

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 3 năm 2023.

MỤC LỤC

NGHIÊN CỨU

- Hoàng Trung Học.** Kinh nghiệm quốc tế trong hoạt động hỗ trợ khởi nghiệp cho học sinh trung học phổ thông 1
- Phan Thành Công.** Tổ chức bồi dưỡng năng lực quản trị cho đội ngũ cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông tỉnh Ninh Bình đáp ứng yêu cầu thực hiện Chương trình Giáo dục phổ thông 2018: Thực trạng và giải pháp 10
- Trần Thị Bình, Phạm Vũ Anh, Quan Thị Dương, Lê Thị Thu Hà, Lê Trung Hiếu.** Thách thức trong phát triển hệ thống giáo dục mở ở các trường đại học tại Việt Nam 16
- Nguyễn Văn Tuấn.** Tổng quan những thành tựu trong đổi mới liên kết giữa nhà trường và doanh nghiệp 23
- Nguyễn Đăng Trung, Trần Quốc Việt.** Quản lý đào tạo trình độ thạc sĩ chuyên ngành Quản lý giáo dục trong bối cảnh hiện nay 29
- Nguyễn Thị Thi.** Phát triển năng lực của giáo viên để đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018 34
- Trần Văn Chương, Trần Thị Thanh Huyền.** Quản lý giáo dục đạo đức cho học sinh ở các trường tiểu học đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018 39
- Trương Thị Hằng.** Nghiên cứu về mô hình quản lý nguồn nhân lực trên thế giới và bài học kinh nghiệm cho việc phát triển năng lực nghề nghiệp cho đội ngũ viên chức hành chính ở trường đại học trong giai đoạn hiện nay 47
- Lê Minh Phương, Nguyễn Lê Minh.** Biện pháp tâm lý xã hội nâng cao khả năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên Học viện An ninh nhân dân 57

Ý KIẾN - TRAO ĐỔI

- Trương Tất Thắng, Nguyễn Thị Nhung.** Nâng cao chất lượng giảng dạy các môn lý luận chính trị cho sinh viên ở trường đại học, cao đẳng hiện nay 65
- Nguyễn Thị Bích Ngọc, Nguyễn Thị Giang.** Chương trình giảng dạy môn Lý thuyết Xác suất Thống kê dưới góc nhìn của người học – người nghiên cứu điều dưỡng 71
- Nguyễn Thị Hồng Nhung.** Yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động dạy học môn tiếng Anh ở các trường đại học thuộc Bộ Công An theo hướng chuẩn hoá 77
- Nguyễn Thị Mai Hoa.** Cải thiện kỹ năng viết thư trong bài thi chuẩn đầu ra năng lực ngoại ngữ theo dạng khung B1 châu Âu cho sinh viên không chuyên, Học viện Ngân hàng 84
- Trần Quang Đạt.** Quản lý giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh trung học cơ sở ở huyện Krông Ana, tỉnh Đắk Lắk 91

THỰC TIỄN

- Hà Văn Tú, Võ Thị Ngọc Lan.** Thực trạng hoạt động bồi dưỡng cho giáo viên tiểu học về hoạt động trải nghiệm đáp ứng yêu cầu triển khai thực hiện Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh 97
- Nguyễn Phương Lan.** Thực trạng văn hóa ứng xử học đường của học sinh trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Thanh Hóa hiện nay 104
- Vũ Ngọc Hòa, Nguyễn Thị Tân An, Nguyễn Thanh Hưng.** Ứng dụng mô hình hóa toán học trong môn Toán ở trường trung học phổ thông 111
- Hà Thị Thanh Huyền, Nguyễn Văn Thuận, Phạm Sỹ Nam.** Thiết kế hoạt động thực hành và trải nghiệm liên quan đến chủ đề thống kê và hàm số trong dạy học Đại số Lớp 10 117

KINH NGHIỆM QUỐC TẾ TRONG HOẠT ĐỘNG HỖ TRỢ KHỞI NGHIỆP CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Hoàng Trung Học¹

Tóm tắt. Bối cảnh đổi mới giáo dục và những tác động của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đặt ra yêu cầu mới về cách tiếp cận trong hoạt động hướng nghiệp cho học sinh. Hướng nghiệp cần hướng đến mục tiêu tạo ra những chủ thể có tính năng động nghề nghiệp cao, không chỉ có năng lực thích ứng tốt với nghề mà còn có khả năng tạo ra việc làm. Nói cách khác, hướng nghiệp cần chú trọng đến hoạt động khởi nghiệp cho học sinh. Mặc dù vậy, vấn đề hỗ trợ khởi nghiệp cho học sinh vẫn còn là vấn đề mới cả ở phương diện lý luận và thực tiễn trong bối cảnh Việt Nam. Bài báo tập trung phân tích, tổng kết kinh nghiệm quốc tế trong hoạt động hỗ trợ khởi nghiệp cho học sinh Trung học phổ thông, từ đó rút ra những kinh nghiệm trong việc triển khai hoạt động hỗ trợ khởi nghiệp cho học sinh Việt Nam, hướng tới mục tiêu đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục trong bối cảnh mạng công nghiệp 4.0.

Từ khóa: *Đổi mới giáo dục; khởi nghiệp; giáo dục khởi nghiệp; hỗ trợ khởi nghiệp; khởi nghiệp cho học sinh phổ thông.*

1. Đặt vấn đề

Kết quả nghiên cứu khoa học và lịch sử phát triển các nền văn minh trên thế giới đã chỉ ra rằng, ý chí khởi nghiệp, chất lượng nguồn nhân lực là yếu tố quyết định sự phát triển của mỗi quốc gia. Để thúc đẩy đất nước phát triển, đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao, bồi dưỡng tinh thần doanh nhân, ý chí khởi nghiệp cho thế hệ trẻ được coi là yếu tố then chốt. Theo cách tiếp cận này, vai trò của giáo dục hướng nghiệp, khởi nghiệp cho học sinh trong các nhà trường, đặc biệt là các học sinh Trung học phổ thông có ý nghĩa đặc biệt quan trọng.

Với học sinh, thanh niên, việc tự tìm hiểu mình, xác định được ngành học để lập thân, lập nghiệp; được giáo dục và tự bồi đắp những phẩm chất, năng lực kinh doanh; chủ động tìm kiếm những cơ hội phát triển sự nghiệp có ý nghĩa quan trọng trong quá trình trưởng thành. Để đạt được thành công, mỗi cá nhân cần được hướng nghiệp đúng và tư vấn khởi nghiệp ngay từ lúc còn ngồi trên ghế nhà trường. Đây là nhiệm vụ của nhiều lực lượng, từ gia đình, nhà trường cho đến toàn thể xã hội. Trong sứ mệnh trọng đại đó, thế hệ trẻ cần sự hỗ trợ của những người có kinh nghiệm hơn. Mặc dù vậy, nhiều nghiên cứu trong lĩnh vực hướng nghiệp, khởi nghiệp ở học sinh Việt Nam cho thấy, tỉ lệ sinh viên thất nghiệp cao; khái niệm khởi nghiệp vẫn còn xa lạ trong nhận thức và hành động của các nhà giáo. Điều này ảnh hưởng tiêu cực đến kết quả hỗ trợ khởi nghiệp cho học sinh.

Là một bộ phận cấu thành của thực tại xã hội, giáo dục vừa chịu sự chi phối bởi hiện thực, vừa có sứ mệnh đáp ứng những yêu cầu của thực tại xã hội. Ngày nay, trong bối cảnh tác động mạnh mẽ của cách mạng công nghiệp 4.0, xã hội đang có những thay đổi nhanh chóng, khó đoán và chưa có tiền lệ trong lịch sử. Trước những yêu cầu của thời đại, Đảng và Nhà nước ta đã xác định: đổi mới căn bản và toàn diện nền

Ngày nhận bài: 10/02/2023. Ngày nhận đăng: 24/03/2023.

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

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

giáo dục nước nhà là một yêu cầu bức thiết, tất yếu. Trong lần cải cách giáo dục này, Đảng, Nhà nước ta xác định, cần tạo ra sự chuyển biến căn cơ trong cả hệ thống giáo dục để đáp ứng những yêu cầu mới của thực tiễn đất nước [4].

Cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 và tính chất của đổi mới giáo dục đặt ra yêu cầu mới trong hoạt động hướng nghiệp và tư vấn khởi nghiệp cho học sinh. Trước hết, đó là yêu cầu về việc cần nhận thức lại vai trò, ý nghĩa của hoạt động hướng nghiệp, khởi nghiệp trong nhà trường. Chương trình giáo dục phổ thông mới đặt ra vấn đề bức thiết phải đổi mới tư duy và cách làm hướng nghiệp, chuẩn bị những phẩm chất và năng lực cần thiết để học sinh Trung học phổ thông chuẩn bước vào giai đoạn lao động thực thụ, trong đó có hoạt động khởi nghiệp kinh doanh.

Trong định hướng xây dựng xã hội khởi nghiệp của đất nước, hoạt động hướng nghiệp, tư vấn khởi nghiệp cần cần trở thành một yếu tố giữ vai trò nòng cốt trong việc nuôi dưỡng tinh thần doanh nhân, đam mê kinh doanh, hình thành những phẩm chất, năng lực ban đầu của những chủ thể có nhu cầu khởi sự doanh nghiệp, góp phần hình thành một xã hội khởi nghiệp, qua đó thúc đẩy kinh tế phát triển. Muốn vậy, các trường Trung học phổ thông phải trở thành vườn ươm thực sự, tạo bệ phóng cho những học sinh có đam mê và khả năng khởi nghiệp.

Vì vậy, cùng với những yêu cầu của đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục, trong bối cảnh cách mạng công nghiệp 4.0, công tác hướng nghiệp, khởi nghiệp cho học sinh Trung học phổ thông đang đặt ra những yêu cầu mới, nhiệm vụ mới, quan trọng hơn, thách thức hơn. Mặc dù vậy, từ phương diện khoa học và thực tiễn, vấn đề khởi nghiệp ở học sinh Trung học phổ thông vẫn là vấn đề mới tại Việt Nam, dẫn đến những hạn chế, lúng túng nhất định trong quá trình triển khai thực hiện. Để khắc phục tình trạng này, việc phân tích, tổng kết hoạt động hỗ trợ khởi nghiệp cho học sinh tại các quốc gia có nền giáo dục và phong trào khởi nghiệp thành công trên thế giới có ý nghĩa quan trọng. Những kinh nghiệm này là nền tảng thực tiễn quan trọng cho phép các nhà quản lý và đội ngũ nhà giáo chất lọc những điểm phù hợp để áp dụng trong bối cảnh Việt Nam, từ đó cho phép đi tắt, đón đầu, thúc đẩy hoạt động hướng nghiệp, khởi nghiệp, từ đó giúp hệ thống giáo dục và nhà trường thực hiện thành công sứ mệnh mới trong một giai đoạn lịch sử mới.

Bài báo tập trung phân tích, tổng kết kinh nghiệm quốc tế trong hoạt động hỗ trợ khởi nghiệp cho học sinh Trung học phổ thông, từ đó rút ra những kinh nghiệm trong việc triển khai hoạt động hỗ trợ khởi nghiệp cho học sinh Việt Nam, hướng tới mục tiêu đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục trong bối cảnh hiện nay.

2. Kinh nghiệm của một số quốc gia trong hoạt động hỗ trợ khởi nghiệp cho học sinh và những điểm cần quan tâm khi triển khai hoạt động khởi nghiệp cho học sinh Trung học phổ thông tại Việt Nam

2.1. Hỗ trợ khởi nghiệp tại các quốc gia châu Âu và Mỹ

Là một khu vực có nền kinh tế phát triển, tại châu Âu, hoạt động khởi nghiệp đã được quan tâm từ nhiều năm trước. Tại lục địa già, các nghiên cứu và phong trào hỗ trợ khởi nghiệp hướng tới việc khẳng định về mặt học thuật và thể chế hóa về mặt pháp lý trong các chính sách của toàn khối, bắt đầu từ khoảng cuối những năm 1970, gắn liền với xu hướng quan tâm và hỗ trợ khởi nghiệp đối với các doanh nghiệp nhỏ.

Xu hướng này gắn liền với những điều kiện kinh tế, xã hội nhất định tại châu Âu và trên phạm vi toàn cầu. Năm 1973, cuộc khủng hoảng dầu mỏ; năm 1979 cuộc khủng hoảng năng lượng đã ảnh hưởng tới tốc độ tăng trưởng kinh tế và lạm phát đã thúc đẩy các nhà lãnh đạo châu Âu và trên thế giới tìm kiếm giải pháp khắc phục khủng hoảng, phục hồi kinh tế. Trong giai đoạn này, kinh tế các quốc gia phương Tây cũng bị ảnh hưởng tiêu cực do sự năng động của các nền kinh tế châu Á. Việc cung cấp hàng hóa đa dạng với mức giá cạnh tranh của các quốc gia châu Á đã ảnh hưởng trực tiếp đến thị trường nội địa tại các quốc gia châu Âu. Trong bối cảnh này, phong trào khởi nghiệp phát triển mạnh mẽ được coi như một giải pháp quan trọng để thúc đẩy sự phát triển xã hội, vượt qua khủng hoảng và tăng cường cạnh tranh trên phạm vi toàn cầu.

Ngay từ thập kỷ cuối của thế kỷ 20, các quốc gia như Úc, Brazil, Ấn Độ, Hàn Quốc, Anh, Ireland, Pháp, Đức và Hà Lan đã triển khai các chương trình giáo dục khởi nghiệp ở các trường đại học. Trong những năm

đầu thế kỷ 21, Hungary, Slovenia, Ba Lan và Cộng hòa Séc tiếp tục triển khai. Kinh nghiệm của Mỹ đã chỉ ra rằng, giáo dục khởi nghiệp và tinh thần doanh nhân là nền tảng vững chắc cho sự phát triển. Giáo dục khởi nghiệp sẽ giúp các doanh nghiệp vừa và nhỏ thúc đẩy lợi thế cạnh tranh bằng cách tạo ra các sản phẩm và dịch vụ sáng tạo, có hàm lượng chất xám cao [6].

Năm 2000, Hiến chương Châu Âu đã nhấn mạnh đến mô hình kinh doanh và tinh thần doanh nhân cho các doanh nghiệp nhỏ. Nền tảng pháp lý này đã thúc đẩy hoạt động hỗ trợ khởi nghiệp và giáo dục khởi nghiệp trong các cấp học trong hệ thống giáo dục cho đến tận ngày nay. Hội đồng Châu Âu đã xác định những năng lực căn bản của nền kinh tế dựa trên tri thức gồm: (1) Công nghệ thông tin và truyền thông; (2) Văn hóa và công nghệ; (3) Khởi nghiệp; (4) Ngoại ngữ; (5) Kỹ năng xã hội [8]. Hiến chương Châu Âu đã được thông qua, trong đó xác định tinh thần doanh nhân và khởi nghiệp là một trong những năng lực căn bản, đồng thời khuyến nghị các quốc gia thành viên EU triển khai các chương trình hỗ trợ và đào tạo khởi nghiệp trong hệ thống giáo dục của mỗi quốc gia.

Năm 2003, sách Xanh về khởi nghiệp ở châu Âu đã xác định các mục tiêu chính: cung cấp các hỗ trợ và đào tạo cho các doanh nhân; phát triển học tập trực tuyến; thiết lập điều kiện học tập thuận lợi và khả năng học tập suốt đời cho những người có xu hướng kinh doanh và nhu cầu khởi nghiệp; thiết lập các vườn ươm doanh nghiệp ở châu Âu; thúc đẩy giáo dục khởi nghiệp trong các trường phổ thông và thúc đẩy mạnh mẽ nội dung khởi nghiệp trong chương trình giáo dục đại học.

Năm 2004, Ủy ban châu Âu đã thông qua kế hoạch hành động nhằm thúc đẩy tinh thần doanh nhân, trong đó chú trọng: thúc đẩy văn hóa doanh nhân bằng các phương pháp phù hợp; khuyến khích hoạt động kinh doanh; thúc đẩy khả năng tăng trưởng và khả năng cạnh tranh của các doanh nghiệp; cải thiện dòng tài chính, tiền tệ cho các doanh nghiệp; cải cách hành chính theo hướng hỗ trợ cho các doanh nghiệp vừa và nhỏ.

Năm 2006, chương trình nghị sự Oslo về giáo dục tinh thần doanh nhân ở châu Âu là sự kiện thúc đẩy mạnh mẽ tinh thần kinh doanh trong xã hội và xác định những hành lang pháp lý, có ý nghĩa quan trọng để thúc đẩy hỗ trợ khởi nghiệp trong hệ thống nhà trường. Năm 2008, Ủy ban châu Âu đã phát triển “Đạo luật doanh nghiệp nhỏ”, ban hành các tài liệu về khởi nghiệp và giáo dục khởi nghiệp áp dụng trong toàn bộ hệ thống giáo dục. Các tài liệu và hình thức triển khai đều hướng tới mục tiêu chung: nhận thức và thúc đẩy tinh thần khởi nghiệp và chuẩn bị để khởi nghiệp thành công như một thành tố quan trọng của sự phát triển bền vững. Để triển khai, thúc đẩy mạnh mẽ định hướng này, năm 2011, Ủy ban châu Âu đã thành lập nhóm công tác về giáo dục khởi nghiệp gồm các chuyên gia từ 24 quốc gia thành viên và đại diện của các doanh nghiệp, tổ chức công đoàn. Mục đích chính là khuyến khích các quốc gia thành viên thực hiện giáo dục khởi nghiệp, hỗ trợ giáo dục khởi nghiệp để triển khai thúc đẩy tinh thần doanh nhân rộng khắp trên toàn lục địa già.

Tại Pháp, cuối thế kỷ 19 khởi nghiệp vẫn còn ít được giảng dạy và thúc đẩy trong hệ thống giáo dục, đồng thời không được coi là mục tiêu chính của chương trình giáo dục. Năm 1996, kết quả nghiên cứu cho thấy, 59% người sáng lập doanh nghiệp thậm chí không có bằng tốt nghiệp trung học; 70% người được hỏi cho rằng, “giáo dục ở Pháp không phát triển tinh thần kinh doanh trong giới trẻ”. Sự hạn chế trong hoạt động khởi nghiệp và giáo dục khởi nghiệp ở Pháp xuất phát từ nguyên nhân tách biệt giữa các trường kỹ thuật và trường đào tạo trong lĩnh vực quản trị kinh doanh. Vì vậy, có ý kiến cho rằng, để thúc đẩy hoạt động khởi nghiệp, các trường kỹ thuật và trường kinh doanh cần hình thành mối quan hệ chặt chẽ nếu muốn tạo ra một thế hệ trẻ có tinh thần doanh nhân và có khả năng kinh doanh thành công trong tương lai [2].

Theo xu hướng chung của châu Âu, giáo dục khởi nghiệp được thúc đẩy mạnh hơn tại Pháp đầu thế kỷ 21. Mặc dù vậy, phong trào khởi nghiệp tại Pháp bị giới hạn nhiều bởi một số yếu tố, trong đó những giới hạn trong môi trường hỗ trợ cá nhân; luật kinh doanh không khuyến khích các hoạt động khởi nghiệp; coi trọng sự trung thành trong các mối quan hệ; giá trị kinh doanh hướng tới cộng đồng và ưu tiên kiểm soát hơn là những ý tưởng mới và sự mạo hiểm trong kinh doanh đã làm hạn chế sự phát triển của hoạt động khởi nghiệp tại Pháp so với các quốc gia châu Âu khác.

Hội nghị khởi nghiệp đầu tiên của Mỹ được tổ chức tại Đại học Purdue vào năm 1970, tại đó 42 chuyên gia đã phân tích tỷ lệ thành công trong khởi nghiệp của các trường hợp tiêu biểu của các công ty từ Viện Công nghệ Massachusetts và Thung lũng Silicon. Điều này liên quan đến việc thảo luận về vai trò của trường đại học trong việc thúc đẩy phát triển tinh thần kinh doanh. Hội thảo quốc tế về nghiên cứu khởi nghiệp đầu tiên được tổ chức tại Toronto, Canada vào năm 1973. Các chuyên gia đã xây dựng mối quan hệ tương tác hai chiều giữa các nghiên cứu điển hình về khởi nghiệp và giáo dục khởi nghiệp tại trường của họ. Nhóm quan tâm đến khởi sự doanh nghiệp được thành lập vào năm 1974 bởi Học viện Quản lý Hoa Kỳ. Kể từ đó, các nghiên cứu và hoạt động giáo dục khởi nghiệp đã tăng lên đáng kể tại Mỹ [5].

Các đối tượng được hướng đến trong chương trình tư vấn khởi nghiệp trên thế giới đa dạng từ học sinh, sinh viên, những người đang lập nghiệp đến cả các đối tượng khó khăn như người khuyết tật, trẻ mồ côi [2]. Tuy nhiên, sinh viên vẫn là đối tượng được hướng tới nhiều nhất trong các nghiên cứu này. Đại học Nam California đã triển khai khóa học Thạc sĩ ngành quản trị kinh doanh (MBA) đầu tiên năm 1971, sau đó là khóa học đại học đầu tiên năm 1972. Từ đó, lĩnh vực đào tạo kinh doanh bắt đầu trở nên phổ biến tại Mỹ. Vào đầu những năm 1980, hơn 300 trường đại học đã đào tạo về tinh thần doanh nhân và hoạt động kinh cho doanh nghiệp nhỏ. Đến năm 1990, con số này đã tăng lên 1.050 trường (Solomon, Weaver, & Fernald, 1994). Có thể nói, tại Mỹ, giáo dục, đào tạo khởi nghiệp, đào tạo kinh doanh đã thực sự trở thành một lĩnh vực đào tạo chính quy, chuyên nghiệp vào những năm 1980.

Như vậy, dưới sự tác động của các điều kiện kinh tế, xã hội, giáo dục và hỗ trợ khởi nghiệp đã được thúc đẩy mạnh mẽ tại quốc gia châu Âu và Mỹ từ những năm 70 của thế kỷ 20. Với những điều kiện cụ thể khác nhau, các quốc gia châu Âu đã thúc đẩy khởi nghiệp với mức độ khác nhau nhưng nhìn chung đều tập trung vào hỗ trợ khởi nghiệp cho các doanh nghiệp nhỏ hướng đến đối tượng là các sinh viên. Đến những năm 80 của thế kỷ này, hoạt động khởi nghiệp và hỗ trợ khởi nghiệp đã trở nên phổ biến, được đào tạo chính quy trong nhiều trường đại học, có tác động tích cực cho sự phát triển kinh tế, xã hội của các quốc gia châu Âu và Mỹ, thậm chí ảnh hưởng của nó còn thấy rõ cho đến tận ngày nay.

2.2. Hỗ trợ khởi nghiệp tại các quốc gia châu Á

Tại châu Á, là một quốc gia có nền kinh tế phát triển mạnh mẽ sau chiến tranh thế giới thứ 2, những kinh nghiệm của Nhật Bản về hoạt động khởi nghiệp và giáo dục khởi nghiệp rất có giá trị đối với các quốc gia đang phát triển. Năm 2011, T. Ohe đã có một nghiên cứu tổng thể về quá trình phát triển giáo dục khởi nghiệp tại Nhật Bản. Tại Nhật Bản, các hoạt động hỗ trợ khởi nghiệp bắt đầu muộn hơn 20 năm so với Mỹ. Hiệp hội khoa học về sự mạo hiểm và khởi nghiệp được thành lập vào tháng 11, năm 1997 với hội nghị đầu tiên bàn về tinh thần kinh doanh và sự mạo hiểm trong kinh doanh. Năm 1999, Đạo luật Bayh-Dole được thông qua đã thúc đẩy sự ra đời của kế hoạch “1000 trường đại học mạo hiểm” đã được Bộ Kinh tế, Thương mại và Công nghiệp Nhật Bản (METI) công bố. Từ năm 2002 trở đi, các tổ chức cấp phép về kinh doanh công nghệ và các vườn ươm khởi nghiệp được thành lập tại các trường đại học lớn của Nhật Bản với kinh phí từ METI. Đến cuối năm 2004, Nhật đã có 1099 doanh nghiệp được thành lập. Hoạt động giáo dục khởi nghiệp đã được triển khai rộng khắp trong hệ thống giáo dục, đặc biệt là chương trình đào tạo tại các trường đại học.

Tại Trung Quốc, khởi nghiệp được phát triển như một lĩnh vực nghiên cứu khoa học, được bắt đầu vào cuối những năm 1990, sau khoảng 20 năm tăng trưởng kinh tế nhanh dưới sự ảnh hưởng của các doanh nhân thành đạt. Tuy nhiên, những doanh nhân này hiếm khi tốt nghiệp đại học, do đó, tỷ lệ sinh viên đại học Trung Quốc tham gia khởi nghiệp cũng thấp hơn so với sinh viên các nước khác. Tỷ lệ sinh viên Trung Quốc khởi nghiệp chiếm chưa đến 1% tổng số doanh nhân so với 20% đến 30% ở hầu hết các nước phát triển. Vào cuối những năm 1990, giáo dục khởi nghiệp đã nổi lên trong các trường đại học với sự hỗ trợ của Bộ Giáo dục Trung Quốc. Mối quan tâm của sinh viên đối với khởi nghiệp đã phát triển nhanh chóng sau các cuộc thi Lập kế hoạch khởi nghiệp được tổ chức dưới sự tài trợ bởi Bộ Giáo dục và Đoàn Thanh niên Cộng sản Trung Quốc. Kể từ đó, chính quyền địa phương và các trường đại học, các nhà trường phổ thông đã có các biện pháp khuyến khích sinh viên khởi nghiệp. Các trường đại học cũng cho phép sinh viên rời

trường đại học trước khi tốt nghiệp để thành lập doanh nghiệp công nghệ cao và rèn luyện khả năng kinh doanh. Kết quả là ngày càng có nhiều sinh viên đại học bắt đầu kinh doanh ngay từ khi còn đang học đại học.

Trong nghiên cứu của Du Guirong và cộng sự (2011), có 4 yếu tố chính ảnh hưởng tới thái độ của sinh viên Trung Quốc với hoạt động khởi nghiệp: (1) Tâm lý coi khởi nghiệp chỉ là phương án 2, là lựa chọn sau khi không tìm kiếm được công việc ổn định, xuất phát từ tâm lý coi trọng biên chế nhà nước khi tìm kiếm việc làm; (2) sợ thất bại trong quá trình khởi nghiệp. Nghiên cứu cũng chỉ ra, hơn 60% sinh viên sợ bị thất bại; (3) Thiếu sự ủng hộ từ gia đình, cộng sự và nhà đầu tư; (4) Thiếu hụt các nguồn lực xã hội cho hoạt động khởi nghiệp. Tại Trung Quốc, hầu hết các trường đại học đều thiếu sự kết nối với xã hội và cộng đồng doanh nhân.

Do đó, tác giả Heberer (2012) khi nghiên cứu về vai trò của doanh nghiệp tư nhân đối với sự thay đổi chính trị và xã hội ở Trung Quốc và Việt Nam đã cho rằng, khởi nghiệp ở cả Trung Quốc và Việt Nam vẫn còn ở giai đoạn sớm, chậm phát triển. Nguyên nhân là do tâm lý coi trọng sự ổn định, ngại rủi ro và việc định hình tầng lớp doanh nhân trong xã hội còn chậm hơn so với các quốc gia khác.

Trong những năm gần đây, hoạt động giáo dục khởi nghiệp và tư vấn khởi nghiệp tại Trung Quốc đã được triển khai mạnh mẽ trong hệ thống giáo dục. Trung Quốc đã thúc đẩy tư tưởng khởi nghiệp cho học sinh, sinh viên theo hướng: tích hợp giáo dục khởi nghiệp vào trong các chương trình giảng dạy; nghiên cứu và lồng ghép giáo dục khởi nghiệp vào các khâu đào tạo nhân tài; triển khai giáo dục khởi nghiệp trên nguyên tắc gắn liền hoạt động khởi nghiệp với thực tiễn kinh doanh; chủ động tìm kiếm nguồn lực xã hội để hỗ trợ khởi nghiệp; chú trọng kết hợp “khoa học công nghệ - giáo dục - kinh tế” trong quá trình khởi nghiệp.

Theo định hướng này, tại Trung Quốc, các nhà quản lý và hỗ trợ khởi nghiệp đã thành công khi xác định một cách bài bản các mục tiêu, nội dung của giáo dục khởi nghiệp: tập trung vào việc đào tạo cả về tri thức, thái độ, kỹ năng cho người học, trong đó, các chuyên gia tham vấn hướng nghiệp, khởi nghiệp đặc biệt nhấn mạnh đến việc giáo dục tinh thần doanh nhân, khát vọng khởi nghiệp ngay trong trường đại học. Sự tham gia tích cực của các doanh nghiệp trong giáo dục khởi nghiệp cho thanh niên, học sinh cũng là một trong những yếu tố quan trọng, đáng chú ý trong thực tiễn nghiên cứu và triển khai hoạt động giáo dục khởi nghiệp cho học sinh, sinh viên.

Tại Indonesia, H. Kusdiyanti và R. Rosmawati (2014) đã phát triển một mô hình đào tạo khởi sự doanh nghiệp và cố vấn cho trẻ mồ côi tại thành phố Malang, đông Java, nơi đang phải đối mặt với những vấn đề về nghèo khó và bỏ rơi trẻ em. Hoạt động nghiên cứu này được thiết kế trong ba năm, cụ thể: năm đầu tiên, (1) Chuẩn bị mô hình đào tạo khởi nghiệp cho trẻ em mồ côi trên toàn thành phố Malang; (2) Phân tích thực trạng, nghiên cứu môi trường khởi nghiệp cụ thể; (3) Xác định nhu cầu khởi nghiệp của người tham gia. Năm thứ hai, chuẩn bị mô hình phát triển doanh nhân và cố vấn cho trẻ em mồ côi trên toàn thành phố Malang. Năm thứ ba, triển khai mô hình khởi nghiệp và cố vấn cho trẻ em mồ côi trên toàn thành phố Malang.

Dưới sự hỗ trợ của chính phủ và các doanh nghiệp, các nghiên cứu và hoạt động khởi nghiệp tại Inodonesia đã được đẩy mạnh những năm gần đây, góp phần thúc đẩy xã hội phát triển, đặc biệt là tạo công ăn, việc làm cho thanh niên, nhất là các thanh niên nghèo và trẻ em mồ côi.

Tại Việt Nam, hoạt động khởi nghiệp, đặc biệt là khởi nghiệp và giáo dục khởi nghiệp cho thanh niên, học sinh mới chỉ được thúc đẩy trong những năm gần đây. Nhận thức được tầm quan trọng của khởi nghiệp và giáo dục khởi nghiệp cho thanh niên, Chính phủ đã thúc đẩy một loạt các hoạt động để xúc tiến hoạt động khởi nghiệp, tinh thần doanh nhân hướng tới mục tiêu xây dựng một xã hội khởi nghiệp.

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

khởi nghiệp ở mỗi đối tượng có khác nhau.

Riêng đối với học sinh, sinh viên, Thủ tướng chính phủ đã ban hành Quyết định 1665/QĐ-TTg, năm 2017 về việc phê duyệt Đề án: “Hỗ trợ học sinh, sinh viên khởi nghiệp đến năm 2025”, với mục tiêu thúc đẩy tinh thần khởi nghiệp của học sinh, sinh viên và trang bị các kiến thức, kỹ năng về khởi nghiệp cho học sinh, sinh viên trong thời gian học tập tại trường phổ thông. Đề án được kỳ vọng sẽ tạo môi trường thuận lợi để hỗ trợ học sinh, sinh viên hình thành và hiện thực hóa các ý tưởng, dự án khởi nghiệp, góp phần tạo việc làm cho học sinh, sinh viên sau khi tốt nghiệp [3].

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

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

Tài liệu: “Giáo dục khởi nghiệp dành cho học sinh Trung học phổ thông” của Vụ Giáo dục thường xuyên năm 2017 đã cung cấp những tri thức chung nhất về khởi nghiệp cho học sinh Trung học phổ thông, chỉ rõ những phẩm chất, năng lực cần có ở người khởi nghiệp thành công và tư vấn những nội dung cần chuẩn bị cho học sinh để các em có thể thành công trong ý định khởi nghiệp sau này. Tài liệu này mang lại những hướng dẫn quan trọng hướng đến mục tiêu giáo dục hướng nghiệp, bồi đắp tinh thần doanh nhân và chuẩn bị cho học sinh những tri thức, kỹ năng cần thiết để học sinh Trung học phổ thông có thể hình thành ý định, tinh thần khởi nghiệp và triển khai các ý định khởi nghiệp ngay khi còn đang là học sinh hoặc sau khi tốt nghiệp Trung học phổ thông.

Vụ giáo dục nghề nghiệp, Bộ Lao động, Thương binh và Xã hội (2019), xuất bản tài liệu “Tư vấn hướng nghiệp, khởi nghiệp” dành cho học sinh, sinh viên, giảng viên các trường cao đẳng, trung cấp nghề và trung tâm giáo dục thường xuyên. Tài liệu tiếp cận 2 nội dung chính: hướng nghiệp cho học sinh Trung học phổ thông và khởi nghiệp cho học sinh, sinh viên các trường Trung cấp, Cao đẳng nghề. Các chuyên gia cũng đã chỉ ra công cụ, quy trình hướng nghiệp; phân tích các vấn đề cơ bản về khởi nghiệp và những điều kiện cần chuẩn bị để học sinh, sinh viên có thể khởi nghiệp hiệu quả trong tương lai.

Như vậy, là một vấn đề có vai trò quan trọng trong thúc đẩy sự phát triển của kinh tế xã hội, khởi nghiệp đã được quan tâm nghiên cứu cả dưới phương diện lý luận và thực tiễn. Phân tích các xu hướng khởi nghiệp và mô hình khởi nghiệp trên thế giới và tại Việt Nam chúng tôi nhận thấy, vấn đề khởi nghiệp thường được tiếp cận dưới phương diện ý tưởng, mô hình khởi nghiệp; các yếu tố ảnh hưởng đến quá trình khởi nghiệp; giáo dục khởi nghiệp trong các trường phổ thông và giáo dục nghề nghiệp; các yếu tố ảnh hưởng và chi phối sự thành công của quá trình khởi nghiệp. . . Có thể nhận thấy, trong các cách tiếp cận khởi nghiệp, vấn đề khởi nghiệp cần được tính đến ngay khi người khởi nghiệp còn đang theo học tại các trường phổ thông, hoặc trong các cơ sở giáo dục đại học, trong đó giáo dục khởi nghiệp và tư vấn khởi nghiệp là những hình thức hỗ trợ khởi nghiệp giữ vai trò quan trọng.

2.3. Một số điểm cần lưu ý trong hoạt động hỗ trợ khởi nghiệp cho học sinh Trung học phổ thông tại Việt Nam trong bối cảnh hiện nay

Là một quốc gia đang phát triển, định hướng khởi nghiệp, đặc biệt là hỗ trợ khởi nghiệp cho học sinh, sinh viên trở thành chiến lược quốc gia quan trọng. Việc tổng kết kinh nghiệm của hoạt động khởi nghiệp và hỗ trợ khởi nghiệp tại các quốc gia khởi nghiệp phát triển trên thế giới có ý nghĩa quan trọng đối với chiến lược này. Tổng kết tốt, học hỏi được những kinh nghiệm của các quốc gia đi trước cho phép Việt Nam tránh được những sai lầm đáng tiếc, học hỏi được những kinh nghiệm phù hợp để đẩy nhanh quá trình phát triển, đặc biệt là trong hoạt động khởi nghiệp ở học sinh, sinh viên. Trên cơ sở tổng kết hoạt động khởi nghiệp tại một số quốc gia trên thế giới, chúng tôi xin trao đổi về một số định hướng, có thể sẽ có ích trong việc thúc đẩy quá trình hỗ trợ khởi nghiệp cho thanh niên, học sinh Việt Nam trong bối cảnh hiện nay.

Hiện nay, trên thế giới vấn đề khởi nghiệp cho thanh niên, học sinh, doanh nhân là vấn đề được quan tâm đặc biệt. Khởi nghiệp được coi là một chiến lược, một cách tiếp cận ưu tiên để thúc đẩy sự phát triển kinh tế, giải quyết việc làm ở mỗi quốc gia, đặc biệt là việc làm cho thế hệ trẻ. Do đó, về phương diện nhận thức, khởi nghiệp cần được nhìn nhận là xu hướng tất yếu trên con đường phát triển của đất nước. Khởi nghiệp cần được nhìn thức như một xu hướng, một phương pháp, một cách tiếp cận quan trọng để đất nước ta trở nên hùng cường. Thực tiễn con đường phát triển của các quốc gia có nền kinh tế phát triển như Mỹ, các quốc gia châu Âu, Nhật là những minh chứng rõ nét để chứng minh cho xu hướng này.

Với nhận thức khởi nghiệp là một cách tiếp cận đương đại để đưa đất nước trở nên hùng cường trong bối cảnh hợp tác quốc tế, đặc biệt là hợp tác kinh tế sâu rộng trong thế giới phẳng và xu hướng toàn cầu hóa, thì cần thay đổi nhận thức về công việc, việc làm, từ đó thúc đẩy tinh thần dám nghĩ, dám làm, dám mạo hiểm trong kinh doanh. Đặc biệt, tính ổn định trong công việc theo quan niệm cũ (đã có từ thời kỳ bao cấp) cần được xem xét lại và thay đổi: học tập không phải để xin việc mà là để sáng tạo ra việc làm; cần đề cao tính đột phá, sáng tạo trong công việc để trở thành những người dẫn đầu thay cho việc đề cao tính ổn định trong công việc theo quan niệm truyền thống. Sự hạn chế trong hoạt động khởi nghiệp của Pháp so với các quốc gia châu Âu khác cuối thế kỷ 19 có nguyên nhân trực tiếp là những hạn chế trong hành lang pháp lý, đặc biệt là tư duy ngại mạo hiểm, chú trọng kiểm soát và quá tập trung vào giá trị xã hội là bài học đáng suy ngẫm.

Thúc đẩy hoạt động khởi nghiệp cho thanh niên, học sinh, công tác nghiên cứu khoa học và tổng kết thực tiễn có ý nghĩa đặc biệt quan trọng. Các nghiên cứu về khởi nghiệp cần tập trung vào các vấn đề như: ý nghĩa, bản chất của khởi nghiệp; hoạt động giáo dục khởi nghiệp cho thanh niên, học sinh; cơ chế, chính sách hỗ trợ hoạt động khởi nghiệp; các yếu tố ảnh hưởng đến ý tưởng khởi nghiệp; phong trào, hệ sinh thái khởi nghiệp ở thanh niên, học sinh. Những phát hiện về mặt khoa học trong lĩnh vực khởi nghiệp sẽ trở thành nền tảng lý luận và thực chứng quan trọng cho việc xây dựng chính sách và triển khai thành công các hoạt động hỗ trợ khởi nghiệp tại Việt Nam. Cùng với các nghiên cứu khoa học trong lĩnh vực khởi nghiệp, hành lang pháp lý liên quan đến hỗ trợ khởi nghiệp phải đi trước để tạo tiền đề thúc đẩy phong trào khởi nghiệp. Chủ trương, chính sách, các cơ sở pháp lý của Việt Nam trong những năm gần đây dù đã bắt đầu được xây dựng, bổ sung, nhưng vẫn cần được thúc đẩy, hoàn thiện thiện theo hướng tăng cường giáo dục khởi nghiệp, hỗ trợ khởi nghiệp và khuyến khích khởi nghiệp cho thế hệ trẻ ngay khi còn ngồi trên ghế nhà trường.

Hoạt động khởi nghiệp và hỗ trợ khởi nghiệp không nên chỉ tập trung vào đối tượng sinh viên và các doanh nhân trẻ tuổi. Các nghiên cứu và hoạt động khởi nghiệp cho học sinh cần được chú trọng hơn nữa. Đây là xu hướng hiện nay trên thế giới. Tinh thần doanh nhân và khát vọng vươn lên không thể chờ đợi đến giai đoạn sinh viên mới có. Nó cần được nuôi dưỡng trong giai đoạn sớm hơn – giai đoạn học sinh Trung học phổ thông. Thực tiễn hoạt động khởi nghiệp tại Trung Quốc và các quốc gia châu Âu đã chứng tỏ tính hiệu quả và sự phát triển bền vững của hoạt động khởi nghiệp khi các chương trình khởi nghiệp được triển khai và thúc đẩy trong hệ thống giáo dục, dành cho học sinh ngay từ khi các em học tại trường.

Hoạt động tư vấn khởi nghiệp, đặc biệt là tư vấn khởi nghiệp cho học sinh Trung học phổ thông cần được quan tâm hơn nữa dù đã có đề án thúc đẩy hoạt động khởi nghiệp trong học sinh, sinh viên. Trong nhà trường phổ thông, công tác hỗ trợ khởi nghiệp phải gắn liền với giáo dục khởi nghiệp và bồi đắp tinh thần doanh nhân. Vì vậy, việc tư vấn khởi nghiệp cần giúp học sinh hiểu được quy trình, bản chất của khởi nghiệp, cơ hội khởi nghiệp, từ đó trợ giúp các em xây dựng kế hoạch phát triển bản thân để khởi nghiệp; nuôi dưỡng ý tưởng, ý chí khởi nghiệp; chuẩn bị những điều kiện cần thiết để khởi nghiệp và khởi nghiệp thành công. Hoạt động khởi nghiệp cũng cần chú trọng đến xây dựng hệ sinh thái khởi nghiệp ngay trong các trường phổ thông và các trường đại học.

Hoạt động khởi nghiệp và hỗ trợ khởi nghiệp cần đặc biệt chú trọng triển khai trong các trường đại học. Các cơ sở giáo dục đại học cần trở thành nơi đào tạo, hướng dẫn, hỗ trợ thực sự cho các ý tưởng kinh doanh. Các trường đại học không chỉ là nơi cung cấp nguồn nhân lực có trình độ cao cho xã hội, mà còn phải trở thành hệ sinh thái nuôi dưỡng, thúc đẩy cho ý tưởng kinh doanh và là vườn ươm thực sự cho các doanh nhân thành đạt trong tương lai. Việc đào tạo kỹ thuật và các hoạt động nghề nghiệp tách rời khỏi các hoạt động kinh doanh đã trở nên lỗi thời. Vì vậy, các đại học cần phát triển theo hướng đa ngành, trong đó cần quan tâm đến các ngành liên quan đến quản trị, kinh doanh, kinh tế... Trong chương trình đào tạo, các học phần liên quan đến khởi nghiệp cũng cần được đưa vào chương trình như một phần bắt buộc; năng lực, phẩm chất kinh doanh ở những mức độ nhất định cần được mô tả trong chuẩn đầu ra để đào tạo những con người năng động, sáng tạo, không chỉ biết làm những thứ được đào tạo, mà còn phải biết sáng tạo ra việc làm và làm chủ doanh nghiệp.

Trong quá trình giáo dục học sinh và đào tạo sinh viên, các trường phổ thông và các cơ sở giáo dục đại học cần triển khai đồng bộ, phối hợp chặt chẽ với các doanh nghiệp. Các doanh nghiệp không chỉ là đơn vị sử dụng lao động, mà còn là chủ thể tham gia đào tạo, hỗ trợ, tư vấn, là chủ đầu tư cho những ý tưởng kinh doanh. Chỉ khi môi trường giáo dục và đào tạo gắn kết chặt chẽ với hoạt động của các doanh nghiệp và là một bộ phận của môi trường kinh doanh thì các phẩm chất, năng lực kinh doanh; các ý tưởng khởi nghiệp mới có điều kiện được nuôi dưỡng và đất nước mới có các doanh nhân thành đạt.

3. Kết luận

Kết quả tổng hợp hoạt động khởi nghiệp của một số quốc gia trên thế giới cho thấy, bối cảnh phát triển mới của kinh tế thế giới, xu hướng toàn cầu hóa và hợp tác chặt chẽ cùng những tác động của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đã đặt ra yêu cầu bức thiết phải có những cách tiếp cận, tư duy mới trong hoạt động khởi nghiệp cho học sinh, sinh viên. Hoạt động giáo dục và đào tạo trong bối cảnh hiện nay cần được nhìn nhận theo tư duy mới: giáo dục và đào tạo không chỉ để giúp những người trẻ tuổi tìm kiếm được việc, mà quan trọng hơn là để chuẩn bị những năng lực, phẩm chất cần thiết để phát triển tối đa tiềm năng cá nhân, qua đó tạo ra việc làm và làm chủ trong một nền kinh tế hội nhập của thời kỳ toàn cầu hóa.

Trong bối cảnh mới, hoạt động giáo dục khởi nghiệp và tư vấn khởi nghiệp cần được nhìn nhận như những hoạt động quan trọng trong các nhà trường nhằm nuôi dưỡng đam mê kinh doanh, chuẩn bị những điều kiện tâm lý cần thiết để thanh niên dám khởi nghiệp và khởi nghiệp thành công.

Tổng kết kinh nghiệm hỗ trợ khởi nghiệp tại các quốc gia trên thế giới cho thấy, tiếp cận mới về hoạt động khởi nghiệp đòi hỏi phải thay đổi cách nghĩ, cách làm. Mục tiêu giáo dục và đào tạo trong các nhà trường; vai trò của các doanh nghiệp, doanh nhân, trong quá trình đào tạo và vườn ươm doanh nhân trong các nhà trường; hành lang pháp lý và những nghiên cứu khoa học trong lĩnh vực khởi nghiệp... cần được nhìn nhận một cách khoa học và đột phá trong bối cảnh mới, trong cách tiếp cận mới. Cách tiếp cận này khi được triển khai nghiêm túc và đồng bộ trong các cơ sở giáo dục và đào tạo sẽ góp phần quan trọng trong chiến lược xây dựng xã hội khởi nghiệp, từ đó thúc đẩy xây dựng một Việt Nam hùng cường, văn minh, tiến bộ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017). Tài liệu giáo dục khởi nghiệp dành cho học sinh Trung học phổ thông (tài liệu lưu hành nội bộ).
- [2] G.E. Carayannis, D. Evans & M. Hanson (2003). A cross-cultural learning strategy for entrepreneurship education: outline of key concepts and lessons learned from a comparative study of entrepreneurship students in France and the US. *Technovation*, 23(9), 757–771. doi:10.1016/s0166-4972(02)00030-5
- [3] Chính phủ (2017). Quyết định số 1665/QĐ-TTg phê duyệt Đề án “Hỗ trợ học sinh, sinh viên khởi nghiệp đến năm 2025” của Thủ tướng Chính phủ.
- [4] Đảng Cộng sản Việt Nam (2013). Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 của Hội nghị lần thứ 8, Ban Chấp hành Trung ương khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.
- [5] H. Thomas & D. Kelley (2011). *Entrepreneurship Education in Asia*. doi:10.4337/9781849809481.
- [6] J.A. Timmons (1999). *New Venture Creation: Entrepreneurial for 21st Century* (5th ed). Homewood, Illinois, Irwin - McGraw-Hill.
- [7] Phạm Quang Trung (chủ biên) (2021). *Tài liệu bồi dưỡng năng lực tư vấn học đường cho giáo viên phổ thông*, Nxb Đại học Kinh tế quốc dân.
- [8] N. Vilcov & M. Dimitrescu (2015). Management of entrepreneurship education: A challenge for a performant educational system in Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 203, 173-179.

ABSTRACT**International experience in entrepreneurship support for high school students**

The context of educational innovation and the impacts of the industrial revolution 4.0 poses new requirements on the approach to career guidance for students. Career guidance should aim to create subjects with high occupational dynamics, not only capable of adapting well to the profession but also capable of creating jobs. In other words, career guidance should focus on entrepreneurship activities for students. However, the issue of supporting entrepreneurship for students is still a new issue both in theory and in practice in the Vietnamese context. The article focuses on analyzing and summarizing international experiences in supporting entrepreneurship for high school students, thereby drawing on experiences in implementing entrepreneurship support activities for Vietnamese students, towards the goal of meeting the requirements of educational innovation in the context of the industrial revolution 4.0.

Keywords: *educational innovation; entrepreneurship; entrepreneurship education; entrepreneurship support; entrepreneurship for high school students.*

TỔ CHỨC BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC QUẢN TRỊ CHO ĐỘI NGŨ CÁN BỘ QUẢN LÝ CƠ SỞ GIÁO DỤC PHỔ THÔNG TỈNH NINH BÌNH ĐÁP ỨNG YÊU CẦU THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018: THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP

Phan Thành Công¹

Tóm tắt. Quản trị trường phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục đòi hỏi Hiệu trưởng những yêu cầu về phẩm chất và năng lực quản trị các hoạt động trong các lĩnh vực của nhà trường. Nội dung chính của bài viết đề cập đến những năng lực quản trị cốt lõi của cán bộ quản lý (Hiệu trưởng, phó Hiệu trưởng) cơ sở giáo dục phổ thông cần được bồi dưỡng để đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục, thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018; thực trạng và giải pháp tổ chức bồi dưỡng cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông của tỉnh Ninh Bình đáp ứng yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

Từ khóa: Bồi dưỡng, năng lực quản trị, cán bộ quản lý, cơ sở giáo dục phổ thông, bối cảnh đổi mới giáo dục.

1. Đặt vấn đề

Trước hết cần nói rõ, cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông ở đây là đề cập đến Hiệu trưởng, phó Hiệu trưởng trường phổ thông của cả 3 cấp học Tiểu học, THCS và THPT. Có thể khẳng định vai trò của Hiệu trưởng cơ sở giáo dục phổ thông là người đứng đầu nhà trường, người triển khai thực thi các chủ trương, nhiệm vụ của công cuộc đổi mới giáo dục, tới từng cán bộ, giáo viên, học sinh và các bên liên quan của nhà trường, chỉ đạo việc triển khai chương trình giáo dục phổ thông 2018 trong nhà trường, đồng thời có vai trò quan trọng trong quá trình thiết lập những định hướng phát triển nhà trường, tổ chức các hoạt động dạy học, giáo dục học sinh, quản lý và thúc đẩy các hoạt động khác tạo sự thành công cho ngành giáo dục nói chung, nhà trường nói riêng. Vì vậy, việc bồi dưỡng năng lực quản trị nhà trường nói chung, năng lực quản trị phát triển chương trình giáo dục nhà trường, năng lực quản trị hoạt động dạy học, giáo dục, nhân sự, tài chính... cho đội ngũ cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông trong thời điểm hiện nay có tính cấp thiết, có giá trị thực tiễn giúp họ bắt kịp các yêu cầu, nhiệm vụ và triển khai nhiệm vụ lãnh đạo, quản lý nhà trường thời theo yêu cầu của đổi mới giáo dục, yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông 2018, cụ thể cấp tiểu học đã triển khai chương trình giáo dục 2018 từ tháng 9 năm 2020, cấp THCS đã triển khai trong năm học 2021 - 2022 và cấp THPT đã triển khai từ năm học 2022 - 2023 đối với lớp 10.

2. Năng lực quản trị nhà trường của đội ngũ cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông theo yêu cầu của Chương trình giáo dục phổ thông 2018

Có thể nhận định rằng, hiện nay đội ngũ Hiệu trưởng cơ sở giáo dục phổ thông 3 cấp học của tỉnh Ninh Bình về cơ bản đảm bảo đủ về số lượng, đáp ứng yêu cầu cơ bản về chất lượng, đã hoàn thành tốt chức trách, nhiệm vụ được giao với cương là người đứng đầu nhà trường. Song, bối cảnh đổi mới giáo dục nói chung, đổi mới giáo dục phổ thông nói riêng, nhất là chuẩn bị triển khai chương trình giáo dục phổ thông 2018 bắt đầu từ lớp 1 từ năm học 2020 -2021, lớp 6 từ năm học 2021-2022 và lớp 10 từ năm học 2022 - 2023 đã đặt ra cho cán bộ lãnh đạo ngành giáo dục, cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông, cũng như đội ngũ giáo

Ngày nhận bài: 15/01/2023. Ngày nhận đăng: 20/03/2023.

¹ Giám đốc Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Ninh Bình

Tác giả liên hệ: Phan Thành Công. Địa chỉ e-mail: ptcongyk@gmail.com

viên những có hội và thách thức mới. Nghị quyết 29/NQ/TW ngày 4 tháng 11 năm 2013 của Hội nghị lần thứ 8 Ban chấp hành Trung ương khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đã nhấn mạnh nhiệm vụ giải pháp “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 các yếu tố của giáo dục đào tạo, trước hết đòi hỏi cán bộ quản lý phải thay đổi phong cách lãnh đạo, quản lý, yêu cầu đội ngũ cán bộ quản lý cần có năng lực lãnh đạo, quản lý phù hợp với sự thay đổi của bối cảnh đổi mới và điều kiện của nhà trường, địa phương.

Nghị quyết 29/NQ/TW của Ban chấp hành Trung ương khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đã nhận định về tình hình giáo dục: “Quản lý giáo dục và đào tạo còn nhiều yếu kém. Đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục bất cập về chất lượng, số lượng và cơ cấu, một bộ phận chưa theo kịp yêu cầu đổi mới và phát triển giáo dục, thiếu tâm huyết, thậm chí vi phạm đạo đức nghề nghiệp [1]. Để thực hiện thành công đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo Nghị quyết 29 đã đề ra 9 nhiệm vụ giải pháp, trong đó nhấn mạnh vai trò của quản lý giáo dục: “Đổi mới căn bản công tác quản lý giáo dục, đào tạo. . . . Phát triển đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và đào tạo theo hướng chuẩn hóa đội ngũ nhà giáo theo từng cấp học và trình độ đào tạo, cán bộ quản lý giáo dục các cấp phải qua đào tạo về nghiệp vụ quản lý” [1]. Như đã đề cập ở phần trên, đội ngũ Hiệu trưởng cơ sở giáo dục phổ thông của 3 cấp học đảm bảo đủ về số lượng, đáp ứng yêu cầu cơ bản về chất lượng, đã hoàn thành tốt chức trách, nhiệm vụ được giao với cương là người đứng đầu nhà trường. Song, hầu hết các Hiệu trưởng trường phổ thông đều trưởng thành từ giáo viên, vậy hạn chế về năng lực lãnh đạo, quản trị nhà trường là không tránh khỏi. Vậy, để bắt kịp với yêu cầu đổi mới giáo dục, đồng thời để đạt chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục phổ thông ban hành tại Thông tư 14/2018/TT BGDĐT của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo, trước mắt để đáp ứng các yêu cầu triển khai chương trình giáo dục phổ thông 2018, đội ngũ cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông cần được bồi dưỡng và tự bồi dưỡng. Có thể nhận định, năng lực lãnh đạo và quản trị (cốt lõi) của đội ngũ cán bộ quản lý (Hiệu trưởng, phó Hiệu trưởng) trường phổ thông hiện nay cần được bồi dưỡng đó là [3]: 1) Năng lực quản trị chiến lược phát triển nhà trường; 2) Năng lực quản lý phát triển chương trình giáo dục nhà trường, chương trình môn học; 3) Năng lực quản trị hoạt động dạy học, giáo dục; 4) Năng lực quản trị hoạt động kiểm tra đánh giá kết quả học tập, rèn luyện của học sinh; 5) Năng lực quản trị tài chính, cơ sở vật chất, thiết bị giáo dục, dạy học; 6) Năng lực ứng dụng công nghệ thông tin, truyền thông trong quản trị nhà trường; và 7) Năng lực quản trị chất lượng giáo dục cơ sở giáo dục. Đây là những năng lực quản trị cốt lõi của Hiệu trưởng cơ sở giáo dục phổ thông, song còn hạn chế, cần được bồi dưỡng. Bên cạnh việc bồi dưỡng, để phát huy được các năng lực này cần tạo cho cán bộ quản lý trường phổ thông cơ chế quản lý theo hướng tự chủ, trách nhiệm và giải trình xã hội.

3. Thực trạng bồi dưỡng đội ngũ cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông tỉnh Ninh Bình trong thời gian qua

Từ năm 2019, thực hiện chỉ đạo của Bộ Giáo dục và Đào tạo về bồi dưỡng cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông (Tiểu học, THCS và THPT), Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Ninh Bình đã cử cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông cốt cán 3 cấp học tham gia các khóa bồi dưỡng cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông cốt cán, với 6 Mô-đun cụ thể như sau:

- Mô-đun 1: Quản trị hoạt động dạy học, giáo dục trong Tiểu học, THCS, THPT, tháng 12 năm 2019.
- Mô-đun 2: Quản trị nhân sự trong trường Tiểu học, THCS, THPT, tháng 11 năm 2020.
- Mô-đun 3: Quản trị tài chính trường Tiểu học, THCS, THPT theo hướng tăng cường tự chủ và trách nhiệm giải trình, tháng 12 năm 2020.
- Mô-đun 4: Quản trị cơ sở vật chất, thiết bị và công nghệ trong dạy học, giáo dục học sinh ở trường Tiểu học, THCS, THPT, tháng 10 năm 2021.
- Mô-đun 5: Quản trị chất lượng giáo dục trường Tiểu học, THCS, THPT, tháng 11 năm 2021.
- Mô-đun 6: Ứng dụng công nghệ thông tin, truyền thông trong quản trị trường Tiểu học, THCS, THPT, tháng 12 năm 2021.

Đánh giá chung về công tác bồi dưỡng cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông cốt cán của tỉnh Ninh Bình đã có những điểm mạnh: 1) Sở GD và ĐT đã tuyển chọn và cử cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông cốt cán tham gia các khóa bồi dưỡng trên đúng qui định về tiêu chuẩn và số lượng; 2) Quán triệt đội ngũ cán bộ quản lý được cử tham gia bồi dưỡng nhận thức về tầm quan trọng của bồi dưỡng và trách nhiệm của cán bộ quản lý cốt cán; 3) Hoạt động bồi dưỡng của đội ngũ cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông của tỉnh đã đạt được kết quả cao. Kết quả bồi dưỡng cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông của Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Ninh Bình cụ thể như sau [5]:

Bảng 1. Kết quả bồi dưỡng cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông của Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Ninh Bình

| Mô đun/Nội dung bồi dưỡng | Số cán bộ quản lý cốt cán được cử tham gia bồi dưỡng | Số cán bộ quản lý cốt cán đã hoàn thành bồi dưỡng | Tỷ lệ hoàn thành (%) |
|---|--|---|----------------------|
| Quản trị hoạt động dạy học, giáo dục trong trường Tiểu học, THCS, THPT | 44 | 44 | 100 |
| Quản trị nhân sự trong trường Tiểu học, THCS, THPT | 44 | 44 | 100 |
| Quản trị tài chính trường Tiểu học, THCS, THPT theo hướng tăng cường tự chủ và trách nhiệm giải trình | 44 | 44 | 100 |
| Quản trị cơ sở vật chất, thiết bị và công nghệ trong dạy học, giáo dục học sinh ở trường Tiểu học, THCS, THPT | 44 | 44 | 100 |
| Quản trị chất lượng giáo dục trường Tiểu học, THCS, THPT | 44 | 44 | 100 |
| Ứng dụng công nghệ thông tin, truyền thông trong quản trị trường Tiểu học, THCS, THPT | 44 | 44 | 100 |

(Theo Báo cáo tổng kết Chương trình ETEP của Học viện Quản lý Giáo dục năm 2022)

Đội ngũ cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông cốt cán có vai trò quan trọng trong triển khai bồi dưỡng cán bộ quản lý đại trà của các cơ sở giáo dục phổ thông, cụ thể là: 1) Hỗ trợ, tư vấn cho cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông trong cụm trường phát triển năng lực lãnh đạo, quản lý trường phổ thông theo chuẩn Hiệu trưởng, tư vấn trong việc kế hoạch tự học, tự phát triển năng lực chuyên môn, nghiệp vụ theo chuẩn nghề nghiệp GV và chuẩn Hiệu trưởng mới; 2) Tham gia biên tập, biên soạn, phát triển chương trình, tài liệu, học liệu mở nhằm hỗ trợ việc đổi mới phương thức và nội dung đào tạo, bồi dưỡng giáo viên, tham gia báo cáo viên trong chương trình bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên phổ thông và cán bộ quản lý cơ sở GDPT, điều phối tổ chức thực hiện các nội dung bồi dưỡng; và 3) Tham mưu cho cơ quan quản lý giáo dục địa phương tổ chức, đánh giá được công tác bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông khác của địa phương. Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Ninh Bình đã chỉ đạo sử dụng đội ngũ cán bộ quản lý cốt cán đã hoàn thành bồi dưỡng các Mô đun trên để hướng dẫn, hỗ trợ bồi dưỡng đội ngũ cán bộ quản lý đại trà các cơ sở giáo dục phổ thông 3 cấp học của tỉnh, kết quả cụ thể như sau [5]:

Bảng 2. Kết quả bồi dưỡng cán bộ quản lý đại trà của Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Ninh Bình

| Mô đun/Nội dung bồi dưỡng | Số cán bộ quản lý đại trà đã tham gia bồi dưỡng | Số cán bộ quản lý đại trà đã hoàn thành bồi dưỡng | Tỷ lệ hoàn thành (%) |
|---|---|---|----------------------|
| Quản trị hoạt động dạy học, giáo dục trong trường Tiểu học, THCS, THPT | 705 | 700 | 99.3 |
| Quản trị nhân sự trong trường Tiểu học, THCS, THPT | 703 | 696 | 99 |
| Quản trị tài chính trường Tiểu học, THCS, THPT theo hướng tăng cường tự chủ và trách nhiệm giải trình | 695 | 690 | 99.3 |
| Quản trị cơ sở vật chất, thiết bị và công nghệ trong dạy học, giáo dục học sinh ở trường Tiểu học, THCS, THPT | 682 | 662 | 97.1 |
| Quản trị chất lượng giáo dục trường Tiểu học, THCS, THPT | 659 | 630 | 95.6 |

(Theo Báo cáo tổng kết Chương trình ETEP của Học viện Quản lý Giáo dục năm 2022)

Với kết quả bồi dưỡng năng lực quản trị nhà trường cho đội ngũ cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông của tỉnh Ninh Bình trong hơn 3 năm qua, có thể nhận thấy:

1) Đội ngũ cán bộ quản lý (Hiệu trưởng, phó Hiệu trưởng) cơ sở giáo dục phổ thông có được một số

năng lực quản trị nhà trường cơ bản giúp họ đã bắt kịp yêu cầu của đổi mới giáo dục, nhất là yêu cầu triển khai thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018;

2) Đội ngũ cán bộ quản lý đã nhận rõ nhiệm vụ trong quản trị nhà trường, quản trị các hoạt động của nhà trường theo yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông 2018 và yêu cầu của bối cảnh đổi mới giáo dục; và điều phối chương trình giáo dục nhà trường, điều hành công việc của nhà trường hiệu quả theo hướng quản trị tác nghiệp.

Song, bên cạnh những kết quả đạt được bước đầu như trên, đội ngũ cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông 3 cấp học của tỉnh Ninh Bình vẫn còn những hạn chế nhất định: 1) Năng lực quản trị nhà trường của đội ngũ cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông chưa thật đồng đều ở các cấp học, ở các vùng miền khác nhau của địa phương; 2) Năng lực quản trị một số hoạt động của nhà trường còn chưa thật sự đáp ứng các yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông 2018 như: năng lực quản trị phát triển chương trình giáo dục nhà trường, chương trình nội dung giáo dục địa phương trong chương trình giáo dục phổ thông cấp THCS và THPT, năng lực quản trị xây dựng văn hóa nhà trường phổ thông; năng lực ứng dụng CNTT, truyền thông trong quản trị các hoạt động nhà trường.v.v... Do vậy, trong những năm tới, Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Ninh Bình tiếp tục tăng cường hoạt động bồi dưỡng cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông của tỉnh.

