

GIẢI PHÁP TẠO ĐỘNG LỰC LÀM VIỆC NHẪM PHÁT HUY VAI TRÒ CỦA TRƯỞNG BỘ MÔN TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH ĐỔI MỚI GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

THÁI VĂN THÀNH

Trường Đại học Vinh

Email: thaivanthanhhdhv@yahoo.com

Tóm tắt: Bộ môn ở trường đại học là đơn vị chuyên môn về đào tạo, nghiên cứu khoa học và công nghệ của nhà trường, chịu trách nhiệm về học thuật, các hoạt động đào tạo, khoa học và công nghệ. Trưởng bộ môn là giảng viên đứng đầu bộ môn, phải có đủ tiêu chuẩn giảng viên giảng dạy trình độ đại học, có kinh nghiệm giảng dạy, nghiên cứu khoa học, năng lực quản lý, lãnh đạo, có trình độ tiến sĩ. Trưởng bộ môn có vai trò quan trọng trong việc đảm bảo chất lượng giáo dục đại học. Vì vậy, cần tạo động lực làm việc cho đội ngũ trưởng bộ môn trên cơ sở khuyến khích về vật chất, động viên về tinh thần phù hợp với sự phát triển kinh tế của địa phương và thực tiễn các trường đại học; khuyến khích những người làm việc có năng suất, chất lượng và hiệu quả, phát huy tài năng của đội ngũ trưởng bộ môn trong bối cảnh đổi mới giáo dục đại học. Tác giả bài viết trình bày: 1/ Vai trò của trưởng bộ môn trường đại học; 2/ Thực trạng thực hiện chế độ, chính sách đối với trưởng bộ môn trường đại học; 3/ Giải pháp tạo động lực làm việc nhằm phát huy vai trò của đội ngũ trưởng bộ môn trường đại học.

Từ khóa: Giải pháp; động lực làm việc; trưởng bộ môn; trường đại học; giáo dục đại học.

(Nhận bài ngày 02/12/2016; Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa ngày 09/01/2017; Duyệt đăng ngày 25/01/2017).

1. Đặt vấn đề

Công cuộc đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục đại học (GDĐH) và hội nhập quốc tế đòi hỏi phải đổi mới cách thức tổ chức quản lý, phát huy tư duy, trí tuệ, năng lực của đội ngũ cán bộ quản lý (CBQL) trường đại học (ĐH), đặc biệt là đội ngũ trưởng bộ môn (TBM). Yêu cầu này được đặt ra một cách cấp bách. Bộ môn (BM) ở trường ĐH là đơn vị chuyên môn về đào tạo, nghiên cứu khoa học và công nghệ của nhà trường, chịu trách nhiệm về học thuật, các hoạt động đào tạo, khoa học và công nghệ. TBM là giảng viên đứng đầu BM, phải có đủ tiêu chuẩn của giảng viên ĐH, có kinh nghiệm giảng dạy, nghiên cứu khoa học, năng lực quản lý, lãnh đạo, có trình độ tiến sĩ. TBM có vai trò to lớn và hết sức quan trọng trong việc đảm bảo chất lượng GDĐH. Chính vì vậy, việc nghiên cứu giải pháp tạo động lực làm việc để phát huy vai trò của họ là hết sức quan trọng và cần thiết trong bối cảnh hiện nay. Trong bài viết này, chúng tôi phân tích một số giải pháp tạo động lực làm việc nhằm phát huy vai trò của đội ngũ TBM trường ĐH trong bối cảnh đổi mới GDĐH.

2. Vai trò của trưởng bộ môn trường đại học trong bối cảnh hiện nay

TBM có các vai trò sau:

- Xây dựng chiến lược phát triển bộ môn;
- Chỉ đạo bộ môn, xây dựng và phát triển chương trình đào tạo;
- Tổ chức quá trình đào tạo;
- Xây dựng quy hoạch, kế hoạch phát triển đội ngũ giảng viên;

- Tổ chức và quản lý hoạt động nghiên cứu khoa học của giảng viên;

- Tham mưu cho khoa, trường đẩy mạnh hội nhập quốc tế trong GDĐH;

- Tham mưu cho khoa, trường xây dựng môi trường và tạo động lực làm việc cho giảng viên.

3. Thực trạng thực hiện chế độ, chính sách đối với trưởng bộ môn trường đại học

Kết quả và chất lượng một hoạt động của con người phụ thuộc vào nhiều yếu tố mang tính động lực thúc đẩy hoạt động của họ. Chế độ, chính sách đãi ngộ đối với đội ngũ TBM còn chứa đựng trong đó những vấn đề mang tính đầu tư cho nhân lực theo dạng tương tự như "tái sản xuất" trong quản lý kinh tế. Chính từ vấn đề có chính sách đãi ngộ thoả đáng đối với đội ngũ mà chất lượng đội ngũ được nâng lên. Nhìn chung, chính sách đãi ngộ đối với TBM là một trong những hoạt động quản lý cán bộ, công chức của cơ quan quản lý và của người hiệu trưởng trường ĐH.

Chế độ, chính sách đối với TBM là một nhân tố có ý nghĩa quyết định trực tiếp đến chất lượng cán bộ. Chế độ, chính sách đảm bảo, hợp lý có tác dụng là động lực thúc đẩy tính tích cực, tài năng, nhiệt tình, trách nhiệm của đội ngũ TBM. Động lực ấy được tạo nên bởi sự kết hợp hài hoà giữa lợi ích vật chất và tinh thần, phù hợp với bản chất nhân văn và điều kiện phát triển chung của xã hội, đem lại sự công bằng và bình đẳng hơn; thể hiện rõ sự quan tâm của Đảng, Nhà nước, xã hội và của nhà trường đối với TBM. Vì vậy, việc phát triển đội ngũ TBM phải gắn liền với việc thực hiện các chế độ, chính sách



hợp lý nhằm thực hiện mục tiêu: Khuyến khích vật chất đi đôi với xây dựng lý tưởng, hoài bão cách mạng, động viên tinh thần phù hợp với trình độ phát triển kinh tế của địa phương, nhà trường và đảm bảo công bằng xã hội, khuyến khích những người làm việc có năng suất, chất lượng và hiệu quả, phát huy tài năng của đội ngũ TBM.

Chế độ, chính sách đúng, hợp lý sẽ thúc đẩy, tạo động lực cho sự phát triển, khuyến khích tính tích cực, sự hăng hái, phấn khởi, cố gắng, yên tâm với công việc, nâng cao tinh thần trách nhiệm của đội ngũ TBM, phát huy tính sáng tạo, thu hút được nhân tài, làm cho nội bộ đoàn kết nhất trí, mọi người đồng tâm hiệp lực. Ngược lại, chế độ chính sách không hợp lý hoặc sai lầm sẽ kìm hãm, triệt tiêu động lực, cản trở sự phát triển, nội bộ mất đoàn kết, nảy sinh nhiều tiêu cực. Việc tạo động lực làm việc cho TBM có ý nghĩa sau:

- Giúp các cấp quản lý, từ trường đến khoa thấy rõ sự cần thiết phải tạo động lực làm việc cho đội ngũ TBM

Trong trường ĐH, nguồn nhân lực quan trọng nhất là đội ngũ giảng viên. Chất lượng đào tạo của trường ĐH do đội ngũ TBM và giảng viên quyết định. Vì thế, bất cứ trường ĐH nào muốn khẳng định uy tín và chất lượng đào tạo của mình đều luôn luôn trăn trở với câu hỏi: Làm thế nào để mọi TBM đều có thể giảng dạy tốt, nghiên cứu khoa học có hiệu quả và quản lý, lãnh đạo tốt?

- Kích thích động cơ tích cực, khai thác các năng lực tiềm ẩn trong mỗi TBM

Ở mỗi con người đều có các động cơ tích cực và các năng lực tiềm ẩn. Khi có các yếu tố kích thích thì các động cơ tích cực và các năng lực tiềm ẩn này sẽ biến thành "sức mạnh vật chất", giúp con người toàn tâm, toàn ý với công việc và hoàn thành nó một cách tốt nhất. Tạo cơ sở để kích thích động cơ tích cực, khai thác các năng lực tiềm ẩn trong mỗi TBM sẽ giúp họ phấn khởi, hăng say làm việc, đem lại năng suất, chất lượng, hiệu quả cao.

- Đảm bảo cho đội ngũ TBM có cuộc sống vật chất, tinh thần ổn định và ngày càng nâng cao.

Phát triển các chính sách đối với TBM cả ở cấp độ vĩ mô và vi mô sẽ đảm bảo cho đội ngũ này có cuộc sống vật chất, tinh thần ổn định, giúp họ yên tâm công tác, toàn tâm, toàn ý với công việc. Đồng thời, giúp cho các trường ĐH thu hút được những người tài đóng góp cho sự nghiệp đổi mới GDĐH.

- Thực hiện tốt chế độ, chính sách, tạo động lực phát triển đội ngũ TBM vừa thể hiện trách nhiệm, vừa thể hiện sự quan tâm của trường, khoa đối với TBM.

Việc thực hiện tốt chế độ, chính sách đối với TBM của lãnh đạo trường, khoa vừa thể hiện trách nhiệm, vừa thể hiện sự quan tâm với họ. Qua đó, sẽ làm cho đội ngũ TBM tin tưởng, đoàn kết, chấp hành tốt chủ trương, đường lối của Đảng, pháp luật Nhà nước, quy định của ngành, của nhà trường, khắc phục khó khăn hoàn thành tốt nhiệm vụ được giao.

- Bản thân TBM ý thức được vai trò của mình trong sự nghiệp đổi mới và phát triển GDĐH.

TBM có vai trò quan trọng trong việc quản lý, lãnh đạo BM thực hiện tốt mục tiêu GDĐH đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo. Khi

trường, khoa tạo động lực làm việc cho TBM thì sẽ giúp họ ý thức rõ vai trò của mình, từ đó có sự nỗ lực, cố gắng để phát huy.

Đội ngũ TBM không những là người thực hiện mà còn là lực lượng kiểm tra, đánh giá, giám sát việc thực hiện những chủ trương, chế độ chính sách của Đảng, Nhà nước, nhà trường. Bằng lý luận khoa học, thực tiễn xã hội và kinh nghiệm hoạt động của bản thân, đội ngũ này sẽ đề xuất, kiến nghị với Đảng, Nhà nước, Bộ Giáo dục và Đào tạo trong việc xây dựng, hoàn thiện, bổ sung các chủ trương, chế độ chính sách, đảm bảo đúng mục tiêu, phù hợp với thực tiễn cuộc sống, mang tính khả thi cao.

Trong những năm gần đây, việc tạo động lực làm việc cho TBM đã được các trường ĐH quan tâm và đạt được kết quả nhất định. Tuy nhiên, qua khảo sát 145 TBM; 93 cán bộ quản lý cấp khoa, trường; 135 giảng viên của 9 trường ĐH (ĐH Vinh, ĐH Sư phạm Thái Nguyên, ĐH Sài Gòn, ĐH Tây Nguyên, ĐH Y khoa Vinh, ĐH Kinh tế Quốc dân, Học viện Nông nghiệp, ĐH Bách khoa Hà Nội, ĐH Cần Thơ). Kết quả cho thấy, việc thực hiện chế độ, chính sách nhằm tạo động lực làm việc cho TBM vẫn còn một số tồn tại như sau: 59,25% ý kiến đánh giá là các trường ĐH đã thực hiện tốt chế độ chính sách đối với TBM. Tuy nhiên, vẫn còn 33,24% ý kiến đánh giá là các trường đã quan tâm đến chế độ chính sách đối với TBM nhưng hiệu quả chưa cao. Đặc biệt, có 7,24% ý kiến đánh giá là các trường chưa quan tâm đến chế độ chính sách đối với TBM.

Về vấn đề tạo động lực và xây dựng môi trường làm việc thuận lợi cho đội ngũ TBM, có 60,86% ý kiến cho rằng đã thực hiện có hiệu quả. Tuy nhiên, vẫn còn 38,34% ý kiến cho rằng chưa có hiệu quả, 0,80% ý kiến cho rằng các trường chưa quan tâm đến việc tạo động lực và xây dựng môi trường làm việc thuận lợi cho đội ngũ TBM.

Chính điều này đã làm ảnh hưởng lớn đến lý tưởng, tinh thần làm việc, năng suất, chất lượng, hiệu quả công việc và tài năng của đội ngũ TBM, ảnh hưởng lớn đến sự nghiệp đổi mới GDĐH. Về việc tổ chức cho TBM tham quan, học tập kinh nghiệm quản lý ở nước ngoài, chỉ có 43,16% ý kiến cho rằng các trường đã quan tâm và thực hiện có hiệu quả; đặc biệt, vẫn còn 22,25% ý kiến đánh giá rằng các trường chưa quan tâm và chưa triển khai hoạt động này nhằm nâng cao năng lực cho đội ngũ TBM.

Qua phỏng vấn sâu một số cán bộ quản lý, trường, khoa, phòng của trường ĐH về vấn đề này cho thấy, chế độ chính sách cho TBM còn nhiều bất cập, chưa động viên, thu hút được sức lực trí tuệ của đội ngũ TBM. Đời sống của một bộ phận đội ngũ TBM còn gặp nhiều khó khăn. Lương và thu nhập của TBM chưa thực sự làm họ chuyên tâm với công việc. Họ phải làm thêm để tăng thu nhập, có ít thời gian tự học, nghiên cứu khoa học, lý luận quản lý hiện đại chưa chuyên tâm tập trung đúng mức cho công việc quản lý bộ môn. Rất ít trường ĐH xây dựng và ban hành được cơ chế, chính sách đặc thù cho TBM để tạo điều kiện và động lực làm việc, cống hiến của đội ngũ này. Đây cũng là một trong những nguyên nhân làm

ảnh hưởng lớn đến sự nghiệp đổi mới GDĐH và hội nhập quốc tế.

4. Giải pháp tạo động lực làm việc nhằm phát huy vai trò của trường bộ môn trường đại học trong bối cảnh hiện nay

4.1. Xây dựng môi trường làm việc hiệu quả cho trường bộ môn

Trong trường ĐH, động lực làm việc của TBM phụ thuộc vào nhiều yếu tố, trong đó có cả yếu tố vật chất lẫn yếu tố tinh thần. Các cấp quản lý, từ cấp trường đến khoa cần chú ý tạo động lực làm việc của TBM. Để TBM phát huy năng lực của mình, nhà trường cần phải đảm bảo những điều kiện nhất định. Đó là các điều kiện về vật chất, tinh thần và môi trường làm việc thân thiện, hợp tác như: chế độ phụ cấp, chế độ bồi dưỡng, ưu đãi trong giảng dạy và nghiên cứu khoa học; cung cấp và sử dụng trang thiết bị, phòng thí nghiệm đồng bộ và hiện đại; bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, năng lực lãnh đạo, quản lý ở trong và ngoài nước; hỗ trợ và tạo điều kiện trong áp dụng các phương pháp, công nghệ đào tạo tiên tiến; xây dựng văn hóa chất lượng trong trường, khoa, BM... Những điều kiện này vừa góp phần bồi dưỡng lương tâm nghề nghiệp của người TBM, vừa kích thích sự lao động sáng tạo trong giảng dạy, nghiên cứu khoa học và quản lý của họ.

Để tạo lập môi trường làm việc hiệu quả cho TBM, các trường ĐH cần làm tốt một số công việc sau đây:

- Xây dựng cơ sở hạ tầng cho phát triển, sử dụng kỹ thuật hiện đại trong quản lý nhà trường cũng như giảng dạy, nghiên cứu khoa học.

- Cung cấp máy tính xách tay có thể truy cập Internet tốc độ cao cho tất cả TBM.

- Cung cấp cho TBM các nguồn tư liệu nghiên cứu cập nhật dưới dạng: Sách giáo khoa; Cơ sở dữ liệu điện tử; Các sách đầu ngành có ảnh hưởng lớn trong thư viện...

- Có trợ giảng, trợ lý nghiên cứu, thư ký cho TBM.

- Phân đầu để đảm bảo chỗ làm việc đủ tiện nghi tối thiểu tại trường cho TBM để tăng thời gian tiếp xúc của họ với giảng viên và sinh viên.

- Triển khai chủ trương của Bộ Giáo dục và Đào tạo trong việc thành lập, huy động các nguồn lực tài chính từ các doanh nghiệp, các hội nghề nghiệp và trích từ nguồn học phí để lập quỹ BM, quỹ Giáo sư, quỹ Tài năng trẻ để các nhà khoa học chủ động phát hiện và bồi dưỡng TBM tài năng.

- Xây dựng các phòng thí nghiệm chất lượng cao, các Labo thí nghiệm.

4.2. Xây dựng văn hóa chất lượng trong các trường đại học

Văn hóa chất lượng của một nhà trường là mọi thành viên từ người học, giảng viên đến cán bộ quản lý, mọi tổ chức trong trường đều nhận biết, làm đúng và làm có chất lượng công việc của mình phù hợp với mục tiêu và chiến lược phát triển nhà trường.

Bản chất của văn hóa chất lượng là những người trực tiếp làm ra sản phẩm phải tự nhận thức được tầm quan trọng của chất lượng, biết cách làm thế nào để đạt

được chất lượng cao hơn và tự mình mong muốn làm điều đó, hơn thế nữa còn lôi kéo, vận động người khác cũng làm tốt như mình hoặc hơn mình.

Văn hóa chất lượng có vai trò là một trong những thành tố then chốt của hệ thống quản lý chất lượng bên trong nhà trường; quyết định tính bền vững của hoạt động quản lý chất lượng trong nhà trường; tạo ra bản sắc riêng của các nhà trường; làm cho mọi thành viên của nhà trường luôn có ý thức tích cực nâng cao chất lượng công việc mà mình đảm nhận.

Cốt lõi của văn hóa chất lượng là mỗi thành viên trong nhà trường đều tự giác quan tâm đến việc đảm bảo chất lượng công việc, đến quản lý chất lượng ở những phần công việc mà mình phụ trách. Nhờ đó, chất lượng đào tạo của nhà trường luôn được đảm bảo và không ngừng nâng cao. Chính vì thế, tạo ra được văn hóa chất lượng trong nhà trường là yếu tố hết sức quan trọng để duy trì và nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường, tạo nên sự phát triển bền vững của chất lượng đào tạo. Tất nhiên, để làm được điều này đòi hỏi chủ thể quản lý phải có định hướng, phải luôn luôn xem chất lượng đào tạo là mục tiêu hàng đầu của mọi người và mọi công việc của nhà trường cũng như chiến lược phát triển nhà trường.

Môi trường văn hóa chất lượng trong trường ĐH thể hiện ở sự cùng nhau quan tâm đến chất lượng đào tạo của đơn vị mình; tạo lập và duy trì bầu không khí chủ động tìm tòi, sáng tạo một cách thường xuyên, liên tục với nhiều hình thức hoạt động để cải thiện, nâng cao chất lượng từng công việc (giảng dạy, nghiên cứu khoa học, phát triển bản thân và cộng đồng...).

Để xây dựng tốt môi trường văn hóa chất lượng trong trường ĐH, đòi hỏi các thành viên trong nhà trường, từ cán bộ quản lý đến giảng viên, sinh viên, nhân viên phải nhận thức sâu sắc rằng: Chất lượng đào tạo là vấn đề sống còn của nhà trường; Nâng cao chất lượng đào tạo là trách nhiệm của mọi người; Văn hóa chất lượng là yếu tố cốt lõi của chất lượng đào tạo, tạo nên sự phát triển bền vững của chất lượng đào tạo;... Nếu các thành viên trong nhà trường không nắm vững các yếu tố trên sẽ ảnh hưởng lớn đến việc xây dựng văn hóa chất lượng trong nhà trường, khoa và BM.

Các trường ĐH cần xây dựng hệ thống quản lý chất lượng, ban hành các quy chế, quy định, quy trình cụ thể về xây dựng và phát triển môi trường văn hóa chất lượng. Trong đó, xác định rõ mục đích, yêu cầu, nội dung xây dựng và phát triển môi trường văn hóa chất lượng; trách nhiệm của mỗi nhóm đối tượng (cán bộ quản lý, giảng viên, sinh viên, nhân viên...) trong xây dựng và phát triển môi trường văn hóa chất lượng. Cùng với việc ban hành, phải tổ chức thực hiện tốt các quy chế, quy định về xây dựng, phát triển môi trường văn hóa chất lượng trong nhà trường. Cần xem thực hiện các quy chế, quy định này như thực hiện các quy chế, quy định đào tạo. Có như vậy, việc xây dựng, phát triển môi trường văn hóa chất lượng trong trường ĐH mới đi vào nền nếp và được chỉ dẫn một cách đầy đủ, cụ thể.

Các trường ĐH cần tổ chức kiểm tra, giám sát định kỳ



các hoạt động xây dựng môi trường văn hóa chất lượng trong nhà trường, khoa và bộ môn. Thông qua kiểm tra, giám sát có thể phát hiện ra những điển hình tiêu biểu để phổ biến và nhân rộng, đồng thời chỉ ra những mặt còn hạn chế để có các biện pháp cải tiến.

4.3. Xây dựng cơ chế khen thưởng trong việc thực hiện chính sách đối với trường bộ môn

Thi đua - khen thưởng là một hoạt động nhằm nâng cao hiệu quả lao động sản xuất. Tuy nhiên, qua điều tra thực trạng cho thấy, hoạt động này còn bị coi nhẹ, có nơi còn mang tính hình thức, chưa đem lại hiệu quả thiết thực.

Đối với việc phát triển đội ngũ TBM, thi đua - khen thưởng là động lực quan trọng và xét về một phương diện nào đó, là biểu hiện của chất lượng đội ngũ TBM. Thi đua - khen thưởng vừa là biện pháp thúc đẩy, vừa là tiêu chuẩn kiểm tra đánh giá, mục tiêu phấn đấu của đội ngũ TBM. Để triển khai tốt công tác thi đua, khen thưởng tạo động lực làm việc cho đội ngũ TBM, các trường ĐH cần thực hiện:

- Tiêu chuẩn thi đua - khen thưởng: Được cụ thể hoá nhằm quán xuyến toàn bộ hoạt động quản lý, lãnh đạo của TBM.

- Quy trình xét thi đua - khen thưởng: Thể hiện dân chủ công khai, bám sát đối tượng, thực tiễn, đi từ cơ sở. Chú ý vào tinh thần thái độ đảng kí mức phấn đấu đạt trình độ chuyên môn nghiệp vụ, năng lực quản lý, lãnh đạo để xét các danh hiệu theo từng năm học, giai đoạn.

- Hình thức thi đua - khen thưởng: Phát động thi đua, suy tôn điển hình tiêu biểu; Khen thưởng từ các cấp, các ngành, địa phương; Huân chương, bằng khen, giấy khen, danh hiệu,... Các danh hiệu "Cán bộ quản lý giỏi" các cấp, "Cán bộ quản lý tài năng".

- Tổ chức triển khai phong trào thi đua: Bám sát các tiêu chuẩn xây dựng đội ngũ; Có khen thưởng về chuyên đề xây dựng đội ngũ, thành tích về nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ, năng lực quản lý, lãnh đạo trong bối cảnh đổi mới GDĐH.

- Đánh giá thi đua - khen thưởng: Công bằng, công khai, dân chủ; Đánh giá thi đua căn cứ vào chất lượng và hiệu quả công tác.

- Công nhận kết quả và danh hiệu thi đua - khen thưởng: Việc công nhận và trao các danh hiệu thi đua phải kịp thời, trang trọng, phát huy tác dụng đối với tập thể. Danh hiệu thi đua đối với TBM vừa là sự khẳng định những cống hiến trong thời gian qua, vừa nhắc nhở sự phấn đấu nỗ lực tiếp theo, tránh hiện tượng "nghỉ xả hơi", thoả mãn sau khi đạt danh hiệu.

- Kết hợp khen và thưởng, giữa động viên tinh thần và thưởng lợi ích vật chất trong công tác thi đua - khen thưởng đối với đội ngũ TBM. Không quá thiên về thưởng vật chất, nhưng nếu không có sự kết hợp hài hòa đó, hoạt động thi đua - khen thưởng sẽ không thu hút được mọi người tham gia, sa vào hô hào hình thức, duy ý chí.

- Cần xác định mối quan hệ giữa khen thưởng cá nhân và khen thưởng tập thể, đơn vị trong thành tích xây dựng đội ngũ. Khen thưởng tập thể và khen thưởng cá nhân tạo điều kiện thúc đẩy lẫn nhau, tạo nên động

lực nâng cao chất lượng đào tạo, nghiên cứu khoa học, góp phần xây dựng đội ngũ TBM mạnh về chất lượng, đủ về số lượng, hợp lý về cơ cấu.

- Cần nâng cao, phát huy hiệu quả của thi đua - khen thưởng đối với quá trình phấn đấu của TBM, gắn kết quả thi đua - khen thưởng với việc đánh giá, xếp loại TBM với việc nâng lương, chuyển chuyển, bố trí và đề bạt.

- Chú ý mối quan hệ giữa công tác thi đua - khen thưởng với việc nâng cao trình độ thông qua các hình thức: chuẩn hoá trình độ tiến sĩ, phong hàm giáo sư, phó giáo sư, học các chương trình tin học, ngoại ngữ, chương trình quản lý hành chính và quản lý giáo dục, áp dụng công nghệ thông tin vào công tác quản lý.

4.4. Đội ngũ trường bộ môn được tham gia xây dựng chế độ, chính sách

Chính sách đối với nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục được các nhà chuyên môn, các cơ quan cao cấp của Đảng và Nhà nước xây dựng, hoàn thiện, nhưng cần phải được sự góp ý, tham gia của đồng đội ngũ cán bộ quản lý nói chung, TBM nói riêng. Không có sự tham gia đó, các chính sách sẽ không có một sự phản biện tốt, không bám sát thực tế và không phát huy được sức mạnh của tầng lớp vừa là đối tượng, vừa là chủ thể của những chính sách nhằm nâng cao chất lượng đội ngũ TBM.

4.5. Mở rộng hợp tác quốc tế để đào tạo, bồi dưỡng, trao đổi cán bộ và giảng viên

Tăng cường hợp tác quốc tế đã trở thành yêu cầu cấp thiết và giải pháp cơ bản để phát triển giáo dục và đào tạo nói chung, GDĐH nói riêng ở nước ta hiện nay. Nghị quyết 14/2005/NQ-CP ngày 02/11/2005 của Chính phủ về *Đổi mới cơ bản và toàn diện GDĐH Việt Nam giai đoạn 2006-2020* đã nhấn mạnh: "Xây dựng chiến lược hội nhập quốc tế, nâng cao năng lực hợp tác và sức cạnh tranh của GDĐH Việt Nam thực hiện các Hiệp định và cam kết quốc tế".

Trong báo cáo của Bộ Giáo dục và Đào tạo (năm 2016) về sự phát triển của hệ thống GDĐH, các giải pháp đảm bảo và nâng cao chất lượng đào tạo đã chỉ rõ những việc cần phải làm để đẩy mạnh hợp tác quốc tế, đó là: "*Chủ động phối hợp với các tổ chức kiểm định chất lượng ở các nước tiên tiến, với các nước OECD để hình thành nhanh hệ thống các cơ quan kiểm định chất lượng giáo dục của Nhà nước và các tổ chức kiểm định của cá nhân, tổ chức khác theo quy định của pháp luật; Triển khai các chương trình hợp tác với các ĐH, các quốc gia để thực hiện đào tạo 10.000 tiến sĩ ở nước ngoài, chương trình nâng cao chất lượng đào tạo và sử dụng ngoại ngữ ở Việt Nam tới năm 2020; Xây dựng và triển khai để án thu hút người Việt Nam ở nước ngoài tham gia giảng dạy và nghiên cứu khoa học ở các trường ĐH và cao đẳng Việt Nam*".

Để mở rộng hợp tác quốc tế trong đào tạo, TBM các trường ĐH cần thực hiện tốt các biện pháp sau đây:

- Phát huy mối quan hệ hợp tác đã có với các trường ĐH và tổ chức quốc tế.

Hiện nay, với các mức độ khác nhau, các trường ĐH Việt Nam đã có quan hệ hợp tác quốc tế với các trường ĐH trên thế giới trong đào tạo, nghiên cứu khoa học, nâng cao trình độ đội ngũ giảng viên, cán bộ quản lý,

phát triển chương trình đào tạo, tăng cường cơ sở vật chất, thiết bị dạy học và nghiên cứu, tài liệu cho thư viện. Vì vậy, các trường cần tiếp tục phát huy những mối quan hệ hợp tác này và làm cho sự hợp tác ngày càng sâu sắc thêm.

- *Xây dựng và ban hành cơ chế, chính sách tạo điều kiện thuận lợi trong việc xây dựng những quan hệ mới với các trường ĐH và tổ chức quốc tế để phát triển đội ngũ TBM*

Tăng cường xây dựng những quan hệ mới với các trường ĐH và tổ chức quốc tế để phát triển đội ngũ TBM là một trong những nhiệm vụ trọng tâm mà các trường ĐH cần xác định trong Kế hoạch chiến lược phát triển nhà trường. Muốn thực hiện tốt nhiệm vụ trọng tâm này thì phải tạo cơ chế, chính sách, tạo điều kiện thuận lợi trong việc xây dựng những quan hệ mới với các trường ĐH và tổ chức quốc tế. Cụ thể là:

+ Xây dựng cơ chế, chính sách trao đổi giảng viên, TBM giữa nhà trường với các trường ĐH trên thế giới.

+ Tổ chức các đợt trao đổi, học tập tại một số trường ĐH của nước ngoài.

+ Gửi TBM, phó TBM đi đào tạo tiến sĩ, thực tập sinh ở nước ngoài từ nguồn kinh phí của các dự án, từ thỏa thuận song phương giữa hai trường ĐH...

+ Tăng cường hợp tác với các trường ĐH của các nước trong khu vực, quốc tế trao đổi kinh nghiệm quản lý, trao đổi học thuật, nghiên cứu khoa học, bồi dưỡng nâng cao năng lực cho đội ngũ TBM.

+ Xây dựng cơ chế, tạo điều kiện và hỗ trợ TBM tham gia đấu thầu, kí kết các đề tài nghiên cứu khoa học theo hình thức hợp tác song phương, nghị định thư.

5. Kết luận

TBM có vai trò to lớn và hết sức quan trọng trong việc đảm bảo chất lượng GDĐH, góp phần thực hiện thắng lợi Nghị quyết Hội nghị lần thứ tám, Ban Chấp hành Trung ương khóa XI về Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo. Vì vậy, Chúng ta cần tạo động lực làm việc cho đội ngũ TBM trên cơ sở khuyến khích về vật chất, động viên tinh thần phù hợp với trình độ phát

triển kinh tế của địa phương và thực tiễn các trường ĐH; khuyến khích những người làm việc có năng suất, chất lượng và hiệu quả, phát huy tài năng của đội ngũ TBM trong bối cảnh đổi mới GDĐH. Để thực hiện giải pháp này có hiệu quả, đòi hỏi Bộ Giáo dục và Đào tạo sớm sửa đổi, xây dựng và ban hành cơ chế, chính sách, tạo điều kiện thuận lợi cho các trường ĐH Việt Nam hợp tác với các trường ĐH và tổ chức quốc tế. Cán bộ quản lý các trường ĐH phải quan tâm đến vấn đề tạo động lực cho đội ngũ TBM. Nhà trường cần đầu tư cơ sở vật chất, điều kiện, phương tiện làm việc cho TBM, đồng thời dành nguồn lực cùng các chế độ, chính sách thích hợp để kích thích lao động sáng tạo của đội ngũ TBM. Các trường cần quan tâm đến việc xây dựng văn hóa chất lượng trong nhà trường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Ban Bí thư Trung ương Đảng, (2004), *Chỉ thị 40-CT/TW về Xây dựng, nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục*.
- [2]. Nguyễn Hữu Châu, (2012), *Chất lượng giáo dục - Những vấn đề lý luận và thực tiễn*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [3]. Đảng Cộng sản Việt Nam, (2013), *Văn kiện Hội nghị lần thứ tám Ban Chấp hành Trung ương khóa XI*, Văn phòng Trung ương Đảng.
- [4]. Đảng Cộng sản Việt Nam, (2016), *Văn kiện Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XII*, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [5]. Trần Khánh Đức, (2004), *Quản lý và kiểm định chất lượng đào tạo nhân lực theo ISO & TQM*, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [6]. R. Heller, (2006), *Quản lý sự thay đổi*, NXB Tổng hợp TP. Hồ Chí Minh.
- [7]. Thái Văn Thành, (2016), *Phát triển đội ngũ trường bộ môn trường đại học Việt Nam, những vấn đề lý luận và thực tiễn*, NXB Đại học Vinh.

SOLUTIONS TO MOTIVATE WORK IN ORDER TO PROMOTE ROLE OF COURSE HEAD AT UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION RENEWAL

Thai Van Thanh
Vinh University

Email: thaivanthanhdhv@yahoo.com

Abstract: At universities, course unit is a unit of training, scientific research and technology, responsible for academic, training, science and technology aspects. Head of course is leader of course unit, qualified lecturers, has experience of teaching, scientific research, management ability, leadership and doctoral degree. He/she played an important role in ensuring quality of higher education. Therefore, he/she should be motivated in her/his work in terms of spiritual and material encouragement towards current development of the local economy and universities; encourage others with productivity, quality and efficiency, promote talents of course heads in the context of higher education innovation. The author presents: 1/Role of course head at university; 2/Status of implementing regimes and policies for course head; 3/Solutions to motivate work in order to promote role of course head at universities.

Keywords: Solutions; working motivation; course head; universities; higher education.



QUY TRÌNH PHÁT TRIỂN CHÍNH SÁCH GIÁO DỤC

NGUYỄN TIẾN HÙNG

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

Email: hunga60@gmail.com

Tóm tắt: Để cập đến quy trình phát triển chính sách giáo dục, bài viết trình bày và phân tích chu trình gồm 03 giai đoạn phát triển chính sách giáo dục với 08 bước liên quan đến các hoạt động nghiên cứu, phân tích, tham vấn và tổng hợp thông tin để thiết kế, thực hiện, đánh giá và điều chỉnh chính sách giáo dục. Ba giai đoạn đó là: Thiết kế chính sách giáo dục; Thực hiện chính sách giáo dục; Điều chỉnh chính sách giáo dục. Tám bước đó bao gồm: 1/Phân tích hiện trạng giáo dục; 2/Dự thảo các lựa chọn chính sách giáo dục; 3/Đánh giá các lựa chọn chính sách giáo dục; 4/Tham vấn và quyết định chính sách giáo dục; 5/Lập kế hoạch thực hiện chính sách giáo dục; 6/Thực hiện kế hoạch của chính sách giáo dục; 7/Kiểm soát thực hiện và đánh giá tác động của chính sách giáo dục; 8/Điều chỉnh và thiết kế mới chính sách giáo dục.

Từ khóa: Quy trình; chính sách giáo dục; phát triển chính sách giáo dục.

(Nhận bài ngày 28/10/2016; Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa ngày 05/01/2017; Duyệt đăng ngày 25/01/2017).

1. Đặt vấn đề

Trên thực tế, có nhiều cách hiểu khác nhau nhưng về khái quát có thể hiểu chính sách là các quan điểm định hướng làm cơ sở ra quyết định của tổ chức. Liên quan đến giáo dục (GD) thường có các cấp độ chính sách sau: Chính sách GD của Chính phủ, của ngành GD và chính sách của tổ chức GD hay cơ sở GD (gọi tắt là tổ chức GD). Trong bài viết này, chúng tôi trình bày và phân tích chu trình 03 giai đoạn phát triển chính sách GD với 08 bước liên quan đến các hoạt động nghiên cứu, phân tích, tham vấn và tổng hợp/khái quát hóa thông tin để thiết kế, thực hiện, đánh giá và điều chỉnh chính sách GD.

2. Thiết kế chính sách giáo dục

Bước 1: Phân tích hiện trạng GD nhằm lôi kéo các nhóm liên quan chính xem xét/đánh giá các hoạt động GD, thông qua đánh giá SWOT về môi trường bên trong (điểm mạnh, yếu) và môi trường bên ngoài (cơ hội và đe dọa/thách thức) của ngành/tổ chức GD liên quan đến: 1/ Tiếp cận với các cơ hội GD; 2/ Công bằng trong phân bổ các dịch vụ GD; 3/ Cấu trúc của hệ thống/tổ chức GD; 4/ Hiệu quả trong và hiệu quả ngoài của các sản phẩm/dịch vụ GD; 5/ Thể chế/cơ chế quản lý GD.

Phân tích hiện trạng GD thường để trả lời các câu hỏi: Lĩnh vực nào ngành GD đang làm tốt và chưa tốt? Kết nối giữa tổ chức GD và các chương trình GD trong hệ thống GD hiệu quả như thế nào? Ngành GD có huy động được các nguồn lực từ bên trong và bên ngoài có hiệu quả không? Quan hệ đối tác với các tổ chức GD khác trong hệ thống GD và cộng đồng được thiết lập như thế nào? Các tổ chức GD nào đang thực hiện cùng sản phẩm/dịch vụ GD? Tổ chức GD có thể học hỏi được gì từ các tổ chức GD khác?...

Để phân tích hiện trạng GD, thường sử dụng kỹ thuật phân tích PEST (Political, Economic, Socio - Cultural and Technological Analysis) để hiểu rõ tầm quan trọng của chính sách GD liên quan đến nhu cầu và các ưu tiên

về địa lý, văn hóa và cộng đồng học tập như thế nào và chúng có ảnh hưởng tới việc ra quyết định và thậm chí các quá trình thực hiện của ngành/tổ chức GD trong bối cảnh chính trị, kinh tế, xã hội và công nghệ như thế nào. Cụ thể như sau [1]:

- **Chính trị:** Môi trường chính trị tác động đến các hoạt động của ngành/tổ chức GD như thế nào? Ngành/tổ chức GD chịu ảnh hưởng như thế nào bởi các thay đổi của quốc gia, địa phương? Phân tích bối cảnh chính trị giúp hiểu rõ quá trình ra quyết định của quốc gia/địa phương và vai trò của ngành GD trong quá trình phát triển chính trị-xã hội...

- **Kinh tế:** Tình hình phát triển kinh tế quốc gia, địa phương như thế nào? Người dân được quyền và được chuẩn bị để tham dự vào tổ chức GD như thế nào? Phân tích bối cảnh kinh tế để không chỉ hiểu rõ hiện trạng mà còn cả khuynh hướng phát triển kinh tế và đặc biệt là nguồn nhân lực đòi hỏi ngành/tổ chức GD phải đáp ứng.

- **Xã hội - Văn hóa:** Dân số quốc gia, địa phương có thay đổi hay không và như thế nào? Thái độ của người dân với việc làm và sử dụng thời gian như thế nào? Phân tích bối cảnh văn hóa, xã hội để hiểu rõ vị trí địa lý, dân số, văn hóa và phân tầng xã hội liên quan, do các nhóm liên quan khác nhau thường có sự quan tâm khác nhau về vai trò, tầm quan trọng của ngành GD...

- **Công nghệ:** Ngành/tổ chức GD chịu ảnh hưởng của phát triển công nghệ mới như thế nào? ngành/tổ chức GD có tiềm năng để lôi cuốn các đối tượng mới hay thực hiện các dịch vụ mới hay không?...

Tiếp theo, cần nhấn mạnh là đánh giá hiện trạng GD không thể thành công nếu không đánh giá được các áp lực hay chống lại thay đổi của các nhóm quan tâm chính để dựa vào đó để xuất kiểu chính sách GD phù hợp, bao gồm: Các nhà cung cấp GD trong đó đáng chú ý nhất là nhà giáo - những nhóm người có ảnh hưởng nhất trong việc ủng hộ hay chống đối bất kỳ thay đổi GD nào, vì lợi

ích của họ sẽ tốt hơn hoặc bị đe dọa nếu thay đổi GD mang lại một số thách thức với hiện trạng hay đặc quyền hiện tại của họ; *Khách hàng của GD* trong đó quan trọng nhất là gia đình, người học và bên sử dụng lao động - thường có quan tâm rất khác nhau về quy mô và chất lượng GD phụ thuộc vào nguồn gốc văn hóa hay nghề nghiệp hoặc kinh tế - xã hội khác nhau, có khả năng tạo nên sự ảnh hưởng mất cân đối với GD. Bên cạnh đó, còn nhóm quan tâm là các công chức của hệ thống quản lý GD - nhóm này thường có khuynh hướng muốn duy trì hệ thống GD hiện tại hoặc thay đổi hay chống lại các chính sách thay đổi.

Vì vậy, phân tích hiện trạng GD cần xác định chính xác các nhóm quan tâm chính và hiểu rõ những gì chưa đồng nhất giữa họ; mặt khác cần tạo điều kiện thuận lợi cho họ được tham dự vào quá trình phát triển chính sách GD để có cơ hội nói lên nhu cầu của mình. Đặc biệt với các nhóm được xác định là “chống đối” thì cần hiểu rõ họ được tổ chức tốt như thế nào, quyền lực đến mức nào họ có trong xã hội và họ sẵn sàng sử dụng quyền lực của họ như thế nào... để có đối sách phù hợp và kịp thời.

Bước 2: Dự thảo các lựa chọn chính sách GD. Chính sách GD mới thường sinh ra từ hiện trạng và bối cảnh GD bị xáo trộn bởi vấn đề tồn tại, quyết định chính trị hay tái cấu trúc nền kinh tế. Từ phân tích hiện trạng trên, dự thảo các lựa chọn chính sách có thể được hình thành theo các cách tiếp cận sau:

- *Tiếp cận hệ thống* đặc trưng bởi 03 hoạt động: thu thập dữ liệu, hình thành, đặt ưu tiên các lựa chọn. Hình thành các lựa chọn chính sách GD theo cách này là quá trình phức tạp. Nếu chỉ dựa vào các dữ liệu thì số lượng lớn các lựa chọn có thể đưa ra đều phù hợp với bối cảnh GD, nên cần liệt kê tất cả kết quả có thể xảy ra và sau đó xác định các lựa chọn tối ưu hoặc ít nhất là mang lại hiệu quả. Tiếp theo, khác nhau về áp lực xuất phát từ trí tuệ/ trình độ, chính trị, xã hội và nghề nghiệp của các nhóm quan tâm chính sẽ có sức nặng và ưu tiên khác nhau phụ thuộc vào tầm quan trọng của các vấn đề lĩnh hội được, nên giúp thu hẹp các lựa chọn chính sách GD.

- *Tiếp cận lớn dần* bắt đầu từ việc xuất hiện các vấn đề tồn tại đòi hỏi ngành/tổ chức GD cần có các biện pháp khắc phục và quá trình này ngày càng lớn lên theo thời gian dẫn tới hình thành các lựa chọn GD lớn hơn, đòi hỏi cần định hướng cho các quyết định của ngành/tổ chức GD đương đầu có hiệu quả với các thách thức lớn dần lên như vậy. Đây được gọi là tiếp cận lớn dần lên để giúp người ra quyết định chính sách tìm kiếm điều chỉnh các khó khăn hiện tại hơn là hướng tới tương lai, vì vậy khuyến khích cải tiến lớn dần dần.

- *Tiếp cận đặc thù.* Đôi khi vấn đề tồn tại nằm ngoài hệ thống GD, như cải cách thể chế chính trị hay tái cấu trúc nền kinh tế... đòi hỏi hệ thống GD nói chung và tổ chức GD nói riêng cần điều chỉnh và thay đổi. Vì vậy, cần có cách tiếp cận đặc thù cho phù hợp, do trong bối cảnh này phát triển chính sách có thể chưa có cơ sở hợp lý trong lĩnh vực GD.

- *Tiếp cận nhập khẩu.* Có nhiều kinh nghiệm về cải tiến và đổi mới trong các hệ thống và tổ chức GD trên thế giới. Đây chính là nguồn của các lựa chọn chính sách GD mà ngành/tổ chức GD có thể xem xét. Tuy nhiên, các chính sách GD này chỉ có thể được nhập khẩu thành công khi nó được điều chỉnh phù hợp với bối cảnh cụ thể để đáp ứng được các nhu cầu của các nhóm đặc thù của ngành/tổ chức GD.

Bước 3: Đánh giá các lựa chọn chính sách GD, thường dựa trên các tiêu chí sau [2]:

- *Mong muốn* gồm 3 kích cỡ: 1/ Tác động của lựa chọn tới các nhóm quan tâm hay bên liên quan khác nhau: Ai có lợi? Ai cảm thấy bị đe dọa? Những người bị thiệt hại được đền bù như thế nào? Cái gì làm cho lựa chọn chính sách GD phù hợp với mong muốn của tất cả các bên liên quan? 2/ Khả năng tương thích với ý thức hệ chính trị chi phối và các chỉ tiêu phát triển/tăng trưởng kinh tế được đề cập trong các kế hoạch phát triển quốc gia; 3/ Trong một số trường hợp, tác động của lựa chọn chính sách tới phát triển chính trị và bền vững.

- *Chấp nhận được:* Chi phí về nguồn nhân lực, vật lực và tài chính cho các kịch bản của các lựa chọn chính sách GD cần được đánh giá kĩ lưỡng để có thể được chấp nhận. Khó khăn để đưa ra các dự đoán này nằm ở khả năng dự đoán các xu hướng tương lai, bao gồm phát triển kinh tế, chính trị và xã hội. Nó đặc biệt quan trọng do chi phí cho các chính sách thay đổi/cải cách GD thường khó được bảo vệ do không thể mang lại kết quả ngay hoặc cấp bách so với các thay đổi về kinh tế, chính trị và xã hội.

- *Khả thi:* Các nguồn tài chính cho các lựa chọn chính sách GD có thể ước tính được, tuy nhiên, khó hơn liên quan đến nguồn nhân lực như việc cần dự tính trình độ đào tạo nào đòi hỏi nhà giáo cần có và có đủ nhân lực để thực hiện lựa chọn chính sách được lựa chọn hay không. Tương tự, văn hóa thể chế (các nguyên tắc, thủ tục, môi trường) cần thiết để thu hút, duy trì và thực hiện hiệu quả đào tạo/bồi dưỡng nguồn nhân lực đáp ứng dịch chuyển chính sách thành các kế hoạch và chương trình thực hiện. Nhân tố khác cần xem xét là thời gian: hầu hết các nghiên cứu về dự án GD cho thấy thời gian thường bị vượt quá khi thực hiện, nên cần dự kiến thời gian thực hiện khả thi một cách kĩ lưỡng và có thể chỉ làm được qua đánh giá cẩn thận năng lực và khả năng thực hiện của ngành/tổ chức GD.

- *Bền vững:* Vấn đề bền vững cần quan tâm đặc biệt khi các tiêu chí trên được áp dụng. Các chính sách GD cần bền vững về ủng hộ chính trị và tài chính trong thời gian dài để đạt tới kết quả. Để đảm bảo được như vậy, các kịch bản mang tính dài hạn của các lựa chọn chính sách cần được coi trọng trong chính sách GD và nó cần kết hợp vào các chính sách vĩ mô một cách khôn ngoan và nhất quán với khát vọng quốc gia dài hạn.

Bước 4: Tham vấn và quyết định chính sách GD. Khi các lựa chọn chính sách GD được lựa chọn từ Bước trên, thì ngành/tổ chức GD cần tham vấn với các nhóm



quan tâm chính hiện tại và tiềm năng liên quan, thông qua một số hình thức như: nghiên cứu khảo sát bằng phiếu hỏi qua điện thoại, trực tuyến; phỏng vấn các nhóm trọng tâm; tổ chức các hội thảo, diễn đàn... Tiếp theo, dự thảo chính sách GD cần được hình thành dựa trên một hoặc kết hợp của một số kịch bản của các lựa chọn chính sách GD đã được tham vấn ở trên và dự thảo chính sách GD này lại được tiếp tục tổ chức tham vấn với các nhóm quan tâm chính, công khai trên mạng xã hội liên quan cũng như hội thảo và thiết lập diễn đàn trực tuyến... Mục tiêu của tham vấn lần thứ hai này thường nhằm chính xác hóa từ ngữ, làm rõ nghĩa và điều chỉnh nội dung của chính sách GD trước khi ban hành [3].

Cuối cùng, hoàn thiện chính sách và ra *quyết định ban hành chính sách GD*. Thực tế, chính sách GD được ban hành có thể chưa là lựa chọn tốt nhất cho từng nhóm quan tâm, nhưng được các bên liên quan chấp nhận thường qua quá trình thỏa hiệp... Để đánh giá sự hợp lý của quá trình quyết định chính sách GD cần lưu ý các câu hỏi sau: Quyết định đã được ban hành như thế nào - nó có được thực hiện thông qua tất cả các bước phân tích chính sách GD (phân tích hiện trạng, dự thảo, đánh giá và tham vấn chính sách) không? Quyết định được xuất phát và kế thừa như thế nào từ chính sách GD hiện tại? Quyết định nhất quán như thế nào với các chính sách của các lĩnh vực khác? Chính sách GD được phát biểu có đảm bảo đánh giá dễ không? Vận hành chính sách có hợp lý không?...

3. Thực hiện chính sách giáo dục

Bước 5: Lập kế hoạch thực hiện chính sách GD.

Một khi chính sách GD đã được quyết định ban hành thì cần lập kế hoạch để thực hiện, bao gồm thời gian biểu huy động nhân lực và vật lực cũng như tài chính để làm rõ: ai làm gì, khi nào và như thế nào cũng như các nguồn vật lực và tài chính cần cung cấp theo kịch bản đã lựa chọn như thế nào; các kiến thức, kĩ thuật nào mà người thực hiện chính sách GD cần có để đào tạo/bồi dưỡng cho phù hợp; các hệ thống quản lí hành chính cần được cấu trúc như thế nào cho phù hợp, đặc biệt để lôi cuốn được sự tham dự của nhóm liên quan...

Bước 6: Thực hiện kế hoạch của chính sách GD chỉ thành công khi vận động được sự ủng hộ về chính trị, tức là đảm bảo được ngành/tổ chức GD cũng như các nhóm quan tâm chính hình thành được liên minh chính trị để cùng nhau thực hiện thành công chính sách GD. Vì vậy, cần có các hoạt động tuyên truyền, thuyết phục để các nhóm quan tâm chính không chỉ nhận thức được tầm quan trọng mà còn cam kết và hỗ trợ các nguồn lực để cùng nhau thực hiện chính sách GD. Để làm được như vậy cần lôi cuốn sự tham dự của các nhóm này ngay từ giai đoạn thiết kế chính sách GD [4].

4. Điều chỉnh chính sách giáo dục

Bước 7: Kiểm soát thực hiện và đánh giá tác động của chính sách GD. Quá trình thực hiện chính sách GD cần được *kiểm soát* theo cách thường xuyên thu thập thông tin của các bên liên quan, đặc biệt là những người

sử dụng các dịch vụ của ngành/tổ chức GD để kịp thời điều chỉnh hoặc tốt nhất ngăn chặn được những sai sót có thể xảy ra trong quá trình thực hiện kế hoạch của chính sách GD.

Mặt khác, ngành/tổ chức GD cần tổ chức thực hiện *đánh giá tác động của chính sách GD* để điều chỉnh hoặc thay đổi chính sách. Đây là kiểu đánh giá được cấu trúc nhằm thu thập các minh chứng tập trung vào chất lượng, tính phù hợp của chính sách GD và thường không chỉ đo/đánh giá chất lượng bên trong mà cả chất lượng bên ngoài. Để đánh giá tác động chính sách GD thành công cần thực hiện theo 03 giai đoạn: Bắt đầu thực hiện, giữa kì và kết thúc chính sách GD. Thời hạn để đánh giá tác động của chính sách GD có thể hàng năm hoặc nhiều hơn tùy thuộc vào bản chất của chính sách, nhưng nhìn chung cần thời gian thực hiện đủ lâu để đem lại các kết quả [5].

Dưới đây là một số câu hỏi cần lưu ý trong quá trình kiểm soát và đánh giá tác động của chính sách GD như sau: Ngành/tổ chức GD có xác định được các kết quả theo tiến trình đạt tới mục tiêu chung và cụ thể của chính sách GD hay không? Ngành/tổ chức GD có đo/đánh giá được thành công dựa trên các minh chứng theo các chỉ số về quy mô, chất lượng bên trong và bên ngoài hay không? Ngành/tổ chức GD có kế hoạch đánh giá tác động của chính sách GD phù hợp, khả thi hay không? Các phương pháp kiểm soát, đánh giá (như phiếu hỏi, phỏng vấn nhóm trọng tâm...) có được sử dụng hiệu quả với tần suất phù hợp hay không? Các thông tin về kết quả giám sát có được sử dụng để phản hồi kịp thời cho các bên liên quan để cải tiến quá trình thực hiện chính sách hay không?...

Bước 8: Điều chỉnh và/hay thiết kế mới chính sách GD. Thông tin về kết quả đánh giá tác động của chính sách GD cần được ngành/tổ chức GD phân tích để điều chỉnh chính sách GD theo hướng phát huy mặt mạnh, tận dụng cơ hội để khắc phục các hạn chế và nguyên nhân của chính sách GD hiện hành. Hơn nữa, chính từ kết quả đánh giá tác động chính sách GD này giúp ngành/tổ chức GD nhìn nhận ra các vấn đề khó khăn/tồn tại mới để bắt đầu một chu trình phát triển chính sách GD mới.

Tóm lại, chu trình phát triển chính sách GD không bao giờ kết thúc và một cách lí tưởng thì một khi quá trình thực hiện hoàn thành gắn với các kết quả chính sách đã có thì quá trình đánh giá tác động của chính sách lại bắt đầu và dẫn đến tiềm năng cho một chu trình chính sách mới.

5. Kết luận

Trên đây trình bày và phân tích chu trình phát triển chính sách GD gồm 08 bước và khi thực hiện cần lưu ý là phát triển chính sách GD phải dựa trên kiến thức và kĩ năng về: 1/ Dự đoán phát triển GD dựa trên dữ liệu, nghiên cứu, kinh nghiệm và kiến thức quốc tế; 2/ Phân tích bối cảnh kinh tế, chính trị, dân số, xã hội và văn hóa; 3/ Đánh giá các nhóm quan tâm, tính hợp lý và vai trò/tầm quan trọng của thay đổi GD.

Hơn nữa, chính sách GD trước khi được ban hành cần dựa trên dự thảo các kịch bản lựa chọn chính sách và mỗi kịch bản này cần được phân tích, đánh giá và tham vấn với các bên liên quan một cách kỹ lưỡng.

Tiếp theo, việc thực hiện chính sách GD cần được lập kế hoạch mềm dẻo, linh hoạt phù hợp với bối cảnh và điều kiện cụ thể của ngành/tổ chức GD. Trong quá trình thực hiện cần kiểm soát theo quá trình và phản hồi thông tin kịp thời tới các bên liên quan để điều chỉnh và cải tiến.

Cuối cùng, khi chính sách GD mang lại kết quả cần đánh giá tác động của chính sách và dựa vào kết quả đánh giá này để điều chỉnh chính sách hiện hành hoặc bắt đầu một chu trình phát triển chính sách GD mới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. WPEngine, (2013), *Understanding PEST Analysis with definitions and examples*.
- [2]. Office of the Auditor General, (2003), *A Guide To Policy Development*, Manitoba.
- [3]. Bonehill, C., (2007), *Policy development framework*, CAFCASS.
- [4]. Nguyễn Tiến Hùng, *Các cách tiếp cận chính về lãnh đạo và quản lý giáo dục*, Tạp chí Quản lý Giáo dục, Số 9, tháng 02 năm 2010, tr. 25-28.
- [5]. Banks, L., (2012), *Policy Development*, Department of Education in Tasmania.

PROCESS TO DEVELOP EDUCATION POLICY

Nguyen Tien Hung
The Vietnam Institute of Educational Sciences
Email: hunga60@gmail.com

Abstract: *In terms of development process of education policy, the article presents and analyzes a cycle with 03 development stages of education policy with 08 steps involved in activities of research, analysis, consultation, and information review so as to design, implement, evaluate and adjust education policy. Three stages were: to develop education policies; to implement education policy; to adjust education policies. Eight steps include: 1/ To analyze the current status of education; 2/ To draft options of education policy; 3/ To evaluate options of education policy; 4/ To consult and decide educational policy; 5/ To plan and implement education policies; 6/ To implement plan of education policy; 7/ To control its implementation and evaluate impact of education policy; 8/ To adjust and redesign education policy.*

Keywords: *Process; education policy; development of education policy.*



MỘT SỐ VẤN ĐỀ CƠ BẢN VỀ PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH MÔN HỌC ĐÁP ỨNG YÊU CẦU ĐỔI MỚI CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG¹

ĐỖ TIẾN ĐẠT và nhóm nghiên cứu²

Email: dtdat55@gmail.com

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

Tóm tắt: Trong những năm qua, các nghiên cứu về phát triển chương trình đã được chú trọng. Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam xác định đây là một trong những hướng nghiên cứu trọng tâm, định hướng cho các nhiệm vụ nghiên cứu thường xuyên. Với quan niệm rằng, phát triển chương trình môn học là một trong các vấn đề cốt lõi của phát triển chương trình giáo dục phổ thông, tác giả bài viết điểm lại một số vấn đề cơ bản trong phát triển chương trình môn học đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông được đúc rút từ các kết quả nghiên cứu trong thời gian qua.

Từ khóa: Chương trình; phát triển chương trình môn học; đổi mới chương trình; giáo dục phổ thông.

(Nhận bài ngày 07/12/2016; Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa ngày 04/01/2017; Duyệt đăng ngày 25/01/2017).

1. Đặt vấn đề

Trong những năm qua, các nghiên cứu về phát triển chương trình (CT) đã được chú trọng. Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam xác định đây là một trong những hướng nghiên cứu trọng tâm, định hướng cho các nhiệm vụ nghiên cứu thường xuyên, đặc biệt là ở Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục phổ thông (GDPT). Một số đề tài cấp Viện theo hướng này cũng đã được thực hiện. Ban chỉ đạo Đổi mới CT, sách giáo khoa (SGK) phổ thông (Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT)) đã triển khai nhiều nhiệm vụ nghiên cứu cấp bách nhằm xây dựng cơ sở khoa học cho đổi mới CT với sự tham gia của nhiều nhà khoa học ở các trường đại học (ĐH), viện nghiên cứu; tổ chức nhiều hội thảo khoa học. Các kết quả nghiên cứu đã vận dụng trong xây dựng Dự thảo CT GDPT tổng thể cũng như dần hình thành các định hướng, mô hình phát triển CT môn học. Với quan niệm rằng, phát triển CT môn học là một trong các vấn đề cốt lõi của phát triển CT GDPT, trong khuôn khổ bài viết này, chúng tôi điểm lại "Một số vấn đề cơ bản trong phát triển CT môn học đáp ứng yêu cầu đổi mới CT GDPT" được đúc rút từ các kết quả nghiên cứu thời gian qua.

2. Bối cảnh đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông

Ngày nay, thế giới đang trải qua những biến đổi do quá trình chuyển đổi nhanh từ một xã hội công nghiệp sang xã hội hậu công nghiệp và xã hội thông tin, trong

đó các quá trình này phần lớn dựa trên việc phát triển và đổi mới giáo dục (GD). Những cải cách về quản lý, kinh tế, pháp luật ..., về bản chất đều dựa trên một chất lượng GD mới. Đổi mới căn bản, toàn diện GD&ĐT đã trở thành nhu cầu rõ ràng của công cuộc công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước. Bối cảnh đó đòi hỏi GDPT cũng phải có bước chuyển căn bản trong đó có thể kể đến một số yêu cầu sau:

- *Mô hình của GDPT sẽ phải là mô hình tập trung vào xây dựng và hoàn thiện nhân cách (phẩm chất và năng lực) con người Việt Nam đáp ứng yêu cầu hội nhập và phát triển của đất nước trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa. Vì vậy, GDPT cần hướng tới việc khai thác và phát huy mọi năng lực và sở thích cá nhân, "làm phát triển hoàn toàn những năng lực sẵn có của các em".*

- *GDPT phải trở thành nền tảng của GD suốt đời. Mô hình của một nền GD suốt đời là một hệ thống GD mở; đối tượng học tập không còn giới hạn trong phạm vi tuổi trẻ mà mở rộng sang mọi lứa tuổi; tâm lý học lên ĐH được thay bằng tâm lý học suốt đời; GD ứng thí được thay thế bằng GD đáp ứng nhu cầu cá nhân và yêu cầu xã hội.*

- *GDPT phải phục vụ đắc lực cho yêu cầu phát triển bền vững (phát triển xã hội bền vững, phát triển môi trường bền vững, phát triển kinh tế bền vững). Ngoài bốn cột trụ truyền thống là học để biết, học để hành, học để làm người, học để chung sống, GD vì sự phát triển bền vững đòi hỏi một cột trụ thứ năm là học để thay đổi bản thân và xã hội (UNESCO 2009). Điều đó dẫn đến những thay đổi cơ bản trong CT GDPT đó là phát triển các kĩ năng sống, giữ gìn bản sắc văn hóa, trau dồi óc sáng tạo và tinh thần dám nghĩ, dám làm cần thiết trong mỗi công dân Việt Nam tương lai.*

- *GDPT phải được hiện đại hóa theo hướng khai thác, ứng dụng công nghệ thông tin, truyền thông (ICT) một cách hợp lý, tối ưu. Ngày nay, công nghệ số có mặt ở khắp nơi trong cuộc sống hàng ngày và tương tác với mỗi chúng*

1. Theo tinh thần Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Hội nghị lần thứ tám Ban Chấp hành Trung ương Đảng (khoá XI) về Đổi mới căn bản, toàn diện GD&ĐT, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hoá, hiện đại hoá trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế; Nghị quyết số 88/2014/QH13 ngày 28/11/2014 của Quốc hội về Đổi mới CT, SGK GD phổ thông; Quyết định số 404/QĐ-TTg ngày 27/3/2015 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Đề án Đổi mới CT, SGK GD phổ thông.

2. Nhóm nghiên cứu gồm các tác giả: Đào Thái Lai; Dương Quang Ngọc; Phạm Đức Quang; Lương Việt Thái; Bùi Ngọc Diệp; Đào Văn Toàn; Lê Anh Tuấn.

ta; liên kết mạng trở thành phổ biến giữa các trường học, các cơ sở, các cá nhân; việc xử lý thông tin, hình ảnh, âm thanh được thực hiện dễ dàng; dung lượng các bộ nhớ lớn đến mức có thể lưu trữ mọi dữ liệu mong muốn. Tất cả những thay đổi đó đặt ra câu hỏi lớn cho GDPT như sứ mệnh và vai trò của nhà trường trong việc cung cấp tri thức. CT GD cần thay đổi như thế nào đòi hỏi chúng ta phải có định hướng rõ ràng trong chủ trương hiện đại hóa GDPT.

- *GDPT phải bảo đảm* tính công bằng xã hội. Ở GDPT, đặc biệt là đối với GD phổ cập, nếu mất công bằng xã hội thì sẽ làm giảm hiệu quả GD nói chung, giảm lợi ích xã hội và lợi ích cá nhân mà GD có thể đem lại. Biện pháp cơ bản để khắc phục là sự can thiệp của Nhà nước theo hướng bảo đảm để GD phổ cập được miễn phí ở cả tiểu học và trung học cơ sở, đồng thời đẩy mạnh công tác xã hội hóa GD.

- Xây dựng *CT GDPT mới* là bước triển khai cụ thể Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng (khoá XI) và Nghị quyết số 88/2014/QH13 của Quốc hội. Việc xây dựng CT GDPT dựa trên cơ sở "*Kế thừa và phát triển những ưu điểm của CT, SGK GDPT hiện hành, phát huy những giá trị truyền thống tốt đẹp của nền văn hóa Việt Nam và phù hợp với xu thế quốc tế, đồng thời đổi mới toàn diện mục tiêu, nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức GD, theo yêu cầu phát triển phẩm chất và năng lực học sinh (HS); tăng cường thực hành và gắn với thực tiễn cuộc sống*" (Nghị quyết số 88/2014/QH13).

Tháng 8/2015, Bộ GD&ĐT đã công bố *Dự thảo CT GDPT tổng thể* trong đó nêu rõ: Định hướng xây dựng CT các môn học và hoạt động, quy định *các lĩnh vực GD; hệ thống môn học*; thời lượng của từng môn học; định hướng nội dung GD bắt buộc ở từng lĩnh vực GD và phân chia vào các môn học ở từng cấp học đối với tất cả HS trên phạm vi toàn quốc; định hướng về phương pháp, hình thức tổ chức GD và cách thức đánh giá kết quả GD của từng môn học; điều kiện tối thiểu của nhà trường để thực hiện được CT.

CT GDPT mới cung cấp một khuôn khổ và định hướng cho GDPT để hình thành và phát triển phẩm chất, năng lực, đạo đức và trí tuệ của người học, giúp họ có sự chuẩn bị để tham gia một cách tích cực vào đời sống thực tiễn của xã hội, của đất nước cũng như đáp ứng với những thách thức, cạnh tranh quyết liệt trong thời đại công nghiệp hóa và toàn cầu hóa.

Để cụ thể hóa định hướng đổi mới CT GDPT nói chung và Dự thảo CT GDPT tổng thể nói riêng, một loạt vấn đề đặt ra đối với việc phát triển CT môn học. Từ quan điểm về CT môn học theo tiếp cận năng lực; chuẩn môn học được xây dựng theo quy trình như thế nào và được biểu đạt ra sao? khác biệt gì so với chuẩn kiến thức, kĩ năng trong CT hiện hành? Vai trò của nội dung kiến thức như thế nào? Những quan điểm tích hợp, phân hóa được thể hiện trong CT các môn học ở từng cấp học ra sao? Hoạt động trải nghiệm sáng tạo là một khái niệm mới được đưa vào dự thảo CT GDPT tổng thể, tuy nhiên

nên quan niệm như thế nào? Quy trình và tổ chức thực hiện?...

3. Một số vấn đề cơ bản trong Phát triển chương trình môn học

3.1. Tiếp cận năng lực trong Phát triển chương trình môn học

Một trong những điểm mới then chốt của CT GDPT lần này là tiếp cận theo định hướng phát triển năng lực người học. Cách tiếp cận này tác động đến tất cả mọi yếu tố của quá trình dạy học.

Bản chất của *GD theo tiếp cận năng lực* là lấy năng lực làm cơ sở (tham chiếu) để tổ chức CT và thiết kế nội dung học tập [1]. Điều này cũng có nghĩa năng lực của HS sẽ là kết quả cuối cùng cần đạt được của quá trình dạy học hay GD. Nói cách khác, thành phẩm cuối cùng và cơ bản của mục tiêu GD là các phẩm chất và năng lực của người học. Năng lực được coi là điểm xuất phát đồng thời là sự cụ thể hoá của mục tiêu GD. Vì vậy, những yêu cầu về phát triển năng lực HS cần được đặt đúng chỗ của chúng trong mục tiêu GD.

GD theo tiếp cận năng lực nhấn mạnh: Năng lực không chỉ bao hàm kiến thức, kĩ năng, kĩ xảo mà còn cả giá trị, động cơ, đạo đức và hành vi xã hội. Muốn có năng lực buộc phải học tập, rèn luyện trong hoạt động và trải nghiệm cá nhân. Mặt khác, các năng lực được hình thành trong quá trình dạy học không chỉ ở trong nhà trường mà còn dưới tác động của gia đình, xã hội, của chính trị, tôn giáo, văn hoá v.v...

Xây dựng *CT theo tiếp cận năng lực* trước hết cần xác định được các năng lực cần thiết nhất mà người học cần phải có cho cuộc sống và tham gia có hiệu quả trong đời sống xã hội. Việc lựa chọn hệ thống tri thức, kĩ năng đưa vào nội dung dạy học trong nhà trường phổ thông sao cho tạo được cơ hội thuận lợi để hình thành phát triển các năng lực cần đạt. Do đó, chúng phải được đối chiếu với *cấu trúc của các năng lực* định hình thành và phát triển ở HS và *cái đích cuối cùng* (kết quả đầu ra cần đạt) *là phải hình thành được các năng lực này ở các em*.

CT theo tiếp cận năng lực chú trọng đến chủ thể người học cũng như đến khả năng ứng dụng tri thức đã học trong những tình huống thực tiễn. Việc rèn luyện phương pháp học tập có ý nghĩa quan trọng. Việc kiểm tra đánh giá không chỉ kiểm tra khả năng tái hiện tri thức mà còn định hướng vào khả năng vận dụng tri thức trong những tình huống thực tiễn.

Do việc hình thành, phát triển các năng lực đòi hỏi sự vận dụng phối hợp các kiến thức, kĩ năng, ... nên CT chú ý tới tính tổng thể, tính tích hợp. Logic khoa học bộ môn không phải là yếu tố duy nhất chi phối việc tổ chức nội dung CT môn học. CT liên quan chặt chẽ đến các bình diện văn hóa và hoạt động rộng lớn nhưng không đặt vấn đề chú trọng tới việc cung cấp nhiều kiến thức của các khoa học bộ môn mà chú ý lựa chọn, tổ chức các nội dung học tập một cách hợp lí, tạo cơ sở cho việc phát triển các năng lực của HS. Để *xây dựng CT môn học theo tiếp cận năng lực* cần chú ý một số định hướng sau:

- Xác định các năng lực chung cốt lõi và các năng



lực đặc thù môn học, mức độ phát triển ở từng lớp, từng cấp học... (mà môn học góp phần hình thành và phát triển cho HS).

- Lựa chọn, tổ chức các nội dung học tập một cách hợp lý, tạo cơ sở cho việc phát triển các năng lực cho HS. Tăng cường *tính ứng dụng*, gắn kết giữa nội dung GD môn học với đời sống thực tế và gắn với xu hướng phát triển hiện đại của kinh tế, khoa học và đời sống xã hội, góp phần giúp HS hình thành, rèn luyện và làm chủ các “kĩ năng sống”.

- Trong cấu trúc của CT môn học, các “mạch nội dung” và các “nhánh năng lực” cần phải liên kết chặt chẽ với nhau, xoắn vào nhau tương tự như mô hình chuỗi xoắn kép với các liên kết ngang của phân tử AND.

3.2. Yêu cầu cần đạt (chuẩn đầu ra) của môn học trong chương trình giáo dục phổ thông

Nghị quyết 29-NQ/TW xác định một trong những giải pháp đổi mới căn bản, toàn diện GD&ĐT là: “Trên cơ sở mục tiêu đổi mới GD&ĐT, cần xác định rõ và công khai mục tiêu, Chuẩn đầu ra của từng bậc học, môn học, CT, ngành và chuyên ngành đào tạo, coi đó là căn cứ giám sát, đánh giá chất lượng GD&ĐT. Để xác định chuẩn đầu ra của GDPT nói chung, của từng bậc học, môn học nói riêng, trước hết cần bắt đầu từ việc cụ thể hóa các yêu cầu về phẩm chất và năng lực mà HS cần và có thể đạt được khi họ rời nhà trường phổ thông”. Thực tiễn đã chỉ ra rằng, cần phải xây dựng Chuẩn GDPT nói chung, Chuẩn đầu ra của môn học nói riêng trong khi tiến hành xây dựng CT GDPT.

3.2.1. Quan niệm, vai trò, vị trí, chức năng của Chuẩn đầu ra của môn học

Chuẩn đầu ra của môn học là sự cụ thể hóa, tiêu chí hóa mục tiêu của môn học thành những tiêu chí và chỉ báo cụ thể để có thể đo lường và đánh giá kết quả học tập, GD ở môn học. Chuẩn đầu ra cho biết HS có thể hiểu gì, làm được gì sau khi học mỗi môn học (hay lĩnh vực học tập, hoạt động GD) ở từng cấp học/giai đoạn/lớp học.

Có thể nói, CT theo tiếp cận năng lực đặt ra ý tưởng chọn lựa, hình thành nội dung GD từ “kết quả đầu ra” (Chuẩn đầu ra). Vì vậy, khi xây dựng CT GDPT, cần xây dựng *Chuẩn của từng môn học* (xuyên suốt theo chiều dọc từ lớp dưới lên lớp trên) và cần nhắc xem xét xây dựng chuẩn ở từng lớp học (ngang theo từng lĩnh vực, từng nhóm môn học có trong từng lớp học). Chuẩn đầu ra của môn học góp phần:

- Xác định nội dung tối thiểu bắt buộc của CT môn học; chuẩn hóa “tài học”, thời gian học tiêu chuẩn, bảo đảm tính vừa sức của tài liệu học tập;

- Bảo đảm tính thống nhất trong toàn quốc, đồng thời có tính đến đặc điểm của từng vùng miền trong điều kiện đa dạng hóa các kiểu hình trường lớp.

3.2.2. Định hướng quy trình xây dựng chuẩn đầu ra của môn học

- Xác định những *năng lực chung then chốt* (mà môn học có cơ hội đóng góp, hình thành) và các *năng lực đặc thù của bộ môn*. Xác định đường phát triển của các năng

lực này thể hiện qua các mức độ, tiêu chí cần đạt.

- Xác định các *mạch nội dung cốt lõi* của môn học. Mô tả đường phát triển của mỗi mạch nội dung trong mối quan hệ liên kết (hướng tới) đường phát triển năng lực.

- Cụ thể hóa Chuẩn đầu ra thông qua việc tiêu chí hóa và xác định mức độ yêu cầu về kiến thức, kĩ năng, thái độ; về phẩm chất, năng lực chung và phẩm chất, năng lực đặc thù môn học ở từng lớp, từng cấp học (mô tả các mức độ HS làm được gì với những kiến thức, kĩ năng đã học). Minh họa cụ thể thông qua hệ thống các tình huống dạy học (có thể dưới dạng một ma trận).

- Thí điểm và đo lường điều chỉnh (thích hợp).

3.3. Lựa chọn nội dung học tập cốt lõi của môn học trong chương trình giáo dục phổ thông

3.3.1. Các nguyên tắc và tiêu chuẩn lựa chọn nội dung học tập cốt lõi của môn học

Nội dung GD phải bảo đảm *tinh giản, phổ thông, cơ bản, hiện đại, thiết thực, thực hành*, vận dụng kiến thức vào thực tiễn, phù hợp với đặc điểm tâm sinh lí lứa tuổi HS; GD nhân cách, đạo đức, văn hoá pháp luật và ý thức công dân; tập trung vào những giá trị cơ bản của văn hoá, truyền thống và đạo lí dân tộc, tinh hoa văn hoá nhân loại, giá trị cốt lõi và nhân văn của chủ nghĩa Mác - Lênin và tư tưởng Hồ Chí Minh; dạy ngoại ngữ và tin học theo hướng chuẩn hoá, thiết thực, bảo đảm năng lực sử dụng của HS; GD nghệ thuật và GD thể chất coi trọng việc định hướng thẩm mĩ và bồi dưỡng hứng thú rèn luyện sức khoẻ, hoạt động nghệ thuật.

Mỗi CT môn học cần phải xác định được những yếu tố *cốt lõi* mang tính nền tảng, ổn định và phần mềm mang tính mở để thường xuyên cập nhật, bổ sung, thay đổi, điều chỉnh. Cấu trúc nội dung các môn học không còn là sự thu nhỏ của một ngành khoa học tương ứng. Khắc phục tình trạng ô mồm quá nhiều kiến thức không cần thiết với HS phổ thông.

3.3.2. Định hướng lựa chọn nội dung học tập cốt lõi của môn học

- Xác định những *năng lực chung then chốt* (mà môn học có cơ hội đóng góp, hình thành) và các *năng lực đặc thù của bộ môn* và đường phát triển của các năng lực này.

- Tập trung vào những giá trị cơ bản của văn hoá, truyền thống dân tộc, tinh hoa văn hoá nhân loại; cơ bản, hiện đại, phù hợp với đặc điểm tâm lí lứa tuổi của HS các cấp học.

- Tham khảo CT môn học của các nước tiên tiến, đối chiếu với yêu cầu của một số CT đánh giá quốc tế như PISA, PASEC, TIMSS, PIRLS...

- Xác định *nội dung tối thiểu bắt buộc* (hạt nhân học văn phổ thông) và đường phát triển của các mạch và các chủ đề nội dung then chốt, sao cho tạo được cơ hội thuận lợi để hình thành phát triển các năng lực cần đạt.

3.3.3. Nội dung dạy học ở trường phổ thông

Nội dung dạy học ở trường phổ thông được tổ chức theo hai giai đoạn: GD cơ bản (bắt buộc) và GD định hướng nghề nghiệp chuẩn bị cho HS đi vào cuộc sống, học nghề, hoặc học lên cao đẳng, ĐH.

Ở giai đoạn GD cơ bản: HS được tiếp nhận những kiến thức, kĩ năng phổ thông cơ bản cần thiết cho cuộc sống hiện tại và cuộc sống sau này với tư cách là một công dân.

Ở giai đoạn GD định hướng nghề nghiệp: Nội dung dạy học cần được tổ chức thành các môn học và hoạt động GD với nhiều phương án thực hiện để tạo ra nhiều cơ hội lựa chọn cho HS phù hợp với khả năng, sở thích và điều kiện học tập cụ thể. Nội dung dạy học không áp dụng đồng loạt cho mọi HS, có nhiều phương án thực hiện để tạo ra nhiều cơ hội lựa chọn cho HS.

Căn cứ vào dự kiến thời lượng có thể dành cho dạy học, nhà trường xác định những lĩnh vực học tập cốt lõi thể hiện ở một số môn học và hoạt động GD. Các yêu cầu và ý tưởng nói trên được cụ thể hóa thông qua một kế hoạch GD nhằm định hướng tổ chức nội dung dạy học ở nhà trường phổ thông.

3.4. Tích hợp và phân hoá trong phát triển chương trình môn học

3.4.1. Tích hợp trong phát triển chương trình môn học

Việc lồng ghép, tích hợp các nội dung GD nhằm giúp HS huy động tổng hợp kiến thức, kĩ năng,... thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau và nhiều thuộc tính cá nhân khác như ý chí, niềm tin, tính hợp tác, sáng tạo... để giải quyết có hiệu quả các nhiệm vụ trong học tập và trong cuộc sống, thông qua đó hình thành biểu tượng về sự toàn vẹn của thế giới, phát triển phẩm chất và năng lực cần thiết, nhất là năng lực giải quyết vấn đề.

Dạy học tích hợp là cách thức quan trọng trong việc hình thành và phát triển năng lực của HS. Dạy học tích hợp không chỉ hướng theo một khía cạnh là tích hợp nội dung mà còn là tích hợp cả các yếu tố khác như phẩm chất cá nhân, các phương tiện, thành phần của môi trường học tập trong những tình huống dạy học khác nhau. Để phát triển năng lực cho HS, cần chủ động thiết kế hệ thống các tình huống dạy học tích hợp. Trong thực tiễn dạy học, thường thấy có các mức độ tích hợp chủ yếu như sau:

- *Tích hợp trong nội bộ môn học*: Là hình thức tích hợp những nội dung của các phân môn hay các nội dung cụ thể khác nhau trong một môn học.

- *Tích hợp đa môn, liên môn và xuyên môn*: Các chủ đề tích hợp gắn với những vấn đề thực tiễn, những vấn đề mang tính toàn cầu (như sức khỏe, môi trường, người tiêu dùng, công dân và cuộc sống cộng đồng, hiểu biết quốc tế và hòa bình, thế giới công việc, thông tin và truyền thông mà khi xác định nội dung mỗi môn học cần xem xét đến).

Ở cấp Tiểu học và cấp Trung học cơ sở, có thể thực hiện lồng ghép những nội dung liên quan với nhau của một số lĩnh vực GD, một số môn học; thực hiện tinh giản, tránh chồng chéo nội dung GD, giảm hợp lí số môn học. Chú trọng tính thiết thực của các nội dung dạy học và hoạt động trải nghiệm sáng tạo, cùng với hoạt động tư vấn trường học để giúp HS học xong trung học cơ sở có thể chọn con đường học lên theo GD nghề nghiệp hoặc trung học phổ thông, góp phần thực hiện yêu cầu phân

luồng mạnh sau trung học cơ sở.

3.4.2. Phân hoá trong Phát triển chương trình môn học

Dạy học phân hoá là định hướng dạy học phù hợp với các đối tượng HS khác nhau, nhằm phát triển tối đa tiềm năng vốn có của mỗi HS dựa vào đặc điểm tâm sinh lí, khả năng, nhu cầu và hứng thú khác nhau của HS. Tính phân hoá thể hiện ở sự phân biệt dựa theo các đối tượng khác nhau, áp dụng cách thức tổ chức, vận dụng nội dung, phương pháp và hình thức,... hoạt động khác nhau sao cho phù hợp nhất với từng đối tượng, nhằm đạt hiệu quả cao [2]. Các hình thức tổ chức phân hóa (ví mô) bao gồm: Phân luồng; Phân ban; Dạy học tự chọn.

