

# Khoa học giáo dục với sự nghiệp đổi mới căn bản và toàn diện nền giáo dục Việt Nam

**Phan Văn Kha**

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam  
101 Trần Hưng Đạo, Hoàn Kiếm, Hà Nội, Việt Nam  
Email: khapv@vnies.edu.vn

**TÓM TẮT:** *Phát triển sự nghiệp giáo dục gắn liền với sự phát triển của khoa học giáo dục qua các thời kì. Nghiên cứu khoa học giáo dục có phạm vi bao quát rộng, gồm những nghiên cứu cơ bản, nghiên cứu phương pháp luận khoa học phát triển các chuyên ngành khoa học giáo dục, tạo nền tảng vững chắc, lâu dài cho những nghiên cứu ứng dụng, triển khai; cung cấp những luận cứ khoa học cho những đổi mới quản lí cấp hệ thống và cấp cơ sở giáo dục, đổi mới quá trình giáo dục trong các loại hình cơ sở giáo dục. Cùng đồng hành với sự nghiệp của Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam trong 60 năm qua, khoa học giáo dục đã có những bước phát triển, có những đóng góp quan trọng vào sự nghiệp phát triển giáo dục của đất nước. Tuy nhiên, hoạt động nghiên cứu khoa học giáo dục của Viện thời gian qua cũng đã bộc lộ những hạn chế, bất cập, chưa đáp ứng kịp thời những đòi hỏi của sự phát triển giáo dục nước nhà. Nhân dịp kỉ niệm 60 năm ngày thành lập Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, tác giả mong muốn giới thiệu khái quát về một số thành tựu cơ bản cũng như những hạn chế, bất cập trong nghiên cứu khoa học giáo dục của Viện, nguyên nhân của những hạn chế bất cập, về định hướng phát triển khoa học giáo dục, góp phần đổi mới giáo dục trong giai đoạn tới.*

**TỪ KHÓA:** *Khoa học giáo dục, nghiên cứu cơ bản, nghiên cứu ứng dụng, triển khai, chiến lược giáo dục, chính sách giáo dục, mô hình giáo dục, chương trình giáo dục, quá trình giáo dục.*

→ Nhận bài 25/11/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 10/12/2021 → Duyệt đăng 15/12/2021.

## 1. Đặt vấn đề

Khoa học giáo dục (KHGD) được hiểu một cách khái quát là khoa học về giáo dục (GD) con người. Chức năng cơ bản của KHGD là nghiên cứu bản chất và tính quy luật của những sự kiện, hiện tượng, quá trình GD, xu hướng diễn biến của GD trong đời sống xã hội, sự tương tác hai chiều của GD với môi trường kinh tế - xã hội, nhằm vận dụng vào việc cải tạo thực tiễn và dự báo tương lai phát triển sự nghiệp GD. Cũng như các khoa học khác, KHGD thực hiện các chức năng nhận thức, cải tạo, dự báo trong lĩnh vực GD. Nghiên cứu KHGD có phạm vi bao quát rộng, gồm những nghiên cứu cơ bản, nghiên cứu phương pháp luận khoa học phát triển các chuyên ngành KHGD, tạo nền tảng vững chắc, lâu dài cho những nghiên cứu ứng dụng, triển khai, cung cấp những luận cứ khoa học cho những đổi mới quản lí (QL) cấp hệ thống và cấp cơ sở GD, đổi mới quá trình GD trong các loại hình cơ sở GD. Nghiên cứu KHGD phục vụ cho cả những người thiết kế chính sách GD và cho cả những người hoạt động thực tiễn GD, cung cấp các luận cứ khoa học vững chắc trên cả bình diện lí luận và thực tiễn cho các hoạt động lãnh đạo, chỉ đạo, hoạch định đường lối, chủ trương của Đảng và chính sách, pháp luật của Nhà nước về GD và triển khai thực tiễn ở các cơ sở GD, tránh tình trạng mò mẫm làm theo kinh

nghiệm. Trình độ phát triển của KHGD bảo đảm cho sự nghiệp GD phát triển đúng hướng, đáp ứng những yêu cầu của xã hội trong từng thời kì.

Phát triển khoa học GD gắn liền với phát triển sự nghiệp GD qua các thời kì. Nghiên cứu KHGD của Viện đã có những bước phát triển, những đóng góp quan trọng vào sự nghiệp phát triển GD của đất nước. Tuy nhiên, hoạt động nghiên cứu KHGD trong thời gian qua đã bộc lộ những hạn chế, bất cập, chưa đáp ứng kịp thời những đòi hỏi của sự phát triển GD nước nhà.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Khái quát về phát triển khoa học giáo dục Việt Nam

#### 2.1.1. Một số thành tựu nghiên cứu

Nhìn chung, sau sáu thập kỉ, KHGD Việt Nam đã, đang trong quá trình hình thành và phát triển, đã có những đóng góp quan trọng trong nghiên cứu giải quyết các vấn đề đặt ra từ thực tiễn GD nước nhà, đặc biệt là từ khi chuẩn bị và tiến hành ba lần cải cách GD trước đây và đổi mới GD hiện nay.

#### *Về nghiên cứu cơ bản:*

Nhìn chung, công tác nghiên cứu KHGD trong những năm qua đã có những bước trưởng thành nhất định về nhận thức, về phương pháp luận và kĩ thuật nghiên cứu dần tiếp cận theo hướng hiện đại, ngày càng đáp ứng tốt

hơn nhu cầu phát triển GD và đào tạo (ĐT).

- Nghiên cứu những vấn đề về phương pháp luận KHGD, các cách tiếp cận, các phương pháp nghiên cứu cụ thể, phát triển lý luận các chuyên ngành KHGD. Những kết quả nghiên cứu đã góp phần tiếp tục củng cố và phát triển một số lĩnh vực/chuyên ngành khoa học đã có như: GD học, Tâm lý học GD, Lý luận và phương pháp dạy học các bộ môn... Tuy nhiên, nghiên cứu về những lĩnh vực nêu trên chủ yếu tập trung cho các bậc học mầm non và phổ thông.

Đồng thời, để đáp ứng nhu cầu nghiên cứu phục vụ thực tiễn phát triển GD, một số hướng nghiên cứu mới được triển khai, nghiên cứu phương pháp luận khoa học phát triển các cấp học và lĩnh vực GD đặc thù, đặt nền móng cho việc dần hình thành các chuyên ngành KHGD mới như: Xã hội học GD; GD học mầm non; GD học phổ thông; GD học đặc biệt; GD học nghề nghiệp; GD học đại học; GD học thường xuyên. Viện đã và đang đóng góp vai trò quyết định trong việc hình thành và phát triển chuyên ngành khoa học mới - Khoa học QL GD trong hệ thống các chuyên ngành KHGD ở nước ta – nền tảng để hình thành và phát triển chuyên ngành ĐT thạc sĩ và tiến sĩ về QL GD.

Từ những năm 90 trở lại đây, trước yêu cầu nghiên cứu phục vụ công tác QL ngành, nhiều công trình nghiên cứu trong lĩnh vực QL GD và phát triển nguồn nhân lực đã được triển khai. Nghiên cứu về QL nhà nước về GD và QL cơ sở GD, khung cơ cấu hệ thống GD quốc dân, các mô hình và phương pháp dự báo, phương pháp luận xây dựng chiến lược và quy hoạch phát triển GD, chiến lược và quy hoạch phát triển nhân lực; các mô hình QL chất lượng GD, các luận cứ khoa học về ĐT và bồi dưỡng chuẩn hóa đội ngũ nhà giáo và cán bộ QL GD...

- Đóng góp có ý nghĩa vào việc xây dựng hệ thống quan điểm mới về phát triển GD trong nền kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa, có sự điều tiết của Nhà nước, trong bối cảnh toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế; chuẩn hóa và xã hội hóa GD;...

### ***Về nghiên cứu ứng dụng, triển khai:***

Những nghiên cứu ứng dụng, triển khai đã chú trọng trực tiếp phục vụ QL, góp phần giải quyết những nhiệm vụ cấp bách của ngành. Trong những năm qua, nhiều công trình nghiên cứu đáp ứng yêu cầu của Bộ GD&ĐT, góp phần cung cấp những luận cứ khoa học cho việc đổi mới hệ thống GD và đóng góp có ý nghĩa vào việc xây dựng các văn bản quan trọng về GD.

(1) Nghiên cứu cung cấp các luận cứ khoa học cho việc xây dựng các chiến lược của ngành và các chính sách của Đảng, Nhà nước, phục vụ công tác QL, chỉ đạo ngành. Nhiều công trình khoa học đã được nghiệm thu, nhiều công bố khoa học có chất lượng, có giá trị, làm cơ sở vững chắc cho việc xây dựng các đề án lớn,

cấp quốc gia.

Viện đã tham gia một số nghiên cứu mang tính liên ngành thông qua 3 Chương trình Khoa học công nghệ cấp Nhà nước về mối quan hệ giữa phát triển văn hóa, phát triển con người và phát triển nguồn nhân lực, đáp ứng các yêu cầu của sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa; chủ trì các đề tài khoa học công nghệ độc lập cấp Nhà nước về phát triển nguồn nhân lực công nghệ ưu tiên ở nước ta thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa và đánh giá Chương trình GD phổ thông...; các đề tài trọng điểm cấp Bộ về cơ cấu ngành ĐT đại học, ĐT nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội, mối quan hệ đào tạo với sử dụng nhân lực, giữa cơ sở ĐT và doanh nghiệp trong cơ chế thị trường, phát triển chương trình và phương pháp GD...

- Nghiên cứu đề xuất các phương án đổi mới cơ cấu hệ thống GD quốc dân, cơ sở để Chính phủ ban hành Nghị định NĐ/90-CP ngày 24 tháng 11 năm 1993 quy định về cơ cấu khung của hệ thống GD quốc dân, hệ thống văn bằng chứng chỉ về GD - ĐT của Nước Cộng hòa Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam, lần đầu tiên đưa ĐT thạc sĩ và tiến sĩ vào cơ cấu hệ thống và được chính thức hoá trong Luật GD 1998.

Triển khai thực hiện Nghị quyết Hội nghị Trung ương 8 khóa XI, Viện tiếp tục nghiên cứu, cung cấp luận cứ khoa học và đề xuất phương án đổi mới cơ cấu hệ thống GD quốc dân cho phù hợp với giai đoạn mới. Với tư cách là Thường trực Ban soạn thảo Đề án đổi mới Chương trình GD phổ thông sau năm 2015, một vấn đề lớn bao trùm và trước hết cần được quyết định, đó là: Cơ cấu khung hệ thống GD quốc dân cần được đổi mới theo hướng nào cho phù hợp, đặc biệt là tổng số năm học phổ thông (10 năm/ hay 11, 12 năm...?) và cơ cấu số năm học của Tiểu học (TH), Trung học cơ sở (THCS), Trung học phổ thông (THPT)? Xung quanh vấn đề này đã có nhiều cuộc hội thảo, diễn đàn, các cuộc tranh luận sôi nổi với nhiều quan điểm khác nhau. Bằng kết quả nghiên cứu của Viện, nghiên cứu kinh nghiệm qua 3 lần cải cách GD ở nước ta, kinh nghiệm quốc tế về cơ cấu hệ thống GD và chương trình GD, Chính phủ, Ban Tuyên giáo Trung ương và đại đa số các nhà khoa học ủng hộ phương án giữ ổn định hệ thống GD phổ thông 12 năm, theo cơ cấu 5n TH + 4n THCS + 3n THPT.

Trên cơ sở các kết quả nghiên cứu của Viện, Bộ GD&ĐT đã trình Thủ tướng Chính phủ ký Quyết định số 1981/QĐ-TTg ngày 18 tháng 10 năm 2016 phê duyệt Khung cơ cấu hệ thống GD quốc dân, trong đó có GD mầm non, GD phổ thông (TH, THCS, THPT), GD nghề nghiệp (trình độ sơ cấp, trung cấp và cao đẳng) và GD đại học (đại học, thạc sĩ, tiến sĩ); Quyết định số 1982/QĐ-TTg ngày 18 tháng 10 năm 2016 phê duyệt Khung trình độ quốc gia Việt Nam, gồm 8 bậc: 8 bậc: Bậc 1

- Sơ cấp I; Bậc 2 - Sơ cấp II, Bậc 3 - Sơ cấp III, Bậc 4 - Trung cấp; Bậc 5 - Cao đẳng; Bậc 6 - Đại học; Bậc 7 - Thạc sĩ; Bậc 8 - Tiến sĩ. Các Quyết định nêu trên là nền tảng, tiền đề quan trọng để thực hiện đổi mới căn bản toàn diện GD&ĐT.

- Viện đã triển khai các nghiên cứu, tham gia xây dựng và triển khai các đề án về đổi mới Chương trình GD mầm non, GD thường xuyên, GD dân tộc và GD đặc biệt qua các thời kỳ cải cách, đổi mới GD ở nước ta.

Nghiên cứu xây dựng và triển khai Đề án đổi mới Chương trình, sách giáo khoa GD phổ thông, thực hiện Nghị quyết số 40/2000/QH10 ngày 09 tháng 12 năm 2000 của Quốc hội, là cơ quan thường trực triển khai Đề án xây dựng Chương trình GD phổ thông năm 2000. Theo phân công của Bộ, Viện đã chủ trì xây dựng chương trình, biên soạn sách giáo khoa GD phổ thông và mầm non theo Đề án đã được phê duyệt.

Năm 2011, Viện với tư cách là Thường trực Ban soạn thảo Đề án về đổi mới Chương trình GD phổ thông, Đề án khởi thảo đã xác định được những định hướng quan trọng cho đổi mới Chương trình GD phổ thông như: Định hướng phát triển năng lực người học; phát triển chương trình GD tích hợp, đặc biệt ở tiểu học, GD phân hóa theo hướng tự chọn, đặc biệt ở THPT; tăng cường các hoạt động trải nghiệm và hoạt động GD hướng nghiệp... Dự thảo Đề án được lãnh đạo Bộ đánh giá tốt và đã chuyển giao cho Thường trực Ban Chỉ đạo xây dựng Chương trình và biên soạn sách giáo khoa của Bộ GD&ĐT để tiếp tục hoàn thiện, làm căn cứ để xây dựng, ban hành Chương trình GD phổ thông 2018. Đội ngũ cán bộ khoa học của Viện tiếp tục có những đóng góp cho sự ra đời của Chương trình GD phổ thông 2018 và tham gia các nhóm biên soạn sách giáo khoa.

- Viện KHGD Việt Nam là cơ quan thường trực, trực tiếp nghiên cứu xây dựng Chiến lược phát triển GD 2001 – 2010 và 2011 – 2020.

- Viện được giao chủ trì hoặc tham gia xây dựng các văn kiện, báo cáo quan trọng về GD, như: Nghị quyết Trung ương 2 (khóa VIII) về đổi mới GD; Xây dựng các báo cáo của Chính phủ về tình hình GD; Dự thảo nội dung liên quan đến GD để đưa vào dự thảo văn kiện Đại hội Đảng XI; Chủ trì xây dựng Báo cáo đánh giá thực trạng và kết quả thực hiện Nghị quyết Trung ương 2 khóa VIII về GD; Thường trực Ban soạn thảo xây dựng Đề án, dự thảo Nghị quyết về đổi mới GD. Nghị quyết số 29-NQ-TW ngày 04 tháng 11 năm 2013 của Ban Chấp hành Trung ương đã được thông qua tại Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về Đổi mới căn bản, toàn diện GD&ĐT.

- Trên cơ sở các kết quả nghiên cứu khoa học, đặc biệt những nghiên cứu về mô hình cơ sở GD, Viện đã đề xuất cho sự ra đời nhiều mô hình (MH) cơ sở GD mới, tiêu biểu trong những năm của thập kỉ 70 và 80,

như: MH GD xã Cẩm Bình; Trường THCS Bắc Lí, Hà Nam; Trường Thanh niên Xã hội Chủ nghĩa Hòa Bình. Những MH nêu trên còn tiếp tục phát huy tác dụng cho đến ngày nay. Trong thời kì đổi mới, trên cơ sở các nghiên cứu của Viện, một số MH GD đã đưa vào triển khai trong thực tiễn, góp phần đa dạng hóa các loại hình cơ sở GD, tạo sức sống mới cho hệ thống GD quốc dân, dần từng bước xây dựng xã hội học tập, đảm bảo công bằng trong tiếp cận GD, đáp ứng tốt hơn nhu cầu học tập của người dân. Đó là các MH: Trung tâm học tập cộng đồng; Trường Phổ thông dân tộc nội trú; Trung tâm dạy nghề cấp quận/huyện; Trường Dạy nghề trung học/Trường Trung học nghề; Trường Cao đẳng cộng đồng; Các MH trường bán công, dân lập và tư thục.

Viện tập trung triển khai nhiều công trình khoa học về chất lượng và QL chất lượng GD, các yếu tố điều kiện đảm bảo chất lượng GD (đội ngũ giáo viên và cán bộ QL, nguồn lực,...); những vấn đề nóng nảy sinh trong thực tiễn, trong từng giai đoạn, như: ngăn ngừa lưu ban, bỏ học; vấn đề thi và đánh giá kết quả học tập và rèn luyện của học sinh; dạy học tiếng dân tộc và dạy học song ngữ cho học sinh dân tộc thiểu số; bạo lực học đường...

Ngoài việc chủ trì và tham gia các chương trình và đề tài, nhiệm vụ nghiên cứu cấp Nhà nước, cấp Bộ, cơ sở, các nhà khoa học còn là lực lượng chủ chốt nghiên cứu, triển khai thực hiện các chương trình mục tiêu nhằm tập trung giải quyết một số vấn đề cấp bách của ngành như đổi mới GD đại học, đổi mới công tác QL GD các cấp, phát triển GD miền núi; Phổ cập GD TH, THCS; GD thường xuyên; Phát hiện, bồi dưỡng tài năng học sinh, sinh viên; ĐT và bồi dưỡng đội ngũ giáo viên; Xây dựng cơ sở vật chất – kĩ thuật trường học, đổi mới đánh giá và thi.

Cùng với các kết quả nghiên cứu và sự cố gắng của Viện KHGD Việt Nam, để nâng cao tiềm lực khoa học công nghệ của hệ thống GD, triển khai giải pháp của Chiến lược phát triển GD 2011-2020 và Nghị quyết Hội nghị Trung ương 8 khóa XI, Viện đã chủ trì nghiên cứu, xây dựng *Chương trình Khoa học và Công nghệ cấp Quốc gia: “Nghiên cứu phát triển KHGD đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện nền GD Việt Nam”*. Theo sự phân công của Bộ GD&ĐT, Viện đã huy động lực lượng triển khai các hoạt động nghiên cứu, thiết kế Thuyết minh của Chương trình, tổ chức nhiều hội thảo khoa học để xin ý kiến góp ý, hoàn thiện. Thuyết minh Chương trình nghiên cứu cấp Nhà nước đã được thông qua Hội đồng Thẩm định cấp Bộ năm 2013 và Hội đồng cấp Nhà nước tháng 4 năm 2014. Đây là Chương trình nghiên cứu khoa học cấp Nhà nước đầu tiên của Bộ, nhờ có sự đầu tư thích đáng từ ngân sách nhà nước, nhiều đề tài cấp Nhà nước đã và đang được triển khai thời gian qua, góp phần triển khai các nhiệm vụ và giải pháp đổi mới GD.

Mặc dù chất lượng các công trình KHGD và sự đóng góp của KHGD còn hạn chế nhưng 60 năm qua, KHGD đã được ghi nhận có bước phát triển, phạm vi bao quát rộng hơn, từ nghiên cứu cơ bản và nghiên cứu ứng dụng triển khai, có nhiều đóng góp quan trọng cho sự phát triển GD qua các thời kì.

**Về những công bố khoa học:**

Những kết quả nghiên cứu khoa học được chuyên giao trực tiếp cho Bộ, các cơ quan chức năng có liên quan để ứng dụng trong thực tiễn, được công bố định kì trên Tạp chí KHGD Việt Nam, trên các tạp chí khoa học chuyên ngành trong nước và quốc tế, các chuyên khảo khoa học, các kỉ yếu hội thảo khoa học nhân dịp kỉ niệm 40 năm, 45 năm và 50 năm thành lập Viện, các hội thảo khoa học theo các chủ đề. Đặc biệt là, đội ngũ nhà khoa học của Viện là tác giả của hàng nghìn đầu sách giáo khoa, sách giáo viên và sách tham khảo cho học sinh TH, THCS, THPT...

Một công trình khoa học về những dấu ấn, những thành tựu nổi bật của KHGD Việt Nam giai đoạn đổi mới. Cuốn chuyên khảo “KHGD Việt Nam từ đổi mới đến nay”, do Phan Văn Kha và Nguyễn Lộc làm đồng Chủ biên, có sự đóng góp chủ yếu của 37 cán bộ khoa học – các chuyên gia đầu ngành về KHGD và toàn thể đội ngũ cán bộ khoa học của Viện. Sách do NXB Đại học Quốc gia Hà Nội ấn hành tháng 11 năm 2011, nhân dịp kỉ niệm 50 năm ngày thành lập Viện KHGD Việt Nam (06/12/1961 – 06/11/2011). Cuốn sách đã khái quát các giai đoạn phát triển KHGD Việt Nam từ đổi mới đến năm 2010, các thành tựu nổi bật của các lĩnh vực của KHGD, những đóng góp quan trọng cho quá trình đổi mới GD nước nhà. Với chất lượng và giá trị khoa học của cuốn sách chuyên khảo, sách chuyên khảo đã được Hội đồng Giải thưởng sách hay Quốc gia trao giải Bạc Sách hay năm 2013.

Viện cũng là nơi quy tụ được đội ngũ cán bộ KHGD trong cả nước, cộng tác trong nghiên cứu và ĐT, bồi dưỡng sau đại học về KHGD. Biểu hiện rõ nét là, Viện đã chủ trì tổ chức thành công “Hội thảo quốc gia về KHGD Việt Nam”, được tổ chức vào tháng 02 năm 2011, quy tụ được trí tuệ của gần 600 nhà KHGD và QL GD trong cả nước, các chuyên gia hàng đầu về GD và KHGD tham dự, với gần 150 báo cáo tham luận tại Hội thảo, có sự tham gia của nguyên Phó Chủ tịch Nước Nguyễn Thị Bình, các đồng chí lãnh đạo và nguyên là lãnh đạo Bộ GD&ĐT. Các báo cáo và ý kiến tham luận tại hội thảo với nội dung rất phong phú, đề cập các khía cạnh đa dạng của GD, chia sẻ các kết quả nghiên cứu KHGD, là những đóng góp quan trọng cho những nghiên cứu của Viện, xây dựng các đề án lớn của ngành GD, như: Đề án xây dựng Chiến lược phát triển GD 2011 – 2020; Dự thảo Đề án đổi mới chương trình, biên soạn sách giáo khoa và đặc biệt với vai trò là Thường

trực Ban Soạn thảo Đề án và Dự thảo Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04 tháng 11 năm 2013 của Ban Chấp hành Trung ương về: “*Đổi mới căn bản, toàn diện GD và 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*”.

**Gắn kết nghiên cứu khoa học với ĐT sau đại học:**

Hoạt động nghiên cứu khoa học có sự gắn kết chặt chẽ với ĐT sau đại học các chuyên ngành KHGD tại Viện. Vận dụng các kết quả nghiên cứu khoa học trong việc xây dựng mới/hoặc hoàn thiện chương trình ĐT và chương trình các học phần hiện có, biên soạn sách chuyên khảo, giáo trình và các tài liệu dạy học. Các kết quả nghiên cứu KHGD góp phần quyết định cho sự ra đời chuyên ngành ĐT mới về QL GD và tiếp tục phát triển các chuyên ngành ĐT đã có trước đây. Viện được đánh giá là một trong số các cơ sở ĐT sau đại học về KHGD hàng đầu ở nước ta. Đồng thời, thông qua ĐT sau đại học, các nhà khoa học phát hiện những vấn đề mới nảy sinh cần được nghiên cứu để vận dụng giải quyết thực tiễn.

**2.1.2. Những hạn chế, bất cập của nghiên cứu khoa học giáo dục Việt Nam**

**Một số hạn chế, bất cập của KHGD Việt Nam:**

- Chất lượng của một số công trình nghiên cứu còn hạn chế, còn thiếu toàn diện, hệ thống và hiệu quả thấp; thiếu những nghiên cứu đi trước, đón đầu để cung cấp những luận cứ khoa học kịp thời giải quyết những vấn đề nảy sinh trong thực tiễn, đáp ứng kịp thời nhu cầu đổi mới GD. Một số chủ trương, chính sách chưa được nghiên cứu, chuẩn bị chu đáo trước khi ban hành và tổ chức thực hiện, tổ chức thực hiện còn có nhiều thiếu sót.

- Các nghiên cứu cơ bản chưa được chú trọng và quan tâm đúng mức để tạo nền tảng vững chắc, lâu dài cho các nghiên cứu ứng dụng – triển khai, phục vụ hiệu quả tiến trình đổi mới GD trong bối cảnh mới. Những nghiên cứu lựa chọn và triển khai chưa theo kịp với xu thế quốc tế và chưa đáp ứng được nhu cầu phát triển KHGD nước ta, trong đó có những lĩnh vực nghiên cứu liên ngành và sự phân hóa các chuyên ngành KHGD hiện có thành các lĩnh vực, chuyên ngành hẹp. Đa số những vấn đề trong nghiên cứu KHGD hiện nay đều có tính chất phức tạp, liên ngành, không chỉ là các tri thức của tâm lí học, sinh lí học, lí luận và phương pháp dạy học các bộ môn như trước kia. Xuất hiện xu hướng và nhu cầu nghiên cứu những lĩnh vực khoa học liên ngành (như: Kinh tế học GD, Xã hội học GD...) và sự phân hóa các chuyên ngành KHGD trước đây thành các chuyên ngành chuyên sâu, hẹp hơn (như: Khoa học QL GD, Triết học GD, Lịch sử GD, GD so sánh, Đo lường, đánh giá trong GD, QL chất lượng GD, Khoa học dự báo GD...) nhưng chưa được quan tâm thích đáng trong

đầu tư nghiên cứu.

Việc chuyển giao kết quả nghiên cứu phục vụ công tác QL, chỉ đạo ngành và quá trình dạy học, GD còn chậm, hiệu quả thấp. Việc thông tin, phổ biến và chuyển giao các kết quả nghiên cứu, các mô hình, điển hình GD tiên tiến chưa được quảng bá một cách sâu rộng đến các cơ sở GD. Việc đăng tải và phổ biến kết quả nghiên cứu tại các tạp chí nước ngoài chưa được quan tâm đúng mức.

Việc xây dựng chương trình nghiên cứu và lựa chọn đề tài của từng đơn vị dù đã có tiến bộ nhưng vẫn còn tản mạn, thiếu tính hệ thống, thiếu một tầm nhìn đủ rộng đủ nhạy bén, một tư tưởng khoa học xuyên suốt trong nghiên cứu. Nhiều vấn đề cốt lõi và bức xúc của GD tuy được nghiên cứu, song kết quả thu được chưa có sức thuyết phục cao. Phương pháp và quy trình, kỹ thuật nghiên cứu còn chưa cập nhật, thiếu chuẩn mực, ảnh hưởng đến chất lượng của các công trình khoa học.

#### ***Nguyên nhân chủ quan và khách quan của những bất cập, yếu kém:***

(1) Năng lực của đội ngũ cán bộ nghiên cứu KHGD còn hạn chế, chưa xứng tầm với vị trí, vai trò và trách nhiệm của Viện đối với sự nghiệp phát triển KHGD, đóng góp trí tuệ cho sự nghiệp đổi mới GD của đất nước.

(2) Tư duy về nghiên cứu KHGD chậm đổi mới, thiếu một tầm nhìn rộng để định hướng về phát triển KHGD trong mối liên quan trực tiếp với hoạt động GD cũng như các lĩnh vực khoa học khác. Tính chủ động trong xác định những hướng và nội dung nghiên cứu bị hạn chế bởi các nguyên nhân khách quan và chủ quan.

(3) Vai trò, vị trí của KHGD chưa thực sự được chú trọng. Cơ quan QL cấp trên chưa quan tâm, tập trung đầu tư nâng cao năng lực của Viện - Cơ quan nghiên cứu khoa học GD quốc gia, nâng cao chất lượng đội ngũ cán bộ nghiên cứu và chuyên gia GD như giải pháp đã được xác định tại Nghị quyết Trung ương 8 khóa XI.

Có một thực tế là còn có những ý kiến băn khoăn về vai trò của KHGD. Đồng thời, nhiều ý kiến còn quá chú trọng tới những nghiên cứu ứng dụng, triển khai để giải quyết những vấn đề cấp bách, trước mắt, coi sự độc tôn của nghiên cứu ứng dụng, chưa coi trọng đúng mức nghiên cứu cơ bản để tạo nền tảng vững chắc cho sự phát triển lâu dài của KHGD và cho những nghiên cứu ứng dụng, triển khai.

(4) Sự biến động về mặt tổ chức và những hệ lụy.

Các cơ quan nghiên cứu KHGD có nhiều biến động về tổ chức, thiếu ổn định đã gây nhiều tác động hạn chế sự phát triển đội ngũ cán bộ khoa học. Năng lực của đội ngũ nhân lực KHGD còn nhiều hạn chế.

Cùng với những bước phát triển nhanh về kinh tế xã hội ở nước ta qua nhiều thời kỳ, sự hình thành và phát triển KHGD, các chuyên ngành KHGD gắn liền với sự

ra đời và phát triển của các cơ quan nghiên cứu KHGD trong 60 năm qua.

Trước nhu cầu nghiên cứu ngày càng đa dạng về đối tượng và phạm vi ngày càng mở rộng, về mặt tổ chức các đơn vị nghiên cứu KHGD đã có một loạt sự kiện: Với sự ra đời của Viện KHGD theo Quyết định số 859/QĐ-BGD ngày 06 tháng 12 năm 1961 của Bộ GD&ĐT với chức năng nghiên cứu những vấn đề GD phổ thông và sau này là GD phổ thông và GD mầm non. Viện Nghiên cứu Khoa học Dạy nghề được thành lập theo Quyết định số 109/LĐ-VP ngày 24 tháng 3 năm 1977 của Bộ trưởng Bộ Lao động (sau này là Viện Nghiên cứu Khoa học Dạy nghề, Tổng cục Dạy nghề), Viện Nghiên cứu Đại học và Trung học chuyên nghiệp (thuộc Bộ Đại học và Trung học chuyên nghiệp) ra đời theo Quyết định số 347/CP của Hội đồng chính phủ 27 tháng 12 năm 1977 và sau này hai Viện đã hợp nhất và tổ chức lại thành Viện Nghiên cứu Đại học và GD chuyên nghiệp (năm 1987), Viện Nghiên cứu Phát triển GD (năm 1994). Năm 1998, Sau khi Chính phủ quyết định chuyển dạy nghề sang Bộ Lao động, Thương binh và Xã hội QL, đồng thời chức năng nghiên cứu về dạy nghề cũng được chuyển giao cho Bộ Lao động, Thương binh và Xã hội. Năm 2003, sáp nhập Viện KHGD và Viện Nghiên cứu Phát triển GD, tổ chức lại thành lập Viện Chiến lược và Chương trình GD và sau này là Viện KHGD Việt Nam (năm 2008) – Cơ quan nghiên cứu quốc gia về KHGD.

Những yếu tố trên phần nào làm hạn chế hiệu quả nghiên cứu, sự ổn định và phát triển đội ngũ cán bộ nghiên cứu GD nói riêng và phát triển các tổ chức nghiên cứu KHGD nói chung.

(5) Về chính sách phát triển đội ngũ nhân lực KHGD:

Chưa có những chính sách đủ mạnh để thu hút đội ngũ chuyên gia, các nhà khoa học có trình độ chuyên môn cao về làm việc tại Viện; Chưa có những chính sách phù hợp trong ĐT, bồi dưỡng để nâng cao trình độ của đội ngũ cán bộ nghiên cứu KHGD.

Những chính sách hiện hành không những không thu hút được những cán bộ khoa học có trình độ cao và trải nghiệm thực tiễn từ các cơ sở GD, đặc biệt từ các trường đại học về làm việc tại các cơ quan nghiên cứu. Tồn tại một hiện tượng ngược là “chảy máu chất xám” từ các Viện nghiên cứu về các trường đại học vì cán bộ khoa học ở các trường đại học được hưởng các chế độ phụ cấp thâm niên, phụ cấp đứng lớp; các nhà khoa học có học hàm, học vị cao như phó giáo sư, giáo sư ở các cơ quan nghiên cứu, kiêm nhiệm ĐT sau đại học không được hưởng chế độ nâng lương khi được công nhận học hàm như những cán bộ khoa học có trình độ tương đương ở các đại học, trường đại học và học viện.

Trong những năm gần đây, đội ngũ cán bộ KHGD ít được tham gia ĐT nâng cao trình độ trong một đề án

lớn của quốc gia, là Đề án 322 ĐT hai mươi nghìn tiến sĩ ở nước ngoài (nay là đề án 911) mà Chính phủ giao Bộ GD&ĐT trực tiếp QL. Có một thực tế là đội ngũ cán bộ khoa học ít được quan tâm, qua việc được cử tham gia các khóa bồi dưỡng, nghiên cứu khảo sát ở nước ngoài của các dự án GD do Bộ GD&ĐT tổ chức.

(6) Cơ chế QL và chính sách đầu tư cho nghiên cứu KHGD:

Chưa có chính sách ưu tiên đầu tư cho những nghiên cứu KHGD cung cấp các luận cứ khoa học cho việc xây dựng chiến lược và chính sách GD, phục vụ trực tiếp phát triển ngành, đặc biệt là đầu tư nguồn lực cho các nghiên cứu cơ bản trong KHGD; Các chính sách thu hút nguồn lực phát triển tiềm lực KHGD còn nhiều bất cập; Định mức kinh phí phân bổ đồng đều theo trình độ và chức danh khoa học đối với các trường đại học và viện nghiên cứu khoa học quốc gia là không hợp lý.

Mặt khác, phân bổ đề tài và tuyển chọn các nhóm nghiên cứu chưa dựa theo chức năng, nhiệm vụ và thế mạnh của từng đơn vị nghiên cứu (Viện nghiên cứu KHGD quốc gia, Viện nghiên cứu sư phạm, Viện nghiên cứu GD của các trường đại học sư phạm).

(7) Thiếu sự gắn kết giữa người nghiên cứu và người sử dụng, giữa công tác nghiên cứu và hoạch định chính sách, thiếu cơ chế đặt hàng của các cơ quan QL để phục vụ trực tiếp công tác QL ngành, ảnh hưởng không nhỏ tới hiệu quả của các công trình nghiên cứu.

Thông báo Kết luận số 242-TB/TW ngày 15 tháng 4 năm 2009 của Bộ Chính trị khóa X về Tiếp tục thực hiện Nghị quyết Trung ương 2 (khóa VIII), phương hướng phát triển GD&ĐT đến năm 2020 đã xác định: “Chất lượng nghiên cứu khoa học GD còn bất cập, chưa đề ra được những giải pháp kịp thời, có hiệu quả để khắc phục hạn chế, yếu kém”.

Chiến lược phát triển GD 2011 – 2020 cũng đã xác định nghiên cứu và ứng dụng các kết quả nghiên cứu KHGD còn hạn chế, chưa đáp ứng kịp các yêu cầu phát triển GD. Chất lượng và hiệu quả nghiên cứu khoa học nói chung và KHGD nói riêng còn thấp; chưa gắn kết chặt chẽ ĐT với nghiên cứu khoa học và sản xuất. Do vậy, trước hết cần đổi mới để phát triển mạnh mẽ, sâu sắc chính KHGD, tạo động lực và nền tảng thực hiện thành công sự nghiệp đổi mới GD.

**2.2. Định hướng phát triển khoa học giáo dục với sự nghiệp đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục**

Nghị quyết 29 của Hội nghị Trung ương 8 khóa XI cũng như Chiến lược phát triển GD 2011 – 2020 xác định Nâng cao chất lượng, hiệu quả nghiên cứu và ứng dụng khoa học, công nghệ, đặc biệt là KHGD và khoa học QL là một trong những giải pháp quan trọng của sự nghiệp đổi mới căn bản và toàn diện GD nước ta. Giải pháp 8 được đề cập tại Nghị quyết 29 đã xác định:

*“Nâng cao chất lượng, hiệu quả nghiên cứu và ứng dụng khoa học, công nghệ, đặc biệt là KHGD và khoa học QL”. Trong đó khẳng định: “Quan tâm nghiên cứu KHGD và khoa học QL, tập trung đầu tư nâng cao năng lực, chất lượng, hiệu quả hoạt động của cơ quan nghiên cứu KHGD quốc gia. Nâng cao chất lượng đội ngũ cán bộ nghiên cứu và chuyên gia GD. Triển khai Chương trình nghiên cứu quốc gia về KHGD”.*

**2.2.1. Mục tiêu nghiên cứu**

*Mục tiêu tổng quát:* Nâng cao chất lượng và hiệu quả nghiên cứu KHGD, góp phần giải đáp những vấn đề lý luận và thực tiễn đặt ra trong quá trình đổi mới căn bản và toàn diện GD&ĐT Việt Nam.

*Các mục tiêu cụ thể:*

- Phát triển KHGD Việt Nam với đầy đủ các chuyên ngành theo hướng phát triển của KHGD thế giới, làm nền tảng lý luận cho sự phát triển GD và ĐT trong giai đoạn tới.