4. Giải pháp tổ chức bồi dưỡng đội ngũ cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông của tỉnh Ninh Bình trong những năm tiếp theo

Đến năm 2025, chương trình giáo dục phổ thông 2018 sẽ được triển khai đầy đủ từ lớp 1 đến lớp 12. Để đội ngũ cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông có được đầy đủ điều kiện về năng lực quản trị nhà trường, quản trị các hoạt động của nhà trường đáp ứng yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông 2018 cả 3 cấp học, Sở Giáo dục và Đào tạo sẽ triển khai thực hiện một số giải pháp đẩy mạnh công tác bồi dưỡng đội ngũ cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông (Hiệu trưởng, phó Hiệu trưởng) theo hướng chuẩn hoá, cụ thể:

4.1. Tổ chức triển khai hoạt động khảo sát đánh giá nhu cầu bồi dưỡng

Tổ chức triển khai hoạt động khảo sát đánh giá nhu cầu bồi dưỡng, đánh giá cán bộ quản lý để nhận biết nhu cầu đào tạo, bồi dưỡng; đánh giá năng lực cán bộ quản lý hàng năm để phân loại đối tượng bồi dưỡng, trên cơ sở đó lựa chọn nội dung bồi dưỡng cho phù hợp với đối tượng cần được bồi dưỡng

Thực hiện hoạt động đánh giá đội ngũ Hiệu trưởng, phó Hiệu trưởng đương chức và đội ngũ cán bộ quản lý kế cận dựa vào năng lực để nhận biết được những năng lực quản mà các đội ngũ đó còn bị thiếu hụt (chưa đạt được, hoặc đạt ở mức độ thấp) cần bồi dưỡng. Đồng thời triển khai các hoạt động phân loại đội ngũ Hiệu trưởng, phó Hiệu trưởng đương chức và đội ngũ cán bộ quản lý kế cận được phân bậc cụ thể để vận dụng các hình thức tổ chức bồi dưỡng phù hợp với từng đối tượng. Hàng năm có sự thay đổi trong đội ngũ cán bộ quản lý trường phổ thông bởi những lý do khác nhau như cán bộ luân chuyển công tác, nghỉ hưu... , do vậy khảo sát nhu cầu, đánh giá năng lực đội ngũ cán bộ quản lý là hoạt động quan trọng để xác định nội dung cần bồi dưỡng.

4.2. Sở Giáo dục và Đào tạo xây dựng kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ cán bộ quản lý trường phổ thông cho giai đoạn từ 2022 đến 2025 và kế hoạch cụ thể cho từng năm học

Trong kế hoạch cần làm rõ: 1) Tổ chức và chỉ đạo việc xác định các mục tiêu của cán bộ quản lý (Hiệu trưởng, phó Hiệu trưởng) đương chức và cán bộ kế cận chức vụ Hiệu trưởng trường phổ thông đi đào tạo, bồi dưỡng theo từng loại đối tượng đã được phân loại qua kết quả khảo sát nhu cầu và kết quả đánh giá năng lực cán bộ quản lý hàng năm; 2) Tổ chức và chỉ đạo xác định các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng để cử đội ngũ Hiệu trưởng, phó Hiệu trưởng đương chức và cán bộ quản lý kế cận đã được qui hoạch đến học tại các cơ sở giáo dục đào tạo đó; 3) Tổ chức phối hợp với các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng trong việc đề xuất các yêu cầu về mục tiêu đào tạo (đã xác định ở trên) với các cơ sở đó để các cơ sở đó đưa vào mục tiêu đào tạo, bồi dưỡng; 4) Tổ chức xác định các nguồn lực vật chất, các phương tiện và điều kiện để thực hiện được mục tiêu đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ cán bộ quản lý đương chức và cán bộ quản lý kế cận diện qui hoạch; và 5) Tổ chức

xác định lộ trình (kế hoạch về thời gian) thực hiện các hoạt động đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ cán bộ quản lý đương chức và đội ngũ cán bộ quản lý kế cận diện qui hoạch theo mục tiêu đã đề ra.

4.3. Thực hiện phối hợp chặt chẽ với các cơ sở giáo dục đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục

Thực hiện phối hợp chặt chẽ với các cơ sở giáo dục đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục để triển khai kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ Hiệu trưởng, phó Hiệu trưởng cơ sở giáo dục phổ thông và đội ngũ cán bộ quản lý kế cận diện trong qui hoạch

Liên hệ với các cơ sở giáo dục có chức năng đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ cán bộ quản lý cơ sở giáo dục để thực hiện tổ chức các lớp bồi dưỡng đội ngũ Hiệu trưởng, phó Hiệu trưởng đương chức và đội ngũ cán bộ quản lý kế cận diện trong qui hoạch. Mời các chuyên gia (các nhà khoa học về giáo dục, quản lý giáo dục, các nhà quản lý) để xây dựng chương trình bồi dưỡng hướng tới đạt chuẩn năng lực Hiệu trưởng cơ sở giáo dục phổ thông hiện hành, đồng thời phù hợp với yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông.

4.4. Tổ chức và chỉ đạo hoạt động tự bồi dưỡng của đội ngũ Hiệu trưởng, phó Hiệu trưởng trường phổ thông đương chức và kế cận trên cơ sở giao nhiệm vụ, tài liệu đề các đội ngũ này tự nghiên cứu

Để thực hiện được giải pháp này cần xây dựng và ban hành chính sách khuyến khích đội ngũ cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông cốt cán, cũng như đội ngũ Hiệu trưởng, phó Hiệu trưởng các cơ sở giáo dục phổ thông và đội ngũ cán bộ quản lý kế cận thực hiện tự bồi dưỡng; trong đó có nêu rõ nguồn chương trình, nội dung tự bồi dưỡng, tài liệu học tập, các chế độ hỗ trợ hoạt động tự học, tự nghiên cứu về thời gian, tài liệu tự học và đặc biệt là những ghi nhận đối với các thành quả người tự học đạt được. Tổ chức xác định rõ mục tiêu, nội dung tự học theo tài liệu tham khảo được gửi tới người tự học hoặc theo giới thiệu các danh mục tài liệu tham khảo để người tự học sưu tầm để sử dụng. Thực hiện thường xuyên việc kiểm tra, đánh giá kết quả tự học bằng phiếu trắc nghiệm kiến thức (trước và sau thời gian tự học) và có các quyết định quản lý kịp thời để ghi nhận và tiếp tục khuyến khích đối với cán bộ quản lý các trường phổ thông.

5. Kết luận

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 trong giai đoạn hiện nay là một tất yếu khách quan nhằm đào tạo nhân lực trình độ cao, bồi dưỡng nhân tài đáp ứng yêu cầu nguồn nhân lực cho sự nghiệp phát triển KT-XH. Giáo dục phổ thông, cấp học nền tảng cho đào tạo nguồn nhân lực phải được nâng cao chất lượng. Chất lượng giáo dục phổ thông phụ thuộc phần nhiều vào chất lượng đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên trường phổ thông, trong đó có đội ngũ Hiệu trưởng, phó Hiệu trưởng cơ sở giáo dục phổ thông. Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Ninh Bình luôn xác định rằng phát triển đội ngũ cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay là vấn đề có tính cấp bách, trong đó đào tạo, bồi dưỡng năng lực lãnh đạo, năng lực quản trị cho đội ngũ cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông cần được tập trung thực hiện như một giải pháp có tính quyết định đến thành công của đổi mới giáo dục phổ thông, nhất là thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban chấp hành Trung ương Đảng cộng sản Việt Nam (2013). Nghị quyết 29-NQ/TW ngày 04 tháng 11 năm 2013 về “Đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế”.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Chương trình giáo dục phổ thông 2018.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục phổ thông, ban hành theo Thông tư số 14/2018/TT- BGDĐT ngày 20 tháng 7 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo

- [4] Trần Hữu Hoan (2017). Phát triển năng lực quản lý cho Hiệu trưởng trường trung học phổ thông Việt nam đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay. Đề tài KH Công nghệ cấp Bộ Giáo dục và Đào tạo, mã số B 2016-HVQ-02.
- [5] Học viện Quản lý giáo dục (2022). Báo cáo tổng kết Chương trình ETEP.

ABSTRACT

Training administrative competencies for managers of general education institutions in Ninh Binh province to meet the requirements of the 2018 general education program: Situation and Solutions

School administration in the context of education innovation requires principals to have requirements on the quality and capacity of managing activities in all fields of the school. The main content of the article refers to the core administrative competencies of administrators (principals, vice principals) of general education institutions that need to be fostered to meet the requirements of education innovation and current general education curriculum 2018; Current practice and solutions to organize training for managers of general education institutions in Ninh Binh province to meet the requirements of the 2018 General Education curriculum.

Keywords: *Training, administrative competency, management staff, general education institutions, educational innovation context.*

THÁCH THỨC TRONG PHÁT TRIỂN HỆ THỐNG GIÁO DỤC MỞ Ở CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TẠI VIỆT NAM

Trần Thị Bình¹, Phạm Vũ Anh², Quan Thị Dương³, Lê Thị Thu Hà⁴, Lê Trung Hiếu⁵

Tóm tắt. Giáo dục được công nhận là một quyền cơ bản của con người. Tuy nhiên, nhiều người trên khắp thế giới không được tiếp cận với các cơ hội giáo dục quan trọng. Giáo dục mở, bắt đầu một cách nghiêm túc vào cuối những năm 1960 với việc thành lập các trường đại học mở và đạt được động lực trong phần đầu của thế kỷ này thông qua các nguồn tài nguyên giáo dục mở và công nghệ mở, là một phần của nỗ lực dân chủ hóa giáo dục. Được thiết kế cho quyền truy cập, quyền đại diện, quyền sở hữu, sự tham gia và trải nghiệm, giáo dục mở có tiềm năng trở thành một công cụ bình đẳng toàn cầu tuyệt vời, tạo cơ hội cho mọi người trên toàn thế giới thực hiện quyền cơ bản này của con người. Gần đây nhất, Trung tâm nghiên cứu phối hợp JRC của Ủy ban Châu Âu công bố kết quả nghiên cứu của dự án mang tên OpenEd, giúp các nhà hoạch định chính sách có một khung tham chiếu để nhận thức đầy đủ hơn về giáo dục mở, từ đó xác định những lĩnh vực cần mở, mở đến đâu và mở như thế nào. Mục tiêu nghiên cứu của bài báo: Tìm ra các vấn đề đang gây cản trở quá trình phát triển hệ thống giáo dục mở trong các trường đại học hiện nay. Phương pháp nghiên cứu: tác giả sử dụng phương pháp nghiên cứu tài liệu, tổng hợp, so sánh, phân tích để tìm cách lí giải những khó khăn trong phát triển giáo dục mở ở các trường đại học hiện nay.

Từ khóa: Thách thức, giáo dục mở; rào cản, đổi mới giáo dục.

1. Đặt vấn đề

Ý nghĩa từ “mở” và sau đó khám phá các ý nghĩa cụ thể hơn khi chúng ta phát triển một phân tích về giáo dục mở. Từ mở, nói rộng ra, có nghĩa là linh hoạt, tự do và chào đón, và liên quan đến đóng, nó có nghĩa là không định kiến, không bị hạn chế và không bị kiểm soát. Tất nhiên, có những mức độ và kiểu cởi mở khác nhau cũng như những mục tiêu và kết quả khác nhau được tìm kiếm trong giáo dục mở. Phong trào giáo dục mở (OE) được xây dựng dựa trên ý tưởng về xã hội mở, chia sẻ miễn phí và sử dụng tri thức và tài nguyên giáo dục. Phong trào này bắt nguồn từ nhiều bối cảnh lịch sử khác nhau, bắt đầu từ thời đại Khai sáng và công việc của các triết gia giáo dục và nhà cải cách như Rousseau, Pestalozzi, Montessori và Dewey, những người đều ủng hộ lớp học mở, tự do và bình đẳng của người học và cởi mở với trải nghiệm là những yếu tố thiết yếu trong học tập (Peter và Deimann, 2013) [10]. Kể từ những ngày đầu tiên này, những lý tưởng về giáo dục mở đã mang ý nghĩa và lực đẩy mới nhờ sự phát minh ra Internet và sự trở dậy của phong trào kiến thức mở, vốn dẫn đến sự mở rộng nhanh chóng và sự mở rộng của học tập mở và từ xa (Atkins, Brown và Hammond, 2007) [11].

Ở Việt Nam, giáo dục đại học phải kể đến Viện Đại học Mở Hà Nội và Trường Đại học Mở thành phố Hồ Chí Minh đã được thành lập từ năm 1993, với sứ mạng phát triển giáo dục mở và từ xa. Tiếc rằng, hai Đại học Mở cho đến nay chưa được đầu tư tương xứng với sứ mạng được đề ra nên đã phát triển khá chậm so với nhiều đại học mở trong khu vực. Giai đoạn hiện nay, Việt Nam đang được định hướng xây dựng một

Ngày nhận bài: 15/02/2023. Ngày nhận đăng: 10/04/2023.

¹Trường Đại học Tân Trào

²Viện Đào tạo Tiên tiến, Chất lượng cao và POHE, Trường Đại học Kinh tế Quốc Dân

^{3,4,5}Trường Đại học Tân Trào

Tác giả liên hệ: Lê Trung Hiếu. Địa chỉ e-mail: letrunghieu8577@gmail.com

nền giáo dục mở. Có thể hiểu tính chất "mở" của hệ thống giáo dục ở đây thể hiện ở một cấu trúc hệ thống được thiết kế hợp lý, có nhiều cơ hội đầu vào và đầu ra, trong đó các bộ phận và tầng - bậc liên thông với nhau, tạo điều kiện cho mọi người học dễ dàng thâm nhập hệ thống trong cả quá trình học tại các thời điểm khác nhau trong suốt cuộc đời của họ. Ngoài ra, một số tổ chức tư nhân tại Việt Nam cũng đã sớm xây dựng mô hình giáo dục mở, mở đầu cho trào lưu MOOC tại Việt Nam, trong đó tiên phong là Tổ hợp giáo dục TOPICA (Đem công nghệ giáo dục mở - từ xa của Việt Nam ra thế giới), là GIAPSCHOOL hay FUNIX, là các websites, công nghệ giáo dục E-learning, I-learning, Mobi-learning.

Tuy nhiên, để phát triển giáo dục mở ở các trường đại học nước ta sẽ là cả quá trình phấn đấu của các bên tham gia. Phần sau của nghiên cứu sẽ trình bày vấn đề liên quan đến rào cản đối với việc phát triển giáo dục mở ở các trường đại học tại Việt Nam.

2. Lý thuyết về giáo dục mở

Ngày nay, giáo dục mở có thể được coi là một khái niệm bao trùm một số dự án xoay quanh "tính mở", điều kiện cốt lõi có nhiều phẩm chất và đặc điểm nhưng những đặc điểm này, liên quan đến khả năng tiếp cận, tham gia và tận dụng những lợi ích đầy đủ của giáo dục mở, có các khía cạnh sau: không gian, thời gian và quá trình. Do đó, những khía cạnh cốt lõi này đóng vai trò là điểm khởi đầu tốt để giải thích bản chất của giáo dục mở.

Về khía cạnh không gian, giáo dục mở (ví dụ: tài nguyên giáo dục mở, học liệu mở, các khóa học mở trực tuyến khổng lồ) cho phép mọi người truy cập và tham gia vào giáo dục bất kể vị trí địa lý/ thực tế của họ, tất nhiên là họ có phương tiện (ví dụ: máy tính, điện thoại thông minh, truy cập Internet) để kết nối với các tài nguyên. Do đó, những cải tiến trong công nghệ giáo dục mở cho phép nhiều người hơn vượt qua các rào cản và ràng buộc về thể chất và địa lý. Khi di động và các công nghệ thông tin khác trở nên hợp lý hơn, cơ hội tiếp cận các tài nguyên này sẽ tăng lên.

Về khía cạnh thời gian, giáo dục mở cho phép mọi người tiếp cận và tham gia vào giáo dục bất kể thời gian trong ngày, tháng, năm và không phụ thuộc vào việc cân nhắc thời gian của người khác. Nói cách khác, giáo dục mở không cần phải là một hình thức giao tiếp đồng bộ như trong mô hình giáo dục đại học truyền thống, mà giao tiếp và tham gia trở thành một hình thức học tập và giao tiếp không đồng bộ trong bối cảnh này. Đối với khía cạnh không gian, những cải tiến trong thiết kế khóa học và công nghệ thông tin và truyền thông cho phép nhiều người hơn vượt qua các rào cản và hạn chế về thời gian.

Về khía cạnh quy trình, điều quan trọng là các nền tảng và hệ thống giáo dục mở phải được tạo ra bằng cách sử dụng các nguyên tắc thiết kế hợp lý, phương pháp giảng dạy hợp lệ, đáng tin cậy cùng lý thuyết học tập. Trong đây, chúng ta nêu giáo dục mở bao gồm các thành phần cốt lõi sau:

Các chuyên gia về chủ đề (tức là, giáo sư, học giả, giáo viên, nhà giáo dục) tạo ra nội dung.

Sinh viên được tự do lựa chọn các khóa học đó và các tài nguyên giáo dục khác mà họ tin rằng, sẽ có lợi nhất cho họ (tức là, đó là một hệ thống tự nguyện nhằm thỏa mãn nhu cầu học tập của sinh viên). Trong các ràng buộc về cấu trúc của nền tảng giáo dục cũng như các chính sách và quy tắc sử dụng, sinh viên có thể tự do xác định xem họ sẽ truy cập và tham gia vào nền giáo dục mở như thế nào và họ có thể tự do xác định nhu cầu học tập (kết quả) mà họ muốn để gặp.

Các tổ chức giáo dục tạo ra cấu trúc và quy tắc mà theo đó nội dung được đóng gói và cấu trúc cũng như các quy tắc cơ bản điều chỉnh cách sản xuất và tiêu thụ nội dung, bao gồm cả hệ thống phản hồi được sử dụng để liên tục cải tiến và đáp ứng nhu cầu của cả các chuyên gia và sinh viên.

Như đã lưu ý bởi Kahle (2008) [4], các nguyên tắc cơ bản cốt lõi liên quan đến giáo dục mở bao gồm: Thiết kế để truy cập; Thiết kế cho thư viện; Thiết kế để sở hữu; Thiết kế để tham gia; Thiết kế để trải nghiệm. Giáo dục mở được thiết kế để tiếp cận vì nó loại bỏ các rào cản truyền thống mà mọi người thường gặp phải trong việc đạt được kiến thức, tín chỉ và bằng cấp - bao gồm nhưng không giới hạn ở chi phí. Tiếp cận là nền tảng của giáo dục mở và là nguyên tắc cơ bản đã cung cấp thông tin và thúc đẩy phong trào giáo dục mở ngay từ khi mới thành lập.

Giáo dục mở vượt ra ngoài khả năng tiếp cận: nó được thiết kế cho các đối tượng sinh viên và giáo viên, đồng thời cho phép họ kiểm soát nội dung và công nghệ tăng cường. Như Kahle (2008) [4] giải thích: Tính cởi mở "được đo bằng mức độ mà nó cho phép người dùng thực hiện hành động, làm cho công nghệ [và nội dung] của riêng họ, thay vì áp đặt các yêu cầu và ràng buộc ngoại lai và không linh hoạt". Giáo dục mở giả định trước sự tham gia của người học và nhà giáo dục, và nó tìm cách khuếch đại quyền tự quyết của họ.

Giáo dục mở cũng được thiết kế cho quyền sở hữu khi công nghệ và nội dung được cấp phép theo cách mà người dùng có thể sửa đổi và lưu giữ tài nguyên vĩnh viễn. David Wiley ban đầu định nghĩa nội dung mở bằng cách sử dụng khuôn khổ "4R", bao gồm các quyền sử dụng lại (reuse), sửa đổi (revise), phân phối lại (redistribute) và phối lại các tác phẩm sáng tạo (remix creative works). Nhưng để đối phó với việc các nhà xuất bản học thuật đẩy mã truy cập và cho thuê ngắn hạn nội dung giáo dục, Wiley đã thực hiện nói rõ một điều mà từ lâu đã coi như một nguyên tắc tiềm ẩn cơ bản của nội dung mở: quyền giữ lại, bao gồm quyền tạo, sở hữu và kiểm soát các bản sao của nội dung (Wiley, 2014) [9].

Giáo dục mở được thiết kế để tham gia khi nó được thiết kế tốt cho quyền truy cập, tổ chức và quyền sở hữu. Nói cách khác, những khía cạnh này dẫn đến sự tham gia của người học và nhà giáo dục. Khi giáo dục mở thúc đẩy các nguyên tắc cơ bản này, sinh viên và giáo viên có nhiều khả năng cộng tác và tham gia vào các hoạt động hòa nhập hơn. Thật vậy, một trong những mục tiêu của giáo dục mở là đưa người học đến gần trung tâm của một cộng đồng thực hành, cụ thể là thông qua việc cung cấp các cơ hội và cơ sở hạ tầng để tham gia và cộng tác.

Cuối cùng, giáo dục mở được thiết kế cho trải nghiệm, khi các nhà giáo dục và hệ thống tập trung vào việc làm cho nội dung và công nghệ trở nên hấp dẫn và thân thiện với người dùng. Kahle (2008;42) [4] lập luận rằng "thiết kế cho trải nghiệm nhận ra rằng, tất cả những người tham gia, đặc biệt là các nhà giáo dục bận rộn và sinh viên, nhanh chóng hình thành ý kiến về những nguồn lực nào là thú vị, hữu ích và đáng để họ đầu tư thời gian. Thiết kế cho trải nghiệm là một hình thức thiết kế lấy con người làm trung tâm". Với tư cách là những người tạo ra nội dung và công nghệ nhận ra nguyên tắc quan trọng này, giáo dục mở có thể thu hút nhiều đối tượng hơn là sinh viên và nhà giáo dục, do đó, tăng cường khả năng tiếp cận, quyền đại diện, quyền sở hữu và sự tham gia cho bất kỳ ai ham học hỏi.

Phong trào giáo dục mở cũng có thể được coi là một phần của động lực rộng lớn hơn nhằm dân chủ hóa giáo dục đại học, do đó, có thể được xem như một phần của phong trào thiết lập giáo dục đại học và học tập suốt đời như một quyền con người. Vì rằng, giáo dục mở nên được sử dụng như một phương tiện để thúc đẩy và tạo điều kiện cho học tập suốt đời.

Có thể hiểu hệ thống giáo dục mở là hệ thống giáo dục trong đó các rào cản đối với giáo dục được dỡ bỏ. Tuy nhiên, vì giáo dục gồm nhiều thành tố, nên vấn đề đặt ra là dỡ bỏ các rào cản nào, ở đâu và như thế nào. Nếu giới hạn việc dỡ bỏ các rào cản trong tiếp cận giáo dục thì hệ thống giáo dục mở đơn thuần là hệ thống như chúng ta thấy hiện nay, trong đó các OER và MOOC được đưa vào các hoạt động dạy và học.

Tuy nhiên, giáo dục mở không chỉ là các OER và MOOC, mà còn là các công nghệ mở, cũng như các cách tiếp cận mở trong đánh giá, kiểm định, chia sẻ, hợp tác... Vì thế, dù tuân theo một cơ chế chung là dỡ bỏ các rào cản, cấu trúc của một hệ thống giáo dục mở có thể rất khác nhau. Theo đó, đa số các chuyên gia (P.D.N. Tien 2018 [6]; Inamorato dos Santos, A., Punie, Y., Castaño-Muñoz, J. 2016) [3] nhìn nhận giáo dục mở gồm 10 chiều đo, trong đó có 6 chiều đo cốt lõi (tiếp cận, nội dung, sự phạm, công nhận, hợp tác và nghiên cứu) và 4 chiều đo xuyên suốt (lãnh đạo, chiến lược, công nghệ, chất lượng). Các chiều đo đều quan trọng như nhau, liên kết với nhau, trong đó các chiều đo cốt lõi mô tả "cái gì" của giáo dục mở, còn các chiều đo xuyên suốt chỉ ra cái "như thế nào" của giáo dục mở (Inamorato dos Santos và cộng sự, 2016) [3].

Đó là một tiếp cận rộng và toàn diện về giáo dục mở tính cho đến lúc này. Nó tạo ra một khung tham chiếu để các nhà hoạch định chính sách, ở cấp hệ thống cũng như cấp trường, có nhận thức đầy đủ hơn về giáo dục mở để từ đó xác định những lĩnh vực cần mở, mở đến đâu và mở như thế nào, tùy thuộc vào bối cảnh và điều kiện cụ thể của sự phát triển giáo dục.

Theo P.D.N. Tien (2018) [6] trong nghiên cứu của mình đã nêu một cách khái quát, tính mở trong từng



Hình 1: Mô hình 10 chiều đo của giáo dục mở

chiều đo được hiểu như sau:

Về tiếp cận: tính mở là việc dỡ bỏ các rào cản về thể chế, kinh tế, công nghệ, địa lý đối với người học.

Về nội dung: tính mở liên quan đến các tài liệu dạy và học cùng các kết quả nghiên cứu được mọi người tiếp cận và sử dụng miễn phí.

Về sư phạm: tính mở liên quan đến việc sử dụng các công nghệ số để mở rộng các tiếp cận sư phạm trong giảng dạy, lôi kéo sự tham dự và hợp tác của người học, nhằm làm cho bài học minh bạch hơn, đến với người học thân thiện hơn, hiệu quả hơn.

Về công nhận: tính mở liên quan đến việc công nhận kết quả học tập của người học trong giáo dục mở để bảo đảm sự kết nối giữa giáo dục chính quy và không chính quy.

Về hợp tác: tính mở liên quan đến việc thiết lập các mạng lưới kết nối các cá nhân với nhà trường nhằm thúc đẩy sự trao đổi về tài nguyên giáo dục, cách thức, kinh nghiệm, ý tưởng hướng tới việc dỡ bỏ các rào cản giáo dục, nâng cao chất lượng giáo dục.

Về nghiên cứu: tính mở là ở việc dỡ bỏ các rào cản trong việc tiếp cận các dữ liệu và kết quả nghiên cứu, mở rộng sự tham dự trong nghiên cứu.

Về chiến lược: đó là việc xác định các giá trị, mục tiêu, cơ hội, nguồn lực và năng lực trong việc xây dựng hệ thống giáo dục mở.

Về công nghệ: đó là các hạ tầng công nghệ và phần mềm cần thiết để thực hiện giáo dục mở theo từng chiều đo cốt lõi.

Về chất lượng: đó là việc bảo đảm các tiêu chuẩn chất lượng theo quy định.

Về lãnh đạo: đó là sự tiếp cận minh bạch theo cả hai chiều từ trên xuống và từ dưới lên hướng tới việc phát huy các hoạt động và sáng kiến vì một hệ thống giáo dục mở bền vững.

3. Thách thức trong xây dựng hệ thống giáo dục mở ở Việt Nam

Phong trào giáo dục mở cũng đã lan đến Việt Nam. Năm 2005, Bộ GD&ĐT cùng Quỹ giáo dục Việt Nam-Hoa Kỳ (VEF) phối hợp với Công ty phần mềm và truyền thông VASC triển khai dự án Học liệu mở Việt Nam (Vietnam OpenCourseWare, VOCW). Dự án VOCW đã thành công trong việc đặt nền móng cho hoạt động học liệu mở ở Việt Nam với việc hình thành cộng đồng VOCW gồm 29 trường đại học, thiết lập trang web VOCW, bước đầu xây dựng kho học liệu mở gồm 18 môn học mẫu chất lượng cao (bằng tiếng Anh và có chú thích tiếng Việt), hơn 100 giáo trình chuyển đổi từ kho giáo trình điện tử của Bộ GD&ĐT, 1165 mô đun và 225 giáo trình từ sự đóng góp của giảng viên các trường thành viên.

Như vậy, Việt Nam đã là một trong những nước trên thế giới sớm tham gia phong trào OCW. Với mạng giáo dục Edunet (Cục Công nghệ thông tin, Bộ GD&ĐT), Việt Nam cũng là một trong 44 nước thành viên của Hiệp hội OCW.

Tuy nhiên, nhìn chung giáo dục mở ở nước ta mới ở những bước đi nhỏ lẻ, ban đầu. Nếu đối chiếu với 10 chiều đo của khung tham chiếu nói trên thì có thể nhận thấy: 1) về 6 chiều đo cốt lõi, các hoạt động giáo dục mở ở nước ta mới chỉ dừng đến các chiều đo tiếp cận, nội dung và hợp tác; 2) các chiều đo xuyên suốt chưa hề được biết đến.

Đó là vì bản thân giáo dục mở ở nước ta cũng đang vướng nhiều rào cản. Trong nghiên cứu của (P.D.N. Tien 2018) [6] chỉ ra một phác thảo ban đầu về các rào cản căn cứ vào hiện trạng giáo dục cùng các điều kiện kinh tế-xã hội nước ta.

Thách thức về nhận thức. Trên phạm vi quốc tế ngày nay, nhận thức về giáo dục mở đã chuyển từ nhận thức về đại học mở sang nhận thức về OER, OEP, MOOC, và mới đây là về các chiều đo của giáo dục mở. Ở nước ta, khó mà nói đã có nhận thức đúng đắn về đại học mở, càng không có nhận thức rõ ràng về OER và MOOC nói riêng, giáo dục mở nói chung... Nhận thức về vai trò, tầm quan trọng, cơ hội và thách thức của giáo dục mở cùng các thành tố của nó, như OER, MOOC còn chưa sáng tỏ.

Thách thức về chính sách. Do rào cản về nhận thức nêu trên nên về cơ bản hoạt động OER và MOOC vẫn chưa tác động tới nhận thức của xã hội, đặc biệt là đối với các nhà hoạch định chính sách. UNESCO & COL đã tiến hành khảo sát về vai trò của các chính phủ trong việc xây dựng chính sách về OER. Kết quả khảo sát từ 19 nước Châu Á-Thái Bình Dương (trong đó có Việt Nam) cho thấy mới có chính phủ 5 nước (Úc, Trung Quốc, Hàn Quốc, Ấn Độ, Thái Lan) chính thức có chính sách về OER. Việt Nam được đánh giá là có một số dự án OER đang được triển khai và là thành viên tích cực của Hiệp hội OCW.

Thách thức về kinh tế. Giáo dục mở đem lại nhiều lợi ích kinh tế cho cả Nhà nước và người học, nhưng đó là về lâu dài, còn ban đầu lại đòi hỏi có sự đầu tư lớn về hạ tầng và phần mềm. Đối với một nước đang phát triển như Việt Nam, đây là một rào cản lớn. Đó là việc thiếu nguồn lực tài chính cần thiết để đầu tư vào phần cứng, phần mềm, cùng các chi phí để xây dựng, phát triển và duy trì các dự án OER, MOOC.

Thách thức về sức ỳ của hệ thống giáo dục. Giáo dục nước ta, trong hơn 30 năm đổi mới vừa qua, đã có nhiều bước tiến quan trọng nhưng vẫn chủ yếu là một hệ thống đóng, tập trung vào đầu vào và hướng tới thi cử. Hai đại học mở là một minh chứng điển hình cho sức ỳ trong một mô hình khép kín.

Thách thức về lợi ích. Điều này có liên quan đến việc thực thi sáng kiến về sách giáo khoa mở, giáo trình mở. Đó là loại sách giáo khoa, giáo trình trong đó các quy định về bản quyền được nới lỏng đến mức tác giả cho phép sách được sử dụng miễn phí, được nhân bản, thậm chí được sao chép hoặc ghép nối với các tài liệu khác, miễn là phải dẫn tên tác giả sách. Vấn đề đặt ra đối với nước ta trên hành trình xây dựng và triển khai giáo dục mở là áp dụng kinh nghiệm thế giới như thế nào vào việc ấn hành sách giáo khoa và giáo trình để nâng cao hiệu quả chi phí trong giáo dục.

Thách thức về ngôn ngữ và kỹ thuật. Suốt 15 năm nay các đại học, nhất là các đại học hàng đầu ở những nước phát triển, luôn đóng vai trò nòng cốt và dẫn đầu trong việc khởi xướng, triển khai, thúc đẩy phong trào giáo dục mở thông qua các hoạt động OER và MOOC. Học sinh, sinh viên, kể cả nhà giáo ở các nước đang phát triển có thể tiếp cận với giáo dục tiên tiến có chất lượng từ các tài nguyên OER cũng như khóa học MOOC. Tuy nhiên, có một rào cản đáng quan tâm ở nước ta, đó là hạ tầng ICT còn yếu kém và năng lực ngoại ngữ chưa được nâng cao.

4. Kết luận

Nghiên cứu này bước đầu đã chỉ ra một số rào cản chính ảnh hưởng đến phát triển giáo dục mở tại Việt Nam, kết quả nghiên cứu là một cơ sở khoa học cho nhà quản lý, nhà giáo dục và các thành phần liên quan đến xây dựng và thực hiện giáo dục mở Việt Nam, trong tương lai có chiến lược cụ thể, giải pháp hiệu quả cho tháo gỡ các rào cản.

Nghiên cứu gợi ý về các giải pháp, trước hết cần thống nhất xem chúng ta định xây dựng một hệ thống giáo dục mở như thế nào?. Có nhiều phương án để lựa chọn. Phương án tối thiểu là hệ thống giáo dục mở với hai chiều đo chính như thường thấy hiện nay là nội dung và công nghệ. Phương án tối đa là hệ thống giáo dục mở đầy đủ với cả 10 chiều đo. Giữa hai phương án trên là một số phương án trung gian với việc xác

định các chiều đo khác nhau tùy bối cảnh và điều kiện cụ thể. Đối với nước ta, trước hiện trạng giáo dục mở mới ở mức độ khởi đầu, với một loạt rào cản chưa dễ khắc phục như nói trên, trong những năm trước mắt, tốt nhất là tập trung xây dựng hệ thống giáo dục mở ở mức độ tối thiểu với việc đưa vào sử dụng có hiệu quả các OER, OEP và MOOC. Nghiên cứu gợi ý các giải pháp: (1) Giải pháp nâng cao nhận thức về giáo dục mở; (2) Giải pháp xây dựng và phát triển chính sách về giáo dục mở; (3) Giải pháp thành lập trung tâm quốc gia phát triển giáo dục mở; (4) Giải pháp phát triển các tài nguyên giáo dục mở OER; (5) Giải pháp khai thác và phát triển các MOOC; (6) Giải pháp huy động nguồn lực tài chính. Có thể thấy, các giải pháp này không quá khó khăn và tốn kém. Điều quan trọng là quyết tâm và nhất quán trong thực hiện.

Lời cảm ơn: Nghiên cứu này được tài trợ bởi Trường Đại học Tân Trào.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Blessinger, P. (2015). Why Global Higher Education Must Be Democratized, University World News, London, <http://www.universityworldnews.com>
- [2] Conole, G. C., and Ehlers, U. D. (2010). Open Educational Practices: Unleashing the Power of OER, Paper presented to UNESCO Workshop on OER in Namibia 2010, Windhoek, <http://efuel.org>
- [3] Inamorato dos Santos, A., Punie, Y., Castaño-Muñoz, J. 2016. Opening up Education: A Support Framework for Higher Education Institutions. JRC Science for Policy Report, EUR 27938 EN; doi:10.2791/293408
- [4] Kahle, D. (2008). Designing Open Education Technology, in T. Iiyoshi and M. S. V. Kumar (Eds.), Opening up Education, pp. 27-45. Cambridge, MA: MIT Press.
- [5] McCowan, Tristan (2013). Education as a Human Right: Principles for a Universal Entitlement to Learning, New York: Bloomsbury Publishing, <http://dx.doi.org/10.5040/9781472552938>
- [6] P.D.N. Tien (2018). Establishment of an open education system in Vietnam: barriers and solutions. Journal of Education Management, 2018, Vol. 10, No. 9, pp. 1-9
- [7] UNESCO (2002). Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries: Final Report, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf>
- [8] UNESCO/UNICEF (2007). A Human Rights Based Approach to Education for All, New York: United Nations, <http://www.unicef.org>
- [9] Wiley, D. (2014). The Access Compromise and the 5th R, <http://opencontent.org>
- [10] Peter, S. and Deimann, M. (2013). On the Role of Openness in Education: A Historical Reconstruction, Open Praxis, 5, pp. 7-14, <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.5.1.23>
- [11] Atkins, D. E., Brown, J. S. and Hammond, A. L. (2007; 2015). A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities, <http://www.hewlett.org>

ABSTRACT

The barriers to building an open education system in higher education in Vietnam

Education is recognized as a fundamental human right. Yet, many people throughout the world do not have access to important educational opportunities. Open education, which began in earnest in the late 1960s with the establishment of open universities and gained momentum in the first part of this century through open educational resources and open technologies, is part of a wider effort to democratize education. Designed for access, agency, ownership, participation, and experience, open education has the potential

to become a great global equalizer, providing opportunity for people throughout the world to exercise this basic human right. The breakthroughs of open education over the past 15 years have led to a number of studies that underpin education policy development in many countries around the world. Most recently, the European Commission's Joint Research Center published the results of a project called OpenEd, which provides policymakers a framework for a better understanding of open education, then help them to define what and how to open. Research objective of the article: Find out the problems that are hindering the development of open education system in universities today. Research method: the author uses the method of document research, synthesis, comparison and analysis to find ways to explain the difficulties in the development of open education in universities today. Research results: Research shows that, currently, most universities in Vietnam are facing barriers such as, (1) Barrier of perception; (2) Policy barriers; (3) Economic barriers; (4) Barriers to the inertia of the education system; (5) Barriers of interest; (6) Language and technical barriers. At the end of the article, the study gives suggestions on how to overcome the above barriers and help develop an open education system in universities in Vietnam.

Keywords: *Open educational practices, barriers, motivators.*

TỔNG QUAN NHỮNG THÀNH TỰU TRONG ĐỔI MỚI LIÊN KẾT GIỮA NHÀ TRƯỜNG VÀ DOANH NGHIỆP

Nguyễn Văn Tuấn¹

Tóm tắt. Xu hướng toàn cầu hóa, đặc biệt là toàn cầu hóa về thương mại và giáo dục đã làm gia tăng sự cạnh tranh giữa các trường và các doanh nghiệp. Để nâng cao vị thế và năng lực cạnh tranh, việc liên kết giữa nhà trường và doanh nghiệp là giải pháp tối ưu và quan trọng. Sự liên kết này phổ biến rộng rãi trên toàn thế giới và tại Việt Nam, tuy nhiên cách thức liên kết có sự khác nhau. Sự liên kết không chỉ diễn ra giữa các trường đại học hay doanh nghiệp lớn mà các trường dạy nghề và doanh nghiệp vừa và nhỏ cũng đang có những lợi thế lớn trong việc thực hiện liên kết, phối hợp và hợp tác. Bên cạnh sự phát triển vượt bậc, đổi mới trong việc kết nối giữa nhà trường và doanh nghiệp là sự tối ưu hóa phương thức và hiệu quả liên kết cho cả hai bên. Nghiên cứu này đề cập đến những thành tựu đạt được trong quá trình liên kết trường với doanh nghiệp trong quá trình đổi mới, đồng thời gợi ý và cảnh báo về các vấn đề liên kết không như mong muốn có thể xảy ra để giúp các trường đào tạo và doanh nghiệp khắc phục hoặc hạn chế các vấn đề đó.

Từ khóa: Nhà trường, doanh nghiệp, liên kết, đổi mới, thành tựu.

1. Đặt vấn đề

Giáo dục nghề nghiệp không thể trở thành giáo dục nghề nghiệp theo đúng nghĩa của nó nếu không có sự tham gia của các doanh nghiệp. Chỉ có sự hợp tác chặt chẽ giữa nhà trường và doanh nghiệp mới có thể hiện thực hóa một cách cơ bản tính xác thực của môi trường giảng dạy, cơ sở vật chất và phương pháp đào tạo. Một trong chủ đề được quan tâm và thảo luận chung giữa các lĩnh vực xã hội là làm thế nào để đạt được sự phân bổ và phân bổ tối ưu các nguồn lực giáo dục và đạt được mục tiêu hỗ trợ lẫn nhau, cùng có lợi và hợp tác cùng có lợi giữa nhà trường và doanh nghiệp. Hợp tác giữa trường và doanh nghiệp là một mô hình sáng tạo để các trường và doanh nghiệp thúc đẩy và giữ chân nhân tài. Về thực tiễn, một mặt giải quyết được vấn đề việc làm của sinh viên, giảm áp lực công việc; Mặt khác, phương pháp này có thể giải quyết vấn đề thiếu nhân tài trong doanh nghiệp. Điều đó cho thấy sự hợp tác thành công giữa nhà trường và doanh nghiệp chắc chắn sẽ trở thành mô hình đôi bên cùng có lợi cho sự phát triển của nhà trường, doanh nghiệp, cá nhân học sinh và xã hội [1].

Theo Thông tư của Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội, liên kết đào tạo là sự phối hợp giữa cơ quan chủ trì mạng lưới đào tạo và cơ quan chịu trách nhiệm liên kết đào tạo để tổ chức thực hiện các khóa đào tạo cấp bằng tốt nghiệp cao đẳng, trung cấp và sơ cấp [2].

Tại Việt Nam, hàng năm, các trường dạy nghề chủ động phối hợp với các trường THCS, THPT tổ chức hội nghị tư vấn tuyển sinh mời các doanh nghiệp có liên kết đào tạo với trường tham gia tuyển dụng nhằm tạo cơ hội cho học sinh lựa chọn nghề nghiệp cho tương lai. Ngoài ra, các trường nghề còn phối hợp với các nhà tuyển dụng, đặc biệt là những đơn vị có đội ngũ sinh viên của trường, tham gia các hội thảo việc làm, hội chợ tuyển dụng nhằm mục đích tạo điều kiện cho sinh viên, nhà trường có cơ hội triển khai giao lưu giúp sinh viên mở rộng kiến thức sau khi tốt nghiệp, để sinh viên có cơ hội nghề nghiệp theo nguyện vọng.

Ngày nhận bài: 12/02/2023. Ngày nhận đăng: 25/03/2023.

¹Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

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

Tất cả các trường dạy nghề đều có kết nối doanh nghiệp, đây là một trong những lợi thế cho các trường dạy nghề. Khi cần nhân sự, doanh nghiệp chủ động thông báo với nhà trường về đối tượng, độ tuổi, ngành nghề và thời gian doanh nghiệp cần. Thông báo yêu cầu nhân sự của doanh nghiệp chủ yếu là tạm thời, ngắn hạn và dựa trên các mối quan hệ hiện có với trường học. Căn cứ vào thông tin doanh nghiệp cho biết nhu cầu nhân sự về trình độ, ngành nghề, nhà trường xác định đối tượng và xây dựng phương án tuyển sinh. Tuyển dụng và điều phối ở đây nhằm tạo cơ hội cho sinh viên trải nghiệm thực tế sản xuất kinh doanh trong một khoảng thời gian cụ thể [3].

Các cơ sở dạy nghề đã được hình thành ở một số khu công nghiệp lớn, mục đích là đảm bảo chất lượng sản xuất, đáp ứng nhu cầu của doanh nghiệp, trên cơ sở đó hình thành mô hình liên kết đào tạo giữa cơ sở đào tạo và doanh nghiệp. Một số cơ sở giáo dục nghề nghiệp điển hình được hình thành của mô hình này là: Trường Cao đẳng nghề Việt Nam - Singapore tại Khu công nghiệp Việt Nam - Singapore; Trường Trung cấp nghề Dung Quất tại Khu kinh tế Dung Quất; Trường Cao đẳng Công nghệ và Quản lý Sonadezi tại Khu công nghiệp Biên Hòa 2; v.v... Có thể xem liên kết đào tạo nghề giữa cơ sở dạy nghề với doanh nghiệp là hình thức đào tạo nghề mới phù hợp với xu thế phát triển của dạy nghề, phù hợp với chủ trương của nhà nước về dạy nghề và góp phần giải quyết những vấn đề cấp bách trong đào tạo nghề, đáp ứng nhu cầu của doanh nghiệp [4].

Môi trường toàn cầu đầy biến động và cạnh tranh cao đòi hỏi các doanh nghiệp phải đổi mới nhanh chóng để cung cấp các sản phẩm và dịch vụ mới đáp ứng nhu cầu của người tiêu dùng [5]. Các mô hình liên kết, hợp tác đã trở thành một chủ đề phổ biến như một công cụ thiết yếu để giải quyết những thách thức này của tổ chức [6]; và sự cần thiết cũng như lợi ích của sự hợp tác liên kết đã được công nhận cách rộng rãi [7]. Nghiên cứu này nhằm tổng hợp các đổi mới của mô hình trong sự liên kết, hợp tác giữa nhà trường và doanh nghiệp; đồng thời đưa ra các thành tựu, kết quả đạt được của mô hình liên kết giữa trường học và doanh nghiệp tại Việt Nam và trên Thế giới.

2. Sự đổi mới và thành tựu trong liên kết giữa nhà trường và doanh nghiệp

2.1. Sự đổi mới trong liên kết giữa nhà trường và doanh nghiệp

Việc áp dụng mô hình quản lý dựa trên mục tiêu (Management By Objectives – MBO) vào quá trình liên kết giữa trường học và doanh nghiệp là một quan điểm mới tại Việt Nam của tác giả Phan Trần Phú Lộc [4] Quản lý theo mục tiêu – MBO là quản lý bằng cách xác định mục tiêu chung và mục tiêu riêng cho từng thành viên trong tổ chức, sau đó so sánh và sắp xếp các hoạt động của họ nhằm đạt được mục tiêu đề ra, cùng hướng tới mục tiêu chung. Mục đích của MBO là tăng hiệu suất của tổ chức bằng cách đạt được các mục tiêu của tổ chức thông qua các mục tiêu của thành viên trong toàn tổ chức. Việc quản lý liên kết dạy nghề theo nguyên tắc Quản lý theo mục tiêu, nghĩa là cơ sở dạy nghề và doanh nghiệp cùng thống nhất mục tiêu hành động và đưa ra các chỉ tiêu đánh giá mức độ đạt được mục tiêu. Trên cơ sở mục tiêu đã được thống nhất giữa cơ sở dạy nghề và doanh nghiệp, các chương trình hành động cụ thể được chuẩn bị để đạt được mục tiêu chung và mục tiêu riêng cho từng giai đoạn của công việc phối hợp. Trong quá trình thực hiện các chương trình hành động, các cơ sở dạy nghề và doanh nghiệp hợp định kỳ để đánh giá việc đạt được mục tiêu và điều chỉnh chương trình hành động cho phù hợp với mục tiêu chung. Quản lý liên kết giáo dục nghề nghiệp theo mô hình MBO nhằm tăng cường trách nhiệm cộng đồng và phát huy thế mạnh của các bên liên quan để hoàn thành tốt hơn nhiệm vụ chung. Trong bối cảnh đó, việc liên kết đào tạo nghề giữa cơ sở dạy nghề và doanh nghiệp tự thân sẽ mang lại hiệu quả tốt hơn.

Theo Đoàn Như Hùng [8], nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, ngoài liên kết giữa trường học và doanh nghiệp trong khu vực, Trường Đại học Công nghệ Đồng Nai đã hợp tác với Đại học Malaysia trong nghiên cứu và giảng dạy. Cấu trúc chương trình 3+1: ba năm học tại Đại học Công nghệ Đồng Nai và một năm học tại Đại học Malaysia. Sau khi tốt nghiệp, sinh viên có thể đảm nhận công việc tại tất cả các công ty liên doanh của Malaysia tại các khu công nghiệp.

Trường Đại học Kinh tế, Đại học Huế thường xuyên mời các công ty, doanh nghiệp tham gia các buổi

hội thảo nhằm hướng đến sự hợp tác sâu sắc và bền vững hơn giữa hai bên. Cả trường đại học và đại diện khoa thường xuyên tổ chức các buổi hội thảo để tăng cường mối quan hệ giữa hai bên. Vào năm 2018, Khoa Quản trị Kinh doanh đã tổ chức chương trình hội thảo “Tăng cường hợp tác với các doanh nghiệp trong hoạt động đào tạo về quản trị kinh doanh”. Hội thảo đã đánh giá thực trạng và thảo luận về các mô hình phù hợp để tăng cường hợp tác với các doanh nghiệp trong hoạt động đào tạo của Khoa Quản trị Kinh doanh. Hơn nữa, một số doanh nghiệp cũng rất cởi mở và truyền đạt kinh nghiệm cho sinh viên theo lời mời của khoa. Chẳng hạn, cũng trong năm 2018, Khoa Tài chính - Ngân hàng đã tổ chức buổi tọa đàm về quản lý thuế do bà Âu Thị Nguyệt Liên - Trưởng phòng Tuyên truyền - Hỗ trợ người nộp thuế (Cục Thuế Thừa Thiên Huế) chủ trì. Bà đã chia sẻ những định hướng nghề nghiệp cũng như những yêu cầu, kỹ năng cần có trong lĩnh vực kế toán thuế cho các bạn sinh viên. Từ đó, sinh viên ngành kinh doanh có thái độ học tập đúng đắn và hiểu rõ yêu cầu thực tế của nhà tuyển dụng [9].

Trên thế giới, tại Mỹ, Đạo luật Bayh-Dole, trước đây được gọi là Bản sửa đổi Đạo luật Nhân hiệu và Bằng sáng chế (The Patent and Trademark Act Amendments), là luật liên bang được ban hành vào năm 1980 cho phép các trường đại học, tổ chức nghiên cứu phi lợi nhuận và doanh nghiệp nhỏ sở hữu, cấp bằng sáng chế và thương mại hóa các phát minh được phát triển theo các chương trình nghiên cứu được liên bang tài trợ trong tổ chức của họ. Luật này đã tạo ra một chính sách bằng sáng chế thống nhất giữa các cơ quan liên bang tài trợ cho nghiên cứu. Quốc hội Mỹ nhận thấy sự cần thiết của các cơ chế chuyển giao công nghệ đáng tin cậy và một bộ quy tắc liên bang thống nhất để quá trình này hoạt động hiệu quả. Đạo luật này cuối cùng đã thúc đẩy ngày càng nhiều trường đại học tham gia tích cực vào việc chuyển giao công nghệ từ phòng thí nghiệm ra thị trường. Nó cho phép các trường học giữ quyền sở hữu và chủ động cấp phép cho các công nghệ [10].

Sau cải cách từ năm 1998 đến 2004, hệ thống chuyển giao công nghệ của Nhật Bản gần giống với hệ thống Bayh-Dole của Hoa Kỳ. Số lượng bằng sáng chế và giấy phép TLO cũng như số lượng doanh nghiệp khởi nghiệp là đáng kể so với số lượng ở Hoa Kỳ ngay sau khi Bayh-Dole được cấp. Tuy nhiên, khả năng của các Văn phòng Cấp phép Công nghệ (Technology Licensing Offices – TLO) khác nhau, phí cấp phép khá cao và triển vọng kinh doanh đối với hầu hết các doanh nghiệp mới thành lập dường như bị hạn chế. Ngược lại, nghiên cứu chung với doanh nghiệp đang tăng lên nhanh chóng. Hầu hết các phát minh nghiên cứu chung là tài sản chung, mang lại cho các công ty quyền trên thực tế là không thể chuyển nhượng, miễn phí bản quyền hay miễn phí giấy phép. Dữ liệu từ một trường đại học cho thấy một tỷ lệ lớn các phát minh về kỹ thuật và vật liệu/hóa học là kết quả của nghiên cứu chung với các công ty lớn, điều này hạn chế cơ hội cho các công ty mới thành lập và cấp phép cho các công ty nhỏ khác. Việc thúc đẩy các khám phá của trường đại học (thường được tài trợ công) theo các thỏa thuận nghiên cứu chung sẽ tái tạo hệ thống trước cải cách, trong đó đóng góp của công ty cũng mang lại nhiều quyền lợi trong nghiên cứu khám phá [11].

2.2. Thành tựu trong liên kết giữa nhà trường và doanh nghiệp

Tại Việt Nam, cho đến nay, hoạt động hợp tác quốc tế của Trường Đại học Lạc Hồng đã đạt được một số kết quả nhất định. Trường đã đàm phán, ký kết với các trường đại học cử sinh viên đi thực tập, đào tạo thạc sĩ, nghiên cứu sinh và tổ chức liên kết đào tạo theo 2 giai đoạn: 2 năm trong nước, 2 năm ở nước ngoài và cấp bằng do trường bạn cấp. Từ năm 2006 đến nay có 15 học viên đang học Thạc sĩ Cơ điện tử tại Đại học Cao Hùng - Đài Loan theo chương trình học bổng toàn phần và bán phần. Năm 2009, trường Đại học Nữ sinh Seoul - Hàn Quốc đồng ý trao 02 suất học bổng thạc sĩ cho giảng viên và 02 suất học bổng thực tập ngắn hạn cho sinh viên chuyên ngành Hàn Quốc học. Ngoài ra, Trường Đại học Kanazawa - Nhật Bản đang phỏng vấn các ứng viên để trao 01 suất Học bổng Thạc sĩ Hóa học Môi trường và 03 suất Học bổng Thạc sĩ Tiếng Nhật. Trường Đại học Nữ sinh Nhật Bản phỏng vấn vào tháng 11/2009 để trao 01 suất học bổng cho sinh viên Lạc Hồng theo chương trình thực tập ngắn hạn. Ngoài ra, Nhà trường tài trợ chương trình hợp tác với Đại học Vesfold - Na Uy trong việc trao đổi sinh viên và đào tạo trình độ Thạc sĩ, Tiến sĩ kỹ thuật. Ngoài ra, các cơ sở dạy nghề trên địa bàn tỉnh Đồng Nai đã đưa vào thực hiện nhiều mô hình liên kết đào tạo sản xuất và chuyển giao công nghệ trong thời gian qua như: Đại học Lạc Hồng chuyển giao sản phẩm Máy lắp

ráp cuộn cảm tự động cho Công ty Nec/Tokin Nhật Bản; Sản phẩm xe hai bánh sử dụng trong siêu thị, sân bay; Hệ thống bốc dỡ khay tại Công ty Changshin;... Ngoài ra, các cơ sở dạy nghề cũng hợp tác trong sản xuất như: Hợp tác với nhà vườn tại Đồng Nai để áp dụng công nghệ tưới tự động theo mùa cho người trồng cây ăn quả; Chuyển đổi mô hình trồng cây kém hiệu quả sang trồng lan, dược liệu và bước đầu khắc phục ô nhiễm cho 2 trang trại chăn nuôi trên địa bàn huyện. Hơn thế nữa, còn có nhiều kết quả khác được mang lại trong hợp tác chuyển giao công nghệ, nuôi dưỡng tinh thần doanh nghiệp và ươm tạo doanh nghiệp [8].

Các trường thành viên của Đại học Quốc gia Hà Nội đã ký kết nhiều văn bản hợp tác về giáo dục, nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ với hàng trăm đơn vị doanh nghiệp trên cả nước. Trong 5 năm qua, riêng Trường Đại học Kỹ thuật đã huy động hàng trăm nhà khoa học có trình độ cao từ các viện nghiên cứu làm giáo sư kiêm nhiệm và phối hợp tổ chức đào tạo trong các lĩnh vực khoa học và công nghệ tiên tiến [12].

Năm 2014, Phòng Hợp tác quốc tế cùng Viện Cơ học Tin học Ứng dụng, Trường Đại học Bình Dương đã mời và tiếp chuyên gia từ NIPA Hàn Quốc để xây dựng dự án tăng cường năng lực nghiên cứu của cán bộ nghiên cứu trong một số lĩnh vực nghiên cứu Công nghệ mới tại Việt Nam, Công nghệ không gian và Công nghệ thông tin. Các chuyên gia làm việc tại Viện và chuyên gia từ Hàn Quốc đã cùng nhau tổ chức các hội thảo về hai chủ đề nêu trên tại Việt Nam và Hàn Quốc. Chuyên gia Hàn Quốc đã phối hợp với Viện Cơ học Tin học Ứng dụng và Viện Địa lý tài Nguyên TP. HCM để xây dựng đề án đào tạo cán bộ nghiên cứu từ các viện ở châu Á về công nghệ vũ trụ. Song song với các công việc trên, dự án thí điểm Smart Solar Aquart Farm (SSAF) đã được thực hiện trong năm 2016 và dự án thí điểm Smart Solar Industry Factory (SSIF) đã được mở rộng vào Quý 4 2017 tại Đại học Bình Dương [12].

Trên Thế giới, việc TLO hợp pháp hóa các cuộc đàm phán chuyển giao quyền sở hữu trí tuệ cho các doanh nghiệp vào năm 1998 là một yếu tố tạo điều kiện cho việc thành lập các công ty khởi nghiệp mới trong đại học. Đạo luật Tăng cường Công nghệ Công nghiệp năm 2000 (The 2000 Law to Strengthen Industrial Technology) cũng giúp việc thành lập các công ty mới trở nên dễ dàng hơn bằng cách cho phép các nhà nghiên cứu của trường đại học công khai tư vấn cho các công ty và hướng dẫn các công ty mới. Một số công ty khởi nghiệp thành công nhất (đặc biệt là những công ty đã niêm yết cổ phiếu, tất cả đều thuộc lĩnh vực y sinh) phần lớn nhờ vào thành công của họ đối với các phòng ban tương ứng, các phòng thí nghiệm đã tạo ra họ, và nhờ các giáo sư và nghiên cứu sinh trong các phòng thí nghiệm đó. Số lượng các công ty khởi nghiệp của Nhật Bản trong năm đầu cải cách có vẻ khá ấn tượng so với sự hình thành các công ty khởi nghiệp ở Mỹ: Hai năm sau khi cải cách có hiệu lực (ban hành Đạo luật Tăng cường Công nghệ Công nghiệp năm 2000), tỷ lệ khởi nghiệp ở Nhật Bản là gần 100 công ty/năm, một bước nhảy vọt đáng kể so với Hoa Kỳ [11].

Nghiên cứu tại Hàn Quốc cho thấy tổng kinh phí nghiên cứu của trường đại học đã tăng (liên tục) và quyền sở hữu trí tuệ cũng tăng trong các lĩnh vực khác nhau. Bằng sáng chế quốc gia là thành công nhất, kiểu dáng và thương hiệu đã tăng lên rất nhiều. Kế đó, khi số lượng đơn xin cấp bằng sáng chế tăng lên, kinh phí cần thiết cho việc nghiên cứu từng sản phẩm giảm xuống và năng suất tăng lên đáng kể. Ngoài ra, số lượng bằng sáng chế công nghệ đã vượt quá 4 trên 1 tỷ tiền tài trợ nghiên cứu giành được. Giai đoạn thứ ba của chuyển giao công nghệ bắt đầu một cách nghiêm túc vào năm sau khi đạo luật hợp tác giữa trường đại học và doanh nghiệp được ban hành vào năm 2003 và đã cho thấy những kết quả tích cực [13].

Theo Qiao và Li [14], sự đổi mới sáng tạo đã nhận được nhiều sự quan tâm hơn từ tất cả các loại hình doanh nghiệp do toàn cầu hóa và thương mại hóa. Trung Quốc đang ở giai đoạn quan trọng của cải cách sâu rộng, “đổi mới hợp tác” và “hợp tác xã” đã nhận được sự quan tâm chưa từng có. Trong “5-năm năm thứ mười một (Eleventh Five-Year)”, ngày càng có nhiều dự án và quỹ nghiên cứu chung sẽ được tài trợ, và mong muốn hợp tác cũng sẽ tăng lên. Tuy nhiên, tỷ lệ chuyển đổi thành tựu công nghệ cao vẫn chưa đạt yêu cầu, còn khoảng cách lớn so với các nước phát triển.

3. Kết luận

Liên kết đào tạo giữa nhà trường và doanh nghiệp là một điều cần thiết và ngày càng trở nên phổ biến trong đào tạo. Sự liên kết này xuất hiện từ những năm đầu của thế kỷ 20 và liên tục đổi mới trong những

năm sau đó. Việc ứng dụng các mô hình mới, chương trình đào tạo mới, tổ chức các hội thảo, tọa đàm với khách mời là các doanh nghiệp, hay thông qua các đạo luật, cấp bằng sáng chế đã làm tăng nên sự phong phú, đa dạng trong hợp tác giữa nhà trường và doanh nghiệp. Kết quả của sự liên kết đã mang lại nhiều thành tựu, kết quả tích cực như các học bổng cao học, trao đổi sinh viên, hợp tác trong nghiên cứu, đào tạo và phát triển, nhiều công ty và bằng sáng chế xuất hiện... Những kết quả trên là minh chứng cho sự cần thiết trong việc hợp tác giữa nhà trường và doanh nghiệp nhằm mang lại lợi ích cho hai bên, cho xã hội và cho đất nước.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội (2022). Quy định về liên kết tổ chức thực hiện chương trình đào tạo trong giáo dục nghề nghiệp, ngày 5 tháng 4 năm 2022.
- [2] Đào Thị Lê (2016). Đào tạo liên kết với doanh nghiệp ở Trường Trung cấp Chuyên nghiệp tỉnh Bắc Ninh. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 124(1), tr.43–45.
- [3] Đào Văn Tuyết, Nguyễn Trung Thành, Nguyễn Xuân Mãn, Lê Trường Giang, Trịnh Lương Quang, và Nguyễn Xuân Phúc (2022). Mô hình liên kết giữa trường đại học, viện nghiên cứu và doanh nghiệp: Khía cạnh giáo dục. *Tạp San Khoa học và Kỹ thuật trường Đại học Bình Dương*, 5(1), 100–109, <https://doi.org/10.56097/binhduonguniversityjournalofscienceandtechnology.vi1.13>.
- [4] de Wit-de Vries, E., Dolfsma, W. A., van der Windt, H. J., & Gerkema, M. P. (2019). Knowledge Transfer in University–Industry Research Partnerships: A Review. *The Journal of Technology Transfer*, 44(4), 1236–1255, <https://doi.org/10.1007/s10961-018-9660-x>.
- [5] Demircioglu, M. A., & Audretsch, D. B. (2019). Public Sector Innovation: The Effect of Universities. *The Journal of Technology Transfer*, 44(2), 596–614, <https://doi.org/10.1007/s10961-017-9636-2>.
- [6] Đoàn Như Hùng (2016). Thực trạng và giải pháp liên kết đào tạo giữa cơ sở giáo dục nghề nghiệp với doanh nghiệp tỉnh Đồng Nai. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 134(11), tr.108–111.
- [7] Drexel University (n.d.), Bayh-Dole Act, truy nhập ngày 15 tháng 2 trên trang <https://drexel.edu/research/innovation/technology-commercialization/bayh-dole-act/>.
- [8] Han, C.-H. (2017). The Study on the Achievement of University-Industrial Collaboration in Science and Technology Field. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*, 18(11), 340–349, <https://doi.org/10.5762/KAIS.2017.18.11.340>.
- [9] Kneller, R. (2006). The Beginning of University Entrepreneurship in Japan: TLOs and Bioventures Lead the Way. *The Journal of Technology Transfer*, 32(4), 435–456, <https://doi.org/10.1007/s10961-006-9024-9>.
- [10] Magdaleno, A. M., Araujo, R. M. D., & Werner, C. M. L. (2011). A Roadmap to the Collaboration Maturity Model (CollabMM) Evolution, In *Proceedings of the 2011 15th International Conference on Computer Supported Cooperative Work in Design (CSCWD)* (pp. 105–112), <https://doi.org/10.1109/cscwd.2011.5960062>.
- [11] Phạm Thị Thùy Trang, Bùi Thị Thúy, Nguyễn Thị Thu Thủy, và Hoàng Trọng Hùng (2019). Thúc đẩy hoạt động liên kết giữa nhà trường và doanh nghiệp: Trường hợp nghiên cứu tại Trường Đại học Kinh tế, Đại học Huế. *Tạp chí Khoa học Đại học Huế: Kinh tế và Phát triển*, 128(5A), 79–91, <https://doi.org/10.26459/hueuni-jed.v128i5A.5224>.
- [12] Phan Trần Phú Lộc (2016). Quản lý liên kết đào tạo nghề đáp ứng nhu cầu nhân lực của các khu công nghiệp theo mô hình quản lý mục tiêu. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 124(1), tr.32–35.

- [13] Qiao, M.-X., & Li, Y.-M. (2015). How Does Cooperative Willingness Affect Innovation Achievements Transformation of University-industry Collaboration. In International Conference on Management Science and Management Innovation (MSMI 2015) (pp. 524–529), <https://doi.org/10.2991/msmi-15.2015.97>.
- [14] Wu, F., & Ji, Y. (2022). Exploration of the Construction Model of School-Business Collaboration System in Vocational Colleges Based on Information Resource Sharing. Scientific Programming, tr.1–10, <https://doi.org/10.1155/2022/3223200>.