* *Phân hóa trong giai đoạn GD cơ bản*, chủ yếu thể hiện ở:

- *Về chuẩn đầu ra*: Có thể có sự phân chia mức độ cao thấp trong chuẩn (Ví dụ, một số nước phân chia những mức độ chuẩn khác nhau). Hoặc CT chỉ đưa ra một chuẩn tối thiểu nhưng khi đánh giá có đưa ra các mức độ khác nhau. Tùy thuộc vào trình độ, nhu cầu... của mỗi HS cụ thể có thể đạt một mức trình độ nhất định.

- *Để đạt cùng một mức trình độ chuẩn*, có thể tạo điều kiện cho HS thực hiện theo những lộ trình khác nhau, thời gian khác nhau. Chẳng hạn, với HS dân tộc thiểu số hay khuyết tật, có thể kéo dài thời gian để đạt cùng mức độ đọc thông viết thạo giai đoạn đầu tiểu học. Một giải pháp hay được áp dụng, đó là: *Cấu trúc CT theo từng giai đoạn dài*, có thể là 2 hoặc 3 năm chứ không theo đơn vị học kì hay năm học. CT cần được mềm hóa, không quy định chặt chẽ nội dung, tiến trình tổ chức nội dung... mà chỉ đưa ra chuẩn tối thiểu (hay nhiều mức độ chuẩn) cần đạt cho từng giai đoạn. Mỗi địa phương, mỗi nhà trường và giáo viên (GV) sẽ thiết kế và thực hiện CT phù hợp nhất cho địa phương, nhà trường và cá nhân HS.

- *Về nội dung và cấu trúc nội dung*: Để đạt cùng mục tiêu, chuẩn, CT một số môn học có thể đưa ra các chủ đề khác nhau cho GV và HS chọn lựa. Ví dụ, với môn Lịch sử: Để nghiên cứu cùng một giai đoạn lịch sử, có thể cấu trúc chủ đề lịch sử chiến tranh hay lịch sử hình thành nhà nước... Với môn Công nghệ, với cùng mục tiêu giới thiệu quy trình công nghệ trong dịch vụ hay sản xuất, có thể có nhiều mô đun hay học phần khác nhau để HS lựa chọn: May mặc, Cơ khí, Kinh doanh...

Ngoài khối môn học/hoạt động bắt buộc chung, trong CT có thể có một số môn/hoạt động tự chọn dưới nhiều hình thức khác nhau như: Môn tự chọn tùy ý (ví dụ ngoại ngữ 2) hay các câu lạc bộ theo sở thích, nhu cầu...

CT của một số môn học có thể dành một tỉ lệ thời lượng nhất định cho nội dung gắn với địa phương (nhất là Lịch sử, Địa lí, GD công dân, GD nghề...).

- Các phương pháp dạy học tích cực và một số hình thức tổ chức dạy học như dạy học dự án... tạo điều kiện cho HS học theo nhịp điệu, nhu cầu... của bản thân. Vì thế, cần tạo điều kiện cho việc triển khai các phương pháp và hình thức tổ chức dạy học này.

* *Phân hóa trong giai đoạn trung học phổ thông*



(THPT):

Giai đoạn này được coi là **giai đoạn phân hóa mạnh** theo định hướng nghề nghiệp. Hình thức phân hóa vĩ mô chính là dạy học tự chọn: Bên cạnh một số ít môn học bắt buộc, HS được tự chọn (bắt buộc và tùy ý) một số môn học/chuyên đề.

Ngoài các biện pháp phân hóa chung như ở GD cơ bản, trong phát triển CT các môn học giai đoạn này cần lưu ý thêm một số điểm sau:

- Xác định rõ ràng nhiệm vụ, mục tiêu của môn/chuyên đề gắn với định hướng nghề, với định hướng phát triển năng lực chuyên biệt để thiết kế nội dung, chuẩn... phù hợp. Ví dụ: môn Khoa học xã hội dành cho HS chọn lựa theo định hướng Khoa học tự nhiên rõ ràng có mục tiêu, định hướng, chuẩn... khác hẳn với môn Khoa học xã hội cho HS theo định hướng Khoa học xã hội chứ không phải chỉ đơn thuần là sự đơn giản hóa, giảm nhẹ yêu cầu.

- Nhiều môn học có thể được cấu trúc theo những mức độ khác nhau. Ví dụ, Toán cơ bản, Toán nâng cao 1 và 2... và có thể được bổ sung bằng nhiều chuyên đề nâng cao hay mở rộng (Ví dụ: Xác suất và Thống kê, ...) để HS có thể lựa chọn mức độ khác nhau, lựa chọn những chuyên đề khác nhau. Dù nội dung các môn/chuyên đề có tính độc lập tương đối nhưng cần lưu ý đến tính liên thông, sự phát triển tri thức khi ghép các chuyên đề...

- Ngoài ra, còn có những chuyên đề riêng về hướng nghiệp. Kết thúc giai đoạn này, HS có kiến thức, kĩ năng phổ thông cơ bản được định hướng theo lĩnh vực nghề nghiệp, phù hợp với năng khiếu và sở thích, phát triển tiềm năng cá nhân để chuẩn bị tốt cho giai đoạn GD sau phổ thông hoặc bước vào cuộc sống lao động.

3.5. Tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong chương trình môn học

3.5.1. Hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong môn học ở nhà trường phổ thông

Hoạt động trải nghiệm sáng tạo (HĐTNST) trong môn học ở nhà trường phổ thông là các hoạt động dạy - học trong đó dưới sự tổ chức hoạt động của GV, từng cá nhân HS được học tập thông qua các hoạt động trải nghiệm từ đó lĩnh hội được những kiến thức của môn học và phát huy được tiềm năng sáng tạo của bản thân. HĐTNST trong môn học nhấn mạnh tới việc HS phải kinh qua thực tế, vận dụng những hiểu biết, kiến thức đã có của mình để tham gia vào hoặc tiếp xúc với sự vật, hiện tượng, sự kiện... Qua đó, tìm ra và tạo ra những hiểu biết, kiến thức mới, cách giải quyết mới để tích lũy kinh nghiệm riêng và phát huy tiềm năng sáng tạo của bản thân.

3.5.2. Quy trình tổ chức các hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong môn học ở nhà trường phổ thông

- Khởi động (bằng một kinh nghiệm cụ thể) và xác định nhiệm vụ.

- Trải nghiệm.

- Phân tích, khái quát hóa, hình thành tri thức mới.

- Vận dụng.

3.5.3. Hoạt động trải nghiệm sáng tạo có thể tổ chức theo những quy mô khác nhau

HĐTNST bao gồm: hoạt động cá nhân, hoạt động

theo nhóm, theo lớp, theo khối lớp hoặc theo trường. HĐTNST có thể tổ chức tại nhiều địa điểm khác nhau ở trong hoặc ngoài nhà trường như: lớp học, thư viện, phòng đa năng, phòng truyền thống, sân trường, viện bảo tàng, các di tích lịch sử và văn hóa, các danh lam thắng cảnh, các công trình công cộng, tại nhà các nghệ nhân, các làng nghề, cơ sở sản xuất... hoặc ở các địa điểm khác ngoài nhà trường có liên quan đến chủ đề học tập. Phương pháp và hình thức tổ chức HĐTNST trong môn học rất đa dạng, phong phú, có thể kể đến các phương pháp và hình thức như: Dạy học dự án, giải quyết vấn đề, tham quan học tập, hội thi/cuộc thi, hoạt động thực địa, sân khấu tương tác, diễn đàn, giao lưu, trò chơi,....

HĐTNST nhằm định hướng, tạo điều kiện cho HS quan sát, suy nghĩ và tham gia các hoạt động trải nghiệm, thực tiễn; qua đó tổ chức, khuyến khích, động viên và tạo điều kiện cho các em tích cực nghiên cứu tìm ra những giải pháp mới, thực hiện khám phá, phát hiện, sáng tạo những cái mới trên cơ sở kiến thức đã học trong nhà trường và những gì đã trải qua trong thực tiễn cuộc sống, từ đó hình thành ý thức, phẩm chất, các giá trị sống, kĩ năng sống và năng lực cho HS.

3.6. Tính kế thừa trong Phát triển chương trình môn học

Kế thừa những thành tố của CT hiện hành khi xây dựng CT mới. Tính kế thừa trong phát triển CT được thể hiện ở Bảng 1 dưới đây:

Bảng 1: Tính kế thừa trong phát triển CT môn học

CT hiện hành	CT mới
Mục tiêu	- Xây dựng mục tiêu môn học trên cơ sở phát triển năng lực, phẩm chất của HS.
Nội dung	- Kế thừa những phân môn, những mạch nội dung chủ yếu của CT hiện hành. - Có thể bổ sung, điều chỉnh một số nội dung cho phù hợp với tâm sinh lí của HS, làm phong phú thêm môi trường và bối cảnh học tập, tạo cơ hội để HS vận dụng giải quyết vấn đề trong thực tiễn.
Chuẩn kiến thức, kĩ năng, thái độ	- Xây dựng Yêu cầu cần đạt, Chuẩn đầu ra, trong đó kế thừa những thành tố, những tiêu chí tích cực của CT hiện hành.
Phương pháp dạy học	- Kế thừa những ưu điểm và thành tựu về dạy học tích cực. - Xác định những phương pháp dạy học đặc trưng của môn học và tập trung vào những phương pháp tổ chức hoạt động học tập tích cực cho HS.
Đánh giá kết quả	- Kế thừa và điều chỉnh việc đánh giá kết quả học tập, chú trọng việc đánh giá trong bối cảnh thực tiễn; Đánh giá dựa trên chuẩn đầu ra. - Coi trọng cả đánh giá tổng kết và đánh giá thường xuyên - Tập trung đánh giá sự tiến bộ của mỗi HS.

4. Kết luận và khuyến nghị

Phát triển CT môn học là vấn đề cốt lõi trong phát triển CT GDPT. Để có một CT môn học bảo đảm chất lượng, trên cơ sở tăng cường định hướng giá trị nhân văn, đảm bảo sự phát triển CT trên bình diện văn hóa - xã hội, bảo đảm tính tích hợp, phân hóa, chuẩn mực, tối ưu và linh hoạt, cần chú ý giải quyết những vấn đề sau:

1/ Lược bỏ các kiến thức, kĩ năng có thể gây quá tải cho HS. Tất cả các nội dung được đề cập phải cần thiết cho các giai đoạn GD, các hoạt động học tập hoặc định hướng nghề nghiệp tiếp theo. Cần đảm bảo khối lượng nội dung GD (đối với từng môn học cũng như đối với toàn bộ các môn học trong CT GDPT) hợp lí, phù hợp với trình độ nhận thức và đặc điểm tâm sinh lí của HS. Bảo đảm kết hợp tối ưu các kiến thức cơ bản và thiết thực.

2/ Tạo điều kiện để HS không chỉ lĩnh hội các sự kiện, kiến thức, mà còn có cơ hội phát triển các năng lực chung và năng lực đặc thù môn học; gắn việc học với thực hành giải quyết các vấn đề của cuộc sống hàng ngày. Tăng thời gian cho hoạt động tự học, hoạt động độc lập của HS. Bảo đảm cho HS có năng lực thích ứng tích cực với các hoạt động trong đời sống xã hội hiện đại.

3/ Đảm bảo tính tích hợp và phân hóa trong lựa chọn các nội dung GD, đáp ứng yêu cầu dạy học phân hóa và cá thể hóa. Tăng thời lượng cho dạy học tự chọn và dạy học theo chuyên đề học tập.

4/ Cung cấp cho HS nền tảng cần thiết tối thiểu để có thể ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong học tập các môn học.

5/ Tăng cường tính mở của CT ở tất cả các cấp, bậc học, đáp ứng yêu cầu dạy học phân hóa và cá thể hóa (có tính đến đặc điểm và khả năng của HS bao gồm cả HS năng khiếu và HS khuyết tật).

6/ Cho phép vận dụng linh hoạt CT, trong CT có thiết kế “phần cứng” và “phần mềm”, “phần mềm” dành cho các địa phương và các trường tự thiết kế. Có thể cho phép tổ chức thực hiện CT phù hợp với đặc điểm ở các vùng khó khăn.

7/ Việc quản lí, giám sát thực hiện và điều chỉnh CT

cần được thực hiện ở cấp quản lí GD tại các địa phương, cần tăng quyền quản lí cho các trường trong quá trình triển khai.

8/ Một số vấn đề đặt ra cần được tiếp tục nghiên cứu, giải quyết trong phát triển CT môn học gồm: Vấn đề xác định hệ thống năng lực môn học? Vấn đề xây dựng chuẩn môn học: Có những chuẩn nào? quy trình xây dựng ra sao để đảm bảo tính khoa học và khả thi về tiến độ? Cấu trúc văn bản CT môn học; cách thức biểu đạt; mức độ chi tiết?

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Đặng Thành Hưng, (2014), *Chương trình và sách theo tiếp cận năng lực*.
- [2]. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Dự thảo Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể*, tháng 8 năm 2015.
- [3]. Nguyễn Thị Minh Phương, *Về việc xác định nội dung dạy học theo định hướng phát triển năng lực ở người học*, Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục, số 5, năm 1996.
- [4]. Đỗ Ngọc Thống, *Xây dựng Chương trình giáo dục phổ thông theo hướng tiếp cận năng lực*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 68, tháng 5, năm 2011.
- [5]. Trần Kiều, *Về mục tiêu môn Toán trong trường phổ thông Việt Nam*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 102, tháng 3, năm 2014.
- [6]. Vũ Trọng Rỹ - Đỗ Tiến Đạt, *Một số vấn đề lí luận trong xác định nội dung dạy học ở trường phổ thông*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 115, tháng 4, năm 2015.
- [7]. Phòng Nghiên cứu Toán - Tin, Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục phổ thông, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, (2015), *Báo cáo tổng kết nhiệm vụ nghiên cứu thường xuyên: “Xây dựng, thử nghiệm một số chủ đề tích hợp môn Toán cho Chương trình giáo dục phổ thông mới”* (PGS.TS. Phạm Đức Quang chủ trì).
- [8]. Website của cơ quan Phát triển chương trình và Đánh giá Australia (ACARA): <http://www.acara.edu.au/>.
- [9]. Н.Ф. Голованова, (2005), *Общая педагогика (учебное пособие для вузов)*, Речь, Санкт Петербург.

SOME BASIC ISSUES IN THE CURRICULUM DEVELOPMENT TO MEET RENEWAL REQUIREMENT OF GENERAL CURRICULUM

Do Tien Dat and research group

Email: dtdat55@gmail.com

The Vietnam Institute of Educational Sciences

Abstract: In recent years, research on curriculum has been focused. The Vietnam Institute of Educational Sciences (VNIES) identified this is one of the key aspect, oriented other regular research tasks. Curriculum development was seen as one of core issues of the general curriculum development, the author reviewed some basic issues in the curriculum development to meet renewal requirement of general curriculum from recent research findings.

Keywords: Curriculum; curriculum development; curriculum renewal; general education.



ĐÀO TẠO BỒI DƯỠNG GIÁO VIÊN VÀ CÁN BỘ QUẢN LÝ GIÁO DỤC ĐÁP ỨNG YÊU CẦU ĐỔI MỚI CĂN BẢN TOÀN DIỆN GIÁO DỤC PHỔ THÔNG

NGUYỄN THÚY HỒNG

Bộ Giáo dục và Đào tạo
Email: nthong@moet.edu.vn

Tóm tắt: Xuất phát từ vai trò và tầm quan trọng của đội ngũ giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục phổ thông trong công cuộc đổi mới căn bản toàn diện giáo dục cũng như việc hoàn thiện các mục tiêu của Chiến lược Phát triển kinh tế xã hội 2011 - 2020 của Đại hội Đảng Cộng sản Việt Nam lần thứ XI, bài viết tập trung phân tích thực trạng số lượng, chất lượng và năng lực các trường sư phạm; thực trạng số lượng, chất lượng và năng lực đội ngũ nhà giáo và công tác đào tạo, bồi dưỡng giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục phổ thông hiện nay. Từ đó, những nhiệm vụ và giải pháp cụ thể được đưa ra nhằm đáp ứng yêu cầu mới, khắc phục những tồn tại, bất cập về năng lực của các trường sư phạm, đội ngũ giảng viên sư phạm, đội ngũ giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục phổ thông nhằm mục tiêu: Đến năm 2020, bảo đảm đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu, chuẩn hóa về chuyên môn, nghiệp vụ, phù hợp với quy hoạch đội ngũ giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục phổ thông ở từng địa phương; Đến năm 2025, đội ngũ được chuẩn hóa ngang tầm với các nước tiên tiến trong khu vực và trên thế giới.

Từ khóa: Đào tạo; bồi dưỡng; giáo viên; cán bộ quản lý; giáo dục phổ thông.

(Nhận bài ngày 29/11/2016; Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa ngày 02/01/2017; Duyệt đăng ngày 25/01/2017).

1. Đặt vấn đề

Đội ngũ giáo viên (GV) và cán bộ quản lý giáo dục phổ thông (CBQLGDPT) có vai trò, tầm quan trọng của trong công cuộc đổi mới căn bản toàn diện giáo dục (GD) theo tinh thần Nghị quyết 29 cũng như việc hoàn thiện các mục tiêu của Chiến lược Phát triển kinh tế xã hội 2011 - 2020 của Đại hội Đảng Cộng sản Việt Nam lần thứ XI. Không thể nâng cao chất lượng (CL) GD phổ thông nếu không có đội ngũ GV&CBQLGDPT giỏi. Vì thế, cần thiết phải có những phân tích thực trạng số lượng, CL và năng lực (NL) các trường sư phạm cũng như của GV&CBQLGDPT và công tác đào tạo (ĐT), bồi dưỡng GV&CBQLGDPT hiện nay. Từ đó, những nhiệm vụ và giải pháp cụ thể được đề xuất nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới GD phổ thông (GDPT), khắc phục những tồn tại bất cập về ĐT và bồi dưỡng GV&CBQLGDPT nhằm mục tiêu: Đến 2020, bảo đảm đội ngũ GV&CBQLGDPT đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu, chuẩn hóa về chuyên môn, nghiệp vụ, phù hợp với quy hoạch đội ngũ GV&CBQLGDPT ở từng địa phương; Đến 2025, chuẩn hóa ngang tầm đội ngũ GV&CBQLGDPT ở các nước tiên tiến trong khu vực và trên thế giới.

2. Tính cấp thiết của việc đổi mới đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục

Bối cảnh thế giới những năm đầu thế kỉ XXI với những vấn đề toàn cầu và sự phát triển về khoa học công nghệ đã đặt ra những yêu cầu mới cho việc phát triển đội ngũ nhà giáo. Vai trò của đội ngũ nhà giáo đã hiển hiện tới bản chất của lao động sư phạm là quá trình tác động vào đối tượng người học bằng chính nhân cách của mình để hình thành nhân cách và phát triển các NL cá nhân cho người học. Đội ngũ nhà giáo là yếu tố trực tiếp thực hiện công tác GD - đóng vai trò quyết định tới CL GD. CL đội ngũ nhà giáo phụ thuộc vào

nhân cách nghề nghiệp nhà giáo bao gồm các mặt sau: Tư tưởng chính trị và đạo đức nghề nghiệp, NL chuyên môn và NL sư phạm. Nói cách khác, nhân cách nhà giáo là tổng hòa các NL và giá trị của Nhà GD, Nhà quản lý (QL) (trường học, lớp học, hoạt động (HĐ) dạy học), Nhà HĐ xã hội và văn hóa, Nhà nghiên cứu khoa học. Theo tổng kết của UNESCO, trong nền GD hiện đại, vai trò của nhà giáo có những thay đổi theo các xu thế sau: (1) Đảm nhận nhiều chức năng khác hơn so với trước, có trách nhiệm nặng hơn trong việc lựa chọn nội dung dạy học và GD; (2) Chuyển từ truyền thụ kiến thức sang tổ chức việc học của HS, sử dụng tối đa nguồn tri thức trong xã hội; (3) Coi trọng việc cá biệt hóa trong học tập nên có thay đổi tính chất của quan hệ với HS, phụ huynh, cộng đồng; (4) Yêu cầu sử dụng rộng rãi các phương tiện dạy học hiện đại, do đó có yêu cầu trang bị thêm các kiến thức, kĩ năng (KN) cần thiết; (5) Yêu cầu hợp tác rộng rãi hơn với các đồng nghiệp và thay đổi cấu trúc quan hệ với đồng nghiệp; (6) Yêu cầu tham gia rộng rãi các HĐ ngoài nhà trường [1].

Việt Nam đã có chiến lược và hệ thống các chế độ chính sách đầy đủ, tiến bộ về đội ngũ nhà giáo và cán bộ QL GD (CBQLGD) như chính sách ĐT, tuyển dụng, sử dụng, bồi dưỡng, đãi ngộ, đánh giá (ĐG)... Nhiệm vụ trọng tâm của chiến lược xây dựng, nâng cao CL đội ngũ nhà giáo và CBQLGD giai đoạn trước mắt là củng cố, hoàn thiện hệ thống ĐT giáo viên (GV), đổi mới căn bản, toàn diện nội dung và phương pháp ĐT, bồi dưỡng nhằm hình thành đội ngũ nhà giáo và CBQLGD có khả năng thực hiện những yêu cầu mới của việc ĐT nguồn nhân lực cho đất nước, đáp ứng những đổi mới của chương trình GD giai đoạn sau năm 2015. Nhiệm vụ này đã được thể hiện rõ trong văn kiện Chiến lược phát triển kinh tế xã hội 2011 - 2020 của Đại hội Đảng Cộng sản

Việt Nam lần thứ XI: “Phát triển GD là quốc sách hàng đầu. Đổi mới căn bản, toàn diện nền GD Việt Nam theo hướng chuẩn hoá, hiện đại hoá, xã hội hoá, dân chủ hoá và hội nhập quốc tế, trong đó, đổi mới cơ chế QL GD, phát triển đội ngũ GV và cán bộ QL là khâu then chốt. Tập trung nâng cao CL GD&ĐT, coi trọng GD đạo đức, lối sống, NL sáng tạo, KN thực hành, khả năng lập nghiệp”.

Những năm qua, GD Việt Nam đã xây dựng được đội ngũ GV&CBQLGDPT cơ bản đủ về số lượng, hầu hết có phẩm chất đạo đức và ý thức chính trị tốt, đạt và trên chuẩn ĐT, đạt chuẩn nghề nghiệp ở nhiều mức độ. Đội ngũ này về cơ bản đáp ứng được yêu cầu nâng cao dân trí, ĐT nhân lực, bồi dưỡng nhân tài, góp phần vào thắng lợi của sự nghiệp cách mạng của đất nước. Tuy nhiên, vấn đề đặt ra hiện nay là vẫn còn một tỉ lệ đáng kể GV&CBQLGDPT chưa thực sự đổi mới hoặc đổi mới chưa hiệu quả, CL đội ngũ không đồng đều giữa các vùng miền, còn thiếu đội ngũ nhà giáo có NL chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm tốt và động lực nghề nghiệp cao.

GDPT Việt Nam đang được đổi mới theo hướng tiếp cận phát triển toàn diện phẩm chất và NL người học, đổi mới đồng bộ các yếu tố của chương trình GD các cấp về mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học, kiểm tra, thi và ĐG CL GD. Điều này đặt ra yêu cầu các trường sư phạm cũng phải thay đổi căn bản về chương trình ĐT, bồi dưỡng, cơ cấu tổ chức, nâng cao NL đội ngũ GV và các điều kiện khác để đáp ứng được yêu cầu mới trong ĐT bồi dưỡng GV&CBQLGDPT. Thực hiện tinh thần Nghị quyết Đại hội Đảng lần thứ XI: “Đổi mới căn bản, toàn diện nền GD theo hướng chuẩn hóa, hiện đại hóa, xã hội hóa, dân chủ hóa và hội nhập quốc tế”; Nghị quyết số 29/NQ-TW ngày 04/11/2013 của Hội nghị lần thứ tám Ban Chấp hành Trung ương khóa XI về Đổi mới căn bản, toàn diện GD&ĐT đã đưa ra yêu cầu: “Đổi mới mạnh mẽ mục tiêu, nội dung, phương pháp ĐT, ĐT lại, bồi dưỡng và ĐG kết quả học tập, rèn luyện của GV&CBQLGD theo yêu cầu nâng cao CL, trách nhiệm, đạo đức và NL nghề nghiệp”. Theo đó cần phải:

- Nâng cao CL, hiệu quả HĐ ĐT, bồi dưỡng nhà giáo và CBQLGDPT đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện GD&ĐT.

- Bảo đảm nâng cao NL, KN, nghiệp vụ sư phạm; ý thức trách nhiệm, đạo đức nghề nghiệp; gắn ĐT, bồi dưỡng với nhu cầu và quy hoạch sử dụng lâu dài. Có cơ chế khuyến khích nhà giáo và CBQLGDPT, đặc biệt là nhà giáo và CBQLGDPT công tác tại vùng sâu, vùng xa, vùng biên giới, hải đảo, vùng có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn học tập nâng cao trình độ, NL làm việc.

- Tăng cường trách nhiệm và tạo điều kiện cho người đứng đầu cơ quan QL GD, người đứng đầu các cơ sở ĐT, cơ sở GD tham gia HĐ ĐT, bồi dưỡng một cách tích cực.

- Quy hoạch lại mạng lưới các cơ sở ĐT, bồi dưỡng và tạo điều kiện để các cơ sở có đủ NL để triển khai hiệu quả các HĐ ĐT, bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo và CBQLGDPT phù hợp với chức năng, nhiệm vụ được giao.

- Kế thừa và phát huy những kinh nghiệm hay về ĐT, bồi dưỡng ở trong nước, đồng thời chủ động nghiên cứu kinh nghiệm ĐT, của các nước, áp dụng vào thực tiễn Việt Nam.

3. Thực trạng các trường sư phạm và công tác đào tạo, bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục

3.1. Về mạng lưới các trường sư phạm

Hiện nay, Việt Nam đang có 117 cơ sở ĐT, bồi dưỡng GV&CBQLGDPT, trong đó có 14 trường đại học sư phạm, 01 trường đại học GD, 04 trường/học viện QLGD, 33 trường cao đẳng sư phạm, 18 khoa/ngành Sư phạm trong các trường cao đẳng đa ngành; có 45 khoa/ngành ĐT sư phạm thuộc 45 trường đại học đa ngành, 2 trường trung cấp sư phạm (Thống kê của Cục Nhà giáo và Cán bộ QL cơ sở GD, Bộ GD&ĐT), tạo thành một hệ thống được phân bố tương đối đều khắp ở tất cả các địa phương trong cả nước. Tuy nhiên, việc có nhiều cơ sở ĐT, phân bố phạm vi rộng và quy mô ĐT của mỗi cơ sở nhỏ dẫn đến tình trạng manh mún và dàn trải. Bên cạnh đó, các quy định về tiêu chuẩn, quy trình và chuẩn mực QL HĐ ĐT, bồi dưỡng của các trường sư phạm chưa hoàn chỉnh; công cụ và cơ chế kiểm soát CL ĐT, bồi dưỡng chưa đủ mạnh; sự kết nối giữa các trường chưa tạo thành một mạng lưới các trường sư phạm hợp lý, thống nhất và có sự phối hợp hiệu quả trong HĐ ĐT và bồi dưỡng. CL các trường sư phạm trên toàn quốc không đồng đều, chưa có những cơ sở đầu ngành được đầu tư để gánh vác trách nhiệm đi đầu và dẫn dắt, hỗ trợ các cơ sở khác trong mạng lưới đổi mới công tác ĐT, bồi dưỡng GV&CBQLGDPT. Vì thế, cần quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm để có mạng lưới các cơ sở ĐT, bồi dưỡng GV&CBQLGDPT hiệu quả, trong đó có vai trò của các trường sư phạm đầu ngành, đủ mạnh và đủ NL làm hạt nhân phát triển, dẫn dắt các trường sư phạm trong hệ thống đảm bảo được CL công tác ĐT và bồi dưỡng thường xuyên, liên tục đội ngũ GV&CBQLGDPT phù hợp với những yêu cầu đặt ra từ thực tiễn đổi mới GDPT theo Nghị quyết 29. Các trường sư phạm đầu ngành được ưu tiên đầu tư phát triển để đáp ứng yêu cầu đổi mới theo chuẩn phát triển các trường sư phạm bao gồm các tiêu chí phát triển theo hướng của một trường đại học tiên tiến, hiện đại, năng động và tự chủ cao, hội nhập hiệu quả với các đại học của khu vực, quốc tế. Bộ GD&ĐT sẽ đổi mới cơ chế QL, phối hợp giữa các trường trong hệ thống sư phạm cũng như trong quan hệ với các cơ quan QL GD các cấp.

3.2. Về năng lực của các trường sư phạm

Trong 10 năm qua, hệ thống các trường/khoa sư phạm đã được hỗ trợ phát triển để nâng cao NL (đội ngũ, cơ sở vật chất, thiết bị, nghiên cứu khoa học, ĐT và bồi dưỡng). Tuy nhiên, sự hỗ trợ còn hạn chế và phân tán khiến các trường sư phạm chưa đủ nguồn lực để thực hiện tốt nhiệm vụ ĐT, bồi dưỡng đội ngũ GV&CBQLGDPT đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện GD&ĐT.

Về *đội ngũ giảng viên*, các trường đại học sư phạm hiện có 4.481 giảng viên, trong đó 352 giảng viên có học hàm giáo sư, phó giáo sư (7,9%), 942 người có trình độ tiến sĩ khoa học, tiến sĩ (21%) và 2.731 giảng viên có trình độ thạc sĩ (60,9%). Các trường cao đẳng sư phạm hiện có 3.498 giảng viên, trong đó 60 người có trình độ tiến sĩ (6,7%) và 1.913 người có trình độ thạc sĩ (54,7%). Hầu hết giáo sư, phó giáo sư, tiến sĩ và tiến sĩ khoa học đều tập trung tại các trường sư phạm ở các thành phố lớn,



đặc biệt tại Trường Đại học Sư phạm Hà Nội và Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh. Đội ngũ giảng viên sư phạm chưa thực sự là lực lượng đi đầu trong việc đổi mới GD, gắn kết với thực tiễn GDPT, nghiên cứu khoa học GD, trình độ chuyên môn, nghiệp vụ của giảng viên giữa các ngành, các trường chưa đồng đều; NL ngoại ngữ, công nghệ thông tin, nghiên cứu khoa học, phát triển chương trình và đổi mới phương pháp giảng dạy còn hạn chế, thiếu chuyên gia đầu ngành, giảng viên cốt cán có trình độ chuyên môn và tay nghề cao, nhất là ở các trường sư phạm địa phương. Điều này đã tạo ra khoảng cách chênh lệch về CL ĐT, bồi dưỡng GV&CBQLGD giữa các trường sư phạm trong nước với các trường sư phạm của các nước khác.

Cơ sở vật chất của các trường sư phạm phần lớn được đầu tư xây dựng từ những năm 60, 70 của thế kỉ XX và đã được đầu tư nâng cấp từng phần trong nhiều năm qua như: Phát triển cơ sở vật chất, thiết bị, hạ tầng công nghệ thông tin, xây dựng các trung tâm nghiên cứu và sản xuất học liệu/trung tâm ĐT trực tuyến, một số trường đã có các khóa học tập trực tuyến hoặc kết hợp... để có thể chủ động xây dựng học liệu, tổ chức các khóa ĐT, bồi dưỡng GV&CBQLGDPT. Tuy nhiên, do lạc hậu và đầu tư chắp vá nên điều kiện cơ sở vật chất của hầu hết các trường sư phạm đều trong tình trạng thiếu, yếu, không đồng bộ, chưa đáp ứng tốt yêu cầu mới về ĐT và bồi dưỡng thường xuyên, liên tục đội ngũ GV&CBQLGDPT. Hầu hết các trường đều thiếu đất xây dựng (Bình quân diện tích đất sử dụng của toàn hệ thống là khoảng 28m²/1 sinh viên), các trường sư phạm địa phương có tỉ lệ cao hơn nhưng cơ sở vật chất lại quá nghèo nàn.

Về HĐ ĐT, bồi dưỡng GV&CBQLGDPT của các trường sư phạm đã có những tiến bộ cùng với quá trình đổi mới QL GD đại học về cơ bản đáp ứng được yêu cầu số lượng, CL và cơ cấu nhân lực của ngành. HĐ ĐT, bồi dưỡng từng bước được chuyên nghiệp hóa theo hướng hiện đại (áp dụng phương thức ĐT tin chỉ, phát triển chương trình ĐT theo các phương thức tiên tiến, tăng cường thực hành sư phạm, ứng dụng công nghệ thông tin, tập dượt nghiên cứu khoa học,...). Tuy nhiên, trước những yêu cầu đổi mới căn bản toàn diện GD&ĐT, các trường sư phạm đang bộc lộ một số hạn chế sau: Chương trình, tài liệu ĐT, bồi dưỡng chưa theo hướng “thực học, thực nghiệp”, chưa tạo cơ hội để phát triển NL theo yêu cầu của chuẩn nghề nghiệp GV, cán bộ QL cũng như yêu cầu từ thực tiễn; Phương pháp, hình thức tổ chức và ĐG kết quả học tập chậm đổi mới, chưa chú trọng ứng dụng công nghệ thông tin, chưa giúp người học vận dụng tri thức vào giải quyết các vấn đề của thực tiễn GD; HĐ ĐT chạy theo số lượng và NL sẵn có của trường, tập trung chủ yếu cho ĐT mới và ĐT nâng cao trình độ, chưa bám sát nhu cầu bồi dưỡng nâng cao NL của đội ngũ và công tác quy hoạch đội ngũ của ngành, địa phương; Các HĐ đảm bảo CL ĐT, bồi dưỡng, nghiên cứu khoa học sư phạm và hợp tác quốc tế về ĐT bồi dưỡng chưa được quan tâm thỏa đáng cũng như chưa được đánh giá đầy đủ, tin cậy về nhu cầu, hiệu quả ĐT, bồi dưỡng cũng như NL đáp ứng của trường sư phạm đối với các yêu cầu phát triển nghề nghiệp của đội ngũ GV&CBQLGDPT. Vì vậy, có nhiều thách thức đặt ra trong việc nâng cao và duy trì CL công

tác ĐT và bồi dưỡng nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản toàn diện GD của các trường sư phạm trong giai đoạn tới.

Về cơ cấu tổ chức, NL QL và quản trị của các trường sư phạm hiện chưa được đầu tư nâng cấp; bộ máy QL học thuật và quản trị hành chính còn được thiết kế theo lối cũ; chưa chuyển đổi được từ QL hành chính sang QL CL theo chuẩn; Sự gắn kết giữa các trường sư phạm với nhau và với các cơ quan QL GD các cấp, các trường phổ thông còn lỏng lẻo, chưa bền vững; Các trường phát triển trong tình trạng thiếu ổn định, nhiều trường đã chuyển sang ĐT đa ngành (không chuyên ĐT sư phạm), nhiều trường cao đẳng sư phạm nâng cấp lên trường đại học hoặc chuyển sang trường đa ngành trong điều kiện chưa đảm bảo về đội ngũ giảng viên, cơ sở vật chất, giáo trình... Vì thế, cần phải tái cấu trúc, cơ cấu lại tổ chức, đổi mới cách thức QL và quản trị của các trường sư phạm.

3.3. Về đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lí cơ sở giáo dục

a) Về số lượng

Ngành GD Việt Nam hiện có trên 1.3 triệu GV&CBQLGDPT các cấp trong đó có 818.539 GV phổ thông (chiếm 68%), 526.586 GV mầm non; trên 90.000 CBQLGDPT hiện đang dạy học và QL tại 28.951 trường phổ thông, 14.532 trường mầm non (thống kê của Vụ Kế hoạch Tài chính, Bộ GD&ĐT). Tuy nhiên, tất cả các bậc học phổ thông đều thiếu đội ngũ GV&CBQLGDPT cốt cán, chuyên gia đầu ngành; thiếu cục bộ GV dạy một số môn học hoặc các HĐ GD theo yêu cầu mới ở một số địa phương, nhất là ở các vùng có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn.

b) Về CL

Đa số GV phổ thông đều đạt và trên chuẩn trình độ ĐT, phần lớn đạt chuẩn nghề nghiệp; Đội ngũ CBQLGDPT phần lớn đều là các nhà giáo giỏi được điều động sang làm QL; đa số có bản lĩnh chính trị vững vàng, phẩm chất đạo đức tốt, có trình độ chuyên môn cao, đạt chuẩn CBQLGDPT, góp phần tích cực và công tác QL nhà trường và thực hiện chủ trương đường lối của Đảng, Nhà nước và ngành GD.

Tuy nhiên, NL và trình độ đội ngũ GV&CBQLGDPT không đồng đều giữa các vùng miền. Một bộ phận không nhỏ GV&CBQLGDPT chưa đáp ứng được yêu cầu của chuẩn nghề nghiệp, chưa đáp ứng yêu cầu đổi mới GD theo hướng phát triển phẩm chất và NL người học, đặc biệt yếu về NL sử dụng ngoại ngữ, tin học; Nhiều GV còn có thói quen chú trọng dạy chữ, dạy kiến thức môn học hơn là dạy người; Sử dụng nhiều phương pháp truyền thụ kiến thức một chiều, nặng về ghi nhớ tái hiện, ít gắn với việc vận dụng kiến thức đã học vào thực tiễn cuộc sống; Coi trọng ứng thi; Phương pháp giảng dạy và kiểm tra ĐG chậm đổi mới; NL sư phạm còn yếu. Nhiều GV dạy tại các vùng dân tộc còn hạn chế về tiếng dân tộc, tỉ lệ GV là người dân tộc thiểu số rất thấp (5,1%). Nhiều CBQLGD còn hạn chế về NL lãnh đạo, QL, điều hành; làm việc nặng về kinh nghiệm, tính chuyên nghiệp chưa cao, chậm đổi mới; chưa đủ NL QL theo yêu cầu phân cấp toàn diện trên cơ sở tăng cường tính tự chủ trong thực hiện nhiệm vụ, QL tài chính và nhân sự hiệu quả. Nhiều GV&CBQLGDPT còn thiếu kiến thức về môi trường GD, hệ thống GD, mục

tiêu GD, giá trị GD... (có thể coi là khối kiến thức cơ bản làm nền tảng cho HĐ dạy - học và QL). Đội ngũ GV&CBQLGDPT cốt cán, chuyên gia đầu ngành về GDPT chưa đủ NL làm nòng cốt trong hỗ trợ phát triển chuyên môn, nghiệp vụ cho đồng nghiệp theo cách thường xuyên, liên tục, ngay tại chỗ ở trường và ở địa bàn.

c) Về nhu cầu ĐT, bồi dưỡng GV&CBQLGDPT giai đoạn 2016 - 2020

Theo số liệu thống kê của Bộ GD&ĐT, trong giai đoạn 2016 - 2020, bình quân mỗi năm số GV cần bổ sung mới là 8.500, số GV cần thay thế là 18.850, số GV cần được đào tạo nâng cao là 14.100; Để thực hiện được chương trình GDPT mới 100% GV&CBQLGDPT cần phải được bồi dưỡng thường xuyên, liên tục ngay tại nơi làm việc.

d) Một số nguyên nhân dẫn đến hạn chế của đội ngũ GV&CBQLGDPT

- Chưa kịp thời bồi dưỡng các NL còn yếu, còn thiếu trong quá trình thực thi nghề nghiệp cũng như chưa hình thành thói quen tự học, tự bồi dưỡng nâng cao NL trong quá trình phát triển nghề nghiệp cho GV&CBQLGDPT. Đặc biệt, đội ngũ CBQLGDPT chưa được ĐT thực sự bài bản, chuyên nghiệp trước khi bổ nhiệm.

- Chưa gắn kết HĐ ĐT, bồi dưỡng GV&CBQLGDPT phổ thông ở các trường sư phạm với thực tiễn GDPT.

- Chưa thường xuyên ĐG, sơ kết, tổng kết, phổ biến kinh nghiệm tốt, nhân rộng các điển hình mới về ĐT, bồi dưỡng GV&CBQLGDPT trong nước và quốc tế.

- Thiếu các quy định, chế tài đủ mạnh trong HĐ ĐT, bồi dưỡng đội ngũ GV&CBQLGDPT; đặc biệt là trong tuyển dụng, sử dụng, giám sát ĐG CL, sàng lọc đội ngũ GV&CBQLGDPT cho phù hợp với những yêu cầu mới về GDPT.

- Chưa chú ý chăm lo xây dựng môi trường văn hóa nhà trường.

- Chưa có hệ thống cung cấp, QL và hỗ trợ thông tin đồng bộ để hỗ trợ GV&CBQLGDPT phổ thông tự học, tự bồi dưỡng nâng cao NL trong quá trình phát triển nghề nghiệp.

- Thiếu hạ tầng công nghệ thông tin và hệ thống ĐG, QL đội ngũ GV&CBQLGDPT.

4. Các nhiệm vụ và giải pháp cụ thể

Để đạt được các yêu cầu trên, cần phải có những giải pháp mang tính tổng thể và hệ thống nhằm đáp ứng yêu cầu mới, khắc phục những tồn tại bất cập của đội ngũ giảng viên, GV&CBQLGDPT trong hệ thống GD nhằm mục tiêu: Đến năm 2020, bảo đảm đội ngũ GV&CBQLGDPT đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu, chuẩn hóa về chuyên môn, nghiệp vụ, phù hợp với quy hoạch đội ngũ nhà giáo và CBQLGDPT các cấp ở từng địa phương; Đến năm 2025, chuẩn hóa ngang tầm với các nước tiên tiến trong khu vực và trên thế giới. Điều này đã được khẳng định trong Đề án số 732/TTg về ĐT bồi dưỡng đội ngũ GV&CBQLGDPT đáp ứng yêu cầu đổi mới GDPT ban hành ngày 29 tháng 4 năm 2016, cụ thể như sau:

Nhiệm vụ 1: Hoàn thiện hệ thống văn bản, đổi mới công tác QL, chỉ đạo, công tác truyền thông cho HĐ ĐT, bồi dưỡng nhà giáo và CBQLGDPT.

Các giải pháp cụ thể để hoàn thành nhiệm vụ là:

a) Rà soát nội dung và ĐG tác động hệ thống văn

bản quy phạm pháp luật liên quan đến chuẩn nghề nghiệp GV các cấp và công tác ĐT, bồi dưỡng nhà giáo và CBQLGDPT, từ đó đề xuất những vấn đề cần sửa đổi, bổ sung.

b) Xây dựng, nâng cấp phần mềm QL và các cơ sở dữ liệu về ĐT bồi dưỡng nhà giáo và CBQLGDPT, bảo đảm sự kết nối, liên thông giữa trường phổ thông với các cơ quan QL và cơ sở ĐT, bồi dưỡng để phục vụ cho việc tự học, tự bồi dưỡng của nhà giáo và CBQLGD.

c) Rà soát và quy hoạch lại mạng lưới các trường sư phạm. Từ đó, lựa chọn được các trường đủ điều kiện để đầu tư nâng cao NL và phát triển thành các trường sư phạm hiện đại, năng động và tự chủ cao, đóng vai trò chủ chốt trong ĐT, bồi dưỡng nhà giáo và CBQLGDPT cả nước.

d) Phát huy vai trò của các phương tiện truyền thông và báo chí về GD để tạo sự đồng thuận trong xã hội với các chủ trương của Đảng, Nhà nước và của ngành về ĐT, bồi dưỡng nhà giáo và CBQLGDPT. Tăng cường NL cho đội ngũ làm công tác truyền thông và cộng tác viên về ĐT, bồi dưỡng; Xây dựng và phát triển các chương trình truyền thông, biên soạn tài liệu truyền thông về công tác ĐT bồi dưỡng nhà giáo và CBQLGDPT.

Nhiệm vụ 2: Đổi mới nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học, kiểm tra, ĐG trong ĐT, bồi dưỡng nhà giáo và CBQLGDPT.

Các giải pháp cụ thể để hoàn thành nhiệm vụ là:

a) Đổi mới chương trình, giáo trình ĐT, bồi dưỡng GV&CBQLGDPT trên cơ sở phân tích, ĐG các chương trình, giáo trình đã có và các yêu cầu mới của GDPT về ĐT, bồi dưỡng GV phổ thông các cấp; Tham khảo chương trình ĐT, bồi dưỡng GV các nước trên thế giới để xây dựng các chương trình, giáo trình ĐT, bồi dưỡng mới.

b) Xây dựng ngân hàng đề thi phục vụ đổi mới kiểm tra, ĐG trong các cơ sở ĐT GV&CBQLGDPT.

c) Xây dựng chuẩn đầu ra đối với mỗi loại hình ĐT và mã ngành ĐT, đáp ứng yêu cầu mới về phẩm chất và NL của người GV theo chuẩn nghề nghiệp.

d) Xây dựng bộ công cụ đánh giá NL nghề nghiệp sinh viên sư phạm và GV các cấp học.

đ) Phát triển, phổ biến, chia sẻ tri thức mới và các kinh nghiệm tiên tiến thông qua việc tổng kết và nhân rộng các điển hình trong ĐT, bồi dưỡng nhà giáo và CBQLGDPT.

e) Đổi mới công tác nghiên cứu khoa học trong các cơ sở ĐT, bồi dưỡng. Chú trọng các đề tài áp dụng phương pháp dạy học hiện đại ở đại học và phổ thông, các đề tài về nghiệp vụ sư phạm.

f) Xây dựng đội ngũ GV&CBQLGDPT cốt cán và đội ngũ chuyên gia đầu ngành trong các cơ sở GDPT.

g) Xây dựng chương trình, tài liệu bồi dưỡng nâng cao NL theo tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp, NL sử dụng tiếng Anh, Tin học phục vụ công tác dạy và học cho GV&CBQLGDPT.

Nhiệm vụ 3: Nâng cao NL đội ngũ giảng viên và CBQLGDPT thuộc các cơ sở ĐT, bồi dưỡng GV.

Các giải pháp cụ thể để hoàn thành nhiệm vụ là:

a) Xây dựng hệ thống các tiêu chuẩn nghề nghiệp giảng viên, các chương trình tự bồi dưỡng theo chuẩn chức danh nghề nghiệp giảng viên.



b) Xây dựng các quy định gắn kết HĐ giảng dạy và nghiên cứu khoa học của giảng viên sư phạm với thực tiễn GDPT.

c) Đổi mới các quy chế GD nghiệp vụ sư phạm, quy chế thực hành, thực tập giảng dạy và GD của sinh viên sư phạm.

d) Tuyển chọn những giảng viên sư phạm có đủ NL, trình độ ngoại ngữ thực hiện trao đổi khoa học và giảng dạy ở các trường sư phạm ĐT GV trong khu vực và trên thế giới.

đ) Chọn lọc và ĐT những sinh viên sư phạm giỏi, yêu nghề để bổ sung cho đội ngũ giảng viên các cơ sở ĐT, bồi dưỡng GV.

e) Tổ chức bồi dưỡng, triển khai đổi mới phương pháp dạy học, nghiên cứu khoa học, kiểm tra ĐG ở bậc cao đẳng, đại học.

g) Tổ chức trao giải thưởng nghiên cứu khoa học sư phạm ứng dụng cho sinh viên và giảng viên sư phạm. Tổ chức thi nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên sư phạm.

h) Đẩy mạnh ĐT chuẩn hóa trình độ ĐT của giảng viên sư phạm theo quy định.

Nhiệm vụ 4: Nâng cấp các điều kiện cơ sở vật chất, trang thiết bị cho cơ sở ĐT, bồi dưỡng nhà giáo và CBQLGDPT.

Các giải pháp cụ thể để hoàn thành nhiệm vụ là:

a) Hỗ trợ xây dựng cơ sở vật chất các trường đại học sư phạm được lựa chọn về phòng học, các trung tâm học liệu, trung tâm công nghệ thông tin, trung tâm thực hành nghiệp vụ sư phạm, phòng thí nghiệm, phương tiện học tập online theo ngành ĐT. Xây dựng hệ thống QL học tập trung tâm (LMS), nâng cấp hệ thống đường truyền internet, các website, phòng học ảo, đẩy mạnh việc sử dụng công nghệ thông tin trong công tác ĐT, bồi dưỡng.

b) Hỗ trợ cơ sở vật chất cho các cơ sở ĐT, bồi dưỡng GV khác về xây dựng trường thực hành sư phạm và đầu tư nâng cấp thiết bị thí nghiệm, thiết bị công nghệ thông tin, thư viện số, xây dựng và duy trì trang web.

Nhiệm vụ 5: Đẩy mạnh xã hội hóa và hội nhập quốc tế trong công tác ĐT, bồi dưỡng nhà giáo và CBQLGDPT.

Các giải pháp cụ thể để hoàn thành nhiệm vụ là:

a) Khuyến khích và tăng cường xã hội hóa công tác ĐT, bồi dưỡng nhà giáo và CBQLGDPT.

b) Tăng cường tính tự chủ và tạo điều kiện thuận lợi để các cơ sở ĐT, bồi dưỡng GV&CBQLGDPT chủ động trao đổi khoa học, trao đổi giảng viên và sinh viên với các trường ĐT GV trên thế giới và khu vực.

c) Tổ chức các hội thảo quốc tế về ĐT, bồi dưỡng nhà giáo và CBQLGDPT; tổ chức giao lưu sinh viên sư phạm Việt Nam với các nước trong khu vực và trên thế giới.

4. Kết luận

Trên đây là thực trạng và các giải pháp mang tính tổng thể và hệ thống nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới, nâng cao chất lượng đội ngũ GV&CBQLGDPT theo tinh thần Nghị quyết 29. Nếu những giải pháp trên được triển khai đồng bộ, quyết liệt ở các địa phương thì sẽ khắc phục được những tồn tại bất cập về số lượng, CL cũng như nội dung và phương pháp ĐT, bồi dưỡng đội ngũ GV&CBQLGDPT theo hướng chuẩn hóa về chuyên môn, nghiệp vụ, phù hợp với quy hoạch đội ngũ nhà giáo, CBQLGDPT các cấp ở từng địa phương hướng tới mục tiêu đến năm 2025 được chuẩn hóa ngang tầm với các nước tiên tiến trong khu vực và trên thế giới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. UNESCO, (2011), *Giáo dục và phát triển trong thế kỷ XXI*.
- [2]. Đảng Cộng sản Việt Nam, (2013), Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 về *Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng nhu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*.
- [3]. Chính phủ Việt Nam, *Nghị quyết số 44/NQ-CP của Chính phủ ngày 09/6/2014 ban hành Chương trình hành động của Chính phủ nhằm thực hiện Nghị quyết số 29-NQ/TW*.
- [4]. David Roth - Watson Scott Swail, *Certification and Teacher Preparation in the United States*, Educational Policy Institute Washington, DC.
- [5]. UNESCO, (2013), *Background and Criteria for Teacher - Policy Development in Latin America and the Caribbean*.

DEVELOPING AND TRAINING TEACHERS AND MANAGERS TO MEET REQUIREMENTS OF THE FUNDAMENTAL AND COMPREHENSIVE RENEWAL OF GENERAL EDUCATION

Nguyen Thuy Hong
Ministry of Education and Training
Email: nthong@moet.edu.vn

Abstract: Starting from the role and importance of teachers and managers in the fundamental and comprehensive renewal of education, and completing goals of economic development strategy in period 2011 - 2020 of the XI Vietnamese Communist Party Assembly, the article focused on the status analysis of quantity, quality and capacity of teachers' training colleges; situation of teachers' quantity, quality and capacity and training, retraining of teachers and managers at general education level. Then, the authors suggested tasks and specific measures to meet new requirements, overcome the existing shortcomings in order to reach the target: by 2020, to ensure general teachers and managers are sufficient quantity, uniform structure, professional standard, in accordance with planning teaching staff, managers at general education level in each locality; and by 2025, the teaching staff and managers will be standardized equally to other foreign advanced countries.

Keywords: Development; training; teachers; managers; general education.

NĂNG LỰC DẠY HỌC CỦA GIÁO VIÊN TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

PHAN TRỌNG NGỌ - Trường Đại học Sư phạm Hà Nội
Email: ngotamli@gmail.com

NGUYỄN THỊ MỸ HÒA - Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2
Email: myhoasp93@gmail.com

Tóm tắt: Bài viết phân tích kết quả năng lực dạy học của 1.184 giáo viên tại 14 trường trung học phổ thông thuộc 7 tỉnh (thành phố) dựa vào Khung năng lực dạy học trong chương trình đào tạo sư phạm của Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, được thiết kế theo Khung chuẩn về năng lực dạy học do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành. Các năng lực dạy học của giáo viên trung học phổ thông đạt mức trung bình theo thang 5 bậc. Trong đó, các năng lực thành phần như thiết kế bài dạy; tổ chức hoạt động học tập cho học sinh, tổ chức và quản lý lớp học trong giờ học, đánh giá kết quả học tập và thiết lập, quản lý và khai thác hồ sơ học sinh là những năng lực đạt mức khá cao. Một số năng lực khác như thiết kế và phát triển chương trình, biên soạn và phát triển tài liệu giáo khoa, dạy học tích hợp và phân hóa thì các giáo viên được khảo sát có phần hạn chế hơn. Để nâng cao năng lực dạy học cho giáo viên, các biện pháp cần được ưu tiên là tăng cường hoạt động chuyên môn của nhà trường; đổi mới đào tạo trong các trường sư phạm và tăng cường cơ sở vật chất, thiết bị dạy học và đổi mới cơ chế quản lý chuyên môn, tăng quyền tự chủ trong dạy học và giáo dục học sinh.

Từ khóa: Khung năng lực sư phạm; năng lực dạy học; giáo viên trung học phổ thông.

(Nhận bài ngày 08/09/2016; Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa ngày 15/10/2016; Duyệt đăng ngày 25/01/2017).

1. Đặt vấn đề

Tiếp cận năng lực (NL) được hình thành và phát triển rộng khắp tại Mỹ vào những năm 1970 trong đào tạo (ĐT) giáo viên (GV) và đào tạo nghề dựa trên việc thực hiện nhiệm vụ. Từ đó, tiếp cận về NL đã phát triển mạnh mẽ trong những năm 1990 ở nhiều nước trên thế giới (Kerka, 2001).

Theo cách tiếp cận này, NL được hiểu là “khả năng vận dụng những kiến thức, kinh nghiệm, kĩ năng, thái độ và sự đam mê để hành động một cách phù hợp và có hiệu quả trong các tình huống đa dạng của cuộc sống” (Québec- Ministère de l'Éducation, 2004). Việc xác định NL được bắt đầu từ phân tích yêu cầu của hệ thống hành động ứng với vị trí và vai trò của cá nhân trong hoạt động (HĐ). Từ đó, hình thành các khung NL phù hợp với HĐ. Trong giáo dục (GD), nhiều nước và tổ chức quốc tế đã thiết kế khung NL sư phạm, làm tham chiếu cho công tác ĐT, tuyển dụng, đãi ngộ và phát triển nghề nghiệp của người GV, như khung NL của Khối hợp tác và phát triển kinh tế (OECD, 2005); Singapore (NIE, 2009); Thái Lan (Pilanthanonond, 2007). Ở Việt Nam, Bộ GD&ĐT đã ban hành chuẩn nghề nghiệp GV trung học. Trong đó, NL dạy học (NLDH) được xác định gồm 8 tiêu chí [1]. Dựa trên sự phân tích vai trò mới của người GV trong dạy học (DH) hiện đại và Chuẩn nghề nghiệp của Bộ GD&ĐT, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội đã xác định khung NLDH của người GV gồm 10 tiêu chí [2]. So với chuẩn nghề nghiệp do Bộ GD&ĐT ban hành, khung NLDH của GV trong chương trình ĐT của Trường Đại học Sư phạm Hà Nội cụ thể và cập nhật hơn, có thể sử dụng làm tham chiếu đánh giá (ĐG) trong ĐT và phát triển GV.

Vấn đề đặt ra là NLDH của GV trung học phổ thông (THPT) hiện nay như thế nào theo khung NL được tham chiếu? Yếu tố nào ảnh hưởng tới NLDH của họ? Biện

pháp nào giúp nâng cao các NLDH cho GV THPT? Bài viết này sẽ giải đáp câu hỏi trên.

2. Năng lực dạy học của giáo viên trung học phổ thông

NLDH của GV THPT được thể hiện qua các NL cốt lõi, đó là: Phát triển chương trình và tài liệu giáo khoa; Vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức DH bộ môn; DH tích hợp; DH phân hóa; Xây dựng kế hoạch DH, kế hoạch bài học; Tổ chức các HĐ học tập của HS; Tổ chức và quản lý (QL) lớp học, tạo môi trường học tập hiệu quả trong giờ học; Hỗ trợ HS đặc biệt trong DH; ĐG sự tiến bộ và kết quả học tập của HS; Xây dựng, QL và khai thác hồ sơ DH.

Phương pháp chủ yếu là tự ĐG của GV THPT về NL GD của mình thông qua bảng hỏi, kết hợp với phỏng vấn sâu và quan sát các HĐ DH của GV. Bảng hỏi dành cho GV gồm 50 câu (item). Mẫu khách thể khảo sát là 1.184 GV của 14 trường THPT thuộc 7 tỉnh (thành phố): Hà Nội, Hồ Chí Minh, Sơn La, Thanh Hóa, Thừa Thiên - Huế, Đắk Lắk và Kiên Giang. Thời gian nghiên cứu từ tháng 10 đến tháng 12 năm 2015.

2.1. Năng lực dạy học của giáo viên trung học phổ thông

2.1.1. Đánh giá chung về năng lực dạy học của giáo viên trung học phổ thông

Kết quả khảo sát tự ĐG các NL thành phần trong NLDH của 1.184 GV thuộc 14 trường THPT trên các địa bàn nghiên cứu được thống kê trong Bảng 1.

Nhìn chung, NLDH của GV THPT được khảo sát đạt mức trung bình theo thang 5 bậc (ĐTB: 3,32 điểm). Các NLDH thành phần theo chuẩn đều đạt mức trung bình. Đa số GV có NL đạt mức trung bình trở lên (85,5%), trong đó chủ yếu ở mức trung bình và tương đối cao (72,7%), có khoảng 12,8% đạt mức rất cao. Số GV có NLDH thấp



Bảng 1: Thực trạng NLDH của GV THPT

Các NL	Mức độ đạt được của GV THPT						
	ĐTB	Độ lệch	Tỉ lệ % mức độ đạt được				
			1	2	3	4	5
1. NL thiết kế và phát triển chương trình, biên soạn và phát triển tài liệu giáo khoa	3,07	0,73	1,3	12,8	33,7	41,3	10,9
2. NL vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức DH bộ môn	3,42	0,63	1,1	12,7	18,4	57,8	10,0
3. NLDH phân hoá	3,08	0,70	1,0	14,3	28,3	45,7	10,7
4. NLDH tích hợp	3,11	0,67	1,1	12,7	28,7	46,1	11,4
5. NL thiết kế kế hoạch DH của GV và của HS	3,52	0,60	1,2	13,6	15,5	55,5	14,2
6. NL tổ chức các HĐ DH/ học tập của HS	3,47	0,63	2,1	12,9	15,3	55,8	13,9
7. NL tổ chức và QL lớp học trong giờ học	3,51	0,59	1,0	11,9	14,5	59,7	12,9
8. NL hỗ trợ HS đặc biệt trong DH	3,22	0,67	3,1	12,6	21,4	49,8	13,1
9. NL ĐG kết quả học tập và sự tiến bộ của HS trong DH	3,48	0,65	1,3	12,6	22,4	53,5	10,2
10. NL lập, khai thác và QL hồ sơ HS	3,41	0,75	3,3	13,0	13,8	49,1	20,8
Chung	3,32	0,48	1,65	12,94	21,3	51,4	12,8

và rất thấp chiếm khoảng gần 15%, trong đó gần 2% có mức rất thấp.

Một số NLDH thành phần đạt mức tương đối tốt (> 3.40 điểm) như NL thiết kế kế hoạch DH của GV và HS; tổ chức và QL lớp học trong giờ học; ĐG kết quả học tập và sự tiến bộ của HS trong DH; NL tổ chức các HĐ DH/ học tập của HS. Đây là những cốt lõi trong NLDH của GV. Điều này chứng tỏ đội ngũ GV THPT đáp ứng được yêu cầu cơ bản của HĐ DH hiện nay.

Mặt khác, một số NL thành phần gắn với DH hiện đại như NL thiết kế và phát triển chương trình, biên soạn và phát triển tài liệu giáo khoa, DH tích hợp và

phân hóa có phần hạn chế hơn. Điều này cho thấy GV THPT tiếp cận chậm đối với những yêu cầu của DH hiện đại. Kết quả phỏng vấn sâu GV một số trường THPT trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh, Hà Nội và Thanh Hóa đều thừa nhận việc dạy học chủ yếu vẫn theo chương trình và sách giáo khoa. Đồng thời, phương pháp DH hiện nay chủ yếu vẫn là giảng giải, thuyết trình trước tập thể lớp đông HS nên việc phân hóa trình độ và NL học của HS còn gặp nhiều khó khăn. Đây chính là nguyên nhân dẫn đến GV chưa thực sự quan tâm và chưa có hiểu biết đầy đủ về kiến thức, kĩ năng thiết kế chương trình môn mình dạy cũng như kĩ năng DH phân hóa, tích hợp theo yêu cầu hiện nay.

2.1.2. Năng lực giáo dục học sinh của giáo viên trung học phổ thông xét theo một số tham số

Các tham số được phân tích là: Thâm niên DH của GV, trình độ được đào tạo chuyên môn và thành tích giảng dạy của GV.

a) NLDH của GV THPT theo thâm niên DH

Chia thời gian trực tiếp HĐ DH của GV thành 4 giai đoạn: Dưới 5 năm, từ 5-10 năm, từ 11 - 20 năm, trên 20 năm và xem xét NLDH của GV theo các giai đoạn, kết quả khảo sát được mô tả trong Bảng 2.

Các kết quả khảo sát cho thấy có sự khác biệt nhất

Bảng 2: NLDH của GV THPT theo thâm niên công tác

Các NL thành phần	Mức độ đạt được của GV THPT			
	Dưới 5 năm	Từ 5-10 năm	Từ 11- 20 năm	Trên 20 năm
1. NL thiết kế và phát triển chương trình, biên soạn và phát triển tài liệu giáo khoa	3,05	3,08	3,08	3,08
2. NL vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức DH bộ môn	3,39	3,42	3,43	3,42
3. NLDH phân hoá	3,05	3,09	3,11	3,09
4. NLDH tích hợp	3,09	3,12	3,14	3,12
5. NL thiết kế kế hoạch DH của GV và HS	3,48	3,52	3,54	3,53
6. NL tổ chức các HĐ DH/ học tập của HS	3,44	3,48	3,49	3,48
7. NL tổ chức và QL lớp học trong giờ học	3,48	3,52	3,54	3,52
8. NL hỗ trợ HS đặc biệt trong DH	3,19	3,23	3,24	3,23
9. NL ĐG kết quả học tập và sự tiến bộ của HS trong DH	3,46	3,49	3,51	3,49
10. NL lập, khai thác và QL hồ sơ HS	3,38	3,38	3,42	3,44
Chung	3,30	3,33	3,35	3,34

định về NLDH giữa GV THPT xét theo góc độ thâm niên đứng lớp. Cụ thể, với GV mới vào nghề (dưới 5 năm) và từ 5- 10 năm, các NL thành phần đều có điểm trung bình thấp hơn so với GV có thâm niên trên 10 năm. Nhiều hiệu trưởng trường THPT được khảo sát có chung nhận xét: Trong thực tế, GV từ 11 - 20 năm có trình độ chuyên môn, nghiệp vụ cao hơn so với các nhóm khác do số GV này đã có “độ chín” về tuổi đời và tuổi nghề, có trình độ ĐT cao. Nhiều GV nhóm này, do có uy tín chuyên môn cao, được tin nhiệm tham gia công tác QL chuyên môn (Ban giám hiệu, Tổ trưởng, Tổ phó chuyên môn hoặc tham gia công tác đoàn thể).

Tuy có sự khác biệt về NL giữa các nhóm GV có thâm niên giảng dạy nhưng sự khác biệt không lớn. Hiện tượng này phản ánh sự phân hóa về trình độ chuyên môn cũng như NLDH của đội ngũ GV về kinh nghiệm nghề nghiệp không lớn.

b) NLDH của GV THPT theo trình độ ĐT

Mặc dù chuẩn ĐT của GV THPT là tốt nghiệp cử nhân sư phạm nhưng nhiều GV đã đạt trình độ thạc sĩ. Vấn đề đặt ra là NLDH của GV THPT theo trình độ được ĐT như thế nào? Kết quả khảo sát thực tiễn cho thấy, có sự khác biệt đáng kể về NLDH, xét theo trình độ ĐT của GV THPT. Qua trao đổi, nhiều GV của các trường THPT đều có chung nhận xét như sau: Trình độ chuyên môn và NLDH được nâng lên đáng kể sau khi học thạc sĩ chuyên ngành. Kết quả so sánh quan sát giờ dạy của một số GV có trình độ thạc sĩ và trình độ đại học, với cùng số năm công tác cho thấy bài dạy của GV trình độ thạc sĩ thường sâu hơn; kiến thức khoa học cập nhật hơn, phương pháp DH linh hoạt và kĩ năng DH hiệu quả hơn; bài dạy gần nhiều hơn với kinh nghiệm, trình độ của HS; số GV sử dụng ICT trong bài dạy nhiều hơn, linh hoạt hơn. Đặc biệt, những NL gắn liền với DH hiện đại như thiết kế và phát triển chương trình, biên soạn và phát triển tài liệu giáo khoa, DH phân hoá, DH tích hợp hay ĐG kết quả học tập và sự tiến bộ của HS trong DH thường cao hơn (Bảng 3).

c) NLDH của GV THPT theo danh hiệu thi đua

Trong HĐ chuyên môn tại trường phổ thông, GV đạt hiệu quả cao trong DH, GD HS, đồng thời có phẩm chất nhân cách phù hợp cao với đặc trưng nghề nghiệp,

Bảng 3: NLDH của GV THPT theo trình độ đào tạo

Các NL thành phần	Mức độ đạt được các NL	
	Đại học	Sau đại học
1. NL thiết kế và phát triển chương trình, biên soạn và phát triển tài liệu giáo khoa	3,05	3,10
NL vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức DH bộ môn	3,40	3,44
3. NLDH phân hoá	3,04	3,09
4. NLDH tích hợp	3,09	3,14
5. NL thiết kế kế hoạch DH của GV và HS	3,49	3,54
6. NL tổ chức các HĐ DH/ học tập của HS	3,45	3,49
7. NL tổ chức và QL lớp học trong giờ học	3,49	3,51
8. NL hỗ trợ HS đặc biệt trong DH	3,21	3,24
9. NL ĐG kết quả học tập và sự tiến bộ của HS trong DH	3,45	3,50
10. NL lập, khai thác và QL hồ sơ HS	3,40	3,44
Chung	3,30	3,35

Bảng 4: NLDH của GV THPT theo danh hiệu thi đua

Các NL thành phần	Mức độ đạt được các NL	
	GV giỏi	GV thường
1. NL thiết kế và phát triển chương trình, biên soạn và phát triển tài liệu giáo khoa	3,11	3,04
NL vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức DH bộ môn	3,45	3,39
3. NLDH phân hoá	3,10	3,03
4. NLDH tích hợp	3,15	3,09
5. NL thiết kế kế hoạch DH của GV và HS	3,54	3,51
6. NL tổ chức các HĐ DH/ học tập của HS	3,49	3,46
7. NL tổ chức và QL lớp học trong giờ học	3,55	3,48
8. NL hỗ trợ HS đặc biệt trong DH	3,23	3,22
9. NL ĐG kết quả học tập và sự tiến bộ của HS trong DH	3,52	3,47
10. NL lập, khai thác và QL hồ sơ HS	3,43	3,40
Chung	3,35	3,31

thường được xét, tôn vinh là GV dạy giỏi hoặc chiến sĩ thi đua. Các GV còn lại thuộc nhóm hoàn thành nhiệm vụ hoặc lao động tiên tiến. Khi khảo sát NLDH của GV theo danh hiệu thi đua, chúng tôi chia thành hai nhóm: Nhóm GV thường (Hoàn thành nhiệm vụ hoặc đạt danh hiệu lao động tiên tiến) và GV giỏi (GV dạy giỏi cấp trường (trở lên) hoặc chiến sĩ thi đua (Bảng 4)).

Có sự khác nhau khá rõ về NLDH giữa hai nhóm GV giỏi và GV bình thường. Nhiều NL cao hơn ở mức rõ rệt: NL thiết kế và phát triển chương trình, biên soạn và phát triển tài liệu giáo khoa; vận dụng phương pháp, phương



tiện và hình thức tổ chức DH bộ môn; DH phân hoá; DH tích hợp; tổ chức và QL lớp học trong giờ học; đánh giá kết quả học tập và sự tiến bộ của HS trong DH. Đây không chỉ là những NLDH thành phần cốt lõi mà còn là những NLDH hiện đại.

Điểm đáng chú ý là ở cả GV dạy giỏi và GV thường, các NLDH phân hóa, NLDH tích hợp và khả năng thiết kế, phát triển chương trình, biên soạn và phát triển tài liệu giáo khoa là những NL thấp hơn các NL khác. Điều này chứng tỏ việc thực hiện các HĐ trên là khó khăn ngay cả đối với GV giỏi, nhiều kinh nghiệm.

2.2. Các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực dạy học của giáo viên trung học phổ thông

Các yếu tố ảnh hưởng mạnh đến NLDH của người GV là sự nỗ lực rèn luyện nghiệp vụ của bản thân và kinh nghiệm người GV tích lũy được trong quá trình DH, GD HS. Trong đó, sự nỗ lực rèn luyện là yếu tố rất mạnh. Điều này cho thấy vai trò quyết định mà các HĐ thực của GV mang lại trong việc phát triển các NL nghề nghiệp. Các yếu tố ảnh hưởng tương đối mạnh như các HĐ chuyên môn và chính sách của nhà trường, của ngành GD, phục vụ việc DH của GV như: Cơ chế QL chuyên môn của trường và ngành; các phong trào thi đua dạy và học; sự hợp tác từ phía HS, phụ huynh và cộng đồng; cơ sở vật chất, chế độ đãi ngộ và tôn vinh nhà giáo. Cuối cùng là ảnh hưởng của các yếu tố liên quan tới ĐT và bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ của trường sư phạm; HĐ bồi dưỡng thường xuyên của Sở GD&ĐT. Tuy về lý thuyết, ĐT ban đầu trong trường sư phạm và bồi dưỡng thường xuyên của các cơ quan chức năng phải là yếu tố quan trọng hàng đầu trong việc hình thành và phát triển NL sư phạm của GV nhưng trên thực tế, những yếu tố này không được ĐG cao. Vì vậy, vấn đề đặt ra là cần đổi mới công tác ĐT ở trường sư phạm và bồi dưỡng thường xuyên của cơ quan chức năng trong việc hình thành và phát triển bền vững phẩm chất và NL nghề nghiệp của người GV (Bảng 5).

2.3. Các biện pháp nâng cao năng lực dạy học của người giáo viên trung học phổ thông

Có ba nhóm biện pháp nâng cao NLDH của GV THPT: Nhóm biện pháp ĐT ban đầu của trường sư phạm; nhóm biện pháp tổ chức các HĐ chuyên môn, nghiệp vụ cho GV; nhóm biện pháp về cơ chế, chính sách, chế độ và cơ sở vật chất, thiết bị DH. Theo đánh giá HĐ chuyên môn, nghiệp vụ cho GV như: Bồi dưỡng GV về phẩm chất và NL sư phạm; Tăng cường đổi mới các HĐ DH và GD HS trong trường phổ thông; Bồi dưỡng GV về trình độ chuyên môn; Tăng cường HĐ chuyên môn của tổ chuyên môn, tạo phong trào thi đua trong trường phổ thông. Tiếp đến là nhóm đổi mới ĐT trong các trường sư phạm như: Đổi mới ĐT khoa học chuyên ngành trong các trường sư phạm; Đổi mới ĐT nghiệp vụ theo hướng NL sư phạm trong trường sư phạm. Cuối cùng là những biện pháp: Đổi mới chế độ tiền lương, chế độ đãi ngộ và tôn vinh người GV; Tăng cường cơ sở vật chất, thiết bị DH,... (Bảng 6).

3. Kết luận

Xu hướng chung trong nghiên cứu, ĐG, ĐT và phát triển NL sư phạm là tiếp cận gần với yêu cầu của HĐ DH và GD HS để xây dựng các khung chuẩn NL sư phạm. Các kết quả nghiên cứu, dựa trên Khung chuẩn NLDH trong chương trình ĐT GV của Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, dựa theo chuẩn nghề nghiệp do Bộ GD&ĐT ban hành cho thấy, NLDH của GV THPT đạt mức trung bình theo thang 5 bậc. Trong đó, các NL thành phần như thiết kế bài dạy; tổ chức HĐ học tập cho HS, tổ chức và QL lớp học trong giờ học, ĐG kết quả học tập và thiết lập, QL và khai thác hồ sơ HS là những NL đạt mức khá cao.

NLDH của GV THPT liên quan nhiều tới trình độ được ĐT của GV, kinh nghiệm (thâm niên) và hiệu quả HĐ nghề nghiệp của họ. Đồng thời, NLDH chịu ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố, trong đó mạnh nhất là sự nỗ lực cá nhân GV trong HĐ chuyên môn, tiếp đến là việc tổ chức HĐ chuyên môn của nhà trường, các chính sách đối

Bảng 5: ĐG của GV THPT về các yếu tố ảnh hưởng đến NL GD của GV

Các yếu tố ảnh hưởng đến NL GD của GV THPT	Mức độ ảnh hưởng của các yếu tố					
	ĐTB	Tỉ lệ % GV ĐG ở các mức				
		Rất yếu	Yếu	Vừa	Mạnh	Rất mạnh
1. Kinh nghiệm DH/ GD của GV	4,1	0	0,4	25,5	36,0	38,1
2. Nội dung và phương pháp ĐT nghiệp vụ của trường sư phạm	3,8	0,3	1,4	36,2	38,2	23,9
3. Nỗ lực rèn luyện của bản thân người GV	4,3	0,1	0,3	13,4	45,3	40,9
4. Cơ sở, vật chất, thiết bị của nhà trường	4,0	0	2,1	24,8	44,3	28,8
5. HĐ bồi dưỡng của Phòng, Sở GD	3,8	0,3	3,7	33,0	41,7	21,3
6. Phong trào thi đua về chuyên môn của trường	4,0	0	2,4	21,4	49,4	26,8
7. Nội dung và phương pháp ĐT chuyên ngành của trường sư phạm	3,8	0,3	4,7	29,2	41,7	24,1
8. Cơ chế QL của trường và của ngành GD	3,9	0,1	2,3	25,9	45,6	26,1
9. Chế độ đãi ngộ, tôn vinh GV của Nhà nước và xã hội	3,9	1,2	5,5	23,2	39,0	31,2
10. Sự hợp tác của HS, phụ huynh HS và cộng đồng	4,0	0,9	2,9	23,3	44,3	28,6

Bảng 6: ĐG của GV THPT về các biện pháp nâng cao NLDH của người GV

Các biện pháp	Mức độ cần thiết			
	ĐTB	Tỉ lệ % GV ĐG		
		Rất cấp thiết	Cấp thiết	Chưa cấp thiết
1. Bồi dưỡng GV về trình độ chuyên môn	1,88	27,2	57,1	15,7
2. Bồi dưỡng GV về phẩm chất và NL sư phạm	1,92	24,6	58,5	16,9
3. Đổi mới cơ chế QL chuyên môn; Tăng quyền tự chủ cho GV	1,83	32,9	50,5	16,6
4. Đổi mới đào tạo khoa học chuyên ngành trong các trường sư phạm	1,71	36,1	50,6	13,3
5. Đổi mới đào tạo nghiệp vụ theo hướng NL sư phạm trong trường sư phạm	1,74	35,6	54,6	9,7
6. Tăng cường đổi mới các HĐ DH và GD HS trong trường phổ thông	1,90	24,3	61,4	14,3
7. Đổi mới chế độ tiền lương, chế độ đãi ngộ và tôn vinh GV	1,48	60,3	30,5	9,1
8. Tăng cường HĐ chuyên môn của tổ chuyên môn, tạo phong trào thi đua trong trường phổ thông	1,86	26,1	61,6	12,3
9. Tăng cường cơ sở vật chất, thiết bị DH	1,59	44,5	45,8	9,7
10. Tăng cường tính tích cực của HS, sự hợp tác của phụ huynh và xã hội	1,74	39,9	45,2	14,8

với GV và sự hợp tác của HS, phụ huynh và cộng đồng, cuối cùng là ĐT chuyên môn, nghiệp vụ của trường sư phạm và HĐ bồi dưỡng của trường và của ngành GD.

Trong bối cảnh hiện nay, các biện pháp cần được ưu tiên là tăng cường HĐ chuyên môn của nhà trường; tiếp đến là đổi mới ĐT trong các trường sư phạm; cuối cùng là tăng cường cơ sở vật chất, thiết bị DH và đổi mới cơ chế QL chuyên môn, tăng quyền tự chủ cho nhà trường trong DH, GD HS.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2007), *Chuẩn nghề nghiệp giáo viên trung học*, Hà Nội.
- [2]. Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, (2014), *Chương trình đào tạo năng lực sư phạm cho sinh viên của Trường*

Đại học Sư phạm Hà Nội.

- [3]. Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2015), Thông tư số 35/2015/TT-BGDĐT về việc *Hướng dẫn công tác thi đua, khen thưởng ngành Giáo dục.*

- [4]. Department of Education and training, Western Australia, (2004), *Competency Framework for teachers.*

- [5]. NIE, (2008), *A teacher education model for the 21st century*, A report by the National Institute of Education, Singapore.

- [6]. Pilanthananond, M., (2007), *Education professional standards in Thai lan.*

- [7]. TDA (Training and Development Agency for schools), (2007), *Professional standards for teachers, Why sit still in your career?.*

TEACHERS' TEACHING COMPETENCY AT HIGH SCHOOLS

Phan Trong Ngo - Hanoi National University of Education

Email: ngotamli@gmail.com

Nguyen Thi My Hoa - Hanoi Pedagogical University No. 2

Email: myhoasp93@gmail.com

Abstract: The article analyzed the teaching competency of 1,184 teachers at 14 high schools in 7 provinces (cities) basing on Framework of teaching competency in teacher training program at University of Education, developed from standard Framework of teaching competency set by the Ministry of Education and Training. Teachers' teaching competency reached at average level according to 5 scales. In particular, the competency components such as: designing lesson; organizing students' learning activities, organizing and managing classroom during lessons, assessing learning outcomes and setting, managing and exploring students' profiles were at high levels. Other competencies such as: designing and developing curriculum, compiling and developing educational material, integrated and differentiated teaching, teachers were somewhat limited. To improve teachers' teaching competency, measures should be prioritized are: to strengthen professional activities at schools; to renew training at universities of education; to improve material infrastructure, teaching equipment and change management mechanism, increase autonomy in teaching and students' education.

Keywords: Framework of pedagogical competency; teaching competency; teachers' at high schools.



MỘT SỐ ĐẶC ĐIỂM CỦA NGƯỜI GIÁO VIÊN KIẾN TẠO XÃ HỘI

NGÔ VŨ THU HẰNG

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Email: hangnv1@hnue.edu.vn

Tóm tắt: *Lí thuyết kiến tạo xã hội đã được giới thiệu trong nhiều tài liệu gần với hoạt động đổi mới chương trình giáo dục ở Việt Nam cũng như trên thế giới. Dạy học theo lối kiến tạo xã hội được hiểu là dạy cách học hay dạy kĩ năng học. Sự phát triển của lí thuyết kiến tạo xã hội đã kéo theo những nghiên cứu và ứng dụng vào trong đời sống của hoạt động dạy học, làm thay đổi quan niệm về vai trò và hoạt động của người giáo viên trong giờ lên lớp. Bài viết tập trung mô tả những đặc điểm của người giáo viên kiến tạo xã hội, góp phần vào việc thúc đẩy hoạt động đổi mới phương pháp dạy học tại trường phổ thông.*

Từ khóa: *Giáo viên; kiến tạo xã hội; hoạt động dạy học.*

(Nhận bài ngày 16/12/2016; Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa ngày 07/01/2017; Duyệt đăng ngày 25/01/2017).

1. Đặt vấn đề

Theo quan niệm truyền thống, dạy học (DH) được hiểu là hoạt động (HĐ) truyền thụ của giáo viên (GV) và lĩnh hội tri thức của học sinh (HS). Điều này dẫn đến việc DH ở trường phổ thông nặng về sự truyền thụ một chiều, theo kiểu thông báo đồng loạt; GV thường yêu cầu cả lớp cùng làm theo một lệnh, ít quan tâm tới sự phân hóa trong trình độ HS. Nhiều nhà giáo dục (GD) cho rằng mô hình DH truyền thống mang tính hàn lâm kinh viện, đào tạo ra những con người thụ động, chạy theo bằng cấp, chú trọng việc truyền thụ kiến thức lí thuyết xa rời thực tiễn. Mô hình đó không còn phù hợp với những yêu cầu mới của xã hội và thị trường lao động toàn cầu hóa. Từ đó, nhiều nhà GD nhấn mạnh về việc cần thiết phải đổi mới HĐ dạy và học để đáp ứng được những yêu cầu của sự phát triển kinh tế - xã hội [1].

