

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 Hiến

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 6 năm 2023.

MỤC LỤC

NGHIÊN CỨU

- Lê Thị Thủy.** Phát triển thương hiệu cơ sở giáo dục đại học trong bối cảnh đổi mới giáo dục thông qua giải pháp nâng cao vai trò của các chủ thể văn hoá nhà trường 1
- Phan Hồng Dương.** Giáo dục quyền con người trong chương trình giáo dục phổ thông Việt Nam hiện nay 6
- Đỗ Tiên Sỹ.** Xây dựng văn hoá trường đại học trong trách nhiệm lãnh đạo nhà trường 12
- Vũ Thị Thanh Loan.** Quản trị các cơ sở giáo dục tư thục theo tiếp cận văn hóa chất lượng - Nghiên cứu trường hợp tại hệ thống anh ngữ Ocean Edu 18
- Tạ Văn Hai.** Kỹ năng quản lý lớp học của giáo viên tiểu học địa bàn thành phố Hà Nội 23
- Nguyễn Thị Hiền.** Quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh tại các trường tiểu học huyện Thanh Oai, Thành phố Hà Nội theo hướng phát triển năng lực hợp tác 28
- Lê Thị Nga.** Quản lý bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên tiểu học tại huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018 34
- Phạm Quốc Tuấn.** Nghiên cứu khung năng lực của sĩ quan Chỉ huy Tham mưu trong các trường Sĩ quan Lục quân 39
- Phạm Thị Thanh Hương.** Quản lý hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe với bệnh viện khu vực Nam Đồng bằng Sông Hồng 46

Ý KIẾN - TRAO ĐỔI

- Nguyễn Thị Tâm Minh.** Giải pháp thúc đẩy chuyển đổi số trong giáo dục đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay 54
- Nguyễn Trung Kiên.** Cơ sở lý luận về quản lý giáo dục STEM ở trường tiểu học theo tiếp cận tham gia 59
- Lê Thị Ngọc Thúy, Đỗ Khánh Linh.** Mô hình và quy trình vận hành phòng học STEM tiêu chuẩn tích hợp công nghệ thông minh trong trường tiểu học 63
- Trương Thị Hằng, Đàm Thị Phương.** Biện pháp tạo động cơ học tập cho sinh viên năm thứ nhất tại Học viện Quản lý giáo dục 67
- Hoàng Trung Học.** Tư vấn khởi nghiệp cho học sinh trung học phổ thông dưới góc nhìn lý luận 74
- Đỗ Thị Thúy Hằng, Nguyễn Quốc Trị.** Kinh nghiệm trong viết báo cáo tự đánh giá chương trình đào tạo trình độ đại học theo yêu cầu kiểm định chất lượng chương trình đào tạo 81
- Phan Mỹ Linh .** Giải pháp nâng cao chất lượng nguồn nhân lực ngành Sư phạm trong bối cảnh đổi mới hiện nay 86
- Nguyễn Thị Kiều Liên.** Mức độ thích ứng của sinh viên năm thứ nhất đối với học tập tại Trường Đại học kỹ thuật Y tế Hải Dương 92
- Hà Thị Phương Ngân.** Tăng cường tính thực tiễn trong giảng dạy lý luận chính trị cho sinh viên các trường đại học hiện nay 99

THỰC TIỄN

- Nguyễn Thị Lan Hương.** Thực trạng phát triển đội ngũ giảng viên Đại học quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới giáo dục đại học hiện nay 105
- Hà Thị Ngọc.** Thực trạng năng lực chuyên môn của đội ngũ giảng viên các trường đại học trực thuộc Ủy ban nhân dân tỉnh, thành phố trực thuộc Trung ương 113
- Đặng Thu Thủy, Nguyễn Minh Huyền.** Thực trạng định hướng nghề nghiệp cho sinh viên ngành Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục 121
- Nguyễn Thị Huyền.** Sử dụng công nghệ hỗ trợ hình thức Microlearning trong việc hướng dẫn thực hành online 129
- Lê Thị Thu Hà, Cao Xuân Hải, Lê Văn Hà.** Thực trạng quản lý hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh ở trường trung học phổ thông thành phố Thanh Hóa, tỉnh Thanh Hóa 136
- Nguyễn Thị Thanh Huyền, Dương Thị Nga.** Xây dựng chủ đề giáo dục bảo tồn tiếng mẹ đẻ cho học sinh người dân tộc thiểu số thông qua hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học khu vực miền núi phía Bắc Việt Nam 145
- Trần Hoài Linh.** Quản lý thực trạng Stress của giáo viên tại Trung tâm Giáo dục Nghề nghiệp - Giáo dục Thường xuyên Hải Hậu - Nam Định 151
- Trương Văn Tĩnh.** Thực trạng quản lý hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường trung học cơ sở huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam 156
- Đặng Ngọc Tuấn, Nguyễn Tương Tri.** Thực trạng đánh giá kết quả học tập ở trường Trung học phổ thông theo tiếp cận năng lực 162
- Hoa Ánh Tường, Trương Cát Vy, Nguyễn Hữu Hậu.** Vận dụng phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề trong nội dung xác suất của biến cố Lớp 10 170
- Phạm Sỹ Nam, Lê Kim Phúc.** Vận dụng kỹ thuật Storytelling vào dạy học tọa độ của vectơ ở Lớp 10 176

PHÁT TRIỂN THƯƠNG HIỆU CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH ĐỔI MỚI GIÁO DỤC THÔNG QUA GIẢI PHÁP NÂNG CAO VAI TRÒ CỦA CÁC CHỦ THỂ VĂN HOÁ NHÀ TRƯỜNG

Lê Thị Thủy¹

Tóm tắt. Xây dựng, phát triển văn hoá nhà trường trong hệ thống giáo dục đại học đang là vấn đề thu hút sự quan tâm của các cấp quản lý cũng như toàn xã hội, đặc biệt trong bối cảnh hội nhập, đổi mới giáo dục đại học và xu hướng tự chủ tài chính diễn ra mạnh mẽ không chỉ ở hệ thống giáo dục đại học tư mà còn cả ở hệ thống giáo dục đại học công lập. Sự cạnh tranh quyết liệt giữa các ngành học, trường học đòi hỏi mỗi trường phải có chiến lược phát triển, quảng bá thương hiệu, văn hoá cơ sở giáo dục của chính mình với hệ thống các giải pháp đồng bộ, trong đó một giải pháp chiến lược, hữu ích, ít tốn chi phí là nâng cao chất lượng, phong cách làm việc chuyên nghiệp từ chính trực tam giác chủ thể văn hoá nhà trường: giảng viên – sinh viên – nhà quản lý giáo dục.

Từ khóa: Văn hoá nhà trường, phát triển thương hiệu, chủ thể văn hoá, giáo dục đại học, đổi mới giáo dục.

1. Đặt vấn đề

Trong gần hai thập niên đầu thế kỷ XXI, hệ thống giáo dục Việt Nam nói chung, các cơ sở giáo dục đại học, cao đẳng nói riêng đang có những đổi thay mang tính nghịch lý trước tác động to lớn từ yêu cầu đổi mới giáo dục, sự dịch chuyển vị thế các ngành học theo yêu cầu của xã hội, vấn đề hội nhập quốc tế và những thuận lợi, khó khăn do cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư đối với giáo dục. . . Để thích ứng với những thay đổi chóng mặt đó, giữ vững và phát triển thương hiệu nhà trường cần nhiều giải pháp có tính đồng bộ mà biện pháp quan trọng chính là hình thành văn hoá làm việc, ứng xử mang tính chuyên nghiệp trong chính các chủ thể văn hoá của nhà trường thông qua trực tam giác: giảng viên – sinh viên – các cấp quản lý. Trên cơ sở khảo sát cụ thể từ Học viện Quản lý giáo dục, bài viết nhằm mục đích làm sáng tỏ hai vấn đề: Thứ nhất, vì sao phát triển văn hoá nhà trường có mối liên hệ mật thiết với tính chuyên nghiệp của các chủ thể văn hoá; Thứ hai, định hướng giải pháp, khung tiêu chí thể hiện tính chuyên nghiệp dành cho các chủ thể văn hoá nhà trường.

2. Các quan niệm về văn hoá tổ chức, văn hoá nhà trường và vai trò của văn hoá nhà trường với sự phát triển thương hiệu của các cơ sở giáo dục đại học ở Việt Nam

Văn hoá nhà trường là một thuật ngữ tuy không mới nhưng chưa được nghiên cứu đúng tầm mức ở Việt Nam trong những năm vừa qua. Khái niệm này khởi nguồn từ quan niệm của các nhà nghiên cứu quốc tế khi tiếp cận về vấn đề “Văn hoá tổ chức”. Theo Farmer (1990): “Văn hóa tổ chức được hiểu là tổng của các quan niệm, niềm tin, giá trị - những yếu tố mà các thành viên của tổ chức chia sẻ, chuyển tải thông qua: "Làm cái gì ? Làm như thế nào? và Ai làm?". Văn hóa tổ chức là những niềm tin, thái độ, giá trị tồn tại phổ biến và tương đối ổn định trong tổ chức. Nói cách khác, văn hóa tổ chức là hệ thống các giá trị, niềm tin, truyền thống và thói quen có khả năng quy định hành vi của mỗi thành viên trong tổ chức, mang lại cho tổ chức một bản sắc riêng, ngày càng phong phú thêm và có thể thay đổi theo thời gian.

Ngày nhận bài: 02/05/2023. Ngày nhận đăng: 24/06/2023.

¹ Khoa Tâm lý- giáo dục- Học viện Quản lý giáo dục

Tác giả liên hệ: Lê Thị Thủy. Địa chỉ e-mail: lethuy0202@gmail.com

Trên cơ sở xem xét nhà trường cũng như một tổ chức lưu giữ và phát triển văn hoá, các nhà nghiên cứu giáo dục, văn hoá lần lượt đưa ra định nghĩa về văn hoá nhà trường, vai trò, đặc điểm, cấu trúc, thành tố của văn hoá nhà trường. Nhà nghiên cứu Barbara Fralinger, trong bài viết “Văn hoá tổ chức ở cấp độ một trường đại học: Một nghiên cứu dựa trên bộ công cụ đánh giá tổ chức OCAI” quan niệm “văn hoá tổ chức là một thành tố cơ bản trong việc đưa ra quyết định ở các trường đại học, để các nhà quản lý, giảng viên và nhân viên có thể phối hợp hiệu quả với nhau nhằm tạo ra một môi trường học thuật hữu hiệu cho một nền giáo dục lành mạnh”. Nhà nghiên cứu Kent.D.Peterson (2009) đưa ra định nghĩa: “Văn hóa nhà trường là tập hợp các chuẩn mực, giá trị và niềm tin, các nghi lễ và nghi thức, các biểu tượng và truyền thống tạo ra "vẻ bề ngoài" của nhà trường”. Nhà nghiên cứu Elizabeth R. Hinde (2010) cho rằng: “Văn hóa nhà trường không phải là một thực thể tĩnh. Nó luôn được hình thành và định hình thông qua các tương tác với người khác và thông qua những hành động đáp lại trong cuộc sống nói chung. Văn hóa nhà trường phát triển ngay khi các thành viên tương tác với nhau. Nó trở thành chỉ dẫn cho hành vi giữa các thành viên của nhà trường”. Văn hóa nhà trường theo quan điểm của Stephen Stolp (2005) cho rằng, “Văn hóa nhà trường như là một cấu trúc, một quá trình và bầu không khí của các giá trị và chuẩn mực dẫn dắt giáo viên và học sinh đến việc giảng dạy và học tập có hiệu quả”.

Ở Việt Nam, tác giả Phạm Quang Huân (2007) có đưa ra quan niệm cho rằng “Văn hóa tổ chức của một nhà trường là hệ thống niềm tin, giá trị, chuẩn mực, thói quen và truyền thống hình thành trong quá trình phát triển của nhà trường, được các thành viên trong nhà trường thừa nhận, làm theo và được thể hiện trong các hình thái vật chất và tinh thần, từ đó tạo nên bản sắc riêng cho mỗi tổ chức sư phạm”.

Như vậy, hiểu một cách đơn giản, văn hóa nhà trường (trong đó có văn hoá trường đại học) là một tập hợp một hệ thống chuẩn mực, các giá trị, niềm tin và hành vi ứng xử do các chủ thể văn hoá nhà trường đặt ra và thống nhất hành động. Văn hoá nhà trường liên quan đến toàn bộ đời sống vật chất, tinh thần của nhà trường, được cấu trúc quan các thành tố về tầm nhìn, sứ mạng, triết lí, mục tiêu, các giá trị, phong cách lãnh đạo, quản lí, giá trị của các mối quan hệ giữa các chủ thể văn hoá trong nhà trường, định hình thành hệ thống quy chuẩn tốt đẹp và được các chủ thể có liên quan trong nhà trường chấp nhận.

Đặt trong mối quan hệ chặt chẽ với hệ thống giáo dục cao nhất của hệ thống giáo dục quốc dân nên việc phát triển văn hoá nhà trường ở bậc giáo dục đại học có vai trò rất quan trọng.

Thứ nhất, với tư cách là một hệ thống các giá trị, chuẩn mực, được chính các giảng viên, sinh viên, các nhà quản lý trong cơ sở giáo dục đại học duy trì, lưu giữ từ thế hệ này sang thế hệ khác, nên văn hoá nhà trường chính là một động lực tinh thần cần thiết thúc đẩy sự phát triển thương hiệu của nhà trường nói chung, thúc đẩy ý thức tự thân từ bên trong mỗi chủ thể văn hoá trong nhà trường nói riêng nhằm đáp ứng thời cơ, thách thức mới của giáo dục. Đặc biệt trong bối cảnh đất nước đang chuẩn bị các điều kiện cho sự nghiệp đổi mới giáo dục theo tinh thần Nghị quyết 29/NQ-TW (năm 2013) của Đảng, những tác động to lớn từ yêu cầu hội nhập quốc tế về giáo dục đại học và cách mạng công nghiệp 4.0 buộc các chủ thể văn hoá trong nhà trường cần có một cuộc cách mạng từ tư duy, nhận thức đến hành động thực tiễn. “Nếu như nền văn minh công nghiệp tạo ra một xã hội nhất định có thể dự đoán trước, thì nền văn minh tin học với công nghệ thông tin và truyền thông hiện đại đã làm cho môi trường mới trở nên phức tạp, bất định và thường xuyên biến đổi buộc con người phải tự biến đổi để thích nghi và sáng tạo. . .” (Phạm Đức Dương, 2013).

Thứ hai, văn hoá nhà trường được đảm bảo sẽ góp phần duy trì dân chủ nhà trường, nuôi dưỡng bầu không khí cởi mở, thân thiện giữa các chủ thể trong nhà trường với nhau và giữa chủ thể văn hoá nhà trường với các yếu tố bên ngoài, củng cố cho việc định hướng niềm tin, sứ mệnh cho từng thành viên trong nhà trường, đặc biệt là trong lực lượng sinh viên.

Thứ ba, đảm bảo văn hoá nhà trường góp phần kích thích tư duy sáng tạo cho các chủ thể của tổ chức nhà trường. Hàng năm, việc các lãnh đạo nhà trường, các cấp quản lý tổ chức đối thoại, chia sẻ mục tiêu, sứ mệnh, tầm nhìn, lắng nghe và chia sẻ các khó khăn từ phía sinh viên, học viên và giảng viên sẽ góp phần tạo “môi trường văn hoá thân thiện”, tạo động lực cho giảng viên, nhà nghiên cứu và sinh viên kích thích năng lực sáng tạo, xây dựng được định hướng, mục tiêu, trách nhiệm và quyết tâm lành mạnh cho quá trình học tập, giảng dạy.

Thứ tư, văn hoá nhà trường với hệ thống các quy tắc, quy chuẩn giá trị, chuẩn mực nên có vai trò thúc đẩy những mặt tích cực, khắc phục, uốn nắn những hạn chế trong tư cách, lối sống, giao tiếp, hành động của

các chủ thể văn hoá trong nhà trường, hướng tới các giá trị chân – thiện – mỹ và tính chuyên nghiệp của mỗi cá nhân trong quá trình hội nhập và đổi mới. Văn hoá nhà trường chính là nơi hội tụ những nét tinh hoa văn hoá dân tộc và nhân loại giúp cho các chủ thể văn hoá điều chỉnh đạo đức, hành vi “nay có ý thức về bản ngã và cá tính, về quyền năng và quyền lợi của bản thân, từ đó có khát vọng được thể hiện, tự khẳng định mình. . . nền kinh tế thị trường tạo không gian giao tiếp rộng lớn và phong phú cho mỗi con người đổi mới tư duy, phát triển đời sống tinh thần” (Đào Thị Oanh, 2015).

Thực trạng và các xu hướng phát triển của giáo dục Việt Nam hiện nay đòi hỏi sự phát triển thương hiệu mạnh mẽ cho các cơ sở giáo dục đại học thông qua chính các chủ thể văn hoá của chính nhà trường đó, góp phần vừa duy trì các giá trị bản sắc truyền thống như Hội nghị lần thứ năm Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa VIII bàn về văn hoá đã đề cập, vừa tăng cường đẩy mạnh các yếu tố hội nhập quốc tế, đáp ứng với xu thế phát triển của giáo dục đại học thế giới cũng như những nghịch lý của cuộc cách mạng 4.0. Tuy nhiên, để giáo dục đại học hội nhập nhưng không đánh mất mình thì “Hợp tác quốc tế về giáo dục của trường đại học phải đảm bảo giáo dục người học về nhân cách, phẩm chất và năng lực công dân, tôn trọng bản sắc văn hoá dân tộc, thực hiện mục tiêu giáo dục, yêu cầu về nội dung, phương pháp giáo dục phù hợp với mỗi trình độ đào tạo của giáo dục đại học; làm cho các tổ chức, cá nhân nước ngoài hiểu về đất nước, con người Việt Nam và hệ thống giáo dục Việt Nam; đáp ứng yêu cầu hợp tác của đối tác nước ngoài theo khả năng của nhà trường trên nguyên tắc bình đẳng, các bên cùng có lợi” (Nguyễn Trọng Thà, Nguyễn Thị Ngọc Linh, 2013). Bên cạnh đó, thực trạng của văn hoá tổ chức nhà trường với đầy đủ những mặt tích cực và tồn tại của nó đòi hỏi các chủ thể văn hoá nhà trường đại học cùng toàn xã hội cần nhìn nhận một cách nghiêm túc về sự phát triển thương hiệu của chính cơ sở giáo dục đại học dựa trên những nỗ lực tự thân của lực lượng giảng viên, sinh viên và các cấp quản lý, ban hành những khung quy chuẩn nâng cao tính chuyên nghiệp về năng lực chuyên môn, đạo đức, hành vi và các năng lực hội nhập khác cho các thành viên trong tổ chức giáo dục đại học.

3. Một số định hướng giải pháp, khung tiêu chí thể hiện tính chuyên nghiệp dành cho các chủ thể văn hoá nhà trường

Các chủ thể văn hoá nhà trường có vai trò quyết định đến chất lượng, thương hiệu của mỗi cơ sở giáo dục đại học nơi bản thân đang sống và làm việc. Trong Tuyên bố của Unesco về Giáo dục đại học năm 1998 đã khẳng định “Sứ mệnh của giáo dục đại học và góp phần vào yêu cầu phát triển bền vững và phát triển xã hội nói chung” [10]. Bước sang thế kỷ XXI, những tác động của xu hướng quốc tế hoá và toàn cầu hoá đã tác động mạnh mẽ đến vị thế, chỗ đứng và thương hiệu của các cơ sở giáo dục đại học - môi trường tạo ra nguồn nhân lực chất lượng cao cho đất nước. Trong nghiên cứu về các xu thế phát triển của giáo dục đại học thế kỷ XX, một số nhà nghiên cứu cho rằng “toàn cầu hoá, một thực tế quan trọng của thế kỷ XXI, có ảnh hưởng sâu sắc tới giáo dục đại học” (Philip G. Altbach, Liz Reisberg, Laura E. Rumbley, 2013). Đó là một xu thế khách quan, vừa đan xen sự hợp tác phát triển, vừa là quá trình đấu tranh bảo tồn các giá trị văn hoá truyền thống của nhà trường, của dân tộc, đòi hỏi mỗi cơ sở giáo dục đại học cần đề xuất định hướng giải pháp toàn diện, đồng bộ, trong đó có giải pháp liên quan tới từng chủ thể văn hoá của nhà trường. Ở Việt Nam, để đáp ứng tình hình mới, năm 2007, Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành 10 tiêu chuẩn “tiêu chuẩn đánh giá chất lượng giáo dục trường đại học” trong đó có một số nội dung tiêu chí đề cập ở mức độ nhất định đến văn hóa nhà trường. Trong những năm qua Bộ Giáo dục và Đào tạo đã phát động phong trào “Xây dựng nhà trường thân thiện, học sinh tích cực” trong toàn bộ hệ thống giáo dục quốc dân, trong đó có giáo dục đại học. Tại các cơ sở giáo dục đại học hiện nay, để quảng bá và phát triển thương hiệu, đặc biệt ở các trường sư phạm đều đã và đang thiết kế các khung quy chuẩn, các biện pháp, chế tài liên quan tới chuẩn mực văn hoá của giảng viên, sinh viên, cán bộ quản lý nhằm nâng cao chất lượng hình ảnh, thương hiệu của nhà trường.

Đối với đội ngũ giảng viên trong cơ sở giáo dục đại học - nguồn nhân lực chất lượng cao, hội tụ các giá trị, tinh hoa và góp phần quan trọng vào sự phát triển bền vững, các giá trị văn hóa đặc sắc của nhà trường. Vai trò chủ thể văn hóa nhà trường của giảng viên thể hiện rõ nét trong tính chuyên nghiệp của lực lượng này dựa trên các chuẩn tự cách: nhà chuyên môn, nhà giáo dục, nhà khoa học và nhà tâm lý, hoạt động xã hội. Cách mạng công nghiệp 4.0 được đặc trưng bởi kết nối Internet vạn vật, trí tuệ nhân tạo và sự tích hợp

các công nghệ, sự hợp nhất của các ngành nghề, sự ra đời của những ngành nghề mới... Điều đó đòi hỏi một xu hướng, một nền giáo dục mới – Giáo dục 4.0 - có khả năng cung ứng cho xã hội nguồn nhân lực đáp ứng các yêu cầu của công nghiệp và kinh tế 4.0. Để có được mô hình giáo dục ấy, Bộ Giáo dục và đào tạo, lãnh đạo các trường đại học, cao đẳng là lực lượng quyết định nhưng giảng viên mới là "chìa khóa thành công" để thực hiện thành công các yêu cầu của giáo dục 4.0. Họ cần được định hướng một tư duy giáo dục mới, trang bị tri thức chuyên môn, kỹ năng, năng lực cần thiết để phát triển tư duy và năng lực sáng tạo, thích ứng của sinh viên đáp ứng yêu cầu của thị trường. Quan trọng nhất là mỗi giảng viên phải tự nuôi dưỡng bên trong mình những phẩm chất đạo đức nhà giáo, sự tâm huyết khai phá, niềm khao khát tri thức mãnh liệt để trở thành người "truyền lửa", "soi đường" và khai phá mọi tiềm năng của người học giúp sinh viên hội nhập quốc tế, đáp ứng yêu cầu của nền kinh tế 4.0, nền công nghiệp 4.0 trên thế giới.

Đối với sinh viên, học viên để giúp cho sinh viên nhận thức được văn hoá nhà trường là một thứ tài sản to lớn của bất kỳ một tổ chức nào, thì bản thân mỗi sinh viên – với tư cách là một trong các chủ thể văn hoá nhà trường – cần được giáo dục và bản thân phải tự giáo dục về ý thức, trách nhiệm với việc giữ gìn, duy trì, phát triển các giá trị văn hoá nhà trường đó. Nếu như các khung quy chuẩn trong xây dựng văn hoá nhà trường đối với giảng viên xoay quanh các trục: văn hoá học thuật (liên chính khoa học), văn hoá đạo đức và văn hoá ứng xử thì khung quy chuẩn đối với sinh viên cũng có những nét tương đồng, bao gồm tiêu chí học tập, tiêu chí đạo đức -hành vi, tiêu chí thể chất, tiêu chí kỹ năng mềm và cả tiêu chí ngoại ngữ, tin học. Văn hoá học thuật (academic culture) với sinh viên được ngầm hiểu là những ứng xử nghiêm túc, đúng đắn trong quá trình học tập, thi cử, nghiên cứu khoa học dành cho sinh viên nhằm tập dượt, làm quen, xây dựng động cơ, hứng thú chuyên ngành đúng đắn. Cũng trong quá trình tương tác đó tạo ra mối quan hệ dân chủ, gắn bó giữa giảng viên – sinh viên, tạo động lực để phát huy năng lực, phẩm chất của thầy và trò, đóng góp vào thành tựu và thương hiệu của nhà trường. Trong môi trường đại học, những tác động tiêu cực của xã hội và mặt trái của nền kinh tế thị trường cũng đòi hỏi bản thân mỗi sinh viên cần tuân thủ các khung quy phạm về văn hoá đạo đức, văn hoá ứng xử một cách chuyên nghiệp thông qua các biểu hiện về lý tưởng sống, đạo đức lối sống, các cử chỉ, hành vi ngôn ngữ và phi ngôn ngữ, văn hoá trang phục... Tất nhiên, truyền thống của văn hoá Việt Nam nói chung, văn hoá nhà trường nói riêng chính là “truyền thống vượt gộp”, có nghĩa là “tiếp thu được cái mới nhưng đổi mới được nó trên cơ sở một cái cũ cũng đã được đổi mới cho thích hợp với hoàn cảnh mới. Nó có nghĩa là bảo vệ được cả cái cũ lẫn cái mới sao cho thích hợp với sự đổi mới cần được tiến hành. Như vậy vượt gộp không phải là nhắm mắt chạy theo cái mới, vứt bỏ cái cũ, cũng không phải là khư khư giữ lấy cái cũ, từ bỏ cái mới” (Phan Ngọc, 1998). Do đó, với việc xây dựng các khung tiêu chí, thang đo chuẩn mực đối với sinh viên cũng cần chú ý đến tính vừa sức, tính lịch sử và đặc điểm tâm sinh lý, chuyên ngành đào tạo của sinh viên cho phù hợp với chiến lược của tổ chức văn hoá trường đại học đó.

Đối với các cấp quản lý của cơ sở giáo dục đại học, đội ngũ cán bộ quản lý của trường bao gồm Ban Giám hiệu, Hội đồng Trường, các phòng, ban, trung tâm chức năng... có vai có trò trực tiếp đối với việc gây dựng thương hiệu, hình ảnh văn hoá nhà trường do thường xuyên tiếp xúc với các nhân tố bên ngoài. Do đó yêu cầu xây dựng khung quy chuẩn, thang đo về tính chuyên nghiệp, năng lực và phẩm chất của các cấp quản lý trong công việc, ứng xử phải càng cao, thậm chí cao hơn các chủ thể khác một bậc. Cán bộ quản lý trong cơ sở giáo dục đại học phải gương mẫu đi đầu về phẩm chất đạo đức, chuẩn mực sống; có trình độ chuyên môn và năng lực quản lý; có tinh thần nghiêm túc, trách nhiệm trong công việc, biết tư vấn, tham mưu cho lãnh đạo trường trong việc tổ chức, triển khai và phát động các phong trào xây dựng và phát triển văn hoá nhà trường tại đơn vị do mình quản lý; duy trì sự đoàn kết, chia sẻ khó khăn, đảm bảo tính dân chủ, công khai, minh bạch, tiên phong trong xây dựng tác phong công nghiệp cho bản thân và các thành viên trong tổ chức; xây dựng cơ chế thưởng, phạt nghiêm minh...nhằm “nuôi dưỡng bầu không khí cởi mở, dân chủ, hợp tác, tin cậy và tôn trọng lẫn nhau” [13], xây dựng môi trường văn hoá trường đại học tích cực, lành mạnh, đổi mới, phát triển.

4. Kết luận

Xây dựng, phát triển văn hoá nhà trường trong hệ thống giáo dục đại học đang là vấn đề thu hút sự quan tâm của các cấp quản lý cũng như toàn xã hội, đòi hỏi ý thức, trách nhiệm chung tay xây dựng của tất cả các thành viên trong cơ sở giáo dục đại học, từ các cấp quản lý cho đến lực lượng giảng viên, học viên và sinh

viên. Văn hoá nhà trường trong các cơ sở giáo dục đại học là nơi hội tụ các giá trị, tinh hoa, kết tinh trí tuệ, niềm tin, đạo đức, chuẩn mực của nhân loại và dân tộc qua dòng chảy lịch sử nhằm tạo ra các sản phẩm đào tạo chất lượng cho xã hội về phẩm chất và năng lực.

Do đó, xây dựng văn hoá và thương hiệu nhà trường là yêu cầu khách quan, tất yếu trong tổng thể chiến lược phát triển tầm nhìn, sứ mệnh của mỗi nhà, là một trong những tiêu chí quan trọng trong thang đo thương hiệu, tính chuyên nghiệp của mỗi cơ sở giáo dục đại học. Mỗi chủ thể văn hoá trong hệ thống giáo dục đại học cần nhận thức rõ vai trò, trách nhiệm của bản thân đối với quá trình xây dựng nhà trường thành tổ chức văn hoá xã hội, một trung tâm văn hoá giáo dục khơi nguồn cho sự sáng tạo, nhân văn, dân chủ trong môi trường giáo dục đại học thế kỷ XXI.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Farmer, D.W. (1990). Strategies for change. In D.W. Steeples (Ed.), *Managing change in higher education* (pp. 7-18), *New directions for higher education*, Vol. 71. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, p.18
- [2] Barbara Fralinger, Văn hoá tổ chức ở cấp độ một trường đại học: Một nghiên cứu dựa trên bộ công cụ đánh giá tổ chức (OCAI). Nguồn: lypham.net
- [3] Kent D. Peterson, Terrence E. Deal (2009). *The Shaping School Culture Fieldbook*, 2nd Edition, p.8.
- [4] Elizabeth R. Hinde (2010). *School Culture and Change*, p.11.
- [5] Stephen Stolp (2005). *Leadership for School Culture*, ERIC Digest, Number 91, p.5.
- [6] Phạm Quang Huân (2007). Văn hóa tổ chức, hình thái cốt lõi của văn hóa nhà trường. Báo cáo Khoa học đăng trên Kỷ yếu Hội thảo Văn hóa học đường do Viện NCSP, Trường ĐHSP Hà Nội, tr.3.
- [7] Phạm Đức Dương (2013). Từ văn hoá đến văn hoá đọc. Nxb Văn hoá Thông tin, Hà Nội, tr.11.
- [8] Đào Thị Oanh (chủ biên) (2015). Văn hoá công nghiệp lý luận và thực tiễn. Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội, tr.83.
- [9] Nguyễn Trọng Thà, Nguyễn Thị Ngọc Linh (2013). Phong cách lãnh đạo dành cho hiệu trưởng trong trường học. Nxb Văn hoá Thông tin, Hà Nội, tr.385.
- [10] Trường Đại học Sư phạm Hà Nội (2018). Tài liệu bồi dưỡng theo tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp giảng viên chính hạng II. Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội, tr.10
- [11] Philip G. Altbach, Liz Reisberg, Laura E. Rumbley (2013), *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*, Published with support from SIDA/SAREC, p.7
- [12] Phan Ngọc (1998). Bản sắc văn hoá Việt Nam, NXB Văn học, Hà Nội, tr.31.
- [13] Trường Đại học Sư phạm Hà Nội (2018). Tài liệu bồi dưỡng theo tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp giảng viên chính hạng II. Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội, tr.204.

ABSTRACT

Developing the Brand of Higher Education Institutions in the Context of Educational Innovation through Enhancing the Role of Cultural Subjects of the Institutional Culture

Building and developing the institutional culture within the higher education system is currently a topic of great interest for management levels and society as a whole, particularly in the context of integration, innovation in higher education, and the strong trend towards financial autonomy, not only in private higher education institutions but also in public ones. The intense competition among academic disciplines and educational institutions necessitates each institution to have a development strategy and promote its own brand and the institutional culture with a system of synchronized solutions. Among these solutions, one strategic, effective, and cost-efficient approach is to enhance the quality and professionalism of the working style from the three key components of the institutional culture: lecturers, students, and educational administrators.

Keywords: *Institutional culture, brand development, cultural subjects, higher education, educational innovation.*

GIAO DỤC QUYỀN CON NGƯỜI TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIAO DỤC PHỔ THÔNG VIỆT NAM HIỆN NAY

Phan Hồng Dương¹

Tóm tắt. Quyền con người xét ở góc độ nhất định, đã từ lâu được đưa vào chương trình giáo dục trong các nhà trường thuộc hệ thống giáo dục quốc dân nước ta. Chương trình giáo dục phổ thông 2018 cũng đã kế thừa được các chương trình giáo dục phổ thông trước đó, đã đưa những nội dung cơ bản, cốt lõi về quyền con người vào chương trình giáo dục, chủ yếu được đưa vào trong môn Giáo dục công dân. Ngoài ra còn được lồng ghép ít nhiều vào các môn học khác trong chương trình và hoạt động trải nghiệm (cấp tiểu học); hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (cấp trung học cơ sở và trung học phổ thông). Bài viết này giới thiệu một cách khái quát về giáo dục quyền con người trong chương trình giáo dục phổ thông Việt Nam hiện nay.

Từ khóa: *Quyền con người, Giáo dục quyền con người, Giáo dục quyền con người trong chương trình giáo dục phổ thông.*

1. Đặt vấn đề

Quyền con người là một giá trị cao quý, là thành quả phát triển lâu dài của xã hội loài người, là một phần không thể thiếu trong xã hội hiện đại. Tôn trọng và thúc đẩy việc bảo đảm quyền con người đã trở thành xu thế tất yếu mang tính toàn cầu, theo đó, giáo dục quyền con người có vai trò đặc biệt quan trọng trong việc bảo đảm thực hiện và bảo vệ quyền con người. Giáo dục quyền con người là thiết lập cách tiếp cận giáo dục trên cơ sở quyền và việc quyền con người trở thành xu hướng chủ đạo đã tạo thuận lợi cho việc đưa quyền con người vào hoạch định và thực hiện chính sách giáo dục ở tất cả các cấp với mục tiêu “Quyền con người là trọng tâm của mọi hoạt động”.

Giáo dục quyền con người có vai trò đặc biệt quan trọng nhằm nâng cao nhận thức xã hội, ngăn ngừa, hạn chế vi phạm quyền do thiếu hiểu biết; cung cấp tri thức, trang bị kỹ năng, giúp mỗi người nhận thức đúng đắn ý nghĩa, giá trị của các quyền, biết tự mình bảo vệ các quyền, tuân thủ pháp luật và biết tôn trọng phẩm giá, các quyền và tự do của người khác. Quyền con người xét ở góc độ nhất định, đã từ lâu được đưa vào chương trình giáo dục trong các nhà trường thuộc hệ thống giáo dục quốc dân nước ta. Nội dung giáo dục quyền con người cho học sinh phổ thông chủ yếu được đưa vào trong môn Đạo đức (ở tiểu học) và Giáo dục công dân (ở THCS và THPT) và hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp. Chương trình giáo dục phổ thông 2018 cũng đã kế thừa được các chương trình giáo dục phổ thông trước đó, đã đưa những nội dung cơ bản, cốt lõi về quyền con người vào chương trình giáo dục, chủ yếu được đưa vào trong môn Giáo dục công dân.

2. Cơ sở chính trị - pháp lý của việc giáo dục quyền con người trong giáo dục phổ thông

Năm 1948 Liên hợp quốc đã thông qua Tuyên ngôn thế giới về quyền con người. Tuyên ngôn được hiểu như là “một tiêu chuẩn chung cho tất cả các dân tộc và các quốc gia” và Liên hợp quốc đặc biệt quan tâm đến vấn đề giáo dục quyền con người, xem đó như là một biện pháp cốt yếu và một chiến lược hiệu quả

Ngày nhận bài: 03/05/2023. Ngày nhận đăng: 27/06/2023.

¹Học viện Quản lý giáo dục

Tác giả liên hệ: Phan Hồng Dương. Địa chỉ e-mail: phanhongduong@gmail.com

để ngăn chặn các vi phạm quyền con người cũng như để xây dựng các xã hội bình đẳng, tự do và hòa bình “cố gắng thông qua giảng dạy và giáo dục để thúc đẩy sự tôn trọng đối với các quyền tự do của họ”. . . Năm 1993, Hội nghị quốc tế về quyền con người ở Vienna đã tái khẳng định tầm quan trọng của giáo dục quyền con người và coi đào tạo, công bố thông tin và tuyên truyền giáo dục về quyền con người là “điều quan trọng để thúc đẩy và có được sự ổn định, mối quan hệ hài hòa giữa các cộng đồng và nuôi dưỡng sự hiểu biết chung, khoan dung và hòa bình”.

Để phổ biến và vận động cho hoạt động giáo dục quyền con người trên toàn thế giới, Đại hội đồng Liên hợp quốc đã thông qua Nghị quyết số 48/127 ngày 20/12/1993 (A/RES/48/127) quy định lấy giai đoạn 1995-2004 là Thập kỷ giáo dục quyền con người của Liên hợp quốc (the United Nations Decade for Human Rights Education). Trong tuyên bố về Thập kỷ giáo dục quyền con người vào tháng 12/1994, Đại hội đồng Liên hiệp quốc đã coi giáo dục quyền con người như là “một quá trình lâu dài mà con người ở tất cả các trình độ phát triển và ở tất cả các tầng lớp xã hội đều được học cách tôn trọng đối với phẩm giá của người khác và học về các phương tiện, cách thức để đảm bảo sự tôn trọng đó trong tất cả các xã hội”. Liên hợp quốc đã thúc giục và ủng hộ các quốc gia thành viên công khai các thông tin về quyền con người đối với tất cả mọi người thông qua hệ thống giáo dục chính thức và thông qua các hình thức giáo dục tại cộng đồng. Như định nghĩa bởi bình luận chung số 13 của Ủy ban các quyền kinh tế, xã hội và văn hóa của Liên hợp quốc “giáo dục tự nó vừa là quyền con người, đồng thời cũng là một công cụ không thể thiếu để nhận ra các quyền con người khác”. Giáo dục đóng vai trò quan trọng trong việc tạo ra những con người biết tôn trọng nhân phẩm, đồng thời hiểu biết về quyền con người sẽ thúc đẩy mọi người dân tham gia không giới hạn vào các hoạt động của đời sống xã hội, kinh tế và chính trị.

Từ nội dung các quy định này, có thể hiểu giáo dục quyền con người là những hoạt động giảng dạy, tập huấn và phổ biến thông tin về quyền con người, nhằm xây dựng một nền văn hóa quyền con người trong đó hướng tới: (i) Tăng cường sự tôn trọng các quyền và tự do cơ bản của con người; (ii) Phát triển đầy đủ nhân phẩm và ý thức về nhân phẩm của con người; (iii) Thúc đẩy sự hiểu biết, khoan dung, bình đẳng giới và tình hữu nghị giữa các quốc gia, các nhóm dân tộc, chủng tộc, tôn giáo và ngôn ngữ; (iv) Tạo điều kiện cho tất cả mọi người tham gia một cách hiệu quả vào các hoạt động của xã hội, và (v) Hỗ trợ các hoạt động của Liên hợp quốc về duy trì hòa bình và an ninh quốc tế .

Nói đến cơ sở chính trị pháp lý cho việc giáo dục quyền con người trong giáo dục phổ thông ở nước ta, trước hết phải nói đến Cương lĩnh xây dựng đất nước trong thời kỳ quá độ lên chủ nghĩa xã hội (1991), lần đầu tiên trong văn kiện của Đảng đề cập đến quyền con người: "Nhà nước định ra các đạo luật quy định quyền công dân, quyền con người". Tiếp đến Chỉ thị 12 ngày 12/7/1992 của Ban Bí thư Trung ương Đảng (khóa VII). Trong chỉ thị này, đồng thời với việc xác định các quan điểm cơ bản của Đảng về quyền con người, Ban Bí thư còn yêu cầu “Tăng cường công tác tuyên truyền giáo dục trong nhân dân ta để mọi người hiểu rõ quan điểm, chính sách của Đảng và pháp luật của Nhà nước về quyền con người và quyền công dân. . .”. Chỉ thị này còn lưu ý: Cần có nội dung và hình thức tuyên truyền thích hợp. Sau đó, Hiến pháp năm 1992, khái niệm về quyền con người được ghi nhận ở Điều 50; Hiến pháp năm 2013 có rất nhiều điểm mới về quyền con người được quy định tại Chương II.

Ngày 05/9/2017, Thủ tướng Chính phủ đã có Quyết định số 1309/QĐ –TTg Phê duyệt Đề án đưa nội dung quyền con người vào chương trình giáo dục trong hệ thống giáo dục quốc dân với mục tiêu “Tuyên truyền, phổ biến, giáo dục quyền con người nhằm tạo sự chuyển biến trong nhận thức của người học, của đội ngũ nhà giáo, cán bộ quản lý giáo dục về tầm quan trọng, ý thức tự bảo vệ các quyền của bản thân, tôn trọng nhân phẩm, các quyền và tự do của người khác; ý thức về trách nhiệm, nghĩa vụ của công dân đối với nhà nước và xã hội, góp phần phát triển toàn diện con người Việt Nam đáp ứng yêu cầu hội nhập và phát triển bền vững của đất nước.” Đến năm 2025, 100% các cơ sở giáo dục trong hệ thống giáo dục quốc dân tổ chức giáo dục quyền con người cho người học.

Mục tiêu giáo dục quyền con người cho người học trong bậc giáo dục phổ thông, quy định như sau:

- Học sinh tiểu học: Bước đầu hiểu được một số kiến thức cơ bản về quyền và nghĩa vụ của con người, của công dân. Bước đầu hình thành kỹ năng tự bảo vệ quyền của bản thân và của người khác, hình thành

thái độ tôn trọng quyền con người.

- Học sinh trung học cơ sở: Hiểu được kiến thức cơ bản về quyền con người ở mức cao hơn so với học sinh tiểu học. Phát triển kỹ năng tự bảo vệ quyền của bản thân và của người khác, củng cố thái độ tôn trọng quyền con người.

- Học sinh trung học phổ thông: Hiểu được kiến thức cơ bản về quyền con người cao hơn so với học sinh trung học cơ sở, phát triển kỹ năng tự bảo vệ quyền của bản thân và của người khác, tiếp tục củng cố thái độ tôn trọng quyền con người. Nâng cao hiểu biết về ý nghĩa, tầm quan trọng của việc bảo đảm quyền con người, quyền công dân. Xây dựng thái độ, ý thức tôn trọng quyền con người, quyền công dân, sự khoan dung, bình đẳng, đoàn kết dân tộc và quốc tế.

3. Giáo dục quyền con người trong chương trình giáo dục phổ thông ở Việt Nam

Mặc dù quyền con người không phải là một phạm trù dễ hiểu, nhưng việc giáo dục quyền con người với mức độ nhất định và bằng các phương pháp phù hợp trong các nhà trường phổ thông là cần thiết và có thể thực hiện được. Thực tế trên thế giới đã chứng minh tính hữu ích và hiệu quả của việc hình thành nhận thức và thái độ tôn trọng quyền con người của các cá nhân ngay từ khi còn nhỏ thông qua việc triển khai giáo dục quyền con người cho học sinh phổ thông.

Giáo dục quyền con người đã được đưa vào chương trình giáo dục phổ thông ở Việt Nam từ lâu. Đặc biệt từ khi Đổi mới (1986) đến nay, khi chúng ta đẩy mạnh hội nhập quốc tế sâu, rộng thì chương trình giáo dục đã tăng cường hơn việc giáo dục quyền con người thông qua lồng ghép các nguyên tắc và tiêu chuẩn cụ thể về quyền con người chủ yếu thông qua môn Đạo đức và giáo dục công dân.

Chương trình giáo dục phổ thông ban hành kèm theo Thông tư 32/2018/TT – BGDDT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo và Thông tư 13/2022/TT – BGDDT sửa đổi, bổ sung một số nội dung trong chương trình giáo dục phổ thông ban hành kèm theo thông tư số 32/2018/TT – BGDDT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo đã kế thừa và phát triển về giáo dục quyền con người của các Chương trình giáo dục phổ thông trước đây. Trong Chương trình giáo dục phổ thông 2018, quyền con người chủ yếu được đưa vào trong môn Giáo dục công dân (môn Đạo đức ở cấp tiểu học, môn Giáo dục công dân ở cấp trung học cơ sở, môn Giáo dục kinh tế và pháp luật ở cấp trung học phổ thông). Các mạch nội dung của các môn học này phát triển xoay quanh các mối quan hệ của con người với bản thân, với người khác, với cộng đồng, đất nước, nhân loại, với công việc và với môi trường tự nhiên; được xây dựng trên cơ sở kết hợp các giá trị truyền thống và hiện đại, dân tộc và toàn cầu; mở rộng và nâng cao dần từ tiểu học, trung học cơ sở đến trung học phổ thông. Ngoài ra còn được lồng ghép ít nhiều vào các môn học khác trong chương trình và hoạt động trải nghiệm (cấp tiểu học); hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (cấp THCS và THPT)

Trong chương trình môn Đạo đức Lớp 4 có bài Quyền và bổn phận trẻ em với yêu cầu cần đạt: Kể được một số quyền và bổn phận cơ bản của trẻ; Biết vì sao phải thực hiện quyền và bổn phận của trẻ em; Thực hiện quyền và bổn phận của trẻ em phù hợp với lứa tuổi; Nhắc nhở, giúp đỡ bạn bè thực hiện quyền và bổn phận trẻ em.

Trong chương trình môn Giáo dục công dân Lớp 6 có các bài: Bài Công dân nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam, với yêu cầu cần đạt: Nêu được khái niệm công dân; căn cứ xác định công dân nước CHXHCN Việt Nam; Nêu được quy định của Hiến pháp nước CHXHCN Việt Nam về quyền và nghĩa vụ cơ bản của công dân; Bước đầu thực hiện được một số quyền và nghĩa vụ cơ bản của công dân. Bài Quyền trẻ em với yêu cầu cần đạt: Nêu được các quyền cơ bản của trẻ em; Ý nghĩa của quyền trẻ em và việc thực hiện quyền trẻ em; trách nhiệm của gia đình, nhà trường, xã hội trong việc thực hiện quyền trẻ em; Phân biệt được hành vi thực hiện quyền trẻ em và hành vi vi phạm quyền trẻ em; Thực hiện tốt quyền và bổn phận của trẻ em; Nhận xét, đánh giá được việc thực hiện quyền trẻ em của bản thân, gia đình, nhà trường, cộng đồng; bày tỏ được nhu cầu để thực hiện tốt hơn quyền trẻ em.

Lớp 7 có bài Quyền và nghĩa vụ của công dân trong gia đình, với yêu cầu cần đạt: Nêu được khái niệm và

vai trò của gia đình; Quy định cơ bản của pháp luật về quyền và nghĩa vụ của các thành viên trong gia đình; Nhận xét được việc thực hiện quyền và nghĩa vụ trong gia đình của bản thân và của người khác; Thực hiện được nghĩa vụ của bản thân đối với ông bà, cha mẹ và chị em trong gia đình bằng những việc làm cụ thể.

Lớp 8 có bài Quyền và nghĩa vụ lao động của công dân, với yêu cầu cần đạt: Phân tích được tầm quan trọng của lao động đối với con người; Nêu được một số quy định của pháp luật về quyền, nghĩa vụ lao động của công dân và lao động chưa thành niên; Nêu được một số quyền và nghĩa vụ cơ bản của các bên tham gia hợp đồng lao động; Lập được hợp đồng lao động có nội dung đơn giản giữa người sử dụng lao động và người lao động; Tích cực, chủ động tham gia lao động ở gia đình, trường, lớp và cộng đồng phù hợp với lứa tuổi.

Lớp 9 có bài Quyền tự do kinh doanh và nghĩa vụ đóng thuế, với yêu cầu cần đạt: Nêu được quy định cơ bản của pháp luật về quyền tự do kinh doanh và nghĩa vụ đóng thuế; Phân tích, đánh giá được hậu quả của hành vi vi phạm pháp luật về quyền tự do kinh doanh và nghĩa vụ đóng thuế; Nhận biết được trách nhiệm công dân trong việc thực hiện quyền tự do kinh doanh và nghĩa vụ đóng thuế. Vận động gia đình, người thân thực hiện tốt quyền tự do kinh doanh và nghĩa vụ đóng thuế.

Lớp 10 có bài Hiến pháp nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam, với yêu cầu cần đạt: Nêu được Nội dung cơ bản của Hiến pháp nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam năm 2013 về chính trị, kinh tế, văn hóa, giáo dục, khoa học, công nghệ, môi trường; quyền con người, quyền và nghĩa vụ cơ bản của công dân, bộ máy nhà nước.

Lớp 11 có các bài: Bài Quyền bình đẳng của công dân, với yêu cầu cần đạt: Nêu được các quy định cơ bản của pháp luật về: Quyền bình đẳng của công dân trước pháp luật (bình đẳng về quyền, nghĩa vụ và trách nhiệm pháp lý), bình đẳng giới trong các lĩnh vực, bình đẳng giữa các dân tộc, tôn giáo; Nhận biết được ý nghĩa của quyền bình đẳng của công dân đối với đời sống con người và xã hội; Đánh giá được các hành vi vi phạm quyền bình đẳng của công dân trong các tình huống đơn giản cụ thể của đời sống thực tiễn; Thực hiện được quy định của pháp luật về quyền bình đẳng của công dân. Bài Một số quyền dân chủ cơ bản của công dân với yêu cầu cần đạt: Nêu được một số quy định cơ bản của pháp luật về: Quyền và nghĩa vụ công dân về bầu cử và ứng cử, Quyền và nghĩa vụ công dân về khiếu nại, tố cáo, Quyền và nghĩa vụ công dân về bảo vệ tổ quốc; Nhận biết được hậu quả của hành vi vi phạm quyền dân chủ của công dân; Tự giác thực hiện các quy định của pháp luật về các quyền dân chủ của công dân; Phân tích, đánh giá được một số hành vi thường gặp trong đời sống liên quan đến quyền dân chủ của công dân. Bài Một số quyền tự do cơ bản của công dân, với yêu cầu cần đạt: Nêu được một số quy định cơ bản của pháp luật về: Quyền bất khả xâm phạm về thân thể, Quyền được pháp luật bảo hộ về tính mạng, sức khỏe, danh dự và nhân phẩm, Quyền bất khả xâm phạm về chỗ ở, Quyền được bảo đảm an toàn và bí mật thư tín, điện thoại, điện tín, Quyền và nghĩa vụ công dân về tự do ngôn luận, báo chí và tiếp cận thông tin, Quyền và nghĩa vụ công dân về tự do tín ngưỡng và tôn giáo; Nhận biết được hậu quả của hành vi vi phạm quyền tự do của công dân; Hiểu được trách nhiệm của học sinh trong thực hiện các quyền tự do của công dân; Phân tích, đánh giá được hành vi vi phạm quyền tự do của công dân trong một số tình huống đơn giản; Tự giác thực hiện các quy định của pháp luật về quyền tự do của công dân bằng những hành vi cụ thể, phù hợp.

Trong chương trình lớp 12 có các bài: Bài Một số quyền và nghĩa vụ của công dân về kinh tế với yêu cầu cần đạt: Nêu được các quy định cơ bản của pháp luật về quyền và nghĩa vụ của công dân về kinh doanh, nộp thuế, sở hữu tài sản, tôn trọng tài sản của người khác; Tự giác thực hiện các quy định của pháp luật về quyền và nghĩa vụ của công dân về kinh tế bằng những hành vi phù hợp; Phân tích, đánh giá được các hành vi vi phạm đơn giản thường gặp về quyền và nghĩa vụ của công dân về kinh tế; nhận biết được các tác hại, hậu quả của hành vi vi phạm quyền và nghĩa vụ của công dân về kinh tế. Bài Quyền và nghĩa vụ của công dân về văn hóa, xã hội với yêu cầu cần đạt: Nêu được một số quy định cơ bản của pháp luật về quyền và nghĩa vụ của công dân trong hôn nhân và gia đình; học tập; bảo vệ, chăm sóc sức khỏe; đảm bảo an sinh xã hội; bảo vệ di sản văn hóa, môi trường và tài nguyên thiên nhiên; Tự giác thực hiện các quy định của pháp luật về quyền và nghĩa vụ cơ bản của công dân về văn hóa, xã hội bằng những hành vi phù hợp; Phân tích, đánh

giá được các hành vi vi phạm quyền và nghĩa vụ của công dân trong một số tình huống đơn giản thường gặp về văn hóa, xã hội; Nhận biết được tác hại, hậu quả của hành vi vi phạm quyền và nghĩa vụ công dân về văn hóa, xã hội.

Từ những thông tin kể trên, có thể thấy dung lượng kiến thức về quyền con người trong chương trình giáo dục phổ thông ở Việt Nam là khá lớn so với mặt bằng chung trên thế giới và trong khu vực. Một điểm tích cực nữa là việc thiết kế các bài học về quyền con người trong chương trình giáo dục công dân ở Việt Nam đã tính đến trình độ nhận thức và tâm lý của học sinh ở từng độ tuổi. Những điều này cho thấy sự quan tâm của Đảng và Nhà nước Việt Nam với hoạt động giáo dục về quyền con người, cũng như cho thấy triển vọng tốt đẹp của hoạt động giáo dục về quyền con người ở các nhà trường phổ thông ở Việt Nam.

Mặc dù vậy, để hoạt động giáo dục quyền con người khi triển khai thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018 có hiệu quả thì đội ngũ giáo viên trong các nhà trường phổ thông phải có hiểu biết về quyền con người và phương pháp giảng dạy về quyền con người. Hiện nay chúng ta đã bắt đầu triển khai tập huấn cho giáo viên môn Giáo dục công dân về quyền con người, tuy nhiên số lượng chưa nhiều, trong thời gian tới cần tăng cường hơn nữa cả về số lượng và chất lượng tập huấn về con người cho đội ngũ giáo viên, không chỉ môn giáo dục công dân và các môn học khác nữa. Về phương pháp giáo dục, trong chương trình giáo dục phổ thông 2018, xác định các phương pháp giáo dục phù hợp. Cụ thể là:

- Chú trọng tổ chức, hướng dẫn các hoạt động để học sinh khám phá, phân tích, khai thác thông tin, xử lý tình huống thực tiễn, trường hợp điển hình; tăng cường sử dụng các thông tin, tình huống, trường hợp của thực tế cuộc sống xung quanh, gắn gũi với đời sống học sinh trong việc phân tích, đối chiếu, minh họa để các bài học vừa có sức hấp dẫn, vừa nhẹ nhàng, hiệu quả; coi trọng tổ chức các hoạt động trải nghiệm để học sinh tự phát hiện vừa chiếm lĩnh kiến thức mới, phát triển kỹ năng và thái độ tích cực, trên cơ sở đó hình thành, phát triển phẩm chất và năng lực của công dân tương lai.

- Kết hợp sử dụng các phương pháp dạy học truyền thống với các phương pháp dạy học hiện đại theo hướng tích cực hóa hoạt động của người học, tăng cường sử dụng các phương pháp dạy học đặc thù của môn học như: giải quyết vấn đề, phân tích trường hợp điển hình kết hợp nêu những tấm gương công dân tiêu biểu; xử lý tình huống có tính thời sự về đạo đức, pháp luật và kinh tế trong cuộc sống hằng ngày; thảo luận nhóm, đóng vai; dự án; ..

- Kết hợp các hình thức dạy học theo hướng linh hoạt, phù hợp, hiệu quả: dạy học theo lớp, theo nhóm và cá nhân; dạy học trong lớp và ở ngoài lớp, ngoài khuôn viên nhà trường; tăng cường thực hành, rèn luyện kỹ năng trong các tình huống cụ thể của đời sống; tích cực sử dụng các phương tiện dạy học hiện đại nhằm đa dạng, cập nhật thông tin, tạo hứng thú cho học sinh.

- Phối hợp giáo dục trong nhà trường với giáo dục ở gia đình và xã hội.

Việc áp dụng linh hoạt các phương pháp giảng dạy phù hợp sẽ mang lại hiệu quả cho hoạt động giáo dục quyền con người, vì giáo dục quyền con người vốn là những nội dung mang tính trừu tượng, khô khan đặc biệt đối với học sinh phổ thông, nếu không áp dụng hiệu quả thì các tiết học về quyền con người trở thành các thuyết giảng một chiều, khô cứng về pháp luật và đạo đức.

Hiện nay chúng ta đang trong quá trình triển khai thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018, sách giáo khoa và tài liệu mới chỉ biên soạn đến lớp 4, lớp 8 và lớp 11. Hoạt động giáo dục quyền con người muốn đạt được kết quả cao đòi hỏi người giáo viên phải được cung cấp các tài liệu tham khảo và công cụ giảng dạy thích hợp. Xét về giáo dục quyền con người, ở nhiều nước trên thế giới, ngoài sách giáo khoa, giáo viên được cung cấp thêm các sách chuyên khảo, sách hướng dẫn về giảng dạy quyền con người và các loại giáo cụ đặc thù như bộ tranh tìm hiểu về các quyền, băng đĩa phim hoạt hình về quyền... Các yếu tố này cần phải thực hiện đồng bộ, thống nhất với quá trình biên soạn sách giáo khoa, thì mới mang lại chất lượng và hiệu quả.

4. Kết luận

Tương tự như các quốc gia khác trên thế giới, giáo dục quyền con người đã và đang thực hiện ở cả trong và ngoài hệ thống nhà trường ở Việt Nam. Đặc biệt chương trình giáo dục phổ thông 2018 đã đưa giáo dục quyền con người chiếm một dung lượng đáng kể trong chương trình đây là một tiền đề quan trọng cho việc thúc đẩy hoạt động giáo dục quyền con người ở Việt Nam trong thời gian tới.

Tuy nhiên, hiện nay chúng ta đang triển khai thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018, để hoạt động giáo dục quyền con người cho học sinh phổ thông có hiệu quả bên cạnh các vấn đề về nguồn nhân lực đội ngũ giáo viên, vật lực, kiến thức, kinh nghiệm và sách giáo khoa, tài liệu giảng dạy là quan trọng nhưng nhận thức về vai trò và ý nghĩa của giáo dục quyền con người của các nhà hoạch định chính sách, cán bộ quản lý, giáo viên và của cộng đồng mới là yếu tố có tính chất quyết định đến việc thúc đẩy hoạt động trên lĩnh vực này. Một khi có nhận thức phù hợp và quyết tâm chính trị cao trong hoạt động giáo dục quyền con người, các vấn đề còn lại sẽ được giải quyết một cách tốt đẹp và nhanh chóng và chúng ta sẽ thực hiện thành công giáo dục quyền con người trong chương trình giáo dục phổ thông 2018.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo, Thông tư 32/2018/TT – BGDDT ngày 26/12/2018 ban hành chương trình giáo dục phổ thông.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo, Thông tư 13/2022/TT – BGDDT sửa đổi, bổ sung một số nội dung trong chương trình giáo dục phổ thông ban hành kèm theo thông tư số 32/2018/TT – BGDDT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [3] Thủ tướng Chính phủ Quyết định số 1309/QĐ – TTg Phê duyệt Đề án đưa nội dung quyền con người vào chương trình giáo dục trong hệ thống giáo dục quốc dân.
- [4] Thủ tướng Chính phủ Chỉ thị số 34/CT – TTg về việc tăng cường thực hiện Đề án đưa nội dung quyền con người vào chương trình giáo dục trong hệ thống giáo dục quốc dân.
- [5] Tuyên bố Vienna và Chương trình hành động, 1993, Hội nghị thế giới về quyền con người lần thứ hai, họp tại Viên - Áo ngày 25/6/1993
- [6] Tuyên ngôn thế giới về quyền con người Nghị quyết 217 A(III) ngày 10/12/1948 của Đại hội đồng Liên hợp quốc,
- [7] Wolfgang Benedek (2008). Tìm hiểu về quyền con người. Nxb Tư pháp, Hà Nội.

ABSTRACT

Human rights education in Vietnam's general education curriculum

Human rights, from a certain perspective, have long been included in the curricula of national education system. The 2018 general education curriculum, inherited from the previous general education curriculums, introduces the basic and core contents of human rights into the educational curriculums, mainly in the term of civic education (Ethics subject at the primary level, civic education at the lower secondary level, economic and legal education at the upper secondary level). In addition, human rights are often integrated with other subjects in the program and experiential activities (primary level); experiential activities and career guidance (middle and high school). This article provides an overview of human rights education as a particular subject in the current Vietnamese general education curriculum.

Keywords: *Human rights, Human rights education, Human rights education in the general education program.*

XÂY DỰNG VĂN HOÁ TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRONG TRÁCH NHIỆM LÃNH ĐẠO NHÀ TRƯỜNG

Đỗ Tiến Sỹ¹

Tóm tắt. Xây dựng văn hoá nhà trường có ý nghĩa rất quan trọng trong chiến lược phát triển nhà trường. Trường đại học với những đặc thù về chương trình đào tạo, các hoạt động phục vụ,... sẽ rất cần thiết phải có những thiết chế, quy định trong văn hoá nhà trường. Bài viết đề cập đến những vấn đề về văn hoá trường đại học, không gian văn hoá trường đại học, những bất cập cơ chế Hội đồng trường tác động đến văn hoá nhà trường, và lãnh đạo phát triển văn hoá trường đại học.

Từ khóa: Văn hoá trường đại học, không gian văn hoá trường đại học, lãnh đạo văn hoá trường đại học.

1. Đặt vấn đề

Đổi mới giáo dục và đào tạo trong đó có đổi mới quản lý giáo dục, đổi mới quản trị trường đại học đang là mục tiêu chiến lược và là xu hướng tất yếu trong quá trình phát triển giáo dục, phát triển xã hội, quốc gia. Nhìn rộng ra, quốc gia phát triển cần có nền giáo dục hiện đại, càng cần phải có một hệ thống giáo dục đại học với các cơ sở giáo dục đại học tiên tiến, hiện đại.

Quản trị cơ sở giáo dục đại học trong bối cảnh mới, tự chủ đại học cần một chiến lược phát triển bài bản, đủ để trường đại học thích ứng với thay đổi của xã hội, đáp ứng nhu cầu người học, xã hội nhưng cũng đảm bảo thể ổn định chiến lược trong phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao. Việc đào tạo, bồi dưỡng nhân lực cần hài hoà giữa lý thuyết khoa học và thực hành ứng dụng, tích hợp tri thức- năng lực- thái độ trong kỹ năng hành nghề hiệu quả.

Từ khi chuyển đổi mô hình quản trị trường đại học theo Luật Giáo dục đại học (sửa đổi, bổ sung năm 2019) và theo Nghị định 99/2019/NĐ-CP quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học tăng tính thực quyền cho Hội đồng trường đã mang đến những diện mạo mới trong quản trị cơ sở giáo dục đại học. Tuy nhiên, những bất cập về hành lang pháp lý cùng những ngộ nhận trong lãnh đạo, quản lý điều hành đã gây ra nhiều khó khăn, bất cập, tiêu cực, ảnh hưởng đến môi trường văn hoá, đến sự phát triển của giáo dục đại học.

Đề cập đến những điều này, không chỉ nhất mạnh đến cần thiết thay đổi tư duy lãnh đạo, quản lý, quản trị cơ sở giáo dục đại học hiệu quả mà còn hướng đến một sự nhất quán trong chỉ đạo từ cơ quan quản lý nhà nước về giáo dục đại học đến trách nhiệm cao nhất, “thực quyền” nhất, đó là Hội đồng trường và Chủ tịch Hội đồng trường trong chiến lược phát triển nhà trường, trong việc xây dựng phát triển văn hoá trường đại học.

2. Văn hoá trường đại học và không gian văn hoá trường đại học

2.1. Văn hoá nhà trường đại học

Văn hoá nhà trường (School Culture) luôn mang tính hệ thống giá trị đặc thù của tổ chức sư phạm, tức là tổng hợp các giá trị vô hình, hữu hình, vật chất, tinh thần để làm nên những giá trị riêng, bản sắc riêng

Ngày nhận bài: 06/05/2023. Ngày nhận đăng: 28/06/2023.

¹Học viện Quản lý giáo dục

Tác giả liên hệ: Đỗ Tiến Sỹ. Địa chỉ e-mail: dotiensy07@gmail.com

của tổ chức nhà trường đặc thù. Văn hoá nhà trường không tách khỏi những giá trị truyền thống của cộng đồng dân tộc, của quốc gia, thể chế chính trị xã hội. Chính vì thế, ở phạm vi vĩ mô, phương diện quản lý nhà nước về giáo dục, rất cần có chiến lược, chương trình quốc gia về xây dựng phát triển văn hoá nhà trường ở mọi cấp độ; phải xây dựng được hệ thống chính sách, luật, quy định, quy chế, quy tắc văn hoá nhà trường. Hệ thống này được cụ thể hoá trong từng nhà trường, với những biến thể mang tính đặc thù về quản trị từng mô hình trường học, bậc học và có tác động trực tiếp tới từng chủ thể dạy học, tới cộng đồng xã hội. Chỉ thị 08/CT-TTg ngày 01/6/2022 của Thủ tướng Chính phủ được ban hành rất kịp thời nhằm tăng cường triển khai công tác xây dựng văn hoá học đường có yêu cầu hoàn thiện hệ thống văn bản quy phạm pháp luật về công tác giáo dục văn hoá học đường, đặc biệt chú ý đến đổi mới quản trị nhà trường cùng với kết hợp xây dựng môi trường học tập, sinh hoạt văn hoá, dân chủ, khơi gợi tính tự chủ tự học, sáng tạo.

Văn hoá nhà trường mang tính đặc thù khi đề cập đến các thành tố đặc thù của từng bậc học, mô hình trường học. Đại học và trường đại học là một mô hình giáo dục đào tạo có tính riêng biệt về tầm nhìn, sứ mạng, giá trị, chiến lược, mục tiêu, chủ thể, đối tượng, quá trình đào tạo... theo các chuẩn mực đã được hội đồng đại học, Hội đồng trường đại học thống nhất khẳng định và quy định chặt chẽ. Vai trò của các thành viên nhà trường cũng theo đó đáp ứng các chuẩn mực về năng lực, trình độ chuyên môn, hành vi ứng xử, giao tiếp,... để hướng đến duy trì sự ổn định, hài hoà về tư duy, hành động, về giá trị cá nhân và giá trị tập thể nhà trường. Ổn định môi trường văn hoá nhà trường tức là tạo một hệ sinh thái dạy học tích cực cho người dạy và người học, tạo môi trường thuận lợi của đội ngũ lãnh đạo quản lý và nhân viên phục vụ; tạo ra một bầu không khí sáng tạo, đầy sinh lực để thực hiện sự mệnh giáo dục và đào tạo của nhà trường.

2.2. Không gian văn hoá trường đại học

Không gian văn hoá được hiểu ngay là những nơi, địa điểm, khu vực, môi trường gắn với văn hoá, có những hoạt động văn hoá. Không gian văn hoá có tính đặc thù bởi những loại hình giá trị vật chất, tinh thần, bởi tính hữu hình, vô hình, bởi tính lưỡng cực: không gian văn hoá gắn liền với địa điểm và không gian văn hoá vượt ra khỏi địa điểm,... Không gian văn hoá luôn có giá trị và phạm vi ảnh hưởng ngoài sự vật hiện hữu, nhìn thấy được, nó vươn tới những cảm nhận của thể giới siêu nhận thức, siêu thực. Nên không thể đồng nhất hoặc định giá cứng nhắc không gian văn hoá của dân tộc trên phạm vi lãnh thổ, một tộc người trong một vùng miền, một dấu ấn văn hoá tổ chức trong một phạm vi chật hẹp. Không gian văn hoá nhà trường cũng vậy, không chỉ định vị các giá trị văn hoá nhà trường trong phạm vi khuôn viên trường học, với những cá nhân liên quan mà thực sự, không gian đó đã vượt ra khỏi “biên giới” nhà trường, gây ảnh hưởng hoặc chịu ảnh hưởng bởi tất cả những sự phong phú, phức tạp của đời sống kinh tế, chính trị, xã hội. Vì thế không gian văn hoá nhà trường, văn hoá trường đại học cần được trân trọng, giữ gìn và phát triển bởi các thành viên có trách nhiệm liên quan. Sự sáng tạo, đổi mới của giảng viên, sinh viên, lãnh đạo nhà trường; sự thay đổi, phát triển ngành đào tạo, phát triển giáo dục tinh hoa; sự hồi đáp tích cực từ phía người học, cộng đồng xã hội,... sẽ là cơ hội để trường đại học mở rộng không gian văn hoá, nâng tầm thương hiệu nhà trường trong khu vực và quốc tế.

Đề cập đến không gian văn hoá nhà trường là nói đến môi trường học thuật, không gian học tập, không gian văn hoá tri thức của nhà trường. Trường đại học được coi là “vàng trán của cộng đồng”- giáo dục tinh hoa, nơi sản sinh ra tri thức sáng tạo. Từ cổ chí kim, trường đại học luôn là cái nôi tri thức- trí thức của quốc gia. Tạo không gian văn hoá tức là tạo môi trường, điều kiện vật chất, tinh thần thuận lợi cho việc học tập, sáng tạo tri thức. Không gian văn hoá ở các trường đại học không chỉ mang lại những giá trị vật chất, tinh thần mà trong quá trình thực hành các hoạt động văn hoá đã tạo động lực lao động, học tập, nghiên cứu, sáng tạo đối với mỗi cán bộ, giảng viên, sinh viên. Một trường đại học đáp ứng đầy đủ các yêu cầu quốc tế có thể hợp tác về chương trình đào tạo, nghiên cứu khoa học- công nghệ hoặc trao đổi sinh viên. Và như thế, các thành viên có thêm những cơ hội học tập, học hỏi, trưởng thành. Xu hướng quốc tế hóa trong đào tạo và nghiên cứu khoa học sẽ mở rộng cơ hội học tập, trao đổi học thuật, không gian văn hoá học thuật sẽ vượt khỏi những địa điểm học thuật sẽ gia tăng sự tích lũy văn hoá, phát triển tri thức, phát triển giáo dục đại học toàn cầu.

Không gian văn hoá trường đại học cũng có tính đặc thù của văn hoá nhà trường đại học. Một trường đại học muốn khẳng định và phát triển thương hiệu của mình đều chú trọng đến phát triển không gian học thuật, đề cao văn hoá học thuật, lan toả các giá trị văn hoá nhà trường. Để có không gian văn hoá học thuật thực sự cần có môi trường tự do học thuật, cần có con người sang tạo học thuật, có cộng đồng đề cao tự do học thuật, tôn vinh người học thuật (đặc trưng không gian đại học). Việc thu hút người học thuật (nhân tài) làm việc, học tập, nghiên cứu trong trường đại học bằng chế độ lương, thu nhập chỉ đúng một phần. Các quốc gia phát triển có trường đại học thương hiệu quốc tế thường chú ý đến xây dựng môi trường thuận lợi để cho học thuật phát triển. Hàn Quốc là một ví dụ, có chiến lược, chính sách cụ thể để thu hút nhân tài, Chính phủ có những chính sách đãi ngộ rất thỏa đáng, quan tâm đặc biệt tới đội ngũ nhà khoa học, lương của họ không theo thang bậc lương chung mà được trả theo kết quả công việc. Trường Đại học Quốc gia Seoul Hàn Quốc từ năm 2012 đã được xếp thứ 4 Châu Á và 37 thế giới về chất lượng giảng dạy, rất chú trọng xây dựng môi trường trọng dụng nhân tài, tự chủ học thuật với các chính sách thu hút nhân tài, bồi dưỡng, phát triển nhân tài, phát triển không gian văn hoá học thuật.

Hiện nay, trong Đề án “Chiến lược quốc gia thu hút, trọng dụng nhân tài” của nước ta đang được xây dựng, đã chú ý đến xây dựng môi trường đãi ngộ nhân tài, tạo động lực, cơ hội để nhân tài- nguồn lực vô cùng quý giá của quốc gia phát triển. Điều này cũng thể hiện sự thống nhất về cơ chế chính sách phát triển đội ngũ trí thức, về đào tạo, sử dụng, trọng dụng nguồn nhân lực chất lượng cao, về chiến lược phát triển giáo dục đại học của nước ta.

3. Những bất cập cơ chế Hội đồng trường tác động đến văn hoá nhà trường

Luật Giáo dục đại học (2012) và Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học (2019) đã đi vào thực tế, đã tác động đến toàn bộ hệ thống giáo dục đại học, cả trường công lập và tư thục. Chính phủ cũng đã ban hành Nghị định 99/2019/NĐ-CP quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật sửa đổi, bổ sung Luật Giáo dục. Sau 4 năm thực hiện (gần một nhiệm kỳ 5 năm của cơ chế Hội đồng trường) đã nảy sinh một số bất cập, hạn chế, dẫn đến những ngộ nhận, thậm chí sai lầm trong thực thi nhiệm vụ ở một số cơ sở giáo dục đại học. Những bất cập này, xin nêu ngắn gọn, đã ảnh hưởng nghiêm trọng đến văn hóa nhà trường, đến môi trường sinh thái học thuật của trường đại học, đặc biệt đối với trường đại học công lập.

Phải nói ngay rằng, hầu hết các trường đại học công lập ở nước ta rất ngỡ ngàng khi chuyển sang cơ chế quản trị trường đại học, cơ chế tự chủ, chịu trách nhiệm giải trình trước người học, cộng đồng, xã hội. Cơ chế Hội đồng trường đã tác động đến cách quản lý trường đại học truyền thống, đã quen thuộc với tư duy quyền lực trong phạm vi của Hiệu trưởng và Ban Giám hiệu. Nay thực hiện cơ chế mới, chủ thể quản lý, chuyển từ tập quyền sang phân quyền, dân chủ, nên đã nảy sinh những xung đột.

Hội đồng trường có vai trò rất lớn trong việc thực hiện tự chủ đại học. Luật Giáo dục đại học năm 2012 đề cập “Hội đồng trường là tổ chức quản trị, đại diện quyền sở hữu của nhà trường”, đến Luật sửa đổi, bổ sung một số điều Luật Giáo dục đại học khẳng định: “Hội đồng trường của trường đại học công lập là tổ chức quản trị, thực hiện quyền đại diện của chủ sở hữu và các bên có lợi ích liên quan”, xin nhấn mạnh chủ sở hữu ở đây là sở hữu công, tài sản của Nhà nước và các bên có lợi ích liên quan nên hoạt động có chế định pháp luật, khác rất nhiều so với trường tư thục. Nghị quyết số 19-NQ/TW ngày 25/10/2017 của Ban Chấp hành Trung ương khóa XII về tiếp tục đổi mới hệ thống tổ chức và quản lý, nâng cao chất lượng và hiệu quả hoạt động của đơn vị sự nghiệp công lập khẳng định “Hội đồng trường là cơ quan thực quyền cao nhất của trường đại học; bí thư Đảng uỷ kiêm Chủ tịch Hội đồng trường”. Đây là quan điểm chỉ đạo rất quan trọng của Đảng ta nhằm tiếp tục đổi mới hệ thống tổ chức và quản lý, nâng cao chất lượng và hiệu quả hoạt động của các đơn vị sự nghiệp công lập, là một trong những nhiệm vụ trọng tâm ưu tiên hàng đầu của các cấp ủy Đảng, chính quyền và toàn hệ thống chính trị. Chủ trương “Bí thư Đảng uỷ kiêm Chủ tịch Hội đồng trường” đã cho thấy, vai trò lãnh đạo toàn diện của Đảng, thể hiện nguyên tắc tập trung, dân chủ, tập thể lãnh đạo. Cơ chế Hội đồng trường cũng đang tồn tại những bất cập về phân quyền, phân chia quyền lực, phối hợp làm việc giữa các bên cơ quan quản lý trực tiếp và Hội đồng trường, giữa Hội đồng trường và Hiệu trưởng,

các phó Hiệu trưởng, giữa tập thể lãnh đạo nhà trường với cán bộ quản lý cốt cán, giữa các bên liên quan trong và ngoài nhà trường với Hội đồng trường... Các bất cập về pháp lý, cơ chế, thói quen làm việc,... vẫn đang tiếp tục ảnh hưởng đến việc thực thi "thực quyền" của Hội đồng trường, hoạt động điều hành của Hiệu trưởng và Ban Giám hiệu. Xung đột trong mối quan hệ này không được tự giải quyết, không được cấp quản lý trực tiếp giải quyết chắc chắn sẽ gây ảnh hưởng tới nhà trường, đến toàn bộ đời sống vật chất, tinh thần của tất cả các thành viên trong và ngoài tổ chức nhà trường. Quản trị cơ sở đại học hướng đến tính trách nhiệm xã hội của các bên liên quan nhưng đối với nhiều trường, tuy nhiên, hiện nay đang còn một số bất cập cần tháo gỡ. Trách nhiệm đối với người học (được coi như khách hàng) không được quan tâm. Một loạt các vấn đề gây bức xúc về công tác tuyển sinh, chương trình đào tạo, chế độ học phí, các khoản thu ngoài phí, chế độ thực tập, tốt nghiệp, cơ hội việc làm,... đang bị những người có trách nhiệm lãng tránh. Tính tự chủ đại học nhiều khi bị hiểu sai, nên có những chỉ đạo bất cập như: mở mã ngành, chỉ tiêu tuyển sinh, công tác bổ nhiệm không đáp ứng tiêu chuẩn,... Tính tự chủ trong đào tạo đại học cần gắn với tính trách nhiệm lãnh đạo, tính trách nhiệm xã hội. Chủ tịch Hội đồng trường là lãnh đạo cao nhất của nhà trường, đóng vai trò "hạt nhân" lãnh đạo, là tấm gương về sự mẫu mực trong đoàn kết nội bộ, tinh thần dám nghĩ, dám làm và dám chịu trách nhiệm. Nếu ở đâu, quy chế tổ chức hoạt động Hội đồng trường chưa rõ ràng về trách nhiệm của Bí thư kiêm Chủ tịch Hội đồng trường và Hiệu trưởng nhà trường, mỗi quan hệ công việc của hai chủ thể này còn bất cập thì đương nhiên khó có thể trông đợi vào sự nhất quán trong lãnh đạo, chỉ đạo các hoạt động của các bên. Nghị định 99 rất cần phải được sửa đổi, bổ sung cho phù hợp với thực tế quản trị trường đại học hiện nay. Trong dự thảo sửa đổi Nghị định 99 đã được Bộ GD&ĐT triển khai góp ý kiến xây dựng có 10 trang thì dành đến 5 trang tập trung xin ý kiến góp ý để sửa Điều 7 về Quy trình, thủ tục thành lập, công nhận Hội đồng trường; công nhận, bãi nhiệm, miễn nhiệm, cho thôi giữ chức vụ Chủ tịch Hội đồng trường, bổ nhiệm, miễn nhiệm, thay thế, cho thôi tham gia Hội đồng trường đối với các thành viên khác của Hội đồng trường; công nhận Hiệu trưởng của trường đại học công lập. Đây là vấn đề còn nhiều ý kiến trao đổi từ thực tế hoạt động của Hội đồng trường đại học.

4. Văn hoá lãnh đạo và phát triển văn hoá trường đại học

4.1. Văn hoá lãnh đạo trường đại học

Văn hóa lãnh đạo với ý nghĩa là tổng thể hệ thống các giá trị về vật chất, tinh thần trong lãnh đạo, điều hành tổ chức. Đó là tập hợp những quy luật và niềm tin thể hiện trong hành vi lãnh đạo tổ chức, thể hiện dấu ấn đặc thù của chủ thể lãnh đạo tổ chức. Các nhà nghiên cứu về văn hóa lãnh đạo [3] đã đưa ra những cảnh báo về dấu ấn thất bại trong lãnh đạo như: thói quen lơ là, làm việc không hiệu quả; đội ngũ quản trị không thống nhất trong hành động và không chịu thay đổi, nhiều quy trình cứng nhắc, phức tạp làm cho mọi người cảm thấy công việc áp lực và nhàm chán... Điều này như đang đi ngược lại lý thuyết quản lý sự thay đổi, đang phản ánh sự bất lực trong quản trị những tổ chức phức tạp tương tự như quản trị trường đại học công lập ở nước ta. Lãnh đạo trường đại học trong bối cảnh đổi mới giáo dục đại học với những thiết kế mới sẽ hình thành tư duy mới, hành động mới, tất yếu hình thành văn hóa lãnh đạo nhà trường hiệu quả hơn. Tổ chức trường đại học công lập đang cho thấy sự phức tạp trong quản lý điều hành, trong quản trị nhà trường và sẽ là khó khăn đáng kể đối với lãnh đạo nhà trường. Trong bối cảnh mới này, rất cần thiết đặt ra vấn đề, cần thay đổi văn hóa lãnh đạo trường đại học. Beck và Cowan (2006) khi nghiên cứu về văn hóa tổ chức cho rằng, điều quan trọng đối với người lãnh đạo là họ cần chú ý điều chỉnh văn hóa lãnh đạo cho phù hợp với các giai đoạn phát triển của tổ chức và đội ngũ, dẫn dắt định hướng tổ chức sang bước phát triển mới [3]. Thay đổi văn hóa lãnh đạo trường đại học để thực hiện sứ mệnh nhà trường hiệu quả không chỉ và không thể dựa vào vai trò một cá nhân Bí thư đảng uỷ, Chủ tịch Hội đồng trường hay Hiệu trưởng. Hoặc giả dụ, có thể thực hiện được điều đó thì cũng chỉ tạo ra thứ "văn hóa lãnh đạo phụ thuộc". Đây là điều mà các tổ chức đề cao sự chủ động sáng tạo, phát huy tính độc lập, tự chủ như trường đại học không hề mong muốn, càng không phải là đích hướng tới. Thay đổi văn hóa lãnh đạo nhà trường cần có tư duy phù hợp, tích cực kết nối của tập thể lãnh đạo, của các thành viên trong tổ chức, của cộng đồng tham gia, thực thi trách nhiệm của các bên liên quan, tôn trọng, đề cao văn hóa sự thay đổi, văn hóa đổi mới sáng tạo. Thay đổi văn

hóa lãnh đạo có vai trò và tác động kép tới người lãnh đạo và người được lãnh đạo. Tự bản thân người lãnh đạo cần/phải thay đổi. Tư duy lãnh đạo và các hành vi, thói quen, kế hoạch... cần được điều chỉnh, thay đổi cho phù hợp với môi trường làm việc. Đến lượt mình, đội ngũ thực thi nhiệm vụ lãnh đạo cũng cần/phải thay đổi, để thích ứng, phù hợp với hoàn cảnh mới. Người lãnh đạo có vai trò quan trọng trong xây dựng văn hóa lãnh đạo nhà trường. Chính họ là người cùng tập thể lãnh đạo xây dựng các cơ chế, chính sách kiến tạo văn hóa tổ chức nhà trường, hiện thực hoá các quy định, quy tắc, nội quy vào các hoạt động cụ thể của từng thành viên trong tổ chức nhà trường.

4.2. Lãnh đạo phát triển văn hoá trường đại học

Bí thư Đảng uỷ, Chủ tịch Hội đồng trường giữ vai trò hạt nhân trung tâm, lãnh đạo chi phối toàn bộ hoạt động của nhà trường. Vai trò hạt nhân được quan tâm chú trọng đến từ năng lực lãnh đạo, tập hợp các nguồn lực, khả năng ảnh hưởng và thuyết phục đội ngũ tin tưởng và thực thi mục tiêu, sứ mạng, tầm nhìn và các giá trị của nhà trường. Sự nhất thể hoá bí thư đảng uỷ và chủ tịch hội đồng cho thấy sự tương đồng trong vai trò lãnh đạo của tổ chức Đảng và Hội đồng trường, thực hiện kiểm tra, giám sát việc thực hiện các chủ trương, chính sách, nghị quyết đã ban hành và trách nhiệm giải trình với các bên liên quan và xã hội. Tuy nhiên, mỗi vị trí có sứ mệnh riêng và có cách lãnh đạo riêng để thực hiện yêu cầu về nhiệm vụ của Đảng uỷ, của Hội đồng trường.

Lãnh đạo trường đại học trong bối cảnh tự chủ giáo dục đại học thực sự đang là thử thách với người đứng đầu nhà trường. Sự phong phú về của 3 thiết chế gồm: tổ chức Đảng của nhà trường, Hội đồng trường và Ban Giám hiệu đã cho thấy cần một sự cụ thể về cơ sở pháp lý quản trị nhà trường, cơ chế, quy tắc hoạt động, phối hợp thực hiện nhiệm vụ, quyền, nghĩa vụ, trách nhiệm của từng bên. Sự thống nhất về vai trò lãnh đạo toàn diện của Đảng được cụ thể ra chủ trương, chiến lược định hướng xây dựng và phát triển trường. Trong vai trò kép, bí thư đảng uỷ kiêm Chủ tịch Hội đồng trường vừa “phân thân” lãnh đạo đảng uỷ thống nhất chủ trương, định hình chiến lược, vừa “nhập thân” thực hiện vai trò quản trị nhà trường, cụ thể hóa chủ trương của đảng uỷ bằng các nghị quyết tập thể của Hội đồng trường. Thực hiện trách nhiệm này, bí thư Đảng uỷ- Chủ tịch Hội đồng trường cần thực sự là người có năng lực lãnh đạo, năng lực quản trị cơ sở giáo dục đại học, nắm bắt toàn diện các hoạt động của nhà trường. Do vậy, thiết chế trường đại học mang tính đặc thù, nên không thể không cẩn thận về quy hoạch và bổ nhiệm cho vị trí “hạt nhân” và “thực quyền” này. Việc tổ chức thực hiện nghị quyết của Hội đồng trường của Ban Giám hiệu được Hiệu trưởng triển khai hiệu quả rất cần tư duy lãnh đạo, chỉ đạo và thực thi đồng hành của 3 chủ thể đại diện cho 3 thiết chế này. Quyền của thành viên Ban Giám hiệu đến đâu, sự độc lập, chủ động trong thực thi nhiệm vụ cần được bí thư Đảng uỷ, Chủ tịch Hội đồng trường tôn trọng, tạo điều kiện để hoàn thành chức trách, nhiệm vụ. Như vậy, một mô hình quản trị nhà trường lý tưởng sẽ là: Bí thư Đảng uỷ, Chủ tịch Hội đồng trường tuy hai là một (hai nhiệm vụ nhưng một cá nhân lãnh đạo) và, 3 chủ thể của 3 thiết chế này cũng thống nhất tập trung là 01 chủ thể- 01 thiết chế quản trị trường đại học hiệu quả.

5. Kết luận

Văn hoá nhà trường và văn hoá trường đại học đã được quan tâm đến từ lâu, không chỉ về phương diện lãnh đạo, quản lý ngành giáo dục và đào tạo mà còn trên phạm vi rộng của toàn xã hội. Văn hoá trường đại học (công lập) với những thiết chế đặc thù đã và đang gây ảnh hưởng đến công tác lãnh đạo, quản trị điều hành nhà trường. Trong quá trình thay đổi để phát triển trường đại học không thể tránh khỏi những “hạn chế lịch sử” này, những tồn tại này, thậm chí được coi là cần thiết để các bên liên quan thay đổi tư duy, xây dựng và phát triển văn hoá trường đại học. Vấn đề xây dựng văn hoá lãnh đạo và phá triển văn hoá lãnh đạo trường đại học trong bối cảnh đổi mới quản trị nhà trường ở trong bài viết này mới đề cập đến ở mức độ ban đầu, rất cần được nghiên cứu cụ thể hơn, mở rộng hơn trong hệ thống các thiết chế, quy định, quy tắc, chiến lược, chương trình, kế hoạch, môi trường... của văn hoá lãnh đạo. Những đề xuất trên rất cần được quan tâm và trao đổi trong mong muốn cầu thị vì một môi trường học thuật văn hoá mang tính đặc thù của trường đại học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] MOET (2023). Dự thảo Nghị định Sửa đổi, bổ sung một số điều của Nghị định số 99/2019/NĐ-CP ngày 30 tháng 12 năm 2019 của Chính phủ quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học và dự thảo tờ trình Chính phủ, <https://moet.gov.vn/van-ban/vbdt/Pages/chi-tiet-van-ban.aspx?ItemID=1605>
- [2] Thủ tướng Chính phủ (2022). Chỉ thị 08/CT-TTg ngày 01/6/2022 về việc tăng cường triển khai công tác xây dựng văn hoá học đường.
- [3] Esther Cameron, Mike Green (2021). Cốt lõi về lãnh đạo- Phát triển phẩm chất lãnh đạo từ lý thuyết đến thực hành. Lương Hoa Đăng dịch, Nxb Thế giới.

ABSTRACT**Building the university culture in the responsibilities of leadership**

Building school culture is very important in the school development strategy. The university with the characteristics of teachers and learners, teaching programs, service activities, etc. will be necessary to have institutions and rules in the university culture. The article mentions issues of university culture, university cultural space, inadequacies of the university council affecting the culture, and leadership in the development of university culture.

Keywords: *University culture, university cultural space, university culture leadership.*

QUẢN TRỊ CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC TƯ THỰC THEO TIẾP CẬN VĂN HÓA CHẤT LƯỢNG - NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP TẠI HỆ THỐNG ANH NGỮ OCEAN EDU

Vũ Thị Thanh Loan¹

Tóm tắt. Quản trị theo tiếp cận văn hóa chất lượng tại hệ thống Anh ngữ Ocean Edu được thể hiện ở các chỉ số đánh giá chất lượng giáo dục như: có mục tiêu và có công cụ đo lường mức độ đạt mục tiêu, bằng chứng lãnh đạo, tự phát triển và trao quyền, có sự tham gia của các bên liên quan, có hệ thống khen thưởng và công nhận. Đây cũng chính là các chỉ số quản trị được các nhà quản trị của hệ thống Ocean Edu quan tâm để hướng tới mục tiêu phát triển hệ thống trở thành một trung tâm có đạt tiêu chí kiểm định chất lượng quốc tế theo đúng xu hướng phát triển của các cơ sở giáo dục trong khối khu vực tư nhân tại Việt Nam. Nghiên cứu điển hình tại trung tâm Anh ngữ Ocean Edu sẽ giúp cho sự chủ động và tính tự chủ trong hoạt động tự đánh giá, kiểm định chất lượng để có thể khẳng định chất lượng của tổ chức trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

Từ khóa: Quản trị các cơ sở giáo dục tư thực, tiếp cận văn hóa chất lượng, hệ thống Anh ngữ Ocean Edu.

1. Đặt vấn đề

Quản trị theo tiếp cận văn hóa chất lượng trong các cơ sở giáo dục nói chung đặc biệt là cơ sở giáo dục tư thực là một trong những nội dung rất quan trọng. Quy trình, nội dung, hình thức và đánh giá hoạt động quản trị vừa là thước đo của chất lượng giáo dục, vừa là thước đo năng lực quản trị của các nhà quản lý. Đặc biệt, đối với các cơ sở giáo dục tư thực như hệ thống Anh ngữ Ocean Edu đã có nhiều năm tự chủ thì năng lực quản trị của đội ngũ quản lý cấp cao đã thể hiện rõ được văn hóa chất lượng qua các quy trình thực hiện và minh chứng của từng lĩnh vực quản trị cũng đồng nghĩa hệ thống quản lý chất lượng giáo dục của hệ thống được thực hiện hiệu quả. Quản trị theo tiếp cận văn hóa chất lượng tại hệ thống Anh ngữ Ocean Edu được thể hiện ở các chỉ số đánh giá chất lượng giáo dục như: có mục tiêu và có công cụ đo lường mức độ đạt mục tiêu, bằng chứng lãnh đạo, tự phát triển và trao quyền, có sự tham gia của các bên liên quan, có hệ thống khen thưởng và công nhận. Đây cũng chính là các chỉ số quản trị được các nhà quản trị của hệ thống Ocean Edu quan tâm để hướng tới mục tiêu phát triển hệ thống trở thành một trung tâm có đạt tiêu chí kiểm định chất lượng quốc tế theo đúng xu hướng phát triển của các cơ sở giáo dục trong khối khu vực tư nhân tại Việt Nam.

2. Khái niệm về quản trị cơ sở tư thực theo tiếp cận văn hóa chất lượng

Quản trị. Theo tác giả Peter Drucker thì quản trị là chức năng thiết yếu và đầu não của xã hội, chứ không đơn giản chỉ là việc điều khiển kinh doanh hay quản trị xí nghiệp. Quản trị chính là việc sử dụng những kiến thức sẵn có về con người, về trí thức nhân loại, về các nguyên tắc căn bản, những khái niệm, những hệ thống văn hóa, tín ngưỡng, giá trị... để nối liền văn minh, trở thành công cụ phục vụ những mục tiêu chung của nhân loại. Quản trị phải đóng góp vào việc khai thác giá trị, ước vọng và truyền thống của cá nhân, cộng đồng, của xã hội nhằm phục vụ lợi ích chung. Quản trị tạo ra phát triển kinh tế và xã hội chứ không phải là kết quả của phát triển kinh tế. Do đó quản trị phải được xem vừa là một khoa học, vừa là một chủ thuyết nhân bản, vừa là một hệ thống những giá trị và kinh nghiệm. Như vậy nhiệm vụ của quản trị là làm cho con người có thể làm việc cùng nhau hoàn thành nhiệm vụ, tận dụng điểm mạnh và triệt tiêu điểm

Ngày nhận bài: 07/05/2023. Ngày nhận đăng: 25/06/2023.

¹ Hệ thống Anh ngữ Ocean Edu

Tác giả liên hệ: Vũ Thị Thanh Loan. Địa chỉ e-mail: jennycalist@gmail.com

yếu của họ. Và vì quản trị là hội nhập nhiều người vào một công việc chung nên nó liên quan nhiều đến văn hóa. Đó cũng sẽ là những thách thức đối với các nhà quản trị ở các nước đang phát triển khi phải xác định rõ phần truyền thống, phần lịch sử, phần văn hóa để sử dụng như cơ sở xây dựng quản trị. Mặc dù có sự khác nhau về cách diễn đạt khái niệm quản trị nhưng các quan niệm trên đều thống nhất, cho rằng quản trị là một quá trình phức tạp mà các nhà quản trị phải tuân thủ ít nhất theo ba yếu tố: Phải có chủ thể quản trị là tác nhân tạo ra tác động quản trị, có thể bao gồm một hoặc nhiều người và một đối tượng quản trị tiếp nhận sự tác động đó, có thể là một tổ chức, một tập thể con người hoặc máy móc, thiết bị, thông tin... Tác động đó có thể chỉ một lần và cũng có thể là nhiều lần; Phải có một mục tiêu quản trị đặt ra cho cả chủ thể và đối tượng. Mục tiêu này là căn cứ để chủ thể tạo ra các tác động. Sự tác động của chủ thể quản trị lên đối tượng quản trị được thực hiện trong một môi trường luôn luôn biến động; Phải có một nguồn lực để chủ thể quản trị khai thác và vận dụng trong quá trình quản trị.

Văn hóa chất lượng là một bộ phận văn hóa của tổ chức, là những thói quen, tập quán, lòng tin, và giá trị liên quan đến chất lượng. Về chất lượng, có văn hóa tiêu cực như thói quen che giấu lỗi lầm, khuyết tật, hay văn hóa tích cực như cố gắng làm thỏa mãn khách hàng. Theo Cameron và Sine (1999) đề xuất 4 mức văn hóa chất lượng ở một tổ chức. Cụ thể: Không chú trọng chất lượng; Phát hiện sai lầm; Phòng ngừa sai lầm; Sáng tạo chất lượng

Quản trị cơ sở giáo dục tư thục theo tiếp cận văn hóa chất lượng là quá trình/ hoạt động quản trị của chủ thể quản trị tác động đến các nguồn lực của cơ sở giáo dục tư thục như: Chuyên môn, nhân sự, tài chính, cơ sở vật chất, truyền thông và xây dựng thương hiệu, tích hợp các phương pháp, công cụ như hoạch định chiến lược... để đạt mục tiêu của tổ chức gồm có: Bằng chứng lãnh đạo, Tự phát triển và trao quyền, Sự tham gia và Khen thưởng và công nhận giúp cho các cơ sở giáo dục kiểm soát, tự giám sát, tự chịu trách nhiệm và đảm bảo sự hài lòng của xã hội trước các dịch vụ mà tổ chức đã cung cấp.

3. Một số định hướng trong quản trị theo tiếp cận văn hóa chất lượng tại Hệ thống Anh ngữ Ocean Edu

3.1. Mục tiêu của Trung tâm

Theo Quy chế tổ chức hoạt động của trung tâm thuộc hệ thống Anh ngữ quốc tế Ocean Edu đã xác định mục tiêu và nhiệm vụ cụ thể như:

Trung tâm Ngoại ngữ Ocean Edu có chức năng đào tạo, bồi dưỡng ngoại ngữ thực hành theo nhiều hình thức vừa làm vừa học, học từ xa, tự học có hướng dẫn. Các hình thức hoạt động của Trung tâm Ngoại ngữ Ocean Edu rất đa dạng, linh hoạt mang tính xã hội cao, dịch vụ thuận lợi nhằm góp phần nâng cao dân trí, nâng cao trình độ hiểu biết, kỹ năng sử dụng ngoại ngữ cho mọi tầng lớp nhân dân, đáp ứng nhu cầu nâng cao chất lượng nguồn nhân lực cho sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước.

3.2. Chức năng và hoạt động của các trung tâm thuộc hệ thống Anh ngữ quốc tế Ocean Edu

Tổ chức thực hiện các chương trình đào tạo, bồi dưỡng nâng cao năng lực ngoại ngữ đáp ứng nhu cầu của người học;

Tuyển sinh và quản lý người học;

Tổ chức biên soạn hoặc lựa chọn tài liệu dạy học đáp ứng chuẩn đầu ra của các chương trình đào tạo, bồi dưỡng phù hợp với đối tượng người học;

Tổ chức kiểm tra, đánh giá và cấp giấy xác nhận hoàn thành các chương trình đào tạo bồi dưỡng ngoại ngữ do trung tâm tổ chức. Tổ chức thi, cấp chứng chỉ ngoại ngữ của hệ thống giáo dục quốc dân khi có đủ điều kiện theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo;

Thực hiện các công việc có liên quan như biên dịch, phiên dịch;

Tổ chức đào tạo, bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ cho cán bộ, giáo viên của Trung tâm;

Tổ chức các hoạt động nghiên cứu phát triển Trung tâm, nâng cao chất lượng giáo dục;

Công khai các điều kiện đảm bảo chất lượng;

Được xác định và công khai mức thu học phí theo khóa học của người học phù hợp với chất lượng đào tạo, bồi dưỡng;

Xây dựng nội quy, quy định chức năng, nhiệm vụ của các đơn vị thuộc trung tâm; quản lý tuyển dụng, phát triển đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên theo chiến lược phát triển của Trung tâm;

Quản lý tài chính, tài sản của Trung tâm và được hưởng chính sách hỗ trợ ưu đãi theo quy định của pháp luật;

Các nhiệm vụ và quyền hạn khác theo quy định của pháp luật.

3.3. Yêu cầu của bối cảnh hiện nay trong quản trị các trung tâm thuộc hệ thống Anh ngữ quốc tế Ocean Edu

3.3.1. Hội nhập quốc tế

Trong đào tạo tiếng Anh của các cơ sở giáo dục thường xuyên tư thục thì hội nhập quốc tế là cơ hội khẳng định giá trị cung cấp dịch vụ và có tính cạnh tranh rất cao. Việc xây dựng các chuẩn đầu ra của đào tạo tiếng Anh quốc tế theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng là cơ hội lớn cho việc phát triển chất lượng dịch vụ của hệ thống Anh ngữ quốc tế. Sự ảnh hưởng của hội nhập quốc tế đối với sự sống còn của các trung tâm là hết sức cần thiết đòi hỏi đội ngũ QLĐT phải có tư duy quốc tế trong quá trình điều hành, quan hệ và tương tác với các mối quan hệ trong và ngoài trung tâm. Đội ngũ QLĐT cần có kiến thức về hội nhập quốc tế để chia sẻ, thảo luận và phát triển hệ thống cũng như quản trị tuyển sinh, quản trị điều hành quá trình học và phát triển thị trường cung cấp dịch vụ nhân lực trong nước và quốc tế.

3.3.2. Chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo

Vấn đề chuyển đổi số đặt ra yêu cầu cho hình thành năng lực của đội ngũ để sử dụng hệ thống công nghệ thông tin trong quản lý, trong dạy học và kết nối đối tác phát triển dịch vụ giáo dục của Trung tâm. Đội ngũ QLĐT các trung tâm chịu sự tác động của chuyển đổi số, nhất là trong hai năm qua phải quản lý dạy học trực tuyến khi bị đại dịch covid. Đây cũng là giai đoạn cần phải phát huy và bồi dưỡng các năng lực điều hành số của đội ngũ QLĐT các trung tâm vì nó ảnh hưởng rất lớn đến triển khai quản lý các mảng việc của trung tâm thuộc hệ thống.

3.3.3. Môi trường học tập mở tại cơ sở giáo dục

Hiện nay, môi trường học tập mở là sẽ đặt ra cho các các cơ sở đào tạo quan tâm để có thể hỗ trợ và cung cấp tối đa chất lượng của dịch vụ giáo dục tới người học. Một môi trường học tập mở chính là môi trường học tập trực tuyến, dạy học E-learning để có thể giúp người học chủ động sử dụng các học liệu của chương trình khai thác hoàn thành kiến thức. Vì vậy, ở giai đoạn này là nhiệm vụ sống còn của các trung tâm với các nỗ lực xây dựng hệ thống học tập số, xây dựng các nền tảng platform hỗ trợ dạy học,...

Cấu trúc giáo dục mở trong cấu trúc lớn là xã hội học tập, mà xã hội học tập là một mô hình giáo dục mở. Nội hàm “giáo dục mở” của hệ thống giáo dục mở thể hiện về các phương diện sau:

Mở về đối tượng học tập: Mọi người không học ở hệ thống giáo dục ban đầu đều được hệ thống giáo dục tiếp nhận, không loại trừ một ai, không có rào cản việc học tập của bất cứ ai.

Mở về địa điểm học tập: Mọi người sẽ mở dần việc lựa chọn địa điểm học tập như học tại Trung tâm Học tập cộng đồng, Trung tâm giáo dục thường xuyên, thư viện, nhà văn hóa, câu lạc bộ, cơ quan, công sở và tại nhà. . .

Mở về thời gian học tập: Tức là việc học không chỉ đóng khung theo khung thời gian cố định, mà học trong mọi lúc có thể: trong lúc làm việc, hội họp, nghỉ ngơi, giao lưu; việc học không chỉ ở lứa tuổi đến trường mà diễn ra trong suốt cuộc đời.

Mở về phương pháp học tập: Với người lớn, các phương pháp học tập có thể theo phương pháp truyền thống như tới lớp nghe giảng viên trình bày tài liệu, song cũng có thể học theo nhóm có sự hướng dẫn, học dưới hình thức trao đổi, chia sẻ tri thức, kinh nghiệm và phương pháp cơ bản là tự học có hướng dẫn và tự học độc lập.

Mở về phương tiện học tập: Ngoài phương tiện học tập như tài liệu được in ấn thường thấy, việc sử dụng

các công nghệ học tập ngày càng được ứng dụng như vô tuyến truyền hình, máy tính bàn, máy tính bảng, điện thoại di động.

Mở về ý tưởng học tập: Những ý tưởng cần được đặt ra cho người lớn đi học đang cần chú ý là mở rộng nghề, phát triển dịch vụ xã hội, lập nghiệp, khởi nghiệp, chuyển đổi lao động nghề nghiệp. . .

