

TẠP CHÍ QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Tổng Biên tập: Nguyễn Thị Thi

HỘI ĐỒNG BIÊN TẬP

Phạm Quang Trung

Giám đốc Học viện Quản lý giáo dục

Nguyễn Thị Mỹ Lộc

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

Nguyễn Thị Hoàng Yến

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

Trần Hữu Hoan

Học viện Quản lý giáo dục

Nguyễn Mạnh Hùng

Học viện Quản lý giáo dục

Trần Công Phong

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

Trần Ngọc Giao

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

Nguyễn Thành Vinh

Khoa Quản lý, Học viện Quản lý giáo dục

Nguyễn Công Giáp

Khoa Quản lý, Học viện Quản lý giáo dục

Lê Phước Minh

Viện Nghiên cứu Châu Phi và Trung Đông

Đặng Quốc Bảo

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

Hà Thế Truyền

Khoa Quản lý, Học viện Quản lý giáo dục

Hiệu đính tiếng Anh:

Bical Danilo, Philippines

Lương Khánh Lương, Việt Nam

Nguyễn Thị Thu Hằng

Học viện Quản lý giáo dục

Trần Văn Nhung

Bộ Giáo dục và Đào tạo

Phan Hồng Dương

Học viện Quản lý giáo dục

Trần Thị Minh Hằng

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

Mike Perkins

British University Vietnam

Jasper Roe

University of Valencia, Spain

Nguyễn Minh Đức

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

Phạm Quang Trình

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

Đặng Thị Thanh Huyền

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

Nguyễn Vinh Hiển

Bộ Giáo dục và Đào tạo

Đỗ Tiến Sỹ

Khoa Giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

Nguyễn Thị Thi

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

Biên tập và trình bày:

Tạp chí Quản lý giáo dục

In tại Công ty Cổ phần Phát triển In Việt Nam

Trụ sở tòa soạn: Nhà A1, Học viện Quản lý giáo dục, Số 31 Phan Đình Giót, Thanh Xuân, Hà Nội.
ĐT: (024) 38642605. Website <http://jem.naem.edu.vn>. Giấy phép xuất bản số 132/GP - BTTTT cấp ngày 15-04-2014.
In xong và nộp lưu chiểu tháng 4 năm 2023.

MỤC LỤC

NGHIÊN CỨU

- Hoàng Thị Kim Huệ, Nguyễn Thu Thảo, Lê Thị Quỳnh Thương.** Xây dựng thang đo nhận thức của sinh viên sư phạm về tự chủ nghề nghiệp của giáo viên phổ thông trong phát triển chương trình nhà trường 1
- Lê Vũ Hà.** Phát triển đội ngũ giảng viên ngoại ngữ tại Trường Cao đẳng Ngoại ngữ và Công nghệ Hà Nội: Thực trạng và giải pháp 13
- Nguyễn Phước Thành, Nguyễn Văn Tường.** Nhận diện cơ hội và thách thức của ngành quản lý giáo dục Việt Nam trong thời kỳ cách mạng công nghiệp 4.0 20
- Nguyễn Thị Hòa.** Biện pháp quản lý hoạt động dạy học Tin học tại Trường Đại học Điều Dưỡng Nam Định 28
- Đỗ Thúy Mai.** Quản lý giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh các Trường Tiểu học huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam thông qua hoạt động STEM 34
- Nguyễn Văn Tuấn.** Giải pháp nâng cao hiệu quả tổ chức hoạt động trải nghiệm hướng nghiệp cho học sinh trung học cơ sở đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018 43
- Vũ Văn Toàn.** Quản lý chương trình giáo dục địa phương ở các trường tiểu học huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam theo năng lực 50
- Triệu Thị Hương, Hoàng Trung Học.** Những thách thức đặt ra trong xây dựng văn hóa chất lượng tại các trường Công an nhân dân trong bối cảnh cách mạng công nghiệp 4.0 59

Ý KIẾN - TRAO ĐỔI

- Nguyễn Thị Thu Thảo.** Khó khăn trong học tập của sinh viên Trường Đại học Đại Nam: Thực trạng và biện pháp 65
- Bùi Đức Anh.** Xây dựng xã hội học tập đối với hệ thống giáo dục thường xuyên tại Thành phố Hồ Chí Minh trong bối cảnh chuyển đổi số 72
- Nghiêm Xuân Dũng.** Nâng cao hiệu quả hợp tác quốc tế về giáo dục đại học công an nhân dân đáp ứng yêu cầu theo bộ tiêu chuẩn chất lượng của Bộ Giáo dục và Đào tạo 77
- Cao Danh Chính.** Định hướng đào tạo kỹ sư ở các trường đại học sư phạm kỹ thuật theo tiếp cận CDIO 84
- Đặng Thị Phương Duyên.** Vấn đề định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên hiện nay 92
- Đỗ Anh Dũng, Nguyễn Hà Quang.** Nghiên cứu cơ sở lý luận về đánh giá kết quả học tập của sinh viên theo tiếp cận năng lực tại các trường đại học, Học viện Công An nhân dân 97
- Nguyễn Cẩm Hằng.** Cải tiến chất lượng sau tự đánh giá, đánh giá ngoài tại các cơ sở giáo dục đại học trong Công an nhân dân 103
- Nguyễn Hoàng Phương, Lê Thị Thanh Thảo.** Hoạt động học tập của sinh viên Trường Đại học Tiền Giang dưới tác động của đại dịch Covid-19 109

THỰC TIỄN

- Đặng Thị Minh Tuấn, Đỗ Thị Thanh Hương.** Vận dụng phương pháp dạy học theo dự án trong phát huy năng lực sáng tạo thẩm mỹ của sinh viên 114

- Trần Thị Thu Yến, Nguyễn Thị Hạnh, Đỗ Thanh Tú.** Thực trạng quản lý dạy học tiếng Anh cho sinh viên không chuyên theo tiếp cận năng lực: Nhìn từ cấp độ môn học 121
- Đỗ Đăng Thành, Nguyễn Thị Lan Hương.** Giải pháp nâng cao chất lượng giảng dạy môn Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam ở Trường Đại học Phòng cháy Chữa cháy 130
- Nguyễn Thị Thanh Nga.** Thực trạng triển khai học liệu điện tử trong giảng dạy học phần tư Tưởng Hồ Chí Minh trên hệ thống quản lý học tập trực tuyến tại Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương 136
- Hoàng Thu Phương.** Phát triển năng lực tư duy phản biện cho sinh viên qua dạy học môn Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác-Lênin ở Trường Cao đẳng Sư phạm Lạng Sơn 143
- Nguyễn Danh Trí Quảng.** Thực trạng quản lý giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh các trường phổ thông dân tộc bán trú tiểu học và trung học cơ sở huyện Trầm Thủy, tỉnh Yên Bái 154
- Trương Thị Minh Phượng.** Thực trạng quản lý giáo dục hòa nhập cho trẻ khuyết tật ở trường mầm non 160
- Nguyễn Đức Trường.** Lựa chọn và ứng dụng thể thao giải trí cho sinh viên Học viện Quản lý giáo dục 167
- Hoàng Thùy Linh.** Quản lý dạy học trải nghiệm môn tiếng Anh trung học cơ sở theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 172

XÂY DỰNG THANG ĐO NHẬN THỨC CỦA SINH VIÊN SỰ PHẠM VỀ TỰ CHỦ NGHỀ NGHIỆP CỦA GIÁO VIÊN PHỔ THÔNG TRONG PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH NHÀ TRƯỜNG

Hoàng Thị Kim Huệ¹, Nguyễn Thu Thảo², Lê Thị Quỳnh Thương³

Tóm tắt. Nghiên cứu nhằm xây dựng thang đo nhận thức của sinh viên sự phạm về tự chủ nghề nghiệp của giáo viên phổ thông trong phát triển chương trình nhà trường, phát triển chương trình môn học của tổ chuyên môn, phát triển chương trình dạy học của giáo viên. Nghiên cứu sử dụng phương pháp nghiên cứu lý luận dựa trên phân tích tổng hợp tài liệu, phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi, phương pháp xử lý số liệu định lượng bằng phần mềm thống kê SPSS. Mẫu nghiên cứu thang đo nhận thức của sinh viên sự phạm về tự chủ nghề nghiệp của giáo viên là mẫu ngẫu nhiên (336 câu trả lời của sinh viên đại học sư phạm). Kết quả nghiên cứu cho thấy độ tin cậy của các chỉ số dựa trên chỉ số Cronbach's Alpha là từ 0,4 đến 0,9. Kết quả phân tích nhân tố khám phá EFA cho thấy các chỉ số KMO > 0,9 và giá trị Sig = 0,000 và có 4 cụm nhân tố được chấp thuận. Kết quả tương quan điểm giữa các tiểu thang đo là tương quan thuận với hệ số tương quan Pearson từ khoảng 0,2 đến 0,7 với giá trị Sig < 0,05.

Từ khóa: Tự chủ nghề nghiệp, phát triển chương trình nhà trường, nhận thức, sinh viên sự phạm, giáo viên phổ thông.

1. Đặt vấn đề

Tự chủ nghề nghiệp có mối liên hệ mật thiết đến vấn đề tạo động lực làm việc, sự hài lòng trong công việc, sự căng thẳng, tính chuyên nghiệp và sự trao quyền cho giáo viên. Nhiều nghiên cứu về cấu trúc và các thành tố của tự chủ giáo viên cho thấy rằng giáo viên thực sự có nhu cầu được tự chủ (C.Person và W.Moomaw dẫn theo Brunetti, 2001; Kim & Loadman, 1994; Klecker & Loadman, 1996; Ulriksen, 1996; Erpelding, 1999; Jone, 2000; Wilson, 1993)[4]. Tự chủ cũng nổi lên là một nhân tố trọng yếu khi thực hiện các chiến lược đổi mới giáo dục. Một số nhà nghiên cứu cho rằng trao quyền tự chủ và phân quyền cho giáo viên là điểm khởi đầu quan trọng giúp các chuyên gia giáo dục có thể giải quyết một số vấn đề nội tại của hệ thống giáo dục (C.Person và W.Moomaw dẫn theo Melenzkyzer, 1990; Short, 1994 [13]).

Giáo dục Việt Nam đang trong bối cảnh đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục, đặc biệt là chủ trương đổi mới chương trình giáo dục phổ thông tổng thể năm 2018, mỗi nhà trường và mỗi giáo viên đã và đang được trao quyền tự chủ nhiều hơn, trong đó có tự chủ trong lĩnh vực phát triển chương trình. Để phát huy tốt được quyền tự chủ, mỗi giáo viên cần nhận thức đúng về phạm vi lĩnh vực và mức độ quyền tự chủ được trao trong phát triển chương trình. Mức độ nhận thức này cần được hình thành ngay từ khi giáo viên được đào tạo trong nhà trường sư phạm. Thấy được tầm quan trọng đó, thông qua chương trình đào tạo giáo viên, đặc biệt là các môn học nghiệp vụ sư phạm và hoạt động thực tập sư phạm, trong đó bao gồm các môn học đặc thù như Phát triển chương trình nhà trường cho các sinh viên sư phạm chính là các con đường từng bước nâng cao nhận thức của sinh viên sư phạm về quyền tự chủ trong phát triển chương trình nhà trường khi trở thành giáo viên.

Theo đó các nghiên cứu về nhận thức của sinh viên sự phạm về tự chủ của giáo viên trong phát triển chương trình nhà trường sẽ là những nghiên cứu cần thiết để đánh giá thực trạng nhận thức của sinh viên sư

Ngày nhận bài: 10/03/2023. Ngày nhận đăng: 27/04/2023.

^{1,2,3}Khoa Quản lý giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Tác giả liên hệ: Hoàng Thị Kim Huệ. Địa chỉ e-mail: huehk@hnue.edu.vn

phạm về tự chủ trong phát triển chương trình nhà trường của giáo viên phổ thông và đánh giá tác động của chương trình đào tạo bao gồm các môn học thuộc nhóm học vấn nghiệp vụ sư phạm, các môn học về phát triển chương trình nhà trường và hoạt động thực tập sư phạm trong việc tăng cường mức độ nhận thức của sinh viên sư phạm về tự chủ nghề nghiệp của sinh viên. Để tạo tiền đề cho những nghiên cứu đó, nghiên cứu xây dựng thang đo nhận thức của sinh viên sư phạm về tự chủ nghề nghiệp trong phát triển chương trình của giáo viên phổ thông thông qua kiểm định độ tin cậy của thang đo; mức độ tương quan giữa các chỉ báo, các nhân tố ảnh hưởng đến mức độ nhận thức của sinh viên sư phạm về tự chủ trong phát triển chương trình của giáo viên phổ thông là những nghiên cứu cần được triển khai bước đầu.

Các nghiên cứu đã xác định phạm vi tự chủ nghề nghiệp của giáo viên trong phát triển chương trình nhà trường gồm: thang đo của Friendman (1999), thang đo của Person & Hall (1993) và Pearson & Moomaw (2005-2006), thang đo của Ingersoll (1996) – 1987 – 1988, thang đo SASS-SAT của Kevin Gwalney. Tổng quan nghiên cứu về xây dựng thang đo về tự chủ nghề nghiệp của giáo viên cho thấy: các thang đo đã xác định 2 lĩnh vực tự chủ của giáo viên trong phát triển chương trình nhà trường bao gồm tự chủ trong phát triển chương trình giáo dục nhà trường (tổng thể) và tự chủ trong phát triển chương trình dạy học của giáo viên. Các mô tả về quyền tự chủ như: khởi xướng, phát triển, đưa ra chương trình mới, thiết lập, thử nghiệm nội dung mới ... [11],[5],[4],[13],[8]. Đây là những nghiên cứu tiền đề quan trọng để xây dựng thang đo nhận thức của sinh viên về tự chủ nghề nghiệp trong phát triển chương trình của giáo viên.

Hiện nay trong các văn bản pháp quy và các văn bản chỉ đạo hoạt động của nhà trường, vấn đề tự chủ của giáo viên trong phát triển chương trình đã được đề cập và có những chỉ dẫn rất cụ thể. Điều này cho thấy chủ trương tăng cường tự chủ chuyên môn trong phát triển chương trình nhà trường để giúp thực hiện được mục tiêu giáo dục của nhà trường, mục tiêu của hệ thống giáo dục phổ thông. Để xây dựng thang đo phù hợp với điều kiện và bối cảnh của Việt Nam, cần có những mô tả phù hợp về mức độ tự chủ của giáo viên và các lĩnh vực tự chủ trong phát triển chương trình nhà trường của giáo viên.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Khái niệm và vai trò tự chủ nghề nghiệp của giáo viên

Nhiều nghiên cứu đã cho thấy các khái niệm về tự chủ nghề nghiệp (TCNN) trong bối cảnh giáo dục có sự khác nhau dựa trên quan điểm cá nhân và bối cảnh. Các tác giả Pearson và Hall, Hackman và Oldham, Kreis và Young Brockopp, Pitt, Porter (dẫn theo Kevin Dale Gwaltney) (2012) là những tác giả đã tiếp cận khái niệm tự chủ nghề nghiệp của giáo viên dưới góc độ rộng và đã thiết lập một cấu trúc TCNN khá phức tạp khi họ cho rằng: TCNN là phạm vi mà ở đó giáo viên được phép tự điều khiển bản thân và môi trường công việc [11],[8]. Trong các nghiên cứu mới nhất, có thể đề cập đến nghiên cứu của Kevin Dale Gwaltney (2012), ông đã đưa ra định nghĩa thao tác về tự chủ của giáo viên là mức độ mà ở đó việc dạy học được trao quyền tự do, quyền độc lập hành động, quyền tham gia lập kế hoạch, lựa chọn và thực hiện các hoạt động quản lý nhà trường, hoạt động giảng dạy, tương tác xã hội phù hợp với không gian lớp học và không gian nhà trường. Dựa vào thang đo của Friedman, tự chủ nghề nghiệp được xác định trên 4 nhân tố bao gồm: (1) Hoạt động dạy học và đánh giá người học, được chỉ dẫn bởi các chỉ báo: lựa chọn nội dung, phương pháp dạy học, đánh giá quá trình, đánh giá kết quả học tập của sinh viên, xây dựng nội quy dành cho sinh viên, xây dựng môi trường vật chất lớp học; (2) Quyền quyết định một số lĩnh vực hoạt động của nhà trường, nhấn mạnh những chỉ báo bao gồm: việc xây dựng tầm nhìn và mục tiêu của nhà trường, phân bổ kinh phí, quyết định việc lựa chọn triết lý, quan điểm giáo dục của nhà trường, và những chiến lược của nhà trường về các quy định đối với lớp học và chính sách tuyển sinh, những chỉ báo mô tả việc xác định mục tiêu, xây dựng kế hoạch đào tạo và quy trình bồi dưỡng giáo viên như là một phần hoạt động của nhà trường; (3) Phát triển chuyên môn cho đội ngũ bao gồm các chỉ báo về tham gia xây dựng tiêu chí đánh giá giáo viên, tiêu chí tuyển dụng giáo viên mới, quyền quyết định nội dung, phương pháp và chủ thể tiến hành hoạt động bồi dưỡng chuyên môn; (4) Phát triển chương trình được bao gồm quyền tham gia của giáo viên về việc xây dựng, điều chỉnh chương trình khung, chương trình bắt buộc và lựa chọn, những chương trình được chuyển giao từ nước ngoài ... [5]. Việc tăng cường tự chủ nghề nghiệp của giáo viên sẽ đóng góp tích cực cho sự phát triển chương trình giáo dục.

2.2. Khái niệm, phạm vi tự chủ nghề nghiệp của giáo viên trong phát triển chương trình nhà trường

Đối với giáo viên, tự chủ nghề nghiệp trong phát triển chương trình nhà trường là khả năng tham gia vào các công việc, trong đó có các kế hoạch phát triển của nhà trường. Giáo viên không chỉ làm nhiệm vụ giảng dạy mà còn đóng góp vào xây dựng các kế hoạch của nhà trường.

Skilbeck (1984, trích theo Marsh và cộng sự 1990 tr. 48) đã định nghĩa về phát triển chương trình nhà trường như sau: “phát triển chương trình nhà trường là việc một cơ sở giáo dục lập kế hoạch, thiết kế, thực thi và đánh giá chương trình học tập của học sinh trường mình”. Theo Bezzina “phát triển chương trình nhà trường là một quá trình trong đó một số hay toàn thể các thành viên trong trường lập kế hoạch, thực thi và/hoặc đánh giá một hay nhiều khía cạnh trong chương trình mà nhà trường đang sử dụng. Đó có thể là sự điều chỉnh chương trình hiện có, chấp nhận không thay đổi, hoặc sáng tạo một chương trình mới. phát triển chương trình nhà trường là một nỗ lực tập thể trong khuôn khổ một chương trình khung được thừa nhận mà không bị ngăn trở bởi bất kỳ nỗ lực cá nhân của các giáo viên hay nhà quản lý khác”.

Từ khái niệm tự chủ nghề nghiệp được đề cập đến trong các nghiên cứu của William Moomaw và Kevin Dale Gwalney ... có thể hiểu tự chủ nghề nghiệp của giáo viên trong phát triển chương trình nhà trường là mức độ tự do, độc lập, quyền hạn và quyền tự quyết định của giáo viên trong việc tham gia đóng góp ý kiến, lập kế hoạch, xây dựng, thực thi và kiểm tra đánh giá chương trình giáo dục nhà trường ở các cấp độ khác nhau (nhà trường, tổ chuyên môn, giáo viên).

Phạm vi tự chủ nghề nghiệp của giáo viên trong phát triển chương trình nhà trường được xác định trong các thang đo tự chủ nghề nghiệp và được xác định là nhân tố thứ tư trong 4 nhân tố tự chủ nghề nghiệp của giáo viên. Trong nghiên cứu của Friendman (1999), thang đo tự chủ của giáo viên trong phát triển chương trình được thể hiện ở các chỉ báo sau: (1) Giáo viên được khởi xướng và phát triển chương trình mới, (2) Giáo viên được khởi xướng và quản lý những hoạt động phát triển chuyên môn và các hoạt động văn hóa trong nhà trường, (3) Giáo viên được đưa ra những chủ đề tổng hợp cho các hoạt động văn hóa xã hội và hoạt động nâng cao năng lực chung cho học sinh, (4) Giáo viên được tự phát triển chương trình mới sử dụng cả yếu tố cũ và những yếu tố mới, (5) Giáo viên được thiết lập và thử nghiệm những chương trình mới, (6) Giáo viên được giới thiệu những nội dung chương trình mới cho nhà trường, (7) Giáo viên được đề xuất thêm những chỉnh sửa đối với chương trình chính thức, (8) Giáo viên được thiết kế nhiều học liệu mới cho học sinh[5]. Thang đo về tự chủ của giáo viên trong phát triển chương trình nhà trường trong nghiên cứu của Person & Hall (1993) và Pearson & Moomaw (2005-2006) bao gồm: (1) Tôi tự thiết lập các chỉ dẫn và quy trình dạy học cho chính mình, (2) Việc dạy học của tôi tập trung vào các mục tiêu và đối tượng mà tôi tự lựa chọn, (3) Những nội dung và kỹ năng được giảng dạy trên lớp học là do tôi tự lựa chọn, (4) Tôi có ít tiếng nói trong việc lựa chọn các nội dung và kỹ năng cho việc học, (5) Tôi được xác định hầu hết những nội dung dạy học trên lớp, (6) Tôi có được thẩm quyền giới hạn trong việc giải quyết các vấn đề chính yếu liên quan đến lĩnh vực dạy học, (7) Tôi không có quyền quyết định chính trong công việc của mình[11], [13]. Thang đo của Ingersoll (1996) – 1987 – 1988 đã xác định các chỉ báo về tự chủ của giáo viên trong phát triển chương trình nhà trường gồm: (1) Bạn đánh giá như thế nào về quyền quyết định những chính sách của nhà trường trong những lĩnh vực xây dựng chương trình; (2) Giáo viên được quyết định những chính sách của nhà trường trong những lĩnh vực xây dựng chương trình ở mức độ nào[11]. Thang đo SASS-SAT của Kevin Gwalney xác định các chỉ báo về quyền tự chủ của giáo viên trong phát triển chương trình nhà trường gồm (1) Giáo viên sử dụng thông tin từ bài kiểm tra của học sinh Để điều chỉnh những nội dung chương trình mà học sinh gặp nhiều khó khăn khi tiếp cận ở mức độ nào, (2) Quyền ảnh hưởng của giáo viên đối với các chính sách của nhà trường trong các lĩnh vực Xây dựng chương trình như thế nào? [8].

Một số văn bản pháp quy của Việt Nam đã quy định quyền tự chủ của giáo viên trong việc tham gia phát triển chương trình nhà trường. Có thể kể đến như: giáo viên được tự chủ thực hiện nhiệm vụ chuyên môn với sự hỗ trợ của tổ chuyên môn và nhà trường trong việc lựa chọn, điều chỉnh nội dung giáo dục; vận dụng các hình thức hoạt động và phương pháp giáo dục, đánh giá học sinh phù hợp với đối tượng học sinh và điều kiện cụ thể của nhà trường (khoản 1 điều 29 trong thông tư 28/2020/TT-BGDĐT về điều lệ trường Tiểu học). Cũng theo Thông tư 28, giáo viên có nhiệm vụ chủ động thực hiện và chịu trách nhiệm về kế

hoạch giáo dục; tự chủ, tự chịu trách nhiệm về thực hiện nhiệm vụ chuyên môn (nội dung, phương pháp giáo dục, kiểm tra đánh giá học sinh) và chất lượng, hiệu quả giáo dục từng học sinh của lớp mình phụ trách, bảo đảm quy định của chương trình giáo dục, phù hợp với đối tượng học sinh và điều kiện cụ thể của nhà trường. Hay ở cấp trung học, giáo viên được tự chủ thực hiện nhiệm vụ chuyên môn với sự phân công, hỗ trợ của tổ chuyên môn và nhà trường (Khoản 1 điều 29 trong thông tư 32/2020/TT-BGDĐT về điều lệ trường THCS). Trong công văn 5512/BGDĐT-GDTrH về việc xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch giáo dục của nhà trường có nhấn mạnh: phát huy tính chủ động, sáng tạo của tổ chuyên môn và giáo viên trong việc thực hiện chương trình; khai thác, sử dụng hiệu quả cơ sở vật chất, thiết bị dạy học đáp ứng yêu cầu thực hiện các phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá theo yêu cầu phát triển phẩm chất, năng lực học sinh. Vai trò của giáo viên được nhấn mạnh rõ như sau: Căn cứ vào Kế hoạch dạy học các môn học của tổ chuyên môn, giáo viên được phân công dạy học môn học ở các khối lớp xây dựng Kế hoạch giáo dục của giáo viên trong năm học (theo khung Kế hoạch giáo dục của giáo viên tại Phụ lục III); trên cơ sở đó xây dựng các Kế hoạch bài dạy để tổ chức dạy học (theo khung Kế hoạch bài dạy tại Phụ lục IV).

2.3. Nhận thức của sinh viên về tự chủ nghề nghiệp của giáo viên phổ thông trong phát triển chương trình nhà trường

Nhận thức của sinh viên về tự chủ nghề nghiệp của giáo viên phổ thông trong phát triển chương trình nhà trường là sự hiểu biết về mức độ tự do, độc lập, quyền hạn và quyền tự quyết định của giáo viên trong việc tham gia đóng góp ý kiến, lập kế hoạch, xây dựng, thực thi và kiểm tra đánh giá chương trình giáo dục nhà trường ở các cấp độ khác nhau (nhà trường, tổ chuyên môn, giáo viên). Nhận thức của sinh viên về tự chủ nghề nghiệp của giáo viên trong phát triển chương trình nhà trường được thể hiện ở 2 bình diện: phạm vi lĩnh vực tự chủ được trao trong phát triển chương trình nhà trường và mức độ tự chủ được trao. Về phạm vi lĩnh vực tự chủ trong phát triển chương trình nhà trường của giáo viên bao gồm (1) Tự chủ trong phát triển chương trình giáo dục nhà trường (tổng thể), (2) Tự chủ trong phát triển chương trình môn học của tổ chuyên môn, (3) Tự chủ trong phát triển chương trình dạy học của giáo viên. Mức độ tự chủ được trao bao gồm: mức độ cao (tự chủ hoàn toàn); mức độ trung bình (tự chủ hạn chế) và mức độ thấp (không được tự chủ) [6]. Trong đó, mức độ cao được biểu hiện ở một số chỉ báo như toàn quyền ra quyết định, mức độ trung bình là được tham gia xây dựng hay được hỏi ý kiến, mức độ thấp là hoàn toàn không được tham gia.

3. Mô hình và phương pháp nghiên cứu

3.1. Mô hình nghiên cứu

Nhóm tác giả đề xuất 4 tiểu thang đo nhằm đánh giá mức độ nhận thức của sinh viên về tự chủ nghề nghiệp của giáo viên trong phát triển chương trình dựa trên các mô hình nghiên cứu trong nước, quốc tế và đề xuất một số chỉ báo dựa trên khung pháp lý quy định quyền tự chủ nghề nghiệp của giáo viên trong PTCT để phù hợp với bối cảnh của Việt Nam. Theo đó, nhận thức của sinh viên về tự chủ nghề nghiệp của giáo viên trong phát triển chương trình nhà trường được thể hiện trong 3 lĩnh vực: (1) Tự chủ trong PTCT nhà trường tổng thể; (2) Tự chủ trong PTCT môn học của tổ chuyên môn; (3) Tự chủ trong PTCT dạy học của giáo viên. Bên cạnh đó, nghiên cứu xác định tiểu thang đo số (4) Các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ tự chủ trong PTCT nhà trường của giáo viên phổ thông. Các mức độ đánh giá cho từng chỉ báo bao gồm: Hoàn toàn không đồng ý, đồng ý một phần, tương đối đồng ý, cơ bản là đồng ý, hoàn toàn đồng ý.

Tiểu thang đo thứ nhất về tự chủ trong PTCT nhà trường tổng thể nhóm tác giả xây dựng gồm 8 chỉ báo. Chỉ báo (1) Giáo viên được nhà trường hỏi ý kiến điều chỉnh về mục tiêu kế hoạch giáo dục nhà trường; chỉ báo (2) Giáo viên được nhà trường hỏi ý kiến điều chỉnh về nội dung cho kế hoạch giáo dục nhà trường; chỉ báo (3) Giáo viên được nhà trường hỏi ý kiến điều chỉnh các phương pháp kỹ thuật dạy học phù hợp với kế hoạch giáo dục nhà trường; chỉ báo (4) Giáo viên được nhà trường hỏi ý kiến điều chỉnh học liệu và thiết bị dạy học phù hợp với kế hoạch giáo dục nhà trường; chỉ báo (5) Giáo viên được nhà trường hỏi ý kiến điều chỉnh định hướng kiểm tra đánh giá hoạt động giáo dục của nhà trường và chỉ báo (6) Giáo viên được nhà trường hỏi ý kiến điều chỉnh các nguồn lực được điều phối để tổ chức thực hiện chương trình; chỉ báo (7) Giáo viên được tham gia xây dựng kế hoạch giáo dục nhà trường; chỉ báo (8) Giáo viên không được nhà

trường hỏi ý kiến về kế hoạch giáo dục nhà trường. Trong đó bốn chỉ báo số (1),(2), (5) và (6) được nhóm tác giả dựa vào thang đo tự chủ nghề nghiệp của giáo viên do tác giả Friedman xây dựng năm 1999[5]. Theo luật giáo dục số 43/2019/QH14, nhóm tác giả xây dựng chỉ báo số (3). Tiếp theo nhóm tác giả xây dựng hai chỉ báo (4) và (7) dựa vào nghiên cứu của Ingersoll (1996 - 1987 - 1988)[9]. Cuối cùng trong tiểu thang đo thứ nhất nhóm tác giả xây dựng chỉ báo số (8) dựa vào thang đo nghiên cứu của Pearson & Hall và Pearson & Moomaw (2005-2006) [11], [13].

Đối với tiểu thang đo thứ hai về tự chủ trong PTCT môn học của tổ chuyên môn, nhóm tác giả xây dựng 10 chỉ báo. Bao gồm: chỉ số (1) Giáo viên được quyền tham gia đề xuất mục tiêu dạy học, yêu cầu cần đạt của môn học cho kế hoạch dạy học của tổ chuyên môn; Chỉ báo (2) Giáo viên được quyền tham gia phân phối chương trình dạy học môn học, của tổ chuyên môn; chỉ báo (3) Giáo viên được quyền tham gia lựa chọn sử dụng các phương pháp, kỹ thuật thực hiện kế hoạch dạy học của tổ chuyên môn và chỉ báo (4) Giáo viên được quyền tham gia xây dựng kế hoạch kiểm tra định kỳ môn học của tổ chuyên môn; chỉ báo (5) Giáo viên được quyền tham gia giám sát việc thực hiện kế hoạch dạy học của tổ chuyên môn và chỉ báo (6) Giáo viên được quyền tham gia xây dựng, lựa chọn nội dung dạy học môn học của tổ chuyên môn; chỉ báo (7) Giáo viên được quyền tham gia lựa chọn tài liệu, học liệu, phương tiện tổ chức dạy học môn học của tổ chuyên môn; chỉ báo (8) Giáo viên chỉ được hỏi ý kiến điều chỉnh kế hoạch dạy học của tổ chuyên môn; chỉ báo (9) Giáo viên không được tham gia xây dựng kế hoạch dạy học của tổ chuyên môn và chỉ báo (10) Giáo viên không được hỏi ý kiến để điều chỉnh kế hoạch dạy học của tổ chuyên môn. Theo nghiên cứu của Friedman (1999), nhóm nghiên cứu xây dựng bốn chỉ báo số (1), (8); (9) và (10)[5]. Ba chỉ báo số (2), (5) và (6) được nhóm tác giả xây dựng dựa vào thang đo SASS-SAT của Kevin Gwaltney (2012) về quyền ảnh hưởng của giáo viên đối với các chính sách của nhà trường[8]. Để dựng chỉ báo (3); (4) phù hợp trong tiểu thang đo thứ hai nhóm tác giả dựa vào nghiên cứu của Ingersoll (1996 - 1987 - 1988)[9]. Tiếp theo, chỉ báo (7) nhóm nghiên cứu xây dựng dựa vào nghiên cứu của Pearson & Hall và Pearson & Moomaw (2005-2006)[11],[13].

Nhóm tác giả xây dựng tiểu thang đo thứ ba về tự chủ trong PTCT dạy học của giáo viên bao gồm 10 chỉ báo. Chỉ báo (1) Giáo viên được chủ động hướng dẫn và xây dựng tiến trình dạy học môn học, chỉ báo (2) Giáo viên ít có quyền quyết định lựa chọn nội dung dạy học môn học và chỉ báo (3) Kế hoạch dạy học của giáo viên tập trung vào các mục tiêu và yêu cầu cần đạt do chính giáo viên lựa chọn; chỉ báo (4) Nội dung dạy học môn học được giáo viên quyết định phần lớn; chỉ báo (5) Giáo viên được quyền lựa chọn, sử dụng phương pháp, kỹ thuật dạy học môn học cho lớp mình phụ trách phù hợp thực hiện kế hoạch dạy học của giáo viên; chỉ báo (6) Giáo viên được quyền đề xuất thời gian biểu lên lớp cho giáo viên trong kế hoạch dạy học của giáo viên và chỉ báo (7) Giáo viên được quyết định phần lớn về học liệu, tài liệu dùng để dạy học môn học; Chỉ báo (8) Nội dung và kỹ năng được lựa chọn trong dạy học môn học được giáo viên toàn quyền quyết định; chỉ báo (9) Giáo viên không được thay đổi mục tiêu và yêu cầu cần đạt của từng bài học và (10) Giáo viên được toàn quyền quyết định về xây dựng kế hoạch dạy học môn học. Trong đó nhóm tác giả xây dựng năm chỉ báo số (1), (2), (3), (9) và (10) dựa vào nghiên cứu của Pearson & Hall (1993) và Pearson & Moomaw (2005-2006). Theo thang đo nghiên cứu Tự chủ nghề nghiệp của giáo viên trong nghiên cứu Friedman (1999) nhóm tác giả xây dựng ba chỉ báo (4), (6) và (7) liên quan đến thang đo tự chủ trong PTCT dạy học của giáo viên. Tiếp theo, chỉ báo (5) nhóm tác giả xây dựng dựa vào dựa vào nghiên cứu của Ingersoll (1996) - 1987 - 1988 và chỉ báo (8) nhóm nghiên cứu xây dựng dựa theo thang đo SASS-SAT của Kevin Gwaltney (2012).

Cuối cùng, nhóm tác giả xây dựng tiểu thang đo thứ tư về các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ tự chủ trong PTCT nhà trường của giáo viên phổ thông bao gồm 10 chỉ báo. Chỉ báo (1) chương trình dạy học khối kiến thức chung toàn trường; chỉ báo (2) chương trình dạy học khối kiến thức chung của nhóm ngành; Chỉ báo (3) chương trình dạy học khối kiến thức chuyên ngành; chỉ báo (4) chương trình dạy học khối kiến thức nghiệp vụ sư phạm; chỉ báo (5) chương trình môn học "Phát triển chương trình nhà trường"; chỉ báo (6) thông tin từ thực tiễn giảng dạy của giảng viên trên lớp, (7) thực tiễn đi kiến tập tại trường phổ thông (8) Thực tiễn đi thực tập tại trường phổ thông; chỉ báo (9) tính chủ động tìm hiểu vấn đề tự chủ nghề nghiệp của giáo viên về phát triển chương trình nhà trường của sinh viên; chỉ báo (10) các thông tin ngoài chương trình đào tạo

của nhà trường (các phương tiện thông tin đại chúng,...) Dựa vào chương trình giáo dục phổ thông tổng thể 2018 nhóm tác giả xây dựng ba chỉ báo số (1), (2) và (9)[2]. Chỉ báo (3) được nhóm tác giả xây dựng dựa theo thông tư 17/2021/TT-BGDĐT quy định về chuẩn Chương trình Đào tạo các trình độ của Giáo dục Đại học. Bên cạnh đó, dựa vào thông tư số 11/2021/TT-BGDĐT Ban hành Chương trình và thực hiện bồi dưỡng nghiệp vụ Sư phạm cho người có bằng cử nhân chuyên ngành phù hợp, có nguyện vọng trở thành giáo viên tiểu học, nhóm tác giả xây dựng chỉ báo [3].

3.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sơ bộ được xử lý định lượng bằng phương pháp điều tra phiếu hỏi. Từ đó, nhóm tác giả xây dựng các biến của thang đo và bảng câu hỏi phù hợp với bối cảnh công nghệ 4.0. Sau khi lấy ý kiến phản hồi, bảng câu hỏi được hiệu chỉnh và sử dụng cho nghiên cứu chính thức. Thang đo Likert 5 mức được sử dụng để đo lường giá trị các biến số trong quá trình xây dựng thang đo của đề tài. Kết quả thu thập từ mẫu được xử lý bằng phần mềm SPSS 26.0 để kiểm định độ tin cậy thang đo như phân tích độ tin cậy Cronbach's Alpha, phân tích nhân tố EFA, phân tích tương quan Pearson.

Để có thể tiến hành phân tích nhân tố EFA thì số quan sát ít nhất phải bằng 5 lần số biến. Do đó, nghiên cứu này tối thiểu phải có $38 \times 5 = 190$ quan sát. Thực tế, nhóm tác giả thu về được 336 phiếu khảo sát, do đó, đảm bảo thực hiện tốt việc phân tích bằng phần mềm SPSS. Số liệu được thu thập thông qua phương pháp chọn mẫu ngẫu nhiên từ sinh viên khóa 72 đến khóa 69 của trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Đánh giá độ tin cậy của thang đo

Để kiểm định thang đo, nhóm tác giả sử dụng phân tích độ tin cậy bằng hệ số Cronbach's Alpha. Nếu hệ số Cronbach's Alpha từ 0,8 đến gần 1 thì thang đo tốt; nếu hệ số từ 0,7 đến gần 0,8 thì thang đo sử dụng được; nếu hệ số từ 0,6 trở lên là có thể sử dụng được trong trường hợp khái niệm đo lường là mới hoặc mới đối với người trả lời trong bối cảnh nghiên cứu.

Bảng 1. Độ tin cậy của thang đo tự chủ trong phát triển chương trình giáo dục nhà trường

STT	Thang đo	Hệ số tương quan biến tổng	Cronbach's Alpha nếu loại bỏ	Ghi chú
1	KHGDNT_01	0.642	0.719	
2	KHGDNT_02	0.727	0.706	
3	KHGDNT_03	0.636	0.719	
4	KHGDNT_04	0.682	0.715	
5	KHGDNT_05	0.688	0.714	
6	KHGDNT_06	0.562	0.730	
7	KHGDNT_07	0.681	0.712	
8	KHGDNT_08	-0.124	0.906	Loại biến

Kết quả kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha của thang đo tự chủ trong phát triển chương trình giáo dục nhà trường trong bảng trên cho thấy: (1) độ tin cậy thang đo Cronbach's Alpha là 0,770 và (2) các biến quan sát có tương quan biến - tổng lớn từ 0,5 trở lên như các chỉ báo giáo viên được nhà trường hỏi ý kiến điều chỉnh về mục tiêu kế hoạch giáo dục nhà trường là 0,642; biến giáo viên được nhà trường hỏi ý kiến điều chỉnh về nội dung cho kế hoạch giáo dục nhà trường là 0,727;... như vậy, thang đo đáng tin cậy. Tuy nhiên, chỉ báo giáo viên không được nhà trường hỏi ý kiến về kế hoạch giáo dục nhà trường bị khỏi thang đo vì chỉ báo giải thích ý nghĩa rất yếu cho nhân tố tự chủ trong phát triển chương trình giáo dục nhà trường (tương quan biến - tổng -0,124)

Kết quả kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha của thang đo (2) tự chủ trong phát triển chương trình môn học của tổ chuyên môn trong bảng 2 cho thấy: (1) độ tin cậy Cronbach's Alpha của thang đó là 0,624 và (2) các biến quan sát có tương quan biến - tổng lớn từ 0,5 trở lên ví dụ biến giáo viên quyền tham gia phân phối chương trình dạy học môn học của tổ chuyên môn có hệ số tương quan biến- tổng là 0,515; hệ số tương

Bảng 2. Độ tin cậy của thang đo tự chủ trong phát triển chương trình môn học của tổ chuyên môn

STT	Thang đo	Hệ số tương quan biến tổng	Cronbach's Alpha nếu loại bỏ	Ghi chú
1	KHDHTCM_01	0.796	0.549	
2	KHDHTCM_02	0.515	0.560	
3	KHDHTCM_03	0.626	0.547	
4	KHDHTCM_04	0.671	0.542	
5	KHDHTCM_05	0.555	0.550	
6	KHDHTCM_06	0.674	0.534	
7	KHDHTCM_07	0.664	0.543	
8	KHDHTCM_08	-0.194	0.721	Loại biến
9	KHDHTCM_09	0.008	0.701	Loại biến
10	KHDHTCM_10	0.045	0.689	Loại biến

quan biến- tổng của biến giáo viên được quyền tham gia xây dựng , lựa chọn nội dung dạy học môn học của tổ chuyên môn là 0,674. Như vậy, thang đo đáng tin cậy. Tuy nhiên chỉ báo giáo viên chỉ được hỏi ý kiến điều chỉnh kế hoạch dạy học của tổ chuyên môn, giáo viên không được tham gia xây dựng kế hoạch dạy học của tổ chuyên môn và giáo viên không được hỏi ý kiến để điều chỉnh kế hoạch dạy học của tổ chuyên môn có tương quan biến - tổng lần lượt là -0,194; 0,008, 0,045 nên các biến quan sát này giải thích ý nghĩa rất yếu cho nhân tố này. Vì vậy, nhóm nghiên cứu loại ba biến này khỏi thang đo.

Bảng 3. Độ tin cậy của thang đo tự chủ trong phát triển chương trình dạy học của giáo viên

STT	Thang đo	Hệ số tương quan biến tổng	Cronbach's Alpha nếu loại bỏ	Ghi chú
1	KHDHGV_01	0.422	0.753	
2	KHDHGV_02	0.423	0.753	
3	KHDHGV_03	0.685	0.713	
4	KHDHGV_04	0.756	0.701	
5	KHDHGV_05	0.470	0.749	
6	KHDHGV_06	0.605	0.729	
7	KHDHGV_07	0.696	0.717	
8	KHDHGV_08	0.687	0.711	
9	KHDHGV_09	-0.322	0.862	Loại biến
10	KHDHGV_10	0.451	0.746	

Từ bảng trên, kết quả kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha của thang đo (3) tự chủ trong phát triển chương trình dạy học của giáo viên cho thấy: (1) độ tin cậy thang đo Cronbach's Alpha của là 0,768 và (2) các chỉ báo quan sát có tương quan biến - tổng lớn từ 0,5 trở lên ví dụ biến giáo viên được toàn quyền quyết định về xây dựng kế hoạch dạy học môn học là 0,451; biến giáo viên được quyết định phần lớn về học liệu, tài liệu dùng để dạy học môn học có tương quan biến - tổng là 0,696;... Như vậy, thang đo đáng tin cậy. Tuy nhiên, nhóm tác giả loại chỉ báo giáo viên không được thay đổi mục tiêu và yêu cầu cần đạt của từng bài học vì chỉ báo có tương quan biến - tổng là -0,322 (chỉ báo giải thích ý nghĩa rất yếu cho nhân tố).

Đối với thang đo các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ tự chủ trong phát triển chương trình nhà trường của giáo viên phổ thông, thang đo có mức độ tin cậy cao bởi: (1) Độ tin cậy Cronbach's Alpha là 0,927 và (2) Tương quan biến - tổng nhỏ nhất là 0,663. Vì vậy thang đo cho đáng tin cậy.

Kết quả kiểm tra được tổng hợp trong bảng 4 dưới đây:

Có thể thấy, các thang đo đều có hệ số Cronbach's Alpha lớn hơn 0,6 và hệ số tương quan biến tổng thấp nhất đều lớn hơn 0,3 khi loại các biến xấu khỏi thang đo. Vì vậy, các thang đo trên đều đạt yêu cầu để tiếp tục thực hiện phân tích ở những bước sau. Tóm lại, qua kiểm định Cronbach's Alpha, thang đo đạt được độ tin cậy. Như vậy, mô hình có 4 thang đo đảm bảo chất lượng với 33 biến đặc trưng.

Bảng 4. Hệ số tin cậy Cronbach's Alpha của thang đo

STT	Thang đo	Hệ số tương quan biến tổng thấp nhất	Cronbach's Alpha	Ghi chú
1	KHGDNT	0,562	0,770	Loại biến 08
2	KHDHTCM	0,515	0,624	Loại biến 08, 09, 10
3	KHDHGV	0,422	0,768	Loại biến 09
4	YTAH	0,663	0,927	

4.2. Phân tích các nhân tố và hiệu chỉnh thang đo

Nhóm tác giả tiến hành phân tích nhân tố khám phá EFA để kiểm định các chỉ báo trong từng thang đo. Phân tích nhân tố khám phá là thích hợp cho dữ liệu thực tế khi $0.5 < \text{trị số KMO} < 1$. Mức ý nghĩa của kiểm định Bartlett < 0.05 , các biến quan sát có tương quan tuyến tính với nhân tố đại diện. Trị số phương sai tích lũy nhất thiết phải $> 50\%$ thì đạt yêu cầu về mức độ giải thích của các biến quan sát đối với nhân tố.

Thực hiện phân tích nhân tố EFA, các biến quan sát có hệ số tải nhân tố dưới 0,5 lần lượt bị loại bỏ. Kết quả kiểm định Bartlett, chỉ số KMO và trị số phương sai tích lũy của các biến trong thang đo thể hiện ở bảng sau:

Bảng 5. Kiểm định KMO, Bartlett, trị số phương sai tích lũy của biến độc lập

Chỉ số Kaiser-Meyer-Olkin		0.918
Kiểm định Bartlett	Giá trị Chi bình phương xấp xỉ	4338.562
	Giá trị Sig.	0.000
Trị số phương sai tích lũy		190

Theo Bảng 5, chỉ số KMO = 0.918 và giá trị Sig = 0.000, cho thấy, phân tích nhân tố khám phá là thích hợp cho dữ liệu thực tế và các biến quan sát có tương quan tuyến tính với nhân tố đại diện.

Nhóm nghiên cứu mong muốn chọn ra các biến quan sát chất lượng nên đã sử dụng ngưỡng hệ số tải là 0.5. Kết quả ma trận xoay cho thấy, 28 biến quan sát được chia thành 5 nhân tố, xuất hiện 8 biến xấu (KHGDNT_08, KHDHTCM_01, KHDHTCM_08, KHDHTCM_09, KHDHTCM_10, KHDHGV_06, KHDHGV_09, KHDHGV_10) không đạt điều kiện. Qua quá trình lọc nhân tố xấu, nhóm tác giả thu được kết quả như sau:

Bằng cách sử dụng phương thức loại một lượt các biến xấu trong một lần phân tích EFA và so sánh ngưỡng này với kết quả ma trận xoay. Kết quả ma trận xoay cho thấy, 20 biến quan sát được phân thành 4 nhân tố, tất cả các biến quan sát đều cho hệ số tải lớn hơn 0.5 và không còn các biến xấu.

Nhóm nghiên cứu xử lý số liệu riêng biến phụ thuộc cho ra kết quả giá trị KMO=0.924 thích hợp với dữ liệu thực tế và nhận thấy việc phân tích nhân tố đối với tập dữ liệu nghiên cứu. Giá trị Sig = 0.000 chứng tỏ các biến quan sát có ý nghĩa thống kê, tương quan với nhau trong nhân tố.

Biến phụ thuộc có một nhân tố là YTAH và 10 biến. Số liệu cho thấy các biến đều có số tải lớn hơn 0.5, đạt yêu cầu phân tích EFA.

4.3. Phân tích tương quan giữa các thang đo

Mối tương quan giữa biến độc lập: (1) Tự chủ trong phát triển chương trình giáo dục nhà trường; (2) Tự chủ trong phát triển chương trình môn học của tổ chuyên môn; (3) Tự chủ trong phát triển chương trình dạy học của giáo viên và biến phụ thuộc: (4) Các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ tự chủ trong phát triển chương trình nhà trường của giáo viên phổ thông được nhóm tác giả tiến hành phân tích tương quan Pearson. Kết quả được thể hiện trong bảng sau:

Theo kết quả phân tích ở trên của nhóm tác giả, giá trị Sig của kiểm định đánh giá hệ số tương quan Pearson có ý nghĩa thống kê với sự tương quan tuyến tính ở mức tin cậy đến 99% (tương ứng mức ý nghĩa $1\% = 0.01$).

Trong đó, tương quan giữa biến độc lập tự chủ trong phát triển chương trình giáo dục nhà trường và tự

Bảng 6. Ma trận các nhân tố xoay lần 1

Chỉ báo	Thành phần				
	1	2	3	4	5
KHGDNT_02	.832				
KHGDNT_01	.806				
KHGDNT_04	.751				
KHGDNT_05	.750	.303			
KHGDNT_07	.736				
KHGDNT_03	.720				
KHGDNT_06	.691				
KHDHCM_06		.789			
KHDHCM_04		.786			
KHDHCM_03		.749			
KHDHCM_05	.334	.744			
KHDHCM_07	.368	.694			
KHDHCM_02	.330	.692			
KHDHCM_01	.435	.542			
KHDHCM_10			.885		
KHDHCM_09			.880		
KHGDNT_08			.778		
KHDHGV_09			.719		-.334
KHDHCM_08			-.681		
KHDHGV_10			-.566	.356	.398
KHDHGV_04				.820	
KHDHGV_03				.788	
KHDHGV_08		.303	-.312	.672	
KHDHGV_07		.386		.653	
KHDHGV_06		.354		.607	
KHDHGV_02			-.456	.601	
KHDHGV_01		.382			.646
KHDHGV_05		.449			.621

Phương pháp chiết xuất: Phân tích thành phần chính
 Phương pháp quay: Varimax với chuẩn hóa Kaiser.
a. Vòng quay kết quả bằng Tác vụ

chủ trong phát triển chương trình môn học của tổ chuyên môn là mối tương quan chặt chẽ với $r = 0.628$. Tuy nhiên, tự chủ trong phát triển chương trình dạy học của giáo viên có mối tương quan thuận yếu với tự chủ trong phát triển chương trình giáo dục nhà trường với hệ số tương quan Pearson $r = 0.268$. Trong khi đó, hệ số tương quan Pearson $r = 0.306$ cho thấy mối tương quan giữa biến độc lập tự chủ trong phát triển chương trình giáo dục nhà trường và các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ tự chủ trong phát triển chương trình nhà trường của giáo viên phổ thông là tương quan thuận trung bình.

Khi phân tích tương quan giữa biến độc lập tự chủ trong phát triển chương trình dạy học của giáo viên và tự chủ trong phát triển chương trình môn học của tổ chuyên môn, nhận được kết quả giữa hai biến chỉ có mối tương quan trung bình với nhau ($r = 0.355$). Đối với tương quan giữa biến phụ thuộc các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ tự chủ trong phát triển chương trình nhà trường của giáo viên phổ thông có mối quan hệ tương quan thuận yếu với tự chủ trong phát triển chương trình môn học của tổ chuyên môn khi chỉ số tương

Bảng 7. Ma trận các nhân tố xoay lần cuối

Chỉ báo	Thành phần			
	1	2	3	4
KHGDNT_02	.829			
KHGDNT_01	.805			
KHGDNT_05	.756			
KHGDNT_04	.739			
KHGDNT_07	.731			
KHGDNT_03	.715			
KHGDNT_06	.702			
KHDHTCM_05		.776		
KHDHTCM_06		.757		
KHDHTCM_04		.748		
KHDHTCM_02		.706		
KHDHTCM_03		.676		
KHDHTCM_07		.625		
KHDHGV_04			.867	
KHDHGV_03			.826	
KHDHGV_02			.777	
KHDHGV_08			.727	
KHDHGV_07			.621	
KHDHGV_01				.797
KHDHGV_05				.761

Phương pháp chiết xuất: Phân tích thành phần chính
 Phương pháp quay: Varimax với chuẩn hóa Kaiser.
* Trong quá trình xoay 5 lần lặp

Bảng 8. Kiểm định KMO, Bartlett, trị số phương sai tích lũy của biến phụ thuộc

Chỉ số Kaiser-Meyer-Olkin		0.924
Kiểm định Bartlett	Giá trị Chi bình phương xấp xỉ	2121.911
	Giá trị Sig.	0.000
Trị số phương sai tích lũy		45

Bảng 9. Ma trận các nhân tố biến phụ thuộc

Chỉ báo	Thành phần
	1
YTAH_09	.821
YTAH_02	.810
YTAH_02	.803
YTAH_04	.802
YTAH_06	.798
YTAH_03	.780
YTAH_07	.771
YTAH_05	.746
YTAH_10	.727
YTAH_01	.727

quan Pearson $r = 0.277$.

Tuy chỉ số tương quan $r = 0.157$ thấp nhất nhưng mỗi tương quan giữa biến phụ thuộc các yếu tố ảnh

Bảng 10. Tương quan Pearson giữa các giá trị trung bình của thang đo

		F_KHGDNT	F_KHDHTCM	F_KHDHGV	F_YTAH
F_KHGDNT	r	1	.628**	.268**	.306**
	Sig		.000	.000	.000
	N	336	336	336	336
F_KHDHTCM	r	.628**	1	.355**	.277**
	Sig	.000		.000	.000
	N	336	336	336	336
F_KHDHGV	r	.268**	.355**	1	.157**
	Sig	.000	.000		.000
	N	336	336	336	336
F_YTAH	r	.306**	.277**	.157**	1
	Sig	.000	.000	.000	
	N	336	336	336	336
**: mối tương quan có ý nghĩa ở mức 0,01 r: hệ số tương quan Pearson					

hưởng đến mức độ tự chủ trong phát triển chương trình nhà trường của giáo viên phổ thông và biến độc lập tự chủ trong phát triển chương trình dạy học của giáo viên được vẫn được chấp nhận có ý nghĩa ở mức tương quan thuận yếu.

Như vậy, giữa các biến độc lập với nhau và giữa các biến độc lập với biến phụ thuộc đều cho thấy mối tương quan thuận có ý nghĩa. Kết quả này giúp nhóm tác giả có thêm cơ sở để hoàn thiện thang đo về nhận thức của sinh viên sư phạm về tự chủ nghề nghiệp của giáo viên phổ thông trong phát triển chương trình nhà trường.

5. Kết luận

Kết quả của nghiên cứu này là căn cứ giúp chuẩn hóa thang đo về nhận thức của sinh viên sư phạm về tự chủ nghề nghiệp của giáo viên trong phát triển chương trình nhà trường và các yếu tố ảnh hưởng đến nhận thức của sinh viên với tự chủ nghề nghiệp của giáo viên phổ thông trong phát triển chương trình nhà trường. Dựa vào kết quả khẳng định độ tin cậy và độ hiệu lực của bộ công cụ, các nghiên cứu tiếp theo sẽ tiến hành sử dụng thang đo để khảo sát thực trạng, xác định các yếu tố ảnh hưởng đến nhận thức của sinh viên sư phạm về tự chủ nghề nghiệp của giáo viên trong phát triển chương trình nhà trường. Từ đó có thể đề xuất các kiến nghị nhằm nâng cao nhận thức và sự tự chủ nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và đào tạo. (n.d.). Thông tư 17/2021/TT-BGDĐT Quy định về chuẩn Chương trình Đào tạo các trình độ của Giáo dục Đại học.
- [2] Bộ Giáo dục và đào tạo. (n.d.). Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT. ban hành Chương trình giáo dục phổ thông 2018.
- [3] Bộ giáo dục và đào tạo. (n.d.). Thông tư số 11/2021/TT-BGDĐT Chương trình và thực hiện bồi dưỡng nghiệp vụ Sư phạm.
- [4] Pearson, C., & Moomaw, W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.
- [5] Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: the concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(2), 178-193. doi: 10.1177/0013164499592005.
- [6] Hoàng Thị Kim Huệ. (2017). Phát triển tự chủ nghề nghiệp cho giảng viên Đại học Sư phạm. Hà Nội: Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

- [7] Ulas, J., & Aksu, M. (2015). Development of teacher Autonomy Scale for Turkish Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 344-349. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.023
- [8] Gwaltney, K. D. (2012). Teacher autonomy in the Unites States: stabling a standard definition, validation of a nationally representative construct and an investigation of policy affected teacher group. (Doctoral dissertation). University of Missouri-Columbia.
- [9] Ingersoll, R. M. (1996). Teachers' decision-making power and school conflict. *Sociology of Education*, 69(3), 159-176.
- [10] Nguyễn Vũ Bích Hiền và cộng sự. (2015). Phát triển và quản lý Chương trình giáo dục. Hà Nội: NXB Đại học Sư phạm.
- [11] Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178.
- [12] Quốc hội. (2019). Luật số 43/2019/QH14.
- [13] Moomaw, W., & Pearson, C. (2010). Continuing Validation of the Teaching Autonomy Scale. *The Journal of Educational Research*,

ABSTRACT

Building a measurement scale to assess the perception of pre-service teachers on the professional autonomy of high school teachers in the development of school programs

This study aims to measure the scale of education students awareness about the professional autonomy of K12 school teachers in school curriculum development. These factors include autonomy of school education curriculum development, subject curriculum development at professional group level and teaching plan of teacher. Some research methods conducted included literature review, questionnaire, quantitative anlysis used SPSS20. The random sample are 336 responses from education students. Research results have shown that the reliability of indicators based on Cronbach's Alpha is from 0.4 to approximately 0.95 and the EFA exploratory factor analysis resulted in KMO index > 0.9 and the Sig value = 0.000. There were 4 approved factor clusters. The correlation between the subscales is positively correlated with the Pearson correlation coefficient from about 0.2 to nearly 0.7 and the Sig value < 0.05

Keywords: *Professional autonomy, school curriculum development, awareness, pedagogical students, teachers.*

PHÁT TRIỂN ĐỘI NGŨ GIẢNG VIÊN NGOẠI NGỮ TẠI TRƯỜNG CAO ĐẲNG NGOẠI NGỮ VÀ CÔNG NGHỆ HÀ NỘI: THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP

Lê Vũ Hà¹

Tóm tắt. Phát triển đội ngũ giảng viên là yêu cầu và nhiệm vụ quan trọng của các cơ sở giáo dục nghề nghiệp. Trường Cao đẳng Ngoại ngữ và Công nghệ Hà Nội- một trường thuộc hệ thống giáo dục nghề nghiệp- liên tục phát triển mạnh mẽ trong những năm trở lại đây đã có nhiều chủ trương, biện pháp phát triển đội ngũ giảng viên, nhờ đó, đội ngũ giảng viên của Trường có bước phát triển mới. Tuy nhiên, với sự phát triển quy mô quá nhanh chóng cũng đặt ra những thách thức cho việc phát triển đội ngũ giảng viên trong nhà trường để đáp ứng yêu cầu chất lượng giáo dục cũng như quy định của pháp luật. Bài viết đề cập tới thực trạng trong phát triển đội ngũ giảng viên khối ngành ngoại ngữ và một số giải pháp để phát triển đội ngũ giảng viên ngoại ngữ của nhà trường.

Từ khóa: trường cao đẳng, giáo dục nghề nghiệp, dạy học ngoại ngữ, phát triển đội ngũ giảng viên.

1. Đặt vấn đề

Đội ngũ giảng viên giữ vai trò then chốt trong việc phát triển giáo dục nghề nghiệp trong các cơ sở giáo dục nghề nghiệp. Luật giáo dục nghề nghiệp đã xác định rõ: Mục tiêu chung của giáo dục nghề nghiệp là nhằm đào tạo nhân lực trực tiếp cho sản xuất, kinh doanh và dịch vụ, có năng lực hành nghề tương ứng với trình độ đào tạo; có đạo đức, sức khỏe; có trách nhiệm nghề nghiệp; có khả năng sáng tạo, thích ứng với môi trường làm việc trong bối cảnh hội nhập quốc tế; bảo đảm nâng cao năng suất, chất lượng lao động; tạo điều kiện cho người học sau khi hoàn thành khóa học có khả năng tìm việc làm, tự tạo việc làm hoặc học lên trình độ cao hơn. Để đáp ứng mục tiêu đó, phát triển năng lực cho đội ngũ giảng viên là vấn đề bắt buộc phải được các cơ sở giáo dục nghề nghiệp quan tâm. Nghị quyết số 29-NQ/TW, ngày 4/11/2013 của Hội nghị Trung ương 8 (khóa XI) cũng đã xác định: “Xây dựng quy hoạch, kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục gắn với nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội, bảo đảm quốc phòng - an ninh và hội nhập quốc tế. Thực hiện chuẩn hóa đội ngũ nhà giáo theo từng cấp học và trình độ đào tạo”... Chính vì thế Trường Cao đẳng Ngoại ngữ và Công nghệ Hà Nội đã có nhiều chủ trương, biện pháp phát triển đội ngũ giảng viên, nhờ đó, đội ngũ giảng viên của Trường có bước phát triển mới. Tuy nhiên, sự cạnh tranh từ phía các trường trong hệ thống giáo dục nghề nghiệp nói riêng và khối các trường cao đẳng đại học nói chung, cũng như sự phát triển nhiệm vụ Nhà trường trong tình hình mới đã và đang đặt ra yêu cầu bức thiết trong việc nâng cao chất lượng đào tạo, và như vậy phát triển đội ngũ giảng viên là yêu cầu tất yếu để đảm bảo và nâng cao chất lượng đào tạo cho sinh viên của Nhà trường.

Khoa Ngoại ngữ là một khoa lớn trực thuộc Trường Cao đẳng Ngoại ngữ và Công nghệ Hà Nội với hơn 1000 sinh viên cao đẳng chính quy các ngành ngoại ngữ: tiếng Anh, tiếng Trung Quốc, tiếng Nhật Bản, tiếng Hàn Quốc, bên cạnh đó, còn đảm nhiệm việc giảng dạy tiếng Anh cơ bản và tiếng Anh chuyên ngành cho các khoa khác. Hơn nữa số lượng tuyển sinh tăng đột biến (năm 2021-2022 là 84 sv, năm 2022-2023 hơn 1000 sv) và sẽ có xu hướng tiếp tục tăng nhanh. Do vậy, để hoàn thành khối lượng nhiệm vụ lớn đồng

Ngày nhận bài: 12/03/2023. Ngày nhận đăng: 21/04/2023.

¹ Khoa Quản lý, Học viện Quản lý giáo dục

Tác giả liên hệ: Lê Vũ Hà. Địa chỉ e-mail: levuha.niem@gmail.com

thời vãn đạt được mục tiêu nâng cao chất lượng đào tạo, việc hoàn thiện và phát triển đội ngũ giảng viên ngoại ngữ là một trong những nhiệm vụ cấp thiết và quan trọng hàng đầu.

Bài viết này sẽ phân tích thực trạng đội ngũ giảng viên, thực trạng phát triển đội ngũ giảng viên ngoại ngữ tại Trường Cao đẳng Ngoại ngữ và Công nghệ Hà Nội, từ đó đề xuất một số giải pháp nhằm phát triển đội ngũ giảng viên ngoại ngữ tại Nhà trường.

2. Thực trạng đội ngũ giảng viên ngoại ngữ tại Trường Cao đẳng Ngoại ngữ và Công nghệ Hà Nội

Về số lượng: Hiện tại số lượng giảng viên thực tế giảng dạy và thực hiện các nhiệm vụ chuyên môn khác tại khoa Ngoại ngữ là 50 giảng viên, trong đó có 01 phó giáo sư, 02 tiến sĩ, 18 thạc sĩ và 30 cử nhân. Số lượng giảng viên theo từng tổ bộ môn là:

Tổ bộ môn tiếng Trung: 24 giảng viên, trong đó có 04 giảng viên cơ hữu, 12 thạc sĩ, 12 cử nhân

Tổ bộ môn tiếng Hàn Quốc: 09 giảng viên, 02 cơ hữu, 09 cử nhân

Tổ bộ môn tiếng Nhật Bản: 06 giảng viên, 02 cơ hữu, 06 cử nhân

Tổ bộ môn tiếng Anh: 11 giảng viên, 03 cơ hữu, 01 phó giáo sư, tiến sĩ, 07 thạc sĩ, 02 cử nhân.

Ngoài ra còn có 02 giảng viên Trung Quốc và 01 tình nguyện viên tiếng Hàn Quốc.

Căn cứ theo tình hình thực tế và quy định về tỉ lệ sinh viên/ giảng viên thì số lượng giảng viên đã đủ để đáp ứng yêu cầu của hoạt động dạy học. Tuy nhiên theo nghị định số 143/2016/NĐ-CP ngày 14 tháng 10 năm 2016 quy định điều kiện đầu tư và hoạt động trong lĩnh vực giáo dục nghề nghiệp thì số giảng viên cơ hữu cần phải đảm nhận 60% khối lượng chương trình thì khoa Ngoại ngữ hiện đang thiếu giảng viên cơ hữu.

Về năng lực: Theo thông tư số 08/2017/TT-BLĐTĐBXH ngày 10 tháng 03 năm 2017 ban hành quy định chuẩn về chuyên môn nghiệp vụ của nhà giáo giáo dục nghề nghiệp và thông tư số 21/2020/TT-BLĐTĐBXH ngày 30 tháng 12 năm 2020 sửa đổi, bổ sung một số điều của thông tư số 08/2017/TT-BLĐTĐBXH ngày 10 tháng 3 năm 2017 của Bộ trưởng Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội quy định chuẩn về chuyên môn, nghiệp vụ của nhà giáo giáo dục nghề nghiệp, các giảng viên trường Cao đẳng, giảng viên Ngoại ngữ tại trường cao đẳng Ngoại ngữ và Công nghệ Hà Nội hầu hết đều đáp ứng các chuẩn được quy định, cụ thể:

Về năng lực chuyên môn: Về năng lực chuyên môn, 47 giảng viên ngoại ngữ của khoa Ngoại ngữ, trường cao đẳng Ngoại ngữ và Công nghệ Hà Nội có bằng đại học trở lên đúng chuyên ngành đào tạo, 03 giảng viên có bằng đại học và có chứng chỉ quốc tế về chuyên ngành giảng dạy (HSK, N, TOPIK, IELTS).

100% giảng viên nắm vững kiến thức của các mô-đun được phân công giảng dạy. Theo điều tra thường kì (mỗi học kì 01 lần) của khoa Ngoại ngữ về sự hài lòng của sinh viên với hoạt động giảng dạy Ngoại ngữ tại FTC cho thấy, có khoảng 90% sinh viên hài lòng và rất hài lòng về kiến thức chuyên môn của giảng viên ngoại ngữ tại FTC. Với nhiều biện pháp quản lý như dự giờ, nhận xét và điều chỉnh, tập huấn giảng viên, dùng mời với giảng viên non yếu về chuyên môn... tỉ lệ sinh viên hài lòng và rất hài lòng về kiến thức chuyên môn của giảng viên Ngoại ngữ tại FTC tăng từ 81% của học kì đầu lên đến 90% của học kì tiếp theo và duy trì ổn định cho tới hiện tại.

Về năng lực sư phạm, 44 giảng viên đã có chứng chỉ nghiệp vụ sư phạm, 06 giảng viên đang tham gia các lớp học chứng chỉ nghiệp vụ sư phạm.

Về kinh nghiệm giảng dạy, 100% giảng viên ngoại ngữ của FTC có kinh nghiệm giảng dạy Ngoại ngữ từ ít nhất 1 năm trở lên, trong đó số lượng giảng viên có từ 5 năm kinh nghiệm giảng dạy đạt trên 90%. Khoảng 80% giảng viên đã có kinh nghiệm giảng dạy Ngoại ngữ tại các trường cao đẳng, đại học khác, 20% đã có kinh nghiệm giảng dạy tại các trung tâm Ngoại ngữ, các trung tâm xuất khẩu lao động.

Về kinh nghiệm thực tế với chuyên ngành giảng dạy, tỉ lệ giảng viên ngoại ngữ tại FTC đã có kinh nghiệm làm việc với người nước ngoài hoặc sinh sống, học tập tại nước ngoài chiếm 100%, trong đó tỉ lệ giảng viên đã học tập ngắn hạn và dài hạn tại nước ngoài chiếm 50% (tỉ lệ cao nhất là giảng viên tiếng Trung Quốc với 70%).

Về phương pháp giảng dạy, mỗi kì khoa Ngoại ngữ đều tổ chức tập huấn và họp tổ chuyên môn để tập

huấn về phương pháp giảng dạy cho giảng viên ngoại ngữ, do vậy 100% giảng viên đã được tập huấn về phương pháp giảng dạy cho sinh viên trình độ cao đẳng tại FTC. Tuy nhiên hiệu quả của hoạt động vận dụng những kiến thức và kỹ năng của các buổi tập huấn chưa thực sự cao, theo đánh giá của sinh viên về nội dung “Giảng viên ngành Ngoại ngữ của bạn có phương pháp giảng dễ hiểu, tạo hứng thú cho sinh viên”, có trên dưới 70% sinh viên hài lòng và rất hài lòng về phương pháp dạy học của giảng viên ngoại ngữ tại FTC. Tỷ lệ này chỉ chênh lệch nhau khoảng 5% sau mỗi đợt tập huấn.

Về đánh giá người học, 100% giảng viên ngoại ngữ tại FTC đã biết và thực hiện đúng hướng dẫn về kiểm tra đánh giá người học, đánh giá công bằng, không có tình trạng thiên vị hay trù dập người học, không có tình trạng vòi vĩnh hay nhận quà tặng bất hợp pháp.

Về thực hiện việc giáo dục đạo đức nghề nghiệp, thái độ nghề nghiệp thông qua việc giảng dạy mô-đun theo kế hoạch đã xây dựng, hầu hết giảng viên ngoại ngữ tại FTC đã có thái độ chuẩn mực, nhiệt tình, tâm huyết. Theo đánh giá của sinh viên khoa ngoại ngữ, nội dung “Giảng viên Ngoại ngữ của bạn có thái độ nhiệt tình, thân thiện, cởi mở, đúng tác phong nhà giáo” đều có tỷ lệ sinh viên hài lòng và rất hài lòng khoảng 90% trong tất cả các kì khảo sát.

Về Quản lý người học, xây dựng môi trường giáo dục, học tập, đa phần giảng viên ngoại ngữ tại FTC phối hợp tốt với khoa Ngoại ngữ và Nhà trường trong quản lý sinh viên, xây dựng môi trường giáo dục, học tập lành mạnh, thuận lợi, dân chủ, hợp tác. Nhiều giảng viên nhiệt tình tham gia cùng sinh viên trong các hoạt động ngoại khoá như ngày hội văn hoá, thể thao.

Về tự học tập, bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ: 100% giảng viên ngoại ngữ tại FTC đã tham gia ít nhất một lần các khoá tập huấn của bộ môn, Khoa và Nhà trường tổ chức. Hiện đang có 03 giảng viên đang học nâng cao trình độ, 07 giảng viên học văn bằng 2. Với các khoá tập huấn về phương pháp giảng dạy được tổ chức tại các đại sứ quán hoặc văn phòng văn hoá các nước, hàng năm cũng có nhiều cán bộ, giảng viên của FTC tham gia.

Về Phát triển năng lực nghề nghiệp cho người học, theo khảo sát, về nội dung “Bạn được giảng viên tạo điều kiện để thực hành bài học Ngoại ngữ của mình ở trên lớp”, có khoảng 80% đến 90% sinh viên hài lòng qua các kì khảo sát. Tuy nhiên vẫn còn tình trạng giảng viên chưa chữa ngay lỗi sai cho sinh viên khi thực hành tiếng trên lớp, qua nhắc nhở và tập huấn lại giảng viên về phương pháp đánh giá sinh viên thì tình trạng trên đã có cải thiện.

3. Thực trạng hoạt động phát triển đội ngũ giảng viên ngoại ngữ tại Trường Cao đẳng Ngoại ngữ và Công nghệ Hà Nội

Với sự quan tâm, tạo điều kiện của ban quản trị và Ban Giám hiệu nhà trường, khoa Ngoại ngữ trong 02 năm học qua cũng đã có thể tổ chức nhiều hoạt động quản lý cụ thể nhằm phát triển đội ngũ giảng viên ngoại ngữ tại trường cao đẳng Ngoại ngữ và Công nghệ Hà Nội.

Về phát triển quy mô giảng viên: Khoa Ngoại ngữ đã liên tục thúc đẩy tìm kiếm giảng viên đủ yêu cầu về chuyên môn, giàu kinh nghiệm giảng dạy và tâm huyết để tham gia hoạt động giảng dạy, nhiều giảng viên đã có kinh nghiệm giảng dạy các trường đại học và cao đẳng khác như: đại học ngoại ngữ- đại học quốc gia Hà Nội, đại học Hà Nội, trường ngoại ngữ và du lịch- đại học công nghiệp Hà Nội, . . . Khoa cũng đã tìm kiếm và tham mưu kí hợp đồng cơ hữu với các giảng viên giỏi và giàu kinh nghiệm (80% giảng viên cơ hữu tốt nghiệp đại học loại giỏi trở lên).

Về phát triển năng lực cho giảng viên:

Tổ chức dự giờ: Khoa Ngoại ngữ thường xuyên có tổ chức dự giờ để đánh giá năng lực giảng viên và quá trình thực hiện chương trình giảng dạy. Sau dự giờ, những vấn đề cần khắc phục đều được phản hồi ngay với giảng viên để giảng viên điều chỉnh. Nếu giảng viên không thể khắc phục thì dừng mời giảng để đảm bảo chất lượng giảng dạy.

Tổ chức khảo sát sự hài lòng của sinh viên về chất lượng giảng dạy ngoại ngữ tại trường Cao đẳng Ngoại ngữ và Công nghệ Hà Nội, trong đó có sự hài lòng về chất lượng giảng viên, thái độ và phương pháp giảng dạy của giảng viên. Việc đánh giá được thực hiện bằng khảo sát trực tuyến mỗi năm 2 lần, sau khảo sát nếu

có vấn đề về phía giảng viên cần khắc phục đều được Khoa có phản hồi lại giảng viên để điều chỉnh. Các kiến nghị về phía Nhà trường cũng được khoa báo cáo ban giám hiệu để phối hợp thực hiện nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy. Ngoài các đánh giá thường kì, việc lấy ý kiến sinh viên còn được Khoa tập hợp liên tục thông qua mạng lưới giáo viên chủ nhiệm. Các phản ánh của sinh viên về giảng viên đều được Khoa kịp thời triển khai xác minh bằng dự giờ hoặc trao đổi trực tiếp với các bên liên quan để cải thiện hoặc khắc phục.

Tổ chức khảo sát nguyện vọng của giảng viên về nhu cầu tập huấn, bồi dưỡng nâng cao năng lực giảng viên: Khoa ngoại ngữ thông qua các buổi họp chuyên môn cũng lấy ý kiến của giảng viên về các nội dung mong muốn được tập huấn, bồi dưỡng để lên chương trình sát nhất với nhu cầu của giảng viên.

Tổ chức tập huấn cho giảng viên: Khoa ngoại ngữ thường xuyên có các buổi tập huấn cho giảng viên, thường được triển khai mỗi học kì ít nhất một lần theo quy mô toàn thể giảng viên và ít nhất một lần/học kì theo quy mô bộ môn. Đối với giảng viên cơ hữu còn được tập huấn về các nội dung xây dựng chương trình và quản lý chương trình cũng như quản lý sinh viên.

Tổ chức họp tổ chuyên môn để hỗ trợ phát triển năng lực nghề nghiệp cho giảng viên: Các tổ chuyên môn đều được triển khai họp thường kì với tần suất ít nhất 1 lần/học kì để thống nhất nội dung triển khai trong học kì đó cũng như trao đổi về phương pháp dạy học theo đặc trưng của từng ngôn ngữ. Hoạt động này được đánh giá là khá hiệu quả và cần thiết để nâng cao năng lực giảng viên cũng như chất lượng giảng dạy của giảng viên trên lớp.

4. Một số khó khăn khi phát triển đội ngũ giảng viên ngoại ngữ tại Trường Cao đẳng Ngoại ngữ và Công nghệ Hà Nội

Việc quản lý và phát triển đội ngũ giảng viên ngoại ngữ tại Trường Cao đẳng Ngoại ngữ và Công nghệ Hà Nội gặp phải một số khó khăn, đặc biệt về vấn đề quản lý giảng viên thỉnh giảng.

Độ gắn kết thấp và chưa có chế tài cụ thể nên việc quản lý hành chính gặp phải khó khăn. Một số giảng viên thỉnh giảng có tình trạng đi muộn và về sớm, tuy thời gian không nhiều nhưng cũng ảnh hưởng tới việc đảm bảo hoạt động giảng dạy. Hiện khoa cũng chỉ có thể nhắc nhở là chính, việc thay giảng viên là bất khả thi trong thời điểm hiện tại, đặc biệt đối với các ngành Nhật, Hàn.

Mặc dù đã có tập huấn nhiều lần về phương pháp giảng dạy, tuy nhiên việc áp dụng là khá hạn chế. Chủ yếu việc thay đổi phương pháp chỉ được quản lý khoa đốc thúc áp dụng được với giảng viên cơ hữu là chính. Một số giảng viên thỉnh giảng cũng đã có thay đổi phương pháp nhưng tỉ lệ không thật sự nhiều như mong muốn nên việc giảng dạy trên lớp chỉ dừng ở mức đạt yêu cầu về chuyên môn, chưa thật sự hào hứng sôi nổi. Khoa đã áp dụng nhiều biện pháp như khuyến khích các giáo viên cùng bộ môn xây dựng kho bài giảng và kho trò chơi để tăng hiệu quả hoạt động dạy và học; xây dựng sẵn nội dung hoạt động trải nghiệm văn hoá trong lớp học để giáo viên thực hiện theo... Tuy nhiên hiệu quả chưa thật sự khả quan do chưa đủ chế tài hoặc các biện pháp khuyến khích.

Tìm kiếm đội ngũ giảng viên ngoại ngữ để đáp ứng đủ các yêu cầu thực tế tuyển sinh và theo quy định cũng là khó khăn cho Khoa, đặc biệt là giảng viên có đủ các chứng chỉ nghề. Các chứng chỉ nghề được quy định cho giảng viên ngoại ngữ chưa rõ ràng. Với các giảng viên đáp ứng có bằng cao đẳng sau đó học liên thông lên đại học đối với khối ngành ngoại ngữ thì chất lượng giảng viên không tốt bằng giảng viên tốt nghiệp đại học chính quy. Bên cạnh đó nhiều giảng viên tuy đủ bằng cấp nhưng chất lượng giảng dạy thực tế đôi khi chưa đáp ứng được yêu cầu của nhà trường. Do vậy cần một thời gian giảng dạy thực tế và giám sát, điều chỉnh liên tục mới có thể kiện toàn được đội ngũ.

5. Một số giải pháp phát triển đội ngũ giảng viên ngoại ngữ tại Trường Cao đẳng Ngoại ngữ và Công nghệ Hà Nội

- Xây dựng những chính sách thu hút giảng viên để thu hút thêm giảng viên trình độ chuyên môn giỏi, tâm huyết với nghề, có nghiệp vụ sư phạm tốt. Xây dựng chế tài phù hợp đối với cả giảng viên cơ hữu và giảng viên thỉnh giảng để thuận lợi hơn cho quá trình quản lý hành chính, đảm bảo giờ giấc giảng dạy và áp

dụng các biện pháp chuẩn hoá hoạt động giảng dạy.

Mức lương và chính sách đãi ngộ: Mức lương của giảng viên FTC hiện nay đang ở mức tương đương với các trường CĐ và ĐH khác cùng phân khúc. Tuy nhiên, để mời giảng viên các trường đại học lớn như ULIS, HANU... thì chưa đủ. Ngoài ra, các khoản phụ cấp, thưởng và phúc lợi khác như bảo hiểm, du lịch, sức khỏe, giáo dục cho con em... cũng là yếu tố quan trọng để thu hút và giữ chân giảng viên thì hiện cũng được thực hiện tốt đối với giảng viên cơ hữu.

Cơ hội phát triển nghề nghiệp: Trường cũng cần tạo ra cơ hội cho giảng viên phát triển nghề nghiệp và chuyên môn, bằng cách tăng cường tổ chức hoặc cử giảng viên tham gia các khoá đào tạo, tập huấn chuyên môn, hỗ trợ giảng viên tham gia các dự án nghiên cứu khoa học, và đảm bảo sự phát triển chuyên nghiệp cho giảng viên.

Tạo môi trường làm việc tốt: Nhà trường cần tạo ra môi trường làm việc thoải mái và chuyên nghiệp cho giảng viên. Điều này có thể bao gồm các chính sách hỗ trợ cho giảng viên về các vấn đề như văn phòng, phòng học, thiết bị, công nghệ...

Tạo sự liên kết với doanh nghiệp: Tạo sự liên kết với các doanh nghiệp, tạo ra cơ hội hợp tác giữa trường và doanh nghiệp, giúp giảng viên có thể tiếp cận với những dự án thực tiễn, cập nhật thông tin về nhu cầu thị trường lao động, từ đó giúp giảng viên có thể cập nhật và phát triển kiến thức chuyên môn của mình.

Có quy định rõ ràng về cơ chế thưởng phạt khi giảng viên chấp hành hoặc chưa chấp hành tốt các quy định của nhà trường, đặc biệt đối với giảng viên thỉnh giảng. Ví dụ: đến muộn quá 15p trừ % tiền giảng của buổi dạy đó...

- Tăng cường tập huấn chuyên môn cho giảng viên nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy, đi kèm với đó cũng cần có thêm các biện pháp quản lý hiệu quả hơn (có thưởng phạt) để giảng viên tích cực sử dụng những nội dung đã được tập huấn vào giảng dạy thực tiễn. Các tập huấn sẽ được tiến hành hướng tới các mục tiêu:

Nâng cao trình độ chuyên môn: giảng viên sẽ được cập nhật và tiếp cận những kiến thức mới nhất trong lĩnh vực giảng dạy ngoại ngữ của mình thông qua các khoá tập huấn chuyên môn. Điều này giúp nâng cao trình độ chuyên môn, cải thiện chất lượng giảng dạy và nghiên cứu khoa học.

Tăng cường kỹ năng giảng dạy: Các khoá tập huấn chuyên môn cung cấp cho giảng viên những phương pháp giảng dạy mới, hiệu quả và phù hợp với xu hướng giáo dục hiện đại. Điều này giúp giảng viên trở nên linh hoạt hơn trong cách truyền đạt kiến thức và nâng cao khả năng giải quyết các vấn đề liên quan đến giảng dạy.

Tăng cường kỹ năng nghiên cứu khoa học: Những khoá tập huấn chuyên môn có thể cung cấp cho giảng viên những kỹ năng cần thiết để thực hiện các dự án nghiên cứu khoa học. Điều này giúp giảng viên nâng cao khả năng tìm kiếm, sử dụng và ứng dụng những thông tin mới nhất trong lĩnh vực giảng dạy ngôn ngữ của mình.

Tăng cường sự đoàn kết, gắn kết giữa các giảng viên: Các khoá tập huấn chuyên môn có thể tạo ra cơ hội để các giảng viên giao lưu, trao đổi kinh nghiệm và học hỏi lẫn nhau. Điều này giúp tăng cường sự đoàn kết, gắn kết giữa các giảng viên và giúp tạo ra môi trường làm việc chuyên nghiệp, đoàn kết và phát triển bền vững.

Tăng cường sự hài lòng của sinh viên: Chất lượng giảng dạy là yếu tố quan trọng đối với sự hài lòng của sinh viên. Khi giảng viên được tập huấn chuyên môn thường xuyên, chất lượng giảng dạy sẽ được cải thiện đáng kể. Điều này giúp tăng cường sự hài lòng của sinh viên và giúp cho uy tín của nhà trường tăng cao.

- Thúc đẩy hợp tác quốc tế, tăng cường giao lưu văn hoá, khuyến khích giảng viên tham gia các khoá tập huấn quốc tế, điều này sẽ có những tác động tích cực như:

Mở rộng quan điểm, tiếp cận kiến thức mới: Tham gia các chương trình hợp tác quốc tế, giảng viên sẽ có cơ hội tiếp cận với những kiến thức, phương pháp giảng dạy và nghiên cứu mới nhất của các nước khác. Điều này giúp mở rộng quan điểm, nâng cao trình độ chuyên môn và cải thiện chất lượng giảng dạy.

Tăng cường giao lưu văn hoá, hiểu biết đa dạng văn hóa: Tham gia các hoạt động giao lưu quốc tế, giảng viên sẽ có cơ hội tiếp xúc, tìm hiểu và trải nghiệm văn hóa của các quốc gia khác. Điều này giúp tăng cường

sự hiểu biết đa dạng văn hóa, giúp giảng viên có thêm kinh nghiệm và kỹ năng để hỗ trợ sinh viên học ngoại ngữ hiệu quả hơn.

Tăng cường hình ảnh, danh tiếng của trường: Việc tham gia các hoạt động quốc tế giúp FTC có cơ hội được quảng bá và tạo dựng hình ảnh tích cực trong cộng đồng quốc tế. Điều này giúp tăng cường danh tiếng và uy tín của trường, giúp thu hút được sự quan tâm của sinh viên và các đối tác quốc tế.

Mở rộng mối quan hệ, tạo ra cơ hội hợp tác: Việc tham gia các chương trình hợp tác quốc tế giúp giảng viên tạo ra mối quan hệ và cơ hội hợp tác với các giảng viên và các tổ chức quốc tế khác. Điều này giúp mở rộng mạng lưới quan hệ và tạo ra cơ hội hợp tác trong các hoạt động giảng dạy và nghiên cứu khoa học.

- Tăng cường sinh hoạt chuyên môn trong các tổ bộ môn, Khoa đã, đang và sẽ tiếp tục duy trì các hoạt động sinh hoạt chuyên môn, từ đó có thể:

Thống nhất các nội dung giảng dạy nhằm đảm bảo chất lượng đào tạo. Bên cạnh đó, thông qua sinh hoạt chuyên môn cũng giúp giảng viên phát triển năng lực chuyên môn thông qua học hỏi và hỗ trợ đồng nghiệp.

Nâng cao chất lượng giảng dạy: Sinh hoạt tổ chuyên môn giúp giảng viên trao đổi, chia sẻ và học hỏi từ nhau để cải thiện chất lượng giảng dạy. Nhờ đó, các giảng viên có thể áp dụng các phương pháp giảng dạy mới và hiệu quả hơn, giúp sinh viên tiếp thu kiến thức tốt hơn.

Nâng cao năng lực nghiên cứu khoa học: Sinh hoạt tổ chuyên môn cũng là nơi để các giảng viên thảo luận và nghiên cứu các vấn đề chuyên ngành. Nhờ đó, các giảng viên có thể tiếp cận với các nghiên cứu mới nhất và cập nhật kiến thức chuyên ngành.

Tạo sự đoàn kết và gắn kết giữa các giảng viên: Sinh hoạt tổ chuyên môn là cơ hội để các giảng viên cùng chuyên ngành giao lưu, chia sẻ kinh nghiệm và tạo sự đoàn kết giữa các thành viên. Điều này giúp tăng cường tinh thần đoàn kết trong trường và nâng cao hiệu quả công tác giảng dạy.

Hỗ trợ quản lý và đánh giá giảng viên: Sinh hoạt tổ chuyên môn cũng là cơ hội để các trưởng khoa, phó khoa hoặc nhà trường đánh giá hoạt động giảng dạy của các giảng viên và hỗ trợ các giảng viên bị khó khăn trong công tác giảng dạy.

- Xây dựng kho dữ liệu bài giảng, tài liệu tham khảo, trò chơi, việc này có nhiều tác dụng trong việc nâng cao năng lực của giảng viên cũng như chất lượng đào tạo:

Tăng tính chất chuyên môn của tài liệu giảng dạy: Các giảng viên và chuyên gia trong các tổ bộ môn có kiến thức sâu rộng về các chủ đề trong ngành học. Việc tham gia xây dựng kho dữ liệu bài giảng, tài liệu tham khảo và trò chơi giúp họ đưa ra những thông tin cần thiết, đầy đủ và chính xác về các chủ đề này.

Tăng tính ứng dụng của tài liệu: Các tổ bộ môn có thể tạo ra tài liệu tham khảo và trò chơi dựa trên các ứng dụng thực tế của các chủ đề trong ngành học. Điều này giúp sinh viên có thể áp dụng kiến thức vào thực tế và phát triển các kỹ năng thực tiễn.

Tăng sự đa dạng của tài liệu: Khi các tổ bộ môn tham gia vào việc xây dựng kho dữ liệu bài giảng, tài liệu tham khảo và trò chơi, sẽ có nhiều cách tiếp cận khác nhau đối với các chủ đề trong ngành học.

Nâng cao chất lượng giảng dạy: Việc có một kho dữ liệu bài giảng, tài liệu tham khảo và trò chơi phong phú, đa dạng và chất lượng sẽ giúp giảng viên trong các tổ bộ môn tăng cường chất lượng giảng dạy và hỗ trợ sinh viên trong việc học tập và nghiên cứu.

Tiết kiệm thời gian và công sức: Mỗi giảng viên chỉ cần làm một nội dung cụ thể, điều này giúp họ có thời gian đi sâu vào nội dung mình cần biên soạn; sau đó có thể sử dụng nội dung mà giảng viên khác đã biên soạn để giảng dạy. Như vậy sẽ làm tăng tính chuyên sâu cũng như đảm bảo độ đa dạng trong cách tiếp cận nội dung giảng dạy.

6. Kết luận

Như vậy có thể thấy, năng lực của đội ngũ giảng viên ngoại ngữ tại FTC nhìn chung đã đáp ứng được yêu cầu về số lượng và các yêu cầu cơ bản theo quy định. Hoạt động quản lý nhằm phát triển năng lực cho đội ngũ giảng viên Ngoại ngữ cũng được Khoa và Nhà trường quan tâm với nhiều biện pháp cụ thể, tuy nhiên do nhiều lý do mà một số hoạt động vẫn chưa phát huy được hiệu quả cần thiết. Do vậy rất cần Nhà

trường có sự phối hợp, tạo điều kiện về mặt cơ chế, chủ trương, tài chính cụ thể để Khoa hoàn thành các nhiệm vụ được giao, trong đó có phát triển năng lực đội ngũ giảng viên, nhằm nâng cao chất lượng đào tạo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bùi Văn Hát (2016), Giải pháp phát triển đội ngũ giảng viên dạy ngoại ngữ ở trường đại học công nghiệp thành phố Hồ Chí Minh, Tạp chí giáo dục tháng 05/2016.
- [2] Nguyễn Thị Thu Hương (2012), Xây dựng đội ngũ giảng viên trong trường đại học - Thực trạng và giải pháp, Tạp chí Khoa học ĐHQGHN, Luật học 28 (2012), trang 110-116.
- [3] Luật giáo dục nghề nghiệp, Luật số: 74/2014/QH13 ngày 27 tháng 11 năm 2014.
- [4] Nghị định số 143/2016/NĐ-CP ngày 14 tháng 10 năm 2016 quy định điều kiện đầu tư và hoạt động trong lĩnh vực giáo dục nghề nghiệp
- [5] Nguyễn Thị Nội (2020), Một số giải pháp nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên đại học trong bối cảnh hiện nay, Tạp chí giáo dục số 480(kì 2-06/2020).
- [6] Thông tư số 08/2017/TT-BLĐTĐ ngày 10 tháng 03 năm 2017 ban hành quy định chuẩn về chuyên môn nghiệp vụ của nhà giáo giáo dục nghề nghiệp.
- [7] Thông tư số 21/2020/TT-BLĐTĐ ngày 30 tháng 12 năm 2020 sửa đổi, bổ sung một số điều của thông tư số 08/2017/TT-BLĐTĐ ngày 10 tháng 3 năm 2017 của Bộ trưởng Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội quy định chuẩn về chuyên môn, nghiệp vụ của nhà giáo giáo dục nghề nghiệp, các giảng viên trường Cao đẳng.

ABSTRACT

Developing foreign language teaching staff at Hanoi Foreign Language and Technology College: Current situation and solutions

Developing the teaching staff is an important requirement and task of vocational education institutions. Hanoi College of Foreign Languages and Technology, a school within the vocational education system, has made significant progress in recent years and implemented various policies and measures to develop the teaching staff. As a result, the teaching staff of the university has made new advancements. However, the rapid growth in scale also presents challenges for developing the teaching staff of the institution to meet the demands of educational quality and comply with legal regulations. This article discusses the current situation in the development of foreign language teaching staff and proposes some solutions to develop the institution's teaching staff.

Keywords: *College, Vocational education, Teaching foreign languages, Developing the teaching staff.*

NHẬN DIỆN CƠ HỘI VÀ THÁCH THỨC CỦA NGÀNH QUẢN LÝ GIÁO DỤC VIỆT NAM TRONG THỜI KỶ CÁCH MẠNG CÔNG NGHIỆP 4.0

Nguyễn Phước Thanh¹, Nguyễn Văn Tường²

Tóm tắt. Cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư đã tạo nên sự lớn mạnh cho các phương tiện hiện đại phục vụ trong công tác dạy và học, nhiều hình thức giảng dạy mới được ra đời với sự hỗ trợ của mạng Internet. Song song đó, cách mạng công nghiệp lần thứ tư đặt ra nhiều vấn đề phức tạp, đòi hỏi sự nỗ lực không ngừng của các quốc gia, nhất là đối với những nước còn hạn chế về cơ sở vật chất và nguồn nhân lực. Trước yêu cầu của thời cuộc, nền giáo dục Việt Nam cần có những thay đổi để thích nghi phù hợp với thực tiễn, đáp ứng mục tiêu bồi dưỡng nguồn nhân lực phục vụ cho sự phát triển kinh tế - xã hội của nước nhà. Bài viết tập trung nghiên cứu những cơ hội và thách thức của ngành quản lý giáo dục Việt Nam trước những tác động của cách mạng công nghiệp 4.0; trên cơ sở đó đề xuất một số kiến nghị để góp phần thúc đẩy chất lượng quản lý giáo dục trong bối cảnh hiện nay

Từ khóa: Cơ hội, thách thức, quản lý giáo dục, cách mạng công nghiệp 4.0.

1. Đặt vấn đề

Thế giới đã trải qua ba cuộc cách mạng công nghiệp với các bước phát triển nhảy vọt về khoa học, công nghệ và hiện nay đang bước vào cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư (cách mạng công nghiệp 4.0). Bản chất của nó là dựa trên nền tảng công nghệ số và sự tích hợp các công nghệ thông minh trên lĩnh vực vật lý và sinh học với trung tâm là sự phát triển của trí tuệ nhân tạo (AI), vạn vật kết nối (IoT), dữ liệu lớn (Big Data), công nghệ nano. Cuộc cách mạng này đã làm thay đổi năng lực sản xuất của con người trước đó và được dự báo là đảo lộn cuộc sống của chúng ta và tác động không nhỏ vào đời sống kinh tế - xã hội. Giáo dục nói chung và ngành quản lý giáo dục nói riêng đều chịu sự chi phối bởi cơ sở vật chất, do đó ngành quản lý giáo dục trong thời đại 4.0 đòi hỏi nhiều thay đổi để tiếp cận với xu thế của thế giới. Việt Nam đang trong giai đoạn phát triển về mọi mặt, trong đó ưu tiên phát triển nguồn nhân lực nên càng cần quan tâm nhiều hơn đối với hoạt động giáo dục - đào tạo. Ngành quản lý giáo dục là ngành đặc biệt quan trọng để đào tạo những lực lượng lao động đủ tài đức góp sức vào tiến trình xây dựng và bảo vệ đất nước ngày nay. Bối cảnh toàn cầu hóa với sự phát triển không ngừng của khoa học công nghệ, đã có những ảnh hưởng không nhỏ cho công tác giáo dục - đào tạo của Việt Nam nói chung và ngành quản lý giáo dục nói riêng.

Cách mạng công nghiệp 4.0 khởi nguồn từ nước Đức vào năm 2013, với sự ra đời của khái niệm Industrie 4.0 (công nghiệp 4.0) được đưa ra tại Hội chợ Hannover giới thiệu các công trình của nước Đức. Khái niệm này tiếp đó được Klaus Schwab, người sáng lập và là Chủ tịch điều hành Diễn đàn Kinh tế thế giới WEF làm rõ trong sự so sánh với các cuộc cách mạng công nghiệp trước đó: “Cách mạng công nghiệp đầu tiên sử dụng năng lượng nước và hơi nước để cơ giới hóa sản xuất. Cuộc cách mạng lần 2 diễn ra nhờ ứng dụng điện năng để sản xuất hàng loạt. Cuộc cách mạng lần thứ 3 sử dụng điện tử và công nghệ thông tin để tự động hóa sản xuất. Đến bây giờ, cuộc Cách mạng Công nghiệp thứ 4 đang nảy nở từ cuộc cách mạng lần 3, nó kết hợp các công nghệ lại với nhau, làm mờ ranh giới giữa vật lý, kỹ thuật số và sinh học” (Klaus Schwab. 2016).

Ngày nhận bài: 08/02/2023. Ngày nhận đăng: 20/04/2023.

¹Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh

²Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh

Tác giả liên hệ: Nguyễn Văn Tường. Địa chỉ e-mail: tuongnguyen@hcmussh.edu.vn

Cách mạng công nghiệp 4.0 đang diễn ra với tốc độ cấp số nhân do sự đột phá của khoa học công nghệ dựa trên nền tảng công nghệ số, tích hợp công nghệ “thông minh” để tối ưu hóa quy trình, phương thức sản xuất và làm thay đổi lực lượng sản xuất. Tốc độ phát triển nhanh chóng của công nghệ thông tin và số hóa được tận dụng triệt để, tạo nên những bước tiến sâu rộng chưa từng có trong lịch sử. Nếu điện thoại phải mất đến 75 năm để đạt ngưỡng 50 triệu người sử dụng, radio mất 38 năm, ti vi cần 13 năm, thì Internet chỉ cần 4 năm để đạt mốc 50 triệu người sử dụng trên toàn cầu và Facebook chỉ cần có 3,5 năm (Nguyễn Văn Thành, 2018).

Trên thế giới, vẫn còn nhiều tranh luận về cách mạng công nghiệp 4.0. Có người cho rằng, đó là cuộc cách mạng của tương lai, còn hiện tại những gì chúng ta chứng kiến vẫn là bước phát triển cao của cách mạng 3.0. Giữa bão tố của những cuộc tranh luận học thuật, có một điều đã được khẳng định, đó là nền tảng số hóa và công nghệ thông tin, các đặc điểm cơ bản của cuộc cách mạng này đã trở thành xu thế chủ đạo, tạo nên các tác động sâu sắc và chuyển biến căn bản đối với lĩnh vực văn hóa - nghệ thuật, đưa đến những cơ hội và thách thức lớn, đan xen lẫn nhau đối với những người làm quản lý, hoạch định chính sách văn hóa, cũng như những người làm nghề, hoạt động thực tiễn trong lĩnh vực này và cả công chúng trên thế giới.

2. Nhận diện cơ hội và thách thức của ngành quản lý giáo dục Việt Nam hiện nay

2.1. Cơ hội của ngành quản lý giáo dục Việt Nam trong cuộc cách mạng công nghiệp 4.0

Ngành quản lý giáo dục trong cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư có thể được thực hiện bởi trí thông minh nhân tạo sẽ làm biến đổi nhiều hình thức, phương pháp dạy học trong các trường đại học theo hướng tích cực. Những tiến bộ trong cuộc cách mạng này là cơ hội thuận lợi thúc đẩy sự phát triển của nền giáo dục Việt Nam nói chung và ngành quản lý giáo dục nói riêng.

2.1.1. Cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đã làm cho Đảng, Nhà nước Việt Nam có cái nhìn mới, đề ra hướng đi mới cho ngành quản lý giáo dục nhằm tạo ra nguồn nhân lực đủ tâm, đủ tầm để phát triển đất nước trong thời kỳ mới.

Ngày 04/11/2013, Tổng Bí thư Nguyễn Phú Trọng đã ký ban hành Nghị quyết Hội nghị lần thứ 8, Ban Chấp hành Trung ương khóa XI (Nghị quyết số 29-NQ/TW) về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng nhu 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 để thích ứng với sự thay đổi nhanh chóng của thời đại. Trong đó, nhiệm vụ đặt ra đối với Việt Nam là phải “Đổi mới mạnh mẽ nội dung giáo dục đại học và sau đại học theo hướng hiện đại, phù hợp với từng ngành, nhóm ngành đào tạo và việc phân tầng của hệ thống giáo dục đại học. Chú trọng phát triển năng lực sáng tạo, kỹ năng thực hành, đạo đức nghề nghiệp và hiểu biết xã hội, từng bước tiếp cận trình độ khoa học và công nghệ tiên tiến của thế giới” (Ban Chấp hành Trung ương, 2013). Như vậy, Ban Chấp hành Trung ương Đảng đã ra nghị quyết hành động, yêu cầu các trường phải nhanh chóng đổi mới nội dung giáo dục đại học nói chung và ngành quản lý giáo dục nói riêng gắn với phát triển kỹ năng cho người học theo hướng hiện đại. Đặc biệt, các trường phải tiếp cận với nguồn tri thức mới, với những công nghệ mới để theo kịp xu thế tiên bộ của thời đại.

Tiếp đó, năm 2016, Báo cáo chính trị của Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XI tại Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ XII của Đảng đã khẳng định: “Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ và đồng bộ các yếu tố cơ bản của giáo dục, đào tạo theo hướng coi trọng phát triển phẩm chất, năng lực của người học. Đổi mới chương trình, nội dung giáo dục theo hướng tinh giản, hiện đại, thiết thực, phù hợp với lứa tuổi, trình độ và ngành nghề. Đa dạng hóa nội dung, tài liệu học tập, đáp ứng yêu cầu của các bậc học, các chương trình giáo dục, đào tạo và nhu cầu học tập suốt đời của mọi người” (Ban Chấp hành Trung ương, 2013).

Đến năm 2017, Thủ tướng Chính phủ Nguyễn Xuân Phúc đã ra Chỉ thị số 16/CT-TTg, Về việc tăng cường năng lực tiếp cận cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư. Đây là chỉ thị đúng đắn để Việt Nam nắm bắt những cơ hội mà cuộc cách mạng này mang lại, đặc biệt là trong ngành Quản lý giáo dục. Bởi đây là cái nôi đào tạo, bồi dưỡng nhân tài, nguồn nhân lực chất lượng cao để gánh vác trọng trách đưa đất nước phát triển lên tầm cao mới trong thời kỳ 4.0. Thủ tướng yêu cầu phải “Nâng cao năng lực nghiên cứu, giảng dạy trong các cơ sở giáo dục đại học; tăng cường giáo dục những kỹ năng, kiến thức cơ bản, tư duy sáng tạo,

khả năng thích nghi với những yêu cầu của cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư” (Thủ tướng Chính phủ, 2017). Trước sự thay đổi nhanh chóng của cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư, chúng ta phải đổi mới cách dạy, thay đổi cách học, phải trang bị cho sinh viên nhiều kỹ năng mới. Đồng thời, ta phải “đánh thức” mọi tiềm năng, phải khơi dậy khả năng tư duy, tinh thần sáng tạo, ham học hỏi trong sinh viên. Chung quy lại, tất cả điều đó nhằm giúp người học nhạy bén hơn và thích nghi tốt hơn trong mọi điều kiện, trước mọi yêu cầu mới của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0.

Từ sự bùng nổ của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, Đảng và Nhà nước Việt Nam đã quan tâm sâu sát và đề ra hướng đi mới cho ngành quản lý giáo dục. Các chính sách, các chỉ thị này đã thổi thêm động lực, nhiệt huyết cho các trường đại học trong việc phát triển ngành quản lý giáo dục. Từ đó, các cơ sở đào tạo sẽ tiến hành đổi mới quá trình dạy và học nhằm đào tạo ra đội ngũ nhân lực có đủ tâm, đủ tầm, đủ bản lĩnh để thích ứng tốt, để hòa mình vào cuộc cách mạng số 4.0.

2.1.2. Cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đã xoáy sâu vào năng lực thật sự của người học

Trong thời đại 4.0, xã hội không quan tâm nhiều về bằng cấp, địa vị mà cơ hội dành cho tất cả mọi người là như nhau. Người nào có năng lực thực sự, có trình độ chuyên môn giỏi, có kỹ năng tốt, tạo ra nhiều giá trị cho xã hội thì người đó sẽ thành công. Nhiều người thành công, xã hội đều thành công thì đất nước sẽ thêm mạnh giàu. Chính những người có năng lực thật sự này mới có thể đảm nhận sứ mệnh vô cùng nặng nề của đất nước, làm trụ cột nước nhà, đưa đất nước căng buồm ra biển lớn. Ngược lại, người nào có năng lực yếu, kỹ năng thiếu, chuyên môn kém thì tất sẽ bị xã hội đào thải, nguy cơ thất nghiệp cao. Hiện nay, nhiều doanh nghiệp tuyển dụng nhân sự không dựa nhiều vào bằng cấp, mà họ chuyển sang chú trọng kỹ năng làm việc nhóm, xử lý tình huống, giải quyết vấn đề.

