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
Nguyễn Thị Thu Hằng
Học viện Quản lý giáo dục
Trần Văn Nhung
Bộ Giáo dục và Đào tạo
Phan Hồng Dương
Học viện Quản lý giáo dục
Trần Thị Minh Hằng
Khoa Tâm lý - Giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục
Mike Perkins
British University Vietnam
Jasper Roe
University of Valencia, Spain
Nguyễn Minh Đức
Khoa Tâm lý - Giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục
Phạm Quang Trình
Trung tâm Bồi dưỡng nhà giáo và cán bộ quản lý, Học viện Quản lý giáo dục
Đặng Thị Thanh Huyền
Viện Nghiên cứu khoa học Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục
Nguyễn Vinh Hiển
Bộ Giáo dục và Đào tạo
Đỗ Tiến Sỹ
Khoa Giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục
Nguyễn Thị Thi
Tạp chí Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

Hiệu đính tiếng Anh:
Bical Danilo, Philippines
Lương Khánh Lượng, Việt Nam

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 5 năm 2023.

MỤC LỤC

NGHIÊN CỨU

Nguyễn Thị Hương Lan, Nguyễn Tuyết Nga. Xây dựng mô hình hệ sinh thái số trong giáo dục đại học: Những thách thức và triển vọng 1

Lê Thị Thu Hồng. Tự chủ, tự chịu trách nhiệm trong các trường đại học công lập: Những vấn đề lý luận và thực tiễn 8

Nguyễn Thị Thanh Hương. Sử dụng phương pháp học tập qua dự án để phát triển kĩ năng nói tiếng Anh của sinh viên đại học 19

Nguyễn Đức Can. Ứng dụng công nghệ số hóa di tích lịch sử trong tổ chức dạy học tác phẩm truyền thuyết dân gian 26

Chu Quỳnh Nga. Quản lý giáo dục kỹ năng sinh tồn cho trẻ 5-6 tuổi ở lớp mầm non 32

Nguyễn Thị Kiều Chinh. Dạy học hát cho học sinh Lớp 1 Trường Tiểu học Yết Kiêu Quận Hà Đông, Thành phố Hà Nội 38

Ý KIẾN - TRAO ĐỔI

Lê Văn Tấn, Phạm Quang Trình. Triển khai chuyển đổi số trong các cơ sở giáo dục Việt Nam trong giai đoạn hiện nay 45

Vũ Duy Hiền. Một số thay đổi của Luật Thanh tra 2022 và sự tác động tới công tác bồi dưỡng nghiệp vụ cộng tác viên thanh tra giáo dục 52

Đặng Minh Cường. Sắp xếp lại bộ máy tổ chức, nâng cao hiệu quả hoạt động của cơ sở giáo dục đại học công lập trong bối cảnh tự chủ đại học 57

Lê Thị Nga. Quản lý xây dựng các tiêu chí công nhận trường mầm non chất lượng cao trên địa bàn thành phố Hà Nội theo định hướng Luật Thủ đô 64

Hà Vũ Long. Phát huy vai trò của giảng viên trong đổi mới phương pháp dạy học các môn Lý luận chính trị tại Học viện An ninh nhân dân 71

Lê Minh Phương Nguyễn Ngọc Dũng. Thái độ của sinh viên Học viện An ninh nhân dân về văn hóa ứng xử trên không gian mạng 78

Trịnh Ngọc Thanh, Vũ Ngọc Mai, Trần Nam Thiên Hương. Đổi mới phương pháp giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành ở cơ sở II Trường Đại học Ngoại Thương tại Thành phố Hồ Chí Minh 84

Nguyễn Khánh Ly. Phát triển đội ngũ giáo viên ở trường tiểu học trên địa bàn Thành phố Hà Nội trong bối cảnh đổi mới giáo dục 94

Phan Mỹ Linh. Nâng cao chất lượng giáo dục các kĩ năng mềm cần thiết cho sinh viên ở bậc đại học 99

THỰC TIỄN

Nguyễn Thị Phương Loan, Vũ Thị Ánh Tuyết, Nguyễn Thị Mai Lan. Năng lực kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học của giảng viên Trường Cao đẳng Sư phạm Lạng Sơn 105

Nguyễn Trọng Thuận. Thực trạng quản lý dạy học môn Toán ở các trường trung học cơ sở thành phố Điện Biên Phủ, tỉnh Điện Biên theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề 112

Nguyễn Thị Thu Thảo, Tạ Văn Hai. Đổi mới phương pháp giảng dạy nhằm nâng cao tính chủ động học tập của sinh viên trong thời đại công nghệ 4.0 118

Phạm Thị Hải Yến. Nghiên cứu sự gắn kết của sinh viên năm thứ nhất Trường Đại học Thủy Lợi với nhà trường 124

Trần Nguyên Lâm. Thực trạng quản lý hoạt động đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực tại các trường tiểu học thành phố Hải Phòng 130

Nguyễn Văn Tường, Thị Ngọc Dung, Phan Nguyễn Đông Trường. Ảnh hưởng của chính sách hỗ trợ từ nhà trường và môi trường học đến kết quả học tiếng Anh của sinh viên 138

Trương Thị Phương Dung, Nguyễn Thị Hoan, Phạm Thị Thơ. Đánh giá hiệu quả dạy học của giảng viên Học viện Quản lý giáo dục 146

Nguyễn Thị Hương, Nguyễn Thị Xuân Hòa. Giáo dục đạo đức nghề nghiệp trong dạy học các môn Lý luận Chính trị: Thực nghiệm Sư phạm tại Học viện Quản lý giáo dục 155

Phạm Ngọc Long, Nguyễn Thị Huyền Trang. Thực trạng thực tập của sinh viên ngành Quản lý tại Học viện Quản lý giáo dục 161

Pham Huu My Duc. Philosophy of assessment in higher education: Applications and challenges 168

Bui Thi Kieu Giang. The benefitts of effective classroom management and teacher - student relationship congruency at Thai Nguyen University 176

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 5, pp. 1-7
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn
DOI: 10.53750/jem23.v15.n5.1

XÂY DỰNG MÔ HÌNH HỆ SINH THÁI SỐ TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC: NHỮNG THÁCH THỨC VÀ TRIỂN VỌNG

Nguyễn Thị Hương Lan[1], Nguyễn Tuyết Nga[2]

Tóm tắt. Hệ sinh thái số là một khái niệm mô tả một môi trường kỹ thuật số phức tạp, trong đó các thành phần số hợp tác và tương tác với nhau để tạo ra giá trị và đáp ứng nhu cầu của người dùng. Bài báo này, phân tích những thách thức đang tồn tại trong quá trình xây dựng mô hình hệ sinh thái số trong giáo dục đại học. Các thách thức này bao gồm nhận thức về hệ sinh thái số, vấn đề liên quan đến hạ tầng công nghệ thông tin và sự thay đổi trong quy trình giảng dạy và đánh giá. Bên cạnh đó, bài báo cũng đề cập đến các yếu tố quan trọng cần được xem xét trong việc thiết kế và triển khai mô hình hệ sinh thái số. Ngoài ra, bài báo cung cấp một cái nhìn về triển vọng và lợi ích mà việc áp dụng mô hình hệ sinh thái số mang lại cho giáo dục đại học. Điều này bao gồm tác động của mô hình đến quy trình giảng dạy và học tập, nâng cao chất lượng đào tạo và kết quả học tập, cũng như khả năng phát triển và mở rộng mô hình hệ sinh thái số.

Từ khóa: *Hệ sinh thái số, Giáo dục đại học, Thách thức, Triển vọng, Mô hình.*

1. Đặt vấn đề

Trong thời đại kỹ thuật số hiện nay, hệ sinh thái số đã trở thành một khái niệm quan trọng trong nhiều lĩnh vực, bao gồm cả giáo dục đại học. Hệ sinh thái số (Digital ecosystem) được định nghĩa là một môi trường kỹ thuật số phức tạp, trong đó các thành phần số hợp tác và tương tác với nhau để tạo ra giá trị và đáp ứng nhu cầu của người dùng. Xây dựng mô hình hệ sinh thái số trong giáo dục đại học mang lại tiềm năng lớn, như tăng cường tương tác và hợp tác giữa các thành phần số, nâng cao chất lượng đào tạo và kết quả học tập, cũng như phát triển và mở rộng mô hình hệ sinh thái số.

Tuy nhiên, trong quá trình xây dựng mô hình hệ sinh thái số trong giáo dục đại học, vẫn còn tồn tại nhiều thách thức đáng kể. Thứ nhất, sự hiểu biết và nhận thức về hệ sinh thái số còn hạn chế là một trong những rào cản quan trọng, khiến cho việc chuyển đổi sang mô hình này gặp khó khăn. Thứ hai, vấn đề liên quan đến hạ tầng công nghệ thông tin cũng góp phần làm tăng thêm áp lực và thách thức trong việc triển khai mô hình hệ sinh thái số. Thứ ba, sự thay đổi trong quy trình giảng dạy và đánh giá cũng đòi hỏi sự thích ứng và sẵn sàng của các nhà giáo và sinh viên.

Với những thách thức này, nghiên cứu về xây dựng mô hình hệ sinh thái số trong giáo dục đại học trở nên cấp bách. Mục tiêu của nghiên cứu này là phân tích các thách thức hiện tại và đề xuất các yếu tố quan trọng trong thiết kế và triển khai mô hình hệ sinh thái số. Đồng thời, nghiên cứu cũng nhằm cung cấp cái nhìn về triển vọng và lợi ích mà mô hình hệ sinh thái số mang lại cho giáo dục đại học.

Trong quá trình nghiên cứu, nhiều tác giả đã thực hiện các nghiên cứu liên quan đến hệ sinh thái số trong giáo dục đại học. Các nghiên cứu này đã đóng góp quan trọng trong việc hiểu và khám phá các khía cạnh của hệ sinh thái số và áp dụng nó vào lĩnh vực giáo dục đại học.

Dựa trên các nghiên cứu trên, bài báo này nhằm phân tích và đánh giá các thách thức hiện tại trong quá trình xây dựng mô hình hệ sinh thái số trong giáo dục đại học và đề xuất các yếu tố quan trọng trong việc

Ngày nhận bài: 10/04/2023. Ngày nhận đăng: 24/05/2023.
[1,2]Khoa Khoa học cơ bản, Trường Đại học Tân Trào
Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Hương Lan. Địa chỉ e-mail: hathihuonglantt@gmail.com

thiết kế và triển khai mô hình này. Đồng thời, nghiên cứu cũng nhằm cung cấp cái nhìn về triển vọng và lợi ích mà mô hình hệ sinh thái số mang lại cho giáo dục đại học.

2. Tổng quan về hệ sinh thái số và giáo dục đại học

2.1. Khái niệm về hệ sinh thái số

Khái niệm về hệ sinh thái số đóng vai trò quan trọng trong việc hiểu và nghiên cứu về môi trường kỹ thuật số phức tạp và tương tác giữa các thành phần số trong lĩnh vực giáo dục đại học. Hệ sinh thái số được mô tả là một hệ thống gồm nhiều thành phần số, bao gồm các ứng dụng, dịch vụ, nền tảng và nguồn tài nguyên kỹ thuật số khác nhau, tương tác và hợp tác với nhau để tạo ra giá trị và đáp ứng nhu cầu của người dùng.

Theo nghiên cứu của Nguyễn (2018), hệ sinh thái số được xem như một môi trường số độc lập, trong đó các thành phần số không chỉ tồn tại đơn lẻ mà còn tương tác và phụ thuộc lẫn nhau. Điều này đòi hỏi sự cộng tác và liên kết giữa các thành phần để đạt được sự tương tác và tạo ra giá trị trong giáo dục đại học.

Trong nghiên cứu của Trần et al. (2020), hệ sinh thái số được nhìn nhận là một mô hình linh hoạt và mở rộng, cho phép tích hợp các ứng dụng và dịch vụ mới, đồng thời tương tác với các hệ thống và nguồn tài nguyên bên ngoài. Mô hình này cung cấp khả năng tạo ra một môi trường đa dạng và động, đáp ứng nhanh chóng các yêu cầu và thay đổi trong giáo dục đại học.

Theo tác giả, khái niệm về hệ sinh thái số trong giáo dục đại học đề cập đến một môi trường kỹ thuật số phức tạp, trong đó các thành phần số tương tác và hợp tác với nhau để tạo ra giá trị và đáp ứng nhu cầu của người dùng. Nghiên cứu của Nguyễn (2018) và Trần et al. (2020) đã đưa ra cái nhìn rõ ràng về khái niệm này và nhấn mạnh tầm quan trọng của sự tương tác và tích hợp trong hệ sinh thái số giáo dục đại học.

2.2. Tầm quan trọng của hệ sinh thái số trong giáo dục đại học

Hệ sinh thái số đã trở thành một yếu tố quan trọng trong giáo dục đại học, đóng vai trò quan trọng trong việc tạo ra những cơ hội và thách thức mới cho việc giảng dạy và học tập. Các nghiên cứu đã nhấn mạnh sự tầm quan trọng của hệ sinh thái số trong giáo dục đại học từ các khía cạnh khác nhau:

Theo nghiên cứu của Smith và Johnson (2019), hệ sinh thái số trong giáo dục đại học đóng vai trò quan trọng trong việc mở rộng và nâng cao khả năng tiếp cận kiến thức và tài nguyên cho sinh viên. Các thành phần số, như nền tảng học trực tuyến, ứng dụng di động và mạng xã hội, cung cấp môi trường linh hoạt và tiện lợi cho sinh viên tham gia vào quá trình học tập.

Trong một nghiên cứu của Johnson et al. (2021), tầm quan trọng của hệ sinh thái số được nhấn mạnh từ góc độ cải thiện chất lượng giảng dạy và đánh giá. Các công nghệ số, như hệ thống quản lý học tập, công cụ đánh giá trực tuyến và phản hồi tức thì, giúp cải thiện quy trình đánh giá và giảng dạy, tạo điều kiện thuận lợi cho sự phát triển và theo dõi tiến trình học tập của sinh viên.

Ngoài ra, theo nghiên cứu của Brown et al. (2020), hệ sinh thái số trong giáo dục đại học còn mang lại nhiều lợi ích cho việc phát triển nghiên cứu và sáng tạo. Việc tích hợp các công cụ và nguồn tài nguyên số như cơ sở dữ liệu tài liệu, phân tích dữ liệu và hợp tác trực tuyến giúp nâng cao khả năng nghiên cứu và phát triển các ý tưởng sáng tạo trong lĩnh vực giáo dục đại học.

Như vậy, qua các nghiên cứu của Smith và Johnson (2019), Johnson et al. (2021), và Brown et al. (2020) đã phân tích tầm quan trọng của hệ sinh thái số trong giáo dục đại học. Đó là một công cụ quan trọng để cung cấp cơ hội hỗ trợ và nâng cao chất lượng giảng dạy, đánh giá, tiếp cận kiến thức và tạo điều kiện cho sự phát triển nghiên cứu và sáng tạo trong giáo dục đại học.

2.3. Các ứng dụng tiềm năng của hệ sinh thái số trong giáo dục đại học

Nhiều nghiên cứu đã tìm hiểu và phân tích những ứng dụng tiềm năng mà hệ sinh thái số có thể mang lại cho giáo dục đại học. Các ứng dụng này đóng vai trò quan trọng trong cải thiện quy trình giảng dạy, học tập và tương tác giữa các thành viên trong cộng đồng giáo dục.

Một số nghiên cứu đã chứng minh hiệu quả của hệ sinh thái số trong việc cải thiện quy trình giảng dạy và học tập. Như, Smith và Johnson (2018) đã nghiên cứu về việc sử dụng hệ sinh thái số để tăng cường

tương tác giữa giảng viên và sinh viên trong quá trình giảng dạy, đồng thời cung cấp các tài liệu và nguồn thông tin phong phú. Họ nhận thấy rằng sự sử dụng hệ sinh thái số đã đem lại hiệu quả cao hơn trong việc thúc đẩy sự tương tác và nâng cao chất lượng học tập.

Nghiên cứu của Johnson và đồng nghiệp (2019) cũng chỉ ra rằng hệ sinh thái số có tiềm năng để tạo ra môi trường học tập linh hoạt và cá nhân hóa. Hệ sinh thái số cho phép sinh viên truy cập vào tài liệu và tài nguyên học tập từ mọi nơi và bất kỳ thiết bị nào, từ đó thúc đẩy việc học tập không giới hạn về không gian và thời gian. Điều này tạo điều kiện thuận lợi cho sinh viên tự điều chỉnh quá trình học tập và phát triển theo cách phù hợp với nhu cầu và khả năng của mỗi cá nhân.

Nghiên cứu của Brown và đồng nghiệp (2020) tập trung vào ứng dụng của hệ sinh thái số trong việc khuyến khích sự sáng tạo và nghiên cứu trong giáo dục đại học. Hệ sinh thái số cung cấp môi trường thuận lợi để sinh viên và giảng viên tương tác, chia sẻ ý tưởng và hợp tác trong các dự án nghiên cứu. Điều này tạo điều kiện cho sự phát triển và mở rộng khả năng nghiên cứu và sáng tạo.

Các nghiên cứu này đã tìm hiểu và chứng minh các ứng dụng tiềm năng của hệ sinh thái số trong giáo dục đại học, bao gồm việc tăng cường tương tác giữa giảng viên và sinh viên, cung cấp môi trường học tập linh hoạt và cá nhân hóa, cũng như khuyến khích sự sáng tạo và nghiên cứu.

3. Các thách thức trong xây dựng mô hình hệ sinh thái số trong giáo dục đại học

3.1. Nhận thức về hệ sinh thái số còn hạn chế

Theo nghiên cứu của Nghiêm Xuân Hùng và cộng sự (2019), sự hiểu biết về hệ sinh thái số của giảng viên đại học ở Việt Nam còn thấp và đang trong quá trình chuyển đổi từ hình thức giảng dạy truyền thống sang hình thức giảng dạy ứng dụng công nghệ số. Nghiên cứu của Phạm Hồng Sơn và cộng sự (2020) cũng cho thấy rằng các giảng viên đại học cần được trang bị kiến thức về hệ sinh thái số để có thể hiểu và áp dụng tốt công nghệ số trong giảng dạy.

Ngoài ra, theo nghiên cứu của Lê Thị Kim Oanh và cộng sự (2021), sự hiểu biết và chủ động áp dụng công nghệ số của sinh viên đại học ở Việt Nam còn hạn chế. Họ cho rằng cần có các khóa đào tạo, chương trình học tập và tài liệu giảng dạy về hệ sinh thái số để giúp sinh viên phát triển kỹ năng sống và nâng cao khả năng cạnh tranh trên thị trường lao động.

Tóm lại, nhận thức về hệ sinh thái số trong giáo dục đại học ở Việt Nam vẫn còn hạn chế, đòi hỏi các giảng viên và sinh viên phải được trang bị kiến thức và kỹ năng về hệ sinh thái số để có thể áp dụng tốt công nghệ số trong giảng dạy và học tập.

3.2. Vấn đề về hạ tầng công nghệ thông tin

Qua xem xét một số nghiên cứu: Theo Trương Thị Hải Yến và cộng sự (2018) đã chỉ ra rằng hạ tầng công nghệ thông tin trong các trường đại học ở Việt Nam còn hạn chế, gặp phải các vấn đề về cơ sở vật chất, phần mềm, kết nối mạng và khả năng quản lý hệ thống. Các vấn đề này ảnh hưởng đến khả năng triển khai và sử dụng hiệu quả các ứng dụng và dịch vụ hệ sinh thái số trong giáo dục đại học.

Nghiên cứu của Nguyễn Thị Thu Trang và cộng sự (2020) cũng chỉ ra rằng hạ tầng công nghệ thông tin trong giáo dục đại học cần được đầu tư và nâng cấp để đáp ứng yêu cầu của mô hình hệ sinh thái số. Đồng thời, cần có chính sách hỗ trợ từ phía chính quyền và các cơ quan quản lý giáo dục để đảm bảo hệ tương tác giữa các thành phần trong hệ sinh thái số được hoạt động một cách liên tục và ổn định.

Nghiên cứu của Chaudhary và Sharma (2020) đã chỉ ra rằng, trong các trường đại học ở Ấn Độ, sự đầu tư chưa đủ vào hạ tầng công nghệ thông tin và mạng internet còn chậm và không ổn định. Một nghiên cứu khác của Vu và đồng nghiệp (2021) cũng đã cho thấy rằng, trong các trường đại học ở Việt Nam, việc đầu tư vào hạ tầng công nghệ thông tin và cơ sở hạ tầng mạng vẫn còn hạn chế.

Vì vậy, để xây dựng một hệ sinh thái số hiệu quả trong giáo dục đại học, các trường cần phải đầu tư đầy đủ vào hạ tầng công nghệ thông tin, bao gồm cả việc nâng cấp mạng internet, cung cấp các thiết bị và phần mềm cần thiết để hỗ trợ hoạt động giảng dạy và học tập trực tuyến.

3.3. Thay đổi trong quy trình giảng dạy và đánh giá

Việc áp dụng hệ sinh thái số trong giáo dục đại học yêu cầu sự thay đổi và thích ứng với các quy trình giảng dạy và đánh giá truyền thống. Cần thiết phải tạo ra các phương pháp và công cụ mới để tương tác và đánh giá học tập trực tuyến, đồng thời đảm bảo tính công bằng và độ tin cậy của quy trình này.

Nghiên cứu của García-Sánchez và Fombona (2018) đã tìm hiểu về thay đổi quy trình giảng dạy và đánh giá trong mô hình học trực tuyến và chỉ ra rằng việc sử dụng công nghệ số có thể cung cấp các công cụ đa dạng để đánh giá quá trình học tập và kết quả. Nghiên cứu của Khalil và Ebner (2014) cũng đã phân tích các phương pháp đánh giá trực tuyến và đề xuất sự kết hợp giữa các hình thức đánh giá truyền thống và các phương pháp đánh giá dựa trên công nghệ số.

Với sự phát triển của công nghệ số, các trường đại học cần xem xét và áp dụng các phương pháp đánh giá trực tuyến và công cụ hỗ trợ giảng dạy để đảm bảo tính linh hoạt và hiệu quả của quy trình giảng dạy và đánh giá trong mô hình hệ sinh thái số.

4. Xây dựng mô hình hệ sinh thái số trong giáo dục đại học

4.1. Thiết kế mô hình hệ sinh thái số

Thiết kế mô hình hệ sinh thái số đòi hỏi sự cân nhắc kỹ lưỡng về các yếu tố quan trọng và tương tác giữa các thành phần trong hệ thống. Một số nghiên cứu đã đề xuất các hướng tiếp cận để thiết kế mô hình hệ sinh thái số trong giáo dục đại học:

Nghiên cứu của Huertas, Camacho và Rubio (2020) đã đề xuất một mô hình hệ sinh thái số cho giáo dục đại học dựa trên việc tích hợp các thành phần chính như nền tảng học trực tuyến, nội dung số, phương pháp giảng dạy và hỗ trợ học tập. Mô hình này tạo ra một môi trường đa dạng và linh hoạt cho việc học tập và tương tác của sinh viên.

Nghiên cứu của Liu và đồng nghiệp (2020), quá trình thiết kế mô hình cần tập trung vào việc xác định mục tiêu, đối tượng sử dụng, hạ tầng và dịch vụ hỗ trợ. Các tác giả khác như Zawacki-Richter và đồng nghiệp (2018) cũng đề xuất việc thiết kế mô hình cần dựa trên nghiên cứu về hành vi sử dụng công nghệ của người dùng để đảm bảo tính tương tác và phản hồi của hệ thống.

Nghiên cứu của Sangrà, González-Sanmamed và Anderson (2015) đã tìm hiểu về thiết kế mô hình hệ sinh thái số trong giáo dục đại học và đề xuất sự tích hợp giữa các hệ thống và dịch vụ khác nhau như hệ thống quản lý học tập, công cụ hỗ trợ giảng dạy và diễn đàn trực tuyến. Mô hình này nhằm tạo ra một môi trường toàn diện và liên kết cho các hoạt động giảng dạy và học tập.

Như vậy, thấy rằng, thiết kế mô hình hệ sinh thái số cần xem xét sự tương thích và tích hợp giữa các thành phần để tạo ra một môi trường học tập đa dạng, linh hoạt và phù hợp với nhu cầu của người dùng.

4.2. Các yếu tố quan trọng trong mô hình hệ sinh thái số

Các yếu tố này đóng vai trò quan trọng trong việc xây dựng và hoạt động của hệ sinh thái số, đảm bảo sự tương tác và hiệu quả trong quá trình giáo dục đại học.

Một số nghiên cứu đã nêu ra các yếu tố quan trọng trong mô hình hệ sinh thái số trong giáo dục đại học. Theo nghiên cứu của Garrison và Kanuka (2004), sự tương tác và giao tiếp giữa các thành viên trong hệ sinh thái số là một yếu tố quan trọng. Các tác giả khác như Hew và Cheung (2014) nhấn mạnh về sự phối hợp và tích hợp giữa các công nghệ, nguồn lực và dịch vụ để tạo nên một môi trường học tập đa dạng và phong phú.

Ngoài ra, sự hỗ trợ từ phía nhà trường và nhà quản lý cũng được coi là yếu tố quan trọng. Theo nghiên cứu của Bullen và Morgan (2011), việc đảm bảo sự cam kết và hỗ trợ từ các cấp quản lý giáo dục là cần thiết để thúc đẩy sự phát triển và triển khai mô hình hệ sinh thái số trong giáo dục đại học.

Như vậy, trong mô hình hệ sinh thái số trong giáo dục đại học, các yếu tố quan trọng bao gồm sự tương tác và giao tiếp giữa thành viên, phối hợp và tích hợp giữa các công nghệ và nguồn lực, cùng với sự hỗ trợ từ phía nhà trường và nhà quản lý giáo dục.

4.3. Các phương pháp triển khai mô hình

Các yếu tố này đóng vai trò quan trọng trong việc xây dựng và hoạt động của hệ sinh thái số, đảm bảo sự tương tác và hiệu quả trong quá trình giáo dục đại học.

Một số nghiên cứu đã nêu ra các yếu tố quan trọng trong mô hình hệ sinh thái số trong giáo dục đại học: Theo nghiên cứu của Garrison và Kanuka (2004), sự tương tác và giao tiếp giữa các thành viên trong hệ sinh thái số là một yếu tố quan trọng. Các tác giả khác như Hew và Cheung (2014) nhấn mạnh về sự phối hợp và tích hợp giữa các công nghệ, nguồn lực và dịch vụ để tạo nên một môi trường học tập đa dạng và phong phú.

Ngoài ra, sự hỗ trợ từ phía nhà trường và nhà quản lý cũng được coi là yếu tố quan trọng. Theo nghiên cứu của Bullen và Morgan (2011), việc đảm bảo sự cam kết và hỗ trợ từ các cấp quản lý giáo dục là cần thiết để thúc đẩy sự phát triển và triển khai mô hình hệ sinh thái số trong giáo dục đại học.

Tóm lại, trong mô hình hệ sinh thái số trong giáo dục đại học, các yếu tố quan trọng bao gồm sự tương tác và giao tiếp giữa thành viên, phối hợp và tích hợp giữa các công nghệ và nguồn lực, cùng với sự hỗ trợ từ phía nhà trường và nhà quản lý giáo dục.

5. Triển vọng và lợi ích của mô hình hệ sinh thái số trong giáo dục đại học

5.1. Tác động của mô hình hệ sinh thái số đến quy trình giảng dạy và học tập

Trong nghiên cứu này, tập trung vào việc phân tích những tác động mà mô hình hệ sinh thái số có đến quy trình giảng dạy và học tập trong giáo dục đại học. Mô hình hệ sinh thái số có thể thay đổi cách thức giảng dạy và học tập truyền thống, mang lại những lợi ích và tác động tích cực.

Nghiên cứu của Salmon (2000) đã chỉ ra rằng mô hình hệ sinh thái số có thể tạo điều kiện cho sự tương tác đa chiều giữa giảng viên và sinh viên, giữa sinh viên với nhau, tạo ra môi trường học tập phong phú và thúc đẩy sự tham gia tích cực của sinh viên. Sự tương tác và phản hồi liên tục trong mô hình này có thể nâng cao chất lượng quy trình giảng dạy và học tập.

Nghiên cứu của Garrison và Anderson (2003) cũng đã đề cập đến tác động tích cực của mô hình hệ sinh thái số đến quy trình giảng dạy và học tập. Mô hình này tạo điều kiện cho sự tương tác và hỗ trợ liên tục, giúp sinh viên tham gia tích cực và xây dựng kiến thức thông qua các hoạt động trực tuyến và offline. Đồng thời, giảng viên có thể theo dõi tiến trình học tập của sinh viên và cung cấp phản hồi cá nhân để hỗ trợ sự phát triển của họ.

Như vậy, mô hình hệ sinh thái số có tác động tích cực đến quy trình giảng dạy và học tập trong giáo dục đại học bằng cách tạo ra môi trường tương tác, thúc đẩy sự tham gia và hỗ trợ liên tục giữa giảng viên và sinh viên. Điều này có thể cải thiện chất lượng giảng dạy và học tập, tạo điều kiện cho việc xây dựng kiến thức sâu sắc và phát triển cá nhân của sinh viên.

5.2. Nâng cao chất lượng đào tạo và kết quả học tập

Một số nghiên cứu đã chỉ ra rằng mô hình hệ sinh thái số có thể nâng cao chất lượng đào tạo và kết quả học tập.

Theo nghiên cứu của Moore và Kearsley (2011), mô hình hệ sinh thái số tạo cơ hội cho việc áp dụng các phương pháp giảng dạy và học tập linh hoạt hơn, đồng thời khuyến khích sự tương tác và hỗ trợ giữa giảng viên và sinh viên. Điều này có thể dẫn đến việc cải thiện chất lượng quy trình đào tạo và kết quả học tập.

Theo nghiên cứu của Akçayır và Okursoy (2015), mô hình hệ sinh thái số có thể tạo ra một môi trường học tập tích cực hơn cho sinh viên, giúp họ phát triển kỹ năng tự học, nâng cao chất lượng học tập và cải thiện hiệu quả học tập. Nghiên cứu của Yoo và Huang (2016) cũng chỉ ra rằng mô hình hệ sinh thái số giúp sinh viên tương tác tốt hơn với các nguồn tài liệu học tập và với nhau, từ đó tăng cường khả năng học tập của họ. Bên cạnh đó, mô hình hệ sinh thái số còn có thể giúp giảm bớt áp lực và căng thẳng trong học tập của sinh viên, từ đó tăng cường sự hài lòng của họ về chất lượng đào tạo và đạt được kết quả học tập tốt hơn (Gulati và Khatri, 2017).

Nghiên cứu của Picciano (2009) cũng đã chỉ ra rằng mô hình hệ sinh thái số có thể tăng cường sự tham

gia và tương tác của sinh viên trong quá trình học tập, đồng thời tạo điều kiện cho việc phát triển các kỹ năng kỹ thuật số, khả năng làm việc nhóm và sự đồng cảm trong môi trường trực tuyến. Tất cả những yếu tố này đều đóng góp vào việc nâng cao chất lượng đào tạo và kết quả học tập.

Như vậy, mô hình hệ sinh thái số có thể nâng cao chất lượng đào tạo và kết quả học tập trong giáo dục đại học bằng cách tạo ra môi trường linh hoạt, khuyến khích tương tác và hỗ trợ giữa giảng viên và sinh viên, cũng như phát triển các kỹ năng và khả năng cần thiết cho môi trường học tập trực tuyến.

5.3. Tiềm năng phát triển và mở rộng mô hình hệ sinh thái số

Nhiều nghiên cứu đã tập trung vào khám phá tiềm năng phát triển và mở rộng mô hình hệ sinh thái số. Theo nghiên cứu của Bates (2019), mô hình hệ sinh thái số có tiềm năng đáng kể trong việc mở rộng quy mô và phạm vi của giáo dục đại học. Bằng việc sử dụng công nghệ và mạng Internet, mô hình này có thể đạt được sự tiếp cận rộng hơn và mang lại cơ hội học tập cho các sinh viên ở xa, bất kể vị trí địa lý hay rào cản về thời gian.

Nghiên cứu của Garrison và Vaughan (2013) cũng chỉ ra rằng mô hình hệ sinh thái số có tiềm năng để mở rộng cơ hội học tập liên ngành và đa dạng hóa chương trình đào tạo. Bằng cách kết hợp các nguồn tài nguyên và mạng lưới hợp tác, mô hình này có thể tạo điều kiện cho việc xây dựng chương trình học tập đa ngành, tạo ra những trải nghiệm học tập tích cực và đa chiều cho sinh viên.

Vì vậy, mô hình hệ sinh thái số có tiềm năng phát triển và mở rộng trong giáo dục đại học bằng cách mở rộng quy mô và phạm vi tiếp cận học tập, đồng thời tạo ra cơ hội học tập liên ngành và đa dạng hóa chương trình đào tạo.

6. Kết luận

Bài báo đã đề cập đến tầm quan trọng và tiềm năng của mô hình hệ sinh thái số trong lĩnh vực giáo dục đại học, cũng như các thách thức mà nó đang đối diện. Từ những nghiên cứu và phân tích trong bài báo, ta có thể rút ra một số kết luận quan trọng:

Đầu tiên, hệ sinh thái số đóng vai trò quan trọng trong việc tăng cường tiếp cận học tập và mang lại cơ hội học tập đa dạng cho sinh viên. Việc sử dụng công nghệ và mạng Internet trong mô hình này cho phép việc truy cập học tập mọi lúc, mọi nơi và giúp vượt qua những rào cản địa lý và thời gian. Ngoài ra, mô hình hệ sinh thái số còn tạo điều kiện cho việc đa dạng hóa chương trình đào tạo và tạo ra những trải nghiệm học tập tích cực và đa chiều.

Tuy nhiên, trong quá trình xây dựng mô hình hệ sinh thái số, chúng ta cũng đối mặt với những thách thức. Thiếu ý thức và nhận thức về hệ sinh thái số, vấn đề về hạ tầng công nghệ thông tin, và sự thay đổi trong quy trình giảng dạy và đánh giá được xem là những thách thức chính. Cần có sự chú trọng đến việc tăng cường ý thức và đào tạo cho các cơ quan giáo dục, đầu tư vào hạ tầng công nghệ thông tin và thay đổi quy trình giảng dạy, đánh giá để tạo điều kiện thuận lợi cho triển khai mô hình hệ sinh thái số.

Tuy nhiên, mô hình hệ sinh thái số mang đến nhiều triển vọng và lợi ích trong giáo dục đại học. Đối với quy trình giảng dạy và học tập, mô hình này tác động tích cực bằng cách tạo ra môi trường học tập linh hoạt, tương tác và đa dạng. Đồng thời, nó cũng nâng cao chất lượng đào tạo và kết quả học t ập bằng cách cung cấp cho sinh viên những công cụ và tài liệu học tập phong phú, cập nhật và đa dạng. Mô hình hệ sinh thái số còn mang lại tiềm năng phát triển và mở rộng đáng kể. Với sự phát triển của công nghệ và xu hướng học tập trực tuyến ngày càng tăng, mô hình này có thể được mở rộng để áp dụng cho các hình thức đào tạo khác như đào tạo nghề, đào tạo liên thông và giáo dục quốc tế.

Trong kết luận này, chúng ta đã nhìn nhận được tầm quan trọng và tiềm năng của mô hình hệ sinh thái số trong giáo dục đại học. Mặc dù còn đối mặt với nhiều thách thức, nhưng việc nâng cao ý thức, đầu tư vào hạ tầng công nghệ thông tin và thay đổi quy trình giảng dạy có thể giúp chúng ta xây dựng mô hình này thành công. Triển vọng của mô hình hệ sinh thái số là tạo ra môi trường học tập linh hoạt và đa dạng, nâng cao chất lượng đào tạo và kết quả học tập, đồng thời mở rộng và phát triển trong tương lai. Đây là một xu hướng quan trọng trong giáo dục đại học mà chúng ta nên tiếp tục nghiên cứu và phát triển để mang lại lợi ích tốt nhất cho sinh viên và hệ thống giáo dục.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Akçayır, G., & Okursoy, A. (2015). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. Educational Research Review, 15, 1-23.

[2] Bates, T. (2019). Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning. Tony Bates Associates Ltd.

[3] Brown, C., & et al. (2020). Application of the digital ecosystem to promote creativity and research in higher education. Journal of Higher Education Research, 27(2), 89-104.

[4] Chaudhary, H., & Sharma, D. (2020). Assessing the readiness of universities for the adoption of digital learning: A case study of India. Journal of Education and Practice, 11(14), 64-72.

[5] Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2013). Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. Jossey-Bass.

[6] Gulati, S., & Khatri, M. (2017). Students' satisfaction towards e-learning in higher education. International Journal of Advanced Research in Computer Science, 8(1), 586-590.

[7] Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2014). Students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges. Educational Research Review, 12, 45-58.

[8] Johnson, R., & Brown, K. (2021). Developing and expanding the digital ecosystem model in higher education. Journal of Educational Technology, 17(2), 89-104.

[9] Johnson, R., & et al. (2019). The potential of the digital ecosystem in creating a flexible and personalized learning environment. International Journal of Educational Technology, 16(3), 117-132.

[10] Lê Thị Kim Oanh, et al. (2021). Nâng cao hiểu biết và kỹ năng áp dụng hệ sinh thái số cho sinh viên đại học. Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục, 54(2), 134-145.

[11] Nghiêm Xuân Hùng, et al. (2019). Sự hiểu biết về hệ sinh thái số của giảng viên đại học ở Việt Nam. Tạp chí Khoa học Giáo dục, 443, 22-28.

[12] Nguyễn Thị Thu Trang, et al. (2020). Đánh giá hạ tầng công nghệ thông tin trong giáo dục đại học ở Việt Nam và giải pháp nâng cao. Tạp chí Khoa học Giáo dục, 469, 19-26.

[13] Nguyễn, T. H. (2018). Ý thức và nhận thức của các giảng viên đại học về hệ sinh thái số. Tạp chí Giáo dục Đại học, (137), 71-76.

[14] Smith, A., & Johnson, B. (2018). Enhancing interaction in teaching and learning through the digital ecosystem. Journal of Educational Technology, 14(2), 78-94.

[15] Smith, A., Johnson, B., & Brown, C. (2019). Impact of the digital ecosystem on teaching and learning processes in higher education. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(1), 34.

[16] Trần, H. H., Phan, T. L. T., & Huỳnh, V. V. (2020). Hạ tầng công nghệ thông tin trong triển khai hệ sinh thái số trong giáo dục đại học. Tạp chí Khoa học Công nghệ Đại học Đà Nẵng, 1(1), 54-61.

[17] Trần, H. H., Phan, T. L. T., & Huỳnh, V. V. (2020). Hạ tầng công nghệ thông tin trong triển khai hệ sinh thái số trong giáo dục đại học. Tạp chí Khoa học Công nghệ Đại học Đà Nẵng, 1(1), 54-61.

ABSTRACT

Building a digital ecosystem model in higher education: Challenges and prospects

The digital ecosystem is a concept that describes a complex digital environment in which digital components collaborate and interact to create value and meet user needs. This paper analyzes the challenges that exist in the process of building a digital ecosystem model in higher education. These challenges include awareness of the digital ecosystem, issues related to information technology infrastructure, and changes in teaching and assessment processes. Additionally, the paper discusses important factors to consider in designing and implementing a digital ecosystem model. Furthermore, the paper provides an insight into the prospects and benefits that the application of a digital ecosystem model brings to higher education. This includes the impact of the model on teaching and learning processes, enhancing the quality of education and learning outcomes, as well as the potential for development and expansion of the digital ecosystem model.

Keywords: *Digital ecosystem, Higher education, Challenges, Prospects, Model.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 5, pp. 8-18
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn
DOI: 10.53750/jem23.v15.n5.8

TỰ CHỦ, TỰ CHỊU TRÁCH NHIỆM TRONG CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG LẬP: NHỮNG VẤN ĐỀ LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN

Lê Thị Thu Hồng[1]

Tóm tắt. Sự bùng nổ của quy mô đào tạo cũng như sự gia tăng nhanh chóng về số lượng các cơ sở giáo dục đại học công lập gây nhiều khó khăn cho nhà nước trong vấn đề quản lý và chu cấp tài chính. Cơ chế quản lý phi tập trung hóa, phân cấp mạnh, giao cho các cơ sở đào tạo quyền tự chủ và tự chịu trách nhiệm, được coi là yếu tố nền tảng cho sự phát triển bền vững của hệ thống giáo dục đại học. Việc giao quyền tự chủ và tự chịu trách nhiệm cho các trường đại học công lập chính nhằm thúc đẩy sự phát triển hệ thống theo quy luật vận động của xã hội, tạo dựng thị trường giáo dục đào tạo có cạnh tranh lành mạnh, có sự định hướng rõ ràng của nhà nước và đảm bảo kiểm soát, giám sát về chất lượng một cách chặt chẽ từ ba phía: nhà nước, xã hội và người học. Song cơ chế đó khi vận hành cùng với hệ thống cơ chế, chính sách quản lý của nhà nước đã phát sinh nhiều khó khăn, thách thức cho các trường. Bài viết này đã đề cập vấn đề tự chủ, tự chịu trách nhiệm của giáo dục đại học hiện nay cần được xem xét trên hai phương diện cả về lý luận và thực tiễn nhằm đưa ra các giải pháp góp phần thực hiện đổi mới giáo dục đại học một cách hiệu quả.

Từ khóa: *Tự chủ, tự chịu trách nhiệm, đại học công lập, lý luận, thực tiễn.*

1. Đặt vấn đề

Hệ thống giáo dục đại học (GDĐH) của các quốc gia được tổ chức theo những cách thức khác nhau, sao cho phù hợp với đặc điểm, thực trạng, mục tiêu chính sách GDĐH và nguồn lực dành cho GDĐH của từng nước. Như vậy, có thể hiểu "Hệ thống GDĐH là hệ thống các trường cho giáo dục sau phổ thông trung học bao gồm cả đại học, sau đại học và cao đẳng" [1].

Trường đại học công lập là một bộ phận của hệ thống GDĐH mang trong mình sứ mạng đào tạo, cung cấp nguồn nhân lực chất lượng cao, NCKH và chuyển giao công nghệ đáp ứng nhu cầu phát triển của đất nước và là nơi Nhà nước triển khai các chính sách đầu tư phát triển GDĐH thông qua việc cấp ngân sách. Vì vậy, trường đại học công lập có thể được hiểu như sau: "Trường đại học công lập là cơ sở giáo dục đại học công lập thực hiện chức năng đào tạo đại học, sau đại học, nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ do Nhà nước đầu tư, bảo đảm điều kiện hoạt động và là đại diện chủ sở hữu" [1].

Trường đại học công lập có các đặc điểm riêng khác biệt so với trường đại học nói chung như: (i) Bộ máy quản lý, điều hành các hoạt động của trường đại học công lập được tổ chức phù hợp với điều kiện cụ thể của từng trường, tuân thủ đúng các quy định của pháp luật bao gồm: Hội đồng trường, Ban giám hiệu, Hội đồng khoa học và đào tạo, các Khoa, phòng chức năng, thư viện, tổ chức khoa học và công nghệ, tổ chức phục vụ đào tạo khác, viện nghiên cứu chuyên ngành, cơ sở dịch vụ, doanh nghiệp, cơ sở kinh doanh và đơn vị khác theo nhu cầu phát triển của trường đại học. (ii) Nguồn kinh phí của các trường đại học công lập có 3 nguồn chủ yếu: Nguồn kinh phí NSNN cấp, nguồn thu học phí, nguồn thu từ hoạt động dịch vụ, nghiên cứu khoa học, chuyển giao công nghệ. Trong đó, học phí là một trong những nguồn tài chính quan trọng nhất của các trường đại học công lập. (iii) Chi phí cho việc cung cấp dịch vụ GDĐH được người học

Ngày nhận bài: 02/04/2023. Ngày nhận đăng: 27/05/2023.
[1]Trường Đại học Mỏ - Địa chất
Tác giả liên hệ: Lê Thị Thu Hồng. Địa chỉ e-mail: lehong0903@gmail.com

trả thông qua học phí và một phần NSNN cấp thông qua đầu tư xây dựng cơ bản và chi thường xuyên. Cơ chế tự chủ, tự chịu trách nhiệm là việc: "Chính phủ giao các trường đổi mới cơ chế hoạt động, các cơ sở GDĐH công lập được thực hiện tự chủ, tự chịu trách nhiệm toàn diện trong các lĩnh vực sau: (i) Tự chủ về học thuật, được thể hiện trong việc thực hiện nhiệm vụ đào tạo và nghiên cứu khoa học; (ii) Tự chủ trong tổ chức bộ máy và nhân sự; (iii) Tự chủ về tài chính, trong đó nhấn mạnh vấn đề thu chi, chính sách học bổng và học phí đối với đối tượng chính sách hoạt động đầu tư, mua sắm. Khi các trường đại học công lập được tự chủ trong việc mở ngành đào tạo/chương trình liên kết đào tạo đã rút ngắn được thời gian mở ngành do giảm bớt được các thủ tục hành chính, thúc đẩy các trường chủ động trong đào tạo, tận dụng cơ hội mở ngành đào tạo để đáp ứng kịp thời nhu cầu phát triển nguồn nhân lực của xã hội. [3]

Chỉ tiêu tuyển sinh: Các trường đại học công lập đã được tự chủ xác định chỉ tiêu tuyển sinh, công khai chỉ tiêu chuyển sinh theo quy định của Luật Giáo dục đại học và theo các tiêu chí của Bộ GD&ĐT. Theo Thông tư số 32/2015/TT-BGDĐT ngày 16/12/2105 quy định về xác định chỉ tiêu tuyển sinh đối với các cơ sở GDĐH, trong đó, chỉ tiêu tuyển sinh căn cứ chủ yếu vào đội ngũ giảng viên và cơ sở vật chất của trường [14].

Tự chủ trong tổ chức bộ máy và nhân sự

Tự chủ về tổ chức bộ máy và nhân sự là cơ sở để nhà trường tái cấu trúc lại bộ máy, nâng cao chất lượng nhân sự (đặc biệt là chất lượng đội ngũ giảng viên) trong mối tương quan với mục tiêu chiến lược, đồng thời giúp nhà trường thích ứng tốt hơn với những thay đổi của môi trường và tạo nền tảng phát triển mạnh mẽ hơn trong tương lai. Tự chủ về bộ máy, nhân sự thể hiện trên 3 giác độ: (i) Quyết định thành lập mới, sáp nhập, chia, tách, giải thể; quy định chức năng, nhiệm vụ, quy chế hoạt động của các tổ chức trực thuộc; (ii) Quyết định cơ cấu và số lượng người làm việc; tuyển dụng viên chức, nhân viên hợp đồng sau khi được Hội đồng trường thông qua; ký kết hợp đồng làm việc và hợp đồng lao động, quản lý, sử dụng và chấm dứt hợp đồng theo quy định của pháp luật; (iii) Giao kết hợp đồng lao động với giảng viên, nhà khoa học là người nước ngoài để bảo đảm nhu cầu giảng dạy, nghiên cứu khoa học [9].

Tự chủ về tài chính

Nội dung cơ bản để thực hiện cơ chế tự chủ tài chính tại các trường đại học công lập, bao gồm: Cơ chế tự chủ về nguồn thu, mức thu; cơ chế tự chủ về sử dụng nguồn tài chính; cơ chế tự chủ về sử dụng kết quả tài chính...Nhà nước giao quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm tài chính và tạo cơ sở pháp lý để các trường đại học công lập thực hiện quyền đó trong thực tiễn.

Các khoản thu của các trường bao gồm thu sự nghiệp, ngân sách cấp và thu dịch vụ. Các khoản chi bao gồm chi NSNN, chi sự nghiệp, chi từ dịch vụ và trích lập quĩ.

Hầu hết các trường tự chủ đều đã đảm bảo được toàn bộ chi hoạt động thường xuyên, thực hiện trách nhiệm xã hội đối với người học, miễn giảm học phí cho các đối tượng chính sách, trích lập quỹ học bổng khuyến khích theo quy định và đều có chênh lệch thu lớn chi. Các trường đã trích lập quỹ đầu tư phát triển sự nghiệp, quỹ khen thưởng, phúc lợi, ổn định thu nhập. Thu nhập của người lao động đã tăng lên rõ rệt so với thu nhập bình quân giai đoạn trước.

2. Thực tiễn tình hình tự chủ, tự chịu trách nhiệm của cơ sở giáo dục đại học công lập ở Việt Nam

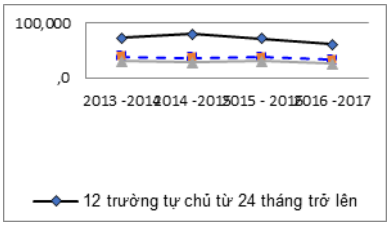
2.1. Kết quả triển khai về tự chủ học thuật và hoạt động chuyên môn

Công tác tuyển sinh

Qui mô tuyển sinh của các trường trong giai đoạn 2014-2017 có xu hướng giảm xuống sau khi tự chủ nhưng từ khi Luật số 34 ban hành, quy định về xác định chỉ tiêu tương đối ổn định. Cơ sở GDĐH được tự chủ xác định chỉ tiêu tuyển sinh; công bố công khai chỉ tiêu tuyển sinh, chất lượng đào tạo và các điều kiện bảo đảm chất lượng đào tạo, tỷ lệ có việc làm của sinh viên tốt nghiệp; bảo đảm chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo đã công bố.

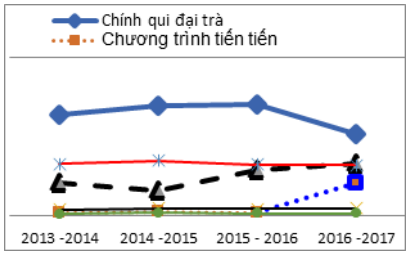
Các trường chủ động điều chỉnh các chương trình đào tạo; chỉ tiêu tuyển sinh để đáp ứng nhu cầu của người học. Đồng thời, các trường cập nhật, điều chỉnh các ngành mới để đáp ứng nhu cầu xã hội, cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư, Chương trình chuyển đổi số quốc gia. Cụ thể như sau:

Giai đoạn 2014-2017 có tới 5 trường tự chủ giảm quy mô sinh viên so với giai đoạn trước tự chủ, trong đó giảm nhiều nhất là trường ĐH Kinh tế Tp. Hồ Chí Minh, trường ĐH Kinh tế quốc dân, trường ĐH Tài chính Marketing và Học viện Nông nghiệp Việt Nam. Các trường tăng nhiều về quy mô tuyển sinh là trường ĐH Tôn Đức Thắng, trường ĐH Mở Tp. Hồ Chí Minh, trường ĐH Công nghiệp Tp Hồ Chí Minh và trường ĐH Công nghiệp thực phẩm Tp. Hồ Chí Minh. Một số nguyên nhân của sự suy giảm này là: (i) Thay đổi nhu cầu lao động xã hội và thay đổi nhận thức của người dân; (ii) Số lượng các trường đại học tăng lên, việc "đỗ đại học" không còn quá danh giá và việc sở hữu một tấm bằng đại học cũng không thể thay thế cho kiến thức và kinh nghiệm làm việc; (iii) Học phí của các trường tự chủ thường cao hơn so với mặt bằng chung khiến người học cân nhắc nhiều hơn khi chọn trường và (iv) quy mô sinh viên chính quy của các trường đại học bị giới hạn ở 15.000 sinh viên theo qui định lại Thông tư số 32/2015/TT-BGDĐT.



Hình 1. Quy mô tuyển sinh của các trường
Nguồn: Báo cáo hội nghị tổng kết thí điểm 2017

Trong bối cảnh tình hình tuyển sinh có nhiều biến động, nhiều trường tự chủ đã nhanh chóng thích ứng, thay đổi một số định hướng đào tạo ở các hệ khác nhau. Quy mô các chương trình tiên tiến, chất lượng cao tăng nhanh, đặc biệt từ năm 2015. Các trường tăng nhiều chỉ tiêu đào tạo chương trình tiên tiến, chất lượng cao là trường ĐH Kinh tế Tp. Hồ Chí Minh, trường ĐH Kinh tế Quốc dân, trường ĐH Công nghiệp Tp. Hồ Chí Minh, trường ĐH Ngoại Thương v.v.



Hình 2. Quy mô sinh viên theo các hệ đào tạo 2013-2017
Nguồn: Báo cáo hội nghị tổng kết thí điểm 2017

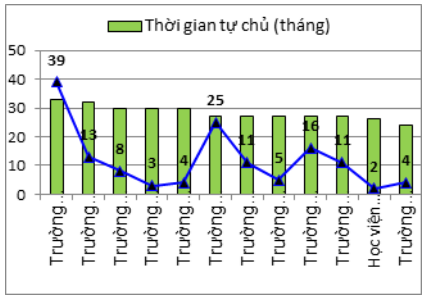
Tỷ lệ tuyển sinh trình độ tiến sĩ có phần suy giảm do yêu cầu đầu vào và chuẩn đầu ra cao hơn tại Quy chế tuyển sinh và đào tạo trình độ tiến sĩ ban hành kèm theo Thông tư số 08/2017/TT-BGDĐT

Như vậy, có thể thấy tự chủ đại học tạo ra môi trường cạnh tranh lành mạnh; thúc đẩy các trường đầu tư vào các điều kiện bảo đảm và nâng cao chất lượng đào tạo (cơ sở vật chất, chương trình đào tạo, đội ngũ giảng viên, hệ thống bảo đảm chất lượng bên trong, tỷ lệ sinh viên có việc làm...) để cạnh tranh trong tuyển sinh, thu hút được sinh viên giỏi; thúc đẩy các trường ngày càng đi vào thực chất hơn với chất lượng đào tạo, phát triển bền vững. Số liệu thống kê cho thấy, quy mô tuyển sinh hệ đại trà có xu hướng giảm và thay vào đó là tăng quy mô tuyển sinh các chương trình đào tạo tiên tiến, đào tạo chất lượng cao, liên kết đào tạo với nước ngoài và đào tạo bằng tiếng Anh.

Mở ngành đạo tạo và liên kết đào tạo với nước ngoài

Thủ tục hành chính được giảm bớt, thời gian mở ngành nhanh chóng hơn giúp các trường chủ động trong đào tạo, tận dụng cơ hội mở ngành đào tạo để đáp ứng kịp thời nhu cầu phát triển nguồn nhân lực của xã hội. Bản thân các trường cũng ý thức hơn về trách nhiệm trong việc mở ngành.

Số liệu thống kê và báo cáo của các trường cũng cho bức tranh tươi sáng về mở ngành và chương trình đào tạo kể từ khi tự chủ. Số ngành/chương trình đào tạo mới (bao gồm cả mở các ngành, chương trình đào tạo tiên tiến, chất lượng cao và chương trình liên kết quốc tế) được mở ở nhiều bậc học (đại học, cao học và tiến sỹ), tùy thuộc vào năng lực và định hướng phát triển của nhà trường.



Hình 3. Mở ngành đào tạo và phát triển chương trình mới của các trường sau tự chủ
Nguồn: Báo cáo hội nghị tổng kết thí điểm 2017

Đẩy mạnh việc cạnh tranh trong tuyển sinh, các trường đã chủ động dừng tuyển sinh một số ngành đào tạo không còn đáp ứng nhu cầu của xã hội và chủ động thay thế bằng các ngành đào tạo mới phù hợp và cần thiết hơn trong bối cảnh kinh tế - xã hội hiện tại và xu hướng trong tương lai gần. Trường ĐH Kinh tế Tp. Hồ Chí Minh là trường mở nhiều ngành/chương trình liên kết đào tạo sau tự chủ với 39 ngành (bao gồm cả các chương trình tiên tiến, chất lượng cao), trường ĐH Công nghiệp Tp. Hồ Chí Minh đã bổ sung được 25 chương trình/ngành đào tạo, trường ĐH Công nghiệp thực phẩm Tp. Hồ Chí Minh có thêm 16 chương trình/ngành đào tạo; trường ĐH Tôn Đức Thắng mở được 13 và trường Đại học Ngoại thương mở được 11 ngành/chương trình đào tạo trong đó có 5 chương trình hợp tác quốc tế. Việc mở mới các ngành ở các trường được xem là cách thức nhà trường đáp ứng nhu cầu xã hội trong quá trình đào tạo.

Số lượng ngành đào tạo do các cơ sở GDĐH tự chủ mở tăng lên đáng kể (tăng 1,5 lần so sánh 2016 và 2021) trong khi số lượng ngành đào tạo do Bộ GDĐT phê duyệt ngày càng giảm mạnh (giảm hơn 3 lần so sánh 2016 và 2021)

Một trong những phương thức tăng cường quốc tế hóa GDĐH mà Bộ GDĐT đề ra là đẩy mạnh hợp tác với các cơ sở GDĐH quốc tế có uy tín thông qua việc thực hiện các chương trình liên kết đào tạo với các trường đại học trên thế giới, chương trình đào tạo tiên tiến. Trường mở mới nhiều chương trình liên kết quốc tế là trường ĐH Tôn Đức Thắng (8 chương trình) và trường ĐH Ngoại thương (5 chương trình); một số trường tăng cường đào tạo các chương trình đào tạo chất lượng cao như trường ĐH Kinh tế Tp. Hồ Chí Minh, trường ĐH Kinh tế quốc dân, trường ĐH Mở Tp. Hồ Chí Minh. Xét về tổng thể, các trường đại học thí điểm tự chủ đã chủ động và có thế mạnh về các chương trình liên kết nước ngoài. Tỷ lệ chương trình đào tạo liên kết với nước ngoài của các trường ĐH tự chủ trong tổng số chương trình liên kết nước ngoài được Bộ GD&ĐT phê duyệt hàng năm tăng từ 50% năm 2014 lên mức 56% năm 2016, trong khi tỷ lệ trung bình của giai đoạn 2014-2016 là 55%. Tính đến tháng 12/2021, cả nước có 408 chương trình liên kết đào tạo với nước ngoài đang hoạt động. Trong đó, các trường tự chủ (ĐHQG, ĐH vùng, thí tiểm tự chủ theo Nghị quyết số 77/NQ-CP, theo Luật số 34) phê duyệt tổng cộng 186 chương trình liên kết đào tạo với nước ngoài, 124 chương trình ở trình độ đại học; 58 chương trình ở trình độ thạc sĩ và 04 chương trình ở trình độ tiến sĩ. 408 chương trình phân loại theo quốc gia chủ yếu vẫn là các chương trình liên kết đào tạo với các cơ sở GDĐH tại Vương quốc Anh (101 chương trình), Hoa Kỳ (59 chương trình), Cộng hòa Pháp (53 chương trình), Australia (37 chương trình) và Hàn Quốc (27 chương trình); các nước có nền GDĐH phát

triển và các cơ sở GDĐH uy tín, xếp thứ hạng cao trên thế giới như New Zealand (16 chương trình), CHLB Đức (10 chương trình) và Vương quốc Bỉ (10 chương trình). Phân loại các chương trình liên kết đào tạo với nước ngoài theo nhóm ngành đào tạo, tỷ lệ các chương trình đào tạo trong nhóm ngành kinh tế và quản lý vẫn chiếm đa số với 64% (trong đó có 85/408 chương trình đào tạo ngành quản trị kinh doanh). Các chương trình đào tạo các ngành trong nhóm ngành khoa học và công nghệ chiếm 25%; trong nhóm ngành khoa học xã hội và nhân văn chiếm 8% và các ngành khác (như Y khoa, Dược, Luật) chỉ chiếm 3%

Tuy nhiên, hoạt động liên kết đào tạo với nước ngoài đang có một số hạn chế như sau:

Thứ nhất, hạn chế trong việc lựa chọn cơ sở GDĐH đối tác nước ngoài; có 62,71% cơ sở GDĐH đối tác nước ngoài không được xếp hạng hoặc nằm ngoài danh sách 1.000 trường đại học trên thế giới (theo QS Ranking và THE năm 2021); 6,21% cơ sở xếp hạng 1.000+; 9,04% số cơ sở xếp hạng 501-1.000; 9,04% số cơ sở xếp hạng 301-500; 9,6% số cơ sở xếp hạng 100-299 (17 cơ sở).

Thứ hai, hạn chế trong chất lượng tuyển sinh đầu vào (năng lực ngoại ngữ; kết quả học bạ và thi THPT tương đối thấp).

Thứ ba, hạn chế về tác động lan tỏa: Hệ thống GDĐH của Việt Nam không thu được những tác động tích cực từ các chương trình liên kết đào tạo với nước ngoài, cụ thể các chương trình liên kết đào tạo không lan tỏa được chất lượng đào tạo cho các chương trình trong nước, không nâng cao được năng lực chuyên môn và ngoại ngữ cho đội ngũ giảng viên. Thực tế này đã làm mất đi ý nghĩa và sứ mệnh của các chương trình liên kết đào tạo với nước ngoài, không được như các chương trình đào tạo tiên tiến trong giai đoạn 2008-2015[8]

Bên cạnh việc mở ngành đào tạo mới, phát triển các chương trình liên kết đào tạo trong và ngoài nước, các trường cũng tích cực thay đổi nội dung chương trình, phương pháp giảng dạy tiên tiến, tiếp cận với chuẩn đào tạo và chương trình đào tạo quốc tế, chủ động tăng cường công tác đảm bảo chất lượng và thực hiện hoặc đăng ký kiểm định chất lượng giáo dục. Một số trường như ĐH Kinh tế TPHCM, ĐH Tôn Đức Thắng,.. đã tiến hành kiểm định chất lượng giáo dục và chương trình đào tạo bởi tổ chức quốc tế.

2.2. Kết quả triển khai tự chủ trong tổ chức bộ máy và nhân sự

Hội đồng trường

Đến nay, cả nước có 154/170 cơ sở GDĐH công lập đã thành lập HĐT theo Luật số 34 và Nghị định số 99/2019/NĐ-CP (đạt tỷ lệ 90,6%); trong đó, có 36/36 cơ sở GDĐH công lập trực thuộc Bộ GDĐT đã thành lập HĐT. Việc thành lập HĐT tại các trường trực thuộc các bộ, ngành, địa phương đạt tỷ lệ 91,18%; trong đó, 15 cơ sở GDĐH công lập thuộc các bộ, ngành, địa phương đang xây dựng và trình cấp có thẩm quyền công nhận HĐT (nguyên nhân chậm thành lập HĐT là do một số đơn vị còn khó khăn về nhân sự, thiếu người đủ tiêu chuẩn làm Chủ tịch HĐT, chưa đồng thuận trong tập thể lãnh đạo, đảng ủy nhiệm kỳ mới chưa được bầu; cơ quan quản lý trực tiếp chưa phê duyệt).

Nâng cấp, thành lập mới, sáp nhập, chia, tách và giải thể các đơn vị trực thuộc trường

Các trường đã bước đầu tổ chức lại bộ máy theo hướng hiệu quả hơn (thành lập mới một số đơn vị nhằm đáp ứng yêu cầu thực tế, sáp nhập, giải thể, đổi tên các đơn vị không còn phù hợp với cơ chế tự chủ), thu hút đội ngũ giảng viên, chuyên gia giỏi tham gia giảng dạy và NCKH, nâng cao chất lượng đào tạo. Theo số liệu báo cáo, 6 trường có số đơn vị tăng lên và có 2 trường có số đơn vị trực thuộc giảm đi. Các trường có nhiều sự thay đổi nhất trong tổ chức bộ máy là trường ĐH Kinh tế Tp. Hồ Chí Minh (+8), trường ĐH Tôn Đức Thắng (+8), Học viện Nông nghiệp Việt Nam (+3). Các con số trên cho thấy sự thay đổi về số lượng đơn vị ở các trường tự chủ. Tuy vậy sự thay đổi đó cũng chưa thực sự rõ nét bởi không dễ xóa đi một đơn vị nào đó. Các trường rất thận trọng khi thành lập thêm đơn vị mới.

Lý do cơ bản của việc gia tăng số đơn vị trực thuộc là yêu cầu thành lập mới một số đơn vị, phòng ban (ví dụ trường ĐH Đại học Kinh tế quốc dân, ĐH Kinh tế Tp. Hồ Chí Minh thành lập mới phòng Truyền thông) hay nâng cấp các đơn vị để phù hợp với xu hướng phát triển của đào tạo đại học và đáp ứng yêu cầu tự chủ. Việc nâng cấp/đổi tên một số đơn vị như khoa, trung tâm giúp các đơn vị này tự chủ hơn trong các

hoạt động, đặc biệt là các hoạt động kết nối, hợp tác với các tổ chức, doanh nghiệp bên ngoài trường. Ở chiều ngược lại, số lượng đơn vị giải thể theo hướng tinh giản, gọn nhẹ chưa nhiều. Trên thực tế việc giảm đơn vị cần nhiều thời gian và khó hơn nhiều so với thành lập mới bởi liên quan tới sắp xếp nhân sự và việc làm. Đây là cũng một thách thức lớn đối với các trường trong vấn đề tự chủ về tổ chức bộ máy và nhân sự.

Nhân sự

Cơ cấu nguồn nhân lực theo nhóm đối tượng: Từ thời điểm được giao thí điểm tự chủ, các trường đã từng bước hình thành cơ cấu nhân lực phù hợp với lực lượng lao động trực tiếp (giảng viên) tăng lên trong khi đội ngũ lao động gián tiếp (chuyên viên và nhân viên) giảm xuống. Trong đó, các trường chú trọng hơn đến việc sử dụng công nghệ thông tin, thực hiện chuyển đổi số hoặc thuê dịch vụ bên ngoài nhằm tăng hiệu quả hoạt động của bộ máy. Bộ GDĐT thống kê đến hết năm 2021, cơ cấu nhân lực tại các trường như sau: Tỷ lệ giảng viên trên tổng số cán bộ, giảng viên và người lao động của trường chiếm 71%, lớn nhất trong cơ cấu nhân lực của nhà trường, hơn gấp đôi số cán bộ quản lý và chuyên viên hành chính.

Bên cạnh đó, các trường đẩy mạnh phát triển đội ngũ có trình độ, chuyên môn cao, đặc biệt ưu tiên tuyển dụng giảng viên có trình độ tiến sĩ, đào tạo bồi dưỡng giảng viên theo học các chương trình tại các cơ sở giáo dục đại học uy tín trên thế giới. Trong thời gian gần đây, tỷ lệ giảng viên có trình độ tiến sĩ tại các cơ sở GDĐH ngày một tăng thêm (tăng từ 25% năm 2018 lên trên 31% năm 2021). Nhà nước cũng luôn hỗ trợ việc nâng cao năng lực đội ngũ giảng viên, cán bộ quản lý các cơ sở GDĐH đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo thông qua các Đề án được Thủ tướng Chính phủ phê duyệt trong thời gian qua như: Đề án 322, 599, 911 và hiện tại là Đề án 89. Tỷ lệ giảng viên có chức danh giáo sư và phó giáo sư cũng tăng dần đều hằng năm (tỷ lệ giáo sư tăng thêm 0,5%/năm; phó giáo sư tăng thêm 5-6%/năm). Tỷ lệ trợ giảng có trình độ đại học giảm mạnh (giảm trên 50% từ 2016 đến 2021), điều này cho thấy các trường đã ý thức được việc nâng cao chất lượng giảng viên và thực hiện chuẩn hóa trình độ đội ngũ giảng viên theo quy định của Luật Giáo dục và Luật Giáo dục đại học.

2.3. Đánh giá chung về tình hình tự chủ, tự chịu trách nhiệm các trường đại học công lập ở Việt Nam

2.3.1. Những kết quả đạt được

Các trường khi được giao quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm tài chính đã chủ động sử dụng kinh phí NSNN giao hiệu quả hơn để thực hiện nhiệm vụ; đồng thời chủ động sử dụng tài sản, nguồn nhân lực để phát triển và nâng cao chất lượng dịch vụ, tạo điều kiện tăng nguồn thu.

Hàng năm trường đã xây dựng Quy chế chi tiêu nội bộ, tự qui định mức chi cho hoạt động thường xuyên và các khoản chi khác, để tăng cường công tác quản lý trong nội bộ, sử dụng có hiệu quả các nguồn lực, thúc đẩy phát triển hoạt động sự nghiệp, khai thác nguồn thu, tăng thu, tiết kiệm chi, do vậy đã tiết kiệm chi thường xuyên góp phần nâng cao hiệu quả hoạt động sự nghiệp. Kết quả thu sự nghiệp đều tăng, tỷ lệ tự đảm bảo kinh phí chi thường xuyên đạt từ 70-80%.

Thực hiện cơ chế tự chủ tài chính, đơn vị đã đổi mới phương thức hoạt động, tiết kiệm chi, thu nhập đã từng bước được nâng cao. Nguồn thu sự nghiệp, cùng với nguồn kinh phí tiết kiệm chi thường xuyên, đã góp phần bảo đảm bù đắp nhu cầu tiền lương tăng thêm cho cán bộ, giảng viên, nhân viên.

Các trường từng bước đã được tự chủ huy động vốn để đầu tư tăng cường cơ sở vật chất, đổi mới trang thiết bị, tạo điều kiện mở rộng các hoạt động sự nghiệp và các hoạt động dịch vụ trong đơn vị.

Được hưởng các ưu đãi về chế độ chính sách: Các hoạt động dịch vụ được miễn giảm thuế theo quy định của pháp luật. Các trường đại học được huy động vốn và vay tín dụng để tổ chức hoạt động dịch vụ. Số tiền trích khấu hao tài sản cố định thuộc nguồn vốn ngân sách nhà nước của các trường đại học sử dụng vào việc hoạt động dịch vụ được để lại đơn vị để tái đầu tư phát triển.

Tự chủ về các khoản thu, mức thu theo quy định của nhà nước: Trường đại học được thu phí, lệ phí theo mức thu và đối tượng thu do cơ quan có thẩm quyền quy định. Đối với các khoản thu nhà nước quy định

khung mức thu, các trường căn cứ nhu cầu chi phục vụ cho hoạt động, khả năng đóng góp của xã hội để quyết định mức thu cụ thể cho từng hoạt động từng đối tượng, nhưng không được vượt quá khung mức thu do cơ quan có thẩm quyền quy định. Đối với dịch vụ được cơ quan nhà nước đặt hàng thì mức thu theo giá do cơ quan có thẩm quyền của nhà nước quy định, hoặc được xác định trên cơ sở dự toán chi phí được cơ quan tài chính cung cấp thẩm định chấp thuận. Đối với những hoạt động dịch vụ liên kết trong và ngoài nước, trường được quyết định các khoản thu, mức thu cụ thể theo nguyên tắc bảo đảm đủ bù đắp chi phí và có tích luỹ.

Tự chủ về sử dụng nguồn kinh phí ở một số khoản chi và phương thức chi: Trường đại học căn cứ vào nhiệm vụ được giao và khả năng tài chính, đối với các khoản chi thường xuyên quy định, Hiệu trưởng các trường được quyết định một số mức chi quản lý, chi hoạt động nghiệp vụ cao hoặc thấp hơn mức chi do cơ quan nhà nước có thẩm quyền quyết định; được quyết định phương thức khoán chi phí cho từng bộ phận, đơn vị trực thuộc; được quyết định đầu tư xây dựng, mua sắm mới và sửa chữa lớn tài sản theo quy định hiện hành.

Tự chủ về chi trả tiền lương, tiền công và thu nhập: Ngoài việc đảm bảo tiền lương theo lương cấp bậc chức vụ do nhà nước quy định, các trường đại học được thực hiện việc chi trả thu nhập cho người lao động trong trường theo nguyên tắc người nào có hiệu suất công tác cao, đóng góp nhiều cho việc tăng thu, tiết kiệm chi được trả nhiều hơn. Hiệu trưởng chi trả thu nhập theo quy chế chi tiêu nội bộ của Trường.

Tự chủ sử dụng kết quả hoạt động tài chính: Căn cứ vào kết quả hoạt động tài chính trong năm, trường đại học được sử dụng theo quy định:

+ Trích tối thiểu 25% để lập quỹ phát triển hoạt động sự nghiệp;

+ Trả thu nhập tăng thêm cho người lao động, sau khi đã thực hiện trích lập tối thiểu 25% cho quỹ phát triển hoạt động sự nghiệp. Hiệu trưởng được quyền quyết định tổng mức thu nhập tăng thêm nhưng không quá 02 lần quỹ lương cấp bậc, chức vụ trong năm do nhà nước quy định theo quy chế chi tiêu nội bộ của trường;

+ Trích lập quỹ khen thưởng, quỹ phúc lợi. Mức trích tối đa 2 quỹ này không quá 3 tháng tiền lương, tiền công và thu nhập tăng thêm bình quân thực hiện trong năm;

+ Trích lập quỹ dự phòng bình ổn thu nhập để đảm bảo thu nhập cho người lao động.

Hiệu trưởng được quyền quyết định mức trả thu nhập tăng thêm, trích lập các quỹ theo quy chế chi tiêu nội bộ của trường.

Tự chủ sử dụng các quỹ: Hiệu trưởng trường đại học được quyền quyết định việc sử dụng các quỹ theo quy chế chi tiêu nội bộ của trường. Đặc biệt, việc sử dụng quỹ phát triển hoạt động sự nghiệp được mở rộng, các trường đại học được góp vốn liên doanh, liên kết với các tổ chức, cá nhân trong và ngoài nước để tổ chức các hoạt động dịch vụ phù hợp với chức năn, nhiệm vụ được giao và khả năng của trường theo quy định của pháp luật.

2.3.2. Hạn chế

Về nguồn kinh phí ngân sách nhà nước cấp: Về lý thuyết, định mức này cũng không thể tăng vô hạn do ngân sách nhà nước chủ yếu dựa vào khả năng đóng góp gián tiếp của người dân thông qua nộp thuế. Thêm vào đó là sự trượt giá làm cho chi phí thực tế cho đào tạo một sinh viên hàng năm có xu hướng đi xuống, nếu không có sự điều chỉnh kịp thời của Chính phủ nguồn vốn này sẽ giảm sút về giá trị tương đối. Bài toán đặt ra cho các trường nhất là các trường sử dụng chủ yếu bằng ngân sách nhà nước là đảm bảo sự cân đối giữa nhu cầu và khả năng tài chính cho hoạt động ổn định của trường.

Về nguồn thu học phí: Những nguồn thu từ ngân sách nhà nước cấp, nguồn thu học phí cũng bị giới hạn trên về khả năng đóng góp trực tiếp của người dân. Chính phủ có thể có chính sách điều chỉnh các định mức thu nhưng không thể là vô hạn. Đặc biệt đối với các trường đại học ở địa bàn miền núi, khó khăn như: Tây Bắc, Tây nguyên, Tây Nam Bộ... thách thức lớn ở đây là khó có thể huy động được sự đóng góp của cộng đồng để tăng nguồn thu cho trường, mặc dù Chính phủ tạo cơ chế được khai thác các nguồn tài chính trong

xã hội để nâng cao chất lượng đào tạo đại học.

Về các nguồn thu khác: Đối với các nguồn thu từ hợp đồng nghiên cứu khoa học, ứng dụng công nghệ mới trong sản xuất kinh doanh, liên doanh, liên kết trong và ngoài nước... Chính phủ đã tạo cơ chế thông thoáng nhưng trong thực tế các trường đại học khó huy động được nguồn thu từ các hoạt động này, do còn có những đề tài nghiên cứu khoa học chưa xuất phát từ nhu cầu của thực tiễn, kết quả nghiên cứu của các đề tài đó chỉ để "nghiên cứu". Mặt khác, kinh phí nhà nước đầu tư cho nghiên cứu khoa học hàng năm còn thấp và cơ chế chính sách đầu tư chưa thực sự hiệu quả, nên khó khăn đặt ra cho các trường đại học là phải khai thác được các đề tài nghiên cứu khoa học từ nguồn tài trợ, hay theo đơn đặt hàng từ các doanh nghiệp để có thêm nguồn thu.

Nguồn thu từ hoạt động liên doanh, liên kết trong và ngoài nước của các trường đại học không phải trường nào cũng có thể khai thác được. Các trường đại học có tiềm lực lớn về đội ngũ các nhà khoa học, về cơ sở vật chất... nguồn thu từ hoạt động này đóng góp một phần đáng kể cho ngân sách của nhà trường. Trong khi đó các trường đại học quy mô nhỏ, đội ngũ cán bộ giảng viên còn mỏng, chưa có các thế mạnh khoa học mũi nhọn khó có thể có được nguồn thu từ hợp tác trong và ngoài nước.

2.3.3. Nguyên nhân

Nguyên nhân khách quan

Điều kiện kinh tế - xã hội của đất nước còn nhiều khó khăn, khả năng chi trả của người dân còn hạn chế. Mức học phí đối với các cấp học và trình độ đào tạo mặc dù đã được điều chỉnh nhưng vẫn còn thấp, đòi hỏi cần được sửa đổi, bổ sung để phù hợp với thực tế. Tuy nhiên việc tăng học phí sẽ tạo áp lực rất lớn từ xã hội, ảnh hưởng trực tiếp tới thu nhập và chi tiêu của hộ gia đình;

Ngân sách nhà nước cấp cho các trường chi cho giáo dục đào tạo quá thấp (gần 10%) trong tổng chi hàng năm của trường, trong khi đó qui mô học sinh lớn, lương tối thiểu được điều chỉnh tăng hàng năm không đảm bảo cơ cấu chi cho lương và các khoản có tính chất lương cho hoạt động giảng dạy học tập nên ảnh hưởng nhiều tới chất lượng đào tạo; Mặc dù các văn bản quy phạm pháp luật quy định quyền tự chủ tài chính, song còn thiếu cơ chế khuyến khích tạo nguồn thu, thực hiện tiết kiệm chi tiêu. Các khoản thu từ liên kết đào tạo, đào tạo liên thông, đào tạo vừa làm vừa học... giảm mạnh trong vài năm gần đây, các khoản thu ngoài học phí ít và còn thấp, không đảm bảo cân đối thu, chi cho các hoạt động thường xuyên ảnh hưởng lớn tới các khoản thu của nhà trường; Chưa có quy định cụ thể việc huy động vốn và vay vốn của các tổ chức tín dụng, của tập thể và cá nhân người lao động cho các hoạt động dịch vụ công để khuyến khích nhà trường chủ động giải quyết việc thiếu phòng học, cơ sở vật chất... đáp ứng yêu cầu phát triển ngày càng cao của xã hội; Thu nhập của người lao động chưa được cải thiện kịp thời so với nhiều ngành nghề khác trong xã hội ảnh hưởng lớn đến công tác "chiêu hiền đãi sỹ", thu hút nhân tài về trường công tác; Học phí và lệ phí thu được đều phải nộp kho bạc nhà nước theo quy định hiện hành, mà không được gửi ngân hàng thương mại nên không được hưởng phần lãi suất, làm giảm nguồn thu đáng kể của nhà trường; Nguồn kinh phí hoạt động chi từ ngân sách nhà nước được tính theo định mức chi quản lý hành chính còn rất thấp, trong khi các khoản chi lương và có tính chất lương, các chi phí thường xuyên như điện, nước, xăng, dầu... đã tăng nhiều lần trong vài năm qua, do đó phần kinh phí giao tự chủ không đảm bảo được chi hoạt động thường xuyên. Trong thực tế nhiều hoạt động thường niên của trường buộc phải cắt giảm hoặc chi thấp hơn chế độ quy định vì không đủ nguồn chi; Theo pháp lệnh phí, lệ phí hiện nay, trường không được thu các khoản lệ phí nào ngoài lệ phí tuyển sinh đại học, cao đẳng. Nguồn thu từ lệ phí tuyển sinh đại học, cao đẳng hàng năm không đủ chi cho hoạt động phục vụ tuyển sinh đại học, cao đẳng, trường phải sử dụng các khoản thu khác để bù lỗ cho công tác này. Vì thế việc cải thiện điều kiện làm việc và tăng thu nhập cho công chức, viên chức và người lao động ngày càng khó khăn hơn.

Nguyên nhân chủ quan

Tại các đơn vị đều chưa xây dựng tiêu chí để đánh giá mức độ hoàn thành nhiện vụ được giao như khối lượng công việc hoàn thành trong năm, chất lượng công việc hoàn thành… nên việc chi trả thu nhập tăng thêm trong năm đều tính theo hệ số chức vụ cấp bậc công tác và bình bầu A,B,C…

Tự ban hành tỷ lệ trích chênh lệch thu chi vào Quỹ dự phòng tài chính; trích Quỹ phát triển hoạt động sự nghiệp không đúng; trích Quỹ dự phòng ổn định thu nhập, trợ cấp mất việc...

Nhiều khoản chi thường xuyên phát sinh nhưng chưa được qui định cụ thể trong qui chế chi tiêu nội bộ mà thực hiện theo quyết định của thủ trưởng đơn vị, dẫn tới hạn chế về tính công khai, dân chủ trong quá trình quản lý tài chính...

Một số đơn vị lập dự toán thu, chi NSNN vẫn mang theo tâm lý khi lập dự toán thu chưa phản ánh hết các nguồn thu, hoặc lập dự toán với số thu thấp hơn số thực thu năm trước, nội dung chi cao hơn để được tăng hỗ trợ từ NSNN, lập dự toán chi cao hơn số quyết toán các năm trước liền kề, nhưng không có thuyết minh và lý giải hợp lý nguyên nhân tăng

Việc nghiên cứu, xây dựng các văn bản quy định tiêu chí đánh giá mức độ hoàn thành và chất lượng hoạt động sự nghiệp của đơn vị khi được giao quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm chưa được thực hiện, nên đã hạn chế việc chi trả thu nhập theo mức độ hoàn thành công việc; chi trả thu nhập ở một số đơn vị vẫn mang tính cào bằng hoặc bình quân

Về chính sách học phí: Với khung học phí như hiện nay, để tăng thu nhiều, đơn vị đã qui định các khoản thu thêm không có quy định của cấp có thẩm quyền. Khung thu học phí đào tạo không chính qui chưa bao quát hết các loại hình đào tạo, về học phí đào tạo các hệ không chính qui cần được nghiên cứu, sửa lại theo hướng: cụ thể hoá thêm các loại hình đào tạo, xác định lại khung học phí phù hợp, mức cụ thể do các đơn vị đào tạo tự quyết định.

Về chính sách lệ phí: Việc tuyển sinh hệ chính qui: các đơn vị thu đúng mức qui định, nhưng cũng không đủ chi nên đã sử dụng các nguồn thu sự nghiệp hoặc NSNN cấp để bù đắp chi; Việc tuyển sinh sau đại học: nhiều đơn vị đã thu lệ phí tuyển sinh cao hơn qui định, do số lượng thí sinh dự thi ít nên số thu được không đủ chi; Việc tuyển sinh các hệ không chính qui: hầu hết các đơn vị đều thu cao hơn qui định mới đủ chi do phải tuyển sinh nhiều đợt, số thi sinh tham dự thi ít...Từ bất cập đó, cần phải được nghiên cứu sửa đổi lại chính sách lệ phí theo hướng: bổ sung thêm qui định về mức thu lệ phí tuyển sinh các hệ đào tạo không chính qui, mức thu lệ phí của các hệ tuyển sinh nên qui định theo khung, mức cụ thể do các trường tự qui định cho phù hợp với tình hình thực tế theo nguyên tắc tự cân đối thu - chi.

3. Một số giải pháp nâng cao tính tự chủ, tự chịu trách nhiệm trong các trường đại học công lập

3.1. Giải pháp về tài chính

Đối với những ngành nghề đào tạo ít có khả năng xã hội hóa, những ngành nghề khó tuyển sinh, trường sẽ xây dựng phương án theo hướng Nhà nước đặt hàng bằng việc cấp kinh phí trên cơ sở tính đủ chi phí đào tạo và có cơ chế sử dụng để đảm bảo hiệu quả đầu tư từ NSNN, tránh lãng phí.

Đối với những ngành nghề đào tạo có khả năng xã hội hóa cao, đáp ứng nhu cầu của xã hội và người học sẽ giảm dần sự hỗ trợ của NSNN đồng thời trường tự xác định mức thu học phí, đa dạng hóa các nguồn thu, tiến tới tự đảm bảo bù đắp kinh phí đào tạo từ nguồn thu học phí, các nguồn thu về nghiên cứu khoa học, chuyển giao công nghệ và các nguồn xã hội hoá khác. Đối với các hoạt động đào tạo cung cấp dịch vụ gắn với nhu cầu của xã hội, trường được quyết định thu giá dịch vụ trên cơ sở tính đủ các chi phí cần thiết cho việc cung cấp dịch vụ tương xứng với chất lượng đào tạo; được tự quyết định chế độ chi trả tiền lương đối với giảng viên và cán bộ gắn với năng suất, chất lượng hiệu quả công việc; đồng thời trường chịu trách nhiệm trong việc đáp ứng các tiêu chí chất lượng đào tạo theo quy định và chịu trách nhiệm giải trình trước xã hội về chất lượng đào tạo và công khai minh bạch các khoản thu, chi tài chính.

Tiếp tục thực hiện chính sách hỗ trợ cho đối tượng người có công, đối tượng chính sách, tạo điều kiện cho người học được tiếp cận, lựa chọn ngành nghề đào tạo chất lượng, phù hợp với nhu cầu học tập của bản thân.

3.2. Giải pháp về tổ chức bộ máy

Căn cứ vào chức năng và nhiệm vụ của trường, xây dựng bộ máy tổ chức, quản lý đáp ứng yêu cầu công việc, cơ cấu về vị trí việc làm đảm bảo gọn nhẹ và chuyên nghiệp.

Xây dựng và ban hành quy chế tuyển dụng, sử dụng cán bộ, giảng viên một cách linh hoạt, phù hợp với điều kiện thực tế và nhu cầu cán bộ, giảng viên của các ngành nghề đào tạo thuộc trường nhằm thu hút nhân tài. Đồng thời có chế độ, chính sách đãi ngộ tương xứng nhằm phát huy hết năng lực của các cá nhân, tập thể để thúc đẩy nhanh sự ổn định và phát triển của trường.

3.3. Giải pháp về đào tạo

Xây dựng đề án tuyển sinh hàng năm trên nguyên tắc đảm bảo cơ cấu chất lượng đầu vào phù hợp với từng hệ, ngành đào tạo, công bố công khai trên các phương tiện thông tin đại chúng. Việc mở ngành nghề mới, liên doanh, liên kết với các cơ sở giáo dục trong và ngoài nước hoặc đào tạo theo nhu cầu phù hợp với yêu cầu và năng lực của trường. Xây dựng chương trình đào tạo của các ngành nghề đào tạo một các linh hoạt, có đánh giá và kiểm định chất lượng đáp ứng sự tương thích giữa các chương trình đào tạo của trường với các chương trình đào tạo của các trường lớn trong nước, trong khu vực và trên thế giới, tiến tới công nhận các chương trình đào tạo, kết quả học tập của nhau nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho người học trong quá trình trao đổi sinh viên, trao đổi giáo trình, học liệu và trao đổi giảng viên. Xây dựng các chương trình hợp tác khoa học và công nghệ, dự án tài trợ, viện trợ trong và ngoài nước nhằm huy động toàn bộ nguồn lực từ xã hội phục vụ các hoạt động đào tạo của nhà trường. Xây dựng các quy định, quy chế nhằm tăng cường công tác kiểm tra, giám sát của xã hội về việc thực hiện chuẩn đầu ra các ngành nghề đào tạo.

4. Kết luận

Vấn đề đổi mới cơ chế hoạt động tự chủ, tự chịu trách nhiệm đối với các trường đại học công lập đã tạo điều kiện hỗ trợ, thúc đẩy các trường phát triển một cách mạnh mẽ, trong đó việc tăng quyền tự chủ của Nhà trường trong các lĩnh vực tổ chức, nhân sự, tài chính, đào tạo, nghiên cứu khoa học và hợp tác quốc tế là yếu tố then chốt, quan trọng nhất và được các trường đại học công lập tiếp thu, vận dụng triển khai có hiệu quả. Tuy nhiên, trong quá trình thực hiện vẫn còn có những khó khăn do văn bản hướng dẫn chưa đầy đủ. Trên thực tế, các trường đại học công lập đã có nhiều quyền hơn trong việc tổ chức, tuyển dụng, xây dựng quy chế chi tiêu nội bộ, nhưng các khoản thu chủ yếu là học phí vẫn bị ràng buộc bởi khung do Nhà nước quy định, làm hạn chế đáng kể việc thu hút nhân tài, tái đầu tư cơ sở vật chất, tăng cường tiềm lực nghiên cứu khoa học… là những yếu tố quan trọng nhất để hình thành nên một trường đại học tiên tiến, đào tạo nhân lực chất lượng cao cho đất nước. Vì vậy, các giải pháp về tài chính, về tổ chức bộ máy và về đào tạo là những gợi ý quan trọng để các trường đại học công lập thực hiện đổi mới giáo dục hiệu quả.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Luật GDĐH số 34/2018/QH14 ban hành ngày 19 tháng 11 năm 2018.

[2] Nghị định số 43/2006/NĐ-CP ngày 25/4/2006 của Chính phủ quy định quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm về thực hiện nhiệm vụ, tổ chức bộ máy, biên chế và tài chính đối với đơn vị sự nghiệp công lập.

[3] Nghị định số 16/2015/NĐ-CP ngày 14/02/2015 quy định cơ chế tự chủ của đơn vị sự nghiệp công lập.

[4] Nghị định số 86/2015/NĐ-CP ngày 2/10/2015 quy định về cơ chế thu, quản lý học phí đối với cơ sở giáo dục thuộc hệ thống giáo dục quốc dân và chính sách miễn, giảm học phí, hỗ trợ chi phí học tập từ năm học 2015-2016 đến năm học 2020-2021.

[5] Nghị định số 60/2021/NĐ-CP ngày 21/6/2021 của Chính phủ quy định cơ chế tự chủ tài chính của đơn vị sự nghiệp công lập.

[6] Nghị định số 81/2021/NĐ-CP ngày 27/8/2021 của Chính phủ quy định về cơ chế thu, quản lý học phí

đối với cơ sở giáo dục thuộc hệ thống giáo dục quốc dân và chính sách miễn, giảm học phí, hỗ trợ chi phí học tập; giá dịch vụ trong lĩnh vực giáo dục, đào tạo.

[7] Nghị quyết 77/NQ-CP ngày 24/10/2014 về thí điểm đổi mới cơ chế hoạt động đối với các cơ sở giáo dục đại học công lập giai đoạn 2014-2017.

[8] Quyết định số 89/QĐ-TTg ngày 18/01/2019 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Đề án Nâng cao năng lực đội ngũ giảng viên, cán bộ quản lý các cơ sở giáo dục đại học đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo giai đoạn 2019-2030.

[9] Thông tư số 07/2009/TTLT-BGDĐT-BNV ngày 15/4/2009 hướng dẫn quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm về việc thực hiện nhiệm vụ, tổ chức bộ máy, biên chế đối với đơn vị sự nghiệp công lập giáo dục và đào tạo.

[10] Thông tư số 71/2014/TTLT-BTC-BNV ngày 30/5/2014 quy định chế độ tự chủ, tự chịu trách nhiệm về sử dụng kinh phí quản lý hành chính đối với các cơ quan nhà nước.

[11] Thông tư số 47/2017/TT-BTC ngày 15/5/2017 hướng dẫn hỗ trợ kinh phí từ ngân sách nhà nước đối với các cơ sở giáo dục đại học, cơ sở giáo dục chuyên nghiệp công lập thực hiện thí điểm đổi mới cơ chế hoạt động theo Nghị quyết 77/NQ-CP ngày 24/10/2014.

[12] Thông tư số 14/2019/TT-BGDĐT ngày 30/8/2019 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo hướng dẫn xây dựng, thẩm định, ban hành định mức kinh tế-kỹ thuật và phương pháp xây dựng giá dịch vụ giáo dục đào tạo áp dụng trong lĩnh vực giáo dục đào tạo để làm căn cứ xác định mức giá dịch vụ GDĐT.

[13] Thông tư số 16/2019/TT-BGDĐT ngày 04/10/2019 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo hướng dẫn tiêu chuẩn, định mức sử dụng máy móc, thiết bị chuyên dùng thuộc lĩnh vực giáo dục và đào tạo.

[14] Thông tư số 32/2015/TT-BGDĐT ngày 16/12/2105 quy định về xác định chỉ tiêu tuyển sinh đối với các cơ sở GDĐH.

ABSTRACT

Autonomy, accountability at public universities: Theoretical and practical issues

The explosion of the training scale as well as the rapid increase in the number of public higher education institutions cause many difficulties for the state in terms of management and financial support. Decentralized management mechanism, strong decentralization, giving training institutions autonomy and accountability, is considered as a fundamental element for the sustainable development of the higher education system. The assignment of autonomy and accountability to the main public universities in order to promote the development of the system according to the laws of social movement, to create a market of education and training with healthy competition, clear direction of the state and ensure strict quality control and supervision from three sides: state, society and learners. However, when that mechanism operates together with the system of management mechanisms and policies of the State, many difficulties and challenges have arisen for schools. This article has mentioned that the issue of autonomy and accountability of higher education today needs to be considered from both theoretical and practical aspects in order to offer solutions to contribute to the implementation of higher education innovation effectively.

Keywords: *Autonomy, accountability, public university, theory, practice.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 5, pp. 19-25
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn
DOI: 10.53750/jem23.v15.n5.19

SỬ DỤNG PHƯƠNG PHÁP HỌC TẬP QUA DỰ ÁN ĐỂ PHÁT TRIỂN KĨ NĂNG NÓI TIẾNG ANH CỦA SINH VIÊN ĐẠI HỌC

Nguyễn Thị Thanh Hương[1]

Tóm tắt. Phương pháp học tập qua dự án là một hình thức dạy học, trong đó người học thực hiện một nhiệm vụ học tập phức hợp, có sự kết hợp giữa lý thuyết và thực hành, có tạo ra các sản phẩm có thể giới thiệu. Phương pháp này giúp sinh viên không chỉ dừng lại ở lý thuyết mà còn áp dụng vào các tình huống thực tế và tạo ra sản phẩm cụ thể. Mục đích chính của nghiên cứu này là tìm hiểu xem liệu việc sử dụng phương pháp học tập qua dự án có cải thiện kĩ năng nói của sinh viên không. Với 2 nhóm khách thể (một nhóm có 23 sinh viên và một nhóm 27 sinh viên) đã tham gia vào nghiên cứu này, thực hiện tiền kiểm và hậu kiểm để kiểm định giả thuyết nghiên cứu H0: Phương pháp học theo dự án không cải thiện kĩ năng nói của sinh viên. Tác giả cùng một giảng viên chính là tiến sĩ có kinh nghiệm giảng dạy 20 năm tại trường theo dõi và đánh giá các dự án của sinh viên trong suốt năm học. Sau đó, tác giả tiến hành phỏng vấn để thu thập dữ liệu của 20 người tham gia sau khi họ kết thúc năm học. Kết quả từ dự án và phỏng vấn người tham gia đã chỉ ra việc sử dụng phương pháp học qua dự án có tác động tích cực góp phần cải thiện kĩ năng nói của sinh viên.

Từ khóa: *Học tập qua dự án, kĩ năng nói, tự chủ.*

1. Đặt vấn đề

Trong quá trình đào tạo sinh viên đại học, việc phát triển kỹ năng nói là một mục tiêu quan trọng. Kỹ năng nói xuất sắc không chỉ giúp sinh viên truyền đạt thông tin một cách rõ ràng và hiệu quả, mà còn giúp tăng cường khả năng giao tiếp, thể hiện ý kiến, thuyết phục và lãnh đạo. Tuy nhiên, việc đạt được một trình độ nói thành thạo không phải là điều dễ dàng đối với nhiều sinh viên.

Phương pháp học tập qua dự án (Project-Based Learning - PBL) đã được chứng minh là một phương pháp hiệu quả trong việc phát triển kỹ năng nói của sinh viên. PBL không chỉ cung cấp cho sinh viên kiến thức lý thuyết mà còn tạo ra môi trường thực tế để áp dụng kiến thức đó vào thực tế. Đây là một phương pháp học tập tích cực, khuyến khích sinh viên tham gia hoạt động nhóm, làm việc trên các dự án thực tế và đặt mình vào tình huống thực tế.

Nhiều nghiên cứu đã chứng minh hiệu quả của phương pháp học tập qua dự án trong việc phát triển kỹ năng nói của sinh viên. Ví dụ, theo nghiên cứu của Smith và đồng nghiệp (2020), việc áp dụng PBL trong một khóa học giao tiếp kỹ thuật đã giúp sinh viên nâng cao khả năng trình bày ý kiến, tăng cường khả năng thuyết phục và xây dựng lòng tin trong giao tiếp.

Tuy nhiên, mặc dù có những nghiên cứu về hiệu quả của PBL trong việc phát triển kỹ năng nói, hiện chưa có nhiều tài liệu chuyên sâu nghiên cứu về cách thức thiết kế và triển khai PBL để tối ưu hóa kỹ năng nói của sinh viên đại học. Do đó, cần có thêm nghiên cứu để khám phá các phương pháp, chiến lược và kỹ thuật học tập qua dự án có thể được áp dụng để tăng cường kỹ năng nói của sinh viên đại học.

Ngày nhận bài: 03/04/2023. Ngày nhận đăng: 17/05/2023.
[1]Bộ môn Ngoại ngữ - Đại học Y dược Thái Bình
Số 373, đường Lý Bôn, thành phố Thái Bình
Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Thanh Hương. Địa chỉ e-mail: dn1712@gmail.com

2. Học tập qua dự án

2.1. Khái niệm học qua dự án

Học qua dự án là một phương pháp học tập lấy học sinh làm trung tâm, hướng học sinh đến việc lĩnh hội kiến thức và kĩ năng thông qua việc bắt tay vào một dự án cụ thể để giải quyết vấn đề. Học sinh sẽ trải qua một quá trình tìm tòi, khám phá để giải quyết một dự án nằm trong thử thách đòi hỏi tư duy.

Những đặc điểm nổi bật của phương pháp học tập theo dự án bao gồm:

Tiếp thu được những nội dung học thuật quan trọng

Rèn luyện và phát triển các kỹ năng của thế kỷ 21 (như làm việc nhóm, giao tiếp và tư duy phản biện)

Phát triển kỹ năng nói trước đám đông, và khả năng làm việc nhóm

Giúp học sinh đạt được và áp dụng các kiến thức học thuật và kỹ năng mềm để giải quyết một vấn đề trong thực tế hoặc trả lời một câu hỏi mở

Như vậy, phương pháp học theo dự án là một trong những phương pháp học toàn diện giúp cho học sinh không chỉ đạt được kiến thức và kỹ năng nền tảng, mà còn giúp cho học sinh phát triển toàn diện các kỹ năng cần thiết trong xã hội hiện đại. Học tập theo dự án nhấn mạnh vào quá trình tìm ra câu trả lời mà không giới hạn về cách thức và hình thức của câu trả lời, từ đó khuyến khích học sinh tìm ra câu trả lời bằng nhiều cách khác nhau. Ngoài ra, giáo viên sẽ đồng hành cùng sinh viên trong suốt thời gian làm dự án để giúp sinh viên nhận ra được các ưu điểm và các mặt cần cải thiện, từ đó giúp sinh viên phát triển được năng lực của mình.

2.2. Phân loại

Phân loại theo thời gian thực hiện dự án

Dự án nhỏ: Với dự án nhỏ này sẽ được thực hiện trong hai đến sáu giờ và lồng ghép trong một sống giờ học.

Dự án trung bình: Nó còn được gọi là ngày dự án khi được thực hiện vài ngày. Với giới hạn thời lượng trong 40 giờ học hoặc một tuần.

Dự án lớn: Với thời gian thực hiện có lượng thời gian nhiều, kéo dài trong nhiều tuần.

Phân loại dự án theo nhiệm vụ

Dự án nghiên cứu: Các dự án nghiên cứu sẽ nhằm giải thích các hiện tượng trong cuộc sống, các quá trình diễn ra sự việc.

Dự án tìm hiểu: Nhằm khảo sát các đối tượng cụ thể.

Dự án kiến tạo: Đó là dự án thực hiện các hành động thực tiễn hoặc tập trung vào tạo ra các sản phẩm vật chất như trang trí, sáng tác, biểu diễn, trưng bày …

Phân loại theo mức độ của nội dung học

Dự án mang tính tích hợp: Nó là các dự án nghiên cứu lý thuyết, thực hiện các hoạt động thực hành, thực tiễn, giải quyết vấn đề mang nội dung tích hợp của nhiều nội dung hoạt động.

Dự án mang tính thực hành: Đó là các dự án tập trung vào việc thực hành các nhiệm vụ trên cơ sở vận dụng kiến thức đã học, kiến thức thực tế, và các kỹ năng cơ bản để tạo ra sản phẩm.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Đối tượng nghiên cứu

Hai lớp khoa tiếng Anh năm thứ hai Đại học Y dược Thái Bình đã tham gia vào nghiên cứu này (lớp 1-đối chiếu có 23 sinh viên, lớp 2-thực nghiệm có 27 sinh viên). Sinh viên có trình độ tiền trung cấp đến trung cấp (vì đã học Tiếng Anh ít nhất 3 năm phổ thông và 1 năm ở cấp độ đại học).

3.2. Phương pháp

Phương pháp nghiên cứu:

Sử dụng phương pháp thực nghiệm để kiểm định giả thuyết nghiên cứu H0: Phương pháp học qua dự án không cải thiện kĩ năng nói của sinh viên. Mô hình thực nghiệm được sử dụng trong các nghiên cứu nhân quả để đánh giá tác động của một yếu tố lên yếu tố khác.

Phương pháp thu thập, xử lý số liệu:

Tác giả thực hiện nghiên cứu trực tiếp tiến hành việc dạy, thực hiện tiền kiểm và hậu kiểm đánh giá của hai lớp thực nghiệm và đối chiếu. Việc thực hiện hậu kiểm sẽ được thực hiện bởi một giảng viên là tiến sĩ có thâm niên giảng dạy 20 năm tại trường.

Số liệu thô được thu thập và xử lý sơ bộ bằng phần mềm Microsoft Excel 2016. Dữ liệu sau đó được chạy trên phần mềm SPSS để kiểm định giả thuyết nghiên cứu.

3.3. Kiểm tra tiền kiểm hậu kiểm

Quy trình với lớp thực nghiệm

1. Buổi học đầu tiên: Tác giả vào lớp và giới thiệu bản thân với sinh viên. Sau đó, để biết thêm về khả năng nói của sinh viên, tác giả tiến hành bài tiền kiểm. Mỗi nhóm 5 sinh viên làm việc nhóm trong 90 phút để chuẩn bị nói chủ đề đầu tiên trong giáo trình. Giáo viên cho điểm kĩ năng nói của sinh viên trong từng nhóm sau thời gian nói.

2. Buổi học thứ 2: Tác giả điểm danh, chia nhóm làm việc ngồi cùng nhau cố định trong suốt khóa học, sau đó giải thích cho sinh viên về phương pháp học qua dự án, đưa ra ví dụ về phương pháp học qua dự án và hướng dẫn sinh viên thực hành phương pháp học này với các chủ đề trong giáo trình.

3. Các buổi học còn lại trong học kì: Sinh viên trong lớp sẽ nói dự án nhỏ làm trong từng buổi học và các dự án đã chuẩn bị ở nhà của mình trước lớp.