Mở về nội dung học tập: Trong điều kiện phát triển kinh tế tri thức, đẩy mạnh tiến trình công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước và yêu cầu tiếp cận nhanh với những thành quả của cách mạng công nghiệp lần thứ 4, nội dung học tập trong hệ thống giáo dục thường xuyên cũng mở ra những hướng mới, nhất là: Phát triển các chương trình giáo dục khởi nghiệp; Tăng các chương trình chuyển giao công nghệ sản xuất; Mở rộng các chương trình mở mang nghề ở địa phương; Đa dạng hóa chương trình xóa mù chữ chức năng; Tiến hành đưa nội dung giáo dục phát triển bền vững vào Trung tâm giáo dục thường xuyên và Trung tâm Học tập cộng đồng.

3.3.4. Nhu cầu về các hình thức học tập linh hoạt của cộng đồng xã hội

Hiện nay, nhu cầu của xã hội rất lớn đối với loại hình giáo dục tự thực và nhiều trung tâm giáo dục tự thực mở ra đã giúp cho việc lựa chọn của cha mẹ học sinh tăng lên rất nhiều. Điều này ảnh hưởng lớn đến công tác tuyển sinh đầu vào của các trung tâm thuộc hệ thống Anh ngữ quốc tế Ocean Edu và đảm bảo được các nguồn học sinh tốt đối với hệ thống. Tuy nhiên, nhu cầu của xã hội cũng có sự phân hóa và yêu cầu cao tùy theo điều kiện thực tế và chính điều này đã khiến cho các trung tâm thuộc hệ thống cần phải tăng cường chất lượng dịch vụ và đảm bảo nguyên tắc cạnh tranh rất cao nếu muốn tồn tại phát triển bền vững.

3.4. Các đặc điểm cơ bản về năng lực quản trị hệ thống Anh ngữ quốc tế Ocean Edu

Năng lực đội ngũ mới và cũ, giữa các đơn vị cơ sở với nhau chưa đồng đều nên chương trình đào tạo áp dụng đồng bộ chưa phát huy hết hiệu quả.

Việc sắp xếp, bố trí, phân công nhiệm vụ, bổ nhiệm cán bộ quản lý tại vùng/chi nhánh vẫn còn tình trạng đúng quy trình nhưng chưa đúng người, đúng việc. Chưa phát huy được hết khả năng, điểm mạnh của nhân sự dẫn đến sự thiếu ổn định nguồn nhân lực tại một số đơn vị.

Hiện tại nhiều cán bộ quản lý vùng/chi nhánh đang không thực hiện theo quy trình, các bước đào tạo nhân sự, kèm cặp, coaching nhân sự tại chi nhánh dẫn đến nhân sự dừng việc sau một vài ngày tiếp nhận vì không được hỗ trợ và đánh giá môi trường không chuyên nghiệp dẫn đến Công ty mất đi nhân lực để ổn định.

Chưa thực hiện triệt để chính sách đào tạo nội bộ thực hành offline tại chi nhánh: nhân sự cứng đào tạo nhân sự yếu; cán bộ quản lý vùng/chi nhánh thực hiện đào tạo dựa trên các tình huống phát sinh tại cơ sở.

Chương trình đào tạo phát triển đội ngũ tại các trung tâm còn thiếu kỹ năng thực chiến nên vẫn bị lý thuyết, chưa sát với thực tế thay đổi từng thời kỳ và dẫn đến áp dụng kiến thức vào công việc chưa hiệu quả.

Có chính sách và quy chế quản trị nội bộ nhưng kế hoạch vận hành, triển khai thực tế hiện nay chưa đạt được hiệu quả mong muốn

Còn hạn chế trong xây dựng hệ thống Bằng chứng lãnh đạo, Tự phát triển và trao quyền, Sự tham gia và Khen thưởng và công nhận để đảm bảo tính chuyên nghiệp, tính hệ thống và tự kiểm soát, giám sát trong quản trị theo tiếp cận văn hóa chất lượng.

3.5. Nội dung định hướng quản trị theo tiếp cận văn hóa chất lượng tại Anh ngữ quốc tế Ocean Edu

Định hướng quản trị theo tiếp cận văn hóa chất lượng tại Anh ngữ quốc tế Ocean Edu trên cơ sở xây dựng trên các nội dung quản trị tổ chức ở các tiêu chí: Bằng chứng lãnh đạo, Tự phát triển và trao quyền, Sự tham gia và Khen thưởng. Cụ thể:

Cần xây dựng các chiến lược quản trị theo tiếp cận văn hóa chất lượng tại các trung tâm thuộc hệ thống Ocean Edu gắn giữa quyền lợi, nghĩa vụ và sự phát triển bản thân một cách rõ ràng hơn theo lộ trình bậc thang sự thăng tiến.

Hoàn thiện hệ thống quản trị điều hành theo tiếp cận năng lực và đánh giá KPI của hệ thống để giúp cho

việc đánh giá sát với thực tiễn năng lực đội ngũ quản lý đào tạo tại các trung tâm thuộc hệ thống.

Cần xác định được vai trò của bản thân trong nhiệm vụ quản trị được giao và phát huy tối đa trách nhiệm thực thi công việc của người đứng đầu trong các trung tâm.

Tham gia các khóa bồi dưỡng và tự bồi dưỡng để đáp ứng khung năng lực quản trị theo tiếp cận văn hóa chất lượng để gắn giữa sự phát triển năng lực đi đôi với sự thành công và quản trị hiệu quả trung tâm thuộc hệ thống.

4. Kết luận

Với các nội dung quản trị theo tiếp cận văn hóa chất lượng chính là một xu hướng phát triển trong việc phân cấp, trao quyền tự chủ đến các hệ thống đội ngũ nhân sự quản trị. Đồng thời tăng kính kiểm soát và chịu trách nhiệm giải trình trước xã hội về sự hài lòng của các dịch vụ cung cấp trong khối cơ sở giáo dục tư nhân nói chung và tại Trung tâm Anh ngữ quốc tế Ocean Edu nói riêng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Quy chế hoạt động của các trung tâm thuộc hệ thống Anh ngữ quốc tế Ocean Edu. Tài liệu nội bộ
- [2] Gary Dessler (1998). Human Resource Management, India.
- [3] Harris, R., Guthrie, H., Hobart, B. & Lundberg, D. (1995). Competency - based education and training: between a rock and a whirlpool. South Melbourne: Macmillan Publishers Australia Pty. Ltd.
- [4] Leonard Nadler (1980). Developing Human Resource; American Society for Training and Development 1980.

ABSTRACT

Administration of private education institutions following quality culture approach – A case study at Ocean Edu English System

Management according to the quality culture approach at Ocean Edu English system is reflected in educational quality evaluation indicators such as: having goals and having tools to measure the level of achievement of goals, evidence of leadership, self-development and empowerment, stakeholder engagement, reward and recognition systems. These are also the governance indicators that are interested by the administrators of the Ocean Edu system to aim at developing the system into a center that meets international quality accreditation criteria in accordance with the development trend. development of educational institutions in the private sector in Vietnam. The case study at Ocean Edu English Center will help the initiative and autonomy in self-assessment and quality assessment activities to confirm the quality of the organization in the context of international integration.

Keywords: Administration of private educational institutions, access to quality culture, Ocean Edu English system.

KỸ NĂNG QUẢN LÝ LỚP HỌC CỦA GIÁO VIÊN TIỂU HỌC ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI

Tạ Văn Hai¹

Tóm tắt. Bài báo mô tả kết quả khảo sát thực trạng kỹ năng quản lý lớp học của giáo viên tiểu học địa bàn thành phố Hà Nội. Phương pháp nghiên cứu cơ bản là khảo sát bằng phiếu hỏi (đối với 130 giáo viên tiểu học trên địa bàn thành phố Hà Nội), phỏng vấn sâu (đối với 5 giáo viên tiểu học) và mô tả trường hợp, phân tích giáo án của các giáo viên. Bài báo trả lời hai câu hỏi nghiên cứu (1) Thực trạng kỹ năng quản lý lớp học của giáo viên tiểu học, (2) Sự khác biệt về kỹ năng quản lý lớp học theo thâm niên công tác thể hiện như thế nào. Từ đó, đề xuất một số khuyến nghị nhằm nâng cao hiệu quả tổ chức lớp học để thích ứng với bối cảnh biến động hiện nay của giáo dục.

Từ khóa: *Quản lý lớp học học sinh, quản lý lớp học, giáo viên tiểu học.*

1. Đặt vấn đề

Quản lý hành vi của học sinh trong lớp luôn được xem là thách thức lớn trong dạy học. Gần đây xuất hiện nhiều vấn đề gây nhức nhối diễn ra ngay trong chính lớp học gây xôn xao dư luận, không chỉ dừng lại ở các vấn đề giữa học sinh – học sinh trong lớp mà giữa chính giáo viên – học sinh. Với nhiều giáo viên trẻ mới ra trường, thậm chí là những giáo viên có kinh nghiệm lâu năm, việc làm thế nào để các học sinh trong lớp luôn tập trung học tập là thách thức không hề nhỏ.

Việc xây dựng và duy trì một môi trường học tập tích cực hết sức cần thiết, đảm bảo cho dạy học đạt hiệu quả. Dạy và học khó có thể diễn ra một cách hiệu quả ở một lớp học với nhiều hành vi có vấn đề và khả năng quản lý hành vi của giáo viên kém. Những lớp học được quản lý tốt sẽ tạo môi trường thúc đẩy việc giảng dạy và học tập. Nhưng một lớp học được quản lý tốt không phải tự nhiên mà có. Việc tạo ra môi trường học tập tốt đòi hỏi phải có sự nỗ lực rất nhiều và người có trách nhiệm nhiều nhất để tạo ra môi trường đó chính là giáo viên.

Hành vi có vấn đề của học sinh có thể xảy ra ở mọi tiết học, bậc học. Giáo viên ở các cấp học phổ thông khác nhau (tiểu học, trung học cơ sở, trung học phổ thông) và ở các loại hình trường khác nhau (công lập, tư thục) đều nhận thấy rằng những hành vi như nói chuyện riêng, gây lộn với bạn bè, thiếu tôn trọng đối với giáo viên... vẫn luôn tồn tại. Đặc biệt với học sinh ở bậc tiểu học, học sinh còn nhỏ tuổi, hồn nhiên và rất hiếu động.

Báo cáo dưới đây nghiên cứu thực trạng quản lý lớp học của giáo viên tiểu học trên khách thể là 130 giáo viên tiểu học của trường tiểu học Hải Trung, Nam Định; trường tiểu học Brendon, Hà Nội và trường tiểu học Lê Văn Việt, TP. HCM. Đây là nghiên cứu quan trọng để có thể đề xuất một vài khuyến nghị giúp nâng cao kỹ năng quản lý lớp học của giáo viên tiểu học trong những nghiên cứu sau này.

2. Kỹ năng và kỹ năng quản lý lớp học

2.1. Kỹ năng

Kỹ năng là khả năng vận dụng những kiến thức, hiểu biết của con người để thực hiện một việc gì đó, có thể là việc nghề nghiệp mang tính kỹ thuật, chuyên môn hoặc việc liên quan cảm xúc, sinh tồn, giao tiếp. Theo tác giả Đặng Thành Hưng, kỹ năng là một dạng hành động được thực hiện tự giác dựa trên tri thức về công việc, khả năng vận động và những điều kiện sinh học – tâm lý khác của cá nhân (tức chủ thể của kỹ

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

¹Khoa Tâm lý - Giáo dục, Học viện Quản lý Giáo dục

Tác giả liên hệ: Tạ Văn Hai. Địa chỉ e-mail: tahai.edu@gmail.com

năng đó), như nhu cầu, tình cảm, ý chí, tính tích cực cá nhân... để đạt được kết quả theo mục đích hay tiêu chí đã định, hoặc mức độ thành công theo chuẩn mực hay quy định; Theo tác giả Vũ Dũng thì: “Kỹ năng là năng lực vận dụng có kết quả tri thức về phương thức hành động đã được chủ thể lĩnh hội để thực hiện những nhiệm vụ tương ứng” [16, tr.36].

2.2. Quản lý lớp học

Một cách chung nhất, quản lý lớp học có thể được hiểu là những nỗ lực của giáo viên với mục đích kiến tạo môi trường học tập tích cực, hiệu quả. Quản lý lớp học có thể được hiểu theo nhiều nghĩa. Theo nghĩa hẹp, quản lý lớp học được hiểu đồng nghĩa với “Quản lý lớp học trong một giờ lên lớp”. Theo nghĩa rộng: quản lý lớp học được hiểu là “Quản lý một tập thể lớp trong một học kỳ, một năm học, nói cách khác đó là công việc quản lý của giáo viên chủ nhiệm lớp.” Nguyễn Thị Hằng (2011) [4;83].

Trong phạm vi nghiên cứu này, tác giả sử dụng khái niệm của Burden & Byrd (1999): “Quản lý lớp học là hệ thống các việc làm mà giáo viên tiến hành nhằm thiết lập và duy trì môi trường học tập hiệu quả cho học sinh trong lớp học” [18,176].

Quá trình nghiên cứu đã xác định hệ thống các kỹ năng quản lý lớp học căn cứ theo mẫu tự đánh giá kỹ năng quản lý lớp học (SACM) của Trung tâm Giáo dục và Học tập suốt đời thuộc Đại học Indiana, Hoa Kỳ bao gồm những kỹ năng cụ thể sau: (1) Tổ chức lớp học; (2) Xây dựng nội quy lớp học; (3) Tổ chức hoạt động trên lớp; (4) Cuốn hút học sinh tham gia; (5) Đánh giá tiến trình; (6) Tương tác tích cực; (7) Khích lệ, khen ngợi hành vi phù hợp; (8) Ứng phó với các hành vi sai phạm; (9) Xây dựng quan hệ với cá nhân học sinh; (10) Giáo dục ý thức trách nhiệm và tinh thần tập thể.

3. Phương pháp nghiên cứu

Quá trình khảo sát thực trạng kỹ năng quản lý hành vi lớp học được tiến hành trên 130 giáo viên thuộc 5 trường Tiểu học được lựa chọn ngẫu nhiên từ 39 trường Tiểu học trên địa bàn TP. Hà Nội.

* Phương pháp khảo sát

Sử dụng phương pháp khảo sát bằng phiếu hỏi, kết hợp với quan sát và phỏng vấn giáo viên.

* Công cụ khảo sát

Để tiến hành khảo sát thực trạng, công cụ khảo sát chính là mẫu tự đánh giá kỹ năng quản lý lớp học (SACM) của Trung tâm Giáo dục và Học tập suốt đời thuộc Đại học Indiana, Hoa Kỳ. Mẫu đánh giá được thiết kế để giáo viên có thể tự đánh giá những công việc cụ thể, liên quan đến quản lý hành vi lớp học, mà họ đã tiến hành trong quá trình dạy học.

Dựa trên mẫu tự đánh giá kỹ năng quản lý lớp học (SACM) của Trung tâm Giáo dục và Học tập suốt đời thuộc Đại học Indiana, Hoa Kỳ, xác định những tiêu chí đánh giá tương ứng với mỗi kỹ năng cụ thể ở trên. Mỗi tiêu chí đánh giá bao gồm những yêu cầu cụ thể có liên quan, mô tả việc làm, cách làm tương ứng trong quản lý hành vi lớp học.

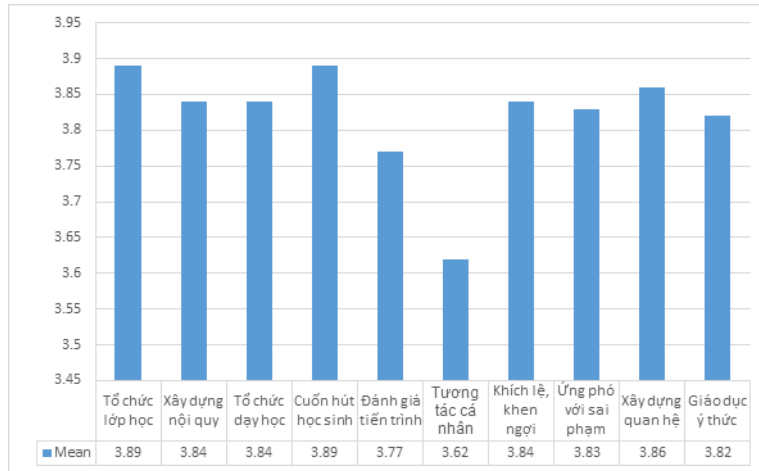
4. Kết quả nghiên cứu

Mỗi kỹ năng quản lý hành vi lớp học được đánh giá ở 4 mức độ, cụ thể là: Tôi chưa từng làm; Tôi đã từng thử, nhưng chưa thực sự quyết tâm làm; Tôi đã làm một đôi lần, nhưng lại không suy trì thực hiện; Tôi đã và đang thực hiện đúng như mô tả.

Kết quả khảo sát thực trạng kỹ năng quản lý hành vi lớp học của giáo viên Tiểu học thể hiện trong biểu đồ dưới đây mô tả mức độ kỹ năng chung của giáo viên được thể hiện thông qua mức độ thường xuyên của các việc làm liên quan đến quản lý hành vi lớp học.

Ghi chú: Mean: Điểm trung bình của nhóm kỹ năng được thể hiện ở mức độ thường xuyên của các việc làm liên quan đến quản lý hành vi lớp học; Range = 1-4 (1= chưa từng làm; 2= hiếm khi làm; 3= đôi khi làm; 4= thường xuyên làm)

Các số liệu thể hiện ở bảng trên cho thấy điểm trung bình của từng nhóm kỹ năng tương đối cao, mà có thể nói là rất cao. Từ đây, có thể thấy sự lạc quan khi các giáo viên tự đánh giá những kỹ năng liên quan đến quản lý hành vi lớp học. Và theo tự đánh giá của chính họ, thì về cơ bản giáo viên đã thực hiện tương đối thường xuyên và có hiệu quả các việc làm liên quan đến quản lý hành vi lớp học. Nói cách khác, phần đông các giáo viên Tiểu học TP. Hà Nội đều đã có những kỹ năng hết cơ bản để làm tốt công tác quản lý hành vi học sinh trong lớp. Vì thế để đánh giá một cách khách quan hơn, chúng tôi sẽ đánh giá chú trọng vào tương quan giữa các kỹ năng về mức độ đạt được, so sánh các mức độ đạt được của từng nhóm kỹ năng thay vì xét mức điểm đạt được cao đến đâu.



Biểu đồ 1. Điểm trung bình của từng nhóm kỹ năng được thể hiện ở mức độ thường xuyên của các việc làm liên quan đến quản lý hành vi lớp học của giáo viên Tiểu học

Về mặt mức độ hiệu quả ở từng nhóm kỹ năng cụ thể, được thể hiện thông qua mức độ thường xuyên của từng nhóm hoạt động liên quan đến các khía cạnh khác nhau trong quản lý hành vi lớp học. Trên lớp học, kỹ năng tổ chức lớp học (ĐTB=3.89) liên quan đến các hoạt động ảnh hưởng trực tiếp đến hành vi của học sinh như thiết lập nề nếp học tập trong lớp, bài trí và sắp xếp lớp học, chủ động giám sát và hướng dẫn các hoạt động trong lớp, được đánh giá ở mức hiệu quả nhất. Bên cạnh đó, kỹ năng cuốn hút học sinh tham gia (ĐTB=3.89) cũng được đánh giá mức hiệu quả tương đương với kỹ năng tổ chức lớp học được thể hiện ở việc tạo cơ hội để mỗi học sinh đều có thể tham gia trao đổi và trả lời trong tiến trình giờ dạy, dùng các biện pháp để cuốn hút sự tham gia của học sinh trong giờ học và kiểm tra mức độ hiểu bài của học sinh. Và các giáo viên cũng thực hiện khá thường xuyên và hiệu quả những hoạt động liên quan đến xây dựng quan hệ với cá nhân học sinh, bao gồm tìm hiểu, nhớ tên học sinh và duy trì trao đổi với phụ huynh học sinh; cũng như các hoạt động nhằm khích lệ/khen ngợi những hành vi tích cực của học sinh trong lớp.

Cũng theo các số liệu từ bảng trên, các kỹ năng liên quan đến đánh giá tiến trình giờ dạy (ĐTB=3.77) như kết thúc mỗi hoạt động, biết rõ những học sinh đạt được mục tiêu hoạt động đề ra, dành thêm thời gian hỗ trợ những học sinh chưa thực sự hiểu bài, suy nghĩ và ghi chép lại những điều mình cần thay đổi cho các giờ dạy tiếp theo được giáo viên thực hiện tương đối thường xuyên, tuy nhiên xét về hiệu quả thì không được như các kỹ năng khác. Bên cạnh đó, các hoạt động liên quan đến kỹ năng tương tác tích cực với học sinh (ĐTB=3.62) được đánh giá ở mức thấp nhất so với các kỹ năng khác. Có thể nhận xét rằng đây là một trong những kỹ năng còn hạn chế của giáo viên hơn. Xét đến các kỹ năng còn lại gồm: (1) Xây dựng nội quy lớp học, (2) Tổ chức hoạt động trên lớp, (3) Khích lệ, khen ngợi hành vi phù hợp, (4) Ứng phó với các hành vi sai phạm và (5) Giáo dục ý thức trách nhiệm và tinh thần tập thể đều được đánh giá ở mức độ tương đối tốt so với các kỹ năng còn lại.

Và để xác định điểm mạnh và điểm yếu về kỹ năng quản lý lớp học của giáo viên, chúng tôi đã tiến hành so sánh và xác định mức độ khác biệt có ý nghĩa giữa điểm trung bình của từng nhóm kỹ năng với điểm trung bình chung về kỹ năng quản lý lớp học của giáo viên.

Kết quả cho thấy, những khác biệt giữa kỹ năng xây dựng nội quy (Mean difference = 0.02); kỹ năng tổ chức hoạt động (Mean difference = 0.02); kỹ năng khích lệ khen ngợi (Mean difference = 0.02); kỹ năng ứng phó sai phạm (Mean difference = 0.01); kỹ năng giáo dục ý thức (Mean difference = -0.00) với điểm trung bình chung không có ý nghĩa về mặt thống kê ($p = 0.15; 0.21; 0.21; 0.68$ và $0.81 > 0.05$). Nói cách khác, không có sự khác biệt thực tế giữa 5 nhóm kỹ năng này với mặt bằng kỹ năng chung trong quản lý lớp học. Điểm trung bình của các kỹ năng tổ chức lớp học, kỹ năng cuốn hút học sinh và kỹ năng xây dựng quan hệ cao hơn điểm trung bình chung. Đây chính là những lĩnh vực thế mạnh trong kỹ năng quản lý lớp học của giáo viên hiện nay. Ngược lại, các kỹ năng đánh giá tiến trình, tương tác cá nhân có thể xem là điểm yếu trong kỹ năng quản lý lớp học của giáo viên vì điểm trung bình của các kỹ năng này đều thấp hơn điểm trung bình chung. Cũng cần phải nhắc tới là về mặt bằng chung, điểm trung bình của các kỹ năng là khá cao

Bảng 1. Kỹ năng quản lý lớp học của giáo viên Tiểu học

Các nhóm kỹ năng	Chung		Khác biệt so với điểm trung bình			
	Mean (1)	Std. (2)	Mean difference (3)	Std. (4)	95% Confidence Interval (5)	p-value (6)
Tổ chức lớp học	3.89	0.28	0.07	0.21	0.03 – 0.11	0.00
Xây dựng nội quy	3.84	0.24	0.02	0.16	-0.01 – 0.05	0.15
Tổ chức hoạt động	3.84	0.26	0.02	0.18	-0.01 – 0.05	0.21
Cuốn hút học sinh	3.89	0.20	0.07	0.15	0.04 – 0.09	0.00
Đánh giá tiến trình	3.77	0.33	-0.05	0.22	-0.09 – -0.01	0.01
Tương tác cá nhân	3.62	0.44	-0.21	0.33	-0.26 – -0.15	0.00
Khích lệ, khen ngợi	3.84	0.24	0.02	0.19	-0.01 – 0.05	0.21
Ứng phó với sai phạm	3.83	0.32	0.01	0.23	-0.03 – 0.05	0.68
Xây dựng quan hệ	3.86	0.22	0.04	0.20	0.00 – 0.07	0.03
Giáo dục ý thức	3.82	0.24	-0.00	0.16	-0.03 – 0.02	0.81

nên các kỹ năng thuộc về điểm mạnh thì giáo viên cần phát huy, các kỹ năng yếu hơn so với các kỹ năng khác thì yêu cầu cần hoàn thiện hơn.

Khác biệt về kỹ năng quản lý lớp học của giáo viên Tiểu học theo mức độ thâm niên công tác.

Sự khác biệt về kỹ năng quản lý lớp học của giáo viên Tiểu học không chỉ được thể hiện theo khối lớp mà còn theo thâm niên công tác, số năm kinh nghiệm của giáo viên:

Bảng 2. Khác biệt về kỹ năng quản lý lớp học của giáo viên Tiểu học theo mức độ thâm niên công tác

Các nhóm kỹ năng	Kinh nghiệm giảng dạy				Mức độ khác biệt		
	0- 5 năm (1)		>10 năm (2)		T – Test		
	Mean	Std	Mean	Std	Mean Differ. (3)	Std.E	p-value (4)
Tổ chức lớp học	3.75	0.46	3.94	0.16	-0.19	0.10	0.07
Xây dựng nội quy	3.75	0.30	3.88	0.20	-0.13	0.07	0.06
Tổ chức hoạt động	3.77	0.33	3.87	0.20	-0.10	0.07	0.20
Cuốn hút học sinh	3.79	0.27	3.92	0.16	-0.13	0.06	0.05
Đánh giá tiến trình	3.67	0.52	3.81	0.22	-0.14	0.11	0.23
Tương tác cá nhân	3.49	0.51	3.66	0.39	-0.16	0.10	0.10
Khích lệ, khen ngợi	3.67	0.26	3.88	0.22	-0.21	0.05	0.00
Ứng phó với sai phạm	3.70	0.45	3.86	0.28	-0.16	0.10	0.13
Xây dựng quan hệ	3.62	0.33	3.93	0.13	-0.31	0.07	0.00
Giáo dục ý thức	3.73	0.27	3.85	0.22	-0.12	0.06	0.03

Bên cạnh sự khác biệt theo khối lớp giảng dạy, kết quả ở bảng trên cho thấy sự khác biệt trung bình ở hầu hết các lĩnh vực kỹ năng quản lý lớp học, xét theo số năm kinh nghiệm của giáo viên. Tuy nhiên, kết quả kiểm định mức độ khác biệt ý nghĩa (Independence sample test) chỉ xác định khả năng thực của những khác biệt trong 4 lĩnh vực quản lý lớp học cơ bản bao gồm: kỹ năng cuốn hút học sinh ($p=0.048<0.05$), kỹ năng khích lệ/khen ngợi ($p=0.00<0.05$), kỹ năng xây dựng quan hệ với cá nhân học sinh ($p=0.00<0.05$) và kỹ năng giáo dục ý thức trách nhiệm và tinh thần tập thể ($p=0.03<0.05$). Số liệu cho thấy, trong các lĩnh vực kỹ năng khác biệt có ý nghĩa, điểm trung bình của từng kỹ năng của giáo viên có xu hướng tăng lên theo thâm niên công tác. Cùng với kinh nghiệm giảng dạy của giáo viên, phần lớn các kỹ năng quản lý lớp học của họ, như cuốn hút học sinh, khích lệ/khen ngợi, xây dựng quan hệ và giáo dục ý thức cũng ngày càng hoàn thiện.

Với nhóm giáo viên ít kinh nghiệm, mức độ thường xuyên của việc làm liên quan đến kỹ năng tương tác cá nhân thấp nhất (ĐTB=3.49) và sau đó là đến kỹ năng đánh giá tiến trình (ĐTB=3.67), đây có thể coi là những điểm yếu trong kỹ năng quản lý lớp học của giáo viên Tiểu học mới vào nghề. Với những kỹ năng như Tổ chức lớp học, Xây dựng nội quy lớp học thì mức độ thường xuyên của các việc làm liên quan đến kỹ năng được thể hiện ở mức độ cao hơn hẳn so với các kỹ năng còn lại (ĐTB=3.75). Tuy nhiên, nếu so sánh với nhóm giáo viên giàu kinh nghiệm thì điểm trung bình thể hiện mức độ thường xuyên của các việc làm liên quan đến kỹ năng quản lý lớp học lại ở mức cao hơn hẳn. Và cao nhất được thể hiện ở các kỹ năng như Tổ chức lớp học (ĐTB=3.94), Xây dựng quan hệ với cá nhân học sinh (ĐTB=3.93). Tuy nhiên, cũng có những kỹ năng theo số liệu phân tích (Tổ chức hoạt động trên lớp, Đánh giá tiến trình, Tương tác tích cực, Ứng phó với các hành vi sai phạm), không phát triển tự phát theo kinh nghiệm giảng dạy và nó cũng thuộc vào điểm yếu trong quản lý lớp học của giáo viên.

Trong quá trình nghiên cứu, đã tiến hành quan sát mức độ biểu hiện các kỹ năng quản lý lớp học của giáo viên bằng cách dự giờ và có quay video lại một số buổi quan sát. Chúng tôi tiến hành dự giờ quan sát với 2 lớp của khối 5, 3 lớp khối 4, 1 lớp khối 3, 3 lớp khối 1 và 2 lớp khối 2. Trong 11 lớp đó, có 6 giáo

viên có độ tuổi từ 40 trở lên với thâm niên công tác trên 10 năm, có 5 giáo viên mới ra trường, có thâm niên công tác dưới 5 năm. Kết quả cho thấy, hầu hết những giáo viên có thâm niên công tác trên 10 năm có khả năng quản lý lớp học trội hơn nhóm giáo viên có thâm niên công tác dưới 5 năm, biểu hiện ở sự trật tự, nề nếp và cách ứng phó các sai phạm trong lớp học được thực hiện tốt hơn. Kết quả quan sát cũng cho thấy, với giáo viên trẻ mới ra trường, nhà trường thường xếp dạy các khối 1, khối 2 do kiến thức ở các khối đầu tiểu học còn tương đối “nhẹ” so với các khối lớp trên, tuy nhiên, vấn đề xuất hiện đó là các giáo viên trẻ này thực sự gặp khó khăn khi quản lý học sinh trong tiết dạy của mình. Thậm chí có giáo viên hành xử rất “non nớt” và thiếu tính sư phạm khi các vấn đề trong lớp học gia tăng.

Như vậy, về căn bản giáo viên Tiểu học đã có những đánh giá tương đối tích cực về kỹ năng quản lý lớp học của mình. Điểm mạnh trong quản lý lớp học của họ được xác định bao gồm những kỹ năng liên quan đến tổ chức lớp học, cuốn hút học sinh trong giờ dạy và xây dựng quan hệ cá nhân với học sinh. Bên cạnh đó, những điểm yếu cũng được xác định bao gồm các kỹ năng liên quan đến đánh giá tiến trình và tương tác tích cực. Đây cũng chính là những khía cạnh kỹ năng không thể hiện sự chuyển biến đáng kể theo kinh nghiệm giảng dạy của giáo viên.

5. Kết luận

Nghiên cứu cho thấy, kỹ năng tương tác tích cực với học sinh và đánh giá tiến trình giờ dạy không chỉ là điểm yếu của những giáo viên thiếu kinh nghiệm mà còn của những giáo viên có thâm niên công tác cao và giàu kinh nghiệm. Điều này cho thấy những điểm yếu này mang tính cố hữu và không có sự chuyển biến đáng kể theo kinh nghiệm giảng dạy. Tuy nhiên, nghiên cứu cũng đã chứng minh rằng một số kỹ năng như cuốn hút học sinh, khích lệ/khen ngợi, xây dựng quan hệ và giáo dục ý thức đã được cải thiện đáng kể theo thâm niên công tác. Đặc biệt, những giáo viên có thâm niên công tác trên 10 năm thể hiện mức độ tự tin cao hơn đối với những kỹ năng này so với nhóm giáo viên có thâm niên từ 0 – 5 năm.

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, and Hui Zhang. 2021. AI and education: Guidance for policy-makers. Paris: UNESCO
- [4] Seldon, A. and 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. <https://www.cnet.com>
- [6] UNESCO (2019). BEIJING CONSENSUS on artificial intelligence and education. Paris: UNESCO

ABSTRACT

Classroom management skills of primary school teachers in Hanoi

The article describes the results of a survey on the current situation of classroom management skills of primary school teachers in Hanoi. The basic research methods are questionnaire survey (for 130 primary school teachers in Hanoi city), in-depth interview (for 5 primary school teachers) and case description, teacher analysis, judgments of teachers. The article answers two research questions (1) the current situation of classroom management skills of primary school teachers, (2) How is the difference in classroom management skills by the end of the working year shown?. From there, the author proposes some recommendations to encourage improving the effectiveness of classroom organization to adapt to the current changing context of education.

Keywords: *student behavior management, classroom management, primary school teachers.*

QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM CHO HỌC SINH TẠI CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC HUYỆN THANH OAI, THÀNH PHỐ HÀ NỘI THEO HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC HỢP TÁC

Nguyễn Thị Hiền¹

Tóm tắt. Hiện nay hoạt động trải nghiệm sáng tạo rất phát triển trên thế giới nhưng ở Việt Nam vẫn còn mới mẻ và đang trên đà phát triển để khẳng định dần vị thế của mình trong giáo dục bởi tính tích cực của nó. Trong những năm gần đây, hoạt động trải nghiệm tại các trường Tiểu học ở huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội đã và đang được quan tâm sát sao. Ở cấp tiểu học, hoạt động trải nghiệm thực sự rất cần thiết, nhằm tạo cơ hội cho các em được tham gia trải nghiệm các hoạt động thực tiễn, qua đó rèn luyện các phẩm chất năng lực, đặc biệt là năng lực hợp tác. Tuy nhiên việc quản lý các hoạt động trải nghiệm tại các trường tiểu học ở Thanh Oai, thành phố Hà Nội trong những năm qua vẫn còn có một số hạn chế, bất cập, thiếu tính đồng bộ. Bài viết này phản ánh về thực trạng và đề xuất một số biện pháp góp phần nâng cao hiệu quả công tác quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh các trường tiểu học ở huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội theo hướng phát triển năng lực hợp tác.

Từ khóa: Hoạt động trải nghiệm, quản lý hoạt động trải nghiệm, tiểu học.

1. Đặt vấn đề

Nghị quyết số 29- NQ/TW ngày 04/11/2013 của Hội nghị Trung ương 8 khóa XI chỉ ra rằng: “Chuyển mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học. Học cần phải đi đôi với hành, lý luận thì cũng cần gắn với thực tiễn”. Trong đó, các phẩm chất và năng lực sẽ dần được hình thành và phát triển thông qua môn học và các hoạt động giáo dục trải nghiệm [1].

Thông tư số 32/2018/TT BGD&ĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ghi rõ: Trong các nội dung giáo dục cấp tiểu học có Hoạt động trải nghiệm và là hoạt động giáo dục bắt buộc [2].

Vì vậy quản lý có hiệu quả các hoạt động trải nghiệm cho học sinh tại các trường tiểu học ở huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội theo hướng phát triển năng lực hợp tác nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản toàn diện giáo dục hiện nay.

2. Thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm tại các trường tiểu học ở huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội theo hướng phát triển năng lực hợp tác

Nghiên cứu khảo sát ý kiến đánh giá của 156 CBQL (bao gồm: Hiệu trưởng, Phó Hiệu trưởng, Cán bộ quản lý Phòng Giáo dục và Đào tạo), giáo viên, phụ huynh học sinh và các lực lượng xã hội khác về quản lý hoạt động trải nghiệm tại các trường tiểu học ở huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội theo hướng phát triển năng lực hợp tác.

2.1. Thực trạng lập kế hoạch hoạt động trải nghiệm cho học sinh ở các trường Tiểu học

Quá trình lãnh đạo, điều hành của người CBQL cần tập trung thực hiện tốt các chức năng quản lý. Quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh ở các trường tiểu học theo hướng phát triển năng lực hợp tác là những tác động có mục đích, có kế hoạch của Hiệu trưởng. Hiệu trưởng càng thực hiện tốt chức năng quản lý thì sẽ mang lại kết quả càng cao và ngược lại. Nghiên cứu khảo sát ý kiến đánh giá của 156 CBQL, giáo viên, phụ huynh học sinh và các lực lượng xã hội khác về quản lý việc lập kế hoạch thực hiện tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tại trường tiểu học, thu được kết quả tại Bảng 1.

Ngày nhận bài: 10/05/2023. Ngày nhận đăng: 28/06/2023.

¹ Trường Tiểu học Hồng Dương, huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Hiền. Địa chỉ e-mail: nguyenhien101075@gmail.com

Bảng 1. Thực trạng lập kế hoạch hoạt động trải nghiệm cho học sinh tại các trường Tiểu học huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội theo hướng phát triển năng lực hợp tác

Nội dung	Mức độ thực hiện								Điểm TB/Thứ bậc
	Rất hiệu quả		Hiệu quả		Ít hiệu quả		Không hiệu quả		
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
Nhà trường xây dựng được kế hoạch HĐTN cụ thể cho từng năm học.	64	41	18	11,6	23	14,7	51	32,7	2,61/2
Huy động được các lực lượng tham gia xây dựng kế hoạch.	37	23,7	34	21,8	33	21,2	52	33,3	2,36/3
Xác định rõ mục tiêu của HĐTN	55	35,3	49	31,4	24	15,4	28	17,9	2,83/1
Xây dựng các HĐTN phù hợp với mục tiêu.	25	16	22	14,1	31	19,9	78	50	1,96/8
Phân bổ nguồn lực cụ thể cho từng hoạt động	19	12,2	22	14,1	33	21,2	82	52,5	1,86/10
Sắp xếp tiến độ thực thi các HĐ phù hợp.	30	19,2	29	18,6	30	19,2	67	43	2,14/6
Xác định biện pháp và cách thức thực hiện các HĐ đảm bảo tính thiết thực	20	12,8	26	16,7	29	18,6	81	51,9	1,90/9
Xác định các tiêu chuẩn kiểm tra, đánh giá việc thực hiện các HĐ	33	21,2	25	16	39	25	59	37,8	2,2/4
Hướng dẫn các tổ chuyên môn XD KH HĐTN và phê duyệt kế KH	34	21,8	21	13,5	40	25,6	61	39,1	2,18/5
Hướng dẫn giáo viên XD kế hoạch HĐTN và phê duyệt kế hoạch	30	19,2	20	12,9	45	28,8	61	39,1	2,12/7

Từ kết quả khảo sát kết hợp với nghiên cứu kế hoạch hoạt động trải nghiệm và trao đổi với Hiệu trưởng các trường tiểu học, chúng tôi nhận thấy: Nhà trường đã làm tốt khâu xác định rõ mục tiêu của hoạt động trải nghiệm và xây dựng được kế hoạch cụ thể cho từng năm học. Tuy nhiên việc huy động các lực lượng tham gia xây dựng kế hoạch mới chỉ dừng lại ở các tổ chức cá nhân trong nhà trường, chưa huy động được các lực lượng xã hội khác tham gia xây dựng kế hoạch. Điều này dẫn tới chất lượng hoạt động trải nghiệm theo hướng phát triển năng lực hợp tác, do tổ chức hoạt động trải nghiệm theo hướng phát triển năng lực hợp tác rất cần có sự tham gia, tư vấn, phối hợp, cộng tác của các lực lượng giáo dục ngoài nhà trường. Chính vì vậy việc tham gia của các lực lượng giáo dục bên ngoài nhà trường phải được thực hiện ngay từ những bước đầu tiên.

2.2. Thực trạng tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tại các trường Tiểu học

Kế hoạch khả thi, đi vào thực tiễn phụ thuộc vào việc tổ chức thực hiện. Kết quả thực trạng tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tại các trường Tiểu học huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội được trình bày qua bảng 2.

Bảng 2. Thực trạng tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tại các trường Tiểu học huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội theo hướng phát triển năng lực hợp tác

Nội dung	Mức độ thực hiện								Điểm TB/ thứ bậc
	Tốt		Khá		T. bình		Yếu		
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
Phân công cụ thể công việc cho từng tổ, nhóm, cá nhân CBGV	55	35,3	43	27,6	34	21,8	24	15,3	2,8/1
Tạo điều kiện thuận lợi để CBGV thực hiện nhiệm vụ	44	28,2	43	27,6	39	25	30	19,2	2,6/2
Có cơ chế phối hợp cụ thể giữa GV và các lực lượng khác	35	22,5	53	34	23	14,7	45	28,8	2,5/3
Chuẩn bị mọi nguồn lực để thực hiện	33	21,2	30	19,2	34	21,8	59	37,8	2,2/6
Bồi dưỡng nâng cao năng lực cho giáo viên về HĐTN	16	10,3	25	16	56	35,9	59	37,8	1,98/7
Thường xuyên giám sát, đôn đốc, nhắc nhở	55	35,3	4	2,5	51	32,7	46	29,5	2,4/4
Khen thưởng, xử lý kịp thời, công bằng, chính xác	43	27,6	22	14,1	35	22,4	56	35,9	2,3/5

Qua kết quả khảo sát, nội dung được đánh giá ưu điểm nhất là “Phân công cụ thể công việc cho từng tổ, nhóm, cá nhân cán bộ GV”. Các nội dung còn lại được đánh giá ở mức trung bình, riêng nội dung “Bồi dưỡng, nâng cao năng lực giáo viên về hoạt động trải nghiệm” được đánh giá yếu nhất. Qua trao đổi với một số giáo viên chủ nhiệm chúng tôi được biết, công tác bồi dưỡng năng lực tổ chức các hoạt động trải nghiệm theo hướng phát triển năng lực hợp tác chưa được Hiệu trưởng các trường chú trọng.

2.3. Thực trạng chỉ đạo hoạt động trải nghiệm cho học sinh tại các trường Tiểu học

Kết quả khảo sát thực trạng chỉ đạo hoạt động trải nghiệm cho học sinh tại các trường tiểu học huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội theo hướng phát triển năng lực hợp tác được trình bày qua bảng 3 như sau:

Bảng 3. Thực trạng chỉ đạo hoạt động trải nghiệm cho học sinh tại các trường Tiểu học huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội theo hướng phát triển năng lực hợp tác

Nội dung	Mức độ thực hiện								Điểm TB/ Thứ bậc
	Rất hiệu quả		Hiệu quả		Ít hiệu quả		Không hiệu quả		
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
Chỉ đạo GVXDKH hoạt động	40	25,6	49	31,4	28	18	39	25	2,6/4
Chỉ đạo GV phối hợp với Đội TNTPHCM và các tổ chức GD khác	45	28,8	33	21,2	33	21,2	45	28,8	2,5/5
Chỉ đạo GV đổi mới phương pháp và đa dạng hóa các hình thức tổ chức HĐ	22	14,1	61	39,1	17	10,9	56	35,9	2,31/6
Chỉ đạo GV thực hiện có hiệu quả nội dung, chương trình	63	40,4	35	22,4	20	12,8	38	24,4	2,79/3
Chỉ đạo tăng cường CSVC, tài chính phục vụ HĐ	65	41,7	36	23,1	25	16	30	19,2	2,87/2
Chỉ đạo GV thực hiện nghiêm túc kiểm tra, đánh giá kết quả HĐ	75	48,1	30	19,2	36	23,1	15	9,6	3,05/1

Kết quả khảo sát cho thấy, hầu hết các nội dung chỉ đạo hoạt động trải nghiệm theo hướng phát triển năng lực hợp tác đã được quan tâm, tuy nhiên mức độ chưa cao, chưa thực sự hiệu quả. Có 2/6 nội dung được đánh giá ở mức độ hiệu quả hơn là: “Chỉ đạo giáo viên thực hiện nghiêm túc kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm” và “Chỉ đạo tăng cường CSVC, tài chính phục vụ hoạt động trải nghiệm có hiệu quả”. Bên cạnh đó, “Chỉ đạo giáo viên phối hợp với Đội TNTP Hồ Chí Minh và các lực lượng giáo dục khác trong tổ chức hoạt động trải nghiệm” và “Chỉ đạo giáo viên đổi mới phương pháp và đa dạng hóa các hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm” cũng vẫn còn nhiều hạn chế.

2.4. Thực trạng kiểm tra việc thực hiện kế hoạch hoạt động trải nghiệm cho học sinh tại các trường Tiểu học huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội theo hướng phát triển năng lực hợp tác

Kiểm tra, đánh giá là một mắt xích quan trọng của công tác quản lý, không những giúp cho nhà quản lý biết ưu điểm của công tác quản lý mà còn là căn cứ để điều chỉnh kế hoạch, tổ chức thực hiện, chỉ đạo... Khảo sát về quản lý kiểm tra, đánh giá hoạt động trải nghiệm cho học sinh ở các trường Tiểu học theo hướng phát triển năng lực hợp tác, thu được kết quả như sau (bảng 4)

Bảng 4. Thực trạng kiểm tra việc thực hiện kế hoạch hoạt động trải nghiệm cho học sinh tại các trường Tiểu học huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội theo hướng phát triển năng lực hợp tác

Nội dung	Mức độ thực hiện								Điểm TB/ Thứ bậc
	Tốt		Khá		TB		Yếu		
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
Xây dựng tiêu chuẩn, căn cứ để kiểm tra, đánh giá rõ ràng, khoa học	33	21,2	38	24,4	36	23	49	31,4	2,3/5
Đánh giá thường xuyên mục tiêu, nội dung, quy trình tổ chức thực hiện	15	9,6	28	17,9	41	26,3	72	46,2	1,9/8
Tổ chức thực hiện việc kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN nghiêm túc	18	11,6	28	17,9	25	16	85	54,5	1,8/9
Sử dụng kết quả kiểm tra, đánh giá trong thi đua, khen thưởng	40	25,7	36	23	28	17,9	52	33,4	2,4/4
Thường xuyên kiểm tra hồ sơ kế hoạch, giáo án, dự giờ HĐTN	51	32,6	33	21,2	33	21,2	39	25	2,6/2
Thường xuyên đánh giá kết quả HĐTN, thông qua thái độ, nề nếp, phương pháp, đạo đức, kỉ luật ...	25	16	36	23,1	44	28,2	51	32,7	2,2/6
Thường xuyên đánh giá kết quả HĐTN, thông qua kết quả học tập, nhận thức của học sinh.	11	7,0	38	24,4	65	41,7	42	26,9	2,1/7
Thường xuyên kiểm tra sự phối hợp và vai trò của từng lực lượng giáo dục	37	23,7	47	30,1	32	20,5	40	25,7	2,5/3
Định kỳ sơ kết, tổng kết thi đua và rút ra bài học kinh nghiệm đối với HĐTN, NH	56	35,9	31	19,9	59	37,8	10	6,4	2,9/1

Việc quản lý kiểm tra, đánh giá hoạt động trải nghiệm cho học sinh được CB, giáo viên trong nhà trường đánh giá với điểm TB. Kết quả hoạt động trải nghiệm được công bố công khai, rõ ràng và khách quan. Sau mỗi lần kiểm tra đều thông tin kịp thời kết quả, đánh giá ưu điểm và nội dung cần điều chỉnh (tư vấn) tới người được kiểm tra, người được kiểm tra căn cứ vào kết quả đó điều chỉnh hoạt động của mình trong những lần tiếp theo hoặc năm học tiếp theo.

2.5. Tổng hợp thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh tại các trường Tiểu học huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội theo hướng phát triển năng lực hợp tác.

Bảng 5. Tổng hợp thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh tại các trường Tiểu học huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội theo hướng phát triển năng lực hợp tác.

Đánh giá chung	Mức độ thực hiện								Điểm TB/ thứ bậc
	Tốt		Khá		T.Bình		Yếu		
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
Lập kế hoạch HĐTN	35	22.5	27	17.3	32	20.5	62	39.7	2,2/4
Tổ chức thực hiện HĐTN	40	25.6	32	20.5	39	25	45	28.9	2,4/2
Chỉ đạo thực hiện HĐTN	52	33.3	41	26.3	26	16.7	37	23.7	2,6/1
KT việc thực hiện KH HĐTN	32	20.5	35	22.4	40	25.6	49	31.5	2,3/3
Trung bình chung	40	25	34	22	34	22	48	31	2.4

Từ kết quả tổng hợp về thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh các trường tiểu học huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội theo hướng phát triển năng lực hợp tác, cho thấy: CBQL, giáo viên Tiểu học và các lực lượng xã hội tham gia khảo sát đánh giá thực hiện các nội dung quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học đạt ở mức độ trung bình với điểm X = 2.4. Nội dung quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh Tiểu học có sự khác biệt nhau, thứ tự các nội dung quản lý được sắp xếp: 1. Chỉ đạo thực hiện hoạt động trải nghiệm; 2. Tổ chức thực hiện hoạt động trải nghiệm; 3. Kiểm tra việc thực hiện hoạt động trải nghiệm; 4. Lập kế hoạch hoạt động trải nghiệm.

Để làm rõ thực trạng trên, nghiên cứu tiến phỏng vấn Hiệu trưởng các trường tiểu học huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội được đa số các đồng chí cho biết: Thời gian qua, hoạt động trải nghiệm và quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh các trường tiểu học luôn nhận được sự quan tâm của các cấp quản lý. Trong đó năng lực quản lý của Hiệu trưởng đóng vai trò hết sức quan trọng. Đây là chủ thể quản lý chính của hoạt động trải nghiệm cho học sinh các trường Tiểu học. Hiệu trưởng nhà trường luôn quan tâm chú trọng đến công tác chỉ đạo thực hiện hoạt động trải nghiệm cũng như việc lập kế hoạch. Việc lập kế hoạch tốt sẽ giúp đạt được các mục tiêu quản lý đề ra, qua đó giúp nâng cao chất lượng hoạt động trải nghiệm cũng như chất lượng quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh trong các trường Tiểu học.

3. Biện pháp quản lý Hoạt động trải nghiệm cho học sinh tại các trường Tiểu học huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội theo hướng phát triển năng lực hợp tác.

3.1. Nâng cao nhận thức về vai trò của hoạt động trải nghiệm cho mọi lực lượng trong và ngoài nhà trường

Hiệu trưởng cần phải tổ chức học tập nghiên cứu một cách nghiêm túc các văn kiện của Đảng, Nhà nước về giáo dục và đào tạo, quán triệt một cách sâu sắc yêu cầu về đổi mới nâng cao chất lượng giáo dục trong thời đại ngày nay, xóa bỏ tư tưởng “nặng về dạy chữ, nhẹ về dạy người” đã in quá sâu trong tư tưởng của nhiều nhà giáo. Cần xử lý một cách bình đẳng giữa hoạt động dạy học và các hoạt động giáo dục, không xem nhẹ chức năng nào, có như vậy thì Hiệu trưởng nhà trường mới có những định hướng đúng đắn trong công tác chỉ đạo hoạt động quản lý quá trình đào tạo của nhà trường.

Với cán bộ giáo viên: Tổ chức các hoạt động chuyên đề và cung cấp các kênh thông tin khác về hoạt động quản lý, giáo dục, dạy học để tất cả các thành viên hiểu và tự giác. Tổ chức thực hiện qua các hoạt động thực tiễn quản lý, giáo dục, dạy học giúp cán bộ, giáo viên hiểu rõ và xác định trách nhiệm cao đối với công việc.

Với cha mẹ học sinh: Làm cho cha mẹ học sinh thấy vai trò to lớn của hoạt động trải nghiệm với sự hình thành, phát triển các phẩm chất và năng lực thực tiễn của học sinh, rèn luyện tính chủ động sáng tạo, cập nhật thông tin, mở mang kiến thức, tạo hứng thú cho học tập các môn văn hoá. Cần làm cho phụ huynh thấy hoạt động này không ảnh hưởng đến học văn hoá như họ nghĩ mà còn hỗ trợ việc học tập các môn văn hoá.

Với học sinh: Cần chú ý tới công tác tuyên truyền để quán triệt và nâng cao nhận thức để giúp các em hiểu được yêu cầu của xã hội ngày nay là đòi hỏi người lao động không chỉ có trình độ mà phải còn có khả năng giao tiếp, thích ứng... hoạt động trải nghiệm có thể trang bị vốn sống cho các em đáp ứng với đòi hỏi của xã hội.

3.2. Xây dựng kế hoạch hoạt động trải nghiệm cho học sinh các trường tiểu học theo hướng phát triển năng lực hợp tác phù hợp với điều kiện thực tiễn của địa phương, đơn vị

Trên cơ sở quán triệt nội dung các văn bản chỉ đạo, quy định, nhiệm vụ, yêu cầu của ngành giáo dục về nội dung chương trình hoạt động trải nghiệm cần xác định nội dung kiến thức trọng tâm, phương pháp tổ chức, cách thức và điều kiện thực hiện hoạt động trải nghiệm cho học sinh các trường Tiểu học để tiến hành xây dựng kế hoạch hoạt động trải nghiệm. Việc xây dựng kế hoạch cần chú trọng đến: Xác định được mục tiêu, yêu cầu hoạt động trải nghiệm; xác định được hệ thống các nội dung công việc cần thực hiện để mang lại hiệu quả giáo dục cao nhất; xác định, đánh giá mức độ công việc theo trình tự, qua đó lựa chọn nội dung thực hiện trước hoặc sau cho phù hợp; xác định cách thức, con đường thực hiện công việc; xác định lực lượng tham gia thực hiện; xác định các nguồn lực cơ bản để thực hiện hoạt động; xác định rõ thời gian hoàn thành kế hoạch hoạt động trải nghiệm cho học sinh trong các trường tiểu học.

3.3. Xây dựng quy trình tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh theo hướng phát triển năng lực hợp tác

Xây dựng quy trình tổ chức hoạt động trải nghiệm theo hướng phát triển năng lực hợp tác cho học sinh phải đảm bảo khoa học, cụ thể, đáp ứng được mục đích, yêu cầu, nội dung và các điều kiện hỗ trợ thực hiện. Với mục đích giáo dục học sinh có những năng lực hợp tác để giúp đỡ nhau trong học tập, trong rèn luyện.

Xây dựng quy trình tổ chức hoạt động trải nghiệm giúp Hiệu trưởng có một cái nhìn tổng quát về hoạt động trải nghiệm sẽ tổ chức, việc tổ chức các hoạt động mang tính khoa học, bài bản và đạt hiệu quả cao nhất.

3.4. Chỉ đạo hoạt động trải nghiệm cho học sinh theo hướng phát triển năng lực hợp tác gắn với tình hình thực tế của địa phương

Trước hết cần xác định các lực lượng tham gia hoạt động trải nghiệm cho học sinh trong các trường tiểu học; phân công nhiệm vụ cụ thể của từng bộ phận tham gia hoạt động trải nghiệm cho học sinh trong các trường tiểu học; bồi dưỡng kiến thức cho các lực lượng tham gia hoạt động trải nghiệm; phối hợp chặt chẽ giữa các lực lượng tham gia hoạt động trải nghiệm cho học sinh trong các trường tiểu học.

3.5. Chỉ đạo đổi mới nội dung bồi dưỡng dựa trên khung năng lực cần đạt trong hoạt động trải nghiệm cho học sinh theo hướng phát triển năng lực hợp tác đối với cán bộ quản lý, giáo viên và các lực lượng tham gia

Trang bị kiến thức và kỹ năng tổ chức hoạt động trải nghiệm cho cán bộ giáo viên nhà trường. Khởi dậy ý thức trách nhiệm của đội ngũ giáo viên, sự tích cực tham gia hoạt động của học sinh.

Tạo điều kiện cho giáo viên tham gia các lớp bồi dưỡng hoạt động trải nghiệm; Tổ chức các lớp bồi dưỡng cho giáo viên theo quan điểm phát huy tính tích cực một cách hệ thống; Phân công các giáo viên có kinh nghiệm, năng lực vững vàng giúp đỡ giáo viên mới, giáo viên ít kinh nghiệm.

Đổi mới cách tổ chức bồi dưỡng kiến thức, kỹ năng tổ chức các hoạt động trải nghiệm cho đội ngũ giáo viên. Yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến thành công hay thất bại của hoạt động trải nghiệm là ở các lực lượng tham gia. Trong nhà trường cần phải xây dựng được một đội ngũ giáo viên vững về chuyên môn, có kỹ năng sư phạm, có hiểu biết về các lĩnh vực, biết cách tiến hành tổ chức các hoạt động trải nghiệm để có thể cuốn hút học sinh vào các hoạt động trải nghiệm. Đồng thời cũng phải có những biện pháp chỉ đạo sát sao, thống nhất trong đội ngũ giáo viên chủ nhiệm thực hiện nhiệm vụ chung của nhà trường.

3.6. Quản lý sự phối kết hợp giữa nhà trường, gia đình và xã hội trong hoạt động trải nghiệm theo hướng phát triển năng lực hợp tác cho học sinh

Hiệu trưởng các nhà trường cần xác định rõ lực lượng tham gia phối hợp các hoạt động trải nghiệm của học sinh các trường tiểu học bao gồm: hội cha mẹ học sinh, chính quyền địa phương, các doanh nghiệp, chuyên gia. Mỗi thành phần lực lượng tham gia có vai trò và nhiệm vụ cụ thể trong từng loại hình hoạt động

trải nghiệm. Tùy từng nhiệm vụ, hoạt động của từng lực lượng tham gia không độc lập mà thể hiện trong sự phối hợp với nhau theo một cơ chế chặt chẽ. Xây dựng kế hoạch, điều hành thực hiện chương trình phối hợp tổ chức các loại hình hoạt động trải nghiệm của học sinh, chỉ đạo và theo dõi việc thực hiện kế hoạch đó trong toàn trường; đôn đốc tạo điều kiện và kiểm tra, giám sát cán bộ phụ trách, giáo viên chủ nhiệm thực hiện kế hoạch. Kêu gọi các lực lượng ngoài nhà trường cùng tham gia.

3.7. Xây dựng cơ chế thực hiện giám sát hoạt động trải nghiệm cho học sinh theo hướng phát triển năng lực hợp tác

Hiệu trưởng phải xây dựng tiêu chuẩn, cơ chế giám sát tổ chức hoạt động trải nghiệm theo hướng phát triển năng lực hợp tác trên quy mô toàn trường, quy mô khối lớp và quy mô từng lớp, có chế tài xử lý nếu giáo viên, học sinh vi phạm những quy định chung về mục tiêu, nội dung chương trình hoạt động trải nghiệm theo hướng phát triển năng lực hợp tác đã được phê duyệt.

Ngoài ra, Hiệu trưởng cần tăng cường kiểm tra, giám sát việc thực hiện mục tiêu, nội dung, chương trình hoạt động trải nghiệm theo hướng phát triển năng lực hợp tác do giáo viên tổ chức, kiểm tra hoạt động của giáo viên từ khâu thiết kế kịch bản, đến khâu tổ chức và đánh giá kết quả hoạt động. Kiểm tra ý thức thái độ tham gia và kết quả đạt được của học sinh. Những kết quả kiểm tra phải được phản hồi tới giáo viên và học sinh để kịp thời điều chỉnh nâng cao chất lượng hoạt động.

4. Kết luận

Để nâng cao chất lượng tổ chức các hoạt động trải nghiệm cho học sinh trong nhà trường Tiểu học theo hướng phát triển năng lực hợp tác thì quản lý hoạt động trải nghiệm là vấn đề quan trọng, then chốt. Vì vậy Hiệu trưởng các nhà trường cần phải nắm vững lý luận quản lý, lý luận tâm lý giáo dục để tìm ra các biện pháp phù hợp với tình hình cụ thể của từng nhà trường, làm cho hoạt động trải nghiệm cho học sinh theo hướng phát triển năng lực hợp tác trong các nhà trường hướng tới đạt mục tiêu giáo dục.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Hội nghị Trung ương 8 khóa XI
- [2] Thông tư số 32/2018/TT BGD&ĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo. Chương trình Tổng thể. Chương trình giáo dục phổ thông.
- [3] Hà Thế Truyền (2013). Giáo trình bài giảng: Quản lý dạy học trong trường phổ thông, dành cho học viên cao học chuyên ngành quản lý giáo dục. Hà Nội
- [4] Trần Kiểm, Nguyễn Xuân Thức (2012). Giáo trình khoa học Quản lý và Quản lý giáo dục đại cương. Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội

ABSTRACT

Management of experiential activities for students in primary schools in Thanh Oai district, Hanoi city in the direction of cooperative capacity

Creative experiential activity has been developed for a long time in the world, but in Vietnam it is still new and on the way to affirm its position in education because of the positivity. In recent years, experiential activities in primary schools in Thanh Oai district, Hanoi city have been paid close attention. At the primary school level, experiential activities are really necessary, in order to create opportunities for children to experience practical activities, thereby training their competencies, especially the ability to cooperate. However, the management of experiential activities in primary schools in Thanh Oai, Hanoi in recent years still has some limitations, inadequacies, lack of synchronization. This article reflects on the current situation and proposes some solutions to improve the effectiveness of the management of experiential activities for students in primary schools in Thanh Oai district, Hanoi in the direction of developing cooperation capacity. **Keywords:** Experiential activities, experiential activity management, primary school.

Keywords: *Experiential activities, management of experiential activities in primary education.*

QUẢN LÝ BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC DẠY HỌC CHO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC TẠI HUYỆN THANH OAI, THÀNH PHỐ HÀ NỘI ĐÁP ỨNG YÊU CẦU CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Lê Thị Nga¹

Tóm tắt. Mục tiêu của chương trình giáo dục phổ thông 2018 ở tiểu học là giúp học sinh hình thành và phát triển những yếu tố căn bản đặt nền móng cho sự phát triển hài hoà về thể chất và tinh thần, phẩm chất và năng lực; định hướng chính vào giáo dục về giá trị gia đình, quê hương, cộng đồng và những thói quen, nề nếp cần thiết trong học tập và sinh hoạt. Trước những mục tiêu trên thì người giáo viên tiểu học cần có năng lực dạy học để đáp ứng được. Đội ngũ giáo viên cần được đào tạo, bồi dưỡng, bảo đảm đủ các năng lực để hoàn thành tốt nhiệm vụ. Căn cứ vào tình hình giáo dục của thành phố Hà Nội, bài viết đã nêu ra thực trạng và đề xuất năm biện pháp nhằm nâng cao hiệu quả về quản lý bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên tiểu học tại huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội đáp ứng yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

Từ khóa: Quản lý, năng lực dạy học, các trường tiểu học.

1. Đặt vấn đề

Trong những năm qua, việc bồi dưỡng và tự bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên các trường tiểu học ở huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội đáp ứng yêu cầu chương trình Giáo dục phổ thông 2018 đã đạt được những kết quả quan trọng góp phần vào việc duy trì và nâng cao chất lượng giáo dục của huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội. Đội ngũ nhà giáo của các trường tiểu học ở huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội về cơ bản đáp ứng được các yêu cầu của sự nghiệp đổi mới giáo dục. Các hoạt động bồi dưỡng và tự bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên các trường tiểu học ở huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội đáp ứng yêu cầu chương trình GDPT 2018 đã thực hiện theo hướng nội dung bồi dưỡng được bổ sung mỗi năm theo chỉ đạo của ngành và của địa phương, hình thức bồi dưỡng cũng tương đối đa dạng.

2. Thực trạng quản lý bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên các trường tiểu học tại huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội đáp ứng yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018

2.1. Thực trạng năng lực dạy học của giáo viên tiểu học ở huyện Thanh Oai, Thành phố Hà Nội đáp ứng Chương trình giáo dục phổ thông 2018

Khảo sát đối với 770 CBQLGD, GV, BCV, CGGD&QLGD, kết quả trên cho thấy hệ thống kiến thức chuyên môn của đội ngũ giáo viên các trường tiểu học huyện Thanh Oai cơ bản đáp ứng yêu cầu. Nhiều GV có kiến thức chuyên môn tốt, nắm vững nội dung môn học, mạch kiến thức môn học xuyên suốt cấp học để đảm bảo tính chính xác, logic, hệ thống, nắm được mối liên hệ giữa kiến thức môn học được phân công với các môn học khác đảm bảo quan hệ liên môn trong dạy học. Tuy nhiên kết quả khảo sát cho thấy vẫn đánh giá ở mức thấp về có kiến thức sâu về toàn bộ môn học mà mình đảm nhiệm với $\bar{X} = 2,89$ (xếp thứ 10). Trả lời được các câu hỏi khó của học sinh một cách rõ ràng và tự tin: $\bar{X} = 2,98$ (xếp thứ 9).

Ngày nhận bài: 02/05/2023. Ngày nhận đăng: 27/06/2023.

¹Trường Tiểu học Cao Dương, huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội
Tác giả liên hệ: Lê Thị Nga. Địa chỉ e-mail: vinhnga73@gmail.com

Bảng 1. Đánh giá của các CBQLGD, GV, Báo cáo viên các lớp bồi dưỡng, Chuyên gia giáo dục và QLGD về kiến thức chuyên môn của GV các trường tiểu học ở huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội

Kiến thức chuyên môn	Mức độ phù hợp									
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu		\bar{X}	Thứ bậc
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Thể hiện sự tự tin và nắm chắc kiến thức đối với bài giảng	700	90,91	70	9,09	0	0,00	0	0,00	3,90	1
Tập trung vào những phần khó của bài học và làm cho nó trở nên dễ hiểu	378	49,09	364	47,27	28	3,64	0	0,00	3,45	4
Giải thích và minh họa bài học bằng cách đưa ra ví dụ và các tình huống	350	45,45	392	50,91	28	3,64	0	0,00	3,48	3
Sẵn sàng định nghĩa các thuật ngữ khó khi được hỏi	364	47,27	364	47,27	28	3,64	14	1,82	3,40	6
Kết nối và liên hệ chủ đề của bài giảng hiện tại với các bài giảng đã học hoặc có liên quan	462	60	210	27,27	84	10,91	14	1,82	3,45	4
Có thể liên hệ bài học với các môn học khác	364	47,27	350	45,45	42	5,46	14	1,82	3,38	7
Trả lời được các câu hỏi khó của HS một cách rõ ràng và tự tin	210	27,27	448	58,18	0	0,00	112	14,55	2,98	9
Cập nhật những kiến thức của môn học	490	63,64	252	32,73	28	3,63	0	0,00	3,60	2
Thể hiện sự nắm vững của bài giảng	280	36,36	406	52,73	70	9,09	14	1,82	3,23	8
Có kiến thức sâu về toàn bộ môn học mà mình đảm nhiệm	210	27,27	308	40	210	27,27	42	5,46	2,89	10
$\bar{X}_{TB} = 3,37$										

2.2. Thực trạng bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên tiểu học đáp ứng yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018

Bảng 2. Đánh giá của các CBQLGD, GV, Báo cáo viên các lớp bồi dưỡng, Chuyên gia giáo dục và QLGD về mục tiêu bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên các trường tiểu học huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội

Nội dung	Mức độ phù hợp									
	Tốt		Khá		TB		Yếu		\bar{X}	Thứ bậc
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Mục tiêu của bồi dưỡng năng lực dạy học nhằm nâng cao chất lượng dạy học	683	88,70	87	11,30	0	0,00	0	0	3,89	2
Mục tiêu của bồi dưỡng năng lực dạy học nhằm nâng cao trình độ chuyên môn	712	92,47	58	7,53	0	0,00	0	0	3,92	1
Mục tiêu bồi dưỡng năng lực dạy học nhằm đáp ứng yêu cầu chương trình Giáo dục phổ thông 2018	677	87,92	86	11,17	7	0,91	0	0	3,87	3
Mục tiêu bồi dưỡng năng lực dạy học nhằm theo kịp sự thay đổi của xã hội	367	47,67	308	40	43	5,58	52	6,75	3,28	4
Mục tiêu của bồi dưỡng năng lực dạy học nhằm đủ điều kiện giảng dạy	352	45,71	261	33,9	112	14,55	45	5,84	3,19	5
$\bar{X}_{TB} = 3,63$										

Khảo sát đối với 770 CBQLGD, GV, BCV, CGGD&QLGD, qua bảng khảo sát trên ta thấy: Mục tiêu bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên các trường tiểu học huyện Thanh Oai với $\bar{X}_{TB} = 3,63$, trong đó mục tiêu của bồi dưỡng năng lực dạy học nhằm nâng cao trình độ chuyên môn được đánh giá cao nhất với $\bar{X} = 3,92$ (xếp thứ 1). Tuy nhiên một số mục tiêu còn được đánh giá ở mức thấp như: Nội dung 5: Mục tiêu của bồi dưỡng năng lực dạy học nhằm đủ điều kiện giảng dạy được đánh giá ở mức thấp với $\bar{X} = 3,19$ (xếp thứ 5).

Bảng 3. Đánh giá của GV, Báo cáo viên các lớp bồi dưỡng, Chuyên gia giáo dục và QLGD về thực trạng lập kế hoạch quản lý bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên các trường tiểu học ở huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội

Nội dung	Mức độ đồng ý										\bar{X}	Thứ bậc
	Rất cao		Mức độ cao		Đồng ý		Không đồng ý		Rất không đồng ý			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Kế hoạch xây dựng kỹ lưỡng và đúng thời gian	293	38,05	155	20,13	252	32,73	56	7,27	14	1,82	3,85	1
Kế hoạch bao quát được các nội dung cần bồi dưỡng	169	21,95	293	38,05	167	21,69	99	12,85	42	5,46	3,58	2
Kế hoạch phù hợp với mục tiêu bồi dưỡng và nâng cao trình độ giáo viên	210	27,27	84	10,91	210	27,27	223	28,96	43	5,59	3,25	4
Kế hoạch đã được thảo luận dân chủ, công khai và có sự nhất trí cao của các bên liên quan	168	21,69	197	25,58	195	25,45	154	19,87	56	7,41	3,35	3
$\bar{X}_{TB} = 3,51$												

2.3. Thực trạng quản lý bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên các trường tiểu học huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội đáp ứng yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018

Khảo sát đối với 770 CBQLGD, GV, BCV, CGGD&QLGD. Cho thấy, đánh giá về thực trạng công tác lập kế hoạch quản lý bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên các trường tiểu học huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội với $\bar{X}_{TB} = 3,51$ trong đó kế hoạch xây dựng kỹ lưỡng, đúng thời gian được đánh giá cao nhất với $= 3,85$ ở mức đồng ý (xếp thứ 1) và kế hoạch phù hợp với mục tiêu bồi dưỡng và nâng cao trình độ giáo viên chỉ đạt ở mức thấp nhất $\bar{X} = 3,25$ (xếp thứ 4).

3. Biện pháp quản lý bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên tiểu học đáp ứng yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018

3.1. Quản lý công tác tuyên truyền nâng cao nhận thức và trách nhiệm của các chủ thể quản lý bồi dưỡng năng lực dạy học cho đội ngũ giáo viên các trường tiểu học đáp ứng yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018

* Đối với CBQL: Nhận thức rõ tầm quan trọng của việc bồi dưỡng năng lực dạy học cho GV tiểu học. Xác định rõ hơn về vai trò, trách nhiệm của mình trong công tác lãnh đạo, chỉ đạo, quản lý. Thực hiện các chế tài để giúp GV học tập, nắm vững các yêu cầu về phẩm chất, năng lực nghề nghiệp của mình trong giai đoạn hiện nay trong đó người CBQL phải là người đi đầu, là tấm gương về tinh thần tự học, tự bồi dưỡng.

* Đối với GV: Bản thân mỗi giáo viên cần xác định rõ nội hàm của năng lực dạy học bao gồm: Năng lực về kiến thức chuyên môn, năng lực về phương pháp dạy học, năng lực về quản lý lớp học, năng lực về đánh giá học sinh. GV phải nắm vững các yêu cầu về phẩm chất, năng lực nghề nghiệp để đánh giá năng lực dạy học đối với giáo viên tiểu học. Do đó để bồi dưỡng năng lực dạy học cho GV tức là cần bồi dưỡng tất cả các nội dung trên, bản thân giáo viên phải có ý thức phấn đấu tự học, tự bồi dưỡng để đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của sự nghiệp giáo dục.

3.2. Đổi mới công tác lập kế hoạch bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên các trường tiểu học đáp ứng yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018

Bước 1: Phân tích môi trường: Nhu cầu bồi dưỡng của GV, năng lực dạy học của GV; điểm mạnh và điểm tồn tại trong hoạt động bồi dưỡng năng lực dạy học của GV...

Bước 2: Xác định mục tiêu của kế hoạch: Mục tiêu cần được xác định rõ ràng với các tiêu chí cụ thể để có thể hiện thực hóa mục tiêu đó.

Bước 3: Xác định các giải pháp mang tính chiến lược, từ kế hoạch này sẽ góp phần đảm bảo các mục

tiêu dài hạn nào trong việc nâng cao năng lực dạy học cho đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu chuẩn nghề nghiệp.

Bước 4: Xác định các hành động cụ thể và thời gian thực hiện: Mục đích của bước này là phác họa các hoạt động cụ thể cho kế hoạch bồi dưỡng nâng cao năng lực dạy học cho giáo viên và các mốc thời gian cho việc thực hiện các hành động đó.

Bước 5: Chuẩn hóa kế hoạch thành văn bản viết: Cụ thể hóa các công việc đưa vào kế hoạch được thể dưới dạng văn bản với các đầu công việc. Đây là bước cuối cùng để có được một văn bản của kế hoạch hoàn chỉnh chuyển tới mỗi giáo viên để dựa trên kế hoạch họ tiến hành các hoạt động nhằm đạt tới mục tiêu của quá trình bồi dưỡng nâng cao năng lực dạy học của giáo viên.

3.3. Chỉ đạo hoàn thiện chương trình bồi dưỡng dựa trên khung năng lực dạy học cho giáo viên tiểu học đáp ứng yêu cầu Chương trình GDPT 2018

Căn cứ vào kết quả khảo sát thực trạng bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên có thể thấy, nội dung các chuyên đề bồi dưỡng cần hướng vào khung năng lực dạy học cho giáo viên. Theo đó, các nội dung chuyên đề bồi dưỡng cần cung cấp cho giáo viên kiến thức, yêu cầu cơ bản về khung năng lực dạy học cho giáo viên tiểu học đáp ứng yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018: chuyên đề đề cập đến những kiến thức, yêu cầu cơ bản về nội dung năng lực dạy học cho giáo viên tiểu học đáp ứng yêu cầu chương trình Giáo dục phổ thông 2018, phân tích so sánh và với chương trình trước đây đã thực hiện để bản thân mỗi GV xác định những hạn chế của bản thân khi tiếp cận chương trình mới từ đó xác định được các năng lực cần bổ sung. Cách tiếp cận dạy học theo chương trình mới là tiếp cận năng lực vì vậy cấu trúc, nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức dạy học, hoạt động kiểm tra, đánh giá có nhiều thay đổi. Đây chính là nội dung cần được bồi dưỡng kịp thời cho GV để đảm bảo hiệu quả dạy học; cung cấp cho GV kỹ năng tổ chức dạy học với các nội dung dạy học mới: tổ chức hoạt động trải nghiệm trong học tập, giáo dục kỹ năng sống thông qua dạy học, kỹ năng dạy học tích hợp, kỹ năng dạy học liên môn, ...

3.4. Tăng cường công tác kiểm tra, đánh giá kết quả bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên tiểu học huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội đáp ứng yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018

Để nâng cao hiệu quả của hoạt động bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên, việc thực hiện chức năng kiểm tra, đánh giá trong công tác quản lý trong hoạt động bồi dưỡng cụ thể như sau: Kiểm tra, đánh giá toàn bộ quá trình bồi dưỡng từ khi xây dựng kế hoạch, tổ chức thực hiện, quản lý bồi dưỡng, nội dung, hình thức bồi dưỡng đến kiểm tra, đánh giá giáo viên, trước, trong và sau quá trình bồi dưỡng. Tập trung vào việc kiểm tra theo hướng biến việc kiểm tra của Ban giám hiệu nhà trường, tổ hoặc nhóm thành hoạt động tự kiểm tra của chính mỗi giáo viên.

3.5. Quản lý thực hiện đầy đủ chính sách động viên khích lệ hoạt động bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên tiểu học đáp ứng yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018

Nhà quản lý dựa trên cơ sở nắm bắt được nhu cầu và trình độ năng lực của giáo viên để có kế hoạch tổ chức bồi dưỡng giáo viên. Tuy nhiên để hạn chế tình trạng bồi dưỡng chỉ mang tính hình thức thì bên cạnh việc tăng cường kiểm tra, giám sát chặt chẽ hoạt động bồi dưỡng, Nhà quản lý cũng cần căn cứ vào tình hình thực tiễn của nhà trường để chỉ đạo, đề xuất ban hành các chính sách khuyến khích và hỗ trợ hoạt động bồi dưỡng và tự bồi dưỡng của giáo viên nhà trường. Chẳng hạn như các quy chế về giảm giờ giảng dạy trong thời gian bồi dưỡng, hỗ trợ một phần chi phí cho giáo viên khi tham gia bồi dưỡng, đối với giáo viên dạy giỏi cần động viên khích lệ như thưởng tiền mặt, cuối bình xét danh hiệu chiến sĩ thi đua. Để thực hiện việc này cần có sự nghiên cứu thật thấu đáo trước khi ban hành và thực hiện các chính sách, nhằm động viên đội ngũ GV tập trung cho hoạt động bồi dưỡng nâng cao năng lực dạy học song cũng cần đảm bảo chiến lược phát triển lâu dài của nhà trường và sự đầu tư cân bằng với các hoạt động khác.

4. Kết luận

Quản lý bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên các trường tiểu học huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội đáp ứng yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018 có ý nghĩa quan trọng trong việc nâng cao chuyên môn nghiệp vụ cho GV tiểu học nhằm đáp ứng yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018 và nhu cầu đổi mới hiện nay, để có được hiệu quả thì chất lượng quản lý bồi dưỡng năng lực dạy học phải đáp ứng yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Do đó, phải căn cứ vào điều kiện thực tế của địa phương, thực trạng hoạt động giáo dục của từng nhà trường mà tìm ra biện pháp cụ thể, có tính khả thi cao nhất để công tác quản lý bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên tiểu học đạt hiệu quả.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban Chấp hành Trung ương Đảng (2013). Nghị quyết số 29 - NQ/TW ngày 04/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo, Chương trình giáo dục phổ thông mới (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ Giáo dục và Đào tạo).
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020). Điều lệ trường Tiểu học, trường trung học phổ thông và trường phổ thông có nhiều cấp học (Ban hành kèm theo Thông tư số 30/2020/TT-BGDĐT ngày 15/9/2020), Hà Nội.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019). Quy chế bồi dưỡng thường xuyên giáo viên, cán bộ quản lý cơ sở giáo dục mầm non, cơ sở giáo dục phổ thông và giáo viên trung tâm giáo dục thường xuyên. (Ban hành kèm theo Thông tư 19/2019/TT-BGDĐT ngày 12/11/2019), Hà Nội.
- [5] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021). Hướng dẫn xây dựng kế hoạch giáo dục của nhà trường cấp tiểu học (Ban hành kèm theo Công văn 2345/BGDĐT-GDTH ngày 07/6/2021), Hà Nội

ABSTRACT

Managing and fostering teaching capacity for primary school teachers in Thanh Oai district, Hanoi city to meet the requirements of the 2018 General Education Program

The goal of the 2018 general education program in primary school is to help students form and develop the basic elements that lay the foundation for the harmonious development of physical and mental, quality and capacity; main orientation in education about values of family, homeland, community and necessary habits and routines in studying and living. Before the above goals, primary school teachers need to have teaching capacity to meet them. Teachers need to be trained, retrained, and have sufficient capacity to successfully complete their tasks. Based on the educational situation of Hanoi city, the article outlines the current situation and proposes five measures to improve the effectiveness of management and capacity building training for primary school teachers in Thanh Oai district. Hanoi city meets the requirements of the 2018 general education curriculum.

Keywords: *Management, teaching capacity, primary schools.*

NGHIÊN CỨU KHUNG NĂNG LỰC CỦA SĨ QUAN CHỈ HUY THAM MƯU TRONG CÁC TRƯỜNG SĨ QUAN LỤC QUÂN

Phạm Quốc Tuấn¹

Tóm tắt. Năng lực của sĩ quan chỉ huy tham mưu trong các trường sĩ quan lục quân đóng vai trò quan trọng trong quá trình quản lý và thực hiện các hoạt động chuyên môn. Nghiên cứu này tập trung vào việc nghiên cứu về khung năng lực của sĩ quan Chỉ huy Tham mưu trong các trường Sĩ quan Lục quân. Trong đó, bài báo nhấn mạnh sự quan trọng của việc nghiên cứu và phát triển khung năng lực sĩ quan Chỉ huy Tham mưu trong các trường Sĩ quan Lục quân. Việc xác định và phát triển khung năng lực là cần thiết để đảm bảo hiệu quả trong hoạt động quản lý, chỉ huy và huấn luyện bộ đội. Bài báo cung cấp một cơ sở để hiểu rõ hơn về vai trò và nhiệm vụ của sĩ quan Chỉ huy Tham mưu. Nghiên cứu này đóng góp vào nâng cao chất lượng đào tạo và năng lực của sĩ quan Chỉ huy Tham mưu, từ đó đảm bảo an ninh quốc gia và thành công trong các hoạt động quân sự.

Từ khóa: Năng lực, đào tạo theo tiếp cận năng lực, Trường Sĩ quan Lục quân

1. Đặt vấn đề

Từ Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 Hội nghị Trung ương 8 khóa XI chỉ rõ: “Chuyển mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học... tập trung dạy cách học, cách nghĩ, khuyến khích tự học, tạo cơ sở để người học tự cập nhật tri thức, kỹ năng và phát triển năng lực” [1]; quan điểm chỉ đạo trên của Đảng có giá trị đối với đào tạo nguồn nhân lực trình độ đại học trong và ngoài quân đội, trong đó có đào tạo ngành Chỉ huy Tham mưu Lục quân. Quán triệt chủ trương của Đảng, trong đổi mới đào tạo sĩ quan ngành Chỉ huy Tham mưu (CH-TM) trình độ đại học cần hướng đến phát triển năng lực của người học, thể hiện trong toàn bộ quá trình quản lý và hoạt động đào tạo, từ công tác tuyển sinh, tổ chức đào tạo đến đánh giá kết quả; đổi mới mục tiêu, chương trình, nội dung, phương pháp và đó chính là tiếp cận năng lực trong đào tạo ngành CH-TM trình độ đại học.

Vấn đề đào tạo nguồn nhân lực trình độ đại học theo tiếp cận năng lực đã được các nhà khoa học khái quát về lý luận, xác định rõ yếu tố cơ bản của nó, những năng lực cần đạt và đánh giá mỗi năng lực được xác định cụ thể. Tiếp cận năng lực không chỉ đơn thuần là phát triển năng lực, mà trước hết là dựa vào năng lực người học để có tác động quản lý nhằm tạo ra sự phát triển năng lực của chính họ... Như vậy, đào tạo nguồn nhân lực đặc thù ngành CH-TM trình độ đại học không nằm ngoài kết quả nghiên cứu lý luận chung đó; và kết quả nghiên cứu lý luận tiếp cận năng lực trong đào tạo trình độ đại học, là cơ sở cho nghiên cứu làm rõ lý luận về đào tạo và quản lý đào tạo ngành CH-TM trình độ đại học theo tiếp cận năng lực.

2. Các khái niệm chính

2.1. Khái niệm đào tạo và đào tạo trình độ đại học

Theo Từ điển Tiếng Việt: “Đào tạo là quá trình tác động đến một con người nhằm làm cho người đó lĩnh hội và nắm vững những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo một cách có hệ thống nhằm chuẩn bị cho người đó thích

Ngày nhận bài: 16/04/2023. Ngày nhận đăng: 28/06/2023.

¹Trường Sĩ quan Lục quân I

Tác giả liên hệ: Phạm Quốc Tuấn. Địa chỉ e-mail: phamquoctuanlq1@gmail.com

nghi với cuộc sống và khả năng một sự phân công lao động nhất định, góp phần của mình vào việc phát triển xã hội, duy trì và phát triển nền văn minh loài người” [7]. Hoặc có thể hiểu: Đào tạo là làm cho một người trở thành người có năng lực, có khả năng làm việc theo những tiêu chuẩn nhất định.

Theo các tác giả Nguyễn Minh Đường và cộng sự cho rằng, đào tạo là quá trình hoạt động có mục đích, có tổ chức nhằm hình thành và phát triển hệ thống tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, thái độ... để hoàn thiện nhân cách cho mỗi cá nhân, tạo điều kiện cho họ có thể vào đời hành nghề một cách có năng suất và hiệu quả... Sự thống nhất của các nhà khoa học khi quan niệm về đào tạo là: Về cơ bản, đào tạo là giảng dạy và học tập trong nhà trường, gắn với giáo dục đạo đức, nhân cách; và nó là một quá trình hoạt động có mục đích, có tổ chức nhằm hình thành cho người học các tri thức, kỹ năng, thái độ một cách có hệ thống để chuẩn bị cho người học thích nghi với cuộc sống và khả năng đảm nhận được một công việc nhất định. Hoặc có thể hiểu, đào tạo là một quá trình dạy và học mang tính chuyên biệt, nhằm trang bị cho người học kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo theo yêu cầu nghề nghiệp chuyên môn, chuyên sâu, để họ có khả năng lao động góp phần vào việc duy trì và phát triển cuộc sống xã hội... Đào tạo được xem như quá trình thực hiện mục tiêu đào tạo mới, tổ chức thực hiện đào tạo trong điều kiện đảm bảo về các nguồn lực.

Như vậy, có thể nói đào tạo là quá trình hoạt động có mục đích, có tổ chức nhằm hình thành và phát triển hệ thống tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, thái độ... để hoàn thiện nhân cách cho mỗi cá nhân, tạo điều kiện cho họ có thể thực hành nghề có hiệu quả.

Đào tạo trình độ đại học là quá trình hoạt động có mục đích, có tổ chức ở trường đại học nhằm hình thành và phát triển hệ thống tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, thái độ... để hoàn thiện nhân cách nghề cho mỗi cá nhân, tạo điều kiện cho họ có thể thực hành nghề đào tạo ở trình độ đại học có hiệu quả.

Như vậy đào tạo trình độ đại học là một hoạt động có mục đích, có tổ chức để truyền tải hệ thống tri thức, kỹ năng, kỹ xảo cho học viên, trên cơ sở đó hình thành và phát triển nhân cách nghề - một đội ngũ nhân lực chất lượng cao cho xã hội.

2.2. Năng lực và đào tạo theo tiếp cận năng lực

Theo Từ điển Tiếng Việt đã định nghĩa năng lực là: “phẩm chất sinh lý và trình độ chuyên môn tạo cho con người khả năng hoàn thành một loại hoạt động nào đó với chất lượng cao” [7].

Theo quan niệm của Tổ chức hợp tác và phát triển kinh tế thế giới (OECD) cho rằng: “Năng lực là khả năng cá nhân đáp ứng các yêu cầu phức hợp và thực hiện thành công nhiệm vụ trong bối cảnh cụ thể” [5].

Tác giả F.E. Weiner cho rằng: “Năng lực là những kỹ năng, kỹ xảo học được hoặc sẵn có của cá thể nhằm giải quyết các tình huống xác định, cũng như sự sẵn sàng về động cơ xã hội ... và khả năng vận dụng các cách giải quyết vấn đề một cách có trách nhiệm và hiệu quả trong những tình huống linh hoạt” [3].

Tác giả Nguyễn Công Khanh (2012), cho rằng “Năng lực là khả năng huy động tổng hợp các kiến thức, kỹ năng và thuộc tính tâm lý cá nhân khác như hứng thú, niềm tin, ý chí,.... để thực hiện thành công một loại công việc trong một bối cảnh nhất định”. Theo định nghĩa này, năng lực là một cấu trúc động, có tính mở, đa thành tố, đa tầng bậc, hàm chứa trong nó không chỉ là kiến thức, kỹ năng mà cả niềm tin, giá trị, trách nhiệm xã hội. Thể hiện ở tính sẵn sàng hành động trong những điều kiện thực tế, hoàn cảnh thay đổi [4].

Từ các quan niệm trên, tác giả cho rằng: Năng lực là tổ hợp kiến thức, kỹ năng, phẩm chất, thái độ của con người, đảm bảo cho con người hoàn thành có hiệu quả công việc, hoạt động mà cá nhân đang tiến hành.

Đào tạo theo tiếp cận năng lực

Tác giả R.E Norton (1987), tại Hội thảo khu vực về đào tạo giáo viên dạy nghề kỹ thuật đã trình bày quan điểm về tiếp cận năng lực trong tổ chức đào tạo. Đó là:

Các năng lực cần trang bị được xác định rõ ràng, thẩm định và công bố cho người học trước khi tổ chức đào tạo;

Chương trình đào tạo (dạy học) được thiết kế dựa trên sự phát triển cá nhân (năng lực cá nhân);

Các tiêu chuẩn và điều kiện đánh giá kết quả đào tạo (học tập) được quy định cụ thể và được công bố trước, công khai;

Đánh giá năng lực người học dựa trên kết quả thực hiện công việc và đủ bằng chứng khẳng định mức độ đạt được [6].

Tác giả Đặng Thành Hưng [2]: tiếp cận năng lực trong đào tạo là cách tiếp cận đảm bảo cho đào tạo vừa tập trung phát triển năng lực của sinh viên, vừa làm điều đó dựa vào năng lực nền tảng của sinh viên. Trong kinh nghiệm của sinh viên luôn có sẵn hoặc tiềm tàng những tiền đề và điều kiện bên trong của năng lực; và đào tạo cần phải dựa vào đó để phát triển người học; do vậy tiếp cận năng lực không chỉ đơn thuần một chiều là phát triển năng lực, mà trước hết là dựa vào năng lực người học.

Từ các đặc điểm trên cho thấy, đào tạo theo tiếp cận năng lực có những ưu thế cơ bản như: nó cho phép người học cá nhân hóa việc học nhằm bổ sung những thiếu hụt của bản thân để hoàn thành nhiệm vụ học tập; đồng thời quan tâm đến kết quả đầu ra của nhà trường, linh hoạt trong việc đạt tới kết quả đầu ra theo cách thức riêng phù hợp với đặc điểm và hoàn cảnh cá nhân; tạo khả năng để xác định rõ ràng những gì cần đạt được và những tiêu chuẩn cho việc đo lường các kết quả.

Như vậy theo nghĩa chung nhất: Đào tạo theo tiếp cận năng lực là quá trình hoạt động có mục đích, có tổ chức nhằm hình thành và phát triển hệ thống tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, thái độ... tập trung phát triển năng lực người học và dựa theo năng lực nền tảng mỗi cá nhân, tạo điều kiện cho họ có thể thực hành nghề có hiệu quả.

3. Đặc điểm đào tạo trình độ đại học ngành Chỉ huy Tham mưu ở các Trường Sĩ quan Lục quân

3.1. Hoạt động tuyển chọn đầu vào

Chất lượng đầu vào đào tạo là yếu tố có vai trò hết sức quan trọng, ảnh hưởng trực tiếp đến quá trình đào tạo và chất lượng đầu ra nhà trường. Những năm gần đây, các trường đại học trong quân đội không tổ chức thi tuyển sinh riêng mà thực hiện xét tuyển dựa trên kết quả thi tốt nghiệp trung học phổ thông quốc gia của thí sinh và các tiêu chuẩn theo quy định của Ban Tuyển sinh quân sự Bộ Quốc phòng. Để có điều kiện sàng lọc và tuyển chọn được nguồn đầu vào đào tạo có chất lượng tốt, các trường đại học trong quân đội tăng cường công tác tuyên truyền trong tuyển sinh quân sự, nhằm cung cấp trực tiếp hoặc gián tiếp đến thí sinh và những cá nhân có liên quan các dữ liệu cơ bản về công tác tuyển sinh quân sự (đối tượng, chỉ tiêu, phương thức tuyển sinh...). Đồng thời, giới thiệu những nét nổi bật nhất về nhà trường, ngành đào tạo, cơ hội phát triển nghề nghiệp sau khi ra trường nhằm thu hút và tạo điều kiện thuận lợi cho các thí sinh đăng ký dự tuyển. Tuy nhiên, những năm gần đây công tác tổ chức tuyên truyền về tuyển sinh quân sự còn nhiều bất cập, nội dung, biện pháp, hình thức chưa phong phú; còn nhiều thông tin chưa được truyền tải đến đối tượng tuyển sinh; việc cử cán bộ chuyên trách đến tuyên truyền tại các trường trung học phổ thông và tại các địa phương còn chưa được thực hiện thường xuyên và gặp nhiều khó khăn, điều đó ảnh hưởng nhất định đến chất lượng đầu vào các trường đại học quân đội.

3.2. Đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý giáo dục

Đội ngũ giảng viên, CBQLGD ở các trường đại học trong quân đội về cơ bản đã đáp về số lượng, dần hoàn thiện về chất lượng. Tuy nhiên, hiện còn thiếu cục bộ và chưa có lượng dự trữ theo quy định; cơ cấu đang mất cân đối về độ tuổi, thâm niên giảng dạy, quân hàm, đang có sự hụt hẫng về sự thay thế lớp giảng viên đầu đàn. Về chuyên môn, nghiệp vụ của một số nhà giáo còn hạn chế, vốn sống, kinh nghiệm thực tiễn chưa nhiều; trình độ ngoại ngữ, tin học còn nhiều giảng viên chưa đáp ứng yêu cầu giảng dạy và nghiên cứu khoa học trong điều kiện mới. Một bộ phận giảng viên tuổi cao ngại học tập, bằng lòng với kiến thức, kinh nghiệm đã có; tỷ lệ nhà giáo đạt chuẩn theo quy định của nhà nước và Bộ Quốc phòng còn thấp, số lượng giáo sư, phó giáo sư, giảng viên đầu ngành còn ít, phần đông đã cao tuổi, tỷ lệ nhà giáo có trình độ sau đại học (đặc biệt là tiến sĩ) còn thấp, lực lượng cán bộ khoa học kế tiếp mỏng. Đội ngũ CBQLGD còn thiếu và nhất là đa số chưa được đào tạo, bồi dưỡng về nghiệp vụ quản lý giáo dục; việc nắm nội dung và ý thức chấp hành các văn bản pháp quy của một số CBQLGD còn hạn chế; việc kiểm tra, thanh tra chưa được quan tâm đúng mức.

3.3. Nội dung đào tạo

Nội dung đào tạo có ảnh hưởng rất lớn đến kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo, trình độ chuyên môn nghiệp vụ của người sĩ quan CH - TM sau khi tốt nghiệp ra trường. Do đó, việc lựa chọn nội dung đào tạo thường xuyên được các nhà trường đặc biệt quan tâm nghiên cứu, cập nhật, bổ sung nhằm đáp ứng tốt nhất mục tiêu đào tạo, nhất là từ khi thực hiện Đề án đổi mới quy trình, chương trình đào tạo cán bộ các cấp trong Quân đội (gọi tắt là Đề án 63) đã khắc phục được tình trạng thiếu thống nhất, chưa đồng bộ, nội dung trùng lặp, dàn trải, thời gian phân bổ cho các khối kiến thức chưa thật hợp lý... Đến nay, tỷ lệ các khối kiến thức về: Quân sự, Chính trị, Hậu cần, Kỹ thuật khá cân đối; và các kiến thức đại cương, kiến thức chuyên ngành, cơ sở ngành và bổ trợ về cơ bản phù hợp với yêu cầu phát triển của người học sau khi ra trường đáp ứng yêu cầu chỉ huy cấp phân đội. Nội dung đào tạo trình độ đại học chuyên ngành CH-TM về cơ bản phù hợp với yêu cầu trang bị, bồi dưỡng kiến thức toàn diện cả về phẩm chất chính trị, đạo đức cách mạng, năng lực chỉ huy, phương pháp, tác phong công tác của người sĩ quan CH-TM. Ví dụ như: Để xây dựng cho học viên bản lĩnh chính trị vững vàng, lập trường tư tưởng kiên định, đạo đức cách mạng trong sáng, thì học viên được trang bị kiến thức về Chủ nghĩa Mác - Lênin, Tư tưởng Hồ Chí Minh, khoa học xã hội và nhân văn, khoa học giáo dục, khoa học quản lý bộ đội... để luôn chủ động, nhạy bén trong xem xét giải quyết các vấn đề theo đúng đường lối, quan điểm của Đảng, cảnh giác cách mạng cao; tăng cường đoàn kết, thống nhất trong đơn vị, đoàn kết quân dân, có lý tưởng sống cao đẹp, có lòng yêu nước, biết đặt lợi ích của Đảng, của nhân dân, của tập thể lên trên lợi ích cá nhân. Có ý thức cao về chức trách, nhiệm vụ; lối sống trong sạch, lành mạnh, tích cực phấn đấu hoàn thành tốt nhiệm vụ được giao... .

Hoặc để hình thành và phát triển cho học viên những năng lực CH - TM, quá trình tổ chức đào tạo họ phải được nghiên cứu chuyên sâu về vũ khí, khí tài quân sự, lịch sử nghệ thuật quân sự, công tác tham mưu, tác chiến, huấn luyện, về tổ chức, biên chế, âm mưu thủ đoạn hoạt động của địch và điều kiện tác chiến luôn thay đổi. Để đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ đặt ra, học viên được trang bị kiến thức nhằm hình thành, phát triển năng lực thích ứng với vũ khí, khí tài và năng lực thích ứng với ngoại cảnh để có thể tự tiếp nhận, nghiên cứu làm chủ vũ khí, khí tài mới, nghiên cứu sự phát triển của nghệ thuật tác chiến mới, vận dụng vào điều kiện thực tế đơn vị để lãnh đạo, chỉ huy đơn vị hoàn thành nhiệm vụ trong mọi tình huống. Hoặc để hình thành, phát triển năng lực tiến hành công tác đảng, công tác chính trị, học viên được trang bị những kiến thức về công tác xây dựng Đảng, công tác đảng, công tác chính trị trong Quân đội nhân dân Việt Nam; lý luận, thực tiễn các mặt hoạt động công tác đảng, công tác chính trị, phương pháp tiến hành công tác đảng, công tác chính trị ở đơn vị cơ sở trong các nhiệm vụ chủ yếu ở phân đội. Đặc biệt, học viên được trang bị kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo tiến hành một số hoạt động của công tác tư tưởng, công tác tổ chức, công tác kiểm tra, giám sát, công tác dân vận, kết nghĩa, công tác quần chúng...

3.4. Đặc điểm về học viên

Học viên đào tạo sĩ quan CH-TM ở các Trường SQLQ không những có trình độ toàn diện về phẩm chất chính trị, đạo đức, tri thức, phong cách làm việc mà còn phải đảm nhiệm tốt chức vụ ban đầu sau khi tốt nghiệp ra trường trên cương vị là trung đội trưởng và tương đương, có cơ sở phát triển đến cấp đại đội và tiểu đoàn. Do vậy, quá trình tổ chức đào tạo ở nhà trường không chỉ đào tạo ra những chuyên gia quân sự giỏi, mà trước hết phải là một nhà lãnh đạo, chỉ huy, quản lý bộ đội, đồng thời phải là một nhà tâm lý giáo dục. Trong quá trình học tập được rèn luyện bản lĩnh, phương pháp, tác phong công tác; từ đó tiếp tục củng cố, nâng cao ý thức trách nhiệm chính trị của cán bộ, đảng viên. Đặc biệt, học viên các Trường SQLQ cũng như các trường sĩ quan khác bên cạnh việc học tập chiến lược các khối kiến thức, kỹ năng như trình bày trên, thì việc tự rèn luyện, tự tu dưỡng về phẩm chất nhân cách người sĩ quan tương lai đặt ra hết sức quan trọng; học viên có thể có học lực trung bình, khá, giỏi; song không thể tốt nghiệp khi việc tu dưỡng, rèn luyện phẩm chất chưa đáp ứng yêu cầu, nhất là về chính trị, đạo đức, kỷ luật, pháp luật... .

3.5. Đặc điểm về bảo đảm cơ sở vật chất

Cơ sở vật chất là công cụ, phương tiện của quá trình đào tạo, có vị trí hết sức quan trọng, ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng đào tạo. Hằng năm Bộ Quốc phòng dành một phần ngân sách thường xuyên và ngân sách đặc biệt để mua sắm, sản xuất trang, thiết bị phục vụ nhiệm vụ GD&ĐT và nghiên cứu khoa học; tuy nhiên so với yêu cầu về cơ sở vật chất đào tạo sĩ quan CH-TM, lục quân trình độ đại học còn nhiều bất cập, như: hệ thống giáo trình, tài liệu ngành hầu hết đã cũ, lạc hậu; đặc biệt, phòng học chuyên dùng, sở chỉ huy là nơi tiến hành các hoạt động huấn luyện thực hành mang tính tổng hợp cao, huấn luyện kíp chiến đấu sở chỉ huy, tiến hành diễn tập cuối khóa trên bản đồ để rèn luyện kỹ năng thực hành, góp phần hình thành năng lực chuyên môn của người sĩ quan CH-TM nhưng số lượng các phòng học chuyên dùng còn thiếu, sở chỉ huy để học tập chật hẹp, chưa phù hợp với thiết kế sở chỉ huy trên thực tế, trang bị còn thiếu và không đồng bộ...

3.6. Đặc điểm hoạt động đánh giá, thẩm định chất lượng đào tạo

Đánh giá chất lượng đào tạo dựa theo tiêu chí chung của Cục Khảo thí/Bộ GD&ĐT và tiêu chí của Cục Nhà trường/Bộ Tổng Tham mưu quy định cụ thể đối với chất lượng đào tạo cán bộ quân đội.

Đánh giá chất lượng đào tạo sĩ quan CH-TM không chỉ dựa vào kết quả học tập, rèn luyện tại nhà trường, mà còn phải dựa vào kết quả thực hiện chức trách, nhiệm vụ của sĩ quan tại các đơn vị thông qua khảo sát thực tế...

4. Đề xuất khung năng lực của sĩ quan Chỉ huy Tham mưu trong các trường Sĩ quan Lục quân

Một số nhà khoa học cho rằng khung năng lực nghề nghiệp là bản mô tả các năng lực cấp thiết để thực hiện một hoặc nhiều công việc gắn với mỗi nhiệm vụ, thực hiện vai trò chức danh nghề nghiệp nhất định (Mc Clelland 1973); hay, khung năng lực là mô tả công việc thông qua hành vi được xác định bởi các chức năng nghề nghiệp trong từng công việc cụ thể (Fogg 1999).

Từ các quan niệm trên, dự trên chuẩn đầu ra trong đào tạo ngành nghề tác giả xác định khung năng lực là bản mô tả tổng hợp các kiến thức, kỹ năng, phẩm chất cá nhân phù hợp với yêu cầu đặc trưng của một hoạt động nghề nghiệp nhất định để cá nhân hoàn thành hiệu quả công việc.

Như vậy, khung năng lực nghề nghiệp của người sĩ quan CH-TM là bản mô tả các phẩm chất đạo đức, tri thức, thái độ và kỹ năng cấp thiết giúp cho người sĩ quan CH-TM thực hiện có hiệu quả hoạt động nghề nghiệp (quản lý, chỉ huy, huấn luyện bộ đội...) theo chức trách, nhiệm vụ được giao.