Cuộc cách mạng này giúp Việt Nam xây dựng chương trình đào tạo xoáy sâu vào năng lực thực sự của người học, rèn luyện và phát triển khả năng vốn có của sinh viên. Từ đó, đòi hỏi các trường đại học phải tiếp thu những kinh nghiệm mới của thế giới và đào tạo ra nguồn nhân lực hội tụ nhiều kỹ năng mới. Đặc biệt là phải phát huy được tiềm năng, sự sáng tạo của người học để đáp ứng nhu cầu ngày càng cao của thị trường.

2.1.3. Cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đã thay đổi cách thức, phương pháp giảng dạy của đội ngũ giảng viên

Trong thời đại 4.0, các trường đại học đã và đang giảng dạy theo hướng tích hợp nhiều kiến thức, đồng thời rèn luyện kỹ năng làm việc nhóm, tự học, tự nghiên cứu cho sinh viên. Bằng những phòng học ảo, thiết bị ảo hay các thiết bị thông minh khác đã giúp cho công tác giảng dạy và học tập ở môi trường đại học diễn ra phong phú và chủ động hơn. Sinh viên hoàn toàn có thể làm chủ quá trình học tập cũng như thời gian học tập ở bậc đại học phù hợp với năng lực của bản thân. Mặt khác, để đáp ứng với yêu cầu của sự phát triển khoa học công nghệ 4.0, giảng viên và sinh viên cần không ngừng nỗ lực vươn lên nâng cao trình độ và kỹ năng của bản thân. Điều này tạo cơ hội thuận lợi để đẩy mạnh chất lượng giáo dục ở bậc đại học, giúp đào tạo nguồn nhân lực đạt hiệu quả và phù hợp với nhiệm vụ thực tiễn đặt ra. Bởi lẽ, trong bất cứ quốc gia nào, nhu cầu về đội ngũ chuyên môn lành nghề luôn là mục tiêu hướng tới, đặc biệt với Việt Nam đang trong giai đoạn phát triển cần cần những lực lượng kế cận đủ tài năng, trí tuệ, chủ động tiếp cận cái mới, sáng tạo trong mọi hoạt động. Đảng ta từ khi ra đời đến nay luôn đặc biệt quan tâm đến vấn đề giáo dục, xem đây là quốc sách hàng đầu, do vậy, với sự bùng nổ của cách mạng công nghệ 4.0 hiện nay sẽ là cơ hội cực kỳ thuận lợi để nền giáo dục nói chung và ngành quản lý giáo dục nói riêng kế thừa và học hỏi những thành tựu của nhân loại, đổi mới giáo dục theo hướng tích cực nhằm đáp ứng mục tiêu nâng cao chất lượng giáo dục ở Việt Nam trong tương lai như quan điểm của Nghị quyết Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện về giáo dục và đào tạo của Đảng đã khẳng định: “Phấn đấu đến năm 2030, nền giáo dục Việt Nam đạt trình độ tiên tiến trong khu vực” (Ban Chấp hành Trung ương, 2013).

2.1.4. Ngành quản lý giáo dục trong cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 sẽ được đánh dấu bởi thay đổi lớn trong mục tiêu đào tạo đại học

Các trường đại học thời gian tới sẽ chuyển từ truyền thụ kiến thức một cách thụ động cho người học bằng cách nâng cao và trao quyền sáng tạo cho sinh viên. Theo đó, sinh viên sẽ vừa được học kiến thức

khoa học, vừa được biết cách áp dụng chúng vào thực tiễn. Cuộc cách mạng 4.0 sẽ giúp thay đổi vai trò người dạy với tư cách là người truyền thụ tri thức theo hướng truyền thống sang vai trò xúc tác, điều phối và hướng dẫn người học. Trong xã hội bùng nổ thông tin như hiện nay, người giảng viên ở trường đại học sẽ giúp sinh viên điều chỉnh định hướng và chất lượng và ý nghĩa của các nguồn thông tin cũng như cung cấp những thông tin chuẩn xác cho người học tiếp thu. Song song đó, vai trò của sinh viên ngày nay cũng không đơn thuần là người học tập thụ động chờ giảng viên truyền thụ tri thức mà họ sẽ phải thay đổi phương pháp học tập theo hướng chủ động và sáng tạo hơn để tự tìm kiếm kiến thức, tự rèn luyện để đáp ứng nhu cầu thực tiễn đặt ra. Như vậy, cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đã giúp cho cả thầy và trò trong môi trường đại học những nhiệm vụ và trách nhiệm mới cũng chính là giúp cho nền giáo dục Việt Nam có những bước đi mới hiện đại và tích cực hơn.

2.1.5. Các trường đại học được tiếp cận với mô hình giáo dục mới - mô hình giáo dục 4.0

Cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư đã ảnh hưởng lớn đến vấn đề giáo dục - đào tạo, đặc biệt là ngành quản lý giáo dục. Đây là ngành ảnh hưởng trực tiếp đào tạo nguồn nhân lực phục vụ cho công nghiệp 4.0. Hiện nay, nhiều trường đại học trên thế giới đã và đang đổi mới toàn diện và mô hình giáo dục 4.0 được xem là mô hình phù hợp.

Giáo dục 4.0 là một mô hình giáo dục thông minh. Ở đây, các yếu tố nhà trường - nhà quản lý - nhà tuyển dụng liên kết chặt chẽ với nhau, tạo nhiều điều kiện thuận lợi cho việc đổi mới, sáng tạo và nâng cao năng suất lao động trí óc. Với mô hình này, giảng viên cũng như sinh viên sẽ nhóm lên tinh thần khởi nghiệp, thổi bùng lên ngọn lửa đam mê, sáng tạo và mở đường cho việc hợp tác cùng phát triển giữa quản lý giáo dục và sản xuất công nghiệp. Đặc biệt hơn, giáo dục 4.0 giúp cho hoạt động dạy và học diễn ra mọi lúc và mọi nơi, không giới hạn không gian, thời gian. Song song đó, người học có quyền quyết định hoàn toàn việc học tập theo nhu cầu của bản thân.

Xét về mặt nào đó, giáo dục 4.0 sẽ giúp chúng ta có cách nhìn mới, với tư duy mới khi tiếp cận về mô hình đại học. Trường đại học không chỉ là nơi đào tạo, nghiên cứu mà còn là trung tâm đổi mới sáng tạo, giải quyết các vấn đề thực tiễn, mang giá trị cho xã hội. Trường học không chỉ đóng khung, bó hẹp trong giảng đường, trong lớp học mà phải mở rộng cửa kết nối với các doanh nghiệp, với thị trường lao động để trở thành một “hệ sinh thái giáo dục” (theo hvcsnd.edu.vn, 2017).

Với sự phủ sóng khắp cùng với nguồn thông tin gần như vô tận của Internet đã làm chuyển đổi hoạt động đào tạo từ “teaching” sang “coaching”. Tức, đội ngũ giảng viên phải đi vào thực tế, hướng dẫn sinh viên giải quyết từng trường hợp cụ thể trong thực tiễn đời sống. Điều này góp phần làm tăng tính ứng dụng, giúp người học sẽ thích ứng với mọi sự thay đổi nhanh chóng trong môi trường thực tế dưới tác động của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0.

Chính cuộc cách mạng này đã đem đến nhiều điều mới mẻ cho Việt Nam, đặc biệt là mô hình giáo dục 4.0. Đây là mô hình có ưu điểm vượt trội, tạo điều kiện thuận lợi nhất cho người học với nhiều trang thiết bị hiện đại. Đồng thời, mô hình này cũng trang bị nhiều kỹ năng hữu ích cho người học nhanh thích nghi với môi trường làm việc mới đầy tính năng động và sáng tạo.

Đồng thời, cuộc cách mạng 4.0 là cơ hội lớn để các trường đại học tiếp cận nhanh với những tiến bộ mới nhất của khoa học công nghệ trong phát triển ngành quản lý giáo dục nhằm phát huy vai trò trong đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao cũng như góp phần cung cấp những kết quả nghiên cứu khoa học một cách chính xác. Điều này giúp thay đổi tư duy và cách tiếp cận về phát triển mô hình quản lý giáo dục khi các trường đại học không chỉ là nơi đào tạo, nghiên cứu với những lý luận trên sách vở mà đây còn là tiền đề để người học có thể tìm hiểu, giải quyết những vấn đề thực tiễn gặp phải trong công tác sau này.

2.1.6. Tạo cơ hội cho Việt Nam tiếp tục sự nghiệp đổi mới nền giáo dục và đào tạo nói chung và ngành quản lý giáo dục nói riêng

Việt Nam đang trong thời kỳ dân số vàng. Cụ thể, năm 1979, nhóm dân số “trong độ tuổi lao động” chỉ chiếm 53% tổng dân số, đến năm 2007 đã đạt 67,31% và năm 2017 là 69,3% (theo <https://danso.org>, 2023). Khi tỷ lệ nhóm dân số “trong độ tuổi lao động” chiếm ít nhất 66%, nghĩa là chiếm hai phần ba tổng dân số

trở lên thì được coi là quốc gia có “cơ cấu dân số vàng”. Như vậy, năm 2007, Việt Nam đã bước vào thời kỳ “dân số vàng” và dự báo kéo dài gần 40 năm. Hiện nay, cả nước có hơn 40 tỉnh, thành phố có “cơ cấu dân số vàng” (Nguyễn Văn Tân, 2018). Do đó, Việt Nam cần phát huy tối đa lợi thế này và cần đào tạo nguồn nhân lực có trình độ cao, có tư duy tốt để đưa Việt Nam thoát khỏi bẫy thu nhập trung bình thấp.

Cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư là cơ hội cho Việt Nam đón đầu những công nghệ mới, những kinh nghiệm quý báu từ các nước tiên tiến và tiếp tục đẩy mạnh sự nghiệp đổi mới nền giáo dục nói chung và ngành quản lý giáo dục nói riêng. Từ đây, ngành quản lý giáo dục sẽ từng bước thay đổi theo xu hướng hiện đại, theo quỹ đạo của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0. Bên cạnh đó, mô hình quản lý truyền thống sẽ phải thay đổi, phải nhanh chóng thích ứng với thời đại công nghệ số, tạo điều kiện cho xã hội hóa giáo dục đại học.

Hiện nay, hệ thống học trực tuyến E-learning đã và đang là xu thế đào tạo mới với rất nhiều điểm ưu việt so với hình thức đào tạo truyền thống. Nhiều trường đại học ở Việt Nam đã tập trung vào việc phát triển hệ thống E-learning nhằm tối đa hóa hiệu quả của công tác đào tạo, ví dụ như: Đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh, Đại học Bách Khoa - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh,... Điều này giúp chúng ta không ngừng thúc đẩy quá trình đào tạo phát triển nguồn nhân lực có trình độ cao, đáp ứng nhu cầu phát triển đất nước trong thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa, đồng thời cũng thực hiện tốt hơn chức năng của công tác quản lý giáo dục. Cuộc cách mạng này đã tạo cơ hội cho Việt Nam tiếp tục đẩy mạnh sự nghiệp đổi mới nền giáo dục cũng như ngành quản lý giáo dục theo mô hình hiện đại, theo xu thế chung của thời đại.

Như vậy, cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đã góp phần khai thông các chính sách của Chính phủ về công tác giáo dục nói chung và ngành quản lý giáo dục nói riêng theo hướng hiện đại. Qua lăng kính của cách mạng 4.0, năng lực của người học được chú trọng hơn, được đặt lên tầm cao mới. Từ cuộc cách mạng này, các trường đại học Việt Nam có cơ hội đi tắt, đón đầu những công nghệ tiên tiến và được tiếp cận với mô hình giáo dục mới - mô hình giáo dục 4.0. Đây là nguồn năng lượng dồi dào, tiếp thêm động lực cho sự nghiệp đổi mới toàn diện nền giáo dục đại học Việt Nam trong thời đại mới. Bên cạnh đó, làn sóng cách mạng công nghiệp 4.0 cũng cuốn theo nhiều thách thức cho các trường đại học Việt Nam.

2.2. Thách thức của ngành quản lý giáo dục Việt Nam trong cuộc cách mạng công nghiệp 4.0

2.2.1. Các cơ sở giáo dục đang đứng trước thách thức về nguồn vốn, về cơ sở vật chất, trang thiết bị cho việc đào tạo theo mô hình hiện đại

Trong cuộc cách mạng 4.0, phòng học ảo, thầy giáo ảo, thiết bị ảo sẽ trở thành xu hướng trọng tâm trong hoạt động đào tạo đại học. Hiện nay, đa phần các cơ sở đào tạo ở Việt Nam vẫn sử dụng những trang thiết bị chưa đáp ứng được yêu cầu của thời đại cách mạng số. Từ đó, đòi hỏi các trường phải mua sắm thêm nhiều thiết bị mới, hiện đại, nâng cấp phòng học... nhưng nguồn vốn, nguồn kinh phí của các trường thì hữu hạn. Chẳng hạn như tòa nhà H3 của Trường Đại học Bách Khoa - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh tiến hành xây dựng từ năm 2014 nhằm mục đích học tập và thí nghiệm cho sinh viên tại cơ sở Dĩ An, Bình Dương nhưng đến cuối năm 2019 mới được đưa vào sử dụng. Có thể nói, nguồn vốn là thách thức không nhỏ của các cơ sở đào tạo đại học trước yêu cầu đồng bộ cơ sở hạ tầng, cơ sở vật chất, hiện đại hóa trang thiết bị để chuyển sang mô hình giáo dục 4.0.

2.2.2. Ngành quản lý giáo dục đang đứng trước thách thức về định hướng đào tạo đáp ứng yêu cầu ngành nghề của cuộc cách mạng 4.0

Trước sự thay đổi chóng mặt của cách mạng công nghiệp 4.0, của trí thông minh nhân tạo, người máy, robot thông minh dần sẽ thay thế các hoạt động phổ thông thay cho con người. Với nguồn dữ liệu phong phú, vô tận, người máy thông minh có thể đảm trách tốt việc giảng dạy thay con người. Điều này sẽ làm thay đổi công ăn việc làm của nhiều người lao động, tình trạng thất nghiệp đối với lực lượng lao động giản đơn sẽ trở nên phổ biến. Bên cạnh đó, nhiều ngành nghề mới sẽ ra đời, đòi hỏi phải có nguồn nhân lực có tay nghề, có chuyên môn cao để thích nghi với điều kiện mới, ngành nghề mới. Cơ cấu lao động sẽ dần chuyển dịch từ lao động phổ thông sang lao động có trình độ, kỹ thuật cao. Đặc biệt, xu hướng của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 là biến đổi không ngừng làm xuất hiện nhiều ngành nghề mới mà chúng ta không thể dự

đoán trước được. Do đó, ngành quản lý giáo dục phải tiến hành định hướng các hoạt động đào tạo đáp ứng yêu cầu nghề nghiệp của thời đại. Chẳng hạn như: Bán hàng online trên Facebook, Zalo, Tiktok là hình thức bán hàng mới ở Việt Nam. Khách hàng chỉ cần tìm kiếm sản phẩm mà mình thích trên mạng xã hội và đặt hàng, sẽ có người giao hàng đến tận nhà. Điều này mang lại nhiều thuận tiện cho khách hàng và đem lại doanh thu lớn cho người bán. Để đạt được hiệu quả cao trong bán hàng online thì đòi hỏi các trường có đào tạo các ngành kinh tế phải định hướng quản lý hoạt động đào tạo theo xu thế mới để đáp ứng yêu cầu của thời đại.

Do đó, vấn đề đặt ra đối với các trường đại học là phải quản lý, nghiên cứu, tìm hiểu xu hướng ngành nghề của thời đại, định hướng đào tạo để bắt kịp xu hướng mới, đáp ứng yêu cầu ngành nghề mới của cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư. Đây là một trong những thách thức cho ngành quản lý giáo dục nhằm định hướng đào tạo của các cơ sở đào tạo đại học ở Việt Nam hiện nay.

2.2.3. Ngành quản lý giáo dục gặp nhiều thách thức trong chương trình và phương pháp đào tạo theo mô hình hiện đại

Chương trình giáo dục đại học, danh mục nghề đào tạo ở Việt Nam dần trở nên lạc hậu so với thời đại công nghệ số. Hiện nay, các chương trình đào tạo đại học đa phần tập trung vào kiến thức chuyên ngành, ít chú trọng đến kiến thức liên ngành. Đồng thời, phương pháp đào tạo còn nặng về lý thuyết, chưa đi sâu vào thực hành, ứng dụng công nghệ thông tin. Thời đại 4.0, đòi hỏi các trường đại học phải đảm bảo kiến thức chuyên ngành lẫn kiến thức liên ngành, xuyên ngành gắn với công nghệ thông tin và vô số kỹ năng bắt buộc khác. Cùng một lúc, chương trình đào tạo phải đáp ứng nhiều yêu cầu hơn, đòi hỏi mức độ, tính ứng dụng cao hơn và gắn với công nghệ, kỹ thuật hiện đại hơn. Mặt khác, cách thức truyền tải nội dung chương trình đào tạo đến người học cũng phải thay đổi mạnh. Phương pháp đào tạo phải gắn kết chặt chẽ với công nghệ thông tin, với hệ thống mạng. Đây cũng là một áp lực cho ngành quản lý giáo dục về chuẩn bị nguồn lực tổ chức chương trình, thay đổi phương pháp giảng dạy.

2.2.4. Thách thức từ những nhu cầu đào tạo của nhiều đối tượng khác nhau

Thời đại 4.0, ở các trường đại học, người học không đơn thuần là sinh viên vừa bước qua ngưỡng cửa phổ thông trung học, với độ tuổi 18, đôi mươi, mà đa dạng hóa các đối tượng học tập như: Đối tượng muốn học bổ sung, chuyển đổi nghề nghiệp, nâng cấp trình độ, đào tạo lại. Cùng một lúc, các trường đại học phải đáp ứng chương trình dạy cho nhiều đối tượng khác nhau. Đồng thời, các trường phải đảm bảo nhiều nhu cầu của người học về môi trường đào tạo thân thiện, cởi mở, chất lượng chương trình đào tạo, phương pháp đào tạo, kỹ năng đạt được,... Đây là một trong những thách thức lớn cho các cơ sở đào tạo, đòi hỏi các trường phải chủ động tìm hiểu, tiếp thu những kinh nghiệm của thời đại, không ngừng nâng cao chất lượng đào tạo, chuẩn hóa đội ngũ giảng viên, phát huy được khả năng tư duy, sáng tạo cho người học. Có như vậy, chúng ta mới cung ứng được lực lượng lao động có chất lượng, bổ sung cho thị trường hơn 54 triệu lao động. Từ đó góp phần làm tăng năng suất lao động, tăng năng lực cạnh tranh quốc gia, ổn định xã hội.

Cách mạng công nghiệp lần thứ tư đã đặt ra nhiều thách thức cho nền giáo dục Việt Nam nói chung và ngành quản lý giáo dục nói riêng về nguồn kinh phí, về cơ sở hạ tầng, trang thiết bị hiện đại; về công tác định hướng đào tạo đáp ứng yêu cầu ngành nghề trước cuộc cách mạng 4.0; về chương trình và phương pháp đào tạo theo mô hình giáo dục 4.0; thách thức từ những nhu cầu đào tạo của nhiều đối tượng khác nhau. Từ đó, các cơ sở đào tạo sẽ nhìn nhận rõ hơn những thách thức sẽ gặp phải và chủ động ứng phó với mọi khó khăn trên con đường đi đến nền giáo dục 4.0.

3. Yêu cầu đặt ra đối với ngành quản lý giáo dục Việt Nam trong thời 4.0

Những bước nhảy vọt của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đặt ra nhiều thách thức và phát sinh thêm rất nhiều ngành nghề mới trên thị trường lao động. Sự thay đổi này đòi hỏi ngành quản lý giáo dục phải đem lại cho người học cả tư duy những kiến thức kỹ năng mới, khả năng sáng tạo, thích ứng với thách thức và những yêu cầu mới mà các phương pháp giáo dục truyền thống không thể đáp ứng.

Để có thể tận dụng hiệu quả các cơ hội, vượt qua những thách thức từ cuộc cách mạng công nghiệp 4.0,

thời gian tới, ngành quản lý giáo dục nước ta cần tập trung vào một số vấn đề trọng tâm sau:

- Cần tiếp tục gia cố những yếu tố nền móng, đổi mới tư duy về phát triển giáo dục trong tổng thể chiến lược phát triển của quốc gia. Mục tiêu là đào tạo đội ngũ lao động chất lượng cao đáp ứng yêu cầu phát triển của đất nước, cụ thể là chuyển từ biệt lập, tự phát về số lượng sang chất lượng, có kết nối giữa đào tạo và sử dụng lao động, từ cách đào tạo làm cho người học thụ động sang chủ động sáng tạo, không ngại đương đầu với khó khăn, thách thức.

- Nhà nước cần tiếp tục hoàn thiện hành lang pháp lý tạo môi trường thuận lợi phát triển nguồn nhân lực, khuyến khích phát triển thị trường nguồn nhân lực chất lượng cao; thị trường sản phẩm khoa học công nghệ phải phản ánh đầy đủ quan hệ cung - cầu, qua đó, làm căn cứ hoạch định chiến lược và chính sách. Bên cạnh đó, cần có chính sách hỗ trợ hình thành và phát triển các vườn ươm khởi nghiệp, đổi mới sáng tạo trong các trường đại học đào tạo về công nghệ; gắn kết chặt chẽ giữa các vườn ươm khởi nghiệp với nhà trường và nhà tuyển dụng.

- Các cơ sở giáo dục đại học cần tăng cường liên kết với các nhà tuyển dụng, các trường đại học quốc tế để xây dựng các phòng thí nghiệm theo hình thức hợp tác công - tư; xây dựng mô hình giáo dục 4.0 theo kịp với xu hướng công nghệ hiện đại trong nền kinh tế 4.0.

- Các trường đại học cần tập trung xây dựng đội ngũ giáo viên, cán bộ nghiên cứu, thu hút cán bộ giỏi, các chuyên gia trong và ngoài nước hợp tác với nhà trường. Đổi mới cơ chế quản lý đào tạo, nghiên cứu khoa học, tăng cường đầu tư cơ sở vật chất, trong đó xây dựng đội ngũ giáo viên là khâu then chốt.

- Các chương trình đào tạo về lĩnh vực thương mại cần cập nhật kiến thức chuyên môn nhanh hơn nữa, phù hợp với xu hướng cách mạng công nghiệp 4.0, mà cụ thể là 10 ứng dụng cơ bản của cuộc cách mạng này.

Sự thành công hay thất bại, tận dụng tốt thời vận, cơ hội hay vượt qua nguy cơ, thách thức từ cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 ở Việt Nam hiện nay phụ thuộc một cách quyết định vào phương thức khai thác nguồn lực con người, nhất là việc xây dựng, giáo dục, phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao, đó chính là quản lý giáo dục.

4. Kết luận

Từ vấn đề nêu trên, bài viết đề xuất một số kiến nghị cơ bản để góp phần nâng cao chất lượng quản lý giáo dục của nước ta giai đoạn hiện nay.

Các trường đại học tăng cường phát triển cơ sở vật chất, đầu tư, đổi mới công nghệ hiện đại vì trong thời đại 4.0 việc được tiếp cận và sử dụng máy móc, phương tiện hiện đại trong công tác quản lý cũng như dạy học sẽ tạo điều kiện cho chất lượng đào tạo được nâng cao cũng như tăng chỉ số kinh tế tri thức của Việt Nam. Mặt khác, cơ sở đào tạo bậc đại học cần thúc đẩy quá trình liên kết với cách doanh nghiệp, các trường đại học quốc tế để nâng cao hiệu quả đào tạo, giúp sinh viên ra trường có đầy đủ năng lực, kỹ năng phục vụ công việc sau này.

Hiện nay số hóa trong giáo dục đã trở thành xu hướng và khai thác thông tin trên mạng Internet trở thành một kỹ năng cơ bản vì vậy cần sử dụng những phương tiện này như một công cụ hỗ trợ cho bài giảng, tài liệu tham khảo cho sinh viên. Mặt khác, các trường cần nên tận dụng các công nghệ sẵn có và được cung cấp miễn phí trên thế giới như Google, Facebook, hệ thống đào tạo trực tuyến của Apple, Microsoft, các ứng dụng thông minh trong quản lý đào tạo.

Đổi mới tư duy, phương pháp giảng dạy trong quá trình dạy và học. Người giảng viên cần chuyển từ truyền thụ kiến thức sang hình thức tổ chức, phát triển năng lực người học, phát huy tính chủ động, sáng tạo của người học. Sinh viên trên giảng đường đại học cần thay đổi cách học từ học thuộc lòng, sang học để hiểu và vận dụng thực tiễn, tự mình nghiên cứu, trau dồi chiếm lĩnh tri thức; biết tận dụng máy móc hiện đại phục vụ nhu cầu học tập tại trường.

Cải cách, chuẩn hóa hệ thống giáo dục, đào tạo ưu tiên cho các ngành khoa học kỹ thuật, đào tạo hướng nghiệp gắn với việc làm và theo nhu cầu của xã hội. Việc đào tạo cũng cần tiếp cận theo hướng đa ngành thay vì chuyên ngành như trước đây, đồng thời tăng cường sự phản biện của người học. Bên cạnh đó, cần trang bị các kỹ năng mềm cho sinh viên ngay từ trong nhà trường, bằng cách đưa kỹ năng mềm vào trong

chương trình đào tạo và chuẩn đầu ra cho sinh viên. Tăng cường việc giảng dạy thực tiễn từ các chuyên gia, doanh nhân... chứ không đơn thuần chỉ từ kiến thức của các giảng viên. Ngoài ra, cần quan tâm hơn nữa chất lượng đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý để đảm bảo cho hệ thống giáo dục Việt Nam được phát triển đồng bộ trong thời gian tới.

Đẩy mạnh hoạt động nghiên cứu khoa học trong và ngoài trường, đặc biệt là các hoạt động nghiên cứu theo hướng giải quyết các vấn đề thực tiễn đang đặt ra, các vấn đề nảy sinh đòi hỏi phải giải quyết qua quá trình giảng dạy, nghiên cứu để tạo ra sản phẩm có tính ứng dụng và khả thi. Khi những nghiên cứu đáp ứng đòi hỏi của thực tiễn thì sẽ cung cấp luận cứ khoa học trở thành lý luận soi đường cho công cuộc đổi mới, trở thành những sản phẩm có tính ứng dụng cao. Qua nghiên cứu, đội ngũ cán bộ giảng dạy luôn có cơ hội cập nhật kiến thức, nâng cao trình độ, góp phần làm cho bài giảng phù hợp với thực tế. Đầu tư kinh phí thỏa đáng cho hoạt động nghiên cứu khoa học, tạo điều kiện hỗ trợ về chi phí, thiết bị phương tiện làm việc cho các nghiên cứu liên quan đến công nghệ.

Tăng cường hợp tác quốc tế về nghiên cứu khoa học có tác dụng rất lớn đối với giáo dục đại học trong thời đại 4.0. Hoạt động hợp tác này sẽ giúp mở rộng mối quan hệ mật thiết với các đối tác và tạo điều kiện thuận lợi hơn trong việc thúc đẩy cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 lên tầm cao mới ở các trường đại học. Điều này cũng phù hợp với một trong những chủ trương, chính sách của Bộ Chính trị về cách mạng 4.0.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban Chấp hành Trung ương. (2013). Nghị quyết số 29-NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng nhu 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, ngày 4/11/2013.
- [2] Dân số Việt Nam. (n.d.). Truy cập ngày 25/02/2023 tại: <https://danso.org/viet-nam/>
- [3] Schwab, K. (2016). The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond (Cách mạng công nghiệp lần thứ 4 là gì và làm thế nào để ứng phó). weforum.org.
- [4] Nguyễn, V. T. (2018, January 27). Tận dụng "cơ cấu dân số vàng" để phát triển đất nước. Nhandan. Truy cập ngày 25/02/2023 tại: <https://www.nhandan.com.vn>
- [5] Nguyễn, V. T. (2018, April 19). Cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư 4.0 - những vấn đề đặt ra hiện nay, chuyên đề tại Bộ VHTTDL.
- [6] TTXVN. (2017, November 10). Tương lai của Giáo dục đại học 4.0 tại Việt Nam. Cổng thông tin điện tử Học viên Cảnh sát Nhân dân. Truy cập ngày 25/02/2023 từ: <http://hvcsnd.edu.vn>
- [7] Thủ tướng Chính phủ. (2017). Chỉ thị số 16/CT-TTg Về việc tăng cường năng lực tiếp cận cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ 4, ngày 4/5/2017.

ABSTRACT

Identifying opportunities and challenges of Vietnam's education management sector in the 4.0 industrial revolution

The fourth industrial revolution has created a strong growth for modern facilities for teaching and learning, many new forms of teaching were born with the support of the Internet. Parallel, the 4th revolution raises many complex issues, requiring constant efforts of countries, especially for those with limited facilities and human resources. In response to the demands of the current time, Vietnam's education needs to make changes to adapt to reality, meeting the goal of fostering human resources for the country's socio-economic development. This paper focuses on studying opportunities and challenges for Vietnamese education administration before the effects of the 4.0 industrial revolution and proposes some recommendations to contribute to promoting the quality of education management in the current context.

Keywords: *Opportunities, challenges, educational management, industrial revolution 4.0.*

BIỆN PHÁP QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC TIN HỌC TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐIỀU DƯỠNG NAM ĐỊNH

Nguyễn Thị Hòa¹

Tóm tắt. Quản lý hoạt động dạy học tin học được xem là một trong những nội dung quan trọng của quá trình dạy học trong trường đại học. Với mong muốn thực hiện quá trình quản lý hoạt động dạy học Tin học hướng tới giúp sinh viên học tập tốt, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo của Trường Đại học Điều Dưỡng Nam Định, trên cơ sở nghiên cứu lí luận và với quan điểm coi quá trình đào tạo là một chu trình kín với nhiều thành tố tác động kép, bài báo nghiên cứu về quản lý hoạt động dạy học Tin học tại Trường Đại học Điều Dưỡng Nam Định. Phương pháp này đã góp phần cải thiện và nâng cao chất lượng đào tạo môn tin học tại Trường Đại học Điều Dưỡng Nam Định.

Từ khóa: *Quản lý, hoạt động dạy học, tin học.*

1. Đặt vấn đề

Sự bùng nổ công nghệ thông tin đã tác động lớn đến công cuộc xây dựng phát triển kinh tế - xã hội của các quốc gia và cuộc sống của mỗi con người. Đảng và Nhà nước ta đã xác định rõ ý nghĩa và tầm quan trọng của công nghệ thông tin và truyền thông cũng như những yêu cầu đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin vào quá trình đào tạo nguồn nhân lực, đáp ứng được yêu cầu CNH, HĐH đất nước, hướng tới nền kinh tế tri thức. Vì vậy, Nghị quyết TW2 (Khoa 8) đã khẳng định: “Chiến lược phát triển đất nước ta là chiến lược dựa vào tri thức và thông tin, chiến lược đi tắt đón đầu với mũi nhọn là công nghệ thông tin”.

Chỉ thị số 58-CT/TW của Bộ chính trị về đẩy mạnh ứng dụng và phát triển công nghệ thông tin trong sự nghiệp công nghiệp hóa – hiện đại hóa đã chỉ rõ: “Ứng dụng và phát triển công nghệ thông tin là một nhiệm vụ ưu tiên trong chiến lược phát triển kinh tế xã hội, là phương tiện chủ lực để đi tắt đón đầu, rút ngắn khoảng cách phát triển so với các nước đi trước.”

Chỉ thị số 29/2001/CT-BGD&ĐT của bộ GD&ĐT về tăng cường giảng dạy, đào tạo và ứng dụng công nghệ thông tin trong ngành giáo dục đã nêu: “Nâng cao nhận thức về vai trò của công nghệ thông tin, ứng dụng và phát triển công nghệ thông tin trong GD&ĐT sẽ tạo một bước chuyển cơ bản trong quá trình đổi mới nội dung, chương trình, phương pháp giảng dạy, học tập và quản lý giáo dục”

Để thực hiện được chiến lược trên thì vai trò của GD & ĐT là hết sức quan trọng, trong đó phải kể đến vai trò của các Trường Đại học trong việc đào tạo về Tin học và công nghệ thông tin. Trong những năm qua, việc đào tạo Tin học được mở ra với nhiều loại hình đào tạo, trong đó đào tạo ở các Trường Đại học giữ vai trò then chốt, có khả năng cung cấp nguồn nhân lực cho sự phát triển kinh tế - xã hội đất nước. Mặc dù ngành giáo dục đã nỗ lực không ngừng và thường xuyên quan tâm đến việc nâng cao chất lượng giáo dục, tuy nhiên qua đánh giá chất lượng nói chung, chất lượng dạy học từng môn học vẫn còn nhiều hạn chế, đặc biệt là chất lượng dạy học Tin học cho sinh viên.

Hoạt động dạy học Tin học là một trong những nhiệm vụ trọng tâm trong quá trình đào tạo. Chất lượng đào tạo của nhà trường được thể hiện ở sản phẩm đào tạo là sinh viên, vì vậy, hoạt động dạy học Tin học

Ngày nhận bài: 12/03/2023. Ngày nhận đăng: 27/04/2023.

¹Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định

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

cần được quan tâm đúng mức, có biện pháp thiết thực để giúp sinh viên học tập tốt, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo và vị thế của nhà trường.

Tại Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định môn Tin học được xem là môn học cơ bản cho tất cả sinh viên. Qua thực tế tại Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định cho thấy, việc giảng dạy Tin học còn nhiều hạn chế, chưa đáp ứng được yêu cầu của xã hội và chưa bắt nhịp được trình độ phát triển chung của GD-ĐT. Công tác quản lý hoạt động dạy học trong nhà trường nói chung, quản lý hoạt động dạy học Tin học nói riêng chưa được sự quan tâm đúng mức và chưa thật sự khoa học, chưa đáp ứng được yêu cầu của thực tiễn đặt ra. Do đó, cần phải nhanh chóng tìm ra các giải pháp để thay đổi cách quản lý, xác định lại quan niệm về mục tiêu, yêu cầu đào tạo Tin học của nhà trường, từ đó, thay đổi phương pháp tổ chức và quản lý giáo dục, đặc biệt công tác quản lý hoạt động dạy học Tin học là một bước đột phá trong giai đoạn hiện nay.

2. Quản lý hoạt động dạy học Tin học

2.1. Hoạt động dạy học

Theo quan điểm tiếp cận hoạt động, hoạt động dạy học gồm hai hoạt động: hoạt động dạy của thầy và hoạt động học của trò.

- Hoạt động dạy: Hoạt động dạy với vai trò chủ đạo của thầy là sự tổ chức, điều khiển tối ưu quá trình truyền thụ hệ thống tri thức, rèn luyện kỹ năng, kỹ xảo cho hoạt động học tập của SV một cách có khoa học. Hoạt động dạy do thầy làm chủ thể và tác động vào đối tượng là SV và hoạt động nhận thức của SV. Hoạt động dạy gồm hai chức năng thống nhất với nhau là truyền thụ và điều khiển.

- Hoạt động học: Hoạt động học với vai trò chủ động của trò là sự tự điều khiển tối ưu quá trình tiếp thu (lĩnh hội) một cách tự giác, tích cực, độc lập và sáng tạo hệ thống tri thức, rèn luyện kỹ năng, kỹ xảo mà hoạt động dạy đã truyền thụ nhằm hình thành năng lực, thái độ, giá trị làm phát triển nhân cách cho SV. Hoạt động học do SV làm chủ thể và tác động vào đối tượng là nội dung kiến thức mới chứa đựng trong tài liệu học tập. Hoạt động học gồm hai chức năng thống nhất với nhau là lĩnh hội và tự điều khiển.

Hai hoạt động này có mối quan hệ biện chứng với nhau, luôn gắn bó mật thiết trong nhau. Trong thực tế, hai hoạt động dạy và học luôn tồn tại như là một hoạt động chung thống nhất.

2.2. Quản lý hoạt động dạy học Tin học

Quản lý hoạt động dạy học Tin học là sự tác động có hướng đích, hợp quy luật của lãnh đạo đến cách thức làm việc của giảng viên dạy Tin học và học tập của sinh viên nhằm đạt được mục tiêu dạy học môn Tin học.

Đặc trưng của môn Tin học là lí thuyết gắn liền với thực hành, do vậy bên cạnh việc cung cấp lí thuyết cho sinh viên còn phải hướng dẫn các em kĩ năng thực hành, ứng dụng tin học vào học tập và cuộc sống. Môn tin học thường được thiết kế xen kẽ giữa lí thuyết và thực hành nên sinh viên cũng nhanh chóng nắm bắt được các chuẩn của từng bài, từng chương.

Có thể nói trong thời đại công nghệ phát triển, mỗi môn học, mỗi giảng viên đều phải thay đổi để phát triển theo kịp với xu thế, nhịp sống hiện đại, theo kịp với sự tiến bộ của xã hội. Nhưng trong đó môn Tin học là môn gắn liền với công nghệ và thay đổi nhanh nhất. Công nghệ thông tin đang thay đổi từng ngày, từng giờ ảnh hưởng trực tiếp đến mỗi ngành nghề, lĩnh vực của cuộc sống. Điều này đòi hỏi người giảng viên Tin học phải cố gắng không ngừng học hỏi để nâng cao chuyên môn. Ví dụ hệ điều hành Windows trước kia khi được học chỉ là Windows XP, Vista, nhưng nay đã phát triển lên Windows 8, 10, sắp tới sẽ là 11, 12. Tương tự như vậy các phần mềm học tập cũng thay đổi và cập nhật liên tục từ Microsoft Office 2003-2007-2010-2013-2016... Vì thế giảng viên phải thường xuyên cập nhật kiến thức để đáp ứng được yêu cầu đổi mới.

3. Biện pháp quản lý hoạt động dạy học Tin học tại Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định

3.1. Quản lý có hiệu quả việc thực hiện nội dung, chương trình dạy học môn Tin học

Nâng cao hiệu quả trong việc tổ chức thực hiện nội dung, chương trình và kế hoạch dạy học môn Tin học, đảm bảo phù hợp với sự biến đổi nhanh chóng của công nghệ thông tin và quy định của ngành, của trường.

Hoạt động dạy học môn Tin học trước hết phải được tiến hành theo chương trình dạy học. Cho nên căn cứ đầu tiên và rất cơ bản để quản lý hoạt động dạy học là phải thực hiện đúng chương trình dạy học đã được quy định; có nghĩa là nhà quản lý phải điều khiển hoạt động dạy học theo những yêu cầu, nội dung, hướng dẫn của chương trình dạy học. Đối với môn Tin học, cần thực hiện các biện pháp sau trong việc chỉ đạo thực hiện nội dung, chương trình dạy học.

3.2. Tăng cường quản lý hoạt động giảng dạy của giảng viên tin học

3.2.1. Thiết kế giáo án phù hợp

Đây là công việc bắt buộc của tất cả các tiết học, môn học. Tuy nhiên với tiết thực hành Tin học, ngoài việc soạn giảng bình thường theo quy định giảng viên cần phải nêu rõ các yêu cầu cho từng bài thực hành, trong đó nêu rõ các yêu cầu từ thấp đến cao và yêu cầu cho từng đối tượng giỏi, khá, trung bình, yếu.

Thiết kế bài giảng thực hành phù hợp với nhiều đối tượng sinh viên là nội dung quan trọng cần lưu ý, bởi việc này sẽ giúp giảng viên chuẩn bị chu đáo hơn về kiến thức, kỹ năng, phương pháp, tiến trình của một tiết dạy thực hành.

Xác định được mục tiêu trọng tâm của bài học về kiến thức, kỹ năng. Tìm ra được những kỹ năng cơ bản dành cho sinh viên yếu kém và những kiến thức kỹ năng dành cho sinh viên khá giỏi, tham khảo thêm tài liệu để mở rộng, đi sâu hơn vào bài giảng, giúp giảng viên nắm tổng thể, giải thích cho sinh viên khi cần thiết. Giảng viên cũng cần nắm được mục đích yêu cầu, chuẩn kiến thức của chương, của bài để thiết kế các hoạt động học tập phù hợp với trình độ sinh viên và điều kiện dạy và học; đồng thời, hoàn chỉnh tiến trình của một giờ dạy học với đầy đủ các hoạt động cụ thể.

3.2.2. Kiểm tra phòng máy trước giờ dạy

Trước mỗi giờ thực hành, giảng viên cần đến trước để kiểm tra phòng máy, các thiết bị điện, màn hình, sự hoạt động của máy tính, máy chiếu, các bàn ghế ngồi học... đảm bảo cho một tiết dạy thực hành được ổn định, an toàn với tất cả sinh viên.

3.2.3. Điều hành tổ chức giờ dạy

Điều quan trọng trong tiết thực hành là giảng viên phải tổ chức và điều khiển sinh viên trên lớp. Giảng viên hướng dẫn sinh viên các kỹ năng thao tác trong bài thực hành, thao tác mẫu bằng máy chiếu cho sinh viên quan sát. Tổ chức hướng dẫn sinh viên thực hành, gợi mở, khuyến khích sinh viên tích cực hoạt động; đồng thời quan sát, theo dõi và hỗ trợ sinh viên khi cần. Phát hiện những nhóm thực hành không có hiệu quả để uốn nắn điều chỉnh kịp thời, chỉ trợ giúp, tránh đi sâu can thiệp làm hạn chế khả năng độc lập sáng tạo của sinh viên. Giảng viên có thể đưa ra nhiều cách để thực hiện một thao tác giúp các em rèn luyện và nâng cao kỹ năng thực hành.

3.2.4. Chia nhỏ nội dung bài tập thực hành

Một số bài thực hành gồm nhiều yêu cầu khác nhau, giảng viên có thể chia nhỏ ra thành nhiều yêu cầu với mức độ từ dễ đến khó, cho sinh viên thực hành theo những yêu cầu đã nêu. Giảng viên phải đặt ra mỗi yêu cầu hoàn thành trong khoảng thời gian nhất định nào đó với mỗi nhóm đối tượng. Điều đó có thể thúc đẩy sự cố gắng hoàn thành nhiệm vụ của sinh viên; sinh viên khá giỏi có thể thực hiện theo nhiều cách để có thể hoàn thành nhiệm vụ trong khoảng thời gian nhanh nhất.

3.3. Quản lý việc ứng dụng công nghệ thông tin trong đổi mới phương pháp dạy học môn Tin học

3.3.1. Ứng dụng công nghệ thông tin vào soạn giáo án, sử dụng các phần mềm hỗ trợ trong quá trình dạy học

Với sự phát triển của khoa học - kỹ thuật, nhiều phương tiện hỗ trợ dạy học ra đời, đã mang lại hiệu quả, giúp giảng viên có thể định hướng sinh viên tiếp cận với nguồn tri thức phong phú, dễ hiểu nhất. Từ việc lên lớp bằng giáo án điện tử, dạy học bằng trình chiếu trên màn hình, những năm gần đây còn xuất hiện thêm những thiết bị công nghệ dạy học hiện đại như: Bảng điện tử thông minh, sách giáo khoa điện tử, phần mềm thiết kế bài giảng E-learning..

Ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học giúp người dạy nâng cao tính sáng tạo và trở nên linh hoạt hơn trong quá trình giảng dạy của mình. Ngoài ra, ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học còn giúp giảng viên có thể chia sẻ bài giảng với đồng nghiệp, cùng nhau thảo luận và nâng cao chất lượng giáo án của mình. Với việc sử dụng bài giảng điện tử sẽ giúp giảng viên tiết kiệm được thời gian viết nội dung lên bảng, treo bảng phụ, nội dung hiển thị đến đâu, giảng viên giảng đến đó, làm cho thời gian giảng bài nhiều hơn. Bài giảng điện tử được lưu trữ và làm tư liệu để có thể sử dụng chúng lâu dài và cho những bài dạy về sau.

Đối với người học, việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học đã giúp họ được tiếp cận phương pháp dạy học mới hấp dẫn hơn phương pháp đọc - chép truyền thống. Ngoài ra, sự tương tác giữa người dạy và người học cũng được cải thiện rất nhiều, người học không còn thụ động trong các tiết giảng, không còn chăm chú ghi chép mà sinh viên sẽ có nhiều thời gian được thể hiện quan điểm cũng như chính kiến riêng của mình đối với môn học. Điều này không chỉ giúp người học ngày thêm tự tin mà còn để cho giảng viên hiểu thêm về năng lực, tính cách và mức độ tiếp thu kiến thức của sinh viên, từ đó có những điều chỉnh phương pháp giảng dạy cho phù hợp và khoa học.

Chú trọng đổi mới phương pháp, sử dụng đa dạng các phương pháp dạy học, phương thức tiếp cận nhằm thay đổi không khí cũng như môi trường học tập, tạo hứng thú cho sinh viên.

Quán triệt, tuyên truyền, nâng cao nhận thức về vai trò, lợi ích và hiệu quả của việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học. Việc này sẽ giúp cho giảng viên trong các nhà trường nắm vững quan điểm, đường lối chính sách của Đảng, Nhà nước, thấy được sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ thông tin trên thế giới và trong nước, chỉ ra những tác động tích cực mà ứng dụng công nghệ thông tin có thể mang lại, từ đó sẵn sàng hơn với việc đổi mới tư duy, nội dung, phương pháp, phương tiện, tổ chức thực hiện, đổi mới việc kiểm tra, đánh giá trong hoạt động giáo dục cho phù hợp.

Thực tế cho thấy rằng các bài giảng khi sử dụng công nghệ thông tin sẽ sinh động và hấp dẫn hơn rất nhiều so với bài giảng không sử dụng công nghệ thông tin. Mỗi một giờ học được áp dụng công nghệ thông tin như vậy sẽ tích cực hóa được hoạt động nhận thức của sinh viên, thu hút được sự chú ý xây dựng bài, dễ dàng lĩnh hội tri thức mới. Lúc này, sinh viên thật sự là chủ thể hóa của hoạt động nhận thức, được đặt vào những tình huống cụ thể của đời sống, trực tiếp quan sát, thảo luận, thí nghiệm... tìm hiểu vấn đề một cách trực quan hơn để giải quyết các vấn đề đó theo cách của riêng mình. Từ đó nắm bắt được kiến thức mới và phương pháp “làm ra kiến thức mới” đó mà không theo những khuôn mẫu có sẵn. Không những thế, một giờ học có ứng dụng công nghệ thông tin sẽ tăng cường việc học tập và lĩnh hội tri thức theo từng cá thể, phối hợp với học tập tương tác nhóm và giúp hoàn thiện tốt hơn kỹ năng sử dụng máy tính cho học sinh

3.3.2. Tổ chức dự giờ, hội thảo về giảng dạy môn Tin học có sử dụng công nghệ thông tin

Hàng năm, tổ chức tập huấn về xây dựng bài giảng điện tử cho giảng viên, giúp giảng viên có thể thành thạo ứng dụng công nghệ thông tin vào dạy học, xây dựng tiết dạy sinh động, hiệu quả.

Nhà trường xây dựng kế hoạch ứng dụng công nghệ thông tin vào giảng dạy và đưa vào tiêu chí thi đua, khuyến khích giảng viên chủ động soạn bài giảng và tài liệu giảng dạy có ứng dụng công nghệ thông tin

Các sản phẩm bài giảng được chia sẻ trên trang thông tin điện tử của nhà trường, giúp cho các giảng viên tham khảo và học hỏi kinh nghiệm.

Thường xuyên dự giờ để học hỏi kinh nghiệm từ đồng nghiệp.

3.4. Tăng cường quản lý việc trang bị, bảo quản sử dụng có hiệu quả cơ sở vật chất và thiết bị dạy học về Tin học

Thiết bị dạy học là yếu tố không thể thiếu được của quá trình dạy học, nó chịu sự chi phối của nội dung và phương pháp dạy học, nhưng lại là điều kiện để thực hiện nội dung và phương pháp dạy học... TBDH phải được sử dụng có hiệu quả nhằm góp phần đổi mới phương pháp dạy học và nâng cao chất lượng giáo dục. Nếu không có TBDH thì không thể có sự đổi mới phương pháp dạy học trong các nhà trường theo hướng tích cực.

Hệ thống TBDH tin học hiện có do được xây dựng từ nhiều thời điểm khác nhau nên không đồng bộ; điều kiện để bảo quản thiết bị chưa đầy đủ; việc bảo dưỡng, tái trang bị thiết bị cũng gặp nhiều khó khăn do trình độ của đội ngũ chuyên trách còn nhiều hạn chế; phương tiện bảo quản, duy tu thiếu nên không đủ khả năng để tái chế, phục hồi lại các loại thiết bị đã hư hỏng.

3.4.1. Quản lý việc xây dựng, trang bị cơ sở vật chất và thiết bị dạy học tin học

Thường xuyên kiểm tra tình hình đầu tư, khai thác sử dụng, bảo quản, sửa chữa TBDH tin học, từ đó có kế hoạch tăng cường thiết bị cho các đơn vị thực hiện tốt đồng thời thu hồi thiết bị không sử dụng hoặc sử dụng không có hiệu quả.

Trong qui hoạch xây dựng cơ sở vật chất cần quan tâm đến các hạng mục phục vụ cho công tác thiết bị. Tích cực huy động các nguồn vốn để tái trang bị và hiện đại hóa TBDH tin học trong nhà trường.

Việc trang bị cơ sở vật chất phải có quy trình, kế hoạch, lộ trình từng bước, từng giai đoạn, từng mảng công việc cụ thể theo hướng hiện đại hoá được đến đâu là đảm bảo hoạt động tốt đến đó.

3.4.2. Quản lý việc sử dụng, bảo quản cơ sở vật chất và thiết bị dạy học tin học

Kiểm tra định kỳ và tiến hành bảo dưỡng, sửa chữa những thiết bị hỏng hóc

Xây dựng qui trình và phân bổ định mức cho công tác bảo dưỡng và sửa chữa TBDH tin học nhằm hạn chế việc hư hỏng, tiết kiệm được kinh phí để tái đầu tư.

Có sự phối hợp và biện pháp bảo quản, bảo dưỡng TBDH tin học giữa các bộ phận, cá nhân trong nhà trường

Xây dựng các quy định về quản lý và sử dụng TBDH tin học

Về xây dựng qui trình bảo quản, bảo dưỡng phương tiện, TBDH tin học phải được phân loại và bảo quản đúng kĩ thuật, đúng yêu cầu.

Về kiểm tra, đánh giá việc bảo quản, bảo dưỡng và sửa chữa TBDH tin học thực hiện theo qui trình: đánh giá, phát hiện và điều chỉnh kịp thời

4. Kết luận

Các biện pháp đã được đề cập được xác lập từ cơ sở nghiên cứu lí luận và thực tiễn quản lí hoạt động dạy học tin học tại Trường Đại học Điều Dưỡng Nam Định nhằm cải thiện và nâng cao chất lượng đào tạo môn tin học. Từ việc vận dụng và phối hợp đồng bộ các biện pháp này, không chỉ thúc đẩy hoạt động học của cá nhân sinh viên mà cả quá trình quản lí hoạt động dạy học của nhà trường. Điều này cũng phù hợp với sứ mệnh, nhiệm vụ đào tạo nguồn nhân lực để đáp ứng nhu cầu xã hội hiện nay.

Các biện pháp trên có mối quan hệ biện chứng với nhau, tác động hỗ trợ lẫn nhau trong một hệ thống. Điều đó đòi hỏi sự thực hiện đồng bộ các biện pháp để có thể nâng cao được chất lượng dạy học môn tin học tại trường Đại học Điều dưỡng Nam Định.

Để thực hiện tốt các biện pháp trên, giảng viên cần thay đổi phương pháp quản lí, đổi mới phương pháp

dạy học theo hướng tích cực hóa hoạt động của người học. Cần cung cấp giáo trình đầy đủ và biên soạn các tài liệu hướng dẫn tự học cho sinh viên. Ngoài ra, nhà trường cần tăng cường đầu tư vào cơ sở vật chất, trang thiết bị công nghệ thông tin để đáp ứng nhu cầu sử dụng của giảng viên và học sinh. Sử dụng các thiết bị công nghệ thông tin, các phần mềm làm công cụ hỗ trợ việc dạy và học trong nhà trường, khai thác tốt các phần mềm thiết kế bài giảng. Ngoài ra, việc tăng cường sử dụng mạng internet để khai thác thông tin, tham khảo và xây dựng giáo án điện tử cũng là yếu tố quan trọng trong việc nâng cao chất lượng dạy học môn tin học tại trường Đại học Điều dưỡng Nam Định.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ GD-ĐT (2007). Công văn số 12966/ BGDĐT-công nghệ thông tin ngày 10/12/2007 về việc đẩy mạnh triển khai một số hoạt động về công nghệ thông tin.
- [2] Bộ GD-ĐT (2008). Chỉ thị số 55/2008/CT-BGDĐT ngày 30/9/2008 về tăng cường giảng dạy, đào tạo, ứng dụng công nghệ thông tin trong ngành giáo dục giai đoạn 2008-2012
- [3] Chính phủ (2017). Quyết định số 117/QĐ-TTg ngày 25/01/2017 về việc phê duyệt Đề án “Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý và hỗ trợ các hoạt động dạy - học, nghiên cứu khoa học góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo giai đoạn 2016-2020, định hướng đến năm 2025”
- [4] Nguyễn Hồng Minh (2017). Cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 và những vấn đề đặt ra đối với hệ thống giáo dục nghề nghiệp. Tạp chí Lao động và Xã hội, số tháng 2/2017
- [5] Phạm Ngọc Trang (2018). Cách mạng công nghiệp 4.0 - Thực tiễn và thách thức đặt ra đối với các trường đại học và đội ngũ giảng viên trẻ. Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt, kì 2 tháng 5, tr 90-93.
- [6] Nguyễn Thị Thanh Tùng - Ngô Văn Tuấn (2018). Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục đại học Việt Nam đáp ứng yêu cầu của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0. Tạp chí Giáo dục, số 426, tr 1-4.
- [7] Phó Đức Hòa, Ngô Quang Sơn (2008). Ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học tích cực. Nxb Giáo dục.
- [8] Trịnh Thị Thu (2017). Quản trị trường đại học nhìn từ hệ thống công nghệ thông tin và truyền thông. Tạp chí Giáo dục, số 415, tr 30-33; 57.

ABSTRACT

Management of IT teaching activities at Nam Dinh University of Nursing

The management of IT teaching activities is considered one of the important aspects of the teaching process in universities. With the aim of managing IT teaching activities to help students learn well and contribute to improving the quality of education at Nam Dinh University of Nursing, based on theoretical research and the view that the training process is a closed cycle with many dual-effect factors, this article presents a study on the management of IT teaching activities at the university. This method has helped to improve and enhance the quality of IT education in Nam Dinh University of Nursing.

Keywords: *Management, teaching activities, IT.*

QUẢN LÝ GIÁO DỤC KỸ NĂNG HỢP TÁC CHO HỌC SINH CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC HUYỆN KIM BẮNG, TỈNH HÀ NAM THÔNG QUA HOẠT ĐỘNG STEM

Đỗ Thúy Mai¹

Tóm tắt. Bậc học tiểu học đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành và phát triển nhân cách cho trẻ em. Trong đó, kỹ năng hợp tác là một trong những kỹ năng sống và kỹ năng làm việc quan trọng, có ảnh hưởng quyết định đến hoạt động nhóm của các học sinh. Các trường tiểu học rất quan tâm đến việc giáo dục kỹ năng sống nói chung và kỹ năng hợp tác nói riêng, thông qua hoạt động STEM (Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật và Toán học), để phát triển kỹ năng hợp tác cho học sinh. Các trường tiểu học ở huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam đã đạt được kết quả tốt trong việc giáo dục kỹ năng hợp tác và tổ chức các hoạt động giáo dục STEM cho học sinh. Tuy nhiên, để nâng cao chất lượng giáo dục cho học sinh tiểu học và đáp ứng yêu cầu của Chương trình giáo dục phổ thông 2018, cần đề xuất các biện pháp quản lý giáo dục kỹ năng hợp tác thông qua hoạt động STEM, dựa trên thực tiễn.

Từ khóa: *Quản lý; Tiểu học; Kỹ năng hợp tác; Giáo dục kỹ năng hợp tác; Hoạt động STEM.*

1. Đặt vấn đề

STEM là viết tắt của Khoa học (S), Công nghệ (T), Kỹ thuật (E), và Toán học (M). STEM thực chất nhằm trang bị cho người học những kiến thức và kỹ năng cần thiết liên quan đến các lĩnh vực khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học. Các kiến thức và kỹ năng này phải được tích hợp và bổ sung cho nhau để giúp học sinh không chỉ hiểu nguyên lý mà còn có thể thực hành và tạo ra sản phẩm trong cuộc sống hàng ngày.

Trong xu thế toàn cầu hóa hiện nay, sự giao lưu giữa các nền văn hóa và giáo dục có ý nghĩa rất lớn. Là một nước đang phát triển nhanh, Việt Nam tất yếu tiếp thu những thành tựu giáo dục hiện đại trên thế giới nhằm thúc đẩy nền giáo dục Việt Nam, phục vụ sự nghiệp phát triển kinh tế - xã hội của Việt Nam.

Trong bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đang diễn ra mạnh mẽ, các công việc, ngành nghề trong xã hội liên quan đến lĩnh vực giáo dục STEM có xu hướng gia tăng như: khoa học máy tính, công nghệ xanh số, công nghệ tự động hóa, trí tuệ nhân tạo, khoa học vũ trụ, hàng không... Chương trình STEM được thiết kế để đào tạo thế hệ trẻ về mặt học thuật, sau đó khuyến khích sự sáng tạo bên trong của họ. Chúng ta cần những ý tưởng mới, giải pháp mới cho các vấn đề hiện tại và tương lai. Giáo dục STEM đánh thức những “nghệ sĩ” trong lòng các thế hệ học sinh để các em trở thành những công dân toàn cầu thực thụ. Đổi mới giáo dục với phương pháp STEM là điều cần thiết để cải thiện nền giáo dục của chúng ta. Cho dù bạn là nghệ sĩ, nhà thiết kế, kỹ sư công nghệ, nhà khoa học, việc chuyển đổi sang STEM là cấp thiết; Sáng tạo là điều kiện tiên quyết cho sự phát triển giáo dục của chúng ta. Không ai có thể phủ nhận tầm quan trọng của giáo dục nghệ thuật, mang lại sự đổi mới cho cuộc sống và tương lai của chúng ta.

Giáo dục là một phần quan trọng của sự phát triển con người. Nó không chỉ cung cấp kiến thức và kỹ năng cho học sinh mà còn giúp họ phát triển tư duy sáng tạo, tư duy phản biện và kỹ năng hợp tác. Trong khi đó, STEM đã trở thành một phần không thể thiếu trong giáo dục hiện đại, giúp học sinh phát triển các kỹ năng cần thiết cho nghề nghiệp trong tương lai.

Ngày nhận bài: 07/03/2023. Ngày nhận đăng: 21/04/2023.

¹ Trường tiểu học Đông Hóa, huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam

Tác giả liên hệ: Đỗ Thúy Mai. Địa chỉ e-mail: dtmai73c1kb@hanam.edu.vn

Tuy nhiên, việc giáo dục STEM tại các trường tiểu học còn đang gặp phải nhiều thách thức, đặc biệt là trong việc quản lý giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh. Trong khi đó, kỹ năng hợp tác lại là một kỹ năng rất quan trọng cho sự thành công trong bất kỳ nghề nghiệp nào. Vì vậy, cần có sự chú ý đặc biệt đến việc phát triển kỹ năng này cho học sinh ở độ tuổi tiểu học thông qua các hoạt động STEM.

Với mục tiêu trên, nghiên cứu này sẽ tập trung vào việc quản lý giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh các trường tiểu học thông qua hoạt động STEM. Chúng tôi sẽ thực hiện đánh giá thực trạng công tác quản lý giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh các trường tiểu học huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam, để từ đó thấy được tác động của hoạt động STEM đến việc phát triển kỹ năng hợp tác cho học sinh tiểu học. Nghiên cứu sẽ giúp định hình các chiến lược quản lý giáo dục hiệu quả để phát triển kỹ năng hợp tác cho học sinh tiểu học thông qua hoạt động STEM, đồng thời cũng cung cấp các giải pháp và đề xuất để cải thiện chất lượng giáo dục STEM cho học sinh tiểu học trong tương lai.

2. Thực trạng quản lý giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh ở các trường Tiểu học huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam thông qua hoạt động STEM

Khảo sát 8/16 trường tiểu học trên địa bàn huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam cụ thể gồm: Trường tiểu học Văn Xá, trường tiểu học Hoàng Tây, trường tiểu học Thụy Lôi, trường tiểu học Kim Bình, trường tiểu học Ba Sao, trường tiểu học Tượng Lĩnh, trường tiểu học Thị trấn Quế.

Đối tượng: 265 CBQL, giáo viên, trong đó CBQL: 26 người, GV: 239 người; và 580 học sinh khối 5. Kết quả thể hiện như sau:

2.1. Thực trạng xây dựng kế hoạch quản lý giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh ở các trường Tiểu học huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam thông qua hoạt động STEM

Bảng 1. Đánh giá của CBQL, GV về xây dựng kế hoạch quản lý giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh thông qua hoạt động STEM

Nội dung	Mức độ thực hiện								ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Tìm hiểu nhu cầu và phân tích thực trạng giáo dục KNHT cho học sinh thông qua hoạt động STEM.	78	29.4	73	27.5	66	24.9	48	18.1	2.68	6
Nắm vững các quy định và yêu cầu của các cơ quan quản lý trên trường về giáo dục KNHT thông qua hoạt động STEM.	95	35.8	85	32.1	49	18.5	36	13.6	2.90	1
Xác định mục đích và nội dung giáo dục KNHT thông qua hoạt động STEM	105	39.6	50	18.9	64	24.2	46	17.4	2.81	2
Xác định hình thức, phương pháp thực hiện giáo dục KNHT thông qua hoạt động STEM	89	33.6	70	26.4	62	23.4	44	16.6	2.77	3
Xác định thời gian kinh phí các điều kiện cần thiết giáo dục KNHT thông qua hoạt động STEM	85	32.1	65	24.5	65	24.5	50	18.9	2.70	5
Xác định lực lượng tham gia thực hiện giáo dục KNHT	78	29.4	40	15.1	67	25.3	80	30.2	2.44	9
Xây dựng các kế hoạch thực hiện theo thời gian công việc giáo dục KNHT thông qua hoạt động STEM	83	31.3	74	27.9	56	21.1	52	19.6	2.71	4
Xác định tiêu chí đánh giá giáo dục KNHT thông qua hoạt động STEM	72	27.2	50	18.9	67	25.3	76	28.7	2.45	8
Duyệt các loại kế hoạch giáo dục KNHT thông qua hoạt động STEM.	87	32.8	48	18.1	57	21.5	73	27.5	2.56	7
Trung bình chung: 2.67										

Kết quả khảo sát cho thấy, CBQL, GV đánh giá xây dựng kế hoạch quản lý giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh thông qua hoạt động STEM ở mức khá, điểm trung bình chung 2.67, trong đó có 7/9 nội dung được đánh giá ở mức thực hiện khá, 2/9 nội dung được đánh giá mức thực hiện trung bình. Điểm trung bình giao động từ 2.44 đến 2.90. CBQL, GV cho rằng mục tiêu quản lý giáo dục KNHT nếu được tách riêng và có cụ thể trong văn bản chỉ đạo của các cấp quản lý thì công tác quản lý, chỉ đạo và giảng dạy sẽ có hiệu quả hơn. Còn như hiện nay chưa có mục tiêu riêng cho KNHT và CS, mục tiêu giáo dục KNHT còn chung chung chưa cụ thể. Điều này ảnh hưởng lớn đến công tác xây dựng kế hoạch kiểm tra đánh giá cũng như huy động các nguồn lực để giáo dục KNHT có hiệu quả.

Nội dung được đánh giá tốt nhất “*Nắm vững các quy định và yêu cầu của các cơ quan quản lý trên trường về giáo dục KNHT thông qua hoạt động STEM*”, ĐTB = 2.90, xếp bậc 1/9. Trong quá trình xây dựng kế hoạch cần chỉ rõ thời gian các căn cứ triển khai thực hiện kế hoạch, từ đó xây dựng các nội dung và phương án thực hiện phù hợp. Nội dung “*Xác định tiêu chí đánh giá giáo dục KNHT thông qua hoạt động STEM*” chưa được đánh giá cao, ĐTB = 2.45, ở mức trung bình, xếp bậc 8/9. Chỉ khi có tiêu chí đánh giá rõ ràng thì chủ thể quản lý mới kiểm tra đánh giá tiến độ cũng như hiệu quả công việc một cách chính xác khách quan, đánh giá công bằng và thông qua đó thấy được điểm mạnh, điểm yếu để tiếp tục hoàn thiện kế hoạch ở những năm tiếp theo. Nội dung “*Xác định lực lượng tham gia thực hiện giáo dục KNHT*” được đánh giá thấp nhất, ĐTB = 2.44. Đây là việc làm cần thiết để nhà quản lý huy động lực lượng hợp lý nhất trong hoàn cảnh của từng trường, phù hợp với đặc điểm vị trí địa lí, tình hình kinh tế, văn hóa, xã hội nơi trường đóng trong việc nâng cao chất lượng và hiệu quả giáo dục KNHT và CS. Bên cạnh đó có rất nhiều nội dung quan trọng của công tác xây dựng kế hoạch chưa được ban giám hiệu các nhà trường quan tâm, trú trọng như: Phân tích đánh giá tình hình, xác định mục tiêu, xác định nội dung, hình thức, công tác kiểm tra đánh giá. . .

2.2. Thực trạng về quản lý nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh ở các trường Tiểu học huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam thông qua hoạt động STEM

Bảng 2. Đánh giá của CBQL, GV về thực trạng quản lý nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh

Nội dung	Mức độ thực hiện								ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Phân bổ công việc cho các bộ phận chức năng để thực hiện quản lý nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức giáo dục KNHT thông qua hoạt động STEM	85	32.1	85	32.1	49	18.5	46	17.4	2.79	2
Chọn lựa, sắp xếp, bồi dưỡng nhân sự đảm trách để quản lý nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động giáo dục KNHT thông qua hoạt động STEM	95	37.3	73	28.6	53	20.8	34	13.3	2.90	1
Phân công công việc cụ thể cho nhóm và cá nhân, có sự phối hợp ràng buộc giữa các bộ phận trong nhà trường, ngoài nhà trường trong thực hiện nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức giáo dục KNHT thông qua hoạt động STEM	60	22.6	65	24.5	65	24.5	75	28.3	2.42	5
Chỉ đạo, tổ chức, giám sát nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức giáo dục KNHT thông qua hoạt động STEM	69	26.0	78	29.4	61	23.0	57	21.5	2.60	4
Phối hợp và tạo điều kiện cho các hoạt động của Đoàn, phụ huynh, giáo viên bộ môn, giáo viên chủ nhiệm thông qua hoạt động STEM	92	34.7	65	24.5	60	22.6	48	18.1	2.76	3
Trung bình chung: 2.69										

Kết quả khảo sát cho thấy, CBQL, GV đánh giá quản lý nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh thông qua hoạt động STEM ở mức khá, điểm trung bình chung 2.69. Có 4/5 nội dung được đánh giá ở mức thực hiện khá, 1/5 nội dung được đánh giá ở mức thực hiện trung bình. Nội dung được đánh giá tốt nhất “Chọn lựa, sắp xếp, bồi dưỡng nhân sự đảm trách để quản lý nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động giáo dục KNHT thông qua hoạt động STEM”, ĐTB = 2.90, xếp bậc 1/5. Tiếp đó đến nội dung “Phân bổ công việc cho các bộ phận chức năng để thực hiện quản lý nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức giáo dục KNHT thông qua hoạt động STEM”, ĐTB = 2.79, xếp bậc 2/5. Nội dung “Phối hợp và tạo điều kiện cho các hoạt động của Đoàn, phụ huynh, giáo viên bộ môn, giáo viên chủ nhiệm thông qua hoạt động STEM”, ĐTB = 2.76, xếp bậc 3/5. Tiếp đến “Chỉ đạo, tổ chức, giám sát nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức giáo dục KNHT thông qua hoạt động STEM”, ĐTB = 2.60, xếp bậc 4/5. Đứng cuối cùng là nội dung “Phân công công việc cụ thể cho nhóm và cá nhân, có sự phối hợp ràng buộc giữa các bộ phận trong nhà trường, ngoài nhà trường trong thực hiện nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức giáo dục KNHT thông qua hoạt động STEM”, ĐTB = 2.45, xếp bậc 5/5.

2.3. Thực trạng về quản lý kiểm tra, đánh giá giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh ở các trường Tiểu học huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam thông qua hoạt động STEM

Kết quả khảo sát cho thấy CBQL, GV đánh giá thực trạng quản lý công tác kiểm tra, đánh giá giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh ở mức khá, điểm trung bình chung 2.59. Có 1/7 nội dung được đánh giá ở mức trung bình. Nội dung đánh giá cao nhất là “Xác định phương pháp đánh giá giáo dục KNHT cho học sinh thông qua hoạt động STEM”. Thấp nhất là “Xây dựng các tiêu chí xác định nội dung kiểm tra đánh giá giáo dục KNHT cho học sinh thông qua hoạt động STEM”. Nhiều cán bộ, giáo viên cho rằng cần tăng cường công tác “Chỉ đạo, tổ chức, giám sát thực hiện kiểm tra định kỳ, kiểm tra đột xuất”, việc này giúp công tác giáo dục KNHT được đi vào nề nếp. Bên cạnh đó họ cũng đánh giá cao việc “Phân bổ công việc cho các bộ phận chức năng để thực hiện các tiêu chí đánh giá” có ý nghĩa quan trọng để công tác kiểm tra, đánh giá và là một trong vấn đề còn thiếu trong các nhà trường tiểu học hiện nay; tiếp đó là đến “Bổ trí công việc cho các bộ phận chức năng để thực hiện xác định nội dung kiểm tra; phương pháp kiểm tra đánh giá; Khen thưởng cá nhân và tập thể có thành tích tốt”.

Bảng 3. Đánh giá của CBQL, GV về thực trạng quản lý công tác kiểm tra, đánh giá giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh

Nội dung	Mức độ thực hiện								ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Xây dựng các tiêu chí xác định nội dung kiểm tra đánh giá giáo dục KNHT cho học sinh thông qua hoạt động STEM	70	26.4	48	18.1	67	25.3	80	30.2	2.41	7
Xác định phương pháp đánh giá giáo dục KNHT cho học sinh thông qua hoạt động STEM	85	32.1	85	32.1	49	18.5	46	17.4	2.79	1
Chỉ đạo, tổ chức, giám sát thực hiện kiểm tra định kỳ, kiểm tra đột xuất giáo dục KNHT cho học sinh thông qua hoạt động STEM	79	29.8	55	20.8	64	24.2	67	25.3	2.55	4
Chỉ đạo các tổ chuyên môn để thực hiện các tiêu chí đánh giá giáo dục KNHT cho học sinh thông qua hoạt động STEM	69	26.0	70	26.4	52	19.6	74	27.9	2.51	6
Nhận xét tổng kết, rút kinh nghiệm	85	32.1	78	29.4	45	17.0	57	21.5	2.72	2
Khen thưởng cá nhân và tập thể có thành tích tốt	65	24.5	74	27.9	68	25.7	58	21.9	2.55	4
Góp ý, phê bình các tập thể, cá nhân chưa tốt	75	28.3	74	27.9	51	19.2	65	24.5	2.60	3
Trung bình chung: 2.59										

2.4. Thực trạng về quản lý các điều kiện phục vụ cho giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh ở các trường Tiểu học huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam thông qua hoạt động STEM

Kết quả khảo sát CBQL, GV cho thấy nội dung quản lý các điều kiện phục vụ giáo dục KNHT cho học sinh thông qua hoạt động STEM được đánh giá ở mức thực hiện khá. Nội dung “Đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên tham gia vào các giáo dục KNHT giáo dục KNHT cho học sinh thông qua hoạt động STEM” quan trọng nhất và được thực hiện tốt nhất, tiếp đến là “Trang bị tài liệu và phương tiện cho giáo dục KNHT giáo dục KNHT cho học sinh thông qua hoạt động STEM; Phát động phong trào thi đua giáo dục KNHT giáo dục KNHT cho học sinh thông qua hoạt động STEM” Bên cạnh đó, một số điều kiện các nhà trường còn chưa đáp ứng được về mặt quản lý, cơ sở vật chất mới chỉ có đủ phòng học các môn văn hóa, chưa có các phòng dành cho các hoạt động chuyên sâu như: phòng Mĩ thuật, phòng Tin học, phòng tiếng Anh, phòng Âm nhạc... Nội dung “Hỗ trợ cơ sở vật chất, thiết bị và đồ dùng cho giáo dục KNHT giáo dục KNHT cho học sinh thông qua hoạt động STEM” được đánh giá thấp nhất.

2.5. Nhận xét chung về thực trạng quản lý giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh ở các trường Tiểu học huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam thông qua hoạt động STEM

Ưu điểm

Quản lý giáo dục KNHT cho học sinh các trường Tiểu học trong huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam bước đầu được quan tâm, chú ý, góp phần không nhỏ vào việc hình thành các kỹ năng làm việc, học tập mới cho các em. Quản lý giáo dục KNHT đã góp phần thay đổi nhận thức của cán bộ quản lý, giáo viên, các em học sinh, trong quá trình học tập và giáo dục (không quá trọng tâm vào Toán, tiếng Việt). Các nhà trường bước đầu quan tâm việc chỉ đạo, tổ chức học sinh hoạt động trải nghiệm, dạy học phát triển năng lực, phẩm chất, dạy theo nhóm, tổ, tham quan thực tế, giao việc... như trường Tiểu học huyện Kim Bảng ở vùng sâu vùng xa. Đặc biệt một số trường TH khi áp dụng mô hình trường Tiểu học mới các hoạt động diễn ra chủ yếu ở các nhóm, dạy học bên ngoài lớp học, nội giảng dạy được xây dựng trên đơn vị bài, giáo viên được quyền chủ động lựa chọn số lượng bài cho phù hợp với đặc điểm nhận thức của học sinh lớp mình dạy. Hình thức viết sách đổi mới: tăng cường tính thực hành, chỉ dẫn, ứng dụng... Vì vậy các em được học tập và làm việc chủ yếu trong hoạt động nhóm. Môi trường hợp tác có nhiều hơn, các em được làm quen, thực hiện, hình thành và rèn luyện KNHT nhiều hơn, các biểu hiện của KNHT cũng rõ ràng hơn. Ở đó, học sinh rất tự tin trong quá trình tổ chức hoạt động nhóm biết phân công công việc một cách cụ thể, rõ ràng và cùng nhau thực hiện mục tiêu của nhóm, của bài học; báo cáo kết quả của nhóm, tổ một cách rõ ràng rành mạch.

Hạn chế và nguyên nhân

Qua quá trình khảo sát thực tế các trường đại diện các điều kiện kinh tế, xã hội điển hình của huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam thông qua hoạt động STEM, chúng tôi thấy các em học sinh Tiểu học trong các trường khảo sát có KNHT chưa thực sự tốt, các biểu hiện KNHT của các em chưa rõ ràng; còn nhiều em nhút nhát, tự ti, lúng túng, trình bày chưa mạch lạc, thái độ cử chỉ vụng về... nhất là các em ở vùng nông thôn, địa bàn xã chủ yếu làm nông nghiệp như: trường Tiểu học Hoàng Tây, Thụy Lôi, Tương Lĩnh. Các em ở thị trấn và các trường có nền kinh tế phát triển hơn, tiếp cận với mô hình trường tiểu học mới, các học sinh ở địa bàn vùng nông thôn có tiến bộ hơn song số lượng học sinh bậc lộ được các dấu hiệu, hành vi KNHT chưa nhiều, chưa thực sự rõ nét.

3. Biện pháp quản lý giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh ở các trường Tiểu học huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam thông qua hoạt động STEM

3.1. Tổ chức bồi dưỡng nâng cao nhận thức, trình độ, kỹ năng cho cán bộ quản lý, giáo viên về tổ chức giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh Tiểu học

Để tổ chức giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh Tiểu học, cần có sự chuẩn bị kỹ lưỡng và chuyên sâu của cán bộ quản lý và giáo viên. Việc tổ chức bồi dưỡng nâng cao nhận thức, trình độ, kỹ năng cho CBQL và GV là một biện pháp quan trọng và cần thiết để đảm bảo chất lượng giáo dục.

Cụ thể, để thực hiện biện pháp này, cần thực hiện các bước sau đây:

Xác định nhu cầu bồi dưỡng: Đầu tiên, cần phải xác định nhu cầu bồi dưỡng cho cán bộ quản lý và giáo viên về giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh Tiểu học. Điều này có thể được thực hiện thông qua các cuộc họp và cuộc trao đổi giữa cán bộ quản lý và giáo viên, hoặc thông qua các cuộc khảo sát và đánh giá.

Lập kế hoạch bồi dưỡng: Sau khi đã xác định được nhu cầu bồi dưỡng, cần lập kế hoạch bồi dưỡng cho cán bộ quản lý và giáo viên. Kế hoạch này nên bao gồm các nội dung như đào tạo kỹ năng lãnh đạo, kỹ năng giảng dạy, kỹ năng tư vấn và hướng dẫn học sinh trong hoạt động hợp tác, kỹ năng quản lý lớp học và tổ chức hoạt động hợp tác cho học sinh.

Tổ chức đào tạo: Sau khi đã lập kế hoạch bồi dưỡng, cần tiến hành tổ chức các khóa đào tạo, tập huấn cho cán bộ quản lý và giáo viên. Để đảm bảo hiệu quả của quá trình đào tạo, nên sử dụng phương pháp học tập kết hợp lý thuyết và thực hành, giúp cho cán bộ quản lý và giáo viên có thể áp dụng những kiến thức và kỹ năng đã học vào thực tiễn.

Đánh giá hiệu quả: Sau khi hoàn thành quá trình đào tạo, cần tiến hành đánh giá hiệu quả để đánh giá mức độ đáp ứng các mục tiêu đã đề ra.

3.2. Chỉ đạo xác định mục tiêu, nội dung giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh Tiểu học

Để thực hiện biện pháp quản lý giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh ở các trường Tiểu học huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam thông qua hoạt động STEM, cần có sự chỉ đạo xác định mục tiêu và nội dung giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh.

- Các mục tiêu chính của giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh tiểu học có thể được xác định như sau:

Phát triển kỹ năng hợp tác: Học sinh cần được đào tạo để có khả năng làm việc trong nhóm, chia sẻ ý tưởng và giải quyết vấn đề cùng nhau.

Tăng cường kỹ năng giao tiếp: Học sinh cần được hướng dẫn để trao đổi ý kiến, lắng nghe ý kiến của nhau và thuyết phục nhau về giải pháp tốt nhất.

Xây dựng lòng tự tin và trách nhiệm: Học sinh cần được khuyến khích để đóng góp ý tưởng và đảm nhận trách nhiệm của mình trong nhóm.

- Nội dung giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh tiểu học có thể được thực hiện thông qua các hoạt động STEM, bao gồm:

Thiết kế và xây dựng các dự án STEM: Học sinh sẽ được phân nhóm để thực hiện các dự án STEM và phải làm việc với nhau để hoàn thành các dự án này.

Thực hành thí nghiệm: Học sinh sẽ được phân nhóm để thực hiện các thí nghiệm và phải làm việc với nhau để giải quyết các vấn đề liên quan đến thí nghiệm.

Giải đố: Học sinh sẽ được phân nhóm để giải đố và phải làm việc với nhau để tìm ra câu trả lời đúng.

Trò chơi: Học sinh sẽ được phân nhóm để chơi các trò chơi và phải làm việc với nhau để đạt được kết quả tốt nhất.

Việc xác định mục tiêu và nội dung giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh Tiểu học thông qua hoạt động STEM sẽ giúp các giáo viên tiểu học định hướng cho các hoạt động giáo dục của mình và giúp học sinh phát triển các kỹ năng cần thiết

3.3. Chỉ đạo đổi mới, đa dạng hóa các hình thức, phương pháp tổ chức giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh Tiểu học

Để đạt được mục tiêu quản lý giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh ở các trường Tiểu học huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam thông qua hoạt động STEM, cần thực hiện một số nội dung cụ thể như sau:

Chỉ đạo đổi mới: Tổ chức các buổi đào tạo, hội thảo với giáo viên để giới thiệu và đào tạo cho họ những phương pháp giảng dạy mới nhất về STEM. Chính phương pháp giảng dạy này sẽ giúp học sinh có cơ hội tham gia vào các dự án thực tế, cụ thể, tăng cường kỹ năng hợp tác và phát triển tư duy sáng tạo.

Đa dạng hóa các hình thức: Tổ chức các hoạt động nhóm nhỏ, hội thảo, thi đấu, đua tranh giữa các nhóm để học sinh có thể học hỏi lẫn nhau, phát triển kỹ năng hợp tác và phát triển kỹ năng quản lý thời gian. Đồng

thời, cần phát triển các hoạt động liên quan đến STEM như điều khiển robot, lập trình, thí nghiệm, giúp học sinh phát triển kỹ năng hợp tác và giải quyết vấn đề.

Phương pháp tổ chức giáo dục kỹ năng hợp tác: Tổ chức các hoạt động học tập tập trung vào nhóm, đòi hỏi học sinh phải hợp tác để giải quyết các vấn đề trong STEM. Đồng thời, giáo viên cần thiết lập các nhiệm vụ cho nhóm và đánh giá kết quả của nhóm. Điều này sẽ khuyến khích học sinh học hỏi lẫn nhau, phát triển kỹ năng hợp tác và tăng cường kỹ năng giải quyết vấn đề.

Điều chỉnh phương pháp giảng dạy: Phát triển các chương trình giảng dạy STEM theo hướng tích hợp các kỹ năng mềm, đặc biệt là kỹ năng hợp tác và tư duy sáng tạo. Giáo viên cần sử dụng phương pháp giảng dạy đa dạng, tạo điều kiện cho học sinh phát triển kỹ năng hợp tác và tự tin tham gia vào các hoạt động học tập.

3.4. Quản lý xây dựng và thực hiện kế hoạch giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh Tiểu học

Để quản lý xây dựng và thực hiện kế hoạch giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh ở các trường Tiểu học huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam thông qua hoạt động STEM, cần thực hiện một số nội dung cụ thể như sau:

Xác định mục tiêu và kế hoạch: Đặt ra mục tiêu cụ thể cho quản lý giáo dục kỹ năng hợp tác và xây dựng kế hoạch đáp ứng mục tiêu đó. Kế hoạch nên được thiết lập bằng cách xác định các hoạt động giảng dạy cần thực hiện, tài nguyên cần có và các tiêu chí đánh giá kết quả.

Phân bổ nguồn lực: Phân bổ nguồn lực cho các hoạt động giảng dạy kỹ năng hợp tác cho học sinh, bao gồm thời gian của giáo viên, tài nguyên vật chất và tài chính. Cần đảm bảo rằng các hoạt động giảng dạy được triển khai đầy đủ và hiệu quả.

Tạo điều kiện thuận lợi: Đảm bảo rằng các điều kiện cần thiết để triển khai các hoạt động giảng dạy kỹ năng hợp tác cho học sinh được đáp ứng. Điều này bao gồm việc đảm bảo sự đồng thuận và hỗ trợ của các giáo viên, phụ huynh và các nhà tài trợ, đồng thời cần đảm bảo rằng các thiết bị, phần mềm và công cụ cần thiết để triển khai hoạt động được sử dụng đầy đủ và hiệu quả.

Theo dõi và đánh giá: Theo dõi và đánh giá việc triển khai kế hoạch giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh để đảm bảo rằng các hoạt động giảng dạy đạt được mục tiêu đề ra và đáp ứng được nhu cầu của học sinh. Nên đánh giá việc triển khai kế hoạch định kỳ và điều chỉnh hoạt động giảng dạy nếu cần thiết để đạt được kết quả tốt nhất.

3.5. Tổ chức kiểm tra đánh giá việc thực hiện giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh Tiểu học

Để tổ chức kiểm tra đánh giá việc thực hiện giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh Tiểu học thông qua hoạt động STEM ở các trường Tiểu học huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam, cần thực hiện một số nội dung cụ thể như sau:

Xác định tiêu chí đánh giá: Định nghĩa rõ ràng tiêu chí đánh giá cho giáo dục kỹ năng hợp tác, bao gồm các mục tiêu và kỹ năng hợp tác cần đạt được bởi học sinh. Tiêu chí đánh giá nên được xác định dựa trên các mục tiêu giáo dục của trường và các tiêu chí giáo dục định hướng STEM.

Tổ chức kiểm tra định kỳ: Tổ chức kiểm tra định kỳ việc thực hiện giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh thông qua hoạt động STEM. Kiểm tra định kỳ giúp đánh giá mức độ thực hiện hoạt động giáo dục theo đúng kế hoạch đã đề ra, đồng thời đánh giá hiệu quả của các hoạt động giáo dục.

Định hình và phát triển kế hoạch đánh giá: Phát triển kế hoạch đánh giá chi tiết và định hình các phương pháp đánh giá. Kế hoạch đánh giá cần được thiết lập bằng cách xác định các phương pháp đánh giá, tài nguyên cần có, thời gian thực hiện và các tiêu chí đánh giá kết quả.

Thực hiện đánh giá: Thực hiện đánh giá việc triển khai kế hoạch giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh thông qua hoạt động STEM. Đánh giá nên bao gồm việc thu thập và phân tích dữ liệu đánh giá, so sánh kết quả đánh giá với tiêu chí đánh giá đã xác định để đưa ra những khuyến nghị và điều chỉnh phù hợp.

Đánh giá toàn diện: Đánh giá toàn diện việc thực hiện giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh thông qua hoạt động STEM ở các trường Tiểu học huyện Kim Bảng.

3.6. Quản lý sự phối hợp giữa các lực lượng tham gia giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh Tiểu học

Để quản lý sự phối hợp giữa các lực lượng tham gia giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh Tiểu học, cần có các nội dung cụ thể như sau:

Thành lập đội ngũ phối hợp: Tạo ra một đội ngũ phối hợp gồm các chuyên gia trong lĩnh vực STEM, giáo viên, nhà quản lý, cha mẹ học sinh, những người có vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh Tiểu học. Đội ngũ phối hợp sẽ làm việc với nhau để đề xuất các hoạt động giáo dục kỹ năng hợp tác, phân công nhiệm vụ và đảm bảo các hoạt động được thực hiện hiệu quả.

Tổ chức cuộc họp định kỳ: Định kỳ tổ chức các cuộc họp giữa các thành viên trong đội ngũ phối hợp để đánh giá việc thực hiện giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh Tiểu học và thảo luận các hoạt động mới để cải thiện quá trình giáo dục.

Thông tin liên lạc thường xuyên: Các thành viên trong đội ngũ phối hợp cần phải liên lạc thường xuyên để cập nhật thông tin về quá trình giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh Tiểu học và giải quyết các vấn đề liên quan.

Công bố thông tin: Các hoạt động và kết quả giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh Tiểu học cần được công bố cho cộng đồng, đặc biệt là phụ huynh học sinh, nhằm tăng cường sự quan tâm và tham gia của cộng đồng.

Đào tạo và hỗ trợ: Đội ngũ phối hợp cần được đào tạo và hỗ trợ để có thể thực hiện các hoạt động giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh Tiểu học một cách hiệu quả. Các đơn vị có thể tổ chức các khóa đào tạo chuyên sâu về STEM và các kỹ năng liên quan, hoặc cung cấp tài liệu, tư vấn hỗ trợ để giúp đội ngũ phối hợp hoàn thành tốt nhiệm vụ của mình.

3.7. Quản lý các điều kiện phục vụ cho giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh Tiểu học

Để quản lý các điều kiện phục vụ cho giáo dục kỹ năng hợp tác cho học sinh Tiểu học thông qua hoạt động STEM tại các trường huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam, có thể thực hiện các biện pháp sau:

Quản lý tài nguyên: Đảm bảo rằng các trường Tiểu học trong huyện có đủ tài nguyên để tổ chức các hoạt động STEM, bao gồm cả tài nguyên vật liệu, nhân lực, phương tiện vận chuyển, phòng học và các thiết bị khác.

Quản lý môi trường học tập: Tạo ra môi trường học tập thích hợp cho học sinh tham gia hoạt động STEM, đảm bảo các phòng học sạch sẽ, thoáng mát, có đầy đủ ánh sáng, tiện nghi và an toàn.

Quản lý thời gian: Điều chỉnh và phân bổ thời gian hợp lý cho hoạt động STEM để đảm bảo đủ thời gian cho các hoạt động học tập và thực hành của học sinh. Bên cạnh đó, cần cân nhắc để không ảnh hưởng đến chương trình học chính thức của các trường.

Quản lý kỹ thuật: Đảm bảo rằng các thiết bị, phần mềm và công nghệ được sử dụng trong hoạt động STEM được bảo trì và sửa chữa định kỳ để đảm bảo tính ổn định và an toàn cho học sinh.

Quản lý chi phí: Điều chỉnh và phân bổ nguồn kinh phí hợp lý để đảm bảo hoạt động STEM được thực hiện một cách hiệu quả, đồng thời tránh lãng phí nguồn tài nguyên.

Quản lý vấn đề an ninh: Đảm bảo rằng các hoạt động STEM được thực hiện trong một môi trường an toàn, bảo đảm sức khỏe và tính mạng của học sinh, giáo viên và nhân viên trường.

4. Kết luận

Kết quả khảo sát, đánh giá thực trạng giáo dục KNHT ở 6 trường Tiểu học trên địa bàn huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam thông qua hoạt động STEM, cho thấy: Cán bộ, giáo viên và học sinh đã bước đầu quan tâm đến công tác giáo dục KNHT. Một số trường đã dạy KNS thành môn riêng; tổ chức được một số buổi riêng biệt để giáo dục KNHT trong môn KNS. Tuy nhiên quản lý giáo dục KNHT cho học sinh Tiểu học vẫn còn tồn tại như: Một số trường chưa xác định tường minh mục tiêu giáo dục KNHT của nhà trường, chưa triển khai sâu rộng mục tiêu giáo dục KNHT cho cán bộ giáo viên và chưa chỉ đạo giáo viên xây dựng kế hoạch

thực hiện mục tiêu. Các trường chưa tổ chức chỉ đạo xây dựng kế hoạch giáo dục KNHT của cán bộ giáo viên, các đoàn thể. Trong việc xây dựng kế hoạch quản lý của ban giám hiệu chưa quan tâm đến công tác nâng cao năng lực giảng dạy, tổ chức giáo dục KNHT cho giáo viên. Các trường chưa tổ chức xây dựng bộ tiêu chí đánh giá, phương pháp và hình thức đánh giá giáo dục KNHT. Cơ chế phối hợp giữa nhà trường, gia đình và xã hội trong giáo dục KNHT còn lỏng lẻo, hiệu quả chưa cao, chưa phù hợp. Với thực trạng nói trên, nghiên cứu đề xuất 7 biện pháp phù hợp, mang tính khả thi để tăng cường hiệu quả công tác quản lý giáo dục KNHT cho học sinh các trường Tiểu học trong huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Hà Mạnh Huy (2018). Giải pháp quản lý giáo dục STEM cho học sinh tiểu học trên địa bàn thành phố Thái Nguyên”. Luận văn Thạc sĩ Quản lý giáo dục .
- [2] Luật Giáo dục (2019). Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [3] Mark Windale (2018). Giáo dục STEM bồi dưỡng những nhà đổi mới, sáng tạo trong tương lai. Hội thảo Vai trò của nhà nước và các tổ chức cá nhân có liên quan trong việc xây dựng chiến lược phát triển giáo dục STEM, Bộ Giáo dục và Đào tạo - Hội đồng Anh.
- [4] Trịnh Thị Thu Trang (2017). Quản lý hoạt động dạy học theo mô hình STEM ở các trường Tiểu học trên địa bàn tỉnh Bình Định”, Trường Đại học Quốc Gia – Hà Nội.
- [5] George Jacob (1999). Cooperative Learning in Context, State University of New York Press, pp 89-90.
- [6] George Jacob (1999). Cooperative Learning in Context, State University of New York Press, pp 89-90.
- [7] Johnson, D.W& Johnson, R.T (1989). Cooperation and Competition: Theory and Reseach, Edina. Minn: Interaction Book Company.
- [9] Johnson, D.W & Johnson, R.T (1991). Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning. Interaction Book Company, Edina.
- [10] Ghani, M. K. A., Kamarulzaman, M. F., Alias, N., & Khalid, N. F. M. (2017). STEM education: Malaysian teachers' perspectives on STEM integration in Malaysian primary schools. Malaysian Online Journal of Educational Technology, 5(4), 1-9.

ABSTRACT

Education management of collaborative skills for primary school students in Kim Bang district, Ha Nam province through stem activities

Primary education plays a crucial role in shaping and developing the character of children. Among these, collaborative skills are one of the important life and work skills that significantly influence the group activities of students. Primary schools are very concerned about educating life skills in general and collaborative skills in particular, through STEM activities (Science, Technology, Engineering, and Mathematics), to develop collaborative skills for students. Primary schools in Kim Bang district, Ha Nam province have achieved good results in educating collaborative skills and organizing STEM education activities for students. However, to improve the quality of education for primary school students and meet the requirements of the 2018 General Education Program, education management measures need to be proposed for collaborative skills through STEM activities based on practical experience.

Keywords: Management; Primary school; Collaborative skills; Education of collaborative skills; STEM activities.

**GIẢI PHÁP NÂNG CAO HIỆU QUẢ TỔ CHỨC
HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM HƯỚNG NGHIỆP CHO HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ
ĐÁP ỨNG YÊU CẦU CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018**

Nguyễn Văn Tuấn¹

Tóm tắt. Trong chương trình giáo dục phổ thông 2018, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cấp trung học cơ sở là hoạt động giáo dục bắt buộc. Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp góp phần hình thành, phát triển các phẩm chất chủ yếu, năng lực chung và các năng lực đặc thù cho học sinh; nội dung hoạt động được xây dựng dựa trên các mối quan hệ của cá nhân học sinh với bản thân, với xã hội, với tự nhiên và với nghề nghiệp. Xuất phát từ tầm quan trọng của tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh bài viết sẽ tập trung nghiên cứu về mục tiêu, nội dung, hình thức và cách thức kiểm tra, đánh giá đối với hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trên cơ sở đó đề xuất các giải pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp hiệu quả cho học sinh trung học cơ sở đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018.

Từ khóa: *Trải nghiệm, hướng nghiệp, hoạt động trải nghiệm hướng nghiệp, trung học cơ sở, chương trình giáo dục phổ thông 2018.*

1. Đặt vấn đề

Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cấp trung học cơ sở là hoạt động giáo dục bắt buộc được thực hiện từ lớp 6 đến lớp 9. Từ một hoạt động tích hợp trong các môn học, trải nghiệm, hướng nghiệp đã trở thành một môn học bắt buộc. Mục tiêu của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở bậc trung học cơ sở giúp “Học sinh củng cố thói quen tích cực, nền nếp trong học tập và sinh hoạt, hành vi giao tiếp ứng xử có văn hoá và tập trung hơn vào phát triển trách nhiệm cá nhân: trách nhiệm với bản thân, trách nhiệm với gia đình, cộng đồng; hình thành các giá trị của cá nhân theo chuẩn mực chung của xã hội; hình thành và phát triển năng lực giải quyết vấn đề trong cuộc sống; biết tổ chức công việc một cách khoa học; có hứng thú, hiểu biết về một số lĩnh vực nghề nghiệp, có ý thức rèn luyện những phẩm chất cần thiết của người lao động và lập được kế hoạch học tập, rèn luyện phù hợp với định hướng nghề nghiệp khi kết thúc giai đoạn giáo dục cơ bản” [1].

Đặc điểm của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp là hoạt động giáo dục do nhà giáo dục định hướng, thiết kế và hướng dẫn thực hiện, tạo cơ hội cho học sinh tiếp cận thực tế, thể nghiệm các cảm xúc tích cực, khai thác những kinh nghiệm đã có và huy động tổng hợp kiến thức, kỹ năng của các môn học để thực hiện những nhiệm vụ được giao hoặc giải quyết những vấn đề của thực tiễn đời sống nhà trường, gia đình, xã hội phù hợp với lứa tuổi [2].

2. Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Tác giả Đinh Thị Kim Thoa (2015) quan niệm “Hoạt động trải nghiệm là hoạt động giáo dục, mà trong đó dưới sự hướng dẫn của nhà giáo dục, mỗi cá nhân học sinh được tham gia trực tiếp vào các hoạt động trải nghiệm khác nhau của đời sống trong nhà trường cũng như ngoài xã hội với tư cách là chủ thể của hoạt

Ngày nhận bài: 11/03/2023. Ngày nhận đăng: 25/04/2023.

¹Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tác giả liên hệ: Nguyễn Văn Tuấn. Địa chỉ e-mail: tuannv@daihocthudo.edu.vn

động, qua đó phát triển năng lực thực tiễn, phẩm chất, nhân cách và phát huy tiềm năng sáng tạo của cá nhân mình” [3].

Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được định nghĩa theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 như sau: “Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp là hoạt động giáo dục do nhà giáo dục định hướng, thiết kế và hướng dẫn thực hiện, tạo cho học sinh cơ hội được tiếp cận thực tế, thể nghiệm các cảm xúc tích cực và khai thác những kinh nghiệm đã có và đồng thời tổng hợp kiến thức, kỹ năng của các môn học để thực hiện những nhiệm vụ được giao; giải quyết những vấn đề thực tiễn của đời sống, gia đình, nhà trường và xã hội phù hợp với lứa tuổi; thông qua đó, chuyển hóa những kinh nghiệm đã trải qua thành tri thức mới, hiểu biết mới, kỹ năng mới góp phần phát huy tiềm năng sáng tạo và khả năng thích ứng với cuộc sống, với môi trường và định hướng lựa chọn nghề nghiệp trong tương lai” [1].

Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh trong các trường trung học cơ sở là hoạt động giáo dục được nhà giáo dục tổ chức, học sinh trực tiếp hoạt động trong lớp hay ngoài trời, trong hoặc ngoài nhà trường để các em tích lũy kiến thức, kinh nghiệm nhằm phát triển nhân cách, phát triển năng lực bản thân, định hướng và lựa chọn nghề nghiệp cho bản thân trong tương lai phù hợp với năng lực – sở trường của bản thân học sinh [4].

Khái niệm này khẳng định vai trò định hướng, chỉ đạo, hướng dẫn của nhà giáo dục; thầy cô giáo, cha mẹ học sinh, người phụ trách... Các thầy cô giáo không tổ chức, không phân công chỉ bảo học sinh một cách trực tiếp mà chỉ hướng dẫn, hỗ trợ, giám sát cho tập thể hoặc cá nhân học sinh tham gia trực tiếp vào các hoạt động hoặc ở vai trò tổ chức hoạt động, giúp học sinh tích cực, chủ động trong các hoạt động; phạm vi các chủ đề hay nội dung hoạt động và kết quả đầu ra là năng lực thực tiễn, phẩm chất và năng lực sáng tạo đa dạng, khác nhau của các em, từ đó giúp các em định hướng được năng lực bản thân và lựa chọn nghề nghiệp cho mình trong tương lai.

3. Tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh Trung học cơ sở đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018

3.1. Mục tiêu của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh Trung học cơ sở

Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh trung học cơ sở có những mục tiêu sau [5]:

Nhằm tạo ra tính tích cực của HS tham gia vào các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp từ đó bày tỏ quan điểm, ý tưởng sáng tạo của bản thân với bạn bè, với thầy cô, với người tổ chức; Tạo điều kiện cho học sinh thông qua hoạt động được thể hiện, tích lũy và chiêm nghiệm các kinh nghiệm trong cuộc sống; Tạo cơ hội để học sinh trung học cơ sở được thỏa mãn nhu cầu hoạt động của bản thân phù hợp với đặc điểm tâm lý lứa tuổi; Phát triển hệ thống các năng lực cần thiết cho mình, giúp học sinh hình thành năng lực tự đánh giá và tự điều chỉnh bản thân, năng lực giải quyết vấn đề đặc biệt là những vấn đề nảy sinh trong học tập và trong cuộc sống; Bồi dưỡng hệ thống phẩm chất sống có trách nhiệm của cá nhân trong học tập, trách nhiệm với gia đình, với cộng đồng, với xã hội xung quanh; Hình thành các giá trị cá nhân của học sinh trung học cơ sở; Tích cực tham gia các hoạt động lao động trong gia đình, trong nhà trường và ngoài xã hội; Giúp học sinh trung học cơ sở biết tổ chức công việc một cách hợp lý, khoa học, hiệu quả; Hình thành ở học sinh trung học cơ sở hứng thú, hiểu biết về một số lĩnh vực nghề nghiệp để định hướng nghề nghiệp cho mình trong tương lai phù hợp với năng lực, sở trường bản thân.

3.2. Nội dung, chương trình hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh trung học cơ sở

Nội dung Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học cơ sở tập trung vào các hoạt động xã hội, tự nhiên và hoạt động hướng nghiệp; hoạt động hướng vào bản thân vẫn được tiếp tục triển khai để phát triển năng lực và phẩm chất của người học [6]. Cụ thể bởi bốn nhóm hoạt động chính sau đây:

Hoạt động phát triển bản thân: Hoạt động tìm hiểu hoặc khám phá bản thân; Hoạt động rèn luyện nền nếp, thói quen; tính tuân thủ, trách nhiệm, ý chí vượt khó vươn lên trong mọi hoàn cảnh; Hoạt động phát

triển các mối quan hệ với gia đình, nhà trường và xã hội.

Hoạt động lao động: Hoạt động lao động ở nhà; Hoạt động lao động ở trường; Hoạt động lao động ở địa phương.

Hoạt động xã hội và phục vụ cộng đồng: Hoạt động giáo dục truyền thống của dân tộc, giáo dục tư tưởng, đạo đức; Hoạt động giáo dục văn hóa, tinh thần hữu nghị và hợp tác; Hoạt động tìm hiểu và tham quan di tích lịch sử; Hoạt động giáo dục gắn với các vấn đề xã hội, vấn đề thời sự; hoạt động tình nguyện nhân đạo.

Hoạt động hướng nghiệp: Hoạt động tìm hiểu, trải nghiệm thế giới nghề nghiệp; Hoạt động đánh giá và rèn luyện năng lực, phẩm chất của bản thân phù hợp với nhóm ngành nghề yêu thích.

Nội dung các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở trung học cơ sở được thiết kế thành các chủ điểm mang tính mở, không yêu cầu mối liên hệ chặt chẽ giữa các chủ điểm. Học sinh được lựa chọn những hoạt động chuyên biệt phù hợp với sở trường, năng lực, hứng thú của bản thân các em nhằm phát triển năng lực sáng tạo riêng của mỗi cá nhân bên cạnh hoạt động có tính tích hợp. Nội dung của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp rất đa dạng và mang tính tích hợp, tổng hợp các kiến thức, kỹ năng của nhiều môn học, nhiều lĩnh vực học tập và giáo dục. “Nội dung hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp có khả năng đáp ứng được nhu cầu hoạt động của học sinh, giúp các em vận dụng vào trong thực tiễn một cách dễ dàng, thuận lợi đồng thời gắn bó và gắn gũi với thực tế cuộc sống của các em. Bên cạnh hoạt động có tính tích hợp, học sinh được lựa chọn một số hoạt động chuyên biệt phù hợp với năng lực, sở trường, hứng thú của bản thân để phát triển năng lực sáng tạo riêng của mỗi học sinh” [6].

3.3. Hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh Trung học cơ sở

Hoạt động trải nghiệm được tổ chức trong lớp học cũng như ngoài lớp học; trong nhà trường và ngoài trường học; theo quy mô một nhóm học sinh, một lớp học, một khối lớp hoặc quy mô toàn trường [7]; với các hình thức tổ chức chủ yếu: thực hành các nhiệm vụ ở nhà như giao tiếp với mọi người, lao động dọn dẹp nhà cửa, học tập . . . , sinh hoạt tập thể như sinh hoạt dưới cờ, sinh hoạt lớp, sinh hoạt Đội Thiếu niên Tiền phong Hồ Chí Minh, sinh hoạt Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh, . . . , dự án, giao lưu, diễn đàn, hội thảo, tổ chức sự kiện, câu lạc bộ, cắm trại, dã ngoại, tham gia khảo sát thực địa, thực hành lao động, hoạt động thiện nguyện. . .

Hình thức tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp rất đa dạng phong phú, linh hoạt tạo cơ hội thuận lợi cho HS được trải nghiệm, qua trải nghiệm sẽ học hỏi được kinh nghiệm quý báu cho bản thân. Nhờ các hình thức này, các em học sinh được giáo dục một cách tự nhiên, sinh động không gò bó và khô cứng, phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý lứa tuổi cũng như nhu cầu và nguyện vọng của học sinh. Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp là một dạng hoạt động giáo dục được tổ chức dưới nhiều hình thức khác nhau rất đa dạng và phong phú, sinh động, cuốn hút. Các hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp có thể kể đến như [7]:

Hình thức mang tính khám phá: đó là khám phá thực địa, hoạt động thực tế, tổ chức tham quan, tham gia các trò chơi.

