

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 2 năm 2023.

MỤC LỤC

NGHIÊN CỨU

- Tô Hoài An.** Nâng cao chất lượng giảng viên của các trường đại học trong bối cảnh cách mạng công nghiệp 4.0: những thuận lợi và khó khăn 1
- Nguyễn Thị Yến Ngọc.** Bồi dưỡng kỹ năng mềm cho sinh viên - Yếu tố để đảm bảo chất lượng giáo dục ở các cơ sở giáo dục đại học trong bối cảnh hiện nay 7
- Trần Thị Thịnh.** Định hướng vận dụng chu trình PDCA trong quản lý hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 13
- Lê Thị Phương Thanh, Nguyễn Hữu Tư, Trịnh Hải Nam.** Áp dụng phương pháp tiếp cận dựa trên văn bản để nâng cao kỹ năng viết tiếng Anh cho học viên tại các trường trong quân đội 20
- Phan Thành Công.** Các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý đội ngũ cán bộ quản lý trường trung học phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục 25
- Nguyễn Thị Thi.** Quản lý hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường mầm non giai đoạn hiện nay 32

Ý KIẾN - TRAO ĐỔI

- Đỗ Thị Thúy Hằng, Nguyễn Thị Hương Thơm.** Kinh nghiệm trong điều chỉnh chương trình đào tạo trình độ đại học đáp ứng yêu cầu kiểm định chất lượng chương trình đào tạo 39
- Bùi Thị Thu Hương.** Một số lưu ý khi thực hiện đánh giá chương trình đào tạo bậc cử nhân 43
- Phạm Thị Hải, Nguyễn Thị Thu Thủy, Ngô Thị Thu Hằng, Phan Khắc Lan.** Nâng cao nhận thức và phát huy tinh thần khởi nghiệp cho học sinh trong trường trung học phổ thông tại tỉnh Đắk Nông 48
- Bùi Xuân Việt.** Quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh trung học cơ sở ở thành phố Hà Nội theo định hướng đổi mới giáo dục 55

THỰC TIỄN

- Phạm Thị Thanh Hương.** Thực trạng hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe với các bệnh viện khu vực Nam Đông bằng Sông Hồng 59
- Bùi Ngọc Diễm.** Các mô hình đánh giá và can thiệp sớm trẻ có rối loạn phổ tự kỷ đang áp dụng trên thế giới và Việt Nam 66
- Trần Thị Tâm Minh.** Hình thức bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên mầm non hiện nay 81
- Trương Tất Thắng, Nguyễn Thị Nhung.** Vận dụng tư tưởng Hồ Chí Minh vào công tác đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao tại Trường Đại học Phòng cháy Chữa cháy 87
- Trình Thanh Hà.** Thực trạng quản lý dạy học môn Giáo dục quốc phòng và an ninh ở Trường Đại học Mở Hà Nội trong bối cảnh hiện nay 93
- Nguyễn Quốc Khánh, Ngô Quang Hùng.** Nâng cao tính tích cực, chủ động trong học tập môn giáo dục thể chất cho sinh viên Trường Cao đẳng Kinh tế Kỹ thuật Thái Nguyên hiện nay 102
- Nguyễn Tuyết Nga.** Hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Toán cho học sinh tiểu học 109
- Phạm Sỹ Nam, Đào Hùng, Trần Phương Duy, Phạm Xuân Chung.** Vận dụng thuyết kết nối trong dạy học Định lý Cosin 115

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIẢNG VIÊN CỦA CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH CÁCH MẠNG CÔNG NGHIỆP 4.0: NHỮNG THUẬN LỢI VÀ KHÓ KHĂN

Tô Hoài An¹

Tóm tắt. Cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 tạo ra sự thay đổi vô cùng to lớn trong đời sống, kinh tế - xã hội; sự thay đổi này chính là thách thức của ngành giáo dục trong việc đào tạo nguồn nhân lực theo nhu cầu mới của thời đại. Do đó, giảng viên các trường đại học cần không ngừng nâng cao năng lực chuyên môn, khả năng sáng tạo, thích ứng với thách thức cùng những yêu cầu mới. Bài viết tập trung nghiên cứu về những thuận lợi và khó khăn trong việc nâng cao chất lượng giảng viên đại học trong bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp 4.0. Từ đó đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên trong bối cảnh hiện nay.

Từ khóa: *Nâng cao chất lượng giảng viên, CMCN4.0.*

1. Đặt vấn đề

Cách mạng công nghiệp 4.0, hay còn gọi là cuộc cách mạng số, là xu hướng tự động hóa và trao đổi dữ liệu trong công nghệ sản xuất. Trung tâm của cuộc CMCN 4.0 là công nghệ thông tin và internet kết nối vạn vật (IoT), làm xóa đi ranh giới giữa thế giới vật thể, thế giới số hóa và thế giới sinh học. Cách mạng công nghiệp 4.0 là một giai đoạn mới của sự tiến hóa công nghiệp, đặc biệt là trong lĩnh vực sản xuất, kết nối, và thu thập dữ liệu. Cách mạng công nghiệp 4.0 được coi là một bước tiến lớn trong đó sự kết hợp của nhiều công nghệ mới như trí tuệ nhân tạo, internet vạn vật (IoT), máy học, và các công nghệ khác sẽ thúc đẩy hiệu quả và năng suất sản xuất. Cách mạng công nghiệp 4.0 được đặt tên là "cách mạng" vì nó đánh dấu sự chuyển đổi của nền kinh tế từ một mô hình sản xuất truyền thống sang một mô hình hoàn toàn mới. Nó cũng được coi là một trong những cách mạng công nghiệp lớn nhất từ khi cách mạng công nghiệp đầu tiên diễn ra vào thế kỷ 18. Cách mạng công nghiệp 4.0 bắt đầu phát triển vào cuối những năm 2000, khi các công nghệ mới như IoT, trí tuệ nhân tạo và máy học bắt đầu xuất hiện. Sự phát triển này đến mức trở thành một xu hướng toàn cầu vào khoảng giữa những năm 2010. Các công ty, tổ chức trên khắp thế giới đã bắt đầu chuyển đổi sang mô hình sản xuất mới và đầu tư vào các công nghệ liên quan đến cách mạng công nghiệp 4.0, nó mang lại rất nhiều lợi ích cho các công ty, tổ chức, chẳng hạn như tăng năng suất, giảm chi phí sản xuất, nâng cao chất lượng sản phẩm và dịch vụ, cải thiện quản lý vận hành, và nâng cao trải nghiệm khách hàng. Tuy nhiên, nó cũng tạo ra một số thách thức như tăng cường sự cạnh tranh, thay đổi yêu cầu về nhân lực và kỹ năng của người lao động, và đôi khi tác động xấu đến môi trường.

Cuộc CMCN 4.0 cũng tạo ra sự thay đổi mạnh mẽ về phân bố nguồn lực sản xuất, cách thức sản xuất chuyển dần từ "sản xuất tự động" sang "sản xuất thông minh". Trong đó các máy móc, thiết bị được kết nối internet và liên kết với nhau qua một hệ thống có thể tự vận hành toàn bộ quá trình sản xuất theo một kế hoạch đã được xác lập từ trước. Nền "sản xuất thông minh" đòi hỏi phải có một nguồn nhân lực chất lượng cao để đáp ứng được yêu cầu của công việc. Vì vậy, nhiệm vụ đặt ra đối với ngành giáo dục là phải nâng cao chất lượng giảng dạy, có định hướng cụ thể và thích ứng với nhu cầu nhân lực của nền kinh tế.

Ngày nhận bài: 09/01/2023. Ngày nhận đăng: 22/02/2023.

¹Trường Đại học Thăng Long

Tác giả liên hệ: Tô Hoài An. Địa chỉ e-mail: redtigon80@gmail.com

2. Tác động của cách mạng công nghiệp 4.0 đối với ngành giáo dục

Tính đến thời điểm hiện tại, thế giới đã và đang trải qua 4 cuộc cách mạng công nghiệp. Các cuộc cách mạng công nghiệp đó đều tác động tới mọi mặt của đời sống xã hội với những mức độ và chiều hướng khác. CMCN 4.0 có thể đưa đến nguy cơ phá vỡ thị trường lao động truyền thống, đe dọa tới việc làm của những lao động trình độ thấp, các lao động có kỹ năng bậc trung để tiến tới thiết lập một thị trường lao động mới mà ở đó là sự cạnh tranh của tri thức sáng tạo của nền giáo dục chất lượng cao. Do đó, giáo dục đại học là một trong những ngành chịu ảnh hưởng mạnh mẽ nhất của cuộc CMCN 4.0 vì sản phẩm của đào tạo phải đáp ứng với nhu cầu của thị trường lao động đang có sự thay đổi nhanh chóng.

Cách mạng công nghiệp 4.0 đang tác động đến nhiều lĩnh vực khác nhau, trong đó giáo dục là một trong những lĩnh vực chịu tác động lớn. Các công nghệ mới như trí tuệ nhân tạo, thực tế ảo, học máy, blockchain và internet vạn vật đã thay đổi cách chúng ta tiếp cận và tiếp nhận kiến thức và kỹ năng. Điều này đòi hỏi các hệ thống giáo dục phải thích nghi để đáp ứng nhu cầu của xã hội. Các trường học, đại học và tổ chức giáo dục phải bắt kịp với các công nghệ mới và đưa chúng vào việc giảng dạy và học tập. Việc giáo viên và sinh viên được trang bị các kỹ năng cần thiết để sử dụng các công nghệ mới là rất quan trọng. Các trường học và đại học cũng cần đảm bảo rằng học sinh và sinh viên được giáo dục về cách sử dụng các công nghệ này một cách an toàn và hiệu quả. Cách mạng công nghiệp 4.0 đòi hỏi các hệ thống giáo dục phải đào tạo ra các chuyên gia và nhân lực có kỹ năng và kiến thức về công nghệ. Các khóa học đào tạo và chương trình học cũng cần thay đổi để đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động. Ngoài ra, giáo dục còn phải thích nghi với sự thay đổi của thị trường lao động. Nhiều công việc truyền thống sẽ bị thay thế bằng các công việc mới do sự phát triển của các công nghệ. Vì vậy, các hệ thống giáo dục cần phải giúp sinh viên và học sinh phát triển các kỹ năng cần thiết để thích nghi với thị trường lao động thay đổi.

Tóm lại, cách mạng công nghiệp 4.0 đang tác động đến giáo dục và yêu cầu các hệ thống giáo dục phải thích nghi để đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động và xã hội. Điều này đòi hỏi các trường học, đại học và tổ chức giáo dục phải thay đổi chương trình học, phương pháp giảng dạy và cách đào tạo.

2.1. Tác động của CMCN 4.0 đối với nội dung dạy học

CMCN 4.0 sẽ thay đổi bức tranh của thị trường lao động, làm thay đổi mạnh mẽ nhu cầu về nguồn lực, cơ cấu ngành nghề và trình độ. Yêu cầu đặt ra đối với quá trình giáo dục hiện nay là cần đáp ứng nhu cầu xã hội, cần đào tạo ra những người lao động có đủ kỹ năng mới để thích nghi với biến đổi nhanh chóng của môi trường sản xuất kinh doanh. Nếu như trước đây, nội dung đào tạo chỉ chú trọng vào việc truyền tải kiến thức hàn lâm, thì hiện nay, những kiến thức đó nhanh chóng trở nên lạc hậu. CMCN 4.0 đòi hỏi người lao động cần có đủ kiến thức cơ bản, các kỹ năng và khả năng tư duy phản biện, giải quyết xung đột, khả năng ứng phó với thay đổi, làm việc nhóm, khả năng làm việc sáng tạo, kỹ năng ngôn ngữ và giao tiếp, ứng xử, kỹ năng số và kết nối internet, kỹ năng về xã hội, tạo lập và duy trì quan hệ và đặc biệt là cần có thể lực tốt (Bùi Văn Dũng, Trần Thị Thúy Trường, 2020).

Chính yêu cầu đó đã biến môi trường giáo dục vốn chỉ tập trung truyền tải những kiến thức hàn lâm thì nay đã đổi mới bằng việc cung cấp kiến thức mang tính thực tiễn cao, học tập qua phòng thực hành, mô hình ảo giúp sinh viên hiểu và nắm bắt rõ hơn thực tiễn. Hoạt động kiến tập tại các doanh nghiệp, công trường ngày càng được các trường đại học chú trọng. Thông qua các bài tiểu luận, báo cáo thu hoạch cũng buộc người học phải chủ động thay đổi và chủ động hơn trong việc học tập của mình.

2.2. Tác động của cách mạng công nghiệp đối với phương pháp dạy học

Nhằm giúp người học tiếp cận nhanh chóng với công nghệ mới, quá trình dạy học và đào tạo nghề cũng cần ứng dụng các công nghệ mới nhất của CMCN 4.0, để biến giảng viên trở thành một chuyên gia trong lĩnh vực nghề nghiệp. Quá trình dạy học không đơn thuần được triển khai trên giấy bút, theo hình thức lớp học truyền thống. Cách mạng công nghiệp 4.0 đã cung cấp cho ngành giáo dục các công nghệ mới để nâng cao chất lượng giảng dạy. Giảng viên có thể sử dụng những công nghệ này để tạo ra các bài giảng trực tuyến,

tạo điều kiện cho học sinh có thể học tập từ xa hoặc học trực tuyến, đồng thời giúp cho việc đánh giá và đánh giá kết quả học tập được chính xác và hiệu quả hơn. Điều này cho phép giảng viên có thể phát huy hết khả năng, tạo môi trường thuận lợi cho sinh viên tự học, tự tiến bộ, tự tư duy. Thông qua việc cải tiến chất lượng làm việc của thầy và trò, với sự hỗ trợ của các thiết bị nghe – nhìn – kỹ thuật số, giáo dục thời đại 4.0 giúp tăng cường thông tin liên tục, bổ sung chuẩn xác vào độ xác thực của nhiệm vụ học tập và thông tin nâng cao. Sự phát triển của các công nghệ mới đã cho phép ngành giáo dục cung cấp cho sinh viên những trải nghiệm học tập mới, tạo nên môi trường học tập tốt hơn và hiệu quả hơn. Sinh viên có thể sử dụng các phần mềm học tập, thiết bị di động, các trang web học tập và các tài liệu học tập khác để tăng cường kỹ năng và kiến thức, giúp tăng động cơ của người học; thúc đẩy việc học độc lập và trang bị cho người học cách tự kiểm soát việc học của mình; phát triển tư duy người học ở cấp độ cao hơn, có năng lực ứng dụng kiến thức và kỹ năng phân tích vấn đề thách thức, nắm bắt khái niệm rộng, có khả năng sáng tạo ý tưởng và đưa ra giải pháp mới (Bùi Văn Dũng, Trần Thị Thúy Trường, 2020).

Cách mạng công nghiệp 4.0 đã tạo ra nhiều cơ hội cho các giảng viên nâng cao chất lượng giảng dạy của mình. Những công nghệ mới như học máy và trí tuệ nhân tạo giúp các giảng viên có thể tìm kiếm các tài liệu học tập, chia sẻ kinh nghiệm và đưa ra những giảng dạy tốt nhất cho học sinh. Đặc biệt, trong môi trường giáo dục của thời đại CMCN 4.0, giảng viên còn đảm nhiệm thêm các vai trò xúc tác, điều phối và hướng dẫn người học nắm bắt được các nhu cầu, xu hướng mới cũng như chuẩn bị cho sinh viên các công cụ cần thiết để tự học, tự rèn luyện các kỹ năng nghề nghiệp cần thiết. Trước lượng kiến thức và thông tin khổng lồ của thời đại, giảng viên cần sử dụng nhiều phương pháp, phương tiện kết nối internet để điều chỉnh định hướng chất lượng và ý nghĩa của nguồn thông tin, tạo nên tương tác tích cực và hỗ trợ hiệu quả cho người học, cung cấp cho họ những tri thức mới và năng lực giải quyết vấn đề, tư duy sáng tạo, góp phần tạo nên các công dân toàn cầu.

2.3. Tác động tới năng lực của người dạy

Người dạy phải có năng lực quản lý tài nguyên mạng, có khả năng sử dụng thành thạo các phương tiện công nghệ phục vụ quá trình dạy học, chuyển đổi từ các hình thức giảng dạy truyền thống sang các hình thức giảng dạy áp dụng công nghệ số hóa. Các hình thức học trực tuyến E-Learning: học thông qua các thiết bị điện tử; Mobile Learning: Học thông qua các thiết bị di động; Blended-learning: mô hình học kết hợp giữa học trên lớp và học online; context aware u-learning: học theo ngữ cảnh, thông qua các thiết bị định vị; collaborative environments: học trong các môi trường mang tính tương tác cao; cloud computing: sử dụng công nghệ điện toán đám mây cần được đẩy mạnh áp dụng (Phan Thị Thanh Hải, 2022).

Bên cạnh việc bồi dưỡng năng lực chuyên môn nghiệp vụ, giảng viên cần phải bồi dưỡng năng lực NCKH. Đây được coi là yếu tố then chốt góp phần nâng cao chất lượng chuyên môn của giảng viên.

Để tiếp cận những tri thức khoa học và công nghệ tiên tiến do sự phát triển của công nghệ 4.0 mang lại, con người không thể không thông thạo ngoại ngữ. Đây là điều cần thiết để giảng viên hội nhập với xu hướng kết nối toàn cầu, hội nhập với giáo dục đại học thế giới. Vì thế người giảng viên cần nâng cao trình độ ngoại ngữ bằng nhiều biện pháp khác nhau như học theo các chương trình đào tạo, tự học hay thông qua sách báo, phim ảnh....

3. Thuận lợi và khó khăn trong việc nâng cao chất lượng giảng viên của các trường đại học trong bối cảnh cách mạng công nghiệp 4.0

Với những đòi hỏi ngày càng cao của thị trường lao động, hoạt động đào tạo của các trường đại học càng phải được gắn kết với doanh nghiệp nhằm rút ngắn khoảng cách giữa đào tạo, nghiên cứu và triển khai. Tăng cường việc gắn kết giữa các trường đại học với doanh nghiệp, trên cơ sở trách nhiệm xã hội của doanh nghiệp, hướng tới doanh nghiệp thực sự cần nổi trong hoạt động đào tạo của các trường đại học, nhằm sử dụng có hiệu quả trang thiết bị và công nghệ của doanh nghiệp phục vụ, hình thành năng lực nghề nghiệp cho người học trong quá trình đào tạo và thực tập tại doanh nghiệp (Trần Mạnh Hùng, 2018).

Như vậy, có thể thấy sự tác động của cuộc cách mạng 4.0 tới giáo dục là rất lớn, vừa tạo ra cơ hội, nhưng cũng đặt ra những thách thức ngày càng nhiều hơn cho các trường đại học:

3.1. Thuận lợi

Lãnh đạo các trường đại học luôn nhận thức rõ về những tác động của CMCN4.0 tới hoạt động giảng dạy của giảng viên. Do đó, các nhà trường đã chú trọng đầu tư cơ sở vật chất, đổi mới máy móc, thiết bị phục vụ cho học tập và giảng dạy của sinh viên và giảng viên trong trường.

Các trường đại học luôn quan tâm tới việc đào tạo, bồi dưỡng và nâng cao trình độ, năng lực cho cán bộ giảng viên. Thông qua các buổi tập huấn nghiệp vụ, công nghệ thông tin phục vụ cho công tác giảng dạy; ứng dụng các hình thức tập huấn tiên tiến, mô hình trực tuyến vào công tác bồi dưỡng giảng viên. Nhà trường luôn quan tâm, đẩy mạnh công tác nghiên cứu khoa học, bồi dưỡng theo hướng nghiên cứu và nâng cao trình độ ngoại ngữ cho cán bộ, giảng viên. Đội ngũ giảng viên luôn tích cực, nhiệt huyết với công việc. Các thầy cô luôn nâng cao tinh thần tự học, nghiên cứu khoa học, vững vàng về chuyên môn, cập nhật kịp thời công nghệ mới, nhằm đáp ứng ngày càng tốt hơn yêu cầu giảng dạy trong bối cảnh CMCN4.0.

Các trường đại học đã chú trọng hoạt động liên thông, liên kết với các trường đại học trong và ngoài nước. Điều này không những tạo điều kiện cho sinh viên của nhà trường có thể theo học các chương trình đào tạo nước ngoài mà không cần phải trực tiếp đến nước đó để học tập trong thời gian dài, từ đó giúp tiết kiệm chi phí học tập và sinh hoạt của sinh viên, mở rộng sự lựa chọn học tập và tiếp cận các chương trình học tập tiên tiến dễ dàng. Hoạt động liên kết đào tạo cũng tạo điều kiện cho giảng viên có cơ hội trao đổi nghiệp vụ, chuyên môn, mở rộng tri thức và hoàn thiện về ngoại ngữ cũng như giúp cập nhật những công nghệ giao thông vận tải tiên tiến trên thế giới.

3.2. Khó khăn

Tuy nhiên, trong bối cảnh của cuộc CMCN 4.0, việc nâng cao chất lượng giảng dạy của giảng viên các trường đại học còn gặp phải những khó khăn nhất định:

Tư duy, phong cách giảng dạy của một số giảng viên còn ít thay đổi trong điều kiện chuyển đổi số. Một số giảng viên ngại thay đổi hoặc dạy học trên nền tảng số một cách đối phó, tính sáng tạo mờ nhạt. Thậm chí có bài giảng không khác bài giảng truyền thống dù có sự hỗ trợ của công nghệ hiện đại.

Mặc dù các nhà trường đã chú trọng đầu tư vào cơ sở vật chất, song việc đầu tư chưa đáp ứng được nhu cầu nghiên cứu giảng dạy của giảng viên trong bối cảnh công nghệ thay đổi rất nhanh chóng, nhiều thiết bị phục vụ cho hoạt động giảng dạy còn lỗi thời, các mô hình giảng dạy đã lạc hậu điều này đã làm giảm chất lượng giảng dạy cũng như mức độ thích ứng của sinh viên trong thời đại công nghệ số.

Hoạt động nghiên cứu khoa học mang tính ứng dụng còn hạn chế do thiếu sự kết nối giữa các trường đại học và các doanh nghiệp. Nhất là với các trường công nghệ và kỹ thuật, trọng tâm phải đặt vào gắn kết với các doanh nghiệp để thực hiện các nghiên cứu triển khai, để nâng cao hiệu quả khai thác các đề tài nghiên cứu khoa học, đặc biệt hướng tới tạo ra các bằng phát minh sáng chế.

Khả năng sử dụng ngoại ngữ trong nghiên cứu, giảng dạy của giảng viên còn nhiều hạn chế. Trong khi môi trường giáo dục không chỉ diễn ra trong phạm vi nhà trường, trong nước mà mở rộng ra phạm vi toàn cầu.

Kiến thức và khả năng sử dụng công nghệ thông tin còn nhiều hạn chế. Nhiều giảng viên giỏi chuyên môn nhưng khả năng sử dụng công nghệ chưa cao, kỹ năng thiết kế bài giảng, khóa học trên nền tảng kỹ thuật số chưa thành thạo. Việc thiết kế kịch bản dạy học, xây dựng hình ảnh, video, tích hợp các trang màn hình... đối với nhiều giảng viên còn mới lạ.

Cơ chế đãi ngộ, ưu tiên, tạo điều kiện về vật chất và tinh thần, điều kiện làm việc cho cán bộ giảng viên còn nhiều hạn chế. Chưa tạo động lực để đội ngũ giảng viên phấn đấu tự học, tự rèn luyện để nâng cao năng lực, cũng như tận tâm và tâm huyết với nghề.

4. Một số giải pháp cơ bản nhằm nâng cao chất lượng giảng viên của các trường đại học trong bối cảnh cách mạng công nghiệp 4.0

Các trường đại học cần nhận thức đúng và sâu sắc chuyển đổi số là tất yếu, là sự sống còn của đào tạo đại học trong bối cảnh hiện nay. Đào tạo và nghiên cứu khoa học trên môi trường công nghệ số không phải là nhất thời, mà là xu hướng khách quan của sự tồn tại. Có như vậy mới khơi gợi, thúc đẩy nhu cầu, sự nỗ lực từ chính đội ngũ trong phát triển năng lực số. Đội ngũ giảng viên cần không ngừng tìm tòi, tự bồi dưỡng và phát triển năng lực số thông qua nền tảng dữ liệu mở phong phú vốn có hiện nay. Một mặt, giảng viên cần tăng cường giao tiếp và hợp tác trên nền tảng số, mặt khác, từng bước xây dựng văn hóa giao tiếp trên không gian số, xác lập mối quan hệ hợp tác trên phương diện học thuật mang tính hiệu quả và văn minh.

Tập trung đầu tư kết cấu hạ tầng và công nghệ cho giáo dục, thông qua việc xây dựng cơ chế, chính sách, tạo điều kiện cho việc thu hút các nguồn ngoài ngân sách đầu tư cho giáo dục và giảng viên. Hoàn thiện các quy định trong quản lý quá trình dạy học trên cơ sở coi đây là hoạt động trung tâm, then chốt của nhà trường, tạo điều kiện tốt nhất, bảo đảm quyền lợi cao nhất nhằm thúc đẩy, tạo động lực cho đội ngũ giảng viên nâng cao năng lực số. Bên cạnh đó cần xây dựng khung đánh giá năng lực người dạy và người học, nhất là đội ngũ giảng viên phù hợp với phương thức đào tạo số thay thế khung đánh giá năng lực giảng viên hiện nay. Thúc đẩy phát triển kho học liệu số phục vụ giảng dạy và nghiên cứu khoa học trên cơ sở thẩm định chặt chẽ về chất lượng. Khuyến khích và có cơ chế thưởng, phạt minh bạch đối với giảng viên trong việc thực hiện trách nhiệm đóng góp phát triển nhà trường, cho xã hội trên nền tảng số.

Đẩy mạnh hoạt động nghiên cứu khoa học, chuyển giao công nghệ, nâng cao chất lượng nghiên cứu khoa học ở trường, gắn chặt việc nghiên cứu với chuyển giao công nghệ tại cơ sở. Mở rộng mối quan hệ hợp tác, liên kết với tổ chức, doanh nghiệp, tạo thêm nhiều cơ hội nghiên cứu ứng dụng, tăng hiệu quả huy động nguồn tài trợ.

Bồi dưỡng năng lực chuyên môn bằng các phương pháp hiện đại, tiên tiến: Hiện nay, nhiều giảng viên chưa tiếp cận được với các mô hình dạy học mới sẽ làm hạn chế việc rèn kỹ năng nghề cho sinh viên sư phạm. Vì thế công tác bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ cho giảng viên nên kết hợp các mô hình đào tạo tiên tiến 4.0, đào tạo trực tuyến, từ xa để giảng viên sư phạm vừa nâng cao trình độ chuyên môn, vừa tiếp cận các mô hình dạy học mới. Các hình thức dạy học này sẽ giúp giảng viên bổ sung vào kiến thức nghiệp vụ, làm phong phú hơn các hình thức dạy học của mình.

Các trường đại học cần nghiên cứu, xây dựng chính sách đảm bảo thu nhập cho giảng viên, nghiên cứu hình thành và phát triển các phúc lợi cho giảng viên như: bố trí nhà ở, chế độ thưởng, du lịch, nghỉ dưỡng, chăm sóc sức khỏe, phát triển cá nhân... để giảng viên yên tâm công tác, cống hiến cho sự nghiệp.

5. Kết luận

Cách mạng công nghiệp 4.0 đòi hỏi nguồn nhân lực phải năng động, có khả năng tự học, tự nghiên cứu, có óc sáng tạo. Điều đó đòi hỏi ngành giáo dục, nhất là giáo dục đại học, cần có những thay đổi phù hợp. Các trường đại học cần tiếp tục đổi mới tư duy về phát triển giáo dục và đào tạo; đổi mới mục tiêu, nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức dạy học, phương pháp đánh giá kết quả học tập; đổi mới công tác bồi dưỡng và đào tạo giảng viên theo hướng thực học, thực nghiệp; tăng cường khả năng sử dụng ứng dụng công nghệ thông tin vào dạy học; có chính sách thu hút nhân tài; tăng cường liên kết, hợp tác, giao lưu chuyên gia trong hoạt động giảng dạy; đầu tư hạ tầng và công nghệ cho giáo dục. Ngoài việc học tập nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ, giảng viên cũng cần phải chú trọng công tác bồi dưỡng năng lực sử dụng thành thạo công nghệ thông tin, ngoại ngữ để đáp ứng yêu cầu của giáo dục đào tạo trong điều kiện kết nối toàn cầu để tiếp cận những tri thức khoa học do cuộc CMCN 4.0 mang lại.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bùi Văn Dũng, Trần Thị Thúy Trường (2020), Tác động của cách mạng công nghiệp 4.0 đối với giáo dục, <https://vass.gov.vn>.
- [2] Phan Thị Thanh Hải (2022), Phát triển năng lực của giảng viên đáp ứng yêu cầu chuyển đổi số trong giáo dục đại học, <http://lyluanchinhtri.vn2022>.
- [3] Trần Mạnh Hùng (2018), Tác động của cuộc cách mạng 4.0 tới giáo dục của Việt Nam, <http://hvcsnd.edu.vn>
- [4] Nancy W. Gleason và Jeremy C. Short (2018). The Fourth Industrial Revolution and Higher Education: Impact on Regional and Global Transformation.
- [5] Annika Zorn và Jeff Haywood (2013). Higher Education in the Digital Age: Moving Academia Online.
- [6] N.V. Varghese (2018). The Fourth Industrial Revolution: Opportunities and Challenges for Higher Education.

ABSTRACT

Improving the quality of university lecturers in the context of Industry 4.0 Revolution: Opportunities and challenges

The Industry 4.0 revolution has brought about enormous changes in the economy and society, creating a new demand for skilled labor. This presents a challenge for the education sector, particularly in training and developing human resources to meet the needs of the new era. As such, university lecturers need to continually improve their professional expertise, creativity, and ability to adapt to new challenges and demands. This article focuses on the opportunities and challenges in improving the quality of university lecturers in the context of Industry 4.0 revolution. It proposes several solutions to enhance the quality of the lecturer team in the current context.

Keywords: *Improving the quality of teachers, Industry 4.0 Revolution.*

BỒI DƯỠNG KỸ NĂNG MỀM CHO SINH VIÊN - YẾU TỐ ĐỂ ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC Ở CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH HIỆN NAY

Nguyễn Thị Yến Ngọc¹

Tóm tắt. Với xu hướng tự chủ đại học ngày một phổ biến, hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục được xem là khâu then chốt để nâng cao chất lượng chuẩn đầu ra, góp phần nâng cao vị thế, uy tín của mỗi trường. Trong các yếu tố đảm bảo chất lượng giáo dục Đại học, kết quả học tập của người học là thành tố có vai trò hết sức quan trọng. Bài viết trình bày mối quan hệ của bồi dưỡng kỹ năng mềm cho sinh viên và đảm bảo chất lượng giáo dục trong các nhà trường, từ đó đề xuất một số biện pháp bồi dưỡng kỹ năng mềm cho sinh viên các trường đại học nhằm góp phần đảm bảo chất lượng giáo dục ở các cơ sở giáo dục Đại học trong bối cảnh hiện nay.

Từ khóa: Kỹ năng mềm, sinh viên, đảm bảo chất lượng giáo dục.

1. Đặt vấn đề

Chất lượng giáo dục đại học luôn là mối quan tâm hàng đầu của xã hội. Để đảm bảo chất lượng giáo dục, các cơ sở giáo dục đại học cần quan tâm đến tất cả các yếu tố từ môi trường bên ngoài đến các yếu tố thuộc môi trường bên trong của nhà trường. Trong các yếu tố đó, kết quả học tập, rèn luyện của sinh viên được xác định là yếu tố có vai trò rất quan trọng. Kết quả của sinh viên được thể hiện thông qua mức độ đạt được về thành tích học tập, sự đáp ứng các tiêu chuẩn, sự phát triển và giá trị của cá nhân người học. Cùng với kiến thức, thái độ, kỹ năng "cứng", kỹ năng mềm thật sự có vai trò quan trọng góp phần tạo nên phẩm chất và năng lực của những sinh viên bản lĩnh, trí thức, đạo đức và thành đạt. Kỹ năng mềm là điều kiện cần để giúp sinh viên sau khi tốt nghiệp có thể ra làm việc một cách chuyên nghiệp, hiệu quả, thích ứng linh hoạt với bối cảnh xã hội hiện nay. Trong quá trình đào tạo, để đảm bảo chất lượng giáo dục, các cơ sở giáo dục đại học cần tăng cường giáo dục kỹ năng mềm cho sinh viên, đặc biệt là trong bối cảnh hội nhập và đổi mới như hiện nay. Đây là yếu tố góp phần giúp sinh viên nâng cao năng lực học tập, khả năng thích ứng linh hoạt, có hiệu quả với yêu cầu của vị trí việc làm sau khi tốt nghiệp. Bài viết của tác giả tập trung làm rõ khái niệm kỹ năng mềm, mối quan hệ của bồi dưỡng kỹ năng mềm cho sinh viên và đảm bảo chất lượng giáo dục trong các nhà trường, từ đó đề xuất một số biện pháp bồi dưỡng kỹ năng mềm cho sinh viên các trường đại học trong bối cảnh hiện nay.

2. Một số khái niệm cơ bản

2.1. Kỹ năng

Theo Từ điển Tiếng Việt [9]: “Kỹ năng là khả năng vận dụng những kiến thức thu nhận được vào thực tế”; Tác giả Levitor N. D. [6] cho rằng: “Kỹ năng là sự thực hiện có hiệu quả một động tác nào đó hay một hành động phức tạp hơn bằng cách áp dụng hay lựa chọn những cách thức đúng đắn, có tính đến những điều kiện nhất định”. Với quan niệm này, tác giả đã đề cập đến sự thực hiện có hiệu quả của động tác, hành động phức tạp, một khía cạnh quan trọng của kỹ năng; Từ điển Giáo dục học [1]: “Kỹ năng: 1) Khả năng

Ngày nhận bài: 10/12/2022. Ngày nhận đăng: 15/02/2023.

¹Trường Đại học Công Đoàn

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Yến Ngọc. Địa chỉ e-mail: nguyenyennngoc1512@gmail.com

thực hiện đúng hành động, hoạt động phù hợp với những mục tiêu và điều kiện cụ thể tiến hành hành động ấy cho dù hành động cụ thể hay hành động trí tuệ (kỹ năng bậc I); 2) Khả năng thực hiện hành động, hoạt động một cách thành thạo, linh hoạt, sáng tạo phù hợp với những mục tiêu trong các điều kiện khác nhau (kỹ năng bậc II)”.

Kế thừa những quan niệm trên, tác giả đưa ra khái niệm: Kỹ năng là một dạng hành động của con người vận dụng sáng tạo tri thức, kinh nghiệm và cách thức hành động vào hoạt động thực tiễn trong các điều kiện và hoàn cảnh cụ thể, thực hiện có kết quả theo mục đích hay tiêu chí đã đặt ra.

2.2. Kỹ năng mềm

Theo Rani S. [7], "Kỹ năng mềm là những kỹ năng mà con người sử dụng để hành xử, làm việc với nhau, giải quyết các mâu thuẫn, thân thiện lạc quan và thuyết phục người khác".

Tác giả Nguyễn Thị Mỹ Lộc [2-5] cho rằng kỹ năng mềm là thuật ngữ dùng để chỉ các kỹ năng thuộc về trí tuệ cảm xúc (EQ) của con người như: một số nét tính cách (quản lý thời gian, thư giãn, vượt qua khủng hoảng, sáng tạo và đổi mới), sự tế nhị, kỹ năng ứng xử, thói quen, sự lạc quan, chân thành, kỹ năng làm việc theo nhóm... Đây là những yếu tố ảnh hưởng đến sự xác lập mối quan hệ với người khác. Những kỹ năng này là những thứ thường không được học trong nhà trường, không liên quan đến kiến thức chuyên môn, không thể sờ nắm, nhưng không phải là kỹ năng đặc biệt mà phụ thuộc chủ yếu vào cá tính của từng người. Kỹ năng mềm quyết định bạn là ai, làm việc thế nào, là thước đo hiệu quả cao trong công việc.

Như vậy, có khá nhiều định nghĩa khác nhau về kỹ năng mềm. Trong nghiên cứu này, tác giả sử dụng định nghĩa kỹ năng mềm như sau: kỹ năng mềm là những kỹ năng không liên quan trực tiếp đến kiến thức chuyên môn mà thiên về mặt tinh thần của mỗi cá nhân nhằm đảm bảo cho quá trình thích ứng với người khác, công việc nhằm duy trì tốt mối quan hệ tích cực và góp phần hỗ trợ thực hiện công việc một cách hiệu quả.

3. Mối quan hệ giữa bồi dưỡng kỹ năng mềm cho sinh viên và đảm bảo chất lượng giáo dục ở các cơ sở giáo dục đại học trong bối cảnh đổi mới hiện nay

Đảm bảo chất lượng luôn là vấn đề được các cơ sở giáo dục đại học rất quan tâm và việc làm thế nào để phát triển, phấn đấu nâng cao đảm bảo chất lượng đào tạo bao giờ cũng được xem là nhiệm vụ hàng đầu của tất cả các cơ sở đào tạo giáo dục. Xã hội tri thức đòi hỏi con người ngoài năng lực chuyên môn cần phải có hệ thống các kỹ năng mềm để thích ứng với môi trường luôn luôn biến đổi của thị trường lao động và thế giới việc làm. Trong xã hội tri thức, kỹ năng mềm giúp cho con người có khả năng giải quyết linh hoạt, sáng tạo các vấn đề của cuộc sống và nghề nghiệp đặt ra, sử dụng hiệu quả kiến thức, kỹ năng cứng trong lao động nghề nghiệp, phát triển chuyên môn và di chuyển nghề nghiệp trong thế giới việc làm luôn luôn thay đổi. Vì vậy, các cơ sở giáo dục đại học cần phải trang bị kỹ năng mềm cho sinh viên để sau khi tốt nghiệp sẽ có thể bước vào cuộc sống lập nghiệp vững vàng, thích nghi linh hoạt với môi trường làm việc mới. Đây cũng là biện pháp quan trọng để góp phần đảm bảo chất lượng giáo dục trong các cơ sở giáo dục đại học hiện nay. Mối quan hệ giữa bồi dưỡng kỹ năng mềm cho sinh viên và đảm bảo chất lượng giáo dục ở các cơ sở giáo dục đại học được thể hiện ở những khía cạnh sau:

- Bồi dưỡng kỹ năng mềm cho sinh viên là yếu tố góp phần giúp các trường đạt được định hướng, mục tiêu của giáo dục hiện nay, đó là phát triển phẩm chất, năng lực của người học. Phẩm chất được thể hiện qua hành vi, năng lực được thể hiện qua hoạt động. Muốn hoạt động được thành thực, đòi hỏi sinh viên phải có các kỹ năng thực hiện cơ bản, gồm cả kỹ năng “cứng” – kỹ năng chuyên môn và kỹ năng mềm.

- Kỹ năng mềm là một bộ phận quan trọng phản ánh chất lượng đầu ra của sinh viên. Kết quả đầu ra của sinh viên được thể hiện ở nhiều yếu tố: Kết quả học tập; Tri thức chuyên môn; kỹ năng “cứng”, kỹ năng mềm... Hiện nay, các trường Đại học rất quan tâm đến phát triển kỹ năng mềm cho sinh viên vì đây là thành tố có vai trò hỗ trợ rất lớn cho sinh viên sau khi tốt nghiệp. Sinh viên được trang bị kỹ năng mềm sẽ rèn luyện được sự tự tin, hợp tác với đồng nghiệp trong công việc tương lai.

- Bồi dưỡng kỹ năng mềm góp phần nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện cho các sinh viên: Sinh viên được đào tạo các môn học chuyên môn, đồng thời được rèn luyện, bổ sung các kỹ năng mềm sẽ giúp sinh

viên được trau dồi bản thân một cách đa dạng, toàn diện, từ đó có nhiều cơ hội thăng tiến, phát triển nghề nghiệp tương lai.

Như vậy, bồi dưỡng kỹ năng mềm cho sinh viên là một biện pháp quan trọng để đảm bảo chất lượng giáo dục của sinh viên các cơ sở giáo dục Đại học. Các trường cần tăng cường bồi dưỡng kỹ năng mềm cho sinh viên để nhằm góp phần đảm bảo chất lượng giáo dục nhà trường trong bối cảnh hiện nay.

4. Một số kỹ năng mềm cần giáo dục cho sinh viên các trường đại học trong bối cảnh hiện nay

Kỹ năng làm việc nhóm

Kỹ năng làm việc nhóm là khả năng vận dụng những tri thức và kinh nghiệm đã có về làm việc nhóm để hoàn thành nhiệm vụ chung của nhóm. Cấu trúc của kỹ năng làm việc nhóm bao gồm một số kỹ năng thành phần như kỹ năng lắng nghe, kỹ năng diễn đạt, kỹ năng thảo luận, kỹ năng hợp tác - chia sẻ... và nhiều kỹ năng khác.

Làm việc nhóm hiệu quả cần các kỹ năng cơ bản như: kỹ năng giao tiếp, kỹ năng lắng nghe, kỹ năng thuyết phục, kỹ năng giải quyết vấn đề. Trong bối cảnh hội nhập như hiện nay, việc giáo dục cho người học có kỹ năng làm việc nhóm sẽ tạo cơ hội cho sinh viên chủ động tham gia, chia sẻ kiến thức và cùng nhau đưa ra quyết định. Đây là động lực tích cực giúp sinh viên hoàn thành tốt nhiệm vụ học tập của mình. Ngoài ra, có kỹ năng làm việc nhóm tốt sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho sinh viên sau khi ra trường có thể nhanh chóng thích nghi với môi trường làm việc trong tổ chức.

Kỹ năng giải quyết vấn đề

Kỹ năng giải quyết vấn đề là sự giải quyết có kết quả những vấn đề nảy sinh trong hoạt động hàng ngày của con người bằng cách tiến hành đúng đắn các thao tác, hành động trên cơ sở vận dụng những tri thức và kinh nghiệm của chủ thể. Có bảy giai đoạn của quá trình giải quyết vấn đề nhìn nhận theo tiến trình: Nhận ra vấn đề; Xác định chủ vấn đề; Hiểu vấn đề; Đề ra các phương án giải quyết; Chọn giải pháp tốt nhất; Thực thi giải pháp; Theo dõi và đánh giá giải pháp.

Việc rèn luyện kỹ năng giải quyết vấn đề cho sinh viên Đại học là hoạt động vô cùng cần thiết. Thực tế cho thấy, trong quá trình học tập, sinh viên còn gặp không ít những vấn đề, những khó khăn làm ảnh hưởng tới kết quả học tập. Môi trường học tập ở bậc Đại học cũng có nhiều điểm đặc biệt, đòi hỏi sinh viên phải có khả năng thích ứng linh hoạt để giải quyết tốt vấn đề mình gặp phải. Kỹ năng này cũng tạo nên nền tảng quan trọng để sinh viên có khả năng giải quyết tốt các vấn đề trong cuộc sống lao động tương lai.

Kỹ năng thuyết trình

Kỹ năng thuyết trình là một trong những kỹ năng mềm rất cần thiết đem lại sự thành công cho mỗi người trong các việc học tập, nghiên cứu cũng như các hoạt động giao tiếp xã hội. Kỹ năng thuyết trình được quan tâm trong giáo dục Đại học vì nó được xem là năng lực cốt lõi của một chuyên gia.

Kỹ năng thuyết trình là sự kết hợp của kỹ năng ngôn ngữ, kỹ năng lập luận và kỹ năng trình bày. Do đó, qua việc rèn luyện kỹ năng này, sinh viên sẽ có khả năng tư duy logic, lập luận chặt chẽ, tổng hợp, khái quát vấn đề và sáng tạo. Đây là những yêu cầu rất quan trọng đối với sinh viên Đại học, vì đặc điểm lao động nghề nghiệp của sinh viên sau khi tốt nghiệp đòi hỏi sinh viên phải có khả năng trình bày, lập luận logic, sáng tạo vấn đề để thực hiện tốt nhiệm vụ được giao.

Kỹ năng quản lý thời gian

Theo Huỳnh Văn Sơn: “Quản lý thời gian nghĩa là biết hoạch định thời gian của mình đang có cho những mục tiêu và những nhiệm vụ thật cụ thể. Quản lý thời gian không có nghĩa luôn tiết kiệm thời gian mà là biết làm chủ thời gian của mình khi đặt những khoảng thời gian mình đang có trong một kế hoạch thật cụ thể và chi tiết” [8]. Kỹ năng quản lý thời gian có thể hiểu là khả năng, năng lực phân bổ, sắp xếp, hoạch định quỹ thời gian mình có một cách khoa học, hiệu quả đáp ứng mục tiêu đề ra.

Kỹ năng quản lý thời gian của sinh viên được hình thành trên cơ sở các kỹ năng như: kỹ năng phân bổ nguồn lực thời gian; kỹ năng lập kế hoạch; kỹ năng kiểm soát nguồn lực thời gian. Đối với sinh viên, quỹ thời gian được phân chia cho các hoạt động như hoạt động học tập; hoạt động ngoại khóa; hoạt động giải trí; hoạt động làm thêm. Việc xác định đúng đắn các mục tiêu dài hạn và ngắn hạn của bản thân, sinh viên sẽ

chủ động trong việc phân bổ nguồn lực thời gian một cách triệt để và tối ưu.

Kỹ năng tư duy tích cực

Tư duy tích cực nghĩa là đón nhận những thử thách trong cuộc sống với thái độ tích cực. Đối với sinh viên nói chung, việc rèn luyện kỹ năng tư duy tích cực có ý nghĩa vô cùng quan trọng. Các hoạt động học tập phức tạp, căng thẳng, đầu ra công việc nhiều áp lực. Nếu sinh viên không rèn luyện cho mình tư duy tích cực thì trong những hoàn cảnh khó khăn, căng thẳng, sinh viên sẽ bị những cảm xúc tiêu cực chi phối, ảnh hưởng đến kết quả học tập và công việc. Không ít sinh viên đã trở nên tự ti, mặc cảm, có thái độ “buông xuôi” khi gặp thất bại. Do đó, để vững vàng trong các tình huống như vậy, sinh viên cần can đảm nhìn thẳng vào những thất bại của mình, bình tĩnh suy xét, phân tích nguyên nhân, từ đó tìm ra hướng giải quyết tốt nhất.

Kỹ năng thích ứng nghề nghiệp

Kỹ năng thích ứng nghề nghiệp được hiểu là khả năng cá nhân vận dụng kiến thức, kỹ năng vào quá trình rèn luyện, thay đổi, cải tạo và sáng tạo môi trường nhằm đáp ứng các yêu cầu của hoạt động học tập và rèn luyện nghề nghiệp trong các điều kiện và hoàn cảnh khác nhau.

Các thành tố của kỹ năng thích ứng nghề nghiệp gồm: Tri thức để thích ứng (đáp ứng yêu cầu) của nghề; Mức độ vận dụng các kỹ năng nghề nghiệp linh hoạt vào các tình huống; Mức độ trong rèn luyện nghề nghiệp; Sự linh hoạt trong biểu hiện các phẩm chất và năng lực nghề nghiệp.

Đối với sinh viên, sự nắm bắt kịp thời những yêu cầu của hoạt động nghề nghiệp để linh hoạt điều chỉnh bản thân thích nghi với các điều kiện phương tiện nghề nghiệp là rất quan trọng. Với những yêu cầu, thay đổi ngày càng nhanh của ngành nghề, sinh viên cần được giáo dục, rèn luyện với khả năng thích ứng nghề để chủ động trong quá trình học tập, làm việc sau khi tốt nghiệp.

Kỹ năng động viên và chia sẻ

Sinh viên sư phạm cần có sự đồng cảm, khả năng hợp tác, tinh thần cầu thị trong mối quan hệ giao tiếp với bạn bè, thầy cô và các mối quan hệ khác. Điều này sẽ giúp họ hòa nhập tốt hơn với tập thể, tạo ra sự tương trợ lẫn nhau trong hoạt động học tập, rèn luyện nghề nghiệp tương lai. Kinh nghiệm học tập nằm trong mỗi cá nhân. Khi được chia sẻ với mọi người, kinh nghiệm đó sẽ được nhân lên gấp bội về tính hiệu quả, tạo cơ hội tối ưu cho sự phát triển của cá nhân, khiến cho các mối quan hệ trở nên gắn bó hơn, các giá trị nghề nghiệp được củng cố vững chắc hơn.

Kỹ năng học và tự học suốt đời

Đây là kỹ năng không thể thiếu trong các kỹ năng mềm nhằm giúp sinh viên sư phạm đạt được kết quả tối ưu trong quá trình học tập, rèn luyện. Sinh viên cần rèn luyện cho mình thái độ học tập tích cực: học ở mọi nơi, mọi lúc; học ở mọi người, mọi hoàn cảnh điều kiện khác nhau; luôn có thói quen “tự học”, trang bị kỹ năng tự học và tinh thần học tập suốt đời; xác định các phương pháp tự học hiệu quả (ghi chép thông tin; tự đề ra các kế hoạch ngắn và dài hạn trong học tập, rèn luyện; quy định về việc đọc sách, tài liệu tham khảo của cá nhân...): tận dụng tối đa các cơ hội học tập....

Kỹ năng giao tiếp

Giao tiếp là nhu cầu tất yếu, đặc trưng của xã hội loài người, giao tiếp được tiến hành bằng nhiều hình thức có ngôn ngữ hay phi ngôn ngữ, khả năng giao tiếp của mỗi người phụ thuộc vào kỹ năng giao tiếp và vốn tri thức, vốn kinh nghiệm sống của họ. Giao tiếp là một phần cơ bản của hoạt động nghề nghiệp của mỗi người. Trong mỗi nghề nghiệp đều có những yêu cầu giao tiếp đặc trưng. Giao tiếp trong môi trường nhà trường - nơi mỗi sinh viên được đào tạo về kiến thức, kỹ năng, thái độ với nghề nghiệp có ảnh hưởng rất lớn đến nhân cách nói chung và năng lực giao tiếp của sinh viên. Bản thân sinh viên sư phạm khi có kỹ năng giao tiếp sẽ tự tin để tham gia vào nhiều hoạt động trong nhà trường, ngoài xã hội từ đó hình thành và phát triển nhiều năng lực khác như: truyền đạt, thuyết phục, hướng dẫn tư vấn cho học sinh, năng lực đàm phán, trao đổi với phụ huynh học sinh... .

Bên cạnh các kỹ năng cơ bản này, các trường Đại học cần tích cực giáo dục thêm các kỹ năng khác cho sinh viên như: Kỹ năng làm chủ bản thân; Kỹ năng tìm hiểu và phân tích đối tượng giáo dục; Kỹ năng chấp nhận và cải tạo môi trường học tập, rèn luyện; Kỹ năng làm chủ trước đám đông... .

5. Một số định hướng bồi dưỡng kỹ năng mềm cho sinh viên các cơ sở giáo dục Đại học trong bối cảnh hiện nay

5.1. Nâng cao nhận thức của cán bộ, giảng viên, sinh viên về tầm quan trọng của kỹ năng mềm đối với sinh viên

Nâng cao nhận thức cho cán bộ, giảng viên, sinh viên về vai trò của kỹ năng mềm cho sinh viên là yếu tố quan trọng, có ảnh hưởng lớn đến chất lượng giáo dục nói chung và hiệu quả phát triển kỹ năng mềm cho sinh viên nói riêng. Biện pháp này có thể tiến hành một số hoạt động như: Tổ chức hội thảo, trao đổi giữa đơn vị tuyển dụng và giảng viên, sinh viên về tầm quan trọng của kỹ năng mềm cho sinh viên; Tập huấn cho đội ngũ giảng viên về mục tiêu, nội dung của kỹ năng mềm; Tổ chức cho cán bộ, giảng viên, sinh viên học tập, nghiên cứu, quán triệt các Chỉ thị, Nghị quyết, các chủ trương của Đảng về phát triển GD-ĐT, phát triển nguồn nhân lực toàn diện, trong đó chú trọng phát triển năng lực cho nguồn nhân lực.

5.2. Tích hợp kỹ năng mềm vào chuẩn đầu ra chương trình đào tạo cho sinh viên

Chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo là quy định của cơ sở giáo dục về phẩm chất và năng lực mà người học các cơ sở giáo dục Đại học cần có sau khi tốt nghiệp. Để phát triển kỹ năng mềm cho sinh viên, các cơ sở giáo dục cần xác định rõ kỹ năng mềm là mục tiêu sinh viên cần phải có sau khi ra trường bên cạnh kỹ năng về chuyên môn nghề, từ đó đưa tích hợp chuẩn đầu ra kỹ năng mềm vào chương trình đào tạo của sinh viên. Trên cơ sở đó xây dựng chương trình, nội dung phù hợp, thiết thực để tổ chức đào tạo, bồi dưỡng kỹ năng mềm cho sinh viên.

5.3. Tổ chức dạy học tích hợp phát triển kỹ năng mềm cho sinh viên

Kỹ năng mềm không tồn tại độc lập mà nó có mối quan hệ mật thiết với kỹ năng chuyên môn. Vì vậy, giảng viên phải có kỹ năng tổ chức dạy học theo hướng tích hợp kỹ năng mềm để phát triển kỹ năng mềm cho sinh viên, việc phát triển kỹ năng mềm cho sinh viên cũng cần được phối kết hợp trong quá trình hình thành và phát triển kỹ năng chuyên môn cho sinh viên. Dạy học theo hướng tích hợp phát triển kỹ năng mềm cho sinh viên nhằm tận dụng kép thời gian và nguồn lực trong các môn học. Mặt khác, tích hợp việc học kiến thức chuyên ngành và phát triển kỹ năng mềm giúp sinh viên phát triển kiến thức chuyên ngành sâu hơn về phía các giảng viên sẽ đưa các kỹ năng mềm phù hợp vào chuẩn đầu ra của môn học do giảng viên phụ trách, tạo cơ hội cho sinh viên phát triển các kỹ năng này thông qua các hoạt động giảng dạy và học tập trên lớp. Tùy từng môn học, bài học mà có sự lồng ghép, tích hợp phát triển kỹ năng mềm cho sinh viên phù hợp.

5.4. Đổi mới tổ chức thực hiện bồi dưỡng kỹ năng mềm cho sinh viên

Phát triển kỹ năng mềm cần phải được thực hiện một cách có hệ thống và thường xuyên trong các nhà trường, do đó việc cải tiến hình thức tổ chức nhằm phát huy tính chủ động, tích cực, sáng tạo của sinh viên, giúp sinh viên có khả năng hoạt động độc lập, tự chủ trong quá trình học tập của bản thân. Có thể đa dạng hóa các hình thức phát triển kỹ năng mềm cho sinh viên thông qua các hoạt động sau:

+ Xây dựng các câu lạc bộ, tổ chức hội thảo, diễn đàn, các cuộc thi nằm trong kế hoạch tổ chức các hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp, giúp sinh viên có cơ hội để thể hiện và tự khẳng định mình, rèn luyện các kỹ năng mềm như kỹ năng giao tiếp và ứng xử, kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng giải quyết vấn đề, sáng tạo,...

+ Đổi mới việc lồng ghép phát triển kỹ năng mềm trong các môn học; chú trọng vận dụng các phương pháp dạy học tích cực nhằm tăng cường tính chủ động của sinh viên trong quá trình nghiên cứu bài học, đồng thời phát triển tối đa các kỹ năng mềm gắn với nội dung bài học.

+ Đổi mới các hoạt động kiểm tra, giám sát việc thực hiện phát triển kỹ năng mềm cho sinh viên: đánh giá kết quả cần tập trung vào những nội dung như bám sát chuẩn đầu ra, bám sát mục tiêu của từng hoạt động cụ thể, đánh giá kết quả từng nội dung hoạt động cụ thể, sự thành thực của sinh viên trong việc ứng dụng các kỹ năng mềm vào những điều kiện, hoàn cảnh thích hợp, sự thay đổi hành vi, sự tiến bộ so với chính bản thân cá nhân sinh viên.

5.5. Tăng cường các nguồn lực cho hoạt động phát triển kỹ năng mềm cho sinh viên

Cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học thuộc hệ thống phương tiện của quá trình dạy học là điều kiện cần thiết, cơ sở thực hiện mục tiêu đổi mới chương trình giảng dạy và cũng là điều kiện quan trọng, cần thiết cho việc đổi mới phương pháp dạy học. Do đó, cần tăng cường xây dựng cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học để phát triển kỹ năng mềm cho sinh viên: xây dựng danh mục những cơ sở vật chất tối thiểu cần thiết phục vụ cho phát triển kỹ năng mềm đạt hiệu quả; xây dựng kế hoạch tài chính hàng năm; xây dựng nội quy, quy chế sử dụng, bảo quản các trang thiết bị; tổ chức tập huấn cho cán bộ, giảng viên về cách sử dụng, bảo quản các máy móc, trang thiết bị hiện đại hiện có.

6. Kết luận

Việc đào tạo, bồi dưỡng, giáo dục hoặc tích hợp đào tạo kỹ năng mềm đã được thực hiện từ sớm ở các nước phát triển trên thế giới, tuy nhiên, ở Việt Nam vẫn còn khá mới mẻ. Nhưng đó lại là nhu cầu bức thiết trong thời đại của sự phát triển xã hội như hiện nay. Các nhà trường cần định hướng, đào tạo, bồi dưỡng sinh viên rèn luyện các kỹ năng mềm để sinh viên ra trường có nhiều cơ hội nghề nghiệp hấp dẫn trong tương lai.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bùi Hiền- Nguyễn Văn Giao, Nguyễn Hữu Quỳnh - Vũ Văn Tảo (2001). Từ điển Giáo dục học. Nxb Từ điển Bách khoa, Hà Nội.
- [2] Nguyễn Thị Mỹ Lộc, Đinh Thị Kim Thoa và Phan Thị Thảo Hương (2010). Giáo dục giá trị sống và kỹ năng sống cho trẻ mầm non. Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội
- [3] Nguyễn Thị Mỹ Lộc, Đinh Thị Kim Thoa và Bùi Thị Thúy Hằng (2010). Giáo dục giá trị sống và kỹ năng sống cho học sinh tiểu học (tài liệu dùng cho giáo viên tiểu học). Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
- [4] Nguyễn Thị Mỹ Lộc, Đinh Thị Kim Thoa và Đặng Hoàng Minh (2010). Giáo dục giá trị sống và kỹ năng sống cho học sinh trung học cơ sở. Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
- [5] Nguyễn Thị Mỹ Lộc, Đinh Thị Kim Thoa, Trần Văn Tính, Vũ Phương Liên (2010). Giáo dục giá trị sống và kỹ năng sống cho học sinh trung học phổ thông. Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
- [6] Levitov N. D. (1970). Tâm lý học trẻ em và tâm lý học sư phạm. Nxb Giáo dục, Hà Nội.
- [7] Rani S. (2010). Need and importance of soft skills in students, Sri Sarada College for Women, Salem - 636016.
- [8] Huỳnh Văn Sơn (2013). Khảo sát một vài biện pháp phát triển kỹ năng mềm cho sinh viên đại học sư phạm. Tạp chí Khoa học ĐHSP TPHCM, số 50.
- [9] Nguyễn Như Ý (1999). Đại từ điển Tiếng Việt. Nxb Văn hoá - Thông tin, Hà Nội.

ABSTRACT

Developing soft skills for students - an element to ensure educational quality in universities today

With the increasing trend of university autonomy, ensuring the quality of education is considered a crucial factor in improving the standard of outputs and enhancing the reputation of each institution. Among the elements that ensure the quality of higher education, the learning outcomes of students play a vital role. This article explores the relationship between developing soft skills for students and ensuring the quality of education in universities. It proposes some measures to cultivate soft skills for students in universities to contribute to ensuring the quality of education in higher education institutions in the current context

Keywords: *Soft skills, students, education quality assurance.*

ĐỊNH HƯỚNG VẬN DỤNG CHU TRÌNH PDCA TRONG QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM Ở TRƯỜNG TIỂU HỌC THEO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Trần Thị Thịnh¹

Tóm tắt. Quản lý hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 là vấn đề mới đối với các nhà trường hiện nay. Vận dụng chu trình PDCA trong quản lý hoạt động này sẽ là định hướng phù hợp để các nhà quản lý biết được mình cần làm gì để luôn đảm bảo chất lượng của hoạt động. Bài viết làm rõ một số vấn đề lý luận về chu trình PDCA, hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học theo chương trình giáo dục phổ thông 2018; từ đó đề xuất định hướng vận dụng chu trình PDCA trong quản lý hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 để đảm bảo chất lượng giáo dục.

Từ khóa: Chu trình PDCA, hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học, chương trình giáo dục phổ thông 2018, quản lý hoạt động trải nghiệm.

1. Đặt vấn đề

Hoạt động trải nghiệm ở cấp tiểu học; hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở cấp trung học cơ sở và trung học phổ thông trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 là hoạt động giáo dục bắt buộc và là điểm mới của chương trình. Cùng với hoạt động dạy học, hoạt động trải nghiệm góp phần nâng cao chất lượng giáo dục phổ thông đáp ứng yêu cầu của xã hội. Đối với cấp tiểu học, chương trình giáo dục phổ thông 2018 bắt đầu triển khai từ năm học 2020 - 2021 theo hình thức cuốn chiếu, đến năm học 2022 - 2023 thực hiện với đến lớp 3. Như vậy đến nay, hoạt động trải nghiệm cho học sinh đã được thực hiện sang năm thứ ba. Căn cứ vào đặc điểm học sinh và điều kiện thực tiễn của mỗi trường tiểu học, hoạt động trải nghiệm được tổ chức sao cho phù hợp nhằm đảm bảo yêu cầu đặt ra.

Chu trình PDCA là chu trình cải tiến chất lượng liên tục trong quản lý chất lượng đã được áp dụng ở nhiều lĩnh vực, trong đó có giáo dục. Đối với hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học, việc áp dụng chu trình PDCA sẽ là một trong những giải pháp giúp đảm bảo chất lượng hoạt động mà bất kỳ nhà trường nào cũng có thể áp dụng trên cơ sở điều kiện thực tế của mình.

Ngày 19 tháng 8 năm 2019, Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành văn bản số 3535/BGDĐT-GDTH, về việc hướng dẫn thực hiện nội dung hoạt động trải nghiệm cấp tiểu học trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 từ năm học 2020 - 2021. Tuy nhiên, cho đến nay chưa có những hướng dẫn cụ thể về công tác đảm bảo chất lượng cho hoạt động này. Vì vậy, định hướng để các nhà trường triển khai hoạt động trải nghiệm cho học sinh theo yêu cầu đảm bảo chất lượng là rất cần thiết. Thông qua bài viết: “Định hướng vận dụng chu trình PDCA trong quản lý hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học theo chương trình giáo dục phổ thông 2018” tác giả đưa ra một số phân tích để thấy sự phù hợp trong việc áp dụng chu trình PDCA vào quản lý hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học và định hướng vận dụng trong thực tiễn để đảm bảo chất lượng hoạt động này với phương châm “Làm tốt ngay từ đầu, liên tục cải tiến”.

Ngày nhận bài: 10/01/2023. Ngày nhận đăng: 15/02/2023.

¹Học viện Quản lý Giáo dục

Tác giả liên hệ: Trần Thị Thịnh. Địa chỉ e-mail: thinh.niem@gmail.com

2. Hoạt động trải nghiệm ở cấp tiểu học theo chương trình giáo dục phổ thông 2018

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

Mục tiêu của hoạt động trải nghiệm ở cấp tiểu học được xác định là 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 hóa; có ý thức hợp tác nhóm và hình thành được năng lực giải quyết vấn đề [1].

Chương trình Hoạt động trải nghiệm quy định ba mạch nội dung, đối với lớp 1: Hoạt động hướng vào bản thân, hoạt động hướng đến xã hội, hoạt động hướng đến tự nhiên và bốn mạch nội dung đối với lớp 2, lớp 3, lớp 4, lớp 5: Hoạt động hướng vào bản thân, hoạt động hướng đến xã hội, hoạt động hướng đến tự nhiên và hoạt động hướng nghiệp [1].

Hoạt động trải nghiệm được thực hiện thông qua bốn loại hình hoạt động chủ yếu: sinh hoạt dưới cờ, sinh hoạt lớp, hoạt động giáo dục theo chủ đề, hoạt động câu lạc bộ, trong đó câu lạc bộ là loại hình tự chọn; được tổ chức theo quy mô nhóm, lớp học, khối lớp hoặc quy mô trường; được tổ chức trong và ngoài lớp học, trong và ngoài trường học [1]; trong đó nhấn mạnh tính trải nghiệm của học sinh, học sinh phải được tham gia vào các hoạt động dưới sự hướng dẫn của giáo viên và các lực lượng giáo dục, qua đó hình thành, phát triển phẩm chất, năng lực cần thiết.

Hoạt động trải nghiệm ở cấp tiểu học được thực hiện với 105 tiết/ năm. Thời lượng thực hiện các loại hoạt động trải nghiệm có thể được phân bổ theo tỉ lệ như sau: hoạt động hướng vào bản thân 60%; hoạt động hướng đến xã hội 20%; hoạt động hướng đến tự nhiên 10%; hoạt động hướng nghiệp 10% nhằm đảm bảo phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của học sinh, làm cho mỗi học sinh đều sẵn sàng tham gia trải nghiệm tích cực; tạo điều kiện cho học sinh trải nghiệm, sáng tạo thông qua tìm tòi, vận dụng kiến thức và kinh nghiệm đã có vào đời sống; hình thành phát triển kĩ năng giải quyết vấn đề và ra quyết định dựa trên những tri thức và ý tưởng mới thu được từ trải nghiệm.[1]

Đánh giá kết quả giáo dục trong hoạt động trải nghiệm cần đảm bảo thu thập thông tin chính xác, kịp thời, có giá trị về mức độ đáp ứng yêu cầu cần đạt so với chương trình; sự tiến bộ của học sinh trong và sau các giai đoạn trải nghiệm. Kết quả đánh giá là căn cứ để định hướng học sinh tiếp tục rèn luyện hoàn thiện bản thân và cũng là căn cứ quan trọng để các cơ sở giáo dục, các nhà quản lý và đội ngũ giáo viên điều chỉnh chương trình và các hoạt động giáo dục trong nhà trường. Nội dung đánh giá là các biểu hiện của phẩm chất và năng lực đã được xác định trong chương trình. Kết hợp đánh giá của giáo viên với tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng của học sinh, đánh giá của cha mẹ học sinh và đánh giá của cộng đồng. Kết quả đánh giá đối với mỗi học sinh là kết quả tổng hợp đánh giá thường xuyên và định kì về phẩm chất và năng lực và có thể phân ra làm một số mức để xếp loại.[1]

Để tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 cần có sự tham gia của nhiều lực lượng giáo dục: giáo viên, tổng phụ trách đội, cha mẹ học sinh và một số lực lượng cộng đồng; tùy theo chủ đề hoạt động trải nghiệm để huy động sự phối hợp của các lực lượng giáo dục này.