4. Buổi học cuối, giáo viên yêu cầu các nhóm chuẩn bị dự án cuối cùng theo chủ đề trong giáo trình. Kết quả của bài hậu kiểm có thể cho thấy liệu sinh viên có sự tiến bộ như thế nào đối với kĩ năng nói khi họ sử dụng phương pháp học học qua dự án.

Quy trình với lớp đối chiếu

1. Buổi học đầu tiên: Tác giả vào lớp và giới thiệu bản thân với sinh viên. Sau đó, để biết thêm về khả năng nói của sinh viên, tác giả tiến hành bài tiền kiểm và cho điểm kĩ năng nói của sinh viên. Mỗi nhóm 5 sinh viên làm việc nhóm trong 90 phút để chuẩn bị nói chủ đề đầu tiên trong giáo trình. Giáo viên cho điểm kĩ năng nói của sinh viên trong từng nhóm sau thời gian nói.

2. Buổi học thứ 2: Sinh viên trong lớp đối chiếu sẽ học theo giáo án bình thường bao gồm các hoạt động nghe giáo viên giảng bài, làm bài tập cá nhân, thảo luận theo cặp và nhóm theo giáo trình nhưng không sử dụng phương pháp học qua dự.

3. Các buổi học còn lại trong học kì: Sinh viên được học theo phương pháp giảng dạy truyền thống của giáo viên với các chủ đề quen thuộc nằm trong chương trình. Kết quả của bài hậu kiểm nói theo nhóm cuối khóa học có thể cho thấy liệu sinh viên có sự tiến bộ như thế nào đối với kĩ năng nói khi họ không sử dụng phương pháp học qua dự án.

Phỏng vấn

Phỏng vấn được thực hiện với 20 sinh viên, trong đó có 7 sinh viên đạt điểm cao nhất, 7 sinh viên có điểm số trung bình và 6 sinh viên có điểm thấp nhất. Dữ liệu thu được từ những buổi phỏng vấn này được phân tích nhằm mang đến cái nhìn sâu hơn về 2 chủ đề: 1) Sinh viên gặp khó khăn gì trong việc phát triển kĩ năng nói và 2) Sinh viên nhận thức như thế nào về phương pháp học qua dự án đối với việc phát triển kĩ năng nói.

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Nghiên cứu bán thực nghiệm

4.1.1. Giá trị trung bình

Kết quả của bài kiểm tra tiền kiểm của 2 lớp (lớp đối chiếu và lớp thực nghiệm) được thể hiện trong bảng số liệu sau:

Bảng 1. Kết quả tiền kiểm của lớp đối chiếu và lớp thực nghiệm

	Lớp đối chiếu		Lớp thực nghiệm	
STT	Tên viết tắt	Tiền kiểm	Tên viết tắt	Tiền kiểm
1	BA	55	TA	55
2	HA	65	PA	50
3	TA	65	NB	55
4	DA	40	ND	40
5	TC	55	MD	45
6	HG	50	NH	70
7	NH	50	HH	45
8	TH	60	TH	60
9	TL	45	NH	50
10	ML	60	VH	50
11	TL	55	HL	55
12	HL	65	CM	45
13	TM	65	TM	50
14	KN	40	MN	45
15	TN	50	PN	70
16	HN	55	HN	60
17	CN	40	NQ	55
18	DP	70	PT	50
19	KP	70	TT	60
20	VP	75	KT	40
21	BQ	55	QT	75
22	LQ	45	NT	65
23	DQ	55	MU	40
24			HY	65
25			KY	75
26			MY	65
27			TY	60
	Điểm thấp nhất	**40**		**40**
	Điểm cao nhất	**75**		**75**

Giá trị trung bình của lớp đối chiếu của bài kiểm tra tiền kiểm: X= 56,06

Giá trị trung bình của lớp thực nghiệm của bài kiểm tra tiền kiểm: X= 54,72

Kết quả của bài kiểm tra hậu kiểm của 2 lớp (lớp thực nghiệm và lớp đối chiếu) được thể hiện trong bảng số liệu sau:

Giá trị trung bình của lớp đối chiếu của bài kiểm tra hậu kiểm: X= 57,11

Giá trị trung bình của lớp thực nghiệm của bài kiểm tra hậu kiểm: X= 69,05

4.1.2. Kiểm định giả thuyết

H0: Phương pháp học qua dự án không cải thiện kĩ năng nói của sinh viên

Ha: Phương pháp học qua dự án có thể cải thiện kĩ năng nói của sinh viên

Giả thuyết Ha sẽ được chấp nhận nếu $T_{\text{test}} > T_{table}$, nếu không giả thuyết $H0$ sẽ được chấp nhận.

Tính được $T_{\text{test}} = 6,23$

Giả thuyết của nghiên cứu này đã sử dụng T_{table} ở mức đáng kể là α = 0,05. Theo bảng T_{table} thì giá trị của phân phối chuẩn ở mức 48 là 1,68.

Vậy $T_{\text{test}} = 6,23 > T_{table} = 1,68$

Giả thuyết $H0$ bị bác bỏ, giả thuyết Ha được chấp nhận.

4.2. Phỏng vấn

Những khó khăn của sinh viên trong việc phát triển kỹ năng nói khi trả lời câu hỏi đánh giá về khả năng thực hành kỹ năng nói tiếng Anh, chỉ có 5% sinh viên tự tin khẳng định mình có thể nói tốt, 28% số sinh

Bảng 2. Kết quả hậu kiểm của lớp đối chiếu và lớp thực nghiệm

	Lớp đối chiếu		Lớp thực nghiệm	
STT	**Tên viết tắt**	**Hậu kiểm**	**Tên viết tắt**	**Hậu kiểm**
1	BA	60	TA	65
2	HA	70	PA	60
3	TA	60	NB	70
4	DA	40	ND	60
5	TC	55	MD	60
6	HG	60	NH	85
7	NH	45	HH	55
8	TH	65	TH	75
9	TL	60	NH	60
10	ML	50	VH	70
11	TL	60	HL	65
12	HL	65	CM	50
13	TM	45	TM	70
14	KN	55	MN	65
15	TN	65	PN	80
16	HN	45	HN	75
17	CN	55	NQ	70
18	DP	65	PT	65
19	KP	60	TT	75
20	VP	70	KT	50
21	BQ	50	QT	90
22	LQ	50	NT	80
23	DQ	60	MU	45
24			HY	80
25			KY	90
26			MY	75
27			TY	75
	Điểm thấp nhất	**40**		**40**
	Điểm cao nhất	**75**		**75**

Bảng 3. Bảng so sánh kết quả tiền kiểm hậu kiểm của lớp đối chiếu và lớp thực nghiệm

STT	**Thực nghiệm**		**Đối chiếu**		**Hậu kiểm – Tiền Kiểm (X)**	**Hậu kiểm – Tiền Kiểm (Y)**	X^2	Y^2
	Tiền kiểm	**Hậu Kiểm**	**Tiền kiểm**	**Hậu Kiểm**				
1	55	65	55	60	10	5	100	25
2	50	60	65	70	10	5	100	25
3	55	70	65	60	15	-5	225	25
4	40	60	40	40	20	0	400	0
5	45	60	55	55	15	0	225	0
6	70	85	50	60	15	10	225	100
7	45	55	50	45	10	-5	100	25
8	60	75	60	65	15	5	225	100
9	50	60	45	60	10	15	100	225
10	50	70	60	50	20	-10	400	100
11	55	65	55	60	10	-5	100	25
12	45	50	65	65	5	0	25	0
13	50	70	65	45	20	-20	400	400
14	45	65	40	55	20	15	400	225
15	70	80	50	65	10	15	100	225
16	60	75	55	45	15	-10	225	100
17	55	70	40	55	15	15	225	225
18	50	65	70	65	15	-5	225	25
19	60	75	70	60	15	-10	225	100
20	40	50	75	70	10	-5	100	25
21	75	90	55	50	15	-5	225	25
22	65	80	45	50	15	5	225	25
23	40	45	55	60	5	5	25	25
24	65	80			15		225	
25	75	90			15		225	
26	65	75			10		100	
27	60	75			15		225	
	Nx= 27		**Ny= 23**		**∑365**	**∑20**	**∑5375**	**∑2050**

viên khảo sát có kỹ năng nói Khá, 51% sinh viên tự đánh giá kỹ năng nói trung bình, chỉ có 16% sinh viên thừa nhận kém.

Có 42% số sinh viên được khảo sát đánh giá rằng nói là kỹ năng mà sinh viên gặp nhiều khó khăn nhất trong việc học tập, tiếp theo là kỹ năng nghe (30%), kỹ năng viết (21%) và kỹ năng đọc (7%).

Có nhiều nguyên nhân làm cho sinh viên đánh giá kỹ năng nói là khó nhất như: ngôn ngữ cơ thể, khả năng linh hoạt nói trước đám đông, nền tảng từ vựng ít, khả năng vận dụng ngữ pháp chưa linh hoạt, việc rèn luyện chưa được chú trọng và thường xuyên. Kỹ năng nói cũng là kỹ năng mà sinh viên khó tự đánh giá mức độ tiến bộ của bản thân, vì không có đáp án chính xác như kỹ năng nghe, đọc, viết và cần có người

hướng dẫn sửa bài. Muốn nhận ra sự tiến bộ, rõ ràng sinh viên cũng phải trải qua một thời gian luyện tập lâu dài và kiên trì.

2) Nhận thức của sinh viên về phương pháp học qua dự án đối với việc phát triển kĩ năng nói.

Tất cả 20/20 sinh viên đều trả lời "chưa bao giờ" khi được hỏi "Bạn đã bao giờ nghe nói đến hay thực hành Phương pháp học qua dự án trong việc học tiếng Anh hay bất kì môn học nào khác trước đây chưa?". Tuy nhiên có tới 18/20 sinh viên tin rằng phương pháp học qua dự án thực sự giúp họ cải thiện kĩ năng nói bởi chiến lược này giúp họ tăng tính tự giác, chuyên cần luyện tập nói mỗi buổi học và mỗi ngày, hào hứng với kĩ năng nói. 18/20 sinh viên này khẳng định họ sẵn sàng sử dụng phương pháp học qua dự án cho kĩ năng nói của mình sau này.

Khi được hỏi "Bạn có gặp khó khăn gì khi sử dụng Phương pháp học qua dự án không?" 14/20 sinh viên vẫn cảm thấy họ gặp một số khó khăn khi làm việc nhóm, phải làm việc nhiều và luyện tập với các dự án cần hoàn thành theo từng bài học là áp lực không nhỏ đối với sinh viên. Tuy nhiên sinh viên cho rằng họ sẽ quen phương pháp này hơn và khắc phục được những khó khăn này một cách dễ dàng nếu họ được luyện tập với nó nhiều hơn nữa

5. Kết luận

Mục đích của nghiên cứu này là điều tra xem phương pháp học qua dự án có cải thiện khả năng nói của sinh viên. Dữ liệu để trả lời câu hỏi nghiên cứu và giả thuyết của nghiên cứu này đã được thu thập thành công.

Kết quả của bài kiểm tra tiền kiểm cho thấy giá trị trung bình của lớp đối chiếu là 56.06 cao hơn giá trị trung bình của lớp thực nghiệm 54,72. Dù sự chênh lệch là không lớn nhưng vẫn có thể có nhận xét chung rằng, khả năng nói tiếng Anh của lớp thực nghiệm là không tốt bằng lớp đối chiếu.

Sau các buổi học lớp thực nghiệm sử dụng phương pháp học qua dự án trong khi lớp đối chiếu không được học theo phương pháp này, cả hai lớp thực hiện bài kiểm tra nói hậu kiểm. Kết quả của bài kiểm tra số 2 cho thấy giá trị trung bình điểm số của lớp đối chiếu là 57,11 tức là đã tăng lên so với kết quả bài kiểm tra số 1 tuy nhiên lại thấp hơn nhiều so với giá trị trung bình bài kiểm tra số 2 của lớp thực nghiệm. Giá trị trung bình của lớp thực nghiệm ở bài kiểm tra số 2 là 69,05 cho thấy sự tiến bộ đáng kể trong kĩ năng nói của sinh viên khi học và sử dụng phương pháp học qua dự án.

Kết quả cho thấy rằng sử dụng phương pháp học qua dự án đã cải thiện khả năng nói của học sinh. Nó phù hợp với kết quả kiểm định Ttest khi giả thuyết H0: Phương pháp học qua dự án không cải thiện kĩ năng nói của sinh viên bị bác bỏ. Nói cách khác, sử dụng phương pháp học qua dự án sẽ cải thiện kĩ năng nói tiếng Anh của sinh viên.

Theo dữ liệu từ phân tích phỏng vấn, hầu hết tất cả các sinh viên đều có phản ứng tích cực đối với sử dụng phương pháp học qua dự án để cải thiện khả năng nói của họ. Sinh viên quen với làm việc nhóm, họ có được ý thức tự giác luyện tập sau giờ học và nhận thấy rằng họ nói tốt hơn. Nhìn chung, sinh viên khẳng định rằng sử dụng phương pháp học qua dự án đã hỗ trợ họ cải thiện khả năng nói rất nhiều.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Al-Issa, A. S. and Al-Qubtan, R. (2010). Taking the Floor: Oral Presentations in EFL Classrooms. TESOL Journal, Vol. 1 (2), pp. 227–246.

[2] Alwi, N. F. B. & Sidhu, G. K. (2013). Oral Presentation: Self-perceived Competence and Actual Performance among UiTM Business Faculty Students. Procedia - Social and Behavioral Sciences, Vol.90, pp. 98–106. Elsevier

[3] Careless, D. (2009) Revising the TBLT versus P-P-P debate: Voice from Hong Kong. Asean Journal of English Language Teaching, 19:49-66.

[4] Daroon, Y. (2001), Task-Based Approach of Authenticity in EFL Thai Classroom, Paper presented in AARE Annual Conference, Fremantle

[5] Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. International Journal of Applied Linguistics, 19(3), 221-246.
[6] Iemjinda, M. (2003). Task-Based Learning and Curriculum Innovation in a Thai, EFL Context (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Tasmania, Australia. Retrieved from http://eprints.utas.edu.au/15794/.
[7] Jeon, I. & Hahn, J. (2006). Exploring EFL Teachers' Perceptions of Task-Based Language Teaching: A Case Study of Korean Secondary School Classroom Practice. Asian EFL Journal, 8(1), 123-143. Retrieved from http://www.asian-efl journal.com, accessed June 15, 2010.
[8] McDonough, K., & Chaikitmongkol, W. (2007). Teachers' and learners' reactions to a task-based EFL course in Thailand. TESOL Quarterly, 41, 107-132. Meloni,C. & Thompson, S. (1980). Oral reports in the intermediate ESL classroom. TESOL Quarterly, 14 (4), 503-510.
[9] Nunan, D. (2004). Task-based language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
[10] In Arum, R., In Beattie, I. R., & In Ford, K. (2011). The structure of schooling: Readings in the sociology of education. Los Angeles: Pine Forge Press, an imprint of SAGE Publications.
[11] King, J.(2002). Preparing EFL learners for oral presentations. The Internet TESL Journal,VIII
[12] M Htang Dim@, A. (2013). Developing the Task-based Strategies Syllabus to Enhance Communicative English Ability of Burmese Migrant Students. Language In India, 13(11), 123-145.
[13] Prabhu, N. (1987). Second language pedagogy. Oxford: Oxford University Press.
[14] Samuda, V., & Bygate, M. (2008). Tasks in second language learning. London: Palgrave Macmillan.
[15] Willis,J.(1996). A Flexible framework for task-based learning. Harlow: Longman.

ABSTRACT

Using project-based learning to enhance students' English speaking skills

Project-based learning is a form of teaching in which learners perform a complex learning task, combining theory and practice, and creating products that can be presented. This method helps students not only acquire theory but also apply it to real-life situations and create specific products. The main aim of this study was to determine whether the use of project-based learning improves students' speaking skills. Two groups of subjects (a group of 23 students and a group of 27 students) participated in this study, undergoing pre-tests and post-tests to test the research hypothesis H0: Project-based learning does not improve students' speaking skills. The author, along with a main lecturer who is a PhD with 20 years of teaching experience at the university, monitored and evaluated student projects throughout the school year. The author then conducted interviews to collect data from 20 participants after they completed the school year. The results from the projects and the interviews of the participants showed that the use of project-based learning has a positive impact on improving students' speaking skills.

Keywords: *Task-based learning; speaking skill, autonomy.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 5, pp. 26-31
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn
DOI: 10.53750/jem23.v15.n5.26

ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ SỐ HÓA DI TÍCH LỊCH SỬ TRONG TỔ CHỨC DẠY HỌC TÁC PHẨM TRUYỀN THUYẾT DÂN GIAN

Nguyễn Đức Can[1]

Tóm tắt. Trong xu thế hiện nay, ứng dụng công nghệ thông tin không chỉ tạo hứng thú trong học tập môn Ngữ văn mà còn có ích trong đời sống thực tiễn khi mà thế kỉ 21, nền công nghiệp hoá hiện đại hoá đang phát triển mạnh mẽ như vũ bão.Văn học dân gian nói chung, truyền thuyết nói riêng được cho là kho trí tuệ chứa đựng nếp sống, phong tục, tư tưởng và những bài học giá trị về cuộc sống của người dân. Xu thế ứng dụng công nghệ số hóa di tích lịch sử trong tổ chức dạy học tác phẩm truyền thuyết dân gian đang là giải pháp ưu thế góp phần đáp ứng yêu cầu đổi mới toàn diện nội dung và phương pháp giảng dạy. Kết quả nghiên cứu cho thấy, học sinh hứng thú với sản phẩm số hóa được thực hiện và mong muốn giáo viên sẽ sử dụng nhiều lần trong thời gian tới. Đây là căn cứ để các trường có thể xây dựng một đề án thực hiện cho việc giảng dạy nâng cao kết quả học tập cho người học.

Từ khóa: *Số hóa, di tích lích sử, tổ chức dạy học, truyền thuyết, phương pháp trực quan.*

1. Đặt vấn đề

Với một đất nước đang trên đà hội nhập và phát triển như Việt Nam, việc phát triển giáo dục đi liền với tích hợp của khoa học công nghệ luôn được chú trọng là "quốc sách hàng đầu" nhằm đáp ứng đòi hỏi cuộc Cách mạng công nghiệp 4.0. Đối với lĩnh vực giáo dục, nhận thấy văn học dân gian (VHDG) là một bộ phận cấu thành của văn học Việt Nam, là sản phẩm chứa đựng những nét văn hóa đặc sắc, phản ánh những nếp sống, phong tục tập quán của cha ông từ thuở sơ khai. Trong chương trình Ngữ Văn trung học phổ thông, số lượng tác phẩm VHDG chiếm dung lượng không nhỏ, bao gồm: sử thi, truyện cổ tích, truyền thuyết, ca dao, truyện cười.

Hiện nay, giáo viên (GV) vẫn thường chỉ tập trung giảng dạy tác phẩm truyền thuyết theo hướng một tác phẩm tự sự thông thường: tìm hiểu chi tiết và phân tích, đối tượng phân tích chủ yếu là nhân vật. Thế nhưng, việc đọc chi tiết qua sách giáo khoa và tưởng tượng là chưa đủ mà xét trong bối cảnh xã hội hiện nay, HS đã quen với những giá trị văn hóa hiện đại, cuốn vào guồng quay của công nghệ thông tin mà quên đi những giá trị truyền thống, thờ ơ hoặc ít hiểu biết về những di tích lịch sử. Công cuộc đổi mới giáo dục đang tiến những bước dài, việc vận dụng công nghệ thông tin vào dạy học là thiết yếu, giống như lời Dewey, J. (1974) làm sao để "Học sinh là mặt trời xung quanh nơi hội tụ những phương tiện giáo dục". Đối với các tác phẩm VHDG, GV cần đem đến một cách tiếp cận hiện đại nhưng không được tách rời tác phẩm ra khỏi môi trường sinh hoạt văn hóa của nó.

Qua tìm hiểu, nhóm tác giả nhận thấy có rất nhiều các công trình nghiên cứu, các giáo trình chuyên luận, sách chuyên khảo về vấn đề dạy học tác phẩm VHDG trong nhà trường, tuy nhiên vấn đề dạy học thể loại truyền thuyết chưa được chú tâm nhiều. Thêm vào đó, khái niệm "Số hóa di tích lịch sử" mới chỉ tập trung hướng đến các di sản ảnh hưởng trực tiếp tới kinh tế và du lịch, việc áp dụng phương pháp này vào dạy học gần như chưa xuất hiện. Do vậy, nghiên cứu ứng dụng công nghệ số hóa di tích lịch sử trong tổ chức dạy học tác phẩm truyền thuyết dân gian là một xu hướng, một vấn đề khoa học có tính cấp thiết.

Ngày nhận bài: 06/04/2023. Ngày nhận đăng: 28/05/2023.
[1]Vietnam National University
Tác giả liên hệ: Nguyễn Đức Can. Địa chỉ e-mail: cannd@vnu.edu.vn

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Các nghiên cứu về dạy học trực quan sử dụng số hóa trong tổ chức dạy học

Theo Thái Duy Tuyên (1998) có đề cập đến các phương pháp dạy học đã và đang được sử dụng trong nhà trường hiện nay. Qua đó, tác giả khẳng định "các tài liệu trực quan chẳng những cung cấp cho học sinh (HS) những kiến thức bền vững chính xác mà còn giúp HS kiểm tra lại tính đúng đắn của lý thuyết". Khi nghiên cứu đến phương pháp trực quan, tác giả Exipop, B. P. (1997) có đề cập đến một số hình thức trực quan như: nghe, nhìn bằng tranh ảnh, phim, các thí nghiệm... và vai trò cùng cách tổ chức học với các hình thức trực quan đó.

Phương pháp trực quan còn bao gồm phương pháp quan sát và phương pháp trình bày trực quan. Trong phần phương pháp trình bày trực quan thì có đề cập đến những phương tiện trực quan như: vật thật, vật tượng trưng, vật tạo hình, thí nghiệm, các phương tiện kĩ thuật (Trần Thị Tuyết Oanh và cộng sự, 2021). Nguyễn Cương (1995) đã nêu lên ý nghĩa và vai trò của phương tiện khoa học kĩ thuật trong dạy học; đặc biệt tác giả chú ý đến thiết bị máy chiếu, máy ghi âm...

Các phương tiện này hoàn toàn có thể chọn lọc phù hợp với tính trực quan trong dạy học Ngữ văn (Tô Xuân Giáp, 1998). Nguyễn Thị Thu Thủy và cộng sự (2017) đi sâu vào lý luận dạy học đặc trưng của bộ môn Ngữ văn trên nền tảng lý luận dạy học chung đã làm rõ vai trò của việc sử dụng phương tiện trực quan trong dạy học Ngữ văn bằng những dẫn chứng khoa học, cụ thể. Điều này được Đỗ Thị Bích Thủy (2018) chứng minh nó có ý nghĩa tác động nhiều đến thái độ tích cực, yêu thích văn học của HS và HS sẽ hiểu rõ hơn văn hóa dân gian ở từng địa phương.

Nhận thấy, những công trình nghiên cứu trong nước mới đề cập đến những vấn đề lý thuyết chưa đi vào từng bài cụ thể để giảng dạy môn Ngữ văn; đặc biệt là ứng dụng phương tiện trực quan đạt hiệu quả trong dạy học. Việc sử dụng phương tiện trực quan trong dạy học Ngữ văn nói chung và ứng dụng công nghệ số hóa di tích lịch sử trong tổ chức dạy học tác phẩm truyền thuyết dân gian nói riêng như "sợi dây" để nối liền khoảng cách giữa các di tích lịch sử, giá trị văn hóa với HS, đồng hiện các di tích trong quá trình HS tiếp cận văn bản, từ đó nâng cao hiệu quả học tập của HS cũng như nâng cao tinh thần trân trọng những di tích lịch sử - văn hóa của dân tộc.

2.2. Vị trí của tác phẩm truyền thuyết trong Chương trình Ngữ văn

Truyền thuyết đã được giới thiệu tới HS từ bậc Tiểu học, thế nhưng ở cấp học này các em chưa thể suy xét tác phẩm truyền thuyết như một tác phẩm văn học. Đến bậc THCS, bên cạnh thái độ yêu – ghét, các em bước đầu nhìn nhận sâu hơn vào những tư tưởng, bài học mà cha ông truyền đạt. Đến cấp bậc THPT, HS tiếp cận tác phẩm truyền thuyết đồng thời tìm hiểu về những đặc trưng nghệ thuật của thể loại truyền thuyết. đặt tác phẩm trong tổng thể văn hóa dân gian, từ đó vun đắp cảm xúc thẩm mĩ về bản sắc văn hóa dân tộc. Thời lượng dành cho việc dạy học tác phẩm truyền thuyết không nhiều. Cụ thể như sau:

Chương trình Ngữ Văn THCS					
TT	Tên truyền thuyết	Số tiết	Lớp	Tác giả	Nguồn gốc
1	Con rồng cháu tiên	1	6	Dân gian	Việt Nam
2	Bánh trưng bánh giầy	1	6	Dân gian	Việt Nam
3	Sơn Tinh – Thủy Tinh	2	6	Dân gian	Việt Nam
4	Thánh Gióng	1	6	Dân gian	Việt Nam
5	Sự tích Hồ Gươm	1	6	Dân gian	Việt Nam
Chương trình Ngữ Văn THPT					
1	An Dương Vương và Mị Châu Trọng Thủy	2	10	Dân gian	Việt Nam

Nguồn: Tổng hợp từ tác giả

Thời lượng dành cho tác phẩm truyền thuyết trong chương trình THPT giảm đi đáng kể. Hơn nữa, ta nhận thấy rằng chủ đề truyền thuyết cực kì đa dạng qua 2 cấp học: lí giải nguồn gốc dân tộc, đề cập đến phong tục tập quán và nguồn gốc văn hóa, ca ngợi anh hùng dân tộc chống ngoại xâm, tinh thần chống chọi với thiên nhiên.

2.3. Tính khả thi của việc dạy học truyền thuyết có sử dụng sản phẩm số hóa

- Sự phát triển của việc ứng dụng công nghệ trong giáo dục trên thế giới:

Nguyên Chương (2019) khẳng định "Học tập với thực tế ảo, cá nhân hóa học tập, IoT… là những xu hướng công nghệ giáo dục dự báo phát triển trong năm 2019". Đó là những nhận định của Daniel Newman - nhà phân tích các xu hướng công nghệ tác động tới tương lai, CEO Broadsuite Media Group (Mỹ) đưa ra trên Forbes. So với một số ngành công nghiệp khác, xu hướng chuyển đổi kỹ thuật số trong giáo dục diễn ra chậm hơn, tuy nhiên không thể phủ nhận rằng nó vẫn đang phát triển và trở thành một xu thế.

Theo kết quả nghiên cứu của dự án Connected Life cho thấy thời gian trung bình của một người trẻ ở Việt Nam trong độ tuổi từ 16 đến 30 dành cho việc sử dụng điện thoại là 2.2 giờ mỗi ngày. Trong đó, 41% thời gian để xem video, việc mở rộng nền tảng hệ thống video phục vụ giáo dục là có cơ sở. Người trẻ ngày nay đang sử dụng các video như một công cụ để học mọi thứ, từ nấu ăn, sửa chữa đến những vấn đề trừu tượng hơn rất nhiều. YouTube là một nguồn tài nguyên phát triển cho các video giáo dục - ví dụ như một số kênh thông tin hữu ích: Scishow, Sixty Symbols, Khan Academy và Crash Course với hàng triệu lượt theo dõi (Thu Thủy, 2021).

Nghiên cứu của Moreno, R., & Mayer, R. E. (2002) chỉ ra rằng trong giờ học nếu như GV sử dụng hình ảnh và video được căn chỉnh lợp lý, phù hợp có thể cải thiện khả năng ghi nhớ lên tới 89%. Bản chất hình ảnh và âm thanh của video thu hút nhiều đối tượng và cho phép mỗi người dùng xử lý thông tin theo cách của họ.

Sự tiện lợi và linh hoạt của họ làm cho họ trở thành một tài sản cho sinh viên, GV và các tổ chức giáo dục. Hình ảnh 3D, video tạo cảm giác hứng thú và trải nghiệm hấp dẫn hơn tài liệu in đen trắng trong sách giáo khoa Ngữ Văn. Người học thực sự được nghe, nhìn và cảm giác như được trải nghiệm và tương tác như đang sống trong môi trường văn học đó. Hệ thống hình ảnh, video số hóa khi được tổng hợp lại sẽ tạo nên một kho tài nguyên số giúp người học có thể truy cập ở bất cứ đâu có kết nối Internet, xem lại nhiều lần và chia sẻ thông qua thiết bị thông minh: máy tính xách tay, máy tính bảng, điện thoại thông minh. HS có thể dừng và phát lại video nhiều lần nếu muốn, không phụ thuộc vào thời gian lượng học trên lớp. Không chỉ có HS, bất cứ GV nào mong muốn tìm kiếm tài liệu trực quan cho bài dạy của mình có thể truy cập sử dụng hệ thống hình ảnh/video số hóa trên kho tài nguyên số. Ngoài lợi ích tăng tính trực quan cho bài học, sản phẩm số hóa kéo gần HS với những kiến thức về công nghệ thế kỉ 21, kích thích trí tò mò từ đó HS có nhu cầu tự sáng tạo sản phẩm công nghệ của riêng mình (Gkamas, V., và cộng sự, 2016).

- Nguồn tài nguyên số Tranh ảnh 3D/video:

VR (Virtual Reality) hay được gọi là thực tế ảo, sẽ chuyển hoàn toàn từ môi trường thật với đồ vật xung quanh sang một môi trường ảo do máy tính tạo ra. Hiện nay trên thế giới xuất hiện khá nhiều tour du lịch ảo áp dụng công nghệ VR. Bạn đăng kí và có thể đến những vùng đất nơi mình muốn thông qua hệ thống hình ảnh 3D. Đó là du lịch, còn trong giáo dục, phương pháp đó được nhà trường mong muốn áp dụng để tổ chức những chuyến đi thực địa ảo kéo dài hàng tuần cho HS, và sắp tới công nghệ VR sẽ được sử dụng rộng rãi hơn để HS sẵn sàng trải nghiệm những kiến thức lịch sử, văn hóa. Hệ thống Google Expeditions đã cung cấp khoảng 900 chuyến thám hiểm khác nhau (bao gồm tới Everest và Louvre) cho phép GV sử dụng app để đưa HS tới những không gian ảo 360 độ, trải nghiệm cảm giác bước ra khỏi ranh giới lớp học với bốn bức tường mà thực sự hòa mình vào không gian của văn bản văn học.

2.4. Quy trình số hóa

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục, rất nhiều lớp tập huấn về công nghệ dành cho GV, tuy nhiên khả năng tiếp nhận thông tin của mỗi người khác nhau, hơn nữa công nghệ không phải vấn đề chuyên môn của thầy cô, vậy nên tác giả xin đề xuất một quy trình số hóa sử dụng những phần mềm công nghệ thông dụng và đơn giản nhất.

Bước 1. Khảo sát thực tế: Trước khi tiến hành quay/chụp tại địa điểm cần số hóa, cần tìm hiểu thông tin về cách di chuyển, bản đồ cũng như thông số của khu di tích. Nếu có thể tới tận nơi trước khi tiến hành số hóa sẽ thuận lợi hơn cho khâu xây dựng ý tưởng.

Bước 2. Xây dựng ý tưởng: Sau khi tìm hiểu thông tin về di tích, móc nối với hệ thống kiến thức tác

phẩm truyền thuyết, GV cần xác định rõ mục đích sản phẩm số hóa là gì, sản phẩm số hóa cần đặt tại phần nào của bài học, HS trong lớp sẽ hứng thú với đặc điểm nào của hình ảnh...

Bước 3. Chụp ảnh di sản: Như đã giới thiệu ở trên về công nghệ tạo lập hình ảnh VR, hiện nay trên thị trường có khá nhiều thiết bị hỗ trợ sản xuất hình ảnh 3D. Công cụ có thể lựa chọn là thiết bị Gear 360 của SamSung (thiết bị nhỏ gọn, dễ dàng xách tay). Thêm vào đó, thiết bị hỗ trợ đồng thời chụp ảnh và quay phim, với thời lượng quay phim 2K liên tục trong vòng 130 phút. Hiện nay, Gear 360 có thể kết nối với điện thoại, phát trực tiếp video trên mạng xã hội Facebook và Youtube.

Bước 4. Xử lí hình ảnh: Trong quá trình số hóa di tích đề xuất sử dụng phần mềm Panotour Pro để có thể xem dưới dạng 360 độ. Đây là một phần mềm có thể cài đặt miễn phí, sử dụng đơn giản, chuyển hình ảnh sang 360 độ, cho phép chèn nhạc minh họa cho sản phẩm.

Quy trình xử lí hình ảnh như sau:

- Mở phần mềm Panotour Pro → chọn Build → Chọn File → Add Pano photo. Sau đó đặt tên ở mục File name, nhấn chọn Build một lần nữa.

- Sau khi chọn Build, đóng Panotour và mở file lưu ảnh trong máy tính. Lúc này, chúng ta có thể xem hình ảnh Panotour Pro 360 độ.

Hình 1. Hình ảnh điện thờ An Dương Vương trước khi qua xử lí Panotour Pro

Hình 2. Hình ảnh điện thờ An Dương Vương sau khi qua xử lí Panotour Pro

- Nếu như muốn lồng nhạc vào sản phẩm 3D thì trước khi nhấn nút "Buid", bạn chọn mục Tour → Background Sound. Sau đó, phần mềm sẽ cho bạn chọn một bản nhạc bất kì trong máy tính làm nhạc nền.

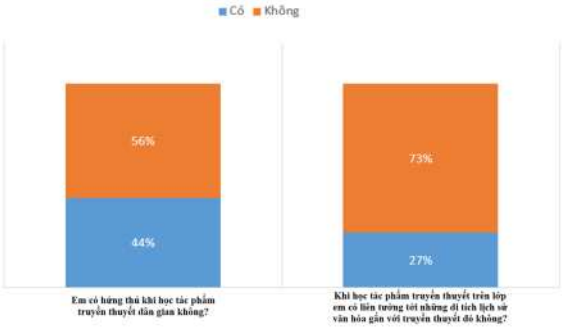
2.5. Đánh giá kết quả thực nghiệm sư phạm

Trên cơ sở của phương pháp dạy học trực quan để xây dựng bài giảng, tác giả đã tiến hành soạn một giáo án dạy học truyền thuyết: "An Dương Vương và Mị Châu – Trọng Thủy". Phiếu khảo sát ý kiến được lấy từ HS hai lớp 10D1, 10D8 về phương pháp dạy học và trao đổi với GV bộ môn Ngữ Văn trực tiếp giảng dạy tác phẩm truyền thuyết tại hai lớp. Phân tích làm rõ điểm khác nhau giữa cách dạy thực nghiệm với cách dạy thông thường, dự kiến khó khăn và cách giải quyết, chuẩn bị đầy đủ phương tiện cho dạy thực nghiệm. Khi thực nghiệm: Tiến hành dạy 1 lớp thực nghiệm với phương pháp dạy có sử dụng sản phẩm số hóa. Kết quả thực nghiệm chỉ ra, phương án dạy học truyền thuyết có sử dụng sản phẩm số hóa rất hiệu quả đối với HS. Cụ thể như sau:

HS cảm thấy mức độ cần thiết đến rất cần thiết của việc sử dụng hệ thống hình ảnh/video vào dạy học ngữ văn là 79% và tất cả HS đều bày tỏ sự yêu thích của mình đối với việc học tập bằng phương pháp này.Kết quả biểu đồ 1 cho thấy, khi được hỏi về "Em có hứng thú khi học tác phẩm truyền thuyết dân gian không?" và "Khi học tác phẩm truyền thuyết trên lớp em có liên tưởng tới những di tích lịch sử văn hóa gắn với truyền thuyết đó không?" thì trả lời "Không" " đều rất cao lần lượt là 56%, 73%. Từ đó, ta nhận thấy rằng sự kết nối giữa HS với tác phẩm truyền thuyết dân gian rất thấp, hơn nữa các em gần như không quan tâm tới phông nền văn hóa dân gian phía sau tác phẩm.

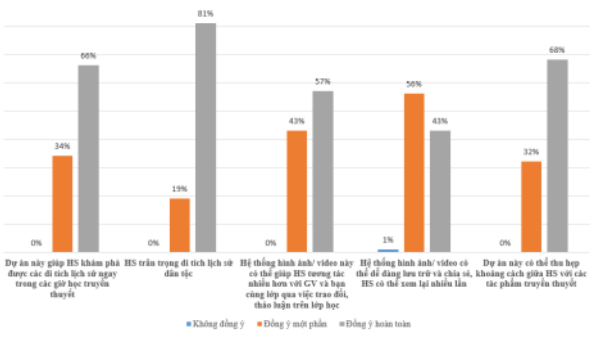
Sau thực nghiệm, tác giả có tiến hành khảo sát HS tại lớp 10D8. Khi so sánh đáp án của cùng một câu hỏi: "Cảm xúc của em sau khi học xong tác phẩm truyền thuyết "An Dương Vương và Mị Châu – Trọng

Hình 3. Giao diện lồng nhạc khi xử lí bằng Panotour Pro



Biểu đồ 1. Mức độ hứng thú và liên tưởng khi học tác phẩm truyền thuyết dân gian

Thủy", tác giả nhận được kết quả khả quan. Trước thực nghiệm, 53% không có ấn tượng đặc biệt với tác phẩm truyền thuyết, 38% khá thích số lượng HS thực sự thích thú với tác phẩm này chỉ có 8%. Thế nhưng sau đó con số này đã có thay đổi theo chiều hướng tích cực. Tỉ lệ HS hứng thú với tác phẩm đã tăng đáng kể từ 38% lên 59%, trong khi đó số HS cực kì hứng thú với truyền thuyết đã tăng 4% so với trước đó.



Biểu đồ 2. Mức độ đáp ứng của HS với sản phẩm dạy học

Kết quả Biểu đồ 2 cho thấy, HS đồng ý với mức độ đáp ứng của sản phẩm dạy học số hóa tác phẩm truyền thuyết "An Dương Vương và Mị Châu – Trọng Thủy". Hơn nữa, có 43% HS mong thầy cô sẽ sử dụng, 57% mong được thầy cô sẽ thử nghiệm nhiều lần trong thời gian tới.

3. Kết luận

Truyền thuyết là một thể loại văn học gắn liền với phông văn hóa dân gian, có liên quan mật thiết với mốc lịch sử dân tộc. Để giúp HS nâng cao được hứng thú học truyền thuyết ở trường THPT đòi hỏi giáo viên phải đổi mới phương pháp giảng dạy. Một trong những phương pháp mới mẻ có thể áp dụng, mang tính ứng dụng cao và đặc biệt là sử dụng sản phẩm số hóa.

Qua thực tiễn cho thấy, ứng dụng công nghệ số hóa di tích lịch sử trong tổ chức dạy học tác phẩm truyền

thuyết dân gian giúp việc lưu trữ, truy xuất, chia sẻ tài liệu dạy học trực quan một cách dễ dàng. Từ đó xây dựng một ngân hàng tài liệu số hóa phục vụ giảng dạy và giúp người học rèn luyện khả năng tư duy sáng tạo, vận dụng với thực tế và hứng thú học tập hơn so với các phương pháp truyền thống.

Bên cạnh đó, tác giả nhận thấy có một số chú ý nếu triển khai ứng dụng công nghệ số hóa rộng rãi trong nhà trường cần giải quyết:

- Khi bắt đầu xây dựng một đề án số hóa tài liệu lưu trữ, cần phải đầu tư ban đầu về công nghệ, cơ sở hạ tầng công nghệ thông tin và các thiết bị. Ngoài ra, điều rất quan trọng là phải đầu tư cho yêu cầu đào tạo con người theo các mức độ khác nhau đặc biệt khả năng vận dụng công nghệ thông tin.

- Việc triển khai sử dụng cơ sở dữ liệu số hóa phải đào tạo đồng bộ và có hệ thống để tất cả GV bộ môn Ngữ Văn để tăng tính chủ động.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Cương, N. (1995). Phương tiện kỹ thuật và đồ dùng dạy học. Hà Nội.

[2] Dewey, J. (1974). John Dewey on education: Selected writings.

[3] Đỗ Thị Bích Thủy (2018). Chủ đề văn học địa phương trong trường phổ thông (Khảo sát qua chương trình văn học địa phương). Tạp chí Khoa học, 25, tr.53-63.

[4] Exipop, B. P. (1997). Những cơ sở lý luận dạy học, Tập 1+ 2. NXB Giáo dục-6.

[5] Gkamas, V., Koutoumanos, A., Alexandris, K., Megalou, E., Paraskevas, M., & Kaklamanis, C. (2016). Integrating the Kaltura video platform with the Photodentro Video repository: A case study. In 2016 IEEE Intl Conference on Computational Science and Engineering (CSE) and IEEE Intl Conference on Embedded and Ubiquitous Computing (EUC) and 15th Intl Symposium on Distributed Computing and Applications for Business Engineering (DCABES) (pp. 173-176). IEEE.

[6] Moreno, R., & Mayer, R. E. (2002). Learning science in virtual reality multimedia environments: Role of methods and media. Journal of educational psychology, 94(3), 598.

[7] Nguyên Chương (2019). Năm xu hướng phát triển công nghệ trong giáo dục năm 2019. Cổng thông tin điện tử Ban quản lý chương trình Etep, Bộ Giáo dục và Đào tạo. Link truy cập: http://etep.moet.gov.vn

[8] Nguyễn Thị Thu Thủy, Đào Thị Hồng Hạnh, Trần Thị Ngọc (2017). Giáo trình Lý luận dạy học Ngữ văn. NXB Đại học Thái Nguyên.

[9] Oanh, T. T. T., Chương, P. K., Vượng, P. V., Hiền, B. M., & Bảo, N. N. (2021). Giáo trình giáo dục học: tập 1. NXB Đại học Sư phạm.

[10] Thái Duy Tuyên (1998). Những vấn đề cơ bản của giáo dục hiện đại. NXB Giáo dục.

[11] Thu Thủy (2021). Thanh niên Việt Nam "mất" 2,2 giờ mỗi ngày để sử dụng điện thoại. Báo điện tử Dân trí. Link truy cập: https://dantri.com.vn

[12] Tô Xuân Giáp (1998). Phương tiện dạy học. NXB Giáo dục.

ABSTRACT

Applying digitization technology of historical relics in the teaching and learning of folk legends

In the current trend, the application of information technology not only creates excitement in studying Literature but also helps in practical life when in the 21st century, the industrialization and modernization is developing drastically. Folklore in general and legends in particular are said to be intellectual treasures containing lifestyles, customs, ideas and valuable lessons about people's lives. The trend of applying digitalization technology of historical relics in the teaching and learning of folk legends is the dominant solution to meet the requirements of comprehensive innovation in teaching content and methods. Research results show that students are interested in the digital product being made and expect teachers to apply it to other lessons. This is the basis for schools to develop an implementation project for teaching to improve student learning outcomes.

Keywords: *Digitization; historical relics; teaching organization; legend; intuitive method.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 5, pp. 32-37
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn
DOI: 10.53750/jem23.v15.n5.32

QUẢN LÝ GIÁO DỤC KỸ NĂNG SINH TỒN CHO TRẺ 5-6 TUỔI Ở LỚP MẦM NON

Chu Quỳnh Nga[1]

Tóm tắt. Giáo dục kỹ năng sinh tồn cho trẻ là quá trình giúp trẻ phát triển những kỹ năng và kiến thức cần thiết để tự bảo vệ bản thân và xử lý các tình huống khó khăn trong cuộc sống. Việc giáo dục kỹ năng sinh tồn cho trẻ là cực kỳ quan trọng vì nó giúp trẻ phát triển những kỹ năng và kiến thức cơ bản để sống và tồn tại trong một thế giới đầy rẫy những thách thức và nguy hiểm. Ngoài ra, giáo dục kỹ năng sinh tồn cũng giúp trẻ tự tin hơn, có khả năng giải quyết vấn đề tốt hơn, và tăng cường khả năng giao tiếp và xây dựng mối quan hệ tốt với người khác. Bài báo này tập trung vào việc nghiên cứu cách thức giáo dục kỹ năng sinh tồn cho trẻ 5-6 tuổi ở lớp mầm non. Bao gồm phương pháp giáo dục, các chương trình đào tạo, và cách thức đánh giá kết quả đối với việc giáo dục kỹ năng sinh tồn cho trẻ, cũng như đánh giá những ưu điểm và hạn chế của các phương pháp này.

Từ khóa: *Quản lý giáo dục, Kỹ năng sinh tồn, Trẻ 5-6 tuổi, Lớp mầm non.*

1. Đặt vấn đề

Trong thời đại hiện nay, kỹ năng sinh tồn đang trở thành một trong những yếu tố quan trọng trong việc phát triển con người. Theo đó, giáo dục kỹ năng sinh tồn cho trẻ em từ nhỏ đã được chứng minh là rất quan trọng trong việc giúp trẻ phát triển và trở thành những người tự tin và độc lập trong tương lai.

Trẻ em đang phải đối mặt với nhiều thách thức và áp lực trong cuộc sống hiện đại. Họ cần được trang bị những kỹ năng cần thiết để giúp họ đối phó với những tình huống khó khăn và xây dựng một cuộc sống đầy ý nghĩa. Trong số các kỹ năng này, kỹ năng sinh tồn được coi là vô cùng quan trọng, đặc biệt đối với trẻ em ở độ tuổi mầm non từ 5-6 tuổi.

Tuy nhiên, trong thực tế, việc giáo dục kỹ năng sinh tồn cho trẻ ở độ tuổi này trong lớp mầm non vẫn còn gặp nhiều thách thức. Các chương trình giáo dục chính thống tập trung chủ yếu vào giảng dạy kiến thức cơ bản như đọc, viết và tính toán, trong khi việc giáo dục kỹ năng sinh tồn cho trẻ lại chưa được quan tâm đầy đủ. Điều này có thể khiến trẻ em thiếu sự tự tin, độc lập và khả năng xử lý các tình huống khẩn cấp trong cuộc sống. Do đó, việc giáo dục kỹ năng sinh tồn cho trẻ ở độ tuổi mầm non là một vấn đề cần được quan tâm và giải quyết. Đặc biệt, giáo dục kỹ năng sinh tồn cho trẻ từ sớm sẽ giúp trẻ em phát triển những kỹ năng và phẩm chất cần thiết để giải quyết các vấn đề trong cuộc sống, từ đó giúp họ có thể tự tin và độc lập hơn khi trưởng thành.

Theo UNICEF, kỹ năng sinh tồn là "khả năng để vượt qua khó khăn và tận dụng cơ hội trong cuộc sống". Việc giáo dục kỹ năng sinh tồn cho trẻ em từ nhỏ đã được chứng minh là rất quan trọng trong việc giúp trẻ phát triển và trở thành những người tự tin và độc lập trong tương lai. Theo nghiên cứu của Nguyễn Thị Thu Hà và Đỗ Thị Ngọc Ánh (2019), các giáo viên tại các trường mầm non ở Việt Nam đang gặp phải nhiều khó khăn trong việc đào tạo kỹ năng sinh tồn cho trẻ. Ngoài ra, cũng theo nghiên cứu của Vũ Thị

Ngày nhận bài: 03/04/2023. Ngày nhận đăng: 21/05/2023.
[1]Lớp Mầm non độc lập Phương Nga Kid Moon
Tác giả liên hệ: Chu Quỳnh Nga. Địa chỉ e-mail: chuquynhnga76@gmail.com

Thanh Thủy (2018), các chương trình đào tạo kỹ năng sinh tồn cho trẻ ở Việt Nam hiện nay vẫn còn nhiều hạn chế về mặt nội dung và phương pháp giáo dục.

Vì vậy, việc nghiên cứu cách thức quản lý giáo dục kỹ năng sinh tồn cho trẻ 5-6 tuổi ở lớp mầm non là cực kỳ cần thiết. Chúng tôi hy vọng rằng nghiên cứu này sẽ giúp định hướng các giáo viên và quản lý trường học trong việc áp dụng các phương pháp giáo dục hiệu quả hơn và cải thiện chất lượng giáo dục kỹ năng sinh tồn cho trẻ 5-6 tuổi ở lớp mầm non.

2. Kỹ năng sinh tồn

Kỹ năng sinh tồn trẻ mầm non là tập hợp những kỹ năng cơ bản giúp trẻ nhận biết, đánh giá và đối phó với các tình huống nguy hiểm và khó khăn trong cuộc sống hàng ngày. Theo các nghiên cứu quốc tế, kỹ năng sinh tồn trẻ mầm non bao gồm nhận biết và phản ứng với nguy hiểm, tự bảo vệ, giải quyết các vấn đề cơ bản và tự quản lý cảm xúc (Carson et al., 2019; Adeyemo et al., 2021).

Nghiên cứu của Adeyemo et al. (2021) cho rằng kỹ năng sinh tồn trẻ mầm non là khả năng nhận biết, đánh giá và đối phó với các tình huống nguy hiểm, giúp trẻ học cách bảo vệ bản thân, giải quyết vấn đề và tự điều chỉnh cảm xúc. Trong khi đó, theo Carson et al. (2019), kỹ năng sinh tồn trẻ mầm non bao gồm cả khả năng nhận biết và phản ứng với nguy hiểm, cùng với việc tự bảo vệ và giải quyết các vấn đề cơ bản.

Ngoài ra, các nghiên khác cũng cho thấy rằng kỹ năng sinh tồn trẻ mầm non còn đóng vai trò quan trọng trong việc xây dựng sự tự tin và tăng cường sự độc lập cho trẻ (Stewart et al., 2020). Việc giúp trẻ phát triển các kỹ năng sinh tồn từ khi còn nhỏ sẽ giúp trẻ học hỏi và trở nên độc lập hơn, tạo nên nền tảng vững chắc để phát triển các kỹ năng khác trong tương lai.

Kỹ năng sinh tồn là khả năng của con người để tự quản lý và tự bảo vệ bản thân trong một tình huống nguy hiểm hoặc khẩn cấp. Ở trẻ mầm non, kỹ năng sinh tồn còn bao gồm việc phát triển kỹ năng cơ bản để giúp trẻ nhận biết, đối phó và giải quyết các tình huống khó khăn một cách an toàn và hiệu quả.

Theo nghiên cứu của Trần Thị Bình An (2019), kỹ năng sinh tồn cho trẻ mầm non được định nghĩa là "khả năng phát triển các kỹ năng cơ bản để giúp trẻ phát hiện, đối phó và giải quyết các tình huống khẩn cấp và đối mặt với nguy hiểm một cách an toàn và hiệu quả" (tr. 10).

Một nghiên cứu khác của Nguyễn Thị Thùy Dương và Đỗ Thị Hoa (2020) cho rằng, kỹ năng sinh tồn trẻ mầm non là "tập hợp những kỹ năng cơ bản giúp trẻ phát triển khả năng nhận biết, đánh giá và đối phó với các tình huống nguy hiểm và khó khăn trong cuộc sống hàng ngày" (tr. 27).

Nghiên cứu của Hoàng Thị Tuyết Nhung (2021) đã nhận thấy rằng kỹ năng sinh tồn cho trẻ mầm non là khả năng giúp trẻ có thể tự bảo vệ bản thân, đối phó với các tình huống nguy hiểm, rèn luyện kỹ năng giải quyết vấn đề và phát triển khả năng quản lý cảm xúc để trẻ có thể phát triển toàn diện về mặt tâm lý và thể chất (tr. 23).

Tóm lại, các nghiên đều nhận thấy rằng, kỹ năng sinh tồn trẻ mầm non là tập hợp những kỹ năng cơ bản giúp trẻ nhận biết, đánh giá và đối phó với các tình huống nguy hiểm và khó khăn trong cuộc sống hàng ngày. Việc giúp trẻ phát triển các kỹ năng này sẽ giúp trẻ trở nên tự tin và độc lập hơn trong tương lai.

3. Các phương pháp giáo dục kỹ năng sinh tồn cho trẻ 5-6 tuổi

Các phương pháp giáo dục kỹ năng sinh tồn cho trẻ 5-6 tuổi có thể bao gồm:

Học tập bằng trò chơi: Một nghiên cứu của Li et al. (2020) cho thấy rằng trò chơi giáo dục là một phương pháp hiệu quả trong việc giúp trẻ phát triển kỹ năng sinh tồn. Qua việc tham gia vào các trò chơi như đóng vai, chơi nhóm hoặc giải đố, trẻ sẽ học hỏi các kỹ năng cơ bản như nhận biết và phản ứng với nguy hiểm, giải quyết vấn đề và quản lý cảm xúc.

Giáo dục qua hình ảnh và câu chuyện: Một nghiên cứu của Çetin et al. (2020) cho thấy rằng giáo dục qua hình ảnh và câu chuyện là một phương pháp hiệu quả để giúp trẻ phát triển kỹ năng sinh tồn. Những hình ảnh, câu chuyện về các tình huống nguy hiểm và cách đối phó sẽ giúp trẻ hình dung được những tình huống này và học cách phản ứng với chúng.

Thực hành trực tiếp: Một nghiên cứu của Ng et al. (2019) cho thấy rằng thực hành trực tiếp là một phương pháp giáo dục hiệu quả để giúp trẻ phát triển kỹ năng sinh tồn. Qua việc thực hành các kỹ năng như giải quyết vấn đề, tự bảo vệ và quản lý cảm xúc, trẻ sẽ cảm thấy tự tin hơn trong các tình huống nguy hiểm và khó khăn.

Học tập thông qua trải nghiệm: Một nghiên cứu của Mokhtari et al. (2018) cho thấy rằng học tập thông qua trải nghiệm là một phương pháp hiệu quả để giúp trẻ phát triển kỹ năng sinh tồn. Qua việc trải nghiệm các tình huống thực tế, trẻ sẽ học hỏi cách phản ứng với các tình huống nguy hiểm và khó khăn.

Tóm lại, các phương pháp giáo dục kỹ năng sinh tồn cho trẻ 5-6 tuổi bao gồm học tập bằng trò chơi, giáo dục qua hình ảnh và câu chuyện, thực hành trực tiếp và học tập thông qua trải nghiệm. Tuy nhiên, cần lưu ý rằng các phương pháp này cần phải được thiết kế và áp dụng đúng cách để đạt được hiệu quả tốt nhất.

Ngoài ra, nghiên cứu của Dymond và O'Connor (2017) cũng cho thấy rằng giáo viên và phụ huynh có vai trò quan trọng trong việc giáo dục kỹ năng sinh tồn cho trẻ. Các bậc phụ huynh và giáo viên cần phải truyền đạt cho trẻ những kỹ năng và kiến thức cơ bản về an toàn, sức khỏe và quản lý cảm xúc. Họ cũng cần đồng hành cùng trẻ trong quá trình thực hành các kỹ năng này và đảm bảo rằng trẻ có cơ hội áp dụng các kỹ năng này trong thực tế.

Trong tổng thể, việc giáo dục kỹ năng sinh tồn cho trẻ 5-6 tuổi là rất quan trọng để giúp trẻ phát triển những kỹ năng cơ bản như giải quyết vấn đề, phản ứng với nguy hiểm và quản lý cảm xúc. Các phương pháp giáo dục như học tập bằng trò chơi, giáo dục qua hình ảnh và câu chuyện, thực hành trực tiếp và học tập thông qua trải nghiệm có thể được sử dụng để giúp trẻ phát triển các kỹ năng này. Tuy nhiên, việc áp dụng đúng cách các phương pháp này và có sự hỗ trợ từ phụ huynh và giáo viên là rất quan trọng để đạt được hiệu quả tốt nhất.

4. Chương trình đào tạo kỹ năng sinh tồn cho trẻ 5-6 tuổi

4.1. Những chương trình đào tạo được sử dụng

Chương trình đào tạo kỹ năng sinh tồn cho trẻ 5-6 tuổi là một chương trình giáo dục nhằm giúp trẻ phát triển những kỹ năng và kiến thức cơ bản về an toàn, sức khỏe và quản lý cảm xúc. Chương trình này được thiết kế để giúp trẻ hình thành các kỹ năng tư duy, tăng cường sự tự tin, và cải thiện khả năng quản lý cảm xúc và tương tác xã hội.

Một số nội dung chương trình đào tạo kỹ năng sinh tồn cho trẻ 5-6 tuổi bao gồm:

An toàn: Chương trình giúp trẻ hiểu về những nguy hiểm xung quanh cuộc sống của mình và cách phản ứng với những tình huống nguy hiểm, bao gồm cách giải quyết vấn đề và đưa ra quyết định an toàn.

Sức khỏe: Chương trình cung cấp cho trẻ những kiến thức cơ bản về sức khỏe, bao gồm cách giữ gìn vệ sinh cá nhân và cách ăn uống lành mạnh.

Quản lý cảm xúc: Chương trình giúp trẻ hiểu về các cảm xúc của mình và cách quản lý chúng, bao gồm cách nhận biết cảm xúc, thể hiện và điều chỉnh chúng một cách lành mạnh.

Tương tác xã hội: Chương trình giúp trẻ phát triển các kỹ năng tương tác xã hội, bao gồm kỹ năng giao tiếp và hợp tác với người khác.

Để áp dụng chương trình đào tạo kỹ năng sinh tồn cho trẻ 5-6 tuổi, các phương pháp giáo dục như học tập bằng trò chơi, giáo dục qua hình ảnh và câu chuyện, thực hành trực tiếp và học tập thông qua trải nghiệm có thể được sử dụng. Ngoài ra, việc có sự hỗ trợ từ phụ huynh và giáo viên cũng là rất quan trọng để đạt được hiệu quả tốt nhất.

4.2. Những ưu điểm và hạn chế của các chương trình đào tạo

Các chương trình đào tạo kỹ năng sinh tồn cho trẻ em đem lại nhiều ưu điểm nhưng cũng có một số hạn chế nhất định. Dưới đây là một số ưu điểm và hạn chế của các chương trình đào tạo kỹ năng sinh tồn cho trẻ em:

Ưu điểm:

Cải thiện khả năng tự bảo vệ và phòng ngừa nguy hiểm: Trẻ được trang bị các kỹ năng phòng ngừa, tự bảo vệ trước những tình huống nguy hiểm và rủi ro tiềm ẩn trong cuộc sống.

Giúp trẻ phát triển các kỹ năng tư duy, giải quyết vấn đề: Các chương trình đào tạo giúp trẻ phát triển các kỹ năng tư duy và giải quyết vấn đề, giúp trẻ tự tin và đảm bảo thành công trong cuộc sống.

Tăng cường kỹ năng giao tiếp và tương tác xã hội: Các chương trình giúp trẻ phát triển kỹ năng giao tiếp và tương tác xã hội, giúp trẻ hòa nhập với xã hội và có thể xây dựng được các mối quan hệ tốt đẹp.

Tăng cường sự tự tin và khả năng tự quản lý: Các chương trình đào tạo giúp trẻ phát triển sự tự tin và khả năng tự quản lý, giúp trẻ tự tin và đảm bảo thành công trong cuộc sống.

Hạn chế:

Sự khác biệt về mức độ hiểu biết và phát triển của trẻ em: Mỗi trẻ em có sự phát triển khác nhau về mặt tâm lý và thể chất, do đó việc áp dụng các chương trình đào tạo kỹ năng sinh tồn cho một lớp học đồng nhất sẽ không đem lại hiệu quả tối ưu.

Thời gian và tài nguyên hạn chế: Việc đào tạo kỹ năng sinh tồn cho trẻ mầm non đòi hỏi thời gian và tài nguyên đầu tư lớn từ phía nhà trường và gia đình. Do đó, không phải tất cả các trường học đều có thể thực hiện được chương trình đào tạo này.

Sự khác biệt về môi trường sống và văn hóa: Các chương trình đào tạo kỹ năng sinh tồn có thể không phù hợp với môi trường sống và văn hóa của một số trẻ em, đặc biệt là những trẻ em sống ở vùng nông thôn hoặc những gia đình có điều kiện kinh tế khó khăn.

Khả năng áp dụng vào thực tế của trẻ em: Các kỹ năng sinh tồn có thể khó áp dụng vào thực tế đời sống của trẻ em. Đôi khi, các trẻ em không thể áp dụng những kỹ năng đã học được vào các tình huống thực tế nhưng chỉ sử dụng trong một môi trường học tập.

Tóm lại, các chương trình đào tạo kỹ năng sinh tồn cho trẻ mầm non có những ưu điểm và hạn chế cần được đánh giá kỹ lưỡng trước khi triển khai. Việc áp dụng các chương trình đào tạo này cần phải tùy chỉnh để phù hợp với từng đối tượng trẻ em cụ thể.

4.3. Cách thức đánh giá kết quả đối với việc giáo dục kỹ năng sinh tồn cho trẻ

Để đánh giá kết quả của việc giáo dục kỹ năng sinh tồn cho trẻ 5-6 tuổi, cần sử dụng các phương pháp đánh giá phù hợp với mục đích và nội dung của chương trình giáo dục. Một số cách thức đánh giá kết quả giáo dục kỹ năng sinh tồn cho trẻ 5-6 tuổi được sử dụng trong thực tiễn bao gồm:

4.4. Đánh giá dựa trên quan sát

Đánh giá dựa trên quan sát là một phương pháp đánh giá chính trong giáo dục mầm non, nó giúp cho giáo viên và nhân viên giáo dục có cái nhìn rõ hơn về sự tiến bộ của trẻ trong quá trình học tập. Theo nghiên cứu của Sylva, Roy và Painter (1980), phương pháp quan sát là một trong những phương pháp đánh giá hiệu quả trong giáo dục mầm non, vì nó cho phép người đánh giá theo dõi sự phát triển của trẻ một cách trực quan và chính xác.

Để đánh giá được sự tiến bộ của trẻ, các tiêu chí cần được đề ra rõ ràng và cụ thể. Theo nghiên cứu của Valcan và Leonard (2016), việc đề ra các tiêu chí rõ ràng và cụ thể giúp cho giáo viên và nhân viên giáo dục có thể đánh giá chính xác và đúng đắn. Các tiêu chí đánh giá nên bao gồm các kỹ năng cần phát triển và mức độ tiến bộ của trẻ trong quá trình học tập.

Tuy nhiên, phương pháp đánh giá dựa trên quan sát cũng có những hạn chế. Theo nghiên cứu của Hamre và Pianta (2001), sự chủ quan và mức độ khách quan của người đánh giá có thể ảnh hưởng đến kết quả đánh giá. Hơn nữa, việc quan sát trẻ trong môi trường học tập có thể làm cho trẻ cảm thấy áp lực và không tự nhiên, điều này có thể ảnh hưởng đến kết quả đánh giá.

Do đó, cần phải kết hợp sử dụng nhiều phương pháp đánh giá khác nhau để có cái nhìn toàn diện về sự

tiến bộ của trẻ trong quá trình học tập kỹ năng sinh tồn.

4.5. Đánh giá dựa vào tác động của chương trình

Theo Baldwin và Faulkner (2019), chương trình giáo dục kỹ năng sinh tồn có tác động tích cực đến sự phát triển của trẻ. Nghiên cứu của Baldwin và Faulkner đã chỉ ra rằng trẻ em được tham gia chương trình này có sự cải thiện đáng kể trong kỹ năng xã hội, kỹ năng giải quyết vấn đề, kỹ năng tư duy sáng tạo và sự tự tin trong việc đối mặt với thử thách.

Ngoài ra, một nghiên cứu khác của Durlak và đồng nghiệp (2011) cũng đã chỉ ra rằng các chương trình giáo dục kỹ năng sống có tác động tích cực đến sự phát triển của trẻ, đặc biệt là trong các kỹ năng xã hội và giải quyết vấn đề. Các tác giả cũng nhấn mạnh rằng để đạt được kết quả tốt nhất, cần có sự hỗ trợ và tương tác tích cực giữa giáo viên và trẻ trong quá trình thực hiện chương trình giáo dục này.

Tương tự, nghiên cứu của Jones và đồng nghiệp (2015) cũng đã chỉ ra rằng các chương trình giáo dục kỹ năng sống có thể cải thiện kỹ năng xã hội, tình bạn và sự hài lòng về cuộc sống của trẻ. Các tác giả nhấn mạnh rằng các chương trình này cần được thực hiện một cách liên tục và có kế hoạch để đạt được hiệu quả tối đa.

Tóm lại, các nghiên cứu trên đều cho thấy rằng chương trình giáo dục kỹ năng sinh tồn có tác động tích cực đến sự phát triển của trẻ, đặc biệt là trong các kỹ năng xã hội và giải quyết vấn đề. Tuy nhiên, để đạt được kết quả tốt nhất, cần có sự hỗ trợ và tương tác tích cực giữa giáo viên và trẻ trong quá trình thực hiện chương trình giáo dục này.

4.6. Đánh giá dựa trên phỏng vấn

Phương pháp đánh giá dựa trên phỏng vấn được đề cập trong nhiều nghiên cứu liên quan đến giáo dục mầm non. Theo Ozdemir và Can (2018), phương pháp này có thể giúp cho giáo viên và nhân viên giáo dục có cái nhìn tổng quan về tiến trình phát triển của trẻ thông qua đánh giá nhận thức và hành vi của trẻ thông qua lời kể của phụ huynh. Nghiên cứu của Sabir (2021) cũng cho thấy rằng phương pháp đánh giá này có thể giúp cho giáo viên đánh giá mức độ hiệu quả của chương trình giáo dục kỹ năng sinh tồn và đưa ra những điều chỉnh cần thiết để cải thiện chất lượng dạy và học.

Tuy nhiên, nghiên cứu cũng chỉ ra một số hạn chế của phương pháp này. Theo nghiên cứu của Jin và đồng nghiệp (2018), phương pháp đánh giá dựa trên phỏng vấn có thể bị ảnh hưởng bởi sự khác biệt trong các tiêu chí đánh giá giữa giáo viên và phụ huynh. Do đó, để đạt được độ chính xác cao, cần có sự phối hợp giữa nhiều phương pháp đánh giá khác nhau để đánh giá toàn diện các khía cạnh của tiến trình học tập của trẻ (Sabir, 2021).

4.7. Đánh giá bằng cách sử dụng bảng đánh giá

Phương pháp đánh giá bằng cách sử dụng bảng đánh giá là một trong những cách thức đánh giá phổ biến trong giáo dục mầm non. Trong nghiên cứu của Tsai và đồng nghiệp (2015), tác giả đã sử dụng bảng đánh giá để đánh giá kỹ năng sống của trẻ mầm non và đưa ra kết quả cho thấy phương pháp này là rất hữu ích. Các tiêu chí đánh giá trên bảng đánh giá được chia thành các mức độ khác nhau, giúp giáo viên và nhân viên giáo dục đánh giá được mức độ tiến bộ của trẻ trong quá trình học tập kỹ năng sống. Ngoài ra, theo nghiên cứu của Kim và đồng nghiệp (2019), sử dụng bảng đánh giá cũng giúp cho giáo viên và phụ huynh có thể trao đổi thông tin và đánh giá chính xác hơn về mức độ tiến bộ của trẻ trong quá trình học tập.

Tuy nhiên, phương pháp đánh giá bằng bảng đánh giá cũng tồn tại một số hạn chế. Nghiên cứu của Yeh và đồng nghiệp (2016) đã chỉ ra rằng, việc sử dụng bảng đánh giá có thể làm giảm tính chủ động và sáng tạo của trẻ, khiến cho trẻ chỉ tập trung vào việc đạt được các tiêu chí đã được định trước trong bảng đánh giá mà không khuyến khích trẻ thực hiện những hoạt động sáng tạo và độc đáo. Do đó, giáo viên và nhân viên giáo dục cần phải sử dụng bảng đánh giá một cách hợp lý và kết hợp với các phương pháp khác để đánh giá kỹ năng sinh tồn của trẻ một cách toàn diện.

5. Kết luận

Trong phần này, tác giả tổng kết lại những nội dung chính đã trình bày trong bài báo và rút ra được một số kết luận quan trọng về tầm quan trọng của giáo dục kỹ năng sinh tồn cho trẻ mầm non 5-6 tuổi. Ngoài ra, tác giả cũng đề xuất một số hướng phát triển trong việc nghiên cứu và phát triển các chương trình giáo dục kỹ năng sinh tồn cho trẻ mầm non.

Về kết luận, tác giả nhận thấy rằng giáo dục kỹ năng sinh tồn cho trẻ mầm non 5-6 tuổi là rất cần thiết để giúp trẻ phát triển toàn diện và trở thành những công dân tốt trong tương lai. Các chương trình giáo dục kỹ năng sinh tồn hiện nay đã đạt được những kết quả khả quan và được đánh giá là rất hiệu quả trong việc giúp trẻ phát triển các kỹ năng xã hội, tư duy và giải quyết vấn đề. Tuy nhiên, vẫn cần có sự đầu tư và cải tiến để các chương trình này ngày càng phù hợp với nhu cầu và khả năng của trẻ mầm non.

Về hướng phát triển, tác giả đề xuất một số ý kiến như: tiếp tục nghiên cứu và phát triển các chương trình giáo dục kỹ năng sinh tồn cho trẻ mầm non, kết hợp giáo dục kỹ năng sinh tồn với các hoạt động giáo dục khác như ngoại ngữ, nghệ thuật, thể dục, tạo điều kiện cho phụ huynh tham gia vào quá trình giáo dục kỹ năng sinh tồn của trẻ, đánh giá hiệu quả của các chương trình giáo dục kỹ năng sinh tồn bằng các phương pháp đo lường chính xác và đầy đủ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] UNICEF. (2021). Life skills. UNICEF. https://www.unicef.org/education/life-skills

[2] Nguyễn Thị Thu Hà & Đỗ Thị Ngọc Ánh. (2019). Kỹ năng sống cho trẻ mầm non ở Việt Nam: Tình hình và giải pháp. Tạp chí Giáo dục Mầm non, (111), 36-39.

[3] Vũ Thị Thanh Thủy. (2018). Các chương trình giáo dục kỹ năng sống cho trẻ em ở Việt Nam hiện nay: Nội dung và phương pháp giáo dục. Tạp chí Giáo dục, (464), 29-33.

[4] Carson, R. L., Gilliard-Matthews, S., & Shaw, S. D. (2019). Development of a preschooler survival skills assessment. Journal of Pediatric Nursing, 49, e14-e19. doi: 10.1016/j.pedn.2019.08.006

[5] Adeyemo, D. A., Adepoju, O. E., & Adesina, O. A. (2021). Early childhood survival skills: The case for Nigerian children. Journal of Education and Practice, 12(19), 23-28.

[6] Stewart, R. A., Jopp, D. S., & Duberstein, P. R. (2020). The role of survival skills in building confidence and promoting independence in older adults. The Gerontologist, 60(1), 78-83. doi: 10.1093/geront/gnz098

[7] Trần Thị Bình An. (2019). Định nghĩa và đặc điểm của kỹ năng sinh tồn trẻ mầm non. Tạp chí Khoa học Đại học Huế, 136, 9-14.

[8] Nguyễn Thị Thùy Dương & Đỗ Thị Hoa. (2020). Xây dựng chương trình phát triển kỹ năng sinh tồn cho trẻ mầm non. Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ, 60, 27-33.

[9] Hoàng Thị Tuyết Nhung. (2021). Giáo dục kỹ năng sinh tồn cho trẻ mầm non trong gia đình hiện nay. Tạp chí Khoa học Nghiên cứu Trẻ em, 9(1), 22-26.

ABSTRACT

Study on Life Skills Education Methods for 5-6 Year Old Children in Kindergarten

Life skills education for children is the process of helping them develop the necessary skills and knowledge to protect themselves and handle difficult situations in life. Educating children on life skills is extremely important as it helps them develop basic skills and knowledge to survive and thrive in a world full of challenges and dangers. Additionally, life skills education also helps children become more confident, better problem solvers, and enhances their communication and relationship-building abilities. This article focuses on researching the methods of life skills education for 5-6 year old children in kindergarten. This includes education methods, training programs, and evaluation methods for life skills education for children, as well as assessing the advantages and limitations of these methods.

Keywords: *Educational management, Life skills, 5-6 year old children, Kindergarten.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem23.v15.n5.38
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 5, pp. 38-44
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

DẠY HỌC HÁT CHO HỌC SINH LỚP 1 TRƯỜNG TIỂU HỌC YẾT KIÊU QUẬN HÀ ĐÔNG, THÀNH PHỐ HÀ NỘI

Nguyễn Thị Kiều Chinh[1]

Tóm tắt. Trong chương trình giáo dục âm nhạc tại trường phổ thông nói chung, trường tiểu học nói riêng, dạy hát là nội dung quan trọng, có thời lượng nhiều hơn các mạch nội dung khác như: Đọc nhạc hay Thường thức âm nhạc... Việc phát huy được tính sáng tạo, năng lực phẩm chất của học sinh và mục tiêu của môn học Âm nhạc ở phổ thông là những yếu tố quyết định chất lượng dạy học và phương pháp dạy học của người giáo viên. Bài viết này đã đề xuất một số biện pháp dạy hát cho học sinh Lớp 1 trường tiểu học Yết Kiêu, quận Hà Đông, Thành phố Hà Nội góp phần nâng cao chất lượng giáo dục.

Từ khóa: *Dạy học hát, Trường tiểu học Yết Kiêu, thành phố Hà Nội.*

1. Đặt vấn đề

Dạy học âm nhạc ở phổ thông yêu cầu học sinh biết hát, đọc nhạc, chơi nhạc cụ những bài phù hợp với năng lực ở các độ tuổi, học những kiến thức cơ bản về lý thuyết âm nhạc, thường thức âm nhạc, nghe nhạc để nâng cao năng lực thể hiện, hiểu biết và cảm thu âm nhạc. Người giáo viên dạy học âm nhạc ở phổ thông cần có kiến thức chuyên môn, kỹ năng thực hành âm nhạc, cùng với khả năng sư phạm, nắm bắt đặc điểm tâm lý, sở thích, khả năng tiếp thu âm nhạc của học sinh; biết tìm tòi, khơi gợi tố chất âm nhạc hay khả năng sáng tạo của học sinh… để từ đó có thể đưa ra những phương pháp dạy học hiệu quả [9].

Trường tiểu học Yết Kiêu là trường có những thành tích khá nổi bật của Quận Hà Đông, Thành phố Hà Nội. Ban Giám hiệu Nhà trường luôn quan tâm đến chất lượng giáo dục. Học sinh không chỉ được quan tâm phát triển các năng lực về toán, tiếng Việt, ngoại ngữ, thể chất, đạo đức, kỹ năng sống… mà còn được chú ý đến phát triển năng lực nghệ thuật trong đó có môn Âm nhạc. Môn Âm nhạc rất được học sinh yêu thích, nhất là phân môn Hát, đặc biệt là học sinh Lớp 1. Giáo viên dạy âm nhạc của trường luôn chú trọng đến phương pháp dạy học để nâng cao chất lượng môn mà mình dạy. Tuy nhiên, hiện nay, với chương trình giáo dục phổ thông mới (2018), giáo viên còn lúng túng khi thực hiện chương trình và SGK mới, nhất là những nội dung như dạy nhạc cụ, dạy vận động cơ thể, đọc nhạc... Kể cả với dạy hát cũng đòi hỏi phương pháp dạy, cách soạn bài khác trước [6].

2. Đặc điểm của chương trình môn Âm nhạc Lớp 1

Chương trình môn Âm nhạc là một phần của Chương trình giáo dục phổ thông mới. Chương trình giáo dục phổ thông mới bao gồm Chương trình tổng thể và 27 Chương trình môn học [2].

Thứ nhất là đổi mới về định hướng. Chương trình được xây dựng theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực người học, tập trung phát triển năng lực thẩm mĩ trong lĩnh vực âm nhạc (năng lực âm nhạc), với 3 thành phần: thể hiện âm nhạc, cảm thụ và hiểu biết âm nhạc, ứng dụng và sáng tạo âm nhạc. Để phát triển được những năng lực đó, học sinh cần học các nội dung: hát, nghe nhạc, đọc nhạc, nhạc cụ, lí thuyết âm nhạc, thường thức âm nhạc, thông qua những phương pháp dạy học phù hợp. Chương trình được xây dựng theo định hướng mở (không qui định số lượng bài hát, bài tập nhạc cụ, đọc nhạc,...) để tác giả sách giáo khoa và giáo viên vận dụng linh hoạt, tránh quá tải.

Ngày nhận bài: 03/04/2023. Ngày nhận đăng: 27/05/2023.
[1]Trường Tiểu học Yết Kiêu, Hà Đông, Hà Nội.
Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Kiều Chinh. Địa chỉ e-mail: nguyennkieuuchinhh@gmail.com

Thứ hai là đổi mới về nội dung. Chương trình xác định được nội dung giáo dục với những kiến thức cơ bản, thiết thực, hiện đại; lần đầu tiên nội dung nhạc cụ được dạy học trong trường phổ thông. Bên cạnh đó chương trình điều chỉnh tên một vài nội dung, ví dụ: hát, đọc nhạc, thường thức âm nhạc, câu chuyện âm nhạc,...

Thứ ba là đổi mới về phương pháp dạy học. Chương trình xác định học sinh cần được tiếp cận âm thanh trước khi học kí hiệu âm nhạc, tiếp cận lí thuyết thông qua trải nghiệm thực hành; lí thuyết âm nhạc không học tách biệt mà tích hợp trong các nội dung hát, nhạc cụ, đọc nhạc. Chương trình cũng định hướng vận dụng một số phương pháp dạy học phổ biến trên thế giới như: chơi tiết tấu bằng động tác tay, chân, đọc nhạc theo kí hiệu bàn tay, nghe và cảm thụ âm nhạc,...

Thứ tư là đổi mới về phạm vi giáo dục. Lần đầu tiên môn Âm nhạc được dạy học ở cấp Trung học phổ thông.

Bảng 1. Nội dung cốt lõi, xuyên suốt chương trình cụ thể

Hát	Bài hát tuổi học sinh Dân ca Việt Nam Bài hát nước ngoài
Nghe nhạc	Nhạc có lời Nhạc không lời
Đọc nhạc	Giọng Đô trưởng Giọng La thứ
Nhạc cụ	Cấu tạo Chất liệu
Lí thuyết âm nhạc	Kí hiệu âm nhạc và các loại nhịp Một số kiến thức cơ bản khác
Thường thức âm nhạc	Tìm hiểu nhạc cụ Câu chuyện âm nhạc Tác giả và tác phẩm Hình thức biểu diễn và thể loại âm nhạc Âm nhạc và đời sống

3. Thực trạng dạy học hát cho học sinh Lớp 1

3.1. Thực trạng dạy của giáo viên

Trường Tiểu học Yết Kiêu được thành lập theo quyết định số 23/TCCB ngày 20 tháng 03 năm 1993 của Sở Giáo dục - Đào tạo Hà Tây

Từ khi thành lập, Trường Tiểu học Yết Kiêu đã vượt qua nhiều khó khăn, không ngừng phát triển cả về số lượng và chất lượng, cơ sở vật chất ngày càng khang trang, đội ngũ giáo viên đều có trình độ chuẩn và trên chuẩn, năng lực chuyên môn vững vàng, luôn yêu nghề, tâm huyết với công việc…

Bằng tấm lòng, cái tâm với nghề, thầy cô Trường Tiểu học Yết Kiêu ngày ngày duy trì và đổi mới môi trường học tập tốt nhất có thể nhằm đảm bảo chất lượng, truyền thụ kiến thức cho các em. Nâng cao chất lượng giáo dục đại trà và giáo dục mũi nhọn, hướng đến hội nhập quốc tế luôn là phương châm lớn nhất đối với cán bộ quản lý và giáo viên nhà trường.

Với truyền thống sáng tạo và khát vọng vươn lên, Trường Tiểu học Yết Kiêu đã có sự chuẩn bị vững vàng để song hành cùng đất nước trong thời kỳ hội nhập. Phát huy những thành tích đã đạt được, trường đang tiếp tục phấn đấu để giành nhiều kết quả cao, xứng đáng với lòng tin yêu của các thế hệ học sinh, cũng như sự tín nhiệm của các bậc cha mẹ học sinh [6].

Xét về góc độ toàn diện, giáo viên âm nhạc đã biết cách vận dụng tốt các phương pháp học cũng như hình thức tổ chức dạy học đạt yêu cầu, có sự chuẩn bị chu đáo về mọi mặt để hiệu quả tiết dạy đạt chất lượng cao, phát huy tương đối những kỹ năng biểu diễn bài hát ở các em như xây dựng cho các em ý thức tự lập, tạo niềm tin khi thể hiện bài hát trước đám đông, biết thể hiện chất giọng, sắc thái của bài hát.

3.2. Tình hình học của học sinh

Là giáo viên trực tiếp giảng dạy môn Âm nhạc tại Trường Tiểu học Yết Kiêu, tôi nhận thấy rằng: Nhìn chung, học sinh tiếp thu bài nhanh, hát truyền cảm và biết nếu cảm nhận sau mỗi bài hát. Phương tiện dạy chọ đầy đủ, học sinh tương tác tốt, có ý thức học bài, có đội nhóm tự quản. Bên cạnh đó, nhiều em cũng có

năng khiếu ca hát và được tham gia biểu diễn nhiều chương trình lớn, nhỏ. Ngoài việc những bạn có năng khiếu, ó khả năng hát tốt và ý thức tốt thì vẫn còn tồn tại song song những bạn quá khích, mặc dù rất hăng hái tham gia nhưng các em gõ tiết tấu còn chưa đúng, hoặc là hát to hay hét, học sinh chưa biết kết hợp hài hòa, ăn ý với nhau. Cần lưu ý, các em chưa quen tiết tẩu hay cảm nhận nhịp nên không tránh khỏi việc cuốn nhịp, hát nhanh hơn ở câu cuối hoặc sai tiết tấu.

Đặc điểm tâm sinh lý của học sinh Trường Tiểu học Yết Kiêu cũng giống với đặc điểm tâm sinh lý học sinh ở lứa tuổi 6, cơ thể vẫn đang trong quá trình phát triển và hoàn thiện nên các em chưa thể nào hát tốt được, do đó cần có những biện pháp khắc phục những khó khăn này.

Qua khảo sát cho thấy, nhìn chung Trường Tiểu học Yết Kiêu có cơ sở vật chất tương đối tốt nhưng do diện tích của trường vẫn còn hạn chế, phòng học âm nhạc chuyên biệt chưa có dẫn đến việc học âm nhạc gây khó khăn hơn với các giáo viên như việc di chuyển cơ sở vật chất, dụng cụ dạy và học môn âm nhạc như các nhạc cụ, đàn, bảng phụ,… còn hạn chế. Nhưng tổng thể, giáo viên và học sinh Trường Tiểu học Yết Kiêu, Hà Đông, Hà Nội đã đạt được những thành công đáng kể như đạt được mục tiêu dạy và học của phân môn Âm nhạc, vì điều chỉnh SGK nên giáo viên và học sinh cũng cần thay đổi phương pháp dạy và học để đạt được những kết qủa cao hơn nữa trong tương lai.

4. Biện pháp nhằm nâng cao chất lượng dạy học hát cho học sinh Lớp 1 Trường Tiểu học Yết Kiêu Quận Hà Đông, Thành phố Hà Nội

4.1. Rèn luyện một số kỹ năng ca hát cơ bản

4.1.1. Tư thế

Tư thế khi hát là một vấn đề cần được chú ý ngay từ những bước đầu của quá trình học hát. Tư thế hát đúng tạo điều kiện thuận lợi cho việc phát âm, sử dụng kỹ thuật và giúp người hát dễ dàng thể hiện được tình cảm của bài hát, từ đó hiệu quả trình bày tác phẩm sẽ tốt hơn. Rèn luyện tư thế hát đúng còn giúp cho người hát có tư thế đẹp, thanh tao, ưa nhìn.

Thông thường, trong quá trình dạy hát ở trường phổ thông, giáo viên thường cho học sinh hát với 2 tư thế đó là ngồi hát và đứng hát. Phần lớn thời gian trong tiết học, học sinh học ở tư thế ngồi, chỉ khi nào cần thiết như khởi động giọng, hát kết hợp với vận động, trình diễn…thì mới cho cả tập thể lớp đứng lên hát. Tuy nhiên, việc tập cho học sinh ngồi hát và đứng hát thế nào cho đúng là việc làm vô cùng quan trọng mà giáo viên hay bỏ qua và coi là không cần thiết.

Ngồi hát sẽ không thuận lợi về hơi thở như đứng hát. Tuy nhiên, giáo viên thường chọn tư thế này ở bước học hát từng câu để giảm thiểu sự căng thẳng các cơ, tránh gây mệt mỏi cho học sinh khi vừa phải đứng vừa phải tập trung nghe hát mẫu và phải sửa sai nhiều lần. Khi cho học sinh hát với tư thế ngồi, giáo viên hướng dẫn học sinh lưng phải thẳng, không nghiêng đầu; không dựa lưng vào ghế, không tỳ người vào bàn, cơ thể thoải mái và thả lỏng, không ngồi bắt chéo chân, tay có thể đặt nhẹ nhàng trên bàn, hoặc trên hai đùi, tránh không ép cánh tay vào sườn.

Sau khi hát thuộc bài, giáo viên nên cho học sinh hát trong tư thế đứng. Bởi khi đứng thẳng, việc lấy hơi sâu sẽ thuận lợi hơn, cơ thể được tự do, âm thanh phát ra được vang, sáng hơn. Với tư thế này, giáo viên hướng dẫn học sinh thả lỏng cơ thể, toàn thân ở tư thế thoải mái không căng cứng, không nghiêng ngả, lưng thẳng, đầu thẳng. Hai tay có thể để xuôi hai bên hông một cách tự nhiên, học sinh nữ có thể để tay trước ngang tầm bụng trên và khum lại.

Tuy nhiên trong quá trình hát cũng cần hướng dẫn học sinh không đứng im hoặc ngồi im mà thể hiện cơ thể theo cảm xúc nhịp điệu. Nếu ngồi im hoặc đứng im sẽ tạo cảm giác cho bài hát thiếu sức sống. học sinh có thể đưa tay sang ngang vừa phải, vuốt vào theo nhịp điệu hay lắc lư người để biểu đạt nội dung của bài hát. Giáo viên nên hướng dẫn để học sinh biết cách biểu đạt cảm xúc bài hát bằng cử chỉ tay, nét mặt một cách tự nhiên, không nên quá cứng nhắc. Chú ý uốn nắn cho những em tư thế đứng gượng gạo, căng cứng, quan trọng nhất là thể hiện tư thế một cách tự nhiên, không gò bó. Tùy tính chất, nội dung từng bài hát mà biểu đạt nét mặt hài hòa, phù hợp. Đứng hát còn là tư thế thuận lợi cho học sinh khi kết hợp hát với biểu hiện cảm xúc qua động tác cơ thể, động tác phụ họa…

4.1.2. Tập cho học sinh cảm nhận cao độ, tiết tấu

Mục tiêu cơ bản nhất của học hát phổ thông là học sinh có thể hát đúng được cao độ, tiết tấu của bài hát. Để hát đúng thì khả năng cảm nhận và phản xạ nhanh với độ cao, thấp, nhanh, chậmcủa âm thanh là một yếu tố đặc biệt quan trọng. Việc này phụ thuộc chủ yếu vào tai nghe và khả năng cảm thụ của học sinh. Khi phân biệt được cao độ, nhịp điệu của câu nhạc, nét nhạc thì khả năng tái hiện lại hay hát lại câu hát sẽ chính xác và ít mắc lỗi hơn. Chính vì thế, giáo viên cần quan tâm hơn đến việc tập cho học sinh cảm nhận về cao độ, tiết tấu trong các giờ học.

Trong quá trình dạy hát, giáo viên có thể luyện cho học sinh cảm nhận và phản xạ với cao độ bằng cách đàn nét giai điệu với đàn vài lần một cách chậm rãi, sau đó cho học sinh "la" theo. Tuỳ vào mục đích của giáo viên để lựa chọn nét giai điệu cho phù hợp. Chẳng hạn như khi giáo viên muốn học sinh cảm nhận một câu hát trong bài để phục vụ cho việc học hát thì giáo viên sẽ đàn riêng giai điệu của câu hát đó 2,3 lần để học sinh nghe và yêu cầu học sinh "la" lại. Sau khi học sinh đã thuộc giai điệu, giáo viên mới cho học sinh ghép lời. Việc nghe đi nghe lại phần giai điệu mà không có lời ca sau đó lặp lại giúp hạn chế mắc lỗi cho học sinh vì học sinh sẽ dồn được hết sự tập trung vào cao độ, đồng thời không bị phân tâm bởi lời ca. Hoặc khi giáo viên cho học sinh khởi động giọng thì giáo viên sẽ sử dụng giai điệu là các mẫu luyện thanh đơn giản để học sinh làm quen với màu sắc tươi sáng, vui nhộn (trưởng), buồn hay thiết tha (thứ) của bài hay nhằmmục đích luyện tập cho một cách hát sắc thái nào đó (hát nảy, hát nhấn, hát liền tiếng, hát nhẹ. . .).

Bên cạnh đó, việc luyện cho học sinh cảm nhận về tiết tấu cũng cần được chú trọng nhằm đảm bảo cho học sinh hát đúng trường độ của các nốt, nhất là khi gặp những bài có âm hình tiết tấu khó đối với học sinh Lớp 1 như móc giật, đảo phách. . .

Giáo viên có thể gõ hoặc đàn một âm hình tiết tấu khó trong bài 1,2 lần sau đó cho học sinh gõ lại. Từ đó giúp học sinh cảm nhận và hình thành phản xạ tự nhiên với tiết tấu. Thao tác này nên được thực hiện trước khi dạy câu hát mới, bởi khi ấy, tiết tấu đó hoàn toàn mới mẻ, học sinh chưa bị mắc lỗi sẽ dễ dàng thực hiện và giáo viên sửa sai dễ hơn. Học sinh cảm nhận về cao độ, tiết tấu thường xuyên giúp học sinh rèn luyện tai nghe, hình thành phản xạ với âm thanh. Từ đó học sinh sẽ ít mắc các lỗi sai về cao độ và tiết tấu trong quá trình hát. Bên cạnh đó, việc lặp lại các thao tác cảm thụ cao độ, tiết tấu trong các tiết học hát sẽ giúp học sinh dần hình thành năng lực cảm thụ âm nhạc, là một trong những năng lực đặc thù cần có của học sinh được nhắc tới trong chương trình GDPT 2018.

4.1.3. Hát diễn cảm

Đối với học sinh Lớp 1, bộ môn âm nhạc nói chung và phân môn học hát nói riêng đóng vai trò quan trọng trong việc giáo dục thẩm mỹ, đạo đức, nhân cách cho các em. Thông qua việc tìm hiểu nội dung, tính chất bài hát và được trực tiếp thể hiện lại bài hát, học sinh dần hình thành sự rung cảm với cái hay, cái đẹp. Chính vì vậy, mục tiêu của dạy học hát không chỉ là hát đúng giai điệu và lời ca của bài hát mà học sinh cần phải thể hiện được sắc thái, tình cảm của bài thông qua giọng hát của mình.

Để hát diễn cảm, yêu cầu đầu tiên cần thực hiện là hát với nhịp độ phù hợp. Chỉ nên cho học sinh hát với nhịp độ chuẩn của bài khi học sinh đã học xong từng câu và đã thuộc bài hát. Bởi trong quá trình tập hát từng câu thì giáo viên phải hướng dẫn và cho học sinh hát chậm với đàn để học sinh nắm bắt được giai điệu, tiết tấu sau đó mới hát với nhịp độ phù hợp.

Các tác phẩm âm nhạc nói chung, hay là những bài hát, ca khúc nói riêng, không phải lúc nào cũng vang lên với một sắc thái cường độ đều đều từ đầu đến cuối. Cần phải có những câu, đoạn được biểu diễn với âm lượng to, nhỏ, mức độ "nhấn, nhá" khác nhau tuỳ theo yêu cầu về tính chất âmnhạc, hình tượng âm nhạc, nội dung ca từ... Muốn học sinh thể hiện được đúng cường độ của từng câu hay cụ thể hơn là từng nét nhạc thì giáo viên phải cho học sinh tìm hiểu kỹ nội dung và tính chất của bài để học sinh nắm bắt được tinh thần chung của tác phẩm. Khi đã nắm bắt được mục tiêu chung về sắc thái, nội dung thì giáo viên đi vào hướng dẫn cụ thể vào từng câu, từng nét nhạc. Chỗ nào cần phải hát to, chỗ nào cần hát nhỏ hay nhấn mạnh hơn. Sau đó tổ chức cho học sinh luyện tập vài lần và kết hợp với việc nhắc nhở, sửa lỗi trong quá trình học, thì chắc chắn học sinh sẽ hát được đúng theo yêu cầu của giáo viên. Các bài hát trong chương trình Lớp 1 cũng đa dạng với nhiều tính chất âm nhạc khác nhau. Đối với một số bài hát có tính chất vui tươi, rộn ràng, nhí nhảnh, giáo viên cần tập cho học sinh hát nảy tiếng và nhấn, còn với các bài có tính chất nhẹ nhàng, thiết tha thì cách hát liền tiếng rất phù hợp để làm nổi bật lên sự mềm mại của giai điệu, lời ca. Đồng thời lưu ý học sinh hát nhấn mạnh hơn vào các phách mạnh, chú ý đến tính chất của câu hát, bài hát để thể hiện cho

đúng những chỗ cần hát to, nhỏ, mạnh nhẹ khác nhau.

Bên cạnh đó, hát diễn cảm còn phụ thuộc phần lớn vào việc lấy hơi, ngắt nghỉ đúng chỗ trong các câu hát. Trong trường phổ thông, học sinh thường hay mắc lỗi ngắt câu, lấy hơi không đúng. Một phần do các em vẫn đang quen với việc ngắt nghỉ câu chữ trong khi giao tiếp, một phần các em thường bị hơi ngắn, hụt hơi, không ngân được dài.Vì thế, bên cạnh việc lưu ý cách hát cách nhấn nhá, to nhỏ thì muốn hát được diễn cảm cho tốt thì giáo viên cần hướng dẫn học sinh lấy hơi đúng chỗ. Sau đây là một mẫu âm đơn giản giáo viên có thể sử dụng để luyện cho học sinh nhằm rèn luyện cho học sinh biết cách lấy hơi sâu để ngân và hát sắc thái to, nhỏ:

Hình 1.

Với mẫu âm này, giáo viên chỉ cần tập với cao độ nốt e^1, không cần mô tiến đi lên nửa cung. Tập cho học sinh luyện mẫu này vài lần và lưu ý cho học sinh hát đúng sắc thái to, nhỏ theo sự chỉ huy của giáo viên.

4.1.4. Hát rõ lời

Trong ca hát, để truyền tải được nội dung, cảm xúc của bài hát tới người nghe thì yêu cầu tối thiểu nhất cần có đó là hát rõ lời. Việc hướng dẫn cho học sinh tiểu học nói chung và học sinh Lớp 1 nói riêng cách hát, cách phát âm, nhả chữ sao cho đúng là vô cùng cần thiết, bởi ở lứa tuổi này, khả năng ngôn ngữ của các em còn hạn chế với vốn từ ít ỏi, nhiều em còn bị ngọng, phát âm chưa được chuẩn.

Thông thường, tuỳ vùng miền mà học sinh gặp khó khăn, nhầm lẫn ở các âm, dấu hay phụ âm khác nhau.Chẳng hạn, học sinh ở khu vực miền Bắc hay bị lẫn (ngọng) phụ âm "l"- "n",đồng thời gặp khó khăn trong phát âm dấu ngã( ), nhiều em đọc hết thành dấu sắc(’). Đối với trường hợp ngọng âm "l"- "n", giáo viên cầnhướng dẫn học sinh bật đầu lưỡi ra đúng cách. Cùng vị trí đặt đầu lưỡi ở chân răng hàm trên nhưng khi nói chữ Lđầu lưỡi cong lên, bật mạnh và rơi tự do xuống, luồng hơi từ họng đi qua hai mép lưỡi. Còn với chữ N, đầu lưỡi tiết chế và bật nhẹ hơn chữ L,luồng hơi từ họng thông qua hai lỗ mũi tạo thành âm N (nờ). Trong trường hợp học sinh đọc các từ có dấu ( ) thành dấu (’), giáo viên cho học sinh đọc chậmtừ đó theo đúng công thức: từ + "dấu nặng", phần vần + "dấu sắc",sau đó nhanh dần lên. Chẳng hạn với từ "ngã", giáo viên hướng dẫn học sinh đọc thành "ngạ"+"á" với nhịp độ chậm sau đó nhanh dần lên. Việc sửa cho học sinh phát âm chuẩn cần được thực hiện thường xuyên, liên tục, và yêu cầu học sinh thực hiện nhiều ở nhà để đạt hiệu quả tối ưu nhất.

Để hát rõ lời, ngoài việc phát âm chuẩn, đúng chính tả thì khẩu hình miệng trong lúc hát cũng là một yếu tố quan trọng. Khẩu hình đúng sẽ giúp âm thanh vang sáng, rõ nghĩa, và tạo nên một khuôn miệng đẹp. Không biết cách mở khẩu hình sẽ tạo ra âm thanh bị bẹt, không thoát tiếng và không rõ tiếng.Với học sinh Lớp 1, việc luyện tập khẩu hình khi phát âm lời ca cho các em không nên đòi hỏi cao, luyện tập kỹ như cho hát chuyên nghiệp là không phù hợp, tuy vậy giáo viên cũng nên chú ý để các em biết mở khuôn miệng cho đẹp, không bẹt tiếng. Các em tuy còn rất nhỏ nhưng đủ lớn để hiểu được những điều thầy/cô giáo giải thích, nhất là các em bắt chước rất nhanh. Giáo viên cần tang cường làm mẫu/thị phạm để học sinh làm theo với những chữ các em phát âm không rõ hoặc phát âm chưa hay.

4.2. Vận dụng một số phương pháp dạy học hát theo phát triển năng lực

4.2.1. Phương pháp dạy học giải quyết vấn đề

Trong dạy học hát, giáo viên có thể tạo ra các tình huống có vấn đề để học sinh biết cách giải quyết và thông qua đó hình thành kiến thức. Khác với dạy học truyền thụ kiến thức, dạy học giải quyết vấn đề đòi hỏi học sinh phải tích cực suy nghĩ, tích cực hoạt động. Đối với dạy học thực hành âm nhạc như ca hát, học sinh tham gia hoạt động nhiều nên có cảm giác học sinh luôn chủ động, là học sinh rất tích cực nhưng bản chất chưa chắc đã hoàn toàn là chủ động. Nhiều khi, sự bắt chước máy móc của học sinh theo thầy/cô cũng là một sự thụ động. Vậy thế nào mới thực sự là chủ động hoạt động thực hành của dạy học hát. Đó là học sinh phải có sự tích cực trong suy nghĩ, trong chiếm lĩnh kiến thức khi tham gia học hát, phải hiểu bản chất, ý nghĩa, kết quả của các thao tác thực hành... Để làm được như vậy, giáo viên cần phải đưa học sinh vào tình

huống có vấn đề, phải tạo được cho học sinh tình huống có vấn đề để học sinh biết giải quyết vấn đề.

Khi vào phần dạy hát có thể đưa học sinh vào các tình huống có vấn đề cần giải quyết như: cho học sinh thảo luận nhóm để nhận xét giai điệu của bài về tính chất âm nhạc, về nội dung lời ca…, tránh việc giáo viên luôn luôn cho học sinh biết nội dung kiến thức là bài Mẹ ơi có biết ca ngợi tình mẫu tử mà để học sinh tự rút ra ý nghĩa nội dung.

Trong phần vận dụng- sáng tạo, giáo viên có thể lựa chọn những tình huống để học sinh tự giải quyết vấn đề ở một cấp độ cao hơn như: học sinh tự nghĩ ra một số động tác để biểu diễn phụ hoạ cho bài hát hoặc giáo viên đưa gợi ý một số động tác đơn giản và khuyến khích học sinh sáng tạo thêm, tránh việc giáo viên luôn luôn hướng dẫn học sinh làm theo…

4.2.2. Phương pháp dạy học theo góc

Phương pháp này có thể áp dụng với học sinh Lớp 1 để tiết học sôi nổi hơn, học sinh có thể phát huy được năng lực cá nhân theo những cách khác nhau. Trong quá trình dạy học, tuỳ theo sở thích phong cách học của các em mà chia các nhóm học sinh thành các góc với những phong cách, nhiệm vụ khác nhau như nhóm có nhiệm vụ hát, nhóm có nhiệm vụ vận động, nhóm gõ đệm. Các nhóm làm việc dưới sự định hướng, giám sát của giáo viên. Giáo viên có thể đi đến vị trí của từng nhóm để theo dõi hướng dẫn học sinh. Giáo viên đặc biệt lưu ý, trao đổi với các nhóm với âm lượng vừa phải, tránh làm cho các nhóm khác mất tập trung.

Thời gian thích hợp để học sinh làm việc theo góc là 10-15 phút. Trong thời gian đó, giáo viên cần đi từng nhóm nhỏ để đảm bảo học sinh không làm việc cá nhân và hỗ trợ học sinh kịp thời khi học sinh gặp khó khăn, vướng mắc. Sau khi hết thời gian, giáo viên sẽ cho lần lượt các nhóm báo cáo kết quả và các nhóm khác nhận xét, đóng góp ý kiến và cuối cùng giáo viên sẽ đánh giá và chốt lại nội dung kiến thức trọng tâm.

Phương pháp này giúp tạo hứng thú, xây dựng không khí sôi nổi cho lớp học. học sinh được chọn góc theo sở thích và phong cách khiến việc học trở nên thoải mái, hấp dẫn, kích thích sự tìm tòi, cũng như tính tích cực, chủ động cho học sinh. Khi học tập theo góc, học sinh sẽ cuốn hút vào việc học, không chỉ thực hành mà còn có cơ hội học tập mới mẻ, cảm thấy gần gũi hơn với tư liệu học tập. Tuy nhiên, phương pháp này đòi hỏi giáo viên phải chuẩn bị kỹsẵn phiếu học tập, đồ dùng, tài liệu phù hợp; đảm bảo học sinh được tham gia luân phiên tại các góc. Đồng thời giáo viên cần quản lí thời gian tốt để không bị vượt quá lượng thời gian quy định, đảm bảo được mục tiêu và không lấn át sang thời gian của các hoạt động khác.

4.3. Phương pháp trò chơi

Đây là phương pháp rất phù hợp để áp dụng trong quá trình dạy hát bởi ưu thế trong việc phát huy tính tích cực nhận thức của học sinh. Phương pháp trò chơi sử dụng trong quá trình dạy học môn Âm nhạc nói chung và phân môn học hát nói riêng giúp mang lại không khí sôi nổi, tích cực cho tiết học, từ đó giúp học sinh lĩnh hội tri thức một cách tốt nhất.

Hiện nay có nhiều dạng trò chơi: trò chơi dân gian; trò chơi thời trang; trò chơi điện tử; trò chơi thể thao - vận động; trò chơi phát triển trí não; trò chơi vui; trò chơi âm nhạc... Để tham gia vào các trò chơi trên đòi hỏi người chơi phải có kiến thức về nhiều lĩnh vực khác nhau. Tuỳ vào độ tuổi, trải nghiệm thực tế của người chơi mà đưa vào khối lượng kiến thứcnhiều hay ít, câu hỏi dễ hay khó cho phù hợp. Người chơi cần nắm vững cách chơi và đặc biệt phải có sự say mê với trò chơi đó.