ABSTRACT

A review of achievements in innovating school-enterprise cooperation

The trend of globalization, especially its impact on education and trade, has increased the competition between schools and businesses. School-enterprise cooperation is the ideal and important strategy for enhancing their position and competitive ability. Although this relationship is commonly known in the world as well as in Vietnam, there are several differences in the way they are associated. It happens not only between universities or giant corporations, but also between vocational schools and small and medium-sized businesses which have significant advantages in associating, coordinating, and cooperating. In addition to the exceptional growth, the innovation in cooperating schools and businesses is also essential for optimizing the relationship and the outcome for both parties. This study presents some findings during the procedure of school-enterprise cooperation with some innovations, at the same time proposes several suggestions and cautions on unexpected issues to help schools and businesses tackle problems.

Keywords: *School, business, cooperation, innovation, achievement.*

QUẢN LÝ ĐÀO TẠO TRÌNH ĐỘ THẠC SĨ CHUYÊN NGÀNH QUẢN LÝ GIÁO DỤC TRONG BỐI CẢNH HIỆN NAY

Nguyễn Đăng Trung¹, Trần Quốc Việt²

Tóm tắt. Trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay việc nâng cao chất lượng đào tạo, đặc biệt là đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao như đào tạo Thạc sĩ chuyên ngành Quản lý giáo dục là yêu cầu rất cấp thiết. Với nguồn đào tạo rất lớn và nhiều trường đại học và Học viện tham gia đào tạo thì việc phân tích thực trạng và tìm các giải pháp để nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực quản lý cho giáo dục. Với những ưu điểm và hạn chế trong đào tạo trình độ thạc sĩ chuyên ngành Quản lý Giáo dục, các cơ sở đào tạo cần phải thực hiện các giải pháp đồng bộ để khắc phục những hạn chế góp phần nâng cao chất lượng đào tạo trong bối cảnh hội nhập và chuyển đổi số hiện nay.

Từ khóa: Đào tạo; quản lý; thạc sĩ; chuyên ngành quản lý giáo dục.

1. Đặt vấn đề

Phát triển đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục gồm 3 khâu có liên quan chặt chẽ, mật thiết với nhau như: Qui hoạch, tuyển chọn, bổ nhiệm, đào tạo, bồi dưỡng, sử dụng và đánh giá, trong đó đào tạo đội ngũ cán bộ quản lý có tri thức khoa học, là tiền đề và là một trong những khâu quyết định chất lượng giáo dục. Một trong những giải pháp nâng cao năng lực cho cán bộ quản lý ngành giáo dục hiện nay là đào tạo cán bộ quản lý giáo dục có trình độ thạc sĩ, nâng cao trình độ để họ có năng lực phát hiện, giải quyết các vấn đề của thực tiễn đặt ra trong công cuộc đổi mới giáo dục. Luật Giáo dục hiện hành qui định: Học viên có trình độ thạc sĩ cần nắm vững lý thuyết, có trình độ cao về thực hành, có khả năng phát hiện, giải quyết những vấn đề thuộc chuyên ngành đào tạo. Họ được bổ sung và nâng cao những kiến thức đã học ở trình độ đại học; tăng cường kiến thức liên ngành, có đủ năng lực thực hiện công tác chuyên môn và nghiên cứu khoa học trong chuyên ngành của mình [4]. Theo đó, học viên có trình độ thạc sĩ chuyên ngành quản lý giáo dục cần có tri thức chuyên sâu về khoa học quản lý, thành thạo các kỹ năng quản lý: nhận thức, giao tiếp làm việc với mọi người và kỹ năng kỹ thuật hay cụ thể hơn là kiến thức và kỹ năng của người lãnh đạo về: lập kế hoạch chiến lược, quản lý tài chính, quản lý chất lượng dạy học, giáo dục, quản lý nguồn lực, giải quyết sáng tạo các tình huống quản lý phức tạp, có năng lực tư duy sáng tạo cao, thành thạo tin học, ngoại ngữ,... Đây là những yêu cầu đối với nguồn nhân lực có trình độ cao nhằm đáp ứng yêu cầu của đổi mới quản lý giáo dục ở Việt Nam.

Thực tiễn đào tạo thạc sĩ quản lý giáo dục ở Việt Nam trong những thập niên qua cho thấy, với tính chất đặc thù của khoa học quản lý giáo dục là khoa học tổng hợp mang tính chất liên ngành, các cơ sở đào tạo đã tận dụng được tiềm năng trí tuệ của các đối tượng giảng viên đến từ nhiều lĩnh vực đào tạo gốc rất khác nhau nhưng có những trải nghiệm thực tế, có năng lực về quản lý và lãnh đạo mà đội ngũ giảng viên này đã đảm đương một khối lượng lớn các công việc đào tạo về lý thuyết và thực hành trong chương trình đào tạo thạc sĩ quản lý giáo dục. Cũng do nhu cầu thực tiễn của đất nước mà có sự phát triển tương đối nhanh về quy mô đào tạo ở các cơ sở đào tạo thạc sĩ quản lý giáo dục trong những năm qua thể hiện có nhiều trường đại học trong cả nước đang đào tạo trình độ thạc sĩ chuyên ngành Quản lý Giáo dục, làm xuất hiện mâu thuẫn

Ngày nhận bài: 15/03/2023. Ngày nhận đăng: 27/04/2023.

^{1,2}Trường Đại học Thủ Đức Hà Nội

Tác giả liên hệ: Nguyễn Đăng Trung. Địa chỉ e-mail: nguyendangtrunghnue@gmail.com

giữa tăng trưởng về số lượng với yêu cầu đảm bảo chất lượng. Sự phát triển nhanh về quy mô đào tạo cũng đang bộc lộ những bất cập, hạn chế ở một số thành tố của quá trình đào tạo khiến cho dư luận xã hội đang có những ý kiến khác nhau về các cơ sở được đào tạo trình độ sau đại học nói chung và đào tạo trình độ thạc sĩ chuyên ngành quản lý giáo dục nói riêng. Trong số các ý kiến phản biện từ xã hội, cũng có không ít ý kiến chưa thấy hết tính chất đặc thù liên ngành của khoa học này. Nếu so sánh đào tạo thạc sĩ quản lý giáo dục với đào tạo thạc sĩ trong một số ngành khoa học cơ bản mang tính chất chuyên sâu, đơn ngành, đã có bề dày lịch sử thì quả thật sẽ còn có rất nhiều ý kiến tranh luận trái chiều. Tuy nhiên, có một thực tế mà nhiều chuyên gia đề cập đến là sự hạn chế về quản lý trong quá trình đào tạo trình độ thạc sĩ, việc quản lý đào tạo chưa phù hợp với bối cảnh chính trị, kinh tế - xã hội hiện nay của đất nước, cần phải nghiên cứu để khắc phục. Điều này cho thấy cần phải nghiên cứu khoa học về quá trình đào tạo và quản lý đào tạo trình độ thạc sĩ chuyên ngành quản lý giáo dục, giúp cho các cơ sở giáo dục có các giải pháp cần thiết để quản lý đào tạo đội ngũ thạc sĩ quản lý giáo dục ngày một tốt hơn trong bối cảnh hội nhập và chuyển đổi số hiện nay.

2. Một số khái niệm

2.1. Đào tạo trình độ Thạc sĩ

Đào tạo trình độ thạc sĩ quản lý giáo dục là quá trình tác động đến người học nhằm thực hiện mục tiêu đào tạo trình độ thạc sĩ về kiến thức, kĩ năng, thái độ, nhân cách của người cán bộ quản lý giáo dục đáp ứng những nhu cầu hoạt động, lao động của công tác quản lý và sự đào tạo của ngành giáo dục ở một trình độ cao [4].

Học viên đào tạo đạt trình độ thạc sĩ Quản lý giáo dục cần có trình độ cao, nghĩa là có đủ năng lực hành nghề để thực hiện những nhiệm vụ và kĩ năng nghề ở phạm vi rộng và có thể thực hiện một số công việc và kĩ năng nghề với mức độ phức tạp cao trong những điều kiện làm việc khác nhau không theo thông lệ, với yêu cầu trách nhiệm và sự độc lập đáng kể, cũng như năng lực hướng dẫn, quản lý và giám sát công việc của người lao động khác.

2.2. Quản lý đào tạo trình độ thạc sĩ

Quản lý đào tạo trình độ thạc sĩ là quá trình tác động có chủ đích của chủ thể quản lý đến đối tượng và khách thể quản lý nhằm đạt mục tiêu đề ra bằng cách vận dụng các hoạt động (chức năng) kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra.

Quá trình chủ thể quản lý thực hiện các chức năng quản lý để tác động có mục đích, có kế hoạch đến đối tượng quản lý bao gồm các thành tố: mục tiêu, chương trình đào tạo; giảng viên và hoạt động dạy của giảng viên, học viên và hoạt động học của học viên; hình thức tổ chức đào tạo; kiểm tra đánh giá kết quả đào tạo; cơ sở vật chất phục vụ đào tạo; môi trường đào tạo nhằm đạt được các mục tiêu đào tạo.

3. Khái quát về thực trạng đào tạo trình độ thạc sĩ chuyên ngành Quản lý giáo dục ở các trường đại học và học viện hiện nay

Qua khảo sát 600 khách thể thuộc 4 trường đại học (Trường Đại học Giáo dục; Trường Đại học Sư phạm Hà Nội; Học viện Khoa học xã hội; Học viện Quản lý Giáo dục) Trong đó có: Số lượng học viên là: 300; Giáo viên: 250; Cán bộ quản lý: 50; Có nhận xét chung:

- Về ưu điểm trong đào tạo và quản lý đào tạo trình độ thạc sĩ Quản lý giáo dục:

So với các khối ngành đào tạo khác thì đào tạo trình độ thạc sĩ chuyên ngành Quản lý giáo dục đã và đang là chuyên ngành thu hút được nhiều người học hiện nay. Với đối tượng phong phú, phương thức tuyển sinh linh hoạt, kiến thức được học rất hấp dẫn đối với những người đã và đang là quản lý giáo dục

Đội ngũ cán bộ quản lý, giảng viên nhận thức được yêu cầu cơ bản của đào tạo trình độ thạc sĩ, đặc điểm, điều kiện của nhà trường và đã nỗ lực khắc phục khó khăn, cố gắng thực hiện nhiệm vụ đào tạo trình độ thạc sĩ quản lý giáo dục. Việc thực hiện đào tạo trình độ thạc sĩ quản lý giáo dục có một số chuyển biến tích cực về: Thực hiện công tác tuyển sinh đúng quy chế; Chương trình đào tạo khá mềm dẻo và linh hoạt; Hoạt động dạy của đa số giảng viên đáp ứng yêu cầu; Phần lớn học viên nỗ lực học tập; Đội ngũ giảng viên,

viên chức hành chính thực hiện nhiệm vụ quản lý đào tạo được bổ sung và cố gắng nâng cao trình độ, năng lực; Cơ sở vật chất từng bước được đầu tư tăng cường; Xây dựng môi trường đào tạo bước đầu đạt kết quả khá.

Về các nội dung quản lý đào tạo trình độ thạc sĩ chuyên ngành quản lý giáo dục cho thấy : Các nội dung quản lý rất đa dạng, phù hợp với từng cơ sở đào tạo. Về cơ bản đã hướng đến mục tiêu đào tạo và đáp ứng được nhu cầu của người học. Điều này cho thấy: Lãnh đạo các cơ sở đào tạo đều có nhận thức đúng đắn tầm quan trọng của quản lý đào tạo và quản lý được các thành tố của quá trình đào tạo trình độ thạc sĩ; Nhận diện được khó khăn, thách thức trong quản lý đào tạo để vượt qua, đáp ứng yêu cầu cơ bản của quản lý đào tạo trình độ thạc sĩ;

- Về hạn chế, bất cập trong đào tạo và quản lý đào tạo trình độ thạc sĩ chuyên ngành Quản lý giáo dục:

(1) Việc chỉ đạo tuyên truyền quảng bá trong tuyển sinh chưa thực sự hiệu quả, vì vậy số lượng người học ở các cơ sở đào tạo trong những năm gần đây chưa nhiều. Quy định môn thi tuyển sinh ở một số cơ sở chưa thật phù hợp, chưa lựa chọn môn thi thuộc đúng ngành đào tạo. Chưa có cơ chế thống nhất để bảo lưu và chuyển đổi các môn học bổ sung kiến thức cho người trong các trường hiện nay.

(2) Các nội dung quản lý đào tạo trình độ thạc sĩ hầu hết đều thực hiện đạt mức độ trung bình và khá, nhưng chủ yếu vẫn ở mức trung bình. Thực trạng thực hiện các thành tố này bộc lộ những hạn chế như sau: Chưa tổ chức xây dựng chương trình đào tạo thật sự đáp ứng yêu cầu nhân lực xã hội; chưa cập nhật chương trình thường xuyên theo quy định; Các quy trình tổ chức đào tạo chưa hoàn thiện, vận hành chưa thật thông suốt; Phương pháp, hình thức tổ chức dạy học, kiểm tra - đánh giá của giảng viên chưa phong phú, chưa chú trọng phát huy đúng mức tính chủ động và phát triển năng lực của học viên tương ứng với yêu cầu đào tạo trình độ thạc sĩ; Phương pháp học tập trên lớp và tự học của học viên chưa thật chủ động, chưa đáp ứng yêu cầu đào tạo; Trình độ, năng lực của một bộ phận nhỏ giảng viên chưa đáp ứng yêu cầu giảng dạy, hướng dẫn nghiên cứu khoa học trong đào tạo trình độ thạc sĩ; Cơ sở vật chất và tài chính chỉ đáp ứng mức độ nhất định cho phục vụ đào tạo, tính đồng bộ, chuẩn hóa và hiện đại về cơ sở vật chất còn hạn chế; Môi trường đào tạo chưa thật hoàn thiện. . .

(3) Giữa nhận thức và kết quả thực hiện hoạt động quản lý có sự chênh lệch thứ bậc trong các nội dung của cùng một thành tố. Có những nội dung quản lý hầu hết có nhận thức tốt, thấy được tầm quan trọng của hoạt động quản lý nhưng việc tổ chức thực hiện chỉ được đánh giá ở mức trung bình. Tồn tại cả hạn chế của trong đào tạo và trong quản lý đào tạo; Những hạn chế của từng nội dung quản lý đào tạo cũng đã được luận án trình bày chi tiết ở phần trên. Có thể khái quát các hạn chế cơ bản trong quản lý đào tạo trình độ thạc sĩ quản lý giáo dục là:

- Chưa tổ chức tốt hoạt động Marketing tuyển sinh; Quy định môn thi tuyển sinh ở một số cơ sở chưa thật phù hợp, chưa lựa chọn môn thi thuộc đúng ngành đào tạo.

- Việc tổ chức phát triển chương trình đào tạo thạc sĩ quản lý giáo dục chưa làm thường kỳ, các thành viên tham gia nhóm phát triển chương trình đào tạo còn thiếu vắng đại diện đơn vị sử dụng lao động, cựu học viên. Chuẩn đầu ra của các trình độ đào tạo ngành quản lý giáo dục chưa được xây dựng liên thông thừa kế và kết nối với nhau, nhất là các yêu cầu về kỹ năng, nghiệp vụ quản lý giáo dục. Nội dung, chất lượng và cơ cấu khối kiến thức chuyên ngành đào tạo chưa đáp ứng được với yêu cầu quản lý giáo dục của từng địa phương và cả nước. Trong bối cảnh phát triển xã hội nói chung và đổi mới giáo dục nói riêng, nhưng yêu cầu mới cần được cập nhật, bổ sung trong chương trình đào tạo thường xuyên mới đáp ứng được yêu cầu mới.

- Quy trình tổ chức đào tạo chưa thật hoàn thiện; một số cơ sở giáo dục chưa ban hành quy định phối hợp các đơn vị trong đào tạo trình độ thạc sĩ.

- Phân công, bố trí giảng viên tham gia đào tạo, hướng dẫn luận văn, hội đồng đánh giá có nơi, có lúc chưa xem xét kỹ về năng lực chuyên môn của giảng viên, nhà khoa học để bố trí phù hợp và chưa tạo được môi trường văn hóa trong học thuật của trường đại học.

- Quản lý hoạt động học tập của học viên thiếu chế tài và các biện pháp thúc đẩy, phát huy tính chủ động, tích cực trong học tập của học viên. Hội đồng đánh giá kết quả luận văn đôi khi có tình trạng nể nang,

vì vậy điểm số còn cao nhưng chất lượng luận văn chưa tương xứng.

- Quản lý cơ sở vật chất, tài chính phục vụ đào tạo chưa theo kịp yêu cầu; Một số trường đại học cơ chế tài chính cho hoạt động đào tạo chưa thật phù hợp; Một số trường đại học đã xây dựng được phần mềm để chống đạo văn nhưng vẫn chưa giải quyết được triệt để vấn nạn đạo văn trong luận văn tốt nghiệp.

- Cơ chế quản lý phối hợp giữa phòng phụ trách đào tạo trình độ thạc sĩ quản lý giáo dục và khoa chuyên môn chưa thật rõ ràng và đồng bộ.

4. Giải pháp quản lý đào tạo trình độ thạc sĩ chuyên ngành quản lý giáo dục trong các trường đại học Việt Nam

4.1. Đổi mới tuyển sinh trong đào tạo trình độ thạc sĩ chuyên ngành quản lý giáo dục

Giải pháp này có ý nghĩa quan trọng trong quản lý đào tạo trình độ thạc sĩ của nhà trường, giúp các nhà trường duy trì sự ổn định và phát triển quy mô đào tạo, đảm bảo chất lượng ngay từ khâu tuyển sinh trong đào tạo thạc sĩ chuyên ngành quản lý giáo dục nhằm nâng cao chất lượng đào tạo đáp ứng thiết thực nhu cầu nhân lực trình độ cao phục vụ phát triển của ngành Giáo dục và Đào tạo. Đồng thời, triển khai giải pháp này giúp khắc phục tình trạng các trường đại học hiện nay đã bắt đầu gặp khó khăn trong khâu tuyển sinh như: chưa thu hút được người học, chất lượng đầu vào yếu,... để đảm bảo nâng cao chất lượng đào tạo ngay từ đầu vào, đáp ứng với thực tiễn xã hội.

4.2. Phát triển chương trình đào tạo trình độ thạc sĩ quản lý giáo dục theo hướng hiện đại

Phát triển chương trình đào tạo nhằm đảm bảo chương trình đào tạo trình độ thạc sĩ quản lý giáo dục khắc phục được những hạn chế hiện nay, bảo đảm mục tiêu đào tạo được xây dựng khoa học, hợp lý trên cơ sở mục tiêu chung và mục tiêu cụ thể của đào tạo trình độ thạc sĩ quy định trong Luật Giáo dục đại học; chương trình đào tạo được thiết kế với chuẩn đầu ra được xác định rõ ràng; nội dung đào tạo, phương pháp đánh giá đối với mỗi môn học phù hợp với định hướng đào tạo trình độ thạc sĩ của trường đại học.

4.3. Triển khai kiểm định chất lượng trong quản lý quá trình đào tạo trình độ thạc sĩ chuyên ngành Quản lý giáo dục

Tổ chức triển khai kiểm định chất lượng đào tạo là nội dung cơ bản nhất của quản lý đào tạo. Giải pháp nhằm mục đích xây dựng và hoàn thiện quy trình tổ chức đào tạo, nâng cao chất lượng dạy và học trong đào tạo trình độ thạc sĩ quản lý giáo dục, với quy trình đào tạo rõ ràng, các khâu thực hiện gắn với trách nhiệm cụ thể của các bên liên quan sẽ tạo thuận lợi trong quá trình triển khai thực hiện; giúp quá trình đào tạo được thực hiện đúng quy chế, linh hoạt, nâng cao chất lượng dạy và học; thuận lợi cho viên chức quản lý trong tổ chức thực hiện, kiểm tra - đánh giá quá trình đào tạo trình độ thạc sĩ chuyên ngành quản lý giáo dục trong nhà trường.

4.4. Xây dựng đội ngũ giảng viên đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu và đạt chuẩn về chất lượng đào tạo trình độ thạc sĩ quản lý giáo dục

Đội ngũ nhà giáo có vai trò quyết định trực tiếp chất lượng, hiệu quả đào tạo. Quản lý đội ngũ nhà giáo là nội dung quản lý đào tạo đặc biệt quan trọng trong nhà trường. Do vậy, giải pháp “Xây dựng đội ngũ giảng viên đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu và chuẩn về chất lượng (học hàm, học vị, phẩm chất, năng lực thực tế)” cần được lãnh đạo trường đại học tập trung nghiên cứu vận dụng và triển khai thực hiện đạt mục tiêu giải pháp quản lý này.

4.5. Chỉ đạo xây dựng cơ sở vật chất và đầu tư tài chính phục vụ đào tạo trình độ thạc sĩ quản lý giáo dục

Trong bối cảnh chuyển đổi số và muốn nâng cao chất lượng đào tạo thì cơ sở vật chất và tài chính là điều kiện vật chất thiết yếu phục vụ đào tạo và các hoạt động khác trong nhà trường. Quản lý cơ sở vật chất và tài chính là một nội dung quan trọng trong quản lý đào tạo. Mục tiêu của giải pháp quản lý này nhằm bảo

đảm cơ sở vật chất và nguồn tài chính, góp phần đáp ứng yêu cầu cơ bản của đào tạo trình độ thạc sĩ quản lý giáo dục trong trường đại học.

4.6. Chỉ đạo xây dựng môi trường văn hóa trong đào tạo thạc sĩ quản lý giáo dục

Môi trường đào tạo đồng bộ và thuận lợi góp phần nâng cao chất lượng đào tạo trình độ thạc sĩ và các hoạt động khác trong trường đại học đại học bao gồm các yếu tố: Cơ chế, chính sách quản lý và thực hiện các hoạt động giáo dục và đào tạo trong nhà trường bảo đảm tính nguyên tắc, thống nhất, đồng bộ; Dân chủ hóa nhà trường, văn hóa dạy học, văn hóa nhà trường lành mạnh, nề nếp, kỷ cương; công tác xã hội hóa đào tạo thiết thực, hiệu quả.

5. Kết luận

Đánh giá về thực trạng quản lý đào tạo trình độ thạc sĩ quản lý giáo dục, ở 4 trường đại học và Học viện cho thấy các trường đại học đã thực hiện khá nghiêm túc quy định trong đào tạo trình độ thạc sĩ. Thể hiện số lượng tuyển sinh hàng năm đều có xu hướng tăng, chất lượng đào tạo đã được người học đánh giá khá cao về mức độ nghiêm túc và kết quả học tập của họ đạt được. Tuy nhiên chất lượng đào tạo chưa đáp ứng với yêu cầu của xã hội. Việc thực hiện các nội dung quản lý đào tạo trình độ thạc sĩ chuyên ngành quản lý giáo dục còn có những hạn chế. Một trong những hạn chế là khâu tuyển sinh đào tạo, khâu chất lượng đội ngũ giảng viên chưa đáp ứng và khâu tổ chức quá trình đào tạo cũng như cơ sở vật chất, tài chính phục vụ cho đào tạo thạc sĩ tại các trường. Các giải pháp quản lý đào tạo trình độ thạc sĩ quản lý giáo dục triển khai ở các trường đại học chưa bảo đảm tính hệ thống, thiếu đồng bộ; một số nội dung của các giải pháp chưa phù hợp, chưa đáp ứng tốt các yêu cầu cơ bản của đào tạo trình độ thạc sĩ quản lý giáo dục, chưa thật phù hợp với đặc trưng, điều kiện nguồn lực của trường đại học nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả quản lý đào tạo trình độ thạc sĩ trong trường đại học. Từ thực trạng tác giả đề xuất 6 giải pháp có tính định hướng để phát triển đào tạo trình độ Thạc sĩ chuyên ngành Quản lý Giáo dục trong bối cảnh hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Quy chế đào tạo thạc sĩ, ban hành theo Thông tư số 158/2018TT-BGDĐT.
- [2] Nguyễn Đức Chính (2018). Quản trị chất lượng giáo dục, Trường Đại học Giáo dục, Đại học quốc gia Hà Nội.
- [3] Nguyễn Thị Thu Hằng (2010). Các giải pháp đào tạo đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục đạt trình độ thạc sĩ quản lý giáo dục hiện nay, Luận án Tiến sĩ quản lý giáo dục, Đại học quốc gia Hà Nội.
- [4] Quốc hội (2019). Luật Giáo dục. Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [5] Quốc hội (2019). Luật Giáo dục đại học. Hà Nội.
- [6] Educational Victoria, Investing in Leadership teams 1998-2000;
- [7] Foreign and Commonwealth Office - London (1996). Education and Training in Britain.
- [8] Ford Foundation International Fellowships Program (IFP).

ABSTRACT

Solutions for managing Master's degree training in Educational Management in the current context

In the context of educational innovation, enhancing the quality of training, especially in high-quality human resources training such as Master's degree in Educational Management, is an urgent requirement. With a large number of training sources and many universities and academies participating in training, it is important to analyze the situation and find solutions to improve the quality of training in management personnel for education. With the advantages and limitations of Master's degree training in Educational Management, training institutions need to implement consistent solutions to overcome these limitations and contribute to improving the quality of training in the context of integration and digital transformation today.

Keywords: *Training; Management; Master's degree; Educational Management Specialization.*

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC CỦA GIÁO VIÊN ĐỂ ĐÁP ỨNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Nguyễn Thị Thi¹

Tóm tắt. Trong bối cảnh ngành giáo dục đang tích cực chuẩn bị cho đổi mới chương trình giáo dục phổ thông thì việc phát triển năng lực đội ngũ nhà giáo để đáp ứng yêu cầu của công cuộc đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo có ý nghĩa then chốt, quyết định thành công của sự nghiệp đổi mới. Bài viết này đã đề xuất một số giải pháp phát triển năng lực nhà giáo để thực hiện tốt chương trình giáo dục phổ thông 2018 trong giai đoạn hiện nay.

Từ khóa: Phát triển, năng lực nhà giáo, chương trình giáo dục phổ thông mới.

1. Đặt vấn đề

Quá trình dạy học là một quá trình gồm hai mặt: hoạt động dạy của giáo viên (GV) và hoạt động học của học sinh với hai nhân tố trực tiếp là giáo viên và học sinh. Trong đó giáo viên là người hướng dẫn tổ chức, chỉ đạo hoạt động học tập, nhận thức của học sinh. Chất lượng dạy học phụ thuộc vào năng lực dạy học (NLDH) và năng lực sư phạm của người giáo viên, Vì vậy, Luật Giáo dục năm 2005 đã khẳng định: “Nhà giáo giữ vai trò quyết định trong việc đảm bảo chất lượng giáo dục”. Nghị quyết số 29/NQ-TW của BCH Trung ương Đảng khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục đào tạo (GDĐT), 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 đã khẳng định: “Đổi mới mạnh mẽ mục tiêu, nội dung, phương pháp đào tạo, đào tạo lại, bồi dưỡng và đánh giá kết quả học tập, rèn luyện của nhà giáo theo yêu cầu nâng cao chất lượng, trách nhiệm, đạo đức và năng lực (NL) nghề nghiệp...”. Điều này vừa thể hiện niềm tin đối với đội ngũ nhà giáo các cấp, vừa thể hiện sự mong đợi rất nhiều từ Đảng và Nhà nước ta đối với đội ngũ nhà giáo trong công cuộc đổi mới GDĐT đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông hiện nay. Chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) 2018 tiếp cận theo hướng mở và theo hướng phát triển năng lực học sinh, tích hợp ở lớp dưới, phân hóa sâu ở cấp trung học phổ thông đặt ra yêu cầu mới về NLDH cần có ở người GV để thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018.

2. Thực trạng năng lực nhà giáo đáp ứng yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông đáp ứng chương trình phổ thông 2018

Theo báo cáo của Bộ Giáo dục và Đào tạo, về cơ bản, đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục ở tất cả các cấp học đã đạt chuẩn và trên chuẩn trình độ đào tạo, cụ thể: cấp mầm non là 96,6%, cấp tiểu học là 99,7%, cấp trung học cơ sở là 99,0%, cấp trung học phổ thông là 99,6% và đại học là 82,7% [1]. Đây là kết quả đáng khích lệ mà ngành giáo dục đã đạt được. Hầu hết cán bộ quản lý, giáo viên có lòng yêu nghề, có phẩm chất đạo đức nghề nghiệp tốt, có tinh thần trách nhiệm cao trong công việc, có ý chí vươn lên, tích cực học tập, rèn luyện và bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ. Năng lực sư phạm của phần

Ngày nhận bài: 10/02/2023. Ngày nhận đăng: 22/03/2023.

¹Học viện Quản lý giáo dục

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

lớn nhà giáo được nâng lên, đáp ứng yêu cầu đổi mới nội dung, phương pháp giáo dục. Đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục tham mưu tích cực và hiệu quả cho cấp ủy đảng và chính quyền các cấp trong việc xây dựng các chính sách cán bộ, giáo viên, học sinh phù hợp với điều kiện kinh tế - xã hội của bộ, ngành, địa phương. Đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục đã tăng mạnh về số lượng, chất lượng và ngày càng đồng bộ về cơ cấu, từng bước đáp ứng được yêu cầu phát triển giáo dục của đất nước. Tính đến thời điểm tháng 8/2018, toàn quốc có 1.161.143 giáo viên mầm non, phổ thông (công lập 1.089.837, ngoài công lập 71.306)”[2].

Bên cạnh những kết quả đã đạt được, thì thực trạng đội ngũ giáo viên vẫn còn tồn tại một số những hạn chế cần được khắc phục. Trên thực tế vẫn còn một bộ giáo viên thiếu tâm huyết với nghề, không tuân thủ những quy chuẩn của đạo đức nghề nghiệp, làm suy thoái danh dự, lương tâm nhà giáo. Trong công tác chuyên môn, không ít giáo viên có biểu hiện sa sút về ý chí, sức chiến đấu, chưa thực sự công tâm, chưa đánh giá đúng thực chất kết quả học tập của học sinh; còn nhiều tiêu cực, bệnh thành tích, làm giảm uy tín, ảnh hưởng đến niềm tin của học sinh, phụ huynh và cộng đồng xã hội đối với đội ngũ nhà giáo. “Một bộ phận không nhỏ thiếu động lực tự học và đổi mới, chưa bắt kịp yêu cầu về đổi mới quản lý, chương trình, phương pháp giáo dục, sử dụng công nghệ thông tin và ngoại ngữ”[3]. Năng lực của đội ngũ giáo viên hiện nay cũng là một trong những lo ngại cả về lượng và chất trước yêu cầu đổi mới giáo dục

Tình trạng thừa thiếu giáo viên cục bộ vẫn còn tồn tại, chủ yếu là thừa giáo viên trung học cơ sở, trong khi đó, thiếu giáo viên mầm non, tiểu học, đặc biệt là giáo viên dạy các môn Tin học, Ngoại ngữ, Nhạc, Mỹ thuật. . .

Mặc dù tỷ lệ giáo viên/lớp đạt 1,8 (tăng 0,04%). Nhưng nhiều địa phương tỉ lệ giáo viên/lớp vẫn còn rất thấp, chưa đạt yêu cầu như (An Giang: 1,28, Sơn La: 1,31, Hà Giang 1,32, Lai Châu: 1,34, Hưng Yên: 1,35, Gia Lai 1,38 . . .)”[4]. Thêm vào đó, năng lực thực hành, kỹ năng tổ chức hoạt động giáo dục, đạo đức nghề nghiệp của một bộ phận giáo viên còn hạn chế đã ảnh hưởng đến chất lượng giáo dục và uy tín đội ngũ nhà giáo.

3. Nội dung phát triển năng lực nghề nghiệp cho giáo viên phổ thông

3.1. Nâng cao năng lực giảng dạy, truyền thụ kiến thức cho học sinh

Đối với mỗi giáo viên, quan trọng nhất là năng lực giảng dạy, truyền thụ kiến thức. Từ trường mầm non các bé bước vào bậc phổ thông là bắt đầu hành trình học con chữ, học cộng trừ nhân chia, học tiếng nước ngoài, lớn hơn các em được học về địa lý, lịch sử, tin học. . . Các em có nắm được tất cả các kiến thức, các kỹ năng phổ thông hay không phụ thuộc trực tiếp vào năng lực giảng dạy của giáo viên. Muốn trở thành một giáo viên có năng lực dạy học thì thầy, cô chắc chắn phải nắm vững kiến thức, kỹ năng về môn học được phân công dạy; biết lập các loại kế hoạch dạy học; biết sử dụng hiệu quả thiết bị dạy học, đặc biệt trong thời đại bùng nổ cách mạng 4.0 thì công nghệ thông tin và truyền thông chính là công cụ hỗ trợ đắc lực để giáo viên có những bài giảng lý thú, cuốn hút; biết vận dụng các phương pháp, hình thức tổ chức dạy học hợp lý theo hướng phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo, phát triển kỹ năng cho học sinh.

Một trong những điểm mới của các môn học trong chương trình giáo dục phổ thông tổng thể là việc tích hợp liên môn để giúp học sinh giảm tải. Vì vậy khi thực hiện sách giáo khoa phổ thông mới đòi hỏi giáo viên phải có năng lực hiểu sâu và rộng mọi lĩnh vực, phải huy động tối đa nguồn tri thức xã hội của bản thân, vận dụng vào trong bài giảng mới có thể trở thành người “khai sáng” cho học sinh, đáp ứng yêu cầu của chương trình mới.

3.2. Bồi dưỡng năng lực tổ chức kiểm tra, đánh giá học sinh cho giáo viên phổ thông

Kiểm tra đánh giá kết quả học tập của học sinh là thước đo giúp xác định thành tích học tập, mức độ chiếm lĩnh kiến thức, kỹ năng của các em. Từ đó, giáo viên sẽ điều chỉnh quá trình dạy học của mình theo hướng phát triển năng lực và các kỹ năng cho học sinh. Nếu giáo viên biết đánh giá một cách chính xác, khách quan thì sẽ khích lệ, động viên những em giỏi càng phấn đấu vươn lên để đạt thành tích cao hơn, những em yếu kém sẽ tìm cách nỗ lực để cải thiện vị trí.

Đối với chương trình mới, để đánh giá chính xác về học sinh, giáo viên cần có kỹ năng thiết kế các công cụ đánh giá kết quả giáo dục thể hiện ở mức độ đạt được các năng lực cần hình thành và phát triển ở học sinh; cần biết sử dụng các phần mềm hỗ trợ đánh giá; cần có kiến thức, kỹ năng về kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học sinh.

3.3. Rèn luyện năng lực thấu cảm học sinh cho giáo viên phổ thông

Thấu cảm là khả năng hiểu được cảm xúc, tâm trạng, đặc điểm, mong muốn, hoàn cảnh... của mỗi học sinh, đó chính là chìa khóa để đi được vào lòng học sinh, để học sinh dễ dàng mở lòng với giáo viên, có như vậy sự hợp tác giữa thầy và trò mới suôn sẻ, chất lượng giáo dục mới nâng cao.

Trong một lớp học thường sẽ có nhiều đối tượng học sinh khác nhau: có em rất giỏi nhưng cũng có em rất yếu. Mọi thầy cô giáo đều có chung mong muốn rằng không học sinh nào cảm thấy bị “bỏ rơi” trong lớp học. Người thầy thấu cảm là người nỗ lực để biên soạn, chuẩn bị bộ tài liệu tự học cho học sinh với nội dung ở nhiều cấp độ từ dễ đến khó. Với những học sinh yếu, chỉ đặt ra yêu cầu ở mức độ vừa phải với khả năng của học sinh đó. Với những học sinh học tốt, yêu cầu học sinh hoàn thành các mức độ cơ bản, sau đó, chủ động dành thời gian để tiếp cận các yêu cầu ở mức độ khó hơn. Người thầy thấu cảm sẽ phân chia thời gian trong giờ học dành cho từng đối tượng một cách hợp lý. Đặc biệt, sẵn sàng dành thời gian ngoài giờ để hỗ trợ, phụ đạo thêm cho những học sinh có lực học chưa cao. Người thầy thấu cảm sẽ hiểu từng hoàn cảnh, đặc điểm tâm sinh lý của từng em học sinh để trở thành “chiếc la bàn” điều chỉnh, dẫn lối cho các em học sinh để không bao giờ các em vấp ngã hoặc có vấp ngã cũng sẽ biết cách đứng lên.

Người giáo viên là người cần rất nhiều kỹ năng nhưng thiết nghĩ những kỹ năng trên là vô cùng quan trọng đối với đội ngũ giáo viên khi thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới. Để năng lực đội ngũ nhà giáo ngày càng tiếp tục phát triển cần tập trung thực hiện tốt một số giải pháp sau:

4. Giải pháp nâng cao năng lực của giáo viên đáp ứng yêu cầu của chương trình phổ thông 2018

4.1. Đổi mới công tác đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên

Đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo là nhiệm vụ chiến lược trong việc nâng cao chất lượng đội ngũ, bù đắp những thiếu hụt khi chuyển sang thực hiện chương trình, sách giáo khoa mới. Trong bối cảnh cuộc Cách mạng công nghiệp 4.0, vai trò và yêu cầu về năng lực của đội ngũ nhà giáo càng được nâng cao thì công tác đào tạo, bồi dưỡng càng nâng tầm quan trọng.

Trong công tác đào tạo, bồi dưỡng, trước hết phải đổi mới công tác tuyển sinh để thí sinh vào sư phạm thực sự là những người xuất sắc, có năng lực dạy học tốt. Một người thầy kém sẽ làm hỏng tương lai nhiều thế hệ học sinh, ảnh hưởng đến sự phát triển đất nước nên việc lựa chọn người sẽ trở thành giáo viên không thể chọn đại trà, dễ dãi được. Khi đã lựa chọn được những sinh viên giỏi thì bắt đầu tiến hành đào tạo, bồi dưỡng.

Để đào tạo, bồi dưỡng đạt kết quả cao cần quy hoạch lại mạng lưới các trường đào tạo ngành sư phạm, khoa sư phạm và các cơ sở đào tạo bồi dưỡng nhà giáo đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục. Tăng cường liên kết, phối hợp đào tạo giữa các trường sư phạm, các khoa sư phạm và các cơ sở đào tạo bồi dưỡng nhà giáo với các đơn vị, tổ chức trong và ngoài nhà nước nhằm nâng cao chất lượng đào tạo.

Xây dựng mô hình bồi dưỡng và đào tạo lại nghề nghiệp cho giáo viên độc lập với trường sư phạm. Có kế hoạch bồi dưỡng thường xuyên, định kỳ theo hình thức tập trung, tại chức...; cần kết hợp đào tạo bồi dưỡng những kiến thức mang tính hàn lâm với tham quan học tập các mô hình, học tập kinh nghiệm ở các địa phương trong nước và quốc tế để tăng cường kiến thức thực tiễn và kỹ năng dạy học; có chính sách hỗ trợ cho nhà giáo được đào tạo nâng cao trình độ chuyên môn, học vấn, trình độ chính trị.

4.2. Tự đào tạo là yếu tố đặc biệt quan trọng để phát triển năng lực giáo viên

Trong quá trình dạy học thì việc tự bồi dưỡng là điều kiện tốt nhất để nâng cao phẩm chất, năng lực, trình độ chuyên môn và nghiệp vụ tương xứng với vị trí việc làm, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục. Mỗi người giáo viên trong quá trình dạy sẽ biết rõ nhất mình có những ưu thế gì, còn những hạn chế gì; biết điểm mạnh và yếu của bản thân; biết chất lượng giảng dạy của mình đến đâu từ đó sẽ có cách tự bồi dưỡng để hoàn thiện mình. Tự bồi dưỡng là con đường tích lũy kiến thức, gọt sắc tư duy, là sự trăn trở, thử nghiệm để tìm ra những hình thức, biện pháp thích hợp truyền đạt tri thức tới người học. Trong thời buổi bùng nổ công nghệ thông tin như hiện nay việc tự đào tạo, bồi dưỡng quả là gặp rất nhiều thuận lợi. Chỉ cần thầy cô của chúng ta cầu toàn, nỗ lực, nghiêm khắc với bản thân và có phương pháp học tập thì việc nâng cao năng lực của bản thân không phải là việc quá khó. Có rất nhiều tấm gương về dạy giỏi; có rất nhiều cách làm hay, sáng tạo mà thầy cô ở nơi này, nơi khác đã áp dụng và mang lại kết quả đáng ghi nhận; có những chương trình ý nghĩa như “thầy cô chúng ta đã thay đổi” để thầy cô có thể tham gia, có thể học hỏi... để tự hoàn thiện mình.

4.3. Đổi mới công tác tự đánh giá, đánh giá đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên phổ thông

Đánh giá không đúng, không chính xác sẽ làm cho giáo viên không biết được chất lượng giảng dạy của mình như thế nào, mình cần phát huy gì và cần khắc phục điều gì ở bản thân. Đánh giá không đúng, không chính xác sẽ làm mất đi động lực phấn đấu của từng cá nhân, có khi làm xáo trộn tâm lý của cả một tập thể, gây nên sự trầm lắng, trì trệ trong công việc.

Đối với ngành Giáo dục thực hiện đánh giá giáo viên theo Thông tư 20/2018/TT-BGDĐT ngày 22/8/2018 của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông. Đây là cơ sở vững chắc để soi vào đó, đưa ra được sự đánh giá tương đối khách quan và chính xác đối với năng lực của giáo viên, tạo ra động lực để giáo viên cống hiến sức lực, tâm trí hoàn thành tốt nhiệm vụ được giao. Ngoài ra cần xây dựng khung năng lực nhà giáo tương lai theo chuẩn nghề nghiệp trong giai đoạn tới để làm thước đo cho các nhà giáo nỗ lực vươn lên.

4.4. Cải thiện các chính sách cho đội ngũ giáo viên

Đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục công lập hiện nay được hưởng chế độ theo các quy định về chế độ tiền lương đối với cán bộ, công chức, viên chức và lực lượng vũ trang tại Nghị định số 204/2004/NĐ-CP ngày 14/12/2004 của Chính phủ. Ngoài lương được hưởng theo quy định trên, nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục còn được hưởng thêm 2 loại phụ cấp, đó là: phụ cấp ưu đãi (với các mức từ 25% đến 70%); phụ cấp thâm niên (được tính gia tăng theo thời gian công tác). Tùy theo điều kiện cụ thể, ở các địa phương khác nhau cũng có chính sách riêng đối với nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục công tác tại vùng có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn, biên giới, hải đảo.

Tuy nhiên, với mức lương như hiện nay vẫn khiến họ chưa yên tâm công hiến và tâm huyết ngành. Bên cạnh đó, chính sách tiền lương còn nhiều bất cập dẫn đến khó duy trì nghiêm được tính kỷ luật, thứ bậc và không tạo được tính cạnh tranh trong đội ngũ cán bộ, nhà giáo.

Việc đãi ngộ về tiền lương, về các quyền lợi vật chất là điều rất quan trọng và cần thiết nhưng chưa đủ để đội ngũ nhà giáo phát triển hết khả năng đóng góp của họ. Cần tạo điều kiện để ghi nhận thành tích của họ; lắng nghe và sử dụng những ý kiến đóng góp, xây dựng một môi trường làm việc đầy cảm hứng, khích lệ sự đóng góp của họ vào công việc phục vụ nhà trường, phục vụ cộng đồng chính là động lực giúp đội ngũ giáo viên phát triển tình cảm nghề nghiệp, củng cố mối hệ gắn bó giữa giáo viên với học sinh, với đồng nghiệp và nhà trường. Và như thế, khi môi trường sư phạm mẫu mực được xây dựng trong các nhà trường, người giáo viên được tôn vinh thì việc lựa chọn ngành sư phạm để trở thành các nhà giáo trong tương lai được nhiều học sinh xuất sắc lựa chọn. Với đối tượng tuyển sinh tốt, môi trường đào tạo tốt, chắc chắn chất lượng đào tạo giáo viên trong tương lai sẽ được cải thiện.

5. Kết luận

Để khắc phục những yếu kém đang tồn tại ở bậc giáo dục phổ thông; để theo kịp, hội nhập với xu hướng phát triển chung của thế giới thì giáo dục phổ thông phải không ngừng cải cách, đổi mới. Cả nước đang quyết liệt thực hiện chủ trương đổi mới căn bản và toàn diện nền giáo dục, xem đó chính là điểm hội tụ của những đổi mới trên tất cả các lĩnh vực, là điều tất yếu khách quan, là chìa khóa để phát triển xã hội. Công việc chuẩn bị cho công tác triển khai chương trình giáo dục phổ thông mới và thay sách giáo khoa đang được gấp rút thực hiện trong toàn ngành giáo dục. Tuy nhiên chương trình giáo dục phổ thông mới có đi vào cuộc sống một cách hiệu quả nhất hay không phụ thuộc rất lớn vào năng lực của đội ngũ nhà giáo – những người được xem là linh hồn của ngành giáo dục. Trước bối cảnh đó đặt ra yêu cầu mới đối với giáo viên phổ thông về việc bồi dưỡng, tự bồi dưỡng để hoàn thiện năng lực đáp ứng yêu cầu thực hiện chương trình phổ thông 2018 nhằm hình thành phẩm chất, năng lực cho HS một cách hiệu quả thì cần thiết phải thực hiện các giải pháp đã đề xuất.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Báo Nhân dân điện tử (2018). Xây dựng đội ngũ nhà giáo đáp ứng yêu cầu đổi mới, <https://www.nhandan.com.vn>
- [2] Nguyễn Hữu Độ (2019). Nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục ở Việt Nam. Tạp chí Tổ chức nhà nước, <http://tcnn.vn>
- [3] Đinh Vỹ, Phạm Đỗ Nhật Tiến (2016). Cải cách giáo dục – một số vấn đề chung và thực tiễn ở Việt Nam. Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, tr. 195.
- [4] Báo Giáo dục Việt Nam (2017). Những kết quả “biết nói” về giáo dục mầm non những năm qua. <https://giaoduc.net.vn>.
- [5] Đoàn Thị Phượng (2020). Một số giải pháp phát triển năng lực nhà giáo để thực hiện tốt chương trình giáo dục phổ thông mới. Tạp chí Tuyên giáo, tháng 10 năm 2020, <https://tuyengiao.vn>

ABSTRACT

Development teachers' capacity to perform general education program 2018

In the context that the education sector is actively preparing for the renovation of the general education program from 2020, capacity development of teachers to meet the requirements of the fundamental and comprehensive reform of education must be met determining the success of the innovation career. This article has proposed some solutions to develop teachers' capacity to effectively implement the 2018 general education program in the current period.

Keywords: *Development, teacher capacity, new general education program.*

QUẢN LÝ GIÁO DỤC ĐẠO ĐỨC CHO HỌC SINH Ở CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC ĐÁP ỨNG YÊU CẦU CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Trần Văn Chương¹, Trần Thị Thanh Huyền²

Tóm tắt. Trong bối cảnh phát triển kinh tế-xã hội, hội nhập quốc tế của nước ta và thời đại công nghệ 4.0, đồng thời với những mặt tích cực, xuất hiện những mặt tiêu cực: mặt trái của nền kinh tế thị trường; hành vi bạo lực học đường xuất hiện ngày càng nhiều trong đời sống xã hội, trên phim ảnh, internet, sách báo... đã có tác động xấu đến tư tưởng, đạo đức, lối sống của thế hệ trẻ. Do vậy giáo dục đạo đức cho học sinh, nhất là học sinh tiểu học là rất quan trọng, cần thiết đối với nhà trường, gia đình và xã hội để hình thành, phát triển các phẩm chất đạo đức và chuẩn mực hành vi đạo đức, pháp luật cho học sinh. Bài viết này đề xuất một số biện pháp quản lý giáo dục đạo đức cho học sinh ở các trường tiểu học đáp ứng yêu cầu chương trình phổ thông 2018.

Từ khóa: Quản lý, giáo dục đạo đức, học sinh, trường tiểu học, Chương trình Giáo dục phổ thông 2018..

1. Đặt vấn đề

Đạo Đức là một hình thái ý thức-xã hội, có thể xem thành tố cấu thành nhân cách là Đức và Tài (hoặc Phẩm chất và Năng lực). Đạo đức được hiểu “là những phẩm chất, nhân cách của con người, phản ánh ý thức, tình cảm, ý chí, thói quen, hành vi và cách ứng xử của họ trong các mối quan hệ giữa con người với tự nhiên, với xã hội, giữa bản thân họ với người khác và với chính bản thân mình” [6]. Vai trò của đạo đức được biểu hiện thông qua các chức năng cơ bản của đạo đức: Chức năng điều chỉnh hành vi, chức năng giáo dục, chức năng nhận thức. Do vậy, đạo đức có vai trò rất lớn trong đời sống xã hội và con người. Trong quan hệ giữa đức và tài, Chủ tịch Hồ Chí Minh đã yêu cầu chúng ta phải coi trọng cả tài và đức nhưng phải lấy đức là gốc, tài năng chỉ có thể phát triển lâu bền trên nền tảng của đức và chỉ có thể hưởng thiện trên gốc của đức.

Từ vai trò của đạo đức, có thể khẳng định giáo dục đạo đức có vai trò rất quan trọng đối với ngành giáo dục và với toàn xã hội ở tất cả các quốc gia trên thế giới. Ở nước ta, giáo dục đạo đức là một trong các nội dung giáo dục toàn diện học sinh phổ thông; với cấp tiểu học, là nội dung giáo dục được chú trọng hàng đầu, Luật Giáo dục 2019, Điều 29 khoản 2 đã xác định: Giáo dục tiểu học nhằm hình thành cơ sở ban đầu cho sự phát triển về đạo đức, trí tuệ, thể chất, thẩm mỹ, năng lực của học sinh; chuẩn bị cho học sinh tiếp tục học trung học cơ sở [7]. Chương trình giáo dục phổ thông 2018 được xây dựng theo mô hình phát triển năng lực, trong đó giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh được tiếp cận theo các phẩm chất chủ yếu: yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm.

Trong bối cảnh Chương trình giáo dục phổ thông 2018 mới được triển khai qua ba năm học (lớp 1 năm học 2020-2021; lớp 2 và lớp 6 năm học 2021-2022; lớp 3, lớp 7 và lớp 10 năm học 2022-2023), công tác quản lý giáo dục đạo đức cho học sinh ở các trường tiểu học gặp những thách thức và khó khăn trong nâng cao chất lượng giáo dục đạo đức đáp ứng yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Vì vậy, trong quản

Ngày nhận bài: 05/02/2023. Ngày nhận đăng: 24/03/2023.

¹Trường Đại học Phú Yên

²Trường tiểu học An Hội, quận Gò Vấp, thành phố Hồ Chí Minh

Tác giả liên hệ: Trần Văn Chương. Địa chỉ e-mail: chuongsgd@yahoo.com.vn

lí trường tiểu học nhất thiết phải có các biện pháp quản lý giáo dục đạo đức cho học sinh phù hợp, đồng bộ và khả thi mới có thể tiếp cận mục tiêu giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học đáp ứng Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

2. Quản lý giáo dục đạo đức cho học sinh ở các trường tiểu học đáp ứng Chương trình Giáo dục phổ thông 2018

2.1. Quản lý giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học

Giáo dục đạo đức là những tác động sư phạm có mục đích, có hệ thống và có kế hoạch của nhà giáo dục tới người được giáo dục những phẩm chất đạo đức phù hợp với những chuẩn mực đạo đức xã hội [8].

Giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học có thể được hiểu là một bộ phận của quá trình giáo dục tiểu học, có mối quan hệ biện chứng với giáo dục trí tuệ, thể chất, thẩm mỹ giúp cho học sinh tiểu học hình thành ý thức, tình cảm, niềm tin và thói quen, hành vi đạo đức cần thiết trên cơ sở phù hợp với những chuẩn mực đạo đức xã hội.

2.2. Khái quát về môn Đạo đức ở cấp tiểu học của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018

2.2.1. Mục tiêu của Chương trình môn Đạo đức ở cấp tiểu học

Bước đầu hình thành, phát triển ở học sinh những hiểu biết ban đầu về chuẩn mực hành vi đạo đức, pháp luật và sự cần thiết thực hiện theo các chuẩn mực đó trong quan hệ với bản thân và người khác, với công việc, cộng đồng, đất nước, nhân loại và môi trường tự nhiên; thái độ tự trọng, tự tin; những tình cảm và hành vi tích cực: yêu gia đình, quê hương, đất nước; yêu thương, tôn trọng con người; đồng tình với cái thiện, cái đúng, cái tốt, không đồng tình với cái sai, cái xấu; chăm học, chăm làm; trung thực; có trách nhiệm với thái độ, hành vi của bản thân.

Giúp học sinh bước đầu nhận biết và điều chỉnh được cảm xúc, thái độ, hành vi của bản thân; biết quan sát, tìm hiểu về gia đình, quê hương, đất nước và các hành vi ứng xử; biết lập và thực hiện kế hoạch cá nhân, hình thành thói quen, nền nếp cơ bản, cần thiết trong học tập, sinh hoạt [1].

2.2.2. Yêu cầu cần đạt của Chương trình môn Đạo đức ở cấp tiểu học

Các phẩm chất chủ yếu và năng lực chung: Hình thành và phát triển phẩm chất chủ yếu: yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm và năng lực chung theo các mức độ phù hợp với môn học, cấp học đã được quy định trong Chương trình tổng thể.

2.2.3. Nội dung giáo dục của Chương trình môn Đạo đức ở cấp tiểu học [1]

Bảng 1. Nội dung giáo dục của Chương trình môn Đạo đức ở cấp tiểu học

| Nội dung | Lớp 1 | Lớp 2 | Lớp 3 | Lớp 4 | Lớp 5 |
|-------------|--|---|------------------------------|---------------------------------------|---|
| Yêu nước | Yêu thương gia đình | Quê hương em | Em yêu Tổ quốc | Biết ơn người lao động | Biết ơn những người có công với quê hương, đất nước |
| Nhân ái | Quan tâm, chăm sóc người thân trong gia đình | Kính trọng thầy giáo, cô giáo và yêu quý bạn bè | Quan tâm hàng xóm | Cảm thông, giúp đỡ người gặp khó khăn | Tôn trọng sự khác biệt của người khác |
| Chăm chỉ | Tự giác làm việc của mình | Quý trọng thời gian | Ham học hỏi | Yêu lao động | Vượt qua khó khăn |
| Trung thực | Thật thà | Nhận lỗi và sửa lỗi | Giữ lời hứa | Tôn trọng tài sản của người khác | Bảo vệ cái đúng cái tốt |
| Trách nhiệm | - Sinh hoạt nền nếp - Thực hiện nội quy trường, lớp | Bảo quản đồ dùng cá nhân và gia đình | Tích cực hoàn thành nhiệm vụ | Bảo vệ của công | Bảo vệ môi trường sống |

Các năng lực đặc thù: Các năng lực được hình thành, phát triển trong môn Đạo đức cấp tiểu học (năng lực điều chỉnh hành vi, năng lực phát triển bản thân, năng lực tìm hiểu và tham gia hoạt động kinh tế - xã hội) là biểu hiện đặc thù của các năng lực chung và năng lực khoa học đã nêu trong Chương trình tổng thể [1].

2.3. Quản lý giáo dục đạo đức cho học sinh ở các trường tiểu học đáp ứng Chương trình giáo dục phổ thông 2018

Quản lý giáo dục đạo đức cho học sinh ở các trường tiểu học đáp ứng Chương trình giáo dục phổ thông 2018 được hiểu là những tác động có mục đích, có kế hoạch của Hiệu trưởng trường tiểu học vào quá trình giáo dục (được tiến hành bởi đội ngũ giáo viên và học sinh, với sự hỗ trợ của gia đình và xã hội) và các nguồn lực vật chất nhằm bước đầu hình thành ý thức, tình cảm, niềm tin và hành vi, thói quen đạo đức cần thiết theo hướng phát triển phẩm chất và năng lực đáp ứng mục tiêu và yêu cầu cần đạt của môn Đạo đức của Chương trình giáo dục phổ thông 2018 cấp Tiểu học.

3. Biện pháp quản lý giáo dục đạo đức cho học sinh ở các trường tiểu học đáp ứng Chương trình Giáo dục phổ thông 2018

3.1. Lập kế hoạch giáo dục đạo đức cho học sinh ở các trường tiểu học đáp ứng Chương trình giáo dục phổ thông 2018

Lập kế hoạch giáo dục đạo đức cho học sinh ở các trường tiểu học được xem là công cụ pháp lý quan trọng, nền tảng để triển khai hoạt động quản lý giáo dục đạo đức của Hiệu trưởng và hoạt động giáo dục đạo đức cho học sinh của nhà trường vận hành thông suốt, hiệu quả đạt mục tiêu giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học.

Việc chỉ đạo lập kế hoạch giáo dục đạo đức cho học sinh cần bảo đảm các nguyên tắc giáo dục tiểu học và các căn cứ: Điều lệ trường tiểu học, Chương trình giáo dục phổ thông 2018 cấp tiểu học, các văn bản chỉ đạo của Bộ, Sở và Phòng Giáo dục và Đào tạo và Cấp uỷ, chính quyền địa phương liên quan đến hoạt động giáo dục đạo đức cho học sinh; Kế hoạch giáo dục năm học của nhà trường; Thực trạng giáo dục đạo đức cho học sinh của nhà trường; Đặc điểm tình hình kinh tế - xã hội của địa phương. Đồng thời phải bảo đảm quy trình lập kế hoạch, huy động sự tham gia tích cực của các lực lượng giáo dục nhà trường, gia đình và xã hội nhằm tạo sự đồng thuận, nhất quán về quan điểm, nâng cao chất lượng của kế hoạch giáo dục đạo đức cho học sinh của nhà trường.

Xác định mục tiêu (chung và cụ thể), nội dung giáo dục đạo đức, các nhiệm vụ giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học (các hoạt động giáo dục đạo đức, pháp luật theo chỉ đạo của các cơ quan quản lý giáo dục, của Cấp uỷ Đảng và chính quyền địa phương; các yêu cầu, hoạt động về các hình thức tổ chức giáo dục đạo đức, phương pháp giáo dục đạo đức và đánh giá kết quả giáo dục đạo đức), các biện pháp chủ yếu (bồi dưỡng đội ngũ, cơ sở vật chất và tài chính, phối hợp các lực lượng giáo dục; thi đua khen thưởng...); kế hoạch cụ thể các nhiệm vụ trọng tâm hàng tháng; tổ chức thực hiện (xác định nhiệm vụ chủ yếu của Hiệu trưởng, phó Hiệu trưởng, tổ trưởng chuyên môn, giáo viên chủ nhiệm, giáo viên bộ môn, nhân viên và các đoàn thể, các lực lượng gia đình và xã hội).

Việc chỉ đạo xây dựng kế hoạch giáo dục đạo đức cho học sinh ở các trường tiểu học đáp ứng Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 cần nhất quán quan điểm tiếp cận các phẩm chất chủ yếu của hoạt động giáo dục đạo đức và quản lý hoạt động giáo dục đạo đức đối với các con đường và phương pháp giáo dục đạo đức, đánh giá kết quả giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học nhằm bảo đảm mục tiêu giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học đáp ứng Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

3.2. Nâng cao chất lượng giáo dục đạo đức học sinh thông qua môn Đạo đức và các môn học khác ở các trường tiểu học

Giáo dục đạo đức cho học sinh ở các trường tiểu học thông qua các môn học là con đường trực tiếp, quan trọng nhất nhằm hình thành, phát triển phẩm chất đạo đức và chuẩn mực hành vi cho học sinh tiểu

học. Trong đó, môn Đạo đức ở tiểu học giữ vai trò chủ đạo trong việc hình thành, phát triển ý thức, thái độ và tình cảm, hành vi đạo đức; góp phần bồi dưỡng cho học sinh những phẩm chất chủ yếu và năng lực cốt lõi của người công dân Việt Nam. Môn khoa học tự nhiên và xã hội (lớp 1 đến lớp 3), Lịch sử và Địa lý (lớp 4 và lớp 5), Tiếng Việt góp phần quan trọng trong hình thành và phát triển các phẩm chất chủ yếu. Các môn học còn lại cũng đều có yêu cầu giáo dục các phẩm chất đạo đức phù hợp với đặc trưng môn học. Vì vậy, giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học thông qua các môn học cần đảm bảo yêu cầu liên môn.

Việc quản lý, chỉ đạo giáo dục đạo đức thông qua hoạt động dạy học các môn học cần được triển khai chặt chẽ, bảo đảm chất lượng ở tất cả các khâu:

- Bồi dưỡng đội ngũ giáo viên tiểu học nắm vững: Tầm quan trọng của Đạo đức, giáo dục đạo đức, giáo dục đạo đức thông qua môn Đạo đức và các môn học khác ở tiểu học; Mục tiêu giáo dục, nội dung giáo dục, phương pháp giáo dục, đánh giá kết quả giáo dục môn Đạo đức và kết quả giáo dục các phẩm chất chủ yếu của các môn học khác theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018 cấp tiểu học.

- Lập kế hoạch giáo dục; thiết kế kế hoạch bài dạy; nề nếp dạy học; sử dụng các phương pháp giáo dục; đánh giá kết quả giáo dục học sinh đạt được yêu cầu mục tiêu giáo dục (kiến thức, kĩ năng, phẩm chất và năng lực) của môn học, bài học phù hợp với đặc trưng môn học.

- Tổ chức sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học tạo điều kiện cho giáo viên phát triển năng lực chuyên môn, sư phạm, phát huy khả năng sáng tạo trong sử dụng các phương pháp và kĩ thuật dạy học thông qua dự giờ, trao đổi kinh nghiệm sau giờ dạy, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục nói chung và giáo dục đạo đức đáp ứng yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

- Trên cơ sở đánh giá kết quả giáo dục học sinh tiểu học, đánh giá về sự hình thành, phát triển các phẩm chất chủ yếu của học sinh theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo, cán bộ quản lý và đội ngũ giáo viên tiểu học có biện pháp nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập môn học nói chung và chất lượng giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học đáp ứng Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

3.3. Tăng cường chỉ đạo giáo dục đạo đức cho học sinh thông qua hoạt động trải nghiệm ở các trường tiểu học

Hoạt động trải nghiệm (cấp tiểu học) và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (cấp trung học cơ sở và trung học phổ thông) góp phần hình thành, phát triển các phẩm chất chủ yếu, năng lực chung và các năng lực đặc thù cho học sinh.

Ở cấp tiểu học, hoạt động trải nghiệm hình thành cho học sinh thói quen tích cực trong cuộc sống hàng ngày, chăm chỉ lao động; thực hiện trách nhiệm của người học sinh ở nhà, ở trường và địa phương; biết tự đánh giá và tự điều chỉnh bản thân; hình thành những hành vi giao tiếp, ứng xử có văn hoá; có ý thức hợp tác nhóm và hình thành được năng lực giải quyết vấn đề.

Nội dung hoạt động trải nghiệm tập trung vào các hoạt động khám phá bản thân, hoạt động rèn luyện bản thân, hoạt động phát triển quan hệ với bạn bè, thầy cô và người thân trong gia đình. Các hoạt động xã hội và tìm hiểu một số nghề nghiệp gần với hoạt động thường ngày mà học sinh cũng được tổ chức thực hiện với nội dung, hình thức phù hợp với lứa tuổi. Hoạt động trải nghiệm được tổ chức trong và ngoài lớp học, trong và ngoài trường học; theo quy mô nhóm, lớp học, khối lớp hoặc quy mô trường; với bốn loại hình hoạt động chủ yếu là Sinh hoạt dưới cờ, Sinh hoạt lớp, Hoạt động giáo dục theo chủ đề và Hoạt động câu lạc bộ; với sự tham gia, phối hợp, liên kết của các lực lượng giáo dục nhà trường và xã hội.

Hoạt động trải nghiệm (tích hợp thêm giáo dục địa phương) là hoạt động giáo dục bắt buộc ở cấp tiểu học được xem là một trong các hình thức tổ chức giáo dục chủ yếu và quan trọng góp phần hình thành và phát triển phẩm chất và năng lực học sinh.