Đứng trước những "bài toán" của GD đặt ra, nhiều nhà khoa học tiến hành tìm tòi, nghiên cứu và ứng dụng các lí thuyết, cách tiếp cận mới nhằm phát triển HĐ dạy và học trong nhà trường phổ thông. Lí thuyết kiến tạo xã hội (KTXH) đã thay đổi chương trình DH ở nhà trường phổ thông trong vài chục năm trở lại đây [2]. Clive Beck và Clare Kosnik khẳng định rằng DH theo lối KTXH là một lối DH hấp dẫn, mang lại nhiều giá trị cho HS [3]. Lối KTXH cần được giới thiệu cho SV sư phạm khi còn học để các em có thể vận dụng vào trong thực tiễn DH của mình.

Sự phát triển của lí thuyết KTXH đã kéo theo vô số những nghiên cứu và ứng dụng vào trong đời sống của HĐ DH, làm thay đổi quan niệm về vai trò và HĐ của người GV trong giờ lên lớp. Tuy nhiên, hiện nay vẫn thiếu những bài viết mô tả những đặc điểm của người GV DH theo lí thuyết KTXH. Sự thiếu vắng này là một trong những nguyên nhân khiến cho việc vận dụng lí thuyết KTXH vào trong HĐ DH còn gặp nhiều khó khăn, đặc biệt là ở những nước phương Đông - nơi có nền văn hóa xã hội nói chung và văn hóa DH nói riêng khác biệt nhiều so với phương Tây - nơi mà lí thuyết KTXH ra đời và phát triển. Bài viết tập trung vào việc mô tả những đặc điểm của người GV DH theo lí thuyết KTXH, cung cấp các ví

dụ minh họa cụ thể để làm rõ hơn vai trò, HĐ của người GV trong các giờ dạy theo lối KTXH. Qua đó, tác giả góp phần vào việc thúc đẩy HĐ đổi mới phương pháp DH tại trường phổ thông theo hướng mang lại những giá trị thiết thực cho người học, phù hợp với xu thế DH trên thế giới cũng như định hướng của GD Việt Nam. Bài viết còn giúp các GV có những căn cứ, chỉ dẫn để tự điều chỉnh HĐ DH nhằm thực hiện tốt hơn nhiệm vụ GD hình thành và phát triển các năng lực cần thiết ở HS.

2. Quan điểm kiến tạo xã hội về hoạt động dạy học

Theo thuyết kiến tạo nhận thức, Jean Piaget đã khẳng định sự phát sinh, khả năng nhận thức và tích lũy tri thức của trẻ em nằm trong một cấu trúc phức tạp. Ông nhìn nhận việc học như một quá trình xử lí thông tin, tuân tự theo các bước: Sơ đồ, Đồng hóa, Thích nghi và Cân bằng. Ông cho rằng các cá nhân trong quá trình khám phá thế giới tự tạo nên kiến thức, thế giới của mình và GD chỉ là sự giúp đỡ để con người tự học tốt hơn. Với các phát hiện của mình về quá trình phát triển nhận thức ở trẻ nhỏ, Piaget đưa ra những khuyến nghị đối với các HĐ GD như về sự coi trọng kiến thức có sẵn và tính tích cực, chủ động của HS trong học tập. DH nên được tổ chức dựa trên HĐ giải quyết vấn đề, cách thức làm việc và chú trọng phát triển tư duy cho HS [4].

Lev Vygotsky đã kế thừa và phát triển học thuyết kiến tạo về nhận thức của Piaget [5]. Một mặt, Vygotsky thừa nhận vai trò quan trọng của kinh nghiệm, tri thức có sẵn và tính tích cực của chủ thể nhận thức. Mặt khác, Vygotsky bác bỏ nhận định của Piaget về sự tách biệt HĐ học ra khỏi môi trường xã hội của nó. Vygotsky nhấn mạnh tầm quan trọng của văn hóa, xã hội, bối cảnh trong việc hình thành tri thức, HĐ hiểu của các cá nhân. Ông cho rằng HĐ học không chỉ là HĐ mang tính cá nhân mà là một HĐ mang tính xã hội, được thực hiện nhờ ngôn ngữ thông qua các HĐ trao đổi. Quan điểm của Vygotsky đã được đồng tình và phát triển bởi các nhà KTXH sau này - những người luôn nhấn mạnh vai trò của bối cảnh, văn hóa, xã hội - cho rằng những yếu tố này cũng đóng vai trò trung tâm trong việc hình thành, phát triển nhận

thức cho các cá nhân [6].

Quan điểm KTXH của Vygotsky có sự thống nhất với quan điểm của John Dewey. Ông chú trọng đến môi trường GD, kinh nghiệm, kiến thức có sẵn ở người học và đặc biệt coi trọng quá trình học hay quá trình HS tìm cách chiếm lĩnh tri thức hơn là kết quả cuối cùng - sản phẩm có được từ quá trình học. John Dewey quan niệm DH không phải là chuyện GV nói, HS nghe, là HĐ truyền thụ một chiều mà nó là một quá trình kiến tạo tích cực với sự tương tác đa chiều.

Tóm lại, quan điểm KTXH khuyến khích HS dựa vào những hiểu biết có sẵn để đưa ra các ý kiến riêng của mình trong khi vẫn duy trì thái độ mở đối với những ý kiến của người khác, cho dù đó là những ý kiến khác biệt. Thông qua các HĐ thực hành, trao đổi, thương lượng, tranh luận, những ý kiến hợp lí, xác đáng sẽ được ghi nhận, tán đồng. Bằng cách đó, kiến thức của bài học được HS chiếm lĩnh bằng cách cùng nhau kiến tạo nên. Mọi HS đến trường đều đã có những kiến thức, trải nghiệm có sẵn trong mình và tất cả những "tài nguyên" có sẵn đó đều liên quan ít/nhiều đến kiến thức, nội dung của các bài học. Do đó, GV phải biết tận dụng nguồn tài nguyên trí tuệ có sẵn ở HS để phát triển bài học, làm bài học trở nên gần gũi và có ý nghĩa hơn với HS. Bằng cách giúp HS học cái mới từ những cái cũ, học cái chưa biết từ cái đã biết, thông qua các HĐ tương tác trong lớp, người GV DH theo lí thuyết KTXH giúp cho HS không chỉ tự kiến tạo nên tri thức cho riêng mình mà còn có thể ghi nhớ, lưu giữ và sử dụng những kiến thức ấy một cách bền vững hơn.

Một trong những cơ sở để theo đuổi lí thuyết KTXH của nhiều nhà GD là không có gì tuyệt đối đúng. Do đó, trong DH, câu trả lời khả thi hay hợp lí nhất (best possible answer) hoặc câu trả lời được nhiều người đồng ý nhất (most consensually agreed answer) cần được coi trọng hơn là những câu trả lời theo kiểu đúng hay sai [7].

3. Đặc điểm của hoạt động dạy học theo lí thuyết kiến tạo xã hội

Clive Beck và Clare Kosnick đã tổng hợp 5 đặc điểm chính của quan điểm KTXH, bao gồm:

a) *HĐ học có tính xã hội (Learning is social)*: Nguyên lí này đòi hỏi HS học tập trong sự tương tác với GV hay với bạn của mình, tích cực chia sẻ ý kiến với nhau. Do đó, hình thức học nhóm lớp và nhóm nhỏ được đề cao, đưa vào vận dụng.

b) *Kiến thức được xây dựng dựa trên sự trải nghiệm/kinh nghiệm của người học (Knowledge is experience-based)*: Nguyên lí này đòi hỏi những trải nghiệm, kiến thức sẵn có ở HS cần được khai thác và tận dụng để thúc đẩy HĐ học. GV nên bắt đầu giờ học từ HS chứ không nên bắt đầu giờ học từ chính GV hay từ nội dung kiến thức trong sách giáo khoa với những điều xa rời HS.

c) *Kiến thức được kiến tạo bởi chính người học (Knowledge is constructed by learners)*: Nguyên lí này đòi hỏi HS cần được "nhấn chìm" vào những bối cảnh học tập có tính thực tế, giàu trải nghiệm. HS có thể đào sâu, lí giải lại những trải nghiệm, kiến thức của mình, kiểm tra sự lí giải ấy thông qua các HĐ thực hành, thảo luận, tranh luận. Từ đó, HS tự nắm được ý nghĩa của nội dung bài học.

d) *Tất cả khía cạnh của con người đều được kết nối với nhau trong HĐ học (All aspects of a person are connected)*: Nguyên lí này đòi hỏi thái độ, cảm xúc, giá trị, hành động của HS cần được kết nối với nhau để thúc đẩy HĐ học. HS được phép, được khuyến khích bày tỏ những thái độ, cảm xúc mang tính con người khi tham gia học tập, đặc biệt là những thái độ tích cực như tò mò, hứng thú, hoài nghi...

e) *Các cộng đồng học tập nên tham gia và bình đẳng với nhau (Learning communities should be inclusive and equitable)*: Nguyên lí này đòi hỏi những cộng đồng học tập ngoài nhà trường như gia đình, nhà máy, xí nghiệp, câu lạc bộ... đều cần tham gia vào HĐ DH. Chúng bình đẳng với nhau trong HĐ DH đối với HS. Đồng thời, nguyên lí này thể hiện mối quan hệ dân chủ, bình đẳng trong HĐ DH giữa GV và HS, giữa HS với HS.

Với những quan điểm, đặc điểm như trên, DH theo lối KTXH được hiểu là dạy cách học (Teach how to learn), hay dạy kĩ năng học (learning skills) hơn là hiểu như hai HĐ tách biệt: Dạy và học.

4. Những đặc điểm chính của người giáo viên dạy học theo lí thuyết kiến tạo xã hội

Với cách hiểu HĐ DH như trên, người GV DH theo lí thuyết KTXH được hiểu không phải là người truyền thụ, cung cấp tri thức cho HS mà là người giúp HS biết cách tìm ra tri thức, không phải như một người dạy, mà là như một người học tiên tiến có kinh nghiệm học tập, có kĩ năng học tập tốt hơn HS (advanced learner) và có thể dựa vào kinh nghiệm, kĩ năng sẵn có mà có thể giúp HS thực hiện tốt và phát triển HĐ học. Dưới đây là những đặc điểm chính của người GV DH theo lí thuyết KTXH.

4.1. Người giáo viên kiến tạo xã hội có tư duy dạy học thông thoáng, cởi mở và có quan hệ bình đẳng, thân thiện với học sinh

Nếu như người GV truyền thống thường có tư duy khép kín với lối DH tập trung vào việc đánh giá câu trả lời trên cơ sở đúng - sai của HS thì người GV DH theo lí thuyết KTXH lại là người luôn ghi nhận mọi câu trả lời do HS đưa ra, trong đó có cả những câu trả lời chưa đúng. Người GV DH theo lí thuyết KTXH hiểu rằng những câu trả lời sai hay chưa đúng của HS là những nguồn thông tin quan trọng để GV giúp HS đi đến những kiến thức chính xác, hợp lí. Do đó, người GV DH theo lí thuyết KTXH thường không chú trọng vào yếu tố đúng - sai của câu trả lời bằng việc làm sao cho nhiều HS đưa ra câu trả lời. Nói cách khác, khi DH, GV DH theo lí thuyết KTXH dành sự tập trung vào HS, mong muốn nhiều HS tham gia vào HĐ học nhiều hơn là sự tập trung vào việc đòi hỏi HS phải đưa ra được những câu trả lời chuẩn mực, chính xác như trong sách giáo khoa. Chính tư duy DH, cởi mở khiến HĐ tương tác giữa người GV DH theo lí thuyết KTXH với HS trong giờ học sẽ trở nên bình đẳng, thân thiện hơn, khác với sự tương tác của GV theo cách dạy truyền thống đối với HS.

4.2. Người giáo viên kiến tạo xã hội bắt đầu giờ học bằng việc khai thác những kiến thức, kinh nghiệm sẵn có của học sinh

Người GV DH theo lí thuyết KTXH khi bước vào giờ học cần phải nắm được những điều HS đã biết và liên quan đến vấn đề của bài học. Trên cơ sở đó, GV triển



khai các HĐ để HS có thể dựa vào cái đã biết để tìm ra cái chưa biết, cái cần phải học. Những kiến thức, kinh nghiệm sẵn có của HS (vốn còn trực quan cảm tính) sẽ được người GV KTXH khai thác, sử dụng để kết nối với vấn đề của bài học, từ đó dẫn dắt HS chiếm lĩnh kiến thức cơ bản của bài học (lí tính, trừu tượng). GV khéo léo giúp HS ứng dụng những kiến thức đã tìm kiếm được vào trong cuộc sống. Qua đó, GV đồng thời củng cố, phát triển kiến thức, kinh nghiệm sẵn có của HS.

Ví dụ: Khi dạy về rễ cây, GV truyền thống sẽ bắt đầu bài học bằng việc để HS đọc thông tin kiến thức trong sách giáo khoa và yêu cầu HS đưa ra các câu trả lời dựa vào các câu hỏi đã cho trong bài nhằm khai thác kiến thức đã được trình bày trong sách. Chẳng hạn như: *Rễ cọc là gì? Rễ chùm là gì? Nhìn vào ảnh, em hãy cho biết cây này có bộ rễ gì?...* Trong khi đó người GV DH theo lí thuyết KTXH bắt đầu bài học bằng việc yêu cầu các nhóm HS vẽ một cây hoàn chỉnh, trình bày các bộ phận của cây và giải thích tại sao lại vẽ rễ cây như vậy. Bằng cách này, GV có thể khai thác được HS đã có những hiểu biết, trải nghiệm gì liên quan đến rễ cây, thu hút sự tò mò của HS. Từ đó, GV phát triển các HĐ học tiếp theo một cách hợp lí để giúp HS khám phá ra kiến thức về các kiểu rễ cây.

4.3. Người giáo viên kiến tạo xã hội chú trọng phát triển tư duy cho học sinh với sự đào sâu các câu trả lời học sinh đưa ra

Người GV DH theo lí thuyết KTXH luôn cố gắng thúc đẩy những HĐ tương tác hai chiều giữa GV - HS và giữa HS - HS để HS có thể học từ nhau một cách tự nhiên, hiệu quả. Nếu GV truyền thống, thường đưa ra những câu hỏi đơn lẻ, tách rời thì GV DH theo lí thuyết KTXH thường bắt đầu bằng những câu hỏi lớn (câu hỏi cốt lõi) và đào sâu những câu trả lời của HS. Bằng cách đó, GV có thể nắm được cách thức HS tư duy và đồng thời biết được HS nắm kiến thức của bài học đến đâu.

Ví dụ 1: Môn Khoa học: HĐ đào sâu, khai thác câu trả lời của HS của GV DH theo lí thuyết KTXH - Bài "Rễ cây" (dành cho HS Lớp 4-5)

H1	GV	Vậy cây xoài này có bao nhiêu cái rễ to?
T2	Cả lớp	Một cái.
H2	GV	Vậy xung quanh cái rễ to này là gì? (Lấy tay chỉ cho HS xem)
T3	Cả lớp	Những cái rễ nhỏ ạ.
H3	GV	Vậy cái rễ to này được gọi là gì?
T4	Cả lớp	Là rễ chính ạ.
H4	GV	Vậy... bộ rễ này là loại rễ gì?... Ai biết?
T5	HS	Rễ cọc ạ!
H5	GV	Tại sao lại gọi là rễ cọc?
T6	HS	Nó được gọi là rễ cọc bởi vì bộ rễ của nó có ít rễ và các rễ không xòe ra sum suê...
H6	GV	Bạn nào có thể nói rõ hơn được không?
T7	HS	Đó là bộ rễ có một rễ chính dài và lớn được bao quanh bởi nhiều rễ nhỏ.
H7	GV	Các em có đồng ý với bạn không?

T8	Cả lớp	Có ạ!
H8	GV	Vậy ai có thể nói cho cô biết thế nào là bộ rễ cọc?
T9	HS	Bộ rễ cọc là bộ rễ có một rễ chính, lớn, cứng, dài, cắm sâu vào lòng đất.
H9	GV	Còn gì nữa?
T10	HS	Từ rễ chính mọc ra rất nhiều rễ nhỏ.

Trong đoạn hội thoại trên, GV đã đặt ra rất nhiều câu hỏi cho HS. Các câu hỏi được phát triển từ chính những câu trả lời do HS đưa ra (câu hỏi H2, H3, H4, H5, H6, H7, H8 và H9). Điều này khiến cho các câu trả lời của HS được kết nối móc xích với nhau, tạo nên mạch học và mạch phát triển tư duy (câu trả lời T3, T4, T5, T6, T7, T8 và T9). Bằng cách này, HS đi đến khái niệm về rễ cọc dựa vào chính những điều mình phát hiện.

Một giờ DH thành công là GV nắm được suy nghĩ của HS, qua đó, GV giúp HS phát triển suy nghĩ hợp lí hơn là đưa ra những kiến thức khô khan, áp đặt rồi đánh giá HS giỏi hay không dựa vào việc em có nhớ nhiều, nhớ chính xác không. Để làm được điều đó, GV DH theo lí thuyết KTXH chú trọng vào những câu hỏi *Tại sao? Như thế nào?* Cùng với các HĐ tranh luận, phản biện hơn chỉ là tập trung vào những câu trả lời cho những câu hỏi *Cái gì? Là gì?* Cụ thể, GV DH theo lí thuyết KTXH sẽ thường hỏi HS: *Làm thế nào em biết được điều đó? Tại sao em lại nghĩ như vậy? Dựa vào đâu em lại nghĩ như vậy? Các bạn khác có nhận xét gì? Có đồng ý với bạn không? Ai có thể bổ sung? Bạn nào có câu hỏi gì cho phần trình bày vừa rồi? Bạn nào có câu hỏi muốn trao đổi thêm với lớp về vấn đề này không? Nếu... thì sao?...* GV DH theo lí thuyết KTXH luôn đánh giá cao việc HS có thể đưa ra những lời giải thích hợp lí cho những nhận định của mình để nhằm phát triển tư duy biện chứng ở HS - giá trị cốt lõi của HĐ học.

Ví dụ 2: Môn Mĩ thuật

GV yêu cầu HS vẽ ông mặt trời và tô bức hình của mình. Một HS vẽ xong và tô ông mặt trời của mình bằng màu xanh. Trong trường hợp này, nếu là người GV truyền thống, cô sẽ phê bình em HS vì không tô ông mặt trời màu đỏ mà lại màu xanh (dựa trên quan điểm đúng - sai). Tuy nhiên, người GV DH theo lí thuyết KTXH không phê bình HS. Cô không đánh giá, nhận xét dựa vào sản phẩm mà hỏi HS: *Tại sao con lại vẽ ông mặt trời màu xanh? Chấp nhận khi HS đưa ra câu trả lời: Vì con thấy màu xanh rất đẹp và con nghĩ màu xanh là màu của hòa bình. Con muốn vẽ một ông mặt trời của hòa bình.*

Ví dụ 3: Môn Toán

Đề toán (lớp 1): Viết một số có hai chữ số sao cho chữ số hàng chục nhỏ hơn chữ số hàng đơn vị.

HS: Cô ơi, bài này làm như thế nào ạ?

GV: Em hiểu đề bài như thế nào?

HS: Em hiểu là đề bài yêu cầu chữ số hàng chục viết 1 li còn chữ số hàng đơn vị viết 2 li, phải vậy không cô?

Trước tình huống này, người GV truyền thống thường có cách hành xử như chê bai, phê bình HS hoặc nói: "Em hiểu sai rồi!" hoặc sẽ đưa ra luôn phương án trả lời. Người GV DH theo lí thuyết KTXH có thể "khen" HS là thông minh rồi đưa ra nhiều câu hỏi để HS từng bước tự

tìm ra câu trả lời phù hợp như: *Em còn có thể hiểu đề bài theo cách nào khác nữa không? Có bạn nào có cách hiểu bài khác không? Em hãy thử viết một số bất kì rồi so sánh số hàng chục và số hàng đơn vị xem nào!*

4.4. Giáo viên kiến tạo xã hội chú trọng sử dụng các phương pháp dạy học “động” và tổ chức các hoạt động dạy học có hệ thống

Nếu người GV truyền thống thường thiên về truyền thụ, áp đặt kiến thức đến HS thì người GV DH theo lí thuyết KTXH luôn cung cấp thời gian, không gian và thiết kế ra các HĐ học phức hợp, giàu tính trải nghiệm để HS thực hiện đồng thời có thể tiến hành HĐ học tự điều khiển (self-regulated learning) để chiếm lĩnh kiến thức, kĩ năng đến từ bài học.

GV DH theo lí thuyết KTXH có khuynh hướng tổ chức lớp học như một “xưởng học”. Ở đó, HS được học nghề “học”. Việc học nghề thường được tổ chức thông qua các HĐ thực hành. Vì thế, những phương pháp DH có tính “tĩnh” như thuyết trình hoặc vấn đáp giảng giải sẽ ít được GV DH theo lí thuyết KTXH sử dụng hơn so với những phương pháp “động” như khám phá, trải nghiệm, thực hành, hợp tác, sắm vai, nêu và giải quyết vấn đề... GV DH theo lí thuyết KTXH thường đặt ra những tình huống giả tưởng để HS phải liên hệ, tưởng tượng, dự đoán, suy luận, giải thích, chứng minh... Bằng cách đó, GV DH theo lí thuyết KTXH hướng đến quy trình học có cấu trúc chặt chẽ thay cho việc chỉ tập trung vào kết quả học với những kiến thức cần ghi nhớ với những HĐ chủ đạo là tái hiện kiến thức (đã biết hoặc đã cung cấp trong sách giáo khoa hoặc đã nói bởi GV).

Ví dụ: Môn Khoa học dành cho HS lớp 4, 5 - Bài “Rễ cây”

GV truyền thống thường cho HS đọc các thông tin về rễ cây hoặc quan sát tranh vẽ cây có bộ rễ cọc và rễ chùm (thường được trình bày sẵn trong sách giáo khoa), trả lời các câu hỏi nhằm tái hiện kiến thức về rễ cây. Sau đó, GV yêu cầu HS ghi nhớ, học thuộc lòng các kiến thức cơ bản. Đây là cách DH với các phương pháp “tĩnh”. Với người GV DH theo lí thuyết KTXH, GV có thể tổ chức cho HS ra vườn trường để quan sát cây thật và có những HĐ “động” như dự đoán, sau đó tiến hành thực hành, kiểm chứng (với những cây thật - có thể là những cây cỏ dại trong vườn trường) để tìm hiểu về rễ cọc, rễ chùm. Dựa vào các HĐ quan sát và quá trình thảo luận, tranh luận, cùng với sự dẫn dắt hỗ trợ của GV, HS có thể từng bước kiến tạo nên cho mình những kiến thức về rễ cọc, rễ chùm.

5. Kết luận

Để thực hiện được một giờ dạy theo lối KTXH hấp dẫn, thành công, vai trò của người GV rất lớn. Để có thể trở thành GV DH theo lí thuyết KTXH thành công, người GV cần có một trái tim biết yêu thương HS, biết vì HS mà thiết kế, tổ chức các HĐ học hợp lí, có tính xây dựng và phát triển bền vững cho HS. Người GV cần có sự nỗ lực tự phát triển chuyên môn không ngừng để làm cho bài dạy thêm sâu, các HĐ học thêm thú vị với HS. Với những đặc điểm của người GV DH theo lí thuyết KTXH được mô tả như trên. Bài viết đã khắc họa tương đối rõ nét chân dung một người GV DH theo lí thuyết KTXH từ đó thể hiện được một phần tinh thần của giờ học theo lối KTXH cũng như sự đổi mới trong HĐ DH và vận dụng những phương pháp DH tích cực trong nhà trường phổ thông. Qua đó, nâng cao chất lượng giáo dục, hướng tới sự hòa nhập và phát triển theo yêu cầu của thời đại.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Đặng Tự Ân, (2015), *Mô hình trường học mới Việt Nam - Nhìn từ góc độ thực tiễn và lí luận*, NXB Giáo dục Việt Nam.
- [2]. Coll, R. K., & Taylor, N., (2012), *An international perspective on science curriculum development and implementation*, In B. J. Fraser, K. G. Tobin, & C. J. McRobbie (Eds), *Second international handbook of science education* (Vol. II, pp. 771-782), Dordrecht, Netherlands: Springer.
- [3]. Beck, C., & Kosnik, C., (2006), *Innovations in teacher education - A social constructivist approach*, New York, NY: State University of New York Press.
- [4]. Pitsoe, V. J., (2007), *A conceptual analysis of constructivist classroom management*, University of Pretoria.
- [5]. Vygotsky, L., (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- [6]. Ngô Vũ Thu Hằng, (2014), *Design of a social constructivism - based curriculum for primary science education in Confucian heritage culture*, Doctoral thesis, Utrecht University.
- [7]. Dekkers, P., (2006), *Reconstructing the creature - Exploring design criteria for teaching NOS*, In E. V. Den Berg, T. Ellermeijer, & O. Stooten (Eds.), *Proceedings of the GIREP Conference Modelling in Physics and Physics Education* (pp. 459-464), Amsterdam, Netherlands: University of Amsterdam.

TEACHERS' CHARACTERISTICS TO CONSTRUCT SOCIETY

Ngo Vu Thu Hang
Hanoi National University of Education
Email: hangnvt@hnue.edu.vn

Abstract: *Social constructivist theory was introduced in documents associated with activity to renew education curriculum in Vietnam and around the world. Teaching towards social constructivist theory meant teaching how to learn or learning skills. The development of social constructivist theory has led to research and application into life of teaching activities, change perceptions about role and activity of teachers during class time. This article focuses on describing teachers' characteristics to construct society, contribute to promoting activity of renewing teaching methods at schools.*

Keywords: *Teachers; social constructivist; teaching activity.*



SỬ DỤNG CẢM BIẾN KẾT NỐI MÁY TÍNH HỖ TRỢ THÍ NGHIỆM TRONG DẠY HỌC VẬT LÝ Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

MAI VĂN TRINH - Bộ Giáo dục và Đào tạo
Email: mvtrinh@moet.edu.vn

NGUYỄN ĐĂNG THUẬN - Trường Đại học Sài Gòn
Email: thuanvatly@gmail.com

Tóm tắt: Việc phân tích các lợi ích của Việc sử dụng cảm biến và các thiết bị kết nối máy tính hỗ trợ thí nghiệm mang lại nhiều lợi ích trong dạy học Vật lý ở trường trung học phổ thông như: Thu thập số liệu nhanh, nhiều hơn và chính xác hơn; Khả năng xử lý số liệu mạnh mẽ; Khả năng tìm hiểu vấn đề nhanh và dễ dàng bộc lộ bản chất hiện tượng; Tìm hiểu sâu hơn về các hiện tượng - quy luật vật lý; Mở ra nhiều phương án tìm hiểu hiện tượng và quy luật vật lý; Giúp giáo viên và học sinh tiết kiệm thời gian; Tạo hứng thú với nhiệm vụ học tập; Giúp phát triển năng lực học sinh. Với tốc độ đo cao, chính xác, thao tác đơn giản, khả năng mở rộng lớn, xử lý số liệu mạnh mẽ và trực quan, các bộ cảm biến và thiết bị kết nối thí nghiệm sẽ giúp bộc lộ các quy luật vật lý dễ dàng, từ đó, hỗ trợ giáo viên được hỗ trợ trong quá trình dạy học tích cực, sáng tạo và nâng cao hiệu quả dạy học. Bài viết cũng đề cập đến thiết bị kết nối ViLabs và cảm biến siêu âm do tác giả chế tạo nhằm hỗ trợ các thí nghiệm cơ học trong dạy học Vật lý ở trường trung học phổ thông.

Từ khóa: Thí nghiệm vật lý; trung học phổ thông; bộ thí nghiệm “ViLabs”.

(Nhận bài ngày 20/9/2016; Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa ngày 15/10/2016; Duyệt đăng ngày 25/01/2017).

1. Đặt vấn đề

Các thí nghiệm (TN) trong dạy học (DH) Vật lý vừa giúp củng cố tính khoa học của kiến thức, vừa là công cụ rèn luyện tư duy, các kĩ năng và thái độ cần thiết cho người học. Phần kiến thức cơ học ở cấp Trung học phổ thông (THPT), với các kiến thức về chuyển động, thường xảy ra nhanh, động nên gây khó khăn trong việc xác định vị trí, vận tốc, gia tốc bằng các thiết bị thông thường. Trước đây, các phòng TN chủ yếu sử dụng các công cụ như cần rung điện, chụp ảnh hoạt nghiệm, cổng quang điện,... để xác định vị trí của vật chuyển động theo thời gian. Hiện nay, với sự phát triển của các cảm biến, thiết bị ghép nối đặc biệt là năng lực (NL) xử lý của máy tính, đã mở ra một hướng đi mới, đó là sử dụng các bộ cảm biến, kết nối với máy tính để thu thập số liệu và xử lý trên máy tính. Những ưu điểm là số liệu được thu thập nhanh hơn, nhiều hơn, chính xác hơn, đơn giản hơn; đặc biệt là được xử lý mạnh mẽ, trực quan hơn. Các bộ TN như vậy đã được nghiên cứu bởi các hãng như: Cassy, Phywe (Đức), Pasco, Vernier, Fourier (Mĩ), Coach (Hà Lan), GQY (Trung Quốc)... Tuy Việt Nam đã có một số nghiên cứu ứng dụng các bộ TN trên vào DH học sinh (HS) nhưng trong quá trình nghiên cứu sử dụng, chúng tôi thấy các bộ TN trên thường có 4 nhược điểm: Không có ngôn ngữ tiếng Việt; Không cơ hữu với chương trình giảng dạy ở Việt Nam; Không thể tùy biến hoặc thêm chức năng; Giá thành cao. Đặc biệt chưa có sự phân tích đúng mức lợi ích của cảm biến và các thiết bị kết nối vào hỗ trợ TN trong DH Vật lý. Trong bài báo này, chúng tôi tập trung phân tích các lợi ích của cảm biến và thiết bị kết nối, đồng thời giới thiệu thiết bị kết nối “ViLabs” do chúng tôi xây dựng, chế tạo nhằm hỗ trợ quá trình DH Vật lý ở các trường học.

2. Sử dụng cảm biến kết nối máy tính hỗ trợ thí nghiệm trong dạy học Vật lý ở trường trung học phổ thông

2.1. Lợi ích sư phạm khi sử dụng cảm biến kết nối máy tính hỗ trợ thí nghiệm trong dạy học Vật lý ở trường trung học phổ thông

Cảm biến và thiết bị kết nối giúp thu thập số liệu nhanh, nhiều hơn và chính xác hơn: Với tốc độ thu thập số liệu từ vài chục đến vài trăm lần mỗi giây, các cảm biến và thiết bị kết nối có thể thu thập nhanh và nhiều số liệu, cực kì hữu ích cho cách hiện tượng xảy ra nhanh.

Cảm biến và thiết bị kết nối cung cấp khả năng xử lý số liệu mạnh mẽ: Nhờ việc có kết nối máy tính, số liệu có thể được xử lý rất nhanh và mạnh, từ việc tính các thông số trung bình, sai số đơn giản cho đến việc tính đạo hàm, vẽ đồ thị, tìm chu kì, tần số,...

Cảm biến và thiết bị kết nối mở ra khả năng tìm hiểu vấn đề nhanh và dễ dàng bộc lộ bản chất hiện tượng: Với khả năng kết nối với màn hình máy tính để thể hiện ngay lập tức dưới dạng trực quan (đồ thị, bảng biểu), cảm biến và các thiết bị kết nối giúp hiện tượng vật lý hiện rõ bản chất của mình một cách rõ ràng. Điều này giúp các hoạt động của HS như gọi tên hiện tượng, mô tả kết quả quan sát được thực hiện nhanh và gần với bản chất vật lý nhất. Từ đó, làm cơ sở cho HS tiến hành các hoạt động nghiên cứu sau đó như đề xuất giả thuyết, lựa chọn phương án kiểm chứng giả thuyết,...

Cảm biến và thiết bị kết nối mở ra khả năng tìm hiểu các vấn đề vật lý khó một cách dễ dàng hơn: Nhiều hiện tượng vật lý xảy ra nhanh và không trực quan, ví dụ như dao động, sóng, dòng điện xoay chiều,... Vì vậy, rất khó để HS hiểu rõ ràng trong các giờ học tìm hiểu các kiến thức này nếu không có thiết bị giúp HS hình dung về hiện tượng. Cảm biến và thiết bị kết nối mở ra cơ hội rõ

nét cho việc trực quan hóa quy luật các hiện tượng như vậy. Nhờ đó, HS hoạt động tìm hiểu hiện tượng và các quy luật của nó một cách dễ dàng hơn.

Cảm biến và thiết bị kết nối mở ra khả năng tìm hiểu sâu hơn về các hiện tượng - quy luật vật lý: Ví dụ, HS dễ dàng khảo sát vận tốc, gia tốc, động năng, thế năng của dao động mà chỉ cần mất vài phút cho việc thu thập số liệu. Điều này có ý nghĩa cực kì quan trọng đối với việc phát triển tư duy sáng tạo của HS. Với khả năng nhạy bén của mình, nhiều HS có những thắc mắc, tìm tòi xa hơn, sáng tạo hơn nhiều so với vấn đề đặt ra của bài học. Đó cũng là một khía cạnh cao của tính sáng tạo trong học tập.

Cảm biến và thiết bị kết nối mở ra nhiều phương án tìm hiểu hiện tượng và quy luật vật lý: Với mỗi hiện tượng và quy luật vật lý, luôn có nhiều phương án để nghiên cứu, kiểm tra, kiểm chứng. Do giới hạn về khả năng, và thiết bị, con người vốn không thỏa mãn với các phương án mà mình thực hiện. Khi một phương án mới được thực hiện, bản chất vật lý hiện rõ hơn, thậm chí xuất hiện quy luật mới.

Cảm biến và thiết bị kết nối giúp giáo viên (GV) và HS tiết kiệm thời gian, dành tâm trí cho các giai đoạn nhận thức khác của quá trình DH: Các TN vật lý trong DH thường chiếm nhiều thời gian của quá trình DH, nhất là các tiết lý thuyết, vì phải tốn nhiều thời gian đo đạc, xử lý số liệu. Điều này hoàn toàn được khắc phục nhờ khả năng của các cảm biến và thiết bị kết nối. Nhờ vậy, GV và HS có nhiều hơn thời gian cho các giai đoạn học tập khác như: Đề xuất giả thuyết, xây dựng phương án, củng cố,...

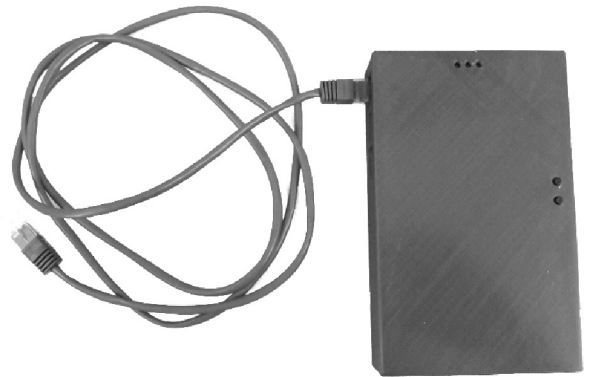
Cảm biến và thiết bị kết nối tạo hứng thú với nhiệm vụ học tập: Do tính chất hiện đại của thiết bị, gắn gũi với những ứng dụng tân tiến trong cuộc sống, các TN kết nối máy tính mang lại cảm xúc mới mẻ, hứng thú, tâm lý muốn tìm hiểu cho HS. Điều này bước đầu giúp HS hăng hái tìm hiểu kiến thức, khám phá hiện tượng, từ đó, hiệu quả DH, đặc biệt là NL sáng tạo có nền tảng để phát triển.

Cảm biến và thiết bị kết nối giúp phát triển NL HS, đặc biệt là NL thực nghiệm và NL sáng tạo: Dành nhiều hơn thời gian cho các giai đoạn tìm hiểu hiện tượng, đề xuất giả thuyết, xây dựng phương án TN, xử lý kết quả theo nhiều cách khác nhau,... chính là tiền đề quan trọng để giúp HS phát triển NL thực nghiệm và NL sáng tạo.

2.2. Giới thiệu thiết bị kết nối ViLabs và cảm biến siêu âm hỗ trợ đo khoảng cách

2.2.1. Về phần cứng

Thiết bị kết nối ViLabs giúp thu thập số liệu từ các cảm biến, xử lý và đưa kết quả hiển thị lên màn hình hiển thị. Trong đó, chúng tôi dùng board mạch chính Raspberry thông dụng, được phổ biến rộng rãi trên toàn thế giới, giá thành rẻ, hiệu năng cao. Khả năng mở rộng là rất lớn, có thể kết nối với nhiều thiết bị khác nhau như màn hình, các thiết bị ngoại vi qua cổng USB, các kết nối không dây wifi, bluetooth,... Lập trình điều khiển phát triển hoàn toàn dựa trên những dự án opensource, nên đảm bảo về vấn đề bản quyền cũng như khả năng nắm bắt công nghệ, khả năng tùy chỉnh nếu cần, đó là QT Framework (bộ thư viện cho ngôn ngữ C++), SQLite (quản lý cơ sở dữ liệu), Apache web server...



Hình 1: Hình ảnh bộ chủ hoàn thiện

Cảm biến siêu âm đo khoảng cách được chúng tôi sử dụng là cảm biến siêu âm SRF 05. Đây là cảm biến xác định khoảng cách dựa trên nguyên lý "Thời gian bay" - TOF (Time of Flight). Trong đó, cảm biến có một đầu phát sóng siêu âm, một đầu thu lại sóng phản xạ từ vật cản. Khoảng thời gian giữa lần phát và lần thu (Δt) đo được, ta tính được khoảng cách (s) theo hệ thức:

$$s = \frac{v \cdot \Delta t}{2} \quad (\text{trong đó } v \text{ là tốc độ âm thanh})$$

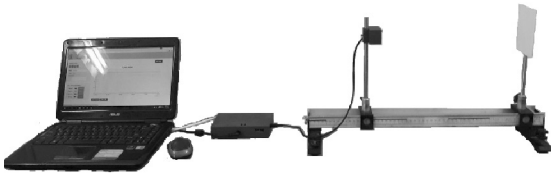
Cảm biến siêu âm SRF 05 có khoảng đo từ 3cm đến 4m và có góc mở là 15° mỗi bên. Đây là cảm biến siêu âm có độ chính xác khá cao và độ ổn định tốt so với các cảm biến siêu âm khác trên thị trường. Đồng thời, vì tốc độ âm thanh có sự thay đổi theo nhiệt độ nên chúng tôi bổ trí thêm một cảm biến nhiệt độ LM35 để xác định nhiệt độ môi trường, từ đó canh chỉnh vận tốc âm thanh theo công thức $v = 331 + 0,6t$ (với t là nhiệt độ môi trường).

Tuy nhiên, để đánh giá đầy đủ khả năng đo khoảng cách của cảm biến siêu âm SRF 05 cũng như khả năng kết nối ổn định của bộ TN, sau khi hoàn thành, chúng tôi tiến hành đánh giá qua các chỉ số sau: Sai lệch khi đo khoảng cách bằng cảm biến siêu âm SRF 05; Thời gian kết nối ổn định liên tục của bộ TN; Độ trễ số liệu thu được từ cảm biến và hiển thị lên máy tính.

Về mặt đánh giá sai lệch khi đo khoảng cách bằng cảm biến siêu âm SRF 05: Phương pháp của chúng tôi là bố trí tấm phẳng cố định như Hình 3, tiến hành đo khoảng cách này bằng thước 5 lần, tính giá trị trung bình (A) và sai số (B). Sau đó, tiến hành đo lại khoảng cách đó bằng cảm biến SRF 05 được giá trị trung bình (C) và sai số tương ứng (D). So sánh sai lệch giữa các giá trị A, B với C, D để đánh giá sai lệch trong phép đo của cảm biến SRF05 với phép đo bằng thước.



Hình 2: Cảm biến siêu âm SRF 05 và hộp cảm biến hoàn thiện



Hình 3: TN đánh giá sai lệch khi đo khoảng cách bằng cảm biến siêu âm SRF

Kết quả chúng tôi thu được thể hiện trong Bảng 1.

Như vậy, sai lệch của kết quả đo khoảng cách bằng cảm biến siêu âm SRF05 thông qua bộ TN ViLabs là nhỏ, hầu hết chỉ dưới 1,6%. Sai lệch này là đáp ứng được phép đo trong các TN ở trường THPT.

Về mặt ổn định khi kết nối, chúng tôi thực hiện kết nối liên tục nhiều lần, mỗi lần từ 2 đến 6 giờ liên tục và chưa phát hiện lỗi nào. Về mặt đồng bộ số liệu, quan sát cho thấy số liệu thay đổi ngay lập tức khi các thông số TN thay đổi.

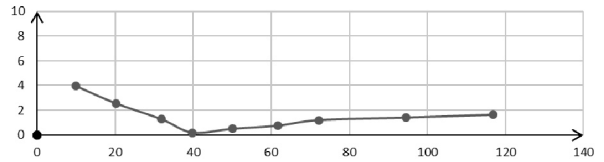
2.2.2. Về phần mềm

Phần mềm xử lý được chúng tôi xây dựng trên nền web và hoàn toàn dựa trên nền tảng thư viện mở, cụ thể là Apache web server. Điều này đảm bảo độ tương thích cao trên nhiều thiết bị hiện tại (smartphone, tablet, laptop, PC ...). Giao diện người dùng được thiết kế đơn giản, bố trí mạch lạc, dễ sử dụng và được phối màu cẩn thận để không gây mỏi mắt (Hình 4).

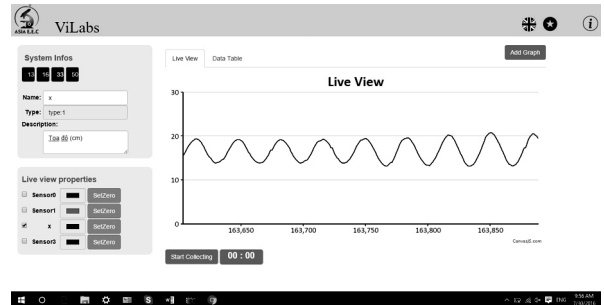
Tính năng phần mềm đa dạng, dễ dàng phát triển và đảm bảo đáp ứng các thao tác cần thiết khi sử dụng TN trong DH Vật lý ở trường THPT. Cụ thể như thu thập số liệu, lưu lại dạng bảng, quan sát số liệu thay đổi, tính toán các thông số (trung bình, sai số tuyệt đối, sai số tương đối,...), vẽ đồ thị nghiên cứu, so sánh đồ thị nghiên cứu với hàm chuẩn để phát hiện quy luật, lưu số liệu, nhập số liệu vào lại để nghiên cứu, thêm các tính toán tùy ý trên dữ liệu thu về... Các chức năng mà chúng tôi đã phát triển là:

+ **Vẽ đồ thị trực tiếp, song song với việc thu thập số liệu.**

+ **Lấy số liệu lưu lại tùy ý người sử dụng bằng chức**



Đồ thị 1: Đồ thị thay đổi % sai lệch theo khoảng cách đo



Hình 4: Giao diện chính của phần mềm xử lý số liệu

năng “Start/Stop Collecting”.

+ **Tùy chỉnh kí hiệu số liệu thu về, thêm chú thích.**

+ **Xem số liệu đã thu về dưới dạng bảng (Data table):** Trong bảng số liệu này, khi nhấn chọn một cột bất kì, phần “Thuộc tính cột” (Column Properties) sẽ hiện các thông tin cơ bản: Cực đại (max), cực tiểu (min), trung bình (Avg), sai số tuyệt đối (Abs Error), sai số tương đối (Re Error). Người dùng cũng có thể xóa cột hoặc dòng dữ liệu nào đó nếu muốn.

+ **Thêm cột số liệu mới:** Người dùng có thể tự thêm các cột số liệu mới tính toán trên các cột số liệu thu về, bằng các sử dụng chức năng “Thêm cột” (Add Column). Biểu thức tính cột số liệu mới trên cột số liệu thu về được quy ước theo thông lệ quốc tế: $\text{dis}(x)$ là đạo hàm của x ; $\text{const}(A)$ là hằng số A ,...

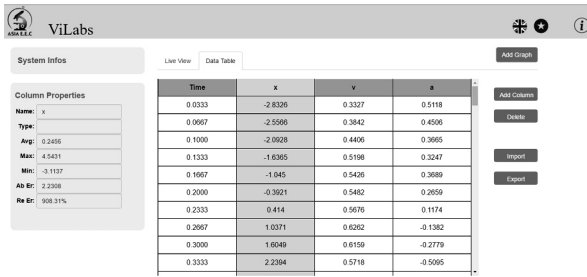
+ **Thêm đồ thị:** Sau khi đã có bảng số liệu gồm các số liệu thu được từ cảm biến (ví dụ: li độ) và các số liệu tính thêm (ví dụ: vận tốc, gia tốc,...), người dùng hoàn toàn có thể vẽ đồ thị khảo sát các đại lượng này thay đổi theo thời gian như thế nào, thậm chí khảo sát sự thay đổi của đại lượng này theo đại lượng khác, bằng chức năng “Thêm đồ thị” (Add Graph).

+ **So sánh đồ thị với hàm chuẩn:** Một số liệu thu về hoặc tạo thêm khi được vẽ đồ thị như trên sẽ cho chúng ta cái nhìn rõ ràng về quy luật vật lý nhưng không thể khẳng định tuyệt đối quy luật đó. Từ đó, chúng tôi xây dựng chức năng “So sánh” (Compare) để người dùng có thể tạo một hàm chuẩn tùy ý, thay đổi các tham số, vẽ trên cùng đồ thị số liệu đang tìm hiểu. Sau đó, thay đổi các tham số đến khi nào đồ thị số liệu trùng khớp với đồ thị chuẩn, ta có thể khẳng định được quy luật của số liệu ta thu về.

Ví dụ: Đồ thị li độ con lắc dao động theo thời gian cho thấy nó có dạng hàm cos (sin) nhưng chúng ta không thể khẳng định nó có “chính xác” là hàm cos (sin) hay không. Khi đó, ta dùng chức năng “So sánh” (Compare) tạo ra một hàm sin chuẩn theo thời gian

Bảng 1: Bảng kết quả đo sai lệch siêu âm SRF 05

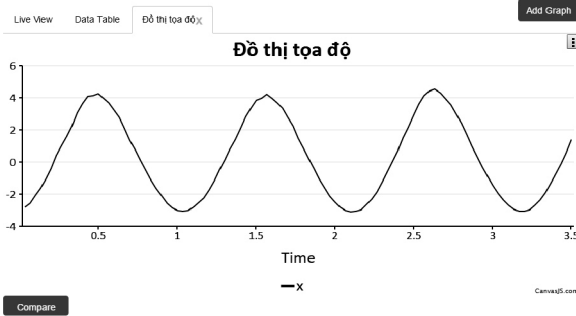
TN	Đo bằng thước			Đo bằng sensor			Sai lệch giữa sensor so với thước	
	Trung bình (cm) (1)	Sai số tuyệt đối (cm) (2)	Sai số tương đối (%) (3)	Trung bình (cm) (4)	Sai số tuyệt đối (cm) (5)	Sai số tương đối (%) (6)	Sai lệch tuyệt đối (cm) (7)	Sai lệch tương đối (%) (8)
1	10	0.1	1	10.3958	0.0059	0.06	0.3958	3.96
2	20.325	0.125	0.62	20.841	0.0092	0.04	0.516	2.54
3	31.85	0.125	0.39	32.2547	0.0092	0.03	0.4047	1.27
4	39.7	0.1	0.25	39.6267	0.0103	0.03	-0.0733	0.18
5	50	0.1	0.2	49.7619	0.0094	0.02	-0.2381	0.48
6	61.7	0.1	0.16	61.2433	0.0118	0.02	-0.4567	0.74
7	72.2	0.1	0.14	71.3412	0.0171	0.02	-0.8588	1.19
8	94.5	0.1	0.11	93.1816	0.0715	0.08	-1.3184	1.4
8	116.8	0.1	0.09	114.8908	0.0715	0.06	-1.9092	1.63



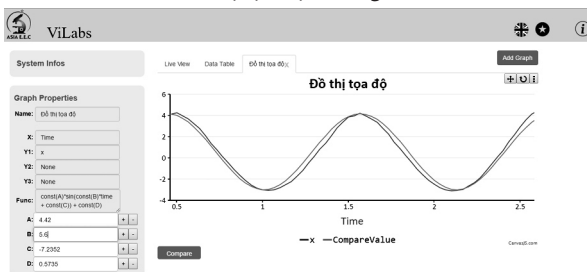
System Info: Name: x, Type: x, Avg: 0.2456, Max: 4.5421, Min: -3.1137, Am Br: 2.2358, Ra Br: 908.31%

Time	x	y	z
0.0333	-2.8326	0.3337	0.5118
0.0667	-2.5569	0.3842	0.4506
0.1000	-2.0928	0.4406	0.3665
0.1333	-1.6385	0.5198	0.3247
0.1667	-1.045	0.5426	0.3689
0.2000	-0.3921	0.5482	0.2659
0.2333	0.414	0.5676	0.1174
0.2667	1.0371	0.6262	-0.1382
0.3000	1.6049	0.6159	-0.2779
0.3333	2.2384	0.5718	-0.5085

Hình 5: Giao diện bảng số liệu



Hình 6: Giao diện hiển thị đồ thị mới (đồ thị tọa độ - thời gian)



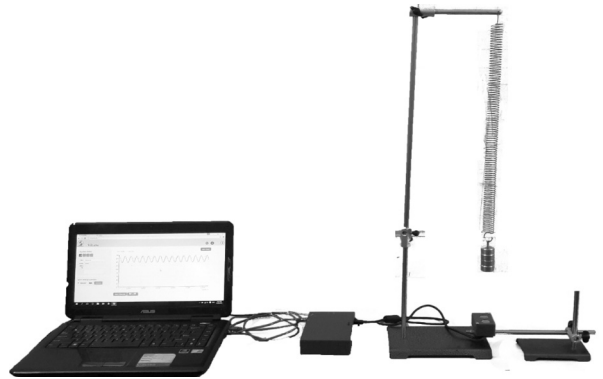
Hình 7: Hàm chuẩn trùng với hàm li độ x sau khi chỉnh các tham số

với cú pháp chẳng hạn: $= \text{const}(A) \cdot \cos(\text{const}(B) \cdot \text{time} + \text{const}(C)) + \text{const}(D)$, với các tham số A, B, C, D có thể thay đổi sau đó. Khi thay đổi các tham số A, B, C, D ta sẽ được hàm sin chuẩn, trùng khớp với số liệu li độ thu được, giúp ta khẳng định li độ đúng là theo quy luật hàm $\cos/\sin$.

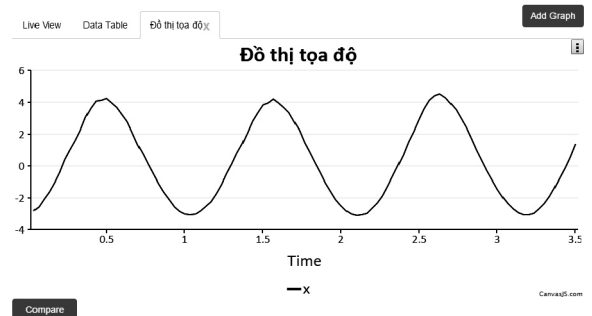
+ Xuất dữ liệu ra file: Chúng tôi hỗ trợ người dùng trích xuất dữ liệu ra file khi cần có những tính toán chuyên sâu sau thí nghiệm. Dữ liệu bảng số liệu sẽ được lưu dưới dạng file *.csv, còn đồ thị thì được lưu dưới dạng file *.gif. Số liệu từ bảng số liệu được lưu dưới dạng *.csv có thể mở dễ dàng bằng Microsoft Excel và có thể truy xuất trở lại phần mềm để tiếp tục nghiên cứu nếu cần.

+ Đa ngôn ngữ: Chúng tôi cung cấp lựa chọn 2 ngôn ngữ Tiếng Việt và Tiếng Anh cho người dùng. Lựa chọn này để dễ dàng thực hiện ở góc phải trên cùng của phần mềm.

+ Cập nhật đơn giản: Mỗi khi cập nhật chức năng mới, người dùng chỉ cần vào chức năng cập nhật, chọn file cập nhật và nhấn "Cập nhật" (Update). Chức năng này để trong phần "About" ở góc trên bên phải của phần mềm.



Hình 8: Sơ đồ thí nghiệm con lắc lò xo



Hình 9: Đồ thị li độ con lắc lò xo

2.3. Một số thí nghiệm phần cơ học dưới sự hỗ trợ của bộ thí nghiệm cảm biến ViLabs

Để làm rõ hơn khả năng đáp ứng trong DH Vật lý ở bậc học THPT, chúng tôi tiến hành làm một số TN thuộc phần Cơ học, với sự hỗ trợ của bộ TN ViLabs.

2.3.1. Thí nghiệm khảo sát dao động của con lắc lò xo

a) Bố trí TN như Hình 8

b) Kết quả TN

Kích thích cho lò xo dao động, chờ đồ thị trực tiếp (live view) ổn định, nhấn nút "Start Collecting" rồi nhấn "Stop Collecting" sau một vài giây để lưu số liệu vào bảng số liệu. Sử dụng chức năng vẽ lại đồ thị li độ chúng tôi được đồ thị li độ như Hình 9.

Dùng chức năng so sánh, chúng tôi kết luận đồ thị li độ là đồ thị dao động điều hòa với biên độ $A = 4,42\text{cm}$, tần số góc $\omega = 5,71\text{ rad/s}$, pha ban đầu $\varphi = -7,24\text{ rad}$ và phương trình dao động tương ứng là: $x = 4,42\sin(5,71t - 7,24) + 0,57\text{ (cm, s)}$.

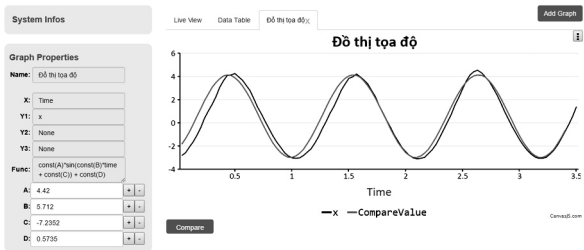
Từ đó, có thể tính được chu kỳ dao động của con lắc là: $T = \frac{2\pi}{\omega} = \frac{2\pi}{5,71} \approx 1,1\text{ (s)}$

So sánh với thông số đo được từ thí nghiệm (Hình 10):

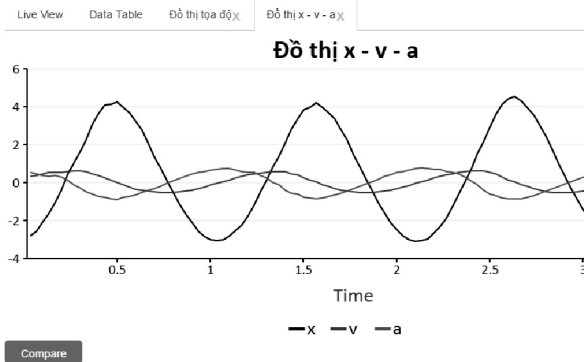
- + Độ giãn của lò xo tại vị trí cân bằng: $\Delta \ell = 26\text{ cm}$.
- + Khối lượng quả nặng: $m = 250\text{ g}$
- + Gia tốc trọng trường g tại Thành phố Hồ Chí Minh: $g = 9,78\text{ (m/s}^2\text{)}$.

+ Chu kỳ dao động:

$$T = 2\pi \sqrt{\frac{\Delta \ell}{g}} = 2\pi \sqrt{\frac{0,26}{9,78}} \approx 1,03\text{ (s)}$$



Hình 10: Đồ thị li độ với hàm so sánh



Hình 11: Đồ thị li độ - vận tốc - gia tốc của con lắc lò xo

Kết quả trên cho thấy thiết bị ViLabs đã xác định được chu kỳ của dao động.

Sử dụng chức năng thêm cột, chúng tôi được các cột giá trị vận tốc và gia tốc tương ứng. Sau đó vẽ đồ thị li độ - vận tốc - gia tốc đồng thời, chúng tôi được đồ thị như Hình 11.

Đồ thị trên cho thấy vận tốc lệch pha $\pi/2$ so với li độ, tại vị trí li độ cực đại thì vận tốc có giá trị bằng 0 và ngược lại. Đồng thời gia tốc thì ngược pha với li độ.

2.3.2. Thí nghiệm khảo sát dao động của con lắc đơn

a) Bố trí TN như Hình 12

b) Kết quả TN

Kích thích cho đơn dao động, chờ đồ thị trực tiếp (live view) ổn định, nhấn nút "Start Collecting" rồi nhấn "Stop Collecting" sau một vài giây để lưu số liệu vào bảng số liệu. Sử dụng chức năng vẽ lại đồ thị li độ chúng tôi được đồ thị li độ như Hình 13.

Dùng chức năng so sánh, chúng tôi kết luận đồ thị li độ là đồ thị dao động điều hòa với biên độ $A = 5,02$ cm, tần số góc $\omega = 4,05$ rad/s, pha ban đầu $\varphi = -8,65$ rad, và phương trình dao động tương ứng là: $x = 5,02\sin(4,05t - 8,65) + 0,23$ (cm, s).

Từ đó, có thể tính được chu kỳ dao động của con lắc

$$\text{là: } T = \frac{2\pi}{\omega} = \frac{2\pi}{4,05} \approx 1,55 \text{ (s)}$$

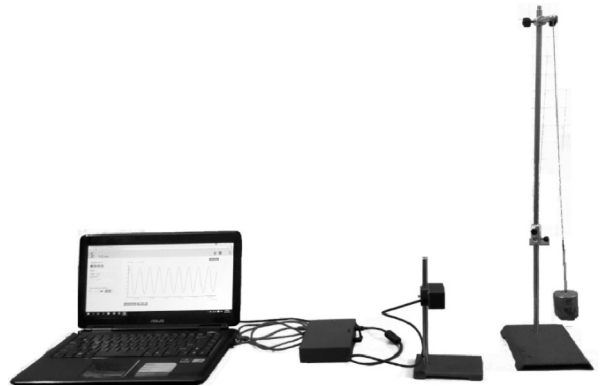
So sánh với thông số đo được từ thí nghiệm:

+ Chiều dài dây treo: $\ell = 60$ cm.

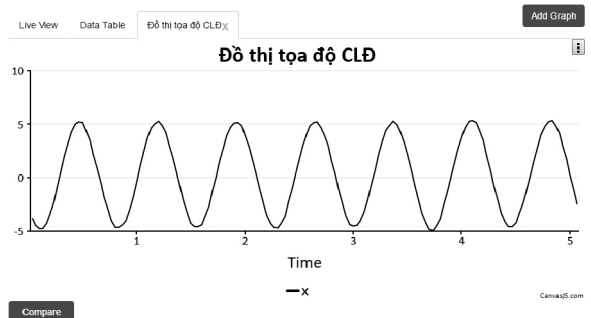
+ Gia tốc trọng trường tại Thành phố Hồ Chí Minh $g = 9,78$ (m/s²).

+ Chu kỳ dao động:

$$T = 2\pi\sqrt{\frac{\ell}{g}} = 2\pi\sqrt{\frac{0,6}{9,78}} \approx 1,6 \text{ (s)}$$



Hình 12: Sơ đồ TN con lắc lò xo



Hình 13: Đồ thị li độ con lắc lò xo

Kết quả này cho thấy chu kỳ đo từ thiết bị ViLabs là phù hợp.

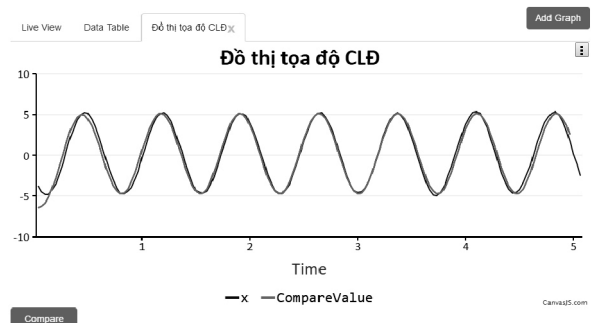
Sử dụng chức năng thêm cột, chúng tôi được các cột giá trị vận tốc và gia tốc tương ứng. Sau đó vẽ đồ thị li độ - vận tốc - gia tốc đồng thời, chúng tôi được đồ thị như sau (phóng to một đoạn số liệu):

Sử dụng thí nghiệm khảo sát dao động của con lắc lò xo và con lắc đơn trong DH.

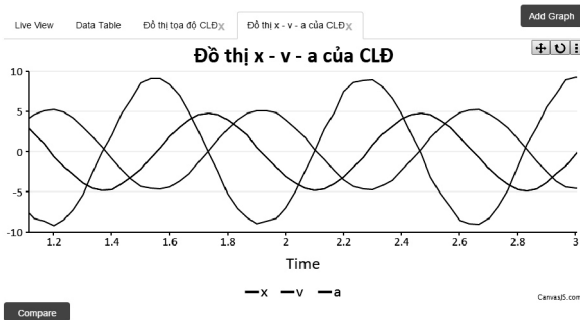
Hai TN này có thể được sử dụng trong DH bài "Con lắc lò xo" và "Con lắc đơn" thuộc chương 1, Vật lý 12 THPT. Nội dung DH hai bài có sự tương đồng đều là chứng minh dao động của con lắc lò xo và con lắc đơn là dao động điều hòa. Với sự hỗ trợ của thiết bị ViLabs, chúng tôi đề xuất tiến trình tổ chức hoạt động dạy - học bài "Con lắc lò xo" gồm 4 hoạt động như sau:

Hoạt động 1: Giới thiệu (5 phút). Trong đó, GV là người chủ động giới thiệu cấu tạo con lắc với HS.

Hoạt động 2: Tổ chức nghiên cứu quy luật dao động



Hình 14: Đồ thị li độ con lắc đơn với hàm so sánh



Hình 15: Đồ thị li độ - vận tốc - gia tốc của con lắc đơn

con lắc (25 phút). Trong hoạt động này GV là người đặt vấn đề cần nghiên cứu quy luật dao động của con lắc xem có điều hòa không? Sau đó, GV định hướng HS nghiên cứu, kiểm chứng xem con lắc có dao động điều hòa không bằng 2 phương án: Khảo sát động lực học trước, sau đó khảo sát thực nghiệm bằng thiết bị ViLabs. Hoạt động HS diễn ra theo nhóm và được nhóm trưởng trình bày kết quả trước lớp. Từ đó, HS có được kết luận vững chắc là con lắc dao động điều hòa.

Hoạt động 3: Khảo sát cơ năng con lắc lò xo (10 phút). Trong hoạt động này, GV chủ động giới thiệu các dạng năng lượng của con lắc, từ đó yêu cầu HS chứng minh cơ năng này bảo toàn (giống sách giáo khoa trình bày).

Hoạt động 4: Củng cố (5 phút). Trong hoạt động này, GV giúp HS khắc sâu và chốt lại những kiến thức quan trọng của bài, thông qua câu hỏi hoặc bài tập ngắn.

Giải pháp tổ chức DH như đã đề xuất trên mô phỏng con đường nghiên cứu của các nhà vật lý, vì vậy, phù hợp hơn với đối tượng HS từ trung bình - khá trở lên. GV cũng cần chú ý chỉ định hướng và tăng cường cho HS tự chủ hoạt động, nhằm nâng cao hiệu quả DH trong chương trình Vật lý THPT.

3. Kết luận

Với những phân tích như trên về lợi ích của các cảm biến và thiết bị kết nối như trên, có thể thấy việc tăng cường hiện đại hóa thiết bị TN theo hướng này là có cơ sở và mang lại hiệu quả cho quá trình DH Vật lý ở cấp THPT. Tuy nhiên, việc lựa chọn thiết bị cần chú ý đến khả

năng hỗ trợ sư phạm đặc biệt khả năng hỗ trợ phát triển NL cho HS của thiết bị. Với thiết bị ViLabs mà chúng tôi chế tạo và giới thiệu, hoạt động học của HS có cơ hội phát triển tốt theo định hướng nghiên cứu, qua đó phát triển NL của HS, đặc biệt là NL thực nghiệm và NL sáng tạo. Những ưu điểm của bộ TN ViLabs có thể kể đến như: Được xây dựng đa ngôn ngữ, trong đó có tiếng Việt; Độ chính xác cao; Đầy đủ các chức năng cần thiết khi làm TN; Phát triển rộng mở cho nhiều cảm biến khác; Giá thành phù hợp với tiêu chí xây dựng các phòng TN tại các trường học ở Việt Nam.

Hiện nay, chúng tôi vẫn tiếp tục bổ sung thêm các chức năng cho phần mềm và phát triển nhiều cảm biến khác hỗ trợ các TN vật lý trong chương trình DH ở Việt Nam. Chúng tôi tin tưởng rằng bộ TN ViLabs sẽ hỗ trợ tốt hầu hết các TN trong chương trình nhằm góp phần nâng cao hiệu quả DH.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. *Danh mục thiết bị tối thiểu thiết bị dạy học môn Vật lý - Trường trung học phổ thông chuyên*, Ban hành kèm theo Thông tư số 38 /2011/TT-BGDĐT ngày 29/8/2011 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [2]. D.Scott Mackenzie - Duane G.Jasnen, (1996), *Impact of Multimedia Computer - Based Instruction on Student Comprehension of Drafting Principles*, Clolorado Sate University.
- [3]. Phan Gia Anh Vũ, (2000), *Nghiên cứu và xây dựng phần mềm dạy học cho chương trình động học và động lực học lớp 10 trung học phổ thông*, Luận án tiến sĩ giáo dục học, Trường Đại học Vinh.
- [4]. Trần Bá Trình, (2009), *Chế tạo bộ thí nghiệm về các định luật chất khí dùng cảm biến và tổ chức hoạt động nhận thức tích cực, sáng tạo của học sinh trong dạy học chương Chất khí ở lớp 10 trung học phổ thông*, Luận văn thạc sĩ giáo dục học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [5]. *Danh mục thiết bị dạy học tối thiểu cấp Trung học phổ thông - môn Vật lý*, Kèm theo Thông tư số 01/2010/TT-BGDĐT ngày 18/01/2010 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo.

USING SENSORS AND COMPUTER-CONNECTED - DEVICES TO SUPPORT EXPERIMENTS IN TEACHING PHYSICS AT HIGH SCHOOLS

Mai Van Trinh - Ministry of Education and Training

Email: mvtrinh@moet.edu.vn

Nguyen Dang Thuan - Saigon University

Email: thuanvatly@gmail.com

Abstract: Using sensors and computer-connected-devices to support experiments brings many benefits in teaching Physics at high schools such as: Quickly and more accurate data collection; strong ability to handle data; ability to learn quickly and easily reveals nature of phenomena; deeply learn more about physics phenomenon-rules; widen various plans to learn phenomena and laws of physics; help teachers and students to save time; create interest in learning tasks; develop students' competency. Then, teachers are supported in the active & creative teaching process, and improve effective teaching. The article mentioned ViLabs device and ultrasonic sensors were designed to support mechanical experiments in Physics teaching at high school.

Keywords: Physics experiments; high school; "ViLabs" experiment tool.



XÁC ĐỊNH KHUNG NĂNG LỰC CỦA HIỆU TRƯỞNG TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THEO YÊU CẦU ĐỔI MỚI GIÁO DỤC

TRẦN HỮU HOAN - Email: hoan63@hotmail.com

NGUYỄN THỊ TUYẾT HẠNH - Email: hanhbang@gmail.com

Học viện Quản lý Giáo dục

Tóm tắt: *Bồi dưỡng phát triển nhân lực theo năng lực thực hiện là xu hướng khoa học. Hiệu trưởng trường trung học phổ thông là lực lượng đồng đạo cần được bồi dưỡng phát triển năng lực để thực thi tốt các nhiệm vụ điều hành nhà trường trong bối cảnh đổi mới. Hiệu trưởng trường trung học phổ thông là người đứng đầu nhà trường có vai trò quan trọng nhất trong quá trình thiết lập những định hướng, tổ chức các hoạt động dạy học, giáo dục học sinh, quản lý và thúc đẩy các hoạt động khác tạo sự thành công cho trường học. Bài viết đề cập khung năng lực của hiệu trưởng trường trung học phổ thông được xác định trên cơ sở lý luận và thực tiễn gắn với nhiệm vụ, vai trò, chức năng của hiệu trưởng trường trung học phổ thông hiện nay. Khung năng lực này sẽ là cơ sở để hoàn thiện chuẩn hiệu trưởng, phát triển chương trình bồi dưỡng, lựa chọn bổ nhiệm và đánh giá hiệu trưởng đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục.*

Từ khóa: Hiệu trưởng; trung học phổ thông; đổi mới giáo dục; khung năng lực.

(Nhận bài ngày 19/12/2016; Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa ngày 02/01/2017; Duyệt đăng ngày 25/01/2017).

1. Đặt vấn đề

Hiệu trưởng trường trung học phổ thông (THPT) là người đứng đầu nhà trường có vai trò quan trọng nhất trong quá trình thiết lập những định hướng, tổ chức các hoạt động (HĐ) dạy học, giáo dục (GD) học sinh (HS), quản lý (QL) và thúc đẩy các HĐ khác tạo sự thành công cho trường học. QL trường học nói chung, trường THPT nói riêng trong giai đoạn hiện nay là việc tổ chức điều hành các HĐ GD đào tạo (ĐT) nhằm ĐT những con người đáp ứng được các đòi hỏi của thị trường lao động và nghề nghiệp cũng như cuộc sống, có khả năng hòa nhập và cạnh tranh quốc tế. Yêu cầu phát triển nhà trường trong thời kì mới đòi hỏi ở hiệu trưởng những yêu cầu về hiểu biết, phẩm chất và năng lực (NL) hành động trên các lĩnh vực: Tạo lập tương lai; lãnh đạo, QL HĐ học và dạy; tự nâng cao NL bản thân và liên kết với những người khác; đảm bảo tính chịu trách nhiệm về các công việc được giao và tăng cường phát triển cộng đồng thông qua các mối quan hệ gắn kết. Xác định khung NL của hiệu trưởng theo yêu cầu đổi mới GD sẽ là cơ sở để hoàn thiện Chuẩn hiệu trưởng, xây dựng các chương trình bồi dưỡng và định hướng để hiệu trưởng tự bồi dưỡng nhằm phát triển NL thực thi nhiệm vụ. Bài viết giới thiệu khung NL của hiệu trưởng trường THPT Việt Nam.

2. Xác định khung năng lực của hiệu trưởng trường trung học phổ thông theo yêu cầu đổi mới giáo dục

2.1. Yêu cầu phát triển năng lực của hiệu trưởng trường trung học phổ thông hiện nay

2.1.1. Cơ sở lý luận

Theo các nhà tâm lý học, NL là sự tổng hợp những phẩm chất tâm sinh lý và trình độ chuyên môn tạo cho

con người khả năng hoàn thành một loại HĐ nào đó với chất lượng cao. Theo Weinert (OECD, 2001b, tr.45), NL được hiểu như một hệ thống khả năng, sự thành thạo hay kĩ năng (KN) chuyên biệt cần thiết hay đủ để đạt tới một mục đích nhất định. Weinert chỉ rõ NL là những khả năng và kĩ xảo học được hoặc sẵn có của cá thể nhằm giải quyết các tình huống xác định cũng như sự sẵn sàng về động cơ, xã hội và khả năng vận dụng các cách giải quyết vấn đề một cách có trách nhiệm và hiệu quả trong những tình huống linh hoạt [1].

Theo Nguyễn Lộc, (2009), trong *ĐT dựa trên NL*, khái niệm “NL” bao gồm các thành tố kiến thức, KN, thái độ. Có thể khái quát:

- NL là khả năng thực hiện các HĐ dựa trên sự huy động và sử dụng hiệu quả các nguồn kiến thức, KN khác nhau để giải quyết vấn đề hay có cách hành xử phù hợp trong bối cảnh thực.

- NL là một thuộc tính tâm lý phức hợp, là hội tụ của nhiều yếu tố như tri thức, KN, kĩ xảo, kinh nghiệm, sự sẵn sàng hành động và trách nhiệm đạo đức.

- NL phát triển trên cơ sở năng khiếu, tư chất song không phải là bẩm sinh mà được hình thành và thể hiện trong HĐ tích cực của con người; là kết quả phát triển của con người trong đời sống xã hội thông qua GD và rèn luyện, HĐ tích cực của cá nhân.

- NL không mang tính chung chung. Khi nói đến NL, người ta gắn NL thuộc về một HĐ cụ thể nào đó như NL toán học của HĐ học tập hay nghiên cứu toán học, NL HĐ chính trị của HĐ chính trị, NL giảng dạy của HĐ giảng dạy, NL lãnh đạo, QL...

- NL nghề nghiệp được cấu thành bởi 3 thành tố: Tri thức chuyên môn, KN hành nghề và thái độ đối với nghề.

Mỗi nghề nghiệp khác nhau có những yêu cầu cụ thể về tri thức, KN và thái độ khác nhau.

NL nói chung và NL nghề nghiệp nói riêng không có sẵn mà được hình thành, phát triển qua HĐ học tập và lao động trong HĐ nghề nghiệp. Các HĐ bồi dưỡng phải căn cứ vào yêu cầu NL nghề nghiệp để xác định nội dung bồi dưỡng và thực hiện theo phương pháp tích cực, hướng dẫn, hỗ trợ để người học nghiên cứu, khám phá, tìm cách vận dụng sáng tạo kiến thức vào giải quyết vấn đề. Người học sau khi tham gia HĐ bồi dưỡng mới có được NL tác nghiệp đáp ứng yêu cầu thực tiễn... Do vậy, cần xác định NL cần có, các tiêu chuẩn NL đối với hiệu trưởng để giúp họ có thể thực hiện tốt các chức năng, nhiệm vụ theo yêu cầu. Từ đó, tổ chức HĐ ĐT, bồi dưỡng để hình thành, phát triển ở hiệu trưởng những NL thực hiện phù hợp với yêu cầu thực tế QL, lãnh đạo nhà trường hiệu quả.

2.1.2. Cơ sở thực tiễn

Đổi mới GD đang diễn ra trên quy mô toàn cầu với những thay đổi sâu sắc trong GD, từ quan niệm về chất lượng GD, xây dựng nhân cách người học đến cách tổ chức quá trình và hệ thống GD. Thể hiện ở các khía cạnh:

- Nhà trường từ khép kín chuyển sang mở cửa, đối thoại với xã hội, gắn bó chặt chẽ với nghiên cứu khoa học - công nghệ và ứng dụng.

- Việc dạy học chuyển từ tập trung vào nội dung sang phát triển toàn diện NL, phẩm chất của người học.

- Nhà giáo chuyển sang là người tổ chức các HĐ học tập, lôi cuốn người học tham gia tích cực. Qua đó, từng bước phát triển ở người học NL tư duy, NL hành động, hướng dẫn người học phương pháp học để họ chủ động tìm hiểu tiếp thu những tri thức mới, biết vận dụng vào giải quyết các vấn đề của đời sống thực.

- Đầu tư cho GD từ chỗ được xem là phúc lợi xã hội chuyển sang đầu tư cho phát triển. Tăng cường đầu tư cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học theo hướng hiện đại.

- Điều chỉnh cơ cấu và quy mô, nâng cao trình độ ĐT đáp ứng các nhu cầu đa dạng của thực tiễn, tăng hiệu quả GD, nhạy bén và thích ứng nhanh với những biến động của nhu cầu nhân lực.

- Đẩy mạnh hợp tác quốc tế, thu hút viện trợ, đầu tư tiền vốn và thiết bị cho GD. Coi trọng việc trao đổi, học tập kinh nghiệm phát triển GD của các nước tiên tiến, trước hết là các nước trong khu vực.

- Thực hiện QL GD theo hướng phân cấp mạnh mẽ,

Bảng 1: Khung NL của hiệu trưởng trường THPT Việt Nam

tăng quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm cho cơ sở; Áp dụng các mô hình QL mới trong các nhà trường và cơ sở GD, tăng cường hợp tác công - tư, xã hội hóa GD, đa dạng hóa các loại hình GD.

Đối với GD THPT: (1) Đổi mới mục tiêu GD THPT, hướng tới phát triển toàn diện về đạo đức, trí tuệ, thể chất, thẩm mỹ và các KN cơ bản của HS nhằm hình thành nhân cách người Việt Nam, xây dựng tư cách và trách nhiệm công dân, chuẩn bị cho HS tiếp tục học lên hoặc đi vào cuộc sống lao động, tham gia xây dựng và bảo vệ tổ quốc... (2) Đổi mới nội dung GD; Xây dựng nội dung dạy học kết hợp hai hướng tích hợp và phân hóa; trong đó sự phân hóa gắn với định hướng học tập, lựa chọn nghề nghiệp của HS ở giai đoạn sau trung học. (3) Tích cực triển khai đổi mới phương pháp GD THPT theo xu hướng tác động vào thái độ học; tăng cường khả năng làm việc độc lập, chủ động và khả năng tự học của HS thông qua tổ chức các HĐ trải nghiệm sáng tạo. Nghiên cứu ứng dụng công nghệ thông tin và những thành tựu của các khoa học khác vào việc cải tiến, đổi mới phương pháp dạy học (PPDH) nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả dạy học. (4) Đổi mới phương thức kiểm tra đánh giá kết quả học tập rèn luyện của HS theo hướng đánh giá NL, phẩm chất, thực hiện đồng bộ với đổi mới PPDH; Lấy đổi mới phương thức kiểm tra đánh giá làm đòn bẩy, tạo động lực cho đổi mới cách dạy, cách học ở nhà trường. (5) Đổi mới quản trị nhà trường. (6) Đổi mới cách đầu tư, trang bị, khai thác cơ sở vật chất thiết bị theo hướng hiện đại đáp ứng yêu cầu triển khai các HĐ dạy học GD theo chương trình mới nhằm phát triển NL, phẩm chất HS...

Yêu cầu đổi mới GD đòi hỏi lấy nhà trường làm cơ sở. Theo đó, vai trò của hiệu trưởng trường học ngày nay phải là "nhiều nhà trong một" [2]. Hiệu trưởng trường THPT có vai trò quan trọng trong quá trình lãnh đạo chuyển đổi trường học, hoạch định chiến lược, lãnh đạo QL sự thay đổi, huy động nguồn lực phát triển nhà trường, xây dựng văn hóa trường học và GD toàn diện HS. Hiệu trưởng trường THPT phải đảm nhiệm nhiều chức năng với nội dung có những thay đổi đòi hỏi những NL mới.

2.2. Khung năng lực của hiệu trưởng trường trung học phổ thông

Các NL cụ thể của hiệu trưởng trường THPT với các tiêu chuẩn đánh giá sẽ được xác định ở Bảng 1.

	Tiêu chí	Chỉ báo
(1) Phẩm chất đạo đức nghề nghiệp		
1	Đảm bảo đạo đức nghề nghiệp của giáo viên (GV) THPT	- Có ý thức trau dồi đạo đức, nêu cao tinh thần trách nhiệm, giữ gìn phẩm chất, danh dự, uy tín của nhà giáo; gương mẫu trước HS. - Thương yêu, đối xử công bằng và tôn trọng nhân cách của HS; bảo vệ các quyền và lợi ích chính đáng của HS; đoàn kết, giúp đỡ đồng nghiệp. - Đảm bảo các tiêu chuẩn đạo đức khác của GV quy định tại Luật GD và Luật Viên chức.