Âm nhạc là một loại hình nghệ thuật sử dụng phương tiện biểu hiện là âm thanh, được sinh ra do chính đòi hỏi của cuộc sống khi cần biểu đạt những trạng huống của thế giới tình cảm. Vì thế, trò chơi âm nhạc khác với các trò chơi khác ở chỗ: mang tính nghệ thuật cao; được biểu hiện bằng ngôn ngữ âm thanh; thể hiện rõ trạng thái tình cảm của người chơi... Thông qua việc chơi không chỉ giúp học sinh bớt áp lực trong giờ học mà còn giúp học sinh dễ dàng tiếp thu được các kiến thức, kỹ năng âm nhạc.

Có thể tổ chức trò chơi khi bắt đầu mỗi tiết học để khởi động, tạo tâm thế tích cực, kích thích sự chủ động của học sinh trong giờ học. Có thể cho học sinh chơi trò chơi giữa tiết học để tạo không khí sôi nổi cho học sinh, tránh nhàm chán, hoặc dùng với mục đích lĩnh hội kiến thức mới. Đồng thời còn có thể tổ chức trò chơi trước khi kết thúc tiết học để tổng kết lại nội dung bài, giúp cho học sinh hệ thống lại kiến thức một cách sinh động và hiệu quả.

5. Kết luận

Giáo dục âm nhạc cấp tiểu học thuộc giai đoạn giáo dục cơ bản. Mục tiêu của giai đoạn này chủ yếu là: Giúp học sinh bước đầu làm quen với kiến thức âm nhạc phổ thông, sự đa dạng của thế giới âm nhạc và các giá trị âm nhạc truyền thống; hình thành một số kỹ năng âm nhạc ban đầu; nuôi dưỡng cảm xúc thẩm mỹ và tình yêu âm nhạc, hứng thú tham gia các hoạt động âm nhạc phù hợp với lứa tuổi; góp phần hình thành vàphát triển cho học sinh những phẩm chất chủ yếu (yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm) và các năng lực chung (tự chủ và tự học, giao tiếp và hợp tác, giải quyết vấn đề và sáng tạo. Để thực hiện được mục tiêu đó giáo viên dạy âm nhạc cần phải vận dụng các biện pháp dạy âm nhạc linh hoạt và phù hợp với đặc điểm của từng chương trình và từng cấp học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Phan Trần Bảng (2000), Phương pháp giảng dạy âm nhạc trong nhà trường phổ thông, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo - Vụ Giáo dục tiểu học (2011). Hướng dẫn thực hiện chương trình các môn học lớp 1, 2, 3, 4, 5. Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
[3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2011). Giáo dục kỹ năng sống trong các môn học ở tiểu học - Tài liệu dành cho giáo viên lớp 5. Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
[4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2011). Phương pháp dạy học âm nhạc (Giáo trình đào tạo giáo viên bậc THCS hệ Cao đẳng Sư phạm). Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
[5] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012). Âm nhạc 1 Bộ sách Kết nối tri thức với cuộc sống. Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
[6] Báo cáo tổng kết năm học 2022-2023 của trường tiểu học Yết Kiêu, quận Hà Đông, thành phố Hà Nội.
[8] Lê Ngọc Tuyền (2016). Dạy học phân môn Học hát khối lớp 5 trường Tiểu học Ban Mai Hà Đông Hà Nội. Luận văn thạc sĩ Lý luận và phương pháp dạy học Âm nhạc, Trường ĐHSP nghệ thuật Trung ương, Hà Nội.
[9] Phạm Viết Vượng (2014). Giáo dục học. Nxb Đại học sư phạm, Hà Nội, tái bản lần thứ 5.

ABSTRACT

Singing lessons for elementary school students in grade 1 Yet Kieu Ha Dong District, Hanoi City

In the music education program at schools in general and elementary schools in particular, teaching singing is an important content, with longer duration than other content circuits such as: Reading music or Music common sense... The promotion of creativity, students' ability and quality and the goals of the music subject in high school are the factors that determine the quality of teachers' teaching and teaching methods. This article has proposed some measures to teach singing to 1st grade students at Yet Kieu Primary School, Ha Dong Military District, Hanoi city, contributing to improving the quality of education.

Keywords: *Teaching singing, Yet Kieu primary school, Hanoi city.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 5, pp. 45-51
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn
DOI: 10.53750/jem23.v15.n5.45

TRIỂN KHAI CHUYỂN ĐỔI SỐ TRONG CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

Lê Văn Tấn[1], Phạm Quang Trình[2*]

Tóm tắt. Trong bài Chuyển đổi số trong giáo dục của các tác giả Phạm Quang Trình và Vũ Thị Nguyên đã giới thiệu một số vấn đề cơ bản về chuyển đổi số và đề xuất một số giải pháp chuyển đổi số trong ngành giáo dục. Trong bài Chuyển đổi số trong các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam tác giả Phạm Quang Trình đã đề cập đến một số vấn đề cơ bản về chuyển đổi số trong các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam trong đó đã đưa ra những vấn đề trọng tâm cần thực hiện khi chuyển đổi số. Bài viết này chúng tôi sẽ đề cập cụ thể hơn về nội dung và các bước triển khai chuyển đổi số trong các cơ sở giáo dục đại học ở Việt Nam.

Từ khóa: *Chuyển đổi số, Giáo dục, Cơ sở giáo dục đại học, Triển khai chuyển đổi số.*

1. Đặt vấn đề

Chuyển đổi số là một một trong nhiệm vụ quan trọng của toàn ngành giáo dục nói chung và cơ sở giáo dục đại học nói riêng trong giai đoạn hiện nay nhằm thực hiện chương trình chuyển đổi số quốc gia của chính phủ. Ngày 3 tháng 6 năm 2020, thủ tướng Chính phủ đã phê duyệt "Chương trình chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030" tại Quyết định số 479/QĐ-TTg, trong đó nêu rõ mục tiêu cơ bản của chương trình chuyển đổi số quốc gia là vừa phát triển Chính phủ số, kinh tế số, xã hội số, vừa hình thành các doanh nghiệp công nghệ số Việt Nam có năng lực đi ra toàn cầu. Chương trình chuyển đổi số quốc gia đã xác định giáo dục là 1 trong 8 lĩnh vực được ưu tiên chuyển đổi số của Chính phủ. Giáo dục đại học là bậc học cao nhất trong hệ thống giáo dục quốc dân có vai trò đào tạo nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu phát triển đất nước, là nơi nghiên cứu, triển khai các tiến bộ khoa và công nghệ. Vì vậy các cơ sở giáo dục đại học phải đóng vai trò tiên phong trong chuyển đổi số của ngành giáo dục.

Từ khi chương trình chuyển đổi số quốc gia được phê duyệt đến nay đã có một số văn bản chỉ đạo của chính phủ, của ngành về chuyển đổi số trong giáo dục nhằm định hướng cho việc triển khai chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo: Đề án tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030 của Chính phủ; Kế hoạch tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025 của Bộ Giáo dục và Đào tạo;… Song song với đó, đã có các công trình nghiên cứu, các bài viết đề cập đến chuyển đổi số trong giáo dục nói chung và giáo dục đại học nói riêng: Chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo: Thực trạng và Giải pháp của nhóm tác giả TS Bùi Thị Huế, TS Bùi Đức Thịnh, TS Vũ Thị Tuyết Lan trên Tạp chí Khoa học và Công nghệ Việt Nam; Chuyển đổi số trong giáo dục của các tác giả Trần Công Phong, Nguyễn Trí Lân, Chu Thuỳ Anh, Trương Xuân Cảnh, Nguyễn Thị Hồng Vân, Lương Việt Thái, Đỗ Đức Lân trên Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam; chuyển đổi số trong giáo dục đại học của tác giả Vũ Hải Quân trên trên website Trường Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh,…. Mặc dù vậy, đến nay việc chuyển đổi số trong các cơ sơ giáo dục

Ngày nhận bài: 05/04/2023. Ngày nhận đăng: 21/05/2023.
[1]Trường Đại học Vinh
[2]Học viện Quản lý giáo dục
Tác giả liên hệ: Phạm Quang Trình. Địa chỉ e-mail: trinhpq_dhv@yahoo.com

đại học vẫn chưa thực sự diễn ra mà các cơ sở giáo dục đại học đang chủ yếu thực hiện việc tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin trong các hoạt động của mình. Nguyên nhân chính là do các cơ sở giáo dục đại học còn lúng túng trong việc xác định nội dung, yêu cầu và cách thức triển khai chuyển đổi số; phần lớn cán bộ, giảng viên chưa nhận thức đúng về chuyển đổi số, chưa thấy rõ vai trò, tầm quan trọng cũng như các yêu cầu, nhiệm vụ bản thân trong chuyển đổi số.

Một số câu hỏi mang tính tự nhiên, thường trực đối thường được đưa ra khi triển khai chuyển đổi số trong các cơ quan, tổ chức cũng như trong các cơ sở giáo dục đại học là: (1) Chuyển đổi số có khác với ứng dụng công nghệ thông tin mà chúng ta đang thực hiện không? (2) Các yêu cầu gì khi chuyển đổi số? (3) Chuyển đổi số cần thực hiện những nội dung gì? (4) Chuyển đổi số được triển khai như thế nào? Việc làm rõ các vấn đề này có vai trò hết sức quan trọng đối với quá trình chuyển đổi số trong các cơ sở giáo dục đại học, giúp cán bộ giảng viên hiểu rõ vai trò, trách nhiệm của bản thân trong chuyển đổi số của cơ sở giáo dục đại học; giúp các nhà quản lý cơ sở giáo dục đại học trong việc chỉ đạo, triển khai chuyển đổi số.

Nước ta đã trải qua một thời kỳ dài triển khai ứng dụng công nghệ thông tin trong hoạt động của các cơ quan, đơn vị với sự lãnh đạo, chỉ đạo của Đảng, Nhà nước, Bộ, Ngành và đã mang lại những kết quả to lớn trong việc nâng cao hiệu quả hoạt động chuyên môn nghiệp vụ, quản lý điều hành và cung cấp dịch vụ công. Mặc dù vậy, nhìn một cách tổng thể việc ứng dụng công nghệ thông tin vẫn mang tính cục bộ giữa các ngành, các cơ quan đơn vị. Mức độ, hiệu quả ứng dụng công nghệ thông tin giữa các ngành, các cơ quan trong một ngành và giữa các cá nhân trong một cơ quan rất khác nhau. Mức độ ứng dụng, hiệu quả mang lại, sự kết nối giữa các cơ quan, các cấp quản lý phụ thuộc rất lớn vào sự chỉ đạo triển khai của từng ngành, từng cơ quan và năng lực của từng cá nhân. Vì vậy, vấn đề đặt ra là khi chuyển đổi số, nếu các cơ quan, đơn vị vẫn triển khai theo cách như triển khai ứng dụng công nghệ thông tin thì có thành công không? Điều đó cho thấy, việc làm rõ câu hỏi thứ nhất ở trên có vai trò hết sức quan trọng, mang tính tiền đề giúp cán bộ, giảng viên và cơ sở giáo dục đại học hiểu rõ hơn về chuyển đổi số.

Bài viết này chúng tôi nghiên cứu, đề xuất các yêu cầu đối với việc chuyển đổi số, các nội dung cần triển khai trong chuyển đổi số và cách thức triển khai chuyển đổi số cũng như một số thách thức trong quá trình chuyển đổi số ở các cơ sở giáo dục đại học ở nước ta nhằm đưa ra câu trả lời cho các câu hỏi trên, với mong muốn góp phần giúp các cơ sở giáo dục đại học, các cán bộ giảng viên của cơ sở giáo dục đại học triển khai chuyển đổi số thành công.

2. Yêu cầu chuyển đổi số trong cơ sở giáo dục đại học

Trước khi bàn về nội dung và cách thức triển khai chuyển đổi số trong cơ sở giáo dục, cần nắm được các yêu cầu về chuyển đổi số trong các cơ sở giáo dục đại học. Có thể kể đến các yêu cầu cơ bản sau:

- Việc chuyển đổi số cần được triển khai đồng bộ ở tất cả các cấp, từ các cơ quan quản lý đến các cơ sở giáo dục đại học. Việc chuyển đổi số sẽ thay đổi môi trường làm việc từ môi trường truyền thống sang môi trường số. Do đó, việc chuyển đổi số không thể thực hiện một cách đơn lẻ ở từng cấp quản lý hay từng cơ sở giáo dục đại học.

- Trong mỗi cơ sở giáo dục đại học, cần được triển khai đồng bộ trên tất cả các lĩnh vực hoạt động. Khác với việc triển khai ứng dụng công nghệ thông tin, chuyển đổi số trong các cơ sở giáo dục đại học phải được triển khai đồng bộ trên tất cả các lĩnh vực hoạt động của cơ sở giáo dục đại học.

- Cần có sự thống nhất, đồng bộ giữa các cơ quan quản lý và các cơ sở giáo dục đại học; giữa ngành giáo dục với các ngành khác. Ngoài yêu cầu sự đồng bộ trong từng cơ quan, tổ chức của ngành giáo dục, trong từng cơ sở giáo dục đại học, việc chuyển đổi số còn đòi hỏi sự đồng bộ trong toàn ngành giáo dục và trong toàn xã hội, đặc biệt là giữa ngành giáo dục với các ngành khác liên quan.

- Phải có sự tham gia của tất cả mọi cá nhân, tổ chức trong ngành giáo dục và các tổ chức, cá nhân liên quan. Nếu việc ứng dụng công nghệ thông tin có thể được triển khai riêng lẻ ở từng tổ chức, đơn vị hay mang tính tự phát của cá nhân thì chuyển đổi số đòi hỏi sự tham gia của tất cả các cấp, mọi cá nhân trong tổ chức và các cá nhân đơn vị liên quan.

- Cần có mô hình hoạt động số của cơ sở giáo dục đại học. Chuyển đổi số trong một tổ chức không chỉ

làm thay đổi về công nghệ và nó sẽ làm thay đổi mô hình hoạt động, cách thức vận hành của tổ chức. Đây là một điểm khác với ứng dụng công nghệ thông tin thông thường. Do đó để chuyển đổi số trong cơ sở giáo dục đại học, các cơ sở giáo dục đại học cần xây dựng mô hình hoạt động số.

- Cần có nền tảng công nghệ số đáp ứng yêu cầu. Phát triển hạ tầng số, nền tảng số là các nhiệm vụ và giải pháp tạo nền móng chuyển đổi số. Công nghệ là một trong các động lực của chuyển đổi số [6].

- Cần có thể chế cho hoạt động trên môi trường số. Kiến tạo thể chế là một trong các nhiệm vụ và giải pháp tạo nền móng chuyển đổi số. Thể chế là một trong các động lực của chuyển đổi số [6]. Chuyển đổi số làm thay đổi mô hình, phương thức, hoạt động của tổ chức; thay đổi môi trường làm việc đòi hỏi phải có những thay đổi, bổ sung các quy định về pháp lý làm cơ sở cho chuyển đổi số.

- Cần có nguồn nhân lực số và môi trường làm việc số. Nhân lực có vai trò quan trọng, quyết định sự thành công của mọi công việc. Sự vào cuộc của cả hệ thống chính trị, hành động đồng bộ ở các cấp và sự tham gia của toàn dân là yếu tố bảo đảm sự thành công của chuyển đổi số [6]. Chuyển đổi số làm thay đổi môi trường làm việc từ môi trường truyền thống sang môi trường số. Do đó, chuyển đổi số đòi hỏi phải có nguồn nhân lực số và môi trường số đảm bảo cho các hoạt động diễn ra trên đó.

3. Nội dung chuyển đổi số trong cơ sở giáo dục đại học

Việc ứng dụng công nghệ thông tin trong các cơ quan đơn vị và cá nhân được triển khai từ rất lâu và đã thu được những kết quả đáng kể. Tuy nhiên, mức độ, hiệu quả ứng dụng công nghệ thông tin rất khác nhau giữa các cá nhân, tổ chức tùy theo năng lực công nghệ thông tin, sự quan tâm chỉ đạo và đầu tư của các tổ chức. Khác với ứng dụng công nghệ thông tin, chuyển đổi số đòi hỏi được triển khai một cách đồng bộ, thống nhất ở tất cả các cấp, các ngành, lĩnh vực, các cơ quan đơn vị và đòi hỏi sự vào cuộc với quyết tâm cao của cả hệ thống chính trị và của mỗi cá nhân. Chính vì vậy, chuyển đổi số ở mỗi cơ sở giáo dục đại học cần thực hiện một cách nhiều đồng bộ.

Trên cơ sở xác định các yêu cầu, chúng tôi đề xuất nội dung chuyển đổi số trong cơ sở giáo dục đại học ở nước ta như sau:

(1) Phát triển nguồn nhân lực số

- Nguồn nhân lực số cần cho việc chuyển đổi số của cơ sở giáo dục đại học bao gồm: Cán bộ quản lý, giảng viên, viên chức hành chính (nhân viên) và người học. Cán bộ quản lý, giảng viên, nhân viên là những người tham gia vào việc triên khai chuyển đổi số của cơ sở giáo dục đại học đồng thời là những người sẽ thực hiện công việc trên môi trường số. Người học là người thực hiện việc học tập, kiểm tra đánh giá và sử dụng sản phẩm, kết quả học tập trên môi trường số.

- Phát triển nguồn nhân lực số cần phát triển nhận thức về chuyển đổi số và phát triển năng lực số.

- Để phát triển năng lực số cho cán bộ quản lý, người dạy, nhân viên và người học cần phải xây dựng được khung năng lực số cho từng đối tượng.

- Phát triển năng lực số có thể được thực hiện thông quan đào tạo, bồi dưỡng hoặc tự bồi dưỡng.

(2) Xây dựng nguồn dữ liệu số

Dữ liệu số là yếu tố mang tính nền tảng, tiền đề cho chuyển đổi số. Việc xây dựng nguồn dữ liệu số là bước quan trọng trong chuyển đổi số. Việc xây dựng dữ liệu số cần quan tâm đến các vấn đề:

- Số hóa: Phân loại, mã hóa, chuyển định dạng.

- Lưu trữ: Tổ chức dữ liệu, thiết bị lưu trữ, quản trị cơ sở dữ liệu.

- Bảo mật: Đảm bảo an toàn, bảo mật.

(3) Xây dựng mô hình hoạt động số

Chuyển đổi số là thay đổi quy trình mới, mô hình tổ chức mới, phương thức cung cấp dịch vụ hoặc cung cấp dịch vụ mới [1]. Như vậy, chuyển đổi số sẽ làm thay đổi mô hình hoạt động, cách thức vận hành của tổ chức. Khi xây dựng mô hình hoạt động số của cơ sở giáo dục đại học cần chú ý:

- Xây dựng mô hình hoạt động bên trong: Cần quan tâm đến chức năng, nhiệm vụ; Chiến lược của tổ chức; Cấu trúc của cơ sở giáo dục đại học; Các dịch vụ số; Các quy trình hoạt động và mối quan hệ bên

trong tổ chức.

- Kết nối với bên ngoài: Các kết nối dọc, ngang và các dạng trao đổi thông tin, dữ liệu với các tổ chức bên ngoài.

(4) Phát triển phần mềm, hệ thống thông tin phục vụ quản lý và giảng dạy

Phát triển, hoàn thiện Hệ thống thông tin báo cáo Chính phủ kết nối với hệ thống thông tin báo cáo của các bộ, cơ quan, địa phương bảo đảm tích hợp, chia sẻ dữ liệu số phục vụ sự chỉ đạo, điều hành của Chính phủ, Thủ tướng Chính phủ và chính quyền các cấp theo thời gian thực là một trong các nhiệm vụ và giải pháp phát triển số. Phát triển nền tảng hỗ trợ dạy và học từ xa, ứng dụng triệt để công nghệ số trong công tác quản lý, giảng dạy và học tập; số hóa tài liệu, giáo trình; xây dựng nền tảng chia sẻ tài nguyên giảng dạy và học tập theo cả hình thức trực tiếp và trực tuyến. Phát triển công nghệ phục vụ giáo dục, hướng tới đào tạo cá thể hóa là một trong các những nội dung chuyển đổi số trong lĩnh vực giáo dục [6]. Triển khai đồng bộ hệ thống thông tin quản lý giáo dục và đào tạo và cơ sở dữ liệu ngành giáo dục là một trong các nhiệm vụ và giải pháp chủ yếu của việc tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022 - 2025, định hướng đến năm 2030 [7]. Như vậy có thể thấy hệ thống thông tin là công cụ đảm bảo cho việc hoạt động trên môi trường số.

Để nâng cao hiệu quả hoạt động trên môi trường số, hệ thống thông tin của các cơ sở giáo dục đại học cần được xây dựng với các yêu cầu: Tích hợp, đồng bộ, thân thiện, thông minh và hợp pháp.

(5) Phát triển hạ tầng kỹ thuật số

Hạ tầng kỹ thuật số (hạ tầng số) là yếu tố quan trọng đảm bảo cho hoạt động trên môi trường số. Trong chương trình chuyển đổi số quốc gia, Phát triển hạ tầng số là một trong các nhiệm vụ, giải pháp tạo nền móng để thực hiện chuyển đổi số [6]. Một số yêu cầu đối với phát triển hạ tầng số trong các cơ sở giáo dục đại học:

- Hệ thống internet đảm bảo đủ mạnh, ổn định và an toàn.

- Hệ thống thiết bị kỹ thuật số: Máy tính làm việc, phòng học, phòng phát triển học liệu số, thiết bị dạy học số và các thiết bị hỗ trợ.

(6) Xây dựng môi trường văn hóa số

Môi trường, phương thức làm việc thay đổi, mô hình tổ chức thay đổi tất yếu dẫn đến những thay đổi về văn hóa công sở. Do đó, một trong các nội dung quan trọng của cơ sở giáo dục đại học khi chuyển đổi số là phải xây dựng môi trường văn hóa số. Một số nội dung chính trong xây dựng văn hóa số trong cơ sở giáo dục đại học:

- Xây dựng bộ quy tắc ứng xử trên môi trường số.

- Xây dựng hệ thống các chuẩn mực đạo đức khi làm việc trên môi trường số.

- Tạo dựng phong cách làm việc trên môi trường số.

- Phát huy ý thức trách nhiệm khi làm việc trên môi trường số.

(7) Xây dựng hành lang pháp lý cho hoạt động trên môi trường số

Thể chế và công nghệ là động lực của chuyển đổi số. Thể chế cần phải đi trước một bước khi có thể [6]. Chính vì vậy, để triển khai chuyển đổi số và làm việc trên môi trường số cần có hành lang pháp lý đảm bảo cho việc triển khai và vận hành hệ thống. Các cơ sở giáo dục đại học cần xây dựng hệ thống các văn bản pháp lý liên quan về chuyển đổi số và làm việc trên môi trường số với các nội dung:

- Cụ thể hóa các quy định của nhà nước, của ngành về điều hành, làm việc trên môi trường số và thừa nhận sản phẩm số.

- Hệ thống các quy định của cơ sở giáo dục về chuyển đổi số.

4. Triển khai chuyển đổi số trong cơ sở giáo dục đại học

Chuyển đổi số là một quá trình, cần phải được tiến hành đồng bộ ở tất cả các cấp, các ngành và liên quan đến nhiều vấn đề của mỗi tổ chức. Do đó không thể đưa ra một quy trình các bước triển khai một cách

rõ ràng, tuần tự. Trong phần này chúng tôi chỉ đề xuất một quy trình các bước mang tính tương đối, các cơ sở giáo dục đại học căn cứ thực tiễn để áp dụng. Chẳng hạn, có thể triển khai một số bước trong đồng thời.

Sơ đồ 1. Mô hình chuyển đổi số trong cơ sở giáo dục đại học

5. Một số thách thức trong quá trình chuyển đổi số

(1) Nhận thức và thói quen:

Nhận thức đóng vai trò quyết định trong chuyển đổi số [6]. Tuy nhiên, thực tế hiện nay chưa nhiều người nhận thức rõ về chuyển đổi số. Nhiều người còn hiểu chuyển đổi số như là việc ứng dụng công nghệ thông tin đơn thuần mà chưa phân biệt rõ hai vấn đề này. Do đó việc thay đổi nhận thức về chuyển đổi số cho cán bộ, giảng viên, nhân viên nói riêng và người dân nói chung là cần thiết và cần được triển khai sớm nhất có thể.

Thói quen làm việc trên môi trường truyền thống có ảnh hưởng không nhỏ trong quá trình chuyển đổi số. Để thay đổi được thói quen này cán bộ, viên chức cần hiểu và có năng lực làm việc trong môi trường số; có ý thức, tự giác thay đổi thói quen làm việc truyền thống để chuyển sang làm việc trên môi trường số là vấn đề khó. Do đó cần có những quy định mang tính bắt buộc, động viên, khuyến khích để mỗi người thay đổi. Tuy nhiên, đây không phải là vấn đề có thể giải quyết tức thì mà cần phải có quá trình.

(2) Tầm nhìn và sự thay đổi:

Một trong những vấn đề quan trọng cần thay đổi khi triển khai chuyển đổi số là tầm nhìn và sự thay đổi của cán bộ lãnh đạo, quản lý nói riêng và cán bộ, giảng viên, nhân viên của cơ sở giáo dục đại học.

Cán bộ lãnh đạo, quản lý cần có tầm nhìn số, chấp nhận sự thay đổi về mô hình tổ chức hoạt động và phương pháp ra quyết định. Các nhà lãnh đạo, quản lý cần đưa ra quyết định dựa trên dưa liệu thay vì dựa trên văn bản như hiện nay.

Các hoạt động chuyên môn, nghiệp vụ, tham mưu của cán bộ, viên chức cần thay đổi từ môi trường truyền thống sang môi trường số. Mỗi cán bộ, viên chức cần thay đổi phong cách, phương pháp làm việc, cách tư duy và hành động.

(3) Nguồn nhân lực:

Ứng dụng công nghệ thông tin là việc sử dụng công nghệ thông tin vào giải quyết các công việc để nâng cao hiệu quả công việc. Việc ứng dụng công nghệ thông tin có thể được triển khai riêng lẽ, ở các mức độ khác nhau giữa các ngành, cơ quan, đơn vị và mỗi cá nhân.

Khác với ứng dụng công nghệ thông tin, chuyển đổi số đòi hỏi được triển khai đồng bộ, có tính hệ thống ở tất cả các cấp, các ngành, các cơ quan, đơn vị và sự tham gia của toàn dân. Do đó, để chuyển đổi số thành công đòi hỏi phải có nguồn nhân lực số đáp ứng yêu cầu. Để có được nguồn nhân lực số của cơ sở giáo dục

đại học đáp ứng yêu cầu chuyển đổi số, cần phải xác định được các năng lực và xây dựng khung năng lực số cho các đối tượng khác nhau: Lãnh đạo, quản lý; Giảng viên; Nhân viên; Người học. Khung năng lực số là căn cứ để đào tạo, bồi dưỡng và tự bồi dưỡng năng lực số.

(4) Bảo mật và an toàn thông tin

Chuyển đổi số nhằm xây dựng chính phủ số, nền kinh tế số và xã hội số. Điều này cho thấy trong và sau chuyển đổi số thành công mọi hoạt động gần như được thực hiện môi trường số. Do đó việc bảo mật thông tin dữ liệu là vấn đề cần được đặc biệt quan tâm trong quá trình triển khai chuyển đổi số.

Chương trình chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030 của Chính phủ đã chỉ rõ "Bảo đảm an toàn, an ninh mạng là then chốt để chuyển đổi số thành công và bền vững, đồng thời là phần xuyên suốt, không thể tách rời của chuyển đổi số. Mọi thiết bị, sản phẩm, phần mềm, hệ thống thông tin, dự án đầu tư về công nghệ thông tin đều có cấu phần bắt buộc về an toàn, an ninh mạng ngay từ khi thiết kế" [6].

Việc bảo mật và an toàn thông tin, dữ liệu trên môi trường số là vấn đề hết sức khó khăn, phức tạp. Tuy nhiên nếu vấn đề này không được giải quyết sẽ tạo tâm lý e ngại cho các nhà quản lý khi triển khai, người dân khi tham gia môi trường số dẫn đến làm chậm quá trình chuyển đổi số.

(5) Cơ sở pháp lý

Chuyển đổi số không đơn thuần là chuyển đổi về công nghệ mà là một sự thay đổi toàn diện về mô hình hoạt động; cách thức lãnh đạo, điều hành; nguồn nhân lực; phương thức cung cấp dịch vụ và sản phẩm; văn hóa; công nghệ.... Do đó, chuyển đổi số cần có hệ thống cơ sở pháp lý làm căn cứ để đầu tư, vận hành hệ thống cũng như thừa nhận sản phẩm số. Tuy nhiên, hệ thống cơ sở pháp lý này không chỉ phụ thuộc vào các cơ sở giáo dục đại học mà chủ yếu phụ thuộc vào các cấp quản lý cao hơn.

6. Kết luận

Chuyển đổi số là nhiệm vụ quan trọng, yêu cầu bắt buộc đối với các cơ quan, đơn vị nói chung và các cơ sở giáo dục đại học nói riêng hiện nay. Tuy nhiên để triển khai chuyển đổi số, các câu hỏi đặt ra mang tính tự nhiên như: Chuyển đổi số phải làm những việc gì? Chuyển đổi số phải bắt đầu từ đâu? Để chuyển đổi số cần phải có những điều kiện gì? Những thách thức nào sẽ gặp phải trong quá trình chuyển đổi số. Bài viết này hy vọng đưa ra được phần nào câu trả lời cho độc giả về các vấn đề đó.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Bộ Thông tin và Truyền thông (2021). Cẩm nang chuyển đổi số. NXB TTTT

[2] Đỗ Văn Hùng (Chủ biên), Năng lực số 2021: Khung năng lực số dành cho sinh viên, DigiLit 1.0, https://ussh.vnu.edu.v

[3] Học viện Quản lý giáo dục, Tài liệu bồi dưỡng theo chuẩn chức danh nghề nghiệp giảng viên đại học, 2022.

[4] Nguyễn Tuấn Anh, Một số cách tiếp cận khái niệm "năng lực" trong giáo dục, Tạp chí Giáo dục, Số 462 (Kì 2 - 9/2019)

[5] Thủ tướng, Chỉ thị về việc tăng cường năng lực tiếp cận cuộc Cách mạng công nghiệp 4.0, Chỉ thị số 16/CT-TTg ngày 04/5/2017

[6] Thủ tướng, Quyết định phê duyệt "Chương trình Chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030", Quyết định số 749/QĐ-TTg ngày 03/6/2020

[7] Thủ tướng, Quyết định phê duyệt đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022 - 2025, định hướng đến năm 2030", Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/01/2020

[8] Thủ tướng, Quyết định phê duyệt chiến lược quốc gia phát triển kinh tế số và xã hội số đến năm 2025, định hướng đến năm 2030, Quyết định số 411/QĐ-TTg ngày 31 tháng 3 năm 2022.

[9] Christine Redecker, Khung Năng lực Số cho các Nhà giáo dục của châu Âu. DigCompEdu, Lê Trung Nghĩa dịch, 2017, EUR 28775 EN.

[10] Klaus Schwab. The Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum, 2016
[11] Reyer van der Vlies. Digital strategies in education across OECD countries: Exploring education policies on digital technologies. OECD Education Working Papers No 226. 14 Sep 2020. https://dx.doi.org/10.1787/33dd4c26-en

ABSTRACT

Implementing digital transformation in higher education institutions

In the article "Digital Transformation in Education" by authors Pham Quang Trinh and Vu Thi Nguyen, they introduce fundamental issues regarding digital transformation and propose solutions for digital transformation in the education sector. In the article "Digital Transformation in Vietnamese Higher Education Institutions," author Pham Quang Trinh addresses key issues concerning digital transformation in Vietnamese higher education institutions, highlighting the central aspects that need to be considered during the transformation process. This article aims to provide a more specific discussion on the content and steps involved in implementing digital transformation in Vietnamese higher education institutions.

Keywords: *Digital transformation, Education, Higher education institutions, Implementation of digital transformation.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem23.v15.n5.52
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 5, pp. 52-56
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

MỘT SỐ THAY ĐỔI CỦA LUẬT THANH TRA 2022 VÀ SỰ TÁC ĐỘNG TỚI CÔNG TÁC BỒI DƯỠNG NGHIỆP VỤ CỘNG TÁC VIÊN THANH TRA GIÁO DỤC

Vũ Duy Hiền[1]

Tóm tắt. Luật Thanh tra 2010 có quy định về cộng tác viên thanh tra, theo đó, công tác bồi dưỡng nghiệp vụ cộng tác viên thanh tra đã được triển khai thực hiện. Sau thời gian gần 12 năm, Luật Thanh tra 2010 được thay thế bởi Luật Thanh tra 2022, theo đó, bỏ quy định về cộng tác viên thanh tra, đã tác động tới công tác bồi dưỡng nghiệp vụ cộng tác viên thanh tra giáo dục. Bài viết này căn cứ vào các văn bản pháp lý liên quan, tập trung bàn luận về việc đổi mới Chương trình Bồi dưỡng nghiệp vụ cộng tác viên thanh tra giáo dục của Học viện Quản lý giáo dục để đáp ứng yêu cầu của Luật Thanh tra 2022.

Từ khóa: *Luật Thanh tra, cộng tác viên thanh tra, thanh tra giáo dục, bồi dưỡng nghiệp vụ.*

1. Đặt vấn đề

Công tác bồi dưỡng nghiệp vụ cộng tác viên thanh tra (CTV TTrGD) được triển khai thực hiện ngay sau khi Luật Thanh tra 2010 (Luật số 56/2010/QH12) được QH thông qua ngày 15/11/2010 và có hiệu lực thi hành từ 01/7/2011. Được Bộ Giáo dục và Đào tạo (GDĐT) giao nhiệm vụ, kể từ tháng 4/2015 đến nay (tháng 4/2023), Học viện QLGD đã tổ chức được rất nhiều lớp bồi dưỡng chất lượng cao tại cơ sở đào tạo bồi dưỡng (Học viện QLGD) và tại các địa phương theo yêu cầu, cấp chứng chỉ nghiệp vụ CTV TTrGD cho hàng trăm công chức, viên chức cấp Bộ, cấp Sở, cấp Phòng và cấp Trường. Tuy vậy, Luật Thanh tra 2022 (Luật số 11/2022/QH15) được QH thông qua ngày 14/11/2022 CTQH và có hiệu lực từ 01/7/2023, trong đó bãi bỏ quy định về CTV TTr, theo lô gic thì Bộ GDĐT cũng sẽ bãi bỏ quy định về CTV TTrGD. Đồng nghĩa là chương trình bồi dưỡng nghiệp vụ CTV TTrGD do Học viện QLGD triển khai hàng năm sẽ dừng sau 01/7/2023. Thực tiễn, các cơ sở giáo dục (CSGD) mầm non, phổ thông và các CSGD đại học vẫn phải thường xuyên triển khai các hoạt động thanh tra, kiểm tra, tiếp công dân, xử lý đơn thư, giải quyết khiếu nại, giải quyết tố cáo. Trong lúc lực lượng Thanh tra viên giáo dục tại địa phương là khá mỏng, không thể đáp ứng yêu cầu thanh tra, kiểm tra giáo dục trên địa bàn. Vì vậy, vấn đề đặt ra là Học viện QLGD phải nghiên cứu đổi mới Chương trình bồi dưỡng nghiệp vụ thanh tra, kiểm tra cho các cán bộ, viên chức trong các CSGD mầm non, phổ thông và các CSGD đại học để làm "cánh tay nối dài" của cơ quan quản lý giáo dục (Bộ, Sở, Phòng GDĐT) hiện nay.

2. Nội dung

2.1. Các văn bản quy phạm pháp luật quy định về Cộng tác viên thanh tra nói chung

Luật Thanh tra 2010 (Luật số 56/2010/QH12) được QH thông qua ngày 15/11/2010 và có hiệu lực thi hành từ 01/7/2011. Điều 35, Luật Thanh tra 2010 quy định về cộng tác viên thanh tra (CTVTTr) như sau:

- Trong hoạt động thanh tra, cơ quan thanh tra nhà nước có quyền trưng tập CTV TTr. CTV TTr là người có chuyên môn, nghiệp vụ phù hợp với nhiệm vụ thanh tra.

- Tiêu chuẩn cụ thể, chế độ, chính sách, trách nhiệm đối với CTV TTr; việc trưng tập CTV TTr do Chính phủ quy định.

Ngày nhận bài: 10/03/2023. Ngày nhận đăng: 25/05/2023.
[1]Học viện Quản lý giáo dục
Tác giả liên hệ: Vũ Duy Hiền. Địa chỉ e-mail: hienvuduy66@gmail.con

Ngày 22/9/2011 Chính phủ ban hành Nghị định số 86/2011/NĐ-CP quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật Thanh tra 2010.

Ngày 21/10/2011 Chính phủ ban hành Nghị định số 97/2011/NĐ-CP quy định về thanh tra viên và CTV TTr.

2.2. Các văn bản quy phạm pháp luật quy định về Công tác viên thanh tra giáo dục nói riêng

Ngày 09/5/2013 Chính phủ ban hành Nghị định 42/2013 NĐ-CP về tổ chức và hoạt động Thanh tra giáo dục, trong đó có đề cập đến cộng tác viên thanh tra giáo dục (CTV TTrGD).

Điều 18 Nghị định 42/2013 NĐ-CP quy định CTV TTrGD như sau:

1. CTV TTrGD là người không thuộc biên chế của cơ quan thanh tra giáo dục, có chuyên môn, nghiệp vụ phù hợp với nhiệm vụ thanh tra giáo dục, được cơ quan có thẩm quyền trưng tập làm nhiệm vụ thanh tra giáo dục thường xuyên hoặc theo vụ việc.

2. CTV TTrGD chịu sự phân công của Thủ trưởng cơ quan thanh tra, Trưởng Đoàn thanh tra, chịu sự giám sát của Thủ trưởng đơn vị, người ký quyết định thanh tra.

3. Việc trưng tập, tiêu chuẩn, chế độ, chính sách và kinh phí trưng tập CTV TTrGD được thực hiện theo quy định của pháp luật.

Nhằm cụ thể hóa Nghị định 42/2013/NĐ-CP ngày 04/12/2013 Bộ GDĐT đã ban hành Thông tư 39/2013/TT-BGDĐT hướng dẫn về Thanh tra chuyên ngành trong lĩnh vực giáo dục.

Thông tư 39/2013/TT-BGDĐT quy định CTV TTrGD như sau:

Khoản 2 Điều 14. Trách nhiệm của Thanh tra Bộ Giáo dục và Đào tạo Đề nghị Bộ trưởng công nhận CTV TTr thuộc Bộ; hướng dẫn nhiệm vụ, nghiệp vụ thanh tra chuyên ngành; trưng tập CTV TTr.

Khoản 2 Điều 15. Trách nhiệm của thanh tra sở giáo dục và đào tạo

Đề nghị Giám đốc sở công nhận CTV TTr theo thẩm quyền; tổ chức tập huấn công tác thanh tra chuyên ngành, công tác kiểm tra nội bộ; trưng tập CTV TTr.

Khoản 2 Điều 16. Trách nhiệm của phòng giáo dục và đào tạo

Giới thiệu cán bộ quản lý, giáo viên thuộc quyền quản lý của phòng GDĐT để sở GD ĐT công nhận và trưng tập CTV TTr.

Ngày 21/12/2012 Bộ GDĐT ban hành Thông tư số 54/2012/TT-BGDĐT quy định về CTV TTrGD.

Thông tư này quy định CTV TTrGD thường xuyên và CTV TTrGD không thường xuyên; Tiêu chuẩn CTV TTrGD; Cấp giấy chứng nhận CTV TTrGD và trưng tập CTV TTrGD; Nhiệm vụ, quyền hạn của CTV TTrGD thường xuyên; Nhiệm vụ, quyền hạn của CTV TTrGD khi tham gia đoàn thanh tra; Chế độ đãi ngộ đối với CTV TTrGD; Kinh phí trưng tập CTV TTrGD; Trách nhiệm của cơ quan quản lý giáo dục và cơ quan thanh tra giáo dục; Trách nhiệm của cơ sở giáo dục

Ngày 16/9/2014 Bộ GD ĐT ban hành Thông tư 31/2014/TT-BGDĐT sửa đổi, bổ sung một số điều của Thông tư 54/2012/TT-BGDĐT ngày 21/12/2012 quy định về CTV TTrGD.

Thông tư này quy định về CTV TTrGD, bao gồm: tiêu chuẩn, nhiệm vụ, quyền hạn, chế độ, chính sách đãi ngộ; việc công nhận, cấp thẻ CTV TTrGD; việc trưng tập CTV TTrGD và trách nhiệm của cơ quan, tổ chức, cá nhân có liên quan.

Ngày 20/10/2014 Bộ GD ĐT ban hành Thông tư quy định về CTV TTrGD trên cơ sở hợp nhất Thông tư số 54/2012/TT-BGDĐT và Thông tư số 31/2014/TT-BGDĐT, còn gọi là Văn bản hợp nhất 24/VBHN-BGDĐT

Thông tư này quy định về CTV TTrGD, bao gồm: tiêu chuẩn, nhiệm vụ, quyền hạn, chế độ, chính sách đãi ngộ; việc công nhận, cấp thẻ CTV TTrGD; việc trưng tập CTV TTrGD và trách nhiệm của cơ quan, tổ chức, cá nhân có liên quan.

2.3. Các văn bản quy phạm pháp luật quy định về Công tác bồi dưỡng nghiệp vụ Công tác viên thanh tra giáo dục

Ngày 25/9/2014 BGDĐT ban hành Thông tư 32/2014/TT-BGDĐT ban hành quy định về chương trình bồi dưỡng nghiệp vụ CTV TTrGD.

Theo Thông tư 32/2014/TT-BGD ĐT chỉ có 02 đơn vị được giao thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng: Học viện Quản lý giáo dục, Trường Cán bộ Quản lý giáo dục TP. Hồ Chí Minh.

Khung chương trình bồi dưỡng theo Thông tư 32 không đề cập đến công tác thanh tra nội bộ, kiểm tra của cơ sở GDĐH, trường CĐSP, trường trung cấp mầm non.

Chính vì vậy, chương trình bồi dưỡng này phần nào không đáp ứng yêu cầu của học viên là CTV TTr cấp Bộ, đặc biệt là CTV TTr là cán bộ chuyên trách làm công tác thanh tra nội bộ tại các cơ sở GDĐH.

Ngày 14/11/2016 BGDĐT ban hành Thông tư 24/2016/TT-BGDĐT – Thông tư ban hành chương trình bồi dưỡng nghiệp vụ CTV TTrGD.

Ngoài Học viện Quản lý giáo dục, Trường cán bộ quản lý giáo dục TP. Hồ Chí Minh được giao thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng, cơ sở GDĐH khác đáp ứng đủ yêu cầu cũng sẽ được Bộ GDĐT giao thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng.

Đối tượng bồi dưỡng là CTV TTrGD, nhà giáo, CBQL và cá nhân có nhu cầu. Cụ thể:

- Công chức, viên chức các đơn vị và cơ sở giáo dục trực thuộc Bộ.

- Công chức, viên chức thuộc cơ quan sở, cơ sở giáo dục trực thuộc Sở, Phòng GDĐT, cơ sở giáo dục trực thuộc Ủy ban nhân dân cấp huyện, đảm bảo đủ thành phần ở các cấp học và trình độ đào tạo.

Khung chương trình bồi dưỡng nghiệp vụ CTV TTrGD gồm:

+ Tổng quan về Thanh tra giáo dục và CTV TTrGD: Một số vấn về cơ bản về thanh tra; Khái lược về thanh tra giáo dục; Thanh tra hành chính và thanh tra chuyên ngành trong lĩnh vực giáo dục; CTV TTrGD.

+ Kỹ năng cơ bản của CTV TTrGD: Kỹ năng tham gia hoạt động thanh tra; Kỹ năng tiếp công dân, xử lý đơn thư; Kỹ năng tham gia giải quyết khiếu nại; Kỹ năng tham gia giải quyết tố cáo.

+ Công tác kiểm tra, kiểm tra nội bộ, thanh tra nội bộ: Công tác kiểm tra của cơ quan quản lý giáo dục; Công tác kiểm tra nội bộ của cơ sở giáo dục mầm non, giáo dục phổ thông, giáo dục thường xuyên.

+ Công tác thanh tra nội bộ, kiểm tra của cơ sở GDĐH, trường CĐSF, trường trung cấp mầm non.

+ Tìm hiểu thực tế và hướng dẫn viết tiểu luận.

Học viên tham gia khóa bồi dưỡng đảm bảo thời lượng (75 tiết) và nội dung chương trình bồi dưỡng, học tối thiểu 80% số giờ quy định, có tiểu luận và tìm hiểu thực tế được đánh giá đạt yêu cầu thì được Thủ trưởng cơ sở bồi dưỡng cấp Chứng chỉ.

Sau khi học viên được cấp Chứng chỉ bôi dưỡng:

Căn cứ cơ cấu, số lượng CTV TTrGD thường xuyên đã được phê duyệt, các đơn vị và cơ sở giáo dục trực thuộc Bộ gửi hồ sơ đề nghị công nhận CTV TTrGD đến Thanh tra Bộ. Thanh tra Bộ tổng hợp trình Bộ trưởng ra quyết định công nhận và cấp thẻ CTV TTrGD (cấp Bộ).

Căn cứ cơ cấu, số lượng CTV TTrGD thường xuyên đã được phê duyệt, Phòng GDĐT, các đơn vị, cơ sở giáo dục trực thuộc Sở GDĐT gửi hồ sơ đề nghị công nhận CTV TTrGD đến Thanh tra sở. Thanh tra sở tổng hợp trình Giám đốc sở ra quyết định công nhận và cấp thẻ CTV TTrGD (cấp sở) và CTV TTrGD (cấp phòng).

Thời hạn công nhận CTV TTrGD là 03 năm. Thẻ CTV TTrGD có giá trị trong thời hạn công nhận. CTV TTrGD có trách nhiệm xuất trình thẻ CTV TTr khi có yêu cầu, sử dụng thẻ CTV TTr khi thực hiện nhiệm vụ thanh tra.

Hoạt động thanh tra nội bộ trong các cơ sở GDĐH hiện nay được thực hiện theo Thông tư 51/2012/TT-BGDĐT ngày 18/12/2012 quy định về tổ chức và hoạt đông thanh tra trong các cơ sở GDĐH , trường TCCN. Theo đó, trong các cơ sở GDĐH bố trí cán bộ chuyên trách làm công tác thanh tra nội bộ. Cán bộ sau khi có chứng chỉ bồi dưỡng nghiệp vụ CTV TTrGD được Bộ GDĐT cấp thẻ CTV TTrGD (cấp Bộ).

Vậy đối với giáo dục mầm non, giáo dục phổ thông và giáo dục thường xuyên ở địa phương thì sao? Ở mỗi Sở GDĐT thông thường được bố trí 4-5 biên chế Thanh tra viên. So với khối lượng công việc trên địa bàn của một tỉnh thì số lượng Thanh tra viên giáo dục này là ít, gây khó khăn trong việc bố trí nhân lực tham gia hoạt động thanh tra, kiểm tra, tiếp công dân, xử lý đơn thư, giải quyết khiếu nại, giải quyết tố cáo. Trong lúc lực lượng Thanh tra viên giáo dục tại địa phương mỏng thì phát triển đội ngũ CTV TTrGD là giải pháp tốt nhất để bù đắp nhân sự cho các Đoàn thanh tra, Đoàn kiểm tra, hoạt động tiếp công dân, xử lý đơn thư, kiến nghị, phản ánh, giải quyết khiếu nại, giải quyết tố cáo … Có thể nói rằng, CTV TTrGD chính là cánh

tay nối dài của cơ quan quản lý giáo dục (Sở, Phòng GDĐT), của Thanh tra Sở GDĐT hiện nay.

2.4. Những thay đổi của Luật Thanh tra 2023 về Công tác viên thanh tra giáo dục

Luật TTr 2022 Luật số 11/2022/QH15 ngày 14/11/2022 CTQH Vương Đình Huệ ký có hiệu lực: Từ 01/7/2023 bỏ quy định CTV TTr.

Như vậy, theo lô gic thì Bộ GDĐT cũng sẽ bỏ quy định về CTV TTrGD. Đồng nghĩa là chương trình bồi dưỡng nghiệp vụ CTV TTrGD do Học viện QLGD triển khai hàng năm sẽ dừng sau 01/7/2023.

Tuy nhiên, sau khi nghiên cứu Luật Thanh tra 2022 tác giả nhận thấy:

Khoản 2 Điều 60 có nêu:

2. Đoàn thanh tra có Trưởng đoàn thanh tra và thành viên khác. Thành viên khác của Đoàn thanh tra bao gồm Thanh tra viên và người khác tham gia Đoàn thanh tra nhưng không phải là Thanh tra viên. Thanh tra viên, thành viên khác của Đoàn thanh tra thực hiện nhiệm vụ theo sự phân công của Trưởng đoàn thanh tra.

Khoản 3 Điều 60 có nêu:

3. Trường hợp cần thiết, Thủ trưởng cơ quan thanh tra trưng tập Thanh tra viên của cơ quan thanh tra cấp dưới hoặc người có chuyên môn, nghiệp vụ ở cơ quan, đơn vị khác tham gia Đoàn thanh tra. Việc trưng tập và tiêu chuẩn, chế độ, chính sách đối với người được trưng tập do Chính phủ quy định.

Khoản 6 Điều 60 có nêu:

6. Chính phủ quy định chi tiết Điều này.

Như vậy, trong lĩnh vực giáo dục thì người khác tham gia Đoàn thanh tra nhưng không phải là Thanh tra viên là ai ? Người có chuyên môn, nghiệp vụ ở cơ quan, đơn vị khác tham gia Đoàn thanh tra là ai ? Có phải đây là công chức, viên chức các đơn vị và cơ sở giáo dục trực thuộc Bộ GDĐT, công chức, viên chức thuộc cơ quan Sở GDĐT, cơ sở giáo dục trực thuộc Sở GDĐT, Phòng GDĐT, cơ sở giáo dục trực thuộc UBND cấp huyện hay không ?

Ngoài ra, Điều 115. Tổ chức, hoạt động thanh tra nội bộ có nêu:

Căn cứ vào quy định của Luật này và quy định khác của pháp luật có liên quan, trong phạm vi nhiệm vụ, quyền hạn của mình, cơ quan khác của Nhà nước, đơn vị sự nghiệp công lập thành lập tổ chức thanh tra nội bộ hoặc bố trí cán bộ làm công tác thanh tra nội bộ theo quy định của Chính phủ để giúp Thủ trưởng cơ quan, đơn vị thực hiện công tác thanh tra trong phạm vi quản lý của mình. Thủ trưởng cơ quan, đơn vị có trách nhiệm tổ chức và chỉ đạo hoạt động thanh tra nội bộ trong cơ quan, đơn vị mình.

Như vậy, trong lĩnh vực giáo dục thì người khác tham gia Đoàn thanh tra nhưng không phải là Thanh tra viên là ai ? Người có chuyên môn, nghiệp vụ ở cơ quan, đơn vị khác tham gia Đoàn thanh tra là ai ? Có phải đây là công chức, viên chức các đơn vị và cơ sở giáo dục trực thuộc Bộ GDĐT, công chức, viên chức thuộc cơ quan Sở GDĐT, cơ sở giáo dục trực thuộc Sở GDĐT, Phòng GDĐT, cơ sở giáo dục trực thuộc UBND cấp huyện hay không ?

Vậy cán bộ làm công tác thanh tra nội bộ trong các cơ sở GDĐH, cơ sở giáo dục mầm non, cơ sở giáo dục phổ thông, giáo dục thường xuyên … là ai ? Liệu đây có phải là CTV TTrGD mà chúng ta đang kiện toàn, nâng cao chất lượng đội ngũ này thông qua hoạt động bồi dưỡng CTV TTrGD trong thời gian qua ? Và họ cần được bồi dưỡng những kiến thức, kỹ năng gì để hoàn thành tốt nhiệm vụ thanh tra nội bộ tại đơn vị sự nghiệp công lập của mình?

2.5. Thực trạng triển khai Công tác bồi dưỡng nghiệp vụ Công tác viên thanh tra giáo dục của Học viện Quản lý giáo dục

Thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng được Bộ GDĐT giao, Kể từ tháng 4/2015 đến nay (tháng 4/2023) hàng năm Học viện QLGD đã tổ chức rất nhiều lớp bồi dưỡng cấp chứng chỉ nghiệp vụ CTV TTrGD cấp Bộ, cấp Sở, cấp Phòng tại cơ sở đào tạo bồi dưỡng (Học viện QLGD) và tại các địa phương theo yêu cầu. Trung bình Học viện QLGD tổ chức từ 10- 12 lớp/năm, trung bình mỗi lớp bồi dưỡng dao động từ 80 -110 học viên.

2.6. Chương trình bồi dưỡng nào sẽ thay thế Chương trình bồi dưỡng nghiệp vụ Công tác viên thanh tra giáo dục ban hành theo Thông tư 24/2014/TT-BGDĐT

Sau khi xem xét khung Chương trình bồi dưỡng nghiệp vụ CTV TTrGD và mô tả nội dung chương trình bồi dưỡng nghiệp vụ CTV TTrGD hiện hành theo Thông tư 24/2016/TT-BGDĐT, tác giả nhận thấy, đây

chính là những kiến thức, kỹ năng cơ bản nhất cần bồi dưỡng cho "người khác tham gia Đoàn thanh tra nhưng không phải là Thanh tra viên và cán bộ làm công tác thanh tra nội bộ trong đơn vị sự nghiệp công lập" .

Như vậy, nhu cầu bồi dưỡng là cần thiết, đối tượng bồi dưỡng cũng được xác định, mỗi đơn vị sự nghiệp công lập trong giáo dục sẽ có ít nhất một cán bộ làm công tác thanh tra nội bộ. Nội dung bồi dưỡng nghiệp vụ cho CTV TTrGD cũng chính là nội dung cần bồi dưỡng cho "người khác tham gia Đoàn thanh tra nhưng không phải là Thanh tra viên và cán bộ làm công tác thanh tra nội bộ trong đơn vị sự nghiệp công lập" trong thời gian tới.

3. Kết luận

Luật Thanh tra 2022 (Luật số 11/2022/QH15) được QH thông qua ngày 14/11/2022 CTQH và có hiệu lực từ 01/7/2023, trong đó bãi bỏ quy định về CTV TTr, dẫn đến việc Bộ GDĐT cũng sẽ bãi bỏ quy định về CTV TTrGD. Học viện QLGD được GDĐT giao nhiệm vụ tổ chức các lớp bồi dưỡng và cấp chứng chỉ nghiệp vụ CTV TTrGD. Chính vì vậy, Học viện QLGD cần phải nghiên cứu đổi mới Chương trình bồi dưỡng nghiệp vụ CTV TTrGD để đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ kiểm tra nội bộ, tiếp công dân, xử lý đơn thư, giải quyết khiếu nại, giải quyết tố cáo tại các CSGD hiện nay các CSGD giúp đội ngũ này tham gia vào công tác. Chương trình bồi dưỡng nghiệp vụ CTV TTrGD cần có tên gọi mới, chẳng hạn như: Chương trình bồi dưỡng nghiệp vụ cho cán bộ làm công tác thanh tra nội bộ trong đơn vị giáo dục sự nghiệp công lập... Học viện QLGD phải là đơn vị tham mưu đề xuất với Bộ GDĐT về việc đổi tên gọi Chương trình bồi dưỡng nghiệp vụ CTV TTrGD để phù hợp với Luật Thanh tra 2022.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Luật Thanh tra 2010; Luật Thanh tra 2022
[2] Ngày 22/9/2011 Nghị định số 86/2011/NĐ-CP ngày 22/9/2011 quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật Thanh tra 2010.
[3] Nghị định số 97/2011/NĐ-CP ngày 21/10/2011 quy định về thanh tra viên và CTV TTr.
[4] Nghị định 42/2013 NĐ-CP ngày 09/5/2013 về tổ chức và hoạt động Thanh tra giáo dục
[5] Thông tư 39/2013/TT-BGDĐT ngày 04/12/2013 hướng dẫn về Thanh tra chuyên ngành trong lĩnh vực giáo dục.
[6] Thông tư số 54/2012/TT-BGDĐT ngày 21/12/2012 quy định về CTV TTrGD.
[7] Thông tư 31/2014/TT-BGDĐT ngày 16/9/2014 sửa đổi, bổ sung một số điều của Thông tư 54/2012/TT-BGDĐT ngày 21/12/2012 quy định về CTV TTrGD.
[8] Thông tư 51/2012/TT-BGDĐT ngày 18/12/2012 quy định về tổ chức và hoạt đông thanh tra trong các cơ sở GDĐH , trường TCCN.
[9] Ngày 20/10/2014 Bộ GDĐT ban hành Văn bản hợp nhất 24/VBHN- BGDĐT - Thông tư quy định về CTV TTrGD trên cơ sở hợp nhất Thông tư số 54/2012/TT-BGDĐT và Thông tư số 31/2014/TT-BGDĐT
[10] Thông tư 32/2014/TT-BGDĐT ngày 25/9/2014 BGDĐT ban hành quy định về chương trình bồi dưỡng nghiệp vụ CTV TTrGD.
[11] Thông tư 24/2016/TT-BGDĐT ngày 14/11/2016 BGDĐT ban hành chương trình bồi dưỡng nghiệp vụ CTV TTrGD.

ABSTRACT

Some changes of inspection law 2022 and impacts on professional training inspection collaborators

The Inspection Law 2010 has regulation on inspection collaborators, according to which, the professional training inspection collaborators has been implemented. The Inspection Law 2010 has replaced by the Inspection Law 2022 for nearly 12 years, accordingly, the regulation on inspection collaborators was removed, affecting the professional training inspection collaborators... This article is based on relevant legal documents, focusing on discussing the renewal of the National Academy of Education Management (NAEM)'s Professional Training Inspection Collaborator to meet the requirements of the Inspection Law 2022.

Keywords: *Inspection Law, inspection collaborators, education inspection, professional training.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 5, pp. 57-63
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn
DOI: 10.53750/jem23.v15.n5.57

SẮP XẾP LẠI BỘ MÁY TỔ CHỨC, NÂNG CAO HIỆU QUẢ HOẠT ĐỘNG CỦA CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC CÔNG LẬP TRONG BỐI CẢNH TỰ CHỦ ĐẠI HỌC

Đặng Minh Cường[1]

Tóm tắt. Bài viết khái quát chủ trương của Đảng và việc thể chế hoá chủ trương của Đảng thành chính sách, pháp luật của Nhà nước về 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, trong đó có cơ sở giáo dục đại học; Những vấn đề đặt ra trong quá trình tổ chức thực hiện đổi mới hệ thống tổ chức và quản lý, nâng cao chất lượng và hiệu quả hoạt động của các cơ sở giáo dục đại học công lập; trên cơ sở đó đề xuất một số kiến nghị nhằm góp phần thực hiện thắng lợi Nghị quyết số 19-NQ/TW.

Từ khóa: *Bộ máy tổ chức, hiệu quả hoạt động, tự chủ, giáo dục đại học.*

1. Đặt vấn đề

Trong thời gian vừa qua, các cơ sở giáo dục đại học công lập nước ta đã chủ động, tích cực triển khai thực hiện chủ trương của Đảng; chính sách pháp luật của Nhà nước về đổi mới hệ thống tổ chức và quản lý, nâng cao chất lượng, hiệu quả hoạt động của các đơn vị sự nghiệp công lập, bước đầu đạt được những kết quả đáng khích lệ. Hệ thống các cơ sở giáo dục đại học công lập với đông đảo đội ngũ viên chức, giảng viên, nhà khoa học đã có đóng góp to lớn đối với sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc. Các cơ sở giáo dục đại học công lập giữ vai trò chủ đạo, then chốt trong cung ứng dịch vụ sự nghiệp công và thực hiện chính sách an sinh xã hội. Hệ thống pháp luật về cơ sở giáo dục đại học từng bước được hoàn thiện.Việc thực hiện cơ chế tự chủ, tự chịu trách nhiệm của các cơ sở giáo dục đại học công lập bước đầu đạt được những kết quả đáng ghi nhận.

Tuy nhiên, bộ máy tổ chức và hoạt động của nhiều cơ sở giáo dục đại học công lập vẫn còn hạn chế, hiệu quả hoạt động chưa cao; còn nhiều khó khăn, thách thức. Nhiều văn bản pháp luật về cơ sở giáo dục đại học công lập chậm được ban hành hoặc chưa kịp thời sửa đổi, bổ sung. Công tác đổi mới hệ thống tổ chức các cơ sở giáo dục đại học công lập còn chậm, bộ máy tổ chức sau khi tinh gọn còn chưa thực sự khoa học, hoạt động thiếu hiệu quả.Việc sáp nhập các đơn vị thuộc, trực thuộc cơ sở giáo dục đại học công lập ở nhiều trường theo chủ trương tinh gọn bộ máy còn mang tính chất khiên cưỡng, cơ học, máy móc, thiếu tầm nhìn. Hệ thống bộ máy tổ chức ở nhiều cơ sở giáo dục đại học công lập còn cồng kềnh, manh mún, phân tán, chồng chéo; quản trị nội bộ yếu, chất lượng, hiệu quả giáo dục còn nhiều hạn chế. Thu ngân sách ở nhiều cơ sở giáo dục đại học công lập còn thấp; Chi ngân sách nhà nước cho các cơ sở giáo dục đại học công lập còn lớn, một số nơi còn xảy ra tình trạng tiêu cực, lãng phí. Cơ cấu đội ngũ viên chức chưa hợp lý, chất lượng chưa cao. Thực hiện cơ chế tự chủ tài chính còn hình thức, có phần thiếu minh bạch. Việc thực hiện xã hội hoá lĩnh vực dịch vụ sự nghiệp công còn chậm. Hiệu lực, hiệu quả quản lý cơ sở giáo dục đại học còn hạn chế. Công tác thanh tra, kiểm tra, kiểm toán, giám sát và xử lý sai phạm trong hoạt động của các cơ sở giáo dục đại học công lập còn ít hiệu quả.

Ngày nhận bài: 12/05/2023. Ngày nhận đăng: 28/05/2023.
[1]Học viện Quản lý giáo dục
Tác giả liên hệ: Đặng Minh Cường. Địa chỉ e-mail: cuongdm@niem.edu.vn

Những hạn chế nêu trên có nhiều nguyên nhân, nhưng chủ yếu có nguyên nhân chủ quan. Việc thể chế hoá các chủ trương của Đảng thành chính sách, pháp luật của Nhà nước đối với cơ sở giáo dục đại học công lập còn chậm, chưa đầy đủ, thiếu đồng bộ, chưa phù hợp với tình hình thực tiễn. Có cấp uỷ đảng, lãnh đạo và người đứng đầu cơ sở giáo dục đại học nhận thức chưa đầy đủ, thiếu quyết tâm chính trị, thiếu quyết liệt và đồng bộ trong chỉ đạo, tổ chức thực hiện đổi mới, sắp xếp lại bộ máy tổ chức, quản lý viên chức; chưa chủ động chuyển các đơn vị trực thuộc sang hoạt động theo cơ chế tự chủ. Công tác tuyên truyền, quán triệt chủ trương của Đảng; chính sách, pháp luật của Nhà nước chưa thường xuyên; một số còn xuất hiện tư tưởng trông chờ, ỷ lại vào cấp trên trong thụ hưởng dịch vụ sự nghiệp công.

Với những phân tích nêu trên, việc đổi mới, sắp xếp lại bộ máy tổ chức và quản lý, nâng cao chất lượng và hiệu quả hoạt động của các cơ sở giáo dục đại học công lập là một trong những nhiệm vụ trọng tâm, ưu tiên hàng đầu, là nhiệm vụ chính trị vừa cấp bách, vừa lâu dài của tất cả các cấp uỷ đảng, chính quyền và toàn hệ thống chính trị.

2. Chủ trương của Đảng về 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

Trước thực trạng hoạt động của các cơ sở giáo dục đại học công lập như tác giả đã phân tích ở trên, với chủ trương 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, trong đó có các cơ sở giáo dục đại học,ngày 25 tháng 10 năm 2017, Hội nghị lần thứ sáu Ban Chấp hành Trung ương khóa XII đã ban hành Nghị quyết số 18-NQ/TW: "Một số vấn đề về tiếp tục đổi mới, sắp xếp tổ chức bộ máy của hệ thống chính trị tinh gọn, hoạt động hiệu lực, hiệu quả"; Ngày 27 tháng 11 năm 2017, Ban Chấp hành Trung ương ban hành Kế hoạch số 07-KH/TW, triển khai thực hiện Nghị quyết số 18-NQ/TW. Để sớm đưa Nghị quyết đi vào cuộc sống, Ban Bí thư đã tổ chức hội nghị trực tuyến và yêu cầu các cấp ủy, tổ chức đảng, các địa phương, cơ quan, đơn vị tổ chức nghiên cứu, học tập, phổ biến quán triệt Nghị quyết đến đội ngũ cán bộ chủ chốt các địa phương, cơ quan, đơn vị và toàn thể cán bộ, đảng viên, công chức, viên chức trong hệ thống chính trị. Bộ Chính trị, Ban Bí thư cũng chỉ đạo các cấp ủy cụ thể hóa nội dung của Nghị quyết thành kế hoạch, chương trình hành động, đề án phù hợp với điều kiện, đặc điểm của từng địa phương, cơ quan, đơn vị; xác định rõ nhiệm vụ thường xuyên, nhiệm vụ theo lộ trình, thời gian thực hiện và nhiệm vụ cụ thể của các cấp ủy, tổ chức đảng trực thuộc, cơ quan tham mưu, giúp việc của cấp ủy...Việc đổi mới, sắp xếp bộ máy tổ chức của hệ thống chính trị, trong đó có các cơ sở giáo dục đại học công lập theo Nghị quyết số 18-NQ/TW gắn với việc tiếp tục thực hiện Nghị quyết số 39-NQ/TW, ngày 17 tháng 4 năm 2015 của Bộ Chính trị về tinh giản biên chế và cơ cấu lại đội ngũ cán bộ, công chức, viên chức. Trung ương Đảng cũng đã xây dựng và ban hành văn bản về sắp xếp tổ chức bộ máy, tinh giản biên chế. Có thể đánh giá, hệ thống các văn bản để triển khai thực hiện Nghị quyết số 18-NQ/TW được ban hành khá đồng bộ, tạo điều kiện thuận lợi để thực hiện các chủ trương mà Nghị quyết đã đề ra, như: Kết luận số 17-KL/TW, ngày 11 tháng 9 năm 2017 của Bộ Chính trị về tình hình thực hiện biên chế, tinh giản biên chế của các tổ chức trong hệ thống chính trị năm 2015-2016; mục tiêu, nhiệm vụ, giải pháp giai đoạn 2017-2021; Kết luận số 34-KL/TW của Bộ Chính trị, ngày 07 tháng 8 năm 2018 về thực hiện một số mô hình thí điểm theo Nghị quyết số 18-NQ/TW. Ngày 25 tháng 10 năm 2017, Hội nghị lần thứ sáu, Ban chấp hành Trung ương Khoá XII đã ban hành Nghị quyết số 19-NQ/TW "Về tiếp tục đổi mới hệ thống tổ chức và quản lý, nâng cao chất lượng và hiệu quả của các đơn vị sự nghiệp công lập".

3. Việc thể chế hoá chủ trương của Đảng thành chính sách, pháp luật của Nhà nước về 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

Thực hiện chủ trương của Đảng về 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, trong đó có các cơ sở giáo dục đại học, Quốc hội, Chính phủ

đã xây dựng và ban hành nhiều văn bản về sắp xếp tổ chức bộ máy, tinh giản biên chế đối với các đơn vị sự nghiệp công lập, trong đó có cơ sở giáo dục đại học, bước đầu đã đem lại những kết quả rất tích cực, từ việc xây dựng thể chế đến những kết quả cụ thể như:Ngày 24 tháng 11 năm 2017, Quốc hội ban hành Nghị quyết số 56/2017/QH14,về tiếp tục cải cách tổ chức bộ máy hành chính Nhà nước tinh gọn, hoạt động có hiệu lực, hiệu quả. Quốc hội cũng đã bổ sung vào chương trình xây dựng pháp luật năm 2019 để sửa đổi, bổ sung các luật có liên quan nhằm thực hiện đổi mới, sắp xếp, kiện toàn tổ chức bộ máy đối với các đơn vị sự nghiệp công lập.

Năm 2012, Quốc Hội ban hành Luật Giáo dục đại học (Luật số: 08/2012/QH 13). Đến năm 2018, Quốc hội ban hành Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học (Luật số: 34/2018/QH 14). Ngày 03 tháng 02 năm 2018, Chính phủ xây dựng và ban hành Nghị quyết số 10/NQ-CP, về Chương trình hành động của Chính phủ thực hiện Nghị quyết số 18-NQ/TW ngày 25 tháng 10 năm 2017 của Hội nghị lần thứ sáu Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XII một số vấn đề về tiếp tục đổi mới, sắp xếp tổ chức bộ máy của hệ thống chính trị tinh gọn, hoạt động hiệu lực, hiệu quả; Kế hoạch số 07-KH/TW ngày 27 tháng 11 năm 2017 của Bộ Chính trị; Nghị quyết số 56/2017/QH14 ngày 24 tháng 11 năm 2017 của Quốc hội về tiếp tục cải cách tổ chức bộ máy hành chính Nhà nước tinh gọn, hoạt động có hiệu lực, hiệu quả. Ngày 30 tháng 12 năm 2019, Chính phủ ban hành Nghị định số: 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. Ngày 31 tháng 8 năm 2018, Chính phủ ban hành các Nghị định: Nghị định số 113/2018/NĐ-CP, về sửa đổi, bổ sung một số điều của Nghị định số 108/2014/NĐ-CP, ngày 20 tháng 11 năm 2014 về chính sách tinh giản biên chế; Nghị định số 161/2018/NĐ-CP, ngày 29 tháng 11 năm 2018 của Chính phủ sửa đổi, bổ sung Nghị định số 24/2010/NĐ-CP, về tuyển dụng, sử dụng và quản lý cán bộ, công chức; Nghị định số 158/2018/NĐ-CP, ngày 22 tháng 11 năm 2018 quy định về thành lập, tổ chức lại, giải thể tổ chức hành chính. Đồng thời, Chính phủ cũng đang hoàn thiện các dự thảo nghị định của Chính phủ về sửa đổi, bổ sung hoặc thay thế các nghị định về tổ chức bộ máy theo tinh thần Nghị quyết số 18-NQ/TW đã báo cáo Bộ Chính trị.

4. Những vấn đề đặt ra trong quá trình tổ chức thực hiện đổi mới hệ thống tổ chức và quản lý, nâng cao chất lượng và hiệu quả hoạt động của các cơ sở giáo dục đại học công lập

Thời gian vừa qua, nhiều cơ sở giáo dục đại học công lập đã tích cực triển khai thực hiện chủ trương của Đảng, chính sách pháp luật của Nhà nước về đổi mới hệ thống tổ chức và quản lý, nâng cao chất lượng, hiệu quả hoạt động của các cơ sở giáo dục đại học công lập, bước đầu đạt được những kết quả đáng khích lệ. Hệ thống các cơ sở giáo dục đại học công lập với đông đảo đội ngũ viên chức, giảng viên, nhà khoa học, đã thực hiện tốt chức năng, nhiệm vụ của họ, cung cấp nguồn nhân lực chất lượng cao cho công cuộc xây dựng và bảo vệ tổ quốc Việt Nam XHCN. Hệ thống pháp luật về đơn vị sự nghiệp công, trong đó có cơ sở giáo dục đại học từng bước được hoàn thiện; Cơ chế tự chủ, tự chịu trách nhiệm về thực hiện nhiệm vụ, tổ chức bộ máy và tài chính đối với các cơ sở giáo dục đại học công lập đã có nhiều đổi mới. Tuy nhiên, cùng với những thành tựu nêu trên, quá trình đổi mới, sắp xếp lại bộ máy tổ chức ở các cơ sở giáo dục đại học công lập cũng còn nhiều hạn chế:

(1) Mặc dù hệ thống pháp luật về cơ sở giáo dục đại học công lập đã từng bước được hoàn thiện nhưng nhiều văn bản pháp luật về lĩnh vực này còn chậm được ban hành hoặc chưa kịp thời sửa đổi, bổ sung nhằm đáp ứng yêu cầu phát triển từ thực tiễn. Điều này đã tạo ra thách thức về yêu cầu cung cấp nguồn nhân lực có chất lượng để đáp ứng nhu cầu của xã hội và cạnh tranh được với các cơ sở giáo dục đại học ngoài công lập. Điều kiện cơ sở vật chất, tiêu chuẩn trình độ đội ngũ viên chức, giảng viên, nhà khoa học…có năng lực trong cung cấp dịch vụ công đòi hỏi các các cơ sở giáo dục đại học công lập phải tăng cường đầu tư, có chính sách ưu đãi thu hút, đãi ngộ đội ngũ viên chức, người lao động đáp ứng yêu cầu của xã hội;

(2) Trong tổ chức bộ máy nhân sự, quy định và xác định vị trí việc làm ở các cơ sở giáo dục đại học

công lập còn chưa cụ thể, khó thực hiện, gây khó khăn cho chính các đơn vị này trong công tác tuyển dụng, sử dụng và quản lý viên chức.

Về tổ chức bộ máy và nhân sự, Luật số 34/2018/QH14 quy định về cơ cấu tổ chức, quyền hạn, chức năng, nhiệm vụ của hội đồng đại học, Hội đồng trường, Giám đốc đại học, Hiệu trưởng các trường đại học. Tuy vậy, Luật không quy định chi tiết, cụ thể các cơ cấu bên trong tại Quy chế tổ chức và hoạt động của trường để phù hợp với tầm nhìn, sứ mạng, định hướng phát triển, công tác quản lý điều hành. Cơ cấu tổ chức của trường đại học hiện nay được quy định tại Điều 14 Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học (Luật số 34/2018/QH 14): "2. Cơ cấu tổ chức cụ thể của trường đại học, mối quan hệ và mức độ tự chủ của đơn vị thuộc, trực thuộc trường đại học được quy định trong quy chế tổ chức và hoạt động của trường đại học.". Quyền tự chủ về tổ chức bộ máy và nhân sự của cơ sở giáo dục đại học được quy định tại Điều 13, Nghị định số 99/2019/NĐ-CP 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: "2. Quyền tự chủ về tổ chức bộ máy và nhân sự"

a) Cơ sở giáo dục đại học công lập thực hiện quyền tự chủ về tổ chức bộ máy và nhân sự theo quy định của Luật Giáo dục đại học, Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học và các quy định hiện hành về thành lập, tổ chức lại, giải thể đơn vị sự nghiệp công lập; về số lượng người làm việc và vị trí việc làm trong đơn vị sự nghiệp công lập; có quyền tự chủ về tổ chức, bộ máy và nhân sự để thực hiện nhiệm vụ chuyên môn nhưng không được làm tăng số lượng người làm việc hưởng lương, mức lương (bao gồm cả lương và phụ cấp) từ quỹ lương do ngân sách nhà nước cấp;…"; "c) Các cơ sở giáo dục đại học phải ban hành, tổ chức thực hiện quy định nội bộ về tổ chức bộ máy và nhân sự; thực hiện các quyền tự chủ về tổ chức bộ máy và nhân sự khác theo quy định của Luật Giáo dục đại học, Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học và pháp luật có liên quan;…"….

+ Luật Giáo dục đại học và Nghị định 99/2019 chưa làm nổi bật được sự khác biệt về đặc điểm, sứ mạng, nhiệm vụ và quyền hạn giữa mô hình đại học, trường đại học, giữa mô hình đại học quốc gia, đại học vùng và đại học.Luật số 34 cũng chưa quy định rõ về "cấp có thẩm quyền công nhận, bổ nhiệm" đối với chức danh Hiệu trưởng các cơ sở giáo dục đại học công lập. Luật chỉ quy định công nhận, chứ không có quy định bổ nhiệm, miễn nhiệm.Luật số 34 cũng chưa quy định về giải thể Hội đồng trường… Luật Giáo dục đại học và Nghị định 99/2019 cũng chưa ban hành quy định cụ thể, rõ ràng, thống nhất về thẩm quyền, trách nhiệm và mối quan hệ giữa Đảng ủy, Hội đồng trường và Hiệu trưởng. Do vậy, khuyến nghị quy chế tổ chức và hoạt động của trường đại học công lập quy định về phân định trách nhiệm và quyền hạn khác giữa Hội đồng trường và Hiệu trưởng.

+ Trên thực tế, cơ sở giáo dục đại học chưa được tự chủ về tổ chức bộ máy và nhân sự. Các cơ sở giáo dục đại học công lập còn bị bó buộc về biên chế, không được tự chủ thuê chuyên gia, thủ tục cấp phép lao động nước ngoài không thuận lợi. Do vậy, cơ sở giáo dục đại học cần phải được trao quyền tự chủ về tổ chức bộ máy và nhân sự để thực hiện nhiệm vụ chuyên môn nhưng không làm tăng số lượng người làm việc hưởng lương, mức lương từ quỹ lương do ngân sách nhà nước cấp. Trên thực tế,khi triển khai thực hiện Luật Giáo dục đại học và Nghị định 99/2019 ở nhiều cơ sở giáo dục đại học đã xảy ra nhiều vướng mắc, chồng chéo với các Luật khác, gây khó khăn cho các cơ sở giáo dục đại học, ví dụ như: Luật quản lý tài sản công không đồng bộ với việc chính sách giáo dục đại học được quy định sử dụng nguồn thu hợp pháp ngoài ngân sách nhà nước để đầu tư các dự án của trường; Luật Ngân sách nhà nước không đồng bộ với việc Hội đồng trường được phê duyệt kế hoạch tài chính và quyết toán tài chính. Luật Viên chức không cho phép các viên chức tham gia quản lý doanh nghiệp khoa học công nghệ trực thuộc các cơ sở giáo dục đại học; Luật Đầu tư chưa cụ thể việc phát triển đối tác công tư trong thu hút các nguồn lực phát triển đầu tư, nghiên cứu khoa học, thương mại hóa sản phẩm khoa học. Đối với những vướng mắc, chồng chéo giữa Luật Giáo dục đại học và các luật khác thì xu hướng chung để giải quyết là đưa về luật ngành với những quy định chi tiết, cụ

thể;

(3) Công tác đổi mới hệ thống tổ chức ởcác cơ sở giáo dục đại học công lập còn chậm;hệ thống tổ chức bên trong còn phân tán, chồng chéo; chất lượng, hiệu quả dịch vụ thấp.Trong quá trình sắp xếp lại bộ máy tổ chức và quản lý, do chưa có quy định, hướng dẫn cụ thể về tổ chức bộ máy, nên nhiều cơ sở giáo dục đại học trong quá trình xây dựng đề án sắp xếp lại các đơn vị thuộc, trực thuộc của cơ quan họ, còn thiếu căn cứ khoa học, sáp nhập một cách khiên cưỡng, cơ học, máy móc, hoặc sao chép cơ cấu tổ chức bộ máy ở các trường khác, dẫn đến có những cái sai giống nhau, chưa phát huy tốt hiệu quả của các đơn vị thuộc, trực thuộc trường của họ như mong đợi. Ví dụ, một số cơ sở giáo dục đại học khi tái cơ cấu, xắp xếp lại bộ máy tổ chức, do sao chép lẫn nhau trong quá trình sáp nhập các đơn vị,nên có điểm sai chung giống nhau, như: "Phòng "Phòng Thanh tra và Quản lý chất lượng" hoặc "Phòng Đảm bảo chất lượng và Thanh tra";"Phòng Quản lý đào tạo, giáo dục chính trị và công tác sinh viên"…những tên gọi giống nhau như vừa nêu, xuất hiện ở khá nhiều trường đại học công lập. Do việc sắp xếp lại các đơn vị thuộc, trực thuộc trường thiếu căn cứ khoa học, khiên cưỡng như trên, nên mặc dù có thu gọn lại được một số đơn vị đầu mối, nhưng số lượng viên chức không giảm, chức năng, nhiệm vụ "mâu thuẫn" nhau ngay trong cùng một đơn vị, nên hoạt động thiếu hiệu quả, đặc biệt trong bối cảnh tự chủ đại học hiện nay;

(4) Chi ngân sách Nhà nước cho các cơ sở giáo dục đại học công lập chưa thực hiện tự chủ hoặc tự chủ từng phần còn lớn, một số trường hoạt động kém hiệu quả gây lãng phí ngân sách nhà nước. Không ít cơ sở giáo dục đại học khi thực hiện cơ chế tự chủ tài chính còn hình thức, thiếu minh bạch;

(5) Trong tự chủ tài chính cũng đặt ra một số thách thức: Hiện nay, Nhà nước vẫn chưa có cơ chế hỗ trợ cụ thể cho các cơ sở giáo dục đại học thực hiện thí điểm cơ chế tự chủ được vay vốn ưu đãi (hoặc hỗ trợ lãi suất) để đầu tư tăng cường đầu tư cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ cung cấp dịch vụ công; Hạn mức cho vay tín dụng đối với sinh viên học tại trường đang thí điểm tự chủ còn thấp. Điều này cũng gây khó khăn, ảnh hưởng đến tâm lý người học, nhất là sinh viên nghèo, sinh viên thuộc diện chính sách; Chưa có quy định về điều kiện liên doanh, liên kết của cơ sở giáo dục đại học công lập, về xác định giá trị thương hiệu khi góp vốn liên doanh, liên kết. Vì vậy, cần có cơ chế hỗ trợ đầu tư cơ sở vật chất cho các cơ sở giáo dục đại học công lập có nguyện vọng tham gia thực hiện thí điểm tự chủ. Các cơ sở giáo dục đại học công lập còn có khó khăn khi thực hiện cơ chế tự chủ trong bối cảnh đối tượng chính sách tập trung nhiều, khó đảm bảo cân đối thu, chi của nhà trường khi thực hiện cơ chế tự chủ;

(6) Về cơ chế giá dịch vụ công áp dụng đối với các cơ sở giáo dục đại học công lập. Mặc dù Luật Giá, Luật Phí và lệ phí đã được ban hành nhưng việc triển khai thực hiện cơ chế giá dịch vụ trong cung cấp các dịch vụ công, trong đó có cơ sở giáo dục đại học còn chậm. Trong một số lĩnh vực còn khó khăn. Ví dụ: Khi thực hiện chuyển dần từ thu học phí sang áp dụng cơ chế giá dịch vụ đòi hỏi hệ thống định mức kinh tế kỹ thuật, danh mục dịch vụ sự nghiệp giáo dục trong từng ngành, lĩnh vực làm cơ sở cho việc xác định giá dịch vụ sự nghiệp công phải được xây dựng và hoàn thiện. Bên cạnh đó, vấn đề kết cấu lương vào giá cũng chưa có hướng dẫn cụ thể, đặc biệt trong trường hợp xác định giá dịch vụ giáo dục trên cơ sở thực hiện tính theo mức lương cơ sở, hệ số tiền lương, ngạch bậc, chức vụ đối với các cơ sở giáo dục đại học công lập và định mức lao động theo quy định;

(7) Về chính sách thuế. Các loại thuế chủ yếu đang áp dụng tại các đơn vị sự nghiệp công lập và cơ sở giáo dục đại học công hiện nay có thể kể đến gồm: Thuế thu nhập doanh nghiệp, thuế thu nhập cá nhân và thuế giá trị gia tăng. Theo qui định hiện hành, các trường chỉ nộp thuế thu nhập doanh nghiệp đối với hoạt động dịch vụ như đào tạo tại chức, đào tạo chất lượng cao. Thực tế hiện nay, các cơ sở giáo dục đại học xác định mức học phí cho các hệ này theo định mức kinh tế kỹ thuật đồng thời xem xét khả năng cạnh tranh với các cơ sở giáo dục đại học khác, nên mức học phí chủ yếu là lấy thu bù chi. Mức học phí chương trình đào tạo chất lượng cao chủ yếu là lấy thu bù chi. Trong các năm vừa qua, do ảnh hưởng dịch bệnh Covid-19, nhiềucơ sở giáo dục đại học đều giảm học phí 5% cho tất cả sinh viên của các hệ đào tạo. Vì vậy, để hỗ

trợ cho cơ sở giáo dục đại học công lập, mà thực chất là hỗ trợ người học, Chính phủ cần xem xét tạm thời không thu phí thuế thu nhập doanh nghiệp đối với hoạt động của chương trình đào tạo chất lượng cao, cũng như hệ tại chức. Đối với hoạt động dịch vụ trong cơ sở đào tạo, nghiên cứu và chuyển giao công nghệ, các cơ sở giáo dục đại học đề xuất Chính phủ nên xem xét áp dụng không thu thuế cho hoạt động dịch vụ trong trường như dịch vụ ký túc xá, chuyển giao công nghệ, đào tạo bồi dưỡng. Đặc biệt, Chính phủ cần có chính sách ưu đãi đối với các cơ sở giáo dục đại học công lập được phân loại tự đảm bảo toàn bộ hay một phần kinh phí và trường được giao quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm về tài chính.

Có thể nhận thấy, việc tổ chức thực hiện đổi mới, sắp xếp lại bộ máy tổ chức ở các cơ sở giáo dục đại học công lập ở nước ta hiện nay còn chậm. Việc này có nhiều nguyên nhân, trong đó có nguyên nhântừ công tác tuyên truyền, quán triệt chủ trương của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước về đổi mới cơ sở giáo dục đại học công lập chưa được thường xuyên. Một số cấp uỷ đảng, lãnh đạo và người đứng đầu cơ quan, đơn vị còn nhận thức chưa đầy đủ, thiếu quyết tâm chính trị, thiếu quyết liệt và đồng bộ trong chỉ đạo, tổ chức thực hiện đổi mới, sắp xếp lại, quản lý viên chức ở các cơ sở giáo dục đại học công lập; chưa chủ động chuyển các đơn vị trực thuộc trường sang hoạt động theo cơ chế tự chủ. Mặt khác, việc thể chế hoá, cụ thể hoá các chủ trương thành chính sách, pháp luật của Nhà nước đối với các cơ sở giáo dục đại học công lập còn chậm, chưa đầy đủ, thiếu đồng bộ và chưa phù hợp với tình hình thực tiễn hiện nay.

5. Một số kiến nghị

Để công tác đổi mới toàn diện, tái cơ cấu các cơ sở giáo dục đại học công lập trong thời gian tới đạt hiệu quả, đáp ứng yêu cầu tự chủ đại học hiện nay, cần thực hiện một số nhiệm vụ sau đây:

(1) Đẩy mạnh hoàn thiện thể chế chính sách pháp luật về cơ sở giáo dục đại học công lập. Trong đó, cần tăng cường hơn nữa quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm cho các cơ sở giáo dục đại học công lập về chức năng, nhiệm vụ, về tổ chức bộ máy, nhân sự và tài chính trên cơ sở giảm bớt các rào cản quy định có liên quan, chẳng hạn như:Quy định dành tối thiểu 5% kinh phí từ nguồn thu hợp pháp của cơ sở giáo dục đại học công lập để đầu tư phát triển tiềm lực và khuyến khích hoạt động khoa học công nghệ tại Nghị định 99/2014/NĐ-CP, dành tối thiểu 3% kinh phí từ nguồn thu học phí của cơ sở giáo dục đại học công lập để cho sinh viên và người học hoạt động.... Bên cạnh đó, cần sớm bổ sung, sửa đổi và ban hành Nghị định 99, hướng dẫn thực hiện Luật Giáo dục đại học...; sớm ban hành các quy định hướng dẫn cụ thể hơn đối với các nội dung quy định tại Nghị định 16/2015/NĐ-CP để đảm bảo tính rõ ràng, minh bạch của chính sách, như về sử dụng nguồn lực liên doanh liên kết, góp vốn bằng tài sản, tự chủ về chế độ làm việc của giảng viên, về giờ chuẩn và nghĩa vụ giảng dạy...

(2) Đẩy mạnh và thực hiện có hiệu quả các giải pháp đã nêu tại Nghị quyết 19-NQ/TW. Trong đó, tập trung sắp xếp, tổ chức lại các cơ sở giáo dục đại học công lập trên cơ sở hoàn thiện các quy định của pháp luật về tiêu chí phân loại, điều kiện thành lập, sáp nhập, hợp nhất, giải thể các cơ sở giáo dục đại học công lập theo từng ngành, lĩnh vực. Từ đó, góp phần tái cơ cấu các cơ sở giáo dục đại học công lập và cơ cấu lại ngân sách Nhà nước cho các trường;

(3) Đổi mới cơ chế phân bổ ngân sách nhà nước cho cơ sở giáo dục đại học công lập trên cơ sở các ưu tiên và xác định rõ các kết quả đầu ra; Tăng cường chuyển đổi việc cấp phát kinh phí ngân sách nhà nước sang hình thức đặt hàng, giao nhiệm vụ.

(4) Đảm bảo tự chủ về nguồn thu và quản lý nguồn thu của các cơ sở giáo dục đại học công lập. Theo đó, các cơ sở giáo dục đại học công lậpcần được chủ động trong việc tìm kiếm, khai thác và phát triển các hoạt động sự nghiệp nhằm tăng nguồn thu sự nghiệp thông qua vận động các nguồn viện trợ, tài trợ trong và ngoài nước, đẩy mạnh các hoạt động tạo nguồn thu từ sự đóng góp trên cơ sở nâng cao chất lượng dịch vụ, thực hiện cơ chế giá dịch vụ, tăng cường liên kết, thúc đẩy hợp tác công tư và đẩy mạnh hợp tác quốc tế.

(5) Xây dựng và ban hành chính sách khuyến khích, hỗ trợ các cơ sở giáo dục đại học công lậpchuyển

đổi cơ chế hoạt động thông qua tiếp cận vốn vay ưu đãi, hỗ trợ lãi suất để đầu tư tăng cường cơ sở vật chất, trang thiết bị, ưu đãi thuế thu nhập doanh nghiệp...; Đổi mới chính sách ưu đãi tín dụng đối với học sinh, sinh viên cho phù hợp với cơ chế tự chủ theo Nghị định 16/2015/NĐ-CP khi thực hiện chuyển từ cơ chế học phí sang giá dịch vụ.

(6) Tăng cường tuyên truyền đổi mới cơ chế hoạt động, cơ cấu lại các cơ sở giáo dục đại học công lậpnhằm nâng cao nhận thức, hiểu biết về cơ chế tự chủ và tăng cường sự đồng thuận trong thực hiện cơ chế tự chủ.

6. Kết luận

Bài viết đã khái quát quá trình thực hiện chủ trương của Đảng về 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, trong đó có cơ sở giáo dục đại học; Việc thể chế hoá chủ trương của Đảng thành chính sách, pháp luật của Nhà nước về 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; Những vấn đề đặt ra trong quá trình tổ chức thực hiện đổi mới hệ thống tổ chức và quản lý, nâng cao chất lượng và hiệu quả hoạt động của các cơ sở giáo dục đại học công lập và một số kiến nghị nhằm góp phần thực hiện thắng lợi Nghị quyết số 19-NQ/TW.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Nghị quyết số 19-NQ/TW ngày 25 tháng 10 năm 2017 của Hội nghị làn thứ sáu, Ban chấp hành trung ương khoá XII về việc 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.

[2] Luật Giáo dục đại học (Luật số: 08/2012/QH 13); Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học (Luật số: 34/2018/QH 14).

[3] Nghị định 10/2002/NĐ-CP về chế độ tài chính áp dụng cho đơn vị sự nghiệp có thu.

[4] Nghị định 16/2015/NĐ-CP quy định cơ chế tự chủ của đơn vị sự nghiệp công lập.

[5] Nghị quyết số 56/2017/QH14 về việc tiếp tục cải cách tổ chức bộ máy hành chính nhà nước tinh gọn, hoạt động hiệu lực, hiệu quả.

[6] Nghị định số 99/2019/NĐ-CP 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.

[7] Nghị định số 120/2020/NĐ-CP ngày 07 tháng 10 năm 2020 của Chính phủ về việc thành lập, tổ chức lại, giải thể đơn vị sự nghiệp công lập.

[8] Viện Chiến lược và Chính sách (2015), Đổi mới cơ chế tự chủ đối với đơn vị sự nghiệp công lập, Tài liệu hội thảo năm 2015.

ABSTRACT

Reorganization of public university organizational structure, enhancing the efficiency of operations in the context of university autonomy

This article provides an overview of the Party's orientation and the institutionalization of the Party's orientation into the policies and laws of the State regarding the reform of the organizational and management systems, as well as the improvement of quality and efficiency of operations of public institutions, including universities. It discusses the issues that arise during the process of implementing the reform of the organizational and management systems and improving the quality and efficiency of operations of public universities. Based on these issues, several recommendations are proposed to contribute to the successful implementation of Resolution No. 19-NQ/TW.

Keywords: *Organizational structure, operational efficiency, autonomy, higher education.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem23.v15.n5.64
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 5, pp. 64-70
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

QUẢN LÝ XÂY DỰNG CÁC TIÊU CHÍ CÔNG NHẬN TRƯỜNG MẦM NON CHẤT LƯỢNG CAO TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI THEO ĐỊNH HƯỚNG LUẬT THỦ ĐÔ

Lê Thị Nga[1]

Tóm tắt. Giáo dục mầm non là cấp học đầu tiên trong hệ thống giáo dục quốc dân, đặt nền móng cho sự phát triển về thể chất, nhận thức, tình cảm xã hội và thẩm mỹ cho trẻ em. Những kỹ năng mà trẻ được tiếp thu qua chương trình chăm sóc giáo dục mầm non sẽ là nền tảng cho việc học tập và thành công sau này của trẻ. Để đáp ứng yêu cầu của xã hội, hiện nay bậc học mầm non đã tập trung vào định hướng nâng cao chất lượng cơ sở giáo dục trẻ, xây dựng trường chất lượng cao Bài viết này đã đề xuất một số biện pháp các tiêu chí công nhận trường mầm non chất lượng cao trên địa bàn thành phố Hà Nội theo định hướng Luật Thủ đô

Từ khóa: *Quản lý, xây dựng, các tiêu chí, trường mầm non chất lượng cao*

1. Đặt vấn đề

Giáo dục luôn giữ một vai trò rất trọng yếu trong sự phát triển của mỗi quốc gia, là biện pháp để nâng cao chất lượng nguồn nhân lực, tạo lợi thế so sánh về nguồn lao động tri thức. Hầu hết các nước trên thế giới đều coi đầu tư cho giáo dục là đầu tư cho phát triển và thậm chí còn nhìn nhận giáo dục là một ngành sản xuất đặc biệt. Đối với các nước kém và đang phát triển thì giáo dục được coi là biện pháp ưu tiên hàng đầu để đi tắt đón đầu, rút ngắn khoảng cách về công nghệ. Do vậy, các nước này đều phải nỗ lực tìm ra những chính sách phù hợp và hiệu quả nhằm xây dựng nền giáo dục của mình đáp ứng yêu cầu của thời đại, bắt kịp với sự tiến bộ của các quốc gia trên thế giới. Phát triển giáo viên mầm non, tăng cường khả năng sẵn sàng đi học cho trẻ là yếu tố quan trọng trong việc phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao cho đất nước. Giáo dục mầm non sẽ chuẩn bị cho trẻ những kỹ năng như tự lập, sự kiềm chế, khả năng diễn đạt rõ ràng, đồng thời hình thành hứng thú đối với việc đến trường tiểu học, tăng khả năng sẵn sàng để bước vào giai đoạn giáo dục phổ thông. Chiến lược phát triển giáo dục Việt Nam giai đoạn 2021-2030, với mục tiêu củng cố, phát triển mạng lưới trường, lớp mầm non phù hợp với điều kiện kinh tế - xã hội của địa phương, đáp ứng nhu cầu đến trường của trẻ em, theo hướng chuẩn hóa, hiện đại hóa, xã hội hóa và hội nhập quốc tế; củng cố, duy trì và nâng cao chất lượng phổ cập giáo dục mầm non cho trẻ em 5 tuổi, chuẩn bị tốt cho trẻ em vào học lớp 1; định hướng đến năm 2030 phổ cập giáo dục mầm non cho trẻ em mẫu giáo, còn lộ trình thực hiện tùy thuộc vào điều kiện thực tế. Với các Bộ chỉ số phát triển giáo dục cơ bản để phục vụ quản lý ngành với 3 nhóm chỉ tiêu/chỉ số. Nhóm chỉ tiêu/chỉ số về tiếp cận giáo dục (tỷ lệ huy động trẻ em mầm non đến trường). Nhóm chỉ tiêu/chỉ số về điều kiện bảo đảm chất lượng (số giáo viên/nhóm, lớp, tỷ lệ giáo viên mầm non có bằng cao đẳng trở lên, tỷ lệ trường mầm non đạt chuẩn quốc gia, tỷ lệ chi ngân sách nhà nước cho giáo dục mầm non). Nhóm chỉ tiêu/chỉ số về chất lượng giáo dục (tỷ lệ trẻ 5 tuổi hoàn thành chương trình giáo dục mầm non, tỷ lệ trẻ mầm non suy dinh dưỡng) [3].

Trường mầm non chất lượng cao không chỉ đơn thuần cung cấp dịch vụ giáo dục cao, nâng cao cường độ lao động của thầy và trò mà phải đáp ứng được năm tiêu chuẩn để nâng cao chất lượng: tổ chức và quản lý nhà trường; chất lượng đội ngũ (cán bộ quản lý, giáo viên và nhân viên); cơ sở vật chất và trang thiết bị; quan hệ nhà trường, gia đình và xã hội; chương trình, hoạt động giáo dục và kết quả.

Mô hình trường mầm non chất lượng cao tại Hà Nội, Thành phố Hồ Chí Minh và một số tỉnh thành trong cả nước được quan tâm đầu tư từ năm 2013. Hiện nay, Hà Nội có 19 trường chất lượng cao, trong đó

Ngày nhận bài: 10/05/2023. Ngày nhận đăng: 24/05/2023.
[1]Phòng Giáo dục Đào tạo quận Tây Hồ, Hà Nội
Tác giả liên hệ: Lê Thị Nga. Địa chỉ e-mail: lenga189@yahoo.com

có 14 trường công lập (7 trường mầm non, 2 trường tiểu học, 4 trường Trung học cơ sở, 1 trường trung học phổ thông) và 5 trường ngoài công lập. Uỷ ban nhân dân thành phố (UBND) Hà Nội đã có qui định về các tiêu chí nhà trường (đội ngũ, cơ sở vật chất, chương trình, phương pháp và chất lượng giảng dạy) và qui định về việc bổ sung chương trình giảng dạy nâng cao căn cứ theo qui định Luật Thủ đô; Hội đồng nhân dân (HĐND) thành phố Hà Nội có Nghị quyết về cơ chế tài chính áp dụng cho các cơ sở công lập chất lượng cao trên địa bàn theo qui định Luật Thủ đô. Việc xây dựng trường mầm non chất lượng cao phải góp phần nâng cao chất lượng giáo dục, đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo trong nền kinh tế thị trường và hội nhập quốc tế [3].

Theo Điều 12 Luật số 25/2012/QH13 ngày 21/11/2012 Luật Thủ đô về phát triển giáo dục và đào tạo thì: "1) Thực hiện phổ cập và phát triển giáo dục mầm non, giáo dục phổ thông đạt chuẩn quốc gia; khuyến khích các tổ chức, cá nhân đầu tư xây dựng các cơ sở giáo dục trên địa bàn Thủ đô theo quy hoạch; 3) Xây dựng một số cơ sở giáo dục mầm non, giáo dục phổ thông chất lượng cao trên địa bàn Thủ đô theo các tiêu chí về cơ sở vật chất, đội ngũ giáo viên, chương trình, phương pháp giảng dạy và dịch vụ giáo dục. Việc theo học tại các cơ sở giáo dục chất lượng cao theo nguyên tắc tự nguyện" [5].

2. Thực trạng xây dựng các tiêu chí công nhận trường mầm non chất lượng cao trên địa bàn thành phố Hà Nội theo theo định hướng Luật Thủ đô

Qua khảo sát 20 cán bộ, chuyên viên Sở GD&ĐT Hà Nội; 50 cán bộ, chuyên viên Phòng GD&ĐT các quận, huyện; 50 cán bộ quản lý trường mầm non trên địa bàn thành phố và 100 GV các trường mầm non trên địa bàn thành phố có 190/220 ý kiến cho rằng việc xây dựng các tiêu chí công nhận trường mầm non chất lượng cao là rất cần thiết (chiếm tỷ lệ 83.4%), có 25/220 ý kiến cho rằng cần thiết (chiếm tỷ lệ 11,3%), có 05/220 ý kiến cho rằng ít cần thiết (chiếm tỷ lệ 2,3%). Các ý kiến cho rằng việc xây dựng các tiêu chí công nhận trường mầm non chất lượng cao là rất cần thiết hiện nay vì để trẻ em phát triển toàn diện cần có môi trường tốt nhất để chúng phát triển. Với tiêu chí các trường mầm non chất lượng cao với đầy đủ đội ngũ GV có trình độ, kinh nghiệm công tác, yêu trẻ, với các thiết bị dạy và học phong phú sẽ tạo môi trường, điều kiện giáo dục và nuôi dưỡng trẻ tốt hơn, hiện đại hơn, góp phần nâng cao nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện cho trẻ.

Về sự quan tâm của các cấp ủy Đảng, chính quyền và các đoàn thể địa phương, mức độ rất quan tâm chiếm 85%, bình thường chiếm 13%, ít quan tâm chiếm 2%. Về sự quan tâm của ngành giáo dục, mức độ rất quan tâm chiếm 92,8%, bình thường chiếm 7.2%. Về sự quan tâm của nhân dân và cha mẹ học sinh, mức độ rất quan tâm chiếm 79,6%, bình thường chiếm 14,1%, ít quan tâm chiếm 6,3%. Qua khảo sát cho thấy: trong thời gian qua, sự quan tâm của ngành giáo dục đối với hệ thống các trường mầm non khá tốt, có chú trọng tích cực đến việc xây dựng các tiêu chí công nhận trường mầm non chất lượng cao trên địa bàn thành phố để làm nền tảng cho các trường phát triển đồng bộ, theo định hướng. Bên cạnh đó, nhận thức của các cấp ủy Đảng, chính quyền, các đoàn thể địa phương và một số cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên trong ngành, cha mẹ học sinh và nhân dân chưa thực sự đầy đủ về tầm quan trọng của việc xây dựng tiêu chí công nhận trường mầm non chất lượng cao.

Theo kết quả điều tra bảng 1. cho thấy, số lượng Hiệu trưởng các trường mầm non trên địa bàn Tp. Hà Nội số lượng 2908 người, trong đó 94,8% số HT có trình độ Thạc sĩ; đội ngũ Phó Hiệu trưởng có 1000 người có trình độ thạc sĩ 56,5%, bên cạnh đó số lượng PHT còn 43,5% (770 người); số HT còn 5,2%; Số HT và PHT chưa có chứng chỉ QLNN vẫn còn 23,3% đối với HT và 24,3 với PHT. Riêng chứng chỉ QLGD đã đạt 100% đối với Ban Giám hiệu các trường.

