

THƯ MỜI VIẾT BÀI VÀ ĐẶT MUA TẠP CHÍ QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Tạp chí Quản lý giáo dục là tạp chí khoa học chuyên ngành có uy tín hàng đầu trong cả nước về lĩnh vực quản lý giáo dục nói chung và quản lý nhà trường nói riêng. Tạp chí thường xuyên đăng tải kịp thời những chủ trương, chính sách giáo dục, những công trình nghiên cứu mới về giáo dục và quản lý giáo dục của các nhà khoa học, nhà quản lý giáo dục, nhà giáo, nghiên cứu sinh, học viên cao học,... Đặc biệt, Tạp chí là diễn đàn, là "sân chơi" khoa học quan trọng để các nhà khoa học, các nhà quản lý, các nhà giáo,... trao đổi những vấn đề nghiên cứu mới, các vấn đề thực tiễn trong giáo dục, quản lý giáo dục,... quan trọng hơn Tạp chí như một tài liệu quan trọng để các nhà quản lý, nhà giáo tự học, tự nghiên cứu để cập nhật kiến thức, chính sách trong điều kiện không có thời gian tham gia các lớp đào tạo, bồi dưỡng tập trung.

Hiện nay Tạp chí đã được Hội đồng chức danh giáo sư nhà nước tính điểm công trình theo chuyên ngành (0,75 điểm). Tạp chí trân trọng kính mời các nhà khoa học, nhà lãnh đạo, quản lý giáo dục tham gia viết bài và quảng bá hình ảnh đơn vị/cơ sở giáo dục trên Tạp chí. Tạp chí phục vụ tới đối tượng là lãnh đạo, cán bộ quản lý giáo dục, nhà giáo, nhà khoa học và toàn xã hội.

Tạp chí Quản lý giáo dục xuất bản định kỳ hàng tháng, được trình bày đẹp, trang nhã, phát hành với số lượng lớn trong phạm vi cả nước, có giá bán là: 30,000đ/cuốn. Kính mời quý cá nhân/cơ quan đặt mua Tạp chí tại các bưu cục hoặc trực tiếp tại Toà soạn theo địa chỉ:

Tạp chí Quản lý giáo dục, 31 Phan Đình Giót, Thanh Xuân, Hà Nội

Tel: (024) 38642605; Fax: (04)8641802;

Website <http://jem.naem.edu.vn>

Email: tapchi@niem.edu.vn

Tài khoản: 1460201022560 Ngân hàng Nông nghiệp và Phát triển nông thôn Việt Nam, chi nhánh Nam Hà Nội.

Xin trân trọng cảm ơn!

THỂ LỆ VIẾT BÀI ĐĂNG TRÊN TẠP CHÍ QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Tạp chí Quản lý giáo dục được tính 0,75 điểm cho ngành Giáo dục học từ tháng 7 năm 2022

Mục tiêu và phạm vi

Tạp chí Quản lý giáo dục là ấn phẩm của Học viện Quản lý giáo dục - Bộ Giáo dục và Đào tạo nhằm xuất bản những công trình nghiên cứu và các bài tổng quan trong lĩnh vực khoa học giáo dục và Khoa học Quản lý giáo dục nói riêng. Tạp chí được xuất bản định kỳ 1 tháng 1 số.

Thông tin thể lệ

Tác giả có thể gửi bản thảo bài báo trực tiếp cho Tạp chí hoặc theo địa chỉ dưới đây. Tạp chí không nhận đăng các bài đã được công bố trên những ấn phẩm khác và không trả lại những bài không được đăng.

Mẫu bài báo

Bài viết dùng các thuật ngữ khoa học và đơn vị đo lường hợp pháp do Nhà nước ban hành hoặc đã dùng thống nhất trong lĩnh vực chuyên môn.

Bài viết được đánh máy bằng phông chữ Times New Roman, cỡ chữ 12 pt, giãn dòng 1.5 lines; bài viết từ 3000 đến 5000 từ. Hình vẽ rõ ràng, tên hình vẽ nằm phía dưới hình. Tên bảng nằm phía trên bảng.

Bài viết được quy định theo trình tự: tóm tắt (ý tưởng và nội dung tóm tắt bài báo), mở đầu (tóm tắt hiện trạng nghiên cứu trong nước và thế giới, tính thời sự của vấn đề, đặt vấn đề), nội dung bài báo (phương pháp nghiên cứu, phương tiện nghiên cứu, nội dung nghiên cứu đã được thực hiện), kết quả nghiên cứu và tài liệu tham khảo. Cuối bài báo có phần tên và tóm tắt bằng tiếng Anh với bài tiếng Việt, tên và tóm tắt bằng tiếng Việt với bài tiếng Anh. Các tiếng Slavơ, Hán, Nhật, Ả-rập,... được dịch sang tiếng Anh. Cuối cùng ghi họ tên, nơi làm việc hoặc học tập, học hàm, học vị, số điện thoại, email của tác giả.

Tài liệu tham khảo

Tài liệu tham khảo đặt theo thứ tự xuất hiện trong bài báo và sắp xếp như mẫu dưới đây:

- [1] Barron, B., A., Zech, L. (1998). *Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning*. The Journal of the Learning Sciences, Vol. 7, No. 3, pp. 271-311.
- [2] McCloskey, L. M., Thornton, B., Touba, N. (2007). *New standards for new era: Developing tools to assess the qualified teacher*. In C. Coombe, M. Al-Hamly, P. Davidson, & S. Troudi (Eds.), *Evaluating teacher effectiveness in ESL/EFL contexts* (pp. 7-24), Michigan: The University of Michigan Press.
- [3] Owings, W. A., Kaplan, L. S., Nunnery, J., Marzano, R. J., Myran, S., Blackburn, D. (2006). *Teacher quality and troops to teachers: A national study with implications for principals*. NASSP Bulletin, Vol. 90, No. 2, pp. 87-101.

Thông tin đặt báo

Giá bán: 30,000đ/cuốn.

Địa chỉ liên hệ: *Tạp chí Quản lý giáo dục*, Nhà A1, Học viện Quản lý giáo dục, 31 Phan Đình Giót, Quận Thanh Xuân, Hà Nội; Điện thoại: (024) 38642605, website <http://jem.naem.edu.vn>, e-mail: tapchi@niem.edu.vn.

MỤC LỤC

NGHIÊN CỨU

- Phạm Đỗ Nhật Tiên.** Nâng cao chất lượng giáo dục đại học Việt Nam trong bối cảnh xây dựng không gian giáo dục đại học ASEAN 1
- Thái Văn Hà.** Lý luận và kinh nghiệm quốc tế về chất lượng và đảm bảo chất lượng giáo dục 10
- Phạm Hoàng Khánh Linh, Đặng Thu Thủy.** Phát triển năng lực sáng tạo cho người học: Một số vấn đề lí luận 17
- Đặng Minh Cường, Lê Thu Phương, Vũ Đình Nghĩa.** Chính sách tự chủ đại học ở Việt Nam 23
- Nguyễn Diệu Cúc.** Đảm bảo và kiểm định chất lượng trong các cơ sở giáo dục phổ thông cung cấp chương trình giáo dục tích hợp Cambridge 33
- Hoàng Thị Ái Vân, Vương Hồng Hạnh, Phan Trọng Đông.** Xây dựng yếu tố chất lượng ở các cơ sở giáo dục đại học có chức năng đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục 41

Ý KIẾN - TRAO ĐỔI

- Ngô Việt Sơn.** Quản lý chất lượng trong các cơ sở giáo dục ở Việt Nam 49
- Nguyễn Thị Hải Yến.** Một số kinh nghiệm nâng cao chất lượng dạy học môn Phát triển kỹ năng cá nhân tại Học viện Quản lý giáo dục 56
- Trần Thị Thơm, Nguyễn Thị Loan, Nguyễn Minh Huyền.** Bồi dưỡng phát triển năng lực nghề nghiệp cho đội ngũ giảng viên trẻ - Một biện pháp đảm bảo chất lượng bên trong của các cơ sở giáo dục thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục 61
- Đậu Thị Hồng Thắm.** Xây dựng và phát triển văn hóa chất lượng tại Học viện Quản lý giáo dục 70
- Nguyễn Thị Lê Thảo.** Nâng cao năng lực tự học môn Pháp luật cho sinh viên Trường Cao đẳng Kinh tế Kỹ thuật, Đại học Thái Nguyên 74
- Nguyễn Thị Hải Yến, Cao Thị Thúy, Hoàng Thị Quỳnh Anh.** Phát triển năng lực của đội ngũ giảng viên đáp ứng yêu cầu chuyển đổi số ở các trường đại học hiện nay 80
- Đàm Thị Phương.** Nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên các cơ sở giáo dục thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục trong bối cảnh chuyển đổi số 86

THỰC TIỄN

- Nguyễn Thanh Tùng.** Thực trạng quản lý thiết bị dạy học và công nghệ ở trường trung học cơ sở huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội theo yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018 91
- Phạm Hoàng Tú Linh, Nguyễn Mạnh Hùng.** Sử dụng phương pháp case study nhằm phát triển năng lực chủ động, sáng tạo trong hoạt động học tập của sinh viên 97
- Lê Vũ Hà, Lê Đức Anh.** Thực trạng và giải pháp gắn kết đào tạo nghề với doanh nghiệp 105
- Lữ Thị Hải Yến.** Phát triển năng lực toàn diện cho đội ngũ giảng viên Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk trong bối cảnh hiện nay 110
- Nguyễn Ngọc Linh, Vũ Thị Khuyên.** Thiết kế hoạt động giáo dục trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao cho trẻ mầm non 119

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM TRONG BỐI CẢNH XÂY DỰNG KHÔNG GIAN GIÁO DỤC ĐẠI HỌC ASEAN

Phạm Đỗ Nhật Tiến¹

Tóm tắt. Tại Đối thoại Chính sách do Bộ Giáo dục và Đào tạo phối hợp với SHARE, và Ban Thư ký ASEAN, UNESCO, SEAMEO RIHED, AUN tổ chức từ ngày 27 đến 29/7/2022 tại Hà Nội, Lộ trình Không gian giáo dục đại học ASEAN 2025 đã được chính thức công bố. Điều đó tạo cú hích thúc đẩy giáo dục đại học Việt Nam nâng cao chất lượng, thu hẹp khoảng cách chất lượng với các hệ thống giáo dục đại học phát triển hơn trong khu vực ASEAN. Trong bài viết này, khoảng cách chất lượng được nhận dạng qua khoảng cách phát triển về hệ thống bảo đảm chất lượng, về khung trình độ quốc gia và về hệ thống tín chỉ giữa các nước thành viên ASEAN. Từ đó, bài viết đi tới nhận định rằng để giáo dục đại học Việt Nam, đuổi kịp, thậm chí lọt top những hệ thống giáo dục đại học tốt nhất trong khu vực ASEAN thì trong những năm trước mắt cần: 1) Sớm vận hành hệ thống thông tin quản lý giáo dục đại học để tạo dựng hình ảnh về một hệ thống giáo dục đại học minh bạch, điều kiện tiên quyết để giáo dục đại học Việt Nam đến với giáo dục đại học tiên tiến trong khu vực trên con đường nâng cao chất lượng; 2) Xây dựng Khung bảo đảm chất lượng quốc gia đối sánh được với Khung bảo đảm chất lượng ASEAN; 3) Tổ chức thực hiện khung trình độ quốc gia Việt Nam và tham chiếu thành công với Khung tham chiếu trình độ ASEAN.

Từ khóa: *Giáo dục đại học Việt Nam; không gian giáo dục đại học ASEAN; khung bảo đảm chất lượng; khung trình độ quốc gia; hệ thống trao đổi tín chỉ.*

1. Đặt vấn đề

Do tác động lan tỏa của việc xây dựng không gian giáo dục đại học (giáo dục đại học) Châu Âu theo tiến trình Bologna, cách đây 14 năm SEAMEO (Tổ chức các bộ trưởng giáo dục Đông Nam Á) đã có sáng kiến về việc xây dựng một khuôn khổ nhằm hài hòa hóa và hội nhập giáo dục đại học trong khu vực để tiến tới một không gian giáo dục đại học chung của ASEAN vào năm 2015 (Supachai, 2009).

Một lộ trình được đề ra, theo đó cần nâng cao nhận thức và năng lực của tất cả các bên có liên quan trong việc thúc đẩy các lợi ích của hội nhập khu vực về giáo dục đại học và xây dựng hạ tầng ban đầu cần thiết cho một không gian giáo dục đại học chung của ASEAN trong tương lai. Hạ tầng này bao gồm khung bảo đảm chất lượng của khu vực, hệ thống tín chỉ khu vực, các khung trình độ quốc gia so sánh được, thúc đẩy trao đổi giảng viên và sinh viên giữa các hệ thống giáo dục đại học trong khu vực.

Tuy nhiên, những khác biệt và khoảng cách lớn trong nội khối ASEAN về trình độ kinh tế và giáo dục, về chế độ chính trị, về truyền thống văn hóa-xã hội khiến cho những trao đổi về chính sách và học thuật liên quan đến tiến trình hài hòa hóa không dễ suôn sẻ trong việc chuyển hóa thành hành động.

Vì thế, đến năm 2015, cái đích về một không gian giáo dục đại học ASEAN vẫn còn xa. Năm đó, tại Hội nghị Thượng đỉnh ASEAN lần thứ 27, các lãnh đạo 10 nước ASEAN đã ra Tuyên bố Kuala Lumpur

Ngày nhận bài: 05/12/2022. Ngày nhận đăng: 20/01/2023.

¹Bộ Giáo dục và Đào tạo

e-mail: phamdtien26@gmail.com.

về giáo dục đại học, khẳng định: “Giáo dục đại học là một trong những xúc tác thúc đẩy chương trình nghị sự về phát triển kinh tế, chính trị và văn hóa-xã hội của ASEAN” và cần thiết “phải đón nhận sự đa dạng và tình đoàn kết của cộng đồng ASEAN thông qua việc tăng cường sự lưu chuyển của sinh viên và học giả trong nội khối ASEAN”. Về cơ bản, Tuyên bố Kuala Lumpur về giáo dục đại học phản ánh tầm nhìn ASEAN hướng đến một Cộng đồng ASEAN đổi mới sáng tạo, thông qua việc xây dựng một không gian giáo dục đại học chung, được đặc trưng bởi sự gia tăng mức độ trong quốc tế hóa, hài hòa hóa, đổi mới sáng tạo và quan hệ đối tác (AQAN, 2021).

Cũng năm 2015, trong khuôn khổ hợp tác giữa Liên minh Châu Âu EU và ASEAN, một chương trình mang tên “Hỗ trợ giáo dục đại học khu vực ASEAN” (viết tắt là SHARE) đã được triển khai để thúc đẩy tiến trình hài hòa hóa giáo dục đại học ASEAN, tiến tới xây dựng không gian giáo dục đại học ASEAN, thông qua việc chia sẻ và vận dụng tri thức cùng kinh nghiệm từ tiến trình xây dựng không gian giáo dục đại học Châu Âu.

Trong bối cảnh đó, Kế hoạch hành động ASEAN về giáo dục 2021-2025 đã quy định nhiệm vụ: “Duy trì và tăng cường năng lực của ASEAN trong việc hài hòa hóa giáo dục đại học thông qua các chiến lược, cơ chế và cung cấp học bổng”.

Với những bước tiến đã đạt được trong thời gian qua, cùng với sự hỗ trợ tích cực của chương trình SHARE, mới đây, tại Đối thoại Chính sách tại Hà Nội do Bộ Giáo dục và Đào tạo phối hợp với SHARE, và Ban Thư ký ASEAN, UNESCO, SEAMEO RIHED, AUN tổ chức từ ngày 27 đến 29/7/2022, Lộ trình Không gian giáo dục đại học ASEAN 2025 đã được công bố với tầm nhìn về: “Một không gian giáo dục đại học ASEAN bền vững và tự cường tạo điều kiện cho việc hài hòa hóa và quốc tế hóa cao hơn của giáo dục đại học ASEAN, đặc biệt trong việc tăng cường kết nối giữa con người với con người và hỗ trợ xây dựng cộng đồng ASEAN”.

Một bối cảnh mới trong sự phát triển của giáo dục đại học đã mở ra với những cơ hội mới và thách thức mới, đặc biệt trong việc nâng cao chất lượng giáo dục đại học.

Bài viết này muốn nhận dạng những vấn đề đặt ra, cùng giải pháp tương ứng, trong việc nâng cao chất lượng giáo dục đại học Việt Nam nhìn từ góc độ những cơ hội và thách thức trong bối cảnh xây dựng và hình thành không gian giáo dục đại học ASEAN.

2. Hạ tầng cần thiết cho không gian giáo dục đại học ASEAN

Hiện vẫn chưa có một định nghĩa rõ ràng về không gian giáo dục đại học ASEAN. Tuy nhiên, theo cách hiểu chung về một không gian giáo dục đại học khu vực, như không gian giáo dục đại học Châu Âu, thì một không gian giáo dục đại học khu vực là một không gian giáo dục đại học vừa tôn trọng tính đa dạng của các hệ thống giáo dục đại học trong khung vực, vừa phát triển trên cơ sở một hạ tầng thống nhất gồm các chương trình giáo dục so sánh được, hệ thống chuyển đổi tín chỉ, các trình độ đào tạo thống nhất, hệ thống bảo đảm và kiểm định chất lượng, sự công nhận văn bằng.

Trong 10 năm trở lại đây, trong bối cảnh các nước ASEAN đẩy mạnh hội nhập khu vực để hướng tới một ASEAN 2020 với tư cách là một khu vực kinh tế ASEAN thịnh vượng, bền vững và cạnh tranh cao thì việc xây dựng một hạ tầng thống nhất trong giáo dục đại học ASEAN đã có những bước tiến đáng kể.

Thứ nhất là việc thúc đẩy tiến trình hài hòa hóa trong hệ thống bảo đảm chất lượng của khu vực. Năm 2013, Khung bảo đảm chất lượng ASEAN (AQAF) đã được thông qua, tạo lập nền tảng nhận thức chung về bảo đảm chất lượng giữa các nước ASEAN. Khung này, giống như Khung bảo đảm chất lượng ESG của Liên minh Châu Âu, thiết lập các nguyên tắc chung nhất về bảo đảm chất lượng bên trong, bảo đảm chất lượng bên ngoài, tổ chức bảo đảm chất lượng và khung trình độ quốc gia, sao cho từng quốc gia ASEAN, trong bối cảnh cụ thể của mình, có thể vận dụng để xây dựng và hoàn thiện một cách phù hợp hệ thống bảo đảm chất lượng quốc gia. Nhờ vậy mà sự công nhận lẫn nhau về các quyết định KĐCL là có cơ sở và niềm tin lẫn nhau giữa các cơ sở giáo dục đại học và tổ chức bảo đảm chất lượng được tăng cường. Bên cạnh đó, các chỉ dẫn cụ thể và hướng dẫn thực hiện, cùng các khóa đào tạo, tập huấn của Mạng lưới bảo đảm chất

lượng AUN-QA về một loạt vấn đề liên quan đến bảo đảm chất lượng bên trong, KĐCL cấp trường, KĐCL cấp chương trình đã góp phần từng bước thúc đẩy sự hội tụ của các hệ thống bảo đảm chất lượng trong khu vực, hướng đến sự hài hòa hóa.

Thứ hai là việc thúc đẩy tiến trình công nhận lẫn nhau các khung trình độ quốc gia trong khu vực. Tiến trình này được thực hiện thông qua Khung tham chiếu trình độ ASEAN (AQRF) được chính thức thông qua năm 2014 bởi các bộ trưởng kinh tế ASEAN, các bộ trưởng giáo dục ASEAN, các bộ trưởng lao động ASEAN. Đó là một công cụ chính sách, đóng vai trò khung tham chiếu để các khung trình độ quốc gia trong các nước thành viên ASEAN hiểu được nhau, so sánh được với nhau và trên cơ sở đó công nhận lẫn nhau. Tuy nhiên để vận dụng công cụ AQRF với mục đích tạo sự kết nối giữa các bậc trình độ của từng khung trình độ quốc gia với các bậc của AQRF cần một cơ chế quản lý phù hợp sao cho các đối tác liên quan có lòng tin tối đa vào sự kết nối này. Cơ chế quản lý này tuân theo 11 tiêu chí đã được các nước thành viên ASEAN thông qua nhằm đảm bảo sự minh bạch và tin cậy trong quá trình tham chiếu. Trong đó có một yêu cầu là các quốc gia thành viên phải đối sánh hệ thống bảo đảm chất lượng của mình với các khung bảo đảm chất lượng khu vực hoặc quốc tế, đặc biệt là ba khung sau 1) Khung bảo đảm chất lượng Hội nghị cấp cao Giáo dục nghề nghiệp Đông Á; 2) Các chỉ dẫn về thông lệ tốt trong bảo đảm chất lượng của Mạng lưới Quốc tế các tổ chức bảo đảm chất lượng giáo dục đại học (INQAAHE); 3) Khung bảo đảm chất lượng ASEAN.

Thứ ba là việc thúc đẩy tiến trình lưu chuyển sinh viên giữa các nước trong khu vực ASEAN. Tiến trình này được thực hiện thông qua Hệ thống trao đổi tín chỉ ASEAN (ACTS) do Mạng lưới các đại học ASEAN (AUN) xây dựng từ năm 2011. Hệ thống ACTS được thiết kế để phù hợp với sự khác biệt về hệ thống tín chỉ giữa các đại học thành viên mà không có bất kỳ yêu cầu nào về việc sửa đổi các hệ thống tín chỉ đó, do đó tạo điều kiện cho việc lưu chuyển sinh viên giữa các đại học thành viên AUN. Bên cạnh hệ thống ACTS, kể từ năm 2016, với sự hỗ trợ của SHARE, đã hình thành tiếp Hệ thống trao đổi tín chỉ ASEAN-EU (AECTS) với mục đích đảm bảo rằng chương trình học tập ở nước ngoài sẽ được công nhận hoàn toàn tại nhà - tức là tất cả các tín chỉ tích lũy được tại cơ sở giáo dục đại học nhận sinh viên sẽ được công nhận tại cơ sở giáo dục đại học gửi sinh viên.

Như vậy, các nước ASEAN đến với tiến trình hài hòa hóa giáo dục đại học theo một tiếp cận dựa nhiều vào học hỏi kinh nghiệm từ các nước phát triển, đặc biệt là tham khảo cách tiếp cận bài bản của Liên minh Châu Âu trong xây dựng không gian giáo dục đại học Châu Âu. Tuy nhiên, trong khi Liên minh Châu Âu có tuyên bố chính thức về chính sách và lộ trình xây dựng không gian giáo dục đại học Châu Âu thì ASEAN vẫn chưa có được điều đó. Đề xuất về một không gian giáo dục đại học ASEAN thông qua tiến trình hài hòa hóa đã được các Bộ trưởng giáo dục ASEAN hoan nghênh từ năm 2008 nhưng đến nay vẫn thiếu vắng một tuyên bố chính sách ở cấp ASEAN về vấn đề này. Trước khi có Lộ trình không gian giáo dục đại học ASEAN 2025, các nước ASEAN mới chỉ có những đề xuất, khuyến nghị, công cụ về hài hòa hóa giáo dục đại học chủ yếu theo một tiếp cận từ dưới lên do các tổ chức trung gian như AQAN, AUN-QA công bố. Vì lẽ đó mà trong từng chiều đo của tiến trình hài hòa hóa nêu trên vẫn đang có những bất cập sau đây:

Về Khung bảo đảm chất lượng ASEAN (AQAF), mặc dù Khung này được ban hành từ năm 2013, nhưng đến nay chưa có bất kỳ tuyên bố chính sách nào ở cấp độ ASEAN về sự cần thiết và vai trò của Khung bảo đảm chất lượng ASEAN. Đây vẫn chỉ là một công cụ của AQAN trong việc khuyến khích và hướng dẫn các quốc gia thành viên trong việc đối chiếu hệ thống bảo đảm chất lượng của mình với các nguyên tắc của Khung bảo đảm chất lượng ASEAN. Việc hướng dẫn này hiện đã được cụ thể hóa trong một tài liệu mới ban hành (AQAN, 2021), nhưng vẫn dừng lại ở một văn bản trung gian nên tác động của Khung bảo đảm chất lượng ASEAN đến việc xây dựng và hoàn thiện hệ thống bảo đảm chất lượng của các quốc gia thành viên còn khá hạn chế.

Về Khung Tham chiếu trình độ ASEAN (AQRF), theo dự kiến ban đầu thì đến năm 2018 việc kết nối giữa khung trình độ quốc gia với AQRF được hoàn tất đối với tất cả các nước thành viên ASEAN. Tuy nhiên, đây là một công việc phức tạp với nhiều tiêu chí phải thực hiện, trong đó có yêu cầu về hệ thống bảo đảm

chất lượng quốc gia. Yêu cầu đối sánh hệ thống bảo đảm chất lượng quốc gia với Khung bảo đảm chất lượng ASEAN lại vướng một số rào cản, bao gồm sự chậm trễ trong việc ban hành tài liệu hướng dẫn và tác động hạn chế của Khung bảo đảm chất lượng ASEAN. Vì thế đến nay mới có bốn nước là Malaysia, Philippines, Indonesia và Thái Lan đã thành công trong việc đối sánh khung trình độ quốc gia với Khung AQRF.

Về Hệ thống tín chỉ ACTS và AECTS, việc lưu chuyển sinh viên thông qua các hệ thống này hiện còn khá hạn chế. Đối với hệ thống ACTS, hiện mới chỉ thực hiện lưu chuyển sinh viên giữa 30 cơ sở giáo dục đại học thành viên AUN, cộng thêm 2 đại học của Trung Quốc và 4 đại học của Nhật. Còn đối với hệ thống AECTS, việc lưu chuyển sinh viên hiện mới được thực hiện thí điểm giữa 32 cơ sở giáo dục đại học tham gia chương trình SHARE, trong đó có 4 cơ sở giáo dục đại học Việt Nam là Đại học quốc gia Hà Nội, Trường Đại học Bách khoa Hà Nội, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh, Đại học Huế. Nhìn chung các trường tham gia hệ thống tín chỉ ACTS cũng như AECTS đều là các trường thuộc top đầu trong các nước thành viên ASEAN; vì vậy mặc dù hệ thống trao đổi tín chỉ được thiết kế cho việc lưu chuyển sinh viên giữa mọi cơ sở giáo dục đại học trong ASEAN, nhưng trên thực tế hệ thống này vẫn bị hạn chế trong phạm vi của một hệ thống mang tính tinh hoa.

3. Chất lượng giáo dục đại học Việt Nam trong quan hệ so sánh với các nước trong khu vực

Nếu đánh giá chất lượng giáo dục đại học Việt Nam qua các điều kiện đảm bảo chất lượng đầu vào thì giáo dục đại học ngày nay tiến bộ hơn rất nhiều so với giáo dục đại học những năm đầu đổi mới. Nhưng nếu đánh giá chất lượng giáo dục đại học ở góc độ đáp ứng mục tiêu, thì những yếu kém về chất lượng giáo dục đại học vẫn là mối quan ngại của cả Nhà nước và xã hội. Đại hội XIII của Đảng nhận định: “Chất lượng nguồn nhân lực, nhất là nhân lực chất lượng cao chưa đáp ứng yêu cầu phát triển; còn nặng về lý thuyết, nhẹ về thực hành, chưa quan tâm đúng mức đến kỹ năng xã hội, kỹ năng sống và khả năng tự học, kỹ năng sáng tạo...”. Đánh giá so sánh chất lượng giáo dục đại học với các nước trong khu vực thì Báo cáo giáo dục Việt Nam 2011-2020 chỉ ra rằng Việt Nam đang tụt hậu so với các nước trong khu vực (Viện KHGD Việt Nam, 2021). Nghiên cứu của World Bank (2020) còn chỉ ra rằng cả quy mô và chất lượng của GDDH Việt Nam không chỉ thua kém các nước trong khu vực mà còn thụt lùi so với những bước tiến ấn tượng của giáo dục phổ thông Việt Nam.

Nhìn từ góc độ các yếu tố mang tính hạ tầng chất lượng để hướng tới một không gian giáo dục đại học ASEAN thì sự yếu kém về chất lượng giáo dục đại học của Việt Nam thể hiện cụ thể như sau:

3.1. Về bảo đảm chất lượng

Trên cơ sở nghiên cứu hiện trạng bảo đảm chất lượng giáo dục đại học trong khu vực ASEAN, báo cáo SHARE (2019) chỉ ra rằng có những nước mới chỉ có hệ thống bảo đảm chất lượng đang hình thành, còn khá non trẻ so với những nước đã có hệ thống bảo đảm chất lượng vững chắc, thống nhất với hệ thống quản lý giáo dục đại học. Vì thế, theo SHARE (2019) thì hệ thống bảo đảm chất lượng của Việt Nam mới chỉ vào loại đang phát triển trong bảng phân loại sau đây:

- Các nước có hệ thống bảo đảm chất lượng vững chắc: Brunei, Indonesia, Malaysia, Thái Lan, Philippines, Singapore;
- Các nước có hệ thống bảo đảm chất lượng đang phát triển: Căm pu chia, Lào, Việt Nam;
- Nước có hệ thống bảo đảm chất lượng mới bắt đầu: Myanmar.

3.2. Về khung trình độ quốc gia

Trên cơ sở nghiên cứu hiện trạng khung trình độ quốc gia trong khu vực ASEAN, nếu phân loại mức độ phát triển theo 8 bậc với bậc 1 thấp nhất (ứng với mức độ không có ý định gì về khung trình độ quốc gia) và bậc 8 cao nhất (ứng với mức độ khung trình độ quốc gia đã qua giai đoạn triển khai thực hiện và bước vào giai đoạn rà soát, hoàn thiện) thì Bateman & Dyson (2018) chỉ ra sự chênh lệch về mức độ phát triển của các khung trình độ quốc gia trong khu vực (Bảng 1).

Bảng 1. Mức độ phát triển của các khung trình độ quốc gia trong khu vực ASEAN

Nước	Mức độ phát triển	Bậc
Malaysia	Chính thức có từ năm 2007, đã triển khai đầy đủ và đang ở giai đoạn rà soát, hoàn thiện	8
Singapore	Chính thức có từ năm 2003, tập trung vào hệ thống trình độ kỹ năng của nguồn nhân lực	7
Indonesia	Chính thức có từ năm 2012, đang thực hiện	6
Brunei	Chính thức có từ năm 2013, đang thực hiện	6
Campuchia	Chính thức có từ năm 2012, đang ở những giai đoạn đầu của việc tổ chức thực hiện	5
Philippines	Chính thức có từ năm 2012, đang ở những giai đoạn đầu của việc tổ chức thực hiện	5
Thái Lan	Chính thức có từ năm 2014, đang bước vào việc tổ chức thực hiện	4
Việt Nam	Chính thức có từ năm 2016, đang bước vào việc tổ chức thực hiện	4
Myanmar	Đã đạt được thỏa thuận ban đầu nhưng chưa chính thức có KTDQG	4
Lào	Đã lên kế hoạch	3

3.3. Về hệ thống tín chỉ

Nghiên cứu của Herard và cộng sự (2016) chỉ ra rằng các hệ thống tín chỉ của các nước thành viên ASEAN cũng ở những giai đoạn phát triển khác nhau gắn liền với trình độ phát triển của hệ thống bảo đảm chất lượng và khung trình độ quốc gia. Hệ thống tín chỉ ở Thái Lan, Philippines và Brunei đã được sử dụng; ở Malaysia thì đang được đẩy mạnh hài hòa hóa trong phạm vi quốc gia; còn ở Lào, Campuchia và Việt Nam thì mới bắt đầu được áp dụng. Điều đó kéo theo hoạt động cũng ở mức độ khác nhau trong các chương trình trao đổi sinh viên theo hệ thống tín chỉ ACTS và AECTS. “Các đại học có tỷ lệ tham gia cao nhất là các đại học ở Malaysia với tỷ lệ sinh viên nước ngoài đến học cao nhất; còn Đại học Brunei Darussalam với tỷ lệ sinh viên ra nước ngoài cao nhất đã gửi 75 sinh viên du học với đầy đủ học bổng. Các quốc gia có mức độ hoạt động thấp nhất trong chương trình là các quốc gia CLMV; tuy nhiên, Myanmar mới bắt đầu mở cửa giáo dục đại học, còn Việt Nam thì ngày càng năng động hơn” (Sdd, tr. 13). Việc trao đổi và công nhận tín chỉ để bảo đảm sự liên thông ngay giữa các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam hiện nay cũng là một vấn đề nhiều thách thức. Lý do là ở chỗ các tín chỉ phải bảo đảm chuẩn đầu ra phù hợp với khung trình độ quốc gia; tuy nhiên, đến nay khung trình độ quốc gia Việt Nam vẫn chưa được hoàn thiện để có thể tổ chức thực hiện, vì vậy không có cơ sở để bảo đảm niềm tin về chất lượng của các tín chỉ.

Như vậy, nếu về phương diện kinh tế, Việt Nam thường được xếp vào nhóm CLMV, bao gồm 4 nước thu nhập trung bình thấp trong khu vực là Việt Nam, Lào, Campuchia và Myanmar thì về phương diện phát triển giáo dục đại học nói chung, chất lượng giáo dục đại học nói riêng, Việt Nam cũng thuộc 4 nước CLMV về trình độ phát triển thấp hơn so với 6 nước còn lại là Singapore, Brunei, Malaysia, Thái Lan, Indonesia và Philippines. Mặc dù tiến trình hài hòa hóa giáo dục đại học trong những năm qua đã có tác động thúc đẩy để Việt Nam nỗ lực phát triển các công cụ quản lý chất lượng (bao gồm hệ thống bảo đảm chất lượng, khung trình độ quốc gia, hệ thống tín chỉ) để rút ngắn khoảng cách về chất lượng giáo dục đại học với các nước đi trước trong khu vực, nhưng với một tiếp cận chủ yếu từ dưới lên, phụ thuộc rất nhiều vào hành động chủ quan của các cơ sở giáo dục đại học, nên bài toán đỏi kíp về chất lượng của giáo dục đại học nước ta vẫn chưa có lời giải như mong muốn.

4. Xây dựng không gian giáo dục đại học ASEAN: Cơ hội và thách thức

Theo Lộ trình Không gian giáo dục đại học ASEAN 2025 thì, trong Kế hoạch hành động 2022-2023, một trong những kết quả phải đạt được là ban hành Tuyên bố ASEAN về Không gian giáo dục đại học ASEAN, thể hiện sự đồng thuận và cam kết cấp cao trong hợp tác khu vực để tiến tới một không gian giáo dục đại học chung. Đó là điều kiện tiên quyết để bảo đảm trong tiến trình xây dựng không gian giáo dục đại học ASEAN có sự kết hợp đồng bộ và hiệu quả giữa hai tiếp cận từ trên xuống và từ dưới lên. Như vậy, trong từng quốc gia ASEAN, vấn đề không còn là “nên hay không” mà là “phải làm gì” để, ở cả cấp hệ thống và cấp trường, giáo dục đại học quốc gia hội nhập với giáo dục đại học khu vực. Các bước sau đây phải được thực hiện (Wang, 2022):

Trước hết là sự minh bạch, tức là từng nước phải cung cấp thông tin để bảo đảm có sự hiểu biết chính

thống, tin cậy và cập nhật về hệ thống giáo dục đại học trong phạm vi quốc gia và khu vực.

Tiếp theo là sự so sánh được, tức là các nước trong khu vực phải chuyển từ sự hiểu biết lẫn nhau sang sự công nhận lẫn nhau thông qua những thỏa thuận song phương hoặc đa phương về tương đương văn bằng.

Tiếp nữa là sự tương thích, tức là các nước phải có bước tiếp theo là rà soát ở cấp hệ thống và phối hợp hành động để giảm bớt những khác biệt và đảm bảo rằng các hệ thống giáo dục đại học quốc gia khác nhau đang vận động theo cùng một hướng.

Cuối cùng mới là sự hài hòa hóa, tức là sự thống nhất trong đa dạng của các hệ thống giáo dục đại học trên cơ sở một hạ tầng chung về các công cụ quản lý chất lượng giáo dục đại học.

Những bước đi như vậy rõ ràng mở ra cơ hội đặc biệt quan trọng cho việc nâng cao chất lượng giáo dục đại học Việt Nam. Đó là cơ hội về một môi trường hợp tác được khuyến khích cả từ trên xuống và từ dưới lên; về một môi trường cạnh tranh ở cả trong nước và khu vực buộc các cơ sở giáo dục đại học phải đổi mới, sáng tạo; về một môi trường chính sách quốc gia tích cực, thiết thực với những mục tiêu và giải pháp cụ thể để rút ngắn các khoảng cách, đẩy nhanh và mở rộng các thỏa thuận công nhận lẫn nhau.

Bên cạnh đó là những thách thức không nhỏ. Trước hết là thách thức về sự thiếu niềm tin trong hợp tác và hội nhập khi môi trường thông tin về giáo dục đại học Việt Nam còn thiếu tin cậy, không đầy đủ, do đó chưa đảm bảo yêu cầu về tính minh bạch. Thứ hai là thách thức về một môi trường chính sách giáo dục đại học Việt Nam còn thiếu nhất quán, kém hiệu lực do hệ thống giáo dục đại học nước ta chịu quá nhiều đầu mối quản lý, còn sự phối hợp giữa các bộ ngành lại hình thức, kém hiệu quả. Thứ ba là thách thức tài chính khi mà một mặt, tỷ lệ chi ngân sách nhà nước cho giáo dục đại học Việt Nam trong tổng chi ngân sách nhà nước cho giáo dục là rất thấp, vào loại thấp nhất thế giới, và cũng đang giảm dần, từ 6,8% năm 2004, giảm xuống 4,76% năm 2011, 4,41% năm 2015 (Viện Khoa học Giáo dục VN, 2021; World Bank, 2020); mặt khác các cơ sở giáo dục đại học đứng trước yêu cầu phải chuyển dần sang cơ chế tự bảo đảm mọi khoản chi, bao gồm chi thường xuyên, chi quản lý và chi đầu tư.

Cùng với những yếu kém nội tại của hệ thống giáo dục đại học, các thách thức nêu trên có nguy cơ trở thành rào cản trên con đường nâng cao chất lượng của giáo dục đại học Việt Nam để bắt kịp các hệ thống giáo dục đại học tiên tiến trong khu vực, hướng tới không gian giáo dục đại học ASEAN.

5. Nâng cao chất lượng giáo dục đại học Việt Nam: Vấn đề và giải pháp

Nâng cao chất lượng giáo dục đại học là một chủ trương xuyên suốt các quan điểm chỉ đạo của Đảng về phát triển giáo dục đại học trong hơn 35 năm đổi mới. Thực hiện chủ trương này, kể cả về phương diện nghiên cứu lẫn ban hành chính sách, chúng ta luôn có hệ thống giải pháp để nâng cao chất lượng giáo dục đại học. Ngay hiện nay, trong bối cảnh mới dưới tác động của cách mạng công nghiệp lần thứ tư và đại dịch covid-19, chúng ta cũng có những văn bản chỉ đạo quan trọng để nâng cao chất lượng giáo dục đại học (Phạm Đỗ Nhật Tiên, 2022). Trong bối cảnh mới đó, việc xây dựng không gian giáo dục đại học ASEAN sẽ góp phần tạo ra một cú hích với những cơ hội quan trọng mà các nhà hoạch định chính sách cùng các cơ sở giáo dục đại học cần nắm lấy và khai thác để việc nâng cao chất lượng giáo dục đại học Việt Nam hướng đến một cái đích đo được là hội nhập về chất lượng với các hệ thống giáo dục đại học tiên tiến trong ASEAN. Muốn vậy, từ những phân tích trên, các vấn đề sau đây được đặt ra.

Vấn đề thứ nhất là làm thế nào nâng cao tính minh bạch của hệ thống giáo dục đại học Việt Nam. Để thực hiện nguyên tắc minh bạch, từ ba thập kỷ nay, các hệ thống giáo dục đại học tiên tiến, trong khu vực và trên thế giới, đã xây dựng và vận hành hệ thống thông tin quản lý giáo dục đại học (Higher Education Management Information System, HEMIS). Sự vận hành thông suốt và nhất quán của hệ thống này, giữa các cơ sở giáo dục đại học với nhau và giữa các cơ sở giáo dục đại học với Bộ quản lý nhà nước về giáo dục đại học, đảm bảo cung cấp thông tin trung thực và minh bạch để các cơ sở giáo dục đại học, trong nước và trong khu vực, có sự hiểu biết và niềm tin để đến với nhau trong hợp tác và hội nhập. Ở Việt Nam, yêu cầu về xây dựng hệ thống HEMIS đã được đề cập đến từ lâu, nhưng mãi gần đây mới được đưa vào xây dựng trong khuôn khổ của Dự án Nâng cao chất lượng giáo dục đại học (SAHEP). Trước sức ép về tính minh bạch

trong hội nhập khu vực, Bộ Giáo dục và Đào tạo cần chỉ đạo để hệ thống HEMIS sớm được hình thành và vận hành, tạo dựng hình ảnh về một hệ thống giáo dục đại học minh bạch, điều kiện tiên quyết để giáo dục đại học Việt Nam đến với giáo dục đại học tiên tiến trong khu vực trên con đường nâng cao chất lượng.

Vấn đề thứ hai là làm thế nào để có được niềm tin lẫn nhau về chất lượng giữa giáo dục đại học Việt Nam với các hệ thống giáo dục đại học khác trong ASEAN. Điều này phụ thuộc vào việc hoàn thiện hệ thống bảo đảm chất lượng giáo dục đại học Việt Nam để chuyển hệ thống này từ trình độ đang phát triển sang trình độ phát triển như của các nước có hệ thống bảo đảm chất lượng giáo dục đại học phát triển trong khu vực. Hệ thống bảo đảm chất lượng giáo dục đại học Việt Nam mới ở trình độ đang phát triển vì đây là lĩnh vực mới mẻ; cách tiếp cận trong xây dựng chính sách, pháp luật và tổ chức thực hiện của Việt Nam suốt thời gian qua là tiếp cận từng phần, ít nhiều mang tính chấp vá. Vì vậy, để hoàn thiện, cần chuyển từ cách tiếp cận từng phần sang cách tiếp cận tổng thể theo hướng xây dựng Khung bảo đảm chất lượng quốc gia. Đây cũng là giải pháp được Ngân hàng Thế giới đề xuất với tư cách là một khuyến nghị chính sách trong tổng thể các chính sách ưu tiên cần thực hiện để hướng tới hình thành một hệ sinh thái giáo dục đại học đáp ứng yêu cầu phát triển của đất nước vào năm 2030 (World Bank, 2020). Định hướng về xây dựng một Khung bảo đảm chất lượng như thế cũng đã được quy định trong Quyết định số 78 ngày 14/01/2022 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Chương trình “Phát triển hệ thống BĐ&KĐCL giáo dục đối với giáo dục đại học và cao đẳng sư phạm giai đoạn 2022-2030”. Rất nhiều nội dung liên quan đến các cấu phần của Khung bảo đảm chất lượng quốc gia hiện đã có trong hệ thống văn bản pháp quy về BĐ&KĐCL giáo dục đại học của chúng ta. Vấn đề là rà soát, chỉnh lý và bổ sung để tạo thành một hệ thống quy định và chỉ dẫn nhất quán trong Khung bảo đảm chất lượng quốc gia. Trong bối cảnh hiện nay hướng tới không gian giáo dục đại học ASEAN thì rất cần sớm ban hành Khung bảo đảm chất lượng quốc gia và đối sánh nó với Khung bảo đảm chất lượng ASEAN theo các “Chỉ dẫn đánh giá các tổ chức bảo đảm chất lượng bên ngoài trong ASEAN” (AQAN, 2021).

Vấn đề thứ ba là làm thế nào so sánh được các trình độ đào tạo của giáo dục đại học Việt Nam với các trình độ đào tạo của các hệ thống giáo dục đại học trong ASEAN. Việc so sánh này giờ đây quy về so sánh chuẩn đầu ra của các chương trình đào tạo theo khung trình độ quốc gia. Điều này được thực hiện thông qua cơ chế đối sánh khung trình độ quốc gia với Khung tham chiếu AQR. Ở nước ta, ngày 18/10/2016, Thủ tướng Chính phủ đã ký QĐ 1982 phê duyệt khung trình độ quốc gia Việt Nam (VQF). Đó đúng mới chỉ là cái khung, với mục đích chính là tạo cơ sở pháp lý cho việc hoàn thiện và tổ chức thực hiện khung trình độ quốc gia. Để tổ chức thực hiện khung trình độ quốc gia, ngày 30/03/2020, Thủ tướng đã ký QĐ 436 ban hành Kế hoạch thực hiện VQF với các trình độ của giáo dục đại học, giai đoạn 2020-2025. Mục đích đặt ra là tổ chức thực hiện VQF sao cho đến năm 2024 các cơ sở giáo dục đại học đều ban hành các chương trình đào tạo phù hợp với chuẩn đầu ra của VQF; đến năm 2025 hoàn thành kết nối VQF với AQR. Một kế hoạch cụ thể về xây dựng báo cáo tham chiếu VQF với AQR đã được Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định trong Quyết định 1596 ngày 21/05/2021 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo. Tuy nhiên, cả việc phát triển các chương trình đào tạo của giáo dục đại học theo VQF lẫn việc xây dựng báo cáo tham chiếu VQF với AQR là những công việc rất phức tạp, nhiều công sức, lắm chi phí, đòi hỏi sự phối hợp hiệu quả và bền bỉ của các bên có liên quan, và trên thực tế đang không diễn ra theo tiến độ mong muốn. Để khắc phục tình trạng này, cần nắm bắt thời cơ mà Lộ trình không gian giáo dục đại học ASEAN đem lại, theo đó trong Kế hoạch hành động 2022-2023 có hoạt động ưu tiên là hỗ trợ và thúc đẩy tiến trình tham chiếu khung trình độ quốc gia với AQR. Ngoài ra, rất cần xây dựng một cơ chế giám sát và đánh giá, cùng chế tài nghiêm túc, để bảo đảm rằng đến năm 2025 VQF kết nối thành công với AQR.

Sự kết nối/tham chiếu thành công VQF với AQR chính là bước đột phá để tạo dựng nền tảng học thuật và niềm tin cần thiết cho sự trao đổi và công nhận lẫn nhau về tín chỉ, văn bằng, trình độ giữa các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam với các cơ sở giáo dục đại học khác trong ASEAN.

6. Kết luận

NQ 29 về đổi mới căn bản và toàn diện GDVN đặt mục tiêu “Phấn đấu đến năm 2030, nền giáo dục Việt Nam đạt trình độ tiên tiến trong khu vực”. Hiện giáo dục phổ thông Việt Nam, qua kết quả của ba đợt thi PISA, đã được đánh giá là ở trình độ tiên tiến của khu vực. Vì vậy mục tiêu nói trên được đặt ra chủ yếu với giáo dục đại học Việt Nam. Đó là một mục tiêu đòi hỏi sự bứt phá của giáo dục đại học Việt Nam khi mà mục tiêu này được cụ thể hóa trong Chiến lược phát triển giáo dục 2022-2030 là: “Đến năm 2030, Việt Nam nằm trong 4 quốc gia có hệ thống giáo dục đại học tốt nhất khu vực Đông Nam Á”.

Hiện tại, khoảng cách giữa giáo dục đại học nước ta với các hệ thống giáo dục đại học tốt nhất trong khu vực ASEAN là đáng kể nếu đo khoảng cách này bằng khoảng cách giữa các hệ thống bảo đảm chất lượng và các khung trình độ quốc gia trong khu vực ASEAN. Có thể nói đó là khoảng cách giữa các hệ thống đang phát triển và các hệ thống phát triển trong khu vực.

Tuy nhiên, lộ trình về một không gian giáo dục đại học ASEAN 2025 đang mở ra cơ hội thúc đẩy sự bứt phá trong phát triển của giáo dục đại học Việt Nam. Đây là cơ hội buộc chúng ta không thể chần chừ nữa trong xây dựng Khung bảo đảm chất lượng quốc gia đối sánh được với Khung bảo đảm chất lượng ASEAN, và hoàn thiện khung trình độ quốc gia tham chiếu được với Khung AQRF. Được như vậy thì đến năm 2025, có thể nói giáo dục đại học Việt Nam tiếp cận với các hệ thống giáo dục đại học tốt nhất trong khu vực ASEAN.

Tuy nhiên, từ chỗ tiếp cận đến chỗ đứng trong top 4 các hệ thống giáo dục đại học tốt nhất khu vực ASEAN vào năm 2030 là một bài toán lớn, nhiều thách thức.

Hiện chưa có bảng xếp hạng các hệ thống giáo dục đại học khu vực Châu Á nói chung, ASEAN nói riêng. Tuy nhiên, căn cứ vào phân tích hiện trạng và phân loại các hệ thống bảo đảm chất lượng và khung trình độ quốc gia trong khu vực ASEAN, đối chiếu thêm với kết quả xếp hạng các cơ sở giáo dục đại học thuộc các nước Đông Nam Á trong các bảng xếp hạng quốc tế như QS, thì có thể nói trong 10 hệ thống giáo dục đại học khu vực ASEAN thì hệ thống giáo dục đại học Việt Nam xếp thứ 7, sau Brunei, Indonesia, Malaysia, Philippines, Thái Lan và Singapore.

Vào năm 2025 khi VQF hoàn tất việc tham chiếu với AQRF thì có thể nói hệ thống giáo dục đại học Việt Nam tiến lên vị trí thứ 6, đồng hạng với một hệ thống giáo dục đại học nào đó trong khu vực. Nhưng từ vị trí đó mà tiến lên lọt top 4 vào năm 2030 là cả một tiến trình phấn đấu, đòi hỏi một quyết tâm chính trị rõ ràng cùng một kế hoạch hành động cụ thể để vượt qua các thách thức. Trong đó, hiện có hai thách thức quan trọng nhất: một là thách thức về sự thiếu nhất quán trong pháp luật giáo dục đại học Việt Nam; hai là thách thức về sự hạn hẹp của nguồn lực tài chính cho sự phát triển của giáo dục đại học Việt Nam.

Vì vậy, rất cần sự quan tâm của Quốc Hội để, một mặt rà soát hệ thống văn bản pháp luật, tổ chức chính lý, bổ sung, sớm ban hành khung pháp lý nhất quán, minh bạch, rõ ràng, thông thoáng để các cơ sở giáo dục đại học tự tin đổi mới sáng tạo trong phát huy quyền tự chủ để nâng cao chất lượng giáo dục đại học; mặt khác có cơ chế giám sát và đánh giá để bảo đảm rằng ngân sách giáo dục được phân bổ hợp lý và hiệu quả cho lĩnh vực giáo dục đại học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] AQAN (2021). Guidelines for Reviews of External Quality Assurance Agencies in ASEAN. 63000 Cyberjaya, Selangor, Malaysia: AQAN
- [2] Bateman, A. & Dyson, C. (2018). Report on quality assurance arrangements related to national qualifications frameworks in Asean and their impact on higher education. Jakarta 12110, Indonesia: SHARE Project Management Office.
- [3] Hénard, F., Bonichon, S., Maulana, A., Iqbal, G. and Oratmangun, K. (2016). Mapping student mobility and Credit Transfer Systems in ASEAN region. Jakarta 12110, Indonesia: SHARE Project Management Office

- [4] Phạm Đỗ Nhật Tiến (2022). Nâng cao chất lượng giáo dục đại học trong bối cảnh mới: rào cản, vấn đề và khuyến nghị. Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia “Phát triển và nâng cao chất lượng giáo dục đại học trong bối cảnh mới”, Huế.
- [5] SHARE (2019). State of Play Report. Higher Education Quality Assurance in the ASEAN Region. Jakarta: SHARE Project Management Office.
- [6] Supachai Yavaprabhas (ed) (2009). Raising awareness: Exploring the ideas of creating a common space in higher education in Southeast Asia. A Conference Proceeding. Bangkok: SEAMEO RIHED.
- [7] Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam (2021). Báo cáo giáo dục Việt Nam 2011-2020. Tài liệu lưu hành nội bộ.
- [8] Wang, L. (2022). Towards a common higher education space in Southeast Asia. Keynote speech delivered at the EU-SHARE Policy Dialogue 15 on Envisioning the Future of a Higher Education Common Space in Southeast Asia, held from 27-28 July 2022 in Ha Noi, Viet Nam.
- [9] World Bank (2020). Improving the Performance of Higher Education in Vietnam: Strategic Priorities and Policy Options. Hanoi: Higher Education Sector Report.

ABSTRACT

Improving the quality of Vietnam higher education in the context of building the ASEAN higher education space

At the Policy Dialogue organized by the Vietnam Ministry of Education and Training in collaboration with SHARE, and the ASEAN Secretariat, UNESCO, SEAMEO RIHED, AUN from July 27 to 29, 2022, the Roadmap on the ASEAN Higher Education Space 2025 was officially launched. That creates a push to promote Vietnam higher education to improve quality, narrowing the quality gap with more developed higher education systems in the ASEAN region. In this article, the quality gap is identified through the development gap in the quality assurance (QA) system, the national qualification framework (NQF) and the credit system among ASEAN member countries. Accordingly, the article comes to the conclusion that in order for Vietnam higher education to catch up, and even be present in the group of the best higher education systems in the ASEAN region, in the next few years it is necessary to: 1) Operate the Higher Education Management Information System to create an image of a transparent higher education system, a prerequisite for Vietnam higher education to reach advanced higher education in the region on the way to quality improvement; 2) Develop a National Quality Assurance Framework comparable to, and compatible with the ASEAN Quality Assurance Framework; 3) Implement the Vietnam Qualifications Framework and successfully reference it to the ASEAN Qualifications Reference Framework.

Keywords: *Vietnam higher education; ASEAN higher education space; quality assurance framework; national qualifications framework; credit transfer system.*

LÝ LUẬN VÀ KINH NGHIỆM QUỐC TẾ VỀ CHẤT LƯỢNG VÀ ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC

Thái Vân Hà¹

Tóm tắt. Chất lượng và đảm bảo chất lượng giáo dục, đánh giá chất lượng giáo dục nói chung, trong đó có việc xây dựng hệ thống các tiêu chuẩn, tiêu chí và chỉ số đánh giá, kiểm định chất lượng giáo dục - đào tạo và vấn đề thi, kiểm tra là một trong những nhiệm vụ quan trọng hàng đầu của mỗi nhà trường. Muốn nâng cao chất lượng và đảm bảo chất lượng giáo dục, các cơ sở giáo dục đại học cần phải xây dựng cho mình một hệ thống đảm bảo chất lượng riêng biệt dựa trên bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng; Áp dụng các cơ chế kiểm tra, kiểm toán chất lượng; Việc đánh giá chất lượng giáo dục cần có sự tham gia đồng bộ giữa các cấp; Thực hiện đánh giá chất lượng bên trong và đánh giá chất lượng bên ngoài, theo chu kỳ... Nâng cao chất lượng và đảm bảo chất lượng giáo dục sẽ góp phần nâng cao chất lượng đào tạo.

Từ khóa: *Đảm bảo chất lượng, giáo dục, kinh nghiệm.*

1. Đặt vấn đề

Có nhiều cách tiếp cận khác nhau về vấn đề chất lượng và chất lượng giáo dục luôn là vấn đề quan trọng được các trường đặc biệt quan tâm. Mặc dù có tầm quan trọng như vậy nhưng chất lượng vẫn luôn là khái niệm khó định nghĩa, khó đo lường, khó xác định và chất lượng giáo dục luôn là chủ đề được đề cập rất nhiều trên các phương tiện thông tin đại chúng, trong các hoạt động chuyên môn của ngành giáo dục, gây ra nhiều tranh luận tại các diễn đàn khác nhau. Nguyên nhân chính đó là thiếu một cách hiểu thống nhất về bản chất của chất lượng hơn nữa lại là chất lượng giáo dục.

Tại Nghị quyết Trung ương 2 khóa 8 đã chỉ rõ “Chất lượng, hiệu quả giáo dục và đào tạo còn thấp so với yêu cầu, nhất là giáo dục đại học, quản lý giáo dục còn nhiều yếu kém, đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục bất cập về chất lượng, số lượng, cơ cấu, một bộ phận chưa theo kịp yêu cầu đổi mới và phát triển giáo dục ...”. Nguyên nhân chính khiến cho chất lượng giáo dục còn thấp đó là công tác quản lý trong đó quản lý chất lượng, cụ thể công tác đảm bảo chất lượng ở các trường đại học chưa được quan tâm đúng mực và chưa có hệ thống đảm bảo chất lượng. Do đó, việc học hỏi kinh nghiệm về công tác đảm bảo chất lượng của các trường đại học trên thế giới là hết sức cần thiết.

2. Chất lượng và đảm bảo chất lượng giáo dục

2.1. Chất lượng giáo dục

Theo Thông tư số 62/2012/TT-BGDĐT ngày 28/12/2012 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo: “Chất lượng giáo dục” là sự đáp ứng mục tiêu đề ra của cơ sở giáo dục, đáp ứng các yêu cầu của Luật giáo dục, Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật giáo dục và Luật giáo dục đại học, phù hợp với nhu cầu sử dụng nhân lực cho sự phát triển kinh tế - xã hội của địa phương và cả nước. [1]

Harvey và Green (1993) đã đề cập đến chất lượng giáo dục có tính khái quát và hệ thống hơn cả đó là họ đã đề cập đến năm khía cạnh chất lượng giáo dục đại học: chất lượng là sự vượt trội (hay sự xuất sắc);

Ngày nhận bài: 15/11/2022. Ngày nhận đăng: 20/01/2023.

¹Học viện Quản lý Giáo dục

e-mail: vanha280182@gmail.com

chất lượng là sự hoàn hảo (kết quả hoàn thiện, không có sai sót), chất lượng là sự phù hợp với mục tiêu (đáp ứng nhu cầu của khách hàng); chất lượng là được đánh giá bằng chi phí tài chính (trên khía cạnh đáng giá để đầu tư); chất lượng được phản ánh ở giá trị chuyển đổi, tạo ra giá trị gia tăng (sự chuyển đổi từ trạng thái này sang trạng thái khác). [2]

Gần đây, trong “Khuôn khổ hợp tác khu vực về đảm bảo chất lượng giáo dục đại học”, SEAMEO (2003) đã sử dụng quan niệm “chất lượng là sự phù hợp với mục tiêu” trong việc khuyến khích các nước trong khu vực hợp tác với nhau [3].

Theo Nguyễn Văn Đản (Trường đại học Sư phạm Hà Nội), chất lượng giáo dục là những lợi ích, giá trị mà kết quả học tập đem lại cho cá nhân và xã hội, trước mắt và lâu dài. Khái niệm trên được đúc kết từ nhiều góc độ khác nhau. Dưới góc độ quản lý chất lượng, thì chất lượng giáo dục là học sinh cần phải nắm được các kiến thức kỹ năng, phương pháp chuẩn mực thái độ sau một quá trình học; đáp ứng được các yêu cầu khi lên lớp, chuyển cấp, vào học nghề hay đi vào cuộc sống lao động... [4]

Theo TS Tô Bá Trọng (Viện chiến lược và Chương trình giáo dục) thì cho rằng, chất lượng giáo dục là chất lượng con người được đào tạo từ các hoạt động giáo dục. Chất lượng ở đây phải được hiểu theo hai mặt của một vấn đề: Cái phẩm chất của con người gắn liền với người đó, còn giá trị của con người thì phải gắn liền với đòi hỏi của xã hội. Theo quan niệm hiện đại, chất lượng giáo dục phải bảo đảm hai thuộc tính cơ bản: tính toàn diện và tính phát triển. [5]

Theo Bùi Mạnh Nhị (Trường đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh) cho rằng, cách hiểu phổ biến hiện nay về chất lượng giáo dục là sự đáp ứng mục tiêu đề ra của giáo dục: Chẳng hạn mục tiêu giáo dục đại học toàn diện gồm có: phẩm chất công dân, lý tưởng, kỹ năng sống; tri thức (chuyên môn, xã hội, ngoại ngữ, tin học...) và khả năng cập nhật thông tin; giao tiếp, hợp tác; năng lực thích ứng với những thay đổi và khả năng thực hành, tổ chức và thực hiện công việc, khả năng tìm việc làm và tự tạo việc làm có ích cho bản thân và người khác... Hoặc mục tiêu giáo dục là nhằm đào tạo con người Việt Nam phát triển toàn diện, có đạo đức, tri thức, sức khỏe, thẩm mỹ và nghề nghiệp; trung thành với lý tưởng độc lập dân tộc và chủ nghĩa xã hội; hình thành và bồi dưỡng nhân cách, phẩm chất và năng lực của công dân, đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc [6].

Chất lượng giáo dục có thể hiểu theo 2 quan niệm cơ bản sau:

Quan niệm thứ nhất: “Chất lượng giáo dục là kết quả tổng hợp phản ánh mức độ thực hiện mục tiêu, chương trình giáo dục – đào tạo ở từng người học, từng lớp, từng trường, địa phương và cả nước có được sự phát triển bền vững”. Theo quan niệm này, khi đánh giá chất lượng giáo dục tập trung vào đánh giá kết quả giáo dục, hiệu quả giáo dục theo từng cấp độ: cá nhân người học, cơ sở giáo dục, địa phương, ngành học và toàn bộ hệ thống giáo dục quốc dân.

Quan niệm thứ hai: Chất lượng giáo dục là toàn bộ thuộc tính, đặc điểm bản chất của tất cả những bộ phận thuộc nền giáo dục nhất định, làm cho nền giáo dục đó có khả năng đáp ứng các mục tiêu phát triển đất nước bền vững, thỏa mãn nhu cầu và lợi ích của nhân dân và sự phát triển của người học. Khi một nền giáo dục có khả năng như vậy thì nó là nền giáo dục có chất lượng mong muốn đối với một quốc gia. Theo quan điểm này, khi đánh giá chất lượng giáo dục phải đánh giá chất lượng của các thành tố tạo nên hệ thống giáo dục. Các thành tố của hệ thống giáo dục đó bao gồm: Quản lý giáo dục, đào tạo sư phạm, nghiên cứu và thông tin giáo dục, quá trình giáo dục. Chất lượng của 4 lĩnh vực này (chất lượng quản lý giáo dục, chất lượng đào tạo sư phạm, chất lượng nghiên cứu và thông tin giáo dục, chất lượng quá trình giáo dục) tạo nên chất lượng giáo dục [7].

Như vậy, khó đưa ra định nghĩa hay quan niệm thống nhất về chất lượng giáo dục, chúng tôi cho rằng: “Chất lượng là sự phù hợp với mục tiêu” như là một định nghĩa phù hợp nhất đối với giáo dục đại học của nước ta. Sự phù hợp với mục tiêu có thể bao gồm việc đáp ứng đòi hỏi của những người quan tâm như các nhà quản lý, nhà giáo hay các nhà nghiên cứu giáo dục đại học. Sự phù hợp với mục tiêu còn bao gồm cả sự đáp ứng hay vượt qua các chuẩn mực đã được đặt ra trong giáo dục và đào tạo. Sự phù hợp với mục tiêu cũng đề cập đến những yêu cầu về sự hoàn thiện của đầu ra, hiệu quả của đầu tư. Mỗi một trường đại học cần xác định nội dung của sự phù hợp với mục tiêu trên cơ sở bối cảnh cụ thể của nhà trường tại thời điểm xác định mục tiêu đào tạo của mình. Sau đó chất lượng là vấn đề làm sao để đạt được các mục tiêu đó.

2.2. Đảm bảo chất lượng

Trong môi trường kinh doanh, đảm bảo chất lượng được xem là một quá trình “Nơi mà một nhà sản xuất đảm bảo với khách hàng là sản phẩm hay dịch vụ của mình luôn đáp ứng được các chuẩn mực” (Ellis, 1993:4). Lý thuyết chủ đạo của hệ thống đảm bảo chất lượng xuất phát từ lĩnh vực kinh doanh sau đó được đưa vào giáo dục. Quá trình này bắt đầu khi thuyết “mười bốn điểm dành cho việc quản lý của Edwards Deming (Deming, 1986) được giới thiệu rộng rãi. Sau Deming, Juran (1988; 1989) và Crosby (1979) đã phát triển các ý tưởng nhằm quản lý và củng cố chất lượng trong các tổ chức.

Trong giáo dục đại học, đảm bảo chất lượng được xác định như các hệ thống, chính sách, thủ tục, quy trình, hành động và thái độ được xác định từ trước nhằm đạt được, duy trì, giám sát và củng cố chất lượng (Woodhouse, 1998; 1999; 1999a). Định nghĩa này cũng được Cơ quan đảm bảo chất lượng Australia sử dụng.

Theo định nghĩa của tổ chức SEAMEO thì đảm bảo chất lượng giáo dục là những quan điểm, chủ trương, chính sách, mục tiêu, hành động, công cụ, quy trình, thủ tục mà thông qua sự hiện diện và sử dụng chúng có thể đảm bảo rằng sứ mạng và mục tiêu giáo dục được thực hiện, các chuẩn mực đang được duy trì và nâng cao (SEAMEO, 1999) [8].

Khi nói đến đảm bảo chất lượng, người ta thường nhắc đến 2 khái niệm: đảm bảo chất lượng bên trong hay còn gọi là đảm bảo chất lượng nội bộ (internal quality assurance - IQA) và đảm bảo chất lượng bên ngoài (external quality assurance - EQA)

- Đảm bảo chất lượng bên trong là tổng thể các hệ thống, nguồn lực và thông tin được sử dụng để thiết lập, duy trì và cải tiến chất lượng cũng như các tiêu chuẩn liên quan đến hoạt động giảng dạy, học tập, nghiên cứu và phục vụ cộng đồng. Các cơ chế giám sát trong hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong được vận hành nhằm duy trì và nâng cao chất lượng giáo dục đại học.

- Đảm bảo chất lượng bên ngoài là hoạt động do tổ chức bên ngoài cơ sở giáo dục triển khai. Tổ chức này thực hiện đánh giá hoạt động của CSGD/CTĐT để xác định CSGD/CTĐT có đáp ứng các tiêu chuẩn đã thống nhất, xác định từ trước hay không (Sanyal, B. C., Martin, M., 2007).

Theo ISO định nghĩa: đảm bảo chất lượng là “tất cả các hoạt động có hoạch định hay có hệ thống cần thiết nhằm cung cấp sự đủ tự tin rằng một sản phẩm hay một dịch vụ là đáp ứng được yêu cầu về chất lượng” Trong giáo dục đại học, đảm bảo chất lượng được xem là “tổng số các cơ chế và quy trình được áp dụng nhằm đảm bảo chất lượng đã được định trước hoặc việc cải tiến chất lượng liên tục – bao gồm việc hoạch định, việc xác định, khuyến khích, đánh giá và kiểm soát chất lượng” (Warren Piper, 1993).

3. Kinh nghiệm quốc tế về đảm bảo chất lượng giáo dục

Mỗi một tổ chức giáo dục đều có những kinh nghiệm về chất lượng và đảm bảo chất lượng giáo dục theo các tiêu chí với những mức độ yêu cầu khác nhau. Trên thế giới có hơn 100 nước có hệ thống đảm bảo chất lượng giáo dục đại học. Tuy nhiên, hệ thống đảm bảo chất lượng ở các nước được hình thành vào những năm 90 thế kỷ 20 nhằm mục đích thích ứng với sự phát triển về quy mô của giáo dục. Hoạt động đảm bảo chất lượng được nhận thức và thực hiện hoàn toàn khác nhau giữa các quốc gia. Cụ thể:

3.1. Ở Mỹ

Đảm bảo chất lượng là một quá trình được hoạch định và có hệ thống dùng để đánh giá các trường đại học hoặc đánh giá chương trình nhằm xác định các chuẩn mực về giáo dục, học thuật, cơ sở hạ tầng của cơ sở hay chương trình giáo dục là có được duy trì cũng như củng cố đúng như các tuyên bố (CHEA, 2001). Các trường đại học ở Mỹ phần lớn kết hợp sự tự điều chỉnh với sự kiểm định của các tổ chức kiểm định chuyên môn phi Chính phủ và các Hiệp hội kiểm định vùng. Trong đó, các tổ chức kiểm định chuyên môn phi Chính phủ kiểm định các khóa học, còn các Hiệp hội kiểm định vùng kiểm định các trường đại học. Quá trình kiểm định gồm các thành tố sau: (Thành tố thứ nhất) bao gồm các chỉ số thực hiện, tự đánh giá và đánh giá ngoài với tập hợp các tiêu chí và chỉ số đánh giá. Các chỉ số thực hiện việc cung cấp các dữ liệu định lượng có liên quan đến các nguồn lực và việc thực hiện như: các nguồn kinh phí, cơ sở vật chất, trang

thiết bị, thư viện; các mô tả về toàn bộ sinh viên và các chỉ số lựa chọn sinh viên nhập học; tình trạng duy trì tổng số sinh viên và tỷ lệ tốt nghiệp; (Thành tố thứ hai) bao gồm: tự đánh giá hay đánh giá trong chỉ ra mức độ của thành tích mà nhà trường đạt được so với các chuẩn mực và tham vọng của chính nhà trường nói (các mục đích và mục tiêu của nhà trường); (Thành tố thứ ba) bao gồm: đánh giá ngoài, bao gồm đánh giá của các chuyên gia bên ngoài về thành tích của nhà trường, dựa vào một số chuẩn mực. Một báo cáo về đánh giá này sẽ được cung cấp cho cả trường đại học được đánh giá và cơ quan kiểm định.

Trường Đại học Stanford là một trong những trường đại học danh tiếng của Mỹ, áp dụng theo cấp độ thực hiện quá trình đảm bảo chất lượng của tổ chức, bao gồm các quá trình phê chuẩn chương trình và chương trình học mới, đánh giá chương trình theo định kì, đánh giá liên tục và thu thập dữ liệu. Các quá trình này liên quan đến các quá trình chuẩn y, theo dõi các kết quả theo thời gian và sử dụng các kết quả đánh giá này để xem xét lại, cải thiện các cấu trúc, các quá trình, các chương trình học và chương trình giáo dục học.

Ban giám hiệu Nhà trường có trách nhiệm phê duyệt và đánh giá tất cả các chương trình đào tạo thông qua một Ủy ban đánh giá các chuyên ngành học. Các báo cáo hằng năm gửi về cho các Ủy ban đánh giá. Ban giám hiệu cũng có quyền lực tối cao trong việc đánh giá và quyết định những thay đổi nhằm đáp ứng mục tiêu giáo dục chung và các chương trình đào tạo của nhà trường. Tất cả cán bộ giảng dạy của nhà trường phải có trách nhiệm về quá trình giảng dạy của bản thân và tham gia vào các cuộc điều tra, khảo sát liên tục nhằm đánh giá hiệu quả của quá trình giảng dạy. Kết quả của các cuộc điều tra, khảo sát sẽ được sử dụng vào việc thiết kế các chương trình học, thiết kế và đưa vào ứng dụng các phương pháp giảng dạy và áp dụng để cải thiện các phương pháp đánh giá và phương pháp giáo dục. Nhà trường thành lập nhóm thu thập và xử lý thông tin. Nhóm này có nhiệm vụ thu thập và phân tích rất nhiều dữ liệu từ việc xử lý các mẫu phiếu khảo sát sinh viên, các báo cáo tự đánh giá của các đơn vị. Một số kết quả của việc phân tích dữ liệu được công bố rộng rãi, một số thì chỉ được cung cấp cho các lãnh đạo (Trưởng khoa, Trưởng các phòng ban và Hiệu trưởng) để đưa ra các quyết định. Đồng thời, đây là một trong những cơ sở để nhà trường phát triển các chỉ số đánh giá thành tích hiệu quả hơn cũng như để đảm bảo sự liên tục và hữu ích của các dữ liệu.

3.2. Ở Thái Lan

Đảm bảo chất lượng được giới thiệu qua hệ thống kiểm tra chất lượng nhà trường, kiểm toán chất lượng bên ngoài và kiểm định công nhận (BHES, 2002) - nhằm vào các mục tiêu giáo dục đại học, sự thực hiện, các kết quả học tập hay các chỉ số và sự phát triển về kết quả học tập và cải tiến chất lượng.