3. Chu trình PDCA và sự thích hợp khi vận dụng chu trình PDCA trong quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh ở cấp tiểu học theo chương trình giáo dục phổ thông 2018

3.1. Giới thiệu về chu trình PDCA

Chu trình PDCA là chu trình cải tiến liên tục do Tiến sĩ Deming giới thiệu vào những năm 1950. “PDCA là các chữ cái đầu tiên của một chuỗi hoạt động cần thiết để vận hành doanh nghiệp, đó là: Plan - Lên kế hoạch, Do - Thực hiện, Check - Kiểm chứng kết quả và Action - Sửa chữa, cải thiện cách làm, lối tư duy để tiến bộ hơn. Việc tiến hành quy trình này một cách liên tục được gọi là “lặp lại chu trình PDCA” [2].

Với triết lý: chất lượng là một hành trình, không phải là điểm kết thúc, chu trình PDCA còn được gọi là chu trình chất lượng và được áp dụng rộng rãi trong các doanh nghiệp Nhật Bản vào những năm 50 của thế kỷ XX. Hình ảnh của một đường tròn lăn trên một mặt phẳng nghiêng (theo chiều kim đồng hồ) cho thấy, thực chất của chu trình PDCA là quá trình quản lý chất lượng với nguyên tắc: cải tiến liên tục để không ngừng nâng cao chất lượng. Masato Inada trong cuốn sách “PDCA chuyên nghiệp” khi phân tích về sự vận hành của vòng tròn Deming trong các doanh nghiệp đã chỉ ra các đặc trưng cơ bản của mỗi bước như dưới đây [2]:

Bước Lập Kế hoạch (P) gồm các nhiệm vụ: Nắm bắt hiện trạng; Rút ra ý nghĩa từ hiện trạng và làm rõ mục tiêu; Quyết định chính sách; Xác định kế hoạch thực hiện.

Bước Thực hiện(D) gồm các nhiệm vụ: Triển khai kế hoạch bằng cách bắt buộc phải giải thích lý do thực hiện các nhiệm vụ trong kế hoạch, nghĩa là không chỉ nói rõ cần phải làm gì (What), làm như thế nào (How) mà phải giải thích tại sao phải làm (Why); Triệt để thực hiện theo đúng ý đồ của P; Nâng cao tinh thần của nhân viên để thực hiện với độ chính xác cao nhất

Bước Kiểm tra - giám sát (C) gồm các nhiệm vụ sau: Thiết kế biểu mẫu, định dạng báo cáo một cách chắc chắn và chỉ đạo phương pháp điền vào các biểu mẫu báo cáo đó một cách chính xác; Tổ chức các hoạt động kiểm tra, kiểm chứng bằng cách đo lường cụ thể; Trong cuộc họp và các biểu mẫu báo cáo, người phụ trách phải nêu rõ kết quả thực hiện kèm theo dữ liệu cụ thể, chỉ ra nguyên nhân và kết quả một cách logic, Chỉ rõ điểm tốt, điểm sai sót và điểm học hỏi được, giải thích nguyên nhân - nếu có, đem phản ảnh lại vào P tiếp theo; Phân tích các vấn đề, xác nhận xem chu trình PDCA được lặp lại ở từng phòng ban/ bộ phận một cách hợp lý chưa.

Bước Điều chỉnh/ Cải tiến/ Hành động (A) gồm các nhiệm vụ sau: Xem xét điều chỉnh lại các bảng biểu báo cáo, cách tiến hành các cuộc họp; Xem xét điều chỉnh lại phương pháp luận - nếu cần thiết; Xem xét điều chỉnh lại cách thức để giảm chi phí, tăng chất lượng, từ đó bổ sung các quyết định điều chỉnh vào bản kế hoạch của chu trình quản lý kế tiếp. . .

Có thể thấy, về cơ bản, chu trình PDCA (hay vòng tròn Deming) phản ánh các khâu gần giống như 4 chức năng quản lý theo cách tiếp cận truyền thống (lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra). Điểm khác biệt quan trọng nhất là, trong chu trình quản lý bắt buộc phải có bước điều chỉnh/ cải tiến. Điều chỉnh/cải tiến là hành động cải thiện để xem xét, nhìn nhận lại các phương pháp luận như cách thức vận hành, cách lặp lại chu trình PDCA, khiến những phương pháp đó được tiến hóa hơn nữa. Đây là bước cuối cùng của mỗi chu trình quản lý và là xuất phát điểm của chu trình mới kế tiếp. Nhờ bước này, sự đổi mới mới diễn ra liên tục qua các chu trình lặp đi lặp lại.

3.2. Sự thích hợp khi vận dụng chu trình PDCA trong quản lý hoạt động trải nghiệm ở cấp tiểu học theo chương trình giáo dục phổ thông 2018

Chu trình PDCA đã được nhiều nhà nghiên cứu khẳng định phù hợp khi vận hành trong giáo dục. Theo Tác giả Chen.S.H: “Chu trình Lập kế hoạch, Thực hiện, Kiểm tra, Điều chỉnh (PDCA) mang đến một phương tiện để thực hiện đảm bảo chất lượng một cách có hệ thống” [3].

Kế thừa các quan điểm về khả năng vận dụng của chu trình PDCA trong lĩnh vực giáo dục, kết hợp với phân tích về hoạt động trải nghiệm cho học sinh ở trường tiểu học nêu trên, có thể hiểu: Quản lý hoạt

động trải nghiệm cho học sinh ở trường tiểu học theo chu trình PDCA là quá trình lập kế hoạch, thực hiện, kiểm tra và điều chỉnh/cải tiến hoạt động trải nghiệm nhằm không ngừng nâng cao hiệu quả hoạt động trải nghiệm, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục tiểu học theo yêu cầu thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018

Sở dĩ vận dụng chu trình PDCA trong quản lý hoạt động trải nghiệm ở cấp tiểu học theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 hoàn toàn phù hợp, bởi vì, chu trình PDCA với 4 bước được tiến hành lặp đi lặp lại, liên tục cải tiến, có thể dễ nhận thấy:

- Đặc tính về tính lặp đi lặp lại, liên tục cải tiến của chu trình PDCA hoàn toàn phù hợp với bản chất giáo dục học sinh theo mục tiêu phát triển phẩm chất, năng lực. Để phát triển năng lực cho học sinh phải trải qua quá trình liên tục, thông qua tổ chức các hoạt động học tập để học sinh được trải nghiệm, vận dụng những điều học được vào giải quyết các vấn đề của thực tiễn cuộc sống hàng ngày. Chu trình PDCA cho phép các nhà quản lý xác định các mục tiêu quản lý hoạt động trải nghiệm trong nhà trường gắn với yêu cầu phát triển phẩm chất, năng lực học sinh trên cơ sở phân tích bối cảnh nhà trường, xác định các nội dung, phương pháp, hình thức tương ứng để thực hiện các mục tiêu ấy (P); triển khai thực hiện các hoạt động trải nghiệm theo HS đã được xác định (D); thường xuyên giám sát các hoạt động bằng các công cụ thích hợp để thu thập thông tin về hoạt động (C), và điều chỉnh, cải tiến để hoạt động chất lượng hơn, hiệu quả hơn dựa trên những minh chứng thực tiễn, thông qua điều chỉnh kế hoạch ở giai đoạn kế tiếp.

- Đặc tính của chu trình PDCA hoàn toàn phù hợp với yêu cầu quan trọng của tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh và đánh giá kết quả giáo dục của học sinh qua hoạt động trải nghiệm là vì sự tiến bộ của học sinh. Chu trình PDCA là công cụ có thể giúp các nhà quản lý và các giáo viên luôn có ý thức thu thập thông tin phản hồi từ phía học sinh thông qua kết quả đánh giá, từ đó kịp thời điều chỉnh việc tổ chức hoạt động trải nghiệm vì tiến bộ của học sinh.

- Cuối cùng, với tư cách là một công cụ quản lý chất lượng, chu trình PDCA hoàn toàn có thể hướng dẫn cho cán bộ quản lý trường học từng bước nâng cao chất lượng tổ chức hoạt động trải nghiệm, nâng cao chất lượng giáo dục học sinh thông qua sự thực hiện liên tục, lặp lại chu trình, trong đó đặc biệt quan tâm đến bước “điều chỉnh/cải tiến/hành động” để không ngừng đổi mới hoạt động trải nghiệm đáp ứng yêu cầu.

Như vậy, có thể vận dụng chu trình PDCA trong quản lý hoạt động trải nghiệm ở cấp tiểu học theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 nhằm nâng cao chất lượng hoạt động nói riêng; đồng thời góp phần nâng cao chất lượng giáo dục của nhà trường nói chung.

4. Định hướng vận dụng chu trình PDCA trong quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh ở cấp tiểu học theo chương trình giáo dục phổ thông 2018

4.1. Xây dựng kế hoạch hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 (PLAN)

Kế hoạch hoạt động trải nghiệm sẽ là một phần trong kế hoạch giáo dục nhà trường, tùy theo quy mô tổ chức hoạt động trải nghiệm nhà quản lý cần dựa trên cơ sở kế hoạch chung để có kế hoạch hoạt động trải nghiệm phù hợp. Khi xây dựng kế hoạch nhà quản lý cần chú ý một số công việc sau:

Phân tích bối cảnh trường tiểu học khi tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 ở cấp độ trường học. Nhà quản lý cần làm rõ điểm mạnh, điểm yếu của các yếu tố bên trong nhà trường bao gồm: đội ngũ giáo viên, học sinh, hệ thống cơ sở vật chất, thiết bị, công nghệ của nhà trường, nguồn lực tài chính,...

Chỉ ra những cơ hội và thách thức khi tổ chức hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học như: khả năng tham gia của các lực lượng bên ngoài nhà trường, cơ chế chính sách của ngành, của địa phương đối với các hoạt động giáo dục,...

Xác định mục tiêu cần hướng tới khi tổ chức hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 phù hợp với điều kiện của nhà trường và địa phương

Đưa ra các phương án tổ chức hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học. Xác định phương án tổ chức hoạt động trải nghiệm đáp ứng mục tiêu đã đặt ra. Nhà quản lý có thể học hỏi, trao đổi kinh nghiệm tổ chức ở các trường tiểu học khác, song cần tìm ra phương án cho riêng nhà trường của mình. Dựa trên các phân tích hiện trạng của nhà trường mà nhà quản lý quyết định lựa chọn phương án tổ chức hoạt động trải nghiệm phù hợp, tổ chức bên trong hay bên ngoài nhà trường, theo quy mô tổ chức lớn hay nhỏ... Những phương án này có thể được đưa ra để bàn thảo với đội ngũ giáo viên, nhân viên tham gia phụ trách hoạt động trải nghiệm của nhà trường trước khi đi đến phương án cuối cùng. Với những phương án cần huy động sự tham gia của các lực lượng bên ngoài nhà trường, cán bộ quản lý có thể tham khảo ý kiến hoặc có những trao đổi trước với các đối tượng này về phương án tổ chức sao cho phù hợp với cả hai bên.

Đảm bảo mọi giáo viên, nhân viên và các lực lượng tham gia đều biết về phương án, cách thức tổ chức hoạt động trải nghiệm.

Xây dựng các phương án dự phòng cho tổ chức hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học. Các phương án này đảm bảo hoạt động sẽ được thực hiện theo đúng kế hoạch đã đề ra.

Xác định kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học. Bản kế hoạch này bao gồm đầy đủ các vấn đề: Thời gian tổ chức hoạt động trải nghiệm được công bố ngay từ đầu năm học sau khi có kế hoạch giáo dục của nhà trường; Hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm: tương ứng với các hình thức Bộ Giáo dục và Đào tạo hướng dẫn; Các công việc cần thực hiện: các công việc này cần làm rõ hơn trong các kế hoạch bộ phận khi tổ chức hoạt động trải nghiệm theo lớp học, khối lớp hoặc toàn trường, tổ chức ở tại trường hoặc bên ngoài nhà trường; Tương ứng với từng công việc phân công rõ người thực hiện; Phân bổ kinh phí (nếu có) để thực hiện từng hoạt động; Phân bổ các nguồn lực khác phục vụ cho hoạt động trải nghiệm.

Đối với các hoạt động trải nghiệm tổ chức quy mô khối lớp, tổ trưởng chuyên môn cần căn cứ vào kế hoạch giáo dục nhà trường; chương trình giáo dục của mỗi khối lớp; đặc điểm tình hình học sinh của khối; đặc điểm đội ngũ giáo viên của tổ chuyên môn; điều kiện cơ sở vật chất, trang thiết bị, tài chính hiện có của nhà trường từ đó xác định kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm theo khối lớp sao cho phù hợp. Kế hoạch này cần được trình lên Hiệu trưởng và được sự đồng ý của Hiệu trưởng mới có thể được triển khai thực hiện.

Đối với các hoạt động trải nghiệm tổ chức quy mô lớp học, giáo viên chủ động căn cứ vào kế hoạch giáo dục nhà trường, kế hoạch của tổ chuyên môn; chương trình hoạt động trải nghiệm; đặc điểm của học sinh của lớp; điều kiện cơ sở vật chất thiết bị của nhà trường để xây dựng kế hoạch hoạt động trải nghiệm ở lớp mình chủ nhiệm hoặc môn học mình dạy. Đây chính là việc xây dựng kế hoạch bài dạy của giáo viên.

4.2. Thực hiện hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học theo chương trình giáo dục phổ thông 2018

Trên cơ sở kế hoạch đã xây dựng, nhà quản lý tổ chức triển khai thực hiện các công việc theo kế hoạch hoạt động trải nghiệm cho học sinh, trong đó đảm bảo một số công việc sau:

Tiến hành tổ chức hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học theo kế hoạch đã đề ra: Triển khai, phổ biến kế hoạch để tất cả các đối tượng tham gia; Thực hiện đúng tiến độ đã đặt ra trong kế hoạch; Sử dụng phương án dự phòng trong trường hợp cần thiết.

Tổ chức phối hợp chặt chẽ giữa các giáo viên và các bộ phận tham gia tổ chức hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học. Các lực lượng tham gia thường xuyên hỗ trợ nhau trong quá trình thực hiện, các giáo viên có thể chia sẻ kinh nghiệm có được ở những lần trước đó hoặc đã được đào tạo bồi dưỡng; Huy động và phối hợp với cha mẹ học sinh, các lực lượng giáo dục khác; Nhà quản lý thường xuyên tham gia, động viên, khích lệ mọi người tham gia, hỗ trợ giúp đỡ các bộ phận trong trường hợp cần thiết.

Bồi dưỡng cho giáo viên năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học. Đánh giá nhu cầu bồi dưỡng của đội ngũ giáo viên về tổ chức hoạt động trải nghiệm trên cơ sở làm rõ những điểm giáo viên còn thiếu, còn yếu để bồi dưỡng đáp ứng yêu cầu thực hiện chương trình hoạt động trải nghiệm theo quy định; Đa dạng hóa hình thức tổ chức bồi dưỡng giáo viên; khuyến khích giáo viên tự học, tự bồi dưỡng; Tổ chức các buổi trao đổi kinh nghiệm giữa các trường ở địa phương, hoặc kết nối thông qua mạng Internet với

trường ở xa, nhằm tìm ra cách thức phù hợp với nhà trường của mình; Tiến hành tổng kết, rút kinh nghiệm cho giáo viên sau mỗi học kỳ, mỗi năm học hoặc sau mỗi hoạt động.

4.3. Kiểm tra thực hiện kế hoạch hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học theo chương trình giáo dục phổ thông 2018

Cán bộ quản lý cần thực hiện bước này một cách chặt chẽ và thường xuyên để xem xét thực trạng, phát hiện các vấn đề có thể gặp phải ngay từ lúc bắt đầu thực hiện để có thể kịp thời điều chỉnh, uốn nắn. Khi áp dụng chu trình PDCA, nhà quản lý cần hiểu rằng, kiểm tra phải được diễn ra liên tục, có thể trước, trong và ngay sau từng công việc khi tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh. Các bước cần thực hiện khi tiến hành kiểm tra thực hiện kế hoạch hoạt động trải nghiệm bao gồm:

Xây dựng các tiêu chí kiểm tra cụ thể cho từng công việc cần thực hiện khi tổ chức hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học. Các tiêu chí cần bám sát yêu cầu triển khai hoạt động trải nghiệm theo thông tư 32/2018/TT-BGDĐT và dựa vào điều kiện thực tế của nhà trường; Công khai các tiêu chí đánh giá với các đối tượng tham gia.

Tiến hành các hoạt động kiểm tra ở từng công việc tương ứng với từng bộ phận đảm bảo chính xác, khách quan và không làm ảnh hưởng đến hoạt động chung khi tổ chức hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học.

Kiểm tra kết quả đạt được của hoạt động trải nghiệm so với mục tiêu đặt ra. Tham khảo ý kiến chuyên gia về những kết quả đạt được của hoạt động trải nghiệm; Theo dõi sự thay đổi của quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học theo chương trình giáo dục phổ thông 2018.

Thông báo rộng rãi về quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm của nhà trường. Thường xuyên cập nhật thông tin về hoạt động trải nghiệm trên website hoặc bảng tin của nhà trường; Cập nhật kết quả của hoạt động trải nghiệm đến các đối tượng bằng nhiều kênh thông tin khác nhau; Đánh giá sự quan tâm của cộng đồng trong và ngoài nhà trường về các hoạt động trải nghiệm do nhà trường tổ chức.

4.4. Điều chỉnh, cải tiến hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học theo chương trình giáo dục phổ thông 2018

Đây là bước cuối cùng của chu trình PDCA, và cũng là bước khởi đầu cho chu trình này ở thời gian tiếp theo. Đây cũng là điểm đặc trưng của chu trình này so với chu trình quản lý tiếp cận theo Lập kế hoạch - Tổ chức - Chỉ đạo - Kiểm tra. Nhà quản lý không dừng lại ở khâu kiểm tra mà từ kết quả của kiểm tra, tiến hành phân tích, đánh giá tìm ra các hiện tượng bất thường hoặc chưa đạt yêu cầu và nguyên nhân của những vấn đề đó để có kế hoạch điều chỉnh. Nhờ có bước này mà chu trình quản lý hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học được lặp lại một cách tiếp nối, chu trình sau được cải tiến nâng cao chất lượng hơn bởi kế hoạch của chu trình tiếp theo sẽ được xây dựng nhằm khắc phục các hạn chế bên cạnh bổ sung các hoạt động mới. Ở bước này nhà quản lý cần chú ý một số vấn đề sau:

Xem xét lại việc sắp xếp, bố trí giáo viên, cán bộ tham gia tổ chức hoạt động trải nghiệm ở giai đoạn tiếp theo. Điều chỉnh, bổ sung đội ngũ tham gia thực hiện hoạt động trải nghiệm đảm bảo về số lượng và chất lượng.

Xem xét các điều kiện thực tế của nhà trường đáp ứng yêu cầu tổ chức hoạt động trải nghiệm đến đâu; xây dựng lộ trình để điều chỉnh các yếu tố về điều kiện để đáp ứng yêu cầu của quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm với nhiều hình thức khác nhau.

Xem xét sự phối hợp với các lực lượng bên ngoài nhà trường trong tổ chức hoạt động trải nghiệm, có kế hoạch huy động thêm các lực lượng tham gia với cơ chế phù hợp.

Nhà trường xây dựng kế hoạch cải tiến quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm. Điều chỉnh kế hoạch hoạt động trải nghiệm của nhà trường cho phù hợp với các yêu cầu cần cải tiến; Tham khảo ý kiến của các lực lượng trong và ngoài nhà trường về các vấn đề cần điều chỉnh/ cải tiến và cách thực hiện để có các quyết định quản lý phù hợp; Thống nhất và tổ chức thực hiện. Như vậy, để vận dụng hiệu quả chu trình PDCA vào

quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh ở trường tiểu học theo chương trình giáo dục phổ thông 2018, nhà quản lý cần:

Hiểu đúng về bản chất của chu trình PDCA khi vận dụng vào quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh ở trường tiểu học. Chu trình PDCA còn được gọi là vòng tròn PDCA vì nhà quản lý cần lặp đi lặp lại các bước, chu trình đi theo vòng xoay tròn ốc đi lên và các bước phải chặt chẽ với nhau. Mỗi bước đều tác động đến kết quả cuối cùng của hoạt động trải nghiệm đó là khả năng vận dụng những tri thức có được của học sinh vào giải quyết các vấn đề trong học tập và cuộc sống từ đó hình thành và phát triển phẩm chất, năng lực.

Linh hoạt trong vận dụng chu trình để đạt được mục tiêu đề ra. Về mặt lý thuyết các bước trong chu trình được tiến hành theo trình tự P - D - C - A tuy nhiên thực tế bước C cần được thực hiện đồng thời với D và P để kịp thời phát hiện ra những vấn đề gặp phải và kịp thời khắc phục. Kết quả của bước A cần được phản ánh trong bước P ở lần tiếp theo.

Cần có tư duy mở, linh hoạt trong khai thác các điều kiện về cơ sở vật chất, thiết bị, tài chính phù hợp để tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh.

Đảm bảo phân công giáo viên hợp lý, bồi dưỡng giáo viên về năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh theo yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông 2018, và huy động các lực lượng giáo dục khác cùng tham gia để đảm bảo hoạt động trải nghiệm cho học sinh được thực hiện hiệu quả.

5. Kết luận

Chu trình PDCA hay vòng tròn Deming là chu trình cải tiến chất lượng hiệu quả được áp dụng ở nhiều lĩnh vực. Đối với quản lý hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học theo chương trình giáo dục phổ thông 2018, áp dụng chu trình PDCA từ lập kế hoạch → thực hiện → kiểm tra và cải tiến hoạt động, lặp đi lặp lại sẽ đảm bảo hoạt động được thực hiện đúng và chất lượng. Bởi nếu có sai sót hay hạn chế trong quá trình thực hiện, việc triển khai khâu kiểm tra và cải tiến sẽ giúp phát hiện, điều chỉnh và uốn nắn kịp thời để hoạt động diễn ra theo đúng mục tiêu đã đề ra.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Chương trình giáo dục phổ thông: Hoạt động trải nghiệm và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, Ban hành kèm theo thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018.
- [2] Masato Inada (2018). PDCA chuyên nghiệp. Nxb Công thương, Hà Nội
- [3] Shun-Hsing Chen (2011), The establishment of a quality management system for the higher education industry, Quality & Quantity International Journal of Methodology, 46, 1279-1296.

ABSTRACT

Orientation for using pdca cycle in management experience activities in elementary schools according to general education program 2018

Managing experience activities in primary schools according to the 2018 general education program is a new problem for schools today. Applying the PDCA cycle in management of this activity will be a suitable orientation for managers to know what they need to do to always ensure the quality of the operation. The article clarifies some theoretical issues about the PDCA cycle, experience activities in primary schools under the 2018 general education program; thereby proposing the orientation to apply the PDCA cycle in the management of experience activities in primary schools according to the 2018 general education program to ensure the quality of education.

Keywords: *PDCA cycle, experience activities in primary school, general education program 2018, experience management.*

ÁP DỤNG PHƯƠNG PHÁP TIẾP CẬN DỰA TRÊN VĂN BẢN ĐỂ NÂNG CAO KỸ NĂNG VIẾT TIẾNG ANH CHO HỌC VIÊN TẠI CÁC TRƯỜNG TRONG QUÂN ĐỘI

Lê Thị Phương Thanh¹, Nguyễn Hữu Tư², Trịnh Hải Nam³

Tóm tắt. Trong bối cảnh toàn cầu hóa, tiếng Anh là một trong những ngôn ngữ phổ biến và có ảnh hưởng không nhỏ trong nhiều lĩnh vực như giáo dục, thương mại, kinh tế, du lịch, và các lĩnh vực khác. Trong các kỹ năng, kỹ năng viết phức tạp và khó hơn các kỹ năng khác vì nó cho phép người viết khám phá những suy nghĩ và ý tưởng, làm cho chúng trở nên rõ ràng và cụ thể, khuyến khích suy nghĩ và học hỏi, thúc đẩy giao tiếp và làm cho suy nghĩ có sẵn để phản ánh. Bài báo nghiên cứu về việc áp dụng phương pháp tiếp cận dựa trên văn bản nhằm nâng cao kỹ năng viết tiếng Anh cho học viên tại các trường trong Quân đội.

Từ khóa: Phương pháp tiếp cận dựa trên văn bản, kỹ năng viết, học viên, các trường trong Quân đội.

1. Đặt vấn đề

Kỹ năng viết là một trong những kỹ năng quan trọng nhất trong dạy và học tiếng Anh. Nó cho phép người viết khám phá những suy nghĩ và ý tưởng, làm cho chúng trở nên rõ ràng và cụ thể, khuyến khích suy nghĩ và học hỏi, thúc đẩy giao tiếp. Theo Brown (1992), là một phương pháp để giao tiếp, viết có thể được sử dụng để thiết lập và duy trì liên lạc với người khác, truyền tải thông tin, thể hiện cảm xúc và phản ánh, giải trí và thuyết phục. Trong quá trình dạy và học ngoại ngữ, giáo viên có vai trò hết sức quan trọng là định hướng và giúp người học nâng cao các kỹ năng giao tiếp của mình.

Trong các nhà trường quân đội, Học tiếng Anh là một kỹ năng rất quan trọng, đặc biệt là trong bối cảnh các hoạt động quân sự quốc tế đang được tăng cường. Tuy nhiên, thực tế hiện nay cho thấy một số thách thức liên quan đến việc giảng dạy và học tiếng Anh tại các nhà trường trong Quân đội: (i) Không đủ giảng viên có trình độ và kinh nghiệm: Hiện nay, có rất ít giảng viên tiếng Anh tại các trường trong Quân đội có trình độ và kinh nghiệm giảng dạy tốt. Điều này ảnh hưởng đến chất lượng giảng dạy và động lực học tập của các học viên; (ii) Thiếu tài liệu học tập phù hợp: Một số nhà trường trong Quân đội đang thiếu tài liệu học tập phù hợp để giúp các học viên nâng cao kỹ năng tiếng Anh của mình. Các tài liệu này bao gồm sách giáo khoa, tài liệu tham khảo, bài tập và phần mềm học tiếng Anh. (iii) Thiếu môi trường học tập tích cực: Một số học viên trong Quân đội không có môi trường học tập tích cực để phát triển kỹ năng tiếng Anh của mình. Họ không có cơ hội tiếp xúc với ngôn ngữ và văn hóa tiếng Anh, không có đồng nghiệp cùng chia sẻ kinh nghiệm học tập và không có thời gian đủ để luyện tập; (iv) Giới hạn về thời gian và tài nguyên: Vì các hoạt động quân sự phải được ưu tiên hàng đầu, nên các học viên trong Quân đội thường bị giới hạn về thời gian và tài nguyên để học tiếng Anh. Họ không có đủ thời gian để tham gia các lớp học hoặc tự học, và không có đủ tài nguyên để mua sách hoặc phần mềm học tiếng Anh. Nhìn chung, việc giảng dạy và học tiếng Anh trong Quân đội đang gặp một số thách thức.

Cho tới nay, nhiều phương pháp tiếp cận khác nhau đã được áp dụng trong việc dạy và học kỹ năng viết ở các trường đại học trên toàn thế giới và ở Việt Nam, ngoài các phương pháp tiếp cận truyền thống thì

Ngày nhận bài: 07/01/2023. Ngày nhận đăng: 23/02/2023.

^{1,2}Khoa Cơ bản, Trường Sĩ quan Pháo binh

³Trường Sĩ quan Phòng hóa

Tác giả liên hệ: Nguyễn Hữu Tư. Địa chỉ e-mail: Nguyenhuutu.mta@gmail.com

phương pháp tiếp cận dựa trên văn bản đang càng ngày càng nhận được nhiều sự quan tâm, được xem như là bước đột phá so với các phương pháp cũ trong quá trình dạy và học ngoại ngữ.

Bài báo nghiên cứu cách áp dụng phương pháp tiếp cận dựa trên văn bản để dạy viết cho học viên tại các nhà trường trong Quân đội, góp phần nâng cao kỹ năng viết của học viên cũng như phát triển các kỹ năng giao tiếp trong quá trình học tiếng Anh.

2. Phương pháp tiếp cận dựa trên văn bản

Giảng dạy ngôn ngữ giao tiếp, hoặc phương pháp giao tiếp là một cách tiếp cận giảng dạy ngôn ngữ nhấn mạnh sự tương tác vừa là phương tiện vừa là mục tiêu cuối cùng của nghiên cứu. Người học trong môi trường sử dụng giao tiếp để học và thực hành ngôn ngữ mục tiêu thông qua tương tác với nhau và với người hướng dẫn, nghiên cứu "văn bản xác thực" (văn bản được viết bằng ngôn ngữ mục tiêu cho các mục đích khác ngoài việc học ngôn ngữ) và cả việc sử dụng ngôn ngữ. trong lớp và ngoài lớp. Điều đó có nghĩa là, thay vì tập trung vào việc tiếp thu ngữ pháp và từ vựng, giảng dạy ngôn ngữ giao tiếp nhằm mục đích phát triển năng lực giao tiếp của người học bằng ngôn ngữ mục tiêu (năng lực giao tiếp), với sự tập trung nâng cao vào các tình huống thực tế.

Theo Richards (2006), người học có thể phát triển năng lực giao tiếp bằng cách sử dụng ngôn ngữ cho các mục đích và chức năng khác nhau; thay đổi cách sử dụng ngôn ngữ tùy theo bối cảnh và người tham gia (ví dụ: biết khi nào nên sử dụng cách nói trang trọng hay không trang trọng hoặc khi nào nên sử dụng ngôn ngữ phù hợp để giao tiếp bằng văn bản thay vì giao tiếp bằng lời nói); viết và hiểu các loại văn bản khác nhau (ví dụ: tường thuật, báo cáo, phỏng vấn, hội thoại); và duy trì giao tiếp bất chấp những hạn chế về ngôn ngữ thông qua việc sử dụng các chiến lược khác nhau (ví dụ: thông qua việc sử dụng các loại chiến lược giao tiếp khác nhau).

Theo Cahyono, B. và Widiati, U. (2011), phương pháp tiếp cận dựa trên văn bản là một cách tiếp cận để dạy và học ngoại ngữ được phát triển từ ngôn ngữ học chức năng của Halliday. Cách tiếp cận này liên quan đến việc cung cấp thông tin về sự phát triển của các văn bản cho các mục đích cụ thể trong bối cảnh sử dụng ngôn ngữ thực tế, có mục đích. Phương pháp tiếp cận dựa trên văn bản phát triển năng lực giao tiếp của người học thông qua việc nắm vững các loại văn bản khác nhau. Cách tiếp cận dựa trên văn bản có nghĩa là việc giảng dạy nên tập trung vào cả bốn kỹ năng ngôn ngữ (nghe, nói, đọc và viết). Tất cả các hoạt động được thiết kế liên quan đến một văn bản cụ thể. Một số loại văn bản phổ biến nhất trong viết học thuật bao gồm văn kể chuyện, nghị luận, giải thích, bàn luận và báo cáo. Các văn bản thuộc cùng một thể loại thường sẽ phục vụ cùng một mục đích giao tiếp, và vì thế sẽ có chung các quy ước và đặc điểm ngôn ngữ của thể loại đó. Nói một cách cụ thể hơn, người học cần được tiếp xúc trực tiếp với một loạt các văn bản trong bối cảnh thực tế để có thể hiểu được mối quan hệ giữa các hình thức văn bản khác nhau, và các chức năng giao tiếp được hướng đến.

3. Quy trình áp dụng phương pháp tiếp cận dựa trên văn bản

Cho tới nay, quy trình dạy và học của Feez và Joyce (1998) được áp dụng để thực hiện thành công phương pháp tiếp cận dựa trên văn bản được coi là quy trình phù hợp nhất. Việc áp dụng phương pháp tiếp cận dựa trên văn bản được thực hiện bằng cách tuân theo năm giai đoạn mà giáo viên phải trải qua để phát triển khả năng ngôn ngữ của người học.

Bước 1: Xây dựng bối cảnh;

Bước 2: Làm mẫu và phân tích văn bản mẫu;

Bước 3: Xây dựng văn bản chung;

Bước 4: Xây dựng văn bản một cách độc lập;

Bước 5: Liên kết với các văn bản khác.

4. Áp dụng phương pháp tiếp cận dựa trên văn bản để nâng cao kỹ năng viết cho học viên tại các trường trong quân đội

Tại các trường trong Quân đội hiện nay, việc dạy và học tiếng Anh đã được thay đổi đáng kể. Học viên không những được cung cấp đầy đủ các kiến thức ngữ pháp cơ bản mà còn được thực hành các kỹ năng giao tiếp như nghe, đọc, nói và viết. Chính vì vậy, giáo viên có thể lựa chọn một phương pháp tiếp cận phù hợp để nâng cao kỹ năng viết cho học viên, chẳng hạn như phương pháp tiếp cận dựa trên văn bản. Việc áp dụng phương pháp tiếp cận này sẽ được mô tả và triển khai trình tự theo các bước như sau:

Bước 1: Xây dựng bối cảnh

Giai đoạn đầu tiên tập trung vào chủ đề học và mục tiêu chủ yếu là xây dựng hiểu biết chung về chủ đề đó. Giảng viên có thể chọn các bài viết từ các trang web tin tức, tạp chí hoặc tài liệu khác liên quan đến chủ đề quân đội như lịch sử quân sự, chiến lược, kỹ thuật quân sự, các cuộc tập trận, v.v. Bước này tương tự như bước chuẩn bị viết trong cách tiếp cận theo quy trình viết. Xây dựng bối cảnh nhằm mục đích giúp người học hiểu loại văn bản mà họ đang học hay tập trung vào đối tượng của một văn bản cụ thể hoặc bối cảnh mà nó xảy ra. Đặc trưng của giai đoạn này là giúp người học làm quen với chủ đề nói chung, nâng cao sự hứng thú, và mở rộng vốn hiểu biết ngôn ngữ của mình thông qua việc tập hợp, khám phá các ngữ liệu ban đầu.

Bước 2: Làm mẫu và phân tích văn bản mẫu

Làm mẫu có nghĩa là chỉ cho người học những gì phải làm, cách trình bày và thực hành các bước. Đây là giai đoạn mà người dạy chỉ cho người học những gì họ cần làm. Người dạy phải giúp người học xây dựng hiểu biết về mục đích của văn bản, các đặc điểm ngôn ngữ chung của văn bản để người học có đủ kiến thức nền tảng.

Đọc và hiểu bài viết cùng học viên: Hãy đọc bài viết cùng với học viên và giải thích nội dung cũng như các từ vựng và cấu trúc ngữ pháp được sử dụng trong bài viết.

Phân tích văn bản mẫu giúp người học làm rõ các vấn đề như mục đích, cấu trúc tổng thể và đặc điểm ngôn ngữ của dạng văn bản cụ thể đó. Trong bước này, tầm quan trọng của các văn bản mẫu và việc dạy cấu trúc ngữ pháp được khẳng định qua một số hoạt động vốn thường được áp dụng trong cách tiếp cận dựa trên văn bản, chẳng hạn như ngữ pháp chính tả, điền vào chỗ trống và diễn đạt lại câu sao cho nghĩa không thay đổi. Tuy nhiên, thay vì chỉ tập trung sự chú ý của người học vào các cấu trúc ngữ pháp, giáo viên có thể tổ chức các hoạt động trao đổi liên quan đến nội dung của văn bản qua đó giúp người học nhận ra một cách rõ ràng những đặc điểm của từng loại văn bản cũng như đặc điểm về ngôn ngữ của văn đó như liên từ, cách tổ chức ý, thời, và thể.

Bước 3: Xây dựng văn bản chung

Giai đoạn thứ ba này tập trung vào quá trình tạo ra một văn bản. Người dạy và người học quyết định một chủ đề. Cả hai cùng viết dạng văn bản đó bằng cách sử dụng bối cảnh được phát triển trong giai đoạn đầu. Người dạy và người học sẽ cùng thảo luận cấu trúc chung của bài viết cũng như làm thế nào để cải thiện bài viết về mặt từ vựng, cách diễn đạt, và cấu trúc ngữ pháp.

Ở giai đoạn này, người học nên đóng góp vào việc xây dựng các ví dụ liên quan đến kiểu văn bản. Ở đây, một văn bản có thể được cả lớp, một nhóm nhỏ, hoặc giáo viên cùng xây dựng trong khi thảo luận. Giáo viên nên giảm dần sự đóng góp khi người học tiến tới có thể tự xây dựng văn bản. Trước khi viết, người học có thể thu thập thông tin bằng cách quan sát, đọc nhiều nguồn tài liệu tham khảo khác nhau, hoặc thảo luận với bạn cùng lớp.

Bước 4: Xây dựng văn bản một cách độc lập

Sau ba phần chuẩn bị, người học đã được trang bị đầy đủ kiến thức và kỹ năng để tự viết bài của mình. Người học nên chọn một văn bản có liên quan đến một văn bản mà được thảo luận trong hai giai đoạn đầu. Ở giai đoạn này, giáo viên có thể áp dụng cách tiếp cận theo quy trình viết, tức là người học sẽ lần lượt trải qua bốn bước cơ bản là lên kế hoạch bài viết, viết nháp, soát lại bài viết, và hoàn thiện bài viết. Các hoạt động sau khi viết bao gồm xuất bản, chia sẻ, hoặc trưng bày nhằm tạo thêm động lực viết cho học viên.

Bước 5: Liên kết với các văn bản khác

Ở giai đoạn cuối cùng này, người học phải suy ngẫm về các văn bản đã học và so sánh việc sử dụng các loại văn bản trong các lĩnh vực khác nhau. Người học cũng có thể đoán xem điều gì sẽ xảy ra nếu cùng một văn bản được sử dụng bởi những người trong các vai trò và mối quan hệ khác nhau.

Việc cho học viên trải qua năm bước theo quy trình trên là hoàn toàn phù hợp và khắc phục được các điểm yếu của học viên trước khi viết một văn bản chính thức. Áp dụng phương pháp tiếp cận dựa trên văn bản trong việc dạy kỹ năng viết sẽ mang lại lợi ích lớn hơn cho học viên bởi nó tận dụng được ưu thế của phương pháp tiếp cận và đòi hỏi người học phải phát huy đồng thời nhiều kỹ năng như nói, đọc, nghe và ghi chép.

Như vậy để nâng cao kỹ năng viết cho học viên trong việc học ngoại ngữ, giáo viên cần:

Thứ nhất, trong nỗ lực thúc đẩy kỹ năng viết của học viên, có thể áp dụng cách tiếp cận dựa trên văn bản trong các bài học viết. Sự quan tâm và thích thú của các học viên có thể được tăng cường bằng cách thực hiện phương pháp này. Họ cũng có thể phát triển khả năng viết của mình và trở nên nhiệt tình hơn trong việc đọc văn bản. Do đó, giáo viên nên thực hiện cách tiếp cận dựa trên văn bản để cải thiện kỹ năng viết của học viên.

Thứ hai, giáo viên nên sử dụng một văn bản làm mẫu trong sách giáo khoa có thể ảnh hưởng tích cực đến khả năng viết của học viên. Do đó, có thể suy ra rằng không nên loại bỏ hoàn toàn việc sử dụng văn bản trong sách giáo khoa. Sau khi can thiệp, nhà nghiên cứu phát hiện ra rằng tốt hơn là sử dụng các văn bản mẫu từ sách khóa học để dạy các học viên viết về thể loại. Để thu hút sự quan tâm của tất cả các học viên, nên tiếp tục sử dụng văn bản mô hình của sách giáo khoa cùng với văn bản. Điều này sẽ cung cấp sự đa dạng cho các bài học trước khi viết.

Cuối cùng, các văn bản khác và văn bản làm mẫu trong sách giáo trình có thể được sử dụng cùng nhau để viết trước trong lớp học. Đó là một ý tưởng tốt để sử dụng các chiến lược để làm cho văn bản dễ dàng hơn và hiệu quả hơn. Vì vậy, trong giai đoạn đầu dạy viết, giáo viên cần tạo động cơ viết và thái độ tích cực đối với việc viết cho học sinh để các em đạt thành tích cao và trở thành người viết có hiệu quả.

5. Kết luận

Từ nghiên cứu chỉ ra rằng việc thực hiện phương pháp tiếp cận dựa trên văn bản có thể cải thiện khả năng của học viên trong việc học các kỹ năng viết. Từ đó các học viên cảm thấy thoải mái và thư giãn hơn khi tham gia các bài học viết. Bên cạnh đó, các em hăng hái và quan tâm nhiều hơn khi tham gia các lớp luyện viết. Bằng cách thực hiện cách tiếp cận dựa trên văn bản, khả năng viết của học viên đã được cải thiện đáng kể. Hầu hết các học viên có thể học thêm từ vựng và sử dụng ngữ pháp một cách chính xác. Nó không chỉ đơn thuần là từ vựng trong sách giáo khoa bởi vì họ phải nghĩ ra từ thích hợp để sử dụng trong một văn bản phù hợp. Và ngữ pháp có thể nhiều hơn những gì họ đã học trong các bài học trước. Tuy nhiên, giáo viên cũng cần lưu ý một số vấn đề như lựa chọn văn bản, nội dung phù hợp với trình độ học viên và đưa thêm các hoạt động viết để hỗ trợ viết hiệu quả.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Brown, H. D. (1992). *Language Assessment Principles and Classroom Practice*. New York: Longman.
- [2] Cahyono, B. and Widiati, U. (2011). *The Teaching of English as a Foreign Language in Indonesia*. Malang: University of Malang Press.
- [3] Freedman, S. W., & Daiute, C. (2001). Instructional methods and learning activities in teaching writing. *Subject-Specific Instructional Methods and Activities*, 8, 83-110.
- [4] Lê Minh Vụ (1999). *Đổi mới phương pháp dạy học trong các trường đại học quân sự*. Nxb Quân đội nhân dân, Hà Nội.

- [5] Nguyễn Thanh Mai (2017). Hướng tới cách tiếp cận tổng hợp hơn trong dạy kỹ năng viết bằng ngôn ngữ thứ hai. Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt, tr. 98-101.
- [6] Seow, A. (2002). The writing process and process writing. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

ABSTRACT

Applying text-based approach to improve English writing skills for students at military schools

In the context of globalization, English is one of the most popular languages and has a significant impact in many areas such as education, trade, economy, tourism, and so on. Of all skills, writing is one of the most important skills because it allows writers to explore thoughts and ideas, and make them visible and concrete, encourages thinking and learning, motivates communication and makes thought available for reflection. The article examines the implementation of a text-based approach to improve English writing skills for cadets at military schools.

Keywords: *Text-based approach, writing skills, cadets, military schools.*

CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN QUẢN LÝ ĐỘI NGŨ CÁN BỘ QUẢN LÝ TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TRONG BỐI CẢNH ĐỔI MỚI GIÁO DỤC

Phan Thành Công¹

Tóm tắt. Công tác quản lý đội ngũ cán bộ quản lý trường Trung học phổ thông đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao chất lượng giáo dục nói chung, giáo dục trung học phổ thông nói riêng. Bài viết trình bày những yêu cầu cần có đối với cán bộ quản lý trường trung học phổ thông, từ đó xác định những yếu tố ảnh hưởng đến công tác quản lý đội ngũ cán bộ quản lý trường trung học phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục.

Từ khóa: Cán bộ quản lý, trường trung học phổ thông, đổi mới giáo dục.

1. Đặt vấn đề

Cán bộ quản lý trường trung học phổ thông có vai trò quan trọng, quyết định chất lượng dạy học và giáo dục học sinh ở các nhà trường trung học phổ thông. Trong bối cảnh đổi mới giáo dục, đặc biệt là bối cảnh đổi mới chương trình giáo dục phổ thông 2018, đổi mới công tác quản lý đội ngũ này là vấn đề cấp bách, nhiệm vụ trọng tâm, có ý nghĩa chiến lược của ngành Giáo dục và Đào tạo. Bài viết làm rõ những khái niệm cơ bản về cán bộ quản lý trường trung học phổ thông, yêu cầu cần có đối với cán bộ quản lý trường trung học phổ thông, từ đó xác định những yếu tố ảnh hưởng đến quản lý đội ngũ cán bộ quản lý trường trung học phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục.

2. Một số khái niệm cơ bản

2.1. Cán bộ quản lý

Luật Cán bộ, công chức nêu ra định nghĩa về cán bộ: “Cán bộ là công dân Việt Nam, được bầu cử, phê chuẩn, bổ nhiệm giữ chức vụ, chức danh theo nhiệm kỳ trong cơ quan của Đảng cộng sản Việt Nam, Nhà nước, tổ chức chính trị - xã hội ở trung ương, ở tỉnh, thành phố trực thuộc trung ương, ở huyện, thị xã, thành phố thuộc tỉnh trong biên chế và hưởng lương từ ngân sách Nhà nước” [7, khoản 1, điều 4].

Theo tác giả Nguyễn Thị Bích Ngọc, “Cán bộ quản lý là những người làm công tác QL ở các cơ quan đơn vị trên các lĩnh vực khác nhau, là những người điều hành quá trình thực hiện nhiệm vụ của các tổ chức đó đạt được mục đích đã xác định” [6;34]. Như vậy, cán bộ quản lý được hiểu là những người đứng đầu của một cơ quan, một tổ chức. Đội ngũ này được giao chức trách tổ chức, chỉ đạo, điều hành hoạt động của cơ quan, tổ chức đó.

Cán bộ quản lý có những quyền và trách nhiệm gắn với chức vụ cụ thể trong cơ quan, tổ chức; được hưởng những quyền lợi nhất định (phụ cấp, chế độ học tập, đãi ngộ...). Cán bộ quản lý có vai trò là người đứng đầu, cấp phó của người đứng đầu tổ chức hoặc bộ phận chức năng trong tổ chức, chịu trách nhiệm thực hiện các chức năng kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra thuộc phạm vi được phân công. Cán bộ quản lý là những người tổ chức, dẫn dắt các hoạt động của cơ quan, tổ chức một cách toàn diện. Sự phát triển nhanh hay chậm, hoặc sự trì trệ của cơ quan, tổ chức phụ thuộc rất nhiều vào từng cá nhân và tập thể đội ngũ cán bộ quản lý của cơ quan, tổ chức đó.

Ngày nhận bài: 10/01/2023. Ngày nhận đăng: 25/02/2023.

¹ Sở Giáo dục và Đào tạo Ninh Bình

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

Từ đó, có thể hiểu: Cán bộ quản lý là những người được cấp trên bổ nhiệm giữ chức vụ cụ thể với thời hạn nhất định để quản lý, điều hành các hoạt động của một cơ quan, tổ chức sau khi tiến hành các quy trình cần thiết.

2.2. Cán bộ quản lý trường Trung học phổ thông

Theo Luật Giáo dục 2019, cán bộ quản lý giáo dục (trong đó có cán bộ quản lý trường trung học phổ thông) giữ vai trò quan trọng trong việc tổ chức, quản lý, điều hành các hoạt động giáo dục; cán bộ quản lý giáo dục có trách nhiệm học tập, rèn luyện, nâng cao phẩm chất đạo đức, trình độ chuyên môn, năng lực quản lý và thực hiện các chuẩn, quy chuẩn theo quy định của pháp luật; Nhà nước có kế hoạch xây dựng và nâng cao chất lượng đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục [8].

Theo tác giả Nguyễn Thị Bích Ngọc, “Cán bộ quản lý trường trung học phổ thông là những người có chức vụ, được giao chức trách lãnh đạo, chỉ đạo, điều hành các hoạt động để thực hiện nhiệm vụ giáo dục, dạy học của nhà trường đạt được mục đích đã xác định” [6;35].

Hay, cán bộ quản lý trường trung học phổ thông bao gồm tất cả những người tham gia vào hệ thống QL và hình thành chức năng nhất định trong nhà trường; có phẩm chất đạo đức tốt, có uy tín về công tác lãnh đạo, quản trị nhà trường; hiểu biết về tình hình giáo dục trong bối cảnh mới; có năng lực tư vấn và hỗ trợ đồng nghiệp trong công việc và trong hoạt động bồi dưỡng phát triển năng lực lãnh đạo và quản trị nhà trường PT [dẫn theo 5].

Thông tư 16/2017/TT-BGDĐT về việc “Hướng dẫn danh mục khung vị trí việc làm và định mức số lượng người làm việc trong các cơ sở giáo dục phổ thông công lập” quy định nhóm vị trí việc làm gắn với công việc lãnh đạo, quản lý, điều hành trong các trường TH, trường THCS, trường trung học phổ thông gồm 02 vị trí: Hiệu trưởng và Phó Hiệu trưởng [2].

Như vậy, cán bộ quản lý trường trung học phổ thông (gồm Hiệu trưởng, Phó Hiệu trưởng) là những người có chức vụ, được giao chức trách lãnh đạo, điều hành các hoạt động để thực hiện nhiệm vụ dạy học, giáo dục của nhà trường đạt mục tiêu đã xác định.

3. Những yêu cầu đặt ra đối với cán bộ quản lý trường trung học phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục

3.1. Yêu cầu đổi mới chương trình và sách giáo khoa giáo dục phổ thông

Nghị quyết số 88/2014/QH13 của Quốc hội về Đổi mới chương trình, sách giáo khoa (SGK) giáo dục phổ thông đã nhấn mạnh: “Đổi mới chương trình, SGK giáo dục phổ thông nhằm tạo chuyển biến căn bản, toàn diện về chất lượng và hiệu quả giáo dục phổ thông; kết hợp dạy chữ, dạy người và định hướng nghề nghiệp; góp phần chuyển nền giáo dục nặng phẩm chất và năng lực sang nền giáo dục phát triển toàn diện cả về phẩm chất và năng lực, hài hòa đức, trí, thể, mỹ và phát huy tốt nhất tiềm năng của mỗi học sinh”. Để thực hiện mục tiêu trên, chương trình giáo dục phổ thông 2018 được xây dựng, (ban hành kèm theo Thông tư 32, ngày 28 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ giáo dục và Đào tạo) đã đổi mới theo hướng “tinh giản, hiện đại, thiết thực, phù hợp với lứa tuổi, trình độ và định hướng nghề nghiệp; tăng thực hành, vận dụng kiến thức vào thực tiễn; tích hợp cao ở các lớp học dưới và phân hóa dần ở các lớp học trên”.

Bên cạnh đó, sách giáo khoa cần “cụ thể hóa các yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông về nội dung giáo dục, yêu cầu về phẩm chất và năng lực học sinh; định hướng về phương pháp giáo dục và cách thức kiểm tra, đánh giá chất lượng giáo dục”. Chương trình phổ thông được xây dựng bảo đảm định hướng thống nhất và những nội dung giáo dục cốt lõi, bắt buộc đối với học sinh toàn quốc, đồng thời trao quyền chủ động và trách nhiệm cho địa phương và nhà trường trong việc lựa chọn, bổ sung một số nội dung giáo dục, triển khai kế hoạch giáo dục phù hợp với đối tượng giáo dục và điều kiện của địa phương, của cơ sở giáo dục, góp phần bảo đảm kết nối hoạt động của nhà trường với gia đình, chính quyền và xã hội.

Vì vậy, đòi hỏi cán bộ quản lý trường trung học phổ thông phải chủ động, linh hoạt, vận dụng sáng tạo chương trình quốc gia, chương trình địa phương cho phù hợp với đặc điểm học sinh và điều kiện, bản sắc riêng của từng nhà trường để xây dựng chương trình nhà trường cho phù hợp, khả thi, đáp ứng yêu cầu phát triển các phẩm chất, năng lực của người học, thực hiện có hiệu quả mục tiêu giáo dục của cấp học. Với

những thay đổi này, công tác quản lý đội ngũ cán bộ quản lý trường trung học phổ thông cần phải bám sát yêu cầu đổi mới chương trình, sách giáo khoa GDPT, từ đó kịp thời chỉ đạo các hoạt động sát với thực tiễn.

3.2. Yêu cầu về vị trí và vai trò của cán bộ quản lý trường Trung học phổ thông

Điều 18, Luật giáo dục 2019 khẳng định: “Cán bộ quản lý giáo dục giữ vai trò quan trọng trong việc tổ chức, quản lý, điều hành các hoạt động giáo dục; Cán bộ quản lý giáo dục có trách nhiệm học tập, rèn luyện, nâng cao phẩm chất đạo đức, trình độ chuyên môn, năng lực quản lý và thực hiện các chuẩn, quy chuẩn theo quy định của pháp luật” [8, Điều 18]. Với những điểm mới của chương trình giáo dục phổ thông 2018, các yêu cầu, điều kiện để triển khai thực hiện chương trình (đội ngũ giáo viên, cán bộ quản lý, cơ sở vật chất - thiết bị dạy học, sự đồng thuận của xã hội), cán bộ quản lý trường trung học phổ thông bên cạnh những vai trò truyền thống, phải đảm nhận nhiều vai trò, nhiệm vụ mới được bổ sung:

- Trước đây, cán bộ quản lý thực hiện quản lý bằng mệnh lệnh, chỉ thị, sức ép thì nay họ phải thông qua uy tín, năng lực để làm gương, động viên, khuyến khích, tạo sự đồng thuận trong đội ngũ và tổ chức. Đặc biệt, trong bối cảnh tăng cường tính dân chủ, công khai, cùng với sự phát triển của cách mạng công nghệ 4.0, đòi hỏi người cán bộ quản lý phải khéo léo, tinh tế và thực hiện nghiêm túc vai trò, nhiệm vụ của mình, từ đó nâng cao uy tín, vị thế của bản thân, lan tỏa hình ảnh tích cực đến đội ngũ và đồng nghiệp.

- Trước đây, quản lý hướng tới sự phát triển mang tính chất ổn định, thì nay phải đảm bảo thích ứng với sự đổi mới. Thay đổi là tất yếu xuất phát từ đặc điểm của bối cảnh kinh tế, văn hóa, xã hội, KH-CN. Với tư cách là “những sĩ quan”, “đội quân tinh nhuệ” của ngành giáo dục - ngành đào tạo nguồn nhân lực cho xã hội – cán bộ quản lý trường trung học phổ thông phải chuẩn bị tốt tâm thế, năng lực, trình độ để lãnh đạo đội ngũ và nhà trường thích ứng tốt với sự thay đổi của bối cảnh, từ đó nâng cao chất lượng toàn diện của nhà trường.

- Với cơ chế “quản lý dựa vào nhà trường”, lấy nhà trường làm cơ sở, người cán bộ quản lý trường trung học phổ thông phải minh bạch hoá các hoạt động chuyên môn, quản trị nhân sự tốt và tạo động lực tối đa cho cán bộ, giáo viên, nhân viên nhà trường; Chịu trách nhiệm về chất lượng giáo dục của toàn trường.

- Cán bộ quản lý trường trung học phổ thông trước đây không chịu sức ép quá lớn về tài chính, các hoạt động của nhà trường chủ yếu được nhà nước đầu tư, đảm bảo. Nay, với cơ chế tự chủ, tự chịu trách nhiệm, đòi hỏi họ phải có năng lực quản trị tài chính hiệu quả. So với giai đoạn trước, yêu cầu về năng lực quản trị tài chính của người cán bộ quản lý trường trung học phổ thông có nhiều thay đổi: Giai đoạn trước yêu cầu phải đảm bảo phân bổ, sử dụng đúng, đủ, hiệu quả nguồn tài chính cho các hoạt động của nhà trường căn cứ trên quy mô ngân sách Nhà nước được duyệt. Yếu tố hiệu quả gắn liền với việc sử dụng đúng, đủ nguồn ngân sách Nhà nước để đạt được mục tiêu đã đề ra. Trong bối cảnh hiện nay, mục tiêu trong quản trị tài chính có sự khác biệt, đó là phải đảm bảo nguồn tài chính cho việc triển khai hiệu quả các hoạt động của nhà trường, hướng tới không ngừng nâng cao chất lượng, hiệu quả giáo dục toàn diện. Yếu tố hiệu quả không chỉ thể hiện ở việc phân bổ đúng, đủ nguồn ngân sách nhà nước mà quan trọng hơn là phải làm thế nào để tạo ra và tăng thêm nguồn tài chính hợp pháp để phục vụ cho mục tiêu nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện của nhà trường. Muốn vậy, cán bộ quản lý nhà trường phải có những yêu cầu cơ bản sau đây: Phải có kiến thức và am hiểu sâu về việc lập dự toán tài chính, kế hoạch tài chính; Có năng lực trong triển khai thực hiện kế hoạch tài chính; Có khả năng huy động các nguồn tài chính hợp lý, hợp pháp, sử dụng một cách linh hoạt, hiệu quả, phù hợp với điều kiện của mỗi trường.

- Cán bộ quản lý trường trung học phổ thông phải biết phát huy, nâng cao hiệu quả của nhà trường bằng cách phát huy nguồn tri thức toàn cầu, thế mạnh, bản sắc, văn hóa của địa phương, năng lực của người học để thích nghi với nền kinh tế trong một xã hội học tập.

Như vậy, cán bộ quản lý trường trung học phổ thông có vai trò quan trọng trong quá trình hoạch định chiến lược, lãnh đạo quản lý sự thay đổi, huy động nguồn lực phát triển nhà trường, xây dựng văn hóa trường học và giáo dục toàn diện học sinh. Trong bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông hiện nay, vai trò của đội ngũ này phải là những nhà lãnh đạo có tầm nhìn và tư duy đổi mới; là người khởi xướng và dẫn dắt tập thể thực hiện đường lối, chủ trương đổi mới của ngành giáo dục; góp phần chủ yếu quyết định hiệu quả và sự phát triển bền vững của tập thể sư phạm nhà trường. Họ phải điều hành, quản lý một hệ thống lớn phức tạp, thực thi các chính sách, nâng cao hiệu quả hoạt động giáo dục để giải quyết tốt các vấn đề gặp phải trong

bối cảnh nhiều biến động. Đây là vấn đề các cơ quan quản lý Nhà nước về giáo dục cần quan tâm để định hướng, chỉ đạo, hướng dẫn cán bộ quản lý trường phổ thông thực hiện tốt vai trò, nhiệm vụ trong điều kiện, tình hình, bối cảnh mới.

3.3. Yêu cầu về đạt các tiêu chuẩn của Chuẩn Hiệu trưởng

Chuẩn hiệu trưởng trường phổ thông là hệ thống phẩm chất, năng lực mà hiệu trưởng cần đạt được để lãnh đạo và quản trị nhà trường. Đó là hệ thống các yêu cầu cơ bản để: Cán bộ quản lý các trường trung học phổ thông tự đánh giá, từ đó xây dựng kế hoạch học tập, rèn luyện, tự hoàn thiện và nâng cao năng lực lãnh đạo, quản lý nhà trường; Làm căn cứ để cơ quan quản lý giáo dục đánh giá, xếp loại cán bộ quản lý phục vụ công tác sử dụng, bổ nhiệm, miễn nhiệm, đào tạo, bồi dưỡng và đề xuất, thực hiện chế độ, chính sách đối với cán bộ quản lý trường trung học phổ thông; Làm căn cứ để các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục xây dựng, đổi mới chương trình đào tạo, bồi dưỡng nhằm nâng cao năng lực lãnh đạo, quản lý của cán bộ quản lý trường trung học phổ thông.

Hiện nay, Chuẩn Hiệu trưởng trường phổ thông (gồm Tiểu học, THCS, trung học phổ thông và trường PT có nhiều cấp học) được Nhà nước mà trực tiếp là Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành kèm theo thông tư số 14/2018/TT-BGDĐT ngày 20 tháng 7 năm 2018, gồm 5 tiêu chuẩn và 18 tiêu chí. Cụ thể:

- Tiêu chuẩn 1. Phẩm chất nghề nghiệp

Phẩm chất nghề nghiệp là yếu tố có tính chất nền tảng trong khung năng lực nghề nghiệp của cán bộ quản lý nhà trường. Phẩm chất nghề nghiệp thể hiện ở đạo đức nghề nghiệp chuẩn mực và tư tưởng đổi mới trong lãnh đạo, quản trị nhà trường; có năng lực phát triển chuyên môn, nghiệp vụ bản thân.

- Tiêu chuẩn 2. Năng lực quản trị nhà trường

Quản trị nhà trường được xem là thành tố trung tâm trong khung năng lực của cán bộ quản lý trường trung học phổ thông. Năng lực quản trị thể hiện ở việc tổ chức xây dựng kế hoạch phát triển nhà trường; quản trị hoạt động dạy học, giáo dục học sinh; quản trị nhân sự nhà trường; quản trị tổ chức, hành chính nhà trường; quản trị tài chính nhà trường; quản trị cơ sở vật chất, thiết bị và công nghệ trong dạy học, giáo dục học sinh của nhà trường; quản trị chất lượng giáo dục trong nhà trường.

- Tiêu chuẩn 3. Năng lực xây dựng môi trường giáo dục

Môi trường giáo dục là nơi diễn ra các hoạt động giáo dục, là yếu tố tác động quan trọng đến chất lượng các hoạt động dạy học, giáo dục. Nếu nhà trường có môi trường giáo dục tốt, an toàn, lành mạnh, đảm bảo đầy đủ các yếu tố vật chất và tinh thần cho việc tổ chức các hoạt động thì sẽ góp phần nâng cao chất lượng giáo dục, và ngược lại. Trong nhà trường, phương pháp quản lý của người cán bộ quản lý là yếu tố quan trọng, tác động đến môi trường giáo dục. Để xây dựng môi trường giáo dục, cán bộ quản lý phải tạo ra bầu không khí dân chủ, vui vẻ, cởi mở; tạo điều kiện cho cán bộ, giáo viên, nhân viên được phát triển bản thân; xây dựng nhà trường thành một tổ chức biết học hỏi, phòng chống bạo lực học đường, đưa nhà trường thành “trường học thân thiện, học sinh tích cực”.

- Tiêu chuẩn 4. Năng lực phát triển mối quan hệ giữa nhà trường, gia đình, xã hội

Nhà trường, gia đình và xã hội là 3 môi trường giáo dục quan trọng, tác động đến sự hình thành, phát triển nhân cách, năng lực của người học. Muốn giáo dục toàn diện cho HS, đòi hỏi phải có sự phối kết hợp của 3 môi trường này. Do đó, một trong những năng lực của cán bộ quản lý trường trung học phổ thông là phải tổ chức các hoạt động phát triển mối quan hệ giữa nhà trường, gia đình, xã hội trong dạy học, giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh và huy động, sử dụng nguồn lực để phát triển nhà trường.

Người cán bộ quản lý trường trung học phổ thông phải có năng lực thiết lập, duy trì và phát triển các mối quan hệ giữa nhà trường với gia đình và xã hội; Năng lực liên kết, tìm kiếm đối tác, tìm kiếm nhà tài trợ; năng lực gây ảnh hưởng của cá nhân và nhà trường đối với các lực lượng giáo dục khác; năng lực quảng bá hình ảnh/thương hiệu của nhà trường tới học sinh, phụ huynh, cộng đồng xã hội; Năng lực phối hợp với cha mẹ hoặc người giám hộ của học sinh và các bên liên quan thực hiện chương trình và kế hoạch dạy học nhà trường

- Tiêu chuẩn 5. Năng lực sử dụng ngoại ngữ và công nghệ thông tin

Trong bối cảnh hiện nay, ngoại ngữ và công nghệ thông tin là hai công cụ giúp cán bộ quản lý trường

trung học phổ thông hoàn thành tốt hơn công việc và nhiệm vụ được giao. Đồng thời, đây cũng là yếu tố để nâng cao khả năng tự học, tự nghiên cứu của người cán bộ quản lý trường trung học phổ thông. Nó còn góp phần tạo lập môi trường học tập, bồi dưỡng, phát triển cho cán bộ, giáo viên, nhân viên trong nhà trường.

4. Các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý đội ngũ cán bộ quản lý trường trung học phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay

4.1. Bối cảnh hội nhập quốc tế về giáo dục và đào tạo

Toàn cầu hoá và hội nhập quốc tế, sự phát triển của khoa học và công nghệ, phát triển kinh tế thị trường là những đặc điểm mang tính xu thế tất yếu của thời đại. Trong bối cảnh đó, giáo dục nói chung, giáo dục trung học phổ thông Việt Nam nói riêng phải đặc biệt quan tâm đến nâng cao chất lượng nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu mới của bối cảnh phát triển kinh tế - xã hội hiện nay. Từ đó dẫn đến yêu cầu mới về nâng cao chất lượng giáo dục mà trước hết là chất lượng giáo dục phổ thông (cấp học mang tính nền tảng cho sự phát triển của nguồn nhân lực); về phát triển đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục, trong đó có đội ngũ cán bộ quản lý trường trung học phổ thông. Với vai trò quan trọng trong lãnh đạo và quản trị trường học, cán bộ quản lý các trường trung học phổ thông phải tích cực học tập, bồi dưỡng nâng cao trình độ thì mới có khả năng dẫn dắt nhà trường nâng cao hiệu quả, chất lượng giáo dục - đào tạo, từ đó hội nhập vào nền giáo dục khu vực đang phát triển ngày càng nhanh chóng và đa dạng.