2	Tuân thủ các quy định về trách nhiệm của hiệu trưởng, tạo lập và duy trì uy tín	- Được các thành viên nhà trường và những người liên quan làm theo; được cấp trên và đồng cấp thừa nhận. - Được đồng nghiệp, HS, phụ huynh, cộng đồng tin tưởng, kính trọng.
(2) Đạt chuẩn nghề nghiệp GV Trung học và tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp GV THPT theo quy định		
3	Tối thiểu phải đạt chuẩn về trình độ DT, bồi dưỡng của GV THPT hạng 3	- Có bằng tốt nghiệp đại học sư phạm trở lên hoặc có bằng tốt nghiệp đại học các chuyên ngành phù hợp với bộ môn giảng dạy trở lên và có chứng chỉ bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm đối với GV THPT. - Có trình độ ngoại ngữ bậc 2 theo quy định khung NL ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam hoặc có chứng chỉ tiếng dân tộc đối với những vị trí việc làm yêu cầu sử dụng tiếng dân tộc. - Đối với GV dạy ngoại ngữ, trình độ ngoại ngữ thứ hai phải đạt bậc 2. - Có trình độ tin học đạt chuẩn KN sử dụng công nghệ thông tin cơ bản theo quy định tại Thông tư số 03/2014/TT-BTTTT.
4	Tối thiểu đạt chuẩn về NL chuyên môn nghiệp vụ của GV THPT hạng 3	- Trình bày được chủ trương, đường lối, chính sách, pháp luật của Đảng, Nhà nước, quy định và yêu cầu của ngành, địa phương về GD THPT. - Thực hiện được kế hoạch, chương trình GD THPT. - Biết vận dụng những kiến thức về GD học và tâm sinh lý lứa tuổi vào thực tiễn GD HS THPT. - Biết vận dụng những kiến thức về kinh tế, văn hóa, xã hội trong tư vấn hướng nghiệp, phân luồng HS THPT. - Biết cách phối hợp với đồng nghiệp, phụ huynh và cộng đồng để nâng cao hiệu quả GD HS THPT. - Có khả năng vận dụng hoặc viết sáng kiến kinh nghiệm, nghiên cứu khoa học sư phạm ứng dụng. - Có khả năng hướng dẫn HS THPT nghiên cứu khoa học kĩ thuật.
5	Duy trì và phát triển NL nghề nghiệp	- Tham gia đầy đủ các lớp bồi dưỡng nâng cao NL theo yêu cầu của ngành. - Thường xuyên tự học, cập nhật, làm giàu thêm kinh nghiệm, KN nghiệp vụ của bản thân. - Tổng kết kinh nghiệm có giá trị của bản thân và của người khác, chuyển giao được cho đồng cấp.
(3) Có khả năng hoạch định chiến lược phát triển nhà trường bền vững		
6	Xác định tầm nhìn, sứ mạng và hệ giá trị cốt lõi của nhà trường	- Ban hành văn bản về tầm nhìn, sứ mạng và hệ giá trị, niềm tin của nhà trường. - Sử dụng các biểu tượng, nghi thức, khẩu hiệu truyền thống của nhà trường để xây dựng tầm nhìn. - Huy động các tổ chức, cá nhân và các cơ quan liên quan cùng xây dựng tầm nhìn. - Sáng tạo và chia sẻ tầm nhìn với các bên liên quan.
7	Xây dựng Chiến lược phát triển nhà trường để hoàn thành mục tiêu và sứ mệnh	- Phân tích tổng hợp bối cảnh nhà trường và dự báo được sự phát triển của nhà trường để định hướng cho hoạch định chiến lược. - Đánh giá đúng thực trạng và khả năng phát triển của nhà trường để đạt được mục tiêu nêu trong tầm nhìn. - Xác định được những trở ngại/thách thức ngăn cản việc đạt được tầm nhìn, sứ mệnh, mục tiêu và xây dựng phương án loại bỏ/ khắc phục các trở ngại/thách thức đó. - Xây dựng kế hoạch chiến lược và quy hoạch nhà trường phù hợp với tầm nhìn. - Huy động được các thành viên của nhà trường và các tổ chức, cá nhân, nhóm cá nhân có liên quan cùng xây dựng kế hoạch.
(4) NL thu hút và tập hợp lực lượng		
8	Định hướng các HĐ của nhà trường vì sự tiến bộ của HS	- Khả năng nắm bắt thông tin về mối quan hệ HS - GV và ngược lại. - Thường xuyên thu thập thông tin về nhu cầu của các nhóm HS; xác định nhóm HS và nhóm nhu cầu cần ưu tiên. - Tuyên truyền định hướng HS là trung tâm của mọi HĐ trong nhà trường tới phụ huynh và các bên quan tâm.
9	Định hướng, dẫn dắt, tạo động lực làm việc cho mọi thành viên trong thực hiện GD toàn diện HS hướng tới chất lượng	- Khuyến khích GV và những người khác làm lãnh đạo. - Phát hiện khả năng lãnh đạo của GV và tạo cho họ những cơ hội để trau dồi và phát triển các NL này. - Hướng dẫn người khác và xây dựng đội ngũ cán bộ cốt cán cùng thực hiện việc hướng dẫn. - Lắng nghe, quan sát và tiếp xúc có hiệu quả với cán bộ, GV và HS.

10	Định hình và phát triển văn hóa nhà trường	- Xây dựng môi trường cộng tác trong nhà trường. - Xây dựng các quy trình cộng tác trong trường học và tổ chức thực hiện các quy trình này trong nhà trường. - Thiết lập và duy trì bầu không khí làm việc tích cực trong nhà trường. - Tuyên truyền những mong đợi cao về kết quả thực hiện của HS và GV. - Xây dựng các hình thức khen thưởng thích đáng cho việc hoàn thành nhiệm vụ và cho những nỗ lực cải tiến/đổi mới các HĐ dạy học, GD và môi trường làm việc của nhà trường. - Lãnh đạo và khuyến khích cán bộ, GV, HS cùng xây dựng, thực hiện các quy chế, quy định của nhà trường và làm rõ nghĩa vụ, trách nhiệm của mỗi người. - Hòa giải và giải quyết xung đột, xây dựng môi trường thân thiện, tích cực.
11	Đảm bảo môi trường học tập an ninh, an toàn	- Có khả năng xác định các lĩnh vực, trang thiết bị không an toàn và giải pháp khắc phục. - Xây dựng và thực hiện kế hoạch duy trì một nhà trường không có bạo lực, vũ khí, rượu, thuốc lá, ma túy và văn hoá phẩm đồi trụy. - Đảm bảo một môi trường an ninh, an toàn, xanh - sạch - đẹp trong trường học.
(5) NL đổi mới và sáng tạo		
12	Xây dựng và duy trì môi trường GD theo định hướng phát triển toàn diện NL và phẩm chất người học	- Có khả năng tổ chức nhà trường theo các quy trình mới phù hợp với yêu cầu đổi mới GD. - Tìm kiếm cơ hội hay lĩnh vực cần (hoặc có thể) đổi mới để tạo lập môi trường GD HS tích cực. - Thể chế hóa đổi mới (xây dựng các quy chế, quy định thực hiện đổi mới chương trình, PPDH, kiểm tra đánh giá...). - Khuyến khích mọi thành viên cùng tư duy; ủng hộ ý tưởng và những nỗ lực sáng tạo của người khác trong thực hiện GD phát triển toàn diện NL, phẩm chất HS. - Có khả năng điều chỉnh lại thất bại một cách tích cực, giúp mọi người rút ra những bài học kinh nghiệm từ thất bại.
13	Chỉ đạo chuyên môn đúng quy định, phù hợp yêu cầu đổi mới GD cấp học	- So sánh, nhận biết sự phù hợp hoặc thiếu phù hợp giữa chương trình học tập hiện hành với mục tiêu, sứ mệnh và tầm nhìn của nhà trường. - Cung cấp thông tin thời sự về những đổi mới trong phương pháp và nội dung chương trình giảng dạy. - Phát triển chương trình nhà trường và khởi xướng thực hiện những chương trình này. - Chỉ đạo GV xây dựng kế hoạch giảng dạy, đảm bảo đúng và đủ theo chương trình giảng dạy. - Hướng dẫn GV đổi mới PPDH, kiểm tra đánh giá HS theo hướng trải nghiệm, sáng tạo, giúp HS phát triển NL và phẩm chất.
(6) NL lập kế hoạch tác nghiệp và các chương trình hành động		
14	Xây dựng triển khai kế hoạch GD và các kế hoạch HĐ khác phù hợp	- Xây dựng kế hoạch GD hằng năm tuân theo quy định hiện hành, phù hợp với nhiệm vụ năm học của các cấp QL. - Xây dựng kế hoạch giảng dạy, đảm bảo đúng và đủ theo chương trình giảng dạy. - Xây dựng các kế hoạch HĐ thực hiện các nhiệm vụ khác của trường đúng quy định, phù hợp với điều kiện thực tế. - Duy trì HĐ của nhà trường theo đúng tiến độ kế hoạch. - Xác định và tháo gỡ kịp thời các khó khăn, rào cản ảnh hưởng tới HĐ hàng ngày của trường. - Triển khai các HĐ GD phối hợp được các loại kế hoạch của nhà trường phù hợp với điều kiện, đặc thù của nhà trường, địa phương.
(7) NL QL các nguồn lực		
15	Tuyển dụng, lựa chọn và duy trì tập thể cán bộ GV có chất lượng	- Xây dựng bộ máy và cơ chế vận hành theo quy định; ban hành bản mô tả chức năng nhiệm vụ của từng bộ phận và mô tả công việc cho từng vị trí việc làm theo tiêu chuẩn chức danh. - Vận dụng hiểu biết về văn hóa, đạo đức nhà giáo trong tuyển dụng. - Xây dựng và thực hiện kế hoạch tuyển dụng trên cơ sở để án vị trí việc làm của nhà trường. - Vận dụng kiến thức về luật, chính sách tuyển dụng của trung ương và địa phương để xây dựng các quy trình tuyển dụng của nhà trường. - Đánh giá kiến thức, KN, giá trị và cam kết của người dự tuyển. - Xây dựng kế hoạch duy trì đội ngũ có chất lượng.
16	NL giám sát và đánh giá cán bộ viên chức của nhà trường	- Hiểu và thực hiện các quy trình và chính sách đánh giá cán bộ viên chức của trung ương và địa phương. - Hướng dẫn, giám sát để từng cá nhân, bộ phận của trường vận dụng chức trách trong thực thi nhiệm vụ theo quy định, phù hợp bối cảnh cụ thể. - Phân tích thông tin đánh giá và phát triển thành chương trình phát triển đội ngũ.



17	Thúc đẩy và chỉ đạo việc phát triển chuyên môn của cán bộ, GV	- Xây dựng kế hoạch và tổ chức thực hiện các chương trình hướng dẫn/bồi dưỡng GV, viên chức khác theo chuẩn nghề nghiệp và tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp. - Hiểu và tuyên truyền về mối liên hệ giữa kết quả đánh giá với việc phát triển chuyên môn. - Tổ chức thực hiện chương trình phát triển đội ngũ và kế hoạch phát triển chuyên môn có hiệu quả. - Tìm kiếm và tạo lập các cơ hội phát triển chuyên môn cho GV. - Sử dụng các hình thức khuyến khích, động viên cán bộ GV làm việc với kết quả cao nhất. - Đội ngũ của nhà trường phát triển được NL theo quy hoạch phát triển đội ngũ; Hàng năm, đa số cá nhân có tiến bộ trong nghề nghiệp được ghi nhận.
18	QL tài chính, cơ sở vật chất và trang thiết bị của nhà trường hiệu quả	- Thuyết phục các cơ quan liên quan và các nhà đầu tư trong việc phân bổ (hoặc tài trợ) kinh phí, các nguồn lực khác để đạt được tầm nhìn, sứ mệnh và mục tiêu của nhà trường đã đặt ra. - QL các nguồn tài chính, tài sản theo quy định của nhà nước, quy chế chi tiêu nội bộ và các quy định do nhà trường ban hành. - Thiết lập các quy trình tiếp nhận, giải ngân vốn và QL sổ sách kế toán. - Dự báo nhu cầu tuyển sinh, dự toán trang thiết bị, cơ sở vật chất và triển khai thực hiện. - Xây dựng kế hoạch và kiểm soát việc duy tu bảo dưỡng cơ sở vật chất, thiết bị của nhà trường. - Sử dụng tiết kiệm, hiệu quả các nguồn tài chính, tài sản. - Ưu tiên hợp lý nguồn tài chính, tài sản cho những mục tiêu chiến lược của nhà trường. - Huy động, khai thác được các nguồn tài chính, tài sản hợp pháp từ gia đình HS, địa phương và cộng đồng để tăng thêm điều kiện cho phát triển nhà trường.
19	QL và ứng dụng công nghệ trong QL nhà trường	- Xây dựng kế hoạch ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông vào các HĐ của trường. - Xây dựng hệ thống thông tin phục vụ QL và cập nhật các HĐ của nhà trường. - Sử dụng công nghệ thông tin trong phát triển chuyên môn.
20	Hiểu biết về xã hội và pháp luật	- Hiểu biết về hệ thống chính trị của trung ương và địa phương. - Hiểu Luật GD, các chính sách GD để thực hiện và vận dụng thích hợp. - Có khả năng xây dựng các chế độ, chính sách và quy trình thực hiện tại trường phù hợp với những quy định của pháp luật và địa phương. - Thường xuyên cập nhật, tuyên truyền các thông tin thay đổi về luật và các chế độ chính sách liên quan đến GD.
21	QL hành chính chuyên nghiệp	- Hoàn thành nhiệm vụ chính xác và đúng thời hạn. - Thể hiện sự quan tâm đến quyền lợi của các bên liên quan khi ra các quyết định. - Ra quyết định kịp thời, đáp ứng các yêu cầu phục vụ một cách tích cực, nhanh chóng. - Cung cấp thông tin và dữ liệu kịp thời và theo quy cách phù hợp. - Thiết lập hệ thống tuyên truyền hiệu quả. - Hiểu được các thuật ngữ về luật pháp, nói đúng, viết đúng và diễn đạt trôi chảy.
(8) NL giám sát, kiểm tra, đánh giá các HĐ của nhà trường		
22	NL giám sát điều hành HĐ	- Xây dựng được mạng lưới cán bộ GV tham gia giám sát các HĐ của nhà trường. - So sánh, nhận biết sự phù hợp hoặc thiếu phù hợp giữa chương trình học tập hiện hành với mục tiêu, sứ mệnh và tầm nhìn của nhà trường. - Cung cấp thông tin thời sự về những đổi mới trong phương pháp và nội dung chương trình giảng dạy. - Chỉ đạo thực hiện, giám sát việc sử dụng trang thiết bị, đồ dùng dạy học của HS và GV.
23	NL kiểm tra đánh giá các HĐ của nhà trường	- Biết thiết kế, chỉ đạo xây dựng Hệ thống các tiêu chí đánh giá tiến độ và kết quả thực hiện mục tiêu. - Thực hiện kiểm tra, giám sát các HĐ diễn ra trong nhà trường; việc thực hiện các quy trình và quy chế do nhà trường ban hành. - Tổng hợp, phân tích thông tin/dữ liệu phục vụ việc ra các quyết định điều chỉnh/thay đổi chương trình hành động của nhà trường. - Biết tuyên truyền kết quả học tập, rèn luyện của HS tới HS.
24	NL đảm bảo chất lượng dạy học, GD	- Đạt được kế hoạch của nhà trường về tỉ lệ HS đạt yêu cầu phát triển NL và phẩm chất theo quy định của chương trình GD. - HS có đóng góp sáng tạo trong các HĐ GD của nhà trường. Hàng năm, HS của trường đều có tiến bộ về kết quả học tập và rèn luyện. - Được các bên liên quan đánh giá tốt về môi trường GD và sản phẩm GD của nhà trường.

(9) NL phát triển mối quan hệ giữa nhà trường - gia đình và xã hội		
25	Làm tốt công tác xã hội hóa GD	- Có khả năng quan hệ công chúng. - Tìm kiếm, thu hút được các nhà đầu tư /nhà bảo trợ/các nhóm hỗ trợ và các bên quan tâm chăm lo cho nhà trường. - Xây dựng được mối quan hệ với các cơ quan, tổ chức trong cộng đồng để xây dựng nhà trường và cộng đồng. - Có khả năng tuyên truyền vận động thuyết phục các bên liên quan tham gia HĐ GD. - Huy động được phụ huynh, các tổ chức, đoàn thể tại địa phương cùng tham gia GD HS và phát triển nhà trường.
26	Tổ chức và tham gia tích cực các HĐ xã hội, đóng góp với cộng đồng	- Lôi cuốn đồng nghiệp, HS và các bên liên quan tình nguyện và chủ động tham gia các HĐ xã hội. - Những đóng góp, hỗ trợ của nhà trường có ảnh hưởng tích cực đến các cơ sở GD khác và đóng góp có hiệu quả cao với cộng đồng, được địa phương ghi nhận.

3. Kết luận

Trong xu thế đổi mới GD trong thế kỉ XXI, hiệu trưởng trường THPT phải là người coi trọng giá trị của sự tương tác giữa con người với nhau, xây dựng được mạng lưới quan hệ, giao tiếp tốt, phản hồi nhanh; Hiệu trưởng phải có khả năng xử lí thông tin tốt; biết thuyết phục hơn ra lệnh; Hiệu trưởng phải biết quyết đoán trên cơ sở thu hút nhiều người; Hiệu trưởng phải là người trung thực và liêm khiết; Hiệu trưởng phải biết tư duy sáng tạo và hành động hiệu quả. NL của hiệu trưởng trường THPT được thể hiện ở khả năng hoàn thành nhiệm vụ và quyền hạn đã được cấp trên giao phó trong một môi trường GD có nhiều thay đổi.

Khung NL của hiệu trưởng trường THPT được xác định trên đây sẽ là một trong những cơ sở để xem xét hoàn thiện Chuẩn Hiệu trưởng, lựa chọn bổ nhiệm hiệu trưởng, định hướng để hiệu trưởng tự bồi dưỡng, tổ chức bồi dưỡng cho hiệu trưởng và đánh giá hiệu trưởng định kì. Khung NL cũng cần được cập nhật, bổ sung cho phù hợp với yêu cầu phát triển hệ thống GD, phát triển đất nước.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Nguyễn Thị Tuyết Hạnh, (2012), *Nghiên cứu chức năng của hiệu trưởng trường trung học phổ thông Việt Nam thời kì đổi mới phục vụ công tác bồi dưỡng hiệu trưởng đáp ứng yêu cầu xã hội*, Luận án tiến sĩ quản lí giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [2]. Fiore D. J., (2004), *Introduction to Educational Administration Standards, Theories and Practic*, Virginia Commonwealth University, USA.
- [3]. Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2009), *Chuẩn hiệu trưởng trường trung học cơ sở, trường trung học phổ thông và trường phổ thông có nhiều cấp học*, ban hành theo thông tư số 29/2009/TT- BGDDĐT ngày 22/10/2009.
- [4]. Chính phủ, (2012), *Chiến lược Phát triển giáo dục giai đoạn 2011-2020*.
- [5]. Dự án Hỗ trợ Đổi mới quản lí giáo dục (SREM), (2007), *Bản đồ năng lực hiệu trưởng trường phổ thông*, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội.

IDENTIFYING SCHOOL HEAD'S COMPETENCE FRAMEWORK TOWARDS REQUIREMENTS OF EDUCATION RENEWAL

Tran Huu Hoan - Email: hoan63@hotmail.com
 Nguyen Thi Tuyet Hanh - Email: thanhbang@gmail.com
 National Academy of Education Management

Abstract: *Fostering human development towards implementation competency is a scientific trend. High school head is a large force, need be trained to develop implementation competency to school operation in the renewal context. High school head is a leader with the most important role in process of setting orientation; organizing teaching activities, teaching students, managing and promoting other activities in order to create school success. The article refers to school head's competence framework basing on theory and practice bases associated with current school head's tasks, roles and functions. This competence framework will be a basis to complete school head standard, develop training program, select and evaluate school head to meet education reform.*

Keywords: *School head; High school; education renewal; competence framework.*



CƠ SỞ TÂM LÝ - GIÁO DỤC HỌC CỦA VIỆC XÁC ĐỊNH NỘI DUNG GIÁO DỤC PHỔ THÔNG THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC

NGUYỄN HỒNG THUẬN

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

Email: hongthuan70@gmail.com

Tóm tắt: Bối cảnh toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế đòi hỏi nền giáo dục Việt Nam phải đổi mới một cách căn bản và toàn diện từ triết lý, mục tiêu đến nội dung, phương pháp và hình thức giáo dục - đào tạo. Việc phát triển chương trình giáo dục phổ thông theo tiếp cận năng lực là lựa chọn tất yếu khách quan và phù hợp với xu thế chung. Trong đó, mục tiêu giáo dục phải thể hiện rõ hệ thống các năng lực và phẩm chất cốt lõi cần hình thành ở người học. Đó là căn cứ cơ bản để xác định nội dung và hình thức giáo dục phù hợp. Nội dung giáo dục phổ thông cần tinh giản, tích hợp, khoa học, hiện đại và phải là công cụ, là nền tảng vững chắc để người học có thể phát triển tối đa năng lực hoạt động của mỗi cá nhân trong thực tiễn cuộc sống. Đồng thời, nội dung giáo dục phổ thông phải phù hợp với đặc điểm phát tâm lý và nhận thức của học sinh Việt Nam; mang bản sắc dân tộc và phù hợp với điều kiện của mỗi nhà trường, địa phương và đất nước.

Từ khóa: Nội dung giáo dục phổ thông; tâm lý học; giáo dục học.

(Nhận bài ngày 23/11/2016; Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa ngày 05/01/2017; Duyệt đăng ngày 25/01/2017).

1. Đặt vấn đề

Bối cảnh toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế, đòi hỏi nền giáo dục (GD) Việt Nam phải đổi mới một cách căn bản và toàn diện từ triết lý, mục tiêu đến nội dung, phương pháp và hình thức GD, đào tạo,... nhằm phát triển cho người học hệ thống năng lực (NL) cần thiết để có thể tham gia vào thị trường lao động trong nước và quốc tế. Việc phát triển NL cho mỗi cá nhân bắt đầu từ giai đoạn GD cơ sở nên phát triển chương trình GD phổ thông (CTGDPT) theo tiếp cận NL là lựa chọn tất yếu khách quan và phù hợp với xu thế chung.

Ngày 27/3/2015, Thủ tướng Chính phủ đã ra Quyết định số 404/QĐ-TTg, phê duyệt Đề án đổi mới chương trình, sách giáo khoa GD phổ thông, theo tinh thần Nghị quyết 29-NQ/TW ngày 4/1/2013, Nghị quyết 88/2014/QH13 ngày 28/11/2014 và Tuyên bố của Tổ chức UNESCO: "Học để biết - Học để làm - Học để chung sống - Học để tự khẳng định mình", góp phần tạo chuyển biến căn bản về chất lượng, hiệu quả GD và phát triển con người Việt Nam toàn diện về Đức, Trí, Thể, Mĩ, hướng tới "công dân toàn cầu".

Theo định hướng này, nội dung CTGDPT cần được xây dựng để tạo lập NL theo khả năng của mỗi cá nhân và gắn với các hoạt động (HĐ) đặc thù của học sinh (HS) trong quá trình GD. Đối với nước ta, vấn đề này còn khá mới mẻ và cần được nghiên cứu hết sức kĩ lưỡng từ nhiều góc độ khoa học liên quan, từ đó, xác định nội dung GDPT (NDGDPT) đáp ứng yêu cầu mới. Dưới đây là phân tích từ góc nhìn của Tâm lý học và GD học, nhằm đưa ra những tiêu chí cơ bản, mang tính nguyên tắc hoặc yêu cầu chung trong việc xác định NDGDPT theo tiếp cận NL.

2. Khái niệm nội dung giáo dục phổ thông

Theo nghĩa hẹp, nội dung GD là hệ thống kiến thức khoa học và kĩ năng (KN) thực hành cũng như các ý tưởng triết học, đạo đức và thẩm mĩ mà HS cần nắm vững trong quá trình học tập (HT).

Với tiếp cận khác (đầy đủ hơn), NDGDPT là một bộ phận của CTGDPT, nó bao gồm hệ thống tri thức, KN, thái độ và giá trị cơ bản cần bồi dưỡng cho HS phổ thông và các yếu tố vận hành của nó nhằm đáp ứng mục tiêu GD. Theo đó, cấu trúc của NDGDPT bao gồm: **Nội dung học vấn** (gồm: Tri thức, Phương thức HĐ, Giá trị - Cảm xúc,...); **Các yếu tố vận hành** của nội dung học vấn (gồm: Nội dung các HĐ GD; Môi trường GD; Động lực GD và tự GD; Sản phẩm của GD,...).

3. Cơ sở tâm lý học và giáo dục học của việc phát triển nội dung giáo dục phổ thông

3.1. Quá trình nhận thức và bản chất của học tập

Trong nhận thức thế giới, con người có thể đạt tới những mức độ nhận thức khác nhau, từ thấp đến cao, từ đơn giản đến phức tạp. Lênin đã tổng kết quy luật chung nhất của HĐ nhận thức như sau: "Từ trực quan sinh động đến tư duy trừu tượng và từ tư duy trừu tượng đến thực tiễn, đó là con đường biện chứng của sự nhận thức chân lý, của sự nhận thức thực tại khách quan".

Học là HĐ chủ đạo ở HS, là HĐ có đối tượng và có ý thức. Đối tượng của HĐ học là tri thức, KN và giá trị, được cá nhân tái tạo với vai trò là chủ thể tích cực. Chức năng của sự học là tái tạo những tri thức đã có trong kho tàng văn hóa loài người, qua đó, tạo sự phát triển của chủ thể. Muốn hình thành HĐ HT ở HS, trước hết cần hình thành ở các em động cơ và mục đích học tập đúng đắn.

3.2. Năng lực và sự phát triển năng lực của người học

NL là tổ hợp những thuộc tính độc đáo của cá nhân, có nghĩa là: (1) NL gồm nhiều thuộc tính kết hợp, tương tác lẫn nhau, đặc trưng cho mỗi cá nhân; (2) NL của cá nhân chỉ gồm những thuộc tính tương ứng với đòi hỏi của một HĐ nhất định, làm cho HĐ đó đạt kết quả cao.

Bản chất của NL: NL không phải là khả năng (ability), không phải tiềm năng (potential) mà là cái tồn tại thật sự của cá nhân, được thể hiện thông qua HĐ có kết quả (performance) như: Hiệu suất, năng suất và chất lượng sản phẩm... Tư chất của mỗi cá nhân là những đặc điểm bẩm sinh và di truyền, là tiền đề vật chất cần thiết cho sự hình thành và phát triển NL, ảnh hưởng đến sự khác biệt về NL.

Quy trình bồi dưỡng NL HS có nhiều bước, nhưng quan trọng nhất là xác định được khả năng nhận thức, nhu cầu, hứng thú và thái độ của HS đối với HĐ HT. Từ đó, nhà GD có phương pháp rèn luyện, bồi dưỡng phù hợp và hiệu quả. Bên cạnh đó, việc tham gia các HĐ trải nghiệm sáng tạo là điều kiện đủ để HS hoàn thiện những NL cần thiết.

3.3. Đặc điểm tâm - sinh lí của người học

Ở mỗi thời kì, cá nhân thể hiện những nét tâm - sinh lí mang tính đặc thù, tác động đến sự nhận thức của họ. Nhà GD cần nắm được điều này để thiết kế nội dung GD phù hợp, nhằm đạt được mục tiêu đã đặt ra. Vì vậy, nội dung GD cần có sự kết hợp giữa kiến thức, thông tin cùng với các HĐ hoặc có kèm theo hình minh họa cụ thể.

Vị thế xã hội và các mối quan hệ xã hội của HS phổ thông có sự thay đổi theo lứa tuổi, cùng với những vấn đề của cuộc sống, làm xuất hiện ở HS phổ thông nhu cầu nhận thức thế giới, hiểu biết xã hội và các chuẩn mực quan hệ người - người, hiểu mình và tự khẳng định mình trong xã hội...

Đối tượng nhận thức xã hội ở HS phổ thông chủ yếu là người thân, bạn bè cùng trang lứa; những người nổi tiếng trong xã hội như: Ngôi sao ca nhạc, cầu thủ bóng đá, diễn viên, người mẫu... và bản thân các em. Nhận thức xã hội của HS phổ thông chưa thực sự hoàn thiện và ổn định, chủ yếu dựa trên các phương tiện công nghệ thông tin và truyền thông.

3.4. Một số quan điểm và lí thuyết giáo dục đương đại tiêu biểu

3.4.1. Triết lí và mục tiêu giáo dục phổ thông

Triết lí GD theo tinh thần Nghị quyết Đại hội XI là: Xây dựng nền GD nhân văn, thực học, thực nghiệp, hình thành và phát triển, phát huy giá trị bản thân ở người học nhằm phục vụ đắc lực cho sự phát triển con người - mục tiêu và động lực của sự phát triển kinh tế - xã hội. Từ đó, mục tiêu GD phổ thông là: Tập trung phát triển trí tuệ, thể chất, hình thành phẩm chất, NL công dân, phát hiện và bồi dưỡng năng khiếu, định hướng nghề nghiệp cho HS; Trong đó, bảo đảm cho HS có trình độ trung học cơ sở có tri thức phổ thông nền tảng, phân luồng mạnh sau trung học cơ sở; trung học phổ thông phải tiếp cận

nghề nghiệp và chuẩn bị cho giai đoạn học sau phổ thông có chất lượng.

Nội dung GD phải đảm bảo tính phổ thông, cơ bản, toàn diện, có sự định hướng nghề nghiệp, có tính hệ thống, gắn liền với thực tiễn cuộc sống và phù hợp với tâm - sinh lí lứa tuổi HS. Phương pháp và hình thức GD là sự thể hiện tổng hợp việc tổ chức các HĐ thực tiễn GD và tự GD của con người nhằm giúp họ lĩnh hội một cách tích cực, sáng tạo các giá trị văn hóa, đồng thời góp phần tạo nên các giá trị mới cho đời sống xã hội.

3.4.2. Quan điểm về nội dung học vấn phổ thông

Trong bối cảnh toàn cầu hóa, hội nhập quốc tế, Chính phủ và ngành GD đã đưa ra quan điểm chỉ đạo và định hướng phát triển GD; đồng thời, các nghiên cứu ở trong và ngoài nước đều xác định, NDGDPT phải đảm bảo: (1) Cập nhật sự phát triển của khoa học; (2) Gắn với thực tiễn cuộc sống; (3) Phù hợp với thể giới hiện đại; (4) Làm cơ sở cho học tập suốt đời; (5) Hình thành, phát triển tư duy phê phán, sáng tạo, NL giải quyết vấn đề và hợp tác; (7) Hình thành thái độ, giá trị; (8) Quan tâm tới các vấn đề toàn cầu; (9) Tích hợp/ nhấn mạnh tới GD ICT, ngoại ngữ; (10) Đưa nội dung GD hướng nghiệp vào cấp Trung học phổ thông, GD nghề cho HS (các module/ môn học về ICT, kinh doanh, ...).

3.4.3. Quan điểm về vận hành nội dung giáo dục phổ thông

Các nhà khoa học GD trên thế giới và ở Việt Nam đã đưa ra nhiều quan điểm, tư tưởng, lí thuyết liên quan đến HĐ dạy - học. Trong đó, có nhiều luồng tư tưởng tiến bộ với những lí thuyết về dạy - học có giá trị khoa học cao trong thế giới đương đại, như:

Các lí thuyết sinh lí học về HT: Lí thuyết liên tưởng; Lí thuyết phản xạ có điều kiện; Lí thuyết bộ máy học; Lí thuyết trị liệu lâm sàng...

Các lí thuyết tâm lí học và xã hội học về HT: Các lí thuyết tâm lí học nhận thức (gồm: Lí thuyết phát sinh nhận thức; Lí thuyết tải nhận thức; Lí thuyết trí tuệ đa dạng và phong cách học; Lí thuyết vùng cận phát triển; Lí thuyết hành động trí tuệ theo giai đoạn; Lí thuyết khái quát hóa nội dung; Lí thuyết nhận thức linh hoạt...); Các lí thuyết tâm lí học hành vi và xã hội (gồm: Lí thuyết nhu cầu người; Lí thuyết hành vi HT; Lí thuyết nhóm HT; Lí thuyết trí tuệ xúc cảm; Lí thuyết kiến tạo trong dạy học; Lí thuyết HT trải nghiệm; Lí thuyết học xã hội; Lí thuyết học hợp tác...).

Các lí thuyết quản lí về HT: Lí thuyết điều khiển học; Lí thuyết hệ thống; Lí thuyết xử lí và giải mã thông tin; Lí thuyết về tính sẵn sàng HT;...

Các lí thuyết sư phạm về HT: Lí thuyết học dựa vào vấn đề và giải quyết vấn đề; Lí thuyết HT tình huống hóa; Lí thuyết E-Learning; Lí thuyết HT chương trình hóa; Lí thuyết học từ xa; Lí thuyết HT dựa vào Graph/Sơ đồ tư duy;...

Phương pháp GD cần đảm bảo: (1) Dạy - học tích cực nhằm phát triển các NL cho HS; (2) Cho HS thực hành, vận dụng kiến thức, KN vào các tình huống thực tế;



(3) Đa dạng hóa các HĐ học; cho HS tìm tòi khám phá, nghiên cứu, thực hiện các dự án HT,... tham gia HĐ xã hội; (4) Tăng ứng dụng công nghệ thông tin; (5) GD KN sống cho HS trong quá trình dạy học; (6) Tạo thuận lợi cho sự tham gia, gắn kết, phối hợp của gia đình, cộng đồng với nhà trường.

Hình thức tổ chức GD cần đảm bảo: (1) Phát huy tích cực của HS: HĐ nhóm, HĐ thực hành, HĐ trải nghiệm sáng tạo,... (2) Phát huy NL của HS.

4. Tiêu chí phát triển nội dung giáo dục phổ thông theo tiếp cận năng lực

Chương trình GD cần được xây dựng dựa trên Chuẩn. Dưới đây là những tiêu chí cụ thể, mang tính nguyên tắc khi xây dựng NDGDPT.

4.1. Phù hợp với mục tiêu giáo dục

Khi thiết kế hay phát triển một chương trình GD, trước hết cần xác định rõ mục tiêu đầu ra của chương trình đó.

CTGDPT mới hướng đến việc hình thành các NL cốt lõi, đó là: NL tư duy, NL giải quyết vấn đề, NL giao tiếp, NL hợp tác, NL tự học, NL quản lí bản thân, NL sáng tạo,... Đây chính là sự cụ thể hóa của mục tiêu GD, là căn cứ để xác định nội dung, phương pháp, hình thức GD và xác định cách đánh giá kết quả GD.

Theo đó, việc lựa chọn và xác định nội dung GD (kiến thức, KN, thái độ, giá trị) phù hợp và thiết yếu để phát triển những NL, phẩm chất cốt lõi. Xem xét lược bỏ những kiến thức ít được sử dụng để giải quyết những vấn đề phổ biến trong thực tiễn, tránh việc quá lệ thuộc vào tri thức khoa học của từng bộ môn mang tính hàn lâm. Bên cạnh đó, cần lựa chọn những nội dung GD phù hợp để giúp phát triển ở HS óc suy luận khoa học, trí tưởng tượng không gian và tính sáng tạo trong giải quyết vấn đề khoa học và trong cuộc sống.

4.2. Đảm bảo tính cơ bản, cân đối, toàn diện

Để mỗi cá nhân phát huy được tối đa tiềm năng, có những kiến thức, KN cần thiết cho cuộc sống xã hội hiện đại, cho "HT suốt đời". Cụ thể, NDGDPT có thể bao gồm: GD ngôn ngữ và ngoại ngữ, toán, công nghệ, khoa học tự nhiên, khoa học xã hội, thể chất,... GD phẩm chất nhân cách, giá trị sống, KN sống, thông qua HĐ GD trải nghiệm, tự chọn, như: GD văn hóa, thẩm mĩ, GD môi trường, GD truyền thống lịch sử,...

4.3. Phù hợp logic kiến thức môn học/lĩnh vực học tập

Mỗi môn học hay lĩnh vực HT sẽ có đặc thù riêng, với những mạch kiến thức đảm bảo tính hệ thống và logic, từ đơn giản đến phức tạp, từ dễ đến khó, từ cụ thể đến trừu tượng. Do đó, dù chỉ lựa chọn và xác định nội dung tối thiểu cần thiết để HS có thể sử dụng giải quyết những nhiệm vụ HT mang tính thực tiễn cao nhưng vẫn cần đảm bảo tuân thủ tính logic đặc thù của môn học hay lĩnh vực HT.

4.4. Đảm bảo cân đối giữa lí thuyết và thực hành, vận dụng trong thực tiễn

Nội dung GD được lựa chọn phải đảm bảo tính cơ

bản và nền tảng, thiết thực, có vận dụng vào thực tiễn liên quan đến môn học, giúp HS vận dụng để giải quyết nhiều vấn đề khác nhau trong cuộc sống thực tiễn sinh động và đa dạng. Tránh việc đưa ra những tình huống máy móc, hình thức và chỉ có trong sách vở. Đồng thời, thông qua việc giải quyết các nhiệm vụ mang tính thực tiễn, HS mới có cơ hội thể hiện NL và phẩm chất cá nhân. Nhờ đó, GV có cơ sở và bằng chứng để đánh giá kết quả HT của HS.

4.5. Đảm bảo tính tiếp nối, liên thông

CTGDPT cần đảm bảo tính chỉnh thể của chương trình GD các cấp học và trình độ đào tạo, đảm bảo tiếp nối từ CTGDPT mầm non đến CTGDPT và chương trình GD nghề nghiệp, đại học; liên thông giữa các môn học và bài học; thể hiện được sự kế thừa, phát triển, gắn kết. Cụ thể là, nội dung GD được lựa chọn ở môn học hay lĩnh vực HT này phải đảm bảo là cơ sở, là công cụ cho việc HT các lĩnh vực hay môn học khác. Sự tiếp nối và liên thông giữa các môn học hay lĩnh vực HT còn giúp đảm bảo sự thông nhất, tránh mâu thuẫn và trùng lặp nội dung giữa các bộ môn.

4.6. Định hướng tích hợp và phân hóa

Chương trình không chỉ thuần túy bao gồm các môn học theo truyền thống mà còn được tích hợp, qua việc xây dựng các môn học; các lĩnh vực HT; các "chủ đề HT" rộng, liên môn, gắn với thực tiễn và mang tính toàn cầu. Sự tích hợp có thể thực hiện trong "nội bộ" môn học hoặc giữa các lĩnh vực khác nhau.

Chương trình được tích hợp cao ở các lớp dưới, phân hóa rõ từ trung học cơ sở và sâu hơn ở trung học phổ thông. Giảm số môn học bắt buộc trong mỗi cấp học, lớp học và tăng các môn học tự chọn. Lồng ghép các nội dung liên quan đến nhau của một số lĩnh vực GD/môn học hiện hành, hình thành các môn học/chuyên đề tích hợp, bắt buộc hoặc tự chọn ở trung học phổ thông đáp ứng nhu cầu, năng khiếu và định hướng nghề nghiệp của HS.

4.7. Phù hợp quy luật phát triển, quy luật nhận thức của người học

4.7.1. Phù hợp quy luật phát triển sinh lí và vận động của người học

Trong quá trình phát triển của con người, mỗi giai đoạn hay lứa tuổi lại có những nét đặc trưng riêng mà nhà GD cần nắm được để đưa ra chương trình GD phù hợp nhằm đạt hiệu quả cao, gắn với mục tiêu đã đặt ra.

Chẳng hạn, ở HS Tiểu học, do hệ cơ và xương chưa được phát triển hoàn thiện, sức mạnh, bền, khéo của các em còn nhiều hạn chế, nội dung GD thể chất hay các HĐ học tập cần phải vừa sức, thời gian cho mỗi HĐ và cường độ HĐ ở mỗi tiết học, bài học cũng cần giới hạn ít hơn so với cấp trên.

4.7.2. Phù hợp quy luật nhận thức của người học

Trong việc nhận thức thế giới, con người có thể đạt tới những mức độ nhận thức khác nhau, từ thấp đến cao, từ đơn giản đến phức tạp. Do đó, việc lựa chọn các nội dung GD cho HS cần căn cứ vào các quy luật này.

Việc lựa chọn nội dung GD cho HS cần tính đến hiểu biết, xu hướng, hứng thú, KN đã có và tâm thế khi nhận thức của HS. Đồng thời, bộ nhớ của con người chỉ lưu trữ hiệu quả ở mức 7 +/- 2 đơn vị thông tin nên lựa chọn nội dung sao cho không vượt quá mỗi lượt tiếp cận của HS.

Khi thông tin mới được mã hóa vào bộ nhớ vĩnh cửu, việc truy xuất ngược trở lại vào bộ nhớ làm việc sẽ giúp HS nhớ lâu hơn. Vì vậy, khi kết thúc một nội dung GD cần có các nội dung gợi lại vấn đề để củng cố kiến thức.

Đối với HS ở tuổi vị thành niên, NL nhận thức đạt mức thao tác HĐ chính thức, nhưng chưa hoàn thiện như ở người lớn. Do vậy, NDGDPT cần được xây dựng và phát triển theo chu trình bốn bước chặt chẽ: 1/ Tạo lập bối cảnh cụ thể để HS sự cảm nhận và trải nghiệm thực sự theo chủ đề của từng bài học; 2/ Tổ chức cho HS được xem, quan sát và phản ánh vào não những gì đã được trải nghiệm ở bước trên; 3/ Tạo lập các khái niệm trừu tượng trên cơ sở kinh nghiệm và cảm nhận đã được phản ánh trong não; 4/ Làm thử hay thử nghiệm ở hoàn cảnh mới. Đây là mô hình phát triển nội dung CTGDPT hiện đại, ngược lại với kiểu dạy học hiện nay ở Việt Nam chỉ có hai bước: Thầy đọc (thuyết giảng) - HS ghi nhận phản ánh máy móc vào não.

4.7.3. Phù hợp với đặc điểm tình cảm của học sinh

Ở mỗi lứa tuổi, tình cảm của HS cũng có sự khác biệt. Ví dụ: Tình cảm của HS tiểu học thường kém bền vững và được xây dựng dựa trên sự say mê và yêu thích một điều gì đó. Vì thế, khi xây dựng nội dung GD, cần có những hình tượng minh họa hoặc những nhân vật cụ thể để hình thành ở HS tình cảm đạo đức.

4.7.4. Phù hợp với đặc điểm xu hướng của học sinh

Xu hướng của cá nhân là ý định hướng tới đối tượng trong một thời gian lâu dài nhằm thỏa mãn những nhu cầu hay hứng thú của bản thân. Ví dụ: Với HS trung học phổ thông, GV có thể GD hướng nghiệp để các em hướng về một ngành học nào đó trong tương lai phù hợp với sở thích, NL và đáp ứng nhu cầu xã hội.

4.7.5. Phù hợp với đặc điểm động cơ của học sinh

Việc kiểm soát động cơ HT ở HS, thường đi theo 2 hướng chính: Kiểm soát các loại động cơ bên ngoài (tác động của nhóm bạn bè, gia đình...); Kiểm soát động cơ nội tại thông qua các tests xã hội. Cần ứng dụng nguyên tắc "Tác động qua lại giữa kết quả HT với động cơ HT của HS". Vì nhờ động cơ nội tại mà HS có thành tích học tập cao, đến lượt mình bản thân thành tích HT lại có tác dụng như một nguồn động lực mới.

GV tăng cường động cơ HT nội tại của HS: (1) Giải tích về tầm quan trọng của nội dung hoặc KN cụ thể; (2) Cho HS cơ hội để lựa chọn mục tiêu HT và nhiệm vụ; (3) Tạo ra và duy trì sự tò mò; (4) Đưa ra HĐ và yếu tố kích hoạt (stimulations) cảm giác; (5) Cung cấp trò chơi và mô phỏng; (6) Kết nối việc HT với các nhu cầu của HS; (7) Trợ giúp HS phát triển kế hoạch hành động.

GV tăng cường động cơ HT bên ngoài của HS: (1) Đưa ra kì vọng rõ ràng; (2) Góp ý kiến phản hồi sửa chữa; (3)

Đưa ra phần thưởng có giá trị cho các nhiệm vụ HT đơn giản; (4) Công khai rõ ràng các phần thưởng có sẵn; (5) Cho HS cơ hội quan sát hình mẫu; (6) Tạo cơ hội để HS tham gia các HĐ xã hội; (7) Cung cấp các hình mẫu để sửa chữa các khuyết điểm khi được góp ý.

4.8. Phù hợp quy luật hình thành và phát triển năng lực của người học

NL của người học được cấu trúc bởi: Tri thức, KN và thái độ/giá trị. Vì vậy, GD muốn hướng tới phát triển NL người học cần có sự tác động đầy đủ và toàn diện lên cả ba thành tố này. Trong đó, KN của người học là thành tố cốt lõi. Để cá nhân hoàn thiện KN của mình, phải có sự hướng dẫn của người GV. Đặc biệt, phát triển NL của HS tiểu học chủ yếu thông qua HĐ thể chất và hành động bắt buộc theo hướng dẫn của GV và khuyến khích trẻ sáng tạo theo ý riêng của mình. Đối với trẻ lớn, việc phát triển NL lại thường bắt đầu từ việc nhận thức về thế giới tự nhiên và xã hội, từ đó trẻ tự suy nghĩ và lựa chọn hành vi và ứng xử phù hợp.

Đối với bồi dưỡng tài năng, cần tạo ra cơ hội cho HS có thể phát triển năng khiếu bằng các HĐ bổ sung, nâng cao. Quy trình để bồi dưỡng HS cần có nhiều bước, nhưng quan trọng nhất là xác định chính xác được khuynh hướng NL, nhu cầu hứng thú của trẻ đối với HĐ học tập.

4.9. Phù hợp bối cảnh và điều kiện giáo dục

a) Phù hợp với đặc trưng vùng miền

Khi GD về môi trường thì đối với những tỉnh miền núi phía Bắc, nội dung GD cần hướng tới đề cập vấn đề ảnh hưởng của lũ quét, lũ ống, sạt đất... Đối với các tỉnh miền Nam là hiện tượng xâm thực đất, nước dâng cao làm ngập vùng đồng bằng.

b) Phù hợp với điều kiện dạy học của địa phương

Chẳng hạn như: Tổ chức các HĐ trải nghiệm sáng tạo hoặc thực hành gần gũi với môi trường tự nhiên và xã hội của địa phương; cho HS đi tham quan hoặc thực hành sản xuất tại các doanh nghiệp hay các nông trường, đồng ruộng, trong rừng,...

Đối với vùng khó khăn, các trang thiết bị dạy học còn hạn chế thì việc thiết kế nội dung môn học cần phát huy tối đa điều kiện hiện có hoặc huy động sự sáng tạo tự làm thiết bị dạy học, dựa trên nguồn nguyên liệu sẵn có.

Khi dạy học môn Lịch sử, thay vì những nơi có điều kiện cho HS đi thăm quan, xem phim tư liệu thì có thể huy động HS, GV tự sưu tầm tư liệu, vẽ, mô tả các trận đánh, cuộc chiến chống xâm lược...

c) Phù hợp với đường lối chính trị

Các NDGDPT đáp ứng yêu cầu chính trị của đất nước trong một giai đoạn cụ thể. Ví dụ: Môn Địa lí ở Trung học cơ sở đề cập đến chủ quyền biển đảo của đất nước như Hoàng Sa, Trường Sa để hình thành ở HS lòng yêu nước, tinh thần dân tộc...

d) Phù hợp với bối cảnh quốc tế hóa

Trong bối cảnh mở rộng giao lưu hợp tác quốc tế, NDGDPT cần hướng tới hình thành ở người học những



phẩm chất và NL cốt lõi mang tính toàn cầu nhằm thích ứng với bối cảnh mở rộng hợp tác với các nước.

Ví dụ: NDGDPT hướng tới tăng cường ở người học các NL về ngoại ngữ, hợp tác, giải quyết vấn đề, sáng tạo,... Đồng thời cần nghiên cứu để đưa các nội dung GD giá trị sống cơ bản, mang tính toàn cầu (giá trị Hòa bình, Bao dung, Đa văn hóa,...) vào các môn học và thông qua HĐ trải nghiệm sáng tạo.

5. Kết luận

Trong bối cảnh hiện nay, nhất thiết phải đổi mới căn bản nền GD, từ triết lí, mục tiêu đến nội dung, phương pháp và hình thức GD nhằm tạo ra nguồn nhân lực có đủ khả năng thích ứng và cạnh tranh trên toàn cầu. Trong đó, mục tiêu GD cần thể hiện rõ hệ thống các NL và phẩm chất cốt lõi cần hình thành ở người học. Đó là căn cứ cơ bản để xác định nội dung và hình thức GD phù hợp.

NDGDPT cần tinh giản, tích hợp, khoa học, hiện đại và phải là công cụ, là nền tảng vững chắc để người học có thể phát triển tối đa NL HĐ của mỗi cá nhân trong thực tiễn cuộc sống. Đồng thời, NDGDPT phải phù hợp với đặc điểm phát tâm lí và nhận thức của HS Việt Nam; mang bản sắc dân tộc và phù hợp với điều kiện của mỗi nhà trường, địa phương và đất nước. Cấu trúc NDGDPT bao gồm nhiều cấp độ: Lĩnh vực HT; các môn học; các module; Xây dựng các chủ đề HT rộng, xuyên suốt nhiều môn học tạo cơ sở cho việc phát triển các NL của HS.

Thực hiện dạy học phân hóa, đáp ứng nhu cầu phát triển NL, khuynh hướng sở thích cá nhân HS. Trong đó, ở

cấp Trung học phổ thông, cần giảm bớt số môn học bắt buộc và tăng cường tự chọn; Không ôm đồm, đưa vào quá nhiều kiến thức.

Cần phân cấp mạnh hơn cho cơ quan GD địa phương và nhà trường để họ có thể chủ động, linh hoạt hơn trong phát triển và thực thi nội dung GD.

Đa dạng hóa về tài liệu dạy học: Có những tài liệu hỗ trợ dạy học phù hợp với các vùng miền, đối tượng. Một số môn học có thể có vài bộ sách để nhà trường lựa chọn phù hợp với điều kiện thực tế.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Department for Education, (2014), *National Curriculum in England: framework for key stages 1-4*.
- [2]. Nguyễn Anh Dũng, Đề tài B. 2007, *Xu thế phát triển nội dung học vấn phổ thông ở Việt Nam sau 2015*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
- [3]. Nguyễn Lộc - Vũ Quốc Chung (đồng chủ biên), (2011), *Kinh nghiệm quốc tế về phát triển chương trình giáo dục phổ thông*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [4]. Vũ Thị Nho, (2008), *Tâm lí học phát triển*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [5]. Nguyễn Hồng Thuận, (2015), *Cơ sở tâm lí học và giáo dục học của việc phát triển nội dung giáo dục phổ thông theo tiếp cận năng lực*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
- [6]. Vũ Trọng Rỹ, *Một số vấn đề lí luận trong việc xác định nội dung dạy học ở trường phổ thông*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, tháng 5/2015.

PSYCHOLOGY AND EDUCATION BACKGROUND WHEN IDENTIFYING CONTENT OF GENERAL EDUCATION TOWARDS COMPETENCE APPROACH

Nguyen Hong Thuan

The Vietnam Institute of Educational Sciences

Email: hongthuan70@gmail.com

Abstract: Vietnamese education needs to reform fundamentally and comprehensively, from its philosophy, targets to contents, methods and forms of education – training in the context of globalization and international integration. Developing general curriculum towards competence is indispensable and consistent with the overall trend. In particular, its goal must clearly reflect competencies and core qualities need to be shaped for learners. That is the fundamental basis for determining the appropriate content and education form. Its content needs streamlining, integrated, scientific, modern and as a tool and foundation for learners to develop the individual maximum operational competence in actual life. At the same time, its content must be consistent with characteristics of psychological and cognitive development of Vietnamese students; express national identity and appropriate to conditions of each school, area and nation.

Keywords: Content of general education; psychology; education.

RÈN LUYỆN KĨ NĂNG GIẢI TOÁN CHO HỌC SINH PHỔ THÔNG QUA VIỆC VẬN DỤNG PHÉP BIẾN HÌNH

ĐỖ THỊ TRINH

Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên
Email: dothittrinh@gmail.com

Tóm tắt: Rèn luyện kĩ năng giải toán cho học sinh là một trong những việc làm quan trọng của người giáo viên nhằm nâng cao chất lượng dạy - học ở trường phổ thông. Trong bài, tác giả đề cập tới việc rèn luyện kĩ năng giải toán cho học sinh bằng phương pháp biến hình. Việc thực hiện quy trình dạy học giải bài tập toán học thường được tiến hành theo bốn bước: Tìm hiểu nội dung bài toán; Xây dựng chương trình giải; Trình bày lời giải; Kiểm tra và nghiên cứu lời giải. Qua các ví dụ minh họa cho thấy việc rèn luyện cho học sinh kĩ năng giải toán nói chung và kĩ năng giải các bài toán hình học nói riêng là một trong những yêu cầu quan trọng, cần thiết đối với mỗi giáo viên để góp phần nâng cao hiệu quả dạy - học môn Toán ở trường phổ thông.

Từ khóa: Kĩ năng; kĩ năng giải toán; phép biến hình.

(Nhận bài ngày 28/12/2016; Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa ngày 10/01/2017; Duyệt đăng ngày 25/01/2017).

1. Đặt vấn đề

Một bài toán Hình học có thể giải được bằng những cách khác nhau. Tuy nhiên, trước một bài toán mới về Hình học, ta nên xem xét lựa chọn phương pháp giải thích hợp để có kết quả nhanh, gọn nhất. Để giải một bài toán Hình học bằng phương pháp biến hình (PPBH), trước hết ta phải nhận ra được dấu hiệu của lớp các bài toán có khả năng giải được bằng phương pháp này không. Câu hỏi đặt ra là: Làm thế nào để nhận biết được một bài toán Hình học có khả năng giải được bằng PPBH?

Cơ sở của việc sử dụng phép biến hình vào mỗi bài toán là trong dữ kiện của bài toán và trong tính chất của hình đòi hỏi phải thiết lập (chứng minh) hoặc trong điều kiện đòi hỏi ở hình cần dựng đã xuất hiện những yếu tố có mối liên hệ đến một phép biến hình cụ thể nào đó. Muốn nhận biết được một bài toán Hình học có khả năng giải được bằng PPBH, ta phải xem xét, phân tích nội dung bài toán để tìm ra yếu tố có mối liên hệ đến một phép biến hình cụ thể. Sau đó, vận dụng các tính chất của phép biến hình này tìm ra lời giải hay đáp số của bài toán được xét.

Đặc biệt cần lưu ý PPBH thường gặp và sử dụng trong việc giải một bài toán quỹ tích hay bài toán dựng hình, nhất là bài toán dựng hình. Theo quan điểm lí thuyết tập hợp, hình được hiểu là một tập hợp điểm nào đó. Việc sử dụng một hình học nào đó quy về dựng một số điểm hữu hạn để xác định cũng có nghĩa là đủ để tạo nên hình đó. Trong mặt phẳng thông thường, một điểm được xác định bởi giao điểm của hai đường, trong đó có đường thẳng và đường conic mà đường tròn là một elip đặc biệt. Trong hai đường dùng để xác định điểm phải dựng là một trong các giao điểm của chúng, thường thì một đường đã có sẵn trong dữ kiện của bài toán còn

đường thứ hai là quỹ tích của những điểm có một tính chất đặc trưng hình học và được suy ra từ một đường đã cho trong dữ kiện bởi một phép biến hình. Bài báo này, chúng tôi đề cập tới việc rèn luyện kĩ năng (KN) giải toán cho học sinh (HS) bằng PPBH.

2. Rèn luyện kĩ năng giải toán cho học sinh phổ thông qua việc vận dụng phép biến hình

2.1. Quy trình dạy học giải bài tập toán học theo tư tưởng của G.Polya

Trong chương trình môn Toán ở trường phổ thông, nhiều bài tập toán chưa có hoặc không có thuật giải và cũng không có một thuật giải tổng quát nào để giải tất cả các bài toán. Chúng ta chỉ có thể thông qua việc dạy học giải một số bài toán cụ thể để dẫn truyền thụ cho HS cách thức, kinh nghiệm trong việc suy nghĩ, tìm tòi lời giải cho mỗi bài toán. Dạy học giải bài tập toán không có nghĩa là giáo viên (GV) cung cấp cho HS lời giải bài toán. Biết lời giải bài toán không quan trọng bằng làm thế nào để giải được bài toán, vì vậy cần trang bị những hướng dẫn chung, gợi ý các suy nghĩ tìm tòi, phát hiện cách giải bài toán là cần thiết. Dựa trên những tư tưởng tổng quát cùng với những gợi ý chi tiết của G.Polya về cách thức giải toán, phương pháp tìm tòi lời giải cho một bài toán thường được tiến hành theo bốn bước sau [1]:

- Bước 1: *Tìm hiểu nội dung bài toán:* Để tìm hiểu nội dung của bài toán, cần chú ý các yếu tố cơ bản như: Phân biệt cái đã cho, cái phải tìm và cái phải chứng minh; Dùng công thức, kí hiệu, hình vẽ... để diễn tả đề bài; Phân biệt các thành phần khác nhau của điều kiện; Có thể diễn tả các điều kiện đó thành công thức không?...

- Bước 2: *Xây dựng chương trình giải:* Yếu tố quan trọng khi giải được bài toán là việc xây dựng chương trình giải cho bài toán đó. Vì vậy, khi thực hiện, GV cần chú ý: Phân tích bài toán đã cho thành nhiều bài toán đơn giản



quen thuộc; Lựa chọn những kiến thức đã học gần gũi hơn cả với dữ kiện của bài toán rồi dự đoán kết quả; Sử dụng những phương pháp đặc thù với từng dạng toán như chứng minh, toán dựng hình, toán quỹ tích,...

- Bước 3: *Trình bày lời giải*: Trình bày lại lời giải sau khi đã điều chỉnh những chỗ cần thiết.

- Bước 4: *Kiểm tra và nghiên cứu lời giải*: Kiểm tra lại kết quả và các lập luận trong quá trình giải; Nhìn lại toàn bộ các bước giải, rút ra tri thức phương pháp để giải một bài toán; Tìm thêm cách giải khác (nếu có thể); Khai thác kết quả có thể có của bài toán; Đề xuất bài toán tương tự, bài toán đặc biệt hoặc khái quát hoá bài toán...

2.2. Ví dụ rèn luyện rèn luyện kỹ năng giải toán cho học sinh phổ thông qua việc vận dụng phép biến hình

Sau đây là một số ví dụ chúng tôi thiết kế dựa theo quy trình 4 bước giải một bài toán của Polya nhằm rèn luyện KN giải toán cho HS thông qua việc vận dụng phép biến hình.

Ví dụ: Xét bài toán: Gọi A', B', C' lần lượt là trung điểm của các cạnh BC, CA, AB của $\triangle ABC$. Gọi I_1, I_2 theo thứ tự là tâm đường tròn nội tiếp $\triangle AB'C', \triangle BA'C'$. Chứng minh rằng $I_1 I_2 = \frac{1}{2} AB$.

Hoạt động 1: Tìm hiểu nội dung bài toán

Hoạt động của GV	Hoạt động của HS
- Yêu cầu HS ghi giả thiết, kết luận và vẽ hình (Hình 1) - Xác định các yếu tố đã cho, không đổi và yếu tố cần chứng minh	- Ghi giả thiết, kết luận và vẽ hình - Các yếu tố đã cho là $\triangle ABC$ có A', B', C' lần lượt là trung điểm các cạnh BC, CA, AB và I_1, I_2 lần lượt là tâm đường tròn nội tiếp $\triangle AB'C', \triangle BA'C'$ - Yếu tố cần chứng minh là $I_1 I_2 = \frac{1}{2} AB$

Hoạt động 2: Xây dựng chương trình giải

Hoạt động của GV	Hoạt động của HS
- Nhận xét đặc điểm của $\triangle AB'C', \triangle BA'C'$? - Do $\triangle AB'C' = \triangle BA'C'$ nên tồn tại phép biến hình nào biến tam giác này thành tam giác kia không? - Do $T_{\overrightarrow{AC'}}: \triangle AC'B' \rightarrow \triangle C'BA'$ và I_1, I_2 lần lượt là tâm đường tròn nội tiếp $\triangle AB'C', \triangle BA'C'$ thì I_1, I_2 có là ảnh của nhau qua phép biến hình nào không? - Theo định nghĩa phép tịnh tiến, ta có đẳng thức nào? - Vậy mối quan hệ giữa I_1, I_2 và AB như thế nào?	- $\triangle AB'C' = \triangle BA'C'$ - $T_{\overrightarrow{AC'}}: \triangle AC'B' \rightarrow \triangle C'BA'$ - $T_{\overrightarrow{AC'}}: I_1 \rightarrow I_2$ $I_1 I_2 = AC'$ $I_1 I_2 = \frac{1}{2} AB$

Hoạt động 3: Thực hiện chương trình giải

Do A', B', C' lần lượt là trung điểm của các cạnh BC, CA, AB nên qua phép tịnh tiến theo véc tơ

$\frac{1}{2} \overrightarrow{AB}$ các điểm A, C', B'

lần lượt biến thành các điểm C', B, A'

Do đó, qua phép tịnh tiến theo véc tơ

$\frac{1}{2} \overrightarrow{AB}$ $\triangle AC'B'$ biến thành

$\triangle C'BA'$.

=> Qua phép tịnh tiến theo véc tơ $\frac{1}{2} \overrightarrow{AB}$ tâm I_1

đường tròn nội tiếp của $\triangle AC'B'$ biến thành tâm I_2 đường tròn nội tiếp của $\triangle C'BA'$.

Do đó, ta có $I_1 I_2 = \frac{1}{2} AB$.

Hoạt động 4: Kiểm tra và nghiên cứu lời giải

1) Hướng dẫn HS giải bài toán bằng cách khác: Cách 2 (Sử dụng phương pháp tổng hợp)

Do A', B', C' lần lượt là trung điểm của các cạnh BC, CA, AB của $\triangle ABC$ nên ta có $\triangle AC'B' = \triangle C'BA'$.

Do I_1, I_2 lần lượt là tâm đường tròn nội tiếp các $\triangle AB'C', \triangle BA'C'$ nên ta có $AI_1 \parallel C'I_2$ và $BI_2 \parallel C'I_1 \Rightarrow \triangle AC'I_1 = \triangle C'BI_2$.

Do đó, ta có $AI_1 = C'I_2$.

=> $AI_1 I_2 C'$ là hình bình hành.

Do đó $I_1 I_2 = AC' \Rightarrow I_1 I_2 = \frac{1}{2} AB$.

2) Từ bài toán trên, nếu gọi I_3 là tâm đường tròn nội tiếp $\triangle A'B'C'$ (Hình 2)

Theo chứng minh trên, ta có:

$AC' = C'B = B'A' = I_1 I_2$;

$AB' = B'C = C'A' = I_1 I_3$;

$BA' = A'C = C'B' = I_2 I_3$.

Do đó

$\triangle AC'B' = \triangle C'BA' = \triangle B'A'C' = \triangle A'B'C' = \triangle I_1 I_2 I_3$,

=> $S_{AC'B'} = S_{C'BA'} = S_{B'A'C'} = S_{A'B'C'} = S_{I_1 I_2 I_3}$.

Do đó, ta có $S_{I_1 I_2 I_3} = \frac{1}{4} S_{ABC}$.

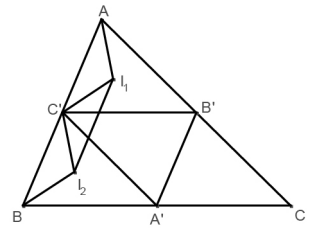
Mặt khác, theo chứng minh bài toán gốc, ta có $C'I_2 = B'I_3$ và $C'I_1 = A'I_3$.

Ta có $\triangle C'I_2 I_1 = \triangle I_3 B'A'$.

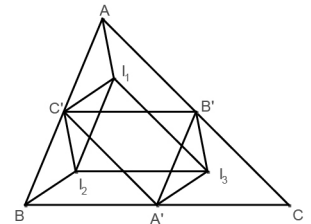
Do đó, ta có kết quả bài toán 2 như sau:

Bài toán 2: Gọi A', B', C' lần lượt là trung điểm của các cạnh BC, CA, AB của $\triangle ABC$. Gọi I_1, I_2, I_3 theo thứ tự là tâm đường tròn nội tiếp các tam giác $\triangle AB'C', \triangle BA'C', \triangle CA'B'$. Chứng minh rằng:

a) $S_{I_1 I_2 I_3} = \frac{1}{4} S_{ABC}$



Hình 1



Hình 2

b) $\Delta C'I_1I_2 = \Delta I_2B'A'$

c) $(AC'B) = (C'BA) = (B'A'C) = (A'B'C) = (I_1I_2I_3)$

3) Từ bài toán gốc, ta có phép tịnh tiến $T_{\overrightarrow{AC'}}$:

$\Delta AC'B' \rightarrow \Delta C'BA'$ nên phép tịnh tiến $T_{\overrightarrow{AC'}}$ sẽ biến các yếu

tố thuộc $\Delta AB'C'$ thành yếu tố tương ứng thuộc $\Delta C'BA'$.

Do đó, nếu trong các tam giác $\Delta AB'C'$, $\Delta BA'C'$, $\Delta CA'B'$ ta lần lượt thay các yếu tố I_1, I_2, I_3 thành các yếu tố O_1, O_2, O_3 lần lượt là tâm đường tròn ngoại tiếp các tam giác này, ta có các kết quả tương tự như ở bài toán gốc và bài toán 2. Do đó, ta có kết quả là bài toán 3 như sau (Hình 3):

Bài toán 3: Gọi A', B', C' lần lượt là trung điểm của các cạnh BC, CA, AB của ΔABC . Gọi O_1, O_2, O_3 lần lượt là tâm đường tròn ngoại tiếp các tam giác $\Delta AB'C', \Delta BA'C', \Delta CA'B'$. Chứng minh rằng:

a) $AB = 2O_1O_2$

b) $S_{ABC} = 4S_{O_1O_2O_3}$

c) $(AC'B) = (C'BA) = (B'A'C) = (A'B'C) = (O_1O_2O_3)$

Từ bài toán 2 và bài toán 3, ta thu được kết quả bài toán 4 như sau:

Bài toán 4: Gọi A', B', C' lần lượt là trung điểm của các cạnh BC, CA, AB của ΔABC . Gọi O_1, O_2, O_3 và I_1, I_2, I_3 theo thứ tự là tâm đường tròn ngoại tiếp và nội tiếp các tam giác $\Delta AB'C', \Delta BA'C', \Delta CA'B'$. Chứng minh rằng $\Delta O_1O_2O_3 = \Delta I_1I_2I_3$.

Ví dụ 1: Xét bài toán: Cho đường tròn $(O; R)$ và BC là dây cung cố định. Một điểm A di động trên đường tròn $(O; R)$. Tìm quỹ tích trực tâm H của ΔABC .

Để tổ chức dạy học cho HS, GV có thể hướng dẫn HS như sau:

Hoạt động 1: Tìm hiểu đề toán

Hoạt động của GV	Hoạt động của HS
- Yêu cầu HS ghi giả thiết, kết luận, vẽ hình bài toán - Xác định các yếu tố không đổi, yếu tố cố định, yếu tố sinh ra quỹ tích, yếu tố quỹ tích (Hình 4)	- Ghi giả thiết, kết luận và vẽ hình - Yếu tố cố định: Đường tròn $(O; R)$ và dây cung BC - Yếu tố không đổi: Bán kính R - Yếu tố sinh ra quỹ tích: Điểm A - Yếu tố quỹ tích: Trực tâm H của ΔABC

Hoạt động 2: Xây dựng chương trình giải

Hoạt động của GV	Hoạt động của HS
- Dự đoán quỹ tích: Cho điểm A ở một số vị trí đặc biệt để xác định vị trí của điểm H (Hình 4)	- Dự đoán quỹ tích của điểm H khi điểm A thay đổi là thuộc loại tròn - Vẽ thêm đường kính CC' ; Do OI là đường trung bình của $\Delta CC'B$

- Nhận xét véc tơ $\overrightarrow{AH}$
- Nhận xét về mối quan hệ giữa điểm A và điểm H , từ đó xác định quỹ tích điểm H khi điểm A di động trên đường tròn $(O; R)$.

và $BC'AH$ là hình bình hành nên $\overrightarrow{AH} = 2\overrightarrow{OI}$ (Hình 4)

- Do $T_{2\overrightarrow{OI}}: A \rightarrow H$ và quỹ tích điểm A là đường tròn $(O; R)$ nên quỹ tích H là đường tròn $(O'; R)$, là ảnh của đường tròn $(O; R)$ qua phép tịnh tiến theo vectơ $2\overrightarrow{OI}$

Hoạt động 3: Thực hiện chương trình giải

Gọi $C' = CO \cap (O)$, gọi I là trung điểm của BC (Hình 4). Do OI là đường trung bình của $\Delta CC'B$ nên $BC' = 2OI$. Do $BC'AH$ là hình bình hành nên ta có $BC' = AH$

$\Rightarrow AH = 2OI$ hay $\overrightarrow{AH} = 2\overrightarrow{OI}$

Do đó, ta có $T_{2\overrightarrow{OI}}: A \rightarrow H$. Do điểm A thuộc đường tròn $(O; R)$ nên quỹ tích điểm A là đường tròn $(O; R)$.

Suy ra, quỹ tích điểm H là đường tròn $(O'; R)$ là ảnh của đường tròn $(O; R)$ qua phép tịnh

tiến theo vectơ $2\overrightarrow{OI}$.

Hoạt động 4: Kiểm tra và nghiên cứu lời giải

1) Hướng dẫn HS tìm cách giải khác: Cách 2 (sử dụng phép đối xứng tâm)

Gọi I là trung điểm cạnh BC , gọi $A' = AO \cap (O)$ (Hình 5)

Do $BH \parallel CA'$ và $CH \parallel BA'$ nên ta có $BHCA'$ là hình bình hành. Suy ra I là trung điểm của đoạn HA' .

$\Rightarrow \vec{O}I: A' \rightarrow H$.

Do điểm A thuộc đường tròn $(O; R)$ và $A' = AO \cap (O)$ nên khi điểm A chạy khắp đường tròn $(O; R)$ thì A' cũng chạy khắp đường tròn $(O; R)$. Suy ra, quỹ tích điểm A' là đường tròn $(O; R)$.

Suy ra quỹ tích H là đường tròn $(O'; R)$ là ảnh của đường tròn $(O; R)$ qua phép đối xứng tâm I .

Cách 3 (Sử dụng phép đối xứng trục).

Gọi $A_2 = AH \cap (O)$, $A_1 = AH \cap BC$. Do

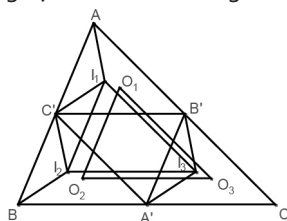
$\widehat{CBA_2} = \widehat{CAA_2} = \widehat{CBB_1}$ nên ΔHBA_2 có BA_1 vừa là đường phân giác, vừa là đường cao. Do đó, điểm H đối xứng với điểm A_2 qua đường thẳng BC .

Do điểm A thuộc đường tròn $(O; R)$ và $A_2 = AH \cap (O)$ nên khi điểm A chạy khắp đường tròn $(O; R)$ thì A_2 cũng chạy khắp đường tròn $(O; R)$. Suy ra, quỹ tích điểm A_2 là đường tròn $(O; R)$.

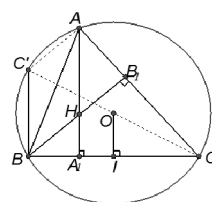
Suy ra, quỹ tích điểm H là đường tròn $(O'; R)$ là ảnh của đường tròn $(O; R)$ qua phép đối xứng trục BC .

2) Hướng dẫn HS sáng tạo bài toán mới

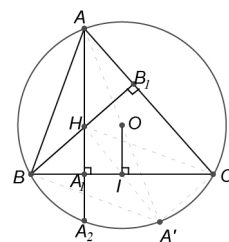
- Từ lời giải cách thứ 2 ta thấy, khi điểm A chạy khắp



Hình 3



Hình 4



Hình 5



đường tròn $(O; R)$ thì điểm A' luôn thuộc đường tròn $(O; R)$. Do đó, ta có bài toán 5 như sau:

Bài toán 5: Cho đường tròn $(O; R)$ với BC là dây cung cố định và A là điểm di động trên đường tròn $(O; R)$. Gọi H là trực tâm của $\triangle ABC$ và A' là điểm đối xứng với H qua trung điểm đoạn thẳng BC . Chứng minh rằng A' thuộc một đường tròn cố định.

- Từ lời giải cách thứ 3 ta thấy: Do $\mathcal{D}_{BC}: H \rightarrow A'$ nên $\mathcal{D}_{BC}: \triangle BHC \rightarrow \triangle BA'C$.

Suy ra, ta có $\mathcal{D}_{BC}: (BHC) \rightarrow (BA'C)$ hay ta có $(BHC) = (O)$.

Do đó, ta có bài toán 6 như sau:

Bài toán 6: Cho tam giác ABC nội tiếp đường tròn (O) và H là trực tâm của tam giác ABC . Chứng minh rằng $(O) = (BHC) = (BHA) = (AHC)$.

- Từ lời giải cách 3, ta có $\mathcal{D}_{BC}: (BHC) \rightarrow (BA'C)$. Suy ra $\mathcal{D}_{BC}: O_1 \rightarrow O$, với O, O_1 lần lượt là tâm đường tròn ngoại tiếp $\triangle BA'C, \triangle BHC$. Do đó, ta có I là trung điểm của OO_1 , với I là trung điểm của BC .

Với vai trò tương tự, ta có: Với J, K lần lượt là trung điểm của AC, AB và O_2, O_3 lần lượt là tâm đường tròn ngoại tiếp $\triangle AHC, \triangle AHB$ thì J, K lần lượt là trung điểm của OO_2, OO_3 .

Do đó, ta có $AB = O_1O_2, O_2O_3 = BC$ và $O_3O_1 = AC$.

Do đó, ta có bài toán 7 như sau:

Bài toán 7: Cho tam giác ABC nội tiếp đường tròn (O) và H là trực tâm của tam giác ABC . Gọi O_1, O_2, O_3 lần lượt là tâm đường tròn ngoại tiếp $\triangle BHC, \triangle AHC, \triangle AHB$.

a) Chứng minh rằng $\triangle ABC = \triangle O_1O_2O_3$.

b) Khi BC cố định và A chuyển động trên đường tròn (O) , chứng minh rằng O_1 cố định, O_2 và O_3 chuyển động trên một đường tròn cố định.

3. Kết luận

Việc rèn luyện cho HS KN giải toán nói chung và KN giải các bài toán Hình học nói riêng là một trong những yêu cầu quan trọng và cần thiết đối với GV. Đặc biệt, nếu giúp HS biết vận dụng phép biến hình trong giải toán thì không chỉ giúp các em hiểu rõ hơn nội dung các kiến thức về phép biến hình mà còn phát triển được năng lực giải toán Hình học cho HS, từ đó góp phần nâng cao hiệu quả dạy - học môn Toán ở trường phổ thông.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. G.Polya, (1997), *Giải một bài toán như thế nào*, Hồ Thuần - Bùi Tường dịch, NXB Giáo dục.
- [2]. Trần Việt Cường - Nguyễn Danh Nam, (2013), *Giáo trình Hình học sơ cấp*, NXB Giáo dục Việt Nam.
- [3]. Bùi Văn Nghị, (2009), *Vận dụng lý luận vào thực tiễn dạy học môn Toán ở trường phổ thông*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [4]. Bùi Văn Nghị - Đỗ Thị Trinh - Nguyễn Tiến Trung - Hoàng Ngọc Anh, (2016), *Phát triển năng lực sư phạm cho sinh viên đại học ngành sư phạm Toán*, NXB Giáo dục Việt Nam.
- [5]. G.Polya, (1997), *Sáng tạo toán học*, Nguyễn Sỹ Tuyển - Phan Tất Đắc - Hồ Thuần (dịch), NXB Giáo dục.

PRACTISING STUDENTS' SKILL AT DOING MATHS BY APPLYING TRANSFIGURATION METHOD

Do Thi Trinh

Thai Nguyen University of Education

Email: dothittrinh@gmail.com

Abstract: Practising students' skill at doing Maths is an important task of teachers in order to improve teaching - learning quality at general schools. The author refers to practising students' skill at doing Maths by transfiguration with 4 steps: Find out content of exercise; Develop solving process; Present solution; Check and research solutions. Through illustration, we can see that this practice in general Maths solving and skills at doing Geometry in particular is one of key requirements, it is necessary for each teacher to contribute improving the efficiency of Maths teaching at general school.

Keywords: Skill; skill at doing Maths; transfiguration.

THỰC TRẠNG SỰ KẾT HỢP GIỮA GIA ĐÌNH, NHÀ TRƯỜNG VÀ CỘNG ĐỒNG TRONG GIÁO DỤC HỌC SINH TIỂU HỌC THEO MÔ HÌNH TRƯỜNG HỌC MỚI (VNEN)

LÊ MINH NGUYỆT - Email: nguyet.daihocsupham@gmail.com
Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

NGUYỄN VĂN HỒNG - Email: nvhong@utb.edu.vn
Trường Đại học Tây Bắc

Tóm tắt: Ở Việt Nam, kết hợp giữa gia đình, nhà trường và cộng đồng được Đảng và Nhà nước xác định là một trong những nguyên lý giáo dục: Học đi đôi với hành, lý luận gắn liền với thực tiễn, giáo dục nhà trường kết hợp với gia đình và xã hội. Nhóm tác giả qua nghiên cứu về mức độ thực hiện các kỹ năng, các hình thức tổ chức phối hợp với gia đình và xã hội cho thấy: Phần lớn giáo viên chủ nhiệm thực hiện các nội dung phối hợp giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng ở mức tương đối đầy đủ, thường xuyên. Hiệu quả đạt được của việc thực hiện các nội dung phối hợp cũng đạt mức có hiệu quả. Mức độ thực hiện tỉ lệ thuận với hiệu quả đạt được trong quá trình thực hiện các nội dung phối hợp. Khó khăn trong việc phối hợp với gia đình và nhà trường trong giáo dục học sinh theo mô hình VNEN cũng ở mức độ rất cao.

Từ khóa: Thực trạng; sự kết hợp giữa gia đình, nhà trường và cộng đồng; giáo dục; học sinh tiểu học; mô hình trường học mới.

(Nhận bài ngày 28/10/2016; Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa ngày 07/12/2016; Duyệt đăng ngày 25/01/2016).

1. Đặt vấn đề

Ở nước ta, kết hợp giữa gia đình, nhà trường, cộng đồng được Đảng và Nhà nước xác định là một trong những nguyên lý giáo dục (GD): Học đi đôi với hành, lý luận gắn liền với thực tiễn, giáo dục nhà trường kết hợp với gia đình và xã hội. Trong sự nghiệp đổi mới căn bản và toàn diện GD hiện nay, Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 Hội nghị Trung ương 8 khóa XI cũng đã nhấn mạnh: "Gia đình có trách nhiệm kết hợp với nhà trường và xã hội trong việc giáo dục nhân cách, lối sống cho con em mình". Lần đầu tiên, chúng ta nâng việc kết hợp giữa gia đình, nhà trường và cộng đồng lên mức trách nhiệm của các bên hữu quan.

Từ năm học 2011-2012, ở nước ta đã triển khai dự án mô hình trường học mới (VNEN) ở cấp Tiểu học. Từ năm học 2014 - 2015, mô hình được triển khai ở cấp Trung học cơ sở, trên cơ sở kinh nghiệm triển khai ở tiểu học. Mô hình VNEN xây dựng nội dung học tập gắn chặt chẽ với đời sống hàng ngày của trẻ em và đáp ứng được các nguyên tắc chính như: Cơ bản (tự trải nghiệm, khám phá để hình thành kiến thức mới), thực hành (áp dụng kiến thức đã học vào bài tập), ứng dụng (vận dụng kiến thức vào cuộc sống); Xếp lớp linh hoạt (học sinh (HS) được lên lớp, nếu giáo viên chủ nhiệm (GVCN) đánh giá đạt được các mục tiêu tối thiểu); Gia đình và cộng đồng phối hợp chặt chẽ với GVCN một cách thiết thực trong học tập; tham gia giám sát việc học tập của con mình; Góp phần hình thành nhân cách giá trị dân chủ, ý thức tập thể của HS. Chúng tôi khảo sát sự kết hợp giữa nhà trường với gia đình và cộng đồng trong GD HS ở trường tiểu học theo mô hình VNEN. **Bài viết sử dụng kết quả của đề tài nghiên cứu khoa học cấp Bộ: "Các giải pháp hiệu quả kết hợp giữa nhà trường, gia đình và cộng**

đồng trong GD HS theo mô hình trường học mới ở Việt Nam (VNEN)"; Mã số: B.2015-17-74, do PGS.TS. Lê Minh Nguyệt làm chủ nhiệm.

2. Thực trạng sự kết hợp giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng trong việc giáo dục học sinh tiểu học theo mô hình VNEN

Khách thể khảo sát là 65 GVCN thuộc Trường Tiểu học Sơn Đồng (Hoài Đức - Hà Nội), Trường Tiểu học Tả Thanh Oai (Thanh Trì - Hà Nội), Trường Tiểu học Chiềng Sinh (thành phố Sơn La - tỉnh Sơn La). Ngoài ra, chúng tôi còn phỏng vấn 15 gia đình các HS này; 10 cán bộ quản lý của xã Sơn Đồng, xã Tả Thanh Oai và phường Chiềng Sinh.

Phương pháp được sử dụng trong nghiên cứu này là nghiên cứu lý luận, phương pháp chuyên gia, phương pháp điều tra bằng hỏi, phương pháp quan sát, phương pháp phỏng vấn sâu, phương pháp xử lý số liệu.