- Xác định hệ thống tiêu chí, chỉ báo thống kê GD; quy trình, phương pháp thu thập dữ liệu để xây dựng cơ sở dữ liệu đủ độ tin cậy, phù hợp với quốc tế, phục vụ công tác QL ngành, phục vụ công tác nghiên cứu, lập quy hoạch, kế hoạch và xây dựng chiến lược phát triển GD...

- Xây dựng luận cứ khoa học cho việc thực hiện các nhiệm vụ, giải pháp đổi mới căn bản, toàn diện GD và ĐT theo Nghị quyết 29-NQ/TW, hội nghị Trung ương 8, khóa XI của Đảng, trong bối cảnh cuộc Cách mạng 4.0, trong đó tập trung vào QL chất lượng các cơ sở GD, ĐT và các chương trình ĐT; tổ chức biên soạn sách giáo khoa và các tài liệu dạy học theo Chương trình GD phổ thông 2018; chuẩn hóa, phát triển đội ngũ nhà giáo và cán bộ QL GD; đổi mới QL dạy học thích ứng với bối cảnh đại dịch COVID-19....

**2.2.2. Đề xuất các nội dung nghiên cứu chính**

Để đạt được các mục tiêu trên, nội dung nghiên cứu có thể bao gồm các nhóm vấn đề sau:

*Nhóm vấn đề 1: Tăng cường các nghiên cứu cơ bản nhằm hình thành, củng cố và phát triển các chuyên ngành KHGD, làm nền tảng để triển khai các nghiên cứu ứng dụng, triển khai, đáp ứng yêu cầu đổi mới GD*

(1) Nghiên cứu phát triển các chuyên ngành của KHGD làm nền tảng lý luận cho các giải pháp nâng cao chất lượng GD toàn diện và các chính sách phát triển GD, trong đó: Nghiên cứu phát triển tâm lý học GD, trong đó quan tâm tới các lĩnh vực: Tâm lý học phát triển; Tâm lý học học đường; Tâm lý học xã hội; Tâm lý học giáo viên; Tâm lý học QL; Tâm lý học nghề nghiệp..., làm nền tảng lý luận cho các giải pháp nâng cao chất lượng GD toàn diện và ĐT, bồi dưỡng giáo viên, cán bộ QL GD.

Nghiên cứu phát triển lí luận dạy học, GD của các cấp học và trình độ ĐT, như: GD học mầm non, GD học phổ thông, GD học đại học và GD học thường xuyên; làm nền tảng lí luận cho sự phát triển chương trình GD, QL cấp hệ thống và QL cơ sở GD.

Nghiên cứu hình thành, phát triển các lĩnh vực có tính liên ngành, như: Kinh tế học GD, Xã hội học GD, QL GD..., làm nền tảng lí luận cho những chủ trương, chính sách phát triển GD.

(2) Nghiên cứu quá trình hình thành và phát triển những tư tưởng GD trong lịch sử nước ta qua các thời kì và so sánh với các tư tưởng GD quốc tế, đề xuất một số nội dung cơ bản/triết lí GD Việt Nam hiện đại.

(3) Nghiên cứu các điều kiện (tâm lí, xã hội, kinh tế, văn hóa, địa lí) phát triển GD các vùng dân tộc thiểu số (Tây Bắc, Tây Nguyên, Tây Nam Bộ).

(4) Nghiên cứu mô hình nhân cách học sinh, sinh viên và những đặc điểm tâm, sinh lí của người học Việt Nam trong xã hội hiện đại; Nghiên cứu hệ giá trị người Việt Nam và GD giá trị cho học sinh, sinh viên.

(5) Nghiên cứu, phát triển hệ thống chuẩn trong GD.

**Nhóm vấn đề 2:** *Nghiên cứu xây dựng bộ tiêu chí, chỉ báo thống kê GD, nghiên cứu xây dựng hệ thống thông tin QL GD.*

(1) Nghiên cứu hệ thống tiêu chí, chỉ báo thống kê, phù hợp với điều kiện thực tiễn Việt Nam, tương thích với với thế giới; xây dựng cơ sở dữ liệu GD và hình thành hệ thống thông tin QL GD (EMIS). Cơ sở dữ liệu và EMIS cung cấp tư liệu phục vụ xây dựng niên giám thống kê GD, phục vụ yêu cầu nghiên cứu và QL GD, đặc biệt cho việc lập quy hoạch, kế hoạch và xây dựng chiến lược phát triển GD.

(2) Nghiên cứu các chỉ số phát triển thể chất, tâm sinh lí lứa tuổi của học sinh, làm cơ sở cho việc thiết kế chương trình và tổ chức quá trình dạy học trong các cơ sở GD.

(3) Nghiên cứu, đánh giá tác động của các chính sách GD đã được ban hành trong thực tiễn. Xác định hệ tiêu chí, chỉ báo, phương pháp, quy trình, kĩ thuật và bộ công cụ đánh giá mức độ hài lòng của người dân về dịch vụ GD...

(4) Nghiên cứu phương pháp xác định chi phí đơn vị/giá thành GD&ĐT của các cấp học và trình độ ĐT trong cơ chế thị trường; chia sẻ chi phí trong GD, hiệu quả kinh tế, xã hội của đầu tư trong GD...

**Nhóm vấn đề 3:** *Nghiên cứu luận cứ khoa học cho việc thực hiện các nhiệm vụ, giải pháp đổi mới căn bản, toàn diện GD và ĐT theo Nghị quyết 29-NQ/TW, hội nghị Trung ương 8, khóa XI của Đảng*

(1) Nghiên cứu đổi mới công tác QL GD ĐT trong cơ chế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.

- Cơ sở khoa học xây dựng chiến lược và quy hoạch

phát triển GD;

- Đổi mới cơ cấu hệ thống GD quốc dân và phương thức QL GD theo hướng mở, liên thông đáp ứng nhu cầu học tập suốt đời, phù hợp với điều kiện Việt Nam và xu thế phát triển GD thế giới;

- Mô hình tổ chức và hoạt động của nhà trường phổ thông theo hướng phát triển năng lực người học; Mô hình tổ chức và hoạt động của các cơ sở GD đại học đáp ứng nhu cầu xã hội và hội nhập quốc tế;

- Phân tầng chất lượng trong GD; QL chất lượng GD các cấp học, trình độ ĐT và loại hình cơ sở GD;

- Mô hình tự chủ và trách nhiệm xã hội của các trường trong GD nghề nghiệp và GD đại học; mô hình quản trị nhà trường ĐH... Cơ chế giám sát Nhà nước, giám sát của xã hội đối với các cơ sở GD, ĐT.

- Các giải pháp thực hiện dân chủ hóa nhà trường, đảm bảo bình đẳng và công bằng xã hội trong tiếp cận GD.

- Các giải pháp để củng cố và phát triển các trường ngoài công lập.

- Tác động của một số chính sách GD và đề xuất đổi mới chính sách, cơ chế tài chính, chính sách huy động nguồn lực xã hội cho GD...

(2) *Nghiên cứu xác định luận cứ khoa học và thực tiễn cho đổi mới đồng bộ các yếu tố cơ bản của quá trình GD*

- Hệ thống chuẩn GD các cấp học và trình độ ĐT (chuẩn đầu ra, chuẩn chương trình, chuẩn điều kiện cơ sở vật chất, ...);

- Đổi mới và hiện đại hóa chương trình GD của các cấp học và trình độ ĐT;

- Phát triển chương trình và phương thức GD cho GD thường xuyên và các đối tượng đặc biệt (người dân tộc thiểu số, người khuyết tật, người có năng khiếu, nhân tài, ...);

- Đổi mới phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học theo hướng tiếp cận phát triển năng lực người học ở các cấp học và trình độ ĐT;

- Giá trị và GD giá trị, GD đạo đức, lối sống, GD trải nghiệm cho thế hệ trẻ trong bối cảnh kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế;

- Các giải pháp tăng cường GD trải nghiệm, GD ngoài nhà trường trong điều kiện kinh tế thị trường và hội nhập quốc tế.

- Đổi mới kiểm tra, đánh giá kết quả GD trên lớp, thi, công nhận tốt nghiệp GD phổ thông, tuyển sinh GD đại học;

- Các giải pháp GD góp phần duy trì và bảo tồn các giá trị văn hóa, truyền thống và xây dựng văn hóa nhà trường.

(3) *Phát triển đội ngũ nhà giáo và cán bộ QL GD*

- Mô hình ĐT giáo viên phổ thông đáp ứng yêu cầu triển khai Chương trình GD phổ thông 2018 và mô hình

ĐT giáo viên mầm non.

- Phát triển chuẩn nhà giáo và cán bộ QL GD các cấp đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình GD các cấp học, trình độ ĐT;

- Chuẩn hóa, bồi dưỡng và ĐT chuẩn hóa giáo viên các cấp học và trình độ ĐT;

- Đổi mới chính sách đối với giáo viên, cán bộ QL GD theo hướng tạo động lực làm việc và cống hiến.

(4) *Phát triển nguồn nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội trong nền kinh tế thị trường và hội nhập quốc tế*

- Mối quan hệ giữa ĐT và phát triển kinh tế - xã hội trong bối cảnh kinh tế thị trường và hội nhập quốc tế, vận dụng các quy luật của thị trường trong GD;

- Các giải pháp phát triển văn hóa, xây dựng con người, nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế;

- Nghiên cứu các giải pháp ĐT, bồi dưỡng, tuyển dụng nhân lực các cấp trình độ đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội các vùng, miền; đáp ứng nhu cầu nhân lực cho sự nghiệp công nghiệp hóa đất nước, công nghiệp hóa và hiện đại hóa nông nghiệp và nông thôn.

### **3. Kết luận và khuyến nghị**

#### **3.1. Ưu tiên đầu tư nâng cao năng lực nghiên cứu của Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam**

Bộ GD&ĐT cần xác định rõ chức năng và phạm vi nghiên cứu, phân công rõ trách nhiệm của từng đơn vị nghiên cứu trực thuộc, phát huy được tiềm năng và thế mạnh của từng đơn vị nghiên cứu, nâng cao chất lượng và hiệu quả hoạt động.

Viện KHGD Việt Nam - Viện nghiên cứu quốc gia về KHGD, với chức năng, nhiệm vụ đã được xác định, với tiềm lực và kinh nghiệm của mình, Viện tiếp tục triển khai nghiên cứu cơ bản để phát triển KHGD, nghiên cứu phát triển các chương trình GD, nghiên cứu chiến lược và các chính sách phát triển GD, cung cấp những luận cứ khoa học phục vụ đổi mới QL nhà nước về GD, QL các loại hình cơ sở GD, phát triển các chương trình GD...

#### **3.2. Phát triển đội ngũ cán bộ khoa học và chuyên gia nghiên cứu khoa học giáo dục**

Cùng với trách nhiệm của Nhà nước về nâng cao chất lượng đội ngũ cán bộ nghiên cứu và chuyên gia GD như Nghị quyết 29 của Ban Chấp hành Trung ương đã xác định, Viện cần tập trung ưu tiên xây dựng đội ngũ cán bộ nghiên cứu và chuyên gia KHGD thông qua chính sách tạo động lực để đội ngũ cán bộ khoa học làm việc sáng tạo và cống hiến, đặc biệt là chính sách trong ĐT, bồi dưỡng và tự bồi dưỡng. Cụ thể là:

Trước hết, Viện cần nghiên cứu, xác định nhu cầu ĐT, bồi dưỡng của đội ngũ cán bộ khoa học, xây dựng quy hoạch chi tiết công tác ĐT, bồi dưỡng sau đại học (thạc sĩ, tiến sĩ).

Quy định trách nhiệm của cán bộ khoa học, đặc biệt là cán bộ khoa học trẻ trong ĐT, bồi dưỡng và tự bồi dưỡng để nâng cao năng lực chuyên môn, năng lực nghiệp vụ nghiên cứu KHGD. Để hiện thực hóa công tác “Quy hoạch” đòi hỏi mỗi cán bộ đăng kí lộ trình ĐT bồi dưỡng theo nhu cầu đã đăng kí.

Viện cần có chính sách hỗ trợ/miễn học phí cho cán bộ khoa học của Viện tham gia các khóa ĐT bồi dưỡng, trong đó có ĐT sau đại học do Viện tổ chức hoặc do các đơn vị ngoài Viện tổ chức nếu phù hợp với nhu cầu của Viện.

Hình thành và phát triển các nhóm nghiên cứu mạnh theo từng lĩnh vực, chuyên ngành, trong đó có chuyên gia đầu ngành và các thế hệ kế cận; cần có các chính sách và các quy định cụ thể về chức năng nhiệm vụ của nhóm nghiên cứu mạnh về phát triển chuyên môn, phát triển đội ngũ cán bộ khoa học, tính chuyên nghiệp của người nghiên cứu để nâng cao chất lượng và hiệu quả hoạt động khoa học.

#### **3.3. Nhà nước cần quan tâm nghiên cứu khoa học giáo dục, tập trung đầu tư nâng cao năng lực, hiệu quả hoạt động của cơ quan nghiên cứu khoa học giáo dục quốc gia**

Cần “Quan tâm nghiên cứu KHGD và khoa học QL” và “Tập trung đầu tư nâng cao năng lực, chất lượng, hiệu quả hoạt động của cơ quan nghiên cứu KHGD quốc gia” như Nghị quyết 29 đã xác định. Cụ thể là:

- Ưu tiên đầu tư tài chính và cơ sở vật chất, kỹ thuật cho việc nghiên cứu KHGD và cho các hoạt động khoa học của cơ quan nghiên cứu quốc gia về KHGD.

- Phân bổ đầu tư theo tỉ lệ hợp lí, khoa học cho nghiên cứu cơ bản KHGD và nghiên cứu ứng dụng, triển khai, để một mặt phát triển chính KHGD, làm nền tảng vững chắc cho những nghiên cứu ứng dụng, triển khai; cung cấp những luận cứ khoa học cho việc xây dựng chiến lược, ban hành những chủ trương, chính sách đáp ứng nhu cầu thực tiễn đổi mới căn bản và toàn diện GD, phục vụ QL nhà nước, QL cơ sở GD và quá trình GD trong các nhà trường.

- Đổi mới cơ chế lựa chọn các đơn vị chủ trì và giao chủ trì các nhiệm vụ, đề tài nghiên cứu theo chức năng, nhiệm vụ của các cơ sở GD trong nghiên cứu KHGD. Cùng với việc thực hiện theo cơ chế đầu thầu theo quy định trong QL nghiên cứu khoa học, một số đề tài, nhiệm vụ nghiên cứu được giao trực tiếp theo cơ chế đặt hàng của Bộ GD&ĐT cho cơ quan nghiên cứu quốc gia về KHGD.

Khoa học GD có vị trí đặc biệt quan trọng trong sự nghiệp đổi mới và phát triển GD. Khoa học GD ngày nay có phạm vi bao quát rộng, mang tính xã hội cao, phát triển đồng thời theo cả 2 hướng: tích hợp, liên ngành và phân hóa theo các lĩnh vực chuyên sâu. Nghiên cứu KHGD phải được đồng thời triển khai hai



loại hình nghiên cứu, là: Nghiên cứu cơ bản, nghiên cứu phương pháp luận khoa học phát triển các chuyên ngành khoa học GD, tạo nền tảng vững chắc, lâu dài cho những nghiên cứu ứng dụng, triển khai. Để hoàn thành được sứ mệnh của mình, trách nhiệm không chỉ

của các cơ quan nghiên cứu khoa học mà còn là trách nhiệm của các cơ quan QL, của Nhà nước bằng các cơ chế, chính sách mang tính pháp lý, ưu tiên đầu tư và tạo các điều kiện cần thiết cho sự phát triển KHGD.

#### Tài liệu tham khảo

- [1] Ban Chấp hành Trung ương, (04/11/2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW*.
- [2] Thủ tướng Chính phủ, (13/6/2012), *Chiến lược phát triển giáo dục 2011 – 2020 (Ban hành kèm theo Quyết định số 711/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ)*.
- [3] Thủ tướng Chính phủ, (18/10/2016), *Khung cơ cấu hệ thống giáo dục quốc dân (Ban hành kèm theo Quyết định số 1981/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ)*.
- [4] Thủ tướng Chính phủ, (18/10/2016), *Khung trình độ quốc gia Việt Nam (Ban hành kèm theo Quyết định số 1982/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ)*.
- [5] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (02/2011), *Ki yếu Hội thảo quốc gia về “Khoa học giáo dục Việt Nam”, tập 1 - tập 2*, Hải Phòng.
- [6] Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, (01/2012), *Ki yếu Hội thảo “Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục Việt Nam”*.
- [7] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2014), *Thuyết minh Chương trình nghiên cứu quốc gia về khoa học giáo dục “Nghiên cứu phát triển khoa học giáo dục đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản toàn diện nền giáo dục Việt Nam”*.
- [8] Phan Văn Kha - Nguyễn Lộc (đồng chủ biên), (2011), *Khoa học giáo dục Việt Nam thời kì đổi mới*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [9] Phan Văn Kha, (2012), *Đổi mới căn bản và toàn diện GD Việt Nam theo hướng chuẩn hóa, hiện đại hóa, xã hội hóa, dân chủ hóa và hội nhập quốc tế*, Tạp chí Khoa học Giáo dục.
- [10] Phan Văn Kha, (2013), *Đổi mới giáo dục Việt Nam theo tinh thần Nghị quyết Trung ương 8 khóa XI*, Tạp chí Khoa học Giáo dục.

## EDUCATIONAL SCIENCES WITH THE DEVELOPMENT OF FUNDAMENTAL AND COMPREHENSIVE INNOVATION OF VIETNAMESE EDUCATION

### Phan Van Kha

The Vietnam National Institute of Educational Sciences  
101 Tran Hung Dao, Hoan Kiem, Hanoi, Vietnam  
Email: khapv@vnies.edu.vn

**ABSTRACT:** *Educational development is associated with the development of educational sciences through different periods. Educational science researches cover a broad scope, including basic and scientific methodology researches, aiming at developing educational science majors, creating a solid and long-term foundation for the applied researches and their development; providing scientific arguments for management innovations at all level of educational system and educational institutions, as well as innovating the educational process in various types of these educational institutions. Along with the development of Vietnam National Institute of Educational Sciences (VNIES) over the past 60 years, educational sciences have made great strides and important contributions to the educational development of the country. However, research activities of the Institute have also revealed limitations and inadequacies, such as unmet requirements of the educational development of the country. On the occasion of the 60th anniversary of the foundation of VNIES, the author briefly introduces basic achievements, as well as limitations and inadequacies in VNIES's educational science researches, the causes of limitations and inadequacies, and the development orientations of education sciences, contributing to educational reform in the coming period.*

**KEYWORDS:** *Educational sciences, basic research, applied research, educational strategy, educational policy, educational model, educational program, educational process.*

# Thực trạng và định hướng phát triển giáo dục mầm non Việt Nam giai đoạn 2021 - 2030

Nguyễn Bá Minh<sup>1</sup>, Nguyễn Thị Mỹ Trinh<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Bộ Giáo dục và Đào tạo  
35 Đại Cồ Việt, Hai Bà Trưng, Hà Nội, Việt Nam  
Email: nbminh@moe.gov.vn

<sup>2</sup> Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam  
101 Trần Hưng Đạo, Hoàn Kiếm, Hà Nội, Việt Nam  
Email: trinhntm@vnies.edu.vn

**TÓM TẮT:** Bài viết tập trung đánh giá kết quả thực hiện Chiến lược phát triển giáo dục mầm non, giai đoạn 2011 - 2020 qua rà soát kết quả thực hiện các mục tiêu chỉ tiêu phát triển giáo dục mầm non, tình hình thực hiện các giải pháp phát triển giáo dục mầm non giai đoạn 2011 - 2020 có liên quan đến tiếp cận, công bằng, chất lượng giáo dục mầm non cũng như việc đảm bảo các điều kiện cho phát triển giáo dục mầm non. Từ đó, xác định những hạn chế và nguyên nhân, đề xuất định hướng mục tiêu và giải pháp phát triển giáo dục mầm non trong giai đoạn 2021 - 2030.

**TỪ KHÓA:** Chiến lược phát triển giáo dục, giáo dục mầm non, phát triển giáo dục mầm non.

→ Nhận bài 25/11/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 05/12/2021 → Duyệt đăng 15/12/2021.

## 1. Đặt vấn đề

Lứa tuổi từ 0 - 6 tuổi là giai đoạn kiến tạo “nền móng” nhân cách của con người. Trong giai đoạn này, nếu đứa trẻ được chăm sóc, nuôi dưỡng, bảo vệ và giáo dục (GD) đúng đắn sẽ thúc đẩy mạnh mẽ sự phát triển các năng lực thần kinh [1], khai mở tối đa các tiềm năng ở trẻ em và tạo tiền đề thuận lợi cho trẻ em lĩnh hội các kinh nghiệm lịch sử xã hội của loài người, tạo ra sự phát triển tâm lý và hình thành nhân cách của người học theo yêu cầu của xã hội. Vì thế, phát triển GD mầm non (GDMN) có tầm quan trọng đặc biệt không chỉ đối với sự thành công của từng trẻ em, với hạnh phúc của từng gia đình mà còn ảnh hưởng tích cực vào sự phát triển bền vững của cộng đồng, góp phần kiến tạo hòa bình và văn minh của xã hội tương lai. Trong giai đoạn từ năm 2011 - 2020, Đảng, Chính phủ Việt Nam chú trọng phát triển GDMN với nhiều chính sách được ban hành trong chăm sóc dinh dưỡng, bảo vệ, GD trẻ mầm non (MN) để “không có trẻ em nào bị bỏ lại phía sau”. Tuy nhiên, vẫn còn nhiều khoảng trống giữa chính sách với thực tiễn nên một bộ phận trẻ em MN chưa được tiếp cận với GDMN có chất lượng, công bằng và hòa nhập từ trong gia đình, nhà trường và cộng đồng. Đề hỗ trợ cho xây dựng Kế hoạch phát triển GDMN trong giai đoạn từ 2021 - 2030, tầm nhìn đến năm 2035, rất cần đánh giá được thực trạng phát triển GDMN trong giai đoạn vừa qua, từ đó khuyến nghị cho phát triển GDMN Việt Nam trong giai đoạn sắp tới. Bài báo tập trung làm sáng tỏ hai vấn đề: 1/ Đánh giá kết quả thực hiện các mục tiêu và giải pháp phát triển GDMN giai đoạn 201-2020; 2/ Định hướng mục tiêu và giải pháp phát triển GDMN trong giai đoạn 2021 - 2030.

Bài báo này sử dụng cách tiếp cận hệ thống dựa trên minh chứng; Phân tích, đánh giá từ dữ liệu sẵn có từ số

liệu thống kê từ các Bộ, ngành, các báo cáo thứ cấp ở các địa phương; Số liệu khảo sát hộ gia đình và nhận định từ các công trình nghiên cứu, các công bố khoa học có liên quan [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9] về các vấn đề tiếp cận, công bằng và chất lượng trong GDMN và về kết quả thực hiện các giải pháp phát triển GDMN.

*Bài viết là kết quả của Đề tài Nghiên cứu Xây dựng Khung Chiến lược phát triển GD và đào tạo Việt Nam giai đoạn 2021 - 2030 thuộc Chương trình Khoa học và Công nghệ cấp Quốc gia giai đoạn 2016 - 2020 “Nghiên cứu phát triển khoa học GD đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản toàn diện GD Việt Nam”. Mã số: KHGD/16-20.41.*

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Đánh giá thực trạng thực hiện các mục tiêu và giải pháp phát triển giáo dục mầm non giai đoạn 2010 - 2020

#### 2.1.1. Kết quả thực hiện các mục tiêu, chỉ tiêu phát triển giáo dục mầm non

Trong Chiến lược phát triển GD giai đoạn 2011 - 2020 (Theo Quyết định số 711/QĐ-TTg ngày 13 tháng 6 năm 2012 của Thủ tướng Chính phủ) xác định các chỉ tiêu GDMN như sau: Hoàn thành phổ cập GDMN cho trẻ em 5 tuổi vào năm 2015; Đến năm 2020, có ít nhất 30% trẻ trong độ tuổi nhà trẻ và 80% trong độ tuổi mẫu giáo được chăm sóc, GD tại các cơ sở GDMN; Tỷ lệ trẻ em suy dinh dưỡng trong các cơ sở GDMN giảm xuống dưới 10%. Trong Kế hoạch phát triển GDMN giai đoạn 2018 -2025 (Theo Quyết định số 1677/QĐ-TTg ngày 03 tháng 12 năm 2018 của Thủ tướng Chính phủ) xác định thêm chỉ tiêu huy động trẻ em trong các cơ sở GDMN ngoài công lập (xem Bảng 1).

Có thể thấy, đến năm 2020, đã vượt chỉ tiêu về giảm tỉ lệ trẻ MN suy dinh dưỡng; tỉ lệ trẻ mẫu giáo được

**Bảng 1: Tổng hợp tình hình thực hiện mục tiêu, chỉ tiêu chiến lược của GDMN**

Tên chỉ tiêu	Cần đạt	Thực hiện	
		Kết quả đạt được	Mức độ hoàn thành
Hoàn thành mục tiêu phổ cập GDMN cho trẻ em 5 tuổi.	Hoàn thành (vào năm 2015).	Đạt, năm 2017	Chậm 02 năm
Huy động trẻ trong độ tuổi nhà trẻ được chăm sóc, GD tại các cơ sở GDMN.	Đạt ít nhất 30% (vào năm 2020).	Đạt 28,2% (2020)	Chưa đạt chỉ tiêu
Huy động trẻ trong độ tuổi mẫu giáo được chăm sóc, GD tại cơ sở GDMN.	Đạt 80% (vào năm 2020).	Đạt 92,4 % (2020)	Vượt chỉ tiêu
Tỉ lệ trẻ em suy dinh dưỡng trong các cơ sở GDMN.	Dưới 10% (vào 2020).	Đạt.	Vượt chỉ tiêu
Huy động trẻ em trong các cơ sở GDMN ngoài công lập.	Đạt 25% (2020).	23,5% - Chưa đạt	Chưa đạt chỉ tiêu

chăm sóc, GD tại cơ sở GDMN. Tuy nhiên, việc phổ cập GDMN cho trẻ 5 tuổi bị chậm 02 năm, chưa đạt “ít nhất 30%” trẻ nhà trẻ được chăm sóc, GD tại cơ sở GDMN và chưa huy động được 25% trẻ em đến cơ sở GDMN ngoài công lập.

### 2.1.2. Những thành công và hạn chế trong thực hiện các giải pháp phát triển giáo dục mầm non giai đoạn 2010 - 2020

Trong thời gian 2011-2020, được sự quan tâm của Đảng, Chính phủ, GDMN đã có những bước phát triển cả về quy mô và chất lượng nuôi dưỡng, chăm sóc, GD trẻ. Nhiều chính sách của Đảng, Chính phủ được ban hành đã góp phần rất lớn thúc đẩy sự phát triển của GDMN. Từ một bậc học ít được đầu tư, GDMN đã có bước phát triển quan trọng, góp phần vào việc hoàn thành các mục tiêu Chiến lược về Phát triển kinh tế xã hội của đất nước giai đoạn 2011 - 2020.

*a) Cơ hội tiếp cận GDMN được mở rộng, đáp ứng tốt hơn nhu cầu chăm sóc, GD trẻ MN. Công bằng và chất lượng GD ngày càng được cải thiện. Trẻ MN được phát triển đầy đủ các lĩnh vực thể chất, nhận thức, ngôn ngữ, tình cảm, kĩ năng xã hội và thẩm mỹ để sẵn sàng vào lớp 1.*

- *Tỉ lệ trẻ MN các độ tuổi đến cơ sở GDMN ngày càng tăng.* Tăng tỉ lệ trẻ MN đi học: so với đầu thập kỉ, tỉ lệ huy động trẻ nhà trẻ tăng 7,5%, trẻ mẫu giáo tăng 18,1% (Bình quân mỗi năm tăng khoảng 1%) và trẻ mẫu giáo 5 tuổi tăng 1,9% (xem Bảng 2). Đến năm học 2019 - 2020, tỉ lệ nhóm, lớp tổ chức học 2 buổi/ngày là 98,4%, trẻ 5 tuổi được học 02 buổi/ngày đạt 99,6%. Cơ sở GDMN công đóng đóng vai trò chính trong GDMN, tăng khoảng 30% so với đầu thập kỉ. Hệ thống nhóm trẻ, lớp MN tư thực phát triển mạnh, góp phần giảm áp lực cho các trường công lập (Năm học 2018-2019, tỉ lệ trẻ nhà trẻ ngoài công lập chiếm 34,2%, mẫu giáo ngoài công lập - 15,5%.

- *Chất lượng GDMN được cải thiện rõ rệt:* Các cơ sở GDMN đã thực hiện tốt công tác đảm bảo an toàn, chăm sóc sức khỏe, phòng chống dịch bệnh, phòng chống suy dinh dưỡng, thừa cân, béo phì; Quản lí chặt

**Bảng 2: Tỉ lệ huy động trẻ MN đến cơ sở GDMN giai đoạn 2010 - 2020**

TT	Trẻ em đến cơ sở GDMN	2010-2011	2019-2020	Tăng +/- giảm -
1	Nhà trẻ	20,5%	28,0%	+ 7,5%
2	Mẫu giáo	72,7%	90,6%	+18,1%
3	Mẫu giáo 5 tuổi	98,0%	99,9%	+1,9%
4	Trẻ ăn bán trú			+25,3%

(Nguồn: Tính toán của nhóm nghiên cứu trên cơ sở số liệu thống kê các năm của Bộ GD&ĐT)

chế chất lượng bữa ăn của trẻ tại cơ sở GDMN bảo đảm tiêu chuẩn về dinh dưỡng và các quy định về an toàn thực phẩm. Trẻ em đến cơ sở GDMN đều được định kì kiểm tra sức khỏe và theo dõi sự phát triển bằng biểu đồ tăng trưởng. Năm 2019-2020, tỉ lệ suy dinh dưỡng (SDD) thể nhẹ cân nhà trẻ là 1,8% và mẫu giáo 2,1%; SDD thể thấp còi ở nhà trẻ 2,5% và mẫu giáo 2,5%; trẻ nhà trẻ thừa cân, béo phì 1,0% và ở trẻ mẫu giáo 3,2 %. Tỉ lệ trẻ suy dinh dưỡng các độ tuổi vượt so với mục tiêu của Chính phủ.

Việc triển khai thực hiện Chương trình GDMN với quan điểm GD toàn diện, tích hợp, lấy trẻ làm trung tâm, phương châm “học bằng chơi, chơi mà học” ở 100% các cơ sở GDMN góp phần nâng cao chất lượng GDMN, giúp trẻ em MN phát triển về thể chất, trí tuệ, tình cảm, thẩm mỹ, hình thành những yếu tố căn bản về nhân cách cho trẻ em trước khi vào lớp một.

- *Đảm bảo ngày càng tốt hơn công bằng xã hội trong GDMN:* Công tác GD hòa nhập trẻ khuyết tật được chú trọng, đảm bảo quyền của trẻ khuyết tật; Trẻ em người dân tộc thiểu số (DTTS) được quan tâm tăng cường tiếng Việt theo Đề án “Tăng cường tiếng Việt cho trẻ MN, học sinh tiểu học vùng DTTS giai đoạn 2016 - 2020, định hướng đến 2025” góp phần giúp trẻ em DTTS tự tin trong giao tiếp, chuẩn bị tốt về mặt ngôn ngữ cho bậc học tiếp theo. Phân tích số liệu thống kê của Bộ GD&ĐT cho

thấy, tỉ lệ trẻ MN người DTTS/tổng số trẻ học MN giai đoạn 2011 - 2016 dao động từ 15,4%-17,85 % (cao hơn tỉ lệ người DTTS/tổng dân số cùng thời kì), duy trì tỉ lệ 17,8% từ năm 2016 đến cuối thập kỉ. Năm 2018 - 2019, tỉ lệ trẻ khuyết tật học hòa nhập được can thiệp ở nhà trẻ là 79,1%, ở mẫu giáo là 81%.

*b) Các điều kiện cho phát triển GDMN được quan tâm đầu tư, từng bước đáp ứng yêu cầu đổi mới của ngành học.*

***Xây dựng và hoàn thiện hệ thống văn bản quy phạm pháp luật đồng bộ làm cơ sở triển khai thực hiện đổi mới căn bản và toàn diện GD trong bậc học MN***

Bộ GD&ĐT đã xây dựng và tham mưu ban hành hệ thống các văn bản pháp luật liên quan đến phát triển GDMN, trong đó có Luật GD, 2019; 13 Nghị định của Chính phủ; 51 Thông tư của Bộ GD&ĐT; tham mưu ban hành; 19 thông tư liên tịch giữa Bộ GD&ĐT với các Bộ, ngành khác; 06 Chỉ thị và nhiều kế hoạch của Bộ GD&ĐT. Hệ thống văn bản từ Luật GD đến các nghị định, thông tư được ban hành đã điều chỉnh, bổ sung những quy định về chủ trương chính sách, quan điểm, mục tiêu phát triển GD, những quy chuẩn, yêu cầu về mạng lưới trường lớp, cơ sở vật chất, đội ngũ, chương trình, công tác quản lí nhà nước về GDMN, tổ chức và hoạt động nhà trường phù hợp với thực tiễn đổi mới GD. Ban hành nhiều chính sách tăng cường hỗ trợ phát triển GDMN đối với các vùng khó khăn, DTTS và đối tượng trẻ MN khuyết tật học hoà nhập, chính sách đặc thù để thu hút các doanh nghiệp, nhà đầu tư tham gia phát triển GDMN như giao đất sạch, miễn thuế đất trong thời gian thực hiện dự án ...

*Mạng lưới trường lớp MN được củng cố, mở rộng, về cơ bản mỗi xã/phường có một trường MN trên địa bàn. Nhóm/lớp MN được phân bố đến các địa bàn dân cư thôn, bản xa điểm trường chính đáp ứng ngày càng tốt hơn nhu cầu đưa trẻ đến trường và nâng cao chất lượng chăm sóc, GD trẻ. Các địa phương đã quan tâm quy hoạch mạng lưới trường lớp, thu gom các điểm lẻ; rà soát quy hoạch đất đai, dành quỹ đất để xây dựng trường lớp MN. Việc thực hiện Chiến lược phát triển GD (CLPTGD) giai đoạn 2011 - 2020, Đề án Phổ cập GDMN cho trẻ em 5 tuổi (PCGDMNTE5T), Đề án Phát triển GDMN giai đoạn 2018 - 2025 đã góp phần hoàn thiện mạng lưới trường, lớp MN: xây dựng thêm 2.481 trường MN, trên 15.000 nhóm/lớp độc lập được thành lập; đầu tư thêm 5.579 trường đạt chuẩn quốc gia (tăng 33.3%), tăng 71.418 phòng học. Đến nay, các địa phương đã cơ bản bố trí đủ phòng học; tỉ lệ phòng học kiên cố đạt 80,0%, phòng học tạm còn 1,4%, số phòng học còn thiếu và đang học nhờ, mượn là 2.545 phòng. Tỉ lệ trường đạt chuẩn quốc gia 51,4%, tỉ lệ trường được đánh giá ngoài 53,6%.*

*Các chính sách cho GVMN (Phụ cấp thâm niên, quy định chức danh gắn với tiền lương, phụ cấp đặc thù, phụ cấp dạy các nghề nặng nhọc độc hại, nguy hiểm,*

*chính sách kéo dài thời gian làm việc, chính sách tôn vinh đối với nhà giáo...) được quan tâm thực hiện, góp phần rất lớn để đội ngũ GV yên tâm công tác. Tổng số có 529.531 CBQL (CBQL), GV, nhân viên, binh quân 1,84 GV/lớp. Tỉ lệ GV MN đạt trình độ chuẩn đào tạo trở lên theo Luật GD năm 2019 đạt 78,9%, trong đó: tỉ lệ GV đạt trình độ đào tạo trên chuẩn đạt 55,2%.*

*Ứng dụng công nghệ thông tin trong chăm sóc GD trẻ và quản lí GDMN được đẩy mạnh, nhất là giai đoạn cuối thập kỉ. Hệ thống cơ sở dữ liệu của GDMN được từng bước hoàn thiện, xây dựng hệ thống bồi dưỡng GV trực tuyến. Hướng dẫn trực tuyến cho CBQL, GVMN và cha, mẹ trẻ đã được triển khai trong tất cả các địa phương, bảo đảm duy trì các hoạt động GD trẻ ở nhà trong thời gian đại dịch COVID-19. Tuy nhiên, một số khó khăn, hạn chế trong thực hiện các giải pháp phát triển GDMN giai đoạn 2011 - 2020.*

*Cơ hội tiếp cận GDMN chưa đảm bảo công bằng đối với bộ phận trẻ em MN. Có sự khác biệt giữa tiếp cận GDMN của trẻ em dưới 5 tuổi các vùng Tây Nam Bộ và Miền Trung Tây Nguyên, Đồng bằng Sông Cửu Long có tỉ lệ thấp so với mặt bằng chung toàn quốc. Ở các khu vực đông dân cư, khu công nghiệp đa số trẻ em MN là con công nhân, người lao động đang theo học ở các nhóm trẻ tư thục, trong đó một bộ phận chưa đủ các điều kiện đảm bảo chất lượng chăm sóc, GD trẻ. Tỉ lệ trẻ MN khuyết tật được GD hoà nhập trong cơ sở GDMN thấp (trung bình giai đoạn chỉ chiếm khoảng 0,14% trên tổng số 2,14% trẻ từ 2 - 4 tuổi khuyết tật trên toàn quốc, 2016), chủ yếu là trẻ khuyết tật nhẹ và trung bình. Hầu hết trẻ MN khuyết tật nặng và sống ở vùng sâu, vùng xa, trong các gia đình nghèo vẫn chưa được tiếp cận với GD hoà nhập trong cơ sở GDMN. Chất lượng GDMN cho trẻ MG DTTS, vùng sâu, vùng xa vẫn còn “khoảng cách” khá rõ rệt so với trẻ mẫu giáo dân tộc đa số và vùng thuận lợi.*

***Quy hoạch mạng lưới, cơ sở vật chất***

*Trường, lớp MN chưa đáp ứng được nhu cầu gửi trẻ của nhân dân. Tình trạng thiếu trường MN ở khu đô thị, khu đông dân cư, khu công nghiệp, khu chế xuất còn khá phổ biến; một số đơn vị cấp xã chưa có trường MN độc lập (Do thực hiện chủ trương sáp nhập và một số nơi chưa đủ điều kiện để thành lập trường). Vùng miền núi cao, vùng sông nước vẫn còn tồn tại nhiều điểm trường MN nhỏ lẻ, khó khăn trong việc đầu tư nguồn lực, nâng cao chất lượng chăm sóc GD trẻ.*

*Tình trạng thiếu phòng học chậm được khắc phục, tỉ lệ phòng học kiên cố thấp (80,0%), vẫn còn nhiều phòng học tạm, học nhờ ở các vùng khó khăn. Trong nhiều năm qua, việc đầu tư, xây dựng chủ yếu tập trung nhiều cho phòng học để bổ sung số thiếu, thay thế phòng học tạm/nhờ. Các công trình thuộc khối phòng phục vụ học tập, phòng tổ chức ăn, phòng hành chính quản trị, phòng phụ trợ vẫn còn thiếu ở nhiều địa phương. Tỉ lệ đạt chuẩn theo quy định của các loại phòng trên chưa*

cao. Công trình vệ sinh, nước sạch, bếp ăn, đồ dùng, đồ chơi và thiết bị dạy học ở nhiều nơi còn thiếu thốn, xuống cấp.