Với quan niệm như trên thì khung năng lực nghề nghiệp của người sĩ quan CH - TM bao gồm các yếu tố thuộc về phẩm chất chính trị, lập trường tư tưởng, đạo đức, lối sống của người cán bộ, Đảng viên; có kiến thức toàn diện về các ngành khoa học và chuyên sâu về khoa học kỹ thuật quân sự, nghệ thuật quân sự; có phương pháp, tác phong công tác nhạy bén, xử trí linh hoạt các tình huống có thể xảy ra trong quá trình quản lý, chỉ huy và huấn luyện bộ đội đảm bảo cho đơn vị hoàn thành tốt mọi nhiệm vụ được giao.

Tiêu chuẩn	Tiêu chí	Chỉ báo
TC1. Phẩm chất chính trị	- TC1. Lập trường tư tưởng kiên định vững vàng không dao động trước những tác động của bối cảnh xã hội.	- CB1. Có lập trường, tư tưởng chính trị kiên định vững vàng, phẩm chất đạo đức tốt, giao tiếp, ứng xử có văn hóa và đúng điều lệnh Quân đội.
	- TC2. Chấp hành nghiêm đường lối, chủ trương của Đảng, chính sách và pháp luật của Nhà nước.	- CB2. Chấp hành nghiêm pháp luật Nhà nước, kỷ luật Quân đội, điều lệnh, điều lệ, các quy định của đơn vị.
	- TC3. Thực hiện nghiêm nghĩa vụ công dân, thể hiện tình yêu Tổ quốc.	- CB3. Chấp hành nghiêm Luật Giáo dục đại học, quy chế, quy định của ngành và của nhà trường.

TC2. Phẩm chất đạo đức nghề nghiệp và lối sống	<ul style="list-style-type: none"> - TC4. Yêu nghề, có trách nhiệm nghề nghiệp. - TC5. Trung thực, sống lành mạnh. - TC6. Giữ gìn phẩm chất Bộ đội Cụ Hồ. 	<ul style="list-style-type: none"> - CB4. Tôn trọng kỷ luật, tôn trọng các giá trị văn hóa xã hội, nhà trường, đơn vị. - CB5. Có tính tự giác, kiên trì, linh hoạt, tự tin, quyết đoán, cần cù, nhiệt tình, chính trực, sáng tạo, đổi mới. - CB6. Có tác phong làm việc khoa học, linh hoạt và sáng tạo
TC3. Kiến thức, năng lực chuyên môn	<ul style="list-style-type: none"> - TC7. Nắm vững các khối kiến thức giáo dục đại cương và kiến thức giáo dục chuyên nghiệp để giải thích và giải quyết được các vấn đề liên quan đến ngành đào tạo. - TC8. Có kỹ năng tổ chức, chỉ huy, quản lý bộ đội; quản lý, khai thác sử dụng vũ khí, khí tài quân sự có trong biên chế của đơn vị. - TC9. Biết khai thác sức mạnh của cán bộ, chiến sĩ trong toàn đơn vị để hoàn thành tốt mọi nhiệm vụ được giao. - TC10. Có trình độ về công nghệ thông tin, ngoại ngữ đáp ứng đòi hỏi yêu cầu nhiệm vụ đối với người sĩ quan CH-TM lục quân, trình độ đại học. 	<ul style="list-style-type: none"> - CB7. Vận dụng sáng tạo lý luận chủ nghĩa Mác-Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, đường lối quan điểm của Đảng, Nhà nước vào lĩnh vực quân sự. - CB8. Vận dụng được kiến thức về điều lệnh quản lý bộ đội, điều lệnh đội ngũ, điều lệ công tác tham mưu huấn luyện chiến đấu để hình thành năng lực, rèn luyện tác phong của người sĩ quan CH-TM Lục quân. - CB9. Tổ chức hoạt động công tác đảng, công tác chính trị ở cấp phân đội. - CB10. Áp dụng công nghệ thông tin, ngoại ngữ vào khai thác khả năng chiến đấu của các loại vũ khí, khí tài quân sự có trong biên chế của đơn vị. Đồng thời vận dụng CNTT vào quản lý đơn vị phụ trách. - CB11. Có năng lực đánh giá phẩm chất đạo đức của người quân nhân, người cán bộ đảng viên vào giáo dục, quản lý, rèn luyện bộ đội. - CB12. Có khả năng tổ chức huấn luyện quân nhân thuộc quyền thao tác sử dụng, vận hành thành thạo vũ khí, khí tài quân sự có trong biên chế của đơn vị.
TC4. Tự học, tự nghiên cứu	<ul style="list-style-type: none"> - TC11. Thực hiện các đề tài nghiên cứu khoa học cấp cơ sở, cấp ngành... - TC12. Viết, đăng tải bài báo khoa học trên các tạp chí chuyên ngành 	<ul style="list-style-type: none"> - CB13. Có năng lực thích ứng với sự thay đổi trong môi trường hoạt động nghề nghiệp. - CB14. Có năng lực phát hiện vấn đề và tổ chức nghiên cứu khoa học - CB15. Có năng lực tự học, tự bồi dưỡng
TC5. Hoạt động thực tiễn, hoạt động chính trị - xã hội	<ul style="list-style-type: none"> - TC13. Nhạy bén nắm bắt và cập nhật kịp thời tình hình thời sự, chính trị trong nước và quốc tế. - TC14. Tham gia các hoạt động chính trị - xã hội. 	<ul style="list-style-type: none"> - CB16. Thường xuyên theo dõi diễn biến tình hình thời sự quốc tế và trong nước - CB17. Có năng lực thương thảo, đàm phán và giải quyết xung đột. - CB18. Có năng lực làm việc nhóm và phối hợp nhóm. - CB19. Tham gia các đoàn thể, tổ chức quần chúng tại nơi ở và nơi làm việc.
TC6. Phát triển nghề nghiệp, phát triển bản thân	<ul style="list-style-type: none"> - TC15. Năng lực định hướng mục tiêu phát triển nghề nghiệp. - TC16. Tự chủ, tự chịu trách nhiệm trong phát triển chuyên môn. 	<ul style="list-style-type: none"> - CB20. Năng lực lập kế hoạch và hiện thực hóa mục tiêu phát triển nghề nghiệp. - CB21. Trau dồi các kỹ năng “mềm” trong nghề nghiệp và trong cuộc sống - CB22. Hợp tác, chia sẻ, hỗ trợ cùng đồng đội, trau dồi và hoàn thiện nhân cách.

Dựa trên quy định về Chuẩn sĩ quan CH-TM, nghiên cứu đề xuất khung năng lực của người sĩ quan CH-TM như trên để quá trình đào tạo có căn cứ nâng cao chất lượng quản lý và đào tạo trong các trường quân đội hiện nay.

5. Kết luận

Bài báo nhấn mạnh sự quan trọng của việc nghiên cứu và phát triển khung năng lực sĩ quan Chỉ huy Tham mưu trong quân đội. Việc xác định và phát triển khung năng lực nghề nghiệp cho sĩ quan Chỉ huy Tham mưu đóng vai trò quan trọng để đảm bảo hiệu quả trong các hoạt động quản lý, chỉ huy và huấn luyện bộ đội.

Bài báo cung cấp một cơ sở cho việc hiểu rõ hơn về vai trò và nhiệm vụ của sĩ quan Chỉ huy Tham mưu trong ngành quân đội. Khung năng lực nghề nghiệp của sĩ quan Chỉ huy Tham mưu bao gồm các yếu tố quan trọng như phẩm chất chính trị, lập trường tư tưởng, đạo đức, kiến thức toàn diện về các ngành khoa học và chuyên sâu về khoa học kỹ thuật quân sự, cũng như phương pháp và tác phong công tác nhạy bén.

Việc xác định và phát triển khung năng lực này sẽ giúp sĩ quan Chỉ huy Tham mưu thực hiện hiệu quả các nhiệm vụ quản lý, chỉ huy và huấn luyện bộ đội. Điều này đảm bảo rằng họ có đầy đủ kiến thức và kỹ năng cần thiết để đối phó với các tình huống khác nhau và đạt được kết quả cao trong hoạt động quân sự.

Nghiên cứu này không chỉ đóng góp vào việc nắm bắt và định nghĩa khung năng lực của sĩ quan Chỉ huy Tham mưu mà còn đề xuất các phương pháp và tiêu chí đánh giá năng lực, từ đó tạo điều kiện cho việc đào tạo và phát triển năng lực trong quá trình học tập và công tác. Điều này cung cấp một cơ sở khoa học và chính xác để đảm bảo chất lượng đào tạo của các trường Sĩ quan Lục quân và nâng cao năng lực của sĩ quan Chỉ huy Tham mưu.

Tổng quan, nghiên cứu về khung năng lực của sĩ quan Chỉ huy Tham mưu trong các trường Sĩ quan Lục quân là một bước quan trọng để nắm bắt và phát triển năng lực cần thiết cho công việc quản lý, chỉ huy và huấn luyện bộ đội. Đây là một lĩnh vực nghiên cứu có ý nghĩa quan trọng trong việc nâng cao hiệu suất và hiệu quả của quân đội và đảm bảo an ninh quốc gia.

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

Research on the capabilities framework of staff officers in Army Academy

The capabilities of staff officers in military operations play a crucial role in the management and execution of specialized activities. This study focuses on researching the capabilities framework of staff officers in the Army Academy. The article emphasizes the importance of studying and developing the capabilities framework of staff officers in the Army Academy. Identifying and developing these capabilities is essential to ensure effectiveness in military management, command, and training. The article provides a foundation for a better understanding of the role and responsibilities of staff officers. This research contributes to improving the quality of training and the capabilities of staff officers, thereby ensuring national security and success in military operations.

Keywords: *Capabilities, capability-based training, Army Academy.*

QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG PHỐI HỢP ĐÀO TẠO GIỮA TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHỐI NGÀNH SỨC KHỎE VỚI BỆNH VIỆN KHU VỰC NAM ĐỒNG BẰNG SÔNG HỒNG

Phạm Thị Thanh Hương¹

Tóm tắt. Công tác quản lý phối hợp giữa nhà trường khối ngành sức khỏe và các bệnh viện trong đào tạo sinh viên có vai trò quan trọng góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, hình thành năng lực thực hành cho sinh viên, giúp sinh viên sau khi ra trường có thể đáp ứng được các yêu cầu chuyên môn của các cơ sở y tế. Các nhà trường cần đánh giá nghiêm túc thực trạng công tác quản lý hoạt động phối hợp đào tạo, xác định những mặt mạnh, mặt hạn chế của công tác này, từ đó đề xuất các biện pháp nhằm nâng cao hiệu quả công tác phối hợp đào tạo.

Từ khóa: *Quản lý, hoạt động phối hợp đào tạo, trường đại học khối ngành sức khỏe.*

1. Đặt vấn đề

Phối hợp giữa trường đại học khối ngành sức khỏe với các bệnh viện là một giải pháp tổ chức đào tạo nhân lực ngành y tế mang lại nhiều hiệu quả và góp phần nâng cao chất lượng đào tạo. Ngày 01 tháng 8 năm 2008, Bộ trưởng Bộ Y tế đã ban hành Thông tư 09/BYT-TT về hướng dẫn kết hợp giữa các cơ sở đào tạo cán bộ y tế với các bệnh viện trong công tác đào tạo, nghiên cứu khoa học và chăm sóc sức khỏe nhân dân [2]. Thực hiện Nghị định 111/2017/NĐ-CP “Qui định về tổ chức đào tạo thực hành trong đào tạo khối ngành sức khỏe”, các trường Đại học khối ngành sức khỏe đã thực hiện phối hợp đào tạo với các bệnh viện thông qua xây dựng chương trình, phương pháp học tập theo hướng hình thành năng lực cho sinh viên, giúp sinh viên sau khi tốt nghiệp đạt được các năng lực cơ bản của đội ngũ nhân lực y tế và đáp ứng yêu cầu hội nhập quốc tế [3].

Thông qua hoạt động phối hợp đào tạo, các trường Đại học được bổ sung thêm nhân lực y tế có chất lượng cao có thể tham gia giảng dạy cho nhà trường, được khai thác và sử dụng cơ sở vật chất và thiết bị y tế hiện đại của các bệnh viện vào giảng dạy và thực hành cho sinh viên. Trên cơ sở đó, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, hình thành năng lực cho sinh viên, giúp sinh viên sau khi ra trường có thể đáp ứng được các yêu cầu chuyên môn của các cơ sở y tế. Tuy nhiên hiện nay, hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường Đại học khối ngành sức khỏe với bệnh viện còn nhiều hạn chế: Chưa có chính sách đồng bộ trong tổ chức và triển khai hoạt động phối hợp; Mô hình phối hợp còn đơn điệu, chưa đa dạng; Kinh nghiệm của cán bộ quản lý và giảng viên trong quản lý hoạt động phối hợp còn hạn chế; Chưa có hệ thống tiêu chí đánh giá hiệu quả phối hợp một cách khoa học; Do lưu lượng sinh viên thực tập tại một số bệnh viện quá lớn nên ảnh hưởng đến việc lập kế hoạch học tập một cách khoa học, hợp lý, ảnh hưởng đến chất lượng giảng dạy và quản lý sinh viên tại bệnh viện. Bài viết tập trung nghiên cứu lý luận, đánh giá thực trạng về quản lý hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe với bệnh viện, từ đó đề xuất một số biện pháp quản lý hoạt động phối hợp nhằm nâng cao hiệu quả đào tạo ở các trường Đại học.

Ngày nhận bài: 03/05/2023. Ngày nhận đăng: 21/06/2023.

¹Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định

Tác giả liên hệ: Phạm Thị Thanh Hương. Địa chỉ e-mail: thanhhuonghvqlgd@gmail.com

2. **Đánh giá thực trạng quản lý hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam Đồng bằng sông Hồng với các bệnh viện**

Để đánh giá thực trạng quản lý hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe với các bệnh viện, nghiên cứu khảo sát đối tượng là cán bộ quản lý, giảng viên và sinh viên 2 trường đại học khối ngành sức khỏe (Trường Đại học Y dược Thái Bình và Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định), và cán bộ quản lý, bác sĩ và điều dưỡng bệnh viện. Tổng số đối tượng khảo sát là 763 người, trong đó: Cán bộ quản lý nhà trường bao gồm Hiệu trưởng, phó Hiệu trưởng, trưởng phòng đào tạo, các trưởng, phó khoa: 38 người; Giảng viên 300 người; Cán bộ quản lý bệnh viện, bác sĩ, điều dưỡng 75 người; Sinh viên hệ đại học đang theo học tại 2 trường 350 người.

Việc đánh giá thực trạng quản lý hoạt động phối hợp đào tạo giữa các trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam Đồng bằng sông Hồng và các bệnh viện tập trung vào các nội dung sau đây: Quản lý xây dựng chương trình tổng thể về phối hợp đào tạo; Quản lý phối hợp xây dựng và phát triển chương trình đào tạo; Quản lý phối hợp trong hoạt động giảng dạy, hướng dẫn thực hành cho sinh viên; Quản lý phối hợp trong việc sử dụng cơ sở vật chất và trang thiết bị thực hành, thực tập; Quản lý phối hợp trong việc tổ chức thực hiện đánh giá kết quả đào tạo sinh viên; Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam Đồng bằng sông Hồng và các bệnh viện.

2.1. **Những mặt mạnh**

Hầu hết CBQL và GV các trường, cán bộ quản lý, bác sĩ, điều dưỡng đều nhận thức đúng về mục đích ý nghĩa của hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam Đồng bằng sông Hồng và các bệnh viện; xác định đúng vai trò của đội ngũ CBQL, GV trong nhà trường và các lực lượng ở bệnh viện trong việc tổ chức, quản lý hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam Đồng bằng sông Hồng và các bệnh viện.

Lãnh đạo các trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam Đồng bằng sông Hồng đã quan tâm tổ chức xây dựng chương trình và kế hoạch hoạt động phối hợp đào tạo với bệnh viện, đã xác định cơ chế phối hợp và xác định được các nội dung hoạt động phối hợp đào tạo cụ thể để chỉ đạo các bộ phận liên quan trong nhà trường triển khai thực hiện. Cụ thể, lãnh đạo nhà trường đã chỉ đạo các phòng chức năng, các khoa và bộ môn trong trường xây dựng kế hoạch phối hợp với bệnh viện trong đào tạo thực hành và thực tập của sinh viên.

Lãnh đạo các trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam Đồng bằng sông Hồng đã quan tâm đến việc thúc đẩy các khoa chuyên môn khai thác kiến thức và kinh nghiệm của các bác sĩ và điều dưỡng viên giỏi vào xây dựng và phát triển chương trình đào tạo cũng như tham gia giảng dạy và hướng dẫn thực hành cho sinh viên của nhà trường. Hiệu trưởng các trường đã phân công một Phó Hiệu trưởng trường phụ trách chỉ đạo thực hiện kế hoạch phối hợp đào tạo, từ đó góp phần nâng cao hiệu quả tổ chức thực hiện kế hoạch hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam Đồng bằng sông Hồng và các bệnh viện.

Các trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam Đồng bằng sông Hồng và các bệnh viện đã phối hợp với nhau trong hoạt động đánh giá kết quả đào tạo sinh viên, đặc biệt là đánh giá kết quả dạy học thực hành của sinh viên tại bệnh viện và đã góp phần nâng cao chất lượng đào tạo sinh viên ngành y.

Đặc biệt, việc sử dụng và khai thác cơ sở vật chất và trang thiết bị của nhau cũng được các trường đại học khối ngành sức khỏe và bệnh viện khu vực Nam Đồng bằng sông Hồng quan tâm. Thông qua phối hợp sử dụng cơ sở vật chất này mà nhà trường đã một phần nào khắc phục được tình trạng thiếu thốn và lạc hậu về phương tiện máy móc khám chữa bệnh hiện đại dùng phục vụ hoạt động giảng dạy cho sinh viên.

Có thể khẳng định rằng bằng cách phối hợp đào tạo với các bệnh viện, các trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam Đồng bằng sông Hồng đã nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường, nâng cao uy tín và thương hiệu của nhà trường trong đào tạo nhân lực ngành y tế cho đất nước và hội nhập quốc tế.

2.2. Những mặt hạn chế

Một bộ phận CBQL, GV trong các nhà trường, cán bộ quản lý, bác sĩ, điều dưỡng trong các bệnh viện chưa nhận thức đầy đủ về tầm quan trọng và sự cần thiết của hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam Đồng bằng sông Hồng và các bệnh viện.

Việc xây dựng chương trình tổng thể và kế hoạch hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam Đồng bằng sông Hồng và các bệnh viện còn chưa thực sự khoa học, còn mang yếu tố cảm tính, duy ý chí. Đôi khi xây dựng kế hoạch cơ bản là dựa vào kế hoạch của năm học trước, nên dẫn theo các khoa, bộ môn xây dựng kế hoạch chưa chuẩn. Từ đó mà việc thực hiện kế hoạch chưa sát với thực tiễn và chưa có chỉ tiêu cụ thể để tổ chức kiểm tra đánh giá thực hiện kế hoạch phù hợp. Có thể nói việc lập kế hoạch của trường, kế hoạch của khoa, bộ môn phần lớn còn mang tính hình thức, chưa có sự đầu tư và sáng tạo, chưa căn cứ vào nguồn lực thực tế của nhà trường và bệnh viện, chưa có dự báo nhu cầu khách quan về các điều kiện đảm bảo, chưa có giải pháp thực hiện có hiệu quả hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam Đồng bằng sông Hồng và các bệnh viện.

Về mặt tổ chức, nhà trường chưa thành lập được bộ phận chuyên trách theo dõi và giám sát các hoạt động phối hợp đào tạo, chưa kiểm tra thường xuyên việc thực hiện kế hoạch phối hợp đào tạo. Cơ chế phối hợp chưa thể hiện được trách nhiệm và quyền hạn cũng như các điều kiện đảm bảo để các bộ phận liên quan dựa vào đó mà triển khai, thực hiện các hoạt động phối hợp đào tạo, đặc biệt là nhiệm vụ của từng thành viên tham gia hoạt động phối hợp đào tạo. Kèm theo đó là chưa có quy trình kiểm tra rõ ràng các hoạt động phối hợp đào tạo giữa nhà trường và bệnh viện.

Việc kiểm tra, giám sát đánh giá thực hiện kế hoạch hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học với các bệnh viện chưa có tiêu chí cụ thể, điều đó ảnh hưởng đến việc vận dụng kết quả kiểm tra để điều chỉnh các hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học với các bệnh viện.

Trong quá trình quản lý hoạt động phối hợp đào tạo, việc phối hợp các lực lượng của nhà trường với lực lượng bệnh viện còn yếu, chưa đồng bộ, thiếu nhất quán, mang nặng tính hành chính, kém hiệu lực. Việc kiểm tra đánh giá không được tiến hành thường xuyên, việc khen thưởng, kỷ luật chưa đủ mạnh để động viên khuyến khích mọi lực lượng cùng tham gia nên nhiều khi hiệu quả thực hiện phối hợp đào tạo thấp.

3. Biện pháp quản lý hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam Đồng bằng sông Hồng với các bệnh viện

3.1. Xây dựng cơ chế phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe với bệnh viện

Xây dựng cơ chế phối hợp đào tạo nhằm triển khai các hoạt động phối hợp đào tạo một cách đồng bộ, qua đó xác định trách nhiệm và quyền hạn của các bộ phận liên quan, đảm bảo hài hòa lợi ích của nhà trường và của bệnh viện. Cơ chế phối hợp chứa đựng các nội dung mang tính quy tắc, các bộ phận chức năng dựa vào đó để triển khai nhanh chóng và hiệu quả các công việc được giao, phù hợp với chức năng, nhiệm vụ của từng bộ phận.

Cơ chế phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe với bệnh viện có thể bao gồm các nội dung sau: Hợp đồng phối hợp đào tạo; Tổ chức thực hiện chương trình, kế hoạch phối hợp đào tạo; Chi phí đào tạo thực hành.

Quy trình thực hiện phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe với bệnh viện bao gồm:

(1) Xác định các nguyên tắc để xây dựng cơ chế phối hợp giữa nhà trường và bệnh viện

Việc xây dựng cơ chế phối hợp giữa nhà trường và bệnh viện trong việc quản lý đào tạo sinh viên cần tuân thủ các nguyên tắc sau đây:

Cả nhà trường và bệnh viện đều tự nguyện, không ai ép buộc ai, kể cả các tổ chức nhà nước.

Đảm bảo hài hòa lợi ích của hai bên, mỗi bên đều có lợi ích trong việc phối hợp cùng nhau trong đào tạo sinh viên.

Cộng đồng trách nhiệm, mỗi bên đều có trách nhiệm và quyền hạn trong việc phối hợp cùng nhau để triển khai đào tạo sinh viên.

Sự phối hợp đào tạo không làm ảnh hưởng đến hoạt động riêng của mỗi bên.

(2) Hai bên thảo luận thống nhất quyền hạn và trách nhiệm của mỗi bên

- Hai bên trao đổi ý tưởng: Trước hết lãnh đạo hai bên gặp nhau để tìm hiểu nhu cầu và khả năng của mỗi bên, trong đó phía nhà trường là bên chủ động và chủ trì cuộc gặp gỡ. Nhà trường cần thực hiện các công việc sau đây: Chuẩn bị các tài liệu cần cho buổi trao đổi ý tưởng; Đại diện nhà trường trình bày ý tưởng phối hợp đào tạo; Hai bên thảo luận trao đổi về ý tưởng mà nhà trường đã đưa ra.

Thỏa thuận của hai bên: Sau khi trao đổi với nhau, nếu thấy phù hợp, hai bên thống nhất về những vấn đề cơ bản có tính quyết định đến quản lý hoạt động phối hợp đào tạo sinh viên giữa nhà trường và bệnh viện. Trên cơ sở đó nhà trường chủ trì xây dựng dự thảo biên bản thỏa thuận giữa hai bên về quyền hạn và trách nhiệm của mỗi bên trong quản lý phối hợp đào tạo sinh viên giữa nhà trường và bệnh viện.

(3) Xây dựng và ban hành cơ chế phối hợp giữa nhà trường với bệnh viện trong quản lý đào tạo sinh viên

Hiệu trưởng giao cho trường nhóm chuyên trách soạn thảo cơ chế phối hợp đào tạo sinh viên giữa nhà trường và bệnh viện dựa trên các quy định của pháp luật, điều kiện của nhà trường và bệnh viện.

Nhóm chuyên trách thông qua bản dự thảo cơ chế phối hợp đào tạo sinh viên giữa nhà trường và bệnh viện. Trong bản dự thảo nêu rõ phạm vi điều chỉnh, nội dung phối hợp, chức năng, nhiệm vụ, quyền hạn, trách nhiệm và mối quan hệ của từng bộ phận, cá nhân, chế độ liên lạc, báo cáo, thảo luận khi có vấn đề phát sinh.

Hiệu trưởng nhà trường tổ chức lấy ý kiến đóng góp, bổ sung của các cá nhân, đơn vị có liên quan trong trường để hoàn thiện văn bản cơ chế phối hợp.

Nhà trường gửi văn bản cơ chế phối hợp đào tạo đã được nhóm chuyên trách hoàn thiện tới bệnh viện để lấy ý kiến góp ý, bổ sung, điều chỉnh. Trên cơ sở các ý kiến đóng góp của phía bệnh viện, nhóm chuyên trách hoàn chỉnh văn bản cơ chế phối hợp cuối cùng và trình lãnh đạo nhà trường và lãnh đạo bệnh viện.

Hiệu trưởng nhà trường và giám đốc bệnh viện cùng ký ban hành cơ chế phối hợp đào tạo sinh viên giữa nhà trường và bệnh viện.

3.2. Tổ chức bộ máy chuyên trách quản lý hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe với bệnh viện

Hiện nay, một trong những rào cản của quan hệ phối hợp giữa trường đại học khối ngành sức khỏe và bệnh viện là chưa có đầu mối quản lý thống nhất, ảnh hưởng đến việc tổ chức triển khai, theo dõi, đánh giá các hoạt động hợp tác, thông tin liên lạc không thông suốt. Vì vậy, cần có một bộ máy điều hành chuyên trách, có nghiệp vụ chuyên môn để quản lý, chỉ đạo, điều hành và phối hợp đào tạo giữa trường đại học với bệnh viện là đầu mối để các trường đại học khối ngành sức khỏe và bệnh viện có thể liên hệ trao đổi với nhau về đào tạo, tuyển dụng, tuyển sinh; cập nhật thường xuyên những thay đổi của thị trường lao động, việc làm, phân tích đánh giá thực trạng, dự báo xu hướng phát triển, kịp thời điều chỉnh kế hoạch, chương trình đào tạo theo yêu cầu của bệnh viện.

Bộ máy tổ chức là tổng hợp các bộ phận được chuyên môn hóa, có quyền hạn và trách nhiệm cụ thể, được bố trí theo một cách thức nhất định và có mối liên hệ qua lại với nhau nhằm đảm bảo thực hiện các mục tiêu, chức năng, nhiệm vụ liên quan tới phối hợp giữa trường đại học khối ngành sức khỏe và bệnh viện. Việc thành lập bộ máy tổ chức quản lý hoạt động phối hợp giữa trường đại học khối ngành sức khỏe và bệnh viện cần đảm bảo:

Phù hợp với mục tiêu quản lý hoạt động phối hợp giữa trường đại học khối ngành sức khỏe là khai thác, sử dụng tối đa các tiềm năng và cơ hội của cả hai bên, đem lại những lợi ích cho các bên có liên quan: nhà trường, bệnh viện, sinh viên, cán bộ quản lý, giảng viên, xã hội...

Tính chuyên môn hóa: để tăng cường hiệu quả quản lý, mỗi thành viên được bố trí vào một bộ phận, mỗi

bộ phận thực hiện một chức năng, nhiệm vụ xác định.

Tính cân đối: việc phân chia các bộ phận, các chức năng nhiệm vụ phải hợp lý cả về số lượng, chất lượng.

Tính linh hoạt: bộ máy tổ chức phải có khả năng thích ứng với bất kỳ tình huống thay đổi nào xảy ra ở môi trường bên ngoài và bên trong tổ chức.

Tính hiệu quả: bộ máy tổ chức phải sử dụng chi phí thấp nhất về cả phương diện kinh tế và nhân lực, giữa chi phí đầu vào và kết quả đầu ra.

Chỉ đạo chung và điều phối hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe và bệnh viện trên cơ sở hình thành bộ máy tổ chức của ban chỉ đạo.

Xác định nhiệm vụ và các hoạt động của Ban chỉ đạo, trong đó trọng tâm là xây dựng hệ thống thông tin về năng lực đào tạo của trường đại học khối ngành sức khỏe và nhu cầu nhân lực của bệnh viện.

3.3. Huy động các chuyên gia giỏi về chuyên môn của bệnh viện tham gia phát triển chương trình đào tạo của trường đại học khối ngành sức khỏe

Huy động các chuyên gia giỏi về chuyên môn của bệnh viện tham gia phát triển chương trình đào tạo của trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam Đồng bằng sông Hồng là nhằm khai thác kiến thức và kinh nghiệm thực tiễn của các y bác sỹ và điều dưỡng có trình độ chuyên môn giỏi trong quá trình xây dựng và phát triển chương trình đào tạo của nhà trường, qua đó cải thiện chất lượng chương trình đào tạo, đáp ứng yêu cầu của các bệnh viện. Việc phối hợp thực hiện các nội dung này là nhằm để chương trình đào tạo được phát triển theo hướng cập nhật, sát với yêu cầu của bệnh viện và đáp ứng nhu cầu người học. Quy trình thực hiện bao gồm:

(1) Tổ chức Ban phát triển và điều chỉnh chương trình đào tạo mà thành phần bao gồm đại diện của trường đại học khối ngành sức khỏe và đại diện của bệnh viện để hợp tác phát triển chương trình đào tạo, hoạt động theo cơ chế hội đồng.

Tổ chức lấy ý kiến góp ý của các bộ phận chức năng của trường và của bệnh viện về chức năng, nhiệm vụ của Ban phát triển và điều chỉnh chương trình đào tạo; đồng thời trang bị các phương tiện và tạo điều kiện thuận lợi cho Ban phát triển và điều chỉnh chương trình đào tạo thực hiện chức năng và nhiệm vụ của mình.

Chỉ đạo Trung tâm phối hợp đào tạo giữa nhà trường và bệnh viện dự thảo, trình Hiệu trưởng phê duyệt và ban hành quyết định thành lập Ban phát triển và điều chỉnh chương trình đào tạo của trường.

Tổ chức và chỉ đạo Ban phát triển và điều chỉnh chương trình đào tạo triển khai thực hiện các nhiệm vụ của mình. Cụ thể là: tiến hành dự thảo chương trình đào tạo; lấy ý kiến của đội ngũ CBQL, giảng viên và các y bác sỹ bệnh viện đóng góp về mục tiêu và nội dung của bản dự thảo chương trình đào tạo, trước khi đưa ra Hội đồng thẩm định.

(2) Thành lập Hội đồng thẩm định chương trình đào tạo với các thành viên: ngoài một số nhà khoa học, giảng viên của nhà trường, nhất thiết phải có các thành viên là các y bác sỹ, điều dưỡng viên có trình độ chuyên môn giỏi, các CBQL của bệnh viện. Hội đồng thẩm định chương trình đào tạo đưa ra các ý kiến góp ý để bổ sung và sửa đổi dự thảo chương trình đào tạo; đồng thời đưa ra các ý kiến tư vấn cho Hiệu trưởng nhà trường cho thử nghiệm chương trình đào tạo.

(3) Tổ chức và chỉ đạo việc thử nghiệm chương trình đào tạo có sự phối hợp của phía bệnh viện để qua đó tận dụng trí tuệ của các chuyên gia bệnh viện đánh giá mức độ đáp ứng của chương trình về kiến thức, kỹ năng và thái độ của “sản phẩm đào tạo” có được từ chương trình thử nghiệm. Từ kết quả thử nghiệm, Ban phát triển và điều chỉnh chương trình đào tạo tiếp tục sửa đổi và bổ sung về mục tiêu, nội dung và các yêu tố khác của chương trình đã thử nghiệm để có chương trình đào tạo chính thức trình Hiệu trưởng nhà trường ký ban hành.

(4) Chỉ đạo các khoa phối hợp với các chuyên gia của bệnh viện lựa chọn giáo trình hoặc biên soạn giáo trình mới trên cơ sở các chương trình đào tạo đã được phát triển.

3.4. Xây dựng bộ công cụ đánh giá quản lý hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe với bệnh viện

Tác giả đề xuất xây dựng bộ tiêu chuẩn, tiêu chí, và chỉ số đánh giá quản lý hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe với bệnh viện như sau:

Tiêu chuẩn 1: Xây dựng mục tiêu, KPI phối hợp đào tạo giữa nhà trường với bệnh viện		
Tiêu chí 1.1	Mục tiêu phối hợp đào tạo sinh viên khối ngành sức khỏe	
	Chỉ số 1	Mục tiêu phối hợp đào tạo phù hợp với chiến lược phát triển của nhà trường
	Chỉ số 2	Mục tiêu phối hợp đào tạo gắn với yêu cầu trang bị kỹ năng nghề cho SV
Tiêu chí 1.2	Kế hoạch phối hợp đào tạo được xác định rõ ràng, cụ thể hàng năm	
	Chỉ số 3	Trong kế hoạch có ghi rõ mục tiêu, nhiệm vụ, giải pháp, lộ trình, phương tiện thực hiện
	Chỉ số 4	Có phê duyệt của lãnh đạo hai bên về kế hoạch phối hợp đào tạo giữa nhà trường với bệnh viện
Tiêu chuẩn 2: Tổ chức và chỉ đạo triển khai thực hiện hoạt động phối hợp đào tạo		
Tiêu chí 2.1	Tổ chức hội nghị, hội thảo chuyên đề về phối hợp đào tạo theo định kỳ	
	Chỉ số 5	Có tổ chức các cuộc họp về phối hợp đào tạo với bệnh viện
	Chỉ số 6	Có hợp đồng phối hợp đào tạo giữa nhà trường và bệnh viện
	Chỉ số 7	Có cơ chế phối hợp giữa hai bên để cùng thực hiện phối hợp đào tạo
Tiêu chí 2.2	Triển khai các hợp đồng phối hợp đào tạo	
	Chỉ số 8	Hai bên có kế hoạch chi tiết để triển khai thực hiện các hợp đồng đã được ký kết
	Chỉ số 9	Các hợp đồng phối hợp đào tạo có phân công cụ thể trách nhiệm, nguồn lực của mỗi bên tương ứng với nhiệm vụ được giao
Tiêu chí 2.3	Định kỳ sơ kết, tổng kết, đánh giá hoạt động phối hợp đào tạo	
	Chỉ số 10	Định kỳ hai bên tổ chức sơ kết, tổng kết đánh giá việc thực hiện phối hợp đào tạo và kế hoạch điều chỉnh tương ứng
Tiêu chí 2.4	Các giải pháp phối hợp đào tạo có tính khả thi và đồng bộ	
	Chỉ số 11	Nhà trường và bệnh viện có bộ phận phụ trách phối hợp đào tạo, có sự phân công hợp lý, rõ ràng nhiệm vụ của từng bên
	Chỉ số 12	Các giải pháp tổ chức phối hợp đào tạo được rà soát, điều chỉnh, bổ sung định kỳ hàng năm.
Tiêu chuẩn 3: Kiểm tra hoạt động phối hợp đào tạo giữa nhà trường với bệnh viện		
Tiêu chí 3.1	Thường xuyên tổ chức KT hoạt động phối hợp đào tạo giữa nhà trường và bệnh viện	
	Chỉ số 13	Bộ phận chuyên trách có quy chế kiểm tra và báo cáo về việc phối hợp đào tạo cho lãnh đạo hai bên đúng định kỳ theo quy định.
	Chỉ số 14	Bộ phận chuyên trách có kế hoạch kiểm tra việc phối hợp đào tạo, có quy định, công cụ và quy trình kiểm tra cụ thể
	Chỉ số 15	Các báo cáo được lưu trữ đầy đủ và được sử dụng trong sơ kết, tổng kết, nhận xét đánh giá định kỳ
Tiêu chí 3.2	Các kết quả kiểm tra được sử dụng để điều chỉnh, bổ sung những giải pháp tổ chức hoạt động phối hợp đào tạo đạt hiệu quả tốt hơn	
	Chỉ số 16	Các kết quả kiểm tra được sử dụng để điều chỉnh, bổ sung những giải pháp tổ chức hoạt động phối hợp đào tạo
	Chỉ số 17	Những giải pháp tổ chức phối hợp đào tạo được điều chỉnh, bổ sung đã mang lại hiệu quả phối hợp tốt hơn
Tiêu chí 3.3	Hoạt động phối hợp ĐT thực hiện tự giác, bình đẳng về trách nhiệm và quyền lợi	
	Chỉ số 18	Hoạt động phối hợp đào tạo thực hiện theo một quy trình thống nhất và ổn định
	Chỉ số 19	Các bên phối hợp đào tạo tự giác thực hiện, bình đẳng về trách nhiệm, nghĩa vụ và quyền lợi thể hiện qua hợp đồng
Tiêu chuẩn 4: Hiệu quả hoạt động phối hợp đào tạo giữa nhà trường với bệnh viện		
Tiêu chí 4.1	Chất lượng đào tạo SV thông qua hoạt động phối hợp giữa nhà trường với bệnh viện	
	Chỉ số 20	Kỹ năng thực hành của sinh viên được nâng lên
	Chỉ số 21	Chất lượng sinh viên tốt nghiệp đáp ứng yêu cầu của các bệnh viện
	Chỉ số 22	SV được rèn luyện tác phong và văn hóa bệnh viện trong môi trường thực tế
Tiêu chí 4.2	Mục tiêu, ND chương trình đào tạo, chuẩn đầu ra được bổ sung, cập nhật	
	Chỉ số 23	Mục tiêu đào tạo được điều chỉnh cập nhật kịp thời với chuẩn đầu ra phù hợp với yêu cầu của bệnh viện
	Chỉ số 24	Nội dung CTĐT được cập nhật, đổi mới, điều chỉnh kịp thời phù hợp với chuẩn đầu ra và yêu cầu của bệnh viện
Tiêu chí 4.3	Đánh giá quá trình học tập của sinh viên	
	Chỉ số 25	Có hệ thống ghi nhận quá trình học tập của sinh viên tại bệnh viện
	Chỉ số 26	Có sự phối hợp với bệnh viện trong đánh giá kết quả học tập của sinh viên
Tiêu chí 4.4	Phối hợp sử dụng cơ sở vật chất, thiết bị cho dạy học thực hành được tăng cường	
	Chỉ số 27	Nhà trường và bệnh viện có văn bản cam kết về sử dụng cơ sở vật chất và thiết bị y tế phục vụ dạy học thực hành cho sinh viên
	Chỉ số 28	Bệnh viện có kế hoạch bố trí nhân lực y tế cho sinh viên thực hành theo đúng thời khóa biểu đã phê duyệt
	Chỉ số 29	Sinh viên được bố trí đủ thiết bị y tế thực hành tại bệnh viện
Tiêu chí 4.5	Hiệu quả hoạt động phối hợp đầu tư phát triển nhân lực của nhà trường và bệnh viện	
	Chỉ số 30	Đội ngũ GV của nhà trường được nâng cao trình độ, kiến thức, kinh nghiệm khi được tiếp cận với thiết bị tương đương trình độ y học hiện đại và tiếp cận môi trường thực tế
	Chỉ số 31	Các y bác sĩ, điều dưỡng của bệnh viện được nâng cao trình độ khi tham gia giảng dạy tại nhà trường, hướng dẫn thực hành, tham gia xây dựng CTĐT, tham gia đánh giá kết quả học tập của SV.

3.5. Tổ chức bồi dưỡng nghiệp vụ chuyên môn cho CBQL chuyên trách và chuyên gia bệnh viện tham gia hoạt động phối hợp đào tạo giữa nhà trường và bệnh viện

1) Xác định nhu cầu bồi dưỡng của đội ngũ CBQL chuyên trách và chuyên gia bệnh viện tham gia giảng dạy, hướng dẫn sinh viên

Để xác định nhu cầu bồi dưỡng của đội ngũ CBQL chuyên trách và chuyên gia bệnh viện tham gia giảng dạy, hướng dẫn sinh viên, nhà trường phải phân tích thực trạng đội ngũ CBQL chuyên trách và chuyên gia bệnh viện tham gia giảng dạy, hướng dẫn sinh viên để làm rõ họ là ai? Họ có vai trò như thế nào trong hoạt động phối hợp đào tạo giữa nhà trường và bệnh viện? Họ đang ở trình độ nào? Năng lực quản lý hoạt động phối hợp đào tạo như thế nào? Năng lực giảng dạy và hướng dẫn sinh viên thực hành, thực tập như thế nào? Điểm mạnh, điểm yếu của họ là gì? Phải bồi dưỡng cái gì, phương pháp, hình thức bồi dưỡng như thế nào? Từ đó xác định nhu cầu bồi dưỡng của đội ngũ CBQL chuyên trách và chuyên gia bệnh viện tham gia giảng dạy, hướng dẫn sinh viên. Trên cơ sở đó xây dựng chương trình BD cho phù hợp.

2) Xây dựng kế hoạch bồi dưỡng đội ngũ CBQL chuyên trách và chuyên gia bệnh viện tham gia giảng dạy, hướng dẫn sinh viên

Căn cứ nhu cầu thực tế cần bồi dưỡng của CBQL chuyên trách và chuyên gia bệnh viện tham gia giảng dạy, hướng dẫn sinh viên, căn cứ kế hoạch năm học của nhà trường, căn cứ khả năng tài chính cho phép, nhà trường chủ động xây dựng kế hoạch bồi dưỡng, bao gồm: mục tiêu, yêu cầu, nội dung, phương pháp bồi dưỡng, thời gian, kinh phí, trách nhiệm của các bộ phận, cá nhân liên quan làm cơ sở cho việc thực hiện công tác bồi dưỡng. Việc lập kế hoạch bồi dưỡng cho CBQL chuyên trách và chuyên gia bệnh viện tham gia giảng dạy, hướng dẫn sinh viên theo 4 bước như sau: Bước 1. Xác định nhu cầu cần bồi dưỡng; Bước 2. Định hướng lựa chọn nội dung, chương trình, phương thức bồi dưỡng phù hợp; Bước 3. Dự trù kinh phí, các điều kiện CSVC, thiết bị dạy học cần thiết cho khóa bồi dưỡng, đề xuất thời gian, địa điểm bồi dưỡng, sự tham gia của bệnh viện; Bước 4. Trình lãnh đạo nhà trường phê duyệt.

3) Tổ chức thực hiện kế hoạch bồi dưỡng đội ngũ CBQL chuyên trách và chuyên gia bệnh viện tham gia giảng dạy, hướng dẫn sinh viên

Hiệu trưởng nhà trường ra quyết định về tổ chức khóa bồi dưỡng. Phòng tổ chức cán bộ phối hợp với Trung tâm phối hợp đào tạo với bệnh viện, Phòng Đào tạo, Phòng Thiết bị, Phòng Tài chính và các khoa để tổ chức thực hiện khóa bồi dưỡng, bao gồm việc lựa chọn và mời chuyên gia giảng dạy cho khóa bồi dưỡng, bố trí lớp học và các điều kiện cần thiết để thực hiện khóa bồi dưỡng.

4) Chỉ đạo thực hiện kế hoạch bồi dưỡng đội ngũ CBQL chuyên trách và chuyên gia bệnh viện tham gia giảng dạy, hướng dẫn sinh viên

Lãnh đạo nhà trường phối hợp với lãnh đạo bệnh viện chỉ đạo các bộ phận và cá nhân có liên quan thực hiện mọi công tác chuẩn bị về: hội trường, cơ sở vật chất phục vụ, nội dung giáo án, tài liệu bồi dưỡng, thời gian tiến hành bồi dưỡng, bố trí nguồn kinh phí cho hoạt động bồi dưỡng. Trong quá trình chỉ đạo thực hiện kế hoạch bồi dưỡng, nhà trường cần phối hợp chặt chẽ với bệnh viện trong tổ chức hoạt động bồi dưỡng để khóa bồi dưỡng được thực hiện đúng nội dung, bảo đảm thời gian, tiến độ và mục tiêu đề ra. Kịp thời xử lý các vướng mắc để khóa bồi dưỡng đội ngũ CBQL chuyên trách và chuyên gia bệnh viện tham gia giảng dạy, hướng dẫn sinh viên được tiến hành thuận lợi.

5) Kiểm tra, đánh giá kết quả bồi dưỡng đội ngũ CBQL chuyên trách và chuyên gia bệnh viện tham gia giảng dạy, hướng dẫn sinh viên

Hiệu trưởng hoặc phó Hiệu trưởng phụ trách phối hợp đào tạo với bệnh viện trực tiếp theo dõi, giám sát và kiểm tra việc thực hiện khóa bồi dưỡng, uốn nắn kịp thời các sai lệch và xử lý kịp thời các vướng mắc trong quá trình thực hiện khóa bồi dưỡng.

Cuối khóa bồi dưỡng, nhà trường phối hợp với bệnh viện để đánh giá chất lượng khóa bồi dưỡng so với mục tiêu và yêu cầu đã đặt ra. Kiểm tra kiến thức có thể qua hệ thống các câu hỏi trắc nghiệm, kiểm tra kỹ năng có thể qua các bài tập xử lý tình huống, qua các hoạt động nhóm.

Thông qua việc đánh giá chất lượng khóa bồi dưỡng, nhà trường và bệnh viện có thể thấy được những vấn đề còn hạn chế về kiến thức và kỹ năng nghiệp vụ chuyên môn của CBQL chuyên trách về phối hợp đào tạo với bệnh viện và của các chuyên gia bệnh viện tham gia giảng dạy, hướng dẫn sinh viên thực hành để từ đó có kế hoạch bồi dưỡng tiếp theo.

4. Kết luận

Quản lý hoạt động phối hợp đào tạo giữa các trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam Đồng bằng sông Hồng với bệnh viện có ý nghĩa quan trọng trong công tác đào tạo của các trường. Các trường cần quan tâm nhiều hơn đến công tác này nhằm gắn kết công tác đào tạo và thực tế, góp phần nâng cao chất lượng nguồn nhân lực được đào tạo đáp ứng yêu cầu và đòi hỏi của thực tiễn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban chấp Hành TW Đảng, Nghị quyết số 29/NQ-TW về đổi mới căn bản toàn diện giáo dục Việt Nam, Ban hành ngày 4 tháng 11 năm 2013.
- [2] Bộ Y tế (2008). Thông tư 09/2008/TT-BYT ngày 01/8/2008 về “Hướng dẫn việc phối hợp giữa các cơ sở đào tạo cán bộ y tế với các cơ sở thực hành trong công tác đào tạo, nghiên cứu khoa học và chăm sóc sức khỏe nhân dân”
- [3] Chính Phủ (2017). Nghị định 111/2017/NĐ-CP[9] “Qui định về tổ chức đào tạo thực hành trong đào tạo khối ngành sức khỏe”
- [4] Chính Phủ (2019). Nghị định 99/2019/NĐ-CP Qui định chi tiết và hướng dẫn một số điều của luật giáo dục đại học.
- [5] Lâm Văn Đồng (2016). Nghiên cứu thực trạng việc làm của sinh viên sau tốt nghiệp trường Đại học Đại học Điều dưỡng. Luận án TS QLGD-ĐHGD
- [6] Trần Khắc Hoàn (2006). Kết hợp đào tạo tại trường và doanh nghiệp nhằm nâng cao chất lượng ĐTN ở Việt Nam trong giai đoạn hiện nay. Luận án Tiến sĩ, KSP Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội

ABSTRACT

Management of training cooperation between medical universities and hospitals in The South River Delta

The management and coordination between schools and hospitals in student training plays an important role, contributing to improving the quality of training, forming practical capacity for students, helping students after graduation to have a can meet the professional requirements of medical facilities. Schools need to seriously evaluate the reality of the management of training coordination activities, identify the strengths and limitations of this work, thereby proposing measures to improve the effectiveness of the coordination training activities.

Keywords: Management, coordination of training activities, medical and health.

GIẢI PHÁP THỨC ĐẨY CHUYỂN ĐỔI SỐ TRONG GIÁO DỤC ĐÁP ỨNG YÊU CẦU ĐỔI MỚI GIÁO DỤC HIỆN NAY

Nguyễn Thị Tâm Minh¹

Tóm tắt. Chuyển đổi số trong giáo dục không chỉ dừng lại ở việc chuyển đổi phương thức dạy và học. Phạm vi của nó vô cùng rộng lớn, khi công nghệ cần được tích hợp và kết nối một cách tổng thể trong cả quy trình quản trị và vận hành tổ chức. Nếu thực hiện tốt, chuyển đổi số làm thay đổi tư duy quản trị giáo dục, giúp người dạy thuận tiện hơn, việc học chất lượng hơn. Bài viết giới thiệu về chuyển đổi số, mối quan hệ của chuyển đổi số (digital transformation) với số hóa (digitisation), sự khác nhau giữa chuyển đổi số và ứng dụng công nghệ thông tin. Bài viết nhấn mạnh về chuyển đổi số trong giáo dục về lợi ích của chuyển đổi số với giáo dục, trình bày giải pháp thúc đẩy chuyển đổi số trong giáo dục.

Từ khóa: *Giải pháp, chuyển đổi số, giáo dục, giai đoạn hiện nay hiện nay.*

1. Đặt vấn đề

Với sự phát triển không ngừng của công nghệ, chuyển đổi số có vai trò quan trọng trong cuộc cách mạng công nghiệp 4.0. Năm 2020, Thủ tướng Chính phủ đã ban hành Quyết định số 749/QĐ phê duyệt “Chương trình Chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030” trong đó xác định Giáo dục là một trong 8 lĩnh vực cần được ưu tiên thực hiện chuyển đổi số trước tiên. Chuyển đổi số đã, đang và sẽ là yêu cầu bắt buộc để các cơ sở giáo dục phải thực hiện để bảo đảm kế hoạch tiến độ, bảo đảm chất lượng đào tạo, bảo đảm mọi hoạt động trong tổ chức đào tạo và quản lý để hướng đến phát triển bền vững; góp phần đào tạo nhân lực có chất lượng, bảo đảm cho phát triển kinh tế[1].

Chuyển đổi số trong giáo dục là việc ứng dụng triệt để các giải pháp công nghệ trong công tác quản lý, đổi mới phương thức giảng dạy nhằm nâng cao trải nghiệm của người học, đồng thời giúp các tổ chức đào tạo vận hành hiệu quả & tinh gọn hơn. Chuyển đổi số trong ngành giáo dục tập trung vào ba mảng chính: Đổi mới phương pháp giảng dạy: đào tạo e-learning, đào tạo qua thực tế ảo, lớp học thông minh,...; Quản lý giáo dục: công cụ vận hành và quản trị (quản lý hồ sơ, tài sản, tra cứu thông tin...); Công nghệ trong lớp học: cải tiến công cụ giảng dạy, cơ sở vật chất.

2. Chuyển đổi số

Số hóa

Số hóa có 2 hình thức là số hóa dữ liệu (Digitization) và số hóa quy trình (Digitalization).

Số hóa dữ liệu (Digitization) là tạo ra các thông tin đầu vào từ các thông tin thực (dưới các dạng cổ điển, quen thuộc hàng ngày, phổ biến) dưới dạng thông tin tương tự sang dạng số [2]. Số hóa làm thay đổi cách thức lưu trữ dữ liệu hay thao tác làm việc. Ví dụ chuyển một báo cáo từ giấy sang định dạng file PDF, hay thay vì ghi chép số liệu vào sổ ta nhập liệu trên các phần mềm như word, excel... được lưu trữ trên máy tính.

Ngày nhận bài: . Ngày nhận đăng: .

¹Học viện Quản lý giáo dục

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Tâm Minh. Địa chỉ e-mail: ngauhung07@gmail.com

Số hóa quy trình (Digitalization) là việc sử dụng các dữ liệu, tài liệu đã được chuyển sang định dạng số để cải tiến, thay đổi quy trình vận hành, quy trình làm việc, hoạt động của một ngành, cơ quan, doanh nghiệp. Chẳng hạn, tài liệu sau khi được lưu tại máy chủ sẽ được tải lên nền tảng đám mây. Mọi người có thể dễ dàng tìm kiếm, truy cập những tài liệu này. Quá trình làm việc được tiến hành nhanh chóng và thuận tiện hơn nhờ vào việc tiếp cận dữ liệu nhanh chóng hơn.

Có thể nói số hóa tài liệu là bước đệm để số hóa quy trình làm việc.

Chuyển đổi số

Theo Wikipedia chuyển đổi số (Digital transformation) là việc vận dụng tính luôn đổi mới, nhanh chóng của công nghệ kỹ thuật để giải quyết vấn đề.

Theo Tech Republic chuyển đổi số là “cách sử dụng công nghệ để thực hiện lại quy trình sao cho hiệu quả hơn hoặc hiệu quả hơn.”

Microsoft lại cho rằng: “Chuyển đổi số là việc tư duy lại cách thức các tổ chức nhân sự, dữ liệu và quy trình để tạo những giá trị mới.” Siebel [3] định nghĩa bản chất chuyển đổi số là sự hội tụ của 4 công nghệ đột phá sau: công nghệ điện toán đám mây (cloud computing), dữ liệu lớn (big data), internet vạn vật (IoT) và trí tuệ nhân tạo (AI). Sự hội tụ này khiến cho phạm vi hoạt động và ảnh hưởng của chuyển đổi số hết sức rộng lớn, do đó có nhiều cách nhìn và cách tiếp cận chuyển đổi số khác nhau. Các nhà lãnh đạo, quản trị nhân sự chú ý đến ảnh hưởng của chuyển đổi số để tái cấu trúc nền kinh tế, ngành nghề, doanh nghiệp và những tác động lên lực lượng lao động. Các nhà quản lý kỹ thuật quan tâm đến việc áp dụng công nghệ số nhằm tạo ra những giá trị kinh tế mới. . . Ở khía cạnh triển khai thực tiễn, chuyển đổi số là phương tiện/công cụ hỗ trợ thay đổi một ngành nghề hay doanh nghiệp để tồn tại và phát triển trong thời kỳ công nghệ số. Chuyển đổi số nếu được tiến hành một cách có hệ thống và đồng bộ, có thể làm cho một doanh nghiệp, một ngành, hay một đất nước cất cánh. Một cách ngắn gọn và dễ hiểu thì chuyển đổi số là sử dụng công nghệ số hay ứng dụng công nghệ số trên cơ sở các dữ liệu số hoặc dữ liệu đã được số hóa để thay đổi mô hình nghiên cứu, sản xuất, kinh doanh nhằm tạo ra nhiều cơ hội và giá trị mới, cải thiện và nâng cao hiệu quả hoạt động, tính cạnh tranh của tổ chức/cơ quan/doanh nghiệp. Bốn công nghệ nền tảng của chuyển đổi số là điện toán đám mây, dữ liệu lớn, internet vạn vật và trí tuệ nhân tạo.

Đến nay có nhiều người vẫn nhầm lẫn số hóa và chuyển đổi số, đây là hai khái niệm khác nhau. Nếu số hóa là sự chuyển đổi dữ liệu thì chuyển đổi số là việc sử dụng dữ liệu chuyển đổi đó để phân tích, thay đổi qui trình vận hành, đưa ra những chiến lược, mô hình hoạt động phù hợp cho mỗi lĩnh vực, mỗi cơ quan để mang lại giá trị mới.

3. Sự khác nhau giữa ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số

Nói đến Công nghệ thông tin (CNTT) là nói đến phần mềm, máy tính, thường là riêng lẻ, tự động hoá những việc mà chúng ta đang làm một cách thủ công, thí dụ như phần mềm xử lý văn bản, quản lý cán bộ, kế toán. Chuyển đổi số (CĐS) có tính nền tảng số. Nền tảng số là một hệ thống phần cứng, một hệ thống phần mềm nhiều người dùng chung trên phạm vi toàn tỉnh, toàn quốc, toàn cầu. Ngoài ra, nền tảng số không chỉ đơn thuần là phần mềm giải quyết một việc nào đó mà là một môi trường làm việc.

Công nghệ thông tin giống như là một công cụ để thực hiện tự động hoá một việc cũ, một cách làm cũ, một quy trình cũ. CĐS chuyển đổi cách làm là chính, là mục tiêu, công nghệ số chỉ là phương tiện thực hiện. Ví dụ: ứng dụng CNTT là dùng máy tính và phần mềm để viết báo cáo gửi cấp trên còn CĐS không làm báo cáo gửi cấp trên nữa vì dữ liệu các cấp đã có trong hệ thống, cấp nào muốn tìm kiếm thông tin gì thì vào lấy và phân tích.

Công nghệ thông tin tập trung vào mang lại giá trị cho nhà quản lý nhiều hơn. CĐS tập trung vào mang lại giá trị cho người dùng, cho khách hàng, cho người dân. Lấy người dân, người dùng, người sử dụng làm trung tâm.

Công nghệ thông tin nói đến chi phí đầu tư là bao nhiêu. CĐS nói đến mang lại giá trị gì, lợi ích gì. CĐS chú trọng đánh giá hiệu quả, giá trị tạo ra trừ đi chi phí có dương không, giống như một dự án đầu tư.

Công nghệ thông tin có chỗ làm, chỗ không, có cái làm cái không. Ví dụ trong một cơ quan phòng kế toán làm việc trên mềm nhưng phòng tổ chức cán bộ thì không. Phòng kế toán mới làm phần mềm kế toán chi phí mà chưa làm phần khai thuế. Như vậy là trong một tổ chức, tồn tại cái trên máy tính, cái trên giấy. CDS là toàn diện, mọi nơi, mọi chỗ, không còn cái gọi là nửa này nửa kia. Chỉ có một môi trường số. Mọi việc sẽ diễn ra trên môi trường số.

Công nghệ thông tin là các hệ thống dùng riêng mỗi xã, mỗi huyện một kiểu. Đầu tư tốn kém, cần nhiều người vận hành khai thác. CDS là dùng chung trên đám mây, đầu tư một chỗ, vận hành khai thác một chỗ, dùng chung toàn tỉnh, toàn quốc.

Công nghệ thông tin là mua phần cứng, phần mềm về dùng, tức là mua sản phẩm. Một sản phẩm mua về có thể dùng không hết công suất, vì vậy lãng phí. Thống kê cho thấy, các máy tính mua về ít khi dùng hết 20% công suất. Mua sản phẩm về thì phải mất cả chi phí ban đầu và chi phí nuôi sản phẩm. CDS không mua sản phẩm mà là mua dịch vụ, trả tiền theo tháng, theo năm. Là chi phí thường xuyên. Dịch vụ dùng bao nhiêu trả bấy nhiêu. Không phải lo nghĩ về việc nuôi dịch vụ.

Công nghệ thông tin chú trọng vào kỹ thuật, công nghệ, cách làm, vào việc làm ra hệ thống Công nghệ thông tin. Vì vậy mà thường phải thành lập tổ chuyên gia về công nghệ. CDS chú trọng vào sử dụng, vào người dùng biết cài đặt và sử dụng, nhất là người dân. Vì vậy mà cần các tổ công nghệ số cộng đồng tại từng thôn bản, đến từng nhà hướng dẫn bà con sử dụng các nền tảng số. Các nền tảng số này do các doanh nghiệp công nghệ phát triển làm ra và duy trì.

Công nghệ thông tin hay chú trọng vào làm như thế nào đây là vấn đề của các nhà kỹ thuật, lãnh đạo không có chuyên môn rất khó tham gia. CDS thì nhà lãnh đạo giữ vai trò chính, họ đưa ra những yêu cầu cần làm cái gì, cần thay đổi cái gì, và sau đó là việc của nhà kỹ thuật. CNTT thế hệ mới, hay còn gọi là công nghệ số có đủ sức mạnh để làm hầu hết các yêu cầu của nhà lãnh đạo, vì thế mà nhà lãnh đạo ở vào vị trí trung tâm.

Công nghệ thông tin tập trung vào người viết phần mềm. CDS tập trung vào trải nghiệm của người dùng đóng góp cho phần mềm thông minh dần lên.

Hệ thống Công nghệ thông tin là xây dựng hệ thống kỹ thuật. CDS là xây dựng môi trường sống và làm việc mới. Môi trường thì rộng hơn rất nhiều so với hệ thống kỹ thuật.

Công nghệ thông tin chú trọng tự động hoá công việc, thay lao động chân tay. CDS chú trọng việc hỗ trợ để giúp con người thông minh hơn.

Công nghệ thông tin xử lý dữ liệu của tổ chức. CDS thu thập và xử lý dữ liệu người dùng sinh ra hàng ngày để tối ưu hoá hoạt động.

Công nghệ thông tin thu thập và xử lý dữ liệu có cấu trúc, dữ liệu được định nghĩa trước, tập trung vào tự động hoá cái cũ, không sinh ra tri thức mới. CDS thu thập và xử lý cả dữ liệu phi cấu trúc, phân tích những dữ liệu mới này để sinh ra tri thức mới. CDS tập trung tạo ra tri thức mới, ra nhiều giá trị mới.

4. Vai trò chuyển đổi số đối với ngành giáo dục

Tăng khả năng tiếp cận tri thức: sự phát triển của hệ thống đào tạo trực tuyến (E-Learning) và các công cụ số hóa nội dung giúp người học dễ dàng tiếp cận với các khóa học, nguồn tri thức. Dù bạn ở đâu, vùng sâu vùng xa hay nước ngoài, đều có thể tham gia các khóa học trực tuyến mà mình yêu thích chỉ cần người học có kết nối Internet ổn định. Ngoài ra, các phần mềm công nghệ chuyển tài liệu thành giọng nói (voice-to-text) giúp học sinh khiếm thính tiếp cận tri thức dễ dàng hơn.

Tăng tính tương tác, nâng cao chất lượng đào tạo: bằng cách đổi mới, áp dụng các phương thức giảng dạy hiện đại, các mô hình lớp học thông minh ra đời làm tăng sự kết nối, tương tác giữa thầy và trò. Những bài giảng, giờ thí nghiệm bớt khô khan hơn khi nhà trường sử dụng các phần mềm hỗ trợ dạy học như hệ thống thí nghiệm ảo, công nghệ thực tế ảo – VR, ... Từ đó tạo sự hứng thú, tăng khả năng ghi nhớ kiến thức và nâng cao năng lực thực nghiệm cho người học[6].

Nâng cao hiệu quả quản trị: việc ứng dụng các giải pháp phần mềm quản trị đã giúp nhiều đơn vị đào

tạo nâng cao hiệu quả hoạt động và vận hành tối ưu, tinh gọn hơn. Ví dụ các trung tâm, trường học có thể ứng dụng công nghệ để dễ dàng quản lý chính xác số lượng trang thiết bị và cơ sở vật chất, quản lý thông báo, văn bản đi/đến hay chấm công, chia ca trực và quản lý hồ sơ CBNV, giáo viên, học sinh,... Nhờ đó hiệu suất và chất lượng làm việc của bộ phận hành chính và đào tạo được nâng cao.

Tối ưu chi phí vận hành: một trong các lợi ích không thể không nhắc tới khi tiến tới số hóa, dù ở bất kỳ ngành nghề nào, đó là cắt giảm khối lượng công việc hành chính, giảm chi phí vận hành một cách đáng kể mà vẫn duy trì được hiệu suất cơ bản. Số hóa quy trình giúp các thầy cô và phòng ban trong trường đến học sinh, phụ huynh có thể trao đổi thông tin, quản lý, cộng tác dễ dàng, nhanh chóng. Làm việc trong môi trường số vừa tiết kiệm thời gian, loại bỏ các đầu việc không cần thiết, giảm thiểu nhân sự, nhờ vậy các đơn vị đào tạo có thể tối ưu chi phí vận hành.

5. Đề xuất một số giải pháp thúc đẩy việc chuyển đổi số trong giáo dục đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay

5.1. Nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của việc chuyển đổi số trong giáo dục

Thực hiện nâng cao nhận thức, phổ cập tư tưởng cho từng giáo viên, giảng viên, cán bộ quản lý của nhà trường để nắm được tầm quan trọng của chuyển đổi số và cùng nhau xây dựng văn hóa số trong giáo dục. Bồi dưỡng, nâng cao kỹ năng, nghiệp vụ trong việc ứng dụng công nghệ cho toàn thể giáo viên, giảng viên, cán bộ quản lý nhà trường để hướng đến mục tiêu thực hiện thành công chuyển đổi số trong giáo dục. Đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ cán bộ quản lý, nhà giáo kiến thức, kỹ năng công nghệ thông tin, an toàn thông tin cần thiết để tác nghiệp trên môi trường số, đáp ứng yêu cầu chuyển đổi số [5].

5.2. Hoàn thiện cơ sở dữ liệu trong giáo dục

Cần chú trọng về triển khai hệ thống để chia sẻ dữ liệu đồng bộ trong giáo dục, từng bước chuyển đổi những tài liệu giấy qua văn bản điện tử để thuận tiện hơn trong công tác quản lý. Hoàn thiện cơ sở hạ tầng mạng đồng bộ, thiết bị công nghệ thông tin thiết thực phục vụ dạy - học, tạo cơ hội học tập bình đẳng giữa các vùng miền có điều kiện kinh tế xã hội khác nhau, ưu tiên hình thức thuê dịch vụ và huy động nguồn lực xã hội hóa cùng tham gia thực hiện. Thúc đẩy phát triển học liệu số (phục vụ dạy - học, kiểm tra, đánh giá, tham khảo, nghiên cứu khoa học);

Hình thành kho học liệu số, học liệu mở dùng chung toàn ngành, liên kết với quốc tế, đáp ứng nhu cầu tự học, học tập suốt đời, thu hẹp khoảng cách giữa các vùng miền; tiếp tục đổi mới cách dạy và học trên cơ sở áp dụng công nghệ số, khuyến khích và hỗ trợ áp dụng các mô hình giáo dục đào tạo mới dựa trên các nền tảng số. Triển khai mạng xã hội giáo dục có sự kiểm soát và định hướng thống nhất, tạo môi trường số kết nối, chia sẻ giữa cơ quan quản lý giáo dục, nhà trường, gia đình, giáo viên, giảng viên, học sinh, sinh viên, phát triển các khóa học trực tuyến mở; triển khai hệ thống học tập trực tuyến dùng chung toàn ngành phục vụ công tác bồi dưỡng giáo viên, hỗ trợ dạy học cho các vùng khó khăn.

5.3. Xây dựng hạ tầng mạng, thiết bị công nghệ

Hạ tầng mạng và trang thiết bị công nghệ phải được đổi mới, đặc biệt là khu vực có kết nối kém giúp thu hẹp được khoảng cách vùng miền. Với giải pháp này, có thể ưu tiên sử dụng hình thức thuê dịch vụ hay huy động nguồn lực xã hội. Tăng cường kết hợp công nghệ như Big data, AI, Blockchain... với cơ sở dữ liệu số chuyên ngành nhằm xây dựng các hệ thống thu thập thông tin đưa ra các dự báo, dự đoán và tạo ra các ứng dụng, dịch vụ phù hợp đến từng đối tượng người học.

5.4. Hoàn thiện về hệ thống pháp lý và ứng dụng các phần mềm quản lý

Hoàn thiện hệ thống chính sách và pháp lý đóng vai trò quan trọng trong quản lý giáo dục cũng như đảm bảo quyền lợi cho người học. Theo đó, phải thống nhất các quy định về: khai thác và chia sẻ dữ liệu; hình thức trong giảng dạy; quản lý hiệu quả khóa học trực tuyến; điều kiện mở trường học. Chuyển đổi số trong

giáo dục thực hiện bằng cách ứng dụng phần mềm quản lý chính là giải pháp được nhiều cơ sở áp dụng hiện nay. Các phần mềm được tích hợp các tính năng vượt trội sẽ mang đến giải pháp quản lý trường học hiệu quả, giúp các trường có thể tăng cường nghiệp vụ và quản lý hồ sơ sinh viên cùng hồ sơ giảng dạy một cách nhanh chóng chỉ với thao tác bấm (click) chuột đơn giản. Đồng thời, phát triển các khóa học trực tuyến góp phần phục vụ công tác bồi dưỡng giáo viên hỗ trợ dạy học tại những nơi khó khăn.

Hiểu đúng về chuyển đổi số, đánh giá đúng thực trạng, xác định và dự báo đúng các thách thức về vấn đề đặt ra để xây dựng lộ trình thực hiện chuyển đổi số hợp lý nhằm nhanh chóng nâng cao chất lượng, hiệu quả đào tạo có ý nghĩa quan trọng đối với các trường đại học trong giai đoạn hiện nay. Trong chuyển đổi số thì quan trọng nhất không phải công nghệ, cũng không phải là đầu tư kinh phí mà chính là quyết tâm chính trị cao nhất của người đứng đầu cơ sở giáo dục và nhận thức sẵn sàng thay đổi của đội ngũ viên chức giảng viên trong các nhà trường.

6. Kết luận

Chuyển đổi số giáo dục toàn diện là một hành trình dài, rất cần một hệ thống giải pháp đồng bộ và sự thay đổi tư duy của các cấp lãnh đạo, quản lý giáo dục đến từng thầy giáo, cô giáo, giảng viên và học sinh, sinh viên. Với những nội dung đề cập ở trên phần nào đã cho thấy được tầm quan trọng của chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo. Từ những khía cạnh được phân tích, hi vọng sẽ mở ra hướng đi mới trong ngành giáo dục, cùng với sự phát triển của khoa học kỹ thuật, công nghệ thông tin truyền thông, sẽ giúp cho ngành giáo dục nước nhà ngày càng phát triển và tiệm cận với sự phát triển chung của thế giới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Quyết định số 749/QĐ phê duyệt “Chương trình Chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030”
- [2] IoT and Smart Factory, “Chuyển đổi số (Digital Transformation) là gì?”. [Online]. Available: <https://smartfactoryvn.com>
- [3] Thomas M. Siebel, Chuyển đổi số (Digital Transformation), Phạm Anh Tuấn dịch. Nhà xuất bản Tổng hợp Tp. Hồ Chí Minh, 2019.
- [4] OECD (2021). Digital Education Outlook 2021. Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots. Paris: OECD Publishing.
- [5] UNICEF (2019). Digital Literacy for Children: Exploring Definitions and Frameworks.
- [6] Tore Hoel and Jon Mason (2018). Standards for smart education – towards a development framework, Smart Learning Environments 5:3

ABSTRACT

Solutions to promote digital transformation in education in the current period

Digital transformation in education does not stop at the transformation of teaching and learning methods. Its scope is extremely wide, when technology needs to be integrated and connected holistically in both the management and operation processes of the organization. If done well, this will be a push to change educational administration thinking, making it easier for teachers to learn, and for better learning. The article introduces digital transformation, the relationship between digital transformation and digitization, the difference between digital transformation and information technology application. The article emphasizes on digital transformation in education about the benefits of digital transformation in education, presents solutions to promote digital transformation in education.

Keywords: Solutions, digital transformation, education, the current period.

CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ QUẢN LÝ GIÁO DỤC STEM Ở TRƯỜNG TIỂU HỌC THEO TIẾP CẬN THAM GIA

Nguyễn Trung Kiên¹

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

Từ khóa: Quản lý giáo dục STEM, tiếp cận tham gia, trường tiểu học.

1. Đặt vấn đề

Hiện nay, giáo dục STEM được nhiều tổ chức, nhà giáo dục trên thế giới quan tâm nghiên cứu và giáo dục STEM được hiểu theo nhiều cách khác nhau. Hiệp hội các giáo viên dạy khoa học quốc gia Mỹ (National Science Teachers Association – NSTA) được thành lập năm 1944, đã đề xuất ra khái niệm giáo dục STEM (STEM Education) với các định nghĩa như sau: “Giáo dục STEM là một cách tiếp cận liên ngành trong quá trình học, trong đó các khái niệm học thuật mang tính nguyên tắc được lồng ghép với các bài học trong thế giới thực; ở đó các học sinh áp dụng các kiến thức trong khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán vào trong các bối cảnh cụ thể, giúp kết nối giữa trường học, cộng đồng, nơi làm việc và các tổ chức toàn cầu, để từ đó phát triển các năng lực trong lĩnh vực STEM và cùng với đó có thể cạnh tranh trong nền kinh tế mới”

Các tác giả như Tsupros N., Kohler R., và Hallinen J (2009) cho rằng: “Giáo dục STEM là một phương pháp học tập tiếp cận liên ngành, ở đó những kiến thức hàn lâm được kết hợp chặt chẽ với các bài học thực tế thông qua việc HS được áp dụng những kiến thức Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật và Toán học vào trong những bối cảnh cụ thể tạo nên một kết nối giữa nhà trường, cộng đồng và các doanh nghiệp cho phép người học phát triển những kỹ năng STEM và tăng khả năng cạnh tranh trong nền kinh tế mới.” Như vậy, Giáo dục STEM nói đến một cách giáo dục tiếp cận liên ngành, liên môn học trong một chương trình đào tạo, cụ thể phải có bốn lĩnh vực: Khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học. Hiện nay, nhiều nhà nghiên cứu đã tích hợp môn Nghệ thuật trong chương trình giáo dục STEM để làm tăng yếu tố kích thích sự sáng tạo cho học sinh trong các giờ học.

Giáo dục STEM trong cơ sở giáo dục phổ thông theo tiếp cận tham gia được có nghĩa là tùy thuộc vào vai trò chủ trì hay phối hợp thì trách nhiệm của chủ thể quản lý trong tổ chức giáo dục STEM của nhà trường tiểu học sẽ khác nhau. Đối với hoạt động dạy học tích hợp các chủ đề giáo dục STEM thì các nhà quản lý, đặc biệt là Hiệu trưởng các nhà trường sẽ đóng vai trò chủ động trong quản lý chuyên môn và tổ chức dạy học. Vì vậy, trong quản lý giáo dục STEM theo hình thức tích hợp chủ đề môn học thì giáo dục STEM sẽ được các cấp quản lý trong nhà trường chủ động xây dựng kế hoạch thực hiện, tổ chức sinh hoạt chuyên

Ngày nhận bài: 04/05/2023. Ngày nhận đăng: 17/06/2023.

¹ Phòng Giáo dục & Đào tạo Yên Mỹ, Hưng Yên

Tác giả liên hệ: Nguyễn Trung Kiên. Địa chỉ e-mail: cntt@pgdyenmy.edu.vn

môn, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên và chuẩn bị các điều kiện dạy học tốt nhất để có thể thực hiện được các khâu trong tổ chức dạy học tích hợp chủ đề STEM. Trong đó, vai trò tham gia của Phó Hiệu trưởng phụ trách chuyên môn, các tổ trưởng tổ khối lớp và giáo viên đóng vai trò nòng cốt, tham gia chủ trì và trực tiếp tổ chức các hoạt động dạy học tích hợp chủ đề STEM trên lớp học. Các bên liên quan như: nhà cung cấp thiết bị, học liệu dạy học STEM sẽ là các bên phối hợp để thực hiện đối với hình thức này. Các nội dung dạy học theo tiếp cận chủ đề STEM tại trường tiểu học như: Lồng ghép một phần nội dung của chủ đề STEM trong nội dung dạy học của các môn học hoặc Xây dựng chuyên đề nghiên cứu bài học STEM trong dạy học của các khối lớp. Trong quá trình thiết kế bài giảng theo chủ đề thì các mạch kiến thức trong các môn học. Cụ thể có thể tích hợp các chủ đề STEM trong các môn như: Tích hợp chủ đề STEM trong mạch kiến thức trong Môn Mỹ thuật; Tích hợp chủ đề STEM trong mạch kiến thức trong Môn Tự nhiên Xã hội; Tích hợp chủ đề STEM trong mạch kiến thức trong Môn Tin học và công nghệ (Phần công nghệ); Tích hợp chủ đề STEM trong mạch kiến thức trong Môn Thủ công, Kỹ thuật; Tích hợp chủ đề STEM trong mạch kiến thức trong môn Khoa học.

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

Đối với hoạt động giáo dục STEM theo hình thức câu lạc bộ hoặc môn tự chọn trong trường tiểu học thì vai trò của các chủ thể quản lý cũng sẽ thay đổi. Nhà trường trở thành đơn vị thụ hưởng và giám sát chất lượng cung cấp dịch vụ của các đơn vị liên kết tổ chức giáo dục STEM và như vậy chính là đóng vai trò phối hợp còn các nhà cung cấp dịch vụ giáo dục STEM lại đóng vai trò chính hay còn gọi là chủ trì tổ chức các hoạt động của các câu lạc bộ hay các môn tự chọn trong nhà trường tiểu học. Trong đó, đơn vị liên kết với nhà trường trực tiếp thực hiện triển khai các nội dung theo hình thức các dự án, câu lạc bộ STEM. Đây là nội dung được thực hiện theo hình thức các dự án, câu lạc bộ hay còn gọi là các môn tự chọn. Các cấp quản lý của nhà trường phối hợp trong công tác điều phối học sinh còn các hoạt động tổ chức lớp học hay câu lạc bộ do đơn vị liên kết điều hành để có thể thành lập các nhóm học sinh tham gia phát triển các sản phẩm ngày càng cao và có tính ứng dụng rõ rệt. Các nội dung giáo dục STEM theo hình thức này được sử dụng cho các cuộc thi Khoa học kỹ thuật và công nghệ, các sản phẩm sáng tạo và thể hiện được năng lực nổi trội trong thực hiện triển khai các sản phẩm của học sinh. Có thể hiểu rằng: Quản lý giáo dục STEM theo tiếp cận tham gia trong cơ sở giáo dục phổ thông chính là xây dựng các cơ chế chủ trì- phối hợp của các bên liên quan tham gia trong quá trình tổ chức giáo dục STEM trong các nhà trường.

2. Nội dung quản lý giáo dục STEM ở trường tiểu học theo tiếp cận tham gia

2.1. Xác định rõ vai trò của các bên liên quan trong quản lý giáo dục STEM theo tiếp cận tham gia

Trong đó thì tùy thuộc vào hình thức triển khai tại trường tiểu học, nhà quản lý sẽ xác định rõ ràng trong cơ chế phối hợp và tham gia với vai trò chủ trì phối hợp như thế nào. Các hình thức triển khai giáo dục STEM trong trường tiểu học có 3 hình thức: hình thức bài học STEM, hình thức trải nghiệm câu lạc bộ và hình thức làm quen với nghiên cứu khoa học sẽ tùy thuộc vào mỗi nhà trường lựa chọn hình thức triển khai để xác định rõ các nguồn lực thực hiện. Nguồn lực về con người, tài chính và các điều kiện tổ chức được xác định theo hướng nào thì định hướng sự tham gia của các bên liên quan.

2.2. Xây dựng chiến lược giáo dục STEM trường tiểu học theo tiếp cận tham gia

Là nội dung nhà quản lý mà các cấp Phòng Giáo dục và đào tạo và Hiệu trưởng các trường tiểu học thực hiện để xác định các trường sẽ chuẩn bị các điều kiện thực hiện và xây dựng kế hoạch thực hiện mục tiêu giáo dục STEM. Mỗi một hình thức triển khai giáo dục STEM mà nhà trường xác định cần có mục tiêu và kế hoạch cụ thể có lộ trình đạt được và có thể đánh giá được. Đội ngũ lãnh đạo nhà trường tiểu học cần lựa chọn cách thức triển khai phù hợp. Trong đó trên cơ sở phát triển mục tiêu giáo dục STEM trong nhà trường, nội dung triển khai giáo dục STEM, phương pháp và hình thức triển khai, các điều kiện và chính sách triển khai, đánh giá kết quả giáo dục STEM của học sinh.

Nội dung phát triển năng lực của các bên liên quan đối giáo dục STEM ở trường tiểu học theo tiếp cận tham gia rất cần thiết đối với hoạt động quản lý. Trong đó, CBQL cấp Phòng, trường cần xác định được năng lực của các bên liên quan đảm bảo phù hợp với hình thức triển khai nào trong hoạt động giáo dục STEM. Chẳng hạn, khi Hiệu trưởng triển khai giáo dục STEM theo hình thức bài học thì năng lực các bên tham gia chính là năng lực đội ngũ CBQL của nhà trường, năng lực giáo viên, các chuyên gia hỗ trợ sẽ có sự tham dự và quyết định đến chất lượng triển khai chương trình giáo dục STEM. Các năng lực chỉ đạo chuyên môn của Hiệu trưởng được thể hiện qua chỉ đạo xây dựng kế hoạch giáo dục nhà trường, chỉ đạo bồi dưỡng năng lực đội ngũ, quản lý chuyên môn các tổ chuyên môn thông qua nghiên cứu và xây dựng kế hoạch dạy học tích hợp môn học, phân công giảng dạy của giáo viên. . . Từ đó chính là xác định rõ mức độ tham dự và phân cấp cũng như chủ trì- phối hợp của các bên liên quan. Tuy nhiên, nếu nhà trường chọn hình thức triển khai theo hình thức câu lạc bộ thì ngoài năng lực thẩm định, hỗ trợ và giám sát trong triển khai chương trình STEM của Hiệu trưởng thì năng lực của các bên đơn vị liên kết cần xác định rõ tính chủ động và cam kết trong cơ chế phối hợp các bên về tổ chức thực hiện chương trình, cam kết cung cấp dịch vụ cũng như là đảm bảo sự hài lòng của cha mẹ học sinh, . . . Vì vậy, có thể nói tùy thuộc vào hình thức triển khai giáo dục STEM trường tiểu học thì sẽ thể hiện khung năng lực các bên liên quan tham gia trong tổ chức triển khai giáo dục STEM.

2.3. Việc quản lý giáo dục STEM theo tiếp cận tham gia còn thể hiện ngay trong cách nhà quản lý

Đặc biệt là Hiệu trưởng cần xây dựng nguyên tắc và phương thức quản lý giáo dục STEM ở trường tiểu học theo tiếp cận tham gia. Nguyên tắc trong quản lý giáo dục STEM trong trường tiểu học theo tiếp cận tham gia được thể hiện dựa trên việc xác định rõ vai trò chủ trì-phối hợp để làm rõ trách nhiệm và các nội dung quản lý trong quá trình tổ chức thực hiện giáo dục STEM theo tiếp cận tham gia. Đây là nguyên tắc đảm bảo được sự tham gia sâu vào việc hợp tác cùng thực hiện triển khai hoạt động giáo dục STEM và thể hiện được tính chủ thể quản lý rõ rệt.

Tùy thuộc vào hình thức tổ chức giáo dục STEM thì vai trò cần xác định rõ ràng và qua đó sẽ phát huy được các mục tiêu nhà quản lý trong việc huy động, sử dụng các nguồn lực để tổ chức giáo dục STEM đạt hiệu quả. Việc sử dụng ngân sách nhà nước trong tổ chức giáo dục STEM theo tích hợp chủ đề các môn học thì người chịu trách nhiệm sử dụng và phân bổ tài chính là Hiệu trưởng còn đối với hình thức giáo dục STEM theo hình thức câu lạc bộ và tự chọn thì người chịu trách nhiệm cao nhất về huy động theo hình thức xã hội hóa chính là đại diện của các công ty, đơn vị liên kết với nhà trường.

2.4. Xây dựng cơ chế liên kết, phối hợp giữa các bên liên quan trong giáo dục STEM trong trường tiểu học theo tiếp cận tham gia

Là một nội dung quản lý giáo dục STEM trong nhà trường. Hiệu trưởng xây dựng cơ chế phối hợp thể hiện ở việc các CBQL nhà trường thực hiện giáo dục STEM trên cơ sở phê duyệt của các đơn vị quản lý có thẩm quyền trong việc quy định về định mức xã hội hóa để tăng cường sự đóng góp của các tổ chức, cá nhân và doanh nghiệp đối với việc triển khai hỗ trợ học liệu, thiết bị giáo dục STEM sử dụng trong giáo dục STEM, xây dựng các phương án sử dụng nguồn xã hội hóa theo đúng quy định, Xây dựng cơ chế phối hợp giữa các tổ chức, cá nhân và doanh nghiệp với nhà trường trong quá trình triển khai nguồn lực hỗ trợ. Việc xây dựng cơ chế phối hợp trong quản lý giáo dục STEM các nhà trường tiểu học theo tiếp cận tham gia

cần có các nội dung hợp tác được xác định rõ ràng theo hướng hợp tác công- tư và đúng quy định của Nhà nước. Tuy nhiên để xác định được cơ chế trong quản lý giáo dục STEM trường tiểu học theo tiếp cận tham gia chính là lôi cuốn các đơn vị liên kết chủ động thực hiện được các thủ tục pháp lý và các điều kiện đảm bảo cho sự phối hợp hai bên được thực hiện một cách thuận lợi khi huy động nguồn đóng góp xã hội hóa từ học sinh để có thể lựa chọn dịch vụ giáo dục có chất lượng.

2.5. Nội dung đánh giá giáo dục STEM ở trường tiểu học theo tiếp cận tham gia trong đó, cán bộ quản lý cấp Phòng, cấp trường

Rà soát mục tiêu theo các văn bản chỉ đạo của các cấp. Khi các chỉ đạo hướng dẫn về triển khai giáo dục STEM thì một trong các hình thức dạy học tiếp cận STEM chính là hình thức bài học STEM nhằm giúp cho giáo viên có thể tích hợp chủ đề STEM theo hướng tích hợp nội môn hoặc liên môn. Tuy nhiên vẫn còn những điểm hạn chế trong quá trình triển khai như: năng lực chỉ đạo tổ chức của các cấp quản lý, đặc biệt là cán bộ quản lý cấp trường về STEM còn hạn chế, công tác chỉ đạo sinh hoạt tổ chuyên môn theo hướng bài học STEM còn lúng túng trong việc phân phối bài dạy tích hợp chủ đề STEM, xây dựng kế hoạch dạy học tích hợp chủ đề STEM, tổ chức thực hiện các giờ dạy còn lúng túng, cách đánh giá năng lực giáo viên dạy học tiếp cận STEM và đánh giá học sinh hoàn thành giờ tích hợp STEM,... Vì vậy để đánh giá được hoạt động giáo dục STEM trong nhà trường tiểu học cần đánh giá ở các nội dung: năng lực của nhà quản lý nhà trường, năng lực của các đơn vị liên kết, năng lực của giáo viên và học sinh và kết quả triển khai giáo dục STEM... để điều chỉnh các kế hoạch, chiến lược giáo dục STEM của nhà trường.

3. Kết luận

Quản lý giáo dục STEM ở trường tiểu học theo tiếp cận tham gia được tiếp cận theo nội dung hoạt động, tiếp cận theo lý thuyết tham dự đã xác định rõ vai trò chủ trì- phối hợp của CBQL cấp Phòng, đặc biệt là Hiệu trưởng, các nội dung quản lý là cơ sở khoa học cho nghiên cứu thực trạng và đề xuất các giải pháp tổ chức thực hiện chương trình giáo dục STEM đảm bảo tính phù hợp và khoa học trong việc lựa chọn các hình thức triển khai một cách hiệu quả.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Chính phủ (2013). Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04 tháng 11 năm 2013 của Ban Chấp hành Trung ương về đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2023). Công văn 909-TH về hướng dẫn triển khai giáo dục STEM
- [3] Lê Thị Ngọc Thúy (2022). Hướng dẫn tổ chức giáo dục STEM trong trường tiểu học (Dành cho CBL&GV). Nxb Giáo dục Việt Nam.

ABSTRACT

Theoretical basic for STEM education management at elementary schools according to the participation approach

STEM education management in elementary schools according to the participation approach is a relatively new content in the approach of managers because of the organization of resources such as: facilities, equipment as well as how to learn the experience of students in the school. In order to do this, the participation of the parties involved in the main decision in the implementation of STEM educational programs of the school. Therefore, clearly defining the leading or coordinating role of stakeholders is the basis to help managers at the Department of the Department and the school operate the STEM education organization in the right direction and ensure the Conditions to meet the current general education innovation.

Keywords: *STEM education management, participation approach, elementary school.*

MÔ HÌNH VÀ QUY TRÌNH VẬN HÀNH PHÒNG HỌC STEM TIÊU CHUẨN TÍCH HỢP CÔNG NGHỆ THÔNG MINH TRONG TRƯỜNG TIỂU HỌC

Lê Thị Ngọc Thúy¹, Đỗ Khánh Linh²

Tóm tắt. Phòng học STEM tiêu chuẩn tích hợp công nghệ thông minh trong các trường tiểu học đóng vai trò quan trọng trong tổ chức các hình thức giáo dục STEM. Vấn đề trang bị cơ sở vật chất, thiết bị và học liệu phù hợp, khoa học với các hoạt động giáo dục STEM đang được các nhà trường quan tâm. Bài viết này đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả vận hành phòng học STEM tiêu chuẩn tích hợp công nghệ thông minh. Đề xuất này dựa trên quy trình vận hành phòng học và các thông số kỹ thuật của phòng học STEM. Đây sẽ là một đóng góp mới trong xu hướng đổi mới công nghệ giáo dục và các trang thiết bị học liệu trong quá trình thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018.

Từ khóa: Phòng học STEM tiêu chuẩn, tích hợp công nghệ thông minh, trường tiểu học.

1. Đặt vấn đề

Việc tổ chức hoạt động giáo dục STEM trong trường tiểu học với các hình thức phong phú như bài học STEM, trải nghiệm câu lạc bộ, làm quen với nghiên cứu khoa học kỹ thuật sẽ tạo ra một môi trường giáo dục sáng tạo, giúp giáo viên và học sinh phát triển năng lực thông qua tương tác với thiết bị và học liệu STEM. Để tổ chức môi trường giáo dục STEM một cách khoa học, phòng học STEM cần đáp ứng các tiêu chuẩn và thông số phù hợp, chuyên biệt để hỗ trợ các hoạt động giáo dục STEM. Tuy nhiên, hiện nay việc xác định rõ các tiêu chuẩn và quy trình vận hành phòng học STEM dựa trên các danh mục trang thiết bị dạy học, giáo dục tối thiểu, và trang thiết bị, học liệu giáo dục STEM vẫn còn một số bất cập trong quản lý, sử dụng và đánh giá hiệu quả. Đôi khi còn xảy ra sự nhầm lẫn giữa phòng học bộ môn và phòng học STEM. Nghiên cứu các tiêu chuẩn, thông số và quy trình vận hành phòng học STEM tích hợp công nghệ thông minh trong các trường phổ thông sẽ cung cấp cơ sở khoa học cho việc đề xuất các giải pháp áp dụng phòng học STEM hiệu quả trong các trường học, nhằm đáp ứng yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông 2018 và chuyển đổi số trong các trường học hiện nay.

2. Mô hình lý thuyết phòng học STEM tiêu chuẩn tích hợp công nghệ thông minh

2.1. Phòng học STEM

Phòng học STEM là một phòng chức năng được đầu tư để tạo ra một không gian học tập sáng tạo, được trang bị các thiết bị và học liệu STEM để phục vụ cho hoạt động giáo dục STEM, bao gồm các hình thức bài học STEM, trải nghiệm câu lạc bộ, và làm quen với nghiên cứu khoa học.

Phòng học STEM được sử dụng với mục tiêu đảm bảo các nguyên tắc sau:

- Tạo ra một không gian học tập mới mẻ, hiện đại nhằm kích thích hứng thú cho học sinh tham gia vào học tập các môn học STEAM và phát triển những kỹ năng mới.
- Khuyến khích học sinh tìm hiểu, thử nghiệm và sáng tạo, đóng vai trò như một cầu nối giữa học tập thực nghiệm và lý thuyết.

Ngày nhận bài: 10/04/2023. Ngày nhận đăng: 15/06/2023.

¹Học viện Quản lý giáo dục

²Công Ty Cổ Phần Công Nghệ Giáo Dục Số 1, quận Hoàng Mai, thành phố Hà Nội

Tác giả liên hệ: Lê Thị Ngọc Thúy. Địa chỉ e-mail: austeduviic@gmail.com

- Áp dụng các công nghệ mới trong giáo dục để nâng cao hiệu quả học tập, khuyến khích trí tưởng tượng và sự sáng tạo của học sinh.

2.2. Mô hình lý thuyết phòng học STEM tiêu chuẩn

Mô hình lý thuyết của phòng học STEM tiêu chuẩn chính là một hệ thống gồm các chức năng, tiêu chuẩn, thành phần và quy trình vận hành các trang thiết bị và học liệu dùng chung trong danh mục thiết bị tối thiểu, cũng như các trang thiết bị và học liệu đặc thù của STEM. Mục tiêu của mô hình này là đảm bảo tính khoa học trong việc kết nối, vận hành và sử dụng chương trình giáo dục và các hoạt động tổ chức giáo dục STEM tại các cơ sở giáo dục phổ thông, nhằm đáp ứng yêu cầu của chương trình phổ thông năm 2018.

2.3. Mô hình lý thuyết phòng học STEM tiêu chuẩn theo hướng tích hợp công nghệ thông minh

Mô hình lý thuyết của phòng học STEM tiêu chuẩn, theo hướng tích hợp công nghệ thông minh, là một hệ thống bao gồm các chức năng, tiêu chuẩn, thành phần và quy trình vận hành các trang thiết bị và học liệu STEM. Mô hình này bao gồm các thiết bị và học liệu dùng chung trong danh mục thiết bị tối thiểu, cùng với các trang thiết bị và học liệu đặc thù của STEM, được tích hợp công nghệ thông minh (AI). Mục tiêu của mô hình là đảm bảo tính khoa học trong việc kết nối, vận hành và sử dụng chương trình giáo dục cùng các hoạt động tổ chức giáo dục STEM tại các cơ sở giáo dục phổ thông, để đáp ứng yêu cầu của chương trình phổ thông năm 2018.

3. Mô hình và quy trình vận hành phòng học STEM tiêu chuẩn tích hợp công nghệ thông minh trong trường tiểu học

3.1. Các nguyên tắc và điều kiện sử dụng về danh mục thiết bị của phòng học STEM tích hợp công nghệ thông minh

Hệ thống danh mục thiết bị dùng chung cần tuân thủ các điều kiện sau:

Các thiết bị trong phòng học STEM nên được tích hợp từ danh mục thiết bị dùng chung của phòng chức năng (chuyên biệt) cho trường tiểu học và danh mục thiết bị dùng chung cho phòng học bộ môn của trường trung học cơ sở và trung học phổ thông.

Các thiết bị trong phòng học STEM nên là các thiết bị cứng dùng chung cho tất cả các cấp học, nhằm giảm lãng phí không gian và chi phí đầu tư trong quá trình vận hành.

Các thiết bị trong phòng học STEM cần đáp ứng các yêu cầu thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018 và phù hợp với độ tuổi của từng cấp học. Đồng thời, chúng cần đáp ứng các mức độ phát triển về năng lực và phẩm chất của giáo viên và học sinh. Hơn nữa, chúng cần kích thích tư duy sáng tạo của học sinh trong quá trình sử dụng các thiết bị trong phòng học.

Phòng học STEM nên tạo ra một không gian học tập sáng tạo và phù hợp với đặc thù của công nghệ, nhằm thúc đẩy môi trường học tập số trong trường học.

3.2. Khu vực chức năng của phòng học STEM tiêu chuẩn theo hướng tích hợp công nghệ thông minh trong trường tiểu học

Phòng học STEM tiêu chuẩn có diện tích từ 50-70m² và được chia thành các khu vực sau:

Khu vực thảo luận. Đây là không gian mở được ưa thích của học sinh, nơi họ có thể trao đổi ý tưởng, làm việc nhóm, trình bày ý tưởng và thuyết trình. Khu vực này được trang bị những vật dụng sau:

Bàn ghế dự thính: Sử dụng để bàn luận nội dung học tập.

Bục phát biểu: Dùng để thuyết trình và phát biểu ý kiến.

Máy chiếu và màn hình chiếu: Sử dụng để trình chiếu các slide minh họa, trình diễn các thao tác thực hành, sản phẩm hoàn thiện, nhằm tạo sự cuốn hút và dễ hiểu cho học sinh.

Khu vực thực hành. Đây là không gian nhằm kích thích sự khám phá và sáng tạo của học sinh, giúp họ tự tay thực hiện các sản phẩm. Khu vực này bao gồm:

Bàn thao tác: Dùng để học sinh thực hiện các sản phẩm.

Đèn thao tác: Cung cấp đủ ánh sáng và bảo vệ thị lực cho học sinh trong quá trình thực hiện các sản phẩm.

Máy tính PC hoặc máy tính xách tay:

Dùng để học sinh thực hiện các bước lập trình, viết mã kết nối đến robot và điều khiển robot theo ý tưởng sáng tạo.

Hoặc kết nối với máy in 3D để tạo ra các sản phẩm ấn tượng của công nghệ. Một số tác phẩm có thể được tạo ra từ máy in 3D.

Khu vực trải nghiệm. Đây là không gian để trưng bày và chạy thử demo các sản phẩm sau khi học sinh hoàn thiện lắp ráp và cài đặt các bước lập trình. Khu vực này cũng thích hợp cho các thi đấu giữa các nhóm học sinh.

Khu vực trưng bày. Khu vực này được sử dụng để trưng bày các dụng cụ liên quan đến môn học. Bao gồm:

Đợt ốp gắn tường: Dùng để treo các dụng cụ như súng bắn keo, kéo, kìm,...

Tủ trưng bày học liệu.

Tủ trưng bày máy in 3D.

STT	TIÊU CHUẨN, THÔNG SỐ KỸ THUẬT
I	DANH MỤC THIẾT BỊ DÙNG CHUNG (Bao gồm: danh mục TB tối thiểu và thiết bị thông minh)
1	Backdrop + bộ logo nhận diện .
2	Đèn+ Máng đèn gia công theo thiết kế
3	Đèn rọi ray trang trí
4	Máy chiếu + Màn chiếu
5	Máy tính PC
6	Đèn bàn thao tác thông minh
7	Máy chiếu vật thể
8	Màn hình tương tác
9	MODUL B1 : Bàn thao tác
10	MODUL B2 : Bàn trải nghiệm
11	Bàn tròn dự thính
12	Modul kệ trưng bày mẫu KT1: Kệ đợt gắn tường
13	Modul vách ốp tường CNC - treo dụng cụ
14	Bảng tên khu vực
15	Bảng tên phòng
16	Ghế ngồi
17	Bục phát biểu
18	Tủ locker cá nhân
19	Tủ thấp
20	Máy in 3D
21	Kính thực tế ảo
22	Kim kỹ thuật
23	Búa
24	Súng bắn keo
25	Trà nhám
26	Dao dọc giấy
27	Kéo
28	Kính bảo vệ mắt
29	Găng tay
II	Bộ kit học liệu STEM cấp tiểu học
III	Phần mềm tích hợp công nghệ thông minh
1.	Phần mềm quản lý lớp học K12 online
2.	Hệ thống kết nối các thiết bị thông minh trong phòng (wifi)

Thiết kế không gian tổng thể phòng học STEM:

Trần và tường được sơn và trang trí theo thiết kế phong cách STEM.

Sàn và bộ chữ dán sàn tạo thành không gian tổng thể, tạo điểm nhấn cho phòng học STEM.

Thông số tiêu chuẩn cho các hạng mục thiết bị chung trong phòng học STEM tích hợp công nghệ thông minh trong trường tiểu học được quy định dựa trên yêu cầu sử dụng, đảm bảo tính khoa học và tương thích với Chương trình Giáo dục Phổ thông 2018. Các tiêu chuẩn này được ghi trong Thông tư số 37/2021/TT-BGDĐT ngày 30/12/2021 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo. Đồng thời, cần tăng tính chủ động trong tổ chức giáo dục STEM thông qua việc sử dụng bài học STEM hoặc hoạt động trải nghiệm câu lạc bộ. Dưới đây là danh mục và tiêu chuẩn cho bộ kit học liệu STEM cần có trong phòng học STEM tích hợp công nghệ thông minh cấp tiểu học.

Mô tả quy trình vận hành dựa trên nhóm danh mục thiết bị và học liệu trong phòng học STEM tích hợp công nghệ thông minh cấp tiểu học. Để đáp ứng các thông số và tiêu chuẩn của thiết bị và học liệu trong phòng học STEM tích hợp công nghệ thông minh, cần có một hệ thống phần mềm để kết nối các thiết bị STEM và hệ thống quản lý lớp học K12Online, nhằm tận dụng và sử dụng hiệu quả các học liệu số về STEM. Điều này được thể hiện thông qua Bảng tiêu chuẩn và thông số kỹ thuật cho phòng học STEM tích hợp công nghệ thông minh cấp tiểu học.

4. Kết luận

Với mô hình lý thuyết và quy trình vận hành phòng học STEM tiêu chuẩn tích hợp công nghệ thông minh được đề xuất là kết quả nghiên cứu khoa học và là cơ sở bước đầu để thí điểm trong các nhà trường giúp cho các nhà quản lý định hướng trong sử dụng phòng học STEM nhằm đáp ứng được các điều kiện tổ chức giáo dục STEM cấp tiểu học theo quy định của Bộ giáo dục và đào tạo đã ban hành.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Phương Nga (2017). Hướng dẫn dạy học theo định hướng giáo dục STEM ở bậc Tiểu học, Nhà xuất bản Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh
- [2] Nguyễn Thanh Hải (2019). Giáo Dục Stem/ Steam: Từ Trải Nghiệm Thực Hành Đến Tư Duy Sáng Tạo, Nxb Trẻ
- [3] Dronenm, M.Herro (2013). Seven keys to unlocking school transformation with digital media. Consortium for School Networking (CoSN)
- [4] Dede (2010). Technological supports for acquiring 21st century skills. International encyclopedia of education, 158-166

ABSTRACT

Model and operation process of standard stem classroom intergrating smart technology in elementary school

Standard STEM classrooms integrating smart technology in primary schools play an important role in organizing STEM education forms. The issue of equipping facilities, equipment and learning materials to ensure the appropriateness and science with STEM educational activities is being concerned by schools. A number of solutions to improve the efficiency of standard STEM classrooms with integrated smart technology proposed on the basis of classroom operating procedures and STEM classroom specifications will be a new contribution in the field of science and technology trends in innovation in educational technology and learning equipment and materials in the process of implementing the 2018 general education program.

Keywords: *Standard STEM classrooms, smart technology integration, primary school.*

BIỆN PHÁP TẠO ĐỘNG CƠ HỌC TẬP CHO SINH VIÊN NĂM THỨ NHẤT TẠI HỌC VIỆN QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Trương Thị Hằng¹, Đàm Thị Phương²

Tóm tắt. Tạo động cơ học tập cho sinh viên năm thứ nhất là cần thiết vì nó giúp xây dựng nền tảng học tập vững chắc và tạo điều kiện thuận lợi cho sự phát triển toàn diện của sinh viên. Trên cơ sở nghiên cứu lý luận và thực trạng tạo động cơ học tập của sinh viên năm thứ nhất tại Học viện Quản lý giáo dục. Bài viết đề xuất biện pháp tạo động cơ học tập cho sinh viên năm thứ nhất nhằm góp phần nâng cao chất lượng đào tạo tại Học viện Quản lý giáo dục đáp ứng được mục tiêu đổi mới giáo dục đại học trong giai đoạn hiện nay.

Từ khóa: Động cơ, sinh viên, tạo động cơ học tập cho sinh viên, biện pháp.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh nhân loại bước vào kỷ nguyên của công nghệ thông tin cùng với nền kinh tế tri thức và xu thế hội nhập, toàn cầu hóa diễn ra mạnh mẽ, giáo dục và đào tạo có vai trò đặc biệt quan trọng, quyết định sự phát triển kinh tế xã hội của mỗi quốc gia. Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XII đã khẳng định: “Giáo dục và đào tạo có sứ mệnh nâng cao dân trí, phát triển nguồn nhân lực, bồi dưỡng nhân tài, góp phần quan trọng xây dựng đất nước, xây dựng nền văn hóa và con người Việt Nam” để thế hệ trẻ Việt Nam có đủ năng lực đáp ứng yêu cầu của đất nước trong cuộc cách mạng 4.0 hiện nay. Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Ban chấp hành Trung ương xác định: “... tập trung đào tạo nhân lực trình độ cao, bồi dưỡng nhân tài, phát triển phẩm chất và năng lực tự học, tự làm giàu tri thức, sáng tạo của người học”. Nguồn nhân lực trường đại học là nguồn nhân lực chất lượng cao, đòi hỏi người học phải luôn chủ động, sáng tạo, tích cực học tập và rèn luyện nhằm chiếm lĩnh, chuyển hóa tri thức thành kinh nghiệm sống, kinh nghiệm làm việc, thích ứng nhanh những thay đổi của đời sống xã hội, công nghệ và xu hướng nghề nghiệp.