Quản lý, chỉ đạo giáo dục đạo đức học sinh tiểu học thông qua hoạt động trải nghiệm cần được triển khai một cách khoa học, chặt chẽ, đồng bộ các nội dung chủ yếu:

- Bồi dưỡng cho đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên nắm vững các kiến thức, kĩ năng cần thiết, nâng cao năng lực hoạt động trải nghiệm và giáo dục đạo đức thông qua hoạt động trải nghiệm cho học sinh ở các trường tiểu học. Quán triệt nhận thức về mối quan hệ gắn bó chặt chẽ giữa hoạt động trải nghiệm với

giáo dục thông qua dạy học, với dạy học nói chung.

- Xây dựng kế hoạch giáo dục đạo đức thông qua hoạt động trải nghiệm với các nội dung cụ thể phù hợp với điều kiện thực tiễn của địa phương và trường tiểu học, đặc điểm, nhu cầu của học sinh. Đồng thời, xác định được các chủ đề giáo dục cụ thể, hướng dẫn cách thực hiện hỗ trợ giáo viên trong tổ chức giáo dục đạo đức thông qua hoạt động trải nghiệm. Chú trọng tổ chức các hoạt động giáo dục truyền thống; các hoạt động xã hội: Từ thiện, Đền ơn đáp nghĩa, Uống nước nhớ nguồn, Tu bổ di tích, danh thắng... và các hoạt động câu lạc bộ nhằm phát triển phát triển tiềm năng, năng khiếu của học sinh.

- Việc tổ chức thực hiện kế hoạch hoạt động trải nghiệm cần cụ thể bằng các kế hoạch chi tiết xác định mục tiêu, nội dung giáo dục, hình thức và loại hình hoạt động trải nghiệm; bố trí tổ chức, cá nhân phụ trách và điều kiện vật chất bảo đảm tổ chức hoạt động trải nghiệm.

- Đánh giá kết quả giáo dục đạo đức cho học sinh thông qua hoạt động trải nghiệm bảo đảm chuẩn xác theo hướng dẫn của Bộ GD-ĐT. Coi trọng đánh giá kết quả giáo dục qua ý thức, thái độ, kỹ năng và hành vi mà học sinh đạt được hơn là kết quả hoạt động. Từ đó, cán bộ quản lý và giáo viên có biện pháp nâng cao chất lượng hoạt động trải nghiệm nhằm bảo đảm mục tiêu giáo dục đạo đức cho học sinh thông qua hoạt động trải nghiệm đáp ứng Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

- Huy động nguồn nhân lực, cơ sở vật chất và tài chính nhà trường và xã hội nhằm nâng cao hiệu quả giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học thông qua hoạt động trải nghiệm.

3.4. Tổ chức giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học thông qua công tác chủ nhiệm lớp

Giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học thông qua công tác chủ nhiệm lớp là một trong các hình thức tổ chức giáo dục góp phần quan trọng trong việc hình thành các phẩm chất đạo đức, hành vi chuẩn mực đạo đức cho học sinh tiểu học. Đặc điểm thuận lợi đối với công tác chủ nhiệm lớp ở cấp tiểu học là giáo viên tiểu học đa số đều dạy nhiều môn học kể cả môn Đạo đức (trừ giáo viên các môn Ngoại ngữ, Tin học-Công nghệ và có thể các môn Nghệ thuật, giáo dục thể chất).

Trong nhà trường, giáo viên chủ nhiệm lớp có vị trí vô cùng quan trọng, có các chức năng: Quản lý (thay mặt Hiệu trưởng chịu trách nhiệm quản lý toàn diện học sinh lớp chủ nhiệm; Giáo dục (xây dựng tập thể và giáo dục toàn diện học sinh); Đại diện (cho Hiệu trưởng và cho học sinh); Phối hợp và thống nhất các tác động của các lực lượng giáo dục để giáo dục học sinh; Kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục toàn diện của học sinh và của tập thể lớp chủ nhiệm.

Chỉ đạo phát huy vai trò, chất lượng công tác chủ nhiệm lớp nhằm góp phần nâng cao chất lượng giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học cần chú trọng tổ chức thực hiện tốt các nội dung: Tìm hiểu, nắm vững đối tượng giáo dục (chú trọng đặc điểm nhân cách của học sinh và gia đình học sinh); Xây dựng và triển khai thực hiện kế hoạch các hoạt động giáo dục của lớp (thể hiện rõ mục tiêu, nội dung, phương pháp giáo dục đảm bảo tính khả thi, phù hợp với đặc điểm học sinh, với hoàn cảnh và điều kiện thực tế) đã được Hiệu trưởng phê duyệt; Xây dựng đội ngũ cán bộ lớp; Phối hợp chặt chẽ với gia đình học sinh, giáo viên, tổng phụ trách Đội, các tổ chức xã hội có liên quan để tổ chức các hoạt động giáo dục và hỗ trợ, giám sát việc học tập, rèn luyện của học sinh; Tổng hợp nhận xét, đánh giá học sinh cuối kỳ I và cuối năm học...; Báo cáo thường kì hoặc đột xuất về tình hình của lớp với Hiệu trưởng.

Tổ chức bồi dưỡng đội ngũ giáo viên chủ nhiệm lớp: (1) Nâng cao kiến thức, kỹ năng, năng lực công tác chủ nhiệm lớp về: Thu thập và xử lý thông tin; Lập kế hoạch năm học và các kế hoạch giáo dục; Xây dựng tập thể học sinh lớp chủ nhiệm; Tổ chức các hoạt động giáo dục và các hình thức giao lưu đa dạng; Sử dụng các phương pháp giáo dục đạo đức, giáo dục học sinh cá biệt, phát hiện và ngăn ngừa xung đột; Đánh giá và xếp loại học sinh đáp ứng Chương trình giáo dục phổ thông 2018; Phối hợp các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường... (2) Nâng cao phẩm chất nhà giáo (tầm gương mẫu mực về đạo đức nhà giáo; chia sẻ kinh nghiệm, hỗ trợ đồng nghiệp trong rèn luyện đạo đức nhà giáo) và phong cách nhà giáo (tầm gương mẫu mực về phong cách nhà giáo; ảnh hưởng tốt và hỗ trợ đồng nghiệp hình thành phong cách nhà giáo).

Hiệu trưởng trường tiểu học cần thống nhất chỉ đạo đội ngũ giáo viên chủ nhiệm, giáo viên bộ môn, các tổ chức đoàn thể trong nhà trường phối hợp chặt chẽ với giáo viên chủ nhiệm của từng lớp để hỗ trợ thực

hiện có chất lượng, hiệu quả hoạt động giáo dục đạo đức của giáo viên chủ nhiệm, tất cả học sinh đều có sự tiến bộ về phẩm chất, năng lực; Bảo đảm chế độ chính sách, khen thưởng kịp thời cho giáo viên có thành tích xuất sắc trong công tác chủ nhiệm lớp, tạo động lực cho đội ngũ giáo viên chủ nhiệm nỗ lực hoàn thành tốt chức năng, nhiệm vụ của giáo viên chủ nhiệm.

3.5. Tích cực vận dụng phương pháp giáo dục đạo đức phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý lứa tuổi và tình huống giáo dục, phát huy vai trò tự giáo dục của học sinh tiểu học

Phương pháp giáo dục tiểu học nói chung và giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học rất phong phú, đa dạng, bao gồm các nhóm phương pháp: Hình thành ý thức cá nhân (Đàm thoại, Kể chuyện, Giảng giải, Nêu gương); Tổ chức hoạt động và hình thành kỹ năng, hành vi ứng xử (Giao việc/ Yêu cầu sư phạm, Tập luyện, Thảo luận, Rèn luyện); Kích thích hoạt động và điều chỉnh hành vi (Khuyến khích/ Khen thưởng, Trách phạt); Kiểm tra và đánh giá kết quả giáo dục (Qua lời nói, Qua bài viết trải nghiệm tự luận và khách quan, Qua hành động, việc làm của học sinh, Thông qua các lực lượng giáo dục) [5].

Một số phương pháp giáo dục đạo đức tác động hiệu quả đến hình thành các chuẩn mực hành vi đạo đức, phát triển các phẩm chất đạo đức chủ yếu cho học sinh tiểu học như sau:

- Phương pháp đàm thoại: là phương pháp tổ chức trò chuyện, chủ yếu là giữa giáo viên và học sinh về các chủ đề giáo dục và các vấn đề đạo đức, dựa trên một hệ thống câu hỏi nhất định được chuẩn bị trước. Qua đó học sinh hình thành ý thức cá nhân, tình cảm và cảm xúc tích cực đối với các chuẩn mực xã hội.

- Phương pháp nêu gương: Dùng những tấm gương của cá nhân, tập thể để giáo dục, kích thích học sinh học tập và làm theo tấm gương mẫu mực đó hoặc để nhắc nhở, ngăn ngừa tránh làm điều xấu, điều ác của các tấm gương tiêu cực. Phương pháp nêu gương có giá trị to lớn trong việc phát triển nhận thức và tình cảm đạo đức cho học sinh.

- Phương pháp giao việc: Lôi cuốn học sinh vào các hoạt động đa dạng với những công việc, nghĩa vụ cá nhân và xã hội nhất định. Qua đó, giúp học sinh hình thành những hành vi, thói quen phù hợp các chuẩn mực xã hội.

- Phương pháp tập luyện: Tổ chức cho học sinh thực hiện đều đặn và có kế hoạch các hoạt động nhất định nhằm biến đổi những hành động đó thành những kỹ năng, hành vi, thói quen cần thiết cho học sinh.

- Phương pháp khuyến khích: Giáo viên biểu thị sự đồng tình, đánh giá tích cực đối với hoạt động và hành vi chuẩn mực của cá nhân học sinh, nhóm, tập thể. Qua đó giúp học sinh phấn khởi, tự tin và mong muốn thực hiện tốt các hoạt động, hành vi chuẩn mực.

Để nâng cao hiệu quả quản lý giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học, Hiệu trưởng cần tổ chức bồi dưỡng cho giáo viên tiểu học nắm vững kiến thức, kỹ năng, ưu nhược điểm của các phương pháp giáo dục đạo đức, nâng cao năng lực sử dụng các phương pháp giáo dục đạo đức để có thể vận dụng kết hợp các phương pháp linh hoạt, phù hợp với các nội dung, hình thức tổ chức giáo dục đạo đức về mục đích, đặc điểm tâm sinh lý lứa tuổi và đối tượng, tình huống giáo dục cụ thể, nhất là đối với học sinh cá biệt về đạo đức nhằm nâng cao chất lượng giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học đáp ứng Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

Cần chú trọng hướng dẫn, hình thành cho học sinh tiểu học phương pháp tự giáo dục, tự rèn luyện phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý học sinh tiểu học, phát huy vai trò tự giác, tích cực, độc lập, năng động của học sinh nhằm góp phần hình thành, phát triển phẩm chất và năng lực, hoàn thiện nhân cách học sinh.

3.6. Xây dựng môi trường giáo dục nhà trường dân chủ, thân thiện ; phát triển mối quan hệ nhà trường, gia đình và xã hội lành mạnh, đồng bộ

Xây dựng môi trường giáo dục nhà trường dân chủ, thân thiện gắn với phát triển mối quan hệ nhà trường, gia đình và xã hội lành mạnh, đồng bộ được xem là nguyên tắc cơ bản của giáo dục đạo đức cho học sinh, thể hiện chức năng xã hội hóa giáo dục.

- Xây dựng môi trường giáo dục nhà trường dân chủ, thân thiện

Môi trường làm việc dân chủ, kỉ cương, trách nhiệm, phát huy vai trò tích cực, chủ động của cán bộ quản lý, giáo viên chủ nhiệm và giáo viên bộ môn, nhân viên trong thực hiện nhiệm vụ được giao nói chung

và nhiệm vụ giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học.

Bầu không khí tâm lý lành mạnh thể hiện qua giao tiếp ứng xử văn minh, thân thiện giữa thầy trò với nhau và với cộng đồng; tinh thần đoàn kết và hỗ trợ trong công việc và đời sống giữa các thành viên; tinh thần bao dung, thương yêu, chăm lo giáo dục đạo đức học sinh nói riêng và phát triển phẩm chất, năng lực học sinh theo mục tiêu giáo dục tiểu học.

Việc chỉ đạo thực hiện có hiệu quả các phong trào “Mỗi thầy, cô giáo là tấm gương đạo đức, tự học và sáng tạo”, “Trường học thân thiện, học sinh tích cực” “Nhà trường hạnh phúc”; giữ gìn và phát huy các giá trị truyền thống của nhà trường, cảnh quan sư phạm xanh-sạch-đẹp của nhà trường... sẽ góp phần quan trọng trong hoàn thiện môi trường giáo dục nhà trường.

- Phát triển mối quan hệ nhà trường, gia đình và xã hội lành mạnh, đồng bộ

Phát triển mối quan hệ nhà trường, gia đình và xã hội nhằm đảm bảo đồng thuận trong thực hiện các hoạt động giáo dục; giúp đa dạng và tối đa hóa các nguồn lực xây dựng nhà trường, đảm bảo môi trường giáo dục tốt nhất cho từng học sinh. Phối hợp giáo dục nhà trường, gia đình và xã hội đảm bảo tính dân chủ, bình đẳng, hợp tác, công khai và giải trình, phát huy vai trò của mỗi lực lượng để thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện cho học sinh nói chung và giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học nói riêng.

Thiết lập mối quan hệ chặt chẽ giữa nhà trường với gia đình và lực lượng xã hội ở địa phương nhằm: 1) Kịp thời phổ biến những yêu cầu, kiến thức cơ bản về mục tiêu, nội dung, hình thức tổ chức, phương pháp và đánh giá kết quả giáo dục, đặc điểm tâm sinh lý của học sinh tiểu học, (2) Cung cấp đầy đủ, kịp thời thông tin về tình hình học tập, rèn luyện của học sinh ở trên lớp; thông tin về chương trình, kế hoạch dạy học môn học và hoạt động giáo dục cho gia đình học sinh và các lực lượng xã hội; tiếp nhận thông tin từ cha mẹ học sinh và các lực lượng xã hội về tình hình học tập, rèn luyện của học sinh; (3) Tham gia tổ chức, cung cấp thông tin về nội quy, quy tắc văn hóa ứng xử của nhà trường cho cha mẹ học sinh và các lực lượng xã hội; tiếp nhận thông tin từ cha mẹ học sinh và các lực lượng xã hội về đạo đức, lối sống của học sinh; (4) Huy động nguồn lực gia đình và xã hội về nhân lực, vật chất, tài chính (tham gia, hỗ trợ cho hoạt động giáo dục đạo đức nói riêng và quá trình giáo dục tiểu học); Xây dựng phong trào khuyến học, khuyến tài và xã hội học tập.

Xây dựng kế hoạch và tổ chức thực hiện kế hoạch phối hợp các lực lượng giáo dục trong giáo dục đạo đức cho học sinh: xác định mục đích yêu cầu, nội dung, chương trình, các nhiệm vụ cụ thể, phù hợp cho các lực lượng, điều kiện nhân lực, tài chính và phương tiện thực hiện. Ban hành văn bản thống nhất cơ chế phối hợp và cam kết trách nhiệm, phát huy vai trò của các bên liên quan trong xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch.

Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin trong phát triển mối quan hệ nhà trường, gia đình và xã hội. Nhà trường tích cực chủ trì “Xây dựng phần mềm kết nối giữa nhà trường, gia đình và chính quyền địa phương” nhằm nâng cao hiệu quả phối hợp giáo dục đạo đức cho học sinh nói riêng và quá trình giáo dục toàn diện học sinh tiểu học.

3.7. Kiểm tra, đánh giá việc thực hiện kế hoạch giáo dục đạo đức cho học sinh ở các trường tiểu học

Xây dựng và ban hành kế hoạch kiểm tra-đánh giá; giám sát, kiểm tra thường xuyên quá trình thực hiện kế hoạch giáo dục đạo đức nhằm kịp thời phát huy ưu điểm, khắc phục nhược điểm của việc thực hiện các hoạt động giáo dục đạo đức cho học sinh về: Các hình thức tổ chức, phương pháp và đánh giá kết quả giáo dục đạo đức học sinh; Xây dựng môi trường giáo dục nhà trường và mối quan hệ giữa nhà trường, gia đình và xã hội; Cơ sở vật chất và tài chính phục vụ việc thực hiện kế hoạch giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học.

Phát động phong trào thi đua thực hiện kế hoạch giáo dục đạo đức cho học sinh trong toàn trường gắn với phong trào thi đua “Dạy tốt-học tốt”, “Mỗi thầy cô giáo là tấm gương về đạo đức, tự học và sáng tạo”; “Năm điều Bác Hồ dạy”, “Trường học thân thiện, học sinh tích cực”. Kịp thời tuyên dương, khen thưởng thỏa đáng cho cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên, lực lượng giáo dục gia đình và xã hội có thành tích giáo

dục đạo đức xuất sắc và học sinh có hành vi đạo đức chuẩn mực tiêu biểu, hành vi dũng cảm, cao thượng. Chỉ đạo kiểm tra định kỳ, sơ, tổng kết việc thực hiện kế hoạch giáo dục đạo đức. Đánh giá chính xác các ưu, nhược điểm và nguyên nhân, qua đó Hiệu trưởng có biện pháp chỉ đạo khắc phục hạn chế, phát huy ưu điểm, khen thưởng cá nhân và tập thể có thành tích tiêu biểu, đồng thời tăng cường chỉ đạo nhằm bảo đảm chất lượng, hiệu quả việc thực hiện kế hoạch giáo dục đạo đức, nâng cao chất lượng giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học đáp ứng yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông năm 2018. Huy động nguồn lực nhà trường, gia đình và xã hội (nhân lực, tài chính) tham gia, phục vụ công tác kiểm tra-đánh giá nhằm góp phần bảo đảm chất lượng của kiểm tra-đánh giá việc thực hiện kế hoạch giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học.

4. Kết luận

Nghiên cứu đề xuất các biện pháp quản lý giáo dục đạo đức cho học sinh ở các trường tiểu học đáp ứng Chương trình giáo dục phổ thông 2018, mỗi biện pháp đều có vai trò quan trọng nhất định và có tác động qua lại trong mối quan hệ hữu cơ chặt chẽ với nhau, đặc biệt là các con đường/hình thức tổ chức giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học. Vì vậy, để công tác quản lý giáo dục đạo đức cho học sinh ở các trường tiểu học bảo đảm chất lượng và hiệu quả, cần thực hiện đầy đủ, đồng bộ các biện pháp quản lý đề xuất và phát huy đúng mức vai trò của từng biện pháp. Tổng hòa kết quả của việc vận dụng, phát huy tốt vai trò của mỗi biện pháp và mối quan hệ hữu cơ của các biện pháp quản lý, chắc chắn sẽ có tác động mạnh mẽ đến việc nâng cao chất lượng giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học đáp ứng Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ban hành Chương trình giáo dục phổ thông- Chương trình tổng thể, Hà Nội.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020). Thông tư số 28/2020/TT-BGDĐT ban hành Điều lệ trường tiểu học, Hà Nội.
- [3] Trần Văn Chương, Lê Thị Kim Loan (2020). Mục tiêu giáo dục phổ thông gắn với xây dựng nhà trường hạnh phúc - Nhìn từ thực tiễn giáo dục Việt Nam. Kỷ yếu HTKH quốc gia "Tâm lý học - Giáo dục học vì sự phát triển học sinh và nhà trường hạnh phúc", Nxb Đại học Sư phạm, tr. 480 -482.
- [4] Nguyễn Hữu Hồng (2019). Một số biện pháp nâng cao hiệu quả quản lý công tác giáo dục đạo đức cho học sinh ở các trường tiểu học huyện Thuận Thành, Bắc Ninh. Tạp chí Giáo dục, Số 448 (Kì 2).
- [5] Đặng Vũ Hợp, Nguyễn Hữu Hoạt (2020). Giáo dục học tiểu học II. Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [6] Trần Hậu Kiềm(1997). Đạo đức học. Nxb Hà Nội.
- [7] Quốc hội (2019). Luật số: 43/2019/QH14, Luật Giáo dục, Hà Nội.
- [8] Phan Thị Hồng Vinh và cộng sự (2022). Giáo trình Giáo dục học, tập 2. Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

ABSTRACT

Managing moral education for students in primary schools to meet the 2018 General Education Program

In the context of socio-economic development, international integration of our country and the era of technology 4.0, at the same time with the positive sides, there are negative sides: the negative side of the market economy; School violence acts appear more and more in social life, in movies, internet, books, etc., which has had a negative impact on the privacy, morality and lifestyle of the young generation. Therefore, moral education for students, especially primary school students, is very important and necessary for schools, families and society to form and develop ethical qualities and ethical behavior standards. ethics and law for students. This article proposes some measures to manage moral education for students in primary schools to meet the requirements of the 2018 general program.

Keywords: *Manage ,moral education, student, primary school, The General Education Program in 2018.*

**NGHIÊN CỨU VỀ MÔ HÌNH QUẢN LÝ NGUỒN NHÂN LỰC TRÊN THẾ GIỚI
VÀ BÀI HỌC KINH NGHIỆM CHO VIỆC PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP
CHO ĐỘI NGŨ VIÊN CHỨC HÀNH CHÍNH Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY**

Trương Thị Hằng¹

Tóm tắt. Từ nghiên cứu về mô hình quản lý nguồn nhân lực trên thế giới cho thấy phát triển nguồn nhân lực dựa trên thiết kế và phân tích công việc là cách tiếp cận hiệu quả trong quản lý nguồn nhân lực. Một số mô hình quản lý nguồn nhân lực được đưa ra như mô hình Michigan, mô hình Havard và mô hình quản trị nguồn nhân lực của Việt Nam. Bài báo cũng trình bày một số kinh nghiệm trong việc phát triển năng lực nghề nghiệp cho đội ngũ viên chức hành chính trong các trường đại học, bao gồm quản lý cấp chiến lược của Ban lãnh đạo, quản lý kế hoạch và tài nguyên, đánh giá hiệu quả công tác đào tạo và bồi dưỡng.

Từ khóa: *Mô hình, quản lý, nguồn nhân lực, năng lực nghề nghiệp, đội ngũ viên chức hành chính, trường đại học.*

1. Đặt vấn đề

Phát triển nguồn nhân lực dựa trên thiết kế và phân tích công việc là một hướng nghiên cứu được các nhà nghiên cứu quan tâm từ những năm 70 của thế kỷ với quan điểm trọng tâm con người là một nguồn tài sản quý giá của tổ chức, vì vậy cần đầu tư vào nguồn nhân lực để có lợi thế cạnh tranh cao hơn, đáp ứng được yêu cầu của công việc và mục tiêu của tổ chức. Với cách tiếp cận đó, phát triển nguồn nhân lực dựa trên cụ thể hoá mục tiêu của tổ chức thành các lĩnh vực hoạt động chủ chốt với công việc được thiết kế rõ ràng, yêu cầu của mỗi vị trí việc làm cần thiết được mô tả một cách tường minh ngày càng được nghiên cứu và ứng dụng rộng rãi trong lĩnh vực quản lý nguồn nhân lực. Ở nước ta, Nghị quyết số 29-NQ/TW của Ban chấp hành Trung ương Đảng đã thông qua nội dung đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục đào tạo, trong đó nêu rõ "... Đổi mới cách tuyển dụng, sử dụng lao động đã qua đào tạo theo hướng chú trọng năng lực, chất lượng, hiệu quả công việc thực tế, không quá nặng về bằng cấp..." và "...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 hệ thống giáo dục đại học" là một định hướng mang tính sống còn đối với các cơ sở giáo dục đại học trong việc duy trì tồn tại và phát triển. Với yêu cầu tự chủ đại học ở nước ta hiện nay, nguồn nhân lực phục vụ cho hoạt động phát triển của nhà trường là vấn đề quan trọng quyết định chất lượng của cơ sở giáo dục đại học, trong đó đội ngũ viên chức hành chính là lực lượng chiếm số lượng khá đông đảo, nhưng thực tế sự đầu tư nâng cao chất lượng, trình độ chuyên môn, kỹ năng nghề nghiệp, và tạo điều kiện để phát triển đội ngũ này ở các trường đại học hiện nay chưa thực sự hiệu quả và được quan tâm. Bên cạnh đó, với xu thế toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế sâu rộng trong mọi lĩnh vực cuộc sống đã hình thành nên các nhu cầu tất yếu đòi hỏi được cung cấp lực lượng lao động có trình độ cao về chuyên môn, tay nghề, kỹ năng tổ chức công việc và ngoại ngữ... Nhu cầu bổ sung nguồn nhân lực đặc biệt với nhân lực chất lượng cao trong xã hội là rất lớn, đó vừa là cơ hội nhưng đồng thời cũng là một thách thức đối với các trường đại học ở nước ta trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

Ngày nhận bài: 10/01/2023. Ngày nhận đăng: 17/03/2023.

¹Phòng Tổ chức - Hành chính, Học viện Quản lý giáo dục

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

2. Một số khái niệm cơ bản

2.1. Nguồn nhân lực

Theo Liên Hợp quốc cho rằng nguồn nhân lực đó là tất cả những kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm, năng lực và tính sáng tạo của con người có quan hệ tới sự phát triển của mỗi cá nhân và của đất nước; nó bao gồm giáo dục, đào tạo và sử dụng tiềm năng con người nhằm thúc đẩy phát triển kinh tế - xã hội và nâng cao chất lượng cuộc sống.

Ngân hàng thế giới World Bank đưa ra quan niệm, nguồn nhân lực đó là toàn bộ vốn con người bao gồm thể lực, trí lực, kỹ năng nghề nghiệp... của mỗi cá nhân. Như vậy, các khái niệm, quan điểm ở đây đều coi nguồn lực con người như một nguồn vốn bên cạnh các loại vốn vật chất khác: vốn tiền tệ, công nghệ, tài nguyên thiên nhiên.

Nguồn nhân lực được hiểu theo hai nghĩa: Theo nghĩa rộng, nguồn nhân lực là nguồn cung cấp sức lao động cho sản xuất xã hội, cung cấp nguồn lực con người cho sự phát triển. Do đó, nguồn nhân lực bao gồm toàn bộ dân cư có thể phát triển bình thường. Theo nghĩa hẹp, nguồn nhân lực là khả năng lao động của xã hội, là nguồn lực cho sự phát triển kinh tế - xã hội, bao gồm các nhóm dân cư trong độ tuổi lao động, có khả năng tham gia vào lao động, sản xuất xã hội, tức là toàn bộ các cá nhân cụ thể tham gia vào quá trình lao động, là tổng thể các yếu tố về thể lực, trí lực của họ được huy động vào quá trình lao động.

Trong nghiên cứu này, khái niệm nguồn nhân lực được khai thác dưới góc độ năng lực để chỉ sức người gồm cả phẩm chất và khả năng tham gia vào lao động sản xuất và hoạt động xã hội của cá nhân trong một tổ chức cụ thể. Nói đến nguồn nhân lực tức là đề cập đến những yếu tố cấu thành khả năng, năng lực và sức mạnh sáng tạo của con người. Điều quan trọng cốt yếu khi quan tâm đến nguồn nhân lực không phải chỉ là số lượng mà là chất lượng, là đề cập đến hàm lượng trí tuệ trong đó. Xu hướng hiện nay trong xã hội là quan tâm đến vai trò ngày càng quan trọng của nguồn nhân lực, đó là sự kết hợp giữa trí lực - thể lực - nhân cách.

2.2. Phát triển nguồn nhân lực

Theo Leonard Nadler (1969), người được cho là người đầu tiên đưa ra thuật ngữ phát triển nguồn nhân lực, quan niệm phát triển nguồn nhân lực của một tổ chức là một loạt các hoạt động có tổ chức, tiến hành trong một thời gian cụ thể và được thiết kế để tạo ra sự thay đổi hành vi.

Theo McLean (2000), phát triển nguồn nhân lực là quá trình nhằm phát triển những kiến thức làm việc cơ bản, sự tinh thông, năng suất và sự hài lòng cần cho một đội nhóm hoặc cá nhân hoặc mang lại lợi ích cho một tổ chức, cộng đồng, quốc gia,...

Tác giả Phan Văn Kha: “Phát triển nguồn nhân lực có thể được hiểu là quá trình tạo lập và khai thác hiệu quả tiềm năng con người vì sự tiến bộ xã hội và sự hoàn thiện bản thân mỗi con người”.

Như vậy, phát triển nguồn nhân lực bao gồm nội dung chính sau: (1) Xây dựng nguồn nhân lực (quy hoạch, xây dựng chỉ tiêu, tuyển dụng, sắp xếp bố trí việc làm v.v.); (2) Sử dụng nguồn nhân lực (quản lý và vận hành bộ máy tổ chức thực hiện các nhiệm vụ theo quy định, chức năng, đánh giá, sàng lọc v.v.); (3) Phát triển nguồn nhân lực (đào tạo, bồi dưỡng, đào tạo lại, tạo môi trường, điều kiện thuận lợi, động lực thúc đẩy, khuyến khích phát huy tiềm năng, năng lực v.v.).

2.3. Năng lực nghề nghiệp

Năng lực nghề nghiệp được định nghĩa là khả năng thực hiện các nhiệm vụ liên quan đến một công việc nhất định, bao gồm các kỹ năng, kiến thức và thái độ cần thiết để hoàn thành công việc đó một cách hiệu quả. Có nhiều quan điểm về năng lực nghề nghiệp. Chẳng hạn, Kolb (1984) cho rằng, "Năng lực nghề nghiệp được xác định bởi các yếu tố khác nhau, bao gồm kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm, sự chuyên nghiệp, tính cẩn trọng và tầm nhìn xa"; Hartung, Porfeli và Vondracek (2008) cho rằng, "Năng lực nghề nghiệp là khả năng thực hiện các hoạt động nghề nghiệp một cách hiệu quả và đáp ứng được các yêu cầu công việc

nhất định"; Hay Petrides và Furnham (2001) nói rằng, "Năng lực nghề nghiệp là khả năng thực hiện các tác vụ và hoạt động liên quan đến công việc một cách chính xác, hiệu quả và đáp ứng được các tiêu chuẩn chất lượng được đặt ra"; Sternberg, (1996) đưa ra quan điểm, "Năng lực nghề nghiệp không chỉ đơn thuần là khả năng thực hiện các hoạt động nghề nghiệp, mà còn bao gồm khả năng tương tác với người khác, giải quyết vấn đề và đưa ra quyết định."

Tóm lại, năng lực nghề nghiệp là khả năng thực hiện các hoạt động nghề nghiệp một cách hiệu quả và đáp ứng được các yêu cầu công việc nhất định. Để đạt được năng lực nghề nghiệp cao, người lao động cần có kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm, tính cẩn trọng và tầm nhìn xa. Bên cạnh đó, năng lực nghề nghiệp còn bao gồm khả năng tương tác với người khác, giải quyết vấn đề và đưa ra quyết định.

2.4. Đội ngũ viên chức hành chính ở trường đại học

Theo Điều 2, Luật Viên chức năm 2010 và Luật cán bộ, công chức và Luật Viên chức sửa đổi, bổ sung năm 2019 (sau đây gọi tắt là Luật Viên chức) đã nêu rõ: "Viên chức là công dân Việt Nam được tuyển dụng theo vị trí việc làm, làm việc tại đơn vị sự nghiệp công lập theo chế độ hợp đồng làm việc, hưởng lương từ quỹ lương của đơn vị sự nghiệp công lập theo quy định của pháp luật."

Hoạt động nghề nghiệp của viên chức được quy định tại Điều 4, Luật Viên chức như sau: "Hoạt động nghề nghiệp của viên chức là việc thực hiện công việc hoặc nhiệm vụ có yêu cầu về trình độ, năng lực, kỹ năng chuyên môn, nghiệp vụ trong đơn vị sự nghiệp công lập theo quy định của Luật này và các quy định khác của pháp luật có liên quan".

Viên chức phải có các tiêu chuẩn sau: Phẩm chất chính trị, đạo đức nghề nghiệp tốt; Trình độ chuyên môn đáp ứng được yêu cầu của vị trí việc làm; Có kỹ năng nghề nghiệp để thực hiện tốt các nhiệm vụ được giao; Đủ sức khỏe theo yêu cầu nghề nghiệp.

Theo Nghị định số 115/2020/NĐ-CP, ngày 25/9/2020 của Chính phủ quy định về tuyển dụng, sử dụng và quản lý viên chức, viên chức trong đơn vị sự nghiệp công lập được phân loại thành "viên chức quản lý" và "viên chức không giữ chức vụ quản lý".

2.5. Phát triển năng lực nghề nghiệp của đội ngũ viên chức hành chính ở trường đại học

Phát triển năng lực nghề nghiệp của đội ngũ viên chức hành chính ở trường đại học là quá trình cải thiện và nâng cao các kỹ năng, kiến thức và thái độ cần thiết để thực hiện các nhiệm vụ và trách nhiệm của họ trong môi trường làm việc đại học.

Nguồn nhân lực là tài nguyên quan trọng nhất của bất kỳ tổ chức nào, bao gồm cả trường đại học. Phát triển nguồn nhân lực có nghĩa là tạo ra một đội ngũ nhân viên có năng lực và trình độ cao để giúp tổ chức đạt được các mục tiêu chiến lược của mình. Trong trường đại học, phát triển nguồn nhân lực đòi hỏi quá trình liên tục cải thiện các kỹ năng, kiến thức và thái độ của đội ngũ viên chức hành chính.

Năng lực nghề nghiệp của đội ngũ viên chức hành chính ở trường đại học là khả năng thực hiện các nhiệm vụ và trách nhiệm cụ thể liên quan đến chức danh mà họ đảm nhiệm. Các năng lực này có thể bao gồm kỹ năng quản lý, kỹ năng giao tiếp, kỹ năng xử lý thông tin, kỹ năng tổ chức, kỹ năng giải quyết vấn đề, và kỹ năng lãnh đạo.

Do đó, phát triển năng lực nghề nghiệp của đội ngũ viên chức hành chính ở trường đại học là một quá trình quan trọng để tăng cường chất lượng dịch vụ và hiệu quả hoạt động của trường, từ đó nâng cao uy tín và tầm quan trọng của trường trong cộng đồng đại học.

3. Một số mô hình quản lý nguồn nhân lực có thể vận dụng vào phát triển năng lực nghề nghiệp cho đội ngũ viên chức hành chính ở trường đại học hiện nay

Dưới góc nhìn của quản lý nguồn nhân lực giáo dục, phát triển nguồn nhân lực bao gồm các hoạt động liên quan đến quy hoạch, thu hút, tuyển chọn, sử dụng, đào tạo và bồi dưỡng, đánh giá việc thực hiện nhiệm vụ và chế độ đãi ngộ đối với đội ngũ nhà quản lý giáo dục và giáo viên/giảng viên. Đối với đội ngũ viên

chức hành chính, có thể học tập và áp dụng các mô hình quản lý nguồn nhân lực để gia tăng hiệu quả quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp của đội ngũ trong tổ chức theo những hướng như sau:

i) Mô hình phát triển nguồn nhân lực của Leonard Nadler

Theo Leonard Nadler, phát triển nguồn nhân lực gồm có ba nhóm hoạt động chủ yếu [8]:

+ Giáo dục, đào tạo nguồn nhân lực (giáo dục, đào tạo, bồi dưỡng): Giáo dục và đào tạo, nâng cao trình độ nghề nghiệp cho viên chức hành chính sẽ đảm bảo cho đội ngũ này có thể thích ứng và theo sát kịp thời sự tiến hóa và phát triển của khoa học kỹ thuật và công nghệ, đảm bảo cho tổ chức có một lực lượng đội ngũ có chuyên môn, kỹ năng nghề nghiệp tốt. Trong môi trường tổ chức, sức lao động đặc biệt là lao động chất xám là một nguồn tài nguyên vô cùng quý giá, khẳng định vị thế của đơn vị trên thị trường có thể đáp ứng được các yêu cầu ngày càng cao của nền kinh tế hiện đại và của sự tiến bộ khoa học công nghệ hiện nay.

+ Sử dụng nguồn nhân lực (chọn tuyển, sử dụng, đánh giá, đề bạt): Bố trí nhân sự là quá trình sắp đặt viên chức hành chính vào các vị trí công việc của tổ chức. Sử dụng nhân sự là quá trình khai thác và phát huy năng lực làm việc của viên chức hành chính một cách tối đa nhằm đạt hiệu quả cao trong công việc. Như vậy, việc bố trí và sử dụng nhân sự có liên quan chặt chẽ với nhau: bố trí đúng thì mới có thể sử dụng được, ngược lại nếu bố trí được nhân viên có năng lực mà không biết cách sử dụng họ thì hiệu quả tổng thể cũng sẽ không đạt được; Bố trí nhân lực có liên quan đến cơ cấu tổ chức, do vậy mang tính ổn định. Sử dụng nhân sự liên quan đến cá nhân từng người và mang tính linh hoạt. Hầu hết ở các trường đại học hiện nay, việc sử dụng đội ngũ viên chức hành chính trong đơn vị bám sát vào yêu cầu vị trí việc làm. Từng vị trí việc làm cần thể hiện được các yêu cầu về năng lực, kỹ năng cần phải có để hoàn thành nhiệm vụ cụ thể, như: năng lực phân tích vấn đề, năng lực tổng hợp, năng lực tập hợp, năng lực điều hành và phối hợp hoạt động, năng lực giải quyết vấn đề trong các phát sinh thực tiễn. . .

+ Tạo môi trường phát triển nguồn nhân lực (môi trường làm việc, môi trường pháp lý, chính sách đãi ngộ): Tạo dựng môi trường, đãi ngộ là quá trình chăm lo đời sống vật chất và tinh thần để viên chức hành chính có thể hoàn thành tốt nhiệm vụ được giao qua đó góp phần hoàn thành mục tiêu của tổ chức; Chính sách tạo động lực nhận được sự thực hiện qua hai hình thức cơ bản là đãi ngộ tài chính và đãi ngộ phi tài chính. Đãi ngộ tài chính trong tổ chức là hình thức đãi ngộ thực hiện bằng các công cụ tài chính, bao gồm nhiều loại khác nhau như tiền lương, tiền thưởng, phụ cấp, trợ cấp, cổ phần. . . Đãi ngộ phi tài chính được thực hiện thông qua hai hình thức là đãi ngộ qua công việc và môi trường làm việc nhằm đáp ứng những nhu cầu đời sống tinh thần ngày càng cao và đa dạng như niềm vui trong cuộc sống, sự hứng thú, say mê làm việc, được đối xử công bằng, được kính trọng, được giao tiếp với mọi người. . .



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

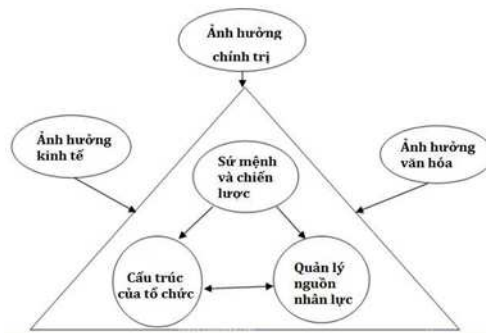
(ii) Mô hình Michigan

Mô hình quản lý nguồn nhân lực Michigan còn được gọi là mô hình “cứng”, thuộc trường phái quản trị nhân lực Michigan do nhóm tác giả Charles Fombrun, Noel M.Devanna, Marry Anne Tichy đề xuất [6]. Nhóm tác giả cho rằng quản lý nguồn nhân lực là quá trình liên tục phát triển nhân lực thông qua tuyển chọn, đánh giá và các chính sách khen thưởng, phải chú trọng khâu tuyển chọn dựa trên cơ sở mô tả công

việc và yêu cầu thực hiện công việc mới có thể tuyển chọn được nhân viên phù hợp với công việc. Mô hình nhấn mạnh đến sự tương quan và gắn kết của hoạt động nhân sự trong tổ chức, lấy hiệu quả công việc làm thước đo. Trong đó, tuyển dụng xác định bởi cấu trúc công việc và phát triển nhân lực thông qua đào tạo bồi dưỡng để đáp ứng yêu cầu tương lai của tổ chức.

Hiện nay dưới tác động của cách mạng khoa học, kỹ thuật và công nghệ đòi hỏi hình thành và phát triển phẩm chất và năng lực cho người lao động nói chung và viên chức hành chính nói riêng. Mặt khác, việc sử dụng và bố trí việc làm phù hợp, đúng ngành nghề và trình độ đào tạo, chính sách lương, thưởng phù hợp, chăm lo đến đời sống vật chất và tinh thần của viên chức hành chính không chỉ giúp tái sản xuất sức lao động, khai thác và phát huy tối đa được tiềm năng sẵn có của họ, mà còn giúp cho họ tiếp tục hoàn thiện phẩm chất và phát triển năng lực nghề nghiệp của mình thông qua hoạt động nghề nghiệp. Dựa trên cách tiếp cận này rõ ràng Mô hình Michigan đáp ứng được mục đích nghiên cứu của đề tài.

Mô hình mô tả quản lý nguồn nhân lực là một “vòng tròn” bao gồm 4 hoạt động nhân lực cốt lõi: tuyển chọn, thẩm định, phát triển và khen thưởng. Mô hình nhấn mạnh đến các cơ sở để quản lý như thành tích công việc, chiến lược, hệ thống cơ cấu tổ chức để quản lý nhân sự, tuyển dụng nhân sự đáp ứng tốt nhất yêu cầu đề ra, thành quả lao động sẽ được đánh giá và kết quả đánh giá sẽ xác định mức lương, thưởng và cơ hội phát triển. Mô hình này nhấn mạnh đến sự tương quan cơ bản và sự gắn kết của các hoạt động quản lý nguồn nhân lực, mà đòi hỏi các chiến lược về nguồn nhân lực phải gắn kết chặt chẽ với chiến lược tổng thể của tổ chức.



Hình 2. Mô hình quản lý nguồn nhân lực Michigan

(ii) Mô hình Havard

Mô hình do trường phái nghiên cứu của trường Đại học kinh tế Harvard đề xuất với quan điểm chủ đạo là nhân sự sẽ chịu tác động của các yếu tố: chế độ làm việc, mức lương và dòng di chuyển nhân lực. Vì vậy mô hình tập trung chủ yếu vào mối quan hệ giữa người với người, chú trọng vấn đề giao tiếp, hình thành động lực và thúc đẩy vai trò của người lãnh đạo, lấy con người làm trung tâm và coi sự hài lòng của con người làm nền tảng, dựa trên ảnh hưởng cá nhân, chế độ làm việc, lương bổng và dòng di chuyển lao động trong khu vực. Mô hình này được quy ước là mô hình “mềm”, đối lập với mô hình “cứng” của trường phái Michigan.

(iii) Mô hình quản trị nguồn nhân lực của Việt Nam

Dựa trên cơ sở điều chỉnh mô hình quản trị nguồn nhân lực của Đại học Michigan vào điều kiện của Việt Nam, tác giả Trần Kim Dung và cộng sự [5] đã đề xuất mô hình gồm ba nhóm chức năng:

Nghiên cứu từ các mô hình quản lý nhân lực có thể thấy điểm chung trong quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp của đội ngũ VCHV trong các trường đại học hiện nay bao gồm: xây dựng kế hoạch, quy hoạch đội ngũ; tuyển dụng, sử dụng đội ngũ; đào tạo, bồi dưỡng, chế độ chính sách, đãi ngộ; môi trường, điều kiện làm việc..



Hình 3. Mô hình quản lý nguồn nhân lực theo thành phần chức năng

4. Bài học kinh nghiệm áp dụng phát triển năng lực nghề nghiệp cho đội ngũ viên chức hành chính trong các trường đại học nước ta

Theo các tác giả C.Fombrun, N.M Tichy, M.A. Devanna (1984) đã mô tả bốn hoạt động cơ bản của quản lý nguồn nhân lực trong tổ chức và được chia làm 3 cấp độ quản lý, bao gồm: cấp chiến lược, cấp kế hoạch và cấp tác nghiệp. Cấp chiến lược là cấp quản lý cao nhất của đội ngũ lãnh đạo của một tổ chức; Cấp kế hoạch là cấp quản lý trung gian của đội ngũ quản lý của các đơn vị trong một tổ chức; Cấp tác nghiệp là cấp quản lý thấp nhất của đội ngũ nhân viên tham mưu, thừa hành triển khai các kế hoạch hoạt động của đơn vị.

Trong nghiên cứu này sẽ triển khai nghiên cứu các nội dung phát triển năng lực nghề nghiệp đội ngũ viên chức hành chính theo 3 cấp quản lý với 4 hoạt động cốt lõi theo mô hình Michigan, nhưng sẽ bao gồm hai cấp quản lý bởi đối với trường đại học ở Việt Nam nói chung, thường chia làm hai cấp quản lý là: cấp chiến lược là Ban lãnh đạo Trường đại học; còn cấp kế hoạch và cấp tác nghiệp là cấp quản lý của khoa, phòng, ban.

4.1. Quản lý cấp chiến lược của Ban lãnh đạo trường đại học

4.2. Tuyển dụng đội ngũ viên chức hành chính

Ban lãnh đạo Trường đại học cần có quy định trong quá trình triển khai hoạt động tuyển dụng để đảm bảo sự ổn định và để ngày càng hoàn thiện hơn về quy trình, bộ quy chuẩn, đảm bảo tuyển dụng được đội ngũ viên chức hành chính đáp ứng thực hiện được chiến lược phát triển Trường đại học, bao gồm:

- (1) Công bố kế hoạch chiến lược phát triển đội ngũ viên chức hành chính;
- (2) Qui định cơ chế, chính sách thu hút và hỗ trợ viên chức hành chính có trình độ, năng lực phù hợp với vị trí việc làm, cam kết làm việc lâu dài tại Trường đại học;
- (3) Xây dựng quy hoạch đội ngũ lãnh đạo và quản lý các cấp;
- (4) Xây dựng quy hoạch chuyên môn và nghiệp vụ quản lý nhà nước đối với viên chức hành chính;
- (5) Xây dựng Đề án vị trí việc làm của Trường đại học;
- (6) Xây dựng Đề án tự chủ đại học trong tổ chức bộ máy, tài chính và tuyển sinh đào tạo.

4.3. Đánh giá đội ngũ viên chức hành chính

Ban lãnh đạo Trường đại học cần xây dựng mối quan hệ phối hợp với các tổ chức: Công đoàn, Đoàn thanh niên; giữa các khoa, phòng, ban và giữa các cá nhân trong Trường đại học, đảm bảo thu được thông tin định lượng, định tính một cách khách quan, công bằng, công khai. Vì vậy, Ban lãnh đạo các trường đại học trong phát triển đội ngũ viên chức hành chính trong bối cảnh tự chủ cần thực hiện các nhiệm vụ sau đây:

- (1) Xây dựng quy định công tác đánh giá và phân loại đối với đơn vị, công chức và viên chức và người lao động tại Trường đại học;

(2) Định hướng áp dụng CNTT trong đánh giá online;

(3) Xây dựng cơ chế phối hợp với các tổ chức đoàn thể của Trường đại học trong triển khai thực hiện công tác đánh giá.

4.4. Khen thưởng, đãi ngộ đội ngũ viên chức hành chính

Ban lãnh đạo Trường đại học tiến hành khen thưởng đãi ngộ viên chức hành chính thể hiện sự am hiểu và quan tâm đối với phát triển nguồn nhân lực. Ban lãnh đạo Trường đại học cần thường xuyên rà soát định kỳ, điều chỉnh quy chế chi tiêu nội bộ nhằm hạn chế các bất cập, đồng thời áp dụng và vận dụng kịp thời các quy định của Nhà nước trong việc đảm bảo quyền lợi cho người lao động cũng như đảm bảo nguyên tắc tài chính trong thanh quyết toán các đề tài, dự án... Điều này giúp cho mọi viên chức hành chính an tâm trong thực thi nhiệm vụ và tạo động lực mạnh mẽ cho viên chức hành chính làm việc với thái độ tích cực, sáng tạo, trách nhiệm, góp phần thực hiện chiến lược và tạo ra thương hiệu của trường đại học. Bao gồm:

1. Rà soát định kỳ và hoàn thiện Quy chế chi tiêu nội bộ;
2. Xây dựng chiến lược gắn kết việc khen thưởng với chiến lược phát triển viên chức hành chính;
3. Xây dựng Chương trình hành động triển khai phong trào thi đua trong viên chức hành chính và học viên, sinh viên toàn trường;
4. Xây dựng Kế hoạch đào tạo bồi dưỡng trong nhiệm kỳ cho cá nhân viên chức hành chính;
5. Xây dựng Đề án Quy hoạch và bồi dưỡng đội ngũ viên chức hành chính;
6. Xây dựng kế hoạch tái tạo sức lao động cả về sức lực và trí lực;
7. Xây dựng đề án cơ sở vật chất theo lộ trình nhằm đáp ứng nhu cầu phát triển của môi trường đào tạo và học thuật của Trường đại học.

4.5. Định hướng phát triển đội ngũ viên chức hành chính

Ban lãnh đạo trường đại học cần thực hiện định hướng phát triển cho đội ngũ viên chức hành chính vừa mang tính chiến lược trong phát triển nguồn nhân lực của trường đại học, vừa có định hướng cụ thể, kịp thời nhằm phát huy tiềm năng và thể mạnh của Trường đại học và của mỗi cá nhân viên chức hành chính. Vì vậy, Ban lãnh đạo trường đại học trong định hướng phát triển đội ngũ viên chức hành chính cần thực hiện các nhiệm vụ sau:

1. Xây dựng Kế hoạch chiến lược phát triển Trường đại học;
2. Định hướng kế hoạch phát triển đội ngũ VCQL và viên chức hành chính trong bối cảnh tự chủ đại học
3. Định hướng khung năng lực vị trí việc làm đối với đội ngũ viên chức hành chính trong giai đoạn tự chủ đại học và đón đầu cách mạng công nghệ 4.0;
4. Xây dựng hệ thống cơ sở dữ liệu dự báo trong đào tạo, NCKH để linh hoạt điều chỉnh đội ngũ viên chức hành chính đáp ứng sự thay đổi.
5. Xây dựng Đề án Phát triển đội ngũ viên chức hành chính đáp ứng yêu cầu năng lực về ngoại ngữ, tin học và nghiệp vụ.

4.6. Quản lý cấp kế hoạch và tác nghiệp của đội ngũ viên chức quản lý

4.6.1. Tuyển dụng đội ngũ viên chức hành chính

Với nhiệm vụ đơn vị chuyên môn hay đơn vị chức năng trong các trường đại học, VCQL các phòng ban chức năng và các khoa viện tham gia vào hoạt động tuyển dụng viên chức hành chính cần có sự đồng bộ với kế hoạch do lãnh đạo trường chỉ đạo với công tác nghiệp vụ của VCQL cần tập trung xây dựng hoàn thiện bộ tiêu chí tuyển dụng viên chức hành chính của đơn vị mình trong các lĩnh vực công tác cụ thể: tham mưu,

nghiên cứu, phục vụ và giáo vụ ... Cụ thể bao gồm các công việc sau:

1. Xây dựng quy trình tuyển dụng viên chức hành chính tại các đơn vị;
2. Xây dựng kế hoạch bổ sung nhân sự chuyên môn và hành chính của đơn vị hàng năm;
3. Xây dựng chỉ tiêu tuyển dụng hàng năm đáp ứng nhu cầu của đơn vị và kế hoạch đào tạo, NCKH của Trường đại học;
4. Xây dựng bộ tiêu chí tuyển dụng viên chức hành chính của đơn vị (các lĩnh vực: tham mưu, nghiên cứu, phục vụ và giáo vụ);
5. Xây dựng và triển khai kế hoạch tuyển dụng viên chức hành chính hàng năm của đơn vị;
6. Xây dựng khung năng lực vị trí việc làm đối với viên chức hành chính đơn vị;
7. Xây dựng và đề án chương trình quảng bá cho nhu cầu tuyển dụng trong các ngành đào tạo.

4.6.2. Đánh giá đội ngũ viên chức hành chính

Đánh giá là một chức năng quan trọng trong quản lý. Càng ở cấp dưới, cấp tham mưu, cấp trực tiếp thực hiện thì yêu cầu trong đánh giá càng phải chính xác, cụ thể và chi tiết, chỉ có như vậy mới đạt được mục đích giúp viên chức hành chính hoàn thành đúng và tốt nhiệm vụ, rút ra ưu nhược điểm để phấn đấu, giúp cho viên chức hành chính phát huy được các mặt tích cực, sáng tạo của bản thân. VCQL cần thực hiện các nhiệm vụ sau trong đánh giá viên chức hành chính của đơn vị:

1. Xây dựng kế hoạch đánh giá năm học với viên chức hành chính của đơn vị;
2. Xây dựng quy trình đánh giá cho viên chức hành chính của đơn vị;
3. Xây dựng bộ tiêu chí đánh giá công việc cho viên chức hành chính của đơn vị;
4. Xây dựng kế hoạch triển khai công tác kiểm tra, giám sát thực hiện kỷ luật lao động hàng ngày tại đơn vị;
5. Tổ chức và triển khai thực hiện kế hoạch đánh giá viên chức hành chính của đơn vị theo năm học;
6. Xây dựng kế hoạch tổng hợp và ghi nhận kết quả thành tích nỗ lực của cá nhân, đơn vị sau mỗi quá trình đánh giá.

4.6.3. Khen thưởng, đãi ngộ đội ngũ viên chức hành chính

Hoạt động khen thưởng, đãi ngộ của VCQL tại đơn vị là một nhiệm vụ quan trọng trong phát triển đội ngũ, bởi nếu làm tốt hoạt động này, VCQL sẽ động viên, khai thác được thái độ tích cực và kết quả làm việc có chất lượng, sự sáng tạo của viên chức hành chính. Hoạt động khen thưởng của VCQL đòi hỏi sự quan tâm, sâu sát, nắm bắt tâm tư nguyện vọng của viên chức hành chính, thậm chí cả sự thay đổi trong tư duy quản lý để hoạt động khen thưởng, đãi ngộ VCQL không mang tính phong trào, hay chỉ dừng lại ở hình thức. Muốn làm tốt được hoạt động khen thưởng, đãi ngộ viên chức hành chính, VCQL cần thực hiện công việc sau:

1. Lập kế hoạch tổ chức đánh giá viên chức hành chính định kỳ, hàng năm của đơn vị
2. Tổng hợp, đánh giá, đề xuất với Trường đại học ghi nhận thành tích đối với viên chức hành chính của đơn vị;
3. Xây dựng cơ chế khen thưởng và tài chính phù hợp; quy chế đãi ngộ và phát triển năng lực viên chức hành chính của đơn vị;
4. Tham mưu cho Ban giám hiệu xây dựng cơ chế tài chính cho công tác đánh giá khen thưởng viên chức hành chính của đơn vị;
5. Triển khai thực hiện quảng bá tầm gương điển hình đối với viên chức hành chính của đơn vị;

6. Thực hiện trang thiết bị phục vụ cho hoạt động nghỉ ngơi, thư giãn và giải lao;
7. Xây dựng chế độ chính sách bồi dưỡng, tái tạo sức khỏe cho viên chức hành chính và người lao động.

4.6.4. Định hướng phát triển đội ngũ viên chức hành chính

VCQL cần nhận diện yêu cầu vị trí việc làm và đánh giá được năng lực chuyên môn của đội ngũ viên chức hành chính để xây dựng kế hoạch và đưa ra các biện pháp phát triển năng lực nghề nghiệp đội ngũ viên chức hành chính đáp ứng nhu cầu phát triển của Trường đại học và đơn vị, bao gồm:

1. Xây dựng Kế hoạch bồi dưỡng kỹ năng nghiệp vụ của viên chức hành chính thông qua đào tạo tại chỗ của đơn vị;
2. Xây dựng Kế hoạch bồi dưỡng chứng chỉ chuyên viên chính, nghiên cứu viên chính, kế toán viên chính của đơn vị;
3. Xây dựng Kế hoạch tự đào tạo nâng cao trình độ chuyên môn, ngoại ngữ và tin học đối với viên chức hành chính của đơn vị;
4. Xây dựng Chương trình thúc đẩy tự phát triển đối với viên chức hành chính của đơn vị;
5. Xây dựng cơ sở dữ liệu đánh giá các yếu tố tác động đến hoạt động đơn vị.

5. Kết luận

Trong bối cảnh phát triển giáo dục và đào tạo ngày càng tăng, việc quản lý nguồn nhân lực tại các trường đại học là vô cùng quan trọng. Nghiên cứu đã chỉ ra rằng, có nhiều mô hình trên thế giới và ở Việt Nam có thể vận dụng vào quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp của đội ngũ viên chức hành chính ở các cơ sở giáo dục đại học. Việc vận dụng mô hình quản lý nguồn nhân lực vào phát triển năng lực nghề nghiệp đội ngũ viên chức hành chính trường đại học được phân tích ở hai cấp độ, bao gồm cấp chiến lược, cấp kế hoạch và cấp tác nghiệp, với 4 hoạt động cơ bản là tuyển dụng, đánh giá, khen thưởng và đãi ngộ, định hướng phát triển cho đội ngũ viên chức hành chính với các chỉ báo cụ thể sẽ là một hướng nghiên cứu để các cơ sở giáo dục đại học có thể học tập và vận dụng theo trên cơ sở đảm bảo các yêu cầu của luật, pháp luật và yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng XHCN và hội nhập quốc tế hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban chấp hành TW Đảng (2013), Nghị quyết số 29/NQ-TW ngày 4 tháng 11 năm 2013 về đổi mới căn bản toàn diện giáo dục Việt Nam, Hà Nội
- [2] Phan Văn Kha (2017), “Mô hình phát triển NNL và phát triển NNL bền vững trong nghiên cứu khoa học giáo dục”, Tạp chí Khoa học Giáo dục, tháng 01/2017
- [3] Quốc hội nước CHXHCN Việt Nam (2010), Luật Viên chức, Luật số 58/2010/QH12 ngày 15 tháng 11 năm 2010.
- [4] Quốc hội nước CHXHCNVN (2018), Luật Giáo dục đại học sửa đổi, số 34/2018/QH14 ngày 19/11/2018 của Quốc hội sửa đổi bổ sung một số điều của Luật giáo dục đại học
- [5] Trần Kim Dung (2011), Quản trị nguồn nhân lực, Nxb Tổng hợp TP HCM
- [6] Charles Fombrun, Noel M.Devanna, Marry Anne Tichy (1984), Strategic Human Resource Management, John Wiley & Sons, Inc
- [7] Huang, W. T., & Chen, L. C. (2020). The impact of talent management on employee turnover intention: The moderating effect of perceived organizational support. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 42, 72-81. <https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2020.01.001>

- [8] L.Nadler& Z.Nadler (1989), *Developing Human Resources*, San Francisco, California, Jossey-Bass
- [9] David D. Dubois, William J. Rothwell, et al. (2010), *Competency based Human resource management*, Nicholas Brealey Publishing.
- [10] Martin, G., Reddington, M., & Alexander, M. (2018). *Human resource management: Theory and practice*. Sage.

ABSTRACT

Some research on human resource management models worldwide and lessons learned for developing professional skills for administrative staff in universities in the current phase

From research on human resource management models in the world, it shows that human resource development based on job design and analysis is an effective approach in human resource management. A number of human resource management models have been proposed such as the Michigan model, the Harvard model and the Vietnamese human resource management model. The article also presents some experiences in professional capacity development for administrative staff in universities, including strategic level management of the Board of Directors, planning and management. resources, evaluate the effectiveness of training and retraining.

Keywords: *Model, management, human resources, professional skills, administrative staff, university.*

BIỆN PHÁP TÂM LÝ XÃ HỘI NÂNG CAO KHẢ NĂNG THÍCH ỨNG VỚI HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN HỌC VIỆN AN NINH NHÂN DÂN

Lê Minh Phương¹, Nguyễn Lê Minh²

Tóm tắt. Bài báo nhấn mạnh về tầm quan trọng của việc thích ứng với môi trường xã hội và hoạt động học tập để đảm bảo hiệu quả hoạt động của con người. Tác giả nêu rõ những khó khăn, thử thách mà sinh viên năm thứ nhất Học viện An ninh nhân dân phải đối mặt khi bước vào môi trường học tập mới và đưa ra thực trạng một số sinh viên còn thích ứng chậm hoặc khó thích ứng với môi trường này. Bài báo đề xuất biện pháp tâm lý xã hội nhằm giúp sinh viên nâng cao khả năng thích ứng với hoạt động học tập, rèn luyện, bao gồm: tăng cường tư vấn tâm lý, xây dựng một môi trường học tập tích cực, đẩy mạnh phương pháp dạy học hiện đại và sử dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy.

Từ khóa: Thích ứng, Môi trường học tập, Sinh viên năm thứ nhất, Tâm lý xã hội.

1. Đặt vấn đề

Thích ứng với môi trường xã hội được xem là điều kiện cơ bản để con người tồn tại và phát triển, đồng thời cũng là cơ sở quan trọng đảm bảo cho hiệu quả hoạt động của họ (Santrock, 2017). Sự thích ứng tốt của con người với môi trường xã hội có nghĩa là họ có khả năng thiết lập được các mối quan hệ cần thiết với những người xung quanh, tìm thấy vị trí và vai trò của mình trong xã hội và giải quyết tốt những nhiệm vụ đặt ra từ vai trò và vị trí đó. Hoạt động học tập và rèn luyện là một trong những hoạt động thường xuyên và liên tục của xã hội loài người và đòi hỏi sự thích ứng nhất định từ phía người tham gia để đáp ứng nhu cầu và mục đích của việc học tập và rèn luyện, đặc biệt là với mỗi điều kiện khác nhau như lứa tuổi, bậc học và đặc thù loại hình học tập, rèn luyện (Harrison & Obasi, 2018).

Học viện An ninh nhân dân là một trong những cơ sở đào tạo và cung cấp nguồn nhân lực chất lượng cho ngành công an. Môi trường học tập và rèn luyện tại Học viện An ninh nhân dân là đặc biệt và yêu cầu độ nghiêm khắc cao, đòi hỏi sinh viên phải thích ứng với các yêu cầu đặc thù của ngành, bao gồm kiến thức, kỹ năng, đạo đức và kỷ luật, cùng với sức khỏe (Hai & Nam, 2020). Với sự kỷ luật cao trong môi trường học tập, sinh viên năm thứ nhất khi bắt đầu gia nhập vào quá trình học tập và rèn luyện tại Học viện An ninh nhân dân thường gặp phải nhiều thử thách và khó khăn mới, bao gồm sự thích ứng với môi trường học tập và rèn luyện hoàn toàn mới, tiếp cận với chương trình và phương pháp dạy học mới, cũng như học những môn học mới đòi hỏi sự nỗ lực, độc lập và sáng tạo từ bản thân sinh viên (Nguyen, 2021).

Trong quá trình học tập, sinh viên năm thứ nhất phải đối mặt với những môn học mới đòi hỏi sự nỗ lực không chỉ về thể chất và ý chí mà còn cả sự độc lập và sáng tạo. Nghiên cứu cho thấy, đa số sinh viên năm thứ nhất tại Học viện An ninh nhân dân đã có khả năng thích ứng tốt với môi trường học tập mới và đạt được những kết quả khả quan. Tuy nhiên, một số sinh viên năm thứ nhất lại gặp khó khăn trong việc thích ứng với những yêu cầu và điều kiện của quá trình học tập và rèn luyện. Điều này có thể dẫn đến kết quả học tập thấp và tư tưởng chán nản, ngại khó, ngại khổ của một số sinh viên. Do đó, cần có nghiên cứu và đề xuất

Ngày nhận bài: 05/02/2023. Ngày nhận đăng: 24/03/2023.

¹Khoa Luật, Học viện An ninh nhân dân

¹Lớp B11D53, Học viện An ninh nhân dân

Tác giả liên hệ: Nguyễn Lê Minh. Địa chỉ e-mail: minhnguyenle190503@gmail.com

biện pháp tâm lý xã hội nâng cao khả năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên học viện an ninh nhân dân.