Về cơ cấu tổ chức hoạt động đảm bảo chất lượng được tách biệt thành 2 mảng nhưng lại có mối liên hệ gắn kết với nhau: đảm bảo chất lượng bên trong do Bộ công tác đại học (MUA- the Ministry of University Affairs) quản lý còn đảm bảo chất lượng bên ngoài do Cục tiêu chuẩn giáo dục và đánh giá chất lượng Quốc gia (Office for National Educational Standards and Quality Assessment - ONESQA) quản lý.

Chức năng của ONESQA: thăm trường, cung cấp thông tin cho trường và MUA, viết báo cáo đánh giá giám sát chất lượng đào tạo của các đơn vị. Trong khi đó, chức năng của MUA học tập trung đẩy mạnh phòng trào chất lượng trong toàn quốc, cụ thể là tổ chức xây dựng hệ thống đảm bảo chất lượng hoạt động thường xuyên ở các trường, hỗ trợ các trường, khoa nghiên cứu về đảm bảo chất lượng quốc tế, xã hội hóa công tác đảm bảo chất lượng, liên kết các trường ONESQA - các tổ chức đảm bảo chất lượng quốc tế. Đồng thời, MUA ở Thái Lan yêu cầu các trường đại học phải có một hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong trường đại học và cung cấp cho các trường đại học các hướng dẫn với 9 lĩnh vực chuẩn chuyên môn mà các trường đại học phải phát triển bên trong trường mình, bao gồm: sứ mệnh, mục tiêu, kế hoạch; giảng dạy và học tập; các hoạt động vui chơi giải trí của sinh viên; nghiên cứu; dịch vụ giáo dục phục vụ xã hội; giữ gìn văn hoá và nghệ thuật; quản lý hành chính; ngân sách; đảm bảo và nâng cao chất lượng.

Hệ thống đảm bảo chất lượng của từng trường đại học phải thường xuyên cập nhật để đáp ứng các chuẩn mực được yêu cầu. Hầu hết các hệ thống đảm bảo chất lượng của các trường đại học công lập ở Thái Lan dựa trên nguyên tắc là mô hình “Đầu vào - Quá trình - Đầu ra” và đều phải tập trung vào việc dạy và học. Điểm chủ yếu trong hệ thống đảm bảo chất lượng của Thái Lan là trường đại học phải thành lập, có dẫn chứng bằng tài liệu, thực hiện, duy trì và liên tục cải tiến hệ thống của mình. Hệ thống đảm bảo chất lượng

và đánh giá trường đại học ở Thái Lan bao gồm các đánh giá trong và đánh giá ngoài. Các trường đại học chịu trách nhiệm với đánh giá trong, bao gồm việc chuẩn bị tài liệu, bằng chứng, và các trang bị cần thiết cho các cơ quan đánh giá ngoài. Nhằm đảm bảo chất lượng của hệ thống giáo dục bên trong mỗi trường đại học, Thái Lan áp dụng các cơ chế kiểm tra và kiểm toán chất lượng. Hiện nay, ONESQA thực hiện các đánh giá ngoài đối với các trường đại học theo chu kỳ 5 năm một lần và trường nào đạt được các tiêu chí chất lượng sẽ được cấp giấy chứng nhận.

Trường Đại học Chulalongkorn - trường đại học lớn nhất Thái Lan từ năm 1996 đã có ý tưởng phát triển hệ thống đảm bảo chất lượng, đặt mục tiêu đến năm 2002 mỗi đơn vị trong trường phải có hệ thống đảm bảo chất lượng đi vào hoạt động. Bước đầu, mỗi đơn vị học thuật tiến hành tự đánh giá thông qua các cuộc thăm viếng của các chuyên gia trên cơ sở ba kiểu hoạt động căn bản (được coi là cơ sở cho hệ thống đảm bảo chất lượng của trường): kiểm soát, hỗ trợ và thanh tra chất lượng giáo dục. Tháng 01 năm 2001, nhân dịp kỷ niệm 84 năm ngày thành lập, Trường công bố đề án “đảm bảo chất lượng - Đại học Chulalongkorn”. Trường công bố 4 tiêu chuẩn đảm bảo chất lượng cơ bản: “Giảng dạy - học tập, nghiên cứu, điều hành và hỗ trợ, các dịch vụ học thuật” cũng như cung cấp các hướng dẫn để các đơn vị phát triển hệ thống đảm bảo chất lượng của mình. Điều này thể hiện quan điểm của trường trong việc đảm bảo chất lượng ở các cấp trường, khoa và bộ môn, ở cả ba giai đoạn: đầu vào- quá trình - đầu ra .

3.3. Ồ Australia

Theo AUQA (2002), đảm bảo chất lượng ở Australia bao gồm các chính sách, thái độ, hành động và quy trình cần thiết để đảm bảo rằng chất lượng đang được duy trì và nâng cao. Năm 2000 cơ quan chất lượng của các trường đại học Úc được thành lập nhằm kiểm tra các hoạt động của các trường đại học hoàn toàn độc lập. Đây là một hoạt động nhằm giám sát, kiểm toán và báo cáo về hoạt động đảm bảo chất lượng của các trường đại học Úc.

AUQA được hoạt động bởi các thành viên của Hội đồng bộ. Hoạt động của hội đồng này là độc lập với Chính phủ nhưng lại chịu sự chỉ đạo của Hội đồng các giám đốc gồm 5 thành viên do Chủ tịch điều hành hiệp hội các trường đại học; 6 thành viên do Hội đồng bộ chỉ định và 01 giám đốc điều hành. Mục tiêu chính của AUQA là củng cố lòng tin của công chúng và thị trường quốc tế về chất lượng của các trường đại học Úc. Từ khi thành lập AUQA, cách tiếp cận cơ bản nhằm đánh giá chất lượng của các trường đại học vẫn là các hệ thống kiểm soát bên trong của các trường kết hợp với việc sử dụng kiểm toán ngoài. Thêm vào đó, có một cơ quan quốc gia riêng chịu trách nhiệm về việc kiểm toán độc lập ngoài các hệ thống bên trong của nhà trường. Các kiểm toán ngoài bắt đầu vào năm 2001. Quá trình kiểm toán như sau:

- Một tuyên bố của trường đại học về cách trường thành lập hệ thống và thực hiện việc đảm bảo chất lượng và đưa ra các bằng chứng về chất lượng của đầu ra và các kết quả đạt được;
- Kiểm toán của các kiểm toán viên từ bên ngoài do một cơ quan kiểm toán thực hiện;
- Một báo cáo cuối cùng tóm tắt về trường đại học.

Các kết quả của trường đại học được xem là tiêu chí quan trọng nhất nhưng không phải là các bằng chứng duy nhất về thành quả của trường đại học. Kiểm toán chất lượng được xem là điểm chủ yếu của các đánh giá ngoài nhằm xem xét trường đại học đó có đạt được các mục đích và mục tiêu đã đề ra không. Các quá trình đánh giá một trường đại học và các thành tích cũng như các yếu tố điểm của nó sẽ được xem xét rõ trong thời gian kiểm toán. Tuy nhiên, các kiểm toán viên sẽ không thực hiện việc xếp hạng hay đưa ra các kết luận về chất lượng chuyên môn và nghiên cứu của các trường đại học.

Trường Đại học Queensland, là một trong những học viện đứng hàng đầu ở Úc về việc giảng dạy và nghiên cứu, cam kết cung cấp một khung mẫu chuẩn cho quản lý và đảm bảo chất lượng. Tất cả các thành viên trong cộng đồng các trường đại học có thể đóng góp vào việc cải thiện liên tục thông qua một chu kỳ nối tiếp nhau: lập chiến lược, báo cáo và đánh giá. Cách tiếp cận đối với việc đảm bảo và quản lý chất lượng của trường, ở mọi cấp độ đều có động lực thúc đẩy là nâng cao chất lượng, đảm bảo chất lượng gắn liền với các quá trình và văn hóa tổ chức của Nhà trường. Sự đảm bảo và quản lý chất lượng ở Trường Đại học Queensland là tiêu điểm của các hệ thống liên tục nó bao gồm nhiều nhân tố chính:

- Quá trình báo cáo, lập kế hoạch tổ chức và chiến lược hằng năm và đánh giá lại theo định kỳ các kế hoạch danh sách đầu tư và các định hướng chiến lược chính;

- Một chu kỳ toàn diện đánh giá các trường học; trung tâm và các học viện; các đơn vị tổ chức trung tâm; các chương trình và chính sách; cam kết cấp phép chuyên nghiệp cho các chương trình chuyên môn có đầy đủ điều kiện;

- Một cơ cấu thực hiện cấp trường hằng năm, mà cơ cấu tổ chức này xác định những mong đợi về thành quả cho một bộ gồm 20 tiêu chí biểu thị thành quả đạt được có liên quan đến việc học tập, khám phá và sự cam kết;

- Chu kỳ đánh giá các trường; các học viện và các chương trình giáo dục, mà sự đánh giá này do Ban giáo dục xem xét;

- Các quá trình kiểm soát mở rộng hằng năm về nghiên cứu, dạy và học;

- Đánh giá thành tích hằng năm cho các nhân viên nói chung và các cán bộ giảng dạy, việc đánh giá có liên quan đến việc thiết lập mục tiêu và báo cáo các kết quả đạt được;

- Các cơ chế sử dụng ngân quỹ mà các cơ chế này tạo ra mối liên hệ giữa việc sử dụng các số tiền với kết quả thu được; tiếp tục thực hiện so sánh với các trường khác để rút ra những bài học cần thiết, mà việc thực hiện phải được tiến hành ở nhiều cấp độ tại trường đại học.

Tại trường Đại học Queensland, quy trình đánh giá khoá học hay một chương trình đào tạo bao gồm:

- Mỗi môn học hay khoá học đều phải nêu rõ mục đích, mục tiêu và trình lên Hội đồng khoa học duyệt. Các cán bộ, giảng viên viết báo cáo và trình lên khoa, từ đó trình lên Ban chủ nhiệm khoa và Hội đồng khoa học;

- Các chương trình được đề xuất bởi cán bộ, giảng viên cấp khoa, trình lên Ban chủ nhiệm khoa duyệt, sau đó được đưa lên một trong các ban của Hội đồng khoa học (Ban Giáo dục hoặc Ban Sau đại học). Ban đó sẽ xem xét chương trình có đáp ứng các tiêu chuẩn của trường hay không đồng thời trình lên Hội đồng khoa học duyệt và sau cùng gửi lên Hội đồng trường.

Đối với qui trình đánh giá chất lượng giảng dạy của trường Đại học Queensland bao gồm các bước:

- Trưởng khoa chịu trách nhiệm về chất lượng các chương trình của khoa đó;

- Sinh viên đánh giá công tác giảng dạy qua bộ tiêu chuẩn;

- Tiến hành đánh giá các khoa theo chu kỳ 10 năm/lần, trong đó bao gồm các tiêu chuẩn về giảng dạy;

- Ban đề bạt giảng viên lấy công tác giảng dạy là một tiêu chí khi tiến hành bình xét để bổ nhiệm mới hoặc bổ nhiệm lại;

- Đề nghị xin đi học của giảng viên được xem xét theo những tiêu chuẩn chặt chẽ về chất lượng học thuật của các chương trình học tập để nâng cao trình độ trong giảng dạy cũng như trong nghiên cứu.

3.4. Mạng lưới các trường đại học Đông Nam Á (AUN)

Được thành lập 11/1995 tính đến tháng 6/2013 AUN có 27 trường ĐH trong khu vực và Việt Nam có 2 trường là thành viên của mạng lưới này đó là ĐH QG Hà Nội và ĐHQG TP. Hồ chí Minh.

AUN xây dựng bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng các chương trình đào tạo và đã đề xuất mô hình đảm bảo chất lượng bên trong cho chương trình giáo dục và các nội hàm của đảm bảo chất lượng bên trong. Trên cơ sở đó xây dựng hệ thống đánh giá đảm bảo chất lượng bên trong với 12 tiêu chuẩn, 42 tiêu chí với các nội dung về: Chính sách, giám sát định kỳ rà soát các hoạt động cốt lõi; đảm bảo chất lượng việc đánh giá người học; đảm bảo chất lượng cán bộ viên chức; đảm bảo chất lượng các tài nguyên học tập; đảm bảo chất lượng dịch vụ hỗ trợ người học; tự đánh giá; thẩm định nội bộ; hệ thống thông tin; công bố thông tin; sổ tay chất lượng; Để đánh giá chương trình đào tạo dựa trên cơ sở mô hình đảm bảo chất lượng bên trong AUN đã xây dựng Bộ tiêu chuẩn đánh giá CTĐT dùng để đánh giá tất cả các CTĐT không phân biệt khối ngành, ngành ĐT gồm 18 tiêu chuẩn 74 tiêu chí. Sau 6 năm triển khai đánh giá bộ tiêu chuẩn này đã điều chỉnh lại gồm 15 tiêu chuẩn 68 tiêu chí với các nội dung: Chuẩn đầu ra mong đợi; đặc điểm của chương trình; cấu trúc và nội dung CT; chiến lược dạy và học; kiểm tra, đánh giá sinh viên; chất lượng đội ngũ GV; chất lượng

nhân viên phục vụ; chất lượng của sinh viên; tư vấn và hỗ trợ sinh viên; thiết bị và CS hạ tầng; hoạt động phát triển đội ngũ; phản hồi từ các bên liên quan; đầu ra; sự hài lòng của các bên liên quan. Nhiều trường đại học đã quan tâm triển khai đánh giá các CTĐT theo Bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng của AUN tuy nhiên, mất khá nhiều thời gian và tốn kém, tính hiệu quả không cao.

4. Kết luận

Từ cơ sở lý luận, kinh nghiệm quốc tế nêu trên, nghiên cứu chỉ ra rằng, nâng cao chất lượng và đảm bảo chất lượng giáo dục, các cơ sở giáo dục đại học cần phải xây dựng cho mình một hệ thống đảm bảo chất lượng riêng biệt dựa trên bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng của Bộ GD&ĐT; Áp dụng các cơ chế kiểm tra, kiểm toán chất lượng. Trong đó, kiểm toán chất lượng được xem là điểm chủ yếu của các đánh giá ngoài nhằm xem xét các cơ sở giáo dục đó có đạt được các mục đích và mục tiêu đã đề ra không; Việc đánh giá chất lượng giáo dục cần có sự tham gia đồng bộ giữa các cấp (cơ quan quản lý nhà nước, các cơ sở giáo dục; các chủ thể khác liên quan); Thực hiện đánh giá chất lượng bên trong và đánh giá chất lượng bên ngoài dựa trên các tiêu chí, chỉ số đánh giá cho sẵn; Đánh giá ngoài các cơ sở giáo dục theo chu kỳ 5 năm/1 lần; Thực hiện cải tiến thường xuyên liên tục hệ thống đảm bảo chất lượng của mình ngày càng tốt hơn để thể hiện thương hiệu, uy tín của mình với xã hội; Các kết quả đánh giá là tiêu chí quan trọng nhất để cấp giấy chứng nhận đảm bảo chất lượng cho một trường đại học. Nếu làm được như trên, chúng ta hy vọng sẽ nâng cao chất lượng và đảm bảo chất lượng giáo dục, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012). Thông tư số 62/2012/TT-BGDĐT ngày 28/12/2012 ban hành Quy định về quy trình và chu kỳ kiểm định chất lượng giáo dục trường đại học, cao đẳng và trung cấp chuyên nghiệp
- [2] Burrows, A. & Harvey, L. (1993). Defining quality in higher education – the stakeholder approach. In M. Shaw & E. Roper (Eds.). *Quality in Education and Training* (pp. 44-50). London: Kogan Page. Harvey và Green (1993)
- [3] Southeast Asian Ministers of Education Organization. (2003). *Framework for Regional Quality Assurance Cooperation in Higher Education*.
- [4] Quản lý chất lượng giáo dục là gì? <http://www.namseo.edu.vn>
- [5] Hồ Ngọc Lưu (2013) Luận văn Thạc sĩ Quản lý chất lượng đào tạo nghề ở các trường trung cấp chuyên nghiệp trên địa bàn TP. HCM
- [6] Vũ Trọng Rỹ (2021). Giáo dục Việt Nam “Quan niệm về chất lượng và hiệu quả giáo dục” (2021) <https://hoitamlygiaoduc.org>
- [7] SEAMEO (1999). *Quality Assurance for Higher Education in Asia and the Pacific*, Bangkok: SEAMEO Regional Centre for Higher Education and Development.
- [8] Chulalongkorn University (2001). *QA Standard Requirements for teaching and learning units*, Quality Assurance Division, Office of Academic Affai.

ABSTRACT

Theory and international experience on educational quality and assurance

Education quality and quality assurance, education quality assessment in general, including the development of a system of standards, criteria and evaluation indicators, education and training quality accreditation and exams and tests are one of the most important tasks of every school. In order to improve the quality and ensure the quality of education, higher education institutions need to build for themselves a separate quality assurance system based on a set of quality assessment standards; Apply quality inspection and audit mechanisms; The evaluation of education quality requires synchronous participation among all levels; Implement internal quality assessment and external quality assessment, cyclically... Improving the quality and ensuring the quality of education will contribute to improving the quality of training.

Keywords: *Quality assurance, education, experience.*

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC SÁNG TẠO CHO NGƯỜI HỌC: MỘT SỐ VẤN ĐỀ LÝ LUẬN

Phạm Hoàng Khánh Linh^{1*}, Đặng Thu Thủy²

Tóm tắt. Trên cơ sở tổng hợp và phân tích các nghiên cứu khác nhau, nghiên cứu này đề cập đến các khái niệm về năng lực sáng tạo và vai trò của các yếu tố trong hoạt động dạy học có ảnh hưởng đến sự phát triển năng lực sáng tạo của người học. Bài viết cũng trình bày các yêu cầu đối đặt ra với từng yếu tố nêu trên như cách thức tổ chức các hoạt động học tập, thiết kế chương trình, thay đổi phương pháp dạy học, hình thức dạy học và xây dựng môi trường nhằm phát triển năng lực sáng tạo của người học.

Từ khóa: *Sáng tạo, năng lực sáng tạo, chương trình giáo dục, giáo viên, phương pháp dạy học.*

1. Đặt vấn đề

Năng lực sáng tạo là một thuộc tính cá nhân có giá trị cho hiện tại và tương lai, đảm bảo cho những công dân của thế kỷ biết sẵn sàng chấp nhận rủi ro, có thể giải quyết các vấn đề phức tạp và đưa ra các giải pháp sáng tạo để phát triển bản thân và xã hội. Việc phát triển năng lực sáng tạo cho người học là hết sức cần thiết. Tuy nhiên, có rất nhiều những thử thách cho cả người dạy và người học và có một khoảng cách từ lý luận đến thực tiễn trong vấn đề phát triển năng lực sáng tạo. Vì thế, việc phát triển năng lực sáng tạo cho người học đòi hỏi một sự am hiểu về lý luận cũng như các điều kiện cần thiết để thực hiện mục đích này. Trong nội dung bài viết này, tác giả xem xét khái niệm sáng tạo và năng lực sáng tạo, vai trò và yêu cầu đối với các thành tố giảng dạy và học tập để tăng cường năng lực sáng tạo cho người học đặc biệt trong thời đại kỹ thuật số.

2. Quan niệm về sáng tạo và năng lực sáng tạo

Có rất nhiều khái niệm về sáng tạo và năng lực sáng tạo, trong phạm vi bài viết tác giả đề cập đến một số quan niệm của các nhà khoa học trên thế giới.

Kleiman (2008) chỉ rõ sự sáng tạo liên quan đến tính nguyên bản và tính mới kết hợp với tiện ích hoặc giá trị. Gần gũi với các quan điểm nói trên, Ken Robinson (2011) cho rằng sáng tạo bắt đầu như những ý tưởng có giá trị. Gardner (1999) đưa ra một định nghĩa sáng tạo với lập luận rằng những người thực sự sáng tạo là những người tạo ra một sự khác biệt với thế giới trong tư duy về khoa học tự nhiên, khoa học xã hội, âm nhạc hoặc nghệ thuật.

Jackson (2006) coi năng lực sáng tạo là một đặc trưng quý giá của con người. Năng lực sáng tạo có các đặc trưng của thái độ sáng tạo như sự tò mò; sẵn sàng tham gia và khám phá; sự chủ động; chấp nhận rủi ro, có quyết tâm và thậm chí có cả sự ám ảnh; là khả năng di chuyển một ý tưởng từ một đối tượng này sang một đối tượng khác. Jackson đã liệt kê một loạt các đặc điểm coi như dấu hiệu của năng lực sáng tạo cá nhân bao gồm: (i) trí tưởng tượng; (ii) khả năng thích nghi và ứng biến; (iii) tò mò và linh hoạt và có thể nhìn nhận sự việc một cách đa dạng.

Ở một khía cạnh khác, Csikszentmihalyi (2000) đã góp phần đưa ra khái niệm “dòng chảy” sáng tạo, coi đó như một sự gắn kết tối ưu trong một nhiệm vụ cụ thể, trong trạng thái dòng chảy của các cảm xúc tích

Ngày nhận bài: 10/11/2022. Ngày nhận đăng: 15/01/2023.

^{1,2}Học viện Quản lý Giáo dục

*e-mail: phamkhanhlinh1209@gmail.com

cực và tràn đầy năng lượng của người học và kết nối với toàn bộ các nhiệm vụ học tập đang diễn ra. Jackson (2006) đưa ra một loạt các định hướng học tập hoặc các thói quen nhận thức của sự sáng tạo đã được xác định bao gồm: tập trung vào việc nhận dạng mẫu; tạo ra mô hình trí tuệ; tìm kiếm tình huống tương tự/phép ẩn dụ để sản sinh các ý tưởng; vượt qua các thử thách, giải quyết tình huống có vấn đề bằng cách khám phá các lựa chọn thay thế. Tương tự, Ken Robinson (2011) cho rằng, sáng tạo là một khía cạnh thiết yếu trong học tập, vì việc học tập đưa chúng ta vào một tương lai mà chúng ta chưa thể nắm bắt. Ông lập luận rằng cần phải thúc đẩy việc phát triển tư duy khác nhau ở những đối tượng người học khác nhau trong môi trường học tập đa dạng và năng động. Ông khuyến nghị rằng, chúng ta cần không gian giáo dục để thừa nhận con người, phát triển vốn sáng tạo trong mỗi con người.

Với mục đích tìm hiểu những cách thức nào mà giáo dục có thể tác động đến năng lực sáng tạo của người học, việc xác định các thành tố của năng lực sáng tạo của một cá nhân là điều rất hữu ích. Năng lực này trước hết gắn với đặc điểm cá nhân và cảm xúc xã hội, tác giả Russ (1996) đã phát triển mô hình để giải thích mối quan hệ giữa năng lực sáng tạo và quá trình tâm lý. Mô hình này đề cập đến ba thành tố liên quan dưới đây:

- + Đặc điểm cá nhân: lòng tự tin, khả năng sẵn sàng, sự tò mò và động lực
- + Các quá trình cảm xúc: khả năng đối đầu với các thách thức, các nhiệm vụ. . .
- + Khả năng nhận thức: khả năng tư duy, chuyển tải các thông tin tiếp thu được thành tri thức của mình, sự nhạy cảm đối với các vấn đề, khả năng phê phán. . .

Mô hình này lí giải năng lực sáng tạo của trẻ em là sự kết hợp của các thuộc tính tâm lí mang tính cá nhân, một số thuộc tính hay những thành phần riêng lẻ của các thuộc tính có thể đã sẵn có ở một số trẻ em. Tuy nhiên, đối với phần đông trong số chúng ta, năng lực sáng tạo cần phải được hỗ trợ, khuyến khích phát triển nhờ các chương trình học tập với những kĩ năng cụ thể của nhà giáo dục. Một câu hỏi thu hút sự tìm tòi của rất nhiều nhà nghiên cứu là làm thế nào để thiết lập sự ảnh hưởng tích cực của giáo dục đến phát triển sự sáng tạo. Tác giả Mellou (1996) đưa ra 3 yếu tố cần thiết để phát triển năng lực sáng tạo, bao gồm (i) chương trình giáo dục thúc đẩy sự sáng tạo, (ii) môi trường học tập sáng tạo, (iii) giáo viên với những phương pháp giảng dạy phát triển sáng tạo.

Mặc dù còn vài khác biệt về quan niệm như đã nêu ở trên nhưng có thể thấy hầu hết các tác giả đều đồng ý rằng năng lực sáng tạo bao gồm một số các thành phần đại diện nhất như sau:

- + Trí tưởng tượng
- + Sự độc đáo (khả năng đưa ra ý tưởng và sản phẩm mới và khác biệt)
- + Năng suất (khả năng tạo ra nhiều loại ý tưởng khác nhau thông qua nhiều cách lập luận khác nhau)
- + Giải quyết vấn đề (áp dụng kiến thức và khả năng tưởng tượng cho một tình huống nhất định)
- + Khả năng tạo ra một kết quả có giá trị.

Một câu hỏi đặt ra ở đây: “Vậy nói đến năng lực sáng tạo của cá nhân là nói đến trí thông minh hay nói đến tài năng?”. Hầu hết các tác giả đều đồng ý rằng sáng tạo không thể đồng nhất với trí thông minh (bằng chứng rất rõ là các học sinh đạt được điểm số cao không nhất thiết là những học sinh có năng lực sáng tạo cao). Lí thuyết đa trí tuệ gợi ý rằng mỗi người có thể có một loại trí tuệ cụ thể (hoặc tiềm năng) liên quan đến lĩnh vực nhất định nào đó (Gardner, 1999). Đối với khái niệm tài năng thường dùng để chỉ cá nhân có sở hữu một trình độ cao và kỹ năng thành thạo trong một lĩnh vực nhất định (như âm nhạc hay toán học), nhưng sẽ không nhất thiết bao hàm tính độc đáo và khả năng di chuyển linh hoạt từ lĩnh vực này sang lĩnh vực khác kể cả những lĩnh vực nằm ngoài chuyên môn của mình.

3. Năng lực sáng tạo các chính sách về giáo dục và chương trình giáo dục cấp quốc gia

“Tất cả mọi người đều có năng lực sáng tạo để đạt được thành công trong các lĩnh vực khác nhau nếu họ được cung cấp các điều kiện cần thiết và được trang bị những kiến thức và kỹ năng phù hợp” (Ken Robinson, 2011).

Quan niệm nêu trên của Ken Robinson đã đặt lên vai các nhà quản lý giáo dục, nhà hoạch định chính sách và các nhà sư phạm trách nhiệm về việc phát triển năng lực sáng tạo cho người học; và như vậy các hoạt động giảng dạy và học tập đều có thể trở thành những điều kiện để phát triển năng lực này. Việc nhìn nhận năng lực sáng tạo nêu trên đã ảnh hưởng mạnh mẽ đến chính sách giáo dục tại nhiều quốc gia trên thế giới mà tiên phong là các quốc gia có nền giáo dục phát triển. Tại Anh, các mục tiêu của chương trình giáo dục luôn đặt ra yêu cầu phải bao trùm được việc phát triển năng lực sáng tạo cho người học. Các tiêu chuẩn chung cốt lõi được áp dụng cho toàn liên bang Mỹ (Common core standard) cũng nhấn mạnh đến yêu cầu phát triển tư duy bậc cao trong đó có năng lực sáng tạo để người học có thể thành công trong nền kinh tế toàn cầu. Với chương trình giáo dục phổ thông của Hồng Kông sáng tạo được coi là một trong chín kỹ năng mang tính nền tảng mà học sinh cần đạt. Các yêu cầu này được thực hiện thống nhất và đồng bộ ngay từ bậc mầm non cho đến đại học và từ các mục tiêu này đã chỉ dẫn các chính sách cụ thể về chương trình giáo dục, phương pháp dạy học, sách giáo khoa, kiểm tra đánh giá. . .

Các chương trình giáo dục đặt vấn đề phát triển năng lực sáng tạo là một trong những mục tiêu phát triển năng lực người học, phát triển khả năng tư duy độc lập, sáng tạo và phê phán để giải quyết các vấn đề và sẵn sàng tạo sự khác biệt. Bên cạnh đó, người học cần được trao cơ hội để họ trở nên sáng tạo, dám nghĩ dám làm và có khả năng lãnh đạo. Sự sáng tạo cho phép người học kết nối giữa một lĩnh vực học tập và sự hiểu biết vốn có của họ. Những chương trình giáo dục như trên được coi là một sự công nhận tầm quan trọng của năng lực sáng tạo cũng như vai trò của giáo dục trong việc khuyến khích và phát triển năng lực sáng tạo. Tại Việt Nam, chương trình Giáo dục phổ thông 2018 trong các phẩm chất, năng lực của người học cần đạt, năng lực sáng tạo được coi là một trong những năng lực thuộc nhóm năng lực làm chủ và phát triển bản thân. Như vậy, với quan điểm nêu trên, có thể thấy chương trình giáo dục phổ thông sẽ có những đột phá trong chủ trương thiết kế. Từ những dẫn dắt này, nhiều phương pháp dạy học cũng như tổ chức các hoạt động giáo dục trong nhà trường chú ý đến yếu tố tăng cường sáng tạo cho người học như dạy học phân hóa, dạy học khám phá, các hoạt động giáo dục có đưa mục tiêu tăng cường trải nghiệm sáng tạo... Các sách giáo khoa cũng được biên soạn và tăng cường kiểm tra đánh giá năng lực sáng tạo.

4. Môi trường học tập sáng tạo

Một môi trường học tập sáng tạo là môi trường khuyến khích trẻ em được vui chơi, tự trải nghiệm, điều cơ bản hơn nữa là qua quá trình này, người học được hình thành và nuôi dưỡng những cảm xúc tích cực, được tham gia thảo luận, thâm nhập vào hoạt động thực tế. Ngay từ bậc học mầm non, các trò chơi đóng vai cùng cơ hội lựa chọn các góc chơi, vai chơi, các qui tắc chơi cũng như hình thức chơi đòi hỏi hình thành ở trẻ vận dụng trí tưởng tượng đã là những môi trường học tập đầu tiên có ý nghĩa lớn lao đối với sự phát triển sáng tạo của người học (Edwards, et al., 1995; Mellou, 1996; Runco, 1990; Russ, 1996). Đối với bậc học phổ thông, môi trường sáng tạo ở đây cũng chính là không gian vật chất và phi vật chất mà trường học tạo ra đối với người học, yếu tố văn hóa trong môi trường học tập mà người dạy chủ động thiết lập (Cole, et al., 1999; McWilliam & Dawson, 2008). Các tác giả Cole, Sugioka và Yamagata-Lynch (1999) đề xuất các môi trường học tập mang tính khuyến khích, độc lập, chấp nhận rủi ro và động lực nội tại như là một điều kiện có lợi nhất cho sự sáng tạo. Một môi trường học tập khích lệ sự tự chủ cho người học, giúp người học tự hiệu quả bản thân trong các nội dung học tập cụ thể, chấp cánh cho trí tưởng tượng của người học vượt ra ngoài không gian lớp học.

Điều này không có nghĩa là tất cả các môi trường trải nghiệm có thể lập tức tạo ra sự sáng tạo. Prentice (2000) nhấn mạnh rằng mức độ tham gia tích cực của người học vào hoạt động được tổ chức trong môi trường trải nghiệm mới chính là yếu tố quan trọng nhất. Phát triển năng lực sáng tạo cho người học không

thể nằm ngoài việc lôi kéo người học tích cực tham gia vào toàn bộ tiến trình hoạt động học tập của chính họ. Các nghiên cứu đã chỉ ra vai trò của cha mẹ và nhà giáo dục trong việc nuôi dưỡng sự sáng tạo của trẻ thông qua những trải nghiệm trong thực tiễn cuộc sống đòi hỏi việc sử dụng trí tưởng tượng sáng tạo và cả tái tạo. Khía cạnh thứ hai của yếu tố môi trường sáng tạo là các thiết bị học tập, đồ dùng đồ chơi được cung cấp cho các lớp học. Bản thân những thiết bị này cần hướng đến tính cá nhân và khuyến khích sự sáng tạo cho người học, ví dụ một bàn ghế học sinh được cố định bàn và ghế vào nhau dành cho cả một dãy chùng 5 đến 6 em học sinh với các kiểu khí chất khác nhau, thể trạng khác nhau, năng lực khác nhau rõ ràng là hạn chế sự tham gia của từng cá nhân khi tham gia hoạt động học thay vì kiểu bàn ghế cho từng em để linh hoạt trong cách ngồi cũng như tăng cường khả năng di chuyển khi tham gia các hoạt động được tổ chức trên lớp. Một lớp học cũng nên hạn chế các bảng nội quy, thay vào đó là các khẩu hiệu, slogan mang tính khích lệ, tích cực đề cao vai trò của cá nhân người học, tạo ra một môi trường văn hóa nhà trường mang tinh thần của sự khích lệ, cởi mở. Hình thức dạy học theo tín chỉ hiện nay tại các trường phổ thông ở các quốc gia có nền giáo dục phát triển cũng tạo ra không gian sáng tạo cho cả người dạy và người học. Người dạy có một phòng học cố định để bản thân họ chủ động và sẵn sàng đưa vào đó dấu ấn cá nhân, dấu ấn môn học cũng như dễ dàng thiết lập các hoạt động trong không gian lớp học một cách đa dạng nhất mà họ không phải ngại di chuyển hay liên hệ với các cá nhân khác để cùng phối hợp thực hiện. Việc người học di chuyển sang các phòng học khác nhau sau mỗi tiết học khác nhau cũng đa dạng hóa các trải nghiệm của họ, hạn chế được sự nhàm chán và cá nhân hóa được nhu cầu người học.

5. Chương trình giáo dục sáng tạo

Phát triển sự sáng tạo cho người học có liên quan như thế nào đến chương trình giáo dục mang tính sáng tạo? Đây là câu hỏi đã thu hút sự quan tâm nghiên cứu của rất nhiều tác giả với quan điểm chung là sự liên quan này là khá hiển nhiên. Tuy vậy, phải đánh giá xem chương trình giáo dục mang tính sáng tạo là chương trình giáo dục như thế nào?

Một chương trình giáo dục mang tính sáng tạo cung cấp cho người học những cơ hội để trải nghiệm ở tất cả các môn học và các nội dung hoạt động. Tính sáng tạo của chương trình bắt đầu từ chỗ chương trình có đặt ra mục tiêu phát triển năng lực sáng tạo cho người học hay không, những môn học nào, những hoạt động nào hướng đến mục tiêu này. Các môn học nghệ thuật, thể thao với tính độc đáo của nó cũng là những điều kiện tuyệt vời đối với sự phát triển sáng tạo của người học, do đó sự có mặt của các môn học này mang ý nghĩa hết sức quan trọng thể hiện quan điểm của nhà thiết kế chương trình trong việc nhìn nhận và phát huy thế mạnh của môn học nhằm phát triển sự sáng tạo cho người học. Bên cạnh đó, sự phân bổ các môn học và cơ hội chọn lựa của người học cũng là một nhân tố đóng góp vào sự phát triển năng lực sáng tạo nhằm thực hiện xu hướng chuyển từ cách tiếp cận nội dung, tiếp cận mục tiêu sang tiếp cận năng lực (Craft, 2000; Robinson, 2011).

Trong chương trình giáo dục, sách giáo khoa và các tài liệu tham khảo cũng không thể bỏ qua, sách giáo khoa cần được chọn lựa cách thiết kế nội dung, hoạt động, hình thức đáp ứng được sự phân hóa và kích thích nhu cầu khám phá của người học, giúp người học có cơ hội chọn lựa sách giáo khoa phù hợp với nhu cầu của mình.

6. Giáo viên sáng tạo và phương pháp dạy học sáng tạo

Có rất nhiều nghiên cứu về dạy học sáng tạo và các điều kiện để thực hiện dạy học sáng tạo. Điều đó cho thấy vai trò mang tính quyết định của yếu tố này đối với sự phát triển năng lực sáng tạo của người học. Cách giảng dạy tối ưu nhất là giúp người học tự đặt ra những câu hỏi và động viên họ học tập bằng cách đặt họ vào những tình huống mới chưa từng có trong kinh nghiệm trước đây; trong tình huống đó người học cảm thấy chính họ là người tìm thấy câu trả lời dưới sự dẫn dắt của thầy cô giáo. Trong mối quan hệ giữa giáo viên, phương pháp giảng dạy và sự phát triển sáng tạo cho người học cần phải xác định cách thức để chủ động thiết kế cho việc phát triển năng lực sáng tạo cũng như việc xác định sáng tạo như một kết quả của hoạt động cộng tác sư phạm. Việc chuyển dịch từ các lý thuyết về năng lực sáng tạo sang việc cụ thể hóa

thành các chiến lược sư phạm là hoạt động cần thiết mang tính hiện thực nhất đối với nội dung này. Mặc dù vậy, những nhà sư phạm cũng cần nhìn thấy một khó khăn nữa là sự sáng tạo hiếm khi trở thành một mục tiêu rõ ràng trong các hoạt động dạy học cũng như để kiểm tra, đánh giá một cách khách quan.

Một số tác giả: Mellou (1996), Craft (2000), Runco (1990) và Edwards et al., (1995) đã nhấn mạnh vai trò của giáo viên trong việc tối ưu hóa sự cân bằng giữa cấu trúc của chương trình giáo dục với sự tự do biểu hiện và sáng tạo của người học. Các kỹ thuật mà giáo viên có thể sử dụng chủ yếu như sau:

- Đặt ra những câu hỏi mở kích thích trí tư duy và khả năng sáng tạo (nhiều tác giả đề cao vai trò của loại câu hỏi này đến mức mà họ đặt cho nó cái tên câu hỏi giàu tương phản với câu hỏi nghèo - loại câu hỏi đóng mà người học cũng không cần quá nhiều suy nghĩ để trả lời).

- Chấp nhận sự mơ hồ trong các ý tưởng mà người học đưa ra
- Mô hình hóa những ý nghĩ và hành vi sáng tạo
- Khuyến khích và kiên trì với những thử nghiệm ở người học
- Phản hồi tích cực và thường xuyên
- Khuyến khích người học thường xuyên trả lời ngay cả với những câu trả lời không mong muốn.

Malaguzzi (1993) đã thực hiện một số quan sát về điều kiện được cho là lí tưởng nhất đối với sự phát triển sáng tạo cho người học thông qua những trải nghiệm thường xuyên trong các giờ học. Qua nghiên cứu này, tác giả nhấn mạnh đến vai trò của mức độ tương tác giữa người dạy và người học cũng như giữa người học với nhau. Ông cho rằng tình huống có lợi nhất cho phát triển sáng tạo trong tiết học là ở sự tăng cường tương tác, sự trao đổi, tranh luận, đàm phán và so sánh về những ý tưởng cũng như những hành động thực tiễn. Runco (1990) nêu quan điểm giáo viên cần coi trọng năng lực sáng tạo của người học cũng như khuyến khích người học tự thiết lập các diễn giải của riêng mình về kiến thức và sự kiện đã được tích lũy trong giờ học. Có thể nhận thấy vai trò quan trọng của người giáo viên là ủng hộ, hướng dẫn, huấn luyện người học phát triển và nuôi dưỡng các mô hình sáng tạo của họ. Ngược lại, người dạy cũng có thể trở thành người hạn chế, kìm hãm sự sáng tạo bằng cách làm nản bước những kế hoạch được hình thành từ trí tưởng tượng của người học. Đôi khi việc truyền thụ kiến thức theo kiểu một chiều, nặng về khối lượng kiến thức hay có những kỳ vọng thấp hơn nhiều so với thực tế của người học cũng là một bước cản đối với phát triển năng lực sáng tạo.

Bên cạnh đó phải kể đến những tác động của thời đại công nghệ 4.0 trong giáo dục đem đến những cơ hội với cách tiếp cận sáng tạo trong việc triển khai các công nghệ học tập và khai thác các nguồn tài nguyên đa phương tiện như sử dụng công nghệ trí tuệ nhân tạo (AI) và Internet vạn vật (IoT) làm chủ đạo. Người dạy và người học hoàn toàn có thể tổ chức lớp học chỉ trên một nền tảng, nơi có các tính năng như viết, vẽ, chèn tệp đa phương tiện, chia sẻ quyền, trao đổi, chia nhóm,... Điều này cho phép học tập, làm việc từ xa phát triển, đóng vai trò quan trọng trong việc duy trì giáo dục không ngắt quãng. Đây được coi là cuộc sáp nhập giữa thế giới thực và thế giới ảo để tạo ra không gian học tập mới, nơi các vật thể vật lý và kỹ thuật số cùng tồn tại và tương tác trong thời gian thực.

7. Kết luận

Quan niệm về sự sáng tạo như là một sự tiến hóa, trong đó những ý tưởng mới xuất hiện nhằm xem xét lại các ý tưởng hiện tại, sáng tạo bắt nguồn từ quá trình tổng hợp, làm mới trên cơ sở kết hợp các ý tưởng hiện tại. Người dạy cần nhấn mạnh vai trò của sự sáng tạo và hỗ trợ người học thực hiện bằng việc hình thành ý thức mạnh mẽ về sự tự tin, độc lập đồng thời thiết kế các không gian học tập mang tính khích lệ cho tư duy sáng tạo - nơi mà cả người dạy và người học không cảm thấy e ngại về cách biểu đạt sáng tạo và chia sẻ ý kiến của mình với người khác. Đó là môi trường tôn trọng những câu hỏi bất thường, những ý tưởng mang tính tưởng tượng cao, tạo ra một đặc tính trong thói quen tư duy.

Để có thể làm được những điều nêu trên, đòi hỏi sự thay đổi mạnh mẽ trong văn hóa của nhà trường, văn hóa xã hội cho đến văn hóa của từng cá nhân. Mỗi bậc cha mẹ, mỗi thầy cô giáo cho đến nhà quản lý các cơ sở giáo dục cần nhìn nhận các ý tưởng cá nhân với những giá trị nhất định để thay đổi chính mình và

xa hơn là chủ động tạo ra những không gian học tập nâng cánh cho sự sáng tạo. Nhà trường tương lai cần phải trở thành một không gian học tập sáng tạo, đó thực sự là những nơi mà học sinh và giáo viên tham gia cùng nhau trong một môi trường tư duy đa dạng, cởi mở trong phê phán quan điểm của chính mình và lẫn nhau đồng thời làm việc với tinh thần hợp tác.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Chương trình giáo dục phổ thông ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018.
- [2] Cole, D.G., Sugioka, H.L & Yagamata-Lynch, L.C. (1999). Supportive classroom environments for creativity in higher education. *Journal of Creative Behavior*, 33 (4), 277-293.
- [3] Craft, A. (2000). *Creativity across the Primary Curriculum: Framing and Developing Practice*. London: Routledge.
- [4] Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, CA, US: JosseyBass.

ABSTRACT

Creative capacity development for students: some theoretical issues

On the basis of synthesis and analysis of different studies, this study deals with the concepts of creative competence and the role of factors in teaching activities that affect the development of creative competence of the learners. The article also presents the requirements for each of the above factors such as how to organize learning activities, design programs, change teaching methods, teaching methods, and build an environment for developing students' creative abilities.

Keywords: *Creativity, creative capacity, educational programs, teachers, teaching methods.*

CHÍNH SÁCH TỰ CHỦ ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM

Đặng Minh Cường^{1*}, Lê Thu Phương², Vũ Đình Nghĩa³

Tóm tắt. Tự chủ đại học ở Việt Nam được Đảng và Nhà nước chủ trương thực hiện từ hai mươi năm nay, với việc ban hành một hệ thống các văn bản quy phạm pháp luật. Trong khuôn khổ của bài viết này, chúng tôi tổng hợp, phân tích một số chính sách tự chủ đại học chủ yếu về chuyên môn, học thuật; về tổ chức, nhân sự; về tài chính, tài sản; đánh giá những thuận lợi, khó khăn, vướng mắc trong quá trình thực thi chính sách tự chủ đại học vào thực tiễn Việt Nam; trên cơ sở đó, kiến nghị một số biện pháp khắc phục, nhằm góp phần thực hiện thắng lợi chính sách tự chủ đại học ở nước ta hiện nay.

Từ khóa: Chính sách, tự chủ; giáo dục đại học.

1. Đặt vấn đề

Hiện nay, tự chủ đại học đang là xu thế phát triển tất yếu, là điều kiện cần và đủ để các cơ sở giáo dục đại học tồn tại và phát triển trong bối cảnh cạnh tranh và hội nhập có quy mô toàn cầu. Ở Việt Nam, tự chủ đại học đã và đang được thể chế và hiện thực hóa từng phần, nhằm đáp ứng ngày càng tốt hơn yêu cầu phát triển nhân lực trong xu thế hội nhập quốc tế ngày càng sâu rộng. Các cơ sở giáo dục đại học đã và đang dần được trao quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm, gắn với trách nhiệm giải trình, thể hiện qua chủ trương của Đảng, văn bản quy phạm pháp luật của Nhà nước. Trong quá trình triển khai chính sách tự chủ đại học vào thực tiễn Việt Nam, bên cạnh những thành tựu đạt được, chúng ta cũng đang phải đối mặt với nhiều khó khăn, thách thức; đòi hỏi sự vào cuộc của cả hệ thống chính trị, với những giải pháp phù hợp với thực tiễn, nhằm nâng cao hiệu quả, sức cạnh tranh của các cơ sở giáo dục đại học nói riêng, chất lượng giáo dục đại học ở nước ta nói chung trên bình diện quốc tế.

2. Quan niệm và những nội dung chủ yếu của tự chủ đại học

Tuyên bố Magna Charta Universitatum (Đại hiến chương Đại học Hiệp hội các đại học châu Âu) tại Bologna năm 1988[7] cho rằng: “Tự do trong nghiên cứu và đào tạo là nguyên tắc cơ bản của cuộc sống đại học, các chính phủ và các trường đại học, trong phạm vi tối đa của mình, phải đảm bảo tôn trọng yêu cầu cơ bản này” hoặc: “Trường đại học là một tổ chức tự chủ nằm ở trái tim của mọi xã hội”. Nguyên tắc này sau đó được ghi rõ trong Hiến pháp của Liên hiệp Châu Âu. Hiệp hội Các trường đại học, cao đẳng Hoa Kỳ và Hiệp hội các Giáo sư Đại học Hoa Kỳ cũng nêu ra Tuyên bố về các nguyên tắc tự do học thuật và biên chế giảng viên. Theo đó, “Các tổ chức giáo dục đại học hoạt động vì lợi ích chung chứ không vì lợi ích cá nhân của giáo viên hay của trường. Lợi ích chung này phụ thuộc vào sự tự do truy tìm và diễn bày chân lý. Tự do học thuật, áp dụng cho cả giảng dạy và nghiên cứu, có vai trò thiết yếu cho những mục đích này”. Theo quan niệm này, tự chủ giáo dục đại học được hiểu là “tự do học thuật”, các cơ sở giáo dục đại học có quyền tự do khám phá, tìm hiểu và giảng dạy sinh viên [7].

Tuyên bố của Hiệp hội Đại học châu Âu (Lisbon, 2007) đã nêu ra bốn yếu tố cần thiết giúp cho cơ sở giáo dục đại học có khả năng ra quyết định về các vấn đề của họ. Bốn yếu tố đó bao gồm: Tự chủ về cơ cấu tổ chức, quy trình ra quyết định lựa chọn Hiệu trưởng, Hội đồng trường hoặc Hội đồng quản trị; tự chủ tài

Ngày nhận bài: 15/12/2022. Ngày nhận đăng: 17/01/2023.

^{1,2,3}Học viện Quản lý giáo dục

* e-mail: cuongdm@niem.edu.vn

chính; Tự chủ về học thuật (đào tạo và khoa học công nghệ); Tự chủ về nguồn nhân lực (việc tự quyết định tuyển dụng và điều hành nguồn nhân lực sao cho phù hợp với lợi ích của nhà trường). Ở một số nước châu Âu khác, tự chủ đại học được nhìn nhận từ hai khía cạnh cơ bản:

+ Thoát ra khỏi sự kiểm soát của các cơ quan quản lý nhà nước, của thị trường lao động, nhà cung cấp dịch vụ và ảnh hưởng chính trị;

+ Quyền tự do đưa ra quyết định về cách thức tổ chức hoạt động cũng như mục tiêu sứ mạng của nhà trường.

Một số nghiên cứu về các mô hình quản trị trong giáo dục đại học khác trên thế giới cho thấy: Mức độ tự chủ thể hiện ở mức độ kiểm soát của nhà nước đối với cơ sở giáo dục đại học ở các quốc gia là khác nhau do chịu ảnh hưởng, tác động của thể chế chính trị, kinh tế, xã hội nước sở tại. Thậm chí, ngay trong cùng một quốc gia, mức độ tự chủ của các cơ sở giáo dục đại học cũng có khác nhau, tùy thuộc vào chất lượng của các nhà trường đại học. Thể chế tự chủ cao hơn là yếu tố then chốt tạo ra sự thành công của các cuộc cải cách giáo dục đại học. Từ quan niệm và thực tiễn tự chủ đại học ở các nước châu Âu cho thấy: Tự chủ đại học được nhìn nhận là sự thiết lập cơ chế độc lập tương đối của các tác nhân bên ngoài nhằm giúp cho cơ sở giáo dục đại học đại học có thể chủ động trong công tác quản trị và tổ chức nội bộ; Tạo lập và phân bổ các nguồn lực tài chính; Tuyển dụng và bố trí nhân sự; Xây dựng các tiêu chuẩn đo lường chất lượng cho việc tổ chức giảng dạy, học tập và nghiên cứu.

Ở Việt Nam, khái niệm “Tự chủ đại học” xuất hiện khoảng hai mươi năm gần đây. Tự chủ đại học ở Việt Nam được hiểu là các cơ sở giáo dục đại học được trao quyền tự chủ, gắn với tự chịu trách nhiệm theo quy định của pháp luật và được thể chế hóa từng phần trong từng lĩnh vực hoạt động của họ. Như vậy, từ trước đến nay, trên thế giới và Việt Nam đã xuất hiện khá nhiều quan niệm về vấn đề tự chủ giáo dục đại học. Mặc dù còn có sự khác biệt trong các quan niệm, định nghĩa, diễn đạt, nhưng tựu chung lại, hầu hết các quan niệm đều có điểm chung ở một số nội dung chủ yếu, đó là:

(1) Tự chủ là điều kiện tối cần thiết để một cơ sở giáo dục đại học có thể tồn tại và hoàn thành sứ mạng đã đề ra.

(2) Tự chủ là một khái niệm phức tạp, với nhiều khía cạnh khác nhau. Tuy vậy, khái niệm này tối thiểu phải bao gồm các nội dung: Tự chủ về quản trị; Tự chủ trong hoạt động chuyên môn (tự chủ học thuật); Tự chủ về tài chính.

(3) Tự chủ không phải là một tình trạng với hai trạng thái hoặc “có” hoặc “không”, mà là một đặc điểm mà mỗi cơ sở giáo dục đại học có thể đạt được ở nhiều mức độ khác nhau, từ mức độ hoàn toàn không tự chủ đến hoàn toàn tự chủ.

Hiện nay, trên thế giới, mô hình cơ sở giáo dục đại học tự chủ được đánh giá là phương thức quản trị đại học tiên tiến, nhằm cải tiến và nâng cao chất lượng đào tạo:

+ Tự chủ là điều kiện tiên quyết cho sự thành công của các cơ sở giáo dục đại học, vì chỉ khi có quyền quyết định những vấn đề cốt yếu nhất trong hoạt động của họ, các cơ sở giáo dục đại học mới có động cơ và năng lực cạnh tranh trên cơ sở chất lượng đào tạo, nghiên cứu khoa học và khả năng tìm việc làm của người học sau tốt nghiệp, thậm chí ngay trong quá trình đào tạo;

+ Tự chủ sẽ tạo động lực để các cơ sở giáo dục đại học đổi mới, nhằm đạt hiệu quả cao hơn trong hoạt động của họ; đồng thời, làm tăng tính cạnh tranh về chất giữa các cơ sở giáo dục đại học, tạo điều kiện để đa dạng hóa các hoạt động của nhà trường. Vì lý do đó, tự chủ trong giáo dục đại học đã trở thành xu thế mang tính toàn cầu. Thông thường, tự chủ trong giáo dục đại học được nghiên cứu và tìm hiểu trên bốn khía cạnh chủ yếu, như sau:

- Tự chủ về tổ chức (organisational autonomy): Là tự quyết định cơ cấu tổ chức và quá trình ra quyết định của cơ sở giáo dục đại học;

- Tự chủ về tài chính (financial autonomy): Là độc lập điều hành và phân bổ kinh phí trong nguồn hợp pháp của cơ sở giáo dục đại học;

- Tự chủ về nhân sự (staffing autonomy): Là tự quyết định việc tuyển dụng và điều hành nguồn nhân lực sao cho phù hợp với mục tiêu và lợi ích của cơ sở giáo dục đại học;

- Tự chủ về học thuật (academic autonomy): Là tự điều hành công tác đào tạo, nghiên cứu khoa học của cơ sở [7].

Ở các nước như Anh, Hoa Kỳ, các cơ sở giáo dục đại học được tự chủ cao trên cả bốn nội dung nêu trên. Tuy vậy, một số nước châu Âu khác như Đức, Pháp, thì tự chủ về tài chính và nhân sự thường thấp hơn so với tự chủ về học thuật và tổ chức. Quyền tự chủ một mặt đảm bảo cho cơ sở giáo dục đại học được tự quyết định các vấn đề của họ. Mặt khác, quyền tự chủ cũng giúp đề cao trách nhiệm của cơ sở giáo dục đại học đối với sinh viên, nhà tuyển dụng, xã hội và các bên liên quan. Trách nhiệm này thường được gọi là trách nhiệm giải trình, bao gồm sự minh bạch thông tin, căn cứ quyết định phù hợp và chịu trách nhiệm về kết quả hoạt động của nhà trường.

3. Chính sách của Đảng và Nhà nước về tự chủ đại học ở Việt Nam

Ở Việt Nam, chính sách của Đảng và Nhà nước về tự chủ đại học đã được thể hiện, cụ thể: Năm 2003, Thủ tướng Chính phủ ban hành Điều lệ trường đại học, theo Quyết định số 153/2003/QĐ-TTg. Điều lệ trường đại học quy định: “Trường đại học được quyền tự chủ và tự chịu trách nhiệm theo quy định của pháp luật về quy hoạch, kế hoạch phát triển nhà trường, tổ chức các hoạt động đào tạo, khoa học, công nghệ, tài chính, quan hệ quốc tế, tổ chức và nhân sự” [4]. Luật Giáo dục năm 2005 đã đề cập đến việc thực hiện phân công, phân cấp quản lý giáo dục, tăng cường quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm của cơ sở giáo dục. Theo Luật này, cơ sở giáo dục đại học được trao quyền tự chủ gắn với trách nhiệm giải trình. Vấn đề tự chủ của các trường đại học Việt Nam được quy định tại Luật này cũng có nội dung tương tự như quyền tự chủ căn bản của các trường đại học ở các nước phát triển trên thế giới. Cũng năm 2005, Chính phủ đã ban hành Nghị quyết số 14/2005/NQ-CP về đổi mới cơ bản và toàn diện giáo dục đại học Việt Nam giai đoạn 2006 – 2020, chủ trương đổi mới cơ chế quản lý, chuyển các cơ sở giáo dục đại học công lập sang hoạt động theo cơ chế tự chủ, có pháp nhân đầy đủ, có quyền quyết định và chịu trách nhiệm về đào tạo, nghiên cứu, tổ chức, nhân sự và tài chính; xóa bỏ cơ chế bộ chủ quản, xây dựng cơ chế đại diện sở hữu nhà nước đối với các cơ sở giáo dục đại học công lập.

Năm 2006, Chính phủ ban hành Nghị định số 43/2006/NĐ-CP về tự chủ tài chính. Quy định này đã chính thức trao quyền tự chủ về tài chính cho các cơ sở giáo dục đại học. Năm 2009, Bộ Giáo dục và Đào tạo cùng Bộ Nội Vụ đã ban hành Thông tư liên tịch số 07/2009/TTLT-BGDĐT-BNV, hướng dẫn quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm về việc thực hiện nhiệm vụ, tổ chức bộ máy, biên chế đối với đơn vị sự nghiệp công lập giáo dục và đào tạo, đã nêu rõ quyền tự chủ của đơn vị trong việc xác định nhiệm vụ xây dựng kế hoạch và tổ chức thực hiện; trong việc tổ chức bộ máy và biên chế trong đơn vị; trong việc tuyển dụng, quản lý và sử dụng cán bộ, công chức, viên chức. Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng đã ban hành Nghị quyết số 05-NQ/BCSD, về đổi mới giáo dục đại học giai đoạn 2010 – 2012, đánh giá thực trạng quản lý giáo dục đại học, chỉ đạo tăng cường quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm và kiểm soát bên trong của trường đại học phù hợp với các quy định của Nhà nước. Năm 2010, Thủ tướng Chính phủ ban hành Chỉ thị số 296/CT-TTg, về đổi mới quản lý giáo dục trong giai đoạn 2010-2012. Chỉ thị cũng nêu rõ việc đổi mới quản lý giáo dục đại học, bao gồm quản lý nhà nước về giáo dục và quản lý của các cơ sở đào tạo là khâu đột phá để tạo ra sự đổi mới toàn diện giáo dục đại học, để từ đó các trường đại học, cao đẳng thực hiện quyền tự chủ và nghĩa vụ tự chịu trách nhiệm trước xã hội và Nhà nước theo quy định của Luật Giáo dục.

Văn kiện Đại hội lần thứ XII của Đảng nêu rõ: “Hoàn thiện hệ thống giáo dục quốc dân theo hướng hệ thống giáo dục mở, học tập suốt đời và xây dựng xã hội học tập; đổi mới căn bản công tác quản lý giáo dục và đào tạo, bảo đảm dân chủ, thống nhất; tăng quyền tự chủ và trách nhiệm xã hội của các cơ sở giáo dục, đào tạo” [1]. Luật Giáo dục đại học (sửa đổi, bổ sung các năm: 2013, 2014, 2015, 2018) dành nhiều quy định liên quan đến vấn đề tự chủ của cơ sở giáo dục đại học. Quyền tự chủ giáo dục đại học đã được thể hiện ở nhiều điều, khoản của Luật này về hội đồng trường, Hiệu trưởng, tuyển sinh, chương trình đào tạo, văn bằng, tài chính... Khoản 11, Điều 4, Luật Giáo dục đại học quy định: “Quyền tự chủ là quyền của cơ sở giáo dục đại học được tự xác định mục tiêu và lựa chọn cách thức thực hiện mục tiêu; tự quyết định và có trách nhiệm giải trình về hoạt động chuyên môn, học thuật, tổ chức, nhân sự, tài chính, tài sản và hoạt động khác trên cơ sở quy định của pháp luật và năng lực của cơ sở giáo dục đại học” [4]. Đại hội lần thứ XIII của

Đảng cũng đã chủ trương đẩy mạnh tự chủ giáo dục đại học [2].

Luật Giáo dục Đại học năm 2012 (có hiệu lực năm 2013) quy định về quyền tự chủ cho các cơ sở giáo dục đại học. Cùng với việc bổ sung, hoàn thiện cơ chế, chính sách và hệ thống pháp luật cần thiết để trao quyền tự chủ cho các cơ sở giáo dục đại học, Điều 32, Luật Giáo dục Đại học 2012, đã quy định về điều kiện đối với cơ sở giáo dục đại học khi thực hiện tự chủ: “Cơ sở giáo dục đại học thực hiện quyền tự chủ cao hơn phù hợp với năng lực, kết quả xếp hạng và kết quả kiểm định chất lượng giáo dục”. Mặc dù vậy, ngoài điều kiện về kết quả xếp hạng và kiểm định chất lượng giáo dục, những năng lực nào đảm bảo cho cơ sở giáo dục đại học thực hiện quyền tự chủ cao hơn thì còn chưa được quy định rõ. Năm 2014, Chính phủ ban hành Nghị quyết số 77/NQ-CP về thí điểm đổi mới cơ chế hoạt động đối với các cơ sở giáo dục đại học công lập giai đoạn 2014-2017, cho phép các cơ sở giáo dục đại học công lập khi cam kết tự bảo đảm toàn bộ kinh phí hoạt động chi thường xuyên và chi đầu tư được thực hiện tự chủ, tự chịu trách nhiệm toàn diện (hoạt động đào tạo và nghiên cứu khoa học, tổ chức bộ máy và nhân sự, tài chính). Tự đảm bảo về tài chính là một trong những điều kiện để cơ sở giáo dục đại học được tự chủ khi không còn được cấp ngân sách Nhà nước. Cũng trong năm 2014, Chính phủ ban hành Nghị quyết số 44/NQ-CP, về Chương trình hành động thực hiện Nghị quyết số 29-NQ/TW nêu rõ một trong những nhiệm vụ trọng tâm là: “Đẩy mạnh việc giao quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm đối với các cơ sở giáo dục đại học”. Năm 2018, Luật Giáo dục đại học hợp nhất (Luật số 42/VBHN-VPQH ngày 10 tháng 12 năm 2018) đã bổ sung quy định chi tiết về Quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình của cơ sở giáo dục đại học (Điều 4), cụ thể: “Quyền tự chủ là quyền của cơ sở giáo dục đại học được tự xác định mục tiêu và lựa chọn cách thức thực hiện mục tiêu; tự quyết định và có trách nhiệm giải trình về hoạt động chuyên môn, học thuật, tổ chức, nhân sự, tài chính, tài sản và hoạt động khác trên cơ sở quy định của pháp luật và năng lực của cơ sở giáo dục đại học”. Năm 2019, Chính phủ ban hành Nghị định số 99/2019/NĐ-CP, về hướng dẫn thực hiện Luật Giáo dục đại học sửa đổi, đã quy định chi tiết về quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình của cơ sở giáo dục đại học. Những điểm mới trong quy định về quyền tự chủ của cơ sở giáo dục đại học được thể hiện ở những nội dung, như sau:

+ Quyền tự chủ trong học thuật, trong hoạt động chuyên môn bao gồm ban hành, tổ chức thực hiện tiêu chuẩn, chính sách chất lượng, mở ngành, tuyển sinh, đào tạo, hoạt động khoa học và công nghệ, hợp tác trong nước và quốc tế phù hợp với quy định của pháp luật;

+ Quyền tự chủ trong tổ chức và nhân sự bao gồm ban hành và tổ chức thực hiện quy định nội bộ về cơ cấu tổ chức, cơ cấu lao động, danh mục, tiêu chuẩn, chế độ của từng vị trí việc làm; tuyển dụng, sử dụng và cho thôi việc đối với giảng viên, viên chức và người lao động khác, quyết định nhân sự quản trị, quản lý trong cơ sở giáo dục đại học phù hợp với quy định của pháp luật;

+ Quyền tự chủ trong tài chính và tài sản bao gồm ban hành và tổ chức thực hiện quy định nội bộ về nguồn thu, quản lý và sử dụng nguồn tài chính, tài sản; thu hút nguồn vốn đầu tư phát triển; chính sách học phí, học bổng cho sinh viên và chính sách khác phù hợp với quy định của pháp luật.

4. Thực trạng thực hiện tự chủ đại học ở Việt Nam

4.1. Về chuyên môn, học thuật; tổ chức và nhân sự; tài chính và tài sản

Ở Việt Nam, tự chủ đại học được coi là xu thế phát triển tất yếu, phù hợp xu thế thời đại; là điều kiện cần và đủ để các cơ sở giáo dục đại học tồn tại và phát triển trong xu thế cạnh tranh và hội nhập. Việt Nam đã và đang thực hiện thí điểm cơ chế này. Tự chủ đại học ở nước ta đang được thể chế và hiện thực hóa từng phần nhằm đáp ứng ngày càng tốt hơn yêu cầu phát triển nhân lực trong xu thế hội nhập quốc tế ngày càng sâu rộng. Tự chủ đại học ở Việt Nam được quy định trên ba nội dung chủ yếu, cụ thể:

(1) Tự chủ về chuyên môn, học thuật

Khoản 3, Điều 32, Luật Giáo dục đại học quy định về quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình của cơ sở giáo dục đại học, quy định: “Quyền tự chủ trong học thuật, trong hoạt động chuyên môn bao gồm ban hành, tổ chức thực hiện tiêu chuẩn, chính sách chất lượng, mở ngành, tuyển sinh, đào tạo, hoạt động khoa học và công nghệ, hợp tác trong nước và quốc tế phù hợp với quy định của pháp luật” [4].

Vấn đề này, tính đến thời điểm hiện tại, Việt Nam vẫn chưa có tự chủ giáo dục đại học theo nghĩa đầy

đủ nhất, bởi vì: Trên cơ sở thẩm định của Hội đồng Quốc gia thẩm định ngành về chương trình giáo dục đại học, Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định chương trình khung cho từng ngành đào tạo đối với trình độ cao đẳng, đại học, bao gồm cơ cấu nội dung các môn học, thời gian đào tạo, tỷ lệ phân bổ thời gian đào tạo giữa các môn học, giữa lý thuyết với thực hành, thực tập. Căn cứ vào chương trình khung do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành, các cơ sở giáo dục cao đẳng, đại học xác định và xây dựng chương trình đào tạo của họ. Như vậy, có thể khẳng định: Nếu chưa được tự chủ về chương trình đào tạo và chưa được tự do học thuật thì chưa thể có tự chủ về chuyên môn, học thuật ở cơ sở giáo dục đại học. Nguyên nhân chủ yếu của thực trạng này là do “hành chính hoá”, “chính trị hoá” về khoa học giáo dục.

(2) Tự chủ về tổ chức và nhân sự

Khoản 4, Điều 32, Luật Giáo dục đại học, quy định: “Quyền tự chủ trong tổ chức và nhân sự bao gồm ban hành và tổ chức thực hiện quy định nội bộ về cơ cấu tổ chức, cơ cấu lao động, danh mục, tiêu chuẩn, chế độ của từng vị trí việc làm; tuyển dụng, sử dụng và cho thôi việc đối với giảng viên, viên chức và người lao động khác, quyết định nhân sự quản trị, quản lý trong cơ sở giáo dục đại học phù hợp với quy định của pháp luật” [4]. Theo quy định này, cơ sở giáo dục đại học được quyết định các vấn đề về tuyển dụng, sử dụng nguồn nhân lực, chi trả lương, bổ nhiệm, miễn nhiệm các vị trí viên chức quản lý... Theo Luật Giáo dục đại học và Nghị định số 99/2019/NĐ-CP, về hướng dẫn thực hiện Luật Giáo dục đại học sửa đổi, thì việc quản lý, điều hành toàn bộ hoạt động của cơ sở giáo dục đại học được đặt dưới sự chỉ đạo của đảng ủy; Hiệu trưởng, Phó Hiệu trưởng (hoặc giám đốc, phó giám đốc đối với Học viện), cùng với các đơn vị chức năng, tham mưu giúp việc. Cấp khoa quản lý các hoạt động đào tạo và nghiên cứu khoa học của ngành trực thuộc; cấp bộ môn trực tiếp triển khai về học thuật trong các hoạt động đào tạo, nghiên cứu khoa học. Các đơn vị khác có nhiệm vụ triển khai ứng dụng khoa học - công nghệ. . .

Trong điều kiện hiện nay, sự ràng buộc về lợi ích và trách nhiệm giữa các chủ thể trong và ngoài liên quan đến định hướng phát triển của nhà trường, đặc biệt là cơ chế phân bổ lợi ích. . . Đòi hỏi phải có hội đồng trường đại diện cho cả Nhà nước và các bên có lợi ích liên quan cũng như thay mặt cho xã hội định hướng và giám sát hoạt động của bộ máy quản lý - điều hành nhà trường, đảm bảo sự phát triển hài hòa lợi ích giữa các chủ thể và xã hội.

Mục a, Khoản 2, Điều 32, Luật Giáo dục đại học, quy định về điều kiện thực hiện quyền tự chủ của cơ sở giáo dục đại học: “Đã thành lập hội đồng trường, hội đồng đại học; đã được công nhận đạt chuẩn chất lượng cơ sở giáo dục đại học bởi tổ chức kiểm định chất lượng giáo dục hợp pháp” [4]. Như vậy, việc thành lập hội đồng trường là điều kiện tiên quyết cho việc xác lập và được công nhận về cơ chế tự chủ giáo dục đại học ở Việt Nam.

Hiện nay, hầu hết các cơ sở giáo dục đại học ở Việt Nam đã thành lập hội đồng trường và đi vào hoạt động. Tuy vậy, hiệu quả hoạt động của hội đồng trường chưa được đánh giá cao; chưa thực sự rõ nét. Nếu như ở một cơ sở giáo dục đại học công lập với mức độ xã hội hóa thấp và với sự tham gia của các chủ thể trong xã hội vào hoạt động vì sự phát triển của trường ít, thì hoạt động của hội đồng trường có rất ít hiệu quả và phần nhiều chỉ mang tính hình thức. Việc ban hành các văn bản pháp quy của hội đồng trường nhiều khi mang tính khiên cưỡng, chưa phản ánh đầy đủ vai trò, trách nhiệm thực chất của tất cả các tổ chức, cá nhân tham gia vào quá trình quản trị cơ sở giáo dục đại học. Thực tế này đã và đang khiến mô hình quản trị giáo dục đại học ở Việt Nam trong thời gian vừa qua trở nên méo mó, ít hiệu quả.

(3) Tự chủ về tài chính và tài sản

Quyền tự chủ về tài chính và tài sản của cơ sở giáo dục đại học Việt Nam, bao gồm việc ban hành và tổ chức thực hiện quy định nội bộ về nguồn thu, quản lý và sử dụng nguồn tài chính, tài sản; thu hút nguồn vốn đầu tư phát triển; chính sách học phí, học bổng cho sinh viên và chính sách khác phù hợp với quy định của pháp luật.

Nội dung này, Mục a, Khoản 3, Điều 20, Luật Giáo dục đại học, quy định về nhiệm vụ và quyền hạn của Hiệu trưởng cơ sở giáo dục đại học: “Là người đại diện theo pháp luật và là chủ tài khoản của cơ sở giáo dục đại học” [4]. Quy định về nội dung tự chủ về tài sản, Khoản 1, Điều 67, Luật Giáo dục đại học, nêu rõ: “Cơ sở giáo dục đại học quản lý, sử dụng tài sản được hình thành từ ngân sách nhà nước theo quy định của pháp luật về quản lý và sử dụng tài sản nhà nước; tự chủ, tự chịu trách nhiệm quản lý và sử dụng tài sản

hình thành từ các nguồn ngoài ngân sách nhà nước” [4]. Quy định này thể hiện rất rõ sự khác biệt giữa vấn đề tự chủ và không tự chủ về cả cách thức và đối tượng quản lý, sử dụng: Tự chủ giáo dục đại học chỉ quy định đối với tài sản hình thành từ các nguồn ngoài ngân sách nhà nước.

Nguồn tài chính chi cho giáo dục đại học là khoản thu nhập dưới các hình thái giá trị khác nhau, nhằm mục đích phục vụ cho hoạt động giáo dục đại học ở mỗi quốc gia, bao gồm các khoản chi chủ yếu, như sau:

+ Chi thường xuyên: Lương của viên chức, giảng viên, chi phí quản lý, hoạt động nghiệp vụ, cung ứng dịch vụ, đầu tư phát triển. . . ;

+ Chi mua sắm và sửa chữa thiết bị: Mua sắm, sửa chữa các thiết bị, phòng học, duy tu bảo dưỡng. . . ;

+ Chi cho các hoạt động nghiên cứu khoa học: Nghiên cứu khoa học - công nghệ, hội nghị, hội thảo chuyên môn. . . ;

+ Chi đào tạo liên kết: Liên kết với các cơ sở giáo dục đại học khác trong nước và quốc tế..

Nghị định số 43/2006/NĐ-CP ngày 25 tháng 4 năm 2006 của Chính phủ đã quy định việc giao quyền tự chủ về tài chính cho các “đơn vị sự nghiệp dịch vụ công”, trong đó có các cơ sở giáo dục đại học. Theo văn bản này, các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam bước đầu có sự chủ động về tự chủ tài chính, nhưng ở mức độ rất hạn chế, phần thu vẫn còn nhiều trói buộc, nhất là quy định về trần học phí.