### **Phát triển đội ngũ**

Tình trạng thiếu GV vẫn chưa được khắc phục. Hiện nay, còn thiếu khoảng 61.000 GV. Tỷ lệ GV/lớp mới đạt 1,84. Trong thời gian vừa qua, Chính phủ đã quan tâm bổ sung biên chế, các tỉnh đã nỗ lực để tuyển dụng đội ngũ GV MN để đảm bảo định mức theo quy định. Tuy nhiên, việc tuyển dụng còn gặp nhiều khó khăn trong giai đoạn vừa phải thực hiện tinh giản biên chế vừa sắp xếp lại quy mô trường/lớp, nâng chuẩn trình độ chuẩn đào tạo, mức lương thấp, dịch bệnh kéo dài... đã đặt ra những khó khăn trong công tác tuyển dụng. Nhiều địa phương thiếu chỉ tiêu biên chế, tuyển dụng chậm, thiếu nguồn tuyển. Ngoài ra, tại các địa bàn có nhiều khu công nghiệp, khu chế xuất, GV MN có tình trạng bỏ nghề do áp lực cao và lương thấp để chuyển sang làm công nhân. Có một số địa phương do thực hiện việc tinh giản chung 10%, chỉ tiêu biên chế giao cho cấp học MN gần như không tăng, nhiều địa phương chưa thực hiện định mức biên chế quy định tại Thông tư số 06/2015/TT-BGDĐT-BNV áp dụng định mức riêng của tỉnh thấp hơn nhiều so với quy định. Số GV thiếu được khắc phục bằng cách bố trí 01 GV/lớp hoặc hợp đồng khoán việc tuy nhiên mức lương thấp, không thu hút được GV MN, đời sống và tư tưởng đội ngũ GV hợp đồng không ổn định. Áp lực nghề nghiệp và chính sách chưa thỏa đáng dẫn đến không thu hút được học sinh THPT theo học sư phạm MN. Việc nâng trình độ chuẩn đào tạo cũng làm ảnh hưởng tới nguồn tuyển dụng do hệ thống trường sư phạm chưa theo kịp với việc thay đổi cơ chế.

### **2.2. Nguyên nhân của những hạn chế trong phát triển giáo dục mầm non giai đoạn 2011 - 2020**

Xuất phát điểm của GDMN thấp, một thời gian dài trước đó hệ thống trường lớp chủ yếu là các nhà trẻ gắn với hợp tác xã, công ty, GDMN chưa được quan tâm đầu tư đúng mức. Những quy định về GDMN tại hệ thống văn bản quy phạm pháp luật còn hạn chế: có mâu thuẫn giữa một số văn bản, có những quy định chưa phù hợp với thực tiễn.

Nhiều địa phương có địa bàn rộng, dân cư sống không tập trung, giao thông đi lại chưa thuận tiện, tập tục sinh hoạt không ổn định đã ảnh hưởng đến việc huy động trẻ đến trường, nhất là các tỉnh miền núi phía Bắc và Đồng bằng Sông Cửu Long. Nhiều địa phương vùng dân tộc thiểu số và miền núi có tỉ lệ hộ nghèo cao, đa phần các huyện, xã thuộc vùng có điều kiện kinh tế xã hội đặc biệt khó khăn, huyện nghèo thuộc Nghị quyết 30a của Chính phủ, do đó hết sức khó khăn trong việc bố trí nguồn lực phát triển GD&ĐT.

Công tác rà soát sắp xếp mạng lưới trường lớp học ở một số địa phương còn chưa phù hợp. Một số địa phương

chưa hoàn thiện quy hoạch tổng thể về phát triển trường lớp MN, chưa dành quỹ đất để xây dựng trường MN, đặc biệt là chưa quan tâm quy hoạch trường, lớp, quỹ đất tại các khu vực có khu công nghiệp, khu chế xuất. Trường lớp ở nhiều địa phương được sắp xếp, dồn dịch theo tinh thần Nghị quyết số 19-NQ/TW dẫn đến tình trạng số trường MN công lập giảm hàng năm trong khi hệ thống trường ngoài công lập thành lập mới chưa bù đắp được cho số trường công lập giảm dẫn đến tỉ lệ huy động trẻ em đến trường còn chưa cao. Đây là thiệt thòi lớn cho trẻ em và chưa đảm bảo quyền của trẻ.

Việc đầu tư xây dựng cơ sở vật chất, mua sắm thiết bị cho các cơ sở GDMN còn rất khiêm tốn. Kinh phí từ các đề án dành cho GDMN được phân bổ quá thấp, bố trí chậm. Việc bố trí nguồn kinh phí đầu tư xây dựng trường đạt chuẩn quốc gia hàng năm của các địa phương còn gặp nhiều khó khăn. Nhiều đơn vị sau khi được công nhận đạt chuẩn ít được quan tâm đầu tư để duy trì và nâng cao chất lượng đạt chuẩn quốc gia.

Việc tuyển dụng GV ở nhiều địa phương còn chậm do thiếu chỉ tiêu biên chế giao do thực hiện chính sách tinh giản, do thiếu nguồn tuyển, do chính sách chưa thỏa đáng để thu hút GV MN... Từ đó, ảnh hưởng tới việc bố trí GV đáp ứng yêu cầu thực hiện Chương trình GDMN.

Chưa có cơ chế đủ mạnh, phù hợp với bối cảnh phát triển kinh tế xã hội hiện nay để huy động các nguồn lực trong xã hội đầu tư phát triển GDMN. Các tổ chức, cá nhân muốn đầu tư phát triển trường, lớp MN vẫn còn gặp nhiều khó khăn trong việc được nhận các ưu tiên về đất đai, tín dụng. Việc quy hoạch đất ở các địa phương chưa được quan tâm, đặc biệt là tại khu công nghiệp, khu chế xuất, khu đông dân cư... Mặc dù đã có chính sách cho các đối tượng vùng đặc thù, tuy nhiên, có những vùng còn khó khăn như Đồng bằng Sông Cửu Long, Tây Nguyên chưa được hỗ trợ chính sách thực sự phù hợp, chính sách phát triển vùng đề ra các mục tiêu ưu tiên rõ ràng nhưng cân đối nguồn lực chưa phù hợp.

Nguồn vốn xây dựng cơ bản tập trung đạt thấp do phân cấp để các địa phương tự lồng ghép, cân đối mà không có chính sách cân đối từ trung ương. Ngoài nguyên nhân một số tỉnh chưa thật sự ưu tiên ngân sách cho đầu tư xây dựng trường, lớp MN, đa số các tỉnh không có khả năng huy động, bởi vì ngân sách địa phương quá hạn hẹp. Việc đầu tư, xây dựng cơ sở vật chất có thời điểm không đạt kế hoạch do thiếu kinh phí. Giá cả biến động tăng trong các năm, làm cho định mức chi tăng, nhất là định suất trong đầu tư xây dựng cũng làm tăng thêm sự thiếu hụt tài chính.

### **2.3. Định hướng phát triển giáo dục mầm non trong giai đoạn 2021 - 2030, tầm nhìn đến năm 2035**

#### **2.3.1. Bối cảnh quốc tế và trong nước cho phát triển giáo dục mầm non**

Bước vào giai đoạn 2021 - 2030, tình hình thế giới và

trong nước đã có những thay đổi đáng kể tác động đến GD&ĐT, trong đó có ảnh hưởng rất lớn đến phát triển GDMN, đó là:

*Cách mạng công nghiệp 4.0, toàn cầu hóa là một xu thế khách quan, do sự phát triển mạnh mẽ của khoa học, công nghệ, nhất là công nghệ cao và sự phát triển kinh tế thị trường.*

Tình hình thế giới diễn biến phức tạp, kinh tế phục hồi chậm hơn dự báo; thiên tai, dịch bệnh gây thiệt hại cho nền kinh tế, đặc biệt là dịch bệnh COVID-19 diễn biến phức tạp, trong khi yêu cầu bảo đảm an sinh xã hội, tăng cường quốc phòng an ninh ngày càng cao... Từ đó, công tác đầu tư cho GD&ĐT cũng bị ảnh hưởng không nhỏ, trong đó: GDMN sẽ bị ảnh hưởng nặng nề do nguồn lực đầu tư giai đoạn vừa qua còn thấp chưa đáp ứng nhu cầu phát triển.

Tiếp tục thực hiện Chương trình nghị sự 2030 vì sự phát triển bền vững, Việt Nam cam kết thực hiện mục tiêu Chăm sóc, GD trẻ thơ có chất lượng (Mục tiêu 4.2) và đưa ra các mục tiêu, nhiệm vụ cụ thể thực hiện giai đoạn 2021 - 2030 như sau (Quyết định số 2161/QĐ-BGDĐT ngày 26 tháng 6 năm 2017 của Bộ GD&ĐT về Kế hoạch thực hiện mục tiêu phát triển bền vững lĩnh vực GD&ĐT đến năm 2025 và định hướng đến năm 2030; Sửa đổi bởi Quyết định số 2257/QĐ-BGDĐT ngày 08 tháng 8 năm 2019): 1/ Xây dựng và thực hiện đề án huy động nguồn lực cho phát triển hệ thống GDMN, trong đó chú trọng mở rộng mạng lưới trường lớp nhất là ở vùng sâu, vùng xa; Tăng cường lực lượng GV được đào tạo, phát huy vai trò của khu vực tư nhân trong cung ứng dịch vụ GDMN; Huy động các thành phần kinh tế đầu tư hệ thống nhà trẻ, trường, lớp MN. 2/ Nâng cao nhận thức cộng đồng, nhất là đối với vùng sâu, vùng xa, vùng đồng bào dân tộc thiểu số, hộ nghèo, hộ có trẻ em khuyết tật về sự cần thiết đối với phát triển toàn diện sức khỏe và trí tuệ của trẻ em từ giai đoạn trẻ thơ; 3/ Tăng cường điều phối và phối hợp liên ngành để đảm bảo sự liên kết giữa các can thiệp phát triển trẻ thơ lồng ghép có chất lượng; 4/ Có chính sách hỗ trợ thích hợp để bảo đảm các trẻ em nghèo, trẻ em bị khuyết tật, nhóm trẻ em có hoàn cảnh đặc biệt có điều kiện tiếp cận dịch vụ chăm sóc giai đoạn trẻ thơ và GDMN.

Nghị quyết đại hội Đảng lần thứ XIII định hướng phát triển GD: “Tạo đột phá trong đổi mới căn bản, toàn diện GD&ĐT, phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao, thu hút và trọng dụng nhân tài”. Kết luận số 51-KL/TW của Ban Bí thư đặt ra yêu cầu “Củng cố và nâng cao chất lượng phổ cập GD và xóa mù chữ, nhất là phổ cập GDMN cho trẻ 5 tuổi, tiến tới phổ cập GDMN cho trẻ dưới 5 tuổi; Phát triển và nâng cao chất lượng đội ngũ GV và CBQL GD đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản và toàn diện GD&ĐT, bảo đảm đủ GV cho từng cấp học; Tăng cường đầu tư, phát triển nhanh trường, cụm lớp cho cấp học MN; Bảo đảm đủ trường, lớp cho học sinh

học ngày 2 buổi, nhất là ở vùng khó khăn, trước hết tập trung cho GDMN.”; Luật GD số 43: “Nhà nước thực hiện phổ cập GDMN cho trẻ em 5 tuổi; Nhà nước ưu tiên đầu tư và thu hút các nguồn đầu tư khác cho GD. ưu tiên đầu tư cho phổ cập GD, phát triển GD ở miền núi, hải đảo, vùng đồng bào dân tộc thiểu số, vùng có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn, địa bàn có khu công nghiệp; Nhà nước khuyến khích và bảo hộ các quyền, lợi ích hợp pháp của tổ chức, cá nhân trong nước, người Việt Nam định cư ở nước ngoài, tổ chức, cá nhân nước ngoài đầu tư cho GD; Ngân sách nhà nước giữ vai trò chủ đạo trong tổng nguồn lực đầu tư cho GD.”; Chiến lược Phát triển kinh tế - xã hội 2021 - 2030 và Nghị quyết số 99/NQ-CP ban hành Chương trình hành động của Chính phủ nhiệm kỳ 2021 - 2026 thực hiện Nghị quyết của Quốc hội về Kế hoạch Phát triển kinh tế xã hội 5 năm 2020 - 2025: “Phát triển nguồn nhân lực, GD&ĐT đáp ứng yêu cầu nhân lực chất lượng cao của Cách mạng công nghiệp lần thứ tư và hội nhập quốc tế; Xây dựng và triển khai Đề án PCGDMN cho trẻ em mẫu giáo (3-4 tuổi), duy trì và nâng cao chất lượng PCGDMNTNT”; Quan điểm định hướng chỉ đạo trong điều hành của Chính phủ giai đoạn 2021-2025 là: “Trong điều kiện dự báo đại dịch COVID-19 còn diễn biến phức tạp, khó lường, có thể kéo dài, cần phải tập trung nâng cao năng lực độc lập, tính tự chủ, chủ động thích nghi nhanh, ứng phó hiệu quả với mọi tình huống do tác động của đại dịch gây ra, đẩy mạnh hơn nữa công cuộc đổi mới, không ngừng sáng tạo, có cách tiếp cận mới, tạo đột phá trong bối cảnh mới” và đưa ra giải pháp: “Tập trung thực hiện hiệu quả Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04 tháng 11 năm 2013 của Trung ương về Đổi mới căn bản, toàn diện GD&ĐT, tiếp tục hoàn thiện hệ thống GD quốc dân theo quy định tại Luật GD 2019”.

### 2.3.2. Định hướng về quan điểm, mục tiêu, giải pháp phát triển giáo dục mầm non giai đoạn 2021 - 2030, định hướng đến năm 2035

#### a. Quan điểm phát triển GDMN

GDMN là bậc học đầu tiên của hệ thống GD quốc dân, đặt nền móng cho sự phát triển về thể chất, trí tuệ, tình cảm, thẩm mỹ, hình thành những yếu tố căn bản về nhân cách cho trẻ em trước khi vào lớp một. Việc chăm lo phát triển GDMN, bảo đảm mọi trẻ em được tiếp cận GDMN có chất lượng, công bằng và bình đẳng là trách nhiệm của các cấp, các ngành, mỗi gia đình và toàn xã hội.

Nhà nước có trách nhiệm quản lý, đầu tư phát triển GDMN; ban hành cơ chế, chính sách đẩy mạnh xã hội hóa, huy động mọi tổ chức, cá nhân tham gia phát triển GDMN, ưu tiên đầu tư phát triển GDMN ở các vùng có điều kiện kinh tế - xã hội khó khăn, đặc biệt khó khăn, vùng miền núi, biên giới, hải đảo, các khu công nghiệp,

khu chế xuất, khu tập trung đông dân cư.

Mục tiêu, nội dung, phương pháp GDMN đổi mới theo hướng phát triển phẩm chất và năng lực của trẻ em, bảo đảm liên thông, gắn kết với GD phổ thông.

Tăng cường phối hợp, gắn kết chặt chẽ giữa nhà trường, gia đình và xã hội; coi trọng và nâng cao hiệu quả công tác tuyên truyền, phổ biến kiến thức cho các bậc cha mẹ và cộng đồng nhằm nâng cao chất lượng chăm sóc, GD trẻ MN.

#### *b. Định hướng mục tiêu phát triển GDMN*

Củng cố, phát triển mạng lưới trường, lớp MN phù hợp với điều kiện kinh tế - xã hội của địa phương, đáp ứng nhu cầu đến trường của trẻ em theo hướng chuẩn hóa, hiện đại hóa, xã hội hóa và hội nhập quốc tế. Đa dạng hóa các phương thức, nâng cao chất lượng nuôi dưỡng, chăm sóc, GD trẻ em theo hướng đạt chuẩn chất lượng GDMN trong khu vực và quốc tế; củng cố, duy trì và nâng cao chất lượng phổ cập GDMN cho trẻ em 5 tuổi, triển khai phổ cập GDMN cho trẻ em mẫu giáo (3-4 tuổi); chuẩn bị tốt cho trẻ em vào học lớp một; phát triển GDMN cho trẻ em dưới 5 tuổi.

#### *c. Định hướng giải pháp phát triển GDMN*

##### **- Hoàn thiện cơ chế, chính sách phát triển GDMN**

Rà soát, hoàn thiện hệ thống cơ chế, chính sách phát triển GDMN; Ban hành Luật Nhà giáo, sửa đổi, bổ sung, thay thế kịp thời các văn bản QPPL, chính sách học phí, một số chính sách đối với GDMN; Tham mưu ban hành chính sách hỗ trợ của Chính phủ để các địa phương hoàn thành mục tiêu phổ cập GDMN cho trẻ em mẫu giáo; chính sách đối với trẻ em và GV.

Các địa phương tiếp tục tham mưu ban hành cơ chế chính sách phát triển GDMN theo Nghị định số 105/2020/NĐ-CP cho những nơi đặc biệt khó khăn, khu công nghiệp, khu chế xuất, khu tập trung đông dân cư, chính sách hỗ trợ các cơ sở GDMN tư thục/dân lập, các nhóm trẻ, lớp mẫu giáo, lớp MN độc lập.

Xây dựng và hoàn thiện hệ thống văn bản quy phạm pháp luật quy định hoạt động và quản lý chất lượng GDMN.

Xây dựng cơ chế, chính sách để tăng cường dân chủ, tự chủ và trách nhiệm giải trình của các cơ sở GDMN.

Rà soát, đánh giá về chế độ làm việc của GV MN, định mức số lượng người làm việc trong các cơ sở GDMN công lập, tham mưu sửa đổi, bổ sung các quy định về chế độ làm việc, chế độ chính sách, định mức lao động để đáp ứng yêu cầu thực hiện Chương trình GDMN.

##### **- Đổi mới công tác quản lý GDMN**

Nâng cao năng lực, hiệu quả trong công tác quản lý và quản trị nhà trường, coi trọng quản lý chất lượng, hiệu quả quản trị nhà trường, gắn trách nhiệm quản lý chuyên môn với quản trị nhân sự và tài chính; hoàn thiện cơ chế hỗ trợ công tác quản lý tổ chức và hoạt động cơ sở GDMN tại địa phương.

Đẩy mạnh cải cách hành chính, hệ thống hóa hồ sơ số

sách giảm áp lực cho GV; tăng cường quản lý quy trình phối hợp tổ, bộ phận; nâng cao trách nhiệm, tạo động lực và tính tự chủ, tự chịu trách nhiệm, phát huy vai trò, trách nhiệm người đứng đầu trong các cơ sở GDMN; xây dựng và phát triển mối quan hệ giữa nhà trường, gia đình và xã hội.

Tổ chức hướng dẫn quản lý tổ chức và hoạt động nhóm trẻ, lớp mẫu giáo, lớp MN độc lập; Tăng cường hỗ trợ, thu hút các nguồn lực đầu tư các điều kiện đảm bảo chất lượng tổ chức và hoạt động của nhóm trẻ, lớp mẫu giáo, lớp MN độc lập; Đề cao vai trò, trách nhiệm của các cấp chính quyền theo phân cấp trong việc quản lý các cơ sở GDMN; Tăng cường sự giám sát của các tổ chức, đoàn thể và cộng đồng đối với nhóm trẻ, lớp mẫu giáo, lớp MN độc lập.

##### **- Đổi mới nội dung, chương trình GDMN**

#### *1/ Quản lý chất lượng công tác nuôi dưỡng, chăm sóc trẻ em*

Quản lý chặt chẽ chất lượng bữa ăn tại trường/lớp đáp ứng các yêu cầu về an toàn thực phẩm, bảo đảm cân đối, hợp lý về dinh dưỡng, đa dạng thực phẩm và phù hợp với cá nhân trẻ.

Chỉ đạo triển khai thực hiện các mô hình GD phát triển vận động lồng ghép chế độ dinh dưỡng cho trẻ MN phù hợp để giảm tỉ lệ trẻ em suy dinh dưỡng và không chế tỉ lệ thừa cân - béo phì.

Huy động nguồn lực hỗ trợ, nâng cao chất lượng bữa ăn bán trú cho trẻ MN, phòng chống suy dinh dưỡng cho trẻ ở khu vực khó khăn.

Huy động nguồn lực đầu tư cơ sở vật chất, trang thiết bị, đồ dùng phục vụ việc tổ chức bữa ăn bán trú và công trình vệ sinh, nước sạch.

Thực hiện tốt Đề án sức khỏe học đường và Đề án đổi mới công tác y tế trường học.

#### *2/ Nâng cao chất lượng thực hiện Chương trình GDMN*

Ban hành Chương trình GDMN mới, xây dựng Chuẩn phát triển trẻ em.

Thực hiện có hiệu quả Chuyên đề “Xây dựng trường MN lấy trẻ làm trung tâm” giai đoạn 2021 - 2025 trong các cơ sở GDMN.

Nâng cao chất lượng thực hiện Chương trình GDMN ở vùng khó, phát triển Chương trình GD nhà trường phù hợp với vùng miền, đối tượng trẻ và phù hợp với bối cảnh.

Tăng cường phối hợp liên ngành và huy động nguồn lực hỗ trợ nâng cao chất lượng nuôi dưỡng, chăm sóc, GD trẻ em MN là con công nhân ở khu vực có khu công nghiệp.

Tuyên truyền, phổ biến kiến thức về chăm sóc, GD trẻ em cho công nhân, người lao động tại các khu công nghiệp nhằm phối hợp tốt với cơ sở GDMN trong việc chăm sóc, GD trẻ, vận động các tổ chức tham gia hỗ trợ GDMN ở địa bàn có khu công nghiệp.

Nghiên cứu và triển khai giải pháp phối hợp gia đình nhà trường và cộng đồng đảm bảo thực hiện các chính sách, các giải pháp phát triển toàn diện trẻ em đến 8 tuổi, đặc biệt là trẻ em dưới 36 tháng, trẻ em ở các khu công nghiệp khu chế xuất và khu động dân cư và trẻ có hoàn cảnh khó khăn.

Thực hiện có hiệu quả giai đoạn 2 Đề án “Tăng cường tiếng Việt cho trẻ em MN và học sinh tiểu học người dân tộc thiểu số”.

*3/ Nâng cao chất lượng đội ngũ GV và CBQL GDMN*

Tiếp tục thực hiện các giải pháp đảm bảo chế độ làm việc của GV MN, định mức số lượng người làm việc trong các cơ sở GDMN công lập để đảm bảo đủ số lượng GV theo quy định tại Thông tư liên tịch số 06/2015/TTLT-BGDĐT-BNV; Cơ sở GDMN bố trí đảm bảo ít nhất 02 GV/lớp; Các cơ sở GDMN tại các địa bàn thuộc vùng có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn phải bảo đảm bố trí đủ biên chế GV dạy 02 buổi/ngày theo quy định; Tăng cường và tuyển dụng kịp thời đối với GVMN còn thiếu theo định mức, các đơn vị chưa tuyển dụng kịp tăng cường tham mưu với hội đồng nhân dân và ủy ban nhân dân tỉnh/thành phố phương án bố trí GV để đảm bảo an toàn cho trẻ, đáp ứng yêu cầu nuôi dưỡng, chăm sóc, GD trẻ em theo Chương trình GDMN.

Thực hiện rà soát, đánh giá kết quả đạt được và tiếp tục triển khai thực hiện, Đề án đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo và CBQL GDMN giai đoạn 2018 - 2025, bồi dưỡng GV đạt chuẩn đào tạo theo quy định tại Luật GD sửa đổi 2019; Thông tư số 24/2020/TT-BGDĐT ngày 25 tháng 8 năm 2020 của Bộ GD&ĐT về việc Quy định việc sử dụng GV, CBQL GD trong các cơ sở GDMN, tiểu học, trung học cơ sở chưa đáp ứng trình độ chuẩn được đào tạo; Triển khai kế hoạch tổng thể thực hiện lộ trình nâng trình độ chuẩn của GV MN theo quy định tại Nghị định số 71/2020/NĐ-CP; Kế hoạch số 681/KH-BGDĐT ngày 28 tháng 8 năm 2020 của Bộ GD&ĐT về thực hiện lộ trình nâng trình độ chuẩn được đào tạo của GV MN, tiểu học, trung học cơ sở giai đoạn 1 (2020 - 2025) và tiếp tục đánh giá đội ngũ CBQL, GV theo quy định.

Tiếp tục thực hiện Chỉ thị số 1737/CT-BGDĐT ngày 15 tháng 5 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT về Tăng cường công tác quản lý và nâng cao đạo đức nhà giáo. Bồi dưỡng tập huấn đội ngũ, nâng cao đạo đức, trách nhiệm nghề nghiệp, tình yêu thương và trách nhiệm bảo vệ trẻ; Nâng cao năng lực chuyên môn đáp ứng yêu cầu nuôi dưỡng, chăm sóc, GD trẻ, khuyến khích CBQL và GV tự học và khai thác nguồn tài liệu, học liệu hữu ích trên mạng Internet. Triển khai thực hiện hiệu quả nội dung bồi dưỡng tập huấn nâng cao năng lực chuyên môn cho CBQL và GVMN đảm bảo chất lượng GDMN và đáp ứng theo yêu cầu của Chương trình GDMN sau sửa đổi.

Tăng cường công tác quản lý, kiểm tra, giám sát việc đào tạo, bồi dưỡng nâng cao năng lực chuyên môn cho đội ngũ CBQL và GV MN trong các cơ sở GDMN.

Chủ động, tăng cường phối hợp với các cơ sở đào tạo GV MN trong việc bồi dưỡng thường xuyên đội ngũ GV, CBQL ở các cơ sở GD công lập, tư thục, dân lập theo Thông tư số 19/2019/TT-BGDĐT ngày 12 tháng 11 năm 2019 của Bộ GD&ĐT.

Các địa phương tiếp tục tham mưu với ủy ban nhân dân tỉnh/thành phố có các chính sách ưu đãi, tôn vinh, biểu dương đối với những nhà giáo tiêu biểu, có đóng góp tích cực hoặc có thành tích đột xuất đối với GDMN, có chính sách thu hút GV MN và đối tượng là sinh viên tốt nghiệp loại khá, giỏi trên địa bàn tỉnh.

Thực hiện đầy đủ, kịp thời các chính sách đối với GVMN đảm bảo theo quy định hiện hành.

*4/ Hoàn thiện quy hoạch mạng lưới trường, lớp, tăng cường đầu tư cơ sở vật chất cho GDMN.*

Rà soát, quy hoạch, phát triển mạng lưới trường lớp theo hướng chuẩn hóa, bảo đảm mỗi quận, huyện đều có quy hoạch chi tiết và dành quỹ đất xây dựng cơ sở GDMN phù hợp với tình hình thực tế địa phương, đáp ứng nhu cầu đưa trẻ đến trường/lớp MN; Đẩy mạnh các giải pháp phát triển trường lớp đáp ứng nhu cầu chăm sóc GD con công nhân, người lao động ở khu vực có khu công nghiệp, khu chế xuất, khu đông dân cư; Tiếp tục phát triển các cơ sở GDMN dân lập, tư thục để giảm áp lực cho các trường MN công lập, quan tâm hỗ trợ, nâng cao chất lượng đối với hệ thống nhóm trẻ, lớp mẫu giáo, lớp MN độc lập.

Tiếp tục rà soát, sắp xếp mạng lưới cơ sở GDMN theo tinh thần Nghị quyết số 19/NQ-TW và Công văn số 3712/BGDĐT-CSVC ngày 24 tháng 8 năm 2018, tham mưu cho cấp ủy, chính quyền địa phương các phương án sắp xếp phù hợp với quy định của pháp luật và quy mô phát triển; Không sáp nhập các trường MN vào các trường phổ thông; Đảm bảo quyền lợi đến trường của trẻ em; đảm bảo mỗi xã, phường có ít nhất một trường MN công lập.

Ưu tiên đầu tư kinh phí xây dựng các cơ sở GDMN công lập ở các vùng có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn, các xã, huyện, thị trấn thuộc miền núi, biên giới, hải đảo. Tiếp tục lồng ghép các nguồn vốn từ các chương trình, dự án và triển khai thực hiện có hiệu quả Đề án “Đảm bảo cơ sở vật chất thực hiện chương trình GDMN, phổ thông giai đoạn 2018 - 2025”. Chủ động tham mưu chính quyền địa phương ưu tiên đầu tư để đảm bảo tỉ lệ 01 phòng học/lớp; Đảm bảo sĩ số trẻ em/nhóm, lớp theo quy định tại Điều lệ trường MN. Đầu tư xây dựng mới, bổ sung các hạng mục công trình xóa phòng học bán kiên cố xuống cấp, phòng học tạm, nhờ, mượn theo hướng đạt chuẩn về cơ sở vật chất do Bộ GD&ĐT quy định đáp ứng yêu cầu thực hiện mục tiêu phổ cập GDMN cho trẻ em mẫu giáo. Quan



tâm đầu tư cho các trường MN đã đạt chuẩn hiện đang xuống cấp không đảm bảo điều kiện duy trì kết quả và nâng cao chất lượng trường đạt chuẩn.

Bổ sung đủ thiết bị, đồ dùng, đồ chơi tối thiểu cho các nhóm, lớp.

Thực hiện các chính sách khuyến khích tổ chức, cá nhân đầu tư phát triển GDMN theo Nghị định số 105/2020/NĐ-CP và Nghị quyết số 35/NQ-CP ngày 04 tháng 6 năm 2019 của Chính phủ về tăng cường huy động các nguồn lực của xã hội đầu tư phát triển GD&ĐT giai đoạn 2019 - 2025.

#### *5/ Phổ cập GD mẫu giáo*

Tiếp tục chỉ đạo thực hiện Nghị định số 20/2014/NĐ-CP ngày 24 tháng 3 năm 2014 về phổ cập GD, xóa mù chữ và Thông tư số 07/2016/TT-BGDĐT ngày 22 tháng 3 năm 2016 quy định về Điều kiện bảo đảm và nội dung, quy trình, thủ tục kiểm tra công nhận đạt chuẩn phổ cập GD, xóa mù chữ.

Sửa đổi, bổ sung Nghị định số 20/2014/NĐ-CP và NĐ 20 và Thông tư số 07/2016/TT-BGDĐT để bổ sung nội dung PCGDMN trẻ em mẫu giáo và điều chỉnh theo hướng nâng cao chất lượng công tác PCGDMN.

Các địa phương kiện toàn Ban chỉ đạo PCGD-XMC các cấp; Đầu tư bổ sung phòng học, đồ dùng, đồ chơi, thiết bị tối thiểu cho các lớp mẫu giáo 5 tuổi, bố trí đảm bảo đủ đội ngũ theo quy định để duy trì và nâng cao chất lượng PCGDMNTNT; Không để xảy ra tình trạng đạt tiêu chuẩn phổ cập nhưng thiếu GV, thiếu cơ sở vật chất. Cơ sở GDMN tăng cường công tác phối hợp với cơ sở GD phổ thông trên địa bàn thực hiện tốt công tác điều tra phổ cập. Tiếp tục đầu tư các điều kiện để công nhận đạt chuẩn PCGDMNTNT cho các xã chưa đạt chuẩn (7 xã) ở một số địa phương.

Triển khai Kế hoạch thực hiện Kết luận số 51-KL/TW theo Quyết định số 1696/QĐ-BGDĐT ngày 26 tháng 6 năm 2020 và Nghị quyết số 99/NQ-CP ngày 30 tháng 8 năm 2021 của Chính phủ, Bộ GD&ĐT xây dựng Đề án phổ cập GDMN cho trẻ em mẫu giáo và nâng cao chất lượng PCGDMNTNT trình Chính phủ phê duyệt. Các địa phương xây dựng và tham mưu cho chính quyền địa phương kế hoạch triển khai công tác phổ cập GDMN cho trẻ em mẫu giáo (3 - 4 tuổi), tiến tới toàn quốc đạt chuẩn phổ cập GDMN cho trẻ em mẫu giáo vào năm 2030.

#### *6/ Huy động nguồn lực tài chính cho phát triển GDMN*

Ưu tiên ngân sách chi cho các hoạt động của GDMN trong phạm vi ngân sách được giao theo phân cấp.

Huy động nguồn lực, lồng ghép kinh phí từ chương trình mục tiêu quốc gia xây dựng nông thôn mới, chương trình giảm nghèo bền vững, đề án đảm bảo cơ sở vật chất cho Chương trình GDMN và GD phổ thông giai đoạn 2017 - 2025, các chương trình dự án khác và nguồn lực xã hội hóa để đầu tư cơ sở vật chất, trang

thiết bị, đồ dùng đồ chơi cho GDMN nhằm bảo đảm các điều kiện thực hiện đổi mới nội dung, chương trình, phương pháp GDMN.

Thực hiện các chính sách khuyến khích tổ chức, cá nhân đầu tư phát triển GDMN theo Nghị định số 105/2020/NĐ-CP và Nghị quyết số 35/NQ-CP ngày 04 tháng 6 năm 2019 của Chính phủ về Tăng cường huy động các nguồn lực của xã hội đầu tư phát triển GD&ĐT giai đoạn 2019 - 2025. Trong đó:

Đẩy mạnh xã hội hóa GDMN, thực hiện nghiêm các cơ chế, chính sách về xã hội hóa GD, tạo điều kiện thuận lợi về đất đai, vốn vay và thủ tục hành chính cho các doanh nghiệp, tổ chức, cá nhân để huy động đầu tư phát triển GDMN.

Triển khai thực hiện các chính sách phát triển GDMN theo quy định và ban hành các chính sách đặc thù của địa phương.

Tiếp tục nghiên cứu tham mưu chính phủ ban hành cơ chế chính sách để thu hút các nguồn lực xã hội tham gia phát triển GDMN.

#### *7/ Tăng cường hợp tác quốc tế và đẩy mạnh nghiên cứu khoa học trong GDMN*

Đẩy mạnh và nâng cao hiệu quả hợp tác quốc tế, tranh thủ các nguồn đầu tư, tài trợ từ các tổ chức quốc tế, các tổ chức phi chính phủ trong và ngoài nước để phát triển GDMN.

Xây dựng và thực hiện kế hoạch hợp tác, đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ CBQL, GV MN, các chuyên gia về GDMN và giảng viên với các nước trong khu vực và quốc tế.

Phối hợp với các tổ chức quốc tế tổ chức hội nghị, hội thảo quốc tế về chăm sóc và phát triển trẻ em.

Phát triển đội ngũ chuyên gia về GDMN, đẩy mạnh nghiên cứu khoa học về GDMN.

#### *8/ Đẩy mạnh công tác tuyên truyền về GDMN*

Tuyên truyền, nâng cao nhận thức của các cấp ủy Đảng, chính quyền, cộng đồng, gia đình về vai trò, vị trí của GDMN trong hệ thống GD quốc dân và trong phát triển nguồn nhân lực; Đẩy mạnh hoạt động truyền thông, quán triệt về các chủ trương, chính sách của Đảng, Nhà nước, Chính phủ đối với GDMN.

Xây dựng kế hoạch thông tin và truyền thông; Xây dựng chuyên trang, chuyên mục về GDMN trên các phương tiện báo chí.