Đáp ứng những đòi hỏi của nền kinh tế cạnh tranh, kết quả tất yếu của quá trình toàn cầu hóa đòi hỏi người cán bộ quản lý phải phát triển những kĩ năng mới. Công tác quản lý đội ngũ cũng phải có tác dụng giúp cho cán bộ quản lý trường trung học phổ thông có khả năng đối mặt với những vấn đề mới mẻ về các cơ hội và thử thách, lợi ích và rủi ro trong quá trình hợp tác phát triển giáo dục song phương hay đa phương. Khả năng nhận diện, chủ động đón bắt và quản lý sự thay đổi, những hiểu biết về văn hóa các quốc gia, kĩ năng giao tiếp, đàm phán quốc tế, tổ chức giáo dục học sinh có các kiến thức, kĩ năng để hội nhập và phát triển... Đây là những nội dung mới đối với người cán bộ quản lý trường trung học phổ thông hiện nay chúng ta cần quan tâm.

4.2. Sự phát triển nhanh chóng của khoa học - công nghệ và những biến đổi kinh tế, xã hội của đất nước

Cuộc cách mạng khoa học - công nghệ, đặc biệt là công nghệ thông tin và truyền thông phát triển mạnh mẽ, thúc đẩy sự phát triển nhảy vọt trên nhiều lĩnh vực, tạo ra cả thời cơ và thách thức đối với mọi quốc gia. Có thể nói trong lịch sử phát triển của thế giới chưa có một thời kỳ nào mà nhân loại đứng trước những cơ hội phát triển to lớn do sự tác động mạnh mẽ của những tiến bộ khoa học - công nghệ hiện đại. Điều này cũng đang đặt ra vấn đề con người học tập suốt đời đã trở thành một xu thế, học hành của mọi người diễn ra ở mọi nơi, mọi lúc. Xây dựng một xã hội học tập suốt đời cần dựa trên cơ sở bốn yêu cầu cơ bản hay còn gọi là bốn trụ cột mà trong báo cáo trình UNESCO của Ủy ban quốc tế về giáo dục thế kỷ XXI đề cập đến, đó là: học để biết, học để làm, học để cùng chung sống và học để làm người.

Sự phát triển kinh tế xã hội đã tạo những điều kiện thuận lợi cho toàn xã hội nói chung và từng gia đình nói riêng đầu tư cho giáo dục và đào tạo. Hàng năm, Nhà nước đều tăng kinh phí cho giáo dục và đào tạo, các hình thức giáo dục ngoài công lập ngày một phát triển. Mức sống của người dân được nâng lên, từng gia đình có điều kiện chăm lo nhiều hơn cho con em mình. Các cơ sở giáo dục ở tất cả các cấp học, bậc học nói chung và các trường trung học phổ thông nói riêng đều được đầu tư xây dựng về cơ sở vật chất, phương tiện kỹ thuật dạy học, và các điều kiện khác để góp phần nâng cao chất lượng học tập, sinh hoạt của giáo viên và học sinh. Đây là những điều kiện thuận lợi rất cơ bản cho người cán bộ quản lý trường trung học phổ thông trong lãnh đạo, quản lý trường học.

Tuy nhiên, mặt trái của cơ chế thị trường, sự phân hoá giàu nghèo, sự thay đổi chênh lệch mức sống trong các tầng lớp dân cư ngày càng gia tăng. Sự suy thoái về đạo đức, lối sống, chủ nghĩa thực dụng hưởng thụ, chạy theo đồng tiền và tiện nghi vật chất, ít quan tâm đến lợi ích tập thể, phủ nhận những giá trị nhân bản trong truyền thống văn hoá đạo đức của dân tộc Việt Nam, cùng với những tệ nạn xã hội là những yếu tố tác động tiêu cực tới giáo dục và đào tạo, tới đội ngũ cán bộ quản lý nhà trường.

Những vấn đề trên một mặt đòi hỏi phải đổi mới công tác cán bộ, đảm bảo bổ nhiệm cán bộ quản lý trường trung học phổ thông đủ phẩm chất và năng lực, mặt khác phải thanh lọc, làm trong sạch đội ngũ cán bộ quản lý các trường trung học phổ thông, đồng thời tăng cường bồi dưỡng, đảm bảo cho cán bộ quản lý trường trung học phổ thông đáp ứng được chuẩn hiệu trưởng, thực hiện tốt nhiệm vụ quản lý trường học trong điều kiện mới.

4.3. Chủ trương đổi mới quản lý giáo dục và xây dựng đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục của Đảng và Nhà nước

Sự nghiệp đẩy mạnh công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế đã đặt ra những yêu cầu mới đối với giáo dục và đào tạo. Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đã trở thành nhiệm vụ đặc biệt quan trọng và cấp thiết của toàn Đảng, toàn dân. Chủ trương đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục và đào tạo là một quan điểm nhất quán, đã được thể hiện một cách hệ thống trong các văn kiện, nghị quyết của Đảng.

Để đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đòi hỏi phải xây dựng một nền giáo dục mở, thực học, dạy tốt và học tốt, có cơ cấu và phương thức giáo dục hợp lý gắn với xây dựng một xã hội học tập, đảm bảo cho giáo dục và đào tạo ngày một hội nhập sâu hơn vào hệ thống giáo dục quốc tế và khu vực, đồng thời giữ vững định hướng xã hội chủ nghĩa và bản sắc của dân tộc. Những vấn đề đó đã đặt ra cho giáo dục nói chung và giáo dục trung học phổ thông nói riêng những yêu cầu mới. Giáo dục trung học phổ thông phải có những đổi mới mạnh mẽ về nội dung, phương pháp dạy và học. Các nhà trường trung học phổ thông phải thực hiện tốt nhiệm vụ mục tiêu đã được đặt ra góp phần đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao cho đất nước.

Đổi mới dạy học trong các nhà trường trung học phổ thông đòi hỏi cán bộ quản lý phải nhanh chóng bắt kịp những đòi hỏi, yêu cầu mới về phẩm chất, năng lực. Một mặt, họ phải có những phẩm chất của người thầy, của người lãnh đạo quản trị nhà trường, mặt khác phải có kiến thức, những tư duy mới trong lãnh đạo, quản lý, điều hành các hoạt động của nhà trường. Cán bộ quản lý trường trung học phổ thông phải là những nhà quản lý tiên tiến trong một thế giới, với một nền giáo dục đang đổi mới mạnh mẽ.

Từ thực tiễn trên, yêu cầu đặt ra là cần phải xây dựng quy hoạch, kế hoạch phát triển đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục gắn với nhu cầu phát triển kinh tế xã hội và hội nhập quốc tế. Ngoài ra, do những yêu cầu cao hơn trong thời kỳ mới, hoạt động bồi dưỡng nhằm phát triển phẩm chất, trình độ, năng lực quản lý của cán bộ quản lý các cấp trong đó có cán bộ quản lý trường trung học phổ thông để đáp ứng được yêu cầu, nhiệm vụ mới của giáo dục và đào tạo được xác định là hoạt động quan trọng góp phần phát triển sự nghiệp giáo dục và đào tạo.

4.4. Hệ thống văn bản và các chính sách pháp luật

Nó bao gồm hệ thống các văn bản pháp quy, các quy định về tuyển dụng, đào tạo, bồi dưỡng, các chính sách đổi mới về giáo dục. Hệ thống các văn bản, chế định giáo dục và đào tạo ngày càng đầy đủ, chặt chẽ và phù hợp với thực tiễn sẽ là điều kiện thuận lợi để đội ngũ cán bộ quản lý trường trung học phổ thông thực hiện tốt nhiệm vụ của mình. Mặt khác, với những yêu cầu được đề cập trong các văn bản về chuẩn hóa năng lực, cũng sẽ vừa là động lực, vừa là yếu tố bắt buộc đối với cán bộ quản lý trường trung học phổ thông để có thể đáp ứng các yêu cầu mới của ngành về tiêu chuẩn phẩm chất, năng lực nghề nghiệp của mình.

4.5. Phẩm chất, năng lực, trình độ của cán bộ quản lý trường Trung học phổ thông

Trong công tác quản lý đội ngũ cán bộ quản lý trường trung học phổ thông, yếu tố thuộc về phẩm chất, năng lực của đội ngũ này có ý nghĩa quan trọng tác động đến chất lượng, hiệu quả của công tác quản lý. Hiện nay, đa số cán bộ quản lý trường trung học phổ thông đều trưởng thành từ giáo viên, trình độ chuyên môn nghiệp vụ, trình độ đào tạo và năng lực của họ cũng rất khác nhau. Trong bối cảnh hiện nay, cán bộ quản lý trường trung học phổ thông cần phải có những đặc điểm phẩm chất, năng lực cơ bản như sau: Phải có những kiến thức rộng về chính trị xã hội, đặc biệt về khoa học giáo dục, khoa học quản lý; Phải có tri thức về chuyên môn, nắm vững những vấn đề cơ bản của lý luận dạy học và giáo dục hiện đại; Phải biết sử dụng một cách linh hoạt, sáng tạo các phương pháp và hình thức dạy học hiện đại; Phải có kỹ năng phân

tích, đánh giá trình độ chuyên môn và năng lực sư phạm của từng giáo viên trong nhà trường, biết khích lệ để mỗi giáo viên phát huy những thế mạnh và khắc phục những điểm yếu của họ; Phải huy động được các nguồn lực và phát huy được tính hiệu quả của nó để xây dựng cơ sở vật chất, xây dựng vị thế và “thương hiệu” của nhà trường.

Những yêu cầu về phẩm chất, trình độ chuyên môn - nghiệp vụ của cán bộ quản lý trường trung học phổ thông ảnh hưởng rất lớn đến công tác quản lý đội ngũ này. Đây là cơ sở quan trọng để các cơ quan quản lý giáo dục định hướng mục tiêu, xây dựng kế hoạch tuyển dụng, bồi dưỡng, đánh giá đội ngũ cán bộ quản lý trường trung học phổ thông. Đồng thời, cũng là căn cứ để cán bộ quản lý trường trung học phổ thông tự phân đấu, hoàn thiện phẩm chất, nhân cách và phát triển năng lực của mình.

5. Kết luận

Đội ngũ cán bộ quản lý trường trung học phổ thông có vai trò quan trọng trong việc nâng cao chất lượng, hiệu quả dạy học, giáo dục và các hoạt động khác của nhà trường. Bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay đòi hỏi công tác quản lý đội ngũ này cần được quan tâm thực hiện đổi mới trên cơ sở nghiên cứu, xem xét đầy đủ các yếu tố ảnh hưởng đến công tác này. Đánh giá sự ảnh hưởng của các yếu tố có ý nghĩa quan trọng trong việc xác định các vấn đề ưu tiên, những thuận lợi, khó khăn tác động đến công tác quản lý, từ đó cán bộ quản lý giáo dục các cấp có định hướng mục tiêu, xây dựng kế hoạch, tuyển dụng, bố trí, đánh giá, đãi ngộ hợp lý đối với đội ngũ cán bộ quản lý trường trung học phổ thông.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XI (2013). Nghị quyết số 29-NQ/TW, Hội nghị lần thứ 8 về “đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu CNH-HDH trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế”, ngày 4 tháng 11 năm 2013.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017). Thông tư 16/2017/TT-BGDĐT về việc “Hướng dẫn danh mục khung vị trí việc làm và định mức số lượng người làm việc trong các cơ sở giáo dục phổ thông công lập”, ngày 12 tháng 7 năm 2017.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Thông tư số 14/2018/TT-BGD-ĐT quy định chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục phổ thông, ngày 20 tháng 7 năm 2018.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT, Chương trình GDPT tổng thể, ngày 26 tháng 12 năm 2018.
- [5] 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. Báo cáo tổng kết Đề tài KH Công nghệ cấp Bộ, tháng 04/2017.
- [6] Nguyễn Thị Bích Ngọc (2021). Quản lý hoạt động bồi dưỡng cán bộ quản lý các trường trung học phổ thông vùng Đồng bằng sông Hồng đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục. Luận án tiến sĩ QLGD, Học viện chính trị.
- [7] Quốc hội (2008). Luật số 22/2008/QH12, Luật Cán bộ, công chức, ngày 13 tháng 11 năm 2008.
- [8] Quốc hội (2019). Luật số 43/2019/QH14, Luật giáo dục 2019, ngày 14 tháng 6 năm 2019.

ABSTRACT

The factors affecting the management of high school management officials in the context of education reform

The management of high school management officials plays an important role in improving the overall quality of education, especially in high school education. This article presents the requirements for high school management officials and identifies the factors affecting the management of high school management officials in the context of education reform.

Keywords: Management officials, high school, education reform.

QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG KHÁM PHÁ KHOA HỌC CHO TRẺ 5-6 TUỔI TẠI CÁC TRƯỜNG MẦM NON TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

Nguyễn Thị Thi¹

Tóm tắt. Nhận thức được tầm quan trọng của hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi, đáp ứng với xu thế hội nhập của toàn ngành Giáo dục mầm non hiện nay, thực hiện chủ trương đổi mới phương pháp giảng dạy trong toàn ngành giáo dục nói chung và bậc học mầm non đã tích cực xây dựng môi trường và tổ chức các hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi đạt hiệu quả cao đồng thời phát huy tính sáng tạo trong tổ chức hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi phát huy hiệu quả học tập - tính tích cực sáng tạo ở trẻ. Bài viết này đưa ra một số biện pháp quản lý hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường mầm non trong giai đoạn hiện nay nhằm giúp cho trẻ phát triển toàn diện hơn.

Từ khóa: *Quản lý, hoạt động khám phá khoa học, trường mầm non.*

1. Đặt vấn đề

Nhiệm vụ trọng tâm của ngành Giáo dục mầm non hiện nay cần được thực hiện theo chương trình giáo dục mầm non mới với đội ngũ giáo viên mầm non đảm bảo số lượng và chất lượng. Chương trình giáo dục mầm non hiện nay đưa ra nhiều nội dung, yêu cầu mới, phù hợp mục tiêu phát triển năng lực toàn diện phù hợp với trẻ mầm non, trong đó có hoạt động khám phá khoa học - là một phần nội dung chương trình phát triển năng lực nhận thức của trẻ mầm non. Theo Thông tư 51 sửa đổi, bổ sung một số nội dung của Chương trình Giáo dục mầm non ban hành kèm theo Thông tư số 17/2009/TT-BGDĐT ngày 25 tháng 7 năm 2009 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo, đã được sửa đổi, bổ sung bởi Thông tư số 28/2016/TT-BGDĐT ngày 30 tháng 12 năm 2016 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo có nêu rõ “Mục tiêu của giáo dục mầm non là giúp trẻ em phát triển về thể chất, tình cảm, trí tuệ, thẩm mỹ, hình thành những yếu tố đầu tiên của nhân cách, chuẩn bị cho trẻ em vào lớp một; hình thành và phát triển ở trẻ em những chức năng tâm sinh lý, năng lực và phẩm chất mang tính nền tảng, những kỹ năng sống cần thiết phù hợp với lứa tuổi, khơi dậy và phát triển tối đa những khả năng tiềm ẩn, đặt nền tảng cho việc học ở các cấp học tiếp theo và cho việc học tập suốt đời.”. Đồng thời, Bộ cũng ra chỉ thị “Xây dựng đội ngũ CBQL và giáo viên mầm non đủ về số lượng, đảm bảo chất lượng, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục mầm non” [2].

2. Hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường mầm non

2.1. Mục tiêu hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường mầm non

Hoạt động khám phá khoa học là một trong những hoạt động đặc thù của trẻ 5-6 tuổi. Trong những hoạt động này, trẻ được tìm hiểu, khám phá thế giới xung quanh một cách hệ thống, chính xác, khoa học bằng các hình thức tổ chức, phương pháp, biện pháp giáo dục khác nhau. Thông qua đó, trẻ có thể nhận biết dễ dàng những sự vật, hiện tượng từ đơn giản đến phức tạp, tạo niềm tin và có sở khoa học vào kiến thức mới, kích thích sự hứng thú học tập ở trẻ. Đặc biệt, các hoạt động này còn giúp trẻ phát triển khả năng tư duy,

Ngày nhận bài: 15/01/2023. Ngày nhận đăng: 23/02/2023.

¹Học viện quản lý giáo dục

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

tính sáng tạo, lòng ham muốn, say mê khám phá khoa học. Đồng thời, qua đó còn góp phần giáo dục cảm xúc, tình cảm, nhận thức cho trẻ, rèn luyện kỹ năng thực hành, vận dụng những hiểu biết vào cuộc sống một cách linh hoạt, giúp trẻ hiểu được mối quan hệ nhân quả giữa các sự vật và hiện tượng xung quanh.

- Trang bị cho trẻ một số hiểu biết về các yếu tố của môi trường (Không khí, động thực vật, tài nguyên, nguồn nước...) để từ đó cung cấp cho trẻ một số khái niệm mới: Phương tiện gây ô nhiễm và phương tiện không gây ô nhiễm. Hướng dẫn cho trẻ hiểu thế nào là môi trường sạch, môi trường bẩn và những tác động của con người làm cho môi trường bị ô nhiễm. Từ đó trẻ biết được sự cần thiết phải bảo vệ môi trường, trang bị cho trẻ một số kỹ năng, biện pháp để bảo vệ môi trường.

- Giáo dục cho trẻ có tình cảm, thái độ, hành vi tích cực với môi trường xung quanh.

Đó là: Biết yêu quý môi trường thể hiện bằng việc biết chăm sóc vật nuôi cây trồng, biết rung động trước những phong cảnh đẹp, biết bảo vệ các nguồn tài nguyên thiên nhiên, không bẻ cành ngắt hoa, không dẫm lên cây cỏ, không vứt rác bừa bãi... Biết tôn trọng và giúp đỡ những người làm sạch đẹp môi trường, biết bày tỏ thái độ phản đối trước những hành vi phá hoại môi trường. Kích thích trí tò mò, ham hiểu biết muốn khám phá và tìm hiểu môi trường.

- Dạy trẻ một số kỹ năng đơn giản trong việc bảo vệ môi trường như giữ gìn vệ sinh thân thể, đi đứng nhẹ nhàng không gây ồn ào, sắp xếp nhà cửa gọn gàng, biết chăm sóc vật nuôi cây trồng, khả năng quan sát nhận xét và phân loại một số loài trong môi trường...

- Phát triển các năng lực trí tuệ để trẻ có thể phát hiện vấn đề, tích lũy vốn hiểu biết và giải quyết các tình huống đơn giản xảy ra trong cuộc sống.

- Cung cấp hệ thống kiến thức đơn giản, chính xác, cần thiết về các sự vật, hiện tượng xung quanh.

- Cung cấp hệ thống kiến thức đơn giản, chính xác, cần thiết về các sự vật, hiện tượng xung quanh.

2.2. Nội dung hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường mầm non

Nội dung hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi được thiết kế dựa trên các căn cứ: đặc điểm, dấu hiệu đặc trưng; sự phong phú, đa dạng của các sự vật hiện tượng, mối quan hệ của các sự vật hiện tượng với nhau và với môi trường sống; sự thay đổi và phát triển của chúng. Giáo viên cần căn cứ vào trình độ, khả năng hứng thú của trẻ và điều kiện hoàn cảnh của trường để lựa chọn nội dung phù hợp cho trẻ khám phá. Nội dung khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi gồm:

- Hoạt động khám phá thiên nhiên, gồm động vật, thực vật, thiên nhiên vô sinh, hiện tượng tự nhiên.

+ Thực vật: Các loại cây cối, hoa, quả có ở trong và xung quanh trường mầm non; biểu hiện rõ nét ở thực vật; sự thay đổi và phát triển của chúng; các yếu tố cần thiết cho thực vật sinh trưởng và phát triển, sự tác động của môi trường, con người đến thực vật.

+ Động vật: các con vật nuôi và các con vật sống hoang dã, đặc điểm rõ nét và mối quan hệ của chúng với các yếu tố của môi trường.

+ Thiên nhiên vô sinh: tính chất, sự phong phú, đa dạng của đất, nước, cát, sỏi, đá. Các hiện tượng thiên nhiên: Mặt trời, tính chất, biểu hiện của nắng, không khí, tính chất của không khí; gió; mây và mưa.

- Hoạt động khám phá xã hội, gồm các nội dung:

+ Khám phá về bản thân như giáo viên giúp trẻ khám phá cơ thể: Tên gọi, vị trí, cấu tạo và chức năng của các bộ phận trên cơ thể; Sự khác nhau giữa cấu tạo và chức năng của các giác quan của người và động vật; Dạy trẻ thấy được sự cần thiết phải bảo vệ và giữ vệ sinh cơ thể. Giáo dục trẻ có thái độ hoà đồng với người khuyết tật;

+ Khám phá khả năng bản thân: giáo viên giúp trẻ biết giới thiệu tên và giới tính, sở thích của mình. Biết được vị trí và mối quan hệ của mình với người thân trong gia đình. Biết thể hiện cảm xúc bằng nhiều cách khác nhau, thể hiện bằng nét mặt, cử chỉ, điệu bộ; Nhu cầu của bản thân: Biết được các chất dinh dưỡng cần thiết cho bản thân. Sinh hoạt hằng ngày của bản thân. Nhu cầu được yêu thương và quan tâm của mọi người xung quanh. Tham gia vào các hoạt động của trường lớp).

+ Khám phá về gia đình: Khái niệm gia đình, các thành viên và mối quan hệ giữa các thành viên trong gia đình; Mô hình gia đình (gia đình đông con, gia đình ít con, gia đình nhiều thế hệ), mối quan hệ họ hàng; Nhu cầu gia đình (ăn, ở, nghỉ ngơi, giao tiếp, các vật dụng cần thiết trong gia đình).

+ Khám phá về trường mầm non: Tên trường, địa chỉ trường, tên lớp và giáo viên chủ nhiệm; Cơ sở vật chất trong trường, các phòng ban, phòng chức năng trong trường; Công việc của những người lớn trong trường, giáo dục trẻ biết yêu quý, kính trọng và giúp đỡ mọi người; Các hoạt động trong trường; Mối quan hệ giữa trẻ với bạn và trẻ với cô giáo.

+ Khám phá về nghề nghiệp: Khám phá một số nghề: Dấu hiệu đặc trưng, tên gọi, nơi làm việc, trang phục, công việc, dụng cụ lao động, sản phẩm lao động. Thái độ trong lao động (yêu thích lao động, có trách nhiệm trong công việc, tôn trọng người lao động và sản phẩm làm ra).

+ Khám phá về quê hương đất nước, văn hoá dân tộc và các hành tinh: Biết được địa danh nơi mình sống, một số phong cảnh của quê hương, đất nước; Mối quan hệ làng xóm, tình yêu quê hương, đất nước.

Các loại hình văn hoá nghệ thuật truyền thống; Các ngày lễ hội trong năm; Tìm hiểu về lãnh tụ (ngày tháng năm sinh, Bác sống và làm việc như thế nào); Tìm hiểu về trái đất, các châu và đại dương trên trái đất; Giáo dục tình yêu nhân loại, yêu hoà bình.

Những nội dung trên được giáo viên chuẩn bị trong kế hoạch tổ chức các hoạt động cho trẻ. Ngoài ra rất cần phải tận dụng khai thác các tình huống xảy ra trong khi dạo chơi để cho trẻ khám phá khoa học.

Như vậy, nội dung hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi giúp cho trẻ tìm tòi cái mới, những điều chưa biết đối với trẻ trong các sự vật, hiện tượng ở môi trường tự nhiên, xã hội, qua đó trẻ sẽ lĩnh hội được kiến thức, kĩ năng và có thái độ đúng đắn với bản thân và môi trường xung quanh. Thông qua hoạt động này, trẻ được tiếp xúc với môi trường, trải nghiệm cảm xúc, tình cảm, kĩ năng, hành vi, tự lĩnh hội kiến thức về cuộc sống cũng như các hiện tượng tự nhiên, đồng thời có cơ hội tham gia vào việc giữ gìn, bảo vệ môi trường.

2.3. Hình thức khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường mầm non

Hình thức khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường mầm non được gắn với các hình thức tổ chức hoạt động trong Nhà trường. Căn cứ vào vị trí, không gian tổ chức các hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi bao gồm:

Tổ chức hoạt động trong phòng lớp: Các hoạt động này bao gồm các hoạt động khám phá khoa học theo các chủ đề học tập trên lớp do các cô lồng ghép hoặc có những buổi sinh hoạt riêng cho từng chủ đề tại các góc học tập, thư viện. . .

Tổ chức hoạt động ngoài trời: Hình thức khám phá khoa học này có thể gắn với môi trường xung quanh nhà trường các hoạt động tham quan, dã ngoại. . .

2.4. Phương pháp khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường mầm non

Phương pháp cho trẻ khám phá khoa học về môi trường xung quanh là một học phần nằm trong nhóm kiến thức chuyên ngành của chương trình đào tạo ngành GDMN trình độ cao đẳng. Cơ sở của môn học này là phương pháp cho trẻ làm quen với môi trường xung quanh. Trong xu thế đổi mới mạnh mẽ của GDMN hiện nay, với mục tiêu chủ yếu là phát triển năng lực chung cho trẻ, các hoạt động giáo dục ở trường mầm non phải hướng tới việc dạy cho trẻ biết cách học như thế nào, phát huy tối đa tính tích cực của trẻ trong các hoạt động. Phương pháp cho trẻ khám phá khoa học về môi trường xung quanh ra đời nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới của GDMN hiện nay.

* Phương pháp quan sát

- Phương pháp quan sát là quá trình, cách thức tổ chức mà giáo viên cho trẻ được tiếp xúc trực tiếp với đối tượng cần tìm hiểu, khám phá. giáo viên là người tạo môi trường, tạo cơ hội, trong nhiều trường hợp, giáo viên cũng là người lập kế hoạch, định hướng tổ chức quan sát còn trẻ tích cực quan sát.

- Dạy trẻ khám phá các đặc điểm, dấu hiệu đặc trưng rõ nét của sự vật, hiện tượng xung quanh;
- Phát triển năng lực quan sát, tính ham hiểu biết của trẻ.
- Giáo dục trẻ gần gũi, gắn bó với thiên nhiên và cuộc sống xung quanh.
- * Phương pháp sử dụng các phương tiện trực quan (tranh, ảnh, mô hình, băng hình, máy vi tính, sách)
- Dạy trẻ khám phá các sự vật, hiện tượng ít gần gũi và các đặc điểm, dấu hiệu của sự vật mà trẻ khó có điều kiện tiếp xúc trực tiếp.
- Giúp trẻ nhớ lại và thảo luận, suy xét những sự vật, hiện tượng mà trẻ tiếp xúc trước, hoặc những tình huống mà trẻ trải qua.
- Phát triển khả năng chú ý có chủ định, khả năng tri giác và tư duy cho trẻ
- * Phương pháp đàm thoại
- Đàm thoại là phương pháp mà giáo viên và trẻ đưa ra các câu hỏi và câu trả lời về các sự vật, hiện tượng xung quanh nhằm đạt được các mục đích nhất định. Trong quá trình khám phá khoa học về môi trường xung quanh, đàm thoại được biểu hiện dưới hình thức thảo luận hoặc trò chuyện.
- Tích cực hoá hoạt động khám phá của trẻ: Hướng trẻ chú ý vào đối tượng, kích thích hoạt động tri giác và tư duy của trẻ.
- củng cố chính xác hoá và mở rộng hiểu biết của trẻ về các sự vật, hiện tượng xung quanh; phát triển ngôn ngữ biểu đạt.
- * Sử dụng trò chơi
- Các loại trò chơi học tập: Củng cố, bổ sung, phát triển tri thức về các sự vật, hiện tượng xung quanh; Rèn kỹ năng nhận thức và kỹ năng xã hội: So sánh, phân tích, thảo luận, làm việc nhóm...
- Trò chơi vận động: Là những trò chơi có luật nhằm phát triển vận động cho trẻ. Trong những trò chơi này, trẻ sử dụng vận động của cơ thể, tay chân, nhằm hướng tới việc mô phỏng dấu hiệu đặc trưng của của động thực vật như hình thái, vận động, tiếng kêu.
- Trò chơi sáng tạo: Trò chơi sáng tạo bao gồm những trò chơi phản ánh lao động và sinh hoạt của người lớn hay còn gọi là trò chơi đóng vai theo chủ đề và trò chơi xây dựng, lắp ghép.
- * Mô hình hoá
- Mô hình hoá là việc tái tạo lại những đặc điểm, thuộc tính đặc trưng khó nhận thấy hoặc các mối quan hệ của sự vật hiện tượng dưới dạng sơ đồ, mô hình trực quan dễ hiểu, nhằm phát triển tư duy cho trẻ giúp trẻ lưu trữ các kết quả quan sát và khám phá (ví dụ: sơ đồ sự phát triển của cây..).
- Trong quá trình xây dựng mô hình hoá có thể sử dụng các cách thay thế: Vật thật thay thế bằng vật khác hoặc bằng hình vẽ hay các dấu hiệu.
- * Thí nghiệm
- Thí nghiệm là việc tổ chức cho trẻ hành động, tác động vào đối tượng, làm thay đổi đối tượng nhằm kiểm nghiệm một tính chất nào đó trong tự nhiên.
- Giúp trẻ biết chính xác thuộc tính, đặc điểm, quá trình phát triển của sự vật hiện tượng và mối liên hệ giữa chúng.
- Phát triển khả năng quan sát, so sánh, đối chiếu, phán đoán và tính ham hiểu biết của trẻ.
- Giáo dục ý thức tự giác, giữ gìn và bảo vệ thiên nhiên, môi trường.

3. Quản lý hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường mầm non

3.1. Lập kế hoạch hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường mầm non

Kế hoạch hóa có nghĩa là xác định mục tiêu, mục đích đối với thành tựu tương lai của hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi cho giáo viên và các con đường, biện pháp, cách thức để đạt được mục tiêu, mục đích đó.

Kế hoạch hoạt động khám phá khoa học được xây dựng trước khi năm học bắt đầu cho phù hợp với yêu cầu của nội dung tổ chức cho trẻ hoạt động.

Việc lập kế hoạch giúp cho người quản lý hình dung rõ ràng, đầy đủ mọi công việc phải làm để chủ động điều hành hoạt động trong toàn trường nói chung và hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi nói riêng. Hơn thế, việc làm này còn giúp cho người quản lý chủ động và có những biện pháp phù hợp.

Trong kế hoạch hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi cần làm rõ: Khi lập kế hoạch hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi, Hiệu trưởng trường mầm non cần:

+ Xác định căn cứ cho việc lập kế hoạch. Hiệu trưởng cần nắm vững đặc điểm tâm lý trẻ 5-6 tuổi, mục tiêu giáo dục trẻ ở độ tuổi này; yêu cầu đối với việc hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi;

+ Phân tích thực trạng điều kiện hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi (năng lực của đội ngũ giáo viên, đặc điểm môi trường tự nhiên, môi trường văn hóa, xã hội nơi trường đóng, cơ sở vật chất của nhà trường...)

+ Xác định mục tiêu, yêu cầu đối với việc tạo lập môi trường và tổ chức hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi.

+ Xác định nội dung hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi.

+ Xác định các điều kiện cần thiết cho hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi.

+ Xác định các tiêu chí kiểm tra, đánh giá hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi.

+ Kế hoạch huy động nguồn lực từ các lực lượng sau để thực hiện hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi: Giáo viên, chuyên gia giỏi về hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi; huy động cha mẹ học sinh và các lực lượng khác tham gia hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi.

Việc quản lý hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi đạt hiệu quả tốt hay chưa tốt phụ thuộc rất nhiều vào việc CBQL nắm vững kế hoạch khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi. Chính vì vậy, Ban giám hiệu các trường MN cần phải quan tâm quản lý tốt nội dung này. Việc lập kế hoạch khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi đòi hỏi Ban giám hiệu phải dựa theo chương trình GDMN mới mà địa phương đang thực để hướng dẫn, chỉ đạo giáo viên thực hiện tốt nội dung kế hoạch, sau đó kiểm tra đánh giá việc thực hiện các kế hoạch đó của giáo viên, trên cơ sở đó có định hướng bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên nhằm giúp giáo viên có những kỹ năng tổ chức khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi.

3.2. Tổ chức hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường mầm non

Tổ chức hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi được thực hiện theo chương trình giáo dục mầm non quy định tại chương trình Giáo dục mầm non Theo thông tư số 28/2016/TT-BGDĐT sửa đổi, bổ sung một số nội dung của Chương trình giáo dục mầm non ban hành kèm theo thông tư số 17/2009/TT-BGDĐT ngày 25 tháng 7 năm 2009 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo.

Tổ chức hoạt động khám phá khoa học nhằm giúp trẻ 5-6 tuổi phát triển hài hòa về các mặt thể chất, nhận thức, ngôn ngữ, phát triển tình cảm và kỹ năng xã hội phát triển thẩm mỹ, chuẩn bị cho trẻ vào học ở tiểu học.

Tổ chức hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi cần quan tâm, giám sát việc xây dựng nội dung trong kế hoạch, chương trình tổ chức các hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi ở các hoạt động học của từng khối lớp, hoạt động học từng lớp, hoạt động học của từng cá nhân trẻ (xây dựng nội dung trọng tâm cho từng hoạt động, nội dung kết hợp).

Như vậy, để tổ chức hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi, hiệu trưởng cần thực hiện các công việc sau:

- Thành lập nhóm hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi
- Tổ chức bồi dưỡng kiến thức hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi cho giáo viên.
- Phân công nhiệm vụ cho các cá nhân, bộ phận tham gia hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi
- Quy định cơ chế phối hợp giữa các bộ phận thực hiện hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi.

- Xác định các nguồn lực cần huy động để hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi: Nguồn nhân lực; vật lực; tài lực; công nghệ thông tin.

Tổ chuyên môn họp nhóm định kỳ có sự thống nhất trong mục tiêu, nội dung hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi. Tổ chuyên môn tổ chức thảo luận về những nội dung hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi để các giáo viên cùng chia sẻ quan điểm. Tổ chức giao lưu học hỏi kinh nghiệm về hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi với những tổ chuyên môn đã tổ chức thành công.

Tổ chức các buổi tập huấn, bồi dưỡng chuyên đề về hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi, quy định cơ chế phối hợp giữa các bộ phận thực hiện hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi. Lựa chọn CBQL, giáo viên nhiệt huyết, có năng lực, kinh nghiệm đi đầu làm mẫu để rút kinh nghiệm.

Để tổ chức thực hiện hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi, cần huy động các nguồn tài chính bằng các nguồn tài chính khác nhau như: ngân sách nhà nước, nguồn từ cha mẹ học sinh đóng góp, nguồn từ các tổ chức ngoài trường tài trợ từ cá nhân và tổ chức ngoài trường,...

3.3. Chỉ đạo hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường mầm non

Căn cứ vào kế hoạch đã xây dựng, trong chỉ đạo giáo viên hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi, Hiệu trưởng thực hiện những công việc sau:

- Chỉ đạo hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi theo chủ đề phù hợp với điều kiện thực tế của nhà trường, của địa phương.
- Chỉ đạo nhóm hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi lập kế hoạch thực thi công việc của nhóm và cá nhân theo sự phân công
- Chỉ đạo phối hợp chặt chẽ giữa các bộ phận thực hiện hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi.
- Giám sát chặt chẽ việc thực hiện kế hoạch hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi của đội ngũ giáo viên.
- Chỉ đạo điều chỉnh nội dung công việc so với kế hoạch ban đầu khi cần thiết.
- Chỉ đạo các bộ phận có liên quan tạo điều kiện thuận lợi cho đội ngũ giáo viên hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi.

Hiệu trưởng chỉ đạo Tổ chuyên môn thực hiện tốt các nội dung khám phá khoa học đã được xác định trong chương trình, trên cơ sở khung chương trình giáo dục mầm non do Bộ GD&ĐT ban hành, nhà trường chỉ đạo các tổ chuyên môn tổ chức cho giáo viên thảo luận về các nội dung khám phá khoa học, đồng thời hướng dẫn giáo viên xây dựng phân phối chương trình, kế hoạch dạy học sao cho phù hợp với điều kiện thực tiễn.

3.4. Kiểm tra, đánh giá hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường mầm non

Đánh giá việc thực hiện kế hoạch hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi trong nhà trường là một việc làm hết sức quan trọng. Qua đánh giá hiệu trưởng sẽ phát hiện ra những mặt mạnh, mặt yếu, để ngăn chặn, uốn nắn những lệch lạc của tập thể và cá nhân khi tiến hành thực hiện kế hoạch. Kiểm tra, đánh giá hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi của Hiệu trưởng bao gồm các nội dung sau:

- Kiểm tra công tác chuẩn bị, tiến độ thực hiện công việc của nhóm hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi.
- Kiểm tra các nguồn lực phục vụ công tác hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi.
- Kiểm tra kết quả hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi theo kế hoạch đề ra.
- Phản hồi kết quả kiểm tra cho những người liên quan để hoàn thiện công việc được giao.

Quản lý về kiểm tra đánh giá hoạt động của giáo viên trong việc tổ chức hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi có một ý nghĩa lớn, giúp nhà quản lý kịp thời nắm được mặt mạnh, mặt yếu của giáo viên trong công tác tổ chức hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi, trên cơ sở đó kịp thời bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên để nâng cao kỹ năng của giáo viên trong việc hoạt động khám phá khoa học cho

trẻ 5-6 tuổi.

Quản lý về kiểm tra đánh giá hoạt động của giáo viên trong hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi đòi hỏi CBQL phải lựa chọn hình thức và nội dung kiểm tra sao cho phù hợp với yêu cầu đổi mới về chương trình GDMN.

4. Kết luận

Khám phá khoa học là một trong những hoạt động chủ yếu đặt nền móng cho sự phát triển về thể chất, nhận thức, tình cảm xã hội và thẩm mỹ cho trẻ em, chuẩn bị cho trẻ em vào lớp một; hình thành và phát triển ở trẻ em những chức năng tâm sinh lý, năng lực và phẩm chất mang tính nền tảng, những kỹ năng sống cần thiết phù hợp với lứa tuổi, khơi dậy và phát triển tối đa những khả năng tiềm ẩn, đặt nền tảng cho việc học ở các cấp học tiếp theo và cho việc học tập suốt đời. Hoạt động khám phá khoa học cho trẻ 5-6 tuổi có những đặc trưng về nội dung và đòi hỏi phải đảm bảo các nguyên tắc khi hoạt động khám phá khoa học

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Thị Huyền, Lê Thị Phương (2019). Xây dựng mô hình hoạt động khám phá khoa học cho trẻ mầm non 5-6 tuổi. Tạp chí Khoa học Đại học Huế, 130(3C), 183-193.
- [2] Đỗ Hồng Thắm, Nguyễn Thị Huyền (2020). Ứng dụng phương pháp khám phá khoa học trong giảng dạy môn Khoa học cho trẻ mầm non 5-6 tuổi. Tạp chí Giáo dục Đại học, 126(1), 78-88.
- [3] Lê Thị Phương, Nguyễn Thị Huyền (2021). Khám phá khoa học cho trẻ mầm non 5-6 tuổi: Từ lý thuyết đến thực tiễn. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [4] Trương Thị Mỹ, Đặng Ngọc Thanh Thảo (2020). Khảo sát tình hình tổ chức hoạt động khám phá khoa học cho trẻ mầm non 5-6 tuổi tại thành phố Hồ Chí Minh. Tạp chí Khoa học Giáo dục, 33(4), 41-50.
- [5] Võ Thị Hồng (2021). Quản lý hoạt động khám phá khoa học cho trẻ mầm non 5-6 tuổi tại các trường mầm non công lập ở Hà Nội. Luận văn thạc sĩ, Đại học Sư phạm Hà Nội.

ABSTRACT

Management of Science Exploration Activities for 5-6 Year Olds in Preschools during the Current Period

Recognizing the importance of science exploration activities for 5-6 year olds and in response to the trend of integration in the entire early childhood education industry, the sector has actively pursued innovative teaching methods. Preschools have built environments and organized science exploration activities for 5-6 year olds that are highly effective and promote creativity, thus enhancing learning outcomes and positive creativity in children. This article proposes some management measures for science exploration activities for 5-6 year olds in preschools during the current period to help children develop more comprehensively.

Keywords: Management, Science Exploration Activities, Preschools.

KINH NGHIỆM TRONG ĐIỀU CHỈNH CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO TRÌNH ĐỘ ĐẠI HỌC ĐÁP ỨNG YÊU CẦU KIỂM ĐỊNH CHẤT LƯỢNG CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO

Đỗ Thị Thúy Hằng¹, Nguyễn Thị Hương Thơm²

Tóm tắt. Điều chỉnh chương trình đào tạo là một quá trình liên tục nhằm hoàn thiện không ngừng chương trình đào tạo cho phù hợp với yêu cầu phát triển của kinh tế - xã hội, khoa học và công nghệ và nhu cầu nguồn nhân lực cho xã hội. Chương trình đào tạo cần được phát triển, bổ sung, hoàn thiện nhằm đáp ứng yêu cầu nguồn nhân lực của thị trường lao động. Vì vậy, có thể thấy phát triển chương trình đào tạo là yếu tố quan trọng xuyên suốt quá trình đào tạo và là yêu cầu bắt buộc đối với các trường Đại học và được quy định trong kiểm định chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học.

Từ khóa: Chương trình đào tạo, điều chỉnh chương trình đào tạo, kiểm định chất lượng chương trình đào tạo.

1. Đặt vấn đề

Chương trình đào tạo là một hệ thống các hoạt động giáo dục, đào tạo được thiết kế và tổ chức thực hiện nhằm đạt được các mục tiêu đào tạo, hướng tới cấp một văn bằng giáo dục đại học cho người học. Chương trình đào tạo bao gồm mục tiêu, khối lượng kiến thức, cấu trúc, nội dung, phương pháp và hình thức đánh giá đối với môn học, ngành học, trình độ đào tạo, chuẩn đầu ra phù hợp với Khung trình độ quốc gia Việt Nam. Chương trình đào tạo chuyên sâu đặc thù trình độ bậc 7 là chương trình đào tạo của một số ngành chuyên sâu đặc thù theo quy định của Chính phủ với yêu cầu người tốt nghiệp đạt trình độ tương ứng bậc 7 theo Khung trình độ quốc gia Việt Nam. Mục tiêu của chương trình đào tạo được xác định rõ ràng, phù hợp với sứ mạng và tầm nhìn của cơ sở giáo dục đại học, phù hợp với mục tiêu của giáo dục đại học quy định tại Luật giáo dục đại học. Chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo được xác định rõ ràng, bao quát được cả các yêu cầu chung và yêu cầu chuyên biệt mà người học cần đạt được sau khi hoàn thành chương trình đào tạo; Chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo phản ánh được yêu cầu của các bên liên quan, được định kỳ rà soát, điều chỉnh và được công bố công khai. Trong Điều 16 của TT 17/2021/BGDĐT yêu cầu về việc Rà soát, chỉnh sửa, cập nhật chuẩn chương trình đào tạo; “ Chuẩn chương trình đào tạo phải được rà soát, chỉnh sửa, cập nhật định kỳ ít nhất một lần trong 05 năm. Trong trường hợp cần thiết, Bộ Giáo dục và Đào tạo quyết định rà soát, chỉnh sửa, cập nhật chuẩn chương trình đào tạo cho các ngành, khối ngành của từng lĩnh vực để đáp ứng yêu cầu thay đổi của khoa học, công nghệ và xu thế phát triển ngành đào tạo”.

2. Kinh nghiệm điều chỉnh chương trình đào tạo đáp ứng yêu cầu kiểm định chất lượng

Điều chỉnh chương trình đào tạo là một quá trình liên tục nhằm hoàn thiện không ngừng chương trình đào tạo cho phù hợp với trình độ phát triển của kinh tế - xã hội, khoa học và công nghệ, của đời sống xã hội. Chương trình đào tạo không phải được thiết kế một lần cho sử dụng mà luôn được điều chỉnh để phát triển, bổ sung, hoàn thiện nhằm đáp ứng yêu cầu nguồn nhân lực của thị trường lao động. Điều chỉnh chương

Ngày nhận bài: 08/01/2023. Ngày nhận đăng: 15/02/2023.

¹Học viện Quản lý giáo dục

²Trường Đại học Thủ Đô Hà Nội

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

trình đào tạo phải bắt đầu từ xác định rõ mục tiêu và chuẩn đầu ra. chương trình đào tạo cần xác định rõ định hướng đào tạo: Chương trình đào tạo định hướng ứng dụng có mục tiêu và nội dung theo hướng phát triển kết quả nghiên cứu cơ bản, ứng dụng các công nghệ nguồn thành các giải pháp công nghệ, quy trình quản lý, thiết kế các công cụ hoàn chỉnh phục vụ nhu cầu đa dạng của con người; Chương trình đào tạo định hướng nghề nghiệp có mục tiêu và nội dung theo hướng trang bị những kiến thức và kỹ năng chuyên sâu, phát triển năng lực làm việc gắn với một nhóm chức danh nghề nghiệp cụ thể. Khi điều chỉnh chương trình đào tạo đáp ứng yêu cầu kiểm định chất lượng chương trình đào tạo cần đảm bảo các yêu cầu sau:

Chương trình đào tạo đáp ứng các yêu cầu theo chuẩn chương trình đào tạo và Khung trình độ quốc gia Việt Nam (quyết định số 1982/QĐ-TTg, ngày 18/10/2016). Khung trình độ quốc gia là một công cụ để xây dựng và phân loại các trình độ đào tạo căn cứ các tiêu chí xác định đối với từng mức độ kết quả học tập đạt được. Khung trình độ thể hiện các yêu cầu về kiến thức và kỹ năng người học cần đạt được (kết quả đầu ra) của một trình độ đào tạo cụ thể và phản ánh sự liên thông, khớp nối giữa các trình độ đào tạo; Khung trình độ quốc gia có 8 bậc, trong đó Bậc 6 xác nhận trình độ đào tạo của người học có kiến thức thực tế vững chắc, kiến thức lý thuyết toàn diện, chuyên sâu về một ngành đào tạo, kiến thức cơ bản về khoa học xã hội, chính trị và pháp luật; có kỹ năng nhận thức liên quan đến phản biện, phân tích, tổng hợp; kỹ năng thực hành nghề nghiệp, kỹ năng giao tiếp ứng xử cần thiết để thực hiện các nhiệm vụ phức tạp; làm việc độc lập hoặc theo nhóm trong điều kiện làm việc thay đổi, chịu trách nhiệm cá nhân, trách nhiệm với nhóm trong việc hướng dẫn, truyền bá, phổ biến kiến thức, thuộc ngành đào tạo, giám sát người khác thực hiện nhiệm vụ. Khối lượng học tập tối thiểu 120 tín chỉ là yêu cầu đối với Bậc 6. Người học hoàn thành chương trình đào tạo, đáp ứng yêu cầu chuẩn đầu ra Bậc 6 được cấp bằng đại học. Chuẩn chương trình đào tạo của một trình độ giáo dục đại học là những yêu cầu chung, tối thiểu đối với tất cả chương trình đào tạo của các ngành (các nhóm ngành, lĩnh vực) ở trình độ đó; bao gồm yêu cầu về mục tiêu, chuẩn đầu ra (hay yêu cầu đầu ra), chuẩn đầu vào (hay yêu cầu đầu vào), khối lượng học tập tối thiểu, cấu trúc và nội dung, phương pháp giảng dạy và đánh giá kết quả học tập, các điều kiện thực hiện chương trình để bảo đảm chất lượng đào tạo.

Chương trình đào tạo thể hiện rõ khả năng góp phần đáp ứng nhu cầu nhân lực theo kế hoạch, chiến lược phát triển kinh tế - xã hội của ngành, quốc gia và nhu cầu của thị trường lao động trong bối cảnh đổi mới giáo dục;

Chương trình đào tạo phản ánh yêu cầu của các bên liên quan, trong đó có đại diện giảng viên tại các đơn vị/bộ phận chuyên môn, đại diện các đơn vị sử dụng lao động và hiệp hội nghề nghiệp, doanh nghiệp, các chuyên gia trong lĩnh vực chuyên môn, người học đã tốt nghiệp chương trình đào tạo đang làm việc phù hợp chuyên môn đào tạo;

Chương trình đào tạo được tham khảo, đối sánh với chương trình đào tạo cùng trình độ, cùng ngành đã được kiểm định của các cơ sở đào tạo có uy tín ở trong nước và nước ngoài; Đối sánh là tìm hiểu, so sánh, đối chiếu, phân tích các nội dung đã lựa chọn với cơ sở giáo dục đại học có chương trình đào tạo cùng trình độ, cùng ngành hoặc gần ngành và đã được kiểm định chất lượng nhằm làm rõ những điểm mạnh, tồn tại của chương trình đào tạo cần điều chỉnh, làm căn cứ để cải tiến giúp đảm bảo và nâng cao chất lượng đào tạo.

Chương trình đào tạo được thiết kế dựa trên chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo. Chuẩn đầu ra là yêu cầu cần đạt về phẩm chất và năng lực của người học sau khi hoàn thành một chương trình đào tạo, gồm cả yêu cầu tối thiểu về kiến thức, kỹ năng, mức độ tự chủ và trách nhiệm của người học khi tốt nghiệp; phải tích hợp giảng dạy kỹ năng với kiến thức; phải có ma trận các môn học hoặc học phần với chuẩn đầu ra, bảo đảm chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo được phân bổ và truyền tải đầy đủ thành chuẩn đầu ra của các môn học hoặc học phần. Căn cứ vào mục tiêu, yêu cầu chuyên môn của ngành đào tạo, xây dựng và công bố chuẩn đầu ra trên cơ sở nghiên cứu, tham khảo kinh nghiệm của nước ngoài; thực tiễn đào tạo và điều kiện đặc thù của trường để bảo đảm chuẩn đầu ra có tính khoa học, thực tiễn và thực hiện được trên thực tế.;

Các hoạt động dạy và học, kiểm tra đánh giá phải được lập kế hoạch và thiết kế dựa vào chuẩn đầu ra của môn học hoặc học phần, bảo đảm cung cấp những hoạt động giảng dạy thúc đẩy việc học tập đáp ứng chuẩn đầu ra. Một trong những nội dung quan trọng để nâng cao chất lượng các chương trình đào tạo là:

các hoạt động phải được xác định và dựa trên các chuẩn mực, phải được đánh giá, cải thiện, hướng đến nhu cầu của các bên liên quan và có sự đối sánh với các trường đại học, các chương trình trong nước và quốc tế. Khái niệm giáo dục dựa trên đầu ra (Outcome Based Education, OBE) được Toker (2004) đưa ra: đó là một quy trình liên quan đến điều chỉnh, cải tiến chương trình dạy học, đánh giá và báo cáo đáp ứng thực tiễn giáo dục nhằm đạt được chuẩn đầu ra, theo hướng tiếp cận năng lực và làm chủ tri thức chất lượng cao chứ không phải là sự tích lũy chứng chỉ của khóa học. Mô hình OBE khẳng định chương trình dạy học lấy người học làm trung tâm. Các nhân tố liên quan đến người học bao gồm chuẩn đầu ra (là những tuyên bố cụ thể những gì sinh viên có thể thực hiện được sau khi kết thúc chương trình đào tạo), hoạt động học tập (là các phương pháp dạy và học mà giảng viên sử dụng nhằm đạt được chuẩn đầu ra). Người học sẽ biết được các yêu cầu tham gia vào hoạt động dạy và học) và đánh giá (là một quá trình liên tục nhằm cải thiện học tập của sinh viên bằng cách đo lường kết quả học tập thông qua các môn học trong chương trình đào tạo;



Sơ đồ 1. Mô hình nguyên lý đào tạo nhất quán với chuẩn đầu ra
(Nguồn: AUN-QA at program level)

Hoạt động dạy - học được thiết kế cho chương trình đào tạo nhằm đảm bảo cho người học phát triển toàn diện cả về kiến thức, kỹ năng và thái độ tự chủ tự chịu trách nhiệm. Các hoạt động dạy và học thúc đẩy việc rèn luyện các kỹ năng, nâng cao khả năng học tập suốt đời của người học, Việc xác định tổ hợp các phương pháp giảng dạy, học tập, phương pháp kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của người học của tất cả các môn học/học phần trong chương trình dạy học phải phù hợp, góp phần đạt được chuẩn đầu ra. Phương pháp giảng dạy phải được thiết kế theo cách tiếp cận lấy người học làm trung tâm và chủ thể của quá trình đào tạo, thúc đẩy người học phát huy chủ động và nỗ lực tham gia các hoạt động học tập; định hướng hiệu quả để người học đạt được chuẩn đầu ra của mỗi học phần, mỗi thành phần và của cả chương trình đào tạo. Các quy định về đánh giá kết quả học tập của người học (bao gồm thời gian, phương pháp, tiêu chí, trọng số, cơ chế phản hồi và các nội dung liên quan) rõ ràng và được thông báo công khai tới người học. Phương pháp đánh giá kết quả học tập phải đa dạng, đảm bảo độ giá trị, độ tin cậy và sự công bằng. Đánh giá kết quả học tập của người học phải dựa trên chuẩn đầu ra, phải làm rõ mức độ đạt được của người học theo các cấp độ tư duy quy định trong chuẩn đầu ra của mỗi học phần, mỗi thành phần và chương trình đào tạo.

Quy trình xây dựng/điều chỉnh chương trình đào tạo đối với các trình độ của giáo dục đại học bao gồm 08 bước:

Bước 1: Khảo sát lấy ý kiến các bên liên quan (Đại diện lãnh đạo của nhà trường, tổ chuyên môn, giảng viên; đại diện nhà tuyển dụng lao động, hiệp hội nghề nghiệp; người đã tốt nghiệp, sinh viên năm cuối) về thực trạng và nhu cầu đào tạo nhân lực đối với ngành đào tạo, về mục tiêu, chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo, kết hợp với yêu cầu về chuẩn chương trình đào tạo theo quy định tại Thông tư này.

Bước 2: Xây dựng mục tiêu chung, mục tiêu cụ thể và chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo phù hợp với sứ mạng, tầm nhìn, mục tiêu chính của cơ sở đào tạo, chuẩn chương trình đào tạo và Khung trình độ quốc gia Việt Nam; đáp ứng nhu cầu nhân lực đối với ngành đào tạo.

Bước 3: Xây dựng cấu trúc chương trình đào tạo (các khối kiến thức, các học phần và số tín chỉ, trình tự logic các học phần, kế hoạch giảng dạy) đáp ứng chuẩn chương trình đào tạo, Khung trình độ quốc gia Việt Nam và bảo đảm mục tiêu, chuẩn đầu ra đã xác định.

Bước 4: Đối chiếu, so sánh với chương trình đào tạo cùng trình độ, cùng ngành, của các cơ sở đào tạo

khác ở trong nước và nước ngoài và chuẩn chương trình đào tạo theo từng ngành, nhóm ngành cụ thể để hoàn thiện chương trình đào tạo.

Bước 5: Xây dựng đề cương chi tiết học phần dựa trên chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo được phân nhiệm cho học phần; ban hành các văn bản hướng dẫn, quy định thực hiện chương trình đào tạo, bảo đảm chất lượng đào tạo đối với từng khóa học. Hoạt động dạy học, kiểm tra đánh giá được thiết kế trong chương trình đào tạo phải đảm bảo tương thích để đạt chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo.

Bước 6: Tổ chức hội thảo lấy ý kiến của giảng viên, cán bộ quản lý trong và ngoài cơ sở đào tạo, các nhà khoa học, đại diện đơn vị sử dụng lao động liên quan và người học đã tốt nghiệp (nếu có) về chương trình đào tạo.

Bước 7: Hoàn thiện dự thảo chương trình đào tạo trên cơ sở tiếp thu ý kiến phản hồi của các bên liên quan và trình Hội đồng khoa học và đào tạo của cơ sở đào tạo xem xét tiến hành các thủ tục thẩm định và áp dụng.

Bước 8: Đánh giá và cập nhật thường xuyên nội dung chương trình và phương pháp giảng dạy dựa trên các tiến bộ mới của lĩnh vực, ngành đào tạo và yêu cầu của việc sử dụng lao động.

Có quy định, hướng dẫn thực hiện chương trình đào tạo, bảo đảm chất lượng đào tạo, đáp ứng mục tiêu và chuẩn đầu ra;

Được Hội đồng khoa học và đào tạo của cơ sở đào tạo có ý kiến thông qua trước khi ban hành.

3. Kết luận

Tất cả các chương trình đào tạo các trình độ nói chung và trình độ đại học nói riêng đều có đầy đủ chương trình khung, chương trình chi tiết. Dựa trên chuẩn chương trình đào tạo để triển khai chương trình chi tiết các học phần/môn học, trong đó giảng viên/nhóm giảng viên có trách nhiệm xây dựng đề cương học phần/môn học đảm bảo đạt chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo và được bộ môn, khoa/Viện xác nhận và lãnh đạo phê duyệt trước khi ban hành. Đó là những quy định tối thiểu cần thiết để đảm bảo yêu cầu kiểm định chất lượng chương trình đào tạo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Quyết định số 1982/QĐ-TTg, ngày 18/10/2016, Khung trình độ quốc gia Việt Nam;
- [2] Thông tư 17/2021/TT-BGDĐT, ngày 22 tháng 6 năm 2021, quy định về chuẩn chương trình đào tạo; xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học;
- [3] Thông tư 04/2016/TT-BGDĐT, ngày 29 tháng 4 năm 2016, quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học;

ABSTRACT

Experience in adjusting university bachelor programs to meet quality assurance requirements for the training program

Training program adjustment is a continuous process to perpetually improve the program in order to meet the requirements of socio-economic development; science and technology and human resources for society. Training programs need to be developed, supplemented and improved to meet the human resource requirements of the labor market. Therefore, it is obvious that developing training programs is an important factor throughout the training process and a mandatory requirement for universities. It is also regulated in the accreditation of training programs of higher education qualifications.

Keywords: *Training program, training program adjustment, training program quality accreditation.*

MỘT SỐ LƯU Ý KHI THỰC HIỆN ĐÁNH GIÁ CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO BẬC CỬ NHÂN

Bùi Thị Thu Hương¹

Tóm tắt. Bài viết đề cập đến các thành tố của chương trình đào tạo bậc cử nhân, để thấy được sự tương quan với Bộ tiêu chuẩn đánh giá chương trình đào tạo đã được Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành tại Thông tư số 04/2016/TT-BGDĐT ngày 14/3/2016. Với những yêu cầu trong công tác thu thập minh chứng phục vụ yêu cầu kiểm định chất lượng, tác giả chia sẻ một số lưu ý trước khi tham gia hoạt động đánh giá này để các đơn vị đào tạo chủ động và thành công với các mục tiêu xác định.

Từ khóa: Tiêu chuẩn đánh giá, chương trình đào tạo bậc đại học.

1. Đặt vấn đề

Một trong những yếu tố quan trọng quyết định đến chất lượng đầu ra của “sản phẩm giáo dục đặc biệt” - đó chính là chương trình đào tạo, đồng thời nó còn được xem là một trong những yếu tố có vai trò quan trọng nhất trong hoạt động đào tạo của một trường đại học. Mỗi đại học đều có chương trình đào tạo với độ khác biệt rõ rệt giữa các ngành hay chuyên ngành. Chương trình đào tạo chi phối mọi hoạt động trong đào tạo (dạy - học, tư liệu, cơ sở vật chất, các hoạt động phục vụ đào tạo...). Một chương trình đào tạo chuẩn có thể cung cấp động lực và tạo hứng thú cho giảng viên và sinh viên. Ngược lại, chương trình đào tạo không phù hợp có thể tạo ra những cản trở và ràng buộc khả năng sáng tạo và phát triển của người dạy, người học. Chính vì vậy, đánh giá chương trình đào tạo đã trở thành yêu cầu cần thiết để xác định chất lượng của một chương trình đào tạo.

Đánh giá chương trình đào tạo là việc xác định chất lượng của một chương trình đào tạo so với các tiêu chuẩn và tiêu chí cụ thể của Bộ tiêu chuẩn do tổ chức kiểm định chất lượng giáo dục ban hành.

2. Thành tố của chương trình đào tạo

Nhiều nghiên cứu đề cập đến khái niệm chương trình đào tạo, trong đó phần lớn đều cho rằng chương trình đào tạo không chỉ đơn giản là các môn học kèm theo đề cương và thiết kế bài giảng, mà là tất cả những điều kiện cần thiết để thực hiện được nội dung đào tạo.

Theo Ủy ban Nghiên cứu Quốc gia của Mỹ (National Research Council - NRC, 1998), chương trình đào tạo là một bản kế hoạch hoạt động bao gồm cấu trúc và nội dung đào tạo, các hành động và ứng xử kỳ vọng của giảng viên, các hành động và ứng xử kỳ vọng của sinh viên, các phương tiện (giáo trình, các bài tập thực nghiệm, chương trình máy tính, đề kiểm tra, các chiến lược sư phạm) để chuyển tải nội dung môn học và cấu trúc các hoạt động của giảng viên và sinh viên. Cách tiếp cận này nhấn mạnh 4 thành tố quan trọng của chương trình đào tạo: hành động và ứng xử của giảng viên; hành động và ứng xử của sinh viên; cấu trúc, nội dung các môn học; và cấu trúc các hoạt động của giảng viên và sinh viên để thực hiện chương trình đào tạo đó. Thành tố thứ nhất chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố như tiền lệ lịch sử, quan điểm của cơ sở giáo dục, nhu cầu của thị trường, khả năng có được tài liệu giảng dạy, các khoản lương thưởng cho người

Ngày nhận bài: 03/01/2023. Ngày nhận đăng: 21/02/2023.

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

Tác giả liên hệ: Bùi Thị Thu Hương. Địa chỉ e-mail: buihuong1973@gmail.com

dạy, và các bên quan tâm khác về những gì sinh viên cần được trang bị. Hai thành tố tiếp theo được coi là những thành tố có tính chủ động, là điều kiện cần cho việc thực hiện thành công một chương trình đào tạo. Thành tố thứ tư nhấn mạnh cách thức bố trí các hoạt động của giảng viên và sinh viên để thực hiện chương trình đào tạo. Cũng theo NRC (1998), thành tố thứ nhất có thể chia thành 3 cấu phần là: chương trình dự định thực hiện - intended curriculum (gồm các tài liệu hướng dẫn, giáo trình, đề kiểm tra, và các tài liệu được viết hoặc được lập trình khác được sử dụng cho việc hướng dẫn học tập); chương trình thực sự thực hiện - actual/implemented curriculum (gồm các tài liệu được giảng viên trình bày khi hướng dẫn học tập); và chương trình đạt được - achieved curriculum (gồm những nội dung và kỹ năng sinh viên học được).

Một số học giả khác cũng tiếp cận khái niệm chương trình đào tạo theo nghĩa rộng như trên khi xem khái niệm chương trình đào tạo như một tập hợp các trải nghiệm giáo dục có kế hoạch (Thomas et al., 2016), bao gồm tất cả tài liệu và các hoạt động để hỗ trợ quá trình học tập của sinh viên (Harden, 2001). Khái niệm chương trình đào tạo cũng được mô tả dưới dạng cấu trúc cơ bản trong lý thuyết chương trình đào tạo (curriculum theory) của Boscoo (1971), bao gồm mục tiêu, nội dung, phương pháp giảng dạy và cách đánh giá các môn học trong chương trình giảng dạy. Cách tiếp cận trên cũng được tìm thấy trong nhiều nghiên cứu khác, chẳng hạn (Shariatmadari, 1991) cho rằng, chương trình đào tạo là một loại quy trình chính thức hoặc không chính thức, trong đó người học dưới sự hướng dẫn của nhà trường, học kiến thức hoặc kỹ năng mới để thay đổi thái độ và giá trị của bản thân. Barani (2011) cũng có chung quan điểm khi tiếp cận khái niệm chương trình đào tạo theo nghĩa rộng, theo đó, chương trình đào tạo là một quy trình mà người học đối diện với các vấn đề khác nhau của môi trường với sự hướng dẫn của giảng viên. Cùng quan điểm này, Mehrmohammadi (2009) nhấn mạnh rằng thuật ngữ “curriculum” đến từ gốc là “Currere” trong tiếng La tinh, có nghĩa là “thực hiện một khóa học” và cho rằng chương trình đào tạo gồm các bước nối tiếp nhau trong giảng dạy và học tập một nội dung cụ thể. Nếu coi chương trình đào tạo là một chuỗi nối tiếp các trải nghiệm học tập, thì người dạy và người học đều sẽ gặp khó khăn vì không thể có giảng viên nào kiểm soát một cách nhất quán các trải nghiệm của từng cá nhân sinh viên. Vì vậy, chương trình đào tạo nên được đề cập đến như một chuỗi nối tiếp các cơ hội học tập được cung cấp cho sinh viên trong quá trình nghiên cứu một nội dung học tập cụ thể.

Mặc dù phần lớn các học giả đều tiếp cận khái niệm chương trình đào tạo theo nghĩa rộng, bao gồm tất cả các yếu tố để có thể thực hiện một nội dung học tập cụ thể, vẫn còn một số quan điểm cho rằng chương trình đào tạo chỉ đơn giản là một tập hợp các khóa học và đề cương khóa học (Khan, 2020). Theo Khan (2020), cách tiếp cận này thực chất chỉ nhấn mạnh tầm quan trọng của việc thiết kế nội dung chương trình giảng dạy, nhưng bỏ qua các yếu tố là điều kiện cần để thực hiện được những nội dung đã đề ra trong chương trình đó, chẳng hạn như cơ sở vật chất, hệ thống vận hành,...