2.1. Hoạt động kết hợp giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng trong việc giáo dục học sinh tiểu học theo mô hình VNEN

2.1.1. Nội dung kết hợp giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng trong việc giáo dục học sinh tiểu học theo mô hình VNEN

Nhìn chung, các nội dung kết hợp giữa nhà trường với gia đình và cộng đồng được GVCN thực hiện tương đối đầy đủ, thường xuyên. Điều này được thể hiện ở điểm trung bình chung là 2.55/3 điểm và điểm trung bình của mỗi nội dung đều trong khoảng từ 2.2 đến 2.7 điểm. Hầu hết số giáo viên được khảo sát đạt mức 2 và 3/3. Kết quả quan sát GVCN ở cả 2 trường tiểu học đều có đặc điểm chung là trong giờ học, GVCN thực hiện rất tích cực các nội dung phối hợp như kết hợp với cha/mẹ HS trong việc động viên HS đi học đầy đủ, tổ chức các hoạt động tự quản, thiết kế, trang trí cho lớp học được đẹp, sinh động,



Bảng 1: Nội dung kết hợp giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng trong việc GD HS tiểu học theo mô hình VNEN

STT	Nội dung kết hợp	Điểm trung bình	Tỉ lệ mức độ (%) N= 65		
			Chưa đầy đủ	Tương đối đầy đủ	Đầy đủ
1	Tham gia huy động (động viên) con, em, HS đi học chăm chỉ	2.6	6.7	26.7	66.7
2	Tham gia các hoạt động giáo dục của nhà trường	2.7	6.7	16.7	76.7
3	Tham gia tổ chức hoạt động tự quản của HS	2.7	3.3	23.3	73.3
4	Tham gia tổ chức các hoạt động trải nghiệm cho HS tại địa phương	2.23	13.3	50	36.7
5	Tham gia xây dựng, bảo vệ, bảo quản cơ sở vật chất của trường	2.6	6.7	26.7	66.7
6	Tham gia thiết kế mục tiêu, nội dung, hình thức, phương pháp GD HS	2.5	10	30	60
7	Động viên, phát huy, phát triển năng lực của trẻ em trong học tập ở nhà	2.57	6.7	30	63.3
8	Thiết kế, tổ chức môi trường học tập thân thiện của HS ở trường và ở nhà	2.53	6.7	33.3	60
9	Tham gia nhận xét, đánh giá và động viên HS học tập	2.67	3.3	26.7	70
10	Tham gia Hội đồng trường	2.37	13.3	36.7	50
Điểm trung bình chung			2.55		

hấp dẫn.

2.1.2. Hình thức và hiệu quả kết hợp của giáo viên chủ nhiệm với gia đình và nhà trường trong việc giáo dục học sinh theo mô hình VNEN

Các hình thức *kết hợp* với gia đình và cộng đồng được GVCN thực hiện tương đối thường xuyên và có hiệu quả. Trong các hình thức *kết hợp* với gia đình và cộng đồng trong việc GD HS của GVCN, hình thức thông qua các cuộc họp giữa nhà trường với gia đình, với cộng đồng được thực hiện thường xuyên nhất với tỉ lệ 73.3% và đạt hiệu quả cao nhất với tỉ lệ 56.7%. Ngoài ra, hình thức tổ chức *kết hợp* giữa gia đình và xã hội thông qua các phương tiện công nghệ thông tin chưa được thực hiện thường xuyên với điểm trung bình là 1.9 do vậy hiệu quả của hình thức tổ chức này chưa mang lại hiệu quả tốt (điểm trung bình 1.67). Khi được phỏng vấn về hình thức tổ chức *kết hợp* với gia đình và cộng đồng thông qua phương tiện công nghệ thông tin (Mail, Facebook,...), GVCN cho biết chưa thành thạo trong việc sử dụng các phương tiện công nghệ thông tin, do vậy ít trao đổi với gia đình và cộng đồng qua các phương tiện đó.

2.2. Khó khăn trong việc kết hợp với gia đình và cộng đồng trong giáo dục học sinh tiểu học của giáo viên chủ nhiệm theo mô hình VNEN

Điểm trung bình của các mức độ khó khăn nằm trong khoảng 2.1 đến 2.7 là khoảng từ khó đến rất khó. Tập trung nhất là khó khăn về kĩ năng hợp tác với gia đình trong việc đánh giá sự tiến bộ của con. Phần lớn GVCN khá khó khăn trong việc hợp tác với gia đình, bồi dưỡng nhận thức, thái độ và kĩ năng hợp tác với nhà trường cho gia đình, cụ thể có 66.7% GVCN cảm thấy khó khăn trong việc hợp tác với gia đình và 50% GVCN thấy khó khăn trong việc bồi dưỡng nhận thức, thái độ cho gia đình. Chỉ có tỉ lệ nhỏ GVCN ít gặp khó khăn với các nội dung này chiếm tỉ lệ 3.3%.

Khó khăn của GVCN trong việc *kết hợp* với gia đình và cộng đồng ở mô hình VNEN đều ở mức độ khó đến rất khó. Từ lớp 2 đến lớp 5, mức độ khó khăn của GVCN tăng dần. Trong mỗi khó khăn, tỉ lệ của mức độ rất khó chiếm tỉ lệ cao, do đó GVCN gặp rất nhiều khó khăn trong việc *kết hợp* với gia đình và cộng đồng trong mô hình VNEN. Ở mỗi khối lớp, có những vấn đề khó khăn khác nhau cụ thể như: Khối lớp 2, GVCN gặp khó khăn trong kĩ năng

Bảng 2: Hình thức kết hợp của GVCN với gia đình và cộng đồng trong việc GD HS tiểu học theo mô hình VNEN

STT	Các hình thức	Tỉ lệ mức độ (%) n= 65							
		Đang thực hiện				Đã hiệu quả			
		Điểm trung bình	Chưa thường xuyên	Tương đối thường xuyên	Thường xuyên	Điểm trung bình	Ít hiệu quả	Có hiệu quả	Rất hiệu quả
1	Trao đổi với gia đình và cộng đồng qua điện thoại, sổ liên lạc	2.53	6.7	33.3	60	2.47	3.3	46.7	50
2	Thông qua các cuộc họp giữa nhà trường với gia đình, cộng đồng	2.7	3.3	23.4	73.3	2.53	3.3	40	56.7
3	GVCN chủ động trao đổi với gia đình HS, cộng đồng tại địa phương	2.67	3.3	26.7	70	2.47	6.7	40	53.7
4	Thông qua Hội đồng cha/mẹ HS, Hội đồng nhà trường	2.5	6.7	36.7	56.7	2.4	10	40	50
5	Thông qua các phương tiện công nghệ thông tin (Mail, Facebook..)	1.9	23.3	63.3	13.3	1.67	36.7	60	3.3
Điểm trung bình chung			2.46				2.33		

phối hợp với gia đình trong việc đánh giá sự tiến bộ của HS; Khối lớp 3, GVCN gặp khó khăn trong việc hỗ trợ, hướng dẫn gia đình trong việc GD con; Khối lớp 4, GVCN gặp khó khăn trong việc thuyết phục, huy động, tổ chức

cha/mẹ, Các nghệ nhân, doanh nhân và các tổ chức xã hội tham gia các hoạt động GD của nhà trường; Khối lớp 5 là khó khăn về tổ chức, phối hợp với gia đình, CD hỗ trợ các hoạt động tự quản của HS.

Bảng 3: Mức độ khó khăn của GVCN trong việc kết hợp với gia đình, cộng đồng để giáo dục HS theo mô hình VNEN

STT	Nội dung	Điểm trung bình	Mức độ khó khăn		
			Ít khó	Khó	Rất khó
1	Lập kế hoạch (xác định mục tiêu, nội dung, hình thức, tiến độ) phối hợp	2.3	10.7	47.7	41.6
2	Thuyết phục, huy động, tổ chức cha/mẹ, các nghệ nhân, doanh nhân và các tổ chức xã hội tham gia các hoạt động GD của nhà trường	2.3	16.7	36.7	46.7
3	Hướng dẫn, giúp đỡ cha mẹ cách GD con tại gia đình phù hợp với trường	2.57	6.7	30	63.3
4	Thuyết phục, huy động và trợ giúp các gia đình và cộng đồng xây dựng môi trường văn hóa, GD văn minh, thân thiện cho HS học tập	2.37	13.3	36.7	50
5	Tổ chức, phối hợp với gia đình, cộng đồng hỗ trợ các hoạt động tự quản của HS	2.57	10	23.3	66.7
6	Kĩ năng hợp tác với gia đình trong việc đánh giá sự tiến bộ của HS trong học tập ở trường và ở nhà	2.57	6.7	30	63.3
7	Bồi dưỡng nhận thức, thái độ và kĩ năng hợp tác với nhà trường cho các cha/mẹ	2.37	10	43.3	46.7
Điểm trung bình chung			2.44		

Bảng 4: So sánh mức độ khó khăn của GVCN trong việc kết hợp với gia đình và xã hội trong GD HS tiểu học theo mô hình VNEN ở từng khối lớp

Lớp	Nội dung	Điểm trung bình	Mức độ khó khăn (%)		
			Ít khó	Khó	Rất khó
Lớp 2	Lập kế hoạch (xác định mục tiêu, nội dung, hình thức, tiến độ) phối hợp	2.18	9.1	63.3	27.3
	Thuyết phục, huy động, tổ chức cha/mẹ, các nghệ nhân, doanh nhân và các tổ chức xã hội tham gia các hoạt động GD của nhà trường	2.18	18.2	45.5	36.4
	Hướng dẫn, giúp đỡ cha mẹ cách GD con tại gia đình phù hợp với trường	2.45	18.2	18.2	63.6
	Thuyết phục, huy động và trợ giúp các gia đình và cộng đồng xây dựng môi trường văn hóa, GD văn minh, thân thiện cho HS học tập	2.09	27.3	36.4	36.4
	Tổ chức, phối hợp với gia đình, cộng đồng hỗ trợ các hoạt động tự quản của HS	2.36	18.2	27.3	54.5
	Kĩ năng hợp tác với gia đình trong việc đánh giá sự tiến bộ của HS trong học tập ở trường và ở nhà	2.55	9.1	27.3	63.6
	Bồi dưỡng nhận thức, thái độ và kĩ năng hợp tác với nhà trường cho các cha/mẹ	2.09	9.1	36.4	54.5
Điểm trung bình			2.3		
Lớp 3	Lập kế hoạch (xác định mục tiêu, nội dung, hình thức, tiến độ) phối hợp	2.17	16.7	50	33.3
	Thuyết phục, huy động, tổ chức cha/mẹ, các nghệ nhân, doanh nhân và các tổ chức xã hội tham gia các hoạt động GD của nhà trường	2,0	33.3	33.3	33.3
	Hướng dẫn, giúp đỡ cha mẹ cách GD con tại gia đình phù hợp với trường	2.83	0	16.7	83.3
	Thuyết phục, huy động và trợ giúp các gia đình và cộng đồng xây dựng môi trường văn hóa, GD văn minh, thân thiện cho HS học tập	2.83	0	16.7	83.3
	Tổ chức, phối hợp với gia đình, cộng đồng hỗ trợ các hoạt động tự quản của HS	2.5	16.7	16.7	66.7
	Kĩ năng hợp tác với gia đình trong việc đánh giá sự tiến bộ của HS trong học tập ở trường và ở nhà	2.33	16.7	33.3	50
	Bồi dưỡng nhận thức, thái độ và kĩ năng hợp tác với nhà trường cho các cha/mẹ	2.33	0	66.7	33.3
Điểm trung bình			2.43		
Lớp 4	Lập kế hoạch (xác định mục tiêu, nội dung, hình thức, tiến độ) phối hợp	2.43	14.3	28.6	57.1
	Thuyết phục, huy động, tổ chức cha/mẹ, các nghệ nhân, doanh nhân và các tổ chức xã hội tham gia các hoạt động GD của nhà trường	2.57	14.3	14.3	71.4
	Hướng dẫn, giúp đỡ cha mẹ cách GD con tại gia đình phù hợp với trường	2.57	0	42.9	57.1
	Thuyết phục, huy động và trợ giúp các gia đình và cộng đồng xây dựng môi trường văn hóa, GD văn minh, thân thiện cho HS học tập	2.43	0	57.1	42.9



	Tổ chức, phối hợp với gia đình, cộng đồng hỗ trợ các hoạt động tự quản của HS	2.43	14.3	28.6	57.1
	Kĩ năng hợp tác với gia đình trong việc đánh giá sự tiến bộ của HS trong học tập ở trường và ở nhà	2.71	0	28.6	71.4
	Bồi dưỡng nhận thức, thái độ và kĩ năng hợp tác với nhà trường cho các cha/mẹ	2.43	14.3	28.6	57.1
Điểm trung bình		2.51			
Lớp 5	Lập kế hoạch (xác định mục tiêu, nội dung, hình thức, tiến độ) phối hợp	2.5	0	50	50
	Thuyết phục, huy động, tổ chức cha/mẹ, các nghệ nhân, doanh nhân và các tổ chức xã hội tham gia các hoạt động GD của nhà trường	2.5	0	50	50
	Hướng dẫn, giúp đỡ cha mẹ cách GD con tại gia đình phù hợp với trường	2.67	0	33.3	66.7
	Thuyết phục, huy động và trợ giúp các gia đình và cộng đồng xây dựng môi trường văn hóa, GD văn minh, thân thiện cho HS học tập	2.33	16.7	33.3	50
	Tổ chức, phối hợp với gia đình, cộng đồng hỗ trợ các hoạt động tự quản của HS	2.83	0	16.7	83.3
	Kĩ năng hợp tác với gia đình trong việc đánh giá sự tiến bộ của HS trong học tập ở trường và ở nhà	2.83	0	16.7	83.3
	Bồi dưỡng nhận thức, thái độ và kĩ năng hợp tác với nhà trường cho các cha/mẹ	2.33	16.7	33.3	50
Điểm trung bình		2.57			
Điểm trung bình chung		2.45			

3. Kết luận

Qua nghiên cứu về mức độ thực hiện các kĩ năng, các hình thức tổ chức phối hợp với gia đình và xã hội cho thấy: Phần lớn GVCN thực hiện các nội dung phối hợp giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng ở mức tương đối đầy đủ, thường xuyên. Hiệu quả đạt được của việc thực hiện các nội dung phối hợp cũng đạt mức có hiệu quả. Mức độ thực hiện tỉ lệ thuận với hiệu quả đạt được trong quá trình thực hiện các nội dung phối hợp. Khó khăn trong việc phối hợp với gia đình và nhà trường trong việc GD HS theo mô hình VNEN cũng ở mức độ rất cao.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Đặng Tự Ân, (2014), *Mô hình trường học mới tại Việt Nam: Hỏi - Đáp*, NXB Giáo dục Việt Nam.
- [2]. Bùi Ngọc Diệp, (2008), *Tăng cường mối quan hệ gia đình, nhà trường và xã hội, thúc đẩy xã hội hóa giáo dục*, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [3]. Dương Diệu Hoa, (chủ biên), (2012), *Tâm lí học phát triển*, NXB Đại học Sư phạm.

[4]. Đặng Vũ Hoạt, (2012), *Giáo dục học tiểu học*, NXB Giáo dục.

[5]. Lê Minh Nguyệt, (2012), *Tương tác giữa cha mẹ và con với sự phát triển tâm lí của trẻ em*, NXB Đại học Sư phạm.

[6]. Nguyễn Minh Phương, (2009), *Sáng kiến thử nghiệm "Tăng cường mối quan hệ giữa nhà trường trung học phổ thông với cộng đồng"*, Đề tài cấp Bộ Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.

[7]. Lê Tiến Thành, (2014), *Tài liệu hướng dẫn gia đình và cộng đồng* - Bộ Giáo dục và Đào tạo - Dự án VNEN.

[8]. Vụ Giáo dục Tiểu học, (2015), *Hướng dẫn phối hợp giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng*, NXB Giáo dục Việt Nam.

[9]. Vụ Tiểu học, Dự án mô hình trường học mới Việt Nam, (2013), *Hướng dẫn sự tham gia của cộng đồng theo mô hình trường học mới tại Việt Nam*, NXB Giáo dục.

[10]. Vụ Tiểu học, Dự án mô hình trường học mới Việt Nam, (2013), *Tài liệu tập huấn dạy học theo mô hình trường học mới tại Việt Nam*, NXB Giáo dục.

THE REAL SITUATION OF THE COMBINATION AMONG FAMILY, SCHOOL AND COMMUNITY IN TEACHING PRIMARY PUPILS TOWARDS VNEN MODEL

Le Minh Nguyệt - Email: nguyet.daihocsupham@gmail.com

Hanoi National University of Education

Nguyen Van Hong - Email: nvhong@utb.edu.vn

Tay Bac University

Abstract: In Vietnam, the State and Party identified the combination of family, school and community as one of the principles of education: Learning together with practice, theory associated with practice, school education together with family and society. The authors carried out research on level of skill implementation, organizational forms of collaboration between family and society, the findings showed that: Most class teacher performed content collaboration among schools, families and community at relatively full, regular frequency. Its effectiveness was effective level. Its performance is directly proportional to the efficiency in the implementation process of coordinating contents. Difficulties in coordinating between family and school in educating students in VNEN model were also at very high level.

Keywords: Real situation; combination of family; school and community; education; primary pupil; VNEN model.

HÌNH THÀNH NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP CHO SINH VIÊN SƯ PHẠM THÔNG QUA DẠY HỌC HỌC PHẦN GIÁO DỤC HỌC

MAI QUANG HUY

Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội
Email: huymq@vnu.edu.vn

Tóm tắt: Để giáo dục có thể đáp ứng tốt hơn các yêu cầu của thời đại, nhiều nước trên thế giới đã đưa ra các tiêu chuẩn về năng lực đối với giáo viên làm cơ sở cho việc đào tạo giáo viên. Trên cơ sở chuẩn năng lực đó, việc lựa chọn nội dung, phương pháp, hình thức dạy học và kiểm tra đánh giá đối với mỗi học phần được thực hiện theo định hướng hình thành năng lực. Bài viết giới thiệu các yêu cầu về năng lực đối với giáo viên tại một số quốc gia và khu vực trên thế giới, từ đó đề cập đến vấn đề hình thành năng lực cho giáo sinh qua dạy học và kết quả đối với học phần Giáo dục học, đồng thời tổ chức hoạt động giáo dục tại Trường Đại học Giáo dục.

Từ khóa: Năng lực nghề nghiệp; sinh viên sư phạm; dạy học; học phần Giáo dục học.

(Nhận bài ngày 08/11/2016; Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa ngày 25/12/2016; Duyệt đăng ngày 25/01/2017).

1. Đặt vấn đề

Công cuộc đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo ở nước ta đang được tiến hành với “vấn đề cốt lõi, trung tâm là tập trung chuyển mạnh từ giáo dục chủ yếu là truyền thụ kiến thức sang hình thành phẩm chất và năng lực (NL) cho người học. Đây không chỉ là phương pháp đào tạo mà trước tiên là triết lý giáo dục, quan điểm khoa học, khoa học giáo dục - sư phạm, liên quan đến mục tiêu, chương trình, phương pháp, cách kiểm tra, thi cử, đánh giá, cơ chế quản lý, tổ chức hệ thống...” [1]. Để giáo viên (GV) có thể hình thành phẩm chất và NL cho học sinh (HS) thì ngay trong quá trình đào tạo, sinh viên (SV) sư phạm phải được hình thành NL nghề nghiệp thông qua việc thực hiện chương trình đào tạo. Đào tạo GV theo NL cũng đang là một xu thế trên thế giới. Các quốc gia đã đưa ra yêu cầu về NL đối với GV làm cơ sở cho việc đào tạo GV.

2. Năng lực và năng lực nghề nghiệp của giáo viên

2.1. Khái niệm

NL là khả năng vận dụng những kiến thức, kinh nghiệm, kĩ năng, thái độ và hứng thú để hành động một cách phù hợp và có hiệu quả trong các tình huống phong phú của cuộc sống.

Có nhiều cách phân loại NL, trong đó có một cách phân chia NL theo hai nhóm chủ yếu sau. NL chung là những NL cơ bản, thiết yếu hoặc cốt lõi làm nền tảng cho mọi hoạt động của con người trong cuộc sống và lao động nghề nghiệp như NL nhận thức, NL trí tuệ, NL về ngôn ngữ và tính toán, NL giao tiếp, NL vận động... Các NL này được hình thành và phát triển dựa trên bản năng di truyền của con người, quá trình giáo dục và trải nghiệm trong cuộc sống. NL chuyên biệt là những NL hình thành và phát triển trên cơ sở các NL chung theo định hướng chuyên sâu, riêng biệt trong các loại hình

hoạt động nghề nghiệp, công việc hoặc tình huống, môi trường đặc thù [2].

NL nghề nghiệp của GV bao gồm NL chung và các NL chuyên biệt như NL dạy học, NL giáo dục HS, NL giao tiếp với HS và phụ huynh... được hình thành qua quá trình đào tạo tại trường sư phạm và các trải nghiệm trong hoạt động sư phạm. Để thực hiện sứ mạng giáo dục thế hệ trẻ, GV phải có những NL chung rộng lớn và các NL chuyên biệt chuyên sâu như NL về dạy học và giáo dục.

2.2. Những yêu cầu về năng lực của giáo viên tại một số nước

Các nước đã đưa ra những yêu cầu và các tiêu chuẩn NL nghề nghiệp đối với GV làm cơ sở cho việc đào tạo và phát triển đội ngũ GV. Liên minh châu Âu cho rằng những yếu tố cấu thành NL cơ bản của GV bao gồm:

Kiến thức và hiểu biết: Bao gồm những kiến thức sâu sắc về nội dung và cấu trúc của môn học; kiến thức về quá trình dạy và học; kiến thức về chương trình; các cơ sở của khoa học giáo dục (kiến thức về liên văn hóa, lịch sử, triết học, xã hội học); các khía cạnh của bối cảnh, định hướng và tổ chức của chính sách giáo dục; vấn đề hòa nhập và đa dạng; sử dụng hiệu quả công nghệ trong học tập; tâm lý học phát triển; các quá trình và động lực của nhóm, các lý thuyết học tập, vấn đề động cơ; các quá trình và các phương pháp đo lường và đánh giá.

Các kĩ năng: Lập kế hoạch, quản lý và phối hợp giảng dạy; sử dụng các tài liệu và công nghệ dạy học; quản lý cá nhân và các nhóm HS; quản lý, điều chỉnh và đánh giá mục tiêu và quá trình dạy học; thu thập, phân tích và giải thích sự kiện và dữ liệu (kết quả học tập của nhà trường, kết quả đánh giá ngoài) để ra các quyết định mang tính chuyên nghiệp và cải thiện việc dạy học; sử dụng, phát triển và tạo ra các kiến thức dựa trên nghiên cứu; cộng tác với đồng nghiệp, phụ huynh và các dịch vụ xã hội; các kĩ năng đàm phán (tương tác xã hội và chính trị với các đối



tác, các nhân vật trong bối cảnh giáo dục đa dạng); các kĩ năng phản hồi, nhận thức và giao tiếp đối với việc học tập mang tính cá nhân và trong các cộng đồng chuyên nghiệp; thích ứng với các bối cảnh giáo dục được đặc trưng bởi đồng lực đa cấp độ với những ảnh hưởng đan xen (từ cấp độ vi mô của các chính sách chính phủ đến cấp độ trung gian của bối cảnh nhà trường và cấp độ vi mô của lớp học và đồng lực người học).

Niềm tin, thái độ, giá trị và sự cam kết: Nhận thức về các vấn đề liên quan đến sự phát triển lịch sử của môn học và địa vị của nó, cũng như liên quan đến các môn học khác; khuynh hướng đối với sự thay đổi, tính linh hoạt và sự phát triển chuyên nghiệp, bao gồm việc học tập và nghiên cứu; cam kết thúc đẩy việc học tập của tất cả HS; khuynh hướng thúc đẩy thái độ và thực hành dân chủ của HS như những công dân châu Âu; thái độ mang tính phản biện đối với việc dạy học của bản thân; khuynh hướng đối với làm việc nhóm, cộng tác và mạng lưới; cảm giác về hiệu quả của bản thân [3].

Hoa Kỳ đưa ra những yêu cầu mới đối với GV: Việc học tập được cá thể hóa để đáp ứng sự đa dạng của người học; nhấn mạnh việc áp dụng các kiến thức và kĩ năng; cải thiện các hiểu biết về đánh giá; xây dựng một nền văn hóa chuyên nghiệp mang tính cộng tác và vai trò lãnh đạo mới đối với GV và các nhà quản lí. Từ đó, Hoa Kỳ cũng đưa ra 10 tiêu chuẩn nghề nghiệp đối với GV thể hiện trong bốn lĩnh vực: GV với người học, với nội dung chương trình, với phương pháp dạy học và trách nhiệm nghề nghiệp [4].

Hội đồng Giáo dục Trung ương Nhật Bản xác định: Để giải quyết được các vấn đề của nhà trường hiện tại, triển khai giáo dục dựa theo hình mẫu nhân lực trong xã hội tương lai, cần phải có những GV nhận được sự tin tưởng, tôn trọng từ xã hội, GV có NL tổ chức hoạt động để hình thành ở người học các NL tư duy, phán đoán và biểu hiện, những GV biết phối hợp với cộng đồng, hợp tác với đồng nghiệp để giải quyết các vấn đề phức tạp. Nhật Bản cũng xác lập mô hình “người GV tiếp tục học tập” trong đào tạo GV. Những NL yêu cầu đối với GV là: Ý thức trách nhiệm đối với nghề dạy học, kiến thức về khoa học cơ bản và khoa học giáo dục ở trình độ cao, NL khám phá, NL tiếp tục học tập một cách tự chủ trong suốt cuộc đời dạy học, NL tổ chức triển khai hoạt động học tập mới (học tập mang tính hợp tác, học tập theo hình thức nghiên cứu vấn đề và học tập vận dụng các kiến thức, kĩ năng để hình thành cho người học các NL tư duy, phán đoán, biểu hiện...), NL hành động thực tiễn trong việc dạy học, giáo dục HS và quản lí lớp học, NL chung trong quan hệ với mọi người (giao tiếp, thích ứng, quan hệ và hợp tác) [5].

Những yêu cầu đối với GV trung học của Việt Nam được quy định trong Chuẩn nghề nghiệp GV trung học bao gồm: Phẩm chất chính trị, đạo đức, lối sống; NL tìm hiểu đối tượng và môi trường giáo dục; NL dạy học; NL giáo dục; NL hoạt động chính trị, xã hội và NL phát triển nghề nghiệp [6]. Quy định về Chuẩn nghề nghiệp là cơ

sở để xây dựng chuẩn đầu ra cho các chương trình đào tạo GV trung học phổ thông. Theo kết quả nghiên cứu, chuẩn đầu ra này gồm 8 tiêu chuẩn bao gồm: Phẩm chất chính trị đạo đức, NL tìm hiểu người học và môi trường giáo dục, NL giáo dục, NL dạy học, NL giao tiếp, NL đánh giá trong giáo dục, NL hoạt động xã hội, và NL phát triển nghề nghiệp [7].

3. Hình thành năng lực của giáo viên thông qua dạy học Giáo dục học

3.1. Cơ sở lý luận

Các NL của GV sẽ được hình thành ở SV thông qua chương trình giáo dục. T.Tomatsu, Viện trưởng Viện Nghiên cứu Chính sách giáo dục quốc gia Nhật Bản, đã tổng kết bốn bước được thực hiện trong việc phát triển các chương trình đào tạo GV ở các trường đại học Nhật Bản: Xây dựng chương trình một cách hệ thống tương ứng với các mục tiêu giáo dục đã xác định; Xác định các kiến thức, kĩ năng chuyên môn SV có được qua việc học tập chương trình; Thiết lập học vị tương ứng với các kiến thức, kĩ năng chuyên môn dự kiến và mục đích giáo dục; Hợp tác và hiểu biết chung giữa các giảng viên có liên quan đến việc thực hiện ba nhiệm vụ nói trên. Về phương pháp, hình thức dạy học - giáo dục, chú trọng việc hình thành các NL của thế kỉ XXI như NL tư duy lí luận, NL biểu hiện. Các NL này được hình thành và phát triển một cách thích hợp trong các giờ học bằng cách học tập cách giải quyết vấn đề, học cách hợp tác hoặc cả hai; học tập dựa theo hình thức thảo luận, báo cáo, tiểu luận [8].

Đỗ Ngọc Thống cho rằng, để giúp người học hình thành và phát triển NL, trong quá trình dạy học cần thông qua các tình huống để phát hiện vấn đề, từ đó vận dụng các kiến thức và kĩ năng để giải quyết vấn đề, người học rút ra các kết luận cho bản thân và qua các công việc như vậy sẽ hình thành NL cho bản thân. Tất cả các phương pháp dạy học phải nhằm tích cực hóa người học, được thực hiện phù hợp, linh hoạt và sáng tạo. Cùng với phương pháp dạy học, việc kiểm tra, thi, đánh giá theo NL cũng là một công cụ hữu hiệu giúp hình thành NL cho người học.

Trần Khánh Đức đã phác họa mô hình đào tạo theo NL gồm có các giai đoạn chủ yếu sau: *Phân tích:* Bước đầu tiên là phân tích các NL cần có để thực hiện các công việc/chức năng lao động và lựa chọn các công việc, nhiệm vụ theo chức năng để tổ chức đào tạo. Trong bước này cần nhận diện, làm rõ và phân tích chi tiết các nhiệm vụ và trách nhiệm công việc. *Thiết kế:* Triển khai thiết kế các khóa đào tạo theo NL dựa trên kết quả phân tích ở giai đoạn trên. *Phát triển:* Phát triển các tài liệu học tập phục vụ cho hoạt động triển khai đào tạo. *Thực hiện:* Triển khai các hoạt động học tập theo kế hoạch học tập đã được soạn thảo và thẩm định. *Đánh giá:* Thực hiện các đánh giá theo giai đoạn và kết thúc quá trình đào tạo. Rút kinh nghiệm và đề xuất các cải tiến, hoàn thiện nội

dung, phương pháp, quy trình đào tạo [2].

3.2. Học phần Giáo dục học trong các chương trình đào tạo giáo viên

Chương trình đào tạo GV bao gồm ba khối kiến thức là giáo dục đại cương, khoa học cơ bản và nghiệp vụ sư phạm. Các NL được nêu trong chuẩn nghề nghiệp GV trung học được hình thành cho SV sư phạm qua chương trình các học phần về nghiệp vụ sư phạm. Đinh Quang Báo đã chỉ ra một số vấn đề trong việc dạy học các môn học nghiệp vụ sư phạm: “Điều đáng tiếc là hiện nay đang tồn tại nghịch lý rằng các môn học này không làm được vai trò khuôn mẫu cho đào tạo nghiệp vụ sư phạm, thậm chí không giữ được một trọng số đáng kể trong thực tế đào tạo có tác động đến chất lượng nghiệp vụ sư phạm của SV. Đó là một trong những lý do vì sao hiện nay GV được đánh giá là khá vững về kiến thức chuyên môn môn học nhưng yếu kém về kiến thức nghiệp vụ dạy học, giáo dục”. Từ đó, tác giả này đề xuất “các môn học này phải được đào tạo cho SV bằng con đường tích hợp. Tích hợp giữa các lĩnh vực nội dung, giữa các môn học trong một lĩnh vực nội dung, giữa các lý thuyết và thực hành. Dù tích hợp theo phương thức nào thì cũng phải được tổ chức thông qua hoạt động của chính người học, đó là SV hiện nay và GV tương lai. Tích hợp toàn diện và đầy đủ nhất là tích hợp bằng tổ chức các hoạt động thực hành, thực tập nghề nghiệp cho SV. Các mức độ tích hợp được đánh giá bằng sự phát triển, tăng trưởng mức độ thành thực kỹ năng. Mức độ tăng trưởng đó tăng dần theo các giai đoạn: Từ nhận thức lý luận nghề nghiệp qua thực hành vận dụng kiến thức lý thuyết trong thực tiễn đến thực tập tổng hợp để hình thành nên các NL”.

Giáo dục học là một học phần trong khối kiến thức nghiệp vụ sư phạm. Giáo dục học “cung cấp những kiến thức cơ bản về giáo dục học bao gồm: Lý luận chung về giáo dục (những vấn đề lý luận về giáo dục, hệ thống giáo dục và giáo dục học); lý luận và thực hành tổ chức hoạt động dạy học và giáo dục (nghĩa hẹp) trong nhà trường; lý luận và thực hành đo lường, đánh giá trong giáo dục”. Đến năm 2012, trong các chương trình đào tạo cử nhân sư phạm tại Trường Đại học Giáo dục, Giáo dục học được chia thành các học phần: Giáo dục học đại cương, Lý luận dạy học, Tổ chức quản lý trường lớp và hoạt động giáo dục, Đo lường đánh giá trong giáo dục.

3.3. Dạy học học phần Giáo dục học tại Trường Đại học Giáo dục

SV Trường Đại học Giáo dục học các khối kiến thức giáo dục đại cương, khối kiến thức khoa học cơ bản tại Trường Đại học Khoa học Tự nhiên hoặc Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn; học khối kiến thức nghiệp vụ sư phạm tại Trường Đại học Giáo dục. Các học phần về Tâm lý học, Giáo dục học, Thực hành sư phạm và phát triển kỹ năng cá nhân xã hội do Khoa Các Khoa học Giáo dục đảm nhiệm, các học phần Lý luận và Công nghệ dạy học, Phương pháp dạy học bộ môn do Khoa Sư phạm đảm nhiệm. Chương trình đào tạo đại học của Trường Đại học Giáo dục (ban hành theo Quyết định số 4480/QĐ-

ĐT ngày 24 tháng 12 năm 2012 của Giám đốc Đại học Quốc gia Hà Nội), đã tích hợp học phần Giáo dục học đại cương (2 tín chỉ) với Tổ chức quản lý trường lớp và hoạt động giáo dục (2 tín chỉ) thành học phần Giáo dục học và tổ chức hoạt động giáo dục (4 tín chỉ), có chức năng chủ yếu trong việc hình thành các NL giáo dục.

Trong việc dạy học học phần Giáo dục học và tổ chức hoạt động giáo dục, với mục tiêu giúp người học hình thành các NL giáo dục HS, việc phát triển chương trình học phần theo hướng hình thành NL cho người học, việc sử dụng các hình thức, phương pháp dạy học và kiểm tra - đánh giá theo hướng phát huy tính chủ động, sáng tạo của người học, giúp họ hình thành các NL theo chuẩn đầu ra. Để thực hiện điều này, việc hiểu biết chung, sự hợp tác của các giảng viên cùng giảng dạy học phần đã được Bộ môn Giáo dục học chú ý đúng mức.

Theo khảo sát việc tự đánh giá NL của SV hai năm cuối trước khi học Giáo dục học, điểm trung bình của việc đánh giá các tiêu chí trong chuẩn nghề nghiệp đều ở trên mức 2,5/4. Kết quả khảo sát cho thấy, SV khá tự tin về chuyên môn nhưng tỏ ra chưa tự tin về NL giáo dục. Khoảng 40% SV mong muốn các học phần về nghiệp vụ sư phạm giúp họ cải thiện một số NL như phát hiện và giải quyết vấn đề nảy sinh trong thực tiễn giáo dục, quản lý hồ sơ dạy học và vận dụng các nguyên tắc, phương pháp hình thức tổ chức giáo dục.

Kết quả điều tra tại một lớp môn học 52 SV sau khi kết thúc học phần đối chiếu với chuẩn đầu ra cho thấy: Nhóm NL giáo dục được SV cho là phát triển tốt nhất với 32/52 SV, tiếp theo là nhóm NL giao tiếp với 10/52. Như vậy, học phần đã khá thành công trong việc phát triển NL giáo dục, nhóm NL mà đầu học kỳ nhiều SV cảm thấy chưa tự tin vào khả năng của mình.

Cũng tại lớp học này, câu hỏi hình thức phương pháp dạy học nào có tác dụng nhất trong việc giúp bạn hình thành các NL sư phạm thu nhận được các câu trả lời với điểm trung bình chung như sau:

- Thực hiện các bài tập tình huống: 3,6
- Trò chơi: 3,5
- Thuyết trình các vấn đề được phân công chuẩn bị: 3,4
- Thảo luận trong nhóm nhỏ: 3,3
- Đóng vai: 3,3
- Thảo luận trên toàn lớp: 3,2
- Thực hiện tiểu luận, bài tập lớn: 3,2
- Nghe giảng: 3,1
- Tự nghiên cứu tài liệu: 2,8.

Như vậy, để giúp cho việc dạy học học phần Giáo dục học và tổ chức hoạt động giáo dục trang bị tốt nhất các NL giáo dục, việc luyện tập các bài tập tình huống được SV đánh giá là có tác dụng tốt nhất trong việc hình thành NL.

Các bài tập được xây dựng từ các tình huống xảy ra trong thực tiễn hoạt động dạy học và giáo dục HS, các công việc của GV trong một năm học, qua đó SV có cơ hội trải nghiệm những hoạt động đó. Qua trải nghiệm,



dù rằng trên tình huống giả định nhưng cũng giúp SV hình thành nên các kĩ năng cần thiết như giao tiếp, ứng xử, giải quyết tình huống góp phần hình thành NL giáo dục.

Cùng với việc sử dụng các phương pháp dạy học, bộ môn Giáo dục học cũng chú ý đến việc sử dụng các hình thức phù hợp trong đánh giá thường xuyên, giữa kì và cuối kì để phát huy tốt nhất vai trò của học phần trong việc hình thành các NL giáo dục cho SV.

4. Kết luận

Việc hình thành cho giáo sinh các NL nghề nghiệp thông qua dạy học các học phần nghiệp vụ sư phạm là công việc cấp thiết đối với các cơ sở đào tạo GV. Nó giúp các GV tương lai tiếp tục hình thành NL cho các lớp HS qua dạy học.

Với chức năng giúp SV hiểu được những vấn đề cơ bản của giáo dục và những NL trong việc thực hiện các hoạt động giáo dục (theo nghĩa hẹp), việc dạy học học phần Giáo dục học và tổ chức hoạt động giáo dục đã được thực hiện đồng bộ từ việc xác định mục tiêu của học phần theo chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo đến xây dựng nội dung chương trình theo mục tiêu đã xác định, lựa chọn các phương pháp, hình thức dạy học và kiểm tra đánh giá. Quá trình này đã mang lại những kết quả đáng khích lệ: Giáo sinh đi kiến tập, thực tập sư phạm được đánh giá cao không chỉ về NL dạy học mà cả về NL tổ chức các hoạt động giáo dục. Quá trình đào tạo như vậy vừa thể hiện xu thế của giáo dục đại học thế giới vừa đáp ứng các yêu cầu của công cuộc đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1]. Bộ Giáo dục - Đào tạo, (2014), *Hỏi - đáp về một số*

nội dung đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, NXB Giáo dục, Hà Nội.

[2]. Trần Khánh Đức, *Tiếp cận NL và phát triển mô hình đào tạo theo NL chuyên ngành thạc sĩ về giáo dục và phát triển*, Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội, Khoa học Xã hội và Nhân văn, số 18, năm 2012.

[3]. Scleicher A., (2012), *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*, OECD.

[4]. Uden M., (2013), *Shaping forces and professional standards of teacher education in the United States*, Report of international symposium at Chiba University: Heading toward a new direction in teacher education of the global age: enhancement of preservice teacher's professionalism, Chiba, Japan.

[5]. Hội đồng Giáo dục Trung ương Nhật Bản, (2012), *Về các phương sách tổng hợp nâng cao phẩm chất và NL đội ngũ giáo viên trong suốt cuộc đời dạy học*, MEXT, Tokyo, (tiếng Nhật).

[6]. Bộ Giáo dục và Đào tạo, Chuẩn nghề nghiệp giáo viên trung học, *Ban hành theo Thông tư số 30 /2009 /TT - BGDĐT ngày 22 tháng 10 năm 2009 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo*.

[7]. Dự án Phát triển giáo viên trung học phổ thông và trung cấp chuyên nghiệp - Vụ Giáo dục Đại học, (2013), *Chuẩn đầu ra trình độ đại học khối ngành sư phạm đào tạo giáo viên trung học phổ thông*, NXB Văn hóa - Thông tin, Hà Nội.

[8]. Tomatsu T., (2012), *Cải cách đào tạo giáo viên với tư cách là một bộ phận của cải cách giáo dục đại học*, Viện Nghiên cứu Chính sách giáo dục quốc gia Nhật Bản, Tokyo (tiếng Nhật).

DEVELOPING CAREER COMPETENCE FOR PEDAGOGICAL STUDENTS THROUGH TEACHING EDUCATION SECTION

Mai Quang Huy

University of Education - VNU, Hanoi

Email: huymq@vnu.edu.vn

Abstract: To make education better meet the requirements of the times, many countries around the world have given standard of teachers' competence as the basis for teachers' training. Basing on that standard, the selection of content, methods, teaching style and assessment for each section was implemented towards competence. The article introduced requirements of teachers' competence in other countries, then referred to developing students' competence through teaching and learning outcomes in Education section, and organizing education activity at University of education.

Keywords: Career competence; pedagogical students; teaching; Education section.

MỘT SỐ GIẢI PHÁP QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG LIÊN KẾT ĐÀO TẠO GIỮA CÁC TRƯỜNG CAO ĐẲNG KỸ THUẬT VÀ DOANH NGHIỆP

NGUYỄN NGỌC PHƯƠNG

Trường Cao đẳng Kỹ thuật Lý Tự Trọng TP. Hồ Chí Minh
Email: ngocphuongltt63@gmail.com

Tóm tắt: Liên kết đào tạo giữa các trường cao đẳng kỹ thuật và doanh nghiệp có ý nghĩa quan trọng trong việc giải quyết tốt hơn vấn đề cung - cầu nhân lực kỹ thuật cho doanh nghiệp, đồng thời góp phần giảm lãng phí cho người học và cho xã hội, nâng cao lợi tức đầu tư cho việc đào tạo nguồn nhân lực kỹ thuật, giảm tỉ lệ thất nghiệp, đạt mục tiêu đề ra trong chiến lược đào tạo nguồn nhân lực của Nhà nước, phục vụ cho sự nghiệp phát triển kinh tế - xã hội theo hướng công nghiệp hóa, hiện đại hóa. Tác giả đề xuất một số giải pháp quản lý hoạt động liên kết đào tạo giữa các trường cao đẳng kỹ thuật và doanh nghiệp nhằm góp phần nâng cao hiệu quả của hoạt động này.

Từ khóa: Giải pháp; quản lý; hoạt động liên kết đào tạo; trường cao đẳng kỹ thuật; doanh nghiệp.

(Nhận bài ngày 30/9/2016; Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa ngày 25/12/2016; Duyệt đăng ngày 25/01/2017).

1. Đặt vấn đề

Hoạt động liên kết đào tạo (LKĐT) giữa trường cao đẳng kỹ thuật (CĐKT) và doanh nghiệp (DN) là một trong những vấn đề nhằm làm cho đào tạo gắn với thị trường lao động, gắn với nhu cầu xã hội. Để quản lý hoạt động LKĐT giữa nhà trường CĐKT và DN trong việc đào tạo nghề, chúng ta cần phải có một hệ thống các giải pháp được xem xét, xây dựng trên nhiều góc độ, phương diện khác nhau. Qua nghiên cứu lý luận và khảo sát thực trạng hoạt động LKĐT giữa trường CĐKT và DN, chúng tôi xây dựng và đề xuất một số giải pháp. Trong mỗi giải pháp, chúng tôi tập trung làm rõ các vấn đề cơ bản: Mục tiêu, ý nghĩa, nội dung, cách thức thực hiện và những điều kiện cơ bản để thực hiện giải pháp.

2. Đề xuất một số giải pháp quản lý hoạt động liên kết đào tạo giữa các trường cao đẳng kỹ thuật và doanh nghiệp

Giải pháp 1: Tổ chức quán triệt trong cán bộ quản lý, giảng viên dạy thực hành các trường CĐKT và cán bộ quản lý (CBQL), cán bộ kỹ thuật của DN về sự cần thiết phải LKĐT

Mục tiêu: Nhằm làm cho tất cả CBQL, giảng viên dạy thực hành trong trường CĐKT và CBQL, cán bộ kỹ thuật trong DN đều nhận thức sâu sắc về sự cần thiết của hoạt động LKĐT.

Ý nghĩa: Giúp CBQL, giảng viên dạy thực hành trường CĐKT và CBQL, cán bộ kỹ thuật của DN hiểu rõ vai trò, sự cần thiết, cách đánh giá của mình trong hoạt động LKĐT.

Nội dung và cách thức thực hiện:

- Tổ chức nghiên cứu, thảo luận trong CBQL, giảng viên dạy thực hành trường CĐKT và CBQL, cán bộ kỹ thuật của DN về việc phát huy vai trò của mình trong hoạt động LKĐT.

- Xác định trách nhiệm của CBQL, giảng viên dạy

thực hành các trường CĐKT đối với hoạt động LKĐT giữa trường CĐKT và DN.

- Khắc phục những nhận thức chưa đúng đắn, chưa đầy đủ về vai trò của giảng viên dạy thực hành trong hoạt động LKĐT.

Điều kiện thực hiện: Hiệu trưởng các trường CĐKT, giám đốc các DN cần chỉ đạo xây dựng kế hoạch bồi dưỡng nâng cao nhận thức cho CBQL, giảng viên dạy thực hành trường CĐKT và CBQL, cán bộ kỹ thuật của DN về hoạt động LKĐT với DN.

Giải pháp 2: Kế hoạch hóa hoạt động LKĐT giữa trường CĐKT và DN

Mục tiêu: Đưa hoạt động LKĐT giữa trường CĐKT và DN vào trong kế hoạch để quản lý hiệu quả hoạt động này.

Ý nghĩa: Giúp CBQL, giảng viên dạy thực hành của trường CĐKT và CBQL, cán bộ kỹ thuật của DN xác định rõ những năng lực chung và năng lực đặc thù cần hình thành ở sinh viên trong quá trình đào tạo để đáp ứng với nhu cầu của thị trường lao động; Bồi dưỡng cho CBQL, giảng viên dạy thực hành của trường CĐKT kỹ năng xây dựng kế hoạch hoạt động LKĐT.

Nội dung và cách thức thực hiện:

- Chỉ đạo CBQL, giảng viên dạy thực hành của trường CĐKT và CBQL, cán bộ kỹ thuật của DN xác định rõ các yêu cầu đối với một kế hoạch hoạt động LKĐT.

- Tổ chức xây dựng kế hoạch hoạt động LKĐT giữa trường CĐKT và DN.

- Chỉ đạo khai thác các nguồn lực để thực hiện kế hoạch hoạt động LKĐT.

Điều kiện thực hiện: Hiệu trưởng trường CĐKT, giám đốc DN cần phải có kỹ năng chỉ đạo xây dựng kế hoạch hoạt động LKĐT giữa trường CĐKT và DN.

Giải pháp 3: Tổ chức hoạt động LKĐT giữa trường CĐKT và DN thông qua mô hình đào tạo gắn với nhu



cầu của DN

Mục tiêu: Tổ chức hoạt động LKĐT giữa trường CĐKT và DN thông qua mô hình đào tạo gắn với nhu cầu của DN để nâng cao vai trò chủ động của trường CĐKT và DN trong hoạt động LKĐT.

Ý nghĩa: Đảm bảo hoạt động LKĐT giữa các trường CĐKT và DN đáp ứng được nhu cầu nhân lực của địa phương trong từng giai đoạn; Tạo ra sự bình đẳng về trách nhiệm, quyền lợi và nghĩa vụ của nhà trường, sinh viên và DN, để hoạt động LKĐT đạt hiệu quả và phát triển bền vững.

Nội dung:

- Định hướng tổ chức hoạt động LKĐT theo hướng nâng cao vai trò chủ động của lãnh đạo trường CĐKT và DN.

Tổ chức hoạt động LKĐT theo quy trình đào tạo gắn với nhu cầu của DN.

Cách thức thực hiện: Các trường CĐKT cần tổ chức học tập, rút kinh nghiệm các mô hình LKĐT theo nhu cầu của DN; Điều tra, khảo sát, nắm bắt thông tin chính xác từ các DN để có cơ sở thực tế xây dựng mô hình LKĐT theo nhu cầu DN; Tổ chức lấy ý kiến của CBQL, giảng viên dạy thực hành và sinh viên trường CĐKT; CBQL, cán bộ kĩ thuật và đội ngũ kĩ thuật viên của DN để thiết kế, xây dựng mô hình LKĐT theo nhu cầu DN, đảm bảo phù hợp với những cơ sở lý luận của công tác quản lý giáo dục, quản lý nhà trường.

Điều kiện để thực hiện: Điều kiện để thực hiện giải pháp là nhận thức và quyết tâm của hiệu trưởng trường CĐKT, giám đốc DN. Các bên phải thấy rõ được lợi ích của sự liên kết và hiểu đầy đủ cần phải làm cái gì và như thế nào.

Giải pháp 4: Thiết kế bộ tiêu chuẩn để đánh giá hoạt động LKĐT giữa trường CĐKT và DN

Mục tiêu: Thiết kế bộ tiêu chuẩn đánh giá hoạt động LKĐT với những tiêu chí và chỉ số cụ thể để làm công cụ đánh giá chính xác hoạt động LKĐT giữa trường CĐKT và DN.

Ý nghĩa: Giúp cho việc xây dựng kế hoạch liên kết rõ ràng, xác định mục tiêu đào tạo phù hợp yêu cầu sử dụng lao động của DN, đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội của địa phương.

Các tiêu chuẩn của giải pháp:

Tiêu chuẩn 1: Xây dựng kế hoạch, mục tiêu LKĐT giữa trường CĐKT và DN.

Tiêu chuẩn 2: Tổ chức và chỉ đạo triển khai thực hiện hoạt động LKĐT.

Tiêu chuẩn 3: Kiểm tra hoạt động liên kết đào tạo giữa cơ sở DN và DN.

Tiêu chuẩn 4: Lợi ích của hoạt động liên kết đào tạo.

Tiêu chuẩn 5: Đánh giá tính hiệu quả của hoạt động LKĐT.

Điều kiện thực hiện:

- Bộ tiêu chuẩn đánh giá hoạt động LKĐT giữa trường CĐKT và DN được chính thức ban hành bởi cơ quan quản lý nhà nước có thẩm quyền.

- Các thành viên tham gia đánh giá được tập huấn thông suốt ý nghĩa nội hàm và cách thức thu thập minh chứng của các chỉ số, các tiêu chí, các tiêu chuẩn.

Giải pháp 5: Bồi dưỡng nâng cao năng lực quản lý hoạt động LKĐT cho CBQL, giảng viên dạy thực hành trong trường CĐKT tham gia hoạt động LKĐT

Mục tiêu: Trang bị kiến thức, truyền thụ kinh nghiệm, hình thành KN trong quản lý hoạt động LKĐT, thông qua việc bồi dưỡng nâng cao năng lực cho CBQL, GVDTH trong trường CĐKT.

Ý nghĩa: Đáp ứng nhu cầu bồi dưỡng của CBQL, giảng viên dạy thực hành trong trường CĐKT, góp phần quan trọng vào việc nâng cao nhận thức về hoạt động LKĐT của đội ngũ CBQL, giảng viên dạy thực hành trong trường CĐKT.

Nội dung và cách thức thực hiện:

- Xây dựng kế hoạch bồi dưỡng CBQL, giảng viên dạy thực hành trong trường CĐKT phù hợp với từng đối tượng.

- Xây dựng chương trình bồi dưỡng nâng cao năng lực quản lý hoạt động LKĐT cho CBQL, giảng viên dạy thực hành trường CĐKT.

- Tổ chức bồi dưỡng nâng cao năng lực quản lý hoạt động LKĐT cho CBQL, giảng viên dạy thực hành trường CĐKT theo một quy trình thích hợp.

- Đổi mới đánh giá kết quả bồi dưỡng của CBQL, giảng viên dạy thực hành trường CĐKT.

Điều kiện thực hiện: Các chủ thể quản lý cần chỉ đạo các trường CĐKT làm cho đội ngũ CBQL, giảng viên dạy thực hành trường CĐKT ý thức đầy đủ rằng không bồi dưỡng để nâng cao trình độ, năng lực hoạt động LKĐT thì khó có thể hoàn thành được nhiệm vụ của người CBQL của trường CĐKT trước những yêu cầu đổi mới, phát triển của sự nghiệp giáo dục và đào tạo.

Giải pháp 6: Tạo động lực để CBQL, giảng viên dạy thực hành phát huy tốt vai trò của mình trong hoạt động LKĐT

Mục tiêu: Tạo động lực thúc đẩy CBQL và giảng viên dạy thực hành của trường CĐKT phát huy tốt vai trò của mình trong hoạt động LKĐT giữa trường CĐKT và DN.

Ý nghĩa: Giúp hiệu trưởng trường CĐKT thấy rõ sự cần thiết phải tạo động lực thúc đẩy CBQL và giảng viên dạy thực hành của trường CĐKT phát huy tốt vai trò của mình trong hoạt động LKĐT giữa trường CĐKT và DN; Kích thích động cơ tích cực, khai thác các năng lực tiềm ẩn trong mỗi CBQL và giảng viên dạy thực hành.

Nội dung và cách thức thực hiện:

- Xây dựng môi trường làm việc, giảng dạy cho đội ngũ CBQL và giảng viên dạy thực hành.

- Xây dựng cơ chế khen thưởng, động viên, khuyến khích CBQL và giảng viên dạy thực hành.

- Huy động các nguồn lực tài chính từ các doanh nghiệp, các hội nghề nghiệp để lập quỹ khen thưởng, hỗ trợ CBQL và giảng viên dạy thực hành trong giảng dạy - học tập, tham gia các hoạt động LKĐT với DN.

- Thí điểm thực hiện cơ chế SV đánh giá hoạt động

LKĐT của giảng viên dạy thực hành trong các hoạt động LKĐT với DN.

Điều kiện thực hiện: Để thực hiện giải pháp này, đòi hỏi các trường CĐKT phải có Quy chế chi tiêu nội bộ; đồng thời có nguồn lực tài chính để đảm bảo thực hiện cơ chế, tạo động lực thúc đẩy CBQL và giảng viên dạy thực hành phát huy tốt vai trò của mình trong hoạt động LKĐT giữa trường CĐKT và DN.

3. Kết luận

LKĐT giữa các trường CĐKT và DN có ý nghĩa quan trọng trong việc giải quyết tốt hơn vấn đề cung - cầu nhân lực kĩ thuật cho doanh nghiệp, đồng thời góp phần giảm lãng phí cho người học và cho xã hội, nâng cao lợi tức đầu tư cho việc đào tạo nguồn nhân lực kĩ thuật, giảm tỉ lệ thất nghiệp, đạt mục tiêu đề ra trong chiến lược đào tạo nguồn nhân lực của Nhà nước, phục vụ cho sự nghiệp phát triển kinh tế - xã hội theo hướng công nghiệp hóa, hiện đại hóa.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Bộ Chính trị, (2009), *Phương hướng phát triển giáo dục và đào tạo đến năm 2020*, Thông báo kết luận số 242- TB/TW về việc Tiếp tục thực hiện Nghị quyết Trung ương 2 (Khóa VIII), Hà Nội.
- [2]. Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2007), *Kỷ yếu Hội thảo quốc gia về Đào tạo theo nhu cầu xã hội*, TP. Hồ Chí Minh.
- [3]. Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội, (2010), *Xây dựng cơ chế, chính sách, mô hình liên kết giữa nhà trường và doanh nghiệp trong đào tạo nghề cho người lao động*, Hà Nội.
- [4]. Võ Thị Ngọc Lan, *Liên kết nhà trường - doanh nghiệp trong đào tạo nghề ở nước ta*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 105, tháng 6, năm 2014.
- [5]. Phùng Xuân Nhạ, (2009), *Mô hình đào tạo gắn với nhu cầu doanh nghiệp*, Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Quốc gia Hà Nội.

SOLUTIONS TO MANAGE JOINT TRAINING ACTIVITY BETWEEN TECHNICAL COLLEGES AND ENTERPRISES

Nguyen Ngoc Phuong

Ly Tu Trong Technical College - Ho Chi Minh city

Email: ngocphuonglitt63@gmail.com

Abstract: Joint training between technical colleges and enterprises have play an important part in solving issue of technical personnel supply - demand for enterprises, while contributing to reducing waste for learners and society, improving the return on investment for training technical manpower, reducing unemployment, achieving the goals set out in the strategic training of State human resource, serving the socio-economic development towards industrialization and modernization. The author proposes solutions to manage joint training activity between technical colleges and enterprises to contribute to improving the effectiveness of this activity.

Keywords: Solution; management; joint training activity; technical colleges; enterprises.



ĐỔI MỚI CÔNG TÁC KIỂM TRA, ĐÁNH GIÁ CÁC MÔN LÝ LUẬN CHÍNH TRỊ TRONG TRƯỜNG ĐẠI HỌC, CAO ĐẲNG HIỆN NAY

VŨ TUẤN - Học viện Kỹ thuật Quân sự
Email: vutuanbill@gmail.com

NGUYỄN THỊ THƠ - Học viện Thanh thiếu niên Việt Nam
Email: nguyenthobg@gmail.com

Tóm tắt: Đổi mới hoạt động kiểm tra đánh giá là cơ sở quan trọng để nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo. Để thực hiện thành công việc đổi mới công tác kiểm tra đánh giá các môn Lý luận chính trị, đòi hỏi phải luôn bám sát mục tiêu đào tạo và tiến hành đổi mới một cách đồng bộ về nội dung, hình thức, tư duy và thái độ của cả chủ thể lẫn khách thể đánh giá; thống nhất về nhận thức và hành động, chung tay góp sức của nhiều lực lượng khác nhau, trong đó trực tiếp là đội ngũ cán bộ, giảng viên các khoa Lý luận chính trị, cơ quan đào tạo và khảo thí; kịp thời cụ thể hóa và ban hành những quy định có tính pháp lý trong việc thực hiện; bảo đảm sự thống nhất trong quá trình thực hiện đánh giá kết quả học tập của sinh viên ở tất cả các nội dung học tập... Qua đó, nâng cao chất lượng đào tạo của từng trường nói chung, chất lượng giáo dục lý luận chính trị nói riêng.

Từ khóa: Môn Lý luận Chính trị; kiểm tra; đánh giá; trường đại học; cao đẳng.

(Nhận bài ngày 26/12/2016; Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa ngày 05/01/2017; Duyệt đăng ngày 25/01/2017).

1. Đặt vấn đề

Kiểm tra đánh giá (KTĐG) được hiểu là một quá trình đo lường việc thực hiện và hành động để đảm bảo những kết quả mong muốn. Mục đích của KTĐG là để các kế hoạch được thực hiện đầy đủ và việc thực hiện đó đáp ứng hoặc vượt các mục tiêu đã xác định. KTĐG nhằm cung cấp thông tin cần thiết giúp đội ngũ cán bộ quản lý (QL), giáo viên, sinh viên (SV) phát hiện được những hạn chế trong dạy học và QL. Mặt khác, thông qua hoạt động (HĐ) KTĐG làm cho kiến thức, kỹ năng (KN) của người học được củng cố, mở rộng, phát triển; thái độ trách nhiệm của các lực lượng tham gia vào quá trình giáo dục (GD) và đào tạo (ĐT) được nâng cao. Do đó, QL tốt HĐ KTĐG là cơ sở quan trọng để nâng cao chất lượng GD, ĐT. Thực tiễn quá trình QL GD, ĐT trong các trường đại học (ĐH), cao đẳng (CĐ) đã chứng minh, nếu HĐ KTĐG được QL, chỉ đạo và tổ chức thực hiện nghiêm túc thì SV sẽ tích cực học tập, chất lượng GD&ĐT nói chung cũng như chất lượng GD lý luận chính trị (LLCT) nói riêng được bảo đảm và ngược lại.

2. Đổi mới công tác kiểm tra, đánh giá các môn Lý luận chính trị trong trường đại học, cao đẳng

V.I.Lênin đã khẳng định: *Không có kiểm tra (KT) thì không có lãnh đạo*. Chủ tịch Hồ Chí Minh trong quá trình lãnh đạo cách mạng đã rất quan tâm tới công tác KT, đặc biệt trong việc ĐT, bồi dưỡng cán bộ thì công tác KTĐG lại càng được Người chú trọng.

Từ năm 1947, trong tác phẩm *Sửa đổi lối làm việc*, tại mục Phê bình và sửa chữa, Hồ Chí Minh đã xác định rõ trong công tác học tập phải có một bộ phận thực hiện chức năng KT với nhiệm vụ: "KT: Ủy ban học tập phải có một ban KT để xem xét việc học tập và sự tiến bộ của

mọi người, giúp đỡ người tiến bộ ít, khen ngợi người tiến bộ nhiều"; "Các cơ quan lãnh đạo của mỗi môn phải gom góp tài liệu, sắp xếp cách dạy và học, KT kết quả, sao cho cán bộ trong môn mình dần dần đi đến thạo công việc" [1]. Khi nói về vấn đề cán bộ trong tác phẩm này, Người chỉ rõ: "KT - Không phải ngày nào cũng KT. Nhưng thường thường, KT để giúp họ rút kinh nghiệm, sửa chữa khuyết điểm, phát triển ưu điểm. Giao công việc mà không KT, đến lúc thất bại mới chú ý đến".

Quán triệt tư tưởng của các nhà kinh điển, trực tiếp là tư tưởng Hồ Chí Minh, trong quá trình lãnh đạo xây dựng đất nước, Đảng ta luôn quan tâm đến sự nghiệp GD và ĐT. Trong *Cương lĩnh xây dựng đất nước trong thời kỳ quá độ lên chủ nghĩa xã hội (bổ sung, phát triển năm 2011)* do Đại hội Đảng XI thông qua đã xác định: "Đổi mới căn bản, toàn diện GD&ĐT theo nhu cầu phát triển của xã hội; nâng cao chất lượng theo yêu cầu chuẩn hóa, hiện đại hóa, xã hội hóa, dân chủ hóa và hội nhập quốc tế, phục vụ đắc lực sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc" [2].

Chiến lược Phát triển kinh tế - xã hội 2011-2020 của Đảng đã xác định đẩy mạnh công tác QL, KT thông qua việc "đổi mới cơ chế QL GD, phát triển đội ngũ giáo viên và cán bộ QL...". Để thực hiện các mục tiêu trên, trong *Báo cáo chính trị của BCHTW Đảng khóa X tại ĐHĐBTQ lần thứ XI của Đảng* đã nhấn mạnh: "Thực hiện đồng bộ các giải pháp phát triển và nâng cao chất lượng GD, ĐT. Đổi mới chương trình, nội dung, phương pháp dạy và học, phương pháp thi, KT theo hướng hiện đại; nâng cao chất lượng GD toàn diện, đặc biệt coi trọng GD lý tưởng, GD truyền thống lịch sử cách mạng, đạo đức, lối sống, năng lực (NL) sáng tạo, KN thực hành, tác phong công nghiệp,

ý thức trách nhiệm xã hội”.

Tiếp theo, Nghị quyết Trung ương 8 (khóa XI), cụ thể là Nghị quyết số 29-NQ/TW về *Đổi mới căn bản, toàn diện GD&ĐT, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng Xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế* đã chỉ rõ: Mục tiêu cụ thể: Đối với GD ĐH, tập trung ĐT nhân lực trình độ cao, bồi dưỡng nhân tài, phát triển phẩm chất và NL tự học, tự làm giàu tri thức, sáng tạo của người học.

Trong số 9 nhiệm vụ và giải pháp, nhiệm vụ và giải pháp thứ ba nêu rõ: *Đổi mới căn bản hình thức và phương pháp thi, KT và đánh giá (ĐG) kết quả GD, ĐT, bảo đảm trung thực, khách quan... ĐG kết quả ĐT ĐH theo hướng chú trọng NL phân tích, sáng tạo, tự cập nhật, đổi mới kiến thức; đạo đức nghề nghiệp; NL nghiên cứu, ứng dụng khoa học và công nghệ; NL thực hành, NL tổ chức và thích nghi với môi trường làm việc.*

Để triển khai thực hiện Nghị quyết Trung ương 8 (khóa XI) với rất nhiều nội dung công việc phải tiến hành nhằm đảm bảo cho công cuộc cải cách được căn bản và toàn diện, Bộ GD&ĐT đã chọn đổi mới thi cử làm khâu đột phá. Việc xác định khâu đột phá trên có ý nghĩa quan trọng đối với tiến trình đổi mới căn bản, toàn diện nền GD&ĐT nước nhà. Nó được xác định dựa vào điều kiện, hoàn cảnh cụ thể của đất nước và của ngành GD tuy khâu thi cử không đòi hỏi nhiều điều kiện về tài chính, đầu tư nhân lực hay cơ sở vật chất nhưng lại có thể xoay chuyển từng bước việc dạy - học và thay đổi cả nhận thức, tư duy của thầy và trò.

Thực hiện được khâu đột phá trong thi cử sẽ khắc phục được hiện tượng “nặng dạy chữ, nhẹ dạy nghề và dạy người”, “nặng lý thuyết, nhẹ khả năng thực hành”. Hiện nay, việc ĐG kết quả học tập của người học được dùng để ĐG chất lượng GD của nhà trường, của cơ quan chủ quản hay của địa phương. Theo chủ trương của Bộ GD&ĐT, hai việc này sẽ tách bạch độc lập. Điều đó giúp các nhà trường không bị sức ép của thành tích; giúp Nhà nước có thông tin chính xác để nghiên cứu để ra chính sách phát triển GD&ĐT một cách độc lập, hiệu quả. Bên cạnh đó, thực hiện được khâu đột phá trên cũng sẽ thay đổi được cách thi, KT hiện nay (chủ yếu là KT việc tiếp thu kiến thức của người học) sang thi, KT NL và phẩm chất được hình thành của người học.

Theo đó, Đại hội XII của Đảng vẫn tiếp tục ĐG tình hình đổi mới căn bản, toàn diện GD và ĐT: “Chất lượng, hiệu quả GD và ĐT còn thấp so với yêu cầu, nhất là GD ĐH, GD nghề nghiệp... chưa chú trọng đúng mức việc GD đạo đức, lối sống và KN làm việc. Phương pháp GD, việc thi, KT và ĐG kết quả còn lạc hậu, thiếu thực chất”. Trên cơ sở đó, Đảng đã đưa ra phương hướng, nhiệm vụ là: “Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ phương pháp dạy và học, hình thức và phương pháp thi, KT và ĐG kết quả GD, ĐT, bảo đảm trung thực, khách quan” [3].

Từ đó, để triển khai thực hiện việc đổi mới căn bản, toàn diện GD và ĐT trong các trường ĐH, CĐ hiện nay, cần phải tập trung đột phá vào công tác KTĐG nhằm

nâng cao chất lượng, hiệu quả GD và ĐT nói chung trong đó có các môn LLCT - Những môn khoa học có chức năng vô cùng quan trọng trong quá trình ĐT. Nó không chỉ trang bị thể giới quan, phương pháp luận khoa học mà còn giúp hình thành nhân cách, bản lĩnh chính trị cho SV. Để thực hiện được việc đó, công tác KTĐG các môn LLCT trong trường ĐH, CĐ trong thời gian tới cần thực hiện tốt một số biện pháp sau:

Một là, đổi mới công tác KTĐG các môn LLCT phải dựa trên cơ sở mục tiêu dạy học

Các môn LLCT có vị trí đặc biệt quan trọng trong việc xây dựng cho SV thế giới quan khoa học, niềm tin cộng sản, phẩm chất chính trị, đạo đức cách mạng, lối sống mới, nếp sống mới... Trong tổng thể các kiến thức, kĩ xảo, KN mà người học lĩnh hội được qua thời gian ĐT tại trường thì các môn học LLCT giữ vị trí đặc biệt quan trọng, giúp họ hình thành phong cách tư duy khoa học.

Mục tiêu dạy học là cơ sở quan trọng để mọi HĐ trong quy trình GD ĐT hướng tới, trong đó có HĐ KTĐG. Mục tiêu dạy học các môn LLCT trong việc ĐT nguồn nhân lực chất lượng cao cho xã hội tương lai đã đặt ra yêu cầu cao và thường xuyên đối với chất lượng KTĐG. Mục tiêu dạy học không chỉ trang bị cho người học những kiến thức để giải thích thế giới mà còn trang bị những kiến thức để cải tạo thế giới. Từ đó đòi hỏi trong quá trình công tác KTĐG phải chú ý xem xét, ĐG toàn diện về trình độ tri thức và phẩm chất nhân cách của người học. Mặt khác, hiệu quả của công tác KTĐG các môn LLCT đối với người học được thể hiện ở sự chuyển biến trong thái độ, hành vi, phẩm chất đạo đức cách mạng, sự trưởng thành về nhân cách. Do vậy, để ĐG được các mặt đó phải có được các tiêu chí cụ thể, sử dụng các phương pháp, phương tiện KTĐG đa dạng, tổ chức KTĐG chặt chẽ.

Hai là, đổi mới đồng bộ nội dung công tác KTĐG các môn LLCT

HĐ KTĐG chỉ đạt được kết quả tốt khi nó được nhận thức đúng đắn và tiến hành đồng bộ từ việc xây dựng động cơ, thống nhất nhận thức đến việc xây dựng và sử dụng công cụ KTĐG, thiết kế, QL, sử dụng hệ thống câu hỏi, để thi đến việc chấm điểm, QL điểm, ĐG người học. Hay nói cách khác đó là sự kết hợp giữa ý thức của những con người tham gia vào quá trình KTĐG với hệ thống công cụ, phương tiện KTĐG, sự kết hợp đó phải được tiến hành nhịp nhàng, chặt chẽ, đồng bộ. Nếu một trong các yếu tố trong hệ thống đó vận hành lệch chuẩn thì kết quả KTĐG không đạt được ý định mong muốn, nghĩa là không phản ánh được trung thực, khách quan đối tượng cần ĐG.

Xây dựng và sử dụng công cụ ĐG các môn LLCT trong các trường ĐH, CĐ là xây dựng được hệ thống tiêu chí ĐG giúp việc ĐG thuận tiện, chính xác. Các tiêu chí ĐG phải đảm bảo được tính toàn diện, bao quát được cả các tham số ĐG định tính và định lượng. Trong các môn LLCT, biên độ dao động để xác định các mức độ ĐG đối với người học là tương đối rộng. Vì vậy, xây dựng được tiêu chí sát đúng, phù hợp để ĐG các môn LLCT là một



yêu cầu cần thiết.

Việc thiết kế, QL, sử dụng hệ thống câu hỏi, đề thi là một khâu quan trọng đối với các cấp QL GD. Nó liên quan chặt chẽ đến nội dung, chương trình, phương pháp, phương tiện sử dụng trong KTĐG. Vì vậy, việc thiết kế phải bảo đảm tính chính xác về mặt sư phạm và thuật ngữ khoa học, đề thi, câu hỏi thi phải đảm bảo tính vừa sức. Khi tiếp cận với câu hỏi, người học hiểu và suy nghĩ ngay vào câu trả lời chứ không phải suy nghĩ xem người hỏi muốn hỏi gì. Các môn LLCT trong các trường ĐH, CĐ hiện nay thông thường được thiết kế theo dạng phân tích, trình bày một nội dung cụ thể, có chứa những dạng câu hỏi mở, những câu hỏi, yêu cầu sự khái quát, hệ thống, phân tích sâu đặc biệt là việc sử dụng hệ thống lý luận của môn học giải quyết những vấn đề thực tiễn đặt ra.

Việc QL hệ thống câu hỏi thi cần tiến hành theo quy trình, các khoa chuyên ngành xác định hệ thống câu hỏi ôn tập, KT; cơ quan khảo thí lập ngân hàng đề thi; cơ quan bảo mật lưu giữ đề thi; cán bộ coi thi nhận đề tại bảo mật, công khai hệ thống đề trong ngân hàng đề trước sự chứng kiến của các thí sinh trong phòng thi, thí sinh bốc đề thi ngẫu nhiên trong ngân hàng đề trước khi thi. Tóm lại, các khâu, các bước trong lập đề thi, QL, sử dụng đề thi được tiến hành tương đối độc lập giữa người dạy, người học, người coi thi, cơ quan khảo thí để bảo đảm chất lượng KTĐG.

Việc chấm, QL điểm thi phải được tiến hành khoa học, nghĩa là các nhà QL phải nắm chắc được mục tiêu, yêu cầu, nội dung chương trình dạy học của từng đối tượng. Trên cơ sở đó, lựa chọn các cán bộ chấm thi đảm bảo chất lượng, có phẩm chất tốt, có độ am hiểu về chuyên ngành, nắm vững quy chế chấm điểm và đáp án; việc tổ chức chấm thi phải được tiến hành tập trung tại phòng phương pháp của khoa chuyên ngành (hoặc phòng chấm bài chuyên dụng của phòng khảo thí); cán bộ cụ thể hoá tiêu chí ĐG với các bài thi đạt điểm giỏi với yêu cầu cao hơn, chặt chẽ hơn, cần tổ chức chấm thanh tra một số bài đạt điểm giỏi. Khi có kết quả chấm thi cần trả bài trực tiếp đến SV, cùng SV rút kinh nghiệm trong thi, KTĐG, nghe ý kiến phản hồi từ SV và tiến hành lưu giữ điểm thi theo quy định hiện hành.

Ba là, đổi mới hình thức KTĐG các môn LLCT

Theo nguyên tắc GD: "Nội dung nào thì hình thức và phương pháp đó". Từ trước tới nay, trong các trường ĐH, CĐ, việc KTĐG các môn LLCT thường được tiến hành thông qua hai hình thức chính là viết (tự luận) hoặc vấn đáp. Mỗi hình thức trên đều có ưu, nhược điểm riêng và xét về mặt nào đó thì nó đã đáp ứng được những tiêu chí cơ bản theo yêu cầu của loại hình ĐT niên chế. Tuy nhiên, hiện nay mô hình ĐT theo học chế tín chỉ với những yêu cầu cao hơn, toàn diện hơn cả về khối lượng tri thức lẫn KN thì đòi hỏi KTĐG không thể chỉ sử dụng hai hình thức trên mà cũng phải được đổi mới, bổ sung cho phù hợp. Cụ thể:

Thứ nhất: Đổi mới hình thức ra đề KT, thi từ tự luận

sang trắc nghiệm (đối với những nội dung có thể thi dưới dạng trắc nghiệm) với phạm vi câu hỏi bảo đảm phủ kín những kiến thức đã dạy. Trong một đề thi để KTĐG được cả kiến thức lẫn tư duy và KN của SV cần có sự kết hợp giữa hình thức trắc nghiệm và tự luận theo tỉ lệ 50/50 hoặc 70/30 tùy theo mục đích cần ĐG nội dung nào.

Thứ hai: Đổi mới cách thức KTĐG, cho điểm chuyên cần và điểm thường xuyên của người học theo hướng chính xác, công bằng, công khai, minh bạch để tạo môi trường bình đẳng, cạnh tranh lành mạnh trong học tập cho người học phấn đấu. Việc KTĐG để lấy điểm thường xuyên của người học nên dùng hình thức trắc nghiệm nhanh vì các câu hỏi dưới dạng trắc nghiệm sẽ giúp SV hứng thú hơn với các môn học thuộc lĩnh vực LLCT vốn khô khan và khó tiếp thu. Hơn nữa, giảng viên sẽ ĐG toàn diện, công bằng về kiến thức của SV và đỡ tốn thời gian cho việc đọc, chấm bài KT tự luận như trước.

Thứ ba: Xây dựng hệ thống ngân hàng câu hỏi thi trắc nghiệm đầy đủ, đồng bộ. Vì xét về mặt nội dung, *hệ thống ngân hàng câu hỏi này chính là chuẩn kiến thức trong ĐT*. Do vậy, việc xây dựng ngân hàng câu hỏi (để thi, KT) phải bảo đảm đủ rộng (phủ kín nội dung chương trình môn học) và đủ sâu (xoáy vào những nội dung trọng tâm, trọng điểm của bài học, môn học). Mỗi tiết học phải bảo đảm có tối thiểu 10 câu hỏi dạng test (trắc nghiệm) để sau khi kết thúc từng bài thì người học có thể chủ động tự KTĐG về những kiến thức mà mình đã thu được thông qua việc trả lời các câu hỏi. Ngân hàng câu hỏi thi trắc nghiệm có thể công khai cùng với đề cương chi tiết môn học ngay từ đầu học kì để SV chủ động nghiên cứu trước khi học và thi. Như vậy, góp phần nâng cao chất lượng dạy học nhất là với những môn LLCT vốn khô khan, khó lĩnh hội từ trước đến nay.

Bốn là, đổi mới tư duy và thái độ của cả chủ thể lẫn khách thể KTĐG trong dạy học các môn LLCT

KTĐG là HĐ có mục đích nhằm cung cấp những thông tin phản hồi về thực trạng, nguyên nhân, kết quả của quá trình GD ĐT, thông qua HĐ KTĐG giúp cho các lực lượng tham gia vào quá trình GD ĐT thấy rõ những ưu, khuyết của mình; cán bộ QL thông qua KTĐG giúp họ điều chỉnh công tác điều hành kế hoạch dạy học của giảng viên, chỉ đạo HĐ tự học của SV, ra các quyết định QL phù hợp, hiệu quả; Đối với giảng viên, điều chỉnh được HĐ giảng dạy, từ biên soạn nội dung, lựa chọn phương pháp, hình thức tổ chức dạy học, hướng dẫn tự học và điều chỉnh cả nội dung và phương pháp KTĐG; đối với SV, KTĐG giúp họ thu được thông tin ngược về thực trạng tri thức, KN, kĩ xảo, từ đó điều chỉnh phương pháp tự học để từng bước tiến lên. Mặt khác, xuất phát từ nguyên lý GD: Con người chỉ có thể hành động đúng trên cơ sở nhận thức đúng. Do vậy, việc đổi mới tư duy và thái độ của cả chủ thể lẫn khách thể KTĐG trong dạy học các môn LLCT có vị trí quan trọng, đòi hỏi phải được tiến hành thường xuyên, mọi lúc, mọi nơi và trong mọi HĐ KTĐG.

Đối với người KTĐG (chủ thể ĐG) cần nhận thức rõ

việc được ĐG là cơ hội để xem xét lại kết quả của một quá trình HĐ, là động lực để phấn đấu khắc phục những điểm chưa phù hợp để đạt tới trình độ cao hơn. Do đó, người ĐG cần thực hiện đúng trách nhiệm tuân thủ nguyên tắc, mục tiêu KTĐG và phải biến HĐ được ĐG trở thành nhu cầu của bản thân. Cần chuẩn bị cho mình tâm thế sẵn sàng hợp tác, trao đổi để đi đến sự thống nhất vì lợi ích chung.

Đối với người được KTĐG (khách thể ĐG) cần nhận thức rõ đây là cơ hội để mình xác định được trình độ, kiến thức, NL của bản thân. Do đó, người được KTĐG cần phải có tinh thần cầu thị, tích cực học hỏi, coi việc tự KT, tự phê bình là việc làm thường xuyên, liên tục và phải được thực hiện trong suốt quá trình ĐT.

Ngoài ra, việc đổi mới tư duy và thái độ trong KTĐG còn phụ thuộc vào các yếu tố khác như: Việc lựa chọn phương pháp KTĐG (phải đảm bảo tính khoa học, khách quan, tôn trọng chứng cứ); công cụ KTĐG (phải đúng tiêu chuẩn và cần được quán triệt chặt chẽ đến từng đối tượng); kết quả KTĐG (cần được công bố công khai để thể hiện quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm, phải phản ánh đúng thực trạng của đối tượng và động viên được đối tượng KTĐG trong học tập, rèn luyện)... Mặt khác, nói đến tư duy và thái độ trong KTĐG là nói đến những biểu hiện bằng hành vi ứng xử đúng pháp luật, phù hợp với các chuẩn mực của xã hội. Do đó, các lực lượng tham gia vào quá trình KTĐG cần thống nhất quan điểm, mục tiêu và phải có trách nhiệm cao trong quá trình tổ chức thực hiện.