Nâng cao chất lượng công tác truyền thông về công tác phổ biến và hướng dẫn các cơ sở GDMN thực hiện nghiêm túc các văn bản quy phạm pháp luật về GDMN; Chương trình GDMN; Kết quả thực hiện các nhiệm vụ chuyên môn, nâng cao chất lượng nuôi dưỡng, chăm sóc và GD trẻ; tôn vinh các tổ chức, cá nhân, tấm gương điển hình, tiêu biểu có nhiều đóng góp phát triển GDMN.

Tăng cường tuyên truyền và phổ biến kiến thức nuôi dưỡng, chăm sóc, GD trẻ cho các bậc cha mẹ và cộng

đồng thông qua nhiều hình thức đảm bảo hiệu quả, phù hợp, có sức lan tỏa sâu rộng, khai thác nền tảng công nghệ số để nâng cao nhận thức và năng lực chuyên môn cho CBQL và GV, nhân viên trong các cơ sở GDMN.

Nâng cao nhận thức, năng lực cho đội ngũ nhà giáo và CBQL GD về công tác truyền thông, xử lý các vấn đề truyền thông về GDMN.

### 3. Kết luận

Trên cơ sở đánh giá kết quả thực hiện mục tiêu, chỉ tiêu và các giải pháp phát triển GDMN trong Chiến lược phát triển GD giai đoạn 2010 - 2020 và yêu cầu phát triển xã hội Việt Nam trong bối cảnh đổi mới, có thể đề xuất định hướng phát triển GDMN Việt Nam giai

đoạn 2021 - 2030, tầm nhìn 2035. Để cụ thể định hướng các mục tiêu, chỉ tiêu phát triển và hiện thực hoá định hướng giải pháp nêu trên, ngoài sự chỉ đạo của Đảng, Chính phủ và các Bộ, ngành, các cấp quản lý GD, rất cần sự vào cuộc mạnh mẽ và sự chung tay tích cực của toàn xã hội, đặc biệt là gia đình và cộng đồng. Khi đó, sự phát triển của GDMN sẽ đáp ứng được yêu cầu phát triển toàn diện và hoà nhập của trẻ em từ 0-6 tuổi được chuẩn bị sẵn sàng để vào học lớp 1 và học tập suốt đời, đổi mới GDMN Việt Nam. Đồng thời, góp phần thực hiện thành công mục tiêu 4.2. trong Chương trình Nghị sự 2030 về các mục tiêu phát triển bền vững của Liên hiệp quốc.

### Tài liệu tham khảo

- [1] <https://www.thelancet.com/series/ECD2016> (2016), ngày truy cập ngày 01 tháng 12 năm 2019.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo - WB, (2016), *Báo cáo kết quả đánh giá mức độ sẵn sàng đi học theo thang đo EDI*.
- [3] Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục mầm non - UNICEF, (2016), *Báo cáo khảo sát thực trạng nhóm trẻ độc lập tự thực ở khu vực đông dân cư, dân tộc thiểu số và khu công nghiệp, khu chế xuất ở Việt Nam*.
- [4] Trung tâm Nghiên cứu giáo dục mầm non - UNICEF, (2020), *Báo cáo phân tích ngành Giáo dục mầm non*.
- [5] Tổng cục Thống kê, (2019), *Niên giám Thống kê năm 2019*, NXB Thống kê, Hà Nội.
- [6] Anh Tú, (2019), “*Khát*” *trường mầm non trong khu công nghiệp - khu chế xuất*, <https://giaoducthoidai.vn/giaoduc/khat-truong-mam-non-trong-khu-cong-nghiep-khu-che-xuat-4026271-b.html>, truy cập 15/11/2019.
- [7] UNICEF - Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, (2017), *Nghiên cứu thực trạng can thiệp sớm Việt Nam*.
- [8] Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, (2020), *Báo cáo tình hình thực hiện Chiến lược phát triển giáo dục 2011 - 2020*.
- [9] Vụ Giáo dục Mầm non, (2019), *Báo cáo đánh giá 02 năm thực hiện Chỉ thị số 09/CT-Tg về việc đẩy mạnh thực hiện các giải pháp giải quyết vấn đề trường, lớp MN ở khu công nghiệp, khu chế xuất và tình hình phát triển giáo dục mầm non ngoài công lập giai đoạn 2011 - 2017*.
- [10] Tổng cục Thống kê, (2009-2019), *Số liệu phân tích về giáo dục mầm non từ 2009 - 2019*.
- [11] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2018), *Số liệu thống kê về giáo dục mầm non các năm từ 2010-2017*.
- [12] Cục Công nghệ thông tin (Bộ Giáo dục và Đào tạo), (2019), *Số liệu thống kê về giáo dục mầm non các năm từ 2017-2019*.
- [13] Chính phủ, (09/02/2010), Quyết định số 239/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Đề án “*Phổ cập giáo dục mầm non cho trẻ em năm tuổi giai đoạn 2010 - 2015*”.
- [14] Tổng cục Thống kê - UNICEF (2018), *Điều tra quốc gia về người khuyết tật ở Việt Nam 2016-2017*, NXB Thống kê.
- [15] Vụ Giáo dục Mầm non, Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Báo cáo tổng kết năm học và triển khai nhiệm vụ năm học, các năm từ 2015 - 2020*.
- [16] Vụ Kế hoạch Tài chính, (2018), *Số liệu về giáo dục mầm non các năm 2011-2018*.

## CURRENT SITUATION AND DEVELOPMENT ORIENTATIONS OF VIETNAM EARLY CHILDHOOD EDUCATION FOR THE PERIOD OF 2021-2030

Nguyen Ba Minh<sup>1</sup>, Nguyen Thi My Trinh<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ministry of Education and Training  
35 Dai Co Viet, Ha Ba Trung, Hanoi, Vietnam  
Email: nbminh@moet.gov.vn

<sup>2</sup> The Vietnam National Institute of Educational Sciences  
101 Tran Hung Dao, Hoan Kiem, Hanoi, Vietnam  
Email: trinhntm@vnies.edu.vn

**ABSTRACT:** *The article focuses on evaluating results obtained by the implementation of the Early Childhood Education (ECE) development strategy during the 2011-2020 period through reviewing the results of implementing the goals and targets set for the development of ECE, the current status of implementing the ECE solutions in the 2011-2020 period relating to the access, equity and quality of ECE, as well as ensuring the conditions for ECE development. Based on such analysis, the authors identify the limitations and causes, then propose solutions for the development of ECE in the period of 2021-2030.*

**KEYWORDS:** Education development strategy, early childhood education, early childhood education development.

# Thực trạng giáo dục phổ thông giai đoạn 2011 - 2020

Lê Anh Vinh<sup>1</sup>, Nguyễn Thị Lan Phương<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Email: vinhla@vnies.edu.vn

<sup>2</sup> Email: lanphuongvkhgdvn@gmail.com

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

101 Trần Hưng Đạo, Hoàn Kiếm, Hà Nội, Việt Nam

**TÓM TẮT:** *Thực trạng giáo dục phổ thông giai đoạn 2011 - 2020 được xem xét theo hai khía cạnh tiếp cận công bằng giáo dục và chất lượng giáo dục cùng các điều kiện đảm bảo. Giáo dục phổ thông đã thành công trong việc duy trì tỉ lệ trẻ đi học thông qua các chương trình giáo dục đa dạng, linh hoạt và liên thông; tỉ lệ đi học đúng tuổi gần đạt chỉ tiêu chiến lược; tỉ lệ chuyển tiếp cao từ Trung học cơ sở lên các cấp học tiếp theo và hầu như không có sự khác biệt về tiếp cận giáo dục ở cấp Tiểu học và Trung học cơ sở. Tuy nhiên, có sự khác biệt rõ rệt về tiếp cận giáo dục Trung học phổ thông, nhất là đối với nhóm trẻ yếu thế (dân tộc thiểu số, khuyết tật, di cư...). Chất lượng giáo dục phổ thông luôn được cải thiện, trong đó tiểu học tạo được nền tảng vững chắc cho các cấp học sau; Giáo dục cơ bản tạo được tiếng vang trên thế giới với thành tích cao và ổn định ở các kì đánh giá PISA, PASEC, SEA-PLM, ... và luôn thuộc top đầu trong các kì thi Olympic quốc tế. Tuy nhiên, sự chênh lệch kết quả học tập có xu hướng duy trì trong suốt quá trình học phổ thông, nhất là giữa các tỉnh, vùng miền, điều kiện gia đình. Việc đảm bảo điều kiện chất lượng được quan tâm, đã cung cấp đủ số lượng giáo viên, hầu hết giáo viên và cán bộ quản lí giáo dục đạt chuẩn trình độ đào tạo, cơ sở hạ tầng và trang thiết bị và tài liệu dạy - học được đầu tư. Chú trọng đổi mới giảng dạy và đánh giá người học, xây dựng môi trường học tập tích cực thông qua việc đổi mới Chương trình Giáo dục phổ thông theo hướng phát triển năng lực. Từ đó, một số thách thức đã được nhận diện, một số bài học kinh nghiệm được rút ra và định hướng phát triển giáo dục phổ thông giai đoạn 2021 - 2030 được đề xuất.*

**TỪ KHÓA:** *Giáo dục phổ thông, đổi mới giáo dục, giáo dục tiểu học, giáo dục trung học, giáo dục cơ bản, đánh giá kết quả.*

→ Nhận bài 30/11/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 10/12/2021 → Duyệt đăng 15/12/2021.

## 1. Đặt vấn đề

Hệ thống giáo dục (GD) Việt Nam có nhiều điểm tương đồng với các hệ thống GD thành công khác ở Đông Á, đó là cam kết mạnh mẽ của Chính phủ đối với công cuộc phát triển GD, các cơ chế hỗ trợ trách nhiệm giải trình cao; chi tiêu công với trọng tâm là đầu tư vào GD cơ bản, các yếu tố đầu vào cơ bản và công bằng trong GD, tỉ lệ chi tiêu cao cho GD của các hộ gia đình, thu hút và hỗ trợ giáo viên (GV) có trình độ thông qua các cơ chế ưu đãi và bồi dưỡng thường xuyên, đầu tư mạnh vào GD mầm non cũng như sử dụng kết quả đánh giá một cách chiến lược (Ngân hàng Thế giới, 2018). Những thành tựu GD cơ bản của Việt Nam đã khiến các nhà hoạch định chính sách GD trên toàn thế giới bất ngờ. Dù mức độ phát triển của kinh tế đất nước còn thấp (với GDP bình quân đầu người 2170 USD vào năm 2016), học sinh (HS) Việt Nam nhìn chung vẫn vượt trội so với HS các nước OECD trong Chương trình Đánh giá HS Quốc tế (PISA) (Glewwe Paul, Hai Anh Dang, Jongwook Lee và Khoa Vũ, 2017). Theo kết quả PISA năm 2015, Việt Nam đứng thứ 8 về Khoa học, thứ 22 về Toán, thứ 32 về Đọc hiểu trong số 72 quốc gia tham gia đánh giá. Điểm trung bình của Việt Nam

về Khoa học cao hơn 32 điểm so với mức trung bình của OECD.

Parandekar và Sedmik (2016) đã lí giải các yếu tố góp phần làm nên thành tích cao của Việt Nam so với các quốc gia đang phát triển khác (Colombia, Peru, Albania, Jordan, Tunisia, Indonesia và Thái Lan) bao gồm sự siêng năng và kỉ luật cao hơn của HS, kì vọng và tương tác cao hơn của cha mẹ HS và GV, môi trường làm việc kỉ luật cao hơn đối với GV, tỉ lệ đầu tư vào GD mầm non và cơ sở hạ tầng trường học cao vượt trội so với mức thu nhập bình quân đầu người. Phân tích sâu hơn về kết quả PISA 2015 bằng phương pháp Fasher Levitt cho thấy, Chương trình GD mầm non, tỉ lệ GV đạt trình độ đào tạo chuẩn, kỉ luật trong lớp học cũng như các nguồn tài liệu GD là những yếu tố quan trọng nhất lí giải cho sự thành công của Việt Nam (Ngân hàng Thế giới, 2017). Bài viết này sẽ phân tích thực trạng GD phổ thông (GDPT), tập trung vào tiếp cận, công bằng và chất lượng GD, cùng với việc giải quyết các vấn đề ưu tiên trong Chiến lược Phát triển GD 2021 - 2030. Từ đó chỉ ra những thách thức, bài học kinh nghiệm và định hướng phát triển GDPT cho giai đoạn 2021 - 2030.

**Bài viết là kết quả của Đề tài Nghiên cứu Xây dựng**

**Khung Chiến lược phát triển GD và đào tạo Việt Nam giai đoạn 2021 - 2030 thuộc Chương trình Khoa học và Công nghệ cấp Quốc gia giai đoạn 2016-2020 “Nghiên cứu phát triển khoa học GD đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản toàn diện GD Việt Nam”. Mã số: KHGD/16-20.41.**

**2. Nội dung nghiên cứu**

**2.1. Tiếp cận và công bằng giáo dục**

Dưới đây tập trung xem xét diễn biến của việc trẻ em đến trường và khả năng tiếp cận GD THPT. Đồng thời chỉ ra những nhóm trẻ em đang bị bỏ lại phía sau và các nguyên nhân giải thích cho tình trạng không đi học ở những nhóm trẻ em này.

**Các mục tiêu đi học đúng tuổi ở GDPT gần đạt chỉ tiêu chiến lược**

Năm học 2018 - 2019, tỉ lệ đi học đúng độ tuổi (viết tắt TĐĐ) cấp Tiểu học (TH), trung học cơ sở (THCS) và trung học phổ thông (THPT) lần lượt đạt 97,3%, 92,1% và 72%; tỉ lệ đi học chung (viết tắt TĐC) ở TH và THCS là 101% và 96,4%; nếu tính cả học viên hệ GD thường xuyên (GDTX) thì cấp THPT gần đạt 80% (Mục tiêu chiến lược đến năm 2020 ở các cấp học này là 99%, 95% và 80%).

$$\text{Tỉ lệ đi học đúng tuổi cấp học} = \frac{\text{Số HS trong độ tuổi quy định đang học cấp học đó}}{\text{Dân số trong độ tuổi quy định}} \times 100$$

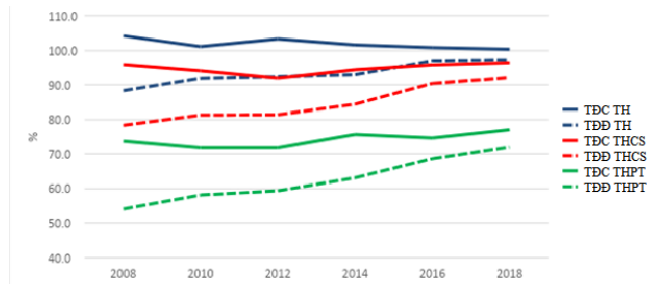
$$\text{Tỉ lệ đi học chung cấp học} = \frac{\text{Tỉ lệ đi học chung cấp học}}{\text{Dân số trong độ tuổi quy định}} \times 100$$

Tuy nhiên, có sự không đồng nhất từ các bộ số liệu khác nhau. Cụ thể, trong báo cáo tổng điều tra dân số năm 2019, tỉ lệ này ở Tiểu học là 98%, cấp THCS đạt 89,2% và cấp THPT đạt 68,3%.

Hình 1 thể hiện diễn biến trong 10 năm (2008-2018) về TĐĐ và TĐC từ Khảo sát mức sống dân cư Việt Nam (VHLSS 2018). Có thể thấy, khoảng cách giữa TĐĐ và TĐC trong những năm qua ngày càng thu hẹp. Điều này có nghĩa là trẻ em ngày càng được đi học đúng độ tuổi hơn ở cả ba cấp học.

Số lượng trẻ em ngoài nhà trường ở độ tuổi đi học tiểu học, THCS và THPT lần lượt là 100 000, 330 000 và 900 000 em (Theo Tổng Điều tra dân số năm 2019). Một số nguyên nhân phổ biến mà các gia đình đưa ra để giải thích việc con họ không đi học là:

- Về nguồn cung ứng: Không có trường công lập gần

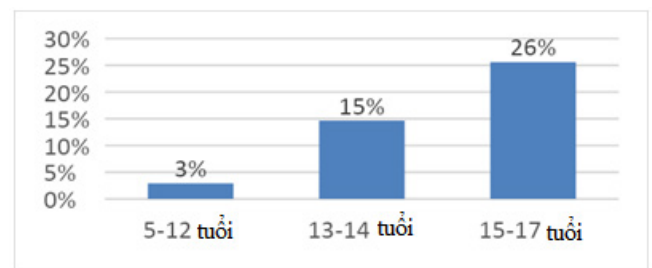


Hình 1: Diễn biến của TĐĐ và TĐC trong GDPT từ năm 2008 đến 2018 (Nguồn: VHLSS 2018)

nhà, hoặc trường quá xa; Chất lượng học tập ở trường thấp, GD được cung cấp nhưng không thể tiếp cận (Vi ngôn ngữ GV sử dụng không phải là ngôn ngữ mà trẻ em nói, trường học không đủ điều kiện tiếp cận cho HS khuyết tật; ...).

- Gia đình không đủ khả năng chi trả chi phí GD (học phí, sách vở, đi lại, ...) nên trẻ phải ở nhà phụ giúp gia đình (đi lao động, làm việc nhà, chăm sóc người nhà ốm đau...); lợi ích từ GD quá thấp (không bù đắp được cho chi phí bỏ ra, chất lượng thấp, ...). Có ý kiến cho rằng, hiện tượng tảo hôn và mang thai sớm cũng là nguyên nhân khiến một bộ phận trẻ em gái không đi học THPT.

Theo Báo cáo Điều tra quốc gia về lao động trẻ em năm 2018 của MOLISA và ILO, năm 2018 có 9,1% trẻ em từ 5-17 tuổi tham gia các hoạt động kinh tế, chủ yếu ở nông thôn (cao hơn 2,6 lần so với thành thị) và ở miền núi phía Bắc và Tây Nguyên. Số lượng trẻ em tham gia vào các hoạt động kinh tế tăng nhanh theo độ tuổi (xem Hình 2). Trong số trẻ em lao động, 10% trẻ em 5-12 tuổi không được đến trường (chiếm 0,3% dân số trong độ tuổi), 21% trẻ em 13-14 tuổi (chiếm 3,1 % tổng dân số trong độ tuổi) và 53% đối với trẻ em 15-17 tuổi (chiếm 13,6% tổng dân số trong độ tuổi).



Hình 2: Tỉ lệ trẻ em tham gia các hoạt động kinh tế theo độ tuổi, năm 2018

**Tỉ lệ chuyển tiếp cao từ THCS lên các cấp học tiếp theo**

Theo số liệu Bộ GD và Đào tạo (GD&ĐT), ước tính tỉ lệ chuyển tiếp<sup>1</sup> từ THCS lên THPT là 78% (=64%/82%)

<sup>1</sup> Tỉ lệ chuyển tiếp từ cấp học này sang cấp học tiếp = TĐĐ/TĐC

vào năm học 2019-2020. Nếu tính thêm cả HS lớp 10 hệ GDTX và HS trung cấp của GD nghề nghiệp (GDNN)<sup>1</sup> thì tỉ lệ chuyển tiếp từ THCS lên THPT và tương đương là 93% - đây là thành tích đáng kể. Như vậy, chỉ khoảng 7% HS tốt nghiệp THCS tham gia vào thị trường lao động mà không qua đào tạo<sup>2</sup>.

**Yếu tố ‘cung’ là nguyên nhân chủ yếu của sự phân luồng ở cấp THPT**

Ước tính khoảng một triệu thanh niên dừng học cấp THPT hệ chính quy, chuyển sang các hướng khác (như học hệ GDTX, GDNN hoặc tham gia vào thị trường lao động). Dữ liệu cho thấy, các yếu tố ‘cung’ quan trọng hơn các yếu tố ‘cầu’: mạng lưới trường THPT tương đối ít, có sự thiếu hụt đáng kể GV THPT, chất lượng dạy và học ở vùng sâu, xa thấp, kết quả thi tuyển chọn đầu vào THPT không đạt yêu cầu,... Một giải pháp thay thế là các trung tâm GDTX sẽ cung cấp chương trình một số môn học cơ bản cấp THPT hệ không chính quy. Tuy nhiên, không mở mạng lưới này đến cấp xã.

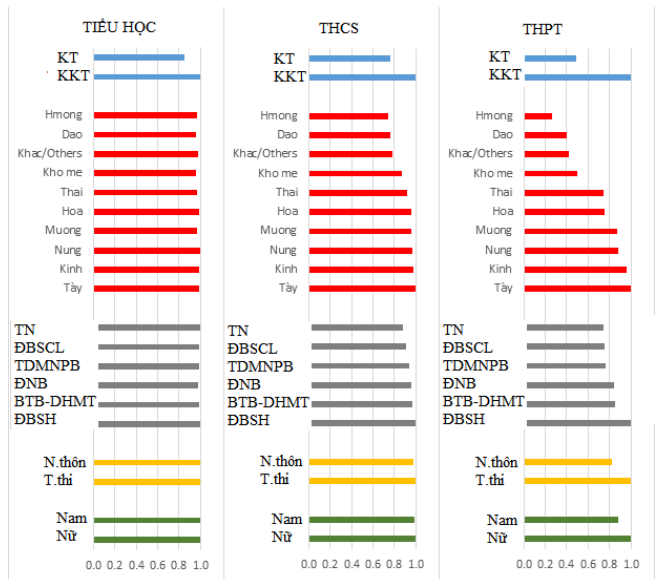
**Hệ thống GDPT cung cấp các chương trình linh hoạt để duy trì tỉ lệ trẻ đi học**

Một loạt các giải pháp làm cho hệ thống thích nghi hơn và đáp ứng nhu cầu đa dạng của HS, chẳng hạn như: cơ cấu hai hệ thống GD song song và liên thông (chính quy, thường xuyên), liên thông giữa GDPT và GDNN, cấp chứng chỉ cho HS hoàn thành chương trình nhưng không tham gia kỳ thi THPT quốc gia,... Tuy nhiên, các yếu tố bên ngoài lớp học như điều kiện kinh tế xã hội gia đình, sự hỗ trợ của cha mẹ về việc học tại nhà,... vẫn có sự bất bình đẳng, nên ảnh hưởng đến kết quả học tập ở trường.

**Hầu như không có sự khác biệt trong tiếp cận GDTH và GD THCS**

Chỉ số bình đẳng PI<sup>3</sup> về TĐĐ được phân tích theo giới tính, vị trí, vùng miền, dân tộc (năm 2018) và tình trạng khuyết tật (năm 2016) (xem Hình 3). Hầu như không có sự cách biệt về tiếp cận GD ở TH, ngoại trừ đối với trẻ khuyết tật (thấp hơn 15% so với trẻ không khuyết tật). Sự cách biệt bắt đầu gia tăng ở cấp THCS: các vùng Đồng bằng Sông Cửu Long và Tây Nguyên khác biệt so với Đồng bằng Sông Hồng (PI khoảng 0,9), các dân

tộc Mông, Dao... so với Tày (PI<0,8), trẻ khuyết tật so với trẻ không khuyết tật (PI<0,8). Ở cấp THPT, có sự khác biệt rõ ràng giữa trẻ em trai so với trẻ em gái (PI =0,88), giữa nông thôn và thành thị (PI = 0,82), giữa 2 vùng đã đề cập trên so với vùng Đồng bằng Sông Hồng càng sâu sắc hơn (PI<0,75). Khác biệt càng lớn đối với nhóm Mông, Dao, Khmer và nhóm khác (TĐĐ từ 1/4 đến 1/2 so với Tày), nhóm trẻ khuyết tật (TKT) với trẻ không khuyết tật (TKKT) (PI khoảng 0,5).



Hình 3: Chỉ số bình đẳng (TĐĐ) theo giới tính, vị trí, vùng), dân tộc và khuyết tật

**Các biện pháp hiệu quả hỗ trợ trẻ đi học trong các gia đình có thu nhập thấp**

Trong khi các trường tiểu học công lập miễn học phí, các trường trung học tư thục liên tục tăng học phí. Chi phí gia đình cho GD bao gồm học phí, đóng góp quỹ nhà trường, mua sách giáo khoa và học liệu, ... Trong đó, chi cho học thêm là cao nhất, hơn 40% chi phí tư nhân vào năm 2018. Luật GD 2019 cấm học thêm cưỡng ép nhưng trong thực tế việc này vẫn tiếp diễn. Sử dụng dịch vụ gia sư hoặc các công ty tư nhân để cung cấp dịch vụ GD tại chỗ/GD từ xa là một giải pháp được lựa chọn của nhiều gia đình khá giả, chủ yếu là vùng thành thị. Một số giải pháp của Chính phủ nhằm hỗ

<sup>1</sup> Hơn 190.000 thanh thiếu niên đăng kí học hệ GDTX cấp THPT và GD nghề nghiệp vào năm 2019, trong đó 90% ở độ tuổi 15-17 tuổi, tức là khoảng 170.000 người.

<sup>2</sup> Lưu ý rằng, dữ liệu về thanh thiếu niên tham gia học trình độ tương đương THPT từ hệ thống GD nghề nghiệp thuộc Bộ Lao động, Thương binh và Xã hội (MOLISA) và từ hệ thống GDTX thuộc Bộ GD&ĐT (MOET) có sự chông chéo. Theo báo cáo của MOLISA 2020, tổng cộng 343.026 thanh niên đã ghi danh vào năm học 2019-2020 trong các chương trình dạy nghề với thời lượng khác nhau (1-4 năm). Báo cáo của MOET 2020 ghi nhận có 242.721 thanh niên học hệ GDTX cấp THPT, thời gian 3 năm; trong đó 61% (khoảng 150.000) học cả chương trình THPT và chương trình dạy nghề. Điều này có nghĩa là khoảng 43% HS theo học trình độ trung cấp sẽ đến từ hệ GDTX cấp THPT. Số liệu cho lớp 10 là: 195.173 thanh niên tốt nghiệp THCS đăng kí vào các chương trình dạy nghề và ước tính 98.100 tốt nghiệp THCS đăng kí học hệ GDTX.

<sup>3</sup> Trong mỗi khía cạnh, nhóm ít lợi thế hơn được so sánh với nhóm có lợi thế nhất (Parity Index = 1).

trợ các gia đình thu nhập thấp cho con đến trường như miễn học phí, miễn/giảm các khoản đóng góp khác, hỗ trợ tiền, gạo, đồ dùng học tập, ... đã góp phần đưa hơn 20% trẻ từ các gia đình nghèo/cực nghèo nhập học cấp THCS và hơn 10% nhập học cấp THPT.

**2.2. Chất lượng giáo dục phổ thông và điều kiện đảm bảo**

Phần này tập trung đánh giá các khía cạnh khác nhau liên quan đến chất lượng như: Những kiến thức, kỹ năng trẻ em đạt được theo yêu cầu của chương trình GDPT và những thách thức mà hệ thống phải đối mặt; Các nguồn lực và phương thức tổ chức dạy học được triển khai ở nhà trường. Tức là, chất lượng đầu vào và chất lượng quá trình được xem xét để hiểu rõ điều gì thúc đẩy sự phát triển kỹ năng trong GDPT.

**Chất lượng GDPT được cải thiện, trong đó GDTH tạo nền tảng vững chắc**

Hệ thống GDPT đạt thành tích rất đáng kể trong mười năm qua. Theo kết quả đánh giá diện rộng quốc gia, GDTH đã thành công trong việc trang bị cho HS lớp 5 các kỹ năng đọc viết và tính toán cơ bản<sup>1</sup> (60% đến 85% HS đạt chuẩn kiến thức, kỹ năng hai môn Toán và Tiếng Việt) và chiến lược ưu tiên đầu tư cho GD tiểu học đã tạo cơ sở vững chắc cho các cấp học cao hơn. HS lớp 9 cấp THCS đã không duy trì tốt kết quả tiểu học ở hai môn Toán và Sinh học (có 45% và 44% đạt chuẩn). Kết quả lớp 11 cao hơn nhiều (ngoại trừ tiếng Anh chỉ có 40% đạt chuẩn) - một trong các nguyên nhân là việc nhập học THPT có tính chọn lọc.

Việt Nam cũng tham gia chương trình đánh giá quốc tế PISA định kỳ và các chương trình khác như PASEC, IGRA, IGMA, SEA-PLM, TALIS...<sup>2</sup> (Lê Thị Mỹ Hà 2014). HS lứa tuổi 15 đã thể hiện kết quả đáng chú ý: các lĩnh vực Toán, Đọc hiểu và Khoa học đều đạt trên mức trung bình của OECD và xếp thứ hạng cao trong danh sách các quốc gia tham gia (trong điều kiện phát triển kinh tế quốc gia thấp nhất). Đoàn HS Việt Nam luôn thuộc top đầu trong các kì thi Olympic quốc tế ở tất cả các môn.

Những kết quả trên cho thấy, hệ thống GDPT được vận hành tốt<sup>3</sup>. Vấn đề đặt ra là cần duy trì thành tích ở cấp THCS và THPT và sử dụng hiệu quả các nguồn lực để hỗ trợ HS có thành tích thấp sau GD THCS để đạt trình độ kỹ năng cao hơn.

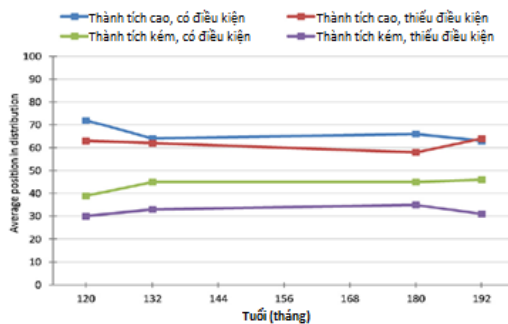
**Chênh lệch về kết quả học tập có xu hướng duy trì**

**trong quá trình học phổ thông**

Có sự cách biệt rõ rệt kết quả học tập của HS lớp 5, 9 và 11 giữa các vùng địa lí (từ 0.08 đến 0.23), dân tộc (0.09 đến 0.12) và điều kiện kinh tế, xã hội (0.1 đến 0.15), trong khi cách biệt về giới tính gần như là bằng không và hơi nghiêng về trẻ em gái.

Kết quả đánh giá tác động đến kết quả học tập của HS lớp 5, 9 và 11 cho thấy, nhìn chung các yếu tố về điều kiện gia đình (thu nhập, trình độ học vấn của cha mẹ, số anh chị em ruột) được tích lũy với vùng sâu xa, nhóm dân tộc thiểu số, ... đã làm trầm trọng thêm sự chênh lệch kết quả học tập. Sự chênh lệch này xuất hiện từ GD mầm non và tồn tại trong suốt quá trình GDPT. Tuy nhiên, xu hướng này không hoàn toàn đúng với những HS có năng lực cao và ham học hỏi (xem Hình 4).

Nhiều giải pháp đã thực hiện trong nhà trường như dạy tiếng mẹ đẻ cho trẻ dân tộc thiểu số ở các lớp đầu cấp, cung cấp bữa ăn trưa tại trường phổ thông dân tộc bán trú, nội trú, miễn học phí, tặng học bổng... Tuy nhiên, ít tác động đến HS có sức học kém (xem Hình 4).



Hình 4: Điểm trung bình theo lợi thế kinh tế ở từ lớp 5 đến lớp 10

**Nhiều đổi mới đã được thực hiện về đảm bảo chất lượng đầu vào và quá trình**

Hệ thống GDPT đã cung cấp đủ số lượng GV (sĩ số lớp học thấp hơn so với quy định, hầu như chỉ thiếu GV trường tiểu học 2 buổi ngày), GV đạt chuẩn trình độ đào tạo (theo Luật GD 2005), cán bộ quản lý GD có kinh nghiệm, cơ sở hạ tầng và trang thiết bị và tài liệu dạy - học, ... Chú trọng đổi mới các quy trình thực hành giảng dạy và đánh giá người học, xây dựng môi trường GD, khuyến khích sự tham gia, hỗ trợ của cha mẹ HS. Cụ thể là:

<sup>1</sup> Kết quả khảo sát Toán và Tiếng Việt của học sinh lớp 5 năm học 2014-2015

<sup>2</sup> Việt Nam tham gia PISA 2012, 2015, 2018; Chương trình Phân tích hệ thống Giáo dục (PASEC) 2012; Đánh giá đọc hiểu sớm (EGRA) và đánh giá toán học sớm (EGMA) 2013, 2014; Kết quả học tập khu vực Châu Á-Thái Bình Dương (SEA-PLM 2019); Talis 2018.

<sup>3</sup> Điều này vẫn đúng ngay cả khi các kết quả được điều chỉnh cho một số thiên vị về mẫu HS. Trong khoa học, HS Việt Nam được xếp hạng 8 trong số 70 quốc gia tham gia PISA 2015.

- Tỷ lệ HS/GV ở mức thấp (21:1 ở trường tiểu học 2 buổi ngày) nhưng vẫn cao hơn trung bình của OECD. Tuy nhiên, điều này không nên xem là bất lợi vì ở một số quốc gia, chẳng hạn Malaysia và Hàn Quốc đang phải gánh chịu hậu quả của tỷ lệ HS/GV thấp do thay đổi nhân khẩu học và di cư. Đánh giá về việc cung cấp đủ GV có ý nghĩa hơn khi xem xét dữ liệu vùng miền - sự chênh lệch thể hiện rõ rệt ở cấp Tiểu học với tỷ lệ HS/GV và quy mô lớp học cao hơn ở các vùng đông dân cư (Đông Nam Bộ, Đồng bằng Sông Cửu Long và Đồng bằng Sông Hồng). Sự mất cân đối về mật độ dân số ngày càng gia tăng ảnh hưởng đến nhu cầu GD giữa nông thôn và thành thị, đòi hỏi phải có những giải pháp thích ứng.

- Một đổi mới quan trọng của Luật GD 2019 là nâng cao trình độ đào tạo chuẩn của GV và cán bộ quản lý cấp Tiểu học và THCS. Theo quy định trước đây, từ 98.5% - 99.9% GV (tùy theo cấp học) đạt chuẩn đào tạo (mục tiêu chiến lược là 100% GV đạt chuẩn và 60% vượt chuẩn). Tuy nhiên, theo quy định mới áp dụng từ năm 2020 vẫn có 19% - 45% GV (tùy theo cấp học) phải nâng cao trình độ<sup>1</sup>. Việc đào tạo lại sẽ kéo theo quá trình quản lý phức tạp và ảnh hưởng đến việc trường học đạt chuẩn quốc gia. Vì vậy, cần phải xây dựng cơ chế giám sát, đánh giá hiệu quả Chiến lược GD 2021-2030.

- Phần lớn trường học có phòng học kiên cố với tỷ lệ tăng dần theo cấp học, từ 79% trường tiểu học đến 98% trường THPT, còn lại là bán kiên cố. Hầu hết các trường đều có các tiện nghi thiết yếu về điện, nước sạch, hệ thống thoát nước, khu vệ sinh riêng cho nam và nữ, mạng internet, máy vi tính. Tuy nhiên, sự chênh lệch giữa các vùng là rất lớn, ở đó các vùng Miền núi phía Bắc, Tây Nguyên và Đồng bằng Sông Cửu Long có tỷ lệ công trình bán kiên cố cao nhất. Nghiên cứu quốc tế chỉ ra mối liên hệ giữa cơ sở hạ tầng trường học tốt, tỷ lệ nhập học cao hơn và khả năng duy trì tốt hơn với chất lượng học của HS và chất lượng dạy học của GV.

- So sánh điều kiện học tập tại nhà cho thấy, trẻ em ở vùng sâu, xa ở miền Bắc, Tây Nguyên và Đồng bằng Sông Cửu Long ít nhận được hỗ trợ từ cha mẹ cũng như số lượng sách và đồ dùng học tập<sup>2</sup>. Các điều kiện học tập bình đẳng hơn đối với HS THPT, mặc dù máy tính vẫn là công cụ hiếm có ở mọi nơi. Những phát hiện này góp phần tạo nên mối quan hệ bền chặt hơn giữa nhà trường và phụ huynh, đặc biệt là ở những vùng khó

khăn<sup>3</sup>.

- Đảm bảo và kiểm định chất lượng cơ sở GD đã trở thành một công cụ ngày càng nổi bật để giám sát chất lượng trường học. Trong khi đa số trường tiểu học (65%) đạt tiêu chuẩn cấp độ 1 hoặc 2, chỉ một nửa trường THCS, một phần trường THPT và khoảng 14% trường liên cấp THCS, THPT đạt chuẩn quốc gia.

***Cải cách lớn về chương trình GDPT tiếp cận năng lực được kì vọng thay đổi thực hành trên lớp học và kết quả GD***

Chương trình GDPT năm 2018 thay thế Chương trình GD năm 2006, được kì vọng đem lại một số đổi mới thiết yếu như sau: 1/ Tập trung vào phát triển các kĩ năng giải quyết vấn đề và tương tác xã hội (giao tiếp, hợp tác, ngôn ngữ, sử dụng CNTT, ...); 2/ Chuyển từ tập trung đánh giá kết quả sang tập trung cả đánh giá quá trình và kết quả; 3/ Chuyển từ việc chỉ sử dụng một sang nhiều bộ sách giáo khoa. Thực hiện thành công chương trình mới liên quan đến việc nâng cao chất lượng GV, nhấn mạnh kĩ năng sư phạm (lấy HS làm trung tâm và sử dụng CNTT trong giảng dạy)<sup>4</sup>.