Dưới góc nhìn chương trình đào tạo là một chuỗi các cơ hội học tập được cung cấp cho sinh viên, Philip Jackson (1968) cho rằng chương trình đào tạo ở một trường học không chỉ bao gồm chương trình đào tạo chính thức mà còn bao gồm cả chương trình đào tạo ẩn (hidden curriculum). Chương trình đào tạo ẩn đề cập đến các thông điệp mà tổ chức muốn truyền đạt và các hoạt động của trường học ngoài các tuyên bố chính thức hoặc công khai về sứ mệnh của trường và các môn học. Thông điệp của chương trình đào tạo ẩn thường liên quan đến thái độ, giá trị, niềm tin và hành vi. Ví dụ, các quy định kỷ luật trong trường học, cách ứng xử giữa giảng viên với sinh viên, cách sắp xếp các môn học và các hoạt động, đều là những ví dụ nổi bật về chương trình đào tạo ẩn. Chương trình đào tạo ẩn tạo ra văn hóa đời sống học đường. Đó là dạy sinh viên hòa nhập vào một xã hội với ba đặc điểm giống với nhà trường, gồm đám đông, sự tán dương, và quyền lực.

Tại Việt Nam, quan điểm về chương trình đào tạo bậc đại học được nêu tại các văn bản pháp luật. Theo Thông tư số 04/2016/TT-BGDĐT ngày 14/3/2016, quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học, chương trình đào tạo của một ngành học ở một trình độ cụ thể, bao gồm: mục tiêu, chuẩn kiến thức, kỹ năng, thái độ của người học cần đạt được sau khi tốt nghiệp: nội dung, phương pháp và hoạt động đào tạo; điều kiện cơ sở vật chất - kỹ thuật, cơ cấu tổ chức, chức năng, nhiệm vụ và các hoạt động học thuật của đơn vị được giao nhiệm vụ triển khai đào tạo ngành học đó. Như

vậy, cách tiếp cận về khái niệm chương trình đào tạo ở bậc đại học của Việt Nam cũng được tiếp cận theo nghĩa rộng, bao gồm nội dung đào tạo và các điều kiện thực hiện nội dung đào tạo đó.

Qua tổng quan các cách tiếp cận về khái niệm chương trình đào tạo ở bậc đại học, có thể thấy các khái niệm về chương trình đào tạo ở bậc đại học khác nhau về phạm vi được định nghĩa. Tuy nhiên, một quan điểm chung phổ biến là chương trình đào tạo không chỉ đơn giản là một tập hợp các môn học được trang bị cho sinh viên trong toàn khóa học, mà là một quy trình, hoặc một chuỗi các cơ hội được cung cấp cho sinh viên trong khóa học. Do vậy, cấu trúc của chương trình đào tạo là tất cả những thành tố cần có để hoàn thành được quy trình đó.

3. Các chỉ tiêu đánh giá chương trình đào tạo bậc đại học

Khi bàn về các chỉ tiêu đánh giá chương trình đào tạo nói chung và chương trình đào tạo bậc đại học nói riêng, các nhà nghiên cứu dựa trên các cách tiếp cận khác nhau về khái niệm chương trình đào tạo để đưa ra các bộ chỉ tiêu khác nhau.

Trong khuôn khổ bài viết này, tác giả luận bàn đến Bộ tiêu chuẩn đánh giá chương trình đào tạo đã được Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành tại Thông tư số 04/2016/TT-BGDĐT ngày 14/3/2016 (được các đại học sử dụng để đánh giá chương trình đào tạo bậc đại học). Dựa theo Thông tư 04, Cục Quản lý chất lượng của Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành các văn bản hướng dẫn đánh giá chương trình đào tạo bậc đại học của Việt Nam theo 11 tiêu chuẩn với 53 tiêu chí. Các tiêu chuẩn bao gồm: (1) Mục tiêu và chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo; (2) Bản mô tả chương trình đào tạo; (3) Cấu trúc và nội dung của chương trình dạy học; (4) Phương pháp tiếp cận trong dạy và học; (5) Đánh giá kết quả học tập của người học; (6) Đội ngũ giảng viên, nghiên cứu viên; (7) Đội ngũ nhân viên; (8) Người học và hoạt động hỗ trợ người học; (9) Cơ sở vật chất và trang thiết bị; (10) Nâng cao chất lượng; (11) Kết quả đầu ra.

Bộ tiêu chuẩn bao quát khá đầy đủ những điều kiện cần thiết để thực hiện được một chương trình đào tạo, trong đó có cả những nội dung thuộc chương trình đào tạo ẩn. Việc so sánh chất lượng xây dựng và thực hiện chương trình đào tạo với các tiêu chuẩn đặt ra hoàn toàn dựa theo nguyên tắc thu thập minh chứng để viết báo cáo tự đánh giá theo Bộ tiêu chuẩn đã ban hành.

Đây cũng là khó khăn cho các cơ sở giáo dục đại học về gánh nặng giấy tờ (thể hiện minh chứng) theo đúng quy trình đánh giá.

4. Những lưu ý khi tham gia hoạt động đánh giá chương trình đào tạo

Để giúp các cơ sở giáo dục đại học chủ động khi tham gia hoạt động đánh giá chương trình đào tạo. Tác giả xin được chia sẻ những lưu ý sau:

- Trong quá trình thu thập minh chứng để viết báo cáo tự đánh giá (là cơ sở để giúp đơn vị đào tạo điều chỉnh những nội dung chưa đạt theo các tiêu chuẩn đặt ra), khó khăn lớn nhất thuộc về tiêu chí 4 của tiêu chuẩn 6:

Tiêu chuẩn 6: Đội ngũ giảng viên, nghiên cứu viên

+ Việc quy hoạch đội ngũ giảng viên, nghiên cứu viên (bao gồm việc thu hút, tiếp nhận, bổ nhiệm, bố trí, chấm dứt hợp đồng và cho nghỉ hưu) được thực hiện đáp ứng nhu cầu về đào tạo, nghiên cứu khoa học và các hoạt động phục vụ cộng đồng.

+ Tỷ lệ giảng viên/người học và khối lượng công việc của đội ngũ giảng viên, nghiên cứu viên được đo lường, giám sát làm căn cứ cải tiến chất lượng hoạt động đào tạo, nghiên cứu khoa học và các hoạt động phục vụ cộng đồng.

+ Các tiêu chí tuyển dụng và lựa chọn giảng viên, nghiên cứu viên (bao gồm cả đạo đức và năng lực học thuật) để bổ nhiệm, Điều chuyển được xác định và phổ biến công khai.

+ Năng lực của đội ngũ giảng viên, nghiên cứu viên được xác định và được đánh giá.

+ Nhu cầu về đào tạo và phát triển chuyên môn của đội ngũ giảng viên, nghiên cứu viên được xác định

và có các hoạt động triển khai để đáp ứng nhu cầu đó.

+ Việc quản trị theo kết quả công việc của giảng viên, nghiên cứu viên (gồm cả khen thưởng và công nhận) được triển khai để tạo động lực và hỗ trợ cho đào tạo, nghiên cứu khoa học và các hoạt động phục vụ cộng đồng.

+ Các loại hình và số lượng các hoạt động nghiên cứu của giảng viên, nghiên cứu viên được xác lập, giám sát và đối sánh để cải tiến chất lượng.

Để có được minh chứng xác định, đánh giá tường minh năng lực của giảng viên và nghiên cứu viên: cần có sản phẩm cụ thể - bài báo, đề tài, sách chuyên khảo, giáo trình. . .

Để có được các công trình này, là kết quả lao động trí tuệ của giảng viên và nghiên cứu viên theo một lộ trình dài hạn. . . không thể có được minh chứng trên trong thời gian ngắn. . . .

Chính vì vậy, đây là lĩnh vực đòi hỏi cán bộ quản lý xác định thuộc nhóm nhiệm vụ trọng tâm, ưu tiên, đề nghị giảng viên và nghiên cứu viên cam kết thực hiện, có giải pháp phù hợp để đảm bảo về số lượng và chất lượng.

- Cần có kế hoạch phục vụ cho hoạt động đánh giá chương trình đào tạo: Một kế hoạch chủ động để đánh giá chương trình đào tạo, thường bắt đầu từ tuyên bố sứ mệnh của đơn vị đào tạo đại học cùng các bộ phận thuộc Nhà trường, thao tác hoá các hoạt động đào tạo và xây dựng chương trình đào tạo được bắt đầu từ sứ mệnh, các giá trị đã cam kết với xã hội. Một kế hoạch hiệu quả mà chương trình đào tạo có thể đạt được bằng cách xác định tập hợp mục tiêu và liên tục thu thập dữ liệu để đo lường kết quả của các mục tiêu đó. Mục tiêu của bản kế hoạch - chính xác là việc cụ thể hoá các tiêu chí cần đạt trong Bộ tiêu chuẩn.

5. Kết luận

Tác động của công tác kiểm định chất lượng theo Bộ tiêu chuẩn đánh giá chương trình đào tạo đã được Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành tại Thông tư số 04/2016/TT-BGDĐT ngày 14/3/2016 giúp các đơn vị đào tạo đổi mới phương pháp dạy và học, cũng như phương pháp kiểm tra đánh giá, củng cố cách thức xây dựng và phát triển chương trình đào tạo, từ đó cải tiến chất lượng của chương trình đào tạo.

Tuy nhiên, để chủ động tham gia vào hoạt động này và đạt được mức 4 trở lên (ĐẠT), cán bộ quản lý, giảng viên, sinh viên, đơn vị sử dụng lao động. . . cần chủ động tham gia vào Kế hoạch đánh giá chương trình theo các mục tiêu cụ thể, và có phương pháp thu thập số liệu phù hợp để đo lường các mục tiêu đó thường xuyên giúp đơn vị đào tạo kịp thời điều chỉnh những hạn chế và thiếu sót, hướng tới đạt chuẩn.

Bên cạnh đó, có yêu cầu và chính sách về việc công bố bài báo, đề tài, sách chuyên khảo, giáo trình đối với giảng viên và nghiên cứu viên để đáp ứng tiêu chí 4 của tiêu chuẩn 6. Làm tốt nội dung này, cũng là cơ hội để mỗi Nhà trường tiếp cận với Bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo của Mạng lưới các trường đại học Đông Nam Á (ASEAN University Network, AUN-QA) - trong đó, yêu cầu cụ thể ở mức rất cao về yếu tố năng lực của giảng viên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Allen, M. J., & Yen, W. M. (2019). Introduction to
- [2] Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2011). The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users. Sage.
- [3] Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods. Sage.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2016). Thông tư số 04/2016/TT-BGDĐT: Quy chuẩn đánh giá chương trình đào tạo đại học.
- [5] Bùi, T. T. H. (2017). Đánh giá chất lượng chương trình đào tạo bậc đại học: Lý thuyết và thực tiễn. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.

- [6] Nguyễn, V. T. H. (2015). Đánh giá chất lượng chương trình đào tạo bậc đại học ở Việt Nam hiện nay. Tạp chí Khoa học Đại học Huế, 112(2E), 151-158.
- [7] Phạm, T. H. (2019). Đánh giá chất lượng chương trình đào tạo bậc đại học theo quan điểm của sinh viên. Tạp chí Khoa học và Công nghệ Đại học Đà Nẵng, 17(1), 73-79.
- [8] Trần, T. H. (2018). Đánh giá chất lượng chương trình đào tạo bậc đại học trên cơ sở tiêu chuẩn đánh giá quốc tế. Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.

ABSTRACT

Some notes when conducting assessment of undergraduate education program

The article discusses the components of a bachelor's degree training program to demonstrate their correlation with the Standards for Program Evaluation issued by the Ministry of Education and Training in Circular No. 04/2016/TT-BGDĐT dated March 14, 2016. In order to meet the requirements for collecting evidence for quality assurance purposes, the author shares some notes before participating in this evaluation activity to help training institutions be proactive and successful in achieving their defined objectives.

Keywords: *Evaluation standards, bachelor's degree training program.*

NÂNG CAO NHẬN THỨC VÀ PHÁT HUY TINH THẦN KHỞI NGHIỆP CHO HỌC SINH TRONG TRƯỜNG THPT TẠI TỈNH ĐẮK NÔNG

Phạm Thị Hải¹, Nguyễn Thị Thu Thủy², Ngô Thị Thu Hằng³, Phan Khắc Lan⁴

Tóm tắt. Bài báo này nghiên cứu về việc nâng cao nhận thức và phát huy tinh thần khởi nghiệp cho học sinh trong trường THPT tại tỉnh Đắk Nông. Nghiên cứu sử dụng phương pháp khảo sát và phỏng vấn để thu thập dữ liệu từ các giáo viên và học sinh. Kết quả cho thấy rằng, hầu hết các giáo viên và học sinh đều hiểu về khái niệm khởi nghiệp và đánh giá tích cực về tầm quan trọng của khởi nghiệp trong cuộc sống. Tuy nhiên, họ còn thiếu kiến thức và kỹ năng cần thiết để phát triển ý tưởng khởi nghiệp. Nghiên cứu đề xuất một số giải pháp đối với cơ quan chức năng, đối với nhà trường. Trong đó, đề xuất cải thiện chương trình giáo dục để giúp học sinh phát triển các kỹ năng cần thiết cho khởi nghiệp, tăng cường hoạt động định hướng nghề nghiệp và khuyến khích học sinh tham gia các cuộc thi khởi nghiệp. Kết quả của nghiên cứu này cho thấy rằng, việc nâng cao nhận thức và phát huy tinh thần khởi nghiệp cho học sinh trong trường THPT là rất quan trọng để giúp các em phát triển sự sáng tạo và đổi mới, tạo ra giá trị cho bản thân và xã hội.

Từ khóa: Nhận thức, phát huy, khởi nghiệp, học sinh phổ thông.

1. Đặt vấn đề

Giáo dục khởi nghiệp trong nhà trường phổ thông là hoạt động giáo dục rất quan trọng và cần thiết. Chính vì vậy, năm 2017, Thủ tướng Chính phủ đã ký Quyết định số 1665/QĐ-TTg về phê duyệt Đề án Hỗ trợ học sinh, sinh viên khởi nghiệp đến năm 2025. Theo đó, mục tiêu của đề án đến năm 2020 có ít nhất 90% học sinh, sinh viên của các trường đại học, trường cao đẳng, trường trung cấp, trường THPT và các trung tâm giáo dục nghề nghiệp - giáo dục thường xuyên được tuyên truyền, giáo dục nâng cao nhận thức, được trang bị kiến thức, kỹ năng về khởi nghiệp trước khi tốt nghiệp. Mục tiêu của giáo dục khởi nghiệp là giúp cho học sinh sớm chuẩn bị kiến thức, kỹ năng tham gia vào hành trình khởi nghiệp khi đang ngồi trên ghế nhà trường. Khi có kiến thức, kỹ năng học sinh có thể tham gia vào các hoạt động trải nghiệm, nghiên cứu khoa học nhằm gắn kiến thức đã học với thực tiễn cuộc sống, từ đó khơi gợi ý tưởng sáng tạo, định hướng nghề nghiệp. Đó cũng là cơ hội giúp học sinh chủ động tiếp cận với hệ thống hỗ trợ khởi nghiệp trong và ngoài nhà trường.

Theo Hiệp hội Nghiên cứu khởi nghiệp toàn cầu (Global Entrepreneurship Research Association - GERA), Chỉ số khởi nghiệp toàn cầu gồm 12 chỉ số đánh giá hệ sinh thái khởi nghiệp, trong đó có 2 chỉ số liên quan đến giáo dục và đào tạo là Giáo dục khởi nghiệp ở bậc học phổ thông và Giáo dục khởi nghiệp sau bậc học phổ thông. Qua đó cho chúng ta thấy Giáo dục và đào tạo là một trong những thành tố quan trọng của hệ sinh thái khởi nghiệp, có ảnh hưởng tương tác với các thành tố khác tạo ra một hệ sinh thái khởi nghiệp hoàn chỉnh, góp phần thúc đẩy, tạo điều kiện thuận lợi cho hoạt động khởi nghiệp.

Tại tỉnh Đắk Nông, trong những năm qua, các trường THPT cũng đã tăng cường đổi mới phương pháp và đa dạng hóa hình thức giáo dục khởi nghiệp cho học sinh THPT, vấn đề giáo dục khởi nghiệp trong các

Ngày nhận bài: 03/01/2023. Ngày nhận đăng: 24/02/2023.

¹Trường Trung học phổ thông Gia Nghĩa

^{2,3,4}Trường Trung học phổ thông Chu Văn An

Tác giả liên hệ: Phạm Thị Hải. Địa chỉ e-mail: daknonghai1979@gmail.com

nhà trường THPT đã có nhiều tín hiệu tốt đẹp, đạt được nhiều kết quả đáng phấn khởi. Tuy nhiên, việc triển khai thực hiện các giải pháp có phần còn hạn chế, chưa được thường xuyên, đồng bộ của các đơn vị trường học dẫn đến hiệu quả tác động chưa cao, điều đó chưa tạo được cho học sinh có cơ hội tìm hiểu, nâng cao nhận thức về khởi nghiệp, chưa được tham gia các hoạt động trải nghiệm khởi nghiệp, chưa khơi gợi ý tưởng sáng tạo, định hướng nghề nghiệp của học sinh trong tương lai, chưa giúp học sinh có cơ hội chủ động tiếp cận với hệ thống hỗ trợ khởi nghiệp trong và ngoài nhà trường, chưa phát huy hết ý nghĩa của hoạt động giáo dục này. Với mong muốn góp phần giúp học sinh hình thành năng lực nghề nghiệp tương ứng; giáo dục tinh thần kinh doanh, khởi nghiệp; trang bị cho học sinh những công cụ và kỹ năng khởi nghiệp, tạo môi trường để học sinh hình thành và hiện thực hóa các ý tưởng, giải pháp, dự án khởi nghiệp tạo giá trị cho bản thân, gia đình, cộng đồng và xã hội; giải quyết các vấn đề của cộng đồng, xã hội, góp phần đẩy mạnh phát triển kinh tế, xã hội. Do vậy, chúng tôi đã mạnh dạn đưa ra một số giải pháp nâng cao nhận thức và phát huy tinh thần khởi nghiệp cho học sinh trong trường THPT tại tỉnh Đắk Nông.

2. Khởi nghiệp

Trong thời đại hiện nay, khởi nghiệp được coi là một lựa chọn hấp dẫn đối với nhiều người trẻ. Nhiều quan điểm khác nhau đã được đưa ra về mối quan hệ giữa khởi nghiệp và giáo dục học sinh tinh thần khởi nghiệp. Dưới đây là phân tích của tôi về một số quan điểm đó:

Giáo dục khởi nghiệp sớm giúp học sinh phát triển tư duy khởi nghiệp: Một số chuyên gia giáo dục cho rằng, việc giáo dục khởi nghiệp cho trẻ em sớm sẽ giúp chúng phát triển tư duy khởi nghiệp và trở nên sáng tạo hơn. Điều này được chứng minh bằng việc nhiều doanh nhân thành công như Bill Gates, Mark Zuckerberg, và Steve Jobs đều đã bắt đầu khởi nghiệp từ khi còn rất trẻ.

Giáo dục khởi nghiệp cần có trong chương trình học: Nhiều người cho rằng, giáo dục khởi nghiệp cần phải có trong chương trình học để giúp học sinh có được những kiến thức và kỹ năng cần thiết để khởi nghiệp. Điều này cũng giúp giáo viên có thể hỗ trợ học sinh nếu họ quan tâm đến khởi nghiệp.

Khởi nghiệp và giáo dục học sinh có mối quan hệ mật thiết với nhau và có thể ảnh hưởng lẫn nhau một cách tích cực. Trong quá trình học tập, giáo dục học sinh không chỉ học được kiến thức chuyên môn mà còn học được các kỹ năng mềm như tự quản lý, tư duy sáng tạo, giải quyết vấn đề, giao tiếp, lãnh đạo, làm việc nhóm,... Đây là những kỹ năng quan trọng để khởi nghiệp thành công, bởi vì khởi nghiệp là một công việc đòi hỏi nhiều kỹ năng và sự tự chủ. Ngược lại, khởi nghiệp cũng có thể góp phần vào việc cải thiện giáo dục học sinh. Các nhà khởi nghiệp thường có tư duy sáng tạo và tìm cách giải quyết vấn đề một cách hiệu quả. Họ có thể đưa ra các ý tưởng mới, các sản phẩm hay dịch vụ mới để phục vụ cho giáo dục. Ví dụ như các ứng dụng học tập trên điện thoại, các nền tảng học trực tuyến, các sản phẩm công nghệ giáo dục như máy tính bảng, laptop dành cho học sinh... Ngoài ra, khởi nghiệp còn cung cấp cơ hội cho các học sinh tham gia vào các hoạt động khởi nghiệp như thực tập, học viện khởi nghiệp, chương trình hỗ trợ khởi nghiệp cho học sinh, sinh viên... Những hoạt động này sẽ giúp cho học sinh và sinh viên có thể học hỏi được kinh nghiệm của các nhà khởi nghiệp thành công, rèn luyện kỹ năng và tích lũy kiến thức thực tiễn.

Có thể nói, quan hệ giữa khởi nghiệp và giáo dục học sinh là một mối quan hệ tương biện chứng, nếu được thực hiện một cách đúng đắn và hợp lý, quan hệ này có thể mang lại nhiều lợi ích cho cả khởi nghiệp và giáo dục học sinh.

3. Hoạt động khởi nghiệp trên địa bàn tỉnh Đắk Nông

Trong những năm gần đây, tỉnh Đắk Nông đã có những chương trình, chính sách nhằm thúc đẩy tinh thần kinh doanh, phát triển hệ sinh thái khởi nghiệp, đặc biệt là khởi nghiệp đổi mới sáng tạo, khởi sự kinh doanh; quảng bá, nhân rộng các mô hình khởi nghiệp, khởi sự kinh doanh trên địa bàn toàn tỉnh. Đồng thời, nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của khởi nghiệp trong phát triển kinh tế - xã hội của tỉnh, xây dựng các chính sách hỗ trợ cụ thể nhằm tăng khả năng hiện thực hóa của dự án khởi nghiệp.

Riêng với tuổi trẻ Đắk Nông, để đồng hành cùng thanh niên khởi nghiệp, lập nghiệp, tỉnh Đắk Nông

cũng đã đẩy mạnh triển khai nhiều hoạt động tư vấn, hướng nghiệp, tạo lập môi trường nuôi dưỡng khát vọng, tinh thần sáng tạo, khởi nghiệp, lập nghiệp trong đoàn viên, thanh niên trên địa bàn. Các cấp cơ sở đoàn cũng đã tổ chức nhiều hoạt động thiết thực để chủ động tháo gỡ khó khăn, vướng mắc cho đoàn viên, thanh niên trong quá trình khởi nghiệp, lập nghiệp như: Phát động cuộc thi về khởi nghiệp; tổ chức tạo đàm, gặp mặt, đối thoại về khởi nghiệp với thanh niên; tổ chức các lớp tập huấn, chuyển giao tiến bộ khoa học kỹ thuật cho đoàn viên thanh niên; đồng thời, đẩy mạnh tuyên truyền, giới thiệu các mô hình khởi nghiệp, lập nghiệp hiệu quả để nhân rộng trong thanh niên... Ngoài ra, còn hỗ trợ thanh niên tiếp cận với các nguồn vốn vay ưu đãi để phát triển kinh tế, giải quyết việc làm trên các lĩnh vực. Chính nhờ vậy, nhiều mô hình, dự án phát huy được hiệu quả sau khi được hỗ trợ. Tỉnh Đắk Nông hiện nay thường niên 2 năm một lần, tổ chức Cuộc thi Khởi nghiệp tỉnh Đắk Nông với nhiều lĩnh vực: Du lịch và dịch vụ; Nông nghiệp; Công nghệ thông tin - truyền thông; Công nghiệp phụ trợ - cơ khí và tự động hóa; ngành khác... thu hút đông đảo nhiều đối tượng tham gia.

Với học sinh trung học ở tỉnh Đắk Nông thì vấn đề giáo dục ý thức Khởi nghiệp ở các trường Trung học đã có nhiều tín hiệu tốt đẹp, đạt được nhiều hiệu quả đáng phần khởi. Tiêu biểu, năm 2019, tại Cuộc thi Khởi nghiệp tỉnh Đắk Nông lần thứ I, học sinh Trần Nhị Bạch Vân - trường THPT Krông Nô đạt giải ba với Đề án “Xây dựng và phát triển các sản phẩm du lịch gắn với di sản địa chất”; năm 2021, tại Cuộc thi Khởi nghiệp tỉnh Đắk Nông lần thứ II, học sinh Huỳnh Văn Quý – trường THPT Krông Nô đạt giải Nhất với Đề án “Đắk Nông Ecotourism” (Du lịch - dịch vụ - công nghệ thông tin); học sinh THCS Trần Tuấn Anh với đề án “Thiết bị phòng, chống xâm hại trẻ em” đạt giải ba, học sinh Trương Thị Ánh Trúc – THPT Chuyên Nguyễn Chí Thanh với đề án “App buôn bán hàng nông sản giữa nông dân – thương lái và nông dân – khách hàng” đạt giải khuyến khích. Năm 2022, hai học sinh Trần Minh Tuấn, lớp 9D, Trường THCS Nguyễn Du và Nguyễn Quốc Mạnh, lớp 11A12, Trường THPT Phạm Văn Đồng (Đắk R’lấp) đã sáng tạo dự án “Phần mềm quản lý nề nếp” đoạt giải ba cùng giải thưởng phụ là Gói hỗ trợ ươm mầm trị giá 100 triệu đồng từ Cuộc thi Ý tưởng khởi nghiệp CIC 2022 do Trường Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh tổ chức. Ngày hội khởi nghiệp, các cuộc thi khởi nghiệp... là một hoạt động có ý nghĩa rất thiết thực để thế hệ trẻ giới thiệu, quảng bá, đề xuất những ý tưởng sáng tạo khởi nghiệp mới mẻ, đặc biệt là đối với học sinh Trung học. Các cuộc thi đã góp phần thúc đẩy tinh thần đổi mới sáng tạo; giúp học sinh thay đổi tư duy, nhận thức, dám nghĩ, dám làm và có khát vọng lớn để biến ước mơ, ý tưởng thành hiện thực. Song, việc triển khai thực hiện ở các trường THPT trên địa bàn tỉnh Đắk Nông chưa được thường xuyên, đồng bộ, dẫn đến hiệu quả tác động chưa cao.

Để có sự đánh giá khoa học, chính xác sự hiểu biết của học sinh THPT về khởi nghiệp tại một số trường THPT trên địa bàn tỉnh Đắk Nông, bao gồm 400 học sinh các trường Trường THPT DTNT N’Trang Lơng, THPT Gia Nghĩa, THPT chuyên Nguyễn Chí Thanh và THPT Chu Văn An. Nhóm nghiên cứu đã tiến hành điều tra khảo sát bằng bảng hỏi với 400 học sinh THPT ở cả 3 khối lớp 10, 11 12.

Bảng 1. Mô tả khách thể khảo sát

Thông tin về đối tượng nghiên cứu	Số lượng	Tổng
	10	100
Khối lớp	11	150
	12	150
		400
Giới tính	Nam	150
	Nữ	250
Số trường khảo sát		04
Độ tuổi		15 - 17

Theo số liệu thống kê, học sinh am hiểu về khởi nghiệp (chiếm 23%), học sinh ít am hiểu về khởi nghiệp (chiếm 8%) và học sinh trả lời không am hiểu (chiếm 69%).

Như vậy, qua khảo sát, chúng tôi nhận thấy, tỉ lệ học sinh Trung học phổ thông hiểu biết về vấn đề Khởi nghiệp chiếm rất nhỏ, chỉ 22,8%. Khi được hỏi: Bạn biết gì về giá trị của khởi nghiệp đối với bản thân, gia đình và xã hội? Đại đa số học sinh chưa nhận thức được giá trị của khởi nghiệp (90%). Những con

số ấy phản ánh thực trạng là một bộ phận không nhỏ thế hệ trẻ ngày chưa nhận thức đầy đủ về vấn đề Khởi nghiệp, về vai trò, giá trị của hoạt động này đối với bản thân, gia đình và xã hội. Nếu không thấy được giá trị của hoạt động khởi nghiệp cũng có nghĩa là không có tinh thần khởi nghiệp để góp phần giải quyết các vấn đề của cộng đồng, xã hội.

4. Đề xuất giải pháp nâng cao nhận thức và phát huy tinh thần khởi nghiệp cho học sinh trong trường trung học phổ thông tại tỉnh Đắk Nông

Giáo dục và đào tạo là một trong những thành tố quan trọng của hệ sinh thái khởi nghiệp. Trong chức năng, nhiệm vụ của mình, việc ươm mầm khởi nghiệp cho học sinh ngay trong trường phổ thông là hoạt động quan trọng và rất cần có những giải pháp triển khai hiệu quả.

Nhà trường THPT cần tạo một môi trường gợi mở, khơi dậy, khuyến khích nhằm phát hiện, hun đúc những ý tưởng mới, sáng tạo và độc đáo ngay từ ban đầu của học sinh. Cần tạo môi trường thúc đẩy tinh thần đổi mới sáng tạo, khơi dậy cho học sinh niềm đam mê, giúp học sinh cọ xát thực tế, biết quan tâm tìm hiểu về một số ngành nghề: sản xuất, kinh doanh, nuôi, trồng...đang đem lại hiệu quả kinh tế cao của tỉnh nhà. Giúp học sinh có cơ hội học hỏi kinh nghiệm, sự sáng tạo... từ những tấm gương khởi nghiệp thành công; hiểu được sự cần thiết của việc giáo dục tinh thần khởi nghiệp trong giai đoạn hội nhập và phát triển hiện nay. Từ đó, học sinh có những trải nghiệm thú vị, chiêm nghiệm và hình thành những định hướng nghề nghiệp cho bản thân mình trong tương lai.

4.1. Đối với cơ quan chức năng

Nhà nước, các cấp chính quyền địa phương, các ban ngành đoàn thể cần có những chính sách phù hợp, quan tâm đúng mức thì việc phát huy tinh thần khởi nghiệp cho thế hệ thanh niên mới đạt hiệu quả cao. Cần có chế độ chính sách khuyến khích thường xuyên hơn trong cộng đồng và truyền dạy cho lớp trẻ trong môi trường giáo dục trong gia đình, nhà trường.

Thường xuyên định kỳ tổ chức Cuộc thi Khởi nghiệp, Ngày hội khởi nghiệp,... Nhằm thúc đẩy tinh thần kinh doanh, phát triển hệ sinh thái khởi nghiệp. Đồng thời, nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của khởi nghiệp trong phát triển kinh tế - xã hội của tỉnh, xây dựng các chính sách hỗ trợ cụ thể nhằm tăng khả năng hiện thực hóa của dự án khởi nghiệp, khởi sự kinh doanh. Đây là một hoạt động có ý nghĩa rất thiết thực để phát huy tinh thần khởi nghiệp ở thế hệ trẻ, đặc biệt là học sinh THPT. Ngày hội khởi nghiệp, các cuộc thi khởi nghiệp ... sẽ thúc đẩy tinh thần đổi mới sáng tạo; giúp học sinh thay đổi tư duy, nhận thức, vượt qua thất bại để thành công; là môi trường quan trọng để kết nối “3 nhà”: Nhà nước - nhà trường - nhà đầu tư, giúp ươm mầm nhiều dự án khởi nghiệp, hiện thực hóa đam mê, khát vọng của thế hệ trẻ.

Bên cạnh đó, thông qua ngày hội còn giúp cho các cấp lãnh đạo đánh giá được thực trạng, qua đó có định hướng và giải pháp để phát huy tinh thần khởi nghiệp của tuổi trẻ tỉnh Đắk Nông. Tăng cường hơn nữa vai trò của khởi nghiệp trong việc phát triển kinh tế xã hội, cần chú trọng kết hợp giữa khởi nghiệp với quảng bá giới thiệu các sản phẩm thế mạnh ở địa phương, góp phần không nhỏ vào việc xóa đói giảm nghèo, phát triển kinh tế xã hội tỉnh Đắk Nông.

4.2. Đối với nhà trường

Thúc đẩy mạnh mẽ hệ sinh thái khởi nghiệp ngành giáo dục, nhất là hệ sinh thái khởi nghiệp trong các trường THPT là hết sức cần thiết. Nhà trường và các thầy, cô giáo phải là người truyền cảm hứng, truyền lửa để học sinh xác định rõ mục đích của việc học tập, có tinh thần học tập, thay đổi tâm thế khi ra trường. nỗ lực xây dựng một nền giáo dục mở, thực học, thực tài; Đổi mới nội dung, chương trình, phương pháp giảng dạy, truyền đạt kiến thức, truyền cảm hứng, trong đó, lý thuyết phải gắn chặt với thực tiễn, thực hành. Giáo dục tinh thần khởi nghiệp cho học sinh cần chú trọng thực hiện thông qua việc tích hợp trong các môn học và tích hợp trong các chương trình hoạt động giáo dục trải nghiệm hướng nghiệp. Chủ động nghiên cứu, tổ chức xây dựng chương trình, nội dung Giáo dục hướng nghiệp, Dạy nghề phổ thông có tính linh hoạt, phù

hợp với hướng phát triển ngành nghề ở địa phương nhằm hình thành ở học sinh những thông tin đúng đắn về những ngành nghề cần thiết phải phát triển ở ngay địa phương mình, giúp học sinh hình thành năng lực nghề nghiệp tương ứng; giáo dục cho các em tinh thần kinh doanh, khởi nghiệp...

Tổ chức các hoạt động trải nghiệm, tham quan, khảo sát tìm hiểu thực tế tại các cơ sở sản xuất kinh doanh của các doanh nghiệp tại địa phương; giao lưu giữa học sinh với doanh nhân thành đạt; phối hợp tổ chức các buổi hội thảo chuyên đề, giao lưu giữa học sinh với doanh nhân thành đạt; tổ chức các câu lạc bộ, hội thi nghiên cứu khoa học kỹ thuật, các hoạt động khởi nghiệp, các hoạt động trải nghiệm sáng tạo, thực hành các nghề thủ công truyền thống, khai thác kinh nghiệm thực tế vốn có của học sinh bằng việc mời các doanh nhân tham gia giảng dạy “kỹ năng mềm” như: kỹ năng giao tiếp và thuyết trình... cho học sinh.

Chuẩn bị cơ sở vật chất phục vụ quá trình học: máy chiếu, băng đĩa tư liệu để những tiết học sinh động, hấp dẫn và hiệu quả hơn.

Nhằm nâng cao nhận thức của học sinh THPT về tinh thần khởi nghiệp, chúng tôi đề xuất và thực hiện một số chương trình hành động thực tiễn như sau:

- Thành lập Câu lạc bộ Khoa học kỹ thuật - Stem trong nhà trường

Stem là một chương trình giảng dạy dựa trên ý tưởng giáo dục học sinh theo bốn chuyên ngành cụ thể – khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học. Giáo dục Stem nhằm trang bị kiến thức, kỹ năng cho người học thông qua thực hành và ứng dụng để giải quyết các vấn đề thực tế trong cuộc sống. Mô hình giáo dục này sẽ tạo ra những con người có năng lực làm việc trong môi trường có tính sáng tạo cao với những công việc đòi hỏi trí óc của thế kỷ 21.

Nhận thức được tầm quan trọng của giáo dục Stem và dự đoán trước nhu cầu nhân lực Stem cho sự phát triển của đất nước. Thủ tướng đã ban hành Chỉ thị số 16/CT-TTg ngày 04/5/2017 về việc tăng cường năng lực tiếp cận cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ 4; Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng có Công văn số 4325/BGDĐT-GDTrH về việc hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ giáo dục trung học năm học 2016-2017. Ngày 14/08/2020, dựa theo công văn số 3089 của Bộ Giáo dục và Đào tạo tiếp tục thực hiện triển khai quán triệt và đẩy mạnh chương trình giáo dục Stem vào các trường trung học khắp nước Việt Nam. Đây trở thành động lực thúc đẩy cho các trường học tại Việt Nam trong việc tăng cường và phát triển đào tạo các thế hệ trẻ tiếp cận các lĩnh vực ngành Stem trong cách mạng công nghiệp 4.0.

Hoạt động Câu lạc bộ Khoa học kỹ thuật - Stem trong nhà trường là một việc làm cần thiết, bổ ích. Bởi lẽ, tham gia Câu lạc bộ là dịp để học sinh tìm tòi, phát hiện, khắc sâu kiến thức. Giáo dục Stem là phương pháp được hầu hết các trường phổ thông hiện nay ứng dụng, thúc đẩy hình thành kiến thức, kỹ năng, hướng tới khuyến khích sự sáng tạo của học sinh tạo nền tảng phát triển tinh thần khởi nghiệp cho học sinh. Từ đó, học sinh có thể vận dụng các kiến thức đã học của nhiều bộ môn một cách linh hoạt, sáng tạo để tạo ra những sản phẩm yêu thích, có thể ứng dụng vào thực tiễn. Thông qua việc vận dụng kiến thức của các môn được tích hợp, học sinh sẽ hình thành và phát triển năng lực sáng tạo, trau dồi niềm đam mê và các kỹ năng thiết yếu. Không chỉ để học mà còn là nơi để định hướng nghề nghiệp trong tương lai. Việc thành lập Câu lạc bộ khoa học kỹ thuật – Stem trong nhà trường sẽ góp phần hỗ trợ, tư vấn học sinh tìm tòi, nghiên cứu, biến ý tưởng thành dự án, biến dự án thành hành động thực tiễn.

- Tham quan các doanh nghiệp, gặp gỡ các doanh nhân thành đạt, những tấm gương làm kinh tế giỏi tại địa phương.

Thực hành, tham quan các doanh nghiệp, những tấm gương làm kinh tế giỏi tại địa phương là hoạt động cần được đẩy mạnh nhằm giúp học sinh có thêm nhiều trải nghiệm và mở ra cơ hội việc làm ngay từ khi còn ngồi trên ghế nhà trường. Việc làm này không chỉ giúp học sinh rút ngắn khoảng cách giữa lý thuyết và thực tiễn, cập nhật kiến thức thực tế, có cái nhìn cận cảnh, chân thực nhất về môi trường làm việc, học hỏi nhiều điều hay về các tấm gương khởi nghiệp mà đồng thời góp phần định hướng khởi nghiệp hướng nghiệp cho học sinh, giúp học sinh có cái nhìn cụ thể hơn về môi trường làm việc mong muốn và hoạch định con đường sự nghiệp rõ ràng. Bởi, đây là trải nghiệm thực tế, là cơ hội học hỏi đắt giá khi tiếp xúc trực tiếp với các

doanh nhân, những tấm gương làm kinh tế giỏi về những kinh nghiệm và kỹ năng làm việc cần thiết. Việc tổ chức những chuyên tham quan thực tế tại doanh nghiệp có thể xem là cầu nối hiệu quả, tạo điều kiện cho học sinh có được những kiến thức và kỹ năng thực tế – nền tảng quan trọng để phát triển sự nghiệp trong tương lai.

- Tổ chức cuộc thi “Ý tưởng khởi nghiệp”

Tổ chức cuộc thi “Ý tưởng khởi nghiệp” cho học sinh Trung học là một hoạt động có ý nghĩa rất thiết thực. Qua cuộc thi, học sinh có cơ hội giới thiệu, đề xuất những ý tưởng sáng tạo khởi nghiệp mới mẻ. Cuộc thi cũng góp phần thúc đẩy hoạt động nghiên cứu khoa học, chuyển đổi số, thương mại hóa hình thành các dự án khởi nghiệp trong các cơ sở giáo dục. Đồng thời tạo môi trường để học sinh phát huy tinh thần sáng tạo, hình thành và hiện thực hóa các ý tưởng, giải pháp, dự án khởi nghiệp có tính khả thi trong đời sống, thông qua các hoạt động thiết thực: cung cấp thông tin khởi nghiệp, tìm kiếm và tiếp cận các nguồn vốn, các nhà đầu tư, triển khai thực hiện các dự án kinh doanh trong thực tế, tạo giá trị cho bản thân, gia đình, cộng đồng và xã hội; giải quyết các vấn đề của cộng đồng, xã hội, góp phần đẩy mạnh phát triển kinh tế, xã hội.

- Tổ chức các các hoạt động trải nghiệm khởi nghiệp

Ngày nay, trước tác động của cuộc cách mạng 4.0 thì giáo dục 4.0 là xu thế tất yếu trong tương lai. Theo đó, cơ sở giáo dục không còn chỉ là thầy trò, trường lớp, thư viện, phòng thí nghiệm; giáo dục sẽ không còn lối truyền thụ kiến thức một chiều, lý thuyết khô khan, nặng về trang bị kiến thức cho người học...mà sẽ là môi trường với các hoạt động giáo dục trải nghiệm giúp phát triển kỹ năng, thúc đẩy tư duy đổi mới sáng tạo. Một trong những hướng tiếp cận giáo dục tốt nhất hiện nay chính là tạo điều kiện cho học sinh khám phá thế giới xung quanh, đem đến nhiều trải nghiệm đáng nhớ cho học sinh. Xu hướng mở mang kiến thức bên ngoài cánh cửa lớp học đã trở thành hướng đi cần thiết trong giáo dục.

Việc tổ chức các các hoạt động trải nghiệm khởi nghiệp nhằm tạo sân chơi trí tuệ lành mạnh cho học sinh; giúp học sinh ôn lại những kiến thức qua môn học, mạnh dạn trình bày những ý tưởng khởi nghiệp của mình hoặc trải nghiệm khởi nghiệp kinh doanh – trưng bày các gian hàng bán các sản phẩm phù hợp với điều kiện về sức lực / nguồn vốn / đầu ra / địa bàn, như: Trồng rau sạch, bán hàng online, bán sữa bắp tự làm, bán mít tự làm, sữa chua tự làm, làm robot...

Thông qua hoạt động này, học sinh dễ dàng gắn kiến thức đã học trong nhà trường, trong sách vở với trải nghiệm thực tế, phát triển từ mức nhận biết đến thông hiểu và qua sự trải nghiệm để phát triển thành khả năng vận dụng, phát triển phẩm chất tự chủ và tự học, năng lực giải quyết vấn đề, hình thành các kỹ năng quan trọng: hiểu được giá trị của sức lao động để có được những thành quả mong muốn, rèn luyện tinh thần đồng đội, tính chủ động, sự khéo léo trong xử lý tình huống, các em mạnh dạn hơn, tự tin hơn... hoạt động giáo dục trải nghiệm này cũng sẽ giúp học sinh có thêm những hiểu biết ban đầu về ngành, nghề, có ý thức hướng nghiệp trong tương lai.

5. Kết luận

Nghiên cứu đã chỉ ra thực trạng và đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao nhận thức và phát huy tinh thần khởi nghiệp ở học sinh các trường THPT tại tỉnh Đắk Nông. Trong quá trình nghiên cứu, do còn hạn chế về thời gian và không gian nghiên cứu nên mẫu nghiên cứu thu thập chỉ mang tính đại diện, tính khái quát chưa cao. Với một số giải pháp đề xuất, nếu vấn đề giáo dục tinh thần Khởi nghiệp cho học sinh ở các trường THPT trên địa bàn tỉnh Đắk Nông được triển khai thường xuyên, có kế hoạch khoa học, có tổng kết đánh giá rõ ràng...thì việc tham gia vào hoạt động này của học sinh sẽ diễn ra một cách đồng bộ, tạo thành một phong trào quy mô, và có hiệu quả hướng nghiệp đáng kể. Từ đó, có thể làm thay đổi được những nhận thức chưa đầy đủ, toàn diện về ý nghĩa của khởi nghiệp và phát huy tinh thần khởi nghiệp cho học sinh THPT tỉnh Đắk Nông nói riêng và học sinh cả nước nói chung. Hướng nghiên cứu tiếp theo của nhóm tác giả sẽ mở rộng phạm vi nghiên cứu thực trạng của vấn đề này tại Việt Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Dorie Clark (2018), Khởi nghiệp 4.0, Nxb Lao động.
- [2] Đỗ Mạnh Hùng, Bùi Thị Ngân (2020), Làm thuê hay khởi nghiệp, Nxb Dân Trí.
- [3] Eric Ries (2005), Khởi nghiệp tinh gọn, Nxb Tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh.
- [4] Baron, R. A. (2004). The cognitive perspective: A valuable tool for answering entrepreneurship's basic "why" questions. *Journal of Business Venturing*, 19(2), 221-239. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(03\)00006-3](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(03)00006-3)
- [5] Morris, M. H., Kuratko, D. F., & Covin, J. G. (2011). *Corporate entrepreneurship & innovation*. Cengage Learning.
- [6] Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25(1), 217-226. <https://doi.org/10.5465/amr.2000.2791611>
- [7] Stevenson, H. H., & Gumpert, D. E. (1985). The heart of entrepreneurship. *Harvard Business Review*, 63(2), 85-94.
- [8] Teece, D. J. (2010). Business models, business strategy and innovation. *Long Range Planning*, 43(2-3), 172-194. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2009.07.003>

ABSTRACT**Enhancing awareness and fostering an entrepreneurial spirit among high school students in Dak Nong province**

This article investigates ways to enhance awareness and foster an entrepreneurial mindset among high school students in Dak Nong province. The study used survey and interview methods to collect data from teachers and students. The results showed that most teachers and students understand the concept of entrepreneurship and have a positive evaluation of its importance in life. However, they still lack the necessary knowledge and skills to develop entrepreneurial ideas. The study proposes some solutions for relevant agencies and schools, including improving the educational program to help students develop the necessary skills for entrepreneurship, strengthening career orientation activities, and encouraging students to participate in entrepreneurship competitions. The results of this study demonstrate that enhancing awareness and fostering an entrepreneurial spirit among high school students is crucial to help them develop creativity and innovation, create value for themselves and society.

Keywords: *Awareness, promotion, entrepreneurship, promotion of entrepreneurship spirit for students in high schools.*

QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM CHO HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ Ở THÀNH PHỐ HÀ NỘI THEO ĐỊNH HƯỚNG ĐỔI MỚI GIÁO DỤC

Bùi Xuân Việt¹

Tóm tắt. Trên thế giới hoạt động trải nghiệm cho học sinh đã được các quốc gia thường xuyên coi trọng và luôn áp dụng vào trong giảng dạy ở các cấp. Việt Nam cũng không ngoại lệ, hiện nay các cấp học đang tiến hành hoạt động này rất phong phú, đặc biệt là cấp học trung học cơ sở. Chính vì vậy hoạt động trải nghiệm đã được nghiên cứu và chỉ ra ở rất nhiều các bài viết

Từ khóa: *Hoạt động trải nghiệm, trường trung học cơ sở, định hướng đổi mới giáo dục.*

1. Đặt vấn đề

Trong xu thế phát triển và hội nhập của thế giới trong những năm đầu thế kỷ XXI, nhân loại đang đón nhận những những thời cơ về cuộc cách mạng khoa học công nghệ; xu thế hội nhập, toàn cầu hóa về kinh tế, văn hóa và nền kinh tế tri thức. Những thời cơ đó tác động không nhỏ tới giáo dục và đào tạo của mỗi quốc gia, đòi hỏi mỗi quốc gia thường xuyên đổi mới giáo dục đáp ứng yêu cầu của xã hội hiện đại; đó là đào tạo nguồn nhân lực; đặc biệt nguồn nhân lực chất lượng cao. Chính vì vậy, trong những năm đầu thế kỷ XXI, UNESCO đề xướng 4 trụ cột giáo dục của thế giới: “Học để biết, học để làm, học để chung sống, học để tự khẳng định mình”. Như vậy mục đích giáo dục phải đáp ứng hai yêu cầu: Giúp cho người học tiếp thu kiến thức và có kỹ năng thực hành, vận dụng kiến thức để từng bước hoàn thiện, phát triển nhân cách nhân cách. Mặt khác, nó không chỉ yêu cầu người học sinh nắm vững và vận dụng kiến thức; mà còn đi xa hơn, giáo dục cho người học sinh biết chuyển từ tri thức sách vở gắn với thực tiễn sinh động đang diễn ra hàng ngày, hàng giờ xung quanh các em; trong cuộc sống, trong lao động sản xuất, trong ứng xử, giao tiếp, định hướng giá trị với sứ mệnh trở thành chủ nhân tương lai của đất nước.

Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Hội nghị TW 8 (Khóa XI) về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đã chỉ rõ: “Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ phương pháp dạy và học theo hướng hiện đại; phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo và vận dụng kiến thức, kỹ năng của người học; khắc phục lối truyền thụ áp đặt một chiều, ghi nhớ máy móc. Tập trung dạy cách học, cách nghĩ, khuyến khích tự học, tạo cơ sở để người học tự cập nhật và đổi mới tri thức, kỹ năng, phát triển năng lực. Chuyển từ học chủ yếu trên lớp sang tổ chức hình thức học tập đa dạng, chú ý các hoạt động xã hội, ngoại khóa, nghiên cứu khoa học. Đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong dạy và học. . .” [18, tr.3].

Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể 7/2017 đã nêu: “Hoạt động trải nghiệm là một cách học thông qua thực hành, với quan niệm việc học là quá trình tạo ra tri thức mới trên cơ sở trải nghiệm thực tế, dựa trên những đánh giá, phân tích trên những kinh nghiệm, kiến thức sẵn có. Như vậy, thông qua các hoạt động trải nghiệm, học sinh được cung cấp các kiến thức, kĩ năng từ đó hình thành những năng lực, phẩm chất và kinh nghiệm” [8, tr.7].

Ở trường trung học cơ sở, hoạt động trải nghiệm theo mỗi chủ đề hoạt động thường gắn với một ngày kỉ niệm hoặc sự kiện lớn trong tháng và được cụ thể hóa bằng 10 chủ đề. Thực tế, hiện nay việc tổ chức các

Ngày nhận bài: 05/01/2023 . Ngày nhận đăng: 24/02/2023.

¹Học viện Chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh

Tác giả liên hệ: Bùi Xuân Việt. Địa chỉ e-mail: vietanh197566@gmail.com

hoạt động trải nghiệm chưa phong phú, chưa tạo được hứng thú thật sự cho học sinh. Mặt khác, học sinh phổ thông ngày nay có những bước phát triển nhảy vọt về thể chất và tinh thần. Các em mạnh dạn hơn, suy nghĩ táo bạo hơn, có nhu cầu mới hơn, đặc biệt là nhu cầu về hoạt động. Việc tổ chức hoạt động trải nghiệm với những hình thức đa dạng là hoạt động không thể thiếu, có tác dụng thiết thực đối với việc hình thành và phát triển nhân cách của các em.

Nhận thức rõ vấn đề này, trong những năm qua, các trường THCS trên địa bàn thành phố Hà Nội đã có những hình thức phong phú, sáng tạo hoạt động trải nghiệm để học sinh có hứng thú tham gia, phát huy tối đa việc vận dụng những kiến thức, kinh nghiệm tri thức đã học, khắc sâu kiến thức, mở rộng vốn hiểu biết, hình thành kĩ năng, kĩ xảo, kích thích sự phát triển tư duy. Từ đó rèn luyện phẩm chất, nhân cách, tài năng, thiên hướng cá nhân, hình thành mối quan hệ giữa con người với đời sống xã hội, với thiên nhiên và môi trường sống.

Tuy nhiên, việc quản lý các hoạt động trải nghiệm ở trường THCS thành phố Hà Nội vẫn chưa chú trọng đúng mức, tổ chức các hoạt động này vẫn còn mang tính áp đặt, bao biện, làm thay cho học sinh. Nguyên nhân của tình trạng trên một phần do các cấp quản lý nhà trường chưa có được những biện pháp đồng bộ cần thiết để thúc đẩy việc đổi mới hoạt động ngoài giờ lên lớp cho phù hợp với tâm sinh lý và lứa tuổi của học sinh.

Với những lý do trên, tác giả chọn Quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh ở trường trung học cơ sở ở thành phố Hà Nội theo theo định hướng đổi mới giáo dục.

2. Hoạt động trải nghiệm

Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể 7/2017 của Bộ Giáo dục và Đào tạo đã nêu rõ: “Hoạt động trải nghiệm là các hoạt động giáo dục bắt buộc, trong đó học sinh dựa trên sự huy động tổng hợp kiến thức và kỹ năng từ nhiều lĩnh vực giáo dục khác nhau để trải nghiệm thực tiễn đời sống nhà trường, gia đình, xã hội, tham gia hoạt động hướng nghiệp và hoạt động phục vụ cộng đồng dưới sự hướng dẫn và tổ chức của nhà giáo dục, qua đó hình thành những phẩm chất chủ yếu, năng lực chung và một số năng lực thành phần đặc thù của hoạt động này như: năng lực thiết kế và tổ chức hoạt động, năng lực định hướng nghề nghiệp, năng lực thích ứng với những biến động trong cuộc sống và các kĩ năng sống khác” [8, tr.5].

Nội dung cơ bản của chương trình Hoạt động trải nghiệm xoay quanh các mối quan hệ giữa cá nhân học sinh với bản thân; giữa học sinh với người khác, cộng đồng và xã hội; giữa học sinh với môi trường; giữa học sinh với nghề nghiệp. 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 các hình thức tổ chức chủ yếu: hình thức có tính khám phá (thực địa, thực tế, tham quan, cắm trại); hình thức có tính triển khai (dự án và nghiên cứu khoa học, hội thảo, câu lạc bộ); hình thức có tính trình diễn (diễn đàn, giao lưu, sân khấu hóa); hình thức có tính cống hiến, tuân thủ (thực hành lao động việc nhà, việc trường, hoạt động xã hội – tình nguyện). Ngoài ra, học sinh còn thực hành nhiệm vụ ở nhà, sinh hoạt tập thể, dự án, làm việc nhóm, trò chơi, giao lưu, diễn đàn, hội thảo, tổ chức sự kiện, câu lạc bộ, cắm trại, tham quan, khảo sát thực địa, thực hành lao động, hoạt động thiện nguyện...

Hoạt động trải nghiệm là việc tổ chức giáo dục thông qua hoạt động thực tiễn của HS về hoạt động xã hội, hoạt động nhân đạo, văn hoá nghệ thuật, thẩm mỹ, thể dục thể thao, vui chơi giải trí, khoa học kỹ thuật, lao động công ích, ... để giúp các em hình thành và phát triển nhân cách thực sự, phát triển và nuôi dưỡng óc sáng tạo; là một bộ phận hữu cơ của hệ thống hoạt động giáo dục ở trường phổ thông. Hoạt động giáo dục trải nghiệm cùng với hoạt động dạy học trên lớp là một quá trình gắn bó, thống nhất nhằm thực hiện mục tiêu giáo dục.

Như vậy, hoạt động trải nghiệm là các hoạt động giáo dục thực tiễn được tiến hành cùng với hoạt động dạy học trong nhà trường phổ thông. Hoạt động trải nghiệm là một bộ phận của quá trình giáo dục, có mối quan hệ bổ sung, hỗ trợ cho hoạt động dạy học. Thông qua các hoạt động thực hành, những việc làm cụ thể và các hành động của HS, hoạt động trải nghiệm là các hoạt động giáo dục có mục đích, có tổ chức được

thực hiện trong hoặc ngoài nhà trường nhằm phát triển, nâng cao các tố chất và tiềm năng của bản thân HS, nuôi dưỡng ý thức sống tự lập, đồng thời quan tâm, chia sẻ tới những người xung quanh. Thông qua việc tham gia vào các hoạt động hoạt động trải nghiệm, HS được phát huy vai trò chủ thể, tính tích cực, chủ động, tự giác và sáng tạo của bản thân. Các em được chủ động tham gia vào tất cả các khâu của quá trình hoạt động: Từ thiết kế hoạt động đến chuẩn bị, thực hiện và đánh giá kết quả hoạt động phù hợp với đặc điểm lứa tuổi và khả năng của bản thân. Các em được trải nghiệm, được bày tỏ quan điểm, ý tưởng, được đánh giá và lựa chọn ý tưởng hoạt động, được thể hiện, tự khẳng định bản thân, được tự đánh giá và đánh giá kết quả hoạt động của bản thân, của nhóm mình và của bạn bè,... Từ đó, hình thành và phát triển cho các em những giá trị sống và các năng lực cần thiết.

Để phát triển sự hiểu biết khoa học, chúng ta có thể tác động vào nhận thức của người học; nhưng để phát triển và hình thành năng lực (phẩm chất) thì người học phải trải nghiệm. Hoạt động trải nghiệm là hoạt động giáo dục thông qua sự trải nghiệm của cá nhân trong việc kết nối kinh nghiệm học được trong nhà trường với thực tiễn đời sống, nhờ đó các kinh nghiệm được tích lũy thêm và dần chuyển hoá thành năng lực.

3. Quản lý hoạt động trải nghiệm ở trường trung học cơ sở

Quản lý hoạt động trải nghiệm ở trường THCS là quá trình tác động có chủ đích của cán bộ quản lý nhà trường đến GV, HS và các lực lượng giáo dục thông qua tổ chức thực hiện đa dạng các loại hình hoạt động trải nghiệm nhằm đạt được mục tiêu giáo dục toàn diện. Hay nói cách khác: Quản lý hoạt động trải nghiệm là quá trình thực hiện có định hướng và hợp quy luật các chức năng kế hoạch hóa, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra nhằm đạt tới mục tiêu hoạt động trải nghiệm phù hợp với mục tiêu giáo dục chung đã đề ra. Trong toàn bộ quá trình quản lý nhà trường thì quản lý hoạt động trải nghiệm của các cấp quản lý là hoạt động không thể thiếu và rất quan trọng.

Để thực hiện tốt qui trình trên đòi hỏi các trường THCS phải xây dựng văn hóa chất lượng nhà trường, đó là tổ hợp các niềm tin, giá trị được mọi người trong trường thừa nhận, cùng chia sẻ, hợp tác, cùng thực hiện mục đích chất lượng, là quá trình đổi mới về phong cách, phương pháp làm việc của cán bộ quản lý, giáo viên, học sinh. Muốn vậy phải xây dựng môi trường sư phạm, nền nếp dạy học, sinh hoạt trong trường, mọi người biết cách cư xử, gần gũi, chia sẻ, thông cảm, giúp đỡ lẫn nhau, tự giác hoàn thành nhiệm vụ, phát huy cơ chế dân chủ trong nhà trường, mọi người đều biết, được bàn, cùng làm, cùng kiểm tra và tự kiểm tra hướng tới chất lượng giáo dục nhà trường.

4. Lợi ích từ hoạt động trải nghiệm cho học sinh ở trường trung học cơ sở ở thành phố Hà Nội theo theo định hướng đổi mới giáo dục

Hoạt động trải nghiệm là một bộ phận không thể thiếu của quá trình giáo dục toàn diện trong nhà trường THCS, là con đường quan trọng để hình thành các phẩm chất và năng lực thực tiễn cho HS góp phần nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện, đáp ứng với việc xây dựng con người mới phù hợp với sự phát triển chung của thời đại. Đây là hoạt động gắn kết nhà trường với cuộc sống xã hội, hướng cho học sinh tạo lập năng lực thích ứng cao, hình thành kỹ năng sống, rèn luyện kỹ năng mềm trong xử lý tình huống để chuẩn bị bước vào cuộc sống đa dạng và luôn biến đổi.

Hoạt động trải nghiệm có vai trò đặc biệt quan trọng trong việc đổi mới giáo dục, đào tạo nên những con người đáp ứng với yêu cầu của nền kinh tế tri thức, bổ trợ cho hoạt động dạy trên lớp, giúp học sinh mở rộng kiến thức, tạo điều kiện phát huy tính tích cực chủ động của học sinh, tạo cơ hội phát triển các kỹ năng và năng lực thực tiễn cho học sinh, giúp các nhà giáo dục sớm phát hiện năng khiếu học sinh, là con đường gắn lý thuyết với thực hành, gắn giáo dục của nhà trường với thực tiễn xã hội.

Quản lý hoạt động trải nghiệm ở các trường THCS là quá trình thực hiện có định hướng và hợp quy luật các chức năng kế hoạch hóa, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra nhằm đạt tới mục tiêu hoạt động giáo dục trải nghiệm phù hợp với mục tiêu giáo dục chung đã đề ra.

Từ cơ sở lý luận đi vào phân tích và đã đánh giá được thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm của học

sinh các trường phổ thông cơ sở ở thành phố Hà Nội xác định được những nguyên nhân trong quản lý hoạt động trải nghiệm theo ở các trường THCS thành phố Hà Nội. Bên cạnh những điểm tích cực trong quản lý, thể hiện ở một số hoạt động đạt kết quả khá tốt, góp phần giáo dục toàn diện cho học sinh. Song cũng còn tồn tại nhiều hạn chế, bất cập trong quản lý và tổ chức thực hiện hoạt động trải nghiệm theo ở các trường THCS thành phố Hà Nội.

5. Kết luận

Nội dung của bài viết trên đây trình bày một số phân tích định tính về hoạt động trải nghiệm cho học sinh ở trường trung học cơ sở ở thành phố Hà Nội để đưa ra được những phân tích và một số kết quả nghiên cứu quản lý quản lý giáo dục, hoạt động trải nghiệm và đặc biệt quan tâm việc quản lý hoạt động trải nghiệm ở trường THCS. Đồng thời làm rõ những yếu tố ảnh hưởng tới quản lý hoạt động trải nghiệm như nhận thức của các lực lượng giáo dục, năng lực tổ chức, môi trường, cơ sở vật chất... Đây chính là những tiền đề để nghiên cứu tiếp thực trạng và đề ra biện pháp hợp lý, thực hiện có hiệu quả quản lý hoạt động trải nghiệm ở trường THCS, nâng cao chất lượng giáo dục trong trường THCS nói chung.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014). Hoạt động trải nghiệm sáng tạo của HS phổ thông. Kỷ yếu hội thảo Trường ĐHSP Hà Nội, tháng 8.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017). Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể.
- [3] Đảng cộng sản Việt Nam (2013). Nghị quyết Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.
- [4] Nguyễn Thị Thu Hoài (2015). Tổ chức hoạt động giáo dục trải nghiệm sáng tạo giải pháp phát huy năng lực người học. Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt, tháng 5.
- [5] Lê Huy Hoàng (2016). Một số vấn đề về hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong chương trình giáo dục phổ thông mới. Tạp chí Giáo dục xã hội, tháng 2.

ABSTRACT

Managing experience activities for students at junior high schools in Hanoi city according to the orientation of educational innovation

Around the world, experiences for students have been regularly valued and applied in teaching at all levels by countries around the world. Vietnam is no exception. Currently, there are many different levels of education that are conducting this activity, especially at the lower secondary school level. Therefore, experience activities have been researched and pointed out in many articles

Keywords: *Experience activities, junior high school, educational innovation orientation*

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

Phạm Thị Thanh Hương¹

Tóm tắt. Kết hợp học đi đôi với hành, lý luận kết hợp với thực tiễn trong đào tạo ở các trường đại học khối ngành sức khỏe phải kết hợp giữa giảng dạy lý thuyết trên giảng đường với các bệnh viện- nơi thực hành trực tiếp. Để hình thức phối hợp đạt kết quả, các nhà quản lý ở các trường đại học thuộc khối ngành sức khỏe phải quan tâm đặc biệt đến các nội dung, hình thức và điều kiện để phối hợp đào tạo giữa trường đại học và các bệnh viện. Trên cơ sở thực trạng hoạt động phối hợp giữa trường đại học khối ngành sức khỏe với các bệnh viện để các nhà quản lý tìm ra nguyên nhân khắc phục những yếu kém một cách hiệu quả nhất nhằm nâng cao chất lượng đào tạo bác sĩ và các điều dưỡng phục vụ xã hội hiện nay.

Từ khóa: Hoạt động phối hợp đào tạo; trường đại học khối ngành sức khỏe; bệnh viện; sinh viên.

1. Đặt vấn đề

Hoạt động phối hợp đào tạo giữa các trường đại học khối ngành sức khỏe với các bệnh viện còn mang lại lợi ích to lớn cho các trường đại học khối ngành sức khỏe. Điều này thể hiện ở chỗ thông qua hoạt động phối hợp đào tạo, nhà trường được bổ sung thêm nhân lực y tế có chất lượng cao có thể tham gia giảng dạy cho nhà trường, được khai thác và sử dụng cơ sở vật chất và thiết bị y tế hiện đại của các bệnh viện vào giảng dạy và thực hành cho sinh viên. Mặc dù Bộ Y tế đã có các văn bản chỉ đạo và quy định về phối hợp giữa các trường đại học khối ngành sức khỏe với bệnh viện, nhưng trong thực tế hiện nay cơ chế quản lý hoạt động này giữa nhà trường và bệnh viện ở các trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam đồng bằng sông Hồng còn bộc lộ nhiều bất cập. Chưa có chính sách đồng bộ trong tổ chức và triển khai hoạt động phối hợp; Mô hình phối hợp còn đơn điệu, chưa đa dạng; Kinh nghiệm của CBQL và GV trong quản lý hoạt động phối hợp còn hạn chế; Chưa có hệ thống tiêu chí đánh giá hiệu quả phối hợp một cách khoa học; Do lưu lượng sinh viên thực tập tại một số bệnh viện quá lớn nên ảnh hưởng đến việc lập kế hoạch học tập một cách khoa học, hợp lý, ảnh hưởng đến chất lượng giảng dạy và quản lý sinh viên tại bệnh viện.

2. Khái niệm hoạt động phối hợp đào tạo

Theo từ điển Tiếng Việt (2000), “Phối hợp là cùng hành động hoặc hoạt động hỗ trợ lẫn nhau” [7].

Theo quan niệm thông thường: Phối hợp là sự liên kết giữa những người hay nhóm người hoặc những tổ chức lại với nhau nhằm tiến hành một hoạt động để đạt được mục đích nào đó. Phối hợp nhằm tạo ra sức mạnh và sự gắn kết giữa các thành viên với nhau nhằm giải quyết một vấn đề mà đòi hỏi sự kết hợp từ nhiều nguồn lực khác với nhau.

Như vậy có thể hiểu: Phối hợp là hoạt động cùng nhau của hai hay nhiều cá nhân, tổ chức để hỗ trợ cho nhau trong quá trình thực hiện một nhiệm vụ chung.

Ngày nhận bài: 03/01/2023. Ngày nhận đăng: 25/02/2023.