Hình thức mang tính tương tác: Hoạt động giao lưu giữa các em với nhau, giao lưu với người tổ chức, tổ chức diễn đàn, hoạt động đóng kịch, tham gia xử lý các tình huống giả định.

Hình thức mang tính tham gia lâu dài: Tham gia dự án và nghiên cứu khoa học chẳng hạn tham gia khoa học kỹ thuật, khoa học nghiên cứu về một vấn đề gì đó, tham gia các câu lạc bộ như câu lạc bộ thể thao, câu lạc bộ học tốt, câu lạc bộ thơ, câu lạc bộ nghệ thuật, câu lạc bộ văn nghệ.

Hình thức mang tính cống hiến: thực hành lao động làm việc nhà như quét nhà, lau dọn, rửa bát, lao động phụ giúp công việc của bố mẹ, tham gia lao động tại trường như quét sân trường, quét dọn trần nhà lớp học, nhổ cỏ, khơi thông cống rãnh, tham gia các hoạt động xã hội/ tình nguyện chăm sóc nghĩa trang liệt sĩ, chăm sóc người già neo đơn.

Ngoài ra trong từng hoạt động giáo dục, giáo viên sẽ lựa chọn các hình thức hoạt động trải nghiệm,

hướng nghiệp sao cho phù hợp với đối tượng học sinh, như:

Trải nghiệm trong môn học: Giáo viên lựa chọn các hoạt động có tính tương tác như làm thí nghiệm, hoạt động phân vai đóng kịch theo tình huống, để tạo được niềm vui và hứng thú học tập, đồng thời học sinh lĩnh hội tri thức một cách tự nhiên [8].

Trải nghiệm ngoài giờ học: Giáo viên lựa chọn các hoạt động có tính khám phá, cống hiến hoặc tham gia lâu dài như: hoạt động thực tế, tổ chức cho các em tham quan các nhà máy, xí nghiệp tại địa phương, tham quan các công trình thực tế, tham gia các dự án nghiên cứu khoa học tại trường, tại lớp, tham gia các hoạt động xã hội. Qua đó sẽ tạo điều kiện cho các em học sinh được hoạt động trải nghiệm, khám phá tri thức, thỏa sức sáng tạo trong quá trình vận dụng kiến thức để giải quyết những vấn đề trong thực tiễn cuộc sống, tham gia tích cực vào các hoạt động xã hội, cộng đồng từ đó hình thành được những phẩm chất biết yêu thương, biết chia sẻ với người thân, với bạn bè, với thầy cô, với người ngoài xã hội; đồng thời hình thành cho các em năng lực, và kỹ năng sống cần thiết có tác dụng rất lớn trong đời sống hàng ngày, giúp các em có tinh thần thoải mái trong học tập và rèn luyện, có cuộc sống hạnh phúc trong nhà trường cũng như trong gia đình và ngoài xã hội [9].

3.4. Đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh Trung học cơ sở

Đánh giá về mức độ đáp ứng những yêu cầu cần đạt so với chương trình; sự tiến bộ của từng em học sinh trong và sau các hoạt động trải nghiệm. Kết quả đạt được trong hoạt động trải nghiệm là căn cứ để định hướng cho học sinh tiếp tục rèn luyện hoàn thiện bản thân và cũng là căn cứ quan trọng để các cơ sở giáo dục, các nhà quản lý và đội ngũ giáo viên điều chỉnh chương trình và các hoạt động giáo dục trong nhà trường sao cho phù hợp với lứa tuổi học sinh nhằm đạt hiệu quả cao nhất.

Những biểu hiện về năng lực và phẩm chất của học sinh đã được xác định trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 [1] như: năng lực thích ứng với cuộc sống, năng lực tổ chức và thiết kế hoạt động, năng lực nhận biết những ưu điểm bản thân để định hướng nghề nghiệp tương lai sao cho phù hợp với sở trường của mình.

Đối với sinh hoạt dưới cờ và sinh hoạt lớp, sinh hoạt tập thể toàn trường, kết quả đạt được là sự đóng góp của học sinh với các hoạt động tập thể. Ngoài ra, các yếu tố như tinh thần - thái độ, động cơ, ý thức trách nhiệm, tính tích cực đối với hoạt động chung của học sinh cũng được giáo viên đánh giá thường xuyên trong suốt quá trình các em tham gia hoạt động học tập và trải nghiệm [7].

Trong hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp mỗi em học sinh sẽ thu được kết quả nhất định, qua đó có thể đánh giá thường xuyên và định kỳ về phẩm chất và năng lực của các em, đồng thời có thể phân ra làm một số mức để đánh giá - xếp loại "Đạt" và "Chưa đạt". Kết quả Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được ghi vào hồ sơ học tập của học sinh (tương đương một môn học) để đánh giá xếp loại chung về quá trình học tập các môn học và các hoạt động giáo dục của mỗi em trong từng học kỳ và cả năm học.

4. Giải pháp nâng cao hiệu quả tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh Trung học cơ sở đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018

4.1. Nâng cao nhận thức cho cán bộ, giáo viên, nhân viên, học sinh, cha mẹ học sinh, cộng đồng về tầm quan trọng của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học cơ sở

Xây dựng nội dung tuyên truyền, phổ biến kiến thức cơ bản về lý thuyết hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh trung học cơ sở bao gồm: bản chất, mục đích ý nghĩa, nội dung, nguyên tắc, hình thức và phương pháp tổ chức, điều kiện triển khai, các lực lượng giáo dục tham gia và trách nhiệm của từng bên; yêu cầu đổi mới giáo dục, quy định về việc tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong trường trung học cơ sở.

Thông qua các buổi họp hội đồng giáo dục, họp phụ huynh học sinh đầu năm hoặc các buổi họp thường

kỳ...triển khai học tập quán triệt đường lối, chủ trương của Đảng, Nhà nước về giáo dục, các văn bản quy chế quy định của ngành về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong trường trung học cơ sở để giáo viên và phụ huynh hiểu rõ khái niệm, mục đích ý nghĩa, nội dung, hình thức và phương pháp tổ chức, điều kiện triển khai các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Chỉ đạo các tổ chuyên môn đưa nội dung hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp vào sinh hoạt chuyên đề chuyên môn hàng tháng. Giao nhiệm vụ cho các khối lớp xây dựng kế hoạch hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho từng lớp. Thông qua các hoạt động đó tổ trưởng tổ chuyên môn chỉ đạo các giáo viên trong tổ đánh giá ưu điểm của từng hoạt động và nội dung cần rút kinh nghiệm để giáo viên căn cứ vào đó làm tốt các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong những giờ dạy hoặc các hoạt động ngoài giờ lên lớp thông qua tiết chào cờ đầu tuần và sinh hoạt lớp.

Cung cấp tài liệu về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho giáo viên và các lực lượng khác thông qua xây dựng tủ sách dùng chung đặt tại văn phòng nhà trường để giáo viên học hỏi và tham khảo hoặc dán panô tuyên truyền rộng rãi trong trường và cộng đồng dân cư.

Tổ chức hội thảo chuyên đề về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp; nêu rõ thực trạng, biện pháp triển khai hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho HS có sự tham gia của cán bộ quản lý, giáo viên, cha mẹ học sinh, đại diện các lực lượng giáo dục, các nhà khoa học... để giúp cán bộ quản lý, giáo viên và các lực lượng giáo dục có cơ hội trao đổi, chia sẻ nâng cao nhận thức và kinh nghiệm tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho HS trung học cơ sở.

4.2. Xây dựng kế hoạch hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp phù hợp với điều kiện thực tế nhà trường.

Tổ chức nghiên cứu, học tập các văn bản chỉ đạo của cấp trên về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, bám sát khung chương trình giáo dục của Bộ GD&ĐT để xác định ma trận các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cần tổ chức và phân phối nguồn lực cho từng hoạt động; các nội dung hoạt động và phân phối nguồn lực cho từng hoạt động.

Huy động sự tham gia của giáo viên, tổ chức Đoàn thanh niên, Đội thiếu niên và đại diện cha mẹ học sinh tham gia xây dựng kế hoạch.

Chỉ đạo các tổ chuyên môn tập hợp ý kiến của các giáo viên trong tổ về thực trạng chất lượng đội ngũ và HS của các lớp trong khối rồi đưa ra các biện pháp tổ chức triển khai hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo kế hoạch chung của toàn khối.

Chỉ đạo giáo viên xác định các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho HS qua môn học và đưa vào kế hoạch dạy học môn học phù hợp.

Yêu cầu giáo viên Tổng phụ trách Đội xây dựng các chuyên đề hoạt động ngoại khóa có các nội dung hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cụ thể cho từng tháng, từng học kỳ với từng đối tượng học sinh bám sát chủ đề, chủ điểm năm học, trong đó nêu rõ các lực lượng tham gia, địa điểm tổ chức, dự trù kinh phí để hoạt động.

Tổ chức cuộc họp ban đại diện cha mẹ học sinh các lớp, nêu rõ thực trạng học sinh của nhà trường về năng lực, kiến thức và kỹ năng sau đó trình bày về ý tưởng tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong trường, xin ý kiến của Ban đại diện cha mẹ học sinh về việc xây dựng kế hoạch chi tiết cho hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, nêu rõ nhu cầu nhà trường cần phụ huynh hỗ trợ những gì.

4.3. Phối hợp thường xuyên giữa các lực lượng giáo dục để tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh các trường trung học cơ sở

Tổ chức các cuộc họp hội đồng phân công trách nhiệm tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho các em học sinh đối với toàn thể hội đồng sư phạm nhà trường bao gồm đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên nhà trường.

Kế hoạch phân công thành viên trong BGH phụ trách triển khai hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp;

phân công nhiệm vụ cho tổ chuyên môn; phân công giáo viên chủ nhiệm và giáo viên giảng dạy các môn chuyên; phân công tổng phụ trách đội dựa trên sự xem xét hợp lý năng lực, sở trường, điều kiện của giáo viên và nguyện vọng của học sinh.

Kết hợp với cha mẹ học sinh tham gia xây dựng kế hoạch tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của trường, của lớp. Xác định rõ cơ chế phối hợp các lực lượng trong và ngoài nhà trường trong triển khai hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh.

4.4. Tăng cường công tác kiểm tra, đánh giá kết quả việc tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh các trường trung học cơ sở

Xây dựng tiêu chí kiểm tra và thang đánh giá rõ ràng về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp; thống nhất và thông qua trong hội đồng nhà trường.

Hiệu trưởng xây dựng lực lượng kiểm tra gồm: Ban giám hiệu, tổ chuyên môn, Bí thư Đoàn thanh niên, giáo viên tổng phụ trách Đội, giáo viên có chuyên môn tốt trong việc tổ chức các hoạt động ngoài lớp học để kiểm tra hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp nhằm mục tiêu đa dạng hóa lực lượng kiểm tra để đảm bảo tính khách quan, công bằng.

Việc kiểm tra sẽ tiến hành trước khi giáo viên tổ chức hoạt động để đánh giá về sự chuẩn bị của giáo viên, kiểm tra trong quá trình tổ chức thực hiện hoạt động để đánh giá cách thức tổ chức và nội dung hoạt động, kiểm tra sau quá trình hoạt động để kiểm nghiệm kết quả học tập và sự tiếp thu kiến thức của các em học sinh.

Khi kiểm tra cũng có thể kiểm tra theo kế hoạch được báo trước cho giáo viên phụ trách, có thể kiểm tra đột xuất để nắm bắt tình hình thực hiện nhiệm vụ của giáo viên.

Hiệu trưởng phải xây dựng kế hoạch kiểm tra của nhà trường một cách thường xuyên, có kế hoạch thực hiện theo tuần, theo tháng, theo học kỳ và cả năm tránh hiện tượng lúc bỏ lỏng quản lý, lúc kiểm tra dồn dập. Kết hợp việc kiểm tra việc tổ chức thực hiện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp với việc kiểm tra chuyên môn nghiệp vụ giáo viên để đánh giá và xếp loại thi đua giáo viên.

Sau kiểm tra, Hiệu trưởng phải công bố kết quả kiểm tra cho giáo viên, có đánh giá những mặt tích cực, có góp ý những mặt còn hạn chế khuyết điểm một cách cởi mở, chân thành để giáo viên điều chỉnh bản thân nhằm mục đích hoàn thiện bản thân để nâng cao chất lượng giáo dục cho các em học sinh.

5. Kết luận

Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp là hoạt động giáo dục do nhà giáo dục định hướng, thiết kế và hướng dẫn thực hiện, tạo cho học sinh cơ hội được tiếp cận thực tế, thể nghiệm các cảm xúc tích cực và khai thác những kinh nghiệm đã có và đồng thời tổng hợp kiến thức, kỹ năng của các môn học để thực hiện những nhiệm vụ được giao. Để tổ chức hoạt động trải nghiệm hướng nghiệp cho học sinh trung học cơ sở đảm bảo hiệu quả đòi hỏi phải có những giải pháp cụ thể, đồng bộ và phù hợp từ việc nâng cao nhận thức, huy động các lực lượng giáo dục tham gia tổ chức trải nghiệm hướng nghiệp đến việc phải xây dựng một kế hoạch tổ chức, kế hoạch kiểm tra đánh giá hoạt động trải nghiệm hướng nghiệp khoa học, khả thi và phù hợp với điều kiện của từng trường chỉ có như vậy thì kết quả tổ chức hoạt động trải nghiệm hướng nghiệp mới có thể đáp ứng tốt nhất yêu cầu thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Chương trình giáo dục phổ thông, hoạt động trải nghiệm, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (ban hành kèm theo thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018).
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014). Tổ chức hoạt động giáo dục trải nghiệm cho học sinh phổ thông và mô hình trường phổ thông gắn với sản xuất, kinh doanh tại địa phương. Kỷ yếu Hội thảo, Tuyên Quang.

- [3] Đinh Thị Kim Thoa (2015). Xây dựng chương trình hoạt động trải nghiệm trong chương trình giáo dục phổ thông. Tạp chí Quản lý giáo dục, số đặc biệt tháng 4/2015.
- [4] Nguyễn Thị Liên, Nguyễn Thị Hằng, Tưởng Duy Hải, Đào Thị Ngọc Minh (2016). Tổ chức hoạt động trải nghiệm trong nhà trường phổ thông, Nxb Giáo dục Việt Nam.
- [5] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015). Kỹ năng xây dựng và tổ chức các hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong trường trung học cơ sở. Tài liệu tập huấn.
- [6] Nguyễn Thị Kim Dung, Nguyễn Thị Hằng (2014). Một số phương pháp tổ chức HĐTN cho học sinh phổ thông. Viện nghiên cứu sư phạm, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [7] Bùi Ngọc Diệp và các tác giả (2015). Hình thức tổ chức các hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong nhà trường phổ thông. Tạp chí khoa học giáo dục.
- [8] Tưởng Duy Hải, Nguyễn Thị Hằng, Nguyễn Thị Liên, Đào Thị Ngọc Minh (2017). Hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong các môn học, Nxb Giáo dục Việt Nam.
- [9] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014). Tổ chức hoạt động giáo dục trải nghiệm cho học sinh phổ thông và mô hình trường phổ thông gắn với sản xuất, kinh doanh tại địa phương, Kỷ yếu Hội thảo, Tuyên Quang.

ABSTRACT

Solutions to improve efficiency of organizing experiential and career - oriented activities for secondary school students meeting the requirements of the 2018 general education program

In the 2018 general education program, experiential and career - oriented activities at secondary schools are compulsory. Those activities contribute to the formation and development of key qualities, general and specific competencies for students; the content is built on the relationship of individual students with themselves, with society, nature and profession. Stemming from the importance of organizing experiential and career - oriented activities for students, the article focusses on research objectives, content, forms and methods of testing and evaluating for experiential and career - oriented activities. On that basis, solutions are proposed to organize those activities effectively for secondary school students in order to meet the requirements of the 2018 general education program.

Keywords: *Experience, career orientation, experiential and career - oriented activities, secondary school, 2018 general education program.*

QUẢN LÝ CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC ĐỊA PHƯƠNG Ở CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC HUYỆN KIM BẮNG, TỈNH HÀ NAM THEO NĂNG LỰC

Vũ Văn Toàn¹

Tóm tắt. Bài báo này tập trung vào việc nghiên cứu và đề xuất giải pháp quản lý chương trình giáo dục địa phương ở các trường tiểu học trong huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam dựa trên năng lực. Bài báo chỉ ra rằng việc quản lý chương trình giáo dục địa phương hiệu quả là yếu tố quan trọng để đảm bảo chất lượng giáo dục tại các trường tiểu học. Bài báo sử dụng phương pháp nghiên cứu định lượng và định tính để phân tích dữ liệu thu thập từ các trường tiểu học trong huyện Kim Bảng. Kết quả cho thấy rằng các trường tiểu học cần cải thiện quá trình quản lý chương trình giáo dục địa phương của mình để đáp ứng các yêu cầu giáo dục và phát triển năng lực của học sinh.

Từ khóa: Chương trình giáo dục địa phương; Quản lý; Hiệu trưởng; Trường Tiểu học; Năng lực.

1. Đặt vấn đề

Chương trình giáo dục địa phương giúp học sinh hiểu biết, phân tích, đánh giá, nhận định được đặc điểm lịch sử, kinh tế - xã hội, văn hóa, môi trường, định hướng nghề nghiệp; mục đích nhằm giúp học sinh hiểu, vận dụng kiến thức vào thực tế, phát triển năng lực và phẩm chất, nâng cao ý thức, bồi dưỡng tình yêu quê hương, có trách nhiệm với cộng đồng, biết trân trọng, giữ gìn và phát huy văn hóa truyền thống quê hương. Vì thế, chương trình giáo dục địa phương có vai trò quan trọng góp phần phát triển toàn diện năng lực của học sinh đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản giáo dục đào tạo. Tuy nhiên với yêu cầu chương trình giáo dục địa phương thì tùy từng địa phương với điều kiện cụ thể xác định những yêu cầu năng lực thực hiện để xây dựng và thực hiện chương trình giáo dục địa phương hiệu quả.

Đối với tỉnh Hà Nam đã đẩy mạnh các điều kiện thực hiện chương trình, giáo dục phổ thông 2018, trong đó ngành Giáo dục đã thực hiện chỉ đạo biên soạn chương trình chi tiết giáo dục địa phương phục vụ việc dạy và học, tổ chức các hoạt động giáo dục đáp ứng yêu cầu thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới. Việc triển khai thực hiện nội dung Chương trình Giáo dục địa phương theo chương trình hiện hành của tỉnh Hà Nam, trong những năm qua, trên cơ sở các văn bản chỉ đạo của các cấp quản lý, Sở Giáo dục và Đào tạo đã ban hành các văn bản chỉ đạo, hướng dẫn các nhà trường tự biên soạn tài liệu, dạy lồng ghép tích hợp vào một số môn học hoặc hoạt động ngoại khóa, đẩy mạnh đổi mới phương pháp dạy học theo hướng tổ chức cho học sinh hoạt động tích cực, chủ động linh hoạt kiến thức và phát triển năng lực, bước đầu đã thu được một số kết quả tích cực. Tuy nhiên, vì là nội dung khá mới do đó vẫn còn nhiều hạn chế và nhiều cơ sở chưa thực hiện tốt. Để triển khai nội dung giáo dục địa phương một cách đồng bộ, khoa học, hệ thống theo định hướng chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) 2018 trong các trường tiểu học huyện Kim Bảng, cần có các giải pháp khoa học, hiệu quả để nâng cao chất lượng giáo dục tiểu học toàn huyện, góp phần hình thành phẩm chất năng lực cho học sinh và bảo tồn, phát huy những giá trị văn hóa truyền thống của quê hương

Ngày nhận bài: 06/03/2023. Ngày nhận đăng: 25/04/2023.

¹ Phòng Giáo dục và Đào tạo, huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam

Tác giả liên hệ: Vũ Văn Toàn. Địa chỉ e-mail: toanpgdkb@gmail.com

2. Chương trình giáo dục địa phương ở cấp tiểu học theo yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018

Chương trình giáo dục phổ thông ban hành theo Thông tư số 32/2018/TT- BGDDT ngày 26/12/2018 (CTGDPT 2018) nêu rõ: “Nội dung giáo dục của địa phương là những vấn đề cơ bản hoặc thời sự về văn hoá, lịch sử, địa lí, kinh tế, xã hội, môi trường, hướng nghiệp,... của địa phương bổ sung cho nội dung giáo dục bắt buộc chung thống nhất trong cả nước, nhằm trang bị cho học sinh những hiểu biết về nơi sinh sống, bồi dưỡng cho học sinh tình yêu quê hương, ý thức tìm hiểu và vận dụng những điều đã học để góp phần giải quyết những vấn đề của quê hương” [8].

Về nội dung chương trình giáo dục địa phương cấp tiểu học, bao gồm các vấn đề như sau:

Nội dung giáo dục địa phương cấp tiểu học theo CTGDPT 2018 gồm một số vấn đề cơ bản hoặc thời sự về:

Lịch sử hình thành và phát triển, truyền thống quê hương; lễ hội, nghệ thuật truyền thống, di tích lịch sử, danh nhân văn hóa; phong tục, tập quán địa phương.

Địa lí, dân cư; cảnh quan thiên nhiên, môi trường tự nhiên; ngành nghề, làng nghề truyền thống của địa phương.

Một số nội dung về kinh tế, xã hội, chính sách an sinh xã hội; giáo dục tư tưởng, đạo đức, lối sống, kỹ năng sống; xây dựng nếp sống văn minh, tôn trọng kỉ cương, pháp luật; bảo vệ môi trường tự nhiên tại địa phương.

Một số yêu cầu về nội dung chương trình giáo dục địa phương cấp tiểu học:

Cụ thể hóa mục tiêu của CTGDPT 2018 đảm bảo yêu cầu cần đạt đối với nội dung giáo dục của địa phương được tích hợp trong Hoạt động trải nghiệm (hiểu biết về môi trường sống, rèn luyện phẩm chất, năng lực học sinh tiểu học...) và trong dạy học các môn học (Tiếng Việt, Đạo đức, Tự nhiên và Xã hội, Toán, Lịch sử và Địa lí.) cấp tiểu học.

Giúp giáo viên tiểu học có tư liệu chính xác, phù hợp; vận dụng được các phương pháp, hình thức tổ chức dạy học theo định hướng tích hợp để phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo, phát triển năng lực, phẩm chất học sinh; giúp học sinh thêm cơ hội trải nghiệm và có thể vận dụng kiến thức đã học vào giải quyết một số vấn đề thực tiễn tại địa phương.

Tài liệu về nội dung giáo dục địa phương cấp tiểu học, tùy điều kiện từng địa phương, được sưu tầm, biên soạn đảm bảo phù hợp với lứa tuổi học sinh tiểu học; đảm bảo chính xác và yêu cầu của xuất bản phẩm tham khảo; được sử dụng và quản lí theo quy định tại Thông tư số 21/2014/TT-BGDĐT ngày 07/7/2014 của Bộ trưởng Bộ GDĐT quy định về quản lí và sử dụng xuất bản phẩm tham khảo trong các cơ sở giáo dục mầm non, giáo dục phổ thông và giáo dục thường xuyên.

3. Thực trạng quản lí chương trình giáo dục địa phương ở các trường tiểu học huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam theo năng lực thực hiện

Thực trạng quản lí chương trình giáo dục địa phương ở các trường TH huyện Kim Bảng được tiến hành khảo sát 289 người, tại 5 trường TH huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam trong đó: 74 Cán bộ quản lí (CB Phòng GD và ĐT, Hiệu trưởng TH; Phó HT trường TH; Tổ trưởng CM; 215 giáo viên Tiểu học)

3.1. Thực trạng xây dựng kế hoạch thực hiện chương trình giáo dục địa phương ở các trường tiểu học huyện Kim Bảng theo năng lực

Qua bảng số liệu 1 cho thấy việc xây dựng kế hoạch chương trình giáo dục địa phương ở trường tiểu học huyện Kim Bảng, đội ngũ cán bộ quản lí và giáo viên đều thống nhất rằng các nội dung trên đều được CBQL quan tâm ở mức độ trung bình với số điểm có giá trị là 2.42. Có 1/8 nội dung được đánh giá thực hiện ở mức khá, 7/8 nội dung được đánh giá ở mức thực hiện trung bình.

Đội ngũ CBQL và GV đều cho rằng nhà trường cần quan tâm tới công tác “Xây dựng kế hoạch thao giảng, tổ chức tiết mẫu thực hiện chương trình giáo dục địa phương” điểm trung bình 2,36; “Xây dựng kế hoạch tạo điều kiện, sử dụng kinh phí, trang thiết bị CSVC” điểm trung bình 2,37 và “Xây dựng kế hoạch phối hợp lực lượng ngoài trường” điểm trung bình 2,33 là các nội dung được đánh giá thấp nhất. Công tác

thực thi chương trình giáo dục địa phương ở một số kế hoạch vẫn còn chưa đồng bộ. Điều này cho thấy chương trình giáo dục địa phương ở trường tiểu học được đội ngũ quản lý quan tâm chỉ đạo nhưng chưa sâu sát chủ yếu ở giai đoạn chuẩn bị cho chương trình giáo dục địa phương còn giai đoạn thực hiện còn chưa hiệu quả do việc áp dụng chương trình giáo dục địa phương vẫn còn khá mới với trẻ em Việt Nam cũng như người dạy. Ngoài ra, việc xây dựng kế hoạch phối hợp các LLGD trong và ngoài trường cùng tham gia thực hiện chương trình giáo dục địa phương còn mỏng, do còn gặp khó khăn trong kinh phí thực hiện và điều kiện hoạt động của từng trường.

Bảng 1. Thực trạng xây dựng kế hoạch chương trình giáo dục địa phương ở các trường tiểu học huyện Kim Bảng theo năng lực

Nội dung	Mức độ đánh giá (%)				Điểm TB	Thứ bậc
	Tốt	Khá	TB	Kém		
Xây dựng kế hoạch thành lập ban chỉ đạo chương trình giáo dục địa phương có đầy đủ thành phần	22.5	25.3	28.4	23.9	2.46	2
Xây dựng kế hoạch tập huấn chương trình giáo dục địa phương cho GV	24.9	22.8	22.1	30.1	2.43	4
Xây dựng kế hoạch thực hiện nội dung giáo dục địa phương theo tuần, tháng, năm	26.6	29.8	18.7	24.9	2.58	1
Xây dựng kế hoạch thăm lớp dự giờ	26.0	22.5	22.1	29.4	2.45	3
Xây dựng kế hoạch thao giảng, tổ chức tiết mẫu thực hiện chương trình giáo dục địa phương	22.5	23.5	21.8	32.2	2.36	7
Xây dựng kế hoạch tạo điều kiện, sử dụng kinh phí, trang thiết bị CSVC	22.5	24.2	20.8	32.5	2.37	6
Xây dựng kế hoạch phối hợp lực lượng ngoài trường	20.8	24.2	22.5	32.5	2.33	8
Xây dựng kế hoạch thi đua, khen thưởng	22.5	23.5	27.0	27.0	2.42	5
Điểm TB					2.42	

Giáo viên chủ nhiệm là lực lượng triển khai trực tiếp và đóng vai trò quan trọng trong xây dựng kế hoạch chương trình giáo dục địa phương của lớp mình; do vậy, việc tổ chức tập huấn cho giáo viên chủ nhiệm xây dựng kế hoạch chương trình giáo dục địa phương của lớp mình là rất cần thiết để họ có thể xây dựng kế hoạch thực hiện các nội dung chuyên đề, nội dung tích hợp và xây dựng kế hoạch thao giảng, tổ chức tiết mẫu chương trình giáo dục địa phương. Một khi giáo viên chủ nhiệm nhận thức được tầm quan trọng của việc xây dựng kế hoạch chương trình giáo dục địa phương họ sẽ là người trực tiếp tham mưu cho nhà trường công tác xây dựng kế hoạch phối hợp và phân công các chức năng nhiệm vụ cụ thể cho các LLGD trong và ngoài trường tham gia thực hiện chương trình giáo dục địa phương. Sau khi kế hoạch trên đã được xây dựng, việc triển khai chương trình giáo dục địa phương sẽ được thực hiện trên tinh thần thống nhất các nội dung chuyên đề, nội dung tích hợp chương trình giáo dục địa phương theo tuần, tháng, năm và tổ chức thực hiện thao giảng, tiết mẫu chương trình giáo dục địa phương để cùng rút kinh nghiệm. Nhà trường sẽ xây dựng và thực hiện kế hoạch thăm lớp, dự giờ chương trình giáo dục địa phương và Hiệu trưởng trên cơ sở đó tiến hành kế hoạch kiểm tra đánh giá thực hiện chương trình giáo dục địa phương. Tuy nhiên do một số nguyên nhân khách quan nên quản lý chương trình giáo dục địa phương một số kế hoạch vẫn chưa thực sự tốt. Bởi vậy, Hiệu trưởng các trường cần lưu ý tối công tác kế hoạch chương trình giáo dục địa phương trường mình hơn.

3.2. Thực trạng tổ chức thực hiện chương trình giáo dục địa phương ở các trường tiểu học huyện Kim Bảng theo năng lực

Qua bảng số liệu cho thấy, việc tổ chức thực hiện chương trình giáo dục địa phương theo kế hoạch của CBQL được đánh giá ở mức độ khá với giá trị điểm trung bình là 2,70 điểm.

“Tổ chức triển khai kế hoạch, đến toàn bộ CB, chương trình giáo dục địa phương đến toàn bộ CB, GV,

Bảng 2. Thực trạng tổ chức thực hiện chương trình giáo dục địa phương ở các trường tiểu học huyện Kim Bảng theo năng lực

Nội dung	Mức độ đánh giá				Điểm TB	Thứ bậc
	Tốt	Khá	TB	Kém		
Tổ chức triển khai kế hoạch, đến toàn bộ CB, chương trình giáo dục địa phương đến toàn bộ CB, GV, HS.	38.1%	26.6	19.7	15.6	2.87	1
Tổ chức thực hiện các chương trình giáo dục địa phương, theo chủ đề 2 tiết/ tháng, HĐ chào mừng kỷ niệm các ngày lễ.	30.1	26.3	22.8	20.8	2.66	3
Tổ chức bồi dưỡng kỹ năng tổ chức chương trình giáo dục địa phương cho CBQL và GV	29.8	32.9	19.4	18.0	2.74	2
Tổ chức kiểm tra giáo án của GV dự giờ tiết sinh hoạt, hoạt động theo chủ điểm của các lớp	32.9	22.5	22.1	22.5	2.65	4
Tổ chức cho GV, HS tham gia các hoạt động lễ hội dân gian, kỷ niệm các ngày lễ truyền thống	31.1	23.5	23.2	22.1	2.64	5
Tổ chức cho HS đi thăm tham gia hoạt động trải nghiệm sáng tạo, học tập kinh nghiệm	27.7	28.4	20.8	22.5	2.62	6
Điểm TB					2.70	

HS.” được đánh giá cao nhất, có giá trị trung bình 2.87; và “Tổ chức bồi dưỡng kỹ năng tổ chức chương trình giáo dục địa phương cho CBQL và GV” cũng được đánh giá cao, có giá trị trung bình 2,84. Điều này cho thấy, các trường đã được tập huấn triển khai chương trình GDTP 2018 nói chung và chương trình GD địa phương nói riêng khá thường xuyên, nắm được các yêu cầu triển khai thực hiện chương trình. Nội dung “Tổ chức thực hiện các chương trình giáo dục địa phương, theo chủ đề 2 tiết/ tháng, HĐ chào mừng kỷ niệm các ngày lễ” điểm trung bình 2.66, xếp bậc 3/6. Điều này cho thấy việc tổ chức thực hiện ở các hoạt động kiểm tra, giám sát tốt hơn so với thực thi chương trình giáo dục địa phương cho học sinh. Trong đó việc “Tổ chức cho GV, HS tham gia các hoạt động lễ hội dân gian, kỷ niệm các ngày lễ truyền thống” và “Tổ chức cho HS đi thăm tham gia hoạt động trải nghiệm sáng tạo, học tập kinh nghiệm” là các nội dung được đánh giá thấp nhất, điểm trung bình 2.64 và 2.62.

Về vai trò, năng lực cá nhân của giáo viên chủ nhiệm trong tổ chức quản lý các chương trình giáo dục địa phương, giáo viên chủ nhiệm lớp là người thiết kế, cố vấn, tập huấn, hướng dẫn chương trình, nội dung, hình thức sinh hoạt ngoài giờ chi tiết, sau đó giao cho cán bộ lớp, tổ trưởng tổ chức thực hiện, chiếm phần đông ý kiến cho là rất quan trọng.

3.3. Thực trạng chỉ đạo thực hiện chương trình giáo dục địa phương ở các trường tiểu học huyện Kim Bảng theo năng lực

Một số công tác chỉ đạo hiệu quả như sau: Xếp thứ nhất là Xây dựng chương trình, nội dung hoạt động giáo dục địa phương cho học sinh với điểm đánh giá trung bình là 2,73 điểm 1/7 ở mức khá. Đứng thứ 2 là phân công cụ thể trách nhiệm, quyền hạn của từng thành viên trong nhà trường thực hiện nội dung đạt điểm trung bình mức độ hiệu quả là 2.54 điểm 2/7. Trong chỉ đạo thực hiện các biện pháp của Ban Giám hiệu các trường tiểu học đều được đánh giá là thường xuyên và đạt hiệu quả ở mức khá tốt. Theo đánh giá của cán bộ giáo viên, các nhà trường đã chỉ đạo đổi mới cách thức tổ chức hoạt động giáo dục địa phương, thu hút HS các trường tiểu học tích cực tham gia.

Tuy nhiên, việc triển khai các biện pháp cũng như hiệu quả sử dụng các biện pháp mà các trường tiểu học sử dụng để quản lý giáo dục hoạt động giáo dục địa phương cho học sinh còn những hạn chế và thiếu sót nhất định, theo kết quả khảo sát, nhằm giúp hoạt động giáo dục địa phương cho học sinh tiểu học đạt hiệu quả cao cần phải “Phối hợp với CMHS, các tổ chức đoàn thể của địa phương tham gia vào quá trình triển khai” nhưng kết quả đạt được lại rất hạn chế, về hiệu quả sử dụng không cao chỉ đạt điểm trung bình

Bảng 3. Đánh giá của cán bộ quản lý, giáo viên về chỉ đạo thực hiện chương trình giáo dục địa phương ở các trường tiểu học huyện Kim Bảng theo năng lực

Nội dung	Mức độ đánh giá				Điểm TB	Thứ bậc
	Tốt	Khá	TB	Kém		
Xây dựng chương trình, nội dung hoạt động giáo dục địa phương cho học sinh	36.0	24.6	15.9	23.5	2.73	1
Phối hợp với CMHS, các tổ chức đoàn thể của địa phương tham gia vào quá trình triển khai	15.9	22.8	29.1	32.2	2.22	7
Đầu tư mua sắm trang thiết bị, CSVC phục vụ cho các hoạt động GD địa phương	19.7	29.8	18.7%	31.8	2.37	5
Chỉ đạo đổi mới cách thức tổ chức hoạt động giáo dục địa phương, thu hút HS tích cực tham gia	22.5	24.2	25.6	27.7	2.42	4
Bồi dưỡng nâng cao năng lực tổ chức quản lý hoạt động giáo dục địa phương cho giáo viên và các lực lượng giáo dục tham gia	22.5	24.2	20.8	32.5	2.37	6
Phân công cụ thể trách nhiệm, quyền hạn của từng thành viên trong nhà trường	27.7	23.5	23.5	25.3	2.54	2
Động viên, khích lệ các lực lượng tham gia hoạt động giáo dục địa phương cho HS	19.0	28.7	27.7%	24.6	2.42	3
Điểm TB					2.44	

2,22 và xếp ở vị trí cuối cùng. Bên cạnh đó, nhà trường cũng cần đầu tư một cách hiệu quả trong công tác “đầu tư mua sắm trang thiết bị, CSVC phục vụ cho các hoạt động giáo dục địa phương” và “Bồi dưỡng nâng cao năng lực tổ chức quản lý hoạt động giáo dục địa phương” với điểm trung bình hiệu quả sử dụng cũng chỉ đạt ở mức trung bình và còn rất nhiều ý kiến cho rằng việc thực hiện các biện pháp này còn đạt hiệu quả không tốt.

3.4. Thực trạng kiểm tra, đánh giá chương trình giáo dục địa phương ở các trường tiểu học huyện Kim Bảng theo năng lực

Bảng 4. Thực trạng việc thực hiện kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục địa phương cho học sinh tiểu học Kim Bảng theo năng lực

Nội dung		Mức độ đánh giá				Điểm TB	Thứ bậc
		Tốt	Khá	TB	Kém		
Kiểm tra tiến độ thực hiện kế hoạch	%	26.0	30.8	20.8	22.5	2.60	2
Kiểm tra việc phối hợp các lực lượng tham gia các hoạt động giáo dục địa phương	%	26.3	22.8	29.1	21.8	2.54	4
Kiểm tra, đánh giá kết quả thực hiện các hoạt động giáo dục địa phương	%	23.2	30.1	20.4	26.3	2.50	5
Kiểm tra việc sử dụng các nguồn lực trong hoạt động giáo dục địa phương	%	29.4	26.0	23.9	20.8	2.64	1
Tổ chức báo cáo kết quả kiểm tra, rút kinh nghiệm, điều chỉnh sau mỗi giai đoạn	%	27.7	23.9	27.7	20.8	2.58	3
Điểm TB						2.57	

Qua số liệu nghiên cứu từ kết quả điều tra ở Bảng 4, cho thấy công tác kiểm tra của nhà quản lý còn nhiều bất cập. Tổng điểm trung bình đạt 2,57 điểm, đánh giá ở mức khá.

Kiểm tra việc sử dụng các nguồn lực trong hoạt động giáo dục địa phương được cho là tốt nhất xếp thứ 1 thì tổng điểm trung bình cũng chỉ đạt mức khá với 2,64 điểm. Nhìn vào điểm trung bình cho thấy kiểm tra tiến độ là chưa tốt, hầu như các nhà trường tiểu học chưa thực hiện tốt công việc này. Kiểm tra, đánh giá kết quả thực hiện các hoạt động giáo dục địa phương cũng chưa hiệu quả với số điểm 2,50 ở mức trung bình.

Kiểm tra việc phối hợp các lực lượng tham gia các hoạt động giáo dục địa phương điểm trung bình 2.54, xếp bậc 3/5. Điều này khẳng định hoạt động kiểm tra đánh giá công tác quản lý ở các trường tiểu học còn nhiều hạn chế, không thường xuyên, nhiều bất cập. Việc kiểm tra của BGH các trường về các nội dung giáo dục địa phương còn hạn chế. Việc kiểm tra hầu hết của các nhà trường mới chỉ là ở phương diện tổng quan chứ các trường chưa thực sự quan tâm đến việc kiểm tra chi tiết đến các hoạt động giáo dục địa phương cho từng lớp học và các khối học trong trường tiểu học. Giáo viên vẫn còn coi nhẹ kiểm tra, đánh giá nên đã bỏ qua một yếu tố then chốt của khoa học quản lý giáo dục.

4. Đánh giá chung thực trạng quản lý chương trình giáo dục địa phương ở các trường tiểu học huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam theo năng lực

4.1. Những kết quả đạt được

Có thể thấy được tính nổi trội của chương trình giáo dục địa phương so với các hoạt động GD khác trong việc gắn kết nhà trường với cuộc sống xã hội, tạo lập năng lực thích ứng, hình thành kỹ năng sống cho nhiều HS, đáp ứng yêu cầu của xã hội hội nhập.

Có sự giúp đỡ của PHHS, các cấp chính quyền địa phương tạo điều kiện hỗ trợ về vật chất lẫn tinh thần, giúp cho nhà trường tổ chức ngày càng tốt hơn chương trình giáo dục địa phương.

Nội dung, hình thức, chủ đề hoạt động tương đối đa dạng, đề cập nhiều vấn đề đời sống xã hội của đất nước và quốc tế, mở rộng giao lưu với trường bạn, tổ chức CLB thường xuyên... Qua đó nâng cao hiểu biết, kinh nghiệm và các kỹ năng sống của HS, chính vì vậy mà thu hút một bộ phận HS tự nguyện tham gia các chương trình giáo dục địa phương và hưởng ứng tích cực.

Khi tổ chức chương trình giáo dục địa phương sẽ làm cho mối quan hệ thầy trò thêm gắn bó, GV và HS có điều kiện mở rộng mối quan hệ hiểu biết nhau hơn, số đông HS có cơ hội gần gũi, tìm hiểu giúp đỡ nhau trong học tập, trao đổi khoa học, mở rộng quan hệ giao lưu, hình thành các chuẩn mực giá trị đạo đức, kỹ năng giao tiếp, năng lực ứng xử.

Tổ chức Đoàn, Đội luôn giữ vai trò tiên phong trong việc tổ chức các chương trình giáo dục địa phương nên đã huy động hầu hết lực lượng GV trẻ nhiệt tình tham gia hoạt động GD tập thể, sinh hoạt ngoài trời.

Tuy nhiên, trong khi quản lý chương trình giáo dục địa phương nhà trường gặp không ít khó khăn, vướng mắc, đòi hỏi phải có thời gian và có sự quyết tâm phát huy nội lực từng nhà trường trên từng địa bàn, phải thống nhất hành động cao trong toàn thể CBQL, GV, HS và cộng đồng xã hội.

4.2. Những mặt còn tồn tại

Hầu hết các CBQL, GV và HS thể hiện ý kiến đồng ý cao với các khó khăn gặp phải sau: Chưa có nhận thức đúng đắn, đồng bộ về mục tiêu, vai trò, vị trí của hoạt động GD này; Nội dung, hình thức nhiều nhưng tổ chức tẻ nhạt, đơn điệu, kém đa dạng hấp dẫn; Năng lực tổ chức hoạt động tập thể của đội ngũ bất cập so với yêu cầu, sự phối hợp kém hiệu quả; Học sinh còn thụ động, nhút nhát, phụ huynh chưa đồng tình, còn xem nhẹ hoạt động GD này; Hoạt động chiếu lệ, mang tính phong trào, bề nổi, gò bó, Hội chưa đi vào chiều sâu; Điều kiện KTXH và môi trường địa phương xung quanh một số nhà trường chậm phát triển, an ninh trật tự có lúc diễn biến phức tạp.

Dù vẫn thực hiện theo qui định của cấp trên, song một bộ phận CBQL và GV thiếu hứng thú, không tự giác, vì có thể hoạt động này là cả một quá trình, không phục vụ cho yêu cầu thi cử, tuyển sinh trước mắt, lại tốn kém; hoặc có thể vì chế độ cho giáo viên chủ nhiệm trong việc tổ chức chương trình giáo dục địa phương như hiện nay là chưa thỏa đáng, hợp lý. GV phải chịu nhiều thiệt thòi, bởi lẽ công việc mất quá nhiều thời gian công sức, trong khi chế độ thanh toán vẫn chưa được cải tiến, sửa đổi phù hợp.

Kinh phí tổ chức chương trình giáo dục địa phương cũng là một khó khăn đáng kể của các trường Tiểu học, nhà trường phải chật vật xoay sở vấn đề kinh phí, trong khi việc tổ chức hoạt động lại rất tốn kém, cần nhiều kinh phí để trang trải. Bên cạnh đó cơ sở vật chất, trang thiết bị để thực hiện chương trình của các nhà

trường chưa tốt hoặc không có.

Chưa có sự phối hợp chặt chẽ giữa NT-GD-XH trong chương trình giáo dục địa phương PH HS vẫn cho rằng hoạt động giáo dục địa phương thông qua trải nghiệm sáng tạo là hoạt động của riêng nhà trường và nhiệm vụ chủ yếu của giáo viên chủ nhiệm. Vì chưa quan tâm đúng mức nên hiệu quả chương trình giáo dục địa phương còn chưa cao, khó có sự đồng thuận của tất cả LLXH tham gia chương trình giáo dục địa phương cho học sinh tiểu học.

Đặc điểm tâm sinh lý của lứa tuổi này đang ở giai đoạn hình thành nhân cách nên các em thích tham gia hoạt động ngoại khóa nhằm mục đích chơi hơn là học hỏi, giao lưu, chia sẻ kinh nghiệm.

Các quy định, chính sách, cơ chế chỉ đạo, phối hợp các lực lượng GD chưa được Bộ GD&ĐT sớm sửa đổi, qui định rõ ràng.

Các công văn chỉ đạo hướng dẫn của ngành, báo, tạp chí, tài liệu tham khảo liên quan đến chương trình giáo dục địa phương đa số các nhà trường còn thiếu thốn.

5. Đề xuất biện pháp quản lý chương trình giáo dục địa phương ở các trường tiểu học huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam theo năng lực

5.1. Tổ chức bồi dưỡng nâng cao nhận thức cho các Hiệu trưởng, giáo viên và các lực lượng giáo dục khác tham gia phát triển chương trình giáo dục địa phương ở các trường tiểu học huyện Kim Bảng

Mục tiêu của biện pháp: Nâng cao nhận thức cho các Hiệu trưởng, giáo viên và các lực lượng giáo dục khác về việc tham gia phát triển chương trình giáo dục địa phương ở các trường tiểu học huyện Kim Bảng, tạo ra một môi trường giáo dục chất lượng và phù hợp với địa phương.

Nội dung của biện pháp:

Xác định nhu cầu bồi dưỡng: Tổ chức cuộc khảo sát để xác định nhu cầu bồi dưỡng cho từng đối tượng giáo viên, Hiệu trưởng và các lực lượng giáo dục khác.

Thiết kế chương trình bồi dưỡng: Dựa trên nhu cầu bồi dưỡng, phát triển chương trình bồi dưỡng có nội dung cụ thể, phù hợp với địa phương và các chủ đề như: phát triển chương trình giáo dục địa phương, các phương pháp giảng dạy, quản lý lớp học và phát triển kỹ năng cho học sinh.

Tổ chức khóa đào tạo: Tổ chức các khóa đào tạo cho giáo viên, Hiệu trưởng và các lực lượng giáo dục khác. Các khóa đào tạo này có thể được tổ chức tại trường hoặc ngoài trường, với sự hỗ trợ từ các chuyên gia giáo dục, các giảng viên có kinh nghiệm và các đơn vị có liên quan.

Đánh giá hiệu quả: Sau mỗi khóa đào tạo, đánh giá hiệu quả của chương trình bồi dưỡng để cải thiện và điều chỉnh trong tương lai.

Cách thực hiện:

Xác định nhu cầu bồi dưỡng: Tổ chức cuộc khảo sát cho giáo viên, Hiệu trưởng và các lực lượng giáo dục khác để xác định nhu cầu bồi dưỡng.

Thiết kế chương trình bồi dưỡng: Phát triển chương trình bồi dưỡng dựa trên nhu cầu bồi dưỡng đã xác định.

Tổ chức khóa đào tạo: Tổ chức các khóa đào tạo cho giáo viên, Hiệu trưởng và các lực lượng giáo dục khác.

Đánh giá hiệu quả: Đánh giá hiệu quả của chương trình bồi dưỡng sau mỗi khóa đào tạo để cải tiến cho các chương trình bồi dưỡng sau này.

5.2. Chỉ đạo phân quyền tự chủ cho các tổ chuyên môn trong các trường tiểu học triển khai thực hiện chương trình giáo dục địa phương

Mục tiêu của biện pháp: Tạo điều kiện cho các tổ chuyên môn trong các trường tiểu học được phân quyền tự chủ trong việc triển khai thực hiện chương trình giáo dục địa phương, tăng cường tính hiệu quả và sáng tạo trong quá trình giảng dạy và học tập.

Nội dung của biện pháp:

Phân quyền tự chủ cho các tổ chuyên môn: Chỉ đạo các trường tiểu học phân quyền tự chủ cho các tổ chuyên môn trong việc lựa chọn, thiết kế và triển khai chương trình giáo dục địa phương.

Hướng dẫn, hỗ trợ các tổ chuyên môn: Các trường tiểu học cần hướng dẫn và hỗ trợ các tổ chuyên môn trong việc thiết kế và triển khai chương trình giáo dục địa phương để đảm bảo tính đầy đủ, phù hợp và chất lượng.

Đánh giá và nâng cao hiệu quả: Thực hiện việc đánh giá và nâng cao hiệu quả của các tổ chuyên môn trong quá trình triển khai chương trình giáo dục địa phương, đồng thời cung cấp đầy đủ thông tin và phản hồi để giúp các tổ chuyên môn cải thiện và nâng cao chất lượng giáo dục.

Cách thực hiện:

Phân quyền tự chủ cho các tổ chuyên môn: Các trường tiểu học cần chỉ đạo phân quyền tự chủ cho các tổ chuyên môn trong việc lựa chọn, thiết kế và triển khai chương trình giáo dục địa phương.

Hướng dẫn, hỗ trợ các tổ chuyên môn: Các trường tiểu học cần hướng dẫn và hỗ trợ các tổ chuyên môn trong việc thiết kế và triển khai chương trình giáo dục địa phương bằng cách cung cấp tài liệu, hỗ trợ tư vấn và đào tạo cho các thành viên của tổ chuyên môn.

Đánh giá và nâng cao hiệu quả: Thực hiện đánh giá và nâng cao hiệu quả của các tổ chuyên môn trong quá trình triển khai chương trình giáo dục địa phương bằng cách sử dụng các biện pháp đánh giá chất lượng giáo dục, cung cấp phản hồi để giúp hoàn thiện hơn.

5.3. Tổ chức huy động các lực lượng xã hội cùng tham gia xây dựng và tổ chức thực hiện chương trình giáo dục địa phương ở các trường tiểu học huyện Kim Bảng

Mục tiêu của biện pháp: Tăng cường sự tham gia của các lực lượng xã hội trong việc xây dựng và thực hiện chương trình giáo dục địa phương ở các trường tiểu học huyện Kim Bảng, từ đó tạo ra sự đồng thuận và hỗ trợ giữa các bên để đạt được mục tiêu chung về chất lượng giáo dục.

Nội dung của biện pháp:

Xây dựng mối quan hệ giữa trường và cộng đồng: Thực hiện việc xây dựng mối quan hệ giữa các trường tiểu học với các tổ chức, cơ quan xã hội, địa phương và gia đình để tạo sự đồng thuận và hỗ trợ cho việc xây dựng và thực hiện chương trình giáo dục địa phương.

Huy động các lực lượng xã hội: Tổ chức các hoạt động huy động các lực lượng xã hội tham gia vào việc xây dựng và thực hiện chương trình giáo dục địa phương, như các nhà tài trợ, đại diện của các tổ chức xã hội, các chuyên gia giáo dục, các nhà nghiên cứu giáo dục.

Đào tạo và nâng cao năng lực cho các lực lượng tham gia: Tổ chức các chương trình đào tạo và nâng cao năng lực cho các lực lượng xã hội tham gia vào việc xây dựng và thực hiện chương trình giáo dục địa phương, từ đó nâng cao chất lượng giáo dục.

Cách thực hiện:

Xây dựng mối quan hệ giữa trường và cộng đồng: Tổ chức các hoạt động tuyên truyền, giao lưu, họp mặt, đóng góp ý kiến giữa trường và cộng đồng xung quanh để tạo sự đồng thuận và sự ủng hộ cho chương trình giáo dục địa phương.

Huy động các lực lượng xã hội tham gia xây dựng chương trình giáo dục địa phương: Tập hợp các đơn vị, tổ chức, cá nhân có liên quan để cùng tham gia xây dựng và tổ chức thực hiện chương trình giáo dục địa phương, đồng thời quản lý và đánh giá kết quả sau khi triển khai.

Thúc đẩy tinh thần trách nhiệm và tương tác của giữa các lực lượng xã hội.

5.4. Tham mưu với chính quyền địa phương tăng cường đầu tư về cơ sở vật chất và các điều kiện đảm bảo để thực hiện tốt chương trình giáo dục địa phương ở các trường tiểu học

Mục tiêu của biện pháp: Tăng cường đầu tư về cơ sở vật chất và các điều kiện đảm bảo để thực hiện tốt chương trình giáo dục địa phương ở các trường tiểu học.

Nội dung của biện pháp:

Đề xuất với chính quyền địa phương về tình trạng hiện tại của các trường tiểu học trong khu vực, bao gồm các khó khăn, hạn chế về cơ sở vật chất và điều kiện đảm bảo giáo dục.

Đề xuất giải pháp tăng cường đầu tư cho các trường tiểu học, bao gồm việc xây dựng và cải tạo các phòng học, trang thiết bị giáo dục, đảm bảo điều kiện vệ sinh và an toàn cho học sinh.

Hỗ trợ chính quyền địa phương trong việc tìm kiếm nguồn tài chính, kết nối với các tổ chức, doanh nghiệp địa phương hoặc quốc tế để hỗ trợ đầu tư cho các trường tiểu học.

Cách thực hiện:

Phối hợp với các cơ quan chức năng địa phương để thực hiện đánh giá tình trạng hiện tại của các trường tiểu học, đề xuất giải pháp phù hợp với hoàn cảnh cụ thể của từng trường.

Tìm kiếm và kết nối với các nguồn tài chính địa phương và quốc tế để hỗ trợ đầu tư cho các trường tiểu học; Thực hiện tham mưu với chính quyền địa phương về việc cải tạo và xây dựng các phòng học, trang thiết bị giáo dục, đảm bảo điều kiện vệ sinh và an toàn cho học sinh; Theo dõi và đánh giá kết quả của biện pháp để đưa ra các điều chỉnh và cải tiến cho quá trình triển khai trong tương lai.

Với việc tăng cường đầu tư về cơ sở vật chất và các điều kiện đảm bảo để thực hiện tốt chương trình giáo dục địa phương ở các trường tiểu học, biện pháp này có thể giúp nâng cao chất lượng giáo dục, tạo điều kiện thuận lợi cho học sinh trong quá trình học tập và phát triển.

6. Kết luận

Kết luận nghiên cứu cho thấy, quản lý chương trình giáo dục địa phương đóng vai trò quan trọng trong đảm bảo chất lượng giáo dục và sự phát triển của học sinh tại các trường tiểu học ở huyện Kim Bảng, tỉnh Hà Nam. Để đạt được hiệu quả trong quản lý chương trình giáo dục địa phương, cần tăng cường đào tạo kỹ năng quản lý và cập nhật kiến thức mới nhất cho giáo viên, xây dựng hệ thống đánh giá và giám sát chất lượng giảng dạy, và hợp tác chặt chẽ giữa nhà trường, giáo viên và phụ huynh. Sự thành công trong quản lý chương trình giáo dục địa phương sẽ góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và đóng góp vào sự phát triển bền vững của địa phương và đất nước.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban chấp hành Trung ương Đảng (2013), Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện Giáo dục và Đào tạo.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Chương trình giáo dục phổ thông, Ban hành kèm theo thông tư số 32/2018/TT-BGD&ĐT ngày 26/12/2018.
- [3] Bộ giáo dục và Đào tạo (2019). CV số 3535/BGDĐT - GDTH, ngày 19/8/2019 về việc hướng dẫn thực hiện nội dung hoạt động trải nghiệm cấp tiểu học trong Chương trình giáo dục phổ thông năm 2018 từ năm học 2020-2021.
- [4] John Dewey (2012). Kinh nghiệm và giáo dục, Nxb Trẻ, TP Hồ Chí Minh.
- [5] Trần Kiểm (2004). Khoa học quản lý, một số vấn đề lý luận và thực tiễn, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
- [6] Nguyễn Thị Liên (chủ biên) (2016). Tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong nhà trường phổ thông. Nxb Giáo dục Việt Nam.
- [7] Phòng GD&ĐT huyện Kim Bảng, Báo cáo kết quả thực hiện nhiệm vụ năm học (từ năm học 2017-2018 đến năm học 2019-2020).

ABSTRACT

Management of local education programs in primary schools in Kim Bang district, Ha Nam province based on capacity

This article focuses on researching and proposing solutions for managing local education programs in primary schools in Kim Bang district, Ha Nam province based on capacity. The article argues that effective management of local education programs is an important factor in ensuring the quality of education in primary schools. The article uses both quantitative and qualitative research methods to analyze data collected from primary schools in Kim Bang district. The results show that primary schools need to improve their management of local education programs to meet the educational requirements and develop the capacity of their students.

Keywords: *Local education program; Management; Principal; Primary school; Capacity.*

NHỮNG THÁCH THỨC ĐẶT RA TRONG XÂY DỰNG VĂN HÓA CHẤT LƯỢNG TẠI CÁC TRƯỜNG CÔNG AN NHÂN DÂN TRONG BỐI CẢNH CÁCH MẠNG CÔNG NGHIỆP 4.0

Triệu Thị Hương¹, Hoàng Trung Học²

Tóm tắt. Cách mạng công nghiệp 4.0 đang đặt ra những vấn đề mới trong cách tiếp cận đào tạo và xây dựng văn hóa chất lượng trong các cơ sở giáo dục và đào tạo. Trước những đòi hỏi mới, xác lập cấu trúc văn hóa chất lượng mang lại nền tảng lý luận quan trọng, tạo cơ sở vững chắc cho chiến lược xây dựng văn hóa chất lượng tại các trường Công an nhân dân, hướng tới môi trường đào tạo chính quy, tinh nhuệ, hiện đại, kỷ cương, nhân văn. Văn hóa chất lượng là hệ sinh thái đặc biệt, giúp đảm bảo và không ngừng nâng cao chất lượng đào tạo trong các trường Công an nhân dân. Xét về mặt cấu trúc, văn hóa chất lượng bao gồm các yếu tố tâm lý và quản lý, được vận hành, bộc lộ qua Môi trường Tự nhiên, Môi trường Tâm lý, Môi trường Học thuật và Môi trường Văn hóa. Các yếu tố thuộc thành phần tâm lý cá nhân và quản lý trong văn hóa chất lượng là cấu trúc trung gian, giúp chủ thể văn hóa chất lượng vận hành toàn bộ cấu trúc tổng thể, biểu hiện qua các môi trường khác nhau. Trong đó, các yếu tố thuộc tâm lý cá nhân cần lưu ý gồm: Niềm tin và Kỳ vọng; Thái độ và Sáng tạo; Hành động và Cải tiến. Các thành tố thuộc về quản lý gồm: Triết lý quản lý và đào tạo; Tiêu chuẩn và quy trình; Hoạt động đảm bảo chất lượng đào tạo. Xây dựng văn hóa chất lượng là một quá trình lâu dài, cần sự nỗ lực của tất cả các lực lượng tham gia quản lý, đào tạo trong các trường Công an nhân dân. Chỉ khi tiến hành đồng thời các giải pháp, hệ sinh thái văn hóa chất lượng trong các trường Công an nhân dân sẽ có cơ hội định hình, phát triển. Khi đã được xác lập, văn hóa chất lượng sẽ trở thành yếu tố quan trọng, ảnh hưởng một cách hiệu quả, bền vững đến chất lượng đào tạo và uy tín học thuật của các trường Công an nhân dân.

Từ khóa: Văn hóa chất lượng; công an nhân dân; cấu trúc văn hóa chất lượng; đảm bảo chất lượng đào tạo; cách mạng công nghiệp 4.0; giáo dục và đào tạo.

1. Đặt vấn đề

Trong giáo dục đại học, vấn đề văn hóa chất lượng là vấn đề quan trọng, mang tính xuyên suốt, có ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng đào tạo. Văn hóa chất lượng liên hệ chặt chẽ với hệ thống đảm bảo chất lượng, tạo nên uy tín, thứ hạng của các cơ sở giáo dục đại học. Đây là một hệ sinh thái đặc thù trong cơ sở giáo dục đại học, nơi diễn ra mọi hoạt động giáo dục và đào tạo, là môi trường thúc đẩy chất lượng giáo dục, hướng tới triết lý giáo dục và chuẩn đầu ra. Trong thực tế, văn hóa chất lượng được thể hiện trên những bình diện cụ thể, là các biểu hiện tâm lý của các chủ thể của hoạt động giáo dục và đào tạo, cho đến những hoạt động nghiệp vụ bên ngoài hướng tới mục tiêu giáo dục, đào tạo và triết lý giáo dục nói chung. Chính vì vậy, văn hóa chất lượng muốn phát triển chất lượng giáo dục đại học, cần tập trung xây dựng và cải tiến văn hóa chất lượng, coi đây là yếu tố trung tâm trong việc nâng cao chất lượng đào tạo.

Tuy nhiên, giai đoạn hiện nay, dưới tác động mạnh mẽ của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, công tác đào tạo và văn hóa chất lượng trong các cơ sở giáo dục đại học đang đặt ra những yêu cầu mới, đặt các nhà trường trước những thách thức mới, đòi hỏi phải có cách làm mới. Đó yêu cầu phải thay đổi trong cách tiếp cận đào tạo, với mô hình linh hoạt, tự chủ hướng tới phẩm chất, năng lực của người học. Điều quan trọng

Ngày nhận bài: 05/03/2023. Ngày nhận đăng: 21/04/2023.

¹Học viện Công an nhân dân

²Học viện Quản lý giáo dục

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

hơn là, cả hệ thống giáo dục đại học, trong đó có từng cơ sở giáo dục đại học cụ thể cần hòa nhập trong một thế giới phẳng với những yêu cầu về trách nhiệm giải trình với cộng đồng, có tính đến những nét đặc trưng, riêng có và đối sánh với các cơ sở giáo dục đại học khác. Dưới tác động của cuộc cách mạng công nghệ 4.0 và thế giới phẳng, việc đóng kín, thiếu đối sánh, kém liên kết đồng nghĩa với việc chậm phát triển và đi đến tự diệt vong.

Trong giáo dục đại học các trường Công an nhân dân là cơ sở giáo dục đào tạo đặc thù với những nét đặc biệt cần tính đến trong quá trình xây dựng văn hóa chất lượng trong thế giới phẳng. Đây là hệ thống giáo dục vừa mang tính đóng, vừa mang tính mở; vừa đáp ứng yêu cầu chuyển tải ý chí chính trị của chế độ, vừa sáng tạo ra tri thức mới trong sự giao lưu mạnh mẽ trong thế giới tri thức khoa học chung. Chính vì vậy, trong quá trình phát triển, đặc biệt là trong cuộc cách mạng công nghệ 4.0, nếu hệ thống các trường Công an nhân dân nếu thích ứng kịp với sự thay đổi, sẽ dẫn tới nguy cơ tụt hậu, xa rời thực tiễn và khó đảm bảo tốt sứ mệnh của các trường Công an nhân dân trong quá trình đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao phục vụ sứ mệnh xây dựng và bảo vệ đất nước.

Do đó, về mặt tiếp cận, xây dựng văn hóa chất lượng tại các trường Công an nhân dân phải khớp nối được những yêu cầu của thời đại, cơ sở khoa học của giáo dục đại học và những đặc trưng trong công tác đào tạo tại các trường Công an nhân dân. Đặt ra và phân tích những thách thức mang tính thời đại trong xây dựng văn hóa chất lượng trong các trường Công an nhân dân gắn liền với cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 là một câu hỏi cần thiết, có tính phương pháp luận, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo tại các trường Công an nhân dân, xây dựng lực lượng công an nhân dân chính quy, tinh nhuệ, khoa học, hiện đại.

2. Cách mạng công nghiệp 4.0 và những yêu cầu đặt ra cho giáo dục đại học trong giai đoạn hiện nay

Cách mạng công nghiệp 4.0 đã và đang diễn ra, có tác động mạnh mẽ đến mọi mặt của đời sống xã hội, được nhắc đến nhiều trong những năm gần đây. Trong thực tế, cách mạng công nghiệp 4.0 là kết quả của việc nghiên cứu, ứng dụng khoa học, công nghệ vào các lĩnh vực khác nhau nhằm tạo ra năng lực mới cho lực lượng sản xuất, thúc đẩy sự chuyển biến mạnh mẽ trong hiệu suất lao động, thậm chí là tập quán, lối sống của nhân dân. Có 4 đặc trưng thường được nhắc đến trong cuộc cách mạng công nghệ lần thứ 4, bao gồm: (1) Cuộc cách mạng dựa trên nền tảng của công nghệ mới, dữ liệu lớn, điện toán đám mây và kết nối internet vạn vật; (2) Ứng dụng công nghệ in 3D trong sản xuất; (3) Ứng dụng công nghệ nano và vật liệu mới; (4) Trí tuệ nhân tạo, tự động hóa, điều khiển học được vận dụng rộng rãi trong sản xuất, đời sống tạo ra diện mạo mới trong đời sống xã hội.

Cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đã và đang có tác động mạnh mẽ đến mọi mặt của đời sống, trong đó có hoạt động giáo dục và đào tạo trong các cơ sở giáo dục đại học. Từ góc nhìn hệ thống, là cơ sở giáo dục và đào tạo có sứ mệnh cung cấp nguồn nhân lực cho các hoạt động xã hội, các cơ sở giáo dục đại học phải thích ứng với những yêu cầu của thời đại trong một xu thế không thể đảo ngược, hướng đến đáp ứng những yêu cầu của hiện thực đời sống. Kết nối thông tin và thế giới phẳng đặt ra yêu cầu về tư duy mở và kết nối sâu rộng. Điều này cần ở các cơ sở giáo dục đại học một quá trình chuyển đổi triệt để từ tư duy đóng kín, bao cấp sang cơ chế điều hành linh hoạt, xuất phát từ thực tiễn và đáp ứng nhu cầu của thực tiễn. Cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 cũng làm thay đổi căn bản trong tiếp cận giáo dục, khiến quá trình đào tạo và tổ chức đào tạo mang tính cung cấp thông tin một chiều trở nên lỗi thời. Thay vào đó, cách tiếp cận hình hành năng lực hoạt động thực tiễn và những phẩm chất, năng lực ứng phó với sự thay đổi trở nên quan trọng. Bên cạnh đó, việc ứng dụng mạnh mẽ công nghệ thông tin trong quá trình đào tạo và huấn luyện cũng trở thành xu hướng tất yếu. Hiện thực của cuộc cách mạng công nghệ 4.0 đặt ra những thay đổi lớn, tạo ra những yêu cầu mới trong cách làm và vận hành các mối quan hệ quá trình đào tạo.

Cách mạng công nghiệp 4.0, cũng đặt ra yêu cầu thiết lập và kết nối với hệ sinh thái giáo dục và đào tạo tổng thể, mà trong đó mỗi cơ sở giáo dục đại học vừa là bộ phận cấu thành, vừa là bộ phận thụ hưởng của hệ sinh thái đào tạo và học thuật nói chung. Sự tồn tại khép kín của các cơ sở đào tạo một mặt phản ánh tư duy lỗi thời, sự tự ti và sẽ dẫn đến kết cục tất yếu là sự bảo thủ, tụt hậu và thất bại. Trong thế giới phẳng,

người học và các cơ sở sử dụng lao động thậm chí còn tiếp cận với nhiều nguồn thông tin quan trọng nhanh hơn cả đối với cơ sở giáo dục và đào tạo. Vì vậy, kể nối, đối sánh, minh bạch, hợp tác, phản hồi, trách nhiệm giải trình là yêu cầu tất yếu đối với các cơ sở giáo dục và đào tạo là yêu cầu tất yếu trong văn hóa chất lượng của mỗi cơ sở giáo dục đại học trong giai đoạn hiện nay.

Cách mạng công nghiệp 4.0 cũng thúc đẩy quá trình mở rộng tri thức của nhân loại. Một nghiên cứu từ những năm 90, thế kỷ 20 của công ty IBM, Mỹ cho thấy, cứ 20 năm kiến thức giáo dục phổ thông tăng gấp đôi; 10 năm kiến thức giáo dục đại học tăng gấp đôi; 5 năm kiến thức chuyên môn tăng gấp đôi; 3 năm kiến thức công nghệ tăng gấp đôi; 1 năm – kiến thức máy tính tăng gấp đôi. Tốc độ này thậm chí còn trở nên nhanh hơn trong thời kỳ công nghiệp 4.0 (Nguyễn Chí Trường, 2018) [9]. Sự phát triển mạnh mẽ của tri thức trong giai đoạn hiện nay đặt ra yêu cầu phải thay đổi mạnh mẽ triết lý đào tạo, huấn luyện trong các cơ sở giáo dục đại học. Khó có thể yêu cầu chất lượng đào tạo có thể đáp ứng tuyệt đối những đòi hỏi của thực tiễn. Để thích ứng với vấn đề này, trong văn hóa chất lượng, thay vì tập trung vào các phẩm chất và năng lực “cứng” ở người học, cần đặc biệt chú trọng đến các năng lực “mềm” và khả năng tự học, tự hoàn thiện ở người học. Điều này sẽ cho phép người học thích ứng nhanh chóng với sự thay đổi và trong một xã hội luôn biến động nhanh chóng hiện nay.

Tóm lại, cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đã tạo ra xung lực phát triển mạnh mẽ cho mọi mặt của xã hội, trong đó có giáo dục đại học. Hiện thực này cũng đòi hỏi phải tuân thủ những yêu cầu mới trong xây dựng văn hóa chất lượng. Thích ứng với thời kỳ mới, việc xây dựng văn hóa chất lượng trở thành một hệ sinh thái tri thức mở, hỗ trợ trực tiếp cho quá trình đào tạo, giúp đảm bảo chất lượng đào tạo là một việc không thể không tiến hành của các cơ sở giáo dục đại học và giáo dục nghề nghiệp trước những thay đổi mạnh mẽ của cách mạng công nghiệp 4.0.

3. Thách thức trong xây dựng văn hóa chất lượng ở các trường Công an nhân dân trong bối cảnh hiện nay

Theo tiếp cận khoa học, cấu trúc văn hóa chất lượng được cấu thành từ các thành tố cơ bản gồm: Môi trường Học thuật, Môi trường Tự nhiên, Môi trường Tâm lý và Môi trường Văn hóa [8]. Với tư cách là một cơ sở giáo dục đại học, các trường Công an nhân dân cần nhận thức đầy đủ, thích ứng tích cực với những tác động của cách mạng công nghiệp 4.0 hướng đến mục tiêu đáp ứng đầy đủ các yêu cầu đào tạo nguồn nhân lực trong thời kỳ mới. So với các cơ sở giáo dục đại học khác, các trường đào tạo lực lượng công an vừa mang tính chất của một cơ sở giáo dục đại học, có nhiệm vụ đào tạo nhân lực cho ngành công an, vừa có những tính chất đặc thù của một tổ chức trong lực lượng công an nhân dân. Vì vậy, việc thích ứng trong công tác đào tạo thời kỳ cách mạng 4.0 ở các trường Công an nhân dân phải vừa đáp ứng được những đòi hỏi của một cơ sở giáo dục đại học, vừa phải đảm bảo được những đặc thù của một tổ chức đặc thù – một tổ chức đào tạo, huấn luyện thuộc lực lượng công an nhân dân. Vì vậy, công tác đào tạo, huấn luyện nói chung và công tác xây dựng văn hóa chất lượng nói riêng trong các trường Công an nhân dân phải đối mặt với nhiều thách thức, khó khăn nhất định.

- Khó khăn trong việc phải đảm bảo giữa yêu cầu bảo mật thông tin, chương trình, kỹ thuật huấn luyện nghiệp vụ công an nhân dân và yêu cầu công khai, minh bạch và trách nhiệm giải trình trong quá trình đào tạo của một cơ sở giáo dục đại học trong thời kỳ mới.

Trong văn hóa chất lượng, môi trường văn hóa, môi trường học thuật là những nền tảng quan trọng, có ảnh hưởng trực tiếp đến tương tác và các mối quan hệ người – người trong quá trình đào tạo, huấn luyện. Môi trường đào tạo trong các trường Công an nhân dân là một môi trường đào tạo, huấn luyện đặc biệt. Trong quá trình đào tạo, sinh viên được học nhiều tri thức, nghiệp vụ đặc thù; được tiếp cận với nhiều thông tin, quy trình nghiệp vụ nhạy cảm, gắn liền với nghiệp vụ công an nhân dân. Với những yêu cầu, quy định về bảo mật thông tin và công tác đấu tranh phòng, chống tội phạm, những nội dung liên quan đến các hoạt động nghiệp vụ này cần được bảo mật chặt chẽ. Tuy nhiên, những yêu cầu đối sánh, minh bạch, kết nối trong một hệ sinh thái giáo dục đại học tổng thể ở tầm quốc gia, quốc tế và trách nhiệm giải trình của văn hóa chất lượng lại yêu cầu các chương trình, nội dung, quy trình, triết lý đào tạo và kiểm tra, đánh giá, đảm bảo chất

lượng cần được minh bạch hóa đến người học, người sử dụng lao động và đối sánh mạnh mẽ với những nội dung tương ứng trong các cơ sở giáo dục đại học khác. Đây là một thách thức lớn trong quá trình xây dựng văn hóa chất lượng tại các trường Công an nhân dân. Những yêu cầu, tác động của cuộc cách mạng công nghệ 4.0 là tất yếu, là một tiến trình không thể đảo ngược. Vì vậy, nhiệm vụ đặt ra cho các trường Công an nhân dân là cần tìm kiếm được những giải pháp, cách tiếp cận phù hợp để xây dựng văn hóa chất lượng, từ đó giải quyết mâu thuẫn này một cách phù hợp, hướng đến mục tiêu vừa đạt được yêu cầu đối sánh, minh bạch và trách nhiệm giải trình của cơ sở đào tạo, vừa đảm bảo được nguyên tắc bảo mật đối với nội dung, quy trình, phương pháp huấn luyện... theo yêu cầu của lực lượng công an nhân dân.

- Yêu cầu đảm bảo phải thích ứng được trước những thay đổi nhanh chóng và thực tiễn phong phú của công tác phòng, chống tội phạm trong thời kỳ cách mạng công nghiệp 4.0 và độ “trễ” nhất định trong việc triển khai những yêu cầu chặt chẽ của Ngành trong quá trình đào tạo và việc chuyển tải ý chí giai cấp trong quá trình đào tạo đến sinh viên tại các trường Công an nhân dân.

Trong quá khứ, hệ thống các trường Công an nhân dân có tính đóng kín khá cao trong quá trình đào tạo. Các trường cũng thường gặp “độ trễ” nhất định trong quá trình thích ứng với đòi hỏi của thực tiễn. Tuy nhiên, dưới sự tác động của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, với sự thay đổi nhanh chóng của tri thức khoa học, việc thích ứng cần diễn ra nhanh chóng. Vì vậy, tính mở, tính linh hoạt trong quá trình đào tạo cần được đề cao. Chính vì vậy, trong xây dựng văn hóa chất lượng, để thích ứng với sự thay đổi, thay vì đào tạo các kỹ năng cứng, mang tính đóng kín, các cơ sở giáo dục đại học cần tập trung nhiều đến năng lực ứng phó, thích ứng cho người học để thích ứng với sự thay đổi để đáp ứng những yêu cầu sinh động của thực tiễn. Điều này đồng nghĩa với việc, các cơ sở giáo dục phải có quyền tự chủ cao và phản ứng nhanh với sự thay đổi. Đây thực sự là một thách thức lớn đối với các trường Công an nhân dân. Do những yêu cầu và quy định chặt chẽ của Ngành trong công tác quản lý và xây dựng lực lượng, các trường Công an nhân dân bên cạnh chịu sự quản lý theo ngành dọc của Bộ giáo dục & Đào tạo, còn chịu sự quản lý nghiệp vụ theo ngành dọc của Bộ Công an. Những quy định chặt chẽ của Ngành quá trình quản lý đôi khi làm giảm tính linh hoạt và “độ trễ” nhất định của các trường Công an nhân dân trong quá trình đào tạo. Đây là đặc điểm ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng thích ứng với sự thay đổi trước những yêu cầu của thực tiễn.

Bên cạnh đó, thay đổi triết lý đào tạo theo hướng tăng cường khả năng sáng tạo, thích ứng của người học trong không gian tri thức mở của thế giới phẳng cũng làm nguy cơ làm suy giảm tính kỷ luật, ảnh hưởng đến việc xác lập ý chí giai cấp của Ngành trong thế giới quan và hành vi của người học. Đây là một mâu thuẫn cần được giải quyết trong quá trình xây dựng văn hóa chất lượng tại các trường Công an nhân dân, hướng đến mục tiêu vừa đảm bảo tính kỷ luật trong quá trình đào tạo và ý chí giai cấp trong thế giới quan, nhân sinh quan và các hoạt động nghiệp vụ công an nhân dân, vừa đảm bảo tính mềm dẻo, linh hoạt và sáng tạo của người học trong chuẩn đầu ra.

- Thách thức về yêu cầu đảm bảo triết lý đào tạo hướng đến người học, kiến tạo môi trường học tập mang tính cá thể trong hệ thống đào tạo tín chỉ với yêu cầu về tính kỷ luật, kế hoạch hóa cao của Ngành trong quá trình xây dựng, phát triển lực lượng công an nhân dân.

Văn hóa chất lượng trong cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đòi hỏi các trường Công an nhân dân phải thay đổi cách tiếp cận đào tạo và mục tiêu đào tạo: chuyển từ mục tiêu đào tạo theo hướng kế hoạch cao; phương pháp đào tạo truyền thụ kiến thức sang tiếp cận đào tạo hướng vào người học trong hệ thống đào tạo tín chỉ, tăng cường tính linh hoạt của hệ thống đào tạo. Tiếp cận đào tạo hướng vào người học, tăng quyền tự quyết và cơ hội học tập cho người học trong đào tạo tín chỉ trong văn hóa chất lượng có thể ảnh hưởng tới tính kỷ luật và tính kế hoạch trong việc phát triển lực lượng trong ngành công an nhân dân. Vì vậy, xây dựng văn hóa chất lượng trong các trường Công an nhân dân cần hướng đến giải pháp thỏa mãn được cả 2 yếu tố: vẫn coi người học là trung tâm trong quá trình đào tạo với phương thức đào tạo tín chỉ trong khi vẫn đảm bảo tính kỷ cương, kỷ luật và kế hoạch hóa trong việc phát triển lực lượng công an nhân dân.

- Thách thức về việc đảm bảo độ mở, tính mềm dẻo trong chuẩn đầu ra và tính kế hoạch, tập trung trong quá trình đào tạo.

Để đáp ứng những yêu cầu thích ứng nhanh với sự thay đổi của người lao động trong cách mạng công nghiệp 4.0, các cơ sở giáo dục đại học cần chú trọng xây dựng hệ sinh thái đảm bảo chất lượng theo hướng chú trọng phát triển kỹ năng mềm, khả năng sáng tạo và năng lực thích ứng cho người học. Tuy nhiên, điều này có thể ảnh hưởng trực tiếp đến nề nếp, kỷ luật chặt chẽ trong các nhà trường Công an nhân dân, thậm chí gây ra nguy cơ phá vỡ tính kế hoạch trong quá trình đào tạo. Vì vậy, ngay cả khi xây dựng, phát triển hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong và bên ngoài dành cho các trường Công an nhân dân, những nhà quản lý và hoạch định chính sách cần tính đến những đặc trưng của các trường Công an nhân dân để giải quyết được mâu thuẫn này.

- Đảm bảo tính sáng tạo, đóng góp tích cực của các lực lượng tham gia đào tạo trong việc kiến tạo văn hóa chất lượng các trường Công an nhân dân với việc đảm bảo kỷ cương, kỷ luật của toàn hệ thống.

Trong việc xây dựng văn hóa chất lượng, việc huy động những đóng góp, sáng tạo tích cực của đội ngũ giảng viên, cán bộ quản lý, người lao động trong các trường Công an nhân dân có ý nghĩa đặc biệt quan trọng. Chỉ số phát triển của môi trường văn hóa chất lượng trong các trường Công an nhân dân có thể được đánh giá với trọng số quan trọng đối với tiêu chí huy động và phát huy tính sáng tạo, tính chủ động của các lực lượng tham gia quá trình đào tạo trong việc thực hiện các hoạt động đảm bảo chất lượng và xây dựng môi trường văn hóa chất lượng.

Tuy nhiên, sự sáng tạo và sáng kiến thường đi liền với những khác biệt, đột phá và thay đổi trong tư duy truyền thống. Sáng kiến, sáng tạo, đột phá chỉ xuất hiện trong môi trường khuyến khích, nuôi dưỡng sự sáng tạo với lối tương tác, tư duy, quản lý mở, tôn trọng sự khác biệt và cá tính. Việc triển khai cách tiếp cận này sẽ phải đối mặt với nhiều trở ngại trong môi trường đào tạo của các trường Công an nhân dân – nơi đề cao tính kỷ luật, kỷ cương, nề nếp và sự ổn định chung của cả hệ thống.

- Thách thức về việc đảm bảo tính bảo mật trong các hoạt động nghiệp vụ và sự hòa nhập, đối sánh, kết nối với các cơ sở đào tạo khác trong và ngoài ngành công an trong thế giới tri thức phẳng.

Môi trường đào tạo, huấn luyện trong các trường Công an nhân dân là môi trường đặc thù, chịu sự chi phối đồng thời trong lĩnh vực giáo dục và những quy định cụ thể của ngành công an. Trong những quy định này, quy định về bảo mật thông tin theo quy định của lực lượng công an nhân dân và pháp luật Việt Nam là vấn đề đáng lưu tâm trong xây dựng văn hóa chất lượng. Tuy nhiên, trong văn hóa chất lượng và văn hóa học thuật thời kỳ 4.0, việc công khai quá trình đào tạo và trách nhiệm giải trình cần được thực hiện nghiêm túc từ triết lý cho đến chương trình đào tạo. Chương trình và quá trình đào tạo, cũng cần được đối sánh, học hỏi và thay đổi thường xuyên với các cơ sở đào tạo cùng ngành, chuyên ngành trong nước và quốc tế để đảm bảo tính mở, thích ứng và phát triển. Đây là thách thức lớn trong việc xây dựng văn hóa chất lượng tại các trường Công an nhân dân trong bối cảnh hiện nay.

4. Kết luận

Văn hóa chất lượng là một trong những vấn đề quan trọng trong việc xác lập các tiêu chí chất lượng, đảm bảo và nâng cao chất lượng đào tạo trong các trường Công an nhân dân. Đây là một trong những vấn đề quan trọng, cần được quan tâm khi cải tiến, nâng cao chất lượng đào tạo trong giai đoạn hiện nay, hướng đến xây dựng lực lượng công an nhân dân chính quy, tinh nhuệ, hiện đại.

Việc xây dựng văn hóa chất lượng trong các trường Công an nhân dân là một quá trình lâu dài, cần sự nỗ lực của tất cả các lực lượng tham gia quản lý, đào tạo trong các nhà trường Công an nhân dân. Chỉ khi tiến hành đồng thời các giải pháp, thúc đẩy một cách mạnh mẽ hệ sinh thái văn hóa chất lượng trong các trường Công an nhân dân, văn hóa chất lượng mới phát huy ảnh hưởng trong vai trò yếu tố quan trọng, ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả và chất lượng đào tạo của các trường Công an nhân dân, góp phần trực tiếp vào sứ mệnh xây dựng lực lượng công an nhân dân chính quy, tinh nhuệ, hiện đại, đáp ứng tốt yêu cầu phòng, chống tội phạm trong thời kỳ mới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Trần Văn Hùng (2016). Lãnh đạo trong xây dựng văn hóa chất lượng ở các cơ sở giáo dục đại học. Tạp chí Khoa học Giáo dục, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, số 125, tr 31-33.
- [2] Lê Đức Ngọc, Trịnh Thị Vũ Lê, Nguyễn Thị Ngọc Xuân (2012). “Bàn về mô hình văn hóa chất lượng cơ sở giáo dục đại học”. Tạp chí Quản lý giáo dục số (34) 3-2012.
- [3] Lê Thị Phương (2018). Xây dựng và phát triển văn hóa chất lượng tại Trường Đại học Công nghệ Thông tin - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh. Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt tháng 8, tr 77-81.
- [4] Nguyễn Thị Ngọc Xuân (2017). Khung tiêu chuẩn đánh giá văn hóa chất lượng trường đại học theo tiếp cận giá trị. Tạp chí Giáo dục, số 408, tr 26-28.
- [5] Nguyễn Thị Ngọc Xuân, Lê Đức Ngọc (2019). Đề xuất tiêu chuẩn khung đánh giá văn hóa chất lượng trường đại học. Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt tháng 4, tr 107-110.
- [6] Assurance Forum (EQUAF). Date: 2010/11/18-2010/11/20, Lyon, France.
- [7] Berings, D., Beerten, Z., Hulpiau, V. and Verhesschen, P. (2010). Quality culture in higher education: from theory to practice. Paper presented at the European Quality EUA. (2006). Quality Culture in European Universities: A bottom-up approach. Retrieved from European University Association, Belgium.
- [8] Hoàng Trung Học, Triệu Thị Hương (2021), Quality culture structure in the people’s police schools meeting requirements of the industrial revolution 4.0. Tạp chí Quản lý Giáo dục, số 12A, tháng 12.

ABSTRACT

Challenges in building a quality culture at people’s public security schools in the context of industry 4.0

Industry 4.0 is posing new challenges in the approach to training and building a quality culture at educational institutions. Establishing a theoretical foundation for a quality culture is crucial in order to create a solid basis for building such a culture at People’s Public Security schools, aiming towards a formal, sophisticated, modern, disciplined, and humane training environment. A quality culture is a special ecosystem that helps ensure and continuously improve the quality of education at People’s Public Security schools. In terms of structure, a quality culture includes psychological and managerial elements that are manifested through Natural, Psychological, Academic, and Cultural environments. The individual psychological and managerial components within a quality culture are intermediary structures that help the culture’s subject operate the entire overall structure, which is expressed through different environments. Specifically, the psychological components to consider include Trust and Expectations, Attitude and Creativity, and Action and Improvement. The managerial elements include Management Philosophy and Training, Standards and Procedures, and Quality Assurance Activities. Building a quality culture is a long-term process that requires the efforts of all managing and training forces at People’s Public Security schools. Only when multiple solutions are implemented simultaneously can the quality culture ecosystem at these schools be shaped and developed. Once established, a quality culture will become an important factor that effectively and sustainably affects the quality of education and academic reputation of People’s Public Security schools.

Keywords: *Quality culture, People’s Public Security, quality culture structure, quality education assurance, Industry 4.0, education and training.*

KHÓ KHĂN TRONG HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐẠI NAM: THỰC TRẠNG VÀ BIỆN PHÁP

Nguyễn Thị Thu Thảo¹

Tóm tắt. Bài viết đề cập đến “Khó khăn trong học tập của sinh viên Trường Đại học Đại Nam”. Trên cơ sở nghiên cứu thực trạng những khó khăn trong học tập của sinh viên Trường Đại học Đại Nam, bài báo đề xuất biện pháp nhằm góp phần tháo gỡ khó khăn trong học tập của sinh viên, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, đáp ứng được mục tiêu đổi mới giáo dục đại học trong giai đoạn hiện nay

Từ khóa: Khó khăn trong học tập, sinh viên, Đại học Đại Nam.

1. Đặt vấn đề

Giáo dục và đào tạo được coi là trọng tâm, mũi nhọn đối với một quốc gia. Giáo dục và đào tạo góp phần nâng cao dân trí, bồi dưỡng nhân tài, cung cấp nguồn nhân lực có trình độ chuyên môn góp phần quan trọng vào sự nghiệp phát triển kinh tế của đất nước. Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XII của Đảng Cộng sản Việt Nam cũng đã khẳng định: “Giáo dục là quốc sách hàng đầu. Phát triển giáo dục và đào tạo nhằm nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài. Chuyển mạnh quá trình giáo dục chủ yếu từ trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học; học đi đôi với hành, lý luận gắn với thực tiễn. Phát triển giáo dục gắn với nhu cầu phát triển KT - XH, xây dựng và bảo vệ Tổ quốc, với tiến bộ khoa học công nghệ, yêu cầu phát triển nguồn nhân lực và thị trường lao động” [3]. Trong hệ thống giáo dục của Việt Nam, vai trò và vị trí của giáo dục đại học đặc biệt quan trọng. Bởi góp phần tạo ra lực lượng lao động hùng hậu, có sức khỏe, có trình độ học vấn, có tiềm năng sáng tạo và khả năng tiếp cận, làm chủ nền khoa học hiện đại. Đây là bộ phận tinh túy, là lực lượng kế tục và phát huy nguồn trí tuệ nước nhà, nguồn lực chủ yếu trong thời đại kinh tế tri thức. Để phát huy tối đa tiềm lực này, giáo dục nói chung và chất lượng đào tạo của các trường đại học nói riêng được đặc biệt quan tâm. Trong đó sinh viên, đóng vai trò vừa là chủ thể của hoạt động đào tạo trong nhà trường vừa là đối tượng được đào tạo, việc am hiểu những thuận lợi cũng như khó khăn trong học tập của sinh viên sẽ giúp mỗi nhà trường tìm kiếm các biện pháp phù hợp nhằm nâng cao hiệu quả và chất lượng đào tạo. Cùng với tiến trình đổi mới giáo dục đại học, Trường Đại học Đại Nam với tôn chỉ “việc gì có hại đến người học dù nhỏ nhất cũng kiên quyết không làm, việc gì tốt nhất cho người học thì hết lòng hết sức” luôn cố gắng đáp ứng tốt nhất các điều kiện và môi trường học tập cho sinh viên, giúp sinh viên nhận diện những khó khăn trong học tập của bản thân, từ đó chủ động, tích cực cùng với nhà trường vươn lên trong học tập và trở thành những cá nhân thành đạt trong xã hội sau khi tốt nghiệp. Nghiên cứu về “Khó khăn trong học tập của sinh viên Trường Đại học Đại Nam”. Trên cơ sở nghiên cứu thực trạng những khó khăn trong học tập của sinh viên Trường Đại học Đại Nam, nghiên cứu đề xuất biện pháp nhằm góp phần tháo gỡ khó khăn trong học tập của sinh viên, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, đáp ứng được mục tiêu đổi mới giáo dục đại học trong giai đoạn hiện nay.

Ngày nhận bài: 03/03/2023. Ngày nhận đăng: 25/04/2023.

¹Trường Đại học Đại Nam

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Thu Thảo. Địa chỉ e-mail: thaontt@dainam.edu.vn

2. Cơ sở lý luận về khó khăn trong học tập của sinh viên ở trường đại học

Học tập trong tiếng La tinh là Studere, nghĩa là cố gắng. Điều này cho thấy, Học tập phụ thuộc phần lớn vào yếu tố chủ thể, chứ không phải yếu tố khách thể. Việc học có thể khái quát thành hai hướng: học một cách ngẫu nhiên; học có chủ định: học tập có mục đích, có kế hoạch.

Có nhiều khái niệm khác nhau về học tập: Tiếp cận theo hoạt động tự học của SV, các tác giả Hoàng Thanh Thúy, Phan Thị Hồng Vinh quan niệm: “Học là quá trình người học tự giác, tích cực, độc lập, tiếp thu tri thức, kinh nghiệm từ môi trường xung quanh bằng các thao tác trí tuệ và chân tay nhằm hình thành cấu trúc tâm lý mới để biến đổi nhân cách của mình theo hướng ngày càng hoàn thiện, và dù trong tình huống nào thì trong bản thân sự học cũng đã chứa đựng sự tự học” [7]. Các tác giả này quan niệm, Học tập là một hoạt động tự giác, độc lập tiếp thu tri thức và nhấn mạnh bản thân hoạt động học có chứa đựng sự tự học.

Tác giả Phạm Minh Hạc quan niệm: Học là quá trình người học tổ chức, vận hành hoạt động học, xác định rõ mục đích học tập, hình thành động cơ học tập đúng đắn, có phương pháp học tập đúng [5]. Đây là hướng tiếp cận, lấy người học là chủ thể của hoạt động học tập.

Như vậy, từ những quan niệm trên, có thể thấy các đặc điểm cơ bản thể hiện bản chất của học tập như sau: - Đối tượng của hoạt động Học tập là những tri thức, kĩ năng, kĩ xảo đòi hỏi người học phải chiếm lĩnh, biến những cái đó thành vốn kiến thức, vốn kinh nghiệm của bản thân; - Học tập là hoạt động có mục đích hướng vào làm thay đổi và phát triển chính bản thân chủ thể (người học); - Học tập là hoạt động có tính tự giác cao, được điều khiển một cách có ý thức, sự tiếp thu trong HT là sự tiếp thu có tính tự giác cao.

Trên cơ sở đó, khái niệm Học tập có thể hiểu là quá trình có mục đích, có kế hoạch, người học chủ động, tự giác lĩnh hội tri thức khoa học, kĩ năng, kĩ xảo, biến nó thành kiến thức riêng, từ đó phát triển, thay đổi bản thân và vận dụng nó vào thực tiễn cuộc sống.

Khó khăn học tập là một khái niệm thuộc phạm trù tâm lý học khá phức tạp và được tiếp cận dưới nhiều góc độ khác nhau, ở đây tác giả chỉ đề cập đến những khó khăn trong học tập của sinh viên là sự thiếu hụt, không toàn vẹn về phẩm chất tâm lý thể hiện ở sự hạn chế mặt nhận thức, thái độ và hành vi làm cá nhân lúng túng, lo lắng, gặp nhiều trở ngại khi tiến hành thực hiện hoạt động học tập nào đó.

3. Thực trạng khó khăn trong học tập của sinh viên trường Đại Học Đại Nam

3.1. Khái quát về khảo sát thực trạng

Mục đích nghiên cứu: Nghiên cứu thực trạng khó khăn học tập của sinh viên Trường Đại học Đại Nam. Nội dung nghiên cứu thực trạng biểu hiện khó khăn trong học tập có ảnh hưởng đến sinh viên ở khía cạnh chủ quan (yếu tố nội tại sinh viên): nhận thức, thái độ, hành vi học tập của sinh viên và các biểu hiện khó khăn trong học tập có ảnh hưởng đến sinh viên ở khía cạnh khách quan (yếu tố bên ngoài): chương trình học tập, nội dung học tập, đội ngũ giảng viên tài liệu học tập, khả năng tài chính và môi trường điều kiện sống của sinh viên, cha mẹ sinh viên...).

Phương pháp nghiên cứu: Các phương pháp được sử dụng trong nghiên cứu này là: phương pháp nghiên cứu tài liệu, phương pháp điều tra bằng bảng hỏi, phương pháp phỏng vấn và phương pháp xử lý số liệu thống kê toán học.

Đối tượng khảo sát: Khảo sát được thực hiện trên 300 sinh viên năm thứ 1 Trường Đại học Đại Nam

3.2. Kết quả khảo sát thực trạng

Để đánh giá về khó khăn học tập sinh viên Trường Đại học Đại Nam, chúng tôi đưa ra câu hỏi với 5 mức độ như sau: 4,21- 5: Hoàn toàn đồng ý; 3,41- 4,2: Đồng ý; 2,61 – 3,4: Đồng ý một phần; 1,81-2,6: Không đồng ý; 1- 1,8: Hoàn toàn không đồng ý (giá trị khoảng cách bằng (max – min)/n).

Kết quả khảo sát tại Bảng 1 và 2 cho thấy, Sinh viên đồng ý về những khó khăn trong học tập, điểm trung bình chung 3.48, trong đó yếu tố được SV đánh giá thể hiện ở “Sự hứng thú với hoạt động bên ngoài”, điểm trung bình 4.00, ở mức đồng ý, “Thiếu thời gian học tập vì bận làm thêm, tham gia mạng xã hội”, điểm trung bình 3.68. Đây cũng là vấn đề phổ biến của đại sinh viên hiện đại ngày nay, các em có những

mỗi quan tâm đến hoạt động bên ngoài và dành nhiều thời gian cho mạng xã hội, chơi tictok, lướt facebook hơn là việc tham gia hoạt động học tập. Các yếu tố về “Nhận thức của sinh viên về hoạt động học tập”; “Thái độ với hoạt động học tập” cũng được sinh viên nhận diện ở mức khó khăn và có sự đồng ý cao. Sinh viên cho rằng “Không có không gian yên tĩnh để học tập” là cũng một trong những yếu tố chi phối đến học tập của các em bởi đa phần sinh viên ở ký túc xá, ở trọ bên ngoài nên không có nhiều không gian riêng tư cho bản thân để tập trung vào học tập. Các yếu tố “Sự hứng thú với hoạt động học tập” hay “Tính cách của bản thân” thì sinh viên đánh giá ở mức đồng ý một phần bởi các em cho rằng đã có sự lựa chọn và hứng thú khi quyết định học đại học và đại đa số sinh viên đều nỗ lực để có được kết quả học tập tốt nhất.

Bảng 1. Biểu hiện khó khăn trong học tập của sinh viên Trường Đại học Đại Nam (yếu tố chủ quan)

Mô tả	Trung bình	Thứ bậc	Độ lệch chuẩn
Nhận thức của sinh viên về hoạt động học tập	3.52	4	0.4767
Thái độ với hoạt động học tập	3.39	6	0.6100
Thiếu các điều kiện, phương tiện học tập cá nhân	3.09	10	0.9100
Không có không gian yên tĩnh để học tập	3.61	3	0.3867
Thiếu thời gian học tập vì bận làm thêm, tham gia mạng xã hội	3.68	2	0.3167
Sự hứng thú với hoạt động học tập	3.24	9	0.7567
Sự hứng thú với hoạt động bên ngoài	4.00	1	0.0033
Tính cách của bản thân	3.30	8	0.7000
Khả năng học tập của bản thân	3.48	5	0.5200
Ý thức tự khẳng định năng lực học tập của bản thân	3.35	7	0.6533
Điểm trung bình chung	3.47		

Bảng 2: Khó khăn học tập sinh viên Trường Đại học Đại Nam (yếu tố khách quan)

Mô tả	Trung bình	Thứ bậc	Độ lệch chuẩn
Chương trình, nội dung đào tạo	3.06	8	0.9367
Chất lượng đội ngũ giảng viên nhà trường	3.86	1	0.1433
Tài liệu học tập của nhà trường	3.09	7	0.9100
Khả năng tài chính của gia đình	3.39	4	0.6100
Môi trường điều kiện sống của sinh viên	3.68	2	0.3167
Sự quan tâm của cha mẹ học sinh	3.24	6	0.7567
Điều kiện cơ sở vật chất, thiết bị phục vụ hoạt động đào tạo	3.42	3	0.5767
Cơ hội việc làm của sinh viên sau khi tốt nghiệp	3.30	5	0.7000
Điểm trung bình chung	3.38		

Nguồn: kết quả xử lý số liệu khảo sát 300 sinh viên

Yếu tố khách quan:

Có thể thấy rõ ràng rằng Chất lượng đội ngũ giảng viên nhà trường là yếu tố sẽ tạo ra những khó khăn nhất định trong học tập của sinh viên, điểm trung bình 3.86, ở mức đồng ý. Sinh viên cho rằng, chỉ khi giảng viên tạo được tâm lý thoải mái và xây dựng nội dung dạy học chất lượng mới tạo được sự hứng thú, yêu thích học tập ở sinh viên. Yếu tố “Điều kiện cơ sở vật chất, thiết bị phục vụ hoạt động đào tạo” điểm TB 3.42, được sinh viên đánh giá là đồng ý. So với yếu tố chủ quan về khó khăn trong học tập của sinh viên, sinh viên đánh giá yếu tố khách quan này thấp hơn, điểm trung bình 3.38. Các yếu tố “Khả năng tài chính của gia đình”; “Môi trường điều kiện sống của sinh viên” và “Cơ hội việc làm của sinh viên sau khi tốt nghiệp” cũng là những yếu tố được sinh viên đánh giá là có khó khăn. Riêng yếu tố “Cơ hội việc làm của sinh viên sau khi tốt nghiệp” cũng đã được sinh viên nắm nhất quan tâm, điểm TB 3.30, tuy nhiên ở thời điểm hiện tại đây chưa phải là mối bận tâm quá lớn đối với các em, các em vẫn còn nhiều thời gian để tích lũy kiến thức, kinh nghiệm trước khi tìm kiếm cho mình một công việc phù hợp sau này.

3.3. Đánh giá chung

Sinh viên năm thứ nhất vẫn còn giữa những thói quen học tập ở bậc phổ thông nên ít nhiều có sự bỡ ngỡ, lúng túng khi tiếp cận môi trường giáo dục đại học. Đây là nguyên nhân dẫn đến SV không theo kịp bài, hoang mang, buông lỏng chuyện học, đối phó sau cùng làm cho sinh viên thụ động trong học tập.

Sinh viên chưa sử dụng tốt khoảng thời gian không có giờ lên lớp. Thay vì lên thư viện để tìm hiểu thêm và đào sâu những vấn đề đã được thầy cô hướng dẫn trên lớp thì nhiều sinh viên lại dùng khoảng thời gian này vào những hoạt động vui chơi, giải trí, nghỉ ngơi thư giãn hoặc đi làm thêm.

Sinh viên không hiểu hết được mục đích và tầm quan trọng của các môn học. Phần lớn sinh viên có tâm lý cần nỗ lực ở các môn chuyên ngành vì đó là nền tảng cho công việc tương lai của họ, không hiểu hết tầm quan trọng của những môn chung hoặc môn đại cương nên không coi trọng các môn này, chỉ học đối phó. Vì vậy sự thụ động ở các môn chung, môn đại cương bộc lộ rõ rệt hơn so với các môn chuyên ngành.

Sinh viên thường đặt nặng vấn đề điểm số nên thực hiện các hoạt động giảng viên yêu cầu một cách đối phó. Các bài về nhà chỉ chuẩn bị sơ sài, trên lớp sinh viên chỉ xem thảo luận và thuyết trình là một phần bắt buộc để có điểm phục vụ cho môn học, chưa hiểu hết ý nghĩa về rèn luyện kỹ năng diễn đạt, trình bày vấn đề, kỹ năng hợp tác với đồng nghiệp.

Phương pháp giảng dạy của giảng viên còn đơn điệu, phụ thuộc vào giáo trình. Ngoài ra, một số giảng viên còn ít liên hệ nội dung giảng dạy với thực tế cuộc sống hoặc gợi mở cho sinh viên tự liên hệ nên sinh viên không hứng thú với môn học. Phương pháp giảng dạy của giảng viên là một trong các yếu tố tác động trực tiếp tới thái độ học tập nói chung và sự thụ động nói riêng của sinh viên. Sinh viên thường chọn cách học, cách tư duy, cách tiếp cận để phù hợp với cách giảng dạy của giảng viên. Nếu giảng viên thường xuyên đặt những câu hỏi mở rộng, đòi hỏi sinh viên phải tìm hiểu bài trước khi đến lớp và phải tích cực động não, hoặc giảng viên tổ chức nhiều buổi thảo luận, thuyết trình cho sinh viên thì khả năng phần lớn sinh viên phải hoạt động theo sự hướng dẫn ấy của giảng viên, cho dù mục đích có là nhằm đạt được điểm tốt hay không thì sinh viên cũng được luyện tập thói quen chủ động trong học tập.

Nhiều SV năm nhất thiếu khả năng liên kết giữa lý thuyết và thực hành cũng như thiếu sự hiểu biết rõ ràng về ngành học của mình. Việc thiếu khả năng tự đánh giá trong quá trình học tập cũng như không có khả năng đối phó với sự căng thẳng và áp lực từ nhiều phía cũng ảnh hưởng nhiều đến kết quả học tập của SV năm nhất. Kết quả khảo sát còn cho thấy SV năm nhất thiếu mục tiêu nghề nghiệp rõ ràng và yêu cầu của giảng viên đối với một số môn học quá cao so với khả năng của SV. Việc các tân SV chưa quen với kỹ năng làm việc theo nhóm hay khả năng tư duy sáng tạo còn thấp cũng làm ảnh hưởng đến kết quả học tập của họ.

4. Biện pháp đề xuất tháo gỡ khó khăn trong học tập của sinh viên trường Đại Học Đại Nam

4.1. Giáo dục nâng cao nhận thức về động cơ, thái độ cho sinh viên nhằm tháo gỡ khó khăn trong học tập

Mục đích biện pháp: Hoạt động học tập của sinh viên có tính độc lập cao và mang đậm sắc thái cá nhân, điều này càng khẳng định nó phải được thúc đẩy bởi một hệ thống động cơ học tập. Động cơ của hoạt động học tập là nguyên nhân trực tiếp giúp sinh viên duy trì hứng thú và vượt qua mọi khó khăn để đạt được mục đích học tập của mình. Do đó, để có thể xây dựng kế hoạch học tập phù hợp và thực hiện hoạt động học tập hiệu quả sinh viên phải có mục đích, động cơ học tập đúng đắn. Thực hiện giáo dục nâng cao nhận thức về động cơ, thái độ cho sinh viên về tầm quan trọng của việc học tập nhằm giúp sinh viên nhận diện được những khó khăn của bản thân, từ đó có thái độ, động cơ học tập đúng đắn.

Nội dung và cách thức thực hiện

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

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

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

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

đạo đức, lối sống.