Điều 12, Luật Giáo dục đại học, quy định chính sách của Nhà nước về phát triển giáo dục đại học: “Phân bổ ngân sách và nguồn lực cho giáo dục đại học theo nguyên tắc cạnh tranh, bình đẳng, hiệu quả thông qua chi đầu tư, chi nghiên cứu phát triển, đặt hàng nghiên cứu và đào tạo, học bổng, tín dụng sinh viên và hình thức khác” [4]. Như vậy, theo văn bản này, Nhà nước không phân bổ ngân sách và nguồn lực vào “chi thường xuyên” cho các cơ sở giáo dục đại học nữa.

Việc tự chủ về tài chính cũng là một trong những cơ sở quan trọng để phân loại các cơ sở giáo dục đại học về thương hiệu. Tuy nhiên, có ý kiến cho rằng, nếu mở rộng cơ chế tự chủ, nhất là ép buộc các cơ sở giáo dục đại học phải tự chủ về tài chính ngay thì sẽ dẫn đến việc các cơ sở giáo dục đó sẽ tăng học phí ở ạt, ảnh hưởng lớn đến quyền lợi của người học. Mặc dù vậy, nếu tăng học phí một cách thiếu khoa học có thể là dẫn đến tình trạng phản ứng ngược, làm giảm uy tín cũng như sức cạnh tranh của các cơ sở giáo dục đại học. Các cơ sở giáo dục đại học sẽ phải cạnh tranh về mức học phí trong mối tương quan với chất lượng đào tạo của họ để thu hút người học. Mặt khác, cơ chế cào bằng học phí cũng không phải là xu thế chung của các cơ sở giáo dục đại học trên thế giới. Cơ chế tự chủ đại học mà Việt Nam đang tiến hành không có nghĩa là thả nổi hay buông lỏng quản lý mà thực chất là phân cấp quản lý và phải gắn chặt với cơ chế giải trình. Để đảm bảo chất lượng đào tạo và công bằng xã hội, cơ sở giáo dục đại học phải chịu trách nhiệm trước người học và xã hội, với nhà nước. Thông qua cơ chế công khai, người học có điều kiện giám sát việc thực hiện các cam kết của nhà trường về mục tiêu đào tạo, chương trình đào tạo, phương pháp đào tạo, chuẩn đầu ra cùng các nguồn lực đảm bảo chất lượng đào tạo.

Khoản 6, Điều 32 Luật Giáo dục Đại học, quy định về trách nhiệm giải trình của cơ sở giáo dục đại học đối với chủ sở hữu, người học, xã hội, cơ quan quản lý có thẩm quyền và các bên liên quan [4], cụ thể:

+ Giải trình về việc thực hiện tiêu chuẩn, chính sách chất lượng, về việc quy định, thực hiện quy định của cơ sở giáo dục đại học; chịu trách nhiệm trước pháp luật nếu không thực hiện quy định, cam kết bảo đảm chất lượng hoạt động;

+ Công khai báo cáo hàng năm về các chỉ số kết quả hoạt động trên trang thông tin điện tử của cơ sở giáo dục đại học; thực hiện chế độ báo cáo định kỳ, đột xuất với chủ sở hữu và cơ quan quản lý có thẩm quyền;

+ Giải trình về mức lương, thưởng và quyền lợi khác của chức danh lãnh đạo, quản lý của cơ sở giáo dục đại học tại hội nghị cán bộ, viên chức, người lao động; thực hiện kiểm toán đối với báo cáo tài chính, báo cáo quyết toán hàng năm, kiểm toán đầu tư và mua sắm; giải trình về hoạt động của cơ sở giáo dục đại học trước chủ sở hữu, cơ quan quản lý có thẩm quyền;

+ Thực hiện công khai, trung thực báo cáo tài chính hàng năm và nội dung khác trên trang thông tin điện tử của cơ sở giáo dục đại học theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo;

+ Thực hiện nội dung, hình thức giải trình khác theo quy định của pháp luật.

4.2. Những vướng mắc trong thực hiện tự chủ đại học ở Việt Nam

+ Nhìn tổng quát thực trạng thí điểm tự chủ đại học ở Việt Nam, cho thấy:

Tự chủ đại học ở Việt Nam bắt đầu được thí điểm từ giai đoạn 2014-2017 ở bốn trường đại học trực thuộc Bộ Giáo dục và Đào tạo là: Trường đại học Kinh tế quốc dân, Trường đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh, Trường đại học Ngoại thương, Trường đại học Hà Nội. Sau đó, mở rộng thêm các trường như: Trường đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh, Viện Đại học mở Hà Nội, Trường đại học Tôn Đức Thắng, Trường đại học Bách khoa Hà Nội...Sau 6 năm triển khai thí điểm thực hiện tự chủ giáo dục đại học, Việt Nam đã có khoảng 30 cơ sở giáo dục đại học công lập thực hiện tự chủ. Các cơ sở giáo dục đại học được lựa chọn thí điểm đã đạt được những thành tựu nhất định: Vị thế của các nhà trường trong hệ thống giáo dục quốc dân được củng cố và có thêm động lực phát triển, ảnh hưởng tới xã hội sâu rộng, tạo nguồn thu linh hoạt hơn, thu nhập của đội ngũ viên chức, người lao động được nâng lên, khả năng hội nhập thuận lợi hơn...

Tuy nhiên, trong quá trình thực hiện tự chủ đã và đang nảy sinh nhiều hạn chế, bất cập, đặc biệt là về các quy định có liên quan. Chính sách, pháp luật về tự chủ đại học chưa đồng bộ và cụ thể; khung pháp lý về tự chủ không chỉ được quy định trong Luật Giáo dục Đại học, mà còn được quy định trong nhiều bộ luật, văn bản có liên quan khác; cơ chế bộ chủ quản không còn phù hợp; một số cơ sở giáo dục đại học được giao thí điểm tự chủ vẫn còn chưa nhận thức đầy đủ về tự chủ đại học, chưa chủ động chuẩn bị tốt các điều kiện để thực hiện tự chủ; năng lực quản trị của nhiều nhà trường chưa đáp ứng được yêu cầu đặt ra; cơ chế công khai, minh bạch cũng như trách nhiệm giải trình còn mang tính hình thức...

Thực tế cho thấy, việc giao quyền tự chủ đối với cơ sở giáo dục đại học thời gian vừa qua mới chỉ thực hiện thí điểm, giao từ trên xuống chứ hầu như chưa trở thành nhu cầu nội tại của các cơ sở đào tạo; điều kiện tự chủ mới chủ yếu tiếp cận từ góc độ tổ chức nhân sự, tài chính và tài sản mà hầu như chưa tính đến việc tự chủ về chuyên môn và học thuật (yếu tố then chốt tạo sự đột phá trong đào tạo).

+ Tự chủ đại học ở Việt Nam được Đảng và Nhà nước xác định là bước đi cần thiết và quan trọng để giáo dục đại học nước ta phát triển và hội nhập quốc tế. Luật Giáo dục đại học đã và đang tạo hành lang pháp lý tốt hơn để các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam phát triển. Mặc dù vậy, hệ thống văn bản pháp quy của Nhà nước liên quan đến vấn đề này còn thiếu đồng bộ, cụ thể:

Luật Ngân sách Nhà nước, Luật Đầu tư công, Luật Viên chức... còn chồng chéo và thậm chí là “rào cản” với các cơ sở giáo dục đại học trong quá trình xây dựng cơ chế tự chủ. Một số nội dung quy định cơ sở giáo dục đại học được phép tự chủ nhưng trên thực tế chưa thực hiện được, như việc sử dụng tài sản của nhà trường, liên danh để phát triển đào tạo khoa học công nghệ; các nguồn từ ngân sách nhà nước như kinh phí nghiên cứu khoa học vẫn phải quyết toán theo Luật Ngân sách Nhà nước...

Một trong những nội dung rất quan trọng của tự chủ đại học là tự chủ về học thuật. Nếu tự chủ về học thuật là cơ sở quan trọng bậc nhất để khẳng định uy tín, sức mạnh của các cơ sở đào tạo đại học ở các quốc gia phát triển thì với Việt Nam, vấn đề này đang “vướng” nhiều sự ràng buộc từ phía các cơ quan chức năng.

+ Nguyên nhân của những vướng mắc:

Tự chủ đại học ở Việt Nam còn chậm, chúng ta khó đạt mục tiêu trở thành nước phát triển. Những khó khăn, hạn chế khi thực hiện tự chủ giáo dục đại học, xuất phát từ một số nguyên nhân chủ yếu, cụ thể:

(1) Thiếu thống nhất trong nhận thức về tự chủ đại học

Hiện nay, mặc dù đã có thay đổi trong nhận thức về vai trò của tự chủ đại học đối với giáo dục và xã hội. Tuy vậy, nhận thức giữa các cấp, các ngành, các tổ chức xã hội về tự chủ đại học còn thiếu thống nhất. Ở góc độ các cơ quan quản lý nhà nước, vẫn còn nặng về tư tưởng và cách tiếp cận từ góc độ phân bổ tài chính thông qua mức độ tự bảo đảm kinh phí hoạt động mà chưa quản lý theo định hướng kết quả, có căn cứ, nguyên tắc chung để trao quyền tự chủ cũng như trao tự chủ ở mức độ khác nhau phù hợp với năng lực của từng cơ sở giáo dục đại học. Ở góc độ các cơ sở giáo dục đại học, còn tồn tại nhiều cách hiểu khác nhau về tự chủ, về hệ thống và phương thức quản trị đại học. Việc đề xuất bỏ cơ chế bộ chủ quản cũng còn thiếu thống nhất. Sự khác biệt trong nhận thức này có nguyên nhân xuất phát từ lợi ích chính sách, bởi vì ngay cả các cơ sở giáo dục đại học cũng được hưởng lợi từ cơ chế bộ chủ quản.

(2) Thiếu thống nhất, thiếu đồng bộ, thiếu hợp lý trong hệ thống văn bản quy phạm pháp luật có liên quan đến việc thực hiện tự chủ đại học

Hệ thống văn bản quy phạm pháp luật điều chỉnh hoạt động tự chủ đại học ở Việt Nam còn thiếu thống nhất, thiếu đồng bộ, thiếu hợp lý. Chẳng hạn: Luật Giáo dục đại học điều chỉnh hoạt động nói chung của các cơ sở giáo dục đại học. Tuy vậy, hoạt động của các cơ sở giáo dục đại học còn chịu sự điều chỉnh của nhiều bộ luật khác có liên quan, như: Luật Viên chức, Luật Khoa học và Công nghệ, Luật Đầu thầu, Luật Đầu tư công, Luật Ngân sách,... Hệ thống các văn bản quy phạm pháp luật điều chỉnh các nội dung tự chủ đại học vẫn còn nhiều hạn chế, cụ thể:

+ Tự chủ học thuật: Luật Giáo dục đại học quy định, việc tuyển sinh, tổ chức, quản lý đào tạo và cấp bằng thuộc trách nhiệm của cơ sở giáo dục đại học. Tuy nhiên, một số quy định như Quy chế tuyển sinh, đào tạo; một số quy định của cơ quan quản lý khác, chưa thực sự trao quyền tự chủ cho các cơ sở giáo dục đại học. Nhiều các văn bản quy định có liên quan đến các hoạt động đào tạo, hợp tác quốc tế, kiểm định chất lượng,... Chưa được bổ sung, sửa đổi kịp thời cho thống nhất với quy định của Luật Giáo dục đại học.

+ Tự chủ về tổ chức bộ máy: Khá nhiều cơ sở giáo dục đại học còn lúng túng, thụ động trong việc ban hành các văn bản quy định nội bộ về cơ cấu tổ chức, thành lập, tổ chức lại, sáp nhập, chia tách, giải thể đơn vị sự nghiệp thuộc, trực thuộc theo phân cấp quản lý của họ (Theo quy định của Điểm d, Khoản 2, Điều 16 Luật Giáo dục Đại học). Ở một số cơ sở giáo dục đại học, còn tồn tại tình trạng thiếu minh bạch, dân chủ trong việc lựa chọn, bổ nhiệm và bãi nhiệm Hiệu trưởng, Phó Hiệu trưởng (hoặc người đứng đầu chịu trách nhiệm điều hành), cũng như việc quyết định thời hạn nhiệm kỳ của họ;

+ Tự chủ quản lý nguồn nhân lực: Hiện nay, vẫn còn nhiều quy định chồng chéo, bất hợp lý trong tuyển dụng, sử dụng, luân chuyển, bổ nhiệm, chấm dứt hợp đồng lao động đối với viên chức, người lao động ở cơ sở giáo dục đại học công lập;

+ Tự chủ tài chính: Còn nhiều hạn chế, vướng mắc, thiếu thống nhất, thiếu đồng bộ trong các văn bản quy định. Một số cá nhân, tổ chức còn tồn tại quan niệm “tự chủ” đồng nghĩa với “tự lo”. Năng lực tự chủ tài chính của các cơ sở giáo dục đại học công lập thực hiện tự chủ còn thấp; trách nhiệm của nhà nước trong đầu tư nguồn lực cho giáo dục đại học còn chưa rõ ràng. Tiềm lực tài chính của nhiều cơ sở giáo dục đại học chủ yếu vẫn dựa vào nguồn ngân sách ít ỏi của nhà nước và từ nguồn thu học phí là chủ yếu, mà chưa có sự chủ động trong việc phát triển, đa dạng hóa nguồn thu cũng như huy động được các nguồn lực từ việc xã hội hoá. Việc đầu tư xây dựng cơ sở vật chất, mua sắm trang thiết bị của các cơ sở giáo dục đại học công lập còn vướng mắc do phải thực hiện theo trình tự, thủ tục và định mức quy định của pháp luật hiện hành về quản lý và sử dụng ngân sách nhà nước.

(3) Mối quan hệ giữa bộ chủ quản với các cơ sở giáo dục đại học chưa được nghiên cứu và thực hiện một cách đầy đủ

Mối quan hệ giữa bộ chủ quản với các cơ sở giáo dục đại học vẫn còn nhiều hạn chế; còn tồn tại cơ chế xin-cho; công tác cán bộ và quản lý tiếp cận từ trên xuống. Để các cơ sở giáo dục đại học thực hiện tự chủ đúng nghĩa về nội dung này, thì mối quan hệ giữa bộ chủ quản với các cơ sở giáo dục đại học cần phải thay đổi: Sự lãnh đạo của bộ chủ quản đối với cơ sở giáo dục đại học cần được thực hiện qua vai trò của các đại diện của mình trong hội đồng trường.

(4) Năng lực thực hiện tự chủ của nhiều cơ sở giáo dục đại học còn yếu

Nhận thức về vai trò, chức năng, nhiệm vụ của hội đồng trường trong hoạt động quản trị của cơ sở giáo dục đại học chưa được đề cao; thiết chế hội đồng trường của nhiều cơ sở giáo dục đại học vẫn còn mang tính hình thức, ít hiệu quả.

(5) Trách nhiệm giải trình của cơ sở giáo dục đại học chưa rõ ràng

Trách nhiệm giải trình là một trong những nội dung hết sức quan trọng của tự chủ đại học chưa được quan tâm một cách đúng mức; chưa thực sự được làm sáng tỏ; chưa có quy định cụ thể từ phía cơ quan quản lý nhà nước đối với các cơ sở giáo dục đại học, trong đó đặc biệt quan trọng là mối quan hệ giữa chất lượng đào tạo với mức thu học phí.

5. Một số kiến nghị

Việc thực hiện cơ chế, chính sách tự chủ đại học ở Việt Nam thời gian qua đã đạt được một số kết quả nhất định. Tuy vậy, vẫn còn tồn tại nhiều hạn chế, vướng mắc, bất cập, đòi hỏi cần nhanh chóng có biện pháp tháo gỡ. Mục tiêu tự chủ đại học ở Việt Nam chỉ có thể đạt được khi đổi mới đồng bộ các công cụ chính sách, thay đổi cơ chế bộ chủ quản từ trực tiếp lãnh đạo, quản lý sang giám sát, đánh giá. Để việc thực hiện cơ chế, chính sách tự chủ đại học ở Việt Nam có hiệu quả hơn, chúng ta cần tiếp tục thực hiện một số nhiệm vụ cơ bản, như sau:

Đối với cơ quan quản lý nhà nước

Rà soát, sửa đổi, bổ sung đảm bảo thống nhất, đồng bộ hóa các quy định có liên quan đến tự chủ đại học, nhằm khắc phục sự chồng chéo; nhanh chóng bổ sung, sửa đổi và ban hành hệ thống văn bản hướng dẫn thực hiện Luật Giáo dục Đại học; Xây dựng hành lang pháp lý đảm bảo cho các cơ sở giáo dục đại học có đủ công cụ hỗ trợ trong việc thực hiện xây dựng cơ chế tự chủ theo quy định và hướng dẫn của các văn bản quy phạm pháp luật;

Bổ sung, hoàn thiện các thiết chế liên quan để phân định hóa, hiện thực hóa vai trò của hội đồng trường trong các cơ sở giáo dục đại học;

Chuyển đổi cơ chế, từ quản lý trực tiếp sang điều tiết, hỗ trợ bằng công cụ vĩ mô và giám sát chất lượng; ban hành cơ chế ưu đãi cụ thể (ưu đãi có tính điều kiện) để khuyến khích các cơ sở giáo dục đại học đẩy nhanh tiến độ xây dựng cơ chế tự chủ;

Xây dựng lộ trình tự chủ cho cả hệ thống giáo dục đại học Việt Nam trong mối tương quan (một cách tương đối) với hệ thống giáo dục đại học trên thế giới;

Về vấn đề tự chủ về tài chính: Bổ sung, sửa đổi Điều 12, Luật Giáo dục đại học, vì theo văn bản này, Nhà nước không phân bổ ngân sách và nguồn lực vào “chi thường xuyên” cho các cơ sở giáo dục đại học nữa. Việc cắt chi thường xuyên, đặc biệt là chi Lương của viên chức, giảng viên... sẽ gây rất khó khăn đối với các ngành đào tạo khoa học cơ bản, đào tạo giáo viên... vì: các ngành này ít thu hút người học, sinh viên tốt nghiệp khó có cơ hội tìm việc làm hơn các ngành thuộc nhóm ngành kỹ thuật, công nghệ, kinh tế... tự chủ tài chính đối với các ngành nêu không nên có chính sách “cào bằng” với các ngành đào tạo khác, cần có chính sách đặc thù.

Đối với các cơ sở giáo dục đại học

Việc thực hiện tự chủ đại học ở Việt Nam có tính đặc thù. Tuy vậy, Việt Nam vẫn phải tuân theo quy luật phát triển của giáo dục đại học trên thế giới.

Tự chủ về tổ chức và nhân sự: Cơ sở giáo dục đại học cần tích cực, chủ động xây dựng kế hoạch và lộ trình tự chủ; xác lập khung cơ cấu tổ chức, sắp xếp bộ máy nhân sự và nâng cao năng lực quản trị;

Tự chủ về học thuật và đào tạo: Các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam căn cứ vào điều kiện của mình để xây dựng chương trình đào tạo theo quy định; Thực hiện đổi mới chương trình đào tạo theo hướng gắn đào tạo với nghiên cứu khoa học, nâng cao kỹ năng thực hành cho giảng viên và sinh viên; đổi mới phương pháp dạy và học theo hướng lấy người học làm trung tâm; tăng cường liên kết với doanh nghiệp; liên thông đào tạo giữa các ngành, các cơ sở giáo dục đại học trong và ngoài nước; Mở các ngành học mới theo nhu cầu của xã hội và theo hướng đa dạng hóa ngành nghề đào tạo; tiếp cận chương trình đào tạo, giáo trình giảng dạy của các cơ sở giáo dục đại học ở các nước tiên tiến trên thế giới.

Tự chủ về tài chính: Để tự chủ và tự chịu trách nhiệm về tài chính, các cơ sở giáo dục đại học cần hoàn thiện quy chế thu chi nội bộ, chú trọng giải pháp thu chi theo hiệu quả công việc; phân cấp và phân quyền cho các đơn vị trong nhà trường để mở rộng nguồn thu và khoán chi; đào tạo nâng cao năng lực quản lý tài chính cho các đơn vị; quy định trách nhiệm giải trình về tài chính giữa các cấp; tổ chức hoạt động kiểm soát nội bộ và công khai tài chính...

6. Kết luận

Vấn đề tự chủ đại học ở Việt Nam đã được Đảng và Nhà nước chủ trương thực hiện từ hai mươi năm nay, với việc ban hành một hệ thống các văn bản quy phạm pháp luật. Nghiên cứu này, đã tổng hợp, phân tích một số chính sách tự chủ đại học chủ yếu; đánh giá những thuận lợi, khó khăn trong quá trình thực thi chính sách tự chủ đại học vào thực tiễn Việt Nam; trên cơ sở đó, kiến nghị một số biện pháp khắc phục. Tự chủ đại học là xu hướng tất yếu, ngày càng mở rộng đã đặt ra yêu cầu Việt Nam cần phải có những giải pháp thiết thực, hiệu quả để nâng cao sức cạnh tranh và hiệu quả của các cơ sở giáo dục đại học. Tự chủ đại học ở Việt Nam cần có thời gian, lộ trình, điều kiện để chuyển đổi từ nhận thức, ý thức đến hành động trong hệ thống giáo dục đại học và toàn xã hội. Cùng với việc luật hóa vấn đề này thì việc đổi mới tư duy từ chính các cơ sở giáo dục đại học được coi là yếu tố quyết định.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đảng Cộng sản Việt Nam: Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XII, Văn phòng Trung ương Đảng, Hà Nội, 2016.
- [2] Đảng Cộng sản Việt Nam: Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII, Hà Nội, 2021.
- [3] Ban Chấp hành Trung ương Đảng: Nghị quyết số 29-NQ/TW, ngày 04 tháng 11 năm 2013, của BCH Trung ương Đảng khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.
- [4] Luật Giáo dục Đại học (sửa đổi, bổ sung năm 2013, 2014, 2015, 2018). Nxb Chính trị Quốc gia - Sự thật, Hà Nội, 2019.
- [5] Điều lệ Trường đại học số 153/2003/QĐ-TTg, ban hành ngày 03 tháng 7 năm 2003 của Thủ tướng Chính phủ.
- [6] Điều lệ trường đại học số 70/2014/QĐ-TTg, ban hành ngày 10 tháng 12 năm 2014 của Thủ tướng Chính phủ.
- [7] Salmi, J. (2009). The challenge of establishing world-class universities. Washington, DC: The World Bank.
- [8] Uyên Nguyên: “Thiết kế hệ thống quản trị đại học ở Việt Nam: Mô hình nào cho tự chủ”, Tạp chí Tia sáng, ngày 08 tháng 10 năm 2020.

ABSTRACT

University Authority Policy in Vietnam

University autonomy in Vietnam has been advocated by the Party and State for twenty years now, with the promulgation of a system of legal documents. Within the limit of this article, we synthesize and analyze a number of university autonomy policies, mainly in professional and academic terms, in personnel organization and personnel; in finance and property; assess the advantages, difficulties and obstacles in the process of implementing the policy of university autonomy into Vietnam practice; on that basis, propose a number of remedial measures, in order to contribute to the successful implementation of the policy of university autonomy in our country today.

Keywords: Policy, autonomy; higher education.

ĐẢM BẢO VÀ KIỂM ĐỊNH CHẤT LƯỢNG TRONG CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC PHỔ THÔNG CUNG CẤP CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC TÍCH HỢP CAMBRIDGE

Nguyễn Diệu Cúc¹

Tóm tắt. Mục tiêu bài viết này nhằm làm rõ hệ thống đảm bảo và kiểm định chất lượng trong các cơ sở giáo dục phổ thông cung cấp chương trình giáo dục tích hợp Cambridge ở Việt Nam. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng các cơ sở giáo dục phổ thông cung cấp chương trình giáo dục tích hợp Cambridge tại Việt Nam phải duy trì đồng thời hai hệ thống kiểm định chất lượng giáo dục của Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam và hệ thống đảm bảo chất lượng giáo dục của CAIE. Trong khi hệ thống kiểm định chất lượng giáo dục của Việt Nam cung cấp hệ thống tiêu chuẩn, tiêu chí, chỉ báo đánh giá chất lượng chi tiết, giúp các cơ sở giáo dục phổ thông có định hướng rõ ràng trong thực hiện quản lý chất lượng thì hệ thống đảm bảo chất lượng của CAIE giúp đưa ra những nguyên tắc, hướng dẫn, gợi ý hữu ích để đảm bảo chất lượng theo nguyên tắc cải tiến liên tục và lấy người học làm trung tâm.

Từ khóa: *Đảm bảo chất lượng giáo dục, kiểm định chất lượng giáo dục, chương trình giáo dục tích hợp Cambridge, cơ sở giáo dục phổ thông.*

1. Đặt vấn đề

Liên kết giáo dục là việc hợp tác giữa cơ sở giáo dục mầm non, cơ sở giáo dục phổ thông của Việt Nam với cơ sở giáo dục nước ngoài thực hiện chương trình giáo dục tích hợp. Liên kết giáo dục được quy định lần đầu tiên tại Nghị định số 86/2018/NĐ-CP. Theo đó, các cơ sở giáo dục mầm non và cơ sở giáo dục phổ thông tư thục của Việt Nam được phép hợp tác với cơ sở giáo dục nước ngoài thực hiện chương trình giáo dục tích hợp: chương trình giáo dục của Việt Nam tích hợp với chương trình giáo dục nước ngoài, đảm bảo mục tiêu giáo dục của Việt Nam và không trùng lặp về nội dung, kiến thức để giảng dạy. Người học hoàn thành chương trình giáo dục tích hợp cấp trung học phổ thông được cấp văn bằng tốt nghiệp của Việt Nam và của nước ngoài (song bằng) [10].

Tính đến 31/6/2022, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã phê duyệt 33 chương trình tích hợp. Ngoài ra, trước khi Nghị định số 86/2018/NĐ-CP được ban hành, các Sở Giáo dục và Đào tạo đã phê duyệt các chương trình thí điểm song bằng cho các CSGD trung học phổ thông và trung học cơ sở theo hình thức đào tạo cấp song bằng chương trình IGCSE, chương trình Cambridge A-level tại CSGD phổ thông công lập với cách thức giống chương trình tích hợp. Như vậy thực chất số lượng các chương trình liên kết giáo dục theo chương trình tích hợp đang được thực hiện trên cả nước là 40 chương trình, phân bố theo chương trình và các địa bàn như Hà Nội (23 chương trình); thành phố Hồ Chí Minh (10 chương trình), Đà Nẵng (03 chương trình) và các địa phương khác như Khánh Hòa, Quảng Ninh, Quảng Nam, Hải Phòng thực hiện 01 chương trình. Trong các chương trình giáo dục tích hợp đang được sử dụng phổ biến ở Việt Nam như Cambridge, Oxford, Pearson Edexcel, FieldWork thì chương trình tích hợp của Cambridge là phổ biến nhất với 65 cơ sở giáo dục phổ thông đang áp dụng. Các chương trình tích hợp được kỳ vọng góp phần nâng cao hiệu quả hội nhập quốc tế cho các cơ sở giáo dục phổ thông của Việt Nam, giúp học sinh được tiếp cận chương trình quốc tế, góp phần nâng cao trình độ ngoại ngữ cho học sinh và giáo viên, qua đó tạo sức lan tỏa tới các chương trình chính khóa của Việt Nam [1].

Ngày nhận bài: 10/12/2022. Ngày nhận đăng: 15/01/2023.

¹Học viện Quản lý Giáo dục

e-mail: nguyendieucuc@gmail.com

Tại Việt Nam, các cơ sở giáo dục phổ thông đang thực hiện các hoạt động quản lý chất lượng giáo dục theo các văn bản hướng dẫn của Bộ Giáo dục và Đào tạo như Thông tư 17 /2018/TT-BGDĐT ngày 22/08/2018 về kiểm định chất lượng, công nhận đạt chuẩn quốc gia đối với trường tiểu học, Thông tư 18 /2018/TT-BGDĐT ngày 22/08/2018 về kiểm định chất lượng, công nhận đạt chuẩn quốc gia với trường THCS, THPT. Tuy nhiên, vấn đề quản lý chất lượng trong các cơ sở giáo dục phổ thông có triển khai chương trình giáo dục tích hợp Cambridge là chủ đề nghiên cứu chưa được quan tâm rộng rãi. Vì vậy, mục tiêu bài viết này nhằm làm rõ hệ thống quản lý chất lượng và những vấn đề cần quan tâm khi thực hiện quản lý chất lượng trong các cơ sở giáo dục phổ thông có triển khai chương trình giáo dục tích hợp Cambridge.

2. Quản lý chất lượng giáo dục trong cơ sở giáo dục phổ thông

Chất lượng giáo dục là một khái niệm có nhiều cách hiểu khác nhau. Trong bối cảnh giáo dục phổ thông, chất lượng giáo dục có thể được định nghĩa là sự phù hợp với các tiêu chuẩn và đạt được mục tiêu giáo dục đã đặt ra [4]. Theo đó, quản lý chất lượng giáo dục là các hoạt động có phối hợp để định hướng và kiểm soát một tổ chức về chất lượng, bao gồm việc thiết lập các chính sách và mục tiêu chất lượng, hoạch định chất lượng, kiểm soát chất lượng, đảm bảo chất lượng và cải tiến chất lượng. Khác với cách tiếp cận quản lý theo chức năng (lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra) hoặc quản lý theo lĩnh vực, quản lý chất lượng trong giáo dục thực chất là xây dựng và vận hành hệ thống quản lý trên cơ sở các tiêu chuẩn. Hệ thống này bao gồm các tiêu chuẩn, kế hoạch, biện pháp, phương pháp, quy trình tác nghiệp có tác động tới mọi khâu của quá trình giáo dục và quản lý giáo dục, với mục đích là tạo ra chất lượng của các quá trình đó. Đồng thời, quản lý chất lượng giáo dục là trách nhiệm của mọi thành viên trong tổ chức, trước hết là được lãnh đạo cấp cao nhất nhận thức đầy đủ và triển khai đồng bộ, sau đó là sự hưởng ứng tham gia của mọi thành viên bên trong và bên ngoài tổ chức [11].

Có nhiều cấp độ trong quản lý chất lượng giáo dục như kiểm soát chất lượng, thanh tra chất lượng, đảm bảo chất lượng, kiểm định chất lượng, quản lý chất lượng tổng thể. Trong đó, bài viết này tập trung vào hai cấp độ là đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng. Đảm bảo chất lượng trong giáo dục xuất phát từ hoạt động đảm bảo chất lượng trong sản xuất, kinh doanh từ những năm 60 của thế kỉ XX, do Deming, Juran và Ishikawa nghiên cứu. Mục đích của đảm bảo chất lượng nói chung và ĐBCL giáo dục nói riêng là tạo ra sản phẩm không lỗi (“nguyên tắc không lỗi”, “làm đúng ngay từ đầu và làm đúng ở mọi thời điểm”). Đây là quá trình xảy ra trước và trong khi thực hiện. Mỗi quan tâm của nó là phòng chống những sai phạm có thể xảy ra ngay từ bước đầu tiên. Theo đó, để tổ chức hoạt động giáo dục, ngay từ khâu đầu đến khâu cuối phải tuân theo những tiêu chuẩn nghiêm ngặt, đảm bảo không có sai phạm trong bất kỳ khâu nào. ĐBCLGD chủ yếu dựa vào công khai các hoạt động, nhà trường tự biết cách tìm ra, tránh và sửa các lỗi trong quá trình hoạt động như “một hệ thống tự học và tự sửa lỗi” [12].

Kiểm định chất lượng giáo dục là các hoạt động của một cơ sở giáo dục nhằm đảm bảo với cộng đồng cũng như các bên liên quan rằng cơ sở giáo dục đó hoặc một chương trình giáo dục có những mục tiêu giáo dục được xác định rõ ràng và phù hợp, có đủ các điều kiện để đạt được những mục tiêu đó và có khả năng phát triển bền vững. Kiểm định chất lượng giáo dục nhằm hai mục đích: (i) công nhận một chương trình giáo dục, một cơ sở giáo dục đã đạt hoặc vượt những chuẩn mực chất lượng; (ii) hỗ trợ cơ sở giáo dục liên tục cải tiến chất lượng [11].

3. Giới thiệu về chương trình giáo dục tích hợp Cambridge

Chương trình giáo dục Cambridge được cung cấp bởi Tổ chức Khảo thí quốc tế Cambridge (Cambridge Assessment International Education - CAIE). CAIE là tổ chức giáo dục phi lợi nhuận trực thuộc Trung tâm xuất bản và Khảo thí Cambridge (Cambridge University Press and Assessment) của trường Đại học Cambridge (Anh quốc). CAIE nhà cung cấp chương trình giáo dục quốc tế và chứng nhận quốc tế lớn nhất thế giới dành cho học sinh từ 5-19 tuổi trên toàn cầu, với lịch sử hơn 160 năm thành lập và phát triển. Số lượng trường học sử dụng chương trình Cambridge là hơn 10.000 trường học ở 160 quốc gia. Chương trình giáo dục Cambridge xây dựng lộ trình giáo dục xuyên suốt, rõ ràng và trọn vẹn từ cấp tiểu học, trung học cơ sở, trung học phổ thông, và chương trình nâng cao (tương tự dự bị đại học). Cụ thể như sau:

- Cấp tiểu học (từ lớp 1 - lớp 5): Kết thúc lớp 5, học sinh dự thi lấy chứng chỉ Cambridge International

Primary Checkpoint của CAIE

- Cấp trung học cơ sở (Lớp 6 - Lớp 8): Kết thúc lớp 8, học sinh dự thi lấy chứng chỉ Cambridge International Secondary 1 Checkpoint của CAIE

- Cấp trung học phổ thông (Lớp 9 - Lớp 10): Kết thúc Lớp 10, học sinh dự thi lấy chứng chỉ Trung học Tú tài Quốc tế Cambridge IGCSE của CAIE.

- Dự bị đại học (Lớp 11 - Lớp 12): Học sinh dự thi lấy chứng chỉ AS sau khi kết thúc Lớp 11 và chứng chỉ Cambridge A-Level của CAIE. Chứng chỉ A-Level được công nhận toàn cầu.

Số lượng các môn học ở mỗi cấp học rất đa dạng với hơn 70 môn học thuộc các ngôn ngữ khác nhau, tạo thuận lợi cho các cơ sở giáo dục phổ thông dễ dàng lựa chọn, thiết kế chương trình nhà trường. Các chương trình và tài liệu học tập của Cambridge do các chuyên gia đầu ngành biên soạn, với tinh thần nghiêm túc về học thuật và phản ánh những nghiên cứu mới nhất về giáo dục. Cách tiếp cận của Chương trình Cambridge là đặt hoạt động học tập hàn lâm vào một bối cảnh thực tế ngoài đời thực để phát triển các kỹ năng cần thiết để học sinh có thể đạt được thành công ở bậc học phổ thông và đại học cũng như trong sự nghiệp tương lai. Trọng tâm của chương trình là phát triển khả năng tư duy phản biện của học sinh về một loạt các vấn đề toàn cầu có nhiều cách hiểu khác nhau. Phương pháp học tập chủ yếu theo hướng phát huy tính tích cực của học sinh bao gồm làm việc theo nhóm, hội thảo, dự án và làm việc cùng với các học sinh khác trên toàn thế giới. Môi trường học tập được tạo ra cũng giúp các em phát huy tối đa tiềm năng của bản thân, khuyến khích đam mê khám phá và tìm tòi, học hỏi, xây dựng tính tư duy, độc lập cao [5].

Ở Việt Nam, chương trình giáo dục tích hợp Cambridge là sự kết hợp chương trình giáo dục phổ thông Việt Nam với chương trình giáo dục Cambridge của CAIE theo hướng đảm bảo mục tiêu giáo dục và yêu cầu cần đạt trong chương trình Việt Nam, bổ sung những nội dung của chương trình Cambridge sao cho không trùng lặp về nội dung, kiến thức. Ngoài ra, cơ sở giáo dục phổ thông có thể lựa chọn bổ sung một số môn học đặc trưng từ Chương trình giáo dục Cambridge như Quan điểm toàn cầu, Kinh tế học, Truyền thông đa phương tiện, Doanh nghiệp, Du lịch và Lễ hành để làm phong phú hơn trải nghiệm học tập của học sinh [6]... Việc tích hợp chương trình giúp cho học sinh không phải học hai chương trình nhưng vẫn có cơ hội được hoàn thành chương trình theo chuẩn quốc tế, được tiếp cận các môn học mới, có định hướng nghề nghiệp rõ ràng hơn, và nhận được các chứng chỉ có giá trị toàn cầu, tạo thuận lợi cho những học sinh có định hướng du học nước ngoài hoặc nộp hồ sơ xét tuyển vào các trường đại học ở Việt Nam. Hiện nay chứng chỉ A-Level của Chương trình Cambridge được 22 trường đại học ở Việt Nam công nhận sử dụng cho xét tuyển sinh [7].

4. Hệ thống kiểm định chất lượng giáo dục của Bộ Giáo dục và Đào tạo và hệ thống đảm bảo chất lượng giáo dục của CAIE

Các cơ sở giáo dục phổ thông cung cấp chương trình giáo dục tích hợp Cambridge tại Việt Nam phải thực hiện đồng thời hai hệ thống là hệ thống kiểm định chất lượng giáo dục của Bộ Giáo dục và Đào tạo và hệ thống đảm bảo chất lượng giáo dục của CAIE. Ngoài ra, một số trường quốc tế có thể áp dụng các hệ thống kiểm định chất lượng giáo dục khác như Western Association of Schools and Colleges (WASC) và Council of International Schools (CIS). Tuy nhiên trong phạm vi bài viết này sẽ tập trung vào hai hệ thống của Việt Nam và của CAIE [2, 3, 8].

Về mục tiêu, cả hai hệ thống đều hướng tới hỗ trợ cho cơ sở giáo dục phổ thông xây dựng kế hoạch cải tiến chất lượng, duy trì và nâng cao chất lượng các hoạt động của nhà trường; giải trình minh bạch trước các bên liên quan về thực trạng chất lượng của nhà trường; và là căn cứ để các cơ quan, tổ chức đánh giá ngoài công nhận chất lượng giáo dục của nhà trường. Tuy nhiên, hệ thống của Việt Nam hướng mục tiêu kiểm định chất lượng giáo dục và công nhận đạt chuẩn quốc gia; trong khi hệ thống của CAIE hướng tới xây dựng các chính sách đảm bảo chất lượng và đánh giá mức độ đạt chuẩn chất lượng Cambridge để trở thành trường Cambridge (Cambridge School). Nói cách khác, hệ thống của CAIE không phải là hệ thống kiểm định chất lượng; kết quả đánh giá chất lượng của CAIE chỉ mang tính chất công nhận trong nội bộ hệ thống các trường học áp dụng chương trình giáo dục Cambridge chứ không được các cơ quan quản lý nhà nước công nhận là kết quả kiểm định chất lượng giáo dục.

Về quy trình thực hiện, cả hai hệ thống của Việt Nam và CAIE đều có hướng dẫn quy trình cụ thể, chi tiết, giúp cơ sở giáo dục phổ thông chủ động lộ trình chuẩn bị và triển khai thực hiện. Quy trình kiểm định chất lượng giáo dục của Việt Nam gồm 3 bước là tự đánh giá, đánh giá ngoài, công nhận trường đạt kiểm định chất lượng giáo dục và công nhận trường đạt chuẩn quốc gia. Trong khi đó, hệ thống đảm bảo chất lượng của CAIE không mô tả trình tự tự đánh giá và yêu cầu nhà trường nộp kết quả tự đánh giá. Thay vào đó, sau khi đã (ngầm) tự đánh giá là đáp ứng những tiêu chuẩn của CAIE, nhà trường sẽ gửi thư bày tỏ quan tâm và điền đơn ứng tuyển gửi CAIE; sau đó CAIE sẽ tiến hành chuyến thăm trường và đánh giá chất lượng. Nếu nhà trường đã chuẩn bị tốt các yêu cầu đáp ứng tiêu chuẩn của CAIE, thời gian từ lúc gửi thư bày tỏ quan tâm tới lúc có kết quả được công nhận là khoảng 3 tháng.



Hình 1. Quy trình trở thành trường Cambridge được công nhận [11].

Về cấp độ công nhận, các cơ sở giáo dục phổ thông tham gia kiểm định chất lượng giáo dục của Việt Nam được đánh giá Đạt theo 4 cấp độ từ 1 đến 4, trong đó cấp độ 1 là mức đạt tối thiểu và cấp độ 4 là đạt chất lượng cao nhất. Trong khi chính sách đánh giá trường Cambridge của CAIE không có các cấp độ đạt khác nhau, mà chỉ có xếp hạng Đạt, Đạt có điều kiện, Chưa đạt. Nếu cơ sở giáo dục phổ thông được đánh giá “Đạt có điều kiện” hoặc “Chưa đạt”, CAIE sẽ tiếp tục tư vấn, hỗ trợ để cải tiến chất lượng và quay trở lại đánh giá ngoài vào một dịp khác.

Về điều kiện công nhận, cơ sở giáo dục phổ thông đạt kiểm định chất lượng giáo dục của Bộ Giáo dục và Đào tạo nếu đáp ứng điều kiện: (i) Có ít nhất một khóa học sinh đã hoàn thành Chương trình tiểu học; (ii) Có kết quả đánh giá ngoài đánh giá đạt từ Mức 1 trở lên theo quy định kiểm định. Trong khi đó, cơ sở giáo dục phổ thông có thể đăng kí đánh giá ngoài và được công nhận là trường Cambridge ngay cả khi mới triển khai chương trình và chưa có khoá học sinh nào tốt nghiệp, miễn là đáp ứng được các tiêu chuẩn đánh giá của CAIE.

Về chu kỳ đánh giá, hệ thống kiểm định chất lượng giáo dục và thời hạn công nhận đạt chuẩn quốc gia đối với cơ sở giáo dục phổ thông của Việt Nam có chu kỳ 5 năm và các cơ sở giáo dục phổ thông được công nhận đảm bảo kiểm định chất lượng giáo dục có thể tiếp tục đăng ký đánh giá ngoài và đề nghị công nhận đạt kiểm định chất lượng giáo dục ở cấp độ cao hơn. Trường hợp Chứng nhận trường đạt kiểm định chất lượng giáo dục còn thời hạn mà cơ sở giáo dục phổ thông không còn đáp ứng các tiêu chuẩn đánh giá thì Chứng nhận trường đạt kiểm định chất lượng giáo dục bị thu hồi. Trong khi đó, vì không phải hệ thống kiểm định chất lượng nên CAIE không quy định chu kỳ hoặc thời hạn công nhận kết quả đánh giá. Thay vào đó, hệ thống đảm bảo chất lượng của CAIE hướng dẫn các cơ sở giáo dục phổ thông thực hiện tự đánh giá thường xuyên và định kì, tự rà soát các vấn đề trên cơ sở tiếp thu ý kiến phản hồi của các bên liên quan (giáo viên, nhân viên, học sinh, cha mẹ học sinh) để cải tiến chất lượng liên tục. Bản thân CAIE cũng thường xuyên có các đợt rà soát, lấy ý kiến phản hồi từ giáo viên, cha mẹ học sinh, học sinh, đối tác của cơ sở giáo dục phổ thông và nếu phát hiện nhà trường chưa đạt tiêu chuẩn, CAIE sẽ yêu cầu cơ sở giáo dục phổ thông khắc phục trong một khoảng thời gian nhất định và thậm chí rút công nhận là trường Cambridge nếu cơ sở giáo

dục phổ thông vi phạm nghiêm trọng tiêu chuẩn hoặc không thể khắc phục tiêu chuẩn trong khoảng thời gian được cho phép.

Bảng 1. So sánh tiêu chuẩn kiểm định chất lượng giáo dục cơ sở giáo dục phổ thông của Việt Nam và tiêu chuẩn đánh giá chất lượng trường Cambridge [9, 10, 11]

Tiêu chuẩn kiểm định chất lượng giáo dục cơ sở giáo dục phổ thông của Việt Nam	Tiêu chuẩn đánh giá chất lượng trường Cambridge
Tiêu chuẩn 1. Tổ chức và Quản lý nhà trường	Tiêu chuẩn 1. Sứ mệnh và các giá trị giáo dục của nhà trường Tiêu chuẩn 2. Quản lý và lãnh đạo trường học
Tiêu chuẩn 2. Cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên và học sinh	Không có tiêu chuẩn riêng mà được lồng ghép trong các Tiêu chuẩn 1, 2, 3.
Tiêu chuẩn 3. Cơ sở vật chất và thiết bị dạy học	Tiêu chuẩn 4. Môi trường cơ sở vật chất
Tiêu chuẩn 4. Quan hệ giữa nhà trường, gia đình và xã hội	Không có tiêu chuẩn riêng mà được lồng ghép trong các Tiêu chuẩn 2, 3.
Tiêu chuẩn 5. Hoạt động giáo dục và kết quả giáo dục	Tiêu chuẩn 3. Chất lượng dạy và học
Không có tiêu chuẩn riêng	Tiêu chuẩn 5. Đảm bảo yêu cầu pháp lý

Hộp 1. Yêu cầu tiêu chuẩn chất lượng của trường Cambridge [8]

<p>Tiêu chuẩn 1. Sứ mệnh và các giá trị giáo dục của nhà trường</p> <ol style="list-style-type: none"> Nhà trường có một tuyên bố sứ mệnh rõ ràng liên quan đến các giá trị giáo dục của trường Văn hóa của trường học là lấy người học làm trung tâm và hỗ trợ học sinh và giáo viên trở nên tự tin, có trách nhiệm, biết suy nghĩ, đổi mới và gắn bó. Nhận thức quốc tế và quan điểm toàn cầu được thúc đẩy thông qua chương trình giảng dạy và các hoạt động khác. Mối quan hệ giữa giáo viên, nhân viên và học sinh là tích cực, thể hiện sự tôn trọng lẫn nhau. Nhà trường xây dựng và thể hiện mong muốn nhất quán về hành vi ứng xử. <p>Tiêu chuẩn 2. Quản lý và lãnh đạo trường học</p> <ol style="list-style-type: none"> Hiệu trưởng nhà trường có đủ tiêu chuẩn và kinh nghiệm trong lãnh đạo giáo dục. Đội ngũ lãnh đạo nhà trường và bộ phận quản lý thể hiện các mục tiêu rõ ràng cho áp dụng thành công mô hình dạy học để giúp học sinh lấy được chứng chỉ và bằng của Cambridge và có thể lập kế hoạch thực hiện các hoạt động của trường có hiệu quả Đội ngũ lãnh đạo nhà trường cam kết đặt ra các mục tiêu cải tiến trường học và phát triển đội ngũ với sự hỗ trợ của việc rà soát và tự đánh giá kết quả hoạt động được thiết kế hiệu quả Có sự quản lý hiệu quả và minh bạch tài chính nhà trường. Xây dựng và áp dụng thủ tục khiếu nại để quản lý hiệu quả các khiếu nại của phụ huynh và các bên liên quan khác. <p>Tiêu chuẩn 3. Chất lượng dạy và học</p> <ol style="list-style-type: none"> Trường có nguồn lực đầy đủ với việc tuyển dụng đội ngũ cho các vị trí quản lý, giảng dạy và hỗ trợ. Chương trình giảng dạy của nhà trường được thể hiện rõ ràng và dễ tiếp cận đối với giáo viên, học sinh và phụ huynh. Kết quả đánh giá được theo dõi và đánh giá với việc phản chiếu rõ ràng vào các chiến lược dạy học. Giáo viên có trình độ phù hợp để cung cấp thành công các chương trình Cambridge. Việc giảng dạy chú trọng đến các phong cách học tập đa dạng và nhu cầu từng cá nhân của học sinh. Nhà trường có phương pháp tiếp cận được thiết kế tốt để phát triển nghề nghiệp của giáo viên và nhân viên khác. Trường có chính sách rõ ràng để giải quyết nhu cầu ngôn ngữ của người học. <p>Tiêu chuẩn 4. Môi trường cơ sở vật chất</p> <ol style="list-style-type: none"> Khuôn viên nhà trường tạo môi trường học tập tích cực cho học sinh. Thư viện hoặc tài nguyên học tập hỗ trợ đầy đủ cho việc giảng dạy chương trình. Các phòng học bộ môn được cung cấp (ví dụ: cho các môn học của Cambridge về nghệ thuật và thiết kế, âm nhạc, ngôn ngữ, CNTT-TT, giáo dục thể chất và khoa học). Việc sắp xếp bảo quản an toàn cho phiếu trả lời câu hỏi và các tài liệu kiểm tra khác tuân theo quy định của Cambridge Cơ sở vật chất được bố trí phù hợp nhằm tuân thủ các quy định của Cambridge về tổ chức các kì thi Hiểu rõ về các trách nhiệm của Trung tâm khảo thí được quy định trong phần đầu tiên của Sổ tay Cambridge. <p>Tiêu chuẩn 5. Yêu cầu pháp lý</p> <ol style="list-style-type: none"> Giấy chứng nhận phòng cháy chữa cháy. Sự chấp thuận của chính phủ để hoạt động, bao gồm bất kỳ sự chấp thuận nào cần thiết để cung cấp chương trình giảng dạy Cambridge mà nhà trường muốn áp dụng. Các chính sách về sức khỏe và an toàn phù hợp với yêu cầu của chính phủ. Cung cấp sơ cứu chữa ban đầu theo quy định của chính phủ Chính sách bảo vệ trẻ em phù hợp với yêu cầu của chính phủ.

Về hệ thống tiêu chuẩn đánh giá chất lượng, hệ thống kiểm định chất lượng giáo dục của Việt Nam được xây dựng với bộ tiêu chuẩn - tiêu chí - chỉ báo chi tiết, rõ ràng, xuyên suốt tất cả các lĩnh vực hoạt động

của cơ sở giáo dục phổ thông để phục vụ cho đánh giá và kiểm định. Trong khi đó, với định hướng đảm bảo chất lượng giáo dục và để phục vụ mục tiêu đánh giá công nhận trường, CAIE thiết kế các tiêu chuẩn và tiêu chí khá mở và linh hoạt, không quy định chỉ báo cụ thể. Bên cạnh đó, ngoài bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng trường học thực tế, CAIE còn có bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng dành cho các trường học trực tuyến có cung cấp chương trình giáo dục Cambridge.

5. Một số đặc trưng trong hệ thống đảm bảo chất lượng giáo dục của CAIE

Các cơ sở giáo dục phổ thông cung cấp chương trình giáo dục tích hợp Cambridge tại Việt Nam phải thực hiện đồng thời hai hệ thống là hệ thống kiểm định chất lượng giáo dục của Bộ Giáo dục và Đào tạo và hệ thống đảm bảo chất lượng giáo dục của CAIE. Ngoài ra, một số trường quốc tế có thể áp dụng các hệ thống kiểm định chất lượng giáo dục khác như Western Association of Schools and Colleges (WASC) và Council of International Schools (CIS). Tuy nhiên trong phạm vi bài viết này sẽ tập trung vào hai hệ thống của Việt Nam và của CAIE [2, 3, 8].

Như phân tích ở trên, CAIE sử dụng tiếp cận đảm bảo chất lượng giáo dục đối với các cơ sở giáo dục phổ thông cung cấp chương trình Cambridge nói chung và chương trình tích hợp Cambridge nói riêng. Trọng tâm của công tác đảm bảo chất lượng trong chương trình tích hợp Cambridge là ĐBCL phục vụ cho nâng cao chất lượng dạy học và đảm bảo chất lượng trong kiểm tra - đánh giá. Một số đặc trưng:

Thứ nhất, hệ thống tiêu chuẩn và tiêu chí đánh giá được thiết kế để hướng các hoạt động của cơ sở giáo dục phổ thông cung cấp chương trình tích hợp Cambridge theo những giá trị cốt lõi mà CAIE đặt ra như tôn trọng, tự tin, sáng tạo, trách nhiệm, có đam mê hoài bão. Tuy nhiên, CAIE không quy định cụ thể đến từng chỉ báo mà các tiêu chí được thiết kế linh hoạt, mở, tạo điều kiện cho các cơ sở giáo dục phổ thông phát huy những sáng kiến quản lý và tổ chức hoạt động giáo dục đa dạng, thay vì rập khuôn theo hình mẫu chung. Trên thực tế, có hơn 10.000 trường Cambridge được công nhận trên khắp thế giới, cùng chia sẻ những giá trị cốt lõi của CAIE nhưng mỗi trường đều phát huy bản sắc văn hoá nhà trường riêng.

Thứ hai, CAIE tập trung hướng dẫn các cơ sở giáo dục phổ thông xây dựng hệ thống chính sách chất lượng - là những hướng dẫn hành động dựa trên các nguyên tắc rõ ràng. Các chính sách chất lượng đều dựa trên tinh thần cải tiến liên tục, coi trọng việc thường xuyên rà soát kết quả và đề ra biện pháp cải tiến chất lượng. Trong đó, quan trọng nhất là các chính sách chất lượng liên quan tới quá trình dạy học, kiểm tra đánh giá và quản lý đội ngũ như chính sách chương trình dạy học, chính sách ngôn ngữ, chính sách đánh giá, chính sách bài tập về nhà, chính sách kỷ luật, bộ quy tắc ứng xử, chính sách quản lý hiệu suất - đánh giá giáo viên và cán bộ quản lý, chính sách phát triển nghề nghiệp, chính sách khiếu nại, chính sách bảo vệ trẻ em, chính sách đảm bảo sức khoẻ thể chất và tinh thần của học sinh. Hệ thống chính sách này giúp các cơ sở giáo dục phổ thông tăng cường minh bạch về tổ chức hoạt động và giúp các bên liên quan hiểu rõ vai trò, trách nhiệm, yêu cầu hành động trong các tình huống đa dạng. Đặc biệt, với nguồn gốc là một tổ chức khảo thí có uy tín, các chính sách đảm bảo chất lượng cho các kỳ thi của CAIE rất nghiêm ngặt. Theo đó, khi cơ sở giáo dục phổ thông tổ chức các kỳ thi lấy chứng chỉ của CAIE cho học sinh, các trường đồng thời phải nộp minh chứng cho quá trình đảm bảo chất lượng kỳ thi đó. Nếu không đáp ứng đúng và đủ các yêu cầu đảm bảo chất lượng kỳ thi, các cơ sở giáo dục phổ thông có nguy cơ bị huỷ kết quả thi của toàn bộ học sinh.

CAIE gợi ý chính sách đánh giá của nhà trường cần bao gồm các nội dung cơ bản tại Hộp 2.

Thứ ba, hệ thống đảm bảo chất lượng của CAIE thể hiện rõ tinh thần tập trung vào khách hàng - cụ thể là học sinh. Ví dụ tất cả các chính sách chất lượng nêu trên đều được dựa trên nguyên tắc chung là lấy học sinh làm trung tâm và tôn trọng quyền lợi của học sinh. Hoạt động dạy học và giáo dục cũng được yêu cầu phải tính tới các phong cách học tập đa dạng và nhu cầu cá nhân của học sinh. CAIE đặc biệt quan tâm tới yếu tố sức khoẻ thể chất và tinh thần (well-being) của học sinh. Theo đó, các cơ sở giáo dục phổ thông được hướng dẫn xây dựng chính sách đảm bảo sức khoẻ thể chất và tinh thần và tích hợp vấn đề đảm bảo sức khoẻ thể chất và tinh thần trong tất cả các chính sách khác của nhà trường, bao gồm cả chính sách đảm bảo sức khoẻ thể chất và tinh thần cho giáo viên, nhân viên.

Thứ tư, hệ thống đảm bảo chất lượng của CAIE nhấn mạnh vai trò của tất cả các thành viên, từ lãnh đạo cấp cao nhất tới giáo viên, nhân viên, học sinh, cha mẹ học sinh để đóng góp vào chất lượng chung của nhà trường. Vai trò chủ yếu của đội ngũ cán bộ quản lý là xây dựng hệ thống chính sách đảm bảo chất lượng

trong toàn trường và tổ chức thực hiện các hoạt động đảm bảo chất lượng. Vai trò chủ yếu của đội ngũ giáo viên, nhân viên là tuân thủ đúng các chính sách, quy định, biện pháp đảm bảo chất lượng đã đề ra đồng thời luôn chủ động cải tiến, nâng cao chất lượng trong phạm vi công việc của mình và kịp thời phát hiện những vấn đề, tồn tại cần khắc phục. Trong khi đó, vai trò quan trọng nhất của học sinh, cha mẹ học sinh là cung cấp thông tin phản hồi về hoạt động của cơ sở giáo dục phổ thông để kịp thời cải tiến.

Hộp 2. Gợi ý chính sách đánh giá của CAIE [9]

- Giải thích ngắn gọn về mục đích đánh giá và cách sử dụng đánh giá
- Tuyên bố rõ ràng về những gì được coi trọng trong đánh giá - điều này nên bao gồm tham chiếu đến các mục tiêu giáo dục và yêu cầu cần đạt rộng hơn, bao gồm cả sự phát triển các phẩm chất, năng lực (đối với chương trình chất lượng cao) hoặc các thuộc tính của học sinh Cambridge (đối với chương trình song ngữ quốc tế)
- Những gì người học có thể mong đợi từ đánh giá
- Lập kế hoạch đánh giá
- Quy trình đánh giá
- Trách nhiệm của các bên liên quan (ai cần làm những gì)
- Hướng dẫn chấm điểm và cung cấp phản hồi cho học sinh
- Hướng dẫn về báo cáo, cung cấp phản hồi cho học sinh và phụ huynh
- Quy định về chấm điểm của trường
- Hướng dẫn về danh mục công việc
- Chi tiết về dữ liệu đánh giá nào sẽ được chia sẻ với cha mẹ học sinh, ở định dạng nào và tần suất ra sao.

6. Kết luận

Với những đặc điểm của hai hệ thống quản lý chất lượng kể trên, có thể thấy các cơ sở giáo dục phổ thông nếu triển khai chương trình giáo dục tích hợp sẽ phải đáp ứng những yêu cầu tiêu chuẩn đánh giá chất lượng cao hơn các cơ sở giáo dục phổ thông khác. Để triển khai tốt công tác quản lý chất lượng, các cơ sở giáo dục phổ thông cung cấp chương trình giáo dục tích hợp Cambridge cần chú trọng một số hoạt động sau:

- Lập kế hoạch quản lý chất lượng với lộ trình đáp ứng các yêu cầu chất lượng của Bộ Giáo dục và Đào tạo/CAIE; trong đó ưu tiên những công việc liên quan tới xây dựng hệ thống chính sách đảm bảo chất lượng theo yêu cầu của CAIE.
- Nghiên cứu kỹ và hệ thống hoá các văn bản, tài liệu hướng dẫn của Bộ Giáo dục và Đào tạo và CAIE; cung cấp các hướng dẫn cụ thể hơn để cán bộ, giáo viên, nhân viên hiểu rõ các yêu cầu.
- Xây dựng hệ thống lưu trữ minh chứng khoa học, hiệu quả, tiết kiệm thời gian và công sức.
- Xây dựng hệ thống theo dõi, tự đánh giá cải tiến chất lượng thường xuyên; thường xuyên tiếp thu các ý kiến phản hồi để cải tiến chất lượng.
- Tuyên truyền cho các bên liên quan, đặc biệt là học sinh và cha mẹ học sinh về quyền lợi và trách nhiệm đóng góp ý kiến phản hồi để giúp cơ sở giáo dục phổ thông nâng cao chất lượng giáo dục.

Việc thực hiện quản lý chất lượng trong các cơ sở giáo dục phổ thông cung cấp chương trình giáo dục tích hợp Cambridge là một thách thức lớn nhưng các cơ sở giáo dục phổ thông có thể coi đây là cơ hội để tiếp thu những gợi ý, hướng dẫn đảm bảo chất lượng từ một tổ chức quốc tế uy tín như CAIE, qua đó nâng cao chất lượng giáo dục theo chuẩn quốc tế, khẳng định chất lượng và thương hiệu của nhà trường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022). Báo cáo tình hình hợp tác, đầu tư của nước ngoài trong lĩnh vực giáo dục. Bài trình bày tại Hội nghị Hợp tác và đầu tư trong giáo dục 2022

[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Thông tư 17 /2018/TT-BGDĐT ngày 22/08/2018 về kiểm định chất lượng, công nhận đạt chuẩn quốc gia đối với trường tiểu học.

[3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Thông tư 18 /2018/TT-BGDĐT ngày 22/08/2018 về kiểm định chất lượng, công nhận đạt chuẩn quốc gia với trường THCS, THPT.

[4] Bộ Khoa học và Công nghệ (2019). TCVN ISO 21001:2019. Tổ chức giáo dục, Hệ thống quản lý đối với tổ chức giáo dục - Các yêu cầu và hướng dẫn sử dụng.

- [5] Cambridge Assessment International Education (2022). Why choose us?. <https://cambridgeinternational.org>
- [6] Cambridge Assessment International Education (2022). Programmes and Qualifications. <https://cambridgeinternational.org>
- [7] Cambridge Assessment International Education (2022). Recognition search. <https://cambridgeinternational.org>
- [8] Cambridge Assessment International Education (2022). Join Cambridge. <https://cambridgeinternational.org>
- [9] Cambridge Assessment International Education (2022). Implementing the Curriculum with Cambridge: A Guide for School Leaders. <https://cambridgeinternational.org>
- [10] Chính phủ (2018). Nghị định số 86/2016/NĐ-CP ngày 06 tháng 06 năm 2018 của Chính phủ quy định về hợp tác, đầu tư của nước ngoài trong lĩnh vực giáo dục
- [11] Phạm Ngọc Long (2021). Giáo trình Quản lý chất lượng giáo dục. Nxb Đại học Kinh tế quốc dân. Hà Nội.
- [12] Nguyễn Đình Phan, Đặng Ngọc Sự (2018). Giáo trình Quản trị chất lượng. Nxb Đại học Kinh tế quốc dân. Hà Nội.

ABSTRACT

Quality assurance and accreditation in general education institutions providing Cambridge integrated curriculum in Viet Nam

This article aims to highlight the education quality assurance and accreditation system in the general education institutions (GEIs) providing the Cambridge integrated curriculum in Vietnam. Research results show that GEIs providing the Cambridge integrated curriculum in Vietnam must simultaneously maintain two quality management systems, namely the education quality accreditation system of the Vietnamese Ministry of Education and Training and the education quality assurance system of CAIE. While Vietnam's education quality accreditation system provides a detailed system of quality assessment standards, criteria and indicators, helping GEIs have a clear orientation and plan in implementing quality management, the CAIE's quality assurance system helps provide principles, guidelines, and useful suggestions for quality assurance under the principles of continuous improvement and learner-centeredness.

Keywords: *Education quality management, education quality assurance, education quality accreditation, Cambridge integrated curriculum, general education institutions.*

XÂY DỰNG YẾU TỐ CHẤT LƯỢNG Ở CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC CÓ CHỨC NĂNG ĐÀO TẠO, BỒI DƯỠNG CÁN BỘ QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Hoàng Thị Ái Vân^{1*}, Vương Hồng Hạnh², Phan Trọng Đông³

Tóm tắt. Văn hóa chất lượng là xu thế chung của tất cả các cơ sở giáo dục. Bài viết tập trung tìm hiểu thực trạng xây dựng yếu tố chất lượng ở các cơ sở giáo dục đại học có chức năng đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục thông qua nghiên cứu định tính và định lượng. Thông tin được thu thập thông qua phiếu hỏi đối với 1.047 cán bộ quản lý, giảng viên và nhân viên, người học và phỏng vấn sâu với một số cán bộ quản lý, giảng viên và nhân viên, người học. Kết quả nghiên cứu cho thấy cán bộ quản lý, giảng viên và nhân viên, người học đánh giá khá khả quan ở cả mức độ biểu hiện và mức độ nhận thức của các khía cạnh của xây dựng yếu tố chất lượng như xác nhận chuẩn chất lượng; phổ biến, tuyên truyền về chuẩn chất lượng; triển khai thực hiện chuẩn chất lượng; kiểm tra đánh giá chuẩn chất lượng; cũng như việc điều chỉnh bổ sung chuẩn chất lượng.

Từ khóa: Văn hóa chất lượng, chuẩn chất lượng, giáo dục đại học.

1. Đặt vấn đề

Văn hóa chất lượng là xu thế chung của tất cả các cơ sở giáo dục. Xây dựng môi trường văn hóa chất lượng trong các cơ sở giáo dục đại học nói riêng đã được nghiên cứu từ lâu ở Châu Âu, Hoa Kỳ và một số nước ở Châu Á có nền giáo dục đại học phát triển [3], [4], [5]. Ở Việt Nam, xây dựng và phát triển văn hóa chất lượng đang là mối quan tâm lớn của giáo dục đại học, bởi đây là một trong các yếu tố quyết định đến sự phát triển bền vững của mỗi nhà trường cũng như của cả hệ thống [2]. Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học [1]. Đây là tiền đề, căn cứ để tạo lập nên các giá trị trong xây dựng môi trường văn hóa chất lượng ở các cơ sở giáo dục đại học nói chung và các cơ sở giáo dục đại học có chức năng đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục nói riêng.

2. Phương pháp

Mục đích của nghiên cứu là tìm hiểu thực trạng xây dựng yếu tố chất lượng ở các cơ sở giáo dục đại học có chức năng đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục thông qua nghiên cứu định tính và định lượng. Các câu hỏi nghiên cứu đặt ra là:

1. Việc xác nhận chuẩn chất lượng như thế nào?
2. Việc phổ biến, tuyên truyền về chuẩn chất lượng ra sao?
3. Việc triển khai thực hiện chuẩn chất lượng ra sao?
4. Việc kiểm tra đánh giá chuẩn chất lượng như thế nào?
5. Việc điều chỉnh bổ sung chuẩn chất lượng ra sao?

Ngày nhận bài: 15/11/2022. Ngày nhận đăng: 05/01/2023.

¹Học viện Quản lý giáo dục

²Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

³Trường Trung học phổ thông Diễn Châu 3, Nghệ An

*e-mail: aivan.hoang98@gmail.com

Phương pháp nghiên cứu: Nghiên cứu sử dụng phương pháp hỗn hợp, kết hợp nghiên cứu định lượng thông qua khảo sát bằng phiếu hỏi và nghiên cứu định tính thông qua phỏng vấn sâu.

Mẫu nghiên cứu: Nghiên cứu thực hiện khảo sát ba nhóm đối tượng gồm cán bộ quản lý, giảng viên và nhân viên, và học viên tại một số cơ sở giáo dục đại học có chức năng đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục (Đại học Sư phạm Hà Nội, Học Viện Quản lý giáo dục, Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên, Đại học Vinh, Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh và Đại học Đồng Tháp). Tổng số phiếu hỏi phát ra là 1.080, gồm có 180 phiếu cán bộ quản lý, 300 phiếu giảng viên và nhân viên, và 600 phiếu học viên. Sau quá trình thu về và làm sạch dữ liệu, tổng số phiếu hợp lệ là 1.047, trong đó có 175 phiếu cán bộ quản lý, 292 phiếu giảng viên và nhân viên, và 580 phiếu học viên.

3. Kết quả khảo sát

3.1. Thực trạng xác nhận chuẩn chất lượng

Về mức độ nhận thức, cán bộ quản lý đánh giá tầm quan trọng của tất cả các tiêu chí liên quan đến chuẩn chất lượng cao nhất (giá trị trung bình dao động trong khoảng 4,16-4,49), trong khi học viên đánh giá tầm quan trọng của các tiêu chí thấp nhất và có tiêu chí chỉ đạt trên mức bình thường (giá trị trung bình dao động trong khoảng 3,27-4,04).

Cán bộ quản lý đánh giá cao nhất về tầm quan trọng của việc xác nhận rõ sứ mạng, mục tiêu và tầm nhìn của đơn vị mình (giá trị trung bình = 4,49) với tỉ lệ cán bộ quản lý đánh giá ở mức độ quan trọng và rất quan trọng đều đạt gần 90%. Theo cán bộ quản lý, sứ mạng, mục tiêu và tầm nhìn là cơ sở đầu tiên, cơ bản nhất để xã hội định vị một cơ sở đào tạo, từ đó đánh giá vai trò của cơ sở đào tạo trong việc xây dựng và phát triển nền kinh tế, xã hội nước nhà. Giảng viên và nhân viên cũng đánh giá khá cao về tầm quan trọng của các yếu tố xác nhận chuẩn chất lượng (giá trị trung bình dao động trong khoảng 3,97-4,35) với tỉ lệ đánh giá ở mức quan trọng và rất quan trọng đều đạt từ 70% đến 85%. Đối với học viên, khoảng trên một nửa số học viên đánh giá các yếu tố ở mức độ quan trọng và rất quan trọng, trừ yếu tố về việc xác định rõ sứ mạng, mục tiêu và tầm nhìn của đơn vị. Đây cũng là yếu tố có tỉ trọng người tham gia khảo sát đánh giá ở mức độ quan trọng và rất quan trọng cao nhất. Nguyên nhân xuất phát từ vị trí của người học, không trực tiếp tham gia vận hành quá trình hoạt động của cơ sở đào tạo, do đó nhận thức của các học viên về chuẩn chất lượng đôi khi còn khá mơ hồ. Ngược lại, cán bộ quản lý, đặc biệt là ban lãnh đạo nhà trường, rất coi trọng các yếu tố chuẩn chất lượng, coi đó là yếu tố quyết định sự tồn tại của cơ sở đào tạo hay nói cách khác, mỗi một cơ sở đào tạo được thành lập cần phải tự xác định sứ mạng, mục tiêu và tầm nhìn, đó là kim chỉ nam tất cả các hoạt động của nhà trường.

Về mức độ thực hiện, cán bộ quản lý cũng đánh giá mức độ biểu hiện của xác nhận chuẩn chất lượng cao nhất (giá trị trung bình dao động trong khoảng 3,94-4,35), tiếp theo là giảng viên và nhân viên (giá trị trung bình dao động trong khoảng 3,82-4,32) và cuối cùng là học viên (giá trị trung bình dao động trong khoảng 3,23-3,79).

Tỉ lệ cán bộ quản lý đánh giá việc thực hiện ở mức thường xuyên và rất thường xuyên luôn dao động khoảng 90%, mức không thực hiện hoặc ít thực hiện chỉ đạt 5% (trừ chỉ tiêu nhà trường xây dựng và ban hành chuẩn đầu ra của từng chương trình đào tạo với tỉ lệ đạt khoảng 10%). Tỉ lệ giảng viên và nhân viên đánh giá ở mức độ thực hiện thường xuyên và rất thường xuyên dao động trong khoảng 68%-83%, mức không thực hiện hoặc ít thực hiện chỉ đạt dưới 10%. Đa phần giảng viên và nhân viên đều cho rằng nhà trường công bố rõ ràng sứ mạng, mục tiêu và tầm nhìn của đơn vị cũng như chiến lược phát triển trong ngắn hạn, trung hạn và dài hạn chi tiết theo từng lĩnh vực. Tỷ lệ học viên đánh giá ở mức độ thường xuyên và rất thường xuyên đạt trên 50%, trừ chỉ tiêu “nhà trường xây dựng và ban hành chuẩn đầu ra của từng chương trình đào tạo” (đạt 47,8%). Chỉ tiêu “nhà trường xác định rõ sứ mạng, mục tiêu và tầm nhìn của đơn vị” được đánh giá ở mức độ rất thường xuyên lên đến 36,9%, cao nhất trong các tiêu chí. Đối với chuẩn đầu ra cho từng chương trình đào tạo, một phần ba số học viên đánh giá việc thực hiện là ít thường xuyên và không thường xuyên. Một số học viên còn khá lúng túng khi được hỏi về việc học xong chương trình thì sẽ đạt được những kiến thức, kĩ năng, thái độ gì.

3.2. Thực trạng phổ biến, tuyên truyền về chuẩn chất lượng

Về mức độ nhận thức, đánh giá của cán bộ quản lý luôn cao nhất ở tất cả các tiêu chí (giá trị trung bình dao động trong khoảng 4,14-4,43), tiếp đến là giảng viên và nhân viên (giá trị trung bình dao động trong khoảng 4,05-4,29) và cuối cùng là học viên (giá trị trung bình dao động trong khoảng 3,39-3,49).