### **2.3. Thách thức, bài học kinh nghiệm cho phát triển giáo dục phổ thông giai đoạn 2021 - 2030**

***Một số thách thức chủ yếu được nhận diện từ các phân tích trên***

- Ngành GD đã chỉ đạo, điều hành quá trình phát triển GDPT trong bối cảnh tách rời quản lý nhà nước về chuyên môn với quản lý nhân sự và tài chính, năng lực tự chủ và trách nhiệm giải trình của cơ sở GD còn thấp. Hạ tầng công nghệ thông tin chưa đảm bảo cho chuyển đổi số, Cách mạng công nghiệp 4.0. Hệ thống cơ sở dữ liệu thiếu nhất quán, chưa đồng bộ, chưa tương thích trong các so sánh quốc tế.

- Khoảng cách giàu nghèo giữa các nhóm dân cư, sự phát triển kinh tế, xã hội không đều giữa các địa phương là những nguyên nhân cơ bản dẫn đến bất bình đẳng về cơ hội tiếp cận và kết quả GD đối với nhóm yếu thế (khuyết tật, dân tộc thiểu số, nghèo).

- Thực hiện chương trình GDPT tiếp cận năng lực trong điều kiện cơ sở vật chất, cơ chế lên lớp, chuyển cấp, thi cử, ... về cơ bản là phù hợp với chương trình tiếp cận nội dung. Sự liên thông chương trình giữa các cấp học, giữa GD chính quy và GDTX vẫn chưa đạt hiệu quả mong muốn...

<sup>1</sup> Trình độ đào tạo từ cao đẳng trở lên đối với GV mầm non, từ đại học trở lên đối với GV tiểu học và THCS.

<sup>2</sup> Ví dụ, hơn 80% HS lớp 5 ở thành thị và nông thôn có góc học tập, có sách, dụng cụ học tập hoặc đèn điện - tỉ lệ thấp hơn đáng kể cho trẻ em ở vùng sâu, vùng xa.

<sup>3</sup> Bộ Tiêu chí kiểm định chất lượng cơ sở GD bao gồm khía cạnh này.

<sup>4</sup> Không có dữ liệu về khoản ngân sách nhà nước chi cho việc đầu tư các phòng thí nghiệm khoa học, phòng lab học ngoại ngữ, ... tại các trường trung học.

- Một bộ phận HS chưa đạt chuẩn kiến thức, kỹ năng các môn học, có nguy cơ bị bỏ lại phía sau. Các kỹ năng mềm chưa được nhận diện đầy đủ và chưa được đo lường, đánh giá. Công tác đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng GD chưa thực sự được coi trọng ở các cơ sở GDPT.

- Thiếu quy hoạch mạng lưới và quy hoạch tổng thể về nhu cầu đào tạo và phát triển nhân lực sư phạm theo giai đoạn, không được chủ trì tham mưu cho ủy ban nhân dân trong việc tuyển dụng GV. Năng lực chuyên môn của đội ngũ cán bộ quản lý, GV còn hạn chế, chưa được đào tạo kỹ năng giảng dạy cho nhóm đối tượng yếu thế, nhất là cho trẻ khuyết tật (chỉ có 1/6 GV tiểu học và 1/10 GV THCS được đào tạo để dạy học hòa nhập).

- Ngân sách nhà nước dành cho GD có xu hướng giảm, việc huy động, thu hút nguồn lực trong nước và quốc tế cho phát triển GDPT gặp khó khăn, phía gia đình HS đang phải gánh chịu sự gia tăng đóng góp đáng kể cho việc học tập.

**Một số bài học kinh nghiệm sâu sắc được rút ra như sau:**

- Trong bối cảnh luôn thay đổi (Cách mạng công nghiệp 4.0, công nghệ số trở thành nước có thu nhập trung bình, khủng hoảng kinh tế, dịch bệnh COVID-19, ...), các quyết định chính sách phải tính đến tác động của cơ cấu nhân khẩu học (số lượng trẻ em nông thôn tăng ít hơn so với thành thị, khu công nghiệp), nhu cầu GD của các tầng lớp xã hội (Ví dụ, yêu cầu chất lượng GD cao hơn ở thành thị) và nhất là các đối tượng yếu thế. Cần xây dựng hệ thống thông tin giữa các Bộ, ngành về GD để có kế hoạch ngân sách, nguồn lực thích hợp. Cần tăng quyền tự chủ về nhân lực và tài chính, trách nhiệm giải trình cho địa phương và cơ sở GD; ...

- Tăng cường phát triển GD ở vùng khó khăn, dân cư nghèo, dân tộc thiểu số, nhóm trẻ di cư, khuyết tật.

- Để thực hiện thành công chương trình GDPT tiếp cận năng lực, cần chú trọng xây dựng chuẩn đánh giá năng lực ở các cấp học. Tiếp tục đổi mới phương pháp dạy học (dạy cách học, truyền cảm hứng, cùng trao đổi, giải quyết vấn đề) và đổi mới phương pháp học tập (học cách học, tự học, tranh luận, phản biện, ...). Nhấn mạnh quan điểm “Đánh giá không phải là điểm kết thúc của một giai đoạn mà là điểm khởi đầu cho một giai đoạn mới”. Sử dụng chuẩn đánh giá trong các kì đánh giá trên lớp học, diện rộng quốc gia và các kì thi (HS giỏi, tốt nghiệp, tuyển sinh). Sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh hoạt động dạy, hoạt động học và cải tiến chương trình, chính sách GD.

- Tiếp tục xây dựng hệ thống GD mở (liên thông giữa các cấp học và trình độ đào tạo, liên thông giữa các

chương trình GD chính quy và GDTX, gắn kết giữa các yếu tố trong hệ thống GD; gắn kết và tương tác giữa hệ thống GD với các hệ thống chính trị, văn hóa, xã hội) là môi trường lí tưởng để mọi người dân có thể học tập suốt đời, từ đó quốc gia phát triển bền vững, phồn thịnh.

- Các hiểm họa tự nhiên (như biến đổi khí hậu, lũ lụt, nước biển dâng cao,...), hiểm họa xã hội (COVID-19) gây cản trở việc cung cấp dịch vụ GD có chất lượng, ảnh hưởng đến chất lượng GD, đội ngũ, đầu tư, ... cho GD. Các tiêu chuẩn thích ứng với những hiểm họa trên cần được nghiên cứu, thiết kế khi xây dựng trường học, cải tạo cơ sở hạ tầng và thử nghiệm các giải pháp, mô hình trường học thích ứng. Một số giải pháp cần ưu tiên là: nâng cao trình độ đào tạo chuẩn cho đội ngũ, quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm đáp ứng nhu cầu nhân lực của ngành GD, xây dựng lộ trình đào tạo, bồi dưỡng những ngành đào tạo mới, phát triển chuyên môn của đội ngũ nhà giáo; ...

- Tính năng động, sáng tạo, tâm huyết của đội ngũ nhà giáo ở vùng khó khăn, vùng dân tộc thiểu số, ... là yếu tố quan trọng đảm bảo công bằng về chất lượng GD. Có cơ chế chính sách tạo động lực cho nhà giáo yên tâm công tác và thu hút người giỏi vào ngành GD (như chính sách tiền lương, điều kiện làm việc, cơ sở vật chất, đào tạo, bồi dưỡng, tôn vinh nhà giáo...).

- Cần phân bổ, chi tiêu hợp lí ngân sách nhà nước cho GD, ưu tiên cho tiểu học và THCS, các lĩnh vực cơ sở vật chất, khoa học - công nghệ, ngoại ngữ, phát triển nghề nghiệp của GV. Thúc đẩy huy động sự tham gia đóng góp của toàn xã hội cho phát triển GD.

#### **2.4. Định hướng phát triển giáo dục phổ thông giai đoạn 2021 - 2030**

- Tiếp tục nâng cao nhận thức về vị trí, vai trò của GDPT đối với phát triển GD: Xây dựng, thực hiện một số cơ chế, chính sách đặc thù tạo đột phá phát triển GD cơ bản.

- Rà soát quy hoạch, mạng lưới cơ sở trường lớp phổ thông và GD thường xuyên để đáp ứng nhu cầu học tập ban đầu, suốt đời và xây dựng xã hội học tập. Sắp xếp hợp lí các cơ sở đào tạo GV bảo đảm tinh gọn, hiệu quả.

- Phát triển đội ngũ GV và cán bộ quản lí GD: giải quyết dứt điểm tình trạng thừa, thiếu GV cục bộ, nâng cao chất lượng bồi dưỡng đội ngũ GV và cán bộ quản lí GD để đảm bảo đạt chuẩn nghề nghiệp, đáp ứng yêu cầu đổi mới GD, cải thiện chính sách tiền lương đối với đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lí GD.

- Triển khai chất lượng và hiệu quả Chương trình sách giáo khoa GDPT 2018. Đổi mới phương thức đánh giá người học. Đẩy mạnh thực hiện GD hướng nghiệp và phân luồng HS. Nâng cao chất lượng dạy học ngoại



ngữ, nhất là tiếng Anh.

- Đổi mới công tác quản lí GD: Phân cấp ủy quyền và thực hiện dân chủ trong các cơ sở GDPT, đẩy mạnh kiểm định chất lượng cơ sở GD.

- Hoàn thiện mạng lưới cơ sở GD thường xuyên theo hướng hệ thống GD mở đáp ứng nhu cầu học tập suốt đời và xây dựng xã hội học tập. Nâng cao hiệu quả các mô hình: Gia đình học tập, dòng họ học tập, cộng đồng học tập, đơn vị học tập.

- Đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học và quản lí GD, tạo môi trường tin cậy thúc đẩy chuyển đổi số tạo nền tảng học tập suốt đời.

- Nâng cao chất lượng phổ cập GD và xoá mù chữ.

- Đảm bảo tài chính bền vững cho phát triển GDPT bằng cách: sử dụng hiệu quả nguồn ngân sách nhà nước; huy động, thu hút các nguồn lực từ trong nước và quốc tế cho phát triển GD.

- Đẩy mạnh và nâng cao chất lượng hiệu quả nghiên cứu khoa học và chuyên gia công nghệ trong các cơ sở GD.

### 3. Kết luận

Hệ thống GD tiểu học thành công trong việc trang bị cho hầu hết HS các kĩ năng cơ bản về đọc viết và làm toán. Tuy nhiên, kết quả các môn Toán, Khoa học và Tiếng Anh thấp hơn ở trung học, với chỉ một nửa số HS đạt tiêu chuẩn tối thiểu ở cả lớp 9 và lớp 11. Việc nâng cao thành tích các môn học thường đòi hỏi phải giải quyết trong suốt quá trình tham gia GD ở trường phổ thông. Tuy nhiên, HS Việt Nam vượt trội hơn so với các bạn cùng trang lứa trong các đánh giá của khu vực và quốc tế cho thấy mức độ yêu cầu cao hơn của chương trình GDPT của Việt Nam.

Vẫn tồn tại bất bình đẳng giữa các nhóm. Trẻ em dân tộc thiểu số có hoàn cảnh kinh tế - xã hội thấp, ở vùng sâu, xa có xu hướng học tập kém hơn. Họ cũng phải đối mặt với môi trường học tập tại nhà kém thuận lợi hơn. Có bằng chứng cho thấy, sự bất bình đẳng trong GD tồn tại từ GD mầm non được khắc phục phần nào ở GD tiểu học, tiếp tục duy trì ở THCS và THPT. Hệ thống GD tạo

điều kiện thuận lợi cho những HS giỏi, có năng khiếu và tài năng nhưng chưa quan tâm đúng mức đến những HS gặp nhiều khó khăn trong học tập.

HS nữ có xu hướng đạt kết quả học tập cao hơn HS nam nhưng không đáng kể, ngoại trừ khả năng sử dụng tiếng Việt. Nhận định này đúng với các kì đánh giá quốc gia, SEA-PLM và cả hai chu kì PISA. Kết quả tốt hơn của HS nữ có thể là do các kĩ năng phi nhận thức tốt hơn (Ví dụ: kỉ luật và siêng năng hơn, nỗ lực học tập cao hơn, ...). Mặc dù vậy, niềm tin của nữ sinh lớp 10 về khả năng toán học của họ lại thấp hơn các nam sinh. Do đó, việc nâng cao nhận thức về bản thân của HS nữ trong Toán học và Khoa học, động cơ học tập của HS nam và tiếng Anh cho cả hai giới sẽ rất quan trọng để phát triển kĩ năng toàn diện cho HS.

Một số yếu tố có ảnh hưởng quan trọng đến kết quả học tập của HS tuy mức độ ảnh hưởng khác nhau ở các cấp học khác nhau, đó là: Quản lí các hoạt động GD và thời gian giảng dạy; Khả năng và sở thích học tập của HS; Điều kiện kinh tế - xã hội và sự chăm sóc của gia đình; Năng lực giảng dạy của GV; Cơ sở vật chất trường học, tài liệu dạy và học.

Các điều kiện dạy học khá thuận lợi, với tỉ lệ HS/GV và sĩ số lớp học thấp hơn tiêu chuẩn đặt ra. Tuy vậy, có sự không đồng đều giữa các trường và vị trí địa lí. Ví dụ, Đông Nam Bộ và Đồng bằng Sông Hồng có các tỉ lệ này cao nhất, còn vùng khó khăn thì thấp hơn. Giữa các cấp học có sự chênh lệch rõ rệt ở trường tiểu học một buổi ngày, đồng đều hơn ở mẫu giáo và THPT. Nhiều trường vẫn chưa đạt chuẩn quốc gia và có sự chênh lệch cơ sở vật chất giữa các vùng.

Trong những năm 2010, Bộ GD&ĐT tập trung hiện đại hóa chương trình, sách giáo khoa phổ thông cùng thực hành đánh giá và giảng dạy. Những đổi mới này nhằm khắc phục hạn chế của chương trình 2006 và đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện GD&ĐT theo tinh thần Nghị quyết số 29/NQ-TW. Mặc dù GV ngày càng sử dụng nhiều phương pháp dạy học tích cực nhưng vẫn còn những bất cập trong thực hành của họ (bao gồm cả ứng dụng công nghệ thông tin).

### Tài liệu tham khảo

- [1] Lê Thị Mỹ Hà, (9/2014), Đánh giá quy mô lớn tại Việt Nam, Bài trình bày tại hội thảo UNESCO Bangkok, [https://bangkok.unesco.org/sites/default/files/assets/themes/education/quality\\_education/neqmap/Workshops/Introduction%20to%20LSA/3\\_3\\_MoET\\_VietNam.pdf](https://bangkok.unesco.org/sites/default/files/assets/themes/education/quality_education/neqmap/Workshops/Introduction%20to%20LSA/3_3_MoET_VietNam.pdf).
- [2] Parandekar, Suhas D. và Elisabeth K. Sedmik, (2016), *Unraveling a Secret: Vietnam's Outstanding Performance on the PISA Test*, Washington DC: Ngân hàng Thế giới, <http://documents.worldbank.org/curated/en/258431468196137980/Unraveling-a-secret-Vietnams-outstanding-performance-on-the-PISA-test>.
- [3] Glewwe Paul - Hai Anh Dang - Jongwook Lee - Khoa Vũ, (2017), *What Explains Vietnam's Exceptional Performance in Education Relative to Other Countries?*, [https://www.apec.umn.edu/sites/apec.umn.edu/files/pisa\\_vn4.pdf](https://www.apec.umn.edu/sites/apec.umn.edu/files/pisa_vn4.pdf).
- [4] Glewwe, Paul, Sofya Krutikova - Caine Rolleston, (7/2017), *Do Schools Reinforce or Reduce Learning Gaps between Advantaged and Disadvantaged Students? Evidence from Vietnam and Peru*, Economic Development and Cultural Change 65, Số 4, p.699-739, <https://doi.org/10.1086/691993>.

- [5] Ngân hàng Thế giới, (2018), *Growing Smarter: Learning and Equitable Development in East Asia and Pacific*, Washington DC: Ngân hàng Thế giới, <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/29365/9781464812613.pdf?sequence=14>.
- [6] Sachiko Kataoka, (2018), *Nguồn vốn Nhân lực của Việt Nam: Những thành tựu giáo dục nổi bật và thách thức trong tương lai*, Ngân hàng Thế giới.

## THE SITUATION OF GENERAL EDUCATION IN THE PERIOD 2011 - 2020

Le Anh Vinh<sup>1</sup>, Nguyen Thi Lan Phuong<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Email: vinhla@vnies.edu.vn

<sup>2</sup> Email: lanphuongvkhgdvn@gmail.com

The Vietnam National Institute of Educational Sciences  
101 Tran Hung Dao, Hoan Kiem, Hanoi, Vietnam

**ABSTRACT:** *The quality of school education has been improved, of which primary education has provided solid foundation for the next levels; basic education has yielded international reputation though high and stable results in international assessment like PISA, PASEC, SEA-PLIM... and the top positions at international Olympiads. However, the variance in learning results tends to remain throughout the school time, especially between provinces, regions, and family backgrounds. Attention has been paid to educational assurance, staffing has been ensured, most of teachers and administrators have required standard qualifications, physical conditions and teaching equipment, and learning materials have been provided. Teaching innovation and learner assessment, creation of active learning environment through the innovation of school curriculum toward developing learner competences was the focus. On such basis, some challenges have been identified and lessons have been drawn for the period 2021-2030.*

**KEYWORDS:** School education, educational innovation, primary education, secondary education, basic education, learning assessment.

# Quản trị cơ sở giáo dục đại học công lập trong bối cảnh đổi mới

Lê Đông Phương

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam  
101 Trần Hưng Đạo, Hoàn Kiếm, Hà Nội, Việt Nam  
Email: phuongld@vnies.edu.vn

**TÓM TẮT:** Trên cơ sở xem xét các mô hình quản trị đại học công lập của một số quốc gia phát triển có quan hệ gần gũi với Việt Nam và mô hình quản trị đại học hiện nay của Việt Nam, bài viết tìm hiểu các vấn đề chính trong quản trị đại học công lập của Việt Nam và kiến nghị một số thay đổi để đảm bảo hiệu quả quản lý và quản trị đối với nhà trường đại học.

**TỪ KHÓA:** Giáo dục đại học, quản trị đại học, giáo dục đại học Việt Nam, cơ cấu quản trị, đại học Hoa Kỳ, đại học Anh quốc, đại học Pháp, đại học Australia.

→ Nhận bài 25/11/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 05/12/2021 → Duyệt đăng 15/12/2021.

## 1. Đặt vấn đề

Hiện nay, hệ thống giáo dục đại học (GDĐH) của phần lớn các quốc gia đang chuyển mạnh từ giáo dục (GD) tinh hoa sang GD đại chúng và thậm chí ở nhiều quốc gia còn chuyển sang GDĐH mang tính phổ cập (Trow, 2007), thì GDĐH đã trở thành một bộ phận quan trọng của nền kinh tế và sự phát triển của xã hội. Trong bối cảnh đó, các chính phủ cũng đã giảm dần phần cung cấp mà chuyển nhiều hơn sang điều tiết theo cơ chế thị trường việc cung cấp GDĐH theo hướng hỗ trợ GD và nghiên cứu phù hợp với sự phát triển của nền kinh tế. Vì vậy, GDĐH đã gắn chặt hơn với trào lưu chung của xã hội (Rowlands, 2017b).

Trước những biến động kinh tế và xã hội toàn cầu trong những thập kỷ gần đây, hầu hết các quốc gia đã chuyển từ hình thái “Nhà nước phúc lợi” thành “Nhà nước khuyến khích” hay “Nhà nước tạo thuận lợi”, thay đổi về cơ bản quan hệ giữa Nhà nước và hệ thống GDĐH (Schuetze, 2012). Từ chỗ được coi là lợi ích công (public-good) và là nghĩa vụ của Nhà nước phải đầu tư (Rhodes, 1997) thì hiện nay GDĐH bắt đầu được coi là lợi ích riêng (private good) và sinh viên có trách nhiệm trang trải phần lớn chi phí, phù hợp với các chính sách theo kiểu thị trường (Brown & Carasso, 2013).

Việt Nam đã chứng kiến sự bùng nổ quy mô GDĐH trong những năm cuối thế kỷ XX và đầu thế kỷ XXI. Sau khi thị trường lao động đã có được lượng nhân lực cơ bản có trình độ cần thiết thì GDĐH cũng không còn được coi là nghĩa vụ của Nhà nước nữa mà bắt đầu chuyển sang mô hình chia sẻ để phù hợp hơn với điều kiện kinh tế của đất nước. Trong bối cảnh đó, các phương thức quản lý hệ thống và quản trị của nhà trường ĐH cũng có nhiều thay đổi, đòi hỏi một sự xem xét cân nhắc kỹ về mô hình quản trị nhà trường ĐH Việt Nam.

**Bài viết là kết quả của Đề tài Nghiên cứu Xây dựng Khung Chiến lược phát triển GD và đào tạo Việt Nam**

*giai đoạn 2021-2030 thuộc Chương trình Khoa học và Công nghệ cấp Quốc gia giai đoạn 2016-2020 “Nghiên cứu phát triển khoa học GD đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản toàn diện GD Việt Nam”. Mã số: KHGD/16-20.41.*

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Quản trị đại học trong thay đổi của các hệ thống giáo dục đại học

#### 2.1.1. Về khái niệm quản trị đại học

Theo Gayle, Tewarie, & White quản trị ĐH được nhắc đến như là *cơ chế và quá trình ra những quyết định* có thẩm quyền tác động đến những vấn đề có ý nghĩa quan trọng trong nội bộ trường ĐH cũng như đối với bên ngoài (Gayle et al., 2003). Trong khi đó, Altbach nhìn nhận quản trị trong GDĐH là *các phương thức tổ chức và quản lý* của các cơ sở GDĐH, nói cách khác là cách điều khiển hoạt động của nhà trường ĐH. Cấu trúc quản trị của ĐH khác nhau tùy theo tính chất hoạt động của nhà trường (Altbach, 2005).

Theo Tierney cách hiểu thông thường về quản trị ĐH là “...quản trị (bên trong) dựa vào *ba nền tảng chính là đội ngũ giảng viên, đội ngũ điều hành và hội đồng quản trị...*” (Tierney, 2009). Như vậy, khái niệm quản trị ĐH chủ yếu nói về cấu trúc bên trong, phương thức tổ chức và quản lý của các cơ sở GD tự chủ.

#### 2.1.2. Sự thay đổi tư duy về quản trị đại học

Nếu như những ĐH đầu tiên của Châu Âu (như Bologna) là nơi mà người học kiểm soát nhà trường và thuê giảng viên về dạy (Ridder-Symoens, 1991) thì khi thành lập ĐH Paris năm 1090 thì sinh viên được phép nghe bài giảng trên cơ sở thanh toán một khoản phí mà không được có vai trò trong quản trị nhà trường (Boggs, 2010). Trong cấu trúc này, hiệu trưởng phải lấy ý kiến của các giáo sư về các vấn đề liên quan tới bộ

nhệm người dạy thần học và luật của nhà thờ (Ridder-Symoens, 1991). Trong quá trình phát triển tiếp theo, cùng với sự trưởng thành của các trường ĐH, người ta nhận thấy sự khác biệt của quản trị ĐH Châu Âu lục địa, nơi có truyền thống kết nối nhà trường ĐH và chính quyền, nơi mà các giảng viên được coi như công chức, và khối tiếng Anh, nơi các trường ĐH nhấn nhiều hơn vào tự chủ và quyền linh hoạt trong quyết định hoạt động của mình.

Ở Hoa Kỳ, do tác động rất mạnh của tư duy về dân chủ, đã quan tâm đặc biệt đến sự tham gia của công dân vào quản trị các ĐH như một hoạt động dân sự (civic service) và sự quản trị nhân danh công chúng (Association of Governing Boards of Universities and Colleges, 2010). Khi nhà trường ĐH có sự phụ thuộc lẫn nhau (interdependence) nhiều hơn với các tác nhân bên ngoài, các trường sẽ phải có trách nhiệm cao hơn đối với các tổ chức liên đới như chính quyền địa phương và trung ương, các doanh nghiệp và các tổ chức xã hội khác. Các mối quan hệ này sẽ thiết lập bản chất của sự quản trị là định hướng doanh nghiệp hay định hướng đồng quản. Quản trị ĐH là một khái niệm đa tầng liên quan tới nhiều cơ quan và quy trình khác nhau với các quyền hạn ra quyết định khác nhau. Theo Kezar và Eckel (2004) quản trị khác quản lý nội bộ nhà trường.

Hiệp hội Giáo sư ĐH Hoa Kỳ là tổ chức đầu tiên thiết lập khái niệm quản trị ĐH dựa trên các nguyên lý dân chủ và sự tham gia (quản trị chia sẻ - shared governance). Mô hình này nhấn mạnh tầm quan trọng của sự tham gia của đội ngũ giảng viên vào việc ra quyết định về nhân sự, lựa chọn nhà quản lý, chuẩn bị ngân sách, hoạch định chính sách GD (American Association of University Professors, 1966).

Với sự vận dụng các cơ chế thị trường sự lưu tâm của xã hội đã chuyển sang nhấn mạnh vào tự chủ của nhà trường (institutional autonomy), cạnh tranh trong cung cấp dịch vụ GD. Để tránh sự thất bại, đổ vỡ xã hội nhấn mạnh hơn vào các cơ chế đảm bảo tính trách nhiệm (hay được nhắc đến là giải trình xã hội) và đảm bảo chất lượng. Tuy nhiên, một vấn đề đặt ra là Nhà nước cắt giảm chi ngân sách (bình quân sinh viên) thì sự can thiệp thông qua các yêu cầu báo cáo lại tăng lên rất nhiều. Ở đây, vai trò của Nhà nước đối với GDĐH rất quan trọng vì Nhà nước đang chi trả một phần cho GDĐH và phải chịu trách nhiệm (accountable) về số chi đó. Nhà nước cũng là đầu mối thúc đẩy sự đổi mới sáng tạo (innovation) vì sự phát triển của xã hội, một lĩnh vực đòi hỏi rất nhiều ở kết quả của nền GDĐH (Rowlands, 2017b).

Hệ quả của các áp lực thay đổi này đã dẫn đến sự biến đổi về vai trò, phương thức vận hành và vị trí trong xã hội của nhà trường ĐH. Các trường ĐH đang hoạt

động tương tự doanh nghiệp và được Nhà nước coi như doanh nghiệp (Ball, 2012).

### 2.1.3. Mô hình quản trị đại học của Anh quốc

Anh quốc với truyền thống phát triển GDĐH khá đặc biệt so với Châu Âu lục địa đã hình thành mô hình quản trị ĐH khá độc đáo. Về bản chất, ngay từ những trường ĐH đầu tiên của Anh tính độc lập và tự quản (self-governance) đã được khắc họa rất sắc nét. Năm 1919, việc thành lập Ủy ban tài trợ ĐH (University Grant Committee UGC) như một cơ quan đệm, cách li nhà trường ĐH và Nhà nước đã góp phần thúc đẩy sự đại chúng hóa GDĐH sau những năm chiến tranh, tạo cơ hội cho mọi người đều được đi học (Rowlands, 2017a). Tuy nhiên, đến những năm 1980, việc cắt giảm nghiêm trọng ngân sách công và áp lực phải cạnh tranh đã hình thành một hệ thống GDĐH định hướng thị trường mạnh mẽ, yêu cầu các trường phải hành động như một doanh nghiệp (corporate organization) và tuân theo các cách làm của doanh nghiệp (Committee of Vice-Chancellors and Principals, 1985). Việc này dẫn đến khoảng cách giữa ĐH tư và ĐH công bị xóa nhòa, nhất là khi thống nhất cách thức quản lý các university và các polytechnics (The National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997).

Năm 1997, UGC được thay thế bởi Hội đồng cung cấp tài chính ĐH (Universities Funding Council) dưới quyền điều khiển của người đứng đầu do quốc hội cử ra. UFC đã làm thay đổi cách quản lý tài chính công cho các trường ĐH.

Năm 2010, báo cáo ‘Browne Review’ đã cân nhắc tình hình tài chính nói chung và sự thiếu hụt ngân sách. Trên cơ sở các khuyến cáo đó ngân sách giảng dạy ĐH bị cắt 40% và thay thế bằng tín dụng học phí tương ứng với lãi suất thị trường (Thompson & Bekhradnia, 2010).

Việc đưa nghiên cứu khoa học trong các trường ĐH vào Luật GDĐH (Higher Education and Research Bill) đã tạo ra một sự thay đổi lớn khi vấn đề nghiên cứu được đặt ra nghiêm túc hơn và buộc các trường ĐH phải đưa vào các quy định ràng buộc về nghiên cứu (kể cả các tổ chức về nghiên cứu). Hiện nay, các ĐH Anh có mô hình quản trị kiểu:

- Oxbridge (Oxford và Cambridge).
- ĐH dân sự (civic university) theo mô hình lưỡng viện (bicameral) với hội đồng trường (university council) có tỉ lệ người ngoài cao chịu trách nhiệm về hành chính và tài chính trong khi senate (tương đương hội đồng khoa học) có quyền cao nhất về học thuật (Taylor, 2013).
- ĐH theo kiểu công ti (higher education corporation) với mô hình một cơ quan chịu trách nhiệm về thiết lập đặc trưng và sứ mạng của nhà trường trong khi các hội

đồng khoa học chủ yếu tư vấn về các vấn đề học thuật, gián tiếp thông qua hiệu trưởng (Shattock, 2006).

Tuy nhiên, kể cả theo mô hình civic university hội đồng quản trị vẫn cần tham khảo ý kiến của senate trong các vấn đề lớn và các trường đều có bộ phận chịu trách nhiệm về lập kế hoạch và nguồn lực.

#### 2.1.4. Mô hình quản trị đại học của Hoa Kỳ

Do tính đa dạng của thể chế liên bang nên không có mô hình chung thống nhất về quản trị ngoài (external governance - quản lý nhà nước). Có bang có bộ phận phụ trách hệ thống ĐH trong khi có bang có Bộ phụ trách các cơ sở GD công lập (Dill, 2014).

Tuy nhiên, mô hình hệ thống ĐH (university system) phổ biến ở nhiều bang có đặc điểm là chung nhau một hội đồng quản trị (Ví dụ: University of California), hội đồng này sẽ đại diện cho nhóm trường trong quan hệ với cơ quan lập pháp, các hệ thống liên bang. Ngoài ra, một số bang cũng cấp quyền độc lập cho từng trường.

Về cơ bản, các trường ĐH có cấu trúc một hội đồng duy nhất (unicameral) chịu nhiệm về nhà trường do chủ tịch đứng đầu nhưng bên dưới có một hệ thống các tiểu ban học thuật (thậm chí cũng có senate) có ảnh hưởng lớn đến các quyết định của hội đồng quản trị (Shattock, 2006).

Hiện nay, Hoa Kỳ cũng nói nhiều về quản trị chia sẻ như một sự phân chia trách nhiệm giải trình trước công chúng và quyền điều hành cho hội đồng quản trị và quyền chỉ đạo các hoạt động học thuật cho đội ngũ giảng viên (Association of Governing Boards of Universities and Colleges, 2010). Một trong những điều còn tranh luận liệu hội đồng quản trị có những thành viên tình nguyện bên ngoài được giao phó sự ủy thác (trust) về các tài sản vật chất, tài chính hay trí tuệ của nhà trường có ổn không, nhất là khi nhiều người không có bằng cấp/trình độ về hành chính GD nhưng mặt khác nó lại đại diện cho một hợp đồng giữa nhà trường và xã hội, một truyền thống lâu đời trong xã hội Mỹ (Hendrickson & Ikenberry, n.d.).

Nhìn chung, các ĐH Hoa Kỳ có sự đại diện của đội ngũ học thuật thông qua senate hay các ủy ban học thuật, tạo ra được sự phân công:

- Hội đồng quản trị lo về điều lệ và tài chính.
- Hiệu trưởng lo triển khai chiến lược, giám sát quản lý và tạo quỹ.
- Lực lượng học thuật lo xây dựng và giám sát việc thực hiện các chương trình khoa học.

#### 2.1.5. Mô hình quản trị đại học của Australia

Do mối quan hệ đặc biệt của Australia với Anh quốc nên trong quá khứ mô hình quản trị ĐH của Australia khá giống Anh. Tuy nhiên, đến những năm 1980, Chính

phủ Australia chuyển sang mô hình mang tính công ti hướng đến tạo ra trách nhiệm (giải trình) cao hơn trước Chính phủ thông qua củng cố hội đồng trường, thu nhỏ quy mô và giảm tỉ lệ đại diện giảng viên và sinh viên (Baird, 2006).

Năm 1988, trong Sách trắng của Bộ trưởng John Dawkins đã kiến nghị điều chỉnh quy mô và cấu trúc hội đồng trường, quan hệ của hội đồng trường và hội đồng khoa học, hiệu trưởng (vice-chancellors) sẽ thực hiện chức năng của giám đốc điều hành và các trường ĐH cần có tính kinh doanh và giống doanh nghiệp. Tuy các bang và vùng lãnh thổ không bắt buộc phải theo các khuyến cáo này nhưng mô hình ở bang Victoria và South Australia sau đó đã phản ánh triết lý quản trị của báo cáo Dawkins. Trong những năm đầu thế kỉ XXI, đã có hình thức hỗ trợ (và sau là thanh toán) cho các thành viên của hội đồng là người bên ngoài trường.

#### 2.1.6. Mô hình Pháp

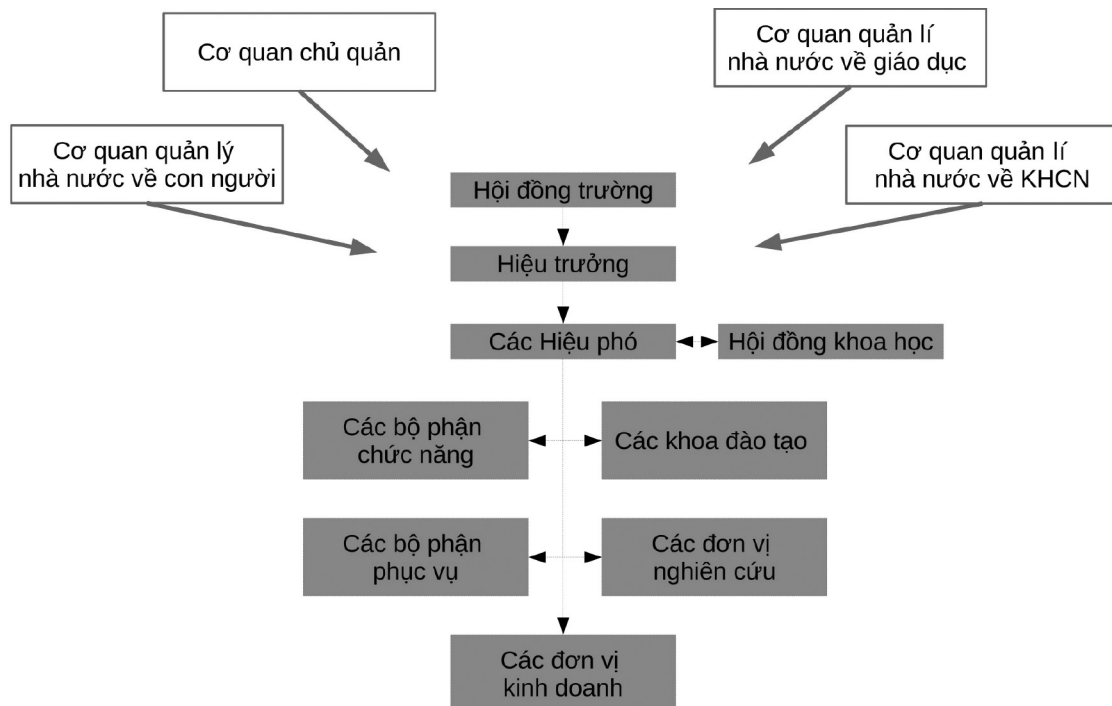
Trước kia, các ĐH công lập của Pháp được coi như một bộ phận của chính quyền và hoạt động theo hình thức các cơ quan công quyền. Năm 2007, Pháp ban hành đạo luật Loi n°2007-1199 về quyền và trách nhiệm của các trường ĐH (loi relative aux libertés et responsabilités des universités). Lần đầu tiên, nước Pháp đã luật định về quản trị và kèm theo đó là các sửa đổi về tổ chức nhà trường theo hướng có mặt của hội đồng quản trị (Conseil d'Administration). Quản trị nhà trường ĐH được quyết định bởi 3 hội đồng: hội đồng quản trị, hội đồng khoa học, hội đồng học thuật và sinh viên vụ.

Hội đồng quản trị có 20 đến 30 thành viên, bao gồm đại diện của chính quyền địa phương (đặc biệt là chính quyền vùng), đại diện xã hội và ít nhất một giám đốc doanh nghiệp. Chủ tịch ĐH sẽ được các thành viên được bầu của hội đồng quản trị bỏ phiếu, kết quả quyết định bởi đa số tuyệt đối. Chủ tịch trường ĐH có thêm quyền hạn mới so với trước đây: Kí hợp đồng tuyển dụng, kể cả với người nước ngoài; Điều chỉnh/kê cả phủ quyết việc phân công nhân sự trong trường; Quyết định mức lương thưởng cho nhân viên của trường.

Theo luật mới, ngân sách sẽ không còn do Bộ phân bổ cho từng khoa mà nhà trường sẽ tiếp nhận tổng số và phân bổ lại theo khuyến cáo của hội đồng khoa học. Luật cũng cho phép các trường thiết lập các cơ cấu và cơ chế mới để hợp tác với doanh nghiệp, huy động thêm ngân sách (Loi Relative Aux Libertés et Responsabilités Des Universités, 2007).