Khoa phối hợp với phòng Đào tạo và phòng Công tác sinh viên biên soạn cuốn “Sổ tay sinh viên” để phát cho sinh viên ngay từ khi nhập học. Trong đó trình bày rõ mục tiêu đào tạo, quy chế đào tạo, chương trình đào tạo, chuẩn đầu ra và yêu cầu của ngành đào tạo. Trong cuốn “Sổ tay sinh viên” cũng có thể giới thiệu một số tấm gương học tập của sinh viên và những vị trí việc làm mà họ đang nắm giữ để củng cố thêm niềm tin ở sinh viên về tương lai ngành học của mình.

Khoa tiếp tục tổ chức tốt, sinh động buổi gặp gỡ tân sinh viên vào đầu khóa học nhằm giới thiệu cụ thể về mục tiêu, yêu cầu, chuẩn đầu ra của ngành. . .

Thường niên tổ chức đối thoại sinh viên giữa lãnh đạo nhà trường với sinh viên để giải đáp thắc mắc liên quan đến ngành học, phương pháp học...

Tổ chức các hoạt động học tập và giao lưu trong tập thể sinh viên theo đơn vị lớp hoặc toàn thể sinh viên ngành học: Hoạt động chung sôi nổi có tác dụng lôi cuốn mọi người hòa mình vào tập thể, làm cho tập thể vững mạnh. Mỗi sinh viên sẽ có môi trường để so sánh mình với người khác từ đó có ý thức phấn đấu để bằng bạn bằng bè.

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

Điều kiện thực hiện: Nhà trường cần xây dựng và ban hành được quy chế quản lý sinh viên, trong đó có quy định về nề nếp và nội quy học tập; Tăng cường các điều kiện phục vụ việc học tập của sinh viên: hệ thống phòng học, thư viện, học liệu, sách báo, tài liệu điện tử, mạng internet nội bộ; Tổ chức thường niên chương trình đối thoại sinh viên nhằm tháo gỡ khó khăn trong học tập của cuộc sống sinh viên.

4.2. Tổ chức hướng dẫn nội dung, phương pháp và kỹ năng học tập cho sinh viên

Mục đích của biện pháp: Mỗi sinh viên với đặc điểm tâm sinh lý khác nhau sẽ phù hợp với cách học tập khác nhau. Chính vì vậy, nội dung của biện pháp tập trung vào việc hướng dẫn sinh viên cách tiếp cận, vận dụng phương pháp tiến hành hoạt động học tập và đánh giá hiệu quả mà nó mang lại.

Nội dung và cách thức thực hiện

Hệ thống các phương pháp và kỹ năng học tập rất phong phú và đa dạng nhưng không có phương pháp học tập nào là tối ưu và phù hợp với tất cả mọi người. Phương pháp học tập được cá biệt hóa ở từng người học cho nên cần giới thiệu cho sinh viên biết nhiều phương pháp và kỹ năng học tập để sinh viên tự lựa chọn phù hợp đặc điểm và điều kiện cá nhân. Nhà trường cần phải tổ chức hướng dẫn, bồi dưỡng phương pháp, kỹ năng học tập cho sinh viên, hướng dẫn sinh viên biết ghi nhớ máy móc với ghi nhớ có trọng tâm, biết tóm tắt, tổng hợp kiến thức, biết vận dụng tri thức đã học vào điều kiện thực tiễn, biết tư duy phân tích và phản biện, biết kết hợp hài hòa hình thức học tập cá nhân với hình thức học nhóm, Semina.

Chỉ đạo giảng viên đứng lớp hướng dẫn phương pháp học tập cho sinh viên gắn với đặc thù từng học phần; giảng viên tăng cường giao các nội dung tự học, từ đó đánh giá khả năng vận dụng phương pháp học tập của sinh viên khi sinh viên hoàn thành nhiệm vụ học tập. Giảng viên cần đánh giá công bằng, khen ngợi, biểu dương và yêu cầu những sinh viên tích cực, thực hiện nội dung học tập có hiệu quả chia sẻ cách học của mình để những sinh viên khác học tập, noi gương. Giảng viên cũng tạo cơ hội để những sinh viên chưa hoàn thành nhiệm vụ học tập được trình bày khó khăn, từ đó cả lớp thảo luận và tư vấn cách khắc phục cho sinh viên.

Chỉ đạo, hướng dẫn tổ chức các chương trình thúc đẩy hoạt động học tập của sinh viên như: Các chương trình Talk show giao lưu, chia sẻ kinh nghiệm học tập với các thầy cô, các bạn sinh viên có kết quả học tập tốt và các anh chị cựu sinh viên đã thành công; Các phong trào thi đua nhân dịp chào mừng các ngày lễ lớn như: Ngày Nhà giáo Việt Nam 20-11, Ngày thành lập Đoàn TNCS Hồ Chí Minh; Chương trình Định hướng

cho Tân sinh viên; Tổ chức các buổi chia sẻ giữa các cán bộ lớp về kinh nghiệm quản lý lớp.

Phát huy mô hình các câu lạc bộ học tập theo sở thích cho các sinh viên như mô hình câu lạc bộ Tiếng Anh, câu lạc bộ Tin học, câu lạc bộ Tài năng, câu lạc bộ Lập trình...

Giảng viên nên kết hợp nhiều phương pháp giảng dạy vào quá trình dạy học, như: phương pháp thảo luận nhóm, xem video, nêu vấn đề... Việc thay đổi phương pháp dạy học của giảng viên một mặt có thể giúp cho SV cảm thấy thích thú hơn việc học, đồng thời cũng tạo điều kiện cho SV rèn luyện các kỹ năng cần thiết như kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng thuyết trình và kỹ năng sống cho sinh viên.

Điều kiện thực hiện: Đội ngũ cố vấn học tập được hoàn thiện, tích cực, nhiệt tình trong việc hướng dẫn sinh viên; Đội ngũ cán bộ, giảng viên hiểu rõ hệ thống phương pháp và kỹ năng tự học, nhiệt tình hướng dẫn sinh viên.

4.3. Kế hoạch hóa hoạt động học tập cho sinh viên từ đó hướng dẫn sinh viên lên kế hoạch học tập cụ thể cho bản thân

Mục đích biện pháp: Xây dựng và thực hiện kế hoạch là công việc rất quan trọng và cần thiết trong quá trình học tập của sinh viên. Kế hoạch học tập cụ thể, khoa học sẽ giúp sinh viên học tập chủ động, dễ dàng và có hiệu quả hơn. Tuy nhiên trên thực tế sinh viên còn gặp nhiều khó khăn khi xây dựng và thực hiện kế hoạch học tập, vì vậy, biện pháp này nhằm hướng dẫn sinh viên cách thức xây dựng và thực hiện kế hoạch học tập hiệu quả.

Nội dung và cách thức thực hiện

Sinh viên phải lập kế hoạch học tập toàn khóa một cách hợp lý phù hợp với năng lực bản thân, đồng thời thường xuyên tiếp xúc và học hỏi kinh nghiệm của anh chị đi trước để có phương pháp học tập hợp lý và hiệu quả. Phải biết sắp xếp và quản lý thời gian học tập và sinh hoạt một cách hợp lý và hiệu quả. Chủ động tham gia vào quá trình học tập; tìm hiểu và áp dụng nhiều chiến lược học tập khác nhau; chủ động giám sát tiến độ và hiệu quả việc học của mình.

Chỉ đạo giảng viên đứng lớp cung cấp đề cương chi tiết học phần cho sinh viên ngay từ khi bắt đầu học phần, từ đó hướng dẫn sinh viên xây dựng kế hoạch học tập các học phần và sử dụng kế hoạch đó của sinh viên làm căn cứ để giảng viên giám sát, kiểm tra, đánh giá quá trình thực hiện hoạt động học tập. Nếu có sai sót hay thiếu nghiêm túc giảng viên phải nghiêm khắc kiểm điểm và điều chỉnh. Có thể sử dụng kết quả thực hiện kế hoạch học tập là một tiêu chí để đánh giá điểm chuyên cần của sinh viên.

Khi xây dựng kế hoạch học tập sinh viên cần lưu ý: Cân đối thời gian học tập với lượng kiến thức của môn học; Sắp xếp xen kẽ các hình thức học tập và các môn học khác nhau nhằm tránh nhàm chán, mệt mỏi; Cân đối thời gian học tập và vui chơi; Xác định thời gian tổng thể để hoàn thành mục tiêu đã đặt ra từ đó phân chia thời gian cho từng mục công việc cụ thể.

Điều kiện thực hiện: Đội ngũ cố vấn học tập, giảng viên nhiệt tình và tâm huyết với sinh viên; Có cơ chế phối hợp cụ thể, rõ ràng giữa các phòng, ban, Khoa trong việc quản lý hoạt động học tập của sinh viên.

4.4. Phát triển mô hình Trung tâm hướng nghiệp – tư vấn việc làm nhằm giải quyết những băn khoăn, vướng mắc của sinh viên trong học tập

Mục đích biện pháp: Xây dựng và phát triển mô hình Trung tâm hướng nghiệp – tư vấn việc làm nhằm tạo môi trường cho sinh viên có thể chia sẻ những khó khăn của bản thân liên quan đến vấn đề tâm lý, động cơ, hứng thú học tập, chọn lựa ngành học và đánh giá năng lực học tập của bản thân, đưa ra những lời khuyên bổ ích cho học tập cũng như định hướng việc làm sau khi tốt nghiệp; Bên cạnh đó, trung tâm sẽ là nơi kết nối giữa nhà trường và doanh nghiệp, tạo cơ hội việc làm cho sinh viên. Từ đó sinh viên có động lực học tập, vươn lên trong cuộc sống.

Nội dung và cách thức thực hiện

Ban lãnh đạo nhà trường quyết định thành lập Trung tâm hướng nghiệp – tư vấn việc làm theo hướng thành lập phòng ban độc lập hoặc là bộ phận nằm trong phòng công tác sinh viên của nhà trường. Trung tâm quy định rõ chức năng, nhiệm vụ, nhân sự tham gia

Xây dựng đội ngũ cố vấn của Trung tâm gồm các nhà khoa học, đội ngũ giảng viên, các chuyên gia, đại diện đơn vị phòng ban để kịp thời tháo gỡ khó khăn cho sinh viên khi có thắc mắc, băn khoăn.

Đảm bảo điều kiện về cơ sở vật chất, thiết bị cho Trung tâm trong quá trình thực hiện nhiệm vụ.

Bên cạnh đó, Trung tâm cũng thường xuyên tổ chức hoạt động, chương trình kết nối giữa sinh viên và doanh nghiệp như “Ngày hội việc làm” “Tiếp nhận và giới thiệu cơ sở thực tập, cơ sở làm việc cho sinh viên” khi có nhu cầu.

Thường xuyên kiểm tra, đánh giá hiệu quả hoạt động của Trung tâm, làm căn cứ để điều chỉnh hoạt động và nâng cao chất lượng phục vụ của Trung tâm.

Điều kiện thực hiện: Ban lãnh đạo nhà trường nhận thức rõ vai trò của Trung tâm hướng nghiệp – tư vấn việc làm trong hoạt động phát triển đào tạo của nhà trường; Đảm bảo các điều kiện về nhân sự, cơ sở vật chất và kinh phí phục vụ hoạt động của Trung tâm.

5. Kết luận

Qua quá trình nghiên cứu thực trạng, chúng tôi nhận thấy SV gặp không ít khó khăn trong học tập. Nhằm giúp Cho SV định hướng và phát huy tính tích cực trong học tập, không ỷ lại, thụ động trong học tập, nghiên cứu đề xuất các biện pháp nhằm giúp SV nhận diện những khó khăn trong học tập và nêu cao tinh thần trách nhiệm bản thân trong học tập, tăng mức độ trí lực của SV. . . để đạt được mục tiêu đề ra. Suy cho cùng, chìa khóa thành công ở bậc học đại học không ở đâu xa, nó nằm trong chính bản thân SV, chính là cách học chủ động, thái độ sống tích cực, lành mạnh và trách nhiệm với bản thân mình.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban chấp hành Trung ương Đảng (2013). Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 Hội nghị lần thứ 8 BCH TW khóa XI về Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu Công nghiệp hóa - Hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng Xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.
- [2] Vũ Dũng (chủ biên, 2008). Từ điển Tâm lí học. NXB Từ điển Bách khoa.
- [3] Đảng Cộng sản Việt Nam (2016). Văn kiện Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ XII. Nxb. Chính trị Quốc gia Sự thật, Hà Nội.
- [4] Phạm Minh Hạc (2002). Tuyển tập Tâm lí học. Nxb. Giáo dục.
- [5] Nguyễn Quang Uẩn (2010). Tuyển tập nghiên cứu về Tâm lí - Giáo dục. Nxb. Đại học Sư phạm.
- [6] Hoàn Thanh Thúy, Phan Thị Hồng Vinh (2016). Tổ chức hoạt động tự học cho sinh viên trường Đại học Sư phạm theo hướng tiếp cận năng lực. Nxb. Giáo dục Việt Nam.
- [7] J.P. Chaplin (1968). Dictionary of Psychology. Published by Dell Publishing Co., INC.

ABSTRACT

Difficulties in studying of students at Dai Nam university: current situation and solutions

The article mentions "Difficulty in learning of students at Dai Nam University". On the basis of studying the current situation of students' learning difficulties at Dai Nam University, the study proposes measures to contribute to solving students' learning difficulties, contributing to improving the quality of training. meeting the goal of reforming higher education in the current period.

Keywords: Learning, learning difficulties, students, Dai Nam University.

XÂY DỰNG XÃ HỘI HỌC TẬP ĐỐI VỚI HỆ THỐNG GIÁO DỤC THƯỜNG XUYÊN TẠI THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH TRONG BỐI CẢNH CHUYỂN ĐỔI SỐ

Bùi Đức Anh¹

Tóm tắt. Để nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo, khuyến học, khuyến tài, ủy ban nhân dân thành phố Hồ Chí Minh đã ban hành Kế hoạch xây dựng xã hội học tập dựa nền tảng phát triển. Đồng thời, gắn kết và liên thông giáo dục chính quy và giáo dục thường xuyên, liên thông giữa các cấp học, trình độ đào tạo; vận dụng hình thức giáo dục đào tạo tiên tiến, hiệu quả, phù hợp với mục tiêu giáo dục. Trước bối cảnh chuyển đổi số, hệ thống giáo dục thường xuyên đòi hỏi sự nỗ lực từ nhiều phía. Đây là hoạt động nhằm tạo điều kiện để mọi công dân có thể học tập và học tập suốt đời ở mọi lúc, mọi nơi bằng sự tận dụng các thiết bị của công nghệ số.

Từ khóa: Chuyển đổi số; giáo dục thường xuyên; xã hội học tập.

1. Đặt vấn đề

Chuyển đổi số là giải pháp quan trọng để nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo, là tiền đề xây dựng nền giáo dục tiên tiến, hội nhập thế giới. Tuy nhiên, để thực hiện mục tiêu này, Thành phố Hồ Chí Minh (TP.HCM) cần chiến lược, chi phí đầu tư và nguồn lực công nghệ. Theo đó, học liệu mở chất lượng là tiền đề quan trọng, cung cấp thông tin, cơ sở dữ liệu nghiên cứu bài học, tài liệu học tập để tham khảo và giảng dạy. Hiện nay, 88% trường học trên địa bàn thành phố có chiến lược kỹ thuật số hoặc kế hoạch kết hợp sử dụng công nghệ thông tin vào giảng dạy và quản lý trường học; 82% học sinh sử dụng các thiết bị kỹ thuật số một cách an toàn và phù hợp. 78% học sinh cải thiện quá trình học tập. 77% giáo viên tự tin chuẩn bị các bài thuyết trình để sử dụng tại lớp học. 73% sử dụng công nghệ thông tin đánh giá kết quả học tập của học sinh. 64% giáo viên sử dụng các tài nguyên dùng chung trên internet” [1]

Cùng với đó, hệ thống giáo dục thường xuyên được ghi nhận trong Luật Giáo dục 2019 [3] là hệ thống giáo dục tổ chức cho việc học tập suốt đời, đào tạo liên tục cho những người đã học qua hệ thống giáo dục ban đầu hoặc đủ học xong chương trình của hệ đào tạo. nhưng cần nâng cao kiến thức và kỹ năng đáp ứng yêu cầu công việc. Người học tìm chỗ học, cách học phù hợp để thỏa mãn nhu cầu học tập của mình. Hoạt động giáo dục thường xuyên xây dựng theo hình thức cấu trúc giáo dục mở, không giới hạn đối với bất cứ người học nào; học tại trung tâm học tập cộng đồng, trung tâm giáo dục thường xuyên, thư viện, nhà văn hóa, câu lạc bộ, cơ quan, công sở và tại nhà. Thời gian học tập mọi lúc, mọi nơi ở phòng làm việc, hội nghị, nghỉ ngơi, giao lưu, diễn ra trong suốt cuộc đời con người thông qua các truyền hình, máy tính, điện thoại di động. Nội dung học tập có thể gồm phát triển các chương trình giáo dục nghề nghiệp, chuyển giao công nghệ sản xuất, dạy nghề ở địa phương, đa dạng hóa chương trình xóa mù chữ, xây dựng các chương trình phục vụ phát triển nông thôn mới, đô thị văn minh, hỗ trợ xây dựng các mô hình học tập. giáo dục thường xuyên không những tạo điều kiện cho những người đã từng đi học mà còn tạo cơ hội học tập cho những bao chưa bao giờ đi học. Từ đó, góp phần vào việc mang lại công bằng xã hội và bình đẳng trong giáo dục.

Bản chất giáo dục thường xuyên vẫn là hình thức giáo dục trực tiếp. Việc đào tạo giáo dục thường xuyên là hình thức giáo dục không chính quy. Đối tượng chính của giáo dục thường xuyên chủ yếu là người lớn với

Ngày nhận bài: 06/03/2023. Ngày nhận đăng: 27/04/2023.

¹ Viện Tâm lý và Giáo dục pháp luật

Tác giả liên hệ: Bùi Đức Anh. Địa chỉ e-mail: ducanh0882@gmail.com

mong muốn tiếp tục được học tập để có thêm cơ hội bổ sung kiến thức, hoàn thiện kỹ năng nghề nghiệp.

2. Xây dựng xã hội học tập theo hệ thống giáo dục thường xuyên tại Thành phố Hồ Chí Minh trong bối cảnh chuyển đổi số

2.1. Đặc điểm tình hình

Tính đến nay, TP.HCM có 2.335 trường học từ mầm non đến Trung học phổ thông. 1.791 cơ sở giáo dục thường xuyên. 310 trung tâm học tập cộng đồng. Năm học 2021-2022, ngành giáo dục đã hoàn thành cơ sở dữ liệu dùng chung, quản lý 2.387/2.387 đơn vị từ giáo dục mầm non đến giáo dục thường xuyên và sử dụng thí điểm 12 phần mềm dạy học trực tuyến với nội dung khai thác từ kho dữ liệu dùng chung. Ngành giáo dục thành phố đặt ra 3 mục tiêu lớn về chuyển đổi số gồm: xây dựng hệ thống học tập bất đồng bộ (phù hợp từng cấp, từng vùng) và kho học liệu mở làm nền tảng cho xây dựng xã hội học tập; sử dụng AI để phân tích trên nền Big Data cho những đánh giá, định hướng tổng quát chính xác hơn; Ứng dụng Blockchain trong quản lý, xác thực và liên thông điểm số căn bản. Đến năm 2030 tất các thành tố của hệ thống giáo dục được đưa vào môi trường số; hoàn thiện nền tảng dạy và học trực tuyến tích hợp khi học liệu số hỗ trợ 100% người học và nhà giáo tham gia có hiệu quả các hoạt động giáo dục trực tuyến, đáp ứng yêu cầu về tài liệu học tập cho toàn bộ chương trình giáo dục phổ thông. Giáo dục đại học số trở thành trụ cột của hệ thống giáo dục đại học, giảm tỷ trọng 30%, quy mô 100% cơ sở giáo dục trung cấp, cao đẳng, đại học trực thuộc cung cấp các chương trình đào tạo và cấp bằng theo hình thức từ xa, trực tuyến; 100% nguồn lực giáo dục, chương trình giáo dục và đối tượng giáo dục trong hệ thống giáo dục quốc dân được quản lý trên môi trường số, kết nối thông suốt toàn ngành và liên thông với các cơ sở dữ liệu, thông tin quốc gia.[4]

Những đặc điểm nêu trên cùng với sự bùng nổ của internet, người học sở hữu máy tính hay điện thoại thông minh để kết nối mạng ngày càng trở nên phổ biến. Điều này ảnh hưởng trực tiếp đến phương pháp dạy và học, thay đổi hoàn toàn phương pháp giáo dục truyền thống, hướng đến không gian chủ động và toàn cầu. E-Learning là hình thức giáo dục, học tập triển khai sự kết nối của internet trên hệ thống qua máy tính, máy tính bảng hay điện thoại thông minh. Khi đăng nhập vào hệ thống, không gian được tổ chức như một lớp học. Người dạy có thể trực tiếp giảng dạy cho người học hoặc giao bài tập, lưu trữ bài giảng, tài liệu học tập dưới nhiều định dạng khác nhau như Word, PDF, Video,... Người học có thể theo dõi bài giảng trực tuyến hoặc có thể học tất cả vào lúc nào, nộp bài tập cho giáo viên, thảo luận trong forum, thực hiện các bài kiểm tra dưới nhiều cách thức. Đối với hệ thống giáo dục thường xuyên thì tiến trình này đòi hỏi phải được hiện theo lộ trình do người học có sự khác nhau về độ tuổi, mức độ tiếp thu, điều kiện kinh tế, thời gian và nhu cầu học tập.

2.2. Hệ thống giáo dục thường xuyên trong bối cảnh chuyển đổi số thông qua ứng dụng công nghệ trong xây dựng xã hội học tập tại thành phố Hồ Chí Minh

Xây dựng xã hội học tập theo mô hình giáo dục thường xuyên trong thời đại số hóa bằng cách tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin, trí tuệ nhân tạo và tự động hóa trong hoạt động quản lý, học tập. Nhà trường duy trì hệ thống dạy học trực tuyến để có thêm kênh tương tác thường xuyên. Các ứng dụng lưu trữ trực tuyến được tận dụng để tổ bộ môn, giáo viên lưu trữ tập trung bài giảng, tài nguyên chung, hướng đến xây dựng hệ thống tài nguyên học tập mở của trường. Hệ thống Internet, server nội bộ, trang thiết bị, máy móc được đầu tư, đáp ứng yêu cầu vận hành; đặc biệt hệ thống lớp học trên không gian ảo có đầy đủ ứng dụng đáp ứng nhu cầu dạy và học cũng như công tác quản lý.

Nhà trường xác định đội ngũ nhân lực là yếu tố quan trọng quyết định việc thực hiện hiệu quả hoạt động chuyển đổi số. Do đó, bên cạnh tập huấn cho cán bộ, giáo viên, nhân viên về công nghệ thông tin, ngoại ngữ, nhà trường hợp đồng với một số chuyên gia về trí tuệ nhân tạo để giảng dạy và đào tạo giáo viên tại chỗ. Thông qua triển khai nhiều dự án như hệ thống điểm danh người học qua nhận dạng khuôn mặt, xây dựng học liệu theo tiêu chuẩn mới, ứng dụng AI xây dựng hệ thống chấm điểm, đánh giá, xếp hạng, theo dõi năng lực học sinh, triển khai hệ thống app thông báo, trao đổi giữa người dạy và người học ở mức độ khác nhau tùy theo điều kiện thực tế tại mỗi cơ sở đào tạo. Tuy nhiên, trước khó khăn về nguồn vật lực và các chính sách nên công tác triển khai lại tùy thuộc vào nhiều yếu tố tác động có liên quan.

2.3. Đánh giá hệ thống giáo dục thường xuyên trong bối cảnh chuyển đổi số

2.3.1. Kết quả đạt được

“Chuyển đổi số là giải pháp quan trọng trong đổi mới phương thức quản lý, động lực để nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo. Việc ứng dụng công nghệ mở ra nhiều phương thức dạy học mới thông minh, hiệu quả, xóa bỏ rào cản về không gian, thời gian cho hoạt động dạy và học theo mô hình giáo dục thường xuyên. Nhiều hình thức chia sẻ phong phú, dễ dàng có thể diễn ra ở mọi lúc mọi nơi.

Bối cảnh chuyển đổi số sẽ xác định người học giữ vị trí trung tâm vừa tiếp cận, vừa kiến tạo tri thức. Mục tiêu học tập không chỉ học để biết mà học để làm và học để sáng tạo. Động cơ học tập cũng rõ ràng hơn. Năng lực học tập và năng lực lao động với sự vượt trội của công nghệ thông tin và truyền thông sẽ hỗ trợ thực chất xã hội học tập. Không gian rộng mở và hiện đại là điều kiện quan trọng cho mọi người có thể tiếp cận tri thức từ nhiều nguồn mà tiết kiệm được chi phí. Người học có lợi thế để kết nối những cái đã biết và chưa biết, giữa truyền thống và hiện đại, giữa thật và giả để lựa chọn thích hợp, hình thành tri thức và kỹ năng mới phù hợp với nhu cầu công việc.

Sự phát triển của khoa học công nghệ hiện đại đã luôn nâng cao và đổi mới liên tục trình độ trang thiết bị sản xuất, kỹ thuật và công nghệ chế tạo sản phẩm trong khi công việc, khi các kỹ năng hiện có không còn đáp ứng yêu cầu của nhiệm vụ đổi mới. Vì lẽ đó, các khóa bồi dưỡng tập huấn, chuyển giao tri thức khoa học cần được mở rộng theo mô hình giáo dục thường xuyên để bất cứ ai có nhu cầu thì đều có thể tham gia học tập.

2.3.2. Các mặt hạn chế

Năng lực của đội ngũ giáo viên thỉnh giảng ở các cơ sở đào tạo theo mô hình giáo dục thường xuyên còn hạn chế và chưa sẵn sàng cho chuyển đổi số. Nguồn học liệu mới còn thiếu. Hạ tầng công nghệ thông tin, trang thiết bị chưa đáp ứng yêu cầu chuyển đổi số một cách đồng bộ.

Mục tiêu thực hiện chuyển đổi số mà mô hình giáo dục thường xuyên hướng đến là xây dựng hệ thống dạy học trực tuyến thông minh giúp học sinh, giáo viên học tập, giảng dạy một cách chủ động, đặc biệt đối tượng người học là vừa học vừa làm ở các cơ quan, đơn vị và khu vực nội, ngoại thành muốn tận dụng thời gian trống để tham gia học tập vào bất cứ lúc nào.

Nguồn vật lực của cơ sở đào tạo, bồi dưỡng chưa đảm bảo nên người học bị áp lực tâm lý, chưa sẵn sàng tham gia học tập theo mô hình giáo dục thường xuyên trong bối cảnh chuyển đổi số.

Có thể nói, cách mạng công nghiệp lần thứ tư đã tạo cơ hội lớn cho việc thực hiện xã hội học tập bằng sự năng động, sáng tạo kịp thời thích ứng với công nghệ số. Tuy nhiên, những khó khăn nêu trên vẫn tồn tại nên cần sự phối hợp một cách nhịp nhàng giữa các chủ thể có liên quan trong lộ trình sắp tới.

2.4. Giải pháp phát triển hệ thống giáo dục thường xuyên khi xây dựng xã hội học tập tại Thành phố Hồ Chí Minh trong bối cảnh chuyển đổi số

2.4.1. Tiếp tục đẩy mạnh truyền thông nhằm nâng cao nhận thức, trách nhiệm của các ngành, các cấp, các cơ quan, tổ chức, đơn vị và toàn xã hội về ý nghĩa, tầm quan trọng của công tác khuyến học, khuyến tài, xây dựng xã hội học tập trong quá trình thực hiện đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo

Các cơ quan nhà nước, các tổ chức kinh tế, tổ chức xã hội, đơn vị vũ trang nhân dân, cộng đồng dân cư và gia đình có trách nhiệm đáp ứng các cơ hội học tập và tạo điều kiện thuận lợi để mọi người được học tập suốt đời. Xây dựng xã hội học tập dựa trên nền tảng phát triển đồng thời, gắn kết và liên thông giữa giáo dục chính quy và giáo dục thường xuyên; đẩy mạnh các hoạt động học tập suốt đời ở ngoài nhà trường; ưu tiên các đối tượng chính sách, người dân tộc, phụ nữ, người bị thiệt thòi.

Tăng cường tuyên truyền, phổ biến về xây dựng xã hội học tập trong nền kinh tế số, xã hội số thông qua các phương tiện thông tin đại chúng, truyền thông xã hội, qua hệ thống thông tin cơ sở, các cơ sở giáo dục và các phương thức khác; lồng ghép trong các hoạt động, sự kiện liên quan như: Tuần lễ hưởng ứng học tập suốt đời và Ngày Sách Việt Nam hằng năm. Vận động, khuyến khích mọi tầng lớp nhân dân xây dựng, duy

trì thói quen tự học, ý thức học tập suốt đời phù hợp với điều kiện cụ thể của mỗi cá nhân.

2.4.2. Đẩy mạnh và thực hiện hiệu quả chuyển đổi số trong các cơ sở giáo dục. Chú trọng nâng cao chất lượng các chương trình đào tạo từ xa, xây dựng các khóa học trực tuyến mở đại chúng trong các cơ sở giáo dục đại học.

Đa dạng nội dung giáo dục, đào tạo; đổi mới phương thức học tập và tăng cường sử dụng các phương tiện và công nghệ hiện đại hỗ trợ học tập, đặc biệt là các phương tiện truyền thông xã hội trong tổ chức các hoạt động giáo dục, đào tạo tại các cơ sở giáo dục thường xuyên, giáo dục nghề nghiệp. Xây dựng kho học liệu mở phục vụ tự học và học tập suốt đời trên hệ sinh thái truyền hình giáo dục Việt Nam. Áp dụng các mô hình quản lý giáo dục theo hướng tiếp cận công nghệ, quản lý nhà trường theo hướng mở, kết nối, dùng chung hạ tầng công nghệ, cơ sở dữ liệu lớn.

2.4.3. Nghiên cứu hoàn thiện về cơ chế, chính sách và đẩy mạnh xã hội hóa đối với công tác khuyến học, khuyến tài, xây dựng xã hội học tập

Thành lập Tiểu ban chuyên trách chỉ đạo xây dựng xã hội học tập ở Trung ương; củng cố, kiện toàn và nâng cao chất lượng hoạt động của bộ phận chỉ đạo xây dựng xã hội học tập ở địa phương; khen thưởng, tôn vinh, ghi nhận các cá nhân tiêu biểu, tổ chức có nhiều đóng góp cho công tác khuyến học, khuyến tài, xây dựng xã hội học tập; kịp thời biểu dương những mô hình hay, phong trào hoạt động tốt về công tác khuyến học, khuyến tài, xây dựng xã hội học tập để lan tỏa, nhân rộng trong toàn xã hội; xây dựng và triển khai có hiệu quả chính sách thu hút nguồn lực trong và ngoài nước tham gia thúc đẩy học tập suốt đời, xây dựng xã hội học tập; huy động các doanh nghiệp, tổ chức tham gia hỗ trợ đào tạo, đào tạo lại, bồi dưỡng nâng cao trình độ, kỹ năng cho công nhân, người lao động, tham gia mở các lớp học, các cơ sở dạy nghề dành cho các đối tượng thiệt thòi, yếu thế; khuyến khích, vận động các doanh nghiệp thành lập quỹ khuyến học, khuyến tài phục vụ cho các hoạt động học tập suốt đời, hỗ trợ người lao động trong học tập, đào tạo lại và đào tạo thường xuyên. Cần tập trung các chính sách cho việc xây dựng hệ thống giáo dục thường xuyên mở nhằm tạo điều kiện học suốt đời của mọi công dân. Sở Giáo dục và Đào tạo TP.HCM tham mưu Ủy ban nhân dân thành phố chỉ đạo mở các hoạt động giáo dục thường xuyên tại các doanh nghiệp, trường học, bệnh viện, công trường để thuận lợi cho người lao động học tập tại nơi làm việc.

2.4.4. Nghiên cứu, đề xuất trình các cấp có thẩm quyền ban hành Luật học tập suốt đời tạo hành pháp lý đồng bộ với Luật Giáo dục và các luật khác có liên quan vừa mới được ban hành trong thời gian gần đây

Rà soát, hoàn thiện quy chế kiểm tra, công nhận kết quả học tập giáo dục thường xuyên; tạo cơ chế liên thông giữa giáo dục chính quy và giáo dục thường xuyên, liên thông giữa các cấp học và trình độ đào tạo.

Đẩy mạnh công tác đào tạo, bồi dưỡng bắt buộc, bồi dưỡng thường xuyên, chuẩn nghề nghiệp đối với giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục. Rà soát các quy định theo thẩm quyền hoặc đề xuất cơ quan có thẩm quyền sửa đổi, bổ sung, thay thế các quy định chưa thực sự liên thông giữa các trình độ đào tạo nhằm huy động, tạo điều kiện cho các loại hình cơ sở giáo dục, cơ sở giáo dục nghề nghiệp tham gia giảng dạy nghề nghiệp và tham gia giảng dạy văn hóa giáo dục phổ thông, góp phần thực hiện tốt, hiệu quả hình thức liên thông giữa giáo dục chính quy và thường xuyên, liên thông giữa các cấp học và trình độ đào tạo.

2.4.5. Nâng cao chất lượng hoạt động của Trung tâm học tập cộng đồng gắn với xóa mù chữ và dạy nghề ngắn hạn trong việc tổ chức các chương trình đào tạo, bồi dưỡng thiết thực gắn với việc phát triển kinh tế - xã hội của từng địa phương

Chú trọng đối tượng là người mù chữ vùng đồng bào dân tộc thiểu số và miền núi, nhất là phụ nữ và trẻ em gái dân tộc thiểu số. Ứng dụng công nghệ thông tin, công nghệ số để đổi mới cách phổ biến kiến thức, giáo dục kỹ năng sống và các kỹ năng cơ bản khác cho người dân trong cộng đồng.

Tiếp tục phát động các cuộc vận động, phong trào thi đua về công tác khuyến học, khuyến tài, xây dựng xã hội học tập sâu và rộng hơn trong cả nước, gắn kết chặt chẽ và hiệu quả với các cuộc vận động, phong trào thi đua khác nhằm thúc đẩy việc học tập trong mọi gia đình, dòng họ, cộng đồng dân cư.

2.4.6. Tăng cường hợp tác quốc tế trong lĩnh vực học tập suốt đời, xây dựng xã hội học tập thông qua việc đẩy mạnh liên kết, trao đổi, hợp tác quốc tế chuyển giao công nghệ

Phát triển và khai thác tài nguyên giáo dục mở và giáo dục từ xa, trực tuyến phù hợp với điều kiện Việt Nam. Tiếp tục tổ chức thực hiện các chương trình, hoạt động hợp tác, chia sẻ kinh nghiệm với các tổ chức quốc tế và các nước có nhiều kinh nghiệm về học tập suốt đời và xây dựng xã hội học tập, đặc biệt là các nước trong cộng đồng ASEAN, các nước thành viên của Hội nghị thượng đỉnh Á - Âu (ASEM) và UNESCO. Chủ động, tích cực tham gia mạng lưới “Thành phố học tập toàn cầu” do UNESCO điều hành.

Có hướng dẫn để các cơ sở giáo dục mở rộng, tăng cường liên kết đào tạo với những cơ sở giáo dục của nước ngoài có uy tín, đồng thời quản lý chặt chẽ chất lượng đào tạo. Có cơ chế, biện pháp tạo điều kiện vận động, khuyến khích đội ngũ trí thức tài năng là người Việt Nam ở nước ngoài tham gia đóng góp với hoạt động khuyến học, khuyến tài và xây dựng xã hội học tập.

Bên cạnh những nỗ lực của các tổ chức, hệ thống chính trị, mọi cá nhân có trách nhiệm học tập thường xuyên, suốt đời, tận dụng mọi cơ hội học tập để làm người công dân tốt; có nghề, lao động với hiệu quả ngày càng cao; học cho bản thân và những người xung quanh hạnh phúc; học để góp phần phát triển quê hương, đất nước và nhân loại.

Nhìn chung, giáo dục thường xuyên phải giữ vai trò chủ đạo trong mọi chính sách giáo dục. “Giáo dục thường xuyên qua mọi lứa tuổi trong suốt cuộc đời, không chỉ bó hẹp trong những bức tường nhà trường. Nền giáo dục phải được cải tổ toàn diện. Giáo dục phải trở thành phong trào quần chúng thực sự. Giáo dục phải được tiến hành và tiếp thu bằng nhiều cách khác nhau chứ không phải là học theo cách nào mà là học cái gì và học được cái gì.”[2]

3. Kết luận

Sự phát triển của cách mạng công nghiệp lần thứ tư đã làm thay đổi nhiều mặt của đời sống xã hội. Đặc biệt là hình thức giáo dục thường xuyên khi xây dựng xã hội học tập sẽ tạo điều kiện cho người tham gia học tập có thể tích hợp vừa học vừa làm có thể được đào tạo từ xa. giáo dục thường xuyên là hệ thống các loại hình học tập thuộc phạm vi giáo dục tiếp tục ưu việt nhất trong bối cảnh chuyển số tại TP. HCM hiện nay. Bởi lẽ, xây dựng xã hội học tập theo yêu cầu của kinh tế tri thức và công nghệ đã và đang làm thay đổi chất lượng giáo dục thường xuyên với đối tượng hướng đến là nguồn nhân lực ở thời đại số hóa.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Cao Tân (2023). đẩy mạnh chuyển đổi số để nâng cao chất lượng giáo dục. Nguồn: <https://nhandan.vn>, truy cập ngày 5/2/2023.
- [2] Nguyễn Khắc Hùng, Lê Đình Viên (2014). Giáo trình Lý luận Xã hội học tập. Nxb Trường Đại học Thái Nguyên.
- [3] Quốc hội (2019). Luật Giáo dục.
- [4] V.Lê (2022). TP HCM đẩy mạnh chuyển đổi số trong phát triển giáo dục- đào tạo. Nguồn: <https://dangcongdan.vn>

ABSTRACT

Development of a learning society for continuing education system in Ho Chi Minh city in the context of digital transformation

To improve the quality of education and training, study and talent promotion, the People’s Committee of Ho Chi Minh City has issued the Plan to build a learning society based on development. At the same time, linking and connecting formal education and continuing education, connecting education levels and training levels; applying advanced and effective forms of education and training in accordance with educational objectives. In the context of digital transformation, the continuing education system requires efforts from many sides. This is an activity to create conditions for all citizens to study and learn for life anytime, anywhere by taking advantage of digital technology devices.

Keywords: *Digital transformation; continuing education; learning society.*

NÂNG CAO HIỆU QUẢ HỢP TÁC QUỐC TẾ VỀ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC CÔNG AN NHÂN DÂN ĐÁP ỨNG YÊU CẦU THEO BỘ TIÊU CHUẨN CHẤT LƯỢNG CỦA BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO

Nghiêm Xuân Dũng

Tóm tắt. Giáo dục đại học Công an nhân dân luôn tự chuyển mình đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế, đã và đang không ngừng nỗ lực, hoàn thiện các tiêu chuẩn đáp ứng theo bộ tiêu chuẩn chất lượng của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Trong đó, bao gồm tiêu chuẩn bắt buộc về hợp tác quốc tế, hướng đến mục đích đào tạo đội ngũ sĩ quan nghiệp vụ có chất lượng cao phục vụ sự nghiệp bảo vệ an ninh quốc gia, bảo đảm trật tự an toàn xã hội, phát triển nguồn nhân lực đủ khả năng đáp ứng với những yêu cầu trong giai đoạn đẩy mạnh hội nhập quốc tế. Nhận thức được vai trò quan trọng của hợp tác quốc tế, đối với giáo dục đại học trong giai đoạn mới, trên cơ sở phát huy các kết quả đã đạt được, bài viết này đề xuất một số giải pháp nhằm phát triển và nâng cao hiệu quả hoạt động hợp tác quốc tế về giáo dục đại học Công an nhân dân trong thời gian tới.

Từ khóa: *Hợp tác quốc tế; cơ sở giáo dục đại học; tiêu chuẩn; chuẩn quốc gia, Công an nhân dân.*

1. Đặt vấn đề

Xuất phát từ mục tiêu chung là “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” [3], và yêu cầu “đổi mới toàn diện hệ thống các trường Công an nhân dân (CAND) đáp ứng yêu cầu về quy mô, chất lượng và cơ cấu, hệ thống tiêu chí về tổ chức đào tạo và kiểm định chất lượng được chuẩn hóa; hệ thống trường và các trung tâm huấn luyện bồi dưỡng nghiệp vụ được đào tạo theo tiêu chuẩn quốc gia và tiếp cận từng bước với thành tựu giáo dục và đào tạo hiện đại của các nước tiên tiến trong khu vực và thế giới, đáp ứng tốt nhất yêu cầu đào tạo, bồi dưỡng nguồn nhân lực phục vụ công tác, chiến đấu và xây dựng lực lượng CAND cách mạng, chính quy, tinh nhuệ và từng bước hiện đại” [6] và mục tiêu “xây dựng lực lượng CAND thật sự trong sạch, vững mạnh, chính quy, tinh nhuệ, hiện đại”, toàn bộ hệ thống các cơ sở giáo dục đại học CAND dưới sự lãnh đạo, chỉ đạo sát sao của lãnh đạo Bộ Công an đã và đang từng bước chuyển mình, phát triển theo hướng đồng bộ, toàn diện. Để đạt được các mục tiêu đó, nhất là trong xu thế hội nhập, đa phương hóa hiện nay không thể thiếu hoạt động hợp tác quốc tế trong GDĐT.

Đây là vấn đề cần được đầu tư nghiên cứu quan trọng; cần trang bị một cách đầy đủ cả lý luận và thực tiễn, không chỉ cho hiện tại mà còn cả tương lai hoạt động hợp tác quốc tế của một cơ sở giáo dục đại học; đặc biệt là đối với cơ sở giáo dục đại học có nhiều đặc thù và khó khăn trong hoạt động hợp tác quốc tế của lực lượng Công an nhân dân.

2. Công tác hợp tác quốc tế về giáo dục đại học trong Công an nhân dân đáp ứng bộ tiêu chuẩn chất lượng của Bộ Giáo dục và Đào tạo

Giáo dục đại học tại Việt Nam cũng không nằm ngoài xu thế hội nhập và quốc tế hóa hiện nay. Ngày 23/9/2015, Bộ Giáo dục và Đào tạo (Bộ GD&ĐT) đã ban hành Thông tư số 24/2015/TT-BGDĐT quy định

Ngày nhận bài: 10/03/2023. Ngày nhận đăng: 22/04/2023.

¹Học viện An ninh nhân dân

Tác giả liên hệ: Nghiêm Xuân Dũng. Địa chỉ e-mail: dungnx.psa@gmail.com

chuẩn quốc gia đối với cơ sở giáo dục đại học (gọi tắt là Thông tư 24) với 05 tiêu chí hợp tác quốc tế liên quan đó là: (1) Thư viện và trung tâm thông tin học liệu có bản quyền truy cập ít nhất một cơ sở dữ liệu khoa học quốc tế và có ít nhất một tạp chí khoa học quốc tế (bản in hay bản điện tử) đối với mỗi ngành đào tạo; (2) Các chương trình đào tạo chất lượng cao, chương trình giảng dạy bằng tiếng nước ngoài, các chương trình đào tạo thạc sĩ, tiến sĩ bắt buộc phải có chương trình tham khảo tương ứng của các nước phát triển đã được kiểm định bởi tổ chức kiểm định chất lượng giáo dục được Bộ GD&ĐT thừa nhận; (3) Phải có ít nhất 10% chương trình đào tạo chất lượng cao, chương trình liên kết đào tạo có thỏa thuận công nhận tín chỉ, đồng cấp bằng với các cơ sở giáo dục đào tạo nước ngoài; (4) Mỗi ngành đào tạo có ít nhất một nhóm giảng dạy - nghiên cứu; (5) Có ít nhất 5 chương trình hợp tác đào tạo, nghiên cứu khoa học với các trường đại học của các nước phát triển và 3 chương trình hợp tác đào tạo, trao đổi sinh viên với các trường đại học nước ngoài. Trong giai đoạn từ năm 2015 đến nay, các cơ sở giáo dục đại học trong CAND cơ bản đang thực hiện các hoạt động hợp tác quốc tế trên cơ sở quy định của Thông tư 24. Các tiêu chí này cũng đồng nhất với yêu cầu kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học quy định tại Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT ngày 19/5/2017 của Bộ GD&ĐT đối với các tiêu chuẩn 8 về các mạng lưới và quan hệ đối ngoại và tiêu chuẩn 20 về hợp tác và đối tác NCKH.

Trong những thành tựu đạt được của giáo dục đại học trong Công an nhân dân có sự đóng góp không nhỏ của công tác đối ngoại, hợp tác quốc tế. Hướng tới mục tiêu nâng cao chất lượng giáo dục, đào tạo trọng điểm quốc gia, trở thành các trung tâm đào tạo, bồi dưỡng nguồn nhân lực chất lượng cao không chỉ của ngành Công an Việt Nam mà còn là một địa chỉ uy tín về đào tạo nhân lực chất lượng cao cho lực lượng Công an, Cảnh sát các nước trong khu vực và trên thế giới.

Trong bối cảnh hiện nay, hợp tác quốc tế liên trường đại học trong Công an nhân dân có một vị trí quan trọng trong bảo vệ an ninh quốc gia và giữ gìn trật tự an toàn xã hội. Bên cạnh đó, hợp tác quốc tế là yếu tố không thể thiếu, là cơ sở để xây dựng bộ tiêu chuẩn chất lượng của mỗi cơ sở giáo dục đại học, cụ thể:

Thứ nhất, hoạt động hợp tác quốc tế có vai trò quan trọng trong việc nâng cao chất lượng giáo dục đại học theo hướng hiện đại, tiếp cận nền giáo dục đại học tiên tiến trong khu vực và trên thế giới, tạo điều kiện để cơ sở giáo dục đại học phát triển bền vững, đào tạo nguồn nhân lực có trình độ và chất lượng cao, phục vụ sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước [2]. Thông qua hoạt động hợp tác quốc tế, các cơ sở giáo dục đại học có thể khai thác các cơ hội, tranh thủ sự giúp đỡ của bạn bè quốc tế, cập nhật các tiến bộ khoa học công nghệ thông qua các chương trình nghiên cứu chung, liên kết với các đối tác nước ngoài để từng bước chuẩn hóa các chương trình đào tạo, đổi mới phương pháp giảng dạy, nghiên cứu các tiêu chuẩn quốc tế nhằm tiến tới quốc tế hóa các chương trình, giáo trình giảng dạy; từng bước thu hẹp khoảng cách giữa giáo dục Việt Nam và thế giới.

Thứ hai, hoạt động hợp tác quốc tế mang lại nhiều lợi ích thiết thực đối với mỗi cá nhân có liên quan, cũng như đối với sự phát triển của các cơ sở giáo dục đại học nói riêng và nền giáo dục đại học của các quốc gia nói chung. Đối với sinh viên và giảng viên, hợp tác quốc tế mang lại cơ hội to lớn trong việc tiếp cận nhanh chóng với nguồn tri thức quốc tế khổng lồ. Đối với các trường ĐH, hoạt động hợp tác quốc tế thúc đẩy các tổ chức này cải tiến cơ sở vật chất và nâng cao chất lượng đào tạo để có thể thu hút được các đối tác cũng như tìm được vị thế trên thị trường quốc tế. Ngoài ra, khi hợp tác hệ thống giáo dục đại học với nhau, các nước còn có cơ hội giao lưu, học tập kinh nghiệm quản lý và trao đổi kiến thức chuyên môn trong giảng dạy đại học. Nhờ quá trình này, các bên đều có cơ hội nâng cao năng lực quản lý cũng như trình độ chuyên môn của đội ngũ giảng viên. Một lợi ích thiết thực khác của hợp tác quốc tế trong giáo dục đại học là góp phần không nhỏ trong việc tăng cường mối quan hệ ngoại giao giữa các quốc gia.

Thứ ba, hợp tác quốc tế là một trong số các tiêu chuẩn xếp hạng các trường đại học của các bảng xếp hạng hàng đầu thế giới hiện nay và cũng là một trong số các tiêu chuẩn bắt buộc nhằm xác định cơ sở giáo dục đại học chuẩn quốc gia theo quy định của Việt Nam. Nhu cầu quốc tế hóa khiến các trường đại học ngày nay không thể phát triển mà không chú trọng tới hợp tác quốc tế và hoạt động theo những chuẩn mực quốc tế nhằm đạt được sự thừa nhận, đồng thời duy trì khả năng cạnh tranh của mình trong một môi trường toàn cầu. Hiện nay, các bảng xếp hạng các trường đại học hàng đầu trên thế giới như Quacquarelli Symonds

(QS) và The Times Higher Education đều sử dụng các chỉ tiêu liên quan đến yếu tố quốc tế là những tiêu chí cơ bản khi xếp hạng, chẳng hạn như tỉ lệ sinh viên quốc tế, số bài báo khoa học quốc tế, số lượng giảng viên quốc tế, số lượng chương trình liên kết đào tạo với nước ngoài... Do vậy, ngoài việc tập trung vào các hoạt động truyền thống là đào tạo và NCKH, để có thể bắt kịp xu hướng phát triển của giáo dục thế giới, cũng như nâng cao khả năng cạnh tranh của mình, các trường ĐH bắt buộc phải tiến hành hoạt động hợp tác quốc tế.

3. Thực trạng công tác hợp tác quốc tế về giáo dục đại học trong Công an nhân dân đáp ứng bộ tiêu chuẩn chất lượng của Bộ Giáo dục và đào tạo

Thời gian qua, công tác hợp tác quốc tế đối với giáo dục đại học trong Công an nhân dân không ngừng được chú trọng và đã có những đóng góp quan trọng trong sự nghiệp phát triển giáo dục đại học, có thể kể đến một số kết quả như sau:

Số lượng đối tác, mạng lưới và quan hệ đối ngoại đã có sự phát triển cả về quy mô và số lượng trong những năm gần đây. Từ giai đoạn các cơ sở giáo dục đại học trong Công an nhân dân chỉ hợp tác tiếp nhận đào tạo các hệ (đại học, sau đại học, bồi dưỡng ngắn hạn) cho Bộ An ninh Lào và tiếp nhận đào tạo các khóa bồi dưỡng ngắn hạn cho Bộ Nội vụ Vương quốc Campuchia theo nhiệm vụ hợp tác Bộ Công an giao hàng năm thì đến nay mạng lưới và quan hệ đối ngoại đã lên đến con số hàng chục Quốc gia, có thể kể đến như sau: Lào, Campuchia, Liên bang Nga, Mỹ, New Zealand, Úc, Singapore, Đức, Bangladesh, Bungari, Mông Cổ, Nhật Bản, Hàn Quốc, Israel, ... với nhiều đối tác song phương (là các cơ sở giáo dục đại học và các tổ chức hợp tác thuộc các nước). Ngoài ra, các cơ sở giáo dục đại học trong Công an nhân dân cũng là thành viên của Hiệp hội các trường an ninh, cảnh sát quốc tế INTERPA từ năm 2014 với 76 thành viên (tính đến năm 2021); đây chính là diễn đàn và là cơ hội để các cơ sở giáo dục đại học có thể kết nối, thiết lập quan hệ với nhiều đối tác thuộc Hiệp hội trong tương lai.

Hoạt động hợp tác quốc tế đối với giáo dục đại học trong CAND không chỉ dừng lại ở công tác trao đổi đoàn; trao đổi chuyên gia; tiếp nhận đào tạo học viên quốc tế; cử cán bộ, học viên đi đào tạo nâng cao năng lực ở nước ngoài, mà còn mở ra các hướng đi mới trong liên kết đào tạo quốc tế, hợp tác nghiên cứu khoa học, hội thảo quốc tế... , bắt kịp với cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, đảm bảo các yêu cầu về chính trị, nghiệp vụ, kinh tế - xã hội.

Nội dung hợp tác ngày càng được mở rộng, phong phú và đa dạng, mang tính thời sự và có tính ứng dụng cao trong thực tiễn mà Việt Nam đang rất quan tâm và mong muốn trao đổi, hợp tác (như khủng bố, an ninh mạng, tài chính ngân hàng, tiền ảo, an ninh kinh tế, an ninh môi trường, trật tự xã hội trong tình hình mới...). Những vấn đề đó cơ bản bắt kịp với những thay đổi song hành của kỷ nguyên số cũng như quá trình hội nhập quốc tế sâu và rộng, được các chủ thể tham gia (là các cán bộ, giảng viên, học viên, nhà khoa học thuộc các cơ sở đào tạo CAND, Công an các đơn vị, địa phương và các đối tác quốc tế) đánh giá cao.

Việc tăng cường năng lực hợp tác cho cán bộ, giảng viên ngày càng được chú trọng thông qua việc cử đi đào tạo ở nước ngoài; tổ chức các khóa đào tạo ngoại ngữ chuẩn quốc tế; các lớp bồi dưỡng, tập huấn chuyên đề ngắn hạn do chuyên gia nước ngoài giảng dạy; tổ chức các hội nghị, hội thảo quốc tế. Qua đó tạo nhiều cơ hội giao lưu, học hỏi kinh nghiệm cho đội ngũ cán bộ, giảng viên - những người trực tiếp tham gia thực hiện các hoạt động hợp tác quốc tế.

Với vai trò là các cơ sở giáo dục đào tạo của lực lượng Công an, là các cơ sở đào tạo và NCKH đa ngành, đa lĩnh vực, được Bộ Công an quan tâm đầu tư, cơ sở vật chất trang thiết bị kỹ thuật đã và đang được từng bước được xây dựng, hoàn thiện theo hướng tiệm cận với thế giới (các phòng hội thảo quốc tế, phòng chức năng, thư viện trung tâm, trường bắn thông minh...). Trong thời gian tới, công tác hợp tác quốc tế của các cơ sở giáo dục đại học trong CAND sẽ đứng trước những thuận lợi, khó khăn nhất định. Cụ thể như sau:

Thuận lợi:

Để tạo cơ sở pháp lý cho hợp tác quốc tế, hệ thống các văn bản, chính sách về phát triển hợp tác quốc tế trong GDĐT và NCKH của Bộ Công an đã được hoàn thiện hơn so với giai đoạn trước. Từ chỗ chỉ là các

Nghị quyết của Đảng đến nay đã có nhiều văn bản cụ thể hóa thành quy chế, quy định theo từng giai đoạn, từng địa bàn và nội dung, hình thức hợp tác. Chú trọng nâng cao chất lượng, hiệu quả hoạt động đối ngoại, hội nhập quốc tế, góp phần xây dựng lực lượng CAND thật sự trong sạch, chính quy, tinh nhuệ, hiện đại vào năm 2030 theo Nghị quyết Đại hội đại biểu toàn quốc của Đảng. Mỗi quan hệ phối hợp giữa các cấp quản lý đã dần đi vào chuyên nghiệp, bài bản và đạt hiệu quả cao hơn, đem lại những kết quả thiết thực bước đầu; phát huy vai trò là đơn vị tiên phong, đi đầu, đánh dấu các bước đi quan trọng trong công tác hợp tác quốc tế về GDDT tại Bộ Công an.

Công tác hợp tác quốc tế ngày càng được quan tâm, chỉ đạo của Đảng, Nhà nước, Chính phủ và Bộ Công an như Nghị quyết 29 (2013) của Ban Chấp hành Trung ương (khóa XI) về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế; Đề án 1229 (2011) của Thủ tướng Chính phủ về Quy hoạch tổng thể, nâng cao năng lực và chất lượng đào tạo của các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng trong Công an nhân dân đến năm 2020; Nghị quyết số 17-NQ/ĐUCA, Chỉ thị số 13/CT-BCA ngày 28/10/2014 của Đảng ủy Công an Trung ương và Bộ trưởng Bộ Công an về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo trong CAND... Trong các văn bản đó đều nêu rõ quan điểm chỉ đạo “chủ động hội nhập quốc tế giáo dục đại học”.

Hiện nay, Bộ Công an Việt Nam đã ký kết hợp tác song phương với Bộ An ninh, Bộ Nội Vụ, Cơ quan thực thi pháp luật của nhiều quốc gia. Bộ Công an Việt Nam cũng là thành viên tích cực của các tổ chức quốc tế như ASEANPOL (Hiệp hội Cảnh sát các Quốc Gia Đông Nam Á), INTERPOL (Tổ chức Cảnh sát hình sự Quốc tế); bên cạnh đó, Học viện ANND đang là thành viên chính thức của Hiệp hội các cơ sở đào tạo cảnh sát quốc tế (INTERPA), với hơn 70 trường đại học và học viện đến từ 50 quốc gia thành viên... Điều này đã và đang mở ra các điều kiện pháp lý để các cơ sở giáo dục đại học trong CAND và các đơn vị trong Bộ Công an tham gia các diễn đàn hợp tác, trao đổi trên các lĩnh vực mà các bên cùng quan tâm. Đội ngũ giảng viên, cán bộ quản lý giáo dục ngày càng phát triển, nâng dần về chất lượng, có lòng yêu nghề và ý thức trách nhiệm, ý thức kỷ luật cao. Số cán bộ, giáo viên trẻ có trình độ thạc sĩ, tiến sĩ tốt nghiệp ở nước ngoài, số có trình độ ngoại ngữ và kiến thức đáp ứng yêu cầu ngày càng tăng và là nhân tố quan trọng để kết nối các hoạt động hợp tác quốc tế trong đào tạo và nghiên cứu.

Bên cạnh các thuận lợi, việc thực hiện hoạt động hợp tác quốc tế của các cơ sở giáo dục đại học trong CAND hiện nay vẫn còn một số khó khăn, hạn chế, đó là:

Hợp tác quốc tế còn mang tính đặc thù ngành cao, yêu cầu phải đảm bảo yếu tố chính trị, nghiệp vụ, tính mở còn hạn chế. Chính bởi sự nhạy cảm của nội dung và lĩnh vực hợp tác mà các đối tác hợp tác quốc tế của Học viện đang chủ yếu dừng lại ở các đối tác truyền thống. Việc tiếp xúc, khai thác mở rộng quan hệ hợp tác với cơ quan an ninh, cảnh sát thuộc các nước phát triển triển khai còn dè dặt, mang tính chất thăm dò.

Năng lực hợp tác còn tồn tại một số bất cập, thiếu nguồn lực để triển khai kịp thời các hoạt động hợp tác quốc tế và thiếu các điều kiện đảm bảo nguyên tắc ngang bằng trong quan hệ hợp tác với các đối tác quốc tế, như: (1) Để đảm bảo yêu cầu nghiệp vụ nên chương trình đào tạo chưa có nhiều chương trình có tính cạnh tranh cao để các đối tác nước ngoài có thể đặt hàng; phương pháp dạy học còn chưa bắt kịp với quá trình hội nhập quốc tế sâu rộng của kỹ nguyên số; (2) Hệ thống cơ sở vật chất còn dàn trải nhiều hạng mục, chưa tập trung đầu tư vào những công trình có tính chất trọng điểm; các thiết bị trang cấp hàng năm chưa phát huy hết công năng sử dụng đã xuống cấp gây ra tình trạng lãng phí; (3) Nguồn nhân lực trực tiếp tham gia hợp tác quốc tế hiện nay vẫn còn hạn chế nhất định. Số cán bộ, giáo viên có công trình nghiên cứu khoa học được công bố ISI, Scopus hoặc có kinh nghiệm nghiên cứu quốc tế cần tăng cường nhiều hơn; trình độ ngoại ngữ đạt chuẩn quốc tế còn yếu, đặc biệt là thiếu yêu cầu các kỹ năng mềm (kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng thuyết trình. . .).

4. Giải pháp nâng cao hiệu quả công tác hợp tác quốc tế về giáo dục đại học trong Công an nhân dân đáp ứng bộ tiêu chuẩn chất lượng của Bộ Giáo dục và Đào tạo

4.1. Tăng cường sự lãnh đạo, chỉ đạo của Đảng ủy, Lãnh đạo Bộ Công an về công tác hợp tác quốc tế

Tiếp tục phát huy vai trò lãnh đạo của Đảng ủy, lãnh đạo Bộ Công an trong chỉ đạo triển khai thực hiện các hoạt động hợp tác quốc tế. Quán triệt chủ động hội nhập quốc tế về giáo dục, đào tạo trên cơ sở giữ vững độc lập, chủ quyền, bảo đảm định hướng xã hội chủ nghĩa, bảo tồn và phát huy các giá trị văn hóa tốt đẹp của dân tộc, tiếp thu có chọn lọc tinh hoa văn hóa và thành tựu khoa học, công nghệ của thế giới. Hoạt động hợp tác quốc tế của các cơ sở giáo dục đại học trong CAND phải đảm bảo yêu cầu chính trị, nghiệp vụ, gắn liền với nhiệm vụ bảo vệ an ninh quốc gia, bảo đảm trật tự, an toàn xã hội với mục tiêu đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao cho lực lượng CAND; củng cố và nâng cao vị thế của giáo dục đại học Công an nhân dân trên trường quốc tế, khu vực.

Giao các đơn vị chức năng nghiên cứu xây dựng chiến lược hợp tác quốc tế trong trung hạn và dài hạn, vừa đảm bảo đáp ứng bộ tiêu chuẩn chất lượng của Bộ GD&ĐT, các tiêu chuẩn của cơ sở giáo dục đại học chuẩn quốc gia, vừa phù hợp với yêu cầu đặc thù của Ngành. Trong chiến lược cần xác định các nội dung, hướng ưu tiên hợp tác để có thể chủ động thiết lập các mối quan hệ đối tác phù hợp, vừa chủ động chuẩn bị nguồn nhân lực và các điều kiện khác để đảm bảo nguyên tắc ngang bằng trong các hợp tác quốc tế.

4.2. Xây dựng đội ngũ cán bộ đảm bảo các điều kiện phục vụ hội nhập quốc tế

Chú trọng công tác bố trí nhân sự. Cần xác định rõ tiêu chuẩn của cán bộ trực tiếp quản lý, thực hiện công tác hợp tác quốc tế để có sự lựa chọn, phân công cán bộ phù hợp; tránh tình trạng thừa về số lượng nhưng yếu về chất lượng. Phải sử dụng nhân sự một cách hợp lý; căn cứ vào sở trường, thế mạnh của từng cán bộ để sắp xếp công việc đạt hiệu suất tối đa. Hình thành đội ngũ cán bộ chuyên trách về hợp tác quốc tế trong cơ sở giáo dục đại học, có đầy đủ năng lực hành chính, năng lực chuyên môn, năng lực ngoại ngữ, tin học...

Phát triển và nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo, cán bộ quản lý giáo dục, gắn liền với yêu cầu thực hiện và phát triển công tác hợp tác quốc tế trong GDĐT và NCKH. Cần có sự liên hệ phối hợp giữa người hoạch định chính sách đào tạo, bồi dưỡng với đội ngũ trực tiếp tham gia công tác hợp tác quốc tế, tránh trường hợp chính sách được triển khai vẫn không đáp ứng được yêu cầu thực tiễn.

Chú trọng tăng cường năng lực tiếng Anh đạt chuẩn quốc tế thông qua việc khai thác kinh phí, triển khai thực hiện có hiệu quả Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2017-2025 tại các trường CAND và Đề án thành phần số 5 thuộc Đề án 1229 của Thủ tướng chính phủ về phát triển và nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên các trường CAND.

4.3. Đảm bảo nguồn lực về tài chính và cơ sở vật chất, trang thiết bị theo tiêu chuẩn quốc gia và quốc tế

Để triển khai các hoạt động hợp tác quốc tế cần nguồn vốn đối ứng lớn (như liên kết đào tạo hay hợp tác NCKH theo diện Nghị định thư...) trong khi nguồn ngân sách Nhà nước cấp còn hạn chế. Do đó, cần thiết đề xuất lãnh đạo Bộ xem xét trao quyền tự chủ cho các cơ sở giáo dục đại học trong CAND nhiều hơn trong việc cân đối nguồn kinh phí thường niên cho các hoạt động ưu tiên, tránh bỏ lỡ các cơ hội hợp tác trong khi chờ phê duyệt cấp nguồn kinh phí mới. Ngoài ra, có thể cho phép các cơ sở giáo dục đại học trong CAND thực hiện chính sách huy động các nguồn lực xã hội, đẩy mạnh xã hội hóa giáo dục vì mục đích phát triển sự nghiệp giáo dục đại học và khoa học an ninh trên cơ sở nghiên cứu, phân tích kỹ lợi ích của các bên liên quan. Đa dạng hóa các nguồn lực đầu tư cho giáo dục, đào tạo; tranh thủ sự ủng hộ của các ban ngành, địa phương và của các tổ chức quốc tế.

Đề xuất nâng tổng mức đầu tư kinh phí trang thiết bị, phương tiện dạy học cho các cơ sở giáo dục đại

học trong CAND. Nghiên cứu triển khai các dự án đầu tư xây dựng trọng điểm như thư viện, thao trường - bãi tập, hiện trường, phòng học chuyên dụng, phòng thí nghiệm chuyên sâu, trung tâm thực hành nghiệp vụ với những trang thiết bị hiện đại, vừa phục vụ công tác đào tạo kỹ năng thực hành, nghề nghiệp cho cán bộ, chiến sĩ lực lượng CAND, vừa nâng tầm chất lượng cơ sở đào tạo, thu hút các đối tác nước ngoài mong muốn hợp tác trao đổi, cử học viên sang đào tạo tại Việt Nam.

Tăng cường các phương án hợp tác đào tạo, tổ chức hội nghị/hội thảo/tọa đàm khoa học quốc tế trực tuyến. Có kế hoạch chuẩn bị điều kiện cơ sở vật chất, trang thiết bị kỹ thuật đảm bảo thực hiện.

4.4. Xây dựng, đổi mới các chương trình đào tạo, bồi dưỡng an ninh phi truyền thống theo hướng hiện đại, tiệm cận chuẩn quốc tế

Một trong các điều kiện tiên quyết trong hợp tác quốc tế của các cơ sở giáo dục đại học là phải có chương trình đào tạo tương ứng, phù hợp với các đối tác quốc tế, đặc biệt là với hình thức hợp tác liên kết đào tạo đại học và sau đại học theo quy định tại Nghị định số 86/2018/NĐ-CP ngày 6/6/2018 của Chính phủ quy định về hợp tác, đầu tư nước ngoài trong lĩnh vực giáo dục. Do đó, cần hỗ trợ và khuyến khích các đơn vị có liên quan trong các cơ sở giáo dục đại học CAND đầu tư phát triển các chương trình đào tạo chất lượng cao, đào tạo bằng tiếng nước ngoài ở các lĩnh vực ưu tiên (như công nghệ thông tin, an ninh phi truyền thống, luật, ...) vừa là cơ sở để triển khai các đề án liên kết đào tạo quốc tế, vừa để tăng tính cạnh tranh so với các cơ sở đào tạo khác trong nước, trong khu vực và quốc tế.

4.5. Thực hiện công tác kiểm định và chính sách tạo động lực

Nghiêm túc đẩy mạnh công tác kiểm định cơ sở giáo dục đại học trong CAND đối với tiêu chuẩn hợp tác quốc tế, đảm bảo khách quan, công bằng; khuyến khích việc kiểm định theo các tiêu chuẩn của các tổ chức khu vực và quốc tế có uy tín, tạo lập môi trường giáo dục hiện đại, đạt chuẩn. Trước mắt, tập trung kiểm định chất lượng theo quy định tại Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT ngày 19/5/2017 của Bộ GD&ĐT ban hành quy định về kiểm định chất lượng giáo dục đại học, và dần tiến tới theo hướng tiếp cận với tiêu chuẩn của Mạng lưới đảm bảo chất lượng các trường đại học ASEAN (AUN-QA). Mạng lưới các trường đại học ASEAN (AUN) xem chất lượng giáo dục và đào tạo là một mục tiêu quan trọng nhằm khẳng định với quốc tế về sự hội nhập của giáo dục đại học Đông Nam Á cũng như tạo sự liên thông và công nhận lẫn nhau giữa các trường thành viên trong AUN.

Cần có chính sách tạo động lực phù hợp: tạo môi trường khuyến khích phát huy sự năng động, sáng tạo của mỗi cán bộ, chiến sĩ để thực hiện có hiệu quả chính sách hợp tác quốc tế, bởi lẽ hợp tác quốc tế là một hoạt động đòi hỏi sự linh hoạt và đổi mới. Nếu có tư duy bảo thủ và không thường xuyên cập nhật sẽ bị lạc hậu so với sự phát triển của thế giới; có chính sách động viên, khen thưởng kịp thời những cá nhân, đơn vị có đóng góp tích cực và đạt thành tích trong phát triển công tác hợp tác quốc tế; có chế độ chính sách nhân sự hợp lý cho cán bộ, giáo viên sau khi đào tạo tại nước ngoài về nước làm việc. . .

5. Kết luận

Trong lĩnh vực hợp tác quốc tế, giáo dục đại học trong Công an nhân dân đã thiết lập và có hoạt động hợp tác thường xuyên với các cơ sở đào tạo của nhiều nước trên thế giới, tổ chức liên kết đào tạo quốc tế trình độ sau đại học với đối tác nước ngoài, luôn chú trọng đi tiên phong trong công tác vận động nguồn vốn hỗ trợ phát triển chính thức (ODA) và triển khai thực hiện hiệu quả một số dự án ODA phục vụ công tác xây dựng, phát triển các cơ sở giáo dục đại học trong Công an nhân dân.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban chấp hành Trung ương (2021). Nghị quyết Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII của Đảng.
- [2] Quốc hội nước Cộng hòa XHCN Việt Nam (2018). Luật Giáo dục đại học năm 2012 sửa đổi bổ sung năm 2018.

- [3] Ban chấp hành Trung ương (2013). Nghị quyết số 29-NQ/TW về “đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế”, Hội nghị trung ương 8 (Khóa XI). ban hành ngày 4/11/2013, Hà Nội.
- [4] Thủ tướng Chính phủ (2011). Quyết định số 1229/QĐ-TTg phê duyệt Đề án “Quy hoạch tổng thể, nâng cao năng lực và chất lượng đào tạo của các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng trong Công an nhân dân đến năm 2020”, ban hành ngày 22/7/2011, Hà Nội.
- [5] Thủ tướng Chính phủ (2016). Quyết định số 40/QĐ-TTg về việc phê duyệt Chiến lược tổng thể hội nhập quốc tế đến năm 2020, tầm nhìn đến năm 2030, ban hành ngày 07/01/2016.
- [6] Thủ tướng Chính phủ (2019). Quyết định số 69/QĐ-TTg phê duyệt Đề án nâng cao chất lượng giáo dục đại học giai đoạn 2019-2025, ban hành ngày 15/01/2019, Hà Nội.
- [7] Đảng ủy Công an trung ương (2014). Nghị quyết số 17-NQ/ĐUCA về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo trong Công an nhân dân, ban hành ngày 28/10/2014, Hà Nội.
- [8] Bộ Công an (2014). Chỉ thị số 13/CT-BCA về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo trong Công an nhân dân, ban hành ngày 28/10/2014, Hà Nội.
- [9] Bộ Giáo dục và đào tạo (2015). Thông tư số 24/2015/TT-BGDĐT quy định chuẩn quốc gia đối với cơ sở giáo dục đại học, ban hành ngày 23/9/2015, Hà Nội.
- [10] Bộ Giáo dục và đào tạo (2017). Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT quy định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học, ban hành ngày 19/5/2017, Hà Nội.

ABSTRACT

Improving the effectiveness of international cooperation in higher education people’s public security to meet the requirements of the quality standards of the ministry of Education and Training

The People’s Public Security University of Higher Education is always transforming itself to meet the fundamental and comprehensive demands of education and training in the context of a market-oriented socialist society and international integration. It is constantly striving to improve its standards to meet the quality standards of the Ministry of Education and Training, including mandatory standards for international cooperation. The goal is to train high-quality professional officers to serve the national security, ensure social order and safety, and develop a skilled workforce capable of meeting the demands of the intensified international integration phase. Recognizing the important role of international cooperation in higher education in the new phase, based on the achievements made so far, this article proposes some solutions to develop and enhance the effectiveness of international cooperation in higher education at the People’s Public Security University in the future.

Keywords: *International cooperation; higher education institutions; standards; national standards; People’s Public Security.*

ĐỊNH HƯỚNG ĐÀO TẠO KỸ SƯ Ở CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM KỸ THUẬT THEO TIẾP CẬN CDIO

Cao Danh Chính¹

Tóm tắt. Tiếp cận CDIO là phương pháp luận cho cải cách giáo dục kỹ thuật với đề cương CDIO và bộ tiêu chuẩn CDIO, giúp giải đáp những câu hỏi “làm gì” và “làm thế nào” theo cách thức có hệ thống và không bắt buộc, do đó khả thi để giải quyết những yêu cầu và điều kiện đặc thù của các chương trình đào tạo khác nhau. Với nhiều điểm mạnh, phương pháp tiếp cận CDIO được tiếp nhận như khung tham chiếu để phát triển một khung chuẩn cải cách chương trình đào tạo. Bài viết này trình bày bối cảnh, mục tiêu và mô hình áp dụng CDIO trong đào tạo kỹ sư tại các trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật.

Từ khóa: Đào tạo kỹ sư, tiếp cận CDIO.

1. Đặt vấn đề

Đề xướng CDIO là một dự án giữa các trường đại học kỹ thuật hàng đầu trên thế giới nhằm cải cách giáo dục kỹ thuật ra đời vào những năm 80 của thế kỷ 20, với tầm nhìn “cung cấp cho sinh viên sự giáo dục chú trọng về nền tảng kỹ thuật thực hiện trong bối cảnh hình thành ý tưởng - thiết kế - triển khai - vận hành hệ thống và sản phẩm thực” [1]. Đề xướng CDIO đưa ra ba mục tiêu chung cho giáo dục kỹ thuật là đào tạo sinh viên trở thành những người có khả năng: (1) Nắm vững kiến thức chuyên sâu hơn về nền tảng kỹ thuật; (2) Dẫn đầu trong việc kiến tạo và vận hành sản phẩm, quy trình và hệ thống mới; và (3) Hiểu được tầm quan trọng và tác động chiến lược của nghiên cứu và phát triển công nghệ đối với xã hội [2].

Để đạt được những mục tiêu này, đề xướng CDIO đã thiết kế một phương pháp tiếp cận tích hợp-phương pháp tiếp cận CDIO, hay mô hình CDIO, để xác định nhu cầu học tập của sinh viên đối với chương trình đào tạo và thiết kế chuỗi kinh nghiệm học tập để đáp ứng nhu cầu này. Hai thành phần này được thể hiện trong một cấu trúc dựa trên những thực tiễn giáo dục, bao gồm: Đề cương CDIO và Tiêu chuẩn CDIO.

Các Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật là các trường đào tạo đa ngành theo hướng ứng dụng, với mũi nhọn là các ngành thuộc lĩnh vực kỹ thuật, công nghệ. Xét về lĩnh vực ngành và định hướng đào tạo, các Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật phù hợp với nguồn gốc xuất phát ban đầu của CDIO “là các ngành kỹ thuật”. Vấn đề đặt ra là làm sao để các Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật tiếp cận CDIO hiệu quả nhất theo cách riêng của mình để nâng cao chất lượng đào tạo kỹ sư, đáp ứng yêu cầu của các bên liên quan; thực hiện kiểm định chất lượng các chương trình đào tạo và từng bước tiếp cận chuẩn quốc tế trong đào tạo trong khi các nguồn lực còn nhiều hạn chế.

Trên thế giới và cả ở Việt Nam cũng đã có nhiều công trình nghiên cứu về phương pháp tiếp cận CDIO. Cuốn sách “Rethinking Engineering Education The “CDIO” Approach”[2] là tài liệu đầu tiên đề cập tương đối toàn diện tiếp cận này. Sau đó, nhiều trường đại học trên thế giới đã nghiên cứu tiếp cận CDIO để đổi mới đào tạo kỹ sư trong lĩnh vực giáo dục kỹ thuật. Trong đó tập trung vào: 1) Phát triển chuẩn đầu ra (CĐR) của chương trình đào tạo; 2) Thiết kế theo hướng tích hợp và có sự tham gia của các bên liên quan;

Ngày nhận bài: 07/03/2023. Ngày nhận đăng: 23/04/2023.

¹Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh

Tác giả liên hệ: Cao Danh Chính. Địa chỉ e-mail: caochinhktv@gmail.com

3) **Dạy học và đánh giá theo CDR, đảm bảo phát huy được tính chủ động của người học, chú trọng các hoạt động dạy học tích hợp và dạy học trải nghiệm.**

Ở Việt Nam, công trình nghiên cứu áp dụng cách tiếp cận “CDIO” đầu tiên là “Xác lập cơ sở khoa học, thực tiễn và quy trình xây dựng theo cách tiếp cận “CDIO” và áp dụng cho ngành Kinh tế đối ngoại chất lượng cao tại Đại học Quốc gia Hà Nội”[3]. Tháng 8 năm 2009, Đại học Quốc gia hành phố Hồ Chí Minh đã xây dựng đề án “Triển khai thí điểm mô hình “CDIO” tại Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh cho ngành Kỹ thuật chế tạo và công nghệ thông tin” với mục tiêu phát triển một mô hình để tiếp nhận, áp dụng và triển khai “CDIO” cho Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh nói riêng và các kỹ thuật ở Việt Nam nói chung [4].

Kết quả đề án này đạt được một cách toàn diện, bao gồm: Xây dựng CDR; thiết kế tích hợp; thiết kế lại không gian làm việc (phòng học, nhà xưởng, phòng thí nghiệm...); Huấn luyện, bồi dưỡng cán bộ, giảng viên dạy theo mô hình “CDIO”; Đổi mới PPDH và đánh giá cho toàn bộ các môn học theo mô hình “CDIO”; đánh giá theo các tiêu chuẩn “CDIO” [5]; [6]; [7]; [8].

Sau đó, hàng loạt các trường đã triển khai áp dụng phương pháp tiếp cận “CDIO” ở các mức độ khác nhau. Mức độ phổ biến, bước đầu mà nhiều trường áp dụng đó là xây dựng CDR và phát triển chương trình đào tạo theo tiếp cận “CDIO” [9]; [10]; [11].

Để áp dụng phương pháp tiếp cận “CDIO” một cách toàn diện và triệt để, đòi hỏi cần có sự đầu tư lớn cả về điều kiện cơ sở vật chất, kỹ thuật và về phát triển đội ngũ đáp ứng được yêu cầu của dạy học theo định hướng phát triển năng lực, dạy học tích hợp, chủ động và trải nghiệm theo “CDIO”[11]. Những thay đổi đó là cả một quá trình lâu dài, phức tạp cần được nghiên cứu thấu đáo cả lý luận và thực tiễn triển khai.

2. Bối cảnh đào tạo kỹ sư tại các Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật

Mục tiêu đào tạo kỹ sư ở các Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật tiếp cận mục tiêu giáo dục của UNESCO với 4 trụ cột: học để biết (Learn to know), học để làm (Learn to do), học để chung sống (Learn to live with other), học để tự khẳng định mình (Learn to be).

Đào tạo kỹ sư ở các Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật phải đáp ứng yêu cầu doanh nghiệp: Doanh nghiệp đang đòi hỏi giáo dục kỹ thuật là đáp ứng yêu cầu học tập sinh viên để họ trở thành kỹ sư có kiến thức chuyên môn, ý thức xã hội và thiên hướng sáng tạo. Ngoài phạm vi kiến thức cơ bản, cơ sở kỹ thuật và ngành, người kỹ sư hiện nay cần đòi hỏi phải được trang bị những kỹ năng làm việc như: kỹ năng giao tiếp, kỹ năng làm việc nhóm, phương pháp giải quyết vấn đề, tác phong công nghiệp cũng như ý tưởng kinh doanh... Đây là sự kết hợp giữa kiến thức chuyên môn, kỹ năng cá nhân, nghề nghiệp, kỹ năng làm việc nhóm và có “năng lực CDIO” gồm: Hình thành ý tưởng (Conceive) - Thiết kế (Design) - Triển khai (Implement) - Vận hành (Operate) sản phẩm, hệ thống, quy trình phức tạp, có giá trị gia tăng trong bối cảnh doanh nghiệp và xã hội.

Sự phù hợp giữa đề cương và tiêu chuẩn CDIO với ngành đào tạo của các Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật: Thế mạnh của các Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật là đào tạo các ngành kỹ thuật, công nghệ theo định hướng ứng dụng, điều này phù hợp "nguồn gốc của đề xướng CDIO là từ các ngành kỹ thuật"[13]. Mục tiêu đào tạo của các Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật là sinh viên tốt nghiệp phải là những kỹ sư có kiến thức về hệ thống kỹ thuật, có phẩm chất cá nhân và nghề nghiệp, năng lực giao tiếp và làm việc nhóm, đặc biệt là các năng lực CDIO để tham gia vào tất cả các khâu của quá trình sáng tạo sản phẩm từ ý tưởng, thiết kế, triển khai và vận hành trong bối cảnh phát triển doanh nghiệp, xã hội. Như vậy, mục tiêu đào tạo của các Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật có sự tương thích nhất định với đề cương và tiêu chuẩn CDIO.

Đề cương và tiêu chuẩn CDIO có nhiều ưu điểm trong đào tạo kỹ sư ở các Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật:

Ở góc độ chương trình đào tạo, "CDIO đưa ra những luận điểm quan trọng trong xác định CDR, xây dựng nội dung chương trình, thiết kế và thực thi các phương pháp đào tạo, đánh giá kết quả học tập của sinh viên theo CDR và thực hiện kiểm định chất lượng chương trình đào tạo theo các chuẩn mực"[14].

Ở góc độ lý luận dạy học, mô hình giảng theo tiếp cận CDIO giúp giảng viên tuân thủ các chuẩn mực về thiết kế dạy học và chuẩn đầu ra của chương trình trong từng bài học, với quy trình cụ thể, đảm bảo việc thực hiện diễn ra thuận lợi, hiệu quả phù hợp với điều kiện từng trường.

Ở góc độ cải tiến và nâng cao chất lượng đào tạo, tiếp cận CDIO thực chất là một giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo, đáp ứng yêu cầu xã hội. Trên cơ sở xác định CĐR chi tiết, rõ ràng, cụ thể, từ đó thiết kế nội dung chương trình, kế hoạch đào tạo khoa học để đạt được CĐR. Để làm được điều đó phải có phương pháp tiếp cận toàn diện CDIO để cải tiến chương trình đào tạo, cải tiến việc giảng dạy và học tập, cải tiến không gian học tập và được hỗ trợ bởi quy trình đánh giá và kiểm định chặt chẽ để cải tiến một cách đáng kể chất lượng giáo dục kỹ thuật ở bậc đại học.

3. Mục tiêu áp dụng CDIO trong đào tạo kỹ sư ở các Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật

Mục tiêu áp dụng và triển khai CDIO là tiếp nhận và áp dụng phương pháp tiếp cận CDIO như một khung chuẩn phát triển chương trình đào tạo để đáp ứng nhu cầu xã hội, đáp ứng các chuẩn mực chất lượng quốc tế, để thúc đẩy sự sáng tạo trong các chương trình và khuyến khích những quy trình đánh giá mới và cải tiến, để phát triển một mô hình thúc đẩy đổi mới chương trình đào tạo thông qua việc mở rộng áp dụng CDIO, trong đó tập trung vào các nội dung sau:

Đào tạo kỹ sư ở các Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật được đặt trong bối cảnh hình thành ý tưởng -thiết kế - triển khai - vận hành các sản phẩm, quy trình và hệ thống kỹ thuật. Với chương trình đào tạo tích hợp giảng dạy kỹ năng với kiến thức; không gian thực hành hiện đại; đề cao phương pháp học thông qua trải nghiệm một cách chủ động; với không gian học tập kỹ thuật hỗ trợ và khuyến khích học thực hành, thực tập; cải tiến chất lượng liên tục thông qua quy trình kiểm tra, đánh giá.

Cung cấp một phương pháp luận chặt chẽ và một hệ thống giải pháp phát triển chương trình đào tạo, nhất quán (bao gồm đề cương CDIO và tiêu chuẩn CDIO), không chỉ để đảm bảo các chính sách và điều kiện đảm bảo chất lượng; để đáp ứng các tiêu chuẩn kiểm định yêu cầu; mà hơn nữa, để thúc đẩy sự sáng tạo trong các chương trình, cũng như khuyến khích những quy trình đánh giá mới và cải tiến chương trình.

Góp phần nâng cao nội lực trong việc làm chủ những phương pháp tiên tiến để phát triển bền vững các chương trình đào tạo theo chuẩn mực chất lượng quốc tế.

Thúc đẩy hình thành văn hóa chất lượng, đẩy mạnh xây dựng và thực hiện các chính sách đảm bảo chất lượng toàn diện ở cấp chương trình.

4. Đề xuất áp dụng đề cương và tiêu chuẩn CDIO trong đào tạo kỹ sư ở các Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật

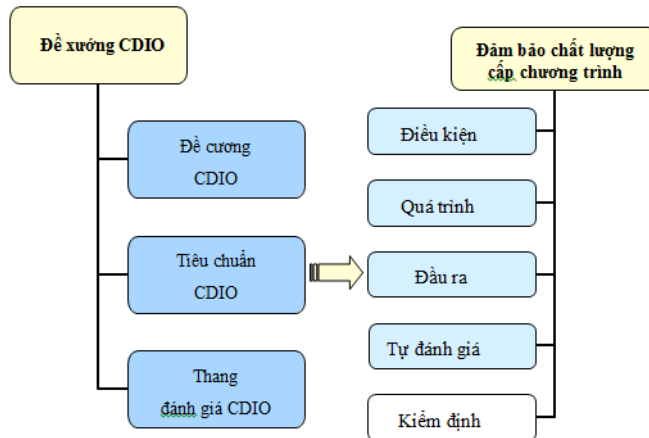
Thực chất, CDIO chỉ là bộ công cụ giúp xây dựng và vận hành chương trình đào tạo tích hợp dựa trên CĐR. Vì vậy, cũng như các phương pháp khác, công việc phát triển chương trình đào tạo phải bắt đầu với việc xây dựng CĐR. Sự khác biệt là ở chỗ, CDIO cung cấp bộ công cụ giúp định nghĩa rõ từng năng lực yêu cầu của người học và làm thế nào để đạt được những năng lực đó trong từng môn học.

- Áp dụng đề cương CDIO cấp độ 4 như một khung chuẩn đầu ra để xây dựng CĐR chi tiết cho các chương trình đào tạo của Nhà trường, phát triển chương trình đào tạo tích hợp, dạy học và đánh giá kết quả đào tạo theo CĐR.

- Triển khai 12 tiêu chuẩn CDIO và thang đánh giá CDIO để phát triển chương trình đào tạo: triết lý và mục tiêu cho chương trình đào tạo (TC 1), chuẩn đầu ra (TC 2), chương trình giảng dạy (TC 3, 4, 5), môi trường học tập (TC 6), giảng dạy và học tập (TC 7, 8), nâng cao năng lực giảng viên (TC 9, 10), đánh giá học tập (TC 11) và đánh giá chương trình đào tạo (TC 12).

4.1. Áp dụng đề cương CDIO để xây dựng các cấp độ CĐR của chương trình đào tạo

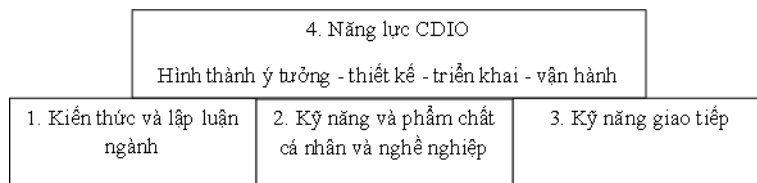
Đề cương CDIO là danh sách các kiến thức, kỹ năng, thái độ để chuẩn mực đào tạo, được tổng kết và xem xét bởi các chuyên gia trong nhiều lĩnh vực. Giá trị chủ yếu của đề cương CDIO là khung CĐR cho



Hình 1. Đề xuất mô hình áp dụng CDIO tại các Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật

nhiều chương trình đào tạo, từ đó rút ra CDR cụ thể cho từng chương trình và được phê duyệt bởi các bên liên quan.

Đề cương CDIO chia CDR thành 4 cấp độ cụ thể, trong đó, cấp độ 1 và 2 là các cấp độ CDR của chương trình đào tạo ngành, chuyên ngành.



Hình 2. Đề cương CDIO cấp độ 1 và 2

Ở cấp độ 1, đề cương CDIO cũng chính là phát biểu về năng lực yêu cầu đối với sinh viên tốt nghiệp là hình thành ý tưởng, thiết kế, triển khai và vận hành (4), hiểu biết về hệ thống kỹ thuật (1), kỹ năng giao tiếp (3) và kỹ năng, phẩm chất cá nhân và nghề nghiệp (2).

Ở cấp độ 2, đề cương CDIO đề cập 17 chủ đề năng lực cụ thể thuộc bốn nhóm cấp độ 1. Các chủ đề CDR này về cơ bản bao trùm và phù hợp với các tiêu chuẩn đào tạo trong khung trình độ quốc gia, cũng như các tiêu chuẩn kiểm định chương trình đào tạo phổ biến hiện nay. Trong đó:

Mục 1 là kiến thức và lập luận ngành là nhóm kiến thức, kỹ năng chuyên môn. Nhóm này gồm 3 mục nhỏ, tương ứng với 3 khối kiến thức trong mỗi chương trình đào tạo (cơ bản, cơ sở và chuyên ngành). Nội dung cụ thể của phần này, vì thế, có thể khác nhau giữa các chương trình đào tạo thuộc các lĩnh vực khác nhau. Phần còn lại (mục 2, 3, 4) là kiến thức, kỹ năng, thái độ mà mỗi sinh viên tốt nghiệp cần phải có. Vì vậy, đối với các ngành kỹ thuật các chủ đề CDR thuộc nhóm 2, 3, 4 về cơ bản là như nhau.

Mục 2 là các chủ đề CDR phản ánh giá trị cá nhân và thái độ cần thiết trong bối cảnh nghề nghiệp của người học sau này. Chúng có thể được phản ánh ở các khía cạnh như đạo đức nghề nghiệp, công bằng xã hội và các nghĩa vụ khác của người kỹ sư trong xã hội. Vì vậy, có thể coi các chủ đề CDR nhóm 2 là về thái độ.

Mục 3 đề cập các kỹ năng liên cá nhân như làm việc nhóm, giao tiếp và giao tiếp bằng ngoại ngữ. Đây đều là những kỹ năng cần thiết trong môi trường làm việc hiện đại, toàn cầu hóa hiện nay.

Mục 4 chính là năng lực làm việc của người tốt nghiệp. Theo đó, người kỹ sư sáng tạo những sản phẩm, hệ thống đem lại lợi nhuận cho doanh nghiệp, trong khi phải đảm bảo lợi ích của cộng đồng và phù hợp với văn hóa, tập quán xã hội. Các chủ đề CDR nhóm này còn được gọi là năng lực CDIO

Ở cấp độ 4, CDR được mô tả bởi 71 nội dung, trong đó 22 nội dung thuộc lĩnh vực chuyên môn kỹ thuật với chỉ dẫn khá tường minh, làm cơ sở cho việc lựa chọn để xây dựng CDR cho các ngành/chuyên ngành đào tạo cụ thể.

Từ CDR, chúng ta xây dựng một chương trình đào tạo tích hợp nhằm đảm bảo các CDR đã nêu. Một chương trình đào tạo tích hợp gồm nhiều học phần liên hệ chặt chẽ với nhau để hình thành kiến thức, kỹ năng, thái độ theo từng mức độ khác nhau (cấu trúc chương trình), sắp xếp theo trật tự để đạt được các thành phần của CDR. Sự tương ứng giữa đề cương CDIO với CDR các cấp độ chương trình đào tạo ngành, chuyên ngành được thể hiện ở Bảng 1 sau.

Bảng 1. Tương ứng đề cương CDIO và CDR các cấp độ chương trình đào tạo

Đề cương CDIO	Chuẩn đầu ra chương trình đào tạo
Cấp độ 1	Mục tiêu của chương trình đào tạo
Cấp độ 2	CDR của chương trình đào tạo
Cấp độ 3	CDR học phần
Cấp độ 4	CDR bài giảng

4.2. Áp dụng đồng bộ và nhất quán 12 tiêu chuẩn CDIO theo lộ trình

Tiêu chuẩn CDIO xác định tính chất đặc trưng của một chương trình đào tạo, đóng vai trò hướng dẫn sự đổi mới, cũng là các tiêu chuẩn dùng để tự đánh giá, đánh giá ngoài và cải tiến chương trình đào tạo. 12 tiêu chuẩn CDIO đề cập đầy đủ và toàn diện các tiêu chí của chương trình đào tạo, không chỉ về triết lý, quy trình phát triển chương trình đào tạo, nội dung đào tạo (với sự tham gia của các bên liên quan) mà cả những vấn đề sư phạm (học tập và giảng dạy).

Bảng 2. Tiêu chuẩn CDIO

Tiêu chuẩn	Nội dung
TC1	<i>Bối cảnh*</i> : Chấp nhận nguyên lý rằng việc phát triển và triển khai vòng đời của sản phẩm, quy trình và hệ thống là Hình thành Ý tưởng, Thiết kế, Triển khai, và Vận hành chính là bối cảnh của giáo dục kỹ thuật
TC2	<i>Chuẩn đầu ra*</i> : Các chuẩn đầu ra được xác định chi tiết, cụ thể đối với những kỹ năng cá nhân và giao tiếp, và những kỹ năng kiến tạo sản phẩm, quy trình, và hệ thống, cũng như các kiến thức chuyên môn, phải nhất quán với các mục tiêu của chương trình, và được xác nhận là hợp lý với các bên liên quan của chương trình
TC3	<i>Chương trình tích hợp*</i> : Một chương trình đào tạo được thiết kế có các khóa học kiến thức chuyên ngành hỗ trợ lẫn nhau, có một kế hoạch rõ ràng trong việc tích hợp các kỹ năng cá nhân và giao tiếp, và kỹ năng kiến tạo sản phẩm, quy trình và hệ thống
TC4	<i>Giới thiệu về kỹ thuật/ngành*</i> : Một môn giới thiệu mang lại khung chương trình cho thực hành kỹ thuật trong việc kiến tạo sản phẩm, quy trình, và hệ thống, và giới thiệu các kỹ năng cá nhân và giao tiếp thiết yếu
TC5	<i>Các trải nghiệm thiết kế-triển khai*</i> : chương trình đào tạo có ít nhất hai trải nghiệm thiết kế - triển khai (môn học đồ án), bao gồm một ở trình độ cơ bản và một ở trình độ nâng cao
TC6	<i>Không gian làm việc kỹ thuật*</i> : Không gian làm việc kỹ thuật và các phòng thí nghiệm hỗ trợ và khuyến khích học thực hành về kiến tạo sản phẩm, quy trình, và hệ thống; kiến thức chuyên ngành; và học nhóm
TC7	<i>Trải nghiệm học tích hợp*</i> : Các trải nghiệm học tập tích hợp giúp SV tiếp thu cả kiến thức chuyên ngành, cũng như các kỹ năng cá nhân và giao tiếp, và các kỹ năng kiến tạo sản phẩm, quy trình, và hệ thống
TC8	<i>Học chủ động*</i> : Giảng dạy và học tập dựa trên các phương pháp dạy-học trải nghiệm chủ động
TC9	<i>Nâng cao năng lực giảng viên về kỹ năng CDIO*</i> : Các hành động nâng cao năng lực của giảng viên trong các kỹ năng cá nhân và giao tiếp, các kỹ năng kiến tạo sản phẩm, quy trình và hệ thống
TC10	<i>Nâng cao năng lực giảng viên về kỹ năng giảng dạy*</i> : Các hành động nâng cao năng lực của giảng viên trong việc cung cấp các trải nghiệm dạy-học tích hợp, trong việc sử dụng các phương pháp dạy-học trải nghiệm chủ động, và trong việc đánh giá học tập của sinh viên.
TC11	<i>Đánh giá các kỹ năng CDIO*</i> : Đánh giá học tập của sinh viên cả về các kỹ năng cá nhân, giao tiếp, và các kỹ năng kiến tạo sản phẩm, quy trình, và hệ thống, cũng như kiến thức chuyên ngành
TC12	<i>Đánh giá chương trình*</i> : Hệ thống đánh giá chương trình theo 12 tiêu chuẩn CDIO, và cung cấp thông tin phản hồi cho sinh viên, giảng viên và các bên liên quan để cải tiến liên tục.

Trong đó, triết lý của chương trình đào tạo (Tiêu chuẩn 1), sự phát triển chương trình đào tạo (các Tiêu chuẩn 2, 3 và 4), các trải nghiệm thiết kế - triển khai và các không gian làm việc (các Tiêu chuẩn 5 và 6),

các phương pháp giảng dạy và học tập mới (các Tiêu chuẩn 7 và 8), phát triển giảng viên (các Tiêu chuẩn 9 và 10), và đánh giá và kiểm định (các Tiêu chuẩn 11 và 12). Như vậy, 12 tiêu chuẩn CDIO giúp các trường, các giảng viên dần thích nghi và đạt tới ba mục tiêu tổng quát cho việc đào tạo các sinh viên thành những người có khả năng: a/ Nắm vững kiến thức nền tảng để làm việc; b/ Dẫn đầu trong việc sáng tạo và vận hành các sản phẩm, qui trình và các hệ thống mới; c/ Hiểu được tầm quan trọng và tác động của việc nghiên cứu, phát triển các sản phẩm, các qui trình, các hệ thống mới đối với xã hội. Nội dung cơ bản của 12 tiêu chuẩn CDIO thể hiện ở Bảng 2.

Trong 12 tiêu chuẩn trên, bảy tiêu chuẩn ghi dấu (*) được xem là thiết yếu vì chúng phân biệt các chương trình theo tiếp cận CDIO với các đề xướng cải cách giáo dục khác. Năm tiêu chuẩn phụ (supplementary) hỗ trợ (enrich) cho chương trình CDIO một cách đáng kể và phản ánh những thông lệ thực hành tốt nhất trong giáo dục kỹ thuật. Đối với mỗi tiêu chuẩn, phần mô tả giải thích ý nghĩa của tiêu chuẩn, phần cơ sở lý luận nhấn mạnh những lý do đặt ra tiêu chuẩn. Phần minh chứng cung cấp các ví dụ về tài liệu và các sự kiện thể hiện việc tuân thủ tiêu chuẩn. Có thể nói, bộ tiêu chuẩn CDIO, về cơ bản, cũng phù hợp với hầu hết các tiêu chuẩn kiểm định chương trình đào tạo phổ biến trên thế giới hiện nay.

So sánh với một số bộ tiêu chuẩn kiểm định chương trình đào tạo thông dụng như: tiêu chuẩn AUN, ABET cho thấy tiêu chuẩn CDIO toàn diện, bao trùm hơn, có cấu trúc hợp lý, thể hiện rõ hơn bối cảnh của sự thay đổi và có nhiều cấp độ hơn tài liệu ABET. Vì vậy, việc áp dụng các tiêu chuẩn CDIO là phù hợp để đổi mới, nâng cao chất lượng đào tạo theo chuẩn mực quốc tế.

12 tiêu chuẩn CDIO là hệ thống quy chuẩn toàn diện định hướng cho việc thiết kế, triển khai và đánh giá chương trình đào tạo. Tuy nhiên, việc áp dụng các tiêu chuẩn CDIO vào thực tiễn thì hoàn toàn mở, linh hoạt, có lộ trình và tùy vào góc nhìn của mỗi trường. Chẳng hạn, nếu chúng ta tiếp cận ở cấp độ chương trình đào tạo ngành, chuyên ngành tập trung vào các tiêu chuẩn: 1, 2, 3, 4, 5, 6. Nếu tiếp cận ở cấp độ đề cương chi tiết, bài giảng, hướng dẫn thực hành, thí nghiệm, đánh giá kết quả theo CDR thì chúng ta tập trung ở các tiêu chuẩn: 1, 2, 3, 7, 8, 11, 12.

Đối với các Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật, việc phát triển chương trình đào tạo theo tiếp cận CDIO hiện nay với mục tiêu kép vừa nâng cao chất lượng đào tạo, đáp ứng yêu cầu của các bên liên quan, từng bước tiếp cận chuẩn mực quốc tế vừa chuẩn bị các điều kiện để kiểm định các chương trình đào tạo thì việc áp dụng thống nhất, đồng bộ các tiêu chuẩn CDIO được xem là bước đi quan trọng để thực hiện sứ mạng và tầm nhìn của mỗi trường. Tuy nhiên, với nguồn lực và điều kiện hiện tại các cần áp dụng các tiêu chuẩn CDIO theo lộ trình phù hợp. Theo đó, chúng tôi đề xuất các nhiệm vụ triển khai như sau:

Bảng 3. Các nhiệm vụ triển khai CDIO ở các Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật

Nhiệm vụ	Tiêu chuẩn CDIO
Phát triển chương trình theo tiếp cận CDIO (theo CDR)	TC1 - TC5
Đảm bảo không gian học tập cho sinh viên trong dạy theo tiếp cận CDIO	TC 6
Phát triển năng lực dạy học theo CDR cho giảng viên	TC 8, TC 9
Giảng dạy, học tập, đánh giá SV theo CDR	TC 7, TC 10, TC 11
Đánh giá chương trình đào tạo theo tiêu chuẩn CDIO	TC 12
Các hoạt động hỗ trợ triển khai CDIO	

4.3. Giám sát kết quả thực hiện các tiêu chuẩn 3, 5, 7, 8 và 11 trong giai đoạn đầu triển khai.

Với tiếp cận CDIO, các chương trình đào tạo đã xác định rõ ràng triết lý, mục tiêu và bối cảnh đào tạo; chuẩn đầu ra được xây dựng cụ thể, đáp ứng nhu cầu của các bên liên quan; chương trình đào tạo được thiết kế tích hợp giảng dạy kỹ năng với kiến thức và phát triển năng lực CDIO cho người học. CDIO cũng hoàn toàn phù hợp với các chuẩn kiểm định chương trình đào tạo trong nước và quốc tế. Tuy nhiên, CDIO vốn được phát triển trong nền tảng giáo dục tiên tiến ở các nước phát triển, việc áp dụng ở Việt Nam, với lối tiếp cận truyền thống, thói quen dạy - học, cơ sở vật chất thiếu thốn, sẽ là những cản trở lớn. Trong số 12 tiêu chuẩn CDIO, theo người viết, các Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật cần thực hiện giám sát đặt biệt khi áp dụng các tiêu chuẩn 3, 5, 7, 8 và 11.

Mặc dù, các Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật đã ban hành chuẩn đầu ra chi tiết cho các chương trình đào tạo dựa trên đề cương CDIO. Tuy nhiên, để hiện thực hoá CDR cần phải có chương trình đào tạo tích hợp (TC3) được xây dựng khoa học. Xây dựng chương trình đào tạo tích hợp sẽ gặp rào cản lớn cả về nhận thức lẫn lợi ích của các bên liên quan, trong đó có bên liên quan chính yếu là đội ngũ giảng viên. Để xây dựng chương trình tích hợp đòi hỏi giảng viên thấm nhuần triết lý, tiêu chuẩn và đề cương CDIO, có cái nhìn tổng thể về toàn bộ chương trình đào tạo dựa trên CDR thay vì tiếp cận riêng lẻ từng học phần.

Việc thực hiện thành công các tiêu chuẩn trải nghiệm học tập tích hợp (TC7) và học tập chủ động (TC 8) liên quan đến thói quen, văn hóa dạy và học ở Việt Nam. Để vận hành chương trình đào tạo tích hợp, đòi hỏi đội ngũ giảng viên phải thực sự tài năng và được trang bị kiến thức, công cụ giáo dục hiện đại. Học tập chủ động bị cản trở bởi thói quen học tập thụ động của sinh viên. Để thay đổi, cả người dạy và người học đều cần thời gian, sự vào cuộc đồng bộ của hệ thống, sự quyết liệt, linh hoạt và sáng tạo trong triển khai.

Trong khi tiêu chuẩn 5 và tiêu chuẩn 7 đòi hỏi chương trình đào tạo phải thiết kế các trải nghiệm thiết kế, triển khai từ mức độ đơn giản đến phức tạp nhằm rèn năng lực CDIO cho sinh viên, thì TC6 đòi hỏi phải có không gian vật lý như phòng thí nghiệm, nhà xưởng, máy móc, dụng cụ để thực hiện trải nghiệm kỹ thuật. Đây đều là những điểm yếu trong giáo dục đại học ở Việt Nam trong đó có Các Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật, không những ở khía cạnh chi phí hoạt động, mà còn ở thói quen, văn hóa làm việc của giảng viên, sinh viên.

Đánh giá các kỹ năng CDIO (TC 11) là vấn đề mới, đây là tiếp cận đánh giá dựa trên CDR. Vì vậy, thiết kế đánh giá phải thể hiện rõ trong đề cương chi tiết học phần. Tiêu chuẩn, nội dung, phương pháp đánh giá phải được thực hiện theo CDR của bài học, học phần, khối kiến thức và cả chương trình đào tạo. Điều quan trọng nhất là giảng viên phải có năng lực đánh giá theo CDR, thay đổi tư duy và thói quen “đánh giá thiếu chuẩn” và thiếu minh chứng.