Về cơ bản, phần lớn cán bộ quản lý đánh giá các tiêu chí ở mức quan trọng, riêng tiêu chí “nhà trường công khai sứ mạng, mục tiêu và tầm nhìn của đơn vị với xã hội” có gần 60% cán bộ quản lý đánh giá ở mức độ rất quan trọng. Tỷ lệ cán bộ quản lý đánh giá ở mức độ không quan trọng không đáng kể (dưới 2%). Một số cán bộ quản lý cho rằng phổ biến, tuyên truyền tạo ra sự kết nối các hoạt động đào tạo của nhà trường với xã hội, đảm bảo cho nhà trường tiếp cận được đến nhiều học viên tiềm năng hỗ trợ tích cực công tác tuyển sinh của nhà trường, từ đó thu hút được nhiều học viên, vừa tạo nguồn thu vừa nâng cao danh tiếng của nhà trường trong xã hội.

Tương tự, đa số các giảng viên và nhân viên đánh giá các tiêu chí ở mức độ quan trọng (dao động từ khoảng 40% đến 50%) và rất quan trọng (dao động từ 33% đến 45%). Mặc dù có sự chênh lệch về tỷ lệ đánh giá mức độ quan trọng giữa các tiêu chí khác nhau nhưng nhìn chung các tiêu chí đều được đánh giá quan trọng và rất quan trọng. Điều này cho thấy sự thống nhất và đúng đắn trong quan điểm về sự cần thiết của việc phổ biến, tuyên truyền chuẩn chất lượng.

Học viên cũng đánh giá cao tầm quan trọng của công tác tuyên truyền và phổ biến chuẩn chất lượng với đa số học viên đánh giá các tiêu chí đều ở mức quan trọng và rất quan trọng. Đơn cử, tiêu chí “nhà trường công khai sứ mạng, mục tiêu, tầm nhìn của đơn vị với xã hội” được đánh giá ở mức quan trọng và rất quan trọng với trên một nửa số học viên. Tương tự đối với các tiêu chí còn lại. Điều này cho thấy sự đồng thuận cao giữa các tiêu chí được đưa ra liên quan đến phổ biến, tuyên truyền chuẩn chất lượng.

Về mức độ thực hiện, có sự khác biệt giữa đánh giá của cán bộ quản lý, giảng viên và nhân viên, và học viên. Trong khi đánh giá của cán bộ quản lý, giảng viên và nhân viên khá tương đồng thì đánh giá của học viên thấp hơn rõ rệt.

Cán bộ quản lý đánh giá các tiêu chí ở mức cao. Đối với hai tiêu chí “nhà trường ban hành quy trình đào tạo theo chuẩn đầu ra” và “nhà trường công khai sứ mạng, mục tiêu và tầm nhìn của đơn vị với xã hội”, có trên 40% cán bộ quản lý đánh giá ở mức rất thường xuyên và trên 30% cán bộ quản lý đánh giá ở mức thường xuyên. Theo các cán bộ quản lý, Thông tư 36/2017/TT-BGDĐT ban hành quy chế thực hiện công khai đối với cơ sở giáo dục và đào tạo thuộc hệ thống giáo dục quốc dân, các cơ sở đào tạo cần thực hiện ba công khai trên trang thông tin điện tử của nhà trường, và việc công khai sứ mạng, mục tiêu và tầm nhìn của đơn vị cũng như chương trình đào tạo nằm trong các tiêu chí theo quy định ba công khai của Bộ Giáo dục và Đào tạo và các Bộ chủ quản, do đó việc công khai sứ mạng, mục tiêu và tầm nhìn cùng chương trình đào tạo mang tính bắt buộc kể từ năm 2017.

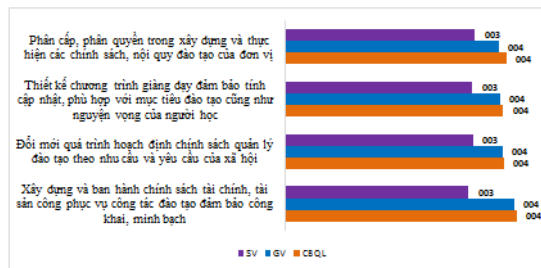
Giảng viên và nhân viên cũng đánh giá cao các tiêu chí về phổ biến, tuyên truyền chuẩn chất lượng. Với tiêu chí “nhà trường công khai sứ mạng, mục tiêu và tầm nhìn của đơn vị với xã hội”, có 43% giảng viên và nhân viên đánh giá ở mức rất thường xuyên và một phần ba giảng viên và nhân viên đánh giá ở mức thường xuyên.

Đối với học viên, duy nhất tiêu chí “nhà trường công khai sứ mạng, mục tiêu và tầm nhìn của đơn vị đối với xã hội” có tỉ lệ học viên đánh giá ở mức thường xuyên và rất thường xuyên đạt hơn 50%. Theo một số học viên trường ĐH Sư phạm Vinh, sứ mạng, mục tiêu và tầm nhìn của nhà trường được công bố trên trang thông tin điện tử, học viên có thể dễ dàng tìm thấy khi truy cập vào trang web của nhà trường và nội dung này rất ngắn gọn, súc tích nên tiếp cận được đến nhiều học viên hơn so với các nội dung khác.

Như vậy, mức độ biểu hiện và mức độ nhận thức của giảng viên, cán bộ quản lý và học viên đều có sự khác biệt giữa các tiêu chí liên quan đến phổ biến và tuyên truyền chuẩn chất lượng, trong đó mức độ biểu hiện đều nhỏ hơn mức độ nhận thức. Điều này đặt ra bài toán nâng cao hiệu quả marketing của cơ sở đào tạo thông qua các kênh truyền thông trực tiếp và gián tiếp nhằm mở rộng mức độ nhận diện hình ảnh của nhà trường, thu hút nhiều người học tiềm năng và nâng cao vị thế của cơ sở đào tạo.

3.3. Thực trạng triển khai thực hiện chuẩn chất lượng

Về mức độ nhận thức, giá trị trung bình về mức độ nhận thức có sự phân cách rõ rệt giữa cán bộ quản lí, giảng viên và nhân viên với học viên. Trong khi đánh giá của cán bộ quản lí, giảng viên và nhân viên khá đồng đều thì đánh giá của học viên thấp hơn so với hai nhóm này một bậc (Hình 1). Nguyên nhân là do các yếu tố này liên quan trực tiếp đến cán bộ hiện đang công tác và giảng dạy trong trường đại học, đặc biệt cán bộ quản lí là đối tượng trực tiếp tham gia triển khai thực hiện chuẩn chất lượng trong cơ sở đào tạo. Vì vậy, họ đánh giá rất cao mức độ quan trọng của công tác triển khai chuẩn chất lượng.



Hình 1. Giá trị trung bình mức độ nhận thức của cán bộ quản lí, giảng viên, học viên về triển khai thực hiện chuẩn chất lượng

Hơn 40% cán bộ quản lí đánh giá các tiêu chí ở mức quan trọng, tỉ lệ cán bộ quản lí đánh giá ở mức độ không quan trọng và rất không quan trọng đều dưới 10%. Điều đó cho thấy việc triển khai thực hiện chuẩn chất lượng đã được coi trọng đúng mức. Kết quả phỏng vấn sâu cán bộ quản lí cho thấy các nhà trường luôn chú trọng công tác triển khai chuẩn chất lượng trong hoạt động đào tạo của đơn vị và được coi là hoạt động trọng tâm trọng điểm trong kế hoạch năm học.

Tương tự, đa phần giảng viên và nhân viên đánh giá các tiêu chí ở mức rất quan trọng, bao gồm: “xây dựng và ban hành chính sách tài chính, tài chính công phục vụ công tác đào tạo đảm bảo công khai, minh bạch” (40,8%), “phân cấp, phân quyền trong xây dựng và thực hiện các chính sách, nội quy đào tạo của đơn vị” (37,1%), và “đổi mới quá trình hoạch định chính sách quản lý đào tạo theo nhu cầu của và yêu cầu xã hội” (37,5%). Lí giải hiện trạng này, việc thiết kế chương trình giảng dạy liên quan trực tiếp đến quá trình giảng dạy của giảng viên trên lớp nhưng đồng thời nó còn phụ thuộc vào nhiều yếu tố khác nhau như kinh phí, tài liệu tham khảo và quan trọng nhất là cơ chế phân cấp phân quyền cho giảng viên được chủ động xây dựng chương trình giảng dạy trong môn học của mình.

Tỉ lệ học viên đánh giá mức độ quan trọng của các tiêu chí khá đồng đều, mức độ chênh lệch giữa các tiêu chí không đáng kể. Tỉ lệ học viên đánh giá ở mức độ bình thường trở lên ở tất cả các tiêu chí dao động từ 20% đến 30%.

Về mức độ thực hiện, trong khi đánh giá của học viên về mức độ biểu hiện là thấp nhất, đồng thời các giá trị trung bình giữa các tiêu chí có sự chênh lệch ít nhất (0,06) thì giá trị trung bình giữa các tiêu chí do giảng viên và nhân viên đánh giá có sự chênh lệch cao nhất (0,38).

Bên cạnh đó, có sự đồng nhất cao về thứ tự giữa các tiêu chí biểu hiện liên quan đến triển khai thực hiện chuẩn chất lượng. Cụ thể, tiêu chí “xây dựng và ban hành chính sách tài chính, tài sản công phục vụ công tác đào tạo đảm bảo công khai, minh bạch” có giá trị trung bình lớn nhất và tiêu chí “phân cấp, phân quyền trong xây dựng và thực hiện các chính sách, nội quy đào tạo của đơn vị” có giá trị trung bình thấp nhất ở cả ba nhóm đối tượng. Với mỗi tiêu chí này, đánh giá của cán bộ quản lí luôn cao nhất, sau đó đến đánh giá của giảng viên và nhân viên. Điều này xuất phát từ vị trí của người cán bộ quản lí là người đưa ra chủ trương cũng như chỉ đạo việc thực hiện triển khai chuẩn chất lượng trong khi học viên là người không trực tiếp tham gia vào quá trình này nên mức độ đánh giá thấp hơn nhiều. Theo đánh giá của giảng viên, các tiêu chí liên quan đến triển khai chuẩn chất lượng được thực hiện ở mức độ thường xuyên, ngoại trừ tiêu chí “phân cấp, phân quyền trong xây dựng và thực hiện các chính sách, nội quy đào tạo của đơn vị”. Tiêu chí

này được 26,1% giảng viên và nhân viên đánh giá ở mức rất thường xuyên; 21,9% giảng viên và nhân viên đánh giá ở mức thường xuyên và 23,6% giảng viên và nhân viên ở mức ít thường xuyên. Điều này có nghĩa là sự đồng thuận của các giảng viên về mức độ biểu hiện của tiêu chí này không cao, hay nói cách khác là sự phân cấp, phân quyền trong hoạt động giảng dạy của giảng viên còn những hạn chế nhất định.

3.4. Thực trạng kiểm tra đánh giá chuẩn chất lượng

Về mức độ nhận thức, có sự chênh lệch trong nhận thức giữa các nhóm đối tượng tham gia khảo sát, trong đó cán bộ quản lý đánh giá tầm quan trọng cao nhất và học viên đánh giá tầm quan trọng thấp nhất.

Cán bộ quản lý, giảng viên và nhân viên, và học viên đánh giá tầm quan trọng của tiêu chí “kết quả kiểm tra, đánh giá cán bộ, giảng viên, học viên được công khai đối với các đối tượng liên quan” là quan trọng nhất và kết quả kiểm tra, đánh giá cũng là điều mà các cán bộ, học viên quan tâm nhất trong cả quá trình học tập và làm việc. Cụ thể, tiêu chí “phương pháp kiểm tra, đánh giá người học đảm bảo tính công bằng và hiệu quả” và “kết quả kiểm tra, đánh giá cán bộ quản lý, giảng viên, nhân viên học viên được công khai đối với các đối tượng liên quan” được đa phần cán bộ quản lý đánh giá ở mức quan trọng và khoảng một phần ba cán bộ quản lý đánh giá ở mức rất quan trọng. Tiêu chí này cũng được giảng viên đánh giá ở mức độ quan trọng. Tuy nhiên, một số ít cá nhân có thành tích kém thường dễ gặp mặc cảm, tự ti khi đối diện với bạn học, đồng nghiệp nên việc công khai kết quả cho ai cũng nên được cân nhắc kĩ càng. Theo một học viên tham gia phỏng vấn sâu, kết quả kiểm tra, đánh giá là kết quả nỗ lực học tập của cả một học kỳ và học viên rất mong muốn kết quả thi sớm được công bố nhưng trong một số bài kiểm tra, học viên làm bài chưa tốt nên không muốn kết quả thi của mình được công bố cho học viên cùng lớp. Do đó, học viên đánh giá tiêu chí này có tầm quan trọng cao nhất.

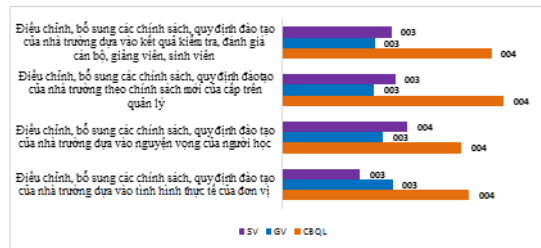
Về mức độ thực hiện, tiêu chí “kiểm tra, đánh giá cán bộ, giảng viên, định kỳ và đột xuất nhằm phát hiện và xử lý kịp thời những vấn đề phát sinh” có sự đồng thuận cao nhất khi sự chênh lệch giá trị trung bình mức độ biểu hiện thấp nhất. Mặc dù vậy, đây không phải là tiêu chí được đánh giá cao về mức độ thường xuyên so với các tiêu chí còn lại. Theo kết quả khảo sát, gần một nửa cán bộ quản lý đánh giá tiêu chí “phương pháp kiểm tra, đánh giá người học đảm bảo công bằng và hiệu quả” ở mức rất thường xuyên và gần một phần tư cán bộ quản lý đánh giá ở mức độ thường xuyên. Đây là tiêu chí có tỉ lệ cán bộ quản lý đánh giá ở mức thường xuyên và rất thường xuyên cao nhất. Trong khi đó, học viên đánh giá các tiêu chí kiểm tra, đánh giá chất lượng có sự khác nhau giữa các tiêu chí. Tiêu chí “nhà trường ban hành cơ chế khen thưởng, kỉ luật đối với cán bộ, giáo viên, nhân viên học viên đảm bảo công khai, công bằng, minh bạch” có tỉ lệ đánh giá ở mức độ thường xuyên (20,7%) và rất thường xuyên (11%) thấp nhất so với các tiêu chí còn lại. Nhiều học viên cho rằng họ không được tiếp cận với cơ chế đánh giá thi đua khen thưởng của nhà trường, đặc biệt là cơ chế khen thưởng kỉ luật đối với thầy cô trong trường.

3.5. Thực trạng điều chỉnh bổ sung chuẩn chất lượng

Về mức độ nhận thức, cán bộ quản lý đánh giá cao nhất mức độ quan trọng của các tiêu chí liên quan đến điều chỉnh chuẩn chất lượng (giá trị trung bình dao động trong khoảng 3,81-3,9), trong khi đó, giảng viên và nhân viên đánh giá mức độ quan trọng thấp hơn ở hầu hết các tiêu chí (giá trị trung bình dao động trong khoảng 3,4-3,48) (Hình 2).

Theo cán bộ quản lý, tiêu chí “điều chỉnh, bổ sung các chính sách, quy định đào tạo của nhà trường dựa vào kết quả kiểm tra, đánh giá cán bộ, giảng viên, học viên” được đánh giá mức độ quan trọng và rất quan trọng cao nhất (68,1%), mức độ không quan trọng hoặc ít quan trọng thấp nhất (5,6%). cán bộ quản lý cho rằng kết quả kiểm tra, đánh giá cán bộ, giáo viên, nhân viên, và học viên phản ánh đúng nhất thực trạng chất lượng đào tạo của đơn vị và sự biến động chất lượng đào tạo trong từng thời kì nên đó là một căn cứ cốt lõi trong quá trình điều chỉnh, bổ sung chuẩn chất lượng.

Đối với giảng viên và nhân viên, tầm quan trọng của các yếu tố liên quan đến điều chỉnh, bổ sung chuẩn chất lượng được giảng viên và nhân viên đánh giá có sự tương đồng cao giữa các tiêu chí về mức độ nhận thức tầm quan trọng. Theo một giảng viên, căn cứ vào tình hình thực tế của đơn vị là yếu tố quan trọng



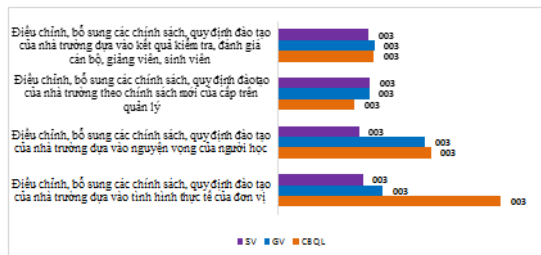
Hình 2. Giá trị trung bình mức độ nhận thức của cán bộ quản lý, giảng viên và nhân viên, học viên về điều chỉnh, bổ sung chuẩn chất lượng

nhất để điều chỉnh, bổ sung chuẩn chất lượng bởi nó thể hiện nguồn lực bên trong của đơn vị, là điều kiện đảm bảo để thực hiện thành công chuẩn chất lượng của nhà trường.

Đối với học viên, tiêu chí “điều chỉnh, bổ sung các chính sách, quy định đào tạo của nhà trường dựa vào nguyện vọng của người học” có tỉ lệ đánh giá ở mức quan trọng và rất quan trọng cao nhất (gần 60%). học viên cho rằng, nhà trường cần chú trọng đến nguyện vọng và phản hồi của học viên khi thực hiện chuẩn chất lượng, bởi chất lượng của một đơn vị đào tạo phụ thuộc rất nhiều vào năng lực và mức độ hài lòng của học viên khi trải qua quá trình học tập và nghiên cứu của nhà trường.

Mặt khác, mỗi đối tượng tham gia khảo sát đều đánh giá mức độ nhận thức khác nhau. cán bộ quản lý đánh giá điều chỉnh, bổ sung chính sách và quy định đào tạo theo chính sách của cấp trên có mức độ quan trọng cao nhất; giảng viên cho rằng dựa vào tình hình thực tế đơn vị quan trọng nhất; ý kiến của học viên coi trọng nguyện vọng của có mức độ quan trọng nhất. Điều này xuất phát từ vị thế của mỗi đối tượng tham gia khảo sát, học viên nhấn mạnh quyền được tham gia vào điều chỉnh, bổ sung các chính sách, quy định của nhà trường, trong khi cán bộ quản lý tuân thủ chính sách của cấp trên.

Về mức độ thực hiện, kết quả khảo sát cho thấy sự biến động phức tạp giữa mức độ biểu hiện của các tiêu chí do các đối tượng khảo sát khác nhau đánh giá (Hình 3).



Hình 3. Giá trị trung bình mức độ biểu hiện của cán bộ quản lý, giảng viên và nhân viên, học viên về bổ sung, điều chỉnh chuẩn chất lượng

Cán bộ quản lý đánh giá tiêu chí “điều chỉnh, bổ sung các chính sách, quy định đào tạo của nhà trường dựa vào tình hình thực tế của đơn vị” cao nhất (giá trị trung bình = 3,49) và tiêu chí “điều chỉnh, bổ sung chính sách, quy định đào tạo của nhà trường theo chính sách mới của quản lý cấp trên” thấp nhất (giá trị trung bình = 3,04). Do đó sự chênh lệch giá trị trung bình của các tiêu chí do cán bộ quản lý đánh giá là cao nhất.

Trái lại, học viên đánh giá có sự tương đồng hơn với mức độ chênh lệch giữa tiêu chí có giá trị trung bình cao nhất và thấp nhất chỉ đạt 0,02. Học viên đánh giá tiêu chí “điều chỉnh, bổ sung các chính sách, quy định đào tạo của nhà trường dựa vào nguyện vọng người học” thấp nhất (giá trị trung bình = 3,05) và tiêu chí “điều chỉnh, bổ sung chính sách, quy định đào tạo của nhà trường theo chính sách mới của quản lý cấp trên” cao nhất (giá trị trung bình = 3,09).

4. Một số nhận xét

Có thể thấy các tiêu chí được đánh giá khá khả quan ở cả mức độ biểu hiện và mức độ nhận thức. Mức độ nhận thức càng cao thì mức độ biểu hiện càng cao.

Hầu hết cán bộ quản lý, giảng viên và nhân viên, học viên đều có nhận thức ở mức độ nhất định về việc xác nhận chuẩn chất lượng, đặc biệt là việc xác định sứ mệnh, mục tiêu, tầm nhìn của nhà trường. Theo đó, cán bộ quản lý là đối tượng đánh giá cao nhất về tầm quan trọng của vấn đề này, sau đó đến giảng viên và nhân viên, và cuối cùng là học viên.

Cán bộ quản lý luôn đánh giá ở nội dung khảo sát liên quan đến đảm bảo chất lượng và quản lý đảm bảo chất lượng cao hơn so với những đối tượng còn lại xuất phát từ thực tiễn họ là người trực tiếp xây dựng và triển khai các văn bản này. Tuy nhiên, hiện trạng này cũng cho thấy rằng, cần phải tăng cường nhận thức cũng như nâng cao những biểu hiện của cán bộ quản lý, giảng viên và nhân viên. Bởi lẽ, chất lượng và quản lý chất lượng chỉ thực sự được đảm bảo khi từng người thực hiện có thể nhận thức, hiểu và thực hiện một cách chủ động và đúng với những yêu cầu đặt ra.

Việc phổ biến, tuyên truyền được cho là chưa đúng với kì vọng đặt ra. Các hình thức tuyên truyền cũng được cho là cần phong phú, hiệu quả hơn so với hiện tại. Trách nhiệm của nhà trường cũng chưa được biểu hiện rõ ràng, đặc biệt là đối với đóng góp kinh tế, xã hội cho địa phương. Đặc biệt, cơ chế phân cấp, phân quyền vẫn còn tồn tại một số vướng mắc cả trong nhận thức và biểu hiện. Đây cũng là tiêu chí được đánh giá là thấp nhất trong các tiêu chí đưa ra.

5. Kết luận

Nghiên cứu đã cung cấp bức tranh khái quát về thực trạng xây dựng yếu tố chất lượng ở các cơ sở giáo dục đại học có chức năng đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục. Kết quả nghiên cứu cho thấy đội ngũ cán bộ quản lý, giảng viên và nhân viên, và học viên đánh giá khá khả quan mức độ biểu hiện và mức độ nhận thức của tất cả các tiêu chí. Mức độ nhận thức càng cao thì mức độ biểu hiện càng cao. Giới hạn của nghiên cứu là chỉ tìm hiểu thực trạng xây dựng yếu tố chất lượng ở các cơ sở giáo dục đại học có chức năng đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục thông qua các khía cạnh về xác nhận chuẩn; phổ biến, tuyên truyền về chuẩn chất lượng; triển khai thực hiện; kiểm tra đánh giá chuẩn chất lượng; cũng như việc điều chỉnh bổ sung chuẩn chất lượng. Các nghiên cứu tiếp theo có thể tìm hiểu về các yếu tố tác động đến xây dựng yếu tố chất lượng cũng như mở rộng phạm vi nghiên cứu để có được bức tranh toàn cảnh hơn về việc xây dựng yếu tố chất lượng ở các cơ sở giáo dục đại học nói chung.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (19/5/2017), Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT ban hành quy định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học.
- [2] Lê Văn Lợi (2016). Văn hóa công sở ở Học viện Chính trị - Hành chính Quốc gia Hồ Chí Minh hiện nay - thực trạng và giải pháp, Đề tài nghiên cứu khoa học cấp cơ sở, Học viện Hành chính Quốc gia.
- [3] A. Campos, J. Mendes, J. Silva, P. Valle (2014). Critical success factors for a total quality culture: A structural model, *Tourism & Management Studies*, 10(1), p.7-15.
- [4] John A. Woods, (2008). *The six values of a Quality Culture*, CWL Publishing Enterprises, Madison.
- [5] Rexford Brown (2004). *Organization and school culture: Lessons form Research and Experience*, Chicago university Press.

ABSTRACT

**Building quality factors in higher education institutions with functions
in education and training of education managers**

Quality culture is a common trend in educational institutions. The study explores the real situation of the development of quality standards in higher education institutions with the function of developing and training educational administrators. Qualitative and quantitative research methods are used in this study. Data is collected through questionnaires with 1.047 managers, lecturers and staff, students, and in-depth interviews with some of them. The research results show that they evaluate pretty positively in both expression and awareness levels of their aspects, such as confirmation of quality standards, dissemination and propagation of quality standards, implementation of quality standards, testing and evaluation of quality standards, as well as the adjustment and supplement of quality standards.

Keywords: *Quality culture, quality standards, higher education.*

QUẢN LÝ CHẤT LƯỢNG TRONG CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC Ở VIỆT NAM

Ngô Viết Sơn¹

Tóm tắt. Sau khi làm rõ khái niệm quản lý chất lượng trong các cơ sở giáo dục và chỉ rõ các cấp độ trong quản lý chất lượng giáo dục tại các cơ sở giáo dục ở Việt Nam, bài viết đề xuất các điều kiện nhằm vận dụng quản lý chất lượng trong các cơ sở giáo dục ở Việt Nam.

Từ khóa: Quản lý, chất lượng, cơ sở giáo dục.

1. Đặt vấn đề

Có nhiều quan điểm khác nhau khi bàn về chất lượng. Tương tự như vậy, khi nói tới quản lý chất lượng cũng nhiều ý kiến khác nhau. Đặc biệt, trong một cơ sở giáo dục, nơi có rất nhiều hoạt động với các nội dung khác nhau và đối tượng chịu tác động rộng lớn, thì việc xác định đúng nội dung cốt lõi, trọng yếu để khi có tác động của chủ thể quản lý sẽ dẫn đến kết quả của các hoạt động trong cơ sở giáo dục đó đạt được chất lượng là một vấn đề cần được bàn luận. Trong khuôn khổ bài viết này, người viết chỉ trình bày kỹ khái niệm về quản lý, các khái niệm khác, người viết đưa ra sự lựa chọn của bản thân trước các công bố về nó cùng với sự giải thích khi vận dụng cụ thể vào một cơ sở giáo dục ở Việt Nam. Cũng trong bài viết này, người viết đưa ra quan điểm của mình về điều kiện nhằm vận dụng được quản lý chất lượng tại các cơ sở giáo dục ở Việt Nam.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm quản lý

Trong giáo trình “Khoa học quản lý” do tác giả Hồ Văn Vinh là chủ biên, đã đưa ra nhiều cách để định nghĩa khái niệm quản lý như: “Quản lý là sự tác động có tổ chức, có định hướng của chủ thể quản lý tới đối tượng quản lý nhằm đạt mục tiêu đề ra” [8;11,12]; “Quản lý đó là sự tác động của chủ thể tới đối tượng quản lý trên cơ sở nhận thức và vận dụng các quy luật khách quan một cách phù hợp và có hiệu quả. Thực chất đây là giải quyết mối quan hệ giữa chủ quan và khách quan, chủ quan càng phù hợp với khách quan chừng nào thì càng có kết quả chừng đó” [8;64]; M.P. Follet (1868-1933) cho rằng: “Quản lý là nghệ thuật đạt mục tiêu thông qua con người” [7;13]. Theo F.W.Taylor (1856-1915), “Quản lý là biết được chính xác điều bạn muốn người khác làm, và sau đó hiểu được rằng họ đã hoàn thành công việc một cách tốt nhất và rẻ nhất” [7;13]; Theo H.Fayol (1841-1925), “Quản lý tức là lập kế hoạch, tổ chức, chỉ huy, phối hợp và kiểm tra” [2;59]

Các định nghĩa trên là cách định nghĩa mô tả. Các nhà khoa học đã dùng ngôn ngữ kết hợp với sự từng trải của mình để chỉ ra các đặc điểm của quản lý – Điều này lý giải tại sao có nhiều quan niệm về quản lý.

Đến nay, quản lý là một khái niệm mọi người dễ cảm nhận. Tuy nhiên, để đi đến một khái niệm thống

Ngày nhận bài: 10/12/2022. Ngày nhận đăng: 15/01/2023.

¹Học viện Quản lý Giáo dục
e-mail: sdtlam@yahoo.com.vn

nhất trong khoa học quản lý lại không phải là dễ, bởi vì trong các định nghĩa đều chứa đựng những khái niệm khác mà không phải ai cũng cảm nhận được hoàn cảnh như tác giả đã cảm nhận khi đưa ra định nghĩa.

Nếu theo cách hiểu của H. Fayol thì người đọc còn phải hiểu thế nào là lập kế hoạch, là tổ chức, là chỉ huy, là phối hợp và kiểm tra. Hoặc theo M.P. Follet thì người đọc liệu có thể hiểu thế nào là nghệ thuật và mục tiêu là mục tiêu nào, ...

Như vậy, để định nghĩa khái niệm quản lý trong khoa học quản lý cần sử dụng các khái niệm dùng để định nghĩa càng phổ cập càng tốt; Càng gần các khái niệm được mọi người công nhận thì định nghĩa đó càng dễ dàng được chấp nhận.

Qua cách đặt vấn đề như trên, khái niệm quản lý trong khoa học quản lý có thể được phát biểu theo cách khác như sau:

Quản lý là sự tác động có hướng đích, không vi phạm nguyên tắc của người đứng đầu tới các cá nhân/tổ chức có liên quan trong hoạt động tập thể nhằm đạt mục tiêu đã được thống nhất thông qua các quá trình bao gồm: Lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra.

Khái niệm dùng để định nghĩa được hiểu như sau:

- Quản lý trong khoa học quản lý là quản lý một tập thể người (Bao gồm từ hai người trở lên cùng tham gia một hoạt động nào đó theo mục tiêu và nguyên tắc chung đã được thống nhất).

- Cá nhân/tổ chức có liên quan: Ngoài những cá nhân/tổ chức trực tiếp tham gia hoạt động, chủ thể quản lý còn phải quan tâm đến các cá nhân/tổ chức không trực tiếp tham gia nhưng kết quả hành động của họ có thể tạo ra môi trường, cơ chế, chính sách và ý thức làm việc thuận lợi hay không thuận lợi; Có thể tạo ra cơ sở vật chất, trang thiết bị và kinh phí đầy đủ hay không đầy đủ...

- Sự tác động có hướng đích:

Sự tác động là sự điều chỉnh mối quan hệ giữa con người và con người trong hoạt động tập thể.

Sự tác động thông qua bốn quá trình cụ thể: Hướng đích là hướng tới mục tiêu chung của tập thể (Mục tiêu chung của tập thể là những kỳ vọng được thống nhất của tập thể đó trong một giai đoạn xác định nào đó).

+ Quá trình lập kế hoạch: Là quá trình từ các thông tin, dự đoán tình hình rồi xác định mục tiêu và cuối cùng là hoạch định kế hoạch hành động. Lập kế hoạch là điểm xuất phát, là sự định hướng và là căn cứ cho các quá trình khác.

+ Quá trình tổ chức: Là quá trình tiếp nhận và hiện thực hóa các mục tiêu gồm: Thiết lập hệ thống tổ chức; Tập hợp các nguồn lực và tạo ra sức mạnh mới của tổ chức. Tổ chức là chỗ dựa để các quá trình khác phát huy tác dụng.

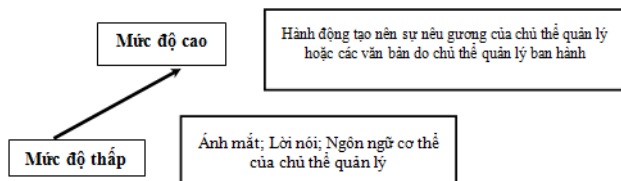
+ Quá trình chỉ đạo: Là quá trình tác động làm ảnh hưởng tới hành vi và thái độ của những người khác nhằm thực hiện hóa các mục tiêu; Nó giúp tạo ra động lực lao động tích cực của các thành viên; Là quá trình đánh giá trong quá trình thực hiện và điều phối nhằm giúp các đối tượng hoàn thành nhiệm vụ; Phòng ngừa và ngăn chặn các sai phạm có thể xảy ra; Kiểm tra trong quá trình thực hiện để bảo đảm cho hoạt động tập thể trước sau như một, vận hành trên một quỹ đạo định trước nhằm đạt mục tiêu chung. Chỉ đạo được coi là sự "khởi động" và bảo đảm cho các bộ phận trong hoạt động tập thể "vận hành" tốt; Bảo đảm các bộ phận có thể thiết lập được một mối liên hệ hợp lý nhằm phục vụ một yêu cầu thống nhất chung.

+ Quá trình kiểm tra: Đây là hoạt động cuối cùng của người quản lý, gọi là kiểm tra kết thúc một nhiệm vụ; Nó là cơ sở để kịp thời động viên, khen thưởng hay kịp thời uốn nắn, nhắc nhở và điều chỉnh trong một nhiệm vụ khác...

Sản phẩm của chủ thể quản lý chính là các quyết định quản lý. Quyết định quản lý của chủ thể quản lý chính là hành vi của chủ thể quản lý nhằm đạt mục tiêu chung, từ đơn giản đến phức tạp, bao gồm:

Ở mức độ thấp, gồm các hành động tương tác có ý thức như: ánh mắt, lời nói, ngôn ngữ cơ thể hoặc phối hợp cả ba hành động trong cùng một lúc của chủ thể quản lý. Ở mức độ cao: gồm các hành động tạo nên sự nêu gương của chủ thể quản lý hoặc các văn bản do chủ thể quản lý ban hành.

Có thể khái quát ý tưởng về mức độ hành vi của chủ thể quản lý bằng Hình 1



Hình 1. Mức độ hành vi của chủ thể quản lý

Việc thực hiện bốn quá trình trên của chủ thể quản lý, bằng cách này hay cách khác, đã được cảm nhận nhiều trong thực tế hoặc đã được đề cập nhiều trong các tài liệu và các bài giảng về quản lý (được gọi là chức năng quản lý).

Tuy nhiên, trong quá trình thực hiện bốn chức năng quản lý trên, trước khi đưa ra một quyết định quản lý, chủ thể quản lý cần rèn luyện các thao tác tư duy gì thì chưa được nói rõ và chưa được đề cập.

Qua thực tế trong hoạt động quản lý, có thể hình dung thao tác tư duy của chủ thể quản lý như sau:

Thao tác tư duy của chủ thể quản lý khi thực hiện chức năng quản lý của mình được hiểu là: Chủ thể quản lý phải cân nhắc bốn điều kiện, đó là, Thông tin có xác thực không? Trong những điều kiện cụ thể thế nào? Phương pháp nào sẽ được áp dụng? Hành động sẽ thực hiện có vi phạm nguyên tắc không? (có thể nói vắn tắt, 4 điều kiện là: “Thông, Điều, Phương, Nguyên”).

Trong đó

- + Thông tin xác thực: Được hiểu là những thông tin đã được chứng minh thông qua những kết quả, những hành động cụ thể đã có.

- + Điều kiện cụ thể: Phải xem xét trên cả hai mặt. Một là, mục tiêu của chủ thể quản lý lúc đó là gì; Hai là, môi trường cụ thể lúc đó ra sao.

- + Phương pháp phù hợp: Trong quản lý, có rất nhiều phương pháp. Bằng cách khái quát vĩ mô, có 3 phương pháp cơ bản: Phương pháp tổ chức, hành chính; Phương pháp tâm lý, xã hội và phương pháp kinh tế. Tuy nhiên, phương pháp phù hợp được áp dụng để xử lý trong những tình huống cụ thể khi chủ thể quản lý thực thi các chức năng quản lý lại phụ thuộc phần lớn vào sự từng trải của chủ thể quản lý... [6;213].

- + Không vi phạm nguyên tắc: Được hiểu là không vi phạm các quy định còn có hiệu lực đã được công bố chính thức của người có thẩm quyền.

Nói tóm lại, kế thừa cách hiểu về khái niệm quản lý đã có, nhưng điểm nhấn trong cách hiểu khái niệm quản lý trong bài viết này đã khẳng định: Nếu chủ thể quản lý đưa ra một quyết định quản lý trong quá trình thực hiện chức năng quản lý của mình bị vi phạm một trong bốn điều kiện cần “Thông, Điều, Phương, Nguyên” trong thao tác tư duy thì quyết định quản lý đó không đáp ứng được mục tiêu chung và quyết định quản lý đó không được đời sống thực tế chấp nhận.

Một cách khái quát, Hình 2 dưới đây minh họa khái niệm quản lý do người viết đề xuất:

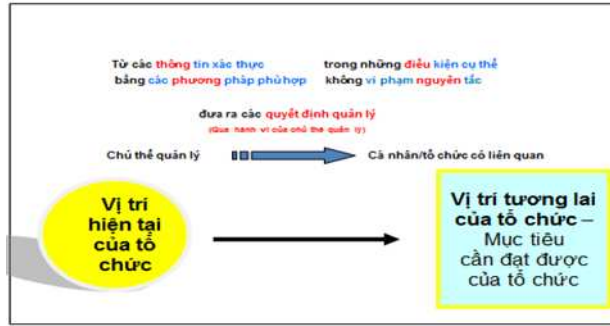
2.2. Khái niệm chất lượng

Có rất nhiều cách hiểu về khái niệm chất lượng, tuy nhiên, bài viết này công nhận khái niệm do tác giả Trần Khánh Đức trình bày trong tác phẩm “Giáo dục và phát triển nguồn nhân lực trong thế kỷ XXI”.

Chất lượng được hiểu là: Tập hợp các đặc tính của một thực thể (đối tượng) tạo cho thực thể (đối tượng) đó có khả năng thỏa mãn những nhu cầu đã nêu ra hoặc nhu cầu tiềm ẩn. [4]

2.3. Khái niệm quản lý chất lượng trong cơ sở giáo dục

Từ khái niệm quản lý và khái niệm chất lượng, có thể hiểu khái niệm quản lý chất lượng trong các cơ sở giáo dục như sau:



Hình 2. Khái niệm quản lý

Quản lý chất lượng trong cơ sở giáo dục là việc chủ thể quản lý phải quản lý các hoạt động trọng yếu trong cơ sở giáo dục sao cho các hoạt động đó có khả năng thoả mãn những nhu cầu đã nêu ra hoặc nhu cầu tiềm ẩn được thống nhất thông qua các quá trình bao gồm: Lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra.

Hoặc có phát biểu theo cách khác như sau:

Quản lý chất lượng trong cơ sở giáo dục là sự tác động có hướng đích, không vi phạm nguyên tắc của người đứng đầu cơ sở giáo dục đó tới các cá nhân/tổ chức có liên quan trong hoạt động tập thể nhằm đạt mục tiêu thoả mãn những nhu cầu đã nêu ra hoặc nhu cầu tiềm ẩn được thống nhất thông qua các quá trình bao gồm: Lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra.

Cốt lõi của những nhu cầu đã nêu ra hoặc nhu cầu tiềm ẩn được hiểu là: Kết quả của người học về học lực và rèn luyện đã được thoả mãn sau sự tương tác giữa cơ sở giáo dục với người học trong một học kỳ, một năm học hay trong suốt thời gian của quá trình đào tạo tại cơ sở giáo dục.

2.4. Các cấp độ quản lý chất lượng trong các cơ sở giáo dục

2.4.1. Kiểm soát chất lượng

Kiểm soát chất lượng (QC) là căn cứ vào các yêu cầu kỹ thuật, các tiêu chuẩn đã được tính toán, xây dựng từ khâu thiết kế hoặc theo quy ước của hợp đồng mà tiến hành kiểm tra chất lượng sản phẩm sau khi sản xuất nhằm ngăn chặn các sản phẩm hư hỏng và phân loại theo mức chất lượng khác nhau. [4]

Đánh giá một hoạt động trên cơ sở: Kiểm tra, thi cử ở giai đoạn cuối của hoạt động (không quan tâm đến đầu vào và sự biến đổi thông qua hoạt động). Trong cơ sở giáo dục ta hiểu đó là các bài kiểm tra qua một học kỳ/năm học hay hết môn học hoặc kết quả cuối của người học.

Nhìn vào Sơ đồ 1, kiểm soát chất lượng phải quan tâm đến 2 khối: Môi trường và đầu ra.

2.4.2. Bảo đảm chất lượng

Bảo đảm chất lượng (QA) là toàn bộ hoạt động có kế hoạch và hệ thống được tiến hành trong hệ chất lượng và được chứng minh là đủ mức cần thiết để tạo sự tin tưởng thỏa đáng rằng thực thể (đối tượng) sẽ thoả mãn đầy đủ các yêu cầu chất lượng. [4]

Các biện pháp, các hoạt động có kế hoạch được tiến hành trong và ngoài cơ sở giáo dục để chứng minh được là: Đủ mức cần thiết để tạo ra sự tin tưởng cho người học, người dạy và toàn dân trong quá trình hoạt động của cơ sở giáo dục; Sản phẩm của quá trình (người học tốt nghiệp) sẽ thoả mãn đầy đủ các yêu cầu về chất lượng giáo dục theo mục tiêu đã được xác định.

Nhìn vào Hình 3, bảo đảm chất lượng phải quan tâm đến 3 khối: Môi trường, sự biến đổi do tác động và đầu ra.

2.4.3. Chất lượng tổng thể

Chất lượng tổng thể (TQM) là một phương pháp quản lý của một tổ chức, tập trung vào chất lượng, dựa trên sự tham gia của tất cả các thành viên của mình và nhằm đến thành công lâu dài thông qua sự hài lòng của khách hàng và lợi ích cho tất cả thành viên của tổ chức và cho xã hội [4].

Đánh giá một hoạt động trên cơ sở phải thoả 4 điều:

i. Bảo đảm chất lượng trong tất cả các công việc quản lý (Lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra). Chất lượng quản lý thể hiện, P1: Độ tin cậy, an toàn, sản phẩm thích nghi với nhu cầu; P2: Phù hợp với giá cả thị trường, dễ dàng thay đổi, tốn ít nguồn lực; P3: Đúng lúc, khi cần có ngay.

ii. Kiểm soát chất lượng từ việc nhỏ đến việc lớn.

iii. Mỗi người đều là tác nhân của chất lượng.

iv. Chất lượng là trách nhiệm của mọi người.

Nhìn vào Sơ đồ 1, chất lượng tổng thể phải quan tâm đến cả 4 khối: Đầu vào, môi trường, sự biến đổi do tác động và đầu ra.



Sơ đồ 1. Tiếp cận quá trình để quản lý chất lượng trong các cơ sở giáo dục

2.5. Điều kiện nhằm vận dụng được quản lý chất lượng tại các cơ sở giáo dục ở Việt Nam

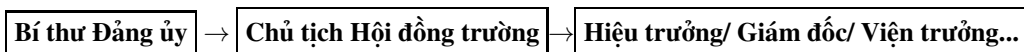
Mục này người viết đề cập đến điều kiện nhằm vận dụng khái niệm quản lý chất lượng nói chung vào các hoạt động trong các cơ sở giáo dục ở Việt Nam, nói một cách khác, mục này người viết muốn chỉ ra các điều kiện quan trọng để có thể quản lý các hoạt động trong cơ sở giáo dục sao cho có chất lượng, tức là chỉ ra các điều kiện quan trọng để các hoạt động đó có khả năng thoả mãn những nhu cầu đã nêu ra hoặc nhu cầu tiềm ẩn mà cơ sở giáo dục đã cam kết với xã hội.

Để vận dụng được việc quản lý chất lượng tại các cơ sở giáo dục ở Việt Nam, các điều kiện quan trọng cần phải rõ bao gồm: Điều kiện về chủ thể quản lý; Điều kiện về các đối tượng bị chịu tác động và điều kiện về nội dung chính mà chủ thể quản lý cần quan tâm.

Thêm nữa, trong điều kiện thứ nhất, điều kiện về chủ thể quản lý, người viết còn đưa ra những yêu cầu cụ thể nhằm làm rõ vai trò trọng yếu của chủ thể quản lý, với ý tưởng: Vai trò của chủ thể quản lý chính là tập hợp các hành vi của chủ thể quản lý mà mọi người chờ đợi một cách chính đáng từ phía chủ thể quản lý [1].

2.5.1. Các chủ thể quản lý trong các cơ sở giáo dục ở Việt Nam

Có nhiều chủ thể trong một cơ sở giáo dục ở Việt Nam, trong đó lớp chủ thể quan trọng nhất là người đứng đầu tổ chức Đảng trong cơ sở giáo dục đó, người đứng đầu Hội đồng trường của cơ sở giáo dục đó và người đứng đầu cơ sở giáo dục đó (Sơ đồ 2).



Sơ đồ 2. Lớp chủ thể quản lý quan trọng nhất trong một cơ sở giáo dục

Lớp chủ thể quản lý thứ hai cần kể đến là: Những người đứng đầu các đơn vị thuộc hoặc trực thuộc, các tổ chức, các đoàn thể, các hội trong cơ sở giáo dục đó (Sơ đồ 3).

Tổ trưởng/Trưởng phòng/Giám đốc/Trưởng ban/Viện trưởng/Chủ tịch/Bí thư...

các đơn vị thuộc hoặc trực thuộc, các tổ chức, các đoàn thể, các hội trong cơ sở giáo dục đó

Sơ đồ 3. Lớp chủ thể quản lý thứ hai trong một cơ sở giáo dục

Lớp chủ thể quản lý thứ ba là những người được uỷ quyền trước một nhiệm vụ nào đó.

Lớp này rất nhiều, như các phó của người đứng đầu, những người dạy khi ở trên lớp, hay những người được giao một nhiệm vụ cụ thể nào đó...

Yêu cầu với các lớp chủ thể quản lý trong một cơ sở giáo dục phải là: Có ý tưởng trước một nhiệm vụ mà mình chịu trách nhiệm; Có những quyết định quan trọng sau khi bàn luận; Nhận biết được sự đúng hay sai trong thực tế khi một chủ trương từ cấp trên đưa xuống; Làm tốt 4 chức năng quản lý khi muốn thực hiện một nhiệm vụ nào đó.

2.5.2. Các đối tượng chịu tác động

Đối tượng chịu tác động của chủ thể quản lý có nhiều khối khác nhau tùy thuộc vào chủ thể quản lý trong cơ sở giáo dục đó thuộc lớp nào.

Có hai loại cơ bản trong các khối chịu tác động, một là, các khối chịu tác động trực tiếp; Hai là, các khối chịu tác động gián tiếp.

Ví dụ: Thầy A dạy ở lớp X là chủ thể quản lý trong tập thể đó, thì đối tượng chịu tác động trực tiếp chính là học sinh lớp X; Đối tượng chịu tác động gián tiếp của thầy A thì có rất nhiều như: Các bộ phận phục vụ giảng dạy; Các thầy/cô trong tổ bộ môn; các đơn vị thuộc hoặc trực thuộc, các tổ chức, các đoàn thể, các hội trong cơ sở giáo dục đó; Các cơ quan cấp trên; Các cơ quan chính quyền địa phương, trung ương...

2.5.3. Các nội dung chính mà các chủ thể quản lý cần quan tâm

Trong một cơ sở giáo dục có rất nhiều nội dung mà các chủ thể quản lý trong cơ sở giáo dục đó phải quan tâm, tuy nhiên, nội dung trung tâm, cốt lõi trong một cơ sở giáo dục chính là nội dung về học lực và rèn luyện của thầy và trò trong cơ sở giáo dục đó.

Tức là, các chủ thể quản lý trong một cơ sở giáo dục phải hiểu được càng nhiều càng tốt đối với các cam kết trong việc trang bị cho người học về học lực và rèn luyện sau một thời gian người học bước chân vào cơ sở giáo dục này.

Cam kết trong việc trang bị cho người học về học lực và rèn luyện thể hiện cụ thể bởi: Chương trình sẽ dạy? Tài liệu phục vụ cho việc dạy? Năng lực đạt được trong từng giai đoạn? Yêu cầu đối với người dạy? Yêu cầu đạt được đối với người học?...

Trong đó, các chủ thể quản lý phải quan tâm đến: Yêu cầu đối với người dạy (về trình độ, phẩm chất, năng lực về phương pháp giảng dạy...)? Yêu cầu đạt được đối với người học (về trình độ, phẩm chất, năng lực về phương pháp học tập...)? Đây là hai yêu cầu phải được công khai, minh bạch, rõ ràng trên các phương tiện thông tin đại chúng cũng như phải có mặt trong chiến lược Marketing của cơ sở giáo dục đối với xã hội.

Nói một cách khác, trong một cơ sở giáo dục, nếu các chủ thể quản lý, nhất là người đứng đầu cơ sở giáo dục đó không quan tâm đến hai yêu cầu trung tâm, cốt lõi bao gồm: Yêu cầu đối với người dạy và yêu cầu đối với người học thì việc quản lý sẽ không thể dẫn đến các kết quả hoạt động trong cơ sở giáo dục đó đạt chất lượng được.

3. Kết luận

Trên cơ sở làm rõ khái niệm quản lý, khái niệm chất lượng, bài viết đã hình thành khái niệm quản lý chất lượng trong cơ sở giáo dục. Đặc biệt, bài viết đã nhấn mạnh và làm rõ những nhu cầu mà trong khái

niệm đã nêu, đó là: Kết quả của người học về học lực và rèn luyện đã được thoả mãn sau sự tương tác giữa cơ sở giáo dục với người học trong một học kỳ, một năm học hay trong suốt thời gian của quá trình đào tạo tại cơ sở giáo dục.

Để có thể quản lý được chất lượng trong cơ sở giáo dục, bài viết cũng đã chỉ rõ: Có ba cấp độ khi quản lý, đó là, kiểm soát, đảm bảo và chất lượng tổng thể với những yêu cầu về mức độ khác nhau. Đây chính là những gợi ý để các chủ thể quản lý có thể lựa chọn dùng cấp độ nào đối với một hoạt động cụ thể nào trong cơ sở giáo dục mà mình đang công hiến và xây dựng.

Để có thể vận dụng được quản lý chất lượng một cách cụ thể trong một cơ sở giáo dục ở Việt Nam, bài viết đã hình dung có ba lớp chủ thể quản lý và yêu cầu đối với chủ thể đồng thời bài viết cũng hình dung có hai loại khối đối tượng bị tác động để từng lớp chủ thể phải thể hiện đúng vai trò của mình trước từng loại đối tượng; Đã chỉ rõ nội dung cốt lõi mà các chủ thể quản lý phải quan tâm khi quản lý chất lượng trong một cơ sở giáo dục, đó là, yêu cầu đối với người dạy và yêu cầu đạt được đối với người học. Từ đó, chia sẻ một số kỹ thuật cơ bản khi chủ thể quản lý muốn các hoạt động trong một cơ sở giáo dục do mình chịu trách nhiệm đạt được chất lượng, bao gồm: Yêu cầu đối với các chủ thể quản lý trong một cơ sở giáo dục; Hình dung cụ thể các cá nhân/tổ chức có liên quan chịu sự tác động; Chỉ ra những nội dung cốt lõi, trọng yếu mà các chủ thể quản lý trong các cơ sở giáo dục phải quan tâm để quản lý một cách thường xuyên và liên tục.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Dominique Chalain (1993). Các phong cách quản lý. Người dịch: Nguyễn Văn Đóa. Nxb Khoa học và Kỹ thuật.
- [2] Nguyễn Cảnh Chất (dịch và biên soạn) - 2003. Tinh hoa quản lý (tái bản lần thứ 1, có sửa đổi, bổ sung. Nxb Lao động.
- [3] Vũ Cao Đàm (2006). Phương pháp luận nghiên cứu khoa học. Nxb Khoa học và Kỹ thuật, xuất bản lần thứ 13, có chỉnh lý bổ sung.
- [4] Trần Khánh Đức (2014). Giáo dục và phát triển nguồn nhân lực trong thế kỷ XXI. Nxb giáo dục Việt Nam.
- [5] Vũ Hữu Ngoạn (2001). Tìm hiểu một số khái niệm trong văn kiện Đại hội IX của Đảng. Nxb Chính trị quốc gia.
- [6] Nguyễn Ngọc Phú (2006). Lịch sử Tâm lý học (in lần thứ 2), Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [7] Võ Kim Sơn (2008). Giáo trình Quản lý học đại cương, Học viện Hành chính. Nxb Khoa học và Kỹ thuật.
- [8] Hồ Văn Vĩnh chủ biên (2002). Giáo trình Khoa học quản lý. Nxb Chính trị Quốc gia.
- [9] Viện Ngôn ngữ học, Viện Khoa học xã hội Việt Nam (1992). Từ điển tiếng Việt.

ABSTRACT

Quality management in educational institutions in Vietnam

After clarifying the concept of quality management in educational institutions and specifying the levels in educational quality management in educational institutions in Vietnam, the article proposes the conditions to apply management quality in education and quality management in educational institutions in Vietnam.

Keywords: Manage, Quality, Educational institutions.

MỘT SỐ KINH NGHIỆM NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG DẠY HỌC MÔN PHÁT TRIỂN KỸ NĂNG CÁ NHÂN TẠI HỌC VIỆN QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Nguyễn Thị Hải Yến¹

Tóm tắt. Kỹ năng cá nhân đóng một vai trò quan trọng đối với sự thành công trong hoạt động học tập và việc làm sau khi ra trường của sinh viên. Đặc biệt là trong các ngành làm việc trực tiếp với con người như giáo dục, tư vấn tâm lý, trị liệu... các kỹ năng cá nhân, kỹ năng làm việc với con người càng trở nên quan trọng. Bài viết bước đầu chia sẻ kinh nghiệm việc dạy học môn Phát triển kỹ năng cá nhân cho sinh viên Học viện Quản lý giáo dục nhằm đáp ứng yêu cầu về chuẩn đầu ra cũng như đảm bảo chất lượng nguồn nhân lực cho thị trường lao động trong giai đoạn hiện nay.

Từ khóa: Sinh viên, phát triển kỹ năng cá nhân, dạy học.

1. Đặt vấn đề

Đối với sinh viên đại học, việc phát triển và hoàn thiện các kỹ năng cá nhân đóng vai trò đặc biệt quan trọng. Nhận thức được điều đó, Học viện Quản lý giáo dục đã đưa môn học Phát triển kỹ năng cá nhân vào giảng dạy cho sinh viên ngành Tâm lý học giáo dục, Giáo dục học, Kinh tế giáo dục, Công nghệ thông tin, Ngôn ngữ Anh. Những kiến thức, kỹ năng này giúp ích nhiều cho sinh viên trong quá trình học tập cũng như thích nghi với môi trường làm việc sau này. Đây là những kỹ năng có ứng dụng nhiều trong thực tế và còn được nghiên cứu để phát triển, nâng cao. Vì vậy việc giảng dạy, thực hành để sinh viên tiếp thu được những kiến thức, kỹ năng này là rất quan trọng. Hiện nay thị trường lao động không chỉ đòi hỏi sinh viên có trình độ chuyên môn cao, mà cần phải có ngoại ngữ cũng như kỹ năng cá nhân để có thể hội nhập, cạnh tranh trên thị trường lao động Việt Nam, cũng như trên thế giới. Có thể nói, hiện nay phần lớn sinh viên tốt nghiệp đều được trang bị những kiến thức chuyên môn phù hợp với ngành nghề mà họ đang lựa chọn. Tuy nhiên các kỹ năng cá nhân như: tự nhận thức bản thân, quản lý cảm xúc, giao tiếp và thiết lập quan hệ, thuyết trình, đàm phán và giải quyết xung đột... của sinh viên còn rất hạn chế. Do vậy, cải tiến phương pháp, nội dung, kỹ thuật giảng dạy để sinh viên đáp ứng chuẩn đầu ra về mặt kỹ năng là điều hết sức cần thiết.

2. Một số khái niệm cơ bản

Theo Từ điển Giáo dục học, “Kỹ năng là khả năng thực hiện đúng hành động, hoạt động phù hợp với những mục tiêu và điều kiện cụ thể tiến hành hành động ấy cho dù đó là hành động cụ thể hay hành động trí tuệ” [2; tr 215]. Với khái niệm này, để hình thành được kỹ năng không chỉ thông qua việc học tập mà cần quá trình thao luyện, rèn luyện và thực hành thường xuyên.

Kỹ năng cá nhân 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, nhằm duy trì tốt mối quan hệ tích cực và góp phần hỗ trợ thực hiện công việc một cách hiệu quả. Như vậy, song song với kiến thức chuyên môn, kỹ năng cá nhân đóng vai trò rất quan trọng đối với thành công trong sự nghiệp của mỗi

Ngày nhận bài: 22/11/2022. Ngày nhận đăng: 10/01/2023.

¹Khoa Giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục
e-mail: maiquynhnhn2021@gmail.com

người. Kỹ năng cá nhân được hiểu là hệ thống các kỹ năng có tính chất bổ sung, hỗ trợ cho các kỹ năng làm việc và các kỹ năng cơ bản khác của con người. Trong nghiên cứu này, tác giả cho rằng, kỹ năng cá nhân là những kỹ năng có liên quan đến việc sử dụng ngôn ngữ giao tiếp, khả năng hoà nhập xã hội, thái độ và hành vi ứng xử hiệu quả trong giao tiếp giữa người với người - đó là kỹ năng tương tác giữa con người với cá nhân khác, nhóm, tập thể, tổ chức và cộng đồng. Kỹ năng cá nhân là một yếu tố quan trọng giúp mỗi cá nhân thành công trong cuộc sống và công việc.

Theo Bộ Lao động Mĩ (The US Department of Labour) cùng với Hiệp hội Đào tạo và phát triển Mĩ (The American society of Training and Development) đã nghiên cứu và đưa ra 13 Kỹ năng để thành công trong công việc và đó là những Kỹ năng cá nhân đóng vai trò trung tâm:

- Kỹ năng học và tự học (Learning to learn).
- Kỹ năng lắng nghe (Listening skills).
- Kỹ năng thuyết trình (Oral communication skills).
- Kỹ năng giải quyết vấn đề (Problem solving skills).
- Kỹ năng tư duy sáng tạo (Creative thinking skills).
- Kỹ năng quản lí bản thân và tinh thần tự tôn (Self-esteem skills).
- Kỹ năng xác lập mục tiêu/tạo động lực làm việc (Goal setting/Motivation skills).
- Kỹ năng phát triển cá nhân và sự nghiệp (Personal and career development skills).
- Kỹ năng giao tiếp và tạo lập mối quan hệ (Interpersonal skills).
- Kỹ năng làm việc nhóm (Teamwork skills).
- Kỹ năng thương lượng (Negotiation skills).
- Kỹ năng tổ chức công việc hiệu quả (Organization effectiveness skills).
- Kỹ năng lãnh đạo (Leadership skills) [5].

Tại Học viện Quản lý giáo dục, trong học phần Phát triển kỹ năng cá nhân, giảng viên giảng dạy các kỹ năng sau cho sinh viên: Kỹ năng tự nhận thức bản thân; Kỹ năng quản lý cảm xúc; Kỹ năng giao tiếp cơ bản; Kỹ năng giao tiếp tại công sở; Kỹ năng chuẩn bị hồ sơ ứng tuyển; Kỹ năng thuyết trình; Kỹ năng đàm phán. Đây là những kỹ năng được lựa chọn, nghiên cứu để phù hợp với các chuyên ngành học của sinh viên.

3. Thực trạng dạy và học môn Phát triển kĩ năng cá nhân của sinh viên Học viện Quản lý giáo dục

Tìm hiểu về mức độ quan trọng của các kỹ năng cá nhân đối với sinh viên chi thấy, hầu hết sinh viên cho rằng các kỹ năng cá nhân “rất quan trọng” với tỉ lệ là 74,2%; còn lại 25,8% đánh giá ở mức độ “quan trọng”; không có sinh viên nào đánh giá ở mức không quan trọng. Điều này khẳng định, sinh viên đã nhận thức được tầm quan trọng của các kỹ năng cá nhân đối với kết quả công việc cũng như cơ hội thăng tiến, từ đó, các em có thái độ chủ động, tích cực tham gia học tập môn Phát triển kỹ năng cá nhân. Lí do sinh viên đánh giá các kỹ năng cá nhân quan trọng được chỉ ra là: dễ dàng hòa nhập với môi trường làm việc mới (62,7%), chủ động hơn trong công việc (65,4%; có cơ hội nâng cao thu nhập (53,7%). Như vậy, sinh viên đã nhận thức được vai trò của các kỹ năng cá nhân trong học tập và công việc sau này.

Sinh viên cũng chỉ ra các kỹ năng cá nhân hữu ích, muốn được tìm hiểu trong môn học là: Kỹ năng thấu hiểu bản thân; Kỹ năng quản lý cảm xúc; Kỹ năng giao tiếp; Kỹ năng ứng tuyển; Kỹ năng thuyết trình; Kỹ năng đàm phán. Nhận thức được tầm quan trọng của môn học, trong quá trình học tập và đánh giá, giảng viên thiết kế các bài tập, hoạt động để trau dồi kỹ năng của sinh viên, do đó, các kỹ năng của sinh viên đã được cải thiện theo chiều hướng tích cực. Bên cạnh đó, trong quá trình giảng dạy giảng viên cũng lưu ý tới việc khuyến khích sinh viên duy trì và áp dụng các kỹ năng này trong thực tiễn học tập và cuộc sống.

Một trong các nguyên tắc khi giảng viên xây dựng bài giảng môn Phát triển kỹ năng cá nhân là gia

tăng thực hành với mục tiêu 70% thời gian trên lớp sinh viên được thực hành các kỹ năng. Trong giảng dạy và đánh giá, giảng viên chủ động cá nhân hóa, khuyến khích và ghi nhận được tiến bộ của sinh viên qua từng buổi học với từng kỹ năng khác nhau.

4. Một số kinh nghiệm nâng cao chất lượng dạy và học môn Phát triển kỹ năng cá nhân cho sinh viên

Dựa trên quan điểm “lấy người học làm trung tâm”, tăng cường việc thực hành, tập luyện các kỹ năng, trong quá trình giảng dạy, giảng viên chủ động cải tiến phương pháp, kỹ thuật dạy học cũng như thiết kế các bài tập phù hợp với năng lực của sinh viên. Điều quan trọng là thông qua quá trình giảng dạy, giảng viên gia tăng sự tương tác giữa giảng viên và sinh viên, giữa sinh viên với sinh viên. Dưới đây là một số kinh nghiệm trong dạy và học môn Phát triển kỹ năng cá nhân nhằm tích cực hóa hoạt động học tập cho sinh viên Học viện Quản lý giáo dục:

4.1. Xây dựng chương trình, bài giảng bám sát chuẩn đầu ra của ngành học

Một trong những tiêu chí trong quá trình dạy và học môn Phát triển kỹ năng cá nhân đó là giảng viên chú trọng quản lý kết quả đầu ra của chương trình, đảm bảo tiêu chí bám sát với chuẩn đầu ra của môn học, của ngành học. Để làm được điều đó, giảng viên có sự điều chỉnh hợp lý trong quá trình giảng dạy với từng chuyên ngành. Không những thế, giảng viên còn lấy phản hồi từ các cơ sở sử dụng lao động (đơn vị sử dụng sản phẩm đào tạo) và từ chính sinh viên (sản phẩm đào tạo) đã trải qua quá trình học tập kỹ năng ở trường. Trên cơ sở các thông tin phản hồi thu được, giảng viên thu được kết quả đầu ra thực sự của việc giảng dạy các kỹ năng cá nhân cho sinh viên của trường để có sự điều chỉnh phù hợp cho chương trình.

4.2. Gia tăng thuyết trình tích cực từ giảng viên và sinh viên

Thuyết trình là dùng lời nói để trình bày nội dung bài học cho sinh viên một cách có hệ thống (Cornelia Frettlöh, 2002). Thuyết trình là phương pháp không thể thiếu trong dạy môn Phát triển kỹ năng cá nhân. Điều quan trọng đặt ra ở đây là: Làm thế nào để phương pháp thuyết trình thực sự vẫn khơi dậy được tính tích cực, chủ động của sinh viên khi học môn Phát triển kỹ năng cá nhân. Để làm được điều đó, các bài thuyết trình không chỉ đến từ giảng viên mà còn đến từ chính sinh viên. Khi chuyển đổi vai trò thuyết trình từ giảng viên qua sinh viên như vậy, sẽ làm gia tăng tính tích cực của sinh viên trong học tập. Dù là thuyết trình nhóm hay thuyết trình cá nhân, thuyết trình đã tạo cơ hội rèn luyện sự tự tin cho sinh viên. Khi thuyết trình trước lớp và diễn đạt vấn đề bằng lời nói của chính mình, sinh viên sẽ hiểu vấn đề một cách kỹ lưỡng hơn. Hơn thế nữa, thuyết trình là cơ hội để tương tác với các bạn khác trong lớp, với giảng viên trong giờ học. Do đó, trong môn Phát triển kỹ năng cá nhân, sinh viên được luyện tập thuyết trình trước lớp dưới sự hướng dẫn của giảng viên, đặc biệt là về ngôn ngữ cơ thể, cách diễn đạt, cách kiểm soát tâm lý trước nhiều người và chuẩn bị bài thuyết trình cũng như mở bài thuyết trình thu hút người nghe. Mỗi sinh viên có cơ hội ít nhất ba lần thuyết trình trước lớp về chủ đề của nhóm và chủ đề tự chọn của cá nhân. Sinh viên có bốn tuần tập luyện kỹ năng thuyết trình trước khi hoàn thành bài thi thuyết trình kết thúc học phần.

4.3. Tăng cường cho sinh viên tham gia hoạt động nhóm

Hoạt động nhóm là một phương pháp dạy trong môn học Phát triển kỹ năng cá nhân tạo cơ hội cho sinh viên chia sẻ ý tưởng và cùng làm việc với nhau. Thông qua làm việc nhóm, mỗi sinh viên sẽ có cơ hội học hỏi được từ những bạn khác trong nhóm để hoàn thiện kỹ năng của bản thân (Cornelia Frettlöh, 2002). Hoạt động nhóm bao gồm cả thảo luận nhóm. Đề tài thảo luận trong lớp học sẽ do giảng viên hoặc sinh viên trong lớp khởi xướng. Để sinh viên có thể thảo luận hiệu quả, giảng viên cần xác định các chủ đề trọng tâm thảo luận. Phương pháp hoạt động nhóm giúp các thành viên trong nhóm chia sẻ các băn khoăn, kinh nghiệm của bản thân, cùng nhau hoàn thiện các kỹ năng mới. Do vậy, giảng viên cần phân chia số lượng thành viên phù hợp ở các nhóm với số lượng khoảng 6 thành viên mỗi nhóm, nêu rõ giới hạn thời gian và xác định nhiệm vụ cụ thể mà các nhóm phải hoàn thành. Điều đó sẽ giúp các nhóm sinh viên làm việc hiệu

quả hơn. Trong môn học, sinh viên được giao bài tập theo nhóm, xây dựng kịch bản, tình huống có vấn đề và xử lý tình huống khéo léo hiệu quả trong giao tiếp công sở, sau đó, quay và dựng video trình chiếu trước lớp. Đây là hoạt động nhóm thu hút được sự chú ý và hứng thú rất lớn từ sinh viên, bởi qua đó, các em thực sự được làm việc nhóm, thể hiện các kỹ năng đã được học tập trên lớp. Bài tập nhóm tình huống giao tiếp công sở được các em chuẩn bị rất công phu và đầu tư nội dung, trang phục, bối cảnh, áp dụng các kỹ năng thành phần của giao tiếp như kỹ năng lắng nghe, phản hồi, đàm phán hiệu quả,.. Đây cũng là bài tập đánh giá giữa kỳ của sinh viên.

4.4. Tạo cơ hội cho sinh viên đóng vai

Trong giảng dạy, giảng viên thiết kế các hoạt động dựa trên các tình huống có thật có liên quan đến các chủ đề của bài học của môn học Phát triển kỹ năng cá nhân (Cornelia Frettlow, 2002). Chẳng hạn, sinh viên có thể đóng vai một ứng viên đi tìm việc đang phải trả lời những câu hỏi của nhà tuyển dụng, hoặc một người trực điện thoại trả lời cuộc gọi của khách hàng, hoặc một nhà quản lý đang ứng xử với nhân viên,.. để ứng xử trong các tình huống thực tế phong phú khác nhau. Giảng viên sẽ tạo điều kiện để sinh viên có đủ thời gian chuẩn bị, hướng dẫn sinh viên thể hiện các “vai diễn” của mình một cách thích hợp, sao cho hoàn thiện được các kỹ năng cá nhân cần rèn luyện. Phương pháp đóng vai đòi hỏi giảng viên phải có kỹ năng điều khiển các hoạt động diễn ra trong lớp học, đảm bảo cho các tình huống diễn ra có tính sư phạm, phù hợp với mục tiêu của bài học, nhưng đồng thời cũng vẫn phải phát huy được tính sáng tạo của sinh viên thể hiện sống động qua các vai diễn. Kịch bản mà giảng viên chuẩn bị cho sinh viên đóng vai phải có tính mở, nghĩa là bao gồm nhiều cách ứng xử phù hợp cho mỗi tình huống, chứ không phải chỉ có một cách ứng xử đúng hoặc sai cứng nhắc cho mỗi tình huống. Qua cách sinh viên thể hiện vai diễn, giảng viên sẽ có cơ sở để hướng dẫn, chỉnh sửa cho các em, để từ đó sinh viên có thể rút ra những bài học bổ ích cho nghề nghiệp và cuộc sống. Phương pháp đóng vai không chỉ giúp những sinh viên thể hiện vai diễn có cơ hội trải nghiệm mà những sinh viên ngồi quan sát cũng có cơ hội học hỏi và nhận xét về các vai diễn của những thành viên khác. Trong từng kỹ năng cụ thể giảng viên sẽ yêu cầu sinh viên đóng vai trước lớp để trải nghiệm và hoàn thiện bản thân.

4.5. Sử dụng phương pháp nghiên cứu tình huống trong giảng dạy

Phương pháp nghiên cứu tình huống có thể sử dụng trong dạy Phát triển kỹ năng cá nhân một cách hiệu quả, trong đó, giảng viên thiết kế các bài tập tình huống phù hợp với nội dung dạy của từng kỹ năng cụ thể (Cornelia Frettlow, 2002). Tình huống đó là từ thực tiễn cuộc sống và nghề nghiệp, sinh viên có thể đã gặp hoặc sẽ gặp. Những tình huống được giảng viên lựa chọn sẽ giúp sinh viên có cơ hội trải nghiệm thực tế mà họ sẽ phải vận dụng kiến thức cùng kỹ năng đã học để giải quyết tình huống. Qua đó, sinh viên có thể hình thành được các kỹ năng cá nhân cho bản thân mình. Để sử dụng phương pháp này một cách hiệu quả, giảng viên cần lựa chọn các tình huống có tính điển hình, để sinh viên có thể suy nghĩ, thảo luận và tìm ra các câu trả lời, hoặc cách thức giải quyết. Giảng viên có thể sử dụng phương pháp này trong bất cứ bài học nào, để gắn kết kiến thức sinh viên học ở đại học với những tình huống thực tế trong công việc và cuộc sống, góp phần hình thành kinh nghiệm ứng xử với các tình huống trong cuộc sống được linh hoạt, hiệu quả hơn. Đây cũng là phương thức định hướng vận dụng những kỹ năng cá nhân thông qua hoạt động tương tác của giảng viên và sinh viên. Nghiên cứu tình huống là phương pháp được sinh viên rất hứng thú trong các buổi học trên lớp.

5. Kết luận

Kỹ năng cá nhân là khả năng thiên về mặt tinh thần của mỗi cá nhân nhằm đảm bảo cho quá trình thích ứng với người khác nhằm duy trì tốt mối quan hệ tích cực và góp phần hỗ trợ thực hiện công việc một cách hiệu quả. Kỹ năng cá nhân của sinh viên Học viện Quản lý giáo dục không phải là những kỹ năng nghề nghiệp trực tiếp mà là những kỹ năng tạo ra sự thích ứng của sinh viên trong môi trường làm việc sau này. Để hoạt động dạy và học môn Phát triển kỹ năng cá nhân có hiệu quả, trong quá trình giảng dạy, giảng viên

đã lựa chọn và sử dụng kết hợp các phương pháp khác nhau. Ngoài ra, giảng viên cũng tự đánh giá tính hiệu quả và đúng đắn trong việc lựa chọn các kỹ thuật, phương pháp dạy học để không ngừng nâng cao chất lượng dạy học. Việc giảng viên nỗ lực đổi mới, lựa chọn và sử dụng các phương pháp dạy học môn Phát triển kỹ năng cá nhân nói riêng và các môn học kỹ năng mềm nói chung, sẽ góp phần nâng cao chất lượng học tập và rèn luyện cho sinh viên trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Cornelia Frettlöh (2002). Effective Skills Training, <https://www.giz.de>, truy cập ngày 17-12-2018.
- [2] Bùi Hiền (2013). Từ điển Giáo dục học. NXB Từ điển Bách khoa.
- [3] R. Kotler (2018), “Marketing 4.0: Moving from traditional to digital”, Nxb. Trẻ, Hồ Chí Minh.
- [4] Vĩnh Thắng (2011), “Top 10 kỹ năng cá nhân cho bạn trẻ”, Nxb. Trẻ, Hồ Chí Minh. 20. Trần Thượng Tuấn (2015), “8 kỹ năng cá nhân thiết yếu: Chìa khóa đến thành công”, Nxb. Lao động.