3. Kết luận

Để thực hiện thành công sự nghiệp đổi mới trong

GD ĐT của các trường ĐH, CĐ nói chung và công tác GD LLCT nói riêng cần phải có sự chung tay góp sức của nhiều lực lượng khác nhau, trong đó lãnh đạo QL các cấp, các bộ phận có liên quan đến công tác GD LLCT của các trường ĐH, CĐ và trực tiếp là cán bộ QL các khoa LLCT, cùng các bộ môn trực tiếp giảng dạy các môn LLCT cần thống nhất nhận thức, chỉ đạo đội ngũ giảng viên phải hết sức coi trọng yêu cầu ĐG về năng lực tư duy; cách giải quyết vấn đề sáng tạo; tính chủ động, sáng tạo trong tự học, tự nghiên cứu; khả năng vận dụng những kiến thức đã học vào giải quyết vấn đề của thực tiễn cuộc sống và công việc đặt ra của người học. Đồng thời, cần kịp thời cụ thể hóa và ban hành những quy định có tính pháp lí để thực hiện việc này; bảo đảm sự thống nhất trong quá trình thực hiện ĐG kết quả học tập của SV ở tất cả các nội dung học tập để tạo ra sức mạnh tổng hợp trong đổi mới nhằm nâng cao chất lượng ĐT của từng trường nói chung, chất lượng GD LLCT nói riêng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Hồ Chí Minh, (2011), *Toàn tập (tập 5)*, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [2]. Đảng Cộng sản Việt Nam, (2011), *Văn kiện Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ XI*, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [3]. Đảng Cộng sản Việt Nam, (2016), *Văn kiện Đại hội Đại biểu Toàn quốc lần thứ XI*, Văn phòng Trung ương Đảng, Hà Nội.
- [4]. Đảng Cộng sản Việt Nam, (2013), *Văn kiện Hội nghị Trung ương 8 khóa XI*, Văn phòng Trung ương Đảng, Hà Nội.

RENEWING TESTING AND ASSESSMENT ACTIVITIES IN POLITICAL THEORY COURSES AT UNIVERSITIES AND COLLEGES

Vu Tuan - *Military Technical Academy*

Email: vutuanbill@gmail.com

Nguyen Thi Tho - *Vietnam Youth Academy*

Email: nguyentho.bg@gmail.com

Abstract: *Renewing testing and assessment activities is an important basis to improve quality of education and training. To get successful implementation of renewing political theory course, we need to adhere training objectives and renew synchronously in both content and form, thinking and attitude of subject and object of evaluation; unify awareness and action, share responsible of different forces, directly by staff, lecturers in political theory department, the training and testing agency; timely specify and issue legal regulations in implementation; ensure the consistency of process to evaluate students' learning outcomes in all learning contents... Thereby, improving training quality at each university in general, and in political theory department in particular.*

Keywords: *Political theory course; testing, assessment; university; college.*



XÂY DỰNG CHỦ ĐỀ GIÁO DỤC GIÁ TRỊ SỐNG CHO SINH VIÊN SƯ PHẠM

TRẦN THỊ CẨM TÚ

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Email: camtu118@gmail.com

Tóm tắt: Giáo dục giá trị sống là quá trình giúp người học lĩnh hội được những giá trị phổ quát của xã hội, biến thành những giá trị đặc trưng của bản thân, giúp người học có suy nghĩ, thái độ và hành động tích cực, hiệu quả, phù hợp với bản thân và đáp ứng mong đợi của cộng đồng xã hội. Bài viết đề cập đến việc xây dựng chủ đề giáo dục giá trị sống cho sinh viên sư phạm. Theo tác giả, việc xây dựng các chủ đề giáo dục giá trị sống cho sinh viên sư phạm góp phần tạo ra những thay đổi tích cực ở người học, giúp nâng cao hiệu quả giáo dục giá trị sống trong các trường sư phạm. Giáo dục giá trị sống nhằm giúp sinh viên nhận thức đầy đủ về cuộc sống, từ đó có định hướng cho những hành vi tích cực. Thông qua các chủ đề giáo dục giá trị sống, sinh viên được trải nghiệm và thể hiện các giá trị trong các tình huống giả định về giá trị sống.

Từ khóa: Giá trị; giá trị sống; giáo dục giá trị sống; sinh viên sư phạm.

(Nhận bài ngày 03/12/2016; Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa ngày 10/01/2017; Duyệt đăng ngày 25/01/2017).

1. Đặt vấn đề

Người giáo viên (GV) trong thế kỉ XXI không chỉ là người truyền đạt kiến thức mà còn là nhà giáo dục (GD) biết cách tổ chức và định hướng cho người học hình thành và phát triển các giá trị nhân cách trong xã hội đầy biến động. Vì vậy, GD giá trị sống (GTS) cho sinh viên (SV) sư phạm trong các trường sư phạm là một yêu cầu cần thiết. Để thực hiện được nội dung GD này, việc xây dựng các chủ đề GD GTS cho SV sư phạm là một trong những biện pháp quan trọng nhằm nâng cao hiệu quả của GD GTS trong các nhà trường sư phạm.

2. Khái quát về giáo dục giá trị sống

Giá trị (Value) là một khái niệm được nhiều ngành khoa học nghiên cứu. Mỗi lĩnh vực khoa học tiếp cận và định nghĩa giá trị theo những cách khác nhau. Theo J.H.Fichter, giá trị là tất cả những cái gì có ích lợi, đáng ham chuộng, đáng kính phục đối với cá nhân hoặc xã hội [1].

Giá trị sống (Living Values) là những gì cá nhân nhận thức là quan trọng, rất cần thiết, rất có ý nghĩa, luôn mong đợi; chúng có khả năng chi phối thái độ, cảm xúc, tình cảm và hành vi của một cá nhân trong cuộc sống hàng ngày, góp phần xây dựng cuộc sống tốt đẹp hơn [2].

Giáo dục giá trị sống (Living Values Education) là quá trình giúp người học lĩnh hội được những giá trị phổ quát của xã hội, biến thành những giá trị đặc trưng của bản thân, giúp cho các em có suy nghĩ, thái độ và hành động tích cực, hiệu quả, phù hợp với bản thân và đáp ứng mong đợi của cộng đồng xã hội [3].

3. Xây dựng chủ đề giáo dục giá trị sống cho sinh viên sư phạm

3.1. Ý nghĩa của việc xây dựng chủ đề giáo dục giá trị sống cho sinh viên sư phạm

Chủ đề được xem như bản xây dựng để tổ chức hoạt động học tập cho SV. Chủ đề GD GTS là những vấn đề chính được chọn làm nội dung chủ yếu trong hoạt động GD GTS cho SV sư phạm. Chủ đề GD GTS thường tập trung khám phá, tìm hiểu về các GTS đã được lựa

chọn phù hợp với SV sư phạm. Một chủ đề thường bao gồm các mục tiêu, nội dung, phương pháp, cách thức tổ chức các hoạt động được xây dựng khoa học, phù hợp với đối tượng và mục đích GD đặt ra.

Xây dựng chủ đề GD GTS là bước nền tảng để giúp SV có được nhận thức đầy đủ về các GTS. Thông qua việc tổ chức các hoạt động đa dạng, người học được suy ngẫm, đánh giá, lựa chọn từ đó hình thành niềm tin ban đầu về các GTS. Đồng thời, việc xây dựng các chủ đề GTS có gắn với các tình huống giả định trong cuộc sống, trong nghề dạy học không chỉ giúp SV biết cách vận dụng các GTS vào cuộc sống mà còn giúp SV biết cách tổ chức GD GTS cho người học sau này.

Xây dựng chủ đề GD GTS theo hướng tăng cường sự trải nghiệm cho SV và đa dạng hóa các loại hình hoạt động, phù hợp với đối tượng và đặc thù học tập, rèn luyện nghề sẽ tạo thuận lợi để SV có được các kiến thức, kĩ năng, thái độ phù hợp về các GTS, phát huy tính tích cực, sáng tạo, chủ động của SV, giúp họ dễ dàng thích ứng với nghề dạy học sau tốt nghiệp, đồng thời giúp SV chuyển hóa được các giá trị khách quan thành giá trị chủ quan của bản thân theo cơ chế trải nghiệm trong GD GTS.

3.2. Cách thức xây dựng chủ đề giáo dục giá trị sống cho sinh viên sư phạm

Xây dựng và thực hiện chủ đề GD GTS cho SV sư phạm được thực hiện theo các bước sau:

Bước 1: Xác định cách tiếp cận khi xây dựng chủ đề GD GTS

- Xây dựng chủ đề GD GTS cho SV sư phạm được tiếp cận theo hướng hình thành năng lực cho người học, dạy học tích hợp và tổ chức các hoạt động trải nghiệm. Đảm bảo cơ chế của GD GTS là tạo điều kiện để người học được phân tích, đánh giá, lựa chọn, thực hành, áp dụng các giá trị.

- Nội dung GD GTS cho SV sư phạm phải phù hợp xuất phát từ nhu cầu và kinh nghiệm của SV, hoạt động

học tập gắn với rèn luyện nghề nghiệp.

- Mỗi chủ đề tập trung vào GTS đã được xác định dành cho SV sư phạm.

Bước 2: Xác định mục tiêu và lựa chọn nội dung, phương pháp, cách thức tổ chức, đánh giá.

Bước 3: Xây dựng cấu trúc và xây dựng các hoạt động của chủ đề

Mỗi chủ đề bao gồm:

1/ *Mục tiêu của chủ đề:* Mỗi chủ đề hướng tới việc phát triển đồng bộ ba mặt nhận thức, thái độ, hành vi của SV về GTS, cụ thể như sau:

- Về nhận thức: Giúp người học hiểu được bản chất, tầm quan trọng của GTS và cách thức để phát triển các GTS cho bản thân và người khác.

- Về thái độ: Củng cố niềm tin của SV vào các GTS, từ đó tự giác, chủ động rèn luyện, phát triển và thể hiện các GTS vào cuộc sống.

- Về hành vi: Biết cách rèn luyện các GTS, vận dụng các GTS vào giải quyết tình huống thực tiễn.

2/ *Nội dung của chủ đề:* Nội dung chủ đề đề cập đến gồm: Ý nghĩa, bản chất, rào cản thể hiện GTS, biện pháp xây dựng GTS, vận dụng và thể hiện GTS trong cuộc sống và hoạt động nghề nghiệp.

3/ *Phương pháp, tài liệu, phương tiện:* GD GTS thường sử dụng các phương pháp dạy học theo hướng phát huy tính tích cực như thảo luận nhóm, tình huống, đóng vai, trò chơi... Để hỗ trợ cho hoạt động dạy học, GV cần sử dụng các học cụ như giấy A0, bút màu, bút dạ, băng dính, keo... và các tài liệu khác như câu chuyện, bài hát, tình huống.

4/ *Hướng dẫn tổ chức hoạt động:* Đây là phần chứa đựng nội dung cốt lõi của chủ đề. Mỗi chủ đề GD GTS thường được tổ chức theo các hoạt động cơ bản như sau:

- *Hoạt động 1:* Trải nghiệm khám phá giá trị nhằm giúp SV hiểu GTS là gì, tầm quan trọng của GTS, rào cản thể hiện GTS.

+ *Bước 1:* Hoạt động khởi động (trò chơi, suy ngẫm, đọc truyện, múa hát,...) với mục đích là tạo hứng thú, kích thích nhu cầu, tạo động cơ của người học. Đồng thời, tạo cơ hội để người học nhận ra GTS thông qua hoạt động trải nghiệm.

+ *Bước 2:* Hoạt động trải nghiệm khám phá GTS. Hoạt động này đòi hỏi giáo viên cần vận dụng linh hoạt các phương pháp dạy học tích cực, đa dạng nhằm khai thác kinh nghiệm của người tham gia để xử lý các vấn đề đặt ra thông qua hoạt động nhóm.

- *Hoạt động 2:* Hướng vào làm cho người học nắm được cách thức thể hiện GTS thông qua hình thức suy ngẫm, làm việc nhóm, tập thể lớp.

- *Hoạt động 3:* Hoạt động hướng vào thể hiện các GTS vào cuộc sống bằng cách tạo ra các tình huống giả định hoặc tạo cơ hội để SV được thể hiện GTS đó bằng các dự án hoặc kế hoạch mà SV xây dựng. Mỗi hoạt động lại được cấu trúc theo logic: Mục tiêu của hoạt động; Cách thức tiến hành hoạt động; Kết luận.

5/ *Đánh giá, tổng kết:* GV đặt ra những câu hỏi, bài tập để SV thể hiện quan điểm, sự hiểu biết của mình về GTS vừa được học. Đồng thời, gợi mở, hướng dẫn để SV

tự rút ra được những kết luận cần thiết cho bản thân và cách vận dụng GTS đó vào cuộc sống.

Bước 4: Triển khai tổ chức thực hiện các chủ đề GD GTS và đánh giá, điều chỉnh.

3.3. Minh họa xây dựng chủ đề khám phá các giá trị sống cho sinh viên sư phạm

Chủ đề: KHÁM PHÁ CÁC GIÁ TRỊ SỐNG

1. Mục tiêu

- Hiểu được giá trị, ý nghĩa của GTS đối với cá nhân.
- Phân tích được những GTS có ý nghĩa với bản thân và cần thiết trong nghề dạy học.

- Thừa nhận và trân trọng những GTS của bản thân và người khác.

- Biết cách thể hiện cảm xúc, hành vi, thái độ của bản thân phù hợp và vận dụng GTS vào giải quyết vấn đề.

- Tích cực, chủ động tham gia các hoạt động.

2. Nội dung

- Khởi động làm quen

- Khám phá GTS

- GTS trong nghề dạy học

- Thực hành xác định các GTS

3. Phương pháp, tài liệu và phương tiện

- Thảo luận nhóm, thuyết trình, vấn đáp, trải nghiệm tập trung, kĩ thuật phòng tranh.

- Giấy A0, A4, bút dạ, bút màu, kéo, băng dính, bảng flipchart....

4. Hướng dẫn tổ chức hoạt động

*** Hoạt động 1: Khám phá các GTS**

a. *Mục tiêu hoạt động:* SV được trải nghiệm và hiểu về GTS, phân tích ý nghĩa của GTS.

b. *Các bước thực hiện*

Bước 1: Làm việc cá nhân:

- Nghĩ về một người có ảnh hưởng trong cuộc đời của mình. Hãy viết ra những phẩm chất hoặc giá trị tích cực của người đó?

- Hãy viết ra 5 điều bạn xem là quan trọng nhất với bản thân mình?

- Từ đó, bạn hiểu thế nào là GTS?

Bước 2: Thảo luận nhóm và cả lớp

- Chia lớp thành nhóm (5 - 6 người), chia sẻ về trải nghiệm từ bài tập thực hành đã nêu trên.

Khuyến khích SV chia sẻ định nghĩa về GTS.

Bước 3: Kết luận

- Giá trị là những điều có ích, có ý nghĩa, quan trọng, điều quý giá.

- GTS có chức năng định hướng hành động, giúp mỗi cá nhân đưa ra quyết định phù hợp và giải quyết các vấn đề trong cuộc sống hiệu quả.

- GTS rất đa dạng. Căn cứ vào thời đại, yêu cầu xã hội, đặc điểm lứa tuổi, đặc điểm ngành nghề... sẽ có các GTS phù hợp.

*** Hoạt động 2: Thực hành xác định GTS**

a. *Mục tiêu hoạt động:* Giúp SV hiểu được bản chất của các giá trị, biết cách xác định các giá trị và thể hiện các giá trị.

b. *Các bước thực hiện:*

- *Bước 1:* GV đặt ra những câu hỏi như:



+ Xác định điều quan trọng mà bạn muốn đạt được? Bạn hiểu các giá trị đó là gì?

+ Những GTS mà bạn muốn thể hiện qua lời nói, hành động?

+ Cảm xúc của bạn khi thể hiện giá trị này?

+ Thế giới sẽ thế nào nếu có những GTS đó?

- Bước 2: Làm việc nhóm

+ Chia nhóm 5-6 người/1 nhóm

+ Yêu cầu mỗi nhóm sẽ trao đổi bằng các hình thức như: Vẽ, cắt dán, viết thông điệp, sáng tác thơ, truyện...

- Bước 3: Kết luận

+ GV mời một số nhóm lên chia sẻ trước lớp và khen ngợi những điểm tích cực của các nhóm.

* Hoạt động 3: GTS trong nghề dạy học

a. Mục tiêu của hoạt động: SV hiểu sâu sắc hơn về nghề dạy học và những phẩm chất, năng lực của GV nhằm đáp ứng yêu cầu của nghề nghiệp.

b. Các bước thực hiện:

Bước 1: Hồi tưởng về ngôi trường mơ ước

GV yêu cầu SV ngồi thẳng lưng, thoải mái, thả lỏng, tập trung.

Mở nhạc không lời nhẹ nhàng, SV có thể nhắm mắt tưởng tượng hoặc mở mắt nhìn vào một điểm yêu thích và thực hiện theo lời dẫn của GV.

GV đọc lời dẫn thông thả, nhẹ nhàng:

"Các bạn hãy nhắm mắt lại và để cơ thể hoàn toàn thả lỏng, thư giãn và thoải mái. Hãy tưởng tượng về một ngày mới đẹp trời, ánh nắng dịu nhẹ, bạn đang bước đi trên con đường đi học thân quen. Hai bên đường hàng cây xanh rợp bóng mát, tiếng chim hót líu lo như chào đón các bạn đến trường. Xa xa là những nhóm bạn cùng nhau đi đến trường với tiếng nói cười rộn vang, gương mặt ai cũng hào hứng cho một ngày mới.

Cánh cổng trường mở ra, bạn nhìn thấy thầy, cô giáo của mình nở nụ cười ấm áp chào đón các bạn. Bạn và thầy cô trao đổi câu chuyện gì đó trước khi vào lớp... Thấy, cô đã nói gì với bạn? Giờ học đã đến, thầy, cô đã động viên bạn như thế nào? Thấy, cô đã hướng dẫn tận tình để cùng lớp bạn làm một dự án. Ánh mắt, nụ cười và lời nói của thầy, cô cho bạn cảm giác bình an và yêu thương... Bạn đang cảm nhận rất rõ bầu không khí đó của lớp học... Và khi đã sẵn sàng, bạn vẫy tay chào thầy, cô, bạn bè và từ từ đưa sự chú ý của mình trở lại căn phòng này..."

Bước 2: Làm việc cá nhân

Các bạn cảm thấy như thế nào sau hoạt động trải nghiệm tập trung?

Hãy chia sẻ về ngôi trường trong mơ của bạn? GV như thế nào? Bầu không khí như thế nào?

Theo bạn, GV cần có những phẩm chất và giá trị nào để tạo nên những cảm xúc tích cực và thúc đẩy sự phát triển của người học.

Bước 3: Làm việc cả lớp

GV khích lệ SV chia sẻ suy nghĩ, bày tỏ quan điểm của bản thân. GV ghi các câu trả lời của SV lên flipchart.

Bước 4: Kết luận

Nghề dạy học là nghề làm việc trực tiếp với con người. Nghề mà công cụ chủ yếu là nhân cách của nhà giáo. Yêu cầu của nghề dạy học là: Người thầy không chỉ

là người truyền đạt kiến thức mà còn là nhà GD, định hướng giá trị cho người học.

Bên cạnh các năng lực nghề nghiệp, một số phẩm chất, GTS mà người thầy cần có là: Lòng yêu nghề, yêu trẻ; biết quan tâm, chia sẻ, thấu hiểu và khoan dung; trách nhiệm; tôn trọng sự khác biệt cá nhân; biết cách hợp tác: Giao tiếp, làm việc nhóm;...

GV cần tạo cho HS bầu không khí: Được an toàn, được hiểu, được yêu thương, được tôn trọng, được có giá trị.

* Tổng kết và đánh giá

+ Giá trị là những điều có ích, có ý nghĩa, quan trọng, điều quý giá. GTS có chức năng định hướng hành động, giúp mỗi cá nhân đưa ra quyết định phù hợp và giải quyết các vấn đề trong cuộc sống hiệu quả.

+ Nghề dạy học là nghề làm việc trực tiếp với con người. Nghề mà công cụ chủ yếu là nhân cách của nhà giáo. GV cần tu dưỡng và rèn luyện để có những phẩm chất và năng lực đáp ứng với yêu cầu nghề nghiệp.

3.4. Đánh giá về hiệu quả của xây dựng chủ đề giáo dục giá trị sống cho sinh viên sư phạm

Để kiểm tra tính hiệu quả của các biện pháp xây dựng chủ đề GD GTS cho SV sư phạm với 6 chủ đề được thiết kế như: Khám phá các GTS; giá trị yêu thương; giá trị tôn trọng; giá trị trách nhiệm; giá trị hợp tác; kết nối các giá trị. Chúng tôi đã tiến hành tổ chức hoạt động GD GTS theo 6 chủ đề trên trong năm học 2015 - 2016 trên 77 SV Khoa Lịch sử và Khoa Hóa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội về mức độ hứng thú khi tham gia, tính phù hợp của nội dung và hình thức tổ chức, ý nghĩa của hoạt động GD GTS. Kết quả khảo sát như sau:

* Về mức độ hứng thú khi tham gia các hoạt động của chương trình GD GTS cho SV sư phạm

Kết quả khảo sát cho thấy, có 66/77 SV chiếm tỉ lệ 85,7% cảm thấy hứng thú khi tham gia hoạt động trải nghiệm GD GTS; có 11 SV (14,3%) cảm thấy bình thường và không có SV nào không hứng thú với GD GTS. Thông qua phỏng vấn, bạn Đặng Thu T cho rằng: *"Chúng em hứng thú bởi giờ học mang lại cảm giác thoải mái, chúng em được tham gia nhiều hoạt động, thể hiện sự hợp tác và sáng tạo..."* Bạn Nguyễn Tài L chia sẻ: *"Dù đã học cùng nhau và biết nhau nhưng không phải bạn nào cũng hiểu về nhau, qua những hoạt động chia sẻ, chúng em hiểu về nhau hơn, thấy gần kết bạn bè hơn..."*

* Tính phù hợp của nội dung và phương pháp, hình thức tổ chức GD GTS

+ Về nội dung GD GTS

Số lượng SV đánh giá nội dung GD GTS phù hợp chiếm tỉ lệ cao nhất 63,6%, nội dung rất phù hợp chiếm 24,7 % và mức độ bình thường của nội dung chiếm 11,7%. Không có SV nào đánh giá nội dung ít phù hợp hoặc không phù hợp.

Sở dĩ, nội dung GD GTS được SV đánh giá là phù hợp bởi các lí do các như sau. Bạn Nguyễn V.M chia sẻ: *"Nội dung GD GTS giúp SV biết ứng xử với học sinh, phụ huynh, đồng nghiệp dựa trên nền tảng các GTS như tôn trọng, hợp tác..."* Bạn Nguyễn T.K.O cho rằng: *"Sau khi được tham gia các chủ đề GD GTS, chúng em còn biết cách tổ chức các*

hoạt động trải nghiệm cho học sinh, các hoạt động tích cực trong dạy học cũng như có những kiến thức, kĩ năng, thái độ đúng đắn với nghề đặc biệt là yêu nghề hơn.”

+ Về phương pháp GD GTS và hình thức tổ chức:

Qua phân tích số liệu và biểu đồ ta thấy, có 32/77 SV chiếm 41,6% đánh giá phương pháp GD GTS được sử dụng là rất phù hợp, 54,5% đánh giá là phù hợp, chỉ có 3/77 SV chiếm tỉ lệ 3,9% đánh giá là bình thường, không có SV nào đánh giá phương pháp GD GTS ít phù hợp và không phù hợp.

Như vậy, có thể thấy nội dung và phương pháp GD GTS được lựa chọn để tác động thực nghiệm đến SV sư phạm là phù hợp với trình độ nhận thức, điều kiện nhà trường, thời gian và đặc thù hoạt động học tập của SV sư phạm.

*** Ý nghĩa của hoạt động GD GTS được xây dựng theo chủ đề đối với SV sư phạm**

Sau khi tham gia GD GTS theo các chủ đề được thiết kế, để đánh giá ý nghĩa của GDGTS, chúng tôi đã đưa ra câu hỏi: “Sau khi học xong GD GTS, chương trình đã giúp ích gì cho bạn?” với 5 mức độ, trong đó: 5- Rất nhiều; 4- Nhiều; 3- Như cũ; 2- Tương đối ít; 1- Không. Kết quả thu được như sau:

Bảng 1: Ý nghĩa của GD GTS đối với SV sư phạm

TT	Kết quả	ĐTB	TB
1	Nhận thức được về GTS, GD GTS	4,22	3
2	Biết cách giao tiếp tốt hơn với người khác	4,01	8
3	Nhận thức rõ và đúng đắn về nghề dạy học	4,17	4
4	Bồi dưỡng lòng yêu nghề	3,82	10
5	Biết cách tôn trọng người khác	4,25	2
6	Làm việc có trách nhiệm	4,10	6
7	Biết cách hợp tác	4,14	5
8	Quý trọng bản thân và chia sẻ, đồng cảm với người khác	4,29	1
9	Có kĩ năng tự rèn luyện các GTS cho bản thân	4,06	7
10	Tự đánh giá những GTS của bản thân với tư cách là GV tương lai	3,88	9
11	Biết cách thể hiện các GTS trong thực hành nghề (thực tập sư phạm)	3,77	11

Nhìn vào bảng số liệu, có thể thấy, chương trình đã giúp SV có được những nhận thức, thái độ, tình cảm và hành vi biểu hiện GTS ở mức độ nhiều và rất nhiều với ĐTB cao nhất là 4,29 và ĐTB thấp nhất là 3,77. Bạn Mai T.T cho rằng: “Em muốn là người GV không chỉ dạy kiến thức mà còn đem đến cho học sinh cái nhìn đúng đắn về cuộc sống, vì vậy chương trình đã giúp em có được nhận thức và có kĩ năng biểu hiện các GTS rất hữu ích...”

4. Kết luận

Qua phân tích có thể thấy, việc xây dựng các chủ đề GD GTS cho SV sư phạm đã tạo ra những thay đổi tích cực ở người học, giúp nâng cao hiệu quả GD GTS trong các trường sư phạm. Để biện pháp này có tính khả thi, nhà trường cần xây dựng đội ngũ GV nòng cốt có hiểu biết, có khả năng xây dựng các chủ đề GD GTS, cần có sự khảo sát và nghiên cứu để tìm hiểu mục tiêu của nhà trường hướng tới, mong muốn, nguyện vọng của SV về nội dung chủ đề GD GTS và tăng cường sự phối hợp, hỗ trợ của các lực lượng GD trong và ngoài nhà trường đặc biệt là vai trò của Đoàn Thanh niên, Hội SV.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Đinh Thị Kim Thoa, Đặng Hồng Minh, (2008), *Giáo dục giá trị sống cho học sinh trung học phổ thông*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [2]. Tillman, D. (2008), *Living values activities for young adults*, Health communications, Inc; deerfield Beach, Florida, USA.
- [3]. Mạc Văn Trang, (2011), *Giáo dục giá trị sống cho học sinh phổ thông hiện nay*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học Nghiên cứu Giáo dục giá trị sống cho học sinh tiểu học trong giai đoạn hiện nay.
- [4]. Nguyễn Thanh Bình, (2009), *Giáo dục kĩ năng sống*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [5]. Diane Tillman, (2009), *Những giá trị sống cho tuổi trẻ*, NXB Tổng hợp, Thành phố Hồ Chí Minh.
- [6]. Sean Convey, (2015), *Bảy thói quen của bạn trẻ thành đạt*, NXB Tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh.
- [7]. Trần Thị Lệ Thu, Trần Thị Cẩm Tú, (2015), *Giáo dục giá trị sống và kĩ năng sống*, Sách dùng cho học sinh và giáo viên, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội.

DEVELOPING TOPICS OF LIFE VALUE EDUCATION FOR PEDAGOGICAL STUDENTS

Tran Thi Cam Tu

Hanoi National University of Education

Email: camtu118@gmail.com

Abstract: Life values education is process for learners to perceive the universal social values, turned them into their typical values, help them think, have attitude and act positively, effectively, and consistently with themselves and meet the social expectation. The article refers to the development of life values topics for pedagogical students. According to the author, this development will contribute to creating learners' positive change, improving the efficiency of life value education at university of education. Life value education helps students fully aware of life, then direct positive behaviors. Through life values topics, students get experience and express values in the hypothetical situations of life values.

Keywords: Value; life values; life value education; pedagogical students.



GIÁO DỤC GIÁ TRỊ SỐNG CHO HỌC SINH TRONG NHÀ TRƯỜNG PHỔ THÔNG

NGUYỄN BỘỊ QUỲNH

Trường Trung học phổ thông Việt Đức - Hà Nội

Email: nguyenboiquynh@gmail.com

Tóm tắt: Bài viết đề cập đến vấn đề giáo dục giá trị sống cho học sinh trong nhà trường phổ thông. Trong bài, tác giả trình bày: 1/Một số quan niệm về giá trị; 2/Mười hai giá trị sống phổ quát mang tính chung toàn cầu cần giáo dục cho thế hệ trẻ; 3/Giá trị truyền thống trong đời sống tinh thần của dân tộc; 4/ Giáo dục giá trị sống cho học sinh trong nhà trường. Theo tác giả, xu thế toàn cầu hoá và cuộc cách mạng khoa học công nghệ phát triển như vũ bão hiện nay đã đặt ra nhiều cơ hội cũng như thách thức đối với nguồn nhân lực có chất lượng cao. Theo đó, giáo dục giá trị sống trong nhà trường phổ thông đóng vai trò đặc biệt quan trọng, tạo nền sự phát triển hài hòa của cá nhân trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

Từ khóa: Giáo dục; giá trị sống; học sinh; trường phổ thông.

(Nhận bài ngày 02/12/2016; Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa ngày 03/01/2017; Duyệt đăng ngày 25/01/2017).

1. Đặt vấn đề

Trong nhà trường, với mục tiêu hình thành và phát triển con người toàn diện, vấn đề giáo dục đạo đức luôn được đặt ra, gắn liền giữa “dạy chữ - dạy người”, “đức dục và trí dục” luôn được thực hiện song hành. Tuy nhiên, trong giai đoạn hiện nay, nội hàm của giáo dục đạo đức đã được mở rộng với những giá trị quốc tế thể hiện sự kết hợp hài hòa giữa giá trị truyền thống, mang đậm bản sắc dân tộc với 12 giá trị sống mang tính chung toàn cầu do Liên hợp quốc đưa ra vào năm 1995, từ đó giúp học sinh (HS) nâng cao chất lượng sống của cá nhân để hòa nhập vào môi trường giáo dục quốc tế rộng lớn một cách hiệu quả.

2. Quan niệm về giá trị

Trong các ngôn ngữ phương Tây, thuật ngữ “*giá trị*” (Value) bắt nguồn từ *valere* của tiếng La-tinh, có nghĩa là khỏe mạnh, tốt, đáng giá, ban đầu được dùng để chỉ một thứ gì đó đáng giá, trước hết là theo nghĩa giá trị trao đổi của kinh tế học mà nhà kinh tế học chính trị Adam Smith đã nói đến trong tác phẩm nổi tiếng của mình nhan đề: *Tìm hiểu về bản chất và nguồn gốc của cải của các quốc gia* (Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations) xuất bản năm 1776 [1].

Luôn gắn liền với cuộc sống con người nên giá trị là một thuật ngữ được sử dụng rất rộng rãi và được nhiều nhà khoa học quan tâm nghiên cứu.

J.H.Fichter nhận định: “Tất cả cái gì có ích lợi, đáng ham chuộng, đáng kính phục đối với cá nhân và xã hội đều có một giá trị”. Chzel định nghĩa giá trị là “những tiêu chuẩn về cái có thể ao ước được, chúng xác định các mục đích chung của hành động” [1].

Theo tác giả Phạm Minh Hạc: “Giá trị là tính có nghĩa tích cực, đáng quý, có ích của các đối tượng với các chủ thể” [2]. Các tác giả Nguyễn Thị Mỹ Lộc và Đinh Thị Kim

Thoa [3] cho rằng: Giá trị theo nghĩa chung nhất có thể hiểu là cái đã làm cho một khách thể nào đó có ích, có nghĩa, đáng quý đối với chủ thể, được mọi người thừa nhận.

Từ những quan niệm trên, có thể hiểu *giá trị là cái được con người (cá nhân, nhóm, cộng đồng xã hội) nhận thức là có ý nghĩa, hữu ích đối với cuộc sống*. Như vậy:

- Giá trị là trạng thái tư tưởng tồn tại bên trong chủ thể cá nhân; là hình ảnh tinh thần có tác dụng định hướng, kích thích, thúc đẩy con người tu dưỡng phấn đấu, hành động.

- Giá trị mang tính chủ thể rõ nét: Khách thể chỉ trở thành đối tượng với tư cách là giá trị đối với con người khi con người nhận thức được ý nghĩa của chúng, thể hiện thái độ của chủ thể đối với đối tượng. Một vật chỉ được coi là có giá trị khi chủ thể nhận thức được ý nghĩa của nó.

- Giá trị bao giờ cũng là kết quả của sự so sánh và đánh giá. Giá trị được hình thành trong nhận thức của con người thông qua việc cá nhân so sánh các sự vật hiện tượng từ góc nhìn của bản thân, đánh giá theo tiêu chí do cá nhân đặt ra gắn liền mức độ quan trọng, cần thiết, độ hữu ích đối với cuộc sống của mình, để từ đó mỗi hiện tượng sự vật sẽ nhận được một giá trị do con người gán cho. Sự đánh giá trên cơ sở so sánh như vậy mang lại cho giá trị tính tương đối.

- Giá trị mang tính ổn định tương đối. Cùng với thời gian và những thay đổi về nhận thức, có những giá trị trước đây tiếp tục được duy trì, phát triển; có những giá trị mới xuất hiện đồng thời có giá trị lại trở nên lạc hậu, kém ý nghĩa và bị mất dần đi ý nghĩa giá trị lúc ban đầu.

- Giá trị có thể là vật chất hay tinh thần; có thể là giá trị riêng đối với cá nhân hay giá trị chung với nhóm, với xã hội...

3. Mười hai giá trị sống phổ quát mang tính chung toàn cầu cần giáo dục cho thế hệ trẻ

Khi đề cập *giá trị sống* là muốn nói đến những *giá trị thiết thực cho cuộc sống của từng cá nhân con người giúp người ta sống và làm việc hiệu quả hơn*. Giá trị sống cũng được hình thành, biến đổi, duy trì theo những quy luật xã hội như các giá trị nói chung.

Chương trình giá trị sống lần đầu tiên được 186 thành viên của Liên hợp quốc đưa ra vào năm 1995 với 12 giá trị sống mang tính cốt lõi nhất, phổ quát nhất của cuộc sống, mang tính chung toàn cầu, đó là: Hòa bình, tôn trọng, hợp tác, đoàn kết, trách nhiệm, khoan dung, khiêm tốn, giản dị, trung thực, yêu thương, tự do và hạnh phúc” [4]. Chương trình này đã được triển khai ở nhiều nước khác nhau trên thế giới với mục tiêu hướng mọi người cùng vươn tới, chia sẻ các giá trị đó vì một thế giới tươi đẹp. Qua 12 giá trị sống phổ quát, mang tính chung toàn cầu cho thấy:

- Giá trị sống hướng vào những giá trị tinh thần (không đề cập giá trị về tiền, của cải...).

- Giá trị sống là động lực giúp con người nỗ lực phấn đấu hướng tới, bởi từng giá trị cụ thể trong đó kết hợp hài hòa với nhau giúp cho cuộc sống cá nhân trở nên tốt đẹp hơn, làm cho cuộc sống trở nên hữu ích hơn trong việc đóng góp cái riêng của cá nhân vào việc cải thiện cuộc sống chung của xã hội.

- Giá trị sống bao gồm ba phân tầng ý nghĩa có quan hệ qua lại, ảnh hưởng lẫn nhau, tạo nên một tổng thể có ý nghĩa đối với cá nhân: Những giá trị thuộc bản thân cá nhân (khoan dung, khiêm tốn, giản dị, trung thực, yêu thương, hạnh phúc); Những giá trị thể hiện mối quan hệ giữa cá nhân với nhóm, cộng đồng... (tôn trọng, hợp tác, đoàn kết, trách nhiệm) và một số giá trị chung, mang ý nghĩa rộng lớn (hòa bình, tự do).

4. Giá trị truyền thống trong đời sống tinh thần của dân tộc

Mỗi dân tộc đều có những giá trị văn hóa đặc trưng của dân tộc mình. Các giá trị đó trải qua thời gian, qua bao thế hệ được sàng lọc, kết tinh, hội tụ để tạo nên bản sắc riêng của mỗi dân tộc, và rồi lại tiếp tục như vậy các giá trị được chuyển giao tiếp nối, qua nhiều thế hệ, được giữ gìn, phát huy lên một tầm cao mới. Theo tác giả Trần Văn Giàu [5]: *“Giá trị truyền thống được hiểu là những cái tốt, bởi vì những cái tốt mới được gọi là giá trị. Thậm chí không phải bất cứ cái gì tốt cũng đều được gọi là giá trị; mà phải là cái tốt cơ bản, phổ biến, có nhiều tác dụng tích cực cho đạo đức, cho sự hướng dẫn nhận định, đánh giá và dẫn dắt hành động của một dân tộc thì mới mang đầy đủ ý nghĩa của khái niệm”*. Về việc “Xây dựng một nền văn hoá Việt Nam tiên tiến, đậm đà bản sắc dân tộc”, ngay từ Nghị quyết 5 (khóa VIII) của Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam, năm giá trị bền vững được vun đắp trong suốt chiều dài của lịch sử dân tộc đã được nêu lên, đó là: 1/ Lòng yêu nước nồng nàn, ý chí tự cường dân tộc; 2/ Tinh thần đoàn kết, ý thức cộng đồng (gắn kết cá nhân - gia đình - làng xã - tổ quốc); 3/ Lòng nhân ái,

khoan dung; trọng nghĩa tình, đạo lý; 4/ Đức tính cần cù, sáng tạo trong lao động; 5/ Sự tinh tế trong ứng xử, tính giản dị trong lối sống [6].

5. Giáo dục giá trị sống trong nhà trường - vấn đề cấp thiết hiện nay

5.1. Quan niệm

Trên cơ sở hệ thống hóa các khái niệm nêu trên, có thể hiểu *giáo dục giá trị sống trong nhà trường là quá trình hình thành và phát triển ở HS nhận thức đúng đắn, sâu sắc về ý nghĩa của các giá trị sống vừa hướng tới giá trị bản sắc dân tộc vừa có sự kết hợp hài hòa với các giá trị phổ quát nhất của cuộc sống, mang tính chung toàn cầu. Trên cơ sở đó, HS mong muốn và có khả năng áp dụng một cách hiệu quả các giá trị đó vào thực tiễn cuộc sống trong bối cảnh hội nhập quốc tế, giúp chất lượng cuộc sống của cá nhân được nâng lên, đóng góp tích cực hơn vào một thế giới chung tươi đẹp*. Như vậy:

- Giáo dục giá trị sống trong nhà trường góp phần giáo dục toàn diện cho HS để đáp ứng những đòi hỏi hội nhập quốc tế đặt ra.

- Định hướng vào bình diện cá nhân song giáo dục giá trị sống trong nhà trường diễn ra thông qua các mối quan hệ giao tiếp giữa GV - HS, giữa HS với nhau; trên nền quan hệ giữa cá nhân và cộng đồng xã hội; đòi hỏi thời gian, mang tính liên tục.

- Nội dung của giáo dục giá trị sống thể hiện sự kết hợp hài hòa giữa những giá trị mang dấu ấn bản sắc dân tộc Việt Nam kết hợp cùng 12 giá trị phổ quát mang tính quốc tế do Liên hợp quốc đưa ra vào năm 1995.

- Giáo dục giá trị sống được thực hiện thông qua sự tác động chặt chẽ giữa môi trường rộng lớn của hoạt động dạy - học trên lớp, các hoạt động ngoại khóa; các hoạt động, phong trào do trường, lớp tổ chức... Do đó, đòi hỏi sự tác động phối hợp chặt chẽ giữa các GV trong trường, các tổ chức như Đoàn Thanh niên, Hội Phụ huynh... giữa trường và các tổ chức, ban, ngành liên quan...

- HS không chỉ dừng lại ở nhận thức về ý nghĩa của các giá trị mà các giá trị này còn phải được thể hiện qua hành vi, cử chỉ, qua giao tiếp, hành động... trở thành “nếp sống” của HS, có nghĩa là giáo dục giá trị sống không chỉ hướng người học đến sự hiểu biết mà còn làm được những điều mình hiểu là có ý nghĩa; từ đó đánh giá giáo dục giá trị sống ở HS không chỉ dừng lại ở điểm số cứng nhắc của môn Giáo dục công dân hay phân loại HS trong Giáo dục ngoài giờ lên lớp mà còn được thể hiện thông qua khả năng giao tiếp ứng xử; qua lời nói, hành động, thông qua sự lan tỏa ảnh hưởng của “nếp sống” cá nhân HS tới bạn bè, những người xung quanh...

Bên cạnh tác động như thông qua bài giảng, hoạt động ngoại khóa,... tính tích cực của chủ thể người học (chủ thể nhận thức - hành động) đóng một vai trò đặc biệt quan trọng trong giáo dục giá trị quốc tế. Đó là một quá trình tự giác, chủ động và tích cực của HS xây dựng trên cơ sở nhận thức tính ý nghĩa của hệ giá trị trong cuộc sống.



5.2. Giáo dục giá trị sống cho học sinh trong nhà trường

Thực chất của quá trình dạy học ở trong nhà trường là dạy chữ - dạy người. Các giá trị luôn được lồng ghép trong kiến thức, kĩ năng của mỗi giờ giảng dạy ra khi GV tổ chức quá trình nhận thức tích cực, tự lực, tự giác cho HS. Đây cũng chính là quá trình tổ chức, hình thành ở HS những giá trị sống đã được hướng đến. Bên cạnh đó, bầu không khí dựa trên nền tảng các giá trị trong môi trường sư phạm rộng lớn của nhà trường, trong mỗi lớp học thể hiện qua giao tiếp giữa GV với HS, giữa HS với nhau ở trong và ngoài giờ lên lớp ... có ý nghĩa đặc biệt quan trọng trong việc hình thành và thể hiện các giáo dục giá trị sống đã được tiếp thu của HS. Giáo dục giá trị sống cho HS trong nhà trường có thể được thực hiện qua những bước cơ bản sau:

1/Tổ chức giờ học để HS tích cực, tự lực, tự giác hiểu thấu ý nghĩa của từng giá trị đối với bản thân, góp phần xây dựng cộng đồng lành mạnh, xã hội văn minh cũng như ý nghĩa của từng giá trị trong việc tạo nên " nhân cách toàn diện của HS " đáp ứng những đòi hỏi đặt ra trong bối cảnh hội nhập quốc tế của đất nước.

2/ Trên cơ sở nhận thức rõ ý nghĩa, HS có nhu cầu lĩnh hội thực chất nội hàm của giá trị và những yêu cầu đặt ra, khả năng áp dụng giá trị đó trong cuộc sống. HS liên hệ để thấy rõ ý nghĩa của giá trị đối với sự phát triển cá nhân, sự lan tỏa ý nghĩa của giá trị trong nhà trường, gia đình, xã hội trước bối cảnh xã hội đặt ra.

3/ HS chuyển giá trị tiếp thu vào hệ giá trị bản thân, thúc đẩy sự nội tâm hóa một cách tích cực, tạo nên nhu cầu hoàn thiện dẫn sự phát triển toàn diện nhân cách người học.

4/ HS áp dụng kiến thức tiếp thu vào việc giải các bài tập tình huống được đặt ra gắn liền bối cảnh nhà trường, gia đình, xã hội, trong nước và quốc tế; HS từng bước trải nghiệm những giá trị được tiếp thu.

5/ HS mong muốn và có nhu cầu áp dụng kiến thức tiếp thu vào thực tế cuộc sống, trở thành nếp sống, thói

quen, cử chỉ tự nhiên trong cuộc sống. Đánh giá việc giáo dục giá trị sống cho HS không chỉ thông qua điểm số mà chủ yếu thông qua thực tế hoạt động sống của HS với những tiêu chí có thể quan sát thấy, đo lường được, ví dụ qua hành vi, cử chỉ, tác phong sống; thông qua giao tiếp giữa cá nhân HS và bạn bè, thầy cô giáo, những người thân trong gia đình...

6/ HS tự đánh giá, cùng nhau rút kinh nghiệm để các giá trị dần từng bước tạo nên nét nhân cách mang tính tích cực của bản thân.

6. Kết luận

Xu thế toàn cầu hoá và cuộc cách mạng khoa học công nghệ phát triển như vũ bão hiện nay đã đặt ra nhiều cơ hội cũng như thách thức đối với nguồn nhân lực có chất lượng cao. Theo đó, giáo dục giá trị sống trong nhà trường lại càng đóng vai trò đặc biệt quan trọng, tạo nên sự phát triển hài hòa của cá nhân trong sự hội nhập quốc tế một cách hiệu quả.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Trần Ngọc Thêm, *Giá trị và sự chuyển đổi hệ giá trị văn hóa truyền thống Việt Nam* (Báo cáo trình bày tại Hội thảo khoa học Bảo tồn và Phát huy các giá trị văn hóa truyền thống Việt Nam trong quá trình đổi mới và hội nhập), Đồng Nai, ngày 17, 18 tháng 9 năm 2009.
- [2]. Phạm Minh Hạc, (2001), *Về phát triển toàn diện con người thời kì công nghiệp hóa, hiện đại hóa*, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [3]. Nguyễn Thị Mỹ Lộc, Đặng Thị Kim Thoa, (2010), *Giáo dục giá trị và kĩ năng sống cho học sinh phổ thông* (Tài liệu tập huấn/ bồi dưỡng giáo viên), Hà Nội.
- [4]. <http://www.livingvalues.net>
- [5]. Trần Văn Giàu, (1993), *Giá trị tinh thần truyền thống của dân tộc Việt Nam*, NXB TP. Hồ Chí Minh.
- [6]. Đảng Cộng sản Việt Nam, (1998), *Nghị quyết Hội nghị Trung ương 5 (khóa VIII) "Về xây dựng và phát triển nền văn hoá Việt Nam tiên tiến, đậm đà bản sắc dân tộc"*, Hà Nội.

TEACHING LIFE VALUE EDUCATION FOR STUDENTS AT GENERAL SCHOOLS

Nguyen Boi Quynh
Viet Duc High school - Hanoi
Email: nguyenboiquynh@gmail.com

Abstract: The article addresses life value education for students at general schools. The author presents: 1/ Conceptions of value; 2/ Twelve general global life values need to educate to younger generation; 3 / Traditional value in our national spiritual life; 4 / life value education for students at schools. According to the author, the trend of globalization and revolution in science and technology develop rapidly now poses both opportunities and challenges for high quality human resource. Accordingly, life value education at secondary schools played a special important role, created individual harmonious development in the context of international integration.

Keywords: Education; life value; students; secondary schools.

RÈN LUYỆN KĨ NĂNG SỬ DỤNG NGÔN NGỮ TOÁN HỌC CHO HỌC SINH DỰ BỊ ĐẠI HỌC

NGUYỄN THANH HƯNG - Email: hunglapthao.dhtn@gmail.com

KIẾU MẠNH HÙNG - Email: kmhungdhtn@gmail.com

Trường Đại học Tây Nguyên

Tóm tắt: Học sinh dự bị đại học chủ yếu là đối tượng dân tộc thiểu số, sinh sống ở các tỉnh vùng núi, sử dụng nhiều ngôn ngữ khác nhau, trong đó có nhiều học sinh phát âm chưa chuẩn tiếng phổ thông. Tuy nhiên, ngôn ngữ lại là chìa khóa để tiếp cận và mở rộng tri thức, trao đổi tri thức giữa giáo viên với học sinh và giữa học sinh với học sinh để mở rộng hiểu biết và học hỏi lẫn nhau. Ngôn ngữ toán học có vai trò quan trọng trong việc thực hiện mục tiêu dạy học môn Toán cho học sinh dự bị đại học. Trong bài viết này, tác giả trình bày một số biện pháp rèn luyện kĩ năng sử dụng ngôn ngữ toán học cho học sinh dự bị đại học. Qua đó giúp học sinh phát triển tư duy logic, khả năng lập luận cũng như năng lực trình bày các vấn đề toán học. Từ đó, góp phần nâng cao chất lượng dạy học môn Toán cũng như chất lượng đào tạo dự bị đại học.

Từ khóa: Kĩ năng; ngôn ngữ toán học; học sinh; dự bị đại học.

(Nhận bài ngày 20/12/2016; Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa ngày 30/12/2016; Duyệt đăng ngày 25/01/2017).

1. Đặt vấn đề

Học sinh (HS) dự bị đại học (DBĐH) chủ yếu là đối tượng dân tộc thiểu số, sinh sống ở các tỉnh vùng núi, sử dụng nhiều ngôn ngữ (NN) khác nhau, trong đó có nhiều HS phát âm chưa chuẩn tiếng phổ thông. Tuy nhiên NN lại là chìa khóa để tiếp cận và mở rộng tri thức, trao đổi tri thức giữa giáo viên (GV) với HS và giữa HS với HS để mở rộng hiểu biết và học hỏi lẫn nhau. NN toán học (NNTH) có vai trò quan trọng trong việc thực hiện mục tiêu dạy học (DH) môn Toán cho HS DBĐH. Trong quá trình học tập, HS lĩnh hội được kiến thức và hiểu kiến thức, tuy nhiên HS thường không thể diễn đạt và trình bày được một cách logic và mạch lạc. Phát triển NNTH là bước đầu phát triển năng lực tư duy, khả năng suy luận và diễn đạt đúng (nói và viết), cách phát hiện và cách giải quyết vấn đề đơn giản, gần gũi trong cuộc sống. Việc rèn luyện kĩ năng sử dụng NNTH góp phần phát triển tư duy toán học (TH), thực hành giao tiếp TH, nắm vững kiến thức TH, vận dụng TH và đáp ứng nhiều yêu cầu khác về văn hóa TH. Bởi vậy, trong DH Toán cho HS DBĐH, GV cần quan tâm thích đáng đến việc rèn luyện kĩ năng sử dụng NNTH cho HS.

2. Ngôn ngữ tự nhiên, ngôn ngữ toán học

2.1. Ngôn ngữ tự nhiên

NN tự nhiên là hệ thống những âm, những từ và những quy tắc kết hợp chúng, làm phương tiện để giao tiếp chung cho một cộng đồng [1]. Trong bài viết này, chúng ta có thể hiểu NN tự nhiên là hệ thống các kí hiệu và các quy tắc kết hợp chúng làm phương tiện giao tiếp chung cho một cộng đồng.

2.2. Ngôn ngữ toán học

NNTH là hệ thống gồm các kí hiệu (chữ số, chữ cái, kí tự alphabetic, dấu các phép toán, dấu quan hệ và các

dấu ngoặc), thuật ngữ (từ, cụm từ), biểu tượng (hình ảnh, hình vẽ, sơ đồ hoặc mô hình của đối tượng) và các quy tắc kết hợp chúng dùng làm phương tiện để diễn đạt nội dung TH một cách logic, chính xác, rõ ràng.

Các kí hiệu TH trong khuôn khổ toán phổ thông có thể chia làm các nhóm sau:

* Nhóm kí hiệu về phép tính: Cộng (+), trừ (-), nhân ($\cdot$), chia (:), phép khai căn (căn bậc hai $\sqrt{\quad}$), (căn bậc n $\sqrt[n]{\quad}$); kí hiệu phép lũy thừa (a^n , trong đó $a \in \mathbb{R}$); kí hiệu phép tính logarit ($\log_a N$, trong đó $0 < a \neq 1$, $N > 0$); phép tính tích phân ($\int_a^b f(x) dx$).

* Nhóm kí hiệu về quan hệ: Quan hệ về số lượng: lớn hơn ">", nhỏ hơn "<", bằng "=", khác " $\neq$ ", nhỏ hơn hoặc bằng " $\leq$ ", lớn hơn hoặc bằng " $\geq$ "; Quan hệ chia hết: chia hết cho ":", chia hết "/", Quan hệ liên thuộc: thuộc " $\in$ ", không thuộc " $\notin$ ", bao hàm " $\subset$ ", " $\supset$ ", " $\subseteq$ ", " $\supseteq$ "; Quan hệ hình dạng: vuông góc " $\perp$ ", song song "///"; Quan hệ logic: phép hội " $\wedge$ ", phép tuyển " $\vee$ ", phép kéo theo " $\Rightarrow$ ", phép tương đương " $\Leftrightarrow$ ".

* Nhóm các kí hiệu về tên gọi: Kí hiệu tên gọi đại số: Giá trị tuyệt đối " $|\quad|$ ", biệt số Denta " Δ ", giới hạn "lim"; Kí hiệu tập hợp số: Số tự nhiên " $\mathbb{N}$ ", số nguyên " $\mathbb{Z}$ ", số hữu tỉ " $\mathbb{Q}$ ", số thực " $\mathbb{R}$ ", số phức " $\mathbb{C}$ "; Kí hiệu tên gọi hình học: Tam giác " Δ ", tứ giác " $\Diamond$ "; Kí hiệu góc: " $\wedge$ "; Kí hiệu lượng giác: Sin góc a " $\sin a$ ", cô sin góc a " $\cos a$ ", tang góc a " $\tan a$ ", cô tang góc a " $\cot a$ ".

Ngoài các nhóm kí hiệu quy định thống nhất trong hoạt động TH người ta còn có những chữ cái khác nhau để biểu thị những điều cần diễn đạt. Chẳng hạn Epsilon



“ε” diễn đạt một số dương đủ bé; đường thẳng “d”, mặt phẳng “P”.

2.3. Mối quan hệ giữa ngôn ngữ tự nhiên và ngôn ngữ toán học

NN tự nhiên và NNTH có mối quan hệ chặt chẽ với nhau. NN tự nhiên là cơ sở, nền tảng để hình thành và phát triển NNTH. Trong DH Toán, NNTN không đứng rời rạc, riêng lẻ mà nó phải đi liền với NN tự nhiên. Vì vậy, DH Toán không chỉ là dạy NNTH một cách riêng biệt mà phải kết hợp NN tự nhiên với NNTH; phải chuyển đổi một cách uyển chuyển từ NN tự nhiên sang NNTH và ngược lại; gắn NNTH với thực tế cuộc sống phong phú, sinh động để củng cố, rèn luyện, phát triển NNTH. NNTH khác với NN tự nhiên ở chỗ: NNTH gọn gàng hơn NN tự nhiên. Bởi vì nó chủ yếu dùng các kí hiệu thay thế (kí hiệu TH, sơ đồ, đồ thị, hình vẽ minh họa). Hơn nữa mỗi kí hiệu TH hay mỗi kết hợp các kí hiệu đều có một nghĩa duy nhất, điều đó làm cho NNTH có khả năng diễn đạt chính xác tư tưởng TH hơn NN tự nhiên.

3. Những kĩ năng sử dụng ngôn ngữ toán học cần rèn luyện cho học sinh

Trên cơ sở đặc điểm, thực trạng học tập TH của HS DBĐH chúng tôi nhận thấy cần tập trung rèn luyện cho HS một số kĩ năng cụ thể sau: Kĩ năng về thuật ngữ TH (ngữ nghĩa của thuật ngữ); Kĩ năng sử dụng thành thạo các biểu tượng (kí hiệu TH, công thức TH, hình vẽ, bảng biểu, sơ đồ) trong quá trình DH trên lớp; Kĩ năng về danh pháp (thành thạo khái niệm, quy tắc); Kĩ năng diễn đạt những hiểu biết của mình bằng văn phong khoa học, trình bày văn bản bằng lời nói một cách rõ ràng, chính xác, dễ hiểu; ...

4. Một số biện pháp rèn luyện kĩ năng sử dụng ngôn ngữ toán học cho học sinh dự bị đại học

4.1. Tổ chức cho học sinh dự bị đại học hình thành vốn tri thức ngôn ngữ toán học

Khi hình thành vốn tri thức NNTH ta thường hình thành các kí hiệu, biểu tượng, thuật ngữ và các quy tắc kết hợp. Sau đó tiến hành các biện pháp giúp HS lĩnh hội cú pháp của NNTH.

4.1.1. Hình thành các kí hiệu, biểu tượng, thuật ngữ và các quy tắc kết hợp của ngôn ngữ toán học cho học sinh

Đây là giai đoạn HS lĩnh hội tri thức TH, góp phần làm phong phú NNTH. Tuy nhiên, năng lực NN và khả năng tư duy của HS DBĐH còn có nhiều hạn chế nên GV phải có phương pháp thích hợp để HS lĩnh hội một cách tốt nhất. Trước hết, GV giới thiệu kí hiệu, biểu tượng, thuật ngữ và các quy tắc kết hợp của TH cho HS. Công việc này phải được đặt trong ngữ cảnh thích hợp. Vì mặt bằng kiến thức của HS DBĐH tương đối thấp nên việc tạo ra ngữ cảnh cần sử dụng hình ảnh, hình vẽ, mô hình. Ngữ cảnh GV tạo ra nên gắn với thực tiễn cuộc sống, gắn gũi với văn hóa vùng miền. Tiếp theo, GV giúp HS tiếp nhận ngữ nghĩa của NNTH. Trong chương trình môn Toán dùng cho HS hệ DBĐH không có phần giải thích ý nghĩa của các kí hiệu, thuật ngữ TH. Do đó, để giúp HS hiểu được

ngữ nghĩa của các kí hiệu, thuật ngữ này đòi hỏi GV phải thông qua ví dụ khi dạy lí thuyết và giải bài tập. Cuối cùng, GV hướng dẫn HS sử dụng kí hiệu, biểu tượng, thuật ngữ và các quy tắc kết hợp của TH. GV tiến hành thông qua tình huống liên quan bài học. Nên thường xuyên đặt câu hỏi giúp HS hiểu, nắm vững kí hiệu, thuật ngữ của NNTH. Lưu ý đặt câu hỏi theo mức độ từ dễ đến khó. Cần khuyến khích HS tự phát biểu định nghĩa, định lí, đề bài toán cũng như lời giải chi tiết các bài toán bằng cách sử dụng NNTH. Ví dụ: Khi GV phát biểu định lí, định nghĩa có sử dụng thuật ngữ với mọi, tồn tại thì các em phải hình dung được phạm vi tác động của đối tượng liên quan; Khi giải hệ phương trình hoặc hệ bất phương trình đòi hỏi các em phải kết hợp nghiệm sau cùng.

4.1.2. Tổ chức cho học sinh lĩnh hội cú pháp của ngôn ngữ toán học

Đây là giai đoạn giúp HS lĩnh hội và viết đúng các kí hiệu TH; biết liên kết các kí hiệu TH chính xác, hạn chế lỗi sai về cú pháp khi giải quyết các vấn đề TH. Trong DH toán nếu chỉ hiểu ngữ nghĩa của kí hiệu, thuật ngữ trong NNTH thì việc giải quyết các vấn đề TH bị hạn chế. Bởi vì cả hai mặt ngữ nghĩa và cú pháp của NNTH thể hiện mối quan hệ giữa nội dung và hình thức trong TH. Nếu chỉ chú trọng đến mặt ngữ nghĩa thì HS sẽ không học được cách sử dụng các công cụ hình thức của TH, khả năng tư duy trừu tượng bị hạn chế; nếu chú trọng đến mặt cú pháp thì kiến thức TH của HS chỉ mang tính hình thức, HS không vận dụng được vào thực tế [2]. Ví dụ: Khi dạy tính chất chia hết của một tổng ta có thể phát biểu tính chất theo cả hai phương diện. Phát biểu theo phương diện ngữ nghĩa: Nếu hai số nguyên cùng chia hết cho một số thì tổng của chúng chia hết cho số đó. Phát biểu theo

phương diện cú pháp:
$$\begin{cases} a:m \\ b:m \end{cases} \Rightarrow (a+b):m, \forall a, b, m \in \mathbb{Z},$$

$m \neq 0$.

GV chú ý các hoạt động giúp HS phát hiện ra cách viết sai, biết cách sửa lại cho bạn, cho bản thân mình, từ đó khắc sâu hơn kiến thức, góp phần phát triển NN và tư duy. GV phải tổng kết (thể chế) hoạt động cuối cùng nhằm giới thiệu cách viết đúng, chỉ ra cách viết sai và yêu cầu HS sửa lại cho đúng. Ví dụ: Khi giải hệ phương trình

$$\begin{cases} x+y=3 \\ xy=2 \end{cases} \quad (1) \text{ HS biến đổi như sau:}$$

$$(1) \Leftrightarrow \begin{cases} y=3-x \\ x(3-x)=2 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} y=3-x \\ x^2-3x+2=0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} y=3-x \\ x=1 \\ x=2 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x=1 \\ y=2 \\ x=2 \\ y=1 \end{cases}$$

4.2. Luyện tập cho học sinh sử dụng ngôn ngữ toán học

Khi đã hình thành vốn tri thức về NNTH thì việc tổ chức cho HS luyện tập, sử dụng là rất cần thiết. Quá trình này giúp HS hiểu sâu, nắm chắc và chuyển kiến

thức đã lĩnh hội thành kiến thức của bản thân. Đồng thời qua đó HS nắm vững kiến thức TH, góp phần phát triển tư duy, rèn luyện kỹ năng. Luyện tập cho HS sử dụng NNTH thường áp dụng trong DH khái niệm; DH quy tắc, phương pháp; DH giải toán.

4.2.1. *Luyện tập cho học sinh sử dụng ngôn ngữ toán học trong dạy học khái niệm*

Các khái niệm TH là tương đối trừu tượng đối với HS DBĐH. Do đó để phù hợp với nhận thức, sự phát triển tư duy của đối tượng này GV cần có nhiều phương pháp DH, kết hợp giữa các phương pháp DH truyền thống và các phương pháp DH không truyền thống. Cần có nhiều mô hình, hình ảnh trực quan để tạo sự hứng thú, lòng đam mê học tập môn Toán cho HS. GV giúp HS biết cách *sử dụng NNTH để tiếp nhận khái niệm TH*. Tiếp nhận khái niệm TH là một việc làm khá nhàm chán nên GV cần đưa ra các câu hỏi gợi động cơ, các tình huống sự phạm, các hình ảnh trực quan, hình vẽ, mô hình. HS sử dụng tri thức TH đã có với công cụ là NNTH để kiến tạo, khám phá và lĩnh hội tri thức mới. GV giúp HS biết *sử dụng NNTH để thực hành vận dụng khái niệm*. Muốn vậy GV cần vận dụng linh hoạt các phương pháp, hình thức tổ chức DH để tạo cơ hội cho HS được luyện tập sử dụng NNTH. GV có thể thiết kế hệ thống câu hỏi, bài tập có nội dung vận dụng khái niệm TH vào giải toán. Hệ thống câu hỏi nhằm giúp HS củng cố, tổng hợp lại kiến thức vừa hình thành qua đó luyện tập kỹ năng sử dụng NNTH trong diễn đạt vấn đề. GV giúp HS biết *liên kết các khái niệm*. Việc tổ chức liên kết các khái niệm sẽ góp phần hình thành vốn NNTH mới cho HS. Qua đó HS không chỉ thấy được mối liên hệ giữa các khái niệm mà còn thấy mối liên hệ giữa các thuật ngữ, kí hiệu trong NNTH. Ví dụ: Khi dạy định nghĩa đường tròn "Cho điểm cố định I và số thực dương không đổi R , đường tròn là tập hợp các điểm M sao cho khoảng cách từ M đến I bằng R ". GV yêu cầu HS trình bày ngắn gọn giúp các em dễ ghi nhớ. Dạng kí hiệu: $(C) = \{M \in Oxy: MI = R\}$.

4.2.2. *Luyện tập cho học sinh sử dụng ngôn ngữ trong dạy học quy tắc, phương pháp giải toán*

Trong chương trình DBĐH, HS được hình thành quy tắc, phương pháp giải toán chủ yếu thông qua việc GV nhắc lại, trình bày theo hệ thống. GV cần sử dụng linh hoạt các phương pháp, hình thức tổ chức DH, đưa ra nhiều hoạt động tạo điều kiện tối đa để HS biết sử dụng NNTH để lĩnh hội, thực hành, củng cố quy tắc, phương pháp. GV sử dụng những kí hiệu, thuật ngữ TH đơn giản, chính xác giúp HS dễ nhớ và vận dụng quy tắc, phương pháp vào các ví dụ. GV có thể tổ chức cho HS hoạt động nhóm để hình thành quy tắc, phương pháp. Sau khi HS biết sử dụng NNTH để lĩnh hội và vận dụng quy tắc, phương pháp, GV cần rèn luyện cho HS sử dụng NNTH để thực hành quy tắc, phương pháp. Tức là biết sử dụng NNTH trong giải quyết vấn đề TH. Ở đây GV có thể thiết kế các phiếu học tập và chia nhóm thực hiện trên cơ sở DH phân hóa. Cuối cùng cần có các hoạt động giúp HS củng cố quy tắc, phương pháp thông qua sử dụng

NNTH. Thông qua việc củng cố, HS biết liên kết các thuật ngữ, kí hiệu trong NNTH để phát biểu, tổng hợp lại quy tắc, phương pháp đã tiếp nhận. GV có thể thiết kế các phiếu học tập với những bài tập dạng trắc nghiệm để kiểm tra mức độ vận dụng quy tắc, phương pháp và sử dụng linh hoạt NNTH của HS.

4.2.3. *Luyện tập cho học sinh sử dụng ngôn ngữ toán học trong dạy học giải toán*

Giải toán được coi là một trong những biểu hiện năng động nhất của hoạt động trí tuệ. Giải toán không chỉ giúp HS phát triển tư duy mà còn giúp HS củng cố kiến thức, rèn luyện và phát triển NNTH. Trong giải toán HS phải huy động kiến thức đã có để tìm ra cách giải, sử dụng NNTH để trình bày bài lời giải sao cho chính xác, logic và chặt chẽ. Do vậy GV cần đưa ra các biện pháp giúp HS biết chuyển dịch từ NN tự nhiên, hình ảnh, hình vẽ trực quan sang kí hiệu TH, biết liên kết chính xác các kí hiệu TH trong giải toán. Đồng thời hạn chế những lỗi sai về NN trong việc trình bày lời giải một bài toán.

4.3. *Phát triển kỹ năng giao tiếp bằng ngôn ngữ toán học*

Quá trình giao tiếp hàng ngày giúp HS rèn luyện kỹ năng diễn đạt, biết lắng nghe và hiểu những kiến thức GV truyền đạt. HS sẽ tiếp thu kiến thức tốt nếu giao tiếp hiệu quả. Để phát triển kỹ năng giao tiếp bằng NNTH, GV cần chú trọng phát triển NN nói và NN viết.

4.3.1. *Phát triển kỹ năng nghe, nói*

Trong NN nói có hoạt động nghe và hoạt động nói. HS thường xuyên lắng nghe GV giảng bài, nghe bạn trình bày câu trả lời cũng như ý tưởng của mình. Khi thực hiện hoạt động nghe, nói HS đã trao đổi trực tiếp những suy nghĩ của mình với bạn, với GV. HS không chỉ biết nghe mà còn phải hiểu những gì người khác đang trình bày, biết trình bày quan điểm của mình. Vì vậy, để giúp HS DBĐH phát triển kỹ năng nghe, nói, trước hết, *GV luyện tập cho HS biết lắng nghe và hiểu vấn đề được nghe*. Tức là GV tạo môi trường để HS có điều kiện lắng nghe và hiểu được người khác nói. GV chú ý luyện tập cho HS lắng nghe một cách cẩn thận để tiếp nhận thông tin vào óc, bằng những kiến thức đã có xử lý thông tin nghe được để hiểu vấn đề. GV cần đưa ra các vấn đề, câu hỏi phù hợp với trình độ nhận thức, tư duy và sự phát triển NN của từng em. Tiếp theo, *GV luyện tập cho HS trình bày lại vấn đề vừa nghe*. Tức là GV tạo cơ hội cho các em trình bày lại vấn đề bằng lập luận của mình. GV có thể đưa ra các câu hỏi yêu cầu HS trình bày lại vấn đề như: Em hãy nhắc lại cách làm của bạn? Bạn đã thực hiện những bước nào? Bước nào là khó nhất? Có thể gộp hoặc tách một số bước được không? Qua việc trình bày lại vấn đề vừa nghe giúp HS hiểu vấn đề hơn, GV đánh giá được mức độ nghe, hiểu của HS. Đồng thời, trong khi trình bày lại vấn đề vừa nghe thì HS phải nhớ lại, phải suy nghĩ, tư duy để liên kết các vấn đề, lựa chọn từ ngữ diễn đạt theo cách hiểu của bản thân. Từ đó giúp HS không chỉ phát triển NN mà còn góp phần phát triển tư duy. Việc tổ chức cho HS làm bài tập theo nhóm góp phần phát triển kỹ năng



nghe, nói. Qua việc trình bày, phân tích, đánh giá ý kiến của các bạn trong nhóm, bảo vệ ý kiến của bản thân với luận cứ vững chắc sẽ góp phần bồi dưỡng năng lực diễn đạt, phát triển khả năng tư duy độc lập, sáng tạo. Đối với môn Toán thường có hai hình thức: Thành lập nhóm để thảo luận nội dung kiến thức trong các tiết học chính khóa và thành lập nhóm để cùng làm bài tập trong buổi chữa bài tập. GV chú ý lựa chọn nhóm phù hợp sao cho vừa có HS khá vừa có HS yếu để các bạn trong nhóm kèm cặp lẫn nhau. Người đại diện nhóm trả lời cần được luân chuyển để các em đều có cơ hội phát triển kĩ năng nói. Ví dụ: GV chia lớp thành nhóm rồi yêu cầu mỗi nhóm thảo luận đưa ra PP giải phương trình căn thức:

$$1) \sqrt{f(x)} = \sqrt{g(x)}; 2) \sqrt{f(x)} = g(x);$$

$$3) \sqrt{f(x)} + \sqrt{g(x)} = \sqrt{h(x)};$$

$$4) \sqrt{f(x) + A} = f(x).$$

4.3.2. Phát triển kĩ năng đọc, viết

Đọc và viết là hai quá trình diễn ra đồng thời trong học tập. Đọc liên quan đến việc công nhận từ, hiểu nghĩa của từ và kết nối từ vào suy nghĩ. Viết là một kênh thông tin phản hồi rất có hiệu quả cho GV. Khi viết HS phải suy nghĩ, nhớ lại kí hiệu, NNTH để bày tỏ ý tưởng, tổ chức một cách hợp lí, đảm bảo độ chính xác khi giải quyết vấn đề. Do đó rèn luyện kĩ năng đọc, viết sẽ giúp HS hiểu kĩ hiệu, thuật ngữ, các tài liệu như sách giáo khoa, vở bài tập và các tình huống liên quan đến TH. GV cần luyện tập cho HS *biết cách đọc và hiểu nội dung TH, biết cách viết lại nội dung TH vừa đọc đảm bảo độ chính xác và biết cách viết nội dung lời giải một bài toán hoàn chỉnh*. Vì khi đó đòi hỏi HS phải huy động kiến thức, tập trung suy nghĩ

để trình bày vấn đề một cách mạch lạc, rõ ràng, đảm bảo hiểu những gì được viết ra và viết cho người khác hiểu. Ví dụ: Để phát triển kĩ năng đọc, viết cho HS khi giải bài tập "*Tìm m để hàm số $y = x^4 + 8mx^3 + 3(1 + 2m)x^2 - 4$ chỉ có một cực tiểu mà không có cực đại*". GV yêu cầu HS đọc và hiểu đề bài toán bằng việc đưa ra một số câu hỏi như sau: Đây là bài toán có chứa tham số thuộc dạng nào? Để tìm m ta buộc điều kiện gì? Để buộc điều kiện này ta có những bước nào?

5. Kết luận

Rèn luyện kĩ năng sử dụng NNTH cho HS DBĐH là vấn đề cần được sự quan tâm nghiên cứu. Để làm tốt việc này cần phải có sự chung tay đóng góp của các GV tham gia giảng dạy, các nhà quản lí giáo dục. Việc làm này không phải ngày một, ngày hai mà phải được chú ý rèn luyện trong suốt thời gian HS học DBĐH. Có như vậy chất lượng đào tạo hệ DBĐH mới được nâng cao.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Phạm Văn Hoàn - Trần Thúc Trình - Nguyễn Gia Cốc, (1981), *Giáo dục học môn Toán*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [2]. Trần Ngọc Bích, (2013), *Một số biện pháp giúp học sinh các lớp đầu cấp tiểu học sử dụng hiệu quả ngôn ngữ toán học*, Luận án tiến sĩ Giáo dục học, Hà Nội.
- [3]. Hoàng Chúng (1991), *Rèn luyện khả năng sáng tạo toán học ở trường phổ thông*, NXB Thành phố Hồ Chí Minh.
- [4]. Nguyễn Thanh Hưng - Kiều Mạnh Hùng, (2015), *Dạy học môn Toán hệ Dự bị đại học theo hướng hình thành năng lực cho học sinh*, Tạp chí Giáo dục và Xã hội, số Xuân Ất Mùi, tháng 2, năm 2015, Hà Nội.

PRACTISING SKILL TO USE MATHEMATICS LANGUAGE FOR PRE-UNIVERSITY STUDENTS

Nguyen Thanh Hung - Email: hunglapthao.dhtn@gmail.com

Kieu Manh Hung - Email: kmhungdhtn@gmail.com

Tay Nguyen University

Abstract: Pre-university students were mainly ethnic minority people, lived in mountainous areas, used different languages, and included students with wrong pronunciation in formal language. However, language is the key to reach and expand knowledge and knowledge exchange between teachers and students, students and students, in order to expand knowledge and mutual learning. Mathematics language played an important role in implementing goals of Maths teaching for pre-university students. In this article, the author presented solutions to practise skill of using Maths language for pre-university students. Then, students will improve logical thinking, reasoning ability and presentation competence in Maths issue as well. Since then, quality of Maths teaching and pre-university training will be improved.

Keywords: Skill; Mathematics language; students; pre-university.

HÀNH VI BẠO LỰC Ở HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG: KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ ĐỀ XUẤT GIẢI PHÁP

DƯƠNG THỊ THU HƯƠNG

Học viện Báo chí và Tuyên truyền
Email: duonghuong_xhh@yahoo.com

Tóm tắt: Trong những năm vừa qua, vấn đề bạo lực học đường thực sự trở thành một vấn đề đáng chú ý, là mối bận tâm, lo lắng của gia đình, nhà trường. Kết quả nghiên cứu tại các trường trung học phổ thông Hà Nội cho thấy hiện tượng chủ động bạo lực bạn bè và bị bạo lực đã trở lên khá phổ biến ở các trường trung học phổ thông với hơn 50% học sinh cho biết đã từng bị bạo lực ở ít nhất một hình thức và hơn 33% học sinh cho biết đã từng bạo lực bạn bè trực tiếp (đánh nhau, dọa nạt, uy hiếp) hay gián tiếp qua mạng xã hội. Học sinh có xu hướng lạm dụng mạng xã hội liên quan đến bạo lực trực tuyến phổ biến hơn, trong đó bạo lực chủ động bạo lực bạn bè cũng như bị bạn bè bạo lực (dọa nạt, uy hiếp) thông qua mạng xã hội. Việc bắt nạt bạn bè ở cả hình thức gây bạo lực thể chất và tinh thần, ở cả hình thức trực tiếp và gián tiếp thông qua mạng xã hội đều có thể gây hậu quả và tác động xấu đến học tập, sức khỏe thể chất và sức khỏe tinh thần, ảnh hưởng đến tâm lý và sự phát triển của học sinh.

Từ khóa: Hành vi bạo lực; bạo lực trực tuyến; học sinh trung học phổ thông; nghiên cứu; giải pháp.

(Nhận bài ngày 15/11/2016; Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa ngày 01/12/2016; Duyệt đăng ngày 25/01/2017).

1. Đặt vấn đề

Trong những năm vừa qua, vấn đề bạo lực học đường thực sự trở thành một vấn đề đáng chú ý, là mối bận tâm, lo lắng của gia đình, nhà trường. Theo báo cáo của Bộ Giáo dục và Đào tạo trong năm 2011 - 2012, toàn quốc xảy ra khoảng 1600 vụ học sinh (HS) đánh nhau trong và ngoài trường [1]. Theo tổ chức Y tế thế giới (1996), bạo lực là hành vi sử dụng vũ lực hoặc quyền lực một cách có chủ ý nhằm mục đích đe dọa hoặc hành động nhằm chống lại mình, một người khác hoặc một nhóm, một tập thể. Hậu quả của bạo lực không chỉ là sức khỏe thể chất như dẫn đến thương vong, tử vong, dị dạng mà cả những tổn thương, mất mát về tâm lý [2]. Đối với bạo lực học đường, hầu hết các tác giả đều thống nhất cho rằng đây là hành vi bạo lực được diễn ra trong môi trường học đường (trong hoặc ngoài nhà trường), hoặc được thực hiện bởi HS lứa tuổi học đường [3]. Bạo lực thường được chia làm 2 loại: Bạo lực thể chất và bạo lực tinh thần. Tuy nhiên, việc phân chia như nói trên chỉ mang tính chất tương đối vì thực tế hậu quả của bạo lực thể chất không chỉ dừng lại ở những tổn thương về thể chất mà tổn thương lâu dài và khó lành chính là tổn thương về tinh thần. Hậu quả của bạo lực thể chất và tinh thần ở HS trung học phổ thông (THPT), lứa tuổi còn rất trẻ đó chính là ảnh hưởng đến học tập, cảm thấy lo ngại, sợ hãi không muốn đến trường, không tập trung được tinh thần và thời gian cho học tập bên cạnh những tổn thương trước mắt và lâu dài về thể chất, tinh thần. Với sự phát triển và phổ biến của mạng internet, mạng xã hội ngày càng trở lên phổ biến đối với HS THPT, mặt trái của mạng xã hội chính là tạo thêm một kênh để HS có thể kết bè phái bắt nạt bạn bè - một hình thức bạo lực

hay bắt nạt trực tuyến. Thực tiễn đã cho thấy rất nhiều những mâu thuẫn trên mạng xã hội đã trở thành những mâu thuẫn ngoài đời thật, gây hậu quả khôn lường cho HS.

Nhằm làm rõ hơn thực trạng hành vi gây bạo lực và thực trạng bị bạo lực của HS THPT, chúng tôi đã tiến hành nghiên cứu đối với hơn 1300 mẫu được chọn tại 6 trường THPT tại Hà Nội vào tháng 01/2016, trong đó bao gồm 3 trường THPT công lập và 3 trường ngoài công lập. Bên cạnh tìm hiểu thực trạng, nghiên cứu cũng hướng tới tìm hiểu các yếu tố thuộc đặc điểm cá nhân, gia đình và trường học có liên quan đến hành vi bạo lực ở HS THPT, đây sẽ là cơ sở xác định nhóm có nguy cơ cao gây bạo lực và là nạn nhân của bạo lực, từ đó đưa ra những gợi ý về giải pháp giúp gia đình, nhà trường và xã hội tham gia hỗ trợ giám sát có hiệu quả hành vi bạo lực ở HS THPT, lứa tuổi có nhiều biến đổi phức tạp cả về thể chất, tâm lý và xã hội.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Mẫu nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp thu thập thông tin định lượng, điều tra chọn mẫu với công cụ là bảng hỏi được thiết kế sẵn. Mẫu nghiên cứu bao gồm 1333 HS được chọn tại 6 trường THPT (3 trường công lập và 3 trường ngoài công lập) thuộc 3 quận trong tổng số 12 quận nội thành Hà Nội, bao gồm: Hoàn Kiếm, Cầu Giấy, Bắc Từ Liêm. 12 quận nội thành Hà Nội được chia thành 3 nhóm đại diện cho 3 giai đoạn phát triển và mở rộng Hà Nội, trên cơ sở đó nghiên cứu lựa chọn ngẫu nhiên từng nhóm 1 quận vào mẫu nghiên cứu, 3 quận nội thành được chọn ngẫu nhiên đặc trưng cho 3 giai đoạn phát triển đô thị hoá tại Hà Nội. 6 trường THPT tiếp tục được



chọn ngẫu nhiên hệ thống trong danh sách các trường THPT (bao gồm cả công lập và ngoài công lập). Tại mỗi trường, HS tiếp tục được chọn vào mẫu nghiên cứu đáp ứng tiêu chí ngẫu nhiên và khách quan: Mỗi khối lựa chọn ngẫu nhiên 2 lớp, sau đó toàn bộ HS trong lớp được mời tham gia nghiên cứu sau khi đã nghe phổ biến về mục đích, tính khuyến danh và việc tham gia nghiên cứu là hoàn toàn tự nguyện. Tổng hợp lại có 1333 HS tự nguyện tham gia nghiên cứu, đây là số HS từ 36 lớp học thuộc khối 10, khối 11 và khối 12 và thuộc 6 trường THPT thuộc 3 quận tại Hà Nội.

2.2. Biến số nghiên cứu

Nghiên cứu tìm hiểu một số các yếu tố cá nhân, gia đình, nhà trường có liên quan đến hành vi gây bạo lực ở HS THPT, cụ thể biến số độc lập (biến số giải thích) bao gồm:

- + *Đặc điểm cá nhân*: Giới tính, khối học, học lực (trong năm học gần nhất), thời gian sử dụng mạng xã hội trung bình 1 ngày (dưới 3 tiếng và từ 3 tiếng trở lên).
- + *Đặc điểm gia đình*: Tình trạng hôn nhân của bố và mẹ (sống chung và li thân/li hôn/tái hôn...)
- + *Đặc điểm trường học*: Trường công lập và trường ngoài công lập.