2. Tổng quan lý luận vấn đề thích ứng với hoạt động học tập và rèn luyện của sinh viên năm thứ nhất Học viện An ninh nhân dân

Theo quan điểm của các nhà giáo dục học, hoạt động học tập và rèn luyện là quá trình từng cá thể tiếp thu và lĩnh hội các thành tựu văn hóa vật chất và tinh thần mà thế hệ trước để lại trong thế giới (Nguyễn, 2010). Hoạt động này không chỉ đơn thuần là sự thích nghi sinh học mà còn là quá trình tái hiện các thuộc tính và năng lực do con người tạo ra, biến chúng trở thành của riêng mình dưới sự hướng dẫn và chỉ bảo của người khác. Hoạt động học tập và rèn luyện xảy ra trong suốt quá trình sống của con người, từ khi sinh ra cho đến khi qua đời. Nhờ có hoạt động học tập và rèn luyện, con người tích lũy thêm sự hiểu biết, kinh nghiệm của bản thân và cả kinh nghiệm của loài người. Sự phát triển của xã hội đòi hỏi con người phải học hỏi để hình thành những tri thức khoa học và năng lực mới phù hợp với yêu cầu thực tiễn (Nguyễn, 2010).

Sinh viên năm thứ nhất của Học viện An ninh nhân dân được xem như là những người trong độ tuổi từ 18 trở lên đang theo học và rèn luyện trong môi trường giáo dục của Học viện An ninh nhân dân. Các sinh viên của Học viện An ninh nhân dân bao gồm nhiều loại hình, bao gồm các hệ và ngành đào tạo khác nhau, bao gồm cả chính quy, tại chức, văn bằng hai hay cao học... Tuy nhiên, trong bài báo này, nhóm tác giả tập trung vào đối tượng là sinh viên năm thứ nhất của hệ đại học chính quy, tức là những sinh viên đã đạt được điểm thi tuyển sinh quốc gia để vào trường, đa số đến từ các trường phổ thông trung học hoặc đã tốt nghiệp phổ thông trung học.

Sinh viên năm nhất Học viện An ninh Nhân dân đầu tiên có đầy đủ những đặc điểm chung của sinh viên, đó là: độ tuổi trẻ, thường từ 18 đến 25, có kiến thức và đang được đào tạo chuyên môn, đang hình thành hướng nghiệp tương lai và có tính cách ổn định, ưa thích giao tiếp và tham gia các hoạt động xã hội. Mặc dù có khả năng thích nghi tốt với môi trường mới, nhưng đối tượng này lại dễ thay đổi, đôi khi thể hiện sự bồng bột và nông nổi trong suy nghĩ và hành động.

Trong môi trường giáo dục đặc thù của Học viện An ninh Nhân dân, sinh viên năm nhất cũng có những đặc trưng riêng, khác với sinh viên của các trường đại học dân sự khác trên toàn quốc. Chúng bao gồm: có phẩm chất chính trị đạo đức tương đối tốt, nắm vững pháp luật và có sự nhạy bén cao trong hành động; đa số sinh viên có sức khỏe và thể chất tốt, các chỉ số tâm sinh lý đạt mức phát triển tương đối cao; có mức độ tri thức tương đối cao, đáp ứng được yêu cầu của hoạt động học tập và rèn luyện; hướng nghiệp an ninh bắt đầu được hình thành; tính kỷ luật và ý thức trách nhiệm về bản thân bắt đầu được định hình rõ nét

Đối với sinh viên Học viện An ninh nhân dân, hoạt động học tập, rèn luyện cũng không tách rời với sự học của cá nhân. Hoạt động học tập, rèn luyện của sinh viên Học viện An ninh nhân dân là quá trình tiếp thu, lĩnh hội những tri thức của khoa học nói chung và khoa học an ninh nói riêng nhằm hình thành những kỹ năng nghề nghiệp trong tương lai. Đối với sinh viên Học viện An ninh nhân dân, hoạt động học tập, rèn luyện đã có và đã hình thành kỹ năng từ trước khi vào trường. Tuy nhiên môi trường học tập, rèn luyện của Học viện An ninh nhân dân có những đặc điểm riêng đòi hỏi sinh viên phải có sự thích ứng để có thể đạt kết quả tốt trong học tập, rèn luyện.

Những đặc điểm của hoạt động học tập, rèn luyện của sinh viên Học viện An ninh nhân dân có thể thấy như sau:

- Tính tổ chức, kỷ luật cao. Hoạt động học tập, rèn luyện chịu sự quản lý khắt khe của hệ thống nội quy, quy định của nhà trường; quy định của Bộ Công an và Bộ Giáo dục và đào tạo. Đó là những quy định bắt buộc sinh viên phải thực hiện nghiêm túc với áp lực lớn từ giáo viên chủ nhiệm và cán bộ lớp.

- Trong hoạt động học tập, rèn luyện sinh viên Học viện an ninh nhân dân được tiếp cận với rất nhiều môn học khác nhau có độ khó khăn, phức tạp nhiều hơn trước. Các môn học bao gồm các môn về lý luận chính trị; các môn học giáo dục thể chất, quân sự võ thuật; các môn học về ngoại ngữ, tin học; các môn học về nghiệp vụ của ngành Công an.... Hệ thống các môn học này là mới lạ so với phần lớn các học sinh phổ

thông vừa thi tuyển vào trường, đòi hỏi sinh viên phải có sự trưởng thành nhất định trong suy nghĩ và nhận thức, từ đó tìm ra cho bản thân phương pháp nghiên cứu, học tập phù hợp.

- Môi trường giáo dục của Học viện An ninh nhân dân có chất lượng cao, là một lợi thế lớn giúp sinh viên có thể thích ứng tốt trong học tập, rèn luyện. Học viện An ninh nhân dân là một trong những đơn vị đi đầu trong giáo dục đào tạo của ngành Công an, có chất lượng cao về đội ngũ giảng viên có trình độ chuyên môn cũng như khả năng sư phạm và hệ thống cơ sở vật chất. Đây là những điều kiện thuận lợi để giúp sinh viên có thể học tập, rèn luyện tốt.

- Hoạt động học tập, rèn luyện của sinh viên luôn được nhà trường, giáo viên đặt yêu cầu cao, bao quát lượng kiến thức lớn trong một khoảng thời gian ngắn. Đây chính là sức ép lớn đòi hỏi sinh viên phải có khả năng thích ứng nhanh, hiệu quả.

Những đặc điểm về hoạt động học tập, rèn luyện của sinh viên Học viện An ninh nhân dân nói trên cho thấy sự thích ứng của sinh viên đối với hoạt động học tập là tất yếu, cần phải có và cần được đạt mức độ cao để giúp sinh viên đạt kết quả tốt trong học tập và rèn luyện.

3. Thực trạng thích ứng với hoạt động học tập và rèn luyện của sinh viên năm thứ nhất Học viện An ninh nhân dân

Dựa vào quá trình khảo sát thực tế thực trạng thích ứng của sinh viên Học viện An ninh nhân dân đối với hoạt động học tập trên tổng thể 350 sinh viên các khoá D53 (năm thứ 1) tại Học viện An ninh nhân dân [7]. Phân tích thực trạng dựa trên các tiêu chí về nhận thức, thái độ và hành động; đồng thời chia khách thể nghiên cứu theo giới tính, chuyên ngành.

3.1. Thực trạng khả năng thích ứng đối với hoạt động học tập, rèn luyện của sinh viên Học viện An ninh nhân dân biểu hiện về mặt nhận thức

Nhận thức có vai trò giúp cá nhân định hướng và thực hiện hành động. Do đó, nhận thức về hoạt động học tập, rèn luyện cũng như nhiệm vụ của bản thân trong học tập là một tiêu chí để đánh giá mức độ thích ứng của sinh viên đối với hoạt động học tập, rèn luyện ở Học viện An ninh nhân dân. Khi bước vào đại học, sinh viên được tiếp cận với rất nhiều môn học mới. Họ phải tiếp nhận rất nhiều khái niệm mới, những công thức mới và các bài tập, tình huống mới. Không chỉ môn học mới mà khối lượng kiến thức của các môn học cũng tăng lên khá nhiều. Hơn thế với đặc thù mà một trường Công an nhân dân, sinh viên phải tiếp cận với những nội dung học tập, rèn luyện mang tính đặc thù. Điều đó khiến sinh viên có nhiều sự ngỡ ngàng và gặp những khó khăn nhất định. Việc nhận thức được tầm quan trọng của việc thích ứng và nội dung phương pháp học tập, rèn luyện đúng đắn sẽ giúp sinh viên chủ động trong quá trình thích ứng với hoạt động này.

Qua khảo sát về nhận thức của sinh viên Học viện An ninh nhân dân về hoạt động học tập, rèn luyện, nhóm tác giả đánh giá nhận thức của sinh viên Học viện An ninh nhân dân với học tập, rèn luyện ở mức độ cao, số đông các bạn sinh viên đều có nhận thức đúng đắn về nội dung, yêu cầu, mục tiêu và phương pháp của hoạt động học tập; các bạn đã nắm được những nội dung, yêu cầu cơ bản nhất của hoạt động học tập, rèn luyện tại Học viện, đây chính là tiền đề quan trọng cho sự thích ứng tâm lý với học tập của sinh viên. Chỉ khi nhận thức đầy đủ về quá trình học tập thì sinh viên mới có thể thực hiện hoạt động học tập, rèn luyện một cách hiệu quả và đạt kết quả cao.

Tuy nhiên, vẫn còn một số bạn chưa nhận thức được tầm quan trọng của sự thích ứng tâm lý trong học tập, rèn luyện và đôi khi còn chưa nắm vững về nội dung, phương pháp học tập, rèn luyện. Nhiều bạn chưa nhận thức được sâu sắc về mục đích và nhiệm vụ học tập, rèn luyện của bản thân dẫn đến mơ hồ, thiếu động lực mạnh mẽ để học tập, rèn luyện tốt. Đây cũng là hạn chế của nhiều sinh viên ý thức kém hoặc số sinh viên đã trải qua nhiều kỳ thi nhưng kết quả không cao, gây ra sự chán nản, thiếu động lực phấn đấu.

3.2. Thực trạng khả năng thích ứng biểu hiện qua thái độ đối với hoạt động học tập, rèn luyện của sinh viên Học viện An ninh nhân dân

Thái độ của cá nhân biểu hiện theo các mức độ cảm xúc khác nhau. Đây là một hiện tượng tâm lý phản ánh rõ sự chân thực giữa nhu cầu của cá nhân với kết quả thực hiện. Hải lòng là biểu hiện cảm xúc tích cực của cá nhân khi cá nhân thực hiện hoạt động có hiệu quả và thoải mãn nhu cầu cá nhân. Từ kết quả khảo sát, có thể thấy phần lớn các bạn sinh viên có thái độ tích cực, hải lòng với hoạt động học tập, rèn luyện tại Học viện An ninh nhân dân. Số lượng sinh viên cảm thấy khó chịu, không thoải mái chỉ là thiểu số. Thái độ có ảnh hưởng lớn đến sự thích ứng tâm lý của sinh viên, với thái độ tích cực, thoải mái, sinh viên có thể thích ứng nhanh chóng hơn với hoạt động học tập, rèn luyện trong học viện. Mặt khác, nếu khó chịu khi thực hiện các hoạt động học tập, rèn luyện, sinh viên có thể gặp khó khăn trong quá trình thích ứng, hoạt động sẽ kém hiệu quả. Với những sinh viên có thái độ tiêu cực hoặc bực lộ sự không thoải mái trong quá trình học tập, rèn luyện là do các yếu tố cá nhân như: động lực học tập, rèn luyện chưa đủ cao, thiếu hứng thú, ham chơi dẫn đến mệt mỏi khi học tập hoặc kết quả học tập trước đó kém, dẫn đến tâm trạng chán nản, không muốn tiếp tục nỗ lực phấn đấu, thiếu ý chí trong học tập, rèn luyện. . .

3.3. Thực trạng khả năng thích ứng biểu hiện qua kết quả thực hiện hoạt động học tập, rèn luyện của sinh viên Học viện An ninh nhân dân

Kết quả hoạt động học tập và rèn luyện của sinh viên Học viện An ninh nhân dân phụ thuộc chủ yếu vào phương pháp học tập và rèn luyện có hiệu quả, cũng như tính tích cực trong việc thực hiện các hoạt động học tập và rèn luyện trên lớp cũng như các nhiệm vụ được giao về nhà. Dựa trên kết quả đánh giá, hầu hết các sinh viên đã hoàn thành tốt nhiệm vụ học tập và rèn luyện. Phần lớn sinh viên đã sử dụng phương pháp học tập và rèn luyện chủ động, tích cực trong việc nghe giảng và ghi chép bài học trên lớp, nghiên cứu tài liệu và trao đổi ý kiến với bạn bè, tìm kiếm tài liệu trong thư viện, hoàn thành các bài tập và đáp ứng yêu cầu của giáo viên.

Tuy nhiên, một số sinh viên vẫn thực hiện hoạt động học tập và rèn luyện không hiệu quả, do lựa chọn phương pháp không phù hợp hoặc học vì nhiệm vụ, không đặt nỗ lực vào quá trình học tập. Việc áp dụng các kỹ năng và phương pháp học tập cũng chưa được nhuần nhuyễn, chỉ dừng lại ở mức độ thực hiện yêu cầu của giáo viên, chưa thể hiện được sự sáng tạo và khám phá cái mới.

Vì vậy, mặc dù kết quả học tập và rèn luyện của sinh viên đạt được mức độ khá cao, chất lượng vẫn chưa đáp ứng được yêu cầu mục tiêu đào tạo của trường học.

3.4. Nguyên nhân của những hạn chế về khả năng thích ứng với hoạt động học tập, rèn luyện của sinh viên Học viện An ninh nhân dân

Một bộ phận sinh viên không nhận thức đầy đủ về tầm quan trọng của việc thích ứng với hoạt động học tập, rèn luyện dẫn đến chưa thực sự nỗ lực h học tập, rèn luyện, chưa tập trung thời gian tinh thần cho việc học tập, rèn luyện. Khi không hiểu bài trên lớp, không giải quyết được những nhiệm vụ mà giáo viên giao và không có sự thay đổi trong cách học, sinh viên sẽ cảm thấy tự ti, thất vọng về bản thân. Từ đó chán nản, thiếu động lực học và kết quả học tập, rèn luyện giảm.

Sinh viên không nỗ lực ý chí, tự mình cố gắng trong học tập, rèn luyện cũng như trong sinh hoạt chung của cả tập thể, không vươn lên trong học tập. Động cơ học tập chưa xác định rõ ràng dẫn đến thiếu chính xác, hiệu quả trong hành động. Thái độ đối với học tập, rèn luyện xác định chưa đúng đắn, còn tâm lý học bài cho xong, ỷ lại vào thầy cô và không tự giác tìm tòi, học hỏi theo nhu cầu của bản thân.

Các giáo viên chưa áp dụng phương pháp giảng dạy hiệu quả, không tạo ra môi trường học tập thoải mái cho sinh viên. Nhiều giáo viên chỉ tập trung vào việc đọc, viết chép hoặc thuyết trình, nhưng thiếu sự sáng tạo trong việc giảng dạy. Ngoài ra, các yếu tố vật chất và điều kiện học tập cũng góp phần đáng kể vào việc này: mặc dù phòng học đủ để sử dụng, nhưng chưa đáp ứng đầy đủ nhu cầu của các lớp học. Một số lớp phải học vào buổi chiều hoặc buổi tối. Hệ thống máy chiếu cũng chưa được trang bị đầy đủ cho các phòng học,

làm cho giáo viên gặp khó khăn trong việc giảng dạy. Ngoài ra, điều kiện sống và chế độ sinh hoạt cũng khó khăn, ảnh hưởng đến khả năng thích ứng của sinh viên.

4. Biện pháp tâm lý xã hội nâng cao khả năng thích ứng với hoạt động học tập và rèn luyện của sinh viên năm thứ nhất Học viện An ninh nhân dân

Trên cơ sở phân tích thực trạng và các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ thích ứng với hoạt động học tập, rèn luyện của sinh viên Học viện An ninh nhân dân, cùng với khảo sát qua bảng hỏi và phỏng vấn sinh viên, giáo viên cũng như cán bộ quản lý giáo dục, chúng tôi đề xuất một số biện pháp tâm lý xã hội nhằm nâng cao mức độ thích ứng đối với hoạt động học tập, rèn luyện của sinh viên Học viện An ninh nhân dân.

4.1. Phát triển xu hướng nghề nghiệp Công an nhân dân, hình thành động cơ học tập, rèn luyện đúng đắn cho sinh viên Học viện An ninh nhân dân

Để có thể củng cố, phát triển xu hướng nghề nghiệp và hình thành động cơ học tập, rèn luyện đúng đắn cho sinh viên, cần có sự đóng góp cả từ phía sinh viên cũng như từ phía nhà trường, giáo viên giảng dạy và giáo viên làm công tác quản lý đào tạo.

Về phía Học viện, cần có những biện pháp phù hợp, hiệu quả nhằm nâng cao nhận thức của sinh viên về vai trò quan trọng của việc thích ứng với học tập, rèn luyện và các kỹ năng cần thiết để thích ứng với học tập, rèn luyện được hiệu quả. Do vậy, Đảng ủy, Ban giám đốc Học viện cần ra nghị quyết, chỉ đạo các khoa bộ môn, phòng đào tạo và phòng Quản lý sinh viên xây dựng những biện pháp phù hợp, cụ thể nhằm nâng cao nhận thức của sinh viên về hoạt động học tập, rèn luyện nói chung và các kỹ năng cần có nhằm thích ứng tốt với hoạt động học tập, rèn luyện. Cần có những buổi tập huấn về kỹ năng học tập để sinh viên có sự định hình rõ nét và nhận thức sâu sắc về phương pháp học đại học. Bên cạnh đó, trước khi học môn học của khoa, bộ môn nào, lãnh đạo khoa cần cử giáo viên tiếp cận với lớp, phổ biến tinh thần chung của môn học và phương pháp học riêng của môn học đó để sinh viên có tâm thế chủ động và không bối rối trong học tập, tạo điều kiện để thích ứng tốt. Có thể cung cấp tài liệu học tập, đầu sách tham khảo nếu có và những nguồn tài liệu phục vụ học tập để sinh viên chủ động tìm đọc, mở rộng hiểu biết, tạo nền tảng cho việc học tập.

Đối với sinh viên, mỗi sinh viên khi vào trường học tập cần có sự nỗ lực tự học và chủ động trong thích ứng với hoạt động học tập, rèn luyện. Môi trường học tập, rèn luyện tại Học viện An ninh nhân dân có những đặc thù riêng, đòi hỏi sự khắt khe về phẩm chất chính trị, kỷ luật, điều lệnh cũng như năng lực, trình độ. Xác định được điều đó, sinh viên cần chủ động hoàn thiện bản thân về mọi mặt, đặc biệt là trong học tập, rèn luyện.

Sinh viên cần chủ động tự học, tự tu dưỡng về phẩm chất, năng lực của người sỹ quan công an nhân dân, từ đó hình thành xu hướng nghề nghiệp đúng đắn và xác định rõ nét động cơ học tập, rèn luyện của bản thân. Phê bình những động cơ thiếu tích cực như học vì điểm, học vì thành tích, học cho xong để xây dựng những động cơ chính đáng như: phấn đấu theo tấm gương người chiến sỹ công an nhân dân vì nước quên thân, vì dân phục vụ. Sinh viên chủ động tham gia các hoạt động học tập, rèn luyện và tích cực tự nghiên cứu, từ tìm tòi, mở rộng kiến thức nhằm đáp ứng yêu cầu của nhiệm vụ học tập, rèn luyện được giao.

4.2. Đổi mới nội dung, phương pháp dạy học, tăng cường các biện pháp quản lý giáo dục, các hoạt động sư phạm tích cực từ phía giáo viên, củng cố điều kiện cơ sở vật chất kỹ thuật cho việc dạy và học

Về phía nhà trường, cần thống nhất cho đội ngũ giảng viên về “Đổi mới phương pháp giảng dạy” theo hướng dạy học tích cực. Phòng Đào tạo phối hợp chặt chẽ với các khoa, các tổ trực thuộc và Đoàn thanh niên... tổ chức, hướng dẫn cho sinh viên mới năm vững và vận dụng phù hợp phương pháp học tập, rèn luyện ở đại học. Học viện cần thường xuyên bồi dưỡng cho sinh viên về nội dung và phương pháp học tập, rèn luyện, thảo luận và thực hành những biện pháp học tập, rèn luyện, hiệu quả. Mời báo cáo viên hoặc những sinh viên có phương pháp học tập, rèn luyện tốt và hiệu quả để chia sẻ, trao đổi với sinh viên giúp

sinh viên nắm vững các phương pháp và vận dụng hiệu quả trong quá trình học tập, rèn luyện. Nhà trường coi trọng đầu tư kinh phí xây dựng các phòng học chuyên dùng có đầy đủ tiêu chuẩn về kỹ thuật và trang thiết bị... đáp ứng yêu cầu dạy học, trang bị sân bãi tập theo tiêu chuẩn, phòng thực hành và phòng truyền thông đa phương tiện phục vụ học các môn thể chất, năng khiếu; có những phòng học riêng phục vụ tự học của sinh viên và phòng học phục vụ học theo nhóm. Thư viện, phòng thông tin tư liệu và bộ phận đảm bảo thiết bị dạy học thường xuyên chuẩn bị tốt nhất các phương tiện dạy học, cũng như hướng dẫn cho giảng viên và sinh viên sử dụng có hiệu quả các thiết bị dạy học. Nhà trường tạo điều kiện thuận lợi cho sinh viên tổ chức các hoạt động giao lưu giữa sinh viên các khóa học trong khoa, giữa sinh viên các khoa và sinh viên các trường đại học trong khối các trường công an nhân dân; tổ chức những hình thức sinh hoạt câu lạc bộ học tập khác... nhằm tăng vốn hiểu biết nói chung và giúp sinh viên trao đổi kinh nghiệm, chia sẻ bí quyết học tập và có hứng thú học tập tích cực hơn.

Về phía giảng viên các khoa, bộ môn, cần quan tâm việc học tập, rèn luyện của sinh viên, xây dựng các mối quan hệ tốt với sinh viên và tập thể sinh viên, đặc biệt hết sức coi trọng giúp đỡ sinh viên nhanh chóng làm quen với việc học tập, rèn luyện ở đại học. Trong quá trình giảng bài và hướng dẫn sinh viên thực hành, giảng viên chú ý hướng dẫn sinh viên cách chuẩn bị nghe giảng bài, nghe và ghi bài giảng, sử dụng giáo trình và tài liệu tham khảo, chuẩn bị và tiến hành xemina, ôn tập. Giáo viên khi lên lớp cần đan xen các câu hỏi, nội dung đòi hỏi sinh viên phải vận dụng đa dạng các phương pháp, từ đó luyện tập và nâng cao kỹ năng học tập, rèn luyện hiệu quả. Các câu hỏi thi kiểm tra cần linh hoạt và đa dạng nhằm tránh tình trạng học tủ, học lệch hoặc học thuộc lòng đơn thuần, giúp sinh viên vừa nắm vững kiến thức, đồng thời vận dụng tốt vào các tình huống thực tiễn. Thường xuyên đổi mới phương pháp giảng dạy giúp sinh viên tiếp thu kiến thức và rèn luyện các hành vi học tập phù hợp. Sử dụng có hiệu quả các trang thiết bị, cơ sở vật chất phục vụ cho việc giảng dạy của giảng viên và học tập của sinh viên. Hướng dẫn cụ thể nguồn giáo trình và tài liệu tham khảo hoặc tạo điều kiện cho sinh viên có tài liệu học tập tốt nhất đáp ứng yêu cầu tiếp thu kiến thức của từng môn học. Quá trình giảng dạy, giảng viên tăng thời gian thực hành để rèn luyện các hành vi học tập cơ bản, coi trọng hướng dẫn tự học, tự kiểm tra và đánh giá kết quả học tập cho sinh viên.

4.3. Xây dựng tập thể lớp học vững mạnh, môi trường học tập thuận lợi

Yếu tố môi trường đóng vai trò quan trọng giúp hình thành nhân cách cũng như thái độ, hành vi của sinh viên. Môi trường tập thể lớp học vững mạnh, điều kiện học tập thuận lợi sẽ giúp sinh viên có thể thích ứng tốt hơn với hoạt động học tập, rèn luyện. Với sự động viên và những tấm gương tốt của bạn bè trong môi trường lớp học, khoa... cũng là động lực, lời cuốn sinh viên học tập tích cực hơn.

Đối với nhà trường, cần có kế hoạch của khoa, bộ môn, phòng quản lý sinh viên và phòng quản lý đào tạo nhằm xây dựng tập thể trọng điểm, vững mạnh về mọi mặt. Ví dụ, có thể tăng cường kiểm tra giám sát, đôn đốc về học tập của từng lớp, xây dựng mô hình trọng điểm về học tập ở một vài tập thể nhằm động viên các thành viên khác nỗ lực vươn lên. Giáo viên làm công tác quản lý lớp và cán bộ lớp cần thường xuyên đôn đốc, động viên lớp học tập, rèn luyện và tạo bầu không khí học tập, rèn luyện tích cực, lành mạnh trong lớp. Cử những sinh viên có khả năng học tập cao để hướng dẫn, kèm cặp các bạn yếu, tổ chức các nhóm học tập, rèn luyện để lôi cuốn các thành viên trong học tập, rèn luyện. Có thể tổ chức thường xuyên các câu lạc bộ học tập, rèn luyện, ký kết giao ước thi đua để đa dạng hoá mô hình học tập, rèn luyện cũng như tạo hứng thú cho sinh viên trong học tập, rèn luyện. Tạo môi trường thi đua tích cực giữa các tập thể và cá nhân, có sự biểu dương tập thể có thành tích học tập cao và phê bình các tập thể yếu kém. Trong khâu kiểm tra, đánh giá cần có sự khách quan, công bằng, tránh tình trạng chạy theo thành tích, gây ra tâm lý chán nản, thiếu động lực phấn đấu của sinh viên. Mỗi sinh viên cần có sự phê bình và tự phê bình đối với tập thể mình để hướng đến môi trường học tập tích cực và lành mạnh. Tích cực đóng góp ý kiến và xây dựng tập thể vững mạnh, có thành tích học tập, rèn luyện cao.

4.4. Phát huy tính tích cực học tập, rèn luyện, tự tu dưỡng, rèn luyện của sinh viên

Sinh viên cần tự giác nâng cao ý thức tự học của bản thân. Tự học là hoạt động học do bản thân người học tự quyết định, tự thực hiện và tự điều khiển, điều chỉnh một cách tự giác, tích cực nhằm đạt tới mục tiêu đã đề ra trước. Tự học của sinh viên có bản chất là hoạt động học diễn ra ở trường đại học, do sinh viên tự quyết định, tự thực hiện và tự điều khiển, điều chỉnh một cách tự giác, tích cực nhằm đạt tới mục tiêu do nhà trường và bản thân sinh viên đề ra. Chính vì vậy, ngay từ khi mới đặt chân vào trường, ban Giám đốc, các thầy cô giáo chủ nhiệm, giáo viên bộ môn phải thường xuyên định hướng cho sinh viên của mình về các mục tiêu, yêu cầu của trường, của Ngành Công an, làm cho sinh viên hiểu rõ các yêu cầu, chuẩn đầu ra của trường, định hướng đúng đắn để học viên xác định được động cơ, mục tiêu phấn đấu. Tác động trực tiếp vào quá trình học tập, rèn luyện của học viên khi còn đang ngồi trên ghế nhà trường. Từ đó sinh viên phấn đấu tự học tập một cách có hiệu quả.

Một số yếu tố ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng tự học của sinh viên như: Tính tự giác học tập: yếu tố quyết định kết quả tự học của học viên; Phương pháp giảng dạy của giảng viên: một yếu tố có ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng tự học của sinh viên; Những điều kiện sư phạm khác trong trường... Từ các yếu tố ảnh hưởng đến khả năng tự học của sinh viên, các cấp ủy Đảng, chỉ huy đơn vị, ban Giám đốc phải thường xuyên tổ chức, hướng dẫn sinh viên về các kỹ năng, các phương pháp học tập, rèn luyện mới, tiên tiến, phát huy tính chủ động, sáng tạo của thanh niên. Hơn thế nữa, phải thường xuyên nghiên cứu, đề xuất các hình thức dạy học mới, xem xét các đề xuất, tâm tư nguyện vọng của sinh viên trong quá trình học tập và rèn luyện để nâng cao khả năng thích ứng của sinh viên An ninh. Khuyến khích việc tự học tập các môn trong chương trình học, tìm hiểu và trau dồi thêm về kiến thức pháp luật, nghiệp vụ. Thường xuyên tổng kết kết quả, kinh nghiệm học tập, nêu gương khen thưởng những sinh viên ưu tú, có thành tích nổi bật trong các cuộc thi, tìm hiểu.

Sinh viên cần tích cực học hỏi, vận dụng đa dạng các phương pháp học tập trong môi trường đại học, học hỏi từ bạn bè và thầy cô, không ngại khó, ngại khổ vươn lên trong học tập, rèn luyện. Cần loại bỏ tư tưởng trung bình chủ nghĩa trong học tập, rèn luyện, không bị chi phối ảnh hưởng bởi các yếu tố ngoại cảnh hay môi trường. Chủ động học tập bạn bè, tìm hiểu bí quyết và phương pháp học tập, rèn luyện cho phù hợp, khắc phục khó khăn trong quá trình học tập để đạt được kết quả cao nhất.

5. Kết luận

Nghiên cứu đã cho thấy, việc nghiên cứu và đưa ra các biện pháp nhằm nâng cao khả năng thích ứng học tập, rèn luyện của sinh viên năm thứ nhất là rất cần thiết. Từ phân tích thực trạng khó khăn và thách thức đối với sinh viên mới nhập học, nghiên cứu đã chỉ ra rằng việc tăng cường các biện pháp tâm lý xã hội như tạo ra môi trường học tập tích cực, động viên và hỗ trợ sinh viên trong quá trình học tập, rèn luyện là cần thiết để giúp sinh viên vượt qua các thử thách và đạt được thành công trong học tập, rèn luyện. Các biện pháp này không chỉ hữu ích cho sinh viên năm thứ nhất của Học viện An ninh nhân dân, mà còn có thể được áp dụng cho các môi trường học tập khác để nâng cao khả năng thích ứng của sinh viên với hoạt động học tập.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bùi Thị Liên (2015). Biện pháp tâm lý xã hội nâng cao khả năng thích ứng với hoạt động học tập, rèn luyện của sinh viên Học viện An ninh nhân dân, Khóa luận cử nhân tâm lý học, Hà Nội.
- [2] Hai, N. T., & Nam, V. D. (2020). Factors affecting academic performance of freshmen at the People's Security Academy. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 12(3), 24-38. <https://www.ijicc.net>
- [3] Harrison, D. A., & Obasi, E. M. (2018). Workforce Diversity: A Key to Survival and Success. In E. Parboteeah (Ed.), *Managing Diversity and Inclusion: A Global Perspective* (pp. 53-72). London:

Routledge.

- [4] Harrison, L., & Obasi, E. M. (2018). The influence of social environmental conditions on student academic adaptation. *Journal of Education and Learning*, 7(2), 68-79. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n2p68>
- [5] Nguyễn Thị Huệ (2022). Định hướng giá trị đạo đức nghề nghiệp của sinh viên các học viện, trường đại học công an nhân dân, Luận án tiến sĩ tâm lý học, Hà Nội.
- [6] Nguyen, T. T. (2021). Factors influencing the academic adaptation of first-year students at the People's Security Academy. *Asian Journal of Education and Training*, 7(1), 13-19. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2021.71.13.19>
- [7] Phòng Quản lý học viên (2018-2022), Báo cáo Tổng kết công tác năm học, Học viện An ninh nhân dân.
- [8] Santrock, J. W. (2017). *Life-span development* (16th ed.). McGraw-Hill Education.
- [9] Santrock, J. W. (2017). Sự thích ứng. In *Sự phát triển của con người* (pp. 421-458). Cengage Learning.

ABSTRACT

Social Psychological Measures to Enhance Adaptability to Learning Activities of Freshmen Students at the People's Security Academy

The article emphasizes the importance of adapting to the social environment and learning activities to ensure the effectiveness of human operations. The author highlights the difficulties and challenges that first-year students at the People's Security Academy must face when entering a new learning environment and presents the reality that some students still have slow or difficult adaptation to this environment. The article proposes social psychological measures to help students enhance their adaptability to learning activities, including strengthening psychological counseling, building a positive learning environment, promoting modern teaching methods, and using information technology in teaching.

Keywords: *Adaptation, Learning environment, Freshmen students, Social psychology.*

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIẢNG DẠY CÁC MÔN LÝ LUẬN CHÍNH TRỊ CHO SINH VIÊN Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC, CAO ĐẲNG HIỆN NAY

Trương Tất Thắng¹, Nguyễn Thị Nhung²

Tóm tắt. Giảng dạy các môn lý luận chính trị cho sinh viên trong các trường cao đẳng, đại học không chỉ dừng ở cung cấp những kiến thức lý luận nhằm định hướng chính trị và lý tưởng sống cao đẹp mà còn phải trang bị, phát triển thêm nhiều kỹ năng sống, kỹ năng thực tế. Bài viết đưa ra những biện pháp nhằm nâng cao chất lượng dạy học các môn lý luận chính trị ở các trường đại học, cao đẳng hiện nay. Đây là nhiệm vụ quan trọng nhưng đầy thách thức đối với đội ngũ những người làm công tác giảng dạy khi phải đổi mới toàn diện nội dung, phương pháp trong quá trình giảng dạy gần hơn với thực tiễn để giúp sinh viên hình thành, hoàn thiện kỹ năng tư duy đáp ứng tốt yêu cầu của cuộc sống và xã hội.

Từ khóa: *Dạy học, lý luận chính trị, sinh viên.*

1. Đặt vấn đề

Sinh viên là nguồn cho đội ngũ trí thức. Sinh viên không chỉ cần có kiến thức chuyên môn vững vàng mà cần phải có những phẩm chất chính trị, đạo đức, kỹ năng và lý tưởng sống cao đẹp. Các môn lý luận chính trị trang bị thể giới quan, nhân sinh quan cách mạng và phương pháp luận khoa học, đồng thời bồi dưỡng tư tưởng chính trị, đạo đức cho sinh viên.

Không có lĩnh vực nào của đời sống xã hội hiện đại lại đứng ngoài chính trị, từ vấn đề phát triển kinh tế, văn hóa đến xây dựng đạo đức, lối sống; từ sự đánh giá về quá khứ, đến dự báo tương lai... đều phải có định hướng chính trị rõ ràng. Theo đó, nội dung của các môn lý luận chính trị là rất rộng, từ lý luận chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, đường lối của Đảng, chính sách và pháp luật của Nhà nước trên các lĩnh vực chính trị, quốc phòng, an ninh, đối ngoại...

Giáo dục lý luận chính trị là một nhiệm vụ trọng yếu trong công tác tư tưởng của Đảng nhằm trang bị cho người học tri thức lý luận Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh và đường lối của Đảng một cách cơ bản, có hệ thống, giúp cho người học xây dựng thể giới quan và phương pháp luận khoa học, nâng cao trình độ tư duy lý luận, nâng cao năng lực lãnh đạo, bản lĩnh chính trị và phẩm chất đạo đức cách mạng. Đại hội lần thứ X của Đảng xác định: “Coi trọng bồi dưỡng cho học sinh, sinh viên khát vọng mãnh liệt xây dựng đất nước giàu mạnh, gắn liền lập nghiệp bản thân với tương lai của cộng đồng, của dân tộc, trau dồi cho học sinh, sinh viên bản lĩnh, phẩm chất và lối sống của thế hệ trẻ Việt Nam hiện đại” [1;207]

Tuy nhiên, trong thực tế, việc giảng dạy các môn lý luận chính trị ở nước ta hiện nay thực hiện vẫn chưa hiệu quả. Nhiều giảng viên vẫn đang sử dụng những phương pháp truyền thụ một chiều “thầy đọc trò chép”, truyền thụ những sự kiện mang tính khô khan và cứng nhắc, dẫn đến sinh viên cảm thấy nhàm chán môn học, thậm chí có những sinh viên có tâm lý sợ môn học. Trong Nghị quyết số 37-NQ/TW “về công tác lý luận và định hướng nghiên cứu đến năm 2030” đã chỉ rõ: “công tác lý luận còn những hạn chế, khuyết

Ngày nhận bài: 06/02/2023. Ngày nhận đăng: 23/03/2023.

^{1,2}Khoa Lý luận chính trị và khoa học xã hội nhân văn, Trường Đại học Phòng cháy chữa cháy

Tác giả liên hệ: Trương Tất Thắng. Địa chỉ e-mail: truongtatthang@gmail.com

điểm... công tác tuyên truyền, giáo dục, bồi dưỡng lý luận chính trị còn hạn chế về chất lượng, trùng lặp về nội dung, chương trình giáo trình; chậm đổi mới về phương pháp...” [3;2].

2. Ý nghĩa của việc học tập các môn lý luận chính trị đối với sinh viên ở trường đại học, cao đẳng

Đối với sinh viên, việc học tập các môn lý luận chính trị và quán triệt nghiêm túc nội dung lý luận chính trị có ý nghĩa quan trọng:

Thứ nhất, góp phần phát triển con người toàn diện

Cùng với việc học tập kiến thức chuyên môn, kỹ năng nghề nghiệp, sinh viên phải được trang bị hệ thống tri thức lý luận chính trị đúng đắn. Bởi kiến thức lý luận chính trị là kim chỉ nam chỉ phương hướng rèn luyện phẩm chất chính trị, đạo đức; hướng các em đến hành động thực tiễn nhân văn, tiên bộ, khoa học; hun đúc cho sinh viên lòng yêu nước chân chính; có tinh thần kiên định, vững vàng, không hoang mang, dao động trước những biến động phức tạp của cuộc sống và tình hình chính trị trên thế giới.

Thứ hai, góp phần nâng cao chất lượng nguồn nhân lực, đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp đổi mới

Học tập và quán triệt nội dung các môn lý luận chính trị giúp sinh viên có trình độ và năng lực tư duy lý luận khoa học. Có quan điểm đúng đắn, lập trường cách mạng vững chắc và phương pháp luận khoa học, là điều kiện để sinh viên chủ động, tự tin vươn lên làm chủ khoa học và công nghệ tiên tiến, hiện đại.

Thứ ba, giúp sinh viên có lập trường tư tưởng kiên định, bản lĩnh chính trị vững vàng, góp phần tích cực vào cuộc đấu tranh làm thất bại mọi âm mưu, thủ đoạn chống phá của các thế lực thù địch

Sinh viên là những người đang trong quá trình phát triển về trí tuệ và nhân cách. Đây là giai đoạn mà họ đang khẳng định vai trò, vị trí và trách nhiệm của mình với xã hội. Tuy nhiên, bên cạnh sự mạnh dạn, dám nghĩ, dám làm, khát khao lý tưởng và hành động để thực hiện lý tưởng của mình, hướng tới những giá trị xã hội mới, sinh viên lại cũng có cả tính bồng bột, thậm chí liều lĩnh, mạo hiểm, chưa đủ kinh nghiệm và từng trải để có cách suy xét, đánh giá các giá trị, lựa chọn giá trị theo tinh thần duy lý... Thông qua học tập các môn lý luận chính trị, sinh viên có nhận thức cần thiết về hệ tư tưởng xã hội chủ nghĩa; niềm tin vững chắc vào sự lãnh đạo của Đảng, vào sự nghiệp đổi mới đi lên chủ nghĩa xã hội ở nước ta hiện nay. Từ đó, sẽ quyết định khuynh hướng, mục đích và hiệu quả hoạt động của sinh viên trong học tập, lao động; có lý tưởng cách mạng trong sáng, làm chủ bản thân, giàu lòng yêu quê hương, đất nước, xây dựng và củng cố vững chắc mục tiêu lý tưởng.

3. Thực trạng chất lượng giảng dạy các môn lý luận chính trị cho sinh viên ở các trường đại học, cao đẳng hiện nay

Hiện nay, ở nước ta, việc nâng cao chất lượng và hiệu quả cũng như đổi mới phương pháp dạy học các môn lý luận chính trị nhằm thu hút sinh viên có thái độ yêu thích đối với các môn học này đang là vấn đề đặt ra cho các trường đại học, cao đẳng trong cả nước. Khi nghe đến môn học lý luận chính trị là hầu như sinh viên đều tỏ thái độ không mặn mà. Đặc thù các môn lý luận chính trị có tính trừu tượng, lại nặng về lý thuyết hàn lâm, làm cho sinh viên ngại học. Tuy thực tiễn đã có nhiều thay đổi, nhưng trong nội dung các môn lý luận chính trị vẫn nặng tính hàn lâm, ít có sự bổ sung, phát triển, nhiều vấn đề về kinh tế thị trường, nhà nước pháp quyền, dân chủ, nhân quyền, hội nhập quốc tế, kinh tế tri thức... còn rất mờ nhạt, làm cho sinh viên cảm thấy khô khan, khó hiểu, xa rời thực tiễn. Sinh viên thiếu hụt nền tảng kiến thức lịch sử, xã hội và ít trải nghiệm thực tiễn. Để học tốt các môn lý luận chính trị, đòi hỏi sinh viên phải có nền tảng kiến thức khoa học xã hội. Tuy nhiên, trong những năm gần đây học sinh phổ thông ít quan tâm đến các môn khoa học xã hội, nhất là môn lịch sử, trừ một số học sinh chọn khối thi đại học có các môn xã hội. Lỗ hổng về kiến thức xã hội ở phổ thông là một trở lực để các em sinh viên có thể tiếp thu kiến thức các môn lý luận chính trị. Bên cạnh thiếu nền tảng kiến thức xã hội, sinh viên Việt Nam còn ít trải nghiệm thực tiễn, ít hiểu biết về tình hình kinh tế, chính trị, xã hội quốc tế và trong nước nên càng khó khăn hơn khi học tập lý luận chính trị. Điều đó dẫn tới việc sinh viên đã ngại học càng trở nên “nản học” các môn lý luận chính trị.

Tâm lý và thái độ đó của sinh viên một phần do giảng viên tạo ra. Hiện nay, từ thực tế dạy học hiện nay vẫn còn rất nhiều giờ giảng, giảng viên hầu như chỉ cầm cúi vào giáo trình, nhắc lại những điều đã có, đã được ghi chép một cách đầy đủ, rõ ràng trong sách vở, tài liệu. Trình độ và phương pháp giảng dạy các môn lý luận chính trị của đội ngũ giảng viên còn nhiều hạn chế. Để giảng dạy lý luận tốt, các giảng viên phải có trình độ lý luận; đồng thời cần có vốn sống, vốn hiểu biết xã hội dày dặn; không chỉ có kinh nghiệm thực tiễn và mà còn cần có tư duy trừu tượng hóa, khái quát hóa. Nhiều giờ học trôi qua trong sự nhàm chán, nặng nề bởi giảng viên hầu như chỉ biết có lý thuyết suông, chỉ sử dụng một phương pháp thuyết trình hết sức đơn điệu “thầy đọc, trò chép”... dẫn đến bài giảng thiếu sức sống, sức hấp dẫn, sức thuyết phục, không sinh động, không tạo ra được cảm hứng trong giờ học. Đây là một hiện tượng khá phổ biến tại các trường đại học, cao đẳng, các cơ sở đào tạo chính trị hiện nay của nước ta. Hệ quả tất yếu kéo theo đó là chất lượng, hiệu quả của công tác đào tạo, giảng dạy yếu kém, thậm chí đôi khi còn phản tác dụng và tạo ra tâm lý ức chế, khiên cưỡng, gò ép cho người học. Từ đó nhiều người nhầm lẫn mà cho rằng, chính trị dường như là một lĩnh vực khô khan, thiếu sức sống, thiếu sức truyền cảm... Xuất phát từ quan niệm sai lầm này mà trong thực tế nhiều sinh viên đã đến với các bài học, bài thi các môn chính trị bằng một tâm lý “đối phó”, chỉ chú trọng “học vẹt”, học “thuộc lòng”, học để qua được các kì thi, còn bản chất vấn đề thì hầu như không hiểu hoặc không cần hiểu; niềm đam mê hứng thú hầu như không có, không biết cách vận dụng lý thuyết vào thực tiễn. Với những quan niệm và tâm lý xuất phát điểm như vậy dẫn đến chất lượng, hiệu quả dạy học môn học đáng được báo động [5]. Và đây cũng là một trong những nguyên nhân khiến nhiều sinh viên có tâm lý chán nản, dẫn đến việc bỏ học.

Sự bất hợp lý trong kết cấu chương trình các môn lý luận chính trị cũng là thực trạng đáng lo ngại. Sự hợp nhất trong nội dung môn học không đạt được sự thống nhất như mong muốn, bởi vì đã là một môn khoa học phải có đối tượng, phạm vi và phương pháp nghiên cứu riêng của nó. Mỗi bộ phận trong chủ nghĩa Mác - Lênin có tính khu biệt về đối tượng nghiên cứu, phạm vi nghiên cứu cũng như phương pháp nghiên cứu của mình. Như vậy, không làm rõ đối tượng, phạm vi và phương pháp nghiên cứu riêng, thì rất khó có thể coi môn Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác - Lênin là một môn khoa học.

Khi thay đổi kết cấu nội dung, chương trình các môn lý luận chính trị, đi liền với nó là sự giảm số tiết học đã đưa các khoa, bộ môn lý luận chính trị ở các trường đại học, cao đẳng tiến thoái lưỡng nan trong việc bố trí giảng viên giảng dạy sao cho đúng chuyên ngành được đào tạo và bảo đảm chất lượng đào tạo. Như vậy, một mâu thuẫn lớn là giảng viên dạy các môn lý luận chính trị thường chỉ được đào tạo chuyên sâu một chuyên ngành, nay họ phải dạy cả những môn trái chuyên ngành. Mặc dù, các trường đã cử giảng viên đi tập huấn kiến thức theo chương trình do Bộ Giáo dục - Đào tạo tổ chức. Song dù có chứng chỉ bồi dưỡng, giảng viên vẫn không có được kiến thức chuyên sâu. Một khi người dạy hiểu chưa sâu sắc thì không thể truyền thụ và giúp sinh viên hiểu sâu sắc về kiến thức môn học. Nhiều giảng viên dạy trái chuyên môn có tâm lý “chán nản”; không tâm huyết với nhiệm vụ.

Sau hơn 30 năm tiến hành công cuộc đổi mới, Đảng, Nhà nước và nhân dân ta đã đạt được những thành tựu đáng tự hào. Đất nước đã thoát khỏi khủng hoảng và đang trên đà phát triển. Tuy nhiên, do xuất phát điểm thấp nên thành quả mà chúng ta đạt được còn chưa bắt kịp được với xu thế phát triển như vũ bão về kinh tế, xã hội toàn cầu. Nhiều mặt trái của kinh tế thị trường, của quá trình công nghiệp hóa thời kì đầu và hội nhập quốc tế đã nảy sinh, như: tình trạng phân hóa giàu nghèo ra tăng; nạn tham nhũng, quan liêu trở thành gánh nặng xã hội; tình trạng suy thoái về đạo đức xã hội, tình trạng mất dân chủ, tình trạng người lao động bị bóc lột, nạn thất nghiệp... xuất hiện ngày càng nhiều.

Trong bối cảnh như vậy, tư tưởng của sinh viên cũng bị ảnh hưởng làm cho họ bị mất phương hướng và định hướng giá trị. Niềm tin, lý tưởng xã hội chủ nghĩa vì thế bị tác động, sinh viên vốn đã không thích học các môn lý luận chính trị nay lại càng suy giảm động lực để tiếp thu kiến thức các môn học này.

4. Biện pháp nâng cao chất lượng giảng dạy các môn lý luận chính trị cho sinh viên ở trường đại học, cao đẳng hiện nay

4.1. Tăng cường tính thực tiễn trong giảng dạy lý luận, gắn với giải quyết các vấn đề của thực tiễn cuộc sống đặt ra, để người học có thể áp dụng cái đã học vào thực tế cuộc sống

Không thể trong giảng dạy chỉ luận giải, phân tích chung chung, lấy lý luận giải thích, đánh giá cho lý luận Giảng viên phải thường xuyên cập nhật thông tin về bài giảng phù hợp với từng nhóm đối tượng là sinh viên, học viên của từng chuyên ngành khác nhau, mục tiêu, mục đích của môn học phải phù hợp với người học để có thể đưa ra những dẫn chứng, ví dụ cho phù hợp với tình hình thực tế của xã hội đang đặt ra. Giảng viên phải thường xuyên cập nhật những thông tin mới thông qua các bài báo, văn kiện... thông qua các hình ảnh, đoạn phim, và những câu chuyện thực tế trải nghiệm kể cho sinh viên nghe. Đây là cách sinh viên không chỉ hiểu nội dung lý luận mà còn hình thành năng lực tư duy của mình. Tình hình thực tế cho thấy, giảng viên giảng dạy bộ môn lý luận chính trị là những người giảng học phần đại cương nên có rất nhiều sinh viên chuyên ngành khác nhau. Vì vậy trong quá trình giảng dạy ví dụ đưa vào cho sinh viên chuyên ngành du lịch sẽ khác so với ví dụ thực tiễn của sinh viên chuyên ngành kỹ thuật hay một số chuyên ngành cụ thể mà các bạn sinh viên đang theo học để các bạn sinh viên thấy mình trong mỗi bài học.

Thực hiện phương pháp giảng dạy lấy người học là trung tâm. Với phương pháp giảng dạy lấy người học là trung tâm tạo nên sự gắn kết, thấu hiểu giữa thầy và trò, với phương pháp này thì người thầy giúp học viên, sinh viên chủ động tham gia vào bài giảng và “đánh thức” được lòng say mê đối với môn học lý luận chính trị. Cũng như khuyến khích tư duy người học được phát triển mạnh mẽ, có như vậy người học mới năng động, suy nghĩ tìm kiếm những gì mình còn đang khiếm khuyết cần được bổ sung và phát triển trong giảng dạy lý luận là không để người học chỉ nghe, ghi chép thụ động mà phải tham gia vào quá trình giảng dạy của giảng viên. Đó là giảng dạy nêu vấn đề, tạo tình huống cho người học cùng tham gia, cùng giải quyết giảng viên là người nên thường xuyên đặt các câu hỏi mở cho sinh viên có thể thảo luận và trao đổi, gợi mở. Giảng viên là người giúp học viên, sinh viên hiểu, khái quát được vấn đề, tình huống mà người học đang vấp phải nhưng cần lời giải đáp và lý giải một cách sâu sắc cho vấn đề đó. Giảng viên cần khuyến khích các em học viên, sinh viên nên tự giác học và tìm hiểu học phần đang học cũng như tìm thêm tài liệu liên quan ngoài giáo trình và thời gian trên lớp. Ví dụ: Giảng viên xây dựng vấn đề (căn cứ vào các chuẩn đầu ra đã được xây dựng): các vấn đề cơ bản của học phần Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác – Lênin hiện nay, ví dụ như: 2 nguyên lý, 3 quy luật, lý luận nhận thức... Sau khi giảng viên cung cấp tài liệu chính cho sinh viên nghiên cứu thì tiến hành chia nhóm. Ta có thể chia nhóm 5 tới 10 người tùy theo sĩ số lớp, cử nhóm trưởng để làm việc cho có hiệu quả. Tiếp đến ta có thể giao vấn đề cho từng nhóm, mỗi nhóm sẽ phải tìm cách giải vấn đề giảng viên đưa ra trong thời gian được ấn định (có thể tiến hành ngay trên lớp hoặc giao về nhà). Đây là khoảng thời gian cần sự tự giác cao của mỗi thành viên trong nhóm. Thảo luận nhóm còn mang lại cho sinh viên nhiều lợi ích khác đó là các kỹ năng mềm sẽ giúp ích rất lớn cho công việc các em sau này ví dụ như kỹ năng trình bày, kỹ năng phản biện, kỹ năng bảo vệ hay kỹ năng làm việc nhóm... Sau đó giảng viên yêu cầu mỗi nhóm trình bày phần luận giải của mình về những vấn đề được giao và đánh giá kết quả dựa trên công việc các bạn sinh viên làm được và chưa làm được. Thực tế cho thấy phương pháp này được các bạn sinh viên tham gia rất hào hứng. Với phương pháp này thì hiện nay rất nhiều trường đang áp dụng và mang lại hiệu quả cao, tạo cho các bạn sinh viên tích cực, chủ động, sáng tạo trong mỗi tiết học, tạo cho người học tự khai phá tri thức, tự nghiên cứu dưới sự hướng dẫn của người thầy. Nhận thức của các bạn sinh viên không còn thụ động như trước mà chuyển sang chủ động hơn, tích cực trong nghiên cứu và học tập. Ngoài ra nếu được thì giảng viên cũng cần kết hợp cho sinh viên thuyết trình một vài đề tài đã được giảng viên chọn lọc trong những vấn đề nổi bật giúp các bạn học viên, sinh viên rèn luyện thêm kỹ năng trình bày, mạnh dạn hơn, chủ động hơn trong giao tiếp và trao đổi cũng như tiếp thu kiến thức tốt hơn. Bên cạnh đó để tăng tính tích cực của học viên, sinh viên thì vai trò của người giảng viên rất quan trọng, đòi hỏi giảng viên phải gắn liền việc dạy học với nghiên cứu khoa học, xác định nghiên cứu khoa học là một nhiệm vụ không thể thiếu trong việc đổi mới phương pháp dạy học. Một người giảng viên

giảng dạy bộ môn lý luận chính trị ngoài phần chuyên môn ra thì rất cần có lượng kiến thức về tự nhiên và xã hội sâu rộng để phân tích, làm rõ vấn đề một cách sâu sắc nhất. Để đổi mới phương pháp dạy học các môn Lý luận chính trị theo hướng dạy học tích cực là phải biết kết hợp truyền thụ kiến thức của giảng viên với việc phát huy tính năng động sáng tạo, khả năng tự học chủ động của học viên, sinh viên, tăng cường khả năng tư duy trong quá trình dạy - học và phương pháp nghiên cứu bài học. Trên cơ sở lấy người học là trung tâm thì giảng viên có thể linh động sử dụng nhiều phương pháp trong quá trình giảng dạy sao cho có hiệu quả nhất chứ không nhất thiết phải lạm dụng hay quá đề cao phương pháp nào bởi vì mỗi nội dung, mỗi phần sẽ phù hợp với phương pháp khác nhau.

4.2. Tăng cường những hoạt động ngoại khóa cho sinh viên

Các hoạt động ngoại khóa bổ trợ cho hoạt động giảng dạy lý luận như tham quan bảo tàng, di tích lịch sử, xem phim tài liệu, phim khoa học, giao lưu, ngoại khóa, tình nguyện và các hoạt động xã hội khác. Ví dụ: trong giảng dạy môn Tư tưởng Hồ Chí Minh giảng viên có thể tạo những buổi ngoại khóa tới bảo tàng Hồ Chí Minh tham quan hay một số bảo tàng nơi gần trường giảng dạy hoặc mở đoạn phim ngắn về con người và cuộc đời hoạt động cách mạng của Bác... Đây là những tiêu chuẩn, là thực tiễn sinh động để minh chứng, làm sáng tỏ cho những vấn đề lý luận trừu tượng, tăng tích thuyết phục và ứng dụng thực tế của lý luận. Tham gia những hoạt động này, người học phải tự mình giải quyết những tình huống, vấn đề thật trong cuộc sống và công việc sau khi ra trường mình gặp phải. Chính vì thế họ có nhiều cơ hội áp dụng, đưa những kiến thức đã học vào cuộc sống để khám phá và phát triển những kỹ năng của bản thân trong đó có kỹ năng tư duy.

4.3. Kết hợp giữa sắp xếp giảng viên giảng dạy đúng chuyên môn với việc bồi dưỡng, nâng cao trình độ cho các giảng viên lý luận chính trị

Các trường cần chỉ đạo các khoa, bộ môn lý luận chính trị rà soát lại đội ngũ cán bộ, giảng viên về trình độ chuyên môn được đào tạo, các chuyên môn đã được bồi dưỡng và vị trí công tác đang đảm nhiệm xem có phù hợp chưa. Đưa ra các tiêu chí đối với giảng viên giảng dạy cho từng hệ học, từng môn học, từng chuyên ngành. Từ đó, bố trí, sắp xếp làm sao để giảng viên có thể dạy đúng chuyên môn được đào tạo. Cần đổi số tiết giảng sao cho hợp lý, tránh trường hợp giảng viên này dạy quá nhiều trong khi giảng viên khác dạy ít. Bên cạnh đó, phải có kế hoạch cụ thể để đào tạo, bồi dưỡng nhằm nâng cao trình độ cho giảng viên. Kết hợp chặt chẽ giữa giảng dạy và nghiên cứu khoa học. Các trường phải xem nghiên cứu khoa học là một nhiệm vụ quan trọng để các giảng viên có điều kiện, có động lực hoàn thiện chuyên môn.

Đảng ta đã quán triệt rõ: “Xây dựng cho được đội ngũ giáo viên lý luận chính trị tâm huyết, yêu nghề, tuyệt đối trung thành, có niềm tin, có kiến thức mới gắn với thực tiễn. Đây là nhân tố quyết định sự thành công của việc tiếp tục đổi mới học tập lý luận chính trị trong nhà trường”. Như vậy, ngoài việc đào tạo, bồi dưỡng trình độ chuyên môn, các giảng viên cần tự bồi dưỡng và phải được bồi dưỡng phẩm chất chính trị, đạo đức cách mạng, chân chính.

4.4. Đổi mới phương pháp dạy và học các môn lý luận chính trị

Đối với phương pháp dạy, các môn lý luận chính trị vẫn rất cần phát huy phương pháp thuyết trình. Bên cạnh đó, để có một tiết giảng sinh động đem lại hứng thú và phát huy tính sáng tạo của sinh viên, các giảng viên cần áp dụng các phương tiện và phương pháp dạy học tiên tiến. Tổ chức các buổi thảo luận theo chuyên đề, hoạt động nhóm, trình chiếu slide, phim tư liệu. Tăng cường sự tương tác giữa người dạy và người học, giữa người học với nhau. Đồng thời, tổ chức các cuộc thi tìm hiểu về chủ nghĩa Mác - Lênin; về đường lối, chiến lược của Đảng; về những vấn đề quan trọng trong thực tiễn của đất nước và quốc tế; đẩy mạnh phong trào học tập và làm theo tư tưởng đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh. Giúp sinh viên thấy được những giá trị to lớn của các môn lý luận chính trị và áp dụng vào cuộc sống của bản thân.

4.5. Cơ chế, chính sách quan tâm, đãi ngộ các giảng viên giảng dạy các môn lý luận chính trị

Cần có chính sách lương hợp lý để giảng viên đủ sống bằng nghề của mình, chuyên tâm vào việc nâng cao chất lượng giảng dạy. Trên thực tế, Đảng và Nhà nước đã có nhiều đổi mới trong việc chăm lo đến đội ngũ giáo chức, tuy nhiên sự chăm lo đó chưa thực sự tương xứng với nhu cầu phát triển, chế độ đãi ngộ đối với đội ngũ nhà giáo còn thấp, làm cho đời sống giáo chức còn nhiều khó khăn. Những tác động của kinh tế thị trường làm cho không ít nhà giáo mất động lực cống hiến. Do vậy, phải có chế độ lương phù hợp để bảo đảm cuộc sống cho các giảng viên yên tâm công tác; có chính sách đãi ngộ thích đáng nhằm thu hút các nhà khoa học, các giảng viên giỏi trong tham gia nghiên cứu và giảng dạy lý luận chính trị tại các trường đại học, cao đẳng.

5. Kết luận

Nâng cao chất lượng dạy và học các học phần lý luận chính trị của các trường đại học, cao đẳng ở nước ta hiện nay là vấn đề nan giải của nhiều giảng viên đại học trong cả nước. Theo chúng tôi, để nâng cao chất lượng dạy học, chúng ta cần phải tích cực đổi mới phương pháp dạy học, kết hợp phương pháp dạy học truyền thống với dạy học tích cực, lấy người học làm trung tâm và cần kết hợp với việc áp dụng công nghệ thông tin vào dạy học. Ngoài ra, cần phải quán triệt quan điểm giáo dục lý luận chính trị phải biết gắn lý luận với thực tiễn cuộc sống “Lý luận đi đôi với thực tiễn”, “Lý luận kết hợp với thực hành”, “Lý luận và thực hành phải luôn luôn đi đôi với nhau”, “Lý luận phải liên hệ với thực tế” để tạo động lực, kích thích hứng thú người học khi học các môn Lý luận chính trị. Hi vọng, bài viết sẽ góp một phần kinh nghiệm nhỏ bé vào việc nâng cao chất lượng giảng dạy các môn học này ở các trường đại học, cao đẳng hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đảng Cộng sản Việt Nam (2009). Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ X. Nxb Chính trị Quốc gia - Sự thật.
- [2] Lê Anh Xuân (2019). Nâng cao tính thực tiễn trong giảng dạy lý luận chính trị. <http://www.truongchinhtrina.gov.vn>
- [3] Ban Chấp hành Trung ương (2014). Nghị quyết số 37-NQ/TW ngày 9/10/2014 về công tác lý luận và định hướng nghiên cứu đến năm 2030.
- [4] Ban Bí thư (2014). Kết luận số 94-KL/TW ngày 28/3/2014 của Ban Bí thư về việc tiếp tục đổi mới việc học tập lý luận chính trị trong hệ thống giáo dục quốc dân.
- [5] Bộ GD-ĐT (2016). Giáo trình Đường lối cách mạng Đảng Cộng sản Việt Nam dành cho sinh viên đại học, cao đẳng khối không chuyên ngành Mác - Lênin, Tư tưởng Hồ Chí Minh. Nxb Chính trị Quốc gia - Sự thật.
- [6] Bộ GD-ĐT (2018). Giáo trình Tư tưởng Hồ Chí Minh dành cho sinh viên đại học, cao đẳng khối không chuyên ngành Mác - Lênin, Tư tưởng Hồ Chí Minh. Nxb Chính trị Quốc gia - Sự thật.
- [7] Ban Bí thư (1995). Hồ Chí Minh toàn tập (tập 2). Nxb Chính trị quốc gia - Sự thật.

ABSTRACT

Improving the quality of teaching political theory courses for students in universities and colleges today

Teaching political theory courses for students in colleges and universities involves not only providing theoretical knowledge to orient their political and idealistic aspirations but also equipping and developing practical life skills. This article suggests measures to improve the quality of teaching political theory courses in current universities and colleges. This is an important but challenging task for the teaching staff who must comprehensively renew the content and teaching methods to be closer to reality and help students form and perfect their thinking skills to meet the demands of life and society.

Keywords: *Teaching, political theory, students.*

CHƯƠNG TRÌNH GIẢNG DẠY MÔN LÝ THUYẾT XÁC SUẤT THỐNG KÊ DƯỚI GÓC NHÌN CỦA NGƯỜI HỌC – NGƯỜI NGHIÊN CỨU ĐIỀU DƯỠNG

Nguyễn Thị Bích Ngọc, Nguyễn Thị Giang

Tóm tắt. Lý thuyết xác suất thống kê là môn toán học thực tế được ứng dụng rộng rãi trong hầu hết các lĩnh vực: kinh tế, xã hội, khoa học và công nghệ và đặc biệt là trong lĩnh vực y dược. Vì vậy, việc giảng dạy môn lý thuyết xác suất cho sinh viên khối ngành này càng cần được chú trọng. Đây là môn học làm cầu nối, là cơ sở cho các môn học chuyên ngành sau này như spss, quản lý và nghiên cứu khoa học... Để làm rõ hơn về vấn đề này tôi nghiên cứu cảm nhận về chương trình giảng dạy môn Lý thuyết xác suất thống kê dưới góc nhìn của người học và người nghiên cứu điều dưỡng.

Từ khóa: *Thực trạng, thực trạng giảng dạy, giải pháp*

1. Đặt vấn đề

Thống kê toán học là khoa học, kỹ thuật hay nghệ thuật của việc rút ra thông tin dữ liệu quan sát, nhằm giải quyết các bài toán thực tế cuộc sống. Thống kê là một trong những công cụ quản lý vĩ mô quan trọng, có vai trò cung cấp thông tin thống kê trung thực, khách quan chính xác, đầy đủ và kịp thời nhằm phục vụ mục đích dự báo, đánh giá và hoạch định chiến lược.