Qua kết quả thống kê cho thấy, trình độ chuyên môn của Ban Giám hiệu các trường mầm non tuy đã đạt được những kết quả nhất định, nhưng vẫn còn hạn chế. Điều này chứng tỏ Phòng Nội vụ, Phòng Giáo dục và đào tạo các quận huyện có sự quan tâm chưa thường xuyên đến công tác ĐTBD, nâng chuẩn cán bộ quản lý giáo dục của các trường theo yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay. Bên cạnh đó, số lượng Hiệu trưởng các trường lớn tuổi chiếm tỷ lệ khá cao, làm việc theo kinh nghiệm là chủ yếu nên hiệu quả công việc còn hạn chế. Đây cũng là tồn tại về năng lực quản lý đối với Ban Giám hiệu hiện nay các trường mầm non trên địa bàn thành phố HN hiện nay.

Bảng 1. Số lượng và cơ cấu đội ngũ cán bộ quản lý các trường mầm non trên địa bàn thành phố Hà Nội năm học 2022-2023

Nội dung		Hiệu trưởng		Phó Hiệu trưởng	
Số lượng		SL	%	SL	%
		2908	100	1000	56,5
Trình độ đào tạo	Thạc sĩ	2758	94,8	1000	43,5
	Đại học	150	5,2	1000	56.5
	Cao đẳng	0	0	0	0
Năng lực quản lý	Khá	727	25	655	37
	Tốt	2036	70	1257	71
	Đạt yêu cầu	145	5	35	2
Thời gian làm công tác QLGD	Dưới 5 năm	291	10	230	13
	Từ 5 năm đến dưới 10 năm	582	20	620	35
	Từ 10 năm đến dưới 20 năm	2036	70	920	52
Trình độ trung cấp lý luận chính trị trở lên		2908	100	1434	81
Chứng chỉ QLNN		2230	76,7	1340	75,7
Chứng chỉ QLGD		2908	100	1770	100

Nguồn: Sở Nội vụ Hà Nội năm 2023

3. Đánh giá chung về thực hiện các tiêu chuẩn trường mầm non chất lượng cao trên địa bàn thành phố Hà Nội

3.1. Những kết quả đạt được

Để thực hiện tốt chính sách xây dựng, phát triển và quản lý Thủ đô về giáo dục và đào tạo theo Luật Thủ đô năm 2013: Xây dựng một số cơ sở giáo dục mầm non, giáo dục phổ thông chất lượng cao trên địa bàn Thủ đô theo các tiêu chí về cơ sở vật chất, đội ngũ giáo viên, chương trình, phương pháp giảng dạy và dịch vụ giáo dục. Việc theo học tại các cơ sở giáo dục chất lượng cao theo nguyên tắc tự nguyện. Ủy ban nhân dân thành phố Hà Nội đã ban hành Quyết định số 20/2013/QĐ-UBND ngày 24/6/2013 của UBND thành phố Hà Nội ban hành Quy định cụ thể tiêu chí về cơ sở vật chất, đội ngũ giáo viên, chương trình, phương pháp giảng dạy và dịch vụ giáo dục chất lượng cao áp dụng tại một số cơ sở giáo dục mầm non, giáo dục phổ thông chất lượng cao. Đây là cơ sở để các trường mầm non cố gắng xây dựng và thực hiện các tiêu chí [4].

Giao quyền tự chủ về quản lý thực hiện chuyên môn, đảm bảo nguyên tắc tập trung dân chủ, đề cao trách nhiệm người đứng đầu và thực hiện công khai theo quy định, gắn với trách nhiệm giải trình trước xã hội. Phòng GDĐT chỉ đạo các nhà trường có hình thức đổi mới để thực hiện nhiệm vụ năm học, nâng cao chất lượng, rút gọn khoảng cách, vị trí giáo dục mầm non giữa các trường. Chỉ đạo các nhà trường xây dựng kế hoạch chiến lược nhà trường giai đoạn 05 năm tạo thương hiệu, chất lượng riêng khi giới thiệu truyền thông về trường mình. Các trường mầm non công lập thay đổi tư duy quản trị trường học phát huy vai trò tổ chuyên môn và giáo viên, nhân viên cộng tác làm việc trong môi trường sư phạm thân thiện.

Trong thời gian qua, các trường mầm non căn cứ vào các văn bản hướng dẫn, điều kiện thực tiễn, phương hướng thực hiện nhà trường trong thời gian tới, đã tự xây dựng các tiêu chí, như: Trường Mầm non đô thị Việt Hưng với đề án "Xây dựng trường chất lượng cao Mầm non Đô thị Việt Hưng giai đoạn 2021-2026", trường Mầm non 20/10, Trường mầm non A.4/NT1 với đề án: "Xây dựng trường mầm non A.4/NT1 theo mô hình trường chất lượng cao", Trường mầm non Đô thị Sài Đồng với đề án: "Xây dựng trường chất lượng cao Mầm non Đô thị Sài Đồng giai đoạn 2021-2026"...

Bên cạnh đó UBND các quận, huyện đã có văn bản chỉ đạo việc xây dựng và thực hiện các tiêu chí xây dựng trường mầm non chất lượng cao như: UBND quận Long Biên: Kiểm tra thẩm định trường mầm non đạt tiêu chí chất lượng cao; Kiểm tra thẩm định Chương trình giáo dục trường mầm non chất lượng cao Đô thị Sài Đồng; thành lập đoàn thẩm định đề án xây dựng trường chất lượng cao các trường. Tờ trình của UBND quận Long Biên gửi UBND thành phố Hà Nội; Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội về đề nghị kiểm tra, công nhận trường Mầm non Đô thị Việt Hưng đạt tiêu chí chất lượng cao.

Với sự chỉ đạo, hướng dẫn của Sở GD&ĐT HN, các phòng Giáo dục và Đào tạo, các cơ sở giáo dục mầm non công lập phối hợp, hỗ trợ, hướng dẫn phụ huynh thực hiện chế độ dinh dưỡng khoa học, hợp lý, tổ chức cho trẻ em hoạt động vui chơi, an toàn tại nhà; xây dựng kho học liệu điện tử toàn Ngành. Các cơ sở giáo dục mầm non có nhiều sáng tạo, khắc phục khó khăn tổ chức nhiều hoạt động kết nối cha mẹ trên kênh Youtube, trang Web... các tổ chức công đoàn quận huyện, các nhà đầu tư, cá nhân hỗ trợ giáo viên nhân viên hoàn cảnh khó khăn.

Được sự quan tâm, chỉ đạo trực tiếp, toàn diện của UBND thành phố, chỉ đạo sát sao về chuyên môn nghiệp vụ của Sở GD&ĐT Hà Nội, các Phòng GD&ĐT các quận, huyện đã thường xuyên quan tâm đến đời sống vật chất và tinh thần cho đội ngũ giáo viên mầm non. Hàng năm, ngoài các kiến thức chuyên môn, Sở GD&ĐT Hà Nội, các Phòng GD&ĐT thường BD các trường mầm non thực hiện nâng cao chất lượng đội ngũ với chuyên đề: Kỹ năng sơ cấp cứu ban đầu, phòng chống TNTT cho trẻ; tập huấn nâng cao nghiệp vụ về quản lý ATTP cho các trường có bếp ăn bán trú; giải pháp tăng tính chủ động cho học sinh; xây dựng môi trường lớp học mầm non lấy trẻ làm trung tâm; vận dụng reggio emilia trong giáo dục mầm non; chuyên đề ATGT, chương trình "Tôi yêu Việt Nam; giáo án 5E và dạy học theo dự án; đổi mới và nâng cao chất lượng Phương pháp môn Giáo dục thể chất cho giáo viên; vận dụng Reggio Emilia trong giáo dục mầm non; sàng lọc và hỗ trợ trẻ rối loạn phổ tự kỷ; tăng động giảm chú ý trong trường mầm non; Dạy học theo dự án... Bên cạnh đó, đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên tận tình, tâm huyết, yêu nghề mến trẻ, có kinh nghiệm áp dụng phương pháp dạy học tiên tiến vào tổ chức các hoạt động giáo dục. Các trường mầm non đã sử dụng hồ sơ, sổ sách điện tử phù hợp với điều kiện của quận, nhà trường và khả năng thực hiện của giáo viên. Lựa chọn và triển khai các ứng dụng, các phần mềm hỗ trợ trong công tác quản lý của nhà trường và kiểm tra, giám sát, giảm hồ sơ giấy trong việc xây dựng, thực hiện KHGD: lập kế hoạch, theo dõi chỉ đạo, quản lý bán trú, quản lý về đồ dùng, thiết bị, đồ chơi... của các đơn vị có uy tín, được cơ quan có thẩm quyền thẩm định. Đổi mới hình thức, nội dung sinh hoạt chuyên môn dự giờ, bồi dưỡng tập huấn và tổ chức sinh hoạt chuyên môn; bồi dưỡng, tập huấn cho đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên cơ sở giáo dục mầm non. Bên cạnh những kết quả đạt được trong việc dạy văn hóa, công tác giáo dục đạo đức, kỹ năng sống đã được chú trọng và đẩy mạnh. Ngành đã tiếp tục triển khai giảng dạy Bộ tài liệu giáo dục nếp sống thanh lịch, văn minh, các chương trình mới được cập nhật đến các trường mầm non trên địa bàn thành phố.

3.2. Những tồn tại, hạn chế

Về quản lý hoạt động dạy và học: Hiệu trưởng, Ban giám hiệu các trường là người trực tiếp quản lý hoạt động chăm sóc, nuôi dưỡng, giáo dục. Song cũng không ít trường Hiệu trưởng chịu trách nhiệm về chất lượng giáo dục, nhưng không có thẩm quyền tiếp nhận, lựa chọn giáo viên. Việc nhận giáo viên chưa đủ tiêu chuẩn, chưa đáp ứng được yêu cầu chuyên môn tồn tại ở nhiều trường, do công tác tuyển dụng, bổ nhiệm đội ngũ GV các trường mầm non do UBND các quận, huyện quyết định.

Hiện nay một số trường mầm non trong các quận nội thành gặp khó khăn về việc bố trí quỹ đất để xây dựng trường học; một số khu đô thị có chung cư cao tầng, trường học chưa đáp ứng được nhu cầu, số học sinh trên một lớp vượt quá quy định. Do vậy để đáp ứng yêu cầu trường chất lượng cao về diện tích sử dụng trong các trường còn bất cập. Hiện một số trường mầm non gặp nhiều khó khăn về tình hình tài chính, ảnh hưởng dịch bệnh; cơ sở vật chất, hệ thống hạ tầng (một số khu vực sân chơi, lớp học) xuống cấp, cần cải tạo, nâng cấp nhiều hạng mục, nhưng kinh phí hạn hẹp. Đội ngũ GV có nhiều GV biên chế tuổi cao, khả năng tiếng Anh, tin học hạn chế, chưa có cơ chế tuyển giáo viên chuyên biệt, giáo viên nước ngoài về giảng dạy cho giáo viên và học sinh nhà trường. Giáo viên ở một số môn mới, môn "tích hợp" và hoạt động giáo dục bắt buộc còn thiếu và chưa được đào tạo, bồi dưỡng bài bản.

Công tác bồi dưỡng đội ngũ giáo viên mầm non đáp ứng chuẩn nghề nghiệp chưa thực sự được quan tâm, phương thức bồi dưỡng, nội dung bồi dưỡng chưa sát thực tế đòi hỏi của giáo viên mầm non. Việc đánh giá khi kết thúc các đợt bồi dưỡng cho giáo viên mầm non còn chưa nghiêm túc, do vậy công tác BD chưa hiệu quả. Các cấp QLGD mặc dù đã quan tâm đến chế độ, chính sách cho đội ngũ giáo viên mầm non thành phố, tuy nhiên so với thực tiễn thì chế độ chính sách đối với đội ngũ giáo viên mầm non thì còn hạn chế chưa tạo được động lực cho đội ngũ GV phát triển. Sự phát triển của các thành phần kinh tế trong thời kỳ đổi mới đã tạo ra nhiều cơ hội lựa chọn việc làm khác cho đội ngũ giáo viên. Chế độ, chính sách về tiền lương còn nhiều bất cập, lương giáo viên chưa đủ để trang trải cuộc sống. Giáo viên mầm non công lập

đang có xu hướng chuyển đổi nghề nghiệp với mức thu nhập cao hơn (giáo viên nghỉ việc sẽ chuyển sang làm việc ở các trường tư thục hoặc chuyển sang làm việc ở các lĩnh vực khác có thu nhập cao hơn); tác động của nền kinh tế thị trường và nhu cầu của giáo viên tăng, giáo viên có năng lực tốt sẽ có xu hướng tìm đến những nơi có điều kiện tốt hơn để tìm cơ hội thăng tiến cho bản thân; một số giáo viên chấp nhận bỏ nghề, đi học lại để tìm kiếm cơ hội việc làm khác. Trường mầm non chưa đều, một số GV trẻ chưa có nhiều kinh nghiệm, một số GV lớp tuổi việc sử dụng CNTT, tiếng Anh còn hạn chế. Công tác đào tạo, bồi dưỡng, khảo sát, đánh giá trình độ chuyên môn của giáo viên mầm non chưa được thực hiện kịp thời. Thiếu các chính sách khuyến khích đội ngũ giáo viên phát triển theo chuẩn nghề nghiệp.

4. Biện pháp quản lý xây dựng các tiêu chí công nhận trường mầm non chất lượng cao trên địa bàn thành phố Hà Nội theo theo định hướng Luật Thủ đô

4.1. Nâng cao nhận thức và tạo sự đồng thuận của các lực lượng xã hội về sự cần thiết xây dựng tiêu chí công nhận trường mầm non chất lượng cao

Nhằm tuyên truyền, vận động để các cấp chính quyền, cán bộ quản lý giáo dục. Giáo viên, NV và phụ huynh của trẻ nhận thức đúng, đủ về vai trò, tầm quan trọng của công tác xây dựng các tiêu chuẩn công nhận trường mầm non chất lượng cao, chủ trương xây dựng trường chất lượng cao của Đảng, của Nhà nước và của Ngành, từ đó tạo sự đồng thuận, ủng hộ trong việc thực hiện các tiêu chuẩn của trường mầm non chất lượng cao. Nhận thức đúng sẽ dẫn đến thống nhất về tư tưởng và đi đến hành động đúng cho nên hơn ai hết các cấp chính quyền, đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên trong nhà trường cần phải hiểu rõ các nội dung các tiêu chí xây dựng trường mầm non chất lượng cao, thực tế nhà trường và địa phương để phấn đấu, nỗ lực khắc phục khó khăn vì mục tiêu xây dựng trường đạt chuẩn là mang tới cho trẻ môi trường giáo dục toàn diện, hiện đại.

Muốn xây dựng các tiêu chí công nhận trường mầm non chất lượng cao, phải tích cực làm cho các cấp lãnh đạo, chính quyền địa phương nắm được nội dung cụ thể các tiêu chuẩn xây dựng trường mầm non đạt chuẩn chất lượng cao; tranh thủ sự ủng hộ của chính quyền, của các đoàn thể và nhân dân địa phương, tranh thủ các diễn đàn của địa phương để tuyên truyền về sự cần thiết của việc xây dựng các tiêu chí công nhận trường mầm non chất lượng cao, bởi vì một trường mầm non chất lượng cao phù hợp quá trình phát triển giáo dục hiện nay; đồng thời, làm cho mỗi một cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên có sự hiểu biết sâu sắc về tổ chức và hoạt động của hệ thống giáo dục quốc dân nói chung, của trường mầm non nói riêng, đây là một trong những nội dung có trong chương trình bồi dưỡng thường xuyên cho cán bộ quản lý, GV hàng năm. Quá trình ĐTBD cần làm cho cán bộ quản lý, GV hiểu rõ, nắm được đầy đủ các quy định về tiêu chuẩn của trường mầm non chất lượng cao, để có sự hiểu biết và nhận thức đầy đủ về tầm quan trọng, ý nghĩa, nội dung của các tiêu chí công nhận trường mầm non chất lượng cao.

4.2. Tổ chức bộ máy quản lý đáp ứng tiêu chuẩn của trường mầm non chất lượng cao theo Luật Thủ đô

Chức năng tổ chức trong quản lý là việc thiết kế cơ cấu các bộ phận phù hợp với mục tiêu tổ chức. Ngoài ra, còn phải chú ý đến phương thức hoạt động, đến quyền hạn của bộ phận, tổ chức đoàn thể, tạo điều kiện cho sự liên kết ngang dọc và đặc biệt chú ý đến việc bố trí cán bộ, người vận hành các bộ phận của tổ chức.

Quản lý xây dựng tiêu chí công nhận trường mầm non chất lượng cao là công việc phức tạp, tốn nhiều thời gian, công sức; đồng thời cần có sự tham gia của nhiều ngành, nhiều cấp và trách nhiệm của tập thể, do đó đòi hỏi sự phối hợp, hợp tác cao của các tổ chức đoàn thể, của cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên trong trường và sự phân công, phân nhiệm hợp lý, có ý nghĩa quyết định thắng lợi trong quá trình quản lý xây dựng trường mầm non chất lượng cao.

4.3. Phát triển đội ngũ giảng viên theo hướng chuẩn hóa theo Luật Thủ đô

Phát triển đội ngũ giáo viên mầm non giúp cho việc xây dựng và thực hiện các tiêu chí trường mầm non chất lượng cao được thực hiện có hiệu quả và chất lượng. Điều này sẽ góp phần nâng cao chất lượng giáo dục mầm non hiện nay.Tăng cường phân tích, đánh giá thực trạng ĐNGV. Đẩy mạnh xây dựng các loại kế hoạch (dài hạn, trung hạn, ngắn hạn) phát triển ĐNgiáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp. Tăng cường xây dựng các mối quan hệ công việc rõ ràng, cụ thể giữa các bộ phận và cá nhân. Thực hiện tốt phân công

nhiệm vụ phù hợp với năng lực chuyên môn của giáo viên. Thực hiện tốt xây dựng kế hoạch đào tạo và bồi dưỡng. Duy trì thường xuyên các công việc: thông báo và lắng nghe ý kiến phản hồi từ giáo viên; Hiệu trưởng đánh giá giáo viên theo tiếp cận Chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non; thực hiện các chế độ chính sách cho giáo viên; chăm lo đời sống vật chất, tinh thần cho giáo viên. Bên cạnh đó, cần thúc đẩy thực hiện chế độ tuyên dương, khen thưởng, kỉ luật ĐNGV.

4.4. Tăng cường quản lý đảm bảo chất lượng chăm sóc giáo dục trẻ

Quản lý chỉ đạo thường xuyên để các trường thực hiện đầy đủ chương trình kế hoạch giáo dục theo quy định của Bộ GD&ĐT, theo đó các trường mầm non phải có kế hoạch giáo dục cụ thể, thực hiện nhiệm vụ năm học và chương trình giáo dục mầm non do Bộ GD&ĐT ban hành.

Chỉ đạo các trường xây dựng kế hoạch nuôi dưỡng, chăm sóc và giáo dục trẻ; làm tốt công tác phân công nhiệm vụ, thực hiện có hiệu quả việc nuôi dưỡng, chăm sóc và giáo dục trẻ, để ra các chi tiêu cần đạt về số lượng, chất lượng nuôi dưỡng, chăm sóc và giáo dục trẻ. Nguồn thực phẩm cung cấp phải đủ về số lượng, đảm bảo điều kiện vệ sinh an toàn thực phẩm (VSATTP), giá cả hợp lý theo thị trường địa phương.

Thực hiện nghiêm túc các văn bản quy phạm pháp luật về VSATTP, các công văn hướng dẫn nhiệm vụ của cấp học mầm non về các hoạt động nuôi dưỡng, chăm sóc và giáo dục trẻ. Đưa tầm quan trọng của nội dung an toàn vệ sinh nói chung và VSATTP nói riêng lên hàng đầu. Phối hợp với ngành y tế thực hiện khám sức khỏe định kỳ cho trẻ 2 lần trong năm học. Làm tốt công tác tuyên truyền tới các bậc phụ huynh về công tác thực hiện chuyên đề giáo dục dinh dưỡng, VSATTP bằng nhiều hình thức.

4.5. Đảm bảo quy mô trường lớp, cơ sở vật chất và trang thiết bị dạy học phù và tăng cường công tác xã hội hóa giáo dục trong việc xây dựng trường mầm non chất lượng cao

Lãnh đạo Sở GD&ĐT, lãnh đạo các phòng GD&ĐT thường xuyên chỉ đạo để các trường thực hiện đầy đủ, đúng quy định việc mua sắm trang thiết bị theo đúng quy định của Bộ GD&ĐT.

Chỉ đạo các trường xây dựng thường xuyên rà soát, thống kê số lượng, chất lượng trang thiết bị dạy học; việc mua sắm mới, bổ sung cần có hóa đơn, chứng từ, giải trình theo đúng quy định. Nguồn gốc trang thiết bị có xuất xứ rõ ràng, đảm bảo các đồ chơi không ảnh hưởng đến sức khỏe và mang tính giáo dục của trẻ. Ngoài ra, các cơ sở giáo dục mầm non, cần tổ chức tự làm đồ dùng, đồ chơi, thiết bị dạy học để bổ sung, cải tiến, sửa chữa đồ dùng, đồ chơi, thiết bị dạy học nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới phương pháp dạy học và nâng cao chất lượng giáo dục.Thực hiện nghiêm túc các văn bản quy phạm pháp luật về mua sắm thiết bị trong trường mầm non như: Thông số 02/2010/TT-BGDĐT ngày 11/02/2010 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT về việc ban hành Danh mục Đồ dùng - Đồ chơi - Thiết bị dạy học tối thiểu dùng cho giáo dục mầm non [7]; Quyết định số 3141/QĐ-BGDĐT ngày 30/7/2010 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT về việc Ban hành tiêu chuẩn kỹ thuật Đồ dùng - Đồ chơi -Thiết bị dạy học tối thiểu dùng cho giáo dục mầm non... [8]

Xã hội hóa giáo dục là một chủ trương lớn của Đảng và Nhà nước. Xã hội hóa giáo dục là nhằm huy động các lực lượng xã hội cùng chung tay làm công tác giáo dục, xây dựng tiêu chí công nhận trường mầm non chất lượng cao theo phương châm nhà nước và nhân dân cùng làm. Xây dựng mối quan hệ tốt đẹp giữa nhà trường, gia đình và xã hội để tạo môi trường giáo dục thống nhất, phát huy tinh thần đoàn kết, ý thức trách nhiệm, chủ động phối hợp cùng nhà trường xây dựng trường chất lượng cao. Nâng cao nhận thức của các lực lượng xã hội về vị trí của giáo dục "Giáo dục là quốc sách hàng đầu", giáo dục là cơ sở của sự phát triển kinh tế - xã hội của đất nước, làm cho mỗi gia đình đều hiểu về tài sản vô giá của mình để lại cho con cái là sự thành đạt của con cái về mặt giáo dục. Do đó, việc tạo điều kiện cho con đến trường, chăm lo sự học hành ở nhà của con cái và đóng góp trong điều kiện có thể để xây dựng phát triển giáo dục địa phương là trách nhiệm không thể thiếu được ở các bậc cha mẹ trẻ. Ngoài ra, cần khơi dậy truyền thống của dân tộc, của địa phương, dòng tộc, họ hàng trong việc học tập của con cái. Huy động có hiệu quả các đoàn thể, tổ chức chính trị xã hội, chính quyền địa phương, nhân dân, các nhà tài trợ...hỗ trợ đóng góp xây dựng nhà trường.

4.6. Hoàn thiện các tiêu chí công nhận trường mầm non chất lượng cao trên địa bàn thành phố Hà Nội theo Luật Thủ đô

Chương trình giáo dục nhà trẻ của Trường Mầm non chất lượng cao nhằm giúp trẻ từ 12 tháng tuổi đến 36 tháng tuổi phát triển hài hòa về các mặt thể chất, nhận thức, ngôn ngữ, tình cảm, kĩ năng xã hội và thẩm

mỹ. Tăng cường phát triển các tố chất vận động ban đầu và các giác quan, phát huy tối đa khả năng cá nhân; mạnh dạn, hồn nhiên, thích tìm hiểu, khám phá; biết giao tiếp với những người xung quanh; biết phòng tránh một số tình huống đơn giản không an toàn với bản thân. Chương trình giáo dục mẫu giáo nhằm giúp trẻ em từ 3 – 6 tuổi phát triển hài hòa về các mặt thể chất, nhận thức, ngôn ngữ, tình cảm, kĩ năng xã hội và thẩm mĩ; hình thành và phát triển ở trẻ em những chức năng tâm sinh lí, năng lực và phẩm chất mang tính nền tảng, những kĩ năng sống cần thiết phù hợp với lứa tuổi. Phát triển tối đa năng lực cá nhân trẻ. Chú trọng phát triển các tố chất vận động và các giác quan, khả năng tư duy độc lập, sáng tạo, mạnh dạn, tự tin, chia sẻ, hợp tác và biết cách giải quyết các tình huống xảy ra xung quanh. Có khả năng tự học, tự tìm kiếm thông tin, sẵn sàng bước vào bậc tiểu học và các bậc học tiếp theo, trở thành người công dân toàn cầu trong tương lai.

5. Kết luận

Chất lượng GD&ĐT tạo nên thương hiệu của mỗi trường. Các trường mầm non muốn đạt được thương hiệu cần có các tiêu chí: Tổ chức và quản lý nhà trường; Cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên; Cơ sở vật chất và thiết bị dạy học; Quan hệ giữa nhà trường, gia đình và xã hội; Hoạt động và kết quả nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ. Vì thế, việc nghiên cứu, đề xuất các giải pháp xây dựng các tiêu chí công nhận trường mầm non chất lượng cao trên địa bàn thành phố Hà Nội trở nên cấp thiết; đây không chỉ là nhiệm vụ trước mắt mà còn là vấn đề lâu dài, đòi hỏi phải tiến hành thường xuyên, liên tục.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019), Thông tư số 06/2019/TT-BGDĐT quy định về quy tắc ứng xử trong các cơ sở giáo dục mầm non, giáo dục phổ thông, cơ sở giáo dục thường xuyên.
[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), Thông tư số 26/2018/TT- BGDĐT ngày 08/10/2018 của Bộ GDDT ban hành quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non.
[3] Hội đồng nhân dân Thành phố Hà Nội (2019), Nghị quyết số 13/2019/NQ-HĐND của Hội đồng nhân dân Thành phố Hà Nội khóa XV quy định mức trần học phí đối với các cơ sở giáo dục công lập chất lượng cao trên địa bàn Thủ đô năm học 2020-2021.
[4] Ủy ban nhân dân thành phố Hà Nội đã ban hành Quyết định số 20/2013/QĐ-UBND ngày 24/6/2013 của UBND thành phố Hà Nội ban hành Quy định cụ thể tiêu chí về cơ sở vật chất, đội ngũ giáo viên, chương trình, phương pháp giảng dạy và dịch vụ giáo dục chất lượng cao áp dụng tại một số cơ sở giáo dục mầm non, giáo dục phổ thông chất lượng cao
[5] Hồ Lam Hồng (2006), "Nghiên cứu cơ sở lý luận và thực tiễn của việc xây dựng chuẩn giáo viên mầm non đáp ứng yêu cầu đổi mới của giáo dục mầm non", đề tài cấp Bộ.
[6] Luật số 25/2012/QH13 ngày 21/11/2012 Luật Thủ đô về phát triển giáo dục và đào tạo
[7] Thông số 02/2010/TT-BGDĐT ngày 11/02/2010 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT về việc ban hành Danh mục Đồ dùng - Đồ chơi - Thiết bịdạy học tối thiểu dùng cho giáo dục mầm non
[8] Quyết định số 3141/QĐ-BGDĐT ngày 30/7/2010 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT về việc Ban hành tiêu chuẩn kỹ thuật Đồ dùng - Đồ chơi -Thiết bị dạy học tối thiểu dùng cho giáo dục mầm non.

ABSTRACT

Managing the construction of criteria for recognition of high-quality preschools in Hanoi city according to the Law on Capital

Preschool education is the first level of education in the national education system, laying the foundation for children's physical, cognitive, social-emotional and aesthetic development. The skills that children acquire through early childhood care programs will be the foundation for their future learning and success. In order to meet the requirements of society, at present, preschool education has focused on the orientation of improving the quality of early childhood education institutions and building high-quality schools. Accreditation of high-quality preschools in Hanoi city according to the Law of the Capital.

Keywords: *Management, construction, criteria, high-quality preschool.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem23.v15.n5.71
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 5, pp. 71-77
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

PHÁT HUY VAI TRÒ CỦA GIẢNG VIÊN TRONG ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC CÁC MÔN LÝ LUẬN CHÍNH TRỊ TẠI HỌC VIỆN AN NINH NHÂN DÂN

Hà Vũ Long[1]

Tóm tắt. Bài báo nói về vai trò của giảng viên trong việc đổi mới phương pháp giảng dạy các môn lý luận chính trị tại Học viện An ninh nhân dân. Đảng Cộng sản Việt Nam xác định công tác giáo dục, đào tạo, bồi dưỡng các môn lý luận chính trị là quan trọng trong công tác tư tưởng của Đảng. Giảng dạy các môn lý luận chính trị tại Học viện An ninh nhân dân luôn cố gắng gắn kết lý luận với thực tiễn, học đi đôi với hành, từ đó hình thành và xây dựng được bản lĩnh chính trị vững vàng cho các học viên. Vai trò của giảng viên được đảng ủy và Ban giám đốc quan tâm, đầu tư, nâng cao trình độ để truyền đạt các nội dung chuyên môn phù hợp với thực tiễn đặt ra. Bài viết tập trung nghiên cứu đề xuất biện pháp góp phần phát huy vai trò của giảng viên trong đổi mới phương pháp giảng dạy các môn lý luận chính trị tại Học viện An ninh nhân dân.

Từ khóa: *Đổi mới phương pháp, lý luận chính trị, Học viện an ninh nhân dân.*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh nền giáo dục đang chịu tác động lớn từ sự phát triển của công nghệ thông tin, giáo dục truyền thống đang dần bị thay thế bởi các phương pháp giáo dục mới. Trong đó, việc đổi mới phương pháp dạy học các môn lý luận chính trị tại Học viện An ninh nhân dân là một nhu cầu cấp thiết.

Giảng viên đóng vai trò vô cùng quan trọng trong quá trình đổi mới phương pháp dạy học này. Tuy nhiên, hiện nay, việc đào tạo và nâng cao năng lực cho giảng viên về phương pháp giảng dạy vẫn còn hạn chế:

Một trong những hạn chế chính đối với việc phát huy vai trò của giảng viên trong đổi mới phương pháp dạy học các môn lý luận chính trị tại Học viện An ninh nhân dân là hạn chế về đào tạo và nâng cao năng lực giảng viên về phương pháp giảng dạy. Hiện nay, mặc dù có các chương trình đào tạo, khóa học, nhưng cần phải nhận thấy rằng việc đào tạo và nâng cao năng lực cho giảng viên về phương pháp giảng dạy các môn lý luận chính trị vẫn còn chưa đủ. Nhiều giảng viên vẫn chưa nắm vững và ứng dụng được các phương pháp dạy học mới, đặc biệt là trong việc sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông. Ngoài ra, việc đào tạo và nâng cao năng lực giảng viên cũng chưa đồng đều và không được thực hiện một cách chuyên nghiệp, chất lượng. Vì vậy, để giải quyết vấn đề này, Học viện An ninh nhân dân cần tăng cường đầu tư và tập trung vào đào tạo và nâng cao năng lực giảng viên về phương pháp giảng dạy các môn lý luận chính trị. Đồng thời, cần áp dụng các phương pháp đào tạo hiện đại và chuyên nghiệp, phù hợp với thực tế và nhu cầu của từng khoa và bộ môn. Các khóa học đào tạo nên được thiết kế linh hoạt và đa dạng để giúp giảng viên nắm bắt các kỹ năng, phương pháp mới, đặc biệt là các công nghệ thông tin và truyền thông mới nhất.

Hạn chế chưa áp dụng hiệu quả công nghệ vào giảng dạy, đặc biệt là các phương tiện giảng dạy trực tuyến. Hiện nay, với sự phát triển của công nghệ thông tin và truyền thông, việc áp dụng công nghệ vào giảng dạy là rất cần thiết và hiệu quả để giúp sinh viên tiếp cận kiến thức một cách dễ dàng và thuận tiện. Tuy nhiên, tại Học viện An ninh nhân dân, việc áp dụng công nghệ vào giảng dạy các môn lý luận chính trị vẫn còn hạn chế. Các phương tiện giảng dạy trực tuyến như video học, các bài giảng trực tuyến hay các chương trình đào tạo trực tuyến vẫn chưa được sử dụng và phát triển một cách hiệu quả. Ngoài ra, còn thiếu sự đầu tư và nỗ lực để tạo điều kiện cho giảng viên và sinh viên có thể tiếp cận và sử dụng các công nghệ mới nhất để hỗ trợ trong quá trình học tập và giảng dạy.

Ngày nhận bài: 15/03/2023. Ngày nhận đăng: 12/05/2023.
[1]Học viện An ninh nhân dân
Tác giả liên hệ: Hà Vũ Long. Địa chỉ e-mail: havulongc500@gmail.com

Hạn chế khác là sự không đảm bảo sự phát triển đồng đều về năng lực giảng viên giữa các khoa và các bộ môn. Điều này có thể dẫn đến sự khác biệt về chất lượng giảng dạy và hiệu quả đào tạo của các môn học lý luận chính trị tại Học viện. Nếu một số giảng viên không đủ năng lực hoặc không được đào tạo đầy đủ về phương pháp dạy học hiện đại, điều này sẽ ảnh hưởng đến chất lượng giảng dạy và đào tạo của Học viện.

Vì vậy, để đáp ứng nhu cầu đổi mới phương pháp dạy học các môn lý luận chính trị tại Học viện An ninh nhân dân, cần có các giải pháp nhằm phát huy vai trò của giảng viên. Điều này có thể được thực hiện thông qua việc đào tạo và nâng cao năng lực cho giảng viên, áp dụng công nghệ vào giảng dạy, đồng thời xây dựng phương pháp đánh giá hiệu quả cho các môn học này.

2. Vai trò của giảng viên trong đổi mới phương pháp dạy học các môn Lý luận chính trị

Giảng viên đóng vai trò quan trọng trong đổi mới phương pháp dạy học các môn Lý luận chính trị bằng cách cập nhật và áp dụng các phương pháp giảng dạy tiên tiến và hiệu quả. Việc áp dụng các phương pháp giảng dạy phù hợp với đặc thù của môn học và độ tuổi của sinh viên có thể giúp tăng cường sự hiểu biết và động lực học tập của sinh viên. Ngoài ra, giảng viên còn đóng vai trò quan trọng trong việc xây dựng môi trường học tập tích cực, khuyến khích sự tham gia chủ động của sinh viên và giúp đỡ sinh viên giải đáp các thắc mắc liên quan đến môn học.

Theo (Jones, 2019), giảng viên nên sử dụng các công nghệ mới để tăng cường sự tương tác và tham gia của sinh viên trong quá trình học tập. Ngoài ra, giảng viên cần cải thiện kỹ năng giảng dạy và đánh giá, xây dựng các hoạt động giáo dục phù hợp với môn học và độ tuổi của sinh viên, cùng với đó là khả năng giúp đỡ sinh viên trong việc nghiên cứu và trình bày các bài tập và đồ án.

2.1. Thiết kế và triển khai các hoạt động giảng dạy

Vai trò của giảng viên là rất quan trọng trong việc thiết kế và triển khai các hoạt động giảng dạy trong giáo dục. Theo tài liệu của Rosser và Jastrzembski (2020), giảng viên không chỉ là người truyền đạt kiến thức mà còn phải đảm bảo rằng các hoạt động giảng dạy của mình được thiết kế sao cho phù hợp với mục tiêu học tập của sinh viên.

Theo tài liệu của Ambrose và đồng nghiệp (2010), vai trò của giảng viên trong thiết kế hoạt động giảng dạy là đảm bảo rằng các hoạt động giảng dạy được thiết kế sao cho phù hợp với nội dung và mục tiêu học tập của khóa học, cung cấp cho sinh viên những trải nghiệm học tập tích cực và giúp họ phát triển các kỹ năng cần thiết.

Để triển khai các hoạt động giảng dạy, giảng viên cần có khả năng giảng dạy hiệu quả và sử dụng các phương pháp giảng dạy phù hợp. Theo tài liệu của Chickering và Gamson (1987), giảng viên cần phải tạo ra môi trường học tập tích cực, đưa ra phản hồi đầy đủ và đúng thời điểm, đưa ra các bài tập và hoạt động học tập thú vị và phù hợp với mục tiêu học tập của sinh viên.

2.2. Tạo môi trường học tập tích cực

Giảng viên có vai trò vô cùng quan trọng trong việc tạo môi trường học tập tích cực cho sinh viên. Nhiệm vụ của giảng viên không chỉ là truyền đạt kiến thức mà còn là đảm bảo môi trường học tập tích cực, nơi sinh viên cảm thấy tự tin, tràn đầy năng lượng và có động lực học tập.

Trước hết, giảng viên phải hiểu rõ rằng mỗi sinh viên đều có nhu cầu, mong muốn và phong cách học tập khác nhau. Do đó, để tạo môi trường học tập tích cực, giảng viên cần tiếp cận sinh viên với tư cách là người đồng hành trong quá trình học tập, tạo sự gần gũi, thân thiện và tin tưởng giữa giảng viên và sinh viên.

Thứ hai, giảng viên cần thiết lập một môi trường học tập an toàn, tràn đầy năng lượng và đầy đủ tiện nghi. Giảng viên cần chú ý đến các yếu tố như ánh sáng, âm thanh, không gian học tập, vật dụng hỗ trợ học tập... để đảm bảo sinh viên có thể tập trung và học tập tốt nhất.

Thứ ba, giảng viên cần thực hiện các hoạt động học tập có tính ứng dụng và thú vị, giúp sinh viên đón nhận và nắm bắt kiến thức dễ dàng hơn. Đồng thời, giảng viên cần khuyến khích sinh viên học tập theo nhóm, tạo sự hợp tác và trao đổi kinh nghiệm giữa các sinh viên trong cùng một nhóm để tăng cường tinh thần đồng đội và nâng cao hiệu quả học tập.

Thứ tư, giảng viên cần cung cấp cho sinh viên thông tin chi tiết và đầy đủ về các nội dung học tập, tài

liệu tham khảo, đề thi và các yêu cầu đối với sinh viên. Điều này giúp sinh viên hiểu rõ hơn về mục tiêu học tập và có thể chuẩn bị tốt hơn cho các bài kiểm tra và đồ án.

Cuối cùng, giảng viên cần động viên và khuyến khích sinh viên trong quá trình học tập. Bằng cách gửi gắm sự tin tưởng vào khả năng của sinh viên và giúp sinh viên tận dụng những cơ hội để phát triển bản thân.

2.3. Khuyến khích học tập chủ động

Giảng viên đóng vai trò quan trọng trong việc khuyến khích học tập chủ động của sinh viên. Theo Hattie và Timperley (2007), phương pháp giảng dạy của giảng viên có ảnh hưởng lớn đến thành tích học tập của sinh viên. Vì vậy, giảng viên cần thiết lập môi trường học tập tích cực, khuyến khích sinh viên tham gia hoạt động học tập và cung cấp các nguồn tài liệu phù hợp để hỗ trợ cho quá trình học tập của sinh viên.

Theo Jackson và Xu (2014), giảng viên có thể khuyến khích học tập chủ động của sinh viên bằng cách sử dụng các phương pháp giảng dạy phù hợp, tạo ra các bài giảng thú vị và truyền cảm hứng, cũng như cung cấp cho sinh viên các nguồn tài liệu đa dạng và thú vị để khuyến khích họ tiếp cận kiến thức.

Một nghiên cứu của Komarraju và Karau (2005) cũng chỉ ra rằng, giảng viên có thể giúp sinh viên trở nên chủ động hơn trong học tập bằng cách khuyến khích họ tham gia các hoạt động học tập tích cực, như thảo luận nhóm, thực hành bài tập, nghiên cứu độc lập và phát triển kỹ năng tư duy sáng tạo.

Do đó, vai trò của giảng viên trong khuyến khích học tập chủ động của sinh viên là rất quan trọng. Giảng viên có thể giúp sinh viên phát triển kỹ năng tự học và trở thành những người học tập chủ động bằng cách tạo ra một môi trường học tập tích cực, cung cấp các nguồn tài liệu phù hợp và khuyến khích sinh viên tham gia các hoạt động học tập tích cực.

2.4. Sử dụng các công nghệ hỗ trợ giảng dạy

Sử dụng các công nghệ hỗ trợ giảng dạy là một phương pháp hiệu quả để giảng viên cải thiện chất lượng giảng dạy và tăng tính tương tác trong lớp học. Theo nghiên cứu của Hrastinski (2008), sử dụng các công nghệ hỗ trợ giảng dạy như trang web học tập, diễn đàn trực tuyến, video giảng dạy và phần mềm tương tác có thể tăng tính tương tác và động lực học tập của sinh viên.

Ngoài ra, giảng viên còn có thể sử dụng các công nghệ như trò chơi giáo dục và ứng dụng di động để giúp sinh viên học tập một cách hiệu quả hơn. Theo một nghiên cứu của Sailer và Sailer (2017), sử dụng trò chơi giáo dục có thể tăng tính tương tác và sự tập trung của sinh viên trong quá trình học tập. Ngoài ra, ứng dụng di động cũng là một công nghệ hỗ trợ giảng dạy tiềm năng, giúp giảng viên tăng tính tiện lợi và linh hoạt trong việc truyền đạt kiến thức cho sinh viên.

Tuy nhiên, giảng viên cần lưu ý rằng sử dụng các công nghệ hỗ trợ giảng dạy không phải là một giải pháp cho tất cả các vấn đề giảng dạy và học tập. Theo nghiên cứu của Jaggars (2014), sử dụng các công nghệ hỗ trợ giảng dạy có thể không phù hợp cho tất cả các loại môn học và sinh viên, đặc biệt là với những sinh viên không có kinh nghiệm sử dụng công nghệ.

Vì vậy, vai trò của giảng viên trong sử dụng các công nghệ hỗ trợ giảng dạy là tạo ra một môi trường học tập phù hợp và hiệu quả cho sinh viên. Giảng viên cần đánh giá các công nghệ phù hợp với môn học và đối tượng sinh viên của mình, và cung cấp cho sinh viên các tài liệu hướng dẫn và hỗ trợ để giúp họ sử dụng công nghệ một cách hiệu quả.

2.5. Cập nhật kiến thức mới và thay đổi phương pháp dạy học

Giảng viên đóng vai trò vô cùng quan trọng trong việc cập nhật kiến thức mới và thay đổi phương pháp dạy học. Nhiệm vụ chính của giảng viên là truyền đạt kiến thức và kỹ năng cho sinh viên của mình, và để làm được điều đó, giảng viên cần phải luôn cập nhật những kiến thức mới nhất trong lĩnh vực của mình và tìm cách thay đổi phương pháp dạy học để phù hợp với nhu cầu của sinh viên.

Theo Johnstone và Socha (2019), giảng viên cần phải luôn cập nhật những kiến thức mới nhất trong lĩnh vực của mình thông qua việc tham gia các khóa đào tạo, hội thảo và các chương trình đào tạo liên quan đến chuyên môn của mình. Bên cạnh đó, giảng viên cũng cần đọc và tìm hiểu các tài liệu mới nhất về phương pháp dạy học và ứng dụng công nghệ trong giảng dạy.

Về phương pháp dạy học, giảng viên cần thay đổi phương pháp dạy học của mình để phù hợp với nhu cầu của sinh viên. Theo Thach, Thi, Tran, & Nguyen (2020), giảng viên cần phải tạo ra môi trường học tập

tích cực, khuyến khích sinh viên tham gia vào các hoạt động tương tác và thực hành thực tế. Ngoài ra, giảng viên cũng cần sử dụng các công nghệ mới nhất để giảng dạy và tạo ra các tài liệu học tập đa dạng và phong phú.

Vì vậy, giảng viên đóng vai trò quan trọng trong việc cập nhật kiến thức mới và thay đổi phương pháp dạy học. Sự cập nhật kiến thức mới và thay đổi phương pháp dạy học của giảng viên sẽ giúp cải thiện chất lượng giảng dạy và giúp sinh viên tiếp cận được những kiến thức mới nhất trong lĩnh vực của mình.

3. Thực trạng phương pháp dạy học các môn lý luận chính trị tại Học viện An ninh nhân dân

3.1. Điểm mạnh

Có nhiều điểm tích cực trong phương pháp dạy học các môn lý luận chính trị tại Học viện An ninh Nhân dân, bao gồm:

Đã có sự kết hợp phương pháp truyền thống và hiện đại: Phương pháp dạy học tại Học viện An ninh Nhân dân đã kết hợp giữa phương pháp truyền thống và phương pháp hiện đại. Điều này giúp cho việc giảng dạy các môn lý luận chính trị trở nên phong phú và đa dạng, từ đó giúp cho sinh viên có nhiều cơ hội tiếp cận với kiến thức và đồng thời phát triển các kỹ năng cần thiết để trở thành những nhà lãnh đạo tương lai.

Tập trung vào phát triển kỹ năng lãnh đạo và quản lý: Học viện An ninh Nhân dân đào tạo các học viên trở thành những nhà lãnh đạo tương lai của Việt Nam, vì vậy phương pháp dạy học tập trung vào phát triển các kỹ năng lãnh đạo và quản lý của sinh viên. Điều này giúp cho sinh viên không chỉ có kiến thức chuyên môn mà còn có khả năng thực hiện các công việc quản lý và lãnh đạo với hiệu quả cao.

Đào tạo tạo ra môi trường học tập tích cực: Phương pháp dạy học tại Học viện An ninh Nhân dân tạo ra môi trường học tập tích cực, đặc biệt là thông qua các hoạt động như thảo luận, nhóm học tập, thực hành và đánh giá đồng nghiệp. Điều này giúp cho sinh viên không chỉ có kiến thức chuyên môn mà còn có khả năng giao tiếp, tương tác và hợp tác với người khác trong môi trường làm việc.

Sử dụng tài liệu cơ bản và chuyên sâu: Phương pháp dạy học tại Học viện An ninh Nhân dân sử dụng các tài liệu cơ bản và chuyên sâu về lý luận chính trị để xây dựng các bài giảng. Điều này giúp cho sinh viên có cơ hội tiếp cận với những kiến thức quan trọng và có thể áp dụng chúng vào thực tiễn công việc của mình.

3.2. Hạn chế

Phương pháp dạy học các môn lý luận chính trị tại Học viện An ninh nhân dân có một số điểm hạn chế như sau:

Thường xuyên sử dụng phương pháp truyền đạt kiến thức một chiều: Phương pháp này thiếu tính tương tác giữa giảng viên và sinh viên, sinh viên chỉ là người nghe và ghi nhớ kiến thức mà không được tham gia tích cực vào quá trình học.

Thiếu sự đa dạng trong phương pháp dạy học: Nhiều giảng viên tại Học viện An ninh nhân dân chỉ sử dụng một phương pháp dạy học duy nhất, không tận dụng được sức mạnh của các phương pháp dạy học khác để giúp sinh viên tiếp thu kiến thức một cách tốt nhất.

Thiếu kết nối giữa lý thuyết và thực tiễn: Một số giảng viên chỉ tập trung giảng dạy các khái niệm và lý thuyết, thiếu sự kết nối giữa lý thuyết và thực tiễn, điều này khiến sinh viên khó có thể hiểu và áp dụng kiến thức vào thực tiễn.

Thiếu sự phản biện và tranh luận: Trong quá trình giảng dạy, thiếu sự đưa ra các câu hỏi phản biện và khuyến khích sinh viên tham gia tranh luận, góp ý, đóng góp ý kiến, giúp sinh viên phát triển kỹ năng tư duy phản biện và trích dẫn luận điểm.

Thiếu sự phù hợp với đối tượng học viên: Phương pháp dạy học tại Học viện An ninh nhân dân thường thiếu tính linh hoạt trong cách truyền đạt kiến thức để phù hợp với từng đối tượng học viên.

Thiếu sự tập trung vào mục tiêu đào tạo: Các phương pháp dạy học tại Học viện An ninh nhân dân thường không đặt mục tiêu đào tạo là trung tâm, mà tập trung vào việc truyền đạt kiến thức và thông tin, dẫn đến sinh viên không đạt được những kỹ năng cần thiết để thực hiện tốt công việc trong tương lai.

4. Biện pháp phát huy vai trò của giảng viên trong đổi mới phương pháp dạy học các môn lý luận chính trị tại Học viện An ninh nhân dân

4.1. Nâng cao năng lực chuyên môn của giảng viên

Mục tiêu biện pháp: Nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ, kỹ năng giảng dạy của giảng viên; Tạo điều kiện thuận lợi để giảng viên có thể áp dụng những kiến thức, kỹ năng mới và phù hợp với thực tiễn đào tạo; Giúp giảng viên tăng khả năng nghiên cứu, đổi mới phương pháp đào tạo và thúc đẩy sự phát triển của ngành giáo dục.

Nội dung biện pháp:

Đào tạo và hỗ trợ giảng viên: Đào tạo giảng viên về các kỹ năng chuyên môn, nghiệp vụ và phương pháp giảng dạy; Cung cấp các tài liệu, tài nguyên giảng dạy, phần mềm, công cụ hỗ trợ giảng dạy để giảng viên có thể áp dụng vào công tác giảng dạy; Hỗ trợ giảng viên trong việc nghiên cứu, phát triển các sản phẩm giáo dục như giáo trình, bài giảng, tài liệu tham khảo.

Thúc đẩy hoạt động nghiên cứu và phát triển chuyên môn: Tạo điều kiện thuận lợi cho giảng viên tham gia các hoạt động nghiên cứu chuyên môn, tham gia các đề tài nghiên cứu khoa học; Cung cấp nguồn lực cần thiết cho giảng viên để phát triển các dự án nghiên cứu chuyên môn mới; Tổ chức các buổi thảo luận, hội thảo chuyên đề, tập huấn để giảng viên có cơ hội trao đổi kinh nghiệm, học hỏi kinh nghiệm từ những chuyên gia, giảng viên có năng lực cao.

Cách thực hiện: Tổ chức các chương trình đào tạo, tập huấn, hội thảo, thảo luận chuyên đề về chuyên môn, phương pháp giảng dạy; Xây dựng và cung cấp các tài liệu, tài nguyên giảng dạy, công cụ hỗ trợ giảng dạy cho giảng viên; Thường xuyên đánh giá, theo dõi và đánh giá hiệu quả của hoạt động nâng cao năng lực chuyên môn.

4.2. Khuyến khích giảng viên tìm hiểu, áp dụng các phương pháp dạy học mới

Mục tiêu biện pháp: Nâng cao chất lượng giảng dạy và đào tạo của Học viện An ninh nhân dân; Thúc đẩy sự phát triển của giáo dục, nghiên cứu và ứng dụng các phương pháp dạy học mới; Tạo điều kiện thuận lợi cho giảng viên để áp dụng các phương pháp dạy học mới, phù hợp với yêu cầu thực tiễn đào tạo.

Nội dung biện pháp:

Tổ chức các khóa đào tạo, tập huấn: Tổ chức các khóa đào tạo, tập huấn, hội thảo về các phương pháp dạy học mới; Cung cấp cho giảng viên các tài liệu, tài nguyên giảng dạy, công cụ hỗ trợ giảng dạy để giảng viên có thể áp dụng các phương pháp mới vào công tác giảng dạy; Hỗ trợ giảng viên trong việc nghiên cứu, phát triển các sản phẩm giáo dục mới, áp dụng các phương pháp dạy học mới vào công tác giảng dạy.

Khuyến khích giảng viên tham gia nghiên cứu và ứng dụng các phương pháp dạy học mới: Tạo điều kiện thuận lợi để giảng viên có thể tìm hiểu, nghiên cứu và áp dụng các phương pháp dạy học mới; Đánh giá, theo dõi và đánh giá hiệu quả của việc áp dụng các phương pháp dạy học mới vào công tác giảng dạy.

Cách thực hiện: Tạo cơ hội cho giảng viên tham gia các khóa đào tạo, tập huấn, hội thảo, thảo luận chuyên đề về các phương pháp dạy học mới; Cung cấp tài liệu, tài nguyên giảng dạy, công cụ hỗ trợ giảng dạy cho giảng viên; Khuyến khích giảng viên tham gia các hoạt động nghiên cứu chuyên đề, đề tài nghiên cứu khoa học liên quan đến các phương pháp dạy học mới.

4.3. Xây dựng môi trường học tập tích cực

Mục tiêu của biện pháp: xây dựng môi trường học tập tích cực trong Học viện An ninh nhân dân (ANND) nhằm nâng cao chất lượng đào tạo cán bộ, chiến sỹ trong lực lượng ANND.

Nội dung biện pháp:

Để xây dựng môi trường học tập tích cực, Học viện ANND cần tập trung đầu tư vào cơ sở vật chất và trang thiết bị. Việc cải thiện và nâng cao chất lượng cơ sở vật chất, trang thiết bị, đảm bảo đầy đủ, tiên tiến, hiện đại sẽ giúp cho các sinh viên và cán bộ giáo viên có một môi trường học tập thuận tiện và chất lượng.

Nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên là một trong những yếu tố quan trọng nhất để xây dựng môi trường học tập tích cực. Học viện ANND cần tạo điều kiện thuận lợi để giảng viên có thể nâng cao trình độ chuyên môn, nghiên cứu khoa học, nâng cao kỹ năng giảng dạy và thực hiện các hoạt động ngoại khóa, đảm bảo sự phát triển toàn diện cho các sinh viên.

Tăng cường hoạt động giáo dục chính trị, tư tưởng cho sinh viên, đặc biệt là tinh thần yêu nước, tinh thần cách mạng và những nguyên tắc tư tưởng của Đảng. Ngoài ra, cần đẩy mạnh hoạt động tập huấn kỹ năng cho sinh viên, như kỹ năng tự học, kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng giao tiếp và kỹ năng phát triển bản thân.

Tổ chức các hoạt động ngoại khóa, giải trí như thể thao, văn nghệ, du lịch,... giúp cho sinh viên thư giãn, giảm stress và phát triển sức khỏe tinh thần, rèn luyện kỹ năng giao tiếp và làm việc nhóm.

Cách thực hiện:

Đầu tư vào cơ sở vật chất: Học viện cần phải đầu tư vào cơ sở vật chất như phòng học, thư viện, hệ thống máy tính, khu vực thể dục thể thao để tạo ra một môi trường học tập tiện nghi, đáp ứng nhu cầu học tập của sinh viên.

Phát triển các hoạt động ngoại khóa và giáo dục thể chất: Học viện cần phải xây dựng các hoạt động ngoại khóa và giáo dục thể chất như bóng đá, bóng rổ, thể dục buổi sáng, trại hè để giúp các sinh viên rèn luyện thể chất, tăng cường sức khỏe và giảm căng thẳng.

Tăng cường công tác tư vấn học tập: Học viện cần đào tạo thêm đội ngũ giảng viên và cố vấn học tập để tư vấn học tập cho sinh viên

4.4. Sử dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy

Mục tiêu của biện pháp: sử dụng công nghệ thông tin để cải thiện chất lượng giảng dạy, tạo điều kiện cho sinh viên tiếp cận kiến thức một cách nhanh chóng và tiện lợi hơn.

Nội dung biện pháp:

Xây dựng hệ thống học trực tuyến: Học viện cần phát triển một hệ thống học trực tuyến cho phép sinh viên tiếp cận các khóa học trực tuyến từ xa, giúp họ tiết kiệm thời gian và chi phí đi lại.

Sử dụng phần mềm hỗ trợ giảng dạy: Học viện cần sử dụng phần mềm hỗ trợ giảng dạy để tạo ra các bài giảng trực tuyến chất lượng cao, đồng thời giúp giảng viên quản lý và đánh giá kết quả học tập của sinh viên một cách hiệu quả hơn.

Xây dựng thư viện số: Học viện cần phát triển một thư viện số đầy đủ và chất lượng để sinh viên có thể tiếp cận các tài liệu học tập từ xa.

Sử dụng các thiết bị hỗ trợ giảng dạy: Học viện cần đầu tư vào các thiết bị hỗ trợ giảng dạy như máy chiếu, máy tính bảng, máy tính để tạo ra một môi trường học tập tiện nghi, hiện đại và sử dụng công nghệ tiên tiến.

Cách thực hiện:

Xây dựng hệ thống học trực tuyến: Học viện cần phát triển một hệ thống học trực tuyến đầy đủ và chất lượng, cung cấp các khóa học trực tuyến đa dạng và phù hợp với nhu cầu của sinh viên.

Sử dụng phần mềm hỗ trợ giảng dạy: Học viện cần đào tạo giảng viên để sử dụng phần mềm hỗ trợ giảng dạy hiệu quả, tạo ra các bài giảng trực tuyến chất lượng cao, đồng thời giúp giảng viên quản lý và đánh giá kết quả học tập của sinh viên một cách hiệu quả hơn.

Xây dựng thư viện số: Học viện cần đầu tư vào cơ sở hạ tầng để phát triển một thư viện số đầy đủ và chất lượng, cung cấp các tài liệu học tập từ xa.

4.5. Đánh giá và đổi mới chương trình đào tạo

Mục tiêu biện pháp: Nâng cao chất lượng đào tạo của Học viện An ninh nhân dân, đáp ứng được yêu cầu của công tác bảo vệ an ninh quốc gia; Đảm bảo các chương trình đào tạo được cập nhật, phù hợp với thực tiễn và đáp ứng nhu cầu của ngành an ninh nhân dân; Cải thiện hiệu quả đào tạo, giảm thiểu tình trạng đào tạo trùng lặp, thiếu hụt kiến thức và kỹ năng cần thiết.

Nội dung biện pháp:

Tiến hành đánh giá chương trình đào tạo hiện tại của Học viện An ninh nhân dân, bao gồm: Xác định các khía cạnh cần đánh giá như mục tiêu đào tạo, nội dung, phương pháp đào tạo, đội ngũ giảng viên, trang thiết bị và cơ sở vật chất; Tiến hành đánh giá chất lượng đào tạo thông qua các phương pháp đánh giá định lượng và định tính; Phân tích và đánh giá kết quả đánh giá chương trình đào tạo hiện tại để tìm ra các điểm mạnh, điểm yếu và khuyết điểm.

Đổi mới chương trình đào tạo: Dựa trên kết quả đánh giá, thực hiện cập nhật và điều chỉnh các chương trình đào tạo để phù hợp với thực tiễn và đáp ứng nhu cầu của ngành an ninh nhân dân; Tăng cường tính ứng dụng và thực tiễn trong chương trình đào tạo để giúp học viên áp dụng được kiến thức và kỹ năng vào công việc thực tế; Tối ưu hóa cấu trúc và nội dung chương trình đào tạo để giảm thiểu tình trạng đào tạo trùng lặp, thiếu hụt kiến thức và kỹ năng cần thiết.

Cách thực hiện: Thành lập đội ngũ chuyên gia để tiến hành đánh giá chương trình đào tạo hiện tại; Tổ chức các cuộc họp, thảo luận với các đơn vị liên quan để đưa ra các giải pháp cụ thể trong quá trình thực hiện.

5. Kết luận

Tóm lại, để thực hiện tốt các nội dung trong giảng dạy các môn LLCT, vai trò của người giảng viên trong đổi mới các phương pháp là yếu tố hết sức quan trọng. Với sự quan tâm của Đảng ủy, Ban Giám đốc Học viện, quyết tâm của đội ngũ giảng viên giảng dạy các môn LLCT, trong thời gian tới công tác đổi mới phương pháp giảng dạy các môn LLCT ở Học viện An ninh nhân dân sẽ gặt hái được nhiều kết quả quan trọng, góp phần vào việc thực hiện sự nghiệp giáo dục - đào tạo những thế hệ chiến sỹ An ninh nhân dân vừa hồng, vừa chuyên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.
[2] Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and Synchronous E-Learning. Educause Quarterly, 31(4), 51-55.
[3] Jackson, C., & Xu, Y. (2014). Understanding the Relationship between Proactive Personality and Subjective Well-Being: A Moderated Mediation Analysis. Journal of Happiness Studies, 15(4), 859-875.
[4] Jaggars, S. S. (2014). Choosing between Online and Face-to-Face Courses: Community College Student Voices. American Journal of Distance Education, 28(1), 27-38.
[5] Johnstone, S. M., & Socha, A. (2019). How Professors Learn: An Examination of Individual and Institutional Learning Opportunities for College Faculty. Journal of Higher Education, 90(2), 194-218.
[6] Jones, S. (2019). Using New Technologies to Enhance Interaction in the Classroom. Journal of Education and Technology, 43(2), 213-226.
[7] Komarraju, M., & Karau, S. J. (2005). The Relationship between the Big Five Personality Traits and Academic Motivation. Personality and Individual Differences, 39(3), 557-567.
[8] Lê Hữu Ái (2000). Giải pháp nâng cao chất lượng giảng dạy các môn Mác - Lênin ở các trường Đại học. Tạp chí nghiên cứu lý luận.

ABSTRACT

Promoting the role of teachers in innovation of teaching methods of Political Theory People's Security Academy

The article discusses the role of lecturers in innovating the teaching methods of political theory courses at the People's Security Academy. The Communist Party of Vietnam recognizes the importance of educating and training in political theory as an essential part of its ideological work. The teaching of political theory at the People's Security Academy strives to connect theory with practice, learning with action, thus fostering a strong political acumen among the students. The role of lecturers is valued by the Party Committee and the Board of Directors, who invest in improving their qualifications to convey relevant subject matter in line with practical needs. This article focuses on proposing measures to enhance the role of lecturers in innovating the teaching methods of political theory courses at the People's Security Academy.

Keywords: *Methodological innovation, political theory, People's Security Academy.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 5, pp. 78-83
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn
DOI: 10.53750/jem23.v15.n5.78

THÁI ĐỘ CỦA SINH VIÊN HỌC VIỆN AN NINH NHÂN DÂN VỀ VĂN HÓA ỨNG XỬ TRÊN KHÔNG GIAN MẠNG

Lê Minh Phương[1], Nguyễn Ngọc Dũng[2]

Tóm tắt. Trong những năm qua, trong điều kiện công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước, dưới sự bùng nổ của khoa học – kỹ thuật, không gian mạng đang phát triển mạnh mẽ, tạo ra nhiều lợi ích nhưng cũng mang lại những thách thức to lớn đối với các quốc gia, dân tộc trên toàn thế giới. Đặc biệt, sự phát triển của truyền thông hiện đại, không gian mạng đã và đang có ảnh hưởng nhất định đến đời sống tâm lý của tầng lớp thanh thiếu niên. Trong đó, sinh viên các trường Công an nhân dân – những người phải nhận thức trách nhiệm cao trong việc xây dựng phong cách ứng xử phục vụ cho quá trình rèn luyện công tác sau này thì không gian mạng đang ảnh hưởng ngay càng to lớn. Thực tiễn đó, đòi hỏi cần phải có các công trình nghiên cứu, đánh giá về thực trạng, ảnh hưởng của không gian mạng đối với tầng lớp thanh thiếu niên thành thị nói chung và sinh viên các trường Công an nhân dân nói riêng. Có như vậy, việc xây dựng văn hóa ứng xử tích cực trong giới trẻ hiện nay mới đạt được hiệu quả. Qua quá trình ứng dụng đề tài, công trình nghiên cứu và khảo sát thực tiễn, bài viết đã phân tích, làm rõ thực trạng thái độ của sinh viên Học viện An ninh nhân dân về văn hóa ứng xử trên không gian mạng, từ đó đề xuất giải pháp nhằm tăng cường xây dựng văn hóa ứng xử trên không gian mạng cho giới trẻ hiện nay.

Từ khóa: *Văn hóa ứng xử; không gian mạng; mạng xã hội; thanh thiếu niên; Thành phố Hà Nội.*

1. Đặt vấn đề

Trong thời kì bùng nổ của công nghệ thông tin và cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, sự thay đổi trong quan niệm về văn hóa ứng xử là tất yếu khách quan cũng như đáp ứng sự đòi hỏi của thực tiễn. Các chuẩn mực, yêu cầu mới xuất hiện đòi hỏi thanh thiếu niên nói riêng và cộng đồng nói chung phải điều chỉnh hành vi ứng xử của mình để thích ứng với những giá trị văn hóa, đạo đức mới. Sinh viên Học viện ANND là những người trẻ tuổi sinh ra trong thời đại mới, được tiếp xúc với công nghệ thông tin từ rất sớm. Chính vì vậy, họ trở nên rất nhạy bén với mạng Internet, với những phương tiện giao tiếp mới.

Thực tế cho thấy phần lớn sinh viên Học viện ANND có nền tảng đạo đức tốt nên có phong cách ứng xử chuẩn mực, lập trường tư tưởng chính trị vững vàng, trung thành tuyệt đối với Đảng, Tổ quốc và Nhân dân, tận tụy, có trách nhiệm, có lối sống lành mạnh, chấp hành nghiêm chỉnh nội quy, quy định của nhà trường, giao tiếp ứng xử có văn hóa. Tuy nhiên, trong điều kiện công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước, chúng ta phải đối mặt với những mặt trái của cơ chế thị trường, tác động đến nhận thức lối sống của giới trẻ. Một bộ phận sinh viên thiếu ý thức tu dưỡng rèn luyện có cách ứng xử chưa đúng mực với thầy cô, đồng chí, đồng đội,... Vấn đề văn hóa ứng xử trên không gian mạng của sinh viên Học viện ANND do vậy trở thành một vấn đề cần chú trọng quan tâm.

Ngày nhận bài: 06/04/2023. Ngày nhận đăng: 25/05/2023.
[1]Khoa Luật, Học viện An ninh nhân dân
[2]B6D51, Học viện An ninh nhân dân
Tác giả liên hệ: Lê Minh Phương. Địa chỉ e-mail: leminhphuong223@gmail.com

2. Văn hóa ứng xử trên không gian mạng

2.1. Khái niệm văn hóa ứng xử trên không gian mạng

Hiện nay, tồn tại nhiều khái niệm, cách hiểu về văn hóa ứng xử trên không gian mạng và chưa có khái niệm thống nhất. Theo Vụ Gia đình – Bộ Văn hóa, Thể thao và Du lịch: "Văn hóa ứng xử trên không gian mạng được hiểu là hệ thống giá trị chi phối nhận thức, thái độ, hành vi ứng xử của cá nhân, cộng đồng trong các mối quan hệ với tự nhiên, xã hội và với chính bản thân người dùng khi tham gia vào không gian mạng, phản ánh trình độ phát triển của cá nhân và cộng đồng" [2]. Ở một phương diện khác, "Vấn đề văn hóa ứng xử trên không gian mạng được thể hiện thông qua các hành vi ứng xử, giao tiếp hằng ngày trên nhiều ứng dụng và trang web như: facebook, zalo, email, mocha, youtube, các web chat…" [4].

Văn hóa ứng xử trên không gian mạng bao hàm cả mối quan hệ giữa con người và môi trường xung quanh, biểu hiện ở chỗ mỗi người biết góp phần tuyên truyền trên không gian mạng về những thông tin tích cực như bảo vệ môi trường thiên nhiên, tiết kiệm tài nguyên, sống xanh, sạch, đẹp, an toàn, lành mạnh, thân thiện; biết yêu thương, chăm sóc, bảo vệ các loài động vật,… Văn hóa ứng xử trên không gian mạng còn thể hiện trong mối quan hệ với chính bản thân người sử dụng, với các giá trị như sự khiêm tốn, thật thà, dũng cảm, có chính kiến, lập trường, quan điểm rõ ràng; tinh thần cầu thị, học hỏi, không tự kiêu, tự đại hoặc tâm lý tự ti, thiếu tin vào bản thân,…

Trong phạm vi nghiên cứu của bài viết này, khái niệm văn hóa ứng xử trên không gian mạng được hiểu là thái độ, hành động của chúng ta trước những sự việc, thông tin trên không gian mạng, là ý thức sử dụng không gian mạng của mỗi người, đó là hệ thống giá trị chi phối nhận thức, thái độ, hành vi ứng xử của cá nhân, cộng đồng trong các mối quan hệ với tự nhiên, xã hội và với chính bản thân người dùng khi tham gia vào không gian mạng, phản ánh trình độ phát triển của cá nhân và cộng đồng.

2.2. Cơ sở văn hóa ứng xử trên không gian mạng

+ Truyền thống văn hóa của dân tộc Việt Nam

Truyền thống văn hóa của dân tộc Việt Nam là một trong những cơ sở đầu tiên quy định cách ứng xử của người Việt Nam khi sử dụng không gian mạng. Đó là những truyền thống nổi bật sau: Truyền thống yêu thương, độ lượng, sống có nghĩa tình với con người; Truyền thống khoan dung, nhân đạo, vị tha cao cả; Truyền thống hiếu học và tôn sư trọng đạo,…

+ Các văn bản luật định

Ngoài dựa trên truyền thống văn hóa của dân tộc, văn hóa ứng xử trên không gian mạng dựa trên văn bản được ban hành chính thống, hợp pháp, như Bộ Quy tắc ứng xử trên mạng xã hội; Luật An ninh mạng năm 2018; Bộ Luật hình sự năm 2015 (sửa đổi, bổ sung năm 2017),… Các văn bản pháp luật của Nhà nước, trong đó nổi bật là Bộ Quy tắc ứng xử trên không gian mạng và Luật An ninh mạng năm 2018 là những "thể chế mềm" có tính định hướng trong cách ứng xử của người sử dụng không gian mạng. Đây cũng là nền tảng, là cơ sở quan trọng để xây dựng văn hóa ứng xử trên không gian mạng trong thời đại hiện nay.

2.3. Vai trò của văn hóa ứng xử trên không gian mạng

Gắn với vai trò, trách nhiệm của lực lượng CAND, văn hóa ứng xử trên không gian mạng giữ vai trò vô cùng quan trọng góp phần quyết định thắng lợi của sự nghiệp xây dựng và phát triển bền vững đất nước.

Thứ nhất, góp phần tăng cường quan hệ phối hợp giữa CAND với các cấp, các ngành nhằm huy động sức mạnh tổng hợp của cả hệ thống chính trị và toàn dân trong thực hiện nhiệm vụ bảo vệ an ninh, trật tự, dưới sự lãnh đạo của Đảng và sự quản lý của Nhà nước.

Thứ hai, tăng cường quan hệ gắn bó mật thiết giữa CAND với nhân dân, góp phần tích cực thực hiện nhiệm vụ vận động, tổ chức các tầng lớp nhân dân tham gia phong trào "Toàn dân bảo vệ an ninh Tổ quốc.

Thứ ba, góp phần hoàn thiện hệ thống chính sách, pháp luật về bảo vệ an ninh, trật tự, nhất là chính sách an ninh quốc gia, chính sách hình sự và góp phần xây dựng, hoàn thiện chính sách, pháp luật về chính trị, kinh tế, văn hóa, xã hội, quốc phòng, đối ngoại.

Thứ tư, góp phần nâng cao hiệu quả công tác phòng ngừa đấu tranh chống tội phạm và vi phạm pháp luật về an ninh trật tự.

3. Thái độ của sinh viên Học viện An ninh nhân dân về văn hóa ứng xử trên không gian mạng

- Thực trạng thái độ của sinh viên Học viện An ninh nhân dân về văn hóa ứng xử trên không gian mạng

Cùng với sự phát triển không ngừng của các dịch vụ Internet, đặc biệt là sự xuất hiện và phát triển nhanh chóng của các kết nối không dây 3G, 4G, 5G, mạng xã hội, các thiết bị di động thông minh và dịch vụ điện toán đám mây, con người tương tác đa chiều hơn, phản ánh sinh động, tức thời hơn với mọi mặt đời sống và các mối quan hệ xã hội. Chính điều này đã biến Internet trở thành không gian xã hội mới, nơi con người có thể thực hiện các hành vi mang bản chất xã hội của mình, như giao tiếp, sáng tạo, lao động, sản xuất, tiêu dùng, học tập và vui chơi giải trí, không bị giới hạn bởi không gian và thời gian. Hiện nay, trên thế giới có hàng trăm mạng xã hội (MXH) khác nhau, ở Việt Nam có một số MXH được ưa thích là Facebook, Zalo, Youtube, Instagram,... Riêng Facebook có số lượng người sử dụng nhiều nhất với khảng 55 triệu tài khoản, chiếm 57% dân số [5]. Việc ứng xử trên không gian mạng không khác gì với việc ứng xử trực tiếp hằng ngày, thậm chí không gian và thời gian của việc ứng xử trên không gian mạng còn được xác định một cách chi tiết và cực kỳ cụ thể, đồng thời, việc ứng xử trên không gian mạng còn được lưu lại dưới dạng các tin nhắn, chat, video... Theo báo cáo chỉ số văn minh trên không gian mạng (DCI) do Microsoft công bố năm 2021, Việt Nam nằm trong nhóm các quốc gia có mức độ văn minh thấp trên không gian mạng [1]. Trước thực tế đó, vấn đề ứng xử trên không gian mạng sao cho có văn hóa là điều rất quan trọng mà mỗi cá nhân sử dụng mạng phải chú ý.

Hà Nội là một thành phố lớn của cả nước, là một trong những trung tâm kinh tế, văn hóa, công nghệ đi đầu. Do đó, thanh thiếu niên Hà Nội sớm có điều kiện, cơ hội được tiếp cận với những tiến bộ, những văn minh về khoa học – kĩ thuật. Hơn nữa, do đặc thù môi trường sinh sống tại thành phố lớn, mật độ dân số đông, sớm được giáo dục trong môi trường hiện đại chúng ta có thể dễ nhận thấy ở thanh thiếu niên thành phố Hà Nội luôn có tinh thần đổi mới, năng động, hoạt bát, nhạy cảm và dễ tiếp thu cái mới. Sinh viên Học viện ANND là đại diện cho tầng lớp thanh thiếu niên thủ đô đang sinh hoạt, học tập và rèn luyện trong môi trường lực lượng vũ trang, không chỉ có tính nghiêm túc, tự giác, kỷ luật cao mà còn là những người trẻ năng động, linh hoạt, sáng tạo và nhiệt huyết trong mọi hoạt động.

Tiến hành khảo sát, điều tra xã hội học đối với 401 thanh thiếu niên trên địa bàn thành phố Hà Nội, trong đó bao gồm 100 sinh viên Học viện ANND về nội dung: "Văn hóa ứng xử trên không gian mạng và thái độ của thanh thiếu niên trên địa bàn thành phố Hà Nội về văn hóa ứng xử trên không gian mạng", trong đó làm rõ về thái độ theo các phương diện nhận thức, xúc cảm, tình cảm và hành động của sinh viên học viên Học viện An ninh nhân dân về văn hóa ứng xử trên không gian mạng. Kết quả cụ thể như sau:

+ Về nhận thức: Phần lớn hơn 90% sinh viên đã có những nhận thức khá đầy đủ và rõ ràng về văn hóa ứng xử trên không gian mạng, bao gồm quan điểm cá nhân, thực trạng, quy định của pháp luật [3]. Sinh viên cơ bản nhận thức trong việc xây dựng xây dựng bản lĩnh chính trị vững vàng, nâng cao đạo đức cách mạng, đẩy lùi sự suy thoái về đạo đức, lối sống, không để bị lôi kéo vào những vi phạm pháp luật trên không gian mạng,... Từ đó, giúp mỗi sinh viên vận dụng ứng xử trong công tác, sinh hoạt hàng ngày để hướng tới mục tiêu chung là phục vụ Nhân dân ngày một tốt hơn. Tuy nhiên, vẫn còn một bộ phận nhỏ sinh viên chưa nhận thức được đầy đủ về văn hóa ứng xử trên không gian mạng nên chưa thể hiện được sâu sắc, rõ ràng quan điểm của mình, thậm chí còn có nhận thức sai lệch về vấn đề này. Theo phản ánh của luồng ý kiến này, văn hóa ứng xử trên không gian mạng trong sinh viên Học viện ANND tạo nên sự gò bó, dập khuôn không cần thiết, trong khi sinh viên đang ở độ tuổi thanh niên, là thời điểm con người cần có sự linh hoạt, sáng tạo, đổi mới để phát triển bản thân. Họ ngại thay đổi cách ứng xử vốn có của mình, hoặc có thể muốn thay đổi nhưng lại lúng túng không biết nên bắt đầu từ đâu. Một số khác có cùng quan điểm, tuy nhiên cho rằng văn hóa ứng xử trên không gian mạng chỉ nên áp dụng trong giờ hành chính, còn ngoài giờ thì không cần thiết.

+ Về xúc cảm, tình cảm: Đa số các bạn sinh viên đều tỏ thái độ quan tâm đối với văn hóa ứng xử trên không gian mạng trên cơ sở thể hiện thái độ đối với các hành vi thiếu chuẩn mực văn hóa trên không gian

mạng như: phản cảm, câu like không phù hợp trên không gian mạng, hành động chỉ trích, xúc phạm người khác,… Qua khảo sát 100 sinh viên Học viện An ninh nhân dân, có 53 sinh viên "quan tâm đến sự đánh giá của người khác về ứng xử của bản thân trên không gian mạng"; 26 sinh viên bày tỏ thái độ "rất quan tâm"; 19 sinh viên bày tỏ thái độ ít quan tâm và 02 sinh viên bày tỏ thái độ "không quan tâm" [3]. Điều đó cho thấy giới trẻ có thái độ quan tâm nhiều đến cách nhìn nhận của người khác về ứng xử của mình trên không gian mạng. Khảo sát cũng cho thấy mức độ tham gia của sinh viên Học viện An ninh nhân dân trong "tuyên truyền thay đổi văn hóa ứng xử của người khác trên không gian mạng" là 64 sinh viên "chủ động tích cực tham gia"; 24 sinh viên "có động lực mới tham gia"; 07 sinh viên "tham gia không tích cực, chiếu lệ" và chỉ có 05 sinh viên "không tham gia" [3]. Đứng trước những hành động ứng xử tiêu cực trên không gian mạng, khảo sát còn cho thấy 58 sinh viên được khảo sát tỏ thái độ "giận dữ, phẫn nộ"; 11 sinh viên tỏ thái độ "lo lắng, sợ hãi" [3]. Đối với những hành động cổ xúy cho những thói quen xấu như hút thuốc, đánh bạc, có 68% sinh viên bày tỏ thái độ "giận dữ, phẫn nộ"; 13% sinh viên có thái độ "lo lắng, sợ hãi" [3].

Tuy nhiên, thực tế cho thấy vẫn còn một bộ phận sinh viên Học viện An ninh nhân dân có thái độ thờ ơ, bàng quan, thậm chí đồng tình, hưởng ứng với những hành vi ứng xử thiếu văn hóa trên không gian mạng. Chẳng hạn như theo khảo sát, 16 sinh viên tỏ thái độ "bàng quan, không quan tâm, thờ ơ, lạnh nhạt" đối với hành động đăng tải bài viết có nội dung phản cảm, câu like không phù hợp trên không gian mạng [3].

+ Về hành động: Thực tế cho thấy đa số sinh viên Học viện ANND đã có những hành động cụ thể nhằm ngăn chặn những hoạt động vi phạm chuẩn mực văn hóa ứng xử trên không gian mạng, đồng thời, có thái độ tích cực lan tỏa, chia sẻ những thông tin có ích đến cộng đồng mạng. Bên cạnh những hình ảnh đẹp thường thấy thì vẫn còn tồn tại một số biểu hiện tiêu cực về văn hóa ứng trên không gian mạng trong môi trường giáo dục của trường CAND. Về học tập, một số sinh viên có tư tưởng trung bình chủ nghĩa, có tư tưởng lệch lạc, không cố gắng phấn đấu vươn lên trong học tập, hạn chế khả năng học hỏi và tiếp thu kiến thức, sử dụng không gian mạng vào mục đích không đúng đắn như giao tiếp, ứng xử, khả năng ứng biến và xử lý tình huống sai chuẩn mực, ảnh hưởng đến sự phát triển văn hóa ứng xử. Về rèn luyện, hiện nay chúng ta cũng có thể nhận thấy văn hóa ứng xử của sinh viên về mặt công tác này vẫn còn nhiều hạn chế. Dễ nhận thấy nhất là hiện tượng sinh viên chưa chấp hành nghiêm chỉnh điều lệnh CAND. Sau khi vi phạm, bị xử lí theo quy định, nội quy, vẫn còn tình trạng sinh viên có tư tưởng chống đối, ứng xử sai đạo đức, chuẩn mực trên không gian mạng. Đây là vấn đề vô cùng nguy hiểm vì việc cân bằng giữa quyền tự do ngôn luận và sự tôn trọng cá nhân là điều vô cùng khó kiểm soát đối với những thông tin được đưa ra trên mạng xã hội. Đồng thời, cũng từ các nền tảng truyền thông xã hội bộc lộ những tác động tiêu cực, ẩn chứa những nguy cơ phức tạp, khó lường, ảnh hưởng đến an ninh quốc gia.

- Nguyên nhân của thực trạng thái độ của sinh viên Học viện An ninh nhân dân về văn hóa ứng xử trên không gian mạng

+ Nguyên nhân của kết quả:

Một là, Đảng ủy, Ban Giám đốc Học viện ANND luôn quan tâm lãnh đạo, chỉ đạo hướng dẫn kịp thời sát sao và có hiệu quả đối với hoạt động xây dựng văn hóa ứng xử trên không gian mạng cho sinh viên trong nhà trường. Đặc biệt, đẩy mạnh quán triệt các nội quy, quy định về văn hóa ứng xử, lễ tiết, tác phong, điều lệnh trong CAND; các quy định về sử dụng mạng xã hội của cán bộ, chiến sỹ CAND.

Hai là, cấp ủy chi đoàn, Đoàn Thanh niên đại đa số luôn nâng cao tinh thần trách nhiệm trong hoạt động quản lý, giáo dục rèn luyện văn hóa ứng xử trên không gian mạng cho sinh viên thông qua tổ chức các phong trào, hoạt động có hiệu quả liên quan.

Ba là, trong quá trình giáo dục và đào tạo, luôn có sự phối hợp, thống nhất giữa các lực lượng sư phạm ở nhà trường đối với hoạt động xây dựng văn hóa ứng xử trên không gian mạng cho sinh viên trong nhà trường.

Bốn là, đại đa số sinh viên nhận thức, quán triệt đầy đủ về vị trí, vai trò của văn hóa ứng xử trên không gian mạng và tầm quan trọng của hoạt động xây dựng văn hóa ứng xử. Coi đây là một trong những phẩm chất quan trọng và cần thiết để hoàn thành mục tiêu, yêu cầu đào tạo.

+ Nguyên nhân của hạn chế:

Một là, sinh viên Học viện ANND với độ tuổi còn trẻ, chưa có nhiều trải nghiệm về mặt xã hội.

Hai là, tác động của luồng văn hóa tiêu cực trong xã hội, đặc biệt là trên không gian mạng làm hình thành những sai lệch trong chuẩn mực nhân cách, từ đó dẫn đến ứng xử thiếu văn hóa không chỉ trên không gian mạng mà trong ngay cuộc sống hàng ngày.

Ba là, việc giáo dục văn hóa ứng xử trên không gian mạng đôi lúc chưa được cụ thể hóa thành các hình thức phù hợp, các hoạt động còn thiếu sự đa dạng, đôi khi chưa thực sự được chú trọng, quan tâm.

Bốn là, do đặc điểm đặc trưng trong quản lý, giáo dục của lực lượng vũ trang, sinh viên các trường CAND bị bó hẹp trong khuôn viên trường, thiếu kiến thức, kỹ năng xã hội.

4. Kiến nghị nhằm nâng cao thái độ của sinh viên Học viện An ninh nhân dân về văn hóa ứng xử trên không gian mạng trong thời gian tới

Qua nghiên cứu cho thấy, trong thời gian tới, trước sự phát triển của xu thế hội nhập, toàn cầu hóa và cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư cũng như sự vận hành của các đường lối, chính sách của Đảng và pháp luật của Nhà nước, tình hình thực tiễn trong và ngoài nước sẽ tác động nhất định đến văn hóa ứng xử trên không gian mạng cũng như công tác xây dựng thái độ tích cực văn hóa ứng xử trên không gian mạng của sinh viên Học viện ANND theo cả hai hướng tích cực và tiêu cực.

Trước thực tế đó, trên cơ sở nghiên cứu lý luận và thực tiễn, nhóm nghiên cứu đã đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao thái độ tích cực về văn hóa ứng xử trên không gian mạng cho sinh viên Học viện ANND, bao gồm các kiến nghị, giải pháp từ phía Nhà nước, Học viện ANND và các giải pháp đến từ chính bản thân sinh viên Học viện. Những kiến nghị, giải pháp này góp phần đóng góp cơ sở lý luận cũng như những sáng kiến mà nhóm nghiên cứu đã tích lũy và đúc kết được, phù hợp với điều kiện, yêu cầu thực tiễn đặt ra hiện nay, cụ thể như sau:

Tăng cường vai trò lãnh đạo, chỉ đạo của cấp ủy, Ban Giám đốc Học viện ANND đối với công tác xây dựng văn hóa ứng xử cho học viên. Sự lãnh đạo, chỉ đạo của cấp ủy, Ban Giám đốc Học viện giữ vai trò quan trọng đối với công tác xây dựng văn hóa ứng xử của học viên trong Học viện. Từ chỉ đạo của Ban Giám đốc, các Khoa, Phòng hữu quan có cơ sở để cụ thể hóa thành những hoạt động, phong trào cụ thể quán triệt và lan tỏa sâu rộng trong học viên; từ đó đưa hoạt động xây dựng thái độ về văn hóa ứng xử trên không gian mạng trong sinh viên Học viện nói riêng và sinh viên các trường, Học viện trong ngành Công an đi vào hiệu quả, có chiều sâu.

Phát huy vai trò tiên phong, đi đầu của Đoàn Thanh niên trong việc xây dựng thái độ tích cực về văn hóa ứng xử trên không gian mạng của sinh viên Học viện ANND. Có thể nói, một trong những tổ chức tiên phong, đóng vai trò nòng cốt trong việc tập hợp, huy động giới trẻ tham gia các hoạt động tập thể chính là Đoàn Thanh niên. Vì lẽ đó, cần thiết phải tận dụng và phát huy tối đa vai trò của Đoàn Thanh niên, cụ thể là Ban chấp hành chi đoàn, Liên chi đoàn khối học viên trong tổ chức thực hiện các hoạt động thiết thực nhằm nâng cao thái độ tích cực của sinh viên về văn hóa ứng xử trên không gian mạng; đưa nội dung này trở thành một trong những "tiêu chí mềm" để đánh giá tiêu chuẩn đoàn viên ưu tú và các danh hiệu thi đua khác trong tuổi trẻ. Hơn nữa, cần đưa các cán bộ Đoàn thành những người tuyên truyền viên hữu ích để cụ thể hóa, tuyên truyền các quy định về văn hóa ứng xử trên không gian mạng trong ngành Công an cũng như các quy định của pháp luật có liên quan nhằm nâng cao nhận thức của từng đoàn viên, thanh niên.

Xây dựng nội dung phối hợp giữa công tác giảng dạy và quản lý; nêu cao vai trò của các thầy, cô giáo trong công tác giáo dục nâng cao thái độ tích cực của sinh viên về văn hóa ứng xử trên không gian mạng. Để hình thành lối ứng xử văn minh, lịch sự, cần nâng cao chất lượng giáo dục trong nhà trường, kết hợp giữa giảng dạy và giáo dục đạo đức, lối sống, trong đó có việc nâng cao thái độ tích cực của học viên về văn hóa ứng xử trên không gian mạng. Để có được kết quả tích cực, cần có sự phối hợp giữa các thầy, cô đóng vai trò giảng dạy và các thầy, cô làm công tác quản lý trong công tác cập nhật tình hình, kiến thức, phân tích, định hướng cho sinh viên về cách nhìn nhận, đánh giá đúng các vấn đề ứng xử trên không gian mạng.

Đa dạng hóa các hình thức tuyên truyền, giáo dục nâng cao nhận thức cho sinh viên về văn hóa ứng xử trên không gian mạng. Để hoạt động tuyên truyền, giáo dục đi vào thực chất, hiệu quả, các Khoa, Phòng,

các tổ chức hữu quan trong Học viện cần tổ chức các hình thức phù hợp, mới lạ, độc đáo, vừa thu hút sự tham gia của sinh viên, tác động mạnh mẽ đến nhận thức, tình cảm, xúc cảm và hành động của sinh viên, vừa đảm bảo phù hợp với đặc thù của sinh viên Công an. Có thể kể đến một số hình thức như: xây dựng chủ đề sinh hoạt chính trị; lồng ghép nội dung vào các buổi giảng dạy của thầy cô giảng viên; thông qua các buổi sinh hoạt lớp của giáo viên chủ nhiệm;...

Mỗi sinh viên Học viện ANND cần tự trang bị cho mình những kiến thức thực tiễn về xã hội, về quy định của pháp luật có liên quan, về tác hại của những luồng thông tin sai trái, xấu độc trên không gian mạng... Từ đó, hình thành "sức đề kháng" trong nhận thức và thái độ tích cực đối với các vấn đề liên quan đến văn hóa ứng xử trên không gian mạng; kịp thời nhận diện những yếu tố có thể là nguy cơ gây tiêu cực trên không gian mạng, thậm chí ảnh hưởng đến an ninh quốc gia để có hướng xử lý phù hợp.

5. Kết luận

Xây dựng thái độ tích cực về văn hóa ứng xử trên không gian mạng cho sinh viên Học viện ANND là nhiệm vụ cấp bách, lâu dài, bắt đầu từ vấn đề nhận thức của mỗi sinh viên. Để kiến tạo không gian, môi trường văn hóa ứng xử trên không gian mạng thật sự lành mạnh với cung cách ứng xử văn minh, lịch sự của mỗi người cần thiết phải có sự chung tay vào cuộc của cả tập thể nhà trường, từ các cấp lãnh đạo đến bản thân sinh viên. Song, điều cốt lõi nhất là cần phải giáo dục cho mỗi sinh viên cách nhận diện vấn đề, phân biệt đúng sai trong ứng xử trên không gian mạng; đồng thời, lên án và loại trừ những biểu hiện "lệch chuẩn" trong hành vi giao tiếp, ứng xử trên không gian mạng; đồng thời thường xuyên thực hành và lan tỏa những giá trị, hình ảnh đẹp để xây dựng, phát triển con người Việt Nam toàn diện - động lực quan trọng nhất để xây dựng và bảo vệ Tổ quốc trong giai đoạn hiện nay

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Cục phát thanh truyền hình và thông tin điện tử - Bộ Thông tin và truyền thông, Giải pháp phát triển văn hóa, hành vi ứng xử trên mạng xã hội tại Việt Nam, 17/12/2022.
[2] Kỹ năng ứng xử văn hóa trên mạng xã hội, Tranh thông tin điện tử về gia đình, 04/04/2021.
[3] Nhiều tác giả (2022), Thái độ của thanh thiếu niên trên địa bàn thành phố Hà Nội về văn hóa ứng xử trên không gian mạng, Đề tài Nghiên cứu khoa học, Học viện ANND.
[4] Văn Công Vũ, Đỗ Minh Hương, Văn hóa ứng xử trên không gian mạng trong giai đoạn hiện nay, Báo Kinh tế và đầu tư, 08/6/2020.
[5] Việt Nam xây dựng Bộ quy tắc ứng xử trên mạng xã hội, congnghe.tuoitre.vn, 11/12/2018.

ABSTRACT

Attitudes of students at the People's Police Academy towards online space

In recent years, with the industrialization and modernization of the country and the rapid advancement of science and technology, the online space has experienced significant growth, bringing about numerous benefits as well as significant challenges for nations and peoples worldwide. Particularly, the development of modern media and the online space has had a certain impact on the psychological well-being of the younger generation. Among them, students at the People's Police Academy, who bear a high level of responsibility in building a professional demeanor for their future careers, are increasingly influenced by the online space. In light of this reality, it is necessary to conduct research and evaluation on the current situation and the impact of the online space on urban youth in general and students at the People's Police Academy in particular. Only then can we effectively cultivate a positive etiquette culture among today's youth. Through the application of research topics, studies, and practical surveys, this article analyzes and clarifies the attitudes of students at the People's Police Academy towards online etiquette. Based on this analysis, it proposes solutions to enhance the development of online space culture for today's youth.

Keywords: *Etiquette culture, Online space, Social media, Youth, Hanoi.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 5, pp. 84-93
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn
DOI: 10.53750/jem23.v15.n5.84

ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY TIẾNG ANH CHUYÊN NGÀNH Ở CƠ SỞ II TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI THƯƠNG TẠI THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Trịnh Ngọc Thanh[1], Vũ Ngọc Mai[2], Trần Nam Thiên Hương[3]

Tóm tắt. Bài báo nghiên cứu việc đổi mới phương pháp giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành tại cơ sở II, Trường Đại học Ngoại thương tại Thành phố Hồ Chí Minh. Nghiên cứu này nhằm cải thiện chất lượng giảng dạy và học tập của sinh viên trong lĩnh vực tiếng Anh chuyên ngành. Nghiên cứu đã sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính, bao gồm việc đánh giá thực trạng các phương pháp giảng dạy hiện tại, qua đó đề xuất một số giải pháp hiệu quả nhằm cải thiện, đổi mới phương pháp giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành, nâng cao hiệu quả giảng dạy và học tập, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường. Kết quả cho thấy việc đổi mới phương pháp giảng giúp nâng cao chất lượng giảng dạy, tăng cường sự tương tác giữa giảng viên và sinh viên, tăng cường tính thực tiễn, cải thiện kiến thức và kỹ năng tiếng Anh chuyên ngành và nâng hiệu quả sử dụng tiếng Anh của sinh viên trong môi trường thực tế.

Từ khóa: *Tiếng Anh chuyên ngành, sinh viên, giảng viên, phương pháp giảng dạy.*

1. Đặt vấn đề

Hiện nay, tiếng Anh đã trở thành một trong những ngôn ngữ quốc tế được sử dụng phổ biến trong các lĩnh vực kinh tế, chính trị, văn hóa, giáo dục, khoa học và công nghệ. Ở Việt Nam, nhu cầu sử dụng tiếng Anh trong các lĩnh vực chuyên môn đang ngày càng tăng cao. Tuy nhiên, hầu hết sinh viên Việt Nam khi mới bắt đầu học tiếng Anh chuyên ngành thường gặp khó khăn về ngữ pháp, từ vựng, cách sử dụng tiếng Anh trong các tình huống chuyên ngành. Điều này làm cho việc học tập và nghiên cứu trong các lĩnh vực chuyên môn bằng tiếng Anh trở nên khó khăn và gây ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo cũng như sự phát triển của các nghề nghiệp của sinh viên. Trong bối cảnh đó, việc đổi mới phương pháp giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành là một vấn đề cấp bách tại Trường Đại học Ngoại thương, cơ sở II tại Tp.HCM. Với mục tiêu nâng cao chất lượng đào tạo, đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động và hội nhập quốc tế, cần có sự đổi mới trong phương pháp giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành.

Bài viết tập trung nghiên cứu thực trạng các phương pháp giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành hiện hành tại cơ sở II, Trường Đại học Ngoại thương TP. HCM và đề xuất một số giải pháp đổi mới phương pháp giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành, nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, giúp sinh viên có khả năng sử dụng tiếng Anh một cách hiệu quả trong các lĩnh vực chuyên môn, trong môi trường thực tế, đồng thời đáp ứng yêu cầu thị trường lao động hiện nay và trong tương lai.

2. Tổng quan nghiên cứu

Nghiên cứu về đổi mới phương pháp giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành ở Việt Nam còn khá ít. Tuy nhiên, một số nghiên cứu đã được thực hiện và cho thấy rằng việc áp dụng các phương pháp giảng dạy hiện đại và phù hợp với từng đối tượng học viên sẽ tăng hiệu quả giảng dạy. Theo Nguyễn Thanh Huyền và Nguyễn Thị Thu Hà (2019), việc áp dụng phương pháp giảng dạy tích hợp đã giúp tăng cường hiệu quả

Ngày nhận bài: 06/04/2023. Ngày nhận đăng: 27/05/2023.
[1,2,3]Trường Đại học Ngoại Thương, Cơ sở II tại Thành phố Hồ Chí Minh
Tác giả liên hệ: Trần Nam Thiên Hương. Địa chỉ e-mail: trannamthienhuong.cs2@ftu.edu.vn

giảng dạy và nâng cao kết quả học tập của sinh viên. Tuy nhiên, một số nghiên cứu khác cũng cho thấy một số hạn chế khi áp dụng phương pháp giảng dạy hiện đại như việc thiếu sự tương tác giữa giảng viên và sinh viên, hạn chế trong việc áp dụng các phương pháp giảng dạy mới do giảng viên không đủ kiến thức chuyên ngành và kinh nghiệm.

Nguyễn Thị Tuyết Mai (2018) cho rằng việc áp dụng phương pháp giảng dạy tích hợp tiếng Anh và chuyên ngành trong việc giảng dạy Tiếng Anh chuyên ngành cho sinh viên Khoa Tài chính - Ngân hàng giúp cải thiện kỹ năng ngôn ngữ và kiến thức chuyên ngành của sinh viên. Tuy nhiên, nghiên cứu chỉ tập trung vào một khoa và một trường đại học cụ thể, do đó khó có thể áp dụng kết quả vào các trường học khác. Nghiên cứu của Văn Nho và Nguyễn Đình Đức (2016) chỉ mô tả quá trình áp dụng phương pháp mà không đánh giá được hiệu quả của phương pháp tích hợp trong giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành tại trường Đại học Kinh tế TPHCM .

Ngoài ra, nhiều nghiên cứu khác cũng chỉ ra rằng việc giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành không chỉ cần chú trọng đến việc cung cấp kiến thức chuyên ngành mà còn cần hướng tới việc cải thiện kỹ năng ngôn ngữ của sinh viên. Trần Thị Ngọc Ánh (2019) cho thấy rằng việc áp dụng phương pháp giảng dạy giao tiếp (Communicative Language Teaching (CLT)) giúp cải thiện kỹ năng ngôn ngữ của sinh viên, đồng thời giúp các sinh viên nâng cao khả năng sử dụng tiếng Anh chuyên ngành trong công việc sau này.

Ngoài ra, một số nghiên cứu cũng chỉ ra một số khó khăn và hạn chế trong quá trình giảng dạy Tiếng Anh chuyên ngành. Theo nghiên cứu của Lưu Ngọc Vũ (2017), một số giảng viên vẫn còn chưa đủ trình độ ngôn ngữ để giảng dạy Tiếng Anh chuyên ngành, đồng thời còn gặp khó khăn trong việc thiết kế nội dung và phương pháp giảng dạy. Nguyễn Thị Ngọc Thanh và đồng nghiệp (2021) cũng chỉ ra rằng việc áp dụng phương pháp giảng dạy mới có thể gặp khó khăn trong việc thay đổi suy nghĩ và thói quen giảng dạy của giảng viên, đồng thời cần có sự hỗ trợ và đào tạo từ phía trường đại học. Một số nghiên cứu cũng chỉ ra rằng cần có sự đồng bộ và hỗ trợ từ phía trường đại học và các đơn vị quản lý để giảng viên có thể áp dụng phương pháp giảng dạy mới và cải thiện chất lượng giảng dạy Tiếng Anh chuyên ngành. Lê Thị Ngọc Huyền và đồng nghiệp (2020) cho thấy rằng cần có sự hỗ trợ từ phía trường đại học về các tài liệu, phương pháp và công cụ hỗ trợ giảng dạy, đồng thời cần đưa ra các chính sách khuyến khích và động viên giảng viên trong việc đổi mới phương pháp giảng dạy. Tóm lại, các nghiên cứu trong nước chỉ ra rằng việc đổi mới phương pháp giảng dạy Tiếng Anh chuyên ngành có thể giúp cải thiện kỹ năng ngôn ngữ và kiến thức chuyên ngành cho sinh viên, tuy nhiên còn tồn tại nhiều khó khăn và hạn chế trong quá trình thực hiện. Một số giảng viên vẫn chưa đủ trình độ ngôn ngữ và kỹ năng giảng dạy để áp dụng phương pháp mới, đồng thời cần có sự hỗ trợ và đào tạo từ phía trường đại học. Cần có sự đồng bộ và hỗ trợ từ các đơn vị quản lý và trường đại học để giảng viên có thể đổi mới phương pháp giảng dạy một cách hiệu quả.

Nghiên cứu về đổi mới phương pháp giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành ở nước ngoài được thực hiện nhiều hơn. Một số nghiên cứu đã chỉ ra rằng việc áp dụng các phương pháp giảng dạy hiện đại và sáng tạo có thể tăng cường sự hứng thú và hiệu quả học tập của sinh viên. Theo Baser và Kiliç (2015), phương pháp giảng dạy như đóng vai, thảo luận, phân tích video và mô phỏng trong giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành tăng cường sự hứng thú và hiệu quả học tập của sinh viên. Tuy nhiên, một số nghiên cứu cũng cho thấy một số hạn chế khi áp dụng các phương pháp giảng dạy mới, như việc giảng viên cần đảm bảo sự cân bằng giữa việc áp dụng phương pháp giảng dạy hiện đại và truyền thống, và cần đảm bảo tính khả thi và hiệu quả của các phương pháp giảng dạy mới. Dù đã có những nghiên cứu về đổi mới phương pháp giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành ở Việt Nam và trên thế giới, nhưng vẫn còn nhiều hạn chế và thách thức trong việc áp dụng các phương pháp giảng dạy mới và hiện đại. Natividad và đồng nghiệp (2018) cho thấy rằng một trong những khó khăn chính đối với giảng viên khi áp dụng phương pháp mới là khả năng áp dụng kỹ năng và nội dung chuyên môn vào việc giảng dạy. James và đồng nghiệp (2014) cũng chỉ ra rằng việc đào tạo giảng viên cần phải được thiết kế sao cho phù hợp với nhu cầu của các doanh nghiệp và ngành nghề cụ thể.

Theo Sevinç và Özlem (2018) việc áp dụng phương pháp mới cần phải được thiết kế phù hợp với nhu cầu và yêu cầungành nghề cụ thể. Điều này đòi hỏi các giảng viên phải có kiến thức chuyên môn sâu rộng và kỹ năng thiết kế giảng dạy.

Tóm lại, các nghiên cứu trong và ngoài nước đều chỉ ra rằng việc đổi mới phương pháp giảng dạy Tiếng Anh chuyên ngành là cần thiết và quan trọng để đáp ứng nhu cầu thị trường lao động. Tuy nhiên, việc áp dụng phương pháp mới còn đối mặt với nhiều khó khăn và hạn chế, đòi hỏi sự hỗ trợ và đầu tư dài hạn từ nhiều phía.

3. Phương pháp nghiên cứu

Bài báo sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính, tác giả tiến hành phỏng vấn các giảng viên tham gia trực tiếp giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành ở cơ sở II Trường Đại học Ngoại thương, dưới hình thức phỏng vấn trao đổi trực tiếp. Các câu hỏi phỏng vấn liên quan đến các vấn đề như phương pháp giảng dạy, các hình thức tổ chức giảng dạy, đổi mới phương pháp giảng dạy, các giải pháp và kiến nghị nhằm đổi mới phương pháp giảng dạy, phương pháp kiểm tra đánh giá, nội dung chương trình giảng dạy, cơ sở vật chất, khả năng tiếp nhận kiến thức và kỹ năng thực hành, động cơ học tập của sinh viên tiếng Anh chuyên ngành, tính tự chủ trong việc tự học của sinh viên .