5. Kết luận

Điểm then chốt của CDIO là đề cương CDIO, một tuyên bố về mục tiêu của chương trình đào tạo và bộ 12 tiêu chuẩn CDIO được thiết kế để giúp đạt các mục tiêu đó. Các tiêu chuẩn này bao gồm triết lý của chương trình, phát triển chương trình đào tạo, không gian làm việc và các trải nghiệm thực tế, phương pháp dạy và học, nâng cao năng lực giảng viên, đánh giá và kiểm định. Áp dụng phương pháp luận CDIO là công cụ hướng dẫn cách thức xây dựng, triển khai và vận hành chương trình đào tạo. Việc sử dụng hiệu quả công cụ này trong việc xây dựng chương trình đào tạo đã chứng minh rằng chương trình đào tạo của nhà trường được xây dựng chặt chẽ, khoa học và logic với các chuẩn đầu ra phù hợp với cơ hội việc làm quốc tế.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] <http://www.cdio.org>
- [2] Crawley, Johan Malmqvist, Sören östlund & Doris, Brodeur (2007). Rethinking Engineering Education. Springer, ISBN 978-0-387-38287-6.
- [3] Hồ Tấn Nhựt (2008). The “CDIO” approach to engineering education: Introduction.
- [4] Vũ Anh Dũng (2010). Đề án xác lập cơ sở khoa học, thực tiễn và quy trình xây dựng chương trình đào tạo theo cách tiếp cận “CDIO” và áp dụng cho ngành Kinh tế Đối ngoại chất lượng cao tại Trường Đại học Kinh tế - Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [5] ĐHQG Thành phố Hồ Chí Minh (2009). Đề án Triển khai thí điểm “CDIO” tại ĐHQG Thành phố Hồ Chí Minh cho nhóm ngành kỹ thuật chế tạo và công nghệ thông tin.
- [6] Nguyễn Hữu Lộc, Trương Chí Hiền (2012). “Sơ kết thí điểm mô hình “CDIO” cho chương trình Kỹ thuật chế tạo sau hơn 2 năm triển khai”. Kỷ yếu Hội nghị “CDIO” toàn quốc, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, 23-24/8.

- [7] Hồ Ân Nhật, Đoàn Thị Minh Trinh (2010). Cải cách và xây dựng chương trình đào tạo kỹ thuật theo phương pháp tiếp cận “CDIO”. NXB Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.
- [8] Nguyễn Đức Nghĩa, Đoàn Thị Minh Trinh, Nguyễn Hội Nghĩa, Ngô Đình Thành, Trần Việt Hoàng, Vũ Tiến Long, Trần Văn Đồng (2012). “Áp dụng và triển khai phương pháp tiếp cận “CDIO” tại Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh: Mô hình - Quá trình và Kết quả - Kiến nghị”. Kỷ yếu Hội nghị “CDIO” toàn quốc, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, 23-24/8.
- [9] Phùng Thúy Phương, Phan Nguyễn Ái Nhi, Lê Mĩ Loan Phụng, Nguyễn Thị Huyền, Đồng Thị Bích Thủy (2012). “Tập huấn nâng cao năng lực giảng viên để giảng dạy chương trình “CDIO”, Kỷ yếu Hội nghị “CDIO” toàn quốc, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, 23-24/8.
- [10] Hồ Tấn Sinh (2012). Áp dụng Đề cương “CDIO” xây dựng chuẩn đầu ra cho các ngoài lĩnh vực kỹ thuật tại Trường ĐH Ngoại ngữ - Tin học TP.HCM. Kỷ yếu Hội nghị “CDIO” toàn quốc, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, 23-24/8.
- [11] Trương Minh Trí (2013). Phương pháp luận “CDIO” và HEEAP, một sự lựa chọn, phối hợp trong đào tạo kỹ thuật tại Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh. Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, số 48, tr.22-28.
- [12] Edward F. Crawley, Johan Malmqvist, William A. Lucas, Doris R. Brodeur (2011). The “CDIO” Syllabus v2.0: An Updated Statement of Goals for Engineering Education, The 7th Intl. “CDIO” Conf., Copenhagen, Denmark
- [13] Edward F. Crawley, Diane Soderholm and e.t (2005). Benchmarking Engineering curricula with the “syllabus”, Int.J.Engng Ed. Vol.21, No.1, pp.121-133.

ABSTRACT

Orientations in engineer training by cdio approach in technical pedagogical universities

CDIO approach, an initiative and methodology for engineering education reform with CDIO outline and a set of CDIO standards. This approach helps to answer questions “what” and “how” in a systematic and non-binding manner. Therefore, addressing the specific requirements and conditions of different training programs is feasible. With various advantages, the CDIO method is accepted as a reference frame for developing a standard framework for e-learning reform. This article presents the context, objectives, and application model of CDIO in engineering training at technical pedagogy HEI.

Keywords: *Engineering training, CDIO approach.*

VẤN ĐỀ ĐỊNH HƯỚNG GIÁ TRỊ ĐẠO ĐỨC NGHỀ NGHIỆP CHO SINH VIÊN HIỆN NAY

Đặng Thị Phương Duyên¹

Tóm tắt. Đạo đức nghề nghiệp là một phẩm chất không thể thiếu trong hành trang của mỗi sinh viên trước khi tốt nghiệp ra trường để bổ sung vào lực lượng lao động chất lượng cao, đáp ứng yêu cầu phát triển đất nước trong giai đoạn mới. Vì thế, định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp phải trở thành một yêu cầu khách quan của quá trình đào tạo tại các cơ sở giáo dục đại học. Bài viết nghiên cứu về vấn đề định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp, tầm quan trọng của định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên và đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả giáo dục, định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên hiện nay.

Từ khóa: Giá trị đạo đức nghề nghiệp, định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp, sinh viên.

1. Đặt vấn đề

Giá trị đạo đức là một trong những yếu tố cấu thành hệ thống giá trị tinh thần của con người, là những chuẩn mực, khuôn mẫu, quy tắc ứng xử nhằm điều chỉnh thái độ, hành vi của con người. Ở góc độ đạo đức, trong quá trình thực hành nghề nghiệp, ngoài những chuẩn mực chung của xã hội, mỗi cá nhân người lao động còn cần phải tuân thủ những quy tắc đạo đức nghề nghiệp. Điều đó sẽ góp phần nâng cao năng suất, chất lượng, hiệu quả công việc, đồng thời khẳng định giá trị, vị thế, uy tín của đơn vị đào tạo nguồn lao động cũng như đơn vị sử dụng lao động, đặc biệt là trước đòi hỏi ngày càng cao của thị trường lao động. Định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp, vì thế, là một nội dung cơ bản trong quá trình đào tạo đại học, đồng thời cũng là một phần không thể thiếu trong quá trình trưởng thành của mỗi cá nhân, hướng tới sự phát triển toàn diện cả tài năng, phẩm chất trí tuệ và đạo đức, nhân cách và lối sống của họ.

2. Giá trị đạo đức nghề nghiệp và định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp

Trong phạm vi xã hội, luôn có những chuẩn mực đạo đức buộc mọi người phải tuân theo dựa vào sức mạnh của dư luận xã hội và sức mạnh tự điều chỉnh của nhân cách. Ở mỗi nghề nghiệp nhất định, ngoài yêu cầu về trình độ, năng lực chuyên môn, người lao động cần đáp ứng những yêu cầu về nhân cách, đạo đức. Đạo đức nghề nghiệp là những chuẩn mực đạo đức phù hợp với lĩnh vực chuyên môn nghề nghiệp mà người làm việc trong lĩnh vực đó cần phải tuân theo để hoàn thành tốt nhiệm vụ của mình. Đạo đức nghề nghiệp vừa thể hiện mức độ đáp ứng yêu cầu về đạo đức trong thực hành nghề nghiệp của cá nhân, vừa thể hiện nhân cách, trình độ văn hóa, phẩm chất riêng của cá nhân đó.

Trên cơ sở chuẩn mực đạo đức chung của xã hội, mỗi nghề nghiệp có những quan niệm và yêu cầu về đạo đức riêng phù hợp với đặc điểm và chức năng nhiệm vụ của từng lĩnh vực đó. Ví dụ, ngoài những chuẩn mực đạo đức xã hội chung, đối với lĩnh vực hành chính công, là các giá trị “cần, kiệm, liêm, chính, chí công vô tư”, trung thực, trách nhiệm; Với lĩnh vực giáo dục, giá trị đạo đức nghề nghiệp là tâm huyết, tận tụy, sáng tạo, công bằng, tự trọng, yêu thương con người; với những người hành nghề luật sư, là trung thực, khách quan, công bằng; trong lĩnh vực ngân hàng, là sự cẩn trọng, liêm chính, tận tâm; trong lĩnh vực kinh doanh, là trung thực, tôn trọng con người, hài hòa lợi ích, trách nhiệm xã hội, bí mật và trung thành

Ngày nhận bài: 06/03/2023. Ngày nhận đăng: 27/04/2023.

¹Trường Đại học Công đoàn

Tác giả liên hệ: Đặng Thị Phương Duyên. Địa chỉ e-mail: dtpuongduyen71@gmail.com

với những trách nhiệm đặc biệt, v.v... Trong bất kỳ lĩnh vực nghề nghiệp nào, đạo đức nghề nghiệp đều là tài sản vô giá, một phương diện thể hiện phẩm cách của mỗi người và được xã hội tôn trọng, ghi nhận. Với một đơn vị, công ty, tổ chức, những chuẩn mực đạo đức nghề nghiệp là một phần trong văn hóa tổ chức, thể hiện trình độ, uy tín, góp phần làm nên giá trị thương hiệu của đơn vị, công ty, tổ chức đó.

Trong thực tế, mỗi cá nhân khi đảm nhận một nghề nghiệp nhất định, luôn phải quan tâm đến hai khía cạnh. Một là, những chuẩn mực đạo đức mang tính pháp lý do nhà nước quy định khi thực thi công việc đó. Ví dụ, ở Việt Nam, đạo đức trong lĩnh vực công vụ được quy định trong Luật Cán bộ, công chức, Luật Viên chức, Luật Phòng chống tham nhũng, Luật Thực hành tiết kiệm, chống lãng phí và các Luật khác... Hai là, những chuẩn mực mang tính nghề nghiệp do từng ngành, tổ chức, công ty hay hiệp hội quy định. Ví dụ, quy định của Bộ Giáo dục - Đào tạo về đạo đức nghề nghiệp, quy định của Bộ Y tế về đạo đức nghề nghiệp; quy định của Bộ Tài chính về đạo đức nghề nghiệp kiểm toán, kế toán; quy định của Hội đồng luật sư toàn quốc về đạo đức nghề nghiệp luật sư; quy định của Hiệp hội ngân hàng Việt Nam về đạo đức nghề nghiệp của cán bộ ngân hàng; quy định của Hội Nhà báo Việt Nam về đạo đức nghề nghiệp của người làm báo,... Có thể thấy, bất cứ nghề gì cũng cần có đạo đức nghề nghiệp. Những quy định mang tính pháp luật của nhà nước trong thực hành nghề nghiệp sẽ yêu cầu mọi thành viên đều phải tuân thủ. Đồng thời, mỗi nghề đều có những giá trị riêng mà mỗi tổ chức xây dựng dựa trên cơ sở pháp lý, đồng thời được nâng tầm cao hơn so với chuẩn mực pháp luật. “Đạo đức là pháp luật tối đa” cũng là vì lẽ đó.

Định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp là quá trình mỗi cá nhân xác định, lựa chọn giá trị đạo đức nghề nghiệp và thực hành theo những giá trị đạo đức đó. Đây là quá trình thống nhất biện chứng giữa sự tác động của những giá trị đạo đức nghề nghiệp cùng các nhân tố bên ngoài với sự nhận thức, chuyển hóa tự thân của chủ thể để biến những giá trị đạo đức nghề nghiệp ngoại sinh trở thành những giá trị nội sinh của chủ thể. Quá trình định hướng này chỉ hoàn thiện khi những giá trị đạo đức nghề nghiệp trở thành động cơ bên trong, thúc đẩy chủ thể hành động theo những giá trị đó, đồng thời thông qua thực tiễn đạo đức của mình mà củng cố, khẳng định, lan tỏa các giá trị đạo đức đó.

Môi trường xã hội có vai trò quan trọng đối với sự hình thành cá nhân và cá nhân cũng có vai trò không kém phần quan trọng đối với sự hình thành xã hội: “Bản thân xã hội sản xuất ra con người với tính cách là con người như thế nào thì nó cũng sản xuất ra xã hội như thế” (C. Mác và Ph.Ăngghen, t.42, 1995). Ở khía cạnh đạo đức nghề nghiệp, mỗi cá nhân chịu tác động của những chuẩn mực, giá trị đạo đức nghề nghiệp được cộng đồng thừa nhận và tuân theo, đồng thời, bằng sự lựa chọn, đánh giá, hành động theo những giá trị của mình, mỗi cá nhân cũng tái sản xuất các giá trị và chủ động thâm nhập vào các quan hệ xã hội. Định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp sẽ không hiệu quả nếu chủ thể chỉ tiếp nhận, lựa chọn mà không hành động theo các giá trị đạo đức nghề nghiệp đó. Vì vậy, quá trình này đòi hỏi nỗ lực mạnh mẽ của chủ thể trong quá trình tiếp nhận và chuyển hóa các giá trị đạo đức nghề nghiệp từ giá trị khách quan thành chủ quan, qua nhận thức, thái độ và hành vi đạo đức nghề nghiệp. Quá trình này phụ thuộc vào các chủ thể định hướng; môi trường trong đó diễn ra hoạt động định hướng; cá nhân tiếp nhận và chuyển hóa hoạt động định hướng. Định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp không phải chỉ là vấn đề của cộng đồng hay xã hội, cũng không phải chỉ riêng cá nhân mà là kết quả tổng hòa của sự kết hợp giữa cái khách quan và cái chủ quan trong quá trình định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp. Tiêu chí đánh giá mức độ hiệu quả của nó là các giá trị đạo đức nghề nghiệp đó được thực hiện thường xuyên, có tính ổn định, bền vững trong quá trình thực hành nghề nghiệp của mỗi thành viên, mang lại các giá trị vật chất và tinh thần hiện hữu cho cộng đồng.

3. Tầm quan trọng của việc định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên

Sinh viên, hiểu theo nghĩa chung nhất là người đang học ở bậc đại học, cao đẳng, có độ tuổi phổ biến từ 18 đến 25. Họ đang trong quá trình phát triển mạnh về thể chất, trí tuệ, tư tưởng và tâm hồn, đồng thời cũng đang ở độ tuổi định hình, phát triển, từng bước hoàn thiện nhân cách. Là lứa tuổi ưa khám phá, dễ bị hấp dẫn bởi cái mới lạ và dù đã dần ổn định về tâm tính, bớt tính bốc bột, nhưng sinh viên vẫn dễ bị tổn thương, cả tin và dễ bị kích động. Nếu không được định hướng đúng đắn, họ dễ bị lệch lạc về nhân cách, đạo đức, lối sống. Vì vậy, ngoài mục tiêu đào tạo chuyên môn nghiệp vụ và kỹ năng nghề nghiệp, việc định hướng và giáo dục để sinh viên hoàn thiện về nhân cách, phẩm chất cá nhân và đạo đức nghề nghiệp cũng

là một nhiệm vụ trọng tâm của đơn vị đào tạo, của cộng đồng và cả xã hội. Định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp của sinh viên là quá trình mỗi sinh viên xác định, lựa chọn và chuyển hóa các giá trị đạo đức nghề nghiệp từ giá trị khách quan thành giá trị nội sinh của sinh viên, thúc đẩy sinh viên thực hành theo những giá trị đạo đức đó, từ đó hình thành phẩm chất nghề nghiệp trong tương lai và hoàn thiện nhân cách của họ. Việc định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên là vô cùng quan trọng bởi những lý do sau:

Một là, định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp xuất phát từ vai trò của giá trị đạo đức nói chung và giá trị đạo đức nghề nghiệp nói riêng đối với sự hoàn thiện nhân cách cá nhân cũng như sự phát triển bền vững theo chuẩn giá trị đạo đức của cộng đồng. Định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp góp phần củng cố tình cảm, niềm tin, lý tưởng đạo đức của mỗi cá nhân và được thể hiện thông qua việc thực thi nhiệm vụ cụ thể theo yêu cầu chuyên môn cũng như đạo đức nghề nghiệp của mỗi lĩnh vực. Việc định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp, sẽ giúp sinh viên tự giác, tích cực học tập, rèn luyện, tích lũy tri thức khoa học, kỹ năng nghề nghiệp cần có của mình, đồng thời củng cố niềm tin của họ vào các chuẩn mực, giá trị đạo đức ở lĩnh vực chuyên môn mà mình lựa chọn. Định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp giúp sinh viên hình thành và củng cố phẩm chất đạo đức cá nhân, bồi dưỡng ý chí, nghị lực, ý thức kỷ luật, thái độ ứng xử của sinh viên ngay trong quá trình học tập, rèn luyện tri thức và kỹ năng nghề nghiệp của mình. Trong một xã hội ngày càng phát triển theo hướng tiệm cận tới trình độ khu vực và thế giới, năng lực chuyên môn, dù giỏi đến đâu cũng không thể bù đắp được cho những khuyết thiếu về đạo đức trong thực hành nghề nghiệp của mỗi cá nhân người lao động. Hơn nữa, định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên còn góp phần tích cực vào việc thực hiện mục tiêu phát triển văn hóa và con người Việt Nam trong giai đoạn cách mạng mới.

Hai là, thực trạng xem nhẹ đạo đức hiện đã và đang gây ra nhiều hệ lụy trong xã hội. Những tác động tiêu cực từ mặt trái kinh tế thị trường và toàn cầu hóa, sự tồn tại dai dẳng của những tập quán, truyền thống, tâm lý lạc hậu, ... hiện đang có xu hướng phá vỡ cấu trúc nhân cách, hình thành một bộ phận, nhất là trong lớp trẻ có trí tuệ, năng lực chuyên môn nhưng thiếu hụt niềm tin, lý tưởng đạo đức, dẫn đến sự lệch lạc, tha hóa về đạo đức, lối sống. Trong lĩnh vực công vụ, suy thoái đạo đức, không tuân thủ nguyên tắc đạo đức công vụ, là một trong những nguyên nhân dẫn đến hàng loạt những sai phạm, vi phạm kỷ luật Đảng, vi phạm pháp luật của Nhà nước, gây hậu quả vô cùng nghiêm trọng như những vụ oan sai trong lĩnh vực tư pháp, tình trạng tham nhũng, tha hóa của một bộ phận cán bộ, đảng viên trong lĩnh vực quản lý kinh tế, y tế hay giáo dục, ... Điều đó đã ảnh hưởng nghiêm trọng đến sự phát triển kinh tế - xã hội của đất nước, nguy hại hơn là làm suy giảm niềm tin của quần chúng nhân dân đối với thể chế.

Ba là, việc tuân thủ các chuẩn mực, giá trị đạo đức nghề nghiệp là một yêu cầu của bất kỳ ngành nghề, lĩnh vực nào, là phẩm chất không thể thiếu của mỗi cá nhân khi tham gia các quan hệ xã hội và thực hành nghề nghiệp. Giá trị đạo đức nghề nghiệp có ý nghĩa trực tiếp đối với việc nâng cao hiệu suất lao động của mỗi cá nhân trong các đơn vị sản xuất kinh doanh hay đơn vị sự nghiệp. Nếu mỗi cá nhân đều tuân thủ nghiêm túc các chuẩn mực đạo đức nghề nghiệp, họ sẽ thực hiện công việc của mình một cách chủ động, tự giác, tích cực; hơn nữa, họ sẽ có tinh thần khoan dung, hợp tác, cùng chia sẻ trách nhiệm vì mục tiêu chung. Các cam kết thực hiện nghĩa vụ của mỗi thành viên đơn vị sẽ giúp thực hiện các chiến lược của công ty, xí nghiệp hay cơ quan đó một cách nhanh chóng, thuận lợi. Một đơn vị, doanh nghiệp, công ty, ... nếu có đội ngũ nhân viên giỏi nghiệp vụ, có phẩm chất đạo đức nghề nghiệp, tuân thủ văn hóa công sở, văn hóa doanh nghiệp, ... sẽ góp phần xây dựng, gìn giữ, quảng bá hình ảnh của cơ quan, doanh nghiệp đó. Hơn nữa, “đạo đức là pháp luật tối đa”, nên việc giữ gìn và thực hiện theo chuẩn giá trị đạo đức nghề nghiệp sẽ giúp bản thân mỗi thành viên cũng như đơn vị, doanh nghiệp đó có thể tránh được những rắc rối pháp lý không đáng có về sau. Nếu trong một đơn vị, cơ quan, doanh nghiệp, có sự hành xử tùy tiện, không tuân theo quy tắc, chuẩn mực đạo đức, sẽ dẫn đến những hệ quả khôn lường như xáo trộn, suy yếu sức mạnh của tổ chức, giảm sút hiệu suất lao động, suy giảm lòng tin của người khác, của cộng đồng vào các giá trị tốt đẹp, cao cả, nguy hại hơn là vi phạm pháp luật.

Bốn là, định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên còn thể hiện trách nhiệm của đơn vị đào tạo trong việc thực hiện cam kết của mình với xã hội. Bất kỳ cơ sở giáo dục đại học nào cũng đều cam kết đảm bảo chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo, trong đó, ngoài chuẩn về kiến thức, về kỹ năng là chuẩn về năng lực tự chủ và trách nhiệm nghề nghiệp. Trong các chuẩn đầu ra đó, đã hàm chứa nội dung, yêu cầu về

đạo đức công dân, đạo đức nghề nghiệp mà mỗi sinh viên trước khi ra trường đều cần được trang bị. Thế giới quan khoa học và nhân sinh quan tích cực, lý tưởng cách mạng, niềm tin khoa học, thái độ sống và làm việc trách nhiệm, kỷ luật, nhân văn, đóng góp có ý nghĩa vào quá trình phát triển của bản thân, cộng đồng và xã hội, là những yêu cầu chung đối với chuẩn đầu ra của các ngành, lĩnh vực đào tạo.

Mặc dù đang trong quá trình đào tạo và tự đào tạo, chuẩn bị những hành trang cần thiết cho thực hành nghề nghiệp trong tương lai, nhưng định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp của sinh viên lại vô cùng quan trọng, giúp sinh viên có sự nhận thức sâu sắc, lựa chọn và có niềm tin mạnh mẽ vào các giá trị đạo đức nghề nghiệp, biến nó thành các phẩm chất nội tại có tính bền vững bên trong cấu trúc nhân cách cá nhân. Đó là nền tảng căn bản để định hướng cho hành vi đạo đức của sinh viên trong quá trình thực hành nghề nghiệp sau này. Đồng thời, những giá trị được lựa chọn, tin tưởng, trên nền tảng thế giới quan và nhân sinh quan cá nhân, giúp họ có “sức đề kháng” trước những tác động tiêu cực từ bên ngoài và tránh được sự lệch lạc về giá trị.

Tuy nhiên, giá trị đạo đức nghề nghiệp không tự nhiên mà có, mà là kết quả của quá trình giáo dục, đào tạo, định hướng của mỗi thành viên và của cả cộng đồng. Đối với một cơ sở giáo dục, đào tạo, việc quan tâm tới mục tiêu định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp cũng là sự cụ thể hóa cam kết của nhà trường với cộng đồng, với xã hội về sản phẩm đào tạo của mình. Chính vì vậy, việc định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên là yêu cầu cấp thiết để mỗi sinh viên chuẩn bị tốt hành trang vào đời.

Nội dung và giải pháp định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên

Về nội dung: xác định rõ những giá trị đạo đức nghề nghiệp cần định hướng cho sinh viên. Dù hoạt động trong lĩnh vực công hay tư, trong đơn vị hành chính sự nghiệp hay sản xuất, kinh doanh, trong cơ quan công quyền, tổ chức nghề nghiệp hay đơn vị kinh tế độc lập, mỗi cá nhân đều phải thấm các giá trị đạo đức nghề nghiệp chung. Trong các cơ sở đào tạo, việc xác định những nội dung giá trị đạo đức nghề nghiệp là cơ sở để các ngành đào tạo xây dựng và lựa chọn các giá trị đạo đức nghề nghiệp cần định hướng cho người học ở những chuyên ngành đó. Mỗi cơ sở đào tạo phải căn cứ vào những quy định của pháp luật, của ngành, lĩnh vực nghề nghiệp và chương trình mục tiêu đào tạo của đơn vị mình để xác định các chuẩn mực giá trị đạo đức nghề nghiệp cần định hướng cho sinh viên. Tuy nhiên, dù hoạt động trong những lĩnh vực nghề nghiệp nào, thì những giá trị như tự chủ, trách nhiệm, công bằng, chính trực, khách quan, liêm chính, tự trọng, khoan hòa, trung thành, tận tụy đều phải là những giá trị mà mọi thành viên trong tổ chức, công ty, đơn vị hướng tới và thực hiện theo. Đây cũng là những giá trị đạo đức nghề nghiệp chung nhất mà sinh viên theo học bất kỳ chuyên ngành đào tạo nào cũng cần được trang bị để họ từng bước hoàn thiện phẩm chất cá nhân cũng như chuẩn bị những hành trang cần thiết cho việc thực hành nghề nghiệp trong tương lai.

Về giải pháp: một là, các đơn vị đào tạo cần thực hiện có hiệu quả công tác đảm bảo chất lượng đào tạo, gắn chặt chẽ giữa mục tiêu chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo với các thức, phương pháp, quy trình đào tạo và kiểm tra đánh giá để đạt mục tiêu đề ra. Việc giáo dục, định hướng đạo đức công dân, đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên cần phải được coi là một nhiệm vụ trọng tâm trong suốt quá trình đào tạo tại các đơn vị đào tạo, phải được triển khai một cách đồng bộ, hệ thống và kiểm tra, giám sát, đánh giá kết quả thường xuyên. Các nội dung giá trị đạo đức cần định hướng phải thật cụ thể, gắn với yêu cầu chuyên môn nghề nghiệp, bám sát các quy định của luật pháp, của ngành, của lĩnh vực, ngành nghề đó, tránh chung chung, trừu tượng. Mỗi đơn vị, cơ sở đào tạo cần xây dựng chuẩn giá trị đạo đức nghề nghiệp phù hợp với yêu cầu của từng ngành nghề, với mục tiêu đào tạo của Nhà trường cũng như chuẩn giá trị chung của xã hội.

Hai là, thực hiện định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp thông qua hoạt động tuyên truyền, giáo dục, huấn luyện, rèn luyện về các quy phạm pháp luật, nhất là các quy phạm pháp luật liên quan đến đạo đức, đạo đức nghề nghiệp. Nâng cao nhận thức của mỗi sinh viên về ý nghĩa, tầm quan trọng của giá trị đạo đức nghề nghiệp, nuôi dưỡng tinh thần, ý thức, trách nhiệm công dân, kỷ luật lao động, thói quen ứng xử, tuân thủ chuẩn giá trị đạo đức, văn hóa, lối sống mới. Có chính sách khích lệ, động viên, khen thưởng kịp thời những tấm gương điển hình, tiên tiến, đồng thời ngăn chặn kịp thời các biểu hiện, hành vi lệch chuẩn trong sinh viên. Đồng thời, phải chú trọng việc xây dựng môi trường văn hóa học đường thấm các giá trị đạo đức, văn hóa lành mạnh, tiến bộ, nhân văn, để sinh viên rèn luyện, tiếp nhận giá trị đạo đức nghề nghiệp một

cách phù hợp. Kiên quyết đấu tranh, kịp thời ngăn chặn và loại bỏ những tác động tiêu cực của đời sống xã hội đến sinh viên.

Ba là, phát huy vai trò tiên phong, gương mẫu của đội ngũ cán bộ, giảng viên, nhân viên trong việc thực hành giáo dục, định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên. Đây là nhân tố thường xuyên tác động trực tiếp tới nhận thức, tư tưởng, tâm hồn của sinh viên, thông qua quá trình giảng dạy, truyền thụ tri thức và kỹ năng nghề nghiệp. Phẩm chất đạo đức, lối sống tác phong, lời nói, hành động, phong cách ứng xử của cán bộ, giảng viên trong quá trình thực hành nghề nghiệp của chính họ là tấm gương sống để thúc đẩy quá trình định hướng và tự định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp của sinh viên theo các chuẩn giá trị đã xác định.

Bốn là, củng cố thể giới quan khoa học và nhân sinh quan tích cực của sinh viên, nâng cao phẩm chất đạo đức cá nhân của mỗi sinh viên, tạo cơ sở nội tại để sinh viên hướng sự quan tâm của mình vào các giá trị đạo đức, để lựa chọn và hành động theo các giá trị đó, tránh được sự lệch chuẩn trong lựa chọn giá trị. Định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp chỉ thực sự hiệu quả, đúng hướng khi sự nhận thức, đánh giá, lựa chọn, niềm tin của chủ thể theo các giá trị đạo đức nghề nghiệp phải trở thành phẩm chất có tính bền vững, trở thành thuộc tính tâm lý ổn định, là động cơ bên trong luôn thôi thúc chủ thể hành động theo chuẩn giá trị đó. Sinh viên phải luôn có niềm tin mãnh liệt, bền vững vào ý nghĩa cao cả của các giá trị đạo đức nghề nghiệp, luôn điều chỉnh nhận thức, thái độ và hành động của mình theo các giá trị đó một cách tự giác, chủ động, tích cực.

4. Kết luận

Giá trị đạo đức nghề nghiệp là nhân tố cấu thành phẩm chất cá nhân của lực lượng lao động của xã hội và nhân tố đó phải được giáo dục, định hướng ngay từ trong quá trình đào tạo nghề nghiệp. Sự chuẩn bị sẵn sàng của lực lượng lao động trong tương lai, về trình độ chuyên môn, kỹ năng nghề nghiệp, phẩm chất đạo đức cá nhân và đạo đức nghề nghiệp là hành trang không thể thiếu để sinh viên ra trường có một tương lai nghề nghiệp rộng mở. Đó cũng là sự thực hiện cam kết của cơ sở đào tạo về trách nhiệm xã hội đối với sản phẩm đào tạo của mình

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đảng Cộng sản Việt Nam, Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII, Nxb Chính trị quốc gia, Sự thật, Hà Nội, 2021.
- [2] C. Mác và Ph.Ăngghen: Toàn tập, t.42, Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, 1995, tr.169
- [3] Đảng Cộng sản Việt Nam, Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng (khóa XI) Về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục, đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.
- [4] Đảng Cộng sản Việt Nam, Nghị quyết số 33-NQ/TW ngày 9/6/2014 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng (khóa XI) Về xây dựng và phát triển văn hóa, con người Việt Nam đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững đất nước.

ABSTRACT

Problem of professional ethics value orientation for students today

Professional ethics is an essential quality in the toolbox of every student before graduating from university to supplement the high-quality workforce, meeting the requirements of the country's development in the new phase. Therefore, the orientation of professional ethics values must become an objective requirement of the training process at universities. This article discusses the problem of professional ethics value orientation, the importance of professional ethics value orientation for students, and proposes some solutions to enhance the effectiveness of education and professional ethics value orientation for current students.

Keywords: *professional ethics value, professional ethics value orientation, students.*

NGHIÊN CỨU CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC, HỌC VIỆN CÔNG AN NHÂN DÂN

Đỗ Anh Dũng¹, Nguyễn Hà Quang²

Tóm tắt. Đánh giá kết quả học tập là khâu quan trọng, then chốt của quá trình dạy và học các bậc học. Việc đánh giá kết quả học tập không chỉ nhằm mục đích đánh giá kết quả học tập của người học mà còn là nguồn thông tin phản hồi giúp giảng viên nắm bắt được chất lượng, phương pháp của việc giảng dạy để có điều chỉnh thích hợp cho công tác giảng dạy. Bài viết tập trung vào tìm hiểu, nghiên cứu lý luận cho hoạt động quản lý đánh giá kết quả học tập sinh viên các trường đại học, học viện Công an nhân dân theo hướng tiếp cận năng lực.

Từ khóa: Lý luận; đánh giá kết quả học tập; sinh viên; tiếp cận năng lực.

1. Đặt vấn đề

Đánh giá kết quả học tập của sinh viên là một khâu quan trọng trong quá trình đào tạo nói chung và trong việc đảm bảo nâng cao chất lượng giảng dạy, học tập của mỗi nhà trường nói riêng, nâng cao chất lượng hoạt động đánh giá kết quả học tập của sinh viên là nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường. Đánh giá kết quả học tập là khâu cuối cùng của quá trình dạy học, nó không chỉ phản ánh trực tiếp kết quả dạy và học mà còn tác động mạnh mẽ tới các khâu khác của quá trình dạy - học. Nghị quyết 29-NQ/TW ngày 4/11/2013, của Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam khóa XI đã chỉ rõ: “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”, cụ thể hoá mục tiêu, nhiệm vụ, giải pháp đổi mới căn bản, toàn diện nền giáo dục - đào tạo, trong đó xác định: Việc thi, kiểm tra và đánh giá kết quả giáo dục, đào tạo cần từng bước theo các tiêu chí tiên tiến được xã hội và cộng đồng giáo dục thể giới tin cậy và công nhận. Phối hợp sử dụng kết quả đánh giá trong quá trình học với đánh giá cuối kỳ, cuối năm học; đánh giá của người dạy với tự đánh giá của người học; đánh giá của nhà trường với đánh giá của gia đình và của xã hội. Đối với giáo dục đại học, Nghị quyết chỉ đạo: “Đánh giá kết quả đào tạo đại học theo hướng chú trọng năng lực phân tích, sáng tạo, tự cập nhật, đổi mới kiến thức; đạo đức nghề nghiệp; năng lực nghiên cứu và ứng dụng khoa học và công nghệ; năng lực thực hành, năng lực tổ chức và thích nghi với môi trường làm việc”. [1]

2. Cơ sở lý luận về đánh giá kết quả học tập của sinh viên trong các trường đại học, học viện Công an nhân dân

2.1. Đánh giá

Trong lĩnh vực giáo dục, đánh giá là một khâu rất quan trọng không thể tách rời quá trình giáo dục và đào tạo. Qua đánh giá sẽ xác định được mục tiêu giáo dục đặt ra là phù hợp hay không phù hợp, xác định được mức độ đạt được mục tiêu giáo dục cũng như tiến trình thực hiện mục tiêu. Có thể hiểu, đánh giá là quá trình tiến hành có hệ thống từ thu thập, xử lý, phân tích một cách toàn diện, khoa học về đối tượng đánh

Ngày nhận bài: 05/03/2023. Ngày nhận đăng: 21/04/2023.

^{1,2}Học viện Cảnh sát nhân dân

Tác giả liên hệ: Đỗ Anh Dũng. Địa chỉ e-mail: anhdung.36@gmail.com

giá nhằm xác định mức độ thực hiện mục tiêu đã đề ra để đưa ra những nhận định, những phán xét trên cơ sở những chứng cứ thu thập được đối chiếu với mục tiêu đã đề ra góp phần cải tiến học tập, nâng cao chất lượng dạy và học.[4]

2.2. Kết quả học tập

Tác giả Trần Thị Tuyết Oanh cho rằng, “Kết quả học tập được hiểu theo hai nghĩa. Thứ nhất là mức độ mà người học đạt được so với các mục tiêu đã xác định. Thứ hai là mức độ mà người học đạt được so sánh với những người cùng học khác như thế nào. kết quả học tập thể hiện ở kết quả các bài kiểm tra đánh giá thường xuyên, kiểm tra đánh giá định kì và kết quả các kì thi. . .”. [4]

Theo Nguyễn Đức Chính thì: “kết quả học tập là mức độ đạt được kiến thức, kĩ năng hay nhận thức của người học trong một lĩnh vực nào đó (môn học).

Từ các quan điểm trên, trong luận án này, có thể hiểu, kết quả học tập là mức độ mà người học đạt được về kiến thức, kĩ năng và thái độ so với mục tiêu đã xác định trong quá trình học tập và rèn luyện tại trường.

2.3. Đánh giá kết quả học tập

Theo tác giả Ralf Tyler “Quá trình đánh giá kết quả học tập chủ yếu là quá trình xác định mức độ thực hiện các mục tiêu trong quá trình dạy học”.

Theo tác giả Trần Thị Tuyết Oanh “Đánh giá kết quả học tập là quá trình thu thập, xử lý thông tin về trình độ, khả năng mà người học thực hiện các mục tiêu học tập đã xác định, nhằm tạo cơ sở cho những quyết định của giáo viên, cho nhà trường và bản thân học sinh để giúp họ học tập tiến bộ hơn”.

Như vậy, các tác giả đều thống nhất đánh giá kết quả học tập là đánh giá quá trình của người học để xác định mức độ năng lực đạt được so với mục tiêu đã đề ra. Với cách tiếp cận đó, trong bài viết này có thể hiểu đánh giá kết quả học tập là quá trình thu thập và xử lý thông tin từ hoạt động học tập của người học từ đó so sánh với mục tiêu dạy học theo từng giai đoạn để đưa ra kết luận về kết quả học tập của người học và thông tin phản hồi, trên cơ sở đó điều chỉnh quá trình dạy học, nâng cao chất lượng và hiệu quả của việc dạy và học.

Mục đích, đánh giá kết quả học tập: để xác nhận năng lực đã đạt được của sinh viên sau một giai đoạn học tập so với mục tiêu đề ra. Đây là cơ sở để đưa ra các điều chỉnh nâng cao chất lượng quá trình dạy học.

Nội dung đánh giá kết quả học tập: là nội dung học tập của người học, được khái quát thành ba mặt: kiến thức, kĩ năng, thái độ với nhiều tầng bậc khác nhau.

Đối tượng đánh giá kết quả học tập: là những hoạt động học tập của sinh viên.

Hình thức đánh giá kết quả học tập: để đánh giá toàn diện, chính xác cần sử dụng đồng bộ, có hiệu quả các hình thức đánh giá; cần đảm bảo sử dụng nhiều hình thức đánh giá cho từng mục tiêu học tập. Cần căn cứ vào mục tiêu, nội dung đánh giá và đặc điểm đối tượng để lựa chọn hình thức đánh giá cho phù hợp với đánh giá quá trình hay đánh giá tổng kết (kiểm tra viết, kiểm tra vấn đáp, kiểm tra thực hành. . .).

Phương pháp và phương tiện đánh giá kết quả học tập phải đảm bảo đáp ứng mục tiêu học tập và nhu cầu người học; phù hợp với mục tiêu, nội dung, đối tượng, hình thức đánh giá và điều kiện thực tế cho phép. Những phương pháp thường được sử dụng trong kết quả học tập là: quan sát, nghiên cứu sản phẩm hoạt động, phát vấn, thống kê toán học...

Nguyên tắc đánh giá kết quả học tập: Mục tiêu học tập mà giảng viên muốn đánh giá phải rõ ràng. Kỹ thuật đánh giá phải đáp ứng được mục tiêu học tập và nhu cầu của người học. Đảm bảo sự công bằng (đối với người được đánh giá) và tính chính xác (trong các tiêu chí đánh giá).

2.4. Đánh giá kết quả học tập của sinh viên trong các trường đại học, học viện Công an nhân dân

Đánh giá kết quả học tập của sinh viên các trường đại học, học viện CAND theo tiếp cận năng lực về bản chất là quá trình thu thập, phân tích và xử lý thông tin của sinh viên so với chuẩn đầu ra của học phần và chương trình đào tạo. Những thông tin cần thu thập đánh giá không chỉ là mức độ đạt được mà chủ yếu là khả năng vận dụng kiến thức, kỹ năng, thái độ của sinh viên tại thời điểm đánh giá để thực hiện nhiệm vụ học tập đạt chuẩn đầu ra đã xác định. Sự khác biệt của cách đánh giá kết quả học tập này hướng tới việc xem người học có thể làm được gì chứ không chỉ là biết gì. Do đó, để đảm bảo cho việc đánh giá năng lực được toàn diện, đầy đủ, chính xác, quá trình đánh giá cần có kết hợp đánh giá quá trình với đánh giá tổng kết, thông qua nhiều nội dung, hình thức đánh giá đa dạng, phong phú và người học được tham gia vào quá trình đánh giá. Quá trình thực hiện đánh giá kết quả học tập của sinh viên theo tiếp cận năng lực ở các trường CAND có sự tham gia phối hợp của nhiều lực lượng trong nhiều thời điểm khác nhau.

Như vậy: Đánh giá kết quả học tập của sinh viên các trường đại học, học viện CAND theo tiếp cận năng lực là quá trình thu thập, phân tích và xử lý thông tin nhằm xác định mức độ năng lực đạt được của sinh viên so với chuẩn đầu ra của học phần và chương trình đào tạo, từ đó có thể đưa ra các quyết định để điều chỉnh quá trình dạy học ở các trường đại học, học viện CAND.

Đánh giá kết quả học tập của sinh viên các trường đại học, học viện CAND theo nguyên tắc đánh giá được các năng lực khác nhau của sinh viên. Đánh giá cần dựa vào thông tin tin cậy từ nhiều chủ thể khác nhau, có độ tin cậy cao, tránh sử dụng các thông tin mang tính cảm tính, chủ quan hoặc định kiến cá nhân. Lựa chọn phương pháp đánh giá phải phù hợp sẽ thu thập thông tin một cách nhanh chóng, dễ dàng và đầy đủ. Quá trình đánh giá phải sử dụng nhiều phương pháp, kỹ thuật đánh giá đa dạng để đánh giá tất cả các mục tiêu. Trong quá trình đánh giá kết quả học tập, cần thực hiện thống nhất và liên tục trong dạy và học ở các trường đại học, học viện CAND.

3. Một số yếu tố cấu thành hoạt động đánh giá kết quả học tập của sinh viên các trường đại học, học viện Công an nhân dân theo tiếp cận năng lực

3.1. Mục tiêu đánh giá kết quả học tập của sinh viên các trường đại học, học viện Công an nhân dân theo tiếp cận năng lực

Mục tiêu của đánh giá kết quả học tập của sinh viên theo tiếp cận năng lực ở các trường CAND nhằm xác định mức độ năng lực đạt được của sinh viên so với chuẩn đầu ra của học phần và chương trình đào tạo, trên cơ sở đó có thể đưa ra các quyết định để điều chỉnh và nâng cao chất lượng dạy học ở các trường đại học, học viện CAND. Đối với mỗi loại hình đánh giá (đánh giá quá trình hay đánh giá tổng kết) mà xác định mục tiêu đánh giá khác nhau.

Đối với đánh giá quá trình là đánh giá diễn ra trong quá trình học tập mỗi học phần (đối với học phần chỉ có lý thuyết hoặc có cả lý thuyết và thực hành). Kết quả đánh giá quá trình được biểu thị bằng các điểm thành phần. Điểm thành phần bao gồm các loại điểm: điểm kiểm tra thường xuyên trong quá trình học tập, điểm đánh giá nhận thức và thái độ tham gia thảo luận, điểm đánh giá phần thực hành, điểm chuyên cần, điểm thi giữa học phần, điểm tiểu luận... Mục tiêu được xác định là mức độ đạt được kiến thức, kỹ năng, thái độ, năng lực của sinh viên trong quá trình dạy học so với chuẩn đầu ra của học phần đó. Thông qua đánh giá quá trình giúp cung cấp các thông tin phản hồi cho người học một cách thường xuyên về mức độ đạt được kiến thức, kỹ năng, thái độ, năng lực của sinh viên trong quá trình học tập so với chuẩn đầu ra của học phần đó. Từ đó sinh viên tự ý thức được trình độ hiện tại của bản thân mình về về kiến thức, kỹ năng cũng như năng lực tự chủ, tự chịu trách nhiệm so với chuẩn đầu ra được công bố khi bắt đầu học phần. Trên cơ sở đó, mỗi sinh viên có chiến lược tiến lại gần hơn với chuẩn đầu ra trong hành trình học tập. Bên cạnh đó, giảng viên có thể kịp thời ra quyết định điều chỉnh quá trình dạy học đối với từng giai đoạn học tập như về nội dung, phương pháp dạy học, tiến độ trong quá trình dạy học và cách xây dựng câu hỏi kiểm tra. . .

Như vậy, đánh giá quá trình có thể làm nâng cao động lực học tập cũng như phát triển năng lực của sinh viên, từ đó nâng cao kết quả học tập của sinh viên khi KTHP.

Đánh giá tổng kết (thi KTHP) là kỳ thi thường diễn ra vào cuối mỗi học kỳ, sau khi sinh viên hoàn thành phần lên lớp và các bài kiểm tra, đánh giá quá trình của các học phần. Kết quả bài thi đánh giá tổng kết được biểu thị bằng điểm thi KTHP. Điểm thi KTHP là bắt buộc cho mọi trường hợp và có trọng số 60% trong công thức tính điểm tổng hợp đánh giá học phần (hay còn gọi là điểm học phần). Mục tiêu của đánh giá tổng kết dùng để đánh giá mức độ đạt được về kiến thức, kỹ năng, thái độ so với chuẩn đầu ra học phần được quy định trong Đề cương chi tiết học phần mà giảng viên đã công bố cho sinh viên từ khi bắt đầu học tập học phần. Trên cơ sở đó xác nhận kết quả học tập học phần của sinh viên thông qua công thức tính điểm học phần (theo quy định cụ thể của từng trường). Thực chất đây là quá trình đánh giá mức độ năng lực mà sinh viên có thể đạt được tính đến thời điểm học xong học phần đó. Nói cách khác, kết quả bài thi học phần cho biết rằng sinh viên hình thành được năng lực nào rồi để góp phần tích lũy các năng lực trong chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo. Ngoài ra, kết quả thi kết thúc học phần có thể làm căn cứ đề cán bộ quản lý giáo dục đưa ra các quyết định điều chỉnh trong quá trình đào tạo, căn cứ vào logic của chương trình đào tạo và tiến trình của kế hoạch đào tạo toàn khóa như: điều chỉnh chương trình đào tạo, điều chỉnh đề cương chi tiết học phần... Đánh giá tổng kết theo tiếp cận năng lực, thực chất là quá trình đánh giá mức độ năng lực mà sinh viên có thể đạt được tính đến thời điểm học xong học phần đó.

3.2. Chủ thể, đối tượng đánh giá kết quả học tập của sinh viên các trường đại học, học viện Công an nhân dân theo tiếp cận năng lực

Chủ thể hoạt động đánh giá kết quả học tập của sinh viên này là giảng viên và học viên của các trường đại học, học viện CAND. Tuy nhiên, trong đánh giá kết quả học tập theo tiếp cận năng lực, học viên không chỉ là đối tượng đánh giá mà còn là chủ thể đánh giá một cách tích cực, chủ động tham gia vào quá trình đánh giá thông qua hoạt động đánh giá tự đánh giá và đánh giá học viên khác.

Đối tượng của đánh giá là kết quả học tập của sinh viên là các học phần, bộ phận của học phần và cả quá trình học tập các học phần của học viên. Có thể thấy, trong cách đánh giá kết quả học tập theo phương pháp truyền thống, trọng số là các bài thi kết thúc học phần, thì đối tượng đánh giá theo tiếp cận năng lực mang tính toàn diện, là cả quá trình học tập. Điều đó đòi học sinh viên phải nỗ lực cố gắng trong suốt quá trình học tập. Mặt khác, cái đích hướng tới của hoạt động đánh giá không chỉ là sự mô tả về kiến thức thu được trong học tập mà chủ yếu là những năng lực có được từ sự vận dụng kiến thức vào giải quyết những tình huống khác nhau trong nghề nghiệp và cuộc sống.

3.3. Nội dung đánh giá kết quả học tập của sinh viên các trường đại học, học viện Công an nhân dân theo tiếp cận năng lực

Đối với đánh giá quá trình, nội dung đánh giá có thể là một số đơn vị kiến thức lý thuyết, kỹ năng thực hành, thái độ trong học tập, thảo luận, và thực hiện các nhiệm vụ học tập trong tiến trình học tập hoặc một/một vài năng lực nào đó thông qua sản phẩm hoạt động của sinh viên như thông qua thực hiện các bài tập, các dự án, các bài tiểu luận, tham luận, ý thức trách nhiệm trong học tập. Nội dung đánh giá quá trình được xác định trên cơ sở chuẩn đầu ra học phần và tiến trình logic khi triển khai dạy học các nội dung học phần.

Trong khi đó nội dung đánh giá tổng kết (thi KTHP) là những năng lực cần đạt được của sinh viên sau khi học xong học phần, được xác định trong đề cương chi tiết của học phần. Bài thi học phần là công cụ để kiểm tra, đo lường sự thay đổi năng lực của sinh viên từ khi bắt đầu học phần cho đến khi học xong học phần đó, từ đó đánh giá mức độ sinh viên đạt được chuẩn đầu ra học phần được quy định trong Đề cương chi tiết học phần. Nội dung đánh giá trong bài thi học phần được xác định tùy thuộc vào vị trí, vai trò của học phần trong tổng thể chương trình đào tạo cán bộ Công an của mỗi nhà trường. Cùng nội dung, tùy tính chất của nó và tùy vào học phần đó thuộc khối kiến thức nào (khối kiến thức cơ sở/ cơ sở ngành/ khối kiến thức chuyên ngành) để xác định những năng lực nào cần đánh giá.

3.4. Các hình thức, phương pháp đánh giá kết quả học tập của sinh viên các trường đại học, học viện Công an nhân dân theo tiếp cận năng lực

Phương pháp và hình thức đánh giá được xác định trên cơ sở mục tiêu đánh giá và nội dung đánh giá, phù hợp với tình hình thực tế của tổ chức lớp học và được xác định từ đầu trong Đề cương chi tiết học phần. Giảng viên được khuyến khích sử dụng đa dạng nhiều phương pháp, hình thức đánh giá. Bên cạnh các hình thức truyền thống như bài kiểm tra tự luận, bài kiểm tra trắc nghiệm, bài kiểm tra trắc nghiệm kết hợp với tự luận còn nên kết hợp với các hình thức khác như: câu hỏi - bài luận ngắn, bài tập lớn, bài thuyết trình/giảng bài trước lớp, vấn đáp, đóng vai giải quyết tình huống liên quan đến ANQG, TTATXH. . .

Trong thi học phần theo tiếp cận năng lực, tùy thuộc vào mức độ nhận thức của các thành phần trong chuẩn đầu ra học phần mà mỗi học phần được đề xuất các phương pháp và hình thức đánh giá khác nhau trong bài thi học phần như: với loại chuẩn đầu ra ở cấp độ mô tả, diễn giải nên sử dụng bài thi viết tự luận, nhưng với loại chuẩn đầu ra ở cấp độ áp dụng, giải quyết vấn đề thì cần đến các phương thức đánh giá xác thực như nghiên cứu trường hợp, chuyên án, tình huống an ninh. . .

3.5. Quy trình đánh giá kết quả học tập của sinh viên các trường đại học, học viện Công an nhân dân theo tiếp cận năng lực

Với mỗi hình thức, quy trình với các bước đánh giá như sau:

Đối với đánh giá quá trình theo tiếp cận năng lực:

Trên cơ sở đề cương chi tiết của học phần, giảng viên phụ trách học phần lựa chọn, đề xuất các hình thức đánh giá quá trình và trọng số của các điểm đánh giá quá trình. Các hình thức này được quy định trong Đề cương chi tiết của học phần; công bố công khai cho sinh viên khi bắt đầu dạy học học phần và được Hiệu trưởng/Giám đốc phê duyệt.

Giáo viên phụ trách học phần trực tiếp xây dựng các đề kiểm tra, đánh giá bộ quá trình theo tiến trình học tập của học phần đó. Giáo viên cần xác định rõ các yêu cầu về mức độ đạt được năng lực hay các chuẩn kiến thức kỹ năng thái độ tính đến thời điểm thực hiện bài đánh giá quá trình đó.

Giáo viên trực tiếp tiến hành tổ chức kiểm tra đánh giá, cho điểm trong phạm vi lớp học tùy vào phương pháp, hình thức của mỗi bài đánh giá quá trình.

Trên cơ sở kết quả các bài đánh giá bộ phận, giáo viên tổng hợp, thống kê, giải thích các kết quả thu được; đưa ra quyết định điều chỉnh phương pháp dạy học và phương pháp đánh giá cho các lần kế tiếp. Mặt khác, giảng viên cũng hướng dẫn cho sinh viên các chiến lược để học tập tiến bộ và hiệu quả hơn

3.6. Đối với đánh giá tổng kết (thi kết thúc học phần) theo tiếp cận năng lực quy trình như sau:

Xác định các năng lực cụ thể cần được đánh giá trong chuẩn đầu ra của mỗi học phần.

Đề xuất và lựa chọn các phương pháp, hình thức đánh giá cụ thể cho mỗi bài thi học phần sao cho phù hợp với chuẩn đầu ra học phần đó.

Tiến hành các phương thức đánh giá và cho điểm theo cách tiếp cận năng lực.

Thu thập kết quả đánh giá và phân tích phổ điểm. Trên cơ sở phân tích kết quả đó, đưa ra các biện pháp điều chỉnh cho phù hợp nhằm nâng cao chất lượng đánh giá kết quả học tập của sinh viên.

4. Kết luận

Đánh giá kết quả học tập của sinh viên các trường đại học, học viện CAND theo tiếp cận năng lực là quá trình thu thập, phân tích và xử lý thông tin nhằm xác định mức độ năng lực đạt được của sinh viên so với chuẩn đầu ra của học phần và chương trình đào tạo, từ đó có thể đưa ra các quyết định để điều chỉnh quá trình dạy học ở các trường đại học, học viện CAND. Đánh giá kết quả học tập của sinh viên các trường đại học, học viện CAND theo tiếp cận năng lực về bản chất là quá trình thu thập, phân tích và xử lý thông tin của sinh viên so với chuẩn đầu ra của học phần và chương trình đào tạo. Những thông tin cần thu thập

đánh giá không chỉ là mức độ đạt được mà chủ yếu là khả năng vận dụng kiến thức, kỹ năng, thái độ của sinh viên tại thời điểm đánh giá để thực hiện nhiệm vụ học tập đạt chuẩn đầu ra đã xác định.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban Chấp hành trung ương Đảng khóa XI. (2013). Nghị quyết số 29 -NQ/TW Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo. Hà Nội.
- [2] Bộ Công an. (2014). Chỉ thị số 13/13/CT-BCA ngày 28/10/2014 của Bộ trưởng Bộ Công an về đổi mới căn bản toàn diện giáo dục đào tạo trong Công an nhân dân.
- [3] Đảng ủy Công an Trung ương. (2014). Nghị quyết số 17/NQ-ĐU ngày 28/10/2014 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo trong Công an nhân dân.
- [4] Trần Thị Tuyết Oanh. (2007). Đo lường và đánh giá kết quả học tập. NXB Đại học Sư phạm.
- [5] Nguyễn Thị Loan. (2017). Cơ sở lý luận về quản lý đánh giá kết quả học tập của sinh viên theo tiếp cận năng lực. Tạp chí Quản lý giáo dục, số 7/2017.
- [6] Nguyễn Hồ Phương Nhật. (2017). Đổi mới phương pháp kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của sinh viên trong dạy học học phần “tuyển dụng nhân lực” tại Trường Đại học Nội vụ Hà Nội, phân hiệu Quảng Nam. Tạp chí Giáo dục, số 426/2017.

ABSTRACT

Literature review on assessing students' learning outcomes using a competency-based approach at universities and the People's Police Academy

Evaluating learning outcomes is a crucial aspect of the teaching and learning process at all levels of education. The purpose of evaluating learning outcomes is not only to assess students' learning achievements, but also to provide feedback to instructors on the quality and methods of teaching in order to make appropriate adjustments to the teaching process. This article focuses on exploring theoretical aspects of managing the assessment of students' learning outcomes using a competency-based approach at universities and the People's Police Academy.

Keywords: *Theory, assessment of learning outcomes, students, competency-based approach.*

CẢI TIẾN CHẤT LƯỢNG SAU TỰ ĐÁNH GIÁ, ĐÁNH GIÁ NGOÀI TẠI CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRONG CÔNG AN NHÂN DÂN

Nguyễn Cẩm Hằng¹

Tóm tắt. Trong nền sản xuất hiện đại, nguồn nhân lực chất lượng cao là nhân tố quyết định phát triển kinh tế - xã hội. Do đó, phát triển giáo dục hướng đến đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao là ưu tiên hàng đầu trong phát triển giáo dục của mỗi quốc gia. Trong đó, kiểm định chất lượng trở thành một công cụ hữu hiệu của các cơ sở giáo dục để duy trì các chuẩn mực chất lượng giáo dục và nâng cao chất lượng đào tạo. Trước yêu cầu đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục và đào tạo, đổi mới và cải tiến chất lượng được các trường Công an nhân dân xác định là nhiệm vụ trọng tâm, là xu thế phát triển tất yếu. Trong quá trình cải tiến chất lượng đào tạo, việc nhận thức đúng đắn những tồn tại để có những điều chỉnh, cải tiến chất lượng đào tạo sau quá trình tự đánh giá, đặc biệt là đánh giá ngoài là hoạt động có ý nghĩa quan trọng trong cải tiến chất lượng, hướng đến mục tiêu xây dựng lực lượng Công an nhân dân chính quy, tinh nhuệ, hiện đại.

Từ khóa: *Cải tiến chất lượng, đánh giá ngoài, kiểm định, tự đánh giá.*

1. Đặt vấn đề

Xu thế toàn cầu hoá, hội nhập quốc tế và sự phát triển của cách mạng công nghiệp 4.0 đòi hỏi công tác đào tạo, cung cấp được nguồn nhân lực chất lượng cao đảm bảo cho sự phát triển bền vững của đất nước. Để thực hiện nhiệm vụ này, các cơ sở giáo dục đại học tại Việt Nam cần không ngừng nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo. Cải tiến chất lượng giáo dục là yêu cầu cấp thiết đối với mỗi cơ sở giáo dục hiện nay nhằm nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo, nghiên cứu khoa học và phục vụ cộng đồng, tạo bản sắc riêng và nâng cao năng lực cạnh tranh trong bối cảnh toàn cầu hoá giáo dục. Dù mang trong mình sứ mệnh khác nhau, nhưng tất cả các cơ sở giáo dục đều hướng tới mục tiêu đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao cho sự phát triển của đất nước. Nâng cao chất lượng giáo dục đào tạo là nhiệm vụ quan trọng, là điều kiện tiên quyết, là uy tín trong quá trình phát triển, khẳng định “thương hiệu” của mỗi cơ sở giáo dục.

Hiện nay, có nhiều cách hiểu khác nhau về cải tiến chất lượng trong giáo dục, đào tạo. Thông qua bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng cơ sở giáo dục đại học ban hành kèm theo Thông tư 12/2017/TT-BGDĐT ngày 19/5/2017 của BGDĐT, lần đầu tiên việc cải tiến chất lượng được đưa ra với vị trí là một trong những mục tiêu của tự đánh giá, là cách thức để các cơ sở giáo dục đại học phát huy điểm mạnh, khắc phục tồn tại, hướng tới sự cải tiến không ngừng, chuẩn bị cho chu kỳ kiểm định tiếp theo. Căn cứ Thông tư 12/2017/TT-BGDĐT, ngày 19/5/2017 của BGDĐT về việc ban hành quy định về kiểm định cơ sở giáo dục đại học, có thể hiểu một số thuật ngữ như sau: “Chất lượng giáo dục là sự đáp ứng mục tiêu của cơ sở giáo dục đề ra, đảm bảo các yêu cầu của Luật Giáo dục, Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật giáo dục đại học, phù hợp với yêu cầu đào tạo nguồn nhân lực cho sự phát triển kinh tế - xã hội của địa phương và cả nước”. Theo Từ điển Tiếng Việt: “Cải tiến là sửa đổi cho phần nào tiến bộ hơn”. Như vậy, có thể hiểu: “Cải tiến chất lượng giáo dục, đào tạo sau tự đánh giá, đánh giá ngoài là việc nghiên cứu, sửa đổi, điều chỉnh trên

Ngày nhận bài: 10/03/2023. Ngày nhận đăng: 19/04/2023.

¹ Phòng Khảo thí và đảm bảo chất lượng đào tạo - Học viện Cảnh sát nhân dân

Tác giả liên hệ: Nguyễn Cẩm Hằng. Địa chỉ e-mail: socsukem2016@gmail.com

Cơ sở kết quả kiểm định để phù hợp với tiêu chuẩn, nâng cao chất lượng giáo dục, là sự đáp ứng mục tiêu của cơ sở giáo dục đề ra, đảm bảo các yêu cầu của pháp luật, phù hợp với yêu cầu đào tạo nguồn nhân lực cho sự phát triển kinh tế - xã hội”.

Cải tiến chất lượng giáo dục là quá trình thực hiện các hoạt động rà soát, đánh giá thực trạng, chỉ ra điểm mạnh cần phát huy, điểm hạn chế cần khắc phục để từ đó có các giải pháp điều chỉnh, thay đổi, nâng cao chất lượng các mặt hoạt động của trường đại học theo những tiêu chuẩn chất lượng đã được thiết lập.

Trường đại học có ba sứ mệnh cốt lõi: Đào tạo; nghiên cứu khoa học; gắn kết và phát triển cộng đồng. Cải tiến chất lượng chính là việc điều chỉnh, thay đổi phù hợp để trường đại học thực hiện tốt 3 sứ mệnh nêu trên. Mục đích chính của cải tiến chất lượng giáo dục là nhằm đảm bảo đạt được những chuẩn mực nhất định trong đào tạo và không ngừng cải tiến, nâng cao chất lượng đào tạo, đáp ứng yêu cầu của người sử dụng nguồn nhân lực và đảm bảo quyền lợi cho người học. Cải tiến chất lượng giáo dục còn nhằm mục đích giải trình với xã hội về sự duy trì chất lượng liên tục, thích ứng với xã hội, với các cơ quan quản lý. Thực tế thì hàng năm các cơ sở cũng có những quyết định, ban hành các văn bản để xây dựng, hệ thống đội ngũ công nhân viên để đảm bảo làm tốt các công tác, từ việc lập hồ sơ, xây dựng kế hoạch đến triển khai công tác kiểm định chất lượng lao động trong các cơ sở giáo dục. Nói một cách đơn giản, ý nghĩa của công tác này là đảm bảo đạt được những chuẩn mực nhất định trong việc đào tạo cũng như nỗ lực không ngừng nâng cao chất lượng đào tạo, nhằm đảm bảo quyền lợi cho người học và đáp ứng yêu cầu của người sử dụng nguồn nhân lực.

2. Đặc điểm trong hoạt động cải tiến chất lượng của các cơ sở giáo dục đại học trong Công an nhân dân

Là hệ thống trường đào tạo nguồn nhân lực cho lực lượng công an, hoạt động đào tạo nói chung và cải tiến chất lượng nói riêng trong các trường Công an nhân dân có những đặc thù riêng. Trước hết, hoạt động cải tiến chất lượng giáo dục, đào tạo có phạm vi rộng, liên quan đến mọi lĩnh vực giáo dục, đào tạo. Do vậy, hoạt động cải tiến chất lượng đòi hỏi phải có sự cải tiến đồng bộ, sự tham gia của tất cả các đơn vị, cá nhân trong nhà trường. Cải tiến chất lượng sau kiểm định giúp các nhà trường có đánh giá tổng thể, khách quan về mọi mặt công tác. Qua công tác tự đánh giá, đánh giá ngoài, hầu hết các cơ sở giáo dục đại học trong Công an nhân dân đã chủ động tổng kết, đánh giá một số điểm tồn tại, hạn chế trên mọi lĩnh vực công tác, làm cơ sở để xây dựng và ban hành kế hoạch cải tiến chất lượng giáo dục đào tạo. Các nhà trường xây dựng giải pháp khắc phục một số hạn chế, thiếu sót trong các lĩnh vực công tác theo khuyến nghị trong báo cáo tự đánh giá, từng bước cải tiến chất lượng. Xác định những nhiệm vụ trọng tâm cần cải tiến của nhà trường nói chung và từng đơn vị nói riêng là một trong những cơ sở để lãnh đạo nhà trường nghiên cứu, hoạch định các chủ trương chỉ đạo phù hợp. Đồng thời, cải tiến chất lượng chính là cơ hội giúp cho các trường đổi mới toàn diện phương pháp giảng dạy, nâng cao trình độ đội ngũ giảng viên, đầu tư và nâng cấp điều kiện cơ sở vật chất, nâng cao toàn diện chất lượng đào tạo. Mọi hoạt động cải tiến chất lượng đều góp phần thúc đẩy công tác giáo dục đào tạo trong nhà trường, thúc đẩy sự phát triển theo hướng linh hoạt, mở, bảo đảm liên thông giữa các trình độ và phương thức đào tạo; gắn kết giáo dục, đào tạo với yêu cầu xã hội.

Hoạt động cải tiến chất lượng giáo dục, đào tạo kéo dài trong khoảng thời gian 05 của chu kỳ đánh giá, với nhiều đầu công việc dàn trải. Nếu các nhà trường không có kế hoạch cụ thể, không xác định đây là nhiệm vụ trọng tâm sẽ dẫn đến không đảm bảo về tiến độ. Thông thường, giai đoạn đầu cần tập trung cải tiến những nhiệm vụ cấp bách, tránh dồn lại vào giai đoạn cuối của chu kỳ 05 năm, dẫn đến việc cải tiến chỉ mang tính hình thức, không hiệu quả. Chính vì vậy, nhà trường cần xây dựng nhiệm vụ cải tiến chất lượng theo định hướng tổng thể và kế hoạch chiến lược của các trường Công an nhân dân trong tương quan với các nhiệm vụ trong kế hoạch ngắn hạn của nhà trường, giúp cho công tác lãnh đạo, chỉ đạo của các nhà trường bám sát các nhiệm vụ trọng tâm theo đúng tầm nhìn, sứ mạng đã tuyên bố. Hoạt động cải tiến chất lượng sau kiểm định trong các trường Công an nhân dân trong chu kỳ đánh giá 05 năm cần tập trung vào các nội dung như: Quản lý đào tạo; tổ chức cán bộ; khảo thí và đảm bảo chất lượng; nghiên cứu khoa học; hợp tác quốc tế và quản lý tài chính; xây dựng cơ sở vật chất...

Cải tiến chất lượng và kiểm định chất lượng có mối liên hệ chặt chẽ, qua lại với nhau. Cải tiến chất lượng phải dựa vào kết quả kiểm định. Mục tiêu cải tiến chất lượng không chỉ là nâng cao chất lượng mà còn là bước chuẩn bị điều kiện sẵn sàng cho một chu kỳ kiểm định tiếp theo. Hoạt động đảm bảo chất lượng gồm hai quy trình: Đảm bảo chất lượng bên ngoài (EQA) và đảm bảo chất lượng bên trong (IQA). Việc kiểm định không chỉ để công nhận chất lượng đào tạo của các trường Công an nhân dân mà quan trọng hơn là để giúp các trường cải tiến chất lượng.

Cải tiến chất lượng giáo dục, đào tạo là nhiệm vụ chung của toàn bộ hệ thống trong các trường Công an nhân dân, gắn liền với mục tiêu chiến lược của các nhà trường. Trên cơ sở yêu cầu cải tiến chất lượng, các nhà trường tổ chức đánh giá kết quả thực hiện sứ mạng, tầm nhìn trong giai đoạn trước để có cơ sở xác định sứ mạng, tầm nhìn mới phù hợp với bối cảnh thực tế. Triển khai các hoạt động cải tiến chất lượng thể hiện tính tự chủ, chủ động và nỗ lực không ngừng để tiếp tục nâng cao hơn nữa chất lượng giáo dục - đào tạo, phù hợp với mục tiêu, sứ mạng của các trường đã đề ra.

Để triển khai các hoạt động cải tiến chất lượng cần phát huy vai trò, trách nhiệm của mỗi đơn vị, cá nhân đối với công tác giáo dục đào tạo nguồn nhân lực cho lực lượng Công an nhân dân. Sự vào cuộc của tất cả các đơn vị chức năng trong nhà trường có ý nghĩa quan trọng. Bên cạnh đó, vai trò của mỗi cá nhân như: cán bộ quản lý, giảng viên, sinh viên cũng góp phần quan trọng tạo nên kết quả cải tiến chất lượng. Ngược lại, sự cải tiến toàn diện, có hệ thống về mọi mặt công tác giáo dục, đào tạo sau tự đánh giá, đánh giá ngoài cũng tạo nên sự chuyển biến mạnh mẽ cả về nhận thức và hành động đối với toàn thể cán bộ, giảng viên, học viên. Từ đó, mỗi cán bộ, giảng viên, sinh viên đều tham gia, có trách nhiệm không ngừng trong nỗ lực thực hiện công tác chuyên môn để thực hiện thành công yêu cầu cải tiến chất lượng mà các trường đã đặt ra. Công tác cải tiến chất lượng cần được thực hiện thống nhất, đồng bộ trong các nhà trường, dưới sự chỉ đạo sát sao của lãnh đạo nhà trường và sự phối hợp chặt chẽ giữa các đơn vị chức năng trong quá trình thực hiện các nội dung đã đề ra, đảm bảo công tác cải tiến chất lượng giáo dục, đào tạo được thực hiện có lộ trình, đúng tiến độ. Lãnh đạo các đơn vị phải nhận thức sâu sắc về tính cấp thiết, mục tiêu, yêu cầu, nội dung, giải pháp cải tiến chất lượng giáo dục, đào tạo, trong đó tập trung vào những công việc theo chức năng, nhiệm vụ của mình.

Các cơ sở giáo dục trong Công an nhân dân cần xác định cải tiến chất lượng giáo dục, đào tạo phải gắn liền với minh chứng cụ thể. Đặc điểm này cho thấy “văn hóa minh chứng” gắn liền với các hoạt động đảm bảo chất lượng nói chung, cải tiến chất lượng nói riêng. Xuất phát từ đặc thù kiểm định chất lượng trên cơ sở hệ thống minh chứng, những khuyến nghị cần cải tiến mà quá trình tự đánh giá, đánh giá ngoài đưa ra chính là dựa trên việc nghiên cứu minh chứng và khảo sát thực tế. Do vậy, mỗi nhà trường khi tiến hành yêu cầu cải tiến nào thì phải có minh chứng kèm theo để giải trình cho quá trình cải tiến đó. Kết quả cải tiến sẽ không được công nhận trong chu kỳ tiếp theo nếu không có minh chứng hoặc minh chứng không phù hợp. Việc triển khai có hiệu quả cải tiến chất lượng giáo dục đào tạo sau kiểm định là tiền đề quan trọng chuẩn bị sẵn sàng cho chu kỳ kiểm định tiếp theo. Trong hệ thống các trường Công an nhân dân, điển hình như Học viện Cảnh sát nhân dân, Học viện ANND sau chu kỳ kiểm định, nhờ triển khai đồng bộ các hoạt động cải tiến chất lượng sau kiểm định đã mang lại kết quả tích cực, qua đó, đã xác định rõ mục tiêu đào tạo trong từng chương trình đào tạo, cụ thể hóa thành các chỉ tiêu thông qua chuẩn đầu ra. Trên cơ sở đó đã bổ sung, điều chỉnh, hoàn thiện các chương trình đào tạo cho hầu hết các ngành, các chuyên ngành, các bậc học, hệ học theo đúng quy định, hướng dẫn của BGDĐT. Tất cả quá trình cải tiến đó được thể hiện qua hệ thống minh chứng là các kế hoạch, biên bản họp, kết quả xây dựng, điều chỉnh chương trình đào tạo, bản mô tả chương trình đào tạo, đề cương học phần... Việc cải tiến chất lượng hiệu quả sẽ giúp cho các trường chuẩn bị sẵn sàng cho chu kỳ kiểm định tiếp theo.

3. Một số bài học kinh nghiệm trong triển khai cải tiến chất lượng giáo dục đào tạo sau tự đánh giá, đánh giá ngoài tại các trường Công an nhân dân

Thứ nhất, xác định rõ trách nhiệm, phát huy vai trò của các chủ thể tiến hành các hoạt động cải tiến chất lượng giáo dục đào tạo

Trong thời gian qua, lãnh đạo Bộ Công an đặc biệt quan tâm đến công tác đảm bảo chất lượng, đặc biệt là hoạt động kiểm định chất lượng trong các trường Công an nhân dân. Ban Giám đốc, Giám hiệu các Học viện, trường Công an nhân dân đã tăng cường vai trò, trách nhiệm của lãnh đạo nhà trường trong cải tiến chất lượng trước tiên là phê duyệt Kế hoạch chiến lược, định hướng phát triển, ban hành các chính sách, mục tiêu chất lượng, mục tiêu, kế hoạch công tác đảm bảo chất lượng hàng năm, các kế hoạch, chương trình và phân bổ nguồn lực cho các đơn vị thực hiện các nội dung về đảm bảo chất lượng. Chỉ đạo thực hiện các kế hoạch cải tiến nhằm không ngừng nâng cao chất lượng đào tạo trong toàn trường. Trong quá trình triển khai các hoạt động đảm bảo chất lượng, lãnh đạo tổ chức kiểm tra, đánh giá việc thực hiện các chương trình, kế hoạch của các đơn vị nhằm đạt được các mục tiêu đề ra.

Phòng Khảo thí và đảm bảo chất lượng đào tạo trong các trường Công an nhân dân là đơn vị thường trực, chuyên trách, là đơn vị đầu mối quản lý công tác đảm bảo chất lượng. Đây là đơn vị thường trực công tác đảm bảo chất lượng đào tạo của nhà trường cần làm tốt nhiệm vụ nghiên cứu, đề xuất và phối hợp cùng các đơn vị triển khai các biện pháp để cải tiến chất lượng đào tạo góp phần vào việc hoàn thành sứ mạng và các mục tiêu đã đề ra trong chiến lược phát triển của nhà trường. Kiểm tra, giám sát, đôn đốc các đơn vị thực hiện các chương trình, kế hoạch đảm bảo chất lượng đã được phê duyệt. Tổng hợp và báo cáo lãnh đạo nhà trường về kết quả cải tiến chất lượng của các đơn vị.

Tóm lại, các chủ thể tham gia cải tiến chất lượng là toàn bộ hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong của nhà trường có nhiệm vụ chính đó là xây dựng, triển khai kế hoạch chiến lược về đảm bảo chất lượng giáo dục nhằm duy trì và thúc đẩy sự cải tiến liên tục chất lượng giáo dục, đào tạo theo quy định của Luật Giáo dục Đại học, các quy định liên quan của BGDĐT, Bộ Công an. Tổ chức và nhân sự đảm bảo chất lượng được xây dựng từ cấp chiến lược (cấp Học viện) đến cấp đơn vị (các đơn vị quản lý giáo dục, đơn vị giảng dạy, đơn vị phục vụ và các trung tâm) trên cơ sở rà soát, đánh giá thực trạng các điều kiện đảm bảo chất lượng; rà soát và phân tích chức năng, nhiệm vụ của các đơn vị quản lý giáo dục, đơn vị giảng dạy, đơn vị phục vụ và các trung tâm.

Thứ hai, tập trung vào nội dung cải tiến chất lượng giáo dục, đào tạo có trọng tâm. Trên cơ sở kết quả tự đánh giá và kết luận của Đoàn đánh giá ngoài về chất lượng cơ sở giáo dục và đào tạo, các cơ sở giáo dục trong Công an nhân dân đã chủ động ban hành kế hoạch kế hoạch cải tiến chất lượng giáo dục, đào tạo của nhà trường với nội dung cần cải tiến chất lượng, được phân công cụ thể cho các đơn vị và thời gian thực hiện theo tiến độ trong chu kỳ 05 năm. Do vậy, nội dung cải tiến chất lượng giáo dục, đào tạo cần tập trung vào các yêu cầu xây dựng, bổ sung, hoàn thiện và ban hành quy chế, quy định về hoạt động cải tiến chất lượng giáo dục của nhà trường, trong đó xác định rõ trách nhiệm, quyền hạn của các bộ phận, đơn vị, cá nhân (cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên). Tổ chức cải tiến chất lượng giáo dục trường theo các hướng: Phát huy thế mạnh, khắc phục những điểm yếu đã được chỉ ra ở những tiêu chí/tiêu chuẩn chất lượng giáo dục; nâng cao hiệu quả thực hiện các tiêu chí/tiêu chuẩn chất lượng giáo dục, đáp ứng yêu cầu đạt kiểm định chất lượng giáo dục ở mức cao hơn.

Nội dung cải tiến chất lượng được phân bổ theo từng nội dung lớn về chất lượng giáo dục đào tạo đối với các trường Công an nhân dân như sau: xây dựng các văn bản chiến lược về tầm nhìn, sứ mạng, triết lý giáo dục, công tác tổ chức và quản lý cán bộ, công tác quản lý đào tạo, quản lý nghiên cứu khoa học, hoạt động kết nối và phục vụ cộng đồng, quản lý học viên, hoạt động tổ chức, quản lý người học, đảm bảo chất lượng, hợp tác quốc tế, cơ sở vật chất, thiết bị dạy học và Thư viện: hoàn thiện hệ thống hạ tầng mạng, nâng cấp đường truyền, các phần mềm ứng dụng theo hướng hiện đại, tích hợp đa chức năng đảm bảo liên thông, đồng bộ và bảo mật thông tin, hậu cần, tài chính.

Thứ ba, xác định phương pháp phù hợp để tiến hành cải tiến chất lượng giáo dục, đào tạo sau tự đánh giá, đánh giá ngoài.

Cải tiến chất lượng giáo dục đào tạo là một hoạt động bao trùm mọi lĩnh vực công tác của một cơ sở giáo dục đại học, liên quan đến tất cả các đơn vị, cá nhân, được thực hiện trong thời gian kéo dài (chu kỳ kiểm định 05 năm). Nếu không có phương pháp triển khai, thực hiện hiệu quả, phù hợp thì các nhiệm vụ được thực hiện rời rạc, không đúng trọng tâm, không đảm bảo tiến độ. Trong chu kỳ kiểm định tiếp theo,

nếu những khuyến nghị cải tiến mà chu kỳ kiểm định trước đó đưa ra chưa được thực hiện thì được coi là một trong những tiêu chí xem xét cơ sở đó không đạt chuẩn chất lượng. Chính vì vậy, phương pháp cải tiến chất lượng giáo dục đào tạo tại các trường Công an nhân dân được xác định như sau: Đơn vị thường trực về khảo thí và đảm bảo chất lượng cần nghiên cứu kết quả tự đánh giá và khuyến nghị của Đoàn đánh giá ngoài chỉ ra những điểm tồn tại, hạn chế cần khắc phục để tham mưu với lãnh đạo nhà trường xây dựng kế hoạch cải tiến chất lượng trong toàn trường. Chia giai đoạn thực hiện các hoạt động cải tiến chất lượng theo chu kỳ kiểm định chất lượng trên cơ sở xác định, phân loại những nhiệm vụ cải tiến cấp bách, cần triển khai ngay và các nhiệm vụ cải tiến trong khoảng thời gian dài để từ đó có sự tập trung thực hiện theo từng giai đoạn.

Thứ tư, nghiên cứu, phân loại các nhiệm vụ cải tiến chất lượng theo các nhóm các lĩnh vực giáo dục, đào tạo. Trong đó, xác định rõ đơn vị chịu trách nhiệm chủ trì thực hiện và các đơn vị phối hợp. Hoạt động cải tiến chất lượng bao trùm và tác động đến mọi mặt của công tác giáo dục, đào tạo. Nếu chỉ theo dõi, đơn đốc theo đầu công việc thì hoạt động cải tiến chất lượng sẽ rải rác, không có trọng tâm. Việc phân loại theo các nhóm lĩnh vực sẽ giúp lãnh đạo nhà trường lựa chọn, giao nhiệm vụ cho đơn vị chịu trách nhiệm chính đối với nhóm nhiệm vụ đó, chỉ ra các đơn vị có trách nhiệm phối hợp. Đồng thời, khi chia các nhiệm vụ cải tiến theo các lĩnh vực cũng giúp nhà trường nhìn nhận, đánh giá toàn diện các nhóm lĩnh vực giáo dục, đào tạo để phát triển đồng đều, lĩnh vực này có tác động đến lĩnh vực kia, tránh việc các nhà trường chỉ tập trung vào một số lĩnh vực trọng yếu. Việc phân công nhiệm vụ thực hiện nội dung cải tiến cụ thể đến từng đơn vị trên cơ sở chức năng nhiệm vụ của các đơn vị đã thực hiện báo cáo tự đánh giá.

Thứ năm, tuyên truyền, phổ biến, nâng cao nhận thức của lãnh đạo, cán bộ, giảng viên, học viên về cải tiến chất lượng. Ban hành và phổ biến kế hoạch cải tiến chất lượng đến từng đơn vị, đưa nội dung cải tiến vào đăng ký chỉ tiêu công tác trọng tâm đối với đơn vị, cá nhân. Liên tục rà soát định kỳ nhiệm vụ cải tiến trong quá trình thực hiện, thường xuyên lấy ý kiến phản hồi của các bên liên quan như: cán bộ, giảng viên, sinh viên, cựu sinh viên, người sử dụng lao động, cơ quan quản lý... để tiếp tục điều chỉnh nhiệm vụ cải tiến để phù hợp với tình hình thực tiễn. Qua tuyên truyền, phổ biến, các khoa, đơn vị trực thuộc nhà trường, các cán bộ, giảng viên, nhân viên đều nhận thức rõ trách nhiệm cá nhân trong quá trình xây dựng, cải tiến chất lượng của nhà trường từ đó tích cực cải tiến công tác chuyên môn, nghiên cứu khoa học của mỗi người để đạt hiệu quả cao, đáp ứng yêu cầu nâng cao chất lượng giáo dục. Thực hiện cải tiến chất lượng nhằm mục đích xây dựng và duy trì nhận thức, thói quen làm việc có chất lượng ở mỗi cán bộ lãnh đạo, cán bộ quản lý, giảng viên, nhân viên và người học. Cải tiến chất lượng phải được thấm nhuần trong những quy tắc hành động, những thói quen trong sinh hoạt và công tác chuyên môn của tất cả cán bộ lãnh đạo, cán bộ quản lý, giảng viên, nhân viên và người nhằm tạo ra cho xã hội những sản phẩm đào tạo và nghiên cứu khoa học đáp ứng yêu cầu cao nhất.

Học viên các lớp học, hệ học đã bước đầu tham gia vào quá trình cải tiến chất lượng của nhà trường. Với yêu cầu lấy người học làm trung tâm, học viên không chỉ là chủ thể thực hiện góp phần vào cải tiến chất lượng giáo dục mà còn là đối tượng được thụ hưởng những hiệu quả mà cải tiến chất lượng mang lại.

4. Kết luận

Vấn đề chất lượng giáo dục và đào tạo là vấn đề sống còn của các cơ sở giáo dục đại học trong bối cảnh hiện nay. Việc cải tiến chất lượng sau tự đánh giá, đánh giá ngoài của cơ sở giáo dục, là yêu cầu bắt buộc trong công tác kiểm định, vừa đảm bảo các quy định theo Luật Giáo dục đại học vừa cho phép bắt kịp xu thế phát triển của giáo dục đương đại. Bản chất của cải tiến chất lượng là sự tích hợp giữa “chất lượng” và “cải tiến”. Để đạt được chất lượng thì hoạt động giáo dục đào tạo phải liên tục cải tiến và ngược lại. Hoàn thiện mô hình đảm bảo chất lượng bên trong chính là hướng tới hình thành những khuôn mẫu, thói quen làm việc có chất lượng trong mọi hoạt động. Đây cũng là một trong những biện pháp quan trọng để nâng cao chất lượng giáo dục của nhà trường. Tiên hành quyết liệt, có hệ thống, có kế hoạch dựa trên khuyến nghị của đánh giá ngoài; chuyển biến quá trình cải tiến chất lượng thành nhận thức, hành động và thói quen văn hóa trong hoạt động quản lý, đào tạo, nghiên cứu và học tập của các cấp lãnh đạo nhà trường, trong hành động của người thực thi và thói quen của người học là những kinh nghiệm quan trọng cho quá trình cải tiến chất

lượng thành công tại các trường Công an nhân dân trong bối cảnh hiện nay, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực cho ngành công an, đáp ứng tốt nhiệm vụ phòng, chống tội phạm trong thời kỳ mới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Công an, Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Ban chấp hành Trung ương Đảng Khóa XI và Nghị quyết số 17-NQ/ĐUCA ngày 28/10/2014 của Đảng ủy Công an Trung ương.
- [2] Bộ Giáo dục và đào tạo, Thông tư 12/2017/TT-BGDĐT, ngày 19/5/2017 về việc ban hành quy định về kiểm định cơ sở giáo dục đại học.
- [3] Học viện Cảnh sát nhân dân (2022). Kỷ yếu Hội thảo khoa học lấy ý kiến phản hồi về hoạt động giáo dục, đào tạo tại Học viện Cảnh sát nhân dân, Hà Nội.
- [4] Học viện Cảnh sát nhân dân (2018). Sổ tay đảm bảo chất lượng đào tạo của Học viện Cảnh sát nhân dân, Hà Nội.
- [5] Lê Hoài Nam (2020). Đào tạo theo hệ thống tín chỉ trong Công an nhân dân hiện nay, đề tài khoa học cấp Bộ Công an.

ABSTRACT

Improving quality after self-assessment, external assessment at universities under the People's Public Security

In the current era, the whole world recognizes that high-quality human resources are the most decisive factor for socio-economic development, so almost every country prioritizes the development of education and improving the quality of education and training. Accreditation has become an effective tool of educational institutions to maintain education quality standards and constantly improve the quality of teaching and learning. In the current context, in the face of the need for fundamental and comprehensive renovation of education and training, innovation and quality improvement are identified by people's police schools as a key task and an inevitable development trend.

Keywords: *Improving quality, external assessment, verification, self-assessment.*

HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC TIỀN GIANG DƯỚI TÁC ĐỘNG CỦA ĐẠI DỊCH COVID-19

Nguyễn Hoàng Phương¹, Lê Thị Thanh Thảo²

Tóm tắt. Đại dịch COVID-19 đã gây ảnh hưởng đến hoạt động học tập của sinh viên trường Đại học Tiền Giang. Nghiên cứu được thực hiện bằng cách khảo sát 450 sinh viên các khóa trong khoảng thời gian từ tháng 4/2021 đến tháng 1/2022, được lựa chọn theo hình thức ngẫu nhiên. Nghiên cứu sử dụng phương pháp phỏng vấn, điều tra bằng bảng hỏi, thống kê toán học, phân tích, tổng hợp và chuyên gia. Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng đại dịch Covid-19 đã ảnh hưởng đến hoạt động học tập của sinh viên. Nhiều sinh viên phải đối mặt với những thay đổi không mong muốn, chẳng hạn như chuyển sang học trực tuyến, giảm thiểu giao tiếp và tương tác với giảng viên và bạn bè cùng lớp. Điều này đã ảnh hưởng đến sự tiến bộ của sinh viên trong việc học tập và hoàn thành khóa học.

Từ khóa: Ảnh hưởng, đại dịch Covid, Hoạt động học tập của sinh viên, Đại học Tiền Giang.

1. Đặt vấn đề

Từ đầu năm 2020 đại dịch Covid-19 xuất hiện và đã lan rộng ra rất nhiều nước trên thế giới, gây ảnh hưởng nghiêm trọng cho nền kinh tế và xã hội, gây căng thẳng làm cho sinh hoạt của nhiều gia đình bị xáo trộn [1]. Dịch bệnh xuất hiện không chỉ gây ra quá tải cho toàn bộ hệ thống y tế của các quốc gia mà còn ảnh hưởng không nhỏ đến đời sống của người dân như: mất việc làm, thu nhập bị giảm sút, chi phí sinh hoạt tăng [2]. Người dân khắp nơi trên thế giới phải sống trong điều kiện giãn cách, tương tác xã hội gặp nhiều khó khăn [3]. Một trong những tác động nghiêm trọng của đại dịch Covid-19 là ảnh hưởng đến toàn bộ hệ thống giáo dục trên khắp thế giới, đặc biệt là giáo dục đại học. Theo tổ chức UNESCO, từ khi đại dịch bùng phát đến ngày 8/4/2020, trên toàn thế giới có khoảng 1,6 tỉ học sinh và sinh viên bị ảnh hưởng; có 188 quốc gia phải đóng cửa các trường học, cơ sở giáo dục trên toàn quốc, điều này đã gây ảnh hưởng đến 91.3% số học sinh, sinh viên trên toàn thế giới [4].

Ở Việt Nam, đại dịch Covid-19 đã gây hậu quả nghiêm trọng khiến hệ thống khám, chữa bệnh đối mặt với thách thức chưa từng có trong lịch sử [5]. Bên cạnh đó, đại dịch còn ảnh hưởng nặng nề đến sức khỏe, sinh hoạt, tâm lý, kinh tế của người dân. Riêng đối với ngành giáo dục, “theo Ủy ban Văn hoá, Giáo dục của Quốc hội, từ đầu năm 2020, dịch Covid-19 đã có nhiều tác động tiêu cực đến ngành giáo dục. Trẻ em mầm non, học sinh, sinh viên đã phải tạm dừng đến trường trong nhiều tháng liên tiếp. Nhiều giảng viên, trẻ em, học sinh bị nhiễm Covid-19. Nhiều nhiệm vụ quan trọng của ngành không thể tiến hành theo đúng kế hoạch” [6]. Trong đó, sinh viên Trường Đại học Tiền Giang nói riêng và sinh viên cả nước nói chung chịu ảnh hưởng không nhỏ về vật chất và tinh thần. Trước những tác động lên nhiều mặt trong đời sống xã hội và cách ứng phó với đại dịch, thì việc nghiên cứu: “Ảnh hưởng đại dịch Covid-19 đến hoạt động học tập của sinh viên Trường Đại học Tiền Giang” sẽ là việc làm rất cần thiết và mang tính thời sự.

Ngày nhận bài: 05/03/2023. Ngày nhận đăng: 20/04/2023.

^{1,2}Trường Đại học Tiền Giang

Tác giả liên hệ: Lê Thị Thanh Thảo. Địa chỉ e-mail: lethithanhthao@tgu.edu.vn

2. Đánh giá thang đo

Sử dụng Cronbach's Alpha để tiến hành kiểm tra độ tin cậy của các mục hỏi trong phiếu khảo sát thông qua các hệ số sau:

Hệ số Cronbach's Alpha: Các khái niệm trong nghiên cứu tương đối mới nên thang đo được chấp nhận khi hệ số Cronbach's Alpha đạt từ 0.6 trở lên [7].

Hệ số tương quan giữa các mục hỏi và tổng điểm: Các mục hỏi được chấp nhận khi hệ số này phải đạt từ 0.3 trở lên [7].

Bảng 1. Kết quả phân tích Cronbach Alpha

STT	Nhân tố	Cronbach's Alpha
1	Đời sống vật chất	0,88
2	Đời sống tinh thần	
2.1	Nhận thức	0,942
2.2	Ý thức	0,953
2.3	Tình cảm	0,874

[Nguồn: Kết quả xử lý số liệu khảo sát 450 sinh viên năm 2022]

Giá trị Cronbach's Alpha của các nhân tố trong Phiếu khảo sát sinh viên đều tiệm cận 01 cho thấy độ tin cậy của phiếu khảo sát cao.

Giá trị Corrected Item-Total Correlation khi phân tích Phiếu khảo sát sinh viên đều > 0.3 và Cronbach's Alpha if Item Deleted < Cronbach's Alpha cho thấy tất cả các biến đều có nghĩa [7].

3. Ảnh hưởng đại dịch Covid-19 đến hoạt động học tập của sinh viên

3.1. Ảnh hưởng đại dịch Covid-19 đến sự thay đổi cách học của sinh viên

Để hiểu rõ sinh viên đánh giá như thế nào về ảnh hưởng đại dịch Covid-19 đến đời sống sinh viên Trường Đại học Tiền Giang, chúng tôi đưa ra câu hỏi với 5 mức độ như sau: 4,21- 5: Hoàn toàn đồng ý; 3,41- 4,2: Đồng ý; 2,61 - 3,4: Đồng ý một phần; 1,81-2,6: Không đồng ý; 1- 1,8: Hoàn toàn không đồng ý (giá trị khoảng cách bằng (max - min)/n).

Đại dịch Covid-19 đã ảnh hưởng đến nhiều mặt trong đời sống của mọi tầng lớp nhân dân, trong đó có sinh viên. Theo kết quả nghiên cứu, trong giai đoạn từ 27/4/2021 đến 1/2022, sinh viên Trường Đại học Tiền Giang gặp một số khó khăn trong đời sống vật chất. Khi dịch bệnh bùng phát trên diện rộng, Trường Đại học Tiền Giang đã có những biện pháp ứng phó với những tác động của đại dịch, trong các giải pháp có việc cho sinh viên tạm dừng đến trường. Từ học kỳ 1 năm học 2020 - 2021, Trường Đại học Tiền Giang chuyển hoàn toàn sang hình thức giảng dạy trực tuyến. Những biện pháp do thầy và trò Trường Đại học Tiền Giang thực hiện trong thời gian dịch bệnh bùng phát dữ dội đã góp phần phòng ngừa và hạn chế sự lây lan của dịch bệnh. Tuy nhiên, trong thời gian này, phần lớn sinh viên cho rằng điều kiện học tập của họ bị hạn chế (TB: 4,01) với những lý do như sau: Một số em thiếu phương tiện để học trực tuyến như: không có máy tính, điện thoại, Ipad (TB: 3,95); Đường truyền internet yếu (TB: 3,94); Không có không gian yên tĩnh để học tập (TB: 3,92); Thiếu tài liệu học tập, học liệu điện tử (TB: 3,99),... Có những trường hợp, nếu thực hiện đúng kế hoạch giảng dạy thì sinh viên phải đi thực tế, tuy nhiên trong giai đoạn này các em phải chuyển sang hình thức thực tế online. Chính điều kiện học tập bị hạn chế đã ảnh hưởng phần nào đến việc tiếp thu bài học của các em.

Ngoài ra, sinh viên còn cho rằng thu nhập của gia đình và bản thân bị ảnh hưởng không nhỏ (TB: 4,08) trong thời gian phong toả, hạn chế đi lại để phòng chống dịch. Gia đình của sinh viên gặp khó khăn (TB: 4,03). Người thân của sinh viên rơi vào tình trạng bị thất nghiệp,... hoặc bản thân sinh viên không thể đi làm thêm để có thu nhập trang trải cho cuộc sống (TB: 4,09). Bên cạnh đó, chi phí sinh hoạt của bản thân sinh viên tăng cao (TB: 4,05) do mua những thiết bị điện tử phục vụ học tập...

Kết quả trên cho thấy, sinh viên cho rằng đại dịch Covid-19 ảnh hưởng đến đời sống trên nhiều mặt như điều kiện học tập bị hạn chế.

Bảng 2. Ảnh hưởng đại dịch Covid-19 đến điều kiện học tập của sinh viên

Mô tả	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Điều kiện học tập bị hạn chế	4,01	0,649
Đường truyền internet bị yếu	3,94	0,682
Không có hoặc thiếu: máy tính, điện thoại,...	3,95	0,676
Không có không gian yên tĩnh để học tập	3,92	0,788
Thiếu tài liệu học tập, học liệu điện tử	3,99	0,728
Thu nhập gia đình và bản thân bị ảnh hưởng	4,08	0,619
Người thân không thể đi làm thêm	4,09	0,660
Không thể bán được nông sản, thực phẩm hoặc hộ kinh doanh buôn bán phải đóng cửa,...	4,03	0,759
Chi phí sinh hoạt của bản thân và gia đình tăng cao	4,05	0,666
Thực phẩm khan hiếm, khó mua	4,16	0,652
Thuốc chữa bệnh khan hiếm, khó mua	4,01	0,726
Hạn chế lưu thông đi lại gây khó khăn	4,11	0,698

[Nguồn: kết quả xử lý số liệu khảo sát 450 sinh viên năm 2022]

3.2. Ảnh hưởng đại dịch Covid-19 đến tinh thần học tập của sinh viên

Trong lúc dịch bệnh diễn ra phức tạp, sinh viên Trường Đại học Tiền Giang đã có những nhận thức đúng về mức độ nguy hiểm, tác hại của dịch bệnh Covid-19 (TB: 4,42). Điều này đã phần nào giúp cho công tác phòng chống dịch bệnh của nhà Trường nói riêng và địa phương nói chung có hiệu quả. Giúp sinh viên củng cố tinh thần trong học tập.

Bảng 3. Nhận thức của sinh viên về đại dịch Covid-19

Mô tả	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Nhận thức đúng về mức độ nguy hiểm, tác hại của dịch bệnh covid	4,42	0,625
Nhận thức đúng vai trò, tầm quan trọng của các biện pháp phòng chống dịch bệnh	4,41	0,61
Nhận thức về tầm quan trọng của sức khỏe bản thân và cộng đồng	4,45	0,625

[Nguồn: kết quả xử lý số liệu khảo sát 450 sinh viên năm 2022]

Khi dịch bệnh lây lan trên diện rộng dẫn đến tình trạng nhiễm bệnh và số ca tử vong liên tục tăng lên trước khi có vắc xin ngừa Covid-19, sinh viên Trường Đại học Tiền Giang bắt đầu cảnh giác và nâng cao ý thức, sự tự giác, gương mẫu trong việc thực hiện nghiêm các biện pháp phòng chống dịch bệnh (TB: 4,44). Khi bắt đầu có vắc xin tiêm ngừa Covid-19, sinh viên thấy được tầm quan trọng của vắc – xin nên đã khẩn trương tiêm ngừa. Bằng hiểu biết của mình, các em đã vận động gia đình, người dân tham gia tiêm ngừa (TB: 4,44). Một số em còn tình nguyện tham gia hỗ trợ tuyến đầu chống dịch. Như vậy, có thể nói sinh viên đã nâng cao ý thức tốt trong việc phòng chống bệnh như không lơ là, không chủ quan trong phòng, chống dịch Covid-19 (TB: 4,44). Ngoài ra, tác hại nghiêm trọng của dịch bệnh đã làm các em ý thức hơn trong việc chăm sóc sức khỏe bản thân và gia đình (TB: 4,49). Mặc dù đại dịch tác động đến mọi mặt trong đời sống nhưng với ý chí của tuổi trẻ, sinh viên đã nâng cao ý thức và tinh thần vượt qua khó khăn hoàn thành việc học tập trong tình hình dịch bệnh (TB: 4,39)

Bảng 4. Giáo dục ý thức của sinh viên về đại dịch Covid-19

Mô tả	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Nâng cao ý thức, sự tự giác, gương mẫu trong việc thực hiện nghiêm các biện pháp phòng chống dịch bệnh	4,44	0,572
Nâng cao ý thức và tinh thần vượt qua khó khăn hoàn thành việc học tập trong tình hình dịch bệnh	4,39	0,631
Nâng cao ý thức về việc tiêm vắc xin (khẩn trương và trách nhiệm trong việc tiêm vắc-xin phòng Covid-19, vận động gia đình, người dân tham gia tiêm ngừa)	4,44	0,587
Nâng cao ý thức tốt trong việc phòng chống bệnh (không lơ là, chủ quan trong phòng, chống dịch Covid-19)	4,44	0,613
Ý thức hơn trong việc chăm sóc sức khỏe bản thân và gia đình	4,49	0,598

[Nguồn: kết quả xử lý số liệu khảo sát 450 sinh viên năm 2022]

Sinh viên K ĐH CNTP 20 cho biết: “Trải qua đợt dịch này em mới thấy rõ việc quan tâm, chăm sóc sức khỏe của mình và người thân là vô cùng quan trọng. Chỉ cần lơ là, chủ quan bất kỳ ai cũng có thể nhiễm bệnh, nhưng nếu chúng ta có sức đề kháng tốt sẽ hạn chế phần nào khả năng nhiễm bệnh. Bác của em đã ra đi trong bệnh viện mà không một người thân nào được ở cạnh bên...”

Dân tộc Việt Nam vốn có truyền thống giúp đỡ nhau, đó là truyền thống đoàn kết, đùm bọc, yêu thương, hỗ trợ lẫn nhau trong những lúc khó khăn. Trong đại dịch Covid-19, đặc biệt ở lần thứ tư truyền thống quý báu ấy được thể hiện bằng những hành động và việc làm rất cụ thể trong nhân dân. Sinh viên Trường Đại học Tiền Giang đánh giá rằng: trong mùa dịch, tình cảm cộng đồng gắn bó hơn (hỗ trợ, giúp đỡ những người neo đơn, có hoàn cảnh khó khăn, hàng xóm giúp đỡ nhau) (TB: 4,29). Trong phạm vi trường, lớp các em đoàn kết, giúp đỡ, chia sẻ với nhau trong việc học trực tuyến; động viên nhau về mặt tinh thần (TB: 4,24). Các em càng trân quý tình thân, tình cảm gia đình hơn trong hoàn cảnh sự sống chết của người thân là rất mong manh (TB: 4,43).

Bảng 5. Tình cảm của sinh viên trong giai đoạn dịch Covid

Mô tả	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Tình cảm cộng đồng gắn bó hơn (hỗ trợ, giúp đỡ, những người neo đơn, có hoàn cảnh khó khăn trong mùa dịch, hàng xóm giúp đỡ nhau)	4,29	0,666
Tình bạn đoàn kết, giúp đỡ, chia sẻ với nhau trong học trực tuyến; động viên nhau về mặt tinh thần.	4,24	0,702
Trân quý tình thân, tình cảm gia đình hơn	4,43	0,623

[Nguồn: kết quả xử lý số liệu khảo sát 450 sinh viên năm 2022]

Kết quả cho thấy sinh viên đồng ý cao: việc thực hiện tuyên truyền về các biện pháp phòng ngừa dịch bệnh qua trung tâm truyền thông, qua web, cố vấn học tập (TB: 4,35); Thực hiện nghiêm túc những biện pháp phòng chống và ứng phó với Covid-19 do Bộ Y tế khuyến cáo: giãn cách, cách li, phong toả, tiêm vắc - xin (TB: 4,46); Thay đổi thói quen, hành vi sinh hoạt thích ứng với tình hình dịch bệnh (4,44). Chuẩn bị tâm lý và chủ động thích ứng với dịch bệnh (TB: 4,41). Tăng cường vận động thể lực, thể dục thể thao, chăm sóc sức khỏe bản thân và gia đình (TB: 4,39); Chế độ ăn uống lành mạnh nhằm tăng cường đề kháng (TB: 4,42). Bên cạnh đó, việc kêu gọi hỗ trợ học bổng cho sinh viên có hoàn cảnh khó khăn. Ngoài ra, nhà Trường cho phép sinh viên có hoàn cảnh khó khăn tạm hoãn đóng học phí trong thời gian nhất định. Đoàn hội của Trường làm đầu mối hỗ trợ cho sinh viên mượn thiết bị học online đối với những sinh viên không có điện thoại, máy tính. Phát huy vai trò xung kích, tinh thần vượt khó của tuổi trẻ trong sinh viên nhằm vượt qua đại dịch. Phát huy truyền thống đoàn kết, tin tưởng tương trợ trong sinh viên trong hoàn cảnh khó khăn này.

Việc phối hợp thực hiện tốt các giải pháp trên góp phần hạn chế những ảnh hưởng của đại dịch Covid-19, giúp sinh viên vượt qua khó khăn trong hoàn cảnh ứng phó cấp bách vừa tạo tiền đề cho sự ổn định và phát triển trong tương lai.

4. Kết luận

Trong bối cảnh đại dịch COVID-19 đang diễn biến phức tạp trên toàn cầu, hoạt động học tập của sinh viên trường Đại học Tiền Giang cũng bị tác động mạnh mẽ. Tuy nhiên, thông qua nghiên cứu và phân tích, chúng ta có thể thấy rằng các sinh viên đã có những nỗ lực tích cực để thích nghi với tình hình mới.

Các biện pháp học tập trực tuyến đã được triển khai và được sinh viên đón nhận tích cực. Ngoài ra, các sinh viên cũng đã tìm cách tổ chức thời gian học tập và sinh hoạt cá nhân sao cho hiệu quả và đảm bảo sức khỏe trong mùa dịch.