#### 2.2. Mô hình quản trị đại học công của Việt Nam

Xét từ góc độ tổ chức nhà trường ĐH công lập của Việt Nam bao gồm các thành phần chính đã được quy



Hình 1: Các bên liên quan trong quản trị ĐH Việt Nam

định trong Luật GDĐH năm 2013 và Luật sửa đổi một số điều của Luật GDĐH năm 2018 (Luật GDĐH, 2013) gồm:

- Hội đồng ĐH/Hội đồng trường.
- Giám đốc ĐH/Hiệu trưởng + Phó giám đốc/Phó hiệu trưởng.
- Phòng, ban chức năng.
- Trường ĐH/trường, viện nghiên cứu, phân hiệu, khoa, bộ môn; tổ chức khoa học và công nghệ.
- Tổ chức phục vụ đào tạo, nghiên cứu khoa học và công nghệ; cơ sở sản xuất, kinh doanh, dịch vụ.
- Phân hiệu (nếu có).
- Hội đồng khoa học và đào tạo, các hội đồng tư vấn.

Hội đồng trường của các cơ sở GDĐH Việt Nam bao gồm: 1/ Số lượng thành viên hội đồng trường phải là số lẻ, tối thiểu là 15 người; 2/ Thành viên đương nhiên bao gồm bí thư cấp ủy, hiệu trưởng trường ĐH, chủ tịch công đoàn và đại diện Ban Chấp hành Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh là người học của trường ĐH; 3/ Thành viên bầu bao gồm đại diện giảng viên chiếm tỉ lệ tối thiểu là 25% tổng số thành viên của hội đồng trường; đại diện viên chức và người lao động; 4/ Thành viên ngoài trường ĐH chiếm tỉ lệ tối thiểu là 30%, gồm: Đại diện của cơ quan quản lý có thẩm quyền; Đại diện của cộng đồng xã hội do hội nghị toàn thể hoặc hội nghị đại biểu của trường ĐH bầu bao gồm nhà lãnh đạo, nhà quản lý, nhà GD, nhà văn hóa, nhà khoa học, doanh nhân, cựu sinh viên, đại diện đơn vị sử dụng lao động. Hội đồng khoa học và đào tạo, theo quy định của

Luật gồm: Hiệu trưởng; Các phó hiệu trưởng phụ trách đào tạo, nghiên cứu khoa học; Trưởng các đơn vị đào tạo, nghiên cứu khoa học; Các nhà khoa học có uy tín đại diện cho các lĩnh vực, ngành chuyên môn, mang tính đại diện chưa không phải là hội đồng toàn thể kiểu senate của Hoa Kỳ hay hội đồng học thuật của Pháp (xem Hình 1).

Như vậy, mô hình cơ cấu quản trị ĐH công lập của Việt Nam vừa mang tính chia sẻ vừa mang tính tập quyền. Với sự chuyển đổi từ mô hình kế hoạch hóa tập trung sang mô hình tự chủ một phần các trường ĐH công lập Việt Nam đang phải xử lý một số vấn đề như sau:

- **Quản trị ngoài:** Cơ quan đại diện cho Nhà nước xử lý các vấn đề về tài chính, nhân sự, tài sản (chủ quản) và các hoạt động đào tạo và nghiên cứu của nhà trường: Một đầu mối hay đa đầu mối. Cơ quan quản lý nhà nước về GDĐH: Chuẩn mực đào tạo, quy mô đào tạo và công nhận kết quả đào tạo.

**Quản trị trong:** Hội đồng trường: Quyền hạn và sự đại diện; Hội đồng khoa học: Quyền hạn và tác động đến các chính sách của nhà trường; Hiệu trưởng (và các phó hiệu trưởng): Quyền hạn về tài chính, nhân sự.

### 3. Kết luận và kiến nghị

Trong bối cảnh xu thế chung về đổi mới về quản lý Nhà nước và quản trị ĐH, không phải chỉ Việt Nam mà hầu hết các nước đều đang gặp câu hỏi: Ai đang vận hành và quản trị nhà trường ĐH? nhà trường ĐH có còn

là một tác nhân độc lập (autonomous) nữa hay không hay đang trở thành bên thực thi các chính sách và kịch bản do các hội đồng, các cơ quan chiến lược hay Chính phủ? Nếu nhà trường hoạt động độc lập thì nó phải dựa trên các nguyên tắc các khuôn mẫu và các căn cứ pháp lý nào? Quyền hạn của nhà trường ĐH sẽ thuộc về ai, đội ngũ giảng viên, các nhà quản lý hay các nhà kỹ thuật (Schuetze, 2012).

Để giải quyết được vấn đề quản trị trong các trường ĐH công lập của Việt Nam, đảm bảo được tính tự chủ của nhà trường cũng như sự giải trình cho các bên có liên quan Việt Nam nên có một cơ quan đệm giữa nhà

trường ĐH và tất cả các cơ quan nhà nước tương tự mô hình UFC của Anh để giảm thiểu đầu mối và sự chỉ đạo không nhất quán đối với các trường ĐH và tạo công bằng trong quản lý nhà nước (cả công và tư, cả quy mô lớn và bé, cả chuyên và đa ngành).

Đồng thời, Việt Nam cũng cần thiết lập lại vị trí của hội đồng khoa học thành cơ quan quyền lực học thuật thông qua hình thức hội đồng toàn thể của các giảng viên và cán bộ nghiên cứu chính thức của nhà trường để tạo ra được sự quản trị học thuật tốt hơn và đảm bảo tính dân chủ trong các hoạt động đào tạo và nghiên cứu của nhà trường ĐH.

#### Tài liệu tham khảo

- [1] Altbach, P. (2005), *Patterns in Higher Education Development*, In P. G. Altbach, R. O. Berdahl, & P. J. Gumpert (Eds.), *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political, and Economic Challenges* (2nd ed.), Johns Hopkins University Press.
- [2] American Association of University Professors, (1966), *Statement on Government of Colleges and Universities*, <https://www.aaup.org/report/statement-government-colleges-and-universities>
- [3] Association of Governing Boards of Universities and Colleges, (2010), *AGB Statement on Board Responsibility for Institutional Governance*, <https://www.agb.org/statements/2010/agb-statement-on-institutional-governance>.
- [4] Baird, J. (2006), Beyond professionalisation: Enhancing the governance culture for Australian university governing boards, *Tertiary Education and Management*, 12(4), 297–309, <https://doi.org/10.1080/13583883.2006.9967175>.
- [5] Ball, S. J. (2012), *Global education inc. : new policy networks and the neo-liberal imaginary*, Routledge, <https://www.routledge.com/Global-Education-Inc-New-Policy-Networks-and-the-Neoliberal-Imaginary/Ball/p/book/9780415684101>.
- [6] Boggs, (2010), *Understanding the origins, evolution and state of play in UK university governance*, In S. Miller (Ed.), *The new collection*, New College.
- [7] Brown, R., & Carasso, H. (2013), *Everything for sale? The marketisation of UK higher education*, Routledge.
- [8] Committee of Vice-Chancellors and Principals, (1985), *Report of the Steering Committee for Efficiency Studies in Universities*, <http://www.educationengland.org.uk/documents/jarratt1985/index.html>.
- [9] Dill, D. (2014), *Academic governance in the US: implications of a 'commons' perspective*, In M. Shattock (Ed.), *International trends in university governance: Autonomy, self-government and the distribution of authority*, Routledge.
- [10] Gayle, D. J., Tewarie, B., & White, A. Q. (2003), *Governance in the twenty-first-century university : approaches to effective leadership and strategic management*, Jossey-Bass, <https://eric.ed.gov/?id=ED482135>
- [11] Hendrickson, R. M., & Ikenberry, S. O. (Stanley O. (n.d.), *Academic leadership and governance of higher education : a guide for trustees, leaders, and aspiring leaders of two- and four-year institutions*.
- [12] Kezar, A., & Eckel, P. D. (2004), *Meeting Today's Governance Challenges*, *The Journal of Higher Education*, 75(4), 371–399, <https://doi.org/10.1080/00221546.2004.11772264>.
- [13] *Luật Giáo dục Đại học*, (2013).
- [14] Rhodes, R. A. W. (1997), *Understanding governance : policy networks, governance, reflexivity, and accountability*, Open University Press, <https://eprints.soton.ac.uk/336524/>.
- [15] Ridder-Symoens, H. de (Ed.), (1991), *A History of the University in Europe*, Cambridge University Press, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511599507>.
- [16] Rowlands, J. (2017a), *The Changing Nature of the University Sector*, In *Academic Governance in the Contemporary University: Perspectives from Anglophone nations*, pp. 3–24, Springer Singapore, [https://doi.org/10.1007/978-981-10-2688-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2688-1_1).
- [17] Rowlands, J. (2017b), *The Theoretical and Policy Context*, In *Academic Governance in the Contemporary University: Perspectives from Anglophone nations*, pp. 91–110, Springer Singapore, [https://doi.org/10.1007/978-981-10-2688-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2688-1_5).
- [18] Schuetze, H. G. (2012), *University Governance Reform: The Drivers and the Driven*, In *University Governance and Reform*, Palgrave Macmillan US.
- [19] Shattock, Michael, (2006), *Managing good governance in higher education*, Open University.
- [20] Taylor, M. (2013), *Shared Governance in the Modern University*, *Higher Education Quarterly*, 67(1), p.80–94, <https://doi.org/10.1111/hequ.12003>.
- [21] The National Committee of Inquiry into Higher Education, (1997), *Higher Education in the learning society*, <http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html>.
- [22] Thompson, J., & Bekhradnia, B. (2010), *The government's proposals for higher education funding and student finance-an analysis 1*, [www.hepi.ac.uk](http://www.hepi.ac.uk).
- [23] Tierney, W. G. (2009), *Competing conceptions of academic governance: negotiating the perfect storm*,

Johns Hopkins University Press.

- [24] Trow, M, (2007), *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*, In International Handbook of Higher Education, pp. 243–

280, Springer Netherlands, [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2\\_13](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_13).

- [25] *Loi relative aux libertés et responsabilités des universités*, (2007).

---

## THE GOVERNANCE OF PUBLIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF INNOVATION

### Le Dong Phuong

The Vietnam National Institute of Educational Sciences  
101 Tran Hung Dao, Hoan Kiem, Hanoi, Vietnam  
Email: phuongld@vnies.edu.vn

**ABSTRACT:** *Based on the review of governance models by public universities in some developed countries with close relationships to Vietnam and the current governance model of Vietnamese public institutions of higher education, this article tries to find out the main obstacles in university governance and proposes some changes in the governance model for public institutions.*

**KEYWORDS:** Higher education, university governance, Vietnamese higher education, governance structure, American higher education, British higher education, French higher education, Australia higher education.



# Định hướng chiến lược chuyển đổi số trong giáo dục đáp ứng yêu cầu Cách mạng công nghiệp 4.0

Trịnh Thị Anh Hoa

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam  
101 Trần Hưng Đạo, Hoàn Kiếm, Hà Nội, Việt Nam  
Email: hoatta@vnies.edu.vn

**TÓM TẮT:** Cách mạng công nghiệp 4.0 đang diễn ra mạnh mẽ, tác động rất lớn đến kinh tế - xã hội. “Chương trình Chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030”, giáo dục là lĩnh vực quan trọng được ưu tiên chuyển đổi số thứ hai sau lĩnh vực Y tế. Bài viết đề cập đến tầm quan trọng của chuyển đổi số trong giáo dục và phân tích bối cảnh trong nước và quốc tế, thực trạng chuyển đổi số trong giáo dục của Việt Nam, từ đó xác định quan điểm, mục tiêu và đề xuất định hướng chiến lược chuyển đổi số trong giáo dục nhằm góp phần thúc đẩy quá trình đổi mới giáo dục thành công và thực hiện có hiệu quả “Chương trình Chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030”,

**TỪ KHÓA:** Định hướng chiến lược, chuyển đổi số, chuyển đổi số trong giáo dục.

→ Nhận bài 30/11/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 10/12/2021 → Duyệt đăng 15/12/2021.

## 1. Đặt vấn đề

Cách mạng công nghiệp 4.0 (CMCN 4.0) bùng nổ, chuyển đổi số (digital transformation) xuất hiện và phổ biến trong những năm gần đây. Kinh nghiệm của những lần chuyển đổi công nghệ trước đây đã cho thấy những nước đi đầu trong ứng dụng và phát triển công nghệ mới sẽ luôn là những nước thịnh vượng, phát triển nhất. Các nước như: Anh, Úc, Đan Mạch, Estonia, Israel, Mexico, Singapore, Thái Lan, Uruguay, ... đều xây dựng chiến lược để chuyển đổi số với những định hướng chính như sau:

- *Chuyển đổi số nền kinh tế (kinh tế số)*, bao gồm: 1/ Phát triển các doanh nghiệp số; 2/ Chuyển đổi số cho các doanh nghiệp truyền thống (hướng tới sản phẩm tích hợp số; chuyển đổi mô hình kinh doanh trên nền tảng số; thay đổi quy trình sản xuất dựa trên dữ liệu số, tự động hóa, ảo hóa,...); 3/ Phát triển tài chính số; 4/ Phát triển thương mại điện tử.

- *Chuyển đổi số xã hội (xã hội số)*, trong đó tập trung vào các lĩnh vực như: ứng dụng công nghệ số để nâng cao chất lượng dịch vụ, giảm khoảng cách xã hội (như giáo dục (GD), y tế, văn hóa, an toàn an ninh xã hội,...).

- *Chuyển đổi số trong một số ngành trọng điểm* để phát triển kinh tế - xã hội (nông nghiệp, du lịch, điện lực, giao thông,...).

- *Chuyển đổi số trong cơ quan Chính phủ (Chính phủ số)*, hướng tới cung cấp dịch vụ công thuận tiện cho người dân, tăng cường sự tham gia người dân trong các hoạt động cơ quan nhà nước, tăng cường hiệu quả hoạt động và đổi mới trong các cơ quan nhà nước phát triển dữ liệu mở của cơ quan nhà nước để tạo điều kiện phát triển kinh tế - xã hội [2].

Như vậy, là lĩnh vực quan trọng cần thực hiện chuyển

đổi số, GD đứng trước những cơ hội và thách thức lớn, đòi hỏi phải có chiến lược chuyển đổi số phù hợp với xu thế chung của thế giới và điều kiện thực tiễn của Việt Nam, đồng thời phải thích ứng với cuộc CMCN 4.0. **Bài viết là kết quả nghiên cứu của Đề tài: Nghiên cứu đề xuất chính sách quốc gia chuyển đổi số trong quản lý trường học ở Việt Nam. Mã số: B2021-VKG-04.**

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Khái niệm về chuyển đổi số trong giáo dục

#### 2.1.1. Chuyển đổi số

Chuyển đổi số có thể có nhiều định nghĩa khác nhau, tùy thuộc vào quan điểm và nhận thức. Theo Thomas M. Siebel (2019), bản chất của chuyển đổi số là sự hội tụ của bốn loại công nghệ đột phá gồm công nghệ điện toán đám mây, dữ liệu lớn, kết nối vạn vật (IoT) và trí tuệ nhân tạo (AI). Chuyển đổi số (digital transformation): Là quá trình thay đổi tổng thể và toàn diện của mỗi cá nhân, tổ chức về cách làm việc và các hoạt động trên môi trường số dựa trên các công nghệ mang tính đột phá của cuộc CMCN 4.0 như Trí tuệ nhân tạo (AI - Artificial intelligence), Điện toán đám mây (Cloud Computing), Dữ liệu lớn (BigData), Internet vạn vật (IoT - Internet of Things) và chuỗi khối (Block Chain)... Tổng thể hàm ý mọi bộ phận của tổ chức đều phải tham gia và thực hiện chuyển đổi số. Toàn diện hàm ý mọi khía cạnh, lĩnh vực hoạt động của tổ chức đều phải thực hiện chuyển đổi số [7]. Chuyển đổi số là chuyển các hoạt động của chúng ta từ thế giới thực sang thế giới ảo ở trên môi trường mạng. Theo đó, mọi người tiếp cận thông tin nhiều hơn, rút ngắn về khoảng cách, thu hẹp về không gian, tiết kiệm về thời gian. Trên một góc nhìn tổng quát, chuyển đổi số (Digital Transformation)

được xem là việc sử dụng dữ liệu và công nghệ số để thay đổi một cách tổng thể và toàn diện tất cả các khía cạnh của đời sống kinh tế - xã hội, tái định hình cách chúng ta sống, làm việc và liên hệ với nhau [2].

### **2.1.2. Chuyển đổi số trong giáo dục**

Chuyển đổi số ngành GD là quá trình khi áp dụng công nghệ thông tin (CNTT) hiện đại vào bên trong việc giảng dạy. Sự đổi mới này với mục đích nhằm đáp ứng học tập ngày càng gia tăng của học sinh và sinh viên. Đồng thời, qua đó thúc đẩy hiệu quả các phương pháp dạy học của giáo viên và cả giảng viên. Chuyển đổi số trong GD mở ra cho học sinh một môi trường học tập mang tính kết nối. Đây là hệ sinh thái nhằm tích hợp giữa công nghệ và cả dịch vụ, bảo mật nhằm thu hẹp khoảng cách giữa kỹ thuật số. Nhờ đó, người dạy và người học sẽ cùng nhau trải nghiệm quá trình hợp tác, tương tác và cá nhân hóa [9].

Chuyển đổi số trong GD là một thay đổi trong đó áp dụng CNTT hiện đại nhằm đáp ứng nhu cầu học tập ngày càng tăng của học sinh, sinh viên, giảng viên và các trường học, tạo môi trường học tập nơi mà mọi thứ được kết nối. Đây là hệ sinh thái kết hợp công nghệ, dịch vụ và bảo mật để thu hẹp khoảng cách kỹ thuật số, tạo ra trải nghiệm học tập hợp tác, tương tác và cá nhân hóa [9].

Tuy có nhiều cách tiếp cận khác nhau, song nhìn chung, chuyển đổi số trong GD là việc chuyển đổi cách dạy, cách học, quản trị và quản lý (QL) GD dựa trên công nghệ số hướng tới một hệ thống GD chất lượng tốt, chi phí thấp và tiếp cận dễ dàng với mọi người dân. Chuyển đổi số chính là việc ứng dụng công nghệ số vào việc đổi mới mọi khía cạnh của tổ chức và hoạt động GD (QL dạy, học, nghiên cứu khoa học và phục vụ cộng đồng [1]). Chuyển đổi số góp phần phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao, nâng cao năng lực khoa học và công nghệ nhằm thúc đẩy phát triển nền kinh tế số, xã hội số và quốc gia số.

### **2.2. Tầm quan trọng của chuyển đổi số đối với giáo dục**

Trong bối cảnh hội nhập, toàn cầu hóa, chuyển đổi số trong GD là tất yếu, đồng thời cũng là cơ hội cho phát triển GD nếu không muốn bỏ lỡ cơ hội mà cuộc CMCN 4.0 mang lại. Chuyển đổi số mang lại lợi ích cho cả người học, cơ sở GD và hệ thống GD: chuyển đổi số tăng hiệu quả QL, vận hành hệ thống GD, cơ sở GD, là phương thức hữu hiệu để huy động nguồn lực trí tuệ của xã hội tham gia xây dựng học liệu số và cùng tham gia học tập, đào tạo, bồi dưỡng nâng cao chất lượng nguồn nhân lực. Với kho tài liệu không giới hạn, người học không bị giới hạn về không gian thời gian, có thể học mọi nơi mọi lúc và tạo cơ hội công bằng trong tiếp cận nguồn học liệu cho người học, góp phần tạo ra xã

hội học tập và học tập suốt đời.

Sự bùng nổ của nền tảng công nghệ công nghệ IoT, Big Data, AI, SMAC (mạng xã hội - di động - phân tích dữ liệu lớn - điện toán đám mây) đang hình thành nên hạ tầng GD số. Đặc biệt, trong bối cảnh dịch bệnh COVID-19, xu hướng giảng dạy công nghệ số giúp linh hoạt hơn trong giảng dạy và học tập, không làm gián đoạn trong quá trình dạy học, ngoài ra còn giúp cho người học có thể tiếp cận những bài giảng thực tế, đa dạng hơn qua công nghệ thực tế ảo; giúp việc tương tác giữa gia đình, nhà trường, giáo viên, học sinh nhanh chóng, hiệu quả.

Chuyển đổi số làm thay đổi cốt lõi các hoạt động GD: tác động đến phương thức QL, chỉ đạo điều hành của các cơ quan QL GD đến toàn bộ hoạt động của ngành và của các cơ sở GD trên cơ sở nền tảng công nghệ số, tác động trực tiếp đến đối tượng tham gia vào quá trình dạy và học, làm thay đổi cách tổ chức, QL, phương pháp tổ chức, hình thức dạy học của người dạy và phương pháp học của người học theo hướng giảm thuyết giảng, truyền thụ kiến thức sang phát triển năng lực người học, tăng khả năng tự học, tạo cơ hội học tập mọi lúc, mọi nơi, cá nhân hóa việc học, góp phần tạo ra xã hội học tập và học tập suốt đời.

### **2.3. Bối cảnh trong nước và quốc tế tác động đến chuyển đổi số**

Thế giới đã có những thay đổi mạnh mẽ, tác động không nhỏ đến sự phát triển kinh tế xã hội của Việt Nam nói chung cũng như sự phát triển GD đất nước nói riêng. Yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến phát triển GD đó là:

Cuộc cách mạng khoa học và công nghệ đang diễn ra mạnh mẽ, đặc biệt CMCN 4,0 đã làm thay đổi đến nhiều mặt của đời sống kinh tế - xã hội trên phạm vi toàn cầu. Điều này đòi hỏi GD phải đổi mới nhanh chóng để tránh khỏi lạc hậu, thích ứng kịp thời với sự thay đổi từng ngày, từng giờ để trang bị những kiến thức, kỹ năng mới, điều chỉnh ứng xử phù hợp với những cái mới đang liên tục xuất hiện.

Quá trình toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế đang diễn ra rất mạnh mẽ. Sự tác động của quá trình toàn cầu hóa đòi hỏi các quốc gia phải xây dựng và triển khai các chiến lược, trong đó chiến lược phát triển GD để thúc đẩy sự phát triển của nền GD nước mình để hội nhập sâu, rộng. Nghị quyết Đại hội Đảng XIII tiếp tục khẳng định: “Chủ động và tích cực hội nhập quốc tế”, “Đẩy mạnh hội nhập quốc tế trong lĩnh vực văn hóa, xã hội, khoa học - công nghệ, GD - đào tạo và các lĩnh vực khác”.

Đảng, Nhà nước luôn quan tâm, coi trọng phát triển ứng dụng CNTT trong hoạt động của cơ quan Nhà nước, xác định đây là động lực góp phần thúc đẩy công cuộc

đổi mới để thực hiện thắng lợi công nghiệp hóa, hiện đại hóa. Nghị quyết số 36-NQ/TW về Đẩy mạnh ứng dụng, phát triển CNTT đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững và hội nhập quốc tế với quan điểm “Ứng dụng, phát triển CNTT trong tất cả các lĩnh vực, song có trọng tâm, trọng điểm. Ưu tiên ứng dụng CNTT trong QL hành chính, cung cấp dịch vụ công, trước hết là trong lĩnh vực liên quan tới doanh nghiệp, người dân như GD, y tế, giao thông, nông nghiệp...”.

Nghị quyết 36a/NQ-CP của Chính phủ ngày 14 tháng 10 năm 2015 về Chính phủ điện tử ra đời đã thúc đẩy quá trình ứng dụng CNTT trên các lĩnh vực của đời sống xã hội, trong đó có lĩnh vực GD&ĐT. Để triển khai Nghị quyết này, Bộ GD&ĐT đã ban hành Quyết định số 2005/QĐ-BGDĐT ngày 14 tháng 6 năm 2016, theo đó các đơn vị sẽ tập trung triển khai một số nhiệm vụ cụ thể sau:

Triển khai hệ thống thông tin QL toàn ngành GD và đào tạo đáp ứng yêu cầu kết nối, liên thông tích hợp, chia sẻ thông tin đối với các hệ thống thông tin từ trung ương đến địa phương.

Triển khai xây dựng và thường xuyên cập nhật kho học liệu số dùng chung phục vụ GD mầm non, GD phổ thông và GD thường xuyên trong toàn ngành, gồm: Bài giảng điện tử, học liệu số đa phương tiện, sách giáo khoa điện tử, phần mềm mô phỏng và các học liệu khác.

Triển khai xây dựng và thường xuyên cập nhật hệ thống ngân hàng câu hỏi trực tuyến của các môn học và phần mềm kiểm tra, đánh giá tập trung qua mạng phục vụ người học, giáo viên GD phổ thông và GD thường xuyên.

Triển khai xây dựng và hoàn thiện cổng thư viện số (giáo trình, bài giảng, học liệu số, thông tin về sản phẩm đầu ra của các đề tài, nhiệm vụ khoa học và công nghệ, GD bảo vệ môi trường) liên thông, chia sẻ học liệu với các cơ sở đào tạo đại học nhằm nâng cao năng lực nghiên cứu, đào tạo trong GD đại học.

Theo quyết định số 749/QĐ-TTg về việc Phê duyệt “Chương trình Chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030”, GD là lĩnh vực được ưu tiên chuyển đổi số thứ hai sau lĩnh vực Y tế. Bộ GD&ĐT khẳng định: Ứng dụng CNTT và chuyển đổi số là một trong những khâu có tính đột phá, hướng đến tạo ra những thay đổi quan trọng trong GD [10]. Tác động của dịch bệnh COVID-19, chuyển đổi số trong GD không chỉ là giải pháp tạm thời giúp học sinh không cần phải tập trung tại lớp học nhưng vẫn có thể nắm bắt được kiến thức cần thiết trong quá trình học mà đang dần trở thành một xu thế học tập mới trong thời đại 4.0 hiện nay. Như vậy, có thể thấy, chuyển đổi số trong lĩnh vực GD đóng vai trò hết sức quan trọng không chỉ đối với phát triển GD mà còn đối với sự phát triển kinh tế - xã hội của đất nước.

## 2.4. Nội dung chuyển đổi số trong giáo dục

- *Chuyển đổi số trong GD*: Số hóa thông tin QL, tạo ra những hệ thống cơ sở dữ liệu lớn liên thông trong ngành từ cấp trung ương đến địa phương và đến tận các cơ sở GD, triển khai các dịch vụ công trực tuyến, ứng dụng các Công nghệ 4.0 để QL, điều hành, dự báo, hỗ trợ ra quyết định trong ngành GD một cách nhanh chóng, chính xác. Chuyển đổi số trong GD tập trung vào các nội dung chủ yếu là chuyển đổi số trong hệ thống, trong quá trình dạy và học và các điều kiện đảm bảo:

- *Chuyển đổi số trong hệ thống*: Phối hợp QL hệ thống vĩ mô, QL quy hoạch, kế hoạch, thông tin: số hóa thông tin QL, tạo ra những hệ thống cơ sở dữ liệu lớn liên thông với cơ sở dữ liệu các ngành liên quan và với quốc gia, ứng dụng các công nghệ 4.0 (AI, blockchain, phân tích dữ liệu, ...) để QL, điều hành, dự báo.

- *Chuyển đổi số trong QL quá trình dạy học*: QL các dịch vụ cho học sinh, phát triển chương trình, QL dạy, học, kiểm tra, đánh giá; QL quá trình bồi dưỡng giáo viên. Trong dạy, học, kiểm tra, đánh giá gồm số hóa học liệu (sách giáo khoa điện tử, bài giảng điện tử, kho bài giảng e-learning, ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm), thư viện số, phòng thí nghiệm ảo, triển khai hệ thống đào tạo trực tuyến, xây dựng các trường đại học ảo (cyber university). Chuyển đổi số trong đảm bảo các điều kiện cho phát triển GD: QL, số hóa các điều kiện cơ sở vật chất; đội ngũ; kiểm định chương trình, nhà trường...

## 2.5. Thực trạng chuyển đổi số trong giáo dục

Triển khai xây dựng Chính phủ điện tử đã có những bước tiến quan trọng trong công tác chỉ đạo, điều hành của ngành GD. Ngành GD đã thực hiện kết nối, chia sẻ thông tin, dữ liệu từ Cơ sở dữ liệu quốc gia về dân cư để đơn giản hóa thủ tục hành chính, giấy tờ công dân và nâng mức độ dịch vụ từ mức độ 3 lên mức độ 4 đối với các dịch vụ công trực tuyến thuộc lĩnh vực GD; Tổ chức tích hợp, cung cấp dịch vụ công trực tuyến mức độ 4 đối với 3 dịch vụ (Đăng ký dự thi tốt nghiệp trung học phổ thông (THPT); Đăng ký xét tuyển trình độ đại học, trình độ cao đẳng ngành GD Mầm non với hơn 880.000 thí sinh đăng ký dự thi THPT, hơn 650.000 thí sinh đăng ký xét tuyển vào đại học với tổng số hơn 2 triệu nguyện vọng được thực hiện hằng năm); Thực hiện thanh toán học phí không dùng tiền mặt (hầu hết các cơ sở GD đại học đã triển khai việc thu phí không dùng tiền mặt thông qua các dịch vụ thanh toán (trực tiếp/trực tuyến) của ngân hàng).

Chuyển đổi số và ứng dụng CNTT vào QL GD được đẩy mạnh, 100% các cơ sở GD và đào tạo (GD&ĐT) đã kết nối internet tốc độ cao, 90% các trường sử dụng phần mềm QL, trong đó hầu hết là phần mềm QL theo mô hình trực tuyến. Trước diễn biến phức tạp của dịch

COVID-19, ngành GD đã chủ động triển khai các hoạt động dạy học trực tuyến qua internet, trên truyền hình, ban hành các văn bản quy định việc dạy học và đánh giá kết quả dạy học theo hình thức trực tuyến.

Xây dựng hệ thống cơ sở dữ liệu ngành về GD mầm non, GD phổ thông gần mã định danh 50.000 trường học, 710 phòng GD&ĐT, 63 sở GD&ĐT, gần 24 triệu học sinh, hơn 1,4 triệu giáo viên. Số hóa thông tin của 393 trường đại học và cao đẳng, 2,5 triệu sinh viên, 120.000 giáo viên.

Xây dựng kho học liệu số toàn ngành và đóng góp vào hệ tri thức Việt số hóa gần 5.000 bài giảng điện tử e-learning, hơn 2.000 bài giảng trên truyền hình, hơn 7.500 luận văn tiến sĩ, gần 30.000 bộ câu hỏi trắc nghiệm, các trường phổ thông đã ứng dụng các hệ thống QL học tập trực tuyến để tổ chức dạy học, kiểm tra, đánh giá. Giáo viên và học sinh đã thích ứng với môi trường học tập số hóa trên nền tảng dữ liệu của cơ sở dữ liệu ngành GD... [2].

Xây dựng và triển khai các phần mềm QL điều hành hoạt động, các phần mềm dạy học trực tuyến kết hợp, tích hợp: Hệ thống QL học tập trực tuyến (LMS); Hệ thống QL nội dung học tập (LCMS); Phần mềm tổ chức DHTT trực tiếp (Zoom, Meet, Teams, ...); Kết nối trao đổi dữ liệu với phần mềm QL trường học theo mã định danh.

Các cơ sở GD đã tích cực triển khai ứng dụng các phần mềm dạy học trực tuyến, phát triển học liệu số; đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ người dạy và người học, xây dựng thư viện điện tử, thí điểm các mô hình “trường học thông minh”, “dạy học thông minh”, tăng cường dạy học STEM, khoa học máy tính...

Tăng cường chuyển đổi số trong Quản trị nhà trường: QL hành chính, QL chuyên môn, QL các dịch vụ của nhà trường, cung cấp email GD (theo mã định danh), làm việc từ xa, các câu phần phù hợp của trường học thông minh, các điều kiện đảm bảo: thiết bị, đường truyền nhân lực, thể chế, quy chế, kinh phí.

Triển khai thực hiện Chương trình GD phổ thông 2018, ngành GD&ĐT áp dụng CNTT, thành tựu của chuyển đổi số để bồi dưỡng giáo viên vừa đảm bảo thời gian, tiết kiệm được chi phí và mang lại hiệu quả.

Để thực hiện chuyển đổi số trong GD một cách thực chất, hiệu quả thì cần một định hướng chiến lược và giải pháp đồng bộ và sự thay đổi tư duy của các cấp lãnh đạo, QL GD đến từng thầy giáo, cô giáo, giảng viên và học sinh, sinh viên.

**2.6. Định hướng chiến lược chuyển đổi số trong giáo dục**

Chuyển đổi số trong GD được thực hiện trên quan điểm phải đảm bảo đồng bộ, tính hệ thống, tính bao quát, triển khai từng bước có trọng tâm, trọng điểm. Chuyển đổi số phải có sự tham gia chủ động, tích cực

của các cơ sở GD và sự ủng hộ, tham gia của mỗi người học, mỗi nhà giáo và toàn xã hội.

Định hướng mục tiêu của chuyển đổi số: Đổi mới phương thức QL nhà nước về GD, quản trị cơ sở GD theo hướng tinh gọn, hiệu quả, minh bạch với dữ liệu, công nghệ số là nền tảng và công cụ quản trị chủ yếu; Đổi mới phương thức, nâng cao chất lượng cung cấp dịch vụ hành chính công của các cơ quan QL nhà nước về GD, nâng cao chất lượng dịch vụ hỗ trợ người học của các cơ sở GD; Đổi mới phương thức dạy và học, hình thức kiểm tra, đánh giá, đưa tương tác, trải nghiệm trên môi trường số trở thành hoạt động GD thiết yếu, hàng ngày với mỗi người học và mỗi nhà giáo, nâng cao năng lực tự học của người học.

*Định hướng chiến lược chuyển đổi số trong GD:*

- Xây dựng và thực hiện cơ chế, chính sách thúc đẩy chuyển đổi số phù hợp với thực tế trong nước và thông lệ quốc tế để thúc đẩy chuyển đổi số trong GD: Chuyển đổi số trong QL nhà nước về GD, quản trị cơ sở GD các hoạt động dạy học; Chính sách thúc đẩy các hoạt động đổi mới sáng tạo; Xây dựng bộ chỉ số chuyển đổi số của ngành, cơ sở GD, chính sách huy động các nguồn lực cho chuyển đổi số trong GD, tạo ra môi trường phát triển công nghệ GD (Edtech); Cho phép thực hiện cơ chế thử nghiệm chính sách mới, triển khai và ứng dụng công nghệ mới, đổi mới, mô hình GD số mới tăng cường giám sát, đánh giá việc thực hiện cơ chế, chính sách đánh giá việc triển khai chuyển đổi số trong GD.

- Triển khai đồng bộ hệ thống thông tin QL GD và cơ sở dữ liệu ngành GD: đổi mới mô hình, quy trình QL, cải cách thủ tục hành chính, ứng dụng công nghệ trí tuệ nhân tạo trong cung cấp dịch vụ GD, xây dựng cơ sở dữ liệu toàn ngành về GD đảm bảo kết nối dữ liệu giữa ngành GD với các cơ sở dữ liệu quốc gia, cơ sở dữ liệu chuyên ngành, cơ sở dữ liệu của địa phương phục vụ công tác báo cáo, theo dõi, giám sát, cảnh báo, dự báo, kiểm tra và thanh tra của các cơ quan QL nhà nước về GD.

- Đổi mới mô hình quản trị nhà trường tạo chuyển biến tích cực về chất lượng, hình thành nền tảng số cho xã hội học tập, tạo cơ hội tiếp cận GD chất lượng tốt với chi phí thấp cho người dân, góp phần phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế, xã hội đất nước.

- Phát triển hệ sinh thái chuyển đổi số trong hoạt động dạy, học, kiểm tra, đánh giá và nghiên cứu khoa học: Triển khai các mô hình dạy - học tiên tiến trên nền tảng số (lớp học thông minh, nhóm học tương tác, tự học với trợ lý ảo); Phát triển kho học liệu số chia sẻ dùng chung (bài giảng điện tử, số hóa bài giảng, học liệu số đa phương tiện, sách giáo khoa điện tử, phần mềm mô phỏng...); Phát triển hệ thống ngân hàng câu hỏi trực tuyến; Thư viện điện tử trong các cơ sở GD, cổng thư

viện số kết nối liên thông với các kho học liệu số, chia sẻ học liệu với các cơ sở GD; Phát triển các ứng dụng, nền tảng số phục vụ dạy - học.

- Đào tạo, bồi dưỡng năng lực số cho đội ngũ nhà giáo, cán bộ QL GD, nhân viên và người học có kiến thức, kỹ năng đáp ứng yêu cầu chuyển đổi số. Trước hết, là kỹ năng sử dụng CNTT, kỹ năng an toàn thông tin, kỹ năng khai thác, sử dụng các ứng dụng phục vụ công việc dạy - học, QL, làm việc hiệu quả trên môi trường số.

- Đảm bảo các điều kiện cơ sở vật chất, thiết bị triển khai ứng dụng CNTT và chuyển đổi số vào GD: các điều kiện hạ tầng số, hệ thống phòng học tương tác, phòng học thông minh, phòng Lab mô phỏng, ứng dụng công nghệ thực tế ảo ... vào các lĩnh vực nhân tạo và lĩnh vực nghiên cứu, thực hành. Huy động các

nguồn lực xã hội chung tay hỗ trợ trang thiết bị và tham gia cung cấp các hệ thống, giải pháp đáp ứng yêu cầu chuyển đổi số. Khuyến khích đầu tư nước ngoài hình thành các trung tâm nghiên cứu và triển khai đổi mới CNTT và chuyển đổi số trong GD tại Việt Nam.