Thống kê toán học được ứng dụng trong hầu hết các lĩnh vực khoa học, kinh tế và trong đời sống xã hội. Nếu như trước kia, toán thống kê chỉ được đưa vào chương trình giảng dạy của các trường chuyên nghiệp thì ngày nay, xác suất thống kê được đưa vào giảng dạy từ rất sớm. Đối với chương trình giảng dạy Trung học phổ thông trước kia là trong chương trình toán 11, đối với chương trình cải cách từ năm 2022 toán xác suất thống kê được đưa vào từ chương trình lớp 10. Thậm chí, toán thống kê đã được cài vào trong chương trình Trung học cơ sở với các bài toán đơn giản. Tuy nhiên, đối với mỗi lứa tuổi, mỗi cấp học các em học sinh, sinh viên có cách tiếp cận, có sự cảm nhận rất khác nhau. Nếu như các em học sinh trung học phổ thông đó chỉ là các kiến thức nền tảng cơ sở, chỉ là các đọc hiểu các bảng thống kê thì cảm nhận của các em chỉ cần hiểu làm sao để đọc đúng các số liệu trong bảng thống kê đơn giản mà bài toán cho. Đối với các em học sinh trung học với lượng kiến thức nhiều hơn, có cả mảng xác suất và tính toán một số các tham số thống kê đơn giản đòi hỏi các em phải hiểu đúng bản chất, vận dụng linh hoạt một số tình huống và có nhiều bài tập liên quan đến môn toán, như bài tập xác suất liên quan đến nội dung hình học. Chính vì vậy các em sẽ có cảm nhận rõ hơn về môn xác suất. Đặc biệt, ở cấp độ đại học, đối với sinh viên các trường chuyên nghiệp (đại học, cao đẳng...) thì xác suất thống kê không chỉ là hiểu, vận dụng làm bài tập mà nó còn gắn với thực tế ngành học của mình. Sinh viên đại học ngoài việc hiểu môn Lý thuyết xác suất thống kê, đòi hỏi các bạn biết vận dụng kiến thức xác suất thống kê vào một số môn học khác có liên quan, biết vận dụng kiến thức nền tảng để đi vào làm các đề tài, luận văn và nghiên cứu khoa học sau này. Đối với sinh viên đại học để nắm được vấn đề này đã khó, đối với sinh viên điều dưỡng – ngành học dựa vào bằng chứng điều đó còn khó hơn.

Ngày nhận bài: 11/01/2023. Ngày nhận đăng: 20/03/2023.

^{1,2}Khoa Khoa học Cơ bản Trường Đại học Điều Dưỡng Nam Định

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Bích Ngọc. Địa chỉ e-mail: ngocmaths79@gmail.com

Tại trường Đại học Điều dưỡng Nam Định, môn xác suất thống kê là môn được đưa vào giảng dạy từ năm thứ hai, kết hợp với môn SPSS, môn Quản lý và NCKH nhằm giúp sinh viên hình thành nên một ý tưởng, hay một đề tài nghiên cứu khoa học. Sự kết hợp đó giúp em có đủ hành trang để chuẩn bị cho bước những bước chắc chắn, tự tin trong cuộc sống sau này. Việc giảng dạy gắn với thực tế và ứng dụng cụ thể, giúp các em có cái nhìn rõ ràng hơn về môn học của mình, từ đó các em có cảm nhận tốt hơn, yêu thích môn học lý thuyết xác suất hơn. Bên cạnh đó, giảng viên cũng có hứng thú tìm tòi các bài toán liên quan đến chuyên ngành, có sự tương tác, trao đổi hiểu thêm về lĩnh vực chuyên ngành mình đang giảng dạy. Từ đó có thêm động lực và thêm tin yêu với môn học, ngành học mà mình đang tham gia giảng dạy.

Với ý nghĩa và tầm quan trọng của môn học, tôi thấy rằng việc quan tâm đến cảm nhận của người dạy, người học về chương trình giảng dạy môn Lý thuyết xác suất thống kê là cấp thiết. Chính vì vậy, chúng tôi tiến hành nghiên cứu đề tài “Cảm nhận về chương trình giảng dạy môn Lý thuyết xác suất thống kê dưới góc nhìn của người học - người dạy – người nghiên cứu điều dưỡng.”

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tình hình giảng dạy môn Lý thuyết xác suất thống kê

Môn Lý thuyết xác suất thống kê được đưa vào trong chương trình giảng dạy ngành điều dưỡng với 2 đơn vị học trình, thời lượng là 30 tiết, gồm có 3 phần: Phần Lý thuyết xác suất và phần Biến ngẫu nhiên chiếm 1 đơn vị học trình với 15 tiết, phần Lý thuyết thống kê chiếm 1 đơn vị học trình với 15 tiết. Về nội dung, phương pháp giảng dạy gần như chưa có sự thay đổi nhiều.

2.2. Thực trạng về chương trình đào tạo

Học phần Lý thuyết xác suất thống kê được giảng dạy cho sinh viên ở tất cả các ngành: điều dưỡng, hộ sinh và dinh dưỡng. Đối với tất cả các khối ngành đều được thiết kế với thời lượng 30 tiết, tương ứng với 2 tín chỉ. Trong đó, phần Lý thuyết xác suất chiếm một nửa thời lượng chương trình và nửa còn lại là thời lượng dành cho thống kê. Trong quá trình giảng dạy, khảo sát ý kiến của sinh viên, giảng viên và thu được kết quả như sau:

Các tiêu chí:

Phù hợp: Nội dung và thời lượng giảng dạy có phù hợp không? Thời lượng giảng dạy có phù hợp không?

Ứng dụng: Môn học được ứng dụng trong thực tiễn không?

Liên kết: Môn học có liên kết với các môn học trước không?

Độ khó: Bài tập môn này có khó không?

Thực tiễn: Bài tập và nội dung môn học có ứng dụng nhiều trong thực tiễn không? có ứng dụng nhiều trong ngành học của mình không? Có liên kết với các môn học khác không

Yêu thích: Em có yêu thích môn học không?

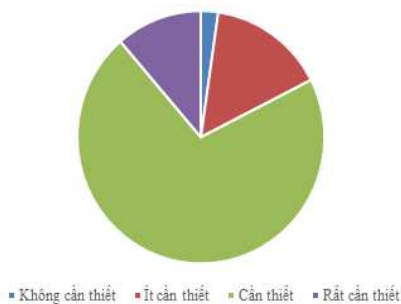
Mỗi câu hỏi có 4 mức trả lời: 1: không cần thiết; 2: ít cần thiết; 3: cần thiết; 4: rất cần thiết.

Bảng 1. Tiêu chí đánh giá về môn học Lý thuyết xác suất thống kê

| Tiêu chí | Số lượng | Giá trị trung bình | Min | Max |
|------------------|----------|--------------------|-----|-----|
| Phù hợp nội dung | 177 | 2,7345 | 1 | 4 |
| Ứng dụng | 177 | 2,6328 | 1 | 4 |
| Liên kết | 177 | 2,5480 | 1 | 4 |
| Độ khó | 177 | 2,6328 | 1 | 4 |
| Thực tiễn | 177 | 2,610 | 1 | 4 |
| Yêu thích | 177 | 2,5310 | 1 | 4 |

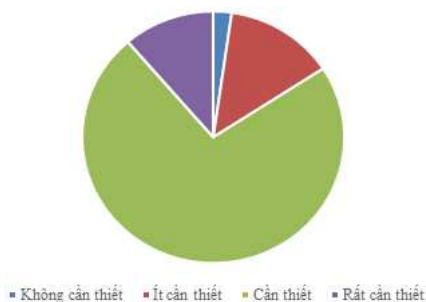
Qua điều tra 177 sinh viên điều dưỡng ngành điều dưỡng, hộ sinh, y tế công cộng và dinh dưỡng điểm trung bình mức độ đánh giá tương đối cao: mức độ phù hợp là 2,7345, mức độ ứng dụng của môn học là

2,6328; mức độ liên kết là 2,548, độ khó của môn học là 2,6328; mức độ ứng dụng thực tiễn là 2,610; mức độ yêu thích là 2,5310. Điểm thấp nhất là 1, điểm cao nhất là 4.



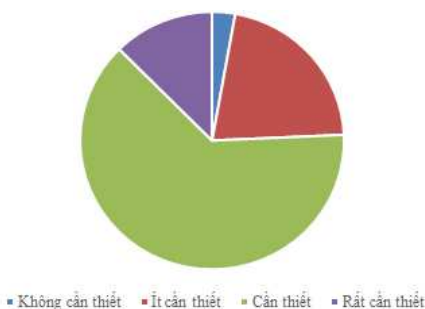
Biểu đồ 1. Biểu đồ sự phù hợp của chương trình giảng dạy

Nhận xét: Trong 177 sinh viên tham gia khảo sát, 11,3% sinh viên được hỏi cho rằng mức độ phù hợp giữa nội dung môn học là rất tốt, 71,2% sinh viên đánh giá khá tốt, chỉ có 2% sinh viên đánh giá chưa tốt.



Biểu đồ 2. Biểu đồ sự phù hợp thời gian giảng dạy

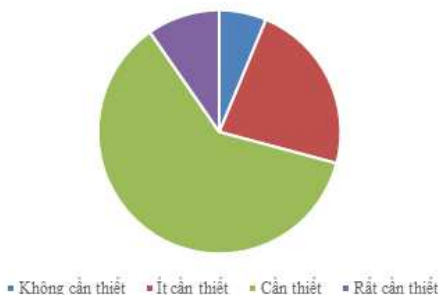
Nhận xét: Theo số liệu thu được 84,18% sinh viên đánh giá thời gian giảng dạy phù hợp, chỉ có 2,2% sinh viên đánh giá chưa phù hợp.



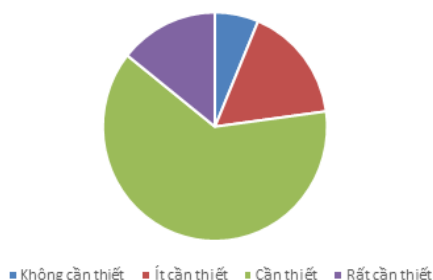
Biểu đồ 3. Biểu đồ mức độ ứng dụng trong thực tế của môn học

Nhận xét: Qua khảo sát 177 sinh viên có 75,7% sinh viên đánh giá ứng dụng thực tiễn môn học là tốt và rất tốt, 21,46% sinh viên đánh giá mức độ ứng dụng trung bình.

Nhận xét: Có 92,7% sinh viên cho rằng môn học có sự liên kết với các môn học khác, đặc biệt là môn SPSS và môn Quản lý và nghiên cứu khoa học. Sau môn học này là môn học SPSS và môn Quản lý và nghiên cứu khoa học. Đây là môn học ứng dụng môn Lý thuyết xác suất và thống kê Toán học, giúp sinh viên hiểu vấn đề tốt hơn.

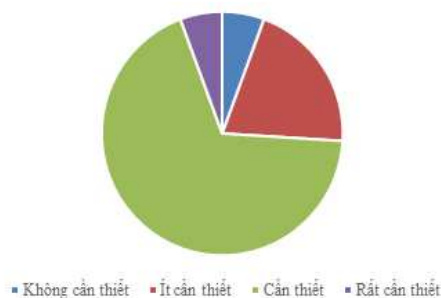


Biểu đồ 4. Biểu đồ về sự liên kết giữa môn học Xác suất thống kê và môn học trước



Biểu đồ 5. Biểu đồ đánh giá độ khó của bài tập môn Xác suất thống kê

Nhận xét: Chỉ có 6,% sinh viên đánh giá là rất khó, 16,4% sinh viên đánh giá tương đối khó, 77,6% sinh viên đánh giá không quá khó.



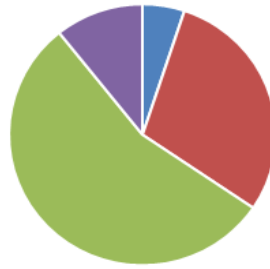
Biểu đồ 6. Biểu đồ đánh giá ứng dụng thực tiễn môn lý thuyết xác suất và thống kê

Nhận xét: Có tới 74% sinh viên đánh giá bài tập môn học Lý thuyết xác suất thống kê có sự liên hệ đến ngành, đến các bài toán trong thực tiễn.

Nhận xét: Có 94,9% sinh viên có yêu thích môn Lý thuyết xác suất thống kê, trong đó có 1,1% rất yêu thích. Như vậy, đa số sinh viên xác định đây là môn học thú vị, sẽ hỗ trợ mình sau này.

2.3. Thực trạng về công tác giảng dạy và học tập học phần Lý thuyết xác suất thống kê của sinh viên khối ngành điều dưỡng

Hiện tại, với thời lượng 2 tín chỉ (30 tiết lý thuyết) dành cho môn Lý thuyết xác suất và thống kê nhà trường, chúng tôi thấy việc giảng dạy khá khó khăn. Thứ nhất, với thời lượng 30 tiết tương đối ít, nên không đủ thời gian để dạy sâu, không có thời gian đưa các bài toán ứng thực tế được nhiều, không đủ thời gian để hướng các em sinh viên vận dụng, tạo sự liên kết đối với các môn học sau này ứng dụng môn Lý thuyết xác suất thống kê. Thứ hai, phần thống kê chưa được chú trọng tương xứng, mặc dù đã có chỉnh sửa về mặt



■ Không cần thiết ■ Ít cần thiết ■ Cần thiết ■ Rất cần thiết

Biểu đồ 7. Biểu đồ đánh giá độ yêu thích môn học lý thuyết xác suất và thống kê

chương trình phù hợp hơn. Đối với phần Lý thuyết xác suất đã được giảng dạy trong chương trình Trung học phổ thông vẫn mất nhiều thời gian nhắc lại để các em nhớ biết vận dụng. Về nội dung, phương pháp giảng dạy chủ yếu vẫn là thuyết trình, ghi chép, chưa có sự thay đổi nhiều, chưa tạo nên sự bất phá, giảng viên chưa tích cực áp dụng công cụ, phần mềm hỗ trợ giảng dạy để làm động lực để sinh viên thêm yêu thích môn học hơn.

2.4. Thực trạng về tài liệu

Giáo trình ít thấy có sự cải tiến, chưa thấy tính ứng dụng, tính mục đích và tính chuyên biệt chưa cao, mà chỉ chú trọng tính hàn lâm.

Nhiều tài liệu còn mang tính hàn lâm, chưa có nhiều tài liệu ứng dụng thực tế, đặc biệt thực tế ngành học.

Sách tham khảo còn ít, chưa có nhiều tài liệu liên quan đến ngành học mà chủ yếu là tài liệu hàn lâm.

3. Kết luận

Kết luận của nghiên cứu cho thấy đa phần đối tượng trong ngành học điều dưỡng có điểm trung bình tương đối cao. Tuy nhiên, các nguyên nhân khó khăn từ người học và người dạy đều góp phần tạo ra sự khó khăn trong quá trình học tập và dạy học theo hướng ứng dụng thực tiễn ngành.

Để giải quyết vấn đề này, có thể đề xuất ba giải pháp. Thứ nhất, cần tuân theo nguyên tắc hội nhập và hợp tác để giải quyết các vấn đề trong ngành. Thứ hai, nên chú trọng các ví dụ gắn liền với nội dung chuyên ngành học để tăng tính ứng dụng và cải thiện thái độ học tập của sinh viên. Thứ ba, giảng viên nên tìm hiểu thêm về lĩnh vực ngành để có hiểu biết sâu hơn về thực tế ngành học và tổ chức các cuộc hội thảo ngành, chuyên ngành để giúp sinh viên cải thiện kiến thức và kỹ năng.

Với các giải pháp được đề xuất, hy vọng sẽ giúp cho ngành học điều dưỡng ngày càng phát triển và cải thiện chất lượng đào tạo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Hoàng Trọng, Chu Nguyễn Mộng Ngọc (2008). Phân tích dữ liệu nghiên cứu với SPSS. Nxb Hồng Đức, Hà Nội.
- [2] Lưu Chí Danh, Nguyễn Thị Như Huyền, Đỗ Nguyễn Như Quỳnh, Võ Thị Mỹ Diệu (2021). Các nhân tố ảnh hưởng đến sự hứng thú trong học tập của sinh viên. Tạp chí Công Thương, số 19 tháng 8/2021.
- [3] Nguyễn Hoài Nam, Cao Thị Quyên (2014). Nâng cao hứng thú học tập cho sinh viên trường cao đẳng nghề. Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, 59, (8), 142-150.
- [4] Phạm Ngọc Thủy (2008). Những biện pháp gây hứng thú trong dạy học hóa học ở trường phổ thông. Luận văn thạc sĩ Giáo dục học, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.

- [5] Nguyễn Tấn Đại (2020). Dạy học trực tuyến: Một số nguyên tắc và phương pháp kiểm tra đánh giá. Hội thảo "Phương pháp giảng dạy trực tuyến hiệu quả", Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.

ABSTRACT

Curriculum of statistical probability theory under the perspective of learners - Nursing students

Statistical probability theory is a practical mathematical subject that is widely applied in most fields: economy, society, science and technology, and especially in the field of medicine. Therefore, the teaching of probability theory to students of this major requires even more attention. This is a subject that serves as the basis for future specialized subjects such as spss, management and scientific research, etc. To clarify this issue, my study is on the feeling on the teaching program of statistical probability theory from the perspective of nursing learners and researchers.

Keywords: *Current situation, teaching practice, solutions.*

YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC MÔN TIẾNG ANH Ở CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC THUỘC BỘ CÔNG AN THEO HƯỚNG CHUẨN HOÁ

Nguyễn Thị Hồng Nhung¹

Tóm tắt. Quản lý hoạt động dạy học môn tiếng Anh ở trường đại học theo hướng chuẩn hóa là quá trình quản lý trong đó đội ngũ cán bộ quản lý nhà trường xác định mục tiêu, kế hoạch, con người, cơ sở vật chất, thiết bị của nhà trường để tiến hành tổ chức hoạt động dạy và hoạt động học đáp ứng mục tiêu theo hướng chuẩn hóa của môn học, của chương trình đào tạo. Tuy nhiên, quá trình quản lý hoạt động dạy học môn tiếng Anh ở các trường đại học thuộc Bộ Công an chịu tác động đan xen của nhiều yếu tố chủ quan và khách quan như: các yếu tố thuộc về chủ thể quản lý, các yếu tố thuộc về đối tượng quản lý và môi trường quản lý. Nghiên cứu sau đây phân tích đánh giá thực trạng và các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động dạy học môn tiếng Anh ở các trường đại học thuộc Bộ Công an theo hướng chuẩn hoá.

Từ khóa: *Yếu tố ảnh hưởng, quản lý hoạt động dạy học, chuẩn hoá.*

1. Đặt vấn đề

Ngày 01/9/2022 Bộ Công an ban hành Kế hoạch số 381/KH-BCA về thực hiện đề án “Chương trình quốc gia về học tập ngoại ngữ cho cán bộ, công chức, viên chức giai đoạn 2019 – 2030” với mục tiêu chung là “Phấn đấu đến năm 2030, đa số cán bộ chiến sĩ trong công an nhân dân có đủ khả năng sử dụng thành thạo ngoại ngữ trong công việc và làm việc trong môi trường quốc tế” [4] và những mục tiêu cụ thể cho từng giai đoạn. . . Để thực hiện được mục tiêu này, với thực trạng trình độ ngoại ngữ nói chung và trình độ tiếng Anh nói riêng, Bộ Công an cần có chương trình hành động cụ thể, huy động toàn lực lượng cùng tham gia, đặc biệt là học viên các hệ đào tạo từ trung cấp lên đại học khi họ còn đang ngồi trên ghế nhà trường.

Theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo, Bộ Công an, các trường đại học thuộc Bộ Công an áp dụng đánh giá năng lực ngoại ngữ theo khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam, sau khi tốt nghiệp ra trường, học viên đạt chuẩn Bậc 3 (B1) (Thông tư số 01/2014/TT-BGDĐT ngày 24/9/2014) [2].

Như vậy, để thực hiện được mục tiêu đặt ra với môn tiếng Anh ở trường đại học theo hướng chuẩn hóa, trước hết nhà trường cần xác định đúng hướng chuẩn mà học viên nhà trường cần đạt tới là gì, sau đó cần có lộ trình để thực hiện chuẩn này từ việc phân loại trình độ của học viên để xếp lớp, đến việc đánh giá sự tiến bộ của học viên sau mỗi giai đoạn và việc học viên đạt được yêu cầu của mỗi trình độ là quá trình học viên đang tiệm cận với mục tiêu theo hướng chuẩn hóa đã được đặt ra.

Đối với môn Tiếng Anh, một trong những môn học bắt buộc của các trường đại học hiện nay, thì chuẩn đầu ra xét ở phạm vi các trường đại học không chuyên ngữ là: “Sự khẳng định về kiến thức ngữ pháp, từ vựng cùng các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết và giao tiếp tiếng Anh của học viên đạt được sau khi kết thúc chương trình môn học; nó phản ánh sự cam kết của nhà trường đối với xã hội về chất lượng dạy học môn học tại trường” [8].

Với bất kì loại hình giáo dục nào, dạy học cũng là hoạt động cơ bản, quyết định chất lượng đào tạo. Cho đến nay có nhiều cách hiểu khác nhau về dạy học.

Ngày nhận bài: 07/02/2023. Ngày nhận đăng: 23/03/2023.

¹Trường Đại học Phòng cháy Chữa cháy

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Hồng Nhung. Địa chỉ e-mail: nguyenhongnhung1087@gmail.com

Dạy học là một hiện tượng xã hội, được diễn ra trong một quá trình và được thực hiện chủ yếu trong các trường hợp, và cả trong những tổ chức và thể chế xã hội, được tồn tại bên cạnh các quá trình xã hội khác như chính trị - xã hội, hành chính, pháp chế, kế hoạch, tài chính, tư tưởng văn hóa giáo dục, đạo đức vv. . . và cũng được coi như đối tượng của công tác quản lý nhà trường [7].

Dạy học là quá trình tác động qua lại giữa người dạy và người học nhằm giúp cho người học lĩnh hội những tri thức khoa học, kỹ năng hoạt động nhận thức và thực tiễn, phát triển các năng lực hoạt động sáng tạo, trên cơ sở đó hình thành thế giới quan và các phẩm chất nhân cách của người học theo mục đích giáo dục [9].

Hoạt động dạy học môn tiếng Anh ở trường đại học thuộc Bộ Công an theo hướng chuẩn hoá là sự tương tác giữa giảng viên và học viên nhằm giúp học viên có khả năng sử dụng thành thạo ngôn ngữ đó trong học tập, nghiên cứu, đáp ứng yêu cầu chuẩn hoá của ngành đào tạo thuộc Bộ Công an.

"Quản lý hoạt động dạy học là những tác động của chủ thể quản lý vào quá trình dạy học (được tiến hành bởi tập thể người dạy và người học, với sự hỗ trợ đắc lực của các lực lượng xã hội) nhằm góp phần hình thành và phát triển toàn diện nhân cách người học theo mục tiêu đào tạo của nhà trường" [10]

Thực hiện tốt các nội dung quản lý trong quá trình quản lý hoạt động dạy và học môn tiếng Anh ở trường đại học sẽ góp phần quan trọng vào hiệu quả đào tạo theo định hướng chuẩn hóa.

Như vậy, có thể hiểu Quản lý dạy học môn tiếng Anh ở trường đại học theo hướng chuẩn hóa là những tác động của cán bộ quản lý nhà trường đến quá trình dạy học (bao gồm hoạt động dạy của giảng viên, hoạt động học của học viên và các thành tố khác) nhằm đáp ứng yêu cầu chuẩn hoá = đầu ra được xác định của môn học với các ngành học phù hợp.

2. Thực trạng quản lý hoạt động dạy học môn tiếng Anh theo hướng chuẩn hoá ở các trường đại học thuộc Bộ Công an

2.1. Ưu điểm

Qua nghiên cứu, khảo sát về thực trạng hoạt động dạy học và quản lý hoạt động dạy học tiếng Anh ở các trường đại học thuộc Bộ Công an theo hướng chuẩn hóa trong những năm qua, có thể khẳng định hoạt động dạy học tiếng Anh trong các trường đại học thuộc Bộ Công An theo hướng chuẩn hóa đang ngày càng hoàn thiện từ chương trình đào tạo, tài liệu học tập đến chất lượng đội ngũ giảng viên và cơ sở vật chất phục vụ công tác giáo dục, đào tạo. Kết quả đó có được là do sự quan tâm, chỉ đạo của tất cả các cấp lãnh đạo trong việc triển khai thực hiện các chủ trương, đề án, kế hoạch ... nhằm nâng cao chất lượng dạy học và quản lý hoạt động dạy học tiếng Anh trong các trường đại học thuộc Bộ Công an dần đáp ứng được nhu cầu thực tiễn của ngành công an trong bối cảnh hội nhập quốc tế và theo hướng chuẩn hóa.

Trong những năm gần đây, Đảng, Nhà nước, các cấp lãnh đạo đã và đang rất quan tâm chỉ đạo và định hướng mục tiêu dạy, học ngoại ngữ nói chung và dạy, học tiếng Anh trong các trường đại học thuộc Bộ Công an nói riêng, ngay từ năm 2008, Thủ tướng Chính phủ đã ban hành Quyết định số 1400/QĐ-TTg phê duyệt Đề án Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008 – 2020; tiếp theo, ngày 22/12/2017, Thủ tướng Chính phủ ban hành Quyết định số 2080/QĐ-TTg phê duyệt điều chỉnh, bổ sung “Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2017-2025” với những định hướng rõ ràng cho việc dạy và học ngoại ngữ đối với từng cấp học, với mọi trình độ đào tạo nói chung và đối với giáo dục đại học nói riêng. Triển khai thực hiện Đề án 2080 của Chính phủ, Bộ Công an đã ban hành Kế hoạch số 69/KH-BCA-X11 ngày 26/3/2018, trong đó đã xác định yêu cầu, nhiệm vụ cụ thể và xây dựng giải pháp nâng cao chất lượng dạy và học ngoại ngữ trong Công an nhân dân. Để hướng tới mục tiêu trang bị trình độ ngoại ngữ ngang tầm khu vực và thế giới cho cán bộ công an Việt Nam, đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ thời kỳ cách mạng Công nghiệp lần thứ 4.

Kết quả hoạt động dạy học tiếng Anh theo hướng chuẩn hóa ở các trường Đại học thuộc Bộ Công an thời gian qua đã được cải thiện đáng kể bước đầu đã đáp ứng được yêu cầu công tác, số cán bộ có trình độ ngoại ngữ bậc 3 trở lên đang tăng dần đã khẳng định chất lượng dạy và học tiếng Anh trong các trường

đại học thuộc Bộ công an đang dần hoàn thiện về cả chương trình đào tạo, đội ngũ giảng viên và cơ sở vật chất. Các Trường Đại học thuộc Bộ Công an đã bước đầu triển khai nghiên cứu, phối hợp với các cơ quan liên quan, mời các chuyên gia tổ chức hội thảo, nghiên cứu, đánh giá, hoàn thiện, xây dựng và ban hành các chương trình, giáo trình, tài liệu dạy học bằng tiếng Anh theo chuẩn đầu ra và ngành đào tạo. Bên cạnh đó các trường Đại học thuộc Bộ Công an cũng đã tham mưu, đề xuất lãnh đạo cấp trên tổ chức các lớp tập huấn phương pháp giảng dạy tiếng Anh theo hướng chuẩn hóa và thực tế nước ngoài nhằm nâng cao trình độ đội ngũ giảng viên tiếng Anh trong các nhà trường.

Công tác kiểm tra, đánh giá trong dạy và học tiếng Anh trong các trường Đại học thuộc Bộ Công an cũng từng bước tiếp cận theo hướng chuẩn hóa và chuẩn quốc tế trong đó việc xây dựng chuẩn đầu ra tiếng Anh đối với từng hệ đào tạo theo chuẩn khung năng lực ngoại ngữ theo thông tư Thông tư số 01/2014/TT-BGDĐT ngày 24/01/2014 của Bộ Giáo dục và Đào tạo đã được các nhà trường quan tâm triển khai [5].

Một số nhà trường đại học thuộc Bộ Công an đã quan tâm triển khai thực hiện việc hợp tác quốc tế, xây dựng môi trường dạy và học ngoại ngữ trong hoạt động trao đổi sinh viên, giảng viên với các cơ sở đào tạo nước ngoài, tạo điều kiện sinh viên có cơ hội học tập tiếng Anh và chuyên ngành tại các nước bản địa; cử các cán bộ, sinh viên các trường đại học thuộc Bộ Công an đi đào tạo tiếng hoặc đào tạo sau đại học tại các nước bản địa, theo học bổng của Bộ GD&ĐT và chương trình hợp tác nội bộ giữa Bộ Công an Việt Nam với các cơ sở đào tạo quốc tế; xây dựng môi trường dạy và học ngoại ngữ như thành lập các Câu lạc bộ tiếng Anh, duy trì các chương trình phát thanh dành cho việc dạy và học ngoại ngữ, tổ chức các hoạt động văn hóa, âm nhạc, nghệ thuật, tham gia cuộc thi “Hùng giải tiếng Anh”, thi Olympic tiếng Anh không chuyên...

2.2. Hạn chế

Trong quá trình triển khai, thực hiện hoạt động dạy học và quản lý hoạt động dạy học tiếng Anh ở các trường đại học thuộc Bộ Công an còn gặp nhiều khó khăn, tồn tại, hạn chế cần được khắc phục như sau:

Công tác chỉ đạo, quản lý nhà nước về hoạt động dạy học và quản lý hoạt động dạy học ngoại ngữ/ tiếng Anh ở các trường đại học thuộc Bộ Công an theo hướng chuẩn hóa vẫn chưa hiệu quả; việc chỉ đạo, ban hành các văn bản qui định riêng đặc thù cho công tác dạy và học và quản lý hoạt động dạy học tiếng Anh ở các trường đại học thuộc Bộ Công an theo hướng chuẩn hóa còn hạn chế; công tác tuyên truyền nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của tiếng Anh và dạy học tiếng Anh ở các trường đại học thuộc Bộ Công an theo hướng chuẩn hóa chưa được triển khai đồng bộ từ các đơn vị địa phương và các cơ sở đào tạo...

Các trường đại học thuộc Bộ Công an hiện nay chưa có hệ thống giáo trình, tài liệu giảng dạy tiếng Anh thống nhất theo ngành đào tạo tại các trường mà mỗi cơ sở lựa chọn một giáo trình giảng dạy riêng. Hơn nữa, việc áp dụng chuẩn đầu vào, đầu ra các hệ đào tạo và các đối tượng đào tạo tại các trường chưa thống nhất theo 01 tiêu chuẩn đánh giá.

Số lượng giảng viên tại các trường có trình độ tiếng Anh không đồng đều, vẫn còn nhiều giảng viên chưa đạt yêu cầu giảng dạy. Đặc biệt, số lượng giảng viên đáp ứng cả về trình độ chuyên môn tiếng Anh, nghiệp vụ sư phạm và nghiệp vụ công an có thể tham gia giảng dạy cả tiếng Anh cơ bản (tổng quát) và tiếng Anh chuyên ngành còn ít; việc tuyển chọn giảng viên tiếng Anh có trình độ năng lực giỏi cũng gặp khó khăn do nhiều nguyên nhân khác nhau.

Chưa khai thác đầy đủ các ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học và quản lý hoạt động dạy học hiệu quả của các phòng học đa chức năng, phòng học ngoại ngữ. Internet, các phần mềm học online chưa được các nhà trường đầu tư và sử dụng phổ biến. Việc học trực tuyến, phòng đọc ngoại văn đối với ngoại ngữ chưa được các trường quan tâm đầu tư, quản lý hợp lý.

3. Yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động dạy học môn tiếng Anh theo hướng chuẩn hoá ở các trường đại học thuộc Bộ Công an

3.1. Các yếu tố thuộc về chủ thể quản lý

Phẩm chất đạo đức

Chủ thể quản lý thực hiện quản lý hoạt động dạy học môn tiếng Anh ở trường đại học theo hướng chuẩn hóa có ảnh hưởng lớn đến chất lượng dạy học môn tiếng Anh ở trường đại học. Có thể thấy nhiệm vụ của chủ thể quản lý là cần có các biện pháp để phát huy được năng lực của đối tượng quản lý nhằm thực hiện mục tiêu đề ra. Trước hết, chủ thể quản lý hoạt động dạy học môn tiếng Anh ở trường đại học theo hướng chuẩn hóa cần có phẩm chất đạo đức đảm bảo yêu cầu đặt ra. Điều này sẽ quyết định đến tinh thần trách nhiệm của nhà quản lý với công việc mình làm. Bởi những quyết định của chủ thể quản lý sẽ không chỉ ảnh hưởng tới một người hay một nhóm người mà sẽ ảnh hưởng tới nhiều giảng viên, học viên, cán bộ nhân viên thực hiện nhiệm vụ trong quá trình dạy học môn tiếng Anh theo hướng chuẩn hóa.

Năng lực phát triển chuyên môn, nghiệp vụ bản thân

Bên cạnh đó, người hiệu trưởng cần có năng lực quản lý mà trong đó bao gồm cả năng lực chuyên môn và năng lực sư phạm để đảm bảo quá trình quản lý hoạt động dạy học môn tiếng Anh ở trường đại học có mục tiêu, kế hoạch rõ ràng, phương pháp quản lý phù hợp. Nếu chủ thể quản lý không có năng lực, cách thức quản lý không hiệu quả sẽ dễ dàng dẫn đến việc giảng viên, cán bộ nhân viên, học viên không biết phải thực hiện những công việc gì để đáp ứng được yêu cầu của chuẩn hóa đã đặt ra.

Năng lực lãnh đạo và quản trị nhà trường

Chủ thể quản lý có thể không có chuyên môn về tiếng Anh nhưng cách sử dụng những người cấp dưới có chuyên môn để thực hiện tốt yêu cầu chuẩn hóa khi đó nhà quản lý sẽ thành công. Đó chính là năng lực lãnh đạo và quản trị nhà trường mà cán bộ quản lý cần có. Những vấn đề đặt ra trong quản lý hoạt động dạy học môn tiếng Anh ở trường đại học theo hướng chuẩn hóa không chỉ là chuyên môn mà còn là cách thức điều hành, phát triển các thành tố liên quan như hệ thống cơ sở vật chất, thiết bị dạy học, ứng dụng công nghệ thông tin,... Nếu không có năng lực lãnh đạo tốt, nhà quản lý sẽ khó có thể giải quyết được hết các vấn đề có thể gặp phải trong quá trình quản lý hoạt động dạy học môn tiếng Anh theo hướng chuẩn hóa.

3.2. Các yếu tố thuộc về đối tượng quản lý

Yếu tố về số lượng, chất lượng đội ngũ giảng viên, học viên

Giảng viên dạy học môn tiếng Anh ở trường đại học. Với đồng tượng này, các vấn đề về chất lượng, số lượng và cơ cấu đội ngũ đều có những ảnh hưởng nhất định đến chất lượng dạy học môn tiếng Anh. Về chất lượng đội ngũ giảng viên có thể nói là một trong những yếu tố có tác động mạnh mẽ, chi phối trực tiếp đến kết quả của hoạt động dạy học và quản lý hoạt động dạy học môn tiếng Anh ở các trường đại học theo hướng chuẩn hóa. Khi nhà trường có được đội ngũ giảng viên có chất lượng những bài giảng cũng được cập nhật hơn, tinh mới cũng cao hơn và sự tâm huyết của giảng viên với từng bài học cũng nhiều hơn. Bên cạnh yếu tố về chất lượng thì số lượng giảng viên đáp ứng đủ yêu cầu đứng lớp cũng vô cùng quan trọng. Nếu thiếu giảng viên dạy các lớp, dẫn đến việc một giảng viên phải dạy quá nhiều giờ khi đó sẽ khó có thể đảm bảo được chất lượng bài dạy theo hướng chuẩn hóa. Còn nếu thừa giảng viên thì dễ dẫn đến tình trạng giảng viên ỷ lại hoặc không có giờ dạy, khi đó năng lực chuyên môn và năng lực sư phạm sẽ ngày một đi xuống.

Về cơ cấu đội ngũ cũng là yếu tố có ảnh hưởng đến chất lượng dạy học môn tiếng Anh, cơ cấu ở đây bao gồm cơ cấu về giới, độ tuổi, trình độ chuyên môn, học vấn,... Sự mất cân bằng về cơ cấu đặc biệt là giới và độ tuổi sẽ dễ dẫn đến tình trạng khó đoàn kết hoặc khó trong xây dựng văn hóa nhà trường phát triển lành mạnh. Khi cơ cấu về độ tuổi không đồng đều, nhà trường sẽ có thể thiếu hụt đội ngũ kế cận đáp ứng được yêu cầu của dạy học môn tiếng Anh theo hướng chuẩn hóa. Có thể thấy, mọi yếu tố liên quan đến giảng viên đều có ảnh hưởng đến chất lượng dạy học và quản lý hoạt động dạy học môn tiếng Anh, vì vậy nhà quản lý cần quan tâm nhiều hơn đến đối tượng này nhằm đảm bảo một trong những yếu tố then chốt quyết định chất

lượng đào tạo luôn đáp ứng được các yêu cầu đặt ra.

Học viên các ngành học môn tiếng Anh ở các trường đại học. Cùng với yếu tố giảng viên, yếu tố về học viên cũng ảnh hưởng không nhỏ đến chất lượng dạy học và quản lý dạy học môn tiếng Anh, đặc biệt là chất lượng của học viên. Như chúng ta đã biết, dạy học luôn cần sự tương tác hai chiều từ người dạy và người học. Chúng ta có thể có đội ngũ giảng viên giàu chuyên môn, nhiệt huyết và năng lực sư phạm vững vàng nhưng yếu tố người học lại ngược lại thì kết quả mà chúng ta mong muốn đạt được sẽ khó khăn hơn rất nhiều. Bởi vậy, việc phân loại trình độ học viên khi học môn tiếng Anh là vô cùng quan trọng, điều này sẽ giúp giảng viên có được cách lựa chọn nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức dạy học phù hợp với đối tượng nhằm đạt đến mục tiêu chung đã đề ra.

Yếu tố về cơ sở vật chất, trang thiết bị kỹ thuật phục vụ dạy học

Hệ thống cơ sở vật chất, thiết bị dạy học, phương tiện dạy học sẽ góp phần hỗ trợ cho giảng viên và học viên trong quá trình dạy và học môn tiếng Anh theo hướng chuẩn hóa. Với đặc thù của môn học, nếu không có những phương tiện hỗ trợ giảng viên và học viên sẽ khó khăn trong quá trình đạt mục tiêu bài học cũng như không có điều kiện để rèn luyện nâng cao trình độ.

3.3. Các yếu tố thuộc về môi trường quản lý

Các yếu tố thuộc về môi trường quản lý hoạt động dạy học môn tiếng Anh ở trường đại học theo hướng chuẩn hóa được đặt ra ở đây bao gồm:

- Cơ chế chính sách của Đảng, nhà nước, Bộ Giáo dục và đào tạo và Bộ Công an, đối với dạy học môn tiếng Anh ở các trường đại học công an nhân dân. Có thể nói đây là một yếu tố có ảnh hưởng không nhỏ đến quản lý hoạt động dạy học môn tiếng Anh ở trường đại học công an nhân dân theo hướng chuẩn hóa, bởi mọi kế hoạch, mọi mục tiêu đều cần phải xuất phát từ những chỉ đạo chung của Đảng, nhà nước và của ngành. Chiến lược nâng cao chất lượng dạy học môn tiếng Anh nhằm nâng cao chất lượng nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu hội nhập quốc tế đã được đặt ra. Điều này đặt ra yêu cầu với các trường đại học công an nhân dân cần phải có cơ chế, chính sách phù hợp trong quá trình quản lý hoạt động dạy học môn tiếng Anh phù hợp với đặc điểm của đối tượng đáp ứng yêu cầu của chuẩn hóa.

Bảng 1. Thực trạng mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến hiệu quả quản lý hoạt động dạy học môn tiếng Anh ở các trường đại học thuộc Bộ Công an theo hướng chuẩn hoá

| Yếu tố ảnh hưởng | ĐTB | ĐLC | Thứ bậc |
|--|-------------|-------------|----------------|
| Nhận thức của các lực lượng sư phạm (cán bộ quản lý, giảng viên, học viên) | 4.39 | 0.95 | 2 |
| Năng lực của đội ngũ cán bộ quản lý nhà trường | 3.90 | 1.13 | 5 |
| Sự quan tâm của đội ngũ CBQL đến hoạt động dạy học môn tiếng Anh | 4.45 | 0.94 | 1 |
| Năng lực của đội ngũ giảng viên tiếng Anh của nhà trường | 2.61 | 1.35 | 13 |
| Thái độ học tập của học viên | 2.98 | 1.29 | 11 |
| Năng lực học tập của học viên | 3.38 | 1.15 | 7 |
| Sự hợp tác, phối hợp của các đơn vị/cá nhân trong nhà trường | 3.94 | 1.29 | 4 |
| Tài liệu học tập (giáo trình, tài liệu tham khảo, học liệu điện tử...) | 3.33 | 1.24 | 8 |
| Cơ sở vật chất và thiết bị dạy học | 3.17 | 1.42 | 9 |
| Chủ trương, quy định về dạy học Tiếng Anh cho học viên Đại học | 3.54 | 1.25 | 6 |
| Môi trường trải nghiệm tiếng anh | 4.20 | 0.95 | 3 |
| Hợp tác quốc tế trong dạy học | 2.25 | 1.12 | 14 |
| Cách mạng công nghệ 4.0 | 3.00 | 1.22 | 10 |
| Xu thế hội nhập quốc tế ở các lĩnh vực | 2.65 | 1.21 | 12 |
| ĐTB chung | 3.41 | 0.30 | |

Những cơ chế phục vụ cho hoạt động dạy và học môn tiếng Anh cần được xây dựng một cách khoa học

ở mọi phương diện, trong đó cần chú trọng nhiều hơn đến những chế độ đối với đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý nhằm nâng cao chất lượng đào tạo trong dạy và học môn tiếng Anh. Có thể nói, sự chỉ đạo của các cơ quan quản lý cấp cao thông qua những cơ chế, chính sách sẽ là định hướng quan trọng để các trường đại học công an nhân dân có hướng đi đúng đắn trong đào tạo nguồn nhân lực có trình độ ngoại ngữ đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động.

- Cuộc cách mạng công nghệ 4.0 đã đặt ra bài toán cho hoạt động dạy học và quản lý hoạt động dạy học môn tiếng Anh ở các trường đại học. Những thành tựu khoa học công nghệ mà cuộc cách mạng này mang lại đã làm thay đổi không nhỏ đến mục tiêu, nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức dạy học môn tiếng Anh. Bên cạnh đó nó cũng tác động đến các khâu trong quá trình quản lý của chủ thể quản lý như quản lý chương trình, quản lý bài giảng, kiểm tra, đánh giá kết quả học tập, quản lý hoạt động dạy của giảng viên và hoạt động học của học viên,... Các phần mềm quản lý đã giúp cho chủ thể quản lý tiến hành nhanh, gọn và chính xác đảm bảo công bằng, minh bạch. Không những vậy, sự phát triển này cũng đặt ra những thách thức mà công tác quản lý hoạt động dạy học môn tiếng Anh ở các trường đại học công an nhân dân cần vượt qua, khi hệ thống tội phạm ngày càng tinh vi và liên kết xuyên quốc gia và có tầm quốc tế nhờ công nghệ phát triển. Nền tảng ngoại ngữ tốt dành cho học viên chính là cơ hội để giải quyết các vấn đề ngày càng phức tạp trong xã hội hiện nay. Đây là một trong những yếu tố thúc đẩy sự quan tâm, đầu tư cho trình độ ngoại ngữ của đội ngũ cán bộ chiến sĩ công an của Bộ công an trong những năm gần đây.

- Xu thế hội nhập quốc tế ở nhiều lĩnh vực và ngành nghề. Sự tham gia vào quá trình giáo dục của các cá nhân, tổ chức nước ngoài đã góp phần nâng cao chất lượng dạy học môn tiếng Anh ở các trường đại học công an nhân dân theo hướng chuẩn hóa, tuy nhiên nó cũng là bài toán đặt ra cho các nhà quản lý sẽ phải quản lý giờ dạy, và hiệu quả giờ dạy của những đối tượng này như thế nào. Có thể nói, đây là yếu tố không thể bỏ qua với các nhà quản lý khi tiến hành quản lý hoạt động dạy học môn tiếng Anh theo hướng chuẩn hóa.

Như vậy, mỗi yếu tố đều có những ảnh hưởng nhất định đến hoạt động dạy học và quản lý hoạt động dạy học môn tiếng Anh ở trường đại học theo hướng chuẩn hóa. Điều quan trọng là cán bộ quản lý cần nhìn nhận ra yếu tố nào trong cơ sở của mình cần được quan tâm nhiều hơn để có được cách thức quản lý cho phù hợp nhằm nâng cao hiệu quả dạy học môn tiếng Anh theo hướng chuẩn hóa.

4. Kết luận

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế và theo hướng chuẩn hóa, quản lý hoạt động dạy học tiếng Anh tại các trường đại học thuộc Bộ Công an đang dần đáp ứng được nhu cầu thực tiễn của ngành công an. Bài viết đã phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động dạy học môn tiếng Anh tại trường đại học theo hướng chuẩn hóa, nhằm hoàn thiện các vấn đề lý luận về quản lý dạy học môn tiếng Anh tại trường đại học theo hướng chuẩn hóa. Những nỗ lực này đã tạo cơ sở để đề xuất các biện pháp quản lý hoạt động dạy học tiếng Anh theo hướng chuẩn hóa.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đặng Quốc Bảo (2006). Quản lý giáo dục. Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [2] Bộ Công an (2013). Kế hoạch số 256/KH-BCA ngày 30/9/2013, Hà Nội.
- [3] Bộ Công an (2018). Kế hoạch số 69/KH-BCA-X11 ngày 26 tháng 3 năm 2018, Hà Nội.
- [4] Bộ Công an (2020). Nghị quyết Đại hội đại biểu Đảng bộ Công an Trung ương lần thứ VII ngày 13/10/2020, Hà Nội.
- [5] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014). Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam, ban hành kèm theo Thông tư số 01/2014/TT-BGDĐT ngày 24 tháng 01 năm 2014 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội.

- [6] Lâm Quang Đông (2011). Tiếng Anh chuyên ngành - Một số vấn đề về nội dung giảng dạy. Tạp chí Ngôn ngữ và Đời sống, số 11 (193), trang 27-32.
- [7] Đảng uỷ Công an Trung ương, Nghị quyết số 17-NQ/ĐUCA ngày 28/10/2014, Hà Nội.
- [8] Trần Kiểm (2011). Khoa học tổ chức và tổ chức giáo dục. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [9] Nguyễn Văn Ly (2010). Quản lý chất lượng đào tạo đại học trong các học viện, Trường Công An nhân dân. Luận án Tiến sĩ Quản lý giáo dục, Trường Đại học Giáo dục – Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [10] Nguyễn Thị Kiều Thu (2007). Tình hình giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành tại Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn Thành phố Hồ Chí Minh và một vài kiến nghị. Giảng dạy tiếng Anh bậc đại học ở Việt Nam: Vấn đề và giải pháp, Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.
- [11] Thủ tướng Chính phủ (2008). Quyết định số 1400/QĐ-TTg ngày 30/9/2008 về việc phê duyệt Đề án “Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020”, Hà Nội
- [12] Thủ tướng Chính phủ (2008). Đề án “Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020”, ban hành kèm theo Quyết định số 1400/QĐ-TTg ngày 30 tháng 9 năm 2008 của Thủ tướng Chính phủ, Hà Nội.

ABSTRACT

Factors influencing the standardized management of English language teaching activities in universities under the Ministry of Public Security

English teaching management at universities in Ministry of Public Security is a process in which, management staff determines the goals, plans, people, facilities, and equipment of the school to organize teaching and learning activities to meet the objectives of the program. However, the process of managing English teaching activities at universities in the Ministry of Public Security is influenced of many subjective and objective factors, such as: factors belonging to the management subject, factors belonging to the management object and factors belonging to the management environment. This article analyzes and evaluates the current situation and factors affecting the English teaching management at universities in Ministry of Public Security towards standardization.

Keywords: *Influence factors, English teaching management, standardization.*

CẢI THIÊN KỸ NĂNG VIẾT THƯ TRONG BÀI THI CHUẨN ĐẦU RA NĂNG LỰC NGOẠI NGỮ THEO DẠNG KHUNG B1 CHÂU ÂU CHO SINH VIÊN KHÔNG CHUYÊN, HỌC VIỆN NGÂN HÀNG

Nguyễn Thị Mai Hoa¹

Tóm tắt. Bài thi B1 khung Châu Âu là một dạng bài thi đánh giá năng lực ngoại ngữ khá mới mẻ và yêu cầu đầu ra khá khó. Nhiều sinh viên thừa nhận gặp khó khăn trong việc ôn tập và thi B1 chuẩn đầu ra, đặc biệt là bài viết thư trong phần thi Viết. Sinh viên không chuyên, học viện Ngân Hàng cũng gặp vấn đề tương tự. Các em mắc lỗi sai về cấu trúc, văn phong và cách diễn đạt khi viết thư. Một trong những nguyên nhân của hiện tượng này là trong quá trình học tập tại trường, các em không có nhiều nguồn giáo trình và tài liệu tham khảo phong phú. Bài viết này sẽ gợi ý một vài nguồn tài liệu hữu ích giúp sinh viên cải thiện kỹ năng viết thư.

Từ khóa: B1, viết thư, tài liệu tham khảo, chuẩn đầu ra, năng lực.

1. Đặt vấn đề

Tiếng Anh, ngôn ngữ toàn cầu, đã và đang khẳng định tầm quan trọng của mình trong mọi lĩnh vực của cuộc sống. Các trường đại học, cao đẳng và phổ thông trên cả nước từ lâu đã đưa Tiếng Anh vào chương trình đào tạo với cương vị là một môn học bắt buộc. Sinh viên các trường đại học, cao đẳng, không phân biệt chuyên ngành, đều phải trải qua bài thi Đánh giá năng lực ngoại ngữ hoặc thi chứng chỉ ngoại ngữ (tiếng Anh) như một yêu cầu để tốt nghiệp. Bên cạnh các chứng chỉ tiếng Anh quốc tế quen thuộc như IELTS (International English Language Testing System), TOEFL (Test of English as a Foreign Language) hay TOEIC (Test of English for International Communication), từ tháng 5/ 2015, Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam bắt đầu áp dụng một dạng bài thi đánh giá năng lực ngoại ngữ theo khung 6 bậc theo tiêu chuẩn Việt Nam, đó là bài thi B1. Dạng bài thi này cũng được áp dụng tại các khoa không chuyên tiếng Anh, học viện Ngân Hàng. Theo đó, để được công nhận tốt nghiệp, sinh viên không chuyên tiếng Anh phải đạt điểm trung bình cộng học phần tiếng Anh 2 và tiếng Anh 3 trung bình chung 4 kỹ năng (Nghe- Nói- Đọc- Viết). Nhiều sinh viên các khoa không chuyên tiếng Anh thừa nhận gặp khó khăn với kỹ năng Viết, cụ thể là bài viết thư của bài thi B1 chuẩn đầu ra. Tuy nhiên, với phân phối chương trình và giáo trình học tập bộ môn Viết tại lớp học phần Tiếng Anh 2 và 3, sinh viên không được rèn luyện kỹ năng viết thư thường xuyên. Với những lí do kể trên, người viết quyết định chọn đề tài “Một số tài liệu tham khảo nhằm cải thiện kỹ năng viết thư trong bài thi chuẩn đầu ra năng lực ngoại ngữ theo dạng B1 khung Châu Âu cho sinh viên tiếng Anh không chuyên, học viện Ngân Hàng”. Hy vọng rằng, đề tài sẽ giúp các sinh viên nhận biết được các lỗi sai của mình và tìm được nguồn tài liệu tin cậy để rèn luyện kỹ năng viết thư trong tiếng Anh.

2. Khái quát về bài thi B1 và dạng bài viết thư trong B1 Châu Âu

2.1. Bài thi B1 chuẩn đầu ra

Học phần Tiếng Anh 2 và Tiếng Anh 3 nằm trong 4 học phần bắt buộc của chương trình Tiếng Anh không chuyên cho sinh viên Học viện Ngân Hàng đạt chuẩn đầu ra. Học phần tiếng Anh 2 cùng với học phần tiếng Anh 3 tiếp sau giúp sinh viên đạt được cấp độ 3 theo khung năng lực Ngoại Ngữ Châu Âu 6 bậc

Ngày nhận bài: 03/02/2023. Ngày nhận đăng: 21/03/2023.

¹ Khoa Ngoại ngữ, Học viện Ngân hàng

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Mai Hoa. Địa chỉ e-mail: hoantm@hvn.edu.vn

– CEFR được quy định bởi Bộ Giáo Dục và Đào Tạo Việt Nam. Theo đó, sinh viên có cơ hội học và phát triển toàn diện 4 kỹ năng, bên cạnh việc học ngữ pháp và từ vựng thông qua các bài học đa dạng về chủ đề và loại hình bài tập.

Bảng 1. Định dạng bài thi Đánh giá năng lực ngoại ngữ theo định dạng B1

| VSTEP | NGHE | ĐỌC | VIẾT | NÓI |
|-------------|--|---|---|---|
| Thời gian | 30 phút | 45 phút | 45 phút | 12 phút |
| Số câu hỏi | 4 phần/ 25 câu hỏi | 6 phần / 32 câu hỏi | 2 phần / 2 câu hỏi | 4 phần |
| % tổng điểm | Chiếm 25% tổng điểm | Chiếm 25% tổng điểm | Chiếm 25% tổng điểm | Chiếm 25% tổng điểm |
| Mục đích | Kiểm tra khả năng hiểu và theo dõi các tài liệu nói như: thông báo, thảo luận về cuộc sống hàng ngày | Kiểm tra khả năng đọc hiểu nội dung chính của biển báo, tạp chí và sách báo | Kiểm tra cách dùng từ vựng và ngữ pháp đúng | Kiểm tra khả năng nói của bạn bằng việc hỏi và trả lời các câu hỏi, nói chuyện trực tiếp cùng 1 hay 2 thí sinh khác để bài kiểm tra này thực tế và đáng tin cậy hơn |

2.2. Bài thi viết thư trong B1 khung châu âu

Phần thi viết trong kì thi B1 gồm 3 phần: phần 1 là lại câu, phần 2 viết thư ngắn từ 35-45 từ, phần 3 là viết lá thư dài 100 từ hoặc một câu chuyện với câu bắt đầu. Bài viết chiếm 2/3 số điểm và 2/3 thời gian làm bài trong phần thi viết, và đây là cơ hội để thí sinh lấy điểm cho toàn kỹ năng viết.

Trong phần thi thứ hai, đề bài đưa ra một tình huống và yêu cầu thí sinh viết một lá thư ngắn và trong phần thứ 3 thì yêu cầu phần lá thư nâng cao. Dựa vào yêu cầu của đề bài có thể chia bài viết thư thành 3 loại chính: formal (trang trọng), semi- formal (bán trang trọng) và informal (thân mật). Ngoài ra, dựa vào mục đích viết thư, bài thi Viết thư B1 có thể chia thành một số loại như sau:

- Invitation letters (thư mời)
- Thank you letters (thư cảm ơn)
- Request letters (thư yêu cầu)
- Complaint letters (thư phàn nàn)
- Apology letters (thư xin lỗi)
- Application letters (thư xin việc)
- ...

3. Những lỗi sai thường gặp của sinh viên tiếng anh không chuyên trong bài thi viết thư B1 chuẩn đầu ra

3.1. Lỗi sai cấu trúc bức thư

Theo quy tắc chung, một bức thư trong tiếng Anh phải có những phần như sau:

Bảng 2. Cấu trúc và cách trình bày một bức thư trong tiếng Anh

| Các phần của bức thư | Các trình bày |
|----------------------|---|
| Địa chỉ | - Địa chỉ của người viết: viết ở góc trên bên phải của bức thư - Địa chỉ của người nhận: nằm bên trái, ngay bên dưới dòng địa chỉ người gửi. |
| Ngày, tháng viết thư | - Ngày tháng của thư có thể viết bên trái hoặc bên phải - Tháng phải viết bằng chữ - Ngày viết thư sẽ được trình bày theo định dạng: Tháng Ngày Năm. Vd: October 20, 2017 |
| Lời chào hỏi | - Thường bắt đầu bằng Dear..., - Nếu không biết tên của người nhận thư thì dùng chữ Sir hoặc Madam - Nếu biết tên người nhận thì nên sử dụng các từ xưng hô như Mr., Mrs., Miss, Ms, hoặc Dr đi trước họ (chứ không phải tên) của người nhận. |

| | |
|-----------------------------|--|
| <i>Nội dung của bức thư</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Đoạn thứ nhất của phần nội dung chính nên ngắn gọn, tập trung vào mục đích của thư như hỏi thông tin, khiếu nại, hay yêu cầu. - Các đoạn tiếp theo của phần nội dung chính là những thông tin liên quan, bổ sung, giải thích thêm cho phần mục đích chính ở đoạn thứ nhất. - Đoạn cuối của phần nội dung chính phải nêu rõ mong muốn của người gửi như yêu cầu hoàn tiền, khắc phục sai sót hay cung cấp thêm thông tin. |
| <i>Kết thư</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Gồm lời kết (Yours sincerely/ faithfully...) và chữ kí - Phần kết thư viết ở góc dưới bên trái của bức thư |

Tuy nhiên, thực tế cho thấy, nhiều sinh viên Tiếng Anh không chuyên, khi làm bài viết thư B1, không tuân thủ những quy tắc trên. Lỗi phổ biến nhất của các em là phần địa chỉ và kết thư. Nhiều em viết phần địa chỉ của cả người nhận và người viết ở bên phải của bức thư. Nhiều em khác viết phần kết thư và kí tên phía bên phải của bức thư. Một số ít em khác mắc những lỗi nhỏ như thiếu ngày tháng viết thư, thứ tự trình bày ngày tháng chưa đúng hoặc tháng viết bằng số.

3.2. Lỗi điển đạt lòng vòng

Đây là lỗi phổ biến của người Việt học tiếng Anh nói chung và của sinh viên Tiếng Anh không chuyên, học viện Ngân Hàng nói riêng. Người Anh khi viết thư, ở đoạn đầu tiên, thường đề cập trực tiếp đến mục đích viết thư như “I am writing to...” hoặc “I would like to...” Trong khi đó, người Việt thường có xu hướng mở đầu bức thư một cách dài dòng, bằng cách hỏi thăm sức khỏe, công việc, bộc lộ tình cảm cảm xúc... Do đó, khi viết thư bằng tiếng Anh, các sinh viên Tiếng Anh không chuyên cũng có cách mở đầu tương tự. Ví dụ, khi muốn mượn bạn một khoản tiền, người Anh sẽ viết “I am writing to obtain a personal loan in the amount of \$6,500. This loan will be used to help renovate my home. I would like to remodel my bathroom and update my home” (1. p. 24), còn các sinh viên thường viết “How are you? It is a long time since we last met. Honestly, I am very shy when writing this letter; but, you know, my house is very old and I need some money to update it. Could you please lend me \$6,500?”. Rõ ràng, cùng một nội dung muốn mượn tiền, người Anh thường đề cập trực tiếp luôn ở phần đầu thư, còn người Việt, bao gồm sinh viên không chuyên tại học viện Ngân Hàng, dùng lối mở đầu khách sáo, dài dòng hơn.

Hãy đọc 2 ví dụ sau đây để thấy rõ hơn cách diễn đạt của người Anh và người Việt.

Bảng 3. Ví dụ cách diễn đạt trong thư cảm ơn của người Việt và người Anh

| Thư cảm ơn của người Việt | Thư cảm ơn của người Anh |
|---|---|
| <p>Ngày 23 tháng 10 năm 2016 tại Trường Đại học Kinh tế Quốc dân, Viện Thương mại và Kinh tế quốc tế đã tổ chức thành công Lễ Kỷ niệm 60 năm thành lập các Chuyên ngành. Buổi Lễ đã diễn ra một cách trang trọng và thành công tốt đẹp, có ý nghĩa sâu sắc về truyền thống lịch sử và kết nối các thế hệ thế hệ Cán bộ, Giảng viên, Sinh viên, Nghiên cứu sinh và Học viên của Viện.</p> <p>Sự hiện diện và quan tâm, ủng hộ giúp đỡ cùng những tình cảm quý báu của các đồng chí lãnh đạo VCCI, các Bộ, ngành Trung ương, địa phương, Quý cơ quan, đơn vị, Quý vị đại biểu, của các thế hệ thầy trò... góp phần quan trọng vào thành công của buổi lễ. [...]</p> <p>Mặc dù đã rất cố gắng trong quá trình chuẩn bị, tổ chức và đón tiếp, nhưng chắc chắn không tránh khỏi những sơ suất, thiếu sót, chúng tôi rất mong nhận được sự cảm thông và chia sẻ. Thay mặt cán bộ, giảng viên của Viện Thương mại và Kinh tế quốc tế - trường Đại học Kinh tế quốc dân, chúng tôi xin gửi lời chào trân trọng, lòng biết ơn và lời cảm ơn sâu sắc nhất tới các cơ quan, đơn vị, quý đại biểu và các cựu Giảng viên, viên chức, các thế hệ sinh viên, nghiên cứu sinh, học viên. Viện Thương mại và Kinh tế quốc tế mãi mãi là ngôi nhà chung của chúng ta. Xin kính chúc Quý vị luôn mạnh khỏe, hạnh phúc và thành công.</p> <p>Xin trân trọng cảm ơn !</p> <p>VIỆN TRƯỞNG GS.TS HOÀNG ĐỨC THÂN</p> | <p>Dear Harold,</p> <p>I want to let you know just how much I appreciate you looking after Kara during my trip to Finland. I'm not sure how much you realize you have helped me.</p> <p>As I have told you before, this past year has been very difficult for me. Being a single parent, it is particularly challenging trying to juggle a demanding career with a child in need of supervision. When I received notice that I would need to take a professional trip to our Scandinavian headquarters, I wasn't sure whom I could ask to look after my daughter.</p> <p>You thankfully came to my rescue. Kara expressed how much she enjoyed her time with you, too. You don't know how much it pleases me to return to a happy child!</p> <p>Please let me know if there is some way I can repay you for the kindness you have offered me. Your act of generosity has made such an impression.</p> <p>Your friend, Ryan (1. p. 29)</p> |

3.3. Lỗi văn phong và dùng từ không phù hợp

Xét theo văn phong, thư trong tiếng Anh có thể được chia thành 3 loại chính là (trang trọng), semi-formal (bán trang trọng) và informal (thân mật). Mỗi dạng thư lại có cách diễn đạt riêng. Tuy nhiên, nhiều sinh viên chưa thực sự phân biệt được các dạng thư và áp dụng loại văn phong phù hợp. Ví dụ, khi viết thư trang trọng cho ngân hàng, khách sạn... các em lại mở đầu bằng Dear + tên của người nhận và sử dụng từ viết tắt trong bức thư.

Lỗi dùng từ không chính xác còn liên quan đến cách kết thư. Nhiều em chưa sử dụng chính xác các cụm từ, đặc biệt là nhầm lẫn giữa cách sử dụng của Yours faithfully và Yours sincerely.

3.4. Nguyên nhân của việc mắc lỗi

Việc mắc các lỗi kể trên có thể phân loại vào các nhóm sau:

- Do sự khác biệt về văn hóa Anh- Việt: Người Anh có xu hướng đi thẳng vào vấn đề chính nên thường đề cập mục đích viết thư ở ngay câu đầu tiên và độ dài bức thư thường ngắn hơn, trong khi đó, người Việt, do đặc trưng văn hóa trọng tình cảm và khách sáo, thường viết dài dòng và đề cập mục đích ở đoạn sau.

- Do bản thân sinh viên: Một số sinh viên không chủ động trong học tập và ôn tập, không tự tìm tòi và nghiên cứu tài liệu tham khảo và rèn luyện viết thường xuyên trên lớp cũng như ở nhà.

4. Một số tài liệu tham khảo nâng cao kỹ năng viết thư trong bài thi B1

4.1. PET (Preliminary English Test)

B1 PET Cambridge là bộ sách các bài thi đầu tiên thuộc cấp độ người dùng ngôn ngữ độc lập (Independent user) trên khung CEFR, chứng nhận học viên đã nắm vững các kiến thức cơ bản về tiếng Anh để có thể sử dụng tiếng Anh trong học tập, làm việc, và du lịch.