Nghiên cứu cũng kết hợp với phương pháp điều tra khảo sát bằng cách dùng bảng câu hỏi được thiết kế sẵn, đối tượng là khoảng 380 sinh viên năm thứ ba và năm thứ tư, chọn ngẫu nhiên, đang theo học tiếng Anh chuyên ngành tại cơ sở II. Phiếu khảo sát được sử dụng để thu thập số liệu từ phía sinh viên về các phương diện tương tự như những vấn đề phỏng vấn giảng viên. Các thông tin thu thập được từ cuộc khảo sát được tác giả phân tích, tổng hợp, thống kê. Trên cơ sở đó những đánh giá xác thực về thực trạng các phương pháp giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành đang được áp dụng tại trường, bài báo đề xuất một số giải pháp phù hợp nhất nhằm đổi mới phương pháp giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành ở Cơ sở II - Trường Đại học Ngoại thương tại thành phố Hồ Chí Minh.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Đánh giá chương trình và nội dung giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành

Đối với giảng viên

Sau khi phỏng vấn 8/8 giảng viên đã và đang dạy tiếng Anh chuyên ngành, nhóm tác giả nhận thấy một số ưu điểm và nhược điểm của tài liệu và nội dung giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành: Mục tiêu của chương trình đào tạo môn tiếng Anh chuyên ngành là nhằm bám sát nhu cầu tuyển dụng lao động trong thực tế để đào tạo ra lực lượng lao động đáp ứng được đòi hỏi ngày càng cao của xã hội về trình độ ngoại ngữ, cụ thể tiếng là Anh chuyên ngành kinh tế. Sau khi kết thúc chương trình đào tạo, sinh viên được trang bị khả năng ngoại ngữ phù hợp với chuyên ngành đào tạo. Điều này giúp rút ngắn thời gian sinh viên cập nhật, bổ sung kiến thức ngoại ngữ cần thiết để đáp ứng cho công việc sau khi tốt nghiệp, đặc biệt khi sinh viên tham gia vào lực lượng lao động cho các công ty nước ngoài hoặc có liên quan đến yếu tố nước ngoài. Nội dung chương trình nói chung được đánh gía là đủ cập nhật và bám sát với mục tiêu đào tạo. Từ năm học mới 2022 -2023, nhà trường tiến hành phân chia môn tiếng Anh chuyên ngành theo các ngành học khác nhau để nâng cao khả năng ứng dụng cho sinh viên trong môi trường thực tế.

Đối với sinh viên

Bảng 1. Điểm trung bình đánh giá của về Tài liệu / nội dung môn học

Nội dung đánh giá	Nội dung của giáo trình tiếng Anh chuyên ngành được sắp xếp hợp lý, khoa học.	Kiến thức trong giáo trình cân đối giữa lý thuyết và thực hành.	Các chủ đề của môn tiếng Anh chuyên ngành có tính cập nhật cao	Giáo trình môn tiếng Anh chuyên ngành tạo nhiều hứng thú học tập cho SV	Tài liệu tham khảo phù hợp với môn học.
Điểm TB đánh giá	3,7	3,64	3,56	3,28	3,7
Xếp hạng	1	3	4	5	1

Qua khảo sát thực tế, nhận thấy sinh viên đánh giá khá cao về nội dung (63,5% đồng ý và hoàn toàn đồng ý), kiến thức (60% đồng ý và hoàn toàn đồng ý); cũng như các tài liệu tham khảo đi kèm (62,2% đồng

ý và hoàn toàn đồng ý) mà giảng viên đã chuẩn bị cho môn học. Bên cạnh đó, sinh viên cũng chưa hoàn toàn hài lòng với tính cập nhật của các chủ trong nội dung chương trình tiếng Anh chuyên ngành, cũng như việc tạo hứng thú với tài liệu học tập của môn học; trong đó khoảng 55% sinh viên hài lòng về tính cập nhật của chủ đề và chỉ có 40% sinh viên cho rằng giáo trình tiếng Anh chuyên ngành có thể khơi gợi được hứng thú học tập trong sinh viên. Trên thực tế bộ môn tiếng Anh chuyên ngành hiện nay đã được đưa vào chương trình giảng dạy ngay từ năm nhất với những lớp CLC, tuy nhiên hai năm cuối sinh viên sẽ có cơ hội lớn hơn để tiếp cận tiếng Anh chuyên ngành chuyên sâu với các hoạt động về hợp đồng và thư tín. Đôi khi, áp lực học tập của chương trình năm cuối cũng như mức độ khó tăng dần khi học tiếng Anh chuyên ngành đã tạo ra khó khăn nhất định cho sinh viên khi tiếp cận các môn học tiếng Anh chuyên ngành.

Theo Bảng 1, tác giả đã thu thập số liệu đánh giá của sinh viên dành cho các nội dung cụ thể về tài liệu. Có thể nhận thấy rõ ràng mức độ đánh giá cho các tiêu chí về nội dung khoa học, tài liệu tham khảo, kiến thức phù hợp cũng như tính cập nhật của các chủ đề được đánh giá cao và khá tương đồng với không nhiều sự khác biệt (3,56-3,7), tuy nhiên quan điểm về giáo trình môn tiếng Anh chuyên ngành tạo được nhiều hứng thú cho sinh viên. tuy đánh giá không quá thấp nhưng cũng là yếu tố được xếp hạng thấp nhất trong các yếu tố được khảo sát liên quan đến nội dung tài liệu giảng dạy môn tiếng Anh chuyên ngành.

4.2. Đánh giá các phương pháp giảng dạy

Đối với giảng viên

Khi được hỏi về phương pháp giảng dạy mà giảng viên thường áp dụng trong học phần tiếng Anh chuyên ngành, đa phần các câu trả lời của giảng viên đều đưa ra nhận định chung là: Kết hợp một cách linh hoạt các phương pháp khác nhau tùy theo mục đích cần truyền đạt trong bài học. Cụ thể:

- Với mục đích giúp sinh viên rèn luyện kỹ năng thuyết trình: giảng viên thường sử dụng các phương pháp lấy người học làm trung tâm, học tập hợp tác, phương pháp kết hợp, phương pháp lớp học đảo ngược.

- Dịch thuật: Phương pháp Dịch – Ngữ pháp được ưu tiên, phương pháp giao tiếp, phân công nhiệm vụ, thảo luận nhóm.

- Viết thư tín hay báo cáo kinh doanh: phương pháp dạy học dự án, thảo luận nhóm, học tập hợp tác

- Phương pháp khám phá và giải quyết vấn đề/ tình huống thường được sử dụng thường xuyên trong các học phần tiếng Anh chuyên ngành.

Các hình thức tổ chức dạy học cũng được giảng viên áp dụng một cách linh hoạt, áp dụng nhiều phương pháp, kỹ thuật dạy học khác nhau, nhằm tạo không khí học tập sôi nổi và hào hứng cho sinh viên, thúc đẩy quá trình lĩnh hội kiến thức và tăng khả năng ứng dụng tiếng Anh chuyên ngành cho sinh viên trong thực tế.

Đối với sinh viên

Từ kết quả khảo sát sinh viên về phương pháp giảng dạy của giảng viên trong lớp học tiếng Anh chuyên ngành, đa số các sinh viên Đại học Ngoại thương, tại cơ sở II đánh giá cao về phương pháp mà các giảng viên đã áp dụng và tính hiệu quả mà chúng mang lại. Cụ thể 75% sinh viên đồng ý và hoàn toàn đồng ý là giảng viên luôn truyền đạt và cung cấp thông tin một các rõ ràng, chi tiết. 83% sinh viên đồng thuận về việc giảng viên có kiến thức chuyên sâu phù hợp và khả năng truyền đạt tốt. Ngoài một tỉ lệ nhỏ sinh viên chưa đồng thuận về việc giảng viên tạo được bầu không khí sôi nổi và tích cực trong giờ giảng, đa số các sinh viên đều đánh giá cao về nội dung cũng như kỹ năng giảng dạy của giảng viên.

4.2.1. Phương pháp giảng dạy Dịch - Ngữ pháp

Qua khảo sát, 70,6% sinh viên tham gia khảo sát đồng ý và hoàn toàn đồng ý về việc giảng viên cung cấp nhiều hoạt động dạng đọc hiểu văn bản tiếng Anh chuyên ngành; 76,6% sinh viên nhất trí rằng giảng viên có nhiều hoạt động cung cấp về từ vựng cũng như giới thiệu các quy tắc ngữ pháp thường dùng trong tiếng Anh chuyên ngành; và lên tới 77,4% sinh viên nhất trí rằng họ được cho thực hiện nhiều hoạt động dịch thuật trong văn bản tiếng Anh chuyên ngành. Những con số trên phần nào thể hiện đúng được các hoạt động mà giảng viên thường sử dụng khi giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành và rất đặc thù cho môn hợp đồng và thư tín với nhiều chú trọng trong kỹ năng dịch thuật, đọc hiểu và viết văn bản.

4.2.2. Phương pháp giảng dạy lấy người học làm trung tâm

Trong quá trình giảng dạy tiếng Anh nói chung và tiếng Anh chuyên ngành nói riêng tại trường Đại học Ngoại thương cơ sở II, thì sinh viên luôn được ưu tiên đặt lên hàng đầu cùng chất lượng giảng dạy. Nhu cầu cũng như khả năng phản xạ giao tiếp cùng với năng lực sáng tạo, tự học là những yếu tố được quan tâm khi giảng viên thiết kế các hoạt động trên lớp. Chính vì vậy cũng không ngạc nhiên khi việc lấy người học làm trung tâm được áp dụng tối đa khi thiết kế hoạt động trên lớp. Minh chứng được nhìn thấy rõ ràng trong bảng khảo sát số về phương pháp lấy người học làm trung tâm khi có tới 71% sinh viên đồng ý rằng họ được tự chủ sáng tạo trong quá trình tiếp nhận tri thức và lên tới 74% sinh viên khẳng định họ tham gia nhiều hoạt động thảo luận và tự đánh giá kết quả của hoạt động.

4.2.3. Phương pháp giảng dạy hợp tác

Phương pháp giảng dạy kết hợp nhiều hoạt động nhóm là một trong những phương pháp được giảng viên bộ môn tiếng Anh chuyên ngành sử dụng với tần suất lớn. Theo kết quả khảo về phương pháp dạy học hợp tác, có tới 82,9% sinh viên nhận định được tham gia các hoạt động theo nhóm với các nhiệm vụ cụ thể từ giảng viên. Hơn 71% sinh viên đồng ý rằng họ được học tập, thảo luận và nhận phản hồi từ bạn cùng lớp cũng như giảng viên về quan điểm phản biện rõ ràng. Và 65,6% sinh viên nhất trí họ đã chủ động tham gia các hoạt động nhóm mà không cần bất cứ sự hỗ trợ nào từ giảng viên. Có thể nhận định rằng khi tham gia vào các bài giảng môn tiếng Anh chuyên ngành, sinh viên được đẩy mạnh khả năng tự hỏi, trau dồi cũng như khả năng tiếp nhận thông tin từ các nhận xét, phản biện một cách cụ thể. Đây cũng là một kỹ thuật giảng dạy đạt hiệu quả tốt trong quá trình giảng dạy bộ môn ngoại ngữ.

4.2.4. Phương pháp giảng dạy nghiên cứu tình huống

Nghiên cứu tình huống (Case study) là phương pháp đã khá quen thuộc với giảng viên đại học. Đây là một công cụ được sử dụng trong giảng dạy, đặc biệt là giảng dạy các bộ môn liên quan đến các ngành kinh doanh và quản trị; và tất nhiên đây cũng là phương pháp được giảng viên tiếng Anh chuyên ngành áp dụng rất nhiều trong thực tế bài giảng. Bản chất của nghiên cứu tình huống là làm sáng tỏ một quyết định hoặc thuyết lập các quyết định: tại sao chúng lại được thực hiện, chúng đã được thực hiện như thế nào và với kết quả gì. Để có thể nâng cao tính thực tiễn trong các bài giảng môn tiếng Anh chuyên ngành các giảng viên đã luôn tìm tòi và khai thác các tình huống trong thực tế để áp dụng vào cung cấp cho sinh viên một số lượng ngôn ngữ phù hợp nhất định cũng như nâng cao khả năng vận dụng ngôn ngữ để giải quyết các vấn đề cụ thể trong kinh doanh. Với kết quả thu thập được sau cuộc khảo sát thì 74,5% sinh viên nhất trí rằng giảng viên thường xuyên cung cấp thông tin về tình huống và yêu cầu sinh viên trả lời các câu hỏi liên quan đến tiếng Anh chuyên ngành. Hơn 70% sinh viên đồng ý họ được tham gia các hoạt động cặp/nhóm để tự đánh giá, phân tích tình huống.

4.2.5. Phương pháp giảng dạy dựa trên vấn đề

Để xây dựng cho sinh viên kỹ năng tự học suốt đời, giảng viên thường xuyên tiếp cận sinh viên theo hướng giúp cho các em tự xây dựng hiểu biết của mình, tự giải quyết được vấn đề của chính mình. Phương pháp dạy dựa trên vấn đề đặt trên nền tảng người học là trung tâm của cả quá trình dạy học. Bên cạnh đó phương pháp dạy học dựa trên vấn đề cũng góp phần phát triển kỹ năng tư duy, phản biện, khả năng giải quyết vấn đề và kỹ năng giao tiếp, thách thức sinh viên ở một mức độ cao hơn của ngôn ngữ chuyên ngành.

Theo khảo sát, phương pháp giảng dạy dựa trên vấn đề là phương pháp được áp dụng khá nhiều và linh hoạt trong các tiết giảng của bộ môn tiếng Anh chuyên ngành. Với 71,4% sinh viên cho rằng họ được giảng viên yêu cầu tham gia, phân tích, làm sáng tỏ và tím kiếm các thông tin bên ngoài để giải quyết vấn đề. Hơn nữa 76,4% sinh viên đồng ý và hoàn toàn đồng ý rằng họ thường xuyên được tham gia các hoạt động giao tiếp bằng lời và văn bản để thảo luận về các biện pháp giải đáp. Có thể nhận thấy rằng phương pháp giảng dạy dựa trên vấn đề là một phương pháp được sử dụng thường xuyên cũng như nhận được sự ủng hộ của đại đa số sinh viên

4.2.6. Phương pháp giảng dạy kết hợp

Phương pháp giảng dạy kết hợp là phương pháp được sử dụng và mang lại hiệu quả cao đặc biệt là trong thời kỳ thế giới nói chung và ngành giáo dục nói riêng bị ảnh hưởng nặng nề từ những tác động của đại dịch Covid-19. Trong thời gian đó, việc kết hợp học tập giữa trực tiếp và trực tuyến đã mang lại những hiệu quả tối ưu. Tới thời điểm này, tuy sinh viên không còn phải tham gia nhiều lớp học trực tuyến như trong thời gian đại dịch, nhưng việc học kết hợp dường như đã trở thành một thói quen bởi những hiệu quả tích cực mà nó mang lại. Dù không còn dạy trực tuyến nhưng trong các tiết giảng trực tiếp trên giảng đường, sinh viên vẫn được tiếp cận với các phần mềm, các ứng dụng cũng như các nền tảng bổ trợ cho quá trình tiếp nhận tri thức, ví dụ như việc giảng viên thiết kế, tổ chức trò chơi dựa trên các ứng dụng Kahoot, Canva, Quizze, Mentimeter… Kỹ thuật kết hợp trực tiếp và trực tuyến này được khá nhiều giảng viên vận dụng trong quá trình lên lớp. Nhìn vào kết quả khảo sát, có thể thấy 67,5% sinh viên đồng ý là giảng viên thường xuyên cũng cấp các tài nguyên kỹ thuật số (video/video hướng dẫn/tệp âm thanh/trò chơi online trên các nền tảng như Kahoot, Quizz, Canva…) cho sinh viên. 59,3% sinh viên nhất trí rằng họ thường tương tác với giảng viên và sinh viên khác qua các nền tảng trực tuyến. Tuy nhiên với lớp học trực tiếp được duy trì thường xuyên thì các hoạt động trực tuyến trên các nền tảng và ứng dụng số cũng không còn được sử dụng với tần suất nhiều như trước.

4.2.7. Phương pháp lớp học đảo ngược

Phương pháp lớp học đảo ngược hiện nay đang được coi là phương pháp tối ưu của nền giáo dục hiện đại. Đây được coi là một mô hình học tập hiệu quả tuy nhiên nó đi ngược lại với mô hình học tập truyền thống nơi mà giáo viên là người truyền đạt kiến thức hoàn toàn cho sinh viên. Với mô hình học đảo ngược, sinh viên sẽ được tiếp cận với nội dung bài học trước khi lên lớp thông qua các video quay sẵn, tài liệu hỗ trợ, đôi khi là các cuộc thảo luận trực tuyến và chuẩn bị câu hỏi, chủ đề thảo luận. Khi lên lớp, sinh viên tiến hành đặt các câu hỏi để giáo viên giải đáp; cùng làm bài tập và thảo luận nhóm… để hiểu sâu và mở rộng kiến thức. Phương pháp này cũng tập trung vào việc lấy sinh viên làm trung tâm của quá trình giảng dạy, sinh viên sẽ được hướng dẫn tiếp nhận tri thức tự thân một cách chủ động và tích cực. Như chúng ta có thể nhìn thấy khảo sát thực tế, phương pháp lớp học đảo ngược được giảng viên tiếng Anh chuyên ngành áp dụng để giúp sinh viên chủ động, tích cực lĩnh hội kiến thức về ngôn ngữ chuyên ngành. 72,4% sinh viên nhất trí rằng họ được giảng viên cung cấp các tài liệu (video/bài đọc…) với đầy đủ các thông tin yêu cầu về dự án trước. Thêm vào đó, 71,1% sinh viên đồng ý và hoàn toàn đồng ý rằng họ được yêu cầu xem trước và chuẩn bị nội dung bài giảng và thực hiện các yêu cầu liên quan tới tiếng Anh chuyên ngành trước khi lên lớp. Trong quá trình học tập trực tiếp trên giảng đường, 62,5% sinh viên cho rằng họ được thường xuyên tham gia học tập với các hoạt động theo quy trình Think-Pair-Share. Tuy rằng phương pháp lớp học đảo ngược được đánh giá rất cao trong quá trình giảng dạy nói chung, nhưng phần nào đó chưa quá phù hợp với công tác giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành, khi lượng kiến thức mà sinh viên nhận được gần như là hoàn toàn mới, và phần nào đó gây khó khăn cho sinh viên khi tự nghiên cứu để thu nhận thông tin và tri thức mới.

Bảng 2. Điểm số trung bình cho từng phương pháp giảng dạy

Nội dung đánh giá	Phương pháp giảng dạy Dịch - Ngữ pháp	Phương pháp giảng dạy lấy người học làm trung tâm	Phương pháp Nghiên cứu tình huống	Phương pháp giảng dạy dựa trên vấn đề	Phương pháp Kết hợp (Blending method)	Phương pháp Lớp học đảo ngược (Flipped method)	Phương pháp giảng dạy hợp tác
Điểm TB đánh giá	3,6	3,84	3,66	3,87	3,71	3,81	3,87
Xếp hạng	6	2	5	1	4	3	1

Để có cái nhìn khái quát hơn về các phương pháp giảng dạy đang được áp dụng tại trường Đại học Ngoại thương cơ sở II qua bảng khảo sát từ phía sinh viên, nhóm tác giả đã thống kê lại điểm số trung bình cho từng phương pháp để có cái nhìn bao quát và toàn diện hơn.

Trong Bảng 2, thống kê về điểm số đánh giá trung bình về các phương pháp giảng dạy được sử dụng trong quá trình giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành, phương pháp giảng dạy hợp tác và phương pháp giảng dạy dựa trên vấn đề được giảng viên áp dụng nhiều nhất trong quá trình lên lớp với 3,87/5 điểm; theo sát sau đó là phương pháp lấy người học làm trung tâm và phương pháp lớp học đảo ngược. Như vậy có thể thấy rằng giảng viên tiếng Anh chuyên ngành luôn luôn hướng tới việc giúp sinh viên tự lĩnh hội tri thức một cách chủ động và tích cực thông qua các hoạt động theo nhóm, các hoạt động giải quyết vấn đề thực tế, yêu cầu sinh viên phải năng động, sáng tạo và bám sát kiến thức thực tế trong từng hoạt động.

5. Một số giải pháp đổi mới phương pháp giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành

5.1. Cải thiện nội dung chương trình

Tác giả đề xuất giải pháp đưa những nội dung liên quan thực tiễn như thư từ trao đổi việc cung cấp dịch vụ, hóa đơn, hợp đồng... cụ thể của doanh nghiệp vào nội dung chương trình giảng dạy nhằm đáp ứng tốt hơn những nhu cầu vẫn đang diễn ra trong thực tiễn. Bên cạnh đó, trường có thể tổ chức các diễn đàn hoặc hội thảo khoa học với sự tham gia của nhà trường và doanh nghiệp, tại đó nhà trường và doanh nghiệp cùng nhau trao đổi nhu cầu nâng cao trình độ tiếng Anh thương mại. Doanh nghiệp có thể hỗ trợ tài chính, đổi lại giảng viên nghiên cứu nhằm hoàn thành các báo cáo khoa học phục vụ cho các đề tài nghiên cứu theo nhu cầu của doanh nghiệp, có thể tham gia đào tạo, huấn luyện doanh nghiệp khi có đơn đặt hàng đào tạo tiếng Anh thương mại.

Đối với nhóm chuyên gia biên soạn hoặc chọn lựa tài liệu, giáo trình tiếng Anh chuyên ngành: những nội dung, kiến thức của môn học cần được chọn lựa kỹ lưỡng đảm bảo sự bao quát và tương thích với nhóm chuyên ngành. Khi biên soạn hoặc chọn lựa giáo trình, nên chú ý đến những kiến thức sử dụng trên giáo trình và phần nội dung giảng dạy được thiết kế đảm bảo phù hợp với thực tiễn sử dụng tiếng Anh trong lĩnh vực đào tạo và khuyến khích sự tham gia nghiên cứu của sinh viên.

Bên cạnh việc cung cấp nội dung có liên quan, giảng viên cũng nên cung cấp cho sinh viên quyền truy cập vào các trang web và liên kết hữu ích có thể giúp họ tìm hiểu thêm về hậu cần, thông tin vận chuyển và các chủ đề liên quan khác. Ví dụ: trang web https://shippingandfreightresource.com có thể cung cấp cho sinh viên nhiều kiến thức về các chủ đề này. Điều này giúp sinh viên tìm hiểu thêm về chủ đề thư tín, hợp đồng và các chủ đề quan trọng khác.

5.2. Cải tiến phương pháp giảng dạy

Để hạn chế tính khô khan của phương pháp truyền thống, đồng thời tạo được bầu không khí sôi nổi, nhóm tác giả đề xuất một số hoạt động sau:

Có nhiều cách để tổ chức các hoạt động trong lớp, để mỗi lớp không cảm thấy nhàm chán với các hoạt động lặp đi lặp lại giống nhau. Ngoài hoạt động chính như dịch từ tiếng Anh sang tiếng Việt trong thư tín, giảng viên cần thiết kế các hoạt động hỗ trợ khác như từ vựng, ngữ pháp, phân tích và đánh giá tình huống, thảo luận cặp, thảo luận nhóm, thuyết trình, sửa lỗi, v.v... Điều này giúp tạo hứng thú trong khả năng tiếp nhận thông tin của người học, nâng cao hiệu quả truyền thụ kiến thức, biến việc học thành một hoạt động giải trí. Điều này cũng giúp các em hứng thú học tập, khắc phục phần nào tình trạng bỏ học, chán học.

Một số hạn chế dẫn đến việc sinh viên đánh giá phương pháp giảng dạy khô khan trong quá trình đào tạo còn vì một số lý do sau. Việc thực hiện khung chương trình giáo dục diễn ra trong tiềm lực về thời gian và năng lực tài chính hạn hẹp. Những công tác phải được thực hiện dưới chế độ học phí có giới hạn của sinh viên khó có thể được đáp ứng một cách trọn vẹn, mà điều này chỉ có thể được giải quyết trên cơ sở 'xã hội hóa' giáo dục. Hoạt động cụ thể cho giải pháp này là: dưới việc đăng kí và góp chi phí từ người học, mỗi khoa hoặc từng đơn vị trong trường sẽ là đầu mối hợp tác và tổ chức cùng với doanh nghiệp để các em sinh viên được kết nối thường xuyên hơn nữa với cộng đồng doanh nghiệp dưới dạng tham quan trực tiếp ở chính doanh nghiệp hay nghe lời dạy từ " giảng viên thực hành " giúp nhiều sinh viên có thể nắm bắt được những hoạt động thực tế đang diễn ra.

Một điều cần thiết phải công nhận là trước kia những hoạt động này đã và đang diễn ra ở trường đại học Ngoại thương, tuy nhiên lại không được thực hiện có hiệu quả theo mô hình truyền thông mạnh: học đi đôi với hành. Ngày nay, với chi phí được góp bởi sinh viên, hoạt động đi thực tế là tham quan để học tập và đúc rút kinh nghiệm sẽ diễn ra phổ biến hơn nữa. Điều này sẽ đem tới những quyền lợi cho tất cả 3 bên: doanh nghiệp, giảng viên và sinh viên.

Đối với công ty: thông qua việc tổ chức cho sinh viên tham quan, khảo sát, thực tập tại các doanh nghiệp, nhà máy. . . , công ty có thể thu hút được lực lượng lao động phù hợp, hoặc phát hiện nhân tài phù hợp với một vị trí công ty nhất định. Như vậy, các công ty có cơ hội tiếp cận nguồn nhân lực tốt.

Đối với giảng viên/trường đại học: các giảng viên được đào sâu kiến thức về các tình huống thực tế diễn ra tại doanh nghiệp để có thể đưa ra những bài học sinh động, thiết thực cho sinh viên qua những chuyến đi thực tế này. Bên cạnh đó, đẩy mạnh giảng dạy tiếng Anh thương mại theo phương pháp học dựa trên vấn đề với sự hỗ trợ tham gia từ các doanh nghiệp. Đây cũng là một trong những phương pháp được sinh viên đánh giá cao trong kết quả khảo sát.

Đối với sinh viên: được trang bị thêm kiến thức thực tế dưới hình thức "mắt thấy, tai nghe" rất sinh động. Điều này sẽ giúp học sinh viên tiếp trải qua. Ngoài ra, các có thể tận dụng các cơ hội bổ sung bằng cách nghiên cứu các nhà tuyển dụng tiềm năng và xác định loại công việc phù hợp với tính cách và kỹ năng của sinh viên. Sinh viên có được cái nhìn sâu sắc về các kỹ năng và năng lực của chính mình, sau đó có thể được sử dụng để định hướng công việc tiếp theo.

Giảng viên cần nhấn mạnh và chỉ ra rằng thực tiễn luôn phong phú và đa dạng. Đào tạo, nhất là ở các trường đại học Ngoại thương, và ở các trường đại học trên thế giới, luôn gắn lý thuyết với thực hành. Hai quá trình này luôn gắn bó chặt chẽ và hỗ trợ lẫn nhau: quá trình đào tạo và kết quả đào tạo. Ngay cả ở những trường hàng đầu thế giới, việc tiếp cận giữa chủ tọa và doanh nghiệp không bao giờ hoàn tất. Do đó, các chuyến thăm quan, khảo sát, nghiên cứu và thực hành của công ty chỉ mang tính đại diện và tiêu biểu. Nhiệm vụ của người học là lĩnh hội kiến thức lý luận, kết hợp với thực tiễn để khái quát, hệ thống hóa vấn đề, linh hoạt, sáng tạo trong công việc chứ không phải luôn phụ thuộc vào thông tin kiến thức một chiều, theo một quy trình tự nhiên, phù hợp. Đặc biệt, phóng đại kiến thức thực tế và bỏ qua lý thuyết là một cách làm không tốt. Vì lý thuyết cung cấp cốt lõi, khuôn khổ và vai trò nền tảng của thực tiễn phong phú, sôi động và đa dạng.

Phương pháp giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành cũng cần thiết phải coi trọng việc rèn luyện kỹ năng ngôn ngữ ở sinh viên phù hợp với đặc thù chuyên môn của từng em. Mục tiêu hướng lấy người học làm trọng tâm cũng là định hướng chính của giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành, do vậy yêu cầu giáo viên phải gần gũi với sinh viên và có sự linh động cao về việc lựa chọn chương trình cũng như phương pháp giảng dạy phù hợp với sinh viên đang học theo học phần.

5.3. Áp dụng mô hình lớp học đảo ngược

Một số sinh viên cho rằng mô hình lớp học đảo ngược còn khá mới và không phù hợp để dạy các môn chuyên ngành. Tuy nhiên, các nghiên cứu trước đây đã chỉ ra rằng mô hình lớp học đảo ngược có hiệu quả. Người học được chuẩn bị trước khi đến lớp, học nhiều hơn trong lớp và tham gia nhiều hơn vào các hoạt động trong lớp để củng cố kiến thức đã học trên lớp. Mô hình lớp học đảo ngược cũng giúp người học phát triển kỹ năng tư duy sâu vì họ có nhiều thời gian và tài liệu học tập hơn, được hỗ trợ bởi nhiều điều kiện tương tác giữa người học hơn, được tiếp cận với nhiều tài liệu học tập và giáo viên hơn. Người học sẽ phải chủ động trong việc học theo năng lực học tập của bản thân và các điều kiện khách quan bên ngoài như thời gian, phương tiện học tập. Do đó, giảng viên cần hướng dẫn cụ thể ngay từ buổi đầu tiên về những nhiệm vụ mà sinh viên cần thực hiện cũng như tài liệu cần chuẩn bị trước ở nhà, để sinh viên có nhiều thời gian trao đổi thảo luận với bạn học và tương tác với giảng viên trên lớp để làm sáng tỏ những khuất mắc trong bài học mà sinh viên không thể tự giải quyết ở nhà.

Ngoài ra, nhóm tác giả còn đề xuất có thể kết hợp với phương pháp dạy học theo dự án (Project- based learning- PBL). Một đặc điểm đáng chú ý của PBL là nó cho phép người học phát triển sự hiểu biết tốt hơn

về chủ đề. Sự hiểu biết sâu sắc hơn này đạt được thông qua việc người học quy trình giải quyết vấn đề, liên kết tri thức và áp dụng kiến thức vào các ngữ cảnh khác nhau. PBL cũng cho phép học sinh "học các khái niệm mới nhanh hơn, ghi nhớ chúng lâu hơn và có thể sử dụng chúng trong các cuộc thảo luận trên lớp". Lợi ích của PBL trong lớp học ngôn ngữ là gấp đôi làm cho cách tiếp cận này phù hợp với phương pháp dạy tiếng Anh chuyên ngành nhằm đạt được sự cải thiện ngôn ngữ trong các bối cảnh cụ thể.

PBL đó trao quyền cho sinh viên học một cách tự chủ để sinh viên thay đổi cách học thụ động. PBL cung cấp cơ hội để có được các kỹ năng cần thiết cho việc học tập tích cực như giải quyết vấn đề, tự chủ, chịu trách nhiệm, phản biện tư duy, học tập hợp tác, v.v. Sẽ là một thách thức đối với sinh viên khi bắt tay vào học tập độc lập với phong cách học tập thụ động được chấp nhận ở các cấp học thấp hơn. Tuy nhiên, vai trò của giáo viên khi là người cung cấp, hướng dẫn, hỗ trợ, sẽ làm giảm bớt những khó khăn như vậy. Khi sinh viên trưởng thành hơn hoặc nhận được quen thuộc với PBL, sự hỗ trợ có thể được giảm bớt và sinh viên trở thành người học tự định hướng và có năng lực.

5.4. Tạo động lực cho sinh viên

Trong lớp học, giáo viên phải là người luôn thúc đẩy sinh viên học tập bằng thái độ dạy thân thiện, tích cực của mình, sự hướng dẫn, giải thích cụ thể và rõ ràng, cũng như tinh thần nhiệt tình hết mình trong công việc, giúp xóa bỏ sự bất an, lo lắng của người học. Giáo viên có thể động viên thành tích của người học qua lời khen hoặc sự động viên khích lệ tinh thần để họ không ngừng phấn đấu trong quá trình học.

Bên cạnh đó, người dạy cần tìm hiểu về điều kiện vật chất và tinh thần của người học để nắm được điểm mạnh, điểm yếu, mục tiêu,. . . nhằm điều chỉnh và phát huy năng lực của họ. Giảng viên còn có thể sử dụng trò chơi ngôn ngữ trong dạy học tiếng Anh như một phương pháp hiệu quả để lôi cuốn học sinh vào hoạt động giảng dạy của giảng viên. Trò chơi ngôn ngữ có thể được sử dụng để phát triển bốn kỹ năng ngôn ngữ của học sinh, đặc biệt là kỹ năng nói. Bên cạnh đó, trò chơi ngôn ngữ còn giúp học sinh có động lực ôn tập kiến thức và tiếp thu cái mới một cách tự nhiên. Việc sử dụng trò chơi để tạo ngữ cảnh thực hành ngôn ngữ là rất cần thiết và hữu ích, đồng thời còn tạo động lực tham gia vào bài học cho sinh viên.

Giáo viên cần đảm bảo rằng học sinh hiểu đầy đủ và chính xác nội dung của từng bài học bằng cách áp dụng nội dung của từng bài học vào các tình huống và bài tập thực tế. Đặc biệt trong các hoạt động chỉ sử dụng tiếng Anh trên lớp như luyện từ vựng, đọc hiểu, dịch thuật, giáo viên nên nhấn mạnh tính ứng dụng thực tế của bài học để học sinh có thể áp dụng những gì đã học và tiếp thu được, ở hiện tại hay tương lai. . tình huống. Việc chuyển giao kiến thức một cách sáng tạo là rất quan trọng. Việc vận dụng linh hoạt, sáng tạo các tình huống liên quan đến tình huống đã học cần được học sinh và giáo viên rèn luyện trong thực tế, tránh thiếu kỹ năng phân loại, nhận thức và khái quát hóa vấn đề. Là một quy trình hợp pháp để có được các chứng chỉ công nhận trình độ của họ và tăng khả năng cạnh tranh trong tuyển dụng. Tệ hơn nữa, họ phủ nhận hoàn toàn những gì mình đã đạt được trong 4 năm học, với suy nghĩ "Mình cần phải được đào tạo lại hoàn toàn về kinh doanh". Bạn có thể nhìn thấy thực tế kinh doanh diễn ra trong cuộc sống một cách sinh động và hấp dẫn.

6. Kết luận

Việc đổi mới phương pháp giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành tại cơ sở II, Trường Đại học Ngoại thương tại TP. HCM đã mang lại nhiều kết quả tích cực. Ngoài các phương pháp giảng dạy tiếng Anh thông thường, tác giả đã đề cập đến những phương pháp mới được áp dụng như phương pháp lớp học đảo ngược (flipped classroom), dạy học theo dự án (project-based learning), phương pháp tích hợp (blended learning). Điều này giúp cho việc học tiếng Anh chuyên ngành trở nên thú vị và hiệu quả hơn.

Việc phối hợp linh hoạt nhiều phương pháp giảng dạy giúp cho sinh viên có cơ hội thực hành tiếng Anh chuyên ngành trong môi trường thực tế, phát triển các kỹ năng ngôn ngữ và khả năng chuyên môn, đồng thời giúp sinh viên tự tin và sẵn sàng cho nghề nghiệp sau khi tốt nghiệp. Ngoài ra, bài báo cũng đưa ra các giải pháp phù hợp, những đánh giá về những thách thức mà giảng viên gặp phải khi áp dụng những phương pháp này. Để đạt được hiệu quả tốt nhất, giảng viên cần phải đầu tư thời gian và công sức để thiết kế và triển

khai những hoạt động giảng dạy phù hợp với từng phương pháp.

Tóm lại, đổi mới phương pháp giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành tại Cơ sở II, Trường Đại học Ngoại thương tại TP. HCM là một bước tiến quan trọng, giúp nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập, cũng như đáp ứng nhu cầu ngày càng tăng về tiếng Anh chuyên ngành của sinh viên.

Lời cảm ơn: *Bài báo này là một sản phẩm của Đề tài khoa học và công nghệ cấp Cơ sở mã số NTCS2021-90 của Trường Đại học Ngoại thương: "Đổi mới phương pháp giảng dạy tiếng Anh Chuyên ngành ở Cơ sở II - Trường Đại học Ngoại thương tại thành phố Hồ Chí Minh". Hai tác giả khác trong bài báo là: ThS. Lê Thanh Hà, ThS. Vũ Phương Hồng Ngọc.*

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Lê Thị Ngọc Huyền, Đồng nghiệp. (2020). Đánh giá chất lượng giảng dạy Tiếng Anh chuyên ngành của giảng viên Trường Đại học Sư phạm TPHCM.

[2] Lê Văn Nho và Nguyễn Đình Đức (2016). Phương pháp dạy và học tiếng Anh chuyên ngành trên cơ sở học tập tích hợp tại trường Đại học Kinh tế TPHCM.

[3] Lưu Ngọc Vũ (2017). Thực trạng giảng dạy Tiếng Anh chuyên ngành tại các trường đại học ở Việt Nam.

[4] Nguyễn Thanh Huyền và Nguyễn Thị Thu Hà (2019). Áp dụng phương pháp giảng dạy tích hợp trong giảng dạy Tiếng Anh chuyên ngành tại Trường Đại học Khoa học và Công nghệ Hà Nội.

[5] Nguyễn Thị Ngọc Thanh (2021). Nghiên cứu hiệu quả giảng dạy Tiếng Anh chuyên ngành thông qua phương pháp học trải nghiệm ở trường Đại học Nông Lâm TP.HCM.

[6] Nguyễn Thị Tuyết Mai (2018). Đánh giá phương pháp giảng dạy Tiếng Anh chuyên ngành cho sinh viên Khoa Tài chính - Ngân hàng, Đại học Kinh tế TPHCM.

[7] Trần Thị Ngọc Ánh (2019). Đánh giá hiệu quả giảng dạy Tiếng Anh chuyên ngành Khoa Xây dựng - Đại học Bách khoa Hà Nội.

[8] Baser, D. & Kiliç, İ. (2015). The Effectiveness of Innovative Methods in Teaching Business English: A Study on In-Service Students at a Private University in Turkey. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 199, 127-134.

[9] Natividad G. Batinge, C., Casabal, G. P., & Amihan, M. P. (2018). Professional Development Needs of English Language Teachers Teaching English for Specific Purposes (ESP) in Higher Education Institutions in the Philippines. English Language Teaching, 11(4), 45-56.

[10] James, M., Reid, S. & Weldemariam, K. (2014). Preparing English language teachers for the needs of business and industry. ELT Journal, 68(1), 16-27.

[11] Sevinç Akduman, G., & Üstün, Ö. (2018). English for Specific Purposes Course Design for Business Studies. International Journal of Language Academy, 6(1), 289-304.

ABSTRACT

Innovating teaching methods for specialized English at Faculty II, Foreign Trade University in Ho Chi Minh City

This research article focuses on the innovation of teaching methods for Specialized English at Faculty II, Foreign Trade University in Ho Chi Minh City. The primary objective is to enhance the quality of teaching and learning for students in the field of Specialized English. The study employs a qualitative research approach, which involves evaluating the current teaching methods and proposing effective solutions to improve and innovate the teaching methods specifically tailored for Specialized English. These improvements aim to enhance the overall effectiveness of teaching and learning and contribute to the overall educational quality of the university. The findings indicate that the innovation of teaching methods leads to improved teaching quality, increased teacher-student interaction, enhanced practicality, improved knowledge and skills in Specialized English, and enhanced English proficiency for real-life situations.

Keywords: *Specialized English, students, teachers, teaching methods.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem23.v15.n5.94
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 5, pp. 94-98
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

PHÁT TRIỂN ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN Ở TRƯỜNG TIỂU HỌC TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI TRONG BỐI CẢNH ĐỔI MỚI GIÁO DỤC

Nguyễn Khánh Ly[1]

Tóm tắt. Đổi mới căn bản, toàn diện nền giáo dục Việt Nam theo hướng chuẩn hóa, hiện đại hóa, dân chủ hóa và hội nhập quốc tế, trong đó đổi mới cơ chế quản lý giáo dục, phát triển đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý là khâu then chốt. Các giải pháp cơ bản phát triển đội ngũ giáo viên, coi trọng giải pháp: "xây dựng đội ngũ giáo viên đủ về số lượng, đáp ứng yêu cầu về chất lượng", là tiền đề trong đổi mới giáo dục và đào tạo hiện nay. Chủ trương "Phát triển đội ngũ giáo viên là khâu then chốt" trong "đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục, đào tạo" thể hiện tư duy và nhận thức cách mạng, khoa học, toàn diện, triệt để và sâu sắc của Đại hội XI về thực trạng đội ngũ giáo viên của nước ta trước xu thế phát triển của đất nước và hội nhập quốc tế.

Từ khóa: *Phát triển, đội ngũ giáo viên, trường tiểu học, phát triển đội ngũ giáo viên trường tiểu học.*

1. Đặt vấn đề

Luật giáo dục 2019 khẳng định: "Nhà giáo có vai trò quyết định trong việc bảo đảm chất lượng giáo dục, có vị thế quan trọng trong xã hội, được xã hội tôn vinh" [1]. Phát triển đội ngũ nhà giáo là khoa học đòi hỏi nhà quản lý phải có những nhìn nhận thực tế, những giải pháp đồng bộ để có một lực lượng nhà giáo "vừa hồng, vừa chuyên", họ phải hội tụ được một cách đầy đủ những yêu cầu về phẩm chất đạo đức, trình độ chuyên môn, nghiệp vụ để thực hiện tốt mục tiêu giáo dục. Giáo dục tiểu học là bậc học nền tảng trong hệ thống giáo dục quốc dân, có vai trò quan trọng là hình thành cho học sinh những kiến thức cơ bản, ban đầu của nhân cách con người mới xã hội chủ nghĩa Việt Nam. Vai trò của bậc học được thể hiện và phát huy bằng chính vai trò của người giáo viên tiểu học, họ là người thực hiện các mục tiêu, kế hoạch dạy học; là người phát triển chuyên môn, nghiệp vụ và góp phần quyết định vào sự phát triển của nhà trường. Trong những năm qua đội ngũ giáo viên tiểu học thành phố Hà Nội đã được quan tâm đầu tư; tỷ lệ giáo viên/lớp, giáo viên có trình độ đào tạo trên chuẩn đạt cao; chất lượng giáo viên ngày càng đáp ứng được yêu cầu và đòi hỏi của giáo dục hiện nay. Tuy nhiên, đội ngũ giáo viên còn chưa đồng bộ về trình độ và tỷ lệ giáo viên/lớp giữa các trường; các năng lực giáo dục như: năng lực ngoại ngữ, tin học, năng lực chẩn đoán, năng lực đáp ứng, năng lực triển khai chương trình dạy học, năng lực nghiên cứu khoa học, năng lực sáng tạo, năng lực dạy học phân hóa, năng lực dạy học tích hợp; kiểm tra đánh giá học sinh đáp ứng yêu cầu đổi mới trong bối cảnh hiện nay chưa được quan tâm đúng mức và còn bộc lộ những hạn chế, bất cập. Vì vậy, nghiên cứu phát triển đội ngũ giáo viên ở các trường tiểu học trên địa bàn thành phố Hà Nội trên cơ sở kế thừa những biện pháp quản lý đã có trước đó, đồng thời vận dụng tri thức khoa học quản lý để nâng cao hơn nữa chất lượng đội ngũ giáo viên tiểu học trên địa bàn thành phố hiện nay.

2. Một số khái niệm cơ bản

2.1. Đội ngũ giáo viên tiểu học

Điều lệ trường tiểu học do Bộ giáo dục và đào tạo ban hành kèm theo thông tư số 28/2020/TT-BGDĐT ngày 4/9/2020 của Bộ trưởng Bộ giáo dục và Đào tạo đã nêu: "Giáo viên tiểu học làm nhiệm vụ giảng dạy,

Ngày nhận bài: 07/04/2023. Ngày nhận đăng: 25/05/2023.
[1]Bộ môn Khoa học Tâm thức - Viện Nghiên cứu và Ứng dụng tiềm năng con người
Tác giả liên hệ: Nguyễn Khánh Ly. Địa chỉ e-mail: lyntk298@gmail.com

giáo dục học sinh trong trường tiểu học và cơ sở giáo dục khác thực hiện chương trình giáo dục phổ thông cấp tiểu học"[2].

Đội ngũ giáo viên là tập hợp những người làm nghề dạy học - giáo dục, được tổ chức thành một lực lượng, có chung một lý tưởng, mục đích, nhiệm vụ. Đó là tạo ra sản phẩm giáo dục, thực hiện mục tiêu mà nhà nước - xã hội đề ra cho lực lượng, tổ chức mình. Họ làm theo một kế hoạch thống nhất và gắn bó với nhau thông qua lợi ích về vật chất và tinh thần trong khuôn khổ quy định của Luật Giáo dục và điều lệ nhà trường.

Đội ngũ giáo viên của trường tiểu học bao gồm giáo viên trong và ngoài biên chế. Đội ngũ phải đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu, đạt trình độ chính trị - học vấn - nghiệp vụ chuyên môn. Đội ngũ giáo viên tiểu học bao gồm các thành viên đều phải đạt các tiêu chuẩn: Phẩm chất đạo đức, chuẩn về chuyên môn nghiệp vụ, đủ sức khỏe theo yêu cầu nghề nghiệp, lí lịch bản thân rõ ràng.

2.2. Phát triển đội ngũ giáo viên trường tiểu học

Phát triển là một quá trình nội tại, là bước chuyển hóa từ thấp đến cao, trong cái thấp đã chứa đựng dưới dạng tiềm năng những khuynh hướng dẫn đến cái cao, còn cái cao là cái thấp đã phát triển. Phát triển là quá trình tạo ra sự hoàn thiện của cả tự nhiên và xã hội. Phát triển có thể là một quá trình hiện thực nhưng cũng có thể là một tiềm năng của sự vật hiện tượng.

Phát triển đội ngũ giáo viên là bước phát triển đội ngũ giáo viên có đủ về số lượng, đảm bảo về chất lượng (có trình độ, được đào tạo đúng quy định, có phẩm chất đạo đức, có năng lực trong các hoạt động dạy học và giáo dục học sinh), trên cơ sở đó, đội ngũ này đảm bảo thực hiện tốt các yêu cầu của nhà trường cũng như các yêu cầu của giáo dục.

Phát triển đội ngũ giáo viên trường tiểu học là quá trình tiến hành các giải pháp quản lý nhằm xây dựng đội ngũ giáo viên tiểu học đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu, loại hình, vững về trình độ, tận tụy với nghề... đáp ứng mục tiêu dạy học. Đây cũng là quá trình làm cho đội ngũ giáo viên tiểu học biết đoàn kết và đủ điều kiện để sáng tạo trong việc thực hiện tốt nhất mục tiêu của nhà trường, tìm thấy lợi ích của mình trong đó, giúp họ thấy được sự phát triển của cá nhân gắn bó mật thiết với sự phát triển của nhà trường trong giai đoạn hiện nay.

3. Thực trạng số lượng, cơ cấu, chất lượng đội ngũ giáo viên ở các trường tiểu học trên địa bàn thành phố Hà Nội hiện nay

Theo Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội, năm học 2021 - 2022, Về quy mô, toàn TP có 2.835 trường, 70.199 lớp, hơn 2.206.906 học sinh; 138.090 giáo viên; 72.796 phòng học; 120 trường đại học, cao đẳng thuộc các Bộ, ngành trên địa bàn TP với gần 1 triệu sinh viên, học viên. TP có 298 đơn vị đang có hoạt động giáo dục nghề nghiệp với 192.590 học viên. Tổng giáo viên còn thiếu so với định mức quy định của Bộ GD&ĐT là 7.134. Đến năm học 2022 - 2023, do thành lập trường mới, tăng lớp, tăng học sinh, số giáo viên còn thiếu so với định mức là 3.131 người. Thành phố thiếu 10.265 biên chế viên chức; trong đó, số giáo viên thiếu của bậc tiểu học là 3.436 người, bậc THCS là 3.135 người và bậc THPT là 1.311 người [3].

Theo đánh giá về triển khai thực hiện Chương trình GDPT 2018, giáo dục Thành phố Hà Nội bên cạnh những thuận lợi vẫn còn những thách thức, khó khăn, trong đó, vấn đề nổi cộm là cơ sở vật chất hạn chế và thiếu giáo viên. Sĩ số học sinh/ lớp vẫn còn khá cao. Cơ cấu giáo viên các môn học không đồng đều, thừa giáo viên dạy các môn văn hóa (Tiếng Việt, Toán, Đạo đức, Tự nhiên và Xã hội; Lịch sử và Địa lý; Khoa học; Hoạt động trải nghiệm) nhưng lại thiếu giáo viên ở một số môn học mới (Tin học, Thể chất, Nghệ thuật, Tiếng Anh. Chương trình GDPT 2018 có nội dung giáo dục địa phương, hoạt động trải nghiệm nhưng biên chế phân bổ chưa tính đến đội ngũ dạy những môn này, nên phải tận dụng giáo viên chủ nhiệm, giáo viên bộ môn kiêm nhiệm…

Về công tác đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên, thực hiện Kế hoạch số 22/KH-UBND ngày 19/01/2022 của UBND thành phố Hà Nội thực hiện lộ trình nâng trình độ chuẩn được đào tạo của giáo viên mầm non, tiểu học, trung học cơ sở ngành Giáo dục và Đào tạo Hà Nội giai đoạn 2021-2026. Kết quả điều tra cho thấy, thành phố Hà Nội hiện có hơn 17.000 giáo viên chưa đạt chuẩn, thuộc đối tượng cử đi đào tạo nâng chuẩn

(cấp mầm non có gần 7.500 người, cấp tiểu học có gần 7.200 người, còn lại là ở cấp trung học cơ sở và hiện có gần 8.700 người đang đi học. Theo lộ trình, năm 2022, toàn ngành sẽ có hơn 6.600 người được cử đi đào tạo nâng trình độ chuẩn; năm 2023 là gần 1.200 người, số còn lại sẽ được cử đi đào tạo vào năm 2024 [4].

Có thể thấy đội ngũ giáo viên nói chung và đội ngũ giáo viên tiểu học trên địa bàn thành phố Hà Nội trong bối cảnh so sánh chung đối với hiện trạng và yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay là vấn đề cần được quan tâm. Yêu cầu phát triển đội ngũ giáo viên trên cơ sở đảm bảo về số lượng, đồng bộ về cơ cấu và nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên. Trong đó tập trung các giải pháp về công tác quy hoạch, tuyển dụng, sử dụng, đào tạo, bồi dưỡng và tăng cường công tác kiểm tra, đánh giá đội ngũ giáo viên theo chuẩn nghề nghiệp được ban hành. Đồng thời đảm bảo điều kiện chính sách, môi trường và chế độ đãi ngộ đối với giáo viên để họ có thể yên tâm công tác và phát triển chuyên môn, nghề nghiệp của bản thân.

4. Nội dung phát triển đội ngũ giáo viên ở các trường tiểu học trên địa bàn thành phố Hà Nội

4.1. Xây dựng quy hoạch đội ngũ giáo viên tiểu học

Xây dựng quy hoạch nguồn nhân lực là nội dung chủ yếu của hoạch định tài nguyên nhân sự. Đó là quá trình hoạch định nguồn nhân lực liên quan trên cơ sở xác định cụ thể nhu cầu nhân lực hiện có và xác định những bổ sung thay thế để duy trì đội ngũ cả về chất và lượng nhằm đáp ứng nhiệm vụ của nhà trường. Quy hoạch phát triển đội ngũ giáo viên là một tiến trình đề ra và thực hiện các công việc về nguồn nhân lực sao cho đủ số lượng, đảm bảo về chất lượng, cân đối về cơ cấu đội ngũ giáo viên đáp ứng nhu cầu của các nhà trường. Việc quy hoạch đội ngũ giáo viên phải đảm bảo các yêu cầu về sự phù hợp với quy mô phát triển của từng nhà trường, ngành giáo dục tiểu học trên địa bàn thành phố Hà Nội, phù hợp với mục tiêu chiến lược phát triển kinh tế xã hội của thành phố theo từng giai đoạn cụ thể. Các công việc xây dựng quy hoạch đội ngũ giáo viên gồm: Quá trình dự báo sự tăng, giảm đội ngũ giáo viên theo từng giai đoạn trên địa bàn thành phố Hà Nội; Rà soát, đánh giá tổng thể về số lượng, chất lượng, cơ cấu đội ngũ giáo viên ở các trường tiểu học; sự phân bổ giáo viên ở hệ thống các trường dân lập và công lập; Tiến hành lập kế hoạch cho sự cân đối tương lai bằng cách so sánh số lượng thành viên cần thiết với số lượng thành viên hiện có mà nhà trường muốn lưu lại; Tổ chức thực hiện công tác quy hoạch đội ngũ giáo viên theo phân cấp quản lý; kiểm tra, đánh giá công tác quy hoạch đội ngũ giáo viên tiểu học nhằm đảm bảo sự thay thế, điều chỉnh bổ sung khi cần thiết.

4.2. Tuyển dụng đội ngũ giáo viên tiểu học

Tuyển dụng đội ngũ giáo viên là quá trình sử dụng các phương pháp nhằm đưa ra quyết định lựa chọn, xem trong số những người dự tuyển, ai là người đủ tiêu chuẩn làm việc trong nhà trường nhằm đảm bảo nhu cầu về số lượng giáo viên như bản quy hoạch đề ra. Việc tuyển dụng, bổ sung đội ngũ giáo viên cần tuân thủ các nguyên tắc sau: Trước hết , cần xuất phát từ nhu cầu và thực trạng đội ngũ ở nhà trường, tuyển dụng phải bám sát các yêu cầu về phẩm chất, năng lực của đội ngũ giáo viên tiểu học theo chuẩn nghề nghiệp và các quy định của Bộ GD&ĐT đối với giáo viên tiểu học; công tác tuyển dụng phải đảm bảo tính công khai, minh bạch ở từng quy trình tuyển dụng, từ việc thông báo, xét chọn hồ sơ, tổ chức thi tuyển, công bố kết quả, đến kiểm tra, thanh tra sau quá trình tuyển dụng. Trong giai đoạn hiện nay, yêu cầu tuyển dụng đội ngũ giáo viên ở các trường tiểu học còn phải đảm bảo yêu cầu theo vị trí việc làm mà đơn vị xây dựng đó là định mức số lượng người làm việc cụ thể trường tiểu học phải phù hợp với nhiệm vụ, hoạt động giáo dục của nhà trường và điều kiện phát triển kinh tế xã hội của địa phương.

4.3. Sử dụng đội ngũ giáo viên tiểu học

Đó là việc sắp xếp, bố trí giáo viên vào các công việc, vị trí cụ thể, nhằm phát huy cao nhất khả năng hiện có của họ và hoàn thành mục tiêu của nhà trường. Phân công, bố trí giáo viên là quyền hạn và trách nhiệm của hiệu trưởng. Nếu phân công, bố trí đúng với năng lực, sở trường từng giáo viên sẽ phát huy tối đa tiềm năng của họ. Giáo viên có trình độ, có năng lực sẽ phát huy tốt khả năng của mình, giáo viên yếu kém buộc phải tự phấn đấu vươn lên để hoàn thiện mình, thúc đẩy họ lao động sư phạm có hiệu quả. Ngược lại phân công, bố trí không hợp lý sẽ làm giảm chất lượng công việc cá nhân, ảnh hưởng đến chất lượng giáo

dục chung của nhà trường. Các yêu cầu sử dụng đội ngũ giáo viên ở trường tiểu học phải đảm bảo phù hợp với trình độ đào tạo và kết quả đánh giá theo năng lực của từng giáo viên; phù hợp với tính cộng đồng, hợp tác trong dạy học và giáo dục; đảm bảo tính kế thừa để có sự ổn định trong phát triển.

4.4. Đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên tiểu học

Bồi dưỡng là việc hướng đội ngũ giáo viên vào việc duy trì và hoàn thiện kết quả thực hiện công việc hiện có, đang diễn ra. Nội dung bồi dưỡng đội ngũ giáo viên bao gồm: Bồi dưỡng phẩm chất đạo đức, tư tưởng chính trị; Bồi dưỡng kiến thức chuyên môn; và Bồi dưỡng kỹ năng sư phạm cho giáo viên. Căn cứ vào nhu cầu và năng lực của giáo viên để xây dựng kế hoạch và nội dung bồi dưỡng cho phù hợp với từng giáo viên. Để công tác bồi dưỡng có hiệu quả đòi hỏi mỗi giáo viên phải có lòng yêu nghề, mến trẻ; có tình cảm và lý tưởng nghề nghiệp; tự giác, tích cực tự học, tự bồi dưỡng; tạo cho giáo viên ý thức tự học, tự bồi dưỡng, coi đó là một nhu cầu, là mục đích sống của bản thân.

4.5. Đánh giá giáo viên tiểu học theo chuẩn nghề nghiệp

Đánh giá giáo viên là quá trình hình thành nhận định, những phán đoán về phẩm chất, nhân cách giáo viên, về kết quả công việc dựa trên sự phân tích các thông tin thu được đối chiếu với mục tiêu, tiêu chuẩn đề ra nhằm đề xuất những thay đổi, điều chỉnh giáo viên tạo ra chất lượng, hiệu quả cao. Đánh giá giáo viên theo chuẩn nghề nghiệp tức là xác định chính xác, khách quan mức độ năng lực nghề nghiệp của giáo viên ở thời điểm đánh giá theo các tiêu chí của chuẩn nghề nghiệp đặt ra. Trên cơ sở đó đưa ra những khuyến cáo cho giáo viên xây dựng chương trình kế hoạch tự rèn luyện tự bồi dưỡng; khuyến nghị các cấp quản lý giáo dục trong việc tổ chức đào tạo bồi dưỡng nâng cao năng lực cho giáo viên.

Trên cơ sở xác định mức độ năng lực nghề nghiệp giáo viên tiến hành đánh giá, xếp loại giáo viên, làm cơ sở để xây dựng chương trình đào tạo, bồi dưỡng ĐNGV đáp ứng yêu cầu phát triển của giáo dục; cung cấp những thông tin để làm cơ sở cho việc xây dựng và thực hiện các chính sách đối với giáo viên.

4.6. Tạo môi trường, động lực làm việc cho đội ngũ giáo viên tiểu học

Đây là nội dung khá quan trọng trong hoạt động phát triển giáo viên. Đãi ngộ liên quan đến quyết định về lương, phúc lợi và thưởng, là một bộ phận vô cùng quan trọng trong phát triển đội ngũ cán bộ giáo viên, bởi lẽ nó quyết định động cơ, sự nhiệt tình và gắn bó của họ với công việc mà nếu không có các yếu tố đó thì nhà trường không thể đạt hiệu quả hoạt động dù cho đã lựa chọn đúng và phát triển được một đội ngũ cán bộ giáo viên có trình độ và năng lực cao. Thực hiện đầy đủ các chế độ chính sách đối với giáo viên theo các văn bản Nhà nước đã ban hành vừa đảm bảo cho giáo viên được hưởng những quyền lợi chính đáng đồng thời vừa giáo dục họ thấy rõ bổn phận và trách nhiệm trước tập thể nhà trường và toàn xã hội. Vì vậy, mỗi nhà trường cần xây dựng cơ chế chính sách theo hướng phát huy nội lực, khuyến khích phát triển cá nhân mỗi giáo viên và tăng cường hợp tác với bên ngoài. Ngoài ra, mỗi nhà trường cũng cần xây dựng môi trường làm việc lành mạnh, dân chủ, đoàn kết để ở đó, mỗi giáo viên đều có cơ hội được phát huy hết năng lực, sở trường, được học hỏi, trao đổi kinh nghiệm với đồng nghiệp để vươn lên hoàn thành và hoàn thành xuất sắc nhiệm vụ được giao.

5. Kết luận

Trong bối cảnh nước ta đang hội nhập sâu rộng vào các lĩnh vực khoa học và kĩ thuật của các nước trên thế giới trong cuộc Cách mạng công nghiệp 4.0 đòi hỏi giáo dục phải có nguồn nhân lực có chất lượng cao. Khi con người được phát triển, sức mạnh thể chất và tinh thần của họ sẽ được hiện thực hóa vào các quá trình, các hoạt động xã hội, tạo ra sự phát triển của xã hội. Do đó, phát triển đội ngũ giáo viên ở trường tiểu học trên địa bàn thành phố Hà Nội trong giai đoạn hiện nay là việc vừa mang tính cấp bách, vừa mang tính chiến lược lâu dài nhằm thực hiện thành công đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo theo Nghị quyết số 29-NQ/TW. Cần đặc biệt chú trọng đến các biện pháp phát triển đội ngũ giáo viên vừa có tính ổn định, tính kế thừa và phát triển bền vững lâu dài, tập trung đổi mới công tác quy hoạch, kế hoạch hóa xây dựng đội ngũ giáo viên tiểu học; đổi mới đào tạo, bồi dưỡng; kiểm tra, đánh giá; xây dựng môi trường thuận lợi và có cơ chế chính sách phù hợp để khuyến khích và huy động mọi khả năng, trí tuệ của từng giáo viên,

phát huy được năng lực sở trường vốn có, bổ sung những phần còn thiếu của mỗi cá nhân, tạo động lực để họ cống hiến hết mình cho sự nghiệp trồng người góp phần nâng cao chất lượng giáo dục tiểu học và thực hiện các mục tiêu giáo dục của thành phố Hà Nội trong giai đoạn hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Quốc hội (2019), Luật Giáo dục 2019, Luật số 43/2019/QH14

[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), Thông tư số 28/2020/TT-BGDĐT ngày 04/9/2020, Ban hành Điều lệ trường tiểu học.

[3] Sở Giáo dục và Đào tạo thành phố Hà Nội, Báo cáo kết quả năm học 2021- 2022 tại Hội nghị tổng kết năm học 2021-2022, triển khai nhiệm vụ năm học 2022-2023 ngày 15/8/2022

[4] Kế hoạch số 22/KH-UBND ngày 19/01/2022 của UBND thành phố Hà Nội thực hiện lộ trình nâng trình độ chuẩn được đào tạo của giáo viên mầm non, tiểu học, trung học cơ sở ngành Giáo dục và Đào tạo Hà Nội giai đoạn 2021-2026.

[5] Ban chấp hành Trung Ương Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), Nghị quyết 29 NQ/TW ngày 4/11/2013 của ban chấp hành Trung ương Đảng cộng sản Việt nam 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 XHCN và hội nhập quốc tế.

[6] Chính phủ (2020), Nghị định 115/2020/NĐ-CP ngày 25/9/2020 quy định về tuyển dụng, sử dụng và quản lý đối với viên chức

[7] Đảng Cộng sản Việt Nam: Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XII, Nxb. Chính trị quốc gia, H, 2016, tr 127

[8] Nguyễn Hữu Độ (2011), Kinh nghiệm của một số quốc gia trong lĩnh vực phát triển nghề nghiệp giáo viên, Tạp chí Giáo dục số 265.

[9] Quyết định số 3074/QĐ-UBND, ngày 12-7-2012, của Ủy ban nhân dân thành phố Hà Nội, phê duyệt Quy hoạch phát triển hệ thống giáo dục mầm non, phổ thông, thường xuyên, chuyên nghiệp thành phố Hà Nội đến năm 2020, tầm nhìn đến năm 2030

ABSTRACT

Developing the teaching staff in Primary schools in Hanoi city in the context of educational reform

To fundamentally and comprehensively renovate Vietnam's education in the direction of standardization, modernization, democratization and international integration, in which reforming the educational management mechanism and developing the contingent of teachers and staff, management is key. The basic solutions for developing the teaching staff, attaching importance to the solution: "building teaching staff in sufficient quantity, meeting the quality requirements", is the premise in the current education and training reform. The policy of "Developing a contingent of teachers is a key step" in "radical and comprehensive renovation of education and training" demonstrates revolutionary, scientific, comprehensive, thorough and profound thinking and awareness of the 11th National Congress on the current situation of our country's teachers in the face of the development trend of the country and international integration.

Keywords: *Development, teachers, primary school, primary school teacher development.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem23.v15.n5.99
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 5, pp. 99-104
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC CÁC KĨ NĂNG MỀM CẦN THIẾT CHO SINH VIÊN Ở BẬC ĐẠI HỌC

Phan Mỹ Linh[1]

Tóm tắt. Cùng với tri thức, kỹ năng mềm được xem là chìa khóa quan trọng giúp sinh viên phát triển, mở ra cánh cửa dẫn tới thành công. Đặc biệt, trong thời đại công nghệ 4.0 hiện nay, để trở thành một người năng động, sáng tạo và làm chủ mọi tình huống, kỹ năng mềm còn là yếu tố quan trọng, quyết định việc thành bại trong quá trình làm việc. Chính vì thế, ngoài việc đào tạo, trang bị kiến thức chuyên ngành cho sinh viên, hiện tại một số trường đại học đã chú trọng hơn trong công tác đào tạo "kỹ năng mềm" nhằm giúp sinh viên phát triển toàn diện, tự tin bước vào môi trường làm việc sau khi ra trường. Tuy nhiên, đó chỉ là số rất ít. Bài viết tập trung nghiên cứu các nội dung, phương pháp nhằm nâng cao những kỹ năng mềm cần thiết cho sinh viên ở bậc đại học.

Từ khóa: *Nâng cao, kỹ năng mềm, sinh viên, đại học.*

1. Đặt vấn đề

Xã hội ngày càng phát triển đòi hỏi con người phải luôn hoàn thiện mình để đáp ứng nhu cầu của cuộc chạy đua công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước. Để đạt được những mục tiêu lớn trong tương lai, Việt Nam cần một đội ngũ nhân lực tài năng và toàn diện về nhiều mặt. Họ là những sinh viên có sức trẻ, năng động và sáng tạo. Họ là nguồn lao động dồi dào góp phần to lớn vào sự phát triển của đất nước [1]. Tuy nhiên, hiện nay nhiều sinh viên thiếu các kỹ năng mềm cần thiết trong quá trình học tập và làm việc. Nhiều bạn trẻ vì thiếu kỹ năng mềm mà không giải quyết được các vấn đề tồn đọng trong công việc và cuộc sống và cũng vì thiếu kỹ năng mềm họ đánh mất nhiều cơ hội lớn trong công việc.

Số lượng sinh viên tốt nghiệp mỗi năm tương đối lớn, tuy nhiên tỷ lệ xin được việc làm lại không cao như thế. Nguyên nhân chính được các nhà tuyển dụng đưa ra do ứng viên có kiến thức cơ bản nhưng thiếu kỹ năng mềm liên quan, khó có thể hòa nhập môi trường làm việc. Theo đánh giá từ các chuyên gia, ngay từ khi còn đi học, SV nên tìm hiểu và rèn luyện dần các kỹ năng mềm như: giao tiếp, lãnh đạo, phỏng vấn, viết CV, lắng nghe,... có thể hỗ trợ cho công việc sau này. Mỗi ngành nghề sẽ yêu cầu những kỹ năng khác nhau, được trang bị đầy đủ giúp bạn hoàn thiện bản thân hơn. [6]

2. Khái quát về kỹ năng mềm

2.1. Kỹ năng

Hiện nay chưa có một khái niệm cụ thể, đồng nhất nào về kỹ năng. Tuy nhiên, một số ý kiến cho rằng 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 đến cảm xúc, sinh tồn giao tiếp,...

Theo từ điển Giáo dục học, kỹ năng là: "Khả năng thực hiện đúng hành động, hoạt động phù hợp với những mục tiêu và điều kiện cụ thể tiến hành hành động ấy cho dù đó là hành động cụ thể hay hành động trí tuệ"

Ngày nhận bài: 03/04/2023. Ngày nhận đăng: 27/05/2023.
[1]Trường Đại học Đại Nam
Tác giả liên hệ: Phan Mỹ Linh. Địa chỉ e-mail: linhpm@dainam.edu.vn

Theo Từ điển tiếng Việt: "Kĩ năng là khả năng vận dụng những kiến thức thu được trong một lĩnh vực nào đó vào thực tế" [3; tr 520]

Từ những phân tích trên, ta có thể hiểu khái niệm kỹ năng như sau:"Kỹ năng là khả năng thực hiện có kết quả một hành động nào đó bằng cách vận dụng những tri thức, những kinh nghiệm đã có để hành động phù hợp với những điều kiện cho phép. Kỹ năng không chỉ đơn thuần về mặt kỹ thuật của hành động, mà còn là biểu hiện năng lực của con người".

2.2. Kỹ năng mềm

Kỹ năng mềm là một thuật ngữ liên quan đến trí tuệ cảm xúc dùng để chỉ các kỹ năng quan trọng trong cuộc sống con người ví dụ như: kỹ năng sống, giao tiếp, lãnh đạo, làm việc nhóm, kỹ năng quản lý thời gian, thư giãn... Kỹ năng mềm chủ yếu thuộc về tính cách con người, không mang tính chuyên môn, không phải kỹ năng đặc biệt, không thể sờ nắn được.

Tác giả Forland, Jeremy cho rằng: "Kĩ năng mềm là một thuật ngữ thiên về mặt xã hội để chỉ những kĩ năng có liên quan đến việc sử dụng ngôn ngữ giao tiếp, khả năng hòa nhập xã hội, thái độ và hành vi ứng xử hiệu quả trong giao tiếp giữa người với người. Nói khác đi, đó là kĩ năng liên quan đến việc con người hòa mình, chung sống và tương tác với cá nhân khác, nhóm, tập thể, tổ chức và cộng đồng" [3].

Nhà nghiên cứu N.J. Pattrick định nghĩa "Kĩ năng mềm là khả năng, là cách thức chúng ta tiếp cận và phản ứng với môi trường xung quanh, không phụ thuộc và trình độ chuyên môn và kiến thức. Kĩ năng mềm không phải là yếu tố bẩm sinh về tính cách hay là những kiến thức của sự hiểu biết lí thuyết mà đó là khả năng thích nghi với môi trường và con người để tạo ra sự tương tác hiệu quả trên bình diện cá nhân và cả công việc" [4].

Kỹ năng mềm (Soft Skills) là thuật ngữ dùng để chỉ các kỹ năng quan trọng trong cuộc sống con người, sự kết hợp của các đặc điểm tính cách, hành vi và thái độ cho phép mọi người giao tiếp hiệu quả, hợp tác và kiểm soát thành công các xung đột. Những người có kỹ năng mềm tốt thường có khả năng nhận thức tình huống và trí tuệ cảm xúc mạnh mẽ, giúp họ thích nghi với môi trường làm việc khó khăn được dễ dàng và tạo ra kết quả tích cực.

Đặc điểm

Định nghĩa về kỹ năng mềm là việc không hề dễ, vậy nên để xác định đặc điểm của kỹ năng mềm cũng gặp nhiều khó khăn. Tuy nhiên ta vẫn có thể đưa ra các đặc điểm cơ bản sau:

- Kỹ năng mềm không phải bẩm sinh. Kỹ năng mềm có được từ sự rèn rũa, từ những kinh nghiệm con người tích lũy trong cuộc sống tất cả đều phải trải qua sự nỗ lực, tập luyện và phát triển từng ngày.

- Kỹ năng mềm không phải chỉ là biểu hiện của trí tuệ cảm xúc. Ở một vài định nghĩa đã đề cập cũng như quan điểm của một số tác giả, kỹ năng mềm liên quan chặt đến khả năng tương tác với người khác, vì vậy họ mặc nhiên xem rằng đây là biểu hiện của chỉ số trí tuệ cảm xúc. Tuy nhiên, kỹ năng mềm không chỉ là sự tương tác giữa người với người mà còn là sự thích ứng hoàn cảnh. Trong môi trường khác nhau sẽ có những yêu cầu khác nhau, vậy nên kỹ năng mềm sẽ giúp con người biến hóa để thích ứng với hoàn cảnh đó.

- Kỹ năng mềm được hình thành bằng con đường trải nghiệm đích thực. Kỹ năng mềm liên quan mật thiết đến kinh nghiệm sống. Vốn sống của mỗi người là khác nhau, vì vậy cách mà họ giải quyết vấn đề cũng khác nhau. Thông qua trải nghiệm thực tế cuộc sống mà chúng ta tích luỹ riêng cho mình kỹ năng nhất định. Đặc thù của môi trường là luôn biến đổi không ngừng, vậy nên để có thể tồn tại trong môi trường đó sinh viên cần phải biến đổi một cách linh hoạt.

- Kỹ năng mềm phát triển trên nền kỹ năng cứng. Kỹ năng mềm giúp bạn thể hiện kỹ năng cứng một cách tối ưu và hiệu quả nhất. Vì vậy sẽ không có kỹ năng mềm nếu bạn không có kiến thức và kỹ năng chuyên môn. Dễ dàng nhận ra rằng, để có thể có kỹ năng mềm tốt buộc bạn phải có kiến thức chuyên môn vững. Mỗi một lĩnh vực khác nhau lại đòi hỏi việc sử dụng các kỹ năng riêng [2].

- Kỹ năng mềm không thể "cố định" với những ngành nghề khác nhau. Mỗi ngành nghề khác nhau sẽ có tính chất nghề nghiệp khác nhau. Chính trong việc xác định kỹ năng nghề thì những kỹ năng cơ bản và đặc trưng mang tính chuyên môn - nghiệp vụ và những kỹ năng mềm cũng chưa được phân định rạch ròi.

Phân loại

Theo Bộ lao động Mỹ (The US Department of Labour) cùng với Hiệp hội Đào tạo và phát triển Mỹ (The American society of Training and Development) đã nghiên cứu và đưa ra 13 kỹ năng để thành công trong công việc và những kỹ năng mềm là trung tâm: kỹ năng học và tự học; kỹ năng lắng nghe; kỹ năng thuyết trình; kỹ năng giải quyết vấn đề; kỹ năng tư duy sáng tạo; kỹ năng quản lý bản thân và tinh thần tự tôn; kỹ năng xác lập mục tiêu/ tạo động lực làm việc; kỹ năng phát triển cá nhân và sự nghiệp; kỹ năng giao tiếp và tạo lập quan hệ; kỹ năng làm việc nhóm; kỹ năng thương lượng; kỹ năng tổ chức công việc hiệu quả; kỹ năng lãnh đạo.

3. Vai trò của kỹ năng mềm đối với sinh viên

Trong môi trường đại học, sinh viên cần vận dụng nhiều kỹ năng mềm khác nhau để phục vụ công việc học tập và các hoạt động của lớp, đoàn, đội, hội, nhóm. Khi được trang bị kỹ năng mềm sớm và đầy đủ, các bạn sẽ dễ dàng thích ứng, hòa nhập tốt hơn và cũng có phương pháp học tập, làm việc khoa học, đạt hiệu quả cao. Không những thế, khi sở hữu những kỹ năng mềm sẽ giúp bạn xử lý tình huống tốt, tạo ra nhiều giá trị thiết thực trong cuộc sống, là yếu tố bổ trợ hàng đầu cho các kỹ năng cứng.

Gây ấn tượng, thiện cảm và niềm tin: Nếu có kiến thức, có năng lực nhưng không thể biểu thị nó ra bên ngoài thì sinh viên đó không thể đạt được thành công như mong đợi. Chỉ với 1 vài kỹ năng để tạo ra sự khác biệt, bạn sẽ dễ dàng dành lấy sự ưu tiên trong mắt người khác.

Tạo ra tính kết nối: Thêm một tầm quan trọng của kỹ năng mềm là tạo nên sự kết nối với mọi người. Trong kỹ năng mềm có vô vàn kỹ thuật giúp lan toả động lực, kết nối mọi người lại với nhau.

Giúp giải quyết vấn đề nhanh chóng: Kỹ năng giải quyết vấn đề trong nhóm kỹ năng mềm thường được biết đến với tên gọi "kỹ năng xử lý tình huống". Kỹ năng mềm cho phép sinh viên giải quyết các vấn đề phát sinh một cách nhanh chóng và hiệu quả.

Đôi khi có những vấn đề mà trong khả năng hiểu biết của bản thân không thể giải quyết được. Nhưng nhờ việc phân tích vấn đề, xử lý tình huống, kết nối mọi người và hàng loạt các kỹ năng liên quan mà vấn đề được xử lý. Ngoài ra tầm quan trọng của kỹ năng mềm còn thể hiện ở kỹ năng lập kế hoạch, đặt mục tiêu giúp nhanh chóng giải quyết các vấn đề đang gặp phải.

Gia tăng giá trị: Việc tạo thiện cảm, khả năng thuyết phục, xử lý tình huống… sẽ giúp sinh viên gia tăng giá trị bản thân.

4. Một số kỹ năng mềm cần thiết cho sinh viên

4.1. Kỹ năng giao tiếp

Kỹ năng giao tiếp là mắt xích quan trọng trong các kỹ năng chúng ta cần học hỏi và hoàn thiện. Để đạt hiệu quả tương tác với các đối tác khác nhau. Thúc đẩy kỹ năng làm việc nhóm – kỹ năng mà hầu hết các ngành nghề mà mọi doanh nghiệp đều cần. Chính vì vậy, có thể thấy rằng giao tiếp là một kỹ năng cần thiết và cần phải rèn luyện.

Giao tiếp có 4 mục tiêu sau: Chuyển tải được những thông điệp; Giúp người nhận hiểu những dự định của người phát tin; Nhận được sự phản hồi từ người nhận; Duy trì mối quan hệ tốt đẹp với người nhận.

Yếu tố ảnh hưởng lớn nhất đến hiệu quả cuộc giao tiếp chính là phi ngôn ngữ: Giọng nói, dáng điệu và cử chỉ, trang phục, nét mặt, ánh mắt, nụ cười,... Khi nói chuyện với người khác, việc nhìn thẳng vào mắt họ thể hiện sự tôn trọng, đó là phép lịch sự tối thiểu. Có đôi khi chúng ta không cần nói gì, chỉ cần nhìn vào ánh mắt là có thể hiểu thông điệp mà người khác truyền tải.

Một số bí quyết giúp giao tiếp hiệu quả: Biết cách lắng nghe; Sử dụng ngôn ngữ cơ thể; Điều chỉnh phong cách nói chuyện với từng người nghe; Nói đúng trọng tâm vấn đề; Sẵn sàng phản hồi; Sự tôn trọng; Quan tâm đến cảm xúc người nghe.

4.2. Kỹ năng quan sát và phân tích vấn đề

4.2.1. Kỹ năng quan sát

Kỹ năng quan sát là cách nhìn nhận hiện tượng, sự vật một cách chi tiết, có phân tích và phục vụ cho mục đích rõ ràng. Khác với bản năng quan sát thông thường, kỹ năng quan sát không nhìn mọi thứ một cách ngẫu nhiên, mà quan sát có chủ đích, rồi ghi nhớ, xâu chuỗi những điều liên quan để vận dụng giải quyết vấn đề một cách tối ưu và nhanh chóng.

Vai trò của kỹ năng quan sát đối với con người là rất quan trọng, nó đặc biệt giúp ích nhiều cho chúng ta trong công việc. Khi quan sát, chúng ta không chỉ sử dụng mỗi đôi mắt mà còn vận dụng tất cả các giác quan sẵn có để nhìn nhận, đánh giá những gì chúng ta thấy và trải nhiệm. Việc rèn luyện cho não khả năng quan sát giúp con người học hỏi và ghi nhớ nhiều hơn về con người, địa điểm, sự kiện và những chuyện xảy ra xung quanh mình để nhận ra những điều cần học hỏi hoặc cần tránh. Quan sát góp phần nâng cao kỹ năng làm việc, giao tiếp và chiêm nghiệm cuộc sống, cũng như cải thiện cách tương tác với mọi người và môi trường xung quanh.

Các phương pháp rèn luyện kỹ năng quan sát: Sử dụng nhiều giác quan để quan sát; Học cách quan sát mọi người tốt hơn; Quan sát có mục đích; Lưu giữ hình ảnh.

4.2.2. Kỹ năng phân tích vấn đề

Kỹ năng phân tích là khả năng để hình dung, làm rõ, khái niệm hóa cả các vấn đề phức tạp và đơn giản bằng cách đưa ra các quyết định hợp lý cho các thông tin sẵn có. Những kỹ năng đó bao gồm trình diễn của những khả năng để áp dụng tư duy logic để phá vỡ những vấn đề phức tạp thành các bộ phận cấu thành của chúng. Kỹ năng phân tích vấn đề là một kỹ năng sống đem đến một thế mạnh lớn và có thể nó sẽ hỗ trợ bạn rất nhiều trong tất cả các công việc làm cũng như trong cuộc sống đời thường.

Kỹ năng phân tích vấn đề vô cùng quan trọng trong: Thu thấp tất cả các dữ liệu thông tin và báo cáo; Giải quyết triệt để các vấn đề phức tạp; Chốt và đưa ra những quyết định quan trọng; Tóm tắt các dữ liệu để thống kê; Xác định xu hướng mà mình muốn theo; Hợp lý các quy trình có trong công việc; Thực hiện dự án đề ra một cách có hiệu quả.

4.3. Kỹ năng làm việc nhóm

Kỹ năng làm việc nhóm bao gồm các năng lực cá nhân giúp cho công việc của đội nhóm, tổ chức được hoạt động hiệu quả. Trong một nhóm, mọi thành viên đều nên có những kỹ năng này.

Vai trò của kỹ năng làm việc nhóm: Điều đầu tiên khi nói tới khi nhắc tới vai trò của kỹ năng làm việc nhóm đó là giúp giảm áp lực cho mỗi thành viên trong nhóm, giúp họ có cảm giác thoải mái, không bị căng thẳng như khi phải làm việc một mình. Làm việc theo nhóm sẽ tập trung được khả năng của nhiều người, giúp họ bổ sung các khiếm khuyết cho nhau để hoàn thành công việc tốt hơn.

Một trong những lợi ích của làm việc nhóm lớn nhất mà ta không thể không nhắc tới đó là nguồn cảm hứng và các ý tưởng sáng tạo được tạo ra từ kết quả của các cuộc thảo luận nhóm. Từ đó cho thấy, tầm quan trọng của kỹ năng làm việc nhóm thể hiện rất rõ ràng.

Các kỹ năng làm việc nhóm cần thiết: Lắng nghe người khác; Trợ giúp và tôn trọng lẫn; Có trách nhiệm với công việc được giao; Vô tư, ngay thẳng.

4.4. Kỹ năng quản lý thời gian

Quản lý thời gian là quá trình sắp xếp, lên kế hoạch các công việc cần phải làm ở hiện tại và tương lai theo các mốc thời gian cụ thể như theo ngày, theo tuần,... tùy vào mục đích, mục tiêu của người thiết kế.

Kỹ năng quản lý thời gian là kỹ năng sử dụng và kiểm soát tốt thời gian. Giúp phân bổ thời gian thực hiện các công việc trở nên hợp lý và hoàn thiện hơn.

Tầm quan trọng của kỹ năng quản lý thời gian: Tiết kiệm thời gian; Giảm áp lực trong công việc; Nâng cao năng suất và hiệu quả công việc.

Hạn chế thói quen xấu: Lập thời gian biểu phù hợp sẽ giúp hạn chế những thói quen xấu nói "không"

với những công việc không cần thiết. Hơn nữa quản lý thời gian tốt còn thúc đẩy ạn làm những việc lớn hơn.

5. Một số biện pháp nâng cao chất lượng giáo dục các kỹ năng mềm cần thiết cho sinh viên bậc đại học

Tổ chức lấy ý kiến các bên liên quan (giảng viên, cựu sinh viên, nhà tuyển dụng, sử dụng lao động

Khảo sát đối với các doanh nghiệp, người sử dụng lao động, cựu sinh viên đã ra trường và đi làm trong vai trò là người lao động, để nắm bắt được những yêu cầu và sự thay đổi của thị trường lao động đối với các kỹ năng mềm cần thiết, từ đó có những điều chỉnh, bổ sung kịp thời về chương trình đào tạo kỹ năng phù hợp với từng ngành và nhóm ngành. Phối hợp với các Khoa, các ngành đào tào tạo tổ chức các buổi tọa đàm, chia sẻ của nhà tuyển dụng để sinh viên nhận thức được tầm quan trọng của kỹ năng mềm đối với học tập, cuộc sống và đặc biệt là công việc sau này, thì sinh viên sẽ chủ động tìm đến và tự trang bị cho mình các kỹ năng.

Tổng hợp ý kiến để chỉnh sửa chuẩn đầu ra kỹ năng mềm cho phù hợp

Xây dựng các nhóm kỹ năng mềm gợi ý cho từng nhóm ngành và phù hợp với từng giai đoạn đào tạo của sinh viên. Rà soát và điều chỉnh chuẩn đầu ra của từng kỹ năng, trên cơ sở của mục tiêu chương trình cũng như các yêu cầu đặc thù của ngành, bối cảnh xã hội và ý kiến góp ý của các bên liên quan. Hoàn thiện chuẩn đầu ra của từng kỹ năng, xây dựng thành nhóm kỹ năng theo nhu cầu của từng nhóm ngành để việc đào tạo đi vào chiều sâu và mang tính ứng dụng cao

Nâng cao năng lực của đội ngũ giảng viên tham gia đào tạo kỹ năng mềm cho sinh viên

Tập hợp đội ngũ cán bộ giảng viên, chuyên gia am tường về kiến thức và có nhiều kinh nghiệm tham gia vào việc giảng dạy, chia sẻ kỹ năng đến sinh viên. Điều này là thực sự cần thiết trong bối cảnh hiện nay, khi phần lớn các nhà tuyển dụng thông qua phỏng vấn, tuyển dụng và sử dụng sinh viên tốt nghiệp sẽ có cái nhìn đánh giá về chất lượng và uy tín của trường.

Đa dạng hóa các hình thức – phương pháp giảng dạy kỹ năng, tạo hứng thú cho sinh viên trong quá trình tiếp cận và vận dụng

Tùy vào đặc thù về mục tiêu và chuẩn đầu ra của từng kỹ năng để có thể linh hoạt lựa chọn các cách thức, phương pháp giảng dạy. Bên cạnh các phương pháp truyền thống đã và đang thực hiện, có thể đa dạng hóa việc rèn luyện kỹ năng thông qua các hội thảo chuyên đề, semina, các câu lạc bộ, hoạt động phong trào đoàn…

Cần nâng cao ý thức tự chủ động, nhận thức đúng đắn về vai trò, tầm quan trọng của kỹ năng mềm cho sinh viên

Điều quan trọng trong quá trình rèn luyện và phát triển kỹ năng mềm cho bản thân là phải xác định được trong quá trình học tập và công việc mà mình sẽ làm yêu cầu những kỹ năng chính nào. Khi đã xác định được kỹ năng mềm cần có thì hãy bắt đầu học hỏi và trau dồi. Bản thân sinh viên phải xác định rõ công việc mình muốn làm sau khi ra trường, từ đó phân tích để nhận ra với công việc đó, đâu sẽ là kỹ năng "cứng", đâu sẽ là kỹ năng "mềm". Việc xác định rõ "cứng", "mềm" và nhận ra điểm mạnh, điểm yếu, những mặt thiếu hụt của bản thân là yêu cầu đầu tiên và rất quan trọng. Đồng thời, sinh viên cũng cần năng động và chủ động, tích cực tham gia các hoạt động do nhà trường tổ chức để tận dụng cơ hội rèn luyện.

Xác định những kỹ năng mềm sinh viên cần có và lên kế hoạch học hỏi, rèn luyện

Sinh viên cần kết nối với bản thân để biết được mình đang có những kỹ năng nào? Kỹ năng nào là thế mạnh của bản thân, kỹ năng nào còn yếu và thiếu để có kế hoạch học hỏi, dành thời gian rèn luyện, trau dồi, nâng cao kỹ năng đó. Để rèn luyện và phát triển kỹ năng mềm của bản thân bạn cần phải học. Học kỹ năng mềm cũng giống như học những lý thuyết khác, bạn có thể tự học dựa trên sách vở, phim ảnh, báo đài hoặc học bài bản tại các lớn dạy kỹ năng mềm. Một kỹ năng mềm cần được nghiêm túc học hỏi, thực hành và rèn luyện liên tục để có thể hình thành cũng như phát triển hơn nữa.

Sinh viên chủ động tìm kiếm, lựa chọn và đọc những cuốn sách hay viết về kỹ năng mềm: hiện nay trên thị trường sách có khá nhiều các cuốn sách viết về chủ đề này, nhiều cuốn sách trở thành best seller được bán với số lượng "khủng". Tuy nhiên, sinh viên cần biết cách lựa chọn các cuốn sách có chất lượng và phù hợp với mong muốn, trình độ của bản thân.

Sinh viên nên tham gia các lớp học phát triển bản thân. Những lớp học chất lượng với những giảng viên thực sự có tâm huyết và hiểu biết sẽ giúp sinh viên thấu hiểu bản thân mình hơn, thay đổi nhận thức, tư duy, sự nhìn nhận về các vấn đề trong cuộc sống – những thay đổi mang tính cốt lõi, bản chất chứ không phải chỉ là sự thay đổi hời hợt bề ngoài.

Tăng cường sự trải nghiệm để có cơ hội học hỏi và thực hành các kỹ năng mềm. Học qua trải nghiệm là con đường ngắn nhất để có thể rèn luyện kỹ năng mềm. Vì vậy, sinh viên hãy gia tăng sự trải nghiệm cho bản thân, cho mình nhiều cơ hội để thử và làm. Chỉ khi hành động, sinh viên mới biết mình có những khả năng gì, điểm mạnh, điểm yếu và tìm kiếm cách để cải thiện, nâng cao giá trị bản thân.

Lựa chọn cho mình một môi trường giao lưu, tiếp xúc hàng ngày một cách tích cực. Lựa chọn và kết nối với những người bạn, những người thầy, những hội nhóm, những môi trường mà khi là thành viên trong đó bản thân các em sinh viên sẽ trở nên giàu có hơn về sự hiểu biết, về cảm xúc và luôn có năng lượng tích cực.

6. Kết luận

Có thể thấy kỹ năng mềm là công cụ đắc lực giúp sinh viên học tập tốt hơn, giúp việc tiếp thu, lĩnh hội tri thức của sinh viên đạt hiệu quả cao. Đồng thời cũng là yếu tố quan trọng giúp sinh viên thuận lợi hơn khi tham gia các hoạt động, phong trào của lớp, của trường. Quá trình rèn luyện, tích lũy kỹ năng của sinh viên khi học đại học là rất quan trọng, đó là hành trang không thể thiếu khi sinh viên ra trường, bước chân vào môi trường làm việc.

Khi được trang bị kỹ năng mềm sớm và đầy đủ, sinh viên sẽ dễ dàng thích nghi và hòa nhập tốt hơn. Nếu coi kỹ năng cứng là điều kiện cần thì kỹ năng mềm là điều kiện đủ. Kỹ năng cứng giúp vượt qua một cánh cửa trong khi kỹ năng mềm giúp phát huy kiến thức và kỹ năng chuyên môn để vươn tới thành công. Sinh viên muốn có những cơ hội tốt để tạo dựng sự nghiệp thì cần phải nỗ lực rèn luyện một cách toàn diện từ kiến thức, kỹ năng đến thái độ trong học tập cũng như công việc, cuộc sống. Tích cực phát huy tính chủ động, ham học hỏi và không ngừng nâng cao kỹ năng mềm cần thiết cho bản thân.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Nguyễn Đức Chính, Vũ Lan Hương (2015). Phát triển chương trình giáo dục. NXB Giáo dục.

[2] Trần Ngọc Hân (2019). Phát triển kĩ năng mềm cho sinh viên Đại học Sài Gòn đáp ứng yêu cầu nghề nghiệp.

[3] Forland - Jeremy (2006). Managing Teams and Technology. UC Davis, Graduate School of Management.

[4] Nancy J. Pattrick (2008). Social skills for teenagers and adults with esperger syndrome. Jessica Kingsley Publisher

[5] Hoàng Phê (2003). Từ điển tiếng Việt. NXB Đà Nẵng.

[6] Ngô Minh Thương (2018). Phương pháp phát triển kỹ năng mềm cho sinh viên. Báo thông tin pháp luật dân sự.

ABSTRACT

Enhancing the Quality of Soft Skills Education for University Students

Alongside knowledge, soft skills are seen as a crucial key to help students develop and open doors to success. Particularly in the current era of Industry 4.0, to become dynamic, creative, and capable of handling any situation, soft skills are also an important factor that determines success or failure in the workplace. Therefore, in addition to providing academic training and specialized knowledge, some universities now focus more on training "soft skills" to help students develop comprehensively and confidently enter the workforce after graduation. However, this is only the case for a few institutions. This article focuses on researching content and methods to enhance the necessary soft skills for university students.

Keywords: *Enhancement, soft skills, university students, higher education.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem23.v15.n5.105
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 5, pp. 105-111
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

NĂNG LỰC KIỂM TRA- ĐÁNH GIÁ TRONG HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC CỦA GIẢNG VIÊN TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM LẠNG SƠN

Nguyễn Thị Phương Loan[1], Vũ Thị Ánh Tuyết[2], Nguyễn Thị Mai Lan[3]

Tóm tắt. Kiểm tra-đánh giá là một khâu, một nhiệm vụ quan trọng trong hoạt động dạy học của giảng viên. Mục đích của hoạt động này là công nhận kết quả học tập của sinh viên, xác nhận sự tiến bộ của sinh viên trong học tập, phát triển năng lực tự đánh giá cho sinh viên. Nghiên cứu này bàn về kết quả khảo sát thực trạng năng lực kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học của giảng viên Trường Cao đẳng Sư phạm Lạng Sơn hiện nay, các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực này; từ đó đề xuất các giải pháp nâng cao năng cao năng lực kiểm tra - đánh giá trong bối cảnh đổi mới giáo dục.

Từ khóa: *Thực trạng, năng lực, kiểm tra, đánh giá, giảng viên, hoạt động dạy học.*

1. Đặt vấn đề

Kiểm tra-đánh giá trong hoạt động dạy học là một khâu, một nhiệm vụ quan trọng của giảng viên ở các cơ sở giáo dục hiện nay, trong đó có giáo dục nghề nghiệp. Nhiệm vụ không phải chỉ là công nhận kết quả học tập của sinh viên mà quan trọng hơn là giúp sinh viên tự kiểm tra - đánh giá, nhận thấy được sự tiến bộ của bản thân trong quá trình học tập cũng như đề xuất các giải pháp cải tiến hoạt động học tập để đạt được kết quả cao hơn, có thể tự học, tự nghiên cứu suốt đời. Vì vậy, một trong những nhiệm vụ, giải pháp mà Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đã xác định: "Đổi mới căn bản hình thức và phương pháp thi, kiểm tra và đánh giá kết quả giáo dục, đào tạo, bảo đảm trung thực, khách quan". Đối với các cơ sở đào tạo, Nghị quyết đã chỉ rõ "Đổi mới phương thức đánh giá và công nhận tốt nghiệp giáo dục nghề nghiệp trên cơ sở kiến thức, năng lực thực hành, ý thức kỷ luật và đạo đức nghề nghiệp". Đối với mỗi môn học/học phần/mô- đun, giảng viên cần đổi mới phương thức kiểm tra - đánh giá theo hướng phát triển nghề nghiệp cho sinh viên.

Vì vậy, việc nghiên nghiên cứu sâu thực trạng năng lực kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học của giảng viên trong các cơ sở đào tạo có ý nghĩa về mặt lý luận và thực tiễn. Nghiên cứu này bàn về kết quả khảo sát thực trạng năng lực kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học của giảng viên Trường Cao đẳng Sư phạm Lạng Sơn hiện nay và các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực này.

2. Khái niệm năng lực kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học

2.1. Khái niệm kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học

Khái niệm về năng lực (competence) được nhiều tác giả bàn tới. Theo Từ điển tiếng Việt: Năng lực là phẩm chất tâm lý và sinh lý tạo cho con người có khả năng hoàn thành một loại hoạt động với chất lượng nào đó [7] . Theo Peter W. Airasian (1997), Năng lực là khả năng vận dụng tổng hợp kiến thức, kĩ năng, thái độ để giải quyết hiệu quả một tình huống hoặc một hoạt động thực tiễn xác định [1]. Vậy, năng lực là khả

Ngày nhận bài: 10/02/2023. Ngày nhận đăng: 12/05/2023.
[1,2,3]Trường Cao đẳng Sư phạm Lạng Sơn
Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Phương Loan. Địa chỉ e-mail: phuongloanlce@gmail.com

năng huy động tổ hợp các thuộc tính cá nhân như kiến thức, kỹ năng, thái độ, ý chí để thực hiện thành công một hoạt động trong một bối cảnh nhất định .

Kiểm tra-đánh giá là bộ phận không thể tách rời quá trình dạy học bởi vì khi tiến hành quá trình dạy học phải xác định rõ mục tiêu, nội dung và phương pháp cũng như kỹ thuật tổ chức dạy học sao cho hiệu quả. Muốn biết hoạt động dạy học có hiệu quả hay không, người dạy phải thu thập thông tin phản hồi từ người học để điều chỉnh hoạt động giảng dạy của bản thân cũng như hoạt động học tập của người học.

Kiểm tra (testing): Là bộ phận hợp thành của hoạt động dạy học nhằm nắm được thông tin về trạng thái và kết quả học tập của HS, về những nguyên nhân cơ bản của thực trạng đó để tìm ra những biện pháp khắc phục những lỗ hổng, đồng thời củng cố và tiếp tục nâng cao hiệu quả của hoạt động dạy học [5].

Trong lĩnh vực giáo dục, kiểm tra là một thuật ngữ chỉ sự đo lường, thu thập thông tin để có được những phán đoán, xác định xem mỗi người học sau khi học đã nắm được gì (kiến thức), làm được gì (kỹ năng) và bộc lộ thái độ ứng xử ra sao, đồng thời có được những thông tin phản hồi để hoàn thiện quá trình dạy học.

Theo tác giả Trần Bá Hoành, đánh giá là quá trình hình thành những nhận định, những phán đoán về kết quả của công việc, dựa vào sự phân tích những thông tin đã thu được, đối chiếu với mục tiêu và tiêu chuẩn đã đề ra nhằm đề xuất những quyết định thích hợp để cải thiện thực trạng, điều chỉnh và nâng cao chất lượng và hiệu quả công việc [4,tr5].

Kiểm tra và đánh giá có mối quan hệ mật thiết với nhau. Đánh giá có liên quan chặt chẽ tới kiểm tra, là kết quả của kiểm tra vì mục đích của kiểm tra là đánh giá khách quan tình hình công việc, đề xuất những quyết định thích hợp để cải thiện hoặc nâng cao hiệu quả của hoạt động. Đánh giá là một chức năng của kiểm tra, muốn đánh giá phải thông qua kiểm tra, không thể đánh giá mà không có kiểm tra (có thể kiểm tra một hay nhiều lần). Đánh giá hàm chứa kiểm tra cho nên đôi khi ta chỉ nói tới khái niệm đánh giá [8, tr24].

Từ những khái niệm trên, kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học của giảng viên là quá trình thu thập, phân tích và xử lý thông tin nhằm đo lường và giải thích được thực trạng quá trình học tập và kết quả học tập so với mục tiêu giáo dục, tìm hiểu nguyên nhân và ra những quyết định sư phạm giúp sinh viên ngày càng tiến bộ. Đồng thời phát triển năng lực tự đánh giá hoạt động học tập của bản thân và bạn học; đánh giá hoạt động giảng dạy của giảng viên.

Trong hoạt động dạy học, kiểm tra - đánh giá được thực hiện với tư cách là hoạt động học tập; vì hoạt động học tập; công nhận kết quả học tập. Như vậy, kiểm tra - đánh giá không chỉ là công nhận, nhận định về kết quả học tập mà còn là động lực, động cơ thúc đẩy người học tiến bộ. Kiểm tra-đánh giá kết quả học tập thường được sử dụng vào khi kết thúc một chủ đề học tập hoặc cuối một học kỳ, một năm, một cấp học. Cách đánh giá này thường sử dụng hình thức cho điểm và giúp cho người học biết được khả năng học tập của mình. Kiểm tra-đánh giá quá trình (vì sự tiến bộ của người học) được sử dụng trong suốt thời gian lĩnh hội của môn học, nhằm cung cấp thông tin phản hồi về hoạt động dạy học để điều chỉnh, cải thiện những tồn tại. Việc đánh giá quá trình thực sự có ý nghĩa khi người học tham gia đánh giá.

2.2. Năng lực kiểm tra- đánh giá trong hoạt động dạy học của giảng viên

Từ khái niệm năng lực kiểm tra - đánh giá kết quả học tập của giảng viên [3,tr35], khái niệm kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học của giảng viên được hiểu là khả năng vận dụng tổng hợp kiến thức, kĩ năng, thái độ sư phạm để thu thập, tổng hợp, phân tích và xử lí thông tin trong hoạt động dạy học, nhận định được kết quả học tập cũng như sự tiến bộ của sinh viên trong quá trình học tập. Đồng thời phát triển năng lực tự học, tự đánh giá trong hoạt động học tập cho sinh viên.

Theo Bernard Rey (2003), năng lực được xem xét ở ba cấp độ [trích 6, tr27], vậy năng lực kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học cũng được thực hiện ở 03 cấp độ: Cấp độ 1 (năng lực sơ cấp): Kiến thức thu nhận được qua xây dựng tình huống kiến thức (lý thuyết); Cấp độ 2: Áp dụng kiến thức giải quyết được tình huống, năng lực được hình thành qua tình huống kỹ năng; Cấp độ 3: Năng lực phức hợp, giải quyết tình huống thực tiễn.

Theo tác giả Nguyễn Công Khanh cùng cộng sự đã chia năng lực thành 5 mức độ [5], năng lực kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học cũng chia thành 05 mức độ, cụ thể: Mức 1 (Kém): Không

thực hiện; Mức 2 (Yếu): Mới thực hiện, chưa có kết quả rõ ràng; Mức 3 (Trung bình): Thực hiện chưa thường xuyên, có kết quả bước đầu; Mức 4 (Khá): Thực hiện thường xuyên, có kết quả khá; Mức 5 (Tốt): Thực hiện rất thường xuyên có kết quả tốt.

Như vậy, năng lực kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học của giảng viên được thực hiện trong suốt quá trình dạy học; trong đó công nhận về kết quả học tập của sinh viên; thúc đẩy sự tiến bộ của sinh viên cũng như hình thành và phát triển năng lực tự kiểm tra - đánh giá, góp phần giúp sinh viên có thể tự học suốt đời để phát triển năng lực và phẩm chất nghề nghiệp.

3. Mô tả khảo sát

Để có thông tin khách quan phục vụ cho việc nghiên cứu thực trạng cũng như đề xuất các giải pháp nâng cao năng lực kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học của giảng viên Trường Cao đẳng Sư phạm Lạng Sơn đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục, Nhóm nghiên cứu xây dựng phương án và tổ chức khảo sát thu thập thông tin. Kết quả nghiên cứu là cơ sở khoa về năng lực kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học của giảng viên.

3.1. Xây dựng phương án và thiết kế phiếu khảo sát

- Xây dựng kế hoạch và phương án khảo sát, 01 mẫu phiếu gồm câu hỏi mở và câu hỏi đóng dành cho giảng viên. Câu hỏi đóng sử dụng thang Likert với 05 mức độ. Tổ chức xin ý kiến chuyên gia về Phiếu khảo sát và phương án khảo sát.