Thực tiễn cho thấy mỗi sinh viên khi lựa chọn cho mình trường Đại học đều chịu sự chi phối bởi yếu tố tâm lý, trong đó động cơ là một thành phần tâm lý phức tạp, có ý nghĩa quan trọng đối với cá nhân, thúc đẩy con người hoạt động và vươn lên đạt được mục tiêu, các nhà tâm lý học nghiên cứu và chỉ ra rằng động cơ học tập của sinh viên là một phẩm chất đặc biệt quan trọng trong nhân cách của sinh viên nhằm chiếm lĩnh mục tiêu, yêu cầu đào tạo, sẵn sàng bước vào nghề nghiệp đã xác định. Xuất phát từ quan điểm đó, có thể coi việc tạo động cơ học tập cho sinh viên ở các trường đại học là một nhiệm vụ giáo dục hết sức quan trọng.

Khi nghiên cứu tạo động cơ học tập sinh viên năm thứ nhất tại Học viện Quản lý giáo dục tác giả mong muốn tìm kiếm câu trả lời động cơ nào thúc đẩy sinh viên năm thứ nhất của Học viện học tập? yếu tố nào ảnh hưởng đến động cơ học tập của sinh viên? Học viện Quản lý giáo dục đã làm gì để tạo động cơ học tập cho sinh viên. Trên cơ sở thực trạng tạo động cơ học tập của sinh viên năm thứ nhất tại Học viện Quản lý giáo dục. Tác giả đề xuất một số biện pháp tạo động cơ học tập cho sinh viên năm thứ nhất góp phần nâng cao chất lượng đào tạo tại Học viện Quản lý giáo dục.

2. Một số khái niệm cơ bản

Động cơ là yếu tố tâm lý phản ánh đối tượng có khả năng thỏa mãn nhu cầu của cơ thể, nó định hướng, thúc đẩy và duy trì hoạt động của cơ thể nhằm chiếm lĩnh đối tượng đó [3].

Ngày nhận bài: 15/04/2023. Ngày nhận đăng: 26/06/2023.

^{1,2}Học viện Quản lý giáo dục

Tác giả liên hệ: Trương Thị Hằng. Địa chỉ e-mail: hangtruong8884@gmail.com

Hoạt động học tập là hoạt động lĩnh hội tri thức, kĩ năng, kĩ xảo mà đích của nó là hướng vào việc làm thay đổi chính chủ thể của hoạt động. Hoạt động học tập ở đại học là một loại hoạt động tâm lí (hoạt động nhận thức) của cá nhân chủ thể sinh viên, được tổ chức một cách độc đáo, dưới sự hướng dẫn của giảng viên, nhằm đạt được mục đích dạy học đại học [3].

Động cơ học tập là yếu tố tâm lí phản ánh đối tượng có khả năng thỏa mãn nhu cầu của người học, nó định hướng, thúc đẩy và duy trì hoạt động học tập của người học nhằm chiếm lĩnh đối tượng đó”. Để có động cơ học tập, trước hết phải có đối tượng học (kiến thức, kĩ năng, kĩ xảo). Đối tượng này là những cái có khả năng kích thích, thúc đẩy và duy trì hoạt động học tập [8].

3. Thực trạng tạo động cơ học tập cho sinh viên năm thứ nhất tại Học viện Quản lý giáo dục

3.1. Tổ chức khảo sát thực trạng

- Mục đích khảo sát: Nghiên cứu thực trạng tạo động cơ học tập của sinh viên năm thứ nhất tại Học viện Quản lý giáo dục, nhằm tìm ra động cơ chính thúc đẩy sinh viên học tập, đồng thời chỉ ra những yếu tố gây cản trở đến việc tạo động học tập của sinh viên, từ đó đề xuất một số biện pháp giáo dục tạo động cơ học tập cho sinh viên năm thứ nhất tại Học viện Quản lý giáo dục góp phần nâng cao kết quả học tập của sinh viên và chất lượng đào tạo của Học viện Quản lý giáo dục.

- Khách thể khảo sát: Khảo sát được thực hiện trên 219 sinh viên năm thứ nhất tại Học viện Quản lý giáo dục, tỉ lệ phân bố 4 ngành học, trong đó, Ngành Quản lý giáo dục có 53 sinh viên (24,2%), ngành TLHGĐ có 81 sinh viên (36,9%); ngành QTVP có 44 sinh viên (20,1%), Ngành Kinh tế có 41 sinh viên (18,7%) chiếm tỉ lệ thấp nhất.

- Xử lý kết quả khảo sát: Kết quả được tính toán và xử lý bằng toán thống kê theo tỉ lệ % và điểm trung bình và sắp theo thứ bậc. Các phép toán thống kê được sử dụng trong nghiên cứu này là phân tích thống kê mô tả và thống kê suy luận. Tác giả sử dụng phần mềm SPSS và phần mềm Excel trong quá trình xử lý số liệu.

3.2. Kết quả khảo sát

3.2.1. Thực trạng tổ chức hoạt động giáo dục nâng cao nhận thức

Bảng 1. Tổ chức hoạt động giáo dục nâng cao nhận thức cho sinh viên

Nội dung		Mức độ đánh giá					Điểm TB	Thứ bậc
		Tốt	Khá	TB	Yếu	Kém		
1. Tổ chức học tập nội quy, quy chế đào tạo cho SV nhà trường	SL	56	69	69	25	18	3,79	3
	%	25,6	31,5	31,5	11,4	8,2		
2. Tìm hiểu nhu cầu, nguyện vọng của SV thông qua phiếu khảo sát đánh giá đầu năm.	SL	48	58	54	59	40	3,62	5
	%	21,9	26,5	24,7	26,9	18,3		
3. Tổ chức chương trình tham quan thực tế cho sinh viên nhằm tạo hứng thú học tập cho SV	SL	41	48	65	65	74	3,63	4
	%	18,7	21,9	29,7	29,7	33,8		
4. Tổ chức hoạt động phong trào cho sinh viên	SL	75	57	38	49	32	3,87	1
	%	34,2	26,0	17,4	22,4	14,6		
5. Khoa chuyên ngành thường xuyên tư vấn, giúp đỡ SV trong học tập.	SL	63	47	72	37	43	3,82	2
	%	28,8	21,5	32,9	16,9	19,6		
Điểm TB							3,75	

Đánh giá của sinh viên Học viện về tổ chức hoạt động giáo dục nâng cao nhận thức cho sinh viên ở mức khá, điểm trung bình 3,75, giao động từ 3,62 đến 3,78. 5/5 nội dung đề xuất đều được đánh giá ở mức khá, song không có nội dung nào được đánh giá tốt. Khía cạnh “Tổ chức hoạt động phong trào cho sinh viên” được đánh giá cao nhất, điểm TB 3,87, xếp bậc 1/5; tiếp đến là nội dung “Khoa chuyên ngành thường xuyên tư vấn, giúp đỡ sinh viên trong học tập.” điểm TB 3,82, xếp bậc 2/5; “Tổ chức học tập nội quy, quy chế đào tạo cho sinh viên nhà trường” xếp thứ 3/5, điểm TB 3,79; nội dung “Tổ chức chương trình tham quan thực tế cho sinh viên nhằm tạo hứng thú học tập cho sinh viên”, điểm TB 3,63, xếp bậc 4/5 và thấp nhất là nội dung “Tìm hiểu nhu cầu, nguyện vọng của sinh viên thông qua phiếu khảo sát đánh giá đầu năm”, điểm TB 3,62, xếp bậc 5/5. Chia sẻ nội dung này sinh viên 4 cho biết: “chúng em chưa được tham gia chương trình tham quan thực tế của Học viện và chúng em rất mong HV có nhiều chương trình, hoạt động hơn nữa để

chúng em có dịp được trải nghiệm, học tập”. Ở một khía cạnh khác, sinh viên 5 đánh giá “Chúng em nhận được nhiều sự quan tâm, giúp đỡ từ phía cố vấn học tập và giảng viên trong khoa, điều đó giúp chúng em thêm tự tin trong học tập và nỗ lực phấn đấu. Kỳ học vừa qua, em đã dành được học bổng, em hứa sẽ cố gắng hơn nữa”.

3.2.2. Thực trạng trang bị kỹ năng học tập của sinh viên năm thứ nhất tại Học viện Quản lý giáo dục

Bảng 2. Thực trạng trang bị kỹ năng học tập của sinh viên

Nội dung	Mức độ đánh giá					Điểm TB	Thứ bậc	
	Tốt	Khá	TB	Yếu	Kém			
1. Kỹ năng ghi chép, đọc sách	SL	95	44	41	27	12	3,84	1
	%	43,4	20,1	18,7	12,3	5,5		
2. Kỹ năng làm việc nhóm	SL	66	35	47	29	32	3,43	2
	%	31,6	16,7	22,5	13,9	15,3		
3. Kỹ năng tự học	SL	49	47	29	43	51	3,00	6
	%	22,4	21,5	13,2	19,6	23,3		
4. Kỹ năng tìm kiếm thông tin	SL	45	56	37	50	31	3,16	5
	%	20,5	25,6	16,9	22,8	14,2		
5. Kỹ năng tư duy	SL	64	38	40	34	43	3,21	4
	%	29,2	17,4	18,3	15,5	19,6		
6. Kỹ năng giao tiếp, xử lý thông tin	SL	67	45	32	29	46	3,26	3
	%	30,6	20,5	14,6	13,2	21,0		
Điểm TB						3,32		

Sinh viên đánh giá ở mức khá các nội dung nhóm nghiên cứu đưa ra, điểm TB 3,32, trong đó nội dung được sinh viên đánh giá tốt nhất “Kỹ năng ghi chép, đọc sách”, điểm TB 3,84, xếp bậc 1/6, có 43,4% ý kiến đánh giá tốt; 20,1% ý kiến đánh giá khá; 18,7% ý kiến đánh giá trung bình; 12,3% ý kiến đánh giá yếu và 5,5% ý kiến đánh giá kém.

Các nội dung “Kỹ năng tìm kiếm thông tin”; “Kỹ năng tự học”; “Kỹ năng tư duy” đều được đánh giá ở mức trung bình, điểm TB giao động 3,00 đến 3,21.

Nhóm nghiên cứu nhận định rằng việc trang bị cho sinh viên những kỹ năng học tập sẽ tạo ra động lực thúc đẩy bản thân sinh viên nỗ lực trong học tập. Bản thân sinh viên khi thực hiện tốt các kỹ năng học tập sẽ tỏ ra hứng thú, yêu thích môn học, yêu thích nghiên cứu, tìm hiểu từ đó tạo ra động cơ học tập cho bản thân.

3.2.3. Thực trạng đảm bảo các điều kiện cho của sinh viên năm thứ nhất tại Học viện Quản lý giáo dục

Bảng 3. Thực trạng đảm bảo các điều kiện học tập cho sinh viên

Nội dung	Mức độ đánh giá					Điểm TB	Thứ bậc	
	Tốt	Khá	TB	Yếu	Kém			
1. Tài liệu học tập	SL	85	44	31	37	22	3,61	1
	%	38,8	20,1	14,2	16,9	10,0		
2. Phòng chức năng (Tin học, ngoại ngữ, truyền thông, thể dục thể thao...)	SL	46	35	53	40	45	2,99	4
	%	21,0	16,0	24,2	18,3	20,5		
3. Khu ký túc xá SV	SL	50	47	49	41	32	3,19	3
	%	22,8	21,5	22,4	18,7	14,6		
4. Thư viện, giảng đường	SL	55	56	50	30	28	3,37	2
	%	25,1	25,6	22,8	13,7	12,8		
5. Phòng dành cho CLB, đội, nhóm học tập sinh hoạt	SL	80	70	95	82	90	2,92	5
	%	19,2	16,8	22,8	19,7	21,6		
Điểm TB						3,29		

Sinh viên năm thứ nhất chưa đánh giá cao các điều kiện đảm bảo học tập cho sinh viên năm thứ nhất Học viện Quản lý giáo dục, điểm TB chung 3,29. Phòng vấn sinh viên nội dung này, các em chia sẻ:

Sinh viên 6 (lớp QTVP-K16A): “Em thấy Học viện chưa có phòng dành riêng cho hoạt động thể dục thể thao như nhà đa năng, chúng em học môn Khiêu vũ phải tập luyện ngoài sân, và tập cùng với một lớp khác học bóng truyền, điều đó khiến tâm lý chúng em không thực sự thoải mái để tiếp nhận môn học”.

Sinh viên 7 (Lớp QLGD-K14A) nhận xét: “Học viện có thư viện khá sạch sẽ và khang trang, tuy nhiên em thấy các bạn chưa hứng thú học tập tại thư viện, em mong là thư viện sẽ có nhiều hoạt động quảng bá sách và tư vấn để chúng em được tiếp cận với nhiều sách mới”.

3.2.4. Thực trạng tạo cơ chế chính sách khuyến khích học tập cho của sinh viên năm thứ nhất Học viện Quản lý giáo dục

Bảng 4. Thực trạng cơ chế khuyến khích cho của sinh viên

Nội dung		Mức độ đánh giá					Điểm TB	Thứ bậc
		Tốt	Khá	TB	Yếu	Kém		
1. Đảm bảo chế độ học bổng khuyến khích học tập cho sinh viên	SL	90	46	31	32	20	3,70	1
	%	41,1	21,0	14,2	14,6	9,1		
2. Đảm bảo chế độ miễn giảm học phí, chế độ chính sách và trợ cấp xã hội cho sinh viên	SL	63	45	36	43	32	3,29	2
	%	28,8	20,5	16,4	19,6	14,6		
3. Đảm bảo khen thưởng kịp thời SV có thành tích tốt trong học tập, hoạt động phong trào	SL	55	47	49	30	38	3,23	3
	%	25,1	21,5	22,4	13,7	17,4		
4. Có cơ chế giới thiệu việc làm cho sinh viên trong và sau quá trình học	SL	35	56	50	38	40	3,04	4
	%	16,0	25,6	22,8	17,4	18,3		
Điểm TB							3,32	

Sinh viên đánh giá nội dung này ở mức khá, điểm TB 3,28. Các nội dung “Có cơ chế giới thiệu việc làm cho sinh viên trong và sau quá trình học” được đánh giá ở mức trung bình điểm TB 3,04. Học viện chưa tạo nhiều cơ chế chính sách khuyến khích sinh viên, các chính sách hiện nay mới chỉ thực hiện theo quy định như: chính sách học bổng khuyến khích học tập, chế độ miễn giảm học phí, chế độ chính sách và trợ cấp xã hội cho sinh viên là nội dung được đánh giá cao. Các chính sách về khen thưởng sinh viên; cơ chế giới thiệu việc làm cho sinh viên chưa được đánh giá cao.

3.3. Đánh giá chung

Về ưu điểm

Động cơ học tập của sinh viên năm thứ nhất Học viện Quản lý giáo dục rất phong phú, được thể hiện ở động cơ học tại Học viện, mục đích học tập và biểu hiện về hành vi, thái độ cảm xúc của sinh viên đối với hoạt động học tập.

Sinh viên năm thứ nhất Học viện bước đầu đã xác định được động cơ học tập, việc xác định này giúp cho sinh viên tiến hành những hành động để đạt được mục đích và do đó đa số sinh viên bước đầu hài lòng với môi trường học tập, kết quả học tập tại Học viện.

Học viện đã bước đầu có những tác động nhất định trong việc tạo động cơ học tập cho sinh viên năm thứ nhất thông qua các hoạt động giáo dục nhận thức, phát huy vai trò của giảng viên, tổ chức hoạt động đào tạo, tạo các điều kiện về cơ sở vật chất, môi trường, thiết bị dạy học và cơ chế chính sách dành cho sinh viên năm thứ nhất để các em yên tâm học tập, rèn luyện.

Kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra rằng vai trò nhận thức của sinh viên về hoạt động học tập có ảnh hưởng lớn đến xác định động cơ học tập cho mình một cách rõ ràng và cụ thể. Các yếu tố ảnh hưởng bao gồm yếu tố nội tại (tự bản thân sinh viên) và những tác động từ gia đình, cơ sở đào tạo sẽ tạo ra động cơ học tập của sinh viên.

Kết quả khảo sát cho thấy nếu chúng ta tổ chức thường xuyên những buổi trao đổi, học hỏi, chia sẻ kinh nghiệm và tháo dỡ những vướng mắc mà sinh viên gặp thì sẽ giúp các em lựa chọn được động cơ đúng đắn hơn, từ đó đạt kết quả học tập tốt hơn.

Về hạn chế

Kết quả khảo sát cho thấy sinh viên năm thứ nhất hiện nay còn gặp một số khó khăn trong việc tìm ra kỹ năng học tập hiệu quả. Môi trường học tập đại học khác với cấp học THPT đòi hỏi sinh viên phải tự học,

tự nghiên cứu, người học phải tự tìm hiểu vấn đề. Do đó với sinh viên năm nhất điều này ảnh hưởng phần nào đến hứng thú học tập, nếu sinh viên không kịp thích nghi sẽ dễ gây chán nản, sợ học.

Bên cạnh đó Học viện còn có những khó khăn nhất định về điều kiện cơ sở vật chất, thiết bị dạy học, môi trường và không gian cho sinh viên nói chung và sinh viên năm nhất nói riêng để phục vụ học tập. Sự phản ánh của sinh viên về thiếu phòng học chức năng, khu ký túc xá đòi hỏi Học viện cần cải thiện để đáp ứng nhu cầu nguyện vọng của sinh viên.

Học viện chưa thực sự quan tâm tìm hiểu nhu cầu, nguyện vọng của sinh viên thông qua các hoạt động khảo sát, điều này sẽ phần nào hạn chế trong việc đáp ứng các điều kiện học tập của sinh viên, hoặc sự phản hồi của sinh viên chưa được hồi đáp kịp thời nên ít nhiều ảnh hưởng đến động cơ học tập của sinh viên.

4. Biện pháp tạo động cơ học tập cho sinh viên năm thứ nhất tại Học viện Quản lý giáo dục

4.1. Tổ chức giáo dục nhận thức, tư tưởng, tình cảm để hiểu rõ động cơ học tập của sinh viên

Bồi dưỡng, giáo dục động cơ học tập của sinh viên thông qua việc tổ chức, quán triệt cho sinh viên về mục tiêu đào tạo, chuẩn đầu ra, yêu cầu của ngành học và củng cố niềm tin học tập.

Bồi dưỡng, giáo dục động cơ học tập của sinh viên thông qua việc kích thích tinh thần say mê học tập, nghiên cứu khoa học của sinh viên.

Bồi dưỡng, giáo dục động cơ học tập của sinh viên thông qua việc xây dựng bầu không khí tích cực học tập trong tập thể sinh viên.

Bồi dưỡng, giáo dục động cơ học tập của sinh viên thông qua các hoạt động giáo dục chính trị tư tưởng, đạo đức, lối sống.

4.2. Phát huy vai trò của giảng viên trong việc tạo động cơ học tập cho sinh viên năm nhất

Kích thích nhu cầu học tập: Sử dụng tọa đàm ngắn, giải quyết tình huống và phương pháp khởi động "Nói ra mong đợi của mình" để làm rõ ý nghĩa môn học và khái niệm, giúp sinh viên tập trung và muốn học hỏi.

Duy trì giao tiếp tích cực ở lớp: Đặt câu hỏi và khuyến khích sinh viên tham gia bằng cách đưa ra nhiều câu hỏi và áp dụng phương pháp "động não" để kích thích suy nghĩ. Đánh giá nhưng không đánh giá quá khắt khe, giúp sinh viên cảm thấy liên quan và đánh giá khả năng của mình.

Can thiệp sự phạm hợp lý: Giúp đỡ sinh viên vượt qua khó khăn trong học tập, cung cấp hướng dẫn và hỗ trợ trong và ngoài lớp học mà vẫn giữ vai trò định hướng và hướng dẫn.

Khuyến khích học tập nhóm và thảo luận: Tạo cơ hội cho sinh viên thảo luận và trao đổi trực tiếp để đạt được mục tiêu học tập cụ thể.

Minh họa bài giảng bằng ví dụ, tình huống cụ thể: Sử dụng ví dụ để giải thích khái niệm và tạo các tình huống cần giải quyết để sinh viên áp dụng kiến thức vào cuộc sống thực tế.

Phản hồi nhanh chóng với sinh viên: Cung cấp đánh giá và phản hồi kịp thời để hỗ trợ sinh viên chủ động học tập và cải thiện.

Đặt kỳ vọng cao cho sinh viên: Khuyến khích sinh viên phấn đấu học tập tốt hơn bằng cách đặt kỳ vọng cao và tin tưởng vào khả năng của họ.

4.3. Tổ chức hướng dẫn sinh viên phương pháp học tập hiệu quả

Nhóm nghiên cứu đề xuất giới thiệu: Phương pháp Power là phương pháp học tập bậc đại học của Giáo sư Robert Feldman (ĐH Massachusetts) đề xướng nhằm hướng dẫn sinh viên, đặc biệt là các sinh viên năm nhất có cách học tập có hiệu quả nhất.

Phương pháp POWER bao gồm 5 yếu tố cơ bản là chữ viết tắt ghép thành POWER: Prepare, Organize, Work, Evaluate, Rethink. Sinh viên sẽ xây dựng kế hoạch học tập theo các nội dung như sau:

- Prepare (chuẩn bị): Sinh viên cần chuẩn bị các nội dung sau: Danh mục tất cả các tài liệu tham khảo cho môn học; Tham khảo các thông tin về giảng viên và môn học; Đọc các tài liệu cần thiết trước khi lên lớp; Tham khảo các website chuyên ngành có thông tin liên quan đến môn học

- Organize (tổ chức): Sinh viên cần chuẩn bị các công việc sau: Lập kế hoạch học tập chi tiết - Lập kế hoạch đọc các tài liệu cho môn học; Lập kế hoạch tuần cho việc học tập và phát triển bản thân.

- Work (làm việc): Các công việc cần làm: Chăm chỉ thực hiện các cam kết trong kế hoạch học tập; Ứng dụng các kỹ năng để phát triển bản thân và trong học tập - Ghi chép, nghe giảng và tương tác với giảng viên;

Tham gia các nhóm học tập và làm các nhiệm vụ được giao; Hợp tác để phát triển kỹ năng làm việc nhóm.

- Evaluate (đánh giá): Những việc sinh viên cần làm: Rút kinh nghiệm về phương pháp; Tổng kết các kiến thức cốt lõi.

- Rethink (suy nghĩ lại - luôn biết cách lật ngược vấn đề theo một cách khác): sinh viên cần dành thời gian suy nghĩ về bản thân; Tham gia các hoạt động xã hội, tình nguyện; Tham gia một môn thể thao mà mình yêu thích.

Phát huy vai trò của CVHT trong việc định hướng cho sinh viên lựa chọn môn học, xây dựng kế hoạch học tập và sử dụng phương pháp học tập phù hợp.

Đoàn TNCS Hồ Chí Minh kết hợp với liên chi đoàn các khoa, Hội sinh viên mở rộng hơn nữa việc thành lập các câu lạc bộ phục vụ hoạt động học tập của sinh viên. Đảm bảo mỗi khoa có ít nhất một câu lạc bộ học tập. Các câu lạc bộ này sẽ giúp các sinh viên cùng chung một mục đích, lý tưởng gắn kết với nhau hơn, các sinh viên có học lực tốt sẽ giúp đỡ những sinh viên mới hoặc sinh viên có học lực trung bình yếu. “Học thầy không tày học bạn”, hình thức tổ chức các câu lạc bộ học tập tạo môi trường tốt để sinh viên học tập lẫn nhau.

4.4. Tổ chức đa dạng chương trình, hoạt động phong trào cho sinh viên

Căn cứ vào chức năng nhiệm vụ được giao, Phòng Quản lý đào tạo - Giáo dục chính trị & Công tác sinh viên; Đoàn TN là các đơn vị đầu mối trong việc triển khai các hoạt động phong trào, văn hóa, văn nghệ, thể dục thể thao và công tác sinh viên.

- Tổ chức xây dựng, thực hiện các chương trình thúc đẩy hoạt động học tập cho sinh viên như: Tạo các sân chơi bổ ích cho sinh viên như: hội thi, hội thao, hội diễn. Ở Học viện, các hoạt động này vẫn được tổ chức nhưng chưa có sức cuốn hút, phần lớn sinh viên chưa tích cực tham gia vì giờ học còn chông chéo, công tác tuyên truyền của Ban Tổ chức chưa lôi cuốn, còn thiếu các chương trình Talk show giao lưu, chia sẻ kinh nghiệm học tập với các thầy cô, các bạn sinh viên có kết quả học tập tốt và các anh chị cựu sinh viên đã thành công.

- Đẩy mạnh hoạt động của các câu lạc bộ (CLB), nhất là các CLB học thuật như CLB Tiếng Anh, CLB Khởi nghiệp... và nhà trường nên hỗ trợ 1 phần kinh phí sinh hoạt thường kì để duy trì hoạt động của CLB cho sinh viên vừa vui chơi vừa rèn luyện các kĩ năng chuyên môn, tạo ĐCHT tốt các môn học chuyên ngành.

- Tổ chức các hoạt động hỗ trợ sinh viên trong học tập. Phát hiện những tấm gương học tập tốt, đề xuất với Học viện khen thưởng kịp thời, trích kinh phí hoạt động Đoàn để khen thưởng những cá nhân có thành tích nổi bật trong học tập và công tác hàng năm; triển khai xét chế độ học bổng khuyến khích học tập; trợ cấp xã hội và miễn giảm học phí cho sinh viên định kỳ hằng năm.

4.5. Đảm bảo cơ sở vật chất, thiết bị và môi trường giáo dục tạo cho sinh viên hứng thú, đam mê học tập

Mục đích: Cơ sở vật chất, thiết bị và môi trường giáo dục là yếu tố khách quan có tác động mạnh mẽ đến ý thức và ý chí học tập của mỗi sinh viên. Vì vậy, nhà trường cần coi trọng công tác đảm bảo cơ sở vật chất, thiết bị dạy học, xây dựng môi trường học tập tích cực, tạo lập bầu không khí sôi nổi trong tập thể sinh viên. Sống trong một tập thể luôn lấy học làm mục tiêu phấn đấu chung thì mỗi cá nhân không thể thờ ơ trước hoạt động học tập của mình.

Chủ thể thực hiện: Phòng Quản trị thiết bị, Khoa chuyên ngành và Phòng ban liên quan.

- Đảm bảo cơ sở vật chất phục vụ hoạt động học tập và sinh hoạt như: Mở rộng phòng thư viện, trong điều kiện chưa mở rộng được phòng đọc thư viện thì những dịp ôn thi nên mở cửa một số phòng học cho sinh viên có địa điểm ngồi học tập; đảm bảo đủ, nước sinh hoạt, môi trường vệ sinh, những phương tiện phục vụ cho hoạt động thể dục thể thao, văn hóa, văn nghệ...

- Nâng cao chất lượng và hiệu quả hoạt động của hệ thống thư viện trường. Bổ sung thêm đầu sách mới, các công trình nghiên cứu, cách luận văn và luận án từ nhiều nguồn; kết hợp giữa sách in và sách điện tử để sinh viên có thể sử dụng tại chỗ, mượn về đọc hoặc đọc qua mạng. Phòng đọc rộng, mát, yên tĩnh, có đủ ánh sáng, có hướng dẫn cận kề, vị trí ngồi thoải mái và bộ phận cất giữ vật dụng cá nhân để người đọc yên tâm sử dụng thư viện. Mở cửa thư viện cả buổi tối, thứ 7 và chủ nhật, nhất là vào mùa thi hay thực tập vì khoảng thời gian này sinh viên có nhiều thời gian tự học.

5. Kết luận

Sinh viên năm thứ nhất ở Học viện Quản lý giáo dục đã xác định được động cơ học tập rõ ràng. Việc xác định này giúp cho sinh viên dễ dàng tiến hành những hành động để đạt được mục đích và do đó đa số những sinh viên này thấy hài lòng với kết quả mình đã đạt được. Chính vì vậy có thể khẳng định rằng, việc xác định động cơ học tập có vai trò rất quan trọng bởi chính điều đó đóng vai trò là động lực thúc đẩy quá trình học tập. Bởi vậy việc giúp cho sinh viên xác định được động cơ học tập là điều rất quan trọng. Trên cơ sở phân tích, đánh giá thực trạng tạo động cơ học tập sinh viên năm thứ nhất tại Học viện Quản lý giáo dục. Bài viết đề xuất 05 biện pháp, các biện pháp đưa ra đều tập trung vào các vấn đề nâng cao hiệu quả tạo động cơ học tập cho sinh viên năm thứ nhất Học viện Quản lý giáo dục, trong đó tập trung vào các nội dung quan trọng như: Phát huy vai trò của giảng viên trong việc tạo động cơ học tập cho sinh viên năm nhất; Hướng dẫn sinh viên phương pháp học tập hiệu quả; tăng cường các chương trình, hoạt động phong trào cho sinh viên nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả đào tạo đồng thời tạo hứng thú học tập, sự gắn bó của sinh viên đối với Học viện giáo dục trong suốt chương trình đào tạo góp phần nâng cao động cơ học tập của sinh viên năm thứ nhất tại Học viện Quản lý giáo dục hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban chấp hành Trung ương Đảng (2013). Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 Hội nghị lần thứ 8 BCH TW khóa XI về Đổi mới căn bản, toàn diện Giáo dục và Đào tạo đáp ứng yêu cầu Công nghiệp hóa - Hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng Xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.
- [2] Trần Đức Hiến dịch và Phan Thăng hiệu đính (2006). Tâm lý học, nguyên lý và ứng dụng, NXB Lao động Xã hội.
- [3] Nguyễn Kế Hào (1981). Đặc điểm và cấu trúc của động cơ hoạt động học tập trong sự phụ thuộc vào các kiểu khái quát tài liệu học tập. Luận án Phó Tiến sĩ Khoa học Tâm lý, Matxcơva, (bản dịch).
- [4] Phan Trọng Ngọ (chủ biên) (2003). Các lí thuyết phát triển tâm lí người. Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [5] Học viện Quản lý giáo dục, Báo cáo về tình hình việc làm của sinh viên sau khi tốt nghiệp các năm 2018, 2019, 2020.
- [6] Nguyễn Trọng Nhân, Trương Trọng Thủy (2014). Những nhân tố ảnh hưởng đến động cơ học tập của sinh viên ngành Việt Nam Học Trường Đại học Cần Thơ. Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ số 33 – 2014
- [7] Phạm Quang Tiệp (2012). Một số vấn đề lí luận về tạo động cơ học tập cho người học. Tạp chí Giáo dục, số 292, tr 20-21; 62
- [8] Mạc Văn Trang (2015). Nghiên cứu động cơ, vấn đề cấp thiết. Tạp chí Tâm lý học, số 10.

ABSTRACT

Measures to motivate first-year students' learning at national academy of education management

On the basis of theoretical research and the actual situation of creating learning motivation of first-year students at the National Academy of Educational Management. The article proposes measures to create learning motivation for first-year students in order to contribute to improving the quality of training at the National Academy of Education Management to meet the goal of higher education innovation in the current period.

Keywords: Motivation, students, create learning motivation for students, measures.

TƯ VẤN KHỞI NGHIỆP CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG DƯỚI GÓC NHÌN LÝ LUẬN

Hoàng Trung Học¹

Tóm tắt. Bối cảnh đổi mới giáo dục và những tác động của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đang đặt ra yêu cầu mới về cách tiếp cận hoạt động hướng nghiệp trong nhà trường phổ thông. Hướng nghiệp trong bối cảnh hiện nay cần được nhìn nhận theo tư duy mới: hướng nghiệp không chỉ để tìm kiếm việc làm sau học nghề, mà hướng nghiệp hướng tới mục tiêu cao hơn: tạo ra việc làm và làm chủ. Bài báo tập trung phân tích cách tiếp cận lý luận vấn đề tư vấn khởi nghiệp, giáo dục khởi nghiệp theo tư duy mới, nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục trong bối cảnh tác động của cách mạng công nghiệp 4.0. Trên nền tảng lý luận về hướng nghiệp, khởi nghiệp, tham vấn, tư vấn, bản chất của tư vấn khởi nghiệp cho học sinh phổ thông là một bộ phận của hoạt động hướng nghiệp trong nhà trường, hướng đến mục tiêu hỗ trợ học sinh phát hiện và phát triển tối đa những phẩm chất, năng lực và ý tưởng kinh doanh, giúp các em có thể bắt đầu khởi nghiệp và kinh doanh thành công sau khi hoàn thành chương trình giáo dục phổ thông, thậm chí thực hành kinh doanh ngay khi còn là học sinh.

Từ khóa: đổi mới giáo dục; cách mạng công nghiệp 4.0; tham vấn; tư vấn; tư vấn khởi nghiệp; giáo dục khởi nghiệp; tư vấn khởi nghiệp cho học sinh phổ thông.

1. Đặt vấn đề

Nghề nghiệp, công việc tạo dựng cơ sở vững chắc trong các hoạt động xã hội, để mỗi người đều trở nên có ích. Dưới góc độ này, chọn đúng nghề, khởi nghiệp thành công có ý nghĩa đặc biệt quan trọng.

Với học sinh, thanh niên, việc tự tìm hiểu mình, xác định được ngành học phù hợp, bồi đắp được phẩm chất và năng lực kinh doanh, tìm kiếm được cơ hội phát triển sự nghiệp có ý nghĩa lớn trong quá trình trưởng thành. Để đạt được sự thành công, mỗi cá nhân phải được hướng nghiệp, tư vấn khởi nghiệp ngay từ lúc còn nhỏ. Đây là công việc của gia đình, nhà trường và toàn thể xã hội. Ở phương diện cá nhân, mỗi người cần phải có mục tiêu, định hướng rõ ràng về nghề nghiệp và công việc sẽ đảm nhận trong tương lai. Trong quyết định quan trọng này, họ cần được hỗ trợ và tham chiếu ý kiến của những người có kinh nghiệm hơn. Tuy nhiên, nhiều nghiên cứu trong lĩnh vực hướng nghiệp, khởi nghiệp ở học sinh Việt Nam cho thấy, tỉ lệ sinh viên thất nghiệp khá cao; khái niệm khởi nghiệp còn xa lạ trong thực tiễn nhà trường. Công tác hướng nghiệp, đặc biệt là tư vấn khởi nghiệp cho học sinh còn nhiều điểm đáng bàn ở cả phương diện lý luận và thực tiễn.

Khảo sát năm 2011 do trường Đại học khoa học xã hội và nhân văn tiến hành với 3.000 sinh viên đã tốt nghiệp cho thấy, 70% sinh viên chưa có định hướng cụ thể sau khi tốt nghiệp. Các nghiên cứu khác cũng chỉ ra, tỷ lệ học sinh chọn sai ngành học chiếm khoảng 60%; chỉ có 5% học sinh có hiểu biết về ngành học đã chọn; 75% học sinh thiếu hiểu biết về nghề nghiệp mà họ đang theo học.

Tình trạng chọn sai nghề, không được hướng nghiệp, hỗ trợ tìm việc làm đúng dẫn đến một hệ quả tất yếu: hơn 50% sinh viên Việt Nam rơi vào tình thế khó khăn khi phát hiện ra ngành đang theo học không phù hợp với sở thích và năng lực cá nhân; chỉ có 30% sinh viên ra trường có việc làm đúng ngành đào tạo; 80% không có việc làm trong ba tháng; 50% thất nghiệp trong sáu tháng hoặc làm trái nghề; 30% thất nghiệp trong vòng một năm. Đây là sự lãng phí lớn về vật lực, trí lực, tài lực của đất nước.

Ngày nhận bài: 10/04/2023. Ngày nhận đăng: 21/06/2023.

¹Học viện quản lý giáo dục, Bộ giáo dục và Đào tạo

Tác giả liên hệ: Hoàng Trung Học. Địa chỉ e-mail: hoangtrunghoctlgd@gmail.com

Nguyên nhân gây ra hiện tượng thanh niên thất nghiệp khá đa dạng. Tuy nhiên, để giải quyết nó, cần tập trung vào nguồn gốc quan trọng từ phương pháp tiếp cận giải quyết vấn đề. Tỷ lệ thất nghiệp cao không chỉ do công tác hướng nghiệp, chất lượng đào tạo nghề, mà còn do tư duy của cả người học, người hướng nghiệp và người đào tạo chưa phù hợp: học, đào tạo chỉ để tìm việc làm!

Muốn giảm thất nghiệp, thúc đẩy xã hội phát triển, cần mạnh dạn với tư duy mới: học, đào tạo để có năng lực sáng tạo ra công việc cho chính bản thân mình và cho xã hội.

Do đó, bên cạnh và cùng với quá trình hướng nghiệp tốt, các nhà trường cần chú trọng bồi đắp tinh thần doanh nhân, ý chí vươn lên làm giàu, tinh thần đổi mới sáng tạo cho học sinh. Đặc biệt, trong thời đại công nghiệp 4.0, một dân tộc có khát vọng lớn, là một dân tộc có tinh thần khởi nghiệp, luôn đổi mới sáng tạo, sẽ có cơ hội để trở thành một dân tộc hùng cường.

Nhận thức được vấn đề này, Chính phủ đã, đang xây dựng, hoàn thiện hành lang pháp lý và xây dựng các chính sách thúc đẩy hoạt động khởi nghiệp, đổi mới sáng tạo đối với thanh niên, học sinh. Sự ra đời của Luật Hỗ trợ doanh nghiệp nhỏ; Luật Quản lý, sử dụng tài sản công; Luật Chuyển giao công nghệ năm 2017 đã tạo điều kiện thuận lợi thúc đẩy hoạt động khởi nghiệp sáng tạo. Hoạt động khởi nghiệp được chú trọng không chỉ ở thanh niên, sinh viên mà còn được thúc đẩy ở cả học sinh Trung học phổ thông, dù mục tiêu của hoạt động khởi nghiệp ở mỗi đối tượng có khác nhau.

Riêng đối với học sinh, sinh viên, Thủ tướng chính phủ đã ra quyết định 1665/QĐ-TTg, năm 2017 về việc phê duyệt Đề án: “Hỗ trợ học sinh, sinh viên khởi nghiệp đến năm 2025”, với mục tiêu thúc đẩy tinh thần khởi nghiệp của học sinh, sinh viên và trang bị các kiến thức, kỹ năng về khởi nghiệp cho học sinh, sinh viên trong thời gian học tập tại trường phổ thông. Đề án cũng được kỳ vọng sẽ tạo môi trường thuận lợi để hỗ trợ học sinh, sinh viên hình thành và hiện thực hóa các ý tưởng, dự án khởi nghiệp, góp phần tạo việc làm cho học sinh, sinh viên sau khi tốt nghiệp [2].

Trên cơ sở đề án này, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã đề nghị các trường đại học, học viện, trường cao đẳng sư phạm và trung cấp sư phạm tập trung triển khai các nhiệm vụ cụ thể để thúc đẩy hoạt động khởi nghiệp, giáo dục khởi nghiệp và hỗ trợ khởi nghiệp cho học sinh, sinh viên. Các nhà trường giữ vai trò quan trọng trong hoạt động khởi nghiệp, cụ thể: (1) Hình thành tinh thần doanh nhân và truyền cảm hứng khởi nghiệp; (2) Cung cấp nhân lực chất lượng cao cho hoạt động khởi nghiệp; (3) Hợp tác với doanh nghiệp và nắm bắt nhu cầu thị trường hỗ trợ cho hoạt động khởi nghiệp [1].

Nếu triển khai tốt chủ trương này sẽ kích thích tinh thần doanh nhân, giúp đất nước ta có cơ hội trở thành một xã hội khởi nghiệp. Tuy nhiên, để chính sách phát huy tác dụng, thực sự đi vào cuộc sống, hoạt động khởi nghiệp cần được thực hiện ngay từ các nhà trường, cho đối tượng học sinh - những người đang trong giai đoạn định hình về nhận thức và nhân cách, được thực hiện bởi đội ngũ nhà giáo có kỹ năng tư vấn hướng nghiệp, khởi nghiệp tốt. Vì vậy, kết hợp hoạt động khởi nghiệp với hướng nghiệp, coi khởi nghiệp là một nội dung trong quá trình tư vấn hướng nghiệp, quyết liệt thực hiện ngay trong các nhà trường có ý nghĩa rất quan trọng trong việc phát triển nguồn nhân lực, khơi gợi tinh thần doanh nhân trong giới trẻ Việt Nam.

Nghiên cứu khoa học và lịch sử phát triển kinh tế - xã hội trên thế giới đã chỉ ra rằng, tinh thần doanh nhân, ý chí khởi nghiệp, mức độ tương thích giữa chất lượng nguồn nhân lực được đào tạo với yêu cầu về trình độ lao động của lực lượng sản xuất là yếu tố quyết định sự phát triển kinh tế, ổn định xã hội, phát triển đất nước. Để thúc đẩy đất nước phát triển, đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao, bồi dưỡng tinh thần doanh nhân, ý chí khởi nghiệp cho thế hệ trẻ được coi là những yếu tố then chốt. Vì vậy, cùng với những yêu cầu của đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục, trong bối cảnh cách mạng công nghiệp 4.0, cần đổi mới tư duy về công tác hướng nghiệp, khởi nghiệp cho học sinh. Dưới góc độ khoa học, xác lập những nền tảng lý luận và thực tiễn vững chắc để triển khai đồng bộ hoạt động hỗ trợ và tư vấn khởi nghiệp trong trường phổ thông có ý nghĩa đặc biệt quan trọng trong việc thực hiện thành công định hướng này.

2. Đổi mới giáo dục và những vấn đề đặt ra với công tác giáo dục khởi nghiệp

Trước những yêu cầu của thời đại, Đảng và Nhà nước ta đã xác định: đổi mới căn bản và toàn diện nền giáo dục nước nhà là một yêu cầu bức thiết, tất yếu. Trong lịch sử, nền giáo dục nước nhà đã trải qua nhiều lần cải cách, đổi mới. Mỗi lần cải cách, sự thay đổi thường gắn liền với những điều kiện cụ thể nhất định. Trong đổi mới giáo dục lần này, Đảng, Nhà nước ta xác định, cần tạo ra sự chuyển biến căn cơ trong cả hệ

thống giáo dục. Đây là cuộc cách mạng thực sự trong cách nghĩ, cách làm giáo dục để đáp ứng những yêu cầu mới của thực tiễn [3].

Bản chất của đổi mới giáo dục trong giai đoạn này xuất phát từ những thay đổi trong cách tiếp cận giáo dục: chuyển đổi từ cách tiếp cận nội dung sang cách tiếp cận năng lực. Cách tiếp cận mới kéo theo một loạt các thay đổi từ triết lý, mục tiêu, nội dung, phương pháp, cách thức tổ chức giáo dục cho đến chương trình, sách giáo khoa và cơ sở vật chất đi kèm. Nhà trường không chỉ là nơi truyền bá tri thức, mà quan trọng hơn là nơi tổ chức các hoạt động giáo dục theo các mục tiêu đã định. Lớp học không chỉ còn là “sân khấu” độc diễn của giáo viên mà trở thành nơi tỏa sáng của học trò. Học đường không chỉ là pháo đài tri thức, được bảo vệ nghiêm ngặt, xa rời thực tiễn mà trở thành một xã hội thu nhỏ, trong đó các hiện tượng xã hội được tái hiện một cách khoa học, có kiểm soát, từng bước giúp các công dân tương lai tập dượt, thích ứng và hình thành được những phẩm chất, năng lực phù hợp để có thể tồn tại và phát triển trong một xã hội nhiều biến động.

Những thay đổi căn bản này đặt ra yêu cầu mới trong hoạt động hướng nghiệp và tư vấn khởi nghiệp cho học sinh, đặc biệt là học sinh Trung học phổ thông. Trong các cấp học, đối với học sinh Trung học phổ thông, do hoạt động chủ đạo là hoạt động học tập – hướng nghiệp nên các hoạt động giáo dục hướng nghiệp, tư vấn khởi nghiệp có ý nghĩa đặc biệt quan trọng. Ở cấp học cuối cùng trong hệ thống giáo dục phổ thông, học sinh không chỉ học tri thức khoa học đơn thuần, mà quan trọng hơn là phải được học tập theo định hướng cụ thể để chuẩn bị cho hoạt động nghề nghiệp: học tập gắn liền với hướng nghiệp.

Hoạt động hướng nghiệp cho học sinh Trung học phổ thông được xác định là hoạt động quan trọng, hướng đến mục tiêu căn bản là định hình những giá trị, hứng thú nghề nghiệp; giúp học sinh hiểu về thế giới nghề nghiệp và có lựa chọn được nghề phù hợp. Mục tiêu này được hiện thực hóa thông qua các hình thức giáo dục hướng nghiệp, tư vấn hướng nghiệp cho học sinh.

Trong chương trình giáo dục phổ thông mới, giáo dục hướng nghiệp, tư vấn nghề nghiệp là những nội dung giáo dục quan trọng, mang tính bắt buộc trong chương trình giáo dục. Khởi nghiệp – việc khởi đầu cho hoạt động kinh doanh có thể coi là một bộ phận của hoạt động hướng nghiệp cho học sinh Trung học phổ thông, là vấn đề ít được đề cập đến trong tiếp cận giáo dục truyền thống, nhưng lại là vấn đề có ý nghĩa quan trọng trong hoạt động hướng nghiệp theo tiếp cận giáo dục mới. Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục phổ thông đặt ra những yêu cầu mới cho hoạt động hướng nghiệp, đặc biệt là hoạt động khởi nghiệp cho học sinh Trung học phổ thông.

Thứ nhất, cần nhận thức đầy đủ về vai trò, ý nghĩa của hoạt động hướng nghiệp, khởi nghiệp cho học sinh Trung học phổ thông, coi đây là một trong những nội dung quan trọng trong nhà trường. Do tính chất đặc thù của hoạt động học tập ở học sinh Trung học phổ thông – học tập gắn liền với định hướng nghề nghiệp, học tập để chuẩn bị bước vào giai đoạn giáo dục nghề nghiệp và tham gia vào quá trình lao động sản xuất, việc hướng nghiệp, khởi nghiệp cho học sinh Trung học phổ thông có ý nghĩa đặc biệt quan trọng. Nhận thức này cần trở thành quan điểm xuyên suốt trong các mặt hoạt động của nhà trường, từ phương diện quản lý cho đến mọi hoạt động nghiệp vụ. Việc nhận thức rõ ràng về ý nghĩa của hoạt động hướng nghiệp, khởi nghiệp cho học sinh là cơ sở cho phép các đối tượng có liên quan triển khai nghiêm túc, quyết liệt hoạt động khởi nghiệp trong quá trình giáo dục học sinh Trung học phổ thông.

Chương trình giáo dục phổ thông ban hành năm 2018 chỉ rõ, “Giáo dục hướng nghiệp bao gồm toàn bộ các hoạt động của nhà trường phối hợp với gia đình và xã hội nhằm trang bị kiến thức, hình thành năng lực định hướng nghề nghiệp cho học sinh, từ đó giúp học sinh lựa chọn nghề nghiệp phù hợp với năng lực, tính cách, sở thích, quan niệm về giá trị của bản thân, phù hợp với điều kiện, hoàn cảnh của gia đình và phù hợp với nhu cầu của xã hội. Giáo dục hướng nghiệp có ý nghĩa quan trọng góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện và phân luồng học sinh sau trung học cơ sở và sau trung học phổ thông”. Như vậy, chương trình giáo dục phổ thông mới đặt ra vấn đề bức thiết phải hiện thực hóa những yêu cầu định hướng, giáo dục nghề nghiệp, chuẩn bị những phẩm chất và năng lực cần thiết để học sinh Trung học phổ thông chuẩn bước vào giai đoạn lao động thực thụ, trong đó có hoạt động khởi nghiệp kinh doanh.

Thứ hai, trong các hoạt động hướng nghiệp, hoạt động khởi nghiệp cần được coi là một nội dung quan trọng, cần thúc đẩy mạnh mẽ, toàn diện trong quá trình hướng nghiệp góp phần tạo nên một xã hội khởi nghiệp. Hướng nghiệp là hoạt động có nội hàm rất rộng với nhiều hình thức khác nhau, từ giáo dục hướng

ngành cho đến dạy nghề và tư vấn nghề. Mục tiêu của hoạt động hướng nghiệp là cung cấp thông tin về thế giới nghề nghiệp, nuôi dưỡng động cơ, thái độ phù hợp với nghề, chọn được nghề phù hợp để chuẩn bị học được nghề yêu thích và bước vào thị trường lao động. Là một bộ phận nhỏ trong các hoạt động hướng nghiệp, tư vấn khởi nghiệp cần được quan tâm đặc biệt. Việc triển khai đồng bộ, quyết liệt hoạt động khởi nghiệp ở học sinh cho phép nuôi dưỡng tinh thần doanh nhân, đam mê kinh doanh, hình thành những phẩm chất, năng lực ban đầu của những người khởi sự doanh nghiệp, góp phần hình thành một xã hội khởi nghiệp, qua đó thúc đẩy kinh tế đất nước phát triển.

Thứ ba, nội dung của hoạt động tư vấn khởi nghiệp cần coi trọng việc giáo dục, chuẩn bị những phẩm chất, năng lực ban đầu của các doanh nhân, đặc biệt là đam mê, tư duy kinh doanh. Có thể việc khởi nghiệp ở học sinh Trung học phổ thông còn rất xa với việc kinh doanh thực sự trong vai trò của các doanh nghiệp trong thị trường lao động, nhưng nhà trường phải trở thành nơi chuẩn bị những tiền đề đầu tiên cho sự thành công của một doanh nhân trong tương lai gần. Bên cạnh đó, hoạt động tư vấn khởi nghiệp cần giúp học sinh thay đổi tư duy cũ: học nghề không phải để “đi xin việc”, mà học nghề phải hướng tới vai trò của người dẫn đầu, người làm chủ: học để sáng tạo ra việc làm.

Thứ tư, bên cạnh việc giáo dục những phẩm chất, năng lực của một doanh nhân và đam mê kinh doanh, các trường Trung học phổ thông còn phải hướng đến xây dựng vườn ươm thực sự, tạo bệ phóng cho những học sinh có đam mê và khả năng khởi nghiệp. Muốn vậy, bên cạnh giáo dục khởi nghiệp, nhà trường cần xây dựng hệ sinh thái khởi nghiệp; huy động các nguồn lực hỗ trợ cho học sinh tiếp xúc, làm quen và có điều kiện thuận lợi để phát triển các ý tưởng khởi nghiệp. Điều này có nghĩa là, mỗi nhà trường phải trở thành một hệ sinh thái thuận lợi để khuyến khích, hỗ trợ, phát triển các ý tưởng khởi nghiệp và hoạt động khởi sự doanh nghiệp ở học sinh, đồng thời kết nối các nguồn lực giúp học sinh khởi nghiệp và khởi nghiệp bước đầu thành công. Nhà trường cần trở thành dung môi lý tưởng nuôi dưỡng ý tưởng khởi nghiệp ở học sinh.

Như vậy, đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục nước nhà đặt ra những yêu cầu mới đối với hoạt động hướng nghiệp, khởi nghiệp. Để đáp ứng yêu cầu mới, hoạt động hướng nghiệp cũng cần có sự thay đổi mạnh mẽ về phương pháp và cách tiếp cận. Những thay đổi trước hết cần xuất phát từ việc nhận thức đúng về vai trò của hướng nghiệp và khởi nghiệp để quyết liệt triển khai trong thực tiễn. Nhà trường cần trở thành một môi trường xã hội thu nhỏ, một hệ sinh thái thuận lợi cho hoạt động khởi nghiệp, góp phần tạo nên những công dân dám khởi nghiệp và khởi nghiệp thành công.

3. Bản chất của hoạt động tư vấn khởi nghiệp dưới góc nhìn tâm lý học, giáo dục học

Để làm rõ tiếp cận lý luận đối với hoạt động tư vấn khởi nghiệp cho học sinh Trung học phổ thông, cần làm rõ 2 khái niệm gốc: khái niệm tư vấn và khái niệm khởi nghiệp.

Liên quan chặt chẽ với khái niệm khởi nghiệp là khái niệm hướng nghiệp. Trong thực tiễn, hướng nghiệp là hoạt động nghiệp vụ đã được nhắc đến từ lâu trong các nghiên cứu tâm lý học và giáo dục học. Gần đây, khái niệm khởi nghiệp được nhắc đến cùng với hoạt động hướng nghiệp, gắn liền với các hoạt động khởi sự kinh doanh cho những học sinh, sinh viên có ý hướng chọn kinh doanh làm con đường để kiến tạo tương lai.

Khởi nghiệp là bắt đầu (khởi) một nghề nghiệp, sự nghiệp (nghề nghiệp). Khởi nghiệp theo từ điển tiếng Việt nghĩa là bắt đầu một điều gì đó mới, một thời kỳ mới. Theo nghĩa đời thường, có thể hiểu khởi nghiệp là quá trình một cá nhân có ý định và bắt đầu một công việc kinh doanh riêng, tự mình làm chủ. Như vậy, khởi nghiệp là quá trình hiện thực hóa ý tưởng kinh doanh, bao gồm cả quá trình thành lập và vận hành doanh nghiệp. Nói cách khác, bắt đầu công việc kinh doanh là khởi nghiệp, không phân biệt tính chất, sản phẩm và thị trường của sản phẩm kinh doanh. Việc sản phẩm mang ra kinh doanh dù đã có nhiều người thực hiện; ý tưởng kinh doanh dù không mới; thị trường kinh doanh dù đã có nhiều người làm... không ảnh hưởng đến tính chất của quá trình khởi nghiệp. Ở phương diện này, nhiều người đã lầm tưởng khi đồng nhất nội hàm của khái niệm khởi nghiệp với khái niệm khởi nghiệp sáng tạo (startup) [1;2].

Startup, hay khởi nghiệp đổi mới sáng tạo là quá trình khởi nghiệp gắn liền với sự sáng tạo và tính mới liên quan đến sản phẩm, phương thức và thị trường trong quá trình kinh doanh. Đây là quá trình khởi sự kinh doanh dựa trên ý tưởng sáng tạo về sản phẩm hoặc phương thức thực hiện trên thị trường mới (hoặc thị trường cũ nhưng phương thức mới), qua đó tạo ra sự gia tăng giá trị, lợi nhuận, thúc đẩy quá trình phát triển

doanh nghiệp với tốc độ cao.

Như vậy, khởi nghiệp là khái niệm rộng, bao gồm mọi quá trình khởi sự kinh doanh, trong đó có nội hàm khái niệm startup. Startup hay khởi nghiệp đổi mới sáng tạo, là khái niệm có nội hàm hẹp hơn, là một bộ phận thuộc phạm trù khởi nghiệp, dùng để chỉ quá trình kinh doanh gắn liền với ý tưởng kinh doanh sáng tạo. Theo logic hình thức, mọi quá trình khởi nghiệp đổi mới sáng tạo đều thuộc phạm trù khởi nghiệp, nhưng không phải quá trình khởi nghiệp nào cũng được gọi là startup. Startup là một trong những loại hình, cách thức mà người ta có thể lựa chọn để khởi nghiệp.

Trong thực tế, người ta thường phân chia làm ba loại hình khởi nghiệp cơ bản: khởi sự doanh nghiệp vừa và nhỏ; khởi nghiệp đổi mới sáng tạo và khởi nghiệp doanh nghiệp xã hội. Các loại hình khởi nghiệp này về cơ bản khác nhau ở các phương diện: mục đích khởi nghiệp, thị trường mục tiêu, tính mới và tốc độ tăng trưởng.

(1) Khởi nghiệp doanh nghiệp vừa và nhỏ hay còn gọi là khởi sự doanh nghiệp truyền thống là bắt đầu công việc kinh doanh đối với mặt hàng truyền thống, tính mới về sản phẩm và phương thức thực hiện kinh doanh không cao, hướng vào thị trường truyền thống, tiềm năng tăng trưởng thấp.

Doanh nghiệp vừa và nhỏ là những doanh nghiệp có quy mô nhỏ về vốn, nhân công hoặc doanh thu. Theo luật doanh nghiệp, doanh nghiệp siêu nhỏ là doanh nghiệp có số lao động không quá 10 người và tổng doanh thu/năm hoặc vốn điều lệ không quá 3 tỷ đồng.

Doanh nghiệp nhỏ trong lĩnh vực thương mại, dịch vụ có số lao động tham gia bảo hiểm xã hội bình quân năm không quá 50 người và tổng doanh thu của năm không quá 100 tỷ đồng hoặc tổng nguồn vốn không quá 50 tỷ đồng.

Doanh nghiệp có số lao động không quá 100 người, hoặc tổng doanh thu không quá 300 tỷ đồng/năm, hoặc tổng vốn điều lệ không quá 100 tỷ đồng. Trong thực tế, doanh nghiệp vừa và nhỏ còn được quy định chi tiết gắn liền với lĩnh vực kinh doanh nhất định.

(2) Khởi nghiệp đổi mới sáng tạo (hay còn được gọi là startup) là hình thức khởi nghiệp kinh doanh dựa trên cơ sở ứng dụng các thành tựu khoa học, công nghệ, mô hình kinh doanh mới, hoặc khai thác thị trường mới dựa trên công nghệ, do đó có khả năng tăng trưởng nhanh. Các doanh nghiệp này cũng thường có tham vọng lớn về thị trường và tốc độ tăng trưởng. Họ không bị bó hẹp trong phạm vi địa phương mà có xu hướng vươn tới thị trường toàn cầu hoặc khu vực dựa trên khả năng ứng dụng khoa học, công nghệ trong quá trình quản trị doanh nghiệp hoặc kinh doanh.

(3) Khởi nghiệp doanh nghiệp xã hội là loại hình khởi nghiệp kinh doanh, trong đó doanh nhân theo đuổi hai mục tiêu: mục tiêu xã hội và mục tiêu kinh tế. Mục tiêu kinh tế là nhằm đạt được những kết quả cụ thể, mang lại lợi nhuận cho doanh nhân. Bên cạnh đó, hoạt động của doanh nghiệp xã hội còn hướng tới mục tiêu song trùng là nhằm tạo ra những giá trị xã hội, có tôn chỉ phục vụ xã hội. Tại Việt Nam, doanh nghiệp xã hội phải sử dụng ít nhất 51% tổng lợi nhuận hàng năm để tái đầu tư cho các mục tiêu xã hội, hướng đến những giá trị xã hội.

Khái niệm gốc thứ hai cần phải làm rõ trước khi đưa ra tiếp cận lý luận phù hợp đối với khái niệm tư vấn khởi nghiệp là khái niệm tư vấn. Trong tâm lý học, quan hệ chặt chẽ với khái niệm tư vấn là khái niệm tham vấn. Dù còn nhiều cách hiểu khác nhau, song trong tâm lý học, khái niệm tham vấn được hiểu là sự tương tác giữa nhà tham vấn và thân chủ, trong đó, nhà tham vấn sử dụng các kỹ năng chuyên môn trợ giúp thân chủ đối mặt, đánh giá đúng đắn, khơi dậy tiềm năng để họ có thể tự giải quyết vấn đề đang gặp phải và có năng lực đối mặt, giải quyết những vấn đề tương tự nảy sinh trong tương lai [4;5].

Như vậy, khái niệm tham vấn nhấn mạnh đến sự tương tác giữa nhà tham vấn và thân chủ, qua đó thúc đẩy tiềm năng cá nhân để thân chủ tự quyết vấn đề của mình.

Gần về nội hàm với khái niệm tham vấn là khái niệm tư vấn. Tuy nhiên, mặc dù cùng là quá trình hỗ trợ tâm lý cho thân chủ trong việc giải quyết vấn đề, nhưng nội hàm của khái niệm tư vấn có những khác biệt nhất định. Sự khác biệt này thể hiện rõ cả trong mối quan hệ giữa thân chủ và người trợ giúp; trong quá trình hỗ trợ ra quyết định; trong nội dung hỗ trợ.

Trong quá trình tư vấn, mối quan hệ giữa thân chủ và chuyên gia là một quan hệ hướng vào chuyên gia. Trong đó, tri thức, kinh nghiệm, hiểu biết của chuyên gia có vai trò đặc biệt quan trọng. Trong quá trình này, chuyên gia thường là người cho lời khuyên hoặc những gợi ý mang tính định hướng, giúp thân chủ giải

quyết vấn đề. Chính vì vậy, quá trình tư vấn thường được thực hiện với những nội dung mà các giải pháp cho tình huống khó khăn thường trở nên rõ ràng, ít mang tính cá lẻ và bất định. Chính vì vậy, người ta thường tham vấn tâm lý, hôn nhân, gia đình nhưng lại tư vấn về luật pháp, y khoa, bất động sản, hay hướng nghiệp, khởi nghiệp.

Tên cơ sở đó, trong tâm lý học, một cách phổ biến, tư vấn được hiểu là quá trình hỗ trợ của chuyên gia – người có kiến thức và kinh nghiệm về một lĩnh vực nhất định cho thân chủ - người đang gặp khó khăn, có nhu cầu được hỗ trợ, trong đó chuyên gia sử dụng các kỹ năng chuyên môn, thu thập thông tin, phân tích, đưa ra định hướng hoặc lời khuyên để thân chủ giải quyết vấn đề đang phải đối mặt. Như vậy, ở phương diện này, khái niệm tư vấn gần với khái niệm cố vấn, với đặc trưng cơ bản là quá trình hỗ trợ thông qua quá trình xin và cho lời khuyên chuyên môn [4].

Từ cách tiếp cận khái niệm hướng nghiệp, khởi nghiệp, tham vấn, tư vấn như trên, dưới góc độ tâm lý học có thể hiểu tư vấn khởi nghiệp cho học sinh là một bộ phận của hoạt động hướng nghiệp trong nhà trường phổ thông hướng đến mục tiêu hỗ trợ học sinh phát hiện và phát triển tối đa những phẩm chất, năng lực và ý tưởng kinh doanh, giúp các em có thể bắt đầu kinh doanh và kinh doanh thành công sau khi hoàn thành chương trình giáo dục phổ thông, thậm chí thực hành kinh doanh ngay khi còn là học sinh.

Như vậy, tư vấn khởi nghiệp về bản chất là quá trình hỗ trợ tâm lý và chuyên môn của nhà tư vấn cho các đối tượng có nhu cầu khởi sự kinh doanh, nhằm giúp họ đánh giá đúng, phát triển tối đa những tiềm năng của bản thân liên quan đến hoạt động kinh doanh; phát triển thành công các ý tưởng và phẩm chất, năng lực kinh doanh, hướng tới mục tiêu khởi sự doanh nghiệp và kinh doanh thành công.

Hoạt động tư vấn khởi nghiệp không chỉ được thực hiện cho học sinh, mà còn có thể dành cho tất cả các chủ thể có định hướng trở thành doanh nhân với hoạt động nghề nghiệp là kinh doanh và có nhu cầu được hỗ trợ để phát triển bản thân trong hoạt động kinh doanh. Tư vấn khởi nghiệp có thể được thực hiện bởi các chuyên gia ngoài nhà trường, các giáo viên trong nhà trường và các nhà kinh doanh thành đạt, có kinh nghiệm.

Đây là tiếp cận lý thuyết cần được chú ý trong bối cảnh đổi mới giáo dục và những tác động của cuộc cách mạng công nghệ 4.0. Cuộc cách mạng công nghệ 4.0 với đặc trưng là sự phát huy mạnh mẽ của công nghệ, cho phép các cá nhân có thể vượt qua những trở ngại truyền thống bắt nguồn từ tuổi tác và kinh nghiệm. Mặt khác, những phẩm chất và năng lực của một nhà kinh doanh không phải tự nhiên mà có, nó cần được chuẩn bị, “nuôi dưỡng” trước khi phát triển nở rộ để thu lượm được những thành công. Như vậy, việc tư vấn khởi nghiệp không nên chỉ được tiếp cận dưới phương diện của một lát cắt khởi sự kinh doanh, mà quan trọng hơn cần được tiếp cận như một quá trình chuẩn bị. Nói cách khác, tư vấn khởi nghiệp cần được đặt cạnh quá trình giáo dục khởi nghiệp.

Giáo dục khởi nghiệp là quá trình chuẩn bị những điều kiện cần thiết về phẩm chất và năng lực, đặc biệt là nuôi dưỡng ý tưởng, đam mê kinh doanh cho một cá nhân, chủ yếu được thực hiện trong hệ thống nhà trường, diễn ra trước quá trình kinh doanh thực thụ như một doanh nhân, nhằm kiến tạo những điều kiện cần thiết để cá nhân có thể trở thành một doanh nhân thành công trong một lĩnh vực kinh doanh nhất định. Tiếp cận dưới góc độ này, giáo dục khởi nghiệp là một bộ phận của quá trình hướng nghiệp trong nhà trường, cần được tiến hành song song, thường xuyên, liên tục trong suốt quá trình giáo dục phổ thông cùng với tư vấn khởi nghiệp. Điều này càng trở nên quan trọng khi chính phủ đặt mục tiêu thúc đẩy xã hội ta thành xã hội khởi nghiệp. Tinh thần doanh nhân và các phẩm chất, kỹ năng kinh doanh cần được nuôi dưỡng, hình thành ở thể hệ trẻ trong suốt quá trình học tập ngay trong ghế nhà trường. Tư vấn hướng nghiệp, giáo dục khởi nghiệp là những quá trình không thể tách rời trong quá trình đưa thế hệ trẻ tiếp cận với hoạt động kinh doanh, rèn luyện những phẩm chất, năng lực kinh doanh để có thể trở thành một doanh nhân thành đạt trong tương lai.

4. Kết luận

Kết quả tổng hợp và phân tích lý thuyết cho thấy, bối cảnh đổi mới giáo dục và những tác động của cuộc cách mạng công nghệ 4.0 đặt ra yêu cầu bức thiết phải có những cách tiếp cận, tư duy mới trong hoạt động hướng nghiệp trong nhà trường phổ thông. Hướng nghiệp trong bối cảnh hiện nay cần được nhìn nhận theo tư duy mới: hướng nghiệp không chỉ để tìm đúng nghề, tìm kiếm được việc làm sau học nghề, mà hướng

nghiệp để chuẩn bị những năng lực, phẩm chất cần thiết để phát triển tối đa tiềm năng cá nhân, qua đó tạo ra việc làm và làm chủ quá trình tổ chức lao động.

Trong bối cảnh mới, hoạt động giáo dục khởi nghiệp và tư vấn khởi nghiệp cần được nhìn nhận như những hoạt động quan trọng trong các hoạt động hướng nghiệp và giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trong nhà trường nhằm nuôi dưỡng đam mê kinh doanh, chuẩn bị những điều kiện tâm lý cần thiết để học sinh dám khởi nghiệp và khởi sự kinh doanh thành công thậm chí ngay khi còn ngồi trên ghế nhà trường.

Từ cách tiếp cận lý thuyết các khái niệm: hướng nghiệp, khởi nghiệp, tham vấn, tư vấn, dưới góc độ tâm lý học, giáo dục học, bản chất của tư vấn khởi nghiệp cho học sinh là một bộ phận của hoạt động hướng nghiệp trong nhà trường phổ thông hướng đến mục tiêu hỗ trợ học sinh phát hiện và phát triển tối đa những phẩm chất, năng lực và ý tưởng kinh doanh, giúp các em có thể bắt đầu kinh doanh và kinh doanh thành công sau khi hoàn thành chương trình giáo dục phổ thông, thậm chí thực hành kinh doanh ngay khi còn là học sinh.

Tiếp cận này đòi hỏi phải thay đổi cách nghĩ, cách làm để tạo ra những bước đột phá trong quá trình hướng nghiệp. Tư duy mới về hoạt động hướng nghiệp chú trọng tư vấn khởi nghiệp và giáo dục khởi nghiệp cho học sinh cần được chuyển hóa trong những chương trình và hoạt động khởi nghiệp cụ thể trong nhà trường phổ thông. Cách tiếp cận này khi được triển khai nghiêm túc và đồng bộ trong nhà trường sẽ góp phần quan trọng trong chiến lược xây dựng xã hội khởi nghiệp, từ đó thúc đẩy xây dựng một Việt Nam hùng cường, văn minh và tiên bộ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017). Tài liệu giáo dục khởi nghiệp dành cho học sinh Trung học phổ thông (tài liệu lưu hành nội bộ).
- [2] Chính phủ (2017). Quyết định số 1665/QĐ-TTg phê duyệt Đề án “Hỗ trợ học sinh, sinh viên khởi nghiệp đến năm 2025” của Thủ tướng Chính phủ.
- [3] Đảng Cộng sản Việt Nam (2013). Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 của Hội nghị lần thứ 8, 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.
- [4] Hoàng Trung Học (2019). Giáo trình Tham vấn học đường. Nxb Đại học Kinh tế Quốc dân.
- [5] Phạm Quang Trung (chủ biên) (2021). Tài liệu bồi dưỡng năng lực tư vấn học đường cho giáo viên phổ thông. NXB Đại học kinh tế quốc dân.

ABSTRACT

Enterprise consultancy for high school students in theory perspective

The context of educational innovation and the impacts of the industrial revolution 4.0 is posing new requirements on the approach to career guidance activities in high schools. Career guidance in the current context needs to be viewed in a new way: career guidance is not only for finding a job after an apprenticeship, but also for a higher goal: creating jobs and owning a business. The article focuses on analyzing the theoretical approach to start-up consulting and entrepreneurship education according to new thinking, in order to meet the requirements of educational innovation in the context of the impact of the industrial revolution 4.0. Based on the theoretical foundation of career guidance, entrepreneurship, counseling and consulting, the nature of entrepreneurship counseling for high school students is a part of career guidance activities in schools, aiming to support learning. Students discover and develop maximum qualities, competencies and business ideas, enabling them to start a successful business and start a business after completing their general education program, even practice business while still a student.

Keywords: *Educational innovation; industrial revolution 4.0; consultation; advise; start-up consulting; entrepreneurship education; entrepreneurship consulting for high school students.*

KINH NGHIỆM TRONG VIẾT BÁO CÁO TỰ ĐÁNH GIÁ CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO TRÌNH ĐỘ ĐẠI HỌC THEO YÊU CẦU KIỂM ĐỊNH CHẤT LƯỢNG CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO

Đỗ Thị Thúy Hằng¹, Nguyễn Quốc Trí²

Tóm tắt. Tự đánh giá chương trình đào tạo là một quá trình liên tục nhằm hoàn thiện không ngừng chương trình đào tạo cho phù hợp với yêu cầu phát triển của kinh tế - xã hội, khoa học và công nghệ và nhu cầu nguồn nhân lực cho xã hội. Chương trình đào tạo cần được phát triển, bổ sung, hoàn thiện nhằm đáp ứng yêu cầu nguồn nhân lực của thị trường lao động. Vì vậy, có thể thấy tự đánh giá chương trình đào tạo là yếu tố quan trọng, là căn cứ để phát hiện những điểm mạnh và tồn tại để từ đó có kế hoạch điều chỉnh và phát triển chương trình đào tạo, là yêu cầu bắt buộc đối với các trường Đại học và được quy định trong kiểm định chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học.

Từ khóa: Chương trình đào tạo, tự đánh giá chương trình đào tạo, kiểm định chất lượng chương trình đào tạo.

1. Đặt vấn đề

Theo Wentling (1993), chương trình đào tạo là một bản thiết kế tổng thể cho một hoạt động đào tạo. Hoạt động đó có thể chỉ là một khóa đào tạo kéo dài một vài giờ, một ngày, một tuần hoặc vài năm. Bản thiết kế tổng thể đó cho biết toàn bộ nội dung cần đào tạo, chỉ rõ ra những gì người học có thể đạt được sau khi tham gia chương trình. Mặt khác chương trình đào tạo còn phác họa ra qui trình cần thiết để thực hiện nội dung đào tạo, phương pháp đào tạo và cách thức kiểm tra đánh giá kết quả học tập và tất cả được sắp xếp theo một thời gian biểu chặt chẽ.

Theo thông tư 04/2016/TT-BGDĐT [1], chương trình đào tạo bao gồm: mục tiêu, chuẩn kiến thức, kỹ năng, thái độ của người học cần đạt được sau khi tốt nghiệp; nội dung, phương pháp và hoạt động đào tạo; điều kiện cơ sở vật chất - kỹ thuật, cơ cấu tổ chức, chức năng, nhiệm vụ và các hoạt động học thuật của đơn vị được giao nhiệm vụ triển khai đào tạo ngành học đó. Chương trình đào tạo được tiếp cận ở nhiều góc độ khác nhau nhưng về cơ bản đều xem chương trình đào tạo chính là bản thiết kế tổng thể cho một hoạt động đào tạo để đạt được mục tiêu đào tạo trong một khuôn khổ thời gian.

Tự đánh giá chương trình đào tạo là một khâu quan trọng trong việc đảm bảo chất lượng chương trình đào tạo của cơ sở giáo dục, giúp cơ sở giáo dục, đơn vị thực hiện chương trình đào tạo tự rà soát, xem xét, đánh giá thực trạng của chương trình đào tạo, xây dựng và triển khai các kế hoạch hành động nhằm cải tiến và nâng cao chất lượng chương trình đào tạo, từ đó điều chỉnh mục tiêu cho giai đoạn tiếp theo, thể hiện tính dân chủ, tính tự chịu trách nhiệm của cơ sở giáo dục trong mọi hoạt động đào tạo, nghiên cứu xã hội, phục vụ cộng đồng theo chức năng, nhiệm vụ được giao. Tự đánh giá chương trình đào tạo là điều kiện cần thiết để cơ sở giáo dục đăng ký đánh giá ngoài và đề nghị công nhận đạt tiêu chuẩn chất lượng chương trình đào tạo với một tổ chức kiểm định chất lượng.

2. Vai trò của hoạt động tự đánh giá chương trình đào tạo

Tự đánh giá chương trình đào tạo (CTĐT) là quá trình trong đó cơ sở giáo dục dựa trên các tiêu chuẩn đánh giá chất lượng CTĐT do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành để tự xem xét, báo cáo về tình trạng chất lượng, hiệu quả hoạt động đào tạo, nghiên cứu khoa học và phục vụ cộng đồng, nguồn nhân lực, cơ sở vật

Ngày nhận bài: 10/04/2023. Ngày nhận đăng: 25/06/2023.

¹Học viện Quản lý giáo dục

²Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Tác giả liên hệ: Đỗ Thị Thúy Hằng. Địa chỉ e-mail: hangdo12@gmail.com

chất cùng các vấn đề liên quan khác thuộc CTĐT, làm căn cứ để cơ sở giáo dục tiến hành điều chỉnh các nguồn lực và quá trình thực hiện nhằm nâng cao chất lượng đào tạo và đạt tiêu chuẩn chất lượng giáo dục, với các vai trò cụ thể [6]:

Là khâu đầu tiên quan trọng trong việc bảo đảm chất lượng CTĐT của cơ sở giáo dục. Giúp cơ sở giáo dục thực hiện CTĐT tự rà soát, xem xét, đánh giá thực trạng của CTĐT; xác định đúng điểm mạnh, điểm tồn tại của CTĐT từ đó xây dựng kế hoạch cải tiến chất lượng (kế hoạch hành động) phù hợp, khả thi và triển khai các kế hoạch hành động nhằm cải tiến và nâng cao chất lượng CTĐT;

Là điều kiện và căn cứ để cơ sở giáo dục đăng ký đánh giá ngoài và đề nghị công nhận đạt tiêu chuẩn chất lượng CTĐT với một tổ chức kiểm định chất lượng giáo dục;

Thể hiện tính tự chủ và tính tự chịu trách nhiệm của cơ sở giáo dục trong toàn bộ hoạt động đào tạo, nghiên cứu khoa học, phục vụ cộng đồng theo chức năng, nhiệm vụ được giao, phù hợp với sứ mạng và mục tiêu đã được xác định.

3. Các yêu cầu của việc tự đánh giá chương trình đào tạo

a) Trong quá trình tự đánh giá (TĐG) CTĐT, căn cứ vào thông tư 04/2016/TT-BGDĐT ngày 14/3/2016 của Bộ trưởng Bộ GDĐT ban hành Quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học, với 11 tiêu chuẩn và 50 tiêu chí, cơ sở giáo dục khi triển khai viết báo cáo TĐG phải thực hiện những nội dung sau sau:

Tự đánh giá theo các tiêu chuẩn, tiêu chí: Đây là phần chính của bản báo cáo TĐG CTĐT, mô tả chi tiết kết quả TĐG CTĐT của cơ sở giáo dục, lần lượt xem xét từng tiêu chuẩn đánh giá chất lượng CTĐT. Trong mỗi tiêu chuẩn, tiêu chí, đánh giá lần lượt từng tiêu chí theo các tiêu chuẩn đánh giá chất lượng CTĐT với cấu trúc như sau [5]:

Tiêu chuẩn a (ghi rõ số và tên tiêu chuẩn)

Mở đầu (ngắn gọn): Phần này tóm tắt mô tả - phân tích chung về cả tiêu chuẩn (vì có những điểm giao thoa giữa các tiêu chí trong cùng 1 tiêu chuẩn, nên mô tả chung sẽ không lặp lại trong phần phân tích của các tiêu chí nữa)

Tiêu chí a.1

(i) Mô tả làm rõ thực trạng của CTĐT: Mô tả đầy đủ, rõ ràng, trung thực, khách quan hiện trạng hoạt động của cơ sở giáo dục thực hiện CTĐT theo đầy đủ các yêu cầu và mốc chuẩn trong nội hàm của từng tiêu chí. Mỗi nhận định, đánh giá trong phần mô tả phải có các thông tin, minh chứng kèm theo. Thông tin, minh chứng không chỉ phục vụ cho mục đích đánh giá mà còn nhằm mô tả thực trạng các hoạt động của CTĐT của cơ sở giáo dục để người đọc hiểu hơn, qua đó làm tăng tính thuyết phục của các nhận định trong phần mô tả. Khi thu thập thông tin và minh chứng, cần kiểm tra độ tin cậy, tính xác thực, mức độ phù hợp và liên quan đến tiêu chí. Minh chứng mang lại những hiểu biết mới, rõ ràng và chính xác về thực trạng các hoạt động theo nội hàm các mốc chuẩn của tiêu chí. Trong quá trình thu thập thông tin và minh chứng, phải chỉ rõ nguồn gốc của các thông tin thu thập. Một số thông tin có thể sử dụng ngay để làm minh chứng nhưng một số thông tin khác phải qua xử lý, phân tích, tổng hợp mới có thể sử dụng để làm minh chứng cho các nhận định đưa ra trong báo cáo tự đánh giá. Ví dụ, hầu hết thông tin thu được sau các cuộc điều tra, khảo sát phải xử lý thành dạng số liệu tổng hợp mới có thể đưa vào làm minh chứng cho báo cáo tự đánh giá. Thông tin cũng cần xử lý để tránh làm ảnh hưởng đến các đơn vị hoặc cá nhân cung cấp thông tin. Cơ sở giáo dục cần khuyến khích sử dụng công nghệ thông tin để số hóa các minh chứng, thuận tiện cho việc lưu trữ và đối chiếu khi cần thiết: Phần mô tả cần ngắn gọn, súc tích, không quá chi tiết nhưng phải rõ ràng, đảm bảo tính khái quát nhằm giúp người đọc hiểu rõ được hoạt động liên quan của cơ sở giáo dục thực hiện CTĐT.

Trong báo cáo mô tả của mỗi tiêu chuẩn dựa theo từng tiêu chí và phải bám sát các mốc chuẩn theo công văn số 1669/QLCL-KĐCLGD ngày 31/12/2019 của Cục Quản lý chất lượng, thay thế Tài liệu hướng dẫn đánh giá chất lượng CTĐT các trình độ của giáo dục đại học ban hành kèm theo Công văn số 769/QLCL-KĐCLGD ngày 20/4/2018 của Cục Quản lý chất lượng [4]. (Ví dụ: Tiêu chí 1.3. CĐR của CTĐT phản ánh được yêu cầu của các bên liên quan, được định kỳ rà soát, điều chỉnh và được công bố công khai. Tiêu chí 1.3 có 3 mốc chuẩn đó là: 1. CĐR của CTĐT phản ánh được yêu cầu của các bên liên quan; có sự tham gia ý kiến của các bên liên quan trong quá trình xây dựng; 2. CĐR của CTĐT được định kỳ rà soát, điều chỉnh ít nhất 2 năm một lần theo kế hoạch của nhà trường; 3. CĐR của CTĐT được công bố công khai). Trong báo cáo mô tả theo thứ tự các tiêu chí của mỗi tiêu chuẩn cần phân tích, giải thích, so sánh, đối

chiều và đưa ra những nhận định, so sánh với yêu cầu của tiêu chí (mặt bằng chung), với những năm trước trong chu kỳ đánh giá hay với các quy định của các cơ quan quản lý nhà nước để thấy được hiện trạng của theo nội hàm tiêu chí của CTĐT; khi phân tích phải chỉ rõ những nhận định thể hiện đó là điểm mạnh hoặc đó là điểm tồn tại làm căn cứ để viết những phần tiếp theo quy định của báo cáo TĐG.

(ii) Điểm mạnh: Trên cơ sở những nội dung đã được đề cập trong phần mô tả hiện trạng, căn cứ sứ mạng, mục tiêu, tầm nhìn của cơ sở giáo dục, chức năng nhiệm vụ của các đơn vị, bộ phận của cơ sở giáo dục thực hiện CTĐT để TĐG chất lượng, hiệu quả các hoạt động theo mốc chuẩn của tiêu chí, xác định những điểm mạnh nổi bật trong CTĐT so với yêu cầu của tiêu chí. Cần phân tích để đưa ra các nhận định và làm rõ để thuyết phục người đọc.

(iii) Điểm tồn tại: Trên cơ sở những nội dung đã đề cập trong phần mô tả hiện trạng căn cứ sứ mạng, mục tiêu, tầm nhìn của cơ sở giáo dục, chức năng nhiệm vụ của các đơn vị, bộ phận của cơ sở giáo dục thực hiện CTĐT nhận định những điểm tồn tại nổi bật của CTĐT so với các yêu cầu của tiêu chí. Cần phân tích để đưa ra các nhận định và làm rõ để thuyết phục người đọc.

(iv) Kế hoạch hành động để cải tiến, nâng cao chất lượng CTĐT: Những hành động cần làm nhằm khắc phục điểm tồn tại, phát huy điểm mạnh, kèm theo những biện pháp cần thực hiện

Bảng

Mục tiêu	Nội dung	Đơn vị/ Cá nhân thực hiện	Thời gian thực hiện hoặc hoàn thành	Ghi chú
Khắc phục điểm tồn tại
Phát huy điểm mạnh

(v) Tự đánh giá tiêu chí: Đạt/Chưa đạt, kèm theo mức (từ 1 đến 7)

b) Tự đánh giá CTĐT là một quá trình liên tục, đòi hỏi nhiều công sức, thời gian và phải có sự tham gia của nhiều cá nhân trong toàn đơn vị thực hiện CTĐT cũng như sự phối hợp của các cá nhân, đơn vị khác trong cơ sở giáo dục. Về cơ bản, CTĐT thường do các khoa/Viện đào tạo/Bộ môn trực thuộc đã được nhà trường giao quyền tự chủ trong quá trình xây dựng, triển khai thực hiện CTĐT, có sự phối hợp với phòng Đào tạo và các phòng chức năng liên quan đến khảo thí và đảm bảo chất lượng giáo dục, nghiên cứu khoa học và phục vụ cộng đồng. Khi triển khai kế hoạch TĐG, Khoa có CTĐT chịu trách nhiệm đầu mối để triển khai viết báo cáo TĐG theo các văn bản quy định và hướng dẫn.

c) Hoạt động TĐG CTĐT đòi hỏi tính khách quan, trung thực, công khai và minh bạch. Các giải thích, nhận định, kết luận đưa ra trong quá trình TĐG phải dựa trên các minh chứng cụ thể, rõ ràng, bảo đảm độ tin cậy. Việc TĐG phải bảo đảm đánh giá đầy đủ các tiêu chí trong bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng CTĐT do Bộ GDĐT ban hành.

4. Minh họa về báo cáo tự đánh giá tiêu chí 1.3 của chương trình đào tạo ngành Hóa học, trình độ đại học của trường đại học X

Tiêu chí 1.3. Chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo phản ánh được yêu cầu của các bên liên quan, được định kỳ rà soát, điều chỉnh và được công bố công khai.

(i). Mô tả hiện trạng

Năm 2012, chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo cử nhân Hóa học được xây dựng lại theo chủ trương và hướng dẫn của Đại học X [H1.03.01.01] nhằm cụ thể hóa các tiêu chí mà sinh viên cần đạt được sau khi hoàn thành chương trình đào tạo. Chuẩn đầu ra được xây dựng qua bốn bước: (1) hội đồng khoa học xây dựng bản thảo lần 1, (2) Lấy ý kiến các bên liên quan (chuyên gia trong các lĩnh vực hóa học, giảng viên, đơn vị sử dụng lao động, sinh viên, cựu sinh viên), (3) Phân tích đánh giá ý kiến của các bên liên quan, (4) Hội đồng khoa học chỉnh sửa và hoàn thiện chuẩn đầu ra. Khung chương trình đào tạo cũng được điều chỉnh kịp thời để đáp ứng các chuẩn đầu ra mới.

Trong quá trình thực hiện, để đảm bảo không ngừng nâng cao chất lượng đào tạo và đáp ứng nhu cầu mới của xã hội, chuẩn đầu ra của chương trình tiếp tục được rà soát, đánh giá, cập nhật và điều chỉnh theo quy định của đại học X. Kết quả đánh giá được cơ sở đào tạo áp dụng để cải tiến, nâng cao chất lượng đào tạo.

Lần chỉnh sửa lớn và ban hành chương trình đào tạo mới gần đây nhất được thực hiện vào năm 2019 theo quyết định số 3342/QĐ-X ngày 25/10/2019 của Hiệu trưởng Trường Đại học X [H1.01.03.02]. Trong lần

điều chỉnh này, các chuyên gia, nhà tuyển dụng lao động, cũng như cựu sinh viên nhấn mạnh đến khả năng đáp ứng của sinh viên với cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, khả năng làm việc trong môi trường quốc tế. Trước những yêu cầu mới này, sinh viên sau tốt nghiệp cần thành thạo công nghệ thông tin, sử dụng ngoại ngữ, khả năng sử dụng thiết bị hiện đại. Ngoài ra, các bên liên quan còn góp ý kiến thức theo nhóm ngành cần được nêu cụ thể hơn, không nêu chung chung là kiến thức hóa vô cơ, hóa hữu cơ, hóa phân tích, hóa lý; kiến thức ngoại ngữ không nên để ở kiến thức chung; cần nhấn mạnh khả năng tự chủ và tự chịu trách nhiệm trong công việc [H1.01.03.03]. Trên cơ sở đó, hội đồng khoa học đã có những điều chỉnh và cập nhật chuẩn đầu ra cho khung đào tạo 2019. Nội dung điều chỉnh cụ thể được trình bày trong phụ lục “So sánh chuẩn đầu ra của các chương trình đào tạo cử nhân Hóa học năm 2015 và 2019”. Các nội dung thay đổi chính như sau:

- Bổ sung yêu cầu kiến thức nền tảng rộng và mức độ thích ứng cao với cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 vào chuẩn đầu ra khối kiến thức theo lĩnh vực (CĐR 1.2);
- Bổ sung khả năng vận dụng kiến thức kỹ thuật trong hóa học và các lĩnh vực liên quan (CĐR 1.3), nhằm tăng cường khả năng tiếp cận các vấn đề thực tế của sinh viên;
- Bổ sung năng lực tự chủ và tự chịu trách nhiệm (CĐR 3), nhằm nâng cao và phát huy cá nhân trong công việc;
- Chuẩn đầu ra (CĐR 1.4) sửa lại “kiến thức cơ bản nhất trong lĩnh vực hóa học cả lý thuyết lẫn thực hành bao gồm Hóa vô cơ, Hóa hữu cơ, Hóa lý, Hóa phân tích” thành “kiến thức cơ sở cấu tạo chất, cân bằng và chuyển hóa vật chất, năng lượng; giải thích các hiện tượng xảy ra trong các quá trình hóa học; nắm vững các nguyên lý và thao tác trong thực hành và xử lý số liệu” để quy định rõ kiến thức sinh viên cần hiểu và áp dụng;
- Chuyển yêu cầu về ngoại ngữ từ chuẩn đầu ra kiến thức chung CĐR 1.1 sang chuẩn đầu ra sử dụng ngoại ngữ trong kỹ năng bổ trợ (CĐR 2.2);
- Bổ “Áp dụng được kiến thức công nghệ thông tin trong nghiên cứu khoa học” trong chuẩn đầu ra kiến thức chung (CĐR 1.1) do đã bổ sung CĐR 1.2;
- Chuyển “Có kỹ năng tìm tài liệu, tổng quan tài liệu và phân tích, định hướng cho nghiên cứu của bản thân và trực tiếp tiến hành các yêu cầu khoa học từ đó có khả năng tiếp cận với môi trường công tác sau khi tốt nghiệp” trong chuẩn đầu ra kiến thức ngành sang kỹ năng chuyên môn (CĐR 2.1);
- Chuyển chuẩn đầu ra năng lực chuyên môn sang chuẩn đầu ra kỹ năng;
- Chuẩn đầu ra CTĐT sau khi được cập nhật và ban hành được phổ biến tới cán bộ thông qua email cá nhân và các bản in được gửi về các Bộ môn/Phòng thí nghiệm, sinh viên được phổ biến tập trung từ đầu khoá học thông qua giáo viên chủ nhiệm, cố vấn học tập. Chuẩn đầu ra CTĐT được công bố qua các kênh thông tin, website của Khoa và Nhà trường giúp các bên liên quan dễ dàng tìm hiểu. Tuy nhiên, để các nhà tuyển dụng, cựu sinh viên, các tổ chức xã hội... hiểu rõ về sự tiếp thu ý kiến, chỉnh sửa và cập nhật chuẩn đầu ra CTĐT nhằm đáp ứng nhu cầu của xã hội, Khoa và Nhà trường cần làm tốt hơn việc thông tin trực tiếp về sự thay đổi, cập nhật chuẩn đầu ra tới các đối tượng này.

(ii). Điểm mạnh: Chuẩn đầu ra của CTĐT cử nhân Hoá học được định kỳ rà soát, chỉnh sửa, cập nhật đáp ứng nhu cầu các bên liên quan và thực tiễn xã hội. Chuẩn đầu ra của CTĐT được phổ biến rộng rãi.

(iii). Điểm tồn tại: Thông tin về sự thay đổi và cập nhật của chuẩn đầu ra CTĐT từ Khoa và Nhà trường tới các bên liên quan đặc biệt là nhà tuyển dụng còn hạn chế.

(iv). Kế hoạch hành động

Mục tiêu	Nội dung	Đơn vị, người thực hiện	Thời gian thực hiện	Ghi chú
Khắc phục điểm tồn tại	Tăng cường truyền thông, gửi văn bản, email trực tiếp về sự thay đổi, cập nhật CĐR của chương trình đào tạo tới các bên liên quan, đặc biệt là nhà tuyển dụng.	Khoa Hoá học	Từ năm 2023	
Phát huy điểm mạnh	Tiếp tục đa dạng hoá lấy ý kiến các bên liên quan và tăng cường truyền thông, công bố công khai về chuẩn đầu ra CTĐT.	Khoa, Tổ đảm bảo chất lượng	định kỳ tối thiểu 3 năm 1 lần	

(v). Tự đánh giá tiêu chí: đạt (5/7)

Trao đổi qua phần minh họa :

Tiêu chí 1.3 : Về cấu trúc của báo cáo TĐG tiêu chí đúng quy định với 4 phần theo yêu cầu

Phần mô tả: với 3 mốc chuẩn theo công văn 1669 nhưng chưa trình bày rõ ràng theo từng mốc chuẩn, mốc chuẩn 3 còn viết chung với các nội dung khác. Hầu hết các nhận định trong phần mô tả chỉ đề cập đến những hoạt động và kết quả đạt được, có nội dung kèm minh chứng nhưng vẫn còn nội dung không có căn cứ cho nhận định. Các minh chứng đề cập trong phần mô tả chưa đầy đủ theo hướng dẫn của công văn 1669 liên quan đến: Bản mô tả/đề cương CTĐT và đề cương môn học/học phần; Kết quả khảo sát nhu cầu của thị trường lao động liên quan đến CTĐT; Biên bản họp/bản góp ý của các bên liên quan, đặc biệt là nhà sử dụng lao động; Trang thông tin điện tử của CSGD/khoa công bố công khai CĐR của CTĐT; Các biên bản họp và tài liệu lưu trữ về hoạt động rà soát CĐR của CTĐT. Mặc dù trong phần mô tả có thể hiện qua nhận định nhưng chưa gắn với các minh chứng để chứng minh nhận định đó có căn cứ. Đặc biệt trong phần mô tả chưa đề cập đến những tồn tại thông qua các nhận định đã đề cập

Điểm mạnh: Viết rất chung chung, khó định lượng

Điểm tồn tại: thiếu căn cứ và chưa thuyết phục người đọc

Kế hoạch hành động cần được viết bằng động từ cụ thể, hạn chế các cụm từ như «Tăng cường...»; «Tiếp tục...» giống như các khẩu hiệu hơn là hành động cần thực hiện.

Tên đây là một số trao đổi và chia sẻ thêm kinh nghiệm về viết báo cáo tự đánh giá chương trình đào tạo.

5. Kết luận

Có thể nói rằng, tự đánh giá chương trình đào tạo là một hoạt động cần thiết đối với các cơ sở giáo dục đại học nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả của chương trình đào tạo. Hoạt động tự đánh giá chương trình đào tạo có thể được tiến hành ngay từ giai đoạn xây dựng chương trình đào tạo chứ không nhất thiết là đánh giá trong quá trình triển khai và sau khi triển khai. Việc tự đánh giá chương trình đào tạo có thể tiếp cận dưới nhiều góc độ khác nhau, tuy nhiên việc xác định một mô hình đánh giá chương trình đào tạo cũng quyết định tới hiệu quả của công tác đánh giá thông qua việc lựa chọn giai đoạn để đánh giá, các tiêu chí, thông tin, cách thức triển khai cần dựa trên bộ tiêu chuẩn, tiêu chí và hướng dẫn cụ thể có tính pháp lý rõ ràng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Thông tư số 04/2016/TT-BGDĐT ngày 14/3/2016 của Bộ trưởng Bộ GDĐT ban hành Quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học;
- [2] Thông tư số 02/2020/TT-BGDĐT ngày 02/05/2020 của Bộ trưởng Bộ GDĐT quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo giáo viên trình độ cao đẳng sư phạm và trung cấp sư phạm.
- [3] Thông tư số 39/2020/TT-BGDĐT ngày 09/10/2020 của Bộ trưởng Bộ GDĐT quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo từ xa trình độ đại học;
- [4] Công văn số 1669/QLCL-KĐCLGD ngày 31/12/2019 của Cục Quản lý chất lượng, Tài liệu hướng dẫn đánh giá chất lượng CTĐT các trình độ của giáo dục đại học;
- [5] Công văn số 2085/QLCL-KĐCLGD ngày 31/12/2020 của Cục Quản lý chất lượng, V/v hướng dẫn tự đánh giá và đánh giá ngoài chương trình đào tạo;
- [6] Công văn số 774/QLCL-KĐCLGD ngày 10/6/2021 của Cục Quản lý chất lượng, V/v điều chỉnh một số phụ lục của Công văn số 2085/QLCL-KĐCLGD ngày 31/12/2020.

ABSTRACT

Practices in writing self-evaluation of undergraduate programs follow requirements of training program accreditation

Training program self evaluation is a continuous process which aims to continuously improve the training programs to fit the needs of socio-economic development, science and technology and human resource for the society. Training programs need to be developed, supplemented and perfected to meet the human resource requirements of the labor market. Therefore, it can be seen that the training program self evaluation process plays an important role in detecting strengths and weaknesses, from thence, these training programs are planned to adjust and developed, which is compulsory for universities and regulated in training program accreditation task at higher education levels.

Keywords: Training program, training program self evaluation, training program accreditation.

GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG NGUỒN NHÂN LỰC NGÀNH SƯ PHẠM TRONG BỐI CẢNH ĐỔI MỚI HIỆN NAY

Phan Mỹ Linh¹

Tóm tắt. Hiện nay, nhiều quốc gia trên thế giới rất chú trọng đầu tư phát triển ngành Sư phạm, nơi được xem là có sự ảnh hưởng và đem lại thành công cho hệ thống giáo dục quốc dân. Việt Nam đang tiến hành đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục trong bối cảnh hội nhập quốc tế sâu rộng và cách mạng công nghiệp 4.0. Chương trình giáo dục phổ thông 2018 đã được đưa vào triển khai và thực hiện. Yếu tố quyết định đến sự thành công của hệ thống giáo dục là chất lượng nguồn nhân lực trong ngành Sư phạm. Bài viết nêu ra thực trạng và đề xuất một số giải pháp trong việc nâng cao chất lượng nguồn nhân lực trong ngành Sư phạm trong bối cảnh đổi mới hiện nay một cách hiệu quả và thiết thực.

Từ khóa: *Chất lượng, nguồn nhân lực, ngành Sư phạm.*

1. Đặt vấn đề

Giáo dục và đào tạo là con đường duy nhất và tốt nhất để hình thành và phát triển vốn nhân lực. Hệ thống giáo dục quốc dân càng hoàn thiện càng tạo nền tảng tốt để phát triển nguồn nhân lực tốt. Trong bối cảnh toàn cầu hóa, hội nhập quốc tế và cách mạng công nghiệp 4.0 hiện nay, để tăng trưởng và phát triển bền vững thì một trong những yếu tố nền tảng quyết định đó là nguồn nhân lực có năng suất lao động cao. Ngành sư phạm nói riêng, ngành Giáo dục Việt Nam với tư cách là bộ phận của ngành kinh tế cung cấp dịch vụ nói chung đang đứng trước những thách thức lớn khi thực hiện sứ mệnh kiến tạo, định hướng cho việc tìm tòi, ứng dụng tri thức mới cho hiện tại và tương lai [8].

Nguồn nhân lực có tác động trực tiếp và lâu dài tới sự phát triển của mỗi cá nhân, gia đình và cộng đồng xã hội; đầu tư cho con người là đầu tư có tính chiến lược, là cơ sở chắc chắn nhất cho sự phát triển bền vững. Vì vậy, phát triển và nâng cao chất lượng nguồn nhân lực đã và đang trở thành nhiệm vụ hết sức cấp bách không phải chỉ ở cấp quốc gia mà còn là vấn đề của từng vùng, miền, dựa theo đặc điểm về địa lý, dân cư và yêu cầu định hướng phát triển kinh tế - xã hội.

Chất lượng nguồn nhân lực ấy được quyết định bởi chất lượng của giáo dục và đào tạo. Song, chất lượng của giáo dục - đào tạo lại do chất lượng nguồn nhân lực trong ngành Sư phạm quyết định. Việc tạo ra và duy trì nguồn nhân lực ngành sư phạm có chất lượng, đáp ứng nhu cầu phát triển, ngành Giáo dục cũng đang chịu sức ép lớn của cạnh tranh thị trường. Mặc dù vai trò nguồn nhân lực ngành sư phạm vô cùng quan trọng đối với chất lượng và sự phát triển của giáo dục nước nhà, tuy nhiên, cho đến nay, chưa có chính sách tổng thể trong phát triển nguồn nhân lực ngành sư phạm trong kế hoạch phát triển của ngành Giáo dục. Cũng chưa có các chính sách riêng biệt dành riêng cho phát triển nguồn nhân lực giảng viên ngành sư phạm. Chất lượng nguồn nhân lực trong ngành Sư phạm đang có những hiện tượng như: chưa đáp ứng yêu cầu của thời đại; chưa đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018. Chất lượng nguồn nhân lực ngành sư phạm không chỉ thể hiện ở trình độ chuyên môn và năng lực giảng dạy, ngoại ngữ, tin học... mà còn ở việc giáo dục nhân cách cho người học - đào tạo ra các nhà giáo phải đáp ứng những chuẩn mực cao về đạo đức, là tấm gương để cho sinh viên học tập, noi theo [7]. Vì vậy, đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục, nâng cao

Ngày nhận bài: 10/05/2023. Ngày nhận đăng: 28/06/2023.

¹Trường Đại học Đại Nam

Tác giả liên hệ: Phan Mỹ Linh. Địa chỉ e-mail: phanlinh3008@gmail.com

chất lượng nguồn nhân lực trong ngành Sư phạm là tất yếu, là yêu cầu cơ bản trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

2. Một số vấn đề lý luận cơ bản

Ngành Sư phạm là một khái niệm chỉ sự phân công lao động xã hội theo mục tiêu hoạt động hay cơ cấu sản phẩm nhất định, theo những yêu cầu và quy luật riêng. Ngành Sư phạm là một khái niệm chỉ sự phân công lao động của xã hội đối với những người làm nghề sư phạm hay nghề dạy học, có nhiệm vụ giảng dạy, giáo dục ở các cơ sở giáo dục. Họ được gọi chung là nhà giáo hay giáo viên ở bậc phổ thông và giảng viên ở bậc đại học [1]. Trong hệ thống giáo dục quốc dân, ngành Sư phạm được xem là có ảnh hưởng và quyết định lớn đến sự phát triển của ngành Giáo dục.

Chất lượng nguồn nhân lực trong ngành Sư phạm. Nguồn nhân lực trong ngành Sư phạm là tổng thể những người làm công việc giảng dạy tại các cơ sở giáo dục, bao gồm những người giáo viên đang làm nghề và những sinh viên sư phạm đang sẵn sàng tham gia vào nghề. Để làm tốt nghề, nhân lực sư phạm phải có chất lượng. Dưới góc độ nghiên cứu của kinh tế chính trị, chất lượng nguồn nhân lực trong ngành Sư phạm được xem là sự tổng hợp, kết tinh thống nhất biện chứng của các thành tố phẩm chất sư phạm và năng lực sư phạm của từng người, làm công việc giảng dạy ở các cơ sở giáo dục nhằm đáp ứng tốt nhất những mục tiêu đề ra. Phẩm chất sư phạm là toàn bộ hệ thống thuộc tính tâm lý của người giáo viên biểu hiện ở thế giới quan khoa học, có lòng yêu nghề và có tình yêu thương trong sáng, cao đẹp đối với người học. Năng lực sư phạm được hiểu là khả năng thực hiện các chuỗi hoạt động dạy học, giáo dục đảm bảo chất lượng dạy học của người giáo viên, được bộc lộ thông qua hoạt động sư phạm với kỹ năng sư phạm tương ứng. Phẩm chất sư phạm và năng lực sư phạm là 2 thành tố có mối quan hệ thống nhất biện chứng với nhau, bổ sung, hỗ trợ cho nhau làm nên chất lượng nhân lực sư phạm.