¹Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định

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

Đối với một tổ chức như nhà trường thì việc phối hợp lại càng quan trọng, mang lại hiệu quả rất lớn. Nó phát huy được sức mạnh tổng hợp về nguồn lực vật chất và tri thức, nó gắn kết giữa học đi đôi với hành, bởi ngay bản thân sản phẩm mà nhà trường tạo ra chính là nguồn lực cho xã hội. Nguồn lực này có mặt trong tất cả các lĩnh vực kinh tế, xã hội. Hợp tác đào tạo sẽ tạo ra một sức mạnh mới, một chất lượng làm việc mới cho tổ chức.

3. Thực trạng hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe với các bệnh viện khu vực Nam Đồng bằng Sông Hồng

3.1. Thực trạng nội dung phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam đồng bằng sông Hồng với các bệnh viện

Để tìm hiểu thực trạng thực hiện các nội dung hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam đồng bằng sông Hồng và các bệnh viện, tác giả luận án đã tiến hành khảo sát các đối tượng CBQL nhà trường và bệnh viện, GV, bác sĩ và điều dưỡng viên, sinh viên bằng phiếu hỏi. Tác giả khảo sát đối tượng là cán bộ quản lý, giảng viên và sinh viên 2 trường đại học khối ngành sức khỏe (Trường Đại học Y dược Thái Bình và Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định), và cán bộ quản lý, bác sĩ và điều dưỡng bệnh viện. Tổng số đối tượng khảo sát là 763 người, trong đó: Cán bộ quản lý nhà trường bao gồm Hiệu trưởng, phó hiệu trưởng, trưởng phòng đào tạo, các trưởng, phó khoa: 38 người; Giảng viên 300 người; Cán bộ quản lý bệnh viện, bác sĩ, điều dưỡng 75 người; Sinh viên hệ đại học đang theo học tại 2 trường 350 người.

Kết quả khảo sát được thể hiện qua bảng 1.

Hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe với các bệnh viện thường bắt đầu từ việc xây dựng chương trình phối hợp đào tạo tổng thể giữa hai cơ quan, thể hiện ý kiến chỉ đạo thống nhất chung và là cơ sở để triển khai xây dựng các kế hoạch cụ thể cho các bộ phận trực tiếp phối hợp với nhau về đào tạo sinh viên. Đây có thể được xem là hoạt động tiền đề cho các hoạt động khác tiếp theo trong phối hợp đào tạo. Tuy nhiên, việc xây dựng chương trình phối hợp đào tạo này cũng chưa hoàn toàn tốt, nhiều khi chưa mang tính ràng buộc chặt chẽ. Theo kết quả khảo sát, điểm đánh giá trung bình của nội dung Xây dựng chương trình phối hợp đào tạo chỉ đạt mức khá với $\bar{X} = 2,721$. Bản thân phần đông các cán bộ quản lý nhà trường được khảo sát đều đánh giá khá thấp việc thực hiện nội dung này với $\bar{X} = 2,474$ đạt mức trung bình. Cán bộ quản lý bệnh viện và các bác sĩ đánh giá thực hiện nội dung Xây dựng chương trình phối hợp đào tạo ở mức khá với $\bar{X} = 2,561$, trên mức trung bình một ít. Riêng các đối tượng GV và sinh viên có quan điểm đánh giá nội dung này tích cực hơn.

Trong phối hợp xây dựng Chương trình đào tạo giữa các trường đại học khối ngành sức khỏe với các bệnh viện, phần xác định mục tiêu đào tạo được thực hiện ở mức trung bình. Điều này bắt nguồn từ cách tiếp cận truyền thống của nhà trường khi xây dựng mục tiêu đào tạo là chỉ dựa vào lực lượng giảng viên của các khoa, ít tham khảo ý kiến của người sử dụng lao động, tức là từ các chuyên gia có kinh nghiệm của bệnh viện. Đây là một bất cập trong cách tiếp cận xây dựng mục tiêu đào tạo sinh viên khối ngành sức khỏe tại các trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam đồng bằng sông Hồng hiện nay. Nói chung, việc phối hợp xây dựng và phát triển chương trình đào tạo, đặc biệt là xác định các học phần và nội dung các học phần cần giảng dạy cho sinh viên, có điểm đánh giá trung bình thấp với $\bar{X} = 2,547$ đạt mức trung bình khá. Trong đó ý kiến của giảng viên đánh giá khá tiêu cực việc thực hiện nội dung phối hợp này với điểm đánh giá trung bình $\bar{X} = 2,283$, thấp hơn cả so với ba đối tượng được khảo sát còn lại. Trao đổi với thầy Phó Hiệu trưởng trường Đại học B, thầy cho biết: “Nội dung yếu nhất hiện nay là phối hợp trong xây dựng chương trình đào tạo. Nhà trường và bệnh viện chưa thật sự quan tâm đến nội dung này, trong quá trình xây dựng chương trình đào tạo, nhà trường chưa có sự phối hợp chặt chẽ với bệnh viện tham gia rà soát xây dựng chương trình đào tạo. Chính vì vậy, nhiều nội dung chương trình đào tạo chưa sát yêu cầu thực tiễn”. Đây là nội dung còn nhiều hạn chế, bất cập mà đội ngũ cán bộ quản lý nhà trường khi triển khai nội dung phối hợp cần có giải pháp khắc phục hạn chế đó.

Bảng 1. Kết quả khảo sát thực trạng thực hiện nội dung hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam Đồng bằng Sông Hồng và các bệnh viện

Nội dung phối hợp	Đối tượng	Đơn vị tính	Mức độ thực hiện				Điểm TB
			Tốt	Khá	TB	Yếu	
1. Xây dựng chương trình phối hợp đào tạo	CBQL trường	Số lượng	6	12	14	6	2,474
		%	15,8	31,6	36,8	15,8	
	Giảng viên	Số lượng	67	135	77	21	2,826
		%	22,3	45,0	25,7	7,0	
	Sinh viên	Số lượng	106	151	88	5	3,022
		%	30,3	43,1	25,1	1,5	
	CBQL, BS bệnh viện	Số lượng	9	32	26	8	2,561
		%	12,0	42,7	34,7	10,6	
Điểm trung bình các đối tượng						2,721	
4. Phối hợp xây dựng và phát triển CTĐT	CBQL trường	Số lượng	7	17	10	4	2,712
		%	18,5	44,7	26,3	10,5	
	Giảng viên	Số lượng	19	93	142	46	2,283
		%	6,3	31,0	47,4	15,3	
	Sinh viên	Số lượng	50	117	160	23	2,554
		%	14,3	33,4	45,7	6,6	
	CBQL, BS bệnh viện	Số lượng	13	29	26	7	2,640
		%	17,3	38,7	34,7	9,3	
Điểm trung bình các đối tượng						2,547	
5. Phối hợp quản lý sinh viên	CBQL trường	Số lượng	12	18	8	-	3,106
		%	31,6	47,4	21,0	-	
	Giảng viên	Số lượng	36	139	104	21	2,633
		%	12,0	46,3	34,7	7,0	
	Sinh viên	Số lượng	97	158	88	7	2,986
		%	27,7	45,2	25,1	2,0	
	CBQL, BS bệnh viện	Số lượng	25	36	14	-	3,146
		%	33,3	48,0	18,7	-	
Điểm trung bình các đối tượng						2,968	
6. Phối hợp trong hoạt động giảng dạy, hướng dẫn thực hành	CBQL trường	Số lượng	6	15	14	3	2,632
		%	15,8	39,5	36,8	7,9	
	Giảng viên	Số lượng	54	129	93	24	2,710
		%	18,0	43,0	31,0	8,0	
	Sinh viên	Số lượng	79	136	117	18	2,790
		%	22,6	38,9	33,4	5,1	
	CBQL, BS bệnh viện	Số lượng	8	38	25	4	2,668
		%	10,7	50,7	33,3	5,3	
Điểm trung bình các đối tượng						2,700	
7. Phối hợp trong việc sử dụng CSVC và trang thiết bị thực hành, thực tập	CBQL trường	Số lượng	8	14	14	2	2,737
		%	21,1	36,8	36,8	5,3	
	Giảng viên	Số lượng	79	111	81	29	2,799
		%	26,3	37,0	27,0	9,7	
	Sinh viên	Số lượng	62	167	66	55	2,674
		%	17,7	47,7	18,9	15,7	
	CBQL, BS bệnh viện	Số lượng	13	37	25	-	2,841
		%	17,4	49,3	33,3	-	
Điểm trung bình các đối tượng						2,763	
8. Phối hợp trong việc tổ chức thực hiện đánh giá kết quả đào tạo sinh viên	CBQL trường	Số lượng	4	12	16	6	2,368
		%	10,5	31,6	42,1	15,8	
	Giảng viên	Số lượng	37	138	105	20	2,639
		%	12,3	46,0	35,0	6,7	
	Sinh viên	Số lượng	72	171	107	-	2,901
		%	20,6	48,9	30,5	-	
	CBQL, BS bệnh viện	Số lượng	6	29	31	9	2,427
		%	8,0	38,7	41,3	12,0	
Điểm trung bình các đối tượng						2,584	

Phối hợp quản lý sinh viên là một nội dung cơ bản trong thỏa thuận phối hợp đào tạo giữa các trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam đồng bằng sông Hồng với các bệnh viện. Sinh viên ở đây là những sinh viên được cử đến bệnh viện theo thỏa thuận giữa nhà trường và bệnh viện để thực hành và thực tập dựa trên chương trình đào tạo đã được thống nhất. Việc quản lý đối tượng sinh viên này là trách nhiệm cả của nhà trường cả của bệnh viện, theo nguyên tắc phối hợp hai bên. Theo kết quả khảo sát thực tế, nội dung này

có điểm đánh giá trung bình cao nhất là với $\bar{X} = 2,968$ nhưng vẫn ở mức khá. Điều này chứng tỏ cả nhà trường và bệnh viện đã quan tâm hoạt động quản lý sinh viên trong thời gian thực hành và thực tập tại bệnh viện.

Phối hợp trong việc sử dụng trang thiết bị thực hành, thực tập có điểm đánh giá trung bình $\bar{X} = 2,763$ đạt mức khá. Như đã phân tích ở trên hiện nay việc phối hợp giữa nhà trường và bệnh viện chủ yếu là phối hợp thực tập, trong đó có mục tiêu sử dụng trang thiết bị của bệnh viện giúp sinh viên tiếp cận thực tiễn. Tuy nhiên các thiết bị khám chữa bệnh của bệnh viện, đặc biệt là các thiết bị hiện đại, thường có tần suất sử dụng nhiều cho khám chữa bệnh của các bác sỹ, và giá trị của các thiết bị này thường đắt đỏ nên bệnh viện cũng hạn chế sử dụng các thiết bị này cho hoạt động thực hành, thực tập của sinh viên. Chính vì vậy, nội dung phối hợp trong việc sử dụng trang thiết bị thực hành, thực tập được đánh giá thực hiện ở mức khá là hoàn toàn phù hợp thực tiễn. Dù sao điều này cũng cho thấy, cán bộ quản lý các bệnh viện cũng đã quan tâm đến việc bố trí các thiết bị chuyên dụng trong khám chữa bệnh để cho sinh viên học thực hành và thực tập.

Nội dung phối hợp có ý nghĩa vô cùng quan trọng đối với nhà trường là Phối hợp trong việc tổ chức thực hiện đánh giá kết quả đào tạo sinh viên. Dựa trên kết quả đánh giá này nhà trường biết được chất lượng đào tạo của nhà trường có đáp ứng yêu cầu thực tiễn hay không. Hoạt động phối hợp trong việc tổ chức thực hiện đánh giá kết quả đào tạo sinh viên bao gồm đánh giá trong quá trình đào tạo, đặc biệt là đánh giá khâu thực hành, thực tập tại bệnh viện, và đánh giá sinh viên sau tốt nghiệp. Thực tế cho thấy các trường đại học khối ngành sức khỏe và các bệnh viện khu vực Nam Đồng bằng Sông Hồng chưa thường xuyên và chú ý đặc biệt đến hoạt động phối hợp trong việc tổ chức thực hiện đánh giá kết quả đào tạo sinh viên. Điều này thấy rõ qua ý kiến đánh giá của các đối tượng được khảo sát, theo đó điểm đánh giá trung bình tổng thể 4 đối tượng là $\bar{X} = 2,584$, chỉ đạt mức khá, trên mức trung bình một ít. Trong các đối tượng được khảo sát này thì CBQL bệnh viện và bác sỹ thấy rằng sự phối hợp đánh giá kết quả đào tạo sinh viên còn hạn chế, đặc biệt là đánh giá sau tốt nghiệp.

3.2. Thực trạng thực hiện hình thức phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam đồng bằng sông Hồng và các bệnh viện

Bảng 2. Kết quả khảo sát thực trạng thực hiện các hình thức phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam đồng bằng sông Hồng và các bệnh viện

Hình thức phối hợp	Đối tượng	Đơn vị tính	Mức độ thực hiện				Điểm TB	
			Tốt	Khá	TB	Yếu		
1. Phối hợp đào tạo luân phiên	CBQL trường	Số lượng	3	16	18	1	2,553	
		%	7,9	42,1	47,4	2,6		
	Giảng viên	Số lượng	38	103	135	24	2,517	
		%	12,7	34,3	45,0	8,0		
	Sinh viên	Số lượng	77	139	112	22	2,774	
		%	22,0	39,7	32,0	6,3		
	CBQL, BS bệnh viện	Số lượng	15	36	21	3	2,840	
		%	20,0	48,0	28,0	4,0		
	Điểm trung bình các đối tượng						2,671	
	2. Phối hợp đào tạo song hành	CBQL trường	Số lượng	3	12	18	5	2,343
			%	7,9	31,6	47,4	13,1	
		Giảng viên	Số lượng	27	99	144	30	2,410
%			9,0	33,0	48,0	10,0		
Sinh viên		Số lượng	52	118	159	21	2,575	
		%	14,9	33,7	45,4	6,0		
CBQL, BS bệnh viện		Số lượng	13	24	30	8	2,559	
		%	17,3	32,0	40,0	10,7		
Điểm trung bình các đối tượng						2,472		
3. Phối hợp đào tạo tuần tự		CBQL trường	Số lượng	6	22	8	2	2,842
			%	15,8	57,9	21,0	5,3	
		Giảng viên	Số lượng	61	164	68	7	2,930
	%		20,3	54,7	22,7	2,3		
	Sinh viên	Số lượng	100	155	74	21	2,955	
		%	28,6	44,3	21,1	6,0		
	CBQL, BS bệnh viện	Số lượng	12	37	20	6	2,733	
		%	16,0	49,3	26,7	8,0		
	Điểm trung bình các đối tượng						2,865	

Hình thức phối hợp đào tạo có điểm đánh giá trung bình thấp nhất là Phối hợp đào tạo song hành, theo đó điểm đánh giá trung bình $\bar{X} = 2,472$, chỉ đạt mức thực hiện trung bình. Bốn đối tượng đánh giá không

có sự cách biệt lớn, điều đó cho thấy trong thực tiễn hình thức này chưa đem lại hiệu quả như mong muốn. Hình thức Phối hợp đào tạo tuần tự được các đối tượng xem là hình thức được nhà trường và bệnh viện khu vực Nam đồng bằng sông Hồng thực hiện tốt hơn và có hiệu quả hơn so với hai hình thức còn lại. Điều này thể hiện qua điểm đánh giá trung bình $\bar{X} = 2,865$ đạt mức khá trong việc thực hiện. Điểm đánh giá trung bình của bốn đối tượng được khảo sát cũng không chênh lệch nhau bao nhiêu. Việc tổ chức thực hiện hình thức phối hợp đào tạo này chỉ nhận được điểm đánh giá trung bình của các đối tượng được khảo sát là $\bar{X} = 2,671$ đạt mức khá, thấp hơn điểm đánh giá trung bình của hình thức phối hợp đào tạo tuần tự, nhưng vẫn cao hơn điểm đánh giá trung bình của hình thức phối hợp đào tạo song hành.

3.3. Thực trạng các điều kiện phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam đồng bằng sông Hồng và các bệnh viện

Bảng 3: Kết quả khảo sát thực trạng điều kiện phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam đồng bằng sông Hồng và bệnh viện

Điều kiện	Đối tượng	Đơn vị tính	Mức độ thực hiện				Điểm TB	
			Tốt	Khá	TB	Yếu		
1. Sự quan tâm của lãnh đạo nhà trường	CBQL trường	Số lượng	16	18	4	-	3,316	
		%	42,1	47,4	10,5	-		
	Giảng viên	Số lượng	117	156	27	-	3,300	
		%	39,0	52,0	9,0	-		
	Sinh viên	Số lượng	93	188	45	24	3,000	
		%	26,6	53,7	12,8	6,9		
	CBQL, BS bệnh viện	Số lượng	14	29	20	12	2,599	
		%	18,6	38,7	26,7	16,0		
	Điểm trung bình các đối tượng							3,054
	2. Sự quan tâm của lãnh đạo bệnh viện	CBQL trường	Số lượng	13	21	4	-	3,237
%			34,2	55,3	10,5	-		
Giảng viên		Số lượng	85	163	52	-	3,109	
		%	28,3	54,3	17,4	-		
Sinh viên		Số lượng	101	179	36	34	2,992	
		%	28,9	51,1	10,3	9,7		
CBQL, BS bệnh viện		Số lượng	25	42	8	-	3,226	
		%	33,3	56,0	10,7	-		
Điểm trung bình các đối tượng							3,141	
3. Các văn bản pháp lý về phối hợp đào tạo giữa trường và bệnh viện		CBQL trường	Số lượng	5	21	12	-	2,816
	%		13,2	55,2	31,6	-		
	Giảng viên	Số lượng	46	115	101	38	2,562	
		%	15,3	38,3	33,7	12,7		
	Sinh viên	Số lượng	67	136	120	27	2,694	
		%	19,1	38,9	34,3	7,7		
	CBQL, BS bệnh viện	Số lượng	21	38	10	6	2,987	
		%	28,0	50,7	13,3	8,0		
	Điểm trung bình các đối tượng							2,765
	4. Đội ngũ giảng viên, bác sĩ tham gia phối hợp đào tạo	CBQL trường	Số lượng	12	23	3	-	3,237
%			31,6	60,5	7,9	-		
Giảng viên		Số lượng	84	160	50	6	3,073	
		%	28,0	53,3	16,7	2,0		
Sinh viên		Số lượng	75	189	66	20	3,424	
		%	21,4	54,0	18,9	5,7		
CBQL, BS bệnh viện		Số lượng	24	35	16	-	3,107	
		%	32,0	46,7	21,3	-		
Điểm trung bình các đối tượng							3,210	
5. Cơ sở vật chất, trang thiết bị dùng cho phối hợp đào tạo		CBQL trường	Số lượng	7	17	14	-	2,816
	%		18,4	44,8	36,8	-		
	Giảng viên	Số lượng	59	136	85	20	2,780	
		%	19,7	45,3	28,3	6,7		
	Sinh viên	Số lượng	62	158	124	6	2,790	
		%	17,8	45,1	35,4	1,7		
	CBQL, BS bệnh viện	Số lượng	13	51	11	-	3,026	
		%	17,3	68,0	14,7	-		
	Điểm trung bình các đối tượng							2,853
	6. Tài chính dành cho phối hợp đào tạo	CBQL trường	Số lượng	6	12	20	-	2,632
%			15,8	31,6	52,6	-		
Giảng viên		Số lượng	28	107	136	29	2,446	
		%	9,3	35,7	45,3	9,7		
Sinh viên		Số lượng	55	133	149	13	2,657	
		%	15,7	38,0	42,6	3,7		
CBQL, BS bệnh viện		Số lượng	10	24	35	6	2,506	
		%	13,3	32,0	46,7	8,0		
Điểm trung bình các đối tượng							2,560	

Trước hết, Đội ngũ giảng viên, bác sĩ tham gia phối hợp đào tạo là điều kiện nhận được sự đánh giá cao nhất của các đối tượng được khảo sát, với điểm đánh giá trung bình $\bar{X} = 3,210$ đạt mức khá, gần mức tốt. Qua khảo sát thực tế tại các trường đại học khối ngành sức khỏe và các bệnh viện khu vực Nam đồng bằng sông Hồng cho thấy, hiện nay các nhà trường và bệnh viện phối hợp trao đổi giảng viên, phía bệnh viện cung cấp bác sĩ, điều dưỡng giỏi sang kiêm nhiệm giảng dạy cho các nhà trường. Điều này tạo điều kiện cho sinh viên được học những giảng viên có trình độ chuyên môn cao và kinh nghiệm thực tiễn tốt. Chính vì thế mà điểm đánh giá trung bình của sinh viên về mức độ thực hiện điều kiện này là cao nhất với $\bar{X} = 3,424$, đạt mức tốt.

Qua khảo sát thực tế cho thấy lãnh đạo các trường đại học khối ngành sức khỏe và lãnh đạo bệnh viện khu vực Nam đồng bằng sông Hồng nhìn chung đã có quan tâm nhiều đến hoạt động phối hợp đào tạo, mặc dù sự quan tâm này được các đối tượng đánh giá ở mức khá với điểm đánh giá trung bình $\bar{X} = 3,054$ đối với lãnh đạo nhà trường và $\bar{X} = 3,141$ đối với lãnh đạo bệnh viện. Tuy nhiên, nếu xem xét ý kiến đánh giá của từng đối tượng cụ thể thì thấy rằng đối tượng CBQL và giảng viên nhà trường đánh giá khá cao sự quan tâm của lãnh đạo nhà trường về hoạt động phối hợp đào tạo với điểm đánh giá trung bình tương ứng là $\bar{X} = 3,316$ và $\bar{X} = 3,300$, cả hai đều đạt mức tốt. Trong khi đó CBQL và bác sĩ bệnh viện lại nhìn thấy sự quan tâm của lãnh đạo nhà trường về phối hợp đào tạo chỉ ở mức trung bình khá với $\bar{X} = 2,599$. Còn về sự quan tâm của lãnh đạo bệnh viện đối với hoạt động phối hợp đào tạo thì các đối tượng được khảo sát đều có ý kiến đánh giá khá tương đồng nhau, điểm đánh giá trung bình của từng đối tượng không có sự cách biệt lớn, dao động trong khoảng 2,992-3,237, đều ở mức khá tốt.

Tuy nhiên, kết quả khảo sát các trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam đồng bằng sông Hồng của tác giả luận án cho thấy rằng điều kiện Tài chính dành cho phối hợp đào tạo được các đối tượng đánh giá mức độ đáp ứng thấp nhất với điểm đánh giá trung bình $\bar{X} = 2,560$, đạt mức trung bình khá. Đặc biệt, đối tượng giảng viên và đối tượng bác sĩ đánh giá điều kiện tài chính chỉ đáp ứng ở mức trung bình với $\bar{X} = 2,446$ đối với giảng viên và $\bar{X} = 2,506$ đối với bác sĩ. Những đánh giá này được đưa ra dựa trên mức chi thực tế của nhà trường cho hoạt động tham gia phối hợp đào tạo sinh viên của giảng viên và bác sĩ bệnh viện, đặc biệt là mức chi bồi dưỡng cho giảng viên và bác sĩ tham gia giảng dạy và hướng dẫn sinh viên.

4. Kết luận

Thực trạng hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam đồng bằng sông Hồng và các bệnh viện có thể thấy rằng: việc tổ chức thực hiện hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam đồng bằng sông Hồng và các bệnh viện đã đạt được một số kết quả nhất định. Việc xây dựng chương trình tổng thể và lập kế hoạch hoạt động phối hợp đào tạo đã được quan tâm thực hiện với sự tham gia chủ yếu là các lực lượng giáo dục trong nhà trường. Các hình thức tổ chức hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học và các bệnh viện được tổ chức với sự tham gia tích cực của cả hai phía. Nhưng trong quá trình tổ chức thực hiện hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam đồng bằng sông Hồng và các bệnh viện chưa huy động được đông đảo các lực lượng trong và ngoài nhà trường cùng tham gia. Một bộ phận lực lượng tham gia chỉ đạo và tổ chức thực hiện còn yếu về năng lực quản lý hoạt động phối hợp đào tạo; một số nội dung phối hợp thực hiện chưa tốt như tổ chức bộ phận chuyên trách giám sát hoạt động phối hợp, phối hợp xây dựng chương trình đào tạo, phối hợp đánh giá kết quả đào tạo sinh viên, kiểm tra đánh giá hoạt động phối hợp đào tạo giữa trường đại học và các bệnh viện vẫn còn mang nặng yếu tố hình thức, chưa thực sự quan tâm đến chất lượng vì vậy hiệu quả hoạt động phối hợp trong đào tạo chưa đạt được mục tiêu đề ra ở các trường đại học khối ngành sức khỏe khu vực Nam đồng bằng Sông Hồng

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Đức Anh (2017), Quản lý hoạt động hợp tác của trường đại học với doanh nghiệp trong đào tạo nguồn nhân lực ngành kỹ thuật điện tử, truyền thông, Luận án tiến sĩ Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục.

- [2] Nguyễn Xuân Bình (2016), Quản lý đào tạo nhân lực điều dưỡng ở các trường Cao đẳng Y tế đáp ứng nhu cầu xã hội. Luận án, Hà Nội, 2016.
- [3] Vũ Ngọc Hải, Đặng Bá Lãm, Trần Khánh Đức (2007), Giáo dục Việt Nam đổi mới và phát triển hiện đại hóa, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
- [4] Trần Văn Long (2015), Quản lý đào tạo của các trường cao đẳng Du Lịch đáp ứng nhu cầu nhân lực cho các doanh nghiệp khu vực Đồng Bằng Bắc Bộ. Luận án Tiến sĩ, Viện KHGD Việt Nam.
- [5] Nguyễn Hồ Phương Nhật (2021), Kinh nghiệm hợp tác giữa trường đại học và doanh nghiệp tại Nhật Bản, Tạp chí Công thương.
- [6] Trung tâm Từ điển Viện Ngôn ngữ (2000), Từ điển Tiếng Việt, NXB Đà Nẵng.
- [7] Từ điển Bách khoa Việt Nam (2011) – Nhà xuất bản Từ điển Bách Khoa.
- [8] Nguyễn Xuân Thiên (2016) “Hợp tác giữa các trường, viện và công ty ở Nhật Bản- Những gợi ý cho Việt Nam”. Tạp chí GD số 2 2016
- [9] Nguyễn Thành Vinh (2012), Khoa học Quản lý đại cương, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [10] A. Akyüz, N. Tosun, D. Yıldız, and A. Kılıç, “Reflection of the nurses on their responsibilities and the students’ working system during clinical teaching,” TAF Preventive Medicine Bulletin, vol. 6, pp. 459-464, 2007.
- [11] Bernd Kapplinger, Federal Institute for Vocational Education and Training in Bonn/ Germany (2001), “Matching demand and supply in enterprise-based training” - Which role does training consultation play?
- [12] Buldukoğlu K. “Constructive school-hospital collaboration symposium workshop abstract presentation,” F. Demirkıran and S. Memiş, Eds. Constructive School-Hospital Collaboration Symposium Book, Aydın: Tuna Offset, 2003.

ABSTRACT

Current situation of training cooperation between the university of health and hospitals in The South River Delta

Combining learning with practice, theory and practice in training at universities, the health sector must combine theoretical teaching in lecture halls with hospitals where direct practice is required. In order for this form of cooperation to be effective, managers at universities in the health sector must pay special attention to the contents, forms and conditions for training coordination between the university and the hospitals. On the basis of the actual situation of cooperation between the health university and hospitals, managers can find the causes to overcome the weaknesses in the most effective way in order to improve the quality of training doctors and hospitals and current social service nurses.

Keywords: *Training coordination activities; health university; hospital; students.*

CÁC MÔ HÌNH ĐÁNH GIÁ VÀ CAN THIỆP SỚM TRẺ CÓ RỐI LOẠN PHỔ TỰ KỶ ĐANG ÁP DỤNG TRÊN THẾ GIỚI VÀ VIỆT NAM

Bùi Ngọc Diễm¹

Tóm tắt. Rối loạn phổ tự kỷ đang là một vấn đề được quan tâm, tuy vậy tại Việt Nam dường như chưa có một mô hình nào toàn diện và hiệu quả về đánh giá và can thiệp sớm đối với nhóm trẻ này. Mục đích của nghiên cứu này là tổng quan một cách hệ thống các mô hình đánh giá và can thiệp sớm trẻ rối loạn phổ tự kỷ trên thế giới và Việt Nam để từ đó đề xuất những giải pháp phát triển mô hình một cách hiệu quả. Sử dụng phương pháp nghiên cứu tài liệu, nghiên cứu cho thấy các mô hình đánh giá sớm trẻ rối loạn phổ tự kỷ bao gồm hai giai đoạn là đánh giá sàng lọc tại cộng đồng và đánh giá chẩn đoán tại các cơ sở chuyên môn. Các công cụ đánh giá phải là những thang đo được nghiên cứu và thích nghi phù hợp với bối cảnh văn hoá địa phương. Mô hình can thiệp sớm khá đa dạng và chủ yếu tiếp cận trên nền tảng của hành vi ứng dụng, cũng như phải can thiệp hệ thống. Đánh giá và can thiệp sớm phải trên cơ sở đa ngành, đa lĩnh vực và các giai đoạn lứa tuổi khác nhau. Tại Việt Nam, việc phát hiện sớm từ cộng đồng và thúc đẩy các trung tâm/ mô hình đánh giá và can thiệp sớm chuyên sâu là rất quan trọng. Việc phối hợp các mô hình can thiệp sớm tại các cơ sở can thiệp và can thiệp sớm dựa vào gia đình và cộng đồng là phù hợp.

Từ khóa: Rối loạn phổ tự kỷ, đánh giá sớm, can thiệp sớm.

1. Đặt vấn đề

Rối loạn phổ tự kỷ đang thực sự là một vấn đề lớn của xã hội, một thách thức với công tác nghiên cứu và can thiệp (CDC, 2012). Việt Nam chưa có thống kê về tỷ lệ trẻ có rối loạn phổ tự kỷ, tuy nhiên theo các báo cáo tại hội thảo quốc gia về tự kỷ thì số lượng trẻ được phát hiện mỗi năm tăng lên rất nhiều (Bộ Y tế, 2022).

Nhiều nghiên cứu tại Việt Nam cho thấy, trẻ em bị tự kỷ được phát hiện rất muộn, thường là ở tuổi 3-6 tuổi khi gia đình thấy trẻ không nói, không hiểu lời nói của người khác. Điều này làm cho trẻ có rối loạn tự kỷ mất cơ hội can thiệp sớm, từ đó cơ hội để được hoà nhập toàn diện vào cộng đồng là rất hạn chế (Đỗ Thuý Lan, 2008).

Cộng đồng nghiên cứu trên thế giới cho rằng, đánh giá và can thiệp sớm, phục hồi chức năng cho trẻ em tự kỷ lứa tuổi tiền học đường đóng một vai trò vô cùng quan trọng. Can thiệp sớm (CTS) có tác động đến sự phát triển của não và nó giúp cải thiện chức năng của não, và vì thế nó giúp trẻ tự kỷ (TK) phát huy những tiềm năng của mình. Đồng thời, can thiệp sớm là sự khởi đầu quan trọng nhất cho quá trình can thiệp và có ảnh hưởng mang tính quyết định, lâu dài tới sự phát triển và tương lai của trẻ có rối loạn phổ tự kỷ (Lord C, Risi S, DiLavore PS, Shulman C, Thurm A, Pickles A., 2006). Một cách trực tiếp, can thiệp sớm là điều kiện tiên quyết dẫn đến thành công của giáo dục hoà nhập. Để có thể tiến hành can thiệp sớm và giáo dục hoà nhập thành công, cần có một hệ thống với các khâu cơ bản được tổ chức khoa học, chặt chẽ gồm: phát hiện - chẩn đoán - can thiệp - giáo dục hoà nhập (Nguyễn Minh Tiến, 2012). Tuy nhiên, tại Việt Nam, chưa có một mô hình nào đánh giá và can thiệp sớm cho trẻ có rối loạn phổ tự kỷ một cách toàn diện và hiệu quả (Nguyễn Thị Hoàng Yến, 2010; Nguyễn Minh Tiến 2012). Đồng thời, báo cáo của các bệnh viện, trung tâm giáo dục hoà nhập thường cho thấy, nhiều trẻ khi đến khám và can thiệp đã ở tuổi học đường gây rất nhiều

Ngày nhận bài: 15/01/2023. Ngày nhận đăng: 27/02/2023.

¹Trung tâm Hỗ trợ phát triển giáo dục hoà nhập trẻ tự kỷ Hoàng Đức
Tác giả liên hệ: Bùi Ngọc Diễm. Địa chỉ e-mail: diembui@hdec.vn

khó khăn cho chương trình can thiệp và hòa nhập. Điều này gây rất nhiều khó khăn cho trẻ và gia đình trong quá trình phát triển và hoà nhập (Phạm Minh Mục và cộng sự 2022).

Chính vì những lý do đó, chúng tôi cho rằng, nghiên cứu một cách hệ thống các mô hình đánh giá và can thiệp sớm trẻ có rối loạn phổ tự kỷ để có thể khuyết nghị các giải pháp phát triển một mô hình phù hợp là rất quan trọng.

2. Đánh giá sớm trẻ rối loạn phổ tự kỷ

Theo Trung tâm kiểm soát và phòng ngừa dịch bệnh của Hoa Kỳ (CDC), việc chẩn đoán tự kỷ là khó, vì chưa có test nào về y tế (ví dụ xét nghiệm máu) để chẩn đoán tự kỷ. Những người đánh giá chủ yếu xem xét vào những hành vi cũng như sự phát triển của trẻ để đưa ra chẩn đoán. Rối loạn phổ tự kỷ có thể được đánh giá ở 18 tháng tuổi hoặc trẻ hơn. Ở 2 tuổi, các chuyên gia có kinh nghiệm có thể đưa ra chẩn đoán khá chính xác (Lord, Risi, Dilavore, Shulman, Thurn, & Pickles, 2006). Nhưng cũng có những trẻ chỉ được chẩn đoán khi trẻ đã nhiều tuổi hơn. Việc chẩn đoán muộn sẽ dẫn tới việc trẻ không nhận được sự trợ giúp mà trẻ cần.

Trên thế giới và cả Việt Nam, khi nói về đánh giá tự kỷ hay các rối loạn phát triển khác, người ta thường có hai bước: sàng lọc/phát hiện và chẩn đoán. Tuy không phải trẻ nào được chẩn đoán tự kỷ cũng phải qua bước sàng lọc, nhưng sàng lọc thường là bước dễ làm, ngắn gọn trước khi trẻ được giới thiệu để chẩn đoán một cách toàn diện và kỹ lưỡng. Người được phép sàng lọc khá đa dạng, có thể là giáo viên, bác sĩ, cán bộ tâm lý, cán bộ công tác xã hội không cần bằng cấp hay chứng nhận gì. Tuy vậy, người được phép chẩn đoán phải là nhà đánh giá tâm lý được cấp chứng chỉ, với bằng thạc sĩ hoặc tiến sĩ. Bác sĩ nhi khoa hoặc tâm thần cũng có thể được chẩn đoán tự kỷ. Tuy vậy, tất cả họ, trước khi được nhận làm việc tại các cơ sở, đều phải qua các khóa đào tạo dài và ngắn hạn về tự kỷ, thực hiện các trắc nghiệm tự kỷ, và phải được thực hành có giám sát nhiều giờ cho đến khi kết quả đánh giá của họ cũng có độ tin cậy ở mức chấp nhận được. Những kết quả này được giám sát chặt chẽ bởi những người đánh giá khác cũng có kinh nghiệm và chứng nhận về đánh giá lâm sàng.

2.1. Đánh giá tự kỷ trên thế giới

2.1.1. Sàng lọc/tầm soát và phát hiện

Sàng lọc về phát triển có thể được thực hiện bởi nhiều chuyên gia trong lĩnh vực chăm sóc sức khỏe, ở cộng đồng và ở nhà trường. Tuy vậy, người chăm sóc sức khỏe chính (đối với trẻ em thì đó thường là một bác sĩ nhi khoa) là người chịu trách nhiệm chính trong việc giữ gìn sức khỏe cho trẻ. Bác sĩ nhi khoa này thường có tương tác với trẻ trước khi đến trường, có thể là đầu mối cung cấp dịch vụ chăm sóc toàn diện, phát hiện các nguy cơ của các bất thường về phát triển.

Học viện Nhi khoa Hoa Kỳ đề xuất rằng tất cả trẻ nên được sàng lọc các vấn đề về phát triển ở những lần thăm khám định kỳ với bác sĩ chăm sóc chính ở 9 tháng, 18 tháng, và 24 hoặc 30 tháng. Ngoài ra, tất cả trẻ nên được sàng lọc tự kỷ ở 18 tháng và 24 tháng.

Một cơ sở chăm sóc nhi khoa có thể bao gồm nhiều người với những nhiệm vụ khác nhau, ví dụ bác sĩ nhi khoa, y tá trưởng, người quản lý văn phòng, các y tá khác và những nhân viên khác. Vai trò của những người này trong quá trình sàng lọc được thể hiện ở bảng 1.

Các trắc nghiệm hoặc công cụ để sàng lọc/tầm soát tự kỷ thường dễ tiếp cận, dễ sử dụng, miễn phí hoặc chi phí thấp, và yêu cầu tương đối ít sức lực, thời gian hay sự cố gắng từ nhóm được sàng lọc. Hơn nữa, kết quả các công cụ sàng lọc này phải có giá trị, có độ tin cậy và có thể sử dụng được cho các mục đích khác. Đối công cụ sàng lọc tự kỷ, độ nhạy (tức là xác định đúng người bị rối loạn đó) và tính phân biệt (tức xác định đúng người không bị rối loạn đó) khác nhau và phụ thuộc vào tuổi của trẻ và mức độ nặng nhẹ của triệu chứng. Vì vậy, công cụ sàng lọc tốt cho trẻ đang tập đi có thể không nhạy khi dùng cho trẻ trước khi hoặc đã đi học.

Bảng liệt kê cho rối loạn phổ tự kỷ ở trẻ tập đi (CHAT) đã được xây dựng để sàng lọc chủ yếu cho trẻ 18 tháng tuổi ở Anh (Baird, Charman, Baron-Cohen và cộng sự, 2000). CHAT bao gồm 14 câu liên quan tới chú ý đồng thời và chơi giả vờ, 9 câu trong đó hỏi phụ huynh và 5 câu quan sát trực tiếp. CHAT có tính phân biệt cao, tới 98% (tức là nó loại trừ hầu hết những trẻ không bị tự kỷ ra khỏi nhóm nguy cơ, nói cách

khác là nó giúp xác định đúng những trẻ không phải tự kỷ), nhưng lại có độ nhạy thấp, chỉ từ 20% đến 30% (tức làm không tốt việc xác định những trẻ có tự kỷ). Khi thực hiện trên 16.235 trẻ 18 tháng tuổi, CHAT không thể xác định những trẻ có triệu chứng nhẹ và với sự thoái lui. Hơn nữa, CHAT cũng không giúp phân biệt trẻ chậm nói chung và trẻ tự kỷ. Độ nhạy của CHAT tăng lên với trẻ 24 tháng tuổi, nhưng nói chung với độ nhạy thấp và việc phải quan sát 5 hành vi của trẻ làm cho CHAT không phải là công cụ sàng lọc tự kỷ hữu hiệu.

Bảng 1. Phân công nhiệm vụ trong sàng lọc tự kỷ tại cơ sở chăm sóc sức khỏe (nguồn CDC)

Hoạt động	Đội ngũ nhân viên				
	Bác sĩ nhi khoa	Y tá trưởng	Quản lý văn phòng	Các y tá khác	Các nhân viên khác
Thiết lập hệ thống các công cụ sàng lọc và giới thiệu	×	×	×		
Tham gia tập huấn về sự phát triển trẻ em, các công cụ sàng lọc phát triển, giới thiệu đến chuyên gia phù hợp	×	×	×		
Đào tạo những cán bộ khác về công cụ sàng lọc	×	×	×	×	
Sàng lọc cho trẻ khi đến thăm khám	Trách nhiệm chính của bác sĩ nhi khoa	×	×	×	
Tính điểm	Như trên	×		×	×
Đánh giá tình trạng phát triển của trẻ. ×ác định những trẻ có nguy cơ về các vấn đề phát triển	Như trên				
Phản hồi với phụ huynh về kết quả của trắc nghiệm sàng lọc	Như trên				
Đưa ra lời khuyên với cha mẹ về sự phát triển và hành vi của trẻ	Như trên				
Đề xuất đánh giá sâu hơn, giới thiệu/can thiệp	Như trên				
Nhận biết stress ở phụ huynh, đánh giá nguy cơ và xác định những giới thiệu/can thiệp phù hợp	Như trên				
Phân phát các tài liệu cho cha mẹ	×	×	×	×	×
Duy trì và cập nhật danh sách giới thiệu				×	×
Nhập dữ liệu từ kết quả sàng vào hồ sơ/hệ thống dữ liệu				×	×
Duy trì dữ liệu				×	×
Sao chép hoặc mua các công cụ				×	×
Nguồn thông tin cho phụ huynh: giải thích công cụ, hướng dẫn cách làm...				×	×

Do đó, phiên bản sửa đổi của CHAT (M-CHAT) đã ra đời, như là công cụ sàng lọc chính cho tự kỷ ở trẻ 16 đến 30 tháng đến theo dõi về sức khỏe (Robins & Dumont-Mathieu, 2006). M-CHAT bao gồm 23 câu hỏi có/không cho cha mẹ, mất khoảng 5 phút để làm. M-CHAT có độ phân biệt cao tới 99% và độ nhạy 85%. Số liệu này đến từ việc sàng lọc 1293 trẻ. M-CHAT đang là một công cụ sàng lọc hứa hẹn và phổ biến với hạn chế là sẽ “bỏ sót” 15 trong 100 trẻ tự kỷ. Cả CHAT và M-CHAT được coi là công cụ sàng lọc ở cấp độ 1 (Al-Qabandi, Gorter & Rosenbaum, 2011).

Bảng hỏi về giao tiếp xã hội (SCQ), từng có tên là Bảng hỏi sàng lọc tự kỷ, được phát triển từ ADI-R và được coi là tiêu chuẩn vàng cho chẩn đoán dựa trên phỏng vấn trong các nghiên cứu về tự kỷ (Berument, Rutter, Lord, Pickles, & Bailey, 1999). SCQ là công cụ dựa trên đánh giá của bố mẹ bao gồm 40 câu hỏi có/không, bao gồm 2 mẫu: một cho trẻ dưới 6 tuổi và một cho trẻ trên 6 tuổi. SCQ có thể được hoàn thành dưới 10 phút bởi một người chăm sóc chính (ví dụ bố mẹ của trẻ) và tính điểm dưới 5 phút. SCQ đã được hiệu lực hóa trên 200 bệnh nhân từ 4 đến 40 tuổi mà bố mẹ của họ đã hoàn thành bản ADI-R. Điểm giới hạn của của SCQ là 15 có độ nhạy 85% và độ phân biệt 75%. Tuy vậy, với mẫu nghiên cứu nhỏ, kết quả này không thể khái quát hóa cho toàn bộ dân số. Do vậy SCQ chỉ được coi là công cụ sàng lọc ở cấp độ 2 cho tự kỷ (Johnson & Myers, 2007).

Ngoài ra, sàng lọc tự kỷ còn các công cụ khác như ASQ (Ages and Stages Questionnaire), là một công cụ sàng lọc phát triển nói chung, có lịch sử phát triển lâu dài, dựa trên đánh giá của bố mẹ; gồm 19 mục được thiết kế theo từng độ tuổi để đo đặc giao tiếp, vận động thô, vận động tinh, giải quyết vấn đề, và kỹ

năng thích nghi cá nhân. ASQ được sử dụng cho trẻ từ một tháng cho đến 5,5 tuổi. ASQ được phát triển từ những năm 1970 bởi TS. Diane Bricker, trường đại học Oregon. Cho đến năm 2009, 15.138 phụ huynh đã hoàn thành 18.232 bộ câu hỏi ASQ, đưa ra bộ ASQ phiên bản 3 (ASQ-3) với điểm chuẩn, điểm ranh giới, và vùng tầm soát.

Tiếp theo, CSBS (Communication and Symbolic Behavior Scales) cũng được sử dụng khá phổ biến vì ngắn (chỉ một trang), được hoàn thành bởi bố mẹ, dùng để kiểm tra khả năng giao tiếp và tưởng tượng cho trẻ dưới 24 tháng. CSBS là một phần của dự án “First Word”, và được phát triển từ năm 2001 bởi các tác giả Wetherby và Prizant (2001). Điểm chuẩn của CSBS được sử dụng tốt nhất trên trẻ từ 6 đến 24 tháng.

Trong khi tất cả các công cụ sàng lọc khác là dựa trên hỏi, phỏng vấn bố mẹ hoặc người chăm sóc của trẻ, STAT (Screening Tool for Autism in Toddlers and Young children) là công cụ mang tính tương tác, tiếp xúc trực tiếp với trẻ. STAT bao gồm 12 bài tập nhằm đánh giá khả năng chơi (chơi tương tác và chơi chức năng), giao tiếp (yêu cầu và định hướng chú ý), và bắt chước ở trẻ. STAT mất khoảng 15 đến 20 phút để hoàn thành. Các nghiên cứu về độ tin cậy của STAT có kết quả rất tốt, ví dụ độ tin cậy đồng thời với ADOS (sẽ được giới thiệu dưới đây) là 95%.

Một công cụ sàng lọc cũng khá phổ biến khác là PEDS (Parents' Evaluation of Developmental Status). Đây cũng là một công cụ sàng lọc chung, được thực hiện dưới dạng phỏng vấn phụ huynh, để sàng lọc những vấn đề về phát triển và hành vi cần những đánh giá sâu hơn, được phát triển bởi Glascoe năm 1991. PEDS được chuẩn hóa trên 2.823 gia đình với nền tảng kinh tế-xã hội khác nhau. PEDS có thể được dùng ở trẻ từ lúc sinh cho đến 8 tuổi, có thể thực hiện trong vòng 2 phút hoặc ngắn hơn, có độ nhạy khá cao, xác định đúng khoảng 74 đến 80% trẻ có khuyết tật phát triển.

Ngoài những thang đo nêu trên, còn nhiều những công cụ sàng lọc tự kỷ khác như Bảng hỏi sàng lọc phổ tự kỷ ASSQ (Autism Spectrum Screening Questionnaire); Thang đo của Úc cho Hội chứng Asperger (Australia Scale for Asperger's Syndrome); và Trắc nghiệm Hội chứng Asperger trẻ nhỏ (Childhood Asperger Syndrome Test). Ba trắc nghiệm này được dùng cho trẻ tự kỷ chức năng cao và Asperger. Ngoài ra, các Trắc nghiệm sàng lọc rối loạn phát triển lan tỏa 2 (The Pervasive Developmental Disorders Screening Test-2); Thang đo phát triển trẻ nhỏ (The Child Development Inventory) cũng được sử dụng. Tuy vậy, không có công cụ sàng lọc tự kỷ nào tỏ ra là có độ chính xác đủ tin cậy được, tức là có độ nhạy, độ phân biệt, và giá trị dự đoán cao đối với toàn bộ dân số.

2.1.2. Đánh giá chẩn đoán toàn diện

Đánh giá toàn diện để chẩn đoán bao gồm xem xét hành vi của trẻ, sự phát triển và phỏng vấn bố mẹ. Quá trình này có thể bao gồm cả các test về khả năng nghe, nhìn, kiểm tra gen, kiểm tra thần kinh, và các test y tế khác. Việc đánh giá toàn diện để chẩn đoán tự kỷ thường bao gồm nhiều bước và nhiều chuyên gia khác nhau như bác sĩ nhi khoa, nhà tâm lý, các chuyên gia ngôn ngữ và lời nói, và chuyên gia các trị liệu. Các trắc nghiệm về gen thường được đề xuất, cũng như các vấn đề y khoa khác như khó khăn về giấc ngủ. Sự đánh giá toàn diện này giúp bố mẹ trẻ hiểu rõ những điểm mạnh và nhu cầu của con mình.

Nói chung, ở Mỹ, có ba nhóm các chuyên gia có thể đánh giá để chẩn đoán tự kỷ: Bác sĩ nhi khoa chuyên về phát triển trẻ em, là những bác sĩ được đào tạo đặc biệt về phát triển trẻ em và trẻ có nhu cầu đặc biệt; Nhà thần kinh học trẻ em, là những bác sĩ được đào tạo để làm việc “với” não bộ, tủy sống và dây thần kinh; Nhà tâm lý trẻ em hoặc bác sĩ tâm thần (những người biết về tâm trí của con người).

Cũng giống với quy trình sàng lọc, việc đánh giá toàn diện để chẩn đoán cũng thường được thực hiện trong các phòng khám nhi khoa, bệnh viện, các cơ sở dịch vụ y tế và tâm lý khác, nơi có những chuyên gia như đề cập ở trên, được cấp bằng và chứng nhận chẩn đoán tự kỷ. Những người này thường trực tiếp tiếp xúc, đánh giá, cho điểm, viết báo cáo và tư vấn cho phụ huynh. Đôi khi một phần hoặc toàn bộ công việc này được thực hiện bởi một nhân viên hoặc cán bộ của cơ sở đó (ví dụ kỹ thuật viên, học viên thực tập. . .) nhưng luôn dưới sự giám sát của những chuyên gia nêu trên.

Trước hết, việc chẩn đoán phải dựa trên các tiêu chí của DSM-IV. Tất cả các trắc nghiệm hoặc công cụ chẩn đoán được sử dụng đều nhằm làm cụ thể hóa và đưa ra quy trình, điểm chuẩn. . . thuận lợi cho việc chẩn đoán. Một số công cụ chẩn đoán tiêu biểu thường xuyên được sử dụng và có độ tin cậy cao như Phỏng vấn chẩn đoán tự kỷ ADI, Lịch trình quan sát chẩn đoán tự kỷ ADOS, Thang đo đánh giá tự kỷ trẻ nhỏ

CARS, và Thang đo đánh giá tự kỷ Gilliam GARS.

ADI là công cụ chẩn đoán tự kỷ cho cả trẻ em và người lớn, tập trung vào hành vi ở ba lĩnh vực chính: tương tác xã hội qua lại; giao tiếp và ngôn ngữ; hành vi và sở thích lặp lại và bị giới hạn. ADI phù hợp cho người lớn và trẻ em có sự phát triển trí tuệ từ 18 tháng trở lên. ADI chỉ có một bản duy nhất, khá dài và mất nhiều thời gian để hoàn thành (Tadevosyan-Leyfer và cộng sự, 2003).

ADOS là đánh giá được chuẩn hóa, bán cấu trúc về tương tác xã hội, giao tiếp, chơi, khả năng tưởng tượng ở những người bị nghi ngờ tự kỷ. Phiên bản mới của ADOS là ADOS-2 bao gồm 5 phiên bản khác nhau dành cho trẻ nhỏ và tăng dần theo khả năng ngôn ngữ. Thời gian thực hiện ADOS khoảng 30 phút cho mỗi phiên bản này (Lord và cộng sự, 2000).

CARS là công cụ truyền thống, được sử dụng từ lâu và phổ biến trên toàn thế giới, phù hợp với trẻ trên 2 tuổi. Tuy vậy, CARS mang tính chủ quan cao nên càng ngày càng ít được sử dụng ở Mỹ (Van Bourgondien, 1992).

GARS giúp bố mẹ, giáo viên và các nhà lâm sàng xác định và chẩn đoán tự kỷ ở người từ 3 đến 22 tuổi. Công cụ này cũng giúp xác định mức độ nặng nhẹ hành vi của trẻ (Gilliam, 1995).

Ngoài các trắc nghiệm về tự kỷ, các chuyên gia chẩn đoán cũng thường xuyên sử dụng thêm ít nhất một trắc nghiệm về trí tuệ hoặc khả năng phát triển, ví dụ Mullen và ít nhất một trắc nghiệm về hành vi thích nghi, ví dụ Vineland. Đánh giá về tiềm năng trí tuệ (IQ) và khả năng hiện tại (hành vi thích nghi) giúp người đánh giá có cái nhìn toàn diện hơn về trẻ, đồng thời hỗ trợ việc chẩn đoán tốt hơn. Ví dụ, nếu khả năng trí tuệ của trẻ tốt nhưng có những dấu hiệu tự kỷ, kết luận trẻ bị tự kỷ sẽ chắc chắn hơn là trẻ có khả năng trí tuệ kém, vì có khả năng những biểu hiện tự kỷ của trẻ là do kém kỹ năng, do kém về khả năng nhận thức.

Trong những công cụ này, ADOS và ADI được sử dụng nhiều nhất, và ADOS thường được coi là “tiêu chuẩn vàng”, mang tính quyết định kết luận chẩn đoán. Một ví dụ điển hình là tại Bệnh viện Nhi (<http://childrenshospital.vanderbilt.org>) và trung tâm Kennedy thuộc Đại học Vanderbilt (<http://kc.vanderbilt.edu>), người đánh giá chẩn đoán tự kỷ là bác sĩ nhi khoa và nhà tâm lý lâm sàng. Những người này được đào tạo nhiều về các rối loạn phát triển và đặc biệt là tự kỷ, được cấp chứng nhận hành nghề, các chứng chỉ của các khóa học như cách thức sử dụng ADOS. Trước khi có thể làm độc lập, họ phải thực hành dưới sự giám sát của những chuyên gia khác ít nhất là 2.000 giờ (tức khoảng 1 năm). Trong công việc của mình, họ lại tiếp tục nhận giám sát và đào tạo thế hệ tiếp theo, như các nghiên cứu sinh tâm lý lâm sàng, để học về chẩn đoán tự kỷ. Tại đây, ADOS để chẩn đoán tự kỷ thường là trắc nghiệm chính, ADI đôi khi được sử dụng. Mullen để đánh giá IQ và Vineland để đánh giá hành vi thích nghi cũng thường được sử dụng đi kèm với ADOS. Một buổi đánh giá thường diễn ra trong ít nhất là 3 giờ đồng hồ, tức cả một buổi sáng hoặc chiều. Nhờ quy trình đánh giá chặt chẽ, cán bộ đánh giá được đào tạo kỹ lưỡng và bài bản, kết quả đánh giá ở Vanderbilt có độ tin cậy cao và được tin tưởng.

2.2. Đánh giá tự kỷ ở Việt Nam

Ở Việt Nam, đa số trẻ em không được hưởng một dịch vụ y tế toàn diện, tức là có một bác sĩ chịu trách nhiệm chính và một nhóm các chuyên gia sức khỏe khác như y tá, nhà tâm lý, cán bộ công tác xã hội. Khi trẻ bị ốm hoặc có vấn đề, trẻ thường được đưa tới khám ở các bệnh viện hoặc cơ sở y tế (trạm xá, phòng khám tự). Mỗi lần trẻ đến, nếu gia đình không yêu cầu, sẽ được chuyển đến một bác sĩ khác. Bác sĩ khám lần đầu cho trẻ thường là một bác sĩ đa khoa. Sau khi khám và kiểm tra tổng thể và cần đánh giá hoặc điều trị chuyên biệt hơn, bác sĩ đa khoa này sẽ giới thiệu trẻ đến một bác sĩ chuyên gia (ví dụ tai mũi họng, bác sĩ tâm thần) hoặc chuyên gia (ví dụ tâm lý, vật lý trị liệu). Nếu bác sĩ nghi ngờ trẻ có rối loạn phát triển, họ sẽ giới thiệu tới bác sĩ tâm thần nhi, và cán bộ tâm lý.

Khi được đưa tới các cơ sở y tế, trẻ thường được khuyến nghị làm thêm các trắc nghiệm về não bộ như điện não đồ (EEG) để kiểm tra khả năng bị động kinh, kiểm tra khả năng nghe và nhìn. Đồng thời, chủ yếu thông qua phỏng vấn phụ huynh, cán bộ tâm lý sẽ thực hiện các trắc nghiệm về phát triển và trắc nghiệm tự kỷ. Khi tất cả các trắc nghiệm này cho kết quả là bình thường/ không vấn đề gì về thực thể, bác sĩ sẽ kết luận dựa trên kết quả trắc nghiệm tâm lý.

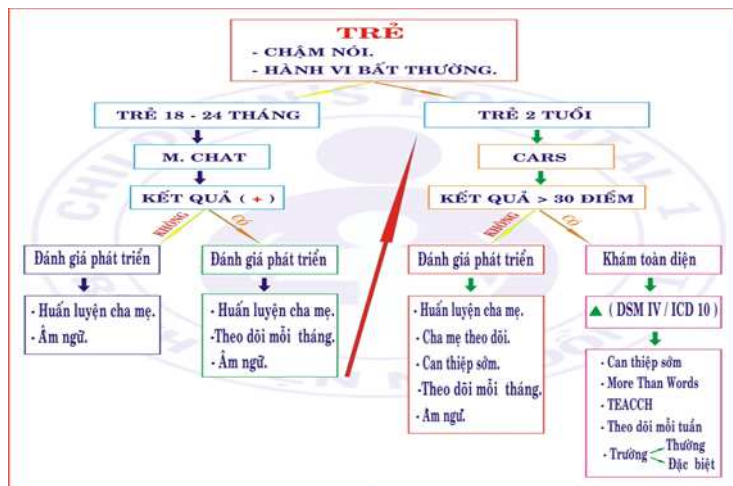
Theo báo cáo của BS. Phạm Ngọc Thanh (2008) tại hội thảo “Bệnh tự kỷ ở trẻ em”, do Sở Y tế TP.

HCM và Bệnh viện Nhi đồng 1 tổ chức, việc phát hiện sớm trẻ tự kỷ dưới 2 tuổi bao gồm những dấu hiệu báo động như: không bập bẹ lúc 9 tháng; không chỉ bằng ngón trỏ lúc 12 tháng; không nói từ đơn lúc 16 tháng; không nói được cụm 2 từ có ý nghĩa lúc 24 tháng; mắt ngôn ngữ hoặc kỹ năng xã hội ở bất kỳ tuổi nào. Khi phụ huynh thấy trẻ có một trong các dấu hiệu trên thì sẽ mang trẻ đến khóa Khám bệnh, và có thể khám ở các chuyên khoa như:

- Khoa Tai Mũi Họng để kiểm tra thính lực và loại trừ chứng điếc.
- Khoa Răng Hàm Mặt để kiểm tra thẳng lưỡi
- Khoa Thần Kinh để kiểm tra bệnh lý thần kinh
- Khoa Vật lý Trị liệu để kiểm tra sự phát triển vận động và ngôn ngữ.

Khi đến Đơn vị Tâm lý (ĐVTTL), cán bộ chuyên môn khai thác bệnh sử về sức khỏe của bà mẹ trong thai kỳ, về sự phát triển của trẻ từ trong bụng mẹ đến thời điểm được khám và thực hiện 2 trắc nghiệm trên bệnh nhân: M-CHAT và Brunet-Lezine (dành trẻ từ 2 tháng đến 6 tuổi) hoặc test Capute (từ 2 đến 36 tháng tuổi). Nếu M-CHAT cho biết có những dấu hiệu nghi ngờ tự kỷ ở trẻ > 2 tuổi, chuyên viên tâm lý sẽ dùng bảng phân loại DSM-IV, ICD-10 và thang CARS để chẩn đoán tự kỷ.

Khi thông báo về chẩn đoán tự kỷ cho cha mẹ, BS. Phạm Ngọc Thanh cho biết là mình “có thái độ rất dè dặt và cẩn thận khi thông báo chẩn đoán này”, và “chỉ đưa ra chẩn đoán này ở lần khám đầu tiên trong những tình huống sau”: phụ huynh đã nghi ngờ con tự kỷ; phụ huynh ở xa thành phố và không có điều kiện trở lại lần thứ hai; thời gian quan sát và đánh giá khoảng 60 phút; trẻ đã được khám và điều trị ở nhiều nơi khác nhưng không có kết quả. BS. Thanh cũng đưa ra lưu đồ xử lý trong chẩn đoán trẻ tự kỷ ở Bệnh viện Nhi đồng 1 dưới đây.



Biểu đồ 1. Lưu đồ xử lý trong chẩn đoán tự kỷ ở BV Nhi đồng 1 (Phạm Ngọc Thanh, 2008)

Tại bệnh viện Nhi Thụy Điển, Hà Nội, việc đánh giá tự kỷ thường là cán bộ tâm lý, đa số đều có bằng thạc sĩ tâm lý, và bác sĩ nhi cũng có thể trực tiếp tham gia đánh giá, chẩn đoán và tư vấn. Hai trắc nghiệm thường xuyên được sử dụng là CARS và Denver (trắc nghiệm đánh giá sự phát triển tâm vận động của trẻ) (Quách Thúy Minh & Nguyễn Thị Hồng Thúy, 2008). Việc đánh giá bao gồm phỏng vấn cha mẹ và quan sát hành vi của trẻ. Do số lượng trẻ đến khám một ngày là vô cùng lớn, số lượng cán bộ và khả năng đáp ứng có hạn, nên tổng thời gian một trẻ được khám, đánh giá và chẩn đoán là tương đối ngắn.

Tương tự như bệnh viện Nhi Thụy Điển, bệnh viện Tâm thần ban ngày Mai Hương, Hà Nội (<http://www.maihuong.gov.vn>) cũng sử dụng Denver, bảng liệt kê tiêu chí của DSM-IV về tự kỷ hoặc CARS, phỏng vấn bố mẹ và quan sát trẻ để đưa ra chẩn đoán. Người chịu trách nhiệm đánh giá và làm trắc nghiệm là các cán bộ tâm lý. Người chịu trách nhiệm đưa ra chẩn đoán cuối cùng và tư vấn gia đình là bác sĩ tâm

thần. Vì số lượng trẻ đến khám mỗi ngày là rất nhiều, nên thời gian để đánh giá riêng về tâm lý, phát triển và tự kỷ cũng tương đối ngắn.

Như vậy, ở Việt Nam, ê-kíp làm việc trong đánh giá và chẩn đoán tự kỷ thường là bác sĩ tâm thần hoặc nhi khoa, và các cán bộ tâm lý. Hầu hết các cán bộ tâm lý có bằng thạc sĩ. Tuy vậy, kinh nghiệm và kiến thức về tự kỷ và đánh giá tự kỷ của các cán bộ tâm lý và bác sĩ hầu như được học và tự học trong quá trình làm việc, chứ các chương trình đào tạo ở Việt Nam chưa có đào tạo và hướng dẫn chuyên sâu về tự kỷ và đánh giá tự kỷ. Những chuyên gia này dựa vào các tiêu chí theo các tài liệu hướng dẫn, tiêu chí chẩn đoán được dịch sang tiếng Việt, và hầu như không được những người đã có kinh nghiệm (đạt “chuẩn”) giám sát quá trình chẩn đoán. Vì vậy, đôi khi họ theo những tiêu chí và kiến thức trong sách vở một cách khá cứng nhắc, hoặc khá hời hợt, do đó chẩn đoán sai khá nhiều (Trần Văn Công và Vũ Thị Minh Hương, 2011). Ví dụ trong tất cả các tài liệu về nhận biết và chẩn đoán tự kỷ đều đề cập đến việc trẻ không giao tiếp và tương tác mắt, và nếu trẻ nào có tương tác mắt thì sẽ không được chẩn đoán tự kỷ, do đó sẽ lỡ mất cơ hội can thiệp. Trong khi, theo những thành tựu nghiên cứu mới nhất về tự kỷ, trẻ tự kỷ vẫn có thể giao tiếp mắt, nhưng chất lượng, độ ổn định, mức độ thường xuyên có vấn đề (Lord và cộng sự, 1989).

Ngoài lý do về đào tạo và chuyên môn, do điều kiện kinh tế xã hội của Việt Nam còn ở mức độ thấp, thời gian và chi phí được cấp để khám một trẻ tương đối ngắn, theo báo cáo của các gia đình đưa con đến đánh giá là khoảng 15 phút. Các trắc nghiệm đánh giá phát triển và tự kỷ chủ yếu là các câu hỏi dành cho cha mẹ hoặc người đánh giá. Tương tác trực tiếp với trẻ tương đối ít và ngắn. Do nhận thức và kỳ vọng của mỗi phụ huynh về con mình là rất khác nhau, hơn nữa các câu, đề mục trong các trắc nghiệm, khi được đưa tới phụ huynh, có thể được hiểu rất khác so với ý nghĩa mà người thiết kế và kể cả người đánh giá mong thu được.

Tuy vậy, nói chung các bệnh viện (ví dụ các bệnh viện Nhi, bệnh viện Tâm thần) vẫn là những nơi đánh giá có quy trình và theo hướng bài bản. Một số trung tâm tư nhân cũng cung cấp dịch vụ đánh giá và chẩn đoán tự kỷ, với đội ngũ nhân sự đánh giá rất đa dạng cả về nền tảng học vấn (tâm lý, giáo dục, giáo dục đặc biệt...), trình độ (cử nhân, thạc sĩ, tiến sĩ...), do đó chất lượng và độ tin cậy của chẩn đoán rất đa dạng, và còn rất nhiều vấn đề.

Một số cơ sở ở Hà Nội có sự liên kết với các chuyên gia về đánh giá tự kỷ từ nước ngoài (ví dụ Mỹ) như trung tâm Thông tin Hướng nghiệp và Nghiên cứu ứng dụng Tâm lý thuộc trường đại học Giáo dục; Phòng hỗ trợ giáo dục hòa nhập Sen Hồng thuộc Hội khuyến học Việt Nam; Phòng Tâm lý lâm sàng thuộc Viện Tâm lý học. Các cơ sở này có các cán bộ tâm lý học từ Mỹ về, và công việc của họ hoặc được trực tiếp giám sát tại chỗ hay qua mạng, hoặc được tư vấn, vì thế độ tin cậy của chẩn đoán được đảm bảo hơn. Đặc biệt, tại phòng hỗ trợ giáo dục Sen Hồng, một số nhà nghiên cứu đang cố gắng thích nghi STAT để sử dụng ở Việt Nam.