- Căn cứ vào mức giá trị của hệ số Cronbach's alpha để đánh giá độ tin cậy của thang đo. Cụ thể: Từ 0,8 đến gần bằng 1,0 (thang đo rất tốt); Từ 0,7 đến gần bằng 0,8 (thang đo sử dụng tốt); Từ 0,6 trở lên: thang đo đủ điều kiện. Khảo sát thử để kiểm tra độ tin cậy và độ giá trị của thang đo. Mức giá trị của hệ số Cronbach's alpha đều từ 0,7 trở lên (thang đo đủ tiêu chuẩn).

3.2. Tổ chức khảo sát

Tổ chức khảo sát trực tuyến (sử dụng Google Form) đối với 82 giảng viên giảng dạy các ngành đào tạo của Trường Cao đẳng Sư phạm Lạng Sơn (chiếm gần 70% giảng viên của nhà trường). Thời gian khảo sát: tháng 12 năm 2022.

3.3. Xử lý thông tin, dữ liệu thu được

- Loại bỏ những phiếu không hợp lệ: 03.

- Các câu hỏi với 05 mức độ tương ứng từ 1-5 là điểm số từ 1-5. Các mức độ đánh giá sự cần thiết/ năng lực/yếu tố ảnh hưởng như sau: Mức 1: Không cần thiết/ Kém/ Không ảnh hưởng: 1,0-1,8; Mức 2: Ít cần thiết/Yếu / Ít ảnh hưởng: 1,81-2,6; Mức 3: Bình thường/Trung bình/ Ảnh hưởng bình thường: 2,61-3,4; Mức 4: Cần thiết/Khá/ Ảnh hưởng: 3,41-4,20; Mức 5: Rất cần thiết/Tốt/ Ảnh hưởng nhiều: 4,21-5,0.

- Sử dụng phần mềm Microsoft Excel để nhập, phân tích dữ liệu khảo sát.

4. Thực trạng năng lực kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học của giảng viên Trường Cao đẳng Sư phạm Lạng Sơn

4.1. Nhận thức về sự cần thiết của kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học của giảng viên

Nhận thức là kim chỉ nam của hành động. Vì vậy, nhận thức về sự cần thiết của kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học đối với giảng viên được khảo sát đầu tiên. Các tiêu chí đề cập đến các nhiệm vụ của giảng viên khi thực hiện kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học. Kết quả khảo sát (Bảng 1).

Kết quả khảo sát thực trạng nhận thức về sự cần thiết của kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học của giảng viên như sau: Độ lệch chuẩn của các tiêu chí được khảo sát từ 0,49 đến 0,61 cho thấy các ý kiến rất tập trung, hệ số Cronbach Alpha bằng 0,78, thang đo sử dụng tốt. Điểm trung bình (ĐTB) chung của 08 tiêu chí là 4,15 (mức Khá) với ĐTB nằm trong khoảng 3,41-4,20, tiệm cận gần mức Tốt. Đồng thời 100% các tiêu chí được xếp ở mức Khá, trong đó 2/8 tiêu chí được đánh giá ở mức Rất cần thiết, là: "1. Công

khai hóa kết quả học tập của sinh viên" và "3. Xây dựng môi trường học tập tích cực cho sinh viên". Bên cạnh đó, 2/8 tiêu chí được tiệm cận mức Tốt, có liên quan đến đánh giá sự tiến bộ của sinh viên như: "2. Đánh giá được quá trình tiến triển của người học trong hoạt động học tập"; "4. Hình thành và phát triển năng lực tự đánh giá cho sinh viên". Điều đó cho thấy, giảng viên nhận thức khá đầy đủ về sự cần thiết của kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học của giảng viên. Tuy nhiên, giảng viên chưa nhận thức được toàn diện về hoạt động này khi đánh giá tiêu chỉ "6 .Điều chỉnh nội dung, phương pháp và hình thức học tập của sinh viên" với ĐTB thấp nhất, xếp thứ 8. Ở tiêu chí này, độ lệch chuẩn cao nhất cho thấy chỉ có một bộ phận giảng viên nhận thức không đầy đủ. Nguyên nhân là do giảng viên ngại đổi mới trong kiểm tra - đánh giá trong quá trình dạy học.

Bảng 1. Nhận thức sự cần thiết của kiểm tra- đánh giá trong hoạt động dạy học

Tiêu chí	Mức độ					ĐTB	Thứ bậc
	1	2	3	4	5		
Công khai hóa kết quả học tập của người học	0	1	2	41	35	4,34	0,61
Đánh giá được quá trình tiến triển của người học trong hoạt động học tập	0	1	3	51	24	4,19	0,58
Xây dựng môi trường học tập tích cực cho sinh viên	0	0	3	45	31	4,30	0,55
Hình thành và phát triển năng lực tự đánh giá cho sinh viên	0	0	2	55	22	4,20	0,49
Hình thành và phát triển năng lực đánh giá đồng đẳng cho sinh viên	0	1	7	55	16	4,04	0,58
Điều chỉnh nội dung, phương pháp và hình thức giảng dạy của giảng viên	0	0	9	49	21	4,10	0,60
Điều chỉnh nội dung, phương pháp và hình thức học tập của sinh viên	0	1	9	52	16	3,96	0,61
Đánh giá được chất lượng đào tạo, điều chỉnh phương thức quản lý hoạt động đào tạo.	0	0	5	57	17	4,10	0,51
Trung bình chung						4,15	

4.2. Thực trạng năng lực kiểm tra - đánh giá của giảng viên trong hoạt động dạy học

Để đánh giá năng lực kiểm tra - đánh giá của giảng viên trong hoạt động dạy học, nhóm nghiên cứu đã khảo sát 10 tiêu chí. Kết quả cụ thể:

Bảng 2. Thực trạng năng lực kiểm tra - đánh giá của giảng viên trong hoạt động dạy học

Tiêu chí	Mức độ					ĐTB	Thứ bậc
	1	2	3	4	5		
Công khai hóa kết quả học tập của người học	0	1	2	41	35	4,34	0,61
Xác định mục tiêu kiểm tra-đánh giá	0	1	8	42	29	4,24	0,68
Xác định nội dung kiểm tra-đánh giá	0	0	5	42	33	4,35	0,60
Xây dựng kế hoạch kiểm tra-đánh giá	0	0	8	37	34	4,28	0,65
Sử dụng hình thức kiểm tra-đánh giá	0	0	8	39	33	4,31	0,65
Sử dụng phương pháp, kỹ thuật kiểm tra- đánh giá	0	1	8	47	24	4,18	0,65
Sử dụng công cụ kiểm tra, đánh giá	0	1	10	42	27	4,19	0,70
Phân tích, lưu giữ và sử dụng kết quả kiểm tra-đánh giá	0	2	9	39	28	4,09	0,74
Hình thành và phát triển năng lực tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng cho sinh viên	0	1	17	42	20	4,01	0,72
Ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong kiểm tra-đánh giá	0	1	14	42	22	4,03	0,71
Phối hợp với đồng nghiệp trong việc xây dựng kế hoạch và tổ chức kiểm tra-đánh giá	0	0	11	43	26	4,19	0,66
Trung bình chung						4,19	

Kết quả khảo sát thực trạng năng lực kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học của giảng viên như sau: Độ lệch chuẩn của các tiêu chí được khảo sát từ 0,60 đến 0,74 cho thấy các ý kiến có sự phân hóa, hệ số Cronbach Alpha bằng 0,88, thang đo rất tốt. ĐTB chung của 10 tiêu chí là 4,19 điểm (mức Khá) với ĐTB

nằm trong khoảng 3,41-4,20, tiệm cận gần mức Tốt. 100% các tiêu chí được xếp ở mức Khá, trong đó 4/10 tiêu chí được đánh giá ở mức Tốt, tập trung vào các năng lực như: xác định mục tiêu, nội dung; xây dựng kế hoạch và sử dụng các hình thức kiểm tra - đánh giá. Các năng lực sử dụng phương pháp, kỹ thuật, công cụ kiểm tra - đánh giá được đánh giá ở mức Khá, tiệm cận mức Tốt. Một số năng lực được đánh giá thấp nhất lần lượt là: "8.Hình thành và phát triển năng lực tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng cho sinh viên"; "9.Ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong kiểm tra - đánh giá"; "10. Phân tích, lưu giữ và sử dụng kết quả kiểm tra - đánh giá". Đây cũng là các năng lực có ý kiến đánh giá với độ phân tán cao nhất, nghĩa là có sự phân hóa về các năng lực này giữa các giảng viên trong nhà trường. Thực tế, trong kiểm tra - đánh giá kết quả học tập, giảng viên còn hạn chế về năng lực xây dựng ma trận đề thi và viết câu hỏi thi theo ma trận đề thi; phân tích, đánh giá kết quả thi.

Để kiểm tra độ tin cậy của kết quả khảo sát năng lực kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học của giảng viên cũng như đánh giá các năng lực quan trọng trong kiểm tra - đánh giá quá trình, nhóm nghiên cứu đã khảo sát thực trạng sử dụng phương pháp, công cụ kiểm tra - đánh giá. Kết quả thể hiện ở Bảng 3 và Bảng 4.

Bảng 3. Thực trạng sử dụng phương pháp kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học

Tiêu chí	Mức độ					ĐTB	Thứ bậc
	1	2	3	4	5		
Công khai hóa kết quả học tập của người học	0	1	2	41	35	4,34	0,61
Quan sát	1	5	10	48	15	3,85	0,82
Trắc nghiệm	0	13	20	43	3	3,41	0,81
Tự luận (viết)	0	5	19	47	8	3,69	0,73
Vấn đáp (Hỏi - Đáp)	0	8	7	49	15	3,85	0,82
Trình diễn/ Thực hành	0	7	18	46	8	3,65	0,77
Dự án học tập/Bài tập lớn	3	20	25	29	2	3,05	0,93
Tiểu luận/Báo cáo khoa học	6	33	23	17	0	2,61	0,90
Tự đánh giá	1	9	35	34	0	3,25	0,72
Trung bình chung						3,42	

Bảng 4. Thực trạng sử dụng công cụ kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học

Tiêu chí	Mức độ					ĐTB	Thứ bậc
	1	2	3	4	5		
Câu hỏi	0	0	12	46	21	4,06	0,64
Bài tập	0	0	3	58	18	4,14	0,48
Bài kiểm tra	0	2	18	48	10	3,75	0,66
Sản phẩm học tập	0	10	22	43	4	3,48	0,78
Hồ sơ học tập	4	12	29	32	1	3,10	0,89
Nhật ký học tập	6	15	28	29	1	3,01	0,95
Bảng kiểm	7	13	27	32	0	3,03	0,96
Thang đánh giá	2	13	26	37	1	3,24	0,84
Phiếu đánh giá theo tiêu chí	6	18	27	27	0	2,89	0,94
Trung bình chung						3,41	

Thực trạng sử dụng phương pháp, công cụ kiểm tra- đánh giá trong hoạt động dạy học của giảng viên như sau: Độ lệch chuẩn của các tiêu chí được khảo sát từ 0,48 đến 0,96 cho thấy một số tiêu chí được đánh giá tập trung, trong khi đó một số tiêu chí được đánh giá có sự phân hóa khá lớn. Hệ số Cronbach Alpha lần lượt là 0,80 và 0,84, cho thấy thang đo rất tốt. ĐTB chung của các nhóm tiêu chí lần lượt là 3,42 và 3,41 điểm, vừa chạm tới mức Khá. Các tiêu chí được đánh giá ở mức Trung bình, đối với phươnng pháp

kiểm tra - đánh giá như: Dự án học tập/Bài tập lớn; Tiểu luận/Báo cáo khoa học; Tự đánh giá và đối với công cụ kiểm tra- đánh giá như: Hồ sơ học tập; Nhật ký học tập; Bảng kiểm; Thang đánh giá; Phiếu đánh giá theo tiêu chí. Phần lớn các tiêu chí này được đánh giá có độ lệch chuẩn lớn, cho thấy sự phân tán giữa các ý kiến khảo sát. Thực tế, một số giảng viên đã thực hiện và thực hiện tốt, song bên cạnh đó, một số giảng viên còn nhận thức chưa đầy đủ và chưa thực hiện thường xuyên.

Kết quả khảo sát cho thấy, giảng viên còn hạn chế về năng lực kiểm tra - đánh giá quá trình, đánh giá vì sự tiến bộ của sinh viên; kiểm tra - đánh giá được thực hiện với tư cách là hoạt động học tập, vì hoạt động học tập; năng lực sử dụng phương pháp, công cụ kiểm tra - đánh giá liên quan đến việc phát triển năng lực nghề nghiệp cho sinh viên.

4.3. Thực trạng yếu tố ảnh hưởng năng lực kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học của giảng viên Trường Cao đẳng Sư phạm Lạng Sơn

Bên cạnh việc khảo sát thực trạng nhận thức và năng lực kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học của giảng viên, nhóm nghiên cứu còn khảo sát các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực này. Kết quả cụ thể như sau:

Bảng 5. Thực trạng yếu tố ảnh hưởng năng lực kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học của giảng viên

Tiêu chí	Mức độ					ĐTB	Thứ bậc
	1	2	3	4	5		
Trình độ đào tạo của giảng viên	4	3	19	45	7	3,53	0,89
Chuyên ngành giảng dạy của giảng viên tại nhà trường	5	3	17	46	7	3,51	0,94
Năng lực chuyên môn và nghiệp vụ của giảng viên	5	2	8	50	14	3,79	0,96
Khả năng tự học, tự nghiên cứu của giảng viên	3	1	15	49	12	3,83	0,84
Điều kiện trang thiết bị, cơ sở vật chất phục vụ dạy học	1	6	19	48	6	3,65	0,78
Cơ chế, chính sách khuyến khích giảng viên	2	4	20	44	10	3,70	0,85
Nguồn tài liệu tham khảo	1	3	26	44	5	3,58	0,72
Nội dung, chương trình dạy học	2	3	20	45	9	3,66	0,81
Kiến thức, kỹ năng, thái độ và ý thức của sinh viên	0	4	14	52	9	3,79	0,68
Năng lực kiểm tra- đánh giá của sinh viên	1	3	18	53	5	3,73	0,69
Quản lý hoạt động đào tạo và khảo thí của nhà trường	2	3	26	44	4	3,53	0,76
Công tác quản lý hoạt động đào tạo, khảo thí tại các khoa	1	4	32	38	4	3,46	0,73
Trung bình chung						3,98	

Kết quả khảo sát thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học của giảng viên Trường Cao đẳng Sư phạm Lạng Sơn như sau: Độ lệch chuẩn của các tiêu chí được khảo sát từ 0,68 đến 0,96, các ý kiến khảo sát có sự phân hóa khá lớn, hệ số Cronbach Alpha bằng 0,89, thang đo rất tốt. ĐTB chung của các tiêu chí đánh giá ở mức độ Khá và 100% các tiêu chí được đánh giá ở mức độ Khá. Trong đó, các tiêu chí được đánh giá cao nhất thuộc về năng lực của giảng viên và sinh viên (các nhân tố chủ thể của hoạt động kiểm tra - đánh giá). Các yếu tố được đánh giá thấp nhất lần lượt thuộc về công tác quản lý hoạt động đào tạo, khảo thí tại các khoa và nhà trường; chuyên ngành giảng dạy của giảng viên tại nhà trường.

5. Kết luận

Từ kết quả khảo sát thực trạng năng lực kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học của giảng viên Trường Cao đẳng Sư phạm Lạng Sơn rút ra một số kết luận sau:

Một là, giảng viên Trường Cao đẳng Sư phạm Lạng Sơn nhận thức khá đầy đủ về sự cần thiết của kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học; đặc biệt là nhận thức vai trò, tác dụng của các khâu, các nhiệm vụ trong kiểm tra - đánh giá đối với hoạt động dạy học.

Hai là, các năng lực kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học của giảng viên Trường Cao đẳng

Sư phạm Lạng Sơn được đánh giá ở mức Khá. Một số năng lực được đánh giá ở mức Tốt. Năng lực kiểm tra - đánh giá quá trình và ứng dụng công nghệ thông tin trong kiểm tra - đánh giá được đánh giá thấp hơn, có sự phân tán giữa các ý kiến khảo sát và điều này phù hợp với thực tiễn tại nhà trường. Năng lực kiểm tra - đánh giá kết quả học tập còn hạn chế ở năng lực xây dựng ma trận đề thi, viết câu hỏi thi theo ma trận; phân tích, đánh giá kết quả thi.

Ba là, có nhiều yếu tố ảnh hưởng đến năng lực kiểm tra - đánh giá trong hoạt động của giảng viên. Trong đó, tập trung vào chủ thể của quá trình, trước tiên là các yếu tố thuộc về phía giảng viên, sau đó là sinh viên; tiếp đến là các yếu tố khác.

Qua kết quả nghiên cứu trên cho thấy, các giải pháp đề xuất cần được phân hạng thứ bậc ưu tiên. Trong đó, trước mắt cần tập trung vào nâng cao các năng lực kiểm tra - đánh giá quá trình cho giảng viên như sử dụng các phương pháp và công cụ kiểm tra - đánh giá; đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin trong kiểm tra - đánh giá; xây dựng ma trận, ngân hàng đề thi và viết câu hỏi thi; phân tích, lưu giữ và sử dụng kết quả kiểm tra - đánh giá trong hoạt động dạy học. Sau đó là hình thành và phát triển năng lực tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng cho sinh viên; xây dựng cơ chế chính sách và phương thức quản lý hoạt động khảo thí của nhà trường và các đơn vị.

Trên đây là kết quả khảo sát thực trạng năng lực kiểm tra- đánh giá trong hoạt động dạy học của giảng viên Trường Cao đẳng Sư phạm Lạng Sơn. Trong thời gian tới, nhóm nghiên cứu tiếp tục đề xuất, xây dựng và thử nghiệm các giải pháp để nâng cao năng lực kiểm tra- đánh giá trong hoạt động dạy học cho giảng viên, góp phần đổi mới kiểm tra- đánh giá và phát triển năng lực nghề nghiệp cho giảng viên và sinh viên

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Airasain, Peter W (1997), Classroom Asessment, The Mcgraw-Hill
[2] Ban chấp hành Trung ương (2013), Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 Hội nghị Trung ương 8 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, Hà Nội.
[3] Lê Thị Phương Hoa (2018), Thực trạng và biện pháp nâng cao năng lực kiểm tra, đánh giá kết quả học tậ của giảng viên Trường Đại học Sư phạm-Đại học Thái Nguyên, Tạp chí Giáo dục, Số 445 (Kì 1 - 1/2019), tr 35-39.
[4] Trần Bá Hoành (1997). Đánh giá trong giáo dục. Nxb Giáo dục.
[5] Nguyễn Công Khanh (chủ biên) (2014). Kiểm tra, đánh giá trong giáo dục. Nxb Đại học Sư phạm.
[6] Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2015). Dạy học phát triển năng lực. Tạp chí quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục. Tháng 4/2015.
[7] Hoàng Phê (2005). Từ điển Tiếng Việt. Trung tâm Từ điển học. Nxb Đà Nẵng.
[8] Phùng Quý Sơn, Ninh Văn Hưng (2018), Giải pháp nâng cao chất lượng dạy học tiếng Anh theo hướng tiếp cận năng lực học sinh trung học cơ sở trên địa bàn tỉnh Lạng Sơn, Đề tài khoa học và công nghệ cấp tỉnh.

ABSTRACT

Capacity Testing and Assessment in the Teaching Activities of Teachers at Lang Son College of Education

This study examines the current state of testing and assessment capacities in the teaching activities of teachers at Lang Son College of Education. The objective is to assess students' learning outcomes, track their progress, and foster self-assessment skills. Additionally, the study explores the factors that influence testing and assessment capacities and proposes solutions to enhance these capacities within the context of educational innovation.

Keywords: *Reality, capacity, testing, assessment, teacher, and teaching.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem23.v15.n5.112
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 5, pp. 112-117
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

THỰC TRẠNG QUẢN LÝ DẠY HỌC MÔN TOÁN Ở CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ THÀNH PHỐ ĐIỆN BIÊN PHỦ, TỈNH ĐIỆN BIÊN THEO HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ

Nguyễn Trọng Thuận[1]

Tóm tắt. Nghiên cứu tiến hành khảo sát 24 Hiệu trưởng, hiệu phó, 18 tổ trưởng, tổ phó chuyên môn và 118 giáo viên dạy môn Toán ở 12 trường trung học cơ sở thành phố Điện Biên Phủ, tỉnh Điện Biên nhằm đánh giá thực trạng quản lý dạy học môn Toán ở các trường trung học cơ sở thành phố Điện Biên Phủ, tỉnh Điện Biên theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề. Bài viết đã khảo sát, đánh giá thực trạng, kết quả thu được cho thấy dạy học và quản lý dạy học theo hướng hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề ở các trường trung học cơ sở thành phố Điện Biên Phủ tỉnh Điện Biên hiện nay đã đạt được một số kết quả nhất định. Tuy nhiên, quá trình thực hiện cũng còn nhiều tồn tại, hạn chế. Nguyên nhân cơ bản của những tồn tại hạn chế là sự thay đổi chương trình môn Toán từ tiếp cận nội dung sang tiếp cận năng lực, cán bộ quản lý và giáo viên chưa kịp thay đổi và thích ứng để đáp ứng được yêu cầu đổi mới.

Từ khóa: *Quản lý dạy học, môn Toán, năng lực giải quyết vấn đề.*

1. Đặt vấn đề

Toán học là một môn học bắt buộc trong trường phổ thông. Toán học giúp giải quyết các vấn đề trong thực tế cuộc sống một cách có hệ thống và chính xác, góp phần thúc đẩy xã hội phát triển. Ở bậc trung học cơ sở, môn Toán góp phần hình thành và phát triển ở học sinh các phẩm chất chủ yếu và năng lực chung theo các mức độ phù hợp với môn học, cấp học đã được quy định tại Chương trình giáo dục phổ thông 2018 và các năng lực toán học, trong đó có năng lực giải quyết vấn đề.

Từ khi chương trình giáo dục phổ thông 2018 được đưa vào thực hiện, phòng giáo dục và đào tạo thành phố Điện Biên Phủ đã có những chỉ đạo cụ thể về việc dạy học theo hướng phát triển năng lực. Trong những năm qua, đội ngũ giáo viên các trường trung học cơ sở thành phố nói chung và đội ngũ giáo viên dạy học môn Toán nói riêng đã không ngừng đổi mới phương pháp dạy và học nhằm nâng cao chất lượng đào tạo nói chung, năng lực giải quyết vấn đề của học sinh nói riêng, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và đòi hỏi của thực tiễn. Tuy nhiên, hoạt động dạy học môn Toán theo định hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề còn nhiều hạn chế. Nguyên nhân của thực trạng trên có một phần từ công tác quản lý hoạt động này.

Tìm hiểu, đánh giá đúng thực trạng là cơ sở đề xuất các biện pháp quản lý dạy học môn Toán ở các trường trung học cơ sở thành phố Điện Biên Phủ, tỉnh Điện Biên theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề, góp phần thực hiện thành công chương trình GDPT 2018 môn Toán cấp THCS.

2. Cơ sở lý luận về quản lý dạy học môn Toán theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề

2.1. Năng lực giải quyết vấn đề và dạy học theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề

Theo Nguyễn Lộc, Nguyễn Thị Lan Phương và các đồng tác giả (2016), "Năng lực giải quyết vấn đề là khả năng cá nhân sử dụng hiệu quả các quá trình nhận thức, hành động và thái độ, động cơ, xúc cảm để giải quyết những tình huống vấn đề mà ở đó không có sẵn quy trình, thủ tục, giải pháp thông thường" [5;216].

Ngày nhận bài: 10/04/2023. Ngày nhận đăng: 25/05/2023.
[1]Trường Trung học cơ sở xã Nà Nhạn, thành phố Điện Biên Phủ, tỉnh Điện Biên
Tác giả liên hệ: Nguyễn Trọng Thuận. Địa chỉ e-mail: thuanthcsmp@gmail.com

Theo Nhữ Thị Việt Hoa, "Năng lực giải quyết vấn đề là khả năng thực hiện hoạt động giải quyết một vấn đề thành công, hiệu quả, tối ưu. Năng lực giải quyết vấn đề được hình thành thông qua quá trình dạy học, quá trình tự học và tự trải nghiệm của người học trong cuộc sống". [4;43-50].

Từ những quan điểm trên, có thể định nghĩa: Năng lực giải quyết vấn đề của HS là sự sẵn sàng và khả năng của mỗi HS vận dụng những kiến thức đã được lĩnh hội, những kỹ năng đã được hình thành và rèn luyện trong các môn học và hoạt động giáo dục vào giải quyết các vấn đề thực tiễn.

Theo Nguyễn Thị Tuyết Hạnh, "Dạy học theo định hướng phát triển năng lực người học có thể hiểu là một chiến lược giảng dạy, trong đó quá trình học tập dựa trên năng lực thực hiện, quá trình giảng dạy dẫn người học đến chỗ làm chủ những kĩ năng cơ bản và những kĩ năng sống cần thiết của cá nhân để hòa nhập tốt vào hoạt động lao động ngoài xã hội" [3;23].

Theo Phạm Đức Quang, Lê Anh Vinh và nhóm tác giả, đa số các nhà nghiên cứu cho rằng "dạy học theo hướng phát triển năng lực người học tập trung vào phát triển được các năng lực cần thiết để họ có thể thành công trong cuộc sống cũng như trong học tập" và "dạy học theo hướng phát triển năng lực người học tập trung vào đầu ra, chú trọng người học đạt được những năng lực nào sau khi kết thúc chương trình học tập" [6;17]

Như vậy, dạy học theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề là quá trình GV xây dựng mục tiêu, nội dung, chương trình dạy học, các tiêu chí đánh giá theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề và tổ chức, hướng dẫn HS đạt được những thành tố của năng lực giải quyết vấn đề thông qua dạy học các môn học và hoạt động giáo dục, giúp học sinh vận dụng vào giải quyết các vấn đề thực tiễn theo cách riêng của HS. Trong dạy học theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề, quá trình dạy học chuyển từ việc trang bị kiến thức sang phát triển năng lực giải quyết vấn đề, giúp người học phát triển khả năng nhận diện vấn đề, huy động kiến thức, kỹ năng vào giải quyết vấn đề thực tiễn trên nguyên tắc học đi đôi với hành, lý luận gắn với thực tiễn.

2.2. Quản lý dạy học theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề

Quản lý dạy học theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề là quá trình nhà quản lý thực hiện những tác động đến toàn bộ quá trình dạy học, từ nội dung, chương trình dạy học đến đội ngũ GV, HS, các lực lượng giáo dục, hoạt động dạy, hoạt động học, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học và kiểm tra đánh giá kết quả dạy học nhằm tích cực hóa vai trò của HS, thực hiện mục tiêu phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho HS.

3. Thực trạng quản lý dạy học môn Toán ở các trường trung học cơ sở thành phố Điện Biên Phủ, tỉnh Điện Biên theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề

Đề tài tiến hành khảo sát 24 Hiệu trưởng, hiệu phó, 18 tổ trưởng, tổ phó chuyên môn và 118 GV dạy môn Toán ở 12 trường THCS thành phố Điện Biên Phủ, tỉnh Điện Biên, kết quả thu được như sau:

3.1. Thực trạng quản lý phát triển chương trình dạy học môn Toán theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề

Kết quả khảo sát ở Bảng 1 cho thấy: Quản lý phát triển chương trình dạy học môn Toán theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề đã được các nhà quản lý quan tâm thực hiện, tuy nhiên, mức độ thực hiện chưa cao. Điểm TBC cho nội dung này chỉ đạt 1.91, tương ứng với mức trung bình.

Tổ chức nghiên cứu chương trình môn Toán cấp THCS là nội dung xếp thứ nhất với ĐTB 2.24. Nghiên cứu các kế hoạch giáo dục của nhà trường cho thấy, hầu hết CBQL các trường đã chú trọng tổ chức, chỉ đạo hoạt động nghiên cứu chương trình môn Toán theo chương trình GDPT 2018. Hiệu trưởng đã chỉ đạo tổ chuyên môn tổ chức nghiên cứu những nội dung cơ bản của chương trình như mục tiêu, quan điểm, nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học, kiểm tra đánh giá kết quả dạy học môn Toán. Sau khi nắm vững những nội dung cơ bản của chương trình môn Toán mới tiến hành tổ chức thực hiện chương trình.

Lập kế hoạch phát triển chương trình dạy học môn Toán ở THCS theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề là nội dung có ĐTB thấp nhất 1.62, tương ứng với mức độ thực hiện yếu. Trong khi đó, ba nội dung còn lại là Tổ chức thực hiện phát triển chương trình dạy học môn Toán ở THCS theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề xếp thứ 2 với ĐTB 2.0; Điều chỉnh chương trình dạy học môn Toán ở THCS theo

hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho chu trình dạy học tiếp theo xếp thứ ba với ĐTB 1.87; Kiểm tra đánh giá kết quả thực hiện phát triển chương trình dạy học môn Toán ở THCS theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề xếp thứ tư với ĐTB 1,83.

Bảng 1. Thực trạng quản lý phát triển chương trình dạy học môn Toán theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề

Nội dung	Mức độ thực hiện						ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%		
Tổ chức nghiên cứu chương trình môn Toán cấp THCS	56	35.0	86	53.8	18	11.3	2.24	1
Lập kế hoạch phát triển chương trình dạy học môn Toán ở THCS theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề.	12	7.5	75	46.9	73	45.6	1.62	5
Tổ chức thực hiện phát triển chương trình dạy học môn Toán ở THCS theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề	39	24.4	82	51.3	39	24.4	2.00	2
Kiểm tra đánh giá kết quả thực hiện phát triển chương trình dạy học môn Toán ở THCS theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề	33	20.6	67	41.9	60	37.5	1.83	4
Điều chỉnh chương trình dạy học môn Toán ở THCS theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho chu trình dạy học tiếp theo	26	16.3	87	54.4	47	29.4	1.87	3
Điểm TBC							**1.91**	

Kết quả này dường như có mâu thuẫn vì lập kế hoạch là nội dung có ĐTB thấp nhất, ở mức yếu nhưng các nội dung tổ chức thực hiện phát triển chương trình, kiểm tra, đánh giá kết quả phát triển chương trình và điều chỉnh chương trình lại có điểm đánh giá cao hơn và ở mức trung bình. Tuy nhiên, tìm hiểu trên thực tế cho thấy, hầu hết các trường THCS thành phố Điện Biên Phủ đều không có kế hoạch phát triển chương trình môn Toán, nhưng trong tổ chức, chỉ đạo thực hiện thì các nhà quản lý vẫn tổ chức thực hiện vấn đề này. Sau khi tổ chức nghiên cứu chương trình, CBQL các trường THCS chỉ đạo quá trình thực hiện dạy học môn Toán, trong đó yêu cầu tổ chuyên môn, GV cụ thể hóa chương trình theo hướng phát triển năng lực phù hợp với đặc điểm HS của nhà trường, với điều kiện thực tế nhà trường và địa phương. Trong quá trình thực hiện, nhà quản lý vẫn thường xuyên lấy ý kiến phản hồi của GV, tổ chức kiểm tra, đánh giá việc thực hiện và điều chỉnh chương trình môn Toán cho phù hợp với các yêu cầu về phát triển chương trình. Tuy nhiên, do không xây dựng kế hoạch phát triển chương trình dạy học môn Toán theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề nên các hoạt động trên chưa mang tính hệ thống, thường xuyên mà mang tính tự phát nhiều hơn, chủ yếu chỉ khi nào quá trình thực hiện chương trình nảy sinh vấn đề thì nhà quản lý mới có các hoạt động kiểm tra, đánh giá, chỉ đạo điều chỉnh, do đó mức độ thực hiện được đánh giá chưa cao.

3.2. Thực trạng phân cấp quản lý và phân công chuyên môn tổ chức hoạt động dạy học môn Toán theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề

Kết quả khảo sát ở Bảng 2 cho thấy: Phân cấp quản lý và phân công chuyên môn tổ chức hoạt động dạy học môn Toán theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề ở các trường THCS thành phố Điện Biên Phủ, tỉnh Điện Biên hiện nay đang thực hiện ở mức độ trung bình với điểm TBC đạt 1.94. Trong đó, hai nội dung trong phân cấp quản lý và phân công chuyên môn có ĐTB cao hơn nhóm nội dung còn lại và > 2.0 là: Hiệu trưởng phân công nhiệm vụ cho các cán bộ quản lý nhà trường bao gồm Phó Hiệu trưởng, Giáo viên dạy môn Toán, Tổ trưởng chuyên môn và các bộ phận khác có liên quan ĐTB 2.34; Hiệu trưởng phân công giáo viên dạy học ở từng khối lớp, từng lớp phù hợp với năng lực của từng giáo viên, xây dựng đội ngũ giáo viên cốt cán làm nòng cốt ĐTB 2.10.

Các nội dung còn lại có ĐTB từ 1.76 đến 1.87.

Kết quả trên phản ánh thực tế phân cấp quản lý và phân công chuyên môn tổ chức hoạt động dạy học môn Toán ở các trường THCS thành phố Điện Biên Phủ, tỉnh Điện Biên hiện nay là hầu hết ở các trường, Hiệu trưởng đã có sự sắp xếp bộ máy quản lý, phân công nhiệm vụ quản lý thực hiện chương trình môn Toán, đồng thời phân công giảng dạy tương đối phù hợp với năng lực của đội ngũ GV. Song, đi sâu vào

phân công, phân cấp dạy học môn Toán theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề thì ở phần lớn các trường, nhà quản lý thực hiện chưa sâu sát. Các hoạt động phân công, phân cấp chỉ dừng lại ở mức độ chung trong dạy học môn Toán theo định hướng phát triển năng lực chứ chưa đi sâu vào một năng lực nhất định nào.

Bảng 2. Thực trạng phân cấp quản lý và phân công chuyên môn tổ chức hoạt động dạy học môn Toán theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề

Nội dung	Mức độ thực hiện						ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%		
Hiệu trưởng phân công nhiệm vụ cho các cán bộ quản lý nhà trường bao gồm Phó Hiệu trưởng, Giáo viên dạy môn Toán, Tổ trưởng chuyên môn và các bộ phận khác có liên quan.	65	40.6	84	52.5	11	6.9	2.34	1
Hiệu trưởng phân công giáo viên dạy học ở từng khối lớp, từng lớp phù hợp với năng lực của từng giáo viên, xây dựng đội ngũ giáo viên cốt cán làm nòng cốt.	43	26.9	90	56.3	27	16.9	2.10	2
Hiệu trưởng phân rõ nhiệm vụ cho tổ chuyên môn. Yêu cầu tổ chuyên môn xây dựng kế hoạch dạy học môn Toán theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho từng khối lớp và các kế hoạch ngoại khóa.	34	21.3	62	38.8	64	40.0	1.81	6
Tổ chuyên môn chỉ đạo, hướng dẫn GV xây dựng kế hoạch dạy học cho từng khối lớp, xác định rõ mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học, đồng thời xây dựng hệ thống đề kiểm tra theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề.	25	15.6	89	55.6	46	28.8	1.87	3
Hiệu trưởng phân công các bộ phận có liên quan khác chuẩn bị các điều kiện cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học phục vụ hoạt động dạy học môn Toán theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề.	32	20.0	67	41.9	61	38.1	1.82	5
Xây dựng cơ chế phối hợp giữa các bộ phận, cá nhân đảm bảo sự vận hành trơn tru của tổ chức trong nhà trường.	24	15.0	89	55.6	47	29.4	1.86	4
Tổ chức huy động các nguồn lực để thực hiện kế hoạch dạy học môn Toán theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề bao gồm nguồn nhân lực, vật lực, tài lực, nguồn lực thông tin.	23	14.4	76	47.5	61	38.1	1.76	7
Điểm TBC							1.94	

3.3. Thực trạng bồi dưỡng phát triển năng lực dạy học Toán học cho giáo viên

Bảng 3. Thực trạng bồi dưỡng phát triển năng lực dạy học Toán học cho giáo viên

Nội dung	Mức độ thực hiện						ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%		
Xác định nhu cầu bồi dưỡng phát triển năng lực dạy học Toán của đội ngũ giáo viên.	12	7.5	75	46.9	73	45.6	1.62	2
Định hướng nội dung tự tổ chức bồi dưỡng phát triển năng lực dạy học cho giáo viên môn Toán tại trường hoặc trình cấp có thẩm quyền tổ chức bồi dưỡng phê duyệt.	11	6.9	65	40.6	84	52.5	1.54	4
Tổ chức xây dựng nội dung bồi dưỡng phát triển năng lực dạy học cho giáo viên môn Toán.	12	7.5	63	39.4	85	53.1	1.54	4
Định hướng lựa chọn phương pháp, hình thức tổ chức bồi dưỡng phát triển năng lực dạy học cho giáo viên môn Toán phù hợp nhu cầu bồi dưỡng của cán bộ quản lí, giáo viên.	9	5.6	59	36.9	92	57.5	1.48	5
Dự trù kinh phí, thời gian, địa điểm bồi dưỡng phát triển năng lực dạy học cho giáo viên môn Toán.	9	5.6	57	35.6	94	58.8	1.47	6
Tổ chức hoạt động bồi dưỡng phát triển năng lực dạy học cho giáo viên môn Toán.	25	15.6	67	41.9	68	42.5	1.73	1

Đánh giá kết quả bồi dưỡng phát triển năng lực dạy học Toán học cho giáo viên, hỗ trợ, tư vấn cho giáo viên trong quá trình áp dụng chương trình bồi dưỡng vào thực tiễn lớp học.	17	10.6	64	40.0	79	49.4	1.61	3
Điểm TBC							1.57	

Kết quả khảo sát ở bảng 3 cho thấy: Với điểm TBC 1.57, bồi dưỡng phát triển năng lực dạy học Toán học cho giáo viên đang là khâu yếu nhất trong các nội dung quản lý được khảo sát. Ở mỗi nội dung khảo sát chỉ có một tỷ lệ nhỏ từ 9% - 25% CBQL, GV đánh giá ở mức độ tốt. Còn ở mức độ yếu, con số này là từ 42.5% - 58.8%.

Qua nghiên cứu nội dung bồi dưỡng năng lực dạy học Toán học cho đội ngũ GV các trường THCS trong các kế hoạch của nhà trường cho thấy, chỉ có rất ít trường THCS đã xây dựng kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo thực hiện bồi dưỡng năng lực dạy học Toán học cho đội ngũ GV như tổ chức biên soạn tài liệu, lựa chọn giáo viên cốt cán, xây dựng nội dung bồi dưỡng, xác định thời gian địa điểm, hình thức bồi dưỡng và đã tổ chức bồi dưỡng với một số hình thức như tập huấn, sinh hoạt chuyên môn, dự giờ, rút kinh nghiệm,... Còn lại đa số các trường chỉ thực hiện bồi dưỡng theo những chương trình bồi dưỡng chung của Bộ, Sở và phòng giáo dục và đào tạo.

3.4. Thực trạng quản lý đánh giá năng lực dạy học Toán học của giáo viên và đánh giá kết quả học tập môn Toán của học sinh

Kết quả khảo sát ở Bảng 4 cho thấy:

Bảng 4. Thực trạng quản lý đánh giá năng lực dạy học Toán học của giáo viên và đánh giá kết quả học tập môn Toán của học sinh

Nội dung	**Mức độ thực hiện**						**ĐTB**	**Thứ bậc**
	Tốt		**Trung bình**		**Yếu**			
	SL	%	SL	%	SL	%		
Đánh giá năng lực dạy học Toán học của giáo viên								
Xây dựng kế hoạch kiểm tra, đánh giá	42	26.3	69	43.1	49	30.6	1.96	1
Xây dựng các tiêu chí đánh giá	27	16.9	46	28.8	87	54.4	1.63	3
Xác định nội dung, phương pháp, hình thức đánh giá và định hướng sử dụng kết quả đánh giá.	34	21.3	62	38.8	64	40.0	1.81	2
Điểm TBC							**1.8**	
Đánh giá kết quả học tập môn Toán của học sinh								
Chỉ đạo Tổ chuyên môn, GV dạy môn Toán xây dựng kế hoạch đánh giá	71	46.9	83	51.9	6	3.8	2.41	1
Tổ chức xây dựng công cụ đánh giá	68	42.5	75	46.9	17	10.6	2.32	2
Chỉ đạo tổ chức đánh giá theo những phương pháp, hình thức được định hướng trong chương trình giáo dục phổ thông môn Toán và phù hợp với điều kiện thực tiễn của nhà trường	47	29.4	62	38.8	51	31.9	1.98	3
Chỉ đạo sử dụng kết quả đánh giá	32	20.0	58	36.3	70	43.8	1.76	4
Điểm TBC							**2.12**	

Về đánh giá năng lực dạy học Toán học của giáo viên: Điểm TBC ở nội dung này là 1.80 tương ứng với mức độ thực hiện trung bình. Trong đó, nội dung Xây dựng tiêu chí đánh giá có ĐTB thấp nhất trong các nội dung khảo sát và ở mức độ thực hiện yếu. Để đánh giá năng lực dạy học Toán học của giáo viên làm cơ sở cho các biện pháp phát triển năng lực dạy học Toán học, nhà quản lý cần xây dựng những tiêu chí đánh giá cụ thể và thực hiện tốt các khâu trong chu trình đánh giá.

Về đánh giá kết quả học tập môn Toán của học sinh, công tác này được các nhà quản lý các trường THCS thành phố Điện Biên Phủ, tỉnh Điện Biên thực hiện ở mức trung bình, với điểm TBC 2.12. CBQL các nhà trường đã chỉ đạo tổ chuyên môn và GV xây dựng kế hoạch đánh giá định kỳ, đánh giá thường xuyên và phê duyệt các kế hoạch này. Việc tổ chức xây dựng các công cụ đánh giá cũng được thực hiện tương đối

đảm bảo. Hệ thống đề kiểm tra được đầu tư, nghiên cứu, xây dựng chặt chẽ, khoa học, đảm bảo tính toàn diện, chính xác. Hoạt động đánh giá cũng đang đi theo những định hướng về phương pháp, hình thức trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 môn Toán. Trong hệ thống đề kiểm tra và trong quá trình đánh giá thường xuyên, GV cũng đã xây dựng một số câu hỏi kiểm tra năng lực của HS, đánh giá mức độ vận dụng kiến thức để giải quyết vấn đề thực tiễn. Tuy nhiên, mức độ thực hiện còn thấp, đặc biệt đánh giá theo hướng phát triển năng lực còn hạn chế do CBQL và GV mới đang ở giai đoạn tiếp cận làm quen, còn nhiều lúng túng, vướng mắc. Hoạt động chỉ đạo sử dụng kết quả đánh giá cũng chưa thực sự hiệu quả.

4. Kết luận

Kết quả thu được cho thấy, dạy học và quản lý dạy học môn Toán theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề ở các trường THCS thành phố Điện Biên Phủ tỉnh Điện Biên hiện nay đã đạt được một số kết quả nhất định. Tuy nhiên, quá trình thực hiện cũng còn nhiều tồn tại, hạn chế. Tác giả đã đề xuất 5 biện pháp để khắc phục những tồn tại, hạn chế gồm: 1) Phát triển chương trình dạy học môn Toán theo hướng tăng cường công tác kế hoạch và chú trọng kiểm tra đánh giá quá trình thực hiện chương trình. 2) Đổi mới nội dung, hình thức tổ chức, phương pháp bồi dưỡng năng lực dạy học môn toán của giáo viên theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề. 3) Phân cấp trong quản lý chuyên môn theo hướng tang cường vai trò của tổ trưởng chuyên môn và nâng cao hiệu quả phối hợp với các lực lượng hỗ trợ dạy học. 4) Hoàn thiện hệ thống tiêu chí đánh giá năng lực dạy học môn toán của giáo viên và chỉ đạo sử dụng kết quả đánh giá năng lực toán học của học sinh trong điều chỉnh chương trình dạy học. 5) Huy động hiệu quả các nguồn lực phục vụ khai thác tối ưu khả năng của phương tiện, thiết bị dạy học hiện đại trong dạy học môn toán theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Bộ GD&ĐT, (2018), Chương trình GD phổ thông - Chương trình tổng thể (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT).

[2] Bộ GD-ĐT (2018). Chương trình GD phổ thông môn Toán (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).

[3] Nguyễn Thị Tuyết Hạnh (2015), QLNT, bài giảng dành cho học viên cao học, Học viện QLGD

[4] Nhữ Thị Việt Hoa, (2016), ĐG NLGQVĐ của HS, JOURNAL OF SCIENCE OF HNUE, Educational Sci., 2016, Vol. 61, No. 6B, PP. 43-50

[5] Nguyễn Lộc - Nguyễn Thị Lan Phương (đồng chủ biên, 2016). Phương pháp, kĩ thuật xây dựng chuẩn ĐG NL đọc hiểu và NLGQVĐ. NXB GD Việt Nam.

[6] Phạm Đức Quang, Lê Anh Vinh (chủ biên), (2018), DHMT cấp THCS theo hướng PTNL HS, NXB Đại học Sư phạm

ABSTRACT

The current situation of Mathematics teaching management in secondary schools in Dien Bien Phu city, Dien Bien province, towards developing problem-solving skills

The study conducted a survey of 24 principals, vice principals, 18 group leaders, professional vice-heads and 118 teachers of Mathematics at 12 middle schools in Dien Bien Phu city, Dien Bien province to assess the current state of management. Mathematics teaching in secondary schools in Dien Bien Phu city, Dien Bien province in the direction of developing problem-solving capacity. The obtained results show that teaching and teaching management in the direction of developing problem-solving capacity in secondary schools in Dien Bien Phu city, Dien Bien province has now achieved certain results. However, the implementation process also has many shortcomings and limitations. The basic cause of these limitations is the change in the Math program from content approach to capacity approach, administrators and teachers have not had time to change and adapt to meet changing requirements. new.

Keywords: *Teaching management, Math, problem solving ability.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem23.v15.n5.118
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 5, pp. 118-123
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY NHẰM NÂNG CAO TÍNH CHỦ ĐỘNG HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN TRONG THỜI ĐẠI CÔNG NGHỆ 4.0

Nguyễn Thị Thu Thảo[1], Tạ Văn Hai[2]

Tóm tắt. Sự phát triển mạnh mẽ của cách mạng công nghiệp 4.0 đặt lên vai ngành Giáo dục trọng trách nặng nề, buộc nhà quản lý phải chủ động xây dựng tầm nhìn, đổi mới chiến lược, phương pháp giảng dạy... theo hướng phát huy tính tích cực, chủ động và sáng tạo của người học. Trong thời đại số, giảng viên cần đổi mới phương pháp dạy học, linh hoạt kết hợp phương pháp dạy học truyền thống và phương pháp dạy học chủ động, đồng thời ứng dụng thành tựu của khoa học công nghệ đổi mới phương pháp dạy học nhằm nâng cao tính chủ động, sáng tạo học tập của sinh viên.

Từ khóa: *Đổi mới, phương pháp giảng dạy, chủ động, 4.0.*

1. Đặt vấn đề

Trong những năm gần đây, cụm từ cách mạng công nghiệp 4.0 (CMCN 4.0) được đề cập nhiều lần trong các hội thảo nghiên cứu khoa học. Trên con đường trang bị hành trang cho nguồn nhân lực 4.0, vai trò của nhà trường là vô cùng quan trọng. Phương pháp dạy học truyền thống, giảng viên là người thuyết trình, diễn giảng, là trung tâm trong quá trình dạy học còn sinh viên là khách thể, là người nghe, thụ động nhớ, ghi chép và suy nghĩ theo sự dẫn dắt của giảng viên đã không còn phù hợp với xu thế phát triển trong thời đại công nghệ 4.0. [1]

Trong xu thế của 4.0, phát triển về quy mô, phạm vi, ngành nghề đào tạo của các trường ĐH-CĐ như hiện nay, hoạt động đổi mới phương pháp giảng dạy luôn được mọi người quan tâm, đặc biệt là các nhà quản lý giáo dục, và coi đây như là nội lực quan trọng của nhà trường mà cần phải khai thác. Tuy nhiên, thực tế là khi triển khai, áp dụng đổi mới phương pháp giảng dạy, nhà trường tập trung và chú trọng, đầu tư, khuyến khích cho đội ngũ giảng viên cải tiến phương pháp giảng dạy nhiều hơn là cải tiến cách học của sinh viên, hay nói đúng hơn là chưa đẩy mạnh cải tiến cách học của sinh viên. Cải tiến phương pháp (PP) học tập của sinh viên vừa đáp ứng yêu cầu đổi mới phương pháp giảng dạy, đồng thời là yếu tố quan trọng thúc đẩy quá trình triển khai đổi mới phương pháp giảng dạy. PP học tích cực, chủ động, sáng tạo là yêu cầu đối với sinh viên trong đổi mới phương pháp giảng dạy . Có thể nói: Người học nhìn người dạy để tìm ra cách học cho chính mình. Cùng với thực hiện đổi mới phương pháp giảng dạy của giáo viên là yêu cầu cải tiến PP học tập của sinh viên, bởi lẽ đội ngũ sinh viên cùng đội ngũ giáo viên là hai lực lượng nòng cốt trong hoạt động dạy học, có tác động lên nhau, chi phối và có ảnh hưởng lẫn nhau trong suốt quá trình dạy học ở trường [3]. Do đó, để phát huy tính tích cực chủ động của người học, người thầy phải có trách nhiệm khơi dậy, rèn luyện và phát triển năng lực tự học, tự nghiên cứu, năng lực tự nghĩ và làm một cách tự chủ của sinh viên, ngành Giáo dục cần nhanh chóng chủ động xây dựng tầm nhìn, chiến lược đổi mới về phương pháp giảng dạy, nội dung dạy học,... nhằm đào tạo được nguồn nhân lực 4.0 đáp ứng nhu cầu phát triển của xã hội.

Ngày nhận bài: 12/04/2023. Ngày nhận đăng: 28/05/2023.
[1]Trường Đại học Đại Nam
[2]Khoa Tâm lý- Giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục
Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Thu Thảo. Địa chỉ e-mail: thaontt@gmail.com

2. Cơ sở lý luận về phương pháp dạy học

2.1. Phương pháp dạy học là gì?

Cho đến nay, định nghĩa về phương pháp dạy học vẫn chưa có sự thống nhất và mang tính hệ thống. Có rất nhiều cách tiếp cận khác nhau trong quan điểm về khái niệm phương pháp dạy học:

Theo Robert và cộng sự (2013), "phương pháp dạy học là một hệ thống những hành động có mục đích của giáo viên nhằm tổ chức hoạt động nhận thức và thực hành của học sinh, đảm bảo học sinh lĩnh hội nội dung học vấn". [4]

Theo J. Piagert (1999) cho rằng, "phương pháp dạy học là cách thức tương tác giữa thầy và trò nhằm giải quyết các nhiệm vụ giáo dưỡng, giáo dục và phát triển trong quá trình dạy học". [5]

Phương pháp dạy học theo Phan Trọng Ngọ (2015) "là cách thức hoạt động tương hỗ giữa thầy và trò nhằm đạt được mục tiêu dạy học. Hoạt động này được thể hiện trong việc sử dụng các nguồn nhận thức, các thủ thuật lôgic, các dạng hoạt động độc lập của người học và cách thức điều khiển quá trình nhận thức của người dạy". [3]

Tuy có nhiều quan điểm khác nhau về phương pháp dạy học, nhưng có thể nhận thấy rằng phương pháp dạy học có những đặc trưng sau:

Một là, phản ánh sự vận động của quá trình nhận thức của người học nhằm đạt được mục đích đã được đặt ra dưới sự dẫn dắt, hỗ trợ của người dạy.

Hai là, phản ánh cách thức hoạt động tương tác, trao đổi thông tin giữa người dạy và người học nhằm đạt được mục tiêu đã được người dạy đặt ra.

Như vậy, phương pháp dạy học có thể được hiểu là phương pháp, là cách thức, là con đường đã được người dạy hoạch định nhằm đạt được mục tiêu dạy học.

2.2. Hệ thống phương pháp dạy học đại học

Thực tế cho thấy, trong hoạt động dạy và học giữa người dạy và người học cần kết hợp nhiều phương pháp đồng thời nhằm đảm bảo sự phù hợp cho từng nội dung, yêu cầu của bài học cũng như nâng cao hiệu quả tối đa cho công tác dạy và học của cơ sở đào tạo. Hiện nay, các phương pháp dạy học thường được áp dụng tại các trường đại học như sau:

2.2.1. Phương pháp dạy học truyền thống

Phương pháp dạy học truyền thống là cách thức dạy học quen thuộc được duy trì qua nhiều thế hệ. Về cơ bản, phương pháp dạy học truyền thống là phương pháp "lấy hoạt động của người dạy là trung tâm", là quá trình truyền tải thông tin từ giảng viên đến sinh viên. Giảng viên là người thuyết trình, diễn giảng, sinh viên là người nghe, nhớ, ghi chép và suy nghĩ theo.

Phương pháp dạy học truyền thống cung cấp những tri thức có sẵn một cách áp đặt, tỉ mỉ, cặn kẽ. Hoạt động nhận thức của sinh viên hoàn toàn thụ động, mang tính ghi nhớ, tái hiện.

Trong nghiên cứu này, chỉ tập trung nghiên cứu một số phương pháp dạy học truyền thống phổ biến như:

Phương pháp diễn giảng: Phương pháp diễn giảng là phương pháp giảng viên sử dụng lời nói sinh động cùng với các phương tiện kỹ thuật thông tin, nghe - nhìn như: Bảng - phấn, văn bản in, máy tính... để trình bày tài liệu học tập một cách có hệ thống trong những khoảng thời gian nhất định. Qua phương pháp diễn giảng, giảng viên cung cấp cho người học những tri thức được cấu trúc theo luật liên kết có sẵn nhằm đạt được mục tiêu dạy học đã được hoạch định. Người học tiếp nhận tri thức đã được giảng viên truyền tải và tái hiện sau khi lĩnh hội.

Phương pháp dạy học luyện tập và thực hành: Phương pháp dạy học luyện tập và thực hành là phương pháp củng cố, bổ sung, làm vững chắc thêm kiến thức lý thuyết qua việc giảng viên thường xuyên nhấn mạnh, lặp lại các kiến thức trọng tâm, yêu cầu sinh viên luyện tập và thực hành dưới sự hướng dẫn của giảng viên.

2.2.2. Phương pháp dạy học chủ động

Phương pháp dạy học chủ động (Active teaching) là phương pháp dạy học theo hướng phát huy tính chủ động, sáng tạo của người học. "Chủ động" trong phương pháp dạy học chủ động được dùng với nghĩa là hoạt động, tích cực, trái nghĩa với bị động, thụ động.

Phương pháp dạy học chủ động hướng tới việc chủ động hóa hoạt động nhận thức của người học, tập trung vào phát huy tính chủ động, sáng tạo của người học. Một số phương pháp dạy học chủ động được áp dụng phổ biến hiện nay tại các trường đại học như:

Phương pháp Đàm thoại: Phương pháp đàm thoại là phương pháp dạy học phổ biến, theo đó giảng viên đặt ra hệ thống các câu hỏi và dẫn dắt cho sinh viên trả lời, đồng thời giảng viên cũng có thể thực hiện các cuộc trao đổi qua lại giữa sinh viên - sinh viên, qua đó sinh viên lĩnh hội được tri thức mới. Qua phương pháp đàm thoại, giảng viên dẫn dắt sinh viên tự phát hiện ra được những tri thức mình chưa biết và tự đi đến cái cần biết. Với phương pháp đàm thoại, sinh viên không còn học thụ động, bị động nghe giảng viên truyền đạt kiến thức mà học tích cực bằng hành động của chính mình, tự bản thân sinh viên sẽ chủ động khám phá, phát hiện được tri thức mới.

Phương pháp Suy nghĩ - Từng cặp - Chia sẻ (Think - Pair – Share (TPS)): Phương pháp TPS là phương pháp học tập tích cực trên lớp học, theo đó giảng viên sẽ cung cấp tài liệu để tất cả sinh viên cùng suy nghĩ về một chủ đề. Ban đầu mỗi sinh viên tự tìm câu trả lời cho chủ đề mà giảng viên đã đặt ra, sau đó thảo luận cùng một sinh viên khác theo từng cặp và cuối cùng sẽ chia sẻ, thảo luận cùng với cả lớp. Phương pháp TPS khuyến khích sinh viên thể hiện suy nghĩ, trình bày những kiến thức của họ trước sinh viên khác nói riêng và cả lớp nói chung; đồng thời sẽ nhanh chóng nhận được phản hồi về kiến thức, hiểu biết bởi các thành viên khác và giảng viên trong lớp học để từ đó chủ động tiếp thu được tri thức mới.

Phương pháp dạy học giải quyết vấn đề: Phương pháp dạy học giải quyết vấn đề là phương pháp dạy học được thực hiện bởi giảng viên sẽ nêu ra vấn đề học tập, tạo tình huống có vấn đề, tổ chức, hướng dẫn, dẫn dắt sinh viên chủ động, tự lực tìm tòi cách giải quyết vấn đề, qua đó sinh viên tự lĩnh hội tri thức mới, phát triển năng lực tư duy sáng tạo và năng lực giải quyết vấn đề.

Phương pháp dạy học theo nhóm: Phương pháp dạy học theo nhóm là phương pháp dạy học trong đó giảng viên tổ chức, chia sinh viên thành từng nhóm học tập nhỏ để sinh viên cùng thảo luận, trao đổi ý kiến, giải quyết vấn đề học tập được đặt ra dưới sự tổ chức, dẫn dắt, hướng dẫn của giảng viên. Với phương pháp dạy học theo nhóm, sinh viên sẽ không thụ động lĩnh hội tri thức mà học tích cực bằng hành động của chính mình, tự mình tìm ra tri thức và cách thức tìm ra tri thức. Sinh viên sẽ chủ động hợp tác với bạn, với giảng viên, tự khám phá, phát hiện tri thức mới… qua đó, tính tích cực, chủ động của sinh viên được duy trì và phát huy trong suốt tiến trình học tập theo nhóm.

Phương pháp dạy học theo dự án: Phương pháp dạy học theo dự án được hiểu là phương pháp dạy học mà giảng viên tổ chức cho sinh viên tự lực nghiên cứu và vận dụng kiến thức để giải quyết bài tập tình huống có gắn liền với thực tiễn, với nghề nghiệp tương lai của sinh viên - dự án. Qua quá trình giải quyết các vấn đề theo tình huống thực tiễn, nghề nghiệp đã được giảng viên đặt ra, sinh viên sẽ lĩnh hội được tri thức mới, hình thành, phát triển năng lực sáng tạo, năng lực giải quyết các vấn đề thực tiễn và nghề nghiệp.

Điểm khác biệt giữa phương pháp dạy học theo dự án với phương pháp dạy học giải quyết vấn đề là mục tiêu của phương pháp dạy học theo dự án là kết quả (dự án), còn mục tiêu của phương pháp dạy học giải quyết vấn đề là phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề cho người học.

Phương pháp đóng vai: Phương pháp đóng vai là phương pháp dạy học mà giảng viên sẽ phân công sinh viên vào các vai tương ứng trong những tình huống, kịch bản mô phỏng thực tế hoặc thực tế nhằm đạt được mục tiêu dạy học đã được hoạch định. Phương pháp dạy học đóng vai được sử dụng nhằm tạo môi trường trải nghiệm cho sinh viên. Phương pháp đóng vai được thực hiện nhằm giúp tăng sự tham gia của sinh viên vào quá trình dạy học, gây hứng thú và sự tập trung của sinh viên vào bài giảng, tạo điều kiện làm nảy sinh óc sáng tạo của sinh viên, qua đó sinh viên sẽ chủ động tìm hiểu, phát hiện được tri thức mới và rèn luyện được các kỹ năng giao tiếp, ứng xử.

3. Mục tiêu của đổi mới phương pháp giảng dạy cho sinh viên

Thứ nhất, đổi mới phương pháp giảng dạy, giáo viên phải phát huy tính tích cực chủ động học tập của sinh viên, làm cho sinh viên tích cực tự giác và hứng thú học tập. Mục tiêu này rất quan trọng đối với việc nâng cao tính chủ động trong học tập của sinh viên, vì vậy dù có cải tiến hay đổi mới phương pháp giảng dạy như thế nào đi nữa cũng phải tập trung thực hiện cho được mục tiêu này. Nhà trường có áp dụng bất cứ kiểu dạy học hiện đại nào, cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học có tối tân, tinh xảo đến đâu đi nữa mà sinh viên cứ bị gò bó, ép buộc phải học, học để đối phó, để thi cử, để có điểm thì hiệu quả dạy và học không thể đạt tới chất lượng được.

Thứ hai, đổi mới phương pháp giảng dạy, giáo viên phải làm cho sinh viên nắm được kiến thức cơ bản, khoa học, thực tiễn, phải làm cho sinh viên hiểu bài, biết vận dụng những kiến thức đã học được để đưa vào thực tiễn và sử dụng những kiến thức để giải quyết được các vấn đề của thực tiễn. Trong mục tiêu này, tác giả muốn nhấn mạnh đến những hiện tượng giáo viên lạm dụng trình diễn các phương tiện hiện đại, áp dụng nhiều PP mới trong một bài giảng, nhưng sau buổi học sinh viên chỉ thấy những cái mới, cái đẹp, cái hay về hình thức và những thông tin tản mạn, còn nội dung cơ bản nhất và việc vận dụng chúng vào thực tiễn thì lại không nắm được.

Thứ 3, đổi mới phương pháp giảng dạy, giáo viên phải làm cho sinh viên có khả năng vừa học tập, vừa nghiên cứu, có thói quen và kỹ năng tự học tập, đọc sách, tham khảo thông tin qua mạng, nghiên cứu khoa học. Luôn chú trọng đến việc tạo điều kiện thật thuận lợi và nhất thiết đòi hỏi sinh viên phải đọc sách, tham khảo tài liệu và tự tìm tòi nghiên cứu, nhất là trong nghiên cứu khoa học

4. Các nội dung đổi mới phương pháp dạy học nhằm nâng cao tính chủ động học tập của sinh viên trong thời đại 4.0

4.1. Áp dụng linh hoạt và đa dạng các phương pháp dạy học

Biết cải tiến và vận dụng tốt phương pháp thuyết trình kết hợp với một số phương pháp truyền thống như vấn đáp, nêu vấn đề, trực quan, … phương pháp thuyết trình là một phương pháp truyền thống rất quan trọng, là cơ sở của mọi phương pháp dạy học khác. Qua tìm hiểu thực tiễn chúng tôi thấy rằng phần lớn giáo viên và nhất là giáo viên thuộc khối Khoa học xã hội, hiện nay vẫn áp dụng phương pháp thuyết trình. Dù có cải tiến theo hướng nào đi chăng nữa, thì hầu như giáo viên vẫn phải sử dụng thuyết trình. Phương pháp thuyết trình có những ưu điểm như: giáo viên luôn chủ động được việc truyền thụ kiến thức, nhấn mạnh được trọng tâm bài giảng, chủ động việc phân phối thời gian, điều khiển lớp học,… đặc biệt việc thuyết trình có thể thực hiện tốt trong những lớp có số lượng sinh viên đông. Khi vận dụng tốt phương pháp thuyết trình, giáo viên sẽ giúp cho sinh viên nắm được kiến thức sâu sắc, đầy đủ, sinh động. Nếu biết khắc phục những nhược điểm của phương pháp này, việc giảng dạy sẽ đạt hiệu quả cao. Để vận dụng tốt phương pháp thuyết trình cần có sự hỗ trợ của các phương pháp truyền thống khác và quan tâm cải tiến một số vấn đề sau:

- Nâng cao năng lực và kỹ thuật thuyết trình,

- Thuyết trình theo hướng nêu vấn đề, bài tập tình huống để thu hút sự chú ý và kích thích nhu cầu hiểu biết, khám phá của sinh viên. Theo chúng tôi, giáo viên cần tránh đọc cho sinh viên chép những kiến thức được in trong giáo trình, tài liệu tham khảo,

- Kết hợp với phương pháp vấn đáp, trực quan,

- Kết hợp với việc sử dụng các thiết bị dạy học hiện đại,

- Giảm thiểu thời gian và tăng chất lượng thuyết trình, kết hợp thêm các phương pháp: báo cáo, nghiên cứu thực hành, làm bài tập, seminar,…

Mỗi một phương pháp giảng dạy đều có những ưu và nhược điểm nhất định. Không có một phương pháp giảng dạy nào được xem là lý tưởng nhất. Tùy thuộc vào mục tiêu dạy học mà giảng viên cần linh hoạt sử dụng kết hợp phương pháp dạy học truyền thống và phương pháp dạy học chủ động nhằm nâng cao sự chủ động, tích cực học tập của sinh viên. Qua việc linh hoạt kết hợp áp dụng các phương pháp dạy học như: diễn giảng, đàm thoại, giải quyết vấn đề, dự án…, giảng viên sẽ dẫn dắt sinh viên chủ động tìm hiểu tri thức

mới, phát huy được tối đa tính sáng tạo của sinh viên, đồng thời rèn luyện được các kỹ năng mềm cần thiết trong học tập nói riêng cũng như trong cuộc sống nói chung.

4.2. Tăng cường việc yêu cầu sinh viên phải làm bài tập nghiên cứu, viết tiểu luận.

Phương pháp này giúp sinh viên tích cực nghiên cứu, đọc sách, vận dụng kiến thức và rèn luyện nếp làm việc khoa học. Đối với giáo viên cần:

- Đưa nhiều bài tập tình huống,
- Đưa nhiều đề tài để sinh viên tự chọn,
- Hướng dẫn sinh viên lựa chọn các đề tài, đọc sách và tài liệu,
- Hướng dẫn cách xây dựng kế hoạch nghiên cứu, cách viết tiểu luận, các trình bày kết quả nghiên cứu.

4.3. Cải tiến phương pháp kiểm tra và đánh giá kết quả học tập của sinh viên

Trước hết, việc cho điểm không chỉ xảy ra một lần vào kỳ thi kết thúc HK mà nó phải bao gồm toàn bộ hoạt động mà sinh viên thực hiện trong suốt môn học hay học phần đó. Như vậy, nó sẽ giúp cho việc điều chỉnh, cải tiến việc dạy và học ngay trong quá trình đào tạo đang diễn ra. Hơn nữa, tiêu chí cho điểm cũng phải phản ánh được các mục tiêu và chuẩn mực do môn học đề ra qua các bài kiểm tra, bài làm. Ngoài ra, giáo viên trong cùng bộ môn cũng cần có sự trao đổi thông tin để việc đánh giá chính xác hơn. Để hiệu quả hơn, thông tin trao đổi của giáo viên cần bao gồm các mục như: mục tiêu từng môn học, các bài kiểm tra hay bài làm đã được sử dụng, thang điểm đánh giá, một vài mẫu bài làm đã chấm điểm, bảng điểm các lần thi, kiểm tra của sinh viên, và cách thức vận dụng kết quả đánh giá vào quá trình dạy và học. Đánh giá kết quả học tập của sinh viên là những nhận định, những xác nhận mức độ đạt được về trình độ nắm kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo, phát triển tư duy và phương pháp tư duy của sinh viên so với mục tiêu đã xác định. Đánh giá theo cách nào thì sinh viên học theo cách ấy. Trong đánh giá kết quả học tập của sinh viên, ngoài các tiêu chí đã xác định như hiện nay, cần coi trọng đánh giá mặt đạt được về kết quả tự học của sinh viên, gồm các nội dung sau đây:

- Thể hiện tính ghi nhớ, tái hiện chính xác nội dung học tập,
- Thể hiện suy nghĩ độc lập, không rập khuôn theo sách, theo thầy,
- Thể hiện giải quyết, trình bày, lập luận vấn đề sáng tạo,
- Thể hiện được kiến thức tìm tòi thông qua tự học, trao đổi với thầy với bạn bè,
- Thể hiện việc cập nhật những thông tin đã đọc được, thu thập được trong giáo trình, tài liệu và thực tiễn.

4.4. Đổi mới phương pháp dạy học đóng vai qua việc thiết kế video cho bài giảng

Để phương pháp dạy học đóng vai được sinh động hơn, giảng viên có thể thiết kế video mô phỏng lại bài học, quy trình đã yêu cầu sinh viên đóng vai. Việc truyền tải bài học một cách chân thực và sinh động qua video sẽ giúp sinh viên hiểu rõ hơn vai diễn và chủ động sáng tạo cho vai diễn của mình được hay hơn, qua đó sinh viên chủ động tìm hiểu, phát hiện được tri thức mới và rèn luyện được các kỹ năng giao tiếp, ứng xử.

4.5. Đổi mới phương pháp hướng dẫn đọc tài liệu qua việc hướng dẫn sinh viên tìm kiếm tài liệu, tra cứu thông tin trên mạng internet

Bên cạnh việc hướng dẫn sinh viên đọc tài liệu là các giáo trình chính thức được biên soạn bởi giảng viên các trường đại học và các tài liệu tham khảo khác, giảng viên cũng có thể hướng dẫn sinh viên đọc tài liệu qua việc tham khảo các sách điện tử, tìm kiếm tài liệu bằng cách tra cứu nguồn thông tin trên mạng internet. Đây là nguồn tri thức vô cùng phong phú và đa dạng, giúp sinh viên hiểu rõ bài học hơn qua việc tiếp cận bài học ở các quan điểm khác nhau.

4.6. Ứng dụng công nghệ thông tin đổi mới phương pháp dạy học

Sử dụng các công cụ hỗ trợ dạy học đổi mới phương pháp dạy học. Giảng viên có thể sử dụng các công cụ hỗ trợ dạy học nhằm đổi mới phương pháp dạy học như: www.polleverywhere.com, kahoot.com, socrative.com, mentimeter.com… tùy theo mục tiêu bài học. Ví dụ, để phương pháp dạy học luyện tập và củng cố trở nên thu hút sự tập trung, tạo sự hứng khởi cho sinh viên đối với môn học, giảng viên sử dụng công cụ mentimeter.com, cụ thể:

Giảng viên truy cập vào trang mentimeter.com, thiết kế các câu hỏi trắc nghiệm với mục tiêu tổng hợp lại những tri thức mới đã giảng dạy. Sinh viên chọn câu trả lời cho mỗi câu hỏi. Sinh viên trả lời đúng và nhanh nhất sẽ được thống kê ở thứ bậc cao nhất, kế đến là sinh viên trả lời đúng với thời gian chậm hơn thời gian sinh viên đứng đầu đã trả lời. Những sinh viên trả lời đúng và nhanh sẽ được giảng viên tuyên dương trước lớp và cho điểm thưởng nhằm tạo cuộc thi đua trong lớp học. Như vậy, sau mỗi buổi học, giảng viên có thể thống kê được số lượng sinh viên hiểu bài. Tri thức mới được củng cố, truyền tải sinh động hơn, đồng thời gia tăng sự thu hút, chủ động học tập của sinh viên qua các cuộc thi đua về tri thức như vậy.

5. Kết luận

Đổi mới phương pháp giảng dạy, nâng cao tính chủ động của sinh viên trong học tập là một vấn đề cần được quan tâm ở nhiều khía cạnh, là đòi hỏi thường xuyên và cấp bách. Cần căn cứ vào điều kiện, hoàn cảnh cụ thể, lựa chọn biện pháp, bước đi thích hợp để đạt hiệu quả cao. Tuy nhiên, để đạt được những biến chuyển mạnh về chất lượng cần phải có sự thống nhất giữa sự thay đổi trong tư duy của cả tập thể nhà trường, và điều quan trọng là nhà trường phải thực sự quan tâm và kiên quyết đổi mới. Việc sử dụng phương pháp dạy học tích cực, chủ động, xem người học là trung tâm trong môi trường đại học là hết sức cần thiết, qua đó giảng viên sẽ định hướng sinh viên chủ động trong việc khám phá được tri thức mới. Đặc biệt trong thời đại công nghệ 4.0, phương pháp dạy học phải được ứng dụng thành tựu của khoa học công nghệ để việc dạy và học được hiệu quả hơn, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo của các trường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Trần Khánh Đức (2013). Lý luận và phương pháp dạy học hiện đại, NXB Giáo dục, Hà Nội.
[2] Trần Thị Hương, Nguyễn Đức Danh (2017). Tổ chức hoạt động dạy học đại học. NXB Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh.
[3] Phan Trọng Ngọ (2015). Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường. NXB Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh.
[4] Piagert (1999). Tâm lí và Giáo dục học. NXB Giáo dục, Hà Nội.
[5] Robert J. Marzano, Debra J. Pickering & Jane E. Pollock. (2013). Các phương pháp dạy học hiệu quả, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
[6] Lâm Quang Thiệp (2007), Công nghệ mới với việc dạy và học trong các trường Cao đẳng, Đại học, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
[7] Lê Công Triêm (chủ biên), Nguyễn Đức Vũ, Trần Thị Tú Anh (2002), Một số vấn đề hiện nay của phương pháp dạy học đại học, NXB GD, Hà Nội

ABSTRACT

Innovating teaching methods to enhance student's active learning in the era of industry 4.0

The rapid development of Industry 4.0 places a significant responsibility on the field of education, requiring educational administrators to proactively establish a vision and innovate strategies, teaching methods, etc., to promote the positive, proactive, and creative aspects of learners. In the digital age, educators need to innovate teaching methods, flexibly combining traditional and active teaching approaches, while leveraging the advancements in science and technology to enhance students' proactive and creative learning.

Keywords: *Innovation, teaching methods, active learning, 4.0.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem23.v15.n5.124
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 5, pp. 124-129
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

NGHIÊN CỨU SỰ GẮN KẾT CỦA SINH VIÊN NĂM THỨ NHẤT TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦY LỢI VỚI NHÀ TRƯỜNG

Phạm Thị Hải Yến[1]

Tóm tắt. Sự gắn kết của sinh viên với nhà trường đóng vai trò quan trọng, tác động trực tiếp tạo ra các động lực, đem lại cảm giác thuộc về, thúc đẩy quá trình từ đó nâng cao kết quả học tập. Bài viết trình bày 3 nhóm mức độ gắn kết: nhận thức, tình cảm, hành vi được nghiên cứu tại Trường Đại học Thủy Lợi với sự tham gia của 314 sinh viên năm thứ nhất thuộc hai chuyên ngành Luật và Kỹ thuật phần mềm. Kết quả nghiên cứu cho thấy, có sự gắn kết khá chặt chẽ giữa sinh viên với nhà trường, có sự khác biệt về sự gắn kết ở các ngành học khác nhau. Từ đó, chúng tôi việc đề xuất các hoạt động là điều cần thiết để gia tăng mức độ gắn kết trong nhà trường.

Từ khóa: *Sự gắn kết, sinh viên, trường Đại học.*

1. Đặt vấn đề

Giáo dục đại học có vai trò quan trọng trong việc đào tạo và cung cấp nguồn nhân lực chất lượng cao, làm nền tảng hình thành, phát triển năng lực đổi mới sáng tạo nhằm phục vụ phát triển đất nước và đóng góp vào tri thức nhân loại. Trường đại học không còn là nơi độc quyền cung cấp tri thức nữa mà giờ đây phải thực hiện vai trò của mình cao hơn, đó là truyền cảm hứng để người học có được thái độ học tập tốt và rèn luyện cho họ có khả năng tự đào tạo và tinh thần học tập suốt đời. Đã có nhiều nghiên cứu chỉ ra rằng, sự gắn kết của sinh viên trong quá trình học tập ảnh hưởng đến kết quả học tập và sự thành công của người họ. Việc nâng cao sự gắn kết giữa sinh viên và nhà trường chính là tạo cho người học phát triển được bản thân trong môi trường giáo dục tốt nhất, giúp cho sinh viên định hướng được mục tiêu học tập của riêng mình, phân bổ thời gian rõ ràng, cụ thể cho việc học và làm, cụ thể hóa dự định tương lai. Những điều trên cho thấy, sự gắn kết chiếm một vai trò to lớn trong quá trình học tập của sinh viên tại trường đại học và có thể đem lại những điều tích cực đến sinh viên và giúp họ có cảm giác hứng thú với việc học, gắn bó với trường, yêu trường và cố gắng, nỗ lực nhiều hơn.Vì vậy, nghiên cứu này nhằm mục đích đánh giá mức độ gắn kết của sinh viên với nhà trường trong quá trình học tập để đưa ra các kiến nghị nhằm nâng cao mức độ gắn kết của sinh viên.

2. Một số vấn đề lý luận về sự gắn kết

Theo Kuh (2009) [2], ban đầu sự gắn kết được đo lường bằng thời gian thực hiện nhiệm vụ, sau đó được đo lường chất lượng của sự nỗ lực, sự tham gia của người, sự hội nhập xã hội và học thuật, hoạt động tốt trong quá trình đào tạo hay đó là kết quả đầu ra. Đến nay, sự gắn kết còn được đo lường bằng sự nỗ lực tham gia vào các hoạt động học tập một cách hiệu quả. Chapman (2003) [3] cho rằng, sự gắn kết mô tả sự sẵn lòng và thường xuyên tham gia vào các hoạt động tại trường, ví dụ như: tham gia lớp học, nộp bài tập đúng hạn và theo dõi các bài giảng ở trên lớp. Ngoài ra, theo nghiên cứu của Kuh [2], sự gắn kết bao gồm việc tích cực học tập có sự cộng tác, tham gia vào các hoạt động học tập có tính thách thức, xây dựng mối quan hệ với đội ngũ đào tạo, tham gia trau dồi kinh nghiệm trong quá trình học tập.

Ngày nhận bài: 05/04/2023. Ngày nhận đăng: 27/05/2023.
[1]Trường Đại học Thủy Lợi
Tác giả liên hệ: Phạm Thị Hải Yến. Địa chỉ e-mail: phamthihaiyen@tlu.edu.vn

Qua đây, có thể thấy rằng, định nghĩa sự gắn kết của người học được hiểu theo nhiều cách khác nhau. Sự gắn kết hành vi biểu hiện việc tham gia tích cực vào các hoạt động học tập và ngoại khóa ở trường; sự gắn kết cảm xúc biểu hiện những phản ứng có yếu tố tình cảm với bạn học, giảng viên hoặc nhà trường, đặc biệt là cảm giác thích thú với việc học tập và cảm xúc thân thuộc, gần gũi khi ở trường; và sự gắn kết nhận thức biểu hiện ở những chiến lược đầu tư và tự điều chỉnh việc học với tinh thần sẵn sàng nỗ lực thực hiện các ý tưởng phức tạp và khó khăn. Trong bài đánh giá này có đề cập đến ba mức độ gắn kết: "gắn kết hành vi "; "gắn kết tình cảm" và "gắn kết nhận thức".

Sự gắn kết hành vi (Behavioral engagement): Sự gắn kết về hành vi bao gồm sự chú ý trên lớp học, tham gia và nỗ lực trong các hoạt động học tập - là một yếu tố thông báo về sự mạnh mẽ và nhất quán trong kết quả giáo dục. Các biểu hiện của sự gắn kết hành vi được thể hiện rõ thông qua việc tuân theo các quy tắc trong lớp học, có các hành vi tích cực như: phấn đấu, kiên trì, tập trung, đặt câu hỏi, đóng góp cho thảo luận trong lớp và không có hành vi gây rối, chẳng hạn như trốn học, bỏ tiết ... Khi có sự gắn kết tích cực vào hành vi sinh viên sẽ đặt câu hỏi, tham gia tích cực vào các lớp học, đi học đều và nỗ lực học tập đạt kết quả tốt [6]. Một số nhà nghiên cứu đã sử dụng khái niệm sự gắn kết với tên gọi khác là sự tham gia của sinh viên để kiểm định các động cơ học tập, năng lực thực hiện, thái độ ảnh hưởng đến sự tham gia vào các hoạt động trên lớp học của sinh viên. Khi sinh viên có sự gắn kết tốt với nhà trường thì đồng nghĩa rằng, họ sẽ sẵn sàng thực hiện các quy tắc trong lớp học, tham gia các hoạt động một cách tự chủ, hoặc các hành vi học tập tự định hướng.

Sự gắn kết tình cảm (Emotional engagement): Sự gắn kết tình cảm đã được nhiều nghiên cứu trước đó chỉ ra các biểu hiện ảnh hưởng đến cảm xúc trong lớp học bao gồm sự quan tâm của sinh viên, chán nản, lo lắng và sự hưng phấn trong học tập. Phản ứng cảm xúc là cảm xúc tích cực hoặc tiêu cực. Nó liên quan đến tương tác tích cực hoặc tiêu cực của sinh viên với giảng viên, nhân viên, bạn bè hoặc nhà trường. Sự gắn kết cảm xúc tạo ra mối quan hệ giữa sinh viên với nhà trường và xây dựng động lực học tập của sinh viên. Các nghiên cứu chủ yếu đề cập đến cảm xúc của người học và trạng thái trong lớp học, bao gồm: Thích thú, buồn chán, hạnh phúc, và lo lắng… [6]. Một số định nghĩa đề cập đến về "sự gắn kết tình cảm "như là: sự yêu mến đối của người học với nhà trường và giáo viên; cảm giác thuộc về. Fredrickson và cộng sự (2008) nhận định rằng, tình cảm được xem là sự đánh giá chủ quan của tình hình gắn kết nên qua đó, những tác động tích cực đến cảm xúc sẽ góp phần gia tăng sự gắn kết của người học. Chẳng hạn, cảm xúc, sở thích và sự nhiệt tình với những chủ đề và tài liệu học tập sẽ thúc đẩy sinh viên trải nghiệm học tập nhiều hơn [7]. Qua đó cho thấy rằng, những cảm xúc tích cực và sự gắn kết của người học có mối quan hệ tương hỗ với nhau.

Sự gắn kết nhận thức (Cognitive engagement): Sự hình thành khái niệm về sự gắn kết nhận thức này bao gồm sự linh hoạt trong giải quyết vấn đề, thích sự thách thức và tích cực đối phó khi gặp thất bại. Một số nghiên cứu có các định nghĩa tương tự về sự gắn kết nhận thức bao gồm: sự chú ý, sự tập trung, sự lĩnh hội, sự tham gia và sự sẵn sàng. Tương tự, các sinh viên áp dụng các mục tiêu thành thạo hơn là mục tiêu hiệu suất được tập trung vào việc học, hiểu, làm chủ nhiệm vụ và cố gắng hoàn thành một điều gì đó đầy thách thức. Sinh viên có động lực nội tại thích thử thách và kiên trì khi gặp khi gặp khó khăn. Có thể hiểu sự gắn kết nhận thức bao gồm hai phần: tâm lí và nhận thức. Tâm lí: mục tiêu học tập, động cơ học tập, học tập tự chủ và sẵn sàng nỗ lực để có được những ý tưởng lớn cũng như nắm vững được những kĩ năng phức tạp. Nhấn mạnh việc đầu tư và động cơ học tập của sinh viên. Nhận thức: tự học theo quy định, ứng dụng các chiến lược học tập vào tư duy học tập.

Tóm lại, hầu hết các nghiên cứu trước đó đều cho rằng, sự gắn kết của sinh viên gồm ba khía cạnh hành vi, tình cảm và nhận thức. Nghiên cứu này tiếp cận khái niệm sự gắn kết của sinh viên dựa trên ba khía cạnh mà nhiều nghiên cứu trước đã chỉ ra.

3. Khách thể và phương pháp nghiên cứu

Khách thể nghiên cứu

Nghiên cứu được tiến hành trên 314 sinh viên đang theo học trên địa bàn thành phố Hà Nội thuộc trường Đại học Thủy Lợi. Thời gian tiến hành nghiên cứu tháng 11 năm 2022.

Phương pháp nghiên cứu

Bảng 1. Khách thể nghiên cứu và các tiêu chí

Tiêu chí		Số lượng (N)	Tỷ lệ (%)
Giới tính	Nam	166	52.9
	Nữ	140	44.6
	Không muốn nêu cụ thể	8	2.5
Ngành học	Kỹ thuật phần mềm	169	53.8
	Luật	145	46.2
Kết quả học tập	Yếu	0	0.0
	Trung bình	86	27.4
	Khá	184	58.6
	Giỏi	39	12.4
	Xuất sắc	5	1.6
Tổng số		*314*	*100*

Phương pháp nghiên cứu văn bản và tài liệu: Nghiên cứu sử dụng các văn bản, tài liệu sơ cấp và thứ cấp để hệ thống, khái quát một số vấn đề lý luận cơ bản về sự gắn kết, sự gắn kết của sinh viên với nhà trường.

Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi: Nghiên cứu thực hiện thu thập mẫu theo hình thức online, mẫu phiếu khảo sát online được được gửi qua Gmail. Khảo sát đã sử dụng thang đo Likert gồm 5 mức độ: 1= hoàn toàn không đồng ý, 2= không đồng ý, 3= phân vân, 4= đồng ý, 5= hoàn toàn đồng ý. Bảng hỏi đã được thực hiện thử nghiệm và điều chỉnh. Kết quả phân tích cho thấy bảng hỏi đã đạt độ tin cậy ở cả ba nhân tố. Ở mỗi mức độ được gán cho một điểm số: Thang đánh giá định lượng chia thành 5 mức, cụ thể như sau: Mức hoàn toàn không đồng ý: điểm trung bình: 1 – 1,8 ; Mức độ không đồng ý: điểm trung bình từ 1,81 – 2,60; Mức độ phân vân: 2,61 - 3,40; Mức độ đồng ý: 3,41 – 4,20 và Mức độ hoàn toàn đồng ý: 4,21 - 5.

Kết quả khảo sát sẽ chuyển từ phần mềm Excel sang phần mềm SPSS và được xử lý bằng phần mềm thống kê toán học SPSS phiên bản 22.0 để đảm bảo tính khách quan. Các thông số và phép thống kê được dùng trong nghiên cứu là phân tích thống kê mô tả và phân tích thống kê suy luận.

- Điểm trung bình (Mean): được dùng để tính điểm đạt được của từng biểu hiện của các mức độ gắn kết với nhà trường.

Phân tích thống kê suy luận: Các phép thống kê suy luận được sử dụng gồm:

- Phân tích so sánh: Trong nghiên cứu này, chủ yếu sử dụng phép so sánh giá trị trung bình (compare means). Các giá trị trung bình được coi là khác nhau có ý nghĩa về mặt thống kê với $p < 0,05$.

- Phân tích tương quan nhị biến: Chúng tôi sử dụng phép phân tích tương quan để xác định mức độ liên hệ giữa các yếu tố thành phần trong sự gắn kết của sinh viên với nhà trường.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Sự gắn kết của sinh viên năm thứ nhất trường Đại học Thủy Lợi với nhà trường

Trong nghiên cứu này, chúng tôi tìm hiểu mức độ gắn kết của sinh viên với nhà trường trên các biểu hiện: gắn kết hành vi; gắn kết tình cảm và gắn kết nhận thức.

Sự gắn kết về mặt nhận thức đóng vai trò quan trọng trong việc gia tăng sự gắn kết của sinh viên với nhà trường. Nếu sinh viên có sự gắn kết về mặt nhận thức, sẽ thúc đẩy họ gia tăng sự gắn kết về mặt tình cảm và hành vi. Qua khảo sát, chúng tôi thu được bảng 2.

Bảng số liệu cho thấy, điểm trung bình chung của thành tố biểu hiện sự gắn kết Nhận thức là 3,88 ứng với mức cao. Trong đó các biểu hiện được đánh giá ở mức độ cao lần lượt là: Yếu tố được đánh giá cao nhất là "Tôi học hỏi được những điều mới từ nhiều môn học trong chương trình" với điểm trung bình là 4,18. Đứng thứ hai là yếu tố: "Nội dung từng môn học ảnh hưởng đến giá trị tri thức của tôi" có điểm trung bình là 3,92. Có thể thấy, nhìn chung, sinh viên đánh giá cao chương trình học của nhà trường và tin rằng đó là yếu tố gắn kết bản thân với nhà trường. Bên cạnh đó, tiêu chí "Tôi tin rằng mình đã chọn đúng trường và

ngành học" có điểm trung bình là 3,67, thấp nhất trong các tiêu chí gắn kết về mặt nhận thức. Qua phỏng vấn sâu cho thấy, có không ít sinh viên đăng kí vào trường không phải là nguyện vọng 1. Vì vậy, trong quá trình học tập, vẫn còn những băn khoăn nhất định về việc lựa chọn ngành học và trường học. Bảng số liệu cũng cho thấy, mức độ chênh lệch điểm trung bình giữa các yếu tố trong sự gắn kết về mặt nhận thức là không nhiều. Kết quả này phản ánh rằng, đa số sinh viên đã có sự gắn kết về mặt nhận thức cao với nhà trường, từ đó sinh viên có thể học tập tại trường một cách tốt nhất và thực hiện những gì tốt nhất cho chính bản thân và nhà trường trong quá trình học tập tại trường.

Bảng 2. Mức độ gắn kết của sinh viên với nhà trường biểu hiện ở nhận thức

Nội dung khảo sát	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc
Bằng cấp về ngành tôi đang học sẽ giúp tôi đạt được mục tiêu nghề nghiệp	3,80	,944	7
Những kiến thức tôi có được từ trường đại học và ngành tôi đang học sẽ giúp tôi thăng tiến	3,90	,918	4
Tấm bằng từ trường Thủy Lợi với ngành tôi đang học của tôi là một sự đầu tư xứng đáng	3,77	,885	8
Nội dung từng môn học ảnh hưởng đến giá trị tri thức của tôi	3,93	,985	2
Tôi học hỏi được những điều mới từ nhiều môn học trong chương trình	4,18	,900	1
Khi xem xét mức học phí, tôi tin rằng trường đã cung cấp đầy đủ dịch vụ tương ứng với mức giá đó	3,86	,874	6
Tôi tin rằng trường của tôi cung cấp dịch vụ có chất lượng	3,88	,866	5
Tôi tin rằng mình đã chọn đúng trường và ngành học	3,67	,914	9
Tôi tin rằng các nhà tuyển dụng sẽ có nhìn nhận tích cực về về trường của tôi	3,92	,877	3
Chung (n = 314)	*3,88*	*0.97*	

4.2. Sự gắn kết về mặt tình cảm

Bảng 3 cho thấy, điểm trung bình chung của thành tố Biểu hiện sự gắn kết tình cảm là 3,77 ứng với mức cao. Nghĩa là, sinh viên Trường Đại học Thủy Lợi đã nhận thấy sự gắn kết về tình cảm với nhà trường. Trong đó, các biểu hiện được đánh giá ở mức độ cao lần lượt như sau: cao nhất là biểu hiện: "Tôi nghĩ rằng những điều tôi được học ở trường rất thú vị" với điểm trung bình là 3,92. Đứng thứ 2 là yếu tố "Tôi tự hào về Trường Đại học Thủy Lợi" với điểm trung bình là 3,88. Bên cạnh đó, yếu tố có điểm trung bình thấp nhất là "Mỗi sáng thức dậy tôi luôn mong muốn được đến lớp" có điểm trung bình là: 3,36. Kết quả cho thấy, hầu hết sinh viên đã có những tình cảm chân thành, tích cực khi đến trường hoặc tự hào về nhà trường. Bên cạnh đó, sinh viên luôn cảm thấy mọi điều được học ở trường thú vị. Từ đó cho thấy rằng, khi sinh viên có sự gắn kết với nhà trường về tình cảm, có thể thúc đẩy hiệu quả học tập tại trường một cách tốt nhất, sinh viên sẽ tích cực, chủ động tham gia các hoạt động của nhà trường.

Bảng 3. Mức độ gắn kết của sinh viên với nhà trường biểu hiện ở mặt tình cảm

Nội dung khảo sát	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc
Tôi có nghe những nhận xét tích cực về trường mình theo học	3,80	,885	4
Tôi rất thích học ở Trường Đại học Thủy Lợi	3,79	,834	6
Tôi cảm thấy hào hứng với việc học tập tại Trường Đại học Thủy Lợi	3,76	,808	7
Tôi tự hào về Trường Đại học Thủy Lợi.	3,88	,796	2
Lớp của tôi thật thú vị	3,75	,925	8
Tôi nghĩ rằng những điều tôi được học ở trường rất thú vị.	3,92	,797	1
Tôi thích những gì tôi được học trên lớp.	3,80	,844	4
Tôi rất quan tâm đến việc học.	3,85	,879	3
Mỗi sáng thức dậy tôi luôn mong muốn được đến lớp.	3,36	,966	9
Chung (n = 314)	*3.77*	*0,86*	

4.3. Sự gắn kết biểu hiện ở mặt hành vi

Bảng 4 cho thấy, điểm trung bình chung của thành tố Biểu hiện sự gắn kết hành vi là 3,77 tương ứng với mức cao. Nghĩa là, sinh viên Trường Đại học Thủy Lợi đã có sự gắn kết về hành vi với nhà trường. Trong đó, các biểu hiện được đánh giá ở mức độ cao lần lượt là: Thứ nhất là biểu hiện "Tôi tham gia đầy đủ các hoạt động học tập trên lớp" với điểm trung bình là 3,98. Tiêu chí "Tôi nói chuyện với những người bên ngoài trường về những gì tôi học và làm ở trường Đại học Thủy Lợi" có diểm trung bình là 3,88 đứng thứ hai. Tiêu chí "Tôi chủ động tham gia các hoạt động ngoại khóa/các câu lạc bộ của trường" có điểm trung bình thấp nhất là 3,39 điểm. Kết quả cho thấy phần lớn sinh viên đã có sự chủ động, tích cực, tự giác trong

học tập, sin viên nỗ lực hoàn thành các bài khó, trao đổi thêm với bạn bè, tìm thêm tư liệu trong quá trình học. Bên cạnh đó, sinh viên còn chưa thực sự chủ động, tích cực tham gia các câu lạc bộ từ nhà trường. Nhà trường cần có những biện pháp tích cực, cải thiện hoạt động của các câu lạc bộ để từ đó sinh viên gia tăng sự gắn kết với nhà trường. Bởi lẽ, trường Đại học không chỉ là nơi sinh viên tham gia học tập kiến thức mà còn là nơi hoàn thiện các kỹ năng thông qua các hoạt động phong trào.

Bảng 4. Mức độ gắn kết của sinh viên với nhà trường biểu hiện ở hành vi

Nội dung khảo sát	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc
Tôi tham gia đầy đủ các hoạt động học tập trên lớp.	3,98	,929	1
Kể cả khi không thi tôi vẫn tự học bài ở nhà	3,50	,912	9
Tôi đọc thêm sách/tài liệu để hiểu hơn về những điều tôi học ở trường.	3,60	,900	8
Tôi nói chuyện với những người bên ngoài trường về những gì tôi học và làm ở trường Đại học Thủy Lợi	3,88	,891	3
Tôi chủ động tham gia các hoạt động ngoại khóa/các câu lạc bộ của trường.	3,39	1,151	10
Tôi chăm chỉ để đạt kết quả tốt ở trường.	3,85	,837	5
Dù bài tập về nhà có khó, tôi vẫn cố gắng hoàn thành.	3,82	,894	7
Nếu tôi gặp kiến thức khó hiểu, tôi sẽ xem lại bài cho tới khi tôi hiểu.	3,83	,838	6
Tôi thường hoàn thành các bài tập về nhà đúng hoặc trước hạn.	3,88	,852	3
Làm việc theo nhóm có ảnh hưởng tích cực đến tôi	3,92	,982	2
Chung (n = 314)	*3.77*	*0,91*	

Nghiên cứu đã phân tích sự khác biệt về mức độ gắn kết giữa sinh viên với nhà trường qua hai ngành học là ngành Luật và ngành Kỹ thuật phần mềm. Kết quả cho thấy, có sự chênh lệch trong sự gắn kết với nhà trường giữa sinh viên hai ngành học. Sinh viên ngành Kỹ thuật phần mềm có sự gắn kết với nhà trường hơn sinh viên ngành Luật. Điều này được giải thích là do, đây là khóa đầu tiên tuyển sinh sinh viên ngành Luật, do đó, không tránh khỏi những bỡ ngỡ. Từ đó, khoa và nhà trường nên tổ chức các hoạt động, chương trình nhằm thúc đẩy sự gắn kết với nhà trường cho các ngành mới tuyển sinh.

5. Đề xuất một số giải pháp nâng cao sự gắn kết của sinh viên với nhà trường

Tạo sự hài lòng và gắn kết của sinh viên luôn là một trong những nội dung được các trường đại học, cao đẳng trong và ngoài nước quan tâm và vạch rõ trong chiến lược phát triển của trường. Trên cơ sở các kết quả nghiên cứu, bài viết đưa ra một số kiến nghị nhằm nâng cao mức độ gắn kết của sinh viên đang với nhà trường.

Thứ nhất, Nhà trường cần quan tâm, đẩy mạnh hơn nữa tính hiệu quả trong các hoạt động cố vấn học tập, có các biện pháp tháo gỡ kịp thời, thỏa đáng những thắc mắc của sinh viên, tạo điều kiện cho sinh viên có thể trao đổi dễ dàng hơn với các đơn vị, phòng ban và giảng viên trong quá trình học tập. Đồng thời trong quá trình làm việc, trao đổi với sinh viên, cán bộ Nhà trường cũng cần tiếp tục thể hiện sự nhiệt tình, tác phong làm việc chuyên nghiệp nhằm tạo ấn tượng tốt và sự hài lòng đối với sinh viên.

Thứ hai, Nhà trường cần tạo ra nhiều hơn nữa những tiện ích liên quan đến ứng dụng trực tuyến như đăng ký học, sắp xếp thời khóa biểu, cập nhật tài liệu, chương trình đào tạo… theo hướng lấy người học làm trung tâm và nâng cao tính chủ động của sinh viên. Các ứng dụng, phần mềm cần cập nhật nhanh chóng, kịp thời, tránh xảy ra các tình trạng lỗi kết nối trong quá trình sinh viên đăng kí học. Nhà trường đẩy mạnh đào tạo các ngành học phù hợp với nhu cầu thực tế của doanh nghiệp và xã hội, song song với việc đảm bảo chất lượng đầu vào và đầu ra của sinh viên. Đồng thời các chương trình đào tạo, giảng dạy phải được thông tin tốt, hỗ trợ sinh viên nắm bắt và sắp xếp các kế hoạch học tập gắn với những mục tiêu và năng lực thực tế của bản thân. Cố vấn học tập của các lớp cần có sự kết nối hơn với các lớp và với từng sinh viên. Ngoài ra, Tập trung hơn cho việc đào tạo kỹ năng tự học cho sinh viên ngay từ năm thứ nhất.

Bên cạnh đó, Đoàn thanh niên, Hội sinh viên, Các câu lạc bộ học thuật, Câu lạc bộ năng khiếu cần thường xuyên triển khai các hoạt động đa dạng, phong phú để thu hút sự tham gia của sinh viên, gia tăng sự gắn kết của sinh viên với nhà trường. Một giải pháp để gia gtawng sự gắn kết giữa các khóa học đó là chương trình trợ giảng. Theo đó, những sinh viên có học lực tốt và khả năng sắp xếp thời gian tốt có thể đăng ký làm trợ giảng các công việc hành chính cho giảng viên, nhằm giảm bớt thời gian làm các công việc giấy tờ, setup LMS, điểm danh, hướng dẫn bài tập cho sinh viên các khóa sau…

Về phương pháp giảng dạy cũng cần có sự đổi mới, đa dạng hơn nữa theo hướng tiếp cận với các phương pháp giảng dạy định hướng sự chủ động của người học. Thường xuyên ứng dụng công nghệ thông tin trong quá trình giảng dạy. Các bài học cần luôn có sự liên hệ nội dung với thực tiễn đời sống, nghề nghiệp trong tương lai của sinh viên; nội dung bài học dễ hiểu, dễ tiếp thu và rèn luyện được các kỹ năng cần thiết. Ngoài ra, giảng viên cần đảm bảo giờ giấc lến lớp và kế hoạch giảng dạy đúng quy định, có thái độ vui vẻ, nhiệt tình, giải đáp mọi thắc mắc cho sinh viên, tạo nhiều cơ hội cho sinh viên thảo luận, đóng góp ý kiến cho bài học.

6. Kết luận

Nghiên cứu đánh giá mức độ gắn kết của sinh viên Trường Đại học Thủy Lợi đã cho thấy mức độ gắn kết giữa sinh viên với nhà trường thông qua các mặt nhận thức, tình cảm và hành vi ở mức cao. Mặc dù không có sự khác biệt lớn giữa ba nhân tố này, nhưng cao nhất là mức độ gắn kết về mặt nhận thức (điểm trung bình = 3,88), mức độ gắn kết về mặt hành vi và mức độ gắn kết tình cảm có điểm trung bình bằng nhau (điểm trung bình = 3,77). Ngoài ra, nghiên cứu cho thấy có sự khác biệt về gắn kết hành vi, nhận thức, tình cảm giữa các ngành học. Từ đó cho thấy, để tăng cường sự gắn kết với nhà trường cần chú trọng đến việc tổ chức các hoạt động, phong trào, tạo lớp học vui nhộn để sinh viên hứng thú khi đến lớp. Với mỗi bài học, kiến thức mới, giảng viên thiết kế các bài giảng gắn với thực tiễn. Như vậy, nhà trường, giảng viên cần tạo ra môi trường học tập lí tưởng và có sự gắn kết để sinh viên thấy được vai trò quan trọng của quá trình học tập và tích cực tham gia học tập một cách thoải mái, tự tin, đạt kết quả cao nhất.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Trần Quang Bách (2019), Ảnh hưởng của chất lượng dịch vụ đào tạo đến mức độ hài lòng và gắn kết của sinh viên trường Đại học Vinh. Tạp chí Khoa học Đại học Vinh

[2] Kuh, G. (2009), "The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations." New Directions for Institutional Research (141): 5–20.

[3] Chapman, E. (2003), Assessing Student Engagement Rates. ERIC Digest. Retrieved Dec. 6, 2018.

[4] Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012), Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.). Handbook of Research on Student Engagement (pp. 259–282). New York, NY.: Springer.

[5] Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007), Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. Journal of Educational Psychology, 99(1), 83–98.

[6] Tăng Thị Thùy,Đỗ Linh Chi, Nguyễn Thị Ngọc Khánh, Dương Phương Thảo, Nguyễn Thị Kim Tranh Đánh giá mức độ gắn kết của sinh viên với nhà trường trong quá trình học tập: Nghiên cứu tại Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội, Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam, 6, 2022

[7] Nguyễn Thị Đoan Trân, (2019) Sự gắn kết của sinh viên và chất lượng cuộc sống đại học: Nghiên cứu thông qua giá trị dịch vụ cảm nhận và mục đích cuộc sống, Tạp chí Nghiên cứu Kinh tế và Kinh doanh Châu Á

ABSTRACT

Studying the linkage of first-year students at Thuy Loi University to the school

Student engagement with the University plays an important role, directly impacts creating motivation, bringing a sense of belonging, promoting the process thereby improving learning outcomes. The article presents three groups of levels of Student engagement: cognitive, affective, and behavioral studied at Thuy Loi University with the participation of 314 first-year students of two majors of Law and Software Engineering. Research results show that there is a fairly close connection between students with the University, there are differences in the Student engagement between students and the University in major. From here, it is necessary to propose activities to increase the level of student engagement in the University.