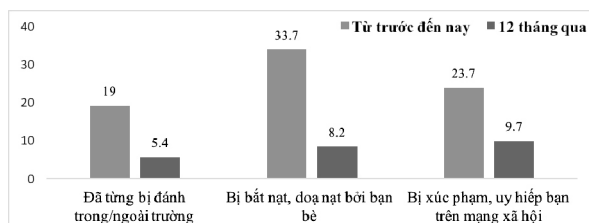
Về biến số phụ thuộc: Nghiên cứu tìm hiểu cả thực trạng bị bạo lực và thực trạng gây bạo lực ở HS THPT, trong đó tìm hiểu ở 3 nhóm hành vi bạo lực cụ thể: Đánh nhau, gây rối (bạo lực thể chất), dọa nạt, bắt nạt trực tiếp (bạo lực tinh thần trực tiếp) và uy hiếp, dọa nạt thông qua mạng xã hội, hình thức bắt nạt trực tuyến.

Bên cạnh việc làm rõ tần suất, mức độ hành vi gây bạo lực và bị bạo lực của HS THPT tại Hà Nội, nghiên cứu tập trung tìm hiểu các yếu tố đặc điểm cá nhân, gia đình, trường học có mối quan hệ như thế nào đối với hành vi gây bạo lực. Kỹ thuật phân tích tương quan có kiểm định được áp dụng nhằm làm rõ mục đích nghiên cứu đề xuất.

3. Kết quả nghiên cứu hành vi bạo lực ở học sinh trung học phổ thông

3.1. Thực trạng hành vi bạo lực và bị bạo lực

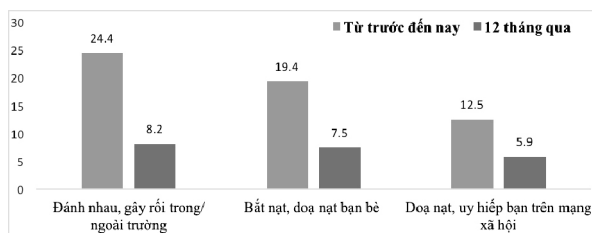
Nghiên cứu tìm hiểu 3 hình thức bạo lực phổ biến, bao gồm: Bị đánh (trực tiếp); bị bắt nạt, dọa nạt trực tiếp và bị xúc phạm, uy hiếp trên mạng xã hội. Kết quả nghiên cứu cho thấy gần một nửa HS trong mẫu nghiên cứu cho biết họ đã từng bị ít nhất 1 trong 3 hình thức bạo lực trên trong và ngoài trường học, chỉ có 54% HS cho biết họ chưa bao giờ gặp bất kỳ một hình thức bạo lực nào từ bạn bè trong và ngoài trường. Đáng chú ý, có 22,7% HS cho biết họ đã từng phải chịu từ 2 hình thức bạo lực trở lên và 7,6% HS đã từng phải chịu cả 3 hình thức bạo lực từ bạn bè. Cụ thể về số liệu thống kê tỉ lệ HS cho biết đã từng bị các hình thức bạo lực từ trước đến nay cũng như trong 12 tháng qua (tính đến thời điểm nghiên cứu) được mô tả chi tiết ở biểu đồ dưới đây.



Biểu đồ 1: Thực trạng bị bạo lực ở HS THPT Hà Nội (%)

Về thực trạng bị bạo lực, biểu đồ trên cho thấy nếu tính từ trước đến nay thì trong 3 hình thức, HS cho biết họ bị bạo lực, dọa nạt là phổ biến nhất với 33,7% HS trong mẫu nghiên cứu cho biết đã từng đối mặt với hình thức bạo lực này, tiếp đến là bị xúc phạm, uy hiếp qua mạng xã hội và thấp nhất là hình thức bị đánh với gần 20% HS cho biết đã từng trải qua. Tuy nhiên, khi được hỏi về các hình thức bị bạo lực tính trong vòng 12 tháng cho đến thời điểm nghiên cứu, hình thức bạo lực mới - bạo lực trực tuyến hay nói cách khác chính là sử dụng mạng xã hội, tin nhắn để đe dọa, uy hiếp, xúc phạm bạn bè lại là hình thức phổ biến nhất với gần 10% HS cho biết đã từng là nạn nhân trong 12 tháng qua. Từ số liệu thực tiễn có thể dự báo trong tương lai, rất có thể đây là hình thức bạo lực phổ biến với sự tiếp cận dễ dàng của internet và phổ biến của mạng xã hội. Như vậy với sự phát triển và ngày càng phổ biến của công nghệ thì một trong những mặt trái của nó đối với HS chính là sử dụng để bạo lực, uy hiếp tinh thần bạn bè. Nghiên cứu cũng cho thấy có tới 97,6% HS sử dụng mạng xã hội, đặc biệt đáng quan tâm là trên 30% HS sử dụng mạng xã hội trung bình từ 3 tiếng/ngày trở lên. Dành thời gian sử dụng mạng quá nhiều không những có thể ảnh hưởng đến thời gian học hành mà còn có khả năng sử dụng vào những mục đích không lành mạnh, ảnh hưởng đến học tập và đời sống thực của HS.

Về thực trạng chủ động có hành vi bạo lực với bạn bè, tương tự với bị bạo lực, nghiên cứu cũng tìm hiểu 3 hình thức nói trên và có 33,8% HS cho biết đã từng chủ động có ứng xử bạo lực với bạn ở một trong các hình thức như đề cập. Khác với bị bạo lực, tỉ lệ HS ứng xử bạo lực bạn bè phổ biến nhất ở hình thức đánh nhau, gây rối: Tỉ lệ HS cho biết đã từng có liên quan đến đánh nhau, gây rối trong năm qua và trong 12 tháng qua lần lượt là 24,4% và 8,2%, tiếp đến là hình thức bắt nạt, dọa nạt (trực tiếp) và uy hiếp, dọa nạt qua mạng xã hội. Rất có thể, một số HS thuộc nhóm chuyên đi bạo lực bạn bè và không chỉ dừng lại bạo lực một người mà bạo lực nhiều người. Hoặc nhiều HS thực tế là đã dùng hình thức dọa nạt, uy hiếp bạn khác nhưng không nhớ và không nghĩ rằng cách hành xử, lời nói của bản thân khiến cho bạn khác bị tổn thương, lo sợ.



Biểu đồ 2: Thực trạng chủ động bạo lực ở HS THPT Hà Nội (%)

Tương tự, nếu xem xét mốc thời gian trong 12 tháng qua thì tỉ lệ HS đã từng gây ra từng hình thức bạo lực trên là tương đối ngang nhau và sự chênh lệch là không đáng kể. Như vậy, mặc dù mới xuất hiện nhưng bằng chứng từ tỉ lệ HS bị bạo lực qua mạng xã hội cũng như tỉ lệ HS cho biết đã sử dụng mạng xã hội để bạo lực, dọa nạt, uy hiếp bạn bè cho thấy hình thức này có dấu hiệu ngày càng phổ biến trong nhóm HS THPT.

3.2. Các yếu tố có liên quan đến hành vi bạo lực và bị bạo lực

Việc HS có các hành vi bạo lực bạn bè bằng hình thức bạo lực thể chất hay bạo lực tinh thần đều có thể xem là các hành vi nguy cơ. HS có liên quan đến những hành vi này hay các HS là nạn nhân đều có thể bị ảnh hưởng đến học tập, thời gian dành cho học tập và ảnh hưởng đến tinh thần, tổn thương thể chất và tinh thần cũng như khả năng tương lai của bản thân. Để việc can thiệp có hiệu quả, việc tìm hiểu những nhóm HS có nguy cơ cao tham gia vào bạo lực bạn bè ở các hình thức cũng như HS là nạn nhân của các hình thức bạo lực sẽ là vấn đề ưu tiên và cần thiết đối với gia đình, nhà trường và các cơ quan quản lý xã hội. Phân tích để cập đến một số đặc điểm cá nhân HS, đặc điểm trường học và đặc điểm gia đình, cụ thể là mối quan hệ hôn nhân của bố và mẹ có mối quan hệ như thế nào đến hành vi đã từng gây bạo lực đối với bạn bè ở từng hình thức cụ thể của HS THPT.

Kết quả cụ thể về mối quan hệ giữa các yếu tố nói trên được đề cập đến ở Bảng 1.

Đối với 3 đặc điểm cá nhân HS: Giới tính, khối học và học lực (trong năm học gần nhất), kết quả phân tích cho thấy HS nam liên qua phổ biến hơn đến hành vi đánh nhau gây rối và bắt nạt, dọa nạt trực tiếp. Điểm đáng chú ý là riêng đối với hành vi bạo lực trực tuyến, tỉ lệ HS nam và nữ đã từng có hành vi này là ngang nhau. Như vậy, với hình thức bạo lực được xem là gián tiếp này, giới tính không còn là yếu tố cản trở hay thúc đẩy hành vi này ở HS, HS nữ đã tham gia phổ biến tương đương với HS nam. Về khối học, so với HS khối 10, HS khối 11 và khối 12 cho biết đã từng có hành vi đánh nhau, gây rối phổ biến hơn. Tuy nhiên sự khác biệt giữa các khối là không đáng kể ở 2 hành vi bạo lực còn lại: Bắt nạt, dọa nạt trực tiếp và bắt nạt, dọa nạt qua mạng xã hội, tin nhắn. Về học lực, tương quan cho thấy rất rõ sự khác biệt về tỉ lệ đã từng có các hành vi bạo lực ở cả 3 hình thức giữa nhóm HS có học lực giỏi, khá, trung bình/yếu, sự khác biệt là rất lớn nếu so sánh giữa nhóm có học lực giỏi và trung bình/yếu ở tỉ lệ HS đã từng đánh nhau, gây rối và đã từng bạo lực, dọa nạt (trực tiếp) bạn bè. Tỉ lệ HS có học lực giỏi cho biết đã từng uy hiếp, bắt nạt bạn bè mặc dù ít hơn so với HS có học lực khá và nhóm học lực trung bình/yếu, tuy nhiên sự chênh lệch là không nhiều, đặc biệt là so sánh với sự chênh lệch của 2 hình thức bạo lực còn lại ở 2 nhóm học lực giỏi và học lực trung bình/yếu.

Bảng tương quan trên cũng cho thấy nguy cơ HS có liên quan đến cả 3 hình thức bạo lực nói trên có mối quan hệ với cả 3 yếu tố: Loại trường, đặc điểm hôn nhân của bố mẹ và thời gian sử dụng mạng xã hội. HS trường ngoài công lập, HS sống trong gia đình bố mẹ không sống chung (do li thân, li hôn, tái hôn...) có tỉ lệ đã từng có lần lượng cả 3 hình thức bạo lực với bạn bè là cao hơn so với HS học tại trường công lập và HS sống trong gia

Bảng 1: Mối quan hệ giữa các đặc điểm HS, trường học, gia đình và hành vi đã từng gây bạo lực bạn bè (%)

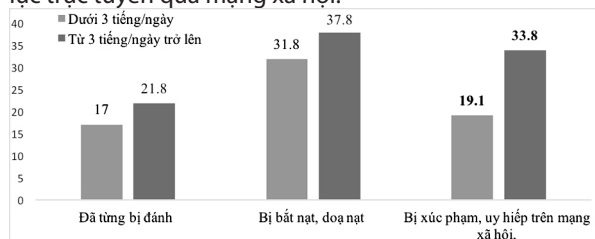
Bạo lực bạn bè	Giới tính		Khối học			Học lực		
	Nam	Nữ	10	11	12	Giỏi	Khá	TB/yếu
Đánh nhau, gây rối với bạn	30,7*	16,9*	17,2	29,9	25,3	13,6*	23,8*	36,0*
Bắt nạt, dọa nạt bạn bè	15,1*	23,4*	17,4	21,3	19,5	15,1	18,3	26,2
Dọa nạt, uy hiếp bạn trên mạng xã hội	13	12	11,2	13,9	12,6	9,2*	13,1*	14,8*
Bạo lực bạn bè	Loại trường		Hôn nhân của bố mẹ		Thời gian trung bình/ngày sử dụng mạng xã hội			
	Công lập	Ngoài công lập	Sống chung	Li hôn, li thân	Dưới 3h/ngày	Từ 3h/ngày trở lên		
Gây gổ, đánh nhau với bạn	17,4*	32,0*	22	37,2*	19,7*	33,8*		
Bắt nạt, dọa nạt bạn bè	15,5*	24,2*	17,7*	30,2*	14,7*	29,8*		
Dọa nạt, uy hiếp bạn trên mạng xã hội	10,8*	14,6*	11,9*	16,8*	9,5*	19,3*		

(* Chi square < 0,05)



đình bố mẹ sống chung. Sự chênh lệch về nguy cơ có các hành vi đánh nhau và bắt nạt, dọa nạt (trực tiếp) là tương đối lớn giữa HS trường công lập và ngoài công lập, HS có bố mẹ hiện sống chung và nhóm có bố mẹ không sống chung. Tuy nhiên khoảng cách chênh lệch giảm xuống giữa các nhóm được thể hiện ở hành vi sử dụng mạng xã hội uy hiếp, dọa nạt bạn bè (bắt nạt trực tuyến).

Với xu hướng sử dụng mạng xã hội ngày càng phổ biến, đặc biệt là dành nhiều thời gian cho mạng xã hội, bên cạnh các đặc điểm nhân khẩu học cá nhân, đặc điểm gia đình, đặc điểm trường học, nghiên cứu cũng hướng tới phân tích mối quan hệ giữa việc sử dụng mạng xã hội nhiều giờ ở HS và khả năng ảnh hưởng đến các hành vi bạo lực bạn bè. Lấy mốc thời gian sử dụng trung bình từ 3 tiếng/ngày trở lên, kết quả phân tích cho thấy HS cho biết họ thường xuyên sử dụng mạng xã hội trung bình từ 3 tiếng/ngày trở lên có xu hướng có cả 3 loại hành vi bạo lực là cao và sự chênh lệch là rất rõ so với HS dành trung bình dưới 3 tiếng/ngày sử dụng mạng xã hội. Đáng chú ý là HS có sử dụng mạng xã hội trung bình trên 3 tiếng/ngày cho biết đã từng dọa nạt, uy hiếp bạn trên mạng xã hội cao gấp hơn 2 lần so với HS sử dụng mạng xã hội trung bình dưới 3 tiếng/ngày. Như vậy, việc lạm dụng mạng xã hội, cụ thể là dành quá nhiều thời gian sử dụng mạng xã hội là một trong các yếu tố nguy cơ liên quan đến hành vi bạo lực bạn bè trên mạng xã hội. Cũng liên quan đến sử dụng mạng xã hội ở mức độ lạm dụng, việc dành quá nhiều thời gian sử dụng mạng xã hội không chỉ liên quan đến hành vi gây bạo lực bạn bè mà còn là yếu tố giải thích cho nguy cơ bị bạo lực phổ biến hơn ở HS, đặc biệt là nguy cơ trở thành nạn nhân của bạo lực trực tuyến. HS lạm dụng mạng xã hội (sử dụng trung bình từ 3 tiếng/ngày trở lên) không những là những HS có xu hướng có hành vi bạo lực bạn bè (ở cả 3 hình thức) phổ biến hơn những HS khác mà cũng là nhóm có xu hướng bị bạo lực (ở cả 3 hình thức) phổ biến hơn những HS khác, trong đó đặc biệt là nguy cơ bị bạo lực trực tuyến qua mạng xã hội.



Biểu đồ 3: tương quan giữa thời gian sử dụng mạng xã hội và thực trạng bị bạo lực của HS THPT Hà Nội (%)

Biểu đồ trên cho thấy rất rõ HS sử dụng mạng xã hội trung bình trên 3 tiếng/ngày có nguy cơ bị đánh, bị bắt nạt, dọa nạt trực tiếp hay bị xúc phạm, uy hiếp trên mạng xã hội cao hơn so với nhóm HS sử dụng mạng xã hội trung bình ít hơn 3 tiếng/ngày. Sự khác biệt và chênh lệch rõ nhất thể hiện ở hành vi bị xúc phạm, uy hiếp thông qua mạng xã hội: Có 19% HS trong nhóm có

dùng mạng xã hội trung bình dưới 3 tiếng/ngày cho biết đã từng bị xúc phạm, uy hiếp trên mạng xã hội, trong khi đó tỉ lệ này ở nhóm HS sử dụng mạng xã hội trung bình từ 3 tiếng/ngày trở lên là 33,8%.

4. Một số giải pháp kết hợp quản lý hành vi rủi ro của học sinh trung học phổ thông Hà Nội

Sau khi nghiên cứu, chúng tôi đưa ra một số những gợi ý về mặt giải pháp quản lý có hiệu quả hành vi bạo lực ở HS THPT như sau:

- Bạo lực và bị bạo lực đã trở lên khá phổ biến, do vậy cơ quan chức năng cần có những chương trình truyền thông phối hợp với nhà trường trang bị cho HS những kĩ năng sống tránh gây xung đột dẫn đến gây bạo lực hoặc phải hứng chịu bạo lực ở HS THPT, trang bị các kĩ năng sống cần thiết trong việc giải quyết các xung đột hay tránh bị bạo lực nhiều lần, lặp đi lặp lại mà không có người trợ giúp, dẫn đến những hậu quả đáng tiếc. Các chương trình giảng dạy về kĩ năng sống phòng chống bạo lực nhà trường có thể lồng ghép trong các giờ giảng chính thức phù hợp nếu có được sự đồng thuận của nhà trường và cơ quan quản lí.

- Gia đình, nhà trường có sự quan tâm phù hợp đối với các nhóm có nguy cơ cao gây bạo lực và nạn nhân của các hình thức bạo lực, trong đó lưu ý đến nhóm HS nam có học lực kém, học tại các trường ngoài công lập và sống trong các gia đình bố mẹ li thân/li hôn. Đối với nhóm HS có nguy cơ cao liên quan đến hành vi bạo lực này, việc tư vấn, hỗ trợ tâm lí, giám sát các em là rất cần thiết. Bên cạnh đó rất cần có sự phối hợp tốt giữa nhà trường với gia đình trong việc thống nhất cùng hỗ trợ và giáo dục các em. Đối với những gia đình có vấn đề, việc HS chỉ ở với bố hoặc mẹ sẽ là một trở ngại trong quá trình phối hợp với nhà trường, việc đồng lòng, thống nhất trong cách giáo dục con của bố và mẹ cùng với nhà trường là rất cần thiết, cho dù họ không còn sống chung.

- Gây bạo lực trực tuyến hay trở thành nạn nhân của bạo lực trực tuyến ngày càng trở nên phổ biến, kết quả phân tích cho thấy việc lạm dụng mạng xã hội, dành quá nhiều thời gian cho mạng xã hội hàng ngày của HS hiện nay là một trong những yếu tố liên quan mật thiết đối với cả hành vi gây bạo lực trực tuyến/bắt nạt trực tuyến cũng như trở thành nạn nhân của bắt nạt trực tuyến. Trong khi mạng xã hội vẫn là một thế giới rất riêng mà gia đình và giáo viên khó có thể tham gia quan sát và giám sát những mối quan hệ, hành vi, ngôn ngữ của HS thì việc quản lý phương tiện, thời gian sử dụng mạng xã hội của HS là trách nhiệm của cả gia đình và nhà trường. Việc quản lý thời gian cũng như những hoạt động được phép khi sử dụng mạng xã hội của HS từ phía gia đình và nhà trường sẽ giúp HS tập trung và có thêm thời gian học tốt hơn, đồng thời tránh được những xung đột, bắt nạt trên mạng mà hậu quả của nó không còn là "ảo" mà là hậu quả thật các em phải hứng chịu.

- Việc có những cán bộ chuyên trách, tiến đến có nhân viên công tác xã hội chuyên nghiệp trong nhà trường hỗ trợ những nhóm HS có nguy cơ cao gây bạo

lực, nạn nhân của bạo lực cũng như các hành vi rủi ro khác góp phần kết nối tốt giữa nhà trường, gia đình và HS, giúp HS vượt qua được những khó khăn, phức tạp trong giai đoạn trưởng thành, trở thành những thế hệ kế cận khoẻ mạnh cả về thể chất và tinh thần của đất nước.

5. Kết luận

Kết quả nghiên cứu tại các trường THPT Hà Nội cho thấy hiện tượng chủ động bạo lực bạn bè và bị bạo lực đã trở nên khá phổ biến ở các trường THPT với hơn 50% HS cho biết đã từng bị bạo lực ở ít nhất 1 hình thức và hơn 33% HS cho biết đã từng bạo lực bạn bè trực tiếp (đánh nhau, dọa nạt, uy hiếp) hay gián tiếp qua mạng xã hội. Hình thức bạo lực mới thông qua mạng xã hội hay còn gọi là bạo lực trực tuyến mặc dù mới xuất hiện nhưng có những bằng chứng cho thấy ngày càng phổ biến, đây cũng là hình thức bạo lực ít chịu ảnh hưởng bởi giới tính, học lực, loại trường, đặc điểm hôn nhân của bố mẹ hơn so với các loại hình bạo lực trực tiếp (đánh nhau, dọa nạt, uy hiếp bạn bè). Trong khi đó, bạo lực trực tuyến chịu ảnh hưởng và có mối quan hệ mật thiết với thời gian sử dụng mạng xã hội. HS có xu hướng lạm dụng mạng xã hội (dành thời gian trung bình trên 3 tiếng/ngày) liên quan đến bạo lực trực tuyến phổ biến hơn, trong đó bao gồm cả việc chủ động bạo lực bạn bè cũng như bị bạn bè bạo lực (dọa nạt, uy hiếp) thông qua mạng xã hội. Thực tế cho thấy HS khi có các mâu thuẫn trên mạng xã hội, sử dụng mạng xã hội để uy hiếp đe dọa nhau đôi khi không chỉ dừng lại ở trên mạng mà rất

dễ trở thành những xung đột ngoài đời thật. Việc bắt nạt bạn bè ở cả hình thức gây bạo lực thể chất và tinh thần, ở cả hình thức trực tiếp và gián tiếp thông qua mạng xã hội đều có thể gây hậu quả và tác động xấu đến học tập, sức khoẻ thể chất và sức khoẻ tinh thần, ảnh hưởng đến tâm lý và sự phát triển của HS.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Nguyễn Thị Thu Trang và cộng sự, *Thực trạng hành vi bắt nạt/bạo lực thể chất ở học sinh Trường Trung học phổ thông Trần Phú, quận Hoàn Kiếm, Hà Nội năm 2013*, Tạp chí Y tế công cộng, số 31, 2014.
- [2]. Agnich et al, (2011), *A cross- National study of school violence*, Blacksburg, VA.
- [3]. Huỳnh Văn Sơn - Nguyễn Thị Diễm My, (2014), *Bạo lực học đường - cần có cái nhìn khoa học về khái niệm, Kì yếu Hội thảo Thực trạng và giải pháp ngăn chặn bạo lực học đường trong trường phổ thông*.
- [4]. Lê Thị Hiền, (2014), *Bạo lực học đường ở các trường trung học phổ thông nhìn từ phía người học*, Kì yếu Hội thảo Thực trạng và giải pháp ngăn chặn bạo lực học đường trong trường phổ thông.
- [5]. Phan Thuận, (2014), *Các yếu tố tác động đến bạo lực học đường dưới góc độ tiếp cận lý thuyết xã hội học*, Kì yếu Hội thảo, Viện Nghiên cứu Giáo dục - Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.

VIOLENT ACTION OF STUDENTS AT GENERAL SCHOOLS: RESEARCH FINDINGS AND SOLUTIONS

Duong Thi Thu Huong
Academy Journalism and Communication
Email: duonghuong_xhh@yahoo.com

Abstract: In recent years, school violence has become a matter of interest, concern, worry of family and school. The research findings at secondary schools in Hanoi showed that the phenomenon of active violence and passive violence has become widespread at secondary schools with more than 50% of students reported being violence in at least one form and more than 33% of students reported causing direct violence (fighting, bullying, intimidation) or indirectly through social networks. Students tend to abuse the social network-related online violence, which includes active and passive violence (bullying, intimidation) via social network. Forms of bullying include physical and mental violence, direct and indirect ones through social networks can cause consequences and negative impact on learning, physical health and mental health, and psychological impact on development of students.

Keywords: Violent action; online violence; students at general schools; research; solution.



BÀN VỀ HOẠT ĐỘNG BỒI DƯỠNG ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN PHỔ THÔNG Ở VÙNG ĐỒNG BẰNG SÔNG CỬU LONG NHẪM ĐÁP ỨNG YÊU CẦU ĐỔI MỚI GIÁO DỤC

NGUYỄN VĂN ĐỆ - Email: nguyenvande5252@gmail.com

LÊ KIM OANH - Email: kimoanhgdct@gmail.com

Trường Đại học Đồng Tháp

Tóm tắt: Phát triển giáo dục và đào tạo luôn là đòn bẩy cho sự phát triển đất nước. Thực tế đó đòi hỏi nhiệm vụ rất nặng nề và cấp bách đối với nền giáo dục Việt Nam, cần phải đẩy mạnh đổi mới để phát triển và tạo ra nguồn nhân lực chất lượng cao cho đất nước. Và để đảm bảo sự thành công của quá trình đổi mới trên, nhân tố giữ vị trí then chốt, quyết định chính là chất lượng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục. Có được đội ngũ giáo viên chất lượng cao là nắm được chìa khóa để mở cánh cửa chất lượng của giáo dục và đào tạo. Do vậy, việc nghiên cứu để tìm ra những giải pháp nhằm nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên phổ thông của cả nước nói chung và của vùng Đồng bằng Sông Cửu Long nói riêng sẽ mang lại ý nghĩa lớn về mặt khoa học và thực tiễn.

Từ khóa: Hoạt động bồi dưỡng; đội ngũ giáo viên phổ thông; vùng Đồng bằng Sông Cửu Long; đổi mới giáo dục.

(Nhận bài ngày 12/12/2016; Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa ngày 28/12/2016; Duyệt đăng ngày 25/01/2017).

1. Đặt vấn đề

Phát triển giáo dục và đào tạo (GD&ĐT) luôn là đòn bẩy cho sự phát triển đất nước. Đây là nguyên lý chung ở tất cả các quốc gia, dân tộc. Đối với Việt Nam, sau một thời gian tiến hành công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước, một thách thức lớn đang đặt ra ngày càng gay gắt chính là vấn đề chất lượng nguồn nhân lực không đáp ứng kịp nhu cầu phát triển và hội nhập. Thực tế đó, đòi hỏi nhiệm vụ hết sức nặng nề và cấp bách đối với nền giáo dục Việt Nam, cần phải đẩy mạnh đổi mới để phát triển và tạo ra nguồn nhân lực chất lượng cao cho đất nước. Và để đảm bảo sự thành công của quá trình đổi mới trên, nhân tố giữ vị trí then chốt, quyết định chính là chất lượng đội ngũ giáo viên (ĐNGV) và cán bộ quản lý (CBQL) giáo dục.

Có được ĐNGV chất lượng cao là nắm được chìa khóa để mở cánh cửa chất lượng của GD&ĐT. Nhận thức được tầm quan trọng đó, Chỉ thị 40/TW ngày 15/6/2004 của Ban Bí thư Trung ương Đảng đã xác định: “*Xây dựng ĐNGV và CBQL đủ về số lượng, có phẩm chất đạo đức và lương tâm nghề nghiệp, có trình độ chuyên môn cao, phong cách giảng dạy và quản lý tiên tiến*” [1], với mong muốn thúc đẩy nền giáo dục Việt Nam tiến gần hơn đến chuẩn chất lượng quốc tế. Gần đây, Hội nghị lần thứ 8 Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XI đã ban hành Nghị quyết số 29 - NQ/TW ngày 04/11/2013 “*về đổi mới căn bản, toàn diện GD&ĐT, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*”, trong đó vấn đề đòi hỏi cấp bách nhất cần tập trung là nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo và CBQL giáo dục cho giai đoạn tới.

Do vậy, việc nghiên cứu để tìm ra những giải pháp nhằm nâng cao chất lượng ĐNGV phổ thông của cả nước nói chung và của vùng Đồng bằng sông Cửu Long (ĐBSCL) nói riêng sẽ mang lại ý nghĩa lớn về mặt khoa học và thực tiễn.

2. Tổng quan về quá trình phát triển đội ngũ giáo viên phổ thông

Trước hết, cần nhận thức sâu sắc rằng, sự phát triển về trường lớp, về cơ sở vật chất và ĐNGV phổ thông ở vùng ĐBSCL cả về số lượng, cơ cấu và chất lượng từ sau ngày 30/4/1975 đã đạt thành tựu ghi dấu ấn lịch sử trong sự nghiệp giáo dục. Về trình độ chuyên môn, nghiệp vụ ĐNGV phổ thông ĐBSCL hiện nay hầu hết đều đạt chuẩn và trên chuẩn. Theo số liệu thống kê trong đề tài khoa học công nghệ được thực hiện bởi nhóm nghiên cứu của Trường Đại học Đồng Tháp, ĐNGV phổ thông vùng ĐBSCL ở cấp Tiểu học đạt chuẩn là 97,8%; giáo viên trung học cơ sở đạt chuẩn là 98,6%; giáo viên (GV) trung học phổ thông đạt chuẩn là 97,5%.

Đặc biệt, điểm đáng lưu ý giai đoạn từ năm 1975 đến 1990, ĐNGV ở vùng ĐBSCL được đào tạo với nhiều nguồn khác nhau, có điểm xuất phát thấp, nhiều GV được “*ra lò*” từ các khóa đào tạo cấp tốc (giải pháp tình thế) trình độ sơ cấp, trung cấp, cao đẳng; một thời gian dài phải sử dụng GV “*dạy kẻ*” (GV cấp I dạy lớp đầu cấp II, GV cấp II dạy lớp đầu cấp III) đã để lại nhiều bất cập, khó khăn trước nhiệm vụ nâng cao chất lượng giáo dục. Mặt khác, là khu vực đang nằm trong “*vùng trũng*” về giáo dục của cả nước, những thách thức mà giáo dục vùng ĐBSCL phải đối mặt sẽ gay gắt hơn nhiều so với các địa phương khác; về số lượng và cơ cấu đội ngũ, tính theo định mức chung thì không thiếu nhiều, nhưng lại phân

bổ chưa đồng đều giữa các địa phương và chưa đồng đều ở các phân môn; cụ thể hơn, ở mỗi trường GV có môn thừa nhiều, có môn thiếu nhiều; có nơi thiếu nhiều, nơi lại thừa nhiều, nơi nhiều GV có chất lượng, có nơi lại nhiều GV chưa đạt chuẩn.

3. Nhận diện những điểm hạn chế của đội ngũ giáo viên phổ thông ở vùng Đồng bằng sông Cửu Long

3.1. Hạn chế về năng lực chuyên môn

Hiện tại, tỉ lệ GV cốt cán và GV đạt danh hiệu dạy giỏi các cấp chưa nhiều; GV có trình độ thạc sĩ trong các trường phổ thông của vùng còn thấp so với yêu cầu; năng lực ngoại ngữ còn hạn chế, dẫn đến khó khăn trong hội nhập quốc tế về giáo dục, truy cập internet khai thác thông tin; nhiều GV còn yếu về kiến thức chuyên ngành và thiếu kĩ năng mềm về hoạt động xã hội. Do vậy, một bộ phận GV chưa nhận thức đầy đủ về đổi mới phương pháp dạy học, đổi mới kiểm tra đánh giá kết quả học tập của học sinh (HS) và sử dụng thiết bị dạy học, nên việc dạy học theo chương trình, sách giáo khoa chưa đạt yêu cầu [2].

3.2. Hạn chế về kĩ năng nghiệp vụ sư phạm

- Một bộ phận chưa hiểu đầy đủ cấu trúc chương trình, sách giáo khoa và các tài liệu dạy học, chưa làm chủ được chương trình và sách giáo khoa; do đó, việc thực hiện chuẩn kiến thức và kĩ năng của chương trình gặp khó khăn.

- Thiếu ý tưởng dạy học, dẫn đến tiết học thường khô khan và thiếu sinh động.

- Hạn chế về năng lực tổ chức dạy học (thiết kế bài giảng theo phương pháp dạy học và kĩ thuật dạy học mới).

- Hạn chế về khả năng khai thác cơ hội trong dạy học để phát huy năng lực cho người học; Thiếu tính đột phá và sáng tạo, thường tuân thủ một cách máy móc, trong hoạt động dạy học và giáo dục HS.

- Lối dạy học thụ động (theo kiểu trả bài) chưa khơi dậy được sự hứng thú, đam mê cho người học, làm cho người học cũng quen lối học thụ động.

3.3. Hạn chế về kết nối trách nhiệm với cộng đồng

- Không có khả năng nghiên cứu khoa học sư phạm ứng dụng, vẫn nặng tính cát cứ bảo thủ, thiếu chia sẻ; Ý thức bồi dưỡng chuyên môn yếu một phần do khả năng tự bồi dưỡng, một phần do cách quản lí và tổ chức bồi dưỡng hiện còn nặng về hình thức, thậm chí còn hiện tượng GV nhờ người viết báo cáo bồi dưỡng; Một bộ phận khác chưa tận tâm tận lực với nghề dạy học, chưa thật sự giúp đỡ HS có hoàn cảnh khó khăn để các em tự tin, vươn lên trong học tập và rèn luyện [3].

- Thiếu năng lực khai thác kinh nghiệm và vốn sống của HS.

- Chưa phát huy hết trách nhiệm của từng giáo viên đối với nhà trường và HS.

- Thiếu sự phối hợp giữa các lực lượng trong công tác giáo dục HS.

4. Đề xuất giải pháp bồi dưỡng đội ngũ giáo viên phổ thông ở vùng Đồng bằng sông Cửu Long

Theo chúng tôi, các cấp quản lí giáo dục cần có kế hoạch bồi dưỡng và phát triển năng lực nghề nghiệp cho ĐNGV bao gồm tổng hợp tất cả các khâu kiến thức, phương pháp, kĩ năng, nghiệp vụ, tâm lí... để mỗi GV chủ động và phát huy được vai trò của mình trong mọi tình huống. Trong đó, yếu tố cốt lõi nhất cần được tính đến là phải có một chương trình bồi dưỡng khoa học, hợp lí và xác định rõ các hình thức học tập phù hợp đối với mỗi loại đối tượng GV. Chúng tôi đề xuất những giải pháp cụ thể sau:

4.1. Xác định nhu cầu bồi dưỡng của giáo viên

Đối với các trường phổ thông ở vùng ĐBSCL, chúng tôi xác định, sẽ có 3 loại nhu cầu bồi dưỡng đối với GV các cấp trong giai đoạn hiện nay: (i) Nhu cầu thứ nhất, nhằm *đạt chuẩn trình độ*, nghĩa là: Cần bồi dưỡng GV tiềm lực chuyên môn để đáp ứng việc giảng dạy trước mắt và tiêu chuẩn viên chức theo chức danh GV đạt tỉ lệ chuẩn theo quy định của điều lệ trường phổ thông (nhất là đối với các trường phấn đấu đạt chuẩn quốc gia); (ii) Nhu cầu thứ hai, nhằm *đạt chuẩn kĩ năng nghiệp vụ sư phạm*, đó là: Bồi dưỡng năng lực sư phạm cho các GV mới, nâng cao kĩ năng sử dụng các phương pháp dạy học cũng như xử lí các tình huống sư phạm, sử dụng các phương tiện kĩ thuật hiện đại vào dạy học... Đội ngũ này là những "đầu tàu", là lực lượng chính trong công cuộc đổi mới, nâng cao chất lượng dạy học hiện nay; (iii) Nhu cầu thứ ba, nhằm *đạt chuẩn GV cốt cán*, nhằm chủ động đào tạo nguồn GV có chất lượng cao, củng cố hình ảnh, thương hiệu cho mỗi trường phổ thông.

4.2. Bồi dưỡng phẩm chất đạo đức, thái độ nghề nghiệp cho giáo viên

Vấn đề mấu chốt là tạo điều kiện cho GV rèn luyện thái độ đúng đắn. Theo chúng tôi, thái độ của một GV gồm: Thái độ đối với tổ quốc, dân tộc; thái độ đối với chế độ; thái độ đối với môi trường sống, với xã hội và thời đại; thái độ đối với nghề nghiệp; thái độ đối với người khác; thái độ đối với bản thân.

Muốn vậy, GV cần phải thường xuyên bồi dưỡng lí tưởng cách mạng, xác lập bản lĩnh chính trị vững vàng; tin tưởng và tuyệt đối trung thành với sự nghiệp cách mạng của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước, kiên trì mục tiêu độc lập dân tộc gắn liền với chủ nghĩa xã hội. Hiểu đúng và vận dụng sáng tạo chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh để góp phần xây dựng chủ nghĩa xã hội và bảo vệ Tổ quốc xã hội chủ nghĩa; kiên quyết đấu tranh chống những luận điệu sai trái, thù địch với chủ nghĩa Mác - Lênin và tư tưởng Hồ Chí Minh, chống chủ nghĩa cơ hội. Trước mắt, cần tổ chức cho CBQL giáo dục các cấp học tham gia học tập chương trình lí luận chính trị cao cấp, trung cấp và chương trình bồi dưỡng kiến thức giáo dục quốc phòng.

Ngoài ra, GV phải rèn luyện để có được lối sống, tác phong sư phạm của người làm công tác giáo dục, có đạo đức của người cộng sản: Cần, kiệm, liêm, chính, chí công,



vô tư; có tình cảm cách mạng trong sáng, có ý thức tổ chức kỷ luật; dũng cảm đấu tranh chống lại những hành vi xấu, thái quá, biến chất làm ảnh hưởng tiêu cực đến danh dự, phẩm chất nhà giáo... Đồng thời, GV phải có hoài bão, tâm huyết với nghề nghiệp và lòng say mê khoa học, luôn có ý thức giữ gìn bảo vệ truyền thống, đạo đức nhà giáo; có lối sống hòa nhập với cộng đồng, phù hợp với bản sắc dân tộc và thích ứng với sự tiến bộ của xã hội; có thái độ ứng xử đúng mực, nhã nhặn, lịch sự, ôn hòa với đồng nghiệp và người học.

Hơn nữa, sự tác động của người thầy đến người học không chỉ thông qua năng lực sư phạm mà bằng cả tấm gương về phẩm chất chính trị, đạo đức, phong cách sống của mình. Do đó, cuộc vận động “Hai không” với 4 nội dung: “Nói không với tiêu cực trong thi cử và bệnh thành tích trong giáo dục, nói không với vi phạm đạo đức nhà giáo và việc ngồi nhầm lớp”; gắn với các cuộc vận động “Học tập và làm theo tấm gương đạo đức Hồ Chí Minh”, “Mỗi thầy cô giáo là một tấm gương đạo đức, tự học và sáng tạo” là giải pháp cụ thể mà mỗi GV cần hướng tới, nhằm từng bước nâng cao chất lượng giáo dục.

4.3. Bồi dưỡng kỹ năng sư phạm và năng lực nghiên cứu cho giáo viên

Căn cứ từ nhu cầu cần bồi dưỡng đối với ĐNGV các trường phổ thông ở vùng ĐBSCL, chúng tôi cho rằng, tiến hành bồi dưỡng kiến thức, kỹ năng sư phạm và tiềm lực nghiên cứu khoa học sẽ theo 2 cấp độ sau: (i) Cấp độ 1: *Bồi dưỡng kiến thức về phương pháp dạy học tích cực*, công việc này không chỉ bồi dưỡng lý thuyết mà cả vấn đề thực hành đối với GV, ai cũng có giờ dạy trên lớp, cho nên các tổ bộ môn, khối lớp cần tổ chức dự giờ lẫn nhau, góp ý; (ii) Cấp độ 2: *Tổ chức trao đổi, tổng kết từ mỗi trường đến hội thảo toàn ngành Giáo dục*. Chúng tôi nói đến hai cấp độ không có nghĩa là sau đó sẽ không phải bồi dưỡng nữa; cần nhấn mạnh, công việc tổ chức dự giờ và trao đổi trong bộ môn, trong khối lớp cần được duy trì hàng năm để khẳng định tính chuyên nghiệp cho toàn thể ĐNGV trong vấn đề sử dụng các phương pháp dạy học.

Và yếu tố quyết định để hoạt động bồi dưỡng kiến thức, kỹ năng sư phạm và tiềm lực nghiên cứu khoa học cho GV mang lại hiệu quả chính là cần có cơ chế thực hiện; do vậy, đối với các phòng GD&ĐT, các trường trung học phổ thông, cần thiết phải tổ chức một tổ công tác về hoạt động tư vấn và bồi dưỡng (bao gồm những GV cốt cán, có kinh nghiệm) do một lãnh đạo đơn vị phụ trách; mỗi trường trung học cơ sở và tiểu học cũng có tổ công tác riêng của mình để đôn đốc công việc ở đơn vị. Kèm theo là các quy định bắt buộc đối với GV như: Dự giờ và được đồng nghiệp dự giờ thường xuyên, phải có bản báo cáo với hội đồng giáo dục của trường về việc ứng dụng các kiến thức sư phạm vào nội dung giảng dạy, giáo dục...

Cũng cần nhấn mạnh rằng, trong các trường phổ thông hiện nay, GV cốt cán là những người có năng lực chuyên môn và năng lực nghề nghiệp cao trong lĩnh vực

của mình, là đàn anh, bậc thầy đối với các đồng nghiệp trẻ, có quan hệ và có uy tín về mặt học thuật. Trong khi đó, GV trẻ là lực lượng công tác lâu dài tại trường, nên GV trẻ rất cần nhận được sự hỗ trợ, hướng dẫn và truyền đạt kinh nghiệm từ đội ngũ GV cốt cán, nhằm bồi dưỡng năng lực, nghệ thuật sư phạm đối với lực lượng trẻ này.

4.4. Tiếp tục đổi mới phương pháp dạy học với trọng tâm ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông

Về mặt quản lý, điều quan tâm nhất khi triển khai thực hiện nội dung này là: Các trường phổ thông cần có những hình thức phù hợp nhằm bồi dưỡng kiến thức về công nghệ thông tin cho ĐNGV. Năng lực này phải được đánh giá từ thực tế ứng dụng vào hoạt động giảng dạy; GV phải luôn có ý thức học tập, nâng cao trình độ tin học để đáp ứng tốc độ phát triển của công nghệ thông tin và truyền thông. Một GV trong thời đại thông tin cần hướng tới tự xây dựng phần mềm dạy học về môn học mình đảm trách; biết khai thác thông tin từ mạng để thiết kế bài giảng điện tử; và biết quản lý khai thác mạng viễn thông.

Điều kiện tiên quyết để hoạt động đổi mới phương pháp dạy học, mà trọng tâm là ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông mang lại hiệu quả, chính là các trường phổ thông phải tăng dần mức đầu tư để hiện đại hóa thiết bị, công nghệ dạy học; đồng thời, hoàn thiện hạ tầng công nghệ thông tin và truyền thông, kết nối Internet băng rộng... Mặt khác, mỗi trường cần có chính sách khen thưởng hay hỗ trợ chế độ đối với những GV đã sử dụng hiệu quả công nghệ thông tin cho dạy và học, cũng như có những chế tài thích đáng đối với các đối tượng yếu kém.

4.5. Khuyến khích giáo viên tự học tập, tự bồi dưỡng, xây dựng “đội ngũ luôn luôn học hỏi”

Với hoạt động này, các trường phổ thông trong vùng cần có cơ chế khuyến khích giáo viên tự học, tự bồi dưỡng và coi đây là giải pháp tự thân tốt để nâng cao chất lượng đội ngũ và luôn làm mới đội ngũ; đồng thời, hướng đến một đội ngũ luôn luôn có tinh thần học hỏi. Muốn vậy, mỗi GV cho đến các trường phổ thông và các phòng GD&ĐT trên địa bàn cần tập trung giải quyết những vấn đề sau:

(i) Nâng cao khả năng, động lực tự phát triển; khuyến khích những hoạt động sáng tạo của GV; các đơn vị tăng cường hoạt động quản lý để nâng từ “bắt buộc” thành “tự giác” khi thực hiện nhiệm vụ tự bồi dưỡng.

(ii) Tăng cường củng cố hoạt động của tổ bộ môn, khối lớp để hình thành và tổ chức sinh hoạt các nhóm chuyên môn với những nội dung sâu hơn, giải quyết được những khó khăn cho từng bài dạy; chỉ đạo việc dạy mẫu theo từng chuyên đề để rút kinh nghiệm; CBQL cần có kế hoạch luân phiên tham gia sinh hoạt với các tổ bộ môn, khối lớp, qua đó nắm tình hình chung của trường và chỉ đạo một cách đồng bộ.

(iii) Có chiến lược bồi dưỡng nâng cao năng lực ngoại ngữ, mỗi trường phổ thông cần có một chính sách

bồi dưỡng ngoại ngữ rõ ràng và bắt buộc đối với ĐNGV nhằm tạo cơ hội và điều kiện để GV tham gia học tập đạt trình độ cao hơn; mỗi trường cần thành lập “Nhóm GV ngoại ngữ nòng cốt” để hỗ trợ nhiệm vụ trên.

(iv) Tạo sự đồng thuận trong tập thể GV về những chiến lược, mục tiêu của nhà trường trong từng giai đoạn phát triển; đồng thời, cần kế hoạch hóa các chương trình hành động để lôi cuốn mọi người cùng tham gia.

5. Kết luận

Bồi dưỡng nâng cao chất lượng ĐNGV phải luôn được định hướng theo chuẩn nghề nghiệp đã quy định; đặc biệt, cần chú ý đến khuyến cáo của UNESCO: Thầy giáo phải được đào tạo để trở thành những nhà giáo dục nhiều hơn là những chuyên gia truyền đạt kiến thức; phải làm chủ được môi trường công nghệ thông tin - truyền thông mới; phải chuẩn bị về mặt tâm lý cho một sự thay đổi cơ bản về vai trò của họ. Điều quan trọng là các cấp quản lý và chính mỗi GV phải biết tìm ra những giải pháp thích ứng, nhằm sớm tạo nên những đổi thay

rõ rệt theo hướng tích cực nhất.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Ban Bí thư Trung ương Đảng, (2004), *Chỉ thị 40-CT/TW ngày 15/6/2004 của Ban Bí thư Trung ương Đảng Về việc xây dựng, nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục*.
- [2]. Nguyễn Văn Đệ, (2014), *Thực trạng và giải pháp nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên mầm non và phổ thông tại tỉnh Đồng Tháp*, Đề tài Nghiên cứu Khoa học Công nghệ cấp tỉnh Đồng Tháp.
- [3]. Nguyễn Văn Đệ, (2016), *Phát triển năng lực nghiên cứu khoa học cho đội ngũ giáo viên ở vùng Đồng bằng sông Cửu Long*, Đề tài Nghiên cứu Khoa học Công nghệ do quỹ Nafoted tài trợ.
- [4]. Vũ Đức Thứ, *Bàn về người cán bộ quản lý nhà trường với việc xây dựng đội ngũ “nhà giáo mẫu mực”*, Tạp chí Dạy và Học ngày nay, số 5 năm 2006, Hà Nội.

DISCUSSING ABOUT IN-SERVICE TRAINING ACTIVITY FOR SECONDARY TEACHERS IN THE MEKONG DELTA AREA TO MEET REQUIREMENT OF EDUCATION RENEWAL

Nguyen Van De - Email: nguyenvande5252@gmail.com
 Le Kim Oanh - Email: kimoanhgdct@gmail.com
 Dong Thap University

Abstract: Development of education and training is a lever for national development. It requires a heavy and urgent duty for Vietnamese education, needs to promote renewal to develop and produce high-quality human resource for the country. To ensure the success of the above renewal process, quality of teacher and managers are decisive and key factors. Qualified teachers are the key to quality of education and training. Therefore, doing research to propose solutions to improve quality of secondary teachers in general and those in the Mekong Delta area in particular will bring significant benefits in terms of science and reality.

Keywords: In-service training; secondary teachers; the Mekong Delta area; education renewal.



QUẢN LÝ SỬ DỤNG THIẾT BỊ DẠY HỌC THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC HỌC SINH Ở CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC TRÊN ĐỊA BÀN QUẬN HAI BÀ TRUNG, THÀNH PHỐ HÀ NỘI

TẠ PHƯƠNG LAN

Trường Tiểu học Trung Hiền - Hai Bà Trưng - Hà Nội
Email: Lancong72@gmail.com

Tóm tắt: Thiết bị dạy học là điều kiện quan trọng không thể thiếu của quá trình dạy học theo định hướng phát triển năng lực. Do vậy, việc quản lý thiết bị dạy học là việc làm cần thiết. Để nâng cao chất lượng của thiết bị dạy học và tăng cường sử dụng đồ dùng dạy học, mỗi nhà trường cần căn cứ vào kế hoạch dạy học để có phương án về thiết bị dạy học trên cơ sở năng lực kinh tế tài chính mà nhà trường được cung ứng theo định mức đề ra. Trong những năm gần đây, ngành Giáo dục nói chung, ngành Giáo dục và Đào tạo Quận Hai Bà Trưng, Thành phố Hà Nội nói riêng đã có những sự quan tâm nhất định tập trung vào công tác quản lý thiết bị dạy học nhằm nâng cao chất lượng giáo dục.

Từ khóa: Quản lý sử dụng thiết bị dạy học; phát triển năng lực; trường tiểu học.

(Nhận bài ngày 10/11/2016; Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa ngày 08/12/2016; Duyệt đăng ngày 25/01/2017).

1. Đặt vấn đề

Thiết bị dạy học (TBDH) là điều kiện quan trọng không thể thiếu của quá trình dạy học theo định hướng phát triển năng lực (PTNL). Do vậy, việc quản lý TBDH là việc làm cần thiết. Trong những năm gần đây, ngành Giáo dục nói chung, ngành Giáo dục và Đào tạo Quận Hai Bà Trưng, thành phố Hà Nội nói riêng đã có những sự quan tâm nhất định tập trung vào công tác quản lý TBDH nhằm nâng cao chất lượng giáo dục. Để có những biện pháp hiệu quả nhằm nâng cao công tác quản lý TBDH đáp ứng hoạt động dạy học theo định hướng PTNL học sinh thì việc nhận diện những thuận lợi và khó khăn trong quản lý TBDH có ý nghĩa rất quan trọng.

2. Một số khái niệm cơ bản

- TBDH là hệ thống đối tượng vật chất và những phương tiện kĩ thuật được giáo viên (GV) và học sinh sử dụng trong quá trình dạy học nhằm thực hiện mục đích dạy học.

- Khái niệm năng lực: Theo Dự thảo Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể của Bộ Giáo dục và Đào tạo: "Năng lực là khả năng thực hiện thành công hoạt động trong một bối cảnh nhất định nhờ sự huy động tổng hợp các kiến thức, kĩ năng và các thuộc tính cá nhân khác như hứng thú, niềm tin, ý chí,... Năng lực của cá nhân được đánh giá qua phương thức và kết quả hoạt động của cá nhân đó khi giải quyết các vấn đề của cuộc sống."

- Một số năng lực phát triển cho học sinh tiểu học là: Năng tự học; năng lực giải quyết vấn đề; năng lực sáng tạo; năng lực tự quản lí; năng lực giao tiếp; năng lực hợp tác; năng lực sử dụng công nghệ thông tin; năng lực sử dụng ngôn ngữ; năng lực tính toán...

3. Thực trạng quản lý thiết bị dạy học trong hệ thống các trường tiểu học trên địa bàn quận Hai Bà Trưng, thành phố Hà Nội hiện nay

Để điều tra thực trạng quản lý TBDH trong các trường tiểu học ở quận Hai Bà Trưng, thành phố Hà Nội

hiện nay, chúng tôi đã tiến hành khảo sát 26 cán bộ quản lí (CBQL) và 117 GV ở các trường tiểu học quận Hai Bà Trưng và thu được kết quả như sau:

3.1. Về mua sắm và bổ sung thiết bị dạy học

Qua kết quả khảo sát và phỏng vấn CBQL và GV đa số đều nhất trí về mua sắm và bổ sung TBDH các nhà trường đã có những ưu điểm như sau:

- Ngay từ tháng 7, tháng 8 các nhà trường đã lập kế hoạch mua sắm thiết bị mới; tổ chức duy trì và bảo quản TBDH.

- Đa số các trường đã có phòng và tủ để bảo quản TBDH (90%).

- Hầu hết các trường tiểu học hiện nay đều phân công cán bộ phụ trách về TBDH, các cán bộ này có nhiệm vụ giám sát quá trình sử dụng và báo cáo lại cho cấp trên khi có yêu cầu về sửa chữa.

- Đầu năm học mỗi trường đều có đợt rà soát, kiểm tra lại chất lượng số lượng TBDH để có kế hoạch bổ sung kịp thời.

Tuy nhiên vẫn còn một số khó khăn sau:

- Về kinh phí đầu tư cho mua sắm

Kết quả khảo sát cho thấy kinh phí tổ chức các hoạt động dạy học theo định hướng PTNL học sinh ở trường còn thiếu và rất thiếu (CBQL: 11.54% thiếu và 19.23% rất thiếu; GV: 41.03% thiếu và 15.38% rất thiếu), đây là một phần của các điều kiện đảm bảo và đây cũng là nguyên nhân ảnh hưởng đến việc dạy học theo định hướng PTNL.

- Nguồn kinh phí cho việc tổ chức các hoạt động dạy học theo định hướng PTNL

Vấn đề kinh phí còn nhiều hạn hẹp và chưa đầy đủ, nguồn kinh phí chủ yếu là từ ngân sách Nhà nước (26.92% ý kiến CBQL; 84.62% một phần nhỏ từ nguồn Xã hội hóa 84.62%, điều này gây cản trở và khó khăn nhiều cho các CBQL và GV khi triển khai tổ chức các hoạt động dạy học theo định hướng PTNL (Bảng 3).

Qua phỏng vấn CBQL và GV cho thấy:

Bảng 1: Kết quả ý kiến về mua sắm và bổ sung TBDH

Nội dung			Mức độ thực hiện					Tổng
			Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4	Mức 5	
Xây dựng kế hoạch sử dụng kinh phí đầu tư TBDH phục vụ tổ chức dạy học theo định hướng PTNL	Ý kiến CBQL	Số lượng	3	2	4	8	9	26
		Tỉ lệ %	11.54%	7.69%	15.38%	30.77%	34.62%	100.00%
	Ý kiến GV	Số lượng	11	5	20	38	43	117
		Tỉ lệ %	9.40%	4.27%	17.09%	32.48%	36.75%	100.00%

(Ghi chú: 1 là mức thấp nhất, 5 là mức cao nhất)

Bảng 2: Kinh phí đầu tư cho mua sắm

		Ý kiến CBQL	Ý kiến GV	Tổng
Đầy đủ	Số lượng	12	30	42
	Tỉ lệ %	46.15%	25.64%	29.37%
Tạm đủ	Số lượng	6	21	27
	Tỉ lệ %	23.08%	17.95%	18.88%
Thiếu	Số lượng	3	48	51
	Tỉ lệ %	11.54%	41.03%	35.66%
Rất thiếu	Số lượng	5	18	23
	Tỉ lệ %	19.23%	15.38%	16.08%
Tổng	Số lượng	26	117	143
	Tỉ lệ %	100.00%	100.00%	100.00%

- Mặc dù các nhà trường đã quan tâm mua sắm TBDH mới tuy nhiên về số lượng còn thiếu và chất lượng chưa đảm bảo để phục vụ nâng cao chất lượng dạy học. Các nhà trường còn chưa chú ý đến việc khai thác sử dụng hết công suất, khả năng của các thiết bị hiện có.

- Thực tế trong các nhà trường hiện nay, TBDH còn thiếu về số lượng, không đảm bảo về chất lượng, không đồng bộ về cơ cấu, một số thiết bị đã cũ, hỏng, nguồn kinh phí do nhà nước cấp, mua sắm thiết bị còn rất hạn hẹp.

- Vì vậy một số trường tiểu học, TBDH chưa thực sự đảm bảo được yêu cầu cho hoạt động dạy học theo định hướng PTNL hiện nay.

3.2. Về sử dụng thiết bị dạy học

Qua kết quả khảo sát và phỏng vấn đa số các CBQL và GV đều cho rằng:

- Các GV đều sử dụng TBDH nhằm đổi mới phương pháp dạy học.

- Một số trường đã tổ chức các khóa bồi dưỡng GV sử dụng hiệu quả thiết bị, đồ dùng dạy học.

- Đẩy mạnh công tác nâng cao nhận thức, ý thức trách nhiệm, kĩ năng sử dụng cho GV trong việc quản lí sử dụng thiết bị.

- Một số GV có sử dụng đồ dùng, nhưng sử dụng

Bảng 3: Nguồn kinh phí tổ chức các hoạt động dạy học theo định hướng phát triển năng lực

Nguồn kinh phí			Ý kiến CBQL	Ý kiến GV	Tổng
a) Ngân sách được cấp	Đúng	Số lượng	19	98	105
		Tỉ lệ %	73.08%	83.76%	73.43%
	Sai	Số lượng	7	19	38
		Tỉ lệ %	26.92%	16.24%	26.57%
b) Xã hội hóa	Đúng	Số lượng	22	79	101
		Tỉ lệ %	84.62%	67.52%	70.63%
	Sai	Số lượng	4	38	42
		Tỉ lệ %	15.38%	32.48%	29.37%
c) Nguồn khác...	Đúng	Số lượng	0	0	0
		Tỉ lệ %	00.00%	00.00%	00.00%
	Sai	Số lượng	26	117	143
		Tỉ lệ %	100.00%	100.00%	100.00%

một cách hình thức, đôi khi lại quá lạm dụng điều này cũng ảnh hưởng không nhỏ đến chất lượng bài giảng của GV theo định hướng PTNL học sinh.

- Việc quản lí và sử dụng các TBDH hiện có của các nhà trường tiểu học còn bất cập; nhận thức của cán bộ, GV về vai trò và ý nghĩa của TBDH trong dạy học theo định hướng PTNL còn hạn chế.

- Kĩ năng sử dụng TBDH của GV còn nhiều bất cập, chưa thành thạo dẫn đến hiệu quả dạy học theo định hướng PTNL còn hạn chế.

3.3. Về duy trì và bảo quản thiết bị dạy học

Qua phỏng vấn CBQL và GV đều cho rằng:

- Quá trình bảo quản, sửa chữa các trang thiết bị của các trường cũng còn hạn chế, chưa đảm bảo đúng quy trình kĩ thuật. Tỉ lệ hư hỏng của đồ dùng và thiết bị năm học qua các năm còn khá cao. Thực trạng này ảnh hưởng không nhỏ đến quá trình học tập của học sinh.

- Một số trường còn thiếu phòng chứa TBDH đúng

Bảng 4: Sử dụng thiết bị dạy học

Nội dung			Mức độ thực hiện					Tổng
			Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4	Mức 5	
Sử dụng phương tiện dạy học và công nghệ thông tin hợp lí hỗ trợ dạy học	Ý kiến CBQL	Số lượng	0	0	4	19	3	26
		Tỉ lệ %	0.00%	0.00%	15.38%	73.08%	11.54%	100.00%
	Ý kiến GV	Số lượng	2	10	42	49	14	117
		Tỉ lệ %	1.71%	8.55%	35.90%	41.88%	11.97%	100.00%



loại hoặc chưa đủ diện tích, dẫn đến việc duy trì và bảo quản các thiết bị còn chưa đúng quy trình, các TBDH sắp xếp chưa khoa học, khi lấy để sử dụng rất khó khăn gây tâm lý ngại sử dụng ở GV.

- Việc chỉ đạo công tác duy trì và bảo quản TBDH còn hạn chế do các nhà trường chưa có cán bộ chuyên trách và nghiệp vụ về công tác quản lý TBDH, các cán bộ được phân công thực hiện còn dựa trên kinh nghiệm là chính, chưa được đào tạo đúng chuyên môn quản lý thiết bị.

- Số theo dõi mượn, trả đồ dùng của GV có lúc chưa cập nhật kịp thời.

4. Một số biện pháp đổi mới quản lý thiết bị dạy học phục vụ dạy học theo định hướng phát triển năng lực ở các trường tiểu học trên địa bàn quận Hai Bà Trưng, Hà nội

4.1. Xây dựng kế hoạch bổ sung thiết bị dạy học đúng mục đích và kịp thời phục vụ dạy học

- Tổ chức kiểm kê cơ sở vật chất, kĩ thuật, phương tiện dạy học hiện đại hiện có và đánh giá thực trạng cơ sở vật chất, phương tiện dạy học của nhà trường vào đầu năm học.

- Xây dựng kế hoạch sửa chữa, bảo dưỡng, bổ sung cơ sở vật chất, kĩ thuật, phương tiện dạy học đảm bảo đầy đủ tối thiểu nhất phục vụ cho hoạt động dạy học theo định hướng PTNL cho cả năm học.

- Xây dựng phòng bộ môn, bàn ghế rời dễ di chuyển, các giá để dụng cụ học tập, các đồ dùng thí nghiệm, mô hình, máy tính, máy chiếu vật thể, máy chiếu đa năng... phục vụ cho dạy học theo định hướng PTNL.

4.2. Bồi dưỡng, nâng cao năng lực cho cán bộ phụ trách thiết bị dạy học, giáo viên về quản lý thiết bị dạy học

Tổ chức chuyên đề, triển lãm giới thiệu về vị trí vai trò của sử dụng TBDH, hiệu quả của dạy học theo định hướng PTNL khi sử dụng TBDH.

Duy trì kỉ cương về quản lý TBDH đối với GV và học sinh nhà trường.

Thực hiện phân cấp quản lý, phát huy được trách nhiệm và quyền hạn của đội ngũ cán bộ quản lý trong quản lý TBDH của nhà trường.

Ngoài ra còn phải tổ chức tập huấn sử dụng TBDH cho GV một cách chủ động và khoa học, đúng liều lượng, tránh lạm dụng.

4.3. Kiểm tra, đánh giá thường xuyên việc sử dụng và bảo quản thiết bị dạy học

- Người phụ trách TBDH phải có hệ thống sổ sách.

- Tổ chức kiểm kê, kiểm tra định kì, phân loại và có giải pháp khắc phục kịp thời.

- Cần cải tiến khâu đánh giá TBDH tự làm.

- Thường xuyên bồi dưỡng nghiệp vụ cho cán bộ, GV để nâng cao chất lượng việc xây dựng và quản lý TBDH.

- Nhắc nhở những GV sử dụng chưa tốt đồ dùng dạy học.

- Thiết lập quy chế về chế độ đãi ngộ đối với những người có công sức xây dựng và quản lý TBDH. Lấy chất lượng, hiệu quả của công việc để đánh giá cán bộ, GV, nhân viên. Kịp thời động viên bằng vật chất, tinh thần những cá nhân thực hiện tốt việc xây dựng và quản lý TBDH.

4.4. Tổ chức hội thi sáng tạo và sử dụng thiết bị dạy học, tăng cường sử dụng các thiết bị dạy học tự làm của giáo viên

- Động viên GV tự tạo đồ dùng dạy học và tăng cường sử dụng đồ dùng dạy học.

- Mỗi năm 1 lần tổ chức Hội thi sáng tạo và sử dụng TBDH.

- Động viên, khen thưởng những cá nhân có sáng kiến và thành tích trong sử dụng TBDH.

5. Kết luận

Để nâng cao chất lượng của TBDH và tăng cường sử dụng đồ dùng dạy học, mỗi nhà trường cần căn cứ vào kế hoạch dạy học để có phương án về TBDH trên cơ sở năng lực kinh tế tài chính mà nhà trường được cung ứng theo định mức đề ra. Trong việc mua sắm TBDH cần phải được xem xét về mức giá thành sản xuất, chất lượng và hiệu quả sử dụng. Phải tính toán đến sự đồng bộ giữa trình độ của GV và nhân viên với TBDH thì việc khai thác mới có hiệu quả, mới gắn được giữa học với hành. Ngoài ra, nhà trường cần làm tốt công tác tuyên truyền để toàn xã hội cùng quan tâm đến hoạt động giáo dục tại địa phương, tích cực đóng góp về mặt vật chất cũng như tinh thần tạo cơ sở vật chất cho nhà trường khang trang, đầy đủ, thực sự trở thành cái nôi đào tạo nguồn nhân lực có chất lượng cao đáp ứng đòi hỏi của xã hội hiện đại.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1]. Ngô Quang Sơn, (2005), *Vai trò của thiết bị giáo dục và việc đánh giá hiệu quả sử dụng thiết bị giáo dục trong quá trình dạy học tích cực.*

[2]. Đặng Thu Thủy, (2011), *Tài liệu bài giảng Quản lý thiết bị cơ sở vật chất và tài chính trong quản lý giáo dục, Học viện Quản lý Giáo dục.*

MANAGING THE USAGE OF TEACHING EQUIPMENT TOWARDS STUDENTS' COMPETENCE DEVELOPMENT AT PRIMARY SCHOOLS IN HAI BA TRUNG DISTRICT, HANOI CITY

Ta Phuong Lan

Trung Hien Primary school - Hai Ba Trung district - Hanoi

Email: Lancong72@gmail.com

Abstract: Teaching equipment is an important/indispensable condition in teaching process towards competence development. Therefore, management of teaching equipment is a necessary job. To improve its quality and increase usage of teaching equipment, each school should have teaching plan to propose solutions for teaching equipment basing on financial capacity. In recent years, the education sector in general and department of Education and Training in Hai Ba Trung District, Hanoi in particular, has certain interest in managing teaching equipment so as to improve education quality.

Keywords: Management of teaching equipment; competence development; primary school.

MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO HIỆU QUẢ ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP DẠY - HỌC BẬC ĐẠI HỌC Ở HỌC VIỆN HẬU CẦN

ÂU ĐỨC THẮNG - Email: auwinwin52@gmail.com

HOÀNG THANH CHUNG - Email: Tuyetnhung.cn@gmail.com

Học viện Hậu cần

Tóm tắt: Đổi mới phương pháp dạy học bậc Đại học là vấn đề rất quan trọng đối với các trường đại học nói chung và Học viện Hậu cần nói riêng. Bài viết trình bày một số biện pháp nâng cao hiệu quả đổi mới phương pháp dạy học ở Học viện Hậu cần. Những kết quả trong đổi mới phương pháp dạy học mà Học viện Hậu cần đã đạt được tuy còn hạn chế nhưng đã khẳng định được chủ trương đúng đắn của nhà trường và tạo cho nhà trường vị thế mới trong khối các học viện, nhà trường quân đội nói riêng, hệ thống giáo dục quốc dân nước ta nói chung.

Từ khóa: Giải pháp; nâng cao hiệu quả; đổi mới; phương pháp dạy học; đại học; Học viện Hậu cần.

(Nhận bài ngày 07/11/2016; Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa ngày 09/12/2016; Duyệt đăng ngày 25/01/2017).

1. Đặt vấn đề

Đổi mới phương pháp dạy học (PPDH) ở bậc Đại học là một đòi hỏi bức thiết không chỉ đặt ra cho ngành Giáo dục mà còn là mối quan tâm của toàn xã hội. Với khẩu hiệu: “Biến quá trình đào tạo thành quá trình tự đào tạo” và định hướng “Phương pháp giáo dục phải phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, tư duy sáng tạo của người học; bồi dưỡng cho người học năng lực tự học, khả năng thực hành, lòng say mê học tập và ý chí vươn lên”. Theo những định hướng đúng đắn đó, những năm qua Học viện Hậu cần đã và đang có những động thái tích cực, tạo được những chuyển biến nhất định trong việc đổi mới PPDH, góp phần quan trọng vào việc nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo (GD&ĐT). Trong phạm vi bài viết này, chúng tôi sẽ trình bày kết quả và một số giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả đổi mới PPDH của nhà trường.

2. Sự cần thiết phải đổi mới phương pháp dạy học

Đổi mới PPDH là một tiêu chí quan trọng đánh giá việc dạy và học của mỗi cơ sở GD&ĐT nói chung cũng như của Học viện Hậu cần nói riêng. Tuy nhiên, tùy vào điều kiện sư phạm của nhà trường, từng khoa, từng bộ môn... việc xác định mô hình và lộ trình thực hiện phù hợp là vấn đề rất quan trọng. Đổi mới PPDH sẽ giúp người học hình thành được động cơ học tập đúng đắn, hứng thú trong học tập, tạo ra sự say mê trong nghiên cứu; phát huy được tính tích cực, chủ động, tự giác, tính độc lập sáng tạo, nâng cao khả năng giao tiếp và ứng xử; làm thay đổi cách học tập của người học như: Chủ động nghiên cứu trước bài học, luôn liên hệ đối chiếu giữa lí luận được trang bị với thực tế cuộc sống; tạo điều kiện để họ được tranh luận, phát biểu chính kiến, khẳng định bản thân trước tập thể và hỗ trợ lẫn nhau trong học tập. Đổi mới PPDH còn giúp hạn chế những thói quen chưa

tốt trong học tập của người học như: Lười học, không chuẩn bị bài khi đến lớp, trên lớp chỉ biết nghe và ghi chép một cách thụ động, thiếu tự tin, thiếu mạnh dạn trong giao tiếp, tranh luận và nghiên cứu.

Như vậy, đổi mới PPDH vừa là một yêu cầu tất yếu khách quan vừa là động lực của sự phát triển, đòi hỏi mỗi thầy, cô giáo phải nhận thức sâu sắc được vai trò và trách nhiệm của bản thân để tích cực tham gia vào quá trình đổi mới PPDH của nhà trường, nó cũng đòi hỏi người học phải thay đổi cách học của bản thân sao cho phù hợp với bậc học mình được đào tạo. Đổi mới PPDH còn đặt ra những yêu cầu mới cho đội ngũ cán bộ quản lí giáo dục (QLGD) của nhà trường trong việc trang bị cơ sở vật chất đáp ứng yêu cầu dạy học cũng như việc đánh giá, xếp loại cán bộ, giảng viên, học viên (HV) và sinh viên (SV). Đây là nghĩa vụ đồng thời là trách nhiệm của mọi cán bộ giảng viên, cán bộ QLGD, của đồng đảo HV, SV nhà trường... Nhận thức rõ về tầm quan trọng của việc đổi mới PPDH, Đảng ủy và lãnh đạo, chỉ huy Ban Giám đốc nhà trường luôn quan tâm đặc biệt đến việc đổi mới PPDH và ứng dụng công nghệ thông tin (CNTT) trong giảng dạy nhằm giúp người học có năng lực tư duy độc lập, sáng tạo, năng lực tự học, tự thích ứng với những thay đổi... trước những thách thức to lớn trong công cuộc đổi mới, hội nhập và phát triển của đất nước hiện nay.

3. Tình hình đổi mới phương pháp dạy học ở Học viện Hậu cần

Đổi mới PPDH và ứng dụng CNTT trong dạy học là định hướng có tính chiến lược lâu dài của nhà trường. Lãnh đạo, chỉ huy học viện luôn xem đây là nhiệm vụ then chốt để nhà trường không ngừng phát triển, mở rộng quy mô trở thành một cơ sở đào tạo có chất lượng GD&ĐT cao trong cả nước. Để nâng cao chất lượng GD&ĐT, mục tiêu đổi mới PPDH của nhà trường bao gồm



những vấn đề sau:

- Hoàn thiện nội dung, chương trình đào tạo và xây dựng hệ thống giáo trình lưu hành nội bộ.

- Chuyển đổi phương pháp giảng dạy truyền thống từ kiểu đọc - chép sang kiểu học tích cực, lấy người học làm trung tâm, người dạy chỉ mang tính định hướng với sự hỗ trợ của các trang thiết bị dạy học hiện đại.

- Nâng cao năng lực nghiên cứu khoa học (NCKH) của đội ngũ cán bộ, giảng viên, HV và SV của nhà trường.

- Áp dụng công nghệ hiện đại phục vụ hoạt động giảng dạy, học tập và NCKH tập trung vào việc ứng dụng CNTT, trang thiết bị truyền thông đa phương tiện vào công tác GD&ĐT.

- Tạo nguồn và phát triển đội ngũ cán bộ QLGD, đội ngũ giảng viên có cơ cấu hợp lý, ổn định lâu dài, có trình độ chuyên môn cao bằng các hình thức tự đào tạo, gửi đi đào tạo trong và ngoài nước, đặc biệt chú trọng đến chính sách thu hút cán bộ của nhà trường.

Để thực hiện những mục tiêu trên, trong những năm qua, bằng nhiều hình thức và phương pháp thích hợp nhà trường đã đầu tư đồng bộ cả về cơ sở vật chất, trang thiết bị CNTT cũng như tích cực bồi dưỡng kĩ năng tin học cho đội ngũ cán bộ, giảng viên phục vụ đắc lực cho việc đổi mới PPDH. Kết quả bước đầu, Học viện Hậu cần đã đạt được một số đổi mới cơ bản sau:

3.1. Chương trình đào tạo được bổ sung, cập nhật phù hợp với yêu cầu thực tế

Nhà trường hiện đang đào tạo cho 32 đối tượng HV quân sự và SV dân sự với các mã ngành đại học, chuyển cấp và hoàn thiện đại học, cao đẳng và hoàn thiện cao đẳng, trung cấp chuyên nghiệp và đào tạo theo chức danh công tác. Một số mã ngành đại học dân sự đã được chuyển sang đào tạo theo học chế tín chỉ. Nội dung chương trình đào tạo đã thể hiện tính cơ bản, hệ thống, thống nhất, chuyên sâu và sự liên thông giữa các bậc học, cấp học trong đó chú trọng đến việc giảm lí thuyết, tăng thời lượng thực hành, đổi mới phương pháp giảng dạy, phương pháp kiểm tra, đánh giá và cập nhật những thông tin, sự phát triển mới cả về lí luận, thực tiễn để đáp ứng với yêu cầu, nhiệm vụ GD&ĐT. Trong đề cương chi tiết của mỗi môn học, mỗi học phần đều đã xác định rõ các hình thức thi, kiểm tra.

3.2. Đổi mới phương pháp dạy học theo hướng phát triển năng lực tự học, tự nghiên cứu, làm việc theo nhóm

- Phương pháp đóng vai mô hình hóa hoạt động nghề nghiệp trong dạy học: Giảng viên lựa chọn những nội dung, những tình huống sát với nghề nghiệp của đối tượng được đào tạo để tăng tính thực tiễn nghề nghiệp trong dạy học. Khi sử dụng phương pháp này, người dạy phải bảo đảm để người học nắm chắc các kĩ năng nghề nghiệp, giúp họ nhận thức được ý nghĩa của từng kĩ năng và tổ chức để họ vận dụng các kĩ năng vào tình huống nghề nghiệp càng nhiều càng tốt. Về bản chất, việc tăng cường phương pháp này trong dạy học chú trọng cả về giảng dạy lí thuyết gắn với tổ chức dạy thực

hành. Mục tiêu của phương pháp không chỉ đơn thuần dừng lại ở việc trang bị kĩ năng, kĩ xảo nghề nghiệp mà còn phát triển thái độ nghề nghiệp đúng đắn cho HV, SV từ đó kích thích tính chủ động, sáng tạo của người học.

- Phương pháp giải quyết vấn đề: Giảng viên nêu vấn đề và người học giải quyết vấn đề, họ có thể cùng nhau thảo luận, cuối cùng giảng viên tổng hợp, đánh giá và đưa ra nhận xét về các vấn đề đúng từ những ý kiến của SV. Cũng có thể trên chủ đề đó, người học nêu lên những vấn đề cần giải quyết, giảng viên để họ chủ động đưa ra những ý kiến của mình, sau đó giảng viên tổng hợp và đưa ra ý kiến thống nhất các nội dung. Các phương pháp này được nhiều giảng viên của trường áp dụng khá phổ biến.

- Phương pháp tạo tình huống: Giảng viên tạo tình huống, người học tự phân tích tình huống và lí giải vấn đề, tự tổng hợp và kết luận trên cơ sở có sự hướng dẫn, giúp đỡ của giảng viên.

- Phương pháp dạy học có tính chất NCKH: Học tập theo phương pháp này, người học được giảng viên cổ vũ, định hướng, theo dõi chặt chẽ, thúc đẩy thường xuyên và dự kiến trước kết quả sẽ đạt được trong quá trình nghiên cứu. Nội dung người học nghiên cứu cần thống nhất với nội dung bài giảng mà giảng viên đã lựa chọn, thiết kế theo mục đích dạy học. Học tập theo phương pháp này còn góp phần quan trọng hình thành cho người học phương pháp, tác phong làm việc khoa học. Nó không chỉ giúp HV, SV thu được kiến thức mà còn trực tiếp tạo ra phẩm chất, năng lực làm việc độc lập trong nhân cách từng người học, đồng thời kích thích mạnh mẽ hứng thú học tập, phát huy cao độ vai trò chủ thể tích cực của người học.

Tùy thuộc vào đối tượng giảng và nội dung bài giảng, trong mỗi tiết dạy các giảng viên có thể sử dụng các phương pháp trên kết hợp với phương pháp thuyết trình để giảng giải, truyền đạt những kiến thức cơ bản trong từng vấn đề mà HV, SV đưa ra để lí giải, chứng minh hay giải thích...

3.3. Tăng cường hiệu quả công tác nghiên cứu khoa học trong cán bộ, giảng viên, học viên và sinh viên nhà trường

Công tác NCKH của nhà trường luôn bám sát yêu cầu, nhiệm vụ GD&ĐT. Nhà trường đã tập trung nghiên cứu, biên soạn và hoàn thành kế hoạch chính quy hóa giáo trình, tài liệu huấn luyện; đồng thời tích cực tham gia nghiên cứu, biên soạn tài liệu của Bộ Quốc phòng và Tổng cục Hậu cần. Phạm vi các đề tài khoa học được mở rộng và đa dạng hơn. Từ năm 2010 đến nay, đơn vị đã nghiên cứu thành công 2 đề tài cấp Bộ, 52 đề tài cấp ngành, 212 đề tài cấp trường, 470 đề tài Tuổi trẻ sáng tạo và nhiều đề tài, sáng kiến cấp cơ sở. Tổng kết 15 năm (2000 - 2015) phong trào "Tuổi trẻ sáng tạo trong quân đội", nhà trường được Bộ Quốc phòng tặng cờ đơn vị xuất sắc. Ngoài việc xuất bản định kì ấn phẩm tạp chí Nghiên cứu khoa học Hậu cần quân sự, nhà trường đã triển khai ứng dụng phần mềm quản lí tạp chí điện tử đa

năng tạo lập các tạp chí điện tử hoặc ấn phẩm thông tin khoa học quân sự theo mô hình trực tuyến với số lượng không hạn chế nhằm đáp ứng nhu cầu tra cứu thông tin nhanh chóng, tiện lợi, chính xác của bạn đọc. Tạp chí nhà trường đã mở các lớp bồi dưỡng cộng tác viên, bạn đọc; tổ chức tốt việc đăng kí, lựa chọn nội dung viết báo khoa học đồng thời mở rộng quan hệ giao lưu, hợp tác với các tạp chí trong và ngoài quân đội... Đây là những hình thức hết sức thiết thực nhằm tạo tiềm lực khoa học để mọi cán bộ, giảng viên, HV và SV nhà trường viết bài và đăng các bài viết NCKH có liên quan đến quá trình học cao học hoặc làm nghiên cứu sinh của mình.

Cơ quan phòng khoa học đã ban hành các văn bản quy định về công tác NCKH đối với đội ngũ cán bộ, giảng viên, HV và SV đồng thời thống nhất về thể thức trình bày báo cáo kết quả nghiên cứu đề tài khoa học, thuyết minh sáng kiến trong toàn trường. Đầu mỗi năm học, thông qua cơ quan phòng khoa học, nhà trường tổ chức triển khai cho cán bộ, giảng viên, HV và SV đăng kí và thông qua tên các đề tài NCKH, các sáng kiến cải tiến cấp khoa và cấp trường. Bên cạnh đó, lãnh đạo, chỉ huy nhà trường cũng tổ chức nhiều buổi hội thảo, hội nghị khoa học cấp khoa, cấp trường về đổi mới mục tiêu, nội dung và PPDH với sự tham gia của các giáo sư, phó giáo sư, tiến sĩ ở các trường đại học trong và ngoài quân đội nhằm tổng kết kinh nghiệm thực tiễn, tìm các biện pháp đổi mới và cách thức tổ chức đổi mới PPDH có hiệu quả.