Tuy nhiên, nghiên cứu cũng chỉ ra rằng đại dịch COVID-19 đã gây ảnh hưởng tiêu cực đến hoạt động học tập của sinh viên, đặc biệt là về khả năng tương tác và giao tiếp giữa sinh viên và giảng viên, cũng như giữa các sinh viên với nhau. Vì vậy, cần có các biện pháp hỗ trợ sinh viên trong việc giải quyết các vấn đề này để đảm bảo sự phát triển toàn diện của sinh viên trong mùa dịch.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Alena Prikhidko and Jacqueline M. Swank (2020). Exhausted Parents Experience of Anger: The Relationship Between Anger and Burnout (Cha mẹ kiệt sức trải nghiệm về sự tức giận: Mối quan hệ giữa sự tức giận và sự kiệt sức). *The Family Journal* (Tạp chí Gia đình). Volume 28, Issue 3.pp, 283-289, doi.org/10.1177/1066480720933543.
- [2] Pew Research Center (2020). Most Americans Say Coronavirus Outbreak Has Impacted Their Lives (Hầu hết người Mỹ cho rằng sự bùng phát của Covid-19 đã ảnh hưởng đến cuộc sống của họ). Available at: <https://www.pewresearch.org>
- [3] Amanda Taub (2020). A New Covid-19 Crisis: Domestic Abuse Rises Worldwide (Cuộc khủng hoảng Covid-19 mới: Bạo lực gia đình gia tăng trên toàn thế giới). *The New York Time*. Volume 6. Available at: <https://www.nytimes.com>
- [4] Dương Kim Anh (2020). Việt Nam Covid-19 và thách thức đối với ngành giáo dục. <https://vietnam.fes.de>
- [5] Thuý Hạnh (2021). Y tế Việt Nam đổi mặt thách thức chưa từng có trong lịch sử. <https://vietnamnet.vn>
- [6] Lê Vân (2021). COVID-19 tác động tiêu cực như thế nào đến giáo dục Việt Nam. <https://baotintuc.vn>
- [7] Hoàng Trọng - Chu Nguyễn Mộng Ngọc (2008). Phân tích dữ liệu nghiên cứu SPSS. Nxb Hồng Đức

ABSTRACT**Student learning activities at Tien Giang University under the impact of the covid-19 pandemic**

The COVID-19 pandemic has had an impact on the learning activities of students at Tien Giang University. A study was conducted by surveying 450 students from various cohorts between April 2021 and January 2022, selected at random. The study used interview methods, questionnaires, mathematical statistics, analysis, synthesis, and expert opinion. The research results showed that the Covid-19 pandemic has affected the learning activities of students. Many students had to face unexpected changes, such as switching to online learning, reducing communication and interaction with teachers and classmates. This has affected the progress of students in learning and completing their courses.

Keywords: *Impact, Covid-19 pandemic, Student academic activities, Tien Giang University.*

VẬN DỤNG PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC THEO DỰ ÁN TRONG PHÁT HUY NĂNG LỰC SÁNG TẠO THẨM MỸ CỦA SINH VIÊN

Đặng Thị Minh Tuấn¹, Đỗ Thị Thanh Hương²

Tóm tắt. Bài viết trình bày khái quát đặc điểm của phương pháp dạy học theo dự án và các dạng học tập theo dự án phổ biến đang được áp dụng trong giảng dạy đại học hiện nay, đồng thời nêu lên quan điểm về năng lực sáng tạo và năng lực sáng tạo thẩm mỹ. Từ đó, bài viết phân tích tính tích cực của việc vận dụng phương pháp dạy học theo dự án trong phát huy năng lực sáng tạo thẩm mỹ cho sinh viên trên các khía cạnh của năng lực thẩm mỹ gồm thưởng thức thẩm mỹ, đánh giá thẩm mỹ, sáng tạo thẩm mỹ và nêu lên một số vấn đề đặt ra khi vận dụng phương pháp dạy học theo dự án trong phát huy năng lực sáng tạo của sinh viên nhằm đáp ứng mục tiêu giáo dục toàn diện ở bậc đại học.

Từ khóa: *Dạy học dự án, năng lực, sáng tạo, sáng tạo thẩm mỹ.*

1. Đặt vấn đề

Đứng trước yêu cầu phát triển đất nước trong thời kỳ mới, giáo dục đại học Việt Nam được xác định mục tiêu là đào tạo ra những con người “Có phẩm chất chính trị, đạo đức; có kiến thức, kỹ năng thực hành nghề nghiệp, năng lực nghiên cứu và phát triển ứng dụng khoa học và công nghệ tương xứng với trình độ đào tạo; có sức khỏe; có khả năng sáng tạo và trách nhiệm nghề nghiệp, thích nghi với môi trường làm việc; có ý thức phục vụ nhân dân” (theo Luật Giáo dục đại học). Cụ thể là, ở trình độ đại học, mục tiêu đào tạo phải đảm bảo “Để sinh viên có kiến thức chuyên môn toàn diện, nắm vững nguyên lý, quy luật tự nhiên - xã hội, có kỹ năng thực hành cơ bản, có khả năng làm việc độc lập, sáng tạo và giải quyết những vấn đề thuộc ngành được đào tạo” (theo Luật Giáo dục đại học). Trong bối cảnh hội nhập quốc tế và cách mạng 4.0 hiện nay, để đạt được mục tiêu giáo dục đó, bên cạnh việc đổi mới về chương trình, nội dung thì đổi mới phương pháp giảng dạy nhằm đáp ứng yêu cầu của thực tiễn luôn là vấn đề trăn trở của đội ngũ giảng viên trong các trường đại học. Trong số các phương pháp giảng dạy có tác dụng tích cực hóa người học được sử dụng phổ biến hiện nay có phương pháp dạy học theo dự án. Với phương pháp này, giảng viên có thể giúp sinh viên không chỉ tiếp thu kiến thức chuyên môn để dàng bằng chính trải nghiệm thực tiễn mà còn có cơ hội để rèn luyện các kỹ năng và phát huy năng lực sáng tạo của mình.

Năng lực sáng tạo là khả năng thách thức các tư duy truyền thống và nhìn nhận tình huống dưới góc độ mới, đưa ra các cách làm mới, tạo nên các sản phẩm mới. Năng lực sáng tạo thẩm mỹ là khả năng tạo ra các giá trị thẩm mỹ, giá trị nghệ thuật hay là khả năng “nhào nặn vật chất theo quy luật của cái đẹp”(C. Mác). Trong bối cảnh toàn cầu hóa và cách mạng công nghiệp 4.0, việc phát huy năng lực sáng tạo và năng lực sáng tạo thẩm mỹ của sinh viên để hướng tới phát triển con người toàn diện có đầy đủ thể - đức - trí - mỹ nhằm tạo ra một đội ngũ nhân lực chất lượng cao cho sự phát triển kinh tế - xã hội thực sự là một yêu cầu cấp thiết.

Ngày nhận bài: 10/03/2023. Ngày nhận đăng: 25/04/2023.

¹Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh

²Học viện Quản lý Giáo dục

Tác giả liên hệ: Đặng Thị Minh Tuấn. Địa chỉ e-mail: tuandtm@hcmute.edu.vn

Trong lĩnh vực giáo dục, phương pháp dạy học theo dự án đã được nghiên cứu từ những thập niên đầu của thế kỷ XX với những vấn đề được đặt ra từ việc học tập trải nghiệm bởi nhà triết học, tâm lý học và cải cách giáo dục ở Mỹ John Dewey. Đầu thế kỷ XXI, với quan điểm cho rằng học tập trải nghiệm là một quá trình sử dụng các phương pháp trải nghiệm trong dạy học để phát triển năng lực người học, những nghiên cứu về các dạng học tập theo dự án được công bố bởi nhiều nhà khoa học trên thế giới như: Andreas Breiter, Krschwin Fey, and Rolf Drechsler, *Project-Based Learning in Student Teams in Computer Science Education*, SER.: ELEC.ENERG. vol 18, No.2, August 2005; Lee Hong Sharon Yam & Rossini. P, *Effectiveness of project – Based Learning as a strategy for Property Education*, *Pacific Rim Property Reseach Journal*, Vol 16. No 3, 2010; A Cummings , J Huff, W Oakes, C Zoltowski, *An Assessment Approach to project-Based Service Learning*, *American Society for Engineering Education*, 2013; Efstrati. D, *Experiential education through project based learning*, 2014. Ở Việt Nam, phương pháp dạy học theo dự án cũng được các nhà lý luận giáo dục Việt Nam đánh giá là một phương pháp giảng dạy tích cực hóa người học trong các nghiên cứu của các tác giả như: Nguyễn Văn Cường – Brend Meier, *Lý luận dạy học hiện đại*, Nxb. Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh, 2014; Nguyễn Anh Tuấn, “Dạy học theo dự án – phương pháp dạy học hiệu quả cho việc đào tạo kỹ năng mềm cho sinh viên”, *Tạp chí Giáo dục*, số 1/2018; Trịnh Văn Biều và cộng sự, “Dạy học dự án – từ lý luận đến thực tiễn”, *Tạp chí Khoa học*, Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh, số 28/2011.v.v. . .

Dạy học giúp phát triển năng lực sáng tạo bao gồm cả năng lực sáng tạo thẩm mỹ. Quan điểm này được khẳng định bởi các nhà nghiên cứu về giáo dục học với các công bố ở những khía cạnh khác nhau như: Trần Thị Bích Liễu, *Giáo dục phát triển năng lực sáng tạo*, Nxb. Giáo dục; Trần Việt Dũng, “Một số suy nghĩ về năng lực sáng tạo và phương hướng phát huy năng lực sáng tạo của con người Việt Nam hiện nay”, *Tạp chí Khoa học*, ĐHSP TPHCM, 9/2013; Đặng Thị Phương Phi với hai bài viết đăng trên tạp chí *Giáo dục*: “Một số giải pháp hình thành năng lực sáng tạo cho học sinh, sinh viên”, số kì 2- 6/2014 và “Quan tâm đến năng lực sáng tạo của người học trong quá trình dạy học – giáo dục”, số đặc biệt tháng 10/2015; Nguyễn Liên Châu, “Vấn đề phát triển năng lực sáng tạo của sinh viên hiện nay”, *Tạp chí Giáo dục*, Kì 1-11/2015; Nguyễn Thu Nghĩa, “Một số vấn đề lý luận về hoạt động thẩm mỹ”, *Tạp chí Triết học*, số 4, 2015; Nguyễn Thị Mai Lan, “Một số vấn đề lý luận về phát triển năng lực sáng tạo kỹ thuật cho sinh viên trong dạy học kỹ thuật”, *Tạp chí Giáo dục*, số 427 (Kì 1-4/2018).

Tuy nhiên, các nghiên cứu đã được công bố chưa đi sâu vào thực tiễn vận dụng phương pháp dạy học theo dự án để phát huy năng lực sáng tạo thẩm mỹ của sinh viên. Trong phạm vi bài viết này, chúng tôi trình bày khái quát phương pháp dạy học theo dự án và đánh giá tính tích cực của phương pháp dạy học theo dự án trong phát huy năng lực sáng tạo thẩm mỹ của sinh viên, qua đó, nêu lên các nguyên tắc và đề xuất giải pháp vận dụng phương pháp dạy học theo dự án nhằm phát huy năng lực sáng tạo thẩm mỹ của sinh viên, góp phần hướng tới đạt được mục tiêu giáo dục đại học trong bối cảnh mới.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Khái quát về phương pháp dạy học theo dự án

Học là quá trình con người tiếp thu những kiến thức, kỹ năng do người khác truyền lại; học tập trải nghiệm, học qua làm, thực hành, luyện tập là tư tưởng xuất hiện từ rất lâu trong lịch sử loài người. Vào khoảng năm 350 TCN, Aristotle (384 – 332TCN) đã chỉ ra tầm quan trọng của “học qua làm” khi cho rằng: những điều chúng ta phải học trước rồi mới làm, chúng ta học thông qua làm.

Trong những năm đầu của thế kỷ XX, nhà triết học thực dụng John Dewey (1859 - 1952) đã thực hiện các nghiên cứu sâu về học tập trải nghiệm, những nghiên cứu đó tiếp tục được Lewin, Piaget và Kolb (các nhà nghiên cứu giáo dục của Cộng hòa liên bang Đức những năm 70 của thế kỷ XX) phát triển thành lý thuyết hiện đại về học tập trải nghiệm. Theo Kolb (1984), học tập trải nghiệm là quá trình trong đó kiến thức được hình thành qua sự chuyển đổi từ kinh nghiệm, hay có thể hiểu, đó là quá trình học tập qua kinh nghiệm và sự thực hiện các hoạt động học tập gắn với thực tiễn cuộc sống để hình thành và phát triển kinh nghiệm mới. Các hoạt động học tập trải nghiệm khá đa dạng, bao gồm học tập qua trò chơi, học tập qua

công việc và học tập theo dự án.

Theo Kolb Frey, học tập theo dự án (Project based learning - PBL) là một hình thức của hoạt động học tập, trong đó, nhóm người học xác định một chủ đề làm việc, thống nhất về một nội dung làm việc, tự lập kế hoạch và tiến hành công việc để dẫn đến một sự kết thúc có ý nghĩa, thường xuất hiện một sản phẩm có thể trình ra được. Như vậy, học tập theo dự án là một phương pháp học tập dựa trên việc giao một dự án cho người học và cần hợp tác nhau để tạo nên một sản phẩm, một bài thuyết trình hoặc một dạng thể hiện nào đó sau khi hoàn thành nội dung học tập. Thực hiện dự án học tập, dưới sự định hướng và tổ chức của giảng viên, sinh viên sẽ có cơ hội rèn luyện, phát triển các kỹ năng, các nhiệm vụ học tập phức hợp bằng cách kết hợp lý thuyết và thực hành, lý luận và thực tiễn.

Đặc trưng của phương pháp dạy học theo dự án là dựa trên dự án và lấy người học làm trung tâm. Các dự án được xây dựng mang tính thách thức nhưng đầy hấp dẫn liên quan đến nội dung bài học và những vấn đề thực tiễn mà sinh viên gặp phải hàng ngày trong cuộc sống. Những đặc điểm của dạy học theo dự án được nghiên cứu của Harmer (2014) chỉ ra như sau:

Một là, học tập theo dự án gia tăng tính tích cực, chủ động và trách nhiệm của giảng viên và sinh viên trong quá trình dạy – học.

Hai là, học tập theo dự án là học tập qua làm/ giải quyết các vấn đề thực tiễn cuộc sống và nghề nghiệp. Hứng thú và động cơ học tập tích cực của sinh viên gia tăng và kết quả học tập được cải thiện rõ ràng qua làm/giải quyết các vấn đề thực tế.

Ba là, học tập theo dự án khuyến khích sinh viên giải quyết các nhiệm vụ học tập có tính chất liên vấn đề/ môn học/ ngành học; giải quyết thành công các dự án học tập có tính chất liên vấn đề/ môn học/ ngành học không chỉ giúp sinh viên nhận diện được khả năng áp dụng vào thực tiễn của các kiến thức lý thuyết trong chương trình đào tạo mà còn phát triển niềm tin vào bản thân và ngành học.

Bốn là, học tập theo dự án thực hiện qua sự cộng tác của các bên liên quan và hoạt động theo nhóm nhỏ. Sự tương tác giữa các thành viên trong quá trình thực hiện dự án học tập là chìa khóa cho sự phát triển nhiều năng lực như giao tiếp, lập kế hoạch, ra quyết định, giải quyết xung đột, phản biện và sáng tạo. Sự cộng tác của các bên liên quan tham gia kiến tạo nên dự án học tập bao gồm cả giảng viên, sinh viên, các chủ thể khác trong cộng đồng làm cho các dự án học tập trở nên đa dạng, thực tế, cập nhật và đáp ứng nhu cầu học tập của sinh viên cũng như nhu cầu sử dụng lao động của doanh nghiệp và nhu cầu phát triển của toàn xã hội.

Năm là, học tập theo dự án gắn kết chặt chẽ với việc tạo ra sản phẩm (vật chất hoặc phi vật chất). Sản phẩm dự án không chỉ là kết quả vận dụng lý thuyết vào thực tiễn mà còn là minh chứng đầy đủ và rõ nét nhất về sự phát triển năng lực của sinh viên sau quá trình học tập.

Các dạng học tập theo dự án phổ biến bao gồm:

- Học tập theo dự án nghiên cứu (Research project based learning): thường được thực hiện trong từng bài học, chương, môn học cụ thể. Dự án học tập nghiên cứu thường được diễn ra trong một số giờ học, ngày học, tuần học nhất định. Sản phẩm dự án học tập nghiên cứu phong phú và đa dạng, gồm báo cáo, số liệu khảo sát, bản trình bày, mô hình, v.v... Học tập theo dự án nhỏ (Mini project based learning) là hình thức điển hình của học tập theo dự án nghiên cứu. Học tập theo dự án nhỏ có thể áp dụng trong tất cả các môn học của chương trình đào tạo.

- Học tập theo dự án kiến tạo (Construction project based learning): tập trung vào việc thiết kế và chế tạo các sản phẩm thực, thường được áp dụng cho các hình thức đồ án môn học, đồ án tốt nghiệp của các chương trình đào tạo chuyên ngành. Thời gian thực hiện dự án kiến tạo kéo dài trong nhiều tuần hoặc nhiều học kỳ.

- Học tập theo dự án thực (Real project based learning): thường xuất phát từ yêu cầu giải quyết các vấn đề thực tế của cộng đồng và doanh nghiệp. Sự gắn kết giữa nhà trường với doanh nghiệp, tổ chức xã hội và cộng đồng qua dự án học tập thực giúp sinh viên trải nghiệm thực các bước khác nhau trong quy trình tạo ra sản phẩm: xác định vấn đề, thiết kế, thực hiện, thử nghiệm, triển khai. Quá trình thực hiện dự án học tập

thực thường kéo dài trong một hoặc nhiều học kỳ và cần áp dụng kiến thức liên môn, liên ngành vào giải quyết các tình huống thực, vì vậy, sinh viên có cơ hội phân tích, tìm hiểu, khám phá để hiểu sâu lý thuyết và phát triển nhiều kỹ năng làm việc thực. Do đó, học tập theo dự án thực thường được áp dụng cho các môn thực tập, đồ án tốt nghiệp.

2.2. Tính tích cực của phương pháp dạy học theo dự án trong phát huy năng lực sáng tạo thẩm mỹ của sinh viên

2.2.1. Năng lực sáng tạo và năng lực sáng tạo thẩm mỹ

Có nhiều cách hiểu khác nhau về khái niệm sáng tạo. Ở góc độ triết học, sáng tạo là quá trình hoạt động của con người tạo ra những giá trị vật chất và tinh thần, mới về chất. Cái mới, hiểu một cách đơn giản là cái chưa có, chưa từng xuất hiện trong hoàn cảnh thực tiễn, đối lập với cái cũ là cái đã có, đã được biết đến, đã được tạo ra trước đó; có thể là ý tưởng, sản phẩm, quan niệm, giải pháp, cách thức... Do đó, sáng tạo vốn dĩ tiềm ẩn trong mỗi con người và mang tính cá nhân. Mọi người đều có năng lực sáng tạo, nhưng nó không phải là một thứ bẩm sinh, được ban tặng từ thượng đế như các nhà duy tâm quan niệm. Năng lực sáng tạo là “khả năng tạo ra những cái mới hoặc giải quyết vấn đề một cách mới mẻ của con người” (Huỳnh Văn Sơn, 2009).

Năng lực sáng tạo được biểu hiện ở các khả năng nhất định. Cụ thể là: 1) Khả năng phát hiện ra những điểm tương đồng và khác biệt trong mối liên hệ giữa các sự vật, hiện tượng trong thực tiễn đời sống, phát hiện và nêu được tình huống có vấn đề. 2) Khả năng tìm tòi, phát hiện những vấn đề mới, giải pháp mới dựa trên những kiến thức, kinh nghiệm đã có. 3) Khả năng phân tích, đánh giá và giải quyết vấn đề bằng nhiều cách thức khác nhau. 4) Khả năng phát hiện những điều bất hợp lý, những bất ổn trong các sự vật, hiện tượng xung quanh, hình thành và triển khai ý tưởng mới dựa trên sự tinh tế và nhạy cảm. 5) Khả năng tư duy độc lập, đặt ra những câu hỏi khác nhau khi tiếp cận sự vật, hiện tượng.

Năng lực sáng tạo thẩm mỹ là năng lực sáng tạo ra các giá trị thẩm mỹ, giá trị nghệ thuật hay là khả năng “nhào nặn vật chất theo quy luật của cái đẹp” (C. Mác). Một cách đầy đủ, năng lực sáng tạo thẩm mỹ biểu hiện ở khả năng nhận ra cái đẹp, phát hiện ra cái thẩm mỹ trong thực tiễn; khả năng phát hiện những cách thức mới trong thưởng thức thẩm mỹ; khả năng phân tích những yếu tố khác nhau, hình thành những quan niệm mới trong đánh giá thẩm mỹ và khả năng triển khai, thực hiện tạo ra sản phẩm có tính thẩm mỹ hay các tác phẩm nghệ thuật.

Từ góc độ phương pháp giảng dạy, việc vận dụng phương pháp dạy học theo dự án có ý nghĩa tích cực trong phát huy năng lực toàn diện cho người học bao gồm năng lực sáng tạo và năng lực sáng tạo thẩm mỹ.

2.2.2. Các khía cạnh tích cực của dạy học theo dự án trong phát huy năng lực sáng tạo thẩm mỹ của sinh viên

Dạy học theo dự án giúp rèn luyện và nâng cao khả năng nhận ra cái đẹp, khả năng phát hiện cái thẩm mỹ của sinh viên. Trong mọi lĩnh vực đời sống thực tiễn của con người, cái đẹp luôn hiện diện và tồn tại với tư cách là một thực thể sinh động, biểu tượng cho một giá trị đáp ứng nhu cầu khát vọng sống của họ. “Con người về bản tính là một nghệ sỹ, ở đâu họ cũng muốn mang cái đẹp vào trong cuộc sống của mình” (M.Goki); nhưng khả năng nhận ra cái đẹp, phát hiện cái thẩm mỹ của con người không phải là khả năng bẩm sinh mà phải thông qua hoạt động thực tiễn. Trong hoạt động thực tiễn, con người cải tạo tự nhiên để phục vụ cho nhu cầu tồn tại của bản thân về mặt vật chất, đồng thời, phát hiện ra các quan hệ thẩm mỹ của mình. Khi học tập theo dự án, sinh viên phải tự mình tham gia các hoạt động trong thực tiễn để hoàn thành dự án. Họ có cơ hội để tiếp xúc nhiều hơn với các khách thể trong tự nhiên, trong xã hội để lựa chọn dự án, lựa chọn cách thức thực hiện dự án cũng như chìm đắm trong các trải nghiệm của bản thân để tiến hành dự án. Việc thực hiện các dự án học tập ở các môn học khác nhau giúp sinh viên phát hiện ra cái đẹp, cái thẩm mỹ trong các lĩnh vực đời sống của họ dễ dàng hơn.

Dạy học theo dự án giúp hình thành khả năng phát hiện những cách thức mới trong thưởng thức thẩm

mỹ. Thường thức thẩm mỹ là sự phản ứng của chủ thể trước các đối tượng thẩm mỹ, làm nảy sinh những xúc cảm thẩm mỹ trong chủ thể trước cái đẹp, cái cao cả, cái bi, cái hài. . . của đời sống. Nói cách khác, thường thức thẩm mỹ là quá trình hưởng thụ các giá trị thẩm mỹ gắn với một cơ chế tâm lý hết sức phức tạp. Trong quá trình đó có sự thống nhất giữa cảm tính và lý tính thông qua các quá trình tri giác đối tượng, hình thành biểu tượng và xác lập các phán đoán. Thường thức thẩm mỹ (bao gồm cả thường thức nghệ thuật) là hoạt động mang tính cá nhân, diễn ra chủ yếu do sở thích. Khi dạy học theo dự án, giảng viên có thể yêu cầu sinh viên thực hiện dự án theo cá nhân hoặc theo nhóm. Việc lựa chọn đề tài cho dự án có do giảng viên giao trực tiếp cho sinh viên hoặc yêu cầu sinh viên tự chọn. Điều này giúp sinh viên phát huy tính chủ động của cá nhân. Khi sinh viên phải tiến hành một chuỗi các hoạt động nghiên cứu từ việc tìm, tra cứu, đọc tài liệu đến xây dựng đề cương và trình bày sản phẩm hoàn chỉnh cho một dự án học tập trong sự chủ động của cá nhân, ở khía cạnh thẩm mỹ, họ có điều kiện để hình thành khả năng phát hiện ra những cách thức mới trong thường thức thẩm mỹ.

Dạy học theo dự án thúc đẩy khả năng phân tích những yếu tố thẩm mỹ khác nhau, thúc đẩy sự hình thành những quan niệm mới trong đánh giá thẩm mỹ. Đánh giá thẩm mỹ là phán đoán về giá trị thẩm mỹ của khách thể thẩm mỹ, của tác phẩm nghệ thuật, là quá trình thẩm định mức độ phù hợp của khách thể thẩm mỹ, tác phẩm nghệ thuật với lý tưởng thẩm mỹ, với những chuẩn mực, tiêu chí thẩm mỹ nhất định được rút ra từ thực tiễn xã hội và nghệ thuật. Đánh giá thẩm mỹ (bao gồm cả đánh giá nghệ thuật) là sự thống nhất giữa phân tích khoa học và năng lực cảm thụ trực tiếp; giữa lý trí, tình cảm, vốn kinh nghiệm, trình độ am hiểu nghệ thuật và quan điểm thẩm mỹ. Để lựa chọn được đề tài cho dự án, sinh viên phải tham dự đầy đủ các buổi học, tiếp thu phần hướng dẫn các nội dung lý thuyết trên lớp từ giảng viên đồng thời phải tìm hiểu, tham khảo thêm từ các nguồn tài liệu khác, sau đó, đặt ra các câu hỏi, so sánh, phân tích các nội dung kiến thức thu thập được trong toàn bộ chương trình của môn học. Để hoàn thành một dự án học tập, người thực hiện phải vận dụng tối đa các năng lực của bản thân như: quan sát, mô tả, tìm kiếm, phân tích, tổng hợp, so sánh, đối chiếu, đánh giá, khái quát. . . Khi học tập theo dự án, sinh viên không chỉ đánh giá kết quả dự án của chính mình mà còn đánh giá dự án của các thành viên cùng lớp. Do đó, khả năng phân tích những yếu tố thẩm mỹ khác nhau của sinh viên được thúc đẩy cao hơn, đồng thời, những quan niệm mới trong đánh giá thẩm mỹ của sinh viên cũng thông qua đó được hình thành và phát triển.

Dạy học theo dự án giúp phát triển khả năng triển khai, thực hiện tạo ra sản phẩm có tính thẩm mỹ. Sáng tạo thẩm mỹ là một dạng sản xuất ra giá trị mới theo quy luật của cái đẹp. Để sáng tạo thẩm mỹ, đòi hỏi phải có trí tưởng tượng phong phú và độc đáo. Dạy học theo dự án không nhất thiết phải đòi hỏi sinh viên sáng tạo thẩm mỹ. Nhưng khi thực hiện một dự án có nghĩa là sinh viên đã tạo ra một sản phẩm mới có giá trị. Yêu cầu của dạy học theo dự án là người học phải thực hiện một quá trình để tạo ra một sản phẩm nhất định. Sản phẩm của dự án có thể là ở dạng vật chất như mô hình, kết cấu hay sản phẩm thật trong thực tiễn, cũng có thể là bài thu hoạch, báo cáo thuyết trình, bản tin, video, hoặc phim ngắn . . . ; cũng có thể là ở dạng phi vật chất như biểu diễn một vở kịch, một tiểu phẩm, tổ chức một sinh hoạt tập thể nhằm tạo ra các tác động xã hội . . . Dĩ nhiên, các sản phẩm này sẽ mang tính thẩm mỹ vì bản tính hoạt động theo quy luật của cái đẹp ở mỗi cá nhân là bản tính tất yếu của con người.

2.3. Một số vấn đề đặt ra khi vận dụng phương pháp dạy học theo dự án trong phát huy năng lực sáng tạo thẩm mỹ của sinh viên

Hiện nay, sự xuất hiện của cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư vào những năm đầu của thập niên thứ hai của thế kỷ XXI với những thành tựu về công nghệ số và trí tuệ nhân tạo đã và đang có tác động lớn đến các lĩnh vực của đời sống xã hội trong đó có lĩnh vực giáo dục. Ở Việt Nam, bối cảnh này đòi hỏi giáo dục nói chung và giáo dục đại học nói riêng phải có sự đổi mới trong các lĩnh vực hoạt động, đặc biệt là về phương pháp giảng dạy. Với tính chất là một phương pháp dạy học tích cực, dạy học theo dự án rõ ràng là phương pháp dạy học phát huy năng lực người học nói chung và năng lực sáng tạo thẩm mỹ nói riêng. Do đó, vận dụng dạy học theo dự án trong phát huy năng lực sáng tạo thẩm mỹ của sinh viên nhằm đáp ứng mục tiêu của giáo dục đại học hiện nay là điều cần thiết trong bối cảnh cách mạng 4.0 đang phát triển mạnh.

Dạy học theo dự án có thể được áp dụng ở tất cả các môn học, ngành học trong đào tạo bậc đại học với các hình thức dự án khác nhau. Do đó, vận dụng dạy học theo dự án trong phát huy năng lực sáng tạo thẩm mỹ của sinh viên đòi hỏi đội ngũ giảng viên cùng với sự vững vàng về chuyên môn còn phải có kinh nghiệm dày dặn về phương pháp.

Để vận dụng dạy học theo dự án trong phát huy năng lực sáng tạo thẩm mỹ của sinh viên, giảng viên có thể tiến hành với các bước sau:

Bước 1: Xác định kiến thức cần truyền đạt, mục tiêu của bài học, thời lượng tiến hành. Đây là bước có vai trò quyết định để lựa chọn loại dự án phù hợp.

Bước 2: Xác định loại dự án. Có thể phân loại dự án với nhiều phương diện khác nhau như dự án trong môn học, dự án liên môn, dự án cho nhóm sinh viên, dự án cá nhân, dự án nhỏ (thực hiện trong một số giờ học), dự án trung bình (thực hiện trong một hoặc 2 tuần học), dự án lớn (thực hiện trong nhiều tuần học), dự án tìm hiểu, dự án nghiên cứu, dự án thực hành, dự án hỗn hợp ...

Bước 3: Chọn đề tài và mục đích của dự án. Giảng viên giới thiệu nội dung của môn học, ưu tiên cho sinh viên tự đề xuất đề tài nhằm tang tính chủ động cho sinh viên. Những đề tài được lựa chọn làm dự án phải gắn liền với các vấn đề thực tiễn mà sinh viên quan tâm.

Bước 4: Xây dựng đề cương hoặc kế hoạch của dự án. Giảng viên hướng dẫn cho sinh viên xác định những công việc cần làm, thời gian dự kiến, kinh phí dự kiến, mục tiêu học tập cụ thể cần đạt được dựa trên các chuẩn kiến thức, kỹ năng của bài học.

Bước 5: Thực hiện dự án. Sinh viên thực hiện các hoạt động trí tuệ và thực tiễn để nhận thức các kiến thức lý thuyết và các phương án giải quyết vấn đề được thực hiện, trong quá trình này, sản phẩm của dự án được hình thành và hoàn thiện.

Bước 6: Công bố sản phẩm và đánh giá dự án. Giảng viên và sinh viên cùng đánh giá sản phẩm của dự án với các tiêu chí nhất định, cần có hệ thống các tiêu chí để các sinh viên được tham gia đánh giá sản phẩm của chính mình và của các nhóm khác trong lớp.

Bên cạnh yêu cầu về mặt phương pháp, vận dụng dạy học theo dự án trong phát huy năng lực sáng tạo thẩm mỹ của sinh viên cũng đặt ra vấn đề về vai trò định hướng thẩm mỹ của giảng viên trong quá trình giảng dạy. Để vận dụng dạy học theo dự án có thể phát huy được năng lực sáng tạo thẩm mỹ cho sinh viên, giảng viên phải là những chủ thể định hướng thẩm mỹ có năng lực thẩm mỹ tốt; có khả năng đánh giá, xác định giá trị thẩm mỹ, giá trị nghệ thuật của các khách thể thẩm mỹ. Vai trò của giảng viên trong việc định hướng thẩm mỹ là nêu lên được những giá trị và phản giá trị chính xác trong các khách thể thẩm mỹ, đồng thời thức tỉnh, gợi mở cho sinh viên phát hiện các giá trị thẩm mỹ còn tiềm ẩn trong các khách thể thẩm mỹ cũng như giúp sinh viên có cảm xúc thẩm mỹ tích cực, thị hiếu thẩm mỹ lành mạnh và lý tưởng thẩm mỹ cao đẹp để hình thành và phát triển các năng lực sáng tạo trong thưởng thức, cảm thụ và tạo ra các sản phẩm thẩm mỹ từ các dự án học tập.

Dạy học theo dự án trong phát huy năng lực sáng tạo thẩm mỹ của sinh viên cũng đòi hỏi sự hỗ trợ từ các chủ thể liên quan đối với hoạt động dạy và học trong nhà trường như các cấp quản lý nhà trường, các tổ chức đoàn thể như Hội Sinh viên, Đoàn thanh niên... và thậm chí là cả sự kết nối với các doanh nghiệp, các tổ chức xã hội và cộng đồng bên ngoài nhà trường nếu các dự án được thực hiện ở dạng dự án thực (Real project based learning). Các chủ thể thẩm mỹ này có những tác động khác nhau đến việc thực hiện dự án học tập của sinh viên, qua đó, tác động đến sự phát huy năng lực sáng tạo thẩm mỹ của sinh viên trong quá trình học tập của họ.

3. Kết luận

Sinh viên là lớp trẻ, có tri thức, năng động, nhạy cảm với cái mới, thích tìm tòi, có tiềm năng sáng tạo to lớn. Vì vậy, vận dụng những phương pháp dạy học tích cực như dạy học theo dự án mang lại hiệu quả toàn diện trong việc phát huy năng lực sáng tạo và năng lực sáng tạo thẩm mỹ của sinh viên. Nhà triết học của nền triết học Đức trong thời kỳ cận đại – I. Kant đã từng khẳng định: “Nghệ thuật tuy không có quy luật

nhưng tác động một cách có quy luật, tuy không có dụng ý nhưng tác động một cách có dụng ý”. Việc vận dụng dạy học theo dự án là phương pháp phát huy năng lực sáng tạo thẩm mỹ của sinh viên theo cách tự nhiên nhất vì trong bản chất của nó, việc thực hiện các dự án học tập chính là hoạt động sáng tạo, các sản phẩm của dự án trong nó đã mang tính thẩm mỹ.

Để vận dụng thành công phương pháp dạy học theo dự án trong phát huy năng lực sáng tạo thẩm mỹ cho sinh viên, đặc biệt là trong bối cảnh chuyển đổi số dưới tác động mạnh mẽ của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, giảng viên cần thay đổi nhận thức về vai trò của bản thân cũng như cách thức thực hiện hoạt động dạy – học, từ đó, trao cơ hội và tạo động lực cho sinh viên trải nghiệm chủ động và tích cực các tình huống học tập thực trong môi trường học tập cộng tác và sáng tạo.

Lời cảm ơn: Nhóm tác giả xin cảm ơn Trường Đại học sư phạm kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh đã hỗ trợ kinh phí đề tài “Năng lực sáng tạo thẩm mỹ của sinh viên trong các dự án học tập tại trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh”, mã số đề tài T2022-08.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Andreas Breiter, Krschwin Fey, & Rolf Drechsler. (2005). Project-Based Learning in Student Teams in Computer Science Education. SER.: ELEC.ENERG., 18(2), August.
- [2] A Cummings, J Huff, W Oakes, & C Zoltowski. (2013). An Assessment Approach to Project-Based Service Learning. American Society for Engineering Education.
- [3] Efstrati, D. (2014). Experiential Education through Project-Based Learning.
- [4] Huỳnh Văn Sơn. (2009). Giáo trình Tâm lý học sáng tạo. Nxb. Giáo dục.
- [5] Lee Hong Sharon Yam & Rossini, P. (2010). Effectiveness of Project-Based Learning as a Strategy for Property Education. Pacific Rim Property Research Journal, 16(3).
- [6] M.B. Steger. (2011). Toàn cầu hóa. Nxb. Tri thức, Hà Nội.
- [7] Nguyễn Anh Tuấn. (2018). Dạy học theo dự án – phương pháp dạy học hiệu quả cho việc đào tạo kỹ năng mềm cho sinh viên. Tạp chí Giáo dục, 1.
- [8] Nguyễn Liên Châu. (2015). Vấn đề phát triển năng lực sáng tạo của sinh viên hiện nay. Tạp chí Giáo dục, Kì 1-11.
- [9] Nguyễn Thị Mai Lan. (2018). Một số vấn đề lý luận về phát triển năng lực sáng tạo kỹ thuật cho sinh viên trong dạy học kỹ thuật. Tạp chí Giáo dục, 427(Kì 1-4).
- [10] Nguyễn Thu Nghĩa. (2015). Mấy vấn đề lý luận về hoạt động thẩm mỹ. Tạp chí Triết học, 4.
- [11] Nguyễn Văn Cường & Brend Meier. (2014). Lý luận dạy học hiện đại. Nxb. Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh.
- [12] Trần Việt Dũng. (2013). Một số suy nghĩ về năng lực sáng tạo và phương hướng phát huy năng lực sáng tạo của con người Việt Nam hiện nay. Tạp chí Khoa học, ĐHSP TPHCM, 9.

ABSTRACT

Applying Project-Based Learning Method to Enhance Students' Creative Aesthetic Ability

This article provides an overview of the characteristics of project-based learning method and popular project-based learning approaches currently used in higher education. It also discusses the perspective on creative aesthetic ability and its importance. Based on that, the article analyzes the positive aspects of applying project-based learning method to enhance students' creative aesthetic ability on various aspects of aesthetic ability, including aesthetic appreciation, aesthetic evaluation, and aesthetic creation. The article also identifies some issues that arise when applying project-based learning method to develop students' creative aesthetic ability in order to achieve the goal of comprehensive education at the university level.

Keywords: *Project-based learning, ability, creativity, creative aesthetic ability.*

THỰC TRẠNG QUẢN LÝ DẠY HỌC TIẾNG ANH CHO SINH VIÊN KHÔNG CHUYÊN THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC: NHÌN TỪ CẤP ĐỘ MÔN HỌC

Trần Thị Thu Yên¹, Nguyễn Thị Hạnh², Đỗ Thanh Tú³

Tóm tắt. Dạy học theo tiếp cận năng lực là một xu hướng thực tế mà các nhà quản trị giáo dục rất quan tâm trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay. Để đảm bảo chất lượng chương trình đào tạo, cần đảm bảo chất lượng từ giai đoạn xây dựng, thực thi đến giai đoạn đánh giá cải tiến. Quá trình xây dựng không thể thiếu một mắt xích quan trọng là xây dựng các học phần. Bài viết này nghiên cứu quá trình quản lý cấp độ môn học tại một trường đại học đa ngành, từ đó đánh giá và đưa ra đề xuất nhằm nâng cao chất lượng môn học nói riêng và việc dạy học tiếng Anh tại trường đại học nói chung.

Từ khóa: Năng lực, dạy học ngoại ngữ theo tiếp cận năng lực, quản lý môn học theo tiếp cận năng lực, tiếng anh cơ bản 3.

1. Đặt vấn đề

Trong bài phát biểu tại TEDxPenangRoad (2017), nhà giáo dục Marianna Pascal muốn nhấn mạnh rằng việc giao tiếp của nhiều người không hoàn toàn phụ thuộc vào trình độ tiếng Anh. Một trong những ví dụ rất ấn tượng là khi cô đi mua thực phẩm chức năng có Omega, trong đó có Omega chứa DHA và loại chứa EPA. Cô gặp hai người bán hàng, một người nói tiếng Anh rất tốt, nhưng lại khá lo lắng và nói với cô rất nhiều về 2 loại hàng nhưng không bán được gì. Trong khi đó, một người bán hàng khác, tiếng Anh không thực sự tốt, chỉ nói 5 phút ngôn ngữ rất ngắn, nhưng lại bán được hàng. Vấn đề diễn giả nhấn mạnh trong trường hợp này là sử dụng ngoại ngữ đem lại kết quả. Và điều này có vẻ đang đi chung hướng với xu hướng dạy học theo năng lực nói chung và Việt Nam nói riêng, theo đó việc dạy học không chỉ trang bị kiến thức chuyên ngành mà còn cần thiết rèn luyện kỹ năng và thái độ đối với một ngành nghề.

Dạy học theo tiếp cận năng lực, là phương thức dạy học dựa chủ yếu vào tiêu chuẩn năng lực quy định cho một nghề và dạy học theo các tiêu chuẩn đó. Dạy học theo tiếp cận năng lực gắn rất chặt chẽ với yêu cầu của nơi làm việc, của người sử dụng lao động, của các ngành nghề. Đặc biệt, đối với môn tiếng Anh, sinh viên cần đạt được năng lực giao tiếp được trong môi trường làm việc theo chuyên ngành được đào tạo. Ví dụ như sinh viên tốt nghiệp Marketing có thể mô tả về các kênh quảng bá sản phẩm cụ thể bằng tiếng Anh. Sinh viên ngành quản trị nhân lực có thể viết và giải thích về một thông báo tuyển dụng và các kênh tuyển dụng bằng tiếng Anh ... Điều này yêu cầu thêm các nội dung chuyên ngành, vượt ra ngoài khung các chủ đề giao tiếp thông thường như mô tả trong khung năng lực bậc 3 (Gia đình, Giáo dục, Phim ảnh, Hoạt động giải trí, Phương tiện truyền thông ...). Các nội dung chuyên ngành cần thể hiện trong mục tiêu môn học, nội dung dạy học, phương pháp hình thức dạy học và công tác kiểm tra đánh giá.

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục nói chung và với các xu hướng dạy học mới và sự hỗ trợ khoa học công nghệ, các khối ngành về kinh tế tài chính (quản trị kinh doanh, kế toán, tài chính ...) khá phổ biến và được lựa chọn tại nhiều trường đại học, trong đó có Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội. Để đảm bảo chất lượng

Ngày nhận bài: 02/03/2023. Ngày nhận đăng: 21/04/2023.

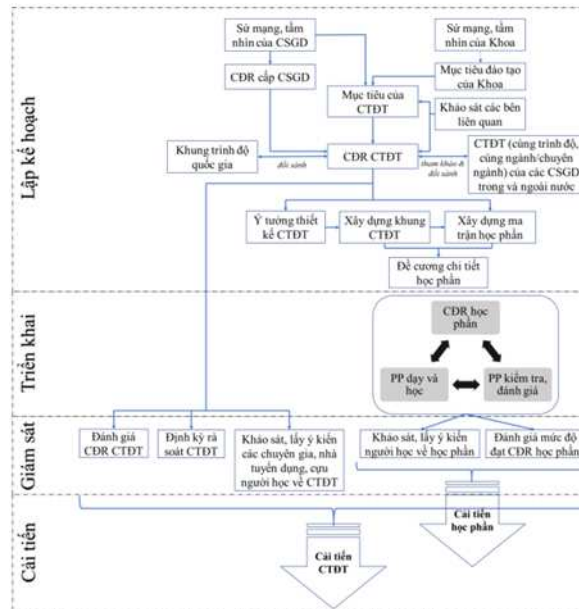
¹Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội

²Trường Đại học Hòa Bình

³Học viện Quản lý Giáo dục

Tác giả liên hệ: Đỗ Thanh Tú. Địa chỉ e-mail: tudt@niem.edu.vn

chương trình đào tạo, cần đảm bảo chất lượng từ giai đoạn xây dựng, thực thi đến giai đoạn đánh giá cải tiến (Thẩm, 2018). Quá trình quản lý dạy học học phần là một phần không thể tách rời trong quá trình xây dựng và phát triển chương trình đào tạo như hình 1 (Đình Thành Việt & Trần Thị Hà Vân, 2021).



Hình 1. Quy trình xây dựng và phát triển chương trình Đào tạo

Bài viết mô tả nghiên cứu từ việc so sánh bộ tài liệu được sử dụng trong quá trình thực hiện một học phần cụ thể dành cho sinh viên các khối ngành về kinh tế: môn học tiếng Anh cơ bản, thực hiện trong học kỳ 3, từ góc độ quản lý theo năng lực. Bộ tài liệu được nghiên cứu từ giai đoạn xây dựng đề cương chi tiết đến giai đoạn giảng dạy, kiểm tra đánh giá và cuối cùng là tổng kết môn tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội.

2. Dạy học ngoại ngữ theo năng lực

Theo Trần Khánh Đức (2015), năng lực là: “Khả năng tiếp nhận và vận dụng tổng hợp, có hiệu quả mọi tiềm năng của con người (tri thức, kỹ năng, thái độ, thể lực, niềm tin..) để thực hiện có chất lượng và hiệu quả công việc hoặc xử lý với một tình huống, trạng thái nào đó trong cuộc sống và lao động nghề nghiệp trong các điều kiện cụ thể và theo các chuẩn mực nhất định”.

Dạy học ngoại ngữ theo tiếp cận năng lực có một số đặc điểm sau đây:

- Định hướng đầu ra: Dạy học theo tiếp cận năng lực định hướng và chú trọng vào kết quả, đầu ra của quá trình dạy học. Dạy học theo tiếp cận năng lực quan tâm đến từng người học có thể làm được việc gì đó trong một tình huống nghề nghiệp nhất định theo tiêu chuẩn đề ra. Trong dạy học theo tiếp cận năng lực, một người được xem là có năng lực khi họ làm được việc gì đó (điều này có liên quan tới nội dung chương trình dạy học) và có thể làm được những việc đó tốt như mong đợi (điều này có liên quan tới việc đánh giá kết quả học tập của người học dựa vào tiêu chuẩn nghề).

Mỗi người học làm được thông thạo việc gì đó sau một thời gian học tập dài, ngắn khác nhau tùy thuộc chủ yếu vào khả năng, nhịp độ học của người đó. Người học thực sự được coi là trung tâm và có cơ hội phát huy tính tích cực, chủ động của mình. Trong dạy học theo năng lực, người ta không quy định cứng nhắc về thời gian học, người học được phép tích lũy tín chỉ về những gì đã học trước đó, không phải học lại những điều đã học một khi được công nhận là đã thông thạo, có khả năng thực hiện chúng theo tiêu chuẩn quy định. Đây là sự khác biệt cơ bản so với triết lý đào tạo truyền thống định hướng vào chương trình học tập với thời gian cố định. (Buttram, Kershner, Rioux, & Dusewicz, 1985; Nguyễn Thị Hạnh, 2022)

- Tổ chức dạy học theo tiếp cận năng lực phải được thiết kế và thực hiện sao cho:

Người học hoàn thành chương trình học tập khi chứng tỏ là đã thông thạo tất cả các năng lực được xác định trong chương trình, không phụ thuộc vào thời lượng (số giờ hay tiết học) thực học;

Người học có thể học theo khả năng và nhịp độ của riêng mình và không phụ thuộc vào người khác. Do vậy, người học có thể vào học và kết thúc việc học ở những thời điểm khác nhau;

Mỗi người học phải liên tục có được các thông tin phản hồi cụ thể về sự hình thành và phát triển năng lực của mình;

Hồ sơ học tập của người học được ghi chép, lưu trữ. Người học được phép chuyển tiếp hoặc ra khỏi chương trình mà không cần học lại những năng lực mà họ đã thông thạo, được công nhận và tích lũy bằng các tín chỉ (credits).

Dạy học theo năng lực đặt trọng tâm vào việc giải quyết vấn đề, vào việc hình thành năng lực cho người học hơn là tập trung vào giải quyết nội dung chương trình. Việc đánh giá kết quả học tập của người học dựa vào các tiêu chuẩn thực hiện (performance standard). Các tiêu chuẩn thực hiện được xác định chủ yếu từ các tiêu chuẩn nghề; chỉ khi nào người học đã “đạt” tất cả các tiêu chuẩn đặt ra thì mới được công nhận đã học xong chương trình đào tạo. (Griffith & Lim, 2014; Richards & Rogers, 2001; Nguyễn Thị Hạnh, 2022)

- Kiểm tra đánh giá trong chương trình dạy học theo tiếp cận năng lực

Đánh giá kết quả học tập là một quá trình đo lường, thu thập chứng cứ và đưa ra những phán xét về một năng lực nào đó đã đạt được hay chưa ở người học tại một thời điểm nhất định theo những yêu cầu thực hiện đã xác định trong tiêu chuẩn nghề hoặc mục tiêu dạy học.

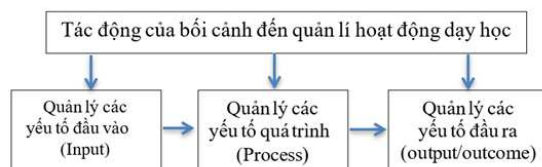
Vì không thể quan sát trực tiếp được năng lực nên cần phải có một số chỉ dấu hay chỉ số gián tiếp có thể hàm ý hay biểu hiện được năng lực. Chính bản chất của các chỉ dấu là có giá trị của sự hàm ý hay biểu hiện, vì vậy chúng là những chứng cứ, những yếu tố chủ yếu liên quan đến việc kiểm tra, đánh giá và xác nhận về năng lực.

Việc đánh giá trong dạy học theo năng lực phải được thực hiện theo tiêu chuẩn, tiêu chí, nghĩa là nó đo sự thực hiện hay thành tích của một cá nhân người học trong mối liên hệ so sánh với các tiêu chuẩn, tiêu chí chứ không có liên hệ so sánh gì với sự thực hiện hay thành tích của người khác.

Các bài đánh giá và các hoạt động học tập nói chung cần phải thật, có thể đo lường được như các hoạt động trong thực tế tại nơi làm việc. (Griffith & Lim, 2014; Richards & Rogers, 2001)

3. Quản lý và quản lý môn học

Mô hình CIPO của UNESCO (2000) là mô hình thường được ứng dụng trong đào tạo. Tuy nhiên, việc áp dụng mô hình này trong quản lý dạy học cũng hứa hẹn nâng cao chất lượng tại cơ sở đào tạo, trích trong nghiên cứu của các tác giả Trần Thị Quỳnh Loan và Nguyễn Xuân Thức (2018).



Hình 2. Ứng dụng quá trình CIPO vào quản lý dạy học

Mô hình CIPO có tính chất kiểm soát quá trình dạy học chịu sự tác động của tất cả các yếu tố hoàn cảnh (Context) gồm: Yếu tố đầu vào (Input); Yếu tố quá trình (Process); Yếu tố đầu ra (Output/Outcom). Cho nên, việc quản lý hoạt động dạy học theo CIPO là quản lý theo hướng đáp ứng nhu cầu xã hội.

- Quản lý các yếu tố đầu vào (Input): Là quản lý tuyển sinh, quản lý chương trình dạy học, quản lý các điều kiện đảm bảo chất lượng dạy học: Đội ngũ giảng viên và các lực lượng tham gia vào quá trình dạy học, quản lý hoạt động giảng dạy của giảng viên, quản lý hoạt động học của sinh viên, quản lý cơ sở vật chất và phương tiện dạy học.

- Quản lý quá trình (Process): Là quản lý từ mục tiêu đến nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức và kiểm tra đánh giá kết quả dạy học, ứng dụng công nghệ thông tin.

- Quản lý các yếu tố đầu ra (output/outcome): Là đánh giá kết quả học tập, kết quả tốt nghiệp của người học, thu thập thông tin theo dõi công việc của người tốt nghiệp, khả năng thăng tiến nghề nghiệp trong quá trình họ hành nghề, qua đó đánh giá chất lượng và hiệu quả dạy học, điều chỉnh quá trình dạy học cho phù hợp với nhu cầu của thị trường lao động và xã hội.

Trong khuôn khổ bài viết, xét từ góc độ môn học, bài viết sẽ tập trung vào một số nội dung của quản lý quá trình môn học theo tiếp cận năng lực bao gồm các yếu tố sau:

- Quản lý yếu tố đầu vào: quản lý hoạt động dạy của giảng viên và học của sinh viên
- Quản lý yếu tố quá trình: mục tiêu môn học, nội dung dạy học, phương pháp, hình thức tổ chức và kiểm tra đánh giá môn học, ứng dụng công nghệ thông tin.
- Quản lý các yếu tố đầu ra: đánh giá kết quả học tập môn học, thu nhận thông tin về chất lượng và hiệu quả dạy học qua khảo sát sinh viên và chiêm nghiệm của giảng viên.

4. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu về các đặc điểm dạy học và quản lý dạy học cấp độ môn học theo tiếp cận năng lực này là một nghiên cứu ứng dụng (applied research) theo Kumar (2011), nhằm đánh giá mức độ tiếp cận năng lực đang được thực hiện tại các cơ sở đào tạo.

Nhóm tác giả sử dụng phương pháp phân tích, tổng hợp, hệ thống hóa tư liệu các tài liệu dùng cho dạy học môn học Tiếng Anh, trong học kỳ thứ 3 cho sinh viên không chuyên ngữ tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội, so sánh với các đặc điểm dạy học theo tiếp cận năng lực đã nêu trong phần 2, để đánh giá mức độ dạy học tiếng Anh và quản lý dạy học theo tiếp cận năng lực (Caramani, 2009).

Nghiên cứu cũng yêu cầu các nhà nghiên cứu, đồng thời là giảng viên môn tiếng Anh chiêm nghiệm - quá trình giảng viên phản ánh hoặc phân tích cách giảng dạy của mình để quan sát sự hiệu quả. Quá trình chiêm nghiệm sẽ phân tích các kỹ năng giảng dạy của người dạy, giúp họ xem xét và khắc phục những thiếu sót của mình và cũng biết các buổi học của họ có được người học yêu thích hay không (Concord 2002). Nghiên cứu yêu cầu các tác giả chiêm nghiệm lại việc sử dụng các tài liệu trong suốt quá trình dạy học và quản lý dạy học môn học.

Đối tượng nghiên cứu là hệ thống tài liệu trong quá trình dạy học môn tiếng Anh cơ bản, học kỳ thứ 3 dành cho sinh viên các khối ngành kinh tế, quản trị kinh doanh... là nhóm sinh viên sẽ học tiếng Anh chuyên ngành là tiếng Anh Thương mại ở học phần sau.

5. Kết quả và thảo luận

5.1. Xác định chuẩn đầu ra

Đề cương của trường nêu rõ chuẩn tiếng Anh cần đạt so với trong khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc (theo quy định của Bộ GD&ĐT). Đồng thời cũng nêu rõ các mục tiêu về kiến thức, kỹ năng đối với môn học. Một số nội dung chính được thấy trong đề cương là mục tiêu, hình thức tổ chức dạy học, phân phối thời gian, hình thức kiểm tra đánh giá, học liệu.

Tuy nhiên một số khác biệt từ góc độ dạy học theo năng lực dành riêng cho sinh viên các khối ngành về kinh tế lại thể hiện khá rõ tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội, trong khi tiếng Anh cơ bản tại nhiều trường áp dụng một đề cương cho tất cả các ngành không chuyên tiếng Anh như Kinh tế, Mỹ thuật, Kế toán, hay Công nghệ.

Cơ sở xây dựng đề cương là ma trận chuẩn đầu ra của chương trình môn Tiếng Anh Thương mại dành riêng cho sinh viên các khối ngành về kinh tế. Do đã được xác định theo định hướng chuyên ngành, nên tại học kỳ 3, môn học được đặt tên là Tiếng Anh Thương mại cơ bản 3 (TATMCB3), để phân biệt với một số học phần tiếng Anh cho các chuyên ngành khác, có chuẩn đầu ra theo từng năng lực về kỹ năng gắn liền với yêu cầu ngành nghề. Trích Đề cương chi tiết học phần TATMCB3 năm học 2021-2022, với nội dung có tính định hướng môi trường làm việc được in nghiêng (Bảng 1).

Bảng 1.

Mã chuẩn đầu ra của HP	Nội dung chuẩn đầu ra của HP
L1	- Nhận biết, phát âm đúng, ghi nhớ nghĩa và sử dụng được các từ/ cụm từ trong mỗi bài học liên quan đến môi trường làm việc, kinh doanh, kinh tế và thương mại. - Nhận biết và sử dụng được các từ/ cụm từ, các cấu trúc, hiện tượng ngữ pháp được giới thiệu trong từng bài học về các chủ đề thuộc lĩnh vực kinh tế, thương mại...
L2	- Kỹ năng nghe: Nghe hiểu các bài nói, các đoạn hội thoại liên quan đến các chủ đề đồ dùng và trang thiết bị văn phòng; phòng, ban, bộ phận, các chức năng và nhiệm vụ của các phòng, ban trong công ty; thông tin cơ bản về một công ty; các quy tắc ứng xử tại nơi làm việc; các vấn đề thường gặp ở nơi làm việc; sắp xếp và thay đổi các cuộc hẹn;... - Kỹ năng đọc: Đọc hiểu các đoạn văn, bài viết, thư tín liên quan đến công việc.
L3	- Kỹ năng nói: Thực hiện các đoạn hội thoại về các chủ đề bài học trong chương trình (... các vấn đề thường gặp; đặt và thay đổi lịch hẹn, kế hoạch kinh doanh, quyền lợi của nhân viên)

So với các đặc điểm được đề cập ở phần cơ sở lý thuyết, thì môn TATMCB3 tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội có tiếp cận năng lực ngành nghề rất tốt, theo đặc điểm một (quan tâm đến từng người học có thể làm được việc gì đó trong một tình huống nghề nghiệp nhất định theo tiêu chuẩn đề ra) và đặc điểm 2 (phải xác định được các năng lực mà người học cần đạt; chúng được coi như là kết quả, đầu ra của quá trình đào tạo. Sự thông thạo các năng lực thể hiện ở mức độ đáp ứng yêu cầu của môi trường làm việc) nêu trong phần hai.

Để phân tích nhu cầu về kỹ năng tiếng Anh cho khối ngành này, Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội đã tiến hành khảo sát đối với 8 nhà tuyển dụng, 50 nhân viên, 132 sinh viên, 8 giảng viên dạy tiếng Anh chuyên ngành Kinh tế/ Quản trị và 10 giảng viên chuyên ngành về Kinh tế/ Quản trị (Loan&Mai&Ngọc, 2018). Kết quả nghiên cứu thu được các yêu cầu về kỹ năng như Bảng 2.

Bảng 2.

Kỹ năng	Phân nhóm theo kỹ năng
Nghe	Nghe, ghi chép khi thảo luận với khách hàng Nghe và trao đổi qua điện thoại Nghe các bài thuyết trình và ghi chép theo tài liệu được phát.
Nói	Thương lượng giá, quy trình sản xuất và các tiêu chuẩn trong sản xuất Trao đổi công việc hàng ngày Trao đổi qua điện thoại Thảo luận với khách hàng Giải quyết các tình huống: hỏi đáp, yêu cầu, khiếu nại từ khách hàng Tham gia thảo luận trong các buổi họp, hội thảo chuyên đề, các buổi hướng dẫn.
Đọc	Đọc các tài liệu: Email trao đổi công việc Hợp đồng và các văn bản pháp lý Bảng giá và giới thiệu sản phẩm Thư tín Mô tả dịch vụ, các vấn đề được quan tâm ... Đề xuất, gợi ý, kiến nghị Mô tả vị trí làm việc, hồ sơ/ thông tin ứng viên
Viết	Viết các loại văn bản: Email trao đổi công việc Thư trao đổi công việc Bảng giá và giới thiệu sản phẩm Hợp đồng và các văn bản pháp lý Chương trình, lịch trình công tác, lịch trình cuộc họp

5.2. Xây dựng hướng dẫn tổ chức dạy học

Đây là tài liệu đi kèm với Đề cương môn học tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội. Hướng dẫn tổ chức dạy học của Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội thực hiện theo từng bài cung cấp đầy đủ thông tin về bài học giúp cho giảng viên: i) Nắm được đầy đủ, kĩ lưỡng các nội dung cần triển khai trước, trong và sau khi lên lớp với phần mô tả hoạt động rõ ràng, chi tiết từng phần từng nhiệm vụ của giảng viên và sinh viên; ii) Nắm được hình thức học của bài học bao nhiêu phần trực tuyến, bao nhiêu phần trên lớp và bao nhiêu phần tự học. iii) Cách kiểm tra, đánh giá không chỉ các hoạt động trên lớp mà còn cả tình hình học trực tuyến và tự học của sinh viên.

Hướng dẫn tổ chức dạy học gồm Chuẩn đầu ra của học phần, Mục tiêu bài học, Hình thức (trực tuyến hay trực tiếp), thời lượng dạy-học, Phương pháp giảng dạy, Các hoạt động trực tuyến và Các hoạt động trên lớp (bao gồm hoạt động kiểm tra đánh giá), và Tài liệu kèm theo. Như vậy có thể thấy mục tiêu môn học được cụ thể trong từng bài.

Hướng dẫn tổ chức dạy học cho thấy một phần đặc điểm 3 và 5 nêu trên, theo cách mà sinh viên có thể học tập theo thời gian và tiến độ cá nhân. Đối với môn học, học phần học trực tuyến cho phép thực hiện được yêu cầu này. Nhờ có học phần học trực tuyến, sinh viên học theo ‘nhịp độ’ riêng. Đồng thời, khi đạt các chuẩn đặt ra của môn học thì mới tính là đạt môn học này. Sinh viên đều có thể học và thi nhiều lần cho đến khi đạt.

5.3. Giám sát quá trình dạy - học

Để triển khai việc giảng dạy và thuận lợi cho việc quản lý giảng dạy môn học từ phía giảng viên, sinh viên và cán bộ quản lý đối với từng lớp, nhà trường triển khai một tài liệu để theo dõi được tiến độ giảng dạy. Tài liệu này tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội gọi là Lịch giảng dạy. Lịch giảng dạy của có nội dung giảng dạy từng buổi học/tuần học thống nhất từ đầu kỳ, cho toàn bộ giảng viên. Về cơ bản, việc triển khai chỉ khác nhau về thời gian theo từng lớp học cụ thể và thực tế giảng dạy (nếu giảng viên phải đổi giờ dạy do lịch làm việc khác).

Môn học TATMCB3 được thực hiện trong 10 tuần, với 4 tiết học/tuần học trực tiếp với giảng viên. Và 4 tiết/tuần dành học trực tuyến với các tài nguyên cung cấp trên hệ thống học kết hợp. Sinh viên có thể truy cập từ bất cứ đâu và bất cứ thời gian nào.

Môn học thực hiện theo mô hình học kết hợp và lớp học đảo ngược. Yêu cầu sinh viên tự học và học trực tuyến trước khi lên lớp. Đặc biệt sinh viên phải làm bài minitest, giảng viên có thể nắm bắt được những phần lý thuyết còn vướng mắc và thực hiện củng cố trên lớp trực tiếp. Phần lớp học đảo ngược thể hiện ở việc sinh viên đọc trước bài giảng, sau đó soạn bài thuyết trình và thực hiện thuyết trình nội dung bài học theo nhóm. Các bài chuẩn bị sẽ được phản hồi với giảng viên trước khi giờ học trực tiếp bắt đầu.

Nhờ có chức năng của hệ thống quản lý dạy học LMS (Learning Management System). Phản hồi của sinh viên thực hiện thường xuyên, bao gồm 2 phần: i) Phần kết quả học tập được thực hiện tự động đối với các hoạt động học tập liên quan đến từ vựng, ngữ pháp, Nghe và Đọc; ii) Phần nhận xét học tập từ giảng viên: các bài Viết, nói, tiến độ học tập trực tuyến và một số điểm về hoạt động trên lớp trực tiếp của sinh viên (như khả năng phát âm, làm việc nhóm, tích cực xây dựng bài...). Tuy nhiên hệ thống LMS chưa cho phép sinh viên thực hiện đánh giá chéo (peer review).

5.4. Xây dựng tài liệu dạy học

Trong khi một số trường dùng sách bộ sách chưa định hướng riêng cho ngành nghề cụ thể nào trong học phần tiếng Anh cơ bản 3, thì Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội xây dựng mới tài liệu sao cho đạt mục tiêu gắn với ngành nghề và các chuẩn đầu ra của chương trình.

Nhà trường tự biên soạn theo chương trình sau khi thực hiện phân tích nhu cầu thông qua khảo sát doanh nghiệp (người lao động và quản lý lao động). Tài liệu giảng dạy phù hợp với mục tiêu môn học. Hệ thống bài giảng học kết hợp gồm phần trực tuyến và phần trên lớp. Các bài giảng được xây dựng với kiến thức và chuẩn đầu ra đặc thù của môn học. Giảng viên tạo hệ thống bài giảng thành từng tuần/từng chủ đề theo nội dung chương trình. Các phần đều nêu rõ mục tiêu và chuẩn đầu ra của mỗi bài, các nội dung kiến thức

chính, tài liệu cần nghiên cứu và các hoạt động chuẩn bị cho bài học trên lớp. Tài liệu phục vụ giảng dạy được cung cấp từ đầu kỳ gồm: bài giảng Powerpoint, tài liệu phát cho sinh viên, sách giảng viên hướng dẫn thực hiện các hoạt động học tập.

Tài liệu cho sinh viên: sách hướng dẫn hoạt động nói trên lớp, các hoạt động tự học và Tài liệu trực tuyến hướng tới người học theo mục tiêu và chuẩn đầu ra của môn học. Tài liệu trực tuyến có các bài tập từ vựng, ngữ pháp, nghe, nói, đọc, viết. Tuy nhiên, nếu sinh viên có trình độ khác nhau học cùng một lớp thì tài liệu chưa có sự khác biệt.

Do có mục tiêu về kiến thức chuyên ngành và các chuẩn về kỹ năng có định hướng nghề nghiệp, có thể thấy hệ thống tài liệu tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội đang đi đúng tiếp cận theo chuẩn năng lực.

5.5. Xây dựng tài liệu hướng dẫn đánh giá kết quả học phần

Theo đặc điểm thứ 3 của dạy học theo năng lực, việc đánh giá trong dạy học theo năng lực phải được thực hiện theo tiêu chuẩn, tiêu chí, nghĩa là nó đo sự thực hiện hay thành tích của một cá nhân người học trong mỗi liên hệ so sánh với các tiêu chuẩn, tiêu chí chứ không có liên hệ so sánh gì với sự thực hiện hay thành tích của người khác.

Đối với môn TATMCB3, bộ môn đã xây dựng được Hệ thống hướng dẫn đánh giá kết quả môn học gồm 4 bản mô tả kỹ thuật đề thi cho 4 bài đánh giá (thường xuyên 1, thường xuyên 2, giữa kỳ và kết thúc học phần) và 01 bản kế hoạch đánh giá. Hình thức và chuẩn đầu ra đánh giá với mỗi bài được mô tả trong phần sau.

Các nội dung trong một bản mô tả kỹ thuật đảm bảo đa dạng hóa các hình thức đánh giá mà vẫn đánh giá đúng chuẩn đầu ra của môn học. Một bản mô tả kỹ thuật gồm các thông tin chính như Bảng 3.

Bảng 3. Bản mô tả kỹ thuật đảm bảo đa dạng hóa các hình thức đánh giá

<p>PHẦN I: THÔNG TIN CHUNG Mục đích đánh giá, Đối tượng đánh giá, Nội dung đánh giá</p> <p>PHẦN II: CẤU TRÚC BÀI ĐÁNH GIÁ Phần đánh giá, số lượng ý hỏi, thời gian thực hiện, chuẩn đầu ra được đánh giá và thang điểm</p> <p>PHẦN III: THÔNG TIN CHI TIẾT Phần đánh giá, dạng thức câu hỏi, đặc tả (Mô tả yêu cầu về câu hỏi thi và phần trả lời của thí sinh), chuẩn đầu ra</p> <p>PHẦN IV: CẤU HỎI MINH HOẠ Đề mẫu đầy đủ các phần đánh giá, dạng thức câu hỏi và đặc tả như phần III, điểm cho mỗi phần/ý</p> <p>PHẦN V: HƯỚNG DẪN ĐÁNH GIÁ Phần này hướng dẫn quy trình cho các hoạt động thi không theo hình thức tự luận.</p> <p>PHẦN VI: TIÊU CHÍ ĐÁNH GIÁ/ HƯỚNG DẪN CHẤM ĐIỂM Phần này nêu rõ các tiêu chí, mô tả cho từng tiêu chí, trọng số điểm theo tiêu chí, chấm chuẩn đầu ra nào và chấm cá nhân/nhóm</p>
--

Thực hiện theo đúng mô tả kỹ thuật, nhóm giảng viên Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội đang xây dựng ngân hàng đề.

5.6. Thực hiện kiểm tra đánh giá

Tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội, cách thức thực hiện đánh giá được thông báo công khai cho sinh viên từ đầu học kỳ, và được nêu trong đề cương chi tiết của học phần.

Đánh giá của Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội thực hiện bám sát theo chuẩn đầu ra, điều này sát với mô tả đặc điểm 4 về đánh giá theo năng lực đã đề cập. Ngoài ra được mô tả trong phần 3.4.

Tổng hợp kết quả bước tiếp theo quan trọng sau khi thực hiện các bài kiểm tra. Do thực hiện theo các chuẩn đầu ra nên với mỗi sinh viên có thể biết được mức độ đạt được đối với mỗi chuẩn đầu ra ở mức độ nào. ĐH CNHN thực hiện báo cáo định kỳ với môn học theo các chuẩn đầu ra từ năm 2015, chi tiết trong mục 5.8 của bài viết này.

5.7. Tổ chức bồi dưỡng và tự bồi dưỡng chuyên môn

Bồi dưỡng nâng cao năng lực dạy học là một phần không thể thiếu trong quá trình quản lý dạy học tại bất kỳ cấp đào tạo nào, từ tiểu học đến đại học, hay từ chương trình đến từng môn. Việc bồi dưỡng chuyên môn có thể thực hiện qua nhiều hình thức. Tại cấp độ môn học, các giảng viên có thể thực hiện qua quá trình dự giờ và sinh hoạt chuyên môn.

Việc dự giờ không chỉ dành cho các giảng viên trẻ, mà khoa chủ trương mỗi giảng viên thực hiện ít nhất 1 lần giảng để mời giảng viên khác dự giờ và dự giờ ít nhất 2 giảng viên khác trong bộ môn. Các giờ này đăng ký theo tuần, và kèm theo là các biểu mẫu đánh giá dự giờ cho từng giảng viên dự và biên bản tổng hợp dự giờ của nhóm giảng viên cho 1 giờ học. Mỗi giảng viên sẽ được đánh giá về theo các tiêu chí: tạo liên hệ với bài học trước, giới thiệu mục tiêu bài học, tạo cơ hội/khuyến khích sinh viên tham gia vào các hoạt động trên lớp (kể cả việc đánh giá chéo, làm việc nhóm), sử dụng tiếng Anh trong các hướng dẫn, tạo không khí lớp học, thực hiện các hoạt động có phù hợp với mục tiêu và logic, phản hồi cho sinh viên kịp thời, tổng kết các nội dung bài học.

Biên bản dự giờ ngoài chi tiết về giờ học sẽ tổng hợp được các điểm mạnh/yếu trong giờ dạy và các đề xuất nâng cao hiệu quả giảng dạy cho giảng viên. Như vậy, quá trình đánh giá chéo (peer review) này sẽ có lợi cho toàn bộ giảng viên tham gia chứ không phải chỉ có người được dự giờ.

5.8. Quản lý kết quả môn học theo tiếp cận năng lực

Báo cáo môn học

Mỗi giảng viên sẽ thực hiện báo cáo môn học khi có kết quả thi kết thúc học phần. Báo cáo thực hiện chủ trương mỗi giảng viên có thể chiêm nghiệm (reflection) về quá trình giảng dạy cũng như thể hiện tác động ngược của kiểm tra đánh giá (washback effect). Chiêm nghiệm là quá trình giảng viên phản ánh hoặc phân tích cách giảng dạy của mình để quan sát sự hiệu quả. Quá trình phân tích các kỹ năng giảng dạy của giảng viên giúp họ xem xét và khắc phục những thiếu sót của mình và cũng biết các buổi học của họ có được học sinh yêu thích hay không (Concord 2002).

Báo cáo môn học gồm các mục chi tiết: thông tin chi tiết về môn học, lớp thực hiện giảng dạy, đánh giá về phương pháp giảng dạy của giảng viên, kết quả của sinh viên theo các chuẩn đầu ra, phản hồi của sinh viên về môn học theo bảng khảo sát chung của trường và ý kiến của sinh viên về giảng viên giảng dạy bộ môn, kiến nghị/đề xuất của giảng viên đối với môn học.

Báo cáo môn học chưa nổi bật việc giảng viên có áp dụng phương pháp hay hình thức dạy học mới gì trong môn học, mặc dù giảng viên có thể đã thực hiện các nghiên cứu cải tiến trong môn học như của nhóm giảng viên Tạ Thị Bích Liên, Nguyễn Thị Vân Khánh và Nguyễn Thị Huyền. (Ta, T. B. L., Nguyen, T. V. K., & Nguyen, T. H, 2023). Do vậy, quá trình ‘lan tỏa’ ngay trong nội bộ chưa cao.

Báo cáo học phần

Báo cáo học phần là tổng hợp của tất cả các báo cáo của nhóm giảng viên tham gia dạy học cùng môn. Điểm nổi bật nhất trong báo cáo là tổng hợp điểm toàn khóa theo các chuẩn đầu ra, từ đó có thể thực hiện các phân tích, so sánh các khóa học với nhau. Tuy nhiên, thực tế việc so sánh này chưa được thực hiện giữa các lớp của cùng một giảng viên, hay của giảng viên khác nhau cũng như chưa thực sự có sự so sánh xem mức độ đạt được về chuẩn đầu ra giữa các khóa.

Ngoài ra, báo cáo cho phép so sánh phản hồi của sinh viên đối với các giảng viên, từ đó bộ môn có thể có các biện pháp bồi dưỡng chuyên môn trong các kỳ học tiếp theo.

6. Kết luận

Dạy học ngoại ngữ theo tiếp cận năng lực là một chiến lược dạy học, đặt ra mục tiêu sinh viên đạt chuẩn đầu ra về ngoại ngữ, đồng thời vận dụng ngoại ngữ theo định hướng nghề nghiệp. Do vậy, đây là một chiến lược phù hợp với yêu cầu chung của phát triển kinh tế và hội nhập của đất nước. Kết quả nghiên cứu bộ tài liệu áp dụng trong môn học TATMCB 3 đã cho thấy kết quả tích cực - mô hình dạy học của Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội phù hợp với tiêu chí dạy học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Buttram, JL, Kershner, KM, Rioux, S., & Dusewicz, RA (1985). Evaluation of competency based vocational education, Final report. (BBB - 12,921). Harrisburg, PA: PA State Department of Ed. Department of Voc. & Tech. Ed. (Eric document reproduction Service No. ED 262 177)
- [2] Caramani, D. (2009). Introduction to the comparative method with boolean algebra, SAGE publications.
- [3] Cornford I.R. (2002). Reflective teaching: empirical research findings and some implications for teacher education, Journal of Vocational Education and Training, 54(2),219-236, DOI: 10.1080/13636820200200196
- [4] Đinh Thành Việt&Trần Thị Hà Vân (2021). Phát triển, bảo đảm chất lượng chương trình đào tạo và đo lường đánh giá chuẩn đầu ra. Nxb Thông tin và Truyền thông.
- [5] Đinh Thị Hồng Thắm (2018). Quản lý chất lượng dạy học tiếng Anh chuyên ngành tại các trường cao đẳng khối kỹ thuật công nghệ. Luận án tiến sỹ, Đại học Giáo dục.
- [6] Griffith W.I.& LimH.Y. (2014).,Introduction to Competency-Based Language Teaching. MEXTESOL Journal, vol. 38 (2), 1-8
- [7] Kumar, R. (2011). Research Methodology – a step by step guide for beginners. SAGE publication Ltd.
- [8] Nguyễn Thị Hạnh (2022). CBLT programs for non-English major at universities in Vietnam: Management of some input and output factors. Tạp chí thiết bị giáo dục, 2 (tháng 6), 112-114.
- [9] Nguyễn Thị Loan, Hồ Thị Bạch Mai, Chúc Hồng Ngọc (2018). English requirements in Business working environment, conference presentation, Viettesol 2018. <https://www.researchgate.net>
- [10] Richards J.C.& Rodger T.S. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching, New York: Cambridge University Press.
- [11] Ta, T. B. L., Nguyen, T. V. K., & Nguyen, T. H. (2023). Application of Padlet.com to Improve Assessment as Learning in Speaking Classes: An Action Research in Vietnam. AsiaCALL Online Journal, 14(1), 1-17. DOI: <https://doi.org/10.54855/acoj.231411>
- [12] TEDxPenangRoad (2017). truy cập ngày 10/6/2021 <https://www.youtube.com>
- [13] Trần Khánh Đức (2015). Năng lực và tư duy sáng tạo trong giáo dục đại học. Nxb Đại học quốc gia Hà nội.
- [14] Trần Thị Quỳnh Loan và Nguyễn Xuân Thúc (2018). Vận dụng tiếp cận CIPO vào quản lý dạy học ở trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên theo hướng xây dựng xã hội học tập. Tạp chí Giáo dục, vol. 422, (21), 8-11.

ABSTRACT

Management of competency-based english teaching: the module level management

Competency-based teaching is a practical trend which receives attention from educational governance in the context of educational innovation. To ensure the quality of a training program, it is necessary to ensure the quality from the development and implementation stages to the evaluation and improvement stages. The development process cannot be completed without an important link, which is the development of modules. This article studies the module-level management process at a multi discipline university, thereby making recommendations to improve the quality of the module in particular and of English teaching in universities in general.

Keywords: *Competency CBLT, competency-based module management, basic English level 3.*

GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIẢNG DẠY MÔN LỊCH SỬ ĐẢNG CỘNG SẢN VIỆT NAM Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC PHÒNG CHÁY CHỮA CHÁY

Đỗ Đăng Thành¹, Nguyễn Thị Lan Hương²

Tóm tắt. Trước yêu cầu cao của sự nghiệp xây dựng và bảo vệ tổ quốc, Đảng ta đặc biệt quan tâm đến công tác tư tưởng lý luận, nhất là công tác giáo dục chính trị, tư tưởng đối với thế hệ trẻ là học viên, sinh viên. Việc đánh giá đúng thực trạng công và đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy học phần Lịch sử Đảng ở trường Đại học Phòng Cháy chữa cháy là một vấn đề cần thiết, có tính thực tiễn góp phần quan trọng trong việc chỉ ra những tồn tại, hạn chế và đề xuất những giải pháp nhằm nâng cao chất lượng công tác giảng dạy học phần Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam nói riêng và các môn Lý luận chính trị nói chung.

Từ khóa: *nâng cao chất lượng; Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam; Đại học Phòng cháy chữa cháy.*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh Việt Nam hội nhập quốc tế ngày càng mở rộng và đi vào chiều sâu đòi hỏi sự nghiệp giáo dục, đào tạo phải nâng cao chất lượng và hiệu quả, chú trọng đào tạo nguồn nhân lực có trình độ và chất lượng ngày càng cao, đạt tới trình độ của khu vực và thế giới. Đại hội X của Đảng chủ trương tạo được chuyển biến cơ bản về phát triển giáo dục và đào tạo: “Đổi mới tư duy giáo dục một cách nhất quán, từ mục tiêu, chương trình, nội dung, phương pháp đến cơ cấu và hệ thống tổ chức, cơ chế quản lý để tạo được chuyển biến cơ bản và toàn diện của nền giáo dục nước nhà, tiếp cận với trình độ giáo dục của khu vực và thế giới; khắc phục cách đổi mới chấp vá, thiếu tầm nhìn tổng thể, thiếu kế hoạch đồng bộ” [3].

Lịch sử ĐCS Việt Nam là quá trình Đảng lãnh đạo thực hiện 2 chiến lược cách mạng: cách mạng dân tộc dân chủ nhân dân giành độc lập dân tộc, thống nhất đất nước và cách mạng xã hội chủ nghĩa.

Cách mạng dân tộc dân chủ nhân dân đã hoàn thành với đại thắng mùa Xuân năm 1975. Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ IV của Đảng (12-1976) kế thừa và phát triển những tổng kết của Đại hội II (2-1951), Đại hội III (9-1960) trước đây và đã có sự tổng kết rất quan trọng quá trình lãnh đạo cách mạng dân tộc dân chủ nhân dân với những kinh nghiệm và bài học có giá trị lý luận. Tiếp đó, Bộ Chính trị đã có sự chỉ đạo tổng kết 2 cuộc kháng chiến chống thực dân Pháp và đế quốc Mỹ. Đại hội VII và Đại hội IX của Đảng đã tổng kết và khẳng định tầm vóc thời đại, ý nghĩa lịch sử của Cách mạng tháng Tám năm 1945 và các cuộc kháng chiến chống đế quốc, thực dân, giành và bảo vệ độc lập dân tộc, đồng thời khẳng định xu thế phát triển tất yếu từ cách mạng dân tộc dân chủ nhân dân lên cách mạng XHCN.

Những tổng kết cơ bản và quan trọng đó cũng có sự đóng góp của các nhà khoa học lịch sử, nhất là chuyên ngành Lịch sử ĐCS Việt Nam, Lịch sử quân sự, Lịch sử cận hiện đại Việt Nam. Những tổng kết đó cần được quán triệt sâu sắc trong giảng dạy và nhất là trong học tập bộ môn Lịch sử ĐCS Việt Nam. Phải học tập và nắm được có hệ thống những giá trị lý luận và thực tiễn của cách mạng dân tộc dân chủ nhân dân và chiến tranh nhân dân cách mạng Việt Nam và giá trị truyền thống, sự chuyển biến phát triển sâu sắc của tiến trình lịch sử dân tộc nhờ Đảng đã lãnh đạo thành công sự nghiệp cách mạng vẻ vang đó.

Ngày nhận bài: 03/03/2023. Ngày nhận đăng: 21/04/2023.

^{1,2}Khoa Lý luận chính trị và Khoa Khoa học xã hội và Nhân văn, Trường Đại học Phòng cháy chữa cháy

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Lan Hương. Địa chỉ e-mail: lanhuongpc88@gmail.com

Lịch sử ĐCS Việt Nam có vai trò đặc biệt trong giáo dục lý tưởng CSCN, giáo dục lý tưởng, mục tiêu độc lập dân tộc và CNXH; giáo dục truyền thống đấu tranh cách mạng của Đảng và của dân tộc, nhân dân; giáo dục đạo đức cách mạng, bồi dưỡng bản lĩnh chính trị và nhân cách, tư cách của người cách mạng Việt Nam.

Môn học lịch sử Đảng có nhiệm vụ tái hiện có hệ thống toàn bộ tiến trình hoạt động, lãnh đạo của Đảng đối với sự nghiệp cách mạng của GCCN, nhân dân lao động và dân tộc Việt Nam. Các biến cố, hiện tượng, sự kiện lịch sử Đảng cần được nhận thức, trình bày khách quan, rõ ràng trên cơ sở những tư liệu, tài liệu tin cậy và được thẩm định. Cần xác định rõ sự kiện lịch sử Đảng để không lẫn với sự kiện lịch sử dân tộc, lịch sử quân sự hay lịch sử một chuyên ngành khác. Nhận thức và hiểu biết sâu sắc hiện thực lịch sử lãnh đạo và đấu tranh của Đảng gắn liền với hiểu biết về hệ thống tổ chức của Đảng, đội ngũ cán bộ đảng viên và vai trò của họ là nhiệm vụ hàng đầu và cũng là yêu cầu trước hết trong học tập lịch sử Đảng.

Vì vậy, việc đánh giá đúng thực trạng công và đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy học phần Lịch sử Đảng ở trường Đại học Phòng Cháy chữa cháy là một vấn đề cần thiết, có tính thực tiễn góp phần quan trọng trong việc chỉ ra những tồn tại, hạn chế và đề xuất những giải pháp nhằm nâng cao chất lượng công tác giảng dạy học phần Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam nói riêng và các môn Lý luận chính trị nói chung.

2. Vị trí, vai trò giảng dạy học phần Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam

Môn Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam là một trong năm môn học bắt buộc thuộc các môn Lý luận chính trị được giảng dạy ở các trường cao đẳng, đại học trên cả nước. Đây là một môn khoa học có tính hệ thống về quá trình ra đời của Đảng Cộng sản Việt Nam (1920 - 1930) và quá trình Đảng lãnh đạo cuộc đấu tranh giành chính quyền (1930 - 1945). Những nội dung lịch sử mang tính hệ thống, khách quan về sự lãnh đạo của Đảng đối với hai cuộc kháng chiến chống thực dân Pháp và đế quốc Mỹ xâm lược (1945 - 1975). Đồng thời, làm rõ được vai trò lãnh đạo của Đảng đưa cả nước quá độ lên chủ nghĩa xã hội và lãnh đạo công cuộc đổi mới đất nước hiện nay. Từ đó, học viên có cơ sở vận dụng kiến thức chuyên ngành để chủ động, tích cực giải quyết những vấn đề kinh tế, chính trị, xã hội theo đường lối, chính sách của Đảng.

Việc giảng dạy học phần Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam trong chương trình giáo dục đại học, cao đẳng có vai trò vô cùng quan trọng: Một là, nâng cao nhận thức khoa học về sự ra đời và lãnh đạo của Đảng Cộng sản Việt Nam từ cách mạng dân tộc dân chủ nhân dân đến cách mạng xã hội chủ nghĩa đã đưa cách mạng gặt hái được thành quả vẻ vang; thứ hai, nhận thức rõ được vai trò của lãnh tụ Nguyễn Ái Quốc – Hồ Chí Minh đối với cách mạng Việt Nam; thứ ba, góp phần quan trọng trong giáo dục nhận thức, giáo dục truyền thống cách mạng đối với học viên, sinh viên luôn tin tưởng tuyệt đối vào sự lãnh đạo của Đảng; thứ tư, đúc rút và tổng kết được những bài học kinh nghiệm quý báu qua quá trình Đảng lãnh đạo cách mạng; thứ năm, qua kiến thức được trang bị, học viên có thể vận dụng vào thực tiễn quá trình công tác và tích cực, chủ động đấu tranh phản bác lại những quan điểm sai trái, thù địch.

3. Thực trạng công tác giảng dạy học phần Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam ở trường Đại học Phòng cháy chữa cháy

Trước yêu cầu đổi mới toàn diện giáo dục và đào tạo, việc đổi mới nội dung, phương pháp giảng dạy học phần Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam ở trường Đại học Phòng cháy chữa cháy đã đạt được nhiều kết quả tích cực; cơ bản đã đảm bảo được nội dung, chương trình, phù hợp với yêu cầu đổi mới và phương pháp giảng dạy. Công tác nghiên cứu, giảng dạy đã làm sáng tỏ sự lãnh đạo, chỉ đạo đúng đắn của Đảng Cộng sản Việt Nam là nhân tố hàng đầu đảm bảo thắng lợi của cách mạng Việt Nam. Đội ngũ giảng viên ngày càng vững vàng, có bước trưởng thành cả về trình độ, kiến thức và phương pháp giảng dạy; giảng viên đã bám sát nội dung chương trình, đào sâu nghiên cứu, thường xuyên tìm tòi, đổi mới phương pháp giảng dạy cho phù hợp với yêu cầu mới của xã hội, gắn lý luận với thực tiễn. Việc học tập học phần Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam có những chuyển biến tích cực; học viên tích cực tương tác với giảng viên, thể hiện sáng tạo trong việc tiếp nhận và xử lý thông tin. Qua đó, nâng cao trách nhiệm của mình đối với sự phát triển của đất nước, xây dựng và củng cố niềm tin vững chắc cho học viên vào sự lãnh đạo của Đảng. Các giảng viên

giảng dạy học phần Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam đã chủ động, tích cực đổi mới phương pháp giảng dạy theo hướng tích cực “lấy người học làm trung tâm”. Cùng với đó, cơ sở vật chất, trang thiết bị, việc ứng dụng công nghệ thông tin vào quá trình giảng dạy được các đồng chí giảng viên đầu tư, chú trọng hơn.

Bên cạnh đó, công tác nghiên cứu, giảng dạy và học tập học phần Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam ở các trường đại học, cao đẳng trong cả nước nói chung và ở trường Đại học Phòng cháy chữa cháy nói riêng vẫn còn nhiều bất cập, hạn chế, chưa thực sự đáp ứng tốt những yêu cầu mới của thực tiễn. Nội dung của các bài học chưa phong phú, chưa thường xuyên cập nhật những thông tin mang tính thời sự, chưa kịp thời cập nhật các chủ trương, đường lối của Đảng trên các lĩnh vực, đặc biệt là lĩnh vực về đổi mới hệ thống chính trị. Đây là những tồn tại, hạn chế chung của các trường đại học, cao đẳng nói chung trên cả nước và trường Đại học Phòng Cháy chữa cháy nói riêng “Chương trình giảng dạy hiện nay chưa thực sự tạo sự kết nối giữa người dạy và người học, giữa nội dung trong sách với cuộc sống, giữa lý luận và thực tiễn, vẫn tồn tại cách tiếp cận cũ, những biểu hiện của chủ nghĩa bảo thủ, chủ nghĩa giáo điều, cần được nhận diện và khắc phục”[4]. Đội ngũ giảng viên đầu tư chưa đúng mực cho chuyên môn và nghiên cứu khoa học. Dung lượng kiến thức của học phần quá rộng, bao quát nhiều lĩnh vực trong khi thời gian quá hạn hẹp. Giảng viên chưa vận dụng hiệu quả các phương pháp giảng dạy tích cực vào thực tiễn từng nội dung bài giảng cần thiết để lôi cuốn học viên học tập và khả năng tư duy của học viên.

Về phía học viên, đa số các học viên tích cực học tập, vẫn còn một số học viên có nhận thức chưa đúng về vị trí, vai trò của học phần Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam. Đa số học viên có thái độ học tập một cách miễn cưỡng, bắt buộc, gò ép chứ không có hứng thú. Học viên cho đây là học phần phụ, là môn bắt buộc nên mới phải học, dẫn đến thái độ thờ ơ, ỷ lại, học một cách thụ động, thiếu tích cực. Phần lớn học viên không đọc tài liệu tham khảo, không tự giác học tập, thiếu phương pháp học tập tích cực. Học viên vẫn còn tư duy chỉ cần “học lại” những điều thầy giảng, học vẹt, thụ động không sáng tạo, mang nặng tính thi cử, trả nợ học phần. Chính điều này dẫn đến kết quả là chất lượng học tập của học viên thấp, không nắm vững nội dung những nội dung chính của học phần, dẫn đến những nhận thức không đúng.

Bên cạnh đó, yêu cầu đặt ra đối với giảng viên giảng dạy học phần Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam phải đứng vững trên lập trường, quan điểm, lý luận và phương pháp luận khoa học của chủ nghĩa Mác-Lênin và tư tưởng Hồ Chí Minh, nắm vững tính đảng và tính khoa học. Đồng thời, phải làm rõ quan điểm, đường lối, Cương lĩnh của Đảng, nhiệm vụ chính trị của Đảng ở mỗi thời kỳ lịch sử cụ thể, những thắng lợi và kinh nghiệm, làm rõ tính đúng đắn của đường lối, cương lĩnh chính trị của Đảng, góp phần thực hiện tốt đường lối, nhiệm vụ chính trị của Đảng trong giai đoạn hiện nay. Qua nghiên cứu đầy đủ các Cương lĩnh, Nghị quyết, Chỉ thị của Đảng trong toàn bộ tiến trình lãnh đạo cách mạng. Giảng viên phải truyền đạt đúng đường lối chính sách, quan điểm của Đảng, tránh trường hợp hiểu sai và truyền đạt sai, không đúng với quan điểm, đường lối, chính sách của Đảng, thường xuyên cập nhật tin tức thời sự và những nhận thức mới nhất của Đảng Cộng sản Việt Nam để liên hệ với thực tiễn. Mặt khác, trong giảng dạy người dạy phải xác định đúng đối tượng nghiên cứu, cần làm rõ hoàn cảnh lịch sử ra đời, quá trình hình thành đường lối, nội dung đường lối và sự bổ sung, phát triển các quan điểm, chủ trương của Đảng trong tiến trình cách mạng Việt Nam. Cần gắn lý luận với thực tiễn trong quá trình giảng dạy, tránh nhầm lẫn sang khoa học Lịch sử dân tộc cũng như hiểu sai đối tượng nghiên cứu.

4. Giải pháp nâng cao chất lượng giảng dạy học phần lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam ở trường Đại học Phòng cháy chữa cháy

Nhằm khắc phục tồn tại, hạn chế và nâng cao hơn nữa chất lượng giảng dạy học phần Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam ở Trường Đại học Phòng cháy chữa cháy trong thời gian tới, cá nhân xin đề xuất một số giải pháp cụ thể sau:

4.1. Nâng cao hơn nữa nhận thức của học viên về vị trí, vai trò của học phần lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam

Về tổng thể, học viên Trường Đại học Phòng cháy chữa cháy có nhận thức đúng đắn về vị trí, vai trò của các môn lý luận chính trị nói chung, học phần Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam nói riêng. Song ở một bộ

phận không nhỏ học viên có biểu hiện coi thường, xem nhẹ các học phần học này. Do đó, việc làm đầu tiên, cần thiết là phải nhanh chóng khắc phục tình trạng này, có giải pháp hữu hiệu hơn nữa nhằm nâng cao nhận thức về vị trí, vai trò của công tác tư tưởng, chính trị. Chú trọng đẩy mạnh công tác tuyên truyền giáo dục chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, các quan điểm, đường lối chủ trương của Đảng, chính sách pháp luật của Nhà nước một cách thường xuyên, sâu rộng, khơi dậy tinh thần trách nhiệm của tất cả mọi người đối với việc học tập, nghiên cứu các môn lý luận chính trị.

Tăng cường, quán triệt, thực hiện có hiệu quả Chỉ thị số 20 – CT/TW về tiếp tục tăng cường, nâng cao chất lượng nghiên cứu, biên soạn, tuyên truyền, giáo dục Lịch sử Đảng của Ban Bí thư ban hành ngày 18/1/2018. Trong đó, nêu cao vai trò của công tác giảng dạy học phần lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam đối với học viên nhà trường nhằm đạt được mục tiêu của môn học và vai trò giáo dục truyền thống yêu nước, tin tưởng vào sự lãnh đạo của Đảng Cộng sản Việt Nam trong cuộc cách mạng xã hội chủ nghĩa dưới sự lãnh đạo của Đảng.

4.2. Tăng cường nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên giảng dạy môn lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam

Trong thời gian tới, việc giảng dạy học phần Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam đạt được hiệu quả cao, đáp ứng được yêu cầu đặt ra Đại học Phòng Cháy chữa cháy cần tăng cường nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên giảng dạy Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam.

Việc quan tâm chất lượng của đội ngũ giảng viên cũng đang là vấn đề cấp bách cần được chú trọng. Dù về số lượng, hoàn thiện cơ cấu giảng viên phải song song với nâng cao phẩm chất đạo đức, trình độ và năng lực chuyên môn. Chất lượng giảng viên được nâng cao là yếu tố quyết định hoàn thành nhiệm vụ giảng dạy, nâng cao chất lượng đào tạo, nghiên cứu khoa học và có ảnh hưởng tích cực đến nhiều hoạt động khác trong nhà trường và của từng cá nhân.

Công tác nghiên cứu, giảng dạy môn Đường lối cách mạng của Đảng Cộng sản Việt Nam là một nhiệm vụ hết sức khó khăn, nhiệm vụ này đòi hỏi người giảng viên phải rèn luyện, kết hợp được nhiều yếu tố: năng khiếu sư phạm, kiến thức chuyên môn, sự phối hợp giữa tri thức lý luận và vốn sống thực tiễn... Người giảng viên phải hội đủ được những phẩm chất, yêu cầu của một nhà sư phạm, một nhà khoa học và cả một nhà chính trị. Đồng thời, phải yêu nghề, yêu quý học viên, luôn vì sự nghiệp giáo dục đào tạo, giảng dạy bằng tất cả tâm huyết, có sức khỏe tốt. Hình thành môi trường, điều kiện, động lực thúc đẩy hoạt động nghiên cứu khoa học của giảng viên. Đây là giải pháp cơ bản, lâu dài, nuôi dưỡng và phát triển tiềm lực tư tưởng, khoa học. Trong đó, cần có chính sách khuyến khích giảng viên nâng cao chuẩn chức danh giảng dạy, học tập nâng cao trình độ ở bậc học nghiên cứu sinh và có chính sách thu hút các giảng viên có học hàm, học vị cao về công tác, giảng dạy trong nhà trường.

4.3. Tăng cường đổi mới phương pháp, áp dụng phương pháp dạy học tích cực gắn với ứng dụng công nghệ thông tin trong hoạt động giảng dạy

Công nghệ thông tin đang làm nên một cuộc đổi mới mạnh mẽ trong giáo dục, làm thay đổi nội dung, phương pháp giảng dạy. Việc ứng dụng công nghệ thông tin trong việc giảng dạy các môn Lý luận chính trị nói chung, học phần Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam nói riêng là rất cần thiết. Vai trò của người giảng viên trong thời đại phát triển bùng nổ của công nghệ thông tin không hề giảm, mà có cơ hội tăng lên. Tuy nhiên, việc có giữ và nâng cao được vị trí đó hay không còn tùy thuộc vào sự phấn đấu của bản thân từng giảng viên để đáp ứng được yêu cầu đặt ra đối với công tác giảng dạy. Trong hoạt động giảng dạy, giảng viên có thể sử dụng một số hình ảnh, sơ đồ minh họa, mô hình hóa... hoặc sử dụng những video clip phù hợp với nội dung của từng chương, từng phần làm cho bài giảng trở lên sinh động, hấp dẫn, thu hút được sự hứng thú của học viên. Tuy nhiên, chúng ta không được lạm dụng công nghệ thông tin, quan tâm quá nhiều đến việc trình chiếu mà không để ý đến việc đảm bảo nội dung cần truyền đạt như vậy sẽ không đem lại lợi ích.

Toàn cầu hóa, cách mạng công nghiệp 4.0 đã và đang đặt ra những yêu cầu cao đối với chất lượng nguồn nhân lực, nhất là nguồn nhân lực về phòng cháy chữa cháy và cứu hộ, cứu nạn. Do vậy, giảng viên cần phải

đổi mới phương pháp giảng dạy theo hướng tích cực, “lấy người học là trung tâm”. Đặt người học vào vị trí trung tâm của quá trình giáo dục, vai trò chủ động, tích cực, sáng tạo của học viên được phát huy.

Sự lựa chọn phương pháp và thực hiện các biện pháp làm sao có hiệu quả nhất trong quá trình giảng dạy các môn lý luận chính trị nói chung, môn Đường lối cách mạng của Đảng Cộng sản Việt Nam nói riêng đang là vấn đề nan giải. Giảng viên phải chủ động, tích cực, thường xuyên đổi mới nội dung, phương pháp giảng dạy của mình, mà còn phải giúp cho học viên thấy được vị trí trung tâm của mình trong quá trình học; giảng dạy phải sát đối tượng, gắn lý luận với thực tiễn. Việc vận dụng lý thuyết để giải thích các vấn đề trong thực tế sẽ gây hứng thú, gợi sự tò mò, khám phá của học viên. Giảng viên phải thường xuyên hướng dẫn, định hướng, trang bị cho học viên những kỹ năng, phương pháp phù hợp để học viên có thể chủ động, tích cực tìm tòi, lĩnh hội tri thức. Để khắc phục định kiến, thái độ chán nản của học viên. Bên cạnh đó, giảng viên cần có cách thức đánh giá kết quả học tập của học viên hợp lý, tránh sự cào bằng trong đánh giá, phải có sự phân hóa trình độ học viên.

4.4. Nâng cao tính thực tiễn trong giảng dạy học phần lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam

Sinh thời, Chủ tịch Hồ Chí Minh nêu rõ: “Lý luận phải liên hệ với thực tế. Thống nhất giữa lý luận và thực tiễn là một nguyên tắc căn bản của chủ nghĩa Mác - Lênin. Thực tiễn không có lý luận hướng dẫn thì thành thực tiễn mù quáng. Lý luận mà không liên hệ với thực tế là lý luận suông” [6].

Do vậy, giảng dạy Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam giảng viên trước hết phải nắm chắc nội dung học phần Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam, từ đó có sự lựa chọn đúng, vận dụng có hiệu quả lý luận gắn với thực tiễn quá trình lãnh đạo của Đảng Cộng sản trong thực tiễn cách mạng. Các câu hỏi, các vấn đề đặt ra trong giờ học phải có sự chọn lọc kỹ lưỡng, tập trung vào trọng tâm bài học như một cách phát tín hiệu cho sinh viên xác định nội dung chính. Đồng thời, thường xuyên bám sát thực tiễn, tích cực nghiên cứu thực tế, nghiên cứu văn kiện của Đảng để có thông tin chính thống, tìm đọc các thông tin trên các tài liệu tham khảo, chuyên khảo và phương tiện thông tin đại chúng để có những dẫn chứng xác thực.

Đưa vào bài giảng những tình huống lý thú, những mẫu chuyện sinh động lấy từ thực tiễn có liên quan trực tiếp đến các sự kiện, giai đoạn lịch sử Đảng lãnh đạo cách mạng để gây sự chú ý, cũng như tạo cảm giác hứng thú cho học viên nhưng phải phù hợp với nội dung của bài học.

4.5. Đổi mới, nâng cao chất lượng quá trình tự học của học viên

Tự học có vai trò vô cùng quan trọng trong quá trình học tập của học viên, nhằm phát huy tính tích cực, chủ động trong tiếp thu, mở rộng, chiếm lĩnh tri thức của môn học. Hoạt động này giúp học viên rèn luyện khả năng tư duy và sáng tạo của mỗi cá nhân. Đây là yếu tố quyết định chất lượng học tập; là con đường tối ưu giúp học viên chinh phục những kiến thức mới về khoa học Lịch sử Đảng. Hoạt động tự học không những giúp học viên có thể đào sâu, nắm vững kiến thức đã học trên lớp; mở rộng, cập nhật những kiến thức mới; mà còn giúp học viên hình thành kỹ năng học tập; Đây là cơ sở giúp học viên hình thành kỹ năng bồi dưỡng, học tập suốt đời.

Hoạt động tự học có hiệu quả hay không phụ thuộc vào rất nhiều yếu tố; trong đó, hoạt động định hướng nội dung kiến thức tự học cho học viên là một trong những yếu tố quan trọng nhất. Giảng viên giảng dạy cần định hướng cho học viên những nội dung sau: Thứ nhất, giảng viên cần trao đổi, phân tích để học viên thấy được tầm quan trọng của hoạt động tự học, là cơ sở để nắm chắc kiến thức được học, tìm tòi, luận giải các vấn đề đặt ra trong học phần lịch sử Đảng và là điều kiện để “học tập suốt đời”; thứ hai, giảng viên cần giới thiệu chi tiết về nội dung của học phần gồm những nội dung gì, những nội dung chính của từng chương, trọng tâm của từng chương, từng phần; thứ ba, giảng viên cần trang bị cho học viên khả năng nghe giảng và ghi chép theo tinh thần tự học; thứ tư, giảng viên cần trao đổi những kinh nghiệm, kỹ năng đọc sách và cách tiếp cận, khai thác các nguồn tài liệu phong phú trên nền tảng Web, các thư viện trực tuyến; thứ năm, thường xuyên khơi gợi các nội dung tự học mà học viên quan tâm, yêu thích gắn kiểm tra, đánh giá kết quả tự học của học viên.

5. Kết luận

Đảng ta đang lãnh đạo nhân dân và dân tộc Việt Nam đẩy mạnh toàn diện công cuộc đổi mới, tích cực, chủ động hội nhập quốc tế. Muốn đổi mới và hội nhập thành công, một trong những bài học của Đảng ta là biết phát huy nội lực đồng thời tranh thủ ngoại lực, kết hợp sức mạnh dân tộc với sức mạnh thời đại. Phải hiểu biết và đánh giá đúng về chính mình để có thể hội nhập thành công. Càng tăng cường hội nhập quốc tế, càng cần phải nêu cao truyền thống tự lực tự cường, độc lập tự chủ, sáng tạo của Đảng và dân tộc Việt Nam. Khoa học Lịch sử Đảng làm cho Đảng ta, dân tộc ta, mỗi cán bộ, đảng viên và mỗi người Việt Nam hiểu rõ Đảng, dân tộc mình, tự hào và quyết tâm tiến lên mạnh mẽ và vững chắc trên con đường đã lựa chọn. Việc nghiên cứu một số giải pháp nâng cao chất lượng giảng dạy học phần Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam là một vấn đề có tính thực tiễn, khó khăn và phức tạp. Đây không chỉ là yêu cầu đặt ra đối với giảng viên lý luận chính trị ở trường Đại học Phòng Cháy chữa cháy, mà đây vẫn đề đặt ra cho các giảng viên giảng dạy học phần Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam ở nhiều trường đại học và cao đẳng trong hệ thống giáo dục đại học ở Việt Nam. Giải quyết tốt vấn đề này, sẽ góp phần quan trọng trong việc nâng cao nhận thức, tư duy khoa học, đúng đắn về sự ra đời và vai trò lãnh đạo của Đảng Cộng sản Việt Nam gắn liền với công lao, đóng góp của lãnh tụ Nguyễn Ái Quốc – Hồ Chí Minh đối với cách mạng Việt Nam. Đồng thời, giúp học viên luôn tin tưởng vào sự lãnh đạo của Đảng Cộng sản Việt Nam và tích cực, chủ động đấu tranh, phản bác lại các quan điểm sai trái, thù địch; hòa chung vào mục tiêu xây dựng thành công một nước Việt Nam “Dân giàu, nước mạnh, dân chủ, công bằng, văn minh”.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban Bí thư (2018). Chỉ thị số 20 – CT/TW về tiếp tục tăng cường, nâng cao chất lượng nghiên cứu, biên soạn, tuyên truyền, giáo dục Lịch sử Đảng, ban hành ngày 18/1/2018.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021). Giáo trình Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam (Dành cho bậc đại học hệ không chuyên lý luận chính trị). Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội.
- [3] Đảng Cộng sản Việt Nam (2021). Văn kiện Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ X, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội.
- [4] Đại học quốc gia TP. Hồ Chí Minh (2015). Nâng cao chất lượng giảng dạy, học tập các môn lý luận chính trị trong các trường đại học và cao đẳng, Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia.
- [5] Đại học Phòng cháy chữa cháy (2020). Hội nghị Tổng kết 20 năm đào tạo trình độ đại học 2000 - 2020, kỷ yếu lưu hành nội bộ.
- [6] Hồ Chí Minh toàn tập, tập 11, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2011.
- [7] Hồ Chí Minh toàn tập, tập 12, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2011.