Mặc dù thực trạng tại Việt Nam còn nhiều rào cản chưa đảm bảo chất lượng đối với công cụ trong sàng lọc, đánh giá trẻ tự kỷ, nhưng những năm gần đây một số nghiên cứu ở Việt Nam cũng đã nghiên cứu tiệm cận theo định hướng mô hình quốc tế trong chẩn đoán, đánh giá và can thiệp đa ngành. Cụ thể, hiện nay Bộ Y tế cũng đã ban hành tài liệu Hướng dẫn chẩn đoán và can thiệp trẻ có rối loạn phổ tự kỷ kèm thông Quyết định số 1862/QĐ-BYT ngày 06 tháng 7 năm 2022 của Bộ trưởng Bộ Y tế. Trong đó, đã nhấn mạnh định hướng đa ngành trong chẩn đoán với các chức năng và nhiệm vụ cụ thể, đồng thời định hướng sự phối hợp làm việc với các nhà chuyên môn ở nhiều chuyên khoa, chuyên ngành khác nhau để đưa ra một chẩn đoán toàn diện. Thành phần các nhà chuyên môn bao gồm: Bác sĩ, chuyên viên tâm lý, kỹ thuật viên ngôn ngữ trị liệu, kỹ thuật viên hoạt động trị liệu và các nhà chuyên môn khác tham gia trong quá trình chẩn đoán (Bác sĩ Tai - Mũi - Họng; Bác sĩ chuyên khoa Răng - Hàm - Mặt; Bác sĩ chuyên khoa Thần kinh; Bác sĩ chuyên khoa Nội tiết - Di truyền - Chuyển hóa; Bác sĩ chuyên khoa Tiêu hóa - Dinh dưỡng; Bác sĩ chuyên khoa Mắt).

3. Các mô hình can thiệp sớm

3.1. Can thiệp sớm cho tự kỷ trên thế giới

Mặc dù tự kỷ cho đến nay vẫn chưa chữa được, các nghiên cứu thực hiện bởi Lovaas năm 1987 đã gợi ý rằng với can thiệp tích cực sử dụng phân tích hành vi ứng dụng, một số trẻ có thể tiến bộ đáng kể. Báo cáo

đó, tỉ lệ “hồi phục” chỉ thấp hơn 50% ở một nhóm nhỏ các trẻ nhỏ được nhận can thiệp tích cực, đã khởi xướng hàng loạt các nghiên cứu khác về can thiệp sớm (Lovaas, 1987). Các nghiên cứu đơn lẻ đều cho thấy các trẻ tự kỷ nhận được các dịch vụ can thiệp sớm được thiết kế riêng cho tự kỷ có tiến bộ nhiều hơn về khả năng trí tuệ và hành vi thích nghi và thành tích học tập hơn những trẻ không nhận được những dịch vụ như vậy (ví dụ các nghiên cứu của Dawson, Rogers, & Muson, 2010; Smith, Groen, & Wynn, 2000; Cohen, Amerine-Dickens, & Smith, 2006; Harris & Handleman, 2000; và Remington, Hasting, & Kovshoff, 2007).

Dưới đây là thảo luận chi tiết về các phương pháp và mô hình can thiệp sớm cho trẻ tự kỷ cũng như các nghiên cứu về tính hiệu quả của từng phương pháp. Đây là một nghiên cứu tổng hợp lý thuyết được thực hiện bởi nhóm tác giả Warren, McPheeters, Sathe, Foss-Feig, Glasser, & Veenstra-VanderWeele (2011).

UCLA/Can thiệp dựa trên Lovaas và những biến thể của EIBI

Trong 23 nghiên cứu về hiệu quả của phương pháp UCLA/Lovaas và biến thể của EIBI, 8 nghiên cứu được coi là có chất lượng khá và 15 nghiên cứu có chất lượng không tốt (xem bảng 1):

Bảng 2. Tóm tắt về hiệu quả của các phương pháp can thiệp

Can thiệp	Thiết kế và chất lượng nghiên cứu	Kết quả nghiên cứu và bằng chứng nói chung về điểm mạnh
UCLA/Can thiệp dựa trên Lovaas và những biến thể của EIBI	1 RCT/ chất lượng khá; 3 nRCTs/ chất lượng khá; 5 nghiên cứu theo thời gian trong đó 3 chất lượng khá; 2 nghiên cứu theo thời gian chất lượng kém; 6 ca theo thời gian; 6 ca theo thời gian.	Các trẻ nhỏ được nhận các can thiệp có cường độ cao (>30 giờ/tuần từ 1-3 năm bởi các nhà trị liệu được đào tạo tốt) thể hiện sự tiến triển ở các lĩnh vực nhận thức, ngôn ngữ, hành vi thích nghi; một số trẻ thể hiện sự đáp ứng tích cực với trị liệu, nhưng nhóm trẻ này không được mô tả một cách rõ ràng; có khá ít nghiên cứu phân nhóm ngẫu nhiên; có nhiều biến thể và đặc tính riêng của người tham gia nghiên cứu; tóm lại điểm mạnh về UCLA/Can thiệp dựa trên Lovaas và những biến thể của EIBI về sự cải thiện ngôn ngữ, nhận thức, khả năng học tập, sự thích nghi và mức độ trầm trọng của tự kỷ là thấp.
Các phương pháp tiếp cận toàn diện cho trẻ dưới 2 tuổi	1 RCT/chất lượng tốt; 1 nRCT/chất lượng khá; 2 ca theo thời gian	Cải thiện về nhận thức, ngôn ngữ, và hành vi thích nghi được thấy ở can thiệp ESDM trong 2 năm; những kết quả của ESDM chưa được lặp lại, và cũng không rõ là các triệu chứng cốt lõi của rối loạn phổ tự kỷ thay đổi do điều trị; tóm lại, bằng chứng cho hiệu quả của phương pháp tiếp cận toàn diện cho trẻ < 2 tuổi là chưa rõ ràng.
Đào tạo cho phụ huynh	3 RCT/chất lượng khá; 1nRCT/chất lượng khá; 3 ca theo thời gian.	Có một số bằng chứng cho sự cải thiện ngắn hạn về kỹ năng ngôn ngữ, xã hội và hành vi thích nghi; thiếu các thang đo được chuẩn hóa và khác nhau ban đầu giữa những người tham gia; dữ liệu không được thể hiện trong thời gian dài; bằng chứng cho thay đổi những suy yếu cốt lõi của tự kỷ chưa đủ mạnh.

Nghiên cứu đối chứng ngẫu nhiên UCLA/dựa trên cơ sở Lovaas của Smith, Groen, và Wynn (2000) đã đạt đủ tiêu chuẩn để coi là có chất lượng khá. Nghiên cứu này cố gắng lặp lại can thiệp đã được soạn thành sách hướng dẫn, so sánh với can thiệp khác dựa trên lâm sàng cho bố mẹ. Nghiên cứu đã phân bổ một cách ngẫu nhiên 28 trẻ với điểm IQ trung bình là 51 theo nhóm điều trị (UCLA/Lovaas với trung bình 25 giờ/tuần) và nhóm đào tạo cho bố mẹ (3-9 tháng đào tạo cho bố mẹ). Trẻ trong nhóm điều trị đã cải thiện 15 điểm IQ với nhóm đối chứng, mặc dù IQ của cả hai nhóm vẫn nằm trong khoảng suy yếu. Trong nhóm trẻ có cải thiện IQ, nhóm trẻ được chẩn đoán tự kỷ điển hình tăng ít hơn là nhóm không điển hình. Như vậy điểm khác của nghiên cứu so với nghiên cứu của Lovaas trước đây là nhóm trẻ tự kỷ điển hình sẽ được cải thiện ít hơn.

Các nghiên cứu khác của phương pháp Lovaas hay EIBI không có nhóm đối chứng ngẫu nhiên, hoặc không thấy sự khác biệt về hiệu quả của các phương pháp này với những phương pháp can thiệp chung chung khác (ví dụ nghiên cứu của Hayward, Eikeseth, Gale, và Morgan, 2009). Nói chung, với những giới hạn về phương pháp, thiếu định nghĩa rõ ràng về đặc điểm của can thiệp, thiếu nhóm đối chứng, phải thu thập dữ liệu trong thời gian dài, thiếu những thang đo đặc trưng nhất cho mọi trẻ, nên kết quả nghiên cứu về tác dụng của các phương pháp UCLA/Lovaas và EIBI còn hạn chế.

Tiếp cận can thiệp toàn diện cho trẻ dưới 2 tuổi

Đã có 4 nghiên cứu về can thiệp cho trẻ dưới 2 tuổi: 2 trong số đó là nghiên cứu trường hợp theo thời gian (Wetherby & Wood, 2006; Vismara, Young, Stahmer, Griffith; Rogers, 2009); 1 là nghiên cứu đối chứng ngẫu nhiên chất lượng khá (McConachie, Randle, Hammal, & Le Couter, 2005); và 1 là nghiên cứu đối chứng ngẫu nhiên chất lượng tốt (Dawson, Rogers, & Munson, 2010).

Nghiên cứu của Dawson và cộng sự về hiệu quả của mô hình Denver bắt đầu sớm (ESDM), một cách tiếp cận dựa trên phân tích hành vi ứng dụng trong khung cảnh của phát triển chức năng, cho trẻ nhỏ (tuổi trung bình là 23 tháng) cho trẻ có rối loạn phổ tự kỷ. Sau 2 năm can thiệp tích cực/cao độ, trẻ được can thiệp ESDM cải thiện về IQ đáng kể so với nhóm trẻ khác không được can thiệp cao độ. Nhóm trẻ được can thiệp ESDM cũng cải thiện đáng kể về hành vi thích nghi. Mô hình Denver bắt đầu sớm trong nghiên cứu của Vismara và cộng sự (2009) đã so sánh hiệu quả của hướng dẫn từ xa và hướng dẫn trực tiếp cho các nhà trị liệu và đào tạo cha mẹ. Kết quả nghiên cứu cho thấy cả hai mô hình đều hiệu quả trong việc đào tạo nhà trị liệu và cha mẹ, và đặc biệt việc giám sát thực hiện một cách cụ thể và rõ ràng là quan trọng.

Hai nghiên cứu còn lại về tiếp cận can thiệp toàn diện cho trẻ 2 tuổi bởi McConachie và cộng sự (2005) và Wetherby và cộng sự (2006) cho thấy một số cải thiện về ngôn ngữ, nhưng nói chung bằng chứng chưa đủ và chưa rõ.

Đào tạo cha mẹ

Trong số 7 nghiên cứu về đào tạo cha mẹ, 4 nghiên cứu có nhóm so sánh; 3 nghiên cứu có chất lượng khá. Ba nghiên cứu còn lại là theo dõi trường hợp theo hướng tiếp cận đào tạo cha mẹ.

Ba nghiên cứu đối chứng ngẫu nhiên trong nhóm này so sánh phương pháp đào tạo cha mẹ và tiếp cận tổng hợp (Aldred, Green, & Adams, 2004; Drew, Baird, & Baron-Cohen, 2002; Eikeseth, Smith, Jahr, & Eldevik, 2007). Drew và cộng sự so sánh hiệu quả của can thiệp ở nhà, do cha mẹ thực hiện nhằm cải thiện giao tiếp xã hội và quản lý hành vi có vấn đề cho 12 trẻ có rối loạn phổ tự kỷ với một nhóm can thiệp trong cộng đồng cũng bao gồm 12 trẻ. Một năm sau can thiệp, cha mẹ ở nhóm đào tạo cha mẹ báo cáo rằng con của họ nói nhiều hơn nhóm can thiệp cộng đồng. Không có khác biệt giữa hai nhóm về chỉ số IQ không lời, mức độ triệu chứng tự kỷ, hay từ vựng/cử chỉ được quan sát ở đánh giá tiếp theo.

Aldred và cộng sự so sánh can thiệp dựa trên đào tạo cha mẹ về giao tiếp xã hội và nhóm can thiệp thông thường. Cha mẹ tham gia vào các hội thảo đầu tiên, các buổi can thiệp hàng tháng được theo dõi trực tiếp qua video được giám sát, và các buổi gặp trực tiếp từng 6 tháng một. Mười hai tháng sau đó, những đánh giá khách quan cho thấy sự tiến triển của điểm số trong trắc nghiệm tự kỷ, và có sự tiến bộ đáng kể trong lĩnh vực xã hội, tăng cường ngôn ngữ diễn đạt, và cải thiện các hành vi liên quan đến giao tiếp trong quá trình tương tác. Sự tiến bộ về ngôn ngữ rõ nhất ở trẻ nhỏ hơn và có hành chức năng ban đầu kém hơn. Tuy vậy sự thiếu vắng các thang đo về khả năng trí tuệ và phát triển đã làm hạn chế sự diễn giải kết quả thu được.

Trong nghiên cứu của Green và cộng sự (2010), 152 trẻ đã được phân bổ ngẫu nhiên vào nhóm can thiệp thông thường và đào tạo cha mẹ. Thời gian và phương pháp can thiệp là như nhau ở hai nhóm. Đánh giá của giáo viên về ngôn ngữ và giao tiếp sau can thiệp không có sự khác nhau giữa hai nhóm, mặc dù đánh giá của những người đánh giá độc lập và của cha mẹ là tích cực hơn ở nhóm đào tạo cha mẹ.

Cuối cùng, Stahmer và Gist đã xem xét hiệu quả của nhóm hỗ trợ giáo dục cha mẹ với chương trình giáo dục cha mẹ tập trung vào phản ứng, cụ thể là nâng cao những lĩnh vực kỹ năng cơ bản ở tự kỷ bằng cách sử dụng những tương tác tự nhiên. Tuy vậy, việc thiếu những đánh giá khách quan và quá đa dạng của trẻ tham gia nghiên cứu làm hạn chế bằng chứng của nghiên cứu này.

Nói tóm lại, các bằng chứng liên quan tới can thiệp sớm chuyên sâu/tích cực đến từ hai xu hướng/cách tiếp cận có gộp lên nhau, nhưng lại khá khác nhau: (1) Phương pháp dựa trên Lovaas/UCLA và các biến thể của EIBI; và (2) tiếp cận toàn diện dựa vào các nguyên lý cơ bản của phân tích hành vi ứng dụng (ví dụ ESDM) dành cho các trẻ nhỏ. Các nghiên cứu riêng lẻ độc lập ở cả hai hướng tiếp cận đều cho thấy sự tiến bộ về nhận thức, kỹ năng ngôn ngữ, và hành vi thích ứng khi so sánh với các nhóm được điều trị theo cách tổng hợp nói chung. Tuy vậy rất ít nghiên cứu có thể khẳng định rằng hiệu quả của phương pháp được nghiên cứu sẽ được lặp lại trong các nghiên cứu sau này. Với số lượng nghiên cứu khá lớn, can thiệp dựa

trên Lovaas/UCLA và các biến thể của EIBI đã cho thấy sự tiến triển của ngôn ngữ, hành vi thích nghi, nhận thức và kết quả học tập, nhưng độ mạnh của bằng chứng lại khá thấp, do thiếu các nghiên cứu RCT có chất lượng cao. Bằng chứng cho hiệu quả của can thiệp cho các trẻ rất nhỏ, bao gồm ESDM, còn rất thiếu, vì chỉ có 1 RCT. Tuy vậy, khi xem xét một cách tổng hợp cả hai cách tiếp cận, cả hai cách tiếp cận UCLA/Lovaas và ESDM hứa hẹn tác dụng tốt cho một số trẻ và nên được tiếp tục nghiên cứu trong tương lai.

Những can thiệp bớt chuyên sâu hơn dựa trên đào tạo cha mẹ cũng có ích cho trẻ có rối loạn phổ tự kỷ, đặc biệt là cải thiện giao tiếp xã hội, sử dụng ngôn ngữ, mức độ triệu chứng tự kỷ, và hành vi chức năng ở gia đình, tuy vậy bằng chứng cho cách tiếp cận này là chưa đủ. Cách thức cụ thể của can thiệp là khác nhau theo các nghiên cứu khác nhau, và đánh giá kết quả thường là ngắn hạn, không trực tiếp và gián tiếp, vì vậy sức thuyết phục chưa mạnh.

Một phát hiện mạnh mẽ và được lặp lại ở nhiều nghiên cứu là nhiều trẻ được can thiệp sớm, dù bất cứ phương pháp nào, không tiến bộ rõ rệt về kỹ năng xã hội, nhận thức, hành vi thích nghi, khả năng học tập. Ngoài ra, những trẻ có tiến bộ về mặt nào đó thì vẫn bị suy yếu ở các lĩnh vực khác. Tuy vậy, một số trẻ tiến bộ, dù tương đối ít về điểm số ở các thang đo, lại rất ý nghĩa trong sự tiến bộ và phát triển trong toàn bộ cuộc sống của trẻ sau này. Vì vậy cần có thêm các nghiên cứu về can thiệp sớm trong tương lai. Các nghiên cứu này nên xem xét từng phương pháp sẽ có lợi nhất cho những trẻ như thế nào.

Nói chung, dù mô hình can thiệp sớm được tìm hiểu ở trên có hình thức tổ chức và hiệu quả thế nào, chúng đều nhắm vào nhóm trẻ dưới 3 tuổi, và vai trò của gia đình, cụ thể là bố mẹ trẻ là trọng tâm. Không có một hình mẫu chung cho can thiệp tự kỷ, bởi bản thân đặc điểm và mức độ tự kỷ, khả năng phát triển/trí tuệ, hành vi thích nghi của mỗi trẻ là khác nhau; suy yếu và do đó là nhu cầu của mỗi trẻ là khác nhau; nhu cầu và khả năng đáp ứng của gia đình khác nhau; chính sách và luật của mỗi bang ở mỗi địa phương (ví dụ mỗi bang ở Mỹ) và mỗi nước là khác nhau; đồng thời sự sẵn có chuyên gia cũng rất khác nhau. Tuy vậy, ở một mô hình tối ưu, ví dụ ở Mỹ, nếu một trẻ mắc tự kỷ với tất cả các suy yếu được hưởng một chương trình can thiệp sớm toàn diện thì sẽ bao gồm các thành phần sau:

1 - Bác sĩ nhi, là người đầu mối chăm sóc sức khỏe cho trẻ, kết nối và giới thiệu với các chuyên gia khác và gia đình.

2 - Nhà tâm lý lâm sàng hoặc tâm lý trẻ em, sẽ là người đánh giá, chẩn đoán, tư vấn về điểm mạnh, điểm yếu, đặc điểm riêng, và đưa ra chẩn đoán về tự kỷ. Những công việc này cũng có thể được thực hiện bởi chính bác sĩ chăm sóc chính.

3 - Các chuyên gia trị liệu: rất đa dạng. Nếu gia đình sử dụng phương pháp ABA, họ sẽ cần chuyên gia về ABA. Nếu gia đình sử dụng ESDM, họ sẽ có chuyên gia về ESDM đào tạo và tư vấn, và hỗ trợ tại nhà. Nếu trẻ cần can thiệp ngôn ngữ, các nhà trị liệu âm ngữ sẽ vào cuộc. Nếu trẻ có vấn đề về vận động, cảm giác, các chuyên gia trị liệu về vận động/hoạt động và cảm giác sẽ tham gia, v.v.

4 - Vai trò của giáo dục viên đặc biệt chỉ rõ khi trẻ được đưa đến can thiệp thêm tại trường, hoặc được hòa nhập với trẻ khác. Lúc này, giáo viên đặc biệt sẽ dạy trẻ các kỹ năng tiền học đường, kỹ năng sống và kỹ năng tự phục vụ.

5 - Gia đình, cụ thể là bố mẹ trẻ, sẽ là nơi và người chịu trách nhiệm chính làm can thiệp sớm cho trẻ. Bố mẹ thường nhận được tư vấn và được đào tạo từ bác sĩ, nhà tâm lý, chuyên gia trị liệu, và giáo dục viên đặc biệt. Chi phí cho dịch vụ khám chữa, tư vấn, can thiệp thường được bảo hiểm y tế chi trả phần lớn, hoặc hỗ trợ từ nhà nước, hoặc các chương trình nghiên cứu và can thiệp, ví dụ Mạng lưới Điều trị Tự kỷ của Autism Speak.

Về hiệu quả của can thiệp sớm, như đã thảo luận ở trên, rất quan trọng và rất có lợi cho trẻ. Một sự thay đổi nhỏ khi trẻ còn ít tuổi có ý nghĩa vô cùng lớn cho sự thay đổi tích cực khi trẻ lớn lên sau này.

3.2. Can thiệp sớm ở Việt Nam

3.2.1. Điểm qua các nghiên cứu về can thiệp sớm ở Việt Nam

Cũng giống như các lĩnh vực khác của tự kỷ, và tỉ lệ tự kỷ, Việt Nam chưa có nghiên cứu thực chứng nào về can thiệp sớm nói chung, những thành phần và hiệu quả của can thiệp sớm cho trẻ tự kỷ. Các bài viết, báo cáo, tham luận chủ yếu dưới dạng tổng hợp lý thuyết, dịch tư liệu từ nước ngoài, hoặc báo cáo giới

thiệt về mô hình can thiệp sớm của đơn vị mình.

Tại hội thảo “Bệnh tự kỷ ở trẻ em” được tổ chức vào tháng 4 năm 2008 tại TP. Hồ Chí Minh, BS. Phạm Ngọc Thanh, trong báo cáo của mình đã cho biết đơn vị tâm lý của Bệnh viện Nhi đồng 1 đã giúp cha mẹ can thiệp sớm cho con “dựa trên gia đình, bao gồm: (1) Huấn luyện cha mẹ về cách can thiệp hành vi sớm qua chương trình 12 buổi dựa theo tài liệu “ Trẻ tự kỷ trước tuổi đi học” (Pre-schoolers with autism); (2) Huấn luyện cha mẹ về kỹ năng giao tiếp với con trong các sinh hoạt hằng ngày trong gia đình với tài liệu “Nhiều Hơn Lời Nói” (More Than Words); (3) Nâng đỡ tâm lý của cha mẹ để giúp cha mẹ vượt qua stress. Ngoài ra, BS. cũng cho biết đơn vị mình đang sử dụng phương pháp TEACCH để đào tạo giáo dục viên đặc biệt; đánh giá sự phát triển của trẻ qua test PEP, đánh giá hành vi thích nghi qua Vineland; thảo chương trình giáo dục cá nhân; thực hiện chương trình hỗ trợ tại nhà với sự hỗ trợ của gia đình; và giám sát giáo dục viên tại Đơn vị tâm lý và tại nhà bệnh nhi. Cho đến năm 2008, Đơn vị tâm lý của BV. Nhi đồng 1 đã giúp can thiệp được 105 trẻ tự kỷ tại nhà.

Cũng tại hội thảo này, tác giả Trần Phương Dung, trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương tại TP. Hồ Chí Minh có bài viết về can thiệp sớm trẻ tự kỷ. Tác giả đưa ra khái niệm về can thiệp sớm là “dịch vụ hỗ trợ cho phụ huynh và trẻ có nguy cơ trước tuổi học nhằm kích thích và huy động tối đa sự phát triển của trẻ. Mục tiêu của can thiệp sớm là giúp cho trẻ phát huy tối đa khả năng còn lại, giảm nhẹ hay khắc phục những khuyết tật thứ phát và giúp trẻ có cơ hội được học tập ở trường phổ thông.” Theo tác giả, can thiệp sớm bao gồm 2 bước: Bước 1: Hướng dẫn phụ huynh can thiệp sớm cho trẻ tại gia đình, vì chính cha mẹ là những thành phần tác động tốt nhất tới trẻ, do đó ở giai đoạn này các nhà chuyên môn nên có những hướng dẫn cho phụ huynh để trực tiếp làm việc với con mình; Bước 2: Hòa nhập xã hội cho trẻ tự kỷ, tức “nhất thiết trẻ phải được cha mẹ đưa ra ngoài hòa nhập với cộng đồng”.

Cũng đưa ra những lý luận chung về can thiệp sớm, bác sĩ Nguyễn Minh Tiến, trong bài tham luận hội thảo “Trị liệu tâm lý - giáo dục cho trẻ có rối loạn tự kỷ” cho rằng can thiệp sớm “các hoạt động giáo dục đã vươn mình ra khỏi khuôn viên nhà trường, đi vào cộng đồng nhằm phát hiện và giáo dục sớm cho trẻ ngay từ khi trẻ còn chưa đến tuổi đi học.”, và “Nói chung, để thực hiện được can thiệp sớm trên trẻ tự kỷ, việc trước tiên phải làm là chẩn đoán sớm, phát hiện sớm chứng tự kỷ ngay trong giai đoạn 3 năm đầu đời, hoặc ít ra cũng phải chẩn đoán và can thiệp trước khi trẻ đến tuổi đi học (dưới 6 tuổi).”

Trong bài viết của mình, BS. Nguyễn Minh Tiến nêu ra những mô hình can thiệp sớm sau đây:

Can thiệp sớm tại gia đình, vì “gia đình là môi trường giúp trẻ phát triển tốt nhất trong những năm đầu đời”. Để làm được việc này, cần hỗ trợ phụ huynh những cách thức và kỹ thuật can thiệp; xử lý hành vi khó khăn của trẻ; huấn luyện kỹ năng cơ bản; mở rộng trải nghiệm xã hội. Can thiệp sớm gia đình thường dành cho trẻ dưới 3 tuổi.

Khi trẻ từ 3 đến 6 tuổi, là giai đoạn “mẫu giáo hội nhập”, hay giáo dục chuyên biệt. Tác giả cũng nêu ra 7 mức độ hội nhập từ nhiều nhất cho đến mức tách biệt nhất theo nghiên cứu của Evelyn Deno (1970): (1) Lớp học bình thường, có thể cải biên hoặc cung cấp thêm việc chăm sóc hỗ trợ; (2) Lớp học bình thường kèm theo các chăm sóc hướng dẫn phụ trợ bởi một giáo viên phụ đạo hoặc giáo viên lưu động; (3) Lớp học đặc biệt bán thời gian; thời gian còn lại trong ngày học trong lớp học bình thường hoặc một phòng học phụ đạo để thực hiện các tiết học cá nhân; (4) Lớp học đặc biệt toàn thời gian đặt trong một trường học bình thường; (5) Trường học bán trú đặc biệt; (6) Hướng dẫn tại nhà; và (7) Học nội trú.

Ngoài báo cáo của BS. Nguyễn Minh Tiến, tác giả Lê Thị Quỳnh Nga, trường chuyên biệt Ước Mơ (TP. Hồ Chí Minh), trong bài viết “Mô hình dạy học theo nhóm tại trường chuyên biệt ước mơ”, đã đưa ra mô hình can thiệp sớm cho trẻ tự kỷ theo hình thức cá nhân và nhóm. Hình thức can thiệp cá nhân bao gồm một cô và một trẻ, giúp trẻ phát triển khả năng nhận thức, khả năng ngôn ngữ giao tiếp phát triển kỹ năng vận động, can thiệp và điều chỉnh hành vi có vấn đề, phát triển các kỹ năng sống - kỹ năng tự phục vụ cá nhân của trẻ, hướng tới học đọc lập. Hình thức can thiệp sớm theo nhóm bao gồm mô hình 2 trẻ - 1 cô; 3-4 trẻ - 2 cô; và 8-10 trẻ - 3 cô, giúp trẻ có cơ hội được tiếp cận, va chạm và cọ sát với trẻ khác, nhân rộng hơn môi trường xã hội, giải quyết phần nào vấn đề khó khăn của trẻ - khó khăn trong tương tác xã hội.

Can thiệp sớm tích cực tại gia đình xuất hiện khá nhiều ở Việt Nam, đặc biệt là ở những thành phố lớn như Hà Nội và TP. Hồ Chí Minh. Những phụ huynh tích cực can thiệp sớm cho con thường là những người khá hiểu biết, có điều kiện kinh tế nên có thể nghĩ việc để dạy con hoặc thuê người đến, thường có khả năng

tìm kiếm thông tin tốt trên mạng internet và khả năng đọc tiếng Anh. Tiếc là với đa số trường hợp, vai trò của một nhà chuyên môn về tự kỷ tư vấn trực tiếp cho gia đình thường không có hoặc rất mờ nhạt. Bố mẹ thường tự đọc sách, tìm tài liệu và kinh nghiệm, tham gia học và chia sẻ với các phụ huynh khác, từ đó tự soạn ra chương trình dạy / can thiệp cho con, và mời giáo viên (thường là sinh viên hoặc cử nhân giáo dục đặc biệt, tâm lý, mầm non) về nhà dạy.

Một số nghiên cứu gần đây cũng cho thấy hiệu quả khi áp dụng thí điểm mô hình phát hiện sớm, can thiệp sớm và giáo dục trẻ rối loạn phổ tự kỷ dựa vào gia đình và cộng đồng (Phạm Minh Mục và cộng sự, 2022) cho thấy, với triết lý thực hành lấy gia đình trẻ làm trung tâm và thuyết sinh thái học cả sự phát triển cá nhân, hiệu quả can thiệp đối với trẻ rất khả quan về các lĩnh vực về hành vi thích ứng theo thang đánh giá VINELAND-II.

Theo nghiên cứu của nhóm tác giả Thành Ngọc Minh và cộng sự (2019) khi tiến hành nghiên cứu tính hiệu quả về Quy trình can thiệp sớm trẻ tự kỷ dựa vào cộng đồng, trong đó các thành phần tham gia hỗ trợ can thiệp sớm bao gồm: gia đình, chuyên gia y tế, chuyên gia trị liệu chuyên sâu, giáo viên mầm non và các nguồn lực khác cùng phối hợp để đảm bảo tính thống nhất trong can thiệp mang tính đồng bộ và hiệu quả trong quá trình can thiệp. Kết quả cho thấy, nếu có sự phối hợp chặt chẽ, cha mẹ được đào tạo, hỗ trợ các kỹ năng để can thiệp cho trẻ thì có hiệu quả tích cực.

Như vậy, can thiệp sớm cho tự kỷ ở Việt Nam chủ yếu ở những mô hình sau đây: (1) Can thiệp sớm tại các trung tâm can thiệp, ví dụ tại trường chuyên biệt Ước Mơ, trung tâm Sao Mai (Lê Thị Quỳnh Nga, 2012; Đỗ Thúy Lan, 2008); (2) Can thiệp sớm tại gia đình (Phạm Ngọc Thanh, 2012); (3) Kết hợp trung tâm/bệnh viện và gia đình (Phạm Ngọc Thanh, 2012).

3.2.2. Hiệu quả của can thiệp sớm

Việt Nam chưa có nghiên cứu về hiệu quả của can thiệp sớm so với các cách thức can thiệp khác (ví dụ so sánh sự tiến bộ với trẻ không can thiệp). Các nghiên cứu về can thiệp sớm nếu có chỉ đo sự tiến triển của trẻ trước và sau can thiệp, mà không có nhóm đối chứng. Ngoài ra, phương pháp nghiên cứu cũng có nhiều hạn chế, ví dụ cùng người đánh giá trước và sau can thiệp, hay sử dụng những thang đo mang tính chủ quan cao như CARS. Hơn nữa việc chẩn đoán tự kỷ có rất nhiều vấn đề, dẫn tới chẩn đoán sai khá nhiều. Do đó, khi có báo cáo nào đó về số lượng trẻ tự kỷ có thể ra học hòa nhập hay phát triển vượt bậc, nói cách khác là “khỏi tự kỷ”, nên được xem xét và diễn giải thận trọng. Với những hạn chế và bằng chứng chưa đủ mạnh như vậy, một kết luận hay tóm tắt về hiệu quả của các dịch vụ can thiệp sớm hiện đang có ở Việt Nam là khó đưa ra.

Tuy vậy, hầu hết các phương pháp được sử dụng trong can thiệp sớm ở Việt Nam đều được ứng dụng nhiều hay ít từ các phương pháp phổ biến và đã được chứng minh hiệu quả trên thế giới như ABA, TEACCH, PECs (BS. Phạm Ngọc Thanh, 2008; Đỗ Thúy Lan, 2008). Do đó, chúng ta có thể dự đoán rằng can thiệp sớm ở Việt Nam cũng có ít nhiều hiệu quả cho trẻ nhỏ bị tự kỷ (ví dụ nghiên cứu của Quách Thúy Minh, Nguyễn Thị Hồng Thúy và cộng sự, 2008). Báo cáo của BS. Đỗ Thúy Lan cũng cho thấy khoảng 16% trẻ tự kỷ trong độ tuổi can thiệp sớm được chuyển ra hòa nhập (tức rất tiến bộ) chiếm 16%. Trong báo cáo của tác giả Hà Thị Kim Yến (2008), khi được can thiệp sớm bằng tâm vận động và điều hòa cảm giác, 100% trẻ dưới 3 tuổi có cải thiện.

4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu ở Việt Nam cũng như trên thế giới cho thấy số lượng trẻ rối loạn phổ tự kỷ có xu hướng gia tăng trong những năm gần đây. Các nghiên cứu cũng chỉ ra rằng, việc áp dụng mô hình phát hiện sớm, đánh giá và can thiệp sớm cho trẻ rối loạn phát triển sẽ giúp giảm thiểu các khó khăn về các lĩnh vực phát triển của trẻ, giúp trẻ tăng cơ hội học tập và hòa nhập xã hội tốt hơn. Tuy nhiên, tại Việt Nam việc xây dựng một mô hình nhận diện, đánh giá và can thiệp sớm một cách toàn diện vẫn còn là thách thức rất lớn, mặc dù hiện nay cũng được nhiều tổ chức, các nhà khoa học quan tâm nghiên cứu. Trong đó, một số thách thức mà chúng ta phải đối mặt như:

Hệ thống tầm soát sự phát triển trẻ em hiện nay từ trung ương xuống địa phương trực thuộc ngành Y tế và ngành Lao động, Thương binh và Xã hội, ngành Giáo dục Đào tạo vẫn chưa có một mô hình tầm soát,

sàng lọc, phát hiện sớm trẻ rối loạn phát triển thông qua các hoạt động kiểm tra định kỳ hàng tháng. Các hoạt động này còn mang tính manh nha, tự phát ở một số trường học ngoài công lập có nhu cầu (Trường mầm non) tầm soát phát triển.

Các công cụ sàng lọc, tầm soát phát triển hiện nay vẫn chưa đa dạng và mang phổ biến. Các công cụ lượng giá phát triển, công cụ đánh giá chẩn đoán vẫn còn nhiều khoảng trống trong nghiên cứu thích nghi và ứng dụng tại Việt Nam. Đa số các công cụ sàng lọc, lượng giá phát triển chủ yếu chỉ dừng lại ở mức độ chuyển ngữ để sử dụng nên không có độ tin cậy cao trong đánh giá trẻ tự kỷ.

Các dịch vụ can thiệp sớm cho trẻ tự kỷ hiện nay cũng bị thách thức rất lớn bởi sự thiếu hụt về số lượng nhân lực, chất lượng chuyên môn. Các Trung tâm can thiệp chủ yếu mang tính manh nha, tự phát và chưa có sự kiểm soát về mặt chất lượng cung cấp dịch vụ. Các nhà chuyên môn tại các cơ sở can thiệp cũng chưa đảm bảo tối thiểu nhóm đa ngành, chưa có sự kiểm duyệt về trình độ chuyên môn và được đào tạo bài bản. Do vậy, đây vẫn là một trong những thách thức lớn trong tương lai đối với việc đào tạo nguồn nhân lực, chuẩn hóa mô hình các cơ sở can thiệp, đảm bảo chất lượng cung cấp dịch vụ hỗ trợ và can thiệp sớm cho trẻ rối loạn tự kỷ tại Việt Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Al-Qabandi, Gorter & Rosenbaum (2011). Early Autism Detection: Are We Ready for Routine Screening? *Pediatrics*;128; e211; originally published online June 13, 2011; DOI: 10.1542/peds.2010-1881
- [2] Baird G, Charman T, Baron-Cohen S, et al. (2000). A screening instrument for autism at 18 months of age: a 6-year follow-up study. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 39(6):694 -702
- [3] Berument SK, Rutter M, Lord C, Pickles A, Bailey A. (1999). Autism screening questionnaire: diagnostic validity. *Br J Psychiatry*. 175:444-451
- [4] Bộ Y tế (2022), Hướng dẫn chẩn đoán và can thiệp trẻ có rối loạn phổ tự kỷ. <http://soytetuyenquang.gov.vn>
- [5] Center for Disease Control and Prevention (2012) Autism Spectrum Disorders. <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/index.html>
- [6] Committee on Children and Disabilities, American Academy of Pediatrics. (2001). Developmental surveillance and screening for infants and young children. *Pediatrics*, 108(1):192-195.
- [7] Đỗ Thúy Lan (2008). Chia sẻ những hiểu biết về Hội chứng Tự kỷ - Chẩn đoán và Can thiệp. Hội thảo “Bệnh tự kỷ ở trẻ em”. Sở Y tế và Bệnh viện Nhi đồng 1 TP. Hồ Chí Minh
- [8] Dobrez D, Sasso A, Holl J, Shalowitz M, Leon S, Budetti P. (2001). Estimating the cost of developmental and behavioral screening of preschool children in general pediatric practice. *Pediatrics*, 108:913-922.
- [9] Gilliam JE. (1995). Gilliam Autism Rating Scale - Second Edition (GARS-2). Austin, TX: Pro-Ed.
- [10] Glascoe FP. (2000). Evidence-based approach to developmental and behavioral surveillance using parents' concerns. *Child: Care, Health, and Development*, 26:137-149.
- [11] Glascoe FP. (2003). Parents' evaluation of developmental status: how well do parents' concerns identify children with behavioral and emotional problems? *Clinical Pediatrics* 42(2):133-138.
- [12] Glascoe FP. (1998). Collaborating with Parents. Nashville, TN: Ellsworth & Vandermeer Press, Ltd.
- [13] Johnson CP, Myers SM (2007). American Academy of Pediatrics, Council on Children With Disabilities. Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*. 120(5):1183-1215
- [14] Lê Thị Quỳnh Nga (2012). Mô hình dạy học theo nhóm tại trường chuyên biệt Ước Mơ. Kỷ yếu hội thảo Tâm lý “Trị liệu tâm lý - giáo dục cho trẻ có rối loạn tự kỷ”. Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn Tp. Hồ Chí Minh.

- [15] Lord C, Risi S, DiLavore PS, Shulman C, Thurm A, Pickles A. (2006). Autism from 2 to 9 years of age. *Arch Gen Psychiatry*. Jun;63(6):694-701.
- [16] Lord C, Risi S, Lambrecht L, Cook EH, Leventhal BL, DiLavore PC, et al. (2000). The Autism Diagnostic Observation Schedule-Generic: a standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3):205-230.
- [17] Nelson CS, Wissow LS, Cheng TL. (2003). Effectiveness of anticipatory guidance: recent developments. *Current Opinions in Pediatrics*, 15:630-635.
- [18] Nguyễn Minh Tiến (2012). Can thiệp sớm cho trẻ tự kỷ. Kỷ yếu hội thảo Tâm lý “Trị liệu tâm lý - giáo dục cho trẻ có rối loạn tự kỷ”. Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn Tp. Hồ Chí Minh.
- [19] Phạm Minh Mục và cộng sự (2022). Áp dụng mô hình phát hiện sớm, can thiệp sớm và giáo dục trẻ rối loạn phổ tự kỷ dựa vào gia đình và cộng đồng: kết quả nghiên cứu trường hợp. *Tạp chí Giáo dục*, 22(3), 25-30.
- [20] Phạm Ngọc Thanh (2008). Cách tiếp cận trẻ có rối loạn phổ tự kỷ dựa trên cộng đồng tại Bệnh viện Nhi đồng 1. *Sở Y tế và Bệnh viện Nhi đồng 1 TP. Hồ Chí Minh*
- [21] Quách Thúy Minh, Nguyễn Thị Hồng Thúy và cộng sự (2008). Tìm hiểu một số yếu tố gia đình và hành vi của trẻ tự kỷ tại khoa tâm thần Bệnh viện nhi Trung ương. Hội thảo “Bệnh tự kỷ ở trẻ em”. *Sở Y tế và Bệnh viện Nhi đồng 1 TP. Hồ Chí Minh*
- [22] Regalado M, Halfon N. (2001). Primary care services promoting optimal child development from birth to age 3 years. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 155:1311-1322.
- [23] Robins DL, Dumont-Mathieu TM. (2006). Early screening for autism spectrum disorders: update on the Modified Checklist for Autism in Toddlers and other measures. *J Dev Behav Pediatr*. 27(2 suppl):S111-S119
- [24] Sackett DL. (1991). *Clinical Epidemiology: A Basic Science for Clinical Medicine*. 2nd ed. Boston, MA: Little, Brown; 441
- [25] Skellern C, Rogers Y, O’Calaghan M. (2001). A parent-completed developmental questionnaire: follow up of ex-premature infants. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 37(2):125-129.
- [26] Squires J, Nickel RE, Eisert D. (1996). Early detection of developmental problems: strategies for monitoring young children in the practice setting. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 17:420-427.
- [27] Tadevosyan-Leyfer O, Dowd M, Mankoski R, Winklosky B, Putnam S, McGrath L, et al. (2003). A principal components analysis of the Autism Diagnostic Interview-Revised. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 42(7):864-872.
- [28] Trần Ngọc Minh và cộng sự (2019), Quy trình can thiệp sớm trẻ tự kỷ dựa vào cộng đồng. <http://vjes.vnies.edu.vn>
- [29] Trần Phương Dung (2008). Can thiệp sớm trẻ tự kỷ. Hội thảo “Bệnh tự kỷ ở trẻ em”. *Sở Y tế và Bệnh viện Nhi đồng 1 TP. Hồ Chí Minh*
- [30] Trần Văn Công & Vũ Thị Minh Hương (2011). Xung quanh vấn đề chẩn đoán trẻ tự kỷ hiện nay. *Tạp chí Khoa học Xã hội. ĐHQG Hà Nội*.
- [31] Van Bourgondien ME, Marcus LM, Schopler E. (1992). Comparison of DSM-III-R and Childhood Autism Rating Scale diagnoses of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 22(4):493-506.
- [32] Warren, Z.; McPheeters, M. L.; Sathe, N.; Foss-Feig, J. H.; Glasser; Veenstra-VanderWeele, J. (2011). A Systematic Review of Early Intensive Intervention for Autism Spectrum Disorders. *PEDIATRICS*, 127, 5.

ABSTRACT**Evaluation models and early intervention for children with autism spectrum disorder being implemented worldwide and in Vietnam**

Autism spectrum disorder is a matter of concern, however, in Vietnam, it seems there is not any comprehensive and effective model of early assessment and intervention for this group of children. The purpose of this study is to systematically review models of early assessment and intervention for children with autism spectrum disorders in the world and in Vietnam to propose solutions for effectively developing the models. Using the documentary research method, the study shows that the early assessment models for children with autism spectrum disorder include two stages: screening assessment in the community and diagnostic evaluation at specialized facilities. The assessment tools should be researched and adapted scales of measurement appropriate to the local cultural context. Early intervention models are fairly diverse and mainly approaching on the basis of applied behavior, as well as system intervention. Early evaluation and intervention should be based on a multidisciplinary, multi-sectorial practice and different age groups. In Vietnam, early detection from the community and promotion of intensive early intervention and assessment centers/models are immensely important. It is appropriate to coordinate early intervention models at specializes intervention facilities with family and community-based early intervention.

Keywords: *Autism spectrum disorder, early assessment, early intervention.*

HÌNH THỨC BỒI DƯỠNG THƯỜNG XUYÊN CHO GIÁO VIÊN MẦM NON HIỆN NAY

Trần Thị Tâm Minh¹

Tóm tắt. Bồi dưỡng thường xuyên là một trong nhiều mô hình nhằm phát triển nghề nghiệp liên tục cho giáo viên mầm non và được xem là mô hình có ưu thế giúp số đông giáo viên được tiếp cận với các chương trình phát triển nghề nghiệp. Chính vì thế, công tác bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên nói chung và giáo viên mầm non nói riêng góp phần nâng cao chất lượng giáo dục được xem là khâu đột phá, trọng tâm của công cuộc đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục. Bởi muốn có chất lượng giáo dục tốt trước hết phải bồi dưỡng đội ngũ giáo viên có chất lượng cao. Do đó, để giáo viên mầm non tích cực, thu hút bởi các khóa bồi dưỡng thường xuyên, hình thức bồi dưỡng thường xuyên cần đa dạng, có sự kết hợp giữa truyền thống và hiện đại.

Từ khóa: *Bồi dưỡng thường xuyên, hình thức bồi dưỡng thường xuyên, bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên mầm non.*

1. Đặt vấn đề

Để nâng cao chất lượng ngành Giáo dục, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã nêu yêu cầu: trong công tác đào tạo, bồi dưỡng phải được thực hiện thường xuyên nhằm đạt được các mục tiêu phát triển giáo dục, đáp ứng yêu cầu đổi mới cũng như mỗi giáo viên phát triển nghề nghiệp của bản thân liên tục. Bởi bồi dưỡng và phát triển đội ngũ giáo viên không chỉ mang yếu tố hàng đầu quyết định chất lượng giáo dục mà còn là chiến lược của mỗi quốc gia. Bên cạnh nhiều biện pháp để nâng cao chất lượng giáo dục thì bồi dưỡng thường xuyên là một hình thức hoạt động chuyên môn được tiến hành thường xuyên, liên tục nhằm không ngừng nâng cao năng lực chuyên môn nghiệp vụ, cập nhật những tri thức mới, góp phần phát triển năng lực và phẩm chất nghề nghiệp cho giáo viên mầm non, đồng thời cũng chính là nâng cao chất lượng chăm sóc, giáo dục trẻ. Do đó, hình thức bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên nói chung, giáo viên mầm non nói riêng trong thời kì chuyển đổi số cần được nghiên cứu, vận dụng phù hợp, từ đó góp phần nâng cao chất lượng giáo dục. Vì vậy, nhiệm vụ của mỗi trường học là không ngừng nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện để “Nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài” thông qua nhiều biện pháp, hình thức, trong đó bồi dưỡng thường xuyên là hoạt động thường xuyên.

2. Một số khái niệm cơ bản

2.1. Bồi dưỡng thường xuyên

Theo Đại từ điển tiếng Việt [4], về phương diện giáo dục, bồi dưỡng được hiểu là quá trình cập nhật kiến thức còn thiếu hoặc đã lạc hậu cần bổ túc nghề nghiệp, đào tạo thêm hoặc củng cố những kỹ năng về chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm theo các chuyên đề. Hoạt động bồi dưỡng thường xuyên trong lĩnh vực giáo dục là một hoạt động dạy học được tổ chức đều đặn hàng năm, với mục đích là cập nhật hoặc bổ sung kiến thức, kỹ năng và nghiệp vụ còn thiếu hoặc đã lạc hậu cho những giáo viên đã qua đào tạo, hoạt động này nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả hoạt động nghề nghiệp, đáp ứng yêu cầu của ngành cũng như phù hợp với xu hướng phát triển của xã hội.

Ngày nhận bài: 02/01/2023. Ngày nhận đăng: 22/02/2023.

¹ Khoa Giáo dục mầm non, Trường Đại học Sài Gòn.

Tác giả liên hệ: Trần Thị Tâm Minh. Địa chỉ e-mail: minhtran.ece@sgu.edu.vn

Điều 3 Quy chế ban hành kèm theo Thông tư 19/2019/TT-BGDĐT [2] thì mục đích của bồi dưỡng thường xuyên như sau: Bồi dưỡng theo yêu cầu của vị trí việc làm; bồi dưỡng kiến thức, kỹ năng chuyên ngành bắt buộc hàng năm đối với giáo viên, cán bộ quản lý; là căn cứ để quản lý, chỉ đạo, tổ chức bồi dưỡng, tự bồi dưỡng nhằm nâng cao phẩm chất, năng lực chuyên môn, nghiệp vụ của giáo viên, cán bộ quản lý; nâng cao mức độ đáp ứng của giáo viên, cán bộ quản lý theo yêu cầu vị trí việc làm; đáp ứng yêu cầu phát triển giáo dục mầm non, giáo dục phổ thông, giáo dục thường xuyên và đáp ứng yêu cầu của chuẩn nghề nghiệp.

2.2. Bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên mầm non

Chương trình bồi dưỡng thường xuyên giáo viên mầm non giúp bồi dưỡng kiến thức, kỹ năng chuyên ngành bắt buộc hàng năm đối với giáo viên mầm non; là căn cứ để quản lý, chỉ đạo, tổ chức và biên soạn tài liệu phục vụ công tác bồi dưỡng, tự bồi dưỡng để nâng cao năng lực chuyên môn, nghiệp vụ của giáo viên mầm non, đáp ứng yêu cầu vị trí việc làm, nâng cao mức độ đáp ứng của giáo viên mầm non với yêu cầu phát triển giáo dục mầm non và yêu cầu của chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non [1].

3. Lợi ích của việc bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên mầm non

3.1. Giáo viên mầm non nhận ra giá trị của các khóa bồi dưỡng thường xuyên đối với chất lượng giáo dục

Trong dạy học, hoạt động bồi dưỡng thường xuyên thực chất là quá trình dạy học để làm giàu vốn kiến thức từ việc bổ sung những thiếu hụt về tri thức, cập nhật cái mới trên cơ sở nền tảng của cái cũ để mở mang một cách có hệ thống những tri thức, kỹ năng, nghiệp vụ cho giáo viên mầm non. Bồi dưỡng thường xuyên là hoạt động tiếp nối với đào tạo giúp nâng cao năng lực và phẩm chất chuyên môn cho giáo viên mầm non, là quá trình cập nhật kiến thức còn thiếu hoặc lạc hậu, bổ túc nghề nghiệp, đào tạo thêm hoặc củng cố kỹ năng nghề nghiệp theo các chuyên đề.

Để giúp giáo viên mầm non nhận ra giá trị của các khóa bồi dưỡng thường xuyên, luôn đặt cho giáo viên mầm non câu hỏi “tại sao” để cung cấp động lực cho giáo viên mầm non tham gia các khóa học. Bởi bất chấp lợi ích rõ ràng của việc bồi dưỡng thường xuyên, không có gì lạ khi có sự kháng cự. Do hầu hết chúng ta không thích xem lại những tài liệu cũ, bởi vì nó có thể cảm thấy lãng phí thời gian. Chính vì thế, nhiều giáo viên mầm non có thể mất đi lợi ích của một khóa bồi dưỡng thường xuyên nếu không nhận thức được rằng mình đã suýt quên tài liệu đến mức nào mà khóa bồi dưỡng vừa kịp lúc để giúp chúng ta ghi nhớ. Đó là lý do tại sao điều quan trọng là người tổ chức bồi dưỡng cũng như giáo viên mầm non cần bắt đầu với một câu “tại sao” mạnh mẽ. Từ đó, cung cấp cho giáo viên mầm non một lý do chính đáng để tham gia khóa học và họ sẽ cam kết hơn. Nếu giáo viên mầm non hiểu lý do và nhiệt tình với khóa học, họ cũng sẽ thành công hơn khi tham gia khóa học, từ đó nhận thức được rõ ràng những lợi ích mà bồi dưỡng thường xuyên đem lại cho người học.

Các khóa bồi dưỡng thường xuyên giống như một cuộc diễn tập chữa cháy. Thực hành tạo nên sự hoàn hảo, gắn kết tình cảm giữa các đồng nghiệp những điều tốt đẹp sẽ xảy ra khi các cơ sở giáo dục biến việc bồi dưỡng thành một phần văn hóa, điều này không chỉ giữ cho kiến thức và chuyên môn của giáo viên mầm non hoạt động ở mức cao nhất mà còn cho họ thấy có giá trị, hiệu quả khi được tiếp cận với các cơ hội học tập, bồi dưỡng.

3.2. Phát triển năng lực tự học, tự bồi dưỡng, tự đánh giá

Lợi ích này xuất phát từ việc khắc phục những hạn chế khi giáo viên tham gia bồi dưỡng thường xuyên mang tính chất đối phó. Nhận thấy hạn chế này, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã tiến hành rà soát, xây dựng chương trình và quy chế bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên, trong đó có giáo viên mầm non. Chương trình và quy chế bồi dưỡng thường xuyên giáo viên mầm non đang được xây dựng theo định hướng phát triển năng lực tự học, tự bồi dưỡng của giáo viên mầm non; sử dụng phương pháp tích cực, phát huy tính tự giác, chủ động và tư duy sáng tạo của giáo viên mầm non; tăng cường thực hành, thảo luận, trao đổi thông tin, kiến thức và kinh nghiệm giữa báo cáo viên với giáo viên mầm non và giữa giáo viên mầm non

với nhau; tăng cường khuyến khích giáo viên mầm non bồi dưỡng từ xa (qua mạng) để công tác bồi dưỡng thường xuyên hiệu quả hơn, tránh hình thức nhằm nâng cao năng lực chuyên môn nghiệp vụ và đạo đức nghề nghiệp của giáo viên mầm non. Chính vì thế, ngay từ đầu năm học, giáo viên mầm non cần xây dựng cho bản thân kế hoạch tự học, tự bồi dưỡng khoa học và trong kế hoạch này cần xác định rõ mục tiêu, nội dung, hình thức, phương pháp, thời gian tự học, tự bồi dưỡng dựa trên Thông tư số 12/2019/TT-BGDĐT ban hành ngày 26/08/2019 và thực tế công việc tại đơn vị. Trong quá trình tự học, tự bồi dưỡng bản thân phải biết tự kiểm tra, đánh giá kết quả bồi dưỡng của mình. Hoạt động này giúp giáo viên mầm non nhìn nhận lại những việc đã làm và chưa làm được trong quá trình tự học, tự bồi dưỡng, từ đó kịp thời điều chỉnh, bổ sung kế hoạch nhằm đạt được mục tiêu bồi dưỡng. Bên cạnh đó, trong kế hoạch, giáo viên mầm non thể hiện rõ những nét phẩm chất, nhân cách, đạo đức nghề nghiệp cần hoàn thiện. Từ đó lựa chọn, thống kê các phần công việc cần làm, những yêu cầu cụ thể cần đạt được, mốc thời gian và mức độ hoàn thành phù hợp với điều kiện và năng lực của bản thân. Tiếp đến giáo viên mầm non sắp xếp thời gian tự học, tự bồi dưỡng cho phù hợp với đặc trưng công việc của mình. Có thể thấy, tự học, tự bồi dưỡng, tự đánh giá được hình thành trong quá trình luyện tập kiên trì có hệ thống, trên cơ sở ý thức trách nhiệm, tính tự giác cao. Từ đó hình thành thái độ, động cơ phấn đấu đúng đắn đến hoàn thiện phẩm chất nhân cách, nâng cao năng lực, phương pháp, tác phong công tác và uy tín nghề nghiệp, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay.

3.3. Giáo viên mầm non linh hoạt, chủ động trong việc tham gia bồi dưỡng thường xuyên và trong công việc

Xuất phát từ quá trình tự học, tự bồi dưỡng, tự đánh giá, giáo viên mầm non cần có ý thức trách nhiệm, tự giác cao, linh hoạt trong suốt quá trình tham gia bồi dưỡng thường xuyên. Với phạm vi toàn diện về các khóa bồi dưỡng, giảng viên và chuyên gia đánh giá trên tinh thần hợp tác giúp giáo viên mầm non có tất cả các kỹ năng cần thiết để thực hiện theo tiêu chuẩn cao nhất cũng như luôn cập nhật những thay đổi mới nhất về phương thức làm việc. Vì vậy, hình thức bồi dưỡng thường xuyên cần đổi mới, đa dạng giúp giáo viên mầm non linh hoạt và chủ động khi tham gia cũng như làm việc. Bồi dưỡng thường xuyên là một trong những giải pháp nâng cao chất lượng bồi dưỡng đội ngũ giáo viên mầm non, do đó phải tổ chức bồi dưỡng thường xuyên với hình thức linh hoạt, giúp giáo viên mầm non chủ động và đáp ứng được nhu cầu bồi dưỡng, nâng cao chất lượng công tác bồi dưỡng, không làm ảnh hưởng đến hoạt động giảng dạy của nhà trường mà vẫn đảm bảo cho đội ngũ giáo viên hoàn thành nhiệm vụ được giao.

Việc được chủ động thời gian, địa điểm học tập giúp giáo viên mầm non có tâm lý thoải mái, từ đó, nâng cao chất lượng bồi dưỡng. Trong đó, điều mang đến hiệu quả cao cho hoạt động này là việc giáo viên mầm non được bồi dưỡng thường xuyên, tại chỗ ngay trong quá trình làm việc cũng như bồi dưỡng. Với hình thức đa dạng trong bồi dưỡng thường xuyên kết hợp giữa truyền thống và hiện đại, giáo viên mầm non linh hoạt, chủ động khi tham gia bồi dưỡng cũng như sắp xếp công việc, từ đó đạt được chất lượng từ các chuyên đề bồi dưỡng thường xuyên, giáo viên mầm non được nâng cao tay nghề hơn, tự tin hơn trong giảng dạy, phát huy được tính tích cực của trẻ trong các hoạt động chăm sóc, giáo dục, mang lại hiệu quả thiết thực. Bởi đào tạo và bồi dưỡng giữ cho kiến thức quan trọng luôn mới và hiện hành. Cho dù bạn là ai thì kiến thức sẽ mất dần theo thời gian, bởi bộ não chúng ta rất hiệu quả trong việc loại bỏ thông tin mà chúng ta không cần hoặc ít sử dụng. Chính vì thế cách tốt nhất để cho bộ não của chúng ta thấy rằng thông tin đó vẫn hữu ích là sử dụng nó. Các khóa bồi dưỡng thường xuyên đưa người học nhớ lại kiến thức cơ bản, nền tảng mà họ có thể quên như tâm lý học, giáo dục học... hoặc tìm hiểu thông tin về các cách tiếp cận, phương pháp, mô hình dạy học mới mà có thể giáo viên mầm non chưa được tiếp cận.

3.4. Luôn cập nhật thông tin mới của ngành ở trong nước và thế giới

Trong bối cảnh thời đại đầy biến động, mọi thứ thay đổi nhanh chóng, liên tục phát triển, kiến thức cũ đi khoảng 30%/1 năm. Đây là thách thức chung của thế giới, trong đó ngành Giáo dục và giáo dục mầm non Việt Nam không nằm ngoài xu hướng này. Do vậy, ngành Giáo dục, trong đó giáo dục mầm non trong nước và thế giới không ngừng thay đổi về vai trò, phương pháp, chức năng để đáp ứng các thách thức này. Chính vì thế, các khóa bồi dưỡng thường xuyên rất quan trọng đối với quá trình cập nhật kiến thức, thông tin mới trong ngành cũng như củng cố, khắc phục những thiếu sót trong các quy trình đào tạo và xác định lộ trình

kiến thức cũng như nhu cầu đào tạo của giáo viên mầm non, phát hiện ra khoảng trống để lấp đầy nó trước khi trở thành một vấn đề tiềm ẩn. Từ đó có kế hoạch củng cố, bổ sung và cập nhật thông tin mới của ngành; các xu hướng về giáo dục mầm non mới trên thế giới và ở Việt Nam. Như vậy, thông qua các khóa học bồi dưỡng thường xuyên, giáo viên mầm non sẽ được cập nhật kiến thức, thông tin mới của ngành ở trong nước và thế giới, giúp họ tự tin những gì họ đang thực hiện. Từ đó, giáo viên mầm non cảm thấy được hài lòng và có động lực trong công việc, hướng đến một giáo viên mầm non hạnh phúc hơn và có động lực hơn trong công việc cũng như trong cuộc sống.

3.5. Nâng cao và đánh dấu chất lượng giáo dục của nhà trường

Khi được bồi dưỡng thường xuyên liên tục, chất lượng, giáo viên mầm non sẽ có tay nghề cao hơn, tự tin hơn, chất lượng dạy học được nâng cao. Bởi khi giáo viên mầm non học được phương pháp mới, hình thức tổ chức dạy học thu hút, các mô hình dạy học phù hợp giúp họ vượt trội hơn trong nghề nghiệp, nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ, yêu nghề, mong muốn cống hiến và thể hiện bản thân. Từ đó, các giáo viên mầm non cùng nhau trao đổi, học tập và thực hiện. Khi họ có động lực đủ lớn để thay đổi và làm cho tốt hơn, ngôi trường đó sẽ ghi danh trong hệ thống giáo dục chất lượng, thu hút các cấp quản lý cũng như phụ huynh và học sinh tin tưởng với dịch vụ chăm sóc, giáo dục cùng lực lượng giáo viên mầm non chất lượng. Khi nhà trường đánh dấu chất lượng trong ngành và xã hội, bên cạnh việc thu hút phụ huynh đến ghi danh, giữ chân những giáo viên mầm non chất lượng cao còn thu hút được nhiều giáo viên mầm non tài năng, những người nghiêm túc trong việc phát triển sự nghiệp của họ trong lĩnh vực chăm sóc trẻ em đến với nhà trường, bởi ở đây họ có cơ hội được học tập, phát triển và thể hiện. Cứ như thế vòng lặp chất lượng và đánh dấu tên tuổi của cơ sở giáo dục trong ngành và tại địa phương bởi nhà trường không ngừng phấn đấu để cải thiện kết quả giáo dục chất lượng. Cũng từ đó, nâng cao tinh thần giáo viên mầm non, an toàn cho trẻ em được nâng cao, giúp trẻ đạt được nhiều kết quả trong các mặt phát triển. Có thể thấy, khi được lên kế hoạch và phân phối chính xác, các chương trình bồi dưỡng thường xuyên sẽ cung cấp một nền tảng để cải tiến liên tục, cho phép truyền đạt và áp dụng một thông điệp cũng như tiêu chuẩn nhất quán trong toàn cơ sở giáo dục. Từ đó, có tác động thực sự tích cực đối với giáo viên mầm non, đưa đến sự phát triển, chất lượng giáo dục bền vững trong nhà trường.

4. Hình thức bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên mầm non

Với những lợi ích của công tác bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên mầm non đã nêu ở phần 2.2, việc bồi dưỡng có thể tiến hành với nhiều hình thức kết hợp giữa truyền thống và hiện đại để tối ưu hóa những lợi ích mà bồi dưỡng thường xuyên đem đến cho giáo viên mầm non như sau:

- Bồi dưỡng tập trung theo khóa dài ngày hoặc từng đợt ngắn ngày tại một cơ sở đào tạo hoặc cơ sở bồi dưỡng.

- Bồi dưỡng từ xa: Học viên tự học, chỉ gặp mặt báo cáo viên, giảng viên xen kẽ những đợt giảng ngắn ngày tại trường. Báo cáo viên, giảng viên hoàn thành kế hoạch bồi dưỡng thường xuyên thông qua các chương trình phát trên sóng phát thanh, truyền hình của trung ương hay địa phương hoặc với sự hỗ trợ của các tài liệu bồi dưỡng từ xa.

- Bồi dưỡng tại chỗ là bồi dưỡng cho giáo viên mầm non ngay tại trường họ đang dạy. Bồi dưỡng tại chỗ có thể được thực hiện bằng nhiều hình thức: bồi dưỡng tập trung hoặc bồi dưỡng từ xa, học viên tự học là chính.

Trong bối cảnh công nghệ thông tin phát triển rộng rãi đang thâm nhập ngày càng nhiều vào giáo dục, phương thức bồi dưỡng từ xa đóng vai trò ngày càng quan trọng. Xu thế chung, nhất là trong bồi dưỡng thường xuyên giáo viên mầm non là giảm thiểu bồi dưỡng tập trung, tăng cường bồi dưỡng tại chỗ kết hợp bồi dưỡng từ xa [3, tr. 190-200].

Trong thời đại 4.0 như hiện nay, hình thức E-Learning đã đáp ứng các nhu cầu học tập mới như: cá nhân hóa việc học tập, học tập suốt đời, học tập thông minh (trong thuật ngữ E-learning, “e” nên được hiểu theo một ngữ nghĩa mới, đó là “lý thú” (exciting), “năng động” (energetic), “phong phú” (enriching), “trải nghiệm học tập vượt trội” (exceptional learning experience), là “điện tử” (electronic)). Hiện nay, quan niệm

E-Learning không chỉ gói gọn trong hình thức dạy học từ xa hay đào tạo trực tuyến mà còn được mở rộng như sau:

- B-Learning (Blended Learning hay Hybric Learning): Hình thức học tập theo mô hình kết hợp giữa học trực tiếp với học trực tuyến, hình thức này phát huy được thế mạnh của E-Learning và dạy học truyền thống.

M-Learning (Mobile Learning): Hình thức học tập qua thiết bị di động (máy tính bảng, điện thoại thông minh), là một phần trong E-Learning do bởi cả hai loại hình này đều dựa trên công nghệ thông tin và truyền thông để kết nối, học tập.

P-Learning (Pervasive Learning): Là hình thức học tập kết hợp của không gian thông minh (môi trường hoặc phòng học thông minh) với giao tiếp di động và tính toán, người học có thể giải quyết những vấn đề phức tạp nhờ sự tương tác với thiết bị thông minh và môi trường học tập hiện đại.

U-Learning (Ubiquitous Learning): Là hình thức dạy học linh hoạt tức thời với khả năng đáp ứng, chia sẻ nhanh chóng nhu cầu học tập tại bất kì thời điểm nào, thường áp dụng với dạy học phi chính quy đi kèm với khả năng áp dụng các thiết bị kỹ thuật số di động cầm tay (máy tính bảng, điện thoại thông minh).