ABSTRACT

Some experience in enhancing the quality of teaching personal skill development at National Academy of Education Management

Personal skills play an important role in a student's academic and employment success after graduation. Especially in industries that work directly with people such as education, psychological counseling, therapy... personal skills, skills to work with people become more and more important. The article initially shares experiences in teaching Personal Skills Development for students of the National Academy of Education Management in order to meet the requirements of output standards as well as ensure the quality of human resources for the labor market in the current period.

Keywords: *Students, develop personal skills, teach.*

**BỒI DƯỠNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP CHO ĐỘI NGŨ GIẢNG VIÊN TRẺ -
MỘT BIỆN PHÁP ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG BÊN TRONG CỦA CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC
THỰC HIỆN NHIỆM VỤ BỒI DƯỠNG CÁN BỘ QUẢN LÝ GIÁO DỤC**

Trần Thị Thơm^{1*}, Nguyễn Thị Loan², Nguyễn Minh Huyền³

Tóm tắt. Đội ngũ giảng viên trẻ có vai trò quan trọng, góp phần quyết định chất lượng giảng dạy của các nhà trường. Để đáp ứng yêu cầu nâng cao chất lượng giáo dục - đào tạo, các cơ sở giáo dục cần có chiến lược, kế hoạch bồi dưỡng phát triển năng lực nghề nghiệp cho đội ngũ giảng viên trẻ. Trong khuôn khổ bài viết, tác giả trao đổi một số vấn đề liên quan đến năng lực nghề nghiệp của đội ngũ giảng viên trẻ, qua đó đề xuất một số biện pháp nhằm bồi dưỡng phát triển năng lực nghề nghiệp cho đội ngũ giảng viên trẻ ở các cơ sở giáo dục thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục.

Từ khóa: Giảng viên trẻ, bồi dưỡng, đảm bảo chất lượng.

1. Đặt vấn đề

Trong hệ thống giáo dục Việt Nam, chất lượng giáo dục Đại học đóng vai trò hết sức quan trọng đối với việc nâng cao năng lực, phát triển tiềm năng con người và là yếu tố thúc đẩy sự phát triển mạnh mẽ của xã hội. Marcus Storch đã nhận định rằng: “Nền tảng của sự phát triển con người là tri thức. Những đóng góp quan trọng nhất đến từ các Đại học” [11]. Chất lượng đào tạo của các cơ sở giáo dục Đại học trở thành vấn đề mũi nhọn, trọng tâm và là một trong những thước đo trình độ phát triển của xã hội. Trong các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo của các trường, đội ngũ giảng viên là yếu tố then chốt, quyết định, trong đó, đội ngũ giảng viên trẻ là một bộ phận quan trọng trong lực lượng sư phạm của các cơ sở giáo dục nói chung, các cơ sở giáo dục thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục nói riêng. Tổ chức bồi dưỡng nâng cao năng lực, trình độ chuyên môn- nghiệp vụ là biện pháp quan trọng, góp phần định hướng và bổ sung kịp thời những mặt còn yếu và thiếu, giúp đội ngũ giảng viên trẻ sẵn sàng đáp ứng được nhiệm vụ và đòi hỏi của thực tế, từ đó đảm bảo chất lượng giảng dạy, giáo dục.

2. Giảng viên trẻ ở các cơ sở giáo dục thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục

Giảng viên là danh từ chung chỉ những nhà giáo làm công tác giảng dạy ở các cơ sở giáo dục từ trình độ cao đẳng trở lên hay ở các lớp đào tạo, huấn luyện, bồi dưỡng cán bộ công chức theo Luật Giáo dục, Luật Giáo dục đại học, Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật giáo dục Đại học và Điều lệ trường đại học quy định.

Giảng viên giảng dạy ở các cơ sở giáo dục thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục là những người “Trực tiếp thực hiện nhiệm vụ giảng dạy nhằm bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục của hệ thống giáo dục quốc dân, theo qui định của Luật Giáo dục” [8].

Khi đề cập đến khái niệm giảng viên trẻ, có thể có hai cách hiểu: Một là giảng viên trẻ về tuổi đời; Hai là giảng viên trẻ về tuổi nghề: cụ thể là giảng viên có thể tuổi đời không còn trẻ nhưng tuổi nghề trong lĩnh vực bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục là còn trẻ (ít). Trong nghiên cứu này, tác giả tiếp cận khái

Ngày nhận bài: 05/12/2022. Ngày nhận đăng: 17/01/2023.

^{1,2,3}Khoa Quản lý, Học viện Quản lý giáo dục

e-mail: thomkql.niem@gmail.com

niệm giảng viên trẻ là giảng viên trẻ cả về tuổi đời và tuổi nghề. Theo quan niệm của tác giả, giảng viên trẻ có kinh nghiệm giảng dạy dưới 5 năm, hoặc đã có thời gian dài tham gia giảng dạy nhưng họ mới được phân công tham gia giảng dạy ở những lĩnh vực mới, chưa có nhiều kinh nghiệm trong lĩnh vực này.

Từ đó, có thể hiểu, giảng viên trẻ trong các cơ ở giáo dục thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục là những giảng viên mới tham gia vào hoạt động giảng dạy, giảng dạy bồi dưỡng (dưới 5 năm), hoặc chưa tham gia giảng dạy các lớp bồi dưỡng nhưng đó là nhiệm vụ họ sẽ phải đảm nhận trong tương lai.

3. Mối quan hệ giữa bồi dưỡng đội ngũ giảng viên trẻ và đảm bảo chất lượng giáo dục bên trong của các cơ sở giáo dục thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục

Đảm bảo chất lượng là sự cải tiến liên tục, có hệ thống, có cấu trúc đến chất lượng trong việc duy trì và nâng cao chất lượng. Hệ thống đảm bảo chất lượng bao gồm 02 yếu tố: Đảm bảo chất lượng bên trong và đảm bảo chất lượng bên ngoài. Đảm bảo chất lượng bên ngoài đề cập đến hệ thống đảm bảo chất lượng được vận hành bởi các tổ chức ở bên ngoài cơ ở giáo dục (ví dụ như các tổ chức chính phủ hoặc các cơ quan kiểm định). Đảm bảo chất lượng bên trong đề cập đến hệ thống đảm bảo chất lượng được thiết lập và vận hành bởi chính các cơ ở giáo dục.

Theo Luật số 34/2018/QH14, Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật giáo dục Đại học, trách nhiệm của cơ ở giáo dục đại học trong việc đảm bảo chất lượng giáo dục đại học đó là: “Xây dựng và phát triển hệ thống bảo đảm chất lượng giáo dục bên trong cơ sở giáo dục đại học phù hợp với sứ mạng, mục tiêu và điều kiện thực tế của cơ sở giáo dục đại học; ...Duy trì và phát triển các điều kiện bảo đảm chất lượng đào tạo, bao gồm đội ngũ giảng viên, cán bộ quản lý, nhân viên; chương trình đào tạo, giáo trình, tài liệu giảng dạy, học tập...” [5]. Như vậy, một trong những điều kiện quan trọng để đảm bảo chất lượng đào tạo là đội ngũ giảng viên (trong đó có giảng viên trẻ).

Khi xem xét hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong, không chỉ quan tâm tới chất lượng của sản phẩm mà các quá trình tạo ra sản phẩm đều cần được giám sát, đánh giá. Trong các cơ ở giáo dục, quá trình dạy - học (chuyên môn) là quá trình cần được chú trọng ưu tiên quan tâm vì liên quan trực tiếp tới chất lượng sản phẩm của giáo dục. Hai chủ thể quan trọng của quá trình này là người dạy và người học. Do đó, quan tâm bồi dưỡng, phát triển năng lực đội ngũ là yếu tố quan trọng để đảm bảo chất lượng đội ngũ giảng viên (người dạy).

Hiện nay, ở nước ta, có nhiều cơ ở giáo dục thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục như: Học viện Quản lý giáo dục, Trường bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục ở các Tỉnh, Thành phố, các Khoa/Phòng/Trung tâm bồi dưỡng tại các trường Đại học. Một số cơ ở giáo dục bên cạnh đào tạo cử nhân, thạc sĩ, tiến sĩ còn chịu trách nhiệm tổ chức bồi dưỡng cho đội ngũ nhà giáo, cán bộ quản lý giáo dục ở các cơ quan quản lý giáo dục, nhà trường và cơ sở giáo dục khác. Để thực hiện tốt chức năng, nhiệm vụ mang tính đặc thù này, đòi hỏi các cơ sở giáo dục phải chuẩn bị tốt về nguồn nhân lực tham gia hoạt động giảng dạy bồi dưỡng.

Tại các cơ ở giáo dục thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục, bên cạnh đội ngũ giảng viên lớn tuổi, có nhiều kinh nghiệm trong giảng dạy, còn có đội ngũ giảng viên trẻ - mới tham gia giảng dạy bồi dưỡng hoặc chưa được tham gia vào hoạt động giảng dạy bồi dưỡng nhưng nhiệm vụ giảng dạy các lớp bồi dưỡng là chức năng, nhiệm vụ của họ. Tổ chức bồi dưỡng để phát triển năng lực cho đội ngũ giảng viên trẻ là biện pháp quan trọng để nâng cao chất lượng đội ngũ, giúp họ thực hiện tốt chức năng, nhiệm vụ được giao.

Với bối cảnh tăng cường tính tự chủ, tự chịu trách nhiệm của các cơ ở giáo dục, để tồn tại và phát triển trong môi trường giáo dục đòi hỏi chất lượng ngày càng cao và mang tính toàn cầu như hiện nay, các cơ ở giáo dục cần quan tâm xem xét các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo, bồi dưỡng, nhất là yếu tố đội ngũ. Để thu hút người học, nâng cao hiệu quả cạnh tranh tuyển sinh, việc phát triển trình độ, năng lực của giảng viên là yếu tố quan trọng mang lại hiệu quả bền vững nhất cho các trường. Đội ngũ giảng viên trẻ là một bộ phận quan trọng trong lực lượng sư phạm của các trường nói chung, các cơ ở giáo dục thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng CBQL giáo dục nói riêng. Tổ chức bồi dưỡng nâng cao năng lực cho đội ngũ giảng viên trẻ

có ý nghĩa rất quan trọng đối với việc đảm bảo chất lượng bên trong của các cơ sở giáo dục.

Như vậy, đội ngũ giảng viên trẻ là một bộ phận quan trọng trong lực lượng sư phạm của các cơ sở giáo dục thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng CBQL giáo dục. Đây cũng là điều kiện đảm bảo chất lượng giáo dục của các trường. Việc bồi dưỡng, nâng cao trình độ, năng lực chuyên môn – nghiệp vụ là một biện pháp quan trọng để đảm bảo chất lượng đội ngũ, từ đó góp phần đảm bảo chất lượng bên trong của các trường.

4. Năng lực nghề nghiệp của đội ngũ giảng viên giảng dạy trong các cơ sở giáo dục thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục

4.1. Yêu cầu về năng lực nghề nghiệp đối với đội ngũ giảng viên giảng dạy trong các cơ sở giáo dục thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục

Năng lực là “Thuộc tính cá nhân cho phép cá nhân thực hiện thành công hoạt động nhất định, đạt kết quả mong muốn trong những điều kiện cụ thể” [8].

Năng lực nghề nghiệp là sự tổng hợp những thuộc tính của cá nhân con người, đáp ứng những yêu cầu của hoạt động nghề nghiệp và đảm bảo cho hoạt động nghề nghiệp đạt được những kết quả cao.

Căn cứ các yêu cầu tiêu chuẩn được quy định trong Luật giáo dục Đại học, Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật giáo dục Đại học, Thông tư liên tịch số 40/2020/TT-Bộ GD-ĐT ngày 26 tháng 10 năm 2020 quy định về mã số, tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp, bổ nhiệm và xếp lương đối với viên chức giảng dạy trong các cơ sở giáo dục đại học công lập, Nghị định số 101/2017/NĐ-CP quy định về ĐT, BD cán bộ, công chức, viên chức tác giả khái quát yêu cầu về năng lực nghề nghiệp của giảng viên như sau:

(1) Về đạo đức nghề nghiệp: Tầm huyết với nghề, giữ gìn phẩm chất, uy tín, danh dự nhà giáo; có tinh thần đoàn kết, tôn trọng và hợp tác với đồng nghiệp trong cuộc sống và trong công tác; Công bằng trong giảng dạy và GD, đánh giá đúng thực chất năng lực của người học [2, Điều 3].

(2) Chức danh nghề nghiệp của giảng viên bao gồm trợ giảng, giảng viên, giảng viên chính, giảng viên cao cấp [2, Điều 4, 5, 6, 7]

(3) Nhiệm vụ và quyền hạn của giảng viên gồm: Giảng dạy, phát triển chương trình đào tạo, bồi dưỡng (ĐT, BD), thực hiện đầy đủ, bảo đảm chất lượng chương trình ĐT, BD; Nghiên cứu, phát triển ứng dụng KH và chuyển giao CN, bảo đảm chất lượng ĐT, BD; Học tập, BD nâng cao trình độ lý luận chính trị, CM - NV và phương pháp giảng dạy; tham gia hoạt động thực tiễn để nâng cao chất lượng ĐT và nghiên cứu khoa học [6, Điều 55].

- Về thái độ đối với nghề: Có đạo đức nghề nghiệp, tâm huyết với nghề, thẳng thắn, trung thực, tận tụy trong công việc, đánh giá công bằng và đúng thực chất năng lực của người học.

Bên cạnh những tiêu chuẩn chung của giảng viên sư phạm, đội ngũ giảng viên giảng dạy các lớp bồi dưỡng cán bộ quản lý trường phổ thông có những nét đặc thù, khác biệt hơn:

- Giảng viên bồi dưỡng CBQL trường PT đóng vai trò vừa là nhà GD, nhà sư phạm, nhà khoa học, vừa là chuyên gia - thực hiện sứ mệnh BD nguồn nhân lực khoa học quản lý giáo dục.

- Loại hình lao động của đội ngũ giảng viên tham gia giảng dạy bồi dưỡng CBQL giáo dục là lao động sư phạm. Tuy nhiên, lao động sư phạm của đội ngũ này nhằm thực hiện mục tiêu bồi dưỡng đội ngũ CBQL giáo dục có phẩm chất và năng lực nghề nghiệp đáp ứng yêu cầu nâng cao chất lượng giáo dục các cấp.

- Sản phẩm lao động của giảng viên quản lý giáo dục “Được xem xét dưới nhiều góc độ khác nhau, nhưng có lẽ ảnh hưởng có sức lan tỏa nhất đó là hệ thống kiến thức chuyên môn nghiệp vụ ở tầm tư duy hệ thống về lý luận quản lý giáo dục và thực tiễn quản lý giáo dục. Nói cách khác, sản phẩm lao động sư phạm của người giảng viên quản lý giáo dục là gắn liền với năng lực của nhà lãnh đạo, quản lý giáo dục trên mọi miền đất nước” [8]. Như vậy, sản phẩm lao động sư phạm của đội ngũ này là nhân cách học viên - những người thầy, người cán bộ quản lý, không chỉ có năng lực mà còn phải có đạo đức tốt để làm thầy, làm cán bộ quản lý giáo dục... Điều này đòi hỏi, người giảng viên luôn có ý thức tự bồi dưỡng nâng cao năng lực, hoàn thiện nhân cách, đạo đức, chuyên môn nghiệp vụ... thực sự là tấm gương sáng cho học viên noi theo.

Do đó, khi lựa chọn giảng viên tham gia giảng dạy bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục, cần lưu ý các tiêu chí sau:

- + Có trình độ chuyên môn (học hàm, học vị, chức danh nghề nghiệp) phù hợp, nghiệp vụ sư phạm tốt.
- + Có năng lực chuyên môn vững vàng, có kiến thức sâu rộng, có khả năng phát triển, mở rộng vấn đề [7].
- + Có khả năng cập nhật kiến thức: Tri thức khoa học; các vấn đề thời sự; chủ trương, chính sách của Đảng, pháp luật của Nhà nước; các văn bản quản lý nhà nước.
- + Có năng lực nghiên cứu khoa học: Tham gia đề tài khoa học; các công trình công bố xuất bản; biên soạn sách, tài liệu bồi dưỡng về quản lý giáo dục và các lĩnh vực liên quan đến nội dung giảng dạy.
- + Biết lựa chọn, vận dụng các phương pháp dạy học hiện đại, tiên tiến, phát huy tính tích cực, sáng tạo trong lĩnh hội tri thức, rèn luyện kỹ năng quản lý giáo dục và quản lý trường học.
- + Nắm vững và giúp đối tượng bồi dưỡng hiểu rõ những định hướng, nhiệm vụ, giải pháp đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục nói chung, đổi mới giáo dục phổ thông nói riêng.
- + Nắm vững lý luận, nghiệp vụ quản lý giáo dục và biết cách chuyển tải lý luận, nghiệp vụ quản lý giáo dục đến đối tượng bồi dưỡng một cách có hiệu quả.
- + Có khả năng xây dựng, giải quyết các tình huống quản lý giáo dục, đồng thời có thể chuyển giao khả năng này đến đối tượng bồi dưỡng.
- + Có khả năng quy trình hóa các hoạt động quản lý nhà trường phổ thông và tổ chức cho đối tượng bồi dưỡng thực hành quản lý nhà trường phổ thông theo quy trình đã thiết kế [10]
- + Có khả năng nghiên cứu khoa học QL, khoa học sư phạm ứng dụng và chuyển giao khả năng đó cho đối tượng bồi dưỡng.
- + Có trình độ ngoại ngữ, tin học để cập nhật kiến thức mới, hiện đại về giáo dục, quản lý giáo dục và chuyển tải khả năng đó cho đối tượng bồi dưỡng.
- + Có khả năng hình thành và phát triển ở đối tượng bồi dưỡng những năng lực cần thiết của người cán bộ quản lý giáo dục trong nhà trường phổ thông hiện đại: kỹ năng khơi dậy và nuôi dưỡng động lực làm việc; Kỹ năng quản trị sự thay đổi; Kỹ năng quản trị xung đột; Kỹ năng định hướng giá trị, xây dựng văn hóa nhà trường.

Như vậy, với đặc thù sản phẩm lao động của giảng viên quản lý giáo dục là gắn liền với năng lực lãnh đạo, quản lý nên các yêu cầu về năng lực nghề nghiệp của họ cũng cần có những đặc thù riêng về hệ thống kiến thức chuyên môn - nghiệp vụ, về lý luận quản lý giáo dục và thực tiễn quản lý giáo dục.

4.2. Mức độ đáp ứng yêu cầu về năng lực nghề nghiệp của đội ngũ giảng viên trẻ ở các cơ sở giáo dục thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục hiện nay

Trong những năm qua, đội ngũ giảng viên ở các cơ sở giáo dục thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng CBQL giáo dục có khá nhiều biến động cả về số lượng và chất lượng. Số lượng giảng viên trẻ tăng lên. Họ được trang bị hệ thống kiến thức cơ bản và chuyên sâu ở một chuyên ngành nhất định. Đặc điểm chung dễ nhận thấy nhất ở đội ngũ này đó là sự nhiệt tình trong công việc, nhạy bén và sáng tạo trong giảng dạy, nghiên cứu khoa học; Có tinh thần chia sẻ, tương tác, phối hợp tốt trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ chuyên môn; Đa số giảng viên có ý thức tích cực học tập, trau dồi chuyên môn – nghiệp vụ; Có tinh thần trách nhiệm cao với công việc, nhiệm vụ được phân công.

Tuy nhiên, họ cũng có những điểm hạn chế nhất định tác động đến hiệu quả công việc như: thiếu kinh nghiệm giảng dạy, hạn chế về phong kiến thức thực tế để sử dụng trong quá trình dạy học; Một bộ phận giảng viên chưa chú trọng và chưa có kỹ năng nghiên cứu khoa học; Một số giảng viên chưa có nhiều cơ hội tiếp cận các lớp bồi dưỡng CBQL giáo dục nên chưa có kinh nghiệm xử lý tình huống trong quá trình lên lớp; Đội ngũ giảng viên hầu hết được đào tạo trong nước với chương trình đào tạo và phương pháp tổ chức truyền thống, chưa đáp ứng được yêu cầu đổi mới mục tiêu, nội dung, phương thức đào tạo theo yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục. Ngoài ra, một bộ phận giảng viên chưa thực sự nỗ lực, chưa có ý

thức trong việc trau dồi chuyên môn – nghiệp vụ, thiếu tự tin trong các hoạt động chuyên môn. Do vậy, đội ngũ giảng viên trẻ gặp nhiều khó khăn trong việc thực hiện nhiệm vụ giảng dạy, nghiên cứu khoa học, đào tạo - bồi dưỡng phát triển năng lực và phẩm chất cho người học theo định hướng thực hành nghề nghiệp, hạn chế trong tiếp cận các khóa bồi dưỡng CBQL giáo dục.

Tổ chức bồi dưỡng đội ngũ giảng viên trẻ là một trong những nhiệm vụ hết sức quan trọng và cấp thiết góp phần định hướng, bổ sung kịp thời những mặt còn thiếu giúp cho đội ngũ giảng viên trẻ sẵn sàng đáp ứng được nhiệm vụ và đòi hỏi của thực tế trong công tác giảng dạy, nghiên cứu, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, bồi dưỡng, thương hiệu, uy tín của các trường. Đồng thời, việc tổ chức các hoạt động bồi dưỡng giảng viên trẻ, đặc biệt là bồi dưỡng tại chỗ của các Khoa chuyên môn sẽ góp phần đảm bảo tính kế cận, kế thừa hiệu quả trên cơ sở sử dụng nguồn nhân lực hiện có của các Khoa nhà trường.

5. Thực trạng bồi dưỡng đội ngũ giảng viên trẻ trong các cơ sở giáo dục thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục

Các cơ sở giáo dục thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng CBQL giáo dục đã xác định vai trò quan trọng của đội ngũ giảng viên trẻ và đã có các hoạt động đào tạo, hỗ trợ, bồi dưỡng phát triển năng lực cho đội ngũ giảng viên trẻ.

Các hình thức bồi dưỡng, hỗ trợ chủ yếu đã được triển khai bao gồm:

Cử giảng viên tham gia các chương trình bồi dưỡng như: Chương trình bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm dành cho giảng viên các trường đại học, cao đẳng; Chuẩn chức danh nghề nghiệp giảng viên.

Tổ chức bồi dưỡng thường xuyên nhằm nâng cao nhận thức và tăng cường năng lực chuyên môn của đội ngũ giảng viên, gắn kết với thực tế trong các trường phổ thông;

Tổ chức hội thảo, hội nghị, tập huấn, tọa đàm khoa học với các chủ đề liên quan, gắn kết với thực tiễn giáo dục phổ thông, giáo dục Đại học... Các buổi hội thảo, hội nghị đã thu hút được nhiều chuyên gia giáo dục, nhà lãnh đạo quản lý giỏi trong nước và quốc tế tham dự báo cáo chuyên đề tạo diễn đàn quan trọng để nâng cao năng lực của chuyên môn của đội ngũ giảng viên của Học viện gắn kết với thực tiễn hệ thống giáo dục.

Tổ chức các lớp bồi dưỡng chuyên sâu về phương pháp giảng dạy tích cực dành riêng cho đội ngũ giảng viên: thiết kế bài giảng điện tử elearning; đo lường đánh giá trong giáo dục, phương pháp giảng dạy lớp học đảo ngược...

Tổ chức thực tế cơ sở cho giảng viên các Khoa chuyên môn để tham quan, trao đổi, nắm bắt tình hình thực tế giáo dục và phương pháp giảng dạy, tổ chức hoạt động giáo dục, quản trị nhà trường ở các cấp.

Cử giảng viên tham gia tập huấn, hội nghị, hội thảo ở các cơ sở giáo dục khác để tạo cơ hội, môi trường đa dạng cho giảng viên được trình bày, trao đổi thông tin nội dung, kết quả nghiên cứu khoa học, các vấn đề xã hội có tác động đến hoạt động sư phạm, giáo dục và đào tạo.

Có chính sách hỗ trợ giảng viên tập sự: Giảm định mức giờ giảng và NCKH để tập trung học tập, bồi dưỡng nâng cao nghiệp vụ; Hỗ trợ tiền công tác phí, học phí đối với các lớp bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ.

Tích cực hỗ trợ, tạo điều kiện thuận lợi cho giảng viên trẻ trong việc tham gia đề tài nghiên cứu khoa học các cấp, viết giáo trình, tài liệu.

Ngoài ra, các khoa chuyên môn cũng triển khai các hình thức bồi dưỡng cho giảng viên trẻ như: Kèm cặp bồi dưỡng, dự giờ, báo cáo khoa học, đẩy mạnh sinh hoạt chuyên môn học thuật của các Bộ môn thông qua sinh hoạt chuyên môn định kỳ, tập huấn.

Nội dung bồi dưỡng cho đội ngũ giảng viên và giảng viên trẻ chủ yếu tập trung vào nâng cao chuyên môn - nghiệp vụ, phương pháp giảng dạy, triển khai nghiên cứu khoa học.

Tuy nhiên, công tác bồi dưỡng vẫn còn nhiều hạn chế:

Chưa cử được nhiều giảng viên trẻ tham gia xây dựng, phát triển các chương trình và tham gia giảng dạy các chương trình bồi dưỡng nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục;

Chưa tổ chức được nhiều hội thảo, seminar, tọa đàm khoa học để giảng viên có kinh nghiệm chia sẻ kinh nghiệm giảng dạy các lớp bồi dưỡng;

Chưa tổ chức được nhiều khóa bồi dưỡng tập huấn sâu về hiệu quả sử dụng phương pháp giảng dạy của giảng viên, nhất là sử dụng các phương pháp tích hợp cho chương trình bồi dưỡng thường xuyên để hỗ trợ, nâng cao năng lực sử dụng phương pháp giảng dạy thích hợp cho giảng viên phù hợp với từng nhóm đối tượng học viên.

Các hoạt động bồi dưỡng tại chỗ chưa nhiều, chưa thực sự phát huy tối đa hiệu quả; Công tác kiểm tra – đánh giá các kết quả bồi dưỡng còn mang tính hình thức.

Chưa cung cấp được nhiều cơ hội để giảng viên được trải nghiệm trong môi trường giáo dục chuyên nghiệp, hiện đại và tiếp cận các vấn đề giáo dục và các vấn đề xã hội có tác động đến các hoạt động giáo dục.

Với yêu cầu ngày càng cao của công tác giảng dạy các lớp bồi dưỡng CBQL giáo dục, đòi hỏi các cơ sở giáo dục cần tích cực đẩy mạnh các hoạt động bồi dưỡng, giúp đội ngũ giảng viên trẻ phát triển năng lực chuyên môn – nghiệp vụ, tìm hiểu thực tiễn giáo dục, nghiệp vụ quản lý giáo dục, tiếp cận các khóa bồi dưỡng để thực hiện có hiệu quả nhiệm vụ giảng dạy, góp phần đảm bảo chất lượng, hiệu quả hoạt động bồi dưỡng.

6. Biện pháp tổ chức bồi dưỡng nhằm phát triển năng lực cho đội ngũ giảng viên trẻ trong các cơ sở giáo dục thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục

6.1. Chỉ đạo việc xây dựng định hướng, quy hoạch phát triển chuyên môn trung hạn, dài hạn làm cơ sở cho công tác phát triển đội ngũ giảng viên trẻ, đảm bảo tính kế thừa có hiệu quả nguồn nhân lực trong các cơ sở giáo dục thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục

Công tác quy hoạch đội ngũ là hoạt động quan trọng để các cơ sở giáo dục xem xét, đánh giá một cách tổng thể các yếu tố liên quan đến đội ngũ giảng viên về quy mô, cơ cấu độ tuổi, trình độ chuyên môn... từ đó đề xuất các biện pháp đáp ứng mục tiêu, chiến lược của các cơ sở giáo dục.

Thủ trưởng các cơ sở giáo dục yêu cầu tiến hành rà soát tổng thể đội ngũ giảng viên đang tham gia giảng dạy các lớp bồi dưỡng để từ đó có kế hoạch bồi dưỡng cho đội ngũ, cử đi học nâng cao trình độ và chuẩn bị đội ngũ thay thế khi những giảng viên lớn tuổi nghỉ chế độ.

Quy hoạch đội ngũ giảng viên tham gia giảng dạy các lớp bồi dưỡng phải chú ý đảm bảo cơ cấu đồng đều bao gồm những người lớn tuổi chuẩn bị nghỉ chế độ, những người trung tuổi có kinh nghiệm và những giảng viên trẻ.

Đề ra kế hoạch tuyển dụng, bổ sung đội ngũ giảng viên thay thế giảng viên nghỉ chế độ.

Chỉ đạo Khoa chuyên môn phân công, tạo điều kiện để giảng viên trẻ tham gia công tác xây dựng tài liệu bồi dưỡng và phân công giảng viên lớn tuổi hướng dẫn, giúp đỡ giảng viên trẻ tiếp cận giảng dạy các chuyên đề.

Các công tác trên đều hướng tới việc định hướng phát triển chuyên môn, chủ động chuẩn bị và xây dựng lực lượng giảng viên cốt cán ở Khoa và các Bộ môn.

6.2. Chỉ đạo tăng cường và đa dạng hóa các hình thức bồi dưỡng, tập huấn chuyên môn, sinh hoạt khoa học ở các cơ sở giáo dục

Bồi dưỡng giảng viên liên quan đến nâng cao năng lực đã có của giảng viên, nhằm phát triển hệ thống tri thức, năng lực sư phạm, thái độ nghề nghiệp theo những yêu cầu, tiêu chuẩn đã quy định và theo định hướng phát triển của các cơ sở giáo dục. Đặc thù sản phẩm lao động của giảng viên tham gia giảng dạy các lớp bồi dưỡng gắn với năng lực lãnh đạo, quản lý giáo dục nên người giảng viên giảng dạy các lớp bồi dưỡng CBQL giáo dục phải có phẩm chất, năng lực, trình độ lý luận, chuyên môn - nghiệp vụ vững vàng, am hiểu thực tiễn quản lý nhà trường các cấp. Đây là những yêu cầu mà đội ngũ giảng viên trẻ vẫn đang thiếu. Để

đội ngũ giảng viên trẻ đáp ứng yêu cầu này, các cơ sở giáo dục cần tổ chức các hoạt động bồi dưỡng, phát triển năng lực nghề nghiệp cho họ bằng nhiều biện pháp khác nhau:

- Thủ trưởng các cơ sở giáo dục chỉ đạo bộ phận tổ chức cán bộ phối hợp với các Khoa chuyên môn tiến hành rà soát, đánh giá năng lực, xác định nhu cầu, nội dung và tổ chức các hoạt động bồi dưỡng nâng cao năng lực cho đội ngũ giảng viên tham gia bồi dưỡng.

- Lựa chọn nội dung bồi dưỡng giảng viên trẻ cần gắn liền với nâng cao năng lực chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm; Phương pháp tổ chức giảng dạy các lớp bồi dưỡng; soạn giảng các chuyên đề; quản lý thời gian lớp học; quản lý người học; phương pháp dạy học cho đối tượng người lớn; kỹ năng xử lý tình huống; kiểm tra – đánh giá kết quả học tập của học viên. Đặc biệt, cần chú ý bồi dưỡng năng lực tìm hiểu về đối tượng giáo dục cho giảng viên. Học viên lớp bồi dưỡng là cán bộ quản lý ở các cấp học đã có nhiều kinh nghiệm trong lĩnh vực giáo dục. Họ là trò, nhưng ở cương vị công tác khác, họ là thầy. Vì vậy, người giảng viên giảng dạy cần phải được bồi dưỡng những đặc điểm cơ bản về đối tượng bồi dưỡng, hiểu tâm lý, nhu cầu, nguyện vọng, mong muốn của họ về những kiến thức, kỹ năng cần được học để từ đó có phương pháp, cách thức tổ chức hoạt động dạy học hợp lý, hiệu quả.

- + Giảng viên trẻ đi tham các khóa tập huấn chuyên môn, hội thảo khoa học chuyên ngành do Bộ Giáo dục và Đào tạo, các trường đại học, các cơ sở giáo dục hoặc các đơn vị khác tổ chức.

- Bồi dưỡng đội ngũ giảng viên trẻ thông qua hoạt động nghiên cứu thực tế tại cơ sở:

- + Thủ trưởng các cơ sở giáo dục chỉ đạo Khoa chuyên môn tổ chức cho giảng viên trẻ đi học tập, nghiên cứu thực tế, tìm hiểu tình huống trong thực tiễn tại các nhà trường/ cơ sở giáo dục khác trong cả nước. Có thể chia nhóm nhỏ giảng viên căn cứ vào nhu cầu và trình độ để tổ chức bồi dưỡng; Xây dựng kế hoạch bồi dưỡng liên tục với từng nhóm giảng viên trong suốt năm học.

- + Các cơ sở giáo dục thường xuyên liên hệ và tạo mối quan hệ tốt đẹp với các trường ở địa phương. Đa dạng hóa các loại hình trường vệ tinh gắn với thực tế địa phương: trường tư thục, trường công lập, trường quốc tế, trường liên cấp, ... ở hầu hết các địa phương trên cả nước để mở rộng địa điểm thực tế cho giảng viên trẻ.

- + Xây dựng cơ chế tài chính rõ ràng đối với hoạt động bồi dưỡng giảng viên thông qua thực tế tại cơ sở. Cần thiết thể có huy động sự đóng góp tài chính từ phía giảng viên tham gia.

- Khuyến khích giảng viên thường xuyên đọc, tìm hiểu, cập nhật thông tin, nghiên cứu các tình huống thực tế thông qua các phương tiện thông tin đại chúng, sách báo, tài liệu, hoặc từ kinh nghiệm của bản thân.

- Tăng cường các hoạt động sinh hoạt chuyên môn học thuật ở Bộ môn giúp giảng viên trẻ nâng cao kiến thức, khả năng nghiên cứu khoa học, có cơ hội để học hỏi, bàn luận, chia sẻ.

6.3. Chỉ đạo việc tạo dựng môi trường làm việc tích cực, hiện đại, hợp tác, chia sẻ để giảng viên trẻ được trải nghiệm, học tập qua các nhiệm vụ công tác đa dạng, mới mẻ; được học hỏi, hướng dẫn bởi các đồng nghiệp đi trước

Chỉ đạo việc tạo môi trường thuận lợi để mỗi giảng viên phát triển chuyên môn, có cơ hội công hiến trưởng thành. Môi trường làm việc cần công bằng, dân chủ, đoàn kết, mỗi giảng viên trẻ có điều kiện phát huy năng lực, sở trường của bản thân. Từ đó tạo ra tâm lý tích cực, nhiệt tình trong công việc, góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy.

Tổ chức các hoạt động nhằm sử dụng, phát huy vai trò nòng cốt của giảng viên có kinh nghiệm để kèm cặp, hỗ trợ, hướng dẫn, tư vấn đội ngũ giảng viên mới được phân công giảng dạy các lớp bồi dưỡng CBQL giáo dục phát triển năng lực chuyên môn và năng lực giảng dạy.

Tăng cường tìm kiếm, khai thác nguồn lực tài chính từ các dự án của Bộ, với các tổ chức trong nước và quốc tế nhằm tạo thêm việc làm cũng như môi trường học tập trải nghiệm để nâng cao năng lực cho đội ngũ giảng viên trẻ.

Chỉ đạo việc nghiên cứu, khảo sát nhu cầu thị trường và mở thêm các chương trình bồi dưỡng; các lớp, câu lạc bộ dạy kỹ năng cho học sinh, sinh viên, cán bộ, giáo viên,..... người trưởng thành,... nhằm tạo thêm

việc làm phù hợp với năng lực chuyên môn của đội ngũ và tạo thêm thu nhập cho đội ngũ giảng viên trẻ.

Chỉ đạo việc trang bị đầy đủ hệ thống cơ sở vật chất, trang thiết bị, kỹ thuật phục vụ cho công tác giảng dạy (hệ thống wifi, âm thanh, màn chiếu, máy chiếu, thư viện điện tử, tivi màn hình lớn,...) nhằm giúp giảng viên có môi trường làm việc tốt nhất để họ có thể phát huy áp dụng các phương pháp dạy học tích cực, đổi mới phương pháp dạy học trong quá trình giảng dạy.

6.4. Xây dựng lộ trình bổ sung đội ngũ giảng viên trẻ tham gia vào hoạt động bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục

Bổ sung đội ngũ giảng viên trẻ tham gia vào hoạt động bồi dưỡng là nhiệm vụ quan trọng nhằm thực hiện mục tiêu chiến lược của các cơ sở giáo dục, góp phần đảm bảo tính kế thừa, cân đối về lực lượng tham gia bồi dưỡng. Đồng thời, đây cũng là biện pháp quan trọng nhằm giúp đội ngũ giảng viên trẻ được rèn luyện, trưởng thành trong thực tiễn. Các cơ sở giáo dục cần xác định rõ cơ chế phối hợp phân công nhiệm vụ giảng dạy các lớp bồi dưỡng giữa Khoa với các bộ phận chức năng phụ trách công tác bồi dưỡng, tạo điều kiện để giảng viên trẻ được tham gia giảng dạy các lớp bồi dưỡng phù hợp với khả năng.

Để đội ngũ giảng viên trẻ có đủ năng lực tham gia giảng dạy các lớp bồi dưỡng, thủ trưởng các cơ sở giáo dục cần:

- Chỉ đạo Khoa chuyên môn giao Bộ môn tổ chức trao đổi, sinh hoạt chuyên môn cho giảng viên nhằm kịp thời giúp đỡ, hỗ trợ giảng viên trẻ trong tiếp cận giảng dạy các chuyên đề BD.

- Có chế tài quy định và khuyến khích giảng viên trẻ thường xuyên tham gia dự giờ, nghe giảng các lớp bồi dưỡng CBQL giáo dục.

- Mỗi giảng viên trẻ phải tự xây dựng cho mình mục tiêu, kế hoạch dự giờ các lớp bồi dưỡng; Thực hiện dự giờ với thái độ cầu thị, nghiêm túc, tham gia đầy đủ các chuyên đề mà giảng viên đã đăng ký nghe giảng. Đồng thời, các giảng viên phải ghi chép nhật ký dự giờ và có báo cáo định kỳ về kết quả thu nhận được.

6.5. Chỉ đạo việc rà soát, xây dựng, hoàn thiện các văn bản, quy chế có liên quan tới phát triển đội ngũ giảng viên trẻ theo hướng khuyến khích, tạo động lực làm việc, động lực học tập nâng cao trình độ, năng lực chuyên môn cho đội ngũ này

Chỉ đạo rà soát và xây dựng, hoàn thiện các quy chế, văn bản có liên quan tới đội ngũ giảng viên trẻ theo hướng thống nhất, đồng bộ: Quy chế hoạt động bồi dưỡng; quy chế hoạt động NCKH; Cập nhật, điều chỉnh Quy chế chi tiêu nội bộ; Quy chế thi đua, khen thưởng; Quy chế đánh giá, xếp loại viên chức.

Xây dựng, ban hành quy định về đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên trẻ (có thể tích hợp trong các quy chế hiện hành), theo hướng việc cử cán bộ tham gia các lớp đào tạo, bồi dưỡng cần đảm bảo tính phù hợp với định hướng phát triển chuyên môn của giảng viên đã được Bộ môn, Khoa xác định;

Chỉ đạo tiếp tục tranh thủ tìm kiếm, khai thác các nguồn lực từ các dự án, nguồn tài trợ,... tạo thêm cơ hội việc làm cho đội ngũ giảng viên trẻ và giúp tăng thêm thu nhập; chỉ đạo việc nghiên cứu, mở thêm các dịch vụ giáo dục hướng tới đáp ứng nhu cầu thị trường cho các đối tượng khác nhau từ trẻ em, học sinh, sinh viên tới cán bộ, giáo viên,... để tạo việc làm, tạo môi trường trải nghiệm, học tập và tăng thu nhập, tạo động lực phát triển đội ngũ.

Chỉ đạo việc tiếp tục tranh thủ các nguồn lực bên ngoài và ưu tiên dành nguồn tài chính cho việc tổ chức các Hội thảo, tập huấn chuyên môn, hội thi về nghiệp vụ ở cấp Khoa, cấp Học viện; đảm bảo cơ sở vật chất – thiết bị cần thiết phục vụ cho đổi mới phương pháp giảng dạy theo hướng tích cực, hiện đại; giao thực hiện các đề tài nghiên cứu khoa học cấp cơ sở, cấp Bộ/Sở,...đề tài do các tổ chức quốc tế tài trợ.

7. Kết luận

Giảng viên trẻ là lực lượng có vai trò rất quan trọng đối với việc nâng cao chất lượng đào tạo, bồi dưỡng của các cơ sở giáo dục ĐH nói chung, các cơ sở giáo dục thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng CBQL giáo dục

nói riêng. Để phát triển lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ, các cơ sở giáo dục cần tổ chức các hoạt động bồi dưỡng, tăng cường sinh hoạt chuyên môn, thường xuyên tổ chức các hoạt động thực tế, tạo môi trường làm việc khoa học, hiện đại... Tuy nhiên, để nâng cao năng lực nghề nghiệp, điều quan trọng nhất là bản thân giảng viên trẻ phải không ngừng cố gắng, nỗ lực trong giảng dạy, nghiên cứu. Có như vậy mới giúp giảng viên trẻ phát triển về chuyên môn, năng lực và vững vàng để tham gia giảng dạy các lớp bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đào Thị Ngọc Ánh (2019). Nâng cao chất lượng và hiệu quả công tác đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, viên chức trong bối cảnh tăng cường tự chủ đại học – Thực tiễn tại Học viện Quản lý giáo dục. Kỷ yếu Hội thảo khoa học Bàn về các giải pháp nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục tổ chức tại Cần Thơ, năm 2019, Bộ giáo dục và Đào tạo, Học viện Quản lý giáo dục, Trường ĐH Kỹ thuật – Công nghệ Cần Thơ.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo, Thông tư số 40/2020/TT-BGDĐT, Quy định về mã số, tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp, bổ nhiệm và xếp lương đối với viên chức giảng dạy trong các cơ sở giáo dục đại học công lập, ngày 26 tháng 10 năm 2020.
- [3] Chính phủ, Nghị định số 101/2017/NĐ-CP của Thủ tướng Chính phủ về đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức, viên chức, ngày 01 tháng 09 năm 2017.
- [4] Nguyễn Ngọc Cường (2018). Bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học cho đội ngũ giảng viên trẻ ở các trường Đại học, Cao đẳng hiện nay. JSTPM Tập 7, số 1.
- [5] Quốc hội, Luật số 34/2018/QH14 về sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật giáo dục Đại học, ngày 19/11/2018.
- [6] Quốc hội, Văn bản hợp nhất số 42/VBHN-VPQH, Luật giáo dục Đại học, ngày 10 tháng 12 năm 2018.
- [7] Nguyễn Thị Tuyết Hạnh (2016). Lựa chọn cán bộ quản lý cơ sở giáo dục cốt cán trong bồi dưỡng CBQL trường phổ thông. Kỷ yếu Hội thảo Chuẩn Hiệu trưởng và phát triển chương trình, tài liệu, tổ chức bồi dưỡng cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông, Học viện Quản lý giáo dục, tháng 11.
- [8] Phạm Xuân Hùng (2016). Phát triển đội ngũ giảng viên quản lý giáo dục theo tiếp cận năng lực. Luận án tiến sĩ Quản lý giáo dục, Viện Khoa học giáo dục Việt Nam.
- [9] Đặng Thành Hưng (2012). Năng lực và giáo dục theo tiếp cận năng lực. Tạp chí Quản lý giáo dục, số 43, tháng 12/2012.
- [10] Thái Văn Thành (2016). Vấn đề lựa chọn giảng viên bồi dưỡng cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông cốt cán. Kỷ yếu Hội thảo Chuẩn Hiệu trưởng và phát triển chương trình, tài liệu, tổ chức bồi dưỡng cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông, Học viện Quản lý giáo dục, tháng 11/2016.
- [11] Marcus Storch (2008). Diễn văn khai mạc Nobel tại Stockholm, Thụy Điển, ngày 10 tháng 12.

ABSTRACT

Training to develop professional capacity for young teachers - a measure to guarantee internal quality of educational institutions to perform the mission fostering educational management staff

Young lecturers at universities play an important role in determining the quality of educational institutions' education and training. In order to meet the requirements of education and training, those universities need to have plans and strategies to foster pedagogical competencies for the young teaching. In the framework of the article, the author would like to discuss a number of issues related to professional competence, thereby proposing some measures to foster and develop the professional competence of young lecturers in educational institutions to carry out the task of fostering education administrators.

Keywords: *Training, young teachers, guarantee quality.*

XÂY DỰNG VÀ PHÁT TRIỂN VĂN HÓA CHẤT LƯỢNG TẠI HỌC VIỆN QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Đậu Thị Hồng Thắm¹

Tóm tắt. Văn hóa chất lượng là vấn đề được đặc biệt quan tâm trong các tổ chức nói chung và các trường đại học nói riêng. Xây dựng và phát triển hiệu quả văn hóa chất lượng sẽ giúp các trường đại học tạo được ưu thế cạnh tranh, góp phần tạo thương hiệu nhà trường trước cộng đồng xã hội. Bài viết trình bày một số vấn đề lý luận về văn hóa chất lượng và đề xuất một số định hướng xây dựng và phát triển văn hóa chất lượng tại Học viện Quản lý giáo dục.

Từ khóa: Văn hóa chất lượng, trường đại học, đảm bảo chất lượng.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu hóa, sự cạnh tranh giữa các trường đại học ngày càng trở nên mạnh mẽ hơn bao giờ hết, đòi hỏi các nhà trường phải đặc biệt quan tâm xây dựng và phát triển văn hóa chất lượng. Đây là một điều kiện tiên quyết để vận hành hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong mỗi nhà trường. Xây dựng và duy trì hiệu quả văn hóa chất lượng sẽ đảm bảo sự cam kết mạnh mẽ của lãnh đạo, sự đồng tâm hợp lực của toàn thể cán bộ quản lý, giảng viên, nhân viên, sinh viên trong nhà trường, từ đó đảm bảo và nâng cao được chất lượng giáo dục. Bài viết trình bày một số vấn đề lý luận về văn hóa chất lượng và đề xuất một số định hướng xây dựng và phát triển văn hóa chất lượng tại Học viện Quản lý giáo dục.

2. Văn hóa chất lượng

Văn hóa chất lượng là một khái niệm không mới và rất quan trọng trong lĩnh vực kiểm định chất lượng giáo dục. Khái niệm này đã được nghiên cứu khá nhiều với những cách tiếp cận khác nhau.

Tiếp cận theo các thành tố, Hiệp hội các đại học Châu Âu (European University Association, 2006) đã cho rằng văn hóa chất lượng là một loại văn hóa tổ chức trong đó việc nâng cao chất lượng được xem là một việc làm thường xuyên. Văn hóa chất lượng gồm hai yếu tố: Một là yếu tố văn hóa/ tâm lý với các giá trị, niềm tin, sự mong đợi và cam kết đối với chất lượng; hai là yếu tố quản lý với các quy trình nâng cao chất lượng và điều phối nỗ lực cá nhân một cách rõ ràng. Chính vì là một giá trị được xác định rõ ràng mà mọi cá nhân trong tổ chức cùng hiểu biết, tin tưởng, chia sẻ và cam kết phấn đấu cải tiến liên tục để đạt được theo một quy trình cụ thể [2].

Tiếp cận theo giá trị mà văn hóa chất lượng mang lại cho tổ chức, Syed M. Ahmed (2010) cho rằng đây là một hệ thống giá trị của tổ chức thông qua đó tạo ra một môi trường khuyến khích sự hình thành và không ngừng phát triển chất lượng; và vì văn hóa chất lượng là một hệ thống giá trị nên sẽ bao gồm các quy trình, giao tiếp, hành động và ra quyết định có suy xét nhằm đạt được chất lượng tốt hơn cho hệ thống và tổ chức giáo dục, do đó văn hóa chất lượng được xem là một nét văn hóa của một trường đại học [4], [3].

Tác giả Nguyễn Kim Dung - với tiếp cận theo hướng tổng thể - khẳng định, “Văn hóa chất lượng là sự hợp nhất/vận dụng/áp dụng chất lượng vào toàn bộ các hoạt động của hệ thống/tổ chức nhằm tạo ra môi

trường tích cực bên trong tổ chức và dẫn đến sự hài lòng của những người hưởng lợi từ tổ chức” [1] hiểu một cách đơn giản hơn, mọi thành viên và bộ phận trong tổ chức đều biết rõ tiêu chuẩn chất lượng của công việc mình và đều làm theo yêu cầu chất lượng.

Như vậy, văn hóa chất lượng là một loại văn hóa tổ chức, trong đó yếu tố chất lượng và nâng cao chất lượng được coi là trung tâm và được thực hiện thường xuyên. Văn hóa chất lượng được thể hiện thông qua các yếu tố tâm lý và yếu tố quản lý.

3. Văn hóa chất lượng trong các trường đại học

3.1. Vai trò của văn hóa chất lượng

Chất lượng sản phẩm và dịch vụ thời nào cũng được coi trọng, đặc biệt trong bối cảnh cạnh tranh gay gắt như hiện nay thì chất lượng được coi là yếu tố sống còn của mỗi tổ chức. Chính vì vậy, việc xây dựng văn hóa chất lượng có vai trò đặc biệt quan trọng với tổ chức nói chung và với các trường đại học nói riêng. Thể hiện ở các khía cạnh sau:

Văn hóa chất lượng là căn cứ giúp nhà trường định hướng chiến lược phát triển một cách phù hợp, xác định rõ chất lượng, văn hóa chất lượng trong sứ mệnh, tầm nhìn, mục tiêu và chiến lược phát triển;

Xây dựng và phát triển hiệu quả văn hóa chất lượng sẽ giúp nhà trường có các hệ thống chính sách chất lượng, các giá trị, công cụ, tiêu chí và quy trình đảm bảo chất lượng (ĐBCL) phù hợp; từ đó định vị được vị thế của nhà trường và triển khai có hiệu quả các chương trình đảm bảo chất lượng ở mọi cấp độ;

Văn hóa chất lượng sẽ giúp mọi thành viên trong nhà trường hiểu rõ vị trí, trách nhiệm, nhiệm vụ và các tiêu chuẩn chất lượng của những nhiệm vụ mình/bộ phận mình phụ trách. Từ đó, mọi thành viên trong nhà trường đều tuân theo các giá trị, chuẩn mực, quy trình và cam kết hướng đến chất lượng với tinh thần tự giác, tự nguyện, tin tưởng, hợp tác, chia sẻ, chịu trách nhiệm và luôn sáng tạo.

Việc xây dựng văn hóa chất lượng với hệ thống tiêu chí, tiêu chuẩn, quy trình đảm bảo chất lượng rõ ràng, phù hợp ở từng vị trí công việc/bộ phận sẽ giúp nhà quản lý thực hiện nhiệm vụ của mình dễ dàng và hiệu quả hơn.

Mặt khác, việc xây dựng văn hóa chất lượng sẽ giúp các trường đại học thích ứng tốt hơn với những thay đổi của hệ thống tiêu chuẩn chất lượng quốc gia và quốc tế; thể hiện sự cam kết chất lượng của nhà trường với sinh viên, phụ huynh và xã hội, từ đó gia tăng niềm tin của “khách hàng”, góp phần xây dựng thương hiệu nhà trường, tạo ưu thế cạnh tranh so với các trường đại học khác.

3.2. Biểu hiện của văn hóa chất lượng trong trường đại học

Văn hóa chất lượng là yếu tố không thể thiếu trong quy trình đảm bảo chất lượng bên trong của các trường đại học. Nhìn chung, văn hóa chất lượng trong trường đại học được biểu hiện ở bốn cấp độ, trong đó cấp độ 1 là thấp nhất và cấp độ 4 là cao nhất:

Cấp độ 1: Văn hóa chất lượng biểu hiện ở việc mọi thành viên trong trường đại học (Lãnh đạo, cán bộ quản lý, giảng viên, nhân viên, sinh viên...) cùng có ý thức, mong muốn và tin tưởng vào việc cải tiến chất lượng nhằm từng bước đạt những yêu cầu của công việc từ mức thấp đến mức cao; nhận thức đúng đắn vai trò của việc đóng góp vào thực hiện mục tiêu phát triển chung của nhà trường sẽ đem lại lợi ích lâu dài cho bản thân và tập thể nhà trường.

Cấp độ 2: Ở cấp độ này, văn hóa chất lượng biểu hiện ở khía cạnh các thành viên trong nhà trường hiểu rõ nhiệm vụ, mục tiêu và các yêu cầu đối với công việc trong trách nhiệm của bản thân/bộ phận mình phụ trách; hiểu rõ trách nhiệm của mình/bộ phận mình/nhà trường mình đối với sinh viên, phụ huynh, cộng đồng xã hội.

Cấp độ 3: Biểu hiện của cấp độ này là mọi thành viên trong nhà trường biết xây dựng kế hoạch và tự nguyện tham gia hành động cải tiến định kỳ trong từng công việc, từng nhiệm vụ hàng ngày một cách tích cực. Cấp độ này chú trọng đến khả năng tự đánh giá và tiếp thu ý kiến đánh giá của các bên liên quan về

công việc của mỗi thành viên trong nhà trường, từ đó tự xác định được mức độ đáp ứng công việc của bản thân/bộ phận mình, những tồn tại và rút kinh nghiệm, tìm biện pháp khắc phục, giải quyết những tồn tại.

Cấp độ 4: Biểu hiện văn hóa chất lượng ở cấp độ này là mọi thành viên trong nhà trường biết chia sẻ kết quả và những lợi ích đạt được từ việc cải tiến công việc hàng ngày, học hỏi, trao đổi kinh nghiệm với các cá nhân, bộ phận khác để cùng cải tiến có hiệu quả.

4. Định hướng xây dựng và phát triển văn hóa chất lượng tại Học viện Quản lý giáo dục

Học viện Quản lý giáo dục trong những năm qua đã chú trọng đến vấn đề đảm bảo chất lượng và xây dựng văn hóa chất lượng thể hiện ở những tuyên bố về sứ mạng, tầm nhìn, giá trị, mục tiêu của Học viện cũng như ban hành hệ thống chính sách, văn bản quy định cơ chế phối hợp, lề lối làm việc của các bộ phận, cá nhân trong Học viện; quy định vận hành quy trình đảm bảo chất lượng bên trong nhà trường (Ví dụ như: "Quy định về Quy trình kiểm tra của Học viện Quản lý giáo dục" ban hành kèm theo Quyết định số 467/QĐ-HVQLGD ngày 20/5/2022 của Giám đốc Học viện; Quyết định số 519/QĐ-HVQLGD ngày 1/6/2022 của Giám đốc Học viện về việc ban hành Quy định Quản lý công tác Y tế của Học viện Quản lý giáo dục; Quyết định số 167/QĐ-HVQGD ngày 19/3/2021 của Giám đốc Học viện Quản lý giáo dục về việc ban hành Quy chế Thi đua, khen thưởng của Học viện QLGD; Quyết định số 345/QĐ-HVQGD ngày 17/5/2021 của Giám đốc Học viện Quản lý giáo dục về việc ban hành Quy chế đánh giá, xếp loại đối với viên chức và người lao động của Học viện QLGD. . .). Biểu hiện của văn hóa chất lượng còn được thể hiện qua việc tuân thủ và thực hiện các văn bản quy định của Học viện và cấp trên. Tuy nhiên, xây dựng văn hóa chất lượng là một quá trình lâu dài và linh hoạt nhằm thích ứng với sự thay đổi của bối cảnh. Do đó, tác giả bài viết xin đề xuất một số định hướng tiếp tục xây dựng và phát triển văn hóa chất lượng tại Học viện Quản lý giáo dục như sau:

Để nâng cao chất lượng, cần phải có sự cam kết của lãnh đạo và thống nhất thực hiện của tập thể các thành viên trong nhà trường (giảng viên, người học, cán bộ quản lý, nhân viên, . . .). Muốn vậy, mọi người cần phải thấm nhuần văn hóa chất lượng. Hay nói cách khác cần đẩy mạnh công tác tuyên truyền, nâng cao nhận thức của mọi cá nhân/bộ phận trong Học viện để mọi người hiểu rõ vai trò của văn hóa chất lượng và trách nhiệm của bản thân/bộ phận đối với hoạt động xây dựng văn hóa chất lượng nói riêng và với sự phát triển của Học viện nói chung.

Phòng tổ chức và phòng Đảm bảo chất lượng phối hợp với các thành viên đảm nhận từng vị trí cụ thể cùng xây dựng bảng tiêu chí mô tả cụ thể từng vị trí việc làm ở các khía cạnh như: Mục tiêu, nhiệm vụ, các mức độ yêu cầu đối với công việc, tiêu chuẩn đánh giá từng nhiệm vụ. . . Bảng tiêu chí được mô tả rõ ràng, chi tiết giúp cho các thành viên tự đánh giá được mức độ hoàn thành nhiệm vụ của bản thân, đồng thời các nhà quản lý cũng dễ dàng đánh giá, xếp loại các cá nhân, bộ phận và có biện pháp kịp thời để phát huy thành tích cũng như điều chỉnh sai phạm. Mặt khác, khi các cán bộ, giảng viên, nhân viên. . . được tham gia xây dựng bảng mô tả vị trí việc làm sẽ giúp họ hiểu rõ các tiêu chí, tiêu chuẩn và có sự cam kết thực hiện một cách tự nguyện và có trách nhiệm.

Mọi thành viên trong Học viện phải phát huy tinh thần trách nhiệm của mình trong việc rà soát các văn bản, quy định của Học viện nhằm đảm bảo sự đồng thuận và hiệu quả khi văn bản, quy định được triển khai thực hiện.

Định kỳ tổ chức rà soát, chỉnh sửa, bổ sung chương trình đào tạo, đề cương chi tiết học phần đảm bảo tính cập nhật hiện đại trên cơ sở tham khảo các chương trình tiên tiến của các trường đại học trong và ngoài nước cũng như những ý kiến phản hồi của sinh viên, nhà tuyển dụng, giảng viên. Xây dựng các kênh thông tin hiệu quả, thông suốt giữa các bộ phận có trách nhiệm phối hợp trong công việc phục vụ cho việc thực hiện nhiệm vụ đạt hiệu quả.

Xây dựng và triển khai có hiệu quả các quy tắc ứng xử cho cán bộ, giảng viên, nhân viên, sinh viên. Xây dựng môi trường văn hóa lành mạnh, quan tâm xây dựng đời sống văn hóa, văn nghệ, thể dục thể thao cho mọi thành viên trong Học viện. Các thành viên trong Học viện nhiệt tình tham gia các phong trào do

các tổ chức, đoàn thể tổ chức, luôn nỗ lực giữ gìn những nét đẹp văn hóa của Học viện.

Đầu tư xây dựng cơ sở vật chất, thiết bị đầy đủ, hiện đại phục vụ hiệu quả cho công việc, học tập của mọi thành viên trong nhà trường. Các thành viên trong Học viện có trách nhiệm sử dụng hiệu quả, tiết kiệm các nguồn lực của Học viện/đơn vị.

Tổ chức đánh giá định kỳ về hiệu quả việc thực hiện hoạt động xây dựng và phát triển văn hóa chất lượng của từng bộ phận/cá nhân, ghi nhận những thành công ngắn hạn, từ đó sử dụng biện pháp nêu gương, khuyến khích để mọi thành viên cùng nỗ lực cải tiến chất lượng hàng ngày.

Như vậy, việc tiếp tục xây dựng và phát triển văn hóa chất lượng tại Học viện Quản lý giáo dục là thực hiện một loạt các biện pháp nhằm thiết lập môi trường hiệu quả cho các hoạt động có chất lượng và không ngừng cải tiến chất lượng của tổ chức.

5. Kết luận

Chất lượng là yếu tố sống còn của mỗi trường đại học. Vì vậy việc xây dựng và phát triển văn hóa chất lượng trong mỗi trường đại học rất quan trọng, mục đích là giúp mọi thành viên trong nhà trường nhận thức được tầm quan trọng của chất lượng trong giáo dục đại học, từ đó xác định rõ vai trò và nghĩa vụ của mỗi cá nhân trong việc đóng góp vào chất lượng tại bộ phận/tổ chức của mình. Xây dựng và phát triển văn hóa chất lượng tại Học viện Quản lý giáo dục cũng giống như bất kỳ một cơ sở giáo dục đại học nào khác, đều là một quá trình lâu dài và liên tục. Quá trình ấy đòi hỏi sự đồng lòng nỗ lực và trách nhiệm của tập thể lãnh đạo, cán bộ quản lý, giảng viên, nhân viên và sinh viên của Học viện nhằm hướng đến một Học viện Quản lý giáo dục chất lượng và phát triển bền vững.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Kim Dung (2010). Văn hóa chất lượng trong trường Đại học. Tài liệu Hội thảo Xây dựng và đánh giá hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong trường đại học nhằm hình thành văn hóa chất lượng của nhà trường, Nha Trang, ngày 27-28/10/2010
- [2] Nguyễn Duy Mộng Hà - Bùi Ngọc Quang (2015). Thực trạng xây dựng văn hóa chất lượng tại Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh. Tạp chí Khoa học và phát triển công nghệ, quyển 18, số 15, tr 132-139.
- [3] Tạ Thị Thu Hiền (2011). Xây dựng và phát triển văn hóa chất lượng tại Đại học Quốc gia Hà Nội. Báo cáo Hội thảo đảm bảo chất lượng tại Trường Đại học Cần Thơ, ngày 14-17/10/2011, tr 42-48.
- [4] Nguyễn Thị Phương Nga (2011). Gắn kết giữa đảm bảo chất lượng và văn hóa chất lượng trong trường đại học. Báo cáo Hội thảo đảm bảo chất lượng tại Trường Đại học Cần Thơ, ngày 14-17/10/2011, tr.32-36.

ABSTRACT

Building and developing a quality culture at National Academy of Education Management

Quality culture is an issue of particular concern in organizations in general and universities in particular. Effectively building and developing a quality culture will help universities create a competitive advantage, contributing to building their brand in front of the social community. The article presents some theoretical issues about the quality culture and proposes some orientations to build and develop the quality culture at the Academy of Educational Management.

Keywords: *Quality culture, university, quality assurance.*

NÂNG CAO NĂNG LỰC TỰ HỌC MÔN PHÁP LUẬT CHO SINH VIÊN TRƯỜNG CAO ĐẲNG KINH TẾ KỸ THUẬT, ĐẠI HỌC THÁI NGUYÊN

Nguyễn Thị Lê Thảo¹

Tóm tắt. Tại các trường đại học, cao đẳng, một trong những yếu tố quan trọng có ảnh hưởng quyết định đến chất lượng dạy - học chính là ý thức tự học của bản thân mỗi sinh viên. Vì vậy việc hướng dẫn cho sinh viên có phương pháp tự học đúng đắn, hợp lý để các em có thể học tập môn học thường xuyên, tự giác, hứng thú đang là một vấn đề rất cấp bách. Bài báo này đề cập đến một số biện pháp nhằm nâng cao năng lực tự học môn Pháp luật cho sinh viên trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật, Đại học Thái Nguyên

Từ khóa: Năng lực tự học, môn Pháp luật.

1. Đặt vấn đề

Trong xã hội hiện đại - với sự bùng nổ thông tin, khoa học, công nghệ phát triển như vũ bão hiện nay thì việc học tập, nâng cao trình độ mọi mặt là vấn đề cấp thiết. Đây là một vấn đề lớn đặt ra cho nền giáo dục nói chung và đối với các trường Cao đẳng, đại học nói riêng. Với khối lượng kiến thức đồ sộ ngày càng tăng nhanh, giảng viên phải làm như nào để giúp sinh viên lĩnh hội các tri thức đó một cách nhanh nhất. Để làm được điều này, trong quá trình dạy học, người giáo viên cần tăng cường sử dụng các phương pháp dạy học tích cực nhằm khơi dậy hứng thú, tính sáng tạo, óc tò mò khoa học cho người học; mặt khác bên cạnh việc trang bị cho người học hệ thống tri thức, kỹ năng, kỹ xảo thì cần đặc biệt chú ý hình thành cho họ ý thức tự học, động cơ tự học đúng đắn. Xuất phát từ những vấn đề lý luận và thực tiễn đặt ra nói trên, việc đưa ra các giải pháp nhằm nâng cao năng lực tự học môn Pháp luật cho sinh viên trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật, Đại học Thái Nguyên là một vấn đề cấp bách hiện nay.

2. Một số khái niệm chung về tự học và hướng dẫn tự học

Khái niệm tự học: Theo Giáo sư - Tiến sĩ Nguyễn Cảnh Toàn: Tự học - là tự mình động não, suy nghĩ, sử dụng các năng lực trí tuệ (quan sát, so sánh, phân tích, tổng hợp...) và có khi cả cơ bắp (khi phải sử dụng công cụ) cùng các phẩm chất của mình, rồi cả động cơ, tình cảm, cả nhân sinh quan, thế giới quan (như tính trung thực, khách quan, có chí tiến thủ, không ngại khó, ngại khổ, kiên trì, nhẫn nại, lòng say mê khoa học, ý muốn thi đỗ, biến khó khăn thành thuận lợi..vv...) để chiếm lĩnh một lĩnh vực hiểu biết nào đó của nhân loại, biến lĩnh vực đó thành sở hữu của mình.

Khái niệm phương pháp tự học: phương pháp tự học của sinh viên là tổng hợp những cách thức, con đường, phương tiện mà sinh viên tự chọn cho mình trong quá trình học tập, nghiên cứu khoa học để hoàn thành tốt nhất những nhiệm vụ học tập và nghiên cứu khoa học đã đề ra.

Hướng dẫn phương pháp tự học: Theo GS Nguyễn Cảnh Toàn - Hướng dẫn tự học chủ yếu là hướng dẫn tư duy trong việc chiếm lĩnh kiến thức, hướng dẫn tự phê bình về tính cách trong quá trình chiếm lĩnh kiến thức, đó là tự học có hướng dẫn.

Ngày nhận bài: 15/11/2022. Ngày nhận đăng: 20/01/2023.
¹Trường Cao đẳng Kinh tế Kỹ thuật - Đại học Thái Nguyên
e-mail: lethao.2303@gmail.com

Vậy ta có thể hiểu một cách chung nhất về hướng dẫn phương pháp tự học: Là quá trình giúp đỡ của người dạy đối với người học, nhằm hình thành ở người học những cách thức, con đường, phương tiện tự học, tự nghiên cứu khoa học hợp lý và hiệu quả, qua đó giúp họ không ngừng nâng cao chất lượng học tập và nghiên cứu khoa học của mình.

- Hướng dẫn phương pháp tự học môn Pháp luật

Từ những quan niệm về tự học và hướng dẫn phương pháp tự học, ta có thể hiểu hướng dẫn phương pháp tự học môn Pháp luật là quá trình giúp đỡ của người dạy đối với người học học phần môn Pháp luật, nhằm hình thành ở người học những cách thức, con đường, phương tiện tự học, tự nghiên cứu khoa học hợp lý và hiệu quả, qua đó giúp họ không ngừng nâng cao chất lượng học tập và nghiên cứu khoa học của mình đối với học phần này.

Chúng ta cũng biết rằng muốn học tập tốt một môn học nào đó thì người sinh viên phải hiểu được đặc điểm của môn học, tổ chức được những hoạt động tương ứng với môn học đó để lĩnh hội tri thức, chính bản thân người học chứ không phải ai khác phải thiết lập được mối quan hệ biện chứng giữa chủ thể (người học) và khách thể (môn học). Vì vậy, việc học tập môn Pháp luật không chỉ đơn thuần là việc nắm vững những khái niệm, những bài tập mang tính chất lý luận mà phải gắn liền với việc am hiểu và nắm vững những kiến thức thực tế vận dụng lý luận để giải quyết những vấn đề thực tiễn đặt ra.

- Ý nghĩa của tự học trong quá trình dạy học

Thực tiễn giảng dạy cho thấy rằng, dù giảng viên có kiến thức phong phú đến đâu, phương pháp giảng dạy hay đến mấy nhưng sinh viên không chịu nghe giảng, không có niềm khao khát với tri thức, không có sự say mê học tập và phương pháp học tập hợp lý, không tự giác tích cực trong học tập... thì việc học tập không thể đạt kết quả cao được.

Do đó, có thể khẳng định vai trò của hoạt động tự học giữ một vị trí rất quan trọng trong quá trình học tập của người học. Nó là một trong các yếu tố quyết định chất lượng và hiệu quả của hoạt động học tập của chính cá nhân người học.

Trong thời đại công nghệ 4.0, sinh viên phải tiếp thu một lượng kiến thức lớn và chuyên sâu, cho nên ngoài thời gian học trên lớp sinh viên phải tự học, tự nghiên cứu ngoài giờ lên lớp để mở rộng và đào sâu tri thức. Mặt khác do đặc thù của hình thức học tín chỉ, thời gian tự học, tự nghiên cứu của sinh viên cũng tăng lên đáng kể. Thông qua hoạt động tự học này đã giúp rất nhiều cho sinh viên trong quá trình học tập, tự học giúp sinh viên nắm vững tri thức, kỹ năng kỹ xảo và nghề nghiệp trong tương lai. Chính trong quá trình tự học, sinh viên đã từng bước biến vốn kinh nghiệm chung của loài người thành vốn tri thức riêng của bản thân, mở rộng kiến thức, củng cố ghi nhớ vững chắc tri thức, khơi dậy được năng lực của bản thân, biết vận dụng tri thức vào giải quyết các nhiệm vụ học tập mới. Ngoài ra tự học còn giúp sinh viên có được hứng thú, thói quen và phương pháp tự học thường xuyên để làm phong phú thêm, hoàn thiện thêm vốn hiểu biết của mình. Giúp họ tránh được sự lạc hậu trước sự biến đổi không ngừng của khoa học và công nghệ trong thời đại ngày nay, đặc biệt là định hình phẩm chất cần thiết của một nhà khoa học đó là nghị lực, kiên trì và tính độc lập trong nghiên cứu.

3. Thực trạng tự học và hướng dẫn phương pháp tự học môn Pháp luật tại trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật Thái Nguyên

3.1. Khái lược 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. Kể từ khi thành lập cho đến nay, sứ mệnh của nhà trường là: "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".

Bộ môn Cơ bản là một trong những bộ môn khoa học chung bao gồm các ngành chính trị, pháp luật,

toán... được giảng dạy cho sinh viên cao đẳng ở tất cả các ngành học. Mục đích của môn Pháp luật nhằm trang bị cho sinh viên một cách có hệ thống những nội dung cơ bản về nhà nước và pháp luật nói chung, nhà nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa nói riêng, cũng như các ngành luật cơ bản trong hệ thống pháp luật Việt Nam. Sau khi học xong, sinh viên biết vận dụng các kiến thức đã học vào điều kiện thực tế và phân tích các tình huống cụ thể trong cuộc sống đặt ra.

3.2. Thực trạng giảng dạy và hướng dẫn phương pháp tự học học phần Pháp luật ở trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật

Điều tra cho thấy, 100% giảng viên giảng dạy môn pháp luật đều có trình độ thạc sĩ. Các giảng viên đều tâm huyết với nghề, tích cực tham gia nghiên cứu khoa học nâng cao trình độ.