### 3. Kết luận

CMCN 4.0 đã và đang đặt ra những yêu cầu mới đòi hỏi việc chuyển đổi số trong GD phải có những chuyển biến tích cực để đáp ứng những thay đổi trong QL GD, quản trị nhà trường, giảng dạy và học tập thông minh. Để thành công trong chuyển đổi số cần có chiến lược với quan điểm, mục tiêu và giải pháp cụ thể nhằm tạo ra cơ hội và động lực để cán bộ QL, người dạy và người học thay đổi tư duy, thích ứng tốt với QL, giảng dạy và học tập trong môi trường số, góp phần thúc đẩy quá trình đổi mới GD thành công.

#### Tài liệu tham khảo

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo, Cục Công nghệ thông tin, (2021), *Chuyển đổi số trong Giáo dục phổ thông*, Hội thảo Khoa học Quốc tế “Chuyển đổi số trong giáo dục ở Việt Nam - Thực trạng và giải pháp”, Học viện Quản lý Giáo dục.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2021), *Báo cáo Hội nghị tổng kết năm học 2020 - 2021 triển khai nhiệm vụ năm học 2021 - 2022*.
- [3] Bộ Thông tin và Truyền thông, (2019), *Đề án chuyển đổi số quốc gia (Dự thảo 01)*.
- [4] Lưu Thị Thùy Chi, *Chuyển đổi số trong giáo dục: Biến thách thức thành cơ hội*, <https://hachium.com/blog/chuyen-doi-so-trong-giao-duc-bien-thach-thuc-thanh-nhung-co-hoi/> (truy cập ngày 25/11/2021).
- [5] Thủ tướng Chính phủ, (25/01/2017), Quyết định số 117/QĐ-TTg phê duyệt Đề án *Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý và hỗ trợ các hoạt động dạy học, nghiên cứu khoa học góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo giai đoạn 2016 - 2020, định hướng đến 2025*.
- [6] Thủ tướng Chính phủ, (03/6/2020), Quyết định số 749/QĐ-TTg phê duyệt *Chương trình chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến 2025*.
- [7] European Commission, *Digital Education Action Plan (2021-2027)*, [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan\\_en](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en)
- [8] Thomas M. Siebel, (2019), *Digital transformation: Survive and Thrive in an Era of Mass Extinction*.
- [9] Phạm Hạnh, (2021), *Khái niệm và các bước chuyển đổi số trong ngành Giáo dục*, <https://dx.smartosc.com/khai-niem-va-cac-buoc-chuyen-doi-so-trong-nganh-giao-duc/>.
- [10] Trung tâm Truyền thông giáo dục, (2021), *Muốn đào tạo nhân lực đáp ứng công nghiệp 4.0 cần một nền giáo dục 4.0*, <https://moet.gov.vn/tintuc/Pages/tin-tong-hop.aspx?ItemID=7656>.

## THE STRATEGIC ORIENTATIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION IN EDUCATION TO MEET THE REQUIREMENTS OF THE INDUSTRIAL REVOLUTION 4.0

### Trịnh Thị Anh Hoa

The Vietnam National Institute of Educational Sciences  
101 Tran Hung Dao, Hoan Kiem, Hanoi, Vietnam  
Email: hoatta@vnies.edu.vn

**ABSTRACT:** *The fourth industrial revolution is happening strongly, which has a great impact on the socio-economic development. In the “National Agenda for Digital Transformation towards 2025, aiming at 2030”, education is the second priority after health care. This article identifies the importance of digital transformation in education in the national and international context, the current status of digital transformation in Vietnamese education. On such basis, the author provides the viewpoint, goals and strategic orientations for digital transformation in education, contributing the education innovation and success of the “National Agenda for Digital Transformation towards 2025, aiming at 2030”.*

**KEYWORDS:** Strategic orientation, digital transformation, digital transformation in education.

# Nâng cao năng lực tự học của giáo viên - Một giải pháp thực hiện dạy thật, học thật trong giáo dục 4.0 ở nước ta hiện nay

**Nguyễn Thị Hiền Oanh**

Trường Đại học Sài Gòn  
273 An Dương Vương, phường 3, Quận 5,  
Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam  
Email: hien\_oanh71@yahoo.com.vn

**TÓM TẮT:** Để có được một nền giáo dục “Học thật, thi thật, nhân tài thật” thì trước hết cần có một đội ngũ giáo viên giỏi, tâm huyết với nghề và không bị áp lực bởi bất kì điều gì để phải làm những thứ “không thật”. Trong Cách mạng công nghiệp 4.0, bằng cấp không phải là vấn đề quan tâm hàng đầu. Con người sẽ được định giá trị bằng giá trị mà họ mang đến cho xã hội. Người học theo quan điểm truyền thống, với cách học thụ động dù được trang bị nhiều bằng cấp trong tay cũng nhanh chóng mất chỗ đứng vì không đáp ứng được yêu cầu của xã hội. Trong thời đại mà khoa học kĩ thuật phát triển nhanh chóng như hiện nay, nhà trường dù tốt đến mấy cũng không thể đáp ứng hết nhu cầu học tập của người học cũng như đòi hỏi ngày càng cao của đời sống xã hội. Vì vậy, bồi dưỡng năng lực tự học là một công việc có vị trí rất quan trọng. Chỉ có tự học, tự bồi đắp tri thức bằng nhiều con đường, nhiều cách thức khác nhau, mỗi giáo viên mới có thể bù đắp được những thiếu khuyết về tri thức khoa học, về đời sống xã hội. Từ đó có được sự tự tin trong cuộc sống, trong công việc để hoàn thành tốt hơn nhiệm vụ của mình.

**TỪ KHÓA:** Tự học, giáo viên, giáo dục.

→ Nhận bài 14/7/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 26/9/2021 → Duyệt đăng 15/12/2021.

## 1. Đặt vấn đề

Thuở sinh thời, cố Thủ tướng Phạm Văn Đồng từng nói: Nghề dạy học là nghề cao quý nhất trong những nghề cao quý. Là nghề cao quý nhất vì trước hết dạy học là góp phần thực hiện sự nghiệp trồng người. Thầy cô giáo luôn là tấm gương trước các thế hệ học trò. Hơn nữa, qua từng giờ lên lớp, mỗi thầy cô đều cố gắng chuyển tải đến học trò vốn tri thức cần thiết cho cuộc sống, chuẩn bị hành trang cho thế hệ mai sau đóng góp vào sự phát triển kinh tế - xã hội của đất nước. Do đó, bên cạnh việc rèn luyện đạo đức, không ngừng trau dồi năng lực chuyên môn là nhiệm vụ mà mỗi giáo viên (GV) cần phấn đấu suốt cuộc đời. Học thật, hay thực học, xét về phương diện nội dung, là nền giáo dục (GD) dạy người ta tri thức, kĩ năng, phẩm chất, tạo ra năng lực thực, tức những cái mà người học có thể dùng nó cho công việc, cho mưu sinh, cho đời, cho đất nước. Thực học là tránh việc học những cái ra đời không dùng vào việc gì, còn cái cần cho việc thì không được học. Thực học ở đây với nghĩa là nền GD thiết thực, hữu dụng, có thực chất, GD và đào tạo đáp ứng nhu cầu xã hội, gắn chặt với đời sống. Học thật là danh vị, học hàm, bằng cấp là phù hợp và phản ánh đúng cái thực lực của người học (Mai Nguyễn - 2021).

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Tự học, vai trò của tự học đối với giáo viên

#### 2.1.1. Tự học

- “Tự học” là tự mình học lấy, không cần ai dạy (Từ điển Tiếng Việt - 1977). Theo Nguyễn Cảnh Toàn: “Tự học là học mà không có thầy hoặc có thầy nhưng không giáp mặt thầy trong phần lớn thời gian học” (Lê Khánh Bằng - 2005). Theo Thái Duy Tuyên: Tự học là hoạt động độc lập chiếm lĩnh kiến thức, kĩ năng, kĩ xảo, là tự mình động não, suy nghĩ, sử dụng các năng lực trí tuệ (quan sát, so sánh, phân tích, tổng hợp...) cùng các phẩm chất động cơ, tình cảm để chiếm lĩnh tri thức một lĩnh vực hiểu biết nào đó hay những kinh nghiệm lịch sử, xã hội của nhân loại, biến nó thành sở hữu của chính bản thân người học.

Tác giả Nguyễn Kì (Tạp chí Nghiên cứu GD, số 7/1998) cũng bàn về khái niệm tự học: Tự học là người học tích cực chủ động, tự mình tìm ra tri thức kinh nghiệm bằng hành động của mình, tự thể hiện mình. Tự học là tự đặt mình vào tình huống học, vào vị trí nghiên cứu, xử lí các tình huống, giải quyết các vấn đề, thử nghiệm các giải pháp,... Tự học thuộc quá trình cá nhân hóa việc học.

Trong bài phát biểu tại hội thảo Nâng cao chất lượng dạy học tổ chức tháng 11 năm 2005 tại Đại học Huế, tác giả Trần Phương cho rằng: Học bao giờ và lúc nào cũng

chủ yếu là tự học, tức là biến kiến thức khoa học tích lũy từ nhiều thế hệ của nhân loại thành kiến thức của mình, tự cải tạo tư duy của mình và rèn luyện cho mình kỹ năng thực hành những tri thức ấy.

Từ những quan niệm trên đây, có thể nhận thấy rằng, khái niệm tự học luôn đi cùng, gắn bó chặt chẽ với khái niệm tự thân. Tri thức, kinh nghiệm, kỹ năng của mỗi cá nhân chỉ được hình thành bền vững và phát huy hiệu quả thông qua các hoạt động tự thân ấy. Để có được, đạt tới sự hoàn thiện thì mỗi GV phải tự thân tiếp nhận tri thức từ nhiều nguồn: Tự thân rèn luyện các kỹ năng; Tự thân bồi dưỡng tâm hồn của mình ở mọi nơi mọi lúc.

Tự học là tự hỏi chính bản thân mình, tự hỏi để ôn luyện và tự hỏi để biết mình hiểu và chưa hiểu vấn đề gì để tiếp tục tìm tòi, học hỏi; Tự học là tìm tài liệu đọc, là hỏi han, lắng nghe và đào sâu suy nghĩ để giúp ta nắm vững vấn đề; Tự học là tự làm việc với chính mình, cách học này còn có thể ứng dụng vào việc học tập văn hóa xã hội, học cách làm việc, học cách thông cảm, học cách ứng xử, giao tiếp, học cách phát biểu, diễn thuyết, ...

Tự học giúp suy nghĩ có được sự chăm chú, chuyên tâm, giúp năng lực suy nghĩ được rèn luyện trở nên mạnh mẽ và nhạy bén. Tự học và chỉ nhờ tự học ta sẽ rũ bỏ hết mọi thói quen ỷ lại, suy nghĩ độc lập hơn, tự do hơn. Sự tự học giúp ta trở thành người nghiên cứu, có được sự tập trung suy nghĩ sâu sắc hơn và tự học cũng là điều kiện cần phải có để tư duy thăng hoa, giúp khai thác tối đa khả năng còn tiềm ẩn của mỗi người. Tự học là học một cách tự giác, chủ động, độc lập, là tự mình phát huy các phẩm chất, năng lực trí tuệ và hành động, sức mạnh trí tuệ và cơ bắp để chiếm lĩnh tri thức của nhân loại, để phát triển và hoàn thiện các năng lực, phẩm chất của cá nhân người học.

### 2.1.2. Vai trò của tự học đối với giáo viên trong Cách mạng 4.0

#### *Thứ nhất, để theo kịp quá trình phát triển của xã hội*

Hiện nay, thế giới đang ở trong quá trình của cuộc Cách mạng công nghiệp 4.0 với những tác động sâu sắc đến toàn bộ các mặt kinh tế và đời sống xã hội. Khối lượng tri thức nhân loại như một dòng thác khổng lồ đang cuộn cuộn chảy trên xa lộ thông tin. Những kiến thức nhà trường chuyển giao cho sinh viên sư phạm chỉ là những cơ sở ban đầu cho một quá trình tự học, tự bồi dưỡng. Ngay những người vừa được công nhận học vị tiến sĩ cũng công nhận chỉ là bắt đầu bước vào công tác nghiên cứu độc lập.

Học là công việc suốt cả đời của bất kỳ ai. Đối với GV, điều đó lại càng quan trọng hơn. Vì lẽ đó, mỗi chúng ta càng không nên tự mãn rằng mình đã biết nhiều, biết đủ... và cần phải nhớ rằng: kiến thức giống như đường

chân trời, ta càng tiến lại gần nó càng lùi ra xa. Bởi điều ta biết chỉ là những giọt nước nhỏ bé, điều ta chưa biết là biển cả, cho nên, chúng ta không được thỏa mãn với những gì mà mình đã có, mà cần luôn học tập để nâng cao trình độ. Nếu bản thân mình dạy chưa giỏi, chưa đạt chất lượng cao, thì cũng không nên quá tự ti, mặc cảm rồi dẫn đến buông xuôi. Chúng ta phải cố gắng học hỏi đồng nghiệp, tự bồi bổ chuyên môn, học tập rèn luyện không ngừng. Có tự học tập để nâng cao trình độ, ta sẽ cảm thấy kiến thức của mình thu được quá ít so với biển kiến thức mênh mông của nhân loại. Vì thế, GV cần tiếp tục học, học không ngừng, học ở mọi lúc mọi nơi, học để hiểu biết hơn, học để có trình độ, có kiến thức, để làm tốt công tác giảng dạy và phục vụ cho sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc, xa hơn nữa là bước tới tầm cao của nhân loại.

Ngày nay, với sự phát triển nhanh chóng của máy vi tính và công nghệ thông tin, cơ hội tiếp cận tri thức của mỗi người đều bình đẳng với nhau. Điểm khác nhau cơ bản là khả năng tiếp cận, phát hiện và giải quyết vấn đề. Những kỹ năng đó một phần được bồi dưỡng tiếp tục nhờ vào quá trình tự học sau khi ra trường.

*Thứ hai, để thích ứng với yêu cầu đổi mới của chương trình GD*

- Trong thời đại công nghệ thông tin và sinh học phát triển như vũ bão, cùng với xu thế toàn cầu hóa và công cuộc công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước, Đảng ta khẳng định: Phát triển GD và đào tạo là một trong những động lực thúc đẩy sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hóa, là điều kiện phát huy nguồn lực con người - yếu tố cơ bản để phát triển xã hội, tăng cường kinh tế nhanh, bền vững (Đảng Cộng sản Việt Nam - 2006), đứng trước yêu cầu đó đòi hỏi đội ngũ GV phải được bồi dưỡng thường xuyên về mọi mặt.

- Ngành GD và Đào tạo đang thực hiện đổi mới GD nói chung, trong đó yêu cầu GV đổi mới phương pháp dạy học. Do đó, các thầy, cô giáo phải tự học rất nhiều. Trước đây, GV vẫn quen dạy theo phương pháp truyền thụ, một chiều. Bây giờ họ phải thực hiện nhiệm vụ khơi dậy, tổ chức các hoạt động học tập để học sinh (HS) tự chiếm lĩnh kiến thức. Thực hiện điều này rất khó bởi vậy, muốn đạt được hiệu quả cao hơn thì GV không có cách nào khác là phải tự học, vận dụng và rút kinh nghiệm.

Yêu cầu mới về vận dụng khoa học công nghệ trong giảng dạy cũng bắt buộc GV phải tự học. Thí dụ như phải học ngoại ngữ, tin học để vừa ứng dụng trong quá trình giảng dạy, lại vừa dạy cho HS. Trong tương lai, cùng với sự phát triển của công nghệ thông tin, việc học có thể được phân tán theo từng cá nhân ở các địa điểm khác nhau. Không nhất thiết người học phải giáp mặt

thầy trực tiếp. Nội dung dạy học có thể được chuyển tải trên tất cả các phương tiện thông tin. Người học có thể tiếp cận thông tin ở bất kỳ mọi nơi, mọi lúc. Lúc ấy, kỹ năng tự học càng hết sức quan trọng. Ai dạy những kỹ năng đó cho người học? Nhà trường, trước hết là các thầy cô giáo. Do vậy, GV trước hết phải là người biết tự học.

*Thứ ba, tự học cần được xem là một phẩm chất quan trọng của GV để HS noi theo*

Một trong những nhiệm vụ trọng tâm được ngành GD và Đào tạo là: Mỗi thầy, cô giáo là một tấm gương đạo đức, tự học và sáng tạo. Thế kỷ XXI là thế kỷ đi vào văn minh trí tuệ với các xu thế đã rõ ràng, như sự phát triển của công nghệ cao, đặc biệt là công nghệ thông tin và truyền thông, kinh tế tri thức, xã hội học tập, ... Con người muốn tồn tại và phát triển trong xã hội thì phải học và học suốt đời.

Lao động của nhà giáo là một loại lao động khoa học, phức tạp và tinh tế, đầy trách nhiệm và vinh quang. Bởi vì cùng với việc dạy chữ, nghề thầy giáo còn góp phần đào tạo nên những con người - vốn quý của dân tộc, của đất nước. Chúng ta cần nhớ rằng: Nghề giáo không những dạy con người nói chung mà dạy từng con người cụ thể. Trong các nghề sản xuất vật chất, kế hoạch hàng năm có thể dự kiến số “phế phẩm”. Nhưng trong lao động của nhà giáo điều đó không được phép.

Người thầy giáo dạy người chủ yếu bằng bản thân con người của mình. Mỗi thầy cô giáo là tấm gương cho HS noi theo. Đó là tính biện chứng của lao động sư phạm. Người lao động sử dụng công cụ lao động, tác động vào đối tượng lao động để tạo ra sản phẩm. Nhưng lao động sư phạm không chỉ có vậy, vì nhà giáo dạy người chủ yếu bằng nhân cách của mình, vì lẽ đó, nhân cách của nhà giáo hết sức quan trọng. Nhân cách ở đây có thể hiểu, không chỉ là cách sống giản dị, mực thước mà nhân cách toàn diện của nhà giáo còn đòi hỏi người thầy phải nắm vững các kiến thức khoa học về bộ môn, phải có phương pháp giảng dạy, GD tốt và đặc biệt là có các phẩm chất đạo đức để làm gương cho HS.

Trong thời đại ngày nay, nhu cầu về học tập là rất cấp thiết, để theo kịp bước tiến chung của xã hội và thích nghi với đời sống văn minh thì lại càng cấp thiết hơn. Cứ mỗi giờ trôi qua, mỗi ngày trôi qua đòi hỏi lượng kiến thức phải được tiếp thu, tích lũy càng nhiều. Do đó, chúng ta cần phải luôn luôn học học liên tục, không dứt. Hơn thế nữa, con người đang sống trong kỷ nguyên mới, bên cạnh những quyền lợi khác thì “học tập” cũng là một quyền lợi, đồng thời cũng là nghĩa vụ của mỗi người, là mục tiêu, yêu cầu mà bất cứ chính quyền nào cũng đặt ra đầu tiên và quan tâm hàng đầu.

Nhiệm vụ của chúng ta là học tập để phục vụ đất

nước vì tương lai của mình gắn liền với tương lai toàn dân tộc. GV muốn dạy tốt phải không ngừng học tập. Cuộc sống sẽ luôn thay đổi theo chiều hướng tốt đẹp hơn, hoàn thiện hơn nếu mỗi con người biết học tập một cách đúng đắn. Chủ tịch Hồ Chí Minh là vị lãnh tụ thiên tài, anh hùng giải phóng dân tộc, danh nhân văn hoá thế giới đã khẳng định: Học tập là nền tảng cho một đất nước hùng mạnh và cả cuộc đời Người là tấm gương sáng ngời về tự học.

Khi bàn đến vai trò của những người thầy trong sự nghiệp GD, cố Thủ tướng Phạm Văn Đồng viết: Thầy giáo là một nhân vật trọng tâm trong nhà trường, là người quyết định đào tạo nên những con người mới xã hội chủ nghĩa. Vậy thầy giáo phải không ngừng vươn lên, rèn luyện tu dưỡng về mọi mặt để thực sự xứng đáng là người thầy giáo xã hội chủ nghĩa.

*Thứ tư, người GV cần không ngừng tự học để đáp ứng yêu cầu đối với giảng dạy*

Nghề giáo là nghề tự học suốt đời để tự hoàn thiện mình và nâng cao chất lượng giảng dạy:

- Tự học có tầm quan trọng chiến lược, có tính chất quyết định chất lượng GD và dạy học trong nhà trường, bởi lẽ lao động sư phạm là lao động sáng tạo, đòi hỏi GV phải có kiến thức sâu và toàn diện, luôn bổ sung cái mới nhằm hoàn thiện nghệ thuật sư phạm.

- Muốn cho tiết học mới mẻ, phong phú và sinh động, mọi GV cần luôn cập nhật những tri thức mới thông qua việc tự học và theo sát tình hình thực tế làm cho vốn sống ngày thêm phong phú.

- Nhờ việc học liên tục, GV luôn cập nhật kiến thức mới mẻ, hiện đại, đóng góp tích cực cho sự phát triển bền vững của cộng đồng.

- GV cần có nhiều kỹ năng để giảng dạy hiệu quả và để trang bị cho mình những kỹ năng đó không có cách nào khác hơn là tự học.

- GV không thể bằng lòng với những thông tin có sẵn trên các trang sách giáo khoa và tài liệu tham khảo. Internet là nguồn thông tin không thể thiếu được của những người làm nghề dạy học. Khai thác thông tin từ internet phải trở thành thói quen không thể từ bỏ được của mỗi GV. Rõ ràng, kỹ năng làm việc với máy tính trở thành kỹ năng tối thiểu của tất cả mọi người, trong đó có cả GV. Máy vi tính và việc sử dụng nó trong tự học và dạy học trở thành nhu cầu thiết yếu, thói quen văn hóa đối với mỗi GV.

- GV phải có trí tuệ và tài năng mới có thể đào tạo được những thế hệ công dân, cán bộ có tài cho xã hội (Ủy ban nhân dân huyện Núi Thành - 2021).

Chủ tịch Hồ Chí Minh từng căn dặn: Một người thầy giáo giỏi không có nghĩa là phải tinh thông tất cả mọi lĩnh vực, hiểu trọn tri thức nhân loại, vì tri thức nhân



loại vô cùng rộng lớn, tuy nhiên, GV cần không ngừng trau dồi kiến thức, đặc biệt phải thạo lĩnh vực chuyên môn của mình, đáp ứng ngày càng tốt hơn yêu cầu của sự nghiệp GD - đào tạo. Người khuyên mọi người thực hiện theo chỉ dẫn của Lênin “Học, học nữa, học mãi” để thường xuyên tự rèn luyện mình, đồng thời lấy phương châm “học không biết chán, dạy không biết mỏi” của Khổng Tử để thực hành trong công việc. Chính vì vậy, Người yêu cầu, những người hoạt động trong lĩnh vực GD không được bằng lòng với kiến thức đã có, mà phải thường xuyên tích lũy kiến thức. Người cho rằng, người nào tự cho mình là biết đủ rồi thì người đó là dốt nhất, Người nói: GV cũng phải tiến bộ cho kịp thời đại thì mới làm được nhiệm vụ, chớ tự mãn cho mình giỏi rồi thì dừng lại mà dừng lại là lùi bước, là lạc hậu, tự đào thải mình trước.

Như vậy, một GV giỏi là một GV luôn tranh thủ thời gian để tự học. Có như thế thì chúng ta mới có thể hoàn thành được công việc khó khăn nhất của người “Kĩ sư tâm hồn”: thực hiện sự nghiệp “trồng người”.

## **2.2. Cách mạng công nghiệp 4.0 đặt ra yêu cầu tự học đối với đội ngũ giáo viên**

### **2.2.1. Năng lực tự học và hướng dẫn cho người học cách tự học suốt đời**

Tự học là một hình thức hoạt động của cá nhân người học, mang tính độc lập và dấu ấn cá nhân rõ ràng. Mục đích của tự học là người học lĩnh hội, vận dụng tri thức, hình thành kỹ năng, kỹ xảo giải quyết nhiệm vụ học tập và thực tiễn. Thông qua quá trình tự học, người học biến những tri thức của nhân loại thành cái riêng của mình, do đó mà dần hình thành và phát triển năng lực giải quyết vấn đề thực tiễn. Trên thực tế, ai cũng thấy được ý nghĩa to lớn của việc tự học, song tự học như thế nào để nâng cao chất lượng dạy - học GV cần dạy cho sinh viên biết cách tự học. Vì thế, GV không thể giữ cách dạy cũ - lấy mình làm trung tâm và truyền đạt lại cho học trò những tri thức mà mình biết. Bài toán bắt nhịp với thời đại đang được đặt ra. Kiến thức được đào tạo 4 năm trong nhà trường đại học có đủ mới, đủ cập nhật cho GV lên lớp cả cuộc đời giảng dạy hay không? Với tốc độ sản sinh tri thức như hiện nay, thậm chí những gì là hiện đại khi sinh viên bước vào năm thứ nhất sẽ trở thành lạc hậu khi họ ra trường. Đó chính là điểm khác nhau cơ bản trong vấn đề dạy học xưa và nay. Với sự xuất hiện liên tục của tri thức mới, GV thời đại 4.0 phải có năng lực tự học suốt đời, liên tục trau dồi chuyên môn nghiệp vụ, đổi mới phương pháp. GV vừa là người dạy học, vừa là người học để đáp ứng hoạt động dạy của chính mình. Không có năng lực tự học và không có ý thức được sự tự học, GV sẽ nhanh chóng

lạc hậu với mô kiến thức cũ, không được thường xuyên bồi đắp.

Trở thành GV không có nghĩa là ngừng học, trở thành GV là bước tiếp cho sự học cao hơn, đó là tự học. Nhiệm vụ của GV hiện nay là hướng dẫn cho người học cách tự học. Điều GV truyền đạt mỗi ngày không còn là kiến thức cụ thể, mà phải là phương pháp giúp HS có năng lực tự tìm kiếm và nắm vững kiến thức, GV phải dạy người học cách phân tích, đánh giá vấn đề, tìm nguồn thông tin, chọn lọc và xử lý dữ liệu, biến dữ liệu trong thế giới ảo ấy thành kiến thức của mình. Người học cần có năng lực học tập suốt đời để theo kịp các đòi hỏi của công việc liên tục thay đổi trong xã hội 4.0.

Tuy nhiên, để giúp người học hình thành, phát triển năng lực tự học, GV phải có phương pháp dạy học thích hợp, phải hỗ trợ, giám sát, đánh giá được quá trình học tập của HS cả trong và ngoài lớp học. Chính vì lẽ đó, dù công nghệ thông tin có phát triển ngày càng mạnh mẽ, thông tin ngày càng mở rộng và liên tục cập nhật, thiết bị hỗ trợ ngày càng hiện đại cũng không thể thay thế được vai trò của người thầy. Bởi vì, chỉ có người thầy có năng lực và ý thức tự học mới có thể truyền đến HS cảm hứng và thách thức cho việc học tập suốt đời.

### **2.2.2. Năng lực dạy học phân hóa, hướng tới từng cá nhân người học**

Đây là một yêu cầu đặt ra đối với GV hiện nay. Tính tập thể và dạy học tập thể với tri thức, kỹ năng, thái độ mang tính tập thể đã tỏ ra lạc hậu. Trong lớp học, mỗi người học có đặc điểm, tâm sinh lý khác nhau, năng lực nhận thức khác nhau. Dạy học hiện đại trong một thế giới năng động buộc người thầy phải quan tâm đến từng HS, tạo môi trường học tập, tạo điều kiện để HS có cơ hội học tập theo phương pháp tích cực và sáng tạo, phù hợp với đặc điểm của từng HS. Có như vậy, HS mới phát huy được năng lực của mình, mới phát hiện ra khả năng tiềm ẩn trong mình. Được GD trong môi trường năng động, khi trưởng thành với sự sáng tạo của mình, các em sẽ nhanh chóng thích nghi và làm chủ được trong xã hội nhiều đổi thay và liên tục đổi thay.

### **2.2.3. Năng lực sử dụng công nghệ thông tin, khai thác nguồn tư liệu trong thế giới ảo**

Cách mạng công nghiệp 4.0 với nội hàm cơ bản nhất là “sự kết nối”. Nhờ sự phát triển của mạng internet cùng các ứng dụng đi kèm, việc đăng tải cũng như cập nhật thông tin trở nên dễ dàng với tất cả mọi người. Cả một thế giới dữ liệu được thiết lập, kho lưu trữ thông tin trong thế giới ảo vô cùng lớn. Để tiếp cận được với hệ thống dữ liệu đó, GV trong thời đại 4.0 phải có kỹ năng công nghệ thông tin. Nghĩa là, kỹ năng trong tiếp

cận, chọn lọc và tiếp nhận thông tin một cách chính xác, khoa học. Dữ liệu trong thế giới ảo vô cùng đa dạng. Vì thế, GV phải có năng lực đãi vàng từ cát như hướng dẫn HS cách đãi cát tìm vàng. Không chỉ tạo nên kho dữ liệu lớn, sức mạnh của khoa học đã giúp kết nối được toàn bộ không gian của hệ thống GD Việt Nam. GV, HS dễ dàng chia sẻ và tham khảo được nhiều tài liệu tốt có tính ứng dụng cao. Tất cả điều đó yêu cầu người thầy phải có năng lực khai thác tư liệu từ thế giới ảo phục vụ cho hoạt động thực của mình. HS thời đại 4.0 cũng rất năng động, sáng tạo và trong chừng mực nào đó họ có phương tiện và năng lực chủ động để tiếp nhận thông tin. Vì thế, thay vì đưa thông tin đến học trò, GV phải là người giúp học trò có khả năng hiểu ý nghĩa của thông tin, tính xác thực, căn cứ để phân loại thông tin. Tức làm cho học trò có khả năng tìm kiếm, khai thác thông tin hiệu quả, chính xác và khoa học nhất. Năng lực thích ứng trước sự biến đổi nhanh chóng của GD và cuộc sống. Một xã hội luôn vận động sẽ đòi hỏi một nền GD năng động, sáng tạo, với đội ngũ nhà giáo có năng động thích ứng, đáp ứng được với những biến đổi chanh chóng của chính bản thân GD và cuộc sống. Tuổi đời một bộ sách giáo khoa hiện nay sẽ không dài như trước đây và GV không chỉ có một bộ sách mà tiến tới nhiều bộ sách. Vì thế, những giáo án được dùng đi dùng lại sẽ không còn phù hợp trong GD hiện đại. GV phải sáng tạo, phải trau dồi, năng động, tích cực để tạo cho mình năng lực thích ứng với mọi thay đổi từ mục tiêu đến nội dung và phương pháp dạy học. Hiện nay, ngoại ngữ là một công cụ, phương tiện đắc lực giúp GV cập nhật và khai thác thông tin có tính chất quốc tế. Vì vậy, năng lực ngoại ngữ cũng là điều cần thiết đối với GV thời đại 4.0. Biết sử dụng ngoại ngữ là một thế mạnh rất lớn giúp GV mở rộng cánh cửa tri thức.

Như vậy, thời đại 4.0 đòi hỏi một nền GD mới với những GV ngoài tình yêu nghề, yêu trò phải có những năng lực, tiêu chuẩn đáp ứng được yêu cầu của thời đại:

- GV phải không ngừng bồi dưỡng phẩm chất, đạo đức, trau dồi chuyên môn.

- GV phải đổi mới phương pháp giảng dạy theo hướng tích cực hóa hoạt động nhận thức của HS.

- GV áp dụng thảo luận vào giảng dạy đồng thời sử dụng công nghệ thông tin trong dạy học, thiết kế giáo án điện tử sinh động, dễ hiểu, bổ sung vào nội dung giảng dạy những thông tin mới, thời sự cần thiết.

- GV cần đảm bảo tính khoa học trong giảng dạy là điều kiện cần thiết để biến tri thức mà người học tiếp thu thành niềm tin của họ, thi thục họ hành động theo lẽ phải, chân lí, rèn luyện kĩ năng lí luận, đó là tiền đề để xây dựng phương pháp tư duy khoa học và hứng thú học tập.

- GV thường xuyên tìm hiểu tâm lí, thái độ, ý thức của người học đối với môn học, phương pháp giảng dạy của mình như thế nào, để từ đó có sự thay đổi, điều chỉnh cho phù hợp. GV vui vẻ, nhiệt tình, cởi mở sẽ tăng thêm hứng thú học tập.

- GV hướng dẫn người học tích cực tự học theo chương trình môn học để khắc phục tính thụ động của người học cũng như phương pháp truyền thụ một chiều, ghi nhớ máy móc.

### 2.3. Thực trạng năng lực của đội ngũ giáo viên phổ thông hiện nay trước yêu cầu đổi mới giáo dục

Trong bối cảnh ngành GD đang tích cực chuẩn bị cho đổi mới Chương trình GD phổ thông từ năm 2020 thì việc phát triển năng lực đội ngũ nhà giáo để đáp ứng yêu cầu của công cuộc đổi mới căn bản, toàn diện GD và đào tạo có ý nghĩa then chốt, quyết định thành công của sự nghiệp đổi mới. Để khắc phục những yếu kém đang tồn tại ở bậc GD phổ thông; để theo kịp, hội nhập với xu hướng phát triển chung của thế giới thì GD phổ thông phải không ngừng cải cách, đổi mới. Cả nước đang quyết liệt thực hiện chủ trương đổi mới căn bản và toàn diện nền GD, xem đó chính là điểm hội tụ của những đổi mới trên tất cả các lĩnh vực, là điều tất yếu khách quan, là chìa khóa để phát triển xã hội. Công việc chuẩn bị cho công tác triển khai Chương trình GD phổ thông mới và thay sách giáo khoa đang được gấp rút thực hiện trong toàn ngành GD. Tuy nhiên, Chương trình GD phổ thông mới có đi vào cuộc sống một cách hiệu quả nhất hay không phụ thuộc rất lớn vào năng lực của đội ngũ nhà giáo - những người được xem là *linh hồn* của ngành GD.

Theo tác giả Vũ Trọng Rỹ, đặc điểm quan trọng nhất của lao động sư phạm là luôn có sự tương tác giữa con người với con người (thầy - trò, trò - trò, thầy - thầy, nhà trường - cộng đồng xã hội). Đối tượng của lao động sư phạm là con người. Tác giả Vũ Trọng Rỹ nhấn mạnh, công cụ chủ yếu của lao động sư phạm là nhân cách của GV. Bằng chính nhân cách của mình, GV tác động tích cực đến sự hình thành nhân cách của HS. Sản phẩm của lao động sư phạm là những nhân cách theo mô hình mà xã hội đòi hỏi ở GD nhà trường. Lao động của nhà giáo biến con người sinh học thành con người xã hội, tức là thành những nhân cách như là động lực có tính quyết định sự phát triển kinh tế - xã hội. Đáng chú ý là ngày nay, trong lao động của người GV đang diễn ra những thay đổi rất cơ bản, đòi hỏi GV phải nỗ lực vươn lên để thích ứng. Trong quỹ thời gian của GV phải có một tỉ lệ thích đáng dành cho việc *học tập, tự bồi dưỡng* thì mới đáp ứng được những thay đổi về chức năng, nội dung, hình thức lao động (Minh Phong - 2019).

Theo báo cáo của Bộ GD&ĐT, về cơ bản, đội ngũ GV và cán bộ quản lý GD ở tất cả các cấp học đã đạt chuẩn và trên chuẩn trình độ đào tạo, cụ thể: Bậc Mầm non là 96,6%, cấp Tiểu học là 99,7%, cấp Trung học cơ sở là 99,0%, cấp trung học phổ thông là 99,6% và đại học là 82,7% (Báo Nhân dân - 2018). Đây là kết quả đáng khích lệ mà ngành GD đã đạt được. Hầu hết cán bộ quản lý, GV có lòng yêu nghề, có phẩm chất đạo đức nghề nghiệp tốt, có tinh thần trách nhiệm cao trong công việc, có ý chí vươn lên, tích cực học tập, rèn luyện và bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ. Năng lực sư phạm của phần lớn nhà giáo được nâng lên, đáp ứng yêu cầu đổi mới nội dung, phương pháp GD. Đội ngũ cán bộ quản lý GD tham mưu tích cực và hiệu quả cho cấp ủy đảng và chính quyền các cấp trong việc xây dựng các chính sách cán bộ, GV, HS phù hợp với điều kiện kinh tế - xã hội của bộ, ngành, địa phương. Đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý GD đã tăng mạnh về số lượng, chất lượng và ngày càng đồng bộ về cơ cấu, từng bước đáp ứng được yêu cầu phát triển GD của đất nước. Tính đến thời điểm tháng 8 năm 2018, toàn quốc có 1.161.143 GV mầm non, phổ thông (công lập 1.089.837, ngoài công lập 71.306)” (Nguyễn Hữu Độ - 2019).