Có thể thấy, P-Learning, U-Learning là sự phát triển của E-Learning, khắc phục được các nhược điểm của hình thức E-Learning truyền thống ban đầu như việc phụ thuộc vào máy tính cá nhân và mạng Internet, nội dung học tập ở dạng cung cấp cùng một nội dung cho mọi người học khác nhau. Trên nền tảng của các hình thức trên, có hai mô hình dạy học có tính hiệu quả cao đối với hình thức bồi dưỡng:

Mô hình học kết hợp - “lớp học đảo ngược” có ứng dụng công nghệ thông tin, học liệu số và thiết bị công nghệ [5], [8]: sự đảo ngược triển khai theo hướng người học tự học, học có sự gợi ý gián tiếp, thực hiện bài tập, thảo luận... trước và sau đó học tập trực tiếp với người dạy bằng tương tác thực. Lớp học đảo ngược là cơ hội để việc giảng dạy lấy người học làm trung tâm được triển khai hiệu quả. Lớp học đảo ngược cho phép người dạy dành thời gian nhiều hơn với từng cá nhân người học: người chưa hiểu kỹ bài học, có nhu cầu phát triển, có tiềm năng, năng lực nổi trội... Tại lớp học, người học đóng vai trò chủ động trong các cuộc thảo luận nhóm theo định hướng và nhu cầu của cá nhân. Dạy học với lớp học đảo ngược có tính khả thi cao đối với người học có khả năng tự học, có kỷ luật và ý chí. Đây cũng là điều kiện cần đảm bảo khi triển khai, thực hiện hình thức này nếu có những điều kiện nhất định về công nghệ thông tin, học liệu số và thiết bị công nghệ.

MOOCs - nền tảng đào tạo trực tuyến theo xu hướng học tập suốt đời [7]: Là một trong các hình thức dạy học điện tử được phát triển mạnh mẽ và phổ biến từ năm 2012 đến nay, đây cũng là một mô hình đào tạo ở dạng các khóa học từ xa hoàn toàn. Đặc trưng cơ bản của hình thức này: Massive - khả năng tiếp cận đại trà, có thể vài nghìn hay hàng trăm nghìn người tham gia; Open - tính chất mở về nội dung, nền tảng ban đầu về kiến thức - kỹ năng, nền tảng về công nghệ và chi phí; Online - hình thức dạy học trực tuyến và từ xa hoàn toàn và Course - tổ chức như các khóa học ứng với học phần/môn học nhưng không đơn thuần chỉ là cung cấp tài liệu, học liệu hoặc một vài hoạt động học tập đơn điệu. Điểm nổi bật của những nền tảng này là cung cấp các khóa học theo triết lý “Learn By Doing” làm giảm thiểu tối đa học lý thuyết, tập trung chủ yếu vào thực hành các bài luyện tập/bài tập. Tuy nhiên, hình thức học như vậy có thể khiến cho đa số người học nhàm chán khi phải mất một thời gian dài “đối diện” với máy tính, không có sự hỗ trợ và giúp đỡ trực tiếp từ người khác.

Để lựa chọn loại hình E-Learning phù hợp và đạt hiệu quả cao trong hoạt động bồi dưỡng thường xuyên, giáo viên cần chú ý đến một số vấn đề sau:

Đối với đơn vị tổ chức bồi dưỡng thường xuyên cần đảm bảo cơ sở hạ tầng và trang thiết bị phục vụ hệ thống; hệ thống bồi dưỡng trực tuyến, phần cứng/phần mềm triển khai; quy chế và các văn bản pháp quy liên quan; các loại hình bồi dưỡng và chương trình học tương ứng; chi phí đầu tư và thời gian.

Đối với cá nhân người dạy cần đảm bảo khả năng sự phạm và khả năng đáp ứng công nghệ. Đối với cá nhân người học cần đảm bảo khả năng tự học/tự nghiên cứu và nhu cầu cá nhân về bồi dưỡng thường xuyên. Hứng thú, sự đầu tư thời gian, sự chủ động cũng như sự thích nghi trong hoạt động tương tác của người học và người dạy cũng là yếu tố cần quan tâm.

5. Kết luận

Bồi dưỡng thường xuyên là hoạt động cần thiết để phát triển phẩm chất và năng lực cho giáo viên mầm non, giúp họ nâng cao năng lực chuyên môn, nghiệp vụ của bản thân, đáp ứng được những yêu cầu cụ thể về vị trí việc làm, nâng cao mức độ đáp ứng của các chủ thể là những giáo viên mầm non với yêu cầu phát triển giáo dục mầm non và các yêu cầu cụ thể của chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non. Từ đó có cơ sở trực tiếp nâng cao chất lượng dạy và học trước yêu cầu đổi mới giáo dục trong giai đoạn hiện nay. Bên cạnh đó, bồi dưỡng thường xuyên là một trong nhiều mô hình nhằm phát triển nghề nghiệp liên tục cho giáo viên mầm non và được xem là mô hình có ưu thế giúp số đông giáo viên được tiếp cận với các chương trình phát triển nghề nghiệp khi sử dụng kết hợp giữa hình thức bồi dưỡng truyền thống và hiện đại. Trong giai đoạn chuyển đổi số mạnh mẽ đối với giáo dục và đào tạo, việc cập nhật ứng dụng công nghệ thông tin trong đào tạo, bồi dưỡng thường xuyên trở thành xu thế tất yếu, do đó, mỗi thành viên trong ngành Giáo dục cần cập nhật, hưởng ứng và trở thành công dân số. Chính vì thế, cần vận dụng linh hoạt các hình thức bồi dưỡng thường xuyên giúp giáo viên mầm non đạt được những lợi ích, ý nghĩa từ chương trình, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019). Thông tư số 12/2019/TT-BGDĐT, ngày 26/08/2019 ban hành Chương trình bồi dưỡng thường xuyên giáo viên mầm non.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019). Thông tư số 19/2019/TT-BGDĐT, ngày 12/11/2019 ban hành Quy chế bồi dưỡng thường xuyên giáo viên, cán bộ quản lý cơ sở giáo dục mầm non, cơ sở giáo dục phổ thông và giáo viên trung tâm giáo dục thường xuyên.
- [3] Trần Bá Hoàn (2010). Vấn đề giáo viên - Những nghiên cứu lí luận và thực tiễn. Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [4] Nguyễn Như Ý (1999). Đại từ điển tiếng Việt. Nxb Văn hóa - Thông tin, Hà Nội.
- [5] Abeysekera, Dawson (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. Higher Education Research & development, 34 (1), pp.1-14.
- [6] Bari, M., Djouab, R., & Hoa, C. P. (2018). Elearning Current Situation and Emerging Challenges, PEOPLE: International Journal of Social Sciences, 4(2), pp. 97-109.
- [7] [7] Elena Koumparaki (2022). Improve your ongoing training program in 7 simple steps, Improve Ongoing Training For Employees With 7 Useful Tips (talentlms.com).
- [8] Jonathan Bergmann, Aaron Sams (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day, International Society for Technology in Education (ISTE), ASCD.

ABSTRACT

Form of regular professional development for preschool teachers today

Continuing education is one of many models for continuous professional development for preschool teachers and is considered as the dominant model to help the majority of teachers have access to professional development programs. Therefore, regular training for teachers in general and preschool teachers in particular, contributing to improving the quality of education, is considered a breakthrough, the focus of the fundamental and comprehensive renovation of education. Because in order to have good quality education, first of all, it is necessary to foster a team of high-quality teachers. Therefore, in order for preschool teachers to be active and attracted by regular refresher courses, the form of regular refresher training needs to be diverse, with a combination of tradition and modernity.

Keywords: *Regular professional development, form of regular professional development, regular professional development for preschool teachers.*

VẬN DỤNG TƯ TƯỞNG HỒ CHÍ MINH VÀO CÔNG TÁC ĐÀO TẠO NGUỒN NHÂN LỰC CHẤT LƯỢNG CAO TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC PHÒNG CHÁY CHỮA CHÁY

Trương Tất Thắng¹, Nguyễn Thị Nhung²

Tóm tắt. Sự nghiệp đổi mới toàn diện đất nước hiện nay đang đặt ra những yêu cầu mới cho nguồn lực con người. Nghị quyết Đại hội XI của Đảng khẳng định: “Phát triển, nâng cao chất lượng nguồn nhân lực, nhất là nguồn nhân lực chất lượng cao và coi đây là một trong những yếu tố quyết định sự phát triển nhanh, bền vững đất nước”. Vận dụng tư tưởng Hồ Chí Minh về con người xã hội chủ nghĩa vào chiến lược nâng cao nguồn nhân lực trong sự nghiệp công nghiệp hóa – hiện đại hóa là một nhiệm vụ quan trọng để thực hiện chiến lược đổi mới toàn diện đất nước. Để xây dựng được nguồn nhân lực cảnh sát phòng cháy chữa cháy có chính quy, cách mạng, trình độ chuyên môn cao, đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ trong tình hình mới, Trường Đại học Phòng cháy Chữa cháy không ngừng đổi mới nội dung, phương pháp giảng dạy, vận dụng tư tưởng Hồ Chí Minh vào công tác đào tạo cán bộ của Nhà trường.

Từ khóa: Vận dụng, Tư tưởng Hồ Chí Minh, đào tạo, nguồn nhân lực.

1. Đặt vấn đề

Hiện nay, kinh tế - xã hội của Việt Nam ngày càng phát triển, từ đó tiềm ẩn nguy cơ cháy, nổ và thiệt hại do cháy, nổ gây ra ngày một lớn. Bởi vậy, để đảm bảo yêu cầu phát triển của đất nước, Việt Nam cần phải có một lực lượng cảnh sát Phòng cháy chữa cháy đáp ứng được yêu cầu ngày một cao của thực tiễn. Vì vậy, vấn đề vận dụng tư tưởng Hồ Chí Minh, đặc biệt là những quan điểm của Người về đào tạo nhân tài, cán bộ cách mạng trong hoạt động giáo dục, đào tạo của Nhà trường luôn được Đảng uỷ, Ban Giám hiệu Trường Đại học Phòng cháy Chữa cháy quan tâm, quán triệt đầy đủ nhằm tạo những bước chuyển biến quan trọng trong công tác đào tạo học viên Nhà trường, đáp ứng yêu cầu của Ngành công an và xã hội.

2. Tư tưởng Hồ Chí Minh về đào tạo nhân tài, cán bộ cách mạng

Hồ Chí Minh người sáng lập, lãnh đạo và rèn luyện Đảng ta, đã để lại cho chúng ta những bài học vô giá về con đường phát triển của cách mạng Việt Nam. Hơn 90 năm lịch sử vẻ vang của đảng đã chứng minh sự đúng đắn của con đường cách mạng mà đảng và Bác Hồ đã lựa chọn cho dân tộc. Dưới ánh sáng của chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh và sự lãnh đạo sáng suốt của Đảng đã hoàn thành nhiệm vụ thống nhất đất nước, đưa nước ta bước vào thời kỳ quá độ đi lên xây dựng chủ nghĩa xã hội. Một trong những bài học lớn đảm bảo cho sự thành công của sự nghiệp cách mạng là đào tạo, bồi dưỡng và sử dụng nhân tài. Hiện nay, khi cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đang len lỏi đến từng ngõ ngách của mọi quốc gia, yêu cầu về phát triển nguồn nhân lực nói chung, và đặc biệt là nhân lực chất lượng cao lại càng cấp thiết hơn bao giờ hết.

Kế thừa quan điểm của C.Mác “con người, với tính cách lực lượng sản xuất, không những sáng tạo ra của cải vật chất, mà cùng với sức sản xuất tự nhiên trở thành lực lượng cách mạng thúc đẩy sự phát triển của xã hội” [1;36]; cũng như truyền thống trọng dụng nhân tài của dân tộc Việt Nam: “hiền tài là nguyên khí

Ngày nhận bài: 04/01/2023. Ngày nhận đăng: 27/02/2023.

^{1,2}Khoa Lý Luận chính trị & Khoa học Xã hội nhân văn, Trường Đại học Phòng Cháy Chữa Cháy

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Nhung. Địa chỉ e-mail: nguyennhung90vn@gmail.com

của quốc gia”, Chủ tịch Hồ Chí Minh đã chỉ rõ bài học về tầm quan trọng của việc đào tạo nhân tài cho đất nước: “Vì lợi ích mười năm thì phải trồng cây, vì lợi ích trăm năm thì phải trồng người” [2;528] Trong suốt cuộc đời tận hiến cho sự nghiệp cách mạng, Người luôn dành sự quan tâm đặc biệt cho công tác đào tạo, bồi dưỡng nhân tài. Trong Di chúc để lại cho toàn Đảng, toàn dân, Người cũng đã căn dặn chúng ta: “Đầu tiên là công việc đối với con người” [3;616]; và “Bồi dưỡng thể hệ cách mạng cho đời sau là một việc rất quan trọng và rất cần thiết” [4;622]...

Đối với người cán bộ cách mạng, Người cho rằng lý tưởng phụng sự quốc gia, dân tộc vô cùng quan trọng. Làm cán bộ cách mạng không phải là làm “quan cách mạng” mà là làm đầy tớ của nhân dân, lấy đó làm lý tưởng sống của mỗi người khi gia nhập cách mạng. Người cán bộ cũng phải có đầy đủ năng lực chuyên môn, trình độ giác ngộ lý luận cách mạng vừa “hồng” vừa “chuyên”. Người cán bộ phải “Có tài phải có đức. Có tài không có đức, tham ô hủ hóa có hại cho nước. Có đức không có tài như ông bụt ngồi trong chùa, không giúp ích gì được ai” [5;346].

Đối với công tác đào tạo cán bộ cách mạng, Người nhấn mạnh đến tính thực tiễn, không ba hoa, đào tạo nhiều mà không sử dụng được: “mở lớp nào cho ra lớp ấy. Lựa chọn người dạy, người học cho cẩn thận. Đừng mở lung tung” [6;363]. Người đặc biệt phê phán kiểu mở lớp nhiều như kiểu “bắt phu” thời trước, dẫn đến việc học thì hời hợt, không đi vào trọng tâm, trọng điểm, làm mất thời gian của cán bộ cũng như có hại cho đoàn thể.

3. Vận dụng Tư tưởng Hồ Chí Minh trong đào tạo nguồn nhân lực phòng cháy chữa cháy chất lượng cao đến năm 2030

Trên cơ sở vận dụng tư tưởng của Người, Nghị quyết Trung ương 3 (khóa VII) năm 1993 của Đảng đã khẳng định: Giáo dục và đào tạo là quốc sách hàng đầu, đầu tư cho giáo dục là đầu tư cho phát triển. Tiếp tục kế thừa các quan điểm của Đảng, Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII đã yêu cầu “bồi dưỡng sức dân, nâng cao chất lượng nguồn nhân lực” và định hướng phát triển đất nước giai đoạn 2021 - 2030 cũng khẳng định rõ thêm “Tạo đột phá trong đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao, thu hút và trọng dụng nhân tài”. Nhiệm vụ trọng tâm trong nhiệm kỳ Đại hội XIII: đã xác định rõ “Giữ vững độc lập, tự chủ, tiếp tục nâng cao chất lượng, hiệu quả hoạt động đối ngoại, hội nhập quốc tế; tăng cường tiềm lực quốc phòng, an ninh, xây dựng Quân đội nhân dân, Công an nhân dân cách mạng, chính quy, tinh nhuệ, từng bước hiện đại, một số lực lượng tiến thẳng lên hiện đại, tạo tiền đề vững chắc phấn đấu năm 2030 xây dựng Quân đội nhân dân, Công an nhân dân cách mạng, chính quy, tinh nhuệ, hiện đại; kiên quyết, kiên trì bảo vệ vững chắc độc lập, chủ quyền, thống nhất, toàn vẹn lãnh thổ, biển, đảo, vùng trời; giữ vững môi trường hoà bình, ổn định để phát triển đất nước.”

3.1. Công tác đào tạo đại học của Trường Đại học Phòng cháy Chữa cháy

Thực hiện các Nghị quyết của Đảng ủy Công an Trung ương, Đảng bộ Trường Đại học Phòng cháy Chữa cháy đã phát huy tinh thần đoàn kết, thống nhất, quyết tâm của toàn thể cán bộ, giáo viên, công nhân viên và học viên thực hiện và hoàn thành xuất sắc các nhiệm vụ về đào tạo đại học, cụ thể như sau:

Trường Đại học PCCC có chức năng là đào tạo nguồn nhân lực cho lực lượng Cảnh sát PCCC&CNCH, nhà trường là trung tâm đào tạo, nghiên cứu về lĩnh vực PCCC&CNCH duy nhất trong cả nước. Đào tạo trình độ Đại học là mốc son đậm nét trong 44 năm xây dựng và trưởng thành của Trường Đại học PCCC. Trải qua 20 năm đào tạo trình độ Đại học với 9929 học viên của 29 khóa đào tạo Đại học chính quy cùng nhiều loại hình đào tạo trình độ Đại học khác, công tác đào tạo Đại học của Trường Đại học PCCC đã có những đóng góp to lớn trong sự nghiệp đào tạo nguồn nhân lực có trình độ cao cho ngành Công an, cho lực lượng Cảnh sát PCCC&CNCH nói riêng và cho toàn xã hội nói chung.

- Đa dạng hóa chuyên ngành đào tạo, loại hình đào tạo và mở rộng qui mô đào tạo đáp ứng cao nhu cầu sử dụng nguồn nhân lực của lực lượng Cảnh sát PCCC&CNCH và toàn xã hội.

Loại hình đào tạo, hình thức đào tạo cũng đã được nhà trường đa dạng hóa, không chỉ duy trì, nâng cao

chất lượng đào tạo Đại học chính quy, nhà trường đã phát triển, mở rộng các hình thức đào tạo, loại hình đào tạo Đại học khác như: Liên thông từ Trung cấp lên Đại học ngành PCCC theo hình thức tập trung và vừa làm vừa học; đào tạo Đại học ngành PCCC&CNCH 4 năm cho đối tượng ngoài ngành Công an và Đại học hệ vừa làm vừa học ngành PCCC&CNCH. Qua đó phục vụ tốt nhất nhu cầu học tập, nâng cao trình độ cho cán bộ, đáp ứng yêu cầu của thực tiễn của lực lượng Cảnh sát PCCC&CNCH nói riêng của toàn xã hội nói chung.

Quy mô đào tạo Đại học của nhà trường đã mở rộng từ khóa Đại học đầu tiên tuyển sinh 91 học viên, đến nay quy mô đào tạo tại trường lên đến trên 3000 học viên. Năm nay, theo chủ trương tinh giản biên chế nên chỉ tiêu đào tạo Đại học chính quy của nhà trường được Bộ Công an giao cho cũng cắt giảm còn 100 chỉ tiêu, quy mô đào tạo Đại học năm 2020 của trường là 1200 học viên.

- Đổi mới mạnh mẽ mục tiêu, nội dung, chương trình đào tạo, phương thức đào tạo, phương pháp dạy học, phương pháp kiểm tra, đánh giá nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện về giáo dục đào tạo của đất nước, phù hợp với mục tiêu, yêu cầu xây dựng lực lượng Cảnh sát PCCC&CNCH.

Trong giảng dạy các môn học đã đảm bảo gắn chặt giữa lý luận với thực tiễn, tăng cường rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp và các kỹ năng mềm cho học viên. Từ năm học 2011 - 2012 nhà trường đã xây dựng kế hoạch đi thực tế địa phương đối với các khóa Đại học sau học hết phần kiến thức các môn lý luận chính trị Mác – Lê nin, (từ khóa D26 đến nay). Nhà trường luôn luôn quan tâm đổi mới phương pháp đào tạo trong giảng dạy Đại học: học đi đôi với hành, lý luận gắn với thực tiễn. Điều này được quy định và thể hiện rõ trong kế hoạch giảng dạy của từng học phần cũng như trong kế hoạch thực tập tốt nghiệp của khóa học. Từ năm học 2011 - 2012 (khóa D24) thời gian thực tập tốt nghiệp chia 2 đợt, tuy nhiên nhận thấy sự bất hợp lý, không hiệu quả của quá trình thực tập 2 giai đoạn, từ năm học 2015 - 2016 (khóa D27) nhà trường đã thay đổi phương thức tổ chức thực tập theo 1 giai đoạn là 26 tuần trước khi tốt nghiệp ra trường. Phương pháp kiểm tra đánh giá được đổi mới theo hướng chú trọng đánh giá năng lực, đánh giá quá trình học tập của học viên, đa dạng hóa các hình thức đánh giá.

- Đẩy mạnh nghiên cứu khoa học, tổng kết thực tiễn, góp phần thiết thực cho sự nghiệp đào tạo cán bộ làm công tác PCCC và phát triển khoa học công nghệ trong lĩnh vực PCCC.

Ngày từ khi mới thành lập, hoạt động khoa học và công nghệ luôn được Đảng ủy, Ban Giám hiệu xác định là một trong hai nhiệm vụ chính của nhà trường. Trong những năm gần đây, trường đã đẩy mạnh các mối quan hệ hợp tác về nghiên cứu khoa học với nhiều đơn vị, tổ chức trong và ngoài ngành Công an nhằm góp phần thiết thực cho sự nghiệp đào tạo cán bộ làm công tác PCCC và phát triển khoa học công nghệ trong lĩnh vực PCCC..

Về kết quả nghiên cứu khoa học, biên soạn giáo trình, tài liệu dạy học, nhà trường đã nghiên cứu thành công 04 đề tài khoa học cấp Nhà nước, 38 đề tài khoa học và dự án cấp Bộ, 122 đề tài khoa học cấp Cơ sở; biên soạn 323 giáo trình, tài liệu dạy học; nghiên cứu 423 chuyên đề, sáng kiến cải tiến phục vụ công tác giáo dục đào tạo.

- Mở rộng hợp tác quốc tế và liên kết đào tạo trong đào tạo Đại học.

Trong 20 năm qua, tổng số học viên được đào tạo theo hình thức liên kết với Công an địa phương là 2.865 học viên. Hiện nay, đã có 10 Công an địa phương liên kết đào tạo với trường để mở lớp Đại học vừa làm vừa học, 05 đơn vị địa phương liên kết đào tạo với trường để mở lớp bằng Đại học thứ 2. Trường đã đào tạo Đại học chính quy cho Bộ Quốc phòng 48 học viên, Bộ An ninh nước Cộng hòa dân chủ nhân dân Lào 70 học viên, Bộ Nội vụ Vương quốc Campuchia 15 học viên.

Nhà trường cũng đã duy trì tốt quan hệ hợp tác, cử cán bộ đi đào tạo Đại học, Thạc sỹ, Tiến sỹ về phòng cháy, chữa cháy, cứu nạn, cứu hộ tại Học viện Phòng cháy chữa cháy, Học viện Phòng vệ dân sự của Liên Bang Nga, Trường Đại học đào tạo cán bộ chỉ huy Bộ Tình trạng khẩn cấp nước Cộng hòa Belarus... Với 36 đồng chí đào tạo trình độ Tiến sỹ, 04 đồng chí đào tạo trình độ Thạc sỹ, 36 sinh viên đào tạo trình độ Đại học

- Các điều kiện bảo đảm cho đào tạo trình độ Đại học ngày càng được nâng cao.

Với sự quan tâm đầu tư của Bộ Công an, sự chỉ đạo của Đảng ủy Ban Giám hiệu nhà trường các điều kiện đảm bảo cho đào tạo trình độ Đại học của nhà trường đã được nâng cao, đảm bảo phục vụ phát triển giáo dục Đại học của nhà trường. Đội ngũ lãnh đạo, chỉ huy của nhà trường được củng cố, kiến toàn. Đội ngũ giảng viên, cán bộ quản lý giáo dục không chỉ tăng về số lượng mà còn đảm bảo chất lượng, có phẩm chất đạo đức tốt, yêu ngành mến nghề, có trình độ chuyên môn ngày càng cao đáp ứng tốt yêu cầu công tác giáo dục trong nhà trường.

Đến nay, đội ngũ giảng viên, cán bộ quản lý giáo dục của Trường Đại học PCCC đã có 01 Giáo sư, 08 Phó Giáo sư, 57 đồng chí có trình độ Tiến sỹ; 228 đồng chí có trình độ Thạc sỹ; hiện còn nhiều đồng chí đang tiếp tục đi học tập nâng cao trình độ ở các bậc học Tiến sỹ, Thạc sỹ và Đại học. Trường đã quán triệt và tổ chức thực hiện tốt các quy định của Bộ Công an về công tác thực tế và luân chuyển cán bộ giảng viên về các đơn vị địa phương. Đến hết năm 2019 đã có 432 lượt giảng viên đi thực tế 1 - 6 tháng và có 13 giảng viên đang luân chuyển công tác 3 năm tại Công an Thành phố Hà Nội.

3.2. Định hướng đào tạo nguồn nhân lực phòng cháy chữa cháy chất lượng cao đáp ứng yêu cầu xây dựng lực lượng công an nhân dân chính quy, hiện đại - tầm nhìn 2030

Hiện nay, với sự phát triển mạnh mẽ của kinh tế, xã hội; những rủi ro do cháy nổ xảy ra ngày càng lớn, đồng thời đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của lực lượng công an nhân dân. Lực lượng cảnh sát phòng cháy chữa cháy cần được đào tạo, huấn luyện theo hướng nâng cao chất lượng. Hay nói cách khác là đào tạo nguồn nhân lực cảnh sát phòng cháy chữa cháy chất lượng cao. Đây là quá trình làm phát triển về số lượng, nâng cao về chất lượng và phù hợp về cơ cấu đội ngũ cán bộ, chiến sĩ PCCC có trình độ tri thức, học vấn, chuyên môn nghiệp vụ cao; có kỹ năng tiếp cận, chuyển giao, làm chủ khoa học công nghệ tiên tiến, hiện đại trong lĩnh vực phòng cháy chữa cháy và vận dụng hiệu quả vào thực tiễn; có năng lực nghiên cứu khoa học và sáng tạo tốt; có phẩm chất chính trị, đạo đức, sức khỏe tốt, tạo ra năng suất, chất lượng, hiệu quả lao động cao...đáp ứng nhiệm vụ PCCC và phát triển của đất nước.

Nghị quyết Đại hội đảng bộ nhà trường nhiệm kỳ 2020- 2025 đã đặt ra yêu cầu xây dựng nhà trường trong thời gian tới phấn đấu trở thành Học viện PCCC và là cơ sở đào tạo Đại học uy tín trong lĩnh vực PCCC&CNCH ở Việt Nam, là trung tâm nghiên cứu, chuyển giao, ứng dụng khoa học kỹ thuật, công nghệ về PCCC&CNCH có uy tín trong khu vực Đông Nam Á và trên thế giới; phấn đấu sau năm 2020 trở thành trường trọng điểm của ngành Công an, đến năm 2030 trở thành trường trọng điểm quốc gia. Trong đó, chú trọng các tiêu chí về nội dung, chương trình đào tạo; chuẩn đầu ra; liên kết đào tạo với các trường Đại học của các nước phát triển; kiểm định chất lượng giáo dục và xếp hạng cơ sở giáo dục Đại học. Đảng ủy, Ban Giám hiệu Trường Đại học PCCC đang tập trung lãnh đạo, chỉ đạo, thực hiện “08 trọng tâm”, “03 đột phá”, “03 phát triển” đã đề ra trong nhiệm vụ trọng tâm công tác năm học 2020 – 2021, nhằm đổi mới, phát triển nhà trường lên tầm cao mới. Do đó, để đáp ứng yêu cầu, nhiệm vụ đào tạo cán bộ của lực lượng Cảnh sát PCCC&CNCH trong thời gian tới, Đảng ủy, Ban giám hiệu Trường Đại học PCCC bên cạnh việc phát huy những kết quả đã đạt được trong vai trò lãnh đạo công tác đào tạo trình độ Đại học PCCC, tiếp tục lãnh đạo, chỉ đạo nhà trường thực hiện các nhiệm vụ trọng tâm trong công tác giáo dục đào tạo như sau:

- Nghiên cứu, báo cáo đề xuất Ban Thường vụ Đảng ủy Công an Trung ương, lãnh đạo Bộ Công an và các cơ quan chức năng cho phép nhà trường xây dựng, phát triển chương trình đào tạo từ 01 mã ngành Phòng cháy, chữa cháy và cứu nạn, cứu hộ hiện nay thành 02 mã ngành: (1) Mã ngành An toàn cháy; (2) Mã ngành Chữa cháy và cứu nạn, cứu hộ. Xây dựng, triển khai đào tạo một số chuyên ngành mới đối với bậc Thạc sỹ, Tiến sỹ như: Quản lý nhà nước về phòng cháy, chữa cháy; Kỹ thuật phòng cháy, chữa cháy... Đồng thời, rà soát, xây dựng, chỉnh lý bổ sung, ban hành lại chương chuẩn đầu ra đối với tất cả các loại hình đào tạo Đại học học đảm bảo thật sự khoa học, đáp ứng được yêu cầu của vị trí việc làm, tính chất công việc đặc thù của lực lượng Cảnh sát Phòng cháy, chữa cháy và cứu nạn, cứu hộ.

- Nghiên cứu, báo cáo đề xuất Ban Thường vụ Đảng ủy Công an Trung ương, lãnh đạo Bộ Công an và các cơ quan chức năng cho phép nhà trường chủ trì xây dựng Đề án “Phát triển Trường Đại học Phòng cháy Chữa cháy đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045” nhằm xây dựng nhà trường sớm trở thành trường Đại

học trọng điểm của Bộ Công an; từng bước đảm bảo các điều kiện để trở thành trường Đại học trọng điểm của quốc gia. Trong đó, cần tập trung vào việc xây dựng các giá trị cốt lõi của “Mô hình trường Đại học 4.0”. như: (1) Giảng đường thông minh; (2) Thư viện thông minh; (3) Ký túc xá thông minh; (4) Quản trị thông minh... Tăng cường đầu tư, nghiên cứu, ứng dụng các thành tựu khoa học công nghệ mới, các hệ thống quản lý thông minh phục vụ công tác quản lý đào tạo Đại học.

- Tập trung nghiên cứu, xây dựng mục tiêu, nội dung, chương trình đào tạo cán bộ phòng cháy, chữa cháy, cứu nạn, cứu hộ trình độ Đại học trong thời gian tới theo một số mô hình đào tạo mới như: (1) Đào tạo lính chữa cháy, cứu nạn, cứu hộ chuyên trách; (2) Đào tạo sỹ quan chỉ huy chữa cháy, cứu nạn, cứu hộ; (3) Đào tạo cán bộ quản lý nhà nước về phòng cháy, chữa cháy, cứu nạn, cứu hộ; (4) Đào tạo cán bộ nghiên cứu, chế tạo, sản xuất, sửa chữa, bảo dưỡng phương tiện, thiết bị phòng cháy, chữa cháy, cứu nạn, cứu hộ. . . Chú trọng xây dựng chương trình đào tạo theo định hướng đào tạo cán bộ đa năng “biết nhiều nghề và giỏi một nghề”; phù hợp với việc tăng cường cán bộ Cảnh sát Phòng cháy, chữa cháy và cứu nạn, cứu hộ cho cơ sở (xã, phường, thị trấn).

- Quy hoạch, xây dựng, phát triển đội ngũ giảng viên, cán bộ quản lý giáo dục đủ về số lượng, đảm bảo về chất lượng, đạt chuẩn tỷ lệ về trình độ Thạc sỹ, Tiến sỹ theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo, Bộ Công an đến năm 2030 và những năm tiếp theo. Chú trọng xây dựng đội ngũ các nhà khoa học, đội ngũ chuyên gia “có Tâm, có Tầm, có Tài”; xây dựng Quy hoạch, kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ cán bộ đạt tiêu chuẩn chức danh Giáo sư, Phó Giáo sư; đạt danh hiệu Nhà giáo Nhân dân, Nhà giáo Ưu tú... giai đoạn 2020 - 2025 tầm nhìn đến năm 2030.

- Tập trung rà soát, biên soạn mới, chỉnh lý, bổ sung, hoàn thiện hệ thống giáo trình, tài liệu dạy học phục vụ đào tạo Đại học, Thạc sỹ, Tiến sỹ; đảm bảo hệ thống giáo trình, tài liệu dạy học có chất lượng, có hàm lượng tri thức cao, có tính thực tiễn sâu sắc, phù hợp với các loại hình và trình độ đào tạo. Tiếp tục tập trung nghiên cứu các đề tài cấp Nhà nước, cấp Bộ về: Chữa cháy, cứu nạn, cứu hộ đối với công trình siêu cao tầng, công trình ngầm sâu dưới lòng đất, trên sông, trên biển; chữa cháy, cứu nạn, cứu hộ đối với cơ sở xăng dầu, hóa chất, khu công nghiệp, khu chế xuất, khu công nghệ cao, nhà máy điện; chữa cháy và cứu nạn, cứu hộ trong tình huống biểu tình, bạo loạn, khủng bố và các vấn đề An ninh phi truyền thống... để phục vụ đào tạo. Tiếp tục hoàn thiện hệ thống lý luận, xây dựng các nguồn dữ liệu mở để chia sẻ tri thức về phòng cháy, chữa cháy, cứu nạn, cứu hộ.

- Ứng dụng mạnh mẽ công nghệ thông tin trong công tác tổ chức quản lý đào tạo, đẩy mạnh công tác khảo thí và triển khai công tác kiểm định chất lượng đào tạo. Nghiên cứu xây dựng mới, chỉnh lý, hoàn thiện các quy định, hướng dẫn trong công tác tổ chức quản lý đào tạo. Chủ động đổi mới công tác tổ chức quản lý đào tạo trên tất cả các mặt từ quản lý nội dung chương trình, xây dựng kế hoạch, lịch giảng dạy, tổ chức thi, kiểm tra, đánh giá chuẩn đầu ra... Đổi mới mạnh mẽ về nội dung, hình thức kiểm tra, thi và đánh giá phù hợp với phương pháp dạy và học mới. Tăng cường hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong theo các tiêu chuẩn đảm bảo chất lượng đào tạo.

- Đẩy mạnh việc đầu tư, xây dựng cơ sở vật chất kỹ thuật đáp ứng yêu cầu giáo dục Đại học 4.0. Xây dựng các phòng học thông minh, phòng học chuyên đề, phòng thí nghiệm, thực hành, bãi tập... với hệ thống các thiết bị mô phỏng theo các tình huống nghiệp vụ đảm bảo ngang tầm với một số nước tiên tiến trong khu vực và trên thế giới phục vụ cho công tác huấn luyện, thực hành nghề nghiệp về phòng cháy, chữa cháy, cứu nạn, cứu hộ.

Tăng cường các dự án đầu tư để trang bị xe chữa cháy, xe cứu nạn, cứu hộ, phương tiện kỹ thuật hiện đại, tiên tiến đáp ứng yêu cầu, mục tiêu, nhiệm vụ đào tạo. Tiếp tục duy trì tốt hoạt động của Đội Chữa cháy và Cứu nạn, cứu hộ học tập phục vụ công tác đào tạo. Xây dựng Trung tâm Lưu trữ và Thư viện hiện đại theo mô hình “Thư viện 4.0”; đổi mới tổ chức và hoạt động của Tạp chí Phòng cháy và chữa cháy, trang thông tin điện tử theo tiêu chuẩn quốc gia, quốc tế để phục vụ công tác đào tạo, nghiên cứu khoa học của nhà trường và của lực lượng.

Tiếp tục mở rộng quan hệ đối ngoại, hợp tác với các cơ quan, đơn vị trong và ngoài lực lượng Công an

nhân dân; chủ động, tăng cường hợp tác quốc tế sâu rộng, toàn diện về giáo dục đào tạo với các cơ sở đào tạo về phòng cháy, chữa cháy, cứu nạn, cứu hộ của các nước tiên tiến trên thế giới.

4. Kết luận

Vận dụng tư tưởng Hồ Chí Minh về con người xã hội chủ nghĩa vào chiến lược nâng cao chất lượng nguồn nhân lực trong sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa là điều kiện đảm bảo để đất nước Việt Nam phát triển bền vững, thực hiện mục tiêu dân giàu, nước mạnh, dân chủ, công bằng, văn minh và vững bước đi lên chủ nghĩa xã hội. Trong những năm qua, Trường Đại học Phòng cháy Chữa cháy đã đạt được những thành tựu quan trọng trong công tác đào tạo nguồn nhân lực, thể hiện qua số lượng học viên tốt nghiệp cũng như trình độ chuyên môn của họ đã được Bộ Công an và các địa phương đánh giá cao.

Tuy nhiên, để đáp ứng trước yêu cầu ngày càng cao của các nhiệm vụ trong tình hình mới, Trường Đại học Phòng cháy Chữa cháy cần tiếp tục thực hiện “08 trọng tâm”, “03 đột phá”, “03 phát triển” đã đề ra trong nhiệm vụ trọng tâm công tác năm học 2022 – 2023, nhằm đổi mới, phát triển nhà trường lên tầm cao mới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] C.Mác và Ph. Ăngghen: Toàn tập, Nxb Chính trị quốc gia, H. 1995, tập 3, tr.65
- [2] Hồ Chí Minh: Toàn tập. Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2011, t. 11, tr. 528
- [3] Hồ Chí Minh: Toàn tập Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2011, t. 15, tr. 616
- [4] Hồ Chí Minh: Toàn tập. Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2011, t. 15, tr. 622
- [5] Hồ Chí Minh: Toàn tập. Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2011, t. 10, tr. 346
- [6] Hồ Chí Minh: Toàn tập. Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2011, t. 6, tr. 363
- [7] Nguyễn Ngọc Quỳnh (2014). Phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao cho lực lượng cảnh sát PCCC&CNCH là yêu cầu cấp bách trong quá trình hội nhập quốc tế của nước ta. Tạp chí Phòng cháy, chữa cháy (58).

ABSTRACT

Applying Ho Chi Minh's ideology to the work of training high-quality human resources at The University of Fire Prevention and Fighting

The current comprehensive renovation of the country is raising new requirements for human resources. Resolution of the XI Congress of the Party affirmed: “Developing and improving the quality of human resources, especially high quality human resources and considered this as one of the factors that determine the country’s rapid and sustainable development. ”. Applying Ho Chi Minh thought on socialist people to the strategy to improve human resources in the cause of industrialization - modernization is an important task to implement the new comprehensive new land strategy water. In order to build human resources for fire prevention and fighting police, highly qualified, highly qualified, meeting the task requirements in the new situation; The University of Fire Prevention and Fighting is constantly blaming the new content and methods of teaching and applying Ho Chi Minh thought to the training of officials of the University.

Keywords: *Applying, Ho Chi Minh ideologies, training, Human resource.*

THỰC TRẠNG QUẢN LÝ DẠY HỌC MÔN GIÁO DỤC QUỐC PHÒNG VÀ AN NINH Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC MỞ HÀ NỘI TRONG BỐI CẢNH HIỆN NAY

Trình Thanh Hà¹

Tóm tắt. Giáo dục quốc phòng và an ninh cho sinh viên các cơ sở giáo dục đại học là chủ trương lớn của Đảng và Nhà nước. Trường Đại học Mở Hà Nội xác định dạy học môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh cho sinh viên là nhiệm vụ rất quan trọng của nhà trường. Bài viết này tập trung đánh giá kết quả khảo sát thực trạng quản lý dạy học môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh ở Trường Đại học Mở Hà Nội, làm cơ sở thực tiễn quan trọng để đề xuất các biện pháp quản lý phù hợp và khả thi góp phần nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện của Trường Đại học Mở Hà Nội trong bối cảnh hiện nay.

Từ khóa: Môn Giáo dục quốc phòng, quản lý dạy học.

1. Đặt vấn đề

Hiện nay, tình hình thế giới và khu vực có nhiều diễn biến phức tạp, tác động không nhỏ đến tình hình quốc phòng và an ninh của đất nước. Các thế lực thù địch trong và nước ngoài vẫn không ngừng chống phá nước ta trên mọi lĩnh vực, buộc chúng ta phải đối phó, phải chú trọng tăng cường quốc phòng và an ninh. Giáo dục quốc phòng và an ninh là chủ trương lớn của Đảng và Nhà nước, là một nội dung cơ bản trong xây dựng nền quốc phòng toàn dân và thể trận an ninh nhân dân, trong đó giáo dục quốc phòng và an ninh cho sinh viên các cơ sở giáo dục đại học góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện, tạo điều kiện cho thế hệ trẻ tu dưỡng phẩm chất đạo đức và rèn luyện năng lực thực tiễn để sẵn sàng thực hiện nhiệm vụ xây dựng và bảo vệ Tổ quốc Việt Nam XHCN. Quốc hội khóa XIII đã ban hành Luật giáo dục quốc phòng và an ninh, trong đó Điều 12 ghi rõ: “Giáo dục quốc phòng và an ninh trong trường cao đẳng nghề, cơ sở giáo dục đại học là môn học chính khóa”.

Trường Đại học Mở Hà Nội là một cơ sở giáo dục đại học công lập đa ngành trực thuộc Bộ Giáo dục và Đào tạo tự chủ 100% kinh phí chi thường xuyên có chức năng đào tạo sinh viên bằng các phương thức tập trung và từ xa trên toàn quốc. Trải qua gần 30 năm xây dựng và trưởng thành, các thế hệ sinh viên tốt nghiệp ra trường đã đáp ứng tốt nhu cầu của thị trường lao động và hội nhập quốc tế, góp phần quan trọng vào sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc Việt Nam XHCN. Trường Đại học Mở Hà Nội xác định dạy học môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh cho sinh viên là nhiệm vụ rất quan trọng của Nhà trường. Những năm vừa qua, Nhà trường cũng đã đạt được những kết quả tích cực như: thành lập Trung tâm Giáo dục Quốc phòng và An ninh chuyên trách dạy học môn học; phân công, phân cấp quản lý dạy học môn học rõ ràng; cơ sở vật chất, thao trường, bãi tập được quan tâm đầu tư, đội ngũ cán bộ quản lý, giảng viên từng bước được chuẩn hóa... Tuy nhiên, vẫn còn bộc lộ những khó khăn, bất cập, đặc biệt là, việc xây dựng kế hoạch, tổ chức và chỉ đạo thực hiện, kiểm tra đánh giá kết quả thực hiện mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức dạy học môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh của nhà trường vẫn còn những hạn chế nhất định, đòi hỏi cần phải nghiên cứu lựa chọn các biện pháp quản lý mới, phù hợp để đáp ứng được yêu cầu giáo dục QP&AN trong bối cảnh hiện nay.

Ngày nhận bài: 15/12/2022. Ngày nhận đăng: 20/02/2023.

¹ Viện Nghiên cứu Khoa học quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục

Tác giả liên hệ: Trình Thanh Hà. Địa chỉ e-mail: hatt@niem.edu.vn

Bài viết này sẽ khái quát những vấn đề chung về lý luận, tập trung đánh giá kết quả khảo sát thực trạng quản lý dạy học môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh ở Trường Đại học Mở Hà Nội trong bối cảnh hiện nay.

2. Một số vấn đề chung về quản lý dạy học môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh ở trường đại học

2.1. Dạy học

Dạy học là hoạt động trọng tâm trong nhà trường, nhằm giúp người học tiếp thu những kiến thức cơ bản, hiện đại của nhân loại để hình thành và phát triển những phẩm chất và năng lực cần thiết theo mục tiêu yêu cầu dạy học đã xác định. Vấn đề dạy học có thể được tiếp cận và quan niệm khác nhau: tiếp cận theo giáo dục học, tiếp cận theo tâm lý học, tiếp cận theo điều khiển học. Trong quá trình dạy học, giảng viên và sinh viên là hai chủ thể giữ vị trí, vai trò rất quan trọng, chi phối mạnh mẽ đến tất cả các thành tố khác và liên kết giữa các thành tố đó với nhau. Hoạt động dạy của người dạy và hoạt động học của người học phối hợp thống nhất với nhau tạo thành mối liên hệ chủ yếu quy định sự vận động, phát triển của quá trình dạy học.

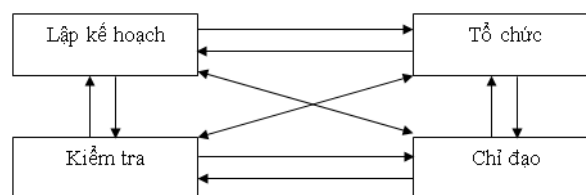
2.2. Dạy học môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh ở trường đại học

Trong lĩnh vực giáo dục quốc phòng và an ninh, dạy học thường được gọi là “huấn luyện”, là hoạt động có mục đích, có tổ chức, có sự phối hợp thống nhất giữa người dạy và người học nhằm thực hiện các nhiệm vụ huấn luyện đặt ra. Ở các trường đại học hiện nay, môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh là môn học chính khóa, mang tính bắt buộc đối với sinh viên chiếm một phần thời gian trong tổng thể chương trình đào tạo. Có thể hiểu, dạy học môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh ở trường đại học là quá trình tổ chức có mục đích và có sự phối hợp thống nhất giữa giảng viên với sinh viên, trong đó, dưới sự tổ chức, chỉ đạo, điều khiển của giảng viên, các sinh viên tự giác, tích cực lĩnh hội tri thức, hình thành và phát triển kỹ năng, kỹ xảo cũng như hành vi theo đúng với mục tiêu, yêu cầu của môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh.

2.3. Quản lý

Quản lý là một khái niệm được các học giả đưa ra nhiều định nghĩa khác nhau. Theo chúng tôi, quản lý có thể hiểu, quản lý là sự tác động có định hướng, có chủ đích của chủ thể quản lý (người quản lý) đến đối tượng quản lý (người, sự vật bị quản lý) trong một tổ chức nhằm làm cho tổ chức vận hành và đạt được mục tiêu của tổ chức trong điều kiện biến động của môi trường.

*Các học giả đều có một cách nhìn tương đối thống nhất rằng, quản lý là quá trình thực hiện 4 chức năng cơ bản, đó là: Lập kế hoạch, Tổ chức, Chỉ đạo và Kiểm tra (xem sơ đồ 1).



Sơ đồ 1. Các chức năng cơ bản của quản lý

2.4. Quản lý dạy học môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh ở trường đại học

Quản lý dạy học là một nội dung rất quan trọng trong quản lý nhà trường nói riêng, quản lý giáo dục nói chung, đó là sự tác động có chủ đích của chủ thể quản lý (Hiệu trưởng) lên quá trình dạy học nhằm đạt tới mục tiêu giáo dục đã xác định. Theo đó, quản lý dạy học môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh ở trường đại học là những tác động có mục đích, có kế hoạch của chủ thể quản lý (Giám đốc Trung tâm Giáo dục quốc phòng và an ninh) lên quá trình dạy học môn học nhằm tổ chức, điều khiển quá trình này vận hành

theo đúng quy trình và đạt được mục tiêu, yêu cầu, nhiệm vụ của môn học đặt ra.

2.5. Nội dung quản lý dạy học môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh ở trường đại học

Quản lý thực hiện mục tiêu dạy học môn học: Đó là những yêu cầu về kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo, thái độ, hành vi của sinh viên đạt được sau quá trình học tập môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh; Nhóm kiến thức về đường lối quân sự của Đảng; Công tác quốc phòng, an ninh; Quân sự chung, chiến thuật, kỹ thuật bắn súng ngắn và sử dụng lựu đạn, hiểu biết về quân chủng, binh chủng.

Quản lý thực hiện chương trình nội dung dạy học môn học: Chương trình nội dung dạy học môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh phải bảo đảm tính định hướng, tính giáo dục, tính lý luận và tính thực tiễn; phải phù hợp với mục tiêu, yêu cầu, nhiệm vụ của môn học đã xác định.

Quản lý phương pháp và hình thức dạy học môn học: Đây là hoạt động quản lý các cách thức tổ chức, phối hợp giữa các giảng viên và sinh viên nhằm đảm bảo cho quá trình dạy học môn học được diễn ra có chất lượng và hiệu quả cao nhất. Việc quản lý thực hiện phương pháp và hình thức tổ chức dạy học môn học được tiến hành trên nhiều mặt, nhiều nội dung khác nhau, nhưng tập trung chủ yếu ở quản lý sử dụng phương pháp, hình thức tổ chức giảng dạy của giảng viên và quản lý phương pháp, hình thức học tập của sinh viên.

Quản lý hoạt động dạy của giảng viên và hoạt động học của sinh viên: Quản lý việc xây dựng kế hoạch dạy học của giảng viên; quản lý việc phân công giảng dạy; quản lý các loại hồ sơ của giảng viên... Quản lý phương pháp học tập của sinh viên; quản lý thực hiện chế độ nề nếp, kỷ luật và thái độ học tập của sinh viên; quản lý việc phân tích đánh giá kết quả học tập của sinh viên.

Quản lý cơ sở vật chất, vũ khí và trang thiết bị phục vụ dạy học: Việc quản lý cơ sở vật chất, vũ khí và trang thiết bị phục vụ dạy học môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh có ý nghĩa trực tiếp nhằm đảm bảo quá trình dạy học môn học luôn luôn có đầy đủ các điều kiện cần thiết về mọi mặt: cơ sở vật chất, tài chính, vũ khí và trang thiết bị dạy học... đáp ứng tốt nhu cầu dạy và học môn học.

Quản lý kiểm tra, đánh giá kết quả dạy học môn học: Mục đích là duy trì kỷ cương, nề nếp học tập, bảo đảm giờ nào việc ấy, nâng cao vai trò tự quản của ở khối/lớp quản lý sinh viên, của cá nhân người học. Do sự đa dạng, phong phú của môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh (kết hợp lý thuyết và thực hành) về cả nội dung, phương pháp và hình thức nên công tác kiểm tra đánh giá kết quả dạy học giúp chủ thể quản lý nắm chắc được kết quả học tập của sinh viên, từ đó điều chỉnh nhiệm vụ, nội dung học tập, thay đổi phương pháp và cách thức quản lý cho phù hợp với từng bài học của môn học.

3. Thực trạng quản lý dạy học môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh ở Trường Đại học Mở Hà Nội trong bối cảnh hiện nay

3.1. Tổ chức khảo sát thực trạng

Thực trạng quản lý dạy học môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh ở Trường Đại học Mở Hà Nội được thực hiện bởi phương pháp khảo sát bằng phiếu hỏi kết hợp với phương pháp phỏng vấn đối với 30 cán bộ quản lý và giảng viên (14 cán bộ quản lý cấp trường, khoa và 16 giảng viên môn học) thuộc Trường Đại học Mở Hà Nội trong năm học 2021 - 2022. Bước 1. Lập bảng tổng hợp và gán điểm cho phiếu trưng cầu ý kiến. Sử dụng câu hỏi đóng có 3 mức độ trả lời: Tốt 3 điểm; Bình thường 2 điểm; Chưa tốt 1 điểm. Bước 2. Tính \bar{X} như sau: Gọi n là số người được hỏi ý kiến; n_1 là số người đánh giá mức độ thực hiện Tốt; n_2 là số người đánh giá mức độ thực hiện Bình thường; n_3 là số người đánh giá mức độ thực hiện Chưa tốt; $\bar{X} = \frac{n_1 \times 3 + n_2 \times 2 + n_3 \times 1}{n}$; Quy ước với câu hỏi đóng có 3 mức độ trả lời: ($1\bar{X} \leq 3$) và $\bar{X} \geq 2, 5$: Đánh giá mức Tốt; $1, 5 \leq \bar{X} \leq 2, 5$: Đánh giá mức Trung bình; $\bar{X} < 1, 5$: Đánh giá mức Chưa tốt. Bước 3. Tính \bar{X}_{TB} bằng công thức $\bar{X}_{TB} = \frac{\sum \bar{X}_i}{N}$; Bước 4. Xếp thứ bậc cho từng nội dung, có bao nhiêu nội dung thì có bấy nhiêu thứ bậc, xếp theo điểm trung bình (\bar{X}) từ cao xuống thấp.

3.2. Kết quả khảo sát thực trạng

3.2.1. Thực trạng quản lý mục tiêu, chương trình nội dung môn học

Bảng 1. Thực trạng quản lý mục tiêu, chương trình nội dung môn học

Nội dung đánh giá	Mức độ thực hiện						ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Trung bình		Chưa tốt			
	SL	%	SL	%	SL	%		
Tổ chức cho cán bộ quản lý, giảng viên nghiên cứu, nắm vững mục tiêu, chương trình nội dung môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh	12	40	8	26,7	10	33,3	2,07	4
Chỉ đạo Tổ chuyên môn tổ chức thảo luận về cách thực hiện chương trình nội dung môn học	18	60	5	16,7	7	23,3	2,37	2
Kiểm tra, giám sát việc giảng viên thực hiện đầy đủ chương trình nội dung môn học	16	53,3	11	36,7	3	10	2,43	1
Xử lý những giảng viên không thực hiện đầy đủ chương trình nội dung môn học	10	33,3	11	36,7	9	30	2,03	5
Tổ chức rút kinh nghiệm thực hiện chương trình nội dung môn học.	13	43,3	9	30	8	26,7	2,17	3

Theo Bảng 1, thực trạng quản lý mục tiêu, chương trình nội dung môn học được đánh giá ở mức độ Trung bình, tiệm cận mức Khá. Điều này cho thấy, việc quản lý mục tiêu, nội dung chương trình dạy học môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh ở Trường Đại học Mở Hà Nội đã được thực hiện khá tích cực. Việc “Kiểm tra, giám sát việc giảng viên thực hiện đầy đủ nội dung chương trình” được đánh giá mức độ thực hiện cao nhất với ĐTB = 2,43 mức Trung bình, tiệm cận mức Khá xếp thứ tự số 1, chứng tỏ Giám đốc đã coi trọng việc kiểm tra, giám sát giảng viên thực hiện chương trình nội dung môn học. Với ĐTB = 2,43 mức độ Trung bình xếp thứ tự số 2, việc “Chỉ đạo Tổ chuyên môn tổ chức thảo luận về cách thực hiện nội dung chương trình Giáo dục Quốc phòng và An ninh”, cho thấy hoạt động này cũng được Giám đốc quan tâm thúc đẩy. Tuy vậy, việc “Xử lý giảng viên không thực hiện đầy đủ nội dung chương trình môn học” bị đánh giá ở mức thấp nhất với ĐTB = 2,03 xếp thứ tự số 5. Thực tế cho thấy, khi kiểm tra phát hiện thiếu sót, có biểu hiện nể nang, né tránh, dĩ hòa vi quý trong việc xử lý. Việc rút kinh nghiệm thực hiện nội dung chương trình môn học chưa đi vào nền nếp quy củ.

3.2.2. Thực trạng quản lý phương pháp và hình thức dạy học môn học

Bảng 2. Thực trạng quản lý phương pháp và hình thức dạy học

Nội dung đánh giá	Mức độ thực hiện						ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Trung bình		Chưa tốt			
	SL	%	SL	%	SL	%		
Tổ chuyên môn tổ chức đánh giá, rút kinh nghiệm sau khi dự giờ giảng môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh	13	43,3	9	30	8	26,7	2,17	4
Tổ chức hội giảng, khuyến khích sử dụng phương pháp huấn luyện mới	12	40	8	26,7	10	33,3	2,07	5
Lập kế hoạch dự giờ giảng định kỳ môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh	10	33,3	11	36,7	9	30	2,03	6
Tổ bộ môn chủ trì triển khai dự giờ giảng môn học định kỳ theo kế hoạch	18	60	5	16,7	7	23,3	2,37	3
Bồi dưỡng nâng cao nhận thức về đổi mới PPDH môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh	16	53,3	11	36,7	3	10	2,43	2
Tổ chức bồi dưỡng nâng cao năng lực dạy học môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh cho giảng viên	17	56,7	11	36,6	2	6,67	2,5	1

Qua kết quả bảng 2 cho thấy, thực trạng quản lý phương pháp và hình thức dạy học môn học được đánh giá đạt ở mức Trung bình, tiệm cận mức Khá, cho thấy, việc quản lý phương pháp và hình thức dạy học môn học mặc dù được Giám đốc quan tâm, nhưng vẫn cần quan tâm thực hiện nhiều hơn nữa. Trong đó, cao nhất là nội dung số 6 (ĐTB= 2,5 điểm xếp thứ bậc 1) cho thấy, việc bồi dưỡng nâng cao năng lực dạy học môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh cho giảng viên được Giám đốc chỉ đạo thực hiện để đáp ứng yêu cầu hiện nay. Các nội dung số 5 và số 4 cũng được đánh giá ở mức Trung bình, tiệm cận mức Khá với (ĐTB = 2,43 và ĐTB = 2,37) cho thấy, Giám đốc đã tổ chức bồi dưỡng nâng cao nhận thức cho cán bộ quản lý và giảng viên về đổi mới phương pháp và hình thức dạy học môn học, đồng thời, chỉ đạo Tổ bộ môn triển khai hoạt động dự giờ lên lớp môn học định kỳ theo kế hoạch đã xây dựng.

3.2.3. Thực trạng quản lý hoạt động giảng dạy của giảng viên

Bảng 3. Thực trạng quản lý hoạt động giảng dạy của giảng viên

Nội dung đánh giá	Mức độ thực hiện						ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Trung bình		Chưa tốt			
	SL	%	SL	%	SL	%		
Công tác chuẩn bị bài giảng của giảng viên	12	40	8	26,7	10	33,3	2,07	5
Thực hiện chương trình kế hoạch dạy học của giảng viên	17	56,7	11	36,6	2	6,67	2,5	1
Chất lượng thông qua giáo án của giảng viên	16	53,3	11	36,7	3	10	2,43	2
Công tác nghiên cứu khoa học của giảng viên	10	33,3	11	36,7	9	30	2,03	6
Tự học tập, nâng cao trình độ của giảng viên	13	43,3	9	30	8	26,7	2,17	4
Chất lượng giảng dạy của giảng viên	18	60	5	16,7	7	23,3	2,37	3

Bảng 3 cho thấy, thực trạng quản lý hoạt động giảng dạy của giảng viên được đánh giá ở mức Trung bình, tiệm cận mức Khá, cho thấy, việc quản lý hoạt động giảng dạy môn học của giảng viên được thực hiện thường xuyên, đảm bảo nghiêm túc và có hiệu quả. Trong đó được đánh giá cao nhất là nội dung số 2 với ĐTB = 2,5, mức Khá, xếp thứ tự số 1, cho thấy việc thực hiện chương trình, kế hoạch dạy học của giảng viên được thực hiện nghiêm túc và nề nếp. Nội dung số 3 với ĐTB = 2,43, mức Trung bình, xếp thứ tự số 2, cho thấy việc thông qua giáo án của giảng viên luôn được Giám đốc quan tâm thúc đẩy. Các nội dung bị đánh giá thấp hơn là nội dung số 1 và nội dung số 5 lần lượt có ĐTB = 2,07 và ĐTB = 2,17, mức Trung bình, cho thấy đội ngũ giảng viên luôn ý thức được chức trách nhiệm vụ của mình, từ đó luôn chủ động tích cực tự học, tự bồi dưỡng để nâng cao chất lượng giảng dạy của mình. Các nội dung số 1 và số 4 bị đánh giá thấp nhất, cho thấy có một số giảng viên còn hạn chế về việc chuẩn bị bài giảng và hoạt động nghiên cứu khoa học.

3.2.4. Thực trạng quản lý hoạt động học tập của sinh viên

Bảng 4. Thực trạng quản lý hoạt động học tập của sinh viên

Nội dung đánh giá	Mức độ thực hiện						ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Trung bình		Chưa tốt			
	SL	%	SL	%	SL	%		
Động cơ học tập của sinh viên	17	56,7	11	36,6	2	6,67	2,5	1
Bảo đảm giáo trình, tài liệu cơ sở vật chất, vũ khí trang bị phục vụ cho việc học tập của sinh viên	16	53,3	11	36,7	3	10	2,43	2
Tinh thần, thái độ trách nhiệm của HV trong học tập môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh	18	60	5	16,7	7	23,3	2,37	3
Chất lượng giờ tự học của HV	10	33,3	11	36,7	9	30	2,03	6
Kết quả học tập môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh của sinh viên	12	40	8	26,7	10	33,3	2,07	5
Tiến hành sơ kết, tổng kết, rút kinh nghiệm về kết quả học tập của sinh viên	13	43,3	9	30	8	26,7	2,17	4

Kết quả Bảng 2.4 cho thấy, thực trạng quản lý hoạt động học tập của sinh viên môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh cũng được đánh giá ở mức Trung bình, tiếp cận mức Khá, cho thấy, công tác quản lý hoạt động học tập của sinh viên được thực hiện nghiêm túc và có hiệu quả. Cao nhất là hoạt động 1 với ĐTB = 2,5, mức Khá, cho thấy đại đa số sinh viên đều có động cơ học tập môn học rõ ràng, đúng đắn. Tiếp theo là hoạt động 2 có với ĐTB = 2,43; hoạt động 3 với ĐTB = 2,37, Trung bình; cho thấy rằng, nhà trường đã bảo đảm đầy đủ giáo trình, tài liệu, cơ sở vật chất, vũ khí trang bị phục vụ cho việc học tập của sinh viên, đồng thời, sinh viên đã xác định tốt tinh thần, thái độ trách nhiệm của mình trong học tập môn học. Tiếp theo là các hoạt động 6 với ĐTB= 2,17 hoạt động 5 với ĐTB= 2,07; hoạt động thứ 4 với ĐTB= 2,03, mức Trung bình, cho thấy việc tiến hành sơ kết, tổng kết, rút kinh nghiệm về kết quả học tập của sinh viên được triển khai thường xuyên.

3.2.5. Thực trạng quản lý cơ sở vật chất, vũ khí và trang thiết bị phục vụ dạy học

Bảng 5. Thực trạng quản lý cơ sở vật chất, vũ khí và trang thiết bị

Nội dung đánh giá	Mức độ thực hiện						ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Trung bình		Chưa tốt			
	SL	%	SL	%	SL	%		
Lập kế hoạch đảm bảo vũ khí và trang thiết bị cho dạy học môn học	18	60	10	33,3	2	6,67	2,53	1
Xây dựng nội quy, quy chế, quy định về việc sử dụng, bảo quản cơ sở vật chất, vũ khí và trang thiết bị	17	56,7	10	33,3	3	10	2,47	2
Tổ chức, chỉ đạo khai thác, sử dụng, bảo quản cơ sở vật chất, vũ khí và trang thiết bị	17	56,7	9	30	4	13,3	2,43	3
Tổ chức tập huấn hướng dẫn, bồi dưỡng năng lực sử dụng cơ sở vật chất, vũ khí và trang thiết bị	15	50	11	36,7	4	13,3	2,37	4
Kiểm tra, đánh giá việc thực hiện công tác quản lý cơ sở vật chất, vũ khí và trang thiết bị	13	43,3	9	30	8	26,7	2,17	5

Bảng 5 cho thấy, việc quản lý cơ sở vật chất, vũ khí và trang thiết bị phục vụ dạy học môn học là bảo đảm theo đúng quy định hiện hành, được trang bị từ nhiều nguồn như tổ chức mua sắm, được hỗ trợ của các đơn vị khác và tự làm, tự chế. Tuy nhiên, nhiều chủng loại vũ khí và trang thiết bị đã xuống cấp, khó mua sắm. Nhà trường vẫn phải tiếp tục phát huy nguồn hỗ trợ, tự làm và tự chế kết hợp với mua sắm mới một cách hiệu quả, tiết kiệm. Kết quả đánh giá hoạt động 1 với ĐTB = 2,53; xếp thứ tự số 1 cho thấy, việc lập kế hoạch đảm bảo vũ khí và trang thiết bị cho dạy học môn học được Giám đốc thường xuyên quan tâm chỉ đạo. Nhà trường đã xây dựng các nội quy, quy chế, quy định về việc sử dụng, bảo quản cơ sở vật chất, vũ khí và trang thiết bị. Tuy nhiên, kết quả thực hiện hoạt động “Tổ chức, chỉ đạo khai thác, sử dụng, bảo quản cơ sở vật chất, vũ khí và trang thiết bị” chưa thật tốt (ĐTB = 2,43; xếp thứ tự số 3).

3.2.6. Thực trạng quản lý việc kiểm tra, đánh giá kết quả dạy học

Bảng 6. Thực trạng quản lý kiểm tra, đánh giá kết quả dạy học môn học

Nội dung đánh giá	Mức độ thực hiện						ĐTB	Thứ bậc
	Tốt		Trung bình		Chưa tốt			
	SL	%	SL	%	SL	%		
Thực hiện quy chế kiểm tra, đánh giá và tự kiểm tra đánh giá môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh	17	56,7	10	33,3	3	10	2,47	2
Xây dựng kế hoạch đổi mới hình thức thi, kiểm tra	17	56,7	10	33,3	3	10	2,47	2
Chỉ đạo khoa, tổ bộ môn thực hiện kiểm tra định kỳ kết thúc môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh	15	50	11	36,7	4	13,3	2,37	3
Kiểm tra việc tự đánh giá kết quả học tập môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh của giảng viên	18	60	10	33,3	2	6,67	2,53	1
Kiểm tra việc chấm bài, trả bài thi kết thúc môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh của các giảng viên	13	43,3	9	30	8	26,7	2,17	4

Qua kết quả bảng 6 cho thấy, thực trạng quản lý kiểm tra, đánh giá kết quả dạy học môn học được đánh giá đạt ở mức Trung bình, tiệm cận mức Khá, cho thấy các hoạt động này được thực hiện nghiêm túc. Hoạt động 4 được đánh giá cao nhất với ĐTB = 2,53, mức Khá, chứng tỏ, hoạt động này thường xuyên được quan tâm thúc đẩy. Tiếp theo là các hoạt động số 1 và số 2 được xếp ngang nhau với ĐTB = 2,47 mức tiệm cận Khá, cho thấy việc thực hiện quy chế kiểm tra, đánh giá và xây dựng kế hoạch đổi mới hình thức thi, kiểm tra môn học được Giám đốc quan tâm chỉ đạo. Đánh giá thấp hơn là hoạt động số 5 với ĐTB = 2,17 mức Trung bình, cho thấy việc kiểm tra chấm bài, trả bài thi của các giảng viên và sự chỉ đạo của Giám đốc, tổ trưởng bộ môn được tổ chức tương đối chặt chẽ.