Nâng cao chất lượng nguồn nhân lực trong ngành Sư phạm. Trong quá trình làm nghề, chất lượng nhân lực sư phạm phải không ngừng được nâng cao. Nâng cao chất lượng nguồn nhân lực trong ngành Sư phạm là sự vận dụng, tổng hợp những cách thức làm tăng thêm giá trị của các thành tố phẩm chất sư phạm và năng lực sư phạm của những người làm công việc giảng dạy ở các cơ sở giáo dục, nhằm đáp ứng tốt nhất những mục tiêu đề ra. Đó là nâng cao các giá trị về thế giới quan khoa học, lòng yêu người, yêu thương học sinh, lòng yêu nghề; Năng lực dạy học, năng lực giáo dục, năng lực định hướng phát triển học sinh, năng lực phát triển cộng đồng xã hội và năng lực phát triển cá nhân.

3. Thực trạng chất lượng nguồn nhân lực ngành Sư phạm trong bối cảnh đổi mới hiện nay

3.1. Về số lượng và chất lượng nguồn nhân lực ngành sư phạm đáp ứng yêu cầu bối cảnh đổi mới hiện nay

Qua số liệu tổng kết của Bộ Giáo dục ngày 11/8/2020 cho thấy khối lượng trường sư phạm, các ngành đào tạo sư phạm trong các trường phải nói là rất nhiều (49 trường sư phạm và 106 khoa sư phạm trong các trường đại học và cao đẳng khác) [6].

Thế nhưng, trong Quyết định số 732/QĐ-TTg (29/4/2016) của Thủ tướng Chính phủ (Phê duyệt Đề án “Đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục phổ thông giai đoạn 2016 - 2020, định hướng đến năm 2025”), chỉ đạo đào tạo thay thế số giáo viên nghỉ hưu (khoảng 130.000 người) và đào tạo bổ sung số giáo viên tăng thêm (khoảng 60.000 người).

Thời đại ngày nay, thời đại của công nghệ số và tri thức thực - ảo đem lại không ít thách thức cho nghề sư phạm, đặc biệt là tính mới và tính không giới hạn trong giáo dục. Việc sử dụng công nghệ 4.0 trong dạy - học là xu hướng tất yếu. Nhân lực sư phạm được yêu cầu phải tinh về chất lượng, có thể giảng dạy ở các lớp học truyền thống, mà còn phải có những năng lực sư phạm ở lớp học toàn cầu. Hiện nay tại một số thành phố lớn cũng đã triển khai mô hình lớp học công nghệ thông minh ở một số trường phổ thông. Việc triển khai lớp học thông minh được rất nhiều tiện lợi. Học sinh cũng như sinh viên sẽ rất hứng thú với bài giảng. Tuy nhiên, để dạy được với mô hình lớp học này, giáo viên phải có năng lực sư phạm thông minh, nhưng hiện nay phân đông giáo viên còn lúng túng với khi dạy với mô hình lớp học này [8].

3.2. Về hoạt động bồi dưỡng giáo viên đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018

Thời gian qua, Bộ giáo dục và đào tạo đã đề ra nhiều chương trình, nhiều kế hoạch, tổ chức nhiều hội thảo, chuyên đề bồi dưỡng nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018. Ngoài ra, còn mở các lớp bồi dưỡng, đào tạo giáo viên học tập đạt chuẩn và nâng chuẩn, hiểu rõ về chương trình giáo dục phổ thông mới và thực hiện theo lộ trình đổi mới.

3.3. Về tình hình cung - cầu nhân lực sư phạm

Số lượng đào tạo mới ngày một tăng cộng với số lượng sinh viên ngành sư phạm đang đợi việc của những năm trước khiến không ít thành phố lớn luôn trong tình trạng quá tải hồ sơ ứng tuyển GV.

Hiện nay Việt Nam còn nhiều điểm nghẽn trong việc phát triển nguồn nhân lực ngành sư phạm khiến chất lượng đội ngũ GV không phát triển như mong đợi. Thu nhập chưa tương xứng, chế độ đãi ngộ chưa thỏa đáng, môi trường làm việc chưa phù hợp và quan niệm của xã hội với nghề giáo chưa đúng mực là những nguyên nhân chính khiến nghề giáo chưa thực sự thu hút nhân tài.

Khan hiếm người giỏi, đầu vào thấp cộng với chương trình đào tạo thiếu cập nhật, yếu thực hành tại nhiều trường ĐH khiến đội ngũ nhân lực sư phạm chưa được nhà tuyển dụng đánh giá cao.

Trong thời gian qua, cung - cầu nhân lực sư phạm tồn tại những mâu thuẫn, nghịch lý, cụ thể: thiếu sự ăn khớp, cân đối giữa cung và cầu. Có một tình trạng bất hợp lý xảy ra trong việc đào tạo và tuyển dụng, sử dụng nhân lực sư phạm, đó là: cung thừa - cầu thiếu, cung thiếu - cầu thừa; thừa ở ngành Sư phạm này nhưng lại thiếu ở ngành Sư phạm khác. Nhiều môn nhu cầu tuyển dụng thấp nhưng ứng viên nộp hồ sơ sao, “tỉ lệ chọi cao ngất ngưỡng”.

Nguyên nhân chủ yếu là: một thời gian dài, chúng ta đã đào tạo sư phạm tràn lan. Trường nào cũng có thể đào tạo sư phạm, không theo quy hoạch, không dựa trên nhu cầu của ngành Giáo dục. Cầu của nguồn nhân lực sư phạm cao, song áp lực nghề nghiệp cao, nhưng giá cả (tiền lương, thưởng) chưa tương xứng. Vì thế, để giáo viên tâm huyết, bám trụ với nghề rất khó, cũng như không có động lực phấn đấu nâng cao chất lượng làm nghề.

3.4. Về chất lượng đầu vào sư phạm

Những năm qua, điểm chuẩn đầu vào ngành Sư phạm thấp, lượng thí sinh có nguyện vọng vào sư phạm cũng thấp. Nguyên nhân chủ yếu là do: Tâm lý xã hội, xu hướng ngành nghề do dịch chuyển cơ cấu ngành nghề, dịch chuyển cơ cấu lao động tác động làm học sinh chưa thực sự hứng thú với nghề giáo. Bên cạnh đó, ưu đãi để thu hút thí sinh giỏi vào ngành Sư phạm như miễn phí đối tượng, phụ cấp thâm niên nghề, tăng lương... vẫn chưa đủ mạnh để học sinh chọn nghề giáo.

Nguyên nhân của các thực trạng:

Thứ nhất, Chương trình giáo dục phổ thông 2018, chuyển từ định hướng nội dung sang định hướng phát triển phẩm chất và năng lực. Giáo viên phải có năng lực sư phạm mới đáp ứng chương trình này. Vượt qua thách thức này, vấn đề cốt lõi vẫn là “tự học”, “tự đào tạo” để nâng chuẩn và đáp ứng chuẩn.

Thứ hai, một số giáo viên thiếu động lực đổi mới và chưa sẵn sàng đổi mới. Đổi mới giáo dục phổ thông đòi hỏi rất nhiều ở chất lượng đội ngũ giáo viên cả về phẩm chất và năng lực. Chỉ khi giáo viên nhận thấy cần phải đổi mới và sẵn sàng đổi mới thì mới có thể nâng cao phẩm chất và năng lực sư phạm của họ. Tuy nhiên, hiện nay, một số giáo viên còn chưa có động lực và chưa muốn nâng chuẩn. Bởi các lí do như: Lương thấp, đời sống giáo viên còn nhiều khó khăn, thời gian và nguồn lực, kinh phí đầu tư học tập hạn hẹp; Càng ngày áp lực cho giáo viên càng cao. Việc phá vỡ “lối mòn” dạy học cũ đòi hỏi phải có thời gian, phải có một quá trình để giáo viên được bồi dưỡng, trải nghiệm, được đào tạo để “thích ứng”.

Thứ ba, việc bồi dưỡng, đào tạo nâng chuẩn mặc dù là nhiệm vụ diễn ra hàng năm nhưng vẫn còn mang nặng tính hình thức, đối phó; đối tượng tham gia vào lớp bồi dưỡng ngắn hạn vẫn còn hạn hẹp ở một số giáo viên.

Thứ tư, những thủ tục, điều kiện về tin học, ngoại ngữ, nghiên cứu khoa học... dường như là điều kiện “không tưởng” đối với đại đa số giáo viên.

4. Một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng nguồn nhân lực ngành sư phạm

4.1. Nâng cao vị thế ngành Sư phạm, nâng cao vị thế người thầy

Thành phố cần dự báo nhu cầu nguồn nhân lực trong ngành Sư phạm cần phải có cho sự phát triển giáo dục - đào tạo của thành phố qua các giai đoạn cụ thể; Tổ chức chuẩn bị đào tạo, cung cấp nguồn nhân lực trong ngành Sư phạm cho mỗi giai đoạn phát triển giáo dục - đào tạo của thành phố; Khai thác và tổ chức tốt hoạt động kết nối, dịch vụ thông tin trên thị trường lao động sư phạm. Mở rộng nguồn đầu tư cho giáo dục ngoài ngân sách nhà nước, thực hiện các chương trình phát triển trọng điểm đối với nâng cao nguồn nhân lực sư phạm; Tạo hành lang pháp lý tốt bằng hệ thống văn bản quy phạm pháp luật.

4.2. Quy hoạch hệ thống các trường sư phạm, khắc phục tình trạng mất cân đối, nghịch lý trong cung - cầu nhân lực sư phạm

Sự đổi mới giáo dục phải được bắt đầu từ các trường sư phạm. Chủ động khảo sát nhu cầu đào tạo, tái đào tạo, nhu cầu sử dụng nhân lực sư phạm của hệ thống giáo dục - đào tạo tại Thành phố Hồ Chí Minh. Sự "lệch pha" hay ăn khớp về cung - cầu nhân lực sư phạm có ảnh hưởng lớn đến việc nâng cao năng lực nghề nghiệp giáo viên.

Về phía cung nhân lực sư phạm: Chất lượng các cơ sở đào tạo sư phạm sẽ quyết định đến chất lượng giáo viên. Các trường đại học sư phạm trọng điểm với vai trò chủ công thực hiện "đầu tàu", là chủ thể chịu trách nhiệm đào tạo và bồi dưỡng nâng cao chất lượng giáo viên. Đào tạo bồi dưỡng giáo viên là công cụ trực tiếp của ngành Giáo dục để đảm bảo chất lượng nhân lực giáo dục quốc gia.

Về phía cầu nhân lực sư phạm: Khi các cơ sở tuyển dụng và sử dụng nhân lực sư phạm thay đổi tiêu chí tuyển dụng, buộc nhân lực sư phạm muốn có việc làm, thu nhập cao, sẽ phải không ngừng nâng cao năng lực nghề nghiệp đáp ứng.

Về dịch vụ thị trường sư phạm: Hệ thống dịch vụ kết nối trên thị trường nhân lực sư phạm tốt sẽ tạo điều kiện thuận lợi gặp gỡ, gắn kết, cân đối cung - cầu nhân lực. Tổ chức tốt ngày hội hướng nghiệp, ngày hội việc làm, tư vấn cho học sinh chọn nghề phù hợp với sở trường, sở thích của các em học sinh, đặc biệt lựa chọn vào nghề sư phạm. Kết nối, liên kết giữa cơ sở đào tạo sư phạm với cơ sở sử dụng nhân lực sư phạm. Từ đó, thị trường sẽ tránh được những bất ổn, nghịch lý như: cái thị trường, nhà tuyển dụng cần thì nguồn cung không có. Ngược lại, cái nguồn cung dồi dào thì nhà tuyển dụng, thị trường lại không cần dẫn đến tình trạng dư thừa, thất nghiệp tự nguyện, lao động dôi dư, lãng phí cho xã hội.

4.3. Tăng cường chất lượng tuyển sinh đầu vào và chuẩn đầu ra đối với sinh viên sư phạm

Số lượng đăng kí thi vào ngành Sư phạm không đáng ngại bằng việc chất lượng đầu vào. Chất lượng đầu vào là một thành tố rất quan trọng để đào tạo được các thầy giáo, cô giáo giỏi. Tiếp tục duy trì chế độ miễn học phí cho sinh viên sư phạm là cơ sở để chuẩn bị tốt cho giáo dục nhằm thu hút học sinh giỏi vào ngành, mặt khác, tạo cơ hội cho con em có khả năng ở các vùng, miền khác nhau có thể trở thành các thầy, cô giáo giỏi. Các trường sư phạm cần đổi mới chương trình đào tạo, hình thức, phương pháp, kĩ thuật, kiểm tra, đánh giá trong đào tạo. "Đào tạo giáo viên trở thành chuyên gia giáo dục hơn là chuyên gia truyền đạt kiến thức" (UNESCO). Đào tạo "trải nghiệm thực tiễn" giáo viên tạo ra bước đột phá. Tự bản thân sinh viên sư phạm được trải nghiệm thực hành nghề nghiệp, họ sẽ tạo được năng lực thích ứng. Sinh viên sư phạm phải đáp ứng chuẩn đầu ra, có đủ phẩm chất và năng lực sư phạm mà các nhà tuyển dụng, các cơ sở giáo dục cần thì mới được tốt nghiệp.

4.4. Tăng cường chế độ lương, thưởng, chú trọng trọng dụng nhân tài và có những chế độ ưu đãi đặc biệt cho nhà giáo

Nâng cao phẩm chất sư phạm và năng lực sư phạm của mỗi nhân lực sư phạm phải xuất phát từ động cơ, nhu cầu của chính bản thân người giáo viên. Họ phải có động lực đổi mới, động lực nâng cao trình độ. Nếu không có động lực họ sẽ không muốn đổi mới, không có động lực, đam mê, yêu nghề, họ sẽ không cố gắng vươn lên nghịch cảnh. Vì thế, cần: Một là, hoàn thiện và thực hiện tốt các chế độ, chính sách đối với giáo viên và sinh viên sư phạm. Đặc biệt, chế độ tiền lương, tiền thưởng, cơ hội nâng chuẩn nghề nghiệp, cơ hội thăng tiến. Một môi trường sư phạm tốt, vị thế của người giáo viên được nâng cao sẽ là động lực để giáo

viên an tâm công tác, hết lòng cống hiến, sẵn sàng tham gia bồi dưỡng, học tập nâng chuẩn nghề nghiệp, yêu nghề và gắn bó với nghề. Chính sách lao động và việc làm ngành Sư phạm phải hướng vào việc khai thác triệt để, hợp lý, có hiệu quả, đảm bảo và tạo điều kiện cho mọi sinh viên sư phạm ra trường đều có cơ hội có việc làm. Hai là, nâng cao hiệu quả sử dụng nhân lực sư phạm và thu hút nhân tài, thành phố cần có chính sách trải thảm đỏ đón tri thức thế giới, thu hút được nhân tài.

4.5. Tiếp tục thực hiện hiệu quả trong việc nâng cao phẩm chất sư phạm và năng lực sư phạm của giáo viên

Tổ chức tiếp tục, thường xuyên các lớp bồi dưỡng, bổ sung kiến thức nghiệp vụ sư phạm, bồi dưỡng hướng dẫn dạy các môn học (theo tài liệu hướng dẫn dạy học chương trình giáo dục phổ thông) cho giáo viên. Mỗi giáo viên cần thay đổi tư duy và thay đổi nếp thói quen dạy học cũ, chủ động tích cực, sáng tạo, sẵn sàng trong nâng cao năng lực nghề nghiệp, đáp ứng yêu cầu đổi mới của giáo dục phổ thông. Để mỗi giáo viên chủ động, tự giác, tích cực tự học, tự đào tạo, cần tạo điều kiện cho giáo viên như: thường xuyên mở các lớp tập huấn về các kỹ năng sư phạm, phương pháp sư phạm, kỹ thuật dạy học...; mở các lớp bồi dưỡng dưới dạng “Chủ đề” ngắn gọn, súc tích, cô đọng; kết hợp với hình thức lớp học online. Bên cạnh đó, cũng cần có những chính sách ưu đãi, chế độ khen thưởng, tuyên dương đối với những giáo viên không ngừng tự học, tự đào tạo để nâng chuẩn.

Dạy học định hướng phát triển phẩm chất, năng lực có nhiều điểm khác rất nhiều so với dạy học định hướng nội dung. Nếu giáo viên vẫn giữ thái độ và năng lực như cũ thì không thể nào đáp ứng được. Bên cạnh đó, cần tiếp tục tạo điều kiện cho các tổ nhóm chuyên môn, cho bản thân các giáo viên đẩy mạnh việc đổi mới phương pháp, kỹ thuật dạy học, kiểm tra, đánh giá, không ngừng phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo nâng cao năng lực nghề nghiệp đáp ứng đổi mới giáo dục phổ thông.

4.6. Gắn kết giữa quá trình đào tạo với quá trình làm nghề

Việc đào tạo sư phạm sẽ gắn chặt với nhu cầu sử dụng thực tế. Nhu cầu này được xác định trên cơ sở rà soát đội ngũ của từng địa phương, từ đó đưa ra con số chính xác về nhu cầu sử dụng, tuyển dụng giáo viên trong tương lai. Vì thế, cần đẩy mạnh sự liên kết, phối hợp giữa cơ sở đào tạo sư phạm với các cơ sở tuyển dụng và sử dụng nhân lực sư phạm để bồi dưỡng, nâng cao năng lực nghề nghiệp cho giáo viên. Phát triển đào tạo đại học sư phạm trên địa bàn thành phố mạnh mẽ theo hướng đẩy mạnh hợp tác, liên kết quốc tế; Tổ chức tốt “Ngày hội việc làm”, “Ngày hội hướng nghiệp”, tư vấn cho học sinh chọn nghề Sư phạm.

5. Kết luận

Chất lượng nguồn nhân lực muốn nâng cao đáp ứng điều kiện hội nhập quốc tế cần phải bắt nguồn từ việc nâng cao chất lượng giáo dục - đào tạo. Đặc biệt là từ việc nâng cao chất lượng nhân lực ngành sư phạm vì chất lượng ngành Sư phạm quyết định chất lượng giáo dục - đào tạo quốc gia. Xã hội luôn luôn thay đổi, giáo dục cũng phải luôn thay đổi theo. Từ khi có Internet, xã hội đã có nhiều thay đổi về mọi mặt. Khi cách mạng công nghiệp 4.0 diễn ra, giáo dục đã thay đổi cả trong nội dung, hình thức đến phương pháp, kỹ thuật dạy học. Khi mọi thứ đều thay đổi, đào tạo nguồn nhân lực ngành sư phạm cũng phải thay đổi theo để thích ứng. Làm được điều này, cần phải chú trọng đầu vào và đầu ra sư phạm, nâng cao vị thế ngành Sư phạm; có chế độ đặc biệt ưu đãi đối với nhân lực sư phạm và tạo điều kiện để có môi trường và điều kiện sư phạm để tự đào tạo nâng chuẩn bản thân và không ngừng thực hiện việc nâng chuẩn mỗi ngày.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục - Đào tạo (2015). Những vấn đề chung về phát triển chương trình đào tạo giáo viên. Tài liệu tập huấn cán bộ, giảng viên các cơ sở đào tạo giáo viên phổ thông và phát triển chương trình đào tạo. Hà Nội.
- [2] Bộ Giáo dục - Đào tạo (2018). Chương trình tổng thể. Hà Nội.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019). Tài liệu bồi dưỡng Cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông cốt cán. Hà Nội.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020). Dự thảo Thông tư ban hành quy định quản lý tổ chức dạy học trực tuyến đối với cơ sở giáo dục phổ thông và cơ sở giáo dục thường xuyên.

- [5] Đinh Quang Báo (Chủ biên) - Nguyễn Thanh Bình - Nguyễn Thị Kim Dung - Hà Thị Lan Hương - Vũ Thị Sơn (2017). Chương trình đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông. Nxb Đại học Sư phạm.
- [6] Giáo dục Việt Nam (2020). Giải quyết việc làm cho sinh viên sư phạm sau tốt nghiệp là bài toán nan giải! <https://giaoduc.net.vn>
- [7] Người Lao động (2018). Đào tạo thừa, tuyển dụng thiếu. <https://nld.com.vn>
- [8] Phạm Minh Tuấn (2017). Giáo dục đào tạo 4.0.

ABSTRACT

Solutions to enhance the quality of human resources in the teacher education field in the current renewal context

Currently, many countries around the world are highly focused on investing in the development of the Teacher Education field, which is seen as having influence and bringing success to the national education system. Vietnam is undergoing fundamental and comprehensive educational reforms in the context of deep international integration and the fourth industrial revolution. The 2018 General Education Program has been implemented and put into practice. The key determinant of the success of the education system is the quality of human resources in the Teacher Education field. This article presents the current situation and proposes some solutions to effectively and practically enhance the quality of human resources in the Teacher Education field in the current renewal context.

Keywords: *Quality, human resources, Teacher Education field.*

MỨC ĐỘ THÍCH ỨNG CỦA SINH VIÊN NĂM THỨ NHẤT ĐỐI VỚI HỌC TẬP TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KỸ THUẬT Y TẾ HẢI DƯƠNG

Nguyễn Thị Kiều Liên¹

Tóm tắt. Học tập ở môi trường đại học đòi hỏi sinh viên phải có nhiều kỹ năng để có thể tự học, tự trau dồi kiến thức. Không thích nghi được với những khó khăn trong môi trường đại học là một trong những lý do buộc sinh viên phải ngừng học. Nói cách khác, nếu sinh viên không thể thích ứng với trong môi trường đại học có khả năng bỏ học hoặc kết quả thành tích học tập không cao, thích nghi với cuộc sống bạn bè, xã hội... sẽ bị hạn chế. Bài báo tập trung nghiên cứu, khảo sát thực trạng mức độ thích ứng của sinh viên năm thứ nhất đối với học tập tại trường Đại học Kỹ thuật Y tế Hải Dương; xác định một số yếu tố liên quan cũng như đánh giá khách quan, toàn diện khả năng thích ứng của sinh viên đối với hoạt động học tập nhằm hỗ trợ cho sinh viên năm thứ nhất thích ứng tốt hơn với môi trường đại học.

Từ khóa: *Mức độ; thích ứng; sinh viên năm nhất.*

1. Đặt vấn đề

Tại Việt Nam hiện nay, vấn đề đổi mới giáo dục đang được cả xã hội quan tâm. Đổi mới giáo dục đại học giúp nâng cao hiệu quả dạy và học, đồng thời cũng tạo ra môi trường học tập mới đòi hỏi sinh viên phải thích ứng. Thích ứng tốt trong năm đầu tiên tại trường đại học đặc biệt quan trọng cho sự thành công của sinh viên ở môi trường đại học và cuộc sống sau này.

Sinh viên năm thứ nhất đối mặt với rất nhiều khó khăn, thách thức, bao gồm sự khác biệt về phương pháp giảng dạy của giảng viên; yêu cầu cao đối với ý thức tự chủ ... Ngoài ra, sinh viên còn phải thích ứng với môi trường xã hội có nhiều thay đổi như sự khác biệt giữa môi trường nông thôn và thành thị, văn hoá giao tiếp, ứng xử... [1].

Đối với sinh viên năm thứ nhất trường Đại học Kỹ thuật Y tế Hải Dương phần lớn các em đều mới tốt nghiệp bậc học phổ thông, vừa thực hiện bước chuyển tiếp từ môi trường học tập phổ thông sang môi trường học tập ở bậc đại học với rất nhiều khác biệt về khối lượng, nội dung tri thức, phương pháp giảng dạy. Trường Đại học kỹ thuật Y tế Hải Dương là một trong những trường đầu tiên thuộc khối ngành sức khoẻ giảng dạy theo học chế tín chỉ. Đào tạo theo học chế tín chỉ là mô hình đào tạo mới đối với giáo dục đại học Việt Nam, đòi hỏi cả người dạy và người học, đặc biệt là sinh viên phải nâng cao tính tích cực, ý thức trách nhiệm của bản thân, chủ động nắm bắt những phương pháp, kỹ năng, công cụ cần thiết để tự chiếm lĩnh tri thức dưới sự tổ chức, định hướng của người thầy. Điều này khác xa so với cách học theo ở trường phổ thông hay theo chương trình đào tạo niên chế. Những khác biệt này đòi hỏi sinh viên năm thứ nhất phải nhanh chóng thích ứng với môi trường học tập, là điều kiện cần thiết để nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường. Bài báo này tập trung khảo sát mức độ thích ứng của sinh viên năm thứ nhất đối với học tập tại trường Đại học Kỹ thuật Y tế Hải Dương với hai mục tiêu: 1) Khảo sát thực trạng mức độ thích ứng của sinh viên năm thứ nhất đối với học tập tại trường Đại học Kỹ thuật Y tế Hải Dương; 2) Xác định một số

Ngày nhận bài: 10/05/2023. Ngày nhận đăng: 28/06/2023.

¹Đại học Kỹ thuật y tế Hải Dương

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Kiều Liên. Địa chỉ e-mail: kieulien77@gmail.com

yếu tố liên quan đến mức độ thích ứng đối với học tập của sinh viên năm thứ nhất trường Đại học Kỹ thuật Y tế Hải Dương và đề xuất một số giải pháp.

2. Các khái niệm liên quan

2.1. Thích ứng

Thuật ngữ thích ứng hay thích nghi được dùng theo nghĩa gốc là “làm cho phù hợp” là một khái niệm được nghiên cứu trên nhiều góc độ khác nhau như sinh vật học, kinh tế, xã hội, tâm lý và giáo dục. Trong sinh vật học, khái niệm thích ứng được dùng để chỉ những thay đổi của cơ thể sinh vật cho phù hợp với sự thay đổi của điều kiện và môi trường xung quanh. Trong xã hội học, thích ứng được dùng để chỉ việc cá nhân tham gia vào quá trình xã hội hóa. Trong tâm lý học, khái niệm thích ứng được dùng để chỉ quá trình mỗi cá nhân với tư cách là chủ thể hoạt động thâm nhập vào điều kiện mới một cách thành thực. Đó là quá trình con người chủ động, tích cực thu nhận những tri thức mới, những kỹ năng, kỹ xảo mới để hoạt động có hiệu quả.

Theo tác giả Nguyễn Khắc Viện, “một sinh vật sống trong môi trường có nhiều biến động buộc phải thay đổi phản ứng của bản thân, hoặc tìm cách thay đổi môi trường. Bước đầu là điều chỉnh phản ứng sinh lý, sau này là thay đổi các ứng xử, đây là cách thích nghi tâm lý” [8].

Theo tác giả Trần Thị Minh Đức, “thích ứng là quá trình hòa nhập tích cực với hoàn cảnh có vấn đề, qua đó cá nhân đạt được sự trưởng thành về mặt tâm lý, xã hội [2].

Hòa nhập tích cực: là sự chủ động thay đổi bản thân và sự cải tạo hoàn cảnh trong sự hài hòa nhất định. Cá nhân phát hiện vấn đề, phân tích vấn đề, liên hệ kinh nghiệm bản thân và tìm cách thay đổi bản thân, cải tạo hoàn cảnh thay đổi phù hợp với bản thân.

Hoàn cảnh có vấn đề: Tình huống, sự kiện xuất hiện không nằm trong kinh nghiệm của cá nhân, buộc cá nhân phải huy động tiềm năng của bản thân để giải quyết.

Sự trưởng thành tâm lý – xã hội: Là sự thoải mái bên trong của mỗi cá nhân, sự phát triển hài hòa và làm chủ các mối quan hệ xã hội.

Như vậy, trong tâm lý học, thích ứng được coi là quá trình cá nhân tham gia vào môi trường xã hội, đòi hỏi cá nhân phải định hướng trong môi trường đó, nhận thức những vấn đề nảy sinh và tìm cách giải quyết chúng.

2.2. Thích ứng của sinh viên năm thứ nhất

Sự thích ứng là quá trình tiếp cận phức tạp ở sinh viên đối với các điều kiện và nhiệm vụ của các trường đại học. Thích ứng tâm lý là sự thích ứng tích cực bằng học tập và thông qua hoạt động học tập. Mức độ thích ứng của mỗi cá nhân phụ thuộc vào việc tích cực hoạt động và hoạt động hiệu quả của chính cá nhân đó. Chính vì vậy, để đánh giá mức độ thích ứng của cá nhân phải dựa vào mức độ phù hợp của hành vi, ứng xử của cá nhân với điều kiện sống. Bên cạnh đó, hoạt động của con người diễn ra trong mối quan hệ giữa con người với con người, cho nên sự thích ứng tâm lý của con người là thích ứng trong các mối quan hệ xã hội.

Vì vậy, “Thích ứng tâm lý của sinh viên năm thứ nhất là khả năng tự điều chỉnh cảm xúc bên trong của bản thân để đạt được sự cân bằng mà biểu hiện của trạng thái cân bằng này là cá nhân có các cảm xúc tích cực, ít có các cảm xúc tiêu cực. Mặt khác, thích ứng tâm lý xã hội của sinh viên năm thứ nhất là quá trình mỗi sinh viên hòa nhập vào các mối quan hệ xã hội mới, ứng xử một cách phù hợp với nội quy trường học và các hoạt động xã hội để tồn tại và phát triển”[2].

3. Đối tượng và phương pháp nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu: Mức độ thích ứng với học tập của sinh viên năm thứ nhất Đại học Kỹ thuật Y tế Hải Dương.

Địa điểm và thời gian nghiên cứu:

- Địa điểm nghiên cứu: Nghiên cứu được tiến hành tại Trường Đại học Kỹ thuật Y tế Hải Dương.
- Thời gian nghiên cứu: tháng 10/2020 đến tháng 6/2021
- Thiết kế nghiên cứu: Nghiên cứu ngang
- Cỡ mẫu nghiên cứu: Toàn bộ sinh viên năm thứ nhất hệ chính quy trường Đại học Kỹ thuật Y tế Hải Dương.

Phương pháp nghiên cứu

- Nghiên cứu ngang có phân tích.
- Cỡ mẫu và chọn mẫu: Chọn chủ đích toàn bộ sinh viên năm thứ nhất trường Đại học Kỹ thuật Y tế Hải Dương.
- Quản lý, xử lý và phân tích số liệu: Số liệu được làm sạch trước khi nhập liệu; Số liệu điều tra được nhập vào máy tính với phần mềm EPI-DATA; Việc phân tích được tiến hành dựa trên phần mềm SPSS 20.0

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Kết quả mức độ thích ứng về mặt học tập của sinh viên năm thứ nhất trường học kỹ thuật Y tế Hải Dương

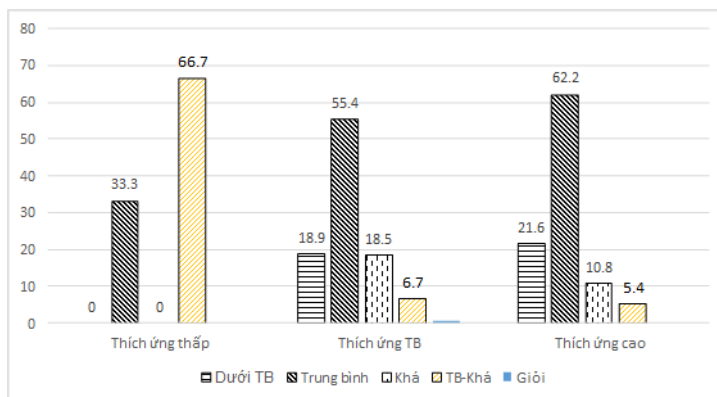
Bảng 1. Phân loại mức độ thích ứng về học tập của sinh viên năm thứ nhất

Mức độ thích ứng	Tần suất	Tỷ lệ %
Thích ứng thấp	3	0,6
Thích ứng trung bình	475	92,2
Thích ứng cao	37	7,2
Tổng	515	100

Nhận xét: 92,2% sinh viên thích ứng ở mức trung bình về mặt học tập; 0,6% sinh viên thích ứng ở mức độ thấp.

Đối với tần suất và tỷ lệ % mức độ thích ứng về học tập, nghiên cứu cho thấy 42,5% sinh viên tự đánh giá “theo kịp tiến độ học tập ở bậc đại học” ở mức trung bình, 6% sinh viên tự đánh giá ở mức độ thấp. Có 3,3% sinh viên “cảm thấy việc học đại học thật khó khăn”; 28% sinh viên “hài lòng về kết quả học tập” ở mức độ thấp.

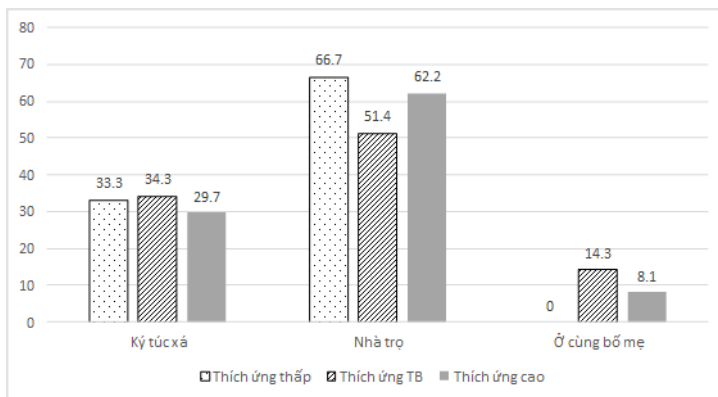
4.2. Tương quan giữa kết quả học tập học kỳ 1 và mức độ thích ứng với học tập của sinh viên



Biểu đồ 1. Kết quả học tập và mức độ thích ứng của sinh viên

Nhận xét: Sinh viên có kết quả học tập trung bình có mức độ thích ứng thấp, trung bình và cao lần lượt

là 33,3%, 55,4% và 62,2. Sinh viên có kết quả khá có mức thích ứng trung bình và cao lần lượt là 18,5% và 10,8%; không có thích ứng thấp.



Biểu đồ 2. Nơi ở hiện nay và mức độ thích ứng của sinh viên

Nhận xét: Sinh viên ở ký túc xá và ở trọ có mức độ thích ứng tương đồng ở cả nhóm thấp, trung bình và cao, nhóm sinh viên ở cùng bố mẹ có mức thích ứng trung bình và cao, không có thích ứng thấp.

4.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ thích ứng của sinh viên năm thứ nhất đối với học tập

Các nhóm yếu tố ảnh hưởng đến mức độ thích ứng của sinh viên năm thứ nhất đối với học tập

Dựa vào số liệu tại Bảng 2, thấy rằng, trong các nhóm, yếu tố do bản thân sinh viên có điểm trung bình cao nhất (3,42) các nhóm yếu tố còn lại có điểm trung bình dưới 3, mức độ ảnh hưởng tới khả năng thích ứng của sinh viên thấp.

Bảng 2. Các nhóm yếu tố ảnh hưởng

Các nhóm yếu tố	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn %
Nhà trường, cán bộ khoa, phòng	2,85	0,71
Giảng viên	2,62	1,3
Bản thân sinh viên	3,42	0,8
Gia đình sinh viên	2,62	0,94

Nhóm yếu tố liên quan tới nhà trường, cán bộ khoa, phòng

Bảng 3. Nhóm yếu tố liên quan tới nhà trường, cán bộ khoa, phòng

Tiêu chí	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn %
Nhà trường chưa trang bị cho sinh viên kiến thức về kỹ năng thích ứng với môi trường học tập.	2,88	1,03
Các câu lạc bộ, nhóm chưa thực phát huy tốt tác dụng hỗ trợ sinh viên năm thứ nhất.	2,98	1,16
Nhà trường chưa tổ chức các buổi tọa đàm về phương pháp học tập, phương pháp rèn luyện.	2,83	1,21
Việc phổ biến các nội quy, quy chế chưa cụ thể, rõ ràng đối với sinh viên năm thứ	2,56	1,35
Việc trang bị các kỹ năng sống cho sinh viên (giao tiếp, hoạt động nhóm...) còn hạn chế.	3,51	1,12
Nhà trường chưa tạo được sự tin tưởng, gần gũi, thân mật đối với sinh viên ngay từ những ngày đầu nhập học.	2,69	1,19
Cán bộ quản lý không phổ biến đầy đủ, rõ ràng mọi thông tin liên quan đến môi trường học tập	2,53	1,09
Việc quản lý tân sinh viên được tiến hành một cách cứng nhắc, thiếu đồng cảm.	2,83	1,11
Điểm trung bình chung	2,88	1,16

Nhận xét: Trong nhóm này, điểm trung bình dao động từ 2,56 đến 3,51; trong đó điểm trung bình cao nhất có ảnh hưởng tới mức độ thích ứng của sinh viên năm thứ nhất đối với học tập là tiêu chí “việc trang bị các kỹ năng sống của sinh viên còn hạn chế” (ĐTB: 3,51).

Nhóm yếu tố liên quan tới giảng viên

Bảng 4. Nhóm yếu tố liên quan tới giảng viên

Tiêu chí	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn %
GVCN, cố vấn học tập chưa quan tâm đến việc rèn luyện kỹ năng thích ứng cho sinh viên.	2,58	1,15
Giảng viên còn thờ ơ, thiếu nhiệt tình khi giúp đỡ sinh viên khi gặp khó khăn.	2,44	1,09
Giảng viên và sinh viên ít có cơ hội trao đổi, tiếp xúc trong và ngoài giờ học.	3,21	4,37
Trước khi dạy, giảng viên chưa giới thiệu chương trình, hướng dẫn cách học cho sinh viên.	2,12	1,22
Giảng viên chỉ quan tâm đến nội dung bài giảng mà chưa quan tâm đến việc hình thành kỹ năng học tập cho sinh viên.	2,74	1,10
Điểm trung bình chung	2,62	1,79

Nhận xét: Trong nhóm này, điểm trung bình dao động từ 2,12 đến 3,21; trong đó điểm trung bình cao nhất có ảnh hưởng tới mức độ thích ứng của sinh viên năm thứ nhất đối với học tập là tiêu chí “giảng viên và sinh viên ít có cơ hội trao đổi, tiếp xúc trong và ngoài giờ học” (ĐTB: 3,21).

Nhóm yếu tố liên quan tới bản thân sinh viên

Bảng 5. Nhóm yếu tố liên quan tới bản thân sinh viên

Tiêu chí	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn %
Sinh viên chưa nhận thức rõ vai trò của kỹ năng thích ứng với môi trường học tập.	3,32	1,01
Sinh viên chưa được rèn luyện kỹ năng thích ứng với môi trường học tập.	3,38	1,00
Sinh viên chưa tích cực tham gia hoạt động chung của trường	3,17	1,11
Cách học và rèn luyện của sinh viên còn mang tính chất đối phó, thụ động	3,51	1,08
Sinh viên chưa xác định được mục tiêu, kế hoạch thực hiện hoặc xác định được nhưng không phù hợp với khả năng bản thân và điều kiện khách quan.	3,40	1,09
Sinh viên còn thiếu tự tin, không chủ động giao tiếp bạn bè, thầy cô	3,72	2,51
Sinh viên chưa nắm vững kiến thức và phương pháp học	3,59	1,00
Sinh viên thiếu sự quyết tâm, tính kiên trì	3,55	1,04
Sinh viên chưa thực sự yêu thích, hứng thú với ngành, nghề mà mình đã lựa chọn	3,17	1,10
Điểm trung bình chung	3,41	1,23

Nhận xét: Trong nhóm này, điểm trung bình dao động từ 3,17 đến 3,72; trong đó điểm trung bình cao nhất có ảnh hưởng tới mức độ thích ứng của sinh viên năm thứ nhất đối với học tập là tiêu chí “sinh viên còn thiếu tự tin, không chủ động giao tiếp với thầy cô” (ĐTB: 3,72).

4.4. Thực trạng mức độ thích ứng của sinh viên năm thứ nhất đối với học tập tại trường Đại học Kỹ thuật Y tế Hải Dương

Sinh viên năm thứ nhất trường Đại học Kỹ thuật Y tế Hải Dương thích ứng với học tập của ở mức độ trung bình. Kết quả này cũng phù hợp với nghiên cứu của Nguyễn Văn Trình [6] và Nguyễn Xuân Thức [5]; cao hơn nghiên cứu của Nguyễn Minh Châu [1] “mức độ thích ứng với học tập ở một số môn chung còn thấp”. Sự khác biệt này có thể được lý giải do một số môn chung của sinh viên năm thứ nhất trường Đại học Sư phạm ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội có liên quan đến việc nghe và đọc hiểu tiếng nước ngoài.

42,5% sinh viên tự đánh giá theo kịp tiến độ học tập ở bậc đại học. Điều này có nghĩa là sinh viên đã thích ứng được với ngành học hiện tại hay ít ra những sinh viên này đã và đang tự tạo ra hứng thú, động cơ và những nỗ lực cần thiết để học tập. Kết quả này tương đương với nghiên cứu của Trần Thị Minh Đức [2]. Đa số những sinh viên hài lòng với kết quả học tập trong học kỳ 1 của năm thứ nhất là những sinh viên đã xác định được mục tiêu học tập rõ ràng và đã sử dụng có hiệu quả thời gian dành cho học tập.

35,1% sinh viên tự đánh giá thích ứng trung bình với mục tiêu và động cơ học tập phù hợp. 5,4% sinh viên cảm thấy khó khăn trong việc thích ứng với học tập tại trường đại học. 28,7% sinh viên gặp khó khăn trong các kỳ thi học kỳ ở đại học. Trên thực tế, việc đánh giá điểm thường xuyên, điểm định kỳ của các giảng viên có thể khác so với học phổ thông khiến phần đông sinh viên chủ quan, không chủ động học tập nên tình trạng quá tải ở những thời điểm cuối kỳ học khiến sinh viên lo lắng, căng thẳng. Điều này chứng tỏ sinh viên chưa thích ứng được với cách học và thi tại trường đại học.

28% sinh viên tự đánh giá hài lòng ở mức độ thấp với kết quả học tập hiện tại. Kết quả này tương đương với nghiên cứu của Trần Thị Minh Đức [2]. Giải thích điều này thường là do sinh viên không tự đánh giá được năng lực của bản thân, chưa hiểu biết về ngành học hiện tại hoặc bản thân sinh viên chưa thích ứng tốt với hoạt động học tập tại trường đại học.

4.5. Một số yếu tố liên quan đến mức độ thích ứng đối với học tập của sinh viên năm thứ nhất trường Đại học Kỹ thuật Y tế Hải Dương

Có nhiều yếu tố khách quan và chủ quan ảnh hưởng tới mức độ thích ứng với học tập của sinh viên năm thứ nhất trường Đại học Kỹ thuật Y tế Hải Dương. Trong đó, nhóm yếu tố có ảnh hưởng cao nhất là bản thân sinh viên (ĐTB: 3,42); các nhóm yếu tố còn lại có điểm trung bình dưới 3 lần lượt là: nhà trường, giảng viên và gia đình sinh viên. Điều này cho thấy yếu tố bản thân sinh viên có ảnh hưởng nhiều nhất tới khả năng thích ứng với học tập. Kết quả này khác biệt so với nghiên cứu của tác giả Nguyễn Minh Châu [1] nghiên cứu trên đối tượng sinh viên năm thứ nhất trường Đại học An ninh nhân dân. Sự khác biệt này có thể được lý giải do đặc thù của khối ngành nghề khác nhau. Sinh viên năm thứ nhất trường An ninh nhân dân đánh giá yếu tố ảnh hưởng cao nhất đến khả năng thích ứng là do giảng viên và gia đình. Sinh viên năm nhất chưa quen với môi trường rèn luyện của lực lượng vũ trang, với những kỷ luật khắt khe của giảng viên khi thực hiện luyện tập trên thao trường. Còn sinh viên năm nhất trường Đại học Kỹ thuật Y tế Hải Dương đánh giá yếu tố bản thân có ảnh hưởng cao nhất tới mức độ thích ứng do một số đặc thù của một số môn học thuộc nhóm khối ngành sức khỏe đòi hỏi sinh viên phải kiên trì thực hành như giải phẫu, điều dưỡng cơ bản... Bên cạnh đó, sinh viên chính là chủ thể của hoạt động rèn luyện kỹ năng thích ứng với môi trường đại học nên việc đánh giá do chính bản thân ảnh hưởng nhiều nhất tới mức độ thích ứng với học tập là điều hoàn toàn dễ hiểu.

5. Kết luận

Đổi mới giáo dục đại học giúp nâng cao hiệu quả dạy và học, đồng thời cũng tạo ra môi trường học tập mới nhiều biến động đòi hỏi sinh viên phải thích ứng được (nếu không muốn bị tụt hậu, bị đào thải). Hơn thế, với bất cứ sinh viên nào mới nhập trường, do sự khác biệt giữa môi trường trung học và đại học, bước chuyển từ trung học vào đại học bao giờ cũng là một bước chuyển nhiều khó khăn cần phải thích ứng. Đặc biệt là sinh viên năm nhất đại học gặp nhiều thách thức trong quá trình thích ứng với cuộc sống ở môi trường đại học. Vì vậy, sinh viên cần xác định cho mình động cơ học tập đúng đắn tích cực tham gia các hoạt động nhà trường tổ chức, mạnh dạn tiếp xúc, trao đổi với thầy cô, bạn bè, nhân viên trong trường khi có những khó khăn vướng mắc. Sinh viên năm nhất cần có những mối quan hệ tốt với bạn bè mà đặc biệt là với các anh chị khóa trước. Sinh viên có mối quan hệ tốt sẽ giúp họ học hỏi kinh nghiệm từ người khác, từ đó từng bước hoàn thiện bản thân và nhanh chóng hòa nhập với môi trường mới. Ngoài ra, sinh viên cần chủ động gặp gỡ, trao đổi với giảng viên khi có vấn đề chưa hiểu hoặc chưa nắm vững phương pháp học tập. Mạnh dạn tiếp xúc với người khác, tạo mối quan hệ thân thiết cũng là một điều kiện thuận lợi để thích ứng tốt với môi trường đại học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Minh Châu (2012). Kỹ năng thích ứng với môi trường học tập của sinh viên trường Đại học An ninh nhân dân.
- [2] Trần Thị Minh Đức (2004). Nghiên cứu sự thích ứng của sinh viên năm thứ nhất trường Đại học Quốc gia Hà Nội với môi trường đại học. Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [3] Lê Sĩ Hải (2019). Phương hướng đào tạo theo học chế niên chế và tín chỉ: những khác biệt căn bản và đề xuất đảm bảo chất lượng đào tạo theo tiêu chuẩn AUN, trường Đại học Văn Hiến.
- [4] Cao Thị Thanh Nhân (2016). Thích ứng tâm lý – xã hội của sinh viên năm thứ nhất trường Đại học Hải Phòng. Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [5] Nguyễn Xuân Thúc (2000). Sự thích ứng nghề nghiệp của sinh viên Cao đẳng sư phạm nhà trẻ mẫu giáo Trung ương. Đề tài cấp Bộ trọng điểm, B.2000-45-13TD
- [6] Nguyễn Văn Trình (2015). Sự thích ứng với hoạt động học tập đào tạo theo tín chỉ của sinh viên trường Đại học Hà Hoa Tiên.
- [7] Vincent Tinto, *Leaving College* (1987). Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition, Chicago, The University of Chiacago Press.
- [8] Nguyễn Khắc Viện (2001). Từ điển Tâm lý. Trung tâm nghiên cứu trẻ em, Nxb Văn hóa Thông tin.
- [9] Võ Văn Việt (2018). Đo lường sự thích ứng của sinh viên năm thứ nhất với môi trường đại học. Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Nghiên cứu Giáo dục tập 34, số 3.
- [10] Wintre, M., Ames, M., Pancer, M., Pratt, M., Polivy, J., Birnie-Lefcovitch, S., & Adams, G. (2011). Parental divorce and first-year students' transition to university: The need to include baseline data and gender. *Je & Remarriage*, 52(5), 326-343. Rournal of Divorc.

ABSTRACT

Adaptability level of first-year students to studying at Hai Duong University of Medical Technology

Studying in a university environment requires students to have various skills to be able to self-learn and enhance their knowledge. Failing to adapt to the difficulties in the university environment is one of the reasons why students have to discontinue their studies. In other words, if students cannot adapt to the university environment, they may either drop out or achieve low academic performance, and their adaptability to social life and friendships will be limited. This article focuses on researching and surveying the current level of adaptation of first-year students to studying at Hai Duong University of Medical Technology. It identifies relevant factors and provides an objective and comprehensive assessment of students' adaptability abilities to learning activities, aiming to support first-year students in adapting better to the university environment.

Keywords: *Level; adaptation; first-year students.*

TĂNG CƯỜNG TÍNH THỰC TIỄN TRONG GIẢNG DẠY LÝ LUẬN CHÍNH TRỊ CHO SINH VIÊN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC HIỆN NAY

Hà Thị Phương Ngân¹

Tóm tắt. Lý luận chính trị là một môn học cơ bản trong các trường đại học, góp phần giáo dục, tuyên truyền nền tảng tư tưởng của Đảng, xây dựng bản lĩnh, ý chí, niềm tin vào chế độ xã hội chủ nghĩa. Theo đó, các nội dung giảng dạy cần có sự liên hệ chặt chẽ với thực tiễn xã hội, thực tiễn nghề nghiệp và sự phát triển của cuộc sống; phải bảo đảm tính vừa toàn diện, vừa chuyên sâu, thiết thực. Bài viết phân tích thực trạng và đưa ra các giải pháp góp phần tăng tính thực tiễn trong công tác giảng dạy các môn lý luận chính trị cho sinh viên các trường đại học hiện nay.

Từ khóa: *Thực tiễn, giảng dạy, lý luận chính trị, sinh viên.*

1. Đặt vấn đề

Đổi mới giáo dục nhằm xây dựng con người toàn diện đáp những yêu cầu trong thực tiễn hội nhập, quốc tế hóa ngày càng sâu rộng là một yêu cầu bức thiết hiện nay. Góp phần vào công cuộc đó, giảng dạy các môn lý luận chính trị trong các trường cao đẳng, đại học không chỉ dừng ở cung cấp những kiến thức lý luận nhằm định hướng chính trị và lý tưởng sống cao đẹp mà còn phải trang bị, phát triển thêm nhiều kỹ năng sống, kỹ năng thực tế cho người học - Tức là gắn quá trình lĩnh hội kiến thức khoa học với việc xây dựng và phát triển những kỹ năng tư duy, kỹ năng hành động. Đây là nhiệm vụ quan trọng nhưng đầy thách thức đối với đội ngũ những người làm công tác giảng dạy khi phải đổi mới toàn diện nội dung, phương pháp trong quá trình giảng dạy gần hơn với thực tiễn để giúp người học hình thành, hoàn thiện kỹ năng tư duy của mình đáp ứng tốt yêu cầu của cuộc sống và xã hội [2].

Giảng dạy các môn lý luận chính trị ở trường đại học là hoạt động đưa tri thức lý luận chính trị “thâm nhập vào quần chúng” nhằm hình thành tư tưởng, niềm tin, ý chí cách mạng, chuyển hóa lý luận thành lực lượng vật chất cải tạo hiện thực. Việc liên hệ thực tiễn, gắn lý luận với thực tiễn trong giảng dạy giúp học viên hiểu sâu sắc kiến thức, sử dụng đúng đắn, phù hợp, giải quyết vấn đề thực tiễn hiệu quả mà không xa rời những nguyên tắc căn bản của lý luận chính trị, để học viên thấy được giá trị thực tiễn to lớn của lý luận chính trị chứ không chỉ là kiến thức hàn lâm, xa rời thực tế. Nghị quyết Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII của Đảng đặt ra yêu cầu đổi mới căn bản chương trình, nội dung, phương pháp giáo dục lý luận chính trị theo phương châm khoa học, thực tiễn, sáng tạo và hiện đại [4]. Đây là cơ sở lý luận quan trọng để các trường đại học ở nước ta hiện nay tiếp tục đổi mới và tăng cường tính thực tiễn trong giảng dạy các môn lý luận chính trị, đáp ứng yêu cầu và đòi hỏi của thực tiễn cuộc sống.

2. Vai trò của tính thực tiễn trong giảng dạy các môn lý luận chính trị cho sinh viên các trường đại học

Lý luận chính trị là tên gọi chung của các môn khoa học thuộc nền tảng tư tưởng của Đảng, bao gồm các môn lý luận của chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam, lý luận nhà nước, pháp luật... Giảng dạy lý luận chính trị ở các trường đại học giữ vai trò rất quan trọng trong việc tuyên truyền chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, quan điểm, đường lối của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước; xây dựng, bồi đắp nền tảng tư tưởng, tinh thần, hình thành phẩm chất, nhân

Ngày nhận bài: 03/05/2023. Ngày nhận đăng: 19/06/2023.

¹Trường Đại học Phòng cháy Chữa cháy

Tác giả liên hệ: Hà Thị Phương Ngân. Địa chỉ e-mail: hanganthainguyen@gmail.com

cách, đạo đức cách mạng cho các thế hệ sinh viên, góp phần quyết định chất lượng giáo dục và đào tạo của các trường đại học. Các nội dung giáo dục lý luận chính trị có tính khái quát, trừu tượng cao, để cụ thể hóa lý luận, sáng tỏ vai trò dẫn dắt, soi đường của lý luận với sự phát triển của xã hội, qua đó giúp người học dễ nắm được bản chất vấn đề, vận dụng tốt trong thực tiễn, lý luận phải được cụ thể hóa, nghĩa là giảng dạy lý luận chính trị phải luôn trong mối quan hệ biện chứng với thực tiễn, gắn chặt với thực tiễn, lấy thực tiễn để chứng minh.

C.Mác từng khẳng định: “Vấn đề tìm hiểu xem tư duy của con người có thể đạt tới chân lý khách quan không, hoàn toàn không phải là một vấn đề lý luận mà là một vấn đề thực tiễn. Chính trong thực tiễn mà con người phải chứng minh chân lý” [5]. Đánh giá vai trò và ý nghĩa to lớn của lý luận chính trị, V.I.Lênin nhấn mạnh: “Không có lý luận cách mạng thì cũng không thể có phong trào cách mạng” [7]. Chủ tịch Hồ Chí Minh nêu rõ: “Lý luận phải liên hệ với thực tế. Thống nhất giữa lý luận và thực tiễn là một nguyên tắc căn bản của chủ nghĩa Mác - Lênin. Thực tiễn không có lý luận hướng dẫn thì thành thực tiễn mù quáng. Lý luận mà không liên hệ với thực tế là lý luận suông” [6], đó là thứ lý thuyết xa rời thực tiễn và không giúp ích gì cho cuộc sống.

Gốc của lý luận chính là đời sống. Lý luận không áp dụng được vào thực tiễn cuộc sống thì lý luận dù có hay mấy cũng chỉ là lý luận suông. Học thuyết Mác - Lênin vĩnh cửu là nhờ nó bắt rễ, hút nhựa từ hiện thực đời sống khách quan của nhân loại. Do đó, trong mỗi môn học, trong từng bài giảng, giảng viên phải thể hiện được tính thực tiễn xã hội sinh động. Thực tiễn là cái hồn, là hơi thở của cuộc sống cần được đưa vào các bài giảng để kiểm chứng tính đúng đắn, khoa học của lý luận. Do đó, để bài giảng sinh động, giàu sức thuyết phục, giảng viên cần phải liên hệ với thực tiễn của thế giới, của đất nước, của địa phương. Sự liên hệ này có thể giảng viên đưa vào từng nội dung trong bài giảng, hoặc gợi mở, đàm thoại với sinh viên, dẫn ra những thực tiễn của địa phương, đất nước, từ đó khái quát làm sáng tỏ lý luận. Song, đó phải là những thực tiễn mang tính điển hình, khái quát chứ không phải là những thực tiễn riêng lẻ, nhỏ nhặt ngoài đời sống xã hội. Muốn vậy, giảng viên phải không ngừng cập nhật các thông tin từ thực tiễn, thật am hiểu thực tiễn xã hội để lý giải các vấn đề chính trị, xã hội liên quan và khẳng định nguyên lý, quy luật vận động của các sự vật, hiện tượng trong thế giới.

3. Thực trạng giảng dạy môn lý luận chính trị cho sinh viên hiện nay

Hiện nay, trong công tác giảng dạy các môn lý luận chính trị bên cạnh nhiều mặt tích cực đã làm được thì vẫn còn tồn tại những hạn chế ở đội ngũ giảng viên về nội dung, phương pháp, còn sinh viên là thái độ và kỹ năng...

Về giảng viên: Nhiều giảng viên giảng dạy môn Lý luận chính trị là giảng viên trẻ, mới ra trường dù có học vị cao nhưng lại thiếu kinh nghiệm, kỹ năng giảng dạy thực tế và hiểu biết chung về khối kiến thức khoa học xã hội và nhân văn... Thực tế cho thấy, muốn giảng tốt bộ môn lý luận chính trị ngoài việc đọc sách, nghiên cứu tài liệu, người giảng cần những trải nghiệm thực tế, giàu kinh nghiệm, có sự am hiểu về cuộc sống đời thực đã diễn ra trong quá khứ cũng như những gì đang diễn ra hàng ngày thông qua sách báo, tạp chí. Bởi mỗi ngày trong nước và trên thế giới luôn có sự thay đổi trên tất cả các lĩnh vực rất cần người dạy cập nhật để nắm bắt tình hình đưa vào minh họa trong những bài giảng thêm phần phong phú. Mặt khác, trong giảng dạy phải biết lựa chọn hình ảnh, nội dung, những câu chuyện diễn ra trong thực tiễn đưa vào bài giảng của mình cho phù hợp với từng nội dung, vấn đề, từng tiểu mục để minh chứng. Nhưng để có nhiều hình ảnh, nội dung, nhiều câu chuyện hay phù hợp lại đòi hỏi người dạy đầu tư rất nhiều thời gian trong quá trình tìm tòi, nghiên cứu, cập nhật tin tức mỗi ngày.

Giảng dạy môn lý luận chính trị ở nhiều trường đại học hiện nay, còn nhiều giảng viên sử dụng chủ yếu là phương pháp truyền thống, là độc thoại một chiều, phương pháp lấy người thầy là trung tâm. Thầy giảng, trò nghe và ghi chép thụ động tiếp nhận kiến thức là chủ yếu [8]. Chúng ta không thể phủ nhận được phương pháp này vẫn có ưu điểm đó là giảng viên sẽ chủ động về thời gian quản lý mọi hoạt động trên lớp cũng như truyền tải những kiến thức sâu rộng hơn tới sinh viên. Tuy nhiên, phương pháp làm cho nội dung lý luận khô khan, trừu tượng, xa rời thực tế này nên làm cho sinh viên rất thụ động, khó tiếp thu kiến thức, phụ thuộc nhiều vào kiến thức, quan điểm của người thầy. Khả năng tiếp thu kém, thiếu tự tin, thiếu tính sáng tạo, việc nghe – ghi – chép còn kéo theo hệ lụy đó là sinh viên rất lười đọc sách, ít cập nhật thông tin và rất yếu trong xử lý tình huống khi giảng viên đặt vấn đề. Chúng ta có thể thấy rằng ngay trong những bài giảng của mình hầu như một số giảng viên rất hay đưa ra câu hỏi sau khi phân tích khái niệm, phạm trù... yêu cầu sinh viên lấy ví dụ ngay sau đó thì với các bạn sinh viên đang ngồi trên lớp nghe giảng tỏ ra rất khó

khăn có thể vận dụng đưa vào thực tiễn. Những cánh tay của các bạn sinh viên đưa lên phát biểu trở nên ít ỏi. Và ngay khi kết thúc học phần hoặc kiểm tra giữa kỳ giảng viên yêu cầu sinh viên lấy ví dụ minh họa nội dung kiểm tra hay thi thì phần lớn các em không lấy được ví dụ hoặc lấy ví dụ áp dụng thực tiễn không đúng, có chăng chỉ là số ít làm được đúng những gì giảng viên yêu cầu.

Bên cạnh đó, trong các tiết giảng các thầy cô cố gắng hết sức để truyền tải nội dung một cách đầy đủ nhất nhưng với thời lượng môn học không nhiều cho lượng kiến thức quá rộng thì quá trình tương tác giữa thầy và trò hầu như không có. Bởi vậy ảnh hưởng rất nhiều tới việc truyền tải, tiếp thu kiến thức cũng như không hứng thú trong việc sáng tạo, nâng tầm tư duy của học viên, sinh viên qua mỗi tiết học. Mặt khác, đôi khi người giảng dạy bộ môn này còn quan niệm đây là môn học chung, tâm lý sinh viên khi nghe tới môn học đã không thích, khi học không tập trung, không coi trọng nên cũng có tâm lý không cần đầu tư nhiều [8]. Vì vậy nhiều giảng viên lên lớp chủ yếu với tâm lý dạy cho xong, dạy cho hết bài và hết giờ như vậy càng làm cho môn học trở nên trừu tượng, khô khan, không gắn liền với thực tiễn trong mỗi bài giảng.

Về sinh viên: Do đặc thù các môn lý luận chính trị trừu tượng, khô khan nên sinh viên của các trường cao đẳng, đại học không quan tâm, chú ý nhiều, thậm chí sợ khi phải học. Nhưng vì đây là môn chung, môn học bắt buộc với hầu hết các bạn học viên, sinh viên tại các trường cao đẳng, đại học phải học một cách khiên cưỡng. Thực tế, đây cũng là môn có kiến thức nền tảng để các bạn học viên, sinh viên tiếp nhận lượng kiến thức chuyên ngành một cách dễ dàng hơn và hơn thế nữa đây còn là môn học giúp các bạn thấy và vận dụng vào cuộc sống hàng ngày thông qua bài giảng của thầy cô trên lớp [9].

Hơn thế nữa sinh viên thường quan niệm rằng đây là môn khô khan, nhàm chán, không giúp ích nhiều cho các học phần chuyên ngành, ít giá trị thực tế sau khi ra trường lại chẳng giúp ích gì cho họ khi đi làm. Đây là điều những người làm quản lý cũng nhận thấy được những quan niệm sai lầm của các bạn học viên, sinh viên đã hiểu sai về môn học, về các kiến thức nền tảng khi xây dựng khung chương trình đào tạo. Khi được học môn lý luận chính trị nói chung, học viên, sinh viên thường có tâm lý chung đó là đây là môn khô, khó nhớ nên dễ dẫn đến tâm lý chán, không coi trọng, không có giúp ích gì khi ra trường [8]. Vì vậy, đó là thói quen, tâm lý chung đi kèm là học cho qua môn. Đến lớp với thái độ gần như không hợp tác do bị ép phải học môn này chứ không phải do thích hay tự nguyện đăng ký học phần. . .

Môn lý luận chính trị có tính logic rất cao, các bài học có tính hệ thống nhưng phần lớn sinh viên đến lớp ngồi chủ yếu cho đủ tiết nếu có điểm danh, hay học vì môn bắt buộc nên học xong quay lại hỏi kiến thức thầy cô đã giảng thì gần như học viên, sinh viên không nhớ. Hoặc khi thầy cô đưa ra tình huống yêu cầu các bạn xử lý, hay lý giải về một sự kiện, hành động nào đó trong xã hội thì gần như các bạn rất lúng túng không biết đưa kiến thức đã học để áp dụng vào giải quyết khó khăn.

4. Tăng cường tính thực tiễn trong giảng dạy lý luận chính trị cho sinh viên các trường đại học hiện nay

4.1. Nâng cao nhận thức, phát huy trách nhiệm của đội ngũ giảng viên lý luận chính trị về tăng cường tính thực tiễn trong giảng dạy lý luận, gắn với giải quyết các vấn đề của thực tiễn cuộc sống đặt ra

Đội ngũ giảng viên cần có nhận thức sâu sắc về việc thường xuyên phải đổi mới, nâng cao chất lượng giảng dạy các môn lý luận chính trị theo hướng tăng tính thực tiễn trong từng nội dung bài giảng, xác định đây là nhiệm vụ, việc làm thường xuyên, liên tục. Cụ thể, Đảng ủy và Ban Giám hiệu nhà trường cần quan tâm và xác định rõ chủ trương, biện pháp nâng cao chất lượng giảng dạy, học tập các môn lý luận chính trị, tăng tính thực tiễn trong giảng dạy các môn học này. Chỉ đạo xây dựng và tổ chức triển khai có hiệu quả kế hoạch đổi mới, nâng cao chất lượng bài giảng. Kết hợp chặt chẽ và vận dụng linh hoạt các hình thức, phương pháp giảng dạy tích cực, tăng cường công tác chỉ đạo, kiểm tra đôn đốc, kịp thời phát hiện những biểu hiện sai sót để thường xuyên bảo đảm, nâng cao chất lượng bài giảng. Đội ngũ cán bộ, giảng viên khoa, bộ môn lý luận chính trị cần xác định đúng vị trí của mình - chủ thể quyết định chất lượng hoạt động tăng tính thực tiễn trong giảng dạy các môn lý luận chính trị; hiểu sâu, nắm chắc quan điểm, phương châm, nguyên tắc giáo dục và quy chế đào tạo của từng nhà trường.

Các phòng đào tạo, phòng sinh viên, phòng khảo thí và bảo đảm chất lượng giáo dục... cần đề cao trách nhiệm trong công tác tham mưu, chỉ đạo, hướng dẫn, kiểm tra đôn đốc các khoa giảng dạy lý luận chính trị thực hiện tốt việc nâng cao chất lượng giảng dạy nói chung và tăng tính thực tiễn trong giảng dạy các môn lý luận chính trị nói riêng. Đồng thời, có các biện pháp phù hợp nâng cao nhận thức của sinh viên về vị trí,

vai trò của các môn lý luận chính trị trong chương trình giáo dục, đào tạo; đề cao trách nhiệm của sinh viên trong học tập các môn khoa học lý luận chính trị.

Lãnh đạo, quản lý các khoa, bộ môn và giảng viên lý luận chính trị là lực lượng có vai trò quan trọng, trực tiếp lãnh đạo, chỉ đạo việc nâng cao chất lượng giảng dạy, tăng tính thực tiễn trong các nội dung giảng dạy lý luận chính trị. Theo đó, cấp ủy, lãnh đạo, quản lý thường xuyên quan tâm giáo dục cho giảng viên hiểu rõ vị trí, vai trò của các môn lý luận chính trị đối với việc hình thành, phát triển và hoàn thiện mô hình con người mới, đáp ứng nhu cầu nhân lực chất lượng, phục vụ sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước. Xác định rõ yêu cầu trong mỗi bài giảng, hướng tới xây dựng ở sinh viên những nội dung thế giới quan khoa học, phương pháp luận biện chứng, có nhận thức sâu sắc về đường lối, quan điểm của Đảng, Nhà nước, tránh sai lầm, mất phương hướng, góp phần hiện thực hóa các quan điểm, đường lối, chính sách trong thực tiễn.

Giảng viên lý luận chính trị căn cứ vào chức năng, nhiệm vụ, đối tượng sinh viên, ngành đào tạo để biên soạn giáo án, bài giảng cho phù hợp. Trong đó, bài giảng lý luận biên soạn phải bảo đảm tính khoa học, tính thực tiễn; nội dung phải cập nhật tính thời sự, xây dựng được các tình huống có vấn đề, để người học suy nghĩ cùng giảng viên tìm hướng giải quyết. Đặc biệt, giảng viên cần trau dồi kiến thức về nội dung lý thuyết, phương pháp, kỹ năng thực hành; cần vận dụng linh hoạt các phương pháp dạy học tích cực, kích thích tính chủ động, tích cực, sáng tạo của người học; lập luận làm rõ nội dung, kết hợp với mở rộng kiến thức và liên hệ với thực tiễn.

4.2. Nâng cao phẩm chất, năng lực toàn diện của đội ngũ giảng viên hướng tới tăng tính thực tiễn trong giảng dạy lý luận chính trị

Nâng cao chất lượng công tác giáo dục lý luận chính trị nói chung, tăng tính thực tiễn trong giảng dạy các môn học này nói riêng, vẫn đề xây dựng đội ngũ giảng viên giữ vị trí quan trọng. Nghị quyết Đại hội XIII của Đảng nhấn mạnh: “Tập trung xây dựng, củng cố, thường xuyên bồi dưỡng, nâng cao phẩm chất, năng lực của đội ngũ giảng viên chính trị, báo cáo viên”(4). Thực tiễn cho thấy, để tăng tính thực tiễn trong các bài giảng lý luận chính trị, bên cạnh việc thường xuyên đổi mới chương trình, nội dung, phương pháp giảng dạy, cần chú trọng đến xây dựng đội ngũ giảng viên với trình độ chuyên môn cao, có phẩm chất đạo đức và năng lực nghề nghiệp tốt. Nếu bản thân giảng viên không thường xuyên học tập, nâng cao phẩm chất, năng lực, trình độ chuyên môn, trình độ lý luận chính trị, tác phong công tác thì sẽ không thể đáp ứng được yêu cầu ngày càng cao của công tác giáo dục lý luận chính trị.

Trong biên soạn bài giảng, cần căn cứ vào nhiệm vụ, đối tượng đào tạo để biên soạn bài, xác định địa điểm, cơ sở vật chất phục vụ cho bài giảng, dự kiến các tình huống sư phạm, chọn các ví dụ thực tiễn phù hợp đối tượng người học; bảo đảm tính khoa học, tính thực tiễn; nội dung phải cập nhật tính thời sự, xây dựng được các tình huống. Đặc biệt, giảng viên cần nắm chắc nội dung các vấn đề giảng, phương pháp giảng cho từng vấn đề, luyện tập kỹ năng giải quyết các tình huống sư phạm phát sinh trong quá trình giảng dạy.

Trong giảng dạy, giảng viên cần vận dụng linh hoạt các phương pháp dạy học tích cực nhằm kích thích tính chủ động, tích cực, sáng tạo của người học; lập luận làm rõ nội dung, kết hợp mở rộng kiến thức và liên hệ với thực tiễn; kết hợp phương pháp truyền thống và hiện đại trong giảng bài, thể hiện rõ tính lý luận, tính tư tưởng, tính thực tiễn và tính sáng tạo.

Do đó, giảng viên cần kết hợp phương pháp thuyết trình với các phương pháp dạy học tích cực như phương pháp dạy học nêu vấn đề, trao đổi, đối thoại, khắc phục lối dạy “độc thoại”, thông báo thông tin một chiều, nặng về lý thuyết, áp đặt thụ động, máy móc lý luận xa rời thực tiễn không phát huy được tính tích cực sáng tạo của người học. Đối với các ví dụ, tình huống thực tiễn sử dụng trong bài giảng, giảng viên phải có sự đầu tư, lựa chọn kỹ lưỡng với yêu cầu về tính điển hình, tính khái quát, mô phạm, mang tính thời sự, phản ánh sâu sắc đời sống kinh tế, chính trị - xã hội.

4.3. Đổi mới chương trình, nội dung và phương pháp giảng dạy theo hướng tăng tính thực tiễn, gắn lý luận với thực tiễn

Nghị quyết Đại hội XIII của Đảng nêu rõ: “Đổi mới căn bản nội dung, chương trình, phương pháp giáo dục lý luận chính trị theo hướng khoa học, sáng tạo, hiện đại và gắn lý luận với thực tiễn” (4). Lý luận chính trị là những nội dung được khái quát, đúc kết từ thực tiễn, luôn bám sát thực tiễn. Do thực tiễn luôn vận động biến đổi, luôn xuất hiện nhiều vấn đề mới đòi hỏi lý luận phải khái quát, luận giải, làm sáng tỏ. Chương

trình, nội dung các môn lý luận chính trị cần điều chỉnh cho phù hợp với mục tiêu, yêu cầu đào tạo của nhà trường. Do đó, việc đổi mới chương trình giảng dạy các môn lý luận chính trị phải theo hướng bám sát thực tiễn, gắn với yêu cầu phát triển về phẩm chất, năng lực toàn diện của người học. Nội dung giảng dạy các môn lý luận chính trị cần thiết thực, hướng đến phát triển những phẩm chất chính trị, đạo đức, phương pháp, tác phong công tác của sinh viên, đáp ứng yêu cầu thực tiễn công việc. Các nội dung giảng dạy cần có sự liên hệ chặt chẽ với thực tiễn xã hội, thực tiễn nghề nghiệp và sự phát triển của thực tiễn cuộc sống; phải bảo đảm tính vừa toàn diện, vừa chuyên sâu, thiết thực.

Đổi mới phương pháp giảng dạy các môn lý luận chính trị ở các trường đại học đòi hỏi đội ngũ giảng viên phải có ý thức tiếp cận và vận dụng các phương pháp dạy học tích cực. Trong hoạt động dạy học phải luôn coi trọng tính đảng, tính khoa học, tính thực tiễn, tích cực cập nhật thông tin mới và kết hợp các phương pháp dạy học truyền thống với các phương pháp, phương tiện dạy học hiện đại. Sự kết hợp đó không chỉ ở trong một chuyên đề, chủ đề mà thậm chí trong một luận điểm, nội dung trình bày cũng có thể sử dụng nhiều phương pháp. Theo đó, trong giảng dạy, giảng viên cần vận dụng linh hoạt các hình thức, phương pháp giảng dạy các môn lý luận chính trị theo hướng giảm tối đa việc truyền thụ một chiều, cung cấp kiến thức có sẵn; cần tăng cường việc hướng dẫn, tổ chức cho người học chủ động học tập, nghiên cứu về những nội dung của bài học, tạo điều kiện cho người học rèn luyện phương pháp tự học, phát triển năng lực, tính chủ động, tự chủ của cá nhân.

Việc sử dụng các phương pháp giảng dạy phải phù hợp với đối tượng, dung lượng bài giảng về lý luận và thực tiễn sao cho mỗi bài giảng phải có sự kết hợp được các phương pháp phù hợp tốt nhất cùng với các phương tiện dạy học khác làm cho bài giảng phong phú và thiết thực. Để đổi mới phương pháp giảng dạy các môn lý luận chính trị, còn phải có sự phối hợp của các cơ quan, sự giám sát của ban lãnh đạo, hội đồng khoa học các cấp trong việc kiểm tra, giám sát nội dung giảng dạy các môn học này; cần phát huy vai trò của lãnh đạo chỉ huy khoa, chủ nhiệm bộ môn, những đồng chí giảng viên có kinh nghiệm để bồi dưỡng cho giảng viên mới, giảng viên trẻ.

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay, phương pháp giảng dạy các môn lý luận chính trị vừa phải quán triệt phương châm “lấy người học làm trung tâm”, cũng cần được đổi mới theo hướng hiện đại, sáng tạo, phát huy tối đa tính sáng tạo, tính tích cực của người học, gắn lý thuyết với thực hành, lấy thực hành làm chính; tích cực bồi dưỡng, rèn luyện kỹ năng hoạt động thực tiễn và phương pháp tư duy sáng tạo, độc lập của sinh viên. Tập trung nâng cao chất lượng tự học, tự nghiên cứu, từng bước biến quá trình đào tạo thành quá trình tự đào tạo, nâng cao khả năng vận dụng kiến thức vào thực hiện các hoạt động thực tiễn gắn với chuyên ngành đào tạo của sinh viên.

4.4. Tăng cường các hoạt động thực tiễn đối với giảng viên giảng dạy các môn lý luận chính trị

Để tăng tính thực tiễn trong giảng dạy các môn lý luận chính trị, giảng viên cần nắm bắt, am hiểu sâu sắc các vấn đề chính trị, kinh tế, văn hóa, xã hội sâu rộng và biết cách sử dụng yếu tố thực tiễn cần thiết, sát đúng để đưa vào nội dung bài giảng một cách phù hợp, làm cho bài giảng sinh động, dễ tiếp cận. Vì vậy, đối với nhà trường cần tạo điều kiện để giảng viên học tập nâng cao trình độ lý luận, mặt khác giúp tích lũy kiến thức thực tiễn thông qua hoạt động nghiên cứu thực tế ở các địa phương hoặc cơ sở sản xuất, tham gia hoạt động trong các tổ chức chính trị xã hội. Chú trọng mở các lớp tập huấn, bồi dưỡng kiến thức giúp các giảng viên chủ động học tập, nghiên cứu các tài liệu chuyên ngành, liên ngành để mở rộng, đào sâu sự hiểu biết tri thức lý luận chính trị; tăng cường nghiên cứu, trao đổi, thảo luận trong nhóm chuyên môn và vận dụng giải quyết từng vấn đề theo yêu cầu của đổi mới giảng dạy các môn lý luận chính trị.

Mặt khác, mỗi giảng viên cần tích cực tham gia nghiên cứu khoa học để có điều kiện tiếp xúc với các kết quả đạt được trong thực tế, khái quát thành những bài học, bổ sung kiến thức mới cho công tác giảng dạy lý luận chính trị và tham gia các chương trình khảo sát, tìm hiểu thực tế tại các địa phương, tổ chức chính trị - xã hội, tổ chức quần chúng, doanh nghiệp, gặp gỡ trao đổi với cán bộ, đảng viên, hội viên, các tầng lớp nhân dân; tham quan các mô hình lao động sản xuất để trực tiếp thu thập những kiến thức thực tiễn sinh động, thời sự. Ngoài ra, mỗi giảng viên cần chủ động khai thác thông tin chính thống trên các phương tiện thông tin đại chúng, để cập nhật tri thức cũng như diễn biến thời sự trong nước và thế giới, qua đó có thực tiễn đa chiều, rộng lớn, được nhìn nhận, phân tích ở nhiều góc cạnh khác nhau.

4.5. Tăng cường các hoạt động ngoại khóa cho sinh viên trong quá trình giảng dạy môn lý luận chính trị

Các hoạt động ngoại khóa hỗ trợ cho hoạt động giảng dạy lý luận như tham quan bảo tàng, di tích lịch sử, xem phim tài liệu, phim khoa học, giao lưu, ngoại khóa, tình nguyện và các hoạt động xã hội khác. Ví dụ: trong giảng dạy môn Tư tưởng Hồ Chí Minh giảng viên có thể tạo những buổi ngoại khóa tới bảo tàng Hồ Chí Minh tham quan hay một số bảo tàng nơi gần trường giảng dạy hoặc mở đoạn phim ngắn về con người và cuộc đời hoạt động cách mạng của Bác... Đây là những tiêu chuẩn, là thực tiễn sinh động để minh chứng, làm sáng tỏ cho những vấn đề lý luận trừu tượng, tăng tích thuyết phục và ứng dụng thực tế của lý luận. Tham gia những hoạt động này, người học phải tự mình giải quyết những tình huống, vấn đề thật trong cuộc sống và công việc sau khi ra trường mình gặp phải. Chính vì thế sinh viên sẽ có nhiều cơ hội áp dụng, đưa những kiến thức đã học vào cuộc sống để khám phá và phát triển những kỹ năng của bản thân trong đó có kỹ năng tư duy.

5. Kết luận

Giảng dạy các môn lý luận chính trị có một vai trò và ý nghĩa quan trọng trong trường đào tạo ở bậc cao đẳng, đại học cũng như tình hình phát triển của nước ta hiện nay. Tăng cường tính thực tiễn trong giảng dạy các môn lý luận chính trị cho sinh viên nhằm nâng cao chất lượng giáo dục, đào tạo của các trường đại học hiện nay đòi hỏi sự tham gia của nhiều lực lượng có liên quan, riêng với giảng viên giảng dạy lý luận chính trị, trước hết phải nắm đầy đủ, sâu sắc nội dung từng bộ môn lý luận được đảm nhiệm, từ đó có sự lựa chọn đúng, vận dụng hiệu quả các phương pháp nhằm gắn lý luận với thực tiễn, thường xuyên, tích cực trải nghiệm để nắm bắt thực tiễn xã hội, không ngừng nghiên cứu thực tế, tìm hiểu các thông tin để bổ sung kinh nghiệm, vốn sống cho bản thân, phục vụ cho quá trình giảng dạy, nghiên cứu ở các nhà trường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng (khoá 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.
- [2] Đảng Cộng sản Việt Nam (2014), Kết luận 94-KL/TW, ngày 28/3/2014 của Ban Bí thư “về việc tiếp tục đổi mới việc học tập lý luận chính trị trong hệ thống giáo dục quốc dân”, Hà Nội.
- [3] Đảng Cộng sản Việt Nam (2016), Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XII, Nxb CTQG, Hà Nội.
- [4] Đảng Cộng sản Việt Nam (2021), Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII, t.1, Nxb Chính trị quốc gia, Sự thật, Hà Nội.
- [5] C.Mác và Ph.Ăngghen, Toàn tập, tập 3, Nxb CTQG, H.1995, tr.9-10.
- [6] Hồ Chí Minh, Toàn tập, tập 11, Nxb CTQG-ST, H.2011, tr.94-97.
- [7] V.I.Lênin, Toàn tập, tập 33, Nxb CTQG, H.2005, tr.95.
- [8] Trần Văn Phòng (2016). Phương pháp giảng dạy tích cực với việc nâng cao chất lượng giảng dạy các môn lý luận chính trị ở các trường đại học sư phạm hiện nay. Kỷ yếu Hội thảo quốc gia: Nghiên cứu và giảng dạy Lý luận chính trị trong xu thế toàn cầu hóa, Nxb Lý luận Chính trị, Hà Nội
- [9] Nguyễn Bắc Suy (2004). Một số vấn đề lý luận và thực tiễn về dạy và học môn học Mác – Lênin, Tư tưởng Hồ Chí Minh trong các trường đại học, Nxb Chính trị Quốc gia – Sự thật, Hà Nội

ABSTRACT

Enhancing practicality in teaching political theory to university students today

Political theory is a fundamental subject in universities, contributing to the education and promotion of the ideological foundation of the Party, fostering character, willpower, and confidence in the socialist regime. Accordingly, the teaching content needs to be closely related to social reality, professional practice, and the development of life; it must ensure comprehensive, in-depth, and practical aspects. This article analyzes the current situation and proposes solutions to enhance practicality in teaching political theory courses for university students today.

Keywords: Practicality, teaching, political theory, students.

THỰC TRẠNG PHÁT TRIỂN ĐỘI NGŨ GIẢNG VIÊN ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI ĐÁP ỨNG ĐỐI MỚI GIÁO DỤC ĐẠI HỌC HIỆN NAY

Nguyễn Thị Lan Hương¹

Tóm tắt. Những năm vừa qua, việc phát triển đội ngũ giảng viên trường đại học nói chung, giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội còn thiếu những nghiên cứu một cách toàn diện, hệ thống và chuyên sâu để giải quyết bất cập trong thực tiễn quy hoạch, kế hoạch phát triển, đào tạo, bồi dưỡng, tuyển chọn và kiểm tra, giám sát, đánh giá sự phát triển đội ngũ giảng viên theo hướng đáp ứng đổi mới giáo dục đại học... Chính vì vậy, bài viết này đã khảo sát và đánh giá thực trạng để đưa ra những ưu điểm, hạn chế và nguyên nhân trong việc phát triển đội ngũ giảng viên đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới giáo dục đại học hiện nay.

Từ khóa: *Thực trạng, phát triển đội ngũ, giảng viên, đại học Quốc gia Hà Nội.*

1. Đặt vấn đề

Nhận thức đúng đắn xu thế phát triển của giáo dục, Đảng, Nhà nước tiếp tục khẳng định đổi mới “căn bản và toàn diện” nền giáo dục Việt Nam theo hướng chuẩn hoá, hiện đại hoá, xã hội hoá, dân chủ hoá; trong đó đổi mới cơ chế QLGD, phát triển đội ngũ giảng viên và CBQL là khâu then chốt. Do vậy, cần tập trung thực hiện: “Xây dựng quy hoạch, kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo và CBQL giáo dục gắn với nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội, bảo đảm an ninh, quốc phòng và hội nhập quốc tế. Thực hiện chuẩn hóa đội ngũ nhà giáo theo từng cấp học và trình độ đào tạo” [3]. Trước yêu cầu đổi mới toàn diện nền giáo dục, một trong những vấn đề đặt ra với công tác quản lý ở các nhà trường trong hệ thống giáo dục quốc dân nói chung, các trường đại học nói riêng là phải bồi dưỡng, phát triển đội ngũ nhà giáo có đủ phẩm chất, năng lực, đáp ứng yêu cầu mới của sự nghiệp giáo dục, đào tạo. Người giảng viên phải có trình độ, nghề nghiệp, NLSP cao, có khả năng tổng hợp, khái quát hoá, tư duy sự phạm phát triển cùng với phẩm chất đạo đức và giá trị tương ứng với chuẩn nghề nghiệp. Giảng viên không chỉ dạy “cách học” mà còn dạy “phương pháp tư duy sáng tạo” cho sinh viên. Nếu giảng viên không có nghiệp vụ sư phạm sẽ ảnh hưởng không nhỏ đến chất lượng dạy học và uy tín nghề nghiệp của mình.

Ở Việt Nam, những năm qua Đảng, Nhà nước có những chủ trương, đường lối chỉ đạo thực hiện đổi mới căn bản, toàn diện GD và ĐT, trong đó xác định đội ngũ CBQL giáo dục và nhà giáo là nhân tố trung tâm, có ý nghĩa quyết định chất lượng, hiệu quả GD và ĐT, cũng như nhiệm vụ nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài cho đất nước. Sinh thời, Hồ Chí Minh khẳng định: “Người thầy giáo tốt - thầy giáo xứng đáng là thầy giáo - là người vẻ vang nhất. Dù là tên tuổi không đăng trên báo, không được thưởng huân chương, song những người thầy giáo tốt là những anh hùng vô danh. Đây là một điều rất vẻ vang. Nếu không có thầy giáo dạy dỗ cho con em nhân dân, thì làm sao mà xây dựng chủ nghĩa xã hội được” [5]. Hồ Chí Minh khẳng định: “Không có thầy giáo thì không có giáo dục,... không có giáo dục, không có cán bộ thì không nói gì đến kinh tế - văn hóa” [6].

Vì vậy, phát triển đội ngũ nhà giáo đủ về số lượng, chất lượng cao, cơ cấu hợp lý sẽ là động lực đối với nâng cao chất lượng GD và ĐT, trực tiếp ảnh hưởng đến sự thành công của sự nghiệp giáo dục.

Ngày nhận bài: 04/05/2023. Ngày nhận đăng: 28/06/2023.

¹ Trường 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

2. Những yêu cầu đặt ra đối với giảng viên và đội ngũ giảng viên trong bối cảnh đổi mới giáo dục đại học hiện nay

Chúng ta đang sống trong thời đại kinh tế tri thức - nền kinh tế “lấy việc sản xuất, truyền tải, sử dụng tri thức làm hoạt động chi phối toàn bộ các hoạt động kinh tế”. Trong kỷ nguyên của văn minh trí tuệ, kinh tế tri thức, một quốc gia diện tích có thể không lớn, số dân không đông, tài nguyên nghèo nàn vẫn có cơ hội phát triển nhờ vào tiềm năng trí tuệ, nội lực tinh thần và văn hoá. Ngày nay chất xám chính là tài nguyên quý giá nhất, khi mà các quốc gia giàu lên bởi tài nguyên chất xám, chất xám quyết định đến vị thế của quốc gia ấy trên thị trường và chính trường quốc tế. Chất xám cũng không còn là tài sản riêng mà trở thành hàng hoá trao đổi giữa các quốc gia và ở mỗi thời đại khác nhau sẽ có những yêu cầu khác nhau về nguồn lực con người. Trong thời đại ngày nay, kinh tế tri thức đã khẳng định sự phát triển về chất của nguồn lực con người, trong đó tính chủ thể là một trong những biểu hiện phát triển cao nhất và tập trung nhất và ở trong không gian giáo dục hội nhập ấy, đội ngũ giảng viên phải đáp ứng yêu cầu về số lượng, cơ cấu và nâng cao chất lượng.

Yêu cầu về số lượng của đội ngũ giảng viên trường đại học.

Khi quy hoạch đội ngũ giảng viên trường đại học, cần xem xét vào hai nhóm là những lực lượng trực tiếp tham gia giảng dạy và lực lượng không trực tiếp giảng dạy (hiệu trưởng, phó hiệu trưởng, tư vấn, giám thị, thư viện, thí nghiệm và cán bộ văn phòng). Đồng thời, xác định chuẩn theo tỉ lệ chức danh gắn với nhiệm vụ đối với giảng viên, cho nên việc quy hoạch đội ngũ giảng viên trường đại học về số lượng phải được đặt trong mối quan hệ với việc xây dựng đội ngũ hỗ trợ, phục vụ dạy học. . .

Đối với GDDH ở nước ta, Chính phủ có quyết định số 47/2001/QĐ-TTg ngày 04/4/2001 phê duyệt “Quy hoạch mạng lưới trường đại học, cao đẳng giai đoạn 2001 - 2010”[8]. Trong đó, quy định: Từ 5 đến 10 sinh viên/1 giảng viên đối với các ngành đào tạo năng khiếu; Từ 10 đến 15 sinh viên/1 giảng viên đối với các ngành đào tạo khoa học, kỹ thuật và công nghệ; Từ 20 đến 25 sinh viên/1 giảng viên đối với các ngành đào tạo khoa học xã hội, nhân văn và kinh tế, quản trị kinh doanh. Theo quy định này, nếu tính ở mức cao nhất thì tỉ lệ trung bình sinh viên/giảng viên của các nhóm ngành trên là: $(10 + 15 + 25) : 3 = 16,7$. Do vậy, hằng năm dựa trên kế hoạch tuyển sinh, quy mô đào tạo, cơ cấu ngành nghề, để xác định số lượng giảng viên cần có cho một bộ môn, một khoa, một trường hay nhiều trường. Từ đó, căn cứ vào số lượng giảng viên hiện có (trừ đi số giảng viên nghỉ hưu, bỏ việc, chuyển ra bên ngoài và cộng thêm số chuyển từ bên ngoài vào) để xác định số lượng giảng viên cần bổ sung thêm.

Tới đây, có thể khẳng định yêu cầu đội ngũ giảng viên có đủ về số lượng, phải đặt trong mối quan hệ hài hòa với các yếu tố kinh tế, tâm lý, chính trị, xã hội và số lượng không thể đơn thuần về mặt số học. Đó cũng chính là cơ sở cho việc xác định biện pháp phát triển về số lượng của đội ngũ giảng viên trường đại học đáp ứng đổi mới GDDH hiện nay.

Yêu cầu về cơ cấu của đội ngũ giảng viên.

Cơ cấu của đội ngũ giảng viên trường đại học, đó là cấu trúc bên trong của đội ngũ, là một thể hoàn chỉnh, thống nhất. Một cơ cấu hợp lý của đội ngũ sẽ tạo ra sự hoạt động nhịp nhàng của tổ chức, tăng cường sự cộng hưởng lẫn nhau giữa các yếu tố trong tổ chức. Để phát triển đội ngũ giảng viên trường đại học, tất yếu áp dụng các biện pháp làm chuyển dịch cơ cấu của đội ngũ (điều chuyển, cho nghỉ việc, tuyển dụng, đào tạo bổ sung. . .). Các thành phần cơ cấu đội ngũ giảng viên được xem xét sẽ là: Cơ cấu ngành học (theo nhóm ngành đào tạo): là xác định tỉ lệ giảng viên hợp lý giữa các tổ bộ môn (hoặc khoa) với chương trình của các ngành nhà trường đang đào tạo; Cơ cấu trình độ đào tạo của đội ngũ, là tỉ lệ giảng viên của nhà trường có học vị, học hàm; Cơ cấu xã hội (cơ cấu giới tính, thành phần dân tộc, tôn giáo, độ tuổi của giảng viên). Cụ thể:

Về cơ cấu giới tính của đội ngũ trong trường đại học thường nữ giới có tỉ lệ tương đương với nam giới. Tuy nhiên, điều kiện để được đào tạo nâng cao, bồi dưỡng thường xuyên, thời gian học tập của cá nhân, thời gian nghỉ dạy do sinh sản, con ốm, . . . lại là yếu tố có tác động đến hiệu suất lao động của đội ngũ; mà những yếu tố đó thì phụ thuộc vào giới tính. Do đó, khi cơ cấu về giới tính đội ngũ khác nhau thì biện pháp liên quan của từng nơi cũng phải khác nhau. Đây cũng là cơ sở cho việc xác định hệ biện pháp sát hợp với tình trạng giới tính.

Về cơ cấu thành phần dân tộc, tôn giáo, đó là sự phân bố về giảng viên là người dân tộc ít người trong

các trường đại học, cũng như đặc điểm tôn giáo trong đội ngũ giảng viên.

Về cơ cấu theo độ tuổi, đây là cơ cấu lao động phục vụ sự thay thế (trẻ, già), là đảm bảo sự cân đối giữa các thế hệ, để vừa có thể phát huy được kinh nghiệm của giảng viên cao tuổi, vừa phát huy được sự nhiệt tình, hăng hái, năng động, sáng tạo của đội ngũ trẻ.

Như vậy, yêu cầu về cơ cấu của đội ngũ giảng viên đưa ra ở trên, cần có sự cân đối, đồng bộ. Nếu vì lý do nào đó mà phá vỡ sự cân đối sẽ làm ảnh hưởng đến chất lượng của đội ngũ giảng viên trường đại học đáp ứng đổi mới GDĐH hiện nay.

Yêu cầu về chất lượng của đội ngũ giảng viên.

Đặc điểm lao động sư phạm đòi hỏi hết sức coi trọng chất lượng của từng người giáo viên, nhưng mặt khác, sự phân công lao động lại đòi hỏi rất quan tâm đến chất lượng đội ngũ, trước hết là tập thể sư phạm trong mỗi nhà trường. Chất lượng của đội ngũ giảng viên, nhân tố quyết định sự phát triển của tổ chức nên được coi là một tiêu chí chủ yếu để đánh giá đội ngũ giảng viên trường đại học. Chất lượng của đội ngũ giảng viên có đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ hay không phụ thuộc rất nhiều vào quy mô số lượng đội ngũ, sự đồng bộ của đội ngũ, năng lực, phẩm chất của mỗi thành viên trong đội ngũ giảng viên. Đi vào phân tích chất lượng đội ngũ giảng viên trường đại học đáp ứng đổi mới GDĐH hiện nay được thể hiện ở:

+ Giảng viên phải có tri thức hiểu biết, có tinh thần khoa học luôn khám phá, đổi mới, có tư duy phê phán, coi trọng thực tế và luôn học tập không ngừng.

+ Giảng viên phải có những giá trị phát triển hài hòa giữa con người và tự nhiên. Bởi có những giá trị này thì họ thực sự mới nắm bắt, tôn trọng giới tự nhiên và quy luật tự nhiên cũng như sự hài hòa về môi trường sinh thái, tạo cơ sở cho sự đảm bảo cân bằng giữa ổn định và phát triển bền vững.

+ Giảng viên phải có những giá trị phát triển hài hòa giữa con người và xã hội, tạo ra sự hợp tác, quan tâm và đoàn kết giữa các chủ thể. Đây là nhân tố thúc đẩy sự hoạt động một cách lành mạnh trong môi trường xã hội, đảm bảo giữa hiện thực và nhu cầu, nối con đường cung - cầu của thị trường lao động, đưa mục tiêu của các hoạt động đi đến điểm đích là chất lượng của các sản phẩm.

+ Giảng viên có những giá trị khẳng định tính chủ thể sáng tạo, nhận thức và cải tạo thế giới xung quanh, không ngừng vươn lên hoàn thiện chính mình. Đây là đặc trưng về phương diện cá thể - chủ thể khẳng định sự vận dụng một cách hiệu quả trí tuệ và năng lực của mình vào việc đạt được thành công trong công việc và sự nghiệp.

3. Thực trạng về phát triển đội ngũ giảng viên đại học quốc gia đáp ứng đổi mới giáo dục đại học

3.1. Khái quát về cơ cấu tổ chức của Đại học Quốc gia Hà Nội

Hiện nay, Đại học Quốc gia Hà Nội có 3 cấp quản lý hành chính:

(1) Đại học Quốc gia Hà Nội là đầu mối được Chính phủ giao các chỉ tiêu, kế hoạch hàng năm; có tư cách pháp nhân, có con dấu mang hình Quốc huy. Giám đốc, các Phó Giám đốc và Chủ tịch Hội đồng Đại học Quốc gia Hà Nội do Thủ tướng Chính phủ bổ nhiệm, miễn nhiệm.

(2) Các trường đại học, viện NCKH thành viên; các trường, khoa, trung tâm đào tạo, NCKH và công nghệ trực thuộc; các đơn vị dịch vụ, phục vụ công tác đào tạo, NCKH trực thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội là các đơn vị cơ sở có tư cách pháp nhân, có con dấu và tài khoản riêng.

(3) Các khoa, phòng nghiên cứu và tương đương thuộc trường đại học, viện NCKH thành viên và các đơn vị trực thuộc.

Đại học Quốc gia Hà Nội hoạt động theo cơ chế tự chủ, tự chịu trách nhiệm cao; được làm việc trực tiếp với các Bộ, cơ quan ngang Bộ, cơ quan thuộc Chính phủ, Ủy ban nhân dân tỉnh, thành phố trực thuộc Trung ương về những vấn đề liên quan đến hoạt động và phát triển của Đại học Quốc gia Hà Nội. Các trường đại học, viện NCKH thành viên thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội là những cơ sở đào tạo, NCKH và công nghệ có quyền tự chủ cao, có pháp nhân tương đương các trường đại học, viện NCKH khác được quy định trong Luật Giáo dục, Luật Giáo dục đại học, Luật sửa đổi và bổ sung một số điều của Luật GDĐH và Luật KH và CN.

Hiện nay, cơ cấu tổ chức của Đại học Quốc gia Hà Nội bao gồm 36 đơn vị: Cơ quan Đại học Quốc gia Hà Nội (Văn phòng, 09 Ban chức năng và Khối Văn phòng Đảng - đoàn thể) và 35 đơn vị thành viên, đơn

vị trực thuộc, gồm: 09 trường đại học thành viên; 02 trường trực thuộc, 01 Khoa trực thuộc và 02 Trung tâm đào tạo môn chung; 05 Viện NCKH thành viên, 02 Viện NCKH trực thuộc, 14 đơn vị dịch vụ và phục vụ trực thuộc. Bên trong các trường đại học thành viên thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội có 04 trường THPT (Trường THPT Chuyên Ngoại Ngữ, Trường THPT Chuyên KHTN, Trường THPT Chuyên KHXH&NV, Trường THPT Khoa học Giáo dục) và 01 Trường THCS (Trường THCS Ngoại Ngữ). Đại học Quốc gia Hà Nội có 08 tổ chức thực hiện nhiệm vụ đặc biệt (01 Trung tâm, 02 Văn phòng, 02 Quỹ phát triển, 03 Câu lạc bộ).

Bảng 1. Số liệu thống kê cơ bản về nhân lực đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội theo danh sách khoa học và trình độ đào tạo, tính đến ngày 31/12/2022

TT	Tên cơ quan, đơn vị	Tổng số	Trình độ đào tạo				Chức danh	
			TSKH/ TS	ThS	ĐH	Khác (CĐ, TC...)	GS	PGS
1	Trường Đại học KHTN	678	393	191	74	20	18	126
2	Trường Đại học KHXH&NV	510	287	160	43	20	12	70
3	Trường Đại học Ngoại ngữ	778	164	444	142	28	03	09
4	Trường Đại học Công nghệ	300	128	95	74	03	03	27
5	Trường Đại học Kinh tế	309	118	128	47	16	0	21
6	Trường Đại học Giáo dục (không kể Trường THPT Khoa học Giáo dục)	157	86	52	16	03	03	24
7	Trường THPT Khoa học Giáo dục	112	03	68	39	02	0	0
8	Trường Đại học Việt Nhật	60	29	21	09	01	03	03
9	Trường Đại học Y Dược	190	57	93	32	08	03	14
10	Trường Đại học Luật	126	76	38	11	01	06	18
11	Trường Quốc tế	192	56	87	37	12	04	09
12	Trường Quản trị và Kinh doanh	89	28	38	12	11	02	07
13	Khoa các Khoa học liên ngành	67	35	24	07	01	0	05

(Nguồn: Ban Tổ chức Cán bộ, Đại học Quốc gia Hà Nội, Tháng 01/2023)

3.2. Khái quát chung về khảo sát thực trạng

Mục đích khảo sát

Đánh giá toàn diện thực trạng đội ngũ giảng viên và phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới GDĐH hiện nay.

Nội dung khảo sát

Nội dung tiến hành điều tra, khảo sát cụ thể gồm:

Thực trạng đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội hiện nay, nhất là thực trạng về số lượng, cơ cấu, chất lượng của đội ngũ giảng viên.

Thực trạng phát triển của đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội từ năm 2017 đến năm 2022. Trên cơ sở đó, có kết quả so sánh, làm cơ sở đánh giá thực trạng phát triển đội ngũ giảng viên trong những năm qua.

Khách thể, địa bàn và thời gian khảo sát

- Khách thể khảo sát: 880 CBQL, GV ở 06 trường đại học thành viên thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội.

- Địa bàn tiến hành khảo sát: tiến hành khảo sát ở 06 trường đại học thành viên thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội, gồm: Trường Đại học Ngoại ngữ; Trường Đại học Kinh tế; Trường Đại học KHXH&NV; Trường Đại học KHTN; Trường Đại học Giáo dục; Trường Đại học Công nghệ.

- Thời gian khảo sát: Được tiến hành trong 3 đợt.

Đợt 1: Thực hiện từ tháng 06 năm 2022.

Đợt 2: Thực hiện từ tháng 12 năm 2022.

Đợt 3: Thực hiện tháng 4 năm 2023.

3.3. Thực trạng phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới giáo dục đại học

3.3.1. Thực trạng quy hoạch phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới giáo dục đại học hiện nay

Bảng 2. Đánh giá về quy hoạch đội ngũ giảng viên

Nội dung công tác quy hoạch	Mức độ đánh giá								ĐTB	Thứ bậc
	Rất tốt		Tốt		Bình thường		Chưa tốt			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Xác định đúng mục tiêu phát triển đội ngũ giảng viên theo kế hoạch	80	25,0	96	30,0	116	36,3	28	8,7	2,71	3
Xác định được những khó khăn, thuận lợi về số lượng, cơ cấu, trình độ đào tạo, phẩm chất và năng lực của đội ngũ giảng viên ở các trường đại học thành viên theo quy định hiện hành	78	24,4	92	28,8	120	37,5	30	9,4	2,68	5
Thực hiện dự báo về quy mô phát triển của từng trường đại học thành viên của Đại học Quốc gia Hà Nội để xác định quy hoạch đội ngũ giảng viên trong thời gian tới.	90	28,1	82	25,6	112	35,0	36	11,3	2,70	4
Thực hiện công tác quy hoạch đội ngũ giảng viên dựa trên tiêu chuẩn của từng ngành đào tạo và gắn với đặc điểm đặc thù của mỗi trường đại học thành viên	82	25,6	116	36,3	88	27,5	34	10,6	2,77	1
Thực hiện công khai việc quy hoạch và dự kiến được giảng viên cần tuyển dụng vào các vị trí công tác của từng trường đại học thành viên	78	24,4	106	33,1	104	32,5	32	10,0	2,72	2
Thực hiện định kỳ rà soát quy hoạch, bổ sung quy hoạch hàng năm đối với đội ngũ giảng viên ở các trường đại học thành viên	80	25,0	96	30,0	102	31,9	42	13,1	2,67	6
Trung bình chung: 2,71										

Với nội dung khảo sát về "Thực hiện công tác quy hoạch đội ngũ giảng viên dựa trên tiêu chuẩn của từng ngành đào tạo và gắn với đặc điểm đặc thù của mỗi trường đại học thành viên", được CBQL đánh giá với ĐTB là 2,77 điểm (xếp thứ 1 - mức Khá). Nội dung "Thực hiện công khai việc quy hoạch và dự kiến được giảng viên cần tuyển dụng vào các vị trí công tác của từng trường đại học thành viên" được CBQL đánh giá với ĐTB là 2,72 điểm (xếp thứ 2 - mức Khá). Với hai kết quả khảo sát việc thực hiện quy hoạch đội ngũ giảng viên cho thấy, công tác quy hoạch đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới GDĐH hiện nay, bước đầu mang lại hiệu quả thiết thực trong lựa chọn đối tượng quy hoạch bảo đảm phù hợp với tình hình thực tiễn của các trường đại học thành viên Đại học Quốc gia Hà Nội.