Các giảng viên đã áp dụng các phương pháp giảng dạy tích cực để nâng cao chất lượng giảng dạy các môn lý luận nói chung và môn pháp luật nói riêng

100% giảng viên cho rằng việc hướng dẫn sinh viên tự học, tự nghiên cứu là rất quan trọng. Nó đáp ứng được yêu cầu của xu hướng giáo dục - đào tạo trên thế giới bởi với sự bùng nổ của khoa học - công nghệ như hiện nay thì việc giảng viên cố gắng truyền đạt tất cả sự hiểu biết của mình chỉ là một phần trong mục tiêu đào tạo, cái quan trọng hơn cả là người thầy phải giúp và định hình cho sinh viên một phương pháp tự duy khoa học, một kỹ năng độc lập và sáng tạo trong việc chủ động tìm tòi khám phá tri thức.

Bên cạnh những mặt đạt được còn có hạn chế: Đa số giảng viên giảng dạy môn Pháp luật là giảng viên kiêm nhiệm, ngoài giảng dạy môn pháp luật còn giảng dạy các môn lý luận khác nên chưa có nhiều thời gian đi sâu nghiên cứu, tìm tòi các ví dụ, phương pháp mới để khiến sinh viên yêu thích môn học hơn.

3.3. Thực trạng tự học môn Pháp luật ở trường Cao đẳng Kinh tế Kỹ thuật hiện nay

Qua điều tra 100 sinh viên năm thứ nhất của các ngành Điện, Ô tô và Tiếng Hàn về hoạt động tự học của sinh viên của các lớp với hình thức phát phiếu điều tra, chủ yếu về các mặt: Nhận thức về vai trò của môn học, hứng thú học tập môn học, động cơ học tập, thời gian, kế hoạch tự học, hình thức, phương pháp tự học, kỹ năng tự học. Kết quả đạt được:

Thứ nhất: nhận thức về tầm quan trọng của học phần Pháp luật, có 40% số sinh viên được hỏi cho rằng Pháp luật là một học phần rất quan trọng; 45% sinh viên cho rằng môn học này có vai trò quan trọng; 13% sinh viên đánh giá đây là môn học có vai trò bình thường và 2% sinh viên chọn mức độ không quan trọng.

Có thể thấy rằng trong giai đoạn hiện nay, pháp luật có vai trò đặc biệt quan trọng trong đời sống xã hội. Nó giúp định hướng và điều chỉnh hành vi của con người một cách tốt nhất đáp ứng yêu cầu mới của xã hội. Vì vậy, Pháp luật là một môn học có vai trò quan trọng cả về mặt lý luận và thực tiễn trong việc đào tạo sinh viên. Tuy nhiên, qua số liệu điều tra thu được, ta thấy một điều rất rõ là sinh viên trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật chưa thực sự nhận thức hết vai trò, ý nghĩa của môn Pháp luật đối với bản thân. Với 13% sinh viên đánh giá đây là môn học có vai trò bình thường và 2% sinh viên chọn mức độ không quan trọng là quá cao so với tầm quan trọng thực sự của môn học trong chương trình đào tạo cũng như trong thực tiễn.

Thứ hai: nhận thức về tầm quan trọng của việc tự học học phần Pháp luật. Qua điều tra cho thấy, nhận thức của sinh viên về vấn đề tự học môn Pháp luật, cho là bình thường được các em chọn nhiều nhất (38,67%); thứ hai là tiêu chí quan trọng (37,67%); thứ ba là rất quan trọng (21,33%); sinh viên lựa chọn tiêu chí không quan trọng là cuối cùng (2,67%). Số liệu trên cho thấy phần lớn sinh viên trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật vẫn thụ động trong việc lĩnh hội kiến thức học phần Pháp luật.

Thứ ba: về hứng thú tự học, tự nghiên cứu học phần Pháp luật của sinh viên trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật

Có thể khẳng định không chỉ trong học phổ thông mà khi chuyển sang học các trường chuyên nghiệp khi sinh viên có hứng thú với môn học thì kết quả học tập thu được thường rất cao, bởi khi đó các em dồn hết cả tâm trí, năng lực vốn có và sự nỗ lực của mình để tìm hiểu, khám phá thế giới tri thức môn học. Ngược lại, nếu không khơi dậy tạo được sự cảm hứng ở các em với môn học thì kết quả học tập thu được sẽ không

đạt như mong muốn.

Để tìm hiểu hứng thú của sinh viên đối với môn học, nghiên cứu tiến hành khảo sát vấn đề này, kết quả thu được là: Có 60 sinh viên (60%) chọn mức độ bình thường; 22 sinh viên (22%) chọn mức độ không hứng thú; 8 sinh viên chọn chán và mệt mỏi (8%), còn lại là rất hứng thú và hứng thú. Nhìn vào kết quả thu được chúng ta thấy một thực tế rằng sinh viên trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật chưa thực sự có hứng thú học tập môn Pháp luật. Số sinh viên lựa chọn mức độ hứng thú và rất hứng thú là không nhiều, tệ hơn là vẫn có 8% sinh viên được hỏi cảm thấy chán và mệt mỏi khi tự học môn Pháp luật. Điều này lý giải vì sao sinh viên chỉ học Pháp luật khi kỳ thi đến gần - thực chất các em chỉ học mang tính đối phó.

Thứ tư: Về phương pháp tự học môn Pháp luật của sinh viên trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật

Qua khảo sát 100 sinh viên các ngành học khác nhau đã kết quả như sau: Kết hợp vở ghi với giáo trình lập dàn bài, đề cương ôn tập được sinh viên sử dụng nhiều nhất khi tiến hành tự học môn Pháp luật (37%); thứ hai là phương pháp học thuộc những kiến thức trong phạm vi bài giảng của thầy (28%); thứ ba là học vở ghi kết hợp với đọc sách, tài liệu tham khảo (15,5%); thứ tư là đọc giáo trình trước khi nghe giảng viên giảng (12%); thứ năm là học liên hệ với thực tiễn qua các phương tiện thông tin (7,5%).

Kết quả thu được như trên đã nói lên một điều rằng những phương pháp mà sinh viên trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật thường sử dụng để tự học môn Pháp luật phần lớn là những phương pháp quen thuộc và cũng hay được các em sử dụng để tự học ở một số bộ môn khác.

Phương pháp tự học theo kiểu lập kết hợp với vở ghi và giáo trình để lập dàn bài, đề cương ôn tập giúp sinh viên nắm vững tri thức cơ bản của môn Pháp luật, hay cách học học vở ghi kết hợp đọc sách, tài liệu tham khảo sẽ giúp các em hiểu sâu sắc hơn các tình huống pháp luật diễn ra hàng ngày, biết mở rộng phạm vi tri thức lĩnh hội thông qua tự tìm tòi, tự đào sâu suy nghĩ. . .

Nhưng đáng chú ý là có 28% sinh viên được hỏi đã lựa chọn học theo kiểu đọc và học thuộc lòng những kiến thức trong phạm vi bài giảng, cách học này có ưu điểm ở chỗ có thể giúp sinh viên nắm được một hệ thống kiến thức cơ bản nhất định, nội dung tri thức đã được giảng viên khái quát, chọn lọc và trình bày logic theo vấn đề, tuy nhiên nếu chỉ học thuộc lòng một cách máy móc mà không có sự suy nghĩ, liên hệ với thực tế, không có sự liên kết với những thông tin thu được qua các nguồn tài liệu khác thì ưu điểm này sẽ trở thành khiếm khuyết vì những nội dung giảng viên trình bày và phân tích chỉ là cơ bản, còn để hiểu rộng và sâu sắc hơn thì người học phải tìm tòi đọc, nghiên cứu các tài liệu tham khảo, có như vậy lượng tri thức thu được qua mỗi chương, tiết thầy giảng mới phong phú và sâu rộng được.

Để làm được việc trên, nhiệm vụ của giảng viên phải thực hiện tốt khâu hướng dẫn tự học, khi hướng dẫn sinh viên tự học, tự nghiên cứu người giảng viên cần giúp cho sinh viên biết sử dụng phối hợp nhuần nhuyễn các phương pháp tự học khác nhau ví dụ: Cách tóm tắt nội dung tài liệu đã đọc, cách tìm ý chính trong một nội dung, phương pháp phân tích, so sánh, tổng hợp vấn đề. . . có như vậy thì chất lượng tự học các môn nói chung và học phần Pháp luật nói riêng mới đạt hiệu quả tốt được.

Tóm lại qua việc tìm hiểu thực trạng tự học môn Pháp luật của sinh viên trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật, chúng ta nhận thấy rằng: Đa số sinh viên chưa nhận thức sâu sắc về vai trò, ý nghĩa của môn học đối với bản thân, các em chưa biết hoặc chưa được hướng dẫn cách thức tổ chức tự học, tự nghiên cứu môn học một cách khoa học.

3.4. Những nguyên nhân ảnh hưởng đến chất lượng tự học môn Pháp luật của sinh viên trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật

Có rất nhiều nguyên nhân ảnh hưởng đến chất lượng tự học của sinh viên xong có thể khái quát ở những điểm sau: do sinh viên chưa có phương pháp tự học phù hợp với môn học. Đặc thù môn Pháp luật thường được dạy ở kỳ 1 năm học đầu tiên, sinh viên mới từ phổ thông đang quen với hình thức học thuộc lòng với các môn lý thuyết. Chuyển sang học Cao đẳng sinh viên chưa quen với hình thức tự học nên vẫn còn có thái độ chây lười giống như thời còn học phổ thông. Thứ hai là do sinh viên chưa ý thức được vai trò của môn học, nhiều em có tâm lý cố học để thi cho qua xong là thôi; Thứ ba là do đặc thù môn khoa học

xã hội dài, vì lý do thực hiện giảm thời gian lên lớp nên giảng viên chỉ giao bài tập mà không có thời gian kiểm tra thường xuyên nên sinh viên chỉ học khi gần kết thúc môn. Ngoài ra, một số giảng viên giảng dạy môn học lấy ví dụ còn đơn điệu, chưa thực sự thu hút người học; có giảng viên bộ môn hướng dẫn tự học nhưng không phù hợp và cuối cùng là không có sự hướng dẫn tự học của giảng viên. Việc xác định được các nguyên nhân chủ yếu ảnh hưởng đến chất lượng học tập sẽ giúp chúng ta có những định hướng khoa học, đúng đắn từ đó đề ra các giải pháp quy trình nhằm nâng cao chất lượng hướng dẫn tự học cho sinh viên trường trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật

4. Biện pháp nâng cao năng lực tự học môn Pháp luật cho sinh viên trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật, Đại học Thái Nguyên

4.1. Biện pháp đối với Nhà trường

Tạo điều kiện cho giảng viên được tham dự các lớp tập huấn nâng cao trình độ nhất là các lớp đổi mới phương pháp giảng dạy. Nhà trường cần khuyến khích và giảng viên cần phải tích cực tăng cường áp dụng các biện pháp dạy học tích cực, đặc biệt là thường xuyên duy trì đổi mới phương pháp dạy học ở giảng viên và sinh viên theo hướng phát huy tính tích cực, độc lập, sáng tạo của sinh viên trong quá trình học tập để biến quá trình dạy học thành quá trình tự học tập của sinh viên. Từ đó sinh viên sẽ có thói quen tự giác tự học và chất lượng học tập sẽ được nâng lên.

Quản lý các hoạt động ngoài giờ lên lớp của sinh viên. Tự học ngoài giờ lên lớp có ý nghĩa hết sức quan trọng giúp sinh viên mở rộng hiểu sâu những điều đã học, vận dụng những tri thức đã học vào các tình huống cụ thể. Việc đọc trước tài liệu học tập giúp sinh viên tiếp thu tri thức mới ở lớp được nhanh hơn. Tự học ở nhà là một bộ phận không thể thiếu được trong quá trình dạy học.

Nhà trường cần tạo điều kiện tốt nhất về trang thiết bị, phương tiện tự học, xây dựng môi trường tự học thuận lợi cho sinh viên. Nhà trường có chính sách khuyến khích như tổ chức các phòng trào thi đua khen thưởng để khích lệ động viên để sinh viên tự học, tự nghiên cứu một cách thường xuyên liên tục.

Nâng cấp hệ thống thư viện nhà trường để đảm bảo đầy đủ các đầu sách, hình thành thói quen đọc sách thường xuyên cho sinh viên để nâng cao năng lực tự học, tự nghiên cứu tài liệu cho sinh viên.

4.2. Biện pháp đối với giảng viên

Không ngừng học tập, nâng cao trình độ về mọi mặt. Giảng viên phải được đào tạo chính quy, đúng chuyên môn, đảm bảo cả về số lượng và chất lượng, tâm huyết với nghề nghiệp. Mỗi giảng viên cần là tấm gương đi đầu về ý thức tự học, tự bồi dưỡng nhằm trau dồi kiến thức, năng lực chuyên môn, đặc biệt là phương pháp giảng dạy. Có như vậy mới có hướng dẫn phương pháp tự học cho sinh viên một cách có hiệu quả nhất.

Tích cực nghiên cứu khoa học, nghiên cứu tri thức chuyên môn giảng dạy, không ngại khó, ngại khổ, học từ sách vở, học từ đồng nghiệp và cả từ sinh viên. . . chỉ khi nào có tinh thần cầu tiến như vậy mới có thể nắm bắt đầy đủ và vững vàng trong hướng dẫn sinh viên tự tiếp cận, chiếm lĩnh tri thức môn học được.

Không ngừng rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp từ lập kế hoạch bài giảng, thiết kế bài giảng, thiết kế hoạt động dạy và học, tổ chức thảo luận, dự liệu tình huống, tổ chức thực hiện khâu kiểm tra đánh giá . . . từ đó giúp đánh giá đúng năng lực của người học để đưa ra biện pháp hướng dẫn đúng đắn.

Sử dụng các phương pháp và phương tiện dạy học hiện đại để nâng cao năng lực tự học cho người học. Tích cực và kiên trì thay thế các phương pháp dạy học truyền thống bằng các phương pháp có hướng dẫn tự học trong quá trình giảng dạy.

Thường xuyên nắm bắt tâm tư, tình cảm, năng lực học tập của sinh viên của từng ngành, từng lớp để từ đó đề ra được các phương pháp giảng dạy thích hợp nhất cho từng đối tượng, phát huy được năng lực của sinh viên.

Hướng dẫn sinh viên biết cách xây dựng và thực hiện kế hoạch tự học có hiệu quả vì môn Pháp luật

chủ yếu được dạy ngay trong kỳ 1 năm thứ nhất sinh viên mới tốt nghiệp trung học phổ thông nên cách bố trí thời gian tự học chưa khoa học. Bên cạnh đó cần hướng dẫn sinh viên kỹ năng đọc giáo trình và tài liệu tham khảo từ đó có kỹ năng ghi chép tài liệu, kỹ năng hệ thống hoá, khái quát hoá tài liệu phục vụ cho bài học.

4.3. Biện pháp đối với sinh viên

Phải nắm được nội dung, ý nghĩa vai trò của môn học Pháp luật trong học tập cũng như trong đời sống xã hội. Vận dụng được các nội dung đã học vào thực tiễn.

Phải tự xây dựng và thực hiện kế hoạch tự học theo lực học của bản thân, kế hoạch phải đảm bảo tính vừa sức và đáp ứng yêu cầu của môn học.

Sinh viên phải xác định mục đích, động cơ học tập, ý thức tự giác trong tự học, tự nghiên cứu. Có kỹ năng phân tích thông tin để chuyển hóa thành tri thức của mình có khả năng lựa chọn và sáng tạo ra nhiều phương pháp, hình thức học tập cho phù hợp với mình, có trách nhiệm với kết quả học tập.

5. Kết luận

Qua thực trạng tự học và hướng dẫn phương pháp tự học phần môn Pháp luật ở trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật cho thấy bên cạnh những mặt đã đạt được thì còn tồn tại hạn chế như: đa số sinh viên chưa nhận thức sâu sắc được vai trò, ý nghĩa của môn học, chưa có cách thức, phương pháp tự học đúng đắn; giảng viên thì nhận thức được vai trò tự học và cho rằng chỉ bằng cách hướng dẫn cho sinh viên phương pháp tự học một cách hợp lý, khoa học thì sẽ đem lại hiệu quả cao trong dạy học, tuy nhiên mức độ quan tâm, đầu tư vào công việc này còn ít, các hình thức dạy học của người thầy chưa phong phú... Vì vậy, để nâng cao chất lượng hướng dẫn phương pháp tự học môn Pháp luật cần phải áp dụng đồng bộ các biện pháp trên. Chúng tôi tin rằng các biện pháp đó sẽ góp phần đưa sự nghiệp giáo dục - đào tạo của bộ môn, của Trường vươn lên tầm cao mới, đáp ứng được nhu cầu của xã hội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đinh Thị Cúc (2006). Hướng dẫn phương pháp tự học học phần chủ nghĩa duy vật biện chứng môn triết học Mác - Lênin cho sinh viên trường Cao đẳng kinh tế - thương mại Hà Tây.
- [2] Hoàng Hữu Niềm (2003). Phương pháp hướng dẫn tự học phần cơ sở di truyền cho học viên tại các trung tâm giáo dục thường xuyên. Luận án tiến sĩ.
- [3] Vũ Quốc Chung, Lê Hải Yến (2003). Để tự học đạt hiệu quả. Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

ABSTRACT

Some solutions to improve the law self-studying capacity for students in the College of Economics and Technology, Thai Nguyen University

In universities and colleges, one of the important factors that has a decisive influence on the quality of teaching and learning is the sense of self-study of each student. Therefore, guiding students to have the right and reasonable self-study method so that they can study the subject regularly, with self-discipline and interest is a very urgent issue. The article mentions some solutions to improve the self-study capacity of Law for students at College of Economics and Technology, Thai Nguyen University.

Keywords: Solutions, improvement, self-study capacity, law subject.

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC CỦA ĐỘI NGŨ GIẢNG VIÊN ĐÁP ỨNG YÊU CẦU CHUYỂN ĐỔI SỐ Ở CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC HIỆN NAY

Nguyễn Thị Hải Yến^{1*}, Cao Thị Thúy², Hoàng Thị Quỳnh Anh³

Tóm tắt. Sự bùng nổ của thông tin, sự phát triển của mạng internet đã làm môi trường dạy và học không còn bị bó hẹp trong không gian của giảng đường. Giảng viên và sinh viên có điều kiện tiếp nhận và chia sẻ thông tin nhanh hơn, liên tưởng nhanh hơn giữa kiến thức lý thuyết trên lớp với thực tiễn cuộc sống. Người học cũng dễ dàng truy cập vào kho dữ liệu khổng lồ, các thông tin được mở rộng, có cơ hội tương tác, kết nối không chỉ với giảng viên mà còn tương tác với các chuyên gia trong và ngoài nước. Thực tiễn này đòi hỏi cả người dạy lẫn người học phải thay đổi nếu không muốn bị tụt hậu và nguy cơ thất nghiệp khi ra trường vì không đáp ứng được yêu cầu xã hội.

Từ khóa: Chuyển đổi số, trường đại học, giảng viên.

1. Đặt vấn đề

Chuyển đổi số là việc sử dụng dữ liệu và công nghệ số để thay đổi tổng thể và toàn diện cách sống, cách làm việc và phương thức sản xuất của cá nhân, tổ chức [1]. Hay nói theo cách khác, chuyển đổi số chính là quá trình chuyển từ mô hình truyền thống sang mô hình số bằng cách ứng dụng các công nghệ mới như dữ liệu lớn (Big Data), Internet vạn vật (IoT), điện toán đám mây (Cloud computing)... và các phần mềm công nghệ để thay đổi phương thức quản lý, điều hành, thay đổi quy trình, phương thức làm việc và thay đổi văn hóa tổ chức. Quá trình phát triển của chuyển đổi số gồm các giai đoạn: Số hóa (Digitization) là chuyển thông tin thực sang dạng số để dễ dàng lưu trữ, tìm kiếm, chia sẻ. Ứng dụng kỹ thuật số vào các quy trình nghiệp vụ, sử dụng phần mềm để làm cho các hoạt động trở lên đơn giản và hiệu quả hơn. Chuyển đổi số (Digital transformation) là sử dụng các công nghệ như trí tuệ nhân tạo (AI), Big Data, IoT... để thu thập, xử lý, phân tích dữ liệu một cách toàn diện và triệt để, từ đó dẫn đến sự thay đổi mô hình và cách thức hoạt động của tổ chức.

2. Năng lực số của giảng viên các trường Đại học

Trên cơ sở kế thừa khung năng lực số với 7 nhóm năng lực cơ bản do UNESCO xác định, xuất phát từ yêu cầu nhiệm vụ và đặc thù công việc của người giảng viên đại học, năng lực số của người giảng viên các trường đại học Việt Nam thể hiện trên một số nội dung sau:

Năng lực vận hành thiết bị và phần mềm công nghệ

Cách mạng khoa học - công nghệ nói chung, lĩnh vực công nghệ thông tin nói riêng đã tạo điều kiện cho các trường đại học trang bị những công nghệ và thiết bị phục vụ giảng dạy, nghiên cứu khoa học. Điều đó đòi hỏi giảng viên phải khai thác, sử dụng thành thạo các thiết bị công nghệ theo yêu cầu công việc. Khả năng vận hành thiết bị công nghệ biểu hiện trước hết là việc nhận biết chức năng và tính năng của công nghệ, lựa chọn các phần mềm công nghệ hỗ trợ hiệu quả cho yêu cầu công việc. Đồng thời, năng lực của giảng viên còn thể hiện ở khả năng vận hành thiết bị công nghệ, kỹ năng sử dụng các phần mềm công nghệ,

Ngày nhận bài: 10/12/2022. Ngày nhận đăng: 17/01/2023.

^{1,2,3}Học viện Quản lý giáo dục
e-mail: haiyenussh@gmail.com

đáp ứng yêu cầu công việc. Đối với giảng viên, việc sử dụng thành thạo các tính năng tiếp cận, khai thác và chuyển tải thông tin là điều kiện để thực hiện nhiệm vụ giảng dạy và nghiên cứu khoa học trong bối cảnh chuyển đổi số diễn ra trong các trường đại học hiện nay.

Năng lực xử lý dữ liệu và sáng tạo

Trong bối cảnh cách mạng công nghệ thông tin đang diễn ra mạnh mẽ hiện nay, kỹ năng xử lý dữ liệu là yếu tố quan trọng trong năng lực hoạt động nghề nghiệp của giảng viên trường đại học. Thiếu năng lực xử lý dữ liệu, giảng viên khó có thể tiếp cận, tiếp nhận và xử lý thông tin hiệu quả cho hoạt động nghề nghiệp của mình.

Năng lực xử lý dữ liệu, trước hết là khả năng nhận biết nhu cầu thông tin của chính chủ thể để định vị phạm vi tìm kiếm, truy cập và khai thác dữ liệu trên nền tảng số. Bên cạnh đó, giảng viên cần đánh giá được nguồn tin, độ tin cậy của thông tin, nắm bắt và tuân thủ tốt vấn đề bản quyền trên không gian mạng.

Giảng viên xử lý thông tin một cách hiệu quả với sự hỗ trợ của công nghệ. Việc xử lý thông tin của giảng viên chỉ thực hiện được hiệu quả trên cơ sở tri thức nền đủ rộng, tri thức chuyên ngành đủ sâu và có hệ phương pháp luận rõ ràng. Tri thức được sáng tạo trên cơ sở xử lý dữ liệu khai thác trên nền tảng số (là sản phẩm của quá trình tư duy lý luận khoa học, quá trình nghiên cứu khoa học) của giảng viên cần được lưu trữ, bảo quản, khai thác và sử dụng hiệu quả nhờ sử dụng các tính năng hiện đại của thiết bị, công nghệ số phục vụ cho quá trình giảng dạy, chuyển giao tri thức khoa học trong hoạt động đào tạo và khoa học công nghệ.

Ngoài ra, hoạt động sáng tạo của giảng viên còn bao gồm khả năng phát triển nội dung số, đó là yêu cầu tạo lập, số hóa nội dung tri thức mới của giảng viên tham gia làm giàu cho hệ tri thức khoa học nhân loại.

Năng lực sáng tạo của giảng viên đại học không chỉ thể hiện ở nội dung khoa học được nghiên cứu và giảng dạy mà còn ở hình thức và phương pháp dạy học. Sản phẩm tạo ra được thực hiện trên cơ sở sử dụng các tính năng công nghệ hiện đại, là những bài giảng giàu tri thức, có sức hút bởi sự linh hoạt và phong phú trong các hình ảnh, âm thanh giảng viên sử dụng.

Năng lực sáng tạo của sinh viên được thể hiện ở sản phẩm tri thức mà họ lĩnh hội: là những ý tưởng mới được hình thành, là bài thuyết trình, bài tập giải quyết tình huống, tiểu luận khoa học giàu tính sáng tạo. Sự hỗ trợ của thiết bị kỹ thuật và tính năng công nghệ hiện đại làm cho sự sáng tạo của cả người dạy và người học trở nên không giới hạn.

Điều kiện giao tiếp và hợp tác mới này tạo ra nhiều cơ hội cho giảng viên đại học. Song, nó cũng đòi hỏi những kỹ năng giao tiếp, làm việc mới. Năng lực giao tiếp và hợp tác trong điều kiện kỹ thuật số cần được hình thành và rèn luyện bởi đây là điều kiện tiền đề để giúp giảng viên thành công trong công việc chuyên môn.

Khả năng tương tác, giao tiếp và hợp tác thông qua công nghệ số thể hiện ở mức độ nhận thức của giảng viên về trách nhiệm của mình trong các mối quan hệ được tạo lập từ môi trường số hóa; thể hiện ở việc nắm bắt các đặc điểm tâm lý, văn hóa, chính trị... đa dạng của đối tượng giao tiếp trên không gian mạng. Sự nhận thức này là cơ sở để giảng viên xác định chuẩn mực hành vi giao tiếp. Năng lực này còn thể hiện ở kỹ năng lựa chọn, sử dụng những công cụ giao tiếp hợp lý cho từng đối tượng, trong từng hoàn cảnh để đạt hiệu quả cao nhất trong mối quan hệ tương tác.

Năng lực an ninh, an toàn

Sự phát triển của công nghệ thông tin tạo nên môi trường không gian mở, sự lưu chuyển thông tin mang tính đa chiều, tốc độ truyền tin nhanh... Song, cũng đặt ra những vấn đề cấp bách về bảo đảm tính bảo mật của thông tin, về an ninh, an toàn, quyền cá nhân và tổ chức khi tham gia vào môi trường xã hội số. Làm việc trong môi trường số hóa thì nguy cơ bị tổn thương về sức khỏe tinh thần, sự xâm hại sản phẩm trí tuệ... dễ nảy sinh khi chủ thể tham gia thiếu năng lực tự bảo vệ.

Trong khi thực hiện nhiệm vụ, giảng viên cần hiểu rõ những tác động của công nghệ số đối với bản thân, các đối tác và thành viên tham gia. Bên cạnh hoạt động của các cơ quan hữu quan về bảo đảm an ninh,

an toàn cho các cá nhân tham gia hoạt động trong môi trường số, mỗi giảng viên cần có khả năng tự bảo vệ mình và bảo vệ đối tác. Năng lực an ninh, an toàn của giảng viên biểu hiện ở mức độ nhận thức về các nguy cơ có thể xảy ra, hiểu về các biện pháp an toàn và an ninh, biết chia sẻ và sử dụng thông tin trên môi trường số không trái với các quy định hiện hành. Đồng thời, giảng viên các trường đại học còn là chủ thể có sức lan tỏa mạnh trong cộng đồng, có vai trò quan trọng trong việc góp phần xây dựng môi trường số lành mạnh, an toàn, xây dựng văn hóa giao tiếp, tương tác trên môi trường số cho xã hội.

Năng lực số của giảng viên

Năng lực số của giảng viên các trường đại học ở Việt Nam hiện nay được xem xét ở mức độ đáp ứng yêu cầu chuyển đổi số đang diễn ra mạnh mẽ trong lĩnh vực đào tạo và nghiên cứu khoa học. Sự phát triển kỹ thuật - công nghệ dẫn đến sự thay đổi tất yếu về phương thức hoạt động yêu cầu xem xét, đánh giá năng lực của đội ngũ giảng viên các trường đại học theo những tiêu chí mới, phù hợp với thực tế. Xác định tiêu chí và đánh giá đúng năng lực số của giảng viên có vai trò quan trọng nhằm định hướng, hoàn thiện kỹ năng, tăng cường năng lực, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo và nghiên cứu khoa học ở các trường đại học. Trên cơ sở nắm chắc nhu cầu đào tạo và nghiên cứu, các cơ sở đào tạo quy hoạch, xây dựng đội ngũ nhân sự theo yêu cầu thực tiễn. Đồng thời, trên cơ sở đó xác định mục tiêu, lên kế hoạch bồi dưỡng và phát triển năng lực số cho đội ngũ cán bộ giảng viên một cách hiệu quả.

Bối cảnh chuyển đổi số đang diễn ra mạnh mẽ, cùng với ảnh hưởng của đại dịch Covid-19 vừa đòi hỏi nhưng cũng vừa là điều kiện để thúc đẩy sự phát triển năng lực số của đội ngũ giảng viên các trường đại học ở Việt Nam hiện nay, thể hiện rõ trên các mặt hoạt động của các trường đại học, cụ thể:

Về nghiên cứu khoa học và hoạt động hợp tác giữa các trường đại học trong và ngoài nước, giữa trường đại học với các cơ quan, đơn vị... sử dụng thiết bị công nghệ đã trở thành yêu cầu tất yếu nhằm đem lại hiệu quả cao. Các hình thức hội nghị, hội thảo trực tuyến được sử dụng phổ biến, thay thế, hỗ trợ cho hình thức trực tiếp. Chất lượng khoa học trong hợp tác, trao đổi, thảo luận nâng cao rõ rệt. Phạm vi hợp tác rộng hơn, đối tượng tham gia phong phú hơn, hình thức tổ chức thuận lợi hơn... Trong quá trình tham gia, năng lực số của giảng viên ngày càng phát triển. Giảng viên đã chủ động, tích cực lựa chọn phương thức làm việc trên thiết bị công nghệ và hầu hết đã thành thạo về các kỹ năng khai thác dữ liệu, sử dụng công nghệ số chia sẻ tri thức một cách hiệu quả. Giao tiếp, giao lưu qua thiết bị công nghệ để thực hiện nhiệm vụ nghiên cứu khoa học và hợp tác chuyên môn đã dần thành nhu cầu, sự lựa chọn tối ưu của đội ngũ cán bộ, giảng viên các trường đại học.

Về đào tạo, giảng dạy được thực hiện với sự hỗ trợ của công nghệ thông tin hiện đại và các phần mềm đào tạo. Do yêu cầu số hóa quá trình dạy học, lượng bài giảng điện tử, giáo trình và sách điện tử được sử dụng phổ biến và chia sẻ trên nền tảng công nghệ số ngày càng phong phú. Chất lượng các bài giảng điện tử cũng không ngừng được nâng cao, tận dụng được những tiện ích công nghệ trong chuyển tải tri thức, kỹ năng cho người học. Kho dữ liệu phục vụ quá trình dạy học được bổ sung ngày càng nhiều. Việc khai thác dữ liệu phục vụ công tác dạy học ngày càng dễ dàng và hiệu quả hơn.

Trong quá trình đào tạo, năng lực số của giảng viên được thể hiện ở khâu kiểm tra, đánh giá. Sự chuyển đổi về hình thức kiểm tra, đánh giá ở bậc đại học đã được thực hiện trên nền tảng công nghệ số. Dạng thức thi viết trực tuyến, bài tập lớn và tiểu luận, thi trắc nghiệm... dựa trên sự hỗ trợ công nghệ số đã được áp dụng với nhiều học phần.

Từ chỗ lúng túng, nghi ngại ban đầu, nhiều giảng viên đã thấy được những ưu việt của môi trường, phương thức làm việc mới và hào hứng, tích cực hơn trong dạy học. Một số giảng viên thể hiện sự sáng tạo trong sản phẩm lao động của mình. Năng lực số của đội ngũ giảng viên hiện nay dù chưa đều nhưng có nhiều điểm sáng. Những giảng viên có trình độ công nghệ thông tin cao, có sức trẻ đang là lực lượng đi đầu trong quá trình phát triển năng lực số. Lực lượng này đang góp phần quan trọng vào quá trình tự đào tạo, bồi dưỡng, tương trợ, giúp đỡ cho đồng nghiệp hình thành và phát triển năng lực số.

Mặc dù đáp ứng cơ bản yêu cầu của thực tiễn nhưng năng lực số của giảng viên đại học ở Việt Nam hiện nay còn khuyết điểm tồn tại như:

Về kiến thức và kỹ năng ứng dụng công nghệ của đội ngũ giảng viên còn nhiều bất cập. Mặt bằng trình

độ công nghệ thông tin của đội ngũ không đồng đều. 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 clip, tích hợp các trang màn hình... đối với nhiều giảng viên còn là mới lạ.

Tư duy, phong cách giảng dạy ít thay đổi trong điều kiện chuyển đổi số. Nhiều giảng viên còn ỳ trệ, thụ động, ngại thay đổi hoặc dạy học trên nền tảng số một cách đối phó, tính sáng tạo mờ nhạt. Thậm chí, nhiều bài giảng không khác bài giảng truyền thống dù có hỗ trợ của công nghệ hiện đại. Do nhận thức chưa đầy đủ về tính tất yếu khách quan của sự chuyển đổi phương thức dạy học trong môi trường công nghệ, do ý thức thiếu tích cực của cả giảng viên và sinh viên, cộng với phong cách tư duy và tâm thế làm việc cũ kỹ, thiếu động cơ tích cực nên năng lực số của đội ngũ vốn đã yếu lại có nhiều lực cản trong quá trình phát triển.

Về năng lực giao tiếp và hợp tác trên môi trường công nghệ số của giảng viên. Sự phát triển của công nghệ thông tin đem lại không gian rộng mở trong giao tiếp, các mối quan hệ thầy - trò, đồng nghiệp giới chuyên môn có nhiều điều kiện để thiết lập, phát huy. Song, không ít giảng viên thiếu tích cực khi trao đổi, hợp tác chuyên môn với đồng nghiệp. Do tâm lý e ngại, sự ích kỷ về tri thức, không muốn chia sẻ với đồng nghiệp; sự kết nối lỏng lẻo, hạn chế của đội ngũ giảng viên giữa các trường đại học, giữa giảng viên với các tổ chức liên quan đến lĩnh vực đào tạo của nhà trường, giữa giảng viên với sinh viên... thể hiện những hạn chế về năng lực giao tiếp trên nền tảng số của đội ngũ này.

Những bất cập về năng lực số của giảng viên và sinh viên xuất phát nguyên nhân sau: Chính sách thúc đẩy chuyển đổi số trong giáo dục nói chung và đào tạo đại học nói riêng đã được quan tâm, song hành lang pháp lý và các quy định cụ thể quản lý, vận hành đào tạo vẫn đang trong quá trình hoàn thiện. Các văn bản hướng dẫn triển khai mang tính thời điểm, chưa xây dựng lộ trình và quy cách thực hiện mang tính đồng bộ, thống nhất. Cơ sở dữ liệu kết nối các trường đại học đã được xây dựng, phát huy hiệu quả trong công tác quản lý. Song, dữ liệu khoa học dành cho hoạt động nghiên cứu khoa học và đào tạo chưa nhiều, chưa thật sự thông suốt và tiện ích. Để đáp ứng yêu cầu giảng dạy và nghiên cứu khoa học, các dữ liệu trên nền tảng số phải là nền tảng dữ liệu mở, liên tục được cập nhật từng ngày.

Hành lang pháp lý chung cho việc xây dựng, cập nhật số hóa dữ liệu còn chưa rõ ràng. Những vấn đề về bản quyền, sở hữu trí tuệ, an ninh thông tin, giao dịch điện tử... còn rất nhiều bất cập, làm hạn chế cả hiệu quả quản lý và mức độ tham gia dạy và học trong môi trường số ở các trường đại học hiện nay. Yếu tố này tác động mạnh mẽ, thậm chí sự không minh bạch, làm hạn chế, triệt tiêu động cơ, động lực phát triển năng lực số của các chủ thể, trong đó có đội ngũ giảng viên.

3. Giải pháp nâng cao năng lực số của giảng viên đại học

Quá trình chuyển đổi số trong giáo dục đào tạo, mà tiêu điểm là đào tạo đại học trong bối cảnh sự tác động mạnh mẽ của Cách mạng công nghiệp lần thứ tư là tất yếu. Xây dựng được đội ngũ giảng viên và sinh viên có năng lực số là điều kiện thực hiện mục tiêu chuyển đổi số ở bậc đại học. Muốn vậy, cần thực hiện đồng bộ các giải pháp cơ bản:

3.1. Đội ngũ cán bộ giảng dạy 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 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.

Cần tích cực và sáng tạo bằng nhiều hình thức khác nhau khi tham gia xây dựng hệ thống cơ sở dữ liệu gồm cả nội dung và hình thức xây dựng kho học liệu có chất lượng cho cộng đồng. Nâng cao tính trách nhiệm xã hội khi chia sẻ và khai thác thông tin trong môi trường số.

3.2. Bộ Giáo dục Đào tạo, các trường đại học cần hoàn thiện về hệ thống chính sách văn bản quy định và các điều kiện yêu cầu quá trình chuyển đổi số trong giáo dục, đào tạo. Đặc biệt các trường đại học cần chú ý thực hiện đồng bộ một số giải pháp sau:

Một là, các trường đại học cần chú trọng triển khai hệ thống cơ sở dữ liệu đồng bộ và thống nhất với cơ sở dữ liệu quốc gia, cơ sở dữ liệu ngành, đẩy mạnh số hóa việc quản lý trên mọi phương diện, trong đó có quản lý dạy và học. Đầu tư cơ sở hạ tầng mạng và thiết bị thông tin đồng bộ, hiệu quả phục vụ cho công tác dạy và học.

Hai là, 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.

3.3. 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.

Việc đào tạo, bồi dưỡng năng lực số cho giảng viên phải được xác định là giải pháp vừa mang tính cấp bách, vừa mang tính lâu dài, có ý nghĩa quyết định chất lượng đào tạo của nhà trường trong bối cảnh công nghệ số phát triển mạnh mẽ hiện nay.

4. Điều kiện bảo đảm thực hiện chuyển đổi số

Thúc đẩy chuyển đổi số trong các cơ sở giáo dục đại học có ý nghĩa rất quan trọng không chỉ trong ngành Giáo dục mà còn góp phần lan tỏa sang những lĩnh vực khác của nền kinh tế – xã hội ở Việt Nam.

Thứ nhất, chuyển đổi số mang lại hiệu quả cho chính cơ sở giáo dục đại học, sẽ khuyến khích nhà trường xem xét lại mọi quy trình, quá trình của mình từ các ý tưởng về quản trị, sự vận hành của các khoa, ban giảng dạy như thế nào, tăng cường năng lực đội ngũ giảng viên, cán bộ quản lý để làm sao gia tăng được hiệu quả trong giảng dạy, nghiên cứu khoa học, hợp tác quốc tế trong nhà trường. Như vậy, chuyển đổi số mang lại giá trị tích cực cho các bên liên quan, đặc biệt người học được hưởng lợi nhiều nhất [2].

Thứ hai, khi cơ sở giáo dục đại học thay đổi từ phương thức truyền thống sang việc sử dụng các hệ thống công nghệ thông tin, phần mềm để cùng tạo dựng nên một cơ sở dữ liệu giáo dục đại học đã được số hóa cũng là một sự đóng góp rất lớn hỗ trợ không chỉ công tác quản trị trong nhà trường mà còn hỗ trợ cho cả công tác quản lý nhà nước về giáo dục đại học nói chung. Bởi vì, việc xây dựng hệ thống cơ sở dữ liệu như vậy, theo thời gian tích lũy thành nguồn, thành kho dữ liệu, sẽ giúp có được một cái nhìn tổng thể để xây dựng, sửa đổi, bổ sung các chính sách phù hợp với thực tiễn, với nhu cầu của thị trường lao động, của nền kinh tế, bắt kịp với sự thay đổi, sự tiến bộ của khoa học – công nghệ. Như vậy, công tác quản lý nhà nước cũng sẽ hiệu quả hơn [3].

Thứ ba, khi hệ thống giáo dục đại học gia tăng được mức độ chuyển đổi số thì cũng góp phần nâng cao được năng lực và chất lượng đào tạo, góp phần tạo ra những sản phẩm đóng góp vào những lĩnh vực khác nhau trong nền kinh tế quốc dân, sẽ lan tỏa chuyển đổi số sang những ngành nghề khác, đồng thời góp phần thực hiện những mục tiêu kinh tế xã hội trong chiến lược phát triển kinh tế – xã hội trong giai đoạn mới của Việt Nam [4].

Để thực hiện chuyển đổi số trong các cơ sở giáo dục đại học cần có các điều kiện bảo đảm như sau:

Thay đổi về cơ sở pháp lý, cần có hệ thống văn bản quy phạm pháp luật và quy phạm nội bộ đầy đủ, đồng bộ. Việc xây dựng và ban hành chính sách đòi hỏi sự nghiên cứu kỹ lưỡng và khoa học. Đồng thời để chính sách đi vào đời sống, cần phải có hệ thống các công cụ giám sát, quản lý và bảo đảm chất lượng giáo dục – đào tạo trực tuyến và từ xa để bảo đảm tính giá trị của hình thức đào tạo này. Thể chế cần đi trước một bước và được điều chỉnh linh hoạt để chấp nhận những cái mới: công nghệ mới, sản phẩm mới, dịch vụ mới, mô hình mới.

Thay đổi tư duy và năng lực quản lý, chuyển đổi số tác động tới nhiều bên liên quan khác nhau, trong đó trực tiếp và chịu tác động lớn nhất là người học và giảng viên, tiếp theo là đội ngũ cán bộ quản lý, phục vụ hỗ trợ là những người phải trực tiếp thao tác, vận hành hệ thống. Đặc biệt, lãnh đạo nhà trường với vai trò xây dựng và tổ chức thực hiện các chiến lược đổi mới cần phải thay đổi tư duy và nâng cao năng lực quản lý.

Bảo đảm về hạ tầng công nghệ mới, trang thiết bị mới cho cả người học, người trực tiếp giảng dạy, cơ sở giáo dục đại học và cơ quan quản lý. Đi kèm thiết bị phần cứng là các ứng dụng phần mềm thống nhất, các nền tảng tương thích và kết nối, tích hợp với nhau để toàn bộ mọi hoạt động giáo dục đại học và quản lý của các cấp diễn ra trên đó. Đường truyền internet ổn định là yếu tố cần phải có để các nền tảng này hoạt động.

Kỹ năng sử dụng công nghệ của giảng viên và sinh viên. Giảng viên là yếu tố quan trọng nhất quyết định sự thành công của đào tạo trực tuyến, từ xa và quá trình chuyển đổi số. Giảng viên cần có những kỹ năng mới để tổ chức hoạt động giảng dạy, duy trì sự tập trung và thu hút sự tham gia của sinh viên vào các nhiệm vụ và hoạt động học tập.

Văn hóa số trong nhà trường, gồm các vấn đề thái độ học tập, hiểu biết về đạo đức học thuật, tính tự giác, ý thức về tự học. Đối với đào tạo trực tiếp, việc kiểm soát quá trình đào tạo phần lớn thuộc về cơ sở giáo dục đại học và giảng viên, trong khi đối với đào tạo trực tuyến và từ xa, người học cũng phải chia sẻ nhiệm vụ này.

5. Kết luận

Hiểu đúng về chuyển đổi số, đánh giá đúng thực trạng, xác định và dự báo đúng các thách thức và vấn đề đặt ra để xây dựng lộ trình thực hiện chuyển đổi số hợp lý nhằm nhanh chóng nâng cao chất lượng, hiệu quả đào tạo có ý nghĩa rất quan trọng với nhà trường đại học trong giai đoạn hiện nay. Chuyển đổi số trong cơ sở giáo dục đại học cần được xem là giải pháp lâu dài, mang tính chiến lược, gắn với những cải cách mạnh mẽ, triệt để trong giảng dạy, học tập và quản lý đào tạo, chứ không phải là giải pháp tình huống ứng phó với Covid. Trong chuyển đổi số thì quan trọng nhất không phải công nghệ, cũng không phải là đầu tư kinh phí mà chính là quyết tâm chính trị cao của người đứng đầu cơ sở giáo dục đại học và nhận thức sẵn sàng thay đổi của đội ngũ viên chức, giảng viên trong nhà trường./.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Clark, E. "Digital Transformation: What Is It?" 02.2020.
- [2] "Leading the digital-transformation of higher education", ĐH Bang North Carolina, Hoa Kỳ.

ABSTRACT

Improve the quality of teaching staff of educational institutions performing their duties fostering education administrators in the context of digital transformation

The Fourth Industrial Revolution is a revolution with an unprecedented speed of development in history, which has had a profound impact on all areas of social life, including education and training. That impact has been setting extremely urgent requirements for the cause of fundamental and comprehensive innovation in education and training. This is the challenge in training human resources according to the needs of the times. This article proposes some solutions to develop young lecturers in educational institutions to foster education managers in the context of digital transformation.

Keywords: *Quality, lecturers, educational institutions, fostering managers, digital transformation.*

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐỘI NGŨ GIẢNG VIÊN CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC THỰC HIỆN NHIỆM VỤ BỒI DƯỠNG CÁN BỘ QUẢN LÝ GIÁO DỤC TRONG BỐI CẢNH CHUYỂN ĐỔI SỐ

Đàm Thị Phương¹

Tóm tắt. Cách mạng công nghiệp lần thứ Tư là cuộc cách mạng có tốc độ phát triển nhanh chưa từng có trong lịch sử, đã và đang tác động sâu rộng đến mọi lĩnh vực đời sống xã hội trong đó có giáo dục đào tạo. Sự tác động đó đã và đang đặt ra những yêu cầu vô cùng cấp bách cho sự nghiệp đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo. Đây chính là thách thức trong việc đào tạo nguồn nhân lực theo nhu cầu của thời đại. Bài báo này đề xuất một số giải pháp phát triển đội ngũ giảng viên trẻ ở các cơ sở giáo dục bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục trong bối cảnh chuyển đổi số.

Từ khóa: *Chất lượng, giảng viên, các cơ sở giáo dục, bồi dưỡng cán bộ quản lý, chuyển đổi số.*

1. Đặt vấn đề

Nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên các cơ sở giáo dục bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục trong bối cảnh chuyển đổi số là đòi hỏi thiết thực vì năng lực, trình độ chuyên môn nghiệp vụ của đội ngũ giảng viên là yếu tố quyết định đến chất lượng đào tạo và khẳng định uy tín, vị thế, thương hiệu của nhà trường. Đào tạo, bồi dưỡng, tự bồi dưỡng để nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ là yêu cầu mang tính tất yếu trong sự nghiệp phát triển giáo dục nói chung và phát triển các cơ sở giáo dục bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục nói riêng.

Muốn nâng cao chất lượng đào tạo thì việc đầu tiên là phải nâng cao năng lực của đội ngũ cán bộ giảng dạy và muốn nâng cao chất lượng đội ngũ cán bộ giảng dạy điều cần thiết là phải làm cho toàn thể cán bộ, giảng viên nhận biết rõ ý nghĩa, tầm quan trọng của việc học tập nâng cao trình độ; quán triệt sâu sắc các quan điểm, mục tiêu, nhiệm vụ và giải pháp của cấp trên nhằm không ngừng nâng cao chất lượng đội ngũ. Do vậy, mỗi cán bộ, giảng viên phải coi việc học tập, bồi dưỡng nâng cao trình độ là trách nhiệm, nghĩa vụ và quyền lợi của mọi cán bộ, giảng viên trong thời kỳ chuyển đổi số hiện nay.

Muốn thực hiện tốt nội dung nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên cần phải thực hiện tốt các yêu cầu về đào tạo, bồi dưỡng và tự bồi dưỡng, nhằm đảm bảo việc đào tạo, bồi dưỡng, tự bồi dưỡng chuyên môn phải thực sự thiết thực và phục vụ chính cho công tác giảng dạy của giảng viên hoặc những công việc sẽ đảm nhiệm sau này và phải góp phần nâng cao trình độ chúng của đội ngũ giảng viên, nâng cao năng lực chuyên môn; kiến thức thực tế cũng như khả năng tham gia các hoạt động khác trong và ngoài trường.

Nhận thức được điều này, trong những năm qua, các cơ sở bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục đều nhận thức sâu sắc lời dạy của Chủ tịch Hồ Chí Minh: “Cán bộ là cái gốc của mọi công việc... muốn việc thành công hay thất bại là do cán bộ tốt hay kém”. Trong những năm qua, các cơ sở bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục trong thời kỳ chuyển đổi số luôn chú trọng làm tốt nhiệm vụ đào tạo, bồi dưỡng, nâng cao chất lượng giảng dạy cho đội ngũ giảng viên, nhất là đội ngũ giảng viên.

Nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên các cơ sở giáo dục thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục trong bối cảnh chuyển đổi số là luôn coi trọng việc tuyển chọn, đào tạo bồi dưỡng đội ngũ giảng

Ngày nhận bài: 10/12/2022. Ngày nhận đăng: 21/01/2023.

¹ Phòng Quản lý khoa học, Hợp tác quốc tế và Tạp chí
e-mail: phuong85.hvqlgd@gmail.com

viên. Ngay từ khi tuyển dụng, các đồng chí đã trải qua khâu tuyển chọn về chuyên ngành đào tạo, khả năng sư phạm, xem xét quá trình học tập, tu dưỡng tại các trường đại học, học viện... Trong thời gian tập sự, các giảng viên được khoa chủ quan phân công các giảng viên có kinh nghiệm hướng dẫn về mặt chuyên môn như soạn bài và tập giảng, nhiều đồng chí đã khẳng định được mình từ bước đi đầu tiên ấy. Nhận thức rằng, nhiệm vụ của người giảng viên không chỉ trình bày những vấn đề lý luận đơn thuần mà phải thổi hồn vào bài giảng, làm cho mỗi tiết học trở nên sống động, giúp học viên hiểu và vận dụng hiệu quả bài học vào thực tiễn công tác ở đơn vị. Đội ngũ giảng viên đã không ngừng phấn đấu cả về trình độ lý luận, chuyên môn nghiệp vụ, phẩm chất đạo đức, bám sát và hiểu biết thực tiễn.

2. Thực trạng nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên các cơ sở giáo dục thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục trong bối cảnh chuyển đổi số

Nghị quyết số 37-NQ/TW ngày 09-10-2014 của Bộ Chính trị đã nêu nhiệm vụ: “Từ nay đến năm 2030, tiếp tục làm rõ cơ sở lý luận, thực tiễn, hoàn thiện hệ thống các quan điểm về con đường đi lên chủ nghĩa xã hội ở Việt Nam. Nâng cao năng lực khoa học phục vụ phát triển công tác lý luận, bảo đảm cung cấp các luận cứ khoa học, lý luận vững chắc cho sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc thời kỳ Việt Nam cơ bản trở thành nước công nghiệp hiện đại theo định hướng xã hội chủ nghĩa” [1]. Là “Trung tâm quốc gia nghiên cứu khoa học lý luận Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, đường lối của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước, các khoa học chính trị, khoa học lãnh đạo, quản lý” [2], hoạt động nghiên cứu khoa học của các cơ sở giáo dục đóng góp tích cực, thiết thực vào việc cung cấp luận cứ khoa học cho việc hoạch định đường lối của Đảng, chính sách của Nhà nước [2].

Trải qua các chặng đường phát triển, đến nay, các cơ sở giáo dục đã xây dựng được đội ngũ cán bộ nói chung và đội ngũ giảng viên trẻ nói riêng có bản lĩnh chính trị vững vàng, trung thành với sự nghiệp cách mạng và mục tiêu chủ nghĩa xã hội; phẩm chất đạo đức tốt, có lối sống lành mạnh, giản dị; có tinh thần trách nhiệm, nhận thức rõ yêu cầu nhiệm vụ, tâm huyết với nghề nghiệp, say mê với công tác nghiên cứu, giảng dạy; đại đa số được đào tạo cơ bản, có năng lực giảng dạy, nghiên cứu khoa học. Đội ngũ cán bộ của các cơ sở giáo dục không ngừng trưởng thành cả về số lượng, cơ cấu, trình độ chuyên môn, nghiệp vụ, đóng góp xứng đáng vào sự nghiệp cách mạng của Đảng, của dân tộc.

Đội ngũ giảng viên luôn tích cực và gương mẫu trong học tập, nâng cao trình độ. Nhiều giảng viên ở các cơ sở giáo dục được học tập, trao đổi những vấn đề lý luận chính trị chuyên sâu, tổng kết kinh nghiệm thực tiễn cùng đội ngũ cán bộ lãnh đạo, quản lý cấp chiến lược. Nhiều giảng viên có trình độ chuyên môn cao, được đào tạo dài hạn, trung hạn ở nước ngoài, có trình độ ngoại ngữ tốt, sử dụng thành thạo trong nghiên cứu khoa học và giao tiếp. Đội ngũ giảng viên đã và đang phát huy có hiệu quả năng lực nghiên cứu, tổng kết thực tiễn và giảng dạy lý luận chính trị. Trên nhiều lĩnh vực chuyên ngành đã có những giảng viên có uy tín trong và ngoài các cơ sở giáo dục; nhiều người vừa là nhà giáo, nhà sư phạm gương mẫu, vừa là nhà khoa học có nhiều công trình khoa học được đánh giá cao. Một số giảng viên có khả năng sư phạm tốt, kết hợp một cách sáng tạo các phương pháp nghiên cứu, giảng dạy hiện đại, các phương tiện công nghệ cho từng môn học và từng đối tượng học viên, mang lại hiệu quả cao, phát huy được tính chủ động, tích cực và sáng tạo của người học.

Đội ngũ giảng viên đang ngày càng được trẻ hóa. Điều này chứng tỏ nguồn lực giảng dạy của các cơ sở giáo dục ở giai đoạn chín về độ tuổi và ngày càng được bổ sung, phát triển trong thời gian tới. Đội ngũ giảng viên của các cơ sở giáo dục có bước phát triển rõ rệt đặc biệt là đội ngũ giảng viên trẻ. Số giảng viên có học vị tiến sĩ tăng lên những năm gần đây.

Thông qua hoạt động giảng dạy cho đối tượng là cán bộ trung, cao cấp của hệ thống chính trị đã giúp cho đội ngũ giảng viên trẻ của các cơ sở giáo dục có cơ hội học hỏi, nâng cao kiến thức chuyên môn, nghiệp vụ và kinh nghiệm thực tiễn. Nhờ đó, trong quá trình giảng dạy, giảng viên trẻ có thể vận dụng lý luận để phân tích, luận giải có cơ sở khoa học, thuyết phục những vấn đề nảy sinh từ thực tiễn. Bên cạnh đó, đội ngũ giảng viên trẻ còn thường xuyên cập nhật đường lối, chủ trương, chính sách của Đảng, Nhà nước và các thông tin khác để không ngừng bổ sung, nâng cao trình độ học vấn, trình độ khoa học, tri thức ngoài chuyên

ngành để phục vụ tốt hơn công tác giảng dạy và nghiên cứu khoa học.

Tuy nhiên, bên cạnh những kết quả đạt được, thì còn có một số hạn chế của đội ngũ giảng viên nói chung và đội ngũ giảng viên trẻ nói riêng của các cơ sở giáo dục nói chung còn tồn tại đó là:

- Một số ít giảng viên trẻ chưa đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ mới của các cơ sở giáo dục. Trong công tác cán bộ, có lúc chưa xuất phát từ nhu cầu công việc, chưa có chiến lược, quy hoạch tổng thể về xây dựng đội ngũ giảng viên, dẫn đến tình trạng vừa thừa, vừa thiếu. Ở các cơ sở giáo dục chưa xây dựng được đội ngũ chuyên gia đầu ngành. Khả năng hợp tác quốc tế, năng lực tổ chức và nghiên cứu khoa học, năng lực tổng kết thực tiễn... còn một số hạn chế. Về cơ cấu, đội ngũ công chức, viên chức làm công tác tham mưu, giúp việc chiếm tỷ lệ cao so với đội ngũ giảng viên trên tổng biên chế được giao cho các cơ sở giáo dục.

- Mất cân đối về cơ cấu và độ tuổi, số giảng viên dưới 40 tuổi chiếm gần 36%. Hạn chế lớn nhất của số giảng viên trẻ này là còn thiếu kinh nghiệm trong giảng dạy và nghiên cứu khoa học. Đội ngũ này chưa được rèn luyện và thử thách nhiều nên gặp khó khăn trong giải lý luận với thực tiễn. Tuy nhiên, chỉ đạt tỷ lệ dưới 29%, tỷ lệ khá thấp so với yêu cầu đặt ra của các cơ sở giáo dục.

- Đội ngũ giảng viên cơ hữu trẻ hiện nay còn thiếu, công tác tuyển chọn, bổ sung đội ngũ này còn hạn chế và gặp nhiều khó khăn do phụ thuộc vào biên chế được giao. Đặc biệt, những vấn đề lý luận và thực tiễn cấp bách do thực tiễn đặt ra chưa được tổ chức nghiên cứu bài bản, đội ngũ giảng viên cũng chưa thực sự coi đây là nhiệm vụ thường xuyên, quan trọng để tập trung nghiên cứu nâng cao trình độ. Ở các cơ sở giáo dục chưa có cơ chế đủ mạnh để thu hút nhân tài, giỏi chuyên môn, giàu kinh nghiệm thực tiễn về công tác ở các cơ sở giáo dục. Trong khi đó, số công chức, viên chức được đào tạo cơ bản, có trình độ chuyên môn chưa phát huy hết tài năng.

Công tác đánh giá, phân loại, sàng lọc giảng viên chưa được chú ý đúng mức; chưa thật thẳng thắn với những hạn chế, khuyết điểm. Do vậy, công tác sàng lọc cán bộ - giảng viên còn rất hạn chế. Trên thực tế, ở các cơ sở giáo dục đã xây dựng Đề án phân định công chức, viên chức với mục đích xây dựng khung năng lực, xác định rõ chức danh, ngạch bậc, làm cơ sở, căn cứ để thực hiện các khâu của công tác cán bộ: tuyển dụng, tập sự, bổ nhiệm, ký hợp đồng làm việc; đào tạo, bồi dưỡng; sử dụng và quản lý; xếp ngạch, chuyển ngạch lương; thực hiện phụ cấp nghề nghiệp, phụ cấp đặc thù; việc thực hiện các chế độ chính sách cán bộ, xử lý các sai phạm của cán bộ bảo đảm thống nhất trong toàn ở các cơ sở giáo dục và đúng quy định pháp luật. Tuy vậy, ở các cơ sở giáo dục chưa xây dựng được đội ngũ cán bộ chuyên môn hóa, chuyên nghiệp hóa, đề cao thực nghiệp, thúc đẩy xây dựng đội ngũ chuyên gia trên các lĩnh vực.

Trình độ chuyên môn, phương pháp giảng dạy, đặc biệt là trình độ ngoại ngữ của đội ngũ giảng viên trẻ còn những hạn chế nên việc trao đổi học thuật, kỹ năng giảng dạy giữa các cơ sở giáo dục với các cơ sở đào tạo trong khu vực và trên thế giới còn gặp nhiều khó khăn. Thực tế ở các cơ sở giáo dục đã chú trọng bồi dưỡng, nâng cao trình độ về ngoại ngữ cho đội ngũ giảng viên theo kế hoạch hằng năm, nhưng chất lượng chưa cao, chưa đáp ứng được yêu cầu đặt ra.

Phương pháp giảng dạy chưa theo kịp với xu thế phát triển của thế giới, vẫn còn tình trạng dạy và học theo cách truyền thống, nặng về thuyết trình, đơn điệu, ít thực tiễn, khiến người học không phát huy được tư duy sáng tạo. Việc áp dụng phương pháp tích cực vào giảng dạy cũng như sử dụng các phương tiện trợ giảng còn hạn chế, chưa phong phú, chưa thực hiện tốt phương châm lấy người học làm trung tâm. Mặc dù, những năm gần đây, ở các cơ sở giáo dục đã tích cực đổi mới phương pháp dạy và học, thường xuyên mở các lớp bồi dưỡng phương pháp giảng dạy cho đội ngũ giảng viên trẻ ở các cơ sở giáo dục, tuy nhiên hiệu quả chưa như mong muốn.

3. Giải pháp nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên các cơ sở giáo dục thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục trong bối cảnh chuyển đổi số

3.1. Xây dựng chế độ, chính sách

Cần sửa đổi bổ sung, hoàn thiện các quy định, điều kiện tiêu chuẩn và quy trình về tuyển dụng; có chính sách đề bạt, bổ nhiệm hợp lý tạo điều kiện cho mọi giảng viên, đặc biệt là giảng viên trẻ phấn đấu và

phát triển; xây dựng và có chính sách đồng bộ cho công tác đầu tư phương tiện, thiết bị để giảng viên và học viên tiếp cận nền hành chính hiện đại ngay tại giảng đường; xây dựng kế hoạch và chính sách ưu đãi, đầu tư thu hút và khuyến khích nguồn nhân tài, sinh viên tốt nghiệp xuất sắc về công tác, tham gia thỉnh giảng, nghiên cứu khoa học và để đào tạo đội ngũ giảng viên kế cận. Đặc biệt coi trọng chính sách thu hút các chuyên gia hàng đầu trong và ngoài nước, tạo sự chuyển biến mạnh về chất của đội ngũ giảng viên, phù hợp với xu thế hội nhập quốc tế. Bổ sung, hoàn thiện cơ chế, chính sách đãi ngộ đối với đội ngũ giảng viên trong các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức tương xứng với thành tích và năng lực cá nhân; điều chỉnh chính sách lương, phụ cấp ưu đãi, cơ chế đãi ngộ phù hợp để cải thiện đời sống vật chất và tinh thần, tạo động lực và điều kiện cho đội ngũ giảng viên nâng cao năng lực, trình độ và yên tâm công tác.

3.2. Bồi dưỡng phẩm chất chính trị, đạo đức cho giảng viên trẻ

Đây là vấn đề quan trọng hàng đầu trong tu dưỡng, phấn đấu của mỗi giảng viên. Phẩm chất chính trị của người giảng viên chính là sự giác ngộ mục tiêu, lý tưởng của Đảng; kiên định con đường đi lên chủ nghĩa xã hội; tuyệt đối trung thành với Đảng, với Tổ quốc, với nhân dân; không hoang mang dao động về chính trị tư tưởng; lạc quan tin tưởng vào sự nghiệp đổi mới đất nước; có bản lĩnh chính trị, nhạy bén chính trị. Nếu thiếu nhạy bén, thiếu bản lĩnh chính trị, người giảng viên không thấy được âm mưu, thủ đoạn nham hiểm của kẻ thù, bài giảng sẽ thiếu tính chiến đấu, thiếu sự định hướng chính trị.

Cùng với phẩm chất chính trị, đồng thời phải coi trọng trau dồi, củng cố và phát triển đạo đức cách mạng. Người giảng viên phải phấn đấu, tu dưỡng theo đạo đức mới: cần, kiệm, liêm, chính, chí công vô tư, có ý thức tổ chức kỷ luật, giữ gìn sự đoàn kết, có lối sống giản dị trong sạch, không xa hoa lãng phí... Nếu không có đạo đức, người giảng viên không thể tạo được uy tín trước học viên và những lời giáo huấn của thầy trở nên giả dối, không có sức thuyết phục đối với học viên bởi lẽ thầy giáo phải là người “dùng nhân cách để giáo dục nhân cách”.

Các cơ sở giáo dục phải thường xuyên tổ chức các đợt học tập, nghiên cứu chính trị giúp giảng viên quán triệt sâu sắc lý luận chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, đường lối quan điểm của Đảng, nâng cao trình độ lý luận và bản lĩnh chính trị, vận dụng vào trong công tác giảng dạy và đấu tranh chống lại luận điệu sai trái, phản động. Đồng thời, người giảng viên phải tu dưỡng, rèn luyện phẩm chất đạo đức; chấp hành nghiêm mọi đường lối chủ trương chính sách của Đảng, pháp luật của Nhà nước và những quy định của nhà trường.

3.3. Nâng cao năng lực của giảng viên trẻ

Để có thể phát triển được đội ngũ giảng viên, đặc biệt là giảng viên trẻ, điều cần được xác định là tạo điều kiện, cơ hội cho giảng viên trẻ nâng cao năng lực của bản thân.

Để nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên trẻ cần có những biện pháp nâng cao năng lực chuyên môn, năng lực giảng dạy và năng lực nghiên cứu khoa học. Ba năng lực này không hoàn toàn biệt lập mà chúng có phần giao thoa. Bởi lẽ, năng lực chuyên môn tốt sẽ dẫn đến năng lực nghiên cứu tốt, không ai chuyên môn kém mà có khả năng nghiên cứu khoa học cả. Ngược lại, phát triển năng lực nghiên cứu khoa học cũng tác động trở lại khiến chuyên môn càng thêm sâu sắc. Năng lực chuyên môn tốt cũng hỗ trợ cho năng lực giảng dạy, người ta chỉ truyền đạt một cách mạch lạc, sáng rõ những gì người ta nắm vững.

3.4. Cần có chiến lược đầu tư phát triển đối với giảng viên đặc biệt là giảng viên trẻ ở các cơ sở giáo dục

Sử dụng hợp lý năng lực chuyên môn của giảng viên, đảm bảo và tạo điều kiện cho giảng viên phát huy được tối đa những thế mạnh của mỗi cá nhân và khắc phục dần những mặt còn hạn chế. Bố trí giảng viên theo hướng chuyên sâu, nhưng đồng thời vẫn có khả năng triển khai và thực hiện tốt các công việc của đơn vị khi cần thiết, cần tập trung cho việc đào tạo, bồi dưỡng, bổ sung đội ngũ giảng viên chuyên sâu cả về kiến thức và kinh nghiệm cho từng lĩnh vực khác nhau. Xây dựng chiến lược phát triển đội ngũ giảng viên bằng cách kết hợp các loại hình đào tạo khác nhau để phát triển đội ngũ của mình như đào tạo dài hạn,

chính quy (tiền sỹ, thạc sỹ); ngắn hạn (các lớp bồi dưỡng); tập trung và không tập trung. Đào tạo và bồi dưỡng liên tục cho phù hợp với nhu cầu phát triển của từng trường, khoa.

Chú trọng bồi dưỡng, cập nhật cho đội ngũ giảng viên trẻ các thể chế, chính sách, pháp luật mới ban hành trên các lĩnh vực, các chuyên đề giảng dạy tương ứng. Khuyến khích giảng viên học tập nâng cao trình độ ngoại ngữ, tin học để học tập, nghiên cứu khoa học, tiếp cận với những kiến thức, kinh nghiệm tiên tiến trên thế giới, giảng dạy được chuyên môn bằng ngoại ngữ, đọc, nghiên cứu được các tài liệu bằng tiếng nước ngoài tùy theo yêu cầu giảng dạy.

4. Kết luận

Nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên các cơ sở giáo dục thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục trong bối cảnh chuyển đổi số là thực hiện chuỗi công việc nhưng mở rộng về qui mô và bổ sung về chiều sâu cho đội ngũ, xây dựng đội ngũ phát triển mang tính bền vững, đáp ứng mục tiêu phát triển giáo dục và đào tạo ở các cơ sở giáo dục theo từng giai đoạn. Trong đó nâng cao chất lượng đội ngũ trẻ sẽ tạo ra một đội ngũ đảng viên đầy nhiệt huyết, có trình độ, sẵn sàng kể nhiệm công việc của các giảng viên có tâm niên, tạo ra sự ổn định về lực lượng giảng viên các cơ sở giáo dục trong mọi thời kỳ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Hoàng Anh (2020). Phát triển đội ngũ giảng viên Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh ngang tầm nhiệm vụ trong giai đoạn mới. Tạp chí Lý luận Chính trị, số 9.
- [2] Bộ Chính trị, Nghị quyết số 37-NQ/TW ngày 09 tháng 10 năm 2014. Công tác lý luận và định hướng nghiên cứu đến năm 2030.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo, Dự thảo thông tư qui định về Chuẩn nghề nghiệp giảng viên Sư phạm.
- [4] Nguyễn Văn Hiệp (2014). Nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên trẻ, đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ đào tạo, bồi dưỡng cán bộ trong thời kỳ mới ở trường chính trị Hoàng Văn Thụ, <http://truongchinhtrivn.vn>.
- [5] Đào Thị Thu Hằng (2014). Biện pháp và phát triển đội ngũ giảng viên trẻ trường đào tạo, bồi dưỡng cán bộ công chức. Bộ Nội vụ, Luận văn thạc sỹ.
- [6] Luật Giáo dục đại học năm 2012 và văn bản hướng dẫn thi hành (2014). Nxb Chính trị quốc gia Sự thật, Hà Nội.

ABSTRACT

Improve the quality of teaching staff of educational institutions performing their duties fostering education administrators in the context of digital transformation

The Fourth Industrial Revolution is a revolution with an unprecedented speed of development in history, which has had a profound impact on all areas of social life, including education and training. That impact has been setting extremely urgent requirements for the cause of fundamental and comprehensive innovation in education and training. This is the challenge in training human resources according to the needs of the times. This article proposes some solutions to develop young lecturers in educational institutions to foster education managers in the context of digital transformation.

Keywords: *Quality, lecturers, educational institutions, fostering managers, digital transformation.*

THỰC TRẠNG QUẢN LÝ THIẾT BỊ DẠY HỌC VÀ CÔNG NGHỆ Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ HUYỆN THANH OAI, THÀNH PHỐ HÀ NỘI THEO YÊU CẦU CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Nguyễn Thanh Tùng¹

Tóm tắt. Bài báo trình bày kết quả đánh giá hoạt động quản lý thiết bị dạy học và công nghệ ở các trường trung học cơ sở huyện Thanh Oai, Thành phố Hà Nội theo yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Kết quả phân tích số liệu thực tế cho thấy hoạt động Quản lý thiết bị dạy học và công nghệ đã được đội ngũ Hiệu trưởng các trường trung học cơ sở trong huyện quan tâm thực hiện khá đầy đủ, một số nội dung quan trọng đã được thực hiện tương đối tốt. Đa số cán bộ quản lý, giáo viên và nhân viên đều có nhận thức đúng đắn về việc quản lý thiết bị dạy học và công nghệ, đánh giá đúng vai trò của thiết bị dạy học và công nghệ trong dạy học và nắm được yêu cầu về thiết bị dạy học và công nghệ đối với Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Tuy nhiên, do một số yếu tố khách quan và chủ quan như: Nhà trường không chủ động được nguồn kinh phí dành cho mua sắm thiết bị dạy học mà phần lớn thiết bị dạy học được cấp; hầu hết các trường trong huyện đều không có nhân viên thiết bị thí nghiệm được đào tạo bài bản, đúng chuyên ngành mà chỉ có chứng chỉ bồi dưỡng ngắn hạn; Thiết bị dạy học phục vụ Chương trình giáo dục phổ thông 2018 được cấp phát muộn so với lộ trình triển khai chương trình... nên một số trường số lượng thiết bị dạy học còn thiếu so với yêu cầu, việc sắp xếp còn chưa khoa học, tận suất sử dụng chưa cao.

Từ khóa: *Quản lý thiết bị dạy học và công nghệ, chương trình giáo dục phổ thông 2018.*

1. Đặt vấn đề

Trong xu hướng hội nhập quốc tế mạnh mẽ, giáo dục thế giới ngày càng phát triển với các chương trình giáo dục phổ thông mới, được trang bị các hiện đại. Để hòa nhập và phát triển cùng với giáo dục thế giới đòi hỏi giáo dục Việt Nam cần phải nghiên cứu, đề xuất chương trình giảng dạy cùng các thiết bị dạy học và công nghệ phục vụ cho quá trình giảng dạy nhằm nâng cao năng lực sáng tạo, tư duy của người học theo hướng tiếp cận năng lực.

Thực hiện chỉ đạo của Đảng trong Nghị quyết số 29 [1] về đổi mới căn bản, toàn diện Giáo dục và đào tạo, Bộ GDĐT đã ban hành Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 về Chương trình giáo dục phổ thông nhằm thực hiện các mục tiêu tổng quát và mục tiêu cụ thể [3]. Một trong những điểm nổi bật, quan trọng nhất của Chương trình giáo dục phổ thông 2018 là định hướng phát triển phẩm chất, năng lực của người học, đổi mới phương pháp dạy học.