Keywords: *Linkage, student, University.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem23.v15.n5.130
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 5, pp. 130-137
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

THỰC TRẠNG QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG ĐÁNH GIÁ HỌC SINH TIỂU HỌC THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC TẠI CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC THÀNH PHỐ HẢI PHÒNG

Trần Nguyên Lâm[1]

Tóm tắt. Đánh giá học sinh đóng vai trò quan trọng trong quá trình giáo dục và quản lý trường học. Mục tiêu cuối cùng của đánh giá học sinh là nâng cao chất lượng giáo dục, chương trình học và kết quả giáo dục. Việc đánh giá học sinh cung cấp thông tin cho các cấp quản lý để chỉ đạo và tổ chức hoạt động giáo dục, đồng thời hỗ trợ việc điều chỉnh thường xuyên các hoạt động giáo dục và nâng cao chất lượng. Trong thực tế, hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực tại các trường tiểu học ở thành phố Hải Phòng đã đạt được một số kết quả tích cực. Cán bộ quản lý và giáo viên đã nhận thức được vai trò, tầm quan trọng của mục tiêu, nội dung, yêu cầu và tác dụng của đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Tuy nhiên, vẫn còn tồn tại một số vấn đề như nhận thức chưa đồng nhất về vai trò của đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực trong quá trình dạy học, xây dựng kế hoạch đánh giá chưa khoa học, thiếu sự nắm vững quy trình đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực của giáo viên, cảm tính và thiếu cơ sở trong việc đánh giá sự hình thành các năng lực và phẩm chất của học sinh, cũng như hiệu quả chưa cao trong việc cung cấp phản hồi thông tin đến phụ huynh học sinh.

Từ khóa: *Đánh giá; học sinh tiểu học; quản lý đánh giá; năng lực; thành phố Hải Phòng.*

1. Đặt vấn đề

Trong lĩnh vực giáo dục, đánh giá học sinh được xem là một quá trình quan trọng và cần thiết để đánh giá khả năng và tiến bộ của học sinh trong quá trình học tập. Việc đánh giá này không chỉ đóng vai trò quan trọng trong việc đánh giá kết quả cuối cùng mà còn là một quá trình liên tục và phức tạp. Đánh giá học sinh cần tạo điều kiện cho học sinh nhận biết điểm mạnh và yếu của mình, từ đó cải thiện và phát triển. Ngoài ra, đánh giá cũng đóng vai trò quan trọng trong việc cung cấp phản hồi và hướng dẫn cho giáo viên để cải thiện phương pháp giảng dạy và hỗ trợ học sinh. Việc đánh giá học sinh góp phần tạo ra một môi trường học tập tích cực, khuyến khích sự phát triển và nâng cao chất lượng giáo dục.

Tuy nhiên, trong thực tế, quản lý hoạt động đánh giá học sinh tại các trường tiểu học ở thành phố Hải Phòng vẫn tồn tại một số vấn đề. Hiện nay, chưa có một triển khai rõ ràng và hệ thống trong việc quản lý hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Sự nhận thức về vai trò, tầm quan trọng của mục tiêu, nội dung, yêu cầu, tác dụng của đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực còn chưa đồng nhất trong cộng đồng giáo viên, các cán bộ quản lý và cả phụ huynh học sinh. Kế hoạch đánh giá học sinh chưa được xây dựng một cách khoa học, không đảm bảo tính toàn diện và công bằng. Giáo viên chưa nắm chắc quy trình đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực, dẫn đến việc thực hiện đánh giá chưa có tính nhất quán và chất lượng. Đồng thời, việc đánh giá sự hình thành các năng lực, phẩm chất của học sinh vẫn còn cảm tính và thiếu cơ sở.

Thực tế việc kiểm tra đánh giá học sinh trong dạy học ở trường tiểu học cho thấy quan niệm về đánh giá học sinh của giáo viên, học sinh và xã hội cũng gặp nhiều vấn đề. Cách đánh giá học sinh theo kinh nghiệm, chủ quan và cảm tính đã trở thành thói quen ăn sâu vào tư duy và hành động của giáo viên và cán

Ngày nhận bài: 15/03/2023. Ngày nhận đăng: 23/05/2023.
[1]Trường Tiểu học Nguyễn Thượng Hiền, Hải Phòng
Tác giả liên hệ: Trần Nguyên Lâm. Địa chỉ e-mail: lamtran@gmail.com

bộ quản lý giáo dục. Kiểm tra đánh giá không đáp ứng đầy đủ chức năng, bao gồm việc kiểm tra hiểu và vận dụng kiến thức. Kỹ năng kiểm tra đánh giá học sinh chưa được giáo viên quan tâm đúng mức, và việc đánh giá học sinh vẫn tập trung nhiều vào hình thức, thiếu tính chính xác. Phương pháp giảng dạy, việc thi, kiểm tra và đánh giá kết quả học tập của học sinh vẫn còn lạc hậu và thiếu ý nghĩa thực tế. Do đó, việc áp dụng tiếp cận đánh giá học sinh theo năng lực chưa thể hiện đúng vai trò và tiềm năng của nó. Đa số giáo viên chưa quen với việc đánh giá thường xuyên bằng nhận xét và vẫn bị ảnh hưởng bởi việc gán điểm số. Một số giáo viên chỉ làm nhận xét theo quy định mà không chỉ ra lỗi và không đưa ra biện pháp hỗ trợ kịp thời để học sinh khắc phục những sai sót đó. Giáo viên cũng chưa biết cách kết hợp đánh giá của học sinh và phản hồi từ phụ huynh khi nhận xét và đánh giá học sinh, dẫn đến việc đánh giá chưa đảm bảo tính toàn diện và khách quan. Vì vậy, việc đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực chưa thực hiện được nhiệm vụ là động lực thúc đẩy học sinh học tập. Thực tế giáo dục hiện nay cùng với hoạt động đánh giá học sinh ở các trường tiểu học thành phố Hải Phòng cho thấy việc đổi mới đánh giá học sinh, đặc biệt là thực hiện đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực, là điều cấp bách và cần thiết.

2. Một số khái niệm liên quan đến quản lý hoạt động đánh giá học sinh tiểu học

2.1. Đánh giá học sinh

Nghiên cứu của Black và Wiliam (1998), họ cho rằng đánh giá trong lớp học có vai trò quan trọng đối với quá trình học tập của học sinh. Đánh giá đóng vai trò không chỉ để đánh giá kết quả học tập của học sinh, mà còn giúp cải thiện quá trình học tập của họ. Đánh giá định hướng giúp học sinh biết được mình cần cải thiện những gì, và giúp giáo viên biết được cách tốt nhất để giúp đỡ học sinh. Ngoài ra, Black và Wiliam còn cho rằng đánh giá nên được thực hiện định kỳ trong quá trình học tập, không chỉ ở cuối kỳ học.

Nghiên cứu của Popham (2008), ông cho rằng đánh giá có thể trở thành công cụ giáo dục hiệu quả để cải thiện quá trình học tập của học sinh. Để làm được điều này, đánh giá phải được thực hiện theo phương pháp "đánh giá biến đổi" (transformative assessment) để thúc đẩy sự phát triển của học sinh. Đánh giá biến đổi cho phép học sinh phát hiện và sửa chữa những sai lầm của mình trong quá trình học tập, và giúp giáo viên cải thiện phương pháp giảng dạy của mình.

Nghiên cứu của Harlen (2005) về các phương pháp đánh giá mà giáo viên sử dụng để đánh giá kết quả học tập của học sinh. Harlen nhận thấy sự căng thẳng giữa đánh giá tổng hợp và đánh giá cho học tập, và cho rằng cả hai phải được kết hợp để đánh giá kết quả học tập của học sinh một cách toàn diện và công bằng.

Ngoài ra, Shepard (2006) cũng nhấn mạnh rằng đánh giá không chỉ là việc kiểm tra kết quả học tập của học sinh, mà còn phải đánh giá quá trình học tập của họ. Đánh giá trong lớp học nên tập trung vào việc đo lường những kỹ năng và kiến thức quan trọng mà học sinh cần phát triển, thay vì chỉ tập trung vào việc xếp hạng và so sánh học sinh với nhau. Đánh giá nên được xây dựng theo cách đánh giá đa chiều, sử dụng nhiều phương pháp và công cụ khác nhau để đo lường năng lực và tiến bộ của học sinh.

Tổng hợp các quan điểm trên, tác giả thấy rằng, đánh giá học sinh không chỉ là việc đánh giá kết quả cuối cùng, mà còn là một quá trình liên tục và phức tạp. Đánh giá nên tạo điều kiện cho học sinh nhận biết điểm mạnh và yếu của mình, từ đó cải thiện và phát triển. Đồng thời, đánh giá cũng đóng vai trò quan trọng trong việc cung cấp phản hồi và hướng dẫn cho giáo viên để cải thiện phương pháp giảng dạy và hỗ trợ học sinh. Qua đó, đánh giá học sinh góp phần tạo ra một môi trường học tập tích cực, khuyến khích sự phát triển và nâng cao chất lượng giáo dục.

2.2. Quản lý hoạt động đánh giá học sinh

Quản lý hoạt động đánh giá học sinh tại trường tiểu học là một công việc quan trọng và phải được thực hiện một cách chuyên nghiệp và có hệ thống. Để đảm bảo hoạt động đánh giá học sinh được hiệu quả, trường tiểu học cần thiết lập các tiêu chuẩn đánh giá rõ ràng và minh bạch, đồng thời phải hướng đến mục tiêu giáo dục của trường.

Trong quá trình quản lý hoạt động đánh giá học sinh, trường tiểu học cần phải đảm bảo tính công bằng, khách quan và chính xác. Việc đánh giá phải dựa trên nhiều tiêu chí và không chỉ dựa trên kết quả cuối cùng, mà còn phải đánh giá toàn diện các khía cạnh của học sinh như khả năng năng lực, hành vi, thái độ và sự tiến bộ.

Ngoài ra, trường tiểu học cần phải cung cấp cho học sinh và phụ huynh thông tin về hoạt động đánh giá, nhằm tạo sự hiểu biết và đồng ý từ phía họ. Đồng thời, cần có các phương tiện giao tiếp hiệu quả để đưa ra phản hồi và hướng dẫn cho học sinh phát triển.

Quản lý hoạt động đánh giá học sinh cần đảm bảo tính liên tục và phân tích dữ liệu để cải thiện phương pháp giảng dạy và hỗ trợ học sinh. Việc theo dõi tiến trình học tập của học sinh sẽ giúp giáo viên hiểu rõ nhu cầu và khả năng của học sinh, từ đó cung cấp hỗ trợ và giáo dục phù hợp nhất.

Trong bài báo này, tác giả xem quản lý hoạt động đánh giá học sinh tiểu học là quá trình tác động có mục đích, có định hướng của chủ thể quản lý (đứng đầu là Hiệu trưởng nhà trường) đến các đối tượng quản lý (giáo viên, cán bộ nhân viên, học sinh, các bên liên quan...) trong quá trình đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực thông qua việc xây dựng kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra hoạt động đánh giá học sinh, xử lý và phân tích kết quả đánh giá, trao đổi và phản hồi kết quả đánh giá với học sinh và phụ huynh, sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh quá trình dạy học.

3. Thực trạng quản lý hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở các trường tiểu học thành phố Hải Phòng

3.1. Xây dựng kế hoạch tổng thể về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học

Bảng 1. Kết quả khảo sát thực trạng xây dựng kế hoạch tổng thể về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học

Nội dung	Đối tượng	Đơn vị tính	Mức độ thực hiện				Điểm TB	Thứ bậc
			Tốt	Khá	TB	Yếu		
1. Tổ chức cuộc họp thống nhất chủ trương xây dựng kế hoạch đánh giá HS	CBQL	SL	26	52	34	-	2,928	
		%	23,2	46,4	30,4	-		
	Giáo viên	SL	58	303	150	53	2,649	
		%	10,3	53,7	26,6	9,4		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2,788**	**1**
2. Phân công soạn thảo kế hoạch đánh giá HS theo tiếp cận năng lực cho các bộ phận liên quan	CBQL	SL	18	56	38	-	2,822	
		%	16,1	50,0	33,9	-		
	Giáo viên	SL	76	290	163	35	2,722	
		%	13,5	51,4	28,9	6,2		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2,772**	**2**
3. Các bộ phận liên quan triển khai lập kế hoạch theo lộ trình đã quy định	CBQL	SL	15	47	39	11	2,590	
		%	13,4	42,0	34,8	9,8		
	Giáo viên	SL	91	312	141	20	2,839	
		%	16,1	55,3	25,0	3,6		
	Điểm trung bình các đối tượng12						**2,714**	**4**
4. Kiểm tra, đánh giá việc xây dựng kế hoạch tổng thể về đánh giá HS theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	12	31	55	14	2,366	
		%	10,7	27,7	49,1	12,5		
	Giáo viên	SL	28	124	329	83	2,173	
		%	5,0	22,0	58,3	14,7		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2,269**	**5**
5. Phê duyệt Kế hoạch tổng thể về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.	CBQL	SL	22	46	40	4	2,767	
		%	19,6	41,1	35,7	3,6		
	Giáo viên	SL	69	286	167	42	2,676	
		%	12,2	50,7	29,6	7,5		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2,721**	**3**

Qua bảng trên thấy rằng phần lớn các khâu của quản lý xây dựng kế hoạch tổng thể về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực nhận được đánh giá ở mức độ khá.

Trước hết, việc tổ chức cuộc họp thống nhất chủ trương xây dựng kế hoạch đánh giá học sinh là một hoạt động khởi đầu cho việc tổ chức và triển khai đánh giá học sinh. Đây là hoạt động chỉ đạo cần thiết nhằm quán triệt và thống nhất quan điểm tổ chức đánh giá học sinh trong nhà trường từ lớp 1 đến lớp 5. Tuy vậy trong thực tế một số trường chưa tổ chức cuộc họp này, và nếu tổ chức thì cũng còn mang tính thủ tục,

hình thức. Vì thế mà các đối tượng được khảo sát đánh giá việc tổ chức cuộc họp thống nhất chủ trương xây dựng kế hoạch đánh giá học sinh được thực hiện chỉ ở mức khá với điểm đánh giá trung bình $\overline{X}_i$= 2,788.

3.2. Quản lý mục đích hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học

Bảng 2. Kết quả khảo sát thực trạng quản lý mục đích hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học

Mục đích đánh giá	Đối tượng	Đơn vị tính	Mức độ thực hiện				Điểm TB	Thứ bậc
			Tốt	Khá	TB	Yếu		
1. Tổ chức triển khai, quán triệt mục đích đánh giá tới toàn thể các lực lượng tham gia đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	14	41	45	12	2,509	
		%	12,5	36,6	40,2	10,7		
	Giáo viên	SL	72	178	275	39	2,502	
		%	12,8	31,5	48,8	6,9		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2,505**	**3**
2. Đảm bảo cho quá trình đánh giá hỗ trợ GV hoàn thiện hình thức tổ chức quá trình dạy học, đổi mới phương pháp dạy học theo tiếp cận năng lực.	CBQL	SL	17	36	43	16	2,482	
		%	15,2	32,1	38,4	14,3		
	Giáo viên	SL	54	159	294	57	2,373	
		%	9,6	28,2	52,1	10,1		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2,427**	**6**
3. Đảm bảo tạo điều kiện để HS tự nhận xét, tham gia nhận xét bạn học trong lớp, nhận biết hạn chế của bản thân để tự điều chỉnh cách học và rèn luyện.	CBQL	SL	15	30	56	11	2,438	
		%	13,4	26,8	50,0	9,8		
	Giáo viên	SL	70	223	189	82	2,497	
		%	12,4	39,5	33,5	14,6		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2,467**	**5**
4. Đảm bảo tạo cơ hội cho cha mẹ HS tham gia đánh giá quá trình hình thành và phát triển phẩm chất, năng lực của HS	CBQL	SL	10	29	54	19	2,267	
		%	8,9	25,9	48,2	17,0		
	Giáo viên	SL	35	178	275	76	2,305	
		%	6,2	31,6	48,7	13,5		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2,286**	**7**
5. Đảm bảo giúp CBQLGD các cấp kịp thời chỉ đạo các hoạt động GD, đổi mới phương pháp dạy học, phương pháp đánh giá nhằm đạt hiệu quả GD	CBQL	SL	32	43	30	7	2,894	
		%	28,6	38,4	26,8	6,2		
	Giáo viên	SL	129	260	127	48	2,834	
		%	22,9	46,1	22,5	8,5		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2,864**	**1**
6. Đảm bảo các tổ chức xã hội nắm thông tin chính xác, khách quan, phát huy nguồn lực xã hội tham gia đầu tư phát triển GD	CBQL	SL	8	26	60	18	2,213	
		%	7,1	23,2	53,6	16,1		
	Giáo viên	SL	19	174	279	92	2,213	
		%	3,4	30,8	49,5	16,3		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2,213**	**8**
7. Kiểm tra, đánh giá toàn bộ việc thực hiện mục đích đánh giá HS theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	17	35	51	9	2,537	
		%	15,2	31,3	45,5	8,0		
	Giáo viên	SL	59	161	292	52	2,403	
		%	10,5	28,5	51,8	9,2		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2,470**	**4**
8. Điều chỉnh mục đích đánh giá HS theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	12	36	50	14	2,408	
		%	10,7	32,1	44,6	12,5		
	Giáo viên	SL	80	268	185	31	2,704	
		%	14,2	47,5	32,8	5,5		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2,556**	**2**

Có thể nói rằng việc quản lý mục đích đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực có ý nghĩa rất lớn trong quản lý đánh giá học sinh. Hoạt động quản lý này giúp cho CBQL và giáo viên và các lực lượng tham gia đánh giá học sinh nắm được mục đích đánh giá học sinh là gì? Nó có ý nghĩa như thế nào đối với quá trình dạy học?

Số liệu khảo sát thực tế thể hiện tại Bảng 2 cho thấy rằng đa số CBQL và giáo viên được khảo sát đều có ý kiến cho rằng các nội dung quản lý mục đích đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực đang được thực hiện chưa thực sự tốt, chỉ đạt mức trung bình. Đó là các nội dung: Đảm bảo cho quá trình đánh giá hỗ trợ giáo viên hoàn thiện hình thức tổ chức quá trình dạy học, đổi mới phương pháp dạy học theo tiếp cận năng lực; Đảm bảo tạo điều kiện để học sinh tự nhận xét, tham gia nhận xét bạn học trong lớp, nhận biết hạn chế của bản thân để tự điều chỉnh cách học và rèn luyện; Đảm bảo tạo cơ hội cho cha mẹ học sinh tham gia đánh giá quá trình hình thành và phát triển phẩm chất, năng lực của học sinh; Đảm bảo các tổ chức xã hội nắm thông tin chính xác, khách quan, phát huy nguồn lực xã hội tham gia đầu tư phát triển giáo dục; Kiểm tra, đánh giá toàn bộ việc thực hiện mục đích đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Các nội dung này chỉ đạt điểm đánh giá trung bình $\overline{X}_i$ từ 2,213 đến 2,470. Trong các mục đích này thì mục đích Đảm bảo cho quá trình đánh giá hỗ trợ giáo viên hoàn thiện hình thức tổ chức quá trình dạy học, đổi mới phương pháp dạy học theo tiếp cận năng lực là vô cùng quan trọng và là mục đích chủ yếu của hoạt động đánh giá

học sinh. Nếu không thực hiện được mục đích này thì công tác đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực coi như thất bại. Tuy quan trọng như vậy những CBQL và giáo viên nhiều trường tiểu học vẫn chưa nhận thức đầy đủ. Hiệu trưởng nhiều trường còn xem nhẹ mục đích này nên việc quan tâm chỉ đạo giáo viên nghiêm túc thực hiện còn hạn chế.

3.3. Quản lý nội dung đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học

Bảng 3. Kết quả khảo sát thực trạng quản lý nội dung đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học

Nội dung	Đối tượng	Đơn vị tính	Mức độ thực hiện				Điểm TB	Thứ bậc
			Tốt	Khá	TB	Yếu		
1. Lập kế hoạch thiết kế, rà soát, điều chỉnh nội dung đánh giá HS theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	10	32	54	16	2,321	
		%	8,9	28,6	48,2	14,3		
	Giáo viên	SL	32	195	258	79	2,320	
		%	5,7	34,6	45,7	14,0		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2,320**	**5**
2. Ban hành các văn bản chỉ đạo hướng dẫn GV thực hiện nghiêm túc các nội dung đánh giá HS theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	16	36	49	11	2,509	
		%	14,3	32,1	43,8	9,8		
	Giáo viên	SL	41	268	185	70	2,497	
		%	7,3	47,5	32,8	12,4		
	Điểm trung bình các đối tượng34						**2,503**	**4**
3. Phân công nhiệm vụ rõ ràng cho các bộ phận trong thiết kế, rà soát, điều chỉnh nội dung đánh giá HS theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	20	41	48	3	2,695	
		%	17,8	36,6	42,9	2,7		
	Giáo viên	SL	64	208	245	47	2,514	
		%	11,4	36,9	43,4	8,3		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2,604**	**2**
4. Kiểm tra, giám sát việc thực hiện nội dung đánh giá HS theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	14	47	39	12	2,563	
		%	12,5	42,0	34,8	10,7		
	Giáo viên	SL	71	263	190	40	2,647	
		%	12,6	46,6	33,7	7,1		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2,605**	**1**
5. Chỉ đạo điều chỉnh, cải tiến nội dung đánh giá HS theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	18	38	47	9	2,581	
		%	16,1	33,9	42,0	8,0		
	Giáo viên	SL	57	188	265	54	2,439	
		%	10,1	33,3	47,0	9,6		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2,510**	**3**
Điểm trung bình chung							**2,508**	

Với điểm đánh giá trung bình chung của toàn thang đo mức độ thực hiện quản lý nội dung đánh giá học sinh $\overline{X}_i$= 2,508 cho thấy CBQL và giáo viên các trường tiểu học thành phố Hải Phòng đánh giá mức độ thực hiện nội dung quản lý này chỉ đạt mức tương đối khá. Qua đây có thể nói rằng Hiệu trưởng các trường tiểu học có quan tâm đến quản lý nội dung đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực, mặc dù sự quan tâm này chưa thật sự sát sao. Do sự quan tâm chưa cao nên việc thực hiện các nhiệm vụ quản lý của Hiệu trưởng trong quản lý nội dung đánh giá học sinh được CBQL và giáo viên đánh giá ở mức trung bình khá.

3.4. Quản lý phương pháp và quy trình đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học

Quản lý phương pháp đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học

Số liệu cho thấy, việc quản lý phương pháp đánh giá học sinh tại các trường tiểu học thành phố Hải Phòng trong thời gian qua thực hiện chưa được tốt. Trong 5 nội dung quản lý phương pháp đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực thì chỉ có 2 nội dung được CBQL và giáo viên đánh giá mức độ thực hiện đạt loại tương đối khá, đó là: Chỉ đạo tổ trưởng chuyên môn lựa chọn và triển khai các phương pháp đánh giá thích hợp cho từng môn học và hoạt động với điểm đánh giá trung bình $\overline{X}_i$= 2,665; và Xây dựng phương án sử dụng các phương pháp đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực với điểm đánh giá trung bình $\overline{X}_i$= 2,599.

Quản lý quy trình đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học

Số liệu thu được phản ánh thực trạng quản lý quy trình đánh giá học sinh trong các trường tiểu học thành phố Hải Phòng. Xem xét điểm đánh giá trung bình của 4 khâu quản lý quy trình đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực đã chỉ ra rằng dù một số Hiệu trưởng đã có chú ý đến quản lý việc thực hiện quy trình đánh giá học sinh, nhưng phần lớn Hiệu trưởng các trường tiểu học không thực hiện tốt các nội dung quản lý quy

trình đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực. Hiệu trưởng nhiều trường tiểu học đã không tổ chức cho giáo viên thống nhất xác định quy trình đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực để áp dụng cho toàn trường. Điều này cho thấy Ban Giám hiệu nhiều trường chưa nhận thức đầy đủ sự cần thiết phải xây dựng và thực hiện quy trình đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Chính vì vậy mà 4 nội dung quản lý quy trình đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực đều được CBQL và giáo viên đánh giá mức độ thực hiện đạt loại trung bình với điểm đánh giá $\overline{X}_i$ chỉ dao động trong khoảng 2,105 đến 2,240.

Quản lý các điều kiện đảm bảo hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học

Trong những năm qua, việc quản lý các diều kiện về chế độ chính sách, cơ sở vật chất và tài chính phục vụ cho hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở các trường tiểu học thành phố Hải Phòng nhìn chung thực hiện chưa tốt. Kết quả khảo sát tại Bảng trên cho thấy điểm đánh giá trung bình của thực trạng quản lý các điều kiện phục vụ cho hoạt động đánh giá học sinh nằm trong khoảng 2,382 - 2,840, nghĩa là mức độ thực hiện quản lý các điều kiện chỉ đạt trung bình khá. Thực tế hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở các trường tiểu học thành phố Hải Phòng cho thấy CSVC phục vụ cho hoạt động đánh giá học sinh hiện nay còn nhiều hạn chế, thiếu thiết bị phục vụ cho hoạt động đánh giá. Nguồn lực tài chính cho hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở các trường tiểu học thành phố Hải Phòng còn có những bất cập: tài chính chi cho người tham gia hoạt động đánh giá học sinh chủ yếu là chi theo chế độ.

Quản lý hoạt động thu thập và xử lý dữ liệu đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học

Bảng 5. Kết quả khảo sát thực trạng quản lý hoạt động thu thập và xử lý dữ liệu đánh giá học sinh rtheo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học

Nội dung	Đối tượng	Đơn vị tính	Mức độ thực hiện				Điểm TB	Thứ bậc
			Tốt	Khá	TB	Yếu		
1. Xây dựng lịch trình các giai đoạn thi, kiểm tra cho từng môn học, hoạt động trong năm học	CBQL	SL	31	47	28	6	2.921	
		%	27.7	42.0	25.0	5.3		
	Giáo viên	SL	82	310	143	29	2.789	
		%	14.5	55.0	25.4	5.1		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2.855**	**6**
2. Thông báo công khai lịch trình thi, kiểm tra của từng môn học, hoạt động cho giáo viên và học sinh	CBQL	SL	37	50	25	-	3.108	
		%	33.1	44.6	22.3	-		
	Giáo viên	SL	102	300	131	31	2.839	
		%	18.1	53.2	23.2	5.5		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2.973**	**3**
3. Chỉ đạo giáo viên xác định phương pháp đánh giá và ra đề thi, kiểm tra	CBQL	SL	26	43	32	11	2.750	
		%	23.2	38.4	28.6	9.8		
	Giáo viên	SL	80	256	197	31	2.683	
		%	14.2	45.4	34.9	5.5		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2.716**	**9**
4. Chỉ đạo tổ trưởng chuyên môn thẩm định lại đề thi, kiểm tra do giáo viên bộ môn soạn thảo.	CBQL	SL	30	41	34	7	2.840	
		%	26.8	36.6	30.4	6.2		
	Giáo viên	SL	97	304	139	24	2.840	
		%	17.2	53.9	24.6	4.3		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2.840**	**7**
5. Phê duyệt bộ đề thi đã thẩm định.	CBQL	SL	29	42	33	8	2.822	
		%	25.9	37.5	29.5	7.1		
	Giáo viên	SL	114	319	116	15	2.944	
		%	20.2	56.6	20.6	2.6		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2.883**	**5**
6. Phân công nhiệm vụ cho các bộ phận và cá nhân phục vụ thi, kiểm tra	CBQL	SL	38	49	25	-	3.116	
		%	33.9	43.8	22.3	-		
	Giáo viên	SL	107	305	123	29	2.870	
		%	19.0	54.1	21.8	5.1		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2.993**	**2**
7. Giám sát quá trình thi, kiểm tra	CBQL	SL	27	53	32	-	2.955	
		%	24.1	47.3	28.6	-		
	Giáo viên	SL	99	310	130	25	2.858	
		%	17.6	55.0	23.0	4.4		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2.906**	**4**
8. Tổ chức chỉ đạo khâu chấm bài thi, kiểm tra, xử lý dữ liệu và viết báo cáo tổng kết đánh giá năng lực HS	CBQL	SL	36	45	30	1	3.035	
		%	32.1	40.2	26.8	0.9		
	Giáo viên	SL	76	236	217	35	2.626	
		%	13.5	41.8	38.5	6.2		
	Điểm trung bình các đối tượng0						**2.830**	**8**
9. Chỉ đạo công bố kết quả thi, kiểm tra cho học sinh, giáo viên và các cấp quản lý	CBQL	SL	39	54	19	-	3.178	
		%	34.8	48.2	17.0	-		
	Giáo viên	SL	122	311	108	23	2.942	
		%	21.6	55.1	19.2	4.1		
	Điểm trung bình các đối tượng						**3.060**	**1**

Kết quả khảo sát tại Bảng trên cho thấy công tác quản lý hoạt động thu thập và xử lý dữ liệu đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở các trường tiểu học thành phố Hải Phòng được các đối tượng khảo sát đánh giá khá thống nhất về mức độ thực hiện các khâu quản lý hoạt động này với điểm đánh giá trung bình của 9 khâu quản lý dao động trong khoảng 2,716 đến 3,060, tức đạt loại khá.

Kiểm tra đánh giá việc thực hiện đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học

Bảng 6. Kết quả khảo sát thực trạng kiểm tra đánh giá việc thực hiện đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học

Nội dung	Đối tượng	Đơn vị tính	Mức độ thực hiện				Điểm TB	Thứ bậc
			Tốt	Khá	TB	Yếu		
1. Xác định rõ mục đích kiểm tra, đánh giá	CBQL	SL	13	31	44	24	2,295	
		%	11.6	27.7	39.3	21.4		
	Giáo viên	SL	32	197	301	34	2,403	
		%	5.7	34.9	53.4	6.0		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2,349**	**6**
2. Xây dựng các tiêu chí kiểm tra đánh giá hoạt động đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	6	38	47	21	2,260	
		%	5.4	33.9	42.0	18.7		
	Giáo viên	SL	22	119	310	113	2,089	
		%	3.9	21.1	55.0	20.0		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2,174**	**7**
3. Kiểm tra nội dung đánh giá HS theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	13	32	49	18	2,357	
		%	11.6	28.6	43.7	16.1		
	Giáo viên	SL	18	214	305	27	2,395	
		%	3.2	37.9	54.1	4.8		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2,376**	**5**
4. Kiểm tra việc sử dụng các phương pháp và công cụ đo lường đánh giá HS theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	10	30	56	16	2,303	
		%	8.9	26.8	50.0	14.3		
	Giáo viên	SL	43	220	271	30	2,489	
		%	7.6	39.0	48.1	5.3		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2,396**	**4**
5. Kiểm tra các điều kiện hỗ trợ cho hoạt động đánh giá HS theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	12	35	40	25	2,304	
		%	10.7	31.3	35.7	22.3		
	Giáo viên	SL	32	301	202	29	2,597	
		%	5.7	53.4	35.8	5.1		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2,450**	**3**
6. Tổng kết hoạt động đánh giá, rút kinh nghiệm	CBQL	SL	27	37	38	10	2,724	
		%	24.1	33.1	33.9	8.9		
	Giáo viên	SL	30	199	297	38	2,392	
		%	5.3	35.3	52.7	6.7		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2,558**	**1**
7. Đề xuất biện pháp phù hợp để nâng cao chất lượng và hiệu quả của đánh giá HS theo tiếp cận năng lực	CBQL	SL	19	33	42	18	2,472	
		%	16.9	29.5	37.5	16.1		
	Giáo viên	SL	48	202	279	35	2,466	
		%	8.5	35.8	49.5	6.2		
	Điểm trung bình các đối tượng						**2,469**	**2**

Kết quả khảo sát tại Bảng trên cho thấy thực trạng kiểm tra, giám sát hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở các trường tiểu học thành phố Hải Phòng được CBQL và giáo viên đánh giá việc thực hiện nội dung này đạt mức trung bình với điểm đánh giá trung bình $\overline{X}_i$ nằm trong khoảng 2,174 - 2,558. Trong đó có nội dung đạt điểm đánh giá trung bình cao nhất là "Tổng kết hoạt động đánh giá, rút kinh nghiệm" với điểm đánh giá trung bình $\overline{X}_i$= 2,558.

4. Kết luận

Quản lý hoạt động đánh giá kết quả đạt được để có những điều chỉnh thích hợp, nâng cao hiệu quả của hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở các trường tiểu học thành phố Hải Phòng. Hoạt động kiểm tra đánh giá kết quả hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở các trường tiểu học thành phố Hải Phòng phải được tiến hành qua các thời điểm chính là: trong quá trình tổ chức thực hiện đánh giá và ngay sau khi kết thúc hoạt động đánh giá. Tuy nhiên, việc kiểm tra, đánh giá hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở các trường tiểu học thông qua các kênh thông tin khác nhau tuy là một khâu cần thiết nhưng hiện chưa được thực hiện. Thực trạng quản lý đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực tại các trường tiểu học thành phố Hải Phòng cho thấy hoạt động này đã có những kết quả tích cực, đó là CBQL và giáo viên bước đầu đã có nhận thức về vai trò, tầm quan trọng của mục tiêu, nội dung, yêu cầu, tác dụng của đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực. Tuy nhiên, hoạt động này vẫn còn tồn tại nhiều vấn đề như: nhận thức của CBQL, giáo viên, cha mẹ học sinh về vai trò của đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực trong dạy học chưa đúng; việc xây dựng kế hoạch đánh giá chưa khoa học; giáo viên chưa nắm chắc quy trình đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực; việc đánh giá sự hình thành các năng lực, phẩm chất của học sinh còn cảm tính, thiếu cơ sở; việc cung cấp các thông tin phản hồi đến cha mẹ học sinh chưa hiệu quả. Lãnh đạo nhiều trường chưa thực hiện đầy đủ những nội dung quản lý. Mức độ thực hiện nhiều nội dung

quản lý được đánh giá, xếp loại ở mức độ trung bình còn cao. Có một số Hiệu trưởng chưa thực hiện một số nội dung quản lý đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực và chưa thực hiện đầy đủ các chức năng quản lý của mình.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Hồ Sỹ Anh (2013), "Tìm hiểu về kiểm tra, đánh giá học sinh và đổi mới kiểm tra, đánh giá học sinh theo hướng tiếp cận năng lực", Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, Số 50 (2013).

[2] Trần Bá Hoành (1996), Đánh giả trong giáo dục, Bộ GD & ĐT, Hà Nội.

[3] Nguyễn Công Khanh (chủ biên) (2014), Tài liệu kiểm tra đánh giá trong giáo dục (dành cho giáo viên phổ thông), Hà Nội.

[4] Nguyễn Công Khanh (2004), Đánh giá và đo lường trong khoa học xã hội: Quy trình, kỹ thuật thiết kế, thích nghi, chuẩn hóa công cụ đo, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.

[5] Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., van der V. & Cees P. M. (2006), "The Wheel of Competency Assessment: Presenting Quality Criteria for Competency Assessment Programs", Studies in Educational Evaluation, 32 (2), 153.

[6] Baughman, J. A., Brumm, T. J., & Mickelson, S. K. (2012), "Student professional development: Competency-based learning and assessment", The Journal of Technology Studies, 38, 115-127.

[7] Birenbaum, M., Breuer, K., Cascallar, E., Dochy, F., Dori, Y., Ridgway, J., & Wiesemes, R. (2006), "Position paper. A learning integrated assessment system", Educational Research Review, 1, 61.

[8] Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7-74.

[9] Popham, W. J. (2008). Transformative assessment. ASCD.

[10] Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning—tensions and synergies. Curriculum Journal, 16(2), 207-223.

[11] Shepard, L. A. (2006). Classroom assessment. In R. L. Brennan (Ed.), Educational Measurement (4th ed., pp. 843-897). American Council on Education/Praeger.

ABSTRACT

The current situation of managing the assessment of primary school students through a competency-based approach in primary schools in Hai Phong city

Student assessment plays a crucial role in the education and management of schools. The ultimate goal of student assessment is to enhance the quality of education, curriculum, and educational outcomes. Assessing students provides information to management levels for directing and organizing educational activities, as well as facilitating regular adjustments to improve the quality of education. In practice, the competency-based approach to student assessment in primary schools in Hai Phong city has achieved some positive results. School administrators and teachers have recognized the role and significance of the objectives, content, requirements, and effects of competency-based student assessment. However, there are still several issues to address. These include the inconsistent understanding of the role of competency-based student assessment in the teaching process, the lack of scientifically designed assessment plans, insufficient teacher proficiency in the process of competency-based student assessment, subjective and inadequate foundations in assessing students' competencies and qualities, and the relatively low effectiveness of providing feedback to parents.

Keywords: *Assessment; primary school students; assessment management; competency; Hai Phong city.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 5, pp. 138-145
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn
DOI: 10.53750/jem23.v15.n5.138

ẢNH HƯỞNG CỦA CHÍNH SÁCH HỖ TRỢ TỪ NHÀ TRƯỜNG VÀ MÔI TRƯỜNG HỌC ĐẾN KẾT QUẢ HỌC TIẾNG ANH CỦA SINH VIÊN

Nguyễn Văn Tường[1], Thị Ngọc Dung[2], Phan Nguyễn Đông Trường[3]

Tóm tắt. Biết viết này sử dụng phương pháp nghiên cứu chính là điều tra bằng bảng hỏi và xử lý số liệu thống kê bằng phần mềm SPSS 20.0 để tìm hiểu về mức độ ảnh hưởng của các chính sách hỗ trợ từ nhà trường và môi trường học tiếng Anh đến kết quả học tiếng Anh của sinh viên Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh (năm học 2022-2023). Kết quả nghiên cứu cho thấy đa số sinh viên có kết quả học tiếng Anh xếp loại ở mức trung bình khá và khá (chiếm 64.8%), sinh viên các nhóm ngành ngoại ngữ và khu vực học có điểm học tiếng Anh cao hơn sinh viên các nhóm ngành còn lại. Đồng thời, sinh viên đánh giá khá tốt về chính sách hỗ trợ của nhà trường và môi trường học tiếng Anh của nhà trường. Chính sách hỗ trợ của nhà trường và môi trường học tiếng Anh có ảnh hưởng đến 32.8% sự thay đổi điểm số học tiếng Anh của sinh viên.

Từ khóa: *Kết quả học tiếng Anh, chính sách hỗ trợ của nhà trường, môi trường học tiếng Anh, sinh viên, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM.*

1. Đặt vấn đề

Ngôn ngữ là một chìa khóa kết nối của con người. Nếu muốn hỏi hoặc tìm hiểu về ai đó, chúng ta phải giao tiếp được với họ thông qua ngôn ngữ. Hơn nữa, chúng ta đang sống trong một thế giới đa ngôn ngữ, nơi mà các kết nối đã trở nên quan trọng hơn bao giờ hết. Toàn cầu hóa trở thành xu hướng chung cho tất cả các quốc gia và việc biết một ngôn ngữ thứ hai sẽ mở ra cơ hội trở thành một phần của cộng đồng đa văn hóa và cơ hội tìm hiểu thêm về thế giới xung quanh (Tilavova, 2021).

Trong các loại ngoại ngữ, tiếng Anh là ngôn ngữ của khoa học, hàng không, máy tính, ngoại giao và du lịch. Biết tiếng Anh giúp cá nhân gia tăng cơ hội có được một công việc tốt trong một công ty đa quốc gia hoặc tìm việc làm ở nước ngoài. Nó cũng là ngôn ngữ giao tiếp quốc tế, phương tiện truyền thông và internet, vì vậy học tiếng Anh rất quan trọng để giao tiếp xã hội, giải trí cũng như công việc. Xác định được vai trò quan trọng của việc dạy và học ngoại ngữ nói chung, tiếng Anh nói riêng đối với sự phát triển kinh tế - xã hội quốc gia, Chính phủ đã triển khai đề án "Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân, giai đoạn 2008 – 2020", sau đó điều chỉnh và bổ sung thành "Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2017 – 2025" theo Quyết định số 2080/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ. Theo đó, Bộ GD&ĐT ra Quyết định số 2658/QĐ-BGDĐT ngày 23/7/2018 về việc ban hành Kế hoạch triển "khai Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2017-2025". Sau đó, Bộ GD&ĐT ban hành Công văn số 4536/BGDĐT-GDCTHSSV ngày 04/10/2019 về việc hướng dẫn triển khai thực hiện phong trào học tiếng Anh, xây dựng và phát triển môi trường học và sử dụng ngoại ngữ, Công văn số 1439/BGDĐT-GDCTHSSV ngày 27/4/2020 về việc tiếp tục đẩy mạnh triển khai thực hiện phong trào học tiếng Anh trong các nhà trường. Hằng năm, Bộ GD&ĐT cũng ban hành công văn về việc hướng dẫn

Ngày nhận bài: 15/03/2023. Ngày nhận đăng: 27/05/2023.
[1,2]Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh
[3]Hệ thống Giáo dục Vinschool, Cơ sở Central Park, Thành phố Hồ Chí Min
Tác giả liên hệ: Nguyễn Văn Tường. Địa chỉ e-mail: tuongnguyen@hcmussh.edu.vn

nhiệm vụ trọng tâm của Đề án Ngoại ngữ Quốc gia và đề xuất Kế hoạch triển khai tại đơn vị và công văn hướng dẫn triển khai nhiệm vụ hằng năm nhằm thực hiện Đề án Ngoại ngữ Quốc gia. Như vậy, việc dạy và học ngoại ngữ, đặc biệt là tiếng Anh đã trở thành nhiệm vụ quốc gia, và một trong những nhiệm vụ trọng điểm của ngành GD&ĐT.

Trong giáo dục đại học, năng lực ngoại ngữ nói chung và tiếng Anh nói riêng là tiêu chí bắt buộc để sinh viên đủ điều kiện xét tốt nghiệp ra trường. Do đó, việc học tiếng Anh càng trở nên quan trọng đối với sinh viên đại học. Mặc dù vậy, tiếng Anh cũng trở thành một rào cản không nhỏ đối với sinh viên, không ít sinh viên không tốt nghiệp đúng hạn vì chưa đạt chuẩn đầu ra tiếng Anh. Trường Đại học Khoa Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM là một trong những cơ giáo dục đại học đào tạo nhiều ngành ngoại ngữ nhất cả nước, hằng năm nhà trường tuyển sinh xấp xỉ 4000 sinh viên chính quy, theo thống kê tỉ lệ sinh viên tốt nghiệp đúng hạn của nhà trường là khá thấp. Có nhiều nguyên nhân dẫn đến sinh viên tốt nghiệp trễ hạn, trong đó nguyên nhân sinh viên chưa đạt chuẩn trình độ ngoại ngữ chiếm đa số. Nghiên cứu của nhóm tác giả Nguyễn Văn Tường và cộng sự (2021) khảo sát 307 sinh viên chưa tốt nghiệp đúng hạn tại Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM đã chỉ ra có 218 sinh viên (71%) chưa đạt yêu cầu về ngoại ngữ. Do đó, việc nâng cao kết quả học ngoại ngữ nói chung và tiếng Anh nói riêng cho sinh viên là một yêu cầu bức thiết tại Trường Đại học Khoa Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM.

Để nâng cao kết quả học tiếng Anh của sinh viên, việc tìm hiểu về các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả học tiếng Anh của sinh viên là việc rất quan trọng, đây là cơ sở thực tiễn để đề xuất các giải pháp nâng cao hiệu quả học tiếng Anh cho sinh viên. Có nhiều nghiên cứu chỉ ra các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả học tiếng Anh của sinh viên, các yếu tố này thường chia thành hai nhóm: các yếu tố chủ quan (như chiến lược học tập, năng lực tự học, niềm tin vào năng lực bản thân, . . .) và các yếu tố khách quan (như môi trường học tập, chính sách hỗ trợ của nhà trường, điều kiện kinh tế gia đình, . . .). Nghiên cứu này trả lời cho câu hỏi: Chính sách hỗ trợ và môi trường học tập ngoại ngữ có tác động như thế nào đến kết quả học tiếng Anh của sinh viên Trường Đại học Khoa Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM.

2. Khái niệm công cụ

2.1. Kết quả học tiếng Anh

Kết quả học tập nói chung và kết quả học tiếng Anh nói riêng có thể được đo lường thông qua điểm trung bình cộng của môn học, hoặc có thể do sinh viên tự đánh giá về quá trình học tập và kết quả tìm kiếm việc làm (dẫn theo Nguyễn Đình Thọ và cộng sự, 2009). Young và cộng sự (2003) định nghĩa hiệu quả học tập là sự tự đánh giá của người học về kiến thức tổng thể mà họ đạt được, các kỹ năng và khả năng của họ được phát triển, sự nỗ lực mà họ đã bỏ ra trong một bối cảnh học tập cụ thể so với các bối cảnh học tập khác. Trần Kiều (2005), dù hiểu theo nghĩa nào thì kết quả học tập cũng đều thể hiện ở mức độ đạt được các mục tiêu của dạy học, trong đó bao gồm 3 mục tiêu lớn là: nhận thức, hành động, xúc cảm. Với từng môn học thì các mục tiêu trên được cụ thể hóa thành các mục tiêu về kiến thức, kỹ năng, thái độ. Ở Việt Nam, khi nghiên cứu về kết quả học tập, có nhiều tác giả đồng ý với quan kết quả học tập là hiệu quả từ hoạt động học tập do người học tự đánh giá: Nguyễn Thị Mai Trang và cộng sự (2008), Võ Thị Tâm (2010), Nguyễn Văn Phúc và cộng sự (2013), Nguyễn Thị Phương Thảo (2014), Vũ Thúy Anh (2014), Lê Đình Hải (2016), Đinh Thị Hóa và cộng sự (2018),. . . Mặt khác, cũng có một số tác giả đánh giá kết quả học tập bằng điểm trung bình cộng của môn học như: Nguyễn Công Toàn và cộng sự (2015), Nguyễn Thị Thu An và cộng sự (2016). Trong nghiên cứu này, kết quả học tiếng Anh của sinh viên được đo lường bằng điểm trung bình kết quả học tiếng Anh ở học kì gần nhất của sinh viên trên thang 10.

2.2. Chính sách hỗ trợ của nhà trường và môi trường học tiếng Anh

Nghiên cứu của Reynolds và cộng sự (2014) và Hattie (2009) cùng chỉ ra các chính sách và chủ trương giáo dục của nhà trường, khu vực và quốc gia là nhân tố quan trọng trong việc phát triển và định hình cho các hoạt động của trường học cũng như ảnh hưởng đến kết quả học tập của học sinh sinh viên. Nghiên cứu

của Kyriakides và cộng sự (2015) cũng đã cho thấy mức độ ảnh hưởng của các chính sách giáo dục đến với nhà trường là trực tiếp và đến với kết quả học tập của người học là gián tiếp. Trong nghiên cứu của Hattie (2009); Kyriakides và cộng sự (2010) cũng cho thấy mối liên hệ chặt chẽ giữa chính sách, chủ trương nhà trường đến hoạt động quản lý dạy học, phát triển đường lối quản lý và kết quả học tập của người học. Trong nghiên cứu thực nghiệm của các nhóm nghiên cứu Kyriakides và Creemers (2010); Lüftenegger và cộng sự (2012), những chủ trương và chính sách nhà trường có tác động trực tiếp đến kết quả học tập của người học và hoạt động quản lý dạy học. Như vậy, chính sách hỗ trợ của nhà trường là những chủ trương được cụ thể hóa thành những văn bản pháp lý như quy chế đào tạo, quy định về công tác cố vấn học tập, quy định về trình độ ngoại ngữ, quy định về học bổng và các quy định khác có liên quan đến việc hỗ trợ sinh viên trong quá trình học tập.

Trong nghiên cứu của Alzubaidi và cộng sự (2014), môi trường học ngoại ngữ được xây dựng dựa trên lý thuyết về môi trường học tập và những ảnh hưởng của nó đến quá trình giảng dạy tiếng Anh của Anderson và Walberg (1968) và thang đo môi trường lớp học của Trickett và Moos (1973). Trong nghiên cứu này, tác giả Alzubaidi và cộng sự (2014) tập trung điều tra về tương tác giữa người học và môi trường học tập (bao gồm: Sự gắn kết của các học sinh trong lớp; Sự hỗ trợ của Giáo viên; Mức độ tham gia của người học trong tiết học; Nỗ lực tìm hiểu bài học; Định hướng các nhiệm vụ học tập; Sự hợp tác giữa các bên; Sự bình đẳng). Bên cạnh đó, nghiên cứu của Lodhi và cộng sự (2019) lại tập trung vào mức độ hiệu quả của việc vận hành trường học trong giảng dạy tiếng Anh (bao gồm: Chương trình đào tạo, học cụ; Các nhân viên nhà trường, nhiệm vụ và biểu hiện của họ; Năng lực Giáo viên). Theo đó, môi trường học tiếng Anh là sự tương tác tích cực giữa tổ chức hoạt động của nhà trường với các thành viên có liên quan, trong đó giáo viên, người học giữ vai trò then chốt.

3. Mẫu và phương pháp nghiên cứu

3.1. Mẫu nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng phương pháp chọn mẫu ngẫu nhiên theo xác suất. Kích cỡ mẫu trong nghiên cứu này tính theo công thức được phát triển bởi Watson (2001), với độ tin cậy 95% và biến giá trị 50% cho tổng dân số từ 10.000 đến 15.000 người thì kích cỡ mẫu tối thiểu để đảm bảo tính đại diện nằm trong khoảng từ 385 đến 390 người. Theo số liệu thống kê của Phòng Công tác sinh viên, trong năm học 2022 – 2023, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM có xấp xỉ 14.000 sinh viên chính quy. Áp dụng công thức tính kích cỡ mẫu nêu trên, nghiên cứu này đã nhận được sự đồng ý trả lời của 539 sinh viên, cỡ mẫu này là phù hợp và có thể đại diện cho tổng mẫu. Việc thu thập dữ liệu, nhóm nghiên cứu đã tiến hành bằng hình thức online, phiếu khảo sát được thiết kế trên giao diện Google Form và chia sẻ tới sinh viên thông qua các kênh như: fanpage của trường, fanpage các đơn vị đào tạo, Hội sinh viên, Đoàn thanh niên và đội ngũ giảng viên trong trường.

3.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng phương pháp điều tra bằng bảng hỏi và phương pháp xử lý dữ liệu thống kê bằng phần mềm SPSS 20.0.

Kết quả học tiếng Anh của sinh viên được đánh giá bằng thang đo tỉ lệ. Cụ thể, chúng tôi đặt câu hỏi mở, mời sinh viên ghi cụ thể kết quả học tiếng Anh của họ ở học kì gần nhất, kết quả này là điểm trung bình được tính trên thang điểm 10, sinh viên sẽ ghi cụ thể điểm trung bình môn tiếng Anh của họ.

Căn cứ vào Khoản 2, Điều 25, cách tính điểm đánh giá bộ phận, điểm học phần theo Quyết định số 268/QĐ-XHNV-ĐT ngày 14/7/2020 của Hiệu trưởng Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM về việc "Ban hành quy chế đào tạo trình độ đại học", kết quả học tiếng Anh của sinh viên được đánh giá và xếp loại (Bảng 1).

Thang đo về các cơ chế - chính sách hỗ trợ sinh viên trong học tập của nhà trường do nhóm nghiên cứu xây dựng dựa trên cơ sở lý luận và thực tiễn các chính sách hỗ trợ sinh viên của Trường Đại học Khoa học

Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM. Thang đo bao gồm 6 biến quan sát với 5 mức độ lựa chọn: (1) = Hoàn toàn không đúng; (2) = Không đúng; (3) = Đúng một phần; (4) = Đúng; (5) = Hoàn toàn đúng. Thang đo này được đánh giá dựa trên điểm trung bình, điểm trung bình càng cao thì sinh viên càng đồng ý rằng các cơ chế, chính sách hỗ trợ sinh viên của Nhà trường đã được thực hiện tốt, và ngược lại.

Bảng 1. Các mức độ xếp loại trong đánh giá kết quả học tiếng Anh của sinh viên

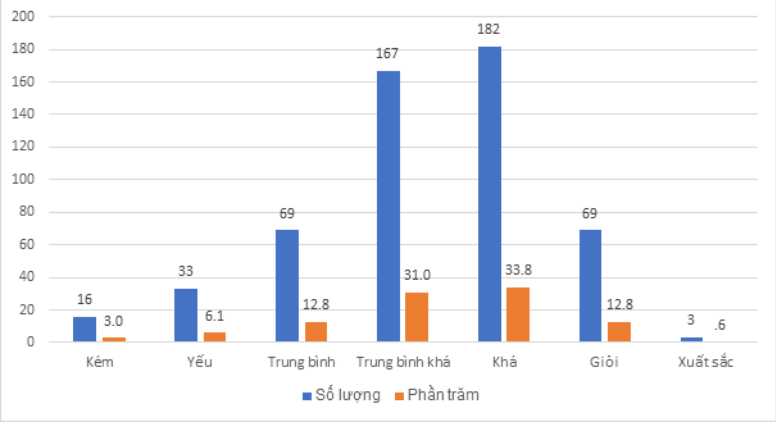
STT	Thang điểm 10	Thang điểm chữ	Thang điểm 4	Xếp loại
1	Từ 9.0 đến 10	A^+	4	Xuất sắc
2	Từ 8.5 đến dưới 9.0	A	3.7	Giỏi
3	Từ 8.0 đến dưới 8.5	B^+	3.5	
4	Từ 7.0 đến dưới 8.0	A	4	Khá
5	Từ 6.0 đến dưới 7.0	C^+	2.5	Trung bình khá
6	Từ 5.5 đến dưới 6.0	C	2	Trung bình
7	Từ 5.0 đến dưới 5.5	D^+	1.5	
8	Từ 4.0 đến dưới 5.0	D	1	Yếu
9	Dưới 4.0	F	0	Kém

Thang đo môi trường học tiếng Anh của sinh viên mà nhóm nghiên cứu sử dụng trong nghiên cứu này được phát triển bởi Lodhi và cộng sự (2019). Các mệnh đề được đánh giá với 5 mức độ lựa chọn: (1) = Không phản hồi; (2) = Không chắc chắn; (3) = Không, không thực sự; (4) = Có, có thể; (5) = Có, chắc chắn. Thang đo này cũng được đánh giá dựa trên điểm trung bình, điểm trung bình càng cao thì sinh viên càng chắc chắn rằng môi trường học tập tiếng Anh là phù hợp.

Kết quả kiểm định độ tin cậy thang đo bằng hệ số Cronbach's Alpha cho thấy: thang đo cơ chế, chính chính hỗ trợ của nhà trường (gồm 6 biến quan sát) có hệ số Cronbach's Alpha là 0.821 và tương quan biến – tổng biến thiên trong khoảng từ 0.45 đến 0.65; thang đo môi trường học tiếng Anh (gồm 4 biến quan sát) với hệ số Cronbach's Alpha là 0.824 và tương quan biến – tổng biến thiên trong khoảng từ 0.62 đến 0.69. Kết quả này phù hợp với các tiêu chí kiểm định độ tin cậy thang đo.

4. Kết quả nghiên cứu thực tiễn

4.1. Kết quả học tiếng Anh của sinh viên Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh



Biểu đồ 1. Kết quả học tiếng Anh của sinh viên xét theo các mức xếp loại

Kết quả số liệu biểu đồ 1 cho thấy, trong 539 sinh viên trả lời khảo sát, có 182 sinh viên có kết quả học tiếng Anh xếp loại khá (chiếm 33.8%); 167 sinh viên có kết quả học tiếng Anh xếp loại trung bình khá (chiếm 31%); có 69 sinh viên đạt xếp loại trung bình và 69 sinh viên đạt xếp loại giỏi (đều chiếm 12.8%);

có 49 sinh viên đạt xếp loại yếu và kém (chiếm 9.1%); và chỉ có 3 sinh viên có kết quả học tiếng Anh xếp loại xuất sắc (chiếm 0.6%). Như vậy, đại đa số sinh viên tham gia vào khảo sát này có kết quả học tiếng Anh ở mức xếp loại trung bình khá và khá (chiếm 64.8%). Đây là kết quả điểm trung bình học tiếng Anh ở học kì gần nhất do sinh viên tự trả lời.

Bảng 2. Kết quả học tiếng Anh của sinh viên xét theo ngành học

Đặc điểm khách thể		N	M	SD	Levene Statistic (sig.)	F (sig.) hoặc Welch (sig.)	Post Hoc Tests (sig.)
Ngành học	Khoa học giáo dục (Giáo dục học, Quản lý giáo dục) (M1)	97	6.45	1.25	2.131 (0.076) >0.05	F (9.612) sig.=0.000	M3>M1 (0.000) M4>M1 (0.002) M3>M2 (0.000) M4>M2 (0.001) M3>M5 (0.000) M4>M5 (0.000)
	Khoa học hành vi (Tâm lý học, Tâm lý học giáo dục) (M2)	95	6.41	1.20			
	Ngoại ngữ (M3)	193	7.03	.99			
	Khu vực học (M4)	87	6.99	1.08			
	Các ngành khoa học xã hội và nhân văn còn lại (M5)	67	6.34	1.34			

Kết quả số liệu bảng 2 cho thấy, có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về kết quả học tiếng Anh của sinh viên xét theo ngành học. Cụ thể, sinh viên nhóm ngành ngoại ngữ và sinh viên nhóm ngành khu vực học có kết quả học tiếng anh cao hơn sinh viên các nhóm ngành khoa học giáo dục, khoa học hành vi, và các ngành khoa học xã hội, nhân văn còn lại.

4.2. Chính sách hỗ trợ và môi trường học tiếng Anh cho sinh viên Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh

Kết quả số liệu bảng 3 cho thấy, điểm trung bình đánh giá về chính sách hỗ trợ sinh viên của Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM là 3.69, điều này có nghĩa là đa sinh viên tham gia khảo sát đều khá đồng thuận về việc nhà trường đã triển khai một số chính sách hỗ trợ sinh viên trong quá trình học tiếng Anh. Ví dụ, sinh viên nhận được các chính sách hỗ trợ sinh viên vay vốn đóng học phí hoặc kéo dài thời hạn đóng học phí (ĐTB=3.70); sinh viên được gia hạn thời gian nộp minh chứng trình độ ngoại ngữ (ĐTB=3.77); sinh viên nhận được sự tư vấn, tham vấn miễn phí từ thầy cô hoặc chuyên viên tham vấn khi gặp khó khăn về học tập, việc làm, sức khỏe tinh thần (ĐTB=3.78); sinh viên nhận được chính sách cứu xét của nhà trường khi bị kỷ luật nhưng vẫn có mong muốn tiếp tục học tập (như cảnh cáo học vụ, đình chỉ, buộc thôi học) (ĐTB=3.83).

Bảng 3. Kết quả điểm trung bình và độ lệch chuẩn đánh giá của sinh viên về cơ chế, chính sách hỗ trợ sinh viên học tiếng Anh của nhà trường

STT	Cơ chế, chính sách hỗ trợ của nhà trường	Khoảng điểm*	ĐTB	SD
C4	Tổng	$1 \rightarrow 5$	3.69	.694
C4.1	Sinh viên nhận được các chính sách hỗ trợ sinh viên vay vốn đóng học phí hoặc kéo dài thời hạn đóng học phí	$1 \rightarrow 5$	3.70	.997
C4.2	Sinh viên nhận được học bổng bằng hiện kim từ các chương trình khuyến học dành cho sinh viên có hoàn cảnh khó khăn	$1 \rightarrow 5$	3.69	.864
C4.3	Sinh viên nhận được sự tư vấn, tham vấn miễn phí từ thầy cô hoặc chuyên viên tham vấn khi gặp khó khăn về học tập, việc làm, sức khỏe tinh thần...	$1 \rightarrow 5$	3.78	.767
C4.4	Sinh viên nhận được chính sách cứu xét của nhà trường khi bị kỷ luật nhưng vẫn có mong muốn tiếp tục học tập (như cảnh cáo học vụ, đình chỉ, buộc thôi học...)	$1 \rightarrow 5$	3.83	1.000
C4.5	Sinh viên được tham gia vào các lớp bồi dưỡng về năng lực ngoại ngữ nhằm đáp ứng điều kiện xét tốt nghiệp	$1 \rightarrow 5$	3.40	1.105
C4.6	Sinh viên được gia hạn thời gian nộp minh chứng trình độ ngoại ngữ	$1 \rightarrow 5$	3.77	.970

*: (1) = hoàn toàn không đúng; (2) = không đúng; (3) = đúng một phần; (4) = đúng; (5) = hoàn toàn đúng

Từ kết quả số liệu bảng 4 có thể thấy, đa số sinh viên đều khá chắc chắn về môi trường học tiếng Anh là phù hợp tại Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM (ĐTB=3.73). Trong đó, sinh viên đánh giá nhà trường, thầy cô có chiến lược giảng dạy và kế hoạch bài học có lợi cho việc học tiếng Anh của sinh viên (ĐTB=3.81); sinh viên nhận thức được hiệu quả của các chiến lược giảng dạy tiếng Anh của nhà trường và thầy Cô (ĐTB=3.79); sinh viên cũng cho rằng môi trường học tập ổn định, năng động và dễ chịu (ĐTB=3.76); nhà trường đã thành lập thư viện, các góc học tập và câu lạc bộ học tiếng Anh (ĐTB=3.58).

Bảng 4. Kết quả điểm trung bình và độ lệch chuẩn môi trường học tiếng Anh do sinh viên tự đánh giá

STT	Môi trường học tiếng Anh	Khoảng điểm*	ĐTB	SD
C5	Tổng	$1 \rightarrow 5$	3.73	.759
C5.1	Môi trường học tập ổn định, năng động và dễ chịu.	$1 \rightarrow 5$	3.76	.971
C5.2	Nhà trường đã thành lập thư viện, các góc học tập và câu lạc bộ học tiếng Anh.	$1 \rightarrow 5$	3.58	.973
C5.3	Nhà trường, Thầy cô có chiến lược giảng dạy và kế hoạch bài học có lợi cho việc học tiếng Anh của sinh viên.	$1 \rightarrow 5$	3.81	.913
C5.4	Sinh viên nhận thức được hiệu quả của các chiến lược giảng dạy tiếng Anh của Nhà trường và Thầy Cô.	$1 \rightarrow 5$	3.79	.895

*: Có, chắc chắn = 5; Có, có thể = 4; Không, không thực sự = 3; Không chắc chắn = 2; Không phản hồi = 1

4.3. Tác động của chính sách hỗ trợ và môi trường học tập đến kết quả học tiếng Anh của sinh viên Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh

Kết quả hệ số tương quan pearson (r) cho thấy giữa chính sách hỗ trợ của nhà trường, môi trường học tiếng Anh và kết quả học tiếng Anh của sinh viên Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM có mối tương quan thuận chiều khá chặt chẽ với nhau. Điều này có nghĩa là, khi sinh viên càng đánh giá nhà trường có chính sách hỗ trợ tốt, nhà trường có môi trường học tiếng Anh tốt thì kết quả học tiếng Anh của sinh viên càng cao. Và ngược lại, khi kết quả học tiếng Anh của sinh viên càng cao thì sinh viên càng có xu hướng đánh giá tốt về các chính sách hỗ trợ của nhà trường và môi trường học tiếng Anh.

Bảng 5. Hệ số tương quan (r) và hệ sống R^2 hiệu chỉnh giữa chính sách hỗ trợ của nhà trường, môi trường học tiếng Anh và kết quả học tiếng Anh của sinh viên

STT	Biến tác động	Biến phụ thuộc (Kết quả học tiếng Anh)	
		r	$R^2(F)$
1	Cơ chế, chính sách hỗ trợ của nhà trường	0.427**	0.181*** (120.005)
2	Môi trường học tiếng Anh	0.503**	0.252*** (182.097)
3	Cơ chế, chính sách hỗ trợ của nhà trường cà môi trường học tiếng Anh		0.328*** (132.114)

Ghi chú: ** khi p < 0.01, *** khi p < 0.001

Kết quả hệ số R2 hiệu chỉnh trong mô hình hồi quy tuyến tính đơn biến cho thấy, môi trường học tiếng Anh có tác động và giải thích 25.2% sự thay đổi trong kết quả học tiếng Anh của sinh viên Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM; đồng thời, chính sách hỗ trợ sinh viên trong việc học tiếng Anh cũng ảnh hưởng và giải thích 18.1% sự thay đổi về kết quả học tiếng Anh của sinh viên Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM. Khi chạy mô hình hồi quy tiến tính đa biến, hệ số R2 hiệu chỉnh bằng 0.328 cho thấy 2 biến độc lập (chính sách hỗ trợ của nhà trường và môi trường học tiếng Anh) cùng đưa vào mô hình hồi quy có ảnh hưởng đến 32.8% sự thay đổi của biến phụ thuộc (kết quả học tiếng Anh), còn lại 67.42% là do các yếu tố ngoài mô hình và sai số ngẫu nhiên tác động.

Kết quả trong nghiên cứu này tương đồng với một số kết quả nghiên cứu khác khi cùng khẳng định mối

tương quan thuận chiều và ảnh hưởng của các chính sách hỗ trợ từ nhà trường, và môi trường có tính thúc đẩy việc học tiếng Anh đến kết quả học tiếng Anh của sinh viên (Kamwendo, 2019; Dougherty và cộng sự, 2020; Kim và cộng sự, 2014).

5. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy kết quả học tiếng Anh của sinh viên Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa sinh viên các nhóm ngành khác nhau, trong đó sinh viên nhóm ngành ngoại ngữ và khu vực học có kết quả học tiếng Anh cao hơn hẳn sinh viên các nhóm ngành khác. Sinh viên đánh giá khá tốt về các chính sách hỗ trợ của Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM và môi trường học tiếng Anh tại đây cũng được sinh viên ghi nhận khá tốt. Thông qua các phép thống kê suy luận, kiểm định mối tương quan và hồi quy tuyến tính, kết quả nghiên cứu đã cho thấy các chính sách hỗ trợ của nhà trường và môi trường học tiếng Anh có tương quan thuận chiều khá chặt chẽ với kết quả học tiếng Anh của sinh viên, đồng thời hai yếu tố này này cũng có ảnh hưởng và giải thích được những thay đổi trong kết quả học tiếng Anh của sinh viên.

Trên cơ sở kết quả nghiên cứu thực tiễn đã trình bày ở trên, chúng tôi kiến nghị tới Ban Giám hiệu Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM cần chú ý xây dựng và hoàn thiện các cơ sở pháp lý, nội quy, quy chế nhằm hỗ trợ sinh viên trong quá trình học tập như các chính sách về học bổng; hỗ trợ học phí; tư vấn, tham vấn về phương pháp học tập, sức khỏe tinh thần; và đặc biệt là các chính sách hỗ trợ sinh viên học tiếng Anh. Nhà trường cần chú ý xây dựng môi trường học đường ổn định, năng động và dễ chịu; nhân rộng các không gian tự học; phát triển các câu lạc bộ học tiếng Anh; thầy cô cần có chiến lược giảng dạy và kế hoạch bài học có lợi cho việc học tiếng Anh của sinh viên.

Lời cảm ơn: *Nghiên cứu này là một phần kết quả của đề tài nghiên cứu khoa học cấp trường, mã số T2022-23, do TS. Nguyễn Hồng Phan làm chủ nhiệm đề tài, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh cấp kinh phí.*

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (1968). Classroom climate and group learning. International Journal of Educational Sciences, 2, 175–180.

[2] Alzubaidi, E., Aldridge, J. M., & Khine, M. S. (2014). Learning English as a second language at the university level in Jordan: motivation, self-regulation and learning environment perceptions. Learning Environments Research, 19(1), 133–152.

[3] Bộ GD&ĐT (2018). Quyết định số 2658/QĐ-BGDĐT ngày 23/7/2018 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc ban hành "Kế hoạch triển khai Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2017-2025".

[4] Bộ GD&ĐT (2019). Công văn số 4536/BGDĐT-GDCTHSSV ngày 04/10/2019 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc "Hướng dẫn triển khai thực hiện phong trào học tiếng Anh, xây dựng và phát triển môi trường học và sử dụng ngoại ngữ".

[5] Bộ GD&ĐT (2020). Công văn số 1439/BGDĐT-GDCTHSSV ngày 27/4/2020 về việc "Tiếp tục đẩy mạnh triển khai thực hiện phong trào học tiếng Anh trong các nhà trường".

[6] Chính phủ (2008). Quyết định số 1400/QĐ-TTg ngày 30/9/2008 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt Đề án "Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020".

[7] Chính phủ (2017). Quyết định số 2080/QĐ-TTg ngày 22/12/2017 của Thủ tướng Chính phủ về việc "Phê duyệt điều chỉnh, bổ sung Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2017-2025".

[8] Đinh Thị Hóa, Hoàng Thị Ngọc Điệp, Lê Thị Kim Tuyên (2018), Phân tích các nhân tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên khoa kinh tế trường Đại học Đồng Nai, Tạp chí khoa học - Đại học Đồng Nai, số 11 – 2018, tr.18-29.

[9] Gregory H. Kamwendo (2019) English as a Medium of Teaching and Learning in a Resource-Poor Country: The Case of Malawi's New Language Policy, Africa Education Review, 16:6, 37-52.

[10] Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York, NY: Routledge.

[11] Kevin J. Dougherty & Claire Callender (2020): Comparing and learning from English and American higher education access and completion policies, Policy Reviews in Higher Education, 4(10): 1-25.

[12] Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., Antoniou, P., Demetriou, D., & Charalambous, C. Y. (2015). The impact of school policy and stakeholders' actions on student learning: A longitudinal study. Learning and Instruction, 36, 113–124. doi:10.1016/j.learninstruc.2015.01.004.

[13] Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. British Educational Research Journal, 36 (5), 807–830. doi:10.1080/01411920903165603

[14] Lüftenegger, M., Schober, B., Van De Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal – Do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? Learning and Instruction, 22(1), 27–36. doi:10.1016/j.learninstruc.2011.06.001

[15] Lê Đình Hải (2016), Ứng dụng phương pháp phân tích nhân tố khám phá trong việc xác định các nhân tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên của khoa Kinh tế và Quản trị kinh doanh Đại học Lâm nghiệp, Tạp chí Khoa học và Công nghệ Lâm nghiệp, số 2/2016, tr. 142-152.

[16] Muhammad Arfan Lodhi, Abdul Hye Sahar, Numra Qayyum, Samreen Iqbal & Huma Shareef (2019). Relationship of School Environment and English Language Learning at Government Schools. Public Administration Research; Vol. 8, No. 1, 1-13.

[17] Nguyễn Văn Tường, Phan Nguyễn Đông Trường, Tô Huỳnh Ngọc Nhã, Võ Thanh Tuyền, Thiềm Phương Anh (2021), Ảnh hưởng của năng lực tự học đến kết quả học tập của sinh viên chưa tốt nghiệp đúng hạn trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, Tạp chí Quản lý giáo dục, Vol. 13, No. 9, pp. 156-164.

ABSTRACT

Influences of School Policies for Supporting English Learners and English learning environment on Higher Institution Students' English Grades

The research applied surveys and data analysis by SPSS 20.0 to investigate the influences of School Policies for supporting English learners and the English learning environment on English grades of the University of Social Science and Humanities Vietnam National University's students (academic years 2022 - 2023). The results indicated that students' English grades were at a good level (accounting for 64.8%). Moreover, students from the Language faculty and Area faculty attained higher English grades than others. Besides that, students evaluated a good level for school policies for supporting English learners and the English learning environment at the University of Social Science and Humanities Vietnam National University Ho Chi Minh City. The research also introduced that school policies for supporting English learners and the English learning environment accounted for 32.8% of changes in English grades of students at the University of Social Science and Humanities Vietnam National University Ho Chi Minh City.

Keywords: *English grades; School policies for supporting English learners; English learning environment; University of Social Science and Humanities, Vietnam National University Ho Chi Minh City.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem23.v15.n5.146
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 5, pp. 146-154
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

ĐÁNH GIÁ HIỆU QUẢ DẠY HỌC CỦA GIẢNG VIÊN HỌC VIỆN QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Trương Thị Phương Dung[1], Nguyễn Thị Hoan[2], Phạm Thị Thơ[3]

Tóm tắt. Kiểm định, đánh giá là một trong những hoạt động quan trọng diễn ra thường xuyên tại các cơ sở giáo dục từ cấp phổ thông tới bậc đại học. Việc thu thập thông tin về sự phản hồi và đánh giá của học sinh, sinh viên đối với các hoạt động của giáo viên trong quá trình dạy và học chính là cơ sở để giáo viên cải thiện và nâng cao chất lượng giảng dạy. Theo rất nghiều chuyên gia nghiên cứu, năng lực và hành vi của giáo viên có ảnh hưởng trực tiếp tới chất lượng đào tạo. Harry Murray là một giáo sư nổi tiếng của Đại học Western Ontario đãnghiên cứu rất chi tiết, cụ thể về hành vi giảng dạy hiệu quả của giảng viên tại bậc đại học. Chính vì vậy, trong bài viết này tác giả sẽ nghiên cứu các đặc điểm của một giảng viên ảnh hưởng tới chất lượng giáo dục tại Học viện Quản lý Giáo dục dựa trên nội dung nghiên cứu của Harry Murray. Nghiên cứu này tổng hợp dữ liệu điều tra ý kiến phản hồi của 85 sinh viên Học viện quản lý giáo dục để đưa ra đánh giá cơ bản về các đặc điểm của giảng viên tác động trực tiếp tới chất lượng dạy và học tại Học viện.

Từ khóa: *Đánh giá, đặc điểm của giảng viên, ảnh hưởng, chất lượng giáo dục.*

1. Đặt vấn đề

nghiên cứu của Harry Murray ở đại học Western Ontario, Canada, các đặc điểm của một giảng viên dạy học hiệu quả bao gồm 12 hành vi đặc trưng liên quan tới các vấn đề : Thái độ nhiệt tình, phương pháp giảng dạy, tương tác tốt với sinh viên, năng lực tổ chức bài giảng, có nhịp độ giảng dạy phù hợp, rõ ràng trong công việc, có cách nói, sử dụng từ ngữ phù hợp, có quan hệ tốt với sinh viên, có tính thực tiễn trong giảng dạy, tập trung tích cực vào người học, có tính linh hoạt và năng lực lãnh đạo trong lớp học của mình. Đây là một trong những nghiên cứu rất chi tiết, cụ thể về hành vi giảng dạy hiệu quả của giảng viên tại bậc đại học. Chính vì vậy, trong bài viết này tác giả sẽ nghiên cứu các đặc điểm của một giảng viên ảnh hưởng tới chất lượng dạy và học tại Học viện Quản lý Giáo dục dựa trên nghiên cứu của Harry Murray.

Thực tế tại Học viện Quản lý Giáo dục, hoạt động đánh giá giảng viên luôn được diễn ra thường xuyên bởi đơn vị chuyên trách là phòng đảm bảo chất lượng. Tuy nhiên kết quả của những đánh giá này không được công khai mà chỉ được gửi riêng cho các giảng viên trực tiếp giảng dạy, Để họ tự nhận thấy được ưu nhược điểm của mình và tự tìm cách khắc phục, cải thiện các hành vi, nâng cao năng lực chuyên môn, thay đổi thái độ. . . .

Nghiên cứu này của tác giả là một nghiên cứu độc lập, lấy ý kiến từ phía sinh viên trực tiếp học, đây là ý kiến tổng hợp của các sinh viên về tất cả các thầy cô giảng viên của tất cả các học phần mà sinh viên đã tham gia. Người viết cũng khai thác ở góc nhìn khác khi đưa ra các nội dung đánh giá giảng viên khác biệt so với nghiên cứu thường niên của phòng đảm bảo chất lượng. Nghiên cứu này cùng các nghiên cứu khác của các phòng ban liên quan trong Học viện về giảng viên đều góp phần giúp Ban lãnh đạo học viện có cái nhìn tổng quát về vấn đề nguồn lực giảng viên để từ đó có những giải pháp phù hợp nâng cao chất lượng giảng viên nhằm cải thiện chất lượng đào tạo

Ngày nhận bài: 03/04/2023. Ngày nhận đăng: 27/05/2023.
[1,2,3]Học viện Quản lý Giáo dục
Tác giả liên hệ: Trương Thị Phương Dung. Địa chỉ e-mail: phuongdungniem@gmail.com

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết

Harry Murray là một giáo sư rất nổi tiếng tại đại học Western Ontario của Canada. Ông có rất nhiều các nghiên cứu về các hành vi giảng dạy của giảng viên trong lớp học và việc đánh giá giảng viên có ảnh hưởng tới chất lượng giảng dạy. Trong nghiên cứu của ông về "Hành vi giảng dạy hiệu quả trong lớp học đại học" được đăng trên tạp chí : " Giáo dục đại học- Sổ tay nghiên cứu lý thuyết" năm 1991 tại Đại học Western Ontario đã chỉ ra các đặc điểm của một giáo viên dạy học hiệu quả. Nghiên cứu này của ông tiếp tục được phát triển, đào sâu, mở rộng... vào năm 1999 .Theo Harry Murraymột giáo viên dạy tốt thường có những biểu hiện của 12 hành vi đặc trưng như sau:

1. Nhiệt tình: Giảng viên có thái độ giảng dạy nhiệt tình, cụ thể:

Sử dụng cử chỉ, điệu bộ để thu hút sự chú ý và hứng thú của học sinh; Giọng nói biểu cảm; Đi lại hoặc cử động trong khi giảng; Có điệu bộ (bàn tay, cánh tay) thích hợp, không kể những cử chỉ, điệu bộ do thói quen cá nhân làm xao lãng sự tập trung của sinh viên; Duy trì sự giao tiếp bằng mắt với sinh viên; Không đọc lại bài giảng y nguyên như trong tài liệu, giáo trình; Mỉm cười trong khi giảng.

2. Phương pháp: Giảng viên có phương pháp giảng dạy phù hợp, dễ hiểu

Giảng viên biết cách giải thích hoặc làm rõ khái niệm, nguyên lý; Giảng viên dùng các ví dụ cụ thể hàng ngày (trong đời sống) để giải thích khái niệm và nguyên lý; Giảng viên định nghĩa thuật ngữ mới cho SV; Giảng viên lặp lại vài lần các ý khó; Giảng viên nhấn mạnh những điểm quan trọng bằng cách dừng lại, nói chậm, lên giọng; Giảng viên sử dụng đồ thị, biểu đồ để minh họa vấn đề đang trình bày; Giảng viên chỉ ra những ứng dụng thực tế của khái niệm; Giảng viên trả lời các câu hỏi của sinh viên một cách đầy đủ và cẩn thận; Giảng viên gợi ý cách ghi nhớ những khái niệm phức tạp

3. Tương tác: Giảng viên có khả năng tương tác tốt với sinh viên

Giảng viên có các kỹ thuật dùng để cổ vũ sự tham gia của sinh viên trong lớp; Giảng viên khuyến khích sinh viên đưa ra các câu hỏi, nhận xét trong lớp học; Giảng viên tránh phê phán trực tiếp sinh viên khi họ có lỗi; Giảng viên khen ngợi những ý tưởng hay của sinh viên; Giảng viên đặt câu hỏi cho cả lớp và từng sinh viên; Giảng viên dùng nhiều phương tiện và hoạt động khác nhau trong lớp; Giảng viên có đặt câu hỏi mang tính chất gợi ý, định hướng; Giảng viên lắng nghe và trả lời các ý kiến đóng góp của sinh viên; Giảng viên đưa ra những thách thức để khuyến khích ý tưởng mới.

4. Tổ chức: Giảng viên tổ chức bài giảng khoa học

Giảng viên nắm vững phương pháp tổ chức hoặc cấu trúc bài giảng; Giảng viên dùng các đề mục, chỉ mục để tổ chức bài giảng; Giảng viên viết dàn bài lên bảng hoặc slide; Giảng viên chuyển ý, chuyển chủ đề một cách rõ ràng và hấp dẫn; Giảng viên cho học sinh cái nhìn khái quát khi bắt đầu bài mới; Giảng viên giải thích vì sao từng chủ đề phù hợp với toàn bộ khoá học; Giảng viên bắt đầu bài mới bằng cách ôn lại những nội dung đã học có liên quan; Giảng viên thường xuyên tóm tắt các ý đã giảng.

5. Nhịp độ: Giảng viên có nhịp độ giảng dạy phù hợp

Giảng viên có tốc độ trình bày thông tin, sử dụng thời gian hiệu quả; Giảng viên hiếm khi bị lạc đề; Giảng viên trình bày được hết nội dung bài giảng (không bị cháy giáo án); Giảng viên vẫn bám sát nội dung bài học khi trả lời các câu hỏi của sinh viên.

6. Giảng viên rõ ràng, minh bạch trong công việc

Giảng viên khuyên sinh viên cách chuẩn bị cho bài kiểm tra; Giảng viên cung cấp mẫu câu hỏi kiểm tra; Giảng viên nói cho học sinh cụ thể những yêu cầu cần có cho bài kiểm tra, tiểu luận, bài thi; Giảng viên nhắc nhở học sinh ngày kiểm tra hoặc thời hạn nộp bài

7. Ngôn ngữ: Giảng viên có cách nói và những đặc điểm ngôn ngữ phù hợp với dạy học trên lớp

Giảng viên có âm lượng thích hợp; Giảng viên có giọng nói rõ ràng; Giảng viên có tốc độ nói vừa phải; Giảng viên thỉnh thoảng im lặng trong khi giảng để sinh viên "ngấm".

8. Quan hệ: Giảng viên có quan hệ thân thiện với sinh viên

Giảng viên gọi tên sinh viên khi hỏi, trao đổi; Giảng viên thông báo những dịp trao đổi ngoài giờ học;

Giảng viên sẵn sàng giúp đỡ sinh viên khi có vướng mắc; Giảng viên chấp nhận những quan điểm khác biệt; Giảng viên trò chuyện với sinh viên trước hoặc sau giờ học; Giảng viên chấp nhận sự đa dạng ở sinh viên cũng như sự đa dạng về đặc điểm văn hoá của họ

9. Thực tế: Giảng viên biết cách gắn kết giữa nội dung, sự tiến triển của khoá học với thực tiễn

Giảng viên dạy khái niệm và kỹ năng nhỏ, cụ thể thông qua những tình huống lớn, thực tế; Giảng viên tích hợp các tài liệu (ví dụ, trường hợp, tương tự) từ "thế giới thực" thực tiễn; Giảng viên liên hệ giữa các khái niệm và kỹ năng học tập với kinh nghiệm của người học; Giảng viên hướng dẫn cho người học cách liên hệ với các nguồn tài liệu và chuyên gia bên ngoài trong phạm vi môn học; Giảng viên tạo cơ hội cho người học áp dụng việc học vào thế giới bên ngoài; Giảng viên tạo cơ hội cho người học mang những kiến thức học được từ bên ngoài vào lớp.

10. Hướng vào người học: Giảng viên hướng sự tập trung vào người học, việc học và sự thành thạo của sinh viên, cụ thể:

Giảng viên tập trung vào kết quả hoạt động học và sự phát triển, chứ không phải nội dung dạy học; Giảng viên thông báo đầy đủ các đánh giá trước, trong, và khi kết thúc quá trình học tập; Giảng viên có gợi ý cho sinh viên khám phá và xây dựng kiến thức; Giảng viên khuyến khích lối học tập tích cực, học tập cộng tác, học tập hợp tác; Giảng viên chủ yếu là người thiết kế và huấn luyện; Giảng viên để người học được chủ động thực hiện việc học tập của bản thân; Giảng viên khuyến khích người học bằng cách hỗ trợ họ phát triển năng lực bản thân.

11. Linh hoạt: Giảng viên có tư duy linh hoạt, nhìn nhận và tiếp cận tài liệu dưới nhiều góc độ,nhiều cách khác nhau sao cho phù hợp nhất với môn học

Giảng viên giảng dạy có tác động tới nhiều kiểu học tập khác nhau; Giảng viên cẩn thận đối với những quan điểm chủ quan trong khối kiến thức của học phần; Giảng viên đánh giá cao óc tò mò khám phá, đưa ra nhiều hướng đi khác nhau của sinh viên; Giảng viên sẵn sàng để sinh viên chịu trách nhiệm đối với việc học của mình khi cần thiết.

12. Lãnh đạo: Giảng viên có thái độ gương mẫu, là người thận trọng và tôn trọng sự đa dạng (trong văn hoá)

Giảng viên mẫu mực và yêu cầu học viên có thái độ thích hợp cho việc dạy và học; Giảng viên mẫu mực trong cách tiếp cận các ý tưởng, khái niệm và tài liệu; Giảng viên đưa ra những đòi hỏi phù hợp với tất cả các mức năng lực của người học; Giảng viên thể hiện sự tôn trọng đối với tính đa dạng và yêu cầu lớp học cũng có một thái độ tương tự.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp Chuyên gia, phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi, phương pháp xử lý số liệu định lượng.

Theo phỏng vấn các chuyên gia, 100% các chuyên gia cho rằng một số đặc điểm về thái độ về phương pháp giảng dạy, về kỹ năng tương tác, tổ chức lớp học, về khả năng ngôn ngữ... của giáo viên có ảnh hưởng trực tiếp tới chất lượng dạy và học.

Dựa trên Nghiên cứu của của Harry Murray ở đại học Western Ontario, tác giả đưa ra phiếu điều tra đối với sinh viên bao gồm 12 câu hỏi liên quan tới 12 đặc điểm hành vi của giảng viên có ảnh hưởng tới chất lượng dạy và học tại Học viện quản lý giáo dục. 12 câu hỏi này có tổng cộng 73 biến quan sát, được đo bằng thang đo Likert 5 mức độ (Với 1 là mức độ đồng ý thấp nhất, 5 là mức độ đồng ý cao nhất)

Dữ liệu sơ cấp được thu thập thông qua bảng hỏi được phát trực tiếp đến sinh viên thông qua Google form.

Tác giả thực hiện phương pháp nghiên cứu định lượng thông qua điều tra chọn mẫu với cỡ mẫu N= 85 sinh viên Học viện Quản lý giáo dục (năm học 2022-2023). Trong bảng hỏi, có 12 câu hỏi để đánh giá các đặc điểm hành vi của giảng viên, cụ thể: 1. "Thái độ nhiệt tình" (7 biến quan sát), 2. "Phương pháp giảng dạy" (9 biến quan sát), 3. "Tương tác với sinh viên" (9 biến quan sát), 4. "Tổ chức hoạt động dạy học" (8 biến quan sát), 5. "Nhịp độ giảng dạy" (5 biến quan sát), 6. "Giảng viên rõ ràng minh bạch trong giảng dạy đánh giá sinh viên" (4 biến quan sát); 7. "Đặc điểm ngôn ngữ phù hợp với việc dạy học trên lớp" (4 biến

quan sát); 8. "Quan hệ tốt, thân thiện với sinh viên" (6 biến quan sát); 9. "Gắn kết bài giảng với thực tiễn" (6 biến quan sát); 10. "Tập trung vào người học" (7 biến quan sát); 11. "Tư duy và góc nhìn linh hoạt" (4 biến quan sát); 12. "Năng lực lãnh đạo, gương mẫu" (4 biến quan sát)

Theo nghiên cứu này, giá trị trung bình (mean) được chia khoảng như sau:

Từ 1.0 - dưới 1.80	Hoàn toàn không đồng ý
Từ 1.80 - dưới 2.60	Không đồng ý
Từ 2.60 - dưới 3.40	Phân vân
Từ 3.40 - dưới 4.20	Đồng ý
Từ 4.20 - 5.00	Hoàn toàn đồng ý

2.3. Kết quả nghiên cứu

Kết quả dữ liệu sau khi được thu thập và xử lý như sau: Mẫu nghiên cứu gồm 85 sinh viên, trong đó gồm 15 sinh viên nam (chiếm 17,6%) và 70 sinh viên nữ (chiếm 82,4%). Trong số các sinh viên trả lời khảo sát, có 4,7% là sinh viên Khoá 10, 5,9% là sinh viên Khoá 11, 11,8% là sinh viên Khoá 12, 13% là sinh viên Khoá 13, 11,8% là sinh viên Khoá 14, 45% là sinh viên Khoá 15

Câu 1. Mức độ nhiệt tình của giảng viên trong giảng dạy

Biến quan sát: Giảng viên có nhiệt tình trong giảng dạy	**Giá trị nhỏ nhất**	**Giá trị lớn nhất**	**Giá trị trung bình**	**Độ lệch chuẩn**
Giảng viên có sử dụng cử chỉ, điệu bộ để thu hút sự chú ý và hứng thú của sinh viên	3	5	4.29	0.669
Giảng viên nói có hồn và diễn cảm	1	5	3.71	1.078
Giảng viên đi lại hoặc cử động trong khi giảng	3	5	4.18	0.710
Giảng viên có điệu bộ (bàn tay, cánh tay) thích hợp, không kể những cử chỉ, điệu bộ do thói quen cá nhân làm xao lãng sự tập trung của sinh viên	1	5	3.76	1.065
Giảng viên duy trì sự giao tiếp bằng mắt với sinh viên	1	5	4.18	1.104
Giảng viên không đọc lại bài giảng y nguyên như trong tài liệu, giáo trình	1	5	3.65	1.088
Giảng viên mỉm cười trong khi giảng	2	5	4.12	0.905
Trung bình			3.984	

Đối với đặc điểm đầu tiên, giảng viên Học viện có thái độ nhiệt tình trong giảng dạy thì biến quan sát thứ nhất là giảng viên có sử dụng cử chỉ, điệu bộ để thu hút sự chú ý và hứng thú của sinh viên đạt giá trị trung bình cao nhất là 4,29. Việc giảng viên tại Học viện không đọc lại bài giảng y nguyên như trong tài liệu giáo trình được đánh giá thấp nhất chỉ đạt giá trị trung bình là 3,65

Câu 2. Giảng viên có phương pháp giảng dạy phù hợp

Biến quan sát: Giảng viên có phương pháp giảng dạy phù hợp	**Giá trị nhỏ nhất**	**Giá trị lớn nhất**	**Giá trị trung bình**	**Độ lệch chuẩn**
Giảng viên có sử dụng cử chỉ, điệu bộ để thu hút sự chú ý và hứng thú của sinh viên	3	5	4.29	0.669
Giảng viên biết cách giải thích hoặc làm rõ khái niệm, nguyên lý	3	5	4.00	0.772
Giảng viên dùng các ví dụ cụ thể hàng ngày (trong đời sống) để giải thích khái niệm và nguyên lý	2	5	4.18	0.789
Giảng viên định nghĩa thuật ngữ mới cho SV	1	5	4.06	1.062
Giảng viên lặp lại vài lần các ý khó	1	5	3.82	1.104
Giảng viên nhấn mạnh những điểm quan trọng bằng cách dừng lại, nói chậm, lên giọn	2	5	4.00	0.845
Giảng viên sử dụng đồ thị, biểu đồ để minh họa vấn đề đang trình bày	2	5	4.06	1.062
Giảng viên chỉ ra những ứng dụng thực tế của khái niệm	1	5	4.12	1.028
Giảng viên trả lời các câu hỏi của sinh viên một cách đầy đủ và cẩn thận	2	5	3.82	0.928
Giảng viên gợi ý cách ghi nhớ những khái niệm phức tạp	1	5	3.82	0.990
Trung bình			3.987	

Đối với đặc điểm thứ hai, giảng viên có phương pháp giảng dạy phù hợp thì hành vi giảng viên dùng các ví dụ cụ thể hằng ngày trong đời sống để giải thích khái niệm và nguyên lý được đánh giá cao nhất với

giá trị trung bình là 4.18. Hành động giảng viên lặp lại vài lần các ý khó theo đánh giá từ phía sinh viên thì giảng viên ít chú ý hoạt động này, chỉ đạt giá trị trung bình 3,82

Câu 3. Giảng viên có sự tương tác tốt với sinh viên trong lớp học

Biến quan sát: Giảng viên có sự tương tác tốt với sinh viên trong lớp học	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
Giảng viên có các kỹ thuật dùng để cổ vũ sự tham gia của sinh viên trong	2	5	3.71	0.961
Giảng viên khuyến khích sinh viên đưa ra các câu hỏi, nhận xét trong lớp học	2	5	4.24	0.734
Giảng viên tránh phê phán trực tiếp sinh viên khi họ có lỗi	1	5	3.18	1.255
Giảng viên khen ngợi những ý tưởng hay của sinh viên	3	5	4.24	0.734
Giảng viên đặt câu hỏi cho cả lớp và từng sinh viên	2	5	4.00	0.772
Giảng viên dùng nhiều phương tiện và hoạt động khác nhau trong lớp	1	5	3.82	0.990
Giảng viên có đặt câu hỏi mang tính chất gợi ý, định hướng	2	5	4.06	0.807
Giảng viên lắng nghe và trả lời các ý kiến đóng góp của sinh viên	3	5	4.12	0.586
Giảng viên đưa ra những thách thức để khuyến khích ý tưởng mới	1	5	3.65	1.088
Trung bình			3.891	

Đối với đặc điểm thứ ba, giảng viên có sự tương tác tốt với sinh viên trong lớp học thì hoạt động giảng viên khuyến khích sinh viên đưa ra các câu hỏi, nhận xét trong lớp học và việc giảng viên khen ngợi những ý tưởng hay của sinh viên được đánh giá cao nhất với chỉ số trung bình là 4,24. Riêng đặc điểm giảng viên tránh phê phán trực tiếp sinh viên khi họ có lỗi để sinh viên đánh giá thấp nhất với giá trị trung bình là 3,18 có nghĩa là nhiều giảng viên vẫn mắc lỗi phê phán trực tiếp sinh viên trên lớp khi sinh viên mắc lỗi.

Câu 4. Giảng viên tổ chức tốt các hoạt động dạy học trong lớp

Biến quan sát: Giảng viên tổ chức tốt các hoạt động dạy học trong lớp	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
Giảng viên nắm vững phương pháp tổ chức hoặc cấu trúc bài giảng	2	5	4.06	0.878
Giảng viên dùng các đề mục, chỉ mục để tổ chức bài giảng	3	5	4.29	0.669
Giảng viên viết dàn bài lên bảng hoặc slide	2	5	4.00	0.772
Giảng viên chuyển ý, chuyển chủ đề một cách rõ ràng và hấp dẫn	2	5	4.12	0.969
Giảng viên cho sinh viên cái nhìn khái quát khi bắt đầu bài mới	1	5	4.06	1.116
Giảng viên giải thích vì sao từng chủ đề phù hợp với toàn bộ khoá học	3	5	4.06	.730
Giảng viên bắt đầu bài mới bằng cách ôn lại những nội dung đã học có liên quan	1	5	3.76	1.172
Giảng viên thường xuyên tóm tắt các ý đã giảng	2	5	4.12	0.837
Trung bình			4.059	

Câu 5. Giảng viên có nhịp độ giảng dạy phù hợp

Biến quan sát: Giảng viên có nhịp độ giảng dạy phù hợp	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
1. Giảng viên có tốc độ trình bày thông tin, sử dụng thời gian hiệu quả	3	5	4.00	0.845
2. Giảng viên hiếm khi bị lạc đề	1	5	3.82	1.104
3. Giảng viên trình bày được hết nội dung bài giảng (không bị cháy giáo án)	2	5	3.88	0.762
4. Giảng viên vẫn bám sát nội dung bài học khi trả lời các câu hỏi của sinh viên	3	5	4.00	0.690
Trung bình			3.925	

Câu 6. Giảng viên rõ ràng, minh bạch trong giảng dạy

Biến quan sát: Giảng viên rõ ràng, minh bạch trong công việc	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
1. Giảng viên khuyên sinh viên cách chuẩn bị cho bài kiểm tra	1	5	3.94	1.116
2. Giảng viên cung cấp mẫu câu hỏi kiểm tra	2	5	3.82	1.049
3. Giảng viên nói cho học sinh cụ thể những yêu cầu cần có cho bài kiểm tra, tiểu luận, bài thi	3	5	4.18	0.621
4. Giảng viên nhắc nhở học sinh ngày kiểm tra hoặc thời hạn nộp bài	3	5	4.29	0.762
Trung bình			4.0575	

Câu 7. Giảng viên có những đặc điểm ngôn ngữ phù hợp với việc dạy học trên lớp

Biến quan sát: Giảng viên có những đặc điểm ngôn ngữ phù hợp với việc dạy học trên lớp	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
1. Giảng viên có âm lượng thích hợp	3	5	4.35	0.592
2. Giảng viên có giọng nói rõ ràng	1	5	4.24	0.947
3. Giảng viên có tốc độ nói vừa phải	3	5	4.29	0.669
4. Giảng viên thỉnh thoảng im lặng trong khi giảng để sinh viên "ngấm"	2	5	4.12	0.762
Trung bình			4.25	

Câu 8. Giảng viên có quan hệ tốt, thân thiện trong trao đổi với sinh viên trên lớp học

Biến quan sát: Giảng viên có quan hệ tốt, thân thiện trong trao đổi với sinh viên trên lớp học	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
1. Giảng viên gọi tên sinh viên khi hỏi, trao đổi	2	5	3.88	0.762
2. Giảng viên thông báo những dịp trao đổi ngoài giờ học	1	5	3.76	1.065
3. Giảng viên sẵn sàng giúp đỡ sinh viên khi có vướng mắc	4	5	4.29	0.458
4. Giảng viên chấp nhận những quan điểm khác biệt	1	5	3.94	0.943
5. Giảng viên trò chuyện với sinh viên trước hoặc sau giờ học	2	5	3.88	0.837
6. Giảng viên chấp nhận sự đa dạng ở sinh viên cũng như sự đa dạng về đặc điểm văn hoá của họ	3	5	4.06	0.643
Trung bình			3.968	

Câu 9. Giảng viên có gắn kết giữa nội dung, sự tiến triển của học phần với thực tiễn

Biến quan sát: Giảng viên có gắn kết giữa nội dung, sự tiến triển của học phần với thực tiễn	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
1. Giảng viên dạy khái niệm và kỹ năng nhỏ, cụ thể thông qua những tình huống lớn, thực tế	3	5	4.24	0.549
2. Giảng viên tích hợp các tài liệu (ví dụ, trường hợp, tương tự) từ thế giới thực thực tiễn	2	5	3.94	0.807
3. Giảng viên liên hệ giữa các khái niệm và kỹ năng học tập với kinh nghiệm của người học	3	5	4.00	0.598
4. Giảng viên hướng dẫn cho người học cách liên hệ với các nguồn tài liệu và chuyên gia bên ngoài trong phạm vi môn học	2	5	3.88	0.762
5. Giảng viên tạo cơ hội cho người học áp dụng việc học vào thế giới bên ngoài	2	5	4.06	0.807
6. Giảng viên tạo cơ hội cho người học mang những kiến thức học được từ bên ngoài vào lớp	1	5	4.12	0.905
Trung bình			4.04	

Câu 10. Giảng viên hướng sự tập trung vào người học, việc học và sự thành thạo của sinh viên

Biến quan sát: Giảng viên hướng sự tập trung vào người học, việc học và sự thành thạo của sinh viên	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
1. Giảng viên tập trung vào kết quả hoạt động học và sự phát triển, chứ không phải nội dung dạy học	3	5	4.12	0.680
2. Giảng viên thông báo đầy đủ các đánh giá trước, trong, và khi kết thúc quá trình học tập	3	5	4.18	0.621
3. Giảng viên có gợi ý cho sinh viên khám phá và xây dựng kiến thức	2	5	3.88	0.837
4. Giảng viên khuyến khích lối học tập tích cực, học tập cộng tác, học tập hợp tác	3	5	4.12	0.473
5. Giảng viên chủ yếu là người thiết kế và huấn luyện	2	5	3.82	0.928
6. Giảng viên để người học được chủ động thực hiện việc học tập của bản thân	1	5	4.00	0.976
7. Giảng viên khuyến khích người học bằng cách hỗ trợ họ phát triển năng lực bản thân	1	5	3.71	1.021
Trung bình			3.976	

Câu 11. Giảng viên linh hoạt, có sự nhìn nhận và tiếp cận tài liệu dưới nhiều góc độ, nhiều cách khác nhau sao cho phù hợp nhất với từng học phần

Biến quan sát: Giảng viên linh hoạt, có sự nhìn nhận và tiếp cận tài liệu dưới nhiều góc độ,nhiều cách khác nhau sao cho phù hợp nhất với từng học phần	**Giá trị nhỏ nhất**	**Giá trị lớn nhất**	**Giá trị trung bình**	**Độ lệch chuẩn**
1. Giảng viên giảng dạy có tác động tới nhiều kiểu học tập khác nhau	2	5	3.94	0.730
2. Giảng viên cẩn thận đối với những quan điểm chủ quan trong khối kiến thức của học phần	1	5	3.82	0.990
3. Giảng viên đánh giá cao óc tò mò khám phá, đưa ra nhiều hướng đi khác nhau của sinh viên	1	5	3.88	0.969
4. Giảng viên sẵn sàng để sinh viên chịu trách nhiệm đối với việc học của mình khi cần thiết	2	5	3.82	0.789
Trung bình			3.865	

Câu 12. Giảng viên có năng lực lãnh đạo, có thái độ gương mẫu, là người thận trọng và tôn trọng sự đa dạng (trong văn hoá)

Biến quan sát: Giảng viên có năng lực lãnh đạo, có thái độ gương mẫu, là người thận trọng và tôn trọng sự đa dạng (trong văn hoá)	**Giá trị nhỏ nhất**	**Giá trị lớn nhất**	**Giá trị trung bình**	**Độ lệch chuẩn**
1. Giảng viên mẫu mực và yêu cầu học viên có thái độ thích hợp cho việc dạy và học	1	5	3.94	1.004
2. Giảng viên mẫu mực trong cách tiếp cận các ý tưởng, khái niệm và tài liệu	2	5	3.94	0.730
3. Giảng viên đưa ra những đòi hỏi phù hợp với tất cả các mức năng lực của người học	2	5	3.82	0.789
4. Giảng viên thể hiện sự tôn trọng đối với tính đa dạng và yêu cầu lớp học cũng có một thái độ tương tự .	1	5	4.00	0.913
Trung bình			3.925	

Kết quả khảo sát:

Tổng hợp từ các bảng kết quả nghiên cứu cho thấy sinh viên đánh giá cao giảng viên ở một số đặc điểm hành vi như sau:

- Giảng viên thường xuyên dùng các ví dụ cụ thể hằng ngày trong đời sống để giải thích khái niệm và nguyên lý (4,18)
- Giảng viên khuyến khích sinh viên đưa ra các câu hỏi, nhận xét trong lớp học (4,24)
- Giảng viên khen ngợi những ý tưởng hay của sinh sinh viên (4,24)
- Giảng viên dùng các đề mục, chi mục để tổ chức bài giảng (4,29)
- Giảng viên thường xuyên tóm tắt các ý đã giảng (4,12)
- Giảng viên chuyển ý, chuyển chủ đề một cách rõ ràng và hấp dẫn (4,12)
- Giảng viên bám sát nội dung bài học khi trả lời các câu hỏi của sinh viên (4,0)
- Giảng viên nhắc nhở học sinh ngày kiểm tra hoặc thời hạn nộp bài (4,29)
- Giảng viên có âm lượng thích hợp (4,35) và giảng viên có tốc độ nói vừa phải (4,29) giảng viên có giọng nói rõ ràng (4,24)
- Giảng viên sẵn sàng giúp đỡ sinh viên khi có vướng mắc (4,29)
- Giảng viên dạy khái niệm và kỹ năng nhỏ, cụ thể thông qua những tình huống lớn, thực tế (4,24)
- Giảng viên thông báo đầy đủ các đánh giá trước, trong, và khi kết thúc quá trình học tập (4,18)
- Giảng viên khuyến khích lối học tập tích cực học tập công tác, học tập hợp tác: (4,12)
- Giảng viên thể hiện sự tôn trọng đối với tính đa dạng và yêu cầu lớp học cũng có một thái độ tương tự (4,00)

Tuy nhiên theo đánh giá của sinh viên Học viện quản lý giáo dục, giảng viên hiện nay vẫn có một số hạn chế trong quá trình giảng dạy, cụ thể tại một số hoạt động sau:

- Giảng viên nói có hồn và diễn cảm (3,71)
- Giảng viên không đọc lại bài giảng y nguyên như trong tài liệu giáo trình (3,65)

- Giảng viên lặp lại vài lần các ý khó, giảng viên trả lời các câu hỏi của sinh viên một cách đầy đủ và cẩn thận, giảng viên gợi ý cách ghi nhớ những khái niệm phức tạp (3,82)

- Giảng viên tránh phê phán trực tiếp sinh viên khi họ có lỗi (3,18)

- Giảng viên đưa ra những thách thức để khuyến khích ý tưởng mới (3,65)

- Giảng viên bắt đầu bài mới bằng cách ôn lại những nội dung đã học có liên quan (3,67)

- Giảng viên hiếm khi bị lạc đề (3,82)

- Giảng viên cung cấp mẫu câu hỏi kiểm tra (3,82)

- Giảng viên thông báo những dịp trao đổi ngoài giờ học (3,76)

- Giảng viên trò chuyện với sinh viên trước hoặc sau giờ học (3,88)

- Giảng viên hướng dẫn cho người học cách liên hệ với các nguồn tài liệu và truyền ra bên ngoài trong phạm vi môn học (3,88)

- Giảng viên khuyến khích người học bằng cách hỗ trợ họ phát triển năng lực bản thân (3,71)

- Giảng viên cẩn thận đối với những quan điểm chủ quan trong khối kiến thức của học phần (3,82)

- Giảng viên đưa ra những đòi hỏi phù hợp với tất cả các mức năng lực của người học (3,82)

Nhìn chung theo dữ liệu điều tra, giảng viên của học viện có những đặc điểm ngôn ngữ phù hợp với việc dạy học trên lớp, giảng viên rõ ràng minh bạch trong giảng dạy và trong đánh giá sinh viên, giảng viên biết cách tổ chức tốt các hoạt động dạy học trong lớp và giảng viên có kĩ năng gắn kết giữa nội dung, sự tiến triển của học phần với thực tiễn... Dù vậy với những đánh giá của sinh viên, giảng viên học viện cũng nên lưu ý một số vấn đề: Giảng viên chưa có sự tương tác tốt với sinh viên trong lớp học, giảng viên chưa có sự linh hoạt trong tư duy và tiếp cận tài liệu dưới nhiều góc độ nhiều cách khác nhau, đôi lúc nhịp độ giảng dạy của giảng viên học viện còn chưa phù hợp...

3. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy năng lực và hành vi của giảng viên tại Học viện Quản lý giáo dục được các sinh viên đánh giá khá cao. Điều này tạo nên hiệu quả rất tốt trong giảng dạy. Phần lớn giảng viên tại Học viện có kinh nghiệm giảng dạy nên dễ dàng tổ chức bài giảng và điều hành lớp học, có trải nghiệm thực tế sâu sắc nên luôn dẫn dắt và kết nối sinh viên với những ví dụ thực tế, có trình độ chuyên môn vững vàng nên luôn đưa ra cho sinh viên những bài giảng rõ ràng, hấp dẫn, phù hợp trong từng học phần. Tuy nhiên vẫn có một số phản hồi của sinh viên về một số nội dung liên quan tới hành vi của giảng viên trong quá trình giảng dạy. Những điều này thường liên quan tới một số kỹ năng giảng viên vẫn còn thiếu và chưa chuyên nghiệp: như việc tương tác với sinh viên, kỹ năng điều chỉnh giọng nói, kỹ năng kết hợp sử dụng bảng viết và các công cụ khác cùng với bài trình chiếu, sự sáng tạo và đổi mới trong bài giảng...

Dựa trên những nghiên cứu về thực trạng, nghiên cứu đưa ra một số khuyến nghị đối với giảng viên và cán bộ quản lý Học viện Quản lý giáo dục như sau:

Đối với giảng viên

Giảng viên cần cải thiện các hoạt động tương tác tốt với sinh viên trong lớp học, giảng viên nên có sự linh hoạt trong tư duy và tiếp cận tài liệu dưới nhiều góc độ nhiều cách khác nhau, giảng viên cũng nên xác định lại nhịp độ giảng dạy cho phù hợp với nội dung học phần và năng lực sinh viên. Cụ thể: Giảng viên tránh việc đọc lại bài giảng y nguyên như trong tài liệu giáo trình; Giảng viên nên lặp lại vài lần các ý khó, giảng viên cố gắng trả lời các câu hỏi của sinh viên một cách đầy đủ và cẩn thận hơn, giảng viên nên gợi ý cách ghi nhớ những khái niệm phức tạp cho sinh viên. Khi sinh viên mắc lỗi, giảng viên tránh phê phán trực tiếp. Giảng viên nên đưa ra những thách thức để khuyến khích ý tưởng mới nhiều hơn. Giảng viên cũng nên bắt đầu bài mới bằng cách ôn lại những nội dung đã học có liên quan. Trong quá trình giảng dạy, giảng viên cần tập trung vào bài học, tránh trường hợp bị lạc đề, nên hướng dẫn cho người học cách liên hệ với các nguồn tài liệu và truyền ra bên ngoài trong phạm vi môn học. Giảng viên nên thông báo những dịp trao đổi ngoài giờ học và thường xuyên trò chuyện với sinh viên trước hoặc sau giờ học để có thể hỗ trợ tốt nhất cho sinh viên. Giảng viên cần đưa ra những đòi hỏi phù hợp với tất cả các mức năng lực của người học và khuyến khích người học bằng cách hỗ trợ họ phát triển năng lực bản thân.

Đối với cán bộ quản lý

Cán bộ quản lý cần xác định đúng vấn đề sau quá trình đánh giá giảng viên từ nhiều góc độ để tránh việc đẩy toàn bộ những vấn đề trong quá trình giảng dạy thành trách nhiệm của giảng viên, gây áp lực quá mức lên giảng viên, làm giảm hiệu quả quá trình dạy và học.

Ban lãnh đạo Học viện cũng nên có những chính sách tạo điều kiện về vật chất và tinh thần để hỗ trợ giảng viên cải thiện tăng cường các hoạt động trên nhằm nâng cao chất lượng đào tạo sinh viên, đáp ứng nhu cầu của sinh viên và yêu cầu về trình độ lao động của xã hội hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo, Công văn số 1276/BGD ĐT ngày 20/2/2008 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục & Đào tạo về việc "Hướng dẫn lấy ý kiến phản hồi từ người học về hoạt động giảng dạy của GV"

[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo , Quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng giáo dục trường đại học ban hành kèm theo Quyết định số 65/2007/QĐ – BGD ĐT ngày 01 tháng 11 năm 2007 của Bộ giáo dục & Đào tạo;

[3] Nguyễn Đức Chính (chủ biên), Kiểm định chất lượng trong GD ĐH, NXB Quốc gia Hà Nội 2002.

[4] Nguyễn Kim Dung, Kinh nghiệm về đảm bảo chất lượng dạy - học đại học ở các nước trên thế giới và các khả năng, xu hướng ở Việt Nam, Luận án tiến sĩ, Melbourne 2003.

[5] Trần Khánh Đức, Đo lường và Đánh giá trong giáo dục, Khoa Sư phạm, ĐHQG Hà Nội,

[6] Murray, H.G. (1991). Effective teaching behaviors in the college classroom. In J. Smart (Ed.), Higher education: Handbook of theory and research. Volume 7. New York: Agathon.

[7] Murray, H.G. (1999). Low-inference teaching behaviors and college teaching effectiveness: Recent developments and controversies. In J.C. Smart (Ed.), Higher education: Handbook of theory and research. Volume 15. New York: Agathon.

[8] Aaronson, D., Barrow, L. & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. Journal of Labor Economics. 25(1). pp. 95-135.

[9] Lockwood, J., and D. McCaffrey. 2009. Exploring student-teacher interactions in

[10] longitudinal achievement data. Education Finance and Policy. 4 (4) Pp:439-467.

[11] Rivkin, Steven G., Eric A. Hanushek, and John F. Kain. 2005. "Teachers, schools, and academic achievement." Econometrica 73,no.2 (March): 417-458.

[12] Rockoff, JonahE. 2004. "The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data." American Economic Review, 94(2): 247-252.

[13] Rowan, B., Correnti, R., & Miller, R. 2002. What large-scale, survey research tells us about teacher effects on student achievement: Insights from the Prospects study of elementary schools. Teachers College Record, 104(8), 1525-1567.

ABSTRACT

Teaching effectiveness of lecturers at National Academy of Education Management

Accreditation and assessment is one of the important activities that take place regularly at educational institutions from high schools to universities. The collection of information on students' feedback about evaluation of teachers' activities in the teaching and learning process is the basis for teachers to improve and enhance teaching quality. This study synthesizes survey data on feedback from 85 students at National Academy of Education Management to give a basic assessment about the characteristics of lecturers affecting the quality of teaching and learning at Academy.

Keywords: *Assessment, characteristics of lecturers, influence, quality of education.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem23.v15.n5.155
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 5, pp. 155-160
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

GIÁO DỤC ĐẠO ĐỨC NGHỀ NGHIỆP TRONG DẠY HỌC CÁC MÔN LÝ LUẬN CHÍNH TRỊ: THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM TẠI HỌC VIỆN QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Nguyễn Thị Hương[1], Nguyễn Thị Xuân Hòa[2]

Tóm tắt. Thực nghiệm sư phạm được tiến hành với đối tượng là sinh viên ngành quản lý giáo dục nhằm thẩm định tính khả thi và hiệu quả của biện pháp tích hợp giáo dục đạo đức nghề nghiệp trong giảng dạy các môn lý luận chính trị tại Học viện Quản lý giáo dục. Kết quả sẽ là cơ sở để đánh giá tính hiệu quả của những biện pháp tích hợp giáo dục đạo đức nghề nghiệp vào dạy học các môn Lý luận chính trị. Qua đó giúp thấy được tính ưu việt khi tích hợp giáo dục đạo đức nghề nghiệp vào dạy học các môn Lý luận Chhín trị trong quá trình đổi mới theo tinh thần lấy người học làm trung tâm, nhằm góp phần nâng cao chất lượng dạy học môn học cũng như hiệu quả giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên tại nhà trường.

Từ khóa: *Tích hợp giáo dục đạo đức nghề nghiệp, lý luận chính trị, quản lý giáo dục.*

1. Đặt vấn đề

Học viện Quản lý giáo dục (National Academy of Education Management) là cơ sở giáo dục đại học công lập trực thuộc Bộ Giáo dục và Đào tạo, được thành lập trên cơ sở Trường Cán bộ quản lý giáo dục và đào tạo theo Quyết định số: 501/QĐ-TTg ngày 03/4/2006 của Thủ tướng Chính phủ. Trong suốt gần 50 năm xây dựng và phát triển, Học viện Quản lý giáo dục luôn không ngừng hoàn thiện về cả cơ cấu tổ chức, chất lượng đào tạo, giữ vững vai trò tiên phong và đã trở thành cơ sở giáo dục hàng đầu Việt Nam về đào tạo, bồi dưỡng, nghiên cứu KH, chuyển giao tri thức quản lý giáo dục, cung cấp nguồn nhân lực lãnh đạo và quản lý giáo dục chất lượng cao đáp ứng yêu cầu nâng cao chất lượng, hiệu quả của hệ thống giáo dục, nhu cầu phát triển giáo dục đất nước. Học viện có chức năng đào tạo nguồn nhân lực quản lý giáo dục; Nghiên cứu và phát triển KH quản lý giáo dục; Ứng dụng chuyển giao khoa học giáo dục và quản lý giáo dục; Tham mưu, tư vấn cho Bộ Giáo dục và Đào tạo về công tác quản lý giáo dục. Được công nhận là cơ sở giáo dục Đại học đạt tiêu chuẩn kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành, đến nay Học viện đào tạo các mã ngành: Quản lý giáo dục, Kinh tế, giáo dục học, Tâm lý học giáo dục, Công nghệ thông tin, Quản trị văn phòng và Ngôn ngữ Anh; Đào tạo sau đại học: 03 chuyên ngành thạc sĩ: Quản lý giáo dục, Công nghệ thông tin, Tâm lý học lâm sàng; 02 chuyên ngành thạc sĩ theo chương trình liên kết với trường đại học nước ngoài: Thạc sĩ quản lý giáo dục với Trường ĐH Tây Nam (Trung Quốc); Thạc sĩ Quản lý hệ thống thông tin với Trường ĐH Saint John's, Đài Loan (Trung Quốc); 01 chuyên ngành tiến sĩ: Quản lý giáo dục. Học viện hiện đang tiếp tục phát triển các mã ngành đào tạo đại học, sau đại học với các ngành/chuyên ngành có liên quan theo sứ mạng, tầm nhìn và mục tiêu chiến lược đã đề ra.

2. Thực nghiệm sư phạm

2.1. Đối tượng thực nghiệm sư phạm

Sinh viên tham gia thực nghiệm sư phạm được thực hiện với tổng số 130 sinh viên ngành Quản lý giáo dục. Các lớp thực nghiệm (TN) và đối chứng (ĐC) cùng học trong một thời điểm là học kỳ 1,2 (năm học

Ngày nhận bài: 06/04/2023. Ngày nhận đăng: 28/05/2023.
[1]Học viện Quản lý giáo dục
[2]Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội
Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Hương. Địa chỉ e-mail: nguyenhuonghvqlgd85@gmail.com

2021 - 2022) và học kì 1 (năm học 2022 -2023). Việc lựa chọn lớp thực nghiệm và đối chứng dựa trên kết quả khảo sát, kiểm tra nhận thức đầu vào của sinh viên để làm căn cứ đánh giá dựa trên trình độ, mức độ tích cực, chủ động của sinh viên sau khi học xong mỗi tiết học. Đối với lớp ĐC vẫn tiến hành dạy theo phương pháp truyền thống (sử dụng phương pháp thuyết trình là chủ yếu). Đối với lớp TN, được tiến hành dạy và hướng dẫn cho sinh viên nghiên cứu, học tập theo phương pháp tích hợp giáo dục đạo đức nghề nghiệp.

2.2. Nội dung thực nghiệm sư phạm

Trong quá trình nghiên cứu ở từng học phần, căn cứ vào đặc điểm sinh viên ngành Quản lý giáo dục của HV cũng như nhu cầu đòi hỏi của XH về chất lượng nguồn lao động, giảng viên lựa chọn một số chương, nội dung, hình thức, nội dung tích hợp giáo dục đạo đức nghề nghiệp.

Bảng 1: Nội dung bài dạy thực nghiệm

Chương	Nội dung	Hình thức tích hợp	Nội dung tích hợp
Học phần: Kinh tế chính trị Mác - Lênin			
Chương 2: Hàng hoá, thị trường và vai trò của các chủ thể tham gia thị trường	1.Vai trò của phân công lao động xã hội với sự phát triển kinh tế xã hội. 2. Mối quan hệ giữa hai thuộc tính của hàng hóa 3. Các nhân tố ảnh hưởng đến năng suất lao động 4. Bản chất của tiền tệ 5. Tác động tích cực và tiêu cực của quy luật giá trị	Bộ phận Liên hệ Liên hệ	- Giáo dục niềm tin, trách nhiệm của SV đối với sự phát triển của nền kinh tế thị trường định hướng XHCN ở nước ta hiện nay - Giáo dục tính trung thực, tính sáng tạo trong học tập và lao động sản xuất. - Giáo dục về thái độ ý thức trách nhiệm trong học tập và lao động. Tránh thái độ sùng bái tiền tệ. Giáo dục sự cần cù, sáng tạo trong lao động, vì tiền chỉ là một hàng hóa đặc biệt. Giáo dục SV học cách làm giàu bằng chính năng lực, trí tuệ của bản thân.
Học phần: Lịch sử Đảng cộng sản Việt Nam			
Chương 3: Đảng lãnh đạo cả nước quá độ lên Chủ nghĩa xã hội và tiến hành công cuộc đổi mới	1. Quá trình đổi mới tư duy của Đảng về CNH, HĐH từ 1986 đến nay 2. Lãnh đạo công cuộc đổi mới, đẩy mạnh công nghiệp hoá, hiện đại hoá và hội nhập quốc tế 3. Đánh giá việc thực hiện đường lối CNH, HĐH	Liên hệ Liên hệ Liên hệ	- Giáo dục SV niềm tin vào sự đổi mới của Đảng, định hướng giúp SV luôn biết đổi mới về tư duy phù hợp với yêu cầu thực tiễn - Trang bị tiêu chuẩn và phẩm chất đạo đức của nguồn nhân lực chất lượng cao để các em có định hướng, rèn luyện - Giáo dục các tinh thần học hỏi, trách nhiệm trong công việc, rèn luyện học tập suốt đời. Phấn đấu trở thành công dân toàn cầu
Học phần: Tư tưởng Hồ Chí Minh			
Chương 5: Tư tưởng Hồ Chí Minh về đại đoàn kết dân tộc và đoàn kết quốc tế	1.Vai trò của đoàn kết dân tộc 2. Vai trò của đoàn kết quốc tế	Liên hệ Lồng ghép	Giúp SV hình thành ý thức đoàn kết trong chính môi trường làm việc của mình và có lý tưởng xây dựng đất nước đoàn kết thống nhất Giúp SV hình thành tính cộng động, rèn luyện phẩm chất đạo đức của công dân toàn cầu, đồng thời cũng có tính kỷ luật, nguyên tắc nhất định.

Nguồn: Từ kết quả nghiên cứu của nhóm tác giả

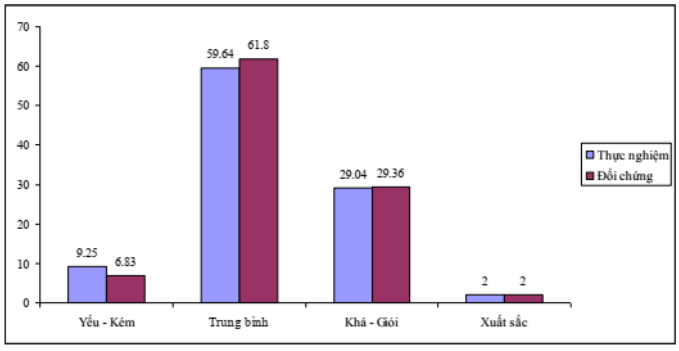
2.3. Phương pháp thực nghiệm và công tác chuẩn bị

Để tiến hành thực nghiệm tích hợp giáo dục đạo đức nghề nghiệp, nhóm nghiên cứu thực hiện công việc chuẩn bị như sau: (1) Đối với giảng viên: Lựa chọn giảng viên trực tiếp giảng dạy thực nghiệm có từ 10 năm kinh nghiệm trở lên và chuyên môn tốt; Xác định được mục đích, yêu cầu của chương, bao gồm cả nội dung kiến thức, kỹ năng, thái độ hành vi; Xác định nội dung trọng tâm của chương để hướng bài giảng vào việc giải quyết tốt nội dung bài học, đồng thời khắc sâu kiến thức và phát triển tư duy, khả năng sáng tạo, đảm bảo tính phù hợp khi tích hợp đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên; Xác định việc tích hợp giáo dục đạo đức

nghề nghiệp trong mỗi hình thức dạy học ứng với mỗi nội dung bài học như thế nào cho phù hợp, các đồ dùng học tập nào phù hợp với từng phần trong từng nội dung của chương, phù hợp với trình độ nhận thức của sinh viên; Đưa ra các bài tập nhận thức để rèn luyện kỹ năng, khả năng thực hành, vận dụng, giải quyết vấn đề của sinh viên; Dự đoán các tình huống sư phạm có thể xảy ra trong giờ dạy; Giao bài cho sinh viên chuẩn bị trước ở nhà theo nội dung của chương có nội dung tích hợp giáo dục đạo đức nghề nghiệp nhằm phát huy tính tích cực chủ động, sáng tạo trong lĩnh hội kiến thức mới của mỗi sinh viên trong cả hai lớp. (2) Đối với sinh viên: sinh viên tham gia vào quá trình thực nghiệm phải học đúng trình tự phân môn được quy định trong khung chương trình đào tạo của nhà trường; sinh viên đọc, nghiên cứu sách giáo trình bài học trước khi đến lớp ở tất cả các buổi học; Chuẩn bị bài theo sự phân công và yêu cầu của giảng viên (từng cá nhân và theo nhóm nhỏ); Chuẩn bị tài liệu (tranh, ảnh, tư liệu, số liệu … ngoài giáo trình) có liên quan đến các bài học (tài liệu đặc thù của chuyên ngành liên quan đến đạo đức nghề nghiệp của ngành Quản lý giáo dục); Chuẩn bị các câu hỏi để hỏi, các vấn đề ĐĐ nảy sinh trong thực tiễn nhằm củng cố, mở rộng, nâng cao kiến thức bài học, giải quyết những vấn đề trong cuộc sống. (3) Chuẩn bị các điều kiện thực nghiệm: Phòng dạy học, phương tiện và thiết bị hỗ trợ, chương trình, tài liệu, kế hoạch dạy học, giáo án các bài dạy sẽ tiến hành thực nghiệm …

2.4. Kết quả thực nghiệm sư phạm

2.4.1. Khảo sát đầu vào trước khi thực nghiệm



Biểu đồ 1. Biểu đồ tần suất (%) điểm số đầu vào của lớp TN và lớp ĐC
Nguồn: Từ kết quả nghiên cứu của nhóm tác giả

Tổng hợp số liệu kiểm tra Biểu đồ 1 của sinh viên lớp TN và lớp ĐC cho thấy mức độ nhận thức của sinh viên hai nhóm lớp TN và ĐC là tương đương nhau. Số liệu điểm số phản ánh mức độ nhận thức của sinh viên khá tương đồng ở 05 lớp TN và ĐC được chọn để tổ chức thực nghiệm. Điểm yếu - kém ở nhóm lớp thực nghiệm và đối chứng (9.25%, 6.86%) độ chênh lệch 2.42%. Mức điểm trung bình lớp TN và ĐC (59.64%, 61.8%), độ chênh 2.4%; điểm khá - giỏi ở lớp TN 29.04% và lớp ĐC 29.36%, độ chênh lệch 0.32%, mức điểm giỏi có tỷ lệ bằng nhau 2%.

2.4.2. Kết quả bài kiểm tra sau thực nghiệm

* Kết quả định lượng:

Ở giai đoạn này nhóm nghiên cứu tiến hành thực nghiệm đối chứng qua 03 giáo án. Sau mỗi bài giảng đều tiến hành cho sinh viên lớp TN và lớp ĐC làm bài kiểm tra để đánh giá mức độ nhận thức của sinh viên về việc giáo dục đạo đức nghề nghiệp trong bài giảng các môn Lý luận chính trị từ đó nhận định tính đúng đắn, tính hiệu quả, tính khả thi của các biện pháp sư phạm. Ở lớp TN, giảng viên áp dụng các phương pháp, kỹ thuật dạy học tích cực đã nêu trên còn lớp ĐC, giảng viên vẫn tiến hành giảng dạy với giáo án bình thường. Sau tiết giảng, sinh viên làm bài kiểm tra 45 phút, nội dung kiểm tra của các lớp TN và lớp ĐC là giống nhau. Sau khi thu được kết quả kiểm tra, nhóm nghiên cứu tiến hành nhập dữ liệu, xử lý số liệu và kết quả đánh giá nhận thức của sinh viên lớp TN và lớp ĐC qua việc sử dụng các giáo án thực nghiệm.

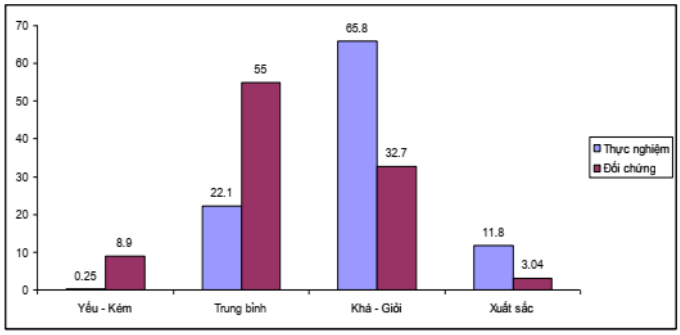
- Kết quả bài kiểm tra của sinh viên: Nhóm nghiên cứu tiến hành cho sinh viên làm bài kiểm tra sau khi dạy thực nghiệm và chấm điểm.

Bảng 2. Phân phối tần số điểm kết quả học tập của lớp TN và lớp ĐC

Tổng số sinh viên	Điểm Xi								$\bar{x}$	S^2	S
	3	4	5	6	7	8	9	10			
Lớp TN: 130	0	1	7	22	50	35	15	0	7.06	1.11	1.04
Lớp ĐC: 132	1	11	27	46	30	13	4	0	6.02	1.54	1.24

Nguồn: Từ kết quả nghiên cứu của nhóm tác giả

Kết quả tổng hợp điểm số bài kiểm tra nhận thức của sinh viên lớp thực nghiệm khi giảng viên sử dụng giáo án để thực nghiệm cho thấy điểm số cũng có sự thay đổi đáng kể. Mức điểm xuất sắc, khá - giỏi lớp thực nghiệm cao lớp đối chứng; Lớp đối chứng thu được kết quả kiểm tra số điểm trung bình, yếu - kém vẫn cao hơn so với lớp thực nghiệm. Điểm trung bình chung của 05 lớp thực nghiệm là 7.06, trong khi đó điểm trung bình chung của lớp đối chứng là 6.3. Từ đó cho thấy độ lệch chuẩn điểm trung bình chung của nhóm lớp thực nghiệm so với nhóm lớp đối chứng tăng lên 0.76. Còn lại các điểm kém là 0, 1, 2 không có sinh viên nào do vậy chúng tôi không thể hiện điểm số này trong bảng kết quả. Với kết quả này cho thấy trong 05 lớp, đối với lớp thực nghiệm cao hơn hẳn lớp đối chứng và việc sử dụng các biện pháp đã đề xuất phát huy tính tích cực, nâng cao nhận thức của sinh viên mang lại kết quả ở lớp thực nghiệm cao hơn lớp đối chứng. Cùng với sự khác nhau về kết quả đánh giá của các lớp thực nghiệm và đối chứng nói chung. Ở các lớp nhóm đề tài tiến hành thực nghiệm, giữa hai đối tượng thực nghiệm và đối chứng cũng có sự khác nhau trong kết quả đánh giá rất rõ ràng, tỷ điểm giỏi, khá, trung bình, yếu - kém thể hiện rất rõ, kết quả chung ở các lớp thực nghiệm luôn chiếm tỷ lệ cao hơn so với nhóm đối chứng. Sự chênh lệch của kết quả đánh giá giữa các lớp thực nghiệm và đối chứng sau khi thực nghiệm được thể hiện ở Biểu đồ 2.



Biểu đồ 2. Biểu đồ tần suất (%) điểm số thực nghiệm của lớp TN và lớp ĐC
Nguồn: Từ kết quả nghiên cứu của nhóm tác giả

* Đánh giá định tính: Kết quả các bài kiểm tra trong thực nghiệm đều cho thấy rõ tiến bộ của sinh viên các lớp thực nghiệm sau khi có tác động thực nghiệm sư phạm. Để minh chứng rõ hơn cho những kết quả nói trên, sau khi thực nghiệm các biện pháp sư phạm chúng tôi đã sử dụng phiếu hỏi để lấy ý kiến của sinh viên lớp thực nghiệm gồm 130 sinh viên ngành Quản lý giáo dục/05 lớp và 132 sinh viên ngành Quản lý giáo dục/05 lớp đối chứng. Kết quả được tổng kết như sau:

Đánh giá chung

- Ở khối lớp TN: Đa số các sinh viên trong hoạt động học tập của mình ở nhóm lớp TN đã có những hoạt động tích cực, sôi nổi hơn sinh viên ở lớp học ĐC. Sinh viên chiếm lĩnh nội dung bài học qua mối quan hệ tương tác giữa giảng viên - sinh viên và sinh viên - sinh viên. Sinh viên tích cực tham gia giải quyết vấn đề, phát biểu xây dựng bài, điều đó đã thể hiện sự tích cực, suy nghĩ, tìm tòi trong quá trình học tập, chủ động, sáng tạo trong lĩnh hội tri thức. Theo điều tra khảo sát của nhóm nghiên cứu 100% sinh viên tham gia

Bảng 3. Mức độ hứng thú của sinh viên sau buổi học

Mức độ hứng thú của sinh viên	Thực nghiệm		Đối chứng	
	SL	TL %	SL	TL%
Rất hứng thú	125	96	0	0
Hứng thú	5	4	0	0
Không hứng thú	0	0	18	14
Bình thường	0	0	114	86

Nguồn: Từ kết quả nghiên cứu của nhóm tác giả

Bảng 4. Mức độ tham gia các hoạt động của sinh viên trong buổi học

Hoạt động mà sinh viên tham gia	Thực nghiệm		Đối chứng	
	SL	TL %	SL	TL%
Tham gia thảo luận nhóm	130	100	66	50
Trả lời câu hỏi của giảng viên	49	37.8	8	6
Trình bày quan điểm của mình trước lớp	24	18.3	9	7
Tham gia đặt câu hỏi phản biện	11	8.5	5	4

Nguồn: Từ kết quả nghiên cứu của nhóm tác giả

thảo luận nhóm, 37,8% các em trả lời câu hỏi của giảng viên, các em được trình bày quan điểm trước lớp 18.3%. Tới 98.8% các em cho rằng giảng viên sử dụng nhiều biện pháp kích lệ sinh viên, các em rất hứng thú với buổi dạy thực nghiệm chiếm 96%.

Việc đánh giá, phản biện của sinh viên đã có sự chọn lọc rõ rệt, các em biết cách đặt câu hỏi tương tác, giải quyết vấn đề phù hợp lứa tuổi, cách ghi chép của các em không máy móc mà ghi theo cách hiểu của mình là chính sau khi được bổ sung, hoàn thiện qua trao đổi nhóm, lớp, cá nhân và ý kiến chốt lại của giảng viên. Trong giờ học, phần lớn sinh viên có nhu cầu vận dụng tri thức đã học để luận giải những vấn đề trong thực tiễn, biết lật lại những vấn đề mâu thuẫn giữa lý luận và thực tiễn trong giai đoạn hiện nay. Qua việc tích cực, chủ động và sáng tạo tham gia vào quá trình học tập, chiếm lĩnh tri thức đã hình thành hứng thú học tập trong sinh viên và làm cho giờ học đạt hiệu quả hơn.

Ở khối lớp ĐC: Mức độ hoạt động tích cực của sinh viên trong giờ học ít được thể hiện. 7% các em trả lời câu hỏi, 4% tham gia đặt câu hỏi phản biện trước lớp, số các em tham gia thảo luận nhóm chiếm 50% so với lớp thực nghiệm là 100%. Đa số sinh viên trên lớp chỉ nghe giảng và ghi chép những lời giảng của giảng viên là chính. Trong một số tiết giảng, giảng viên chủ yếu sử dụng phương pháp thuyết trình, sinh viên hoàn toàn thụ động, cố gắng nghe và ghi chép lại đầy đủ những lời giảng của giảng viên mà không tham gia vào bất kỳ hoạt động tích cực nào của lớp. Trong trường hợp giảng viên vừa hỏi vừa nêu câu hỏi phát vấn thì thỉnh thoảng sinh viên cũng trả lời được nhưng sinh viên chỉ trả lời được những câu hỏi có tính chất tái hiện nội dung của bài học trong giáo trình mà giảng viên đưa ra, còn một số câu hỏi nhằm khắc sâu kiến thức thì sinh viên tỏ ra lúng túng, không trả lời được hoặc trả lời khó khăn. Ở các lớp ĐC, hầu hết các giảng viên đóng vai trò là người "độc diễn", 43% sinh viên cho rằng buổi học không hấp dẫn vì phương pháp giảng của giảng viên chưa cuốn hút được sinh viên. Điều này cho thấy, giảng viên cứ giảng cứ đặt câu hỏi rồi lại tự trả lời những câu hỏi do mình đặt ra. Việc phát huy tính tích cực của sinh viên trong giờ học hầu như không được chú ý nhiều lắm. Do vậy, không tạo ra được tính tích cực, chủ động và sáng tạo của sinh viên trong giờ học.

3. Kết luận

Từ những kết quả nghiên cứu trên nhóm tác giả bước đầu rút ra một số kết luận về quá trình thực nghiệm kết hợp với việc lấy ý kiến của sinh viên và các giảng viên trong bộ môn Lý luận chính trị về các tiết dạy thực nghiệm. Thông qua việc áp dụng các biện pháp tích hợp giáo dục đạo đức nghề nghiệp trong dạy học các môn Lý luận chính trị cho ngành Quản lý giáo dục tại Học viện Quản lý giáo dục đạt được những kết quả tích cực, có sự chuyển biến mạnh mẽ trong quá trình dạy học, mang tính khả thi cao. Sinh viên qua những giờ thực nghiệm đã hứng thú với môn học. Điều này có ý nghĩa vô cùng quan trọng giúp các em tăng cường kiến thức xã hội, rèn luyện kỹ năng mềm, có thái độ tích cực trong học tập, rèn luyện đạo đức nghề nghiệp thông qua các tình huống, các câu chuyện, vở kịch ... góp phần thiết thực trong đổi mới cách học, cách tư duy cho sinh viên. Góp phần tạo ra sản phẩm là đội ngũ trí thức có tư duy độc lập, khoa học, luôn chủ động và sáng tạo trong lĩnh hội tri thức cũng như vận dụng khiến thức đã học vào thực tiễn công việc. Qua những tiết dạy thực nghiệm là bài học bổ ích cho sinh viên, giúp các em tích góp được những kiến thức quý giá trong quá trình tham gia vào thị trường LĐ trước mắt và sau này. sinh viên biết cách ứng xử sao cho phù hợp, bảo vệ phát triển bền vững ngành nghề mình theo học, cũng như tin tưởng vào đường lối chủ trương chính sách của Đảng và Nhà nước.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Ban chấp hành Trung ương (2013). Nghị quyết số 29-NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, Hà Nội.

[2] Đỗ Mỹ Thu (2014). Phương pháp giáo dục đạo đứcntheo định hướng phát triển năng lực cho học sinh phổ thông trong dạy học môn giáo dục công dân hiện nay, luận văn thạc sĩ chuyên ngành khoa học giáo dục chuyên ngành Lý luận và Phương pháp giảng dạy giáo dục chính trị, Đại học sư phạm Hà Nội, Hà Nội.

[3] Minh Nhật (2012). Tổng Bí thư Nguyễn Phú Trọng khuyến khích cổ vũ thanh niên...", http://www.tapchicongsan.org.vn

[4] Nguyễn Thị Hương (2022). Đề tài cơ sở ”Tích hợp giáo dục đạo đức nghề nghiệp trong dạy học các môn lý luận chính trị cho sinh viên ngành quản lý giáo dục tại Học viện Quản lý giáo dục hiện nay”, Học viện Quản lý giáo dục.

[5] Trần Thị Thanh Thủy (2016). Dạy học tích hợp phát triển năng lực, quyển 2, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

[6] Trần Xuân Thọ (2015). Giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho học sinh, sinh viên trường cao đẳng nghề đà lạt trong giai đoạn hiện nay, luận văn thạc sĩ khoa học giáo dục, trường Đại học Vinh, Nghệ An.

ABSTRACT

Integrating professional ethics training into teaching political science courses: Pedagogical experiments at the National Academy of Education Management

Pedagogical experiments were conducted with the participation of students in education management to assess the feasibility and efficiency of integrating professional ethics training into the teaching of political science courses at the National Academy of Education Management. The findings provide a foundation for evaluating the efficiency of integrating professional ethics training into political science courses. Additionally, they help identify the prominence and advantages of this learner-centered approach in alignment with the spirit of national educational innovation, thereby contributing to the improvement of the quality of teaching political science courses and the effectiveness of professional ethics training.

Keywords: *Integrated professional ethics training, political science, education management.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem23.v15.n5.161
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 5, pp. 161-167
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

THỰC TRẠNG THỰC TẬP CỦA SINH VIÊN NGÀNH QUẢN LÝ TẠI HỌC VIỆN QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Phạm Ngọc Long[1], Nguyễn Thị Huyền Trang[2]

Tóm tắt. Bài viết tập trung mô tả hoạt động thực tập theo quan điểm hệ thống để cung cấp cho thực tập sinh các cơ hội học tập trải nghiệm, thực hành, chuẩn bị hành trang để sẵn sàng bước vào thế giới nghề nghiệp. Nghiên cứu này sử dụng nghiên cứu trường hợp tại Học viện Quản lý giáo dục, với mẫu nghiên cứu là 54 sinh viên đã hoàn thành thực tập cơ sở và thực tập tốt nghiệp. Sau khi truy xuất dữ liệu từ phần mềm SPSS, phân tích nhân tố (EFA) rút ra được các yếu tố của hoạt động thực tập gồm: đầu vào, quá trình, đầu ra. Nghiên cứu này tập trung làm rõ điểm mạnh và điểm yếu của hoạt động thực tập ngành quản lý giáo dục tại Học viện quản lý giáo dục. Các biện pháp quản lý được đề xuất nhằm khắc phục điểm yếu của hoạt động thực tập để chất lượng hoạt động này ngày càng được nâng cao.

Từ khóa: *Thực tập quản lý giáo dục, đầu vào thực tập, quá trình thực tập, đầu ra thực tập.*

1. Đặt vấn đề

Có nhiều định nghĩa khác nhau về thực tập của sinh viên đại học. Taylor (1988) [10] định nghĩa thực tập là "những kinh nghiệm làm việc có tổ chức và phù hợp với nghề nghiệp mà sinh viên có được trước khi tốt nghiệp một chương trình học thuật" (tr. 393). Gault và cộng sự (2000) [2] cho rằng thực tập thường đề cập đến các kinh nghiệm thực tế bán thời gian trong nhiều chuyên ngành đào tạo và bối cảnh tổ chức khác nhau. Tuy nhiên, định nghĩa đầu tiên của Taylor (1988) có khả năng bị hạn chế khi một số kỳ thực tập có thể tương đối không có cấu trúc và thậm chí có thể diễn ra ngay sau khi tốt nghiệp), trong khi định nghĩa thứ hai của Gault và cộng sự (2000) dường như chưa rõ ràng và có thể loại trừ một số kỳ thực tập được trả lương toàn thời gian.

Một định nghĩa khác của Patton & Dial (1988) cho rằng thực tập là một hình thức đào tạo trong công việc (on the job training) trong đó sinh viên có được kinh nghiệm và kiến thức thực tế liên quan đến một lĩnh vực nghề nghiệp cụ thể [9]. Tuy nhiên định nghĩa này chưa phản ánh rõ những đặc trưng khác của hoạt động thực tập như là một phần trong chương trình đào tạo ở bậc đại học, có sự hướng dẫn của người hướng dẫn (ở trường đại học và/hoặc cơ sở thực tập). Những hạn chế của định nghĩa này phần nào được khắc phục qua định nghĩa của DiLorenzo-Aiss và Mathisen (1996), theo đó một chương trình thực tập điển hình được đặc trưng bởi bốn tiêu chí: (1) Số giờ làm việc được chỉ định, (2) Công việc có thể được trả lương hoặc không được trả lương, (3) Được cấp tín chỉ và (4) Được giám sát bởi điều phối viên của khoa hoặc trường đại học khác đại diện và một đối tác của cơ sở thực tập [1]. Tuy nhiên, thực tiễn thế giới nghề nghiệp ngày nay đã có nhiều thay đổi. Cùng với xu hướng làm việc từ xa và đánh giá kết quả công việc dựa trên chỉ số thành tích (KPI) thì nhiều chương trình thực tập đã không còn quy định số giờ làm việc bắt buộc đối với sinh viên. Có thể nói, những định nghĩa về thực tập được sử dụng trong những nghiên cứu trong khoảng cuối thế kỉ XX đã có những mô tả ban đầu nhưng chưa thực sự phản ánh đặc trưng của hoạt động thực tập trong đào tạo đại học. Những định nghĩa này cũng ít phù hợp với bối cảnh thế giới nghề nghiệp năng động và liên tục biến đổi ngày nay.

Ngày nhận bài: 03/04/2023. Ngày nhận đăng: 26/05/2023.
[1,2]Học viện Quản lý giáo dục
Tác giả liên hệ: Phạm Ngọc Long. Địa chỉ e-mail: longpn@niem.edu.vn

Trong những năm gần đây, các nghiên cứu thường đặt khái niệm thực tập trong mối tương quan với các khái niệm rộng hơn như học tập dựa trên công việc (work-based learning) hoặc học tập tích hợp với công việc (work-integrated learning).

Từ góc độ thực tiễn, Cơ quan Học tập cộng tác và Học tập tích hợp công việc (CEWIL) Canada định nghĩa thực tập là hoạt động gắn với một chuyên ngành đào tạo cụ thể trong cơ sở giáo dục đại học, diễn ra dưới sự giám sát, có trả lương hoặc không được trả lương theo thang bậc nhằm mục đích tiếp thu kinh nghiệm làm việc và đạt được tín chỉ. Thực tập có thể xảy ra ở giữa chương trình học hoặc sau khi tất cả các môn học đã được hoàn thành và trước khi tốt nghiệp [12]. Trong khi đó, Hiệp hội Quốc gia các trường Cao đẳng và Nhà tuyển dụng Hoa Kỳ (NACE) khuyến nghị sử dụng định nghĩa: "Thực tập là một hình thức học tập trải nghiệm tích hợp kiến thức và lý thuyết đã học trong lớp với ứng dụng thực tế và phát triển kỹ năng trong môi trường chuyên nghiệp. Thực tập mang đến cho sinh viên cơ hội để có được kinh nghiệm ứng dụng có giá trị và tạo kết nối trong các lĩnh vực chuyên môn mà họ đang xem xét cho con đường sự nghiệp; đồng thời tạo cơ hội cho nhà tuyển dụng định hướng và đánh giá nhân tài" [13]. Các định nghĩa này đã làm nổi bật những khía cạnh khác nhau của hoạt động thực tập trong bối cảnh thế giới nghề nghiệp đa dạng hiện nay. Đặc biệt, định nghĩa của NACE không chỉ nhấn mạnh những lợi ích của hoạt động thực tập đối với sinh viên - đối tượng chính của hoạt động - mà còn làm nổi bật lợi ích đem lại cho cơ sở thực tập và nhà tuyển dụng. Điều đó thể hiện xu hướng mới coi thực tập là một hoạt động đem lại lợi ích cùng thắng (win - win) cho các bên liên quan.

Tóm lại, trên cơ sở các định nghĩa kể trên, trong khuôn khổ bài báo này, thực tập được định nghĩa là một hình thức học tập tích hợp làm việc trong khuôn khổ một chương trình đào tạo đại học, được diễn ra trong môi trường làm việc thực tế, dưới sự hướng dẫn của giảng viên hướng dẫn và/hoặc chuyên gia ở cơ sở thực tập, giúp sinh viên có cơ hội tích hợp kiến thức và lý thuyết đã học với thực tiễn nghề nghiệp nhằm mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp và tích luỹ tín chỉ học tập.

2. Tổ chức nghiên cứu

2.1. Mục đích nghiên cứu

Nghiên cứu chuẩn hóa thang đo từ đó đo lường chính xác thực trạng về hoạt động thực tập của sinh viên ngành Quản lý giáo dục tại Học viện Quản lý giáo dục, từ đó, nghiên cứu đề xuất các biện pháp quản lý để cải tiến nhằm nâng cao hiệu quả của hoạt động này.

2.2. Giả thuyết khoa học

Nghiên cứu đưa ra các giả thuyết nghiên cứu sau:

H01: Hoạt động thực tập của sinh viên bao gồm 4 yếu tố đầu vào, quá trình, đầu ra và mối quan hệ.

H02: Các yếu tố hoạt động thực tập có quan hệ thuận với nhau.

2.3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp nghiên cứu định lượng và định tính.

Nghiên cứu định lượng được sử dụng là phương pháp điều tra, phiếu điều tra được xây dựng dựa trên cơ sở lý luận về hoạt động thực tập với 4 yếu tố: đầu vào, quá trình, đầu ra và mối quan hệ. Thang đo (phiếu điều tra) được sử dụng là thang đo likert với 5 mức độ phản hồi: (1) "Hoàn toàn không đồng ý" đến (5) là "Hoàn toàn đồng ý". Sau khi xây dựng phiếu điều tra với 25 biến quan sát, phiếu điều tra được khảo sát thử trên 32 sinh viên để đánh giá độ tin cậy với các thông số: Cronbach Alpha, tương quan của từng item với thang đo (Corrected Item-Total Correlation), kiểm định KMO và Bartlett, tổng trích phương sai (Total Variance), Eigenvalues, phân tích nhân tố (EFA), hệ số tải (Factor Loading). Phiếu khảo sát được tạo lập trên office form https://forms.office.com/r/vqiHkeyajd, đường link được gửi lên các kênh facebook, zalo,.. có sinh viên khoa quản lý đã đi thực tập. Thang đo đáp ứng các thông số này sẽ trở thành thang đo chính thức để khảo sát trên sinh viên.

Nghiên cứu định tính được sử dụng chủ yếu là phỏng vấn và nghiên cứu sản phẩm của hoạt động. Bảng phỏng vấn bán cấu trúc được xây dựng dựa trên cơ sở lý luận để khảo sát các thông tin dựa trên 4 yếu tố của

hoạt động thực tập của sinh viên khoa quản lý. Phương pháp nghiên cứu sản phẩm hoạt động hướng tới tìm kiếm thông tin của các văn bản của hoạt động thực tập để làm rõ hơn các ý kiến, nhận định của nghiên cứu định lượng.

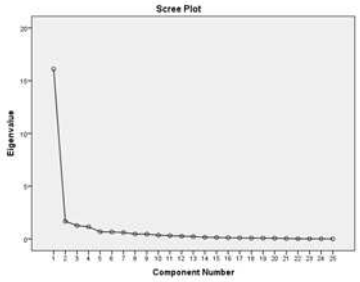
Bảng 1. Khoảng điểm quy đổi

Mức	Khoảng điểm	Mô tả các mức độ
Mức 1	1.00-1.80	Kém: Hoàn toàn không đáp ứng các yêu cầu thực tập, phải có nhiều giải pháp khắc phục
Mức 2	1.81-2.60	Yếu: Không đáp ứng yêu cầu thực tập, cần có những giải pháp khắc phục.
Mức 3	2.61-3.40	Trung bình: Chưa đáp ứng đầy đủ yêu cầu của thực tập nhưng chỉ cần có một số cải tiến nhỏ sẽ đáp ứng được yêu cầu.
Mức 4	3.41-4.20	Khá: Đáp ứng yêu cầu của thực tập mức khá nhưng có thể cải tiến để tốt hơn
Mức 5	4.20-5.00	Tốt: Đáp ứng tốt yêu cầu của thực tập

2.4. Kết quả nghiên cứu

2.5. Các thành tố thực tập trong đào tạo cử nhân ngành Quản lý giáo dục tại Học viện quản lý giáo dục

Nghiên cứu cho thấy các thành tố của hoạt động thực tập sau khi chạy dữ liệu với



Hình 1. Số lượng nhân tố

Kết quả truy xuất dữ liệu cho thấy Cronbach Alpha, tương quan, tổng trích phương sai đảm bảo độ tin cậy của thang đo. Tuy nhiên, sử dụng phân tích EFA được 4 nhân tố, tuy nhiên, nhân tố F4 chỉ bao gồm hai biến quan sát là TT01, TT13, không đảm bảo được số lượng item tối thiểu trong 1 nhân tố. Vì vậy, dữ liệu được truy xuất 3 nhân tố và được thể hiện ở bảng 2.

Từ dữ liệu ở bảng trên cho thấy, Cronbach alpha của thang đo (1) DV là 0.947, (2) DR là 0.936, (3) QT là 0.788 [5]; tương quan của từng biến quan sát (item) tương quan với biến tổng (item-total correlation) đều lớn hơn 0,3 [11]; tổng trích phương sai là 76.149%, điều này có thể kết luận thang đo đảm bảo độ tin cậy và trở thành thang đo chính thức.

Bảng 2. Kiểm định KMO và Bartlett

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.824
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1015.178
	df	300
	Sig.	.000

Kết hợp với phân tích yếu tố khám phá EFA (Exploratory Factor Analysis), cho thấy KMO là 0,824 và sig là 0,00 (nhỏ hơn 0,05) cho phép nghiên cứu có thể phân tích nhân tố.

Từ dữ liệu truy xuất, theo Hair và các cộng sự cho rằng nên lấy trọng số (factor loading) của những biến quan sát lớn hơn 0,45 [4], hệ số Eigenvalues đều lớn hơn 1, trong đó nhân tố số 1 giải thích 33.249% sự biến thiên của dữ liệu, nhân tố thứ 2 giải thích 27.133% của dữ liệu, nhân tố thứ 3 giải thích 15.766% [3] sự biến thiên của dữ liệu.

Bảng 3. Ma trận xoay nhân tố

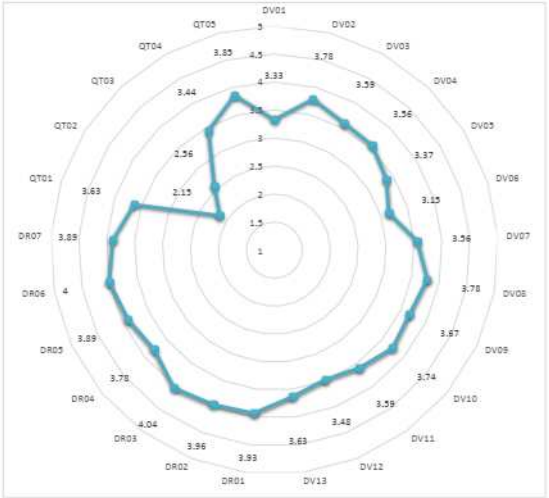
Biến quan sát	Nhân tố (Component)		
	1	2	3
DV01	0.856		
DV02	0.835		
DV03	0.819		
DV04	0.778		
DV05	0.749		
DV06	0.74		
DV07	0.731		
DV08	0.704		
DV09	0.685		
DV10	0.677		
DV11	0.635		
DV12	0.618		
DV13	0.596		
DR01		0.667	
DR02		0.673	
DR03		0.705	
DR04		0.761	
DR05		0.784	
DR06		0.846	
DR07		0.852	
QT01			0.470
QT02			0.524
QT03			0.550
QT04			0.602
QT05			0.819
Cronbach alpha	0.947	0.936	0.788
Eigenvalues	16.102	1.666	1.269
Phương sai trích	33.249	27.133	15.766
Tổng phương sai trích	33.249	60.382	76.149

Như vậy, từ kiết quả nghiên cứu cho phép bác bỏ giả thuyết H01: Hoạt động thực tập của sinh viên bao gồm 4 yếu tố đầu vào, quá trình, đầu ra và mối quan hệ. Các thành tố hoạt động thực tập của sinh viên bao gồm 3 yếu tố đầu vào, quá trình và đầu ra.

2.6. Thực trạng thực tập của sinh viên ngành Quản lý giáo dục tại Học viện quản lý giáo dục

Nghiên cứu hoạt động thực tập của sinh viên ngành quản lý giáo dục được kết hợp nghiên cứu định lượng và nghiên cứu định tính. Nghiên cứu sản phẩm hoạt động, chương trình đào tạo ngành quản lý giáo dục [6]: Thực tập cơ sở (2 tín chỉ), yếu cầu "sinh viên tích lũy được 50% số TC thuộc chương trình đào tạo trong đó bắt buộc hoàn thành 2 học phần Khoa học quản lý đại cương và Quản lý hành chính nhà nước". Thực tập tốt nghiệp, yêu cầu "sinh viên tích lũy được 75% số TC, trong đó hoàn thành các HP bắt buộc thuộc kiến thức cơ sở ngành và chuyên ngành".

Kết quả khảo sát định lượng được thể hiện ở sơ đồ 1.



Sơ đồ 1. Thống kê về đánh giá của sinh viên về hoạt động thực tập

Thực trạng yếu tố đầu vào: Dữ liệu trên cho thấy các biến quan sát của yếu tố đầu vào có điểm trung bình từ 2,15 (Mức 1) đến 3,89 (Mức 4), có 9/13 các biến quan sát ở mức 4, 3/13 biến quan sát ở mức 3 và 1 biến quan sát ở mức 2. Sinh viên đánh giá "Học viện có nguồn lực tài chính hỗ trợ cho hoạt động thực tập của sinh viên" (DV12) ở mức thấp nhất với điểm trung bình 2,15, "sinh viên mong muốn học viện hỗ trợ tài chính cho sinh viên trong quá trình thực tập" (SV1, SV2, SV3).

Các biến quan sát được đánh giá ở mức 3 lần lượt là (DV01) "Học viện chuẩn bị tài liệu hướng dẫn thực tập đầy đủ cho sinh viên thực tập" (TB=3.33), "sinh viên được các giảng viên gửi các đề cương học phần thực tập" và "các biểu mẫu về kế hoạch, nhật ký và báo cáo thực tập", "phòng đào tạo cấp giấy giới thiệu" (SV1, SV2, SV3).

Với công tác "(DV03) phổ biến thông tin và hỗ trợ sinh viên trước đợt thực tập" (TB=3.37". Qua phỏng vấn và câu hỏi mở, sinh viên đề nghị "Khoa hướng dẫn chung cho SV trước khi đi thực tập để thống nhất nội dung"

(DV06) Sinh viên được động viên, tạo động lực để hoàn thành tốt các nhiệm vụ thực tập, điểm trung bình là 3.48

Các biến quan sát được đánh giá khá cao (mức 4) là các (DV05) "thông tin về đội ngũ liên quan tới tổ chức hoạt động thực tập được cung cấp tới sinh viên đầy đủ", (3.56), khoa Quản lý cung cấp đầy đủ số điện thoại và các thông tin khác để sinh viên lên hệ với giảng viên hướng dẫn. Sinh viên cho rằng "Học viện xây dựng được quy trình quản lý thực tập khoa học (DV11) với điểm trung bình là 3.56. Các quy trình này được phòng đào tạo đưa lên website, tuy nhiên, nghiên cứu trang web thì quy trình này không có trong https://drive.google.com/. Về cơ bản, sinh viên đồng ý với nhận định "Kế hoạch tổ chức hoạt động thực tập của học viện được công bố cho sinh viên kịp thời" (DV02) với điểm trung bình là 3.59. Sinh viên cũng đánh giá cao sự "hỗ trợ sinh viên trong suốt quá trình thực tập (DV07) (TB=3.59). "Các quy định về thực tập của học viện rất rõ ràng" với điểm TB là 3.74. Sinh viên "hiểu rõ các nội dung thực tập trong chương trình đào tạo (TB là 3.78)" và "đã chuẩn bị đủ kiến thức, kỹ năng để thực tập thành công (DV09, TB là 3.78). Với chương trình đào tạo, đề cương "chi tiết của các học phần thực tập" được sinh viên đánh giá "mô tả rõ ràng", điểm trung bình là 3.85. Sinh viên cho rằng "tìm hiểu kỹ cơ sở SV đi thực tập" với điểm TB là 3.89, đây là biến quan sát được đánh giá điểm cao nhất ở các biến đầu vào.

Thực trạng yếu tố "quá trình" thực tập: Sau khi sinh viên liên hệ với cơ sở thực tập và được đồng ý, sinh viên đi thực tập theo kế hoạch. Trong suốt quá trình thực tập, "sinh viên chủ yếu làm việc với người hướng dẫn ở cơ sở thực tập và giảng viên của khoa quản lý" (GV1, GV2). Sinh viên đánh giá 4/5 biểu hiện của quá trình thực tập ở mức 4 (Khá), như (QT01) "Sinh viên được giám sát sát sao tiến độ thực hiện kế hoạch thực tập theo yêu cầu chương trình (TB=3.67)". Trong quá trình thực tập, "các nhiệm vụ thực tập phù hợp với những gì SV đã được học ((QT02)" với điểm trung bình là 3.44. Cơ bản sinh viên cũng đánh giá "QT03 - Học viện có kênh thông tin phản hồi hiệu quả về hoạt động thực tập từ sinh viên (3.15). Với cơ sở thực tập, sinh viên cũng cho rằng "Cơ sở thực tập rất hiểu về hoạt động thực tập của sinh viên" (QT04), điểm trung bình là 3.63. Kết hợp với phỏng vấn, sinh viên tìm kiếm cơ sở thực tập "thông qua bạn" (SV4, SV5, SV6), "thông qua anh chị khóa trước giới thiệu" (SV1, SV2), hoặc "người thân giới thiệu" (SV7). Tuy nhiên, sinh viên đánh giá "tiêu cực" về mối quan hệ giữa học viện và cơ sở thực tập khi đánh giá "cơ sở SV đi thực tập có mối quan hệ tốt với học viện quản lý giáo dục" (QT05) ở mức yếu, với điểm trung bình là 2.56

Nghiên cứu sản phẩm hoạt động là các báo cáo thực tập của sinh viên, SV5 cho rằng "Học viện nên có những chính sách tạo mối quan hệ giữa các trường để tạo cơ hội cho sinh viên được thực tập tại các cơ sở giáo dục khác nhau", SV4 "Học viện cũng nên có chính sách liên kết, tạo mối quan hệ với các trường, các cơ quan để xây dựng hình ảnh Học viện cũng như mở rộng việc giới thiệu, trao đổi sinh viên tới các vị trí thực tập tại các cơ quan Nhà nước hoặc tư nhân được đa dạng, phong phú hơn.

Sinh viên có đề xuất đối với khoa "tiếp tục duy trì sự quan tâm sát sao đến kỳ thực tập của sinh viên", "có những buổi hướng dẫn, trao đổi với sinh viên cả đợt thực tập để sinh viên hiểu rõ hơn cách thức thực tập". "Khoa quản lý nên tổ chức các chương trình trải nghiệm thực tế cho sinh viên để sinh viên có cơ hội tiếp xúc với các công việc trong tương lai". "Phòng đào tạo và Khoa Quản lý cần đẩy mạnh hơn nữa hoạt động kiểm tra, giám sát đối với sinh viên đi thực tập. Cử đại diện đi kiểm tra trong thời gian thực tập và phối hợp với cơ sở tiếp nhận sinh viên trong thời gian đợt thực tập.

Thực trạng yếu tố đầu ra: Các biến quan sát thuộc yếu tố đầu ra đều nằm trong mức độ 4 (mức khá). Sinh viên đánh giá "Vị trí thực tập gắn với đầu ra của chuyên ngành SV được đào tạo tại học viện – trung bình là 3.93" (DR01). SV đánh giá cao giá trị thực tế của kinh nghiệm thực tập, trung bình là 4.04 (DR02). Lãnh đạo cơ sở thực tập ủng hộ các hoạt động thực tập của SV - DR03, do đó, cơ sở thực tập luôn sẵn có cán bộ hướng dẫn để bố trí hướng dẫn cho sinh viên (3.78). (DR07) Các hoạt động tại cơ sở thực tập phù hợp với nhiệm vụ thực tập của sinh viên (3.89). Sinh viên đánh giá "(DR04) Giảng viên hướng dẫn thực tập của học viện có năng lực chuyên môn sâu (4.0).

Nghiên cứu đề cương chi tiết Thực tập cơ sở và thực tập tốt nghiệp, đánh giá kết quả thực tập của sinh viên được chia thành 2 đợt, thang điểm 10. Đối với Thực tập cơ sở, khoa sẽ thành lập hội đồng chấm kế hoạch thực tập, báo cáo cho sinh viên theo nhóm và nhật ký thực tập của từng cá nhân, cùng với đó là nhận xét của cơ sở thực tập. Điểm thực tập cơ sở là điểm trung bình các điểm số của các sản phẩm theo hệ số qui định như sau: Kế hoạch hoạt động của nhóm TT: hệ số 0,1; Nhật ký thực tập, hệ số 0,4; Báo cáo chuyên đề theo nhóm: hệ số 0,4; Nhận xét của cơ sở: hệ số 0,1.

Với thực tập tốt nghiệp, sau khi kết thúc đợt thực tập khoa tổ chức chấm nhật ký và báo cáo thực tập, kết hợp với nhật xét cùng điểm số của cơ sở thực tập, điểm chấm theo thang điểm 10. Điểm Thực tập tốt nghiệp là điểm trung bình các điểm số của các sản phẩm theo hệ số qui định như sau: Nhật ký thực tập: 0,3; Báo cáo thực tập: 0,5; Nhận xét của cơ sở: 0,2.

Với cách đánh giá kết quả như hiện nay, sinh viên cho rằng "Kết quả thực tập của sinh viên được đánh giá khách quan" ở mức, điểm trung bình 3.63 (DR05).

2.7. Mối quan hệ giữa các thành tố thực tập của sinh viên ngành quản lý giáo dục tại Học viện quản lý giáo dục

Để tìm hiểu các thành tố thực tập có mối quan hệ với nhau như thế nào, tương quan Pearson được sử dụng để truy xuất dữ liệu định lượng. Kết quả thể hiện ở bảng sau

Bảng 4 Mối quan hệ giữa yếu tố đầu vào, quá trình và đầu ra thực tập

		DV	QT	DR
DV	Pearson Correlation	1	.858**	.814**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000
	N	54	54	54
QT	Pearson Correlation	.858**	1	.748**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000
	N	54	54	54
DR	Pearson Correlation	.814**	.748**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	54	54	54

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

Kết quả dữ liệu dược truy xuất ở bảng 5 cho thấy giá trị sig đều nhỏ hơn 0,05 nên đáp ứng được điều kiện để xem xét mối quan hệ của các yếu tố. Giữa các yếu tố đầu vào, quá trình và đầu ra có tương quan từ 0,748 đêbs 0,858, thể hiện mối tương quan thuận rất mạnh [8]. Như vậy, không bác bỏ giả thuyết H02: Các yếu tố hoạt động thực tập có quan hệ thuận với nhau.

3. Đề xuất các biện pháp quản lý

Thứ nhất, khoa Quản lý và Học viện Quản lý thiết lập các cơ sở thực tập để có thể giới thiệu cho sinh viên đi thực tập. Đây cũng là kênh quan trọng để học viện quảng bá thương hiệu, đồng thời, hỗ trợ sinh viên kết nối với các nhà tuyển dụng và thị trường lao động.

Thứ hai, học viện hỗ trợ tài chính cho sinh viên ở mức độ nhất định để sinh viên chi trả cho cơ sở thực tập, hỗ trợ kinh phí cho sinh viên trong quá trình thực tập.

Thứ ba, khoa Quản lý tổ chức hướng dẫn chung cho sinh viên về các thủ tục, yêu cầu trước khi sinh viên đi thực tập, tạo sự gắn kết của sinh viên với khoa.

Thứ tư, khoa Quản lý tổ chức các cuộc thi cho sinh viên, trong đó, các hoạt động hướng tới vị trí việc làm của sinh viên sau này sẽ thực tập và làm việc sau khi tốt nghiệp.

4. Kết luận

Nghiên cứu đã xác định được 3 thành tố cơ bản của thực tập trong cơ sở giáo dục đại học bao gồm: đầu vào, quá trình và đầu ra. Các thành tố này được thể hiện qua các biến quan sát cụ thể, làm cơ sở cho đánh giá hoạt động thực tập ở các nhà trường.

Ngoài ra, nghiên cứu đã chỉ ra được các điểm yếu mà học viện, khoa Quản lý quan tâm khắc phục đó là việc thiết lập mạng lưới các cơ sở thực tập cho sinh viên còn hạn chế, sinh viên gặp khó khăn khi tự tìm địa chỉ thực tập, chưa có nhiều địa điểm để sinh viên lựa chọn. Sự kết nối của học viện với các cơ sở thực tập – có thể sẽ là đơn vị tuyển dụng sinh viên sau tốt nghiệp, ít có minh chứng cho thấy sự hiệu quả. Học viện chưa có sự hỗ trợ kinh phí cho người hướng dẫn sinh viên ở địa điểm thực tập. Sinh viên cho thấy họ cần thêm cơ hội rèn luyện các kĩ năng nghề nghiệp ở trườngnhư các cuộc thi nghiệp vụ, gặp gỡ sinh viên để hướng dẫn, chia sẻ cách đi thực tập, các sản phẩm và yêu cầu khi đi thực tập.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] DiLorenzo-Aiss, J.& Mathisen R.E. (1996). Marketing higher education: Models of marketing internship programs as tools for the recruitment and retention of undergraduate majors. Journal of Marketing for Higher Education, 7 (1), 71-84.

[2] Gault, J., Redington, J. and Schlager, T. (2000), "Undergraduate business internships and career success: are they related?", Journal of Marketing Education, Vol. 22 No. 1, pp. 45-53.

[3] Gerbing& Anderson, "An update Paradigm for Scale Development Incorporing Unidimentionality and Its Assessments", Journal of Marketing Research, Vol 25, 1998, 186-192.

[4] Hair & ctg (1998), Multivariate Data Analysis, Prentice – Hall International

[5] Hoàng Trọng, Chu Nguyễn Mộng Ngọc, (2011), Thống kê ứng dụng trong kinh tế - xã hội, NXB Lao động – Xã hội

[6] Học viện quản lý giáo dục, Chương trình đào tạo trình đỗ đại học ngành quản lý giáo dục, ban hành kèm theo quyết định số 749/QĐ_HVQLGD ngày 21 tháng 8 năm 2018 của Giám đốc Học viện Quản lý giáo dục về việc điều chỉnh chương trình đào tạo trình độ đại học.

[7] Narayanan, V. K., Olk, P. M., & Fukami, C. V. (2010). Determinant of Internship Effectiveness: An Exploratory Model. Academy of Management Learning & Education, 2010, 9(1), 61–80.

[8] Field, A. (2009) Discovering Statistics Using SPSS. 3rd Edition, Sage Publications Ltd., London.

[9] Patton, P.L. & Dial, D.F. (1988). Testing the Water: A Survey on HRD Internships. Training & Development Journal, 42 (10), 48-51.

[10] Taylor, M.S. (1988), "Effects of college internships on individual participants", Journal of Applied Psychology, Vol. 73, pp. 393-401.

[11] Nguyễn Đình Thọ, Nguyễn Thị Mai Trang (2011), Nghiên cứu khoa học Marketing-Ứng dụng mô mình cấu trúc tuyến tính SEM, NXB Lao động.

ABSTRACT

Internship status of management students at National Academy of Education Management

The article focuses on describing internship activities from a systems point of view to provide interns with opportunities for experiential learning, practice, and preparation to be ready to work. This study uses a case study at the Nationa Academy of Education Management, with a sample of 54 students who completed a junior internship and a graduate internship. After retrieving data from SPSS software, factor analysis (EFA) draws out the elements of ceramic practice activities: input, process, output. This study focuses on clarifying the strengths and weaknesses of the educational administration internship at the Nationa Academy of Education Management. Management measures are recommended to be used to overcome the weaknesses of the internship in order to improve the quality of the internship.

Keywords: *Educational management internship, input, process, outcome.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem23.v15.n5.168
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 5, pp. 168-175
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

PHILOSOPHY OF ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION: APPLICATIONS AND CHALLENGES

Pham Huu My Duc[1]

Tóm tắt. The article examines the philosophy of assessment in higher education, including its theoretical foundations, practical applications, and associated challenges. It discusses various approaches to assessment, such as measurement-oriented, constructive alignment, and competency-based, and their suitability based on program goals, student population, and available resources. The article argues that assessment is crucial for quality assurance in modern higher education, discussing assessment as learning, outcome-based assessment, and assessment for accountability. It also explores how assessment philosophy impacts teaching and learning programs, student engagement, learning outcomes, curriculum design, and teaching strategies. The article further highlights the importance of assessment in promoting students' personal development, such as self-regulated learning, critical thinking, metacognition, and emotional intelligence. Finally, the article identifies some of the challenges facing the philosophy of assessment, such as accountability, diversity and inclusion, technology and innovation, and assessment literacy, and emphasizes the need for institutions to demonstrate their ability to assess student learning outcomes for accreditation and ensuring quality and accountability in higher education.

Keywords: *Assessment, philosophy, higher education, accountability, quality assurance.*

1. Introduction

Assessment plays a crucial role in higher education as it determines the achievement of learning outcomes. However, there are debates on the philosophical basis of assessment, which influences the methods and criteria used to evaluate students' performance. In recent years, there has been a growing interest in applying a philosophical framework to assessment in higher education. This article aims to explore the application and challenges of a philosophical approach to assessment in higher education.

According to Black and Wiliam (1998), traditional assessment methods such as exams and assignments have limitations as they only measure students' knowledge and not their ability to apply that knowledge in real-world situations. This has led to the development of alternative assessment methods that focus on students' competencies and practical application. Furthermore, Biggs and Tang (2007) argue that assessment should not only evaluate students' knowledge but also the quality of their thinking and learning process. This requires a philosophical approach to assessment that is based on educational theories and principles.

However, there are challenges in applying a philosophical approach to assessment in higher education. For example, Brown and Glasner (1999) point out that there is a lack of agreement on the nature of assessment and the criteria for evaluating students' performance. In addition, there are concerns about the validity and reliability of alternative assessment methods. These challenges require a critical examination of the philosophical basis of assessment in higher education.

Therefore, this article will examine the theoretical framework of a philosophical approach to assessment in higher education. It will also explore the application of this approach in evaluating students'

Received April 6, 2023. Accepted May 25, 2023.
[1]University of Economics - Technology for Industries
Contact Pham Huu My Duc; e-mail: phmduc@uneti.edu.vn

competencies. Furthermore, the article will discuss the challenges of applying a philosophical approach to assessment and provide recommendations for future research.

2. Theoretical foundation of the philosophy of assessment in higher education

2.1. Definition and basic concepts

To understand the philosophical approach to assessment in higher education, it is important to define key terms and concepts related to this framework. The following are some of the essential definitions and concepts:

Competency: Competency is the ability to perform a task or accomplish a goal successfully. In higher education, competencies refer to the knowledge, skills, and attitudes that students need to acquire to achieve specific learning outcomes (Spady, 1994).

Practical application: Practical application refers to the ability to use knowledge and skills in real-world situations. In higher education, practical application is an essential component of learning outcomes, as it allows students to apply their knowledge and skills to solve problems and make informed decisions (Biggs & Tang, 2007).

Academic achievement: Academic achievement refers to the level of knowledge and skills that students acquire through their academic activities. In higher education, academic achievement is measured through various assessment methods, such as exams, assignments, and project work (Gikandi, Morrow, & Davis, 2011).

Educational theories: Educational theories are frameworks that explain how learning occurs and how it can be facilitated. In the context of assessment, educational theories provide a basis for selecting assessment methods and criteria that align with the intended learning outcomes (Biggs & Tang, 2007).

By defining these key terms, we can see how the philosophical approach to assessment in higher education is grounded in the development of competencies and practical application. It also recognizes the importance of educational theories in shaping assessment practices that align with learning outcomes.

2.2. Approaches to the philosophy of assessment in higher education

Approaches to philosophical assessment in higher education can be divided into three main categories: the measurement-oriented approach, the constructive alignment approach, and the competency-based approach.

The measurement-oriented approach, also known as the traditional approach, emphasizes the use of standardized tests and examinations to measure academic achievement. This approach assumes that knowledge can be quantified and that assessments should focus on measuring the extent to which students have acquired this knowledge (Popham, 2008).

The constructive alignment approach, developed by Biggs and Tang (2007), focuses on aligning assessments with the intended learning outcomes of a course or program. This approach involves designing assessments that are closely linked to specific learning outcomes, which in turn are aligned with the overall goals of the program. The purpose of this approach is to ensure that assessment methods are relevant and meaningful for students and that they provide a clear measure of their achievement of the intended learning outcomes.

The competency-based approach, also known as the outcomes-based approach, emphasizes the development of competencies that are relevant to the professional or academic field of study. This approach assumes that students need to develop practical skills and knowledge in order to be successful in their future careers (Davies & Spence, 2010). Competency-based assessments focus on measuring the extent to which students have acquired the necessary competencies to succeed in their field of study.

Each of these approaches has its advantages and disadvantages, and the choice of approach will depend

on a range of factors, such as the goals of the program, the characteristics of the student population, and the resources available for assessment. Ultimately, the philosophical approach to assessment in higher education should be grounded in a clear understanding of the intended learning outcomes and the competencies that students need to develop to achieve those outcomes.

2.3. The relationship between the philosophy of assessment and the modern higher education system

In the modern higher education context, there is a significant relationship between the philosophical approach to assessment and the overall system of higher education. The following is an analysis of this relationship, supported by relevant research:

Assessment as learning: One approach to assessment that aligns with modern higher education is assessment as learning, which emphasizes the process of learning and development of competencies as the main focus of assessment (Carless & Boud, 2018). This approach recognizes the interconnectedness of assessment and learning and promotes the use of formative assessment to support students' learning.

Outcome-based assessment: Another approach that has gained popularity in modern higher education is outcome-based assessment, which focuses on defining clear learning outcomes and aligning assessment methods with those outcomes (Stark & Freishtat, 2014). This approach aims to ensure that students are achieving the intended learning outcomes and that assessment is aligned with the overall goals of the educational program.

Assessment for accountability: With the increased focus on accountability in higher education, assessment for accountability has become another prominent approach to assessment. This approach emphasizes the use of assessment data to evaluate the effectiveness of educational programs and to demonstrate accountability to stakeholders (Kezar & Eckel, 2002).

The relationship between these approaches to assessment and the modern higher education system is evident in the growing emphasis on the importance of assessment in accreditation and quality assurance processes. As noted by Kezar and Eckel (2002), assessment has become a critical component of quality assurance in higher education, and institutions must demonstrate their ability to assess student learning outcomes to meet accreditation standards.

In conclusion, the relationship between the philosophical approach to assessment and the modern higher education system is complex and multifaceted. However, research suggests that there is a growing emphasis on the importance of assessment in ensuring quality and accountability in higher education.

3. Application of the philosophy of assessment in higher education

3.1. Assessment methods based on the philosophy of assessment

In the context of higher education, assessment plays a critical role in measuring students' learning outcomes and improving the quality of education. The principles of assessment have evolved over time, with a growing emphasis on incorporating educational philosophy into assessment practices. In this section, we will discuss various assessment methods based on the principles of assessment philosophy, along with relevant research studies.

Authentic Assessment: Authentic assessment involves evaluating students' learning through real-world tasks and problems that reflect the complexity of the discipline. According to Jon Mueller (2006), an advocate of authentic assessment, this approach can provide a more accurate reflection of students' learning than traditional assessments like multiple-choice tests. A study by Gijbels, Dochy, and Van den Bossche (2013) found that authentic assessment positively affects students' motivation, self-regulation, and critical thinking skills.

Formative Assessment: Formative assessment is an ongoing process that helps students identify their

strengths and weaknesses, and provides feedback to support their learning. Black and Wiliam (1998) describe formative assessment as a critical element in promoting student achievement. A study by Hattie and Timperley (2007) found that formative assessment can have a significant impact on students' learning outcomes.

Criterion-Referenced Assessment: Criterion-referenced assessment involves evaluating students' learning against a set of predetermined standards or criteria. This approach focuses on measuring what students know and can do, rather than how they compare to others. Stiggins (2001) argues that criterion-referenced assessment can be a more meaningful way to evaluate students' learning than norm-referenced assessment. A study by Tummons (2010) found that criterion-referenced assessment can promote a deeper understanding of learning and provide a more accurate measure of students' performance.

Performance Assessment: Performance assessment involves evaluating students' learning through the demonstration of skills and knowledge in real-world contexts. According to Darling-Hammond and Adamson (2010), performance assessment can provide a more authentic measure of students' abilities than traditional assessments. A study by Linn and Miller (2005) found that performance assessment can promote higher-order thinking skills and enhance students' understanding of complex concepts.

In conclusion, incorporating assessment philosophy into higher education practices can lead to more meaningful and accurate evaluation of students' learning outcomes. The various assessment methods discussed above have been shown to positively impact students' motivation, self-regulation, critical thinking, and overall learning outcomes.

3.2. Application of the philosophy of assessment in developing university teaching and learning programs

The application of assessment philosophy in higher education can have a significant impact on the development of teaching and learning programs. By aligning assessment practices with educational goals and values, educators can design more effective and engaging programs that promote student learning. In this section, we will analyze the role of assessment philosophy in the development of teaching and learning programs, along with relevant research studies.

Learning Outcomes: Assessment philosophy can play a crucial role in the development of learning outcomes for teaching and learning programs. By focusing on the knowledge, skills, and competencies that students need to develop, educators can design programs that meet the needs of students and the wider community. A study by Biggs and Tang (2011) found that aligning assessment practices with learning outcomes can enhance student motivation and engagement.

Curriculum Design: Assessment philosophy can also inform the design of teaching and learning programs. By integrating assessment practices into the curriculum design process, educators can create programs that are coherent, relevant, and meaningful. A study by Wiggins and McTighe (2005) found that a curriculum design process that is based on assessment philosophy can improve student learning outcomes.

Teaching Strategies: Assessment philosophy can also inform teaching strategies and methods. By using assessment practices that align with educational goals, educators can create learning environments that are stimulating and engaging for students. A study by Black and Harrison (2001) found that assessment practices that promote formative assessment can improve student learning outcomes.

Student Engagement: Finally, assessment philosophy can have a significant impact on student engagement. By using assessment practices that are aligned with educational values and goals, educators can create learning environments that are more meaningful and engaging for students. A study by Nicol and Macfarlane-Dick (2006) found that assessment practices that promote student engagement can improve student learning outcomes.

In conclusion, assessment philosophy can play a crucial role in the development of teaching and learning programs in higher education. By aligning assessment practices with educational goals and values,

educators can create programs that are coherent, relevant, and engaging for students. The research studies discussed above demonstrate the positive impact that assessment philosophy can have on student learning outcomes, motivation, and engagement.

3.3. The impact of the philosophy of assessment on students' personal development

Assessment philosophy can have a significant impact on the personal development of students in higher education. By aligning assessment practices with educational goals and values, educators can create learning environments that promote personal growth and development. In this section, we will analyze the impact of assessment philosophy on the personal development of students, along with relevant research studies.

Self-Regulated Learning: Assessment philosophy can promote self-regulated learning, which is an essential aspect of personal development in higher education. By using assessment practices that promote self-reflection and self-evaluation, students can become more independent and effective learners. A study by Zimmerman and Schunk (2011) found that self-regulated learning can enhance academic achievement and personal development.

Critical Thinking: Assessment philosophy can also promote critical thinking, which is an important skill for personal and professional development. By using assessment practices that require students to analyze and evaluate information, educators can help students develop critical thinking skills. A study by Ennis (2011) found that critical thinking can enhance personal growth and development.

Metacognition: Assessment philosophy can also promote metacognition, which is the ability to reflect on one's own learning processes. By using assessment practices that require students to reflect on their learning experiences, educators can help students become more self-aware and self-directed learners. A study by Schraw and Dennison (1994) found that metacognitive strategies can enhance personal development and academic achievement.

Emotional Intelligence: Finally, assessment philosophy can also promote emotional intelligence, which is the ability to recognize and manage one's own emotions and the emotions of others. By using assessment practices that require students to reflect on their emotions and interactions with others, educators can help students develop emotional intelligence. A study by Mayer, Salovey, and Caruso (2008) found that emotional intelligence can enhance personal development and success in various areas of life.

In conclusion, assessment philosophy can have a significant impact on the personal development of students in higher education. The research studies discussed above demonstrate the positive impact that assessment philosophy can have on self-regulated learning, critical thinking, metacognition, and emotional intelligence. By aligning assessment practices with educational goals and values, educators can create learning environments that promote personal growth and development for students.

4. Challenges of the philosophy of assessment in higher education

4.1. Introduction to current challenges in higher education

The implementation of assessment philosophy in higher education is not without its challenges. In this section, we will introduce some of the current challenges facing higher education and how they relate to assessment philosophy, along with relevant research studies.

Increasing Demand for Accountability: With the increasing cost of higher education, there is a growing demand for accountability from students, parents, and policymakers. This has led to an increased focus on assessment and accountability in higher education. A study by Darling-Hammond and Snyder (2018) found that accountability measures can have both positive and negative effects on higher education.

Diversity and Inclusion: Higher education institutions are facing increasing pressure to promote diversity and inclusion. However, assessment practices can sometimes perpetuate biases and exclude certain

groups of students. A study by Steele (2010) found that stereotype threat can negatively impact the performance of underrepresented students on assessments.

Technology and Innovation: Technology is rapidly changing the landscape of higher education, and assessment practices need to adapt to keep up. However, there are challenges associated with implementing technology in assessment, such as ensuring the validity and reliability of assessments. A study by Roche and Ding (2015) found that technology-based assessments can be effective, but require careful implementation and evaluation.

Assessment Literacy: Finally, there is a need for increased assessment literacy among educators and students in higher education. Assessment literacy refers to the ability to understand and use assessment data to inform teaching and learning. A study by Shepard (2016) found that assessment literacy is essential for effective assessment practices in higher education.

In conclusion, assessment philosophy in higher education faces a number of challenges, including increasing demand for accountability, promoting diversity and inclusion, adapting to technological changes, and increasing assessment literacy. The research studies discussed above demonstrate the complex nature of these challenges and the need for careful consideration and evaluation of assessment practices in higher education.

4.2. Issues related to the philosophy of assessment in higher education

Assessment philosophy in higher education faces a number of challenges, including those related to accountability, diversity and inclusion, technology and innovation, and assessment literacy. Let's delve deeper into these challenges and how they relate to assessment philosophy:

Accountability: The demand for accountability in higher education has led to an increased focus on assessment. However, assessment practices can sometimes be seen as a means of ranking institutions and individuals, rather than as a tool for improving teaching and learning. Darling-Hammond and Snyder (2018) note that assessment systems that focus solely on accountability can have negative effects on higher education, such as narrowing the curriculum and encouraging teaching to the test.

Diversity and Inclusion: Assessment practices can sometimes perpetuate biases and exclude certain groups of students, particularly underrepresented minorities. Steele (2010) found that stereotype threat can negatively impact the performance of underrepresented students on assessments. Therefore, assessment practices need to be designed with diversity and inclusion in mind to ensure that all students have an equal opportunity to succeed.

Technology and Innovation: Technology is rapidly changing the landscape of higher education, and assessment practices need to adapt to keep up. However, there are challenges associated with implementing technology in assessment, such as ensuring the validity and reliability of assessments. Roche and Ding (2015) found that technology-based assessments can be effective, but require careful implementation and evaluation.

Assessment Literacy: Finally, there is a need for increased assessment literacy among educators and students in higher education. Without a strong understanding of assessment principles and practices, educators may not be able to design effective assessments or use assessment data to inform teaching and learning. Shepard (2016) notes that assessment literacy is essential for effective assessment practices in higher education.

In conclusion, assessment philosophy in higher education faces a range of challenges that must be carefully considered and addressed. These challenges relate to accountability, diversity and inclusion, technology and innovation, and assessment literacy. The research studies cited above highlight the importance of developing assessment practices that are equitable, effective, and informed by a deep understanding of assessment principles.

4.3. Solutions to overcome challenges in the philosophy of assessment

While assessment philosophy in higher education faces a number of challenges, there are several solutions that can help overcome these challenges. Here are some proposed solutions, based on research studies:

Emphasize formative assessment: Formative assessment is an ongoing process that focuses on providing feedback to students throughout their learning journey. Black and Wiliam (2009) found that formative assessment can have a significant positive impact on student learning outcomes. By emphasizing formative assessment over summative assessment, educators can create a more supportive and effective learning environment.

Ensure assessment practices are inclusive: To address the challenge of diversity and inclusion, assessment practices need to be designed with all students in mind. Bond and McInnis (2015) suggest that inclusive assessment practices should take into account students' backgrounds, experiences, and perspectives. For example, assessment tasks can be designed to incorporate culturally diverse contexts and perspectives.

Invest in assessment literacy: To overcome the challenge of assessment literacy, there needs to be a focus on educating both educators and students on assessment principles and practices. Stiggins and Chappuis (2012) argue that assessment literacy is a key factor in the success of assessment practices, and that educators should receive ongoing training and professional development in assessment.

Incorporate technology in assessment: Technology can provide new opportunities for assessment, such as providing immediate feedback and enabling personalized learning. Boud and Molloy (2013) suggest that technology can enhance assessment practices by allowing for more efficient and effective feedback, and by enabling the use of multimedia and interactive assessment tasks.

By implementing these solutions, educators can create assessment practices that are more effective, equitable, and supportive of student learning. However, it is important to continue to evaluate and improve assessment practices to ensure they are meeting the needs of all students.

5. Conclusion

This article has explored the application and challenges of the philosophy of assessment in higher education. Based on the review of literature and research studies, it can be concluded that the philosophy of assessment can improve teaching and learning outcomes by focusing on student-centered approaches and promoting continuous improvement.

However, the implementation of the philosophy of assessment faces several challenges, including resistance to change, inadequate training, and insufficient resources. To overcome these challenges, institutions of higher education must invest in professional development opportunities and prioritize the philosophy of assessment in their strategic planning.

Moving forward, it is recommended that further research be conducted to explore the impact of the philosophy of assessment on student learning outcomes and to identify best practices for its implementation. Additionally, institutions of higher education must work to foster a culture of assessment that values continuous improvement and student success.

In conclusion, the philosophy of assessment presents a promising approach to improving higher education, but it requires a concerted effort from all stakeholders. By working together to overcome the challenges and prioritize the philosophy of assessment, institutions can create a more effective and student-centered approach to teaching and learning.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Biggs, J., & Tang, C. (2007). Teaching for quality learning at university. McGraw-Hill Education (UK).

[2] Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university (4th ed.). McGraw-Hill Education.
[3] Black, P., & Harrison, C. (2001). Feedback on assessment. Assessment & Evaluation in Higher Education, 26(6), 641-649. https://doi.org/10.1080/02602930120093922
[4] Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7-74.
[5] Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7-74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102
[6] Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5-31. doi: 10.1007/s11092-008-9068-5
[7] Bond, C., & McInnis, C. (2015). Inclusive assessment in higher education: A process and product. Studies in Higher Education, 40(1), 86-103. doi: 10.1080/03075079.2013.842266
[8] Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. Assessment & Evaluation in Higher Education, 38(6), 698-712. doi: 10.1080/02602938.2012.691462
[9] Brown, S., & Glasner, A. (1999). Assessment matters in higher education: Choosing and using diverse approaches. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
[10] Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. Assessment & Evaluation in Higher Education, 43(8), 1315-1325.
[11] Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2010). Beyond basic skills: The role of performance assessment in achieving 21st century standards of learning. Stanford Center for Opportunity Policy in Education. https://edpolicy.stanford.edu/publications/pubs/183
[12] Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2018). The challenge of assessment reform in education. Educational Researcher, 47(4), 245-252. doi: 10.3102/0013189X18764503
[13] Davies, M., & Spence, J. (2010). Towards a competency-based system for lifelong learning. Journal of Philosophy of Education, 44(3), 369-383.
[14] Ennis, R. H. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective. International Journal of Educational Reform, 20(3), 210-226. https://doi.org/10.1177/1056787908097874
[15] Gijbels, D., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2013). Effects of student-centred learning environments: A meta-analysis. Learning and Instruction, 23, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.05.001
[16] Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. Computers & Education, 57(4), 2333-2351.
[17] Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487
[18] Kezar, A., & Eckel, P. (2002). Examining the institutional transformation process: The importance of sensemaking, interrelated strategies, and balance. Research in Higher Education, 43(3), 295-328.
[19] Linn, R. L., & Miller, M. D. (2005). Measurement and assessment in teaching (9th ed.). Pearson.
[20] Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? American Psychologist, 63(6), 503-517. doi: 10.1037/0003-066X.63.6.503
[21] Mueller, J. (2006). Authentic assessment toolbox. Retrieved from http://jfmueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/index.htm
[22] Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education, 31(2), 199-218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090
[23] Popham, W. J. (2008). Transformative assessment. ASCD.
[24] Roche, M., & Ding, L. (2015). E-assessment in higher education: A review of the literature. Journal of Computer Assisted Learning, 31(3), 305-318. doi: 10.1111/jcal.12084

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT DOI: 10.53750/jem23.v15.n5.176
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 5, pp. 176-180
This paper is available online at http://jem.naem.edu.vn

THE BENEFITTS OF EFFECTIVE CLASSROOM MANAGEMENT AND TEACHER - STUDENT RELATIONSHIP CONGRUENCY AT THAI NGUYEN UNIVERSITY

Bui Thi Kieu Giang[1]

Tóm tắt. Teachers play a key role in shaping effective education. Effective classroom management sets the stage for the effective learning. This study was carried out to investigate the classroom management and teacher-student relationship. The classroom management styles are categorized as authoritarian, autocratic, democratic and laissez faire. The study is employed the quantitative aspect which was the determination of the profile, classroom management styles, teacher-student relationship and the learning outcomes. The populations were the teachers and students at Thai Nguyen University of during the school year 2022-2023. A total of 1,703 students and 92 teachers were chosen through a convenience sampling method. The findings imply that teachers place limits and controls on the students but simultaneously encourage independence. There is a significant relationship between teacher-student relationship with classroom management, which influences the way teachers manage their classrooms. Moreover, the congruency of the relationship implies that the more favorable the teacher-student relationship is, the higher the extent of learning is. It is recommended that students can learn more when they experience healthy teacher-student relationship.

Keywords: *Classroom management; Authoritarian management style; Democratic management style; Laissez-faire management style.*

1. Introduction

Classroom management has been highlighted across numerous research studies as a major variable that affects students' academic performance (Mar zone, 2008).

Teaching is a very complex activity that is affected by the subject matter, the time available, the character of the teacher, the disposition of the learners, resources, etc. While all of these factors play a pivotal role in ensuring a successful teaching, it is an accepted fact that the interpersonal relationship between teachers and students has a significant role to play in the teaching and learning process. A pleasant classroom environment from an interpersonal perspective on teaching undeniably creates and maintains a positive, warm classroom atmosphere conducive to learning (Williams & Burden, 1997) [9]. This is because the teachers as well as the students need to feel comfortable in their classrooms to make teaching and learning interesting, fun and meaningful.

Educators create the culture of success in schools through the effective implementation of classroom management and discipline. Creating a proactive learning environment relies heavily on the training of teachers in classroom management. Thus, teachers play a key role in classroom management. According to Norris (2003) [8], classroom management refers to creating parameters for the social, emotional, physical, and intellectual environments, which allows for optimized teaching and learning to occur. There are essential approaches to develop interpersonal relationships between the teachers and the students. Different teachers advocate different levels of control over their students. Some teachers prefer a disciplined environment for learning, whereas others want to create a pleasant classroom atmosphere where students feel safe to take risks and be creative.

Received February 6, 2023. Accepted May 25, 2023.
[1]Thai Nguyen University of Agriculture and Forestry
Contact Bui Thi Kieu Giang; e-mail: buithikieugiang@tuaf.edu.vn

One of the basic tenets of classroom management is that the kind of classroom management styles (CMSs) educators employ inside the class fundamentally influences their relationship or interactions with the students. This happens as the different CMSs foster positive and negative interactions between the teachers and students. Some teachers typically interact with students in negative ways: criticizing a student's poor posture, pointing out mistakes, making sarcastic remarks about inappropriate social behavior, frowning to show disapproval, among others. Often, these teachers consider it their job to point out where the students have gone wrong. "You learn from your mistakes" seems to be their mantra. Other teachers typically interact with students in positive ways: complimenting a student's good posture, pointing out successes, making flattering remarks about appropriate social behavior, smiling to show approval, to name a few. These teachers take the view that "Success is the best teacher."

According to Latham (2002) [7], CMSs consistently correlate with differences in student behavior. His research reveals that in classrooms where students are on task attending, following instructions, and participating appropriately, the ratio of positive to negative interactions between teachers and students was eight to one. These teachers are saying pleasant, positive, encouraging things to their students or they are smiling, touching, and gesturing in pleasant ways eight times for every one time that they criticized, frowned, or the like. Some of the researches on CMSs have also found out that teachers feel more in control and more competent when they have a formal plan for discipline and procedures (Charles, 2002) [1]. Thus, when teachers can focus less on discipline they can shift their attention to refining a methodology that bolsters higher achievement. According to Jerry (1982) [5], there are some basic approaches to CMSs namely: authoritarian, autocratic, democratic and permissive or laissez faire. The democratic management style provides an aura of freedom in the classroom where students are at liberty to express their feelings and need but the final decision rests on the teacher. In contrast, the autocratic style suggests a coercive and dictatorial style of classroom management. Teachers using this style rely on their own experience, knowledge and understanding ignoring the opinion of the learner. The laissez-faire style, on the other hand, represents total freedom with no input whatsoever from the teacher.

The main aim of this investigation is to determine the influence of the congruency of CMSs of the teachers and teacher-student relationship toward student learning outcomes. It is hoped that this study will provide insight into the area of CMSs and discipline and that this will serve as a valuable tool in understanding the CMSs and interpersonal relationships between teachers and students to get the best student learning outcomes. The study tests two hypothesis, that is, if there is no significant relationship between the CMSs, teacher-student relationship and extent of learning outcomes; if there is a significant relationship between CMSs of the teachers and their profile variables when grouped according to their profile variables. The study was limited to Thai Nguyen University (TNU) during the school year 2018-2019.

2. Subjects and research method

Subjects of study

The participants are 1703 students

And 92 teachers at Thai Nguyen University

Research method

The study is based on quantitative method. The quantitative aspect was the determination of the profile, CMSs, teacher-student relationship and the learning outcomes. Along this concern, descriptive correlational research was employed as it tested if there is no significant relationship between CMSs, student teacher relationship and extent of learning outcomes. The respondents were the teachers and students at Thai Nguyen University. A total of 1,703 students and 92 teachers were chosen through a convenience sampling method (Given, 2008) [4]. The quantitative data was analyzed using descriptive statistics. Specifically, frequency count, percentage and mean were used to analyze the profile of the teacher respondents, their classroom management style, the teacher-student relationship and the learning outcomes. Furthermore, Pearson Product Moment Correlation was used to test the hypotheses of the study.

3. Results and discussion

When asked about the profile of the teachers. It shows that majority of the respondents are female with 65 or 70.7% and only 27 or 29.3% are male respondents. It can be inferred that men aren't interested in becoming teachers. As regards age, 18 or 19.6% are aged 36-40; and 17 or 18.5% have ages ranging from 26-30 and 31-35. Moreover, 12 or 13.0% are in the age range of 20-25 and 11 or 12% are aged 46-50; 9 or 9.8% are aged 41-45; 8 or 8.7% are 51& above. The mean age of the respondents is 35 which is an ideal expectation index in teaching jobs. With respect to educational attainment, most of the respondents have obtained master's degrees with 45 or 48.9%, then following doctoral degrees with 29 or 31.5%, and 18 or 19% are with bachelor's degrees. In general, the university policies and incentives are mobilized to standardize the lecturers' standards in all universities. As regards number of years in the service, majority of the respondents are young in the service, namely 16 or 17.4% have served from 6-10 years. 16 or 17.4 % have taught for 1-5 and 11-15 years. Moreover, 10 or 10.9% have been in the service for 21-25 years, 9 or 9.8% have taught for 16-20 years and 7 or 7.6% have worked from 26 years and more. It can be inferred that the teaching staff are quite ideal to implement any instructional methodologies on their teaching careers. In terms of universities participation, most or 28 or 30.4% are from TN University of Agriculture and Forestry, 17 or 18.5% are with TN University of Education, 15 or 16.3% come from TN University of Medicine and Pharmacy and 11 or 12% are from TN University of Sciences. The least number of teachers are with TN University of Economics and Business Administration (6 or 6.5%) and TN University of Communication & Information Technology (4 or 4.3%). Thus, seven universities were involved in this study, which ensures the equality & liability of the findings. Unfortunately, there was bias in the provision of the participants, which might not reflect thorough viewpoints.

Table 1 presents the frequency and percentage distribution of the CMSs of the teachers as perceived by the students and teachers themselves. It can be gleaned from the table that 700 or 39% are utilizing authoritarian style, 364 or 20.28% are users of eclectic style, 336 or 18.72% have democratic style, 268 or 14.93% are utilizing autocratic style and 127 or 7.08% are using laissez faire. The highest use of authoritarian style by the teachers indicates they have high expectations of appropriate behavior, they have clear statements about why certain behaviors are acceptable and others not acceptable, and they have warm student-teacher relationships. The finding also implies that TNU teachers place limits and controls on the students but simultaneously encourage independence. The authoritarian style relates well with the assertion of (Dunbar, 2004) [2] whose belief suggests that students will support rules they establish as they have a sense of ownership on them. For an effective teacher, authoritative style can produce socially competent and responsible students. Whereas low frequency on the use of laissez faire by the teachers suggests that both the teachers and students believe that this classroom management style is not adopted by the teachers. The teachers do not just accept the students' impulses and actions because they are more likely to monitor their behavior. They do not find difficulty saying no or enforcing rules in the classroom. When a student interrupts a lecture, the teacher accepts the interruption with the belief that the student must surely have something valuable to add.

Table 1. Frequency and percentage distribution of CMSs of teachers as perceived by the students and teachers themselves

Classroom Management Style	Teachers		Students and Teachers		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Authoritarian	52	56.4	648	38.05	700	39.00
Autocratic	1	.01	267	15.68	268	14.93
Democratic	15	16.85	321	18.85	336	18.72
Laissez-Faire	3	3.5	124	7.28	127	7.08
Eclectic	21	23.3	343	20.14	364	20.28
Total	92	100	1,703	100	1795	100

It was hypothesized that there is no significant difference in the assessment of the teachers and students

the teachers' classroom management style. Table 2 showing the comparison between the assessment of the teachers and students on the teachers' classroom management style reveals that there is a significant difference in the assessment of both respondents at 0.01 level of significance. The t-value for this comparison is 4.104 with a probability of 0.000 and with a standard error of difference at 0.582. This finding reveals that the hypothesis is rejected as there is a significant difference in the assessment of the teachers and students on the teachers' classroom management style. The students have more favorable rating to their teachers than the rating of the teachers to themselves as reflected in the mean of 37.77 for the students and 35.38 for the teachers. The finding indicates the belief of the teachers that CMSs are just suggestive in nature, which are recommendatory to teachers based on the kind of learning environments that they are into.

Table 2. Comparison between the assessments of the teachers and students on the teachers' CMSs

Group	Mean	SD	Std. Error of Difference	t-value	Probability
Teachers	35.38	5.493	0.582	4.104**	0.000
Students	37.77	4.230			

** = significant at .01 level

It was hypothesized in the study that there is a significant relationship between CMSs of the teachers, teacher - student relationship and extent of learning outcomes. Table 3 reveals that the hypothesis is rejected at .05 level of significance. The significant relationship between teacher - student relationship with CMSs is reflected in the correlation coefficient of 0.252 and probability value of 0.015. On the other hand, the significant relationship between extent of learning and classroom management is seen in the computed correlation coefficient of 0.349 and probability value of 0.001 while the relationship between extent of learning with teacher - student relationship congruency is indicated in the correlation coefficient of 0.342 and 0.001 probability value. The significant relationship between teacher - student relationship with the classroom management means that healthy and sound teacher-student relationship influences to a great extent how teachers establish and enforce routines and rules inside the classroom and how they plan and prepare the instructional materials. Besides, the significant relationship between the extent of learning with teacher - student relationship indicates that the better the teacher-student relationship is, the higher the extent of learning is. In short, students are able to learn more when they experience healthy teacher student relationship.

Table 3. Interrelationship among CMSs of the teachers, teacher-student relationship congruency and extent of learning

Variables	Classroom Management Style	Teacher - Student Relationship Congruency	Extent of Learning
Classroom Management Style	-		
Teacher-Student Relationship	0.252* (0.015)	-	
Extent of Learning Outcomes	0.349** (0.001)	0.342** (0.001)	-

** = significant at 0.01 level

* = significant at 0.05 level

It was hypothesized in the study that there is no significant relationship between the CMSs of the teachers and their profile variables. Table 4 reveals that educational attainment has significant relationship with CMSs but not for sex, age, number of years in the service and universities. Thus, the null hypothesis is accepted only for the educational attainment variable. It is suggested that the use of CMSs is influenced by the level of educational attainment of the teachers. The higher educational attainment provides more theories, principles and insights about teaching and learning. The positive relationship between the classroom management style of the teachers and their educational attainment supports earlier researches stating that having successful classroom management skills which is learned in higher degree programs are thought to be necessary in fostering effective student learning, providing teachers who lack some classroom management skills with necessary theoretical approaches to classroom discipline and useful tips

on implementation has gained great importance recently (Emmer & Aussiker, 1990 [3]; Jones & Jones, 2001 [6].

Table 4. Relationship between the CMSs of the teachers and their select profile variables

Variable	Correlation Coefficient	Probability	Statistical Inference
Sex	0.114	0.277	Not significant
Age	0.062	0.518	Not significant
Educational Attainment	0.257	0.013	Significant at 0.05
Number of years in the service	0.119	0.257	Not significant
Universities	-0.059	0.577	Not significant

4. Conclusions

On the basis of the foregoing findings, the study concludes that TNU teachers are indeed second parents to their students considering that they serve as 'loco parentis' to their students. There is substantial imposition of rules but there is also promotion of independence. Interestingly, there is also a healthy connection between the teachers and students inside the classroom which is manifested in the low teacher anxiety. They cultivate relationships and use this healthy relationship to ensure a "nurturing pedagogy". Moreover, the study concludes that there exists a congruency between classroom management style and teacher - student relationship as well as student learning outcomes. The extent of learning obtained by the students is to a great extent determined by the kind of CMSs utilized by the teachers. Of all CMSs, it is the authoritarian style that plays a crucial role in determining higher learning. Finally, the study proves that the teacher student relationship positively influences CMSs of the teachers. It also asserts that the teacher - student relationship is positively associated by the degree of learning that takes place inside the classroom; with classroom management style as well as teacher - student relationship.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Charles C. M. (2008). Today's best classroom management strategies: paths to positive discipline. Boston: Pearson/Allyn Bacon.

[2] Dunbar, C. Jr., (2004) Classroom Management (Monograph). East Lansing, MI. Michigan State University Outreach.

[3] Emmer, E., & Aussiker, A. (1990). School and classroom discipline pro- grams: How well do they work? In O. C. Moles (Ed.), Student discipline strategies: Research and practice (pp. 129–166). Albany, NY: SUNY Press.

[4] Given L. M. (2008). Convenience Sample. The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods. SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781412963909.n68

[5] Jerry D. L. (1982). Three Approaches to Classroom Management: Views from a Psychological Perspective. The Educational Forum. Vol 48, Iss. 1. pp. 124-125 https://doi.org/10.1080/00131728309335886

[6] Jones, F., & Jones, L.S. (2001). Comprehensive Classroom management. Boston: Allyn & Bacon.

[7] Latham, G. I. (2002). Behind the schoolhouse door: Eight skills every teacher should have. In G.I. Latham, Behind the schoolhouse door: Managing chaos with science, skills, and strategy (pp. 11-41). North Logan, UT: P & T Ink.

[8] Norris J. A. (2003). Looking at Classroom Management Through a Social and Emotional Learning Lens. Classroom Management in a Diverse Society. Vol. 42, Iss. 4, pp. 313-318. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_8

[9] Williams, M. and Burden, R. (1997). Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach. Cambridge University Press, Cambridge.