3.3.2. Thực trạng công tác tuyển chọn phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới giáo dục đại học hiện nay

Kết quả khảo sát 07 câu hỏi ở (Bảng 3) về thực trạng công tác tuyển chọn đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới GDĐH hiện nay, nhận được ý kiến đánh giá của CBQL với ĐTB là 2,65 điểm (mức Khá). Cụ thể như sau:

Khi được hỏi về nội dung 'Ban hành các văn bản chỉ đạo, hướng dẫn thực hiện việc tuyển chọn giảng viên', đã nhận được ý kiến đánh giá của CBQL với ĐTB là 2,70 điểm (xếp thứ 1 - mức Khá); với nội dung 'Thành lập hội đồng xét tuyển khách quan, công bằng để lựa chọn những ứng viên đủ điều kiện theo yêu cầu của vị trí việc làm hiện nay' cũng được CBQL đánh giá với ĐTB là 2,68 điểm (xếp thứ 2 - mức Khá).

Kết quả khảo sát thực tế có nhiều điểm trùng khớp với các nội dung tìm hiểu, trao đổi trực tiếp với một số CBQL ở một số khoa giáo viên thuộc các trường đại học thành viên Đại học Quốc gia Hà Nội, như Trường Đại học Ngoại ngữ và Trường Đại học Giáo dục về việc tuyển chọn đội ngũ giảng viên.

Bảng 3. Đánh giá về công tác tuyển chọn phát triển đội ngũ giảng viên

Nội dung tuyển chọn, sử dụng giảng viên	Mức độ đánh giá								ĐTB	Thứ bậc
	Rất tốt		Tốt		Bình thường		Chưa tốt			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Ban hành các văn bản chỉ đạo, hướng dẫn thực hiện việc tuyển chọn giảng viên	72	22,5	100	31,3	128	40,0	20	6,3	2,70	1
Thực hiện công khai hồ sơ, lý lịch, nguyện vọng cá nhân của người được giới thiệu để tuyển chọn	70	21,9	96	30,0	126	39,4	28	8,7	2,65	4
Xét tuyển giảng viên trong nguồn quy hoạch và lấy ý kiến phản hồi từ các tổ chức, cá nhân trước khi tuyển chọn chính thức	68	21,3	92	28,8	122	38,1	38	11,9	2,59	7
Thành lập hội đồng xét tuyển khách quan, công bằng để lựa chọn những ứng viên đủ điều kiện theo yêu cầu của vị trí việc làm hiện nay	78	24,4	92	28,8	120	37,5	30	9,4	2,68	2
Xử lý các thông tin phản hồi về công tác tuyển chọn (nếu có), tiếp thu ý kiến hoặc giải thích với các tổ chức, cá nhân để có sự đồng thuận trước khi bổ nhiệm	66	20,6	100	31,3	120	37,5	34	10,6	2,62	6
Ban hành quyết định tuyển chọn giảng viên theo vị trí việc làm của đơn vị tuyển chọn theo qui định	76	23,8	90	28,1	116	36,3	38	11,8	2,64	5
Tổ chức trao quyết định tuyển dụng và giao nhiệm vụ cho giảng viên sau tuyển chọn trên nguyên tắc tiếp tục thử thách để phát triển	74	23,1	100	31,2	112	35,0	34	10,6	2,67	3
Trung bình chung: 2,65										

3.3.3. Thực trạng bố trí, sử dụng đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới giáo dục đại học hiện nay

Bảng 4. Đánh giá việc bố trí, sử dụng đội ngũ giảng viên

Nội dung bố trí, sử dụng đội ngũ giảng viên	Mức độ đánh giá								ĐTB	Thứ bậc
	Rất tốt		Tốt		Bình thường		Chưa tốt			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Việc bố trí, phân công nhiệm vụ cho giảng viên phù hợp với trình độ chuyên môn, năng lực công tác và căn cứ vào nhu cầu công việc	78	24,4	96	30,0	112	35,0	34	10,6	2,68	1
Việc bố trí giảng viên theo đúng quy hoạch, đảm bảo tuân thủ các nguyên tắc, tiêu chuẩn, quy định và đúng quy trình	76	23,8	94	29,4	112	35,0	38	11,9	2,65	2
Thực hiện quản lý đội ngũ giảng viên theo đúng thẩm quyền, phân cấp quản lý giảng viên trong nhà trường	68	21,3	106	33,1	110	34,4	36	11,3	2,64	3
Tổ chức thanh tra, kiểm tra việc bố trí, sử dụng và quản lý đội ngũ giảng viên	64	20,0	100	31,3	114	35,6	42	13,1	2,58	4
Trung bình chung: 2,64										

Kết quả khảo sát ở (Bảng 4) về việc bố trí, sử dụng đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới GDĐH hiện nay, đã nhận được đánh giá của CBQL với ĐTB là 2,64 điểm. Cụ thể:

Với nội dung khảo sát về “Việc bố trí, phân công nhiệm vụ cho giảng viên phù hợp với trình độ chuyên môn, năng lực công tác và căn cứ vào nhu cầu công việc”, đã được CBQL đánh giá với ĐTB là 2,68 điểm (xếp thứ 1 - mức Khá); nội dung “Việc bố trí giảng viên theo đúng quy hoạch, đảm bảo tuân thủ các nguyên tắc, tiêu chuẩn, quy định và đúng quy trình”, được CBQL đánh giá với ĐTB là 2,65 điểm (xếp thứ 2 - mức Khá).

3.3.4. Thực trạng đào tạo, bồi dưỡng phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới giáo dục đại học hiện nay

Bảng 5. Đánh giá về đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên

Nội dung đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên	Mức độ đánh giá								ĐTB	Thứ bậc
	Rất tốt		Tốt		Bình thường		Chưa tốt			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Xây dựng kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên theo giai đoạn ngắn hạn, dài hạn	90	28,1	82	25,6	112	35,0	36	11,3	2,70	1
Cử giảng viên tham gia các khóa đào tạo nâng cao trình độ chuyên môn	76	23,8	100	31,3	112	35,0	32	10,0	2,69	2
Cử giảng viên tham gia các lớp tập huấn ngắn hạn, bồi dưỡng chức danh, nghiệp vụ sư phạm, bồi dưỡng trình độ lý luận chính trị	78	24,4	92	28,8	120	37,5	30	9,4	2,68	3
Bồi dưỡng năng lực NCKH, nâng cao trình độ tin học, ngoại ngữ	78	24,4	96	30,0	108	33,8	38	11,9	2,67	4
Tăng cường tự học tập, bồi dưỡng, tự nghiên cứu của mỗi giảng viên	78	24,4	96	30,0	100	31,3	46	14,4	2,64	5
Tổ chức và cử giảng viên tham gia các hội thảo khoa học	72	22,5	98	30,6	110	34,4	40	12,5	2,63	6
Trung bình chung: 2,67										

Theo đánh giá của CBQL, với nội dung “Xây dựng kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên theo giai đoạn ngắn hạn, dài hạn”, được đánh giá với ĐTB cao nhất là 2,70 điểm (xếp thứ 1 - mức Khá); nội dung khảo sát về “Cử giảng viên tham gia các khóa đào tạo nâng cao trình độ chuyên môn” được CBQL đánh giá với ĐTB 2,69 điểm (xếp thứ 2 - mức Khá); nội dung “Cử giảng viên tham gia các lớp tập huấn ngắn hạn, bồi dưỡng chức danh, nghiệp vụ sư phạm, bồi dưỡng trình độ lý luận chính trị”, cũng được đánh giá với mức ĐTB là 2,68 điểm (xếp thứ 3 - mức Khá). Tuy nhiên, vẫn có nội dung trong đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên chưa thực sự được coi trọng, nên kết quả đạt được chưa cao, như nội dung “Tăng cường tự học tập, bồi dưỡng, tự nghiên cứu của mỗi giảng viên”, chỉ nhận được đánh giá của CBQL với ĐTB là 2,64 điểm (xếp thứ 5 - mức Khá) và nội dung “Tổ chức và cử giảng viên tham gia các hội thảo khoa học”, chỉ có ĐTB là 2,63 điểm (xếp thứ 6 - mức Khá).

4. Đánh giá chung

Kết quả nghiên cứu thực trạng, kết hợp với phỏng vấn, trao đổi với một số CBQL ở các cơ quan chức năng của Đại học Quốc gia Hà Nội về chất lượng đội ngũ giảng viên, cũng như thực trạng phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới GDĐH hiện nay:

Một là, kết quả khảo sát thực trạng đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới GDĐH hiện nay đã cho thấy đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội có phẩm chất chính trị và đạo đức nghề nghiệp tương đối tốt; tuy nhiên các năng lực chuyên môn ở một khía cạnh nhất định chưa được bổ sung đáp ứng kịp thời cho đổi mới GDĐH hiện nay.

Hai là, phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đã được các cấp, các ngành của Đại học Quốc gia Hà Nội quan tâm thực hiện. Việc quy hoạch, tuyển chọn, sử dụng, đào tạo, bồi dưỡng, kiểm tra đánh giá được tiến hành theo đúng theo quy định. Tuy nhiên, chất lượng, hiệu quả có mặt chưa cao, chưa

đáp ứng yêu cầu phát triển phẩm chất và năng lực của đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội trong tình hình mới.

Ba là, trong tiến trình phát triển của Đại học Quốc gia Hà Nội thì đội ngũ giảng viên còn có mặt, có nội dung chưa theo kịp và bộc lộ những hạn chế, chưa ngang tầm với yêu cầu đổi mới GDĐH hiện nay.

5. Kết luận

Trong phát triển đội ngũ giảng viên đại học Quốc gia Hà Nội, bên cạnh những kết quả đã được đạt được là cơ bản thì vẫn còn bộc lộ một số hạn chế, thiếu sót, như: việc quy hoạch còn thiếu chủ động, chưa làm tốt khâu dự báo nhu cầu nhân lực; việc tuyển chọn, sử dụng đội ngũ giảng viên chưa thật hợp lý, chưa chú trọng đúng mức đến nâng cao năng lực, trình độ chuyên môn; hoạt động đào tạo, bồi dưỡng chưa có kế hoạch dài hạn và lộ trình chi tiết; kiểm tra, đánh giá kết quả phát triển đội ngũ giảng viên chưa thật sát; cơ chế, chính sách đãi ngộ đội ngũ giảng viên cũng chưa phù hợp, thỏa đáng, chưa đủ để thu hút, động viên đội ngũ giảng viên toàn tâm, toàn ý cống hiến cho ngành giáo dục, cho Đại học Quốc gia Hà Nội. Từ thực trạng phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng đổi mới GDĐH hiện nay đặt ra cho các cấp quản lý GDĐH Quốc gia Hà Nội cần xác định và thực hiện các biện pháp khả thi để phát triển đội ngũ giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội nhằm khắc phục những vấn đề bất cập trong thời gian qua.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Trần Xuân Bách (2006). Đánh giá giảng viên ở các trường đại học vấn đề bức thiết trong giai đoạn hiện nay. Tạp chí Khoa học - Công nghệ, Đại học Đà Nẵng, Số 3, tháng 4/2006.
- [2] Bộ GD&ĐT (2003). Chỉ thị số 22/2003/CT-BGDĐT về bồi dưỡng nhà giáo và CBQL giáo dục hàng năm, Hà Nội.
- [3] 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.
- [4] Đặng Bá Lãm (2012). Phát triển đội ngũ nhà giáo và CBQL giáo dục. Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [5] Hồ Chí Minh (1964). Bài nói chuyện tại trường đại học sư phạm Hà Nội, trong Hồ Chí Minh toàn tập, Tập 11, Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2006.
- [7] Hồ Chí Minh (1959). Bài nói tại lớp học chính trị của giáo viên, trong Hồ Chí Minh toàn tập, Tập 9, Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2006.
- [8] Đào Thị Oanh (2016). Năng lực nghề nghiệp giảng viên Đại học sư phạm - Lí luận và thực tiễn. Nxb Đại học Sư phạm.
- [9] Quyết định số 47/2001/QĐ-TTg ngày 04/4/2001 của thủ tướng Chính phủ về “Quy hoạch mạng lưới trường đại học, cao đẳng giai đoạn 2001 - 2010”

ABSTRACT

Situation of development of teaching staff at Hanoi National University meeting current requirements of higher education innovation

In recent years, the development of university lecturers in general, and lecturers of Vietnam National University, Hanoi, lacks comprehensive, systematic and in-depth studies to address inadequacies in practice. planning, development plan, training, fostering, selection and testing, monitoring and evaluation of the development of the teaching staff in the direction of meeting the innovation of higher education... Therefore, the article This study has surveyed and assessed the current situation to show the advantages, limitations and resources in developing the teaching staff of Vietnam National University, Hanoi to meet the current reform of higher education.

Keywords: *Situation, development of staff, lecturers, Vietnam National University, Hanoi.*

THỰC TRẠNG NĂNG LỰC CHUYÊN MÔN CỦA ĐỘI NGŨ GIẢNG VIÊN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRỰC THUỘC ỦY BAN NHÂN DÂN TỈNH, THÀNH PHỐ TRỰC THUỘC TRUNG ƯƠNG

Hà Thị Ngọc¹

Tóm tắt. Năng lực chuyên môn là một yếu tố quan trọng để hoàn thành tốt nhiệm vụ của mỗi cá nhân. Đối với giảng viên trường đại học, năng lực chuyên môn của họ đóng vai trò quyết định trong việc đảm bảo chất lượng giảng dạy và xây dựng thương hiệu cho trường. Bài viết tập trung vào tầm quan trọng của năng lực chuyên môn đối với giảng viên và sự cần thiết của việc đánh giá và phát triển năng lực này và nhấn mạnh rằng việc nâng cao năng lực chuyên môn cho đội ngũ giảng viên là một nhiệm vụ quan trọng trong bối cảnh thay đổi và hội nhập quốc tế. Các Trường đại học trực thuộc Ủy ban nhân dân tỉnh, Thành phố trực thuộc Trung ương phải đổi mới với thách thức này và tập trung vào việc đảm bảo chất lượng giảng dạy và xây dựng thương hiệu của trường thông qua việc đánh giá và phát triển năng lực chuyên môn của giảng viên.

Từ khóa: Năng lực; chuyên môn; giảng viên trường đại học.

1. Đặt vấn đề

Ngày nay, giáo dục đại học đóng vai trò vô cùng quan trọng trong việc đào tạo và chuẩn bị nguồn nhân lực chất lượng cao cho sự phát triển của một quốc gia. Trong ngành giáo dục đại học, đội ngũ giảng viên đóng vai trò không thể thiếu, với trách nhiệm chính là truyền đạt kiến thức và phát triển năng lực cho học sinh. Tuy nhiên, trong bối cảnh thay đổi nhanh chóng và hội nhập quốc tế, năng lực chuyên môn của đội ngũ giảng viên trở thành một yếu tố quan trọng để đảm bảo chất lượng giảng dạy và xây dựng thương hiệu cho các trường đại học trực thuộc Ủy ban nhân dân tỉnh và thành phố trực thuộc Trung ương. Tuy nhiên, hiện nay, chưa có nhiều nghiên cứu tường minh về thực trạng năng lực chuyên môn của đội ngũ giảng viên trong ngữ cảnh này.

Vì vậy, việc tìm hiểu và đánh giá thực trạng năng lực chuyên môn của đội ngũ giảng viên tại các trường đại học trực thuộc Ủy ban nhân dân tỉnh và thành phố trực thuộc Trung ương là vô cùng cần thiết. Điều này sẽ giúp chúng ta có cái nhìn rõ hơn về tình hình hiện tại, đánh giá những hạn chế và khó khăn đang tồn tại, từ đó đề xuất các biện pháp cải thiện và phát triển năng lực chuyên môn của đội ngũ giảng viên.

Với mục tiêu nâng cao chất lượng giảng dạy và xây dựng thương hiệu cho các trường đại học trực thuộc Ủy ban nhân dân tỉnh và thành phố trực thuộc Trung ương, việc tìm hiểu và đánh giá thực trạng năng lực chuyên môn của đội ngũ giảng viên sẽ mang lại những thông tin quan trọng và định hướng cho việc phát triển giáo dục đại học trong tương lai.

2. Một số khái niệm

2.1. Trường đại học trực thuộc Ủy ban nhân dân tỉnh, Thành phố trực thuộc Trung ương

Trường đại học trực thuộc Ủy ban nhân dân tỉnh hoặc Thành phố trực thuộc Trung ương là các trường đại học được quản lý và điều hành trực tiếp bởi Ủy ban nhân dân của một tỉnh hoặc thành phố trực thuộc Trung ương. Điều này có nghĩa là trường đại học này thuộc sự quản lý trực tiếp của chính quyền địa phương.

Ngày nhận bài: 10/04/2023. Ngày nhận đăng: 15/06/2023.

¹Trường Đại học Thủ Đức

Tác giả liên hệ: Hà Thị Ngọc. Địa chỉ e-mail: htngoc@daihocthudo.edu.vn

Trong việc tổ chức và quản lý hệ thống giáo dục, các trường đại học trực thuộc Ủy ban nhân dân tỉnh hoặc Thành phố trực thuộc Trung ương thường được giao trách nhiệm trong việc đào tạo và nghiên cứu khoa học. Chính quyền địa phương cung cấp nguồn vốn và quyền hạn để hỗ trợ hoạt động của các trường đại học này, đồng thời có thể tham gia vào việc định hướng phát triển và quyết định chính sách liên quan.

Tuy nhiên, điều kiện cụ thể và quyền hạn của các trường đại học trực thuộc Ủy ban nhân dân tỉnh hoặc Thành phố trực thuộc Trung ương có thể khác nhau tùy thuộc vào hệ thống quản lý giáo dục và đặc điểm điều kiện và nhu cầu của địa phương.

Đến nay, 26 trường đại học trực thuộc địa phương đã được thành lập. Trải qua hơn 25 năm, xây dựng và trưởng thành, các Trường đại học trực thuộc Ủy ban nhân dân tỉnh, Thành phố trực thuộc Trung ương đã cơ bản hoàn thành được sứ mệnh và trách nhiệm của mình. So với giai đoạn đầu thành lập, các cơ sở giáo dục đại học địa phương đang vươn mình trở dậy và đạt được nhiều thành tựu trên nhiều phương diện.

Hầu hết các cơ sở giáo dục địa phương đang thực hiện tự chủ một phần, đặc biệt có những bộ phận đã thực hiện tự chủ hoàn toàn từ đó tạo động lực để cơ sở giáo dục đại học vươn lên trong công tác tự chủ, tự chịu trách nhiệm giải trình trước xã hội.

Thêm vào đó, các trường đại học trực thuộc Ủy ban nhân dân tỉnh hoặc Thành phố trực thuộc Trung ương thường có vai trò quan trọng trong phát triển kinh tế và xã hội của địa phương. Chúng cung cấp cơ hội đào tạo và nghiên cứu cho sinh viên, góp phần vào việc đào tạo và tạo ra nhân lực chất lượng cao để đáp ứng nhu cầu của xã hội và ngành công nghiệp trong khu vực.

Các trường đại học trực thuộc địa phương thường định hướng chương trình đào tạo và nghiên cứu dựa trên nhu cầu địa phương mà họ phục vụ. Điều này đảm bảo rằng các sinh viên sẽ được trang bị kiến thức và kỹ năng cần thiết để đáp ứng yêu cầu của địa phương, đồng thời tạo điều kiện cho phát triển kinh tế và cộng đồng trong vùng.

Các trường đại học trực thuộc Ủy ban nhân dân tỉnh hoặc Thành phố trực thuộc Trung ương cũng thường có mối liên kết mật thiết với các tổ chức và doanh nghiệp địa phương. Điều này thúc đẩy sự hợp tác trong lĩnh vực nghiên cứu, chuyển giao công nghệ và cung cấp cơ hội thực tập và việc làm cho sinh viên sau khi tốt nghiệp.

Qua đó, các trường đại học trực thuộc Ủy ban nhân dân tỉnh hoặc Thành phố trực thuộc Trung ương đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển giáo dục và đào tạo, góp phần vào sự nâng cao trình độ học vấn và chất lượng cuộc sống của cộng đồng địa phương.

2.2. Năng lực

Theo David McClelland, năng lực được xác định là khả năng của cá nhân để thực hiện các nhiệm vụ một cách hiệu quả và nhanh chóng, thông qua sự kết hợp của kiến thức, kỹ năng và thái độ (McClelland, 1973). Peter F. Drucker cũng định nghĩa năng lực là khả năng của cá nhân để hoàn thành công việc và đạt được kết quả.

Ngoài ra, định nghĩa của Boyatzis (1982): Theo Boyatzis, năng lực là khả năng giải quyết các vấn đề phức tạp, thích ứng với các tình huống mới và đưa ra quyết định đúng đắn.

Từ đó, tác giả đưa ra quan riêng về năng lực: năng lực không chỉ bao gồm khả năng hoàn thành công việc và đạt được kết quả, mà còn bao gồm khả năng giải quyết các vấn đề phức tạp, thích ứng với môi trường thay đổi và đưa ra quyết định đúng đắn. Năng lực không chỉ liên quan đến các yếu tố kiến thức và kỹ năng mà còn phụ thuộc vào thái độ, khả năng tương tác xã hội, và khả năng học hỏi và thích nghi. Đồng thời, năng lực cũng có thể phát triển thông qua việc đào tạo, trải nghiệm và phát triển cá nhân liên tục.

2.3. Năng lực chuyên môn của giảng viên

Năng lực chuyên môn của đội ngũ giảng viên trong trường đại học không chỉ đơn thuần là việc sở hữu kiến thức sâu về lĩnh vực chuyên môn, mà còn là khả năng áp dụng, phân tích và tạo ra những giá trị mới từ kiến thức đó. Đối với giảng viên, năng lực chuyên môn không ngừng phát triển và cải thiện là một yếu tố

quan trọng để đáp ứng sự đa dạng và phức tạp của môi trường đại học hiện đại. Năng lực chuyên môn còn phản ánh qua hoạt động nghiên cứu và công bố khoa học của giảng viên. Khả năng thực hiện nghiên cứu chất lượng và công bố kết quả nghiên cứu trong các tạp chí uy tín giúp nâng cao uy tín và tầm ảnh hưởng của đội ngũ giảng viên.

Theo Nguyen, T. Q., & Le, H. T. (2022) cho rằng, Năng lực chuyên môn yêu cầu giảng viên không chỉ có kiến thức sâu về lĩnh vực chuyên môn của mình, mà còn cần liên tục cập nhật và theo kịp sự phát triển của ngành/nghề. Điều này giúp giảng viên nắm vững những kiến thức mới nhất và áp dụng chúng vào quá trình giảng dạy và nghiên cứu.

Theo Smith, J. D., & Johnson, L. C. (2020), cho rằng, Năng lực chuyên môn cũng đòi hỏi giảng viên có kinh nghiệm thực tế trong lĩnh vực chuyên môn của mình. Kinh nghiệm thực tiễn giúp giảng viên hiểu rõ hơn về ứng dụng và áp dụng kiến thức vào thực tế, từ đó giúp sinh viên hiểu sâu hơn và phát triển các kỹ năng thực tế.

Brown, A. L., & Smith, R. D. đưa ra quan điểm, Năng lực chuyên môn còn phản ánh qua hoạt động nghiên cứu và công bố khoa học của giảng viên. Khả năng thực hiện nghiên cứu chất lượng và công bố kết quả nghiên cứu trong các tạp chí uy tín giúp nâng cao uy tín và tầm ảnh hưởng của đội ngũ giảng viên.

Từ các quan điểm trên, tác giả cho rằng, năng lực chuyên môn không chỉ bao gồm kiến thức học thuật mà còn bao hàm khả năng liên kết kiến thức chuyên môn với thực tiễn, khả năng phân tích và giải quyết các vấn đề phức tạp trong lĩnh vực đó. Điều này đòi hỏi giảng viên phải có khả năng nắm bắt những xu hướng mới, áp dụng công nghệ và phương pháp giảng dạy hiện đại để nâng cao hiệu quả giảng dạy và tạo ra sự tương tác tích cực với sinh viên.

Bên cạnh đó, năng lực chuyên môn cũng đòi hỏi sự liên tục học hỏi và nghiên cứu. Giảng viên cần tham gia vào các hoạt động nghiên cứu, thực hiện các dự án nghiên cứu để nắm bắt những xu hướng mới, đóng góp vào việc phát triển lĩnh vực chuyên môn và tạo ra kiến thức mới.

Quan điểm riêng tác giả cho rằng, năng lực chuyên môn không chỉ là một tiêu chí định lượng mà còn phụ thuộc vào tinh thần trách nhiệm và đạo đức nghề nghiệp của giảng viên. Để thực sự đáp ứng được yêu cầu của công tác giảng dạy và nghiên cứu, giảng viên cần có tinh thần sáng tạo, tư duy linh hoạt và cam kết với sự phát triển liên tục của bản thân và sinh viên.

3. Thực trạng các năng lực của giảng viên các trường đại học khảo sát

Khảo sát tổng số 558 khách thể nghiên cứu trong nhóm trường đại học trực thuộc Ủy ban nhân dân tỉnh, Thành phố trực thuộc Trung ương gồm: Trường Đại học Vinh; Trường đại học Thủ Đức, Trường Đại học Hùng Vương, Trường Đại học Hồng Đức cụ thể: 221 cán bộ quản lý; 337 Giảng viên.

3.1. Thực trạng năng lực chuyên môn, nghiệp vụ của đội ngũ giảng viên trường đại học

Bảng 1. Thực trạng năng lực chuyên môn, nghiệp vụ của đội ngũ giảng viên

Năng lực chuyên môn, nghiệp vụ	Cán bộ quản lý (n=221)		Giảng viên (n= 337)	
	X	Mức	X	Mức
Có kiến thức sâu về chuyên môn mình đảm nhiệm	3.33	3	3.26	3
Có khả năng chủ động cập nhật các kiến thức mới về chuyên môn, nghiệp vụ để nâng cao mở rộng và nâng cao CM, NV	3.29	3	3.15	3
Có khả năng vận dụng được các kiến thức chuyên môn vào thực tiễn của địa phương	3.24	3	3.58	4
Nắm bắt kịp thời và đánh giá được tâm lý của người học để có định hướng tư vấn giúp đỡ người học	3.12	3	3.28	3
Luôn có ý thức đổi mới phương pháp dạy học cập nhật với cái mới hiện đại	3.26	3	3.24	3
Thực hiện hoạt động giảng dạy và nghiên cứu khoa học ngày càng tốt hơn	3.16	3	3.20	3
Có khả năng phát hiện và giải quyết vấn đề một cách sáng tạo	3.38	3	3.48	4
X	3.25		3.31	

Nhận xét:

Các đối tượng khảo sát đánh giá không cao năng lực chuyên môn, nghiệp vụ của đội ngũ giảng viên trường đại học. Điều đó thể hiện ở chỗ, cả 07 biểu hiện đối với năng lực chuyên môn, nghiệp vụ của đội ngũ giảng viên trường đại học đều được cán bộ quản lý đánh giá ở mức độ trung bình (mức 3), điểm trung bình 3.25; trong khi đó, chỉ có 2/7 các biểu hiện này được giảng viên đánh giá ở mức độ khá (mức 4), điểm trung bình 3.31. Sự đánh giá này, theo ông C.D.C, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh là có cơ sở; khi một bộ phận không nhỏ giảng viên trường đại học trong thực thi công vụ còn chưa thể hiện được đầy đủ năng lực chuyên môn, nghiệp vụ của bản thân.

Giữa các đối tượng khảo sát có sự thống nhất cao khi đánh giá cùng một mức (mức 3) các biểu hiện đối với năng lực chuyên môn, nghiệp vụ của đội ngũ giảng viên trường đại học: Có kiến thức sâu về chuyên môn mình đảm nhiệm; Có khả năng chủ động cập nhật các kiến thức mới về chuyên môn, nghiệp vụ để nâng cao mở rộng và nâng cao CM, NV; Năm bắt kịp thời và đánh giá được tâm lý của người học để có định hướng tư vấn giúp đỡ người học; Luôn có ý thức đổi mới phương pháp dạy học cập nhật với cái mới hiện đại; Thực hiện hoạt động giảng dạy và nghiên cứu khoa học ngày càng tốt hơn.

Nếu căn cứ vào điểm trung bình chung, giảng viên có sự đánh giá cao hơn năng lực chuyên môn, nghiệp vụ của mình so với cán bộ quản lý (3,31 > 3,25). Căn cứ vào điểm trung bình ở từng biểu hiện của năng lực chuyên môn, nghiệp vụ, điều này cũng thể hiện rõ. Ví dụ, ở biểu hiện: Có khả năng phát hiện và giải quyết vấn đề một cách sáng tạo, điểm trung bình của cán bộ quản lý là 3,38; trong khi đó điểm trung bình của giảng viên là 3,48. Nhìn chung, năng lực chuyên môn, nghiệp vụ của đội ngũ giảng viên trường đại học còn có những hạn chế nhất định. Nếu không được bồi dưỡng năng lực này một cách đầy đủ thì hiệu quả thực thi công vụ của đội ngũ giảng viên trường đại học sẽ không cao.

3.2. Thực trạng năng lực phát triển chương trình của đội ngũ giảng viên

Bảng 2. Thực trạng năng lực phát triển chương trình của đội ngũ giảng viên

Năng lực phát triển chương trình	Cán bộ quản lý (n=221)		Giảng viên (n= 337)	
	X	Mức	X	Mức
Am hiểu sâu sắc về chương trình mà mình đảm nhiệm	3.05	3	3.48	4
Có khả năng phát triển những vấn đề bất cập trong chương trình	3.23	3	3.77	4
Có tư duy nhạy bén đối với các vấn đề trong thực tiễn đặt ra	3.11	3	3.71	4
Có năng lực tổ chức để bổ sung và cập nhật những vấn đề mới vào chuyên ngành	3.22	3	3.45	4
Tự chủ và mạnh dạn đề xuất và chịu trách nhiệm trước những đề xuất của mình	3.05	3	3.47	4
X	3.13		3.58	

Các đối tượng khảo sát đánh giá cao hơn những biểu hiện đối với năng lực phát triển chương trình đào tạo và coi đây là một trong những năng lực rất cần có của giảng viên trường đại học nhất là các trường đại học tại địa phương trong bối cảnh đổi mới hiện nay.

Một số biểu hiện như: Am hiểu sâu sắc về toàn bộ chương trình đào tạo mà bản thân phụ trách; Tự chủ và mạnh dạn đề xuất và chịu trách nhiệm trước những đề xuất của mình; Có tư duy nhạy bén đối với các vấn đề nảy sinh trong chương trình và trong thực tiễn đặt ra lại được các đối tượng khảo sát đánh giá thấp hơn (cả cán bộ quản lý và giảng viên đều ở mức trung bình 3,05). Theo ông Đ.B.T, Trường Đại học Hồng Đức, điểm hạn chế nhất trong công tác tham mưu của đội ngũ giảng viên trường đại học chính là thiếu tư duy nhạy bén đối với các vấn đề cần tham mưu cho lãnh đạo nhà trường và các đơn vị, nhất là những vấn đề về đổi mới nội dung, phương pháp, đánh giá kết quả đào tạo theo các xu hướng theo hiện đại.

Các đối tượng khảo sát, về cơ bản, có sự thống nhất cao trong đánh giá đối với năng lực tham mưu của đội ngũ giảng viên trường đại học. Điều này thể hiện ở thứ tự điểm trung bình đối với từng biểu hiện mà cán bộ quản lý và giảng viên đánh giá có sự tương ứng với nhau. Ví dụ, ở biểu hiện Có năng lực bổ sung các nội dung vào chương trình đào tạo... là nội dung được đánh giá cao nhất,

3.3. Thực trạng năng lực nghiên cứu khoa học và triển khai ứng dụng vào thực tiễn của đội ngũ giảng viên trường đại học

Bảng 3 Thực trạng năng lực nghiên cứu khoa học và triển khai ứng dụng vào thực tiễn của giảng viên

Năng lực phân tích, tổng hợp, xử lý thông tin	Cán bộ quản lý (n=221)		Giảng viên (n= 337)	
	X	Mức	X	Mức
Biết phát hiện vấn đề nghiên cứu trong thực tiễn	3.94	4	3.57	4
Vận dụng các phương pháp nghiên cứu khoa học để triển khai vấn đề	3.86	4	3.65	4
Tổ chức nghiên cứu khoa học và đăng tải công trình nghiên cứu khoa học	3.42	3	3.92	4
Hướng dẫn SV nghiên cứu khoa học đạt kết quả	3.38	3	3.51	4
Triển khai ứng dụng kết quả nghiên cứu khoa học vào thực tiễn	3.24	3	3.32	3
X	3.57		3.60	

Giảng viên đánh giá cao hơn so với cán bộ quản lý về năng lực phân tích, tổng hợp, xử lý thông tin. Điều đó thể hiện ở điểm trung bình chung của giảng viên cao hơn so với cán bộ quản lý (3,60>3,57), có 2/5 nội dung được cán bộ quản lý đánh giá ở mức khá, có 4/5 nội dung giảng viên đánh giá ở mức khá.

Trong 05 biểu hiện đối với năng lực phân tích, tổng hợp, xử lý thông tin của giảng viên trường đại học, chỉ có 02 biểu hiện được cán bộ quản lý đánh giá ở mức khá (mức 4): Biết phát hiện vấn đề nghiên cứu trong thực tiễn; Vận dụng các phương pháp nghiên cứu khoa học để triển khai vấn đề. Đây được xem là yêu cầu tối thiểu mà bất kỳ giảng viên nào cũng cần phải có trong thực thi công vụ của mình. Trong khi đó, các biểu hiện: Tổ chức nghiên cứu khoa học và đăng tải công trình nghiên cứu khoa học; Hướng dẫn SV nghiên cứu khoa học đạt kết quả; Triển khai ứng dụng kết quả nghiên cứu khoa học vào thực tiễn được xem là thành phần cốt lõi của năng lực phân tích, tổng hợp, xử lý thông tin của giảng viên trường đại học chỉ được cán bộ quản lý đánh giá ở mức trung bình (mức 3).

Theo ông N.V.T, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh, đánh giá của cán bộ quản lý về năng lực phân tích, tổng hợp, xử lý thông tin của giảng viên trường đại học là khách quan. Những biểu hiện của năng lực này được cán bộ quản lý đánh giá ở mức trung bình (mức 3) cũng chính là những điểm còn hạn chế của đội ngũ giảng viên trường đại học.

Năng lực phân tích, tổng hợp, xử lý thông tin được xem là năng lực công cụ của giảng viên trường đại học. Vì thế, cần phải nhanh chóng bồi dưỡng năng lực này cho giảng viên gắn với bồi dưỡng năng lực sử dụng tin học và ngoại ngữ.

3.4. Thực trạng năng lực đổi mới phương pháp dạy học của đội ngũ giảng viên trường đại học

Bảng 4. Thực trạng năng lực đổi mới phương pháp dạy học của đội ngũ ở giảng viên

Năng lực thực hiện	Cán bộ quản lý (n=221)		Giảng viên (n= 337)	
	X	Mức	X	Mức
Biết khai thác các thọc liệu mở để bổ sung vào chương trình dạy học	3.70	4	3.65	4
Có vận dụng các phương pháp dạy học linh hoạt để thu hút người học	3.76	4	3.49	4
Biết tổ chức giờ học linh hoạt và sáng tạo	3.34	3	3.62	4
Biết vận dụng CNTT và các phần mềm hỗ trợ dạy học hiệu quả	3.39	3	3.58	4
Biết hướng dẫn người học khai thác và ứng dụng CNTT trong học tập	3.28	3	3.69	4
Biết vận dụng CNTT trong đánh giá người học	3.53	4	3.62	4
X	3.50		3.61	

Có 02 biểu hiện của năng lực thực hiện là: Biết khai thác các thọc liệu mở để bổ sung vào chương trình dạy học; Có vận dụng các phương pháp dạy học linh hoạt để thu hút người học cả cán bộ quản lý và giảng viên đều đánh giá ở mức khá (mức 4).

Cán bộ quản lý mức đánh giá ở biểu hiện: Biết tổ chức giờ học linh hoạt và sáng tạo; Biết vận dụng CNTT và các phần mềm hỗ trợ dạy học hiệu quả; Biết hướng dẫn người học khai thác và ứng dụng CNTT trong học tập Ở đều đánh giá ở mức trung bình (mức 3). Theo ông T.Đ.H, Trường Đại học Quảng Bình,

biết tìm kiếm, huy động các nguồn lực để triển khai thực hiện công việc/nhiệm vụ được giao là điểm yếu trong năng lực thực hiện của giảng viên trường đại học. Thực tế ở một số trường đại học cho thấy, nhiều giảng viên chưa biết hoặc chưa chủ động tìm kiếm, huy động các nguồn lực để triển khai thực hiện công việc/nhiệm vụ được giao, nhất là những công việc/nhiệm vụ đòi hỏi không chỉ nguồn lực trong đơn vị mà còn đòi hỏi nguồn lực ngoài đơn vị, ngoài trường.

Ở tất cả các biểu hiện của năng lực thực hiện, giảng viên đều đánh giá cao hơn so với cán bộ quản lý, có 6/6 biểu hiện đều đánh giá ở mức 4, mức khá.

Trong năng lực thực hiện, ngoài hạn chế về khả năng tìm kiếm, huy động các nguồn lực để triển khai thực hiện công việc/nhiệm vụ được giao, theo ông N.A.D, Trường Đại học Vinh, giảng viên còn hạn chế về khả năng tổ chức giải quyết các công việc theo những quy trình nhất định; lựa chọn cách thức triển khai phù hợp với yêu cầu của từng loại công việc/nhiệm vụ và điều kiện thực tế của đơn vị. Các hạn chế này cần được khắc phục kịp thời, thông qua công tác bồi dưỡng viên chức của trường đại học và tự bồi dưỡng của giảng viên.

3.5. Thực trạng năng lực làm việc nhóm trong tổ chuyên môn của đội ngũ giảng viên trường đại học

Bảng 5. Thực trạng năng lực làm việc nhóm trong tổ chuyên môn của đội ngũ giảng viên

Năng lực làm việc nhóm	Cán bộ quản lý (n=221)		Giảng viên (n= 337)	
	X	Mức	X	Mức
Nắm vững mục tiêu làm việc chung của tổ chuyên môn	3.56	4	3.52	4
Biết bày tỏ ý kiến và các giải pháp để giải quyết vấn đề của tổ chuyên môn	3.76	4	3.39	3
Cởi mở, trung thực và tôn trọng lẫn nhau thể hiện trong giao tiếp có văn hóa	3.43	4	3.72	4
Biết đề xuất và đưa vào sinh hoạt chuyên môn những vấn đề mới	3.39	3	3.64	4
Biết tin tưởng và lắng nghe ý kiến của các thành viên trong tổ, nhóm	3.27	3	3.45	4
Biết xây dựng môi trường đoàn kết có văn hóa hợp tác trong trường đại học	3.30	3	3.54	4
X	3.45		3.54	

Các đối tượng khảo sát có sự thống nhất cao trong đánh giá năng lực làm việc nhóm của giảng viên trường đại học. Điều đó thể hiện ở chỗ, cùng một biểu hiện cả cán bộ quản lý và giảng viên đều đánh giá ở mức Khá (mức 4) hoặc ở mức trung bình (mức 3). Bên cạnh đó, điểm trung bình chung giữa đánh giá của cán bộ quản lý và giảng viên cũng không chênh lệch nhiều (3.45 và 3.54).

Trong năng lực làm việc nhóm, thực tế cho thấy, nhiều giảng viên vẫn còn hạn chế ở khả năng hợp tác, đánh giá và giải quyết các vấn đề để hướng đến một giải pháp chung cho nhóm; ở sự tin tưởng và lắng nghe ý kiến của các thành viên trong nhóm và ở khả năng kiểm soát được những xung đột có thể xảy ra trong quá trình làm việc nhóm. Chính những hạn chế này, theo ông N.H.T, Trường Đại học Hà Tĩnh đã làm giảm kết quả làm việc nhóm của giảng viên trường đại học.

Giảng viên có sự đánh giá cao hơn năng lực làm việc nhóm của mình (mức 4) so với đánh giá cán bộ quản lý (mức 3) ở các nội dung “Biết đề xuất và đưa vào sinh hoạt chuyên môn những vấn đề mới”; “Biết tin tưởng và lắng nghe ý kiến của các thành viên trong tổ, nhóm”; “Biết xây dựng môi trường đoàn kết có văn hóa hợp tác trong trường đại học”.

3.6. Thực trạng năng lực sử dụng tin học và ngoại ngữ của đội ngũ giảng viên trường đại học

Cán bộ quản lý đánh giá không cao năng lực sử dụng tin học và ngoại ngữ của đội ngũ giảng viên trường đại học. Trong 04 biểu hiện của năng lực này, cả 4/4 biểu hiện được đánh giá ở mức trung bình (mức 3). Kết quả đánh giá này, theo ông H.N.H, Trường Đại học Hà Tĩnh, phản ánh đúng thực trạng năng lực sử dụng tin học và ngoại ngữ của đội ngũ giảng viên trường đại học. Ông Đ.K.P, Trường Đại học Quảng Bình cho rằng, hiện nay điểm yếu nhất trong năng lực của đội ngũ giảng viên trường đại học chính là khả năng đọc hiểu chính xác tài liệu bằng tiếng nước ngoài (nói rộng ra là năng lực ngoại ngữ), phục vụ cho công tác chuyên môn, trước hết đối với những giảng viên đảm nhận VTVL liên quan đến các lĩnh vực đào tạo, nghiên cứu

khoa học, đảm bảo chất lượng, hợp tác quốc tế...

Nếu không khắc phục được điểm yếu này trong quản lý đội ngũ giảng viên trường đại học thì sẽ ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả thực hiện công việc/nhiệm vụ được giao của giảng viên, nhất là trong bối cảnh GDĐH Việt Nam đang ngày càng hội nhập sâu với GDĐH thế giới.

Bảng 6. Thực trạng năng lực sử dụng tin học và ngoại ngữ của đội ngũ giảng viên

Năng lực sử dụng tin học và ngoại ngữ	Cán bộ quản lý (n=221)		Giảng viên (n= 337)	
	X	Mức	X	Mức
Sử dụng thành thạo các phần mềm hiện đại trong dạy học	3.23	3	3.33	3
Có khả năng tự tìm tòi, học hỏi cách dùng các công cụ khác nhau trên máy vi tính	3.21	3	3.19	3
Có khả năng sử dụng ngoại ngữ để đọc và dịch tài liệu phục vụ cho chuyên môn của giảng viên	2.91	3	3.33	3
Có khả năng hướng dẫn người học đọc TL bằng tiếng nước ngoài	2.79	3	3.15	3
X	3.04		3.25	

Sử dụng thành thạo tin học được xem là yêu cầu bắt buộc đối với đội ngũ giảng viên trường đại học nhưng không phải giảng viên nào cũng có khả năng tự tìm tòi, học hỏi cách dùng các công cụ khác nhau trên máy vi tính, đáp ứng yêu cầu vận hành hiệu quả trường đại học; không phải giảng viên nào cũng biết và có khả năng viết các tài liệu như: test plan, test spec, tổng hợp kết quả test...

Đánh giá của giảng viên về năng lực sử dụng tin học và ngoại ngữ, mặc dù đã có thấp hơn so với các năng lực khác nhưng vẫn chưa đúng với thực tế năng lực này ở họ. Sự hạn chế về năng lực sử dụng tin học và ngoại ngữ được xem là một “nút thắt” trong quản lý đội ngũ giảng viên trường đại học theo VTVL cần được tháo gỡ bằng các giải pháp thích hợp.

3.7. Thực trạng năng lực tự hoàn thiện bản thân và phát triển nghề nghiệp của đội ngũ giảng viên trường đại học

Bảng 7 Thực trạng năng lực tự hoàn thiện bản thân và phát triển nghề nghiệp của đội ngũ giảng viên trường đại học

Nội dung	Cán bộ quản lý (n=221)		Giảng viên (n= 337)	
	X	Mức	X	Mức
Thường xuyên trau dồi phẩm chất, bản lĩnh nghề nghiệp	3.45	4	3.27	3
Tự lập kế hoạch phát triển nghề nghiệp, đào tạo và bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ cho bản thân	3.54	4	3.39	3
Luôn luôn tự học, tự bồi dưỡng, cập nhật kiến thức mới trong lĩnh vực chuyên môn, nghiệp vụ để nâng cao chất lượng và hiệu quả công việc	3.08	3	3.45	4
Hàng năm chủ trì được chuyên đề xemina trong chuyên môn thể hiện kết quả tự học của bản thân	2.89	3	3.20	3
X	3.24		3.33	

Đối tượng khảo sát đánh giá khá thống nhất về năng lực tự hoàn thiện bản thân và phát triển nghề nghiệp của đội ngũ giảng viên trường đại học.

Đối với năng lực tự hoàn thiện bản thân và phát triển nghề nghiệp, yếu tố cốt lõi của năng lực này là: Tự đánh giá và lập kế hoạch phát triển nghề nghiệp, kế hoạch bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ cho bản thân và đồng nghiệp; luôn luôn tự học, tự bồi dưỡng, cập nhật kiến thức mới trong lĩnh vực chuyên môn, nghiệp vụ để nâng cao chất lượng và hiệu quả công việc; lôi cuốn, thu hút đồng nghiệp phát triển nghề nghiệp. Tuy nhiên, theo bà H.T.M, Trường Đại học Hồng Đức, đây lại là những điểm còn đang bất cập của đội ngũ giảng viên trường đại học. Nhiều giảng viên chưa xây dựng được kế hoạch tự học, tự nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ cho bản thân và nhất là chưa lôi cuốn, thu hút đồng nghiệp phát triển nghề nghiệp.

Trong quản lý đội ngũ giảng viên trường đại học theo VTVL, cần quan tâm đúng mức đến việc khắc phục những bất cập trong năng lực tự hoàn thiện bản thân và phát triển nghề nghiệp của đội ngũ này.

4. Kết luận

Nghiên cứu thực trạng cho thấy đa số giảng viên các trường đại học trực thuộc Ủy ban nhân dân tỉnh, Thành phố trực thuộc Trung ương đã có năng lực trong thực hiện nhiệm vụ của giảng viên. Giảng viên đánh giá cao hơn cán bộ quản lý về năng lực của bản thân. Trong 08 năng lực có 05 năng lực được giảng viên đánh giá ở mức khá (mức 4). Ở cán bộ quản lý, cả 08 có 03 năng lực này đều được đánh giá ở mức khá (mức 3). Điểm trung bình chung kết quả đánh giá của cán bộ quản lý và giảng viên cũng phản ánh rõ nhận xét trên ($3,34 > 3,48$). Trong các năng lực của đội ngũ giảng viên trường đại học, năng lực được đánh giá thấp nhất là năng lực sử dụng tin học và ngoại ngữ; tiếp đến là năng lực tự hoàn thiện bản thân và phát triển nghề nghiệp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons.
- [2] Brown, A. L., & Smith, R. D. (n.d.). Research activities and publication in higher education: A reflection of academic competence. *Journal of Educational Research*, 78(3), 256-270.
- [3] Drucker, P. F. (1999). *Management challenges for the 21st century*. HarperBusiness.
- [4] McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- [5] Nguyen, T. Q., & Le, H. T. (2022). Enhancing academic staff competence in Vietnamese universities. *Studies in Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.xxxx>
- [6] Smith, J. D., & Johnson, L. C. (2020). The role of practical experience in developing academic competence. *Journal of Higher Education*, 45(2), 123-140.
- [7] Trần, H., Nguyễn, T. H., Nguyễn, H. H., & Nguyễn, T. H. (2023). Chất lượng đội ngũ cán bộ quản lý, giảng viên, và công chức viện trợ đóng vai trò quan trọng trong việc xây dựng thương hiệu và tạo lợi thế cạnh tranh cho các trường Đại học địa phương trong ngày nay. *Tạp chí Giáo dục Đại học*, 43(2), 1-10.

ABSTRACT

The current situation of professional competence among faculty members in local universities under People's Committees of provinces and central cities

Professional competence is a critical factor in effectively fulfilling the responsibilities of individuals. For university faculty members, their professional competence plays a decisive role in ensuring teaching quality and building the reputation of the institution. Currently, assessing the status of professional competence among faculty members and developing their capabilities has become a vital task for universities in general and local universities in particular. In the context of educational changes and international integration, enhancing the professional competence of faculty members has been identified as a core mission for universities today.

Keywords: *Competence; professional; university faculty members.*

THỰC TRẠNG ĐỊNH HƯỚNG NGHỀ NGHIỆP CHO SINH VIÊN NGÀNH QUẢN LÝ GIÁO DỤC, HỌC VIỆN QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Đặng Thu Thủy¹, Nguyễn Minh Huyền²

Tóm tắt. Định hướng nghề nghiệp cho sinh viên ngành Quản lý giáo dục là một yếu tố quan trọng để họ có thể xây dựng và phát triển sự nghiệp thành công trong lĩnh vực này. Bài báo nêu rõ rằng ngành Quản lý giáo dục cung cấp cho sinh viên một loạt kiến thức và kỹ năng liên quan đến quản lý, tổ chức và lãnh đạo trong lĩnh vực giáo dục. Tuy nhiên, công việc tìm kiếm việc làm và định hướng nghề nghiệp cho sinh viên trong ngành này vẫn còn khó khăn và có những thức thức riêng. Nghiên cứu đã khảo sát và đánh giá thực trạng định hướng nghề nghiệp cho sinh viên ngành Quản lý giáo dục tại Học viện Quản lý giáo dục.

Từ khóa: Định hướng nghề nghiệp cho sinh viên, ngành Quản lý giáo dục.

1. Đặt vấn đề

Đặc trưng trong hoạt động của sinh viên là sự năng động, sáng tạo, tìm tòi khám phá và đặc biệt nhạy cảm với những yếu tố mới mẻ sinh trong xã hội. Những yếu tố đó trong xã hội kể cả tích cực và tiêu cực đều có tác động ảnh hưởng mạnh mẽ đến định hướng nghề nghiệp cho sinh viên.

Bởi thế học tập và tu dưỡng đạo đức chính là nhiệm vụ hàng đầu đòi hỏi mỗi sinh viên phải có ý thức, trách nhiệm cao. Nhưng có kiến thức tốt thôi thì chưa đủ, sinh viên còn cần có kỹ năng thực hành, biết áp dụng tri thức vào thực tế một cách hiệu quả. Hầu hết sinh viên nói chung và sinh viên Học viện Quản lý giáo dục đều đáp ứng tốt và có kết quả học tập đạt yêu cầu và chuẩn kiến thức, kỹ năng và thái độ của một cử nhân. Tuy nhiên giáo dục đại học Việt Nam vẫn mang nặng tính hàn lâm, những sinh viên được đào tạo khá, giỏi hoặc xuất sắc về kiến thức nhưng vẫn thiếu vắng những kỹ năng, kiến thức thực tế và mông lung khi ra trường và tiếp nhận việc làm. Đó là do sinh viên chưa được trang bị và định hướng nghề nghiệp, nhiều sinh viên rất hoang mang lo lắng khi nghĩ về dự định nghề nghiệp trong tương lai. Thậm chí một số sinh viên học theo phong trào, theo định hướng của người lớn. Mong muốn của phần lớn sinh viên là vừa tốt nghiệp xong sẽ xin được việc làm ngay phù hợp với nguyện vọng, sở thích hoặc chuyên ngành được đào tạo, có mức lương hấp dẫn. Một số ít sinh viên với điều kiện kinh tế gia đình ổn định thì mong muốn tiếp tục học lên. Chính vì vậy, việc xác định cho sinh viên con đường đi đúng đắn, lâu dài là một thách thức cho các cơ sở giáo dục, các thầy cô giáo trực tiếp đứng lớp và các cố vấn học tập cũng như các thầy cô thuộc các bộ phận hỗ trợ khác trong nhà trường. Định hướng nghề nghiệp, việc làm cho sinh viên là một việc làm rất quan trọng vì nó quyết định đến cả một đội ngũ lao động tương lai phục vụ đất nước sau này, có tác dụng vô cùng to lớn trong việc phát triển và sử dụng nguồn nhân lực quý giá này.

2. Cơ sở lý luận về định hướng nghề nghiệp cho sinh viên ở trường đại học

2.1. Định hướng

Tác giả Thái Duy Tiên cho rằng định hướng là thái độ, là sự lựa chọn các giá trị vật chất và tinh thần, là một hệ thống tâm thế, niềm tin, sở thích của con người đối với một giá trị nào đó.

Ngày nhận bài: 10/05/2023. Ngày nhận đăng: 28/06/2023.

¹Học viện Quản lý giáo dục

²Khoa Quản lý, Học viện Quản lý giáo dục

Tác giả liên hệ: Đặng Thu Thủy. Địa chỉ e-mail: dangthuyhvq@gmail.com

Định hướng (theo cách hiểu thông thường) nghĩa là sự lựa chọn, là xác định cho mình một hướng đi, một cách làm hay rộng hơn là hành động, lối cư xử sao cho phù hợp với bản thân và với tồn tại xung quanh.

Theo từ điển Tâm lý học của GS. Vũ Dũng (Viện khoa học xã hội Việt Nam 2008), định hướng là khuynh hướng của một hoạt động cụ thể, nó thể hiện sự am hiểu, thông thạo vấn đề và gắn liền với những kỹ năng nắm bắt, làm chủ trong một hoàn cảnh hay bối cảnh nào đó [10].

Trong nghiên cứu này, định hướng được hiểu là hành động để xác định, đưa ra một hướng đi cụ thể cho hoạt động nào đó trên cơ sở cân nhắc kỹ đặc điểm của từng đối tượng. Mục đích cuối cùng của định hướng là có được một hướng đi phù hợp với mọi điều kiện, hoàn cảnh khách quan và chủ quan của chủ thể [4].

2.2. Nghề nghiệp

Các tài liệu nghiên cứu cho thấy, dường như không có sự phân biệt rạch ròi giữa khái niệm “nghề” và “nghề nghiệp”. Vì vậy, nhiều tác giả cho rằng, khái niệm “nghề” và “nghề nghiệp” tuy có những khía cạnh khác nhau, song cũng không nên tách bạch nội hàm hai khái niệm đó, bởi trong chúng có sự “chứa đựng” lẫn nhau, trong “nghề” có ẩn chứa “nghiệp”, và đã có “nghiệp” nhất định phải có “nghề”, cho nên người ta thường dùng thuật ngữ “nghề nghiệp”, bởi sự song hành giữa chúng. Ngoài những quan điểm trên, còn có quan niệm đồng hoá giữa “nghề” và “chuyên môn” theo các tác giả Minh Tân, Thanh Nghi, Xuân Lâm thì “Nghề là công việc một người thường xuyên làm để sinh nhai”. Theo đó, chuyên môn có nghĩa là “Một lĩnh vực lao động sản xuất hẹp, trong đó con người bằng sức mạnh thể chất và sức mạnh tinh thần của mình làm ra những giá trị vật chất hoặc giá trị tinh thần như là phương tiện cần cho sự tồn tại và phát triển của xã hội” [20].

Nhìn chung, nghề nghiệp có một số nội dung cơ bản sau:

Một là, nói tới nghề nghiệp trước hết phải hiểu đó là một nghề trong xã hội, là công việc chuyên môn trong một lĩnh vực hoạt động nhất định, nó đòi hỏi người làm việc (làm nghề) phải có kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo để lao động có hiệu quả.

Hai là, hoạt động nghề nghiệp có mục đích rõ ràng, nó không những mang lại lợi ích cho xã hội mà còn giúp con người thỏa mãn những nhu cầu cần thiết cho việc tồn tại và phát triển của bản thân. Đó cũng chính là cái “nghiệp” mà mỗi người sẽ luôn gắn bó trong cả cuộc đời họ. Đây cũng là điều chứng tỏ tầm quan trọng lớn lao của “Nghề nghiệp” đối với con người và cộng đồng xã hội trong mọi thời đại.

Ba là, nghề nghiệp là một phạm trù lịch sử, nó ra đời và phát triển gắn liền với sự phát triển của xã hội về mọi mặt. “Nghề nghiệp” trong xã hội không phải là một cái gì ổn định, cứng nhắc. Các nghề trong xã hội luôn ở trạng thái biến động do sự phát triển của khoa học và công nghệ. Xã hội càng phát triển thì sự phân hoá ngành nghề càng diễn ra mạnh mẽ, đa dạng và phức tạp [23].

2.3. Định hướng nghề nghiệp cho sinh viên

Định hướng nghề nghiệp là giáo dục sự lựa chọn nghề một cách có chủ đích nhằm giúp cho người được định hướng hiểu về thế giới nghề nghiệp và chọn được ngành nghề phù hợp trong tương lai, tìm được hạnh phúc trong lao động nghề nghiệp, lao động đạt hiệu suất cao và cống hiến được nhiều nhất cho xã hội.

Định hướng nghề nghiệp dùng để chỉ việc cung cấp những kiến thức và thông tin quan trọng liên quan đến việc xác định công việc phù hợp. Việc định hướng này chủ yếu dựa vào hiểu biết, kinh nghiệm. Từ đó tư vấn hay bày tỏ những quan điểm cho sinh viên về việc lựa chọn nghề nghiệp tuân theo đam mê, khả năng của bản thân và nhu cầu hiện tại của xã hội.

Có thể hiểu định hướng nghề nghiệp được hiểu như là quá trình của cá nhân, gia đình và nhà trường và xã hội hướng cho sinh viên xác định, lựa chọn nghề nghiệp trong tương lai một cách phù hợp nhất. Định hướng nghề nghiệp bị ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố bên ngoài và bên trong.

Từ cơ sở trên, bài báo tập trung nghiên cứu định hướng nghề nghiệp ở các nội dung sau:

- Những định hướng tạo động cơ thúc đẩy sinh viên học tập, tu dưỡng và không ngừng nỗ lực;
- Thái độ, nhận thức của sinh viên về nghề nghiệp trong tương lai;
- Định hướng nghề nghiệp cho sinh viên trong tương lai;
- Hành động của sinh viên để đạt tới các định hướng đó.

3. Thực trạng định hướng nghề nghiệp cho sinh viên ngành Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

3.1. Mẫu nghiên cứu

Tiến hành chọn mẫu theo phương pháp chọn mẫu ngẫu nhiên có phân tổ để khảo sát và thu thập thông tin từ sinh viên. Tác giả chia sinh viên ngành Quản lý giáo dục thành 5 tổ: Tổ 1 gồm những sinh viên khóa 11; tổ 2 gồm những sinh viên khóa 12, tổ 3 gồm những sinh viên khóa 13; tổ 4 gồm những sinh viên khóa 14; tổ 5 gồm những sinh viên khóa 9 và khóa 10. Tác giả phát phiếu khảo sát bằng hình thức online và phỏng vấn sâu một số sinh viên đó bằng hình thức trực tuyến.

Việc xác định kích thước mẫu có ý nghĩa rất lớn, nó đại diện và có thể suy rộng cho tổng thể, để phân tích có ý nghĩa và kết quả nghiên cứu có giá trị về mặt khoa học. Tác giả sử dụng công thức tính mẫu khi biết tổng thể nghiên cứu:

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

Trong đó:

+ n: là kích thước mẫu (cỡ mẫu)

+ N: là Kích thước tổng thể

+ e: là sai số tiêu chuẩn

Theo số liệu của phòng Giáo dục chính trị & công tác sinh viên, Học viện Quản lý giáo dục cập nhật đến tháng 12 năm 2020, số lượng sinh viên ngành Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục là N=256 (sinh viên), lấy sai số là 12%. Như vậy kích thước mẫu sẽ được tính như sau:

Số lượng phiếu khảo sát thu về là 56 phiếu, tất cả phiếu thu về đều hợp lệ. Có 56 > 55 (cỡ mẫu đã xác định), cho nên mẫu nghiên cứu đảm bảo tính đại diện cho tổng thể. Mẫu nghiên cứu được hệ thống trong bảng sau:

Bảng 1. Mẫu nghiên cứu

	Đặc điểm	Số lượng	%	Tổng	%
Khóa học	Khóa XI	20	35.7	56	100
	Khóa XII	10	17.9		
	Khóa XIII	8	14.3		
	Khóa XIV	10	17.9		
	Khác	8	14.3		
Giới tính	Nam	8	14.3	56	100
	Nữ	48	85.7		
Quê quán	Nông thôn	26	46.4	56	100
	Thành thị	30	53.6		
Hoàn cảnh gia đình	Khó khăn	4	7.1	56	100
	Trung bình	42	75		
	Khá	10	17.9		

Nguồn: Kết quả tính toán của tác giả

Khóa học: Tác giả tiến hành khảo sát 56 sinh viên ngành Quản lý giáo dục đang theo học tại Học viện. Trong đó, số lượng sinh viên khóa XI chiếm tỉ lệ cao nhất với 35.7%, tiếp đến là sinh viên khóa XII và khóa XIV với cùng 17.9%, 8 sinh viên khóa XIII chiếm 14.3% và khóa khác (Khóa IX, Khóa X) với 8 sinh viên chiếm tỉ lệ 14.3%.

Giới tính: Số lượng sinh viên nữ trả lời phiếu khảo sát là 48/56 sinh viên (chiếm 85.7%), số lượng sinh viên nam trả lời phiếu khảo sát chiếm tỉ lệ 14.3%.

Quê quán: Có 26/56 sinh viên được khảo sát xuất thân từ vùng nông thôn chiếm 46.4%, còn lại 30 sinh viên xuất thân từ thành thị chiếm 53.6%. Như vậy, có thể nói mức chênh lệch giữa thành thị và nông thôn của mẫu khảo sát có độ chênh lệch không đáng kể.

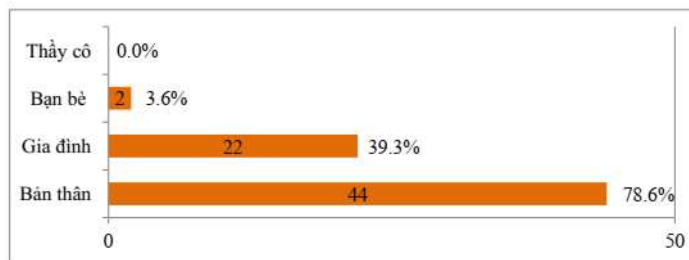
Hoàn cảnh gia đình: Đa số sinh viên được khảo sát đều đánh giá hoàn cảnh gia đình mình ở mức trung bình (42/56 sinh viên) chiếm 75%, số sinh viên đánh giá hoàn cảnh gia đình ở mức khó khăn chiếm 7.1%, còn lại 10/56 sinh viên đánh giá gia đình mình có điều kiện khá chiếm 17.9%. Như vậy, hoàn cảnh gia đình giữa các sinh viên ngành Quản lý giáo dục có mức chênh lệch đáng kể.

3.2. Kết quả nghiên cứu

3.2.1. Thực trạng nhận thức giá trị nghề nghiệp của sinh viên ngành Quản lý giáo dục, Học viện quản lý giáo dục

Yếu tố ảnh hưởng đến nhận thức giá trị nghề nghiệp của sinh viên ngành Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục.

Việc lựa chọn ngành học được cho như là bước khởi đầu của quá trình định hướng nghề nghiệp cho bản thân, với sinh viên ngành Quản lý giáo dục cũng như vậy. Tác giả đã kiểm tra về yếu tố ảnh hưởng đến việc lựa chọn ngành học của mình dựa trên 4 tố. Kết quả khảo sát thu được như sau:



Nhìn vào biểu đồ có thể thấy, hầu hết các bạn sinh viên được hỏi đều lựa chọn ngành học theo suy nghĩ của bản thân và tự quyết định. Đây là một tín hiệu đáng mừng, thể hiện việc các bạn sinh viên lựa chọn ngành học Quản lý giáo dục vì yêu thích và lòng đam mê.

Bên cạnh đó có 8 sinh viên lựa chọn ngành học dựa vào đam mê, tìm hiểu của bản thân kết hợp với định hướng của gia đình. Chỉ có 2 sinh viên lựa chọn ngành học Quản lý giáo dục tại Học viện Quản lý giáo dục dựa vào hiểu biết của bản thân kết hợp với định hướng của gia đình và tham khảo từ bạn bè.

Qua số liệu khảo sát, ta thấy các bạn sinh viên được hỏi không bị ảnh hưởng bởi thầy cô đến việc lựa chọn ngành học.

Nhận thức vai trò nghề nghiệp của sinh viên ngành Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

Nhận thức giá trị nghề nghiệp đem lại của sinh viên ngành Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục



Nhận thức giá trị nghề nghiệp của sinh viên ngành Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục thông qua việc lựa chọn ngành học.

Sự phát triển kinh tế xã hội ngày nay đã giảm dần sự phân biệt nghề lao động tay chân hay trí óc, nhân viên văn phòng hay kinh doanh, khối nhà nước hay tư nhân,... Tuy nhiên, kết quả điều tra cho thấy có đến 42.9% sinh viên được hỏi vẫn mong muốn làm cho khối nhà nước. 35.7% làm cho các doanh nghiệp tư nhân, 7.1% sinh viên mong muốn làm cho các doanh nghiệp nước ngoài. Chỉ có số ít 7.1% sinh viên được

hỏi mong muốn mở công ty riêng, số ít còn lại muốn làm cho các dự án phi chính phủ và các đơn vị khác. Điều này chứng tỏ nhiều bạn sinh viên vẫn chưa mạnh dạn tách khỏi khối nhà nước. Ý kiến từ nhiều bạn sinh viên cho rằng khoảng 5 năm trước đây, khi nền kinh tế khởi sắc, nhiều doanh nghiệp tư nhân làm ăn hiệu quả, cung cấp thị trường đa dạng nhiều ngành nghề, nhưng từ những năm 2019 trở lại đây do nền kinh tế suy giảm khiến nhiều doanh nghiệp phải đóng cửa dẫn đến tình trạng thất nghiệp, thị trường lao động kém phát triển thì khả năng kiếm việc làm trở lên khó khăn hơn vì thể lao động ở khối tư nhân không có triển vọng, không mang tính bền vững nên không còn là lựa chọn tốt nữa.

Nhận thức giá trị nghề nghiệp đem lại của sinh viên ngành Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục thông qua mức lương mong muốn

3.2.2. Thực trạng xu hướng chọn nghề của sinh viên ngành Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

Bảng 1. Xu hướng chọn nghề của sinh viên ngành Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

Nội dung	Rất không quan trọng		Không quan trọng		Phân vân		Quan trọng		Rất quan trọng		Điểm trung bình	Xếp thứ
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Có thu nhập cao	0	0	0	0	4	7.1	34	60.7	18	32.1	4.25	3
Có triển vọng trong tương lai	0	0	0	0	2	3.6	34	60.7	20	35.7	4.32	2
Môi trường làm việc tốt	0	0	0	0	0	0	24	42.9	32	57.1	4.57	1
Theo sở thích	0	0	4	7.1	4	7.1	30	53.6	18	32.1	4.11	4
Theo mong muốn của gia đình	0	0	18	32.1	18	32.1	16	28.6	4	7.1	3.11	9
Xã hội có nhu cầu cao	0	0	4	7.1	8	14.3	32	57.1	12	21.4	3.93	5
Tính ổn định, không vất vả	0	0	6	10.7	10	17.9	26	46.4	14	25	3.86	6
Làm đúng chuyên môn	0	0	6	10.7	12	21.4	22	39.3	16	28.6	3.86	6
Nghề được xã hội trọng vọng	0	0	8	14.3	12	21.4	30	53.6	6	10.7	3.61	8

Nhìn vào bảng kết quả, ta có thể thấy điểm trung bình của các tiêu chí từ 3.11 đến 4.57 có nghĩa là các tiêu chí được sinh viên đánh giá từ mức quan trọng đến rất quan trọng. Trong đó, Hầu hết các bạn sinh viên đều mong muốn làm việc trong môi trường tốt.

3.2.3. Thực trạng về môi trường giáo dục định hướng nghề nghiệp cho sinh viên ngành Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

Bảng 2. Đánh giá mức độ tác động của các yếu tố đến xin việc làm của sinh viên ngành Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

Nội dung	Rất không quan trọng		Không quan trọng		Phân vân		Quan trọng		Rất quan trọng		Điểm trung bình	Xếp thứ
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Gia đình có mối quan hệ xã hội	0	0	4	7.1	10	17.9	32	57.1	10	17.9	3.86	4
Lo tiền	0	0	8	14.3	16	28.6	26	46.4	6	10.7	3.54	5
Bản thân sinh viên có mối quan hệ, bạn bè	2	3.6	4	7.1	2	3.6	32	57.1	16	28.6	4.00	3
Thị trường có nhiều cơ hội	0	0	0	0	4	7.1	30	53.6	22	39.3	4.32	2
Bản thân có đủ năng lực	0	0	0	0	2	3.6	24	42.9	32	53.6	4.68	1

Mất cân đối trong thị trường cung cầu đang là vấn đề lớn ảnh hưởng đến định hướng nghề nghiệp của sinh viên, ảnh hưởng không nhỏ đến tư tưởng, tâm lý và nhận thức của sinh viên đang theo học ngành Quản lý giáo dục tại Học viện Quản lý giáo dục. Bên cạnh đó, môi trường giáo dục có ảnh hưởng ít nhiều đến việc định hướng nghề nghiệp cho sinh viên, hay nói cách khác nhận thức về nghề nghiệp của sinh viên phần lớn

bị chi phối bởi môi trường giáo dục. Tác giả đã sử dụng câu hỏi “Anh/chị hãy đánh giá mức độ quan trọng của các yếu tố sau đến xin việc làm?” để kiểm tra tính đúng đắn trong nhận thức của sinh viên ngành Quản lý giáo dục.

Kết quả khảo sát cho thấy yếu tố “Bản thân có đủ năng lực” điểm trọng số điểm cao nhất tác động đến xin việc làm của sinh viên ngành Quản lý giáo dục, tiếp theo là “Thị trường có nhiều cơ hội”, điểm trung bình 4.32, xếp bậc 2/5. Yếu tố “Lo tiền” được SV đánh giá thấp nhất, điểm TB 3.54.

Bảng 3. Đánh giá mức độ quan trọng của các yếu tố để có công việc phù hợp

Nội dung	Rất không quan trọng		Không quan trọng		Phân vân		Quan trọng		Rất quan trọng		Điểm trung bình	Xếp thứ
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Bằng cấp	0	0	0	0	2	3.6	38	67.9	16	28.6	4.25	5
Kiến thức	0	0	0	0	2	3.6	24	42.9	30	53.6	4.50	2
Kỹ năng	0	0	0	0	0	0	22	39.3	34	60.7	4.61	1
Nhạy bén	0	0	0	0	2	3.6	32	57.1	22	39.3	4.36	4
Sáng tạo	0	0	0	0	2	3.6	24	42.9	30	53.6	4.50	2
Mạo hiểm	0	0	2	3.6	18	32.1	16	28.6	20	35.7	3.96	6

SV đánh giá cao yếu tố “Kỹ năng” để có công việc phù hợp, điểm TB 4.61, xếp bậc 1/6. Các yếu tố “sáng tạo”; “Kiến thức” và “nhạy bén” theo SV là rất quan trọng và cần thiết để SV có thể tìm kiếm công việc phù hợp.

Bảng 4. Đánh giá mức độ quan trọng của các kỹ năng đối với nghề nghiệp

Nội dung	Rất không quan trọng		Không quan trọng		Phân vân		Quan trọng		Rất quan trọng		Điểm trung bình	Xếp thứ
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Kỹ năng giao tiếp ứng xử và tạo dựng mối quan hệ	0	0	0	0	2	3.6	26	46.4	28	50	4.46	1
Kỹ năng tự học và tự nâng cao năng lực	0	0	0	0	2	3.6	28	50	26	46.4	4.43	3
Kỹ năng ngoại ngữ	0	0	0	0	4	7.1	28	50	24	42.9	4.36	5
Kỹ năng thuyết trình	0	0	0	0	4	7.1	32	57.1	20	35.7	4.29	6
Kỹ năng giải quyết vấn đề	0	0	0	0	0	0	30	53.6	26	46.4	4.46	1
Kỹ năng làm việc nhóm	0	0	0	0	2	3.6	36	64.3	18	32.1	4.29	6
Kỹ năng thông tin	0	0	0	0	2	3.6	38	67.9	16	28.6	4.25	8
Kỹ năng ra quyết định	0	0	0	0	2	3.6	42	75	12	21.4	4.18	9
Kỹ năng lãnh đạo	0	0	0	0	6	10.7	36	64.3	14	25	4.14	10
Kỹ năng công nghệ thông tin	0	0	0	0	0	0	32	57.1	24	42.9	4.43	3

Trong các kỹ năng được đề xuất, SV đánh giá cao kỹ năng giải quyết vấn đề và kỹ năng giao tiếp ứng xử và tạo dựng mối quan hệ, ĐTB 4.46, xếp bậc 1/10. Các kỹ năng công nghệ thông tin, kỹ năng tự học nâng cao năng lực, kỹ năng tiếng anh là những kỹ năng rất quan trọng để SV có thể tìm kiếm được công việc với nghề nghiệp của mình.

Bảng 5. . Đánh giá mức độ quan trọng của thái độ đối với nghề nghiệp

Nội dung	Rất không quan trọng		Không quan trọng		Phân vân		Quan trọng		Rất quan trọng		Điểm trung bình	Xếp thứ
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Trách nhiệm	0	0	0	0	0	0	26	46.4	30	53.6	4.54	2
Trung thực	0	0	0	0	0	0	22	39.3	34	60.7	4.61	1
Đạo đức nghề nghiệp	0	0	0	0	2	3.6	30	53.6	24	42.9	4.39	5
Năng động linh hoạt	0	0	0	0	2	3.6	28	50	26	46.4	4.43	4
Cẩn thận, chính xác, tỉ mỉ	0	0	0	0	0	0	40	71.1	16	28.6	4.29	6
Dễ thích nghi	0	0	0	0	0	0	26	46.4	30	53.6	4.54	2

4. Kết luận

Trên cơ sở thảo luận về thực trạng định hướng nghề nghiệp cho sinh viên ngành Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục, có một số kết luận có thể rút ra:

Định hướng nghề nghiệp trong ngành Quản lý giáo dục là một yếu tố quan trọng để sinh viên có thể xây dựng và phát triển sự nghiệp thành công trong lĩnh vực này. Việc lựa chọn đúng hướng nghề nghiệp giúp sinh viên tận dụng tối đa năng lực, kỹ năng và đam mê của mình.

Ngành Quản lý giáo dục cung cấp cho sinh viên một loạt kiến thức và kỹ năng quan trọng như quản lý, tổ chức, lãnh đạo và phân tích dữ liệu giáo dục. Tuy nhiên, việc tìm kiếm cơ hội việc làm và định hướng nghề nghiệp trong ngành này vẫn gặp khó khăn và đòi hỏi sự sáng tạo và linh hoạt.

Các định hướng nghề nghiệp phổ biến trong ngành Quản lý giáo dục bao gồm làm việc trong cơ quan quản lý giáo dục, tư vấn giáo dục, đào tạo và phát triển, nghiên cứu và phân tích giáo dục, lập kế hoạch giáo dục, và giảng dạy trong trường đại học và cao đẳng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Anne Lancry-Hoestlandt (2005). *Évolution historique d'un modèle français de l'orientation scolaire e' professionnelle, Quelques e'lements*. Hội thảo Quốc tế.
- [2] Đặng Danh Ánh (2010). *Giáo dục hướng nghiệp ở Việt Nam*. Nxb Văn hóa Thông tin, Hà Nội.
- [3] Bộ Luật lao động Việt Nam (2012).
- [4] Đỗ Thị Ngọc Chi (2013). *Định hướng nghề nghiệp của học sinh THPT trên địa bàn Thành phố Hải Phòng (Nghiên cứu trường hợp tại Trường THPT Mạc Đĩnh Chi, Thành phố Hải Phòng)*. Luận văn Thạc sĩ Xã hội học, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
- [5] Võ Thị Minh Chí (2009). *Nhịp độ nhận thức và tự đánh giá khuynh hướng chọn nghề của học sinh, Một cơ sở khoa học để dạy học phân hóa có kết quả*. Tạp chí Khoa học giáo dục, Số 50 (11).
- [6] Nghị định 75/2006/NĐ-CP Quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều Luật Giáo dục (Điều 3), Hà Nội.
- [7] David G, Myers (2006). *Psychology*, Worth Publishers, New York.
- [8] Phạm Tất Dong (1989). *Giúp bạn chọn nghề*. Nxb Giáo dục, Hà Nội.
- [9] Nguyễn Hữu Dũng (2005). *Thị trường lao động và định hướng nghề nghiệp cho thanh niên*. Nxb Lao động xã hội, Hà Nội.
- [10] Vũ Dũng (2008). *Từ điển Tâm lý học*. Nxb Khoa học xã hội, Hà Nội.
- [11] Vũ Dũng (2012). *Việc làm, thu nhập của thanh niên hiện nay nhìn từ góc độ Tâm lý học*. Nxb Từ điển Bách Khoa, Viện Khoa học xã hội Việt Nam, Viện Tâm lý học.
- [12] Phạm Đình Duyên (2012). *Hình thành định hướng nghề nghiệp sư phạm cho sinh viên các trường đại học – cao đẳng hiện nay*. Tạp chí Khoa học ĐHQGHN, Khoa học Xã hội và Nhân văn, Số 28, Tr. 217-222.
- [13] Nguyễn Tiến Đạt (2007). *Kinh nghiệm và thành tựu phát triển giáo dục và đào tạo trên thế giới*. Tập 1,2, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
- [14] Võ Tấn Đạt (2016). *Định hướng việc làm của sinh viên sau khi tốt nghiệp*. Khóa luận tốt nghiệp Đại học, Trường Đại học Cần Thơ, Cần Thơ.
- [15] Frank Parsons (1909). *Choosing a vocation*, Gay edition, London.
- [16] Vũ Yến Hà, Nguyễn Ngọc Diệu Linh (2017). *Việc làm của sinh viên Xã hội học Trường Đại học Công Đoàn sau khi tốt nghiệp*. Tạp chí nghiên cứu Khoa học Công Đoàn, Số 9, Tr 16-21.

- [17] Huỳnh Xuân Hiếu (2018). Khảo sát định hướng nghề nghiệp của sinh viên khóa 13DDS – Đại học Nguyễn Tất Thành. Khóa luận tốt nghiệp Đại học, Trường Đại học Nguyễn Tất Thành.
- [18] Nguyễn Văn Hộ (1998). Thiết lập và phát triển hệ thống hướng nghiệp. Luận án tiến sĩ, Hà Nội.
- [19] Đỗ Thị Hương (2014). Bước đầu tìm hiểu thực trạng vấn đề hướng nghiệp cho con cái của các bậc cha mẹ huyện Văn Giang – Tỉnh Hưng Yên. Báo cáo thực tập Tâm lý học tại chức, Khoa Tâm lý học, Trường Đại học Xã hội và Nhân văn - ĐHQG Hà Nội.
- [20] Nguyễn Sinh Huy, Nguyễn Văn Lê (2004). Giáo dục hướng nghiệp cho học sinh THPT với việc phát triển nguồn nhân lực. Tạp chí Phát triển giáo dục, Số 13, Tr 5-13.
- [21] Hội thảo Quốc tế: Đối thoại Pháp - Á về các vấn đề và hướng đi cho GDHN tại Việt Nam (2005). Khoa Sư phạm ĐHQG HN & Viện NCQG cộng hòa Pháp, Hà Nội.
- [22] Klimov, E.A, (1971). Nay đi học mai làm gì?. Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội.
- [23] Trần Thị Dương Liễu (2014). Định hướng nghề nghiệp của sinh viên chuyên ngành Tâm lý học ở một số trường Đại học tại thành phố Hồ Chí Minh. Luận văn Thạc sĩ Tâm lý học, Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh, TP.HCM.

ABSTRACT

The current situation of career orientation for students majoring in Educational Management at the National Academy of Educational Management

Career orientation for students in the field of Educational Management is an important factor for them to build and develop a successful career in this field. The article emphasizes that the field of Educational Management provides students with a range of knowledge and skills related to management, organization, and leadership in the field of education. However, job searching and career orientation for students in this field still present difficulties and their own challenges. Research has surveyed and evaluated the current status of career orientation for students majoring in Educational Management at the National Academy of Educational Management.

Keywords: *Career orientation for students, Educational Management field.*

SỬ DỤNG CÔNG NGHỆ HỖ TRỢ HÌNH THỨC MICROLEARNING TRONG VIỆC HƯỚNG DẪN THỰC HÀNH ONLINE

Nguyễn Thị Huyền¹

Tóm tắt. Trong nghiên cứu này, chúng tôi tìm hiểu về microlearning - một phương thức học tập linh hoạt, cho phép học tập mọi lúc mọi nơi với các đơn vị học tập nhỏ. Chúng tôi thực hiện thực nghiệm với 33 sinh viên năm hai Đại học Bách Khoa Hà Nội với môn Thiết kế và lập trình Web, sử dụng nội dung thực hành trên nền tảng VnCodeLab. Kết quả cho thấy rằng phương pháp học tập microlearning đã giúp cải thiện kết quả học tập của sinh viên. Bên cạnh đó, nghiên cứu đề xuất một số chiến lược để kết hợp phương pháp này vào thiết kế các khóa học thực hành trực tuyến.

Từ khóa: E-learning, hướng dẫn thực hành, microlearning, xu hướng Công nghệ Giáo dục.

1. Đặt vấn đề

Trong thời gian gần đây, học trực tuyến đã trở thành một xu hướng ngày càng phổ biến. Các giáo viên và nhà giáo dục đang nỗ lực tìm ra những phương pháp hấp dẫn và kích thích học sinh trong môi trường kỹ thuật số này. Trong số các phương pháp được áp dụng, Microlearning đã trở thành một trong những phương pháp phổ biến nhất ngày nay. Phương pháp này tập trung vào việc chia nhỏ các chủ đề phức tạp thành các mẫu thông tin nhỏ, giúp học sinh dễ dàng tiếp thu và ghi nhớ. Với tính chất linh hoạt và tiện lợi, Microlearning đáp ứng tốt nhu cầu học tập trực tuyến nhanh chóng và liên tục. Tuy nhiên chưa có nhiều nghiên cứu khai thác vấn đề này.

Do đó, trong nghiên cứu này, sẽ tập trung phân tích những lợi ích mà việc sử dụng Microlearning mang lại trong quá trình giảng dạy trực tuyến. Chúng tôi cũng sẽ đề cập đến một số chiến lược cụ thể để tích hợp phương pháp này vào các khóa học trực tuyến một cách thực tế và hiệu quả.

1.1. Tổng quan về nghiên cứu

Chủ đề Microlearning ngày càng được chú ý trong những năm gần đây khi ngày càng có nhiều nhà giáo dục tìm cách mang lại trải nghiệm học tập hiệu quả và hấp dẫn cho học sinh của họ trong thời đại kỹ thuật số. Có nhiều công trình nghiên cứu liên quan đã khám phá những lợi ích và thách thức tiềm năng của việc triển khai microlearning trong hướng dẫn trực tuyến.

Badrul et al. (2021) tuyên bố rằng microlearning là một trong những xu hướng mới nhất trong ngành eLearning[1]. Sozmen (2022) định nghĩa microlearning là một trong những thiết kế giảng dạy sáng tạo sử dụng công nghệ kỹ thuật số. Nó liên quan đến việc tạo tài liệu đào tạo nhỏ gọn có thể hiểu được trong thời gian rất ngắn. Học vi mô là những mẫu nội dung nhỏ mà họ có thể cập bất cứ khi nào họ muốn. Microlearning có thể liên quan đến việc xem một đoạn video ngắn, xem hình ảnh về thông tin hoặc tham gia một lớp học ảo ngắn với thảo luận nhóm. Thuật ngữ microlearning không phải là một khái niệm có cấu trúc, mà là một phép ẩn dụ đề cập đến một tập hợp các mô hình học tập (Hug, 2007)[2].

Nhìn chung, những nghiên cứu này cung cấp những hiểu biết có giá trị về lợi ích tiềm năng và hiệu quả của microlearning trong bối cảnh dạy và học trực tuyến. Họ nhấn mạnh tầm quan trọng của việc thiết kế và cung cấp các biện pháp can thiệp vi mô để tối đa hóa hiệu quả và lợi ích tiềm năng của chúng.

Ngày nhận bài: 02/05/2023. Ngày nhận đăng: 26/06/2023.

¹ Viện Sư phạm Kỹ thuật - Đại học Bách khoa Hà Nội

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Huyền. Địa chỉ e-mail: huyen.nguyenthi2@hust.edu.vn

1.2. Học trực tuyến

Nhu cầu học tập của chúng ta ngày càng cao và hình thức học cũng đang được mở rộng, đặc biệt hơn trải qua thời kỳ đại dịch thì việc học trực tuyến ngày càng trở nên phổ biến.

Đào tạo trực tuyến hay còn gọi là, E-Learning là một thuật ngữ dùng để mô tả việc học tập và đào tạo dựa trên công nghệ thông tin và truyền thông, đặc biệt là công nghệ thông tin. E-learning là việc phân phối nội dung học tập bằng các công cụ điện tử hiện đại như máy tính mạng Internet ... trong đó nội dung học có thể lấy từ các trang web đĩa CD, băng hình âm thanh, ... qua máy tính hoặc tivi.

Học tập trực tuyến (E-learning) có một số ưu điểm vượt trội so với loại hình đào tạo truyền thống. E-Learning kết hợp cả ưu điểm tương tác giữa học sinh, giáo viên của hình thức học trên lớp đồng thời có thể linh hoạt trong việc tự xác định thời gian, khả năng tiếp thu kiến thức của học sinh.

Đối với nội dung học tập: Hỗ trợ học sinh theo yêu cầu cá nhân hóa việc học. Nội dung học tập đã được phân chia thành các đối tượng riêng biệt theo từng lĩnh vực, ngành nghề rõ ràng. Điều này tạo ra tính mềm dẻo cao hơn, giúp cho học sinh có thể lựa chọn những khoá học phù hợp với nhu cầu học tập của mình.

Ta cũng có thể thấy rõ được những mặt lợi ích của việc học trực tuyến này. Tuy nhiên, bên cạnh những mặt lợi của việc học trực tuyến, chúng ta cũng thường gặp một số những trở ngại cho người học:

- Nội dung kiến thức khá là lớn khiến cho người học không thể tiếp thu được hết. Trong trường học một tiết học thường khoảng 45 phút với nội dung kiến thức tương đối lớn. Thời gian dài và bài học nhiều sẽ khiến đa số người học cảm thấy ngao ngán, không có hứng thú để học tiếp. Do đó người học không thể dung nạp được kiến thức vào đầu.

- Multimedia chưa đủ thu hút người học, khiến người học cảm thấy bị nhàm chán với nội dung bài học.

1.3. Phương pháp học tập Microlearning

Từ micro trong microlearning theo tiếng Hy Lạp nghĩa là nhỏ. Phương pháp này cung cấp kiến thức thông qua các nội dung học tập ngắn gọn và dễ tiếp nhận. Trong phương pháp này, các bài học được chia thành các lát nhỏ để người học có thể hiểu được trong một thời gian ngắn. Các lát nội dung có thể là văn bản hoặc các nội dung đa phương tiện như video, ảnh... nhưng tựu chung lại chúng đều phải ngắn gọn.

Bản chất của phương pháp này là cải thiện hiệu quả đào tạo của người học và gây dựng sự quan tâm của người học đối với việc tìm kiếm các kiến thức học khác, từ đó gia tăng nhu cầu tham gia học tập của người học.

Bên cạnh đó, sự phát triển của công nghệ mang tới phương thức học mới cho người dùng: học trực tuyến.

Việc học trực tuyến mang lại lợi ích rất lớn với những ưu điểm vượt trội hơn hẳn so với cách học truyền thống. Học trực tuyến khắc phục những trở ngại về khoảng cách và những yếu tố ngoại cảnh như dịch bệnh, thiên tai. Học trực tuyến có thể được thực hiện mọi lúc mọi nơi, người học cũng có thể xem lại các bài học, điều chỉnh thời lượng học trên các video trực tuyến sao cho phù hợp với khả năng của bản thân. Có thể nói, sự kết hợp giữa học trực tuyến và microlearning khá phù hợp.

2. Tiến trình thực nghiệm

Đối tượng: Đối tượng tham gia thực nghiệm gồm tổng số 33 sinh viên năm 2 Đại học Bách Khoa Hà Nội.

Thời gian: Quá trình thực nghiệm được chuẩn bị trong 3 tháng và trực tiếp thực nghiệm trong 2 ngày 21h ngày 3/5/2023 và 21h ngày 7/5/2023.

Địa điểm: Quá trình thực nghiệm diễn ra trên môi trường học tập trực tuyến kết nối đa nền tảng nền tảng là phòng họp Microsoft Teams và trang web vncodelab.com.

Học liệu: Các học liệu trong thực nghiệm được thiết kế và cung cấp nội dung học vi mô theo các tiêu chuẩn của phương pháp microlearning:

- + Sử dụng các định dạng đa phương tiện: Trong môi trường học tập từ xa hoặc từ xa, điều quan trọng là sử dụng các định dạng đa phương tiện như video, hình ảnh và mô phỏng tương tác để hỗ trợ việc đào tạo kỹ năng thực hành, giúp nội dung hấp dẫn và hiệu quả hơn. Suy ra nhóm nghiên cứu đã xây dựng học liệu trên môi trường mạng học tập từ xa dựa trên trang web vncodelab.com sử dụng nhiều định dạng đa phương tiện như hình ảnh, video, nhận kết quả bài tập phản hồi... kết hợp với các trang game hóa nội dung học tập.

- + Cung cấp hướng dẫn rõ ràng: Hướng dẫn rõ ràng và súc tích là điều cần thiết trong microlearning, đặc biệt là đối với các bài tập thực hành. Hướng dẫn phải dễ làm theo và người học có thể hiểu và áp dụng nội

dung một cách nhanh chóng. Do vậy, nhóm nghiên cứu đã xây dựng học liệu thực hành từng bước minh họa cách làm và mô phỏng kết quả cũng như những tip khi thực hành bài học.

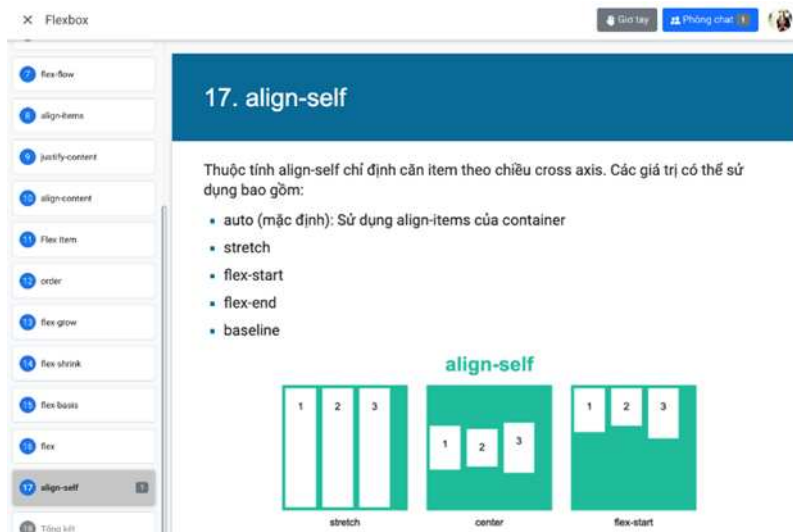
+ Tập trung vào các khái niệm chính: Microlearning được thiết kế để cung cấp các khối thông tin có kích thước vừa phải, vì vậy điều quan trọng là phải tập trung vào các khái niệm và kỹ năng chính mà người học cần nắm vững, phù hợp và thiết thực. Do vậy, nhóm nghiên cứu đã tập trung các nội dung chính của bài học, chia nhỏ đơn vị học tập nhưng vẫn đảm bảo đầy đủ thông tin.

+ Tạo cơ hội thực hành: Các bài tập thực hành yêu cầu thực hành để thành thạo các kỹ năng, vì vậy điều quan trọng là tạo cơ hội cho người học thực hành các kỹ năng của họ trong một môi trường an toàn. Điều này có thể được thực hiện thông qua mô phỏng hoặc phòng thí nghiệm ảo, cho phép người có thu nhập đăng ký các khái niệm đã học. => Nhóm nghiên cứu đã kết hợp bài tập thực hành cũng như các trò chơi game hóa nội dung bài học trong học liệu.

+ Kết hợp phản hồi và đánh giá: Phản hồi và đánh giá rất quan trọng trong microlearning để củng cố việc học và đảm bảo rằng người học đã thành thạo các kỹ năng. Điều này có thể được thực hiện thông qua các câu đố, đánh giá hoặc mô phỏng tương tác, cung cấp cho người học phản hồi ngay lập tức về hiệu suất của họ. Do vậy, nhóm nghiên cứu xây dựng học liệu trên nền tảng web vncodelab.com nên có thể thu thập phản hồi, đánh giá trực tiếp của người học cũng như quan sát tiến độ học tập của người học qua công cụ hỗ trợ của trang web.

+ Cung cấp hỗ trợ và tài nguyên: Người học có thể yêu cầu hỗ trợ và tài nguyên bổ sung để thành thạo các kỹ năng thực hành trong môi trường học tập từ xa hoặc từ xa. Điều này có thể bao gồm quyền truy cập vào gia sư hoặc người cố vấn, diễn đàn hoặc cộng đồng trực tuyến hoặc các tài nguyên bổ sung như sách hướng dẫn hoặc sách hướng dẫn. Vì vậy, Học liệu của nhóm nghiên cứu có thể được truy cập mọi lúc, mọi nơi nhiều lần và vĩnh viễn.

Ví dụ về thiết kế học liệu theo các hướng dẫn trên được thể hiện trong hình 2 dưới đây.



Hình 1. Học liệu được chia nhỏ thành các bước theo hình thức microlearning thông qua nền tảng vncodelab

Tiến trình: Trước khi buổi thực nghiệm bắt đầu, sinh viên đều được làm khảo sát đầu vào (gồm 10 câu hỏi). Tiến trình thực nghiệm được tiến hành theo trình tự dưới đây.

B1: Khảo sát đầu vào

B2: Làm test trắc nghiệm kiến thức đầu vào

B3: Thực nghiệm sư phạm buổi 1

B4: Thực nghiệm sư phạm buổi 2

B5: Làm test trắc nghiệm kiến thức đầu ra

B6: Khảo sát đầu ra.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Hiệu quả học tập

Bảng 1. Kiểm định t-test kết quả học tập

Group	Variables	N	Mean	SD	Df	t-value
Learning performace	Pretest	33	4.00	2.56	32	-5.159***
	Postest	33	7.60	2.56		

Dữ liệu này so sánh kết quả học tập thực hiện trên 33 sinh viên học theo hình thức microlearning. Dữ liệu được so sánh giữa điểm số của các sinh viên trước khi họ bắt đầu học (Pretest) và điểm số của họ sau khi kết thúc chương trình học (Postest).

Từ bảng số liệu, ta thấy rằng điểm số trung bình của sinh viên trên bài kiểm tra trước khi học (Pretest) là 4.00 điểm, với độ lệch chuẩn (SD) là 2.56 điểm. Sau khi hoàn thành chương trình học, điểm số trung bình của sinh viên trên bài kiểm tra (Postest) đã tăng lên đáng kể, trở thành 7.6 điểm, với độ lệch chuẩn (SD) là 2.56 điểm.

Để kiểm tra tính đáng tin cậy của kết quả, ta sử dụng pair t-test. Khi so sánh các điểm số trước và sau khi học, ta thấy giá trị t-test là -5.159, với bậc tự do (df) là 32, và p-value rất thấp ($p < 0.001$). Kết quả này cho thấy rằng việc học theo hình thức microlearning đã có tác động tích cực đến kết quả học tập của sinh viên.

Tóm lại, dữ liệu này cho thấy rằng việc sử dụng hình thức microlearning có thể giúp cải thiện kết quả học tập của sinh viên.

3.2. Kết quả khảo sát

Kết quả khảo sát đầu vào và đầu ra của thực nghiệm được mô tả lại trong bảng sau:

Bảng 2. kết quả khảo sát

Q1: Bạn có hoàn thành thành công các bài tập, câu đố hoặc làm bài kiểm tra thầy/cô giao cho không?	Khảo sát đầu vào (%)	Khảo sát đầu ra (%)
Có	32	22.60
Không	68	77.40
Q2: nội dung microlearning có đáp ứng mục tiêu học tập của bạn không?	Đầu vào	Đầu ra
Rất đồng ý	24	0
Đồng ý	32	35.50
Trung lập	32	41.9
Không đồng ý	4	0
Rất không đồng ý	8	22.60
Q3: bạn truy cập nội dung microlearning với tần suất như thế nào?	Đầu vào	Đầu ra
Hàng ngày	28	12.90
Hàng tuần	52	38.70
Hàng tháng	16	19.40
Hiếm khi	4	19.40
Không bao giờ	0	9.70
Q4: bạn dành bao nhiêu thời gian cho mỗi lần học microlearning?	Đầu vào	Đầu ra
Dưới 5 phút	0	12.90
5-10 phút	16	22.60
10-20 phút	32	45.20
20-30 phút	52	12.90
Hơn 30 phút	0	6.50
Q5: bạn đã hoàn thành tất cả nội dung học microlearning chưa?	Đầu vào	Đầu ra
Có	56	71
Không	44	29
Q6: nội dung microlearning có giúp bạn lưu trữ thông tin được trình bày không?	Đầu vào	Đầu ra
Rất đồng ý	4	12.9
Đồng ý	20	32.30
Trung lập	64	32.30

Không đồng ý	4	3.20
Rất không đồng ý	8	19.40
Q7: bạn có áp dụng kiến thức và kĩ năng học được thông qua microlearning trong các tình huống thực tế không?	Đầu vào	Đầu ra
Có	64	80.60
Không	36	19.40
Q8: nội dung microlearning có giúp bạn cải thiện hiệu suất trong công việc và học tập không?	Đầu vào	Đầu ra
Rất đồng ý	4	16.10
Đồng ý	40	29
Trung lập	44	35.5
Không đồng ý	0	6.5
Rất không đồng ý	12	12.90
Q9: nội dung microlearning có giúp bạn áp dụng kiến thức vào môi trường làm việc hoặc học tập không?	Đầu vào	Đầu ra
Rất đồng ý	8	16.10
Đồng ý	44	
Trung lập	36	32.30
Không đồng ý	0	6.5
Rất không đồng ý	12	12.90
Q10: Thầy/cô/trưởng nhóm của bạn có nhận thấy bất kì sự cải thiện nào trong hiệu suất của bạn sau khi hoàn thành chương trình microlearning không?	Đầu vào	Đầu ra
Có	76	83.90
Không	24	16.10

Phân tích kết quả:

Dữ liệu khảo sát này cho thấy kết quả của việc chuyển đổi sinh viên từ học truyền thống sang học theo hình thức microlearning. Kết quả được thể hiện dưới dạng tỷ lệ phần trăm số sinh viên đã hoàn thành các bài tập, câu đố hoặc bài kiểm tra được giao bởi giáo viên trước và sau khi chuyển sang học theo hình thức microlearning.

Theo kết quả khảo sát, tỷ lệ sinh viên đã hoàn thành thành công các bài tập, câu đố hoặc bài kiểm tra khi học truyền thống là 68%, trong khi khi chuyển sang học theo hình thức microlearning tăng lên đến 77.4%. Điều này cho thấy rằng hình thức microlearning có thể giúp tăng cường hiệu quả học tập của sinh viên.

Tóm lại, dữ liệu khảo sát này cho thấy sự chuyển đổi từ học truyền thống sang học theo hình thức microlearning có thể giúp tăng cường hiệu quả học tập của sinh viên. Tuy nhiên, cần tiếp tục nghiên cứu để hiểu rõ hơn về các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả này.

Dữ liệu khảo sát này là để đánh giá mức độ đáp ứng của nội dung hình thức học (theo cách truyền thống và microlearning với mục tiêu học tập của sinh viên. Câu hỏi được đặt ra là "Nội dung/ hình thức có đáp ứng mục tiêu học tập của bạn không?" và kết quả được thể hiện dưới dạng tỷ lệ phần trăm của sinh viên đồng ý, trung lập, không đồng ý và rất không đồng ý.

Dữ liệu khảo sát đầu vào cho thấy rằng 24% rằng nội dung microlearning đáp ứng mục tiêu học tập của họ, 32% sinh viên đồng ý, 32% sinh viên cho rằng họ trung lập với câu hỏi khảo sát trên, 4% sinh viên không đồng ý và 8% sinh viên rất không đồng ý.

Trong khi đó, dữ liệu đầu ra cho thấy rằng 35.5% sinh viên đồng ý rằng nội dung microlearning đáp ứng mục tiêu học tập của họ, 41.9% sinh viên cho rằng nội dung microlearning ở mức trung lập đối với mục tiêu học tập của họ, và 22.6% sinh viên rất không đồng ý rằng nội dung microlearning đáp ứng mục tiêu học tập của họ.

Từ kết quả này, có thể thấy rằng một phần đáng kể sinh viên $24\%+32\%+32\%=88\%$ (tỷ lệ sinh viên đồng ý hoặc trung lập) khảo sát đầu ra chấp nhận hoặc không có quan điểm quá khắt khe về hình thức/nội dung học tập theo cách truyền thống. Trong khi đó tỷ lệ này giảm xuống còn $35.5\%+41.9\%=76.9\%$ sau khi sinh viên trải nghiệm microlearning.

Đây là hiện tượng thú vị, và sau khi tìm hiểu phỏng vấn các bạn tham gia có sự lựa chọn khác nhau giữa 2 lần khảo sát, lý do đưa ra có thể là quá trình thực nghiệm theo hình thức microlearning quá ngắn với 2 buổi và 2 nội dung. Trong khi đó mục tiêu mà các bạn sinh viên cần đạt được là nắm vững kiến thức toàn bộ nội dung của học phần như được giới thiệu trong bài đầu tiên của kì học theo cách truyền thống.

Chính vì cách hiểu này nên tỷ lệ % tỷ lệ sinh viên đồng ý hoặc trung lập với câu hỏi "Nội dung/ hình thức có đáp ứng mục tiêu học tập của bạn không" bị giảm xuống với lớp thực nghiệm.

Dữ liệu khảo sát đầu vào cho thấy 28% số sinh viên truy cập nội dung học hàng ngày, 52% truy cập hàng tuần, 16% truy cập hàng tháng, 4% truy cập hiếm khi và 0% không bao giờ truy cập. Từ dữ liệu này, ta có thể nhận thấy rằng hầu hết sinh viên (80%) truy cập nội dung học ít nhất hàng tuần. Việc truy cập nội dung học hàng ngày có tỷ lệ khá thấp (28%), có thể do áp lực học tập không quá cao, hoặc do nội dung học được thiết kế sao cho có thể tiếp cận và thực hiện dễ dàng.

Dữ liệu khảo sát đầu ra cho thấy rằng hầu hết các sinh viên truy cập nội dung học với tần suất hàng tuần (38,7%) hoặc hàng tháng (19,4%). Một phần nhỏ truy cập nội dung hàng ngày (12,9%) và một phần nhỏ truy cập hiếm khi (19,4%). Chỉ có 9,7% sinh viên cho biết không bao giờ truy cập nội dung học. Việc truy cập thường xuyên hơn có thể đồng nghĩa với việc sinh viên chủ động học tập và đạt được hiệu quả hơn trong quá trình học tập. Tuy nhiên, điều này cũng cần được xem xét thêm với các yếu tố khác như thời gian và tài nguyên có sẵn cho sinh viên.