Để thực hiện đổi mới phương pháp dạy học thì yếu tố không thể thiếu là thiết bị dạy học và công nghệ. Trong những năm gần đây hoạt động quản lý thiết bị dạy học và công nghệ tại các trường Trung học cơ sở trên địa bàn huyện Thanh Oai, Thành phố Hà Nội. Tuy nhiên, do một số yếu tố khách quan và chủ quan dẫn đến tình trạng chưa có sự thống nhất giữa các cơ sở giáo dục về hoạt động quản lý thiết bị dạy học và công nghệ, chủ yếu chỉ đạo việc sử dụng những thiết bị hiện có, ứng dụng công nghệ nhỏ lẻ, không mang tính hệ

Ngày nhận bài: 10/12/2022. Ngày nhận đăng: 05/01/2023.

¹Trường Trung học cơ sở Cự Khê, huyện Thanh Oai, Thành phố Hà Nội
e-mail: tungtinhoc@gmail.com

thống... Trên cơ sở phân tích các số liệu thực tế, nghiên cứu xác định thực trạng quản lý thiết bị dạy học và công nghệ tại các trường Trung học cơ sở trên địa bàn huyện Thanh Oai theo yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Kết quả nghiên cứu sẽ là căn cứ thiết thực cho việc xác định các biện pháp có hiệu quả trong công tác quản lý thiết bị dạy học và công nghệ tại các trường THCS của huyện Thanh Oai, Thành phố Hà Nội.

2. Khái niệm về thiết bị dạy học và công nghệ

Hệ thống cơ sở vật chất nhà trường là tất cả các phương tiện vật chất được huy động vào việc giảng dạy, học tập và các hoạt động giáo dục khác để đạt mục đích giáo dục. Có nhiều quan niệm khác nhau về thiết bị dạy học. Theo [6], "Cơ sở vật chất kỹ thuật của nhà trường bao gồm trường sở, thiết bị dạy học, tài sản vật chất của nhà trường".

Trong dạy học, ngoài sách giáo khoa, trường lớp, sân chơi, bãi tập... còn phải dùng đến các loại phương tiện được gọi là học cụ, giáo cụ trực quan, đồ dùng dạy học, thiết bị giáo dục. Ngày nay thuật ngữ thiết bị dạy học và công nghệ được sử dụng để đại diện cho các tên gọi trên.

Thiết bị dạy học và công nghệ trong dạy học, giáo dục được hiểu là những hệ thống các phương tiện vật chất, kỹ thuật, sản phẩm khoa học và công nghệ được giáo viên sử dụng để tổ chức hoạt động học tập, rèn luyện cho học sinh; đồng thời là nguồn tri thức, phương tiện giúp học sinh chiếm lĩnh tri thức, hình thành kỹ năng, đảm bảo cho việc thực hiện mục tiêu dạy học, giáo dục.

Thiết bị dạy học và công nghệ trong dạy học, giáo dục bao gồm các thiết bị dạy học dùng chung, thiết bị dạy học tối thiểu, thiết bị phòng học bộ môn, các thiết bị trực quan, thực nghiệm, các thiết bị kỹ thuật - công nghệ và các phương tiện nghe - nhìn. Trong đó, yếu tố công nghệ trong dạy học và giáo dục gồm 3 nhóm: hạ tầng CNTT, thiết bị CNTT, học liệu điện tử [2].

Như vậy, thiết bị dạy học và công nghệ là hệ thống đối tượng vật chất và cả những phương tiện kỹ thuật được giáo viên, học sinh sử dụng trong quá trình dạy và học, nhằm góp phần thực hiện các mục tiêu dạy học, giáo dục.

3. Quản lý thiết bị dạy học và công nghệ theo yêu cầu Chương trình Giáo dục phổ thông 2018

Chương trình giáo dục phổ thông 2018 có những yêu cầu cụ thể đối với thiết bị dạy học và công nghệ:

- Quy định thiết bị dạy học tối thiểu;
- Quy định thiết bị dạy học trong phòng học bộ môn;
- Quy định về CNTT phục vụ dạy học các môn học;
- Quy định về các điều kiện đảm bảo hiệu quả sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ.

Quản lý thiết bị dạy học theo yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018 là tác động của chủ thể quản lý đến thiết bị dạy học trong nhà trường bao gồm thực hiện các hoạt động quản lý việc mua sắm, bổ sung thiết bị dạy học; quản lý việc sử dụng thiết bị dạy học và quản lý việc bảo quản, sửa chữa thiết bị dạy học nhằm đáp ứng yêu cầu theo quy định của Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

4. Phương pháp nghiên cứu thực trạng

Mục tiêu nghiên cứu: Đánh giá thực trạng quản lý thiết bị dạy học và công nghệ ở các trường THCS huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội theo yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

Nội dung khảo sát: Thực trạng xây dựng kế hoạch mua sắm, sửa chữa, bổ sung, tiếp nhận và sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ trong dạy học; Thực trạng tổ chức thực hiện kế hoạch mua sắm, sửa chữa, bổ sung, tiếp nhận và sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ trong dạy học; Thực trạng chỉ đạo thực hiện kế hoạch mua sắm, sửa chữa, bổ sung, tiếp nhận và sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ trong dạy học; Thực trạng giám sát, đánh giá thực hiện kế hoạch mua sắm, sửa chữa, bổ sung, tiếp nhận và sử dụng thiết bị dạy học và

công nghệ trong dạy học.

Khách thể: Nghiên cứu khảo sát được tiến hành thông qua phiếu hỏi đến 30 CBQL và 120 GV tại các nhà trường THCS huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội.

5. Thực trạng quản lý thiết bị dạy học và công nghệ ở các trường trung học cơ sở huyện Thanh Oai, thành phố Hà Nội theo yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018

5.1. Thực trạng xây dựng kế hoạch mua sắm, sửa chữa, bổ sung, tiếp nhận và sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ trong dạy học

Thời điểm lập kế hoạch mua sắm, sửa chữa, bổ sung, tiếp nhận và sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ trong dạy học ở trường THCS huyện Thanh Oai được thể hiện qua số liệu khảo sát thu được, đa số CBQL (83,33%) cho rằng việc lập kế hoạch quản lý sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ được thực hiện vào đầu năm học, chưa từng lập kế hoạch linh hoạt theo yêu cầu quản lý. Đối với GV, số đông chỉ lập kế hoạch khi soạn bài (58,33%) và có tới 20,83% GV chưa thực hiện việc lập kế hoạch trước khi sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ. Thông thường giáo án chỉ soạn trước khi dạy tối đa là 1 tuần nên nếu chỉ lập kế hoạch sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ khi soạn giáo án thì sẽ có ít thời gian để chuẩn bị, do đó, hiệu quả sử dụng không cao.

Bảng 1. Đánh giá việc thực hiện công tác lập kế hoạch

Nội dung	Điểm trung bình	
	CBQL	GV
Rà soát tình hình thiết bị dạy học và công nghệ hiện tại của đơn vị, lấy đó làm cơ sở cho việc lập kế hoạch.	2,60	2,73
Mục đích, mục tiêu kế hoạch rõ ràng, tính khả thi cao	3,03	2,83
Xác định rõ thời gian, nguồn lực cho từng hoạt động cụ thể	2,77	2,80
Lập kế hoạch thường xuyên, cụ thể, phù hợp với thực tế nhà trường.	2,33	2,43

Số liệu khảo sát cho thấy, nhà quản lý đã thực hiện đủ các nhiệm vụ trong quá trình lập kế hoạch, khi lập kế hoạch cũng đã dựa trên tình hình thực tế của nhà trường, có mục đích rõ ràng và chỉ ra nguồn lực cụ thể. Tuy nhiên hầu hết các nhiệm vụ mới chỉ thực hiện ở mức khá, nhiệm vụ lập kế hoạch thường xuyên, cụ thể thì mới ở mức trung bình.

5.2. Thực trạng tổ chức thực hiện kế hoạch mua sắm, sửa chữa, bổ sung, tiếp nhận và sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ trong dạy học

Bảng 2. Đánh giá của CBQL và GV về thực trạng tổ chức thực hiện kế hoạch

Nội dung	Điểm trung bình	
	CBQL	GV
Phân công rõ quyền và nhiệm vụ cho từng cá nhân, bộ phận.	3,03	2,99
Bồi dưỡng, nâng cao chuyên môn cho người phụ trách thiết bị dạy học và công nghệ	2,83	2,40
Triển khai kế hoạch đến tập thể giáo viên	2,46	2,38

Kết quả phân tích số liệu Bảng 2 cho thấy, việc tổ chức quản lý sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ ở các trường THCS huyện Thanh Oai được cán bộ quản lý và giáo viên đánh giá ở mức độ từ trung bình đến khá, chưa thực hiện tốt.

Kết quả khảo sát tại Bảng 3 cho thấy, GV và NVTB các trường THCS huyện Thanh Oai hầu như chưa được tham gia các lớp bồi dưỡng, hướng dẫn sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ một cách bài bản. Hình thức tự bồi dưỡng, chia sẻ kinh nghiệm tại trường chưa được chú trọng đúng mức, điều đó thể hiện rõ chưa có sự quan tâm đúng mức từ phía Ban giám hiệu của các nhà trường.

Bảng 3. Đánh giá của CBQL và GV về tình hình tập huấn sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ

Nội dung	CBQL		GV	
	SL	%	SL	%
GV trực tiếp tham gia tập huấn hướng dẫn sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ	3	10	13	10,8
Cử CBQL thiết bị dạy học và công nghệ đi tập huấn sau đó triển khai lại cho GV	4	13,3	18	15
Tổ chức chuyên đề chia sẻ kinh nghiệm sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ giữa các GV trong tổ, trong trường.	1	3,3	6	5
BGH cùng người phụ trách thiết bị dạy học và công nghệ tổ chức hướng dẫn sử dụng cho GV	2	6,7	7	5,8
Hình thức khác	0	0	0	0
Chưa thực hiện	20	66,7	76	63,3

5.3. Thực trạng chỉ đạo thực hiện kế hoạch mua sắm, sửa chữa, bổ sung, tiếp nhận và sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ trong dạy học

Số liệu kết quả khảo sát cho thấy lãnh đạo các nhà trường đã chú trọng việc xây dựng các hướng dẫn, quy định và thông báo bằng văn bản đến các bộ phận; phân công các bộ phận, cá nhân; khen thưởng, động viên kịp thời những cá nhân, bộ phận làm tốt. Tuy nhiên, việc hỗ trợ, giúp đỡ kịp thời khi GV, NV gặp khó khăn trong quá trình thực hiện kế hoạch thì các nhà trường mới chỉ làm được ở mức trung bình. Nguyên nhân dẫn đến thực trạng này cũng dễ thấy, lực lượng làm công tác quản lý sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ trong nhà trường rất mỏng và không có chuyên môn sâu nên nhiều khi không thể hỗ trợ kịp thời.

Bảng 4. Đánh giá của CBQL và GV về công tác chỉ đạo thực hiện kế hoạch

Nội dung	Điểm trung bình	
	CBQL	GV
Hỗ trợ kịp thời khi GV, NV gặp khó khăn trong quá trình thực hiện.	2,34	2,48
Phân công nhiệm vụ đúng người, đúng việc.	3,07	2,47
Xây dựng các hướng dẫn, quy định và thông báo bằng văn bản đến các bộ phận thực hiện nhiệm vụ.	3,73	3,15
Khen thưởng kịp thời những cá nhân, bộ phận thực hiện tốt nhiệm vụ được giao.	3,54	3,75

5.4. Thực trạng giám sát, đánh giá thực hiện kế hoạch mua sắm, sửa chữa, bổ sung, tiếp nhận và sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ trong dạy học

Bảng 5. Đánh giá của CBQL về tần suất thực hiện công tác kiểm tra sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ thông qua các hình thức khác nhau

Nội dung	Điểm trung bình	
	CBQL	GV
Dự giờ	3,20	0,655
Số trả mượn thiết bị dạy học và công nghệ	2,37	0,556
Kế hoạch sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ	1,77	0,817
Giáo án	3,00	0,789
Báo cáo tình hình sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ	1,40	0,498

Kết quả khảo sát cho thấy:

Hai hình thức là dự giờ và kiểm tra giáo án được đánh giá là thực hiện với tần suất thỉnh thoảng, điểm trung bình gần với mức thường xuyên. Độ lệch tiêu chuẩn của hai giá trị này lần lượt là 0,556 và 0,789 chứng tỏ có sự đánh giá khác nhau khá xa giữa các cán bộ quản lý được khảo sát. Điều này là do cán bộ quản lý của các trường lựa chọn khác nhau về hình thức kiểm tra.

Hai hình thức kiểm tra sổ mượn trả thiết bị dạy học và kiểm tra kế hoạch sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ được đánh giá là hiếm khi thực hiện. Trong đó, ĐTB của hình thức kiểm tra qua sổ mượn trả thiết bị dạy học và công nghệ gần sát với mức "thỉnh thoảng"; ĐTB của hình thức kiểm tra kế hoạch sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ gần sát với mức "hiếm khi".

Như vậy, công tác kiểm tra hoạt động quản lý sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ ở các trường THCS huyện Thanh Oai, nói chung là chưa được thực hiện thường xuyên và chủ yếu là thông qua hai hình thức dự giờ và kiểm tra giáo án.

Bảng 6. Đánh giá của CBQL và GV về hiệu quả thực hiện công tác kiểm tra, đánh giá

Nội dung	Điểm trung bình	
	CBQL	GV
Xây dựng tiêu chí kiểm tra, đánh giá	2,33	2,4
Kiểm tra thường xuyên hoặc định kỳ việc sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ của GV	2,53	2,38
Kiểm tra chi tiết, cụ thể đảm bảo khách quan	2,97	2,41
Kiểm tra sổ mượn trả thiết bị, giáo án	3,23	2,83
Kiểm tra thông qua dự giờ	3,30	3,06
Tổng kết, đánh giá	3,07	2,43
Hỗ trợ GV và viên chức quản lý thiết bị dạy học và công nghệ khắc phục hạn chế trong công tác.	3,10	2,28

Phân tích số liệu trên cho thấy tần suất kiểm tra việc sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ thông qua các hình thức như kiểm tra sổ mượn, trả thiết bị; kiểm tra giáo án; dự giờ GV là khá thấp, chỉ ở mức thỉnh thoảng, thậm chí là hiếm khi nhưng hiệu quả của các hình thức kiểm tra này lại được cả CBQL và GV đánh giá ở mức độ khá. Điều đó chứng tỏ những hình thức kiểm tra giúp cho CBQL nắm bắt được một cách cụ thể, khách quan việc sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ của GV để nhận xét, đánh giá và hỗ trợ kịp thời luôn có hiệu quả cao trong hoạt động quản lý.

Kết quả đánh giá đối với cùng một nội dung của hai đối tượng là CBQL và GV chưa có sự tương đồng, GV đánh giá hiệu quả của công tác kiểm tra, đánh giá tình hình sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ của CBQL thấp hơn kết quả do chính CBQL đánh giá. Đây là điểm hết sức đáng lưu ý trong công tác quản lý của người lãnh đạo. Việc đánh giá không sát thực tế hoặc quá lạc quan sẽ dẫn đến tình trạng CBQL không thấy rõ được những yếu kém, tồn tại về công tác này trong đơn vị, cũng vì thế sẽ không có các giải pháp khắc phục kịp thời để thúc đẩy hoạt động sử dụng và quản lý sử dụng thiết bị dạy học và công nghệ góp phần nâng cao chất lượng giáo dục.

6. Kết luận

Hoạt động quản lý thiết bị dạy học và công nghệ tại các trường THCS huyện Thanh Oai, Thành phố Hà Nội đã được các nhà trường thực hiện khá đầy đủ, một số nội dung quan trọng đã được thực hiện tương đối tốt, Tuy nhiên, do một số yếu tố chủ quan và khách quan, hoạt động này chưa đáp ứng đầy đủ các yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông 2018. Để tiếp tục triển khai có hiệu quả chương trình giáo dục phổ thông 2018 theo đúng lộ trình thì đội ngũ Hiệu trưởng các trường THCS huyện Thanh Oai cần nghiên cứu đề xuất một số giải pháp phù hợp và khả thi để nâng cao chất lượng công tác quản lý, đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban chấp hành Trung ương Đảng (2013). Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2016). Thông tư số 12/2016/TT-BGDĐT ngày 22/4/2016 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về quy định ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý, tổ chức đào tạo qua mạng.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc ban hành Chương trình giáo dục phổ thông.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020). Thông tư 14/2020/TT-BGDĐT ngày 26/5/2020 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Quy định phòng học bộ môn của cơ sở giáo dục phổ thông.

- [5] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021). Thông tư 38/2021/TT-BGDĐT ngày 30/12/2021 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành danh mục thiết bị dạy học tối thiểu.
- [6] Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2010). Quản lý giáo dục - Một số vấn đề lý luận và thực tiễn. Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội.
- [7] Quốc hội (2019). Luật Giáo dục.
- [8] Phạm Văn Thuần (2013). Quản lý cơ sở vật chất và thiết bị giáo dục. Tài liệu dùng cho học viên cao học chuyên ngành Quản lý giáo dục. Đại học Quốc gia Hà Nội.

ABSTRACT

The situation of technology and teaching equipment management at secondary schools of Thanh Oai district, Hanoi city as per requirements of 2018 general education program

The article presents the results of evaluation of the management of teaching equipment and technology in secondary schools in Thanh Oai district, Hanoi city according to the requirements of the 2018 General Education Program. The actual data shows that the management of teaching equipment and technology has been sufficiently concerned by the principals of the lower secondary schools in the district, some important contents have been carried out similarly good. The majority of administrators, teachers and staff have the correct awareness of the management of teaching equipment and technology, properly appreciate the role of teaching equipment and technology in teaching and understand the requirements of teaching and learning. demand for teaching equipment and technology for the 2018 General Education Program. However, due to a number of objective and subjective factors such as: The school is not proactive in funding sources for procurement of teaching equipment where most of the teaching equipment is provided; most of the schools in the district do not have well-trained laboratory equipment staff in the right major, but only have short-term training certificates; Teaching equipment for the 2018 General Education Program was allocated late compared to the program implementation schedule,... so in some schools, the number of teaching equipment is still insufficient compared to the requirements, the arrangement is still difficult and unscientific, the frequency of use is not high.

Keywords: *Technology and teaching equipment management, general education programme.*

SỬ DỤNG PHƯƠNG PHÁP CASE STUDY NHẪM PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC CHỦ ĐỘNG, SÁNG TẠO TRONG HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN

Phạm Hoàng Tú Linh^{1*}, Nguyễn Mạnh Hùng²

Tóm tắt. Trong việc đổi mới phương pháp dạy học bậc đại học, đặc biệt, đối với việc áp dụng hình thức đào tạo theo học chế tín chỉ đối với sinh viên thì việc sử dụng phương pháp case study trong giảng dạy là nhằm làm thay đổi cách học thụ động trước đây, phát huy tính chủ động, tích cực và sáng tạo trong học tập, nghiên cứu của sinh viên các trường đại học nói chung.

Từ khóa: Phương pháp dạy học tình huống, năng lực, chủ động, sáng tạo, hoạt động học tập của sinh viên.

1. Đặt vấn đề

Đổi mới phương pháp dạy học là một trong những nhiệm vụ quan trọng của cải cách giáo dục theo tinh thần của Nghị quyết 29 của Ban chấp hành Trung ương Đảng về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo nêu 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” [2].

Phương pháp case study đã chứng tỏ là một phương pháp rất hiệu quả trong việc đáp ứng yêu cầu đổi mới và những đòi hỏi của thực tiễn. Nếu tình huống được xây dựng có chất lượng và giảng viên có kỹ năng tốt trong việc giảng dạy bằng phương pháp case study thì sẽ tạo ra những cơ hội giúp sinh viên có được những kinh nghiệm thực tế, trau dồi và phát triển được các kỹ năng thực hành cần thiết khi ra trường. Đặc biệt, việc áp dụng lý thuyết vào thực tế, kỹ năng liên kết kiến thức của các môn học khác nhau để giải quyết các vấn đề và ra quyết định. Phương pháp này đã được kiểm nghiệm ở nhiều trường đại học nổi tiếng trên thế giới mà điển hình là đại học Harvard - chiếc nôi và một trung tâm dạy và học bằng tình huống.

Phương pháp case study đã bắt đầu được sử dụng trong các trường đại học của Việt Nam. Nhiều giảng viên tâm huyết với việc nâng cao chất lượng dạy và học đã áp dụng phương pháp này và thu được những kết quả khá khả quan. Nhiều sinh viên tại các lớp mà tác giả giảng dạy và có áp dụng phương pháp dạy học dựa trên vấn đề cảm thấy khá hứng thú với tiết giảng, say mê tìm tòi và giải đáp những thắc mắc được xây dựng dựa trên những câu hỏi được giảng viên đặt ra trong tình huống.

2. Khái quát chung về phương pháp case study

2.1. Nguồn gốc phương pháp case study

Có thể nói, tư tưởng áp dụng các case studies của cuộc sống vào giảng dạy đã có từ thời Khổng Tử, khi ông sử dụng các hoàn cảnh, câu chuyện có thực gặp trong cuộc sống hàng ngày để truyền đạt kiến thức, những điều răn dạy cho học trò của mình. Đến khoảng cuối thế kỷ 19, việc sử dụng các case studies trong

Ngày nhận bài: 10/12/2022. Ngày nhận đăng: 15/01/2023.

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

²Phòng Đảm bảo chất lượng giáo dục & Thanh tra, Học viện Quản lý giáo dục

*e-mail: jeniferlinhpham@gmail.com

giảng dạy mới được áp dụng khá phổ biến, trước hết là trong đào tạo luật, y và quản trị kinh doanh. Là cơ sở đi đầu, ngay từ những năm 1870, Christopher Columbus Langdell (trường Đại học kinh doanh Harvard) đã áp dụng phương pháp nghiên cứu case study. Và sau đó, từ năm 1909, nhà trường đã liên tục mời đại diện các doanh nghiệp đến trường trình bày cho sinh viên nghe về các vấn đề thực tiễn trong kinh doanh, sau đó, yêu cầu các sinh viên phân tích, thảo luận các vấn đề, tình huống đó và đưa ra kiến nghị về giải pháp. Năm 1921, cuốn sách đầu tiên về phương pháp case study ra đời, tác giả Copeland. Học tập kinh nghiệm của Trường Đại học kinh doanh Harvard, năm 1919, trường đại học Western Ontario của Canada cũng đã bắt đầu áp dụng phương pháp case study trong giảng dạy kinh doanh (hai người khởi xướng là W.Sherwood Fox - Trưởng khoa cơ bản và K.P.R Neville - Trưởng phòng đào tạo). Đến năm 1922, trường này còn thuê Ellis H. Morrow, một cựu sinh viên Harvard, đến triển khai phương pháp case study. Ngày nay, Trường kinh doanh Richard Ivey của Đại học Western Ontario đã trở thành cơ sở có uy tín số một ở Canada trong áp dụng phương pháp case study vào giảng dạy.

Phương pháp dạy và học bằng case study lần đầu tiên được giảng dạy tại đại học MacMaster, Hamilton, Canada đầu thế kỷ 20. Việc sử dụng các tình huống như một phương pháp giảng dạy mới được phát triển bởi nhà xã hội học Barney Glaser và Anselm Strauss vào năm 1967. Tuy nhiên, phương pháp giảng dạy case study chỉ được áp dụng phổ biến trong vài thập niên gần đây, nhất là trong lĩnh vực giảng dạy ở các trường Đại học Việt Nam nói chung và Học viện Quản lý giáo dục nói riêng. Phương pháp này đã tỏ ra cực kỳ hiệu quả trong việc học gắn với thực tiễn và làm cho các giờ học trở nên sinh động và hấp dẫn hơn.

2.2. Khái niệm phương pháp dạy học case study

Tình huống

Có nhiều định nghĩa khác nhau về tình huống (case). Theo Từ điển Tiếng Việt, tình huống là toàn thể những sự việc xảy ra tại một thời điểm, trong một thời gian cụ thể, buộc người ta phải suy nghĩ, hành động, đối phó và tìm cách giải quyết [5].

Ở góc độ Tâm lý học, tình huống là hệ thống các sự kiện bên ngoài có quan hệ với chủ thể, có tác dụng thúc đẩy chủ thể đó. Trong quan hệ không gian, tình huống xảy ra bên ngoài nhận thức với chủ thể. Trong quan hệ thời gian, tình huống xảy ra trước so với hành động của chủ thể. Trong quan hệ chức năng, tình huống là sự độc lập của các sự kiện đối với chủ thể ở thời điểm mà người đó thực hiện hành động [1].

Tình huống dạy học

Hiện nay, trong khoa học giáo dục có nhiều cách định nghĩa khác nhau về tình huống: (1) Tình huống là những câu chuyện thực tế với những thông điệp nhằm mục đích giáo dục [6]; (2) Tình huống là những thông tin trong đó có chứa đựng mâu thuẫn nhận thức (muốn biết mà chưa biết) không thể giải quyết chỉ bằng sự tái hiện [7]. Có người cho rằng con người bắt đầu tư duy khi có nhu cầu hiểu biết một cái gì đó. Tư duy thường xuất phát từ một vấn đề hay một câu hỏi, từ một sự ngạc nhiên hay một điều trăn trở. Như vậy, tư duy chỉ bắt đầu từ một tình huống có vấn đề - đó là trạng thái tâm lý độc đáo của chủ thể xuất hiện khi chủ thể đó chưa tìm ra hướng giải thích hiện tượng, sự kiện, quá trình trong thực tiễn, khi chủ thể chưa thể đạt đến bằng các cách thức hành động quen thuộc [8].

Theo Boehrer, J. (1995) “Tình huống là một câu chuyện, có cốt chuyện và nhân vật, liên hệ đến một hoàn cảnh cụ thể, từ góc độ cá nhân hay nhóm, và thường là hành động chưa hoàn chỉnh. Đó là một câu chuyện cụ thể và chi tiết, chuyển nét sống động và phức tạp của đời thực vào lớp học” [2].

“Case study hay còn gọi là Case method là phương pháp dạy học thông qua nghiên cứu trường hợp điển hình. Ở đây, người học được giới thiệu một tình huống cụ thể, có thật và được đặt vào vị trí của người ra quyết định để giải quyết vấn đề trong tình huống ấy” [4].

Phương pháp case study

Phương pháp case study là một phương pháp đặc thù của dạy học giải quyết vấn đề theo tình huống, ở đó, các tình huống là đối tượng chính của quá trình dạy học. Theo Nguyễn Hữu Lam, “Phương pháp tình huống là một kỹ thuật giảng dạy trong đó có các thành tố chủ yếu của nghiên cứu tình huống được trình bày

với những người học với các mục đích minh họa hoặc các kinh nghiệm giải quyết vấn đề” [3].

Khái niệm phương pháp dạy học bằng tình huống (case study method) đề cập đến sự tương tác giữa hoạt động dạy và học. Việc áp dụng phương pháp dạy học bằng tình huống giúp sinh viên hiểu biết sâu sắc về thế giới thật của cuộc sống và có được kỹ năng phân tích, tổng hợp, ra quyết định trên cơ sở các tình huống có thật đòi hỏi sự phản ứng, tương tác và bình luận của sinh viên.

2.3. Bản chất và mục đích của phương pháp case study

Bản chất của phương pháp case study: giảng viên dựa vào những câu chuyện có thực thuộc một lĩnh vực ngành nghề nào đó để sinh viên nghiên cứu, thảo luận và thuyết trình các vấn đề ẩn chứa trong nội dung câu chuyện.

- Trong phương pháp case study, người học đối tượng của hoạt động dạy, đồng thời là chủ thể của hoạt động học, được cuốn hút vào các hoạt động học tập do giảng viên tổ chức và chỉ đạo, thông qua đó tự lực khám phá những điều mình chưa rõ chứ không phải thụ động tiếp thu những tri thức đã được giảng viên sắp đặt, người học đóng vai trò trung tâm.

- Phương pháp case study chú trọng rèn luyện phương pháp tự học cho sinh viên không chỉ là một biện pháp nâng cao hiệu quả dạy học mà còn là một mục tiêu dạy học.

- Phối hợp giữa học tập cá nhân với học tập hợp tác. Trong một lớp học mà trình độ kiến thức, tư duy sinh viên không thể đồng đều tuyệt đối thì khi áp dụng phương pháp chủ động buộc phải chấp nhận sự phân hóa về cường độ, tiến độ hoàn thành nhiệm vụ học tập, nhất là khi bài học được thiết kế thành một chuỗi công tác độc lập.

- Vai trò của giảng viên trong giảng dạy chủ động: người hướng dẫn, tổ chức hoạt động. Phương pháp case study giảng viên không còn đơn thuần đóng vai trò là người truyền đạt kiến thức mà trở thành người hướng dẫn cho sinh viên trên con đường đi tìm tri thức.

- Kết hợp đánh giá của giảng viên với tự đánh giá sinh viên. Trước đây, giảng viên giữ độc quyền đánh giá sinh viên, nhưng trong phương pháp chủ động thì giảng viên phải hướng dẫn sinh viên phát triển kỹ năng tự đánh giá để tự điều chỉnh cách học. Liên quan với điều này, giảng viên tạo điều kiện thuận lợi để sinh viên được tham gia đánh giá lẫn nhau.

Mục đích sử dụng phương pháp case study không phải chú trọng việc dạy kiến thức cho sinh viên, mà trọng tâm là dạy cho sinh viên các kỹ năng học tập ở mức độ cao. Phương pháp case study rèn cho sinh viên các kỹ năng: kỹ năng tổ chức các hoạt động học tập và nghiên cứu khoa học, kỹ năng giải quyết những vấn đề nảy sinh trong thực tiễn học tập và nghiên cứu khoa học, kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng ứng xử sư phạm, kỹ năng thuyết trình... Sử dụng phương pháp case study giúp sinh viên chủ động, sáng tạo trong hoạt động học tập, tạo ra môi trường học tập để sinh viên tự tổ chức hoạt động học tập của mình để nắm chắc kiến thức, nâng cao hiểu biết và rèn được các kỹ năng cần thiết cho nghề sau này.

3. Phương pháp case study giúp sinh viên chủ động, sáng tạo trong hoạt động học tập

3.1. Quy trình thực hiện phương pháp case study

Những tình huống trong giảng dạy là những tình huống mang tính điển hình, miêu tả những sự kiện, hoàn cảnh có thật hay hư cấu nhằm giúp người học hiểu và vận dụng tri thức. Tình huống được sử dụng nhằm kích thích người học phân tích, bình luận, đánh giá, suy xét và trình bày ý tưởng của mình để qua đó từng bước chiếm lĩnh tri thức hay vận dụng những kiến thức đã học vào những trường hợp thực tế.

Bảng 1. Tiêu chuẩn của một tình huống tốt

Về mặt nội dung	Về mặt hình thức
Mang tính giáo dục	Có cách thể hiện sinh động
Chứa đựng mâu thuẫn và mang tính khiêu khích	Sử dụng thuật ngữ ngắn gọn, súc tích và ẩn danh
Tạo ra sự thích thú cho người học	Được kết cấu rõ ràng, rành mạch và dễ hiểu
Nêu ra được những vấn đề quan trọng và phù hợp với người học	Có trọng tâm, tương đối và hoàn chỉnh

Bảng 2. Quy trình thực hiện phương pháp case study

Đối với người dạy	Đối với người học
Bước 1: Chuẩn bị (xác định mục tiêu case và xác định kế hoạch thu thập tư liệu)	Bước 1: Tiếp cận tình huống
Bước 2: Thu thập và lựa chọn các tư liệu	Bước 2: Thu thập thông tin
Bước 3: Biên soạn hệ thống case (Phân loại, sắp xếp và biên soạn case)	Bước 3: Nghiên cứu tình huống
Bước 4: Thử nghiệm và đánh giá hệ thống case	Bước 4: Ra quyết định
Bước 5: Chính sửa hệ thống case	Bước 5: Bảo vệ quan điểm
	Bước 6: So sánh phương pháp

3.2. Tổ chức giảng dạy theo phương pháp case study

Một trong những nhân tố quan trọng đóng góp vào sự thành công trong phương pháp case study là hoạt động tổ chức giảng dạy. Khác với phương pháp thuyết giảng, giảng viên là người diễn thuyết đóng vai trò là diễn viên và sinh viên đóng vai trò là các khán giả thì trong phương pháp case study, giảng viên đóng vai trò như một người quản trò, một người tổ chức hoạt động giảng dạy.

Khi điều phối lớp học, giảng viên phải là người nắm vững kiến thức lý luận và có nhiều kinh nghiệm thực tế để vừa có khả năng khái quát vấn đề chính của bài, vừa có thể mở rộng nội dung thảo luận và dẫn dắt buổi thảo luận tình huống đi vào những nội dung cốt yếu. “Khi nội dung có khả năng vượt ra ngoài tầm kiểm soát, giảng viên cần phải sử dụng những câu hỏi hướng người học quay trở lại nội dung. Đôi khi, mẫu thuẫn tình huống có thể dẫn tới xung đột cá nhân, lúc này giảng viên phải đóng vai trò là người hòa giải” [9].

Mặc dù nội dung của tình huống đã được chuẩn bị trước, nhưng trong quá trình giảng dạy bằng tình huống, giảng viên cần chú ý xác định lại đối tượng tiếp nhận tình huống có khả năng để hoàn thành việc phân vai trong khoảng thời gian định sẵn hay không. Nếu tình huống quá dễ, tùy từng trường hợp, người dạy có thể thêm thông tin hoặc rút ngắn thời gian thảo luận. Ngược lại, nếu tình huống quá khó, người dạy cũng cần có những điều chỉnh cần thiết kịp thời như kéo dài thời gian thảo luận, thêm hoặc bớt thông tin.

Có nhiều cách thức để vận dụng các tình huống vào hoạt động giảng dạy. Các tình huống đơn giản, chúng ta có thể dùng làm các ví dụ minh họa và mở rộng vấn đề cho từng đề mục lý thuyết. Một số tình huống tương đối phức tạp hơn, giảng viên có thể sử dụng để giảng dạy xuyên suốt cả một môn học. Mỗi buổi học đều dùng tình huống này nhưng triển khai ở các bước khác nhau, khai thác các nội dung khác nhau trong cùng tình huống đó. Đây là cách giảng viên cung cấp tính liên kết các nội dung cho người học [10].

Những thách thức đặt ra cho người học và người dạy khi tổ chức giảng dạy bằng case: Những điểm tích cực của phương pháp mới là không thể phủ nhận. Tuy nhiên, có một số thách thức đặt ra cho cả người dạy và người học trong quá trình ứng dụng phương pháp case study và những khó khăn này nếu không được khắc phục sẽ làm giảm hiệu quả của phương pháp case study.

Những thách thức đối với giảng viên

Phương pháp giảng dạy bằng tình huống đòi hỏi giảng viên phải là người tích cực, luôn đổi mới, cập nhật thông tin, kiến thức và kỹ năng mới. Thực tế này làm tăng đáng kể khối lượng công việc của giảng viên. Để có được một tình huống tốt, đạt được mục đích của bài giảng, sát với thực tế cuộc sống và phù hợp với quy định của pháp luật hiện hành, giảng viên phải đầu tư nhiều thời gian, công sức, trí tuệ để cập nhật các quy định mới của pháp luật, thu thập, xử lý thông tin và xây dựng tình huống mới. Để làm được những công việc đó, trên hết, giảng viên phải là người có tâm huyết với nghề.

Có ý kiến cho rằng giảng dạy bằng tình huống là cách để thầy “nghỉ ngơi” vì trong khi người học phải làm việc, người dạy không có việc gì để làm. Đây là một ý kiến sai lầm vì phương pháp giảng dạy bằng tình huống đòi hỏi những kỹ năng phức tạp hơn trong giảng dạy, như cách tổ chức lớp học, bố trí thời lượng, đặt câu hỏi, tổ chức và khuyến khích học viên thảo luận, dẫn dắt mạch thảo luận, nhận xét, phản biện... Đây thật sự là những thách thức lớn đối với giảng viên trong quá trình ứng dụng phương pháp này [8].

- Những thách thức đối với học viên

Phương pháp học bằng tình huống đòi hỏi học viên phải là người năng động, có tinh thần ham học hỏi, học tập nghiêm túc và khả năng tư duy độc lập, sáng tạo. Phương pháp dạy và học bằng tình huống chỉ đạt được hiệu quả khi có sự hợp tác chủ động, tích cực và sự hăng say học tập của học viên, học viên phải là người biết quản lý tốt thời gian học tập của mình và biết phương pháp tự học, tự nghiên cứu. Những học viên đã quen với phương pháp học thụ động không có tư duy độc lập và không quen phản biện quan điểm của thầy có thể khó thích ứng với phương pháp dạy và học bằng tình huống.

3.3. Đánh giá kết quả học tập của sinh viên

Nếu trong phương pháp học truyền thống, việc đánh giá kết quả học tập của sinh viên chủ yếu nhằm kiểm tra kiến thức mà sinh viên nhận được từ giảng viên, thì trong phương pháp học bằng tình huống, việc đánh giá kết quả học tập của sinh viên nhằm kiểm tra cả kiến thức và kỹ năng của sinh viên. Vì vậy, việc đánh giá của phương pháp dạy học bằng tình huống cần phù hợp với yêu cầu và mục tiêu đào tạo của môn học cũng như của phương pháp giảng dạy học bằng tình huống.

Một trong những mục đích của phương pháp case study là phát triển khả năng tự học của sinh viên. Khi học bằng tình huống, sinh viên phải tự nghiên cứu, tìm kiếm, khảo sát và đọc nhiều tài liệu khác nhau. Vì vậy, việc đánh giá sinh viên không chỉ giới hạn trong vài câu hỏi liên quan đến nội dung của một cuốn sách cụ thể mà cần bao trùm lên tất cả các kiến thức mà sinh viên đã học được để không hạn chế phạm vi học tập và nghiên cứu của sinh viên.

Trong phương pháp học bằng tình huống, các kiến thức lý thuyết được đòi hỏi ứng dụng vào việc giải quyết các vụ việc thực tế, kiến thức của các môn học có sự liên kết với nhau. Vì vậy, đánh giá kết quả học tập của sinh viên cần thể hiện được mối liên hệ giữa lý thuyết và thực hành cũng như mối liên kết giữa kiến thức của các môn học khác nhau.

3.4. Ưu nhược điểm của phương pháp case study

Với tư cách là một phương pháp giảng dạy chủ động, tích cực, lấy người học làm trung tâm, giảng dạy bằng tình huống có những ưu điểm sau đây:

Thứ nhất, phương pháp case study giúp người học dễ hiểu và dễ nhớ các vấn đề lý thuyết phức tạp. Thông qua các tình huống được phân tích, thảo luận, người học có thể tự rút ra những kiến thức lý luận bổ ích và ghi nhớ những kiến thức này một cách dễ dàng trong thời gian dài. Nếu học lý thuyết, người học có thể rơi vào tình trạng học thuộc lý thuyết mà không hiểu nên rất mau quên thì phương pháp giảng dạy tình huống giúp người học hiểu vấn đề một cách sâu sắc gắn liền với quá trình giải quyết tình huống đó.

Thứ hai, phương pháp case study giúp người học nâng cao khả năng chủ động, tư duy độc lập, sáng tạo. Nếu trong phương pháp giảng dạy truyền thống, quá trình tiếp nhận thông tin diễn ra gần như một chiều giữa giảng viên và sinh viên, trong đó giảng viên là người truyền đạt tri thức và sinh viên là người tiếp nhận tri thức đó thì phương pháp giảng dạy tình huống tạo ra một môi trường học tích cực có sự tương tác giữa học viên và giảng viên, giữa các học viên với nhau. Trong đó, sinh viên được đặt vào một hoàn cảnh buộc họ phải ra quyết định để giải quyết tình huống và họ phải dùng hết khả năng tư duy, kiến thức của mình để lập luận bảo vệ quyết định đó. Họ không bị phụ thuộc vào ý kiến và quyết định của giảng viên khi giải quyết một tình huống cụ thể mà có thể đưa ra các phương án giải quyết sáng tạo. Bên cạnh đó, dạy học bằng tình huống còn giúp sinh viên có thể chia sẻ tri thức, kinh nghiệm cho nhau; học được những ý kiến, quan điểm, thông tin từ những sinh viên khác làm phong phú hơn vốn tri thức của họ.

Thứ ba, dạy và học bằng tình huống giúp người học có cơ hội để liên kết, vận dụng các kiến thức đã học được. Để giải quyết một tình huống, sinh viên phải vận dụng đến nhiều kiến thức lý thuyết khác nhau trong cùng một môn học hoặc của nhiều môn học khác nhau.

Thứ tư, nghiên cứu tình huống giúp người học có thể phát hiện ra những vấn đề cuộc sống đặt ra nhưng chưa có căn cứ pháp lý hoặc cơ sở lý thuyết để áp dụng giải quyết. Cuộc sống vốn đa dạng và phong phú, không loại trừ khả năng phát sinh những sự kiện mà nhà giáo dục học hoặc các nhà nghiên cứu chưa có dữ

liệu trước đó. Trong tình huống này, khả năng tư duy độc lập, sáng tạo của người học được vận dụng, phát huy tối đa và không loại trừ khả năng người học sẽ tìm ra được những các lý giải mới.

Thứ năm, phương pháp case study giúp cho người học có thể rèn luyện một số kỹ năng cơ bản như kỹ năng làm việc nhóm, tranh luận và thuyết trình. Đây là những kỹ năng quan trọng giúp cho người học có thể thành công trong tương lai. Phương pháp case study giúp người học phát triển các kỹ năng phát biểu trước đám đông một cách mạch lạc, dễ hiểu; phân tích vấn đề một cách logic; hiểu biết thực tế sâu rộng, biết vận dụng linh hoạt lý thuyết để giải quyết các tình huống thực tế; biết phản biện, bảo vệ quan điểm cá nhân, đồng thời có khả năng thương lượng và dễ dàng chấp nhận các ý kiến khác biệt, biết lắng nghe và tôn trọng ý kiến của người khác để làm phong phú hơn vốn kiến thức của mình.

Nếu mục tiêu của giáo dục đào tạo giai đoạn hiện nay là dạy kiến thức, kỹ năng và thái độ thì phương pháp case study nếu được áp dụng tốt có thể đạt được cả ba mục tiêu này.

Thứ sáu, phương pháp dạy và học bằng tình huống giúp cho sinh viên có khả năng nghiên cứu và học tập suốt đời, tăng cường khả năng tự định hướng trong học tập của sinh viên, phù hợp với nhu cầu và sở thích của cá nhân người học. Thông qua việc phân tích và thảo luận vấn đề, sinh viên học được cách tiếp cận và giải quyết các vấn đề khác nảy sinh trong tương lai, biết cách tìm kiếm thông tin và trở thành người có thể tự định hướng học tập và nghiên cứu sau khi đã tốt nghiệp.

Thứ bảy, phương pháp case study làm tăng sự hứng thú của phần lớn sinh viên đối với môn học. Trong phương pháp học bằng tình huống, sinh viên là người chủ động tìm kiếm tri thức và quyết định kiến thức nào cần được nghiên cứu và học hỏi. Việc thảo luận nhóm cũng làm tăng hứng thú của sinh viên đối với việc học vì nó kích thích người học tham gia tích cực vào việc tìm hiểu vấn đề cần nghiên cứu, tìm ra giải pháp, tranh luận và lý giải vấn đề khoa học để bảo vệ quan điểm của mình. Sau khi thảo luận, sinh viên vẫn có nhu cầu tiếp tục tìm hiểu, nghiên cứu vấn đề để trả lời những câu hỏi được đặt ra trong buổi thảo luận.

Cuối cùng, giảng viên, với vai trò là “điều phối viên” trong một lớp học bằng tình huống vừa có thể hướng dẫn, chia sẻ tri thức, kinh nghiệm cho sinh viên, đồng thời họ cũng có thể học hỏi được những kinh nghiệm, thông tin, giải pháp mới từ học viên để làm giàu vốn tri thức và phong phú hơn bài giảng của mình, nhất là từ những học viên đã có qua trình công tác thực tiễn. Qua quá trình hướng dẫn sinh viên nghiên cứu tình huống, giảng viên cũng có thể phát hiện ra những điểm bất hợp lý hoặc sai sót của tình huống và có những điều chỉnh nội dung tình huống sao cho phù hợp.

Bên cạnh những ưu điểm nêu trên, phương pháp case study còn có một số điểm hạn chế nhất định.

Thứ nhất, khi giảng dạy bằng tình huống, các vấn đề xã hội thường được giải thích theo nhiều quan điểm khác nhau tùy thuộc vào quan niệm sống, vào vốn kiến thức xã hội và pháp lý của người học. Vì vậy, đôi khi cuộc thảo luận về tình huống sẽ không hướng theo con đường và dẫn đến một kết cục như người soạn thảo tình huống mong muốn, nhất là trong những lớp học mà học viên đa dạng về ngành nghề, trình độ và đến từ những vùng miền khác nhau [8] và giảng viên không có kinh nghiệm trong việc điều phối, dẫn dắt cuộc thảo luận.

Thứ hai, phương pháp học bằng tình huống đòi hỏi tinh thần tự học, thái độ làm việc nghiêm túc và khả năng tư duy độc lập, sáng tạo, năng động. Tuy nhiên, hiện nay có khá nhiều học viên, sinh viên không quen với phương pháp học bằng tình huống, họ không có kỹ năng làm việc nhóm, tự động, không hợp tác nên làm giảm hiệu quả của phương pháp giảng dạy bằng tình huống.

Thứ ba, phương pháp dạy và học bằng tình huống tốn nhiều thời gian của người học. Trong phương pháp học truyền thống, giảng viên cung cấp một lượng kiến thức tương đối hoàn chỉnh, hệ thống, logic cho sinh viên. Cùng lượng kiến thức đó, trong phương pháp học bằng tình huống, sinh viên phải tự mình tìm kiếm và đọc tài liệu, xử lý thông tin nên sẽ tốn thời gian hơn gấp nhiều lần so với phương pháp học truyền thống.

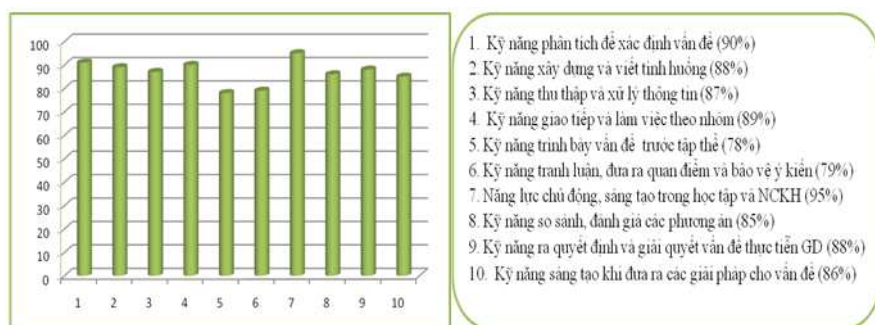
4. Khảo sát thực trạng sử dụng phương pháp case study trong giảng dạy sinh viên Khoa Tâm lý giáo dục - Học viện Quản lý giáo dục

Khoa Tâm lý Giáo dục - Học viện Quản lý giáo dục có chức năng, nhiệm vụ là đào tạo cử nhân ngành Tâm lý - Giáo dục học có phẩm chất chính trị, đạo đức, ý thức phục vụ nhân dân, có kiến thức và năng lực thực hành nghề nghiệp tương xứng với trình độ đào tạo đáp ứng yêu cầu xây dựng và bảo vệ Tổ quốc. Sinh viên sau khi tốt nghiệp có thể tham gia các hoạt động tham vấn, nghiên cứu khoa học, cũng như làm việc trong các tổ chức chính trị-xã hội; giáo dục kỹ năng sống và giảng dạy môn Tâm lý - Giáo dục học trong các trường sư phạm. Chính vì vậy, việc áp dụng phương pháp case study có ý nghĩa quan trọng trong việc nâng cao tính thực tiễn trong đào tạo những nhà tâm lý học, giáo dục học tương lai.

Chúng tôi tiến hành khảo sát thực nghiệm áp dụng phương pháp case study đối với sinh viên các ngành tâm lý giáo dục và ngành giáo dục học của các khóa. Trong quá trình học các học phần của chuyên ngành này, sinh viên được chia thành các nhóm, mỗi nhóm từ 4 - 5 sinh viên, mỗi sinh viên trong nhóm được yêu cầu sưu tầm/ viết 2 tình huống trong sách báo hoặc trong đời sống cá nhân, các tình huống cần được trình bày ngắn gọn, súc tích, không quá 500 từ. Đối với những tình huống đã có cách xử lý thì cá nhân phải đưa ra những phân tích đúng sai, hay dở của cách xử lý đó dựa trên những kiến thức chuyên ngành giáo dục học, hoặc đưa ra những cách giải quyết riêng của cá nhân mình và những cơ sở lý luận cho cách giải quyết đó. Trong các buổi thực hành giải quyết tình huống, các nhóm lần lượt giới thiệu một số tình huống của nhóm mình cho cả lớp cùng thảo luận nhằm đưa ra các giải pháp tốt nhất để xử lý tình huống đó.

Kết quả khảo sát cho thấy sinh viên đánh giá rất cao hiệu quả của việc áp dụng phương pháp case study ở các môn thuộc chuyên ngành giáo dục học (xem biểu đồ). Cụ thể, trên 85% ý kiến sinh viên đánh giá cao vai trò của phương pháp này trong việc góp phần hình thành ở người học kỹ năng xây dựng và viết tình huống, kỹ năng ra quyết định và giải quyết vấn đề của thực tiễn giáo dục hiện nay, kỹ năng so sánh, đánh giá các phương án giải quyết tình huống, kỹ năng thu thập và xử lý thông tin, kỹ năng phân tích để xác định vấn đề và đặc biệt là kỹ năng giao tiếp và làm việc theo nhóm. Ý kiến đánh giá của sinh viên cũng đạt trên 75% ở các kỹ năng khác.

Như vậy, có đến trên 90% sinh viên đánh giá cao vai trò của việc áp dụng phương pháp case study trong giảng dạy các môn học thuộc chuyên ngành giáo dục học nhằm đi sâu phân tích các kiến thức lý thuyết đã học, tạo hứng thú say mê học tập của sinh viên. Quan trọng hơn là nhằm phát triển năng lực chủ động, sáng tạo trong hoạt động học tập của sinh viên Khoa Tâm lý Giáo dục - Học viện Quản lý giáo dục.



Biểu đồ 1. Mức độ hình thành các kỹ năng học theo phương pháp case study (%)

5. Kết luận

Một trong những định hướng cơ bản của việc đổi mới giáo dục là chuyển từ nền giáo dục mang tính hàn lâm, kinh viện, xa rời thực tiễn sang một nền giáo dục chú trọng việc hình thành năng lực hành động, phát huy tính chủ động, sáng tạo của sinh viên. Việc sử dụng phương pháp case study trong dạy và học là một định hướng quan trọng trong đổi mới phương pháp giảng dạy đại học.

Phương pháp case study đã phát huy được những thế mạnh vốn có của nó trong giảng dạy và học tập là: (i) Nâng cao tính thực tiễn của môn học; (ii) Nâng cao tính chủ động, sáng tạo và sự hứng thú của sinh viên trong quá trình học; (iii) Nâng cao kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng phân tích, giải quyết vấn đề, kỹ năng trình bày, bảo vệ và phản biện ý kiến trước đám đông; (iv) Giảng viên - trong vai trò của người dẫn dắt - cũng sẽ tiếp thu được rất nhiều kinh nghiệm và những cách nhìn/giải pháp mới từ phía người học để làm phong phú bài giảng và điều chỉnh nội dung tình huống nghiên cứu; (v) Các tình huống tốt có tính chất liên kết lý thuyết rất cao. Để giải quyết tốt một tình huống, người học có thể phải vận dụng và điều chỉnh nhiều tập lý thuyết khác nhau. Tuy nhiên, áp dụng phương pháp giảng dạy tình huống đòi hỏi người giảng viên cần phải lựa chọn được tình huống tốt, có tính thực tiễn cao nhưng không quá sức với người học. Việc tổ chức lớp học tham gia nghiên cứu tình huống cần được chuẩn bị kỹ, nguồn tài liệu phải phong phú và dễ tiếp cận.

Tại khoa Tâm lý Giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục, trong những năm gần đây, việc áp dụng phương pháp case study trong giảng dạy sinh viên được đẩy mạnh nhằm tạo môi trường học tập hiện đại, năng động và đạt hiệu quả tốt nhất nhằm phát triển năng lực chủ động, sáng tạo trong hoạt động học tập của sinh viên Khoa Tâm lý Giáo dục - Học viện Quản lý giáo dục nói riêng và sinh viên các trường cao đẳng, đại học trên cả nước nói chung.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Boehrer, J. (1995). How to teach a case. Kennedy School of Government Case Programme, Journal of College Science Teaching, Vol. 18, No.9, pp. 9-19.
- [2] Ban chấp hành Trung Ương Đảng. 2011. “Nghị quyết số 29 - NQ/TW ngày 4/11/2013 về đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục và đào tạo”
- [3] Hammond, J.S. (2002). Learning by the case method, HBS Publishing Division, Harvard Business School, Boston, MA.
- [4] Herreid, C.F., N.A. Schiller, K.F. Herreid, and C. Wright (2011). In Case Your Are Interested: Results of a Survey of Case Study Teachers, Journal of College Science Teachers, Vol. 40, No.4, pp. 76-80.
- [5] Herreid, C.F. (2007). The Boy Scouts Said It Best: Some Advice on Case-Study Teaching and Student Preparation, Journal of College Science Teaching, Vol. 37, No. 1, pp. 6 - 17.
- [6] Herreid, C.F. (2004). Can Case Studies be used to Teach Critical Thinking? Journal of College Science Teaching, Vol. 33, No.6, pp. 12-19.
- [7] Nguyễn Hữu Lam (2003). Chương trình Giảng dạy kinh tế Fulbright.
- [8] Lê Phước Lộc (2000). Dạy học tình huống và vận dụng trong dạy học thiên văn, Kỷ yếu Hội nghị Cải tiến Phương pháp dạy học Đại học, Khoa Sư phạm Đại học Cần Thơ.
- [9] Nguyễn Đức Tồn (2011). Từ điển Tiếng Việt. Nxb Từ điển Bách Khoa, Hà Nội:
- [10] Nguyễn Khắc Viện (2001). Từ điển Tâm lý. Nxb Văn hóa Thông tin, Hà Nội.
- [11] Yadav, A., M. Lundeborg, M. DeSchryver, K. Dirkin, N. Schiller, K. Maier, C.F. Herreid (2007). Teaching Science With Case Studies: A National Survey of Faculty Perceptions of the Benefits and Challenges of Using Case Studies, Journal of College Science Teaching, Vol 37, No.1, pp. 34-58.

ABSTRACT

Using the case study method to develop the initiative and creativite competency in the learning activities' students Faculty of Education - National Academy of Education Management

During the renovation of the university teaching, especially the application of the training credit system for students, the use of case study method of teaching is to changing the passive learning before, promoting proactive, positive and creative in learning, research by students of Faculty of Education - National Academy of Education Management in particular and students in general universities.

Keywords: *Methods of teaching situations, competence, initiative, creativity, learning activities of students.*

THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP GẮN KẾT ĐÀO TẠO NGHỀ VỚI DOANH NGHIỆP

Lê Vũ Hà^{1*}, Lê Đức Anh²

Tóm tắt. Những năm gần đây, hoạt động gắn kết đào tạo nghề tại các cơ sở giáo dục nghề nghiệp với các doanh nghiệp được thúc đẩy mạnh nhằm nâng cao chất lượng đào tạo nghề nghiệp. Các cấp quản lý hoạt động đào tạo nghề nghiệp cũng đã tạo nhiều điều kiện để hỗ trợ quá trình gắn kết đó được thuận lợi và hiệu quả hơn, tuy nhiên trên thực tế, bên cạnh những hoạt động mang lại kết quả tốt còn có những khó khăn và thách thức còn tồn tại. Bài viết này đề cập tới thực trạng và một số giải pháp thực hiện gắn kết đào tạo nghề với doanh nghiệp tại Việt Nam.

Từ khóa: Đào tạo nghề, gắn kết, cơ sở giáo dục nghề nghiệp.

1. Đặt vấn đề

Những năm gần đây, hoạt động giáo dục nghề nghiệp ở Việt Nam, cùng với chính sách phân luồng giáo dục của nhà nước bắt đầu phát huy hiệu quả, bắt đầu có những bước tiến lớn về cả quy mô và chất lượng. Hệ thống các cơ sở giáo dục nghề nghiệp càng ngày phát triển rộng khắp cả nước, đa dạng về loại hình, trình độ đào tạo và mô hình hoạt động. Theo thống kê tới tháng 6 năm 2021, hệ thống cơ sở giáo dục nghề nghiệp trên cả nước có 1909 cơ sở giáo dục (409 trường cao đẳng, 442 trường trung cấp và 1058 trung tâm GDNN, trung tâm GDNN-GDTX); tất cả các tỉnh thành phố trực thuộc trung ương đều có các cơ sở giáo dục nghề nghiệp đáp ứng nhu cầu học nghề và đào tạo nghề của thị trường. Hiện hệ thống giáo dục nghề nghiệp cũng đã quy hoạch mạng lưới trường nghề chất lượng cao, các nghề trọng điểm quốc gia, khu vực và quốc tế theo từng cơ sở GDNN, từng vùng, từng địa phương và trình độ đào tạo. Để thực hiện tốt quy hoạch đó, hoạt động chuẩn hoá các điều kiện để đảm bảo chất lượng đào tạo nghề tại các cơ sở giáo dục nghề nghiệp chủ yếu tập trung vào các nội dung như: Xây dựng chuẩn đầu ra, đổi mới chương trình, giáo trình đào tạo; chuẩn hoá cơ sở vật chất, thiết bị đào tạo; chuẩn hoá đội ngũ nhà giáo; phát triển cán bộ quản lý giáo dục nghề nghiệp. Hơn thế nữa, việc gắn kết với doanh nghiệp trong hoạt động giáo dục nghề nghiệp hiện nay đang được coi như một bước đột phá nhằm nâng cao chất lượng đào tạo nghề, từ đó có nhiều điều kiện để ngày càng đáp ứng tốt hơn nhu cầu của thị trường lao động cả trong và ngoài nước. Với hoạt động gắn kết đó thiết lập nên mối quan hệ “win-win” (“thắng-thắng”) cho cả cơ sở GDNN và doanh nghiệp: CSGDNN xây dựng được chương trình, tài liệu giảng dạy và học tập gắn với thực tiễn sản xuất, kinh doanh của doanh nghiệp, yêu cầu của thị trường; phối hợp sử dụng được cơ sở vật chất tại doanh nghiệp trong việc đào tạo nghề. Doanh nghiệp lại có được nguồn lao động bổ sung đúng theo yêu cầu sản xuất/kinh doanh, thời gian đào tạo lại người lao động mới tuyển dụng cũng được rút ngắn. Bài viết này đề cập tới thực trạng và một số giải pháp thực hiện gắn kết đào tạo nghề với doanh nghiệp tại các CSGDNN tại Việt Nam.

2. Cơ sở pháp lý của gắn kết đào tạo nghề với doanh nghiệp

Hệ thống cơ sở pháp lý tạo hành lang cho hoạt động gắn kết đào tạo nghề với doanh nghiệp tại các CSGDNN tại Việt Nam đã khá đầy đủ từ Luật giáo dục nghề nghiệp và nhiều văn bản dưới Luật, cụ thể có

Ngày nhận bài: 10/12/2022. Ngày nhận đăng: 17/01/2023.

^{1,2}Học viện Quản lý Giáo dục

*e-mail: levuha.niem@gmail.com

thể kể tới những văn bản như sau:

Luật Giáo dục nghề nghiệp năm 2014 (luật số 74/2014/QH13 ngày 27 tháng 11 năm 2014), tại chương IV, điều 51 và 52 quy định về quyền và trách nhiệm của doanh nghiệp trong hoạt động giáo dục nghề nghiệp.

Luật lao động năm 2019, chương IV: giáo dục nghề nghiệp và phát triển kỹ năng nghề, từ điều 59 đến điều 62 quy định về Đào tạo giáo dục nghề nghiệp và phát triển kỹ năng nghề, trách nhiệm của người sử dụng lao động về đào tạo, bồi dưỡng, nâng cao trình độ, kỹ năng nghề.

Nghị định 15/ 2019 / NĐ-CP ngày 01 / 02 / 2019 của chính phủ tại chương 7 điều 42&43 có quy định về quyền và trách nhiệm của doanh nghiệp trong hoạt động GDNN

Thông tư 29/2017/TT-BLĐTBXH ngày 15/12/2017 của Bộ trưởng Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội quy định về liên kết tổ chức thực hiện chương trình đào tạo có quy định khuyến khích các cơ sở giáo dục nghề nghiệp và doanh nghiệp liên kết để tổ chức đào tạo đáp ứng nhu cầu xã hội: doanh nghiệp có thể đảm nhiệm đến 40% thời lượng giảng dạy của chương trình đào tạo.

Nghị quyết số 617-NQ /BCSĐ ngày 28/12/2018 của ban cán sự Đảng bộ Lao động - Thương binh và Xã hội về tiếp tục đổi mới, nâng cao chất lượng giáo dục nghề nghiệp đến năm 2021 và định hướng đến 2030 có bao gồm giải pháp về tăng cường gắn kết giáo dục nghề nghiệp với thị trường lao động và việc làm bền vững

Chỉ thị số 24/CT-TTg ngày 28/05/2020 của thủ tướng chính phủ về đẩy mạnh phát triển nhân lực có kỹ năng nghề, góp phần nâng cao năng suất lao động và tăng năng lực cạnh tranh quốc gia trong tình hình mới có nhiều nội dung chỉ đạo về gắn kết giáo dục nghề nghiệp với doanh nghiệp, việc làm và thị trường lao động.

Việc thực hiện các cơ chế ,chính sách nói trên phần nào đã có tạo hành lang pháp lý thuận lợi, có tác động tích cực đến việc khuyến khích sự tham gia của doanh nghiệp trong hoạt động giáo dục nghề nghiệp. Tuy nhiên thực tế cho thấy nhiều doanh nghiệp chưa biết hoặc chưa rõ các chính sách trên nên việc kết nối giữa doanh nghiệp với cơ sở GDNN còn nhiều hạn chế.

3. Cơ sở thực tiễn của gắn kết đào tạo nghề với doanh nghiệp

3.1. Lợi ích của hoạt động gắn kết đào tạo nghề với doanh nghiệp

Hoạt động gắn kết đào tạo nghề của các cơ sở giáo dục nghề nghiệp với doanh nghiệp mang lại lợi ích song phương cho cả cơ sở GDNN và doanh nghiệp, cụ thể có thể kể tới một số lợi ích.

Về phía cơ sở giáo dục nghề nghiệp

Cơ sở GDNN có thể có những thông tin thực tế từ doanh nghiệp về sự phù hợp của chương trình đào tạo với yêu cầu thực tế của doanh nghiệp; yêu cầu về số lượng và chất lượng người lao động; mức độ đáp ứng về chất lượng người học so với yêu cầu về người lao động của doanh nghiệp để cơ sở GDNN có thể điều chỉnh chương trình đào tạo, cập nhật chương trình đào tạo, xây dựng kế hoạch đào tạo cho phù hợp, nhằm nâng cao chất lượng đào tạo đáp ứng nhu cầu của doanh nghiệp và thị trường lao động. Thậm chí các chuyên gia tại các doanh nghiệp cũng có thể hỗ trợ CSGDNN dự báo nhu cầu về các ngành nghề để các CSGDNN mở mã ngành mới hoặc điều chỉnh chương trình đào tạo cho phù hợp xu thế.

Cơ sở GDNN khi đưa người học đi thực tập tại doanh nghiệp, người học có cơ hội tiếp cận với môi trường làm việc thực tế, mở rộng mối quan hệ. Các cơ sở GDNN thông qua hoạt động đó cũng tạo cơ hội cho người học được thực tập, thực hành trên những thiết bị, công nghệ hiện đại tại doanh nghiệp mà cơ sở GDNN chưa có hoặc không thể có do nhiều lí do.

Cơ sở GDNN thông qua quá trình hợp tác, gắn kết với doanh nghiệp cũng có thể huy động được những thợ lành nghề, công nhân, chuyên gia, kỹ sư giỏi đến từ các doanh nghiệp tham gia vào hoạt động đào tạo, từ đó nâng cao chất lượng đào tạo.

Cơ sở GDNN có thể nhận được hỗ trợ từ doanh nghiệp về tìm kiếm việc làm cho sinh viên tốt nghiệp; học bổng; cơ sở vật chất, thiết bị, công nghệ giúp cơ sở GDNN giảm bớt chi phí đầu tư.

Về phía doanh nghiệp

Doanh nghiệp có thể có thêm lao động “phụ” khi người học của các cơ sở GDNN đến thực tập, giúp doanh nghiệp giảm bớt chi phí nhân lực để sản xuất ra sản phẩm giá thấp hơn.

Doanh nghiệp dễ tìm được nguồn nhân lực phù hợp với yêu cầu thực tế, giảm chi phí tuyển dụng, đào tạo nhân lực.

Doanh nghiệp có thể hợp tác nghiên cứu khoa học với cơ sở GDNN để có thể nghiên cứu ra sản phẩm, cách thức sản xuất mới hiệu quả hơn

Doanh nghiệp có thể đặt hàng cơ sở GDNN đào tạo nhân lực cho doanh nghiệp theo đúng nhu cầu với giá thành thấp hơn tự đào tạo.

Như vậy có thể thấy, cả doanh nghiệp và cơ sở GDNN đều có những lợi ích khi kết hợp với nhau cùng hoạt động. Trên thực tế, hầu hết các cơ sở GDNN đều đã có những nỗ lực tìm kiếm và thực hiện gắn kết, hợp tác với các doanh nghiệp để hoạt động đào tạo nghề được hiệu quả hơn. Dưới đây tổng hợp một số thực trạng về hoạt động gắn kết, hợp tác giữa doanh nghiệp và CSGDNN.

3.2. Thực trạng về hoạt động gắn kết đào tạo nghề với doanh nghiệp

Trong thời gian qua, gắn kết đào tạo nghề với doanh nghiệp có nhiều hoạt động thiết thực từ cấp vĩ mô cho tới vi mô, cụ thể:

Cơ chế phối hợp 3 bên: nhà nước - nhà trường - doanh nghiệp đã được hình thành và vận hành tốt trong thực tiễn. Trên thực tế, nhiều mô hình gắn kết giữa doanh nghiệp với cơ sở giáo dục nghề nghiệp một cách hiệu quả đã hình thành như: mô hình trường trong doanh nghiệp, mô hình liên kết đào tạo với các doanh nghiệp trong nước, mô hình gắn kết với các doanh nghiệp FDI (đào tạo song hành).

Bộ trưởng Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội đã ban hành quyết định số 885/QĐ-LĐTBXH về việc thành lập Tổ công tác gắn kết giáo dục nghề nghiệp với thị trường lao động và việc làm bền vững. Tổ công tác này có nhiệm vụ tham mưu và thúc đẩy hoạt động gắn kết giáo dục nghề nghiệp với doanh nghiệp. Việc thành lập Tổ công tác khẳng định sự quan tâm của bộ lao động thương binh xã hội trong việc thực hiện giải pháp gắn với doanh nghiệp để nâng cao chất lượng GDNN. Quyết định số 171/QĐ-LĐTBXH đã được ban hành nhằm kiện toàn bộ máy của Tổ công tác với sự tham gia của các bên liên quan như các thành viên từ các doanh nghiệp, hiệp hội, uỷ ban quản lý vốn nhà nước.

Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội cũng đã thúc đẩy gắn kết đào tạo nghề với doanh nghiệp bằng việc hoàn thiện và thông qua các chính sách cũng như các chương trình phối hợp giữa tổng cục giáo dục nghề nghiệp với phòng thương mại và công nghiệp Việt Nam và với các tổ chức Hiệp hội các tập đoàn các doanh nghiệp lớn trong và ngoài nước như: hiệp hội giáo dục nghề nghiệp và nghề công tác xã hội Việt Nam, hiệp hội du lịch Việt Nam, tập đoàn dầu khí Việt Nam, tập đoàn điện lực Việt Nam, tập đoàn dệt may Việt Nam, tập đoàn công nghiệp than khoáng sản Việt Nam, tập đoàn Vingroup, hiệp hội doanh nghiệp dịch vụ logistic Việt Nam, hiệp hội cao su Việt Nam, Daikin Việt Nam. Những chương trình phối hợp này đã và đang mang lại hiệu quả tích cực cho việc gắn kết GDNN với doanh nghiệp, thị trường lao động.

Các tỉnh, thành phố, địa phương cũng đã có những hoạt động tích cực nhằm thúc đẩy kết doanh nghiệp với các cơ sở giáo dục nghề nghiệp. Các tỉnh Hải Dương, Bình Dương, Đồng Tháp, thành phố Hồ Chí Minh, Hà Nội, Đồng Nai, Vĩnh Phúc... đã ban hành nhiều cơ chế chính sách của địa phương, đồng thời hướng dẫn các doanh nghiệp, các cơ sở giáo dục nghề nghiệp trên địa bàn thúc đẩy gắn kết cơ sở giáo dục nghề nghiệp với doanh nghiệp trong đào tạo nghề. Nhờ những hành lang pháp lý và cơ chế thúc đẩy đó mà các cơ sở giáo dục nghề nghiệp đã chủ động hơn khi tìm kiếm đến các doanh nghiệp, các doanh nghiệp cũng đã tích cực hơn trong việc tiếp nhận các mong muốn hợp tác từ phía các cơ sở giáo dục. Các kết quả đó bước đầu đã tạo nên sự chuyển biến tốt về chất lượng giáo dục nghề nghiệp.

Theo thống kê, hiện nay 100% cơ sở giáo dục nghề nghiệp, đặc biệt là các trường cao đẳng và trung cấp đều có hoạt động hợp tác với doanh nghiệp thông qua việc ký kết các hợp đồng, biên bản ghi nhớ. Các cơ sở giáo dục nghề nghiệp đều cho rằng hợp tác với doanh nghiệp là yêu cầu trọng yếu đối với việc nâng

cao chất lượng đào tạo nghề nghiệp và tìm kiếm việc làm sau đào tạo cho người học. Hiện nay có rất nhiều cơ sở giáo dục nghề nghiệp hợp tác với 50 đến 100 doanh nghiệp, tiêu biểu như trường cao đẳng nghề công nghệ cao Hà Nội, trường cao đẳng cơ điện Hà Nội, trường cao đẳng nghề Việt Nam - Singapore...

3.3. Một số khó khăn và thách thức

Bên cạnh những nỗ lực, những thành tựu đã đạt được, hoạt động gắn kết đào tạo nghề với doanh nghiệp vẫn còn có một số khó khăn, thách thức, có thể kể tới một vài vấn đề như:

Nhiều hợp đồng, ghi nhớ tuy đã được kí kết giữa doanh nghiệp và CSGDNN tuy nhiên nhiều chương trình chưa được thực hiện hiệu quả, chưa có nhiều hoạt động hợp tác thực chất được thực hiện giữa 2 bên.

Nhiều cơ sở giáo dục nghề nghiệp chưa đào tạo sát với nhu cầu của doanh nghiệp do thiếu thông tin hoặc thu thập thông tin từ doanh nghiệp chưa thực sự hiệu quả.

Nhiều doanh nghiệp còn thiếu thông tin về các chính sách, lợi ích khi tham gia đào tạo nghề nghiệp cùng với cơ sở giáo dục nghề nghiệp.

Tuy có rất nhiều các hình thức hợp tác tuy nhiên hình thức gắn kết giữa cơ sở giáo dục nghề nghiệp với doanh nghiệp chủ yếu mới chỉ dừng lại ở việc gửi người học sang thực tập.

Vẫn chưa có cách hiệu quả để các cơ sở giáo dục nghề nghiệp phối hợp với doanh nghiệp để theo dõi thu thập thông tin về người học sau khi tốt nghiệp cải thiện phương pháp và nội dung đào tạo cho phù hợp với nhu cầu của doanh nghiệp.