3.4. Đa dạng hóa phương pháp và quy trình kiểm tra, đánh giá kết quả học tập, đảm bảo tính nghiêm túc, khách quan, chính xác, công bằng và phù hợp với phương thức đào tạo, hình thức học tập

Bên cạnh phương pháp thi, kiểm tra, đánh giá kết quả học tập truyền thống như trước đây, bước đầu nhà trường đã triển khai xây dựng thí điểm và tổ chức hội thảo rút kinh nghiệm về việc xây dựng hệ thống ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm phục vụ cho thi kết thúc môn ở các khoa Tài chính, khoa Công tác đảng - Công tác chính trị, khoa Lí luận Mác - Lê Nin và Tư tưởng Hồ Chí Minh... để làm cơ sở cho việc triển khai xây dựng đồng bộ hệ thống ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm ở tất cả các khoa, các bộ môn trong trường. Hệ thống ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm ở các khoa được triển khai thí điểm qua tổ chức hội thảo đánh giá đã hướng tới việc nâng cao khả năng tự tổng hợp, khả năng tư duy độc lập, sáng tạo của người học. Để đảm bảo tính nghiêm túc, khách quan, chính xác và công bằng trong quá trình kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của người học, hiện nay 100% các bài thi viết các môn học đều do Ban Khảo thí và Đảm bảo chất lượng GD&ĐT của trường đọc phách và tổ chức chấm thi tập trung. Yêu cầu sau khi HV, SV thi xong các khoa phải chủ động cất cử giảng viên lên ban để chấm thi tập trung, gửi kết quả để ban tổng hợp trong thời gian tối đa là 3 ngày kể từ khi tổ chức thi.

3.5. Ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học phục vụ cho việc đổi mới phương pháp dạy học

Để khuyến khích giảng viên ứng dụng CNTT, sử

dụng trang thiết bị dạy học hiện đại, nhà trường đã hỗ trợ cấp một số máy tính bàn và xách tay đến các khoa và bộ môn, tổ chức tập huấn bồi dưỡng kĩ năng soạn thảo văn bản, thiết kế giáo án và giáo trình điện tử cho tất cả giảng viên. Đến nay, 100% các phòng học chuyên dùng, phòng học phổ thông ở cả hai khu vực của nhà trường đã được trang bị máy chiếu (projector) và màn chiếu, nhiều phòng học được trang bị máy camera, các khoa giáo viên đều được trang bị hội trường chuyên dùng phục vụ cho việc giảng phương pháp, thao diễn... Thư viện của nhà trường đã đầu tư, nâng cấp giúp giảng viên, HV và SV dễ dàng tìm kiếm thông tin trong công tác đào tạo. Bên cạnh đó, nhà trường cũng triển khai tốt việc nối mạng nội bộ trong toàn trường, tạo điều kiện thuận lợi cho cán bộ, giảng viên, HV và SV có điều kiện truy cập thông tin, trao đổi kinh nghiệm đổi mới PPDH nhanh chóng, thuận lợi.

Trong thời gian qua, hoạt động đổi mới PPDH và ứng dụng CNTT trong dạy học của nhà trường đã có những chuyển biến tích cực và đạt được nhiều kết quả đáng khích lệ, tuy nhiên quá trình thực hiện nhà trường cũng gặp phải một số khó khăn sau:

- Đội ngũ cán bộ, giảng viên có kinh nghiệm trong giảng dạy, NCKH đang trong thời điểm chuyển giao thế hệ. Các khoa, các bộ môn đang thực hiện trẻ hóa đội ngũ nhà giáo, đội ngũ cán bộ giảng viên trẻ chưa có nhiều kinh nghiệm trong thực tế và giảng dạy, một số giảng viên trẻ chưa được học qua lớp bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm.

- Một số bài giảng giáo án điện tử chưa được chuẩn bị công phu, còn sơ sài, ít thông tin, thiếu hình ảnh, thực tiễn minh họa, chọn nội dung trình bày chưa thật hợp lí, do đó chưa thực sự mang lại hiệu quả cao trong quá trình thực hành giảng dạy.

- Đời sống của một số cán bộ, giảng viên còn gặp nhiều khó khăn về hậu phương, gia đình.

- HV, SV vẫn còn thói quen thụ động, quen nghe, ghi chép, học thuộc và tái hiện lại kiến thức một cách máy móc, rập khuôn những gì giảng viên đã giảng. Điều này dẫn đến người học chỉ biết những kiến thức mà giảng viên đã cung cấp, khả năng tư duy, so sánh đối chiếu giữa lí luận và thực tiễn do đó còn hạn chế. Đa phần HV quân sự và SV dân sự chưa có thói quen chủ động tra cứu thông tin trên mạng Internet.

- Kinh phí cho hoạt động NCKH của nhà trường còn hạn chế. Việc triển khai ứng dụng kết quả NCKH vào thực tiễn phục vụ cho nhiệm vụ GD&ĐT của nhà trường hiệu quả chỉ đạt được ở mức độ nhất định. Công tác NCKH chưa tập trung đúng mức, chưa có các đề tài trọng điểm hay các đề tài có tính ứng dụng thực tiễn. Công tác hướng dẫn HV, SV tự học, tự nghiên cứu đôi lúc còn hời hợt.

Do những khó khăn trên nên việc đổi mới PPDH và ứng dụng CNTT trong dạy học đôi lúc chưa được thường xuyên, một số giảng viên chỉ áp dụng trong các tiết dự giờ hay các giờ thao giảng.



4. Một số giải pháp nâng cao hiệu quả việc đổi mới phương pháp dạy học

- Làm tốt khâu tuyển chọn, phát hiện, tạo nguồn và bồi dưỡng những đồng chí cán bộ có năng khiếu sư phạm, có chiến lược phát triển đội ngũ giảng viên ở các khoa giáo viên với cơ cấu độ tuổi hợp lý, đảm bảo tính ổn định lâu dài trong việc biên chế, sắp xếp cán bộ là giảng viên công tác tại nhà trường.

- Tích cực tổ chức đào tạo nghiệp vụ sư phạm cho các giảng viên trẻ, nâng cao kỹ năng ứng dụng CNTT cho giảng viên, HV và SV.

- Tăng cường công tác NCKH trong cán bộ, giảng viên, HV và SV. Đối với giảng viên, NCKH phải là một tiêu chí, một yêu cầu bắt buộc để nhận xét, đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ đồng thời đây cũng là thành tố không thể thiếu trong việc hình thành PPDH mới, giúp giảng viên tìm kiếm, phát hiện những vấn đề mới trong hoạt động chuyên môn và giảng dạy; giúp HV, SV gắn học với hành, phát triển tư duy logic và rèn luyện phương pháp luận sáng tạo.

- Tăng cường trách nhiệm, sự gắn bó của giảng viên đối với HV, SV đồng thời có những chính sách thỏa đáng để nâng cao thu nhập cho đội ngũ cán bộ giảng dạy bằng chính hoạt động giảng dạy và NCKH của họ.

- Tiếp tục tăng cường công tác kiểm tra, dự giảng, tổ chức rút kinh nghiệm về đổi mới PPDH cho đội ngũ nhà giáo.

- Khuyến khích giảng viên viết giáo trình lưu hành nội bộ, giáo trình điện tử và có kinh phí thích đáng cho hoạt động này.

- Tạo điều kiện về thời gian để người học có thời gian chuẩn bị tài liệu trước khi lên lớp, kết hợp với nâng cao năng lực tự học, tự nghiên cứu của người học trong

các giờ thảo luận và thực hành.

5. Kết luận

Đổi mới PPDH là một quá trình lâu dài, phức tạp cần phải có các giải pháp thích hợp và đồng bộ. Trong xu thế hội nhập quốc tế và từng bước thích ứng với cơ chế thị trường đòi hỏi nhà trường phải có nhiều thay đổi về nội dung, phương pháp đào tạo để chất lượng GD&ĐT ngày càng tốt hơn, đáp ứng với nhu cầu về đào tạo nguồn nhân lực có chất lượng cho xã hội. Những kết quả trong đổi mới PPDH mà Học viện Hậu cần đã đạt được tuy còn khiêm tốn nhưng đã khẳng định được chủ trương đúng đắn của nhà trường và tạo cho nhà trường vị thế mới trong khối các học viện, nhà trường quân đội nói riêng, hệ thống giáo dục quốc dân nước ta nói chung.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1]. Lê Công Triêm (chủ biên) - Nguyễn Đức Vũ - Trần Thị Tú Anh, (2002), *Một số vấn đề hiện nay của phương pháp dạy học đại học*, NXB Giáo dục, Hà Nội.

[2]. Phòng Đào tạo, (2015), *Yếu tố huấn luyện năm học 2015 - 2016*, Học viện Hậu cần, Hà Nội.

[3]. Đảng ủy Học viện Hậu cần, (2015), *Nghị quyết số 406 của Đảng ủy Học viện Hậu cần về Nâng cao chất lượng giáo dục, đào tạo giai đoạn 2013 - 2020 và những năm tiếp theo*, Hà Nội.

[4]. Đảng ủy Học viện Hậu cần, (2015), *Nghị quyết Đại hội Đảng bộ Học viện Hậu cần lần thứ XXI nhiệm kỳ 2010 - 2015*, Hà Nội.

[5]. Vũ Xuân Tuyến - Âu Đức Thắng, *Một số biện pháp tâm lý - sư phạm nhằm tăng cường khả năng tự đào tạo cho sinh viên trong quá trình dạy học ở bậc Đại học*, Tạp chí Giáo dục, số 343, kì 1, năm 2014, Hà Nội.

SOLUTIONS TO IMPROVE THE EFFECTIVENESS OF TEACHING - LEARNING METHOD RENEWAL AT LIMINARY ACADEMY OF LOGISTICS

Au Duc Thang - Email: auwinwin52@gmail.com

Hoang Thanh Chung - Email: Tuyetnhung.cn@gmail.com

Limitary Academy of Logistics

Abstract: *Renewing teaching method at universities is a very important issue for universities in general and Limitary Academy of Logistics in particular. The paper presents measures to improve the effectiveness of renewing teaching method at Limitary Academy of Logistics. These results were limited but confirmed the right guideline, created new ranking among group of military academies and schools in particular and the national education system in general.*

Keywords: *Solutions; effective improvement; renewal; teaching method; universities; Limitary Academy of Logistics.*

GIỚI THIỆU CHƯƠNG TRÌNH 2030 CỦA TỔ CHỨC HỢP TÁC VÀ PHÁT TRIỂN KINH TẾ (OECD) GIAI ĐOẠN 2015 - 2018

TRẦN CÔNG PHONG - Email: tcphongmoet.edu.vn

NGUYỄN NGỌC ÁNH - Email: anh.ngng@gmail.com

ĐỖ ĐỨC LÂN - Email: doduclan@gmail.com

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

Tóm tắt: Bài viết giới thiệu Chương trình 2030 của Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế (Organization for Economic Co-operation and Development - OECD). Dựa trên các cuộc thảo luận về ưu tiên chính sách của nhiều quốc gia, OECD nhằm xác định năng lực và khung học tập cho năm 2030 trong Hội nghị tham vấn lần thứ 4 của OECD về chương trình 2030, thông qua việc rà soát các nghiên cứu liên quan đến chương trình này. Bài viết nhằm mục đích: 1/ Giới thiệu chương trình của OECD trong việc rà soát, xác định và lựa chọn lại các năng lực có liên quan hướng đến năm 2030. Các năng lực này phải phù hợp, nhằm đóng góp để xây dựng một thế giới cân bằng. Theo OECD, những gì được coi là cần thiết hoặc có liên quan cho năm 2030 không chỉ phụ thuộc vào nhu cầu trong tương lai mà còn phụ thuộc vào nguyện vọng của xã hội, trong đó tâm điểm là những định hướng đổi mới giáo dục; 2/ Tìm hiểu Sáng kiến vì cuộc sống tốt đẹp hơn của OECD, đồng thời nhấn mạnh đến vai trò của giáo dục với những thay đổi trong tương lai. Câu hỏi đặt ra cho các quốc gia là làm thế nào để hệ thống giáo dục có thể giúp học sinh phát triển năng lực hướng đến tương lai tốt hơn cho chính họ và cho phúc lợi chung của toàn xã hội cũng như để ứng phó, tự điều chỉnh với những thay đổi trong tương lai; 3/ Tìm hiểu các nghiên cứu tiếp theo của OECD dựa trên việc thống nhất cơ sở lý thuyết chung về “khung học tập” và qua các kết quả nghiên cứu ban đầu.

Từ khóa: Chương trình; chương trình 2030; Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế (OECD).

(Nhận bài ngày 03/01/2017; Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa ngày 15/01/2017; Duyệt đăng ngày 25/01/2017).

1. Đặt vấn đề

Thế giới của chúng ta ngày càng đa dạng và liên kết với nhau trong thời đại của toàn cầu hóa và hiện đại hóa. Để hiểu biết về thế giới cũng như có thể làm tốt vai trò của mỗi cá nhân, mỗi người cần biết làm chủ các công nghệ luôn thay đổi và cần phải học để xử lý những nguồn thông tin dồi dào, luôn có sẵn. Chúng ta cũng phải đối mặt với một loạt những thách thức trong xã hội, chẳng hạn như cân bằng tăng trưởng kinh tế với phát triển môi trường bền vững, thịnh vượng với công bằng xã hội. Trong bối cảnh này, mỗi chúng ta cần phải có các năng lực để đạt được mục tiêu của mình trong thế giới ngày một trở nên phức tạp hơn. Vì vậy, ngày nay việc phát triển năng lực cho người học rất quan trọng trong các chương trình nghị sự toàn cầu và Chương trình 2030 do Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế - Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) đề xuất không phải là một ngoại lệ.

2. Giới thiệu về Chương trình 2030 “Tương lai của giáo dục và kỹ năng 2030” của OECD

Trong bối cảnh thế giới đang diễn ra nhiều biến động lớn theo nhiều xu hướng khác nhau như: Toàn cầu hóa, biến đổi khí hậu, đổi mới khoa học công nghệ... Những xu hướng này đã và đang tạo ra thách thức, yêu cầu cũng như cơ hội mới đòi hỏi toàn xã hội hay mỗi cá

nhân cần phải thích ứng một cách hiệu quả. Vai trò của nhà trường cần thay đổi để chuẩn bị cho học sinh (HS) tự tin bước vào một xã hội với nền kinh tế mới thay đổi rất nhanh chóng. HS cần có đủ năng lực giải quyết các vấn đề xã hội không thể dự đoán trước được. Nhà trường cần phải chuẩn bị cho HS những năng lực thiết yếu để có thể cộng tác, hợp tác làm việc trong môi trường đa văn hóa, biết tôn trọng những ý tưởng, quan điểm và giá trị khác nhau. Từ đó, HS cần biết cách quyết định làm thế nào để tin tưởng và hợp tác với những người khác trên cơ sở tôn trọng sự khác biệt của họ. Hầu hết các trường học đang phải tìm cách điều chỉnh, thay đổi nhằm trang bị cho HS các kỹ năng để tự định hướng và tìm được con đường phát triển riêng cho mình trong một thế giới ngày càng nhiều biến động, bất ổn, phức tạp và nhiều thử thách.

Với những yêu cầu cấp thiết và quan trọng như đã đề cập ở trên, đầu năm 2015, OECD đã khởi động Dự án “*Tương lai của giáo dục (GD) và Kỹ năng 2030*” với mục tiêu cung cấp và phát triển công cụ thiết thực cho các quốc gia để dự đoán tốt hơn các vấn đề GD cần phải đáp ứng và chuẩn bị chương trình giảng dạy cho tương lai. Vấn đề nghiên cứu của dự án là xác định “*Những năng lực của thế kỷ XXI HS cần phải có*” hướng đến năm 2030 từ đó đề xuất “*Khung học tập đa chiều*” trong đó các kiến thức, kỹ năng, thái độ và giá trị sẽ được đưa ra để có thể hỗ trợ



các quốc gia xem xét thiết kế, phát triển chương trình giảng dạy của họ, đồng thời cân nhắc làm thế nào để đưa các năng lực này vào chương trình cũng như làm thế nào để triển khai chương trình GD triển vọng này.

Khung học tập này còn là cơ sở cho quá trình *thiết kế lại chương trình giảng dạy* một cách hệ thống và *dựa trên bằng chứng*, chẳng hạn như để giải quyết vấn đề quá tải chương trình giảng dạy hiện nay cũng như hướng đến chương trình giảng dạy với những kiến thức, kỹ năng, thái độ và giá trị kì vọng đến năm 2030.

Dự án “Chương trình 2030” sẽ được chia làm hai giai đoạn như sau: 1/Giai đoạn 1 từ năm 2015 - 2018; 2/ Giai đoạn 2 từ năm 2019 trở đi. Dự án sẽ tập trung vào GD trung học, GD nghề nghiệp và hướng đến học tập suốt đời. Các cuộc họp thường niên sẽ được diễn ra hai năm một lần vào tháng 5 và tháng 11, được tổ chức tại một nước thành viên OECD hoặc một nước có mong muốn tham gia dự án, đóng vai trò quan sát viên. Lần họp thứ tư gần đây nhất được tổ chức vào tháng 11 năm 2016 tại Bắc Kinh, Trung Quốc với sự tham gia của các nước thành viên OECD và các nước quan sát viên, trong đó có Việt Nam.

3. Năng lực và khung lý thuyết học tập 2030 của OECD

Một trong những câu hỏi nghiên cứu chính trong nhiều năm qua của DeSeCo¹ - một dự án quan trọng của OECD là: *Ngoài những kỹ năng cơ bản, những năng lực nào chúng ta cần phải có cho một cuộc sống hạnh phúc và trách nhiệm cao cũng như có thể đối mặt với những thách thức của hiện tại và tương lai?* Trong quá trình nghiên cứu, đánh giá so sánh quốc tế với các câu hỏi cốt lõi: Năng lực là gì? Những năng lực nào là quan trọng và quan trọng cho cái gì? DeSeCo đã đề xuất “*Khung lý thuyết*” 1.0 (2003) và 2.0 (2015) toàn diện và cơ bản về các năng lực cốt lõi. DeSeCo đã hình thành cơ sở lý luận và thực tiễn để lựa chọn các năng lực cũng như cách thức trong chương trình giảng dạy để phát triển các năng lực đó. Ngoài ra, DeSeCo cũng đưa ra các nguyên tắc làm nền tảng cho một chiến lược lâu dài tổng thể nhằm đánh giá các năng lực đó trên bình diện quốc tế cùng với một khung tham chiếu cho sự phát triển các năng lực cốt lõi trên quan điểm của học tập suốt đời.

3.1. Giới thiệu chung về dự án DeSeCo 1.0

Năm 1997, các nước thành viên OECD đưa ra chương trình đánh giá quốc tế PISA² cho HS ở cuối giai đoạn GD bắt buộc, với mục đích đánh giá mức độ HS đã thu được kiến thức và kỹ năng cần thiết để tham gia đầy đủ trong xã hội. Sự phát triển của PISA đã thể hiện ở các khía cạnh sau:

- Định hướng cho chính sách, dựa trên yêu cầu của

các chính phủ, các phương pháp thiết kế và báo cáo được xác định để rút ra bài học về chính sách.

- Khái niệm “*đọc hiểu*” mới được xem xét cùng với năng lực phân tích, suy luận và giao tiếp hiệu quả của HS nhằm giải quyết và giải thích cho các vấn đề trong các lĩnh vực môn học.

- Liên quan đến học tập suốt đời không chỉ là chương trình đánh giá HS quốc tế riêng biệt, PISA còn đánh giá chương trình và các năng lực xuyên chương trình (cross-curricular competencies) của HS. PISA phản ánh động lực học tập, niềm tin về bản thân cũng như các phương pháp học tập của HS.

- Tham gia chương trình đánh giá quốc tế thường xuyên sẽ cho phép các nước theo dõi bước tiến triển trong việc đáp ứng các mục tiêu học tập chính.

Đánh giá PISA đầu tiên là để so sánh kiến thức và kỹ năng của HS trong các lĩnh vực đọc hiểu, toán học, khoa học và giải quyết vấn đề. Việc đánh giá kết quả học tập trong lựa chọn môn học đã cung cấp thêm những hiểu biết nhất định về các năng lực cần thiết cho HS.

Cuối năm 1997, OECD khởi xướng dự án DeSeCo với mục đích cung cấp một khung khái niệm để xác định các năng lực then chốt và tăng cường đánh giá, đo lường ở cấp quốc tế về mức độ năng lực của thiếu niên và người trưởng thành. Dự án này do Thụy Sĩ liên kết với PISA, tập hợp các chuyên gia môn học làm việc với các bên liên quan và các nhà phân tích chính sách để xây dựng khung năng lực. Các cá nhân, tổ chức, các nước thành viên OECD đều đóng góp vào quá trình này. Dự án công nhận sự đa dạng về giá trị và ưu tiên giữa các nước với các nền văn hóa khác nhau, đồng thời xác định những thách thức chung của nền kinh tế và văn hóa toàn cầu cũng như những giá trị chung là cơ sở để lựa chọn những năng lực quan trọng nhất.

Xã hội ngày nay đặt ra nhu cầu thách thức con người phải đối mặt với rất nhiều vấn đề phức tạp diễn ra xung quanh. Những yêu cầu thách thức đó nảy sinh ra câu hỏi về các năng lực chính, cốt yếu cá nhân cần phải có được. Chúng ta cần có những năng lực gì cho một cuộc sống thành công và có ích cho xã hội? Xác định được các năng lực này có thể cải thiện việc đánh giá xem chúng ta đã và đang chuẩn bị cho thế hệ trẻ và người trưởng thành như thế nào để họ có thể đương đầu với những thách thức của cuộc sống, đồng thời đặt ra yêu cầu xác định mục tiêu tổng quát cho hệ thống GD và học tập suốt đời.

Trong dự án DeSeCo, OECD đã phối hợp với các học giả, các chuyên gia và các tổ chức để xác định một tập hợp nhỏ của năng lực chính, bắt nguồn từ cơ sở lý thuyết về xác định năng lực. Mỗi năng lực chính phải: Đóng góp vào kết quả có giá trị cho xã hội và mỗi cá nhân; Giúp cá nhân đáp ứng những yêu cầu quan trọng trong một loạt các ngữ cảnh khác nhau; Quan trọng với các chuyên gia và với tất cả mọi người. Trong khung khái niệm của DeSeCo, các năng lực then chốt được phân loại thành nhóm như sau:

1. Dự án DeSeCo - Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) (2003) - *Các định nghĩa và lựa chọn các năng lực: Nền tảng Lý thuyết và Khái niệm*
2. The Programme for International Student Assessment (PISA).

Thứ nhất, các cá nhân cần có khả năng sử dụng một loạt các công cụ để tương tác hiệu quả với môi trường, bao gồm công nghệ thông tin và công cụ văn hóa, xã hội như việc sử dụng ngôn ngữ.

Thứ hai, các cá nhân cần có khả năng liên kết với những người khác, từ đó họ có khả năng giao tiếp với mọi người có hoàn cảnh khác nhau. Điều quan trọng là họ có thể tương tác với nhiều cộng đồng khác nhau.

Thứ ba, các cá nhân cần phải có khả năng chịu trách nhiệm quản lý cuộc sống của mình, đặt cuộc sống của mình trong bối cảnh xã hội rộng lớn hơn, có thể tự xử lý ở mọi tình huống.

3.2. Yếu tố đảm bảo cho các năng lực then chốt

Theo DeSeCo (2003): *Năng lực là khả năng đáp ứng thành công những yêu cầu phức tạp trong một bối cảnh cụ thể thông qua việc huy động các kiến thức, kĩ năng (nhận thức, siêu nhận thức, tình cảm xã hội và thực hành), thái độ và giá trị*. Xây dựng trên khái niệm năng lực trong quá trình nghiên cứu, DeSeCo đã đưa ra định nghĩa về các năng lực cốt lõi. Trong đó, các năng lực cốt lõi phải đảm bảo yếu tố sau:

- Có thể học được (learnable), trong một phạm vi nào đó, có thể dạy được (teachable).
- Đóng góp tích cực vào kết quả đầu ra, đảm bảo giá trị cho mỗi cá nhân (việc làm hấp dẫn, thu nhập, sức khỏe, an toàn, sự tham gia chính trị, nguồn lực trí tuệ, các mạng xã hội, văn hóa) và xã hội (năng suất kinh tế, tiến trình dân chủ, đoàn kết, sự gắn kết xã hội, nhân quyền và hòa bình, công bằng và bình đẳng, bền vững sinh thái).
- Là công cụ để đáp ứng các yêu cầu quan trọng, phức tạp trong một phổ rộng các ngữ cảnh.
- Rất quan trọng cho tất cả các cá nhân.
- Liên quan đến một mức độ cao sự phức hợp tinh thần, xác định như là phản xạ/phản chiếu như thực hành phản ánh trong việc thực hiện các kĩ năng siêu nhận thức, khả năng sáng tạo ở mức độ cao.

3.3. Khung khái niệm học tập

Xuất phát từ tầm nhìn tương lai hướng đến một xã hội với các cá nhân hạnh phúc, OECD đề xuất một khung khái niệm học tập. Khung khái niệm học tập này của OECD đã được liên tục sửa đổi thông qua một quá trình tham vấn nhiều lần với các cấp của các bên liên quan cũng như qua các nghiên cứu sâu. Hiện tại, khung khái niệm này còn được gọi là “*la bàn học tập*” (DeSeCo 2.0), được xây dựng trên nền tảng cơ sở lý luận (một phần theo kết luận của khung DeSeCo1.0 cũng như định hướng mới của khung chương trình dựa trên bằng chứng) với mục đích nhằm khuyến nghị cách sử dụng thiết thực khung khái niệm này. Trong Hội nghị của OECD tổ chức vào tháng 11 năm 2016 tại Bắc Kinh - Trung Quốc, các chuyên gia, các đại biểu được mời tham dự thảo luận về các vấn đề sau:

- Sự liên quan của các năng lực tổng hợp (năng lực ngang/xuyên môn) cho một tương lai bền vững trong năm 2030. Ví dụ: (a) Tạo ra các giá trị mới; (b) Đối phó với những căng thẳng, tình huống khó xử; (c) Chịu trách

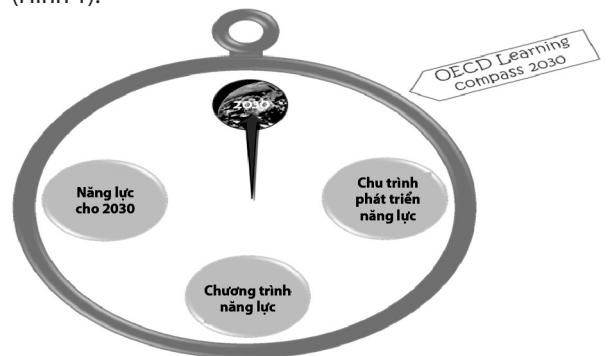
nhệm.

- Sự liên quan của (a) loại hình kiến thức (b) những kĩ năng và (c) những thái độ và các giá trị, liên quan đến các năng lực cần thiết cho con người để hình thành thế giới năm 2030 thịnh vượng song luôn biến động (như *tính kiên cường*), tạo ra giá trị mới cho thế giới (*đổi mới*), và giữ thế giới trong sự cân bằng (*bền vững*).

- Sự tương quan của ba khía cạnh trong chu trình phát triển năng lực. Ví dụ: (a) *Hành động*, (b) *Phản hồi* và (c) *Dự đoán*.

3.4. La bàn học tập do OECD đề xuất

Trên cơ sở các nghiên cứu dựa trên bằng chứng và thông quy trình tư vấn liên tục hàng thập kỉ trong dự án DeSeCo, OECD đưa ra khung “*La bàn học tập 2030*” (DeSeCo 2.0) với 3 thành tố như sau: Năng lực cho 2030; Chu trình phát triển năng lực; Chương trình năng lực (Hình 1).



Hình 1: La bàn học tập

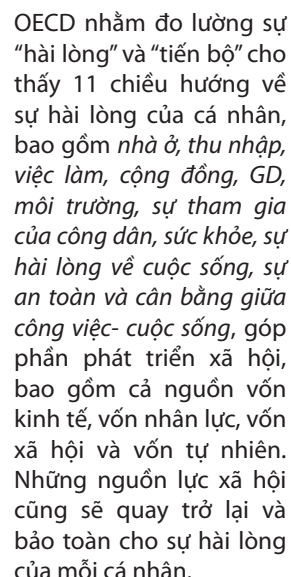
Từ các nghiên cứu cùng với khung khái niệm đề xuất như trên, OECD đã lựa chọn các các năng lực (kiến thức, kĩ năng, thái độ và giá trị) dựa trên nguyên tắc cấu trúc như sau:

- Kết nối đến cấu trúc khác: → Khả năng sẽ được phát triển trong mối quan hệ với các cấu trúc khác.
- Liên quan, thích hợp: → Khả năng để giúp mọi người định hình thế giới năm 2030.
- Ảnh hưởng cao: → Chứng minh là có ảnh hưởng đáng kể đến kết quả cuộc sống tương lai.
- Dễ thích ứng, chấp nhận: → Có thể được phát triển thông qua các quá trình học tập.
- Đo lường được: → Có thể nhận được một số giá trị so sánh trên thang điểm hoặc thông qua các phương tiện khác.

Chương trình 2030 sau bốn lần họp gần đây đã đưa ra “*Khung khái niệm lí thuyết học tập*” dành cho năm 2030 như sau (Hình 2).

4. Sáng kiến vì cuộc sống tốt đẹp hơn của OECD

Theo các cuộc tranh luận trên các diễn đàn GD gần đây, “*nền kinh tế tri thức*” đã và đang đặt ra những yêu cầu cho các hệ thống GD phải tập trung vào việc trang bị những kiến thức và kĩ năng nhằm đáp ứng sự tăng trưởng kinh tế (thường được thể hiện bằng số liệu thống kê kinh tế vĩ mô như tổng sản phẩm quốc nội (GDP), năng suất và hiệu suất. Theo OECD, dường như



Đã một thập kỉ trôi qua, các Bộ trưởng GD của tổ chức OECD trong năm 2001 đã ghi nhận rằng: “Phát triển bền vững và gắn kết xã hội phụ thuộc rất nhiều vào năng lực của tất cả người dân - nghĩa là năng lực để làm chủ kiến thức, kĩ năng, thái độ và giá trị”, được xây dựng dựa trên trên dự

nhận thức về “câu chuyện kinh tế là chưa đủ”, chúng ta cần một câu chuyện mới - xa hơn sự phát triển kinh tế - có thể giúp một quốc gia hoặc một khu vực tạo nên cuộc sống tốt hơn cho cá nhân, cho xã hội và cho các môi trường sống khác.

án DeSeCo trong những năm đầu thế kỉ XXI. Dự án Tương lai của GD và Kĩ năng 2030 của OECD được khởi động nhằm để rà soát các năng lực then chốt mà DeSeCo đưa ra và xác định những ưu tiên khác nhau về năng lực của HS, là những năng lực mà HS cần có để định hình tương lai của mình trong năm 2030, bên cạnh việc học tập để sống thành công và có trách nhiệm.

Nhiều yếu tố liên quan với nhau ảnh hưởng đến tương lai đang được xác định. Các nghiên cứu về tương lai cung cấp thông tin và tầm nhìn xa có giá trị về dự kiến các xu hướng toàn cầu sẽ có tác động lớn đến xã hội trên tất cả các lĩnh vực, đến các tổ chức và cuối cùng là các cá

nhân, đến cuộc sống và tâm trí của mỗi người. Những thay đổi này bao gồm: Thay đổi nhanh chóng về công nghệ, toàn cầu hóa, đa dạng ngày càng tăng, sự bất bình đẳng đáng kể trên quy mô toàn cầu, thay đổi khí hậu, thay đổi nhân khẩu học, mất ổn định sinh thái, mất đa dạng sinh học, các hình thức mới của truyền thông và sự tương tác với nó, thay đổi giá trị trên quy mô lớn, các cuộc xung đột và hình thức bạo lực mới, nghèo đói và các biến động về dân số, sự mất cân bằng giữa phát triển kinh tế, xã hội và môi trường.

Những thay đổi này không phải là mới. Chúng đã tồn tại trong nhiều thập kỷ và đang tăng tốc trong những năm gần đây. Hơn thế nữa, những thay đổi trong các lĩnh vực khác nhau đang ngày càng trở nên phức tạp hơn bởi sự liên kết của chúng, bao hàm cả những thách thức và cơ hội trong một thế giới đầy biến động. Trong bối cảnh này, theo các nhà hoạch định chính sách GD ở các nước OECD, cần nhấn mạnh vai trò quan trọng của các hệ thống GD trong việc góp phần vào việc định hình tương lai theo hướng cân bằng thông qua: 1/Khả năng phục hồi (phát triển mạnh mẽ trong một thế giới có cấu trúc cân bằng); 2/ Đổi mới (tạo ra giá trị mới cho thế giới); 3/ Sự bền vững (giữ thế cân bằng).

4.2. Vai trò của giáo dục cho những thay đổi trong tương lai

Theo OECD, GD có thể làm thay đổi hệ thống, hướng tới một tương lai tốt đẹp hơn khi điều này được hình thành trong suy nghĩ của HS, sinh viên. Vì vậy, cần trao quyền và truyền cảm hứng cho các em để chính họ sẽ tạo ra một xã hội sáng tạo và bền vững. Hệ thống GD không nên sao chép các bất bình đẳng tồn tại hiện nay cho các thế hệ tiếp theo hoặc dung túng cho những nguy cơ này với đối tượng HS. Để đạt được mục tiêu đổi mới GD, bên cạnh việc tăng cường các giá trị của GD, không nên giả định rằng tất cả mọi thứ có thể hoặc nên được giảng dạy trong các trường học. Hệ thống GD không nên cho rằng giáo viên và sách giáo khoa luôn có thể cung cấp các giải pháp cho các vấn đề HS, sinh viên đưa ra trong lớp học, bởi vì họ có thể gặp phải các vấn đề như thế trong cuộc sống mà giáo viên hay sách giáo khoa có thể không có câu trả lời. Do đó, hệ thống GD phải cung cấp cơ hội học tập chất lượng cho tất cả HS thông qua đó họ có thể tìm hiểu để điều chỉnh bản thân trong việc xác định các vấn đề; tìm kiếm một số trả lời cho những vấn đề này và chọn câu trả lời phù hợp trong các bối cảnh.

Để đạt được như vậy, HS cần được trang bị các năng lực trong thời gian (quá khứ, hiện tại, trong tương lai) và trong không gian xã hội (gia đình, cộng đồng, khu vực, quốc gia, thế giới) để tích cực tham gia vào các lĩnh vực khác nhau của cuộc sống. Do đó, hệ thống GD nên hỗ trợ HS, sinh viên để họ có thể tự điều chỉnh qua các hoàn cảnh.

Tăng cường bản lĩnh cá nhân càng ngày càng trở nên quan trọng. Điều này các HS, sinh viên ngày nay đã và đang được trao quyền hơn để tự điều chỉnh trong

không gian xã hội và thời gian, để quản lý cuộc sống của họ một cách có ý nghĩa và có trách nhiệm với những ảnh hưởng cuộc sống và điều kiện làm việc của họ. Đó là sự tự chịu trách nhiệm hơn là để bị tác động, tự tạo ra hơn là bị ép buộc theo những khuôn mẫu có sẵn và lựa chọn chứ không phải là để chấp nhận sự lựa chọn theo quyết định của người khác. Tuy nhiên, chịu trách nhiệm và hoạt động hiệu quả trong thế giới không có nghĩa là hoạt động trong sự cô lập với xã hội, cũng không có nghĩa là hành động cực đoan. Nó đòi hỏi một định hướng tương lai và kế hoạch cho cuộc sống có ý nghĩa. Nó yêu cầu nhận thức về mong đợi của xã hội, bao hàm những thách thức cụ thể. Nó đòi hỏi khả năng chịu trách nhiệm, điều chỉnh hành vi của ý chí: Quyết định, lựa chọn và hành động.

Trong các bài giảng ứng phó với xu hướng toàn cầu lớn như cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ 4 hoặc vì một hành tinh đang trong nhiều nguy cơ, giáo viên cần nhấn mạnh các yêu cầu cấp thiết sau đây: Sự sáng tạo, sự đồng cảm, đối phó với sự mơ hồ, sự tham gia, quản lý, sự kiên nhẫn, kiên định, thích ứng với sự thay đổi, linh hoạt khi đối mặt với thay đổi đột phá, tư duy dài hạn và có khả năng dự đoán. Đối với HS, sinh viên được trang bị tốt để đối phó với những yêu cầu và giải quyết, kiểm soát sự phức tạp, các chuyên gia cho rằng họ có chức năng tuyệt đối quan trọng, đó là việc tạo ra các công cụ mà họ có thể quản lý sự bất ổn và biến nó thành lợi thế của riêng mình (Callieri, 2001, trích trong Taguma M., Rychen S.D. (2016)³).

5. Các vấn đề nghiên cứu tiếp theo của chương trình 2030

Trong cuộc họp lần thứ 3 tại Paris tháng 5 năm 2016 về việc xây dựng chương trình 2030 đã thống nhất cơ sở lý thuyết chung về “khung học tập khái quát” và đưa ra các kết quả nghiên cứu ban đầu. Phiên họp cũng thống nhất về cách tiếp cận các vấn đề nghiên cứu tiếp theo bao gồm:

- Tiếp tục tổng quan nghiên cứu về “khung học tập khái quát” (Literature Review).
- Trả lời về các câu hỏi chính sách chương trình (hiện hành và tương lai) (CPQ)⁴.
- Xây dựng bản đồ nội dung chương trình (CCM⁵) khi tích hợp các năng lực vào các môn học.

Trong cuộc họp tháng 11 năm 2016, các chuyên gia của OECD và đại diện quốc gia các nước thành viên đã thống nhất thảo luận về tổng quan nghiên cứu chương trình các kết quả tìm được ban đầu về bảng hỏi chính sách chương trình của các quốc gia và đưa ra vấn đề nghiên cứu tiếp theo năm 2017, 2018 là CCM - bản đồ

3. Taguma M., Rychen S.D. (2016) 2030 conceptual framework: key competencies for 2030 (DeSeCo 2.0) (*Báo cáo dự thảo của OECD về khung lý thuyết học tập 2030*, Bắc Kinh).

4. CPQ - Curriculum Policy Questionnaires - *Bảng hỏi chính sách chương trình*.

5. CCM - Curriculum Content Mapping - *Bản đồ nội dung chương trình*.



nội dung chương trình, trong đó nghiên cứu cơ sở khoa học và phương pháp đưa (tích hợp) các năng lực (kĩ năng) vào các môn học thông qua nghiên cứu so sánh ở các quốc gia thành viên và lựa chọn hai môn: Toán và GD thể chất để xây dựng "heat-map" (bản đồ nhiệt) - một trong những cơ sở quan trọng nhất để hướng tới xây dựng chương trình môn học theo định hướng phát triển năng lực người học.

6. Kết luận

Chúng ta đang tiến dần đến năm 2030, làm thế nào để chuẩn bị cho thế hệ tương lai có thể tạo dựng một cuộc sống cân bằng và đảm bảo vấn đề an sinh cho mỗi cá nhân và tập thể. Điều này đòi hỏi sự nỗ lực, ý thức của mỗi cá nhân và sự chung sức của cộng đồng, trong đó vai trò của GD rất quan trọng. Chương trình GD 2030 với tầm nhìn tương lai do OECD đề xuất rất có giá trị cho các nước đang trong lộ trình đổi mới chương trình, sách giáo khoa như Việt Nam. Nghiên cứu sâu hơn để tìm hiểu liệu những năng lực đề cập trong chương trình 2030 của OECD đã có thể được xác định và được tích hợp vào các chương trình khung hiện có ở các quốc gia như Việt Nam cũng như làm thế nào để một chương trình GD có thể

phản ánh một bức tranh rộng lớn hơn bao gồm cộng đồng và gia đình, trong đó các năng lực được phát triển thông qua việc học tập suốt đời là thực sự cần thiết.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. www.oecd.org/edu/skillsbeyondschool/definitionalandselectionofcompetenciesdeseco.htm.
- [2]. www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529556.pdf
- [3]. <http://www.oecd.org/innovation/research/1842070.pdf>
- [4]. <https://www.oecd.org/forum/issues/forum-2016-issues-the-future-of-education.htm>
- [5]. <http://www.oecd.org/edu/Directorate-for-education-and-skills-brochure.pdf>
- [6]. www.oecd.org/edu/school/education-2030.htm
- [7]. oecdeducationtoday.blogspot.com/2016/01/the-trends-shaping-future-of-education.html.
- [8]. Taguma M., Rychen S.D., (2016), *2030 conceptual framework: key competencies for 2030 (DeSeCo 2.0)* (Báo cáo dự thảo của OECD về Khung lý thuyết học tập 2030, Bắc Kinh.

AN INTRODUCTION TO PROGRAM 2030 OF ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) IN PERIOD 2015 - 2018

Tran Cong Phong - Email: tcphongmoet.edu.vn
 Nguyen Ngoc Anh - Email: anh.ngng@gmail.com
 Do Duc Lan - Email: doduclan@gmail.com
 The Vietnam Institute of Educational Sciences

Abstract: *The article introduces program 2030 of Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). Basing on discussions of policy priorities among many OECD countries, the learning competencies and framework for 2030 in the 4th OECD consultative meeting of program 2030, through review of relevant research. The article refers to: 1/ Introducing OECD program to check, identify and choose the relevant competencies towards 2030. These competencies must be appropriate to develop an equal world. According to OECD, necessary or relevant things for 2030 not only depend on the demand in the future, but also depend on the expectations of society, its centre points was the innovation-oriented education; 2/ Get to know OECD Initiative for a better life, whereas emphasize role of education with changes in the future. The question for these countries is how the education system can help students develop their competency towards a better future for themselves and the general social welfare and to respond, self-adjust to changes in the future as well; 3/ get to know the OECD further studies basing on the agreement of the general theory background of "learning framework" and initial research findings.*

Keywords: Program; program 2030; Organization for Economic Co-operation and Development - OECD.

ĐÀO TẠO TIẾN SĨ Ở ĐẠI HỌC NHÂN DÂN TRUNG QUỐC

NGUYỄN TRỌNG BÌNH

Học viện Chính trị khu vực IV
Email: trongbinh195@yahoo.com

Tóm tắt: Trong công cuộc cải cách, mở cửa, cùng với những thành tựu về kinh tế - xã hội, Trung Quốc cũng đã đạt được những thành tựu to lớn về giáo dục và đào tạo. Trong đào tạo tiến sĩ, Trung Quốc đã tham khảo và vận dụng những kinh nghiệm hay của các nước phát triển vào điều kiện thực tế của quốc gia mình. Từ thực tế đào tạo tiến sĩ ở Đại học Nhân dân Trung Quốc, bài viết giới thiệu về quy trình đào tạo và một số vấn đề có liên quan đến đào tạo tiến sĩ ở Trung Quốc hiện nay, qua đó có thể đưa ra một số gợi mở cho việc đổi mới đào tạo tiến sĩ ở Việt Nam.

Từ khóa: Đào tạo tiến sĩ; Đại học Nhân dân Trung Quốc; học viên.

(Nhận bài ngày 29/4/2016; Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa ngày 15/12/2016; Duyệt đăng ngày 25/01/2017).

1. Đặt vấn đề

Trong công cuộc cải cách, mở cửa, cùng với những thành tựu về phát triển kinh tế - xã hội, Trung Quốc cũng đã đạt được những thành tựu to lớn về giáo dục và đào tạo. Trong đào tạo tiến sĩ, Trung Quốc đã tham khảo và vận dụng những kinh nghiệm hay của các nước phát triển vào điều kiện thực tế của quốc gia mình. Quy trình đào tạo tiến sĩ ở Trung Quốc liên quan đến nhiều phương diện và khía cạnh khác nhau từ thi (đầu vào), quá trình đào tạo và đầu ra.

2. Chỉ tiêu tuyển sinh và tổ chức thi

Trên cơ sở đánh giá về nhu cầu nguồn nhân lực trình độ tiến sĩ ở các lĩnh vực, ngành nghề khác nhau, hàng năm Bộ Giáo dục Trung Quốc đã xác định chỉ tiêu cụ thể về tuyển sinh tiến sĩ cho từng ngành học khác nhau ở mỗi trường. Trên cơ sở chỉ tiêu được Bộ Giáo dục phân bổ, các trường tổ chức thi để lựa chọn đủ chỉ tiêu. Ở Trung Quốc, thi nghiên cứu sinh gồm hai vòng: Thi viết và thi vấn đáp. *Thi viết* bao gồm ba môn: Môn chuyên ngành, môn lý luận chính trị và ngoại ngữ. Kỳ thi viết có cạnh tranh rất lớn, vì ở mỗi một ngành, số lượng thí sinh tham gia dự thi rất đông nhưng do kiểm soát bởi chỉ tiêu tuyển sinh nên chỉ lựa chọn được số ứng viên nhất định để tham gia thi vòng thứ hai (thi vấn đáp) [1]. Chẳng hạn, ở Đại học Nhân dân Trung Quốc, riêng với ngành Quản lý hành chính, năm học 2015 - 2016, số lượng thí sinh đăng ký tham gia kỳ thi này lên đến hơn 400 người nhưng chỉ được lựa chọn 20 thí sinh vào vòng thi vấn đáp trên cơ sở kết quả thi viết lấy từ cao đến thấp [2]. Sau khi lựa chọn được số ứng viên đủ tiêu chuẩn để vào vòng thi vấn đáp, các đơn vị đào tạo (các khoa trong mỗi học viện) của nhà trường tổ chức để học viên tham gia *thi vấn đáp*. Hội đồng thi vấn đáp được cấu thành bởi các giáo sư đủ điều kiện hướng dẫn tiến sĩ ở mỗi khoa. Thông thường một hội đồng có từ 5 đến 8 giáo sư của một khoa. Trong thi vấn đáp, nếu học viên đăng ký loại ngoại ngữ nào thì khi trả lời câu hỏi phải dùng chính ngôn ngữ đó để trả lời. Nếu học viên đăng ký ngoại ngữ là tiếng Anh thì sẽ

trao đổi với hội đồng thi vấn đáp bằng tiếng Anh. Việc thi vấn đáp, giúp Hội đồng đánh giá chính xác hơn năng lực ngoại ngữ, năng lực chuyên môn, nhận thức chính trị, thái độ và phẩm chất của thí sinh. Trên cơ sở chỉ tiêu được phân bổ, kết quả thi vấn đáp và ý kiến của giáo viên hướng dẫn, Hội đồng thi vấn đáp sẽ lựa chọn ra thí sinh xứng đáng nhất. Chẳng hạn, cũng trong năm học 2015 - 2016, trong số 20 thí sinh đủ điều kiện tham gia kỳ thi vấn đáp thì khoa Quản lý hành chính, Học viện Quản lý công của Đại học Nhân dân Trung Quốc chỉ lựa chọn được 11 thí sinh xứng đáng nhất để trở thành tiến sĩ.

3. Học viên hoàn thành các môn học và thi tổng hợp

Sau khi trúng tuyển, học viên sẽ bắt đầu học tập các môn học theo chương trình đào tạo đã đề ra. Tùy từng ngành học mà có chương trình đào tạo khác nhau nhưng nhìn chung số môn mà học viên phải hoàn thành không quá nhiều. Chẳng hạn, với chuyên ngành Quản lý hành chính, học viên phải học 8 môn, tổng số 23 đơn vị học trình (ĐVHT), trong đó có 01 môn về lý luận chính trị, gọi là "Lý luận chủ nghĩa xã hội đặc sắc Trung Quốc" có 3 ĐVHT; 01 môn ngoại ngữ (03 ĐVHT), 2 môn phương pháp (1 môn phương pháp luận và 1 môn phương pháp nghiên cứu chuyên ngành, gồm 6 ĐVHT); 3 môn chuyên ngành (9 ĐVHT) và 1 môn tự chọn (2 ĐVHT). Nhìn chung, chương trình đào tạo tiến sĩ không trùng lặp với chương trình đào tạo thạc sĩ, mục đích là trang bị cho học viên kiến thức sâu, rộng cũng như những tri thức, thành tựu nghiên cứu mới nhất của ngành học đó ở trong nước và thế giới. Trong quá trình học tập của học viên, đội ngũ giáo sư rất chú trọng việc phát huy tối đa tính chủ động và sự tự nghiên cứu của học viên. Mỗi một môn học thường có 2 giáo sư trở lên giảng dạy và mỗi môn học, giáo viên thường yêu cầu học viên nghiên cứu trước số lượng tài liệu tương đối lớn. Sau khi kết thúc môn học, giáo sư có thể tổ chức cho học viên thi trên lớp, có thể cho học viên viết bài luận, hoặc cũng có thể để học viên trình bày kết quả nghiên cứu của mình ở trên lớp.



Sau khi hoàn thành các môn học, học viên sẽ tiến hành ôn tập và trải qua kì thi gọi là kì thi tổng hợp. Mục đích của kì thi này là đánh giá xem học viên đã nắm được tri thức và phương pháp cần thiết theo mục tiêu và yêu cầu để chuyển sang giai đoạn đào tạo tiếp theo hay chưa. Kì thi tổng hợp gồm thi viết và thi vấn đáp [3]. Thi viết được các đơn vị đào tạo thuộc học viện tổ chức trên lớp. Còn các thành viên của hội đồng thi vấn đáp là các giáo sư đủ tư cách hướng dẫn tiến sĩ. Kết quả thi tổng hợp tính chung cả thi vấn đáp và thi viết được phân thành bốn loại từ cao đến thấp là A, B, C, D và F. Trong đó nếu học viên đạt điểm xếp loại D trở lên thì xem như đạt yêu cầu và sẽ chuyển thành sang giai đoạn đào tạo tiếp theo.

4. Chuẩn bị đề cương nghiên cứu và bảo vệ đề cương

Trên cơ sở nguyện vọng của mỗi học viên và thông qua sự hướng dẫn của giáo sư, tiến sĩ sẽ xác định tên đề tài luận án, viết tổng quan tình hình nghiên cứu và đề cương luận án. Theo quy định, đề tài luận án tiến sĩ phải có tính mới và tính sáng tạo; đồng thời đơn vị đào tạo cũng yêu cầu rất cao đối với phần tổng thuật về tình hình nghiên cứu ở trong nước và trên thế giới. Sau khi giáo viên hướng dẫn đồng ý với đề cương do học viên đưa ra, đơn vị đào tạo (cụ thể là khoa) sẽ tổ chức bảo vệ đề cương. Mục đích của việc bảo vệ đề cương được xác định là “giám sát và bảo đảm chất lượng luận án của nghiên cứu sinh”. Hội đồng bảo vệ đề cương gồm ba đến năm giáo sư, phó giáo sư. Sau khi học viên trình bày xong đề cương nghiên cứu, các thành viên trong hội đồng sẽ tiến hành góp ý, tư vấn, kiến nghị để học viên hoàn thiện tên đề tài, kết cấu luận án... Cũng có trường hợp, tên đề tài và đề cương luận án của học viên nào đó không được hội đồng thông qua, khi đó, học viên đó phải chỉnh sửa tên đề tài, đề cương và sẽ bảo vệ vào lần sau. Cần lưu ý là, không phải đến giai đoạn chuẩn bị đề cương, tiến sĩ mới xác định hướng nghiên cứu và bắt đầu việc xác định tên đề tài. Họ có thể làm việc với giáo sư hướng dẫn từ trước đó để xác định tên đề tài nghiên cứu. Việc bảo vệ đề cương chỉ được tiến hành theo quy trình đào tạo đã được quy định, tức chỉ tiến hành sau khi học viên đã hoàn thành với kết quả đạt yêu cầu đối với tất cả các môn học, vượt qua được kì thi tổng hợp [4].

5. Viết luận án và bảo vệ cấp cơ sở

Sau khi đề tài và đề cương luận án được hội đồng thông qua, dưới sự hướng dẫn của giáo sư, học viên tiến hành viết luận án. Thông thường học viên có ít nhất một năm để viết và bảo vệ luận án. Sau khi học viên hoàn thành luận án, nếu giáo sư hướng dẫn nhận thấy luận án đó đủ điều kiện để tham gia bảo vệ cấp cơ sở (hoặc bảo vệ thủ) thì học viên sẽ tham gia bảo vệ tại Hội đồng đánh giá luận án do khoa hoặc đơn vị đào tạo tổ chức. Tham gia hội đồng đánh giá luận án thông thường có 5 đến 7 các giáo sư đủ tư cách hướng dẫn tiến sĩ; giáo sư hướng dẫn không được tham gia vào Hội đồng nếu có học viên do người đó hướng dẫn tham gia bảo vệ luận án. Tại buổi bảo vệ cấp cơ sở (hay bảo vệ thủ) sau khi trình bày

xong, các giáo sư trong hội đồng sẽ đánh giá, góp ý, kiến nghị để học viên tiếp tục hoàn thiện luận án. Sau đó, Hội đồng sẽ tiến hành bỏ phiếu kín để quyết định xem về tổng thể, luận án của học viên đó đã đủ điều kiện để bảo vệ chính thức hay chưa. Nếu luận án của học viên chưa được Hội đồng đồng ý để tham gia bảo vệ chính thức thì sẽ tiếp tục chỉnh sửa, điều chỉnh theo ý kiến góp ý của Hội đồng đánh giá luận án cũng như giáo viên hướng dẫn và sẽ tiếp tục tham gia bảo vệ cấp cơ sở được tổ chức sớm nhất vào 5 tháng sau đó.

6. Kiểm tra độ trùng lặp của luận án, phản biện kín và bảo vệ chính thức

Những học viên đủ điều kiện để tham gia bảo vệ chính thức sẽ bước vào giai đoạn thực hiện các công việc có liên quan để bảo vệ chính thức. Nhằm hạn chế tối đa hiện tượng không lành mạnh trong học thuật (như lấy ý tưởng của người khác, sao chép luận án hay thành quả nghiên cứu của người khác...), trong nhiều năm trở lại đây, Trung Quốc đã thiết kế phần mềm điện tử để kiểm tra độ trùng lặp trong luận án của mỗi học viên. Do hầu như tất cả các thành quả nghiên cứu khoa học trên nhiều lĩnh vực khác nhau (từ luận án, luận văn đến các bài viết đã được công bố) đều được công bố công khai trên mạng điện tử nên phần mềm điện tử này sẽ dễ dàng phát hiện ra mức độ trùng lặp của luận án cũng như các hành vi không lành mạnh của người thực hiện luận án. Trước khi bảo vệ chính thức khoảng hơn 2 tháng, tiến sĩ có trách nhiệm gửi luận án (bản điện tử) đến địa chỉ do đơn vị đào tạo cung cấp, sau đó, đơn vị thực hiện việc kiểm tra tự động sẽ tiến hành kiểm tra. Tùy từng trường hợp mà có quy định mức độ cho phép về độ trùng lặp, tuy nhiên, thông thường nếu luận án có độ trùng lặp trên 10% thì tiến sĩ đó không được tham gia bảo vệ chính thức và đơn vị đào tạo sẽ áp dụng các hình thức xử lý thích đáng.

Luận án của học viên sau khi kiểm tra tự động đạt yêu cầu sẽ được gửi đi để tiến hành phản biện kín. Theo đó, học viên có trách nhiệm gửi bản điện tử luận án đến một nhà in theo sự chỉ định của khoa hoặc đơn vị phụ trách đào tạo. Trong luận án không cho phép xuất hiện các thông tin về người hướng dẫn và học viên; luận án được gửi đến 5 giáo sư đủ tư cách hướng dẫn nghiên cứu sinh để tiến hành thẩm định và phản biện (trong đó có 2 giáo sư ở trong trường và 3 giáo sư ở ngoài trường); thời gian thẩm định và phản biện không quá 30 ngày. Điều cần nhấn mạnh là, giáo viên hướng dẫn và học viên có luận án được phản biện không được phép biết những giáo sư nào tham gia phản biện luận án của mình, bởi tất cả các công đoạn trong quá trình này do bộ phận chuyên trách của đơn vị đào tạo thực hiện; người hoặc bộ phận phụ trách tuyệt đối không để lộ thông tin cho những người có liên quan.

Về tiêu chí đánh giá luận án, theo hướng dẫn chung mà mỗi trường thiết kế ra phiếu đánh giá luận án tiến sĩ phù hợp. Chẳng hạn, Trường Đại học Nhân dân Trung Quốc đã thiết kế nên các tiêu chí cụ thể để người phản

biện tiến hành đánh giá và cho điểm đối với luận án của học viên. Hiên nhiên, trên phiếu đánh giá không cho phép xuất hiện các thông tin về giáo viên hướng dẫn và học viên.

Tiến sĩ đủ điều kiện bảo vệ nếu có 2/3 số giáo sư phản biện kín cho điểm bình quân trên 70 điểm đối với luận án. Nếu không đạt điều kiện nói trên, học viên có luận án không được tham gia bảo vệ chính thức và học viện đó có thời gian từ 5 tháng đến 1 năm để chỉnh sửa luận án dưới sự hướng dẫn của giáo viên hướng dẫn. Nếu luận án đó được phản biện kín lần thứ hai nhưng vẫn không đạt thì nhà trường sẽ không cho học viên đó xin bảo vệ nữa, đồng nghĩa với việc học viên đó kết thúc việc học [5].

Tiến sĩ đủ điều kiện bảo vệ luận án tiến sĩ sẽ do giáo viên hướng dẫn tổ chức bảo vệ luận án. Hội đồng bảo vệ luận án gồm có 5 đến 7 thành viên, trong đó, có 1 thành viên tham gia hội đồng là người trước đó đã tham gia phản biện kín luận án của học viên. Thời gian, địa điểm và các thông tin về buổi bảo vệ luận án được công bố trên trang thông tin điện tử của đơn vị. Cần lưu ý, việc chuyển luận án trước khi bảo vệ cho các thành viên trong hội đồng không phải là do học viên thực hiện mà do bộ phận phụ trách đào tạo thực hiện. Sau khi học viên trình bày xong, Hội đồng chấm luận án sẽ tiến hành góp ý, kiến nghị để học viên hoàn thiện luận án, sau đó tiến hành bỏ phiếu kín để quyết định liệu học viên này có đủ điều kiện để nhận học vị tiến sĩ hay không. Nếu có 2/3 tổng số thành viên hội đồng đồng ý thì luận án của học viên đó được thông qua và học viên đó đủ tư cách để được cấp bằng tiến sĩ [6].

7. Về thời gian đào tạo, vai trò của giáo sư hướng dẫn và một số vấn đề khác

Hiện nay, đào tạo tiến sĩ ở Trung Quốc có hai hình thức: Chính quy tập trung và tại chức. Đối với học viên thuộc diện đào tạo hệ chính quy tập trung thì trong thời gian đào tạo, học viên đó phải dành toàn bộ thời gian cho việc học tập và nghiên cứu mà không được tham gia công tác tại cơ quan, đơn vị (nếu học viên đó đã đi làm); trong quá trình đào tạo, học viên đó chịu sự quản lý toàn diện và trực tiếp của nhà trường; còn đối với học viên tại chức thì có thể vừa học vừa làm, nhưng số học viên tại chức chỉ chiếm tỉ lệ rất nhỏ trong tổng số tiến sĩ. Chẳng hạn, niên khóa 2013 - 2016, lớp tiến sĩ hành chính công của Học viện Quản lý công, Đại học Nhân dân Trung Quốc có 13 học viên nhưng số tiến sĩ thuộc diện tại chức chỉ có 2 học viên. Đại học Nhân dân Trung Quốc không quy định cụ thể về thời gian đào tạo riêng biệt cho tiến sĩ hệ tại chức và hệ chính quy. Hiện nay, có những ngành quy định thời gian đào tạo tiến sĩ tối thiểu là 3 năm nhưng cũng có những ngành lại quy định thời gian đào tạo tối thiểu là 4 năm. Trên thực tế, do kiểm soát chất lượng đầu ra nên tuy quy định thời gian đào tạo tối thiểu là 3 năm hoặc 4 năm nhưng không phải học viên nào cũng tốt nghiệp theo đúng thời gian. Lấy ví dụ ở khoa Hành chính công, Học viện Quản lý công, Đại học

Nhân dân Trung Quốc, niên khóa 2013 - 2016, có 13 tiến sĩ Hành chính công, nhưng đến tháng 5 năm 2016, chỉ có 50% số nghiên cứu sinh này tham gia bảo vệ luận án tiến sĩ; số còn lại do một số nguyên nhân, trong đó quan trọng là do luận án chưa đạt yêu cầu nên việc học kéo dài thêm 1 đến 2 năm sau đó.

Hiện nay, hầu hết các trường đại học ở Trung Quốc đều quy định chỉ có những người có chức danh giáo sư mới có đủ điều kiện để hướng dẫn tiến sĩ. Thậm chí đối với những giáo sư mới được phong chức danh giáo sư, thì trong thời gian một đến hai năm đầu vẫn chưa đủ điều kiện để hướng dẫn tiến sĩ. Thông thường một năm học, một giáo sư đủ điều kiện hướng dẫn tiến sĩ chỉ được phép hướng dẫn 01 tiến sĩ. Giáo sư hướng dẫn có vai trò đặc biệt quan trọng đối với quá trình học tập và nghiên cứu của tiến sĩ. Nhà trường dành cho giáo sư hướng dẫn quyền tự chủ rất lớn trong việc hướng dẫn tiến sĩ; đồng thời, chịu trách nhiệm trước đơn vị đào tạo và nhà trường về những vấn đề có liên quan. Nếu giáo sư hướng dẫn học viên mà chất lượng luận án thấp hoặc phát sinh vấn đề này, vấn đề khác thì tùy mức độ sẽ chịu chế tài tương ứng của nhà trường, trong đó nặng nhất là “tước” quyền hướng dẫn tiến sĩ trong một năm, một số năm hoặc vĩnh viễn của giáo sư đó. Hiện nay, do thị trường khoa học và công nghệ tương đối phát triển, nhu cầu của khu vực công và khu vực tư đối với các sản phẩm khoa học ngày càng tăng lên, sự đầu tư cho hoạt động khoa học công nghệ ngày càng lớn nên đội ngũ giảng viên và giáo sư hướng dẫn có nhiều điều kiện để tham gia vào các hoạt động nghiên cứu khoa học. Trong thời gian học tập tại trường, tiến sĩ phải tích cực tham gia vào các đề tài nghiên cứu khoa học (cấp nhà nước, cấp bộ, cấp tỉnh...) do giáo viên hướng dẫn thực hiện. Trong quá trình thực hiện đề tài, tiến sĩ được giáo viên hướng dẫn trả thù lao theo mức độ đóng góp và tham gia của nghiên cứu sinh đó. Tiến sĩ có thể đứng tên cùng với giáo viên hướng dẫn trong các sản phẩm, công trình khoa học được công bố và nhà trường cũng coi đó là thành quả về nghiên cứu khoa học của học viên trong thời gian đào tạo tiến sĩ. Hiện nay, tại Đại học Nhân dân Trung Quốc, ngoài các quy định về hoàn thành môn học, thi tổng hợp... trước khi bảo vệ luận án học viên phải có ít nhất 02 bài báo khoa học có liên quan đến chuyên ngành được công bố trên các tạp chí theo danh mục tạp chí trong nước mà nhà trường quy định. Việc công bố các công trình khoa học trên các tạp chí quốc tế có uy tín được nhà trường khuyến khích nhưng không xem đó là tiêu chí bắt buộc đối với tiến sĩ. Trong quá trình học tập và thực hiện luận án, học viên không phải chi bất cứ khoản kinh phí nào, các khoản chi phí như chi phí in luận án, thù lao cho giáo sư phản biện kín, giáo sư tham gia hội đồng chấm luận án... đều do đơn vị đào tạo thực hiện. Nói cách khác, học viên chỉ thực hiện một nhiệm vụ duy nhất đó là hoàn thành tốt nhiệm vụ học tập và thực hiện tốt các quy định về học tập và rèn luyện do nhà trường đề ra.

Ở Trung Quốc, các trường đại học và cơ sở giáo dục



có quyền tự chủ rất lớn, quyền tự chủ này được thể hiện ở các phương diện như quyền tự chủ trong việc thiết kế chương trình đào tạo; quyền tự chủ trong việc biên soạn, xuất bản giáo trình, tài liệu phục vụ nghiên cứu và giảng dạy; quyền tự chủ trong việc xét và phong hàm phó giáo sư, giáo sư; quyền tự chủ trong việc áp dụng thực hiện các biện pháp mang tính kỹ thuật nhằm nâng cao chất lượng đào tạo... Đi liền với quyền tự chủ là việc đề cao trách nhiệm trước cơ quan quản lý nhà nước về giáo dục của đơn vị đào tạo và thủ trưởng đơn vị đào tạo. Trong đào tạo tiến sĩ, Bộ Giáo dục Trung Quốc thực hiện nhiều chức năng khác nhau, trong đó chủ yếu là hoạch định chính sách về đào tạo tiến sĩ, nắm bắt nhu cầu của xã hội về nguồn nhân lực trình độ tiến sĩ để xác định chỉ tiêu đào tạo tiến sĩ cho từng ngành nghề đào tạo trong phạm vi toàn quốc, thực hiện công tác kiểm tra và thanh tra... Công tác "hậu kiểm" cũng được Bộ Giáo dục Trung Quốc đặc biệt quan tâm. Hàng năm, Bộ Giáo dục đều tiến hành kiểm tra với tỉ lệ nhất định đối với các luận án tiến sĩ đã được bảo vệ. Qua kiểm tra nếu thấy chất lượng luận án không đảm bảo yêu cầu hoặc phát hiện thấy có vấn đề này, vấn đề khác thì Bộ Giáo dục sẽ yêu cầu cơ sở đào tạo thực hiện các biện pháp để sửa chữa thiếu sót cũng như yêu cầu học viên sửa lại luận án, trường hợp có sai sót nghiêm trọng thì thu hồi học vị tiến sĩ.

8. Kết luận

Từ thực tế đào tạo tiến sĩ ở Trung Quốc có thể thấy, việc nâng cao chất lượng đào tạo tiến sĩ liên quan đến nhiều yếu tố khác nhau và các công đoạn khác nhau từ đầu vào, quá trình đào tạo và đầu ra. Trong đó, việc đầu tư cho cơ sở vật chất, tài liệu phục vụ nghiên cứu, phát

triển đội ngũ giảng viên cả về số lượng và chất lượng, chế độ đãi ngộ thỏa đáng dành cho người hướng dẫn, tính kỷ luật và trách nhiệm trong đào tạo của cơ sở đào tạo; trách nhiệm xã hội của đội ngũ giáo viên hướng dẫn; tính tự giác và trách nhiệm xã hội của tiến sĩ là những vấn đề quan trọng được các trường đại học quan tâm và chú ý.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Đại học Nhân dân Trung Quốc, (2013), *Quy chế thi tuyển nghiên cứu sinh học vị tiến sĩ*, <http://pgs.ruc.edu.cn>.
- [2]. Học viện Quản lý công - Đại học Nhân dân Trung Quốc, (2016), *Báo cáo về kết quả tuyển sinh nghiên cứu sinh Quản lý hành chính năm học 2015 - 2016*, <http://spap.ruc.edu.cn>.
- [3]. Đại học Nhân dân Trng Quốc, (2014), *Quy định về quản lý thi tổng hợp của nghiên cứu sinh học vị tiến sĩ*, http://grs.ruc.edu.cn/third/guizhang_zhidu_8.html.
- [4]. Đại học Nhân dân Trung Quốc, (2014), *Quy định về việc bảo vệ đề cương của nghiên cứu sinh học vị tiến sĩ*, http://grs.ruc.edu.cn/third/guizhang_zhidu_9.html.
- [5]. Đại học Nhân dân Trung Quốc, (2007), *Hướng dẫn việc giải quyết những ý kiến khác nhau của chuyên gia sau khi phản biện*, http://grs.ruc.edu.cn/third/guizhang_zhidu_xuewei_5.html.
- [6]. Đại học Nhân dân Trung Quốc, (2006), *Quy định về trình tự công việc và yêu cầu công việc của hội đồng chấm luận án học vị tiến sĩ*, http://grs.ruc.edu.cn/third/guizhang_zhidu_xuewei_6.html.

DOCTORAL TRAINING AT THE PEOPLE'S UNIVERSITY OF CHINA

Nguyen Trong Binh
Academy of Politics Region IV
Email: trongbinh195@yahoo.com

Abstract: *In cause of reform, open-door policy, along with the socio-economic achievements, China has achieved great achievements in education and training. In doctoral training, China consulted and applied useful lessons-learned from developed countries into its reality. From the practical training of doctor at the People's University of China, the article introduced its training process and related issues in terms of present doctoral training in China, then gave suggestions for renewing doctoral training in Vietnam.*

Keywords: *Doctoral training; People's University of China; learners.*

MỤC LỤC - CONTENTS

NGHIÊN CỨU LÝ LUẬN - RESEARCH ON THEORETICAL ISSUES:

1. **Trần Kiều:** Nhìn lại quá trình gần 60 năm phát triển chương trình giáo dục phổ thông từ sau Cách mạng tháng Tám - *Overview of nearly 60 years of general education curriculum development in Vietnam since the August Revolution* 1
2. **Phạm Đỗ Nhật Tiến:** Tổ chức thực hiện đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục: Các mục tiêu ưu tiên và khâu đột phá - *Organizing and implementing the comprehensive and fundamental renewal of education: priority objectives and breakthrough stages* 6
3. **Phan Văn Kha:** Mô hình phát triển nguồn nhân lực bền vững và quản lý nguồn nhân lực trong nghiên cứu khoa học giáo dục - *The development model of sustainable human resource management and human resource in scientific education research* 11
4. **Thái Văn Thành:** Giải pháp tạo động lực làm việc nhằm phát huy vai trò của trường bộ môn trường đại học trong bối cảnh đổi mới giáo dục đại học - *Solutions to motivate work in order to promote role of course head at universities in the context of higher education renewal* 17
5. **Nguyễn Tiến Hùng:** Quy trình phát triển chính sách giáo dục - *Process to develop education policy* 22
6. **Đỗ Tiến Đạt và nhóm nghiên cứu:** Một số vấn đề cơ bản về phát triển chương trình môn học đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông - *Some basic issues in the curriculum development to meet renewal requirement of general curriculum* 26
7. **Nguyễn Thúy Hồng:** Đào tạo bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản toàn diện giáo dục phổ thông - *Developing and training teachers and managers to meet requirements of the fundamental and comprehensive renewal of general education* 32
8. **Phan Trọng Ngộ; Nguyễn Thị Mỹ Hòa:** Năng lực dạy học của giáo viên trung học phổ thông - *Teachers' teaching competency at high schools* 37
9. **Ngô Vũ Thu Hằng:** Một số đặc điểm của người giáo viên kiến tạo xã hội - *Teachers' characteristics to construct society* 42
10. **Mai Văn Trinh; Nguyễn Đăng Thuận:** Sử dụng cảm biến kết nối máy tính hỗ trợ thí nghiệm trong dạy học Vật lý ở trường trung học phổ thông - *Using sensors and computer-connected-devices to support experiments in teaching Physics at high schools* 46
11. **Trần Hữu Hoan; Nguyễn Thị Tuyết Hạnh:** Xác định khung năng lực của hiệu trưởng trường trung học phổ thông theo yêu cầu đổi mới giáo dục - *Identifying school head's competence framework towards requirements of education renewal* 52
12. **Nguyễn Hồng Thuận:** Cơ sở tâm lý - giáo dục học của việc xác định nội dung giáo dục phổ thông theo tiếp cận năng lực - *Psychology and education background when identifying content of general education towards competence approach* 58
13. **Đỗ Thị Trinh:** Rèn luyện kĩ năng giải toán cho học sinh phổ thông qua việc vận dụng phép biến hình - *Practising students' skill at doing Maths by applying transfiguration method* 63

14. **Lê Minh Nguyệt; Nguyễn Văn Hồng:** Thực trạng sự kết hợp giữa gia đình, nhà trường và cộng đồng trong giáo dục học sinh tiểu học theo mô hình trường học mới (VNEN) - *The real situation of the combination among family, school and community in teaching primary pupils towards VNEN model* 67
15. **Mai Quang Huy:** Hình thành năng lực nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm thông qua dạy học học phần Giáo dục học - *Developing career competence for pedagogical students through teaching Education section* 71
16. **Nguyễn Ngọc Phương:** Một số giải pháp quản lý hoạt động liên kết đào tạo giữa các trường cao đẳng kỹ thuật và doanh nghiệp - *Solutions to manage joint training activity between technical colleges and enterprises* 75
17. **Vũ Tuấn; Nguyễn Thị Thơ:** Đổi mới công tác kiểm tra, đánh giá các môn lý luận chính trị trong trường đại học, cao đẳng hiện nay - *Renewing testing and assessment activities in Political theory courses at universities and colleges* 78
18. **Trần Thị Cẩm Tú:** Xây dựng chủ đề giáo dục giá trị sống cho sinh viên sư phạm - *Developing topics of life value education for pedagogical students* 82
19. **Nguyễn Bội Quỳnh:** Giáo dục giá trị sống cho học sinh trong nhà trường phổ thông - *Teaching life value education for students at general schools* 86
20. **Nguyễn Thanh Hưng; Kiều Mạnh Hùng:** Rèn luyện kỹ năng sử dụng ngôn ngữ toán học cho học sinh dự bị đại học - *Practising skill to use Mathematics language for pre-university students* 89
21. **Dương Thị Thu Hương:** Hành vi bạo lực ở học sinh trung học phổ thông: Kết quả nghiên cứu và đề xuất giải pháp - *Violent action of students at general schools: research findings and solutions* 93

NGHIÊN CỨU THỰC TIỄN GIÁO DỤC - RESEARCH ON EDUCATIONAL PRACTICES:

22. **Nguyễn Văn Đệ; Lê Kim Oanh:** Bàn về hoạt động bồi dưỡng đội ngũ giáo viên phổ thông ở vùng Đồng bằng Sông Cửu Long nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục - *Discussing about in-service training activity for secondary teachers in the Mekong Delta area to meet requirement of education renewal* 98
23. **Tạ Phương Lan:** Quản lý sử dụng thiết bị dạy học theo định hướng phát triển năng lực học sinh ở các trường tiểu học trên địa bàn quận Hai Bà Trưng, thành phố Hà Nội - *Managing the usage of teaching equipment towards students' competence development at primary schools in Hai Ba Trung district, Hanoi city* 102
24. **Âu Đức Thắng; Hoàng Thanh Chung:** Một số giải pháp nâng cao hiệu quả đổi mới phương pháp dạy - học bậc Đại học ở Học viện Hậu cần - *Solutions to improve the effectiveness of teaching-learning method renewal at Liminary Academy of Logistics* 105

NGHIÊN CỨU GIÁO DỤC NƯỚC NGOÀI - RESEARCH ON INTERNATIONAL EDUCATION:

25. **Trần Công Phong; Nguyễn Ngọc Ánh; Đỗ Đức Lân:** Giới thiệu Chương trình 2030 của Tổ chức Hợp tác và phát triển Kinh tế (OECD) giai đoạn 2015 - 2018 - *An introduction to program 2030 of Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) in period 2015-2018* 109
26. **Nguyễn Trọng Bình:** Đào tạo tiến sĩ ở Đại học Nhân dân Trung Quốc - *Doctoral training at the People's University of China* 115

**Tổng Biên tập
TRẦN CÔNG PHONG**

**Hội đồng Biên tập
TRẦN CÔNG PHONG** (Chủ tịch)
Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam
ĐẶNG QUỐC BẢO

Học viện Quản lý Giáo dục
NGUYỄN HỮU CHÂU

Đại học Quốc gia Hà Nội

PHẠM TẤT DONG
Hội Khuyến học Việt Nam
NGUYỄN MINH ĐƯỜNG

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

PHẠM MINH HẠC
Hội Cựu Giáo chức Việt Nam

ĐỖ ĐÌNH HOAN
Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

TRẦN HUY HOÀNG

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

NGUYỄN THANH HÙNG
Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

TRẦN KIẾU
Hội Khoa học Tâm lý, Giáo dục Việt Nam

PHAN VĂN KHA
Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

NGUYỄN THỊ MỸ LỘC
Đại học Quốc gia Hà Nội

NGUYỄN LỘC
Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh

TRẦN VĂN NHUNG
Hội đồng Chức danh Giáo sư Nhà nước

MẠC VĂN TRANG
Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

NGUYỄN ĐỨC TRÍ
Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

Trụ sở Tòa soạn
101 Trần Hưng Đạo, Hà Nội
ĐT: (04) 3 942 4183 - (04) 3 942 2314 -
(04) 3 942 3488 * Fax: (04) 3 942 4183
Website: <http://jes.vnies.edu.vn>
Email: tapchikhoahocgiaoduc@gmail.com
Tài khoản: 102010000028628
Ngân hàng TMCP Công thương Việt Nam, Chi nhánh Hà Nội

Giấy phép xuất bản số 1768/GP-BTTTT do
Bộ Thông tin và Truyền thông cấp ngày 22/11/2010

Thiết kế và Chế bản
Minh Thu

In tại Công ty TNHH in TM&DV Nguyễn Lâm

Giá: 34.000 đồng

HOAN NGHĨNH VÀ CẢM ƠN BẠN ĐỌC ĐỒNG GÓP Ý KIẾN XÂY DỰNG
TẠP CHÍ KHOA HỌC GIÁO DỤC.
Y KIẾN ĐỒNG GÓP XIN GỬI VỀ TÒA SOẠN 101 TRẦN HƯNG ĐẠO, HÀ NỘI

SỨ MỆNH, MỤC ĐÍCH VÀ TÔN CHỈ HOẠT ĐỘNG

Tạp chí Khoa học Giáo dục là tạp chí học thuật về khoa học giáo dục của Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam với sứ mệnh là công bố các công trình nghiên cứu khoa học trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo. Tạp chí Khoa học Giáo dục được xuất bản từ năm 2005 với mã số **ISSN 0868 - 3662**, phát hành định kì ngày 30 hàng tháng.

Mục đích hoạt động của Tạp chí Khoa học Giáo dục là hỗ trợ, thúc đẩy các hoạt động nghiên cứu khoa học, giáo dục và đào tạo thông qua các chức năng cơ bản: 1/ Nghiên cứu hoạch định phát triển giáo dục và đào tạo; 2/ Xác lập uy tín khoa học và nâng cao năng lực nghiên cứu của các nhà khoa học; 3/ Là kênh giao tiếp học thuật của cộng đồng nghiên cứu khoa học; 4/ Kiểm định chất lượng nghiên cứu khoa học thông qua quy trình phản biện; 5/ Cơ sở dữ liệu tham khảo và trích dẫn cho các nghiên cứu tương lai.

Phạm vi công bố của Tạp chí Khoa học Giáo dục bao gồm các vấn đề nghiên cứu lý luận và thực tiễn trong lĩnh vực giáo dục, đào tạo của Việt Nam và thế giới.

Để đảm bảo chuẩn mực và chất lượng khoa học, tất cả các bài viết gửi đăng Tạp chí Khoa học Giáo dục đều được phản biện kín theo một quy trình chặt chẽ, khách quan bởi các nhà khoa học có uy tín, các chuyên gia đầu ngành trong lĩnh vực giáo dục, đào tạo của Việt Nam và thế giới.

Journal of Educational Sciences

ISSUE NO. 136 - JANUARY 2017
THIRTEENTH YEAR

Editor in chief
TRAN CONG PHONG

Editorial Board
TRAN CONG PHONG (Chairman)
The Vietnam Institute of Educational Sciences
DANG QUOC BAO
National Academy of Education Management
NGUYEN HUU CHAU
Vietnam National University, Hanoi
PHAM TAT DONG
Vietnam Association of Learning Encouragement
NGUYEN MINH DUONG
The Vietnam Institute of Educational Sciences
PHAM MINH HAC
Vietnam Association of Teachers
DO DINH HOAN
The Vietnam Institute of Educational Sciences
TRAN HUY HOANG
The Vietnam Institute of Educational Sciences
NGUYEN THANH HUNG
Hanoi National University of Education
TRAN KIEU
The Vietnam Association of Psychology-Pedagogy
PHAN VAN KHA
The Vietnam Institute of Educational Sciences
NGUYEN THI MY LOC
Vietnam National University, Hanoi
NGUYEN LOC
Hochiminh city University of Technology and Education
TRAN VAN NHUNG
Association of State Professor Title
MAC VAN TRANG
The Vietnam Institute of Educational Sciences
NGUYEN DUC TRI
The Vietnam Institute of Educational Sciences

Head Office
101 Tran Hung Dao, Ha Noi
ĐT: (04) 3 942 4183 - (04) 3 942 2314 -
(04) 3 942 3488 * Fax: (04) 3 942 4183
Website: <http://jes.vnies.edu.vn>
Email: tapchikhoahocgiaoduc@gmail.com
Tài khoản: 102010000028628
Vietnam Incombank

Designed by
Minh Thu

Printed by
Nguyen Lam Printing - Trading and Service Co., Ltd.
352 Giai Phong Str., Hanoi

MISSION, AIMS AND SCOPE

Journal of Educational Science is an academic journal in educational science of the Vietnam Institute of Educational Sciences with the mission to publish scientific research work in education and training. *Journal of Educational Science* (**ISSN 0868 - 3662**) was published from 2005, monthly on 30th.

Journal of Educational Science aims to support and promote educational research activities through basic functions: 1/ Research on planning education and training development; 2/ Identify scientific prestige and improve research competence for educators; 3/ Being a scholarly communication channel of research community; 4/ Accredited research quality through peer-reviewed process; 5/ Reference Database and citations for future study.

This *Journal* publishes papers relating to all aspects of education and training - from theory to practice - in Vietnam and foreign countries.

To ensure scientific standards and quality, all papers are reviewed by prestigious scientists and leading experts in education.