Đây là một kết quả thú vị bởi vì microlearning hướng tới việc chia nhỏ nội dung và người học có thể học bất cứ đâu, bất cứ lúc nào rảnh. Do đó với kết quả này, chúng tôi đi phỏng vấn một số người tham gia và giải thích được rằng, thực ra do 2 buổi thực nghiệm chỉ cách nhau 4 ngày, do đó người tham gia chưa có cơ sở để đánh giá lại rằng tần suất họ truy cập nội dung học microlearning sẽ cụ thể như nào. Việc thực nghiệm cần diễn ra trong thời gian dài hơn để sinh viên có trải nghiệm đủ lâu với hình thức học này và có thể đưa ra phân đánh giá chính xác hơn so với dữ liệu khảo sát hiện tại.

Dữ liệu khảo sát đầu vào của câu 3 và câu 4, cho thấy phần lớn sinh viên truy cập nội dung học theo tần suất hàng tuần (52%) và dành khoảng thời gian từ 20 đến 30 phút cho mỗi phiên học. Điều này cho thấy rằng sinh viên thường dành một khoảng thời gian nhất định để học và có xu hướng học thường xuyên hơn là chỉ học một lần duy nhất.

Tuy nhiên, ở dữ liệu khảo sát đầu ra, tỷ lệ 80.5% sinh viên phản hồi thời gian dành cho mỗi phiên học giảm xuống dưới 20 phút. Tuy nhiên, dữ liệu khảo sát đầu ra cho thấy rằng phần lớn sinh viên ($80.5\%=45.2\%+22.6\%+12.9\%$) đã dành thời gian học mỗi lần ít hơn 20 phút sau khi chuyển sang hình thức microlearning. Điều này có thể chỉ ra rằng hình thức microlearning cung cấp cho sinh viên các nội dung học tập ngắn gọn và tiện lợi hơn, giúp họ dành ít thời gian hơn cho mỗi phiên học. Tuy nhiên, cần lưu ý rằng dữ liệu này chỉ là một mẫu nhỏ và có thể không đại diện cho toàn bộ sinh viên học tập theo hình thức microlearning.

Dựa trên kết quả khảo sát đầu vào, 56% số người dùng đã hoàn thành tất cả nội dung học microlearning, trong khi đó 44% số người dùng chưa hoàn thành.

Trong khi đó ở khảo sát đầu ra, con số này tăng đáng kể với 79% số người dùng đã hoàn thành tất cả nội dung học microlearning, và chỉ 29% số người học chưa hoàn thành.

Điều này cho thấy rằng một phần đáng kể người dùng đã chấp nhận và thích học tập theo hình thức microlearning, với khả năng giúp họ hoàn thành nội dung học tập một cách hiệu quả và đạt được mục tiêu đề ra.

Với câu hỏi số 6: Nội dung microlearning có giúp bạn lưu giữ thông tin khi được trình bày không, thì tỷ lệ sinh viên ở lớp thực nghiệm trả lời rất đồng ý và trả lời đồng ý lớn hơn khá nhiều so với tỷ lệ này ở khảo sát đầu vào với hình thức học truyền thống.

Điều này có thể giải thích bằng việc rằng hình thức microlearning có nhiều ưu điểm hơn so với hình thức học truyền thống trong việc lưu giữ thông tin. Cụ thể, trong microlearning, nội dung được trình bày theo các module ngắn gọn và tập trung vào một chủ đề cụ thể, có thể cho người học dễ dàng tiếp thu và lưu giữ thông tin hơn. Ngoài ra, hình thức microlearning còn sử dụng nhiều phương pháp giáo dục học tập tương tác, bao gồm việc sử dụng video, trò chơi, bài kiểm tra, v.v. Điều này giúp cho người học có thể tương tác với nội dung học tập một cách tích cực và tăng khả năng lưu giữ thông tin.

Dữ liệu khảo sát này cho thấy rằng tỷ lệ sinh viên áp dụng kiến thức và kỹ năng học được thông qua microlearning trong các tình huống thực tế đã tăng lên đáng kể từ khi họ chuyển sang học theo hình thức này. Cụ thể, trong đầu vào, chỉ có 64% sinh viên trả lời là họ đã áp dụng được kiến thức và kỹ năng học được thông qua microlearning trong các tình huống thực tế. Trong khi đó, trong đầu ra, tỷ lệ này đã tăng lên đáng kể lên đến 80.60%. Kết quả này cho thấy rằng hình thức học microlearning đã giúp sinh viên áp dụng kiến thức và kỹ năng học được một cách hiệu quả hơn trong các tình huống thực tế.

Khi được hỏi về việc nội dung microlearning có giúp cải thiện hiệu suất trong công việc và học tập

không, các sinh viên trong nhóm học microlearning trả lời theo tỷ lệ như sau: 16.10% rất đồng ý, 29% đồng ý, 35.50% trung lập, 6.50% không đồng ý và 12.90% rất không đồng ý.

Tỷ lệ sinh viên đồng ý rằng nội dung microlearning đã giúp cải thiện hiệu suất của họ (16.10% rất đồng ý và 29% đồng ý) là cao hơn so với tỷ lệ đồng ý trong nhóm học truyền thống (khoảng 20-25% đồng ý, theo phân tích ở trên). Tuy nhiên, tỷ lệ sinh viên trung lập và không đồng ý trong nhóm học microlearning cũng khá cao, đặc biệt là tỷ lệ sinh viên trung lập (35.50%).

Điều này có thể chỉ ra rằng mặc dù nội dung microlearning có thể giúp cải thiện hiệu suất học tập và công việc, nhưng nó không phải là phương pháp học tập hoàn hảo cho tất cả mọi người. Có thể có những sinh viên cảm thấy không hiệu quả khi học theo phương pháp này, hoặc không phù hợp với kiểu học tập của họ.

Dữ liệu khảo sát cho thấy rằng có sự khác biệt đáng kể giữa đầu vào và đầu ra về mức độ đồng ý của sinh viên về việc microlearning có giúp họ áp dụng kiến thức vào môi trường làm việc hoặc học tập. Trong đầu ra, tỷ lệ sinh viên đồng ý và rất đồng ý là 48.4%, trong khi đó trong đầu vào là chỉ 8%. Tuy nhiên, cần lưu ý rằng tỷ lệ sinh viên trả lời trung lập trong đầu ra là 32.3%, cao hơn so với đầu vào là 36%. Điều này cho thấy rằng có một số sinh viên không chắc chắn về tác động của microlearning đối với việc áp dụng kiến thức vào môi trường làm việc hoặc học tập.

Đối diện với câu hỏi "Nhóm của thầy/cô/trưởng của bạn có nhận thấy bất kỳ sự cải thiện tốt nào trong hiệu quả của bạn sau khi hoàn thành chương trình microlearning không?", Tỷ lệ học viên trả lời "Có" đã tăng từ 76% in the first to up to 83,90% in the first time, to see the cải thiện rõ ràng về hiệu suất của sinh viên sau khi hoàn thành chương trình microlearning.

4. Kết luận

Về việc nội dung microlearning đã giúp áp dụng kiến thức vào môi trường làm việc hoặc học tập, đa số sinh viên đều đồng ý hoặc trung lập. Tuy nhiên, có một số sinh viên không đồng ý hoặc rất không đồng ý với việc này.

Tổng quan, dữ liệu cho thấy rằng microlearning có thể là một phương pháp học tập hiệu quả và được nhiều sinh viên đánh giá cao về tính ứng dụng và hiệu suất học tập. Tuy nhiên, việc áp dụng kiến thức và kỹ năng học được thông qua microlearning vào môi trường làm việc hoặc học tập vẫn còn phụ thuộc vào từng trường hợp cụ thể.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Badrul, K., H., Saida, A., Soheil, H. S., & Zuheir, N. K. (2021). Challenges and Opportunities for the Global Implementation of E-Learning Frameworks. IGI Global
- [2] Hug, T. (2007). Didactics of Microlearning. Waxmann Verlag.
- [3] Mrigank S Shail (2019). Using Micro-learning on Mobile Applications to Increase Knowledge Retention and Work Performance: A Review of Literature

ABSTRACT

Using Technology to Support Microlearning in Online Practical Instruction

Microlearning is a learning method based on small learning units that are flexible in terms of time and space, allowing learning anytime, anywhere. In this study, we evaluate the overall learning outcomes and experiences of learners using microlearning as well as the practical application of microlearning in online practical instruction. We conducted a small experiment with 33 second-year students at Hanoi University of Technology with online practical content for Web Design and Programming using microlearning on the VnCodelab platform. The results showed that the student's learning outcomes improved significantly after the experiment. Additionally, we will discuss some strategies for incorporating this method when designing online practical courses.

Keywords: *eLearning, practical instruction, microlearning, Educational Technology trends.*

THỰC TRẠNG QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG TƯ VẤN HƯỚNG NGHIỆP CHO HỌC SINH Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THÀNH PHỐ THANH HÓA, TỈNH THANH HÓA

Lê Thị Thu Hà¹, Cao Xuân Hải², Lê Văn Hà³

Tóm tắt. Bài viết nghiên cứu thực trạng quản lý hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường trung học phổ thông thành phố Thanh Hóa dựa trên cách tiếp cận chức năng quản lý. Kết quả cho thấy, cán bộ quản lý, giáo viên đánh giá thực trạng quản lý hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh đạt mức độ khá. Trong đó, chức năng xây dựng kế hoạch, tổ chức hoạt động được đánh giá thực hiện hiệu quả cao hơn chức năng chỉ đạo, kiểm tra đánh giá hoạt động tư vấn hướng nghiệp. Việc đi sâu tìm hiểu vấn đề này giúp cho cán bộ quản lý nhà trường, thầy cô giáo, cha mẹ và bản thân học sinh phát huy những điểm tích cực và khắc phục những hạn chế, tồn tại; góp phần xây dựng các biện pháp nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh.

Từ khóa: Tư vấn, hướng nghiệp, quản lý, hoạt động tư vấn hướng nghiệp; học sinh trung học phổ thông.

1. Đặt vấn đề

Sự lựa chọn nghề nghiệp là một trong những quyết định quan trọng nhất của cuộc sống con người nói chung và học sinh trung học phổ thông (THPT) nói riêng bởi đây được xem là thời khắc tạo nên bước ngoặt cho sự nghiệp, tương lai sau này của các em. Nếu các em chọn được nghề phù hợp với năng lực bản thân và nhu cầu xã hội, sẽ phát huy được năng lực của mình và cống hiến được nhiều cho đất nước. Và ngược lại, nếu các em lựa chọn nghề mà các em không hứng thú hoặc không phù hợp với nhu cầu xã hội đều gây ra những hệ quả không tốt. Tuy nhiên, trên thực tế không phải học sinh nào cũng có thể đưa ra sự lựa chọn đúng đắn nghề nghiệp, tương lai của mình. Tình trạng nhiều học sinh lúng túng trong việc chọn trường, chọn ngành học, chọn nghề diễn ra khá phổ biến. Hệ quả là nhiều sinh viên học đến năm thứ hai, thứ ba cảm thấy thất vọng trước quyết định ban đầu của mình do chọn nhầm nghề; số khác tốt nghiệp đại học nhưng bị thất nghiệp mà nguyên nhân chính là không phù hợp với nghề. Ngoài ra, hằng năm, sinh viên bị cảnh cáo học vụ, đình chỉ học tập tại các trường đại học không hề nhỏ, bình quân tỉ lệ này từ 10 - 15% vì thiếu cố gắng, ý thức học tập kém.

Nguyên nhân dẫn đến tình trạng trên có nhiều, song phải kể đến việc các em thiếu sự hiểu biết sâu sắc đầy đủ và chi tiết về thị trường lao động và đặc thù nghề nghiệp nên chưa thể đối chiếu, phân tích so sánh những tiêu chuẩn của xã hội, của nghề nghiệp với năng lực và nhu cầu hứng thú của bản thân, từ đó dẫn đến việc đưa ra quyết định chọn nghề nghiệp không phù hợp. Một số trường đã quan tâm tới hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh nhưng chưa mang tính chuyên nghiệp, mới dừng lại ở việc cung cấp thông tin về các nghề, tuyển sinh của các trường đại học mà chưa quan tâm đến sở thích, khả năng, giá trị nghề nghiệp, xu hướng nghề, điều kiện hoàn cảnh gia đình của các em và nhu cầu lao động của xã hội. Mặt khác, đội ngũ cán bộ giáo viên làm công tác tư vấn hướng nghiệp còn thiếu về số lượng, kiến thức, chưa được đào tạo bồi dưỡng về kỹ năng tư vấn hướng nghiệp, kinh nghiệm tư vấn còn ít; quản lý hoạt động còn nhiều điểm hạn chế, bất cập từ khâu xây dựng kế hoạch chỉ đạo điều hành. Vì vậy, trong nghiên cứu này chúng tôi tập trung làm rõ thực trạng quản lý hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh các trường THPT TP. Thanh Hóa, tỉnh Thanh Hóa để có cơ sở đề xuất biện pháp góp phần nâng cao hiệu quả hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT.

Ngày nhận bài: 15/04/2023. Ngày nhận đăng: 10/06/2023.

^{1,2,3}Trường Đại học Hồng Đức, Thanh Hóa

Tác giả liên hệ: Cao Xuân Hải. Địa chỉ e-mail: caoxuanhai@hdu.edu.vn

2. Khái niệm công cụ

- Tư vấn hướng nghiệp cho học sinh: Theo Howard Figler & Richard Nelson Bolles (2005) hiểu tư vấn hướng nghiệp là những gì liên quan tới thị trường lao động, với những gì thuộc về cá nhân và đồng thời mối quan hệ giữa thị trường lao động và nhu cầu cá nhân. tư vấn hướng nghiệp là nỗ lực của NTV để chia sẻ với thân chủ về những “công cụ” đó là sự hiểu biết, kiến thức, thông tin, “lập kế hoạch công việc/ cuộc sống” bằng cách trợ giúp họ ứng dụng những công cụ đó trong lĩnh vực công việc và cuộc sống [dẫn theo 7, tr 61-75]. Phạm Tất Dong (2000) “Tư vấn hướng nghiệp là hệ thống những biện pháp tâm lý - giáo dục nhằm đánh giá toàn bộ năng lực, thể chất và trí tuệ của thanh thiếu niên, đối chiếu các năng lực đó với những yêu cầu do nghề đặt ra đối với người lao động, có cân nhắc đến nhu cầu nhân lực của địa phương và xã hội, trên cơ sở đó có những lời khuyên về nghề có căn cứ khoa học, loại bỏ những trường hợp may rủi, thiếu chín chắn trong khi chọn nghề [4;38]. Đặng Danh Ánh (2005), cũng đã chỉ ra trong tư vấn hướng nghiệp, các nhà chuyên môn sử dụng hệ thống các biện pháp tâm lý, giáo dục và y học nhằm phát hiện và đánh giá nhân cách của học sinh, giúp các em chọn nghề một cách có cơ sở khoa học. Nói cách khác, tư vấn hướng nghiệp là việc đối chiếu những yêu cầu của nghề, yêu cầu của thị trường lao động với hứng thú, khuynh hướng và năng lực của học sinh, cùng các em hình thành quyết định nên học nghề nào phù hợp với bản thân [1;91-96]. Tổng hợp các quan niệm trên chúng tôi đi đến thống nhất về tư vấn hướng nghiệp như sau: “tư vấn hướng nghiệp cho học sinh là hệ thống các biện pháp tâm lý, giáo dục được NTV tác động đến cá nhân nhằm nâng cao nhận thức nghề về đặc điểm nghề, nhu cầu xã hội đối với nghề và hiểu biết về đặc điểm thể chất và tâm lý bản thân (hoặc đặc điểm cá nhân- bao gồm tâm - sinh lý), trên cơ sở đó đưa ra những lời khuyên đúng đắn để chọn nghề có căn cứ khoa học.

Như vậy, hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh còn có nghĩa là giáo dục sự lựa chọn nghề một cách có chủ đích theo trình tự từ hoạt động định hướng nghề, tư vấn nghề và hoạt động tuyển chọn nghề, giúp cho học sinh có thể lựa chọn được một nghề vừa phù hợp với khả năng và nghề đó đáp ứng được nhu cầu của thị trường lao động. Từ đó đảm bảo cho học sinh hạnh phúc trong hoạt động nghề nghiệp, lao động đạt hiệu suất cao và cống hiến được nhiều nhất cho xã hội. Hoạt động tư vấn hướng nghiệp không chỉ được thực hiện trong nhà trường bởi các thầy, cô giáo mà còn được tiến hành tại gia đình và cộng đồng với sự tác động, hỗ trợ của các cơ quan, đoàn thể, tổ chức xã hội, đặc biệt là cha CMHS. Mục đích của hoạt động tư vấn hướng nghiệp là phát hiện và giúp các em đánh giá đúng sở thích nghề nghiệp, khả năng, đặc điểm tâm lý của bản thân; hiểu rõ hơn về đặc điểm, yêu cầu của nghề và nhu cầu lao động của xã hội. Từ đó, học sinh đối chiếu và đưa ra quyết định lựa chọn nghề phù hợp.

- Quản lý hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh: Cho đến nay, có nhiều quan niệm khác nhau về “quản lý”, trong nghiên cứu này chúng tôi tiếp cận theo chức năng quản lý và định nghĩa như sau: Quản lý hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh là quá trình tác động có mục đích, có kế hoạch của Hiệu trưởng đến cán bộ giáo viên, học sinh và những người liên quan thông qua lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra, đánh giá nhằm tạo ra sự hợp tác, phối hợp và sử dụng có hiệu quả các tiềm năng của họ trong nhà trường để đạt được mục tiêu về chất lượng hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh. Với cách tiếp cận này, khái niệm quản lý hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh thể hiện chức năng quản lý nhà nước của Hiệu trưởng về hoạt động tư vấn hướng nghiệp bao gồm việc xây dựng kế hoạch; tổ chức; chỉ đạo thực hiện; kiểm tra, đánh giá hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh.

3. Khái quát về tổ chức khảo sát

- Địa bàn và khách thể khảo sát: Nghiên cứu được tiến hành tại 5 trường THPT: Trường THPT Hàm Rồng; Trường THPT Đào Duy Từ; Trường THPT Nguyễn Trãi; Trường THPT Lý Thường Kiệt; Trường THPT Tô Hiến Thành TP. Thanh Hóa.

- Phạm vi khách thể khảo sát: Lựa chọn tổng số mẫu khách thể khảo sát là 105 cán bộ quản lý, giáo viên ở trường THPT được nghiên cứu. Ngoài ra, chúng tôi còn tiến hành phỏng vấn một số học sinh để thu thập những thông tin định tính nhằm kiểm chứng độ tin cậy của số liệu điều tra và hỗ trợ cho việc phân tích, đánh giá thực trạng vấn đề nghiên cứu.

- Phương pháp nghiên cứu: Đề tài này sử dụng các phương pháp: Phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi, phỏng vấn, quan sát, xin ý kiến chuyên gia. Sau khi thu thập số liệu, sử dụng phương pháp thống kê toán

học để tính toán độ tin cậy của các phương pháp nghiên cứu.

- Tiêu chí đánh giá và thang đo: Tiêu chí đánh giá thực trạng quản lý hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh ở trường THPT TP. Thanh Hóa, tỉnh Thanh Hóa thông qua các chức năng quản lý: Xây dựng kế hoạch; tổ chức hoạt động; chỉ đạo hoạt động; kiểm tra, đánh giá hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh. Các items được thiết kế trên cơ sở nội dung cơ bản các mệnh đề biểu hiện chức năng quản lý hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT. Tương ứng với mỗi mệnh đề là 4 phương án để cán bộ quản lý, giáo viên lựa chọn. Thang đo được sử dụng với 4 mức độ và quy ước điểm theo các mức: Mức 1 (4 điểm): Tốt; Mức 2 (3 điểm): Khá; Mức 3 (2 điểm): Trung bình; Mức 4 (1 điểm): Yếu. Điểm tối đa của thang đo là 4 (max) và điểm tối thiểu là 1 (min). Do vậy điểm trung bình giữa các mức của thang đo là 0,75. Các mức độ của thang đo như sau: Mức 1: Điểm TB từ: $3.25 \leq \bar{X} \leq 4.0$; Mức 2: Điểm TB từ: $2.50 \leq \bar{X} \leq 3.24$; Mức 3: Điểm TB từ: $1.75 \leq \bar{X} \leq 2.49$; Mức 4: Điểm TB từ: ≤ 1.75 .

4. Kết quả khảo sát

4.1. Thực trạng xây dựng kế hoạch hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh ở trường Trung học phổ thông thành phố Thanh Hóa, tỉnh Thanh Hóa

Bảng 1. Đánh giá của cán bộ quản lý, giáo viên về mức độ xây dựng kế hoạch hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh ở trường THPT thành phố Thanh Hóa

Nội dung	Mức độ								ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Phân tích bối cảnh, điều kiện thực tế của địa phương và nhà trường, xác định mục tiêu hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh phù hợp với kế hoạch chung của nhà trường	29	27.61	33	31.42	39	37.14	4	3.8	2.82	1
Phân công nhiệm vụ cụ thể, rõ ràng cho từng cán bộ giáo viên phù hợp với với năng lực, xác định thời gian hoàn thành	23	21.9	34	32.38	41	39.04	7	6.66	2.69	2
Xây dựng kế hoạch lựa chọn nội dung, hình thức tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa	25	23.81	31	29.52	35	33.33	14	13.33	2.63	3
Lập kế hoạch dự toán kinh phí, CSVC, thiết bị phục vụ hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa.	16	15.23	25	23.81	45	42.85	19	18.09	2.36	7
Xây dựng kế hoạch bồi dưỡng nâng cao kĩ năng tư vấn hướng nghiệp cho học sinh của cán bộ giáo viên trường THPT TP. Thanh Hóa.	21	20.0	28	26.66	41	39.04	15	14.28	2.52	4
Xây dựng kế hoạch phối hợp các lực lượng giáo dục tham gia hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa.	19	18.09	31	29.52	38	36.19	17	16.19	2.49	5
Xây dựng kế hoạch kiểm tra, đánh giá hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa.	17	16.19	29	27.61	38	36.19	21	20.0	2.40	6
Tổng chung		20.94		29.4		37.37		12.25	2.55	

Phân tích kết quả Bảng 1 cho thấy, cán bộ quản lý, giáo viên ở trường THPT TP. Thanh Hóa đã quan tâm đến công tác xây dựng kế hoạch tổ chức hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh, điều đó được thể hiện ở ĐTB 2.55, mức độ khá. Tỷ lệ % các mức độ cũng cho thấy điều đó. Đây là điều kiện thuận lợi giúp cho việc tổ chức, triển khai hoạt động tư vấn hướng nghiệp đạt kết quả tốt, bởi xây dựng kế hoạch được xem là khâu đầu tiên và đặc biệt quan trọng trong chu trình quản lý, giúp Hiệu trưởng xác định mục tiêu, cách thức,

phương hướng thực hiện; dự kiến các nguồn lực con người, tài chính, CSVC, trang thiết bị, đặc điểm nhà trường từ đó mang lại hiệu quả thiết thực trong hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh.

Đi sâu xem xét từng nội dung cho thấy có sự khác biệt về ĐTB và vị trí thứ bậc trong bảng. Trong số 7 nội dung mà chúng tôi đưa vào khảo sát thì có 4/7 nội dung được cán bộ quản lý, giáo viên đánh giá đạt mức độ khá. Cụ thể: “Phân tích bối cảnh, điều kiện thực tế của địa phương và nhà trường, xác định mục tiêu hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh phù hợp với kế hoạch chung của nhà trường”, (ĐTB 2.82), mức độ khá, xếp thứ 1; tiếp theo “Phân công nhiệm vụ cụ thể, rõ ràng cho từng cán bộ giáo viên phù hợp với với năng lực, xác định thời gian hoàn thành”, (ĐTB 2.69), xếp thứ 2; lần lượt ở vị trí thứ 3 và thứ 4 là “Xây dựng kế hoạch lựa chọn nội dung, hình thức tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa”, (ĐTB 2.63) và “Xây dựng kế hoạch bồi dưỡng nâng cao kĩ năng tư vấn hướng nghiệp cho học sinh của cán bộ giáo viên trường THPT TP. Thanh Hóa”, (ĐTB 2.52).

Một số nội dung còn lại được cán bộ quản lý, giáo viên đánh giá mới đạt mức trung bình. Chẳng hạn như: “Xây dựng kế hoạch phối hợp các lực lượng giáo dục tham gia hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa”, (ĐTB 2.49) sẽ xác lập cơ chế phối hợp giữa các bộ phận, các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhằm huy động và phát huy được sức mạnh tổng hợp của các cá nhân, các tổ chức trong việc thực hiện hoạt động TVNH cho học sinh, tuy nhiên nội dung này thực hiện chưa tốt. Tiếp đến “Xây dựng kế hoạch kiểm tra, đánh giá hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa”, (ĐTB 2.40) và “Lập kế hoạch dự toán kinh phí, CSVC, thiết bị phục vụ hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa”, (ĐTB 2.36) mới đạt mức trung bình. Trao đổi với chúng tôi về vấn đề này, Cô N.T.T.T CBQL trường THPT Hàm Rồng cho biết: “Thực tế trong việc xây dựng kế hoạch tư vấn hướng nghiệp cho học sinh chúng tôi đã tính đến việc cần phải tiến hành tổng kết, đánh giá thường xuyên, nhưng chủ yếu chúng tôi lồng vào các hội nghị Hội đồng sư phạm nhà trường, tổng kết học kỳ, năm học chứ chưa có hội nghị tổ chức tổng kết, đánh giá hoạt động tư vấn hướng nghiệp vào thời điểm riêng” (trích biên bản phỏng vấn).

Một số nhà trường THPT cũng bày tỏ sự băn khoăn về vấn đề kinh phí, CSVC phục vụ hoạt động tư vấn hướng nghiệp. Thầy N.V.H CBQL trường THPT Đào Duy Từ nêu ý kiến: “Chương trình GDPT 2018, nội dung hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh là nội dung giáo dục bắt buộc trong chương trình giáo dục; bắt đầu thực hiện đối với lớp 10 từ năm học 2022-2023. Do vậy, việc xây dựng kế hoạch triển khai thực hiện chúng tôi còn gặp một số khó khăn nhất định, nhất là nguồn kinh phí lấy đâu ra.....Chúng tôi rất mong có những quy định, hướng dẫn cụ thể về vấn đề này để chuẩn bị tốt nhất cho việc triển khai, đồng thời có căn cứ thông tin tới phụ huynh học sinh” (trích biên bản phỏng vấn).

Như vậy, việc xây dựng kế hoạch hoạt động Trường học Trung tâm Văn hóa Nghệ thuật cho học sinh các trường Trung học Phổ thông TP. Thanh Hóa đã được cán bộ quản lý và giáo viên đánh giá đạt mức độ khá. Tuy nhiên, việc thực hiện từng nội dung cụ thể chưa đồng đều. Điều này sẽ ảnh hưởng ít nhiều đến hiệu quả hoạt động giáo dục toàn diện của học sinh trong nhà trường, trong đó bao gồm hoạt động tư vấn hướng nghiệp. Chính vì vậy, đây là một vấn đề cần áp dụng những biện pháp quản lý hữu hiệu, nhằm góp phần nâng cao hiệu quả hoạt động giáo dục toàn diện trong các trường Trung học Phổ thông TP. Thanh Hóa.

4.2. Thực trạng tổ chức hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh ở trường Trung học phổ thông thành phố Thanh Hóa, tỉnh Thanh Hóa

Xét một cách khái quát Bảng 2, ta nhận thấy việc tổ chức hoạt động TVNH cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa đã đạt được những thành quả đáng khích lệ, thể hiện qua đánh giá của cán bộ quản lý, giáo viên đạt mức độ khá, với ĐTB 2.54. Trong đó một số nội dung nổi bật đó là, “Thành lập Ban chỉ đạo tổ chức hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa” (ĐTB 2.65), mức độ khá; “Phân công nhiệm vụ cho cán bộ giáo viên tham gia hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh THPT đảm bảo đúng năng lực, chức năng, nhiệm vụ”, (ĐTB 2.6), mức độ khá; “Tổ chức giám sát, điều chỉnh, động viên kịp thời tạo động lực cho cán bộ giáo viên tham gia hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh các trường THPT TP. Thanh Hóa”, (ĐTB 2.60); “Huy động cán bộ giáo viên nhà trường và các lực lượng giáo dục tham gia hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa”, (ĐTB 2.58). Theo phân tích của cán bộ quản lý, giáo viên thì việc thành lập ban chỉ đạo, phân công công việc một cách

hợp lí và khoa học là yếu tố quan trọng góp phần nâng cao hiệu quả sử dụng các nguồn nhân lực trong hoạt động tư vấn hướng nghiệp; giúp cho Hiệu trưởng, CBQL tiết kiệm thời gian, nguồn lực và phát huy tối đa năng lực, tính tích cực của CBGN trong quá trình thực hiện hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh. Do vậy, những nội dung này được Hiệu trưởng nhà trường rất chú trọng.

Bảng 2. Đánh giá của cán bộ quản lý, giáo viên về mức độ tổ chức hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh ở trường THPT thành phố Thanh Hóa

Nội dung	Mức độ								ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Thành lập Ban chỉ đạo tổ chức hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa.	21	20.0	37	35.23	37	35.23	10	9.52	2.65	1
Phân công nhiệm vụ cho cán bộ giáo viên tham gia hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh THPT đảm bảo đúng năng lực, chức năng, nhiệm vụ.	21	20.0	35	33.33	35	33.33	14	13.33	2.6	2
Tổ chức thực hiện mục tiêu, nội dung hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa.	17	18.09	34	32.38	37	35.23	17	18.09	2.48	4
Huy động cán bộ giáo viên nhà trường và các lực lượng giáo dục tham gia hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa	20	19.04	36	34.28	34	32.38	15	14.28	2.58	3
Tổ chức huy động các nguồn lực, CSVC, trang thiết bị, kinh phí phục vụ hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh các trường THPT TP. Thanh Hóa.	18	17.14	33	31.42	35	33.33	19	18.09	2.47	5
Tổ chức giám sát, điều chỉnh, động viên kịp thời tạo động lực cho cán bộ giáo viên tham gia hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh các trường THPT TP. Thanh Hóa.	20	19.04	39	37.14	31	29.52	15	14.28	2.60	2
Tổ chức bồi dưỡng nâng cao kĩ năng, nghiệp vụ cho ĐNGV tham gia hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa	19	18.09	31	29.52	33	31.42	22	20.95	2.44	6
Tổng chung		17.97		32.73		33.09		14.16	2.54	

Bên cạnh đó cũng cần lưu ý đến một số nội dung mà cán bộ quản lý, giáo viên đánh giá thực hiện chưa hiệu quả, mới đạt mức trung bình. Cụ thể như: “Tổ chức thực hiện mục tiêu, nội dung hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa”, (ĐTB 2.48); “Tổ chức huy động các nguồn lực, CSVC, trang thiết bị, kinh phí phục vụ hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh các trường THPT TP. Thanh Hóa”, (ĐTB 2.47) và “Tổ chức bồi dưỡng nâng cao kĩ năng cho ĐNGV tham gia hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa”, (ĐTB 2.44). Sở dĩ những nội dung này được thực hiện chưa tốt có nhiều nguyên nhân, song phải kể đến là do đội ngũ cán bộ giáo viên làm công tác tư vấn hướng nghiệp cho học sinh vừa thiếu về số lượng, vừa hạn chế về kĩ năng, chưa có đội ngũ tư vấn hướng nghiệp chuyên nghiệp mà chủ yếu dựa vào đội ngũ giáo viên chủ nhiệm lớp.

Để tìm hiểu sâu hơn về vấn đề này chúng tôi đã tiến hành phỏng vấn sâu một số em học sinh lớp 12, phần lớn các em đều có chung quan điểm, trước khi đưa ra quyết định lựa chọn trường, chọn nghề thì các em phải tìm hiểu thông tin từ nhiều kênh khác nhau, nhưng chủ yếu là các em hỏi ý kiến cô giáo chủ nhiệm. Song không phải tất cả các thông tin, yêu cầu của các em đều được đáp ứng đầy đủ. Em L.V.C, học sinh lớp 12 trường THPT Lý Thường Kiệt nhấn mạnh thêm: “Có lần em xin gặp cô giáo chủ nhiệm nhờ cô tư vấn thêm về thị trường lao động, yêu cầu của nghề, đặc biệt là triển vọng của nghề sau tốt nghiệp mà em dự

định sẽ chọn, liệu có cơ hội xin việc hay không thì cô giáo chỉ nói chung chung rồi khuyên chúng em cần phải cố gắng học thật tốt rồi chuyển sang chuyện khác...” (trích biên bản phỏng vấn).

Từ đó cho thấy, một trong những yếu tố đặc biệt quan trọng góp phần làm nên hiệu quả hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh đó là đội ngũ cán bộ tư vấn chuyên nghiệp có trình độ, kiến thức, kĩ năng về tư vấn hướng nghiệp. Đây cũng là vấn đề Hiệu trưởng nhà trường cần lưu ý trong công tác tổ chức đào tạo, bồi dưỡng nâng cao kĩ năng tư vấn hướng nghiệp cho những cán bộ trực tiếp tham gia hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh.

4.3. Thực trạng chỉ đạo hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh ở trường Trung học phổ thông thành phố Thanh Hóa, tỉnh Thanh Hóa

Bảng 3. Đánh giá của cán bộ quản lý, giáo viên về mức độ chỉ đạo hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh ở trường THPT thành phố Thanh Hóa

Nội dung	Mức độ								ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Ra quyết định thành lập Ban chỉ đạo triển khai hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa.	25	23.81	25	23.81	41	39.04	14	13.33	2.58	1
Chỉ đạo, hướng dẫn cán bộ giáo viên, bố trí sắp xếp thực hiện nhiệm vụ tư vấn hướng nghiệp theo trình tự logic, tránh chồng chéo.	23	21.90	25	23.81	42	40.0	15	14.28	2.53	3
Điều hành các bộ phận thực hiện nội dung, hình thức hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa	23	21.90	26	24.76	43	40.95	13	12.38	2.56	2
Chỉ đạo phối hợp các lực lượng giáo dục nhằm đảm bảo sự thống nhất nhận thức, hành động trong công tác tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa	21	20.0	27	25.71	41	39.04	16	15.23	2.50	5
Chỉ đạo sử dụng có hiệu quả các nguồn lực, CSVC, kinh phí phục vụ hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa.	19	18.09	31	29.52	37	35.23	18	17.14	2.48	6
Chỉ đạo, điều hành hoạt động bồi dưỡng nâng cao kĩ năng, nghiệp vụ tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa.	19	18.09	33	31.42	36	34.28	17	16.19	2.51	4
Chỉ đạo công tác thi đua, khen thưởng cho các tập thể, cá nhân có thành tích tốt trong hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh.	15	14.28	31	29.52	43	40.95	16	15.23	2.45	7
Tổng chung									2.51	

Nhìn vào số liệu tổng hợp ở Bảng 3 chúng ta có thể đưa ra một số nhận xét sau: đa số cán bộ quản lý, giáo viên trường THPT TP. Thanh Hóa đánh giá công tác chỉ đạo hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh đạt mức độ khá, tuy nhiên ĐTB chưa cao, ĐTB 2.51. Điều này cũng phản ánh một thực tế, trong thời gian qua, tình trạng học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa sau khi tốt nghiệp THPT tỏ ra lúng túng trong việc chọn nghề, chọn trường.

Một số nội dung được cán bộ quản lý, giáo viên đánh giá thực hiện ở mức độ khá, ví dụ như: “Ra quyết định thành lập Ban chỉ đạo triển khai các hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa”, (ĐTB 2.58); “Điều hành các bộ phận thực hiện nội dung, hình thức hoạt động tư vấn hướng

nghiệp cho học sinh trường THPT TP.Thanh Hóa”, (ĐTB 2.56); “Chỉ đạo, hướng dẫn cán bộ giáo viên, bố trí sắp xếp thực hiện nhiệm vụ tư vấn hướng nghiệp theo trình tự logic, tránh chồng chéo”, (ĐTB 2.53); “Chỉ đạo, điều hành hoạt động bồi dưỡng nâng cao kỹ năng, nghiệp vụ tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP.Thanh Hóa”, ĐTB 2.51. Để kiểm định độ tin cậy của kết quả điều tra bằng phiếu hỏi, chúng tôi tiến hành phỏng vấn sâu Thầy L.V.B, CBQL trường THPT Tô Hiến Thành, Thầy cho biết: “Điều quan trọng trong công tác chỉ đạo, điều hành hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh đạt hiệu quả cần phải thành lập Ban chỉ đạo, phân công đúng người, đúng việc dựa trên năng lực, kinh nghiệm của cán bộ tư vấn. Kinh nghiệm trong hoạt động TV quan trọng, nhưng quan trọng hơn là phải có hiểu biết sâu rộng về lĩnh vực nghề nghiệp, có sự thông cảm sâu sắc với học sinh, biết cách khơi gợi để các em bộ lộ suy nghĩ, nguyện vọng cũng như những khó khăn các em đang gặp phải khi đối diện với việc chọn nghề, chọn trường. Để làm được điều này cán bộ tư vấn cần được đào tạo bài bản trình độ chuyên môn về nghề là hết sức cần thiết” (trích biên bản phỏng vấn).

Bên cạnh đó cũng cần có biện pháp khắc phục một số nội dung sau: “Chỉ đạo phối hợp các lực lượng giáo dục nhằm đảm bảo sự thống nhất nhận thức, hành động trong công tác tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT. TP Thanh Hóa”, (ĐTB 2.50); đặc biệt là hai nội dung “Chỉ đạo sử dụng có hiệu quả các nguồn lực, CSVC, kinh phí phục vụ hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa”, (ĐTB 2.48); “Chỉ đạo công tác thi đua, khen thưởng cho các tập thể, cá nhân có thành tích tốt trong hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh”, (ĐTB 2.45) là yếu tố tạo động lực, khuyến khích động viên cán bộ giáo viên làm công tác tư vấn hướng nghiệp cho học sinh nhưng mới đạt ở mức trung bình. Hoạt động tư vấn hướng nghiệp nhìn từ khía cạnh bên ngoài tưởng chừng như dễ thực hiện, nhưng trên thực tế không hề đơn giản, nó đòi hỏi mỗi cán bộ giáo viên cần có tri thức tâm lý lứa tuổi, tri thức về thế giới nghề nghiệp, thị trường lao động, kỹ năng tư vấn hướng nghiệp.... Bên cạnh đó, điều kiện CSVC, môi trường làm việc thuận lợi, sự động viên, khích lệ kịp thời của lãnh đạo nhà trường, CBQL cũng là yếu tố đặc biệt quan trọng góp phần mang lại hiệu quả cao trong hoạt động tư vấn hướng nghiệp.

4.4. Thực trạng kiểm tra, đánh giá hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh ở trường Trung học phổ thông thành phố Thanh Hóa, tỉnh Thanh Hóa

Xét một cách khái quát, công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh ở trường THPT TP. Thanh Hóa đạt ĐTB 2.50, cận dưới của mức độ 2. Kiểm tra đánh giá có vai trò rất quan trọng trong quản lý nói chung và quản lý hoạt động tư vấn hướng nghiệp nói riêng, đó là quá trình thu thập thông tin, xác minh mức độ kết đạt được so với kế hoạch, mục tiêu đã đề ra, từ đó giúp cho Hiệu trưởng có những biện pháp cải tiến, khắc phục những hạn chế, tồn tại, đồng thời có những định hướng mới trong công tác quản lý. Song vấn đề này, cán bộ quản lý, giáo viên đánh giá chưa đạt như kỳ vọng. Điều này sẽ ảnh hưởng đến công tác quản lý hoạt động tư vấn hướng nghiệp trong thời gian tới.

Tuy nhiên, xét một cách chi tiết thì cũng có một số nội dung được cán bộ quản lý, giáo viên đánh giá mức độ khá, chẳng hạn như: “Sử dụng đa dạng các hình thức: kiểm tra, đánh giá thường xuyên, định kỳ, đột xuất, quan sát trực tiếp, gián tiếp”, (ĐTB 2.58); “Phân công nhiệm vụ cho các thành viên phụ trách công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa”, (ĐTB 2.56) và “Xây dựng các tiêu chí phù hợp với mục tiêu, nội dung, hình thức hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP.Thanh Hóa”, (ĐTB 2.53). Đây là những nội dung quan trọng trong kiểm tra, đánh giá hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh, giúp cho Hiệu trưởng thu thập những thông tin đa chiều, nhiều khâu, nhiều cung đoạn, bộ phận và có thể phản ánh toàn cảnh bức tranh thực trạng công tác quản lý hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh ở trường THPT TP. Thanh Hóa.

Để công tác kiểm tra, đánh giá đúng thực trạng và có những biện pháp cải tiến, khắc phục kịp thời thì cần phải tiến hành tổng kết, rút kinh nghiệm, song nội dung “Tổng kết, rút kinh nghiệm, động viên khen thưởng tạo động lực cho cán bộ giáo viên tích cực hoàn thành tốt nhiệm vụ tư vấn hướng nghiệp cho học sinh”, (ĐTB 2.46) thực hiện chưa thực sự hiệu quả. Bên cạnh đó việc “Xây dựng các tiêu chí có thể lượng hóa, đo lường kết quả hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP.Thanh Hóa”, (ĐTB 2.40) ở mức trung bình dẫn đến việc kiểm tra, đánh giá khó đảm bảo tính sát thực, khách quan

Trao đổi về vấn đề này, V.N.H trường THPT Nguyễn Trãi cho biết: “Trên thực tế việc kiểm tra, đánh

giá hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh rất khó đảm bảo tính chính xác hoàn toàn. Thông thường, chúng tôi chủ yếu chúng thu thập tỷ lệ học sinh đậu đại học, cao đẳng; học trường nào, ngành học; còn việc thống kê số lượng học sinh học ngành phù hợp với xu hướng, nguyện vọng, năng lực và yêu cầu xã hội thì rất khó xác định bởi thời điểm đó các em đã tốt nghiệp.....” (trích biên bản phỏng vấn).

Bảng 4. Đánh giá của cán bộ quản lý, giáo viên về mức độ kiểm tra, đánh giá hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh ở trường THPT thành phố Thanh Hóa

Nội dung	Mức độ								ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
1. Xây dựng các tiêu chí phù hợp với mục tiêu, nội dung, hình thức hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa.	23	21.90	25	23.81	42	40.0	15	14.28	2.53	3
2. Xây dựng các tiêu chí có thể lượng hóa, đo lường kết quả hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa.	17	16.19	29	27.61	38	36.19	21	20.0	2.40	5
3. Sử dụng đa dạng các hình thức: kiểm tra, đánh giá thường xuyên, định kỳ, đột xuất, quan sát trực tiếp, gián tiếp	25	23.81	25	23.81	41	39.04	14	13.33	2.58	1
4. Phân công nhiệm vụ cho các thành viên phụ trách công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa	23	21.90	26	24.76	43	40.95	13	12.38	2.56	2
5. Tổng kết, rút kinh nghiệm, động viên khen thưởng tạo động lực cho cán bộ giáo viên tích cực hoàn thành tốt nhiệm vụ tư vấn hướng nghiệp cho học sinh	21	20.0	23	21.90	45	42.85	16	15.23	2.46	4
Tổng chung									2.50	

Qua tìm hiểu thực tế chúng tôi được biết, mỗi năm trên cả nước có tới hàng nghìn sinh viên tự ý bỏ học, buộc thôi học và cảnh báo học vụ do nhiều nguyên nhân trong đó có việc hướng nghiệp “đầu vào” chưa phù hợp dẫn đến việc chọn trường, chọn nghề không đúng với nguyện vọng của các em. Trong khi đó, việc kiểm tra, đánh giá hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa chưa được các nhà trường thực hiện đầy đủ. Qua đây cho thấy, Hiệu trưởng trường THPT TP. Thanh Hóa cần quan tâm và có những biện pháp phù hợp góp phần nâng cao hiệu quả công tác kiểm tra, đánh giá toàn diện hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh nhà trường trong thời gian tới để việc lựa chọn nghề, chọn trường không còn là nỗi lo của mỗi học sinh trước thềm tốt nghiệp THPT.

5. Kết luận

Kết quả nghiên cứu thực trạng thấy, quản lý hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh các trường THPT TP. Thanh Hóa đã mang lại hiệu quả tích cực, điều đó thể hiện ở việc đánh giá của cán bộ quản lý, giáo viên về việc thực hiện các chức năng quản lý đều đạt mức độ khá. Trong đó, nội dung xây dựng kế hoạch (ĐTB 2.55) và tổ chức thực hiện (ĐTB 2.54) được đánh giá cao hơn nội dung chỉ đạo hoạt động (ĐTB 2.51) và kiểm tra, đánh giá hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh (ĐTB 2.50). Tuy nhiên, nghiên cứu cũng đã chỉ ra việc thực hiện các chức năng quản lý hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh chưa đồng đều. Một số hạn chế, tồn tại trong khâu quản lý, điều hành cần được quan tâm khắc phục kịp thời như: việc xây dựng kế hoạch phối hợp các lực lượng giáo dục tham gia hoạt động tư vấn hướng nghiệp; tổ chức, chỉ đạo hoạt động bồi dưỡng nâng cao kỹ năng tư vấn hướng nghiệp; huy động các lực lượng giáo dục, CSVC, thi đua khen thưởng hiệu quả chưa cao; Kiểm tra, đánh giá hoạt động chưa toàn diện, chưa xây dựng được bộ tiêu chí để có thể đo lường, lượng hóa kết quả sát với thực tế. Do vậy, việc nghiên cứu thực trạng quản lý hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa có ý nghĩa hết sức quan trọng,

bởi đây chính là cơ sở để lãnh đạo trường THPT nhìn nhận, đánh giá hiệu quả của hoạt động tư vấn hướng nghiệp và quản lý hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh mà hiện nay nhà trường đang triển khai; thông qua đó có những biện pháp nâng hữu hiệu góp phần nâng cao hiệu quả hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trường THPT TP. Thanh Hóa.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đặng Danh Ánh (2005). Tư vấn chọn nghề cho học sinh phổ thông, Tạp chí Giáo dục, Số 121/2005.
- [2] Trần Thị Minh Đức (2011). Giáo trình tham vấn tâm lý, Nxb Đại học Quốc gia, Hà Nội
- [3] Quang Dương (2010). Tư vấn hướng nghiệp, Tập 1 và 2, Nxb Trẻ
- [4] Phạm Tất Dong (CB) (2000). Sự lựa chọn tương lai (tư vấn hướng nghiệp). Nxb Thanh niên
- [5] Nguyễn Kim Hồng - Huỳnh Văn Sơn (2015). Thực trạng năng lực hướng nghiệp của đội ngũ giáo viên bộ môn ở trường Trung học phổ thông tại TP. Hồ Chí Minh, Tạp chí Khoa học ĐHSP TP. Hồ Chí Minh, Số 11/2015.
- [6] Nguyễn Thị Mỹ Lộc, Đặng Quốc Bảo, Nguyễn Trọng Hậu, Nguyễn Quốc Chí, Nguyễn Sĩ Thư (2012). Quản lý giáo dục một số vấn đề lý luận và thực tiễn, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội.
- [7] K. Witko, Kerry B Bernes, Kris Magnusson and Angela D Bardick (2005). Senior high school career planning: what students want, Journal of Educational Enquiry, Vol. 6, No. 1, 2005
- [8] R. Martinez, P. Dănălache (2008). Socio-professional insertion: the analysis of transition towards active life and adult life in the context of the European Union, Sociologie Românească, Vol. VI, no. 2/2008, pp. 61-75

ABSTRACT

Current situation of career orientation management for high school students Thanh Hoa city, Thanh Hoa province

The article studies the current situation of managing career counseling activities for high school students in Thanh Hoa city based on the functional management approach. The results show that, administrators and teachers assess the status of management of career counseling activities for students at a good level. In particular, the function of planning, organizing activities is evaluated to perform more effectively than the function of directing, checking and evaluating career counseling activities. Deep understanding of this issue helps school administrators, teachers, parents and students themselves promote their positive points and overcome limitations and shortcomings; contribute to the development of measures to improve the effectiveness of the management of career counseling activities for students.

Keywords: *Consulting, career guidance, management, career counseling activities; High School Students.*

XÂY DỰNG CHỦ ĐỀ GIÁO DỤC BẢO TỒN TIẾNG MẸ ĐỂ CHO HỌC SINH NGƯỜI DÂN TỘC THIỂU SỐ THÔNG QUA HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM Ở TRƯỜNG TIỂU HỌC KHU VỰC MIỀN NÚI PHÍA BẮC VIỆT NAM

Nguyễn Thị Thanh Huyền¹, Dương Thị Nga²

Tóm tắt. Nghiên cứu này dựa trên cơ sở lý luận và thực tiễn để đề xuất các chủ đề giáo dục bảo tồn tiếng mẹ đẻ cho học sinh tiểu học khu vực miền núi phía Bắc Việt Nam thông qua hoạt động trải nghiệm. Nghiên cứu này đề xuất chín chủ đề giáo dục bảo tồn tiếng mẹ đẻ cho học sinh dân tộc thiểu số thông qua hoạt động trải nghiệm ở các trường tiểu học khu vực miền núi phía Bắc Việt Nam. Chín chủ đề được xây dựng dựa trên lý thuyết về hoạt động trải nghiệm, những định hướng trong chương trình giáo dục phổ thông 2018, thực tế giáo dục bảo tồn tiếng mẹ đẻ cho học sinh tiểu học trong giai đoạn hiện nay. Các chủ đề đều hàm chứa những nội dung gắn gũi với cuộc sống học tập và sinh hoạt của các em học sinh tiểu học khu vực miền núi phía Bắc Việt Nam, với mục đích tạo ra môi trường giáo dục phù hợp để giúp các em có cơ hội nhiều hơn trong sử dụng tiếng mẹ đẻ, từ đó giáo dục ý thức bảo tồn tiếng mẹ đẻ và rèn kỹ năng sử dụng tiếng mẹ đẻ cho các em.

Từ khóa: Bảo tồn tiếng mẹ đẻ, dân tộc thiểu số, học sinh tiểu học, miền núi phía Bắc Việt Nam.

1. Đặt vấn đề

Trong môi trường giáo dục đa văn hoá hiện nay, giáo dục bản sắc văn hoá dân tộc nói chung và giáo dục bảo tồn tiếng mẹ đẻ (tiếng dân tộc thiểu số) nói riêng là một trong những nhiệm vụ hàng đầu của các nhà trường. Hiến pháp Việt Nam năm 2013 đã chỉ rõ: “Các dân tộc có quyền dùng tiếng nói, chữ viết, giữ gìn bản sắc dân tộc, phát huy phong tục, tập quán, truyền thống và văn hoá tốt đẹp của dân tộc mình”. Chương trình GDPT 2018 đã đưa Tiếng dân tộc thành môn học tự chọn đối với học sinh các cấp học (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Điều này khẳng định tầm quan trọng của việc giữ gìn và bảo tồn tiếng dân tộc thiểu số trong giữ gìn bản sắc văn hoá của các dân tộc thiểu số ở Việt Nam. Hiện nay, các chương trình hoạt động trải nghiệm đang trong quá trình triển khai và thực hiện theo lộ trình ở các trường phổ thông theo định hướng của Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Quan điểm xây dựng chương trình là “Chương trình đảm bảo tính mở, linh hoạt. Cơ sở giáo dục và giáo viên chủ động lựa chọn nội dung, phương thức, không gian, thời gian hoạt động phù hợp với hoàn cảnh và điều kiện của mình trên nguyên tắc đảm bảo mục tiêu giáo dục và các yêu cầu cần đạt về phẩm chất, năng lực đối với mỗi lớp học, cấp học (Bộ Giáo dục và Đào tạo. Chương trình Hoạt động trải nghiệm và hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp).

Để tạo điều kiện thuận lợi cho giáo viên tương minh hơn trong thiết kế và tổ chức các hoạt động trải nghiệm nhằm giáo dục bảo tồn tiếng mẹ đẻ cho học sinh dân tộc thiểu số, việc xây dựng danh mục các chủ đề hoạt động trải nghiệm cụ thể sẽ là cảm nang quan trọng để giáo viên có định hướng và chủ động trong thiết kế và tổ chức hoạt động trải nghiệm với mục tiêu giáo dục bảo tồn tiếng mẹ đẻ cho học sinh dân tộc thiểu số ở các tỉnh miền núi phía Bắc Việt Nam.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng phương pháp nghiên cứu lý thuyết, phân tích các vấn đề lý luận về giáo dục bảo tồn tiếng mẹ đẻ cho học sinh dân tộc thiểu số, dựa trên các kết quả nghiên cứu thực trạng về giáo dục bảo

Ngày nhận bài: 02/05/2023. Ngày nhận đăng: 25/06/2023.

^{1,2}Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Thanh Huyền. Địa chỉ e-mail: huyenntt.psy@tneue.edu.vn

tồn tiếng mẹ đẻ cho học sinh dân tộc thiểu số, lý luận về tổ chức hoạt động trải nghiệm, từ đó đề xuất các danh mục chủ đề giáo dục bảo tồn tiếng mẹ đẻ cho học sinh dân tộc thiểu số miền núi phía Bắc Việt Nam thông qua hoạt động trải nghiệm.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Quy trình xây dựng danh mục các chủ đề hoạt động trải nghiệm giáo dục bảo tồn tiếng mẹ đẻ cho học sinh dân tộc thiểu số

(i) Các bước xây dựng danh mục các chủ đề hoạt động trải nghiệm giáo dục bảo tồn TMĐ cho HS DTTS: Để thực hiện biện pháp này, cần xác định một quy trình chặt chẽ, dựa trên những cơ sở lý luận và thực tiễn để tài liệu trở thành cẩm nang của giáo viên công tác ở các vùng DTTS. Chúng tôi đề xuất quy trình gồm các bước sau đây:

Bước 1: Thành lập Ban soạn thảo danh mục các chủ đề trải nghiệm. Ban soạn thảo là các giảng viên trường Đại học Sư phạm có am hiểu sâu rộng và nắm chắc chương trình hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học, giảng viên giảng dạy tiếng dân tộc, các giáo viên tiểu học thuộc vùng DTTS có kinh nghiệm về thiết kế và tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hiểu biết về văn hoá DTTS và ngôn ngữ DTTS.

Bước 2: Xây dựng Danh mục các chủ đề hoạt động trải nghiệm nhằm giáo dục bảo tồn TMĐ cho HS DTTS.

Bước 3: Tổ chức các buổi hội thảo, xeminar để xin ý kiến tham vấn của các chuyên gia về nội dung các chủ đề.

Bước 4: Chỉnh sửa tài liệu trên cơ sở đã được góp ý qua các chương trình hội thảo và góp ý của các chuyên gia.

Bước 5: Thử nghiệm tổ chức hoạt động trải nghiệm theo một số chủ đề đã được thiết kế tại các trường tiểu học thuộc vùng đồng bào DTTS đủ đảm bảo độ tin cậy.

Bước 6: Nghiệm thu và ban hành Danh mục các chủ đề, sử dụng rộng rãi cho giáo viên công tác ở các vùng đồng bào DTTS.

(ii) Yêu cầu về nội dung:

Danh mục các chủ đề trải nghiệm cần có nội dung rõ ràng, mạch lạc, ngắn gọn, cần xây dựng theo hướng rất cụ thể, sao cho giáo viên dễ dàng khi thực hiện. Tuy nhiên không máy móc, dập khuôn mà cần để những khoảng trống để giáo viên có thể sáng tạo, hay điều chỉnh cách tổ chức hoạt động phù hợp với điều kiện thực tiễn của trường mình, học sinh của mình. Các chủ đề cần xác định rõ lĩnh vực hoạt động nào, mục tiêu của chủ đề, những yêu cầu cần đạt về phẩm chất, năng lực ở HS sau mỗi chủ đề hoạt động theo Chương trình GDPT 2018.

3.2. Danh mục các chủ đề hoạt động trải nghiệm giáo dục bảo tồn tiếng mẹ đẻ cho học sinh dân tộc thiểu số ở trường tiểu học khu vực miền núi phía Bắc Việt Nam thông qua hoạt động trải nghiệm

Bảng 1. Mô tả tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chủ đề

Tên chủ đề	Mục tiêu chủ đề	Phẩm chất	Năng lực chung và NL đặc thù
Chủ đề 1: Em yêu bản làng em	Giới thiệu được đặc điểm, những việc làm đáng tự hào của bản thân Nhận diện được khả năng điều chỉnh cảm xúc và suy nghĩ của bản thân trong một số tình huống đơn giản Thể hiện được nề nếp sinh hoạt, bước đầu hình thành thói quen tự duy khoa học Tự lực thực hiện nhiệm vụ của mình theo sự phân công, hướng dẫn	Phẩm chất nhân ái: Yêu thương những người sống xung quanh mình, bản làng của mình, quý trọng và yêu thích tiếng dân tộc mình.	Năng lực giao tiếp và hợp tác: Hợp tác với bạn, với thầy cô và những người cùng tham gia để thực hiện hoạt động. Năng lực thích ứng với cuộc sống: Xác định được những hành vi văn hoá đối với bản làng, những người thân của mình. Năng lực ngôn ngữ: Yêu thích và có ý thức giữ gìn, quý trọng ngôn ngữ tiếng mẹ đẻ của dân tộc mình. Năng lực thẩm mỹ: Biết cảm nhận vẻ đẹp của quê hương, của tiếng nói dân tộc mình.

<p>Chủ đề 2: Em yêu ngôn ngữ dân tộc mình</p>	<p>Giới thiệu được đặc điểm, những việc làm đáng tự hào của bản thân Tự lực thực hiện nhiệm vụ của mình theo sự phân công, hướng dẫn Nêu được một số vấn đề thường xảy ra trong quan hệ với bạn bè và đề xuất cách giải quyết Đề xuất được một số hoạt động kết nối những người sống xung quanh Giới thiệu với bạn bè ngôn ngữ của dân tộc mình</p>	<p>Phẩm chất nhân ái: Yêu thương những người sống xung quanh mình, bản làng của mình, quý trọng và yêu thích tiếng dân tộc mình Trách nhiệm: Có ý thức và trách nhiệm trong lưu giữ và bảo tồn tiếng mẹ đẻ. Trân trọng tiếng mẹ đẻ của dân tộc mình</p>	<p>NL thích ứng với cuộc sống: Cảm nhận được tình cảm của bản thân với bản làng, giới thiệu nét đẹp bản mình bằng tiếng DTTS. Điều chỉnh được suy nghĩ, cảm xúc, tự tin trước đồng người. Năng lực ngôn ngữ: Yêu thích và có ý thức giữ gìn, quý trọng ngôn ngữ tiếng mẹ đẻ của dân tộc mình. Năng lực thẩm mỹ: Biết cảm nhận vẻ đẹp của tiếng nói ngôn ngữ dân tộc mình. Năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo: Biết thiết kế các dự án giữ gìn bảo tồn tiếng mẹ đẻ</p>
<p>Chủ đề 3: Ngày hội trên bản làng em</p>	<p>Nhận diện được khả năng điều chỉnh cảm xúc và suy nghĩ của bản thân trong một số tình huống đơn giản Tự lực thực hiện nhiệm vụ của mình theo sự phân công, hướng dẫn Thể hiện được những lời nói, việc làm duy trì và phát triển các mối quan hệ bạn bè, thầy cô Thực hiện hành vi có văn hoá nơi công cộng</p>	<p>Phẩm chất nhân ái: Yêu thương những người sống xung quanh mình, bản làng của mình, quý trọng và yêu thích tiếng dân tộc mình. Trách nhiệm: Có ý thức và trách nhiệm trong bảo tồn, lưu giữ những giá trị văn hoá của dân tộc mình, yêu quý trân trọng những lễ hội truyền thống của bản làng mình. Giữ gìn và quý trọng tiếng mẹ đẻ</p>	<p>Năng lực giao tiếp và hợp tác: Hợp tác với bạn, với thầy cô và những người cùng tham gia để thực hiện hoạt động. Năng lực thích ứng với cuộc sống: Xác định những hành vi văn hoá trong các ngày lễ hội truyền thống. Năng lực ngôn ngữ: Yêu thích và có ý thức giữ gìn, quý trọng ngôn ngữ tiếng mẹ đẻ của dân tộc mình. Năng lực thẩm mỹ: Biết cảm nhận vẻ đẹp của các lễ hội truyền thống, của tiếng nói dân tộc mình.</p>
<p>Chủ đề 4: Góc văn hoá bản em</p>	<p>Tự lực thực hiện nhiệm vụ của mình theo sự phân công, hướng dẫn Thể hiện được những lời nói, việc làm duy trì và phát triển các mối quan hệ bạn bè, thầy cô Thực hiện hành vi có văn hoá nơi công cộng Tham gia tích cực vào hoạt động giáo dục truyền thống văn hoá của bản làng</p>	<p>Yêu nước: Yêu bản làng, yêu những phong tục tập quán, cảnh quan thiên nhiên, các giá trị tinh thần của bản làng mình. Chăm chỉ, tự giác trong giữ gìn các nét văn hoá bản làng Trách nhiệm: Có ý thức và trách nhiệm trong bảo tồn, lưu giữ những giá trị văn hoá của dân tộc mình, ngôn ngữ của dân tộc mình</p>	<p>Năng lực giao tiếp và hợp tác: Hợp tác với bạn, với thầy cô và những người cùng tham gia để thực hiện hoạt động. Năng lực thích ứng với cuộc sống: Nhận biết các giá trị văn hoá, có hành vi ứng xử văn hoá mang tính truyền thống của dân tộc mình Năng lực ngôn ngữ: Yêu thích và có ý thức giữ gìn, quý trọng ngôn ngữ tiếng mẹ đẻ của dân tộc mình. Năng lực thẩm mỹ: Biết cảm nhận vẻ đẹp của tiếng nói dân tộc mình qua các nét văn hoá của bản làng</p>
<p>Chủ đề 5: Bác Hồ với đồng bào dân tộc</p>	<p>Giới thiệu được đặc điểm, những việc làm đáng tự hào của bản thân Tự lực thực hiện nhiệm vụ của mình theo sự phân công, hướng dẫn</p>	<p>Yêu nước: Yêu bản làng, có ý thức học tập và làm theo lời Bác Chăm chỉ, tự giác trong giữ gìn các nét văn hoá dân tộc Trách nhiệm: Có ý thức và trách nhiệm trong bảo tồn, lưu giữ những giá trị văn hoá của dân tộc mình, ngôn ngữ của dân tộc mình</p>	<p>Năng lực ngôn ngữ: Yêu thích và có ý thức giữ gìn, quý trọng ngôn ngữ tiếng mẹ đẻ của dân tộc mình. Năng lực thẩm mỹ: Biết cảm nhận vẻ đẹp của tiếng nói dân tộc mình qua các nét văn hoá của bản làng Năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo: Lập và thực hiện kế hoạch học tập và làm theo lời Bác trong giữ gìn ngôn ngữ của TMD</p>
<p>Chủ đề 6: Em và lịch sử quê hương</p>	<p>Giới thiệu được đặc điểm, những việc làm đáng tự hào của bản thân Tự lực thực hiện nhiệm vụ của mình theo sự phân công, hướng dẫn Thể hiện được những lời nói, việc làm duy trì và phát triển các mối quan hệ bạn bè, thầy cô Thực hiện hành vi có văn hoá nơi công cộng Tham gia tích cực vào hoạt động tuyên truyền về các di tích lịch sử quê hương mình</p>	<p>Yêu nước: Yêu bản làng, yêu truyền thống lịch sử quê hương mình Chăm chỉ, tự giác trong tìm hiểu lịch sử Trách nhiệm: Có ý thức và trách nhiệm trong giữ gìn và lưu truyền những giá trị lịch sử, ngôn ngữ của dân tộc mình</p>	<p>Năng lực giao tiếp và hợp tác: Hợp tác với bạn, với thầy cô và những người cùng tham gia để thực hiện hoạt động. Năng lực thích ứng với cuộc sống: Nhận biết các giá trị lịch sử truyền thống của quê hương Năng lực ngôn ngữ: Yêu thích và biết về lịch sử tiếng mẹ đẻ của dân tộc mình Năng lực tìm hiểu tự nhiên và xã hội: Biết tự giác tìm hiểu lịch sử về quê hương mình, các giá trị thiên nhiên và lịch sử của bản làng mình</p>
<p>Chủ đề 7: Em và Gia đình</p>	<p>Giới thiệu được đặc điểm, những việc làm đáng tự hào của bản thân Nhận diện được khả năng điều chỉnh cảm xúc và suy nghĩ của bản thân trong một số tình huống đơn giản Biết tạo sự gắn kết, yêu thương giữa các thành viên trong gia đình Tự lực thực hiện nhiệm vụ của mình theo sự phân công, hướng dẫn</p>	<p>Phẩm chất nhân ái: Yêu thương những người trong gia đình mình Chăm chỉ, tự giác trong tìm hiểu lịch sử Trách nhiệm: Có ý thức và trách nhiệm với những người thân trong gia đình, trân trọng tình cảm và các giá trị văn hoá gia đình, trong đó có ngôn ngữ TMD</p>	<p>NL thích ứng với cuộc sống: Cảm nhận được tình cảm của bản thân với gia đình, giới thiệu gia đình mình bằng tiếng DTTS. Điều chỉnh được suy nghĩ, cảm xúc, tự tin trước đồng người. Năng lực ngôn ngữ: Yêu thích và thường xuyên sử dụng ngôn ngữ tiếng mẹ đẻ trong sinh hoạt gia đình Năng lực thẩm mỹ: Biết cảm nhận vẻ đẹp của tiếng nói ngôn ngữ dân tộc mình. Năng lực giao tiếp và hợp tác: Hợp tác với bạn, với thầy cô và những người cùng tham gia để thực hiện hoạt động.</p>

<p>Chủ đề 8: Em làm hướng dẫn viên du lịch</p>	<p>Giới thiệu được đặc điểm, những việc làm đáng tự hào của bản thân Nhận diện được khả năng điều chỉnh cảm xúc và suy nghĩ của bản thân trong một số tình huống đơn giản Thể hiện được nề nếp sinh hoạt, bước đầu hình thành thói quen tự duy khoa học Tự lực thực hiện nhiệm vụ của mình theo sự phân công, hướng dẫn Thể hiện được những lời nói, việc làm duy trì và phát triển các mối quan hệ bạn bè, thầy cô Tham gia tích cực vào hoạt động quảng bá du lịch quê hương</p>	<p>Yêu nước: Yêu các địa điểm du lịch trên quê hương mình Chăm chỉ, tự giác trong tìm hiểu lịch sử Trách nhiệm: Có ý thức và trách nhiệm với những người xung quanh, trách nhiệm giữ gìn ngôn ngữ TMD để quảng bá văn hoá du lịch của quê hương mình</p>	<p>NL thích ứng với cuộc sống: Giới thiệu với bạn bè về các địa điểm du lịch, di tích lịch sử văn hoá trên quê hương mình bằng tiếng DTTS. Điều chỉnh được suy nghĩ, cảm xúc, tự tin trước đông người. Năng lực ngôn ngữ: Yêu thích và có ý thức giữ gìn, quý trọng ngôn ngữ tiếng mẹ đẻ của dân tộc mình. Năng lực thẩm mỹ: Biết cảm nhận vẻ đẹp của tiếng nói ngôn ngữ dân tộc mình. Năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo: Biết viết các đoạn văn về quảng bá di lịch bằng tiếng Việt và TMD Năng lực giao tiếp và hợp tác: Hợp tác với bạn, với thầy cô và những người cùng tham gia để thực hiện hoạt động</p>
<p>Chủ đề 9: Tiếng dân tộc em và nghề em chọn</p>	<p>Giới thiệu được đặc điểm, những việc làm đáng tự hào của bản thân Nhận diện được khả năng điều chỉnh cảm xúc và suy nghĩ của bản thân trong một số tình huống đơn giản Tự lực thực hiện nhiệm vụ của mình theo sự phân công, hướng dẫn Thể hiện được những lời nói, việc làm duy trì và phát triển các mối quan hệ bạn bè, thầy cô</p>	<p>Yêu nước: Yêu quý và trân trọng những nghề truyền thống của quê hương Phẩm chất nhân ái: Yêu thương những người xung quanh Chăm chỉ, tự giác trong tìm hiểu về nghề nghiệp và những nghề nghiệp cần đến sử dụng TMD</p>	<p>NL thích ứng với cuộc sống: Cảm nhận được giá trị của TMD đối với một số nghề nghiệp. Điều chỉnh được suy nghĩ, cảm xúc, tự tin trước đông người. Năng lực ngôn ngữ: Yêu thích và có ý thức giữ gìn, quý trọng ngôn ngữ tiếng mẹ đẻ của dân tộc mình. Năng lực thẩm mỹ: Biết cảm nhận vẻ đẹp của tiếng nói ngôn ngữ dân tộc mình. Năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo: Biết tìm hiểu và phân tích các nghề cần đến sử dụng tiếng DTTS. Năng lực giao tiếp và hợp tác: Hợp tác với bạn, với thầy cô và những người cùng tham gia để thực hiện hoạt động</p>

CHỦ ĐỀ 1: EM YÊU BẢN LÀNG EM

1. Chuẩn bị

1.1. Giáo viên

- Giấy nhớ, bảng nhóm/giấy A0, phiếu đánh giá.
- Tranh ảnh về bản làng người DTTS (dân tộc của HS lớp mình).
- Một số tình huống để HS đóng vai hoặc xử lý.

1.2. Học sinh

- Giấy màu/giấy A4, bút viết, bút màu, thước kẻ, kéo, hồ dán, keo dán. . .
- Tranh, ảnh về bản làng của mình.

2. Tổ chức hoạt động

Hoạt động 1: Trò chơi “Bản làng trong trái tim em”

Nhiệm vụ 1: HS xếp thành hàng, lần lượt phát biểu 1 câu thể hiện tình yêu của mình, hay bất cứ điều gì ấn tượng với bản làng của em. Ví dụ “Em yêu bản em vì có nhiều con đường nhỏ có hoa rất đẹp”, “Em yêu bản em vì nơi đó có cha mẹ em và những người thân rất yêu thương em”, “Em sẽ học giỏi để trở về làm bác sĩ cho bản làng” . . . Nếu đến lượt bạn nào chưa phát biểu được thì sẽ phải đứng ra 1 bên và sẽ hát một bài hát yêu thích sau khi trò chơi kết thúc.

GV sử dụng “PP động não”, giải quyết vấn đề, khai thác những cảm xúc tích cực của các em về làng bản của mình, từ đó khơi dậy tình yêu quê hương đất nước. . .

Thông điệp trò chơi:

GV đặt vấn đề: Ở bản làng, các em có thường xuyên nói tiếng mẹ đẻ không?

- HS cùng chia sẻ, GV gọi nhiều HS lên chia sẻ.

Nhiệm vụ 2: Đặt tên cho tranh bằng tiếng dân tộc.

GV hướng dẫn HS làm việc theo nhóm. Yêu cầu HS cùng quan sát tranh, thảo luận và đặt tên cho bức tranh đó bằng tiếng Việt và tiếng Dân tộc.

HS quan sát các bức tranh, thảo luận nhóm và trả lời câu hỏi

- Bức tranh mô tả điều gì? Hãy nói những điều bạn biết về bức tranh đó.

GV tổ chức cho các nhóm thảo luận.

Tranh 1: Trang phục người Tày

Tranh 2: Trang phục người Mông

Tranh 3: Trang phục người Dao

Tranh 4: Đàn Tính - Một nhạc cụ truyền thống của dân tộc Tày, Nùng.

- HS chia sẻ đặt tên tranh bằng tiếng dân tộc mình, chia sẻ với các bạn. GV điều khiển để nhiều HS có cơ hội trả lời và thể hiện.

- GV: Ở nhà, có bao giờ các em quan sát, gọi tên những cảnh đẹp, sự vật xung quanh mình, những hình ảnh quen thuộc của bản làng mình bằng tiếng mẹ đẻ không?

- HS chia sẻ thông tin.

- Các nhóm đưa tranh ảnh của nhóm mình và giới thiệu tranh trước lớp bằng tiếng dân tộc.

- GV: Đó là một cách để các em lưu giữ tiếng mẹ đẻ của mình.

Hoạt động 2: Xử lý tình huống về bảo tồn văn hoá làng bản, trong đó có tiếng mẹ đẻ

Tình huống 1: Bạn Lý A Mua và Hoàng A Sùng là dân tộc Mông cùng học lớp 5A. Một hôm hai bạn đi học cùng nhau, A Mua hỏi A Sùng bằng tiếng Mông là: Sùng đã làm xong bài tập về nhà chưa? A Sùng trả lời bằng tiếng Việt: Tớ làm xong rồi. Nhưng lần sau hỏi về học tập A Mua đừng nói bằng tiếng Mông nữa nhé, quê lắm. Bạn có đồng ý với suy nghĩ của A Sùng không? Vì sao?

GV chia nhóm, các nhóm giải quyết nhiệm vụ bằng hình thức Sắm vai. Từ đó có những bình luận về quan điểm của A Sùng.

- GV khuyến khích các nhóm đưa ra các tình huống khác về việc nói và sử dụng tiếng mẹ đẻ.

Thông điệp của hoạt động: Luôn trân trọng, yêu quý tiếng mẹ đẻ của mình. Nên tận dụng các cơ hội trong giao tiếp để nói TMD, từ đó lưu giữ và bảo tồn TMD. Quan điểm không sử dụng TMD khi trao đổi các vấn đề học tập là quan điểm không đúng. Cần khuyến khích các bạn DTTS sử dụng TMD trong mọi tình huống thích hợp, nhất là khi giao tiếp cùng với bạn dân tộc mình.

3. Tổng kết

- HS chia sẻ thêm những điều học được qua tham gia hoạt động này

- GV phát phiếu đánh giá cho HS.

4. Kết luận

Giáo dục bảo tồn tiếng mẹ đẻ cho học sinh dân tộc thiểu số ở các trường tiểu học khu vực miền núi phía Bắc Việt Nam thông qua hoạt động trải nghiệm là con đường giáo dục hiệu quả, góp phần vào nhiệm vụ giáo dục giữ gìn bản sắc văn hoá dân tộc của các nhà trường tiểu học trong giai đoạn hiện nay. Nghiên cứu đã đề xuất được 9 chủ đề giáo dục bảo tồn tiếng mẹ đẻ cho học sinh dân tộc thiểu số thông qua hoạt động trải nghiệm: (i) Chủ đề 1: Em yêu bản làng em; (ii) Chủ đề 2: Em yêu ngôn ngữ dân tộc mình; (iii) Chủ đề 3: Ngày hội trên bản làng em; (iv) Chủ đề 4: Góc văn hoá bản em; (v) Chủ đề 5: Bác Hồ với đồng bào dân tộc; (vi) Chủ đề 6: Em và lịch sử quê hương; (vii) Chủ đề 7: Em và Gia đình; (viii) Chủ đề 8: Em làm hướng dẫn viên du lịch; (ix) Chủ đề 9: Tiếng dân tộc em và nghề em chọn. Việc xác định các chủ đề có ưu thế trong giáo dục bảo tồn tiếng mẹ đẻ cho học sinh dân tộc thiểu số ở các trường tiểu học khu vực miền núi phía Bắc Việt Nam sẽ giúp các giáo viên thuận lợi trong thiết kế và tổ chức các hoạt động trải nghiệm, nâng cao chất lượng công tác giáo dục bảo tồn tiếng mẹ đẻ cho học sinh.

Lời cảm ơn: Tác giả cảm ơn sự tài trợ về tài chính của Bộ Giáo dục và đào tạo Việt Nam qua đề tài với mã số B2021-TNA-12.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), Chương trình giáo dục phổ thông ban hành theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018) Chương trình Hoạt động trải nghiệm và HĐTN, HN hướng nghiệp (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018 TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 ban hành Chương trình giáo dục phổ thông)
- [3] Busani Maseko (2016). Doctor of philosophy in the subject of languages. Linguistic & literature at the university of South Africa. November 2016.2.
- [4] Trần Trí Dõi (1999). Nghiên cứu ngôn ngữ các dân tộc thiểu số Việt Nam, NXB Quốc Gia
- [5] Trần Trí Dõi (2001). Bàn về cách thức tổ chức giáo dục song ngữ trong nhà trường thuộc địa bàn ngôn ngữ Tày - Nùng ở Việt Bắc Việt Nam. Tạp chí khoa học giáo dục, tr.13-19.
- [6] Trần Chí Dõi (2004). Thực trạng giáo dục ngôn ngữ ở vùng dân tộc miền núi ba tỉnh phía bắc Việt Nam - Những kiến nghị và giải pháp, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [7] Vũ Thị Thanh Minh (2021). Giáo dục bảo tồn và phát huy giá trị bản sắc văn hoá dân tộc cho học sinh dân tộc thiểu số, trong bối cảnh hội nhập quốc tế hiện nay. Tạp chí Nghiên cứu Dân tộc, số 4, tr. 49-55.
- [8] Hiến pháp năm 2013. Quốc hội Nước Cộng hoà xã hội chủ nghĩa Việt Nam
- [9] Nguyễn Văn Lộc (2014). Bảo tồn và phát triển ngôn ngữ, văn hóa một số dân tộc thiểu số ở Việt Bắc. Nxb Đại học Thái Nguyên.
- [10] Hà Thị Kim Linh (2016) Bảo tồn tiếng dân tộc cho học sinh phổ thông dân tộc thiểu số khu vực miền núi phía Bắc”. Đề tài NCKH Công nghệ cấp Bộ. Mã số B2013 -TN04-02
- [11] Tạ Văn Thông (2019). Giáo dục ngôn ngữ ở các vùng dân tộc thiểu số Việt Nam. Tạp chí Nghiên cứu Dân tộc, số 3, tr. 52-58.
- [12] Tạ Văn Thông, Tạ Quang Tùng (2017), Ngôn ngữ các dân tộc ở Việt Nam, NXB Đại học Thái Nguyên
- [13] Tạ Văn Thông, Tạ Quang Tùng (2021). Ngôn ngữ các dân tộc thiểu số rất ít người ở Việt Nam trước nguy cơ ngày càng mai một -Thực trạng và giải pháp. Tạp chí Nghiên cứu Dân tộc, số 1, tr. 108-116.
- [14] van Dongera, R, van der Meer, C & Sterk, R 2017. Research for CULT Committee – Minority languages and education: best practices and pitfalls, European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies, Brussels.

ABSTRACT

Building Educational Themes for Preserving Mother Tongue for Ethnic Minority Primary School Students through Experiential Activities in Northern Mountainous Region of Vietnam

This study is based on theoretical foundations and practical considerations to propose educational themes for preserving the mother tongue of primary school students in the northern mountainous region of Vietnam through experiential activities. The research suggests nine educational themes for preserving the mother tongue of ethnic minority students through experiential activities in primary schools located in the northern mountainous region of Vietnam. These themes are developed based on the theory of experiential learning, the orientations outlined in the 2018 general education curriculum, and the current educational reality of preserving the mother tongue for primary school students. Each theme encompasses content closely related to the learning and daily lives of primary school students in the northern mountainous region of Vietnam, with the aim of creating a suitable educational environment to provide students with more opportunities to use their mother tongue. This, in turn, fosters the awareness of preserving their mother tongue and enhances their language skills.

Keywords: *Mother tongue preservation, ethnic minority, primary school students, northern mountainous region of Vietnam.*

QUẢN LÝ THỰC TRẠNG STRESS CỦA GIÁO VIÊN TẠI TRUNG TÂM GIÁO DỤC NGHỀ NGHIỆP - GIÁO DỤC THƯỜNG XUYÊN HẢI HẬU – NAM ĐỊNH

Trần Hoài Linh¹

Tóm tắt. Stress của giáo viên giáo dục nghề nghiệp- giáo dục thường xuyên là vấn đề ngày càng phổ biến, stress có thể gây ảnh hưởng tiêu cực đến sức khỏe tâm thần, khả năng làm việc, chất lượng cuộc sống của các giáo viên. Bài nghiên cứu này tập trung đánh giá thực trạng stress của giáo viên giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên Hải Hậu – Nam Định. Trong 71 giáo viên tham gia nghiên cứu, tỷ lệ stress ở mức độ nhẹ chiếm (10,6%), mức độ vừa chiếm (13,5%), mức độ nặng chiếm (8,5%), rất nặng chiếm (5,2%). Trong phạm vi nghiên cứu này, chúng tôi chỉ tập trung vào bốn nhóm nguyên nhân chủ yếu là các nguyên nhân tâm lý và cá nhân giáo viên, các nguyên nhân liên quan đến áp lực công việc, các nguyên nhân liên quan đến PHHS & HS, các nguyên nhân liên quan đến nhu cầu cá nhân và môi trường làm việc. Từ đó đề xuất một số biện pháp nhằm giúp giáo viên giải toả stress trong hoạt động nghề nghiệp và trong cuộc sống.

Từ khóa: Stress; Giáo viên; Stress ở giáo viên; Giáo dục nghề nghiệp- giáo dục thường xuyên.

1. Đặt vấn đề

Stress là một trạng thái gây khó chịu hoặc gây tổn thương về cảm xúc và tinh thần, xảy ra khi cá nhân phản ứng lại những kích thích hoặc những tình huống cực kỳ khó khăn, nhiều áp lực và căng thẳng do tác động từ bên ngoài; có thể ảnh hưởng tới sức khỏe, dễ nhận thấy qua dấu hiệu: nhịp tim tăng, căng thẳng, cảm giác khó chịu, và ưu phiền [1].

Thế giới hiện đại được cho là một thế giới của những thành tựu, cũng là một thế giới của sự căng thẳng (stress). Người ta tìm thấy căng thẳng ở khắp mọi nơi, cho dù đó là trong các gia đình, tổ chức kinh doanh/doanh nghiệp hoặc bất kỳ hoạt động xã hội hoặc kinh tế khác. Stress là một vấn đề mà con người khó tránh khỏi trong cuộc sống, mà con người phải đối mặt trong đời sống hiện đại ngày nay, nó tồn tại và có ảnh hưởng rất lớn đến sức khỏe của con người. Con người luôn đứng trước các những biến cố hay những thay đổi trong cuộc sống như: điều kiện sống khó khăn, làm việc quá tải và căng thẳng, thất vọng trong sự nghiệp, mâu thuẫn gia đình, vợ chồng, con cái, mâu thuẫn với hàng xóm, với đồng nghiệp... đều có thể tạo nên stress đối với cá nhân họ. Vấn đề stress ở giáo viên đã trở thành chủ đề được nghiên cứu phổ biến ở hầu hết các quốc gia trên thế giới. Các nghiên cứu được thực hiện trên khách thể giáo viên trong tất cả các bậc học tại các quốc gia có những đặc điểm về kinh tế, chính trị, văn hoá, xã hội.

Giáo viên trung tâm GDNN-GDTX giữ vị trí và vai trò rất quan trọng trong trường. Giáo viên của Trung tâm Giáo dục thường xuyên là người làm nhiệm vụ giảng dạy, giáo dục tại Trung tâm Giáo dục thường xuyên, tham gia giảng dạy các chương trình quy định [2]. Stress được dùng để chỉ các hiện tượng mất sức hoặc kiệt quệ về sức lực sau một lao động nặng nhọc, kéo dài, sau khi bị nhiễm lạnh hay say nắng, say nóng, sau những cơn sợ hãi, căng thẳng, lo âu... [3]. Trong nghiên cứu về stress, có rất nhiều các biểu hiện khác nhau về stress, biểu hiện đặc trưng hơn cả là biểu hiện về thực thể và biểu hiện về tâm lý [5]. Stress ở giáo viên được chú ý từ khi có nhiều giáo viên bỏ nghề vì stress kéo dài. Nhiều giáo viên ảnh hưởng về mặt thể chất và tinh thần dẫn đến giảm hiệu quả công việc.

Ngày nhận bài: 03/05/2023. Ngày nhận đăng: 27/06/2023.

¹Trung tâm Mặt trời Mới

Tác giả liên hệ: Trần Hoài Linh. Địa chỉ e-mail: linhth283@gmail.com

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số khái niệm

Khái niệm stress: stress là một trạng thái không thoải mái về thể lý và tâm lý, phát sinh do những tình huống, sự kiện và trải nghiệm, khó có thể chịu đựng được hoặc vượt quá mức chịu đựng của con người, những biến cố nghề nghiệp, kinh tế, xã hội, cảm xúc hoặc thể lý [4]

Khái niệm stress ở giáo viên giáo dục nghề nghiệp- giáo dục thường xuyên: Stress ở giáo viên GDNN-GDTC là trạng thái căng thẳng về mặt tâm lý dưới sự tác động của các tác nhân vượt quá khả năng ứng phó bình thường của giáo viên trong hoạt động nghề nghiệp và cuộc sống dẫn đến những thay đổi về nhận thức, hành vi, cảm xúc.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

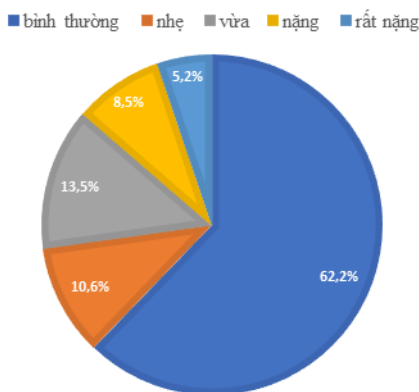
Bài viết được khảo sát trên 71 cán bộ giáo viên tại trung tâm giáo dục nghề nghiệp- giáo dục thường xuyên huyện Hải Hậu, Tỉnh Nam Định và sử dụng các phương pháp nghiên cứu như, phương pháp điều tra bằng bảng hỏi; Phương pháp trắc nghiệm; Phương pháp quan sát và phương pháp phỏng vấn.

3. Thực trạng stress của giáo viên Trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên huyện Hải Hậu, tỉnh Nam Định

3.1. Thực trạng mức độ stress của giáo viên

Để đánh giá mức độ stress của giáo viên tại Trung tâm GDNN - GDTC huyện Hải Hậu, tỉnh Nam Định, chúng tôi đã tiến hành khảo trên 71 giáo viên. Kết quả thu được thể hiện qua biểu đồ sau:

MỨC ĐỘ STRESS CỦA GIÁO VIÊN TẠI TRUNG TÂM GDNN-GDTC
HUYỆN HẢI HẬU, TỈNH NAM ĐỊNH



Biểu đồ 1. Mức độ stress của giáo viên GDNN-GDTC

Kết quả thể hiện ở biểu đồ 1 cho thấy, phần lớn giáo viên không có biểu hiện stress (62,2%), điều này thể hiện phần đông giáo viên không gặp nhiều bất lợi trong công việc dẫn đến stress. gần 40% khách thể nghiên cứu có biểu hiện stress ở mức độ khác nhau. Trong đó, stress ở mức độ nhẹ chiếm (10,6%), mức độ vừa chiếm (13,5%), mức độ nặng chiếm (8,5%), rất nặng chiếm (5,2%). Như vậy đa số giáo viên làm việc tại Trung tâm GDNN-GDTC không có biểu hiện stress. Trong số những giáo viên có biểu hiện stress, hơn 10% giáo viên có biểu hiện bị stress ở mức nặng và rất nặng cần được quan tâm, hỗ trợ và có giải pháp tác động kịp thời để đảm bảo sức khỏe tâm thần cho giáo viên GDNN-GDTC, hướng tới mục tiêu hoàn thành tốt những công việc được giao.

3.2. Biểu hiện stress của giáo viên

Biểu hiện stress ở giáo viên thể hiện trên hai phương diện: mặt thực thể (bảng 1) và mặt tâm lý (bảng 2).

Biểu hiện về mặt thực thể

Bảng 1. Bảng tần suất biểu hiện stress ở mặt thực thể

Các biểu hiện về mặt thực thể	Thứ bậc	ĐTB	Tần suất									
			Không bao giờ		Hiếm khi		Thỉnh thoảng		Thường xuyên		Rất thường xuyên	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Nhịp tim nhanh, huyết áp tăng.	4	2.24	7	10	43	61.4	16	22.9	4	5.7	0	0
Thờn nhàn.	7	2.07	14	19.7	42	59.2	11	15.5	4	5.6	0	0
Khả năng sinh dục giảm	6	2.15	14	19.7	36	50.7	17	23.9	4	5.6	0	0
Nhức đầu, mệt mỏi, mất ngủ, suy nghĩ miên man	1	2.47	6	8.5	35	49.3	21	29.6	8	11.3	1	1.4
Miệng khô, chán ăn, ăn không ngon	5	2.19	12	16.9	35	49.3	22	31.0	5	7.0	0	0
Đau các khớp	2	2.26	9	12.7	39	54.9	18	25.4	5	7.0	0	0
Đổ nhiều mồ hôi	3	2.25	14	19.7	31	43.7	21	29.6	4	5.6	1	1.4

Kết quả bảng 1 cho thấy: phần lớn giáo viên đều có các biểu hiện về mặt thực thể như nhức đầu, mệt mỏi, mất ngủ, suy nghĩ miên man, đau các khớp, đổ nhiều mồ hôi. . . mức độ biểu hiện của stress giao động ở các mức độ khác nhau. Số liệu thống kê cho thấy giáo viên có biểu hiện về mặt cơ thể nhiều nhất là: Nhức đầu, mệt mỏi, mất ngủ, suy nghĩ miên man (ĐTB = 2.47). Điều này có thể xuất phát từ thực tế giáo viên có rất nhiều đầu việc, sau giờ lên lớp giáo viên còn soạn giáo án, chấm điểm bài kiểm tra và giáo viên còn nhiều điều trăn trở về học sinh cũng như cuộc sống nên xuất hiện những vấn đề về mặt cơ thể biểu hiện như một hệ quả liên hệ trực tiếp với stress, có thể ảnh hưởng trực tiếp tới sức khỏe của giáo viên và chất lượng giảng dạy của thầy cô.

Như vậy, hầu hết giáo viên GDNN-GDTC đều có những biểu hiện cơ thể với các mức độ khác nhau khi bị stress. Nếu những biểu hiện này không được quan tâm nhận biết kịp thời và cải thiện sẽ có ảnh hưởng không tốt đến sức khỏe, chất lượng cuộc sống, chất lượng công việc cũng như khả năng giảng dạy học sinh của giáo viên.

Biểu hiện về mặt tâm lý

Bên cạnh những biểu hiện stress về mặt thực thể còn có những biểu hiện về mặt tâm lý. Qua điều tra bằng bảng hỏi, quan sát và phỏng vấn sâu, chúng tôi thu được kết quả các biểu hiện stress về mặt cảm xúc ở giáo viên GDNN - GDTC ở Bảng 2.

Bảng 2 Bảng tần suất biểu hiện stress ở mặt tâm lý

Các biểu hiện về mặt tâm lý	Thứ bậc	ĐTB	Tần suất									
			Không bao giờ		Hiếm khi		Thỉnh thoảng		Thường xuyên		Rất thường xuyên	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hay cáu giận, khó tính	1	2.52	8	11.3	28	39.4	26	36.6	8	11.3	1	1.4
Lo lắng, chán nản, buồn rầu	6	1.84	9	12.7	36	50.7	20	28.2	5	7.0	1	1.4
Gây gổ, gây sự, hung hăng	6	1.84	27	38.0	30	42.3	12	16.9	2	2.8	0	0
Sống khép mình, không thích tiếp xúc với mọi người xung quanh	3	2.05	22	31.0	28	39.4	16	22.5	5	7.0	0	0
Hút thuốc, uống rượu nhiều hơn	7	1.63	40	56.3	17	23.9	14	19.7	0	0	0	0
Muốn bỏ nhà đi lang thang	4	1.91	24	33.8	32	45.1	12	16.9	3	4.2	0	0
Nôn nóng, sốt ruột, thiếu kiên nhẫn	2	2.21	9	12.7	40	56.3	20	28.2	2	2.8	0	0
Dễ bị hoảng loạn, tình thần bất an, dễ xúc động	5	1.88	3	4.2	3	4.2	2	2.8	2	2.8	0	0

Kết quả ở bảng trên cho thấy, biểu hiện cảm xúc dễ nhận thấy nhất đó là hay cáu giận, khó tính (ĐTB = 2.52), hầu hết giáo viên được khảo sát đều cho rằng bản thân có những cảm xúc tiêu cực với học sinh như “dễ nóng nảy, giận giữ, thiếu bình tĩnh, hay cáu gắt với HS” điều này được thể hiện rất rõ thông qua hành vi của GV: Dễ nổi cáu, bực bội, nóng tính. Ngoài ra, khi GV có căng thẳng áp lực nó còn được thể hiện qua sống khép mình, không thích tiếp xúc với mọi người xung quanh (ĐTB = 2.05) và nôn nóng, sốt ruột, thiếu kiên nhẫn (ĐTB = 2.21). Điều này có thể dễ dàng lý giải khi giáo viên rơi vào trạng thái căng thẳng dễ dẫn đến tâm lý nôn nóng, sốt ruột. . . và không muốn giao tiếp với ai. Đây là những biểu hiện tập trung nhất của stress về phương diện tâm lý. Các biểu hiện tâm lý này cho thấy giáo viên có những biểu hiện khá đặc hiệu về tâm lý trong trạng thái stress.

3.3. Thực trạng tác nhân stress của giáo viên giáo dục nghề nghiệp- giáo dục thường xuyên huyện Hải Hậu, Tỉnh Nam Định

Tác nhân gây stress càng nhiều và khả năng đối đầu với tác nhân gây stress đặc biệt càng thấp, thì càng làm gia tăng sự nghiêm trọng của cảm nghiệm người đó đối với stress[5].

Tác nhân gây ra stress của GV tại Trung tâm GDNN-GDTX rất đa dạng. Trong phạm vi nghiên cứu này, chúng tôi chỉ tập trung vào bốn nhóm nguyên nhân chủ yếu là các nguyên nhân tâm lý và cá nhân giáo viên, các nguyên nhân liên quan đến áp lực công việc, các nguyên nhân liên quan đến PHHS & HS, các nguyên nhân liên quan đến nhu cầu cá nhân và môi trường làm việc.

Bảng 3. Bảng tần suất tác nhân tâm lý và cá nhân giáo viên

Các tác nhân tâm lý và cá nhân giáo viên	Thứ bậc	ĐTB	Mức độ ảnh hưởng									
			Không ảnh hưởng		Ảnh hưởng tr		Ảnh hưởng		Ảnh Hưởng nhiều		Rất ảnh hưởng	
			£	%	£	%	£	%	£	%	£	%
Thay đổi thói quen nghỉ ngơi, ăn uống của giáo viên	4	2.27	5	7.1	46	65.7	15	21.4	3	4.3	1	1.4
Sức khoẻ của giáo viên suy giảm	1	2.30	8	11.3	42	59.2	13	18.3	7	9.9	1	1.4
Mức bệnh mãn tính (đau dạ dày, viêm họng, các bệnh về phổi.....)	5	2.25	9	12.7	43	60.6	12	16.9	6	8.5	1	1.4
Thời gian sinh hoạt	3	2.28	10	14.1	41	57.7	11	15.5	8	11.3	1	1.4
Kinh nghiệm làm việc	9	2.15	13	18.3	39	54.9	14	19.7	5	7.0	0	0
Hormone giới tính	8	2.16	12	16.9	40	56.3	15	21.1	3	4.2	1	1.4
Khả năng kiểm chế cảm xúc	2	2.29	10	14.1	39	54.9	14	19.7	7	9.9	1	1.4
Nhận thức về tình huống gây stress	7	2.19	11	15.5	40	56.3	17	23.9	1	1.4	2	2.8
Khả năng tự điều chỉnh bản thân trước tình huống xấu	6	2.21	12	16.9	39	54.9	15	21.1	3	4.2	2	2.8
Khả năng đánh giá sự nguy hiểm/ mức đe dọa	10	2.00	18	25.4	36	50.7	14	19.7	2	2.8	1	1.4

Theo thống kê bảng 3 cho thấy, tất cả các khía cạnh từ tâm lý và cá nhân đều ít nhiều ảnh hưởng đến tính trạng stress của giáo viên GDNN-GDTX, trong đó có những ảnh hưởng rõ nét nhất là sức khoẻ của giáo viên suy giảm (ĐTB = 2.30). Phần lớn giáo viên trong độ tuổi từ 31 - 45 tuổi (50,7%) đây chưa phải độ tuổi quá cao nhưng cũng không quá trẻ, giáo viên sau một thời gian dài làm việc công hiến dẫn đến sức khoẻ của giáo viên giảm sút rất nhiều, đây chính là tác nhân gây ảnh hưởng rất lớn đến các thầy cô. Tác nhân gây ảnh hưởng lớn thứ hai là khả năng kiểm chế cảm xúc của giáo viên (ĐTB = 2.29). Qua quá trình khảo sát, chúng tôi nhận được rất nhiều chia sẻ về việc giáo viên không thể kiểm chế được cảm xúc khi gặp tình huống xấu dẫn đến quá căng thẳng tâm lý và có những hành vi sai lệch.

4. Biện pháp hỗ trợ nhằm giảm thiểu stress của giáo viên tại trung tâm giáo dục nghề nghiệp- giáo dục thường xuyên Hải Hậu- Nam Định

Tên cơ sở phân tích thực trạng ở trên, bài viết đề xuất một số biện pháp hỗ trợ nhằm giảm thiểu stress của giáo viên tại trung tâm giáo dục nghề nghiệp- giáo dục thường xuyên Hải Hậu- Nam Định như sau:

Thứ nhất, Tổ chức thực hiện chính sách thu hút, đãi ngộ cho đội ngũ giáo viên Trung tâm GDNN-GDTX, đồng thời phải tạo môi trường làm việc tốt cho các giáo viên. Đây cũng là một trong những giải pháp góp phần giải quyết tình trạng giáo viên bỏ nghề, thiếu nhân lực trong ngành giáo dục, nhất là đối với trung tâm GDNN-GDTX huyện Hải Hậu, tỉnh Nam Định.

Thứ hai, Cần tổ chức, phân công, sắp xếp bố trí lại nhân lực một cách có hiệu quả trong công việc, tránh tình trạng dồn nhiều công việc cùng lúc và tránh việc có người làm nhiều, có người không có việc làm. Cấp lãnh đạo cần quan tâm hơn nữa đến đời sống của giáo viên, cần có các cuộc đối thoại thường xuyên với giáo viên; Tạo điều kiện tổ chức các sự kiện vui chơi, giải trí nhằm tạo mối quan hệ thân thiện giữa cấp trên và cấp dưới cũng như giữa các đồng nghiệp với nhau. Thường xuyên tổ chức các hoạt động đào tạo, tập huấn chuyên môn cũng như liên kết đào tạo, tổ chức các hội thảo chuyên môn, hội nghị khoa học nhằm không ngừng trao đổi kiến thức chuyên môn cho giáo viên. Đẩy mạnh hoạt động của cơ quan và tổ chức khám bệnh định kỳ cho toàn thể cán bộ giáo viên tại trung tâm nhằm ngăn ngừa và phát hiện kịp thời những

trường hợp bị bệnh của giáo viên để có hướng điều trị tốt hơn. Đẩy mạnh hoạt động thể dục thể thao tại cơ quan cũng như thường xuyên tổ chức các hội thi về văn nghệ thể dục thể thao tại cơ quan nhân các ngày lễ lớn nhằm khuyến khích giáo viên tham gia các hoạt động văn nghệ thể dục thể thao. Đây là những phương pháp phòng ngừa có hiệu quả, có tác động tích cực đối với stress của giáo viên tại trung tâm GDNN-GDTX huyện Hải Hậu, tỉnh Nam Định. Để ứng phó với stress, điều quan trọng nhất là tiến hành các hoạt động phòng ngừa. Cần tổ chức các hoạt động phòng ngừa thường xuyên cho các giáo viên để kịp thời giải tỏa các căng thẳng tâm lý, giảm thiểu nguy cơ chuyển đổi các stress tích cực thành các stress tiêu cực. Xây dựng phòng hỗ trợ tâm lý cho giáo viên và học sinh trong trung tâm làm đầu mối triển khai các hoạt động phòng ngừa tâm lý và phát hiện, can thiệp kịp thời cho những rối nhiễu, trong đó có hiện tượng stress cho giáo viên và học sinh, tránh những trường hợp rối nhiễu trầm trọng không được phát hiện, can thiệp kịp thời có thể gây ra hậu quả đáng tiếc.

Thứ ba, Các giáo viên cần chủ động trang bị thêm cho mình những kiến thức cần thiết về stress để tự mình có thể chủ động phòng ngừa stress hoặc có thể nhận biết những dấu hiệu sớm của stress và có những cách ứng phó kịp thời. Cần quản lý thời gian của mình một cách có hiệu quả, chủ động quản lý tốt công việc và các mối quan hệ của mình. Khi phải đối mặt với những khó khăn, có thể chủ động yêu cầu sự giúp đỡ của các nhà chuyên môn để có cách can thiệp, ứng phó hợp lý.

5. Kết luận

Các yếu tố có thể gây stress cho giáo viên GDNN-GDTX bao gồm các yếu tố chủ đạo như sau: Khả năng nhận thức của học sinh, mối quan hệ giữa giáo viên và học sinh, thu nhập từ công việc, khối lượng công việc, sức khỏe của giáo viên suy giảm, khả năng kiểm chế cảm xúc, công việc dạy học diễn ra liên tục không có thời gian nghỉ ngơi. Từ kết quả khảo sát quản lý thực trạng cho thấy, để góp phần giảm thiểu những áp lực trong công việc và stress cho giáo viên cần thực hiện đồng bộ các phương pháp và có sự phối hợp giữa chính quyền, các sở ban ngành địa phương cũng như các đơn vị và của chính những người trực tiếp hoặc gián tiếp tham gia vào hoạt động trong lĩnh vực giáo dục của Trung tâm GDNN-GDTX huyện Hải Hậu, tỉnh Nam Định.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Tô Như Khuê (1995). Cảm xúc và căng thẳng cảm xúc trong lao động. Tài liệu tập huấn về bảo vệ hộ lao động cho công nhân sửa chữa bảo dưỡng cột Antenviba, tr. 28-45.
- [2] Quyết định 01/2007/QĐ-BGDĐT Quy chế tổ chức hoạt động của trung tâm giáo dục thường xuyên.
- [3] Nguyễn Văn Nhận (2006). Tâm lý học y học. Nxb Y học.
- [4] Phạm Thị Nhiên (2008). Stress và cách phòng chống stress. Kỷ yếu hội thảo khoa học chăm sóc sức khỏe tinh thần - Hội khoa học tâm lý giáo dục Việt Nam, Bảo Long, ngày 11 - 13 tháng 1.
- [5] Judith Lazaraus (2001). Cách giảm stress tốt nhất. Nxb Văn Hóa thông tin Hà Nội.

ABSTRACT

Managing the current state of teachers' stress at the vocational and continuing education center - Hai Ha - Nam Dinh

Stress of teachers of vocational education and training is an increasingly common problem, stress can have a negative effect on teachers' health mental health, work ability, quality of life of teachers. This study focuses on assessing the stress status of Vocational Education and Training - Continuing Education teachers - Hai Hau - Nam Dinh. Among 71 teachers participating in the study, the rate of stress was mild (10.6%), moderate (13.5%), severe (8.5%), very severe (8.5%). 5.2%). Within the scope of this research, we only focus on four groups of causes, mainly psychological and personal reasons for teachers, causes related to work pressure, causes related to school and education. Students, the reasons are related to personal needs and working environment. From there, some measures are proposed to help teachers relieve stress in professional activities and in life.