4.2. Successful Writing (Intermediate and Upper- Intermediate)

Successful Writing là một bộ sách chuyên về kỹ năng viết học thuật gồm 3 cấp độ Intermediate, Upper-Intermediate và Proficiency do tác giả Virginia Evans viết và được xuất bản năm 2000 bởi nhà xuất bản Express Publishing.

Successful Writing Intermediate là cuốn sách dành cho học viên ở mức độ trung cấp. Sách bao gồm 15 đơn vị bài học, trong đó phần A là hướng dẫn chung về việc viết học thuật. Phần B dành riêng cho kỹ năng viết thư gồm 4 bài học, tương ứng với 4 loại thư: không trang trọng (informal letters), bán trang trọng (semi-formal letters), trang trọng (formal letters) và thư tín thương mại (transactional letters). Trong bài thư trang trọng (Unit 3: Formal letters), người viết chia sẻ cách viết các dạng thư phân chia theo mục đích như thư xin việc, thư phàn nàn...

Điểm tích cực nhất của cuốn sách này là phần phụ lục ở cuối sách. Trong phần này, tác giả liệt kê ba phụ lục như sau:

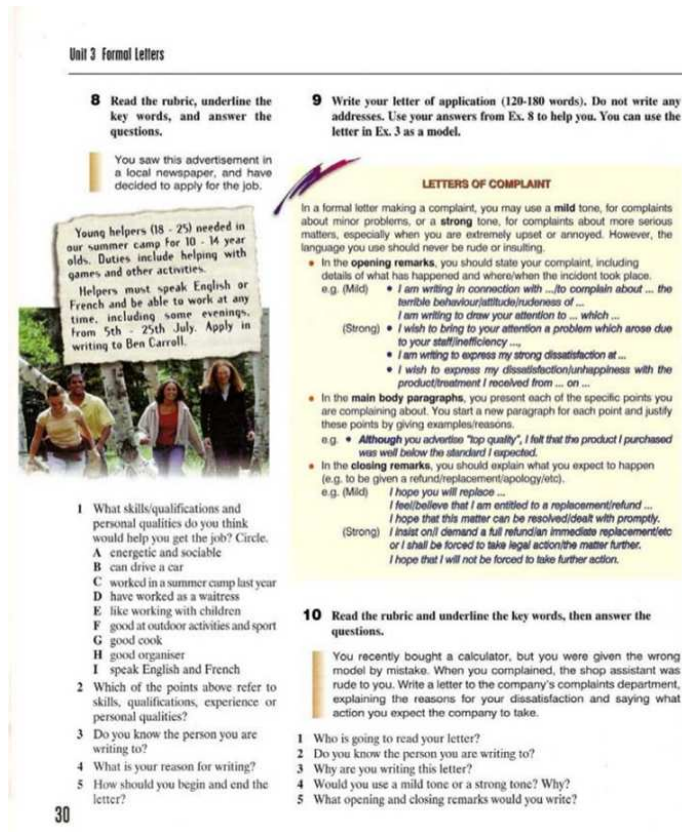
- Phụ lục I: Các từ/ cụm từ nối hữu ích cung cấp cho người học cách dùng chính xác và linh hoạt các từ nối tùy thuộc vào dạng thư.

- Phụ lục 2: Các cụm từ và cách biểu đạt dung cho mở đầu và kết thúc bức thư, các cụm từ và cách biểu đạt dùng cho từng loại thư. Đây là phần rất quan trọng và hữu ích vì không những nó giúp sinh viên sử dụng đúng từ vựng theo yêu cầu mà còn tránh được lỗi viết đơn điệu

- Phụ lục 3: Cách sử dụng các dấu câu

Successful Writing Upper- Intermediate là cuốn sách nối tiếp của trình độ Intermediate. Sách hướng đến người học với nền tảng tiếng Anh vững, muốn ôn tập và nâng cao khả năng viết của mình. Sách gồm 19 đơn vị bài học về các loại viết văn khác nhau, bao gồm kỹ năng viết thư (Unit 8 và Unit 9).

Cả hai cuốn sách có cách trình bày khoa học, dễ theo dõi và chú trọng vào thực hành. Mỗi bài học được mở đầu bằng hoạt động Nghe hiểu (Lead-in listening activity) để kích thích sự thích thú của sinh viên, và



Hình 1. Minh họa Unit 3 trong giáo trình Successful Writing Intermediate

bước đầu định hướng nội dung mà các em sẽ học trong bài. Tiếp theo, phần lí thuyết được trình bày ngắn gọn nhưng đầy đủ những thông tin cần thiết và các bí kíp giúp các em viết bài hiệu quả. Sinh viên được cung cấp cấu trúc của một bức thư nói chung, cấu trúc của từng loại thư và các cấu trúc đi kèm. Trong mỗi bài học, các em cũng có điều kiện thực hành với nhiều dạng bài tập khác nhau, chứ không chỉ là học lí thuyết và thực hành viết thư.

Hai cuốn sách Successful Writing kể trên phù hợp cho việc tự học ở nhà hoặc làm tài liệu bổ trợ cho giáo trình Academic Writing trong chương trình môn học của sinh viên.

4.3. IELTS & General Task 1: How to Write at a 9 Level

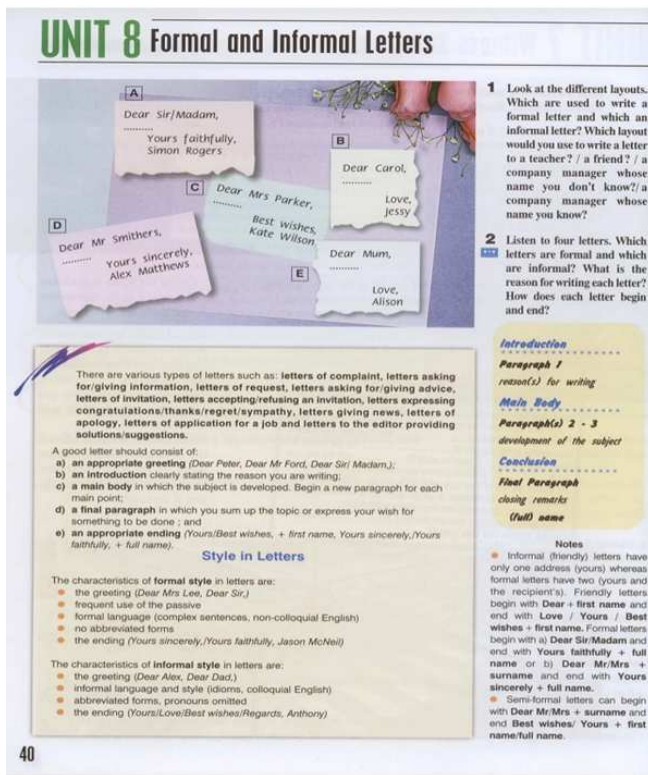
Bài thi Viết của IELTS (general training) và của B1 có điểm giống nhau là đều có bài viết thư. Vì vậy, trước khi thi B1, sinh viên hoàn toàn có thể tham khảo các tài liệu ôn luyện kĩ năng viết thư cho IELTS. Một trong những tài liệu đó là cuốn IELTS General Task 1: How to Write at a 9 Level.

Cuốn sách được viết bởi Ryan Thomas Higgins, tác giả người Canada và có hơn 10 năm kinh nghiệm dạy viết học thuật, và được xuất bản năm 2012.

Cuốn sách bao gồm 6 phần chính trong đó, đáng chú ý nhất là các phần 1, 2 và 5.

Ở phần 1, tác giả khái quát thông tin chung về dạng bài viết thư như các yêu cầu, tiêu chí chấm điểm bài viết thư, tầm quan trọng của giọng điệu (tone) trong bức thư, giải thích cấu trúc của một bức thư. Việc sắp xếp phần này ở đầu cuốn sách là rất hợp lí vì sinh viên sẽ được giải đáp những thắc mắc và bước đầu nắm rõ về cách viết thư

Phần 2 là phần trình bày cách viết từng dạng thư theo các mục đích khác nhau. Ở cuốn sách này, tác giả trình bày cách viết 6 dạng thư đó là: thư yêu cầu (requests), phần nài (complaint), chia buồn (condolence),



Hình 2. Minh học Unit 8 trong giáo trình Successful Writing Upper- Intermediate

cảm tạ (appreciation), đưa lời khuyên, phản hồi và gợi ý (advice, feedback and suggestions) và thư xin lỗi (apology). Có thể nói, đây là một trong những cuốn sách dạy kỹ năng viết thư đầy đủ nhất. Mỗi bài học đều bao gồm các tình huống cụ thể (lấy từ các đề thi thật) và hướng dẫn chi tiết cách viết các phần. Cuối cùng, tác giả cung cấp bài viết mẫu ở mức điểm 9 (mức điểm cao nhất của IELTS) để người học tham khảo.

Phần 5 là phần giải đáp các câu hỏi hay được hỏi nhất về viết thư, ví dụ Có được xuống dòng khi viết thư không? Cách nhanh nhất để cải thiện kỹ năng viết là gì? Nên hoàn thiện bài viết thư trong vòng bao lâu? Nên làm gì khi 20 phút trôi qua mà chưa xong viết thư?

Cuốn sách này phù hợp cho học viên từ mức độ trung cấp trở lên. Người học có thể tự học ở nhà hoặc làm tài liệu bổ trợ cho các tài liệu trên lớp.

4.4. Các nguồn tài liệu online

Ngoài các tài liệu in ấn, sinh viên có thể tham khảo cách viết thư tại trang web readingrockets.org, hoặc các bài giảng dạy viết thư miễn phí tại trong Youtube: các bài giảng trong trang Learn English with Emma (engVid), Write to Top, English Academy. . .

5. Kết luận

Như vậy, bài nghiên cứu đã chỉ ra những lỗi sai phổ biến của sinh viên không chuyên Tiếng Anh học viện Ngân Hàng và gợi ý một vài nguồn tài liệu tham khảo, cả giáo trình và online giúp sinh viên có thể sửa lỗi và phát triển kỹ năng này. Với hy vọng giúp sinh viên có nguồn tài liệu học tập tin cậy và phong phú, từ đó đạt kết quả cao nhất mà mình mong đợi, tác giả đã thực hiện bài nghiên cứu với sự đầu tư lớn về thời gian và tâm huyết. Tuy nhiên, do nhiều yếu tố, sai sót là điều không thể tránh khỏi. Tác giả mong muốn nhận được những phản hồi và góp ý từ quý vị để bài nghiên cứu hoàn thiện hơn, và cũng để rút kinh nghiệm cho những bài nghiên cứu lần sau.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] University of Cambridge(2004) : Preliminary English Test 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
- [2] Ryan T. H. (2012) IELTS &General Task 1: How to Write at a 9 Level
- [3] Virginia E. (2000) Successful Writing Intermediate. Express Publishing
- [4] Virginia E. (2000) Successful Writing Upper- Intermediate. Express Publishing

ABSTRACT**Improving letter-writing skills in the European Framework B1 standard exam for non-majoring students at Banking Academy**

The B1 exam in the European Framework is a relatively new language proficiency assessment that requires a high level of output. Many students admit to having difficulties in preparing for and taking the B1 standard exam, particularly in the Writing section, including letter-writing. Non-majoring students at the Banking Academy face similar challenges. They often make mistakes in structure, style, and expression when writing letters. One of the reasons for this phenomenon is the lack of diverse learning resources and reference materials during their studies at school. This article suggests some useful resources to help students improve their letter-writing skills.

Keywords: B1, letter-writing, reference materials.

QUẢN LÝ GIÁO DỤC ĐẠO ĐỨC, LỐI SỐNG CHO HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ Ở HUYỆN KRÔNG ANA, TỈNH ĐẮK LẮK

Trần Quang Đạt¹

Tóm tắt. Đạo đức, lối sống là một thành phần cơ bản của nhân cách, thể hiện trong mối quan hệ giữa người với người, với xã hội và tự nhiên, với công việc, với môi sinh vì lý tưởng của cộng đồng. Giáo dục đạo đức, lối sống rất quan trọng đối với mọi người, đặc biệt đối với thế hệ trẻ trong xã hội hội nhập và phát triển như thời đại ngày nay, vì đạo đức, lối sống là nội lực của quá trình phát triển nhân cách. Bài viết này đã đề xuất một số biện pháp quản lý giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh trung học cơ sở ở huyện Krông Ana, tỉnh Đắk Lắk nhằm nâng giúp cho học sinh hoàn thiện nhân cách và nâng cao chất lượng giáo dục nói chung và chất lượng giáo dục cho học sinh tiểu học nói riêng.

Từ khóa: Giáo dục đạo đức, lối sống, trung học cơ sở, học sinh.

1. Đặt vấn đề

Cùng với sự phát triển ngày càng mạnh mẽ của thời đại công nghệ 4.0, bên cạnh những thành tựu đạt được còn có những tác động tiêu cực của nền kinh tế hội nhập mở cửa, nhu cầu sống của con người cũng vì thế ngày càng tăng lên, yêu cầu của cuộc sống không còn những mong muốn giản đơn và cũng không dễ dàng để đạt được những điều mong muốn. Dưới những tác động và yêu cầu đó, chúng ta bắt gặp một bộ phận học sinh nói riêng và thanh thiếu niên nói chung luôn thể hiện rõ hai đặc tính là hướng ngoại và năng động, nên đã xuất hiện hiện tượng bất thường, phá cách, lệch chuẩn. Lứa tuổi này bắt đầu có lối sống lệch lạc, sống thiếu lý tưởng, thiếu trách nhiệm với chính bản thân, gia đình và xã hội, có ít động lực phấn đấu và thiếu cảm hứng sống, thiếu nhiệt huyết và thiếu niềm tin bền vững. Hơn nữa, cùng với nhu cầu tồn tại và phát triển của xã hội loài người hiện nay đã phát sinh rất nhiều vấn đề nhức nhối mà chính con người chúng ta là nguyên nhân chủ yếu. Chính vì thế đòi hỏi con người cần có sự nhạy bén, linh hoạt, sáng tạo trong xử lý mọi vấn đề của cuộc sống. Đối với giới trẻ nhất là tầng lớp học sinh thì lại cần có bản lĩnh sống vững vàng, sống có mục đích, có lý tưởng và hành động cao đẹp, chuẩn mực đạo đức thì mới gặp nhiều điều kiện thuận lợi và dễ dàng bắt nhịp với nhu cầu của thời đại. Để có được những phẩm chất nhân cách chuẩn mực thì việc mỗi một học sinh THCS cần nhận thức và rèn luyện cho mình có được một nền tảng đạo đức, lối sống cao đẹp là vô cùng cần thiết và quan trọng.

Công cuộc đổi mới xã hội hiện nay ở nước ta cũng nhằm tiếp tục nhân đạo hóa các quan hệ giữa người và người, giữa người và môi trường sống, làm cho những nguyên tắc của nền đạo đức, lối sống mới được khẳng định trong các chính sách và chủ trương, trong các hoạt động và quan hệ xã hội. Đồng thời chính sự nghiệp đổi mới cũng đòi hỏi xuất hiện những con người có phẩm chất đạo đức, lối sống đầy đủ để đưa sự nghiệp đó tiến lên đúng hướng và thu được nhiều kết quả. Thái độ đặc biệt coi trọng nhân cách đã được Hồ Chủ Tịch khuyên dạy: “Có tài mà không có đức là người vô dụng, có đức mà không có tài làm việc gì cũng khó” [4]. Đức là nền tảng tạo đà cho tài phát triển, tài làm cho đức phát triển toàn diện vững chắc làm gia tăng các giá trị xã hội cho mỗi người.

Ngày nhận bài: 10/02/2023. Ngày nhận đăng: 27/03/2023.

¹Trường Trung học cơ sở Buôn Trấp, huyện Krông Ana, tỉnh Đắk Lắk

Tác giả liên hệ: Trần Quang Đạt. Địa chỉ e-mail: tranquangdat1976@gmail.com

Ngoài xã hội xuất hiện nhiều tiêu cực, tệ nạn xã hội gia tăng. Có những gia đình cha mẹ mãi chạy theo cơn lốc xoáy của kinh tế thị trường, bị cuốn theo tiền tài danh vọng mà quên đi trách nhiệm giáo dục con cái và chính sự thiếu quan tâm giáo dục của gia đình làm cho chúng trở thành những đứa con bất hiếu, đạo đức, lối sống bị giảm sút. Trước thực trạng đó đạo đức, lối sống càng trở nên cần thiết và quan trọng. Thế hệ trẻ hôm nay là tương lai của đất nước ngày mai, nếu chỉ chú trọng vào giáo dục “trí dục” mà xem nhẹ giáo dục “đức dục” thì xã hội sẽ ra sao. Lúc sinh thời Chủ tịch Hồ Chí Minh có nói trong bài thơ “Nửa đêm”: “Hiền dữ phải đâu là tính sẵn. Phần nhiều do giáo dục mà nên”. Do đó, các nhà trường tiến bộ, nhân đạo, dân chủ, hướng về tương lai nhất thiết phải coi trọng và ngày càng làm tốt hơn việc bồi dưỡng đạo đức, lối sống mới cho thế hệ trẻ.

Đạo đức là một hình thái của ý thức xã hội, là tổng hợp những quy tắc, nguyên tắc, chuẩn mực xã hội, nhờ đó con người tự giác điều chỉnh hành vi của mình sao cho phù hợp với hạnh phúc của con người và tiến bộ xã hội giữa con người với con người, giữa cá nhân với xã hội [5].

Lối sống là tổng hợp toàn bộ các mô hình, cách thức và phong cách của con người thể hiện trong mọi phương thức cũng như lĩnh vực hoạt động, từ sản xuất, tiêu dùng, sinh hoạt đến thái độ, hành vi, cách tư duy, lối ứng xử giữa con người với con người, giữa chủ thể với đối tượng, giữa điều kiện với phương tiện và mục đích sống [5].

Chính vì vậy, vấn đề giáo dục đạo đức, lối sống ngày nay càng được Đảng và Nhà nước ta đặc biệt quan tâm. “Chú trọng giáo dục phẩm chất, năng lực sáng tạo và các giá trị cốt lõi, nhất là giáo dục tinh thần yêu nước, tự hào, tự tôn dân tộc, khơi dậy khát vọng phát triển, xây dựng và bảo vệ Tổ quốc” [7].

Trong những năm qua, các trường trung học cơ sở ở huyện Krông Ana, tỉnh Đắk Lắk đã rất quan tâm đến công tác giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh. Song thực tế, công tác này ở nhà trường còn nhiều bất cập và chưa thực sự có hiệu quả, đặc biệt là trong quản lý. Có thể thấy, ở nhà trường chưa có những biện pháp nhằm phát huy ý thức tự giác rèn luyện của học sinh, chưa huy động được sự tham gia của các lực lượng xã hội vào hoạt động giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh.

2. Thực trạng quản lý giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh trung học cơ sở ở huyện Krông Ana, tỉnh Đắk Lắk

Đội ngũ cán bộ, giáo viên, nhân viên trường THCS huyện Krông Ana, tỉnh Đắk Lắk gồm: Tổng 408 người, trong đó, 10 Hiệu trưởng, 12 Phó Hiệu trưởng, 321 giáo viên bao gồm cả 10 giáo viên phụ trách đội, 65 nhân viên.

Đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục THCS đạt trình độ chuẩn theo quy định của Luật Giáo dục 2019 đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông góp phần thực hiện đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo; thực hiện hiệu quả lộ trình nâng trình độ chuẩn được đào tạo của giáo viên trung học cơ sở theo quy định tại Nghị định số 71/2020/NĐ-CP ngày 30/6/2020 của Chính phủ. Hiện nay tỷ lệ giáo viên đạt chuẩn về trình độ đào tạo ở các cấp học công lập đạt 81,78%, trong đó: THCS đạt 91,1%;

Thực hiện tốt Chỉ thị số 05 của Bộ Chính trị về đẩy mạnh học tập và làm theo tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh gắn với thực hiện hiệu quả các cuộc vận động và phong trào thi đua như “Đổi mới, sáng tạo trong quản lý, giảng dạy, học tập”, “Cán bộ, công chức, viên chức ngành Giáo dục Đắk Lắk thi đua thực hiện văn hóa công sở”... giúp cán bộ quản lý, giáo viên nâng cao nhận thức, trách nhiệm, đạo đức nghề nghiệp.

Trình độ đào tạo của đội ngũ cán bộ, giáo viên, nhân viên trường THCS Krông Ana, tỉnh Đắk Lắk. Cụ thể, trong tổng 408 cán bộ, giáo viên, nhân viên có 8 thạc sĩ (2%); 306 đại học (75.2%); 53 cao đẳng (13.0%); 40 trung cấp (9.8%).

Công tác giáo dục, định hướng cho học sinh THCS về đạo đức, lối sống của nhà trường, của từng thầy cô giáo ở từng bộ môn chưa được quan tâm sâu sắc và vẫn còn nhiều hạn chế bất cập, chưa có nhiều đổi mới về nội dung, phương pháp, hình thức giáo dục cho học sinh, còn nặng về dạy học kiến thức, chưa chú trọng

phát huy phẩm chất năng lực học sinh.

Do tác động tiêu cực của nền kinh tế thị trường, mở cửa hội nhập, từ sự phát triển của thời đại công nghệ 4.0, việc kiểm soát, ngăn chặn tác động tiêu cực đến tư tưởng, lối sống của học sinh càng ngày càng phức tạp, khó khăn và đầy thách thức.

Vai trò của các tổ chức Đoàn, Đội trong công tác giáo dục, định hướng hình thành lối sống đẹp, hướng đến sống có lý tưởng, mục đích cao đẹp cho học sinh chưa phát huy hiệu quả, chưa tuyên truyền sâu rộng và thường xuyên, chưa có nhiều hoạt động trải nghiệm lý thú bổ ích.

Công tác phối hợp giữa gia đình, nhà trường, xã hội trong giáo dục, định hướng học sinh rèn luyện đạo đức, lối sống chưa thường xuyên, chưa chặt chẽ và sâu sát. Chính quyền địa phương chưa đáp ứng được hết nhu cầu vật chất, thiếu không gian cho học sinh thể hiện những hành động ý nghĩa; gia đình của nhiều học sinh chưa định hướng, làm chỗ dựa đáng tin cậy để học sinh rèn luyện đúng đắn về đạo đức, lí tưởng sống và lối sống đẹp; hiện tượng tiêu cực về tư tưởng, đạo đức, lối sống của một bộ phận người lớn hiện nay như: có biểu hiện phai nhạt lý tưởng, tha hóa đạo đức, lối sống, thiếu gương mẫu, thiếu trung thực, sự hành xử bạo lực, hành vi hung tính hủ bại, đồi bại, sự giả dối. Tất cả vô hình chung tác động xấu đến sự hình thành nhân cách của giới trẻ trong đó có học sinh THSC.

Bên cạnh những nguyên nhân khách quan như đã nêu, cũng phải kể đến những nguyên nhân xuất phát từ chính bản thân bộ phận học sinh có nhận thức chưa tốt. Đó chính học sinh vẫn còn chú trọng học văn hóa, chưa có ý thức cao độ trong việc tu dưỡng rèn luyện đạo đức, hình thành phẩm chất nhân cách, lối sống chuẩn mực. Nhiều em học sinh tỏ ý không coi trọng phải sống đẹp, phải có đạo đức tốt, miễn sao kiếm được thật nhiều tiền và trở nên giàu có sau này.

Một số em học sinh nhận thức chưa đúng đắn, sự thiếu kiên định, thiếu bản lĩnh và tầm nhìn còn ít nhiều hạn chế, sự dễ bị tác động bởi điều kiện khách quan, dễ bị lôi kéo, tham gia tệ nạn xã hội hoặc đơn giản chỉ là sự muốn thể hiện bản thân đã góp phần làm lệch hướng đạo đức, lối sống. Ý thức rèn luyện những còn hạn chế về thời gian, điều kiện vật chất, phương tiện và cả những không gian; đặc biệt biện pháp, cách thức để rèn luyện chưa khoa học, hợp lý.

3. Biện pháp quản lý giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh trung học cơ sở ở huyện Krông Ana, tỉnh Đắk Lắk

3.1. Nâng cao nhận thức và năng lực cho cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên và học sinh trường trung học cơ sở về vai trò và sự cần thiết của quản lý giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh trung học cơ sở trong ở huyện Krông Ana, tỉnh Đắk Lắk

Nâng cao nhận thức cho cán bộ quản lý, giáo viên, học sinh về tầm quan trọng của hoạt động giáo dục đạo đức, lối sống cần chú trọng tổ chức tốt việc học tập, rèn luyện phẩm chất, tổ chức nhiều hoạt động tập thể, các cuộc thi, cuộc vận động, hoạt động tuyên truyền, cổ động, văn hoá văn nghệ, thể dục, thể thao, vui chơi, giải trí...

Trên cơ sở đó định hướng tư tưởng, củng cố niềm tin, xây dựng động cơ phấn đấu cho học sinh, nhằm nâng cao nhận thức cho học sinh, hướng học sinh tới những giá trị cao đẹp, lối sống lí tưởng, không để cho học sinh bị tha hóa về đạo đức, giúp các em tránh xa những cám dỗ của xã hội, sống tốt hơn, học tập và rèn luyện tốt hơn để hoàn thiện phẩm chất nhân cách và nhất là giúp học sinh sống có lý tưởng, ước mơ, hoài bão với những hành động cao đẹp, ý nghĩa để góp sức mình cho xã hội và công cuộc xây dựng đất nước.

Nhà trường và các tổ chức Công đoàn, Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh, Đội Thiếu niên Tiền phong Hồ Chí Minh cần tăng cường giáo dục chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh nâng cao đạo đức, lối sống, bồi dưỡng mục tiêu, lý tưởng cách mạng của Đảng, truyền thống yêu nước, yêu chủ nghĩa xã hội cho học sinh;

3.2. Xây dựng kế hoạch và chương trình hoạt động giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh trường trung học cơ sở ở huyện Krông Ana, tỉnh Đắk Lắk

Căn cứ vào nội dung Chương trình giáo dục phổ thông được ban hành theo Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ Giáo dục và Đào tạo, nội dung và yêu cầu cần đạt về phẩm chất chủ yếu của học sinh ở cả tiểu học, trung học cơ sở và trung học phổ thông, các văn bản hướng dẫn nhiệm vụ năm học của Sở giáo dục, Phòng giáo dục và mục tiêu, nhiệm vụ năm học và các điều kiện khách quan, chủ quan của nhà trường để tiến hành lập kế hoạch Giáo dục, kế hoạch giáo dục của nhà trường được cá nhân, đoàn thể góp ý, bổ sung và thống nhất.

Căn cứ vào chức năng, nhiệm vụ của các tổ chuyên môn, Đoàn thanh niên và Đội thiếu niên Tiền Phong Hồ Chí Minh để phân công nhiệm vụ xây dựng kế hoạch hoạt động giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh, xây dựng được kế hoạch cho cả một giai đoạn từng tháng, từng học kỳ, cho cả năm học và có tính định hướng hoạt động cho các trường THCS.

Tập thể lớp, Đoàn Thanh Niên, Đội Thiếu Niên trên cơ sở kế hoạch và nhiệm vụ được giao tổ chức Đại hội Chi đội, sinh hoạt chi đoàn để thảo luận và đề xuất các giải pháp thực hiện mục tiêu đề ra nhằm góp phần nâng cao hiệu quả quản lý giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh. Bên cạnh đó, học sinh phải tự giác chấp hành đầy đủ, nghiêm túc mọi Nội quy, quy định về học tập, nề nếp.v của Liên đội và nhà trường đề ra. Xây dựng động cơ học tập đúng đắn, ...

Xây dựng đạo đức, lối sống lành mạnh, nề nếp, kỷ cương trong sinh hoạt và trong học tập. Tích cực tham gia vào các đợt hoạt động tập thể (hoạt động trải nghiệm – Hướng nghiệp) để vừa nâng cao tư tưởng chính trị, vừa làm cho bản thân có điều kiện thâm nhập vào thực tế, gắn lý thuyết với thực tiễn cuộc sống.

Việc quản lý hoạt động giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh phức tạp và khó khăn, vì đối tượng quản lý là con người, nên khi kế hoạch hóa việc quản lý công tác này là yêu cầu chúng ta phải quan tâm đến nhiều yếu tố tác động, chi phối.

3.3. Tổ chức thực hiện quản lý giáo dục đạo đức, lối sống và bồi dưỡng đội ngũ giáo viên chủ nhiệm lớp trong công tác giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh ở huyện Krông Ana, tỉnh Đắk Lắk

Ban lãnh đạo nhà trường đặc biệt là hiệu trưởng phải nghiên cứu kỹ Thông tư số 32/2020/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo: Ban hành Điều lệ trường trung học cơ sở, trường trung học phổ thông và trường phổ thông có nhiều cấp học, thông tư, văn bản hướng dẫn của Bộ Giáo dục đào tạo và các ngành liên quan; xác định rõ nhiệm vụ đào tạo trong đó có nhiệm vụ giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh.

Đánh giá cụ thể, chính xác về thực trạng đạo đức, lối sống học sinh, công tác quản lý giáo dục cần tìm hiểu các nguyên nhân ảnh hưởng đến chất lượng quản lý giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh. Trên cơ sở quyền hạn được giao, Hiệu trưởng tổ chức xây dựng quy chế phối hợp giữa các tổ chuyên môn và đoàn thể trong công tác giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh.

Đặc biệt quan tâm bồi dưỡng nâng cao nhận thức, ý thức trách nhiệm; bồi dưỡng năng lực chuyên môn; bồi dưỡng khả năng ứng xử sư phạm của giáo viên chủ nhiệm; cách thức phối hợp với các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường. Hoạt động bồi dưỡng được thực hiện thông qua các lớp bồi dưỡng, Hội thi, tập huấn, trao đổi, chuyên đề về kiến thức, kỹ năng quản lý giáo dục học sinh.

3.4. Đa dạng hóa các loại hình giáo dục, phát huy vai trò chủ thể của học sinh ở trường trung học cơ sở huyện Krông Ana, tỉnh Đắk Lắk

Thông qua các loại hình hoạt động, học sinh sẽ củng cố, bổ sung và mở rộng thêm tri thức đã học, phát triển óc thẩm mỹ, tăng cường thể chất, nhận thức xã hội và ý thức công dân, thêm yêu quê hương, đất nước;

Giáo dục thái độ tích cực, tinh thần đoàn kết và ý thức chủ động, mạnh dạn trong các hoạt động tập thể;

Tạo cho học sinh có thói quen tự quản trong việc tự rèn luyện bản thân và thực hiện tốt các hoạt động do

nhà trường, Đoàn thanh niên, Đội Thiếu niên tổ chức. Biến quá trình rèn luyện thành quá trình tự rèn luyện. Từ chỗ thực hiện theo kế hoạch đến chỗ tự xây dựng kế hoạch hoạt động, tự tổ chức, điều chỉnh hoạt động, thực hiện kế hoạch và tự đánh giá kết quả hoạt động cho chính bản thân và tập thể học sinh.

3.5. Đổi mới việc kiểm tra, đánh giá kết quả rèn luyện đạo đức, lối sống của học sinh ở trường trung học cơ sở huyện Krông Ana, tỉnh Đắk Lắk

Các nhà trường THCS thành lập các ban thi đua chỉ đạo công tác kiểm tra, đánh giá trong nhà trường, các thành viên bao gồm: Đại diện Ban lãnh đạo, Công đoàn, tổ trưởng chuyên môn, Đoàn thanh niên, Tổng phụ trách Đội, Ban nề nếp, Giáo viên chủ nhiệm. Khi kiểm tra, đánh giá phải dựa vào các quy chế, quy định, các tiêu chuẩn có tính pháp lý.

Cải tiến nội dung đánh giá:

Nội dung đánh giá phải sát thực, cụ thể với những chỉ số đo lường nhất định. Trong giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh nội dung đánh giá phải gắn với nội dung giáo dục, dựa trên nội dung giáo dục có những phương pháp đánh giá phù hợp với các nội dung đó.

Cải tiến hình thức đánh giá:

Đánh giá thường xuyên, đánh giá định kỳ và đánh giá cuối cùng nhằm đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh sau một thời gian nhất định trên cơ sở đối chiếu với kết quả ban đầu và kết quả của những lần đánh giá trước đó nhằm đánh giá đúng và có tính động viên, khuyến khích học sinh. Các hình thức đánh giá này phải có sự phối hợp của Ban nề nếp, Giáo viên Tổng phụ trách Đội, giáo viên chủ nhiệm và giáo viên bộ môn; Cải tiến quy trình đánh giá: thực hiện đúng quy trình đánh giá, gồm 5 bước:

- (1) Xác định mục đích, yêu cầu, nội dung, hình thức, đánh giá
- (2) Xây dựng chuẩn và thang đánh giá.
- (3) Lựa chọn phương pháp và phương tiện đánh giá
- (4) Tiến hành đánh giá
- (5) Phân tích kết quả, nhận xét, kết luận

3.6. Tăng cường cơ sở vật chất và phối hợp giữa nhà trường, gia đình và xã hội trong công tác giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh ở trường trung học cơ sở huyện Krông Ana, tỉnh Đắk Lắk

Tăng cường cơ sở vật chất bằng cách xã hội hóa giáo dục nhằm huy động mọi lực lượng xã hội cùng tham gia phát triển sự nghiệp Giáo dục – Đào tạo, tham gia vào quá trình giáo dục dưới sự quản lý của nhà nước. Dân chủ hóa giáo dục là thực hiện quyền được học của người dân. Quan hệ giữa xã hội hóa giáo dục và dân chủ hóa giáo dục là mối quan hệ giữa phương tiện và mục đích.

Để đạt mục tiêu phối hợp các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường tham gia hoạt động giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh, quản lý các trường học THCS ở huyện Krông Ana phải có trách nhiệm tổ chức phối hợp với các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường thực hiện xã hội hóa giáo dục một cách chủ động, tích cực và theo những nội dung cách tiến hành phối hợp sau đây: Xây dựng quy chế phối hợp tổ chức hoạt động giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh giữa các tổ chức, cá nhân trong và ngoài nhà trường. Trong quy chế cần quy định chức năng, nhiệm vụ của từng tổ chức, cá nhân trong đó cần xác định cá nhân chịu trách nhiệm chính; Các trường THCS trên địa bàn huyện liên kết, phối hợp với các lực lượng xã hội như: phối hợp với cha mẹ học sinh, đặc biệt là sự phối hợp với Ban đại diện cha mẹ học sinh, các tổ chức Đoàn thanh niên, Đội thiếu niên, Công đoàn và các lực lượng ngoài nhà trường khác. Công tác phối hợp với các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường đạt kết quả cao trong giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh, nhà quản lý các trường học cần thực hiện chỉ đạo tốt các nội dung: Xây dựng kế hoạch phối hợp giữa nhà trường với các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường. Nhà trường chủ động tham gia các hoạt động của địa phương, tổ chức các hoạt động phối hợp, huy động nguồn lực cho nhà trường bằng việc xây dựng các chương trình hay dự án. Tuyên truyền để các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường hiểu

được vai trò của hoạt động giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh đến việc hình thành các năng lực và phẩm chất nhân cách cho học sinh. Yêu cầu họ tạo điều kiện cho con em tham gia vào các hoạt động và ủng hộ về cơ sở vật chất và tinh thần (vô hình và hữu hình). Trong phối hợp với gia đình học sinh, nhà trường cần trao đổi tư vấn với gia đình hằng ngày dành thời gian cần thiết cho việc chăm sóc, giúp đỡ, kiểm tra con em về đạo đức, lối sống để kịp thời động viên khi con em tiến bộ và uốn nắn những sai lệch trong rèn luyện đạo đức, lối sống cũng như trong học tập.

4. Kết luận

Các biện pháp nêu trên có tác động qua lại, tác động, ảnh hưởng lẫn nhau, hỗ trợ và bổ sung cho nhau trong quá trình quản lý. Các nhà quản lý vận dụng linh hoạt các biện pháp thì tác động tích cực, có hiệu quả đến hoạt động giáo dục, nếu thực hiện thiếu linh hoạt thì tác động sẽ ngược lại đến kết quả của quá trình thực hiện quản lý hoạt động giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh trường trung học cơ sở nói chung và trường THCS huyện Krông Ana, tỉnh Đắk Lắk nói riêng.

Việc thực hiện tốt biện pháp này sẽ là tiền đề để thực hiện có hiệu quả các biện pháp khác và ngược lại. Vì vậy, cần đảm bảo được tính đồng bộ trong việc tổ chức thực hiện các biện pháp đã nêu trong nhà trường. Mỗi biện pháp sẽ có ít ý nghĩa khi được thực hiện đơn lẻ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nghị quyết 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 đã định hướng đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo
- [2] Thông tư 32/2020/ TT-BGDĐT về Điều lệ trường phổ thông.
- [3] Phạm Khắc Chương (1995). Một số vấn đề giáo dục đạo đức, lối sống ở trường phổ thông. Nxb Giáo dục.
- [4] Hồ Chí Minh (1992). Bàn về công tác giáo dục. Nxb Sự thật, Hà Nội.
- [5] Trần Đăng Sinh, Nguyễn Thị Thọ, Giáo trình đạo đức, lối sống học, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [6] Chỉ thị số 31/2019/CT-TTg của Thủ tướng chính phủ về tăng cường Giáo dục đạo đức, lối sống lối sống cho học sinh, sinh viên.
- [7] Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII, tập I, 2011, NXB Chính trị Quốc gia- Sự thật.
- [8] Quyết định số 1501/QĐ-TTg ngày 28/8/2015 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt Đề án “Tăng cường giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức, lối sống cho thanh niên, thiếu niên và nhi đồng giai đoạn 2015 - 2020”.
- [9] Nguyễn Thị Thi (2017). Quản lý giáo dục đạo đức cho học sinh trường THCS Thành phố Hà Nội trong bối cảnh đổi mới giáo dục. Luận án Tiến sĩ Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

ABSTRACT

Management of ethical and lifestyle education for junior high school students in Krong Ana District, Dak Lak Province

Ethics and lifestyle are a fundamental component of personality, expressed in the relationship between people, with society and nature, with work, and with the environment for the sake of the community's ideals. Ethical and lifestyle education is very important for everyone, especially for the young generation in an integrated and developed society like today, because morality and lifestyle are the internal forces of the development process. personality. This article has proposed some measures to manage moral and lifestyle education for junior high school students in Krong Ana district, Dak Lak province in order to help students improve their personality and improve the quality of education. education in general and the quality of education for primary school students in particular

Keywords: *Moral education, lifestyle, junior high school, students.*

THỰC TRẠNG HOẠT ĐỘNG BỒI DƯỠNG CHO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC VỀ HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM ĐÁP ỨNG YÊU CẦU TRIỂN KHAI THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018 TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Hà Văn Tú¹, Võ Thị Ngọc Lan²

Tóm tắt. Đội ngũ giáo viên tiểu học là lực lượng đóng vai trò quyết định đến sự thành công của quá trình thực hiện thành công chương trình giáo dục phổ thông hoạt động trải nghiệm. Đào tạo và bồi dưỡng là hai khâu quan trọng để hình thành, củng cố và phát triển năng lực của đội ngũ giáo viên tiểu học, trong đó có năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm. Bài viết sẽ tập trung phân tích, đánh giá thực trạng hoạt động bồi dưỡng cho giáo viên tiểu học về hoạt động trải nghiệm, từ đó, đề xuất một số biện pháp nhằm cải tiến và nâng cao chất lượng hoạt động bồi dưỡng, góp phần củng cố và phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học.

Từ khóa: *Bồi dưỡng, hoạt động trải nghiệm, giáo viên tiểu học, tổ chức hoạt động trải nghiệm, giáo dục phổ thông.*

1. Đặt vấn đề

Hoạt động bồi dưỡng là hoạt động bắt buộc, được thực hiện thường xuyên nhằm giúp phát triển phẩm chất, năng lực cho giáo viên tiểu học, giúp giáo viên tiểu học bổ sung, cập nhật kiến thức, phương pháp và kỹ năng dạy học, giáo dục. Đào tạo lại và bồi dưỡng cũng là một trong những nhiệm vụ trọng tâm của chiến lược phát triển giáo dục Việt Nam hướng đến mục tiêu đảm bảo 100% giáo viên mầm non và phổ thông đạt chuẩn, trong đó 60% giáo viên mầm non, 100% giáo viên tiểu học, 88% giáo viên trung học cơ sở và 16,6% giáo viên trung học phổ thông đạt trình độ đào tạo trên chuẩn (Thủ tướng Chính phủ, 2011, tr.11). Đặc biệt trước yêu cầu triển khai thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018 thì tiếp tục đẩy mạnh hoạt động bồi dưỡng cho giáo viên tiểu học là yêu cầu tất yếu. Hoạt động bồi dưỡng phải thay đổi, chuyển từ hướng tiếp cận cung cấp kiến thức và rèn luyện nghiệp vụ sư phạm sang định hướng phát triển năng lực.

Hoạt động trải nghiệm là hoạt động mới, bắt buộc trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 do đó, cần có nhiều chương trình, hoạt động bồi dưỡng cho giáo viên tiểu học để củng cố và phát triển cho giáo viên tiểu học những phẩm chất, năng lực cần thiết để tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh được hiệu quả. Nghiên cứu thực tiễn về vấn đề này cho thấy trong thời gian qua trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh thì hoạt động bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm đã được quan tâm, thực hiện với các chương trình bồi dưỡng thường xuyên, định kỳ của ngành giáo dục và đào tạo cho giáo viên tiểu học mỗi năm học, bồi dưỡng theo chương trình ETEP hay chương trình bồi dưỡng thay sách giáo khoa hoạt động trải nghiệm mới do Sở Giáo dục và Đào tạo, Phòng Giáo dục và Đào tạo tổ chức. Tuy nhiên, kết quả nghiên cứu thực tiễn hoạt động đào tạo và bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học cũng cho thấy giáo viên tiểu học ở Thành phố Hồ Chí Minh chưa được đào tạo, bồi dưỡng chuyên sâu để tổ chức hoạt động trải nghiệm

Ngày nhận bài: 10/02/2023. Ngày nhận đăng: 27/03/2023.

¹Nghiên cứu sinh, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh

²Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh

Tác giả liên hệ: Hà Văn Tú. Địa chỉ e-mail: tuhv.ncs@hcmute.edu.vn

do đó kiến thức, năng lực và kinh nghiệm hiện tại của giáo viên tiểu học chưa đáp ứng tốt những yêu cầu tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chương trình giáo dục phổ thông 2018; chưa có nhiều chương trình, hoạt động bồi dưỡng riêng biệt, chuyên sâu cho giáo viên tiểu học về hoạt động trải nghiệm. Bên cạnh đó, do ảnh hưởng của đại dịch Covid - 19 mà những hoạt động bồi dưỡng trực tiếp, tập trung cho giáo viên tiểu học không thể thực hiện thường xuyên. Những khó khăn, hạn chế này phần nào ảnh hưởng đến quá trình triển khai tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học cũng như quá trình triển khai thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018 của ngành Giáo dục và Đào tạo Thành phố Hồ Chí Minh. Do đó, nghiên cứu, đánh giá chính xác, khách quan thực tiễn tổ chức hoạt động bồi dưỡng cho giáo viên tiểu học về hoạt động trải nghiệm từ đó đề xuất những giải pháp phù hợp nhằm cải tiến chất lượng, hiệu quả hoạt động bồi dưỡng cho giáo viên là cần thiết.

2. Tổ chức nghiên cứu

- Phương pháp nghiên cứu: tác giả sử dụng phối hợp các phương pháp sau:

Phương pháp nghiên cứu tổng hợp, phân tích lý luận để làm rõ các vấn đề lý luận về hoạt động bồi dưỡng cho giáo viên tiểu học về hoạt động trải nghiệm;

Phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi: khảo sát 541 giáo viên tiểu học đang công tác tại các trường tiểu học trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh thực trạng hoạt động bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm;

Phương pháp phỏng vấn sâu (PVS): được sử dụng để bổ sung, làm rõ hơn các kết quả nghiên cứu thực tiễn về hoạt động bồi dưỡng cho giáo viên tiểu học.

3. Kết quả nghiên cứu về hoạt động bồi dưỡng cho giáo viên tiểu học về hoạt động trải nghiệm trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh

3.1. Một số vấn đề lý luận về bồi dưỡng cho giáo viên tiểu học về hoạt động trải nghiệm

Có khá nhiều quan niệm đã được đưa ra về khái niệm bồi dưỡng. Theo Hite và Howey (1977) bồi dưỡng là bao gồm tất cả các kinh nghiệm giáo viên đạt được khi tham gia các hoạt động học tập sau khi họ bắt đầu công việc giảng dạy. Gusky (1986) lại định nghĩa bồi dưỡng là những hoạt động mang lại sự thay đổi song song trong thực tiễn dạy học cho giáo viên, đó là thay đổi niềm tin, thái độ của giáo viên và thay đổi trong kết quả đầu ra của học sinh. Bonstingl (1996) nhấn mạnh bồi dưỡng được xem là một công cụ để phát triển chất lượng giáo dục và gia tăng hiệu quả công việc của giáo viên. Theo Bùi Hiền (chủ biên) (2001) thì bồi dưỡng là trang bị thêm các kiến thức, kỹ năng nhằm mục đích nâng cao và hoàn thiện năng lực hoạt động trong các lĩnh vực cụ thể (tr. 30). Nguyễn Minh Đường (1996) cũng khẳng định bồi dưỡng là quá trình cập nhật kiến thức và kỹ năng còn thiếu hoặc đã lạc hậu trong một cấp học, bậc học và thường được xác nhận bằng một chứng chỉ (Nguyễn Minh Đường, 1996, tr.13). Trong phạm vi bài viết này, tác giả quan niệm bồi dưỡng là hệ thống các hoạt động được tổ chức thường xuyên, liên tục nhằm bổ sung, cập nhật, củng cố và phát triển kiến thức chuyên môn, nghiệp vụ giảng dạy đồng thời góp phần phát triển và nâng cao các phẩm chất, năng lực của giáo viên, đáp ứng tốt hơn yêu cầu của hoạt động dạy học.

Hoạt động bồi dưỡng cho giáo viên tiểu học là hoạt động trọng tâm giúp giáo viên tiểu học củng cố và phát triển phẩm chất, năng lực tổ chức cần thiết để tổ chức hoạt động trải nghiệm theo yêu cầu của chương trình GDPT 2018 với những đặc trưng cơ bản sau:

Mục tiêu bồi dưỡng: Giúp củng cố và phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học

Nội dung bồi dưỡng: để phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học thì bồi dưỡng cho giáo viên tiểu học về nội dung chương trình hoạt động trải nghiệm, xây dựng kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm, phương pháp hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm cũng như hoạt động kiểm tra đánh giá, hoạt động phối hợp các lực lượng giáo dục để tổ chức hoạt động trải nghiệm...

Hình thức bồi dưỡng: tùy theo mục tiêu, nội dung bồi dưỡng và điều kiện thực tiễn của địa phương có thể

sử dụng phối kết hợp nhiều hình thức bồi dưỡng như trực tiếp, trực tuyến, kết hợp trực tiếp và trực tuyến, tự bồi dưỡng của giáo viên tiểu học...

Đánh giá kết quả bồi dưỡng: đánh giá là một trong những thành tố quan trọng, giúp xác định kết quả đạt được của hoạt động bồi dưỡng so với mục tiêu đề ra. Để đánh giá khách quan, chính xác kết quả bồi dưỡng có thể sử dụng phối hợp các hình thức đánh giá như đánh giá của cơ quan tổ chức bồi dưỡng, đánh giá của trường tiểu học, tự đánh giá của giáo viên tiểu học.

3.2. Thực trạng hoạt động bồi dưỡng cho giáo viên tiểu học về hoạt động trải nghiệm trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh

Thời gian qua, hoạt động bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học cũng đã được quan tâm, thực hiện. Nghiên cứu về các chương trình bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm mà giáo viên tiểu học đã tham gia trong thời gian gần đây được thể hiện ở Bảng 1.

Bảng 1. Chương trình bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm giáo viên tiểu học đã tham gia

| Chương trình bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm | Tần số | Tỷ lệ (%) |
|---|---------------|------------------|
| Chương trình bồi dưỡng thường xuyên theo quy định của ngành | 205 | 64.5 |
| Chương trình bồi dưỡng sách giáo khoa hoạt động trải nghiệm | 154 | 48.4 |
| Chương trình bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm của nhà trường | 178 | 56.0 |
| Các chương trình bồi dưỡng khác về hoạt động trải nghiệm trên các nền tảng trực tuyến | 165 | 51.9 |
| Các chương trình bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm của khối chuyên môn | 171 | 53.8 |
| Các chương trình tự bồi dưỡng của cá nhân thầy cô | 163 | 51.3 |

Kết quả khảo sát cho thấy có đã có một số chương trình bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm mà giáo viên tiểu học đã tham gia, tuy nhiên số lượng giáo viên tiểu học tham gia các chương trình bồi dưỡng là chưa cao. Chương trình bồi dưỡng giáo viên tiểu học tham gia nhiều nhất là “Chương trình bồi dưỡng thường xuyên theo quy định của ngành” với 64.5%. Kế đến là “Chương trình bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm của nhà trường”, chiếm tỷ lệ 56%. Ngoài ra, giáo viên tiểu học cũng tham gia các chương trình bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm của khối chuyên môn tổ chức (53.8%), các chương trình bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm trên các nền tảng trực tuyến (51.9%), các chương trình tự bồi dưỡng của GV (51.3%) và cuối cùng là “Chương trình bồi dưỡng sách giáo khoa hoạt động trải nghiệm (48.4%). Phân tích sâu hơn về việc tham gia các chương trình bồi dưỡng của giáo viên tiểu học theo khối lớp đang giảng dạy, kết quả cho thấy giáo viên tiểu học ở khối 1 và 2 có tỷ lệ tham gia các chương trình bồi dưỡng cao hơn các khối khác, với 73.2% GV khối 1, 2 tham gia chương trình bồi dưỡng thường xuyên của ngành, 67.4% GV tham gia chương trình bồi dưỡng sách giáo khoa về hoạt động trải nghiệm. Có thể nhận thấy chưa có quá nhiều các hoạt động, chương trình bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học tham gia do đó để củng cố và phát triển năng lực của giáo viên tiểu học về hoạt động trải nghiệm thì cần có nhiều hơn các chương trình bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học tham gia.

Kết quả nghiên cứu trên giáo viên tiểu học cho thấy, các chương trình bồi dưỡng về cơ bản đã đáp ứng được các mục tiêu để phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho GV. Kết quả thể hiện ở bảng 2.

Bảng 2. Mục tiêu các chương trình bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học

| Mục tiêu các chương trình bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm | ĐTB | ĐLC |
|--|------------|------------|
| Củng cố và phát triển năng lực chuyên môn về hoạt động trải nghiệm | 4.01 | 1.040 |
| Củng cố và phát triển năng lực xây dựng kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm | 4.19 | .860 |
| Củng cố và phát triển, năng lực tổ chức thực hiện hoạt động trải nghiệm | 4.17 | .832 |
| Củng cố và phát triển năng lực phối hợp các lực lượng giáo dục | 4.18 | .820 |
| Củng cố và phát triển năng lực đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm | 4.22 | .831 |
| Củng cố và năng lực sử dụng phương tiện, thiết bị để tổ chức hoạt động trải nghiệm | 4.24 | .858 |

Kết quả khảo sát cho thấy mục tiêu giáo viên tiểu học đánh giá cao nhất là “Củng cố và năng lực sử dụng phương tiện, thiết bị để tổ chức hoạt động trải nghiệm”, với TB=4.24. Kế đến là mục tiêu “Củng cố

và phát triển năng lực đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm” với ĐTB= 4.22. Các chương trình bồi dưỡng mà giáo viên tiểu học tham gia cũng hướng đến thực hiện các mục tiêu như củng cố và phát triển năng lực xây dựng kế hoạch, năng lực tổ chức thực hiện, năng lực phối hợp các lực lượng giáo dục để tổ chức hoạt động trải nghiệm với ĐTB từ 4.17 đến 4.19. Mục tiêu được giáo viên tiểu học đánh giá thấp nhất là “Củng cố và phát triển năng lực chuyên môn về hoạt động trải nghiệm”, với ĐTB= 4.01. năng lực chuyên môn là yếu tố rất quan trọng để giáo viên tiểu học tổ chức hoạt động trải nghiệm tuy nhiên theo giáo viên tiểu học đánh giá thì các chương trình bồi dưỡng chưa giúp giáo viên tiểu học củng cố và phát triển mục tiêu này tốt, do đó các chương trình bồi dưỡng tiếp theo cần quan tâm và thực hiện tốt hơn mục tiêu này.

Trong thời gian qua giáo viên tiểu học đã được bồi dưỡng về nhiều nội dung về hoạt động trải nghiệm. Kết quả nghiên cứu cụ thể thể hiện ở Bảng 3.

Bảng 3. Nội dung các chương trình bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học

| Nội dung các chương trình bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm | ĐTB | ĐLC |
|--|------------|------------|
| Bồi dưỡng về mục tiêu, yêu cầu cần đạt về phẩm chất, năng lực của học sinh | 4.04 | 1.017 |
| Bồi dưỡng về nội dung chương trình hoạt động trải nghiệm bậc tiểu học | 4.20 | .889 |
| Bồi dưỡng về nội dung sách giáo khoa hoạt động trải nghiệm theo khối lớp | 4.20 | .847 |
| Bồi dưỡng về phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm | 4.20 | .836 |
| Bồi dưỡng về hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm | 4.34 | 1.925 |
| Bồi dưỡng về phương pháp đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm | 4.22 | .849 |
| Bồi dưỡng về hoạt động phối hợp các lực lượng tổ chức hoạt động trải nghiệm | 4.14 | .859 |
| Bồi dưỡng về phẩm chất, năng lực của giáo viên tiểu học để tổ chức hoạt động trải nghiệm | 4.20 | .842 |

Theo đánh giá của giáo viên tiểu học thì thầy cô đã được bồi dưỡng nhiều nội dung về hoạt động trải nghiệm. Trong đó, hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm là nội dung thường xuyên nhất, với ĐTB= 4.34. Phương pháp đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm xếp thứ 2, với ĐTB= 4.22. Ngoài ra, giáo viên tiểu học cũng được bồi dưỡng về mục tiêu, yêu cầu cần đạt của học sinh, nội dung chương trình hoạt động trải nghiệm, nội dung sách giáo khoa về hoạt động trải nghiệm, phẩm chất, năng lực cần có của giáo viên tiểu học, với ĐTB= 4.20. Nội dung ít được bồi dưỡng nhất là hoạt động phối hợp các lực lượng giáo dục, với ĐTB= 4.14. Kết quả PVS giáo viên thì hầu hết thầy cô cho rằng chủ yếu là tham gia hoạt động bồi dưỡng thay sách và một số chuyên đề về tổ chức hoạt động trải nghiệm chủ yếu tập trung vào kỹ thuật quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm. So sánh đánh giá của giáo viên tiểu học về nội dung của các chương trình bồi dưỡng với thâm niên, lớp giảng dạy, địa bàn công tác thì không có sự khác biệt về mặt thống kê, cho thấy sự thống nhất trong đánh giá của giáo viên tiểu học. Có thể khẳng định giáo viên tiểu học đã được bồi dưỡng các nội dung về hoạt động trải nghiệm, tuy nhiên thầy cô chưa được bồi dưỡng kỹ, sâu về các nội dung của hoạt động trải nghiệm và tổ chức hoạt động trải nghiệm trong trường tiểu học, do đó cần tiếp tục hoàn thiện và đẩy mạnh việc thực hiện hoạt động bồi dưỡng đầy đủ các nội dung về hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học.

Nghiên cứu về hình thức bồi dưỡng cho thấy giáo viên tiểu học đã tham gia hoạt động bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm với nhiều hình thức khác nhau.

Bảng 4. Hình thức tham gia bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học

| Hình thức tham gia bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm | Tần số | Tỷ lệ (%) |
|--|---------------|------------------|
| Bồi dưỡng trực tiếp, tập trung | 85 | 22.0 |
| Bồi dưỡng trực tiếp tại trường tiểu học | 242 | 63.6 |
| Bồi dưỡng trực tiếp tại cụm trường/liên trường | 50 | 13.1 |
| Bồi dưỡng trực tiếp kết hợp trực tuyến | 253 | 65.5 |
| Bồi dưỡng trực tuyến qua mạng Internet | 106 | 27.5 |
| Tự bồi dưỡng của giáo viên | 183 | 47.4 |
| Bồi dưỡng giáo viên thông qua hoạt động dự giờ, thao giảng | 235 | 61.8 |

Kết quả nghiên cứu cho thấy, giáo viên tiểu học tham gia bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm với nhiều hình thức khác nhau. Trong đó, hình thức bồi dưỡng được giáo viên tiểu học lựa chọn tham gia nhiều nhất

là “Bồi dưỡng trực tiếp kết hợp với trực tuyến” với 65.5% giáo viên tiểu học tham gia khảo sát lựa chọn. Hình thức bồi dưỡng đứng ở vị trí thứ 2,3 là “Bồi dưỡng trực tiếp tại trường tiểu học”, “Bồi dưỡng giáo viên thông qua hoạt động dự giờ, thao giảng” chiếm tỷ lệ lần lượt là 63.6% và 61.8%. Tiến hành PVS về hình thức bồi dưỡng này thì CBQL5 cho rằng “trường mình mời chuyên gia về tâm lý để nói chuyện với giáo viên. Ngoài ra nhà trường tổ chức cho giáo viên chia sẻ kinh nghiệm của mình trong quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm. “Tự bồi dưỡng” cũng là hình thức giáo viên tiểu học lựa chọn tham gia bồi dưỡng hoạt động trải nghiệm, chiếm tỷ lệ 47.4%. Đây là hình thức cần thiết đối với giáo viên tiểu học trong quá trình tự bồi dưỡng, cập nhật kiến thức, kỹ năng và phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm. Theo GV4 thì “Mình thường tự bồi dưỡng qua các video clip hướng dẫn trên youtube, tuy nhiên theo mình thì nếu được thì cần bồi dưỡng trực tiếp, được xem, nghe và thực hành thực tế thì sẽ hay”... Kết quả khảo sát cũng cho thấy, chỉ có 70,2% giáo viên tiểu học trên tổng mẫu khảo sát (380/541 giáo viên tiểu học) lựa chọn có tham gia các hình thức bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm. Đây là một tỷ tương đối thấp vì bồi dưỡng là yêu cầu, nhiệm vụ bắt buộc đối với giáo viên tiểu học trong quá trình thực hiện hoạt động giảng dạy, giáo dục. Tỷ lệ giáo viên tiểu học tham gia bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm chưa cao một phần do chương trình hoạt động trải nghiệm mới được thực hiện đến lớp 3, do đó các hoạt động bồi dưỡng chủ yếu tập trung cho giáo viên tiểu học đang giảng dạy cho lớp 1,2,3. Tuy nhiên giáo viên tiểu học các khối khác cũng phải tham gia phối hợp, hỗ trợ để tổ chức hoạt động trải nghiệm do đó, giáo viên tiểu học đang giảng dạy khối 4,5 cũng phải tham gia bồi dưỡng mới có thể tổ chức, hỗ trợ tổ chức tốt hoạt động này. Như vậy, để tổ chức hoạt động trải nghiệm tốt hơn, nhà trường cần có biện pháp tác động hợp lý, cụ thể để tất cả giáo viên tiểu học của trường phải tham gia các hoạt động bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm với nhiều hình thức khác nhau.

Hoạt động bồi dưỡng sẽ không hiệu quả nếu như kết quả của hoạt động bồi dưỡng không được quan tâm. Tiến hành nghiên cứu về các hình thức đánh giá kết quả bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm của giáo viên tiểu học cho thấy đã có nhiều hình thức đánh giá được sử dụng, tuy nhiên mức độ thường xuyên chưa cao. Kết quả khảo sát được thể hiện ở bảng 5.

Bảng 5. Hình thức đánh giá kết quả bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học

| Hình thức đánh giá kết quả bồi dưỡng | ĐTB | ĐLC |
|--|------|-------|
| Đánh giá quá trình bồi dưỡng của cơ sở tổ chức bồi dưỡng | 3.96 | 1.042 |
| Đánh giá của nhà trường tiểu học | 4.13 | .893 |
| Tự đánh giá của giáo viên tiểu học | 4.18 | .828 |
| Đánh giá đồng đẳng của tập thể giáo viên | 4.17 | .896 |
| Thầy cô không được đánh giá | 3.80 | 1.249 |

Kết quả nghiên cứu trên giáo viên tiểu học cho thấy hình thức đánh giá kết quả bồi dưỡng được sử dụng thường xuyên nhất là “Tự đánh giá của giáo viên tiểu học” với ĐTB= 4.18. Theo tìm hiểu từ giáo viên tiểu học thì sau mỗi hoạt động, chương trình bồi dưỡng, giáo viên tiểu học sẽ được yêu cầu tự đánh giá về kết quả của hoạt động, chương trình bồi dưỡng mà thầy cô đã tham gia thông qua các phiếu khảo sát, phiếu tự đánh giá. Đây là hình thức đánh giá khá hợp lý, bởi vì chính giáo viên tiểu học mới là người hiểu nhất mình đạt được gì, thay đổi như thế nào sau mỗi lần tham gia bồi dưỡng. Đứng ở vị trí tiếp theo là “Đánh giá đồng đẳng của tập thể giáo viên qua sinh hoạt khối chuyên môn” với ĐTB= 4.17. Ngoài hai hình thức đánh giá chủ yếu trên, giáo viên tiểu học còn được đánh giá thông qua báo cáo thu hoạch của cơ sở tổ chức bồi dưỡng và của nhà trường tiểu học, tuy nhiên mức độ thường xuyên thực hiện chỉ ở mức khá, với ĐTB lần lượt là 3.96 và 4.13. Bên cạnh đó, một bộ phận giáo viên tiểu học cũng cho rằng thầy cô không được đánh giá kết quả bồi dưỡng (ĐTB= 3.80).

Tiếp tục nghiên cứu trên giáo viên tiểu học về kết quả đạt được khi tham gia các chương trình bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm trong thời gian qua cho thấy, giáo viên tiểu học cũng đã đạt được nhiều kết quả khá tích cực. Kết quả khảo sát được thể hiện ở Bảng 6.

Bảng 6. Kết quả giáo viên tiểu học đạt được khi tham gia các chương trình bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm

| Kết quả của hoạt động bồi dưỡng | ĐTB | ĐLC |
|---|------------|------------|
| Thầy/cô nắm rõ các yêu cầu về mục tiêu, phẩm chất, năng lực cần đạt của học sinh khi tham gia hoạt động trải nghiệm | 4.09 | 1.018 |
| Thầy/cô cập nhật được nội dung kiến thức mới về hoạt động trải nghiệm | 4.21 | .852 |
| Thầy/cô thực hiện được các phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm | 4.22 | .816 |
| Thầy/cô phát triển được năng lực đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm | 4.24 | .875 |
| Thầy/cô phát triển được năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm | 4.27 | .819 |
| Thầy/cô tổ chức được hoạt động trải nghiệm cho học sinh | 4.22 | .867 |
| Thầy/cô cũng cố được tình cảm tích cực với nghề | 4.24 | .851 |

Kết quả bảng trên cho thấy, về cơ bản giáo viên tiểu học đánh giá khá tốt về kết quả của hoạt động bồi dưỡng. Trong đó, yếu tố được đánh giá cao nhất là “Thầy/cô phát triển được năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm” với ĐTB= 4.27. Kết quả này cho thấy giáo viên tiểu học đã có sự thay đổi tích cực về năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của bản thân sau bồi dưỡng, giáo viên tiểu học cũng cho rằng hoạt động bồi dưỡng phát triển được năng lực đánh giá kết quả tổ chức hoạt động trải nghiệm và giúp củng cố được tình cảm tích cực với nghề, với ĐTB= 4.24. Kết quả khảo sát cũng cho thấy, thầy cô khá đồng ý cho rằng hoạt động bồi dưỡng cũng giúp thầy cô thực hiện được các phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm (ĐTB= 4.22), giúp thầy cô cập nhật được nội dung kiến thức mới về hoạt động trải nghiệm (ĐTB= 4.21). Yếu tố được thầy cô đánh giá thấp nhất là “Thầy cô nắm rõ các yêu cầu về mục tiêu, phẩm chất, năng lực cần đạt của học sinh khi tham gia hoạt động trải nghiệm” với ĐTB= 4.09.