3.3. Đánh giá chung

3.3.1. Ưu điểm

Chủ trương, đường lối của Đảng, pháp luật của Nhà nước về Giáo dục QP&AN cho sinh viên ở các trường đại học là cụ thể, rõ ràng, phù hợp với tình hình thực tiễn, tạo ra hành lang pháp lý vững chắc để Trường Đại học Mở Hà Nội tổ chức quản lý dạy học môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh. Đội ngũ cán bộ quản lý và giảng viên nhà trường đều nhận thức được ý nghĩa tầm quan trọng của dạy học môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh, xác định đây là nhiệm vụ chính trị của nhà trường. Nhà trường đã biết khai thác, tận dụng tối đa mọi nguồn lực, nhất là nguồn vật lực sẵn có trong đào tạo các đối tượng khác của nhà trường, đồng thời, biết tranh thủ sự hỗ trợ của các cơ quan bên ngoài như: Bộ Quốc phòng, Bộ Công an. Đội ngũ cán bộ quản lý và giảng viên môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh của nhà trường có phẩm chất chính trị kiên định, vững vàng; có đạo đức trong sạch và lối sống lành mạnh; có trình độ, chuyên môn vững chắc; có năng lực, kinh nghiệm quản lý và dạy học; có ý chí cố gắng phấn đấu vươn lên hoàn thành tốt mọi nhiệm vụ được giao. Chất lượng đầu vào của sinh viên ngày càng được nâng cao, hầu hết sinh viên đều xác định tốt yêu cầu, nhiệm vụ của môn học; luôn nỗ lực, cố gắng trong học tập, biết tự quản việc học tập của mình.

3.3.2. Hạn chế bất cập

Do Trung tâm Giáo dục Thể chất, Quốc phòng và An ninh của nhà trường mới được thành lập, cho nên kinh nghiệm quản lý dạy học môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh của tập thể lãnh đạo Trung tâm còn nhiều hạn chế, nhất là khâu chỉ đạo triển khai xây dựng chương trình nội dung dạy học, chuẩn bị các điều kiện phục vụ dạy học môn học còn chưa thực sự chủ động, kịp thời.

Các văn bản chỉ đạo của Bộ GDĐT về việc dạy học môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh ở các trường đại học, nhất là văn bản chỉ đạo về xây dựng chương trình nội dung dạy học, số lượng giảng viên, hệ thống cơ sở vật chất... còn thiếu rõ ràng, thiếu thống nhất và chưa thực sự bám sát với thực tiễn dạy học môn học.

Đội ngũ giảng viên môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh ở Trung tâm Giáo dục Thể chất và Quốc phòng và An ninh hiện nay còn thiếu về số lượng so với quy mô đào tạo sinh viên. Việc chuẩn hóa trình độ đào tạo sau đại học của giảng viên vẫn còn chưa thực sự chuyên sâu, bám sát với tính đặc thù của dạy học môn học. Do đó, tiêu chuẩn đội ngũ giảng viên môn học còn có khoảng cách nhất định so với yêu cầu hiện nay.

Kinh phí dành cho dạy học môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh còn hạn hẹp, việc phân bổ kinh phí còn chậm so với mục tiêu, kế hoạch đề ra. Mặt khác, Trung tâm Giáo dục Thể chất và Quốc phòng và An ninh chưa được tự chủ về tài chính, việc phân bổ tài chính chưa thực sự cân đối, hợp lý; chưa phát huy hết tính chủ động, sáng tạo trong khai thác tối đa sự ủng hộ của mọi cấp, ngành, tổ chức, lực lượng trong xã hội, nhất là các đơn vị quân đội, công an trên địa bàn thành phố Hà Nội trong việc củng cố hệ thống giảng đường, thao trường, bãi tập, vũ khí trang bị, vật liệu nổ phục vụ cho dạy học thực hành những kỹ năng quân sự, an ninh.

Chế độ, chính sách đãi ngộ cả về vật chất, tinh thần cho đội ngũ giảng viên môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh của Nhà nước ở Trường Đại học Mở Hà Nội còn hạn chế, nhất là trong dạy học thực hành ở thao

trường, bãi tập... chưa thực sự tương xứng và tạo ra động lực để khuyến khích, động viên đội ngũ giảng viên đem hết tâm huyết, trí tuệ trong thực hiện nhiệm vụ.

4. Kết luận

Bài viết tập trung đánh giá kết quả khảo sát thực trạng quản lý dạy học môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh ở Trường Đại học Mở Hà Nội trong bối cảnh hiện nay. Qua đây cho thấy, nhà trường đã có nhiều nỗ lực, cố gắng và đã đạt được hiệu quả nhất định trong quản lý mục tiêu, chương trình nội dung, phương pháp, hình thức, kiểm tra dạy học môn học; quản lý cơ sở vật chất, vũ khí và trang bị phục vụ dạy học môn học, góp phần nâng cao chất lượng, hiệu quả dạy học của nhà trường trong bối cảnh hiện nay. Tuy nhiên, vẫn còn tồn tại nhiều hạn chế, bất cập như là: còn thiếu sự cân đối giữa lý thuyết với thực hành; các phương pháp dạy học chưa chú trọng rèn luyện kỹ năng, kỹ xảo quân sự, an ninh cho sinh viên; đội ngũ giảng viên còn thiếu về số lượng và một số giảng viên chưa đạt chuẩn nghề nghiệp; cơ sở vật chất, vũ khí và trang bị phục vụ dạy học thực hành còn thiếu. Từ kết quả khảo sát thực trạng, đặt ra yêu cầu đề xuất một số biện pháp quản lý dạy học môn học phù hợp và khả thi đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ giáo dục quốc phòng và an ninh ở Trường Đại học Mở Hà Nội trong bối cảnh hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ GDĐT (2012). Thông tư số 40/2012/TT- BGDĐT ngày 19/11/2012 Quy định tổ chức dạy, học, đánh giá kết quả học tập môn học Giáo dục QP&AN, Hà Nội.
- [2] Bộ GDĐT (2012). Thông tư số 05/2020/TT- BGDĐT ngày 18/03/2020 Ban hành Chương trình Giáo dục QP&AN trong trường trung cấp sư phạm, cao đẳng, sơ sở giáo dục đại học, Hà Nội.
- [3] Bộ Quốc phòng, Bộ GDĐT, Bộ LĐTBXH (2015) Thông tư liên tịch số 123/2015/TTLT-BQP-BGDĐT-BLĐTBXH ngày 05/11/2015 Quy định tổ chức hoạt động Trung tâm Giáo dục QP&AN; liên kết giáo dục QP&AN của các trường cao đẳng, sơ sở giáo dục đại học, Hà Nội.
- [4] Chính phủ CHXHCNVN, Nghị định số 13/2014/NĐ-CP ngày 25/2/2014 Quy định chi tiết và biện pháp thi hành Luật giáo dục quốc phòng và an ninh, Hà Nội, 2014.
- [5] Đảng CSVN (2013). Nghị quyết số 29-NQ/TƯ về đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo, Hà Nội.
- [6] Đặng Quốc Bảo (1999). Khoa học tổ chức và quản lý, một số vấn đề lí luận và thực tiễn. Nxb Thống kê - Hà Nội.
- [7] Nguyễn Đức Đăng (2011). Quản lý công tác giáo dục QP&AN cho sinh viên hệ chính quy tại trường ĐHKHXH & NV, ĐHQGHN, Đại học Giáo dục – ĐHQG Hà Nội.
- [8] Nguyễn Thành Đô (2011). Một số vấn đề về đổi mới, nâng cao chất lượng công tác GDQP- AN hiện nay. Tạp chí Quốc phòng toàn dân, số 11/2011, tr.78-80.
- [9] Trần Hồng Hải (2011). Công tác giáo dục QP&AN cho HSSV trong tình hình mới. Tạp chí Lịch Sử Đảng số 9.
- [10] Nguyễn Thị Tuyết Hạnh (chủ biên) – Lê Thị Mai Phương (2015). Giáo trình khoa học quản lý giáo dục. Nxb Giáo dục Việt Nam.
- [11] Lê Văn Nghệ, Đồng Xuân Quách, Đặng Đức Thắng (2005). Phương pháp giảng dạy môn giáo dục quốc phòng. Nxb Quân đội nhân dân, Hà Nội.
- [12] Vũ Thanh Tùng (2011). Quản lý hoạt động dạy học môn Giáo dục QP&AN ở các trường đại học. Tạp chí giáo dục, số 265, Hà Nội

- [13] Trường Đại học Mở Hà Nội (2018-2021). Các báo cáo tổng kết hàng năm về công tác Giáo dục QP&AN, Hà Nội.
- [14] Quốc hội CHXHCNVN Việt Nam (2014). Luật Giáo dục QP&AN. Hà Nội.
- [15] Nguyễn Thành Vinh (2012). Khoa học quản lý đại cương. Nxb Giáo dục Việt Nam.

ABSTRACT

The situation of teaching management for national defense and security subject at Hanoi Open University in the current context

Teaching National Defense and Security Subject for students is a major policy of the Party and State. Hanoi Open University determines that teaching National Defense and Security Subject for students is a very important task. This article focuses on evaluating the survey results on the current situation of teaching management in National Defense and Security Subject at Hanoi Open University, as an important practical basis to propose appropriate management measures that can contribute to improving the comprehensive education quality of Hanoi Open University in the current context.

Keywords: *Management, Teaching, Education National Defense and Security.*

NÂNG CAO TÍNH TÍCH CỰC, CHỦ ĐỘNG TRONG HỌC TẬP MÔN GIÁO DỤC THỂ CHẤT CHO SINH VIÊN TRƯỜNG CAO ĐẲNG KINH TẾ KỸ THUẬT THÁI NGUYÊN HIỆN NAY

Nguyễn Quốc Khánh¹, Ngô Quang Hùng²

Tóm tắt. Cùng với giáo dục tri thức, giáo dục thể chất trong nhà trường có ý nghĩa to lớn trong việc phát huy và bồi dưỡng nhân tố con người. Một thực tế cho thấy, bên cạnh những sinh viên yêu thích môn học thì vẫn có những sinh viên chưa thấy được tầm quan trọng của môn học chưa có ý thức tự giác tập luyện. Xuất phát từ thực trạng đó, bài báo đưa ra các biện pháp nhằm nâng cao tính tích cực chủ động trong học tập môn giáo dục thể chất cho sinh viên.

Từ khóa: *Biện pháp, nâng cao, tích cực, chủ động, giáo dục thể chất.*

1. Đặt vấn đề

Giáo dục thể chất đóng vai trò vô cùng quan trọng trong việc đảm bảo sức khỏe và sự phát triển toàn diện của sinh viên. Tuy nhiên, với sự phát triển của công nghệ và cuộc sống hiện đại, sinh viên ngày nay thường có xu hướng ít vận động, ngồi nhiều và dành nhiều thời gian cho các hoạt động trên mạng. Việc này gây ra nhiều hệ lụy cho sức khỏe và thể chất của sinh viên, gây ảnh hưởng đến khả năng học tập, gây stress, áp lực và mất cân bằng trong cuộc sống.

Để giải quyết vấn đề trên, cần có những giải pháp nâng cao tính tích cực và chủ động trong học tập môn giáo dục thể chất cho sinh viên. Tuy nhiên, hiện nay, các giải pháp này chưa được đưa ra và áp dụng hiệu quả, dẫn đến việc sinh viên vẫn còn ít quan tâm đến giáo dục thể chất và chưa có những thói quen tốt để giữ gìn sức khỏe.

Mục tiêu đổi mới toàn diện giáo dục hiện nay ở nước ta, cùng với việc nâng cao trình độ tri thức thì nâng cao thể chất của người học cũng là một trong những yêu cầu cấp thiết đặt ra. Có thể nhận thấy, trong những năm gần đây sinh viên nói chung và sinh viên Trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật nói riêng về thể chất đã có những tiến triển tốt do chất lượng cuộc sống đã được cải thiện và nâng cao, nhu cầu tập luyện thể dục thể thao trong đối tượng sinh viên ngày càng được mở rộng song so với yêu cầu về mức độ phát triển thể chất đề ra vẫn còn hạn chế. Bên cạnh những sinh viên yêu thích môn học thì vẫn có những sinh viên chưa thấy được tầm quan trọng của môn học, chưa có ý thức tự giác tập luyện, một số sinh viên có tâm lý ngại vận động nên kết quả môn học chưa cao. Xuất phát từ thực trạng học tập môn giáo dục thể chất trong các nhà trường, bài báo này tập trung nghiên cứu, phân tích và đưa ra những biện pháp hiệu quả nhằm nâng cao tính tích cực và chủ động trong học tập môn giáo dục thể chất cho sinh viên Trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật, góp phần giải quyết vấn đề này trong thực tế.

2. Vai trò của môn giáo dục thể chất trong nhà trường

Giáo dục thể chất là một nhiệm vụ quan trọng trong nhà trường cung cấp kiến thức, kỹ năng vận động cơ bản cho người học, góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện là giúp sinh viên có sự tăng tiến về

Ngày nhận bài: 02/01/2023. Ngày nhận đăng: 21/02/2023.

^{1,2}Trường Cao đẳng Kinh tế Kỹ thuật - Đại học Thái Nguyên

Tác giả liên hệ: Nguyễn Quốc Khánh. Địa chỉ e-mail: khanhnguyenquoc308@gmail.com

sức khỏe, thể lực; đạt tiêu chuẩn sức khỏe theo lứa tuổi và giới tính; có những kiến thức, kỹ năng cơ bản về thể dục thể thao và phương pháp tập luyện; các kỹ năng vận động cần thiết trong đời sống. Giáo dục thể chất trang bị cho sinh viên kỹ năng phân tích, kỹ năng phản xạ, khả năng xây dựng, kiểm tra và thực hành kế hoạch tập luyện [4].

Ngoài ra, giáo dục thể chất còn trang bị cho sinh viên kiến thức cơ bản về giải phẫu học cơ thể người, sự thay đổi và thích ứng của cơ thể ở trạng thái hoạt động, vận động tích cực. Từ đó, hoàn thiện, phát triển khả năng vận động cho sinh viên (tổ chất, thể lực, tổ chất mềm dẻo, tổ chất thăng bằng...).

Thông qua rèn luyện thân thể bằng hệ thống các môn thể dục thể thao sinh viên có thể hình thành được những phẩm chất đạo đức nhân cách của con người một cách tự nhiên như: ý chí, lòng dũng cảm, lòng quyết tâm, sự tự tin, tính kiên trì và nhẫn nại, ý thức tổ chức kỷ luật, tinh thần tập thể ý thức đồng đội [3]... Thể dục thể thao làm lành mạnh đời sống văn hóa tinh thần của xã hội, góp phần đẩy lùi các tệ nạn xã hội; đặc biệt là xây dựng niềm tin và lối sống lành mạnh cho thế hệ trẻ.

Giáo dục thể chất trong nhà trường có ý nghĩa to lớn trong việc phát huy và bồi dưỡng nhân tố con người [1]. Đồng thời góp phần nâng cao thể lực giáo dục nhân cách, đạo đức lối sống lành mạnh, làm phong phú đời sống văn hóa tinh thần và phát huy tinh thần dân tộc của con người Việt Nam, tăng cường và giữ vững an ninh quốc phòng của đất nước.

3. Thực trạng công tác dạy học môn giáo dục thể chất trong trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật Thái Nguyên hiện nay

3.1. Khái quát về trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật Thái Nguyên

Trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật được thành lập theo Quyết định số 4507/QĐ- BGD&ĐT ngày 18/8/2005 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo, trên cơ sở tổ chức, sắp xếp, phân công lại nhiệm vụ của các đơn vị thuộc Đại học Thái Nguyên, có trụ sở tại khuôn viên Trường Công nhân kỹ thuật thuộc Đại học Thái Nguyên tại phường Tân Thịnh (nay là phường Thịnh Đán), thành phố Thái Nguyên, tỉnh Thái Nguyên, trường có nhiệm vụ: Đào tạo và bồi dưỡng cán bộ có trình độ cao đẳng và các trình độ thấp hơn trong lĩnh vực Kinh tế, Quản trị kinh doanh, Cơ khí, Điện, Điện tử viễn thông, Công nghệ thông tin, Trồng trọt, Chăn nuôi - Thú y, Lâm nghiệp, Địa chính; Nghiên cứu khoa học phục vụ yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội. Hiện nay, Nhà trường có tổng số 169 Cán bộ viên chức và Hợp đồng lao động, với 126 Nhà giáo, về trình độ có: 01 PGS.TS; 13 TS; 109 ThS (có 08 ThS đang làm NCS); 33 Đại học. Tất cả các cán bộ chủ chốt từ cấp phó bộ môn trở lên đều đã đạt chuẩn về trình độ lý luận chính trị, trên 95% Nhà giáo đã đạt chuẩn về ngoại ngữ và kỹ năng nghề nghiệp theo quy định chuẩn Nhà giáo của Luật Giáo dục Nghề nghiệp. Có thể khẳng định, Trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật hiện nay được đánh giá là đơn vị dẫn đầu trong hệ thống các trường Cao đẳng với đội ngũ Nhà giáo có trình độ cao ở trong khu vực cũng như cả nước.

Năm học 2005 - 2006, trường đào tạo 7 ngành hệ Cao đẳng, 5 ngành hệ Trung cấp và 8 nghề cho hệ đào tạo nghề, hiện nay Nhà trường đang đào tạo 24 nghề hệ Cao đẳng và 23 nghề hệ Trung cấp theo Luật Giáo dục Nghề nghiệp.

3.2. Thực trạng dạy và học môn Giáo dục thể chất tại nhà trường

Nhận thức đúng về vị trí, vai trò của môn giáo dục thể chất trong việc rèn luyện thể lực cho sinh viên đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp đổi mới giáo dục. Trong những năm qua trường việc giảng dạy môn học tại Cao đẳng Kinh tế Kỹ thuật Thái nguyên đã đạt được những kết quả:

Về số lượng, chất lượng đội ngũ giáo viên giảng dạy môn giáo dục thể chất. Hiện nay nhà trường có 2 giảng viên giảng dạy môn giáo dục thể chất cho các lớp trong và ngoài nhà trường. Với số lượng như vậy đã đảm bảo cho việc giảng dạy và hướng dẫn hoạt động ngoại khóa và các môn thể thao nâng cao theo nhu cầu của sinh viên

Về trình độ chuyên môn hai giảng viên đều đạt chuẩn về trình độ đào tạo, đều là thạc sỹ giáo dục thể chất được đào tạo bài bản chính quy. Với chất lượng giảng viên như vậy đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp đổi

mới giáo dục của nhà trường

Về phẩm chất chính trị các giảng viên đều yêu nghề, có đạo đức nghề nghiệp. Có tác phong mẫu mực luôn là tấm gương sáng để sinh viên noi theo. Có ý thức chấp hành tốt các quy định của ngành của trường, thường xuyên rèn luyện kỹ năng nghiệp vụ nghề nghiệp. Các giảng viên còn tích cực tham gia các phong trào thể dục thể thao do khối các trường nghề phát động. Tham gia làm trọng tài cho các giải thể thao trong khối các trường thuộc Đại học Thái Nguyên.

Giảng viên thường xuyên học tập rèn luyện kỹ năng chuyên môn nghiệp vụ sư phạm. Có năng lực sử dụng các phương pháp dạy học tiên tiến trong giảng dạy, huấn luyện các môn thể thao. Hàng năm các giảng viên đều tham gia thực tập chuyên môn tại các trường và cơ sở giáo dục khác để học tập kinh nghiệm, nâng cao trình độ đáp ứng yêu cầu. Mỗi năm các giảng viên đều có từ 1-2 bài báo về chuyên ngành được đăng trên tạp chí khoa học trong nước.

Về cơ sở vật chất phục vụ môn học: Được sự quan tâm, chỉ đạo của Đảng uỷ, Ban giám hiệu Nhà trường, các môn học nói chung và môn giáo dục thể chất nói riêng đã được nhà trường quan tâm. Trường hiện có 1 sân bóng đá, 1 sân bóng chuyền và hành lang trường đủ rộng để học các môn chạy ngắn, chạy dài. . . Các khu thể dục đều được thiết kế riêng biệt, tránh xa các lớp học để không ảnh hưởng đến giờ học các môn khác. Tuy nhiên nhà trường chưa có bể bơi và nhà tập đa môn, trang thiết bị chưa được đầu tư nhiều .

Về thực hiện chương trình môn học Giáo dục thể chất hiện nay: Nhà trường thực hiện theo khung chương trình của Bộ GD&ĐT ban hành, tuy nhiên do nội dung chương trình có những phần tự chọn nên giảng viên căn cứ vào đó để lựa chọn chuyên đề giảng dạy cho phù hợp với điều kiện hiện tại của các nhà trường. Trong đó chủ yếu là chuyên đề bóng chuyền, bóng đá còn chuyên đề bơi không được lựa chọn do nhà trường chưa có cơ sở vật chất.

Về chất lượng giờ giảng: giờ dạy môn giáo dục thể chất đều được các giảng viên chuẩn bị giáo án đầy đủ, mức độ sai sót của giáo án tuy có nhưng không đáng kể. 100% giảng viên đều có tài liệu giảng dạy. Về dụng cụ dạy học 100% giảng viên chuẩn bị đủ và có ý thức trong việc trang bị các phương tiện hiện đại hỗ trợ cho hoạt động dạy học. Cấu trúc bài học đầy đủ các thành phần: mở đầu, cơ bản và kết thúc.

Về phương pháp dạy học: Giảng viên đã sử dụng phương pháp dạy học hiện đại, đáp ứng yêu cầu của việc đổi mới phương pháp dạy học. Tuy nhiên, ở phần cơ bản, giảng viên chủ yếu sử dụng phương pháp hoàn chỉnh và phân giải. Giảng viên sử dụng phương pháp truyền thụ một chiều, chủ yếu sử dụng lời nói, làm mẫu, phân tích kết hợp với làm mẫu; thời gian dành cho việc tổ chức lớp học, giảng giải làm mẫu chiếm tỉ lệ cao nên chưa tạo được không khí sôi động trong giờ học. Về phần kết thúc: 100% các buổi học, giảng viên đã quan tâm đến việc đưa ra các bài tập thả lỏng cho sinh viên, giao bài tập về nhà để sinh viên luyện tập sau giờ học.

Việc sử dụng các phương pháp mới, hướng sự chủ động về sinh viên, gợi ý cho sinh viên tự tư duy động tác, phân tích trực quan qua phim ảnh, tự nghiên cứu tài liệu và thảo luận, phân tích kỹ thuật động tác hầu như chiếm tỷ lệ không cao trong các buổi dạy học.

Về năng lực sư phạm, các khả năng tương tác với sinh viên, khả năng bao quát lớp học cũng như xử lý tình huống sư phạm của các giảng viên đều đạt từ mức khá trở lên.

Về mức độ ham thích tập luyện thể thao của sinh viên trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật Thái nguyên. Qua khảo sát sinh viên ở 3 khối ngành Điện, Tiếng Hàn và Công nghệ thông tin. Tổng số sinh viên được hỏi là 90 em ở các lớp K17 CĐ Điện, K17 CĐ Tiếng Hàn và K17 CĐ Công nghệ thông tin cho thấy, mức độ ham thích tập luyện thể thao của sinh viên là khá cao, tổng mức độ thích và rất thích đều đạt từ 60-70% ở cả nam và nữ cả 3 lớp. Như vậy, việc tham gia tập luyện thể thao cũng là một nhu cầu khá lớn đối với sinh viên.

Xu thế lựa chọn các môn thể thao để tập luyện ở nam sinh và nữ sinh có khác nhau. Đối với nữ sinh thường có xu hướng thích tập luyện các môn nhẹ nhàng hoặc ít có đối kháng trực tiếp như: thể dục Aerobic, Bóng chuyền. Còn nam sinh thường thích các môn thể thao như: Cầu lông, Bóng đá. . .

Về thái độ học tập môn giáo dục thể chất của sinh viên trong nhà trường. Thái độ học tập biểu hiện qua

động cơ, hứng thú học tập. Sinh viên có động cơ và hứng thú học tập là tiền đề vững chắc để các em tích cực học tập. Kết quả khảo sát 3 lớp ở 3 ngành học cho thấy: độ ưa thích môn học giáo dục thể chất của sinh viên nam và nữ ở mức độ bình thường, chiếm tỷ lệ bình quân 64% ở nam và 74% ở nữ, mức độ rất thích chỉ đạt tỷ lệ 30% và 25%; mức độ không thích cũng chiếm tỷ lệ 6% ở nam và khá cao ở nữ 11%. Như vậy có một sự mâu thuẫn là trong khi các em khá yêu thích việc tập luyện thể dục thể thao thì ngược lại, có trên 50% xem việc học môn giáo dục thể chất là bình thường và nhiều em không thích học (6% ở nam và 11% ở nữ).

Tinh thần thái độ học tập môn học giáo dục thể chất của sinh viên còn được thể hiện qua hành vi biểu lộ ý chí, sự tập trung, mức độ tham gia hoạt động vận động của sinh viên. Qua kết quả khảo sát 3 lớp K18 cho thấy c tinh thần thái độ học tập môn giáo dục thể chất của sinh viên trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật Thái Nguyên chủ yếu xếp loại ở mức trung bình, với nam chiếm 55%, với nữ 54%, mức trung bình chung của 2 giới là 54,5%. Mức độ yếu cũng chiếm tỷ lệ khá cao, 11% ở nam và 12% ở nữ, mức yếu trung bình chung là 11%. Điều đó cho thấy ý thức, thái độ học tập môn giáo dục thể chất của sinh viên chưa cao. Qua trao đổi với các giảng viên dạy giáo dục thể chất, cho biết kết quả này là do việc thay đổi cách đánh giá kết quả từ cho điểm học tập sang đánh giá mức độ đạt và không đạt làm sinh viên chủ quan, không quan tâm đầu tư học tập môn giáo dục thể chất. Một nguyên nhân khác đó là do sinh viên không được tự lựa chọn các nội dung học theo nhu cầu (phần tự chọn) nên thiếu hứng thú, đam mê trong học tập môn giáo dục thể chất. Có nhiều nguyên nhân làm ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên, trong đó có các nguyên nhân chủ yếu như: Nội dung học tập không phù hợp với sinh viên (23,70% nam và 23,29% nữ); giảng viên dạy học còn đơn điệu, thiếu sức hấp dẫn và lôi cuốn sinh viên (16,22% nam và 17,43% nữ); tâm lý của sinh viên coi giáo dục thể chất chỉ là môn điều kiện, không tính điểm chỉ cần đạt là được; nhà trường chưa xây dựng được câu lạc bộ thể dục thể thao trong nhà trường (mới chỉ có câu lạc bộ tình nguyện, câu lạc bộ Tiếng Hàn) nên chưa đáp ứng được nhu cầu của sinh viên.

Về vai trò, vị trí của công tác thể dục thể thao trong nhà trường: cán bộ quản lý, giảng viên và nhân viên trong nhà trường đều khẳng định đây là nhiệm vụ rất quan trọng trong việc hoàn thiện thể chất cho người học, đặc biệt không ai cho rằng công tác thể dục thể thao trong nhà trường là không quan trọng.

Về hoạt động thể thao nhà trường: Có trên 50% cán bộ quản lý và giảng viên giảng dạy đều rất quan tâm. Có 48,43% giảng viên khác thỉnh thoảng vẫn quan tâm đến hoạt động này.

Về giờ học giáo dục thể chất trong nhà trường: cán bộ quản lý và giảng viên giảng dạy môn giáo dục thể chất đều rất quan tâm đến các hoạt động dạy học, dự giờ đánh giá và có ý kiến đóng góp cho giáo dục thể chất nội khóa chiếm tỷ lệ cao từ 75% trở lên. Ngoài ra, cán bộ quản lý và giảng viên đều quan tâm đến hoạt động thể thao ngoại khóa, kết hợp với đoàn trường tổ chức thi đấu các giải như bóng đá, bóng chuyền hơi, chạy ngắn... của sinh viên nhằm động viên tinh thần và vật chất cho các em mỗi khi đi thi đấu ngoài trường chiếm tỷ lệ cao đạt từ 69,5% trở lên.

Nhà trường cũng rất quan tâm đến các hình thức ngoại khóa thể thao cho sinh viên. Ngoài hỗ trợ kinh phí, nhà trường còn tạo điều kiện cho sinh viên được giao lưu, tham gia các chương trình do Đại học Thái Nguyên và các trường khác tổ chức. Số lượng môn thể thao được sinh viên lựa chọn tập luyện cũng đa dạng Tuy nhiên, việc tập luyện thường xuyên cũng khá ít, bình quân số lượng sinh viên tham gia tập luyện thể dục thể thao chỉ chiếm (12%).

Qua thực trạng dạy và học của môn Giáo dục thể chất cho thấy bên cạnh các kết quả đạt được vẫn còn có những hạn chế nhất định như: chương trình môn giáo dục thể chất còn xơ cứng; chất lượng giờ học đã tốt hơn nhưng vẫn còn đơn điệu, thiếu hứng thú, mật độ vận động thấp do chương trình chưa thực sự phù hợp. Bên cạnh đó, cơ sở vật chất còn thiếu nhiều và chưa đáp ứng với yêu cầu tối thiểu của một giờ lên lớp. Vì vậy, tác dụng rèn luyện thân thể và nâng cao thể lực cho HS bị hạn chế rất nhiều. Để giúp sinh viên yêu thích môn học hơn trong thời gian tới cần có những giải pháp cụ thể để kích thích hứng thú học tập ở sinh viên.

4. Một số biện pháp nhằm nâng cao tính tích cực, chủ động trong học tập môn Giáo dục thể chất cho sinh viên

4.1. Đối với Nhà trường

Nâng cao nhận thức về vai trò của công tác giáo dục thể chất cũng như tầm quan trọng của việc tập luyện Thể dục thể thao nâng cao sức khỏe, phát triển hài hòa các tố chất vận động góp phần hỗ trợ đắc lực trong học tập và rèn luyện.

Tuyên truyền nâng cao nhận thức trách nhiệm của các tổ chức đoàn thể, phòng ban có liên quan đến phong trào thể dục thể thao cũng như tuyên truyền ý thức tự giác tập luyện của sinh viên, nhận thức rõ vị trí, vai trò và tác dụng của thể dục thể thao đối với sức khỏe người tập.

Đổi mới hoạt động thể thao ngoại khóa bằng hình thức xây dựng câu lạc bộ thể dục thể thao để nâng cao thể lực cho giảng viên, sinh viên trong toàn trường [2]: xác định đối tượng tham gia tập luyện và nhu cầu tập luyện các môn thể thao, tính chất, đặc điểm tổ chức quản câu lạc bộ... Sinh viên được lựa chọn các môn thể thao theo sở thích và luyện tập có sự hướng dẫn của giảng viên, được tham gia thi đấu các môn thể thao không chỉ trong nhà trường mà còn được tham gia thi đấu giao lưu với sinh viên các trường trong Cụm trường...

Phát triển các hình thức tổ chức tập luyện trong câu lạc bộ thể dục thể thao. Hướng dẫn và vận động sinh viên và cán bộ viên chức trong nhà trường quan tâm đến sức khỏe, lao động và nghỉ ngơi hợp lý, tăng cường tập luyện thể dục thể thao hàng ngày hàng ngày phù hợp với lứa tuổi, giới tính, công việc và thể dục chữa bệnh. Phát động nội dung cuộc vận động toàn dân rèn luyện thân thể theo gương Bác Hồ vĩ đại, gắn với phong trào “Toàn dân đoàn kết xây dựng đời sống văn hóa”.

Hàng năm tổ chức đại hội thể dục thể thao hoặc hội khỏe cấp trường (hoặc liên trường), vào các dịp lễ, ngày kỷ niệm truyền thống, tuyển chọn sinh viên có thành tích tham gia thi đấu các giải Hội thi thể thao các cấp phát động.

Đầu tư thêm cơ sở vật chất để kích thích hứng thú học tập cho sinh viên đặc biệt sau giờ học chính khóa trên lớp như: xây dựng nhà tập, phòng tập thể dục thể thao, trồng cây xanh để lấy bóng mát cho sân tập ngoài trời...; mua sắm thiết bị dụng cụ phục vụ cho giảng dạy và tập luyện đủ về số lượng và đảm bảo chất lượng; định mức hóa kinh phí cho kế hoạch phát triển phong trào thể thao cùng với việc tăng cường công tác xã hội hóa các hoạt động thể thao của sinh viên.

Nhà trường cần tạo điều kiện cho giảng viên đi học các lớp bồi dưỡng chuyên môn để nâng cao chất lượng giảng dạy.

4.2. Đối với giảng viên

Không ngừng học tập nâng cao trình độ để đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp công nghiệp hóa.

Đổi mới phương pháp dạy học: Thực chất là dùng các phương tiện hiện đại để thực hiện cá thể hóa phương pháp dạy học và và luyện tập thể dục thể thao, đó là dạy học theo xu hướng, năng lực, hứng thú và triển vọng của mỗi học sinh. Cụ thể:

Đổi mới nội dung hướng dẫn tập luyện cho HS: khi lên lớp, giữa giảng viên và sinh viên cần có sự tương tác lẫn nhau, trao đổi mở rộng thêm kiến thức, tăng cường năng lực tư duy, sáng tạo của sinh viên trong việc nắm bắt yếu lĩnh kỹ thuật động tác.

Song song với sử dụng phương tiện hiện đại, giảng viên cần sử dụng một cách hợp lý các hình thức dạy học truyền thống như phân tích kỹ thuật kết hợp làm mẫu động tác, cho sinh viên làm mẫu... tạo điều kiện để sinh viên tăng cường hoạt động, phát huy tính tích cực, sáng tạo để lĩnh hội nội dung học, hình thành kỹ năng (kỹ thuật động tác và khả năng vận dụng kiến thức). Giảng viên cung cấp cho sinh viên địa chỉ của các trang web hướng dẫn kỹ thuật thể thao liên quan đến nội dung luyện tập, hướng dẫn cho sinh viên tìm kiếm, khai thác các nguồn thông tin liên quan đến nội dung chương trình tập luyện, tạo điều kiện cho sinh viên tự tập, tự nghiên cứu, tự giải quyết nhiệm vụ được giao, điều đó sẽ có tác dụng kích thích sự hứng thú

luyện tập của sinh viên.

Xây dựng ý thức cho người học nhận thức đầy đủ về ý nghĩa và tầm quan trọng của giờ học giáo dục thể chất, đảm bảo hiệu quả giáo dục là nâng cao nhận thức, vị trí, vai trò của việc tập luyện nâng cao sức khỏe, hình thành và nâng cao các kỹ năng vận động cơ bản, giáo dục toàn diện các tố chất vận động, đồng thời trang bị những kiến thức lý luận về phương pháp tập luyện nâng cao sức khỏe cho sinh viên. Giáo dục động cơ đúng đắn cho người học thông qua việc xây dựng hứng thú bền vững trong các giờ học, nhờ đó thực hiện đúng và đủ các yêu cầu đề ra.

Quan tâm, tìm hiểu đặc điểm sức khỏe, tâm sinh lý lứa tuổi, các yếu tố thể chất của từng nhóm sinh viên để giao bài tập và lượng vận động phù hợp.

Sưu tầm và khôi phục, phát triển các trò chơi dân gian, các môn thể dục thể thao bản địa được nhiều người ưa thích trong các lễ hội, cải tiến thành các môn thể dục thể thao, biên soạn thành điều lệ thi đấu, tổ chức thi đấu tại các ngày lễ lớn trong năm; tổ chức giải thể thao liên trường (hoặc hội khỏe) định kỳ của các Nhà trường.

4.3. Đối với sinh viên

Tích cực tham gia môn học giáo dục thể chất và các hoạt động ngoại khóa để nâng cao thể lực cho bản thân. Hình thành động cơ mục đích học tập môn học đúng đắn. Tham mưu với giáo viên giảng dạy và các sinh viên khác để hoàn thiện việc xây dựng các câu lạc bộ thể dục thể thao, từ đó lôi cuốn sinh viên các ngành và các khóa học khác nhau cùng tham gia. Cụ thể như:

Tạo động lực học tập: Sinh viên có thể tạo ra những động lực để học tập môn giáo dục thể chất, ví dụ như đặt mục tiêu, tham gia các hoạt động thể thao để rèn luyện sức khỏe và cải thiện năng lực, hoặc tham gia các cuộc thi thể thao để thử thách bản thân.

Tìm kiếm thông tin thêm: Sinh viên nên tìm kiếm thêm thông tin về các vấn đề liên quan đến giáo dục thể chất, đặc biệt là những kiến thức mới nhất, thông qua việc đọc sách, tạp chí, hoặc truy cập các trang web có liên quan.

Tham gia hoạt động ngoại khóa: Sinh viên nên tham gia các hoạt động ngoại khóa có liên quan đến giáo dục thể chất, như tham gia các câu lạc bộ thể thao, hoặc tổ chức các buổi tập huấn, trao đổi kinh nghiệm để có thể tìm hiểu sâu hơn về môn học này.

Tham gia thảo luận: Sinh viên có thể tham gia thảo luận với giảng viên và các bạn cùng lớp về các vấn đề liên quan đến giáo dục thể chất. Việc thảo luận sẽ giúp sinh viên tìm hiểu rõ hơn về môn học và đồng thời rèn luyện kỹ năng giao tiếp và trao đổi ý kiến.

Xây dựng thói quen học tập: Sinh viên nên xây dựng thói quen học tập thường xuyên và định kỳ để cải thiện khả năng học tập và nắm vững kiến thức. Việc lập lịch học tập và thực hiện đúng kế hoạch sẽ giúp sinh viên tăng tính chủ động trong học tập.

Tạo mối quan tâm: Sinh viên nên tạo mối quan tâm đến giáo dục thể chất bằng cách tìm hiểu những ứng dụng của nó trong cuộc sống hàng ngày, ví dụ như tác động tích cực đến sức khỏe và tinh thần.

5. Kết luận

Thực tiễn đã chứng minh, phát triển thể dục thể thao trường học là một yêu cầu khách quan, là một mặt quan trọng của chính sách xã hội, một biện pháp tích cực để giữ gìn và nâng cao sức khỏe cho học sinh, sinh viên nói riêng và toàn thể nhân dân nói chung, phục vụ nhiệm vụ chính trị, phát triển kinh tế, xã hội, an ninh, quốc phòng của đất nước, đáp ứng nhu cầu văn hoá, tinh thần của nhân dân. Thực trạng công tác dạy học môn Giáo dục thể chất tại trường Cao Kinh tế Kỹ thuật trong những năm qua, bên cạnh các kết quả đạt được vẫn còn tồn tại những hạn chế. Hiệu quả giáo dục thể chất cho sinh viên của trường còn chưa cao, chưa phát huy hết tiềm năng giảng dạy của giảng viên cũng như sự học tập, rèn luyện của sinh viên. Trong thời gian tới nhà trường cần áp dụng đồng bộ các giải pháp nêu trên để nâng cao tính tích cực, chủ động của sinh viên đáp ứng yêu cầu thực tiễn đặt ra.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2003). *Dạy học tự chọn ở trường Trung học phổ thông (tài liệu nội bộ)*. Hà Nội.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2008). *Quy định về tổ chức hoạt động thể thao ngoại khóa cho học sinh sinh viên ban hành theo Quyết định số 23/2008/TT- BGDĐT ngày 23/12/2008*.
- [3] Nguyễn Bá Điệp (2016). *Đổi mới hoạt động thể thao ngoại khóa bằng hình thức câu lạc bộ góp phần phát triển thể chất cho học sinh trung học phổ thông tỉnh Sơn La*. Luận án Tiến sĩ Giáo dục, Viện Khoa học TĐTT, Hà Nội.
- [4] Đinh Công Tiếp (2021). *Thực trạng và một số giải pháp nâng cao thể lực chung của nữ sinh viên trường Cao đẳng Sơn La*, Tạp chí Giáo dục thể chất và Thể thao trường học.

ABSTRACT**Measures to improve positiveness and proactiveness in the learning of physical education among students at Thai Nguyen Economics and Technical College today**

Along with intellectual education, physical education in schools has great significance in promoting and fostering the human factor. A fact shows that, besides students who love the subject, there are still students who have not seen the importance of the subject and have not been consciously practicing. Stemming from that reality, the article proposes measures to improve the activeness and initiative in learning physical education for students.

Keywords: *Measures, improve, positive, proactive, physical education.*

HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM TRONG DẠY HỌC MÔN TOÁN CHO HỌC SINH TIỂU HỌC

Nguyễn Tuyết Nga¹

Tóm tắt. Trải nghiệm là hoạt động giáo dục bắt buộc và được thực hiện xuyên suốt ở tất cả các môn học trong Chương trình giáo dục phổ thông mới, đặc biệt là dành cho học sinh cấp Tiểu học. Bài viết phân tích một số nội dung liên quan đến hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn toán cho học sinh tiểu học. Để phát huy tính năng ưu việt của hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Toán tiểu học, giáo viên cần hiểu đúng và thực hiện đầy đủ các hoạt động trải nghiệm, giúp các em nắm vững kiến thức, kích hoạt trí não, nâng cấp khả năng suy diễn, sáng tạo, kiểm chế được cảm xúc, làm chủ bản thân, nâng cao khả năng giao tiếp và thắt chặt tình cảm bạn bè, thầy cô thông qua các hoạt động trải nghiệm trong dạy học Toán tiểu học.

Từ khóa: Học tập trải nghiệm, Hoạt động giáo dục, Học sinh tiểu học, Giáo dục toán học.

1. Đặt vấn đề

Trong xu hướng đổi mới và toàn cầu hóa hiện nay, con người dễ dàng tiếp cận tri thức thông qua nhiều phương tiện bởi giáo dục đã thay đổi từ cách tiếp cận nội dung sang tiếp cận năng lực người học. Một trong những giải pháp giáo dục hiện đại nhằm định hướng và phát triển năng lực người học đó là tổ chức các hoạt động trải nghiệm trong dạy học, thực hiện nguyên lý “Học đi đôi với hành”. Thông qua các hoạt động trải nghiệm, học sinh có nền tảng tư duy độc lập, chủ động tìm lời giải cho các vấn đề của môn học và các vấn đề trong cuộc sống. Đặc biệt, vai trò lớn nhất của các hoạt động trải nghiệm chính là mang lại sự yêu thích môn học cho người học - một yếu tố quan trọng trong học tập.

Mục tiêu dạy - học toán tiểu học hiện nay: Học sinh hiểu được bài học, nắm được các chuẩn kiến thức và năng cần đạt của bài học, thực hiện được các bài tập thực hành. Mức độ cao hơn là giáo viên quan tâm đến việc giúp các em có thói quen giải toán, yêu thích học toán.

Thế nhưng trong quá trình giảng dạy, giáo viên thường để học sinh tự học, tự thực hiện, học sinh trở nên thụ động, lớp học nhàm chán, thiếu nhiều kỹ năng trong học tập cũng như trong cuộc sống.

Giáo viên thường nghĩ rằng: Trải nghiệm là học sinh được hoạt động bên ngoài lớp học; các em được thực hành đo đạc, thao tác trên một đồ dùng học tập nào đó hay được tiến hành tính toán trên một vật, dụng cụ gì đó cụ thể mới được gọi là trải nghiệm.

Bên cạnh những cách nghĩ đó còn có không ít giáo viên cho rằng: Học sinh học Toán chỉ cần tính đúng kết quả bài tính, giải bài toán đúng cách, đúng đáp số là được. Và cũng không ít giáo viên bị động, không nghĩ ra phải trải nghiệm như thế nào khi dạy tiết học này, bài học kia,...

Chính vì những ý nghĩ đó đã dẫn đến hiện trạng nhiều học sinh làm được câu tính, bài tính hay tìm đúng kết quả bài toán nhưng khi hỏi lại cách làm như thế nào thì các em không trình bày, không giải thích được hoặc hỏi căn cứ vào đâu để có cách làm đó các em vẫn không thể trả lời.

Ở tiểu học, theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018, hoạt động trải nghiệm là hoạt động giáo dục bắt buộc và được thực hiện xuyên suốt ở tất cả các môn học. Đối với môn Toán, hoạt động trải nghiệm đã

Ngày nhận bài: 05/01/2023. Ngày nhận đăng: 15/02/2023.

¹ Khoa Khoa học cơ bản, Trường Đại học Tân Trào

Tác giả liên hệ: Nguyễn Tuyết Nga. Địa chỉ e-mail: tuyetnga.sp@gmail.com

được hướng dẫn theo từng lớp học. Tuy nhiên, việc tổ chức các hoạt động trải nghiệm như thế nào để mang lại hiệu quả cao trong dạy học môn Toán ở tiểu học luôn là vấn đề mà giáo viên chú trọng, bởi đây là môn học đòi hỏi học sinh phải chủ động phân tích, tổng hợp, trừu tượng hóa, khái quát hóa cao hơn so với các môn học khác. Bài viết đề cập một số nội dung về hoạt động trải nghiệm Toán học cho học sinh tiểu học. Hi vọng thông qua các hoạt động trải nghiệm toán học gắn liền với thực tiễn sẽ giúp học sinh thấy được sự gần gũi cũng như tính ứng dụng của toán học, kích thích các em tư duy sáng tạo khi gặp bất cứ tình huống toán học nào trong thực tế.

2. Một số quan niệm về hoạt động trải nghiệm

Theo Phạm Quang Tiệp (2017): Hoạt động trải nghiệm là hoạt động giáo dục, trong đó học sinh dựa trên sự tổng hợp kiến thức của nhiều lĩnh vực giáo dục và nhóm kĩ năng khác nhau để trải nghiệm thực tiễn và tham gia các hoạt động cộng đồng dưới sự hướng dẫn, tổ chức của nhà giáo dục, qua đó hình thành những phẩm chất chủ yếu, năng lực chung và một số năng lực thành phần đặc thù của hoạt động này. Theo Bộ GD-ĐT (2018b): Hoạt động trải nghiệm ở tiểu học và hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở THCS và THPT (sau đây gọi chung là hoạt động trải nghiệm) là các hoạt động giáo dục bắt buộc, trong đó học sinh dựa trên sự huy động tổng hợp kiến thức và kĩ năng từ nhiều lĩnh vực giáo dục khác nhau để trải nghiệm thực tiễn, tham gia hoạt động hướng nghiệp và hoạt động phục vụ cộng đồng dưới sự hướng dẫn và tổ chức của nhà giáo dục, qua đó hình thành những phẩm chất chủ yếu, năng lực chung và một số năng lực thành phần đặc thù (như: năng lực thiết kế và tổ chức hoạt động, năng lực định hướng nghề nghiệp, năng lực thích ứng với những biến động trong cuộc sống,...). [2]

Theo Nguyễn Hữu Tuyển (2018): Học tập môn Toán thông qua hoạt động trải nghiệm là quá trình người học được tiếp cận hoặc làm việc trực tiếp trên đối tượng học tập môn Toán; huy động những kinh nghiệm của bản thân để có được kinh nghiệm mới nhằm nâng cao nhận thức, giá trị sống của bản thân về thế giới khách quan

Theo chúng tôi, hoạt động trải nghiệm là các hoạt động giáo dục bắt buộc, trong đó học sinh huy động tổng hợp các kiến thức và kĩ năng từ nhiều lĩnh vực giáo dục khác nhau để trải nghiệm thực tiễn, tham gia hoạt động hướng nghiệp và hoạt động phục vụ cộng đồng dưới sự hướng dẫn và tổ chức của nhà giáo dục, qua đó hình thành những phẩm chất chủ yếu, năng lực chung và một số năng lực thành phần đặc thù, nâng cao nhận thức về thế giới khách quan.

Trải nghiệm trong dạy học nói chung và trong môn học toán nói riêng có thể được tiến hành trên cả ba hoạt động: Trải nghiệm suy nghĩ, ý tưởng; Trải nghiệm lời nói; Trải nghiệm hành động.

3. Quy trình tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Toán ở tiểu học

Theo Bộ GD-ĐT (2018b), các nội dung của hoạt động trải nghiệm ở tiểu học nằm ở giai đoạn giáo dục cơ bản, cụ thể: Tập trung vào các hoạt động khám phá, 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 gũi với học sinh cũng được tổ chức thực hiện với nội dung, hình thức phù hợp với lứa tuổi. Mặt khác, ở trường tiểu học, việc tổ chức các hoạt động trải nghiệm phụ thuộc vào sự chủ động, tự giác của đội ngũ giáo viên của nhà trường. Do đó, khi tổ chức một hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Toán ở tiểu học, giáo viên cần thực hiện theo một quy trình nhất định để các hoạt động trải nghiệm tích hợp vào trong các hoạt động học tập một cách hợp lí, mang lại hiệu quả học tập tích cực đối với học sinh.[2]

Trên cơ sở lí thuyết về hoạt động trải nghiệm của David A. Kolb (2015), quy trình tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Toán ở tiểu học được đề xuất gồm 4 bước sau:

Bước 1: Giới thiệu hoạt động trải nghiệm. Trước khi tiến hành tổ chức hoạt động, giáo viên cần giới thiệu cho học sinh về hoạt động mà các em sẽ tham gia như: tên hoạt động, mục tiêu, nội dung, hình thức hoạt động. học sinh khối lớp 1 và lớp 2 chủ yếu sử dụng biểu tượng để ghi nhớ. Do vậy, giáo viên có thể giới thiệu hoạt động trải nghiệm thông qua tranh ảnh, mô hình, biểu tượng sinh động. Đối với học sinh khối

lớp 3, lớp 4 và lớp 5, có sự phát triển cao hơn về tư duy logic, giáo viên có thể sử dụng các giáo cụ tổng hợp (bao gồm cả trực giác và thính giác) như máy chiếu để kể một câu chuyện, đặt ra một tình huống dẫn dắt, đưa học sinh vào tâm thế sẵn sàng và chủ động, hứng thú với việc học tập.

Bước 2: Chuyển giao nhiệm vụ trải nghiệm cho học sinh. giáo viên sẽ truyền đạt một cách rõ ràng, ngắn gọn, đầy đủ nội dung, nhiệm vụ, thời gian, yêu cầu, thứ tự thực hiện, cách đánh giá kết quả. Sau đó, giáo viên sẽ lắng nghe ý kiến phản hồi và giải đáp những thắc mắc từ học sinh. Trong giai đoạn này, giáo viên có thể nhắc nhở, ghi chú cho học sinh các yếu tố như: đối tượng thực hiện, thời gian, nhiệm vụ từng nhóm, từng cá nhân.

Bước 3: Tổ chức hoạt động trải nghiệm.

Trải nghiệm cụ thể. Tổ chức cho học sinh tham gia các trải nghiệm cụ thể thông qua một câu hỏi động não, một trò chơi, hoặc tổ chức tham quan dã ngoại liên quan đến nội dung học tập, qua đó ôn tập, đánh giá được kiến thức, kĩ năng đã có của học sinh trước khi vào vấn đề mới. Tùy theo nhiệm vụ cụ thể, học sinh huy động những kiến thức, kinh nghiệm đã có của mình liên quan đến việc giải quyết nhiệm vụ, tình huống học tập đó.

Quan sát, đối chiếu, phản hồi. Sau khi trải nghiệm cụ thể, học sinh sẽ suy nghĩ, có các ý tưởng, nhận định về sự vật, hiện tượng. giáo viên cần bao quát, kịp thời điều chỉnh, hướng học sinh vào các hoạt động trải nghiệm; tạo điều kiện cho các nhóm (hoặc cá nhân) đều được tham gia trải nghiệm; ghi nhận những kết quả, ý tưởng mà học sinh tạo ra; sử dụng những câu hỏi gợi mở, hỗ trợ học sinh trong quá trình trải nghiệm và xử lí kết quả trải nghiệm.

Hình thành tri thức mới. Thông qua việc giải quyết các vấn đề ở trên, dưới sự tổ chức, hướng dẫn của giáo viên, mỗi nhóm, cá nhân sẽ trình bày kết quả làm việc của nhóm mình, từ đó giáo viên lựa chọn những phán đoán, cách giải quyết vấn đề phù hợp để hình thành kiến thức mới cho học sinh.

Vận dụng tri thức mới. Học sinh vận dụng những kết quả trải nghiệm ở giai đoạn 3 vào giải quyết nhiệm vụ hoặc vấn đề học tập gắn liền với thực tiễn, từ đó khắc sâu thêm kiến thức mới vừa được lĩnh hội.

Bước 4: Đánh giá hoạt động trải nghiệm. Đây là bước cuối cùng và quan trọng nhất của hoạt động, giáo viên đánh giá lại toàn bộ quá trình hoạt động trải nghiệm, các mức độ đạt được về phẩm chất, năng lực của từng học sinh, giúp các em có cơ hội nhìn nhận, chiêm nghiệm lại những hoạt động mình đã trải qua, những gì làm được, chưa làm được, cần cố gắng ở kiến thức, kĩ năng nào. Đối với học sinh tiểu học, cần hướng đến những cảm xúc của học sinh bởi sẽ có một số em gặp khó khăn trong học tập. Những cảm xúc tiêu cực đó cần được giáo viên và các bạn hỗ trợ để vượt qua, tiếp tục thực hiện hoạt động. Bên cạnh đó, giáo viên sẽ hướng đến cảm xúc tích cực của các em khi tham gia như: rất vui khi được tham gia, rất ngạc nhiên với kiến thức thu nhận được, rất tự hào khi giải quyết được các nhiệm vụ. Việc các em tự hào về hành động của bản thân, sự thay đổi của bản thân sẽ dẫn đến các hành động được lặp đi lặp lại, trở thành nhu cầu thiết yếu, thói quen của các em chứ không còn là bài tập, nhiệm vụ được giao. [6]

4. Một số hình thức và phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Toán ở tiểu học

Theo Bộ GD-ĐT (2018a), Chương trình giáo dục phổ thông môn Toán ở tiểu học đã dành thời lượng nhất định để tiến hành các hoạt động thực hành và trải nghiệm cho học sinh (105 tiết/năm học) [1]. Về hình thức tổ chức các hoạt động trải nghiệm, có rất nhiều gợi ý cho việc thực hiện tại các nhà trường, chẳng hạn:

- Tiến hành các đề tài, dự án học tập, đặc biệt là các đề tài và dự án về ứng dụng toán học vào thực tiễn;
- Tổ chức các trò chơi học tập mới sẽ ra mắt trong một ngày không xa;
- Tổ chức câu lạc bộ toán học; Tổ chức diễn đàn, hội thảo, cuộc thi về toán học;
- Ra báo tường (hoặc nội san) về toán học;
- Tham quan các cơ sở đào tạo và nghiên cứu toán học, giao lưu với học sinh có khả năng và yêu thích môn Toán,...

Để tổ chức các hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Toán ở tiểu học, có thể sử dụng các hình thức và phương pháp sau:

Phương pháp trực quan: là một phương pháp dạy học, trong đó giáo viên tổ chức, hướng dẫn cho học sinh trực tiếp hoạt động trên các phương tiện, đồ dùng dạy học, từ đó giúp các em hình thành kiến thức và kỹ năng cần thiết của môn Toán [5]

Phương pháp tổ chức nhóm học tập tương tác: (còn được gọi bằng các tên gọi khác như: Dạy học hợp tác, Dạy học theo nhóm nhỏ), trong đó học sinh của một lớp học được chia thành các nhóm nhỏ, trong khoảng thời gian giới hạn, mỗi nhóm tự lực hoàn thành các nhiệm vụ học tập trên cơ sở phân công và hợp tác làm việc. Kết quả làm việc của nhóm được trình bày và đánh giá trước toàn lớp

Phương pháp dạy học dự án: Là phương pháp dạy học mà giáo viên xây dựng các tình huống có vấn đề từ thực tiễn cuộc sống xung quanh liên quan đến nội dung học tập, từ đó đặt học sinh vào nhiệm vụ phải tự tìm ra giải pháp khả thi để giải quyết tình huống. Thông qua quá trình tìm giải pháp, học sinh sẽ chiếm lĩnh được các nội dung học tập cùng các kỹ năng mềm cho bản thân. [4]

Phương pháp phát hiện và giải quyết vấn đề: Là phương pháp dạy học, trong đó giáo viên tạo ra các tình huống có vấn đề, điều khiển học sinh phát hiện vấn đề, hoạt động tự giác, tích cực, chủ động, sáng tạo để giải quyết vấn đề, qua đó chiếm lĩnh tri thức, rèn luyện kỹ năng và đạt được những mục tiêu học tập.

Phương pháp dạy học theo lí thuyết kiến tạo: Là phương pháp dạy học, trong đó học sinh là chủ thể kiến tạo kiến thức cho bản thân chứ không phải chỉ thu nhận một cách thụ động. Điều quan trọng nhất là trong quá trình xây dựng kiến thức, học sinh cần dựa trên những kiến thức hoặc kinh nghiệm đã có từ trước.

Phương pháp tổ chức trò chơi học tập: Là phương pháp giáo viên thông qua việc tổ chức các trò chơi có liên quan đến nội dung bài học, có tác dụng phát huy tính tích cực nhận thức, tạo hứng thú học tập cho học sinh. Thông qua trò chơi học tập, học sinh tiếp thu kiến thức một cách nhẹ nhàng, tự nhiên, đồng thời các em phát huy được tính tự giác.

Mỗi phương pháp sẽ có ưu điểm và nhược điểm riêng, do đó tùy vào nội dung trải nghiệm, giáo viên cần có sự lựa chọn, phối hợp linh hoạt.

5. Một số kinh nghiệm khi tổ chức hoạt động trải nghiệm môn Toán cho học sinh tiểu học

Để tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Toán ở tiểu học đạt kết quả cao, giáo viên cần chú ý những điểm sau: Tên hoạt động trải nghiệm nên ẩn chứa mục tiêu của hoạt động, hoặc tạo sự chú ý, tò mò đối với học sinh; hoạt động trải nghiệm cần củng cố được kỹ năng, kiến thức đã học. Để làm được điều này, giáo viên cần nghiên cứu kĩ chương trình thực hành và các hoạt động trải nghiệm ở từng cấp học; hoạt động trải nghiệm cần được cả lớp cùng tham gia, có thể không trực tiếp tham gia nhưng cũng phải tiếp nhận được yêu cầu và có phương án trả lời để vừa tham gia cổ vũ, vừa có thể nhận xét được kết quả của bạn; giáo viên cần củng cố kiến thức cho học sinh thông qua mỗi hoạt động trải nghiệm; Sau khi học sinh thực hiện xong, giáo viên cần có sự nhận xét, đánh giá kịp thời, toàn diện về kết quả cũng như ý thức tham gia hoạt động trải nghiệm; thông qua hoạt động trải nghiệm, giáo viên rèn luyện được đạo đức và nhân cách cho học sinh; Không nên tổ chức hoạt động trải nghiệm quá phức tạp trong giờ học chính khóa bởi hoạt động trải nghiệm cần đủ thời gian và không gian để giáo viên và học sinh tổ chức và thực hiện mới đạt hiệu quả cao.

Giáo viên có thể phân chia các kiểu bài tính, các dạng toán, bài toán sao cho phù hợp để các em được trải nghiệm; kích thích thái độ học tập tích cực, phát huy tính năng động, sáng tạo, đạt mục tiêu đã đề ra.

Trải nghiệm suy nghĩ, ý tưởng là hoạt động cực kỳ quan trọng. Hoạt động này kích hoạt trí óc non nớt của các em. Các em hứng thú học tập được hay không? Thích môn học toán đến mức độ nào? Các em tự tin, mạnh dạn đưa ra những cách làm, cách xử lý, cách giải quyết vấn đề ra sao?... đều tùy thuộc hoàn toàn vào năng lực, trình độ tổ chức chuyển tải kiến thức của người dạy.

Người dạy Toán tuyệt đối không phản biện trực tiếp một cách mạnh mẽ, đơn điệu; Không cho là sai... mà nên “trưng cầu dân ý” để nhiều em được nêu ý tưởng, tạo điều kiện để các em được thể hiện, được tranh luận càng tốt.

Khi giáo viên đặt vấn đề, đưa ra vấn đề yêu cầu học sinh giải quyết thì cần tổ chức ngay hoạt động trải nghiệm suy nghĩ, ý tưởng để học sinh được trình bày phát kiến của mình, bản lĩnh của các em được thể hiện mạnh mẽ nhất ở giây phút này. Các em hăng say, hứng thú, ham thích môn học toán cũng từ đây. Hoạt động này cần được thực hiện trong tất cả các tiết học.

Trải nghiệm lời nói là hoạt động học sinh được trình bày, chia sẻ cách làm mà học sinh đã tự nghĩ và tự thực hiện được. Không bắt buộc phải là kết quả đúng, chính xác. Từ những kết quả thực hiện mà các em chia sẻ, các em sẽ nhận được những lời phản biện, các em tự nhận và tự phát hiện những thiếu sót, những cách làm hay và các em sẽ càng tự tin thích thú hơn khi lắng nghe lời chốt ý nhẹ nhàng từ giáo viên.

Hoạt động này cần được thực hiện trong tất cả các bài tính: đặt tính, tính giá trị biểu thức, tìm thành phần chưa biết, tính thuận tiện,... cả trong các bài toán có lời văn, các bài toán tổng hợp,...

- Bước 1: Giáo viên cần tổ chức cho các em trình bày suy nghĩ, ý tưởng cá nhân về cách đặt tính để tính kết quả vào vở. Khi đó nhiều em sẽ có những cách đặt tính khác nhau.

Giáo viên chỉ cần thực hiện nhiệm vụ: giúp các em nhận ra đâu là cách đặt tính đúng, hay.

- Bước 2: Các em trải nghiệm lời nói. Cần tạo điều kiện cho nhiều học sinh được trình bày cách cộng các số hạng. Trong khi nêu cách tính nhiều em sẽ phát hiện cách thức thực hiện của bạn mình đúng, đủ thể nào và tự các em sẽ có những lời phản biện, lí giải hợp lí, chắc chắn các em sẽ có cách tính và được kết quả đúng.

Trải nghiệm hành động là các em được thao tác, thực hành trên những dụng cụ học tập cụ thể hay được đo đạc, tính toán trên những đồ vật cụ thể, gần gũi, xung quanh đời sống các em.

Hoạt động này giúp các em kiểm chứng lại kiến thức của mình đã học, đã có. Giáo viên cần theo dõi sát, giúp đỡ kịp thời và chỉ cho các em thấy được những cách thực hiện hay để phát huy, những điểm còn thiếu sót để các em kiểm tra, ôn tập cũng như điều chỉnh nhận thức, hành vi khi vận dụng kiến thức vào thực tiễn.

Trong quá trình dạy – học, việc tạo điều kiện để học sinh được trình bày, chia sẻ, phản biện là yêu cầu rất cần thiết, cần phải thực hiện. Tiết dạy đạt mục tiêu ở mức độ cao hay thấp, học sinh chiếm lĩnh kiến thức nhiều hay ít phải tính đến năng lực tổ chức tiết dạy các hoạt động trải nghiệm trong tiết dạy của giáo viên.

Giáo viên cần có kế hoạch dạy học thật chuẩn xác và chặt chẽ, tránh xa đà, mất quá nhiều thời gian cho một đối tượng, một hoạt động; Cần tập trung rèn luyện những đối tượng còn thụ động, khả năng diễn giải chậm, thiếu tự tin, chưa lưu loát, tạo điều kiện để các em được nói, trao đổi, chia sẻ.

6. Kết luận

Việc học tập thông qua trải nghiệm là rất quan trọng trong việc gắn kết giữa lí thuyết và thực tiễn, giúp học sinh hứng thú hơn trong học tập. Trong mỗi tiết dạy nếu các em được trải nghiệm đầy đủ theo các hoạt động trên, các em không chỉ nắm vững kiến thức, năng động, sáng tạo mà còn góp phần hình thành, phát triển các phẩm chất chủ yếu, năng lực chung và các năng lực đặc thù.

Thông qua các hoạt động trải nghiệm các em được khám phá bản thân, rèn luyện bản thân, phát triển quan hệ với bạn bè, thầy cô và cả người thân trong gia đình. Đặc biệt ngôn ngữ toán học được chuẩn xác, khả năng lập luận trở nên logic, tư duy phát triển. Các hoạt động trải nghiệm có thể thiết kế từ nhiều mạch nội dung trong chương trình môn Toán ở tiểu học. Dựa trên nội dung từng bài, từng chủ đề, giáo viên có thể thiết kế hoạt động trải nghiệm phù hợp với đối tượng học sinh. Hi vọng bài viết sẽ là tài liệu tham khảo hữu ích cho giáo viên trong dạy học môn Toán, góp phần nâng cao chất lượng dạy học môn Toán ở tiểu học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ GD-ĐT (2018a). Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT, ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).
- [2] Bộ GD-ĐT (2018b). Chương trình giáo dục phổ thông; hoạt động trải nghiệm và hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT, ngày 26/12/2018 của

Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).

- [3] Bộ GD-ĐT (2018c). Tài liệu tập huấn hướng dẫn thực hiện chương trình hoạt động trải nghiệm và hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. NXB Đại học Sư phạm.
- [4] Bernd Meier, Nguyễn Văn Cường (2005). Lí luận dạy học hiện đại: Cơ sở đổi mới mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học. Nxb Đại học Sư phạm.
- [5] Vũ Quốc Chung (chủ biên, 2005). Giáo trình Phương pháp dạy Toán ở tiểu học. Nxb Đại học Sư phạm.
- [6] David A. Kolb (2015). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. EnglewoodCliffs, NJ: Prentice Hall.
- [7] Lê Thị Cẩm Nhung (2018). Thiết kế và tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học hình học ở tiểu học. Tạp chí Giáo dục, số 423, tr 39-43.
- [8] Phạm Quang Tiệp (2017). Dạy học khoa học cho học sinh tiểu học theo hướng trải nghiệm. Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt tháng 8, tr 201-205.

ABSTRACT

Experience-based activities in teaching primary school mathematics

Experience is a mandatory educational activity that is carried out throughout all subjects in the new national curriculum, especially for primary school students. This article analyzes some content related to experience-based activities in teaching primary school mathematics. To fully leverage the advantages of experience-based activities in teaching primary school mathematics, teachers need to understand and fully implement these activities to help students grasp knowledge, activate their brains, enhance their reasoning and creative abilities, control their emotions, master themselves, improve their communication skills, and strengthen relationships with friends and teachers through experience-based activities in teaching primary school mathematics.

Keywords: *Activities, experience, mathematics, primary school.*

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT
Journal of Education Management, 2023, Vol. 15, No. 2, pp. 115-124
This paper is available online at <http://jem.naem.edu.vn>

DOI: 10.53750/jem22.v15.n2.115

10

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1]

ABSTRACT

Keywords: .