Nhiều doanh nghiệp hiện vẫn muốn tuyển lao động phổ thông chưa qua đào tạo nghề nghiệp hơn học viên tốt nghiệp từ trường nghề. Việc phát triển hệ thống thông tin thị trường lao động để gắn kết giữa cơ sở giáo dục nghề nghiệp với doanh nghiệp cũng vẫn còn hạn chế.

Khung pháp lý về trách nhiệm và quyền lợi của doanh nghiệp trong hoạt động giáo dục nghề nghiệp hiện cũng chưa được áp dụng trong thực tiễn một cách hiệu quả.

4. Giải pháp gắn kết đào tạo nghề với doanh nghiệp

Với những thực trạng đã tổng hợp ở trên, rất cần có những giải pháp thúc đẩy hoạt động gắn kết đào tạo nghề giữa cơ sở giáo dục nghề nghiệp với doanh nghiệp.

Thứ nhất: Tiếp tục hoàn thiện cơ chế chính sách nhằm tạo hành lang pháp lý thuận lợi cho việc gắn kết giữa cơ sở GDNN với doanh nghiệp trong đào tạo nghề, đặc biệt là những chính sách ưu đãi phù hợp cho doanh nghiệp.

Thứ hai: Hình thành hệ thống cơ sở dữ liệu, các cổng thông tin làm cầu nối về nhu cầu của doanh nghiệp và nguồn cung nhân lực từ phía các cơ sở GDNN; đồng thời hệ thống dữ liệu này cũng có thể là nguồn thông tin cho từ các cấp quản lý vĩ mô trong công tác quản lý cho tới người lao động hay người học nghề tìm việc làm, tạo cơ sở để việc gắn kết giữa cơ sở giáo dục với doanh nghiệp được hiệu quả hơn.

Thứ ba: Cần đẩy mạnh truyền thông, nâng cao nhận thức của các bên liên quan: các cấp quản lý, các doanh nghiệp, các cơ sở GDNN về tầm quan trọng, lợi ích của các bên liên quan khi thúc đẩy việc gắn kết đào tạo nghề với doanh nghiệp.

Thứ tư: Các cơ sở giáo dục nghề nghiệp cần liên tục cập nhật thông tin về nhu cầu của doanh nghiệp và thị trường để đổi mới các mục tiêu, chương trình, phương pháp dạy nghề. Cần có tìm kiếm các cách thức tổ chức việc dạy nghề gắn liền với thực hành thực tiễn tại doanh nghiệp một cách linh hoạt, tạo điều kiện thuận lợi cho người học như:

- + Mời chuyên gia tại các doanh nghiệp tới tham gia hoạt động đào tạo nghề tại cơ sở GDNN;
- + Mời tham vấn của doanh nghiệp trong hoạt động mở mã ngành mới, cải tiến chương trình đào tạo, đánh giá người học;
- + Thuê, mượn cơ sở vật chất, thiết bị từ các doanh nghiệp;
- + Cử giảng viên đến trao đổi, thăm quan, học hỏi kinh nghiệm tại các doanh nghiệp;

- + Cung cấp thông tin về các mã ngành đào tạo, chuẩn đầu ra và cam kết chuẩn đầu ra cho người học tới doanh nghiệp;
- + Kí kết hợp đồng cung ứng lao động cho các doanh nghiệp;
- + Kí kết các hợp đồng đào tạo cho doanh nghiệp.

5. Kết luận

Hoạt động gắn kết đào tạo nghề với doanh nghiệp là một hoạt động quan trọng để nâng cao chất lượng đào tạo nghề tại các cơ sở giáo dục, cũng là nâng cao chất lượng dạy nghề trong hệ thống giáo dục nghề nghiệp nói chung khi được thực hiện đồng bộ. Hoạt động gắn kết đó mang lại nhiều lợi ích cho cả doanh nghiệp và cơ sở GDNN. Trên thực tế các cấp quản lý cũng đã tạo nhiều điều kiện về mặt pháp lý cũng như các hành động cụ thể để thúc đẩy hoạt động gắn kết giữa các bên liên quan, tuy vẫn còn nhiều thách thức và hạn chế nhưng cũng đã đạt được những thành tựu nhất định. Tuy nhiên, trong tương lai vẫn rất cần triển khai những giải pháp từ cấp vĩ mô cho tới các cơ sở giáo dục để gắn kết các bên liên quan trong gắn kết đào tạo nghề với doanh nghiệp để hoạt động này đạt được hiệu quả tốt hơn nữa.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Chung Ngọc Quế Chi (2019). Vai trò của liên kết nhà trường - doanh nghiệp trong việc nâng cao chất lượng giáo dục nghề nghiệp trong bối cảnh mới. Kí yếu hội thảo giáo dục Việt Nam 2019 về “Phát triển giáo dục nghề nghiệp trong bối cảnh chuyển đổi mô hình tăng trưởng và hội nhập quốc tế.
- [2] Đỗ Thế Hưng (2015). Đề xuất mô hình nhà trường nghiệp ở Việt Nam quá trình hội nhập quốc tế. Tạp chí khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [3] Tổng cục giáo dục nghề nghiệp (2022). Tài liệu nghiệp vụ quản lý cơ sở giáo dục nghề nghiệp. Tài liệu lưu hành nội bộ.
- [4] Tổng cục giáo dục nghề nghiệp, Viện khoa học giáo dục nghề nghiệp (2019). Báo cáo giáo dục nghề nghiệp Việt Nam 2018. Nxb Thanh Niên.

ABSTRACT

The current situation and solutions to link vocational training with enterprises in Viet Nam

In recent years, the activity of linking vocational training at vocational education institutions with enterprises has been strongly promoted in order to improve the quality of vocational training. The management of such institutions has created favorable conditions to facilitate that connection. But in fact, besides activities that bring positive results, difficulties and challenges remain. This article discusses the current situation and some solutions to link vocational training with enterprises in Vietnam.

Keywords: *Vocational training, linking, vocational education institutions.*

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TOÀN DIỆN CHO ĐỘI NGŨ GIÁNG VIÊN TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM ĐẮK LẮK TRONG BỐI CẢNH HIỆN NAY

Lữ Thị Hải Yến¹

Tóm tắt. Phát triển năng lực toàn diện cho đội ngũ giảng viên là nhiệm vụ trọng tâm của các trường Đại học và Cao đẳng, đặc biệt là các trường sư phạm. Nhận thức được vấn đề này, trong những năm gần đây, Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk đã có nhiều cố gắng trong việc đào tạo, bồi dưỡng để phát triển năng lực toàn diện cho đội ngũ giảng viên. Tuy nhiên, các mặt năng lực này của đội ngũ giảng viên vẫn còn hạn chế, chưa đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo. Bài viết đề xuất một số giải pháp phát triển năng lực toàn diện cho đội ngũ giảng viên Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk trong bối cảnh hiện nay.

Từ khóa: Năng lực, giảng viên, đội ngũ giảng viên.

1. Đặt vấn đề

Việc phát triển đội ngũ giảng viên năng động, tìm tòi, đổi mới, sáng tạo, có trình độ chuyên môn vững vàng, có phương pháp dạy học tích cực, thích ứng tốt với nhiệm vụ trong bối cảnh mới thực sự là một yêu cầu cấp thiết. Bởi lẽ, với vai trò là những người kiến tạo tri thức, phát triển năng lực, phẩm chất cho sinh viên, đội ngũ giảng viên sẽ góp phần to lớn trong việc đào tạo nguồn nhân lực vừa “hồng”, vừa “chuyên” cho xã hội. Không thể phủ nhận đổi mới để nâng cao chất lượng giáo dục phải gắn liền với đổi mới đào tạo và phát triển đội ngũ giảng viên. Vì vậy, đổi mới giáo dục nước nhà rất cần thiết phải bắt đầu từ công tác đào tạo, bồi dưỡng các năng lực toàn diện cho đội ngũ giảng viên. Đây được xem là khâu then chốt, có ý nghĩa quyết định đến chất lượng và hiệu quả đào tạo của nhà trường. Vì vậy, rất cần thiết phải đặt trọng tâm nâng cao năng lực toàn diện, tạo bước chuyển biến về chất lượng đội ngũ giảng viên Trường Cao đẳng Sư phạm.

2. Thực trạng về đội ngũ viên chức, giảng viên trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk

Năm học 2022 - 2023, Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk có 10 đơn vị trực thuộc; 148 viên chức, người lao động (biên chế: 135; hợp đồng: 13). Viên chức lãnh đạo, quản lý: 26. Viên chức hành chính, hợp đồng lao động: 37. Giảng viên, giáo viên: 111 (giảng viên Trường Cao đẳng Sư phạm: 81; giáo viên Trường Thực hành sư phạm Mầm non Hoa Hồng: 30), cụ thể như sau:

Bảng 1. Tình hình đội ngũ viên chức, người lao động năm học 2022 - 2023

Số VC, NLD	Nam	Nữ	Tiến sĩ	Thạc sĩ	Đại học	Cao đẳng	Khác	Cao cấp LLCT	Trung cấp LLCT	Giảng viên hạng II	Giảng viên hạng III	Giáo viên MN hạng II, III
148	49	99	03	79	47	06	13	06	08	12	69	30

Nguồn: Phòng Tổ chức cán bộ - Công tác sinh viên

Ngày nhận bài: 10/12/2022. Ngày nhận đăng: 15/01/2023.

¹Phòng Hành chính - Quản trị, Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk

Số 349 Lê Duẩn, thành phố Buôn Ma Thuột, tỉnh Đắk Lắk.

e-mail: haiyen1973@gmail.com

3. Các năng lực cần thiết đối với đội ngũ giảng viên trường Cao đẳng Sư phạm trong bối cảnh hiện nay

3.1. Trình độ chuyên môn

Điều quan trọng và tiên quyết đối với mỗi giảng viên trường cao đẳng Sư phạm trước hết phải là một người thầy giỏi. Để có được điều này, người thầy phải luôn học tập để nâng cao trình độ về mọi mặt. Đó cũng là những điều mà Chủ tịch Hồ Chí Minh lúc sinh thời đã chú ý vận dụng vào trong cuộc sống của chính bản thân mình và giáo dục, rèn luyện cho cán bộ, nói chung, đội ngũ giảng viên nói riêng. Người khẳng định: “Một dân tộc dốt là một dân tộc yếu” (Hồ Chí Minh, 2000). Quán triệt quan điểm của Người về lý tưởng và mục đích học tập, phần đầu của người thầy, mỗi giảng viên phải xác định: “học để làm gì? học để phục vụ ai?” (Hồ Chí Minh, 2000b). Do vậy, người giảng viên phải xác định rõ:

Một là, “Học để làm việc”. Biết làm việc vừa là năng lực, nhưng xét sâu xa nó vừa là đạo đức, là biểu hiện văn hóa chính trị của mỗi người.

Hai là, “Học để làm người”. Người thầy có trách nhiệm hướng dẫn cho nhân dân, tức là gương mẫu, đòi hỏi và bắt buộc người khác làm tròn nghĩa vụ công dân.

Ba là, “Học để làm cán bộ”, tức là học để làm tròn chức trách của mình. Chỉ có học “biết làm việc”, “biết làm người” mới có thể “biết làm cán bộ” để phụng sự đoàn thể, phụng sự giai cấp và nhân dân, phụng sự Tổ quốc và nhân loại. (Hồ Chí Minh, 2000c).

3.2. Kỹ năng sư phạm

Chất lượng đội ngũ giảng viên được cấu thành bởi các yếu tố: kiến thức, năng lực sư phạm, kinh nghiệm thực tiễn và phẩm chất đạo đức. Trong đó, năng lực sư phạm - thành phần chủ yếu tạo nên uy tín của giảng viên - là yếu tố cơ bản quyết định chất lượng giảng dạy. Tuy nhiên, trình độ chuyên môn và phương pháp dạy học của một số giảng viên còn hạn chế, năng lực xử lý các tình huống sư phạm chưa linh hoạt nên chất lượng dạy học chưa cao, ứng xử trong giao tiếp sư phạm chưa linh hoạt. Điều đó ảnh hưởng không nhỏ đến chất lượng sinh viên tốt nghiệp ra trường.

Kỹ năng sư phạm là khả năng truyền thụ tri thức với hiệu suất cao; là khả năng lôi cuốn, thuyết phục, động viên cũng như “uy quyền” đối với người học. Kỹ năng sư phạm là yếu tố cấu thành cơ bản tạo nên tư chất người giảng viên.

Kỹ năng sư phạm bao gồm: khối kiến thức về phương pháp luận; kỹ thuật dạy và học nói chung; kỹ thuật dạy và học trong từng chuyên ngành cụ thể. Bên cạnh phương pháp chung thì mỗi chuyên ngành đều có những đặc thù riêng biệt, đòi hỏi người giảng viên phải có những phương pháp tiếp cận khác nhau đối với những đối tượng người học. Để có được kỹ năng sư phạm, đòi hỏi người giảng viên phải học tập, nghiên cứu các nội dung thuộc khoa học giáo dục.

Kỹ năng sư phạm của đội ngũ giảng viên trường cao đẳng Sư phạm là khả năng đáp ứng yêu cầu học tập, nâng cao trình độ học vấn của người học; là khả năng đáp ứng sự tăng quy mô đào tạo; là khả năng truyền thụ tri thức mới cho sinh viên. Điều đó phụ thuộc rất lớn ở trình độ, kỹ năng của người giảng viên, ở điều kiện và thiết bị dạy - học. Đó là những yếu tố không thể đánh giá ngay được bằng định lượng như số lượng sinh viên tốt nghiệp, số lượng sinh viên có việc làm sau khi ra trường vv... Hiệu quả của giáo dục khó đo lường ngay tức khắc, nhưng tác động của nó lại rất lâu bền và kỹ năng sư phạm chính là một trong những tiêu chí chủ yếu để xác định người giảng viên giỏi. Chính vì lẽ đó, trình độ chuyên môn, kỹ năng sư phạm chính là hai yếu tố quan trọng không thể tách rời nhau.

3.3. Năng lực nghiên cứu khoa học và hướng dẫn nghiên cứu khoa học

Năng lực nghiên cứu khoa học và hướng dẫn nghiên cứu khoa học được xem là “điều kiện cần” để đội ngũ giảng viên phát huy năng lực tự nghiên cứu, phần đầu vươn lên tiếp cận tri thức khoa học.

Để có được năng lực này, yếu tố quan trọng là sự nỗ lực của bản thân người giảng viên, sự tự phấn đấu nâng cao năng lực sáng tạo thông qua hoạt động đào tạo và nghiên cứu khoa học. Năng lực sáng tạo, tiềm lực trí tuệ của người giảng viên thể hiện qua chất lượng và hiệu quả các công trình khoa học; khả năng xử lý

tình huống trong hoạt động ĐT; ở tần suất xuất hiện những luận giải khoa học có hiệu quả, ở nhu cầu nâng cao trình độ và năng lực khám phá cái mới của người giảng viên.

Lực lượng nghiên cứu khoa học cơ bản tại các trường cao đẳng Sư phạm chủ yếu là đội ngũ giảng viên. Công tác nghiên cứu khoa học và hướng dẫn nghiên cứu khoa học trong trường cao đẳng Sư phạm không chỉ tạo điều kiện để giảng viên nâng cao trình độ chuyên môn, chất lượng bài giảng và rèn luyện năng lực xử lý tình huống trước những vấn đề bức xúc của thực tiễn mà còn tăng tiềm lực khoa học.

Hoạt động nghiên cứu khoa học và hướng dẫn nghiên cứu khoa học trong các trường cao đẳng Sư phạm rất đa dạng và phong phú. Vừa thực hiện nghiên cứu cơ bản, vừa nghiên cứu - triển khai, ứng dụng. Không chỉ nghiên cứu khoa học chuyên ngành mà cả nghiên cứu khoa học ứng dụng nhằm xây dựng bản lĩnh khoa học cho sinh viên. Do vậy, có được năng lực nghiên cứu khoa học vững vàng sẽ là nền tảng để tạo nên chất lượng, “thương hiệu” của đội ngũ giảng viên trường cao đẳng Sư phạm.

3.4. Năng lực phát triển và thực hiện chương trình đào tạo

Một trong những năng lực không thể thiếu của người giảng viên là tham gia xây dựng kế hoạch, nội dung chương trình đào tạo và thực hiện chương trình đào tạo. Chương trình đào tạo ở các trường cao đẳng Sư phạm luôn có tính mềm dẻo để có thể điều chỉnh, bổ sung nhằm phù hợp với những thay đổi của thị trường nguồn nhân lực tại địa phương hàng năm.

Do vậy, đội ngũ giảng viên trường cao đẳng Sư phạm phải nắm vững quy trình và các phương pháp phát triển chương trình đào tạo; có khả năng tham gia hoặc tổ chức khảo sát lấy ý kiến từ các kênh khác nhau: nhà tuyển dụng, cựu sinh viên, chuyên gia... để phân tích nhu cầu đào tạo và xác định yêu cầu đào tạo; có khả năng xây dựng, điều chỉnh, cập nhật hồ sơ năng lực, hồ sơ nghề nghiệp; xây dựng, điều chỉnh, cập nhật nội dung chương trình đào tạo trên cơ sở hồ sơ năng lực, hồ sơ nghề nghiệp; thiết kế và sử dụng thành thạo các công cụ đánh giá chương trình đào tạo và hướng dẫn triển khai, thực hiện chương trình đào tạo.

3.5. Năng lực phát triển nghề nghiệp

Năng lực phát triển nghề nghiệp là cơ sở quan trọng để thực hiện chuẩn hóa và nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên, là cơ sở để phát triển các hệ năng lực khác, đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện GD-ĐT trong bối cảnh hiện nay.

Năng lực này bao gồm: tự đánh giá và lập kế hoạch phát triển nghề nghiệp; tự học để phát triển nghề nghiệp; sử dụng ngoại ngữ, công nghệ thông tin trong hoạt động đào tạo và nghiên cứu khoa học để phát triển nghề nghiệp; tư vấn, giúp đỡ và hỗ trợ đồng nghiệp trong phát triển nghề nghiệp; tự đánh giá phát triển nghề nghiệp.

3.6. Năng lực hợp tác với các bên liên quan để phát triển cộng đồng

Năng lực hợp tác với các bên liên quan phát triển cộng đồng là năng lực quan trọng giúp giảng viên thực hiện vai trò là “chiếc cầu nối” giữa nhà trường với nhà tuyển dụng, để thực hiện các nhiệm vụ thiết lập mối quan hệ lâu dài trong hợp tác đào tạo kỹ năng, thái độ nghề nghiệp cho sinh viên thông qua các trải nghiệm thực tế, thỉnh giảng, thu thập phản hồi từ nhà tuyển dụng.

Năng lực hợp tác với các bên liên quan phát triển cộng đồng của người giảng viên thể hiện ở các mặt như: có kinh nghiệm làm việc với các bên liên quan, nhà tuyển dụng hoặc cộng tác với các bên liên quan, nhà tuyển dụng; am hiểu về văn hóa, tổ chức, hoạt động của các bên liên quan trong lĩnh vực chuyên môn; khả năng thiết lập mối quan hệ giữa nhà trường các bên liên quan, nhà tuyển dụng; lập kế hoạch, tổ chức thực hiện các hoạt động hợp tác giữa nhà trường và các bên liên quan, nhà tuyển dụng; tham gia có hiệu quả các hoạt động hợp tác giữa nhà trường và các bên liên quan, nhà tuyển dụng.

3.7. Ngoại ngữ

Việc đào tạo, bồi dưỡng năng lực sử dụng ngoại ngữ, đặc biệt là Tiếng Anh cho đội ngũ giảng viên ở các trường cao đẳng Sư phạm đang được coi là ưu tiên hàng đầu. Bộ GD-ĐT đã đề ra chỉ tiêu phấn đấu “5% số cán bộ, công chức, viên chức trong các cơ quan nhà nước có trình độ ngoại ngữ bậc 3 trở lên vào năm 2015 và đạt 30% vào năm 2020”. (Thủ tướng chính phủ, 2008). Để tiếp tục phát triển và nâng cao trình độ

ngoại ngữ cho đội ngũ giảng viên trong các trường cao đẳng Sư phạm nhằm đáp ứng yêu cầu của xã hội trong thời kỳ hội nhập và chỉ tiêu của Bộ GD-ĐT đề ra tại Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008 - 2020, đồng thời nâng cao hơn nữa vị thế của các trường cao đẳng Sư phạm, cần đẩy mạnh hơn nữa lộ trình chuẩn hoá năng lực ngoại ngữ cho đội ngũ giảng viên các trường theo từng giai đoạn cụ thể, đồng thời xác định chuẩn ngoại ngữ cho đội ngũ giảng viên.

Vì vậy, nhà trường cần có chính sách đào tạo ngoại ngữ rõ ràng và bắt buộc đối với đội ngũ giảng viên theo các quy định về chuẩn năng lực ngoại ngữ theo Khung tham chiếu Châu Âu (CEFR) và Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam và nhằm phục vụ các trường cao đẳng Sư phạm về: công tác đào tạo và nghiên cứu khoa học; tăng cường khả năng sử dụng ngoại ngữ trong giao tiếp; tham khảo tài liệu nước ngoài; viết các bài báo quốc tế; tham dự các hội nghị, hội thảo quốc tế; phục vụ trực tiếp cho việc học tập nâng cao trình độ của giảng viên; góp phần nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên và chất lượng đào tạo trình độ ngoại ngữ cho sinh viên; thúc đẩy hội nhập quốc tế.

3.8. Công nghệ thông tin

Trong bối cảnh nền công nghiệp 4.0, sự phát triển mạnh mẽ, phong phú, đa dạng của các công cụ công nghệ như: máy tính, máy quét, CD - ROM, CD nhạc, máy ghi âm, đồ họa, video, máy quay phim, projector, truyền hình cáp và các hệ thống viễn thông có thể giúp tối ưu hoá quá trình dạy học, cung cấp việc học đa giác quan và các cách thu nhận kiến thức có chiều sâu. Đặc biệt là trong dạy học ở các trường cao đẳng, đại học. Giảng viên cần ứng dụng công nghệ thông tin vào nhiều hoạt động dạy học đa dạng như: thiết kế bài giảng, mô phỏng, minh họa cho các chủ đề ngôn ngữ; sử dụng công nghệ thông tin vào việc kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của người học.

Vì vậy, công nghệ thông tin cần được coi như một khía cạnh đặc biệt quan trọng trong hành trang văn hoá dạy học của đội ngũ giảng viên trường cao đẳng Sư phạm, hỗ trợ các mô hình phát triển chuyển đổi và đổi mới cho phép tiếp cận kết quả học tập của người học cho dù việc học đó diễn ra ở đâu. Việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy và học là một xu thế tất yếu, được xác định là công cụ thiết yếu góp phần nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường.

4. Đề xuất một số giải pháp phát triển năng lực toàn diện cho đội ngũ giảng viên trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk trong bối cảnh hiện nay

4.1. Giải pháp về đào tạo, bồi dưỡng trình độ chuyên môn

Đối với mỗi giảng viên, trình độ chuyên môn là yêu cầu bắt buộc phải cần đạt chuẩn. Vì vậy, cần đào tạo, bồi dưỡng tiềm lực chuyên môn để đáp ứng việc giảng dạy trước mắt và tiêu chuẩn chất lượng theo chuẩn chức danh nghề nghiệp giảng viên. Hiện nay, trường cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk có 47/81 giảng viên ở trình độ đại học (chiếm tỉ lệ 58,02%). Trong số đó, phần lớn có nhu cầu đào tạo, bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn. Thực tế cho thấy, trừ khối giảng viên sư phạm, còn rất ít người được đào tạo cơ bản về khoa học giáo dục. Đó cũng là một nguyên nhân dẫn đến sự bất cập trong việc đổi mới phương pháp dạy học ở các trường đại học, cao đẳng. Do đó, nội dung đào tạo, bồi dưỡng cho đội ngũ giảng viên hiện nay chủ yếu là kiến thức chuyên môn, nghiệp vụ và khoa học giáo dục.

Hai đối tượng cần được đào tạo nâng cao tiềm lực này đó là giảng viên trẻ và giảng viên chưa qua đào tạo sau đại học. Do vậy, Hiệu trưởng cần tập trung chỉ đạo làm tốt các mặt sau: Thứ nhất, phải có quy định về bằng cấp đối với giảng viên và cán bộ quản lý phải đạt được. Muốn vậy, cần tạo điều kiện để họ được đi đào tạo, bồi dưỡng như: hỗ trợ kinh phí, tạo điều kiện về thời gian, bố trí người đảm nhận công việc thay thế ở đơn vị. Thứ hai, chỉ đạo các đơn vị vừa tăng cường cử giảng viên đi đào tạo, bồi dưỡng; vừa lựa chọn hình thức đào tạo, bồi dưỡng sao cho phù hợp với tính chất công việc của mỗi giảng viên và điều kiện kinh phí của nhà trường. Tận dụng tối đa chỉ tiêu và những ngành đào tạo đã có tại những trường ở khu vực Tây Nguyên. Điều này sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho người đi học và tiết kiệm kinh phí. Phòng Tổ chức cán bộ cần thống kê lại số giảng viên trong diện quy hoạch trình độ tiến sĩ để tăng cường giảng viên nguồn cho tương lai. Thứ ba, bên cạnh việc giảng viên trong nước, cần tranh thủ tìm kiếm các nguồn học bổng nước ngoài; khai thác các nguồn học bổng, các chương trình hợp tác để giới thiệu giảng viên tham gia. Để làm

được điều này, các trường cần có chiến lược giảng viên ngoại ngữ, công nghệ thông tin cho đội ngũ này và có cơ chế, chính sách ràng buộc rõ ràng đối với người học.

4.2. Giải pháp về bồi dưỡng kỹ năng nghiệp vụ sư phạm

Bồi dưỡng kỹ năng nghiệp vụ sư phạm là yêu cầu không thể thiếu đối với đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng Sư phạm, đặc biệt, theo Thông tư số 35/2020/TT-BGDĐT-BNV, giảng viên giảng dạy trong các trường cao đẳng Sư phạm công lập phải có chứng chỉ bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm. Một giảng viên giỏi không chỉ là người có chuyên môn tốt mà còn thành thạo kỹ năng nghiệp vụ sư phạm - kỹ năng cần có của người giảng viên với 4 yêu cầu cơ bản: kỹ năng phát âm chuẩn; tác phong sư phạm, xử lý tình huống sư phạm; kỹ năng viết chữ và trình bày bảng; kỹ năng thuyết trình. Kỹ năng nghiệp vụ sư phạm đòi hỏi người giảng viên phải có kiến thức, kỹ năng, phẩm chất, đạo đức tốt để tổ chức dạy học, giáo dục sinh viên tiến hành các hoạt động chuyên môn ở nhà trường.

Tuy nhiên, hiện nay hầu hết giảng viên (kể cả giảng viên cốt cán và giảng viên lâu năm) đều không có chứng chỉ nghiệp vụ sư phạm. Một mặt, do cơ chế của mỗi trường khác nhau. Mặt khác, các trường chưa thực sự chú trọng đến việc thực hiện nghiêm túc Thông tư số 35/2020/TT-BGDĐT-BNV, mới chỉ tập trung vào số giảng viên trẻ mới được tuyển vào trong vài năm trở lại đây. Vì vậy, để thực hiện tốt nội dung này, nhà trường cần quan tâm bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm cho giảng viên, đặc biệt là đội ngũ giảng viên trẻ. Đây còn được xem như một trong các tiêu chuẩn để đánh giá cán bộ, viên chức và tiêu chuẩn xét tuyển viên chức.

Bên cạnh đó, nhà trường cần tổ chức giáo dục các kỹ năng nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm (kỹ năng dạy học, giáo dục, nghiên cứu khoa học). Đây cũng là nội dung quan trọng đối với chất lượng dạy học của người giảng viên tương lai. Việc nâng cao chất lượng rèn luyện các kỹ năng nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm - thực chất là nâng cao chất lượng đào tạo của người giảng viên.

Nhà trường cũng cần phối hợp chặt chẽ với các cơ sở giáo dục (các cơ sở thực hành sư phạm) nhằm tiếp cận phương pháp dạy học mới. Cập nhật chương trình, sách giáo khoa, tạo điều kiện tốt nhất để giảng viên rèn luyện tay nghề qua các đợt thực tập.

4.3. Giải pháp về bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học và năng lực hướng dẫn nghiên cứu khoa học

Ở bất kỳ một môi trường giáo dục nào thì năng lực nghiên cứu khoa học luôn là năng lực cơ bản đối với mỗi một người giảng viên, đặc biệt là ở các trường cao đẳng, đại học. Vì vậy, việc kết hợp chặt chẽ giữa đào tạo với nghiên cứu khoa học là nhiệm vụ quan trọng không thể thiếu hàng năm của mỗi trường. Hoạt động đào tạo ở các trường cao đẳng Sư phạm rất phong phú và đa dạng - đồng thời thực hiện hai chức năng cơ bản: đào tạo nguồn nhân lực trình độ cao và tiến hành nghiên cứu, ứng dụng triển khai khoa học - công nghệ, phục vụ sự phát triển kinh tế - xã hội cũng như sự nghiệp giáo dục - đào tạo của khu vực. Mỗi trường đều phải thực hiện đồng thời các nhiệm vụ “dạy chữ”, “dạy nghề”, “dạy đạo làm người”. Nội dung bồi dưỡng tập trung vào 2 nhóm năng lực sau:

Nhóm năng lực về nghiên cứu khoa học: Gồm các nội dung (i) Lập kế hoạch nghiên cứu khoa học; (ii) Tham gia thực hiện các chương trình, đề án, đề tài nghiên cứu khoa học ứng dụng, phát triển công nghệ; (iii) Công bố kết quả nghiên cứu trên tạp chí khoa học trong và ngoài nước, viết chuyên đề, báo cáo khoa học, tham luận tại các hội nghị, hội thảo khoa học; (iv) Chủ trì hoặc phối hợp tổ chức các seminar, hội thảo chuyên đề trong lĩnh vực chuyên môn; (v) Biên soạn đề cương bài giảng, tài liệu hướng dẫn học tập; tham gia biên soạn giáo trình, sách tham khảo; (vi) Tìm hiểu quy định về sở hữu trí tuệ và thương mại hóa kết quả nghiên cứu; (vii) Thực hiện chuyển giao, thương mại hóa kết quả nghiên cứu khoa học và công nghệ; (viii) Thực hiện đánh giá đề tài nghiên cứu khoa học, khóa luận tốt nghiệp, giáo trình, tài liệu tham khảo; (ix) Tham gia các hoạt động về hợp tác quốc tế trong nghiên cứu khoa học và công nghệ.

Nhóm năng lực về hướng dẫn nghiên cứu khoa học: gồm các nội dung (i) hướng dẫn người học xác định đề tài nghiên cứu khoa học - công nghệ và thực hiện hoạt động nghiên cứu; (ii) thực hiện hoạt động thúc đẩy người học tham gia nghiên cứu khoa học và công nghệ.

Để công tác quản lý hoạt động nghiên cứu khoa học và công nghệ đi vào chiều sâu, các trường cần

xây dựng quy chế quản lý hoạt động nghiên cứu khoa học và công nghệ chặt chẽ. Khuyến khích giảng viên tiến hành những đề tài gắn với thực tiễn và ưu tiên “đặt hàng” với những đề tài có tính ứng dụng cao. Hàng năm, Hiệu trưởng chỉ đạo các đơn vị tổ chức các cuộc hội thảo khoa học chuyên ngành, tạo điều kiện để những giảng viên có công trình khoa học trao đổi kinh nghiệm về học thuật; cử giảng viên tham dự các hội thảo khoa học trong nước và quốc tế; khuyến khích giảng viên gửi đăng các công trình nghiên cứu, các bài báo khoa học trên các tạp chí chuyên ngành, kỷ yếu hội thảo khoa học. Một nội dung không kém phần quan trọng nữa là định ra tiêu chuẩn đạt thành tích trong nghiên cứu khoa học như là một tiêu chí đánh giá bắt buộc đối với giảng viên và xem đây là cơ sở quan trọng để đánh giá giảng viên trong xét thi đua, khen thưởng và đề bạt hàng năm.

4.4. Giải pháp về bồi dưỡng năng lực phát triển và thực hiện chương trình đào tạo

Yêu cầu đặt ra đối với giảng viên là phải nắm vững quy trình và các phương pháp phát triển chương trình đào tạo; có khả năng tham gia hoặc tổ chức khảo sát lấy ý kiến từ các kênh khác nhau (nhà tuyển dụng, cựu sinh viên, chuyên gia) để phân tích nhu cầu đào tạo và xác định yêu cầu đào tạo hàng năm; thiết lập hệ thống mục tiêu môn học theo các cấp độ năng lực; phối hợp với các đồng nghiệp tiếp nhận ý kiến của nhà tuyển dụng, cựu sinh viên; xây dựng chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo, bồi dưỡng; chuẩn đầu ra môn học; tham khảo chương trình của cơ sở đào tạo trong và ngoài nước để phát triển chương trình đào tạo chuyên ngành; thiết kế các module kiến thức và tổ hợp môn học đáp ứng chuẩn đầu ra.; thiết kế và tổ chức thực hiện đề cương môn học phù hợp với chuẩn đầu ra; đánh giá chương trình đào tạo chuyên ngành và sử dụng kết quả đánh giá để phát triển chương trình. Ngoài ra, giảng viên còn có khả năng xây dựng, điều chỉnh, cập nhật hồ sơ năng lực; hồ sơ nghề nghiệp, chương trình đào tạo; xây dựng, điều chỉnh, cập nhật nội dung, chương trình đào tạo trên cơ sở hồ sơ năng lực, hồ sơ nghề nghiệp; có khả năng thiết kế và sử dụng thành thạo các công cụ đánh giá chương trình đào tạo và hướng dẫn triển khai, thực hiện chương trình đào tạo.

Để bồi dưỡng năng lực phát triển và thực hiện chương trình đào tạo cho đội ngũ giảng viên, nhà trường cần làm tốt các nội dung sau:

+ Thường xuyên tổ chức các đợt tập huấn, các hội thảo về KH-ĐT, mở rộng đối tượng ra toàn thể đội ngũ giảng viên chứ không chỉ riêng đội ngũ giảng viên cốt cán. Qua đó, đội ngũ giảng viên các bộ môn sẽ tham gia thảo luận, góp ý chéo cho chương trình đào tạo.

+ Có thể tổ chức các buổi seminar tại bộ môn, nội dung tập trung về chương trình, kế hoạch đào tạo; tranh thủ ý kiến tham gia của giảng viên về những điểm hạn chế, nội dung cần bổ sung, sửa đổi, hiệu chỉnh mà trong quá trình dạy học bản thân giảng viên đã rút ra. Cách làm này vừa dễ thực hiện lại rất hiệu quả, giúp giảng viên phát triển năng lực phát triển chương trình đào tạo; tổ bộ môn qua đó cũng nắm bắt được năng lực của từng giảng viên bộ môn mình quản lý.

+ Nhà trường cũng có thể cập nhật, tham khảo các chương trình đào tạo tiên tiến của các trường trong nước và quốc tế;

+ Tổ chức các đợt học tập kinh nghiệm xây dựng chương trình đào tạo giữa các trường để trao đổi kinh nghiệm giữa các trường trong bối cảnh khó khăn của các trường sư phạm hiện nay.

4.5. Giải pháp về bồi dưỡng năng lực phát triển nghề nghiệp

Năng lực phát triển nghề nghiệp là cơ sở quan trọng để thực hiện chuẩn hóa và nâng cao chất lượng đội ngũ, là cơ sở để phát triển các hệ năng lực khác của đội ngũ giảng viên. Năng lực phát triển nghề nghiệp của giảng viên thể hiện ở các mặt: khả năng tự đánh giá và lập kế hoạch phát triển nghề nghiệp; khả năng tự bồi dưỡng, cập nhật kiến thức mới trong lĩnh vực chuyên môn mà mình đảm nhận; năng lực sử dụng ngoại ngữ và công nghệ thông tin trong hoạt động đào tạo, nghiên cứu khoa học để phát triển nghề nghiệp; khả năng tư vấn, giúp đỡ và hỗ trợ đồng nghiệp trong phát triển nghề nghiệp; khả năng tự đánh giá phát triển nghề nghiệp.

Để bồi dưỡng năng lực phát triển nghề nghiệp cho đội ngũ giảng viên, nhà trường cần làm tốt các nội dung sau:

- + Đẩy mạnh phong trào thi đua trong mỗi trường và cụm trường để khơi dậy niềm tự hào nghề nghiệp, lòng yêu nghề, gắn bó với nghề; tuyên truyền cổ vũ tấm gương của các nhà giáo.
- + Hiệu trưởng cần không ngừng củng cố và xây dựng văn hóa nhà trường.
- + Duy trì và mở rộng dân chủ trong mọi lĩnh vực công tác chuyên môn; xây dựng môi trường làm việc cởi mở, thân thiện và dân chủ.
- + Tạo điều kiện để giảng viên có một không gian làm việc và sinh hoạt phù hợp để họ phát huy tối đa tiềm năng sáng tạo của mình.

4.6. Giải pháp về bồi dưỡng năng lực hợp tác với các bên liên quan để phát triển cộng đồng

Đây được xem là năng lực quan trọng giúp giảng viên thực hiện vai trò là “chiếc cầu nối” giữa nhà trường với nhà tuyển dụng, thực hiện các nhiệm vụ thiết lập mối quan hệ lâu dài trong hợp tác đào tạo kỹ năng, thái độ nghề nghiệp cho sinh viên thông qua các trải nghiệm thực tế, thỉnh giảng, thu thập phản hồi từ nhà tuyển dụng.

Để bồi dưỡng năng lực hợp tác với các bên liên quan để phát triển cộng đồng cho đội ngũ giảng viên, nhà trường cần làm tốt các nội dung sau:

- + Đề xuất với Sở GD-ĐT để thực hiện nhiệm vụ đào tạo, bồi dưỡng giáo viên và triển khai các đề tài nghiên cứu khoa học giáo dục; bồi dưỡng, nâng cao năng lực cho giáo viên phổ thông.
- + Phối hợp với các đơn vị, tổ chức, cá nhân để phát triển năng lực xã hội cho người học. Qua đó, tiếp thu ý kiến phản hồi của các đơn vị, tổ chức, cá nhân để điều chỉnh các hoạt động giáo dục; đề xuất và tham gia các hoạt động khuyến học, tình nguyện, phát triển giáo dục địa phương; thực hiện hoạt động truyền thông nâng cao hiểu biết của cộng đồng về giáo dục.
- + Khuyến khích giảng viên tiếp cận, làm việc, cộng tác với nhà tuyển dụng/ các bên liên quan để hiểu thêm về văn hóa, tổ chức, hoạt động của họ trong lĩnh vực chuyên môn.
- + Thiết lập và duy trì mối quan hệ giữa nhà trường các bên liên quan/ nhà tuyển dụng, từ đó lập kế hoạch, tổ chức thực hiện các hoạt động hợp tác giữa hai bên.

4.7. Giải pháp về bồi dưỡng năng lực ngoại ngữ

Đào tạo, bồi dưỡng nhằm nâng cao năng lực sử dụng ngoại ngữ, đặc biệt là năng lực Tiếng Anh cho đội ngũ giảng viên được coi là giải pháp then chốt và phải được ưu tiên hàng đầu; sớm đáp ứng quy định về chuẩn năng lực ngoại ngữ theo Khung tham chiếu Châu Âu (CEFR) và Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam phục vụ cho công tác đào tạo, bồi dưỡng; đặc biệt là tăng cường khả năng sử dụng ngoại ngữ trong giao tiếp, tham khảo tài liệu nước ngoài, viết các bài báo quốc tế, tham dự các hội nghị, hội thảo quốc tế và phục vụ trực tiếp cho việc học tập nâng cao trình độ của đội ngũ giảng viên, thông qua đó góp phần nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên và chất lượng đào tạo ngoại ngữ cho sinh viên, thúc đẩy hội nhập quốc tế.

Các trường cần quán triệt, triển khai đồng bộ mục tiêu cụ thể về chuẩn năng lực ngoại ngữ theo Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam cho đội ngũ giảng viên đến năm 2025 như sau:

Đối với giảng viên giảng dạy tiếng Anh và tiếng Pháp chuyên ngữ: Đạt trình độ ngoại ngữ tối thiểu bậc 5 (C1).

Đối với giảng viên giảng dạy các chuyên ngành khác: (i) Giảng viên có trình độ thạc sĩ đạt trình độ Tiếng Anh bậc 3 (B1) hoặc tương đương; hoặc thông thạo một trong các ngoại ngữ khác được Bộ GD-ĐT quy định; (ii) giảng viên có trình độ tiến sĩ, giáo sư, phó giáo sư đạt trình độ tiếng Anh bậc 4 (B2) hoặc tương đương; hoặc thông thạo một trong các ngoại ngữ khác được Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định. (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2015).

Để đạt được mục tiêu này, nhà trường cần làm tốt các nội dung sau:

Ưu tiên tập trung phát triển đội ngũ giảng viên chuyên ngữ, sớm giải quyết dứt điểm việc chuẩn hóa đội ngũ giảng viên chuyên ngữ, vì với họ ngoại ngữ là chìa khóa trong việc phát triển chuyên môn. Mọi giảng viên đều phải tham gia bồi dưỡng. Tuy nhiên, việc chuẩn hóa cần ưu tiên tập trung vào đối tượng giảng viên

trẻ, giảng viên cốt cán và giảng viên trong diện quy hoạch của nhà trường.

Thực hiện tốt công tác tuyển dụng giảng viên đạt chuẩn năng lực về ngoại ngữ, với các ngưỡng năng lực như sau: Đạt trình độ A2 theo CEFR hoặc tương đương; hoặc bậc 2 theo Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam đối với ứng viên thi vào ngạch viên chức; Đạt trình độ B1 theo CEFR hoặc tương đương; hoặc bậc 3 theo Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam đối với ứng viên thi vào ngạch giảng viên; Đạt trình độ C1 theo CEFR hoặc tương đương; hoặc bậc 5 theo Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam đối với ứng viên thi vào ngạch giảng viên chuyên ngữ. Nếu các ứng viên được đào tạo chính quy và có bằng đại học, thạc sĩ hoặc tiến sĩ ở nước ngoài thì không phải kiểm tra năng lực ngoại ngữ khi tuyển dụng.

Cần xây dựng lộ trình cụ thể cho từng đối tượng giảng viên trong việc nâng bậc để đạt chuẩn năng lực ngoại ngữ quy định.

Quán triệt, nâng cao nhận thức về vai trò trách nhiệm của mỗi đơn vị và cá nhân trong việc thực hiện công tác đào tạo, bồi dưỡng, chuẩn hóa năng lực ngoại ngữ; phổ biến và giao trách nhiệm cụ thể tới từng giảng viên; xác định rõ vai trò, trách nhiệm của mỗi cá nhân trong việc tự học và trau dồi ngoại ngữ. Ngoài tổ chức, vận động, giao nhiệm vụ, cần đưa vào tiêu chí xếp loại thi đua, đánh giá giảng viên hàng năm.

Nhà trường cần hợp tác với các trường có thẩm quyền trong nước để tổ chức các lớp bồi dưỡng, các đợt kiểm tra, đánh giá trình độ Tiếng Anh theo Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam hoặc phối hợp với các cơ sở đào tạo ngoại ngữ (British Council, IDP, IIG...) để tổ chức các kỳ thi tiếng Anh quốc tế (IELTS, FCE, TOEFL-iBT, TOEFL ITP, TOEIC) cho giảng viên có nhu cầu.

Lãnh đạo nhà trường chủ động ban hành chính sách hỗ trợ về tài chính cho việc bồi dưỡng năng lực ngoại ngữ. Đây là việc làm thiết thực trong việc động viên giảng viên đi học nâng cao trình độ; sử dụng hợp lý kinh phí cho công tác đào tạo, bồi dưỡng của trường.

Nhà trường cần có chính sách đào tạo, bồi dưỡng ngoại ngữ rõ ràng và bắt buộc đối với giảng viên với các quy định ràng buộc về trách nhiệm và nghĩa vụ của giảng viên trong việc phấn đấu đạt chuẩn năng lực ngoại ngữ.

4.8. Giải pháp về bồi dưỡng năng lực công nghệ thông tin

Nâng cao năng lực ứng dụng công nghệ thông tin cho đội ngũ giảng viên nhằm khắc phục những những tồn tại, yếu kém của đội ngũ trong việc tiếp cận công nghệ thông tin; hướng đến xây dựng đội ngũ giảng viên không chỉ đảm bảo về trình độ chuyên môn nghiệp vụ mà còn vững vàng, tinh thông về công nghệ thông tin, góp phần cải tiến chất lượng dạy học của nhà trường.

Để công tác quản lý bồi dưỡng ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học đi vào chiều sâu, trước tiên, nhà trường cần tiến hành khảo sát, đánh giá về trình độ công nghệ thông tin của đội ngũ giảng viên. Việc khảo sát này sẽ giúp các trường vạch ra được chiến lược đào tạo, bồi dưỡng đúng hướng.

Xây dựng kế hoạch, chương trình hành động phù hợp, cụ thể, dễ tiếp cận, tạo điều kiện cho giảng viên mọi lứa tuổi có thể tham gia. Cần lấy đội ngũ giảng viên trẻ làm lực lượng nòng cốt. Động viên, khuyến khích giảng viên lớn tuổi đổi mới PPDH có ứng dụng công nghệ thông tin, lấy đó làm tấm gương cho giảng viên khác học tập, noi theo.

Tạo điều kiện để giảng viên tham gia các lớp bồi dưỡng, nâng cao năng lực ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học; qua đó giảng viên có điều kiện nghiên cứu, tiếp cận các phần mềm công nghệ thông tin mới; tăng cường tổ chức bồi dưỡng, tập huấn kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin cho sinh viên. Giảng viên và sinh viên phải được tham gia và các buổi tập huấn sử dụng công nghệ thông tin ở các mức độ khác nhau như: biết sử dụng máy tính; có năng lực sử dụng máy tính; sử dụng máy tính thành thạo.

Cử giảng viên nòng cốt tham gia các khóa tập huấn, bồi dưỡng thường xuyên, các hội thảo khoa học, các hội thảo chuyên đề về ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học. Quản lý việc bồi dưỡng trình độ công nghệ thông tin phải được xem là nhiệm vụ trọng tâm trong công tác quản lý chuyên môn các đơn vị trong nhà trường. Trang bị cho giảng viên các kỹ năng cần thiết như: kỹ năng sử dụng máy tính; kỹ năng khai thác, sử dụng Internet để tra cứu, xử lý, trao đổi thông tin; kỹ năng diễn đạt ý tưởng bằng công cụ công nghệ thông tin (soạn giáo án điện tử, trình diễn đề tài nghiên cứu khoa học); kỹ năng tiếp cận và sử dụng

các thiết bị công nghệ thông tin hiện đại; kỹ năng sử dụng phần mềm dạy học; kỹ năng sử dụng ngoại ngữ trong lĩnh vực công nghệ thông tin. Sau tập huấn, chỉ đạo giảng viên nòng cốt, giảng viên thuộc bộ môn tin học thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng, chuyển giao kiến thức về công nghệ thông tin cho giảng viên trong toàn trường.

Tổ chức các nhóm giảng viên/ bộ môn tiến hành chia sẻ kinh nghiệm, giúp đỡ lẫn nhau trong quá trình triển khai thực hiện.

Định hướng, tạo điều kiện thuận lợi cho giảng viên tự bồi dưỡng; có cơ chế giám sát việc tự bồi dưỡng của giảng viên. Cần áp dụng các hình thức khen thưởng kịp thời đối với những giảng viên có sáng kiến trong việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học.

5. Kết luận

Trong bối cảnh của nền giáo dục nước ta hiện nay, hiệu quả giảng dạy ở các cơ sở giáo dục là một yếu tố hết sức quan trọng, góp phần thực hiện chủ trương đổi mới giáo dục của Đảng và Nhà nước để thiết lập một nền giáo dục tiên tiến, trách nhiệm, hiện đại, đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội và hội nhập quốc tế. Sứ mệnh hiện nay của các trường cao đẳng Sư phạm là đào tạo, bồi dưỡng nguồn nhân lực có trình độ chuyên môn nghiệp vụ, năng lực ngoại ngữ và công nghệ thông tin vững vàng, thích ứng hiệu quả với xu hướng toàn cầu hóa.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2015). Điều lệ trường Cao đẳng ban hành kèm theo Thông tư số 01/2015/TT-BGDĐT ngày 15 tháng 1 năm 2015 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2020). Thông tư 35/2020/TT-BGDĐT ngày 01 tháng 10 năm 2020 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT quy định mã số, tiêu chuẩn, chức danh nghề nghiệp, bổ nhiệm và xếp lương đối với viên chức giảng dạy trong các trường cao đẳng Sư phạm công lập.
- [3] Hồ Chí Minh. (2000). Toàn tập. Tập 4. Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội. Tr. 16.
- [4] Hồ Chí Minh. (2000b). Toàn tập. Tập 8. Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội. Tr.684.
- [5] Hồ Chí Minh. (2000c). Toàn tập. Tập 9. Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội. Tr. 222, 292, 303, 492-498.
- [6] Thủ tướng chính phủ. (2008). Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008 - 2020.
- [7] Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk. 2022. Báo cáo tổng kết năm học 2021 – 2022 và Phương hướng, nhiệm vụ trong năm học 2022 – 2023.

ABSTRACT

Developing comprehensive teaching capacity for the faculty at DakLak College of Pedagogy in the current context

Developing comprehensive teaching capacity for the faculty is a key task of universities and colleges, especially at the pedagogical ones. Aware of this problem, in recent years, DakLak College of Pedagogy has made great efforts in training, fostering for developing comprehensive teaching capacity for the faculty. However, faculty's teaching capacity has been limited, not meeting the requirements of fundamental and comprehensive innovation of education and training. This article proposes some solutions to develop comprehensive teaching capacity for the faculty at DakLak College of Pedagogy in the current context.

Keywords: Capacity, lecturer, faculty.

THIẾT KẾ HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC TRẢI NGHIỆM NÔNG NGHIỆP CÔNG NGHỆ CAO CHO TRẺ MẦM NON

Nguyễn Ngọc Linh^{1*}, Vũ Thị Khuyên²

Tóm tắt. Thiết kế hoạt động giáo dục trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao cho trẻ mầm non là vấn đề quan trọng của giáo dục mầm non nhằm phát triển nhận thức cho trẻ. Hoạt động trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao là môi trường thuận lợi để trẻ được tương tác, trải nghiệm và tự mình khám phá. Đối với trẻ mầm non, hoạt động trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao chưa được quan tâm đúng mức. Vì vậy, cần nghiên cứu, sáng tạo thêm nhiều hoạt động giáo dục trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao cho trẻ để kích thích hứng thú và trẻ được trực tiếp trải nghiệm hoạt động giáo dục này.

Từ khóa: Giáo dục, trải nghiệm, nông nghiệp công nghệ cao, trẻ mầm non.

1. Đặt vấn đề

Thiết kế hoạt động giáo dục trải nghiệm cho trẻ mầm non là một trong những nhiệm vụ trọng tâm của giáo dục mầm non. Do đó, việc tạo môi trường cho trẻ trải nghiệm là việc cần thực hiện khi tổ chức các hoạt động nhận biết cho trẻ ở trường mầm non.

Giáo dục theo hướng trải nghiệm chiếm một vị trí quan trọng đối với trẻ mầm non. Trong hoạt động này, giáo viên là người thiết kế, tổ chức, hướng dẫn các hoạt động để trẻ mầm non được tham dự hay tiếp xúc, tương tác trực tiếp, được chiêm nghiệm, tự tích lũy kiến thức, kỹ năng, thái độ tạo thành kinh nghiệm riêng của bản thân. Đồng thời, trong quá trình này những kiến thức, kỹ năng, thái độ của trẻ sẽ được sử dụng để giúp trẻ có cơ hội phát huy được tính độc lập, sáng tạo, kết nối, kiểm nghiệm những kiến thức đã có với những kiến thức mới thu được từ trải nghiệm và tổng hợp được kinh nghiệm từ thực tiễn.

Nông nghiệp công nghệ cao trong trường mầm non là việc tạo ra một mô hình mới nhằm đưa kiến thức nông nghiệp công nghệ cao đến với trẻ mầm non bằng cách mới là kết hợp giữa thực tế hoạt động của trang trại nông nghiệp công nghệ cao và nền tảng công nghệ 4.0. Đây là mô hình khá mới đối với trẻ mầm non, việc mà trước đây trẻ chỉ được học trên lý thuyết thì với hoạt động giáo dục này trẻ được tự trải nghiệm. Vì vậy việc thiết kế hoạt động giáo dục trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao cho trẻ một cách hiệu quả, an toàn, thân thiện và phù hợp với trẻ sẽ tạo ra những đứa trẻ đầy năng động, sáng tạo, ham hiểu biết và ham học hỏi.

2. Đặc điểm hoạt động giáo dục trải nghiệm của trẻ mầm non

Giáo dục theo hướng trải nghiệm cho trẻ mầm non là phương thức sử dụng các hoạt động giáo dục, trong đó giáo viên là người thiết kế, tổ chức, hướng dẫn các hoạt động để trẻ mầm non được tham dự hay tiếp xúc, tương tác trực tiếp, được chiêm nghiệm, tự tích lũy kiến thức, kỹ năng, thái độ tạo thành kinh nghiệm riêng của bản thân.

Ngày nhận bài: 10/12/2022. Ngày nhận đăng: 16/01/2023.

¹Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương

²Khoa Giáo dục Mầm non, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2

*e-mail: hoailinh68@Gmail.com

Giáo dục theo hướng trải nghiệm luôn đòi hỏi trẻ phải chủ động, độc lập, sáng tạo sử dụng kiến thức, kĩ năng, kinh nghiệm đã có để giải quyết các vấn đề do tình huống thực tiễn đặt ra. Do vậy, quá trình giáo dục tạo ra nhiều cơ hội để trẻ thể hiện khả năng, năng lực thực tiễn của bản thân và giáo viên cũng có thể khai thác tiềm năng của trẻ trong quá trình trẻ tương tác với các bạn và mọi người xung quanh.

Hình thức giáo dục theo hướng trải nghiệm cho trẻ mầm non đa dạng, phong phú. Tất cả các hình thức hoạt động phù hợp với lứa tuổi đều có thể sử dụng để thiết kế cho trẻ trải nghiệm. Người giáo viên có thể sử dụng các hình thức hoạt động như chơi, học, lao động, tham quan, sân khấu, lễ hội,... Các hoạt động trên đều chứa đựng những khả năng giáo dục nhất định và đó là cơ hội để giáo viên và trẻ thể hiện khả năng sáng tạo của bản thân trong quá trình tham gia vào hoạt động. Sự đa dạng về hình thức tổ chức cũng tạo điều kiện để thực hiện phân hóa giáo dục, giúp trẻ có khả năng khác nhau đều có thể học tập và đạt được các mục tiêu giáo dục phù hợp với nhu cầu, khả năng và điều kiện sống của mình.

3. Thiết kế hoạt động giáo dục trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao cho trẻ mầm non

Khi thiết kế hoạt động giáo dục trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao cho trẻ mầm non cần:

Xác định mục tiêu trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao ứng dụng công nghệ 4.0 cho trẻ mầm non

Các nguyên tắc và yêu cầu xây dựng mô hình giáo dục trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao cho trẻ mầm non: Đảm bảo tính khoa học và thực tiễn; Đảm bảo tính mở, linh hoạt; Đảm bảo thực hiện có hiệu quả mục tiêu phát triển năng lực trẻ mầm non; Hoạt động giáo dục đảm bảo phù hợp với mục tiêu chương trình giáo dục mầm non; Hệ thống kiến thức nông nghiệp công nghệ cao đảm bảo phù hợp với trẻ mầm non; Hoạt động giáo dục nông nghiệp công nghệ cao thiết kế dưới hình thức các hoạt động trải nghiệm; Hoạt động giáo dục nông nghiệp công nghệ cao phải phù hợp điều kiện trang bị CSVC, thiết bị, tài chính, trình độ và nhận thức của giáo viên; Mô hình giáo dục trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao đảm bảo sự thuận lợi về tổ chức hoạt động của giáo viên.

Xây dựng nội dung giáo dục trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao cho trẻ mầm non

Nghiên cứu đề xuất bản thiết kế phần mềm giáo dục chứa đựng hệ thống kiến thức trải nghiệm thực tế ảo cho trẻ mầm non

4. Thực trạng hoạt động giáo dục trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao cho trẻ mầm non

4.1. Thực trạng nhận thức của giáo viên về Thiết kế hoạt động giáo dục trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao cho trẻ mầm non

Thực trạng nhận thức của giáo viên về Thiết kế hoạt động giáo dục trải nghiệm cho trẻ:

Qua hoạt động thăm lớp, tham khảo ý kiến của 68 giáo viên của trường mầm non thuộc Hà Nội cùng với một số tỉnh lân cận và thấy nhận thức của giáo viên về “Thiết kế hoạt động giáo dục trải nghiệm cho trẻ mầm non”. Kết quả điều tra được tổng kết ở Bảng 1.

Bảng 1. Tâm quan trọng của việc Thiết kế hoạt động giáo dục trải nghiệm cho trẻ

Số giáo viên	Mức độ					
	Rất quan trọng		Quan trọng		Không quan trọng	
	SL	%	SL	%	SL	%
68	62	91,2	6	8,8	0	0

Nhìn chung giáo viên đều thừa nhận tầm quan trọng của nhiệm vụ “Thiết kế hoạt động giáo dục trải nghiệm cho trẻ”. Tuy vậy, không phải tất cả giáo viên đều cho là rất quan trọng và không ai cho là không quan trọng. Điều đó chứng tỏ vai trò này được thừa nhận cao trong thực tiễn giáo dục mầm non.

Mức độ tổ chức các hoạt động giáo dục trải nghiệm cho trẻ thể hiện tại Bảng 2.

Bảng 2. Mức độ tổ chức các hoạt động giáo dục trải nghiệm cho trẻ

Số giáo viên	Mức độ					
	Thường xuyên		Đôi khi		Không bao giờ	
	SL	%	SL	%	SL	%
68	38	55,9	30	44,1	0	0

Tuy nhiên Bảng 2 cho thấy, mặc dù giáo viên đã nhận thức được tầm quan trọng của “Thiết kế các hoạt động giáo dục trải nghiệm cho trẻ” nhưng mức độ giáo viên tổ chức hoạt động này thường xuyên là 55,9%, số giáo viên đôi khi tổ chức hoạt động này chiếm tỉ lệ thấp hơn là 44,1%. Hai mức độ này căn bản gần như tương đương nhau.

Thực trạng các lĩnh vực kiến thức dành cho nội dung trải nghiệm của trẻ:

Bảng 3. Các lĩnh vực kiến thức dành cho nội dung trải nghiệm của trẻ

Lĩnh vực kiến thức	Số giáo viên	Mức độ					
		Thường xuyên		Thỉnh thoảng		Không tiến hành	
		SL	%	SL	%	SL	%
Hoạt động ngoài trời	68	60	88,2	8	11,8	0	0
Hoạt động khám phá khoa học	68	68	100	0	0	0	0
Hoạt động trải nghiệm tham quan, dã ngoại	68	12	17,6	56	82,4	0	0
Hoạt động giao lưu	68	42	61,8	26	38,2	0	0
Hoạt động lễ hội	68	18	26,5	50	73,5	0	0
Hoạt động giáo dục trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao	68	0	0	0	0	68	100

Nhận thức của giáo viên về nông nghiệp công nghệ cao: Qua hỏi ý kiến và phỏng vấn trực tiếp giáo viên mầm non về nông nghiệp công nghệ cao đó là “Sự kết hợp giữa thực tế hoạt động của trang trại nông nghiệp công nghệ cao và nền tảng công nghệ 4.0” thu được kết quả và được thể hiện qua Bảng 4.

Bảng 4. Nhận thức của giáo viên về nông nghiệp công nghệ cao

Số giáo viên	Nhận thức của giáo viên về nông nghiệp công nghệ cao (Sự kết hợp giữa thực tế hoạt động của trang trại nông nghiệp công nghệ cao và nền tảng công nghệ 4.0)					
	Hiểu sâu		Có nghe đến		Chưa bao giờ	
	SL	%	SL	%	SL	%
68	1	1,5	16	23,5	51	75

Qua bảng trên cho thấy, phần lớn số lượng giáo viên chưa biết đến nông nghiệp công nghệ cao có sự kết hợp giữa thực tế hoạt động của trang trại nông nghiệp công nghệ cao và nền tảng công nghệ 4.0. Đây thật sự là một đề tài khá mới với giáo viên mầm non.

Thực trạng cơ sở hạ tầng về công nghệ thông tin đáp ứng giáo dục trải nghiệm theo công nghệ 4.0 của Việt Nam:

Trong quản lý giáo dục, toàn ngành đã triển khai số hóa, xây dựng cơ sở dữ liệu dùng chung từ Trung ương đến 63 sở GDĐT, 710 phòng GDĐT và khoảng 53.000 cơ sở giáo dục. Hiện nay đã số hóa và định danh dữ liệu của khoảng 53.000 trường học, 1,4 triệu giáo viên, 23 triệu học sinh. Cơ sở dữ liệu này vừa qua đã hỗ trợ đắc lực công tác tuyển sinh và thống kê, báo cáo trong toàn ngành.

Về dạy - học, giáo viên toàn ngành được huy động tham gia, đóng góp chia sẻ học liệu vào kho học liệu số toàn ngành; đóng góp lên Hệ tri thức Việt số hóa gần 5.000 bài giảng điện tử e-learning có chất lượng, kho luận văn tiến sĩ với gần 7.000 luận văn, ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm với trên 31.000 câu hỏi... góp phần xây dựng xã hội học tập và đẩy mạnh học tập suốt đời.

Hạ tầng mạng, trang thiết bị công nghệ thông tin (như máy tính, camera, máy in, máy quét), đường truyền, dịch vụ Internet cho nhà trường, giáo viên, học sinh - đặc biệt ở các vùng xa, vùng khó khăn – còn

thiếu, lạc hậu, chưa đồng bộ, nhiều nơi chưa đáp ứng yêu cầu cho chuyển đổi số (cả về quản lý giáo dục và dạy - học). Đây cũng là một nguyên nhân dẫn đến sự bất bình đẳng về cơ hội học tập, tiếp cận kiến thức giữa học sinh sinh viên ở các vùng miền, các nhà trường.

Nền tảng hạ tầng công nghệ thông tin, viễn thông, cơ sở vật chất cơ bản phải được trang bị đồng bộ trong toàn ngành giáo dục đảm bảo việc quản lý, dạy - học có thể được thực hiện một cách bình đẳng giữa các địa phương, nhà trường có điều kiện hoàn cảnh kinh tế khác nhau; đảm bảo môi trường mạng thông suốt, ổn định, an toàn thông tin.

- Thực trạng của việc trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao của trẻ mầm non

Thời gian từ tháng 9/2020 - 11/2020 chúng tôi tiến hành khảo sát tỉ lệ việc trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao của 700 trẻ, chúng tôi thu được kết quả như sau:

Bảng 5. Kết quả khảo sát tỉ lệ việc trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao của trẻ

Số trẻ	Tỉ lệ trẻ trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao							
	Rất cao		Cao		Trung bình		Thấp	
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
700	0	0	0	0	40	5,7	660	94,3

Kết quả thể hiện ở bảng trên cho thấy, trong thời gian 3 tháng từ 9/2020 – 11/2020 không có tỉ lệ % nào thể hiện trẻ được trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao ở mức rất cao và cao. Những trẻ ở nhóm này không được trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao cả khi ở trường và ở nhà. 5,7 % trẻ được trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao mà chủ yếu là gia đình cho đi tham quan các trang trại nông nghiệp. Có tới 94,3% trẻ trải nghiệm hoạt động này ở mức thấp. Điều này cho thấy đa số trẻ chưa được trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao.

Nguyên nhân của thực trạng trên có thể do chương trình giáo dục mầm non mới chỉ quan tâm đến các hoạt động trải nghiệm của trẻ chứ chưa đi sâu vào trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao. Đây là đề tài khá mới lạ đối với trẻ và giáo viên. Những yếu tố đó làm hạn chế tỉ lệ được trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao của trẻ còn ở mức thấp.

5. Đề xuất giải pháp khai thác, tổ chức sử dụng và vận hành hoạt động trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao phù hợp cho trẻ mầm non và thực nghiệm

Thiết kế hệ thống bài giảng để giáo viên mầm non cho trẻ trải nghiệm nội dung nông nghiệp công nghệ cao trên lớp.

Thiết kế giáo án: Trẻ ở lứa tuổi mầm non thường “Học bằng chơi, chơi mà học”. Vì vậy khi thiết kế giáo án cho trẻ trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao không chỉ dừng lại ở việc cung cấp cho trẻ mầm non về các sự vật hiện tượng ở mức độ biểu tượng mà cần tăng cường yếu tố trực quan sinh động, hấp dẫn. Việc tổ chức và hướng dẫn trẻ trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao trên lớp thực sự là trẻ được tự nói và tự làm. Giáo viên không nên nói và làm thay trẻ. Muốn phát huy tính tích cực của trẻ, giáo viên phải soạn bài tỉ mỉ và soạn theo hệ thống câu hỏi từ dễ đến khó, lồng ghép các môn học khác như: hát, múa, kể chuyện, đọc thơ, câu đố. Câu hỏi đặt ra phải phù hợp với nội dung bài học và khả năng tiếp thu của trẻ ở mọi đối tượng trong từng tiết học.

Giáo án trình chiếu: Việc tổ chức dạy học theo hướng trải nghiệm đòi hỏi rất nhiều thời gian, công sức của giáo viên. Do đó nghiên cứu và ứng dụng công nghệ thông tin trong công tác giảng dạy có thể nói là một việc làm rất cần thiết để hỗ trợ giáo viên trong việc soạn bài cũng như xây dựng giáo án trình chiếu làm công cụ giảng dạy. Đặc điểm tư duy của trẻ mầm non chủ yếu là tư duy trực quan, trẻ dễ hứng thú với các hình ảnh trực quan minh họa ấn tượng, chính vì thế mà giáo án trình chiếu sẽ kích thích hứng thú và sự tập trung chú ý của trẻ.

Kết hợp với bài giảng của giáo viên khi trình chiếu các hoạt động trải nghiệm nông nghiệp công nghệ

cao với những hình ảnh, âm thanh sinh động sẽ giúp trẻ có cái nhìn khái quát, dễ dàng hơn trong việc tự trải nghiệm trên phần mềm smartphone và trải nghiệm thực tế ở trang trại nông nghiệp công nghệ cao.

Hướng dẫn trẻ tự trải nghiệm phần mềm trên lớp: Sau khi được tìm hiểu qua bài giảng kết hợp với bài trình chiếu, thì trẻ sẽ được trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao qua phần mềm thực tế - ảo trên smartphone dưới sự hướng dẫn của giáo viên.

Bài kiểm tra

- Trẻ tự trải nghiệm phần mềm ở nhà: Tương tự trẻ sẽ nhớ lại bài học đã được giáo viên dạy trên lớp để tự trải nghiệm ở nhà dưới sự hướng dẫn của phụ huynh.

- Trẻ trực tiếp trải nghiệm ở trang trại nông nghiệp công nghệ cao: Trẻ trực tiếp trải nghiệm ở trang trại nông nghiệp công nghệ cao dưới sự phân công và hướng dẫn của giáo viên với các công việc như trồng cây cà chua, tưới nước cho cây, bấm ngọn tỉa cành cho cây, buộc cây lên giàn,... tùy thuộc vào từng giai đoạn trẻ đến trải nghiệm ở trang trại.

Đánh giá kết quả và thu hoạch sản phẩm

Thực nghiệm mô hình thiết kế hoạt động giáo dục trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao cho trẻ mầm non cho kết quả sau:

Bảng 6. Kết quả trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao của nhóm thực nghiệm và đối chứng trước – sau thực nghiệm

Số trẻ	Thời gian	Tỷ lệ trẻ trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao							
		Rất cao		Cao		Trung bình		Thấp	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
700	Trước thực nghiệm (9 – 11/2020)	0	0	0	0	40	5,7	660	94,3
	Sau thực nghiệm (12/2020 – 5/ 2021)	80	11,4	560	80	38	5,4	22	3,2

Qua bảng trên cho thấy, thời gian trước thực nghiệm trẻ được trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao ở trang trại ở mức thấp chiếm tỉ lệ lớn. Sau thực nghiệm hình thành, tỉ lệ trẻ được trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao ở các mức rất cao và cao được tăng lên rõ rệt. Điều đó cho thấy sự khác biệt của các nhóm trẻ trước và sau thực nghiệm.

Kết quả thực nghiệm khẳng định tính khả thi, tính hiệu quả của chúng tôi khi thực hiện các giải pháp khai thác, tổ chức sử dụng và vận hành hoạt động trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao phù hợp cho trẻ mầm non.

6. Kết luận

Thiết kế hoạt động giáo dục trải nghiệm cho trẻ ở độ tuổi mầm non là một việc làm khó, cho trẻ trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao lại càng khó hơn.

Trong quá trình thiết kế hoạt động giáo dục trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao cho trẻ trong trường mầm non, thông qua các hoạt động cho trẻ nhận biết kiến thức ở trên lớp, cần kết hợp với phụ huynh khi hướng dẫn trẻ trên phần mềm thực tế ảo và hơn hết là trải nghiệm thực tế ở trang trại,... là một việc làm thiết thực nhất trong chương trình đổi mới hiện nay, nó đóng vai trò rất quan trọng và cần thiết như hình thành vốn hiểu biết, phát huy tính tích cực và cung cấp kiến thức cho trẻ. Từ những kết quả nghiên cứu, chúng tôi có một số kiến nghị sau:

- Không ngừng mở rộng môi trường trải nghiệm cho trẻ, đặc biệt là trải nghiệm nông nghiệp công nghệ cao.

- Cho giáo viên nâng cao trình độ thiết kế hoạt động giáo dục trải nghiệm cho trẻ bằng cách tổ chức các chuyên đề giúp giáo viên xây dựng môi trường trải nghiệm cho trẻ, tìm hiểu các ứng dụng công nghệ thông tin để giáo viên có các kĩ năng, kiến thức làm tốt quá trình thiết kế hoạt động giáo dục trải nghiệm

nông nghiệp công nghệ cao cho trẻ.

- Bổ sung và nâng cao cơ sở vật chất, trang thiết bị, công nghệ thông tin và áp dụng chúng vào các hoạt động trải nghiệm cho trẻ ở trường mầm non.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục – Đào tạo, Chương trình giáo dục mầm non, 2009.
- [2] Bộ Nông nghiệp và phát triển nông thôn, Nghề trồng rau công nghệ cao, 2014.
- [3] Lê Thị Hoan (2018). Một số kinh nghiệm hướng dẫn giáo viên thiết kế và soạn giáo án điện tử bằng phần mềm Microsoft Powerpoint tại trường mầm non Thuận Thành -Thường Xuân.
- [4] Tô Hồng Nam (2020). Chuyển đổi số trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo: Thực trạng và giải pháp. Tạp chí TT&TT Số 2.
- [5] Hoàng Thị Phương (2018). Tổ chức hoạt động giáo dục theo hướng trải nghiệm cho trẻ ở trường mầm non. Nxb Đại học Sư phạm.
- [6] Đinh Thị Kim Thoa (2019). Hướng dẫn tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chương trình giáo dục phổ thông mới. Nxb Đại học Sư phạm.

ABSTRACT

Design high-tech agriculture experience educational activities for preschool children

Designing educational activities with high-tech agricultural experiences for preschool children is an important issue of preschool education in order to develop children's awareness. High-tech agricultural experience activities are a favorable environment for children to interact, experience and discover on their own. For preschool children, the experience of high-tech agriculture has not been given due attention. Therefore, it is necessary to research and create more educational activities to experience high-tech agriculture for children to stimulate interest and children to directly experience this educational activity.

Keywords: *Education, experience, high - tech agriculture, preschool children.*