3.3. Một số giải pháp cải tiến hoạt động bồi dưỡng cho giáo viên tiểu học về hoạt động trải nghiệm đáp ứng yêu cầu triển khai thực hiện chương trình GDPT 2018

Từ cơ sở phân tích thực tiễn về hoạt động bồi dưỡng cho giáo viên tiểu học về hoạt động trải nghiệm, có thể rút ra một số đánh giá sau:

Hoạt động bồi dưỡng cho giáo viên tiểu học về hoạt động trải nghiệm đã được thực hiện tuy nhiên chưa có nhiều hoạt động, chương trình bồi dưỡng về chuyên sâu về hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học bên cạnh đó hoạt động bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm chưa thu hút được đông đảo giáo viên tiểu học tham gia;

Hoạt động bồi dưỡng về cơ bản đã đáp ứng được các mục tiêu đề ra, bồi dưỡng được cho giáo viên tiểu học các nội dung cơ bản về hoạt động trải nghiệm tuy nhiên chưa có hoạt động, chương trình bồi dưỡng chuyên sâu về hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học. Hoạt động bồi dưỡng đã được thực hiện với hình thức tuy nhiên các hình thức bồi dưỡng hiện nay chưa thu hút được sự tham gia đông đảo của giáo viên tiểu học;

Kết quả hoạt động bồi dưỡng đã được quan tâm, nhiều hình thức đánh giá đã được sử dụng, tuy nhiên tập trung chủ yếu vào hoạt động tự đánh giá của giáo viên tiểu học và đánh giá của tổ, khối chuyên môn thông qua sinh hoạt tổ, khối chuyên môn. Sự quan tâm, đánh giá của nhà trường và cơ sở tổ chức bồi dưỡng đối với giáo viên tiểu học chưa được giáo viên tiểu học đánh giá cao.

Nhằm khắc phục những hạn chế trên, hướng đến phát huy tốt vai trò của hoạt động bồi dưỡng, giúp củng cố và phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học trong giai đoạn hiện nay cần thực hiện một số giải pháp sau:

Tuyên truyền, phổ biến cho giáo viên tiểu học về vai trò, tầm quan trọng của hoạt động bồi dưỡng đối với sự củng cố, phát triển phẩm chất, năng lực có liên quan đến hoạt động trải nghiệm để thầy cô tham gia tích cực hơn các hoạt động bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm;

Cần tiếp tục bổ sung, hoàn thiện và đa dạng hóa các chương trình bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học tham gia;

Các chương trình bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học cần hướng đến tính đồng bộ, thống nhất trong mục tiêu, gắn kết chặt chẽ với nội dung, hình thức, phương pháp tổ chức hoạt động trải

nghiệm và yêu cầu của hoạt động đánh giá kết quả tổ chức hoạt động trải nghiệm;

Nội dung hoạt động bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm cần được xây dựng phù hợp với nhu cầu tổ chức hoạt động trải nghiệm trong thực tiễn cũng như nhu cầu, năng lực của đội ngũ giáo viên tiểu học và điều kiện thực tiễn của nhà trường;

Cần kết hợp đa dạng hóa các hình thức bồi dưỡng, đánh giá khách quan, chính xác kết quả bồi dưỡng;

Tạo điều kiện về thời gian, tài chính, tài liệu bồi dưỡng để giáo viên tiểu học có thể tham gia các hoạt động bồi dưỡng về hoạt động trải nghiệm.

4. Kết luận

Hoạt động bồi dưỡng là hoạt động trọng tâm giúp củng cố và phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học. Hoạt động bồi dưỡng cho giáo viên tiểu học về hoạt động trải nghiệm tại Thành phố Hồ Chí Minh đã được quan tâm, thực hiện và đã đạt được những kết quả bước đầu, tuy nhiên để hướng đến đáp ứng tốt hơn nhu cầu của giáo viên tiểu học nhằm tổ chức có hiệu quả hoạt động trải nghiệm theo chương trình GDPT hoạt động trải nghiệm 2018 thì cần thực hiện đồng bộ nhiều giải pháp để tổ chức hoạt động bồi dưỡng được hiệu quả.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Thủ tướng Chính phủ (2011). Chiến lược phát triển giáo dục 2011 - 2020. trang 4, 11.
- [2] Hite, H. & Howey, K. R, (1977). Planning in service teacher education: promising alternatives. Washington, D.C: American association of colleges for teacher education, Eric Document Reproduction No. ED 137 229.
- [3] Gusky, T. R, (1986). Staff development and the process of teacher change, Educational researcher, 15 page 5-1.
- [4] Bonstingl, J. J, (1996). (2ndEdition), Schools of quality: An introduction to total quality management in education. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- [5] Bùi Hiền, Nguyễn Văn Giao, Nguyễn Hữu Quỳnh, Vũ Văn Tảo (2001) Từ điển Giáo dục học. Nxb Tự Điển Bách Khoa.
- [6] Nguyễn Minh Đường (1996). Bồi dưỡng và đào tạo lại đội ngũ nhân lực trong điều kiện mới. Hà Nội.
- [7] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Chương trình giáo dục phổ thông hoạt động trải nghiệm. Hà Nội.

ABSTRACT

The reality of professional development for primary school teachers on experiential activities to meet the requirements of implementation of the general education program 2018 in Ho Chi Minh city

Primary school teachers are the force that plays a decisive role in the success of the successful implementation of the experiential program. Education and training are two important stages to form, strengthen and develop the competence of primary school teachers, including the ability to organize experiential activities. The article will focus on analyzing and evaluating the situation of professional development activities for primary teachers on experiential activities, thereby proposing a number of measures to improve and improve the quality of professional development activities, contributing to strengthening and developing the competence to organize experiential activities for primary teachers.

Keywords: *Professional development, experiential activities, primary school teachers, organize experiential activities, general education.*

THỰC TRẠNG VĂN HÓA ỨNG XỬ HỌC ĐƯỜNG CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ THANH HÓA HIỆN NAY

Nguyễn Phương Lan¹

Tóm tắt. Bài viết nghiên cứu thực trạng văn hóa ứng xử học đường của học sinh Trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Thanh Hóa hiện nay. Kết quả cho thấy, phần lớn học sinh đã có hiểu biết về giá trị văn hóa ứng xử học đường; các em đã chú ý đến việc thực hiện nội quy khi đến trường thể hiện thái độ, hành vi ứng xử lễ phép, tôn trọng thầy cô, bạn bè. Tuy nhiên, bên cạnh đó vẫn còn một bộ phận học sinh vi phạm nội quy nhà trường, vi phạm chuẩn mực đạo nghĩa thầy trò; Hiện tượng nói tục, ngôn ngữ lệch chuẩn đang còn diễn ra trong giao tiếp, ứng xử với bạn bè, làm giảm đi giá trị bản thân, ảnh hưởng đến giá trị, nét đẹp văn hóa học đường.

Từ khóa: Văn hóa; Ứng xử; Học đường; Học sinh trung học phổ thông.

1. Đặt vấn đề

Văn hóa ứng xử học là một khía cạnh quan trọng trong nghiên cứu về văn hóa và tâm lý học. Đây là khái niệm được sử dụng để mô tả những quy tắc và nguyên tắc mà một cá nhân cần phải tuân thủ để thích nghi với một văn hóa hoặc xã hội cụ thể. Một số quan điểm về văn hóa ứng xử học:

Theo học thuyết ứng xử văn hóa của Geert Hofstede (1980), văn hóa ứng xử học được định nghĩa là "tập hợp những giá trị, niềm tin, phương thức và thái độ được chia sẻ bởi một nhóm con người, và mà những yếu tố này tác động đến cách họ ứng xử." (Hofstede, 1980, tr. 25). Theo Hofstede, mỗi văn hóa sẽ có những giá trị, niềm tin và phương thức ứng xử riêng, và sự khác biệt này sẽ ảnh hưởng đến cách mà các cá nhân trong văn hóa đó ứng xử với nhau; Triandis (1994) cho rằng "Văn hóa ứng xử học là quá trình học cách ứng xử trong một văn hóa nào đó" (Trích dẫn theo Matsumoto, 2004, tr. 32). Triandis cho rằng việc học cách ứng xử trong một văn hóa không chỉ đòi hỏi kiến thức về các quy tắc ứng xử, mà còn yêu cầu sự hiểu biết về các giá trị và niềm tin của văn hóa đó; Berry (1997) cho rằng "Văn hóa ứng xử học là quá trình học và phát triển kỹ năng ứng xử hiệu quả trong một văn hóa cụ thể" (Trích dẫn theo Matsumoto, 2004, tr. 32). Theo Berry, việc học cách ứng xử trong một văn hóa bao gồm cả việc học cách xử lý tình huống khó khăn và giải quyết mâu thuẫn trong một cách phù hợp với giá trị và niềm tin của văn hóa đó.

Giáo dục văn hóa ứng xử học đường là quá trình giáo dục và đào tạo để giúp các học sinh THPT hiểu và học cách ứng xử hiệu quả trong một văn hóa cụ thể, cũng như giúp các em phát triển kỹ năng xử lý tình huống khó khăn và giải quyết mâu thuẫn trong một cách phù hợp với giá trị và niềm tin của văn hóa đó.

Giáo dục văn hóa ứng xử học đường cũng cần tập trung vào việc giải thích những khác biệt văn hóa giữa các quốc gia, vùng miền và những ảnh hưởng của những khác biệt này đến cách mà các cá nhân trong mỗi văn hóa ứng xử với nhau. Điều này sẽ giúp các học sinh có thể hiểu và tôn trọng các giá trị, niềm tin và phương thức ứng xử của người khác, đồng thời tạo ra một môi trường học tập và làm việc đa văn hóa.

Ngày nhận bài: 10/01/2023. Ngày nhận đăng: 27/03/2023.

¹Trường Đại học Hồng Đức

Tác giả liên hệ: Nguyễn Phương Lan. Địa chỉ e-mail: nguyenphuonglan@hdu.edu.vn

Ngoài ra, giáo dục văn hóa ứng xử học đường cũng cần tập trung vào việc phát triển kỹ năng giao tiếp và tư duy sáng tạo của các học sinh, để giúp các em có thể đưa ra các giải pháp phù hợp với các tình huống khó khăn và giải quyết mâu thuẫn một cách hiệu quả và xây dựng các mối quan hệ đa văn hóa.

Học sinh trung học phổ thông (THPT) ở độ tuổi từ 16 đến 18, đang trong giai đoạn hoàn thiện và phát triển nhân cách. Đây là giai đoạn gắn với lứa tuổi dậy thì và đang có sự chuyển biến tích cực từ vị thành niên sang tuổi trưởng thành. Ở độ tuổi này, các em đang trong quá trình lĩnh hội tri thức cơ bản và các kỹ năng sống cần thiết để bước vào môi trường học tập chuyên nghiệp. Ngoài việc giáo dục tri thức khoa học thì giáo dục VH ứng xử học đường có ý nghĩa quan trọng. Tuy nhiên, từ thực tế cho thấy một bộ phận học sinh THPT có biểu hiện xuống cấp về đạo đức, hành vi ứng xử, lối sống thiếu VH, trái với các giá trị, thuần phong mỹ tục của dân tộc, không đúng với vai trò, bổn phận của học trò. Đây là vấn đề cần được các nhà khoa học giáo dục quan tâm nghiên cứu làm rõ để có biện pháp giáo dục VH ứng xử cho học sinh THPT, góp phần hình thành, phát triển nhân cách, lý tưởng sống sau này của các em.

2. Mô tả nghiên cứu

Địa bàn và khách thể nghiên cứu

Nghiên cứu lựa chọn mẫu khách thể khảo sát là 200 học sinh ở 4 trường THPT: Trường THPT Hàm Rồng; Trường THPT Đào Duy Từ; Trường THPT Nguyễn Trãi; Trường THPT Lý Thường Kiệt thành phố Thanh Hóa.

Phương pháp nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, các phương pháp chủ yếu được sử dụng bao gồm:

- Phương pháp nghiên cứu lý luận: Phương pháp này giúp cho nghiên cứu đưa ra những giả thuyết, lập luận, và khái niệm liên quan đến vấn đề được nghiên cứu. Nó giúp xác định các yếu tố, quan hệ giữa các yếu tố và đưa ra những giải thích logic về chúng.

- Điều tra bằng bảng hỏi: Phương pháp này giúp thu thập dữ liệu từ đối tượng nghiên cứu thông qua việc đưa ra các câu hỏi trong bảng hỏi. Điều tra bằng bảng hỏi là phương pháp phổ biến và hiệu quả để thu thập dữ liệu từ một lượng lớn các đối tượng nghiên cứu.

- Phỏng vấn: Phương pháp này cho phép nghiên cứu tiếp cận và thu thập thông tin từ đối tượng nghiên cứu thông qua các cuộc phỏng vấn. Phương pháp này giúp cho nghiên cứu tiếp cận sâu hơn với đối tượng nghiên cứu và thu thập được những thông tin chi tiết, sâu sắc về vấn đề nghiên cứu.

- Quan sát: Phương pháp này cho phép nghiên cứu quan sát và thu thập thông tin từ đối tượng nghiên cứu thông qua việc quan sát hành vi và hoạt động của đối tượng nghiên cứu trong một tình huống cụ thể. Phương pháp này giúp nghiên cứu thu thập được những thông tin về hành vi và hoạt động thực tế của đối tượng nghiên cứu.

- Phương pháp thống kê toán học: Phương pháp này giúp cho nghiên cứu phân tích dữ liệu và đưa ra những kết quả số liệu chính xác về vấn đề được nghiên cứu. Phương pháp này giúp nghiên cứu đưa ra những kết luận có tính chất chung cho toàn bộ đối tượng nghiên cứu.

Đối với việc nghiên cứu cán bộ quản lý, giáo viên trường THPT chỉ tiến hành phỏng vấn để thu thập thông tin hỗ trợ cho việc phân tích và đánh giá thực trạng vấn đề nghiên cứu. Việc này giúp cho nghiên cứu tiếp cận được với quan điểm của từng giáo viên khi tham gia phỏng vấn.

Thang đo và tiêu chí đánh giá

Các tiêu chí đánh giá trong nghiên cứu này là mức độ và biểu hiện văn hóa ứng xử học đường của học sinh trường THPT trên địa bàn thành phố Thanh Hóa, trong các mặt như thực hiện nội quy khi đến trường, ứng xử với cán bộ quản lý và giáo viên nhà trường, và ứng xử với bạn.

Thang đo được thiết kế dưới dạng tự đánh giá của học sinh về văn hóa ứng xử học đường. Các items của thang đo sử dụng thang điểm Likert với 4 mức độ: Mức 1: 4 điểm; Mức 2: 3 điểm; Mức 3: 2 điểm; Mức 4: 1 điểm. Điểm tối đa của thang đo là 4 (max) và điểm tối thiểu là 1 (min), do đó, điểm trung bình giữa các mức của thang đo là 0,75.

Các mức độ trong thang đo có thể được hiểu như sau:

Mức 1 (4 điểm): tương đương với hành vi rất tốt, hoặc rất đồng ý với khía cạnh đánh giá.

Mức 2 (3 điểm): tương đương với hành vi tốt, hoặc đồng ý với khía cạnh đánh giá.

Mức 3 (2 điểm): tương đương với hành vi khá tốt, hoặc hơi đồng ý với khía cạnh đánh giá.

Mức 4 (1 điểm): tương đương với hành vi chưa tốt, hoặc không đồng ý với khía cạnh đánh giá.

Các items trong thang đo được thiết kế để đánh giá các khía cạnh của văn hóa ứng xử học đường, và được định nghĩa rõ ràng để đảm bảo tính đồng nhất và độ tin cậy của thang đo. Sau khi thu thập dữ liệu, điểm trung bình của các items sẽ được tính toán để đưa ra điểm trung bình của thang đo, từ đó đánh giá mức độ và biểu hiện của văn hóa ứng xử học đường của học sinh trường THPT trên địa bàn thành phố Thanh Hóa.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Mức độ, biểu hiện học sinh trường trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Thanh Hóa thực hiện nội quy khi đến trường

Đối với mỗi học sinh nói chung và học sinh trung học phổ thông nói riêng, việc chấp hành và thực hiện tốt nội quy, quy định khi đến trường sẽ góp phần tạo nên nét VH riêng của nhà trường. Tuy nhiên, thực tế hiện nay ở các trường THPT vẫn còn khá nhiều học sinh chưa ý thức được hành vi của mình, hiện tượng học sinh vi phạm nội quy của nhà trường còn khá phổ biến. Để tìm hiểu sâu hơn về vấn đề này chúng tôi đã tiến hành khảo sát 200 học sinh ở các trường THPT trên địa bàn thành phố Thanh Hóa. Kết quả cụ thể như sau:

Bảng 1. Đánh giá của học sinh về việc thực hiện nội quy khi đến trường

| Biểu hiện hành vi | Mức độ | | | | ĐTB | Thứ bậc |
|--|------------------|--------------|-----------------|--------------------|------|---------|
| | Rất thường xuyên | Thường xuyên | Ít thường xuyên | Không thường xuyên | | |
| Trang phục không đúng quy định của nhà trường. | 3% | 32% | 39.5% | 25% | 2.14 | 4 |
| Vào học muộn, ra vào lớp một cách tự do, bỏ tiết học. | 6% | 29.5% | 34% | 30.5% | 2.11 | 5 |
| Thiếu sách, vở ghi chép, không học bài, làm bài đầy đủ. | 8% | 22% | 39.5% | 30% | 2.03 | 8 |
| Nói chuyện, làm việc riêng, ngủ gật trong giờ học, thiếu tập trung nghe giảng, ghi chép bài. | 12.5% | 23.5% | 41% | 23% | 2.25 | 2 |
| Ngồi thiếu nghiêm túc, ăn quà vặt trong giờ học. | 7% | 22.5% | 40.5% | 30% | 2.06 | 7 |
| Không tham gia các phong trào, hoạt động do nhà trường, đoàn trường, lớp tổ chức. | 16.5% | 21.5% | 38.5% | 23.5% | 2.31 | 1 |
| Hút thuốc lá trong và ngoài trường. | 8.5% | 20% | 42% | 29.5% | 2.07 | 6 |
| Bỏ rác không đúng nơi quy định. | 10.5% | 25.5% | 40% | 21.5% | 2.20 | 3 |
| Tổng chung | | | | 2.14 | | |

Xét một cách tổng quát Bảng 1, học sinh trường THPT trên địa bàn thành phố Thanh Hóa tự đánh giá việc thực hiện nội quy khi đến trường cho thấy, hiện tượng học sinh vi phạm nội quy của nhà vẫn còn xảy ra ở mức ít thường xuyên, với ĐTB chung 2.14. Điều này phần nào đã làm ảnh hưởng đến nề nếp sinh hoạt, uy tín và thương hiệu của nhà trường. Trao đổi với chúng tôi về vấn đề này, Cô giáo L.T.H, trường THPT Lý Thường Kiệt cho biết: “Mặc dù nhà trường đã tập chung chỉ đạo, triển khai đến tất cả các lớp; giao cho giáo viên chủ nhiệm theo dõi, giám sát, đôi đốc, nhắc nhở học sinh chấp hành tốt nội quy của nhà trường, song vẫn còn hiện tượng học sinh vi phạm” (trích biên bản phỏng vấn)

Xét cụ thể từng nội dung chúng ta thấy mức độ, biểu hiện học sinh thực hiện nội quy khi đến trường không đồng đều. Trong đó, nội dung học sinh vi phạm chiếm tỷ lệ cao nhất đó là: “Không tham gia các phong trào, hoạt động do nhà trường, đoàn trường, lớp tổ chức” (ĐTB 2.31), xếp thứ nhất trong hệ thống thứ bậc. Tìm hiểu nguyên nhân của vấn đề này, em N.L.N.A, học sinh lớp 11, trường THPT Nguyễn Trãi cho biết: “Hiện nay các phong trào hoạt động do đoàn trường tổ chức khá đơn điệu, chưa thu hút được đông đảo học sinh tham gia, trong khi đó các điểm vui chơi ở thành phố lại khá phong phú, các bạn lớp em có

nhiều sự lựa chọn. Ngoài ra em chưa kể đến mạng xã hội cũng thu hút và chiếm khá nhiều thời gian của giới trẻ hiện nay” (trích biên bản phỏng vấn)

Bên cạnh đó, qua khảo sát chúng tôi còn thu được kết quả như, hiện tượng học sinh “nói chuyện, làm việc riêng, ngủ gật trong giờ học, thiếu tập trung nghe giảng, ghi chép bài” (ĐTĐTB 2.25); “Bỏ rác không đúng nơi qui định” (ĐTĐTB 2.20) vẫn còn xảy ra. Quan sát một số giờ học, chúng tôi cũng nhận thấy, có những lớp học giáo viên vào lớp giảng bài được một lúc, khi đó một số học sinh mới xin vào lớp (ĐTĐTB 2.11). Trong giờ học, có những học sinh chưa tập trung học bài, nghe giảng, ngồi nhắn tin điện thoại, thậm chí còn để nhạc chuông điện thoại reo; quay qua quay lại nói chuyện với bạn; có em nằm úp mặt trên bàn khi giáo viên đang giảng bài. . .

Trang phục học đường góp phần tạo nên nét thanh lịch của các cô cậu học trò và hình ảnh của nhà trường. Song hiện tượng học sinh mặc “Trang phục không đúng quy định của nhà trường” (ĐCB 2.14) vẫn còn diễn ra; đặc biệt đáng chú ý là việc học sinh THPT “Hút thuốc lá trong và ngoài trường” (ĐTĐTB 2.07), các em tụ tập hút thuốc lá trước cổng trường, sau nhà vệ sinh hoặc đầu đó gần khuôn viên trường học. Tuy chỉ ở mức ít thường xuyên nhưng cũng là hồi chuông cảnh báo đối với cán bộ giáo viên nhà trường, cha mẹ học sinh; là nỗi lo lắng, trăn trở của đội ngũ nhà giáo và rất có thể là nguy cơ trở thành gánh nặng cho gia đình và xã hội. Cá biệt có những em học sinh “Thiếu sách, vở ghi chép, không học bài, làm bài đầy đủ” (ĐTĐTB 2.03), mặc dù tỷ lệ nhỏ nhưng hiện tượng này cũng cần được cán bộ quản lý, giáo viên nhà trường, đặc biệt là giáo viên chủ nhiệm, giáo viên trực tiếp giảng dạy cần có biện pháp nghiêm khắc chấn chỉnh kịp thời.

Như vậy, với kết quả nghiên cứu trên đây cho thấy, hiện tượng học sinh vi phạm nội quy, quy định khi đến trường làm ảnh hưởng đến hình ảnh, giá trị, nét đẹp văn hóa học đường. Để mỗi nhà trường đều có một không gian văn hóa học đường vừa thân thiện, cởi mở, vui vẻ nhưng vẫn đảm bảo tính kỷ luật nghiêm minh, đòi hỏi trước hết mỗi học sinh cần phải thực hiện tốt nội quy của nhà trường, luôn giữ đúng chuẩn mực của người học trò từ trang phục đến lời nói, từ dáng điệu đi đứng đến cử chỉ hành động, có như vậy nhà trường mới thực sự là trung tâm văn hóa, tri thức, khoa học và công nghệ.

3.2. Mức độ, biểu hiện văn hóa ứng xử của học sinh với cán bộ quản lý, giáo viên ở trường trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Thanh Hóa hiện nay

Bảng 2. Đánh giá của học sinh về văn hóa ứng xử với cán bộ quản lý, giáo viên ở trường trung học phổ thông.

| Biểu hiện văn hóa ứng xử | Tần suất | Tỉ lệ (%) | Thứ bậc |
|---|----------|-----------|---------|
| Luôn tôn trọng, lễ phép đối với cán bộ quản lý, giáo viên nhà trường | 182 | 91.0 | 1 |
| Chỉ tôn trọng, lễ phép đối với cán bộ quản lý, giáo viên nhà trường dạy mình | 31 | 15.5 | 6 |
| Chỉ lễ phép trước mặt thầy cô | 11 | 5.5 | 8 |
| Thầy cô nào tôn trọng sẽ tôn trọng lại | 24 | 12.0 | 7 |
| Chỉ lễ phép khi cần giải quyết công việc | 33 | 16.5 | 5 |
| Luôn biết nói gương cán bộ quản lý, giáo viên nhà trường | 167 | 83.5 | 3 |
| Luôn ngoan ngoãn, trung thực, gần gũi thân mật đối với cán bộ quản lý, giáo viên nhà trường | 170 | 85.5 | 2 |
| Luôn chấp hành tốt nội quy học đường | 159 | 79.5 | 4 |

Qua số liệu điều tra Bảng 2 nhận thấy rằng, điều đáng mừng là trong quá trình giao tiếp, ứng xử với cán bộ quản lý, giáo viên nhà trường đa số học sinh đã thể hiện giá trị VH ứng xử đó là “Luôn tôn trọng, lễ phép đối với cán bộ quản lý, giáo viên nhà trường” với 182/200 học sinh, chiếm 91,0%, một tỷ lệ khá cao. Khi được hỏi về vấn đề này thầy cô giáo cũng khá hài lòng về biểu hiện thái độ lễ phép của học sinh đối với giáo viên. Thầy L.V.H, trường THPT Hàm Rồng cho biết: “Ngoài một số học sinh cá biệt (trường nào cũng có) thì đa số các em học sinh trường tôi rất ngoan, tôn trọng, lễ phép trong giao tiếp, ứng xử với các thầy cô giáo. Các em hiếu và luôn đề cao lễ nghĩa, các giá trị, chuẩn mực trong ứng xử, giao tiếp quan hệ thầy trò. . .” (Trích biên bản phỏng vấn).

Tiếp đến là những giá trị văn hóa ứng xử được các em rất coi trọng đó là “Luôn ngoan ngoãn, trung thực, gần gũi thân mật đối với cán bộ quản lý, giáo viên nhà trường”, với 170/200 học sinh lựa chọn, chiếm

85,5% và “Luôn biết noi gương cán bộ quản lý, giáo viên nhà trường”, 167/200 học sinh, chiếm 83,5%. Đây là điều đáng vui mừng vì có nhiều học sinh đã thể hiện đúng với vai trò, chuẩn mực của học trò trong mối quan hệ với thầy cô. Một mặt vừa thể hiện nét đẹp VH ứng xử học đường, mặt khác cũng thể hiện được nét VH truyền thống “tôn sư trọng đạo” của dân tộc Việt Nam.

Tuy nhiên, bên cạnh đó vẫn còn một bộ phận học sinh chưa thực sự giữ đúng vai trò, trách nhiệm đối với quý thầy cô giáo. Hiện tượng học sinh “Chỉ tôn trọng, lễ phép đối với cán bộ quản lý, giáo viên nhà trường dạy mình” (31/200, chiếm 15,5%); “Thầy cô nào tôn trọng sẽ tôn trọng lại” (24/200, chiếm 12,0%); “Chỉ lễ phép trước mặt thầy cô” (11/200; chiếm 5.5%) đang còn diễn ra trong nhà trường. Khi được hỏi về vấn đề này thì một số cán bộ quản lý, giáo viên cho hay, hiện tượng học sinh “học giờ nào chào giờ đó, học thầy nào chào thầy đó” và chỉ lễ phép trước mặt thầy cô là có thật. Cá biệt có những em còn trêu đùa một số thầy cô giáo trẻ mới ra trường. Có lẽ các em suy nghĩ đơn thuần là chỉ những thầy cô dạy mình mới là người có công lao, đáng được trân trọng, lễ phép; còn những thầy cô khác mặc dù cũng dạy trong trường nhưng họ không trực tiếp dạy lớp mình thì giữa học sinh và những giáo viên đó không có mối quan hệ gì, cho nên không cần phải lễ phép. Nguyên nhân của tình trạng này xuất phát từ nhận thức của các em. Một mặt, khi giao tiếp, vẫn còn một bộ phận học sinh chưa nhận thức đúng, đầy đủ các giá trị văn hóa ứng xử với thầy cô giáo; các em vẫn còn giữ khoảng cách, chưa mạnh dạn trong tiếp xúc với cán bộ quản lý, giáo viên nhà trường. Mặt khác, cán bộ quản lý, giáo viên mà đặc biệt là nhân cách của giáo viên trực tiếp giảng dạy có tác động rất lớn đến nhân cách của người học; đạo đức, chuẩn mực, cốt cách của người thầy là nguồn sức sống vô tận truyền bá cho học sinh; thái độ ứng xử của thầy cô với các em như thế nào thì thường các em sẽ có sự phản ứng lại tương tự. Song trên thực tế, giao tiếp của một số thầy cô đối với học trò cũng chưa thật sự mẫu mực, thiếu tinh thần trách nhiệm, thậm chí ở đâu đó còn xảy ra bạo hành học đường gây ảnh hưởng xấu đến chuẩn mực đạo đức thầy - trò.

Qua đây cho thấy, người thầy cần có cách ứng xử đúng mực với trò, nghiêm túc nhưng gần gũi; chuẩn mực, bao dung mà vẫn độ lượng; trò tôn trọng, lễ phép, với thầy cô. Điều đó sẽ tạo niềm tin yêu, sự say mê và hứng khởi cho cả người dạy và người học, đồng thời mang hiệu quả cao trong công tác giáo dục toàn diện học sinh và nghĩa thầy trò vẫn trọn vẹn

3.3. Mức độ, biểu hiện văn hóa ứng xử của học sinh với bạn ở trường trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Thanh Hóa hiện nay

Bảng 3. Đánh giá của học sinh về văn hóa ứng xử với bạn ở trường trung học phổ thông

| Biểu hiện văn hóa giao tiếp | Mức độ | | | | ĐTB | Thứ bậc |
|---|---------|-------|-------------|----------|------|---------|
| | Rất tốt | Tốt | bình thường | Chưa tốt | | |
| Có hành vi cử chỉ, lời nói đúng mực với bạn. | 5.5% | 22.5% | 42.5% | 29.5% | 2.04 | 7 |
| Chân thành khi giao tiếp, ứng xử với bạn. | 20% | 35.5% | 29.5% | 15% | 2.60 | 2 |
| Luôn tôn trọng, giữ chữ tín, giữ danh dự cho bạn. | 20.5% | 39.5% | 27.5% | 12.5% | 2.68 | 1 |
| Đồng cảm, chia sẻ với bạn | 14.5% | 28.5% | 36.5% | 20.5 | 2.37 | 4 |
| Nhường nhịn, khéo léo đối xử với bạn và các em dưới cấp | 0.8% | 25.5% | 47.5% | 19.0% | 2.22 | 6 |
| Lắng nghe, thẳng thắn góp ý với bạn. | 12.5% | 29.0% | 39.5% | 19.0% | 2.35 | 5 |
| Nhiệt tình giúp đỡ bạn trong mọi hoàn cảnh. | 18.5% | 27.5% | 40.5% | 13.5% | 2.51 | 3 |
| Động viên bạn cùng nhau cố gắng vươn lên trong học tập. | 18.5% | 28.5% | 38.5% | 14.5% | 2.51 | 3 |
| Tổng chung | | | | | 2.41 | |

Nhìn chung, đánh giá của học sinh về VH ứng xử với bạn ở trường THPT trên địa bàn thành phố Thanh Hóa hiện nay ở mức bình thường, với ĐTB chung 2.41. Trong đó, các giá trị VH ứng xử với bạn được học sinh lựa chọn không đồng đều. Những giá trị mà các em cho rằng mình thực hiện tốt hơn đó là: “Luôn tôn trọng, giữ chữ tín, giữ danh dự cho bạn” (ĐTB 2.68); “Chân thành khi giao tiếp với bạn” (ĐTB 2.60), mức độ tốt, lần lượt xếp ở vị trí thứ 1 và thứ 2 trong bảng hệ thống thứ bậc. Điều này cho thấy học sinh đánh giá rất cao về chữ tín, sự chân thành trong quan hệ bạn bè. Em T.C.M, học sinh lớp 12 trường THPT Đào Duy Từ cho biết thêm: “Trong giao tiếp với bạn, em rất thích sự chân thành, tin tưởng, cởi mở, điều đó sẽ giúp chúng em dễ dàng bày tỏ cảm xúc của mình cũng như đồng cảm với bạn trong mọi vấn đề của cuộc sống

cũng như trong học tập, đây cũng là yếu tố quan trọng để gìn giữ tình bạn đẹp, trong sáng và bền vững. . .” (trích biên bản phỏng vấn)

Tiếp đến là nội dung “Nhiệt tình giúp đỡ bạn trong mọi hoàn cảnh” (ĐTB 2.51); “Động viên bạn cùng nhau cố gắng vươn lên trong học tập” (ĐTB 2.51), mức độ tốt. Điều này hoàn toàn phù hợp với đặc điểm tâm lý lứa tuổi học sinh THPT. Ở lứa tuổi này, các em đặt ra yêu cầu cao hơn đối với tình bạn, trong giao tiếp với bạn các em luôn yêu cầu sự chân thành, lòng vị tha, sự tin tưởng, tôn trọng lẫn nhau và sẵn sàng chia sẻ, giúp đỡ lẫn nhau. Trong quan hệ với bạn, các em cũng nhạy cảm hơn không chỉ ở khả năng xúc cảm chân thành mà còn phải có khả năng đồng cảm với người khác. Đây là điều nhà giáo dục cần quan tâm để giúp các em xây dựng, phát triển mối quan hệ tình bạn tốt đẹp, tạo động lực tích cực góp phần nâng cao kết quả học tập của các em.

Một số giá trị văn hóa ứng xử mà các em tự đánh giá mình thực hiện chưa tốt, đó là: “Lắng nghe, thẳng thắn góp ý với bạn”, (ĐTB 2.35); “Nhường nhịn, khéo léo đối xử với bạn và các em dưới cấp”, (ĐTB 2.22). Qua đây cho thấy, trong giao tiếp, ứng xử, đặc biệt khi góp ý với bạn, các em vẫn còn e ngại, giữ ý, bởi các em cho rằng đây là vấn đề nhạy cảm, nếu không khéo sẽ dễ mất lòng nhau, nảy sinh những mâu thuẫn trong quan hệ bạn bè. Do đó, tiêu chí này được học sinh lựa chọn thấp là một điều cũng dễ hiểu. Để minh chứng cho tính khách quan của kết quả nghiên cứu, qua phỏng vấn em T.H.D, học sinh lớp 12, trường THPT Hàm Rồng, em cho biết: “Khi em phát hiện bạn em có biểu hiện sa sút trong học tập, em đã hỏi lý do và góp ý cho bạn nhưng bạn đã nổi nóng lên với em. Bạn còn nói: Nếu cậu còn lảm nhảm nữa tớ sẽ nghỉ chơi với cậu luôn. Từ đó trở đi em thận trọng hơn trong việc góp ý với bạn. . .” (trích biên bản phỏng vấn)

Trong giao tiếp nói chung và giao tiếp, ứng xử với bạn ở trường THPT, những “hành vi cử chỉ, lời nói đúng mực” góp phần quan trọng trong việc xây dựng tình bạn tốt đẹp. Tuy nhiên, tiêu chí này học sinh đánh giá mình thực hiện ở mức thấp nhất, với ĐTB chỉ 2.04 điểm. Quan sát các bạn học sinh giao tiếp với nhau chúng tôi cũng nhận thấy điều đó. Hiện tượng nói tục, chửi thề, “rác” ngôn ngữ hay ngôn ngữ lệch chuẩn đang diễn ra khá phổ biến trong giao tiếp, ứng xử của học sinh với bạn kể cả trong và ngoài nhà trường, nó làm giảm đi giá trị bản thân và gây khó chịu cho người nghe, đánh mất vẻ đẹp văn hóa trường lớp, nơi công cộng.

Vì vậy, để có thể giúp học sinh hiểu được các giá trị văn hóa ứng xử với bạn bè, nhà trường cũng cần mở các chuyên đề giáo dục các giá trị văn hóa ứng xử, nhằm xây dựng môi trường học tập tiến bộ, văn minh, tạo dựng uy tín nhà trường.

4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu trên đây đã chỉ ra rằng, phần lớn học sinh trường THPT trên địa bàn thành phố Thanh Hóa đã có hiểu biết về giá trị văn hóa ứng xử học đường, các em đã chú ý đến việc thực hiện nội quy khi đến trường; thái độ, hành vi ứng xử văn hóa lễ phép, tôn trọng thầy cô, bạn bè. Tuy nhiên, bên cạnh đó vẫn còn một bộ phận học sinh vi phạm nội quy nhà trường làm ảnh hưởng đến giá trị, nét đẹp văn hóa học đường. Trong giao tiếp, ứng xử với cán bộ quản lý, giáo viên nhà trường, một số học sinh còn có biểu hiện chưa thực sự đúng với vai trò, bổn phận của học trò còn tiếp diễn, điều này vừa làm mất đi sự trong sáng vốn có của Tiếng Việt vừa làm mờ đi hình ảnh, vẻ đẹp của các cô cậu học trò. Nghiên cứu này nhằm gợi mở cho các cán bộ quản lý, giáo viên nhà trường THPT có những biện pháp giáo dục VH ứng xử học đường cho học sinh, giúp nâng cao sự hiểu biết và có hành vi, thái độ ứng xử một cách đúng mực trong những tình huống khác nhau, trong nhà trường, gia đình và ngoài xã hội, hình thành ở các em nếp sống văn minh thanh lịch, chuẩn bị tốt hành trang để có những bước đi vững chắc ở tương lai.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Hoàng Anh (2003). Nhận thức về hành vi giao tiếp có văn hóa của học sinh trung học cơ sở huyện Phù Cừ - Hưng Yên, Tạp chí Tâm lý học, Số 10/2003, tr.29 -33.
- [2] Nguyễn Khắc Hùng (2011). Văn hóa và văn hóa học đường. Nxb Thanh niên.

- [3] Nguyễn thị Kim Ngân (2014). Văn hóa giao tiếp trong nhà trường. Nxb Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh.
- [4] Vũ Mạnh Quỳnh (2015). Ứng xử sư phạm - Những điều cần biết. Nxb Thời đại.
- [5] Đặng Văn Minh (2009). Văn hoá và văn hoá học đường, Kỷ yếu Hội thảo khoa học “Văn hoá học đường-lí luận và thực tiễn, Hội khoa học Tâm lý - Giáo dục Việt Nam.
- [6] Lê Thị Oanh (2018). Xây dựng môi trường giáo dục ở trường trung học phổ thông Chuyên theo tiếp cận văn hoá tổ chức, Luận án Lí luận và lịch sử giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [7] Dewit, D.C., McKee, J., Fjeld, K., Karioja (2003). The Critical Role of School Culture in Student Success, Centre for Addiction and Mental Health, December 2003.

ABSTRACT

Current status of school behavior among high school students in Thanh Hoa city today

The article studies the current situation of school behavior culture of high school students in Thanh Hoa city today. The results showed that the majority of students had an understanding of the values of school behavior; the children paid attention to the implementation of the rules when they came to school; show polite attitude, behavior, respect for teachers and friends. However, besides that, there is still a part of students who violate the rules of the head's house, violate the moral standards of teachers and students; The phenomenon of profanity, swearing, and deviant language is still happening in communication and dealing with friends, reducing self-worth, affecting the values and beauty of school culture.

Keywords: *Cultural; Behavior, School; High School Students.*

ỨNG DỤNG MÔ HÌNH HÓA TOÁN HỌC TRONG MÔN TOÁN Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Vũ Ngọc Hòa¹, Nguyễn Thị Tân An², Nguyễn Thanh Hưng³

Tóm tắt. Bài báo trình bày một số vấn đề về mô hình hóa, mô hình hóa toán học để vận dụng mô hình hóa toán học vào dạy học hàm số trong Toán 10 trên cơ sở tìm hiểu tình hình ứng dụng mô hình hóa toán học trong môn Toán ở trường trung học phổ thông. Bài viết cũng khẳng định, trong dạy học hàm số nói riêng, môn Toán ở trường trung học phổ thông nói chung nếu vận dụng tốt mô hình hóa thì học sinh không những phát triển được năng lực mô hình hóa toán học mà chất lượng dạy học sẽ được nâng cao. Việc phát triển năng lực mô hình hóa toán học cho học sinh ở trường trung học phổ thông hết sức cấp bách và rất cần thiết đáp ứng chương trình môn Toán 2018.

Từ khóa: *Mô hình, mô hình hóa, mô hình hóa toán học, Trung học phổ thông.*

1. Đặt vấn đề

Mô hình hóa toán học trong trường Trung học phổ thông ngày càng được phổ biến rộng rãi nhằm đáp ứng mục tiêu tăng cường giáo dục toán học vào hướng thực tiễn. Việc thúc đẩy năng lực mô hình hóa, tức là năng lực giải quyết các vấn đề thực tế bằng toán học, được coi là một trong những mục tiêu của giáo dục toán học hiện nay. Trong nhiều công trình nghiên cứu, năng lực mô hình hóa rất được quan tâm, nhất là Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

Mô hình hóa trong giáo dục toán chính thức xuất hiện đầu tiên tại Hội nghị của Freudenthal năm 1968. Tại đây các nhà giáo dục toán đã đưa ra nhiều mô hình hóa được sử dụng để hiểu và giải quyết các vấn đề thực tiễn như một phương tiện để dạy học Toán ở trường trung học phổ thông bởi vì nó là môi trường để học sinh tìm hiểu, khám phá các kiến thức Toán học cũng như các kiến thức liên môn khác. mô hình hóa toán học từ lâu được so sánh giống như một chiếc cầu nối gắn kết việc học toán của học sinh với thế giới thực tiễn. Vấn đề này đã được nhiều nhà giáo dục nghiên cứu rộng rãi ở trên thế giới, đặc biệt các nước có nền giáo dục phát triển. Câu hỏi đặt ra tại sao phải dạy toán để có ích? Tại sao nhiều học sinh không thể sử dụng kiến thức toán đã học để giải quyết các vấn đề thực tế mặc dù đạt được kết quả tốt về môn học này? Dạy toán cần phải tiến hành sao cho học sinh có thể áp dụng toán vào những tình huống đơn giản trong cuộc sống. Khái niệm mô hình hóa toán học và vấn đề vận dụng mô hình hóa trong dạy học Toán học bậc trung học phổ thông ở Việt Nam đã được Lê Thị Hoài Châu (2015) đề cập theo hai phương diện: Phân tích sự lựa chọn của chương trình và sách giáo khoa môn Toán trung học phổ thông đối với việc tính đến vấn đề mô hình hóa trong dạy học toán; Nghiên cứu thực trạng, đánh giá năng lực của học sinh phổ thông trong việc sử dụng các kiến thức toán đã học vào giải quyết các vấn đề của thực tiễn. Từ đó, Lê Thị Hoài Châu đã thiết kế được các tình huống dạy học bằng mô hình hóa và dạy học mô hình hóa trong dạy học môn Toán THPT. Ngoài ra, Phạm Thị Diệu Thùy và Dương Thị Hà cũng đã nghiên cứu về phát triển năng lực mô hình

Ngày nhận bài: 06/02/2023. Ngày nhận đăng: 27/03/2023.

¹Trường Trung học phổ thông Ngô Quyền, Đồng Nai

²Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế

³Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng

Tác giả liên hệ: Vũ Ngọc Hòa. Địa chỉ e-mail: ngochoa9630@gmail.com

hóa toán học cho học sinh cấp trung học cơ sở, nghiên cứu đưa ra mối quan hệ giữa giải toán bằng cách lập phương trình và mô hình hóa toán học. Việc vận dụng mô hình hóa còn được đưa vào trong dạy học môn Toán ở cấp tiểu học. Các nghiên cứu này còn chỉ ra rằng các hoạt động mô hình hóa toán học sẽ giúp học sinh phát triển các thao tác tư duy (phân tích, tổng hợp, so sánh,...) và kĩ năng giải quyết vấn đề. Các tác giả cũng đưa ra nhiều ví dụ về dạy học mô hình hóa.

Chương trình giáo dục phổ thông 2018 cũng đã và đang triển khai rộng rãi mô hình hóa toán học trên cả nước thông qua việc ban hành Thông tư 32. mô hình hóa toán học đang ngày càng được chú trọng, không chỉ giáo viên áp dụng mô hình hóa toán học vào bài giảng của mình mà học sinh cũng đang tìm tòi, khám phá các bài toán thông qua thực tiễn.

Như vậy mô hình hóa và mô hình hóa toán học đã được nghiên cứu phổ biến trên thế giới và trong nước. Trong bài báo này, chúng tôi trình bày một số vấn đề về ứng dụng mô hình hóa toán học trong môn Toán ở trường trung học phổ thông, minh họa qua quy trình mô hình hóa toán học cho học sinh khi dạy học bài hàm số bậc hai.

2. Các khái niệm

Mô hình được hiểu như một vật có điểm điểm đặc trưng của vật thực tế, được dùng để thay thế cho vật thực tế đó. Thông qua mô hình, ta có thể khám phá đối tượng mà không cần dùng đến vật thật. Mô hình là một hình mẫu dùng để minh họa, mô tả hình dáng, cấu trúc, phương thức hoạt động của sự vật, hiện tượng hay một khái niệm.

Về mặt nhận thức, mô hình là sản phẩm của quá trình tư duy, ra đời nhờ quá trình trừu tượng hóa các đối tượng cụ thể hay nói cách khác, đối tượng nghiên cứu đã được lí tưởng hóa.

Mô hình hóa. Mô hình hóa cung cấp cho học sinh hiểu vấn đề, giúp học sinh đọc hiểu, thiết lập và giải quyết vấn đề cụ thể dựa trên tình huống thực tế. mô hình hóa còn giúp học sinh biết cách nghiên cứu và ứng dụng các mô hình toán học vào các lĩnh vực khác nhau. Đây chính là môi trường để học sinh khám phá các kiến thức toán học.

Mô hình hóa toán học

Theo Edwards và Hamson (2001) đưa ra khái niệm mô hình hóa toán học là quá trình chuyển đổi một vấn đề thực tế sang một vấn đề toán học thông qua việc thiết lập và giải quyết các mô hình toán học, thể hiện và đánh giá lời giải trong ngữ cảnh thực tế, cải tiến mô hình nếu cách giải quyết không thể chấp nhận. Nói cách khác, mô hình hóa toán học chính là quá trình giải quyết vấn đề thực tế bằng công cụ và ngôn ngữ toán học. Vấn đề của tình huống thực tiễn được chuyển đổi sang vấn đề toán học phù hợp và ngược lại.

Theo Lê Thị Hoài Châu (2015) xem mô hình hóa toán học là sự giải thích ngôn ngữ toán học cho một hệ thống ngoài toán học với những câu hỏi xác định mà người ta đặt ra trên hệ thống này. Quá trình mô hình hóa toán học là quá trình xây dựng một mô hình toán học cho vấn đề ngoài toán học, giải quyết vấn đề bằng ngôn ngữ toán học trong mô hình đó, rồi kiểm tra và đánh kết quả trong ngữ cảnh thực tiễn, cải tiến mô hình nếu cách giải quyết không thể chấp nhận

Từ những năm 70 của thế kỉ trước, Aristides C. Barreto đã đề xuất ý tưởng đưa mô hình và mô hình hóa vào trong dạy học. mô hình hóa toán học là một mô hình trừu tượng, sử dụng ngôn ngữ toán học (các đồ thị, phương trình, hệ phương trình, hàm số, các kí hiệu toán học,...) để biểu diễn và mô tả đặc điểm của một sự vật, hiện tượng hay một đối tượng thực được nghiên cứu.

Như vậy, có thể nói mô hình hóa toán học được hiểu là sử dụng các công cụ toán học để mô tả các tình huống thực tiễn, thể hiện các tình huống đó dưới dạng ngôn ngữ toán học. Quá trình chuyển đổi giữa tình huống thực tiễn và tình huống toán học tuân theo một quy trình nhất định với những quy tắc đặc biệt để xây dựng giả thuyết toán học để từ đó học sinh có thể dễ dàng nhìn nhận các vấn đề thực tiễn. mô hình hóa toán học là một hoạt động phức tạp, chuyển đổi giữa toán học và thực tiễn theo cả hai chiều, vì vậy đòi hỏi học sinh phải có nhiều năng lực khác nhau trong các lĩnh vực toán học khác nhau, đồng thời có kiến thức liên quan đến tình huống thực tiễn.

3. Thực tiễn ứng dụng mô hình hóa toán học trong môn Toán

Để có cơ sở thực tế về ứng dụng mô hình hóa toán học trong môn Toán ở trường trung học phổ thông chúng tôi tìm hiểu cụ thể qua dạy học bài hàm số bậc hai (Chương 3, Hàm số bậc hai và đồ thị, Sách giáo khoa Toán 10, Chân trời Sáng tạo). Bài hàm số bậc hai, mục tiêu cung cấp các kiến thức về hàm số bậc hai và ứng dụng thực tế. Nội dung bài hàm số bậc hai gồm: Tập xác định, tọa độ đỉnh, trục đối xứng, chiều biến thiên, bảng biến thiên, vẽ đồ thị hàm số bậc hai. Hệ thống bài tập của chương yêu cầu học sinh tìm công thức hàm số, vẽ đồ thị các hàm số bậc hai.

Quá trình mô hình hóa toán học các tình huống thực tiễn cho thấy mối liên hệ giữa thực tiễn với các kiến thức toán học trong trường trung học phổ thông nói chung, hàm số bậc hai nói riêng; Vận dụng tốt mô hình hóa toán học không những phát triển các năng lực đặc thù của môn Toán mà còn giúp học sinh vận dụng thành thạo các thao tác tư duy toán học như phân tích, tổng hợp, so sánh, khái quát hóa, trừu tượng hóa, ... qua đó, tạo động cơ và sự say mê học tập cho học sinh. Như vậy, có thể thấy rằng mô hình hóa toán học cho phép học sinh nhận thấy lợi ích của toán học, gắn toán học với các môn học khác, phát triển khả năng giải quyết vấn đề thực tiễn; ...

Một số giáo viên lớn tuổi gặp khó khăn khi soạn kế hoạch bài dạy, việc ứng dụng công nghệ thông tin của một số giáo viên còn hạn chế, ... việc ứng dụng mô hình hóa toán học trong môn Toán ở trường trung học phổ thông đòi hỏi nhiều thời gian, công sức của giáo viên. Giáo viên có quan tâm đến dạy học mô hình hóa, nhưng chưa chủ động áp dụng vào các bài giảng. Hơn nữa hoạt động trải nghiệm cũng chưa được quan tâm đúng mức.

Qua tìm hiểu giáo viên và học sinh, có thể khẳng định thiết kế hoạt động mô hình hóa khi dạy học hàm số bậc hai là cần thiết, giúp học sinh sử dụng kiến thức về hàm số bậc hai vào giải, tiếp cận các bài toán thực tiễn mà học sinh có thể gặp trong cuộc sống hàng ngày của mình. Góp phần quan trọng kết nối tri thức toán học với thực tiễn.

4. Ứng dụng mô hình hóa toán học trong môn Toán ở trường trung học phổ thông

Để minh họa việc ứng dụng mô hình hóa toán học trong môn Toán ở trường trung học phổ thông, chúng tôi minh họa qua bài Hàm số bậc hai qua 4 giai đoạn: Quan sát hiện tượng thực tiễn, xây dựng tình huống, tìm các yếu tố trọng tâm có ảnh hưởng đến vấn đề thực tiễn; Lập giả thuyết về mối quan hệ giữa các yếu tố dùng ngôn ngữ toán học. Dựa vào đó, xây dựng bài mô hình toán học tương ứng; Vận dụng các phương pháp và công cụ toán học phù hợp với tình huống thực tiễn để mô hình hóa bài toán và phân tích mô hình; Đưa ra kết quả, đối chiếu mô hình với thực tiễn và rút ra kết luận. Được thể hiện cụ thể qua 5 bước:

Bước 1: Bắt đầu từ một vấn đề được đặt ra trong thực tiễn. Tình huống thực tế giáo viên lựa chọn phù hợp kiến thức học sinh, tình huống khi chuyển về bài toán toán học phải chứa đựng kiến thức của Hàm bậc hai. Giáo viên cần hướng dẫn học sinh xác định các yếu tố cần thiết, mối quan hệ giữa chúng, loại bỏ tham số phụ.

Bước 2: Nhận ra các kiến thức toán học phù hợp với vấn đề, tổ chức lại vấn đề theo các khái niệm toán học. giáo viên định hướng học sinh xác định thông tin bài toán gồm: Giả thiết bài toán là gì, yêu cầu bài toán là gì?.

Bước 3: Chuyển vấn đề thành một bài toán mà thể hiện trung thực tình huống. Bài toán được xây dựng là bài toán thuần túy toán học.

Bước 4: Giải quyết bài toán, sử dụng các kiến thức toán học vào giải bài toán.

Bước 5: Làm cho lời giải của bài toán có ý nghĩa đối với tình huống thực tế, xác định những hạn chế của lời giải.

Khi dạy học bài Hàm số bậc hai, thì trong quá trình dạy học bằng mô hình hóa, nếu giáo viên bắt đầu với một tình huống thực tế, bài toán mở, các điều kiện ban đầu chưa rõ ràng sẽ là khó khăn với học sinh. Học sinh khó khăn trong việc cắt tĩa các yếu tố phụ, nhận biết các yếu tố toán học. giáo viên nên bắt đầu

bằng tình huống toán học hóa, nghĩa là tình huống thực tế ban đầu nhưng đã được đơn giản hóa, thêm các giả thiết phù hợp, loại bỏ các yếu tố không cần thiết. Khi học sinh đã quen thuộc với bài toán chứa tình huống toán học hóa, giáo viên có thể đưa các bài toán chứa tình huống thực tế, bài toán mở.

Cụ thể khi một quả bóng được đá lên, nó sẽ đạt đến độ cao nào đó rồi rơi xuống. Biết rằng quỹ đạo của quả bóng là một cung parabol trong mặt phẳng với hệ tọa độ Oxy , trong đó x là thời gian (tính bằng giây), kể từ khi quả bóng được đá lên; là độ cao (tính bằng mét) của quả bóng. Giả thiết rằng quả bóng được đá từ độ cao 0,5m. Sau đó 1 giây, quả bóng đạt độ cao 6,2m và 2 giây sau khi đá lên, nó ở độ cao 4m.

a) Hãy tìm hàm số bậc hai biểu thị độ cao y theo thời gian x và có phần đồ thị trùng với quỹ đạo của quả bóng trong tình huống trên.

b) Xác định độ cao lớn nhất của quả bóng (tính chính xác đến hàng phần nghìn).

c) Sau bao lâu thì quả bóng sẽ chạm đất kể từ khi đá lên (tính chính xác đến hàng phần trăm)?

Mục tiêu của bài toán:

Tìm hàm số bậc hai biểu thị độ cao y theo thời gian x và có phần đồ thị trùng với quỹ đạo của quả bóng rơi; Tìm độ cao lớn nhất của quả bóng và tính thời gian quả bóng chạm đất; Thấy được một số hình ảnh trong thực tiễn có quỹ đạo chuyển động là một phần đồ thị của hàm số bậc hai. Để giải bài toán trên, chúng ta sẽ mô hình hóa bài toán thông qua 5 bước như trên, giáo viên hướng dẫn nhóm học sinh phân tích và nắm được vấn đề thực tiễn như sau: Quỹ đạo của quả bóng là một cung parabol trong mặt phẳng với hệ tọa độ Oxy , vì vậy hàm số biểu thị độ cao y theo thời gian x là một hàm số bậc hai và có phần đồ thị trùng với quỹ đạo của quả bóng; Độ cao lớn nhất của quả bóng chính là tung độ của đỉnh parabol.

Ví dụ về bài toán về cổng Arch. Khi du lịch đến thành phố Louis Hoa Kỳ, ta sẽ thấy một cái cổng lớn đó là cổng Arch. Giả sử ta lập một hệ tọa độ Oxy sao cho một chân cổng đi qua gốc O (x, y tính bằng mét), chân kia của cổng ở vị trí $(162; 0)$. Biết một điểm M trên cổng có tọa độ $(10; 43)$.



Hình 1. Cổng Arch tại thành phố Louis Hoa Kỳ

a) Tìm hàm số có đồ thị biểu diễn hình dạng của cổng Arch.

b) Tính chiều cao của cổng (tính từ đỉnh cao nhất trên cổng đến mặt đất, làm tròn kết quả đến hàng đơn vị).

Mục tiêu hoạt động: Thiết lập hàm số có đồ thị biểu diễn hình dạng của cổng Arch (đường parabol); Tính chiều cao của cổng (xác định tung độ đỉnh của parabol trên); Qua hoạt động này, giáo viên có thể rèn cho học sinh những kỹ năng: Thiết lập và biểu diễn đồ thị của hàm số bậc hai; Đọc đồ thị hàm số bậc hai và nhận dạng được một số tình huống, hình ảnh trong thực tiễn có biểu diễn là đường parabol;...

Tiến trình hoạt động qua 4 giai đoạn:

Toán học hóa: giáo viên chia lớp thành các nhóm học sinh và yêu cầu các nhóm quan sát hình ảnh cổng Arch. Các nhóm thảo luận và đưa ra dự đoán rằng hình dạng cổng giống như một phần của đường parabol. Sau đó, giáo viên yêu cầu các nhóm tìm dạng biểu diễn của parabol đó. Các nhóm thảo luận để đưa ra cách

xác định phương trình biểu diễn.

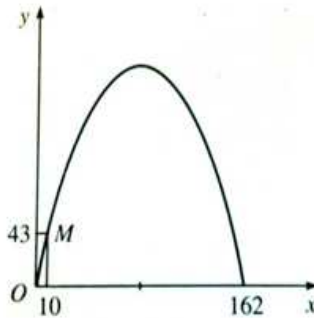
Giải bài toán: Các nhóm học sinh dựa theo quan sát và các dữ kiện đề bài đưa ra để tìm dạng biểu diễn của parabol là một hàm số bậc hai.

Nhóm học sinh đã thảo luận và đưa ra hàm số cần tìm có dạng $f(x) = ax^2 + bx + c$, $a \neq 0$ thỏa mãn điều kiện $f(c) = 0$, $f(10) = 43$, $f(162) = 0$ hay có hệ gồm hai phương trình

$$100a + 10b = 43 \text{ và } 126^2a + 126b = 0$$

Tương đương $a \approx -0,028$; $b \approx 4,583$ Tiếp theo, nhóm học sinh kết luận hàm số cần tìm là $f(x) = -0,028x^2 + 4,583x$

Sau đó, nhóm học sinh vẽ đồ thị hàm số vừa tìm được và tìm chiều cao của cổng dựa vào đồ thị của hàm số như sau:



Hình 2. Đồ thị biểu diễn Cổng Arch

Cuối cùng, nhóm học sinh quan sát đồ thị vừa vẽ và rút ra kết luận: Chiều cao của cổng bằng tung độ của đỉnh parabol, do đó: $h = f(81) \approx 188$ (phút)

Hiểu và thông dịch: Khi dự đoán về hình dạng của cổng Arch, dựa theo số liệu thực tế và các kiến thức đã được học thì học sinh có thể dễ dàng tìm ra được hàm số bậc hai có đồ thị là đường parabol. Nhóm học sinh biểu diễn đồ thị của hàm số trên và nhận xét về quỹ đạo chuyển động của quả bóng, về thời điểm quả bóng có độ cao lớn nhất, thời gian quả bóng chạm đất,...

Đối chiếu thực tế: Trên thực tế có rất nhiều công trình được thiết kế có hình dạng tương tự như cổng Arch. Vì vậy, việc thiết kế và thi công các công trình sẽ được tính toán một cách cẩn thận vừa đảm bảo được chất lượng công trình lại mang lại tính thẩm mỹ cao. Giáo viên yêu cầu học sinh đưa ra một số hình ảnh trên thực tế có hình dạng tương tự như hình dạng cổng Arch như: hình ảnh vòi phun nước, nhịp cầu, quỹ đạo chuyển động ném của vật,...

Giáo viên hướng dẫn học sinh sử dụng phần mềm hình học động để xác định phương trình đường parabol biểu diễn hình ảnh các hiện tượng trong thực tiễn.

Phân tích kết quả hoạt động:

Học sinh có thể thiết lập công thức biểu diễn hàm số, vẽ và đọc đồ thị của hàm số, so sánh với các tình huống khác. Với bài toán này, theo đánh giá hầu hết học sinh đều đạt được kĩ năng mô hình hóa ở cấp độ 4 và rất hứng thú với dạng bài tập sâu tìm hình ảnh parabol trong thực tiễn và thiết lập phương trình biểu diễn bằng sử dụng các phần mềm hình học động như GeoGebra, Geometer's Sketchpad, Maple,...

Qua kết quả bước đầu của thực nghiệm sư phạm thấy rằng kết quả hoạt động mô hình hóa toán học của học sinh ở các lớp thực nghiệm tăng lên rõ rệt. Đa số học sinh đã thực hiện được một số hoạt động mô hình hóa ở những tình huống thực tiễn do giáo viên thiết kế và đưa ra trong dạy học nội dung hàm số. Các biện pháp đề xuất bước đầu có tính khả thi và hiệu quả nhất định, có thể đưa vào vận dụng trong dạy học nội dung hàm số. Kết quả thực nghiệm cho thấy: Phương án đã đề xuất bước đầu có tính khả thi và có tác dụng tốt trong thực tế dạy học nội dung hàm số.



Hình 3. Hình ảnh thực tế có hình dạng parabol

5. Kết luận

Bài viết đã hệ thống được cơ sở lí luận về mô hình hóa toán học, các giai đoạn, các bước của quá trình mô hình hóa. Năng lực mô hình hóa toán học. Tình hình dạy học mô hình hóa hiện nay. Chúng tôi đã mô tả, phân tích quy trình mô hình hóa các tình huống thực tế khi dạy học bài hàm số bậc hai. Trong dạy học môn Toán ở trường trung học phổ thông, dạy học theo mô hình hóa sẽ giúp học sinh vận dụng toán vào thực tiễn. Giảng dạy bằng mô hình hóa giúp học sinh thấy vai trò của toán học trong cuộc sống, giúp học sinh từng bước làm quen với việc đặt vấn đề và giải quyết vấn đề đối với các bài toán thực tiễn. Việc phát triển năng lực mô hình hóa toán học cho học sinh ở trường trung học phổ thông trong quá trình dạy học môn Toán là cần thiết và nội dung hàm số bậc hai Toán 10 có nhiều điều kiện để khai thác.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Thị Tân An, Trần Dũng (2009). Sử dụng mô hình hóa toán học trong việc dạy học Toán. Tạp chí Giáo dục, Số 219, Hà Nội.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT), Hà Nội.
- [3] Lê Thị Hoài Châu (2011). Dạy học thống kê ở trường phổ thông và vấn đề nâng cao năng lực hiểu biết toán cho học sinh. Tạp chí Khoa học, Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, Số 25.
- [4] Trần Nam Dũng (2022). Toán 10 (tập 2, Chân trời sáng tạo), Thành phố Hồ Chí Minh.
- [5] Werner Blum, Peter L, Galbraith, Hans-Wolfgang Henn, Mogens Niss (2007). Modelling and Applications in Mathematics Education. Springer

ABSTRACT

Application of mathematical modeling in teaching math in high schools

The article discusses issues related to modeling, mathematical modeling, and how to apply mathematical modeling in teaching functions in 10th grade math in high schools, based on an understanding of the current situation of applying mathematical modeling in math teaching in high schools. The article also emphasizes that if mathematical modeling is applied effectively in teaching functions, not only will students develop their mathematical modeling abilities, but the quality of teaching will also be improved. Developing students' mathematical modeling abilities in high schools is urgent and necessary to meet the requirements of the 2018 math curriculum.

Keywords: Model, modeling, mathematical modeling, high schools.

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 3, pp. 117-122
This paper is available online at <http://jem.naem.edu.vn>

DOI: 10.53750/jem22.v15.n3.117

6

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1]

ABSTRACT

Keywords: .