Keywords: *Stress, teacher; teachers' stress, Vocational and Continuing Education.*

THỰC TRẠNG QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG TƯ VẤN TÂM LÝ CHO HỌC SINH Ở CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ HUYỆN KIM BẢNG, TỈNH HÀ NAM

Trương Văn Tĩnh¹

Tóm tắt. Trong bối cảnh xã hội hiện đại, tâm lý học và tư vấn tâm lý ngày càng được nhận thức là một phần quan trọng trong quá trình phát triển và giáo dục của học sinh. Tuy nhiên, thực trạng quản lý hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh tại các trường trung học cơ sở huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam lại là một vấn đề cần được xem xét và nâng cao. Bài báo trình bày kết quả nghiên cứu thực trạng quản lý hoạt động tư vấn tâm lý học sinh các trường trung học cơ sở huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam trong giai đoạn hiện nay. Khảo sát được tiến hành trên 05 trường trung học cơ sở trên địa bàn huyện Kim Bảng, Hà Nam với 10 Cán bộ quản lý; 50 giáo viên và 50 học sinh. Nội dung khảo sát phân tích các vấn đề liên quan đến quản lý hoạt động tư vấn tâm lý học sinh trong giai đoạn hiện nay, bao gồm mục tiêu, nội dung, hình thức, phương pháp, kiểm tra và đánh giá kết quả hoạt động tư vấn tâm lý học sinh, cũng như các yếu tố ảnh hưởng đến thực trạng quản lý hoạt động tư vấn tâm lý học sinh các trường THCS huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam.

Từ khóa: *Quản lý hoạt động tư vấn; tư vấn tâm lý học sinh trung học cơ sở.*

1. Đặt vấn đề

Thực trạng quản lý hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh đóng vai trò quan trọng trong việc chăm sóc và phát triển tâm lý của học sinh, đặc biệt là trong bối cảnh hiện nay khi áp lực học tập và tâm lý trẻ em ngày càng tăng cao. Tâm lý học sinh đóng một vai trò quan trọng trong sự phát triển toàn diện của họ. Tuy nhiên, hiện nay, các vấn đề liên quan đến tâm lý học sinh đã trở thành một trong những thách thức hàng đầu đối với hệ thống giáo dục. Các yếu tố như áp lực học tập, xã hội hóa, gia đình bất ổn, và áp lực từ cuộc sống hàng ngày đều có thể gây ra tác động tiêu cực đến tâm lý của học sinh.

Huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam không phải là ngoại lệ khi đối mặt với những thách thức này. Với một số lượng lớn học sinh đang học tại các trường trung học cơ sở, việc quản lý hoạt động tư vấn tâm lý trở thành một vấn đề cấp bách. Tuy nhiên, hiện tại, chưa có nhiều thông tin về thực trạng quản lý và chất lượng hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh tại huyện Kim Bảng.

Để đảm bảo rằng học sinh được hỗ trợ tốt nhất trong việc phát triển tâm lý và giải quyết các vấn đề tâm lý, cần có sự quan tâm và đầu tư vào việc quản lý hoạt động tư vấn tâm lý. Điều này đòi hỏi sự hợp tác chặt chẽ giữa các nhà trường, giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục, và các chuyên gia tư vấn tâm lý.

Bài báo này nhằm mục đích nghiên cứu và phân tích thực trạng quản lý hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh tại các trường trung học cơ sở tại huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam. Chúng ta sẽ xem xét các chính sách, quy định hiện có và tìm hiểu về việc triển khai các hoạt động tư vấn tâm lý trong các trường. Bằng cách đánh giá hiện trạng, chúng ta sẽ nhìn nhận được những thách thức và cơ hội trong việc nâng cao chất lượng hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh.

Thông qua việc nghiên cứu về thực trạng này, hy vọng rằng bài báo sẽ đóng góp ý kiến, khuyến nghị và đề xuất các biện pháp cải thiện trong việc quản lý hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh tại huyện Kim Bảng. Chỉ khi có sự quan tâm và đầu tư mạnh mẽ vào tâm lý học sinh, chúng ta mới có thể xây dựng một môi trường giáo dục lành mạnh và phát triển toàn diện cho tương lai của các em.

Ngày nhận bài: 10/05/2023. Ngày nhận đăng: 25/06/2023.

¹ Trường Trung học cơ sở Đại Cương, huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam

Tác giả liên hệ: Trương Văn Tĩnh. Địa chỉ e-mail: truongvantinh77@gmail.com

2. Thực trạng quản lý hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường trung học cơ sở huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam

Mô tả khảo sát

Mục đích khảo sát: Đánh giá thực trạng quản lý hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam, phân tích kết quả khảo sát để xác định điểm mạnh và hạn chế thông qua các nội dung trong bảng khảo sát và xác định nguyên nhân của thực trạng.

Nội dung khảo sát: Thực trạng quản lý hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam.

Đối tượng khảo sát: Lãnh đạo phòng giáo dục và đào tạo huyện Kim Bảng: 02 người

Mẫu khảo sát tại 05 trường THCS thuộc cụm 3 trên địa bàn huyện Kim Bảng, Hà Nam với 10 Cán bộ quản lý; 50 giáo viên và 50 học sinh

2.1. Thực trạng quản lý mục tiêu và kế hoạch tư vấn tâm lý cho học sinh

“Thời gian qua, công tác xây dựng mục tiêu, kế hoạch tư vấn tâm lý đã được ban giám hiệu các trường THCS trên địa bàn thực hiện chặt chẽ theo hướng dẫn và quy định của Bộ GD&ĐT, tác giả đã tiến hành khảo sát 5 trường THCS và kết quả cụ thể thu được đã xử lý và trình bày cụ thể trong Bảng 1.

Bảng 1. Kết quả khảo sát thực trạng quản lý mục tiêu, kế hoạch hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam

Nội dung quản lý	Mức độ thực hiện					Tổng điểm	Điểm TB	Thứ bậc
	1	2	3	4	5			
	SL	SL	SL	SL	SL			
Mục tiêu hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS phải được cụ thể gắn với đặc điểm tâm lý lứa tuổi, với những diễn biến tâm sinh lý	0	6	13	43	48	463	4.21	1
Mục tiêu hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS phải phản ánh được bối cảnh của văn hóa, tâm lý xã hội, phong tục tập quán của địa phương, nhà trường, cộng đồng dân cư.	1	13	25	33	38	424	3.85	4
Mục tiêu hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS phải có tính phân hóa giữa các đối tượng học sinh ở độ tuổi, văn hóa, dân tộc khác nhau, tôn trọng sự khác biệt cá nhân và tính tự chủ của học trò	0	2	23	39	46	459	4.17	2
Mục tiêu hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS phải có tính mở rộng gắn với những yêu cầu về kỹ năng học tập và phân luồng hướng nghiệp ở cấp THCS.	0	24	24	30	32	400	3.64	5
Mục tiêu hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS phải thực tế với điều kiện thực hiện của mỗi nhà trường	0	12	23	30	45	438	3.98	3

Ghi chú: Mức độ 1- Rất không tốt và tăng dần đến Mức độ 5- Rất tốt

Việc quản lý mục tiêu, kế hoạch hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh được Ban giám hiệu các trường THCS huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam chú trọng, CBQL, GV và học sinh đánh giá trung bình từ 3,64 -4,21 điểm. Trong đó được đánh giá cao nhất là “Mục tiêu hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS phải được cụ thể gắn với đặc điểm tâm lý lứa tuổi, với những diễn biến tâm sinh lý” với 4,21 điểm.

Thứ hai là “Mục tiêu hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS phải có tính phân hóa giữa các đối tượng học sinh ở độ tuổi, văn hóa, dân tộc khác nhau, tôn trọng sự khác biệt cá nhân và tính tự chủ của học trò” được CBQL, GV và HS đánh giá với điểm trung bình 4,17 điểm.

Thứ ba là “Mục tiêu hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS phải thực tế với điều kiện thực hiện của mỗi nhà trường” với đánh giá của CBQL, GV và học sinh đạt 3.98 điểm.

Tuy nhiên còn một số nội dung có mức đánh giá khá thấp như “Mục tiêu hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS phải phản ánh được nội dung hay bối cảnh của văn hóa, tâm lý xã hội, phong tục tập quán của địa phương, nhà trường, cộng đồng dân cư.” chỉ được đánh giá điểm trung bình 3,85 điểm, “Mục tiêu hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS phải có tính mở rộng gắn với những yêu cầu về kỹ năng học tập và phân luồng hướng nghiệp ở cấp THCS” chỉ đạt 3,64 điểm.

Điều này cho thấy còn một số định hướng mục tiêu tư vấn tâm lý cho HS tại các Trường THCS huyện Kim Bảng còn chưa được xây dựng và vận dụng hiệu quả. Vì vậy, cần phải đưa ra giải pháp phù hợp, hữu

hiệu để việc quản lý mục tiêu và kế hoạch tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam thực sự nền nếp, khoa học, mang tính mục tiêu và định hướng cho quá trình công tác của giáo viên cũng như học tập và sinh hoạt của học sinh.

2.2. Thực trạng quản lý nội dung tư vấn tâm lý cho học sinh

“Để định hướng toàn bộ quá trình tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS nhằm thực hiện mục tiêu, kế hoạch đã xây dựng thì khâu quản lý xây dựng nội dung tư vấn tâm lý cho học sinh có tính chất tiền đề và là cơ sở cho việc quản lý tư vấn tâm lý cho học sinh trong nhà trường. Kết quả khảo sát Cán bộ quản lý, giáo viên và học sinh tại 5 trường THCS về quản lý nội dung Tư vấn tâm lý cho học sinh được thống kê đầy đủ trong bảng 2 như sau:

Bảng 2. Kết quả khảo sát thực trạng quản lý nội dung tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam

Nội dung quản lý	Mức độ thực hiện					Tổng điểm	Điểm TB	Thứ bậc
	1	2	3	4	5			
	SL	SL	SL	SL	SL			
Ý nghĩa: Nội dung tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS vừa có ý nghĩa đáng kể đối với nhu cầu và lợi ích thiết thực về phòng ngừa, phát hiện sớm, can thiệp nói chung cho học sinh, đồng thời vừa có ý nghĩa đáng kể đối với sứ mệnh giáo dục của nhà trường.	0	0	8	43	59	491	4.46	1
Tiện ích: Nội dung tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS cần thực sự hữu dụng trong đời sống tâm lý của mỗi học sinh trong điều kiện học tập ở cấp THCS, môi trường sinh hoạt, giao tiếp tại nhà trường và cộng đồng	0	13	21	37	39	432	3.93	4
Hiệu lực: Nội dung tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS phải chính xác và cập nhật liên tục gắn với thực tế phục vụ học tập, giao tiếp và hoạt động của học sinh cá nhân và tính tự chủ của học trò	0	3	20	42	45	461	4.19	3
Phù hợp: Nội dung tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS phải phù hợp với trình độ phát triển nhận thức, đặc trưng văn hoá, đặc điểm tâm lý lứa tuổi của học sinh.	0	29	25	28	28	385	3.50	5
Khả thi: Nội dung tư vấn tâm lý cho học sinh ở các 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.	0	1	21	34	55	471	4.28	2

Kết quả bảng 2 cho thấy công tác quản lý nội dung tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam thực hiện khá tốt với điểm đánh giá của CBQL, GV và học sinh trung bình từ 3,50-4,46 điểm. Trong đó về “Ý nghĩa: Nội dung tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS vừa có ý nghĩa đáng kể đối với nhu cầu và lợi ích thiết thực về phòng ngừa, phát hiện sớm, can thiệp nói chung cho học sinh, đồng thời vừa có ý nghĩa đáng kể đối với sứ mệnh giáo dục của nhà trường.” Và “Khả thi: Nội dung tư vấn tâm lý cho học sinh ở các 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.” được đánh giá cao nhất với điểm trung bình 4,28-4,46 điểm

Tuy nhiên về mức độ “Phù hợp: Nội dung tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS phải phù hợp với trình độ phát triển nhận thức, đặc trưng văn hoá, đặc điểm tâm lý lứa tuổi của học sinh.” Lại được cán bộ quản lý, giáo viên và học sinh tại 5 trường THCS đánh giá rất thấp với 3,50 điểm.

Qua phỏng vấn 1 cán bộ quản lý trường THCS trên địa bàn, đã nhận được ý kiến chia sẻ: “Việc quản lý nội dung tư vấn tâm lý cho học sinh là công tác quan trọng được lãnh đạo nhà trường quan tâm nhưng hiện nay cùng với sự phát triển của thời đại, công nghệ thông tin đi vào đời sống đã thay đổi tính chất tâm lý của học sinh rất nhiều nên vẫn còn một số nội dung tư vấn tâm lý cho học sinh mà nhà trường xây dựng triển khai chưa phù hợp với nhu cầu và chưa thật sự hiệu quả trong thực tế.”

Như vậy, có thể thấy, việc quản lý nội dung hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam được thực hiện tương đối tốt. Tuy nhiên, vẫn còn một số nội dung chưa thực sự phù hợp với trình độ phát triển nhận thức, đặc trưng văn hoá, đặc điểm tâm lý lứa tuổi của học sinh. Vì vậy, cần phải đưa ra giải pháp phù hợp, hữu hiệu để việc quản lý nội dung Tư vấn tâm lý cho học sinh các trường

THCS huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam thực sự nền nếp, khoa học.

2.3. Thực trạng quản lý hình thức, phương pháp tư vấn tâm lý cho học sinh

Một trong các khâu rất quan trọng của quản lý tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS là công việc xác định và lựa chọn hình thức, phương pháp tư vấn tâm lý cho học sinh. Sự chuẩn bị hình thức phương pháp thông qua chất lượng giáo án của giáo viên qua từng tiết học, bài học có ảnh hưởng rất lớn đến kết quả dạy học nói chung và kết quả tư vấn tâm lý. Giáo viên đã nắm được việc chuẩn bị lên lớp chu đáo, soạn giáo án chi tiết, đúng phương pháp đặc trưng bộ môn là thực hiện tốt nền nếp chuyên môn, đảm bảo tiết dạy thành công, đạt hiệu quả dạy học. Qua khảo sát 5 trường gồm Cán bộ quản lý, giáo viên và học sinh về kết quả xác định và lựa chọn hình thức, phương pháp tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS được thể hiện cụ thể trong bảng 3.

Bảng 3. Kết quả khảo sát thực trạng quản lý hình thức, phương pháp tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam

Nội dung quản lý	Mức độ thực hiện					Tổng điểm	Điểm TB	Thứ bậc
	1	2	3	4	5			
	SL	SL	SL	SL	SL			
Phương pháp được chọn phù hợp với hình thức, nội dung và đối tượng tư vấn tâm lý và đảm bảo mục tiêu đặt ra.	0	5	10	41	54	474	4.31	3
Phương pháp tư vấn tâm lý phải thể hiện tôn trọng đối tượng tư vấn tâm lý và đảm bảo tính riêng tư của học sinh.	0	19	28	25	38	412	3.75	12
Phương pháp tư vấn tâm lý cho học sinh phù hợp với năng lực của đội ngũ cán bộ, GV trong nhà trường và đảm bảo có thể triển khai tốt trong điều kiện cơ sở vật chất hiện có.	0	0	1	39	70	509	4.63	1
Sử dụng các phương pháp tư vấn tâm lý khuyến khích học sinh tự đưa ra các quyết định.	0	7	22	34	47	451	4.10	5
Sử dụng các phương pháp tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS để đảm bảo đạo đức tư vấn viên	0	16	19	29	46	435	3.95	6
Kiểm tra đánh giá và điều chỉnh kịp thời các hạn chế mắc phải trong phương pháp tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS được vận dụng	1	20	21	27	41	417	3.79	10
Phù hợp các điều kiện thực tế của mỗi nhà trường (về số lượng, năng lực, kinh. Nghiệm của tư vấn viên tâm lý; phòng tư vấn)	0	0	10	39	61	491	4.46	2
Đảm bảo các nhiệm vụ, chức năng của các nhà trường THCS;	0	12	27	31	40	429	3.90	7
Tạo điều kiện cho học sinh có thể chủ động, tích cực, tự ra quyết định trong các tình huống nảy sinh cần tư vấn.	0	11	11	34	54	461	4.19	4
Tôn trọng đạo đức của người làm tư vấn, giữ bí mật cho học sinh được tư vấn	0	11	34	28	37	421	3.83	8
Khuyến khích học sinh tăng cường học hỏi lẫn nhau để vượt qua những trở ngại, khó khăn tâm lý	0	18	27	24	41	418	3.80	9
Tận dụng tối đa nguồn lực của nhà trường và cộng đồng địa phương.	0	26	14	30	40	414	3.76	11

Qua bảng 3, có thể thấy cả 12 nội dung quản lý hình thức, phương pháp tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam đều được Ban giám hiệu các trường THCS quan tâm thực hiện với đánh giá của cán bộ quản lý, giáo viên và học sinh đạt điểm trung bình từ 3,75-4,63 điểm.

Trong đó đánh giá cao nhất là nội dung “Phương pháp tư vấn tâm lý cho học sinh phù hợp với năng lực của đội ngũ cán bộ, GV trong nhà trường và đảm bảo có thể triển khai tốt trong điều kiện cơ sở vật chất hiện có.”. Được cán bộ quản lý, giáo viên và học sinh đánh giá với 4,63 điểm, “Phù hợp các điều kiện thực tế của mỗi nhà trường (về số lượng, năng lực, kinh nghiệm của tư vấn viên tâm lý; phòng tư vấn)” cũng được quản lý, giáo viên và học sinh đánh giá với 4,46 điểm, xếp vị trí thứ 2.

Một số nội dung như “Tận dụng tối đa nguồn lực của nhà trường và cộng đồng địa phương”, “Phương pháp tư vấn tâm lý phải thể hiện tôn trọng đối tượng tư vấn tâm lý và đảm bảo tính riêng tư của học sinh.” được cán bộ quản lý, giáo viên và học sinh đánh giá chỉ đạt 3,75-3,76 điểm là những nội dung kém hiệu quả nhất trong quản lý hình thức, phương pháp tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam và cũng phản ánh đúng thực tế hiện nay các hình thức, phương pháp TVTL cho HS còn chủ yếu sử dụng các hình thức như trò chuyện trao đổi trực tiếp nên chưa thể hiện tôn trọng đối tượng tư vấn tâm lý và đảm bảo tính riêng tư của học sinh.

2.4. Thực trạng quản lý kiểm tra, đánh giá kết quả tư vấn tâm lý cho học sinh

Tổ chức kiểm tra, đánh giá kết quả tư vấn tâm lý cho học sinh có tầm quan trọng rất lớn, nó tác động trực tiếp đến kết quả thực hiện tư vấn tâm lý của cán bộ tư vấn viên, giáo viên, kết quả ổn định tâm lý và hành vi học sinh và đến chất lượng giáo dục của mỗi nhà trường. Do vậy CBQL, Hiệu trưởng phải có biện pháp quản lý và tổ chức hoạt động kiểm tra, đánh giá kết quả kết quả tư vấn tâm lý cho học sinh định kỳ. Các biện pháp, nội dung quản lý kiểm tra, đánh giá kết quả kết quả tư vấn tâm lý cho học sinh các trường THCS huyện Kim Bảng được tác giả khảo sát và phân tích số liệu cụ thể trong bảng 4 sau đây:

Bảng 4. Kết quả khảo sát thực trạng quản lý kiểm tra, đánh giá kết quả tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường THCS huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam

Nội dung quản lý	Mức độ thực hiện					Tổng điểm	Điểm TB	Thứ bậc
	1	2	3	4	5			
	SL	SL	SL	SL	SL			
Kết quả kiểm tra, đánh giá được sử dụng để đối chiếu, so sánh với các phương hướng đã đặt ra và kết quả đạt được.	0	10	17	32	41	454	4.13	4
Kiểm tra, giám sát việc triển khai các hình thức, phương pháp, biện pháp tư vấn tâm lý cho học sinh.	0	0	12	22	66	495	4.50	2
Kiểm tra, đánh giá việc phối hợp các lực lượng tham gia thực hiện, sự tham gia của các lực lượng giáo dục	0	21	17	37	37	422	3.84	5
Kết quả kiểm tra, đánh giá được sử dụng điều chỉnh, khắc phục những hạn chế trong hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh.	0	25	20	28	37	407	3.70	6
Sử dụng kết quả kiểm tra kết quả học tập, các năng lực giao tiếp xã hội của HS để đánh giá hiệu quả TVTL	0	1	19	33	59	478	4.35	3
Chỉ đạo bộ phận hoạt động TVTL cho HS của trường lập báo cáo chi tiết kết quả TVTL đã được kiểm tra đánh giá sau mỗi quý, mỗi học kỳ	0	0	2	44	64	502	4.56	1

Ban giám hiệu các trường THCS huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam quan tâm tổ chức kiểm tra, đánh giá hiệu quả tư vấn tâm lý cho học sinh. Trong đó, nội dung “Chỉ đạo bộ phận hoạt động TVTL cho HS của trường lập báo cáo chi tiết kết quả TVTL đã được kiểm tra đánh giá sau mỗi quý, mỗi học kỳ” xếp vị trí 1 được quản lý, giáo viên và học sinh đánh giá với 4,56 điểm. Các nội dung khác được quản lý, giáo viên và học sinh đánh giá với điểm trung bình từ 3,70- 4,50 điểm.

Được đánh giá thấp nhất là “Kiểm tra, đánh giá việc phối hợp các lực lượng tham gia thực hiện, sự tham gia của các lực lượng giáo dục” với 3,84 điểm và “Kết quả kiểm tra, đánh giá được sử dụng điều chỉnh, khắc phục những hạn chế trong hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh” với 3,70 điểm. Đây là những hạn chế cần khắc phục trong công tác quản lý kiểm tra, đánh giá kết quả tư vấn tâm lý cho học sinh mà CBQL các trường THCS huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam phải quan tâm chấn chỉnh thực hiện.

3. Đánh giá thực trạng

Kết quả đánh giá thực trạng quản lý hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường trung học cơ sở huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam đã đem lại những thông tin quý giá về các khía cạnh khác nhau của quá trình tư vấn. Nghiên cứu đã tập trung vào đánh giá việc quản lý mục tiêu và kế hoạch, nội dung, hình thức và phương pháp, cũng như kiểm tra và đánh giá kết quả trong tư vấn tâm lý cho học sinh.

Về việc quản lý mục tiêu và kế hoạch tư vấn tâm lý, nghiên cứu cho thấy cần tiếp tục nâng cao việc xác định mục tiêu rõ ràng và phù hợp với nhu cầu của học sinh. Đồng thời, cần thiết lập các kế hoạch cụ thể và linh hoạt để đảm bảo hoạt động tư vấn được triển khai hiệu quả.

Về quản lý nội dung tư vấn tâm lý, việc đa dạng hóa và cập nhật kiến thức tâm lý cho các nhân viên tư vấn là cần thiết. Đồng thời, cần đảm bảo rằng nội dung tư vấn được tùy chỉnh và phù hợp với từng học sinh, nhằm giúp họ giải quyết các vấn đề tâm lý và học tập một cách hiệu quả. Về hình thức và phương pháp tư vấn tâm lý, cần khuyến khích sự sáng tạo và linh hoạt trong việc áp dụng các phương pháp tư vấn phù hợp với từng trường hợp. Đồng thời, việc đào tạo và nâng cao năng lực chuyên môn cho các nhân viên tư vấn cũng đóng vai trò quan trọng trong việc cung cấp dịch vụ tư vấn tốt hơn cho học sinh.

Cuối cùng, việc quản lý kiểm tra và đánh giá kết quả tư vấn tâm lý cần được thực hiện một cách chặt chẽ và có hệ thống. Việc đánh giá kết quả không chỉ giúp đo lường hiệu quả của hoạt động tư vấn, mà còn tạo cơ sở để điều chỉnh và cải thiện quá trình tư vấn trong tương lai. Tổng hợp lại, đánh giá thực trạng quản lý

hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường trung học cơ sở huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam cho thấy còn cần nâng cao và cải thiện nhiều khía cạnh để đáp ứng tốt hơn nhu cầu tư vấn tâm lý của học sinh. Việc cung cấp một môi trường tư vấn chất lượng và hiệu quả có vai trò quan trọng trong việc phát triển toàn diện cho học sinh và giúp họ vượt qua các khó khăn trong quá trình học tập và phát triển cá nhân.

4. Kết luận

Tổng hợp kết quả đánh giá thực trạng quản lý hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh ở các trường trung học cơ sở huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam cho thấy rằng việc tư vấn tâm lý cho học sinh trong khu vực này đã được nhận thức và chú trọng, và đã đạt được một số kết quả đáng kể. Tuy nhiên, còn tồn tại nhiều hạn chế và khó khăn trong quá trình quản lý hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh. Những hạn chế này chủ yếu xuất phát từ việc nhận thức và quản lý của cán bộ quản lý các cấp và các ban ngành vẫn chưa đầy đủ và đồng bộ. Sự thiếu thống nhất dẫn đến quản lý hoạt động tư vấn tâm lý còn mang tính chủ quan và thụ động. Vì vậy, cần có sự nỗ lực từ các cấp quản lý để tăng cường nhận thức, đồng bộ hóa quản lý, đảm bảo nguồn lực và đào tạo chuyên môn cho cán bộ tư vấn tâm lý. Đồng thời, cần đầu tư vào cơ sở vật chất và nâng cao chất lượng tài liệu phục vụ cho hoạt động tư vấn tâm lý, nhằm tăng cường hiệu quả và đáp ứng đúng yêu cầu của học sinh. Với những khó khăn và hạn chế hiện tại, Hiệu trưởng các trường trung học cơ sở huyện Kim Bảng cần đề xuất các biện pháp cụ thể và hiệu quả trong quản lý hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh, nhằm nâng cao chất lượng giáo dục và phát triển toàn diện cho học sinh trong khu vực này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017). Thông tư số 31/2017/TT-BGDĐT ngày 18 tháng 12 năm 2017 về hướng dẫn thực hiện công tác tư vấn tâm lý cho học sinh trong trường phổ thông, Hà Nội.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Quyết định Số: 1876/QĐ-BGDĐT ban hành chương trình bồi dưỡng năng lực tư vấn cho giáo viên phổ thông làm công tác tư vấn cho học
- [3] Lê Thanh Hải (2020). Tư vấn tâm lý cho học sinh trong các trường THCS huyện Tam Đảo, tỉnh Vĩnh Phúc. Luận văn thạc sĩ Đại học Sư Phạm Hà Nội.
- [4] Lý chủ Hưng, Kiến Văn (2007). Tư vấn tâm lý cho học sinh. Nxb Phụ Nữ, Hà Nội.
- [5] Nguyễn Thị Oanh (2011). Tư vấn tâm lý cho học sinh., Nxb Trẻ, Hà Nội.
- [6] Huỳnh Văn Sơn (Chủ biên, 2020). Giáo dục Kỹ năng mềm và Tư vấn tâm lý cho học sinh trung học. Nxb Giáo dục Việt Nam.

ABSTRACT

The current situation of management of psychological counseling activities for secondary school students in Kim Bang District, Ha Nam Province

In the context of modern society, psychology and psychological counseling are increasingly recognized as an important part of the development and education process of students. However, the current situation of managing psychological counseling activities for students in the lower secondary schools of Kim Bang district, Ha Nam province, is an issue that needs to be examined and improved. This article presents the results of a study on the current state of managing psychological counseling activities for students in lower secondary schools in Kim Bang district, Ha Nam province. The survey was conducted in 05 lower secondary schools in Kim Bang district, Ha Nam province, involving 10 administrators, 50 teachers, and 50 students. The survey analyzed various issues related to the management of psychological counseling activities for students in the current period, including goals, content, forms, methods, assessment, and evaluation of the results of psychological counseling activities for students, as well as factors influencing the current state of managing psychological counseling activities for students in lower secondary schools of Kim Bang district, Ha Nam province.

Keywords: *Management of consulting activities; Psychological counseling for high school students.*

THỰC TRẠNG ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC

Đặng Ngọc Tuấn¹, Nguyễn Tương Tri²

Tóm tắt. Đánh giá kết quả học tập theo tiếp cận năng lực có vai trò quan trọng trong việc cải thiện kết quả học tập của học sinh và cũng là một trong những công cụ điều chỉnh quá trình đào tạo, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo. Đây chính là biện pháp chủ yếu nhằm xác định mức độ thực hiện mục tiêu dạy học về kiến thức, kỹ năng, thái độ, đồng thời giúp học sinh tập trung vào quá trình học tập, phát triển tư duy sáng tạo và tư duy logic. Bằng phương pháp điều tra 350 giáo viên về cách họ tiếp cận đánh giá kết quả học tập theo tiếp cận năng lực của học sinh của 10 trường Trung học phổ thông. Kết quả nghiên cứu cho thấy, việc giáo viên sử dụng các cách đánh giá thường xuyên, đánh giá vì sự phát triển học sinh và linh hoạt các phương pháp, công cụ đánh giá giúp cho học sinh phát triển năng lực cá nhân.

Từ khóa: Đánh giá, kết quả học tập, tiếp cận năng lực.

1. Đặt vấn đề

Chương trình hành động của Chính phủ thực hiện Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 14/11/2013 đã nêu [1]: “Đổi mới hình thức, phương pháp thi, kiểm tra và đánh giá kết quả giáo dục theo hướng đánh giá năng lực người học; kết hợp đánh giá cả quá trình với đánh giá cuối học kỳ, cuối năm học theo mô hình của các nước có nền giáo dục phát triển”. Vậy, thế nào là đánh giá theo hướng tiếp cận năng lực HS? Công tác khảo thí và kiểm định chất lượng giáo dục cần có những đổi mới như thế nào để đạt được mục tiêu đổi mới căn bản theo hướng đó?

Nâng cao chất lượng đánh giá theo năng lực thông qua hoạt động rèn luyện trên lớp của nhóm tác giả Ikhfan Haris và cộng sự, 2021 [2]. Nghiên cứu này phản ánh hoạt động đào tạo trong lớp học như một phương pháp để cải thiện chất lượng đánh giá dựa trên năng lực trong các khóa học môn Toán và tiếng Bahasa Indonesia thông qua phân tích và tổng hợp bằng chứng bằng phương pháp quan sát và nhận dạng về học tập và đánh giá dựa trên năng lực. Ngoài ra, lợi ích của việc khuyến khích HS tham gia tích cực vào quá trình học tập là cần thiết vì tạo được động lực và tự chủ cho HS thay vì chỉ cố gắng thu thập thông tin để đạt điểm cao, HS được khuyến khích tham gia vào các hoạt động thực tế, tìm hiểu sâu hơn và phát triển khả năng sáng tạo của mình cho thấy rằng đánh giá năng lực cần phải đo lường năng lực thực sự của HS, thay vì chỉ đo lường khả năng làm bài kiểm tra. Điều này có nghĩa là đánh giá năng lực cần phải đo lường sự hiểu biết thực sự của HS về kiến thức và kỹ năng, thay vì chỉ đo lường khả năng ghi nhớ thông tin trong bài kiểm tra. Do đó, đánh giá tiếp cận năng lực khác biệt so với kiểm tra truyền thống bởi vì đánh giá theo tiếp cận năng lực đo lường khả năng thực sự của một người trong một tình huống cụ thể. Như vậy, đánh giá theo tiếp cận năng lực có thể cung cấp cho GV và nhà quản lý thông tin chính xác về khả năng của HS, giúp HS đưa ra quyết định tốt hơn.

Ngày nhận bài: 03/05/2023. Ngày nhận đăng: 25/06/2023.

¹Học viên Viện Sư phạm Kỹ thuật, Đại học Bách khoa Hà Nội

²Viện đào tạo Mở và Công nghệ thông tin, Đại học Huế

Tác giả liên hệ: Đặng Ngọc Tuấn. Địa chỉ e-mail: dntuan@quangbinh.edu.vn

Đánh giá KQHT của HS theo tiếp cận năng lực là rất cần thiết, việc này giúp đánh giá chính xác khả năng và thành tựu của mỗi HS. Thay vì chỉ tập trung vào kết quả cuối kỳ hay điểm số, tiếp cận năng lực giúp đánh giá khả năng của HS trong một lĩnh vực cụ thể. Ngoài ra, việc đánh giá theo tiếp cận năng lực cũng giúp học sinh có thể nhận ra được điểm mạnh và yếu của mình trong một lĩnh vực cụ thể, từ đó có thể tập trung vào phát triển và cải thiện kỹ năng của mình. Điều này cũng giúp tăng động lực học tập của học sinh và giúp họ phát triển thành công hơn trong tương lai.

2. Các khái niệm

2.1. Đánh giá kết quả học tập

Có nhiều khái niệm về đánh giá KQHT, trong nghiên cứu này đánh giá KQHT được hiểu là: “Đánh giá kết quả học tập của HS là quá trình đánh giá và định hướng để đánh giá năng lực, hiệu quả và tiến độ học tập của HS. đánh giá KQHT là một phần quan trọng của quá trình giáo dục và được sử dụng để đo lường và đánh giá sự tiến bộ và thành tựu của HS. Đánh giá kết quả học tập của học sinh có thể được thực hiện bằng nhiều cách khác nhau, bao gồm kiểm tra, bài tập, dự án, thảo luận, hoạt động trong lớp học và nhiều hoạt động khác” [6]. Đánh giá có thể được thực hiện bởi GV, nhà quản lý giáo dục, hay bởi chính HS thông qua tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng.

Mục đích của đánh giá KQHT là đánh giá sự tiến bộ và thành tựu của HS, đưa ra đánh giá chính xác về năng lực của HS, đánh giá hiệu quả của các phương pháp giảng dạy và hỗ trợ học tập, và cung cấp phản hồi cho HS để họ có thể phát triển và nâng cao kỹ năng của mình. Đánh giá KQHT là một phần không thể thiếu của quá trình giáo dục và cần được thực hiện một cách công bằng và chính xác để đảm bảo rằng HS được đánh giá dựa trên khả năng của họ và không bị thiên vị.

2.2. Năng lực

Theo quan điểm của Tâm lý học Mác xít [3], năng lực của con người luôn gắn liền hoạt động của chính họ. Nội dung và tính chất của hoạt động được qui định bởi nội dung và tính chất đối tượng của nó. Trong nghiên cứu này, năng lực được khái niệm: “NL là thuộc tính cá nhân được hình thành, phát triển nhờ tổ chức sẵn có và quá trình học tập, rèn luyện, cho phép con người thực hiện thành công một loại hoạt động nhất định, đạt kết quả mong muốn trong những điều kiện cụ thể”[4].

2.3. Đánh giá kết quả học tập theo tiếp cận năng lực

Đánh giá phải hướng tới sự phát triển phẩm chất và năng lực của HS thông qua mức độ đạt chuẩn kiến thức, kỹ năng, thái độ và các biểu hiện năng lực, phẩm chất của HS dựa trên mục tiêu giáo dục THCS/THPT; coi trọng đánh giá để giúp đỡ HS về phương pháp học tập. Đánh giá KQHT theo tiếp cận năng lực cần chú trọng khả năng vận dụng sáng tạo tri thức trong những tình huống ứng dụng khác nhau. Đánh giá KQHT đối với các học phần/ môn học và hoạt động thực hành là biện pháp chủ yếu nhằm xác định mức độ thực hiện mục tiêu dạy học, có vai trò quan trọng trong việc cải thiện KQHT của HS.

Do đó, khái niệm đánh giá KQHT theo tiếp cận năng lực ở trường Trung học phổ thông là: “Quá trình thu thập thông tin, phân tích và lí giải cách thức làm thế nào để đạt mục tiêu về yêu cầu cần đạt trong quá trình dạy học cho HS ở trường Trung học phổ thông. Từ đó, đề xuất các biện pháp, quy trình đánh giá KQHT theo hướng phát triển năng lực nhằm giúp HS biết vận dụng hiệu quả kiến thức, kỹ năng vào thực tiễn cuộc sống” [5].

3. Các quan điểm hiện đại về đánh giá kết quả học tập theo tiếp cận năng lực

Nghiên cứu của Marie Barnard và cộng sự (2020) [6]: Nghiên cứu này cho thấy rằng phản hồi quá trễ (tức là sau khi học sinh đã hoàn thành bài kiểm tra) không có tác dụng tích cực đến sự cải thiện KQHT của học sinh. Thay vào đó, phản hồi ngay lập tức và liên tục trong quá trình học tập là cần thiết bằng cách sử dụng lớp học đảo ngược. Một mô hình năng lực đã được phát triển để đánh giá tác động của một chương

trình dạy học ở trường THPT dành cho GV nhằm cải thiện khả năng của GV trong việc thực hiện hiệu quả các môn học có sử dụng công nghệ trong môi trường lớp học linh hoạt. Các năng lực được xác định thông qua các kỹ thuật đánh giá có sự tham gia và các đánh giá được điều chỉnh phù hợp với các năng lực của HS.

Nghiên cứu của Hilaire Adjibi và cộng sự (2017) [7]: Nghiên cứu này nhằm mục đích đánh giá vấn đề đánh giá kết quả học tập các môn khoa học vật lý, hóa học và công nghệ ở trường trung học phổ thông nước ta theo hướng tiếp cận năng lực. Nghiên cứu này cho thấy rằng khi HS nhận được phản hồi cụ thể về kiến thức và kỹ năng của mình trong quá trình học tập, họ có xu hướng cải thiện kết quả học tập của mình. Nghiên cứu của Esther Martínez Miguel và cộng sự (2018) [8]: Nghiên cứu này cho thấy rằng đánh giá theo tiếp cận năng lực tập trung vào quá trình học tập của HS, không chỉ kết quả cuối cùng. Thay vì chỉ xem xét kiến thức kiểu hỏi đáp, kiểm tra theo tiếp cận năng lực thúc đẩy HS thể hiện khả năng sử dụng kiến thức và kỹ năng trong các tình huống thực tế đánh giá năng lực cần phải tập trung vào các mục tiêu học tập cụ thể, đo lường sự tiến bộ của HS trong quá trình học tập và phải bao gồm cả các mục tiêu học tập phát triển cá nhân.

Nghiên cứu của Açıkgöz, Tacettin và Babadoğan, Mustafa Cem (2021) [9]: Nghiên cứu cho thấy rằng các chuyên gia áp dụng các định nghĩa cập nhật nhất về CBE, và khẳng định rằng phát triển năng lực tập trung vào việc thể hiện năng lực khi xem xét sự tiến bộ của HS và đo lường bằng các đánh giá quá trình qua các hoạt động học tập của HS bằng cách hỗ trợ HS ở từng giai đoạn.

4. Thực trạng đánh giá kết quả học tập của học sinh từ góc nhìn của giáo viên

4.1. Phương pháp khảo sát

Mục đích nghiên cứu:

Nhằm thu thập số liệu thực trạng đánh giá KQHT theo tiếp cận năng lực HS THPT một cách khách quan. Từ đó tạo cơ sở thực tiễn cho việc đề xuất các biện pháp đánh giá KQHT của HS phù hợp với định hướng và chương trình giáo dục phổ thông mới 2018.

Đối tượng và phương pháp nghiên cứu:

Nội dung của khảo sát, thu thập nhằm thu thập thêm những thông tin có liên quan khác liên quan đến đánh giá năng lực HS để có những đánh giá sâu hơn về thực trạng và đưa ra giải pháp hỗ trợ đánh giá KQHT theo tiếp cận năng lực HS trong giai đoạn tới.

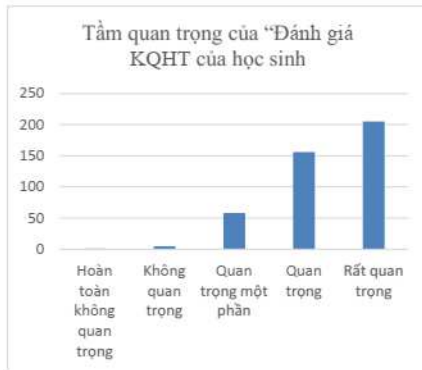
Đối tượng khảo sát:

Trường học: 425 GV đang giảng dạy tại 10 trường THPT trên địa bàn các tỉnh Quảng Bình, Quảng Trị Thừa Thiên Huế và thành phố Đà Nẵng.

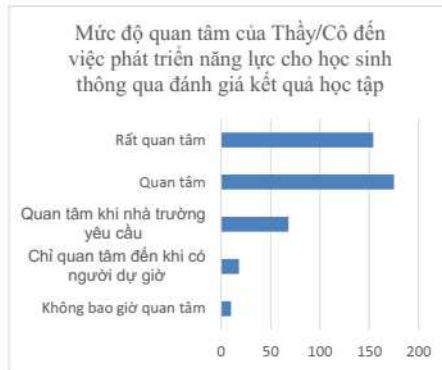
STT	Tên trường	Số phiếu khảo sát
01	THPT Ngô Quyền, Quảng Bình	50
02	THPT Hòa Vang, Đà Nẵng	35
03	THPT Hoàng Hoa Thám, Đà Nẵng	45
04	THPT Hai Bà Trưng, Huế	55
05	THPT TX Quảng Trị, Quảng Trị	50
06	THPT Tuyên Hóa, Quảng Bình	20
07	THPT Phan Đình Phùng, Quảng Bình	35
08	THPT Phan Châu Trinh, Đà Nẵng	45
09	THPT Lương Thế Vinh, Quảng Bình	50
10	THPT Đông Hà, Quảng Trị	40
Tổng		425

4.2. Kết quả khảo sát

Qua số liệu ở Biểu đồ 1 cho thấy các GV tham gia khảo sát ở các trường THPT trên địa bàn tỉnh Quảng Bình, Quảng Trị, Thừa Thiên Huế và thành phố Đà Nẵng đã nhận thức được tầm quan trọng của “Đánh giá KQHT của HS”.



Biểu đồ 1. Tầm quan trọng của đánh giá KQHT của HS



Biểu đồ 2. Mức độ quan tâm của Thầy/Cô đến việc phát triển năng lực cho HS thông qua đánh giá KQHT

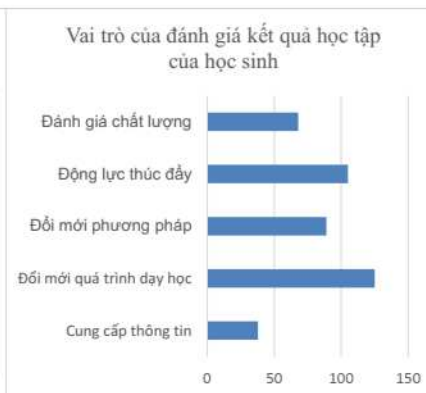
Trong số 425 GV tham gia khảo sát có đến 205 GV cho rằng “Kiểm tra, đánh giá KQHT của HS” là “rất quan trọng”, 156 GV cho rằng “quan trọng”, 58 GV cho rằng “Kiểm tra, đánh giá KQHT của HS” là “quan trọng một phần”, có 5 GV cho rằng “Kiểm tra, đánh giá KQHT của HS” là “không quan trọng” và chỉ có 1 GV cho rằng “Kiểm tra, đánh giá KQHT của HS” là “hoàn toàn không quan trọng”.

Trong khi đó, GV đã đặc biệt quan tâm đến “Việc phát triển năng lực cho HS thông qua đánh giá KQHT”, điều này thể hiện cụ thể như sau:

Trong số 425 GV tham gia khảo sát (Biểu đồ 2) có đến 154 GV cho rằng “Việc phát triển năng lực cho HS thông qua đánh giá KQHT” được GV “rất quan tâm”, có 175 GV “quan tâm”, 68 GV cho rằng “Việc phát triển năng lực cho HS thông qua đánh giá KQHT” là “quan tâm khi nhà trường yêu cầu”, cũng còn một số lượng nhỏ GV cho rằng “Việc phát triển năng lực cho HS thông qua đánh giá KQHT” là “chỉ quan tâm đến khi có người dự giờ” vấn đề này mang tính chất đối phó khi có cấp trên hoặc đồng nghiệp đánh giá và còn 10 GV tham gia khảo sát cho rằng GV “không bao giờ quan tâm” đến “Việc phát triển năng lực cho HS thông qua đánh giá KQHT”.



Biểu đồ 3. Mục đích đánh giá KQHT



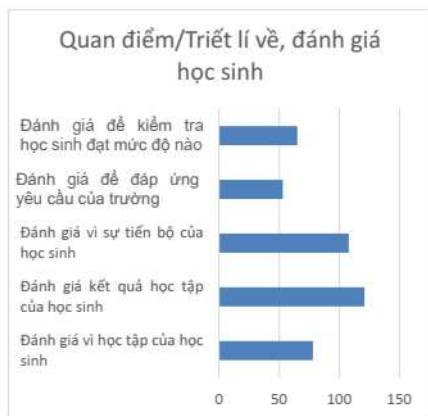
Biểu đồ 4. Vai trò của đánh giá KQHT

Để khảo sát ý kiến của GV về mục đích đánh giá KQHT của HS chúng tôi sử dụng câu hỏi: “Theo

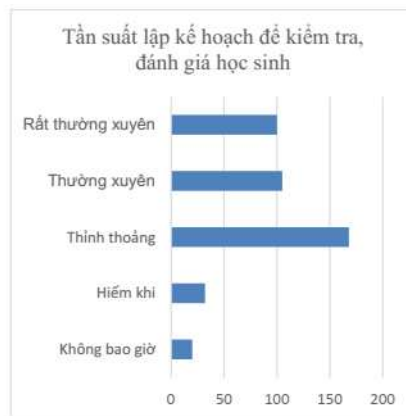
Thầy/Cô mục đích kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của HS là?” Kết quả nhận được Biểu đồ 3. Qua số liệu Biểu đồ 3 cho thấy trong 5 mục đích kiểm tra, đánh giá KQHT của HS thì đa số GV ở các trường tham gia khảo sát đều có mức độ đánh giá ngang nhau. Cụ thể như sau: có 83 GV cho rằng “Mục đích kiểm tra, đánh giá KQHT của HS” là để “Xác định kiến thức, kĩ năng, thái độ hiện có ở mỗi người học trước và sau khi học. Từ đó xác định năng lực cần đạt được trước và sau khi học”; có 92 GV (21,5%) cho rằng “Mục đích kiểm tra, đánh giá KQHT của HS” là để “Thúc đẩy người học học tập, thông báo kịp thời cho người học biết tiến độ của họ trong quá trình dạy học”; có 78 GV cho rằng “Mục đích kiểm tra, đánh giá KQHT của HS” là để “Cải tiến, hoàn thiện quá trình dạy học” có 89 GV cho rằng “Mục đích kiểm tra, đánh giá KQHT của HS” là để “Xác nhận hoặc chứng nhận trình độ, năng lực người học”; có 83 GV (19,5%) cho rằng “Mục đích kiểm tra, đánh giá KQHT của HS” là để “Giúp GV dự đoán những điểm mạnh, yếu của HS nhằm giúp HS khắc phục những yếu kém”.

Bên cạnh đó, “Vai trò của đánh giá KQHT” được GV ở các trường THPT trên địa bàn tỉnh Quảng Bình, Quảng Trị, Thừa Thiên Huế và thành phố Đà Nẵng đánh giá thể hiện hầu hết các GV tham gia khảo sát đều nhận thức đúng vai trò của đánh giá KQHT của HS. Cụ thể trong 425 GV tham gia khảo sát thì có 38 GV cho rằng “Vai trò của Kiểm tra, đánh giá KQHT của HS” là để “cung cấp thông tin”; có 125 GV (chiếm 29,4%) cho rằng “Vai trò của đánh giá KQHT của HS” là để “đổi mới quá trình dạy học” (đây là tỉ lệ cao nhất trong 5 tiêu chí đặt ra); có 89 GV cho rằng “Vai trò của đánh giá KQHT của HS” là để “đổi mới phương pháp”; có 105 GV cho rằng “Vai trò của đánh giá KQHT của HS” là “động lực thúc đẩy”.

Về quan điểm hiện đại và tần suất liên quan đến đánh giá KQHT của HS, kết quả khảo sát được cho trong Biểu đồ 5, Biểu đồ 6.



Biểu đồ 5. Quan điểm/Triết lí của Thầy/Cô về đánh giá KQHT của HS



Biểu đồ 6. Tần suất lập kế hoạch kiểm tra, đánh giá HS

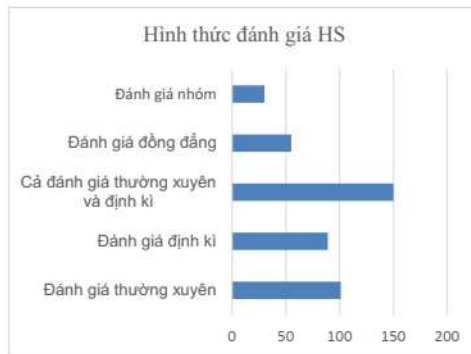
Trong số 425 GV được tham gia khảo sát thì có 78 GV cho rằng “Quan điểm/Triết lí của Thầy/Cô về kiểm tra, đánh giá HS” là “Đánh giá vì học tập của HS”; có đến 121 GV cho rằng “Quan điểm/Triết lí của Thầy/Cô về kiểm tra, đánh giá HS” là “Đánh giá KQHT của HS”; có 108 GV cho rằng “Quan điểm/Triết lí của Thầy/Cô về kiểm tra, đánh giá HS” là “Đánh giá vì sự tiến bộ của HS”; có 53 GV cho rằng “Quan điểm/Triết lí của Thầy/Cô về kiểm tra, đánh giá HS” là “Đánh giá để đáp ứng yêu cầu của trường” và có 65 GV cho rằng “Quan điểm/Triết lí của Thầy/Cô về kiểm tra, đánh giá HS” là “Đánh giá để kiểm tra HS đạt mức độ nào”.

Đối với tần suất lập kế hoạch đánh giá, trong số 425 GV tham gia khảo sát thì có 100 GV đánh giá “Tần suất lập kế hoạch kiểm tra, đánh giá HS” là “rất thường xuyên”; có 105 GV đánh giá “Tần suất lập kế hoạch kiểm tra, đánh giá HS” là “thường xuyên”; có đến 168 GV đánh giá “Tần suất lập kế hoạch kiểm tra, đánh giá HS” là “thỉnh thoảng”; có 32 GV cho rằng “Tần suất lập kế hoạch kiểm tra, đánh giá HS” là “hiếm khi” và có 20 GV cho rằng “Tần suất lập kế hoạch kiểm tra, đánh giá HS” là “không bao giờ”. Điều này cho

thấy tần suất lập kế hoạch kiểm tra, đánh giá HS của GV ở các trường THPT trên địa bàn tỉnh Quảng Bình, Quảng Trị, Thừa Thiên Huế và thành phố Đà Nẵng là rất thấp, GV chưa chú tâm đến việc lập kế hoạch kiểm tra, đánh giá. Do đó, cũng ảnh hưởng đến việc đánh giá KQHT của HS, với nội dung này thì GV phải quan tâm và lập kế hoạch trước khi kiểm tra, đánh giá HS.

Để biết được GV thường sử dụng hình thức, công cụ, phương pháp đánh giá nào đối với HS. Kết quả khảo sát 425 GV được cho trong các biểu đồ 7, 8, 9, 10.

Đối với HS THPT khi đánh giá có rất nhiều hình thức như: đánh giá nhóm, đánh giá đồng đẳng, đánh giá định kỳ, đánh giá thường xuyên hoặc GV có thể kết hợp các hình thức đánh giá. Trong số 425 GV tham gia khảo sát thì có đến 150 GV cho rằng hình thức mà GV sử dụng để đánh giá HS là “Cả đánh giá thường xuyên và đánh giá định kỳ”.



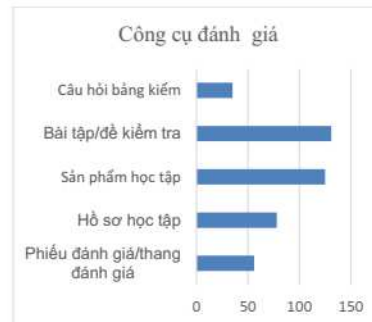
Biểu đồ 7. Hình thức đánh giá HS



Biểu đồ 8. Phương pháp đánh giá HS



Biểu đồ 9. Nội dung đánh giá HS



Biểu đồ 10. Công cụ đánh giá HS

- Về nội dung của đánh giá KQHT của GV ở các trường THPT được thể hiện cụ thể như sau: Trong số 425 GV tham gia khảo sát thì có 102 GV đánh giá “Nội dung của đánh giá KQHT” là “Phủ kín nội dung, chương trình môn học”; có 85 GV đánh giá “Nội dung của đánh giá KQHT” là “Chú trọng phát triển phẩm chất, năng lực”; có 76 GV đánh giá “Nội dung của đánh giá KQHT” là “Theo chuẩn kiến thức, kỹ năng môn học”; có 86 GV cho rằng “Nội dung của đánh giá KQHT” là “Chú trọng rèn luyện kỹ năng thực hành” và có 86 GV cho rằng “Nội dung của đánh giá KQHT” là “Khả năng vận dụng và sáng tạo”. Điều này cho thấy “Nội dung của đánh giá KQHT” được GV ở các trường THPT đang được khảo sát rất quan tâm để đáp ứng với chương trình giáo dục phổ thông 2018.

- Về công cụ đánh giá: Trong 425 GV được điều tra về “Công cụ kiểm tra, đánh giá HS” thì công cụ mà GV sử dụng thường xuyên nhất để kiểm tra, đánh giá HS” là công cụ “Bài tập/Đề kiểm tra” với 131(30,8%) GV đánh giá nổi bật hơn hẳn so với các công cụ khác; có 125 GV (29,%) sử dụng “Công cụ kiểm tra, đánh giá HS” là “Sản phẩm học tập”; có 35 GV (8,2%) sử dụng “Công cụ kiểm tra, đánh giá HS” là “Câu hỏi/Bảng kiểm”; có 78 GV sử dụng “Công cụ kiểm tra, đánh giá HS” là “Hồ sơ học tập” và có 33 GV sử dụng “Công cụ kiểm tra, đánh giá HS” là “Thang đánh giá/Phiếu đánh giá theo tiêu chí”.

5. Thảo luận về thực trạng đánh giá theo tiếp cận năng lực từ góc nhìn giáo viên

Đánh giá là một quá trình cần được thực hiện liên tục. Mục tiêu của nó là thúc đẩy HS làm việc có hệ thống, hành động này giúp thu nhận kiến thức, kỹ năng. Thông thường, dựa vào trình độ kiến thức của một nhóm hoặc cá nhân cụ thể, GV có thể tùy chỉnh các phương pháp và hình thức giáo khoa phù hợp với tình hình cụ thể và do đó đạt được KQHT tốt hơn. Qua khảo sát thực trạng của 425 GV THPT trên địa bàn tỉnh Quảng Bình, Quảng Trị, Thừa Thiên Huế và thành phố Đà Nẵng trong 10 trường học trên, với các biến quan sát có các mức nhận thức khác nhau của nhiều GV trong cùng nhiều tỉnh ở trường THPT. Kết quả từ nghiên cứu đó cho thấy GV có một góc nhìn về các hình thức đánh giá khác nhau, cách họ cảm nhận về kỳ thi, các bài kiểm tra đánh giá, mức độ cần thiết, hay sự phản hồi kết quả của họ từ GV qua các trường cũng tương đối khác nhau với những nhược điểm và hạn chế chính của chúng. Tất cả những thông tin này có thể cung cấp một lập luận có giá trị khi quyết định thực hiện việc đổi mới kiểm tra, đánh giá KQHT theo tiếp cận năng lực cho HS trong dạy học ở trường THPT.

6. Kết luận

Đổi mới đánh giá KQHT của học sinh ở trường THPT theo tiếp cận năng lực là một mục tiêu quan trọng phù hợp với bối cảnh của xã hội về việc đổi mới chương trình môn học. Những định hướng đổi mới phương pháp dạy học phát huy được năng lực HS thì đánh giá cũng tiến đến tiếp cận năng lực thực hiện thông qua các sản phẩm học tập nhằm nâng cao năng lực tự chủ, tự học, giải quyết vấn đề và sáng tạo cũng như giao tiếp và hợp tác giúp phát huy vai trò của đánh giá trong các hoạt động học tập của HS và giảng dạy của GV để hướng đến mục tiêu hình thành và phát triển năng lực cho HS. Tuy nhiên, trong đánh giá kết quả học tập của học sinh phải chú ý cả quá trình học tập. Đánh giá thành tích học tập theo quan điểm phát triển năng lực, không giới hạn vào khả năng tái hiện tri thức mà chú trọng khả năng vận dụng tri thức trong việc giải quyết các nhiệm vụ phức hợp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.
- [2] I. Haris, Wiwy Triyanty Pulukadang, Rusmin Husain, Asni Ilham, & Gamar Abdullah, Universitas Negeri Gorontalo, Gorontalo, Indonesia (2021). Improving the Quality of Competency-Based Assessment through a Classroom Training Activity. *MEXTESOL Journal*, V.
- [3] Hà Thế Ngữ (1987). *Giáo dục học*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [4] Hoàng Hòa Bình (2015). Năng lực và đánh giá theo năng lực. *Tạp chí Khoa học ĐHSP TPHCM*, Số 6 (71), 21-32.
- [5] Đào Thanh Hải (2019). Quản lý đánh giá kết quả học tập của học sinh trung cấp theo tiếp cận năng lực. *Luận án tiến sĩ Khoa học giáo dục*. Viện Khoa học giáo dục Việt Nam 2019.
- [6] Marie, Barnard and etc. 2020. Development of a competency model and tailored assessment method for high school science teachers utilizing a flipped learning approach. *Education Tech Research Dev.* <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09782-5>.
- [7] H. Adjibi, Chèrif Abdoulaye Moussiliou, Phillipe Briaud, Kossivi Attikleme. Competency-Based Approach: the Problematical of Assessment of Learning in Physical, Chemistry and Technology Science in BENIN Republic. *International Journal of Humanities an.*
- [8] Esther Martínez Miguel, María del Carmen Solano Ruiz, Eva García-Carpintero Blas, César Manso Perea. Competency assessment impact in quality of learning: Nursing degree learner's and teacher's perception.
- [9] Acikgoz, Tacettin, Babadogan, Mustafa Cem (2021). Competency-based education: theory and practice. *Psycho-Educational Research Reviews*, Vol: 10, No. 3 (December 2021). https://www.doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N3.06.

ABSTRACT**The current status of assessing learning outcomes
in secondary education using a competency-based approach**

Assessing learning outcomes using a competency-based approach plays a crucial role in improving students' academic achievements and is also one of the tools for adjusting the training process, contributing to the enhancement of education quality. This approach primarily aims to determine the extent to which teaching goals are achieved in terms of knowledge, skills, and attitudes, while helping students focus on the learning process and develop creative and logical thinking. Through a survey of 350 teachers on how they assess students' learning outcomes using a competency-based approach in 10 secondary schools, the research findings indicate that teachers' use of frequent assessments, assessments for student development, and flexible assessment methods and tools contribute to students' personal capacity development.

Keywords: *Assessment, learning outcomes, competency-based approach.*

VẬN DỤNG PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC PHÁT HIỆN VÀ GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ TRONG NỘI DUNG XÁC SUẤT CỦA BIẾN CỐ LỚP 10

Nguyễn Hữu Hậu¹, Hoa Ánh Tường¹, Trương Cát Vy²,

Tóm tắt. Phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề là một phương pháp giảng dạy tập trung vào việc phát triển kỹ năng tư duy phản biện và khả năng giải quyết vấn đề của học sinh. Bài báo này tập trung vào việc áp dụng phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề trong môn Xác suất và Thống kê Lớp 10. Phương pháp này nhằm phát triển kỹ năng tư duy phản biện và khả năng giải quyết vấn đề của học sinh. Bài báo nhấn mạnh rằng phương pháp này khuyến khích học sinh suy luận, phân tích và áp dụng kiến thức để giải quyết các vấn đề phức tạp trong lĩnh vực xác suất. Bên cạnh việc khuyến khích tư duy sáng tạo và phản biện, phương pháp dạy học này còn phát triển kỹ năng chuyên môn và kỹ năng sống của học sinh. Nó không chỉ giúp học sinh rèn kỹ năng chuyên môn liên quan đến xác suất mà còn tăng cường kỹ năng sống như tư duy logic, làm việc nhóm, quản lý thời gian và giao tiếp. Bài báo cũng nhấn mạnh rằng phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề khuyến khích học sinh khám phá và áp dụng kiến thức vào các tình huống thực tế. Nó giúp học sinh nhận thức rõ hơn về mối liên hệ giữa xác suất và cuộc sống hàng ngày, từ đó xây dựng lòng tự tin và sự độc lập trong việc giải quyết vấn đề.

Từ khóa: Phương pháp dạy học Phát hiện và giải quyết vấn đề, Xác suất của biến cố, Phát triển năng lực.

1. Đặt vấn đề

Trong học tập Toán, việc áp dụng phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề trong nội dung xác suất của biến cố Lớp 10 đóng vai trò vô cùng quan trọng. Xác suất và biến cố là hai khái niệm cơ bản trong lĩnh vực toán học và có ứng dụng rộng rãi trong nhiều lĩnh vực thực tế. Từ việc xác định khả năng xảy ra của một biến cố cho đến việc đưa ra quyết định dựa trên xác suất, xác suất và biến cố đóng góp quan trọng vào việc phân tích và hiểu các hiện tượng xảy ra xung quanh chúng ta. Xác suất và biến cố đóng vai trò quan trọng trong lĩnh vực toán học và có ứng dụng rộng rãi trong nhiều lĩnh vực thực tế như kinh tế, y tế, khoa học xã hội, và quản lý rủi ro. Xác suất là một công cụ mạnh mẽ giúp chúng ta đo lường và dự đoán khả năng xảy ra của một biến cố trong một tập hợp các kết quả có thể có.

Trong lĩnh vực kinh tế, xác suất được sử dụng để đánh giá rủi ro và tìm hiểu các khía cạnh liên quan đến đầu tư và quản lý tài chính. Trong y tế, xác suất giúp chúng ta đưa ra các quyết định về chẩn đoán bệnh và dự báo kết quả điều trị. Trong khoa học xã hội, xác suất là công cụ quan trọng để nghiên cứu và phân tích các quan hệ giữa các biến số. Đối với học sinh Lớp 10, hiểu và áp dụng xác suất và biến cố là một phần quan trọng trong việc phát triển khả năng tư duy logic và tư duy phân tích. Bằng cách áp dụng phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề trong nội dung xác suất của biến cố Lớp 10, chúng ta có thể giúp học sinh hiểu sâu về xác suất, biến cố và cách áp dụng chúng vào thực tế. Hơn nữa, hiện nay đổi mới phương pháp dạy học tích cực hóa người học là phương pháp dạy học theo hướng phát huy tính tích cực, chủ động đang được xã hội quan tâm. Trong số các phương pháp đó có phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề. Giáo viên sẽ tổ chức quá trình dạy học, bao gồm việc tạo ra tình huống gợi vấn đề trong giờ học, kích

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

¹Phòng Đào tạo, Trường Đại học Hồng Đức

²Khoa Toán - Ứng dụng, Trường Đại học Sài Gòn

³Sinh viên, Khoa Toán - Ứng dụng, Trường Đại học Sài Gòn

Tác giả liên hệ: Hoa Ánh Tường. Địa chỉ e-mail: hatuong@sgu.edu.vn

thích học sinh nhu cầu giải quyết những vấn đề nảy sinh, lôi cuốn các em vào hoạt động nhận thức, tự lực nắm vững kiến thức, kĩ năng, kỹ xảo mới, tích cực học tập (Trần Quang Đông, 2016, tr.239). Từ đó có thể vừa phát triển năng lực tư duy và lập luận toán học, năng lực giải quyết vấn đề toán học vừa phát huy tính tích cực, chủ động ở học sinh. Bài báo trình bày cơ sở lý luận về khái niệm năng lực, khái niệm phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề, qua đó bài báo đưa ra các bước thiết kế tình huống dạy học áp dụng phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề trong nội dung Xác suất của biên cố Lớp 10 với tình huống minh họa cụ thể.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Khái niệm năng lực

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, kĩ năng và các thuộc tính cá nhân khác như 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 (Đỗ Đức Thái, Đỗ Tiến Đạt, Nguyễn Hoài Anh và nnk, 2019).

Các tình huống bài báo thiết kế tập trung phát triển ở người học hai năng lực đó là: Năng lực giải quyết vấn đề toán học và năng lực tư duy và lập luận toán học. Theo Đỗ Đức Thái, Đỗ Tiến Đạt, Nguyễn Hoài Anh và cộng sự (2019), hai năng lực này thể hiện cụ thể như sau:

- Năng lực tư duy và lập luận toán học thể hiện qua việc: Thực hiện được các thao tác tư duy như: so sánh, phân tích, tổng hợp, đặc biệt hóa, khái quát hóa, tương tự, quy nạp, diễn dịch; Chỉ ra được chứng cứ, lí lẽ và biết lập luận hợp lý trước khi kết luận; Giải thích hoặc điều chỉnh được cách thức giải quyết vấn đề về phương diện toán học.

- Năng lực giải quyết vấn đề toán học thể hiện qua việc: Nhận biết, phát hiện được vấn đề cần giải quyết bằng toán học; Lựa chọn, đề xuất được cách thức, giải pháp giải quyết vấn đề; Sử dụng được các kiến thức, kĩ năng toán học tương thích (bao gồm các công cụ và thuật toán) để giải quyết vấn đề đặt ra; Đánh giá được giải pháp đề ra và khái quát hóa được cho vấn đề tương tự.

2.2. Phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề

Dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề là một phương pháp giảng dạy tập trung vào việc phát triển kỹ năng tư duy phân biện và khả năng giải quyết vấn đề của học sinh. Phương pháp này khuyến khích học sinh suy luận, phân tích và áp dụng kiến thức để giải quyết các vấn đề phức tạp trong nhiều lĩnh vực khác nhau.

Khuyến khích tư duy sáng tạo và phản biện: Phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề tạo điều kiện cho học sinh thể hiện tư duy sáng tạo và phản biện trong việc tìm ra các giải pháp đột phá. Theo như Martin et al. (2020), "Phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề khuyến khích học sinh tư duy sáng tạo và phản biện trong việc giải quyết các vấn đề phức tạp" (tr. 78).

Phát triển kỹ năng chuyên môn và kỹ năng sống: Phương pháp này không chỉ giúp học sinh rèn kỹ năng chuyên môn liên quan đến lĩnh vực cụ thể mà còn phát triển các kỹ năng sống như tư duy logic, làm việc nhóm, quản lý thời gian và giao tiếp. Theo nghiên cứu của Johnson và Smith (2018), "Dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề không chỉ phát triển kỹ năng chuyên môn mà còn tăng cường kỹ năng sống cần thiết cho học sinh" (tr. 205).

Khám phá và ứng dụng kiến thức: Phương pháp này khuyến khích học sinh áp dụng kiến thức đã học vào các tình huống thực tế và khám phá các mối liên hệ giữa các khái niệm và lĩnh vực khác nhau. Theo như Rosenberg (2019), "Dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề cho phép học sinh khám phá và áp dụng kiến thức đã học vào các tình huống thực tế" (tr. 112).

Xây dựng lòng tự tin và sự độc lập: Phương pháp này giúp học sinh phát triển lòng tự tin trong việc giải quyết vấn đề và trở thành những người học tự thân, có khả năng tự định hướng và độc lập. Theo nghiên cứu của Chen và Wang (2021), "Dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề đóng vai trò quan trọng trong việc xây dựng lòng tự tin và sự độc lập của học sinh" (tr. 92). Theo (Bernd Meier & Nguyễn Văn Cường, 2018, tr.109) chỉ ra trong dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề, vấn đề là những câu hỏi hay nhiệm vụ đặt ra mà việc giải quyết chúng chưa có quy luật cũng như tri thức, kĩ năng chưa đủ giải quyết mà còn khó khăn, cản

trở cản vượt qua. Vấn đề chỉ thật sự xuất hiện khi học sinh chưa biết cách thức giải quyết hay kĩ năng, kiến thức của học sinh chưa đủ để giải quyết vấn đề đó. Tình huống gợi vấn đề là tình huống gợi cho học sinh những khó khăn về lí luận hay thực tiễn mà các em có khả năng vượt qua nhưng phải trải qua một quá trình tích cực suy nghĩ, hoạt động biến đổi đối tượng, điều chỉnh kiến thức sẵn có.

Tình huống gợi vấn đề cần thỏa mãn các điều kiện: Tồn tại vấn đề, Gợi nhu cầu nhận thức, Gây niềm tin ở khả năng huy động tri thức và kĩ năng sẵn có. (Trần Quang Đông, 2016, tr.238-239). Phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề không chỉ giúp học sinh nắm bắt kiến thức một cách sâu sắc mà còn phát triển những kĩ năng quan trọng cho sự thành công trong cuộc sống. Theo Nguyễn Bá Kim (2011) và Trần Quang Đông (2016) thì phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề có các hình thức và mức độ (Bảng 1).

Bảng 1. Phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề có các hình thức và mức độ [6,9]

Hình thức	Mức độ (MĐ)
Hình thức người học độc lập phát hiện và giải quyết vấn đề.	MĐ 1: Giáo viên nêu vấn đề và giải quyết vấn đề. Học sinh chú ý cách nêu vấn đề và cách giải quyết vấn đề do giáo viên làm mẫu.
Hình thức người học hợp tác phát hiện và giải quyết vấn đề.	MĐ 2: Giáo viên nêu vấn đề, tổ chức thiết kế cho học sinh tham gia giải quyết một trong các vấn đề đó.
Hình thức thầy trò vấn đáp phát hiện và giải quyết vấn đề.	MĐ 3: Giáo viên nêu vấn đề, sau đó tổ chức cho học sinh độc lập giải quyết vấn đề.
Hình thức giáo viên thuyết trình phát hiện và giải quyết vấn đề.	MĐ 4: Học sinh tự nêu được vấn đề và độc lập giải quyết vấn đề.

2.3. Thiết kế tình huống dạy học theo phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề

- Bước 1: Lựa chọn mức độ, hình thức phát hiện và giải quyết vấn đề sao cho phù hợp với năng lực học sinh và nội dung kiến thức áp dụng. Các năng lực hình thành ở học sinh.

- Bước 2: Thiết kế tình huống gợi vấn đề cần thỏa mãn ba điều kiện được nêu trên.

- Bước 3: phát hiện và giải quyết vấn đề diễn ra theo tiến trình sau: Phát hiện hoặc thâm nhập vấn đề;

Tìm giải pháp; Trình bày giải pháp; Nghiên cứu sâu giải pháp (Nguyễn Bá Kim, 2011, tr.192-194). Bên cạnh đó, giáo viên nên thiết kế bộ câu hỏi dẫn dắt cho từng bước (đối với mức độ 1, 2, 3). Các hoạt động giáo viên, học sinh và câu trả lời mong muốn.

Bài báo thiết kế tình huống gợi vấn đề giải bài toán mà học sinh chưa biết thuật giải, hoặc sử dụng phương pháp (PP) học sinh chưa biết giúp bài toán khó giải quyết thành một bài toán dễ giải quyết hơn, cụ thể là PP vách ngăn, PP ghép nhóm X (ở tình huống).

Tình huống: Dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề bằng cách giải bài toán chưa biết thuật giải.

+ Bước 1: Chuẩn bị

Mức độ 2: Giáo viên nêu vấn đề, tổ chức cho học sinh tham gia giải quyết một trong các vấn đề đó.

Hình thức: Thầy trò vấn đáp phát hiện và giải quyết vấn đề.

+ Bước 2: Thiết kế tình huống gợi vấn đề

Tình huống gợi vấn đề: *Bài toán: Một nhóm học sinh nam gồm 6 học sinh nam và 6 học sinh nữ xếp thành 1 hàng dọc.*

a) *Tính xác suất để học sinh nam và học sinh nữ đứng xen kẽ nhau.*

b) *Xác suất để 6 bạn nữ đứng kế nhau.*

Tồn tại vấn đề: Xét trường hợp học sinh chưa biết PP vách ngăn và PP ghép nhóm thì việc phân chia bài toán thành trường hợp riêng rất khó khăn.

Gợi nhu cầu nhận thức giải quyết và gây niềm tin ở khả năng huy động kiến thức: Việc phân chia bài toán thành trường hợp riêng rất khó nhưng nếu học sinh kiên nhẫn thì không phải không chia được.

+ Bước 3: phát hiện và giải quyết vấn đề

Phát hiện hoặc thâm nhập vấn đề: Việc phân chia trường hợp cho bài toán rất khó khăn. Liệu có cách nào giúp việc chia trường hợp dễ hơn không?

Tìm giải pháp:

Câu a: Giáo viên gợi ý cho học sinh: để có thể chia các trường hợp của bài toán đơn giản hơn, ta sử dụng phương pháp vách ngăn: Có tổng cộng là 12 học sinh nên ta vẽ 12 vách ngăn như sau:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----

Nam vào hàng trước. Để xếp nam nữ xen kẽ với nhau thì ta phải xếp học sinh nam vào các vách ngăn số mấy?

Giáo viên: Nếu ta chọn học sinh nam ở vách ngăn số lẻ 1; 3; 5; 7; 9; 11 thì có bao nhiêu cách xếp?

Giáo viên: Khi này, ta xếp học sinh nữ vách ngăn số chẵn 2; 4; 6; 8; 10; 12 thì có bao nhiêu cách xếp?

Giáo viên: Vậy theo quy tắc nhân, ta sẽ có (cách). Đến đây ta giải xong bài chưa? Ta cần phải giải quyết bài toán thêm trường hợp là chọn xếp học sinh nam ở vị trí số chẵn.

Cách làm tương tự.

Hoạt động của học sinh Học sinh: vách ngăn số lẻ 1; 3; 5; 7; 9; 11 hoặc vách ngăn số chẵn 2; 4; 6; 8; 10; 12.

Học sinh: Có $6! = 720$ cách.

Học sinh: Có $6! = 720$ cách.

Học sinh: Giải trường hợp tiếp theo bằng cách tương tự.

Hoạt động của giáo viên Giáo viên: Ta chọn xếp học sinh

Câu b: Giáo viên gợi ý cho học sinh: để có thể chia các trường hợp của bài toán đơn giản hơn bằng cách ghép 6 học sinh nữ thành nhóm X. Ta quy lạ thành quen, đưa bài toán trở về sắp xếp 6 bạn học sinh nam và nhóm X thành một hàng dọc.

Hoạt động của giáo viên Giáo viên: Sau khi ghép 6 học sinh nữ thành nhóm X thì bài toán còn là bài toán sắp xếp 12 học sinh thành 1 hàng dọc nữa không?

Giáo viên: Ghép 6 bạn học sinh nữ làm một nhóm X. Có bao nhiêu cách xếp 6 bạn học sinh nữ trong nhóm X?

Giáo viên: Sau khi ta ghép 6 học sinh nữ làm nhóm X, bài toán trở thành sắp xếp 6 học sinh nam và nhóm X. Vậy có bao nhiêu cách sắp xếp 6 học sinh nam và nhóm X?

Hoạt động của học sinh Học sinh: bài toán trở về sắp xếp 6 bạn học sinh nam và nhóm X thành một hàng dọc.

Học sinh: 6! cách.

Học sinh: 7! cách.

- Trình bày giải pháp: Số phần tử của không gian mẫu $n(\Omega) = 12$. a) Gọi A là biến cố “học sinh nam và học sinh nữ đứng xen kẽ nhau”.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----

Trường hợp 1: Nếu học sinh nam đứng vách ngăn 1; 3; 5; 7; 9; 11 thì có (cách). Khi này, học sinh nữ đứng vách ngăn 2; 4; 6; 8; 10; 12 thì có (cách). Vậy trường hợp 1 có (cách).

Trường hợp 2: Ngược lại Nếu học sinh nữ đứng vách ngăn 1; 3; 5; 7; 9; 11 thì có $6!$ cách. Khi này, học sinh nam đứng vách ngăn 2; 4; 6; 8; 10; 12 thì có $6!$ cách. Vậy trường hợp 2 có $720 \cdot 720 = 518400$ (cách). Số kết quả thuận lợi của biến cố A là: $a(A) = 518400 + 518400 = 1036800$ (cách).

Xác suất của biến cố A là $P(A) = n(A)/n(\Omega) = 1036800/12! = 1/462$.

b) Gọi B là biến cố “6 bạn nữ đứng kế nhau”.

Nếu ghép 6 bạn học sinh nữ làm một nhóm X và xếp 6 bạn học sinh nữ trong nhóm X ta có $6!$ cách. Xếp 6 học sinh nam và nhóm X, ta có $7!$ cách. Số kết quả thuận lợi của biến cố B là $n(B) = 6! \cdot 7!$. Xác suất của biến cố B là $P(B) = n(B)/n(\Omega) = (6! \cdot 7!)/(12!) = 1/132$.

- Nghiên cứu sâu: Ở câu a, giáo viên có thể gợi thêm vấn đề cho học sinh bằng cách cho học sinh tìm thêm cách giải khác. Sau khi tính xong trường hợp 1, thay vì phải chia thêm trường hợp 2 thì học sinh có thể

hoán vị vị trí chẵn, lẻ của học sinh nam và học sinh nữ và có cách. Khi này, số kết quả thuận lợi của biến cố A là: $n(A) = 518400.2! = 1036800$ (cách).

Sau khi áp dụng phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề vào tình huống liên quan đến xác suất của biến cố trong môn Xác suất và Thống kê Lớp 10, nhận thấy rằng phương pháp này đã mang lại nhiều lợi ích cho quá trình học tập của học sinh.

Phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề giúp học sinh phát triển kỹ năng tư duy phản biện và khả năng giải quyết vấn đề một cách chủ động. Trong trường hợp này, học sinh được khuyến khích suy nghĩ logic và sáng tạo để tìm ra các giải pháp xác suất cho biến cố được đưa ra. Họ không chỉ học cách tính toán xác suất mà còn hiểu rõ hơn về nguyên lý và quy tắc đằng sau công thức.

Ngoài ra, phương pháp này cũng giúp học sinh áp dụng kiến thức vào thực tế và tăng cường khả năng xử lý tình huống. Bằng cách đưa ra bài toán xác suất cụ thể, học sinh được thực hành tính toán, phân tích dữ liệu và đánh giá kết quả. Điều này giúp họ nhận thức rõ hơn về ý nghĩa và ứng dụng của xác suất trong cuộc sống hàng ngày.

Tổng quan, phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề đã tạo ra một môi trường học tập tích cực, khuyến khích sự tư duy sáng tạo và phản biện của học sinh. Đây là một cách hiệu quả để rèn luyện kỹ năng xác suất và phát triển khả năng giải quyết vấn đề, giúp học sinh tiếp cận với môn học một cách thú vị và có thể ứng dụng kiến thức vào thực tế.

3. Kết luận

Trên cơ sở vận dụng phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề vào nội dung xác suất của biến cố trong Lớp 10, có thể kết luận rằng phương pháp này mang lại nhiều lợi ích quan trọng cho quá trình giảng dạy và học tập. Phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề đã tạo ra một môi trường học tập tích cực và khuyến khích học sinh tham gia tích cực vào quá trình học. Bằng cách đặt các vấn đề xác suất cụ thể, học sinh được khuyến khích suy nghĩ sáng tạo và phản biện để tìm ra các giải pháp hiệu quả. Họ không chỉ học cách tính toán xác suất, mà còn được khuyến khích hiểu rõ hơn về nguyên tắc và quy tắc đằng sau công thức xác suất. Ngoài ra, phương pháp này cũng giúp học sinh áp dụng kiến thức vào thực tế và phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề. Bằng cách đưa ra các tình huống thực tế liên quan đến xác suất của biến cố, học sinh được rèn luyện tính logic, khả năng phân tích và đánh giá dữ liệu. Điều này giúp họ nhận thức rõ hơn về ý nghĩa và ứng dụng của xác suất trong cuộc sống hàng ngày. Tổng thể, việc vận dụng phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề vào nội dung xác suất của biến cố trong Lớp 10 đã mang lại những kết quả tích cực. Phương pháp này đã tạo ra một môi trường học tập kích thích sự tư duy sáng tạo, khám phá và phản biện của học sinh. Điều này không chỉ giúp học sinh nắm bắt kiến thức một cách sâu sắc, mà còn phát triển những kỹ năng quan trọng như tư duy logic, giải quyết vấn đề và ứng dụng kiến thức vào thực tế. Trong tương lai, việc tiếp tục nghiên cứu và áp dụng phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề vào nội dung xác suất của biến cố Lớp 10 sẽ đem lại những cơ hội học tập và phát triển to lớn cho học sinh, từ đó xây dựng nền tảng vững chắc cho sự thành công trong cuộc sống và sự nghiệp tương lai của họ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Meier, B., & Nguyễn, V. C. (2018). Lí luận dạy học hiện đại - Cơ sở đổi mới mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học (Tái bản lần thứ 5). Nhà xuất bản Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [2] Chen, W., & Wang, L. (2021). Promoting Confidence and Independence: The Role of Problem-Solving Instruction. *Journal of Educational Development*, 56(1), 85-98.
- [3] Đỗ, Đ. T., Đỗ, T. Đ., Nguyễn, H. A., & Cộng sự. (2019). Hướng dẫn dạy học môn Toán trung học phổ thông theo chương trình giáo dục phổ thông mới. Nhà xuất bản Đại học Sư Phạm.
- [4] Johnson, S., & Smith, L. (2018). Enhancing Student Learning through Problem-Based Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 201-215.
- [5] Martin, J., Brown, R., & Johnson, K. (2020). Teaching Problem-Solving: A Focus on Developing Critical Thinking and Problem-Solving Skills. *Journal of Education*, 45(2), 75-89.
- [6] Nguyễn, B. K. (2011). Phương pháp dạy học môn Toán (Tái bản lần thứ 6). Nhà xuất bản Đại học Sư Phạm, Hà Nội.

- [7] Phan, T. T. (2020). Một số biện pháp phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh trung học phổ thông trong dạy học chủ đề “Tổ hợp và xác suất” (Đại số và giải tích 11). Tạp chí Giáo dục, (Đặc biệt kì 2), 72-75.
- [8] Rosenberg, M. (2019). Problem-Solving in the Classroom: Encouraging Students to Explore and Apply Knowledge. *Educational Research Review*, 42, 110-125.
- [9] Trần, Q. Đ. (2016). Nội dung cơ bản của dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề trong dạy học toán. Tạp chí Giáo dục, (Đặc biệt), 238-244.

ABSTRACT

Application of problem posing and problem solving teaching methods in probability of events for Grade 10

The problem-solving and critical thinking teaching method is a pedagogical approach focused on developing students' reasoning skills and problem-solving abilities. This article specifically explores the application of the problem-solving and critical thinking teaching method in the subject of Probability and Statistics for 10th grade students. The method aims to enhance students' critical thinking and problem-solving skills. The article emphasizes that this method encourages students to deduce, analyze, and apply their knowledge to solve complex problems in the field of probability. In addition to fostering creative and critical thinking, this teaching method also develops students' subject-specific and life skills. It not only helps students strengthen their subject-related skills in probability but also enhances their life skills such as logical thinking, teamwork, time management, and communication. The article further highlights that the problem-solving and critical thinking teaching method encourages students to explore and apply their knowledge to real-life situations. It enables students to gain a better understanding of the connection between probability and everyday life, thereby building confidence and independence in problem-solving. Overall, the article emphasizes the effectiveness of the problem-solving and critical thinking teaching method in the context of probability for 10th-grade students. This method not only deepens students' understanding of the subject matter but also develops important skills and facilitates the practical application of knowledge.

Keywords: *Problem-posing and problem-solving teaching method; Probability of event, competence development.*

VẬN DỤNG KỸ THUẬT STORYTELLING VÀO DẠY HỌC TỌA ĐỘ CỦA VECTƠ Ở LỚP 10

Phạm Sỹ Nam¹, Lê Kim Phúc²

Tóm tắt. Kỹ thuật Storytelling được công nhận là một công cụ giáo dục hiệu quả vì nó thu hút học sinh theo cách các bài giảng và sách giáo khoa truyền thống thường không làm được. Bài viết trình bày việc vận dụng kỹ thuật Storytelling trong dạy học tọa độ của vectơ. Kết quả nghiên cứu cho thấy, bằng việc vận dụng kỹ thuật Storytelling đã tạo nên tình huống học tập dưới dạng một câu chuyện. Câu chuyện thu hút học sinh học tập tích cực; tạo điều kiện để học sinh khám phá kiến thức, khắc sâu kiến thức.

Từ khóa: Storytelling; tọa độ của vectơ trong mặt phẳng; thiết kế tình huống dạy học.

1. Đặt vấn đề

Tọa độ vectơ trong mặt phẳng là một nội dung quan trọng trong chương trình toán phổ thông. Kiến thức về tọa độ vectơ là cơ sở để xây dựng một số kiến thức trong toán học như phương trình đường thẳng, góc giữa các đường thẳng và có ứng dụng rộng trong các môn học khác như vật lý. Tuy nhiên, việc truyền đạt và tạo động lực cho học sinh trong việc nắm vững khái niệm này có thể là một thách thức đối với giáo viên.

Kỹ thuật Storytelling không chỉ đơn giản là kể câu chuyện mà còn tạo cơ hội cho học sinh bối cảnh hóa toán học theo tình huống thực tế và thấy ý nghĩa của nó đối với cuộc sống và học tập của mình. Một số nhiệm vụ toán học được nhúng vào câu chuyện, với trọng tâm là các khái niệm tọa độ và vectơ. Kỹ thuật Storytelling giúp học sinh hiểu ý nghĩa của toán học thông qua việc tạo ra các kết nối và áp dụng trong các tình huống thực tế.

Trong bài viết này, chúng tôi trình vai trò của Storytelling trong dạy học toán. Chúng tôi vận dụng kỹ thuật Storytelling để thiết kế tình huống dạy học tọa độ của vectơ trong mặt phẳng.

2. Kỹ thuật Storytelling và vai trò của nó trong giáo dục toán học

2.1. Kỹ thuật Storytelling

Theo tác giả Muna Al-Jarrah và Dua' Al-Khateeb (2018) kỹ thuật Storytelling định nghĩa là một công cụ giảng dạy liên quan đến việc sử dụng các câu chuyện hoặc lời kể để tạo điều kiện học tập và thu hút học sinh vào quá trình giáo dục. Kể chuyện được xem như một cách để thu hẹp khoảng cách giữa các khái niệm, lý thuyết trừu tượng được dạy trong lớp học và các ứng dụng trong thế giới thực của những khái niệm đó.

Theo Muna Al-Jarrah và Dua' Al-Khateeb (2018), kể chuyện có thể được sử dụng theo nhiều cách khác nhau trong giáo dục phổ thông, bao gồm:

- Sử dụng các giai thoại cá nhân hoặc các ví dụ trong thế giới thực để minh họa các khái niệm và lý thuyết phức tạp.
- Khuyến khích học sinh chia sẻ những câu chuyện và trải nghiệm của riêng mình để tăng cường thảo luận trong lớp và thúc đẩy tư duy phản biện.

Ngày nhận bài: 02/05/2023. Ngày nhận đăng: 16/06/2023.

¹Khoa Toán - Ứng dụng, Trường Đại học Sài Gòn

²Lớp DTO1211, Trường Đại học Sài Gòn

Tác giả liên hệ: Phạm Sỹ Nam. Địa chỉ e-mail: psnam@sgu.edu.vn

- Kết hợp các kỹ thuật kể chuyện vào bài giảng, chẳng hạn như sử dụng các cốt chuyện, nhân vật và xung đột để tạo ra trải nghiệm học tập hấp dẫn và đáng nhớ.
- Sử dụng kể chuyện để thúc đẩy sự đồng cảm và hiểu biết giữa các học sinh từ các nền văn hóa và nguồn gốc khác nhau.

2.2. Vai trò của kỹ thuật Storytelling trong giáo dục toán học

Kỹ thuật Storytelling có vị trí tự nhiên của nó trong môn học như văn học và lịch sử. Các câu chuyện thu hút sự chú ý của người học và giúp họ kết nối các sự kiện trôi chảy và có ý nghĩa hơn. Bằng cách đó, khi vận dụng vào dạy học toán, giúp học sinh tiếp cận các kiến thức trừu tượng một cách tự nhiên. Vai trò của kỹ thuật Storytelling được một số nhà giáo dục khẳng định. Theo Clark và Kamii (1996), học sinh được dạy các khái niệm toán học thông qua các câu chuyện thể hiện khả năng hiểu và giải quyết vấn đề tốt hơn so với những học sinh được dạy theo phương pháp truyền thống. Schank và Cleary (1995) nhận thấy rằng kỹ thuật Storytelling giúp học sinh hiểu sâu hơn về các khái niệm và cải thiện khả năng áp dụng chúng vào các tình huống thực tế.

Storytelling trong giáo dục toán học có một số vai trò sau đây:

Truyền đạt kiến thức: Kể chuyện là một phương pháp hấp dẫn để giới thiệu các khái niệm toán học và giải thích những khái niệm phức tạp một cách rõ ràng và dễ hiểu. Bằng cách sử dụng câu chuyện, giáo viên có thể truyền đạt kiến thức toán học một cách sinh động và tạo ra một môi trường học tập thú vị.

Tạo liên kết và gắn kết: Storytelling giúp học sinh xây dựng liên kết giữa các khái niệm toán học và thực tế xung quanh cuộc sống họ. Khi nghe câu chuyện, học sinh có thể nhìn thấy sự ứng dụng của toán học trong các tình huống thực tế và nhận ra tầm quan trọng của nó.

Gợi mở trí tưởng tượng: Kể chuyện có thể khơi dậy trí tưởng tượng và tạo ra một môi trường tưởng tượng cho học sinh. Thông qua câu chuyện, học sinh có thể tưởng tượng và khám phá các khái niệm toán học theo cách riêng của họ, giúp tăng cường sự sáng tạo và tư duy logic.

Hỗ trợ việc hình thành kỹ năng xử lý thông tin: Kể chuyện cung cấp cho học sinh một cách tiếp cận nguyên mẫu và các bước xử lý thông tin. Khi nghe câu chuyện, học sinh phải lắng nghe, tập trung và theo dõi cùng lúc. Điều này giúp phát triển khả năng lắng nghe, tư duy phân tích và suy luận logic - các kỹ năng quan trọng trong giải quyết các bài toán toán học.

Tạo động lực học tập: Storytelling có thể giúp tạo ra một môi trường học tập tích cực và động lực. Những câu chuyện thú vị và kích thích có thể giúp học sinh cảm thấy hứng thú với toán học và muốn khám phá thêm về các khái niệm toán học phức tạp hơn.

Như vậy, kỹ thuật Storytelling trong giáo dục toán học không chỉ giúp truyền đạt kiến thức một cách sinh động, mà còn tạo ra một môi trường học tập thú vị và tăng cường sự hiểu biết, tư duy và động lực học tập của học sinh.

3. Vận dụng kỹ thuật Storytelling để dạy học tọa độ của vectơ trong mặt phẳng

Vận dụng các quan điểm của Clark và Kamii (1996), Muna Al-Jarrah và Dua' Al-Khateeb (2018), chúng tôi vận dụng kỹ thuật Storytelling kết nối toán học với thế giới thực bằng một câu chuyện thú vị, điều này sẽ giúp học sinh có thái độ tích cực và có động lực hơn trong học tập. Để tạo câu chuyện hấp dẫn, chúng tôi sử dụng các cốt chuyện, nhân vật và xung đột để tạo ra trải nghiệm học tập hấp dẫn và đáng nhớ. Nhằm thực hiện được điều này, chúng tôi quan tâm đến yêu cầu cần đạt về kiến thức và tình huống học tập; thiết kế kỹ thuật; bối cảnh câu chuyện; tình huống học tập sử dụng kỹ thuật Storytelling.

3.1. Yêu cầu cần đạt

- Xác định được tọa độ một vectơ bất kì trong hệ trục tọa độ Oxy.
- Biểu diễn được một vectơ bất kì dưới dạng $a\vec{i} + b\vec{j}$, trong đó $a, b \in R$, $\vec{i} = (1; 0)$, $\vec{j} = (0; 1)$.
- Xác định được tọa độ vectơ sao cho thỏa mãn yêu cầu đề bài.

3.2. Thiết kế kỹ thuật

Để xây dựng câu chuyện trong nghiên cứu này, sử dụng các phần mềm sau: Vyond, Photoshop

- Vyond: cung cấp các công cụ để tạo ra các nhân vật hoạt hình, địa điểm, phong cảnh và âm thanh để tạo ra các video chất lượng cao.

- Photoshop: chỉnh sửa hình ảnh, tạo ảnh ghép, chèn chữ, vẽ tranh... Qua đó, những hình ảnh minh họa cho bài học được thiết kế sáng tạo và thu hút học sinh hơn.

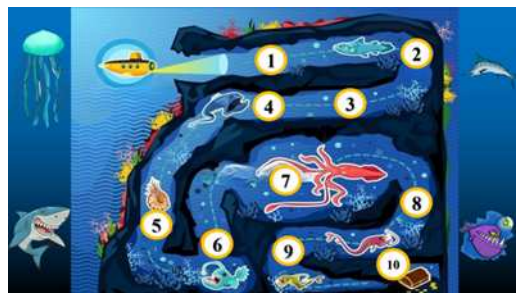
3.3. Bối cảnh câu chuyện

Lựa chọn bối cảnh tại một vịnh dậm dưới đáy Biển Đông Việt Nam. Chúng tôi tạo nhân vật thủy thủ Đỗ Viết Cường, một người anh hùng lực lượng vũ trang nhân dân, người đã có công góp phần giải phóng quần đảo Trường Sa năm 1975. Chúng tôi tạo một câu chuyện sinh động tạo tình huống để học sinh khám phá. Nhiệm vụ của Viết Cường là lặn xuống đáy biển, đi vào một hang động tại đây và trả lời đúng các câu hỏi được đưa ra. Khi trả lời tất cả các câu hỏi tại đây, Viết Cường sẽ có được cung tên thần trong chiếc rương ở trong cùng hang động. Cung tên thần sẽ giúp Viết Cường chống lại hải tặc, bảo vệ dân làng.

3.4. Thiết kế tình huống học tập sử dụng kỹ thuật Storytelling

Trong cuộc hành trình, Viết Cường sử dụng tàu ngầm để lặn xuống một vịnh dậm dưới đáy Biển Đông Việt Nam để đi tìm cung tên thần. Nhiệm vụ của Viết Cường là lặn xuống đáy biển, đi vào một hang động tại đây và trả lời đúng các câu hỏi được đưa ra. Khi trả lời tất cả các câu hỏi tại đây, Viết Cường sẽ có được cung tên thần trong chiếc rương ở trong cùng hang động.

Nhiệm vụ khám phá: “Em hãy hỗ trợ Viết Cường vượt qua các thử thách sau để tìm được cung tên thần. Thử thách này sẽ gồm 5 câu hỏi. Các thử thách có thể là các bài tập điền đáp án hoặc câu hỏi ngắn.”



Hình 1. Bản đồ hang động ở một vịnh dậm dưới đáy Biển Đông

Mục đích của nhiệm vụ khám phá: Thông qua nhiệm vụ khám phá trong phần Giải bài tập tọa độ vectơ trong mặt phẳng, học sinh sẽ được tạo cơ hội luyện tập tìm tọa độ của một vectơ bất kì trên hệ trục tọa độ Oxy theo tiến trình nhận thức:

Biểu diễn một vectơ bất kì theo vectơ đơn vị \vec{i} , \vec{j} và ngược lại.

Tìm tọa độ vectơ \vec{OA} khi biết tọa độ của điểm A.

Xác định điều kiện cần và đủ về tọa độ để hai vectơ bằng nhau.

Tìm tọa độ vectơ \vec{OA} khi biết tọa độ của điểm A và điểm B.

Tìm tọa độ điểm để thỏa điều kiện hai vectơ bằng nhau.

Thử thách 1: Tại chướng ngại vật 1, với câu hỏi: Cho $\vec{i}(1;0)$; $\vec{j}(0;1)$; $\vec{u}(a;3)$. Tìm a biết $\vec{u} = 5\vec{i} + 3\vec{j}$

Mục đích của câu hỏi: Việc đặt câu hỏi này nhằm giúp học sinh luyện tập việc biểu diễn tọa độ của một vectơ bất kì theo hai vectơ đơn vị \vec{i} , \vec{j} và ngược lại.

Thử thách 2: Tại chướng ngại vật 2, với câu hỏi: Trong mặt phẳng tọa độ Oxy, cho $A(2; -5)$. Tìm tọa

độ của vectơ \overrightarrow{OA} là...

Mục đích của câu hỏi: Việc đặt câu hỏi này nhằm giúp học sinh củng cố lại kiến thức trong mặt phẳng tọa độ Oxy , tọa độ của điểm A được gọi là tọa độ của vectơ \overrightarrow{OA} .

Thứ thách 3: Tại chương ngại vật 3, với câu hỏi: Trong mặt phẳng tọa độ Oxy , cho hai vectơ $\vec{a} = (x + 1; y + 2)$, $\vec{b} = (1; 3)$. Khi đó $\vec{a} = \vec{b}$ khi và chỉ khi...

Mục đích của câu hỏi: Việc đặt câu hỏi này nhằm giúp học sinh củng cố lại kiến thức trong mặt phẳng tọa độ Oxy , hai vectơ bằng nhau khi và chỉ khi tọa độ của chúng giống nhau.

Thứ thách 4: Tại chương ngại vật 4, với câu hỏi: Trong mặt phẳng tọa độ Oxy , cho $A(5; 3)$, $B(7; 8)$. Tìm tọa độ của vectơ \overrightarrow{AB} .

Mục đích của câu hỏi: Việc đặt câu hỏi này nhằm giúp học sinh củng cố lại kiến thức tìm tọa độ của một vectơ bất kì dựa theo tọa độ điểm gốc và điểm ngọn của vectơ đó.

Thứ thách 5: Tại chương ngại vật 5, với câu hỏi: Trong mặt phẳng tọa độ Oxy , cho điểm M thỏa mãn $\overrightarrow{MO} = -2\vec{i} + 3\vec{j}$. Tọa độ của M là...

Mục đích của câu hỏi: Việc đặt câu hỏi này nhằm giúp học sinh vận dụng kiến thức biểu diễn tọa độ của một vectơ bất kì theo hai vectơ đơn vị \vec{i} , \vec{j} và ngược lại, cùng với tọa độ của vectơ \overrightarrow{OM} được gọi là tọa độ của điểm M để giải quyết vấn đề được đưa ra.

4. Thảo luận

Bài báo đã tập trung vào việc giới thiệu và phân tích cách sử dụng kỹ thuật storytelling trong quá trình dạy học tọa độ của vectơ cho học sinh Lớp 10. Đặc biệt đề cập đến vai trò quan trọng của storytelling trong việc tăng cường sự tương tác, hiểu biết và khả năng ghi nhớ của học sinh, đồng thời giúp tạo ra môi trường học tập sáng tạo và thú vị hơn.

Theo bài báo, kỹ thuật storytelling cung cấp cho giáo viên một công cụ mạnh mẽ để truyền đạt kiến thức về tọa độ của vectơ một cách trực quan và sinh động. Thay vì chỉ trình bày công thức và lý thuyết một cách trừu tượng, giáo viên có thể sử dụng câu chuyện, ví dụ và hình ảnh để giải thích khái niệm và ứng dụng của vectơ trong thực tế. Bằng cách này, học sinh có thể dễ dàng hình dung và áp dụng kiến thức vào các vấn đề thực tế.

Một điểm đáng chú ý trong bài báo là việc nhấn mạnh tầm quan trọng của việc xây dựng câu chuyện có tính cộng đồng. Thay vì chỉ tập trung vào việc giảng dạy cá nhân, giáo viên có thể tạo ra các câu chuyện mà học sinh có thể đồng cảm và liên hệ được với thực tế xung quanh họ. Điều này giúp xây dựng sự quan tâm, tương tác và tạo niềm tin trong quá trình học tập.

Bài báo cũng đề cập đến lợi ích của việc sử dụng storytelling trong dạy học tọa độ của vectơ. Theo bài viết, kỹ thuật này có thể giúp học sinh nắm bắt kiến thức nhanh chóng hơn, phát triển khả năng tư duy toàn diện và rèn kỹ năng giao tiếp. Storytelling không chỉ giúp học sinh hiểu sâu hơn về tọa độ của vectơ, mà còn kích thích khả năng sáng tạo và tư duy logic của họ.

Bài báo đề cập đến một số gợi ý để áp dụng kỹ thuật storytelling vào quá trình dạy học. Các gợi ý này bao gồm việc sử dụng câu chuyện có hình ảnh, sử dụng ví dụ cụ thể và tạo ra các hoạt động nhóm tương tác. Bài viết cũng khuyến khích giáo viên nâng cao kỹ năng sử dụng storytelling và tìm cách tùy chỉnh câu chuyện cho phù hợp với nhu cầu và môi trường học tập của học sinh.

Như vậy, bài báo là một tài liệu quan trọng đề cập đến sự ứng dụng của kỹ thuật storytelling trong việc dạy học tọa độ của vectơ. Bài viết khẳng định vai trò quan trọng của storytelling trong việc tạo ra môi trường học tập sáng tạo và thú vị, đồng thời cung cấp các phương pháp và gợi ý cụ thể để áp dụng kỹ thuật này trong quá trình giảng dạy.

5. Kết luận

Bằng việc sử dụng kỹ thuật Storytelling, chúng tôi đã thiết kế tình huống với những thử thách, được kết nối thành một câu chuyện. Câu chuyện với tình tiết kịch tính, tạo nhiều cơ hội để học sinh khám phá kiến

thức, mang ý nhân văn đã để thu hút học sinh vào một hoạt động toán học. Thông qua câu chuyện, học sinh luyện tập, củng cố và khắc sâu kiến thức. Hơn nữa, tính nhân văn của câu chuyện góp phần giáo dục cho học sinh các phẩm chất quy định trong chương trình giáo dục phổ thông môn Toán 2018.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Clark and Kamii (1996). Identification of the Assumptions Underlying Constructivist Teaching: An Analysis of Four Professional Development Programs. *Early Childhood Research Quarterly* (19-29)
- [2] Đỗ Đức Thái (Tổng chủ biên kiêm Chủ biên), Phạm Xuân Chung, Nguyễn Sơn Hà, Nguyễn Thị Phương Loan, Phạm Sỹ Nam, Phạm Minh Phương, Phạm Hoàng Quân. (2022). Toán 10 (Bộ sách Cánh Diều). Nhà xuất bản Đại học sư phạm, 60-66.
- [3] Đỗ Đức Thái (Tổng chủ biên kiêm Chủ biên), Phạm Xuân Chung, Nguyễn Sơn Hà, Nguyễn Thị Phương Loan, Phạm Sỹ Nam, Phạm Minh Phương, Phạm Hoàng Quân. (2022). Sách bài tập Toán 10 (Bộ sách Cánh Diều). Nhà xuất bản Đại học sư phạm, 58-62.
- [4] Muna Al-Jarrah và Dua' Al-Khateeb. (2018). Storytelling as a Pedagogical Tool in Higher Education. *Journal of Pedagogic Development*, 8(3), 17-31.
- [5] Schank and Cleary (1995). Engaging Learning: Designing e-Learning Software and Environments. *Journal of Educational Psychology*, 27(2), 118-125.

ABSTRACT

Applying Storytelling technique to teaching the coordinate of vector in Grade 10

The Storytelling technique is recognized as an effective educational tool because it engages students in a way that traditional lectures and textbooks often fail to do. The article presents the application of Storytelling technique in teaching vector coordinates. Research results show that, by applying Storytelling technique, it has created a learning situation in the form of a story. Stories engage students in active learning; create conditions for students to explore knowledge, deepen knowledge.

Keywords: *Storytelling; coordinates of the vector in the plane; design teaching situations.*