ABSTRACT

Solutions to improve teaching quality of Vietnamese Communist Party History course at the Fire Fighting University

In response to the high demands of the nation-building and protection cause, our Party has a particular interest in ideological and theoretical work, especially in political education and ideology for the younger generation, including students. It is necessary to evaluate the actual situation and propose some solutions to improve the quality of teaching the Vietnamese Communist Party History course at the Fire Fighting University. This issue is practical and plays an important role in identifying the existing limitations and proposing solutions to enhance the quality of teaching not only for the Vietnamese Communist Party History course but also for other political science subjects in general.

Keywords: *Improving quality, Vietnamese Communist Party History, Fire Fighting University.*

THỰC TRẠNG TRIỂN KHAI HỌC LIỆU ĐIỆN TỬ TRONG GIẢNG DẠY HỌC PHẦN TƯ TƯỞNG HỒ CHÍ MINH TRÊN HỆ THỐNG QUẢN LÝ HỌC TẬP TRỰC TUYẾN TẠI TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM TRUNG ƯƠNG

Nguyễn Thị Thanh Nga¹

Tóm tắt. Ứng dụng công nghệ thông tin (CNTT) trong lĩnh vực giáo dục là việc áp dụng, sử dụng kết hợp những phát minh, những thành tựu của công nghệ vào hoạt động giảng dạy để cải tiến phương pháp, hình thức và công cụ giảng dạy, học tập. Đây là bước đột phá trong việc triển khai ứng dụng CNTT trong giáo dục. Vì vậy, bài viết tác giả tập trung làm rõ đặc điểm, chức năng cũng như ưu điểm, nhược điểm và thực trạng việc triển khai học liệu điện tử trong giảng dạy học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh ở trường Cao đẳng sư phạm Trung ương hiện nay.

Từ khóa: *Thực trạng, Học liệu điện tử, Tư tưởng Hồ Chí Minh, Hệ thống quản lý học tập.*

1. Đặt vấn đề

Tầm quan trọng, sự hiệu quả và ảnh hưởng của việc ứng dụng CNTT trong dạy học đã được khẳng định bằng thực tiễn ở nước ta và trở thành xu thế tất yếu của giáo dục. Giáo dục và Đào tạo nhiều năm qua đã triển khai nhiều biện pháp quản lý, chỉ đạo nhằm đẩy mạnh ứng dụng CNTT trong dạy học tại các trường đại học, cao đẳng. Đến nay, cơ sở vật chất và thiết bị dạy học cần thiết cho việc ứng dụng CNTT được đầu tư, việc kết nối Internet được thực hiện, hầu hết đều đã trang bị phòng máy tính, đáp ứng đầy đủ máy chiếu phục vụ cho việc giảng dạy và học tập; kho bài giảng điện tử, kho tài liệu tham khảo và bài giảng PowerPoint được xây dựng online trên website của ngành, nhiều phần mềm hỗ trợ công tác quản lý, dạy học được áp dụng rộng rãi. Tại Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương, việc đẩy mạnh ứng dụng CNTT trong quản lý, giảng dạy được xem là nhiệm vụ quan trọng. Trường đã đầu tư về cơ sở vật chất, đặc biệt là trang thiết bị về CNTT: Mua máy tính, máy chiếu... và tổ chức các chuyên đề về ứng dụng CNTT trong giảng dạy. Bên cạnh những nỗ lực và thành quả mà Nhà trường đã đạt được, trong những năm qua vẫn còn nhiều khó khăn, thách thức đối với việc ứng dụng CNTT trong giảng dạy, đòi hỏi phải khắc phục để giảng dạy, học tập đạt được kết quả tốt hơn.

2. Hệ thống quản lý học tập trực tuyến (LMS)

2.1. Hệ thống quản lý học tập trực tuyến (LMS) là gì?

LMS là chữ viết tắt của Learning Management System, dịch ra tiếng Việt có nghĩa là Hệ thống quản lý học trực tuyến. Về bản chất đây là một phần mềm ứng dụng cho phép việc quản lý, vận hành hệ thống các tài liệu, hướng dẫn, theo dõi, báo cáo và cung cấp các công nghệ giáo dục điện tử (hay còn gọi E-Learning) cho các khóa học hay chương trình đào tạo.

Theo Wikipedia, LMS có thể được định nghĩa là một tập hợp các công cụ phần mềm vi tính được thiết kế chuyên biệt để quản lý quá trình giảng dạy và học tập. Hệ thống này có thể cho phép tổ chức, quản lý,

Ngày nhận bài: 11/03/2023. Ngày nhận đăng: 27/04/2023.

¹Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Thanh Nga. Địa chỉ e-mail: ngathanhgallct@gmail.com

theo dõi, phân công nội dung - hoạt động giảng dạy - học tập, lượng giá, báo cáo tổng kết... hướng đến quản lý tổng thể các hoạt động của một chương trình đào tạo.

Giá trị của LMS chính là ở khả năng tạo một môi trường đào tạo trực tuyến, vận dụng các ứng dụng - công cụ trực tuyến (Web 2.0) đa dạng - phong phú để phục vụ vào mục đích giảng dạy và học tập của một tổ chức (bao gồm trường học, công ty). Hệ thống này thường được triển khai trên mạng vi tính (LAN - mạng máy tính quy mô của đơn vị hoặc Internet - mạng máy tính quy mô toàn cầu), cho phép nhiều người tham gia sử dụng cùng lúc mà không bị các rào cản về địa lý và thời gian.

Trên thế giới hiện tại có rất nhiều LMS đến từ nhiều nhà cung cấp, nhưng cốt lõi, các LMS này đều nhằm mục đích giải quyết các nhu cầu tương tác của các chủ thể chính trong hệ thống học trực tuyến, đó là người cung cấp nội dung học trực tuyến, người sử dụng nội dung học trực tuyến và người điều hành, quản lý tương tác học trực tuyến.

2.2. Đặc điểm của hệ thống quản lý học tập trực tuyến (LMS)

Hệ thống quản lý học tập trực tuyến có các đặc điểm chính là các thông tin về sinh viên và khóa học:

- Quản lý sinh viên: Bao gồm việc ghi lại những thông tin chi tiết về sinh viên như: họ tên, nghề nghiệp, địa chỉ liên lạc... , cung cấp tên truy cập và mật khẩu; Theo dõi tiến trình học và làm bài của sinh viên.

- Quản lý nội dung các khóa học, ghi nhận lại các thông tin chi tiết về khóa học như: Mục tiêu, kết quả sẽ đạt được sau khi kết thúc bài học, chương, khóa học; Điều kiện, kiến thức yêu cầu cần chuẩn bị trước khi tham gia khóa học.

- Theo dõi tiến trình học của sinh viên: Ghi nhận lại các lần truy cập vào các khóa học, ghi nhận các đánh giá thông qua các câu trả lời của sinh viên trên các bài kiểm tra tự đánh giá, hay trên các bài tập, bài thi cuối khóa. Các kết quả kiểm tra này cho biết sinh viên đó có hoàn thành khóa học đó hay không.

- Lập báo cáo: Việc lập một bản báo cáo tốt là cần thiết và người sử dụng thường xuyên được cung cấp tính linh hoạt trong các dữ liệu được xuất ra và trong cách mà nó được đưa ra.

2.3. Chức năng của hệ thống quản lý học tập trực tuyến

Tính riêng tư: Sự kết hợp giữa thông tin cấu hình của sinh viên và thông tin về sở thích của học viên cung cấp nền tảng cơ bản cho tính riêng tư trong quá trình học của sinh viên, tạo nên tính động trong sự phân phát nội dung, và là mô hình phát triển trình độ riêng cho sinh viên. Các thông tin về sinh viên bao gồm các thông tin nghề nghiệp, thông tin công ty, nơi ở... Các thông tin này không được sửa đổi lại bởi sinh viên. Các thông tin về sở thích như phương thức truyền tải nội dung, ngôn ngữ sử dụng, các thông tin này có thể được sửa đổi lại bởi sinh viên. Tìm kiếm và duyệt: "Catalog" là nơi lưu trữ tất cả các khóa học, sinh viên có thể dễ dàng tìm kiếm, duyệt để tìm, chọn các khóa học được cung cấp. Họ cũng có thể dùng cơ chế tìm duyệt để đăng ký, trả tiền cho khóa học mà người quản trị cung cấp. Đăng kí: Quản lý quá trình đăng kí của sinh viên, giảng viên. sinh viên đăng kí học tập thông qua môi trường Web. Quản trị viên và giảng viên cũng quản lý sinh viên thông qua môi trường này. Công cụ quản lý: Các nhà quản lý có thể truy cập vào lược sử và kế hoạch học của sinh viên để tạo ra báo cáo trong chuỗi báo cáo. Họ có thể tăng cường việc đăng ký và thêm vào kế hoạch học của các sinh viên. Họ có thể xem quá trình phát triển trình độ của các sinh viên trong quá trình học cũng như trong các kỳ kiểm tra. Lập kế hoạch: Lập lịch các khóa học và tạo chương trình đào tạo nhằm đáp ứng các yêu cầu của tổ chức và cá nhân. Phân phối: Phân phối các khóa học trực tuyến, các bài thi và các tài nguyên khác. Theo dõi: Theo dõi quá trình phát triển của người học bằng cách ghi lại lược sử học, trạng thái hiện thời và tương lai phát triển gần trong suốt quá trình học. Trao đổi thông tin: Trao đổi thông tin bằng trò chuyện trực tuyến, diễn đàn, thư điện tử, chia sẻ màn hình và hội nghị trực tuyến. Kiểm tra, đánh giá: Các bài kiểm tra trước và sau khóa học được sử dụng nhằm tăng hiệu quả của khóa học. Cung cấp các phản hồi có ý nghĩa cho người quản lý và cho cả người học trong quá trình học. Các bài kiểm tra trước giúp người học giới hạn nội dung học, phục vụ chính xác cho mục đích của học viên, tiết kiệm thời gian. Kiểm tra sau giúp cho học viên tạo báo cáo về kết quả học tập của mình. Tổng kết: Công cụ tổng kết cho phép học viên sử dụng các dịch vụ của hệ quản trị học để xem kết quả học của mình.

2.4. Ưu điểm và nhược điểm của hệ thống quản lý học trực tuyến

Việc sử dụng hệ thống quản lý học tập trực tuyến đem lại rất nhiều những tiện ích nổi bật so với phương pháp dạy học truyền thống. Tuy nhiên, bên cạnh đó nó vẫn tồn tại một số nhược điểm nhất định mà người sử dụng cần nắm rõ để cải thiện hệ thống của mình. Cụ thể ưu và nhược điểm khi triển khai hệ thống LMS:

Ưu điểm khi triển khai hệ thống quản lý học tập trực tuyến

Khi triển khai LMS bạn sẽ được cảm nhận rõ nét những ưu điểm mà hệ thống này đem lại cho nhà trường như sau:

Tiết kiệm chi phí: Đặc tính của hệ thống quản lý học tập trực tuyến là không giới hạn về vị trí địa lý, khoảng cách và số lượng sinh viên. Chính vì vậy, LMS đem lại giải pháp hoàn hảo khi nhà trường gặp những trở ngại này, sử dụng LMS nhà trường không mất chi phí thuê địa điểm, nhân sự quản lý, đi lại, ... Điều này giúp nhà trường tiết kiệm đáng kể chi phí cho mình. Tiết kiệm thời gian: sự chủ động giúp nhà trường LMS tiết kiệm được thời gian của mình. Nhất là dưới điều kiện phổ cập internet rộng rãi như hiện nay thì việc chủ động lại càng dễ dàng hơn bao giờ hết. Nhà trường sẽ không mất thời gian để sắp xếp lớp học, giờ học, vị trí chỗ ngồi, ... và đặc biệt không phải dạy đi dạy lại một bài học trong nhiều lần như hình thức truyền thống. Đáp ứng đa dạng nhu cầu của sinh viên: việc cung cấp đủ các tư liệu học tập, giáo trình cần thiết giúp các thầy cô dễ dàng quản lý nội dung học tập của sinh viên. Sinh viên cũng có thể truy cập vào hệ thống học tập để học bất cứ lúc nào, tại đâu, nội dung học tập theo nhu cầu của mình. Quản lý đơn giản và hiệu quả: Với tính năng quản lý và theo dõi hoạt động học tập chi tiết của hệ thống LMS giúp các nhà giáo dục quản lý tốt quá trình học tập của các sinh viên bao gồm thời gian học tập, điểm danh, báo cáo, bài tập, ... đều được lưu trữ chi tiết và đầy đủ nhất. Chủ động và linh động trong cập nhật nội dung học tập: Việc có thể cập nhật tài liệu mọi lúc mọi nơi, trong thời gian ngắn giúp cung cấp liên tục kiến thức cho quá trình học tập hiệu quả. Đồng thời các hệ thống này cũng thường xuyên gửi thông báo tự động đến sinh viên của mình giúp quá trình cập nhật thông tin diễn ra nhanh chóng và hiệu quả. Môi trường học tập được cá nhân hóa: với các phần mềm LMS sinh viên được học tập mọi lúc mọi nơi thông qua máy tính hay thiết bị điện tử của mình giống như học trực tiếp 1:1 truyền thống. Thông qua hệ thống này, giảng viên có thể trao đổi, kiểm tra, giao bài tập, ... mọi lúc mọi nơi.

Nhược điểm khi triển khai hệ thống quản lý học tập trực tuyến

Có thể xuất hiện một số lỗi khi sử dụng: Trong quá trình sử dụng, một số phần mềm LMS gặp phải một số trục trặc chủ quan và khách quan như: cung cấp một số nội dung không liên quan điều này có thể gây một hệ quả nhất định với sinh viên như nhầm lẫn ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả của học tập. LMS khi được quản trị bởi nhiều bên có thể dẫn đến sự cố trục trặc. Vì vậy, giảng viên nên tính toán kỹ về số lượng quản trị để tránh sự chông chéo ảnh hưởng đến chất lượng.

Một số phần mềm LMS mất phí; Nhập nhiều thông tin không cần thiết vào hệ thống gây ảnh hưởng đến khả năng truy xuất và làm báo cáo; Thiếu hiểu biết về các chức năng của LMS; Không nhận được phản hồi từ sinh viên; Rào cản LMS yêu cầu có mạng internet và thiết bị điện tử. Đây là rào cản lớn với một số nơi, một số cá nhân chưa sẵn sàng hai thiết bị này; Một số hạn chế từ phía người học: ứng dụng đòi hỏi khả năng làm việc độc lập, tự giác, ... có kế hoạch học tập chi tiết và hiệu quả; Một số hạn chế về nội dung học tập: các kiến thức học tập thường được chia sẻ trên mạng internet và mang nhiều tính chất lý thuyết hơn thực hành gây nhiều khó khăn trong quá trình học tập. Chưa kể tới có một số môn học không thể đào tạo qua e learning được.

3. Thực trạng triển khai giảng dạy trực tuyến học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh tại trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương

3.1. Thực trạng giảng dạy học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh và các môn lý luận chính trị nói chung tại trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương

Nghị quyết số 29, Hội nghị lần thứ 8 Ban chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam 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 có ý nghĩa vô cùng to lớn, đã thổi một luồng gió mới vào đời sống chính trị - xã hội của nước ta hiện nay. Nghị quyết nhấn mạnh: “Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ và đồng bộ các yếu tố cơ bản của giáo dục, đào tạo theo hướng coi trọng phát triển phẩm chất, năng lực của người học”. Trong sự nghiệp đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo ở nước ta hiện nay, việc đổi mới phương pháp dạy học theo hướng ứng dụng CNTT vào trong giảng dạy là một trong những nội dung rất quan trọng và thiết thực hiện nay. Ở trường Cao đẳng Sư Phạm Trung ương, vấn đề đổi mới phương pháp dạy học các môn lý luận chính trị nói chung, học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh nói riêng đang là mối quan tâm rất lớn của Nhà trường cũng như của khoa và bộ môn. Đổi mới phương pháp giảng dạy và đánh giá các học phần lý luận chính trị theo hướng thiết thực và hiệu quả, phát triển năng lực của người học, phù hợp với chương trình đào tạo được xác định là một trong những nhiệm vụ trọng tâm của trường Cao đẳng Sư phạm trung ương. Hiện nay, khi nội chương trình các môn lý luận chính trị có sự rút gọn và giảm tải, vấn đề đổi mới phương pháp dạy học các môn lý luận chính trị với nhiều hình thức đa dạng, phong phú, trong đó có học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh là rất cần thiết. Điều đó đang đặt ra trước mỗi giảng viên trách nhiệm lớn lao là cần phải đổi mới căn bản, toàn diện để đạt hiệu quả cao trong công tác giảng dạy và nâng cao chất lượng đào tạo của Nhà trường.

Công tác giảng dạy các môn Lý luận chính trị của Nhà trường những năm qua đạt được những kết quả nhất định, sinh viên đi học tương đối đầy đủ, số sinh viên vắng học giảm hơn so với trước, ý thức học tập của sinh viên, khả năng tự học, tự nghiên cứu có chuyển biến, phần lớn sinh viên có ý thức chuẩn bị bài trước khi đến lớp. Tất cả các học phần đều đã xây dựng đề cương chi tiết, nội dung giảng dạy đã có những định hướng vào những vấn đề trọng tâm để sinh viên dễ tiếp cận. Hình thức thảo luận nhóm được tăng cường trong giảng dạy nhằm phát huy tính độc lập, sáng tạo cũng như rèn luyện kỹ năng làm việc nhóm của sinh viên. Tuy nhiên, do nhiều yếu tố khác nhau chi phối mà chất lượng giảng dạy và học tập của các môn lý luận chính trị nói chung và học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh nói riêng chưa cao điều này có thể do một số nguyên nhân sau:

Về phía người học: Một số sinh viên chưa nhận thức đúng vai trò, tầm quan trọng của môn học, đặc biệt là việc vận dụng kiến thức của học phần vào vào giải quyết vấn đề của thực tiễn cuộc sống. Vẫn còn một số sinh viên không chuẩn bị bài, hoặc chuẩn bị bài một cách đối phó, sơ sài. Một số sinh viên đặt nặng điểm số nên chỉ xem giờ thảo luận nhóm và thuyết trình là một phần bắt buộc để có điểm phục vụ cho học phần mà thôi chứ chưa hiểu hết ý nghĩa về rèn luyện kỹ năng diễn đạt, trình bày vấn đề, kỹ năng hợp tác nhóm. Còn một số sinh viên chưa thấy vai trò, mối liên hệ giữa các môn lý luận chính trị nói chung và học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh nói riêng với các học phần chuyên ngành, coi học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh là bắt buộc, học phần phụ khô khan, không liên quan đến chuyên môn sau này dẫn tới động cơ học tập không cao, thái độ học tập chưa đúng đắn, học để đối phó với kiểm tra, thi cử...

Về phía người dạy: Trong giảng dạy, một số giảng viên chỉ chú trọng truyền đạt đúng quan điểm, tinh thần giáo trình đề ra, chưa mạnh dạn đưa ra quan điểm trái chiều để kích thích sinh viên thảo luận và định hướng cho sinh viên.

Về công tác tổ chức giảng dạy: Trong những năm qua việc giảng dạy học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh đã được đổi mới, tuy nhiên, việc vận dụng linh hoạt các phương pháp phát huy tính tích cực của sinh viên còn hạn chế. Do sinh viên còn chưa tích cực học tập, chưa hứng thú đối với môn học và lớp học với số lượng đông, dẫn tới hạn chế trong hoạt động thảo luận nhóm, giảng viên khó có thể quan tâm, trao đổi hết việc học tập của các cá nhân trong lớp và không thể đảm bảo cho tất cả sinh viên có cơ hội phát biểu thảo luận. Vấn đề tương tác giữa các thầy cô và sinh viên bị hạn chế. Xuất phát từ thực trạng giảng dạy học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh cũng như yêu cầu của chương trình đào tạo, việc đổi mới phương pháp, hình thức giảng dạy và đánh giá nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả giảng dạy và học tập của sinh viên, phát huy năng lực của người học ở các môn Lý luận chính trị nói chung và học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh nói riêng là vấn đề cấp thiết hiện nay cần được quan tâm và nghiên cứu.

3.2. Thực trạng triển khai giảng dạy trực tuyến học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh tại trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương

Để có được cơ sở thực tiễn trung thực, cập nhật trong việc triển khai giảng dạy trực tuyến học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh, tác giả đã tiến hành khảo sát trực tuyến thông qua Google Form đối với 15 giảng viên giảng dạy các môn Lý luận chính trị và 65 sinh viên thuộc Khoa Giáo dục mầm non của Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương.

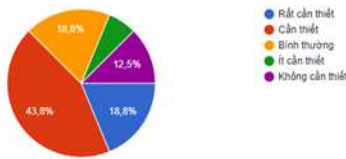
Về kết quả, sau khi tiến hành khảo sát trực tuyến, kết quả thu được như sau:

Đối với giảng viên, khi được hỏi về “việc thiết kế và triển khai học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh trên hệ thống quản lý học tập trực tuyến có cần thiết không?”, chúng tôi thu được kết quả là có 18,8% lựa chọn “rất cần thiết”, 43,8% lựa chọn “cần thiết”, 18,8% lựa chọn “bình thường” và 12,5% lựa chọn “không cần thiết”. Như vậy, có hơn 60% số giảng viên cho rằng việc triển khai giảng dạy trực tuyến học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh là cần thiết. Nhưng thực tế, khi được hỏi “Thầy/cô đã thiết kế và triển khai dạy - học học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh trên hệ thống quản lý học tập trực tuyến của Trường CĐSPTU hay chưa?”, thì lại có tới 37,5% thầy/cô chưa tiến hành, 31,3% thầy/cô mới thỉnh thoảng triển khai và 25% thầy/cô rất hiếm khi triển khai giảng dạy trực tuyến. Điều này phản ánh sự đối lập trong nhận thức và thực tiễn triển khai giảng dạy trực tuyến các môn Lý luận chính trị nói chung và học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh nói riêng tại trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương.

Khi được hỏi “Thầy/cô mong muốn dạy học học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh theo hình thức nào sau đây?”, thì có đến 75% thầy/cô lựa chọn dạy học “Trực tiếp”, 25% lựa chọn “Kết hợp dạy học trực tiếp và trực tuyến”, không thầy/cô nào lựa chọn dạy học “Trực tuyến”. Điều này cho thấy, đa phần các thầy/cô đều cho rằng việc giảng dạy các môn Lý luận chính trị liên quan nhiều đến việc giáo dục tư tưởng, đạo đức cho sinh viên, nên rất cần thiết phải giảng dạy trực tiếp, việc giảng dạy trực tuyến các môn Lý luận chính trị nói chung, học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh nói riêng chỉ là sự bổ trợ kiến thức và các kỹ năng mềm cho các em sinh viên.

1. Theo thầy/cô, việc thiết kế và triển khai học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh trên hệ thống quản lý học tập trực tuyến có cần thiết không?

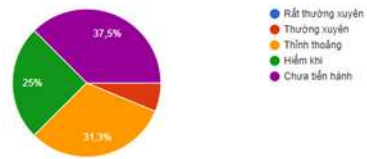
16 câu trả lời



Biểu đồ 1

2. Thầy/cô đã thiết kế và triển khai dạy - học học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh trên hệ thống quản lý học tập trực tuyến của Trường CĐSPTU hay chưa?

16 câu trả lời



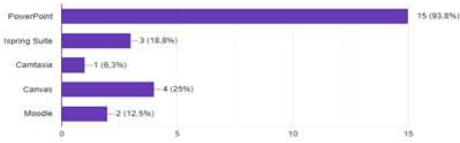
Biểu đồ 2

Khi được hỏi “Trong quá trình thiết kế và triển khai dạy - học học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh trên hệ thống quản lý học tập trực tuyến tại Trường CĐSPTU, thầy/cô đã ứng dụng những phần mềm nào?” và “Trong quá trình giảng dạy học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh trên hệ thống quản lý học tập trực tuyến tại Trường CĐSPTU, thầy/cô có kết hợp sử dụng các công cụ hỗ trợ học tập nào?” thì đa phần các thầy/cô trả lời đã sử dụng ứng dụng PowerPoint (93,8%) và kết hợp các công cụ hỗ trợ học tập như Padlet (50%), Quizizz (62,5%). Điều này cho thấy, hầu hết các thầy/cô mới chỉ sử dụng những ứng dụng, công cụ quen thuộc, chưa ứng dụng nhiều những thành tựu của CNTT vào việc thiết kế và triển khai các phương pháp, hình thức học tập.

Đối với sinh viên, khi được hỏi: “việc học tập học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh trên hệ thống quản lý học tập trực tuyến của Trường CĐSPTU có cần thiết không?”, thì có 35,4% cho rằng “Rất cần thiết”, 53,8% cho rằng “Cần thiết” và 10,8% lựa chọn “Bình thường”. Điều này cho thấy, có đến gần 90% sinh viên đều thấy thích thú và cho rằng cần thiết phải triển khai giảng dạy trực tuyến học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh trên hệ thống quản lý học tập trực tuyến của Nhà trường.

4. Trong quá trình thiết kế và triển khai khai dạy - học học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh trên hệ thống quản lý học tập trực tuyến tại Trường CDSPTU, thầy/cô đã ứng dụng những phần mềm nào sau đây:

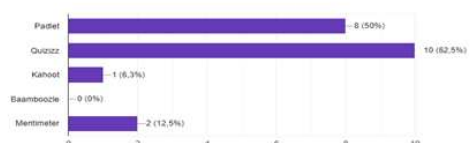
16 câu trả lời



Biểu đồ 3

5. Trong quá trình giảng dạy học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh trên hệ thống quản lý học tập trực tuyến tại Trường CDSPTU, thầy/cô có kết hợp sử dụng các công cụ hỗ trợ học tập nào sau đây không?

16 câu trả lời

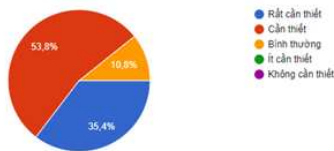


Biểu đồ 4

Nhưng khi được hỏi: “Bạn mong muốn học học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh theo hình thức nào?” thì có đến 44,6% lựa chọn “Kết hợp trực tiếp và trực tuyến”, 29,2% lựa chọn “Trực tiếp” và chỉ 26,2% lựa chọn học tập “Trực tuyến”. Điều này cho thấy rằng, hầu hết các em sinh viên cũng đều nhận thức rõ không nên giảng dạy 100% trực tuyến, mà phải có sự kết hợp hài hòa, vẫn cần dành nhiều thời gian cho việc giảng dạy, học tập trực tiếp đối với các môn Lý luận chính trị nói chung và học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh nói riêng.

1. Theo bạn, việc học tập học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh trên hệ thống quản lý học tập trực tuyến của Trường CDSPTU có cần thiết không?

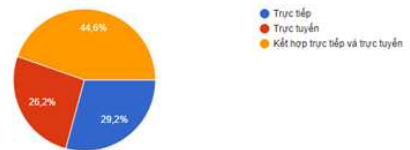
65 câu trả lời



Biểu đồ 5

2. Bạn mong muốn học học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh theo hình thức nào?

65 câu trả lời



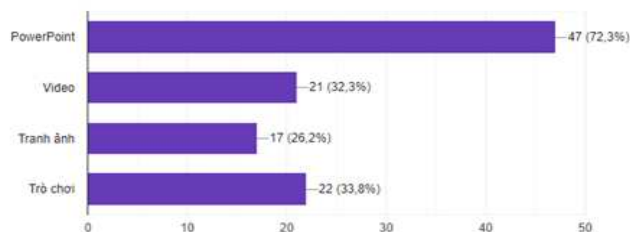
Biểu đồ 6

Thực tế, khi bắt đầu triển khai việc giảng dạy học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh lên hệ thống quản lý học tập trực tuyến của Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương, nhóm tác giả đã đưa ra câu hỏi cho sinh viên: “Bạn đã sẵn sàng để học tập kết hợp hai hình thức trực tiếp và trực tuyến hay chưa?”. Kết quả nhận được là 83,1% số sinh viên lựa chọn đã “Sẵn sàng”, chỉ có 13,8% là “Phân vân” và còn lại là “Chưa sẵn sàng”. Điều này cho thấy sự cần thiết phải kết hợp dạy học trực tiếp với việc triển khai giảng dạy trực tuyến trên hệ thống quản lý học tập đối với học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh nhằm đáp ứng nhu cầu học tập của các em.

Và sau khi triển khai việc giảng dạy học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh lên hệ thống quản lý học tập trực tuyến của Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương, nhóm tác giả đã có những câu hỏi để thăm dò ý kiến, cảm nhận từ các em sinh viên. Cụ thể, khi được hỏi “Bạn thích học học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh trên hệ thống quản lý học tập trực tuyến của Trường CDSPTU dưới những dạng học liệu nào?”, kết quả nhận được là:

4. Bạn thích học học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh trên hệ thống quản lý học tập trực tuyến của Trường CDSPTU dưới những dạng học liệu nào?

65 câu trả lời



Biểu đồ 7

Còn khi được hỏi “Bạn đánh giá như thế nào về nguồn học liệu học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh được triển khai trên hệ thống quản lý học tập trực tuyến của Trường CĐSP TŨ?” thì có đến 93,8% các em cho rằng nguồn học liệu “Đa dạng, phong phú, hấp dẫn”. Điều này cho thấy, nội dung học tập học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh được triển khai trên hệ thống quản lý học tập trực tuyến của Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương là phong phú, đa dạng và có sự hấp dẫn đối với sinh viên.

Cuối cùng, khi được hỏi “việc học tập, kiểm tra, đánh giá trực tuyến qua hệ thống học tập LMS có những ưu, nhược điểm gì?”, thì đa phần các em cho rằng ưu điểm của việc học này là giảm chi phí đi lại, học được mọi lúc mọi nơi, nguồn tài liệu phong phú và dễ dàng lưu lại khi cần. . . , còn nhược điểm là đường truyền mạng kém, không hiểu kỹ bài như khi giáo viên giảng trên lớp, không có giáo viên giải đáp thắc mắc kịp thời, không có sự tương tác với các bạn. . . Điều này cho thấy, việc triển khai dạy học học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh trên hệ thống quản lý học tập là cần thiết, song vẫn cần phải được triển khai giảng dạy trực tiếp nhằm đáp ứng được những đặc thù của môn học và giải đáp kịp thời những thắc mắc của sinh viên.

4. Kết luận

Trong bối cảnh toàn cầu hóa CNTT và số hóa của nền kinh tế 4.0. Việc ứng dụng CNTT vào giảng dạy đặc biệt đối với các môn Lý luận chính trị nói chung và môn Tư tưởng Hồ Chí Minh nói riêng là vô cùng quan trọng. Trong bối cảnh đại dịch Covid-19 bùng phát thì việc ứng dụng CNTT là biện pháp hữu hiệu và quan trọng nhất. Chính vì vậy, trên cơ sở tìm hiểu khái quát về hệ thống quản lý học tập trực tuyến, như LMS là gì? đặc điểm, chức năng của LMS, ưu - nhược điểm của LMS, tác giả đã phân tích thực trạng dạy - học các môn Lý luận chính trị nói chung, học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh nói riêng cũng như việc triển khai giảng dạy trực tuyến học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh tại trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2007). Quy chế đào tạo từ xa trình độ đại học ban hành kèm theo Thông tư số 10/2017/TT-BGDĐT ngày 28 tháng 4 năm 2017.
- [2] Trịnh Văn Biều (2012). Một số vấn đề về đào tạo trực tuyến (e-learning). Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, 40: 86-90.
- [3] Nguyễn Thị Thanh Nga, Phạm Thị Kim Lan, Trần Thùy Chi, Nguyễn Thu Trang (2022). Thiết kế và triển khai học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh trên hệ thống quản lý học tập trực tuyến của Trường Cao đẳng sư phạm Trung ương. Đề tài cấp cơ sở.
- [4] Nguyễn Trung Hiếu (2015). Nguồn HLĐT với việc dạy và học trong trường đại học. Trường Đại học Văn hóa TP. Hồ Chí Minh.
- [5] Trịnh Lê Hồng Phương (2012). Xây dựng HLĐT hỗ trợ việc dạy và học một số nội dung hóa học ở trường trung học phổ thông. Tạp chí Khoa học ĐHSP TPHCM, số 37.
- [6] Quy định Đào tạo trực tuyến của Trường Cao đẳng Kinh tế – Kỹ thuật Trung ương <http://netc-vca.edu.vn>

ABSTRACT

Real situation of using electronic learning materials for Ho Chi Minh's thought subject in online learning management system at National College for Education

Applying information technology in education is a method of using or combining new inventions and technology achievements for lectures in order to improve methods, forms and teaching/learning tools. This is a breakthrough in applying technology into education system. Therefore, in this article, the author focuses on highlighting characteristics, functions as well as advantages, disadvantages and real situation of using electronic documents for Ho Chi Minh thought's subject at National College For Education.

Keywords: *Real situation, Electronic document, Ho Chi Minh thought, Learning management system.*

**PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TƯ DUY PHẢN BIỆN CHO SINH VIÊN
QUA DẠY HỌC MÔN NHỮNG NGUYÊN LÝ CƠ BẢN CỦA CHỦ NGHĨA MÁC - LÊNIN
Ở TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM LẠNG SƠN**

Hoàng Thu Phương¹

Tóm tắt. Việc dạy học môn Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác - Lênin đóng góp vào việc xây dựng những thế hệ sinh viên có nhân cách trong sáng, lập trường tư tưởng chính trị vững vàng, đáp ứng đòi hỏi ngày càng cao của quá trình hội nhập và phát triển đất nước. Môn học này có đặc tính lý luận, trừu tượng cao, yêu cầu sinh viên phải phát triển và hình thành được năng lực tư duy phản biện trong quá trình học tập. Nghiên cứu đề xuất các biện pháp có thể được sử dụng để phát triển năng lực tư duy phản biện cho sinh viên; hướng dẫn sinh viên xây dựng các ý tưởng vấn đề theo quy trình tư duy phản biện; sử dụng các phương pháp và kỹ thuật dạy học tích cực để khuyến khích tính tích cực của sinh viên trong quá trình thảo luận, tranh luận, phản biện; rèn luyện kỹ năng tư duy phản biện cho sinh viên trong quá trình dạy học. Việc áp dụng các biện pháp này không chỉ nâng cao chất lượng giảng dạy môn học mà còn giúp phát triển năng lực tư duy phản biện cho sinh viên cũng như nâng cao chất lượng giảng dạy trong trường học.

Từ khóa: Năng lực, tư duy phản biện, dạy học, Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác- Lênin.

1. Đặt vấn đề

Việc học tập môn Những nguyên lý cơ bản của Mác – Lênin có vai trò quan trọng đối với sinh viên không chỉ trang bị thế giới quan, phương pháp luận khoa học mà còn góp phần xây dựng nhân sinh quan cộng sản chủ nghĩa cho sinh viên, xây dựng trong họ những quan niệm đúng đắn về cuộc đời, về ý nghĩa và mục đích của cuộc sống. Phát triển năng lực tư duy phản biện trong học tập môn học giúp sinh viên có khả năng tiếp nhận, chọn lọc thông tin; đánh giá và xử lý các tình huống có vấn đề; năng lực hùng biện và phản bác. Tư duy phản biện giúp sinh viên tư duy đa chiều, sâu sắc và đưa ra quan điểm cá nhân một cách độc lập, sáng tạo, sâu sắc trên cơ sở những luận điểm, luận cứ, luận chứng khoa học một cách sâu sắc. Đồng thời, giúp sinh viên tự kiến tạo nên kiến thức, rèn kỹ năng phân tích, phê phán, lập luận trên cơ sở luận điểm khoa học. Do đó, việc hình thành và phát triển năng lực tư duy phản biện cho sinh viên qua học tập môn học Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác Lênin là hết sức cần thiết. Từ thực tiễn đó, bài báo trình bày một số khái niệm công cụ; Biện pháp phát triển năng lực tư duy phản biện cho sinh viên trong dạy học môn Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác – Lênin ở Trường Cao đẳng Sư phạm Lạng Sơn.

2. Một số khái niệm

Năng lực: Năng lực là tổng hợp các thuộc tính tâm lý độc đáo của cá nhân đáp ứng yêu cầu đặc trưng của hoạt động và đảm bảo cho hoạt động ấy đạt kết quả cao. (Nguyễn Xuân Thúc và cộng sự, 2006, t. 237)

Tư duy là quá trình nhận thức phản ánh những thuộc tính bản chất, những mối liên hệ và quan hệ có tính quy luật của sự vật và hiện tượng mà trước đó ta chưa được biết (Nguyễn Xuân Thúc và cộng sự, 2006, t.119). Tư duy là một quá trình có nảy sinh, diễn biến và kết thúc, bao gồm nhiều giai đoạn kế tiếp nhau: Nhận thức vấn đề; xuất hiện các hiện tượng; sàng lọc liên tưởng và hình thành giả thiết; kiểm tra giả thiết (chính xác hóa, khẳng định, phủ định); giải quyết vấn đề, hành động tư duy mới. Là quá trình cá nhân thực

Ngày nhận bài: 10/01/2023. Ngày nhận đăng: 08/04/2023.

¹Trường Cao đẳng Sư phạm Lạng Sơn

Tác giả liên hệ: Hoàng Thu Phương. Địa chỉ e-mail: phuongls77@gmail.com

hiện các thao tác trí tuệ nhất định để giải quyết vấn đề hay nhiệm vụ đặt ra cho họ: thao tác phân tích- tổng hợp, so sánh; trừu tượng hóa- khái quát hóa để giải quyết tình huống đặt ra.

Tư duy phản biện: Một số nhà nghiên cứu định nghĩa về tư duy phản biện như sau:

Theo các tác giả Fisher (2001); Mason (2008); Rainbolt & Dwyer (2012), tư duy phản biện là một năng lực tư duy bậc cao dựa trên những lập luận và lí lẽ khoa học nhằm giải thích và đánh giá về những gì mà con người tiếp nhận thông qua việc tương tác với người khác. Theo đó, trong quá trình tiếp nhận thông tin, người học sẽ luôn luôn đặt câu hỏi tại sao, như thế nào, điều đó có hợp lí hay chưa,... Một điều lưu ý rằng, tất cả những câu hỏi như vậy luôn luôn được bản thân người hỏi tìm hướng giải đáp trước, và sự hợp tác hay hỗ trợ từ những người xung quanh sẽ giúp họ kiểm chứng sự hiểu biết hoặc quan điểm của mình. (Trịnh Chí Thâm, 2018, tr 23-26)

Theo Nguyễn Gia Cầu (2015): tư duy phản biện là giá trị quan trọng của nhân cách, là một quá trình tư duy gồm phân tích, lựa chọn “sàng lọc” và đánh giá một thông tin, một vấn đề đã có theo cách nhìn khác nhằm làm sáng tỏ và khẳng định lại tính chính xác của vấn đề (tr 27-29).

Năng lực tư duy phản biện: Nguyễn Thành Thi (2013, tr 14) cho rằng: “Năng lực tư duy phản biện là năng lực nắm bắt, mổ ra những chân lí chỉ ra các nguy hiểm, nguy tạo, cảnh báo các ngộ nhận, các nguy cơ hay trường hợp có thể xảy ra. Làm xuất hiện các nhu cầu phản biện, thôi thúc chủ thể nhận thức lại các đối tượng, các vấn đề trong chuyên môn. Năng lực tư duy phản biện là năng lực phát hiện ra những bất cập, bất hợp lí,... để có thể nhận thức lại một cách đúng đắn hơn”.

Như vậy, Năng lực tư duy phản biện là năng lực tiếp nhận và xử lý thông tin; phát hiện, xem xét và đánh giá tình huống có vấn đề; chứng minh giả thuyết khoa học hoặc phản khoa học; hình thành tri thức mới để từ đó lựa chọn phương án và có quyết định đúng đắn cho hành động. Cấu thành năng lực tư duy phản biện có các khả năng: tiếp nhận, xử lý, phản bác, phát hiện vấn đề mới trong thông tin.

Như vậy, tư duy phản biện là năng lực quan trọng không chỉ giúp sinh viên có cách nhìn nhận đa chiều về những vấn đề nảy sinh chính trị, xã hội, mà còn hình thành năng lực giải quyết những vấn đề nảy sinh trong thực tiễn cuộc sống.

Phát triển năng lực tư duy phản biện là quá trình chủ động tạo ra sự vận động, biến đổi từ thấp đến cao, từ kém hoàn thiện đến hoàn thiện hơn ở các chủ thể các năng lực tiếp nhận và xử lý thông tin, chứng minh tính khoa học hay không của các giả thuyết, hình thành tri thức mới đưa tư duy phản biện từ phê phán, tự điều chỉnh đến dự báo, định hướng và tạo động lực thực hiện yêu cầu cao hơn của nhận thức. Mục đích của việc phát triển năng lực tư duy phản biện là nâng cao chất lượng, hiệu quả tư duy phản biện. Biểu hiện của phát triển năng lực tư duy phản biện là sự nhận diện, nắm đúng và trúng thông tin để đánh giá. Nội dung (và cũng là thực chất) của phát triển năng lực tư duy phản biện là phát triển năng lực tiếp nhận, xử lý, phản bác và phát hiện thông tin mới. Chủ thể của phát triển năng lực tư duy phản biện là cá nhân, nhóm, tổ chức, cộng đồng xã hội.

3. Thực trạng năng lực tư duy phản biện của sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Lạng Sơn

Khảo sát trên 28 sinh viên lớp K17MN, với hình thức làm bài kiểm tra viết về vấn đề chính trị, xã hội và hoạt động nghề nghiệp mang tính chất thời sự. Sau khi làm bài kiểm tra, cho các em tự đánh giá các mức độ năng lực tư duy phản biện.

Với các tiêu chí về thành phần năng lực tư duy phản biện được thể hiện qua các mức trong bảng 1, kết quả thu được sau khi làm bài kiểm tra đối với lớp K17MN. Giảng viên cho sinh viên tự đánh giá các mức độ năng lực tư duy phản biện của mình như sau:

Mức 1: Không có kiến thức về vấn đề cần phản biện

Mức 2: Kỹ năng về tư duy phản biện trong tình huống lý thuyết

Mức 3: Năng lực tư duy phản biện trong tình huống thực tiễn

Năng lực tư duy phản biện của sinh viên trước tác động có mức điểm trung bình là 1,65, trong đó năng lực đánh giá, tự điều chỉnh có mức điểm thấp nhất, đây là những kỹ năng quan trọng trong phát triển năng lực tư duy phản biện của sinh viên. Nhìn chung sinh viên tự đánh giá tương đối chính xác về mức độ năng lực tư duy phản biện của bản thân.

Bảng 1. Mức độ biểu hiện năng lực tư duy phản biện của sinh viên trước tác động

Năng lực tư duy phản biện	Mức độ						Tổng điểm	Điểm trung bình	Thứ bậc
	1		2		3				
	S	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ			
Diễn giải	10	35.7	12	42.9	6	21.4	52	1.86	2
Phân tích	15	53.6	8	28.6	5	17.9	46	1.64	4
Suy luận	8	28.6	20	71.4	2	7.1	54	1.93	1
Giải thích	8	28.6	18	64.3	2	7.1	50	1.79	3
Đánh giá	20	71.4	6	21.4	2	7.1	38	1.36	5
Tự điều chỉnh	21	75.0	5	17.9	2	7.1	37	1.32	6
Điểm trung bình								1,65	

Thông qua việc giải quyết các vấn đề đặt ra, giảng viên sẽ đánh giá năng lực tư duy phản biện của sinh viên ở các năng lực thành phần sau: Diễn giải, phân tích, suy luận, giải thích, đánh giá, tự điều chỉnh..

Kết quả thu được cho thấy, năng lực tư duy phản biện của sinh viên được đánh giá chủ yếu ở mức độ 1 và 2. Các năng lực tư duy phản biện của sinh viên nhỉnh hơn là năng lực diễn giải ở mức độ 3 (21,4%), năng lực phân tích (17,9%). Các năng lực yếu hơn là năng lực giải thích, đánh giá, tự điều chỉnh. Điều này cũng hoàn toàn hợp lý bởi các năng lực này được phát triển trong quá trình học tập, tích lũy kiến thức trong thời gian dài. Bên cạnh đó, các năng lực này còn phụ thuộc vào kinh nghiệm thực tiễn xã hội, kinh nghiệm sống cũng như trải nghiệm thực tế và khả năng phân tích các vấn đề chính trị, xã hội và hoạt động nghề nghiệp. Chính vì vậy, trong quá trình dạy học đặc biệt là môn Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác - Lênin sẽ cung cấp cho sinh viên những tri thức lý luận chung nhất, phương pháp luận nhận thức về Triết học, kinh tế chính trị cũng như chủ nghĩa xã hội khoa học. Đồng thời với phương pháp dạy học tích cực sẽ giúp sinh viên tập trung vào giải quyết các vấn đề lý luận và thực tiễn, phát huy khả năng sáng tạo đồng thời bồi dưỡng thế giới quan, nhân sinh quan cũng như hình thành và phát triển năng lực tư duy biện chứng.

Để phát triển tư duy phản biện cho sinh viên, trong quá trình dạy học, giảng viên dựa vào việc phát biểu ý kiến xây dựng bài của sinh viên, nhận thấy rằng: năng lực tư duy phản biện của sinh viên có những ưu điểm nhất định là cập nhật thực tiễn, nhìn nhận đánh giá sự việc một cách đa chiều. Tuy nhiên còn ít sự sáng tạo và gần như không có tính độc lập, biểu hiện rõ nhất ở sự rập khuôn máy móc với các vấn đề đã biết, ít đưa ra những vấn đề mới. Động cơ học tập của sinh viên thường xa rời hiện thực, mang tính viển vông. Khi thừa nhận/phản bác một quan điểm nào đó thì sinh viên không đưa ra được những dữ kiện khoa học để chứng minh, không biết cách lập luận cho phù hợp với yêu cầu câu hỏi. Cá biệt, có rất nhiều sinh viên còn không biết nhận định và phân biệt được đúng/sai, không hiểu bản chất của các hiện tượng nảy sinh trong đời sống kinh tế, chính trị, xã hội của đất nước. Do vậy, khi giảng dạy, giảng viên yêu cầu các em phản bác lại hiện tượng đó, thì hầu như các em không làm được hoặc làm được ở mức độ còn khiêm tốn.

Như vậy, mặc dù giảng viên đã vận dụng phương pháp dạy học tích cực nhằm tăng cường sự sáng tạo của sinh viên nhưng hầu như sinh viên còn thụ động, ít phản bác lại những vấn đề giảng viên đã nêu. Điều đó cho thấy năng lực tư duy phản biện của sinh viên trong học tập Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác – Lênin còn hạn chế.

4. Biện pháp phát triển năng lực tư duy phản biện cho sinh viên trong dạy học môn Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác - Lênin

4.1. Xác định các chủ đề/ nội dung/ vấn đề trong môn học có thể phát triển năng lực tư duy phản biện cho sinh viên

Một là, giảng viên xác định yêu cầu cần đạt của chủ đề học tập về kiến thức, kĩ năng, thái độ và năng lực; đặc biệt chú trọng đến mục tiêu rèn luyện tư duy phản biện: rèn luyện các kĩ năng diễn giải, suy luận, phân tích, đặc biệt là năng lực giải thích, đánh giá và tự điều chỉnh. Từ việc xác định nội dung kiến thức có thể phát triển năng lực tư duy phản biện cho sinh viên, giảng viên xây dựng được hệ thống các vấn đề giúp sinh viên hình thành và phát triển năng lực tư duy phản biện trong môn Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác Lênin.

Hai là, xác định thành phần kiến thức trọng tâm của chủ đề (khái niệm, quá trình hay quy luật). Nếu là

kiến thức khái niệm thì phải xác định rõ nội hàm của các khái niệm; kiến thức quá trình cần xác định các giai đoạn và bản chất của quá trình; kiến thức quy luật cần xác định nội dung, ý nghĩa của quy luật... Việc nắm rõ nội hàm của khái niệm giúp sinh viên diễn giải, phân tích, giải thích và đánh giá được các vấn đề liên quan. Căn cứ vào yêu cầu của các kỹ năng cốt lõi của tư duy phản biện, giảng viên nghiên cứu giáo trình, các tài liệu, lựa chọn những vấn đề phù hợp với nội dung của chủ đề để thiết kế câu hỏi hướng tới việc rèn luyện kỹ năng diễn giải, phân tích, suy luận, giải thích, đánh giá và tự điều chỉnh của tư duy phản biện. Trong thực tiễn dạy học Những nguyên lý cơ bản của Mác - Lênin khó có sự tách bạch rõ rệt các dạng câu hỏi cho mỗi kỹ năng như trên. Để giải quyết một vấn đề, có thể xây dựng các dạng câu hỏi để rèn luyện đồng thời các kỹ năng của tư duy phản biện cho sinh viên.

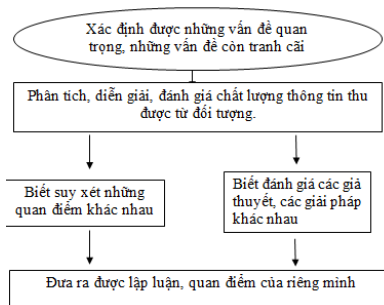
Giảng viên thiết kế kế hoạch bài học của chủ đề, trong đó có sử dụng câu hỏi đã xây dựng để rèn luyện các kỹ năng nhận thức của tư duy phản biện, xác định câu hỏi sẽ được sử dụng ở khâu nào trong quá trình dạy học (nghiên cứu tài liệu mới, củng cố hoàn thiện kiến thức, kiểm tra, đánh giá...). Trong quá trình rèn luyện tư duy phản biện cho sinh viên, có thể tăng dần các dạng câu hỏi; ban đầu tập trung sử dụng câu hỏi trong khâu củng cố hoàn thiện kiến thức; sau đó sử dụng trong khâu nghiên cứu tài liệu mới.

Ba là, xác định các mức độ cần đạt về năng lực tư duy phản biện: Tùy thuộc vào nội dung của mỗi phần kiến thức yêu cầu sinh viên cần đạt được mức độ năng lực gì (Diễn giải, phân tích, đánh giá, tự điều chỉnh...)

4.2. Hướng dẫn sinh viên xây dựng các ý tưởng vấn đề theo quy trình tư duy phản biện

4.2.1. Xây dựng ý tưởng theo sơ đồ tư duy

Việc xác định ý tưởng vấn đề tư duy phản biện căn cứ vào nội dung kiến thức của từng chương, giảng viên hướng dẫn sinh viên xây dựng ý tưởng tư duy phản biện cụ thể theo sơ đồ 1.



Sơ đồ 1. Các thao tác của quy trình phát triển năng lực TDPB cho sinh viên

Trên cơ sở xây dựng ý tưởng như sơ đồ trên, giả sử trong giảng dạy chương III. Chủ nghĩa duy vật lịch sử, mục V. Giai cấp và vai trò của đấu tranh giai cấp và cách mạng xã hội đối với sự vận động, phát triển của xã hội có đối kháng giai cấp.

Phần 1. Giai cấp và vai trò của đấu tranh giai cấp đối với sự vận động, phát triển của xã hội có đối kháng giai cấp. (Giáo trình Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác – Lênin, 2018, tr.158)

Giảng viên đặt ra vấn đề: Có ý kiến cho rằng Hiện nay nước ta không còn đấu tranh giai cấp. Bằng hiểu biết của mình, anh/chị hãy phản bác ý kiến trên.

giảng viên hướng dẫn sinh viên theo quy trình như sơ đồ trên.

Bước 1: Nhận thức đúng về đấu tranh giai cấp ở Việt Nam hiện nay là cơ sở quan trọng để chúng ta khẳng định lập trường, nâng cao tinh thần cảnh giác cách mạng, làm thất bại mọi âm mưu, thủ đoạn của các thế lực thù địch, bảo vệ nền tảng, tư tưởng của Đảng, bảo vệ Nhà nước và chế độ xã hội chủ nghĩa.

Đảng ta đã khẳng định, trong thời kỳ quá độ của nước ta còn tồn tại một cách khách quan các giai cấp và đấu tranh giai cấp. (Cương lĩnh xây dựng đất nước trong thời kỳ quá độ, bổ sung, phát triển 2011).

Bước 2: Phân tích bản chất cách mạng, khoa học của chủ nghĩa Mác - Lênin về vấn đề đấu tranh giai cấp

Bước 3: Biết suy xét, đánh giá vấn đề Đấu tranh giai cấp ở Việt Nam hiện nay ở các góc độ khác nhau.

Bước 4: Khẳng định, đưa ra quan điểm về sự tồn tại của các giai cấp và đấu tranh giai cấp ở nước ta hiện nay và trong suốt thời kỳ quá độ lên chủ nghĩa xã hội vẫn là một tất yếu.

Việc hướng dẫn sinh viên theo quy trình sơ đồ tư duy giúp cho sinh viên xác định rõ vấn đề giảng viên yêu cầu, trên cơ sở lý luận đã nghiên cứu sinh viên lập luận, chứng minh và giải thích được quan điểm đưa ra.

4.2.2. Phương pháp lập luận

Thông qua những nội dung tiếp thu được từ môn học, cần vận dụng phù hợp vào thực tiễn cuộc sống trên quan điểm duy vật biện chứng và duy vật lịch sử. Do đó, từ việc hiểu môn học, nắm vững kiến thức sinh viên có thể đưa ra được các quan điểm, lập luận của mình trong quá trình học. Điều quan trọng nhất trong việc phát triển năng lực tư duy phản biện là rèn cách lập luận cho sinh viên. Để có được cách lập luận chính xác, sinh viên phải hiểu được cơ sở cho các lập luận dựa trên cơ sở các khái niệm, quan điểm đã được nghiên cứu. Vì vậy, giảng viên cần có sự lựa chọn vấn đề để thiết kế các nhiệm vụ học tập tạo cơ hội cho sinh viên rèn luyện cách lập luận, kĩ năng đi tìm bằng chứng, củng cố niềm tin. Để hình thành cho sinh viên thói quen phương pháp lập luận, giảng viên hướng dẫn sinh viên như sau:

- Khi sinh viên đứng trước một vấn đề, giảng viên khuyến khích sinh viên có cách suy nghĩ độc lập và đặt các câu hỏi khác nhau để tìm cách giải quyết; Hướng dẫn sinh viên biết cách đặt câu hỏi đúng lúc, đúng chỗ, đúng trọng tâm; giảng viên cần gợi mở để sinh viên huy động được vốn tri thức, kinh nghiệm, sự hiểu biết của mình để tìm hiểu sự thật về vấn đề được nêu ra; Tổ chức cho sinh viên trao đổi, đưa ra những nhận xét, đánh giá cá nhân, nhóm ngay tại lớp; sinh viên cần giải thích được lí do, biết cách lập luận, tìm các minh chứng để chứng minh cho quan điểm của mình đưa ra; biết cách xem xét cả mặt tích cực lẫn tiêu cực, mặt phải và mặt trái của một vấn đề.

- Tiến hành tư duy phản biện: Trong quá trình dạy học giảng viên khuyến khích sinh viên biết cách “hoài nghi khoa học”, bởi chỉ như vậy thì sinh viên mới có ý thức và chủ động đi tìm những minh chứng, lập luận để phản biện vấn đề đã nêu ra. Giảng viên cần rèn luyện cho sinh viên đứng trước một vấn đề phải đặt ra được các giả thuyết, các phương án khác nhau để giải quyết cùng một vấn đề nêu ra; Khi lập luận phải đảm bảo tính logic, nhận diện được các dạng ngụy biện, bảo đảm chắc chắn về những dữ kiện, khái niệm;

Hướng dẫn sinh viên biết cách loại trừ những giả thiết sai, có lỗi hoặc mơ hồ; Khuyến khích sinh viên hướng đến cái mới, sự đổi mới; Cần xem xét kĩ mọi vấn đề, mọi thông tin liên quan, kiểm tra giả định của mình trước khi đi đến kết luận hoặc ra quyết định, bảo đảm là kết luận rút ra một cách logic từ giả thiết;

Biết cách tranh luận một cách lịch sự, biết tôn trọng ý kiến của người khác, biết chấp nhận những ý kiến mới, ngược với quan điểm của mình đồng thời không chấp nhận ý kiến của người khác một cách mù quáng.

- Rèn luyện tư duy phản biện một cách có ý thức: giảng viên đưa ra các bài tập vừa sức, đi từ dễ đến khó, tạo hứng thú cho sinh viên trong quá trình học tập. Đồng thời, giảng viên lường trước các tình huống khó khăn mà sinh viên gặp phải, tạo môi trường thuận lợi để sinh viên trình bày những suy nghĩ, tạo cơ hội để sinh viên đưa ra lập luận, quan điểm của mình trong quá trình tranh luận; Trong quá trình suy luận, đánh giá, nhận xét, sinh viên phải đưa ra được những bằng chứng, chứng minh một cách rõ ràng, cụ thể, có tính thuyết phục; Cần xác định rõ ràng mục đích khi xem một vấn đề nào đó, xác định các khía cạnh, các mặt, các mối liên hệ quan trọng của vấn đề và tổng hợp các vấn đề đã thu được.

Ví dụ: Khi dạy chương III. Chủ nghĩa duy vật lịch sử, phần III. Tồn tại xã hội quyết định ý thức xã hội và tính độc lập tương đối của ý thức xã hội

Mục 2. Tính độc lập tương đối của ý thức xã hội, giảng viên đưa ra các bài tập trong phần kiến thức này như sau:

Bài tập 1: Có quan niệm cho rằng: tư tưởng “trọng nam, khinh nữ” là tư tưởng cổ hữu của người Việt Nam. Hãy cho biết ý kiến của anh/chị về quan điểm trên.

Bài tập 2: Có quan niệm: Ý thức xã hội có thể vượt trước tồn tại xã hội. Anh/chị có đồng ý không? Vì sao?

Bài tập 3: Có ý kiến cho rằng: Trong xã hội hiện đại một số giá trị văn hoá của gia đình truyền thống đang có biểu hiện xuống cấp? Anh/chị hãy đưa ra lập luận chứng minh quan điểm trên.

Để giải quyết được các bài tập trên, sinh viên phải vận dụng kiến thức đã học để đưa ra cách lập luận phù hợp để thấy được tính độc lập tương đối của ý thức xã hội.

Qua việc giải quyết được các bài tập trong mỗi phần kiến thức, dần dần sinh viên sẽ tạo cho mình được phương pháp lập luận logic trong mỗi bài học.

4.3. Sử dụng các phương pháp, kỹ thuật dạy học tích cực để kích thích tính tích cực của sinh viên trong quá trình thảo luận, tranh luận, phản biện

4.3.1. Phương pháp dạy học giải quyết vấn đề

Dạy học giải quyết vấn đề thường gắn liền với tình huống có vấn đề: Lựa chọn, bác bỏ, nghịch lý, tình huống tại sao... Việc học tập thông qua giải quyết tình huống có vấn đề ngay trong quá trình học sẽ giúp sinh viên nâng cao năng lực xử lý và giải quyết vấn đề, chuẩn bị cho họ tâm thế sẵn sàng cũng như những kỹ năng cần thiết để có thể xử lý kịp thời, chính xác những vấn đề thực tiễn đa dạng, phức tạp. Do đó, khắc phục được sự lúng túng, khó khăn của sinh viên khi phải đưa ra những quyết định để giải quyết những tình huống trong thực tế cuộc sống. Giảng viên cần tạo điều kiện cho sinh viên phát huy năng lực tư duy phản biện thông qua tranh luận, trao đổi và các bài tập có chủ đích. Trên cơ sở xây dựng được hệ thống câu hỏi nêu vấn đề trong từng bài giảng một cách hợp lý và thiết kế hiệu quả các nhiệm vụ học tập. Cụ thể như sau:

Bước 1. Định hướng: giảng viên đưa sinh viên vào tình huống có vấn đề hoặc có thể gợi ý để sinh viên tự tạo ra tình huống có vấn đề; Phát biểu vấn đề dưới dạng “mâu thuẫn nhận thức”, đó là mâu thuẫn giữa những cái đã biết với những cái chưa biết và sinh viên muốn tìm tòi để giải quyết vấn đề mâu thuẫn đó.

Bước 2. Lập kế hoạch nghiên cứu, gồm: Đề xuất giả thuyết giải quyết vấn đề; Lập kế hoạch để giải quyết vấn đề theo giả thuyết đã đặt ra.

Bước 3. Thực hiện kế hoạch, gồm: Thực hiện kế hoạch giải quyết vấn đề; Đánh giá việc thực hiện giả thuyết đặt ra.

Bước 4. Kiểm tra, đánh giá và kết luận, gồm: Rút ra kết luận về cách giải quyết những vấn đề; tự đánh giá, tự điều chỉnh và đưa ra đề xuất vấn đề mới.

Ví dụ: Khi nghiên cứu chương III. Chủ nghĩa duy vật lịch sử, phần tồn tại xã hội và ý thức xã hội.

Giảng viên đưa ra vấn đề: Ý thức xã hội có tính độc lập tương đối nhưng trong chừng mực nào đó ý thức xã hội là một trong những yếu tố trở thành rào cản trong quá trình đổi mới nước ta hiện nay.

Anh/chị hãy phân tích và chứng minh luận điểm trên.

Với vấn đề đã nêu trên, sinh viên phân tích và chứng minh để hiểu đúng vấn đề giảng viên đặt ra, phát biểu và đặt ra mục tiêu phải giải quyết vấn đề đã nêu.

(1) Sinh viên cần đưa ra được cách giải quyết:

- Tính độc lập tương đối của ý thức xã hội
- Tính lạc hậu của ý thức xã hội so với tồn tại xã hội và sự cần thiết phải đổi mới của tư duy.

Trong quá trình đổi mới hiện nay, vừa phải xóa bỏ những tàn tích lạc hậu còn sót lại, trong đó có bộ phận quan trọng là tâm lý, ý thức, thói quen và tập quán lạc hậu vốn tồn tại và bám rễ dai dẳng trong đời sống xã hội với kinh tế nông nghiệp phân tán, sản xuất nhỏ, với kết cấu xã hội cổ truyền và những tồn tại của các quan hệ đẳng cấp gia trưởng phong kiến còn rất nặng nề trong lối sống, trong ứng xử và cả trong đánh giá con người, các quan hệ con người. Để phát triển bền vững và hiện đại hóa trong bối cảnh hội nhập quốc tế, cần thiết tất yếu phải cách mạng hóa tư duy, phải thực sự có một cuộc cách mạng trên lĩnh vực ý thức xã hội.

(2) Giảng viên kết luận vấn đề sinh viên trao đổi, đồng thời khắc sâu thêm kiến thức để sinh viên hiểu rõ vấn đề đã nêu.

Với phương pháp trên, sinh viên sẽ rèn được thói quen có cách lập luận các vấn đề mà giảng viên nêu ra trong quá trình dạy học, đồng thời có thể nắm bắt những lý luận của chủ nghĩa Mác – Lênin được vận dụng trong thực tiễn nước ta một cách nhanh chóng và hiệu quả.

Thông qua giải quyết các vấn đề trong quá trình học sẽ rèn luyện cho sinh viên những kỹ năng phân tích, so sánh, đánh giá, biện luận để nhận diện và đưa ra quyết định chính xác. Dạy học tình huống, nêu vấn đề có tác dụng rất lớn trong việc kích thích khả năng tư duy độc lập, sáng tạo, khơi dậy hứng thú học tập, tìm tòi, khuyến khích sự chủ động, tự giác trong việc tìm kiếm tri thức của sinh viên. Với phương pháp học tập này tạo không khí lớp học phản biện để họ có cơ hội bày tỏ ý kiến, quan điểm cá nhân, rèn luyện cho họ khả năng tư duy độc lập, chủ động, tích cực trong việc tìm hiểu kiến thức cũng như năng lực phát hiện vấn đề mới trong quá trình học tập và nghiên cứu

4.3.2. Phương pháp thảo luận nhóm

Để phát triển năng lực tư duy phản biện cho sinh viên, giảng viên cần tạo cơ hội cho họ tranh luận trong các giờ thảo luận, đây là thời gian sinh viên có điều kiện tốt nhất phát triển năng lực tư duy phản biện của mình đòi hỏi sinh viên phải chủ động, tự giác tham gia vào các hoạt động học tập và rèn luyện, chiếm lĩnh và dần dần làm chủ tri thức, hiểu và biết vận dụng những kiến thức đó vào thực tiễn. giảng viên có thể tổ chức tranh biện theo các bước sau:

Bước 1: Tổ chức cho sinh viên làm việc theo từng nhóm. Nhóm này bao gồm những em có cùng quan điểm. Giảng viên không lựa chọn mà để các em tự quyết định mình sẽ thuộc nhóm nào.

Bước 2: Tổ chức cho sinh viên thảo luận, làm việc cùng nhau để tìm ra các ý phản biện và sắp xếp chúng theo một trật tự logic. giảng viên sẽ phải quan sát tổng thể quá trình làm việc của từng nhóm và từng em trong nhóm, nếu không sẽ xảy ra tình trạng chỉ có một vài sinh viên khá trong nhóm làm việc, số còn lại thì không tham gia.

Bước 3: Các nhóm cử đại diện trình bày vấn đề mà mình đã chọn. Sau khi trình bày, các bạn trong nhóm khác có thể nêu câu hỏi yêu cầu được giải đáp.

Bước 4: Giảng viên và sinh viên cùng chốt lại vấn đề trọng tâm.

Việc tổ chức tranh luận này không nhất thiết là hình thức tranh luận theo nhóm. Có thể sử dụng cách tranh luận giữa các cá nhân sinh viên với nhau, hoặc tranh luận giữa giảng viên và sinh viên. Khi sinh viên phản biện đúng, có sức thuyết phục thì công nhận, bổ sung vào bài học, coi đó như là công lao, phát hiện mới mẻ, sáng tạo của sinh viên.

Trong quá trình tổ chức phản biện sẽ có nhiều tình huống nảy sinh, vì vậy trong quá trình thiết kế bài dạy, giảng viên nên có sự dự kiến tình huống và cách xử lý, tránh để rơi vào tình trạng bị động. giảng viên cũng cần phải có kiến thức vững vàng để lí giải những khúc mắc cho sinh viên một cách thấu đáo. Nhất là phải có quan điểm rõ ràng: đồng tình hay phản đối, đúng hay sai...Sau mỗi lần phản biện nên chốt lại ý trọng tâm để sinh viên ghi nhớ, khắc sâu kiến thức.

Đặc biệt, khi sinh viên mạnh dạn trả lời câu hỏi và đưa ra những câu hỏi để hỏi thầy, hỏi bạn, đó là lúc họ đang tư duy một cách phê phán về vấn đề tranh luận. Có thể nói, đặt ra câu hỏi và trả lời là cách hiệu quả nhất để phát triển năng lực tư duy phản biện cho sinh viên. Câu hỏi tập trung vào giải quyết những vấn đề lí luận và thực tiễn đang nổi bật hiện nay.

Để phát triển năng lực tư duy phản biện cho sinh viên, cần tạo ra những môi trường học tập tự do hơn trong thảo luận, tranh luận. sinh viên sẽ đưa ra các ý tưởng, các cách giải quyết vấn đề và các quyết định, bảo vệ ý kiến của mình, vì vậy, giảng viên cần hỗ trợ sinh viên trong khi thảo luận, cần giải quyết các ý kiến tranh luận diễn ra, tạo một bầu không khí vui vẻ trong lớp học. Phương pháp dạy học hợp tác theo nhóm nhỏ rất phù hợp để thực hiện biện pháp này. Đối với phương pháp dạy học hợp tác nhóm thì các nhiệm vụ học tập được giải quyết không phải bởi từng cá nhân riêng rẽ mà là sự phối hợp, hợp tác của các thành viên trong một nhóm. Chính trong quá trình học tập trung đó sinh viên được trao đổi, thảo luận, được khẳng định mình trong nhóm, tạo bầu không khí dân chủ trong lớp học, đồng thời, họ được rèn luyện tính độc lập, tự chủ, khả năng diễn đạt, lập luận vấn đề, sự hợp tác tương hỗ lẫn nhau, tạo nên ý thức cộng đồng và tính kỉ luật. Theo đó, không những tư duy phản biện của sinh viên được rèn luyện mà kĩ năng làm việc hợp tác của họ cũng được nâng cao. Với cách dạy như vậy, vừa có thể khắc sâu kiến thức, vừa bồi dưỡng tư duy sáng tạo, tư duy biện chứng cho sinh viên, giảng viên hướng dẫn sinh viên đi từ những kiến thức đã biết đến giải quyết nhiệm vụ mới một cách tự nhiên, không gượng ép, áp đặt và họ sẽ có niềm tin, hiểu được con đường để đi đến kiến thức mới.

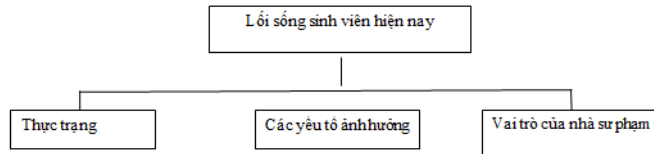
4.3.3. Phương pháp dạy học dự án

Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác – Lênin là môn học mang tính trừu tượng hóa, khái quát hóa cao, cho nên việc giảng dạy và học tập môn học này luôn đòi hỏi cả người dạy và người học đều phải có năng lực tư duy trừu tượng ở mức độ cao. Cụ thể:

Bước 1: Lựa chọn chủ đề và xác định mục tiêu dự án. Mỗi chương giảng viên có thể chia ra nhiều dự án khác nhau, lựa chọn chủ đề phù hợp với nội dung kiến thức. Các dự án phải đảm bảo lý luận gắn với thực tiễn phù hợp với trình độ của sinh viên, điều kiện cơ sở vật chất của nhà trường; sau đó xác định mục tiêu của dự án. Tuy nhiên không phải chương nào cũng có thể xây dựng dự án học tập.

Bước 2: Xây dựng đề cương kế hoạch thực hiện

Trong bước này các nhóm sinh viên làm việc độc lập cử nhóm trưởng, thư ký và nhóm phó. Với sự hướng dẫn của giảng viên các nhóm sinh viên thảo luận lên ý tưởng về dự án bằng cách sử dụng sơ đồ tư duy.



Sơ đồ 1. Dự án xây dựng lối sống văn hóa cho sinh viên hiện nay

Sinh viên cần xác định mục đích của dự án, hình thức sản phẩm. Từ đó xây dựng kế hoạch cho những công việc cụ thể cần làm, dự trù kinh phí, nguyên vật liệu cần thiết, thời gian dự kiến hoàn thành và phương pháp thực hiện

Ví dụ: Với dự án như trên kế hoạch thực hiện dự án của nhóm như sau:

KẾ HOẠCH DỰ ÁN

Tên dự án: Văn hóa lối sống của sinh viên hiện nay

Lí do chọn đề tài dự án: Văn hóa có vai trò to lớn đối với sự phát triển của con người, xã hội; giảng viên có biện pháp nào để nâng cao phát triển văn hóa.

Vấn đề nghiên cứu: Thực trạng lối sống sinh viên hiện nay (Tích cực, tiêu cực, nguyên nhân); Những yếu tố nào ảnh hưởng đến lối sống của sinh viên; *Giải pháp:* Vai trò của các cơ sở đào tạo trong giáo dục lối sống văn hóa cho sinh viên. Liên hệ với trường sư phạm.

Hình thức trình bày dự án: Power point.

Bước 3: Thực hiện dự án

- Thu thập và xử lý thông tin

Giảng viên gợi ý cho sinh viên tìm kiếm thông tin như: Cung cấp các tài liệu tham khảo của bộ môn để các em lên thư viện nhà trường tìm kiếm như: (Giáo trình triết học, giáo trình kinh tế chính trị, giáo trình chủ nghĩa xã hội khoa học, Mác – Ăngghen toàn tập ...) hoặc cung cấp cho sinh viên địa chỉ trang Web để tham khảo.

Sinh viên làm việc nhóm và cá nhân theo kế hoạch đã phân công để thu thập, xử lý và tổng hợp thông tin, với các hoạt động như: tìm kiếm và nghiên cứu tài liệu, đề xuất các phương án giải quyết và kiểm tra.

Bước 4: Tổ chức trình bày sản phẩm

Giảng viên tổ chức để các nhóm trình bày sản phẩm của mình ở không gian địa điểm xác định và có quy định thời gian trình bày cho mỗi nhóm.

Bước 5: Đánh giá dự án

Sau khi các nhóm đã trình bày xong sản phẩm của mình thì sẽ tiến hành đánh giá dự án học tập. Việc đánh giá được tiến hành lần lượt cho các nhóm trong đó các thành viên trong nhóm sẽ là người đánh giá đầu tiên tiếp đến là đánh giá giữa các nhóm và cuối cùng là giảng viên.

Việc đánh giá của giảng viên cần chỉ rõ được ưu, nhược điểm của quá trình thực hiện dự án của mỗi nhóm để rút kinh nghiệm cho các dự án tiếp theo

Với phương pháp học dự án, sinh viên sẽ dễ hiểu và nhớ lâu, tự lập luận và nhận xét, đánh giá được vấn đề nghiên cứu. Qua đó các thành phần năng lực tư duy phản biện: giải thích, đánh giá, tự điều chỉnh của sinh viên sẽ được nâng lên trong quá trình học.

Những phương pháp dạy học nói trên có vai trò quan trọng trong việc cải thiện khả năng phản biện của tư duy vì chúng tạo ra nhiều cơ hội cho cả giảng viên và sinh viên tranh luận, trao đổi và học tập lẫn nhau trong môi trường học tập tích cực và chủ động. Nhiều nghiên cứu đã kết luận, quá trình tiếp thu sẽ hiệu quả hơn nếu sinh viên được trao đổi kiến thức và tự hệ thống lại những thông tin đã thu thập được. Cần cho người học tìm thấy những vấn đề nảy sinh từ việc tiếp thu tri thức; sau đó, cho họ "tự động não" và tranh luận về những vấn đề đó để tìm ra phương pháp giải quyết.

4.4. Rèn cho sinh viên các kỹ năng của tư duy phản biện trong dạy học Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác – Lênin

4.4.1. Kỹ năng phân tích- tổng hợp, so sánh, khái quát hóa

Việc rèn luyện các thao tác tư duy phân tích, tổng hợp, so sánh trong học tập Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác – Lênin là một yếu tố vô cùng quan trọng để bồi dưỡng khả năng tư duy phản biện.

Yêu cầu để rèn kỹ năng này như: Phân tích để thấy được chỗ đúng, chỗ sai của lập luận đưa ra; Tổng hợp được những kiến thức liên quan đến vấn đề; So sánh các giải pháp để lựa chọn được cách lập luận tốt nhất.

Như vậy, nếu không có phân tích, tổng hợp và so sánh, khái quát hóa thì sự đánh giá, lựa chọn lập luận của sinh viên chỉ là đoán mò, thiếu căn cứ, không tạo được niềm tin cho họ. Dạy cho người học tư duy phản biện một cách tích cực là làm cho họ nhận ra, hiểu đúng và phê phán những lệch lạc và quan niệm sai của người khác, đồng thời cho phép kiểm nghiệm và phát hiện những quan niệm của bản thân.

4.4.2. Kỹ năng suy luận

Khả năng suy luận tốt sẽ giúp sinh viên học tập hiệu quả môn học, khuyến khích các suy nghĩ phản biện, thay đổi lối mòn tư duy của mình, và nhận biết các suy nghĩ không hợp lý. Từ việc nghiên cứu một nội dung cụ thể, giảng viên phải chỉ ra trong nhận thức sinh viên cần phải như thế nào, và có những hành động gì để hiện thực hóa lý luận đã học.

Ví dụ: từ nguyên lý về mối liên hệ phổ biến, giảng viên phải chỉ cho sinh viên quan điểm toàn diện và lịch sử cụ thể trong nhận thức, đồng thời phải có những tác động vào từng mối liên hệ, có trọng tâm trọng điểm, tránh cào bằng, dàn trải trong hành động. Đồng thời giảng viên chỉ ra những quan điểm đối lập, những hạn chế cần phải khắc phục trong nhận thức và hoạt động thực tiễn.

Trong quá trình suy luận, đánh giá, nhận xét, sinh viên phải đưa ra được những bằng chứng, chứng minh một cách rõ ràng, cụ thể, có tính thuyết phục; Kết quả cuối cùng của tư duy phản biện là đưa ra một lời nhận định của riêng cá nhân về vấn đề nào đó, vì vậy, nó là cơ sở để hình thành năng lực tư duy độc lập.

4.4.3. Kỹ năng lập luận, giải thích

Việc học tập môn Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác – Lênin cung cấp cho sinh viên cơ sở những vấn đề cơ bản về thế giới quan và phương pháp luận khoa học, những vấn đề chính trị- xã hội nảy sinh trong thực tiễn hiện nay. Trên cơ sở đó sẽ rèn luyện cho sinh viên khả năng tìm kiếm cứ liệu thông tin, minh chứng để bảo vệ cái đúng, bảo vệ quan điểm, niềm tin.

Việc xem xét, đánh giá các ý kiến khác nhau và khả năng tìm kiếm các bằng chứng, tranh luận và giải quyết vấn đề trong học tập là các yếu tố cơ bản của tư duy phản biện. Vì vậy, bồi dưỡng tư duy phản biện cho sinh viên cần rèn luyện cho họ kĩ năng xem xét tính đầy đủ và có căn cứ trong các lập luận.

Quá trình dạy học, giảng viên cần tập cho sinh viên loại bỏ những thông tin sai lệch, không liên quan bằng cách tăng cường hệ thống câu hỏi, bài tập có dụng ý của giảng viên. Biết nhận ra những thiếu sót, sai lầm trong lập luận là một trong những điểm quan trọng của người có tư duy phản biện. Phát hiện và khắc phục sai lầm là việc làm thường xuyên, luôn diễn ra trong quá trình học tập. Để phát hiện và khắc phục sai lầm trong quá trình học tập, sinh viên phải xem xét, đánh giá, chỉ rõ được cơ sở của những lập luận đúng, đồng thời biết loại bỏ những lập luận sai hoặc không có căn cứ, qua đó, tư duy phản biện của sinh viên được rèn luyện và phát triển.

Trong các giờ lên lớp, giảng viên nên dành thời gian để sinh viên trình bày ý tưởng hoặc cách giải quyết vấn đề của họ. Trong những cách giải quyết mà sinh viên đưa ra có nhiều cách đúng, nhưng cũng có thể có cách sai. Trong bất kì trường hợp nào cũng cần tôn trọng ý kiến của sinh viên, đồng thời tạo điều kiện để họ tự kiểm tra lập luận của mình và giảng viên cũng cần tìm hiểu nguyên nhân dẫn đến cách lập luận đó bằng cách đặt hỏi “tại sao?”. Qua ý kiến của sinh viên này, giảng viên cần cho sinh viên khác trao đổi, đánh giá để không những sinh viên đó nhận ra sai lầm mà cả những sinh viên khác cũng biết và tránh sai lầm đó. Các biện pháp trên cần được thực hiện thường xuyên trong các giờ học, bằng cách sử dụng các phương pháp dạy học theo định hướng tích cực hóa hoạt động học tập của người học.

Tư duy phản biện và các phương pháp dạy học hiện đại có mối liên hệ hai chiều: một mặt, tư duy phản biện tạo tiền đề để thực hiện có hiệu quả các phương pháp dạy học đó; mặt khác, kinh qua các hoạt động dạy học theo các phương pháp nói trên mà tư duy phản biện ngày càng được định hình và phát triển.

5. Kết quả

Bảng 2. Kết quả các mức độ biểu hiện năng lực tư duy phản biện của sinh viên sau tác động

Năng lực tư duy phản biện	Mức độ						Tổng điểm	Điểm trung bình	Thứ bậc
	1		2		3				
	S	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ			
Diễn giải	2	7.1	12	42.9	14	50.0	68	2.43	4
Phân tích	3	10.7	10	35.7	15	53.6	68	2.43	3
Suy luận	2	7.1	9	32.1	17	60.7	71	2.54	6
Giải thích	1	3.6	9	32.1	18	64.3	73	2.61	5
Đánh giá	2	7.1	6	21.4	20	71.4	74	2.64	2
Tự điều chỉnh	1	3.6	5	17.9	22	78.6	77	2.75	1
Điểm trung bình								2.57	

Kết quả các mức độ năng lực tư duy phản biện của sinh viên sau tác động có sự chuyển biến, có mức điểm trung bình trước tác động là 1,65 lên 2,57 sau tác động (nằm trong giới hạn từ 2,34-3,0). Biểu hiện rõ nhất là các năng lực: đánh giá (71,4), tự điều chỉnh (78,6). Điều đó cho thấy năng lực tư duy phản biện của sinh viên tăng lên rõ rệt.

Các mức độ biểu hiện năng lực tư duy phản biện của sinh viên có sự thay đổi trước và sau tác động: Điểm trung bình của năng lực tự điều chỉnh được đánh giá cao nhất sau tác động. Năng lực tự điều chỉnh tăng nhiều nhất từ 1,32 lên 2,75. Năng lực đánh giá tăng nhanh (1,36 lên 2,64), điều đó cho thấy qua quá trình học sinh viên đã biết vận dụng kiến thức để phát triển năng lực tư duy phản biện của bản thân, nhận xét, đánh giá, và điều chỉnh những vấn đề trong thực tiễn cuộc sống.

Kết quả học tập của sinh viên được cải thiện

Năng lực tư duy phản biện không chỉ thể hiện ở các thành phần của tư duy mà còn được thể hiện ở kết quả các bài kiểm tra. Bởi lẽ, trong quá trình kiểm tra, chúng tôi cũng thiết kế những câu hỏi tương tự như trong quá trình dạy học để đánh giá mức độ tư duy phản biện của sinh viên. Bài kiểm tra được thể hiện ở phần phụ lục 6. Kết quả như sau:

Bảng 3. Kết quả học tập của sinh viên

Lớp	TS	Bài kiểm tra	Điểm											
			Giỏi		Khá		TB khá		Trung bình		Yếu, Kém			
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
K17MN	28	Số 1 (Trước tác động)	0	0	4	14,3	8	28,6	12	42,8	4	14,3		
		Số 2 (Sau tác động)	6	21,3	11	39,3	9	32,2	2	7,2	0	0		
Chênh lệch (Sau tác động – trước tác động)			+6	21,3	+7	25	+1	+3,7	-10	-35,6	-4			

Trước tác động chúng tôi sử dụng bài kiểm tra số 1, các bài kiểm tra tương đương với nhau về độ khó. So sánh đối chiếu điểm trước tác động và sau tác động cho thấy: Trước tác động điểm kiểm tra tập trung ở 5 mức độ: Giỏi, khá, TBK, TB, Y,K

Sau tác động tập trung ở 4 mức độ: Giỏi, khá, TBK, TB;

Điều đó cho thấy trước tác động sinh viên còn nhận thức hạn chế về tư duy phản biện, kết quả bài kiểm tra chủ yếu là ở điểm trung bình (42,8%). Sau tác động có sự chênh lệch rõ rệt, tập trung ở mức độ khá, giỏi, điểm trung bình giảm, không có yếu, kém. Đặc biệt, trong các bài kiểm tra sinh viên đã biết giải quyết các các vấn đề chính trị - xã hội nảy sinh trong thực tiễn.

Sau khi áp dụng các biện pháp phát triển năng lực tư duy phản biện cho sinh viên trong dạy học Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác – Lênin, tác giả thấy rằng các năng lực cá nhân của sinh viên đã được khơi dậy và phát triển trong học tập. Việc áp dụng các biện pháp phát triển năng lực tư duy phản biện cho sinh viên trong dạy học Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác – Lênin góp phần nâng cao chất lượng của môn học.

6. Kết luận

Việc phát triển năng lực tư duy phản biện qua học tập môn Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác - Lênin có vai trò rất quan trọng và cần thiết đối với sinh viên. Qua học tập, sinh viên có tư duy phản biện để khẳng định và đánh giá kiến thức của riêng mình và người khác. Bên cạnh đó, tư duy phản biện còn giúp người học nhìn nhận vấn đề dưới nhiều góc độ thông qua những lập luận khoa học và có tính thuyết phục

cao. Qua đó sinh viên có thể tiếp nhận thông tin, xử lý thông tin, phát hiện vấn đề mới cũng như có thể đưa ra quyết định nhanh, chính xác để giải quyết vấn đề một cách tốt nhất. Việc phát triển năng lực tư duy phản biện giúp sinh viên có cái nhìn đa chiều, biết nhìn nhận, đánh giá vấn đề dựa trên những căn cứ, lý lẽ thuyết phục, giúp họ tự tin, bản lĩnh và chuẩn bị sẵn sàng những kỹ năng, kỹ xảo, nghiệp vụ sư phạm cần thiết để thực hiện sự nghiệp “trồng người” trong tương lai. Biện pháp mang lại khả năng áp dụng trong thực tiễn giảng dạy, được áp dụng thường xuyên sẽ rèn luyện được cho sinh viên khả năng tư duy phản biện tốt trong học tập các môn học cũng như trong thực tiễn cuộc sống.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ giáo dục và đào tạo, Giáo trình Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác – Lênin (Dành cho sinh viên đại học, cao đẳng khối không chuyên ngành Mác – Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh), NXB chính trị quốc gia 2018.
- [2] Đảng Cộng sản Việt Nam, Cương lĩnh xây dựng đất nước trong thời kỳ quá độ (bổ sung, phát triển 2011).
- [3] Nguyễn Gia Cầu (2015). Bồi dưỡng và phát triển tư duy phản biện cho học sinh trong quá trình dạy học, Tạp chí Giáo dục, số 311, tr 27-29.
- [4] Nguyễn Xuân Thức (chủ biên) (2006). Giáo trình Tâm lý học Đại cương. Nxb Đại học sư phạm Hà Nội, tr.119, 237.
- [5] Nguyễn Thành Thi (2013). Cần rèn luyện năng lực tư duy phản biện trong học tập cho học sinh, sinh viên. Tạp chí Văn hóa và Du lịch, số 13, tr 13-15.
- [6] Trịnh Chí Thâm (2018). Một số chiến lược nhằm phát triển tư duy phản biện cho sinh viên đại học. Tạp chí Giáo dục, Số 423 (Kì 1 - 2/2018), tr 23-26.

ABSTRACT

Developing Students' Critical Thinking Competence through Teaching the Basic Principles of Marxism-Leninism at Lang Son College of Education

Teaching the subject of the basic principles of Marxism-Leninism plays a crucial role in developing students' pure personality, firm political ideological stance, and meeting the increasing requirements of the country's process of integration and development. However, due to its highly abstract and theoretical nature, this subject requires students to develop the competence of critical thinking during the learning process. This paper proposes measures to develop students' critical thinking competence, including identifying topics and problems in the subject that can enhance critical thinking, guiding students to develop problem ideas using the critical thinking process, utilizing active teaching methods to stimulate student engagement in discussions, debates, and criticism, and training students on critical thinking skills while teaching the basic principles of Marxism-Leninism.

Keywords: *Competence, Critical Thinking, Teaching, Basic Principles of Marxism-Leninism.*

THỰC TRẠNG QUẢN LÝ GIÁO DỤC KỸ NĂNG HIỂU BIẾT BẢN THÂN VÀ MÔI TRƯỜNG SỐNG CHO HỌC SINH CÁC TRƯỜNG PHỔ THÔNG DÂN TỘC BÁN TRÚ TIỂU HỌC VÀ TRUNG HỌC CƠ SỞ HUYỆN TRẠM TẤU, TỈNH YÊN BÁI

Nguyễn Danh Trí Quảng¹

Tóm tắt. Bài báo trình bày kết quả khảo sát về tình trạng quản lý giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh Tiểu học tại các trường phổ thông dân tộc bán trú Tiểu học và Trung học cơ sở ở huyện Trạm Tấu, tỉnh Yên Bái. Khảo sát được tiến hành trên 27 cán bộ quản lý và 60 giáo viên. Nội dung khảo sát phân tích các vấn đề liên quan đến quản lý giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh Tiểu học, bao gồm mục tiêu, nội dung, hình thức, phương pháp, kiểm tra và đánh giá kết quả giáo dục, cũng như các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh Tiểu học.

Từ khóa: *Quản lý giáo dục kỹ năng; kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống của học sinh Phổ thông Dân tộc Bán trú.*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh xã hội ngày một phát triển đặc biệt sự bùng nổ công nghệ thông tin đòi hỏi ngành giáo dục cũng phải thay đổi để đáp ứng nhu cầu của xã hội. Trước tình hình đó Ban Chấp hành Trung ương Đảng đã ban hành Nghị quyết 29-NQ/TW lần thứ 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”. Thủ tướng Chính phủ đã ban hành Quyết định số 404/QĐ-TTg phê duyệt Đề án đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông. Nghị quyết 88/2014/QH13 của Quốc hội quy định: “Đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông nhằm tạo chuyển biến căn bản, toàn diện về chất lượng và hiệu quả giáo dục phổ thông; kết hợp dạy chữ, dạy người và định hướng nghề nghiệp; góp phần chuyển nền giáo dục nặng về truyền thụ kiến thức sang nền giáo dục phát triển toàn diện cả về phẩm chất và năng lực, hài hòa đức, trí, thể, mỹ và phát huy tốt nhất tiềm năng của mỗi học sinh. Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo Ban hành chương trình giáo dục phổ thông 2018 đã chỉ rõ quan điểm “Chương trình giáo dục phổ thông mới được xây dựng theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực của học sinh; tạo môi trường học tập và rèn luyện giúp học sinh phát triển hài hòa về thể chất và tinh thần, trở thành người học tích cực, tự tin, biết vận dụng các phương pháp học tập tích cực để hoàn chỉnh các tri thức và kỹ năng nền tảng, có ý thức lựa chọn nghề nghiệp và học tập suốt đời; có những phẩm chất tốt đẹp và năng lực cần thiết để trở thành người công dân có trách nhiệm, người lao động có văn hóa, cần cù, sáng tạo, đáp ứng nhu cầu phát triển của cá nhân và yêu cầu của sự nghiệp xây dựng, bảo vệ đất nước trong thời đại toàn cầu hóa và cách mạng công nghiệp mới”.

Mục tiêu của Chương trình giáo dục phổ thông 2018 nói chung và chương trình giáo dục tiểu học nói riêng là giúp học sinh hình thành và phát triển những yếu tố căn bản đặt nền móng cho sự phát triển hài hòa

Ngày nhận bài: 05/03/2023. Ngày nhận đăng: 10/04/2023.

¹ Trường Phổ thông Dân tộc Bán trú Tiểu học và Trung học cơ sở Làng Nhì, huyện Trạm Tấu, tỉnh Yên Bái

Tác giả liên hệ: Nguyễn Danh Trí Quảng. Địa chỉ e-mail: ndtquang.c2gdt@yenbai.edu.vn

về thể chất và tinh thần, phẩm chất và năng lực; định hướng chính vào giáo dục về giá trị bản thân, gia đình, cộng đồng và những thói quen, nền nếp cần thiết trong học tập và sinh hoạt.

Học sinh tiểu học là bậc học đầu tiên của giáo dục phổ thông, cấp học này đặc biệt quan trọng trong việc giúp học sinh hình thành những cơ sở ban đầu cho sự phát triển đúng đắn và lâu dài về đạo đức, trí tuệ, thể chất, thẩm mỹ và các kỹ năng cơ bản để học sinh tiếp tục học Trung học cơ sở. Mục tiêu của giáo dục tiểu học không chỉ giúp tất cả học sinh biết đọc, biết viết, và biết tính toán với những con số ở mức độ căn bản; thiết lập những hiểu biết căn bản về khoa học, toán, địa lý, lịch sử, và các môn khoa học xã hội khác mà còn hình thành ở các em kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh tiểu học nhằm thích ứng với môi trường tự nhiên, xã hội.

2. Kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống

Quy niệ đồng Liên Hiệp Quốc UNICEF quan niệm: Kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh tiểu học là cách tiếp cận giúp thay đổi hoặc hình thành hành vi mới. Cách tiếp cận này lưu ý đến sự cân bằng về tiếp thu kiến thức, hình thành thái độ và kỹ năng.

Theo tổ chức UNESCO coi: “Kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh tiểu học là năng lực cá nhân để thực hiện đầy đủ các chức năng và tham gia vào cuộc sống hằng ngày”.

Theo tổ chức y tế thế giới WHO: “Kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh tiểu học là những kỹ năng tâm lý xã hội và kỹ năng về giao tiếp được vận dụng trong những tình huống hằng ngày để tương tác một cách hiệu quả với người khác và giải quyết có hiệu quả những vấn đề, những tình huống của cuộc sống hằng ngày”.

Tương đồng với quan niệm của tổ chức y tế thế giới, có quan niệm cho rằng: “Kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh tiểu học là những kỹ năng tâm lý xã hội liên quan đến những tri thức, những giá trị và những thái độ, cuối cùng được thể hiện ra bằng những hành vi làm cho các cá nhân có thể thích nghi và giải quyết có hiệu quả các yêu cầu và thách thức của cuộc sống”.

Như vậy kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh tiểu học nhằm giúp các em chuyển dịch kiến thức - “cái đã biết” và thái độ, giá trị - “ý nghĩ, sự cảm nhận, lòng tin tưởng” thành hành động thực tế - “làm gì và làm cách nào” là tích cực nhất và mang tính chất xây dựng.

Giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh tiểu học là quá trình tác động có mục đích, có kế hoạch đến học sinh nhằm giúp học sinh có những kiến thức về cuộc sống, có những thao tác, hành vi ứng xử đúng mực trong các mối quan hệ xã hội như quan hệ của cá nhân với xã hội, của cá nhân với lao động, của cá nhân với mọi người chung quanh và của cá nhân với chính mình, giúp cho nhân cách mỗi học sinh được phát triển đúng đắn đồng thời thích ứng tốt nhất với môi trường sống.

Quản lý giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh tiểu học tại các trường phổ thông dân tộc bán trú là những tác động của chủ thể quản lý trong việc huy động, phát huy, kết hợp, sử dụng, điều chỉnh, điều phối các nguồn lực (nhân lực, vật lực, tài lực) trong và ngoài tổ chức (chủ yếu là nội lực) một cách tối ưu nhằm đạt mục đích phát triển ở học sinh kỹ năng, hoàn thiện nhân cách thích ứng tốt nhất với môi trường sống.

3. Thực trạng quản lý giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh tiểu tại các trường phổ thông dân tộc bán trú Tiểu học và Trung cơ sở huyện Trạm Tấu, tỉnh Yên Bái

Mô tả khảo sát

Khảo sát nhằm tìm hiểu thực trạng quản lý giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh Tiểu học tại các trường phổ thông dân tộc bán trú Tiểu học và Trung cơ sở huyện Trạm Tấu, tỉnh Yên Bái.

Đối tượng khảo sát: Đề tài tiến hành khảo sát đối với 27 CBQL, 60 GV các nhà trường phổ thông dân tộc bán trú Tiểu học và Trung cơ sở huyện Trạm Tấu, tỉnh Yên Bái.

3.1. Thực trạng quản lý mục tiêu giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh tiểu học

Kết quả khảo sát thực trạng quản lý mục tiêu giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh Tiểu học tại các trường phổ thông dân tộc bán trú Tiểu học và Trung học cơ sở huyện Trạm Tấu, tỉnh Yên Bái.

Bảng 1. Thực trạng quản lý mục tiêu giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh

Mục tiêu	Mức độ thực hiện					
	Tốt	Khá	TB	Yếu	Kém	ĐTB
Mục tiêu giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh Tiểu học phải được miêu tả cụ thể;	31	28	22	5	1	3.95
Mục tiêu giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh Tiểu học phải phản ánh được nội dung hay bối cảnh của văn hóa, phong tục tập quán của địa phương, nhà trường.	35	27	20	4	1	4.05
Mục tiêu giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh Tiểu học phải có tính phân hóa giữa các đối tượng học sinh ở độ tuổi, văn hóa, dân tộc khác nhau;	25	31	26	4	1	3.86
Mục tiêu giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh Tiểu học phải có tính mở rộng gắn với thực tiễn nói chung.	16	32	24	11	4	3.52
Mục tiêu giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh Tiểu học phải thực tế với điều kiện thực hiện của mỗi nhà trường;	21	34	21	9	2	3.72
Mục tiêu giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh Tiểu học phải phản ánh được sứ mệnh và tầm nhìn của nhà trường phổ thông dân tộc bán trú.	28	23	26	8	2	3.77
Mục tiêu giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh Tiểu học phải được miêu tả cụ thể;	33	25	25	4	0	4.00

Như vậy, thông qua kết quả khảo sát về xây dựng kế hoạch tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh Tiểu học tại các trường phổ thông dân tộc bán trú Tiểu học và Trung cơ sở huyện Trạm Tấu, tỉnh Yên Bái đạt kết quả khá.

3.2. Thực trạng quản lý nội dung giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh Tiểu học

Kết quả quản lý nội dung giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh Tiểu học tại các trường phổ thông dân tộc bán trú Tiểu học và Trung cơ sở huyện Trạm Tấu, tỉnh Yên Bái.

Bảng 2. Thực trạng quản lý nội dung giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh

Nội dung	Mức độ thực hiện					
	Tốt	Khá	TB	Yếu	Kém	ĐTB
Ý nghĩa: Nội dung Giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống có ý nghĩa đáng kể đối với nhu cầu và lợi ích thiết thực về hình thành kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh tiểu học nói chung cho học sinh, đồng thời vừa có ý nghĩa đáng kể đối với sứ mệnh giáo dục của nhà trường.	26	27	21	9	4	3.7
Tiện ích: Nội dung Giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh Tiểu học cần thực sự hữu dụng trong cuộc sống của mỗi học sinh trong điều kiện học tập bán trú tại nhà trường.	29	27	21	8	2	3.84
Hiệu lực: Nội dung Giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh Tiểu học phải chính xác và cập nhật liên tục gắn với thực tế.	24	28	20	11	4	3.66
Phù hợp: Nội dung Giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh Tiểu học phải phù hợp với trình độ phát triển nhận thức, đặc trưng văn hóa, đặc điểm lứa tuổi của học sinh.	35	35	15	2	0	4.04
Khả thi: Nội dung Giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh Tiểu học phải phù hợp với bối cảnh thực tế về môi trường giáo dục trong các nhà trường phổ thông bán trú, điều kiện kinh tế, xã hội của cộng đồng địa phương.	16	31	19	13	8	3.39

Ý nghĩa: Nội dung Giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh Tiểu học vừa có ý nghĩa đáng kể đối với nhu cầu và lợi ích thiết thực về hình thành kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh tiểu học nói chung cho học sinh, đồng thời vừa có ý nghĩa đáng kể đối với sứ mệnh giáo dục của nhà trường.	36	15	34	1	1	3.83
---	----	----	----	---	---	------

Nhóm các kỹ năng nhận biết và sống với chính mình: tự nhận thức, xác định giá trị, tìm kiếm sự hỗ trợ, tự trọng, tự tin... Đây là nhóm kỹ năng mà giáo viên cần chú tâm rèn cho học sinh thông qua tính cách của mỗi cá nhân, giúp các em cảm nhận biết được mình là ai, cả về cá nhân cũng như trong mối quan hệ với những người khác và trong tập thể lớp. Nhóm kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh tiểu học này giúp các em luôn cảm thấy tự tin với chính mình trong mọi tình huống ở mọi nơi.

3.3. Thực trạng quản lý hình thức và phương pháp giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh Tiểu học

Kết quả khảo sát thực trạng quản lý hình thức và phương pháp giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh Tiểu học tại các trường phổ thông dân tộc bán trú Tiểu học và Trung cơ sở huyện Trạm Tấu, tỉnh Yên Bái

Bảng 3. Thực trạng quản lý hình thức và phương pháp giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh

Nội dung đánh giá	Mức độ thực hiện					
	Tốt	Khá	TB	Yếu	Kém	ĐTB
Phù hợp các điều kiện thực tế của mỗi nhà trường	25	28	28	5	1	3.82
Đảm bảo các nhiệm vụ, chức năng của các trường phổ thông dân tộc bán trú;	23	31	25	6	2	3.77
Tạo điều kiện cho học sinh có thể chủ động, tích cực phát triển kỹ năng.	20	33	27	6	1	3.75
Tận dụng tối đa nguồn lực của nhà trường và cộng đồng địa phương.	24	30	27	5	1	3.82
Tăng cường trải nghiệm và thực hành trong giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh Tiểu học.	26	31	27	3	0	3.92

Em Sùng T. M, học sinh lớp 3B, tâm sự: Học tập và sinh hoạt tại Trường, em được các thầy, cô giáo hướng dẫn nhiều kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh tiểu học bổ ích, ban đầu chưa quen nhưng với sự hướng dẫn, giám sát của các thầy, cô, em và các bạn đều biết tự chăm sóc bản thân và tự giác học tập, rèn luyện.

3.4. Thực trạng quản lý kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh Tiểu học

Kết quả đánh giá thực trạng quản lý kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh Tiểu học tại các trường phổ thông dân tộc bán trú Tiểu học và Trung cơ sở huyện Trạm Tấu, tỉnh Yên Bái.

Bảng 4. Thực trạng quản lý kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh

Nội dung đánh giá	Mức độ thực hiện					
	Tốt	Khá	TB	Yếu	Kém	ĐTB
Thành lập các đoàn kiểm tra, xác định tiêu chí kiểm tra, đánh giá việc thực hiện các hoạt động giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh cụ thể	21	34	24	7	1	3.77
Hình thức, phương pháp kiểm tra đa dạng, chú trọng kiểm tra thường xuyên trong toàn bộ quá trình tổ chức	22	31	22	8	4	3.68
Xác định nội dung kiểm tra và xây dựng tiêu chuẩn đánh giá từng hoạt động theo mục tiêu hoạt động	23	29	25	8	2	3.72
Đánh giá công bằng, hợp lý kết quả thực hiện của giáo viên và học sinh làm cơ sở cho các hoạt động tiếp theo	24	28	25	7	3	3.72

Như vậy, thông qua kết quả khảo sát thực trạng kiểm tra, đánh giá tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học Tiểu học tại các trường phổ thông dân tộc bán trú Tiểu học và Trung cơ sở huyện Trạm Tấu, tỉnh Yên Bái, đạt kết quả trung bình-khá. Vì vậy, Hiệu trưởng cần tăng cường công tác kiểm tra, đánh giá tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học Tiểu học tại các trường phổ thông dân tộc bán trú Tiểu học và Trung cơ sở huyện Trạm Tấu, tỉnh Yên Bái phù hợp với tình hình thực tế của nhà trường và điều kiện của học sinh.

3.5. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học Tiểu học

Để tìm hiểu thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học Tiểu học chúng tôi tiến hành khảo sát 87 CBQL, GV, kết quả được thể hiện ở Bảng 4.

Bảng 4. Thực trạng quản lý kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh

Nội dung đánh giá	Mức độ thực hiện						ĐTB
	Rất ảnh hưởng	Ảnh hưởng	Bình thường	Ít ảnh hưởng	Không ảnh hưởng		
Năng lực cán bộ quản lý	23	35	27	2	0	3.91	
Năng lực của đội ngũ GV cấp tiểu học	10	23	42	12	0	3.36	
Đặc điểm của học sinh tiểu học	32	25	14	16	0	3.84	
Kinh tế, văn hóa của cộng đồng địa phương	35	28	12	12	0	3.99	

Kết quả khảo sát thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học Tiểu học tại các trường phổ thông dân tộc bán trú Tiểu học và Trung cơ sở huyện Trạm Tấu, tỉnh Yên Bái.

Nội dung “Kinh tế, văn hóa của cộng đồng địa phương” được đánh giá điểm trung bình là 3.99. Nội dung “Năng lực cán bộ quản lý” được đánh giá điểm trung bình là 3.91. Nội dung “Đặc điểm của học sinh tiểu học” được đánh giá điểm trung bình là 3.84. Nội dung “Năng lực của đội ngũ giáo viên cấp tiểu học” được đánh giá điểm trung bình là 3.36.

4. Kết luận

Giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh là một nội dung chính, quan trọng trong chương trình giáo dục phổ thông. Thông qua Giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống, nó góp phần giáo dục nhân cách, phát triển toàn diện đáp ứng với nhu cầu về giáo dục con người mới của xã hội trong chương trình giáo dục phổ thông mới.

Giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống, với nội dung: Nhận biết được sự thay đổi của cơ thể, cảm xúc, suy nghĩ của bản thân; Hình thành được một số thói quen, nếp sống; Nhận biết được sự thay đổi của cơ thể, cảm xúc, suy nghĩ của bản thân..., cùng với những nội dung giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống là phương pháp giáo dục phù hợp: Phương pháp động não ; Phương pháp thảo luận nhóm; Phương pháp đóng vai, Phương pháp trải nghiệm tình huống thật. Trong đó, quan tâm đến việc người cán bộ quản lý phải làm tốt việc xây dựng kế hoạch, phân công chuyên môn, triển khai các hoạt động giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh, kiểm tra, đánh giá,

Giáo dục kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống ảnh hưởng bởi các yếu tố: năng lực kinh nghiệm quản lý của các lực lượng tham gia, tính tích cực của học sinh, mối liên hệ giữa nhà trường, gia đình và xã hội, điều kiện CSVN của nhà trường, địa phương. Vì vậy cần phải có biện pháp quản lý giáo dục kỹ năng sống ở các trường phổ thông dân tộc bán trú tiểu học và trung học cơ sở một cách hợp lý, phù hợp với khung chương trình giáo dục phổ thông mới, phù hợp với tình hình thực tế của nhà trường, của địa phương để việc giáo dục kỹ năng sống đạt hiệu quả cao nhất.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đoàn Trúc, Hoàng Lê (2006). Trẻ tự tử tập thể: bỏ ngõ kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh tiểu học?. VietNamNet.
- [2] Thế Uyên (2007). Dạy kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh tiểu học- tại sao không?. Báo Lao động, số 44, 26/02/2007.
- [3] UNICEF- Quỹ Trẻ em Liên Hợp Quốc (2008). Một số mảng kỹ năng hiểu biết bản thân và môi trường sống cho học sinh tiểu học. xem từ Internet.
- [5] Phan Thanh Vân (2010). Giáo dục kỹ năng sống cho học sinh THPT thông qua hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp. Luận án Tiến sĩ.

ABSTRACT

**The current situation of educational management of self and environmental awareness skills
for students in Ethnic Boarding primary and Lower-Secondary Schools
in Tram Tau district, Yen Bai province**

The article describes a survey on the current situation of managing education on self-awareness and environmental knowledge skills for primary school students at boarding ethnic minority primary and junior schools in Tram Tau district, Yen Bai province. The survey was conducted on 27 school administrators and 60 teachers, analyzing issues related to the management of education on self-awareness and environmental knowledge skills for primary school students, such as educational objectives, educational content, teaching methods, assessment of educational results, and factors affecting the management of education on self-awareness and environmental knowledge skills for primary school students.

Keywords: *Skill education management; self-awareness and environmental knowledge skills of ethnic minority boarding school students.*

THỰC TRẠNG QUẢN LÝ GIÁO DỤC HÒA NHẬP CHO TRẺ KHUYẾT TẬT Ở TRƯỜNG MẦM NON

Trương Thị Minh Phượng¹

Tóm tắt. Giáo dục hòa nhập cho trẻ khuyết tật đang được quan tâm tại nhiều quốc gia trên thế giới trong đó có Việt Nam. Trẻ khuyết tật nói chung và trẻ khuyết tật mầm non nói riêng cần được chăm sóc, giáo dục trong môi trường chung với các trẻ bình thường khác. Giáo dục hòa nhập cho trẻ khuyết tật cần được quan tâm tới chất lượng từ khâu quản lý đến thực tế giảng dạy. Bài báo đưa ra thực trạng quản lý giáo dục trẻ khuyết tật mầm non theo hướng hòa nhập trên địa bàn thành phố Hà Nội.

Từ khóa: Trẻ khuyết tật, trẻ khuyết tật mầm non, giáo dục hòa nhập.

1. Đặt vấn đề

Mỗi đứa trẻ sinh ra đều có quyền, bất kể dân tộc, giới tính, tôn giáo, ngôn ngữ, khả năng hay bất kỳ tình trạng nào khác [1]. Công ước của Liên hợp quốc về quyền của trẻ em năm 1989 đã được phê chuẩn, khẳng định giáo dục cũng là một trong số những quyền mà trẻ em được hưởng: “Mọi trẻ em có quyền được học hành. Giáo dục tiểu học miễn phí và khuyến khích phát triển các hình thức giáo dục trung học cho mọi trẻ em. . .” [2]. Ở Việt Nam, quyền được giáo dục, học tập và phát triển được xếp thứ năm trong số 24 quyền của trẻ em được nêu trong Luật trẻ em năm 2018: “1. Trẻ em có quyền được giáo dục, học tập để phát triển toàn diện và phát huy tốt nhất tiềm năng của bản thân. 2. Trẻ em được bình đẳng về cơ hội học tập và giáo dục; được phát triển tài năng, năng khiếu, sáng tạo, phát minh.” (Điều 16. Quyền được giáo dục, học tập và phát triển năng khiếu) [3].

Giáo dục hòa nhập đã trở thành xu thế tất yếu của giáo dục trong thời kỳ hội nhập. Hội nghị các Bộ trưởng giáo dục tổ chức tại Thụy Sĩ, năm 2008 đã lấy tiêu đề: “giáo dục hòa nhập - con đường giáo dục của tương lai”. Việt Nam đã tham dự Hội nghị này với thông điệp: “Tạo mọi điều kiện để tất cả trẻ khuyết tật được hưởng cơ hội giáo dục hòa nhập”.

Tuy nhiên trên thực tế, công tác giáo dục hòa nhập cho trẻ khuyết tật gặp nhiều khó khăn, đặc biệt là đối với trẻ mầm non: (i) Số lượng trẻ được phát hiện, CTS và giáo dục hòa nhập còn rất hạn chế do nhiều nguyên nhân khác nhau; (ii) Các nhà trường và xã hội cũng có nhiều khó khăn, hạn chế trong quản lý giáo dục hòa nhập trẻ khuyết tật; Giáo viên mầm non thiếu các kỹ năng giáo dục hòa nhập trẻ khuyết tật, đòi hỏi yêu cầu ngày càng cao về chuyên môn, nghiệp vụ; áp lực công việc, số trẻ trên lớp cao, yêu cầu của phụ huynh.. yêu cầu về công tác đảm bảo an toàn tuyệt đối cho trẻ ở các cơ sở giáo dục mầm non, chế độ chính sách đối với những giáo viên tham gia công tác giáo dục hòa nhập trẻ khuyết tật gần như không có... khiến các giáo viên rất ngại khi phải tiếp nhận giáo dục hòa nhập cho những trẻ khuyết tật.

Bài báo đưa ra thực trạng quản lý giáo dục trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập trên địa bàn thành phố Hà Nội làm căn cứ đề xuất giải pháp quản lý nhằm nâng cao chất lượng giáo dục trẻ khuyết tật mầm non.

Ngày nhận bài: 10/03/2023. Ngày nhận đăng: 25/04/2023.

¹Trường Mầm non Thực hành Hoa Sen, Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương

Tác giả liên hệ: Trương Thị Minh Phượng. Địa chỉ e-mail: truowngtmphuong@gmail.com

2. Thực trạng quản lý giáo dục hòa nhập cho trẻ khuyết tật ở trường mầm non

2.1. Mô tả khảo sát

- Mục đích khảo sát: đánh giá thực trạng quản lý giáo dục trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập trên địa bàn TP Hà Nội.

- Đối tượng và thời gian khảo sát: 1122 mẫu điều tra (gồm 60 Cán bộ quản lý, 612 giáo viên, 225 phụ huynh và 225 trẻ khuyết tật (pp quan sát) thuộc 15 trường mầm non trên địa bàn thành phố Hà Nội bao gồm các quận nội thành và ngoại thành. Thời gian khảo sát được tiến hành từ tháng 03-5/2020.

- Nội dung khảo sát: Thực trạng giáo dục trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập;

- Phương pháp khảo sát: Chúng tôi sử dụng phối kết hợp các phương pháp sau đây: điều tra bằng phiếu hỏi, phỏng vấn sâu, quan sát và xử lý số liệu bằng toán thống kê.

2.2. Kết quả khảo sát

2.2.1. Thực trạng quản lý mục tiêu giáo dục

Để đánh giá thực trạng quản lý mục tiêu giáo dục trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập, chúng tôi đã tiến hành khảo sát hai nội dung chính đó là tổ chức xây dựng mục tiêu giáo dục và tổ chức thực hiện mục tiêu giáo dục. Các nội dung được thiết kế theo thang đo 5 bậc. Kết quả như sau:

- Thực trạng tổ chức xây dựng mục tiêu giáo dục.

Để có được bức tranh thực trạng xây dựng mục tiêu giáo dục, chúng tôi tiến hành xây dựng phiếu điều tra về thực trạng tổ chức xây dựng mục tiêu gồm 4 item liên quan đến các mục tiêu chung trong giáo dục trẻ khuyết tật bao gồm: Mục tiêu về kĩ năng xã hội; Mục tiêu về phục hồi chức năng; Mục tiêu về giáo dục tự phục vụ, lao động.

Các nội dung này sau khi điều tra theo thang đo 5 bậc đánh giá về hiệu quả thực hiện (từ rất tốt đến rất không tốt). Kết quả cho thấy, đối với việc tổ chức xây dựng mục tiêu phát triển kiến thức, kĩ năng văn hóa phù hợp với lứa tuổi đạt điểm đánh giá 3.29; Về kĩ năng xã hội đạt phát triển phù hợp với lứa tuổi đạt điểm đánh giá 3.47; Về phục hồi chức năng đạt điểm đánh giá phù hợp với lứa tuổi đạt điểm đánh giá 3.44; Về giáo dục tự phục vụ, lao động phù hợp với lứa tuổi đạt điểm đánh giá 2.83. Đánh giá về việc tổ chức xây dựng mục tiêu giáo dục trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập cho thấy, phần lớn các cơ sở giáo dục có tổ chức thực hiện. Tuy nhiên, mức độ đánh giá đạt chỉ ở mức trung bình (điểm trung bình dưới 3.8).

- Thực trạng tổ chức thực hiện mục tiêu giáo dục hòa nhập.

Để đánh giá kết quả thực trạng tổ chức thực hiện mục tiêu, phiếu điều tra được xây dựng gồm 4 item gồm: Tổ chức thiết lập mục tiêu giáo dục; Chỉ đạo lập kế hoạch triển khai mục tiêu giáo dục; Tổ chức thực hiện mục tiêu giáo dục; Tổ chức đánh giá kết quả thực hiện mục tiêu giáo dục.

Kết quả đánh giá mức độ đạt trong thực hiện cho thấy, về cơ bản, các cơ sở giáo dục đã tuân thủ các bước trong tổ chức thực hiện mục tiêu giáo dục tuy nhiên, theo đánh giá của cán bộ quản lý, giáo viên về các mức độ thực hiện từ rất đạt đến rất không đạt theo thang đo 5 bậc cho thấy việc Tổ chức thiết lập mục tiêu giáo dục được đánh giá là có thực hiện nhưng chưa đạt, còn nhiều nội dung giáo dục chưa thể hiện trong mục tiêu (2.92); Chỉ đạo lập kế hoạch triển khai mục tiêu giáo dục là bước được đánh giá thực hiện ở mức độ khá đạt (3.24); Tiếp theo là đánh giá về việc tổ chức thực hiện mục tiêu giáo dục (3.25) ; Tổ chức đánh giá kết quả thực hiện mục tiêu giáo dục (3.11).

Mức độ đánh giá về hiệu quả tổ chức đạt mức trung bình (dưới 3.8) trong đó phần thiết lập mục tiêu giáo dục thể hiện trong chương trình giáo dục bị đánh giá ở mức độ thấp nhất, 2.92.

2.2.2. Thực trạng quản lý nội dung giáo dục trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập

Để đánh giá thực trạng quản lý nội dung giáo dục trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập chúng tôi đánh giá hai nội dung quản lý chính đó là tổ chức xây dựng và tổ chức thực hiện nội dung giáo dục trẻ khuyết tật theo hướng hội nhập. Các nội dung đánh giá được thực hiện theo thang đo 5 bậc theo mức độ tăng dần từ 1-5.

- Thực trạng tổ chức xây dựng nội dung giáo dục.

Các nội dung giáo dục nhằm đạt được một số mục tiêu chính. Trong phần này, đánh giá theo thang đo 5 bậc về mức độ đạt trong tổ chức xây dựng các nội dung giáo dục trên cơ sở bám sát mục tiêu giáo dục trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập trong đó (1 là mức độ đánh giá cao nhất, 5 là mức độ đánh giá thấp nhất). Kết quả phân tích phiếu điều tra cho thấy việc tổ chức xây dựng các nội dung giáo dục nhu cầu đặc biệt cho trẻ mầm non theo độ tuổi được các trường thực hiện tương đối tốt với mức độ đánh giá điểm trung bình đạt 4.24. Nội dung thứ hai được quan tâm xây dựng nhằm đạt được mục tiêu về kiến thức kỹ năng văn hóa cho trẻ có nhu cầu giáo dục đặc biệt 3.77. Nội dung giáo dục thứ ba được quan tâm đó là nội dung phát triển khả năng lao động cho trẻ như một trẻ em bình thường đạt 3,68; Nội dung với mục tiêu phục hồi chức năng cho trẻ có nhu cầu đặc biệt được đánh giá mức độ đạt 3,66. Đây cũng là nội dung có mức độ đánh giá thấp nhất trong quá trình tổ chức xây dựng các nội dung giáo dục nhằm đảm bảo mục tiêu giáo dục cho trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập.

Phỏng vấn thêm cán bộ quản lý về lý do nội dung này được đánh giá ở mức độ đạt thấp cho thấy, trong môi trường giáo dục hòa nhập, việc phục hồi chức năng cho trẻ có nhu cầu đặc biệt sẽ khó hơn trong môi trường giáo dục chuyên biệt. Hơn nữa, ngoài việc đảm bảo chương trình giáo dục cần phải có phục hồi chức năng tâm sinh lý cho trẻ nên đòi hỏi phải có sự đầu tư chuyên sâu hơn thì mới đạt được hiệu quả mong muốn do vậy nội dung này mặc dù chưa thực sự được quan tâm nhiều nhưng cũng không bị bỏ qua trong quá trình xây dựng chương trình giáo dục dành cho trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập.

- Thực trạng tổ chức thực hiện nội dung giáo dục.

Để xem xét thực trạng tổ chức thực hiện nội dung giáo dục cho trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập, chúng tôi đã thiết kế phiếu điều tra với 3 item cụ thể trong đó bao gồm: Tổ chức xây dựng kế hoạch triển khai nội dung giáo dục cho trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập, Tổ chức thực hiện nội dung giáo dục cho trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập, Tổ chức đánh giá kết quả giáo dục hòa nhập cho trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập. Kết quả phân tích như sau: Về cơ bản các cơ sở giáo dục đã thực hiện chưa thực sự tốt với nội dung này, các đánh giá chỉ đạt ở mức 2,77 đến 2,99. Xem xét trong hệ thống thang đo thì mức độ đáng đánh giá này nằm trong khoảng đánh giá trung bình.

Phỏng vấn thêm cán bộ quản lý và giáo viên về lý do tại sao việc quản lý thực hiện nội dung giáo dục trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập lại chưa thực sự hiệu quả cho thấy: phần lớn học sinh khuyết tật học trong môi trường giáo dục hòa nhập mặc dù giáo viên đã có sự quan tâm đặc biệt, tuy nhiên chưa thể hiệu quả. Bên cạnh đó, giáo viên phải thực hiện nhiều nhiệm vụ hơn trong khi mức hỗ trợ cho giáo viên quá thấp hoặc không có nên đây cũng là một trong những nguyên nhân làm giảm đi hiệu quả thực hiện nội dung giáo dục cho trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập.

2.2.3. Thực trạng tổ chức thực hiện phương thức giáo dục trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập

Để đánh giá về việc tổ chức thực hiện phương thức giáo dục trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập chúng tôi đã đánh giá dựa trên ba phương thức chính đó là giáo dục hòa nhập, Giáo dục chuyên biệt và giáo dục Bán hòa nhập. Các nội dung này cũng được đánh giá theo thang đo 5 bậc (trong đó 1 là mức độ thực hiện thường xuyên nhất, 5 làm mức độ thực hiện ít nhất). Kết quả như sau:

Hiện nay cơ bản các cơ sở giáo dục mầm non thực hiện phương thức giáo dục hòa nhập; một vài cơ sở giáo dục thực hiện phương thức giáo dục chuyên biệt hoặc bán hòa nhập kết hợp. Về hiệu quả trong thực hiện thì phương thức giáo dục hòa nhập được đánh giá ở mức độ hiệu quả nhất Đạt 4.28 điểm; Trong đó giáo dục bán hòa nhập đạt 3,77, giáo dục chuyên biệt đạt 3,99.

Kết quả phân tích cho thấy về cơ bản các cơ sở giáo dục thực hiện phương thức giáo dục hòa nhập có kết hợp giáo dục bán hòa nhập và giáo dục chuyên biệt trong các nội dung khác nhau.

2.2.4. Thực trạng tổ chức kiểm tra đánh giá kết quả giáo dục trẻ khuyết tật

Để đánh giá thực trạng tổ chức kiểm tra đánh giá kết quả giáo dục trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập, đề tài đã đưa ra một số nội dung đánh giá trong đó bao gồm: đánh giá khả năng nhận thức, đánh giá kỹ năng vận động, đánh giá kỹ năng giao tiếp và ngôn ngữ, kỹ năng xã hội và tình cảm, kỹ năng tự chăm sóc và thích ứng. Các kỹ năng này được xem xét mức độ tổ chức thực hiện đánh giá cho học sinh như thế nào. Đánh giá trên cho thấy, cơ bản các nội dung đều được thực hiện đầy đủ ở các cơ sở giáo dục. Tuy nhiên, mỗi

nội dung đánh giá được thực hiện ở một mức độ khác nhau. Cơ bản các cơ sở giáo dục quan tâm tới việc đánh giá kỹ năng vận động, kỹ năng giao tiếp và ngôn ngữ, kỹ năng tự chăm sóc và thích ứng của học sinh, cuối cùng mới đến khả năng nhận thức và kỹ năng xã hội tình cảm. Trong các kỹ năng trên nội dung đánh giá về kỹ năng giao tiếp và ngôn ngữ được tổ chức thực hiện ở mức độ đánh giá cao nhất 4.08, các kỹ năng còn lại ở mức độ thấp hơn từ 3.52 đến 3.99.

Bảng 1. Đánh giá đánh giá trẻ trong giáo dục hòa nhập cho trẻ khuyết tật theo

STT	Nội dung	Quản lý thực hiện các nội dung đánh giá trong giáo dục trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập											
		mức 1		mức 2		mức 3		mức 4		mức 5		Tổng	Tỷ lệ
		Số lượng	Tỷ lệ	Số lượng	Tỷ lệ	Số lượng	Tỷ lệ	Số lượng	Tỷ lệ	Số lượng	Tỷ lệ	Số lượng	Tỷ lệ
1	⁽¹⁾ Khả năng nhận thức	152	0.23	212	0.32	207	0.31	33	0.05	68	0.10	2363	3.52
2	⁽²⁾ Kỹ năng vận động	224	0.33	213	0.32	157	0.23	34	0.05	44	0.07	2555	3.80
3	⁽³⁾ Kỹ năng giao tiếp và ngôn ngữ	265	0.39	232	0.35	158	0.24	0	-	17	0.03	2744	4.08
4	⁽⁴⁾ Kỹ năng xã hội và tình cảm	216	0.32	209	0.31	159	0.24	47	0.07	41	0.06	2528	3.76
5	⁽⁵⁾ Kỹ năng tự chăm sóc và thích ứng	255	0.38	233	0.35	128	0.19	37	0.06	19	0.03	2684	3.99

Về cơ bản có thể thấy, các cơ sở giáo dục ý thức được tầm quan trọng của đánh giá kết quả giáo dục trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập, cũng đã xác định được các nội dung chính trong thực hiện đánh giá cho học sinh, tuy nhiên việc tổ chức thực hiện chưa thực sự đạt hiệu quả. Cơ bản các trường vẫn chưa sát sao với việc tổ chức đánh giá các kỹ năng cho trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập.

Hiệu quả quản lý kiểm tra đánh giá kết quả giáo dục trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập được đánh giá trung bình khá. Các nội dung quản lý bao gồm Tổ chức rà soát hệ thống tiêu chí đánh giá; lập kế hoạch đánh giá; chỉ đạo công tác kiểm tra đánh giá; Đánh giá hiệu quả công tác kiểm tra đánh giá. Kết quả như sau: Việc tổ chức rà soát các tiêu chí đánh giá được thực hiện ở mức độ thấp với điểm trung bình đánh giá là 2.93. Vì chỉ đạo thực hiện các nội dung đánh giá Đạt cao nhất là hai 3.93. Chỉ đã thực hiện phương thức đánh giá đạt 3.62 và cuối cùng là chỉ đạo kiểm tra đánh giá đạt mức độ 2,63.

Phân tích trên cho thấy, các trường chưa hoàn toàn chú trọng vào việc kiểm tra đánh giá kết quả giáo dục khuyết tật cho trẻ theo hướng hòa nhập. Nhiều tiêu chí đánh giá chưa thực sự dành cho trẻ có nhu cầu giáo dục đặc biệt trong môi trường hòa nhập nên khó có thể đánh giá được hiệu quả giáo dục trên mỗi trẻ.

2.2.5. Thực trạng quản lý các điều kiện đảm bảo phục vụ giáo dục trẻ khuyết tật theo hướng

Để tổ chức đánh giá việc quản lý các điều kiện đảm bảo phục vụ giáo dục trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập chúng tôi tập trung vào đánh giá các nội dung sau: về cơ sở hạ tầng, về vật chất thiết bị, về đội ngũ giáo viên, về các lực lượng tham gia khác. Các nội dung này được đánh giá mức độ đạt theo thang đo năm bậc (trong đó bậc 1 là rất đạt bậc 5 rất không đạt). Kết quả đánh giá như sau:

- Thực trạng quản lý cơ sở vật chất, thiết bị

Các cơ sở giáo dục đã tổ chức quản lý các điều kiện đảm bảo phục vụ giáo dục khuyết tật theo hướng hòa nhập tương đối tốt. Từ việc lập kế hoạch thực hiện triển khai mua sắm phân bổ sử dụng đến bảo hành bảo trì đều được đánh giá mức độ đạt từ 4.14 đến 4.20.

Trong đó cơ sở vật chất được đánh giá ở mức độ đảm bảo cao nhất với 312 phiếu đánh giá xác định đánh giá ở mức độ 1; 17 phiếu đánh giá ở mức độ 5. Điều này cho thấy khâu quản lý đã được thực hiện tốt ở các trường. Tuy nhiên, kết quả đánh giá về hiệu quả quản lý chưa cao.

Thăm dò ý kiến của cán bộ quản lý giáo viên về lý do tại sao hiệu quả chưa cao thì cơ bản cho thấy hiện nay Nhà nước đã có hướng dẫn trong giáo dục trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập tuy nhiên chưa có các hướng dẫn cũng như hỗ trợ cụ thể cho các cơ sở giáo dục trong phát triển cơ sở vật chất đội ngũ thiết bị phục vụ giáo dục cho trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập điều này dẫn đến hiệu quả giáo dục chưa cao.

- Thực trạng hiệu quả quản lý phát triển đội ngũ

Bảng 2. Đánh giá quản lý các điều kiện đảm bảo cho trẻ khuyết tật

STT	Nội dung	Thực trạng quản lý cơ sở vật chất, trang thiết bị trong giáo dục trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập											
		mức 1		mức 2		mức 3		mức 4		mức 5		Tổng	Tỷ lệ
		Số lượng	Tỷ lệ	Số lượng	Tỷ lệ	Số lượng	Tỷ lệ	Số lượng	Tỷ lệ	Số lượng	Tỷ lệ	Số lượng	Tỷ lệ
1	(1) Về cơ sở hạ tầng	312	0.46	252	0.38	56	0.08	35	0.05	17	0.03	2823	4.20
2	(2) Về trang thiết bị	301	0.45	241	0.36	67	0.10	52	0.08	11	0.02	2785	4.14
3	(3) Về đội ngũ giáo viên	312	0.46	287	0.43	33	0.05	21	0.03	19	0.03	2868	4.27
4	(4) Các lực lượng tham gia khác	287	0.43	211	0.31	98	0.15	76	0.11	0	-	2725	4.06

Để đánh giá hiệu quả phát triển đội ngũ, chúng tôi tiến hành thăm dò các đánh giá trên 5 nội dung đã được xây dựng mức độ đánh giá theo thang đo 5 bậc về hiệu quả quản lý phát triển đội ngũ trong đó (1 rất hiệu quả, 5 rất không hiệu quả). Kết quả đánh giá như sau:

Cơ bản các cơ sở giáo dục mầm non đã tổ chức rà soát đánh giá năng lực giáo dục trẻ khuyết tật cho đội ngũ giáo viên, kết quả đánh giá cũng đã được sự quan tâm 2.96; tiếp theo là xây dựng mục tiêu phát triển đội ngũ 2.60; Căn cứ kết quả đó, lập kế hoạch phát triển đội ngũ 2.68; Các cơ sở cũng có tổ chức đánh giá kết quả phát triển năng lực đội ngũ 2.69.

Nhìn chung các cơ sở Giáo dục mầm non đã quan tâm quản lý phát triển đội ngũ giáo viên dạy khuyết tật tuy nhiên chưa thực sự hiệu quả. Điểm số đánh giá tập trung từ 2.60 đến 2.69 trong khung đánh giá, kết quả đánh giá này nằm ở mức độ trung bình cho thấy việc quản lý phát triển đội ngũ chưa thực sự hiệu quả mặc dù đã quan tâm.

Kết quả phỏng vấn thêm đối với cán bộ quản lý và giáo viên cho thấy, về cơ bản, các cơ sở giáo dục đã quan tâm tới phát triển đội ngũ giáo viên tuy nhiên hiện nay chưa có cơ chế nào hỗ trợ khuyến khích giáo viên trong việc nâng cao năng lực dạy khuyết tật cũng không có cơ chế hỗ trợ cho việc phát triển chuyên môn cho đội ngũ giáo viên, chưa có cơ chế hỗ trợ cho giờ giảng cho học sinh khuyết tật trong cùng một lớp học với trẻ bình thường. Ở nhiều cơ sở giáo dục cũng đã tự xây dựng cơ chế khuyến khích giáo viên nhưng chưa phải là cơ chế của nhà nước nên vẫn chưa thực sự khuyến khích được giáo viên quan tâm phát triển chuyên môn do vậy hiệu quả quản lý chưa cao.

Bảng 3. Đánh giá quản lý các điều kiện đảm bảo cho trẻ khuyết tật

STT	Nội dung	Thực trạng quản lý phát triển đội ngũ giáo viên trong giáo dục trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập											
		mức 1		mức 2		mức 3		mức 4		mức 5		Tổng	Tỷ lệ
		Số lượng	Tỷ lệ	Số lượng	Tỷ lệ	Số lượng	Tỷ lệ	Số lượng	Tỷ lệ	Số lượng	Tỷ lệ	Số lượng	Tỷ lệ
1	Đánh giá năng lực đội ngũ	116	0.17	215	0.32	154	0.23	123	0.18	64	0.10	2212	3.29
2	Xây dựng cơ chế chính sách phát triển đội ngũ	98	0.15	122	0.18	235	0.35	120	0.18	97	0.14	2020	3.01
3	Lập kế hoạch phát triển năng lực đội ngũ	75	0.11	97	0.14	215	0.32	211	0.31	74	0.11	1904	2.83
4	Tổ chức bồi dưỡng đội ngũ giáo viên	287	0.43	211	0.31	98	0.15	76	0.11	0	-	2725	4.06
6	Đánh giá kết quả phát triển năng lực đội ngũ	122	0.18	199	0.30	263	0.39	211	0.31	0	-	2617	3.89

- Thực trạng tổ chức phối hợp giữa các lực lượng tham gia giáo dục

Đánh giá thực trạng phối hợp giữa các lực lượng tham gia giáo dục chúng tôi đã quan tâm tới phụ huynh học sinh, các tổ chức hỗ trợ, các tổ chức tài trợ các hội, hiệp hội. Như đánh giá ở phần thực trạng giáo dục học sinh khuyết tật theo hướng hòa nhập cho thấy các cơ sở giáo dục chưa phát huy được vai trò của các lực lượng tham gia giáo dục. Ở đây lực lượng chủ yếu là phụ huynh hỗ trợ để con em có một môi trường học

tập tốt nhất, phương pháp giáo dục phù hợp nhất. Mặc dù vậy, sự tham gia này mới chỉ mang tính nhỏ lẻ rời rạc và chưa có tác động tích cực.

Để đánh giá thực trạng tổ chức phối hợp giữa các lực lượng tham gia giáo dục chúng tôi quan tâm đánh giá 3 nội dung quản lý sau: Lập kế hoạch phối hợp các lực lượng tham gia giáo dục hòa nhập; tổ chức phối hợp giữa nhà trường với các lực lượng tham gia giáo dục hòa nhập; đánh giá hiệu quả và điều chỉnh sự phối hợp giữa các lực lượng tham gia trong giáo dục hòa nhập. Kết quả đánh giá như sau:

- Về lập kế hoạch phối hợp các lực lượng tham gia trong giáo dục hòa nhập: cơ bản các cơ sở giáo dục đã lập kế hoạch phối hợp với các lực lượng tham gia giáo dục hòa nhập mặc dù vậy vẫn chưa phát triển được vai trò của các đơn vị. Kết quả đánh giá được đo theo thang đo 5 bậc về mức độ hiệu quả trong quản lý phối hợp các lực lượng tham gia giáo dục hòa nhập đạt điểm đánh giá 3.96.

- Tổ chức phối hợp giữa các lực lượng trong giáo dục hòa nhập cho trẻ khuyết tật: phần lớn các cơ sở giáo dục mới chỉ phát huy được vai trò của phụ huynh học sinh trong hỗ trợ thực hiện giáo dục trẻ, tài trợ một số hoạt động giáo dục mang tính phát triển năng lực cho trẻ trong môi trường hòa nhập. Kết quả đánh giá này đạt mức điểm trung bình 2.98.

- Đánh giá kết quả phối hợp giữa các lực lượng trong giáo dục hòa nhập cho trẻ khuyết tật: Về cơ bản các cơ sở có tổ chức đánh giá sự phối hợp giữa các lực lượng trong giáo dục trẻ khuyết tật vào mỗi một năm học, mỗi một kỳ học và cũng có kế hoạch tiếp tục cho kỳ học tiếp theo tuy nhiên chưa phát huy được vai trò quản lý trong tổ chức phối hợp giữa các lực lượng, điểm trung bình đánh giá Đạt 2,47.

Tóm lại, các cơ sở giáo dục mặc dù đã quan tâm tới tổ chức phối hợp giữa các lực lượng giáo dục trong giáo dục trẻ khuyết tật theo hướng Hòa nhập nhưng chưa phát huy được hết vai trò của các lực lượng do vậy hiệu quả hỗ trợ giáo dục chưa cao cũng như hiệu quả quản lý chưa thực sự được đánh giá.

2.3. Đánh giá chung về thực trạng quản lý giáo dục trẻ khuyết tật mầm non theo hướng hòa nhập trên địa bàn thành phố Hà Nội

2.3.1. Mặt mạnh và những nguyên nhân

Nhìn chung, các cơ sở giáo dục mầm non đã nhận thức được vị trí vai trò của mình trong giáo dục hòa nhập cho trẻ khuyết tật, cán bộ quản lý, giáo viên cũng đã thấy được vị trí vai trò của mình trong thực hiện giáo dục cho trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập.

Phụ huynh được tư vấn đầy đủ chi tiết về nội dung giáo dục, chương trình giáo dục, đánh giá hiệu quả giáo dục trong giáo dục cho trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập và đều có sự đồng thuận trong tổ chức giáo dục cho trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập. Về cơ bản, phụ huynh bám sát mục tiêu giáo dục, kết hợp với nhà trường trong thực hiện giáo dục trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập.

Nhiều tổ chức xã hội có quan tâm tới việc giáo dục trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập trong các trường mầm non mặc dù chưa phát huy được hiệu quả phối hợp.

Hạ tầng cơ sở phục vụ giáo dục về lớp, các điều kiện tiêu chuẩn cơ bản đã được các trường mầm non chuẩn bị tương đối đầy đủ.

2.3.2. Hạn chế và những nguyên nhân

Hạn chế về năng lực của đội ngũ cán bộ quản lý trong phát huy vai trò lực lượng phối hợp để tổ chức các hoạt động giáo dục cho trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập.

Năng lực đội ngũ giáo viên còn hạn chế do chưa được bồi dưỡng trong một chương trình đầy đủ chính quy, bài bản do cơ quan quản lý nhà nước về giáo dục tổ chức thực hiện. Chưa có cơ chế hỗ trợ cho giáo viên trong giờ giảng đối với các lớp có trẻ khuyết tật do vậy chưa khuyến khích được giáo viên tích cực tham gia giáo dục trẻ khuyết tật cũng như tự bồi dưỡng năng lực chuyên môn.

Chương trình giáo dục còn rời rạc, do chưa được đầu tư về mặt chuyên môn, chưa có chương trình mẫu được ban hành do vậy các cơ sở giáo dục vẫn đôi khi bị động trong tổ chức xây dựng chương trình nhằm phát triển năng lực cho trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập.

Mặc dù đã được nhà nước quan tâm thể hiện qua các văn bản chỉ đạo hướng dẫn tuy nhiên chưa có sự

hỗ trợ nào cụ thể cho việc phát huy năng lực đội ngũ hay trang bị các thiết bị hỗ trợ cho trẻ khuyết tật do vậy tuy hạ tầng cơ sở vật chất tương đối đầy đủ và đáp ứng nhu cầu giáo dục nhưng thiết bị thì không đáp ứng và còn thiếu nhiều đặc biệt các thiết bị chuyên dụng cho trẻ khuyết tật.

3. Kết luận

Có thể thấy, nhận thức của cán bộ quản lý và đội ngũ giáo viên về giáo dục trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập được đánh giá là tương đối đầy đủ. Tuy nhiên, thực trạng giáo dục trẻ khuyết tật vẫn còn nhiều hạn chế. Xem xét các hạn chế này trong khâu quản lý cho thấy còn tồn tại một số hạn chế.

Hiệu quản lý so với kỳ vọng còn chưa đáp ứng từ tổ chức thực hiện mục tiêu giáo dục, tổ chức thực hiện nội dung chương trình giáo dục, tổ chức thực hiện phương thức giáo dục đến tổ chức kiểm tra đánh giá kết quả giáo dục.

Nguyên nhân có thể thấy, do các cơ sở giáo dục phải chủ động nhiều trong thực hiện giáo dục trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập. Nhà nước chưa có cơ chế, chính sách cụ thể khuyến khích giáo viên trong thực hiện giáo dục trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập.

Bên cạnh đó, thiết bị hỗ trợ trẻ khuyết tật cũng hạn chế, phần lớn các cơ sở giáo dục chỉ trang bị những thiết bị đơn giản ở mức độ tài chính cho phép, chưa có điều kiện để trang bị các thiết bị hỗ trợ quan trọng nhằm phát triển các chức năng cho trẻ khuyết tật. Có thể nói những khó khăn trên cũng là một trong những nguyên nhân quan trọng ảnh hưởng đến hiệu quả giáo dục cũng như hiệu quả quản lý trẻ khuyết tật theo hướng hòa nhập trong các cơ sở giáo dục mầm non hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Công ước của Liên hợp quốc về Quyền trẻ em, Được thông qua và mở để ký, phê chuẩn và gia nhập Nghị quyết Đại hội đồng 44/25 ngày 20 tháng 11 năm 1989
- [2] Công ước của Liên hợp quốc về Quyền trẻ em, Được thông qua và mở để ký, phê chuẩn và gia nhập Nghị quyết Đại hội đồng 44/25 ngày 20 tháng 11 năm 1989
- [3] Luật trẻ em số 14/VBHN-VPQH ngày 29/6/2018
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2003). Kế hoạch hành động quốc gia giáo dục cho mọi người 2003-2015
- [5] Công ước Quốc tế về quyền trẻ em (1997). Nxb Chính trị Quốc gia.
- [6] Nguyễn Hữu Chi (2003). Thực trạng đội ngũ giáo viên dạy trẻ khuyết tật ở một số tỉnh phía nam và các biện pháp nhằm nâng cao chất lượng đào tạo. Nguồn: 123doc.vn,
- [7] Nguyễn Quốc Chí, Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2005). Những xu thế quản lý hiện đại và việc vận dụng vào quản lý giáo dục. Khoa Sư phạm Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [8] Dương Phương Hạnh (2016), Thực trạng và biện pháp phát triển nguồn nhân lực giáo dục hòa nhập Trẻ khuyết tật ở Việt Nam, Tạp Chí Giáo dục, Bộ GD&ĐT.
- [9] Nguyễn Xuân Hải (2015). Đào tạo, bồi dưỡng giáo viên giáo dục đặc biệt cho các nhà trường mầm non ở Việt Nam hiện nay, Kỷ yếu hội thảo khoa học Giáo dục đặc biệt, Trường CĐSP TW.
- [10] Nguyễn Xuân Hải (2007). Phát triển chương trình bồi dưỡng cán bộ quản lý về giáo dục trẻ khuyết tật, Bản tin Dạy và Học trong nhà trường, Viện Nghiên cứu Sư phạm - Trường ĐHSP Hà Nội, số 1 (2007), 26-28.

ABSTRACT

Current Status of Inclusive Education Management for Disabled Children in Kindergartens

Inclusive education for disabled children is being paid attention in many countries around the world, including Vietnam. Disabled children in general and those in kindergarten need to be cared for and educated in an environment with other normal children. Inclusive education for children with disabilities requires attention to quality from management to teaching practices. This article presents the current status of inclusive education management for disabled children in kindergartens in Hanoi City.

Keywords: Disabled children, disabled children in kindergarten, inclusive education.

LỰA CHỌN VÀ ỨNG DỤNG THỂ THAO GIẢI TRÍ CHO SINH VIÊN HỌC VIỆN QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Nguyễn Đức Trường¹

Tóm tắt. Bài viết đã lựa chọn được 7 môn thể thao giải trí phù hợp với điều kiện cơ sở vật chất cũng như sở thích cho sinh viên Học viện Quản lý Giáo dục và đưa vào ứng dụng đã mang lại hiệu quả trên đối tượng thực nghiệm. Trong bài viết đã sử dụng phương pháp phân tích và tổng hợp tài liệu, phương pháp phỏng vấn tọa đàm, phương pháp kiểm tra sư phạm, phương pháp thực nghiệm sư phạm và phương pháp toán học thống kê để giải quyết vấn đề.

Từ khóa: Thể thao giải trí, huấn luyện viên, thể dục thể thao.

1. Đặt vấn đề

Trong chiến lược phát triển kinh tế – xã hội của đất nước, Đảng và Nhà nước ta luôn coi trọng vị trí con người, xem đó là động lực quan trọng và khẳng định cần phải có chính sách giáo dục, đào tạo, bồi dưỡng thể hệ trẻ Việt Nam phát triển toàn diện đức, trí, thể, mỹ. Thể chất được xem như là một tiêu chí đánh giá mức độ phát triển của con người bởi trong quá trình lao động, thể lực và trí lực là hai yếu tố cơ bản cấu thành nên sức lao động của con người. Một quốc gia có nguồn lực lao động chất lượng cao phải vừa đảm bảo đáp ứng những yêu cầu về chuyên môn lao động, đồng thời lực lượng lao động phải có thể chất tốt để thực hiện được những công việc giao. Để nâng cao thể lực, thể chất cho con người, các bài tập rèn luyện thể lực, bài tập thể dục thể thao đã ra đời và trở thành tiền đề của ngành Thể dục Thể thao nói chung và khoa học thể dục thể thao nói riêng. Một trong những nhiệm vụ cơ bản có tính chiến lược của ngành thể dục thể thao là góp phần bảo vệ, tăng cường sức khỏe của nhân dân.

Thể hệ trẻ nói chung và sinh viên nói riêng là những người chủ tương lai của đất nước. Ngoài nhiệm vụ rèn đức, luyện tài thì định hướng phát triển thể thao quần chúng, đặc biệt với đối tượng thanh thiếu niên, là một chủ trương được Đảng và Nhà nước thực hiện trong nhiều năm qua. Trong các trường đại học, các môn học giáo dục quốc phòng và giáo dục thể chất được đưa vào nội dung bắt buộc nhằm tạo điều kiện cho sinh viên học tập, thực hành thể dục thể thao, nâng cao sức khỏe, tạo nền tảng thể lực tốt để học tập và tham gia các hoạt động xã hội. Tuy nhiên, trong các trường đại học hiện nay, thể dục thể thao với các nội dung quy định được lặp đi lặp lại qua nhiều năm học chưa thực sự có tác dụng phát triển các tố chất thể lực và các năng lực vận động khác của người học. Để đảm bảo ý nghĩa cơ bản của các giờ học thể dục thể thao là không chỉ tác động, rèn luyện các tố chất thể lực của sinh viên thông qua các hình thức vận động, mà còn cần phải chú ý đến việc phát triển các năng lực khác như: khả năng phối hợp vận động, thành tích thể thao... để tạo hứng thú học tập, góp phần đạt hiệu quả tốt hơn cho các giờ học thể dục thể thao.

Thể thao giải trí là loại hình thể thao được yêu thích của nhiều tầng lớp nhân dân, việc tổ chức tập luyện môn này không đòi hỏi điều kiện tập luyện phức tạp, phù hợp với sở thích và sức khỏe của từng người lại đem lại hiệu quả cao về sức khỏe và nâng cao năng lực làm việc cho mọi người. Song việc lựa chọn môn thể thao phù hợp với điều kiện sức khỏe và nâng cao khả năng làm việc của mình thì không phải ai cũng làm được. Vì vậy việc lựa chọn và ứng dụng thể thao giải trí cho sinh viên Học viện Quản lý giáo dục là vấn đề cần thiết.

Ngày nhận bài: 12/03/2023. Ngày nhận đăng: 26/04/2023.

¹Khoa Cơ bản, Học viện Quản lý giáo dục

Tác giả liên hệ: Nguyễn Đức Trường. Địa chỉ e-mail: nguyenductruonghvq@gmail.com

2. Lựa chọn môn thể thao giải trí cho sinh viên Học viện Quản lý Giáo dục

2.1. Kết quả lựa chọn môn thể thao giải trí cho sinh viên Học viện Quản lý Giáo dục

Với mục đích lựa chọn được các môn thể thao giải trí phù hợp cho đối tượng nghiên cứu, bằng phương pháp phỏng vấn. Đối tượng phỏng vấn là 30 chuyên gia, huấn luyện viên, giáo viên thể dục thể thao, trong đó tiến sĩ là 10 người, chiếm 33,33%; thạc sĩ là 12 người, chiếm 40% và cử nhân là 8 người, chiếm 26,67%. Nội dung và kết quả phỏng vấn được trình bày tại Bảng 1.

Bảng 1. Kết quả phỏng vấn lựa chọn môn thể thao giải trí cho sinh viên Học viện quản lý giáo dục

Nội dung	Rất phù hợp		Phù hợp		Không phù hợp	
	SL	%	SL	%	SL	%
Môn Cầu lông	19	63.33	11	36.67	0	0.00
Môn Bóng bàn	18	60.00	12	40.00	0	0.00
Môn Bóng chuyền	17	56.67	13	43.33	0	0.00
Môn Bóng đá	20	66.67	10	33.33	0	0.00
Môn Điền kinh (đi bộ và chạy)	18	60.00	12	40.00	0	0.00
Môn Khiêu vũ	16	53.33	10	33.33	4	13.33
Môn yoga	6	20	6	20	18	60
Môn thể dục thẩm mỹ	13	43.33	9	30.00	8	26.67
Môn Quần vợt	8	26.67	5	16.67	17	56.67
Môn Bơi lội	6	20	6	20	18	60

Qua kết quả phỏng vấn các chuyên gia, huấn luyện viên, giáo viên thể dục thể thao đề tài đã lựa chọn được 7 môn thể thao giải trí cho sinh viên Học viện Quản lý Giáo dục có số phiếu cho rằng “Phù hợp” và “Rất phù hợp” chiếm tỷ lệ cao từ 73.33% - 100%. Môn cầu lông rất phù hợp chiếm tỷ lệ 63,33%, phù hợp chiếm 36,67%. Môn bóng bàn rất phù hợp chiếm tỷ lệ 60,00%, phù hợp chiếm 40,00%. Môn bóng chuyền rất phù hợp chiếm tỷ lệ 56,67%, phù hợp chiếm 43,33%. Môn bóng đá rất phù hợp chiếm tỷ lệ 66,67%, phù hợp chiếm 33,33%. Môn điền kinh rất phù hợp chiếm tỷ lệ 60,00%, phù hợp chiếm 40,00%. Môn khiêu vũ rất phù hợp chiếm tỷ lệ 53,33,00%, phù hợp chiếm 33,33%. Môn thể dục thẩm mỹ rất phù hợp chiếm tỷ lệ 43,33%, phù hợp chiếm 30,00%.

Qua 7 môn được lựa chọn cho thấy hầu như các môn mang tính tập thể đều có tính giải trí cao như môn bóng đá bóng bàn, cầu lông, khiêu vũ... Các môn mang tính cá nhân tuy mang lại nhiều lợi ích về sức khỏe mang tính giải trí thấp hơn vì không có tính đối kháng như môn yoga và bơi lội... .

3. Ứng dụng và đánh giá hiệu quả việc ứng dụng thể thao giải trí đối với cho sinh viên Học viện Quản lý Giáo dục.

3.1. Tổ chức thực nghiệm

Sau khi đã lựa chọn được đối tượng nghiên cứu là 200 sinh viên (80 sinh viên nam, 120 sinh viên nữ) đề tài chia làm 2 nhóm:

Nhóm thực nghiệm được đề tài chọn ngẫu nhiên 100 sinh viên (40 sinh viên nam, 60 sinh viên nữ).

Nhóm đối chứng là số học sinh còn lại 100 học sinh (40 sinh viên nam, 60 sinh viên nữ).

Trước khi đi vào thực nghiệm bài viết tiến hành kiểm tra ban đầu trên đối tượng nghiên cứu. Kết quả được trình bày tại Bảng 2 và 3.

Qua kết quả kiểm tra ban đầu của 2 nhóm đối chứng và nhóm thực nghiệm cho thấy các chỉ số cơ thể như chiều cao, cân nặng, nhịp tim... khá cân bằng. Ở nhóm đối chứng chiều cao là 166,2cm, nhóm thực nghiệm là 165,92cm. Cân nặng ở nhóm đối chứng chiều cao là 55,92kg, nhóm thực nghiệm là 56,68kg... .

Bảng 2. Kết quả kiểm tra ban đầu của nữ hai nhóm NĐC và NTN trước thực nghiệm

Các test	Nhóm đối chứng (n= 100)		Nhóm thực nghiệm (n=100)		So sánh	
	\bar{x}	$\pm\delta$	\bar{x}	$\pm\delta$	$t_{tính}$	P
Chiều cao đứng (cm) 154.05	5.04	153.08	4.99	0.441	> 0.05	
Cân nặng (kg)	54.72	5.13	54.65	6.05	0.573	> 0.05
Chỉ số BMI (Body Mass Index)	23.05	3.51	23.32	3.67	0.042	> 0.05
Đo mạch đập của tim (lần/phút)	89.25	0.82	88.50	0.76	0.866	> 0.05
Đo huyết áp (mmHg)	117.5/75.95	3.03	121.65/86.75	2.87	0.938	> 0.05

Lực bóp tay thuận (KG)	24.83	9.14	24.77	10.09	0.511	> 0.05
Nằm ngửa gập bụng (l)	14.02	3.70	14.08	4.20	1.053	> 0.05
Bật xa tại chỗ (cm)	150.75	51.92	149.87	62.11	0.565	> 0.05
Chạy 30m XPC (s)	6.909	0.31	6.912	0.55	0.388	> 0.05
Đeo gập thân (cm)	7.520	3.45	7.81	2.89	0.164	> 0.05
Chạy tùy sức 5 phút (m)	643.00	301	642.00	280	1.290	> 0.05
So sánh	$t_{\text{tính}} < t_{\text{Bảng}}(1.960)$, với $P > 0.05$					

Bảng 3. Kết quả kiểm tra ban đầu của nam hai nhóm NĐC và NTN trước thực nghiệm

Các test	Nhóm đối chứng (n= 100)		Nhóm thực nghiệm (n=100)		So sánh	
	\bar{x}	$\pm\delta$	\bar{x}	$\pm\delta$	$t_{\text{tính}}$	P
Chiều cao đứng (cm)	166.2	3.307	165.92	3.45	0.283	> 0.05
Cân nặng (kg)	55.92	2.647	56.68	2.65	0.062	> 0.05
Chỉ số BMI (Body Mass Index)	20.24	3.540	20.58	4.17	0.254	> 0.05
Đo mạch đập của tim (lần/phút)	83.62	0.59	84.18	0.61	0.670	> 0.05
Đo huyết áp (mmHg)	123.86/83.78	86	122.56/82.14	81	0.466	> 0.05
Lực bóp tay thuận (KG)	44.85	5.54	44.40	5.16	0.702	> 0.05
Nằm ngửa gập bụng (l)	22.83	3.980	21.72	4.92	1.015	> 0.05
Bật xa tại chỗ (cm)	225.31	10.30	219.9	11.08	0.770	> 0.05
Chạy 30m XPC (s)	5.79	0.42	5.845	0.36	0.621	> 0.05
Đeo gập thân (cm)	5.32	0.25	5.26	1.02	1.193	> 0.05
Chạy tùy sức 5 phút (m)	874.75	220	866.85	225	1.555	> 0.05
So sánh	$t_{\text{tính}} < t_{\text{Bảng}}(1.960)$, với $P > 0.05$					

Chỉ số thể lực cũng khá cân bằng, ở nhóm đối chứng lực bóp tay thuận là 44,85kg thì ở nhóm thực nghiệm là 44,40kg. Bật xa tại chỗ 225,31cm đối với nhóm đối chứng, 219,9 cm đối với nhóm thực nghiệm. . .

Qua Bảng 2 và 3 cho thấy các chỉ số đánh giá thể chất thu thập được từ 2 nhóm thực nghiệm và đối chứng đều không có sự khác biệt về ý nghĩa thống kê ở ngưỡng xác suất $P > 0.05$. Điều này chứng tỏ thể chất của 2 nhóm là tương đương nhau.

Từ kết quả trên bài viết triển khai chương trình thực nghiệm. Trong quá trình thực nghiệm cả hai nhóm đều duy trì công việc, sinh hoạt như trước. Tuy nhiên nhóm đối chứng không có sự tác động của những môn thể thao giải trí mà đề tài đã lựa chọn còn nhóm thực nghiệm tập luyện có giáo viên theo dõi và hướng dẫn như kế hoạch mà bài viết đã xây dựng. Thời gian thực nghiệm được tiến hành trong 6 tháng.

3.2. Đánh giá hiệu quả việc ứng dụng thể thao giải trí đối với cho sinh viên Học viện Quản lý Giáo dục.

3.2.1. Hiệu quả đối với thể chất

Sau 6 tháng thực nghiệm, tiến hành kiểm tra hiệu quả việc ứng dụng các môn thể thao giải trí mà bài viết đã lựa chọn và đưa vào thực nghiệm trên đối tượng nghiên cứu. Bằng việc đánh giá các chỉ số về thể chất của cả 2 nhóm thực nghiệm và đối chứng. Kết quả thu được trình bày ở Bảng 4 và 5.

Như vậy sau 6 tháng tập luyện kết quả cho thấy:

Thứ nhất các chỉ số y sinh học cũng được cải thiện theo chiều hướng tốt lên, tuy nhiên không đáng kể bởi đối tượng nghiên cứu ở đây là sinh viên.

Qua kết quả kiểm tra sau 6 tháng thực nghiệm của 2 nhóm đối chứng và nhóm thực nghiệm cho thấy các chỉ số cơ thể như chiều cao, cân nặng, nhịp tim. . . có sự thay đổi nhưng không nhiều. Ở nhóm đối chứng chiều cao là 166,24cm, nhóm thực nghiệm là 166,01cm tăng hơn so với chỉ số ban đầu. Cân nặng ở nhóm đối chứng chiều cao là 55,86 kg, nhóm thực nghiệm là 55,77 kg. Cân nặng đã giảm theo hướng tích cực so với chỉ số ban đầu. . .

Các chỉ số thể lực đã có sự khác biệt rõ rệt trên hai nhóm nghiên cứu, ở nhóm đối chứng lực bóp tay thuận là 46,50kg thì ở nhóm thực nghiệm là 51,51kg tăng khá rõ so với chỉ số ban đầu nhất là ở nhóm thực nghiệm chỉ số ban đầu chỉ là 44,40kg . Bật xa tại chỗ 230,22cm đối với nhóm đối chứng, 245,18 cm đối với nhóm thực nghiệm. Nhóm thực nghiệm cũng tăng khá cao từ 219,9 cm lên 245,18cm.

Các chỉ số thể lực đã có sự khác biệt rõ rệt trên hai nhóm nghiên cứu của cả nam và nữ, biểu hiện qua của mỗi nhóm và đặc biệt đó là t tính đều lớn hơn $t_{\text{Bảng}}(1.960)$ ở ngưỡng xác suất là $p < 0.05$. Điều này

chứng tỏ rằng các môn thể thao mà bài viết lựa chọn và đưa vào ứng dụng trên đối tượng nghiên cứu là có ý nghĩa đối với thể chất của người tập.

Bảng 4. Kết quả kiểm tra của nữ hai nhóm NĐC và NTN sau 6 tháng thực nghiệm

Các test	Nhóm đối chứng (n= 100)		Nhóm thực nghiệm (n=100)		So sánh	
	\bar{x}	$\pm\delta$	\bar{x}	$\pm\delta$	$t_{\text{tính}}$	P
Chiều cao đứng (cm)	155.05	5.14	154.10	4.78	0.451	> 0.05
Cân nặng (kg)	53.20	4.56	49.33	4.21	1.007	> 0.05
Chỉ số BMI (Body Mass Index)	22.13	3.32	20.77	2.21	1.014	> 0.05
Đo mạch đập của tim (lần/phút)	87.26	0.78	81.07	0.32	1.227	> 0.05
Đo huyết áp (mmHg)	120.62/80.9	13.05	115.21/8.43	1.22	0.781	> 0.05
Lực bóp tay thuận (KG)	25.41	8.41	32.86	9.18	2.516	< 0.05
Nằm ngửa gập bụng (l)	16.15	3.00	19.30	3.50	2.225	< 0.05
Bật xa tại chỗ (cm)	151.08	53.14	189.35	7.11	2.311	< 0.05
Chạy 30m XPC (s)	6.88	0.45	5.81	0.63	1.983	< 0.05
Đeo gập thân (cm)	7.48	3.61	9.75	3.35	1.966	< 0.05
Chạy tùy sức 5 phút (m)	665.00	285	895.00	345	3.016	< 0.05
So sánh	1,2,3,4,5 $t_{\text{tính}} < t_{\text{Bảng}}(1.960)$, với $P > 0.05$ 6,7,8,9,10,11 $t_{\text{tính}} > t_{\text{Bảng}}(1.960)$, với $P < 0.05$					

Bảng 5. Kết quả kiểm tra của nam hai nhóm NĐC và NTN sau 6 tháng thực nghiệm

Các test	Nhóm đối chứng (n= 100)		Nhóm thực nghiệm (n=100)		So sánh	
	\bar{x}	$\pm\delta$	\bar{x}	$\pm\delta$	$t_{\text{tính}}$	P
Chiều cao đứng (cm)	166.24	3.121	166.01	3.45	0.878	> 0.05
Cân nặng (kg)	55.86	2.181	55.77	2.65	0.573	> 0.05
Chỉ số BMI (Body Mass Index)	20.21	3.540	20.23	4.77	0.042	> 0.05
Đo mạch đập của tim (lần/phút)	85.11	1.05	83.73	0.98	0.121	> 0.05
Đo huyết áp (mmHg)	125.86/84.1	12.31	121.15/81.9	8.72	0.773	> 0.05
Lực bóp tay thuận (KG)	46.50	4.19	51.51	5.16	1.988	< 0.05
Nằm ngửa gập bụng (l)	23.12	4.24	25.61	5.08	2.005	< 0.05
Bật xa tại chỗ (cm)	230.22	9.66	245.18	10.21	2.351	< 0.05
Chạy 30m XPC (s)	5.74	0.76	4.52	0.92	1.977	< 0.05
Đeo gập thân (cm)	5.06	0.62	8.59	1.44	1.981	< 0.05
Chạy tùy sức 5 phút (m)	898.45	305	1065.45	370	3.565	< 0.05
So sánh	1,2,3,4,5 $t_{\text{tính}} < t_{\text{Bảng}}(1.960)$, với $P > 0.05$ 6,7,8,9,10,11 $t_{\text{tính}} > t_{\text{Bảng}}(1.960)$, với $P < 0.05$					

3.2.2. Hiệu quả đối với tinh thần (cảm xúc, tâm lý)

Để thấy rõ hơn điều này, chúng tôi đã tiến hành tọa đàm với 100 học sinh trong nhóm thực nghiệm. Nội dung và kết quả tọa đàm với các học sinh sau một năm tập luyện được phản ánh ở Bảng 6.

Bảng 6. Kết quả tọa đàm với sinh viên Học viện Quản lý Giáo dục sau 6 tháng tập luyện

Nội dung	Kết quả (%)		
	Tốt lên	Bình thường	Kém đi
Về mức độ mệt mỏi sau học tập	70	27	3
Về giấc ngủ	75	25	0
Về ăn uống	72	26	2
Về tinh thần học tập	68	32	0
Về nhận định với sức khỏe	77	21	2
Về quan hệ với bạn bè	55	42	3
Về quan hệ với các thành viên nhóm	89	10	1
Về quan hệ trong gia đình và với hàng xóm	45	55	0
Về ứng xử trong học tập	71	23	6
Về tình trạng bệnh tật	76	24	0

Các chỉ số Bảng 6 cho thấy việc tập luyện các môn thể thao giải trí có tính đối kháng sẽ làm tinh thần người tập cải thiện rất tốt vì những môn đó cần rất nhiều đức tính tốt để có thể thực hiện được ví dụ như tinh đoàn kết, tập thể, phối hợp. Cụ thể: Về mức độ mệt mỏi sau học tập tốt lên là 70%, kém đi chỉ có 3%.

về giấc ngủ 75% tốt lên, 0% kém đi; Về quan hệ với bạn bè 55% tốt lên chỉ có 3% kém đi. . .

Những số liệu ở Bảng 6 chứng tỏ, tập luyện thể dục thể thao theo sở thích, theo nhu cầu đều có tác dụng tích cực đối với tinh thần (cảm xúc, tâm lý) người tập.

Như vậy việc tập luyện thể dục thể thao thường xuyên và khoa học (có người hướng dẫn, có định mức thời gian, lượng vận động) không những có tác động tốt tới thể lực chung (sức khỏe), tinh thần (cảm xúc, tâm lý)

4. Kết luận

Việc lựa chọn và đưa vào ứng dụng các môn thể thao giải trí đối với sinh viên Học viện Quản lý Giáo dục đã mang lại hiệu quả trên đối tượng thực nghiệm cụ thể:

- Hiệu quả đối với thể chất: Các chỉ số thể lực đã có sự khác biệt rõ rệt trên hai nhóm nghiên cứu của cả nam và nữ, biểu hiện qua của mỗi nhóm và đặc biệt đó là t tính đều lớn hơn $t_{\text{Bảng}}(1.960)$ ở ngưỡng xác suất là $p < 0.05$. Ở nhóm đối chứng chiều cao là 166,24cm, nhóm thực nghiệm là 166,01cm tăng hơn so với chỉ số ban đầu. Cân nặng ở nhóm đối chứng chiều cao là 55,86 kg, nhóm thực nghiệm là 55,77 kg. Cân nặng đã giảm theo hướng tích cực so với chỉ số ban đầu.

Các chỉ số thể lực đã có sự khác biệt rõ rệt trên hai nhóm nghiên cứu, ở nhóm đối chứng lực bóp tay thuận là 46,50kg thì ở nhóm thực nghiệm là 51,51kg tăng khá rõ so với chỉ số ban đầu nhất là ở nhóm thực nghiệm chỉ số ban đầu chỉ là 44,40kg. Bật xa tại chỗ 230,22cm đối với nhóm đối chứng, 245,18 cm đối với nhóm thực nghiệm. Nhóm thực nghiệm cũng tăng khá cao từ 219,9 cm lên 245,18cm.

- Hiệu quả đối với tinh thần (cảm xúc, tâm lý): Với 10 nội dung nói lên cảm nhận của việc tập luyện thể dục thể thao với tinh thần người tập thì câu trả lời ở mức tốt lên là rất cao từ 45% - 89%. Về mức độ mệt mỏi sau học tập tốt lên là 70%, kém đi chỉ có 3%. về giấc ngủ 75% tốt lên, 0% kém đi. Về quan hệ với bạn bè 55% tốt lên chỉ có 3% kém đi

Qua nghiên cứu tôi đã lựa chọn được 7 môn thể thao giải trí phù hợp với điều kiện cơ sở vật chất cũng như sở thích cho sinh viên Học viện Quản lý Giáo dục.

Qua các môn được lựa chọn đó là bóng đá, bóng bàn, cầu lông, khiêu vũ, bóng chày, điền kinh, thể dục thẩm mỹ cho thấy hầu như các môn mang tính tập thể đều có tính giải trí cao vì tính đối kháng sẽ làm tinh thần người tập cải thiện rất tốt vì những môn đó cần rất nhiều đức tính tốt để có thể thực hiện được ví dụ như tính đoàn kết, tập thể, phối hợp. Các môn mang tính cá nhân tuy mang lại nhiều lợi ích về sức khỏe mang tính giải trí thấp hơn vì không có tính đối kháng như môn yoga và bơi lội

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Diệp Gia Bảo, Tô Liên Dũng (2005). Khái luận thể dục thể thao. Nxb Trường đại học thể dục thể thao Bắc Kinh.
- [2] Chu Hồng Bình, Tô Gia Phúc (2005). Chỉ nam giải trí hoá dạy học điền kinh. Nxb Đại học thể dục thể thao Bắc Kinh
- [3] Dương Nghiệp Chí (1991). Đo lường thể thao. Nxb thể dục thể thao - Hà Nội
- [4] Dương Nghiệp Chí (2004). Đo lường thể thao. Nxb thể dục thể thao - Hà Nội
- [5] Dương Nghiệp Chí và cộng sự (2001). thể dục thể thao giải trí (bản dự thảo). Nxb thể dục thể thao, Hà Nội.

ABSTRACT

Choosing and applying recreational sports for students of National Academy of Educational Management

The article has selected 7 recreational sports that are suitable for the conditions of facilities as well as the interests of the students at National Academy of Education Management and put them into application, which has brought about effective results on the experimental subjects. In the article, we used the methods such as: document analysis and synthesis, discussion interview, pedagogical examination, pedagogical experimentation and the mathematical and statistical method.

Keywords: *Recreational sports, coach, sport.*

QUẢN LÝ DẠY HỌC TRẢI NGHIỆM MÔN TIẾNG ANH TRUNG HỌC CƠ SỞ THEO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Hoàng Thùy Linh¹

Tóm tắt. Dạy học trải nghiệm nhằm tạo điều kiện cho học sinh quan sát, suy nghĩ và tham gia các hoạt động thực tiễn; qua đó tổ chức động viên và tạo điều kiện cho học sinh tích cực nghiên cứu, tìm ra những giải pháp, những kiến thức mới; trên cơ sở kiến thức đã học trong nhà trường và những gì trải nghiệm trong thực tiễn đời sống kinh tế - xã hội. Từ đó hình thành phẩm chất, kĩ năng và năng lực cho học sinh.

Từ khóa: Dạy học, dạy học trải nghiệm, môn tiếng Anh, giáo viên THCS, chương trình giáo dục phổ thông 2018.

1. Đặt vấn đề

Trong thế giới toàn cầu hóa, tri thức không ngừng tăng lên, không ngừng trao truyền, biết thêm một ngoại ngữ là chúng ta có thêm một cánh cửa để bước ra thế giới bên ngoài. Tiếng Anh được xem là ngôn ngữ phổ biến thông dụng toàn cầu, hiện nay có tới hơn 60 nước sử dụng tiếng Anh làm ngôn ngữ giao tiếp chính thức và là ngôn ngữ chung sử dụng chung trên toàn thế giới.

Ở Việt Nam, tiếng Anh là môn học bắt buộc trong chương trình giáo dục phổ thông từ lớp 3 đến lớp 12. Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ giáo dục và đào tạo nêu: “Môn Ngoại ngữ giúp học sinh hình thành, phát triển năng lực ngôn ngữ (ngoại ngữ) để sử dụng một cách tự tin, hiệu quả, phục vụ cho học tập và giao tiếp, đáp ứng yêu cầu phát triển nguồn nhân lực trong sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá và hội nhập quốc tế của đất nước” [1]. Ở các trường trung học cơ sở, công tác dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh của giáo viên trung học cơ sở còn nhiều hạn chế, dẫn đến việc dạy học trải nghiệm và năng lực dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh của giáo viên chưa đồng đều, chưa hiệu quả. Chương trình giáo dục Phổ thông năm 2018 nêu rõ “môn Ngoại ngữ phát triển toàn diện 4 kĩ năng nghe, nói, đọc, viết. Nội dung giáo dục ngoại ngữ được xây dựng liền mạch từ giai đoạn giáo dục cơ bản đến giai đoạn giáo dục định hướng nghề nghiệp trên cơ sở tham chiếu các khung trình độ ngoại ngữ quốc tế và Việt Nam” [1]. Do đó, phải làm sao để học sinh vận dụng được tiếng Anh vào thực tiễn. Yêu cầu của chương trình mới cho thấy người dạy phải thay đổi để đáp ứng yêu cầu cần đạt cho học sinh về phẩm chất, năng lực. Sự thay đổi này đòi hỏi phương pháp dạy học cần điều chỉnh phù hợp nhằm nâng cao chất lượng dạy và học trong bối cảnh hoàn toàn mới. Dạy học trải nghiệm đã trở thành một hướng tiếp cận tích cực và quan trọng, thông qua hoạt động dạy học trải nghiệm, người học có khả năng tổng hợp kiến thức từ nhiều lĩnh vực thực tiễn đời sống, qua đó hình thành phẩm chất, năng lực nhất định. Ở phạm vi bài viết này chúng tôi bàn luận đến vấn đề liên quan đến dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh cấp THCS qua đó phần nào định hình được cách thức tổ chức hoạt động dạy học trải nghiệm để dạy một nội dung cụ thể trong môn học.

Ngày nhận bài: 07/03/2023. Ngày nhận đăng: 25/04/2023.

¹Trường Tiểu học - Trung học cơ sở Minh Khai, Thành phố Hạ Long, Quảng Ninh
Tác giả liên hệ: Hoàng Thùy Linh. Địa chỉ e-mail: hoangthuylinhh1@gmail.com

2. Một số khái niệm căn bản

2.1. Trải nghiệm, trải nghiệm trong dạy học môn Tiếng Anh

Trải nghiệm dưới góc nhìn sư phạm được hiểu theo một số ý nghĩa sau:

Trải nghiệm trong giáo dục, đào tạo là một hệ thống kiến thức và kỹ năng có được trong quá trình giáo dục và đào tạo.

Trải nghiệm (thông qua thực nghiệm, thử nghiệm) là một trong những phương pháp đào tạo, trong điều kiện thực tế hay lý thuyết nhất định, để thiết lập hoặc minh họa cho một quan điểm lý luận cụ thể.

Theo từ điển tiếng Việt: Trải nghiệm là kiến thức hay sự thành thạo một sự kiện hoặc một chủ đề bằng cách tham gia hay chiêm lĩnh nó. Trong triết học, thuật ngữ “kiến thức qua thực nghiệm” chính là kiến thức có được dựa trên trải nghiệm. Một người trải nghiệm nhiều ở một lĩnh vực cụ thể nào đó có thể được coi như chuyên gia của lĩnh vực đó. Khái niệm “trải nghiệm” dùng để chỉ phương pháp làm ra kiến thức hay quy trình làm ra kiến thức chứ không phải là kiến thức thuần túy được đưa ra, là kiến thức dùng để đào tạo nghề nghiệp chứ không phải là kiến thức trong sách vở. Nhận thức luận có bản chất là “trải nghiệm”.

Từ “trải nghiệm” có thể liên quan đến cả các sự kiện được cảm nhận trực tiếp cũng như sự khôn ngoan có được khi phân ảnh lại các sự kiện. Một số nhà nghiên cứu cho rằng bản chất trải nghiệm của con người có sự thay đổi về chất từ thời kì tiền hiện đại đến thời kì hiện đại và hậu hiện đại [11].

Như vậy chúng tôi cho rằng: Trải nghiệm là quá trình chủ thể trực tiếp tham gia vào các hoạt động thực tiễn của cuộc sống thông qua sử dụng một cách có điều chỉnh, đổi mới, bổ sung kiến thức, kinh nghiệm sẵn có của bản thân trong môi trường, điều kiện cụ thể.

Dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh là quá trình giáo viên tổ chức hình thức dạy học trải nghiệm đa dạng, phù hợp với đặc điểm, kinh nghiệm thực tiễn và hứng thú của học sinh, giúp HS tương tác hiệu quả với tiếng Anh, nhờ vậy học sinh tiếp thu kiến thức khoa học và phát triển năng lực nghe, nói, đọc, viết tiếng Anh một cách thuận lợi và tự nhiên.

2.2. Quản lý dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh

Quản lý là một hoạt động đặc biệt bao trùm lên các lĩnh vực của đời sống xã hội, là nhân tố không thể thiếu được trong quá trình phát triển kinh tế xã hội của đất nước. Là một hoạt động cần thiết cho tất cả các lĩnh vực của đời sống con người. Ở đâu có con người tạo lập nên nhóm xã hội là ở đó cần đến quản lí, bất kể nhóm đó là nhóm chính thức hay không chính thức, nhóm lớn hay nhóm nhỏ, là nhóm bạn bè hay gia đình hoặc đoàn thể và bất kể mục đích, nội dung hoạt động là gì thì đều cần

Tác giả Phạm Minh Hạc: “Quản lý là tác động có mục đích, có kế hoạch của chủ thể quản lý đến tập thể người lao động (nói chung là khách thể quản lý), nhằm thực hiện các mục tiêu dự kiến” [5].

Các tác giả Nguyễn Thị Mỹ Lộc và Nguyễn Quốc Chí cho rằng “Quản lý là quá trình đạt đến mục tiêu của tổ chức bằng cách vận dụng tối ưu các chức năng kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra” [4]. Đây là khái niệm được vận dụng trong rất nhiều ngành, lĩnh vực trong tư duy lãnh đạo, quản lý hiệu quả. Chúng tôi đồng nhất và khẳng định, quản lý là sự tác động có định hướng, có mục đích, có kế hoạch của chủ thể quản lý lên đối tượng quản lý nhằm đạt được các mục tiêu, đảm bảo tính hiệu quả.

Đến đây, có thể nhận định, quản lý dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh là sự tác động có định hướng, có mục đích, có kế hoạch, có phương pháp của Hiệu trưởng nhà trường tới giáo viên và học sinh nhằm đạt được các mục tiêu dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh.

3. Giới thiệu khái quát về Chương trình Tiếng Anh cấp trung học cơ sở 2018

Tiếng Anh là môn học bắt buộc trong chương trình giáo dục phổ thông từ lớp 3 đến lớp 12. Là một trong những môn học công cụ ở trường phổ thông, môn Tiếng Anh không chỉ giúp học sinh hình thành và phát triển năng lực giao tiếp bằng tiếng Anh mà còn góp phần hình thành và phát triển các năng lực chung, để sống và làm việc hiệu quả hơn, để học tập tốt các môn học khác cũng như để học suốt đời.

Môn Tiếng Anh cung cấp cho học sinh một công cụ giao tiếp quốc tế quan trọng, giúp các em trao đổi thông tin, tri thức khoa học và kỹ thuật tiên tiến, tìm hiểu các nền văn hoá, qua đó góp phần tạo dựng sự

hiểu biết giữa các dân tộc, hình thành ý thức công dân toàn cầu, góp phần vào việc phát triển phẩm chất và năng lực cá nhân. Thông qua việc học tiếng Anh và tìm hiểu các nền văn hóa khác nhau, học sinh có thể hiểu rõ hơn, thêm yêu ngôn ngữ và nền văn hóa của dân tộc mình.

Mục tiêu cơ bản của Chương trình giáo dục phổ thông môn Tiếng Anh cấp THCS

Sử dụng tiếng Anh như một công cụ giao tiếp thông qua bốn kỹ năng nghe, nói, đọc, viết nhằm đáp ứng các nhu cầu giao tiếp cơ bản và trực tiếp trong những tình huống gần gũi và thường nhật.

Có kiến thức cơ bản về tiếng Anh, bao gồm ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp; thông qua tiếng Anh, có những hiểu biết khái quát về đất nước, con người, nền văn hoá của các quốc gia nói tiếng Anh và của các quốc gia khác trên thế giới, đồng thời có hiểu biết và tự hào về những giá trị của nền văn hoá dân tộc mình.

Có thái độ tích cực đối với môn học và việc học tiếng Anh, bước đầu biết sử dụng tiếng Anh để tìm hiểu các môn học khác trong chương trình giáo dục phổ thông.

Hình thành và áp dụng các phương pháp và chiến lược học tập khác nhau để phát triển năng lực giao tiếp bằng tiếng Anh trong và ngoài lớp học, quản lý thời gian học tập và hình thành thói quen tự học.

Nội dung của Chương trình giáo dục phổ thông môn Tiếng Anh thể hiện những định hướng cơ bản được nêu trong Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Ở cấp trung học cơ sở, việc dạy học tiếng Anh tiếp tục giúp học sinh hình thành và phát triển năng lực giao tiếp, đồng thời phát triển năng lực tư duy và nâng cao sự hiểu biết của học sinh về văn hoá, xã hội của các quốc gia trên thế giới cũng như hiểu biết sâu hơn về văn hoá, xã hội của dân tộc mình. Hệ thống các chủ điểm kể đến là: Cộng đồng của chúng ta, Di sản của chúng ta, Thế giới của chúng ta, Tầm nhìn tương lai. Hệ thống các chủ đề được xây dựng trên cơ sở các chủ điểm. Mỗi chủ điểm bao gồm nhiều chủ đề để có thể bao phủ 1155 tiết học. Các chủ điểm và chủ đề có mối liên quan chặt chẽ với nhau, phù hợp với đặc điểm lứa tuổi và môi trường sinh hoạt, học tập của học sinh. Các chủ đề được lựa chọn theo hướng mở, phù hợp với các giá trị văn hoá, xã hội của Việt Nam, đảm bảo tính hội nhập quốc tế và phù hợp với yêu cầu phát triển năng lực giao tiếp quy định cho mỗi cấp học. Người biên soạn tài liệu dạy học và giáo viên có thể điều chỉnh, bổ sung các chủ đề sao cho phù hợp với chủ điểm, đáp ứng nhu cầu, sở thích và khả năng học tập của học sinh để đạt được các mục tiêu đề ra trong Chương trình.

Yêu cầu cần đạt môn Tiếng Anh cấp THCS

Yêu cầu cần đạt về phẩm chất và năng lực chung: Chương trình giáo dục phổ thông môn Tiếng Anh góp phần hình thành và phát triển các 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).

Yêu cầu cần đạt về năng lực đặc thù:

(i) Sau khi học xong môn Tiếng Anh cấp trung học cơ sở, học sinh có thể đạt được trình độ tiếng Anh Bậc 2 của Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam. Cụ thể là: “Có thể hiểu được các câu và cấu trúc được sử dụng thường xuyên liên quan đến nhu cầu giao tiếp cơ bản (như các thông tin về gia đình, bản thân, đi mua hàng, hỏi đường, việc làm, ...). Có thể trao đổi thông tin về những chủ đề đơn giản, quen thuộc hằng ngày. Có thể mô tả đơn giản về bản thân, môi trường xung quanh và những vấn đề thuộc nhu cầu thiết yếu”.

(ii) Thông qua môn Tiếng Anh, học sinh có những hiểu biết khái quát về đất nước, con người, nền văn hoá của các nước nói tiếng Anh và của các quốc gia khác trên thế giới; có thái độ tích cực đối với môn học và việc học tiếng Anh; đồng thời có hiểu biết và tự hào về những giá trị của nền văn hoá dân tộc mình; phát triển các phẩm chất như nhân ái, yêu thương gia đình, tự hào về quê hương, bảo vệ môi trường, có ý thức tự rèn luyện học tập, có trách nhiệm với bản thân và gia đình [1].

4. Đặc điểm của dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh

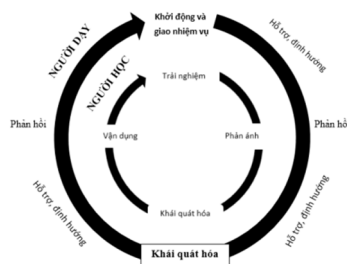
4.1. Học qua trải nghiệm

Dạy học sẽ không diễn ra theo kiểu truyền thụ một chiều mà chú trọng vào xây dựng các trải nghiệm học tập được tích cực hóa để người học học qua trải nghiệm. Thông qua trải nghiệm, người học chiếm lĩnh kinh nghiệm mới theo chu trình: trải nghiệm - phản ánh – khái quát hóa – vận dụng (Hình 1). Quá trình tái cấu trúc kinh nghiệm diễn ra thường xuyên trong suốt quá trình học tập. Các giai đoạn của chu trình trải nghiệm

có thể bắt đầu từ bất kì giai đoạn nào. Trong thực tế, các giai đoạn này có thể kết hợp với nhau (trải nghiệm – phản ánh; phản ánh – khái quát hóa; vận dụng – trải nghiệm), tuy nhiên, nếu thiếu một trong những giai đoạn của chu trình thì kinh nghiệm sẽ khó được hình thành và củng cố một cách chắc chắn.

4.2. Giáo viên hỗ trợ, định hướng

Kết quả trải nghiệm quá trình dạy học và DHTN không đòi hỏi tất cả người học phải đạt được kết quả mỹ mãn mà thành công hay thất bại đều trở thành kinh nghiệm. Tuy nhiên, trước, trong và sau trải nghiệm người dạy giữ vai trò định hướng quá trình dạy học theo mục tiêu đề ra và người học tự định hướng để điều chỉnh kinh nghiệm, hành động của bản thân (hình 1.1). Người dạy tổ chức, hướng dẫn còn người học tự tham gia trải nghiệm (tự đề ra câu hỏi, nghiên cứu, tìm hiểu, trải nghiệm, giải quyết vấn đề, tổng kết phản hồi, tham gia sáng tạo) và cấu trúc ý nghĩa kinh nghiệm theo mục đích dạy học.



Hình 1. Sơ đồ chu trình trải nghiệm

4.3. Nhiệm vụ trải nghiệm tích hợp, gắn với thực tế

Quá trình trải nghiệm đòi hỏi người học phải huy động tất cả những kinh nghiệm sẵn có, kết nối các kinh nghiệm có liên quan thuộc những lĩnh vực khác nhau có liên quan để thực hiện trải nghiệm và tích lũy kinh nghiệm mới. Các trải nghiệm đều gắn với những sự kiện, tình huống, hoàn cảnh, môi trường, vấn đề thực tế để giúp người học huy động những kinh nghiệm sẵn có để giải quyết đồng thời giúp quá trình dạy học trở nên gần gũi, thiết thực hơn. DHTN là dạy học gắn liền với những tình huống và hoàn cảnh thực tế, giúp người học thích nghi với thế giới.

4.4. Nhiều phương pháp và kỹ thuật dạy học phù hợp, phối hợp với nhau

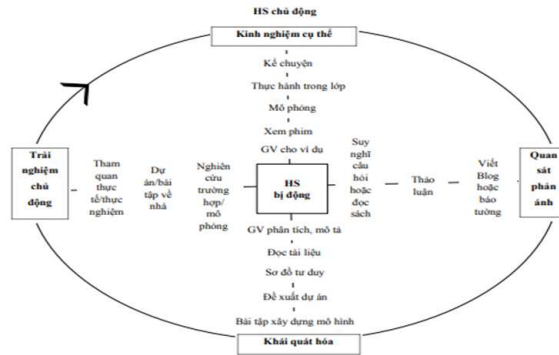
Dạy học trải nghiệm có thể được thực hiện thông qua nhiều phương pháp: tham quan, trò chơi, dự án, nghiên cứu khoa học, giải quyết vấn đề, sân khấu hóa, thực hành, thí nghiệm,... với những kỹ thuật cụ thể hỗ trợ thực hiện. Mỗi phương pháp, kỹ thuật dạy học sẽ giúp người học trải nghiệm ở một mức độ nhất định (từ bị động đến chủ động), được sử dụng phù hợp với từng giai đoạn trải nghiệm nhất định (Hình 2). Trong quá trình trải nghiệm, các phương pháp và kỹ thuật dạy học hỗ trợ sẽ được chọn lọc, sắp xếp phối hợp với nhau.

4.5. Huy động sự tham gia của các bên liên quan

Dạy học trải nghiệm diễn ra ở nhiều không gian khác nhau, huy động tất cả các kinh nghiệm sống của người học. Quá trình huy động các kinh nghiệm của người học cũng rất cần sự chia sẻ, kế thừa, hỗ trợ, hướng dẫn không chỉ của người dạy mà của tất cả các bên liên quan từ gia đình, bạn bè, doanh nghiệp, các tổ chức đoàn thể,... Sự tham gia của các bên liên quan giúp cho quá trình dạy học mang tính thực tế, gần gũi với cuộc sống; kế thừa những kinh nghiệm quý báu cho các thế hệ tiếp theo.

4.6. Quá trình dạy học thúc đẩy sự sáng tạo

Dạy học trải nghiệm tạo điều kiện để người học tự tìm tòi những cách giải quyết vấn đề học tập và cuộc sống từ những kinh nghiệm của cá nhân. Quá trình này tôn trọng sự đa dạng kết quả trải nghiệm, tạo cơ hội để người học phát triển tư duy, sự sáng tạo. Trong đó, sáng tạo được hiểu là việc tạo ra những ý tưởng hoặc sản phẩm có tính mới và có ích.



Hình 2. Các mức độ trải nghiệm của người học theo các phương pháp dạy học (đặt trong chu trình trải nghiệm của Kolb) (Nguồn: [14])

4.7. Trao niềm tin cho người học

Dạy học trải nghiệm là sự trao niềm tin đúng mực cho người học. Nếu người dạy không có niềm tin thì sẽ không dám tổ chức, người học không có niềm tin thì không dám chấp nhận thử thách. Việc trao niềm tin giúp cho việc học trở nên thoải mái, có động lực và mang lại kinh nghiệm tích cực cho người học.

Dạy học trải nghiệm cũng có nhiều đặc điểm tương đồng với các quan điểm dạy học tích cực như dạy học theo định hướng phát triển năng lực, dạy học lấy HS làm trung tâm, dạy học giải quyết vấn đề hay dạy học dự án,... vì đều lấy người học là trung tâm, dạy học gắn với thực tiễn. Tuy nhiên, DHTN phân biệt với các quan điểm dạy học khác ở một số đặc điểm:

- (1) Cách thức đạt được mục tiêu dạy học đa dạng, do đó, nhiều phương pháp dạy học phù hợp để thực hiện DHTN.
- (2) Dạy học trải nghiệm phải được thực hiện theo chu trình liên tục, người học phải được trải nghiệm, được phản ánh, được khái quát kinh nghiệm và vận dụng vào các tình huống mới. Các bước của chu trình có thể thay đổi, có thể kết hợp nhưng không thể thiếu hoàn toàn.
- (3) Quan tâm thiết lập môi trường để người học trải nghiệm, gồm các yếu tố bên trong người học và các yếu tố bên ngoài hỗ trợ, tác động.

5. Các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh của giáo viên trung học cơ sở đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018

5.1. Tác động từ chương trình, nội dung, kế hoạch, các văn bản pháp quy về quản lý dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh ở các trường trung học cơ sở

Chương trình, nội dung, kế hoạch dạy học nói chung, dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh nói riêng là khâu trọng yếu, tác động toàn diện, sâu sắc tới toàn bộ quy trình quản lý hoạt động giảng dạy, tới nhận thức và hành động của giáo viên trong hoạt động dạy học, thúc đẩy việc đổi mới chương trình, nội dung kế hoạch dạy học một cách phù hợp, bảo đảm chất lượng, hiệu quả dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh ở các trường THCS là mục tiêu cơ bản, thiết thực lâu dài.

Chương trình GDPT môn Tiếng Anh năm 2018 được xây dựng theo đường hướng giao tiếp. Trong đó, năng lực giao tiếp là mục tiêu của quá trình dạy học, kiến thức ngôn ngữ là một trong các phương tiện để hình thành, phát triển các kỹ năng giao tiếp. Nhưng vấn đề là, giáo viên dạy học sinh đủ cả bốn kỹ năng, nhưng khó hướng học sinh phát triển kỹ năng nghe - nói được; bởi khi làm bài kiểm tra, thi cử, đánh giá, nội dung kiến thức chủ yếu tập trung vào ngữ pháp, từ vựng. Môn Tiếng Anh hiện nay chương trình dài với nhiều từ vựng mới, kiến thức ngữ pháp khó đối với học sinh đại trà, đặc biệt là ở vùng nông thôn, miền núi vì điều kiện tiếp cận không nhiều. Thời lượng 3 tiết một tuần chưa đủ để học sinh ghi nhớ và thực hành các kiến thức trong bài học, vì số lượng học sinh trong lớp đông. Thời gian cho một tiết học THCS là 45 phút khiến sự tương tác giữa giáo viên với học sinh, học sinh với học sinh trong giờ học bị hạn chế.

Do đó mà các chủ thể quản lý ở các trường THCS phải thiết kế được hệ thống chương trình, nội dung, kế hoạch dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh cụ thể, rõ ràng, chính xác, thiết thực và khả thi. Chương trình, nội dung, kế hoạch dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh ở THCS phải sát với mục tiêu dạy học, thuận lợi cho quá trình triển khai thực hiện nhiệm vụ và kiểm tra đánh giá kết quả hoạt động dạy học của giáo viên. Cấu trúc của chương trình, nội dung, kế hoạch dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh phải mang tính mềm dẻo, linh hoạt và khoa học, trong đó cần chỉ rõ khối lượng kiến thức giảng dạy, các kỹ năng và các giá trị môn học mà giáo viên, học sinh cần đạt được trong từng bài giảng.

Các văn bản quản lý, quy chế, quy định, thông tư, quyết định,... trong hoạt động dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh vừa là công cụ mang tính pháp lý trong quản lý mọi hoạt động, vừa là căn cứ quy định rõ ràng đối với tổ chức và mọi giáo viên trong thực hiện nhiệm vụ, trong kiểm tra, đánh giá hoạt động này của giáo viên, bảo đảm cho hoạt động dạy học của nhà trường ngày càng đi vào nề nếp và có hiệu quả hơn. Như vậy, chương trình, nội dung, kế hoạch dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh là những định hướng, điều khiển, chỉ đạo việc xác lập và thực hiện các biện pháp quản lý nâng cao chất lượng hoạt động dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh ở các trường THCS hiện nay.

5.2. Yếu tố người quản lý và đối tượng bị quản lý

5.2.1. Năng lực, phẩm chất của người Hiệu trưởng

Để có hiệu quả nâng cao chất lượng giáo dục trong hoạt động dạy học trải nghiệm, người Hiệu trưởng phải hiểu rõ mục tiêu, nội dung, nắm chắc các phương pháp, các nguyên tắc, hình thức tổ chức dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh. Người Hiệu trưởng phải là nhà giáo có kinh nghiệm, có năng lực, có uy tín chuyên môn; là con chim đầu đàn của tập thể giáo viên và biết cách tổ chức hoạt động dạy học trong nhà trường một cách hiệu quả. Năng lực quản lý của Hiệu trưởng thể hiện ở khả năng xây dựng kế hoạch dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh cho nhà trường. Bản kế hoạch là vô cùng quan trọng để đi tới đích. Mỗi kế hoạch khi xây dựng cần tổ hợp các năng lực, kỹ năng khác nhau, các kỹ năng này không phải tự nhiên mà có, nó được hình thành thông qua hành động và bằng hành động. Hiệu quả của các kế hoạch khi triển khai, nó phụ thuộc vào năng lực của Hiệu trưởng. Hiện nay, nhiều Hiệu trưởng năng lực quản lý còn hạn chế nên cần phải tích cực, tự giác trau dồi, rèn luyện để nâng cao trình độ chuyên môn, trình độ quản lý cho bản thân. Như vậy, Hiệu trưởng là người càng giàu kinh nghiệm và có năng lực quản lý (lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra đánh giá) sẽ có nhận thức đúng đắn.

5.2.2. Chất lượng của đội ngũ giáo viên

Trong nhà trường, giáo viên là lực lượng chủ lực để thực hiện các nhiệm vụ dạy học và giáo dục học sinh. Giáo viên dạy giỏi về chuyên môn có tác động trực tiếp đến uy tín bản thân, khẳng định trước tập thể sư phạm và ngược lại giáo viên không đủ trình độ chuyên môn, nghiệp vụ, thiếu phẩm chất đạo đức thì hiệu quả giảng dạy sẽ không cao. Giáo viên là những người được đào tạo sâu về chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm. Nhưng thực tế, trình độ chuyên môn nghiệp vụ của mỗi giáo viên lại không đồng đều. Điều này ảnh hưởng lớn đến hoạt động dạy học, đặc biệt môn Tiếng Anh vốn là một môn học đòi hỏi niềm say mê của cả giáo viên và học sinh.

Giáo viên dạy tiếng Anh ở các trường THCS không chỉ dạy kiến thức mà còn có nhiệm vụ khơi dậy niềm đam mê học tiếng Anh, tư duy tiếng Anh học cho các em học sinh; Học tốt môn Tiếng Anh cần đến năng khiếu, sở trường, nhu cầu, hứng thú, say mê.... Người giáo viên dạy học môn Tiếng Anh chính là sợi dây liên kết với học sinh nhằm phát huy động cơ, hứng thú học tập môn học này. Vì vậy, dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh trong nhà trường cần phải quan tâm đến nhân tố đặc biệt chính là giáo viên và học sinh. Dạy học trải nghiệm tiếng Anh đáp ứng chương trình GDPT 2018 là phải phát triển năng lực học sinh, là dạy học đáp ứng chuẩn đầu ra, chủ yếu đánh giá năng lực tiếng Anh tổng hợp, được biểu hiện cụ thể ở khả năng sử dụng tiếng Anh một cách thành thạo (4 kỹ năng nghe, nói, đọc, viết) và có thể vận dụng ngôn ngữ vào mọi tình huống giao tiếp. Trong lộ trình đổi mới căn bản, toàn diện GD-ĐT, có thể nói rằng giáo viên là yếu tố quyết định hàng đầu trong việc thực hiện đổi mới phương pháp giảng dạy. Chương trình GDPT 2018, chuyển từ định hướng nội dung sang định hướng phát triển phẩm chất và năng lực. Giáo viên phải có năng lực sư phạm mới đáp ứng chương trình này. Vượt qua thách thức này, vấn đề cốt lõi vẫn là “tự học”, “tự đào tạo” để nâng chuẩn và đáp ứng chuẩn.

5.2.3. Chất lượng đầu vào của học sinh

Thực tế cho thấy nếu tuyển sinh đầu vào mà có chất lượng thấp quá hoặc không chọn lọc thì việc tổ chức hoạt động dạy học khó mà đạt kết quả tốt. Học sinh THCS đã phát triển toàn diện về trí tuệ, tư duy, phẩm chất đạo đức. Trong khi đó bậc học THCS bắt đầu đòi hỏi học sinh học tập với một cường độ cao. Điều đó dẫn đến những mâu thuẫn trong động cơ, thái độ, hứng thú học tập của học sinh. Để khắc phục được mâu thuẫn đó, đòi hỏi các môn học nói nói và môn Tiếng Anh ở các trường THCS phải gắn với cuộc sống và tạo được hứng thú cho học sinh. Đây là một trong những yếu tố chi phối mạnh mẽ đến dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh trong bối cảnh hiện nay.

5.3. Cơ sở vật chất, phương tiện và thiết bị dạy học

Cơ sở vật chất và các trang thiết bị phục vụ hoạt động dạy học là tất cả phương tiện vật chất được huy động vào việc giảng dạy; thông qua đó, giúp HS lĩnh hội kiến thức, rèn luyện kỹ năng, hoàn thiện kiến thức trong quá trình tham gia học trải nghiệm môn tiếng Anh. Các quá trình nhận thức sẽ diễn ra nhanh hơn, phong phú hơn nếu có sự hỗ trợ của các phương tiện trực quan. Điều đó chứng tỏ cơ sở vật chất, trang thiết bị có ảnh hưởng, tác động đến kết quả dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh cho HS. Việc tổ chức hoạt động dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh sẽ có hiệu quả cao nếu trường lớp được xây dựng khang trang, có đầu tư về băng đĩa, máy chiếu, phòng học, phòng thực hành, phòng máy tính, bảng thông minh, mạng internet... đúng qui định, điều kiện, phương tiện dạy học hiện đại được trang bị đầy đủ và đồng bộ giúp CBQL dễ dàng trong công tác quản lý của mình.

5.4. Môi trường giáo dục nói chung và môi trường dạy học nói riêng

Sự gắn kết gia đình - nhà trường - xã hội là yếu tố quan trọng, thực hiện nguyên lý giáo dục “giáo dục nhà trường kết hợp với giáo dục gia đình và giáo dục xã hội” trong giáo dục học sinh. Sự gắn kết trách nhiệm giữa nhà trường với ban đại diện cha mẹ học sinh, hay giữa giáo viên với cha mẹ học sinh là yếu tố rất quan trọng trong việc phối hợp giúp đỡ học sinh học tập đạt kết quả tốt. Sự tham gia giáo dục của các tổ chức, các đoàn thể quần chúng nhân dân địa phương tạo điều kiện thuận lợi trong công tác giáo dục học sinh nói chung và HĐDH trải nghiệm môn Tiếng Anh nói riêng.

Sự hợp tác phối hợp của các thành viên và tổ chức trong tập thể nhà trường. Đây là yếu tố tạo nên sức mạnh đoàn kết, bầu không khí tích cực, giúp CBQL thống nhất trong chỉ đạo, tập hợp các nguồn tài lực, nhân lực, vật lực... giúp nhà trường đạt được mục tiêu giáo dục nhanh và tốt hơn.

5.5. Công nghệ thông tin và truyền thông

Với sự phát triển của khoa học - kỹ thuật, nhiều phương tiện hỗ trợ dạy học ra đời, đã mang lại hiệu quả, giúp giáo viên có thể định hướng học sinh tiếp cận với nguồn tri thức phong phú, dễ hiểu nhất. Từ việc lên lớp bằng giáo án điện tử, dạy học bằng trình chiếu trên màn hình (Powerpoint), những năm gần đây còn xuất hiện thêm những thiết bị công nghệ dạy học hiện đại như: Bảng điện tử thông minh, sách giáo khoa điện tử, phần mềm thiết kế bài giảng E-learning... Hàng năm, giáo viên thường xuyên được tập huấn về xây dựng bài giảng điện tử cho giáo viên, giúp giáo viên có thể thành thạo ứng dụng công nghệ thông tin vào dạy học, xây dựng tiết dạy sinh động, hiệu quả.

Ứng dụng công nghệ thông tin vào dạy học giúp giáo viên nâng cao tính sáng tạo và trở nên linh hoạt hơn trong quá trình giảng dạy của mình. Cụ thể, các thầy giáo, cô giáo không chỉ bó buộc trong khối lượng kiến thức hiện có mà còn được tìm hiểu thêm về những chuyên ngành khác như tin học và học hỏi các kỹ năng sử dụng hình ảnh, âm thanh trong thiết kế bài giảng; chia sẻ bài giảng với đồng nghiệp, cùng nhau thảo luận và nâng cao chất lượng giáo án của mình. Các tiết học được ứng dụng CNTT đã giúp chúng học sinh tiếp cận phương pháp dạy học mới hấp dẫn hơn phương pháp đọc và chép truyền thống. Ngoài ra, sự tương tác giữa thầy, cô giáo và học trò cũng được cải thiện đáng kể, học sinh có nhiều cơ hội thể hiện quan điểm của mình.

6. Bước đầu đề xuất về quản lý dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh trung học cơ sở đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018

Trong việc quản lý dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh, Hiệu trưởng đóng vai trò quan trọng trong việc ra quyết định. Sự thành công của hoạt động này phụ thuộc rất nhiều vào sự hướng dẫn, đánh giá và nhắc nhở thường xuyên từ Hiệu trưởng để đảm bảo hoạt động được duy trì đều đặn và đạt được kết quả như mong muốn. Các hoạt động dạy học trải nghiệm sẽ góp phần không nhỏ trong việc nâng cao chất lượng chuyên môn Tiếng Anh. Hiệu trưởng là người chỉ huy, tạo điều kiện để tổ chức tốt các hoạt động dạy học trải nghiệm tiếng Anh và cũng là người kiểm tra, giám sát, đánh giá chất lượng của các hoạt động này. Hiệu trưởng phải xây dựng cơ chế phối hợp giữa nhà trường, gia đình và xã hội để tổ chức hoạt động dạy học trải nghiệm tiếng Anh cho học sinh hiệu quả. Vì vậy, Hiệu trưởng trong nhà trường phải có kế hoạch cụ thể, giao cho người phụ trách, dự trù các hoạt động chính trong kỳ, trong năm, hoàn toàn chủ động, chỉ đạo và điều hành các hoạt động của nhà trường, trong đó bao gồm hoạt động dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh.

Chúng tôi bước đầu đề xuất quản lý dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh trung học cơ sở đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018 như sau:

+ Xác định các năng lực cần phát triển cho học sinh THCS qua môn Tiếng Anh: Xác định các năng lực học tập cần thiết của học sinh khi học môn Tiếng Anh có tác dụng định hướng cho việc dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh của giáo viên hướng đến các năng lực cần thiết; là cơ sở giáo viên dựa vào các năng lực cần có của học sinh để giảng dạy môn Tiếng Anh; dựa vào các năng lực học tập đã được xác định để đánh giá học tập của học sinh.

+ Chỉ đạo thực hiện dự giờ, phân tích các giờ dạy trải nghiệm theo tiếp cận năng lực của giáo viên môn Tiếng Anh trong trường: nhằm giúp cho các giáo viên được dự giờ chủ động, tích cực hơn khi thực hiện phân hoá trong bài giảng của mình; giúp cho tổ chuyên môn, Ban giám hiệu nhà trường, dễ dàng đánh giá xếp loại giáo viên, nhận biết về thực trạng năng lực giáo viên để có kế hoạch bồi dưỡng chuyên môn.

+ Tổ chức bồi dưỡng năng lực dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh cho giáo viên theo tiếp cận năng lực học sinh: Việc nâng cao phẩm chất, năng lực, trình độ nói chung và bồi dưỡng năng lực dạy học theo tiếp cận năng lực học sinh cho đội ngũ giáo viên nhà trường là hết sức cần thiết để nâng cao chất lượng dạy học mà đầu ra của việc dạy học là các phẩm chất nhân cách, năng lực vận dụng tri thức trong những tình huống thực tiễn... góp phần nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện của nhà trường.

+ Tăng cường hoạt động kiểm tra, đánh giá dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh và học tập môn Tiếng Anh của học sinh theo tiếp cận năng lực học sinh: giúp Hiệu trưởng đánh giá chính xác hiệu quả hoạt động giảng dạy trải nghiệm, học tập môn Tiếng Anh của nhà trường. Việc kiểm tra, đánh giá không chỉ nắm bắt được thực trạng dạy và học, mà điều quan trọng là chỉ ra những nguyên nhân của những tồn tại trong chỉ đạo quản lý hoạt động dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh, đề xuất những biện pháp để khắc phục tồn tại, phát huy mặt mạnh nhằm nâng cao chất lượng dạy và học góp phần nâng cao chất lượng giáo dục của nhà trường.

+ Xây dựng môi trường học tập trải nghiệm môn Tiếng Anh theo tiếp cận năng lực học sinh: Môi trường học tập trải nghiệm môn Tiếng Anh bao gồm nhiều thành tố khác nhau: khuôn viên nhà trường; khung cảnh lớp học; cơ sở vật chất trang thiết bị dạy học; đặc biệt là không khí lớp học thể hiện qua mối quan hệ giữa giáo viên môn Tiếng Anh với học sinh; học sinh với học sinh trong giờ Tiếng Anh... tất cả các yếu tố này phù hợp với lứa tuổi học sinh, với với hoạt động dạy học môn Tiếng Anh theo định tiếp cận năng lực học sinh sẽ là một môi trường thuận lợi để học sinh lĩnh hội tri thức, rèn luyện kỹ năng, hình thành thái độ tích cực, từ đó phát triển năng lực cần thiết trong quá trình học tập môn Tiếng Anh.

7. Kết luận

Chất lượng và hiệu quả dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh trong các trường THCS phụ thuộc vào mục tiêu, nội dung chương trình, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học và năng lực dạy học của giáo viên, động cơ, ý thức thái độ học tập của học sinh trong quá trình dạy học tiếng Anh đồng thời phụ thuộc vào cơ chế tổ chức quản lý của nhà trường THCS.

Dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh là phương pháp thực hiện thông qua trải nghiệm rồi phân tích trải nghiệm khái quát rút ra bài học, thiết kế các bài tập phù hợp để áp dụng. Học đi đôi với hành, học qua làm,

học giải quyết các vấn đề thực tiễn trong cuộc sống ngay trong lớp, trong trường. Đây được đánh giá là phương pháp ưu việt cho sự phát triển năng lực sáng tạo, giúp học sinh tự chiếm lĩnh kiến thức, hình thành các kỹ năng, giá trị và phẩm chất của bản thân. Thông qua dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh, học sinh phát huy vai trò chủ thể tích cực, chủ động, tự giác và sáng tạo của bản thân. Các em chủ động tham gia vào tất cả các khâu của quá trình giáo dục và dạy học: từ thiết kế đến chuẩn bị, từ thực hiện đến đánh giá kết quả phù hợp đặc điểm lứa tuổi và khả năng của bản thân. Thông qua dạy học, các em được trải nghiệm, được bày tỏ quan điểm, được lựa chọn ý tưởng, được tự khẳng định bản thân, được đánh giá và tự đánh giá kết quả hoạt động của nhóm, của bạn bè và cá nhân... Từ đó, hình thành và phát triển cho các em những giá trị sống và các năng lực cần thiết. Dạy học trải nghiệm môn Tiếng Anh là một hoạt động tập thể, trên tinh thần tự chủ, với sự nỗ lực giáo dục nhằm phát triển khả năng sáng tạo và cá tính riêng của mỗi cá nhân trong tập thể.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về ban hành Chương trình môn Tiếng Anh.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), Thông tư 32/2020/TT-BGDĐT, Ban hành Điều lệ trường trung học cơ sở, trường trung học cơ sở và trường phổ thông có nhiều cấp học.
- [3] Trần Thị Kim Cúc, Nguyễn Phan Lâm Quyên (2019), Phát triển năng lực dạy học theo hướng trải nghiệm cho giáo viên tiểu học đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục, Tạp chí Khoa học xã hội và nhân văn.
- [4] Nguyễn Quốc Chí - Nguyễn Thị Mỹ Lộc (1996), Đại cương về quản lý, Trường Cán bộ quản lý GD&ĐT và Trường Đại học Sư phạm Hà Nội
- [5] Phạm Minh Hạc (1986), Một số vấn đề về giáo dục và khoa học giáo dục, Nxb Giáo dục, Hà Nội
- [6] Quyết định số 2080/QĐ-TTg, ngày 22 tháng 12 năm 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.
- [7] Quyết định số 2658/QĐ-BGDĐT, ngày 23 tháng 7 năm 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
- [8] Đinh Thị Kim Thoa (2014), Trải nghiệm sáng tạo - Hoạt động quan trọng trong chương trình giáo dục phổ thông mới, Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [9] Nguyễn Thị Tánh (2014), Giáo trình Lý luận chung về quản lý và quản lý giáo dục - Tài liệu giảng dạy cao học QLGD - Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên
- [10] Nguyễn Như Ý (2010), Đại từ điển Tiếng Việt, Nxb Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh
- [11] Kolb, D. (1984), *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- [12] UNESCO (1988), *Higher Education in the Twent-first Century Vision and Action*, World Conference on Higher Education.

ABSTRACT

Management of experience teaching english lessons of Junior high School Education Program 2018

Experiential learning aims to create conditions for students to observe, think and participate in practical activities; through which the organization encourages and creates conditions for students to actively research, find solutions and new knowledge; on the basis of knowledge learned in school and experiences in socio-economic reality. Thereby forming the qualities, skills and abilities for students.

Keywords: *Teaching, Experiential teaching, English subject, High school teacher, General education program 2018.*