Bên cạnh những kết quả đã đạt được, thì thực trạng đội ngũ GV vẫn còn tồn tại một số những hạn chế cần được khắc phục. Trên thực tế vẫn còn một bộ phận GV thiếu tâm huyết với nghề, không tuân thủ những quy chuẩn của đạo đức nghề nghiệp, làm suy thoái danh dự, lương tâm nhà giáo. Trong công tác chuyên môn, không ít GV có biểu hiện sa sút về ý chí, sức chiến đấu, chưa thực sự công tâm, chưa đánh giá đúng thực chất kết quả học tập của HS; còn nhiều tiêu cực, bệnh thành tích, làm giảm uy tín, ảnh hưởng đến niềm tin của HS, phụ huynh và cộng đồng xã hội đối với đội ngũ nhà giáo. “Một bộ phận không nhỏ thiếu động lực tự học và đổi mới, chưa bắt kịp yêu cầu về đổi mới quản lý, chương trình, phương pháp GD, sử dụng công nghệ thông tin và ngoại ngữ” (Nguyễn Đình Vỹ, Phạm Đỗ Nhật Tiến - 2016).

Năng lực của đội ngũ GV hiện nay cũng là một trong những lo ngại cả về lượng và chất trước yêu cầu đổi

mới GD. Tình trạng thừa thiếu GV cục bộ vẫn còn tồn tại, chủ yếu là thừa GV trung học cơ sở, trong khi đó, thiếu GV mầm non, tiểu học, đặc biệt là GV dạy các môn Tin học, Ngoại ngữ, Nhạc, Mĩ thuật... Mặc dù tỉ lệ GV/lớp đạt 1,8 (tăng 0,04%). Nhưng nhiều địa phương tỉ lệ GV/lớp vẫn còn rất thấp, chưa đạt yêu cầu như (An Giang: 1,28, Sơn La: 1,31, Hà Giang 1,32, Lai Châu: 1,34, Hưng Yên: 1,35, Gia Lai 1,38 ....)” (Báo GD Việt Nam - 2017). Thêm vào đó, năng lực thực hành, kĩ năng tổ chức hoạt động GD, đạo đức nghề nghiệp của một bộ phận GV còn hạn chế đã ảnh hưởng đến chất lượng GD và uy tín đội ngũ nhà giáo.

Thực tế trên đặt ra yêu cầu là phải đổi mới từ đội ngũ GV hiện nay của chúng ta thông qua con đường đào tạo, bồi dưỡng, tập huấn để nâng cao năng lực cho GV. Đứng trước yêu cầu của việc thực hiện Chương trình GD phổ thông mới, cần phát triển năng lực nghề nghiệp cho GV nói chung, năng lực tự học cho GV nói riêng.

### 3. Kết luận

Theo UNESCO, ngày nay, chức năng của GV đã thay đổi, tập trung vào 8 điểm, trong đó có những điểm mang đậm tính chất của thời đại 4.0 như: Đảm nhận nhiều chức năng, có trách nhiệm nặng hơn trong việc lựa chọn nội dung dạy học và GD; Tổ chức việc học của HS, sử dụng tối đa những nguồn tri thức trong xã hội; Sử dụng rộng rãi hơn những phương tiện dạy học hiện đại; Thái độ là chủ động, hào hứng đón nhận như một cơ hội đồng thời cũng là thách thức phải vượt qua. Vì vậy, GV cần xác định vấn đề cần quan tâm đặc biệt là đối tượng người học ngày nay rất khác trước, với động cơ tình cảm và sự quan tâm rộng hơn về cả không gian và thời gian. Theo khuyến nghị của các chuyên gia quốc tế, vai trò của GV trong thế kỉ XXI trở nên phức tạp hơn bởi đây là một thế giới thay đổi nhanh chóng với tri thức gần như vô tận. Nhiệm vụ chính của GV là tạo môi trường học tập, tạo điều kiện để người học có cơ hội học tập theo phương pháp tích cực, sáng tạo và học tập suốt đời trong nhiều không gian và thời gian khác nhau. GV cần đem lại cho người học cả kiến thức, kĩ năng cũng như cách tư duy mới, khả năng sáng tạo, thích ứng với thách thức và những yêu cầu mới mà các phương pháp GD truyền thống không thể đáp ứng.

#### Tài liệu tham khảo

- [1] Báo Giáo dục Việt Nam, (2017), *Những kết quả “biết nói” về giáo dục mầm non những năm qua*, <https://giaoduc.net.vn/giao-duc-24h/nhung-con-so-biet-noi-ve-giao-duc-mam-non-nhung-nam-qua-post179115.gd>.
- [2] Báo Nhân dân, (2018), *Xây dựng đội ngũ nhà giáo đáp ứng yêu cầu đổi mới*, [https://www.nhandan.com.vn/nation\\_news/item/37935202-xay-dung-doi-ngu-nha-giao-dap-ung-yeu-cau-doi-moi.html](https://www.nhandan.com.vn/nation_news/item/37935202-xay-dung-doi-ngu-nha-giao-dap-ung-yeu-cau-doi-moi.html)
- [3] Lê Khánh Bằng, (2005), *Yêu cầu mới của thời đại*,

*của đất nước với giáo viên và phương hướng đổi mới phương pháp dạy - học ở các trường sư phạm*, Tạp chí Giáo dục, số 122-2005, tr.7.

- [4] Đảng Cộng sản Việt Nam, (2006), *Văn kiện Đại hội X của Đảng Cộng sản Việt Nam*, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [5] Nguyễn Hữu Độ, (2019), *Nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục ở Việt Nam*, Tạp chí Tổ chức nhà nước, <http://tcnn.vn/news/>

- detail/42508/Nang-cao-chat-luong-doi-ngu-giao-vien-dap-ung-yeu-cau-doi-moi-giao-duc-o-Viet-Nam.html
- [6] Mai Nguyễn, (2021), *Thật trong giáo dục bắt đầu từ đâu*, <https://khoaocdoisong.vn/that-trong-giao-duc-bat-dau-tu-dau-170846.html>
- [7] Minh Phong, (2019), *Năng lực cần có để tạo phẩm chất nghề nghiệp của giáo viên hiện đại - ETEP*, <https://etep.moet.gov.vn/tintuc/chitiet?ld=1069>
- [8] *Từ điển Tiếng Việt (in lần thứ hai, có chỉnh lí, bổ sung)*, (1977), NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội, tr.829.
- [9] Ủy ban nhân dân huyện Núi Thành, (2021), *Tham luận, một vài suy nghĩ về giáo viên với việc tự học*.
- [10] Nghiêm Đình Vỹ, Phạm Đỗ Nhật Tiến, (2016), *Cải cách giáo dục - một số vấn đề chung và thực tiễn ở Việt Nam*, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội, tr.195.

## IMPROVING TEACHERS' SELF - LEARNING CAPACITY: A SOLUTION TO PRACTICE REAL TEACHING AND REAL LEARNING IN THE INDUSTRIAL REVOLUTION 4.0 IN VIETNAM TODAY

### Nguyen Thi Hien Oanh

Sai Gon University  
273 An Duong Vuong, Ward 3, District 5,  
Ho Chi Minh City, Vietnam  
Email: [hien\\_oanh71@yahoo.com.vn](mailto:hien_oanh71@yahoo.com.vn)

**ABSTRACT:** *It is necessary to have a team of good teachers who are dedicated to the profession, and are not pressured to do “unreal” things in order to get an education of “Real learning, real exams, real talents.” A degree is not the primary concern in the Industrial Revolution 4.0. People will be valued by the value they bring to society. From the traditional point of view, learners with passive learning, even though they are equipped with many degrees, quickly lose their jobs because they do not meet the requirements of society. With the rapid development of science and technology as today, no matter how good a school is, it cannot meet all the learning needs of learners as well as the increasing demands of social life. Therefore, fostering self - learning capacity is an extremely important consideration. Only by self - learning and self - improvement with many different ways can each teacher make up for the shortcomings of scientific knowledge and social life. On such basis,, they will improve the confidence in their lives and work to better complete their tasks.*

**KEYWORDS:** Self - learning, teachers, education.

# Tổng quan một số nghiên cứu về quản lý đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội

**Nguyễn Thị Thanh Thủy**

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam  
101 Trần Hưng Đạo, Hoàn Kiếm, Hà Nội, Việt Nam  
Email: thuyntt@vnies.edu.vn

**TÓM TẮT:** Nhân lực là yếu tố quan trọng nhất, có vai trò quyết định sự thành bại của mỗi quốc gia trong quá trình phát triển kinh tế - xã hội, đặc biệt trong bối cảnh thúc đẩy chuyển đổi số và Cách mạng công nghiệp 4.0 diễn ra mạnh mẽ. Do vậy, đào tạo và quản lý đào tạo nhân lực luôn được coi là một trong những nhiệm vụ trọng tâm, là điều kiện tiên quyết trong việc hình thành và phát triển bền vững kinh tế - xã hội của mỗi quốc gia. Vấn đề quản lý đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội là vấn đề thuộc về quy luật cung - cầu của thị trường lao động, vì thế vấn đề này luôn nhận được nhiều sự quan tâm của các nhà khoa học trong và ngoài nước tìm hiểu và nghiên cứu. Bài viết tổng quan về 03 vấn đề nghiên cứu chính liên quan đến quản lý đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội: 1/ Vai trò nhân lực qua đào tạo trong sự phát triển kinh tế - xã hội; 2/ Đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội; 3/ Quản lý đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội. Từ đó, bài viết chỉ ra khoảng trống nghiên cứu của các công trình nhằm đưa ra một số bàn luận về các xu hướng nghiên cứu trong khoảng thời gian tiếp theo.

**TỪ KHÓA:** Quản lý đào tạo, nhân lực, nhu cầu xã hội, tổng quan nghiên cứu.

→ Nhận bài 30/11/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 10/12/2021 → Duyệt đăng 15/12/2021.

## 1. Đặt vấn đề

Nhân lực là yếu tố quan trọng nhất quyết định thành công bền vững của mỗi quốc gia, đặc biệt trong bối cảnh thúc đẩy nhanh quá trình chuyển đổi số và Cách mạng công nghiệp 4.0 (CMCN 4.0) phát triển. Bên cạnh đó, với quy luật cung - cầu của thị trường lao động, đào tạo nhân lực phải hướng tới đáp ứng tối đa nhu cầu của khách hàng về số lượng, chất lượng cũng như cơ cấu ngành nghề và trình độ. Do vậy, để tồn tại và phát triển, các tổ chức, cơ sở đào tạo phải chuyển đào tạo sang “hướng cầu”, tức là hướng tới phát triển năng lực đầu ra, hướng tới nhu cầu của thị trường lao động về kiến thức, kỹ năng, tay nghề, ngành nghề đào tạo... Theo đó, công tác quản lý đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội là nhiệm vụ trọng tâm, do vậy cần phải có những thay đổi và thực hiện tốt ngay từ bước lập kế hoạch đào tạo, đến tổ chức đào tạo, chỉ đạo thực hiện đào tạo và kiểm tra, đánh giá quá trình thực hiện đào tạo. Trước thực tế đó, đã có nhiều nhà khoa học trong nước và quốc tế đi sâu tìm hiểu và phân tích cụ thể các vấn đề liên quan đến quản lý đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội. Các công trình nghiên cứu là những tài liệu tham khảo quan trọng cho những nhà khoa học, nhà quản lý, nhà hoạch định chính sách giáo dục và nhân lực cũng như các đối tượng quan tâm về vấn đề nghiên cứu này. Bài viết tập trung tổng quan về các vấn đề nghiên cứu chính như sau: 1/ Vai trò nhân lực qua đào tạo trong sự phát triển kinh tế - xã hội (KT-XH); 2/ Đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội; 3/ Quản lý đào tạo nhân lực

đáp ứng nhu cầu xã hội, nhằm chỉ ra các khoảng trống nghiên cứu và nhận định một số xu hướng nghiên cứu liên quan đến vấn đề này trong thời gian tiếp theo.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Vai trò của nhân lực qua đào tạo đối với sự phát triển kinh tế - xã hội

Trong cuốn *Tuyển 40 năm chính luận, Lí Quang Diệu* (1994) [1] đã khẳng định rõ những tư tưởng về trọng dụng nhân tài đất nước, về tầm quan trọng của nhân tài, vai trò của giáo dục - đào tạo đối với sự phát triển nhân lực, đào tạo nhân tài. Ông nhấn mạnh “chế độ Singapore thực hành là chế độ trọng dụng nhân tài”, coi việc biết đào tạo và dùng người tài là bí quyết thành công trong phát triển nhân lực bậc cao, phát triển nhân tài của Singapore. Đây là một cuốn sách bổ ích cho các nhà lãnh đạo tham khảo về bí quyết thành công của các cán bộ quản lý Singapore. Cũng giống với quan điểm của Lí Quang Diệu, các tác giả W.Durr và J.Wagner (1999) [2], Nguyễn Minh Đường (1996) [3]... cũng đã nhấn mạnh về vai trò và tầm quan trọng của nhân lực qua đào tạo, coi nhân tố con người, phát triển con người, nguồn lực con người có ý nghĩa quyết định đối với việc sáng tạo ra vật chất và tinh thần trong phát triển KT-XH.

Nghiên cứu về kinh nghiệm thực tiễn của thế giới và trong nước đối với phát triển nhân lực, một số nghiên cứu đã luận giải vấn đề lí luận cơ bản về nhân lực, trong đó nhấn mạnh vai trò của nhân lực qua đào tạo; khái

quát một số kinh nghiệm phát triển nhân lực của các cường quốc trên thế giới trong những thập kỉ gần đây và thực tiễn phát triển nhân lực ở Việt Nam. Các tác giả tập trung vào lĩnh vực giáo dục - đào tạo, coi yếu tố giáo dục và đào tạo là yếu tố quyết định sự thành công của mỗi quốc gia và khẳng định vị trí, vai trò quan trọng của nhân lực qua đào tạo trong phát triển KT-XH nước nhà [4], [5].

Khi nghiên cứu về các phạm trù, kinh nghiệm và chính sách phát triển nhân lực trong nền kinh tế, tác giả Richard Noonan (1997) [6] đã tìm hiểu và đưa ra những khái niệm, phạm trù của phát triển nhân lực, sự khác nhau giữa phát triển nhân lực và phát triển “tư bản người”, cũng như vai trò của nhân lực qua đào tạo và chính sách về phát triển nhân lực trong cơ chế thị trường của một số nước trên thế giới. Đặc biệt, tác giả đã nêu lên kinh nghiệm thực tiễn về phát triển nhân lực của một số nước đang phát triển trong thời kì thị trường lao động bắt đầu hình thành. Một nghiên cứu khác cho rằng, sự phát triển thành công và cất cánh của một quốc gia luôn gắn chặt với chính sách và chiến lược phát triển nhân lực, đặc biệt là chiến lược phát triển nhân lực qua giáo dục đào tạo, tức là “chiến lược trồng người” [5].

Vai trò quan trọng của nhân lực qua đào tạo đối với sự phát triển KT-XH cũng được đề cập tới trong nhiều công trình nghiên cứu của tác giả Phan Văn Kha. Các nghiên cứu của tác giả có giá trị lý luận và thực tiễn trong việc khẳng định được tầm quan trọng của nhân lực chất lượng cao trong sự phát triển KT-XH của đất nước thông qua xây dựng khung lý luận về đào tạo nhân lực; mối quan hệ giữa đào tạo nhân lực với chuyển dịch cơ cấu lao động, hay phân tích vấn đề về lực lượng lao động; cơ cấu lao động; các giải pháp tăng cường mối quan hệ giữa đào tạo với sử dụng nhân lực có trình độ trong điều kiện kinh tế thị trường, toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế [7], [8].

Ngoài ra, vấn đề cung - cầu giáo dục và nhân lực hay quy hoạch phát triển nguồn nhân lực luôn được chính phủ, các cơ quan quản lí cũng như các nhà khoa học quan tâm. Các nghiên cứu về nội dung này cũng cho rằng, vai trò của nhân lực qua đào tạo đối với sự phát triển KT-XH là không thể thay thế. Các công trình này có giá trị tham khảo lớn trong việc nghiên cứu xây dựng cơ sở khoa học và thực tiễn quy hoạch phát triển nhân lực; phân tích mối quan hệ cung - cầu nhân lực qua đào tạo trong phát triển KT-XH [9],[10].

**Nhận xét:** Nhìn chung, trên thế giới và trong nước có rất nhiều công trình nghiên cứu về vấn đề về vai trò của nhân lực qua đào tạo trong sự phát triển KT-XH và điểm chung của các công trình nghiên cứu này đều nhấn mạnh rằng, nhân lực là nhân tố quan trọng nhất thúc đẩy sự phát triển của KT-XH; coi việc đào tạo và sử dụng nhân lực sau đào tạo là bí quyết thành công của

của mỗi tổ chức, mỗi quốc gia. Nắm bắt được điểm cốt lõi này, các tác giả, các nhà nghiên cứu ở mỗi tổ chức, mỗi quốc gia trên thế giới đặt ra các vấn đề liên quan đến phát triển nhân lực. Từ đó, các tác giả đi tìm hiểu, luận giải, phân tích một số phạm trù lý luận cơ bản liên quan đến vai trò của nhân lực trong phát triển KT-XH và đưa ra các khuyến nghị, giải pháp để đào tạo, bồi dưỡng, phát triển đội ngũ nhân lực phục vụ công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế. Tuy nhiên, các nghiên cứu mới chỉ đưa ra các lý luận chung nhất cho sự tồn tại và vai trò của nhân lực trong quá trình phát triển đất nước, rất ít các nghiên cứu đề cập đến vai trò của nhân lực qua đào tạo trong bối cảnh chuyển đổi số.

## 2.2. Đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội

Trước tiên, trong phạm vi bài viết, hiểu đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội là hoạt động đào tạo gắn với nhu cầu nhân lực luôn biến động của xã hội nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả đào tạo nhân lực và hoạt động đào tạo này phải tuân thủ theo quy luật cung - cầu của thị trường lao động [11].

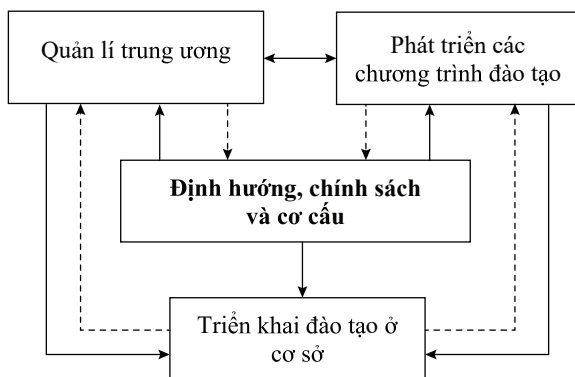
Vấn đề đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội đã trở thành mối quan tâm lớn trong quá trình phát triển KT-XH của mỗi quốc gia, đặc biệt trong bối cảnh CMCN 4.0 diễn ra nhanh chóng. Chính vì vậy, vấn đề này trở thành chủ đề nghiên cứu của rất nhiều nhà khoa học trong và ngoài nước quan tâm.

Trước hết, phải kể đến nhà xã hội học người Mỹ Leonard Nadler (1969), cho rằng: “*Phát triển nguồn nhân lực (Developing Human resources) gồm 03 nhiệm vụ chính: Giáo dục - đào tạo nguồn nhân lực; Sử dụng nguồn nhân lực; Tạo môi trường thuận lợi cho nguồn nhân lực phát triển*”. Kết quả nghiên cứu của Leonard Naldler (1969) đã được nhiều nước trên thế giới sử dụng vào việc đào tạo phát triển nhân lực. Christian Batal - nhà khoa học người Pháp đã dựa trên lý thuyết phát triển nhân lực của Leonard Nadler để đi đến các hoạt động cụ thể trong 03 nhiệm vụ chính nhằm phát triển hiệu quả nhân lực trong các cơ quan và tổ chức đáp ứng yêu cầu công vụ.

Khi nghiên cứu về các phương pháp đào tạo nhân lực ở các nước đang phát triển để đáp ứng nhu cầu thực tiễn, phương pháp đào tạo tại vị trí việc làm được đề cao. Bên cạnh đó, các nghiên cứu cũng cho rằng, việc đa dạng hóa mục tiêu đào tạo trong điều kiện nhu cầu phong phú của thị trường lao động và có sự góp mặt của đại diện bên sử dụng lao động tham gia vào quá trình đào tạo và đánh giá thường xuyên là một trong những phương pháp đào tạo hiệu quả [12],[13]. Ngoài ra, một số tác giả đã đề xuất một số mô hình đào tạo, trong đó nhấn mạnh cần xác định nhu cầu đào tạo trước khi lập kế hoạch, thiết kế, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra công tác đào tạo, phát triển nhân lực [14],[15].

Cũng với tư tưởng nâng cao chất lượng nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội thông qua đào tạo, Xue Qin (2010) [16] cho rằng: Nâng cao chất lượng nhân lực ở nhóm thu nhập thấp sẽ tăng cường khả năng cạnh tranh trên thị trường lao động việc làm cũng như tăng khả năng thu nhập và tiêu dùng, tạo động lực thúc đẩy sự phát triển của nền kinh tế. Tác giả cho rằng, một trong những giải pháp hiệu quả nhất để nâng cao chất lượng nhân lực ở nhóm thu nhập thấp đó chính là thông qua giáo dục và đào tạo.

Một công trình nghiên cứu của Trung tâm quốc tế về Giáo dục kỹ thuật và Dạy nghề UNESCO (UNEVOC) (2004) [17] cũng nhằm giúp các quốc gia đang phát triển đẩy mạnh công tác đào tạo kỹ thuật và dạy nghề đáp ứng nhu cầu xã hội. Theo UNEVOC, các quốc gia đang phát triển cần phải đẩy mạnh công tác đào tạo kỹ thuật và dạy nghề cho người dân nhằm phổ cập nghề cho người lao động, hình thành đội ngũ lao động lành nghề, đáp ứng ngày càng cao về nhu cầu nhân lực cho phát triển KT-XH của đất nước, từng bước thực hiện chuyển dịch cơ cấu lao động, nâng cao thu nhập, giảm nghèo vững chắc, đảm bảo an sinh xã hội, xóa đói, giảm nghèo cho người dân. Muốn vậy, công tác đào tạo kỹ thuật và dạy nghề cần phải đẩy mạnh theo hướng sau (xem Hình 1):



Hình 1: Các hợp phần của đào tạo kỹ thuật và dạy nghề (Theo UNEVOC)

1/ Nhà nước xác định rõ ràng định hướng phát triển, chính sách và cơ cấu về đào tạo và đào tạo kỹ thuật và dạy nghề.

2/ Tăng cường sự quản lý của trung ương về quá trình đào tạo kỹ thuật và dạy nghề nhằm chuyển dịch cơ cấu nghề nghiệp cho người dân, cung ứng cho thị trường lao động đủ lực lượng lao động các ngành nghề đảm bảo cho sự phát triển KT-XH.

3/ Phát triển các chương trình đào tạo theo năng lực thực hiện nhằm sớm đào tạo lực lượng lao động có kỹ năng hành nghề phù hợp với yêu cầu của sản xuất/dịch vụ.

4/ Tổ chức thực hiện đào tạo ở cơ sở, đảm bảo cơ sở đào tạo phát triển cả về quy mô và chất lượng đào

tạo, đề cập đến những trách nhiệm mới của cơ sở đào tạo trong điều kiện phân cấp quản lý và hợp tác với các doanh nghiệp nhằm đào tạo gắn kết với nhu cầu xã hội.

Để đào tạo có thể đáp ứng tốt nhu cầu xã hội, sự liên kết đào tạo giữa cơ sở đào tạo và doanh nghiệp là chủ đề được nhiều nhà nghiên cứu tìm hiểu. Các công trình nghiên cứu chủ yếu đã chỉ ra sự thiếu hụt, hạn chế của đào tạo, khoảng trống giữa đào tạo và sử dụng lao động và đưa ra giải pháp liên kết đào tạo nhằm phát huy tối đa khả năng tham gia vào thị trường lao động của nhân lực, tăng cường sự gắn kết giữa đào tạo và sử dụng nhân lực [18]. Các công trình cũng đề xuất giải pháp xử lý từng vấn đề, trong đó việc xây dựng có mô đun kỹ năng hành nghề cho người học được ưu tiên hàng đầu [19].

Khi nghiên cứu về vấn đề đào tạo nhân lực đáp ứng sự phát triển xã hội, một số nghiên cứu trong nước đã tổng kết các bài học từ kinh nghiệm quốc tế để vận dụng vào xây dựng định hướng phát triển nhân lực; xây dựng cơ sở lý luận, xác định nhu cầu đào tạo nhân lực và nhu cầu nhân lực tổng thể nhằm đưa ra một số khuyến nghị phục vụ phát triển nhân lực [20],[21]. Một số các nghiên cứu khác xoay quanh chủ đề về nghiên cứu thực trạng nhu cầu đào tạo và thực trạng đào tạo nhân lực để từ đó đề xuất các chính sách đào tạo nhân lực có trình độ đáp ứng quá trình hội nhập và phát triển kinh tế [20]. Hay dựa trên cơ sở phân tích thực trạng cung - cầu nhân lực, nghiên cứu đã chỉ ra khoảng trống thiếu hụt giữa cung và cầu nhân lực, từ đó làm cơ sở để nghiên cứu đề xuất chương trình đào tạo phù hợp với định hướng phát triển KT - XH [22].

Để đào tạo nhân lực đáp ứng quy luật cung - cầu thị trường lao động, trước tiên rất cần có các nghiên cứu về dự báo nhu cầu đào tạo nhân lực thực tế trong từng bối cảnh cụ thể để có kế hoạch đào tạo phù hợp, hiệu quả và tránh lãng phí. Vì thế, một số tác giả đã tập trung nghiên cứu cơ sở lý luận của việc xác định nhu cầu đào tạo, tổng quan xu thế phát triển giáo dục các cấp, bậc trên thế giới những thập niên gần đây, xác định các nhân tố cơ bản (chính trị, xã hội, kinh tế, giáo dục) tác động đến đào tạo nhân lực, từ đó xây dựng và thực nghiệm một số mô hình dự báo phát triển nhân lực về quy mô, cơ cấu trình độ đào tạo ở một số ngành, lĩnh vực kinh tế thông qua các phương pháp ngoại suy, phương pháp làm tròn hàm mũ, phương pháp mô hình hóa và các công cụ dự báo nhu cầu đào tạo. Các nghiên cứu này làm tiền đề cơ sở cho việc lập kế hoạch và đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu thực tiễn xã hội [20], [23], [24], [25], [26].

Xoay quanh phạm trù về phân tích và dự báo xu thế phát triển nhân lực qua đào tạo đặt trong mối quan hệ với quá trình chuyển biến KT-XH, một số công trình đưa ra các nội dung về mối liên quan giữa chuyển biến KT-XH và giáo dục, các nhu cầu về kiến thức, kỹ năng, thái độ còn thiếu hụt của nhân lực có trình độ trong bối cảnh hội nhập và một số dự định của cha mẹ về định

hướng hướng nghề nghiệp và trình độ đào tạo của con cái họ... Các nội dung được các tác giả đưa ra là những thông tin có ý nghĩa góp phần khẳng định đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội giữ vai trò quyết định, là sự sống còn đối với từng quốc gia và phát triển giáo dục và đào tạo cần đặt trong bối cảnh của chuyển biến KT-XH [27], [28],[29].

Các nghiên cứu về giải pháp tăng cường mối quan hệ giữa đào tạo và sử dụng nhân lực trong giai đoạn hội nhập và phát triển kinh tế đã tập trung tìm hiểu, nghiên cứu thực trạng về đào tạo, phát triển nhân lực, cách giải quyết một cách đầy đủ mối quan hệ giữa đào tạo và sử dụng nhân lực các cấp bậc học, cung cấp luận cứ khoa học cho việc triển khai đào tạo đáp ứng nhu cầu xã hội, từ đó đưa ra các khuyến nghị và giải pháp đào tạo, phát triển nhân lực hiệu quả [7].

Nhìn chung, trên thế giới và trong nước có rất nhiều công trình nghiên cứu về vấn đề đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội và điểm chung của các công trình nghiên cứu này đều nhấn mạnh rằng nhân lực là nhân tố quan trọng nhất thúc đẩy sự phát triển KT-XH, coi việc đào tạo và phát triển nhân lực đảm bảo số lượng, cơ cấu và chất lượng là bí quyết thành công của của mỗi tổ chức, mỗi quốc gia. Nắm bắt được điểm cốt lõi này, các tác giả, các nhà nghiên cứu ở một số tổ chức, quốc gia trên thế giới đặt ra các vấn đề liên quan đến nhân lực, phát triển nhân lực. Từ đó, các tác giả tìm hiểu, luận giải, phân tích một số phạm trù lý luận cơ bản liên quan đến nhân lực, đào tạo nhân lực và đưa ra các khuyến nghị, giải pháp để đào tạo, bồi dưỡng, phát triển đội ngũ nhân lực đáp ứng nhu cầu phát triển xã hội và hội nhập quốc tế. Tuy nhiên, các nghiên cứu mới chỉ đưa ra các lý luận chung nhất về đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội, chưa có nhiều nghiên cứu đề cập đến vấn đề đào tạo nhân lực ở cấp, bậc học cụ thể đáp ứng nhu cầu phát triển của một lĩnh vực, ngành nghề hay khu vực nào đó trong bối cảnh thúc đẩy chuyển đổi số và CMCN 4.0 hiện nay.

### **2.3. Nghiên cứu về quản lý đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội**

Đào tạo nhân lực có vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy phát triển xã hội, vì thế quản lý đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội là nhiệm vụ quan trọng, là một bộ phận của quản lý nhà nước về giáo dục và đào tạo. Các công trình nghiên cứu, các tài liệu công bố dưới đây tổng quan được các vấn đề nghiên cứu về quản lý đào tạo nhân lực, phương pháp luận về chiến lược phát triển nhân lực, các chính sách phát triển nhân lực và quản lý đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội:

Các công trình về quản lý đào tạo hay quản lý giáo dục đáp ứng nhu cầu thị trường lao động đã đưa ra khái niệm về thị trường lao động, phân tích những đặc điểm của thị trường lao động, quy luật cung - cầu và những yếu tố tác động đến cung - cầu nhân lực của thị trường lao

động, hiệu quả của đào tạo nhân lực trong cơ chế thị trường. Ngoài ra, các công trình này cũng đưa ra cách thức quản lý nhà trường nhằm đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động cả về số lượng, chất lượng và cơ cấu trình độ đào tạo. Trong đó nhấn mạnh việc nhà trường cần chú trọng vào việc nâng cao chất lượng và hiệu quả thực hiện chương trình dạy học theo cách tiếp cận năng lực thực hiện (competency based training) của người học, để sản phẩm quá trình đào tạo là lực lượng lao động có số lượng, chất lượng và cơ cấu ngành nghề phù hợp với những yêu cầu của nhà tuyển dụng. Từ đó, các tác giả nêu lên một định hướng quan trọng là phải xác định được nhu cầu về nhân lực của thị trường lao động và nêu ra những nhiệm vụ của nhà trường và quản lý đào tạo nhân lực phù hợp trong cơ chế thị trường [30], [31], [32].

Nghiên cứu về các giải pháp trong quản lý nhằm nâng cao hiệu quả đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu phát triển xã hội, các công trình nghiên cứu đã đề cập tới nhiều giải pháp, trong đó có giải pháp về liên kết đào tạo, nhằm mang lại hiệu quả đào tạo tích cực như: đào tạo tại xí nghiệp, tại nơi sản xuất, tại các khu công nghiệp với vai trò chủ đạo thuộc về cơ sở sử dụng nhân lực nhằm đáp ứng ngay nhu cầu của các cơ sở đó về nhân lực [33], [34].

Các công trình nghiên cứu về quản lý đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu của một khu vực cụ thể, như khu công nghiệp, khu chế xuất, thông qua việc nghiên cứu cơ sở lý luận, phân tích thực trạng phát triển và nhu cầu về nhân lực của các khu vực đó, nhằm đưa ra các giải pháp đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu phát triển của các khu vực là vấn đề nhiều tác giả quan tâm nghiên cứu. Các tác giả đã đưa ra được một số giải pháp cụ thể như: 1/ Xác định nhu cầu đào tạo nhân lực; 2/ Lập kế hoạch và thiết kế đào tạo; 3/ Tổ chức liên kết đào tạo giữa nhà trường và doanh nghiệp trong khu công nghiệp; 4/ Đánh giá kết quả đào tạo và giới thiệu việc làm cho nhân lực sau đào tạo... [35], [36].

Đối với các nghiên cứu về quản lý phát triển các nhà trường nhằm đáp ứng nhu cầu nhân lực cho các vùng kinh tế, các nghiên cứu đã xây dựng luận cứ khoa học và đề xuất các giải pháp phát triển nhà trường để đáp ứng nhu cầu nhân lực của vùng, của khu vực kinh tế trọng điểm thông qua các cách tiếp cận, như: Tiếp cận cung - cầu nhân lực; Quản lý theo mục tiêu (MBO) và Quản lý dựa trên nhà trường (SBM). Các giải pháp được đề xuất nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả đào tạo đáp ứng nhu cầu của các vùng kinh tế đó [37], [38].

**Nhận xét:** Xét một cách tổng thể, các nghiên cứu đã đóng góp rất lớn về mặt lý luận và thực tiễn, làm sáng tỏ, khẳng định được vai trò và tầm quan trọng của quản lý đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội. Ngoài ra, các nghiên cứu cũng đã chỉ ra những giải pháp đổi mới và phát triển trong đào tạo nhân lực như hoàn thiện chính sách theo hướng đào tạo gắn với việc làm, thay



đổi cơ cấu hệ thống, đào tạo bồi dưỡng đội ngũ, đầu tư cơ sở vật chất, tăng cường hợp tác giữa nhà trường và doanh nghiệp, đào tạo hướng tới quy luật cung - cầu của thị trường lao động... Song các công trình nghiên cứu đó cũng mới chỉ đề cập đến những quan điểm và định hướng nghiên cứu chung. Vấn đề về quản lý đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu của một tỉnh, một khu vực cụ thể mới chỉ có một vài nghiên cứu và cũng chưa được giải quyết thỏa đáng, vẫn còn nhiều vấn đề cần nghiên cứu sâu hơn như quản lý đào tạo nhân lực ở các cấp, bậc học khác nhau đáp ứng nhu cầu của một lĩnh vực, một ngành nghề, một khu vực ... trong bối cảnh chuyển đổi số mạnh mẽ. Các nghiên cứu sâu hơn nhằm đưa ra được các giải pháp phù hợp, cần thiết và khả thi cho các nhà quản lý để tạo ra đội ngũ nhân lực đáp ứng được nhu cầu phát triển KT - XH trong từng bối cảnh cụ thể khác nhau. Thêm vào đó, rất cần tiếp tục có các nghiên cứu kế thừa, đối chiếu các luận điểm từ các công trình nghiên cứu trước để đưa ra một định hướng nghiên cứu tổng thể, toàn diện về quản lý đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội trong bối cảnh khoa học công nghệ đang phát triển mạnh mẽ và đặc biệt là cuộc CMCN 4.0 đang đặt ra nhiều yêu cầu, thách thức mới.

### 3. Kết luận

Đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội là yêu cầu

tất yếu khách quan đặt ra cho các cơ sở đào tạo nhằm giúp người học hình thành năng lực nghề nghiệp sau khi tốt nghiệp và dễ dàng tìm kiếm việc làm phù hợp với khả năng của họ. Để đào tạo nhân lực phù hợp nhu cầu xã hội, vấn đề quản lý đào tạo được coi là một khâu then chốt đảm bảo sản phẩm đào tạo đáp ứng với yêu cầu việc làm phong phú hiện nay. Qua tổng quan nghiên cứu, có thể thấy vấn đề quản lý đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội đã được nhiều nhà khoa học trong và ngoài nước quan tâm tìm hiểu. Tuy nhiên, trong tiến trình CMCN 4.0 và bối cảnh chuyển đổi số diễn ra mạnh mẽ như hiện nay, vẫn còn có những khoảng trống quan trọng để các tác giả triển khai nghiên cứu trong thời gian tới như sau: 1/ Vai trò của nhân lực qua đào tạo các cấp, bậc học trong bối cảnh chuyển đổi số; 2/ Đào tạo nhân lực/lao động đáp ứng nhu cầu của các đơn vị sử dụng nhân lực/lao động trong bối cảnh chuyển đổi số; 3/ Quản lý đào tạo nhân lực nói chung và nhân lực số nói riêng trong các cơ sở đào tạo đáp ứng kiến thức, kĩ năng, thái độ cần thiết để phát triển KT-XH trong kỉ nguyên số; 4/ Quản lý đào tạo nhân lực ở các cấp, bậc học cụ thể đáp ứng nhu cầu của một lĩnh vực, một ngành nghề, một khu vực, hay một địa bàn... trong phát triển KT-XH; 5/ Nghiên cứu chính sách, chiến lược đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu kỉ nguyên số.

#### Tài liệu tham khảo

- [1] Lí Quang Diệu, (1994), *Tuyển 40 năm chính luận*, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [2] W. Durr - J. Wagner, (1999), *ILO's Role, Priority and Approach in Human Resources Development*.
- [3] Nguyễn Minh Đường, (1996), *Bồi dưỡng và đào tạo lại đội ngũ nhân lực trong điều kiện mới*, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [4] Nguyễn Đắc Hưng, (2007), *Sách Phát triển nhân tài chôn hưng đất nước*, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [5] Trần Văn Tùng - Lê Ái Lâm, (1998), *Phát triển nguồn nhân lực - kinh nghiệm thế giới và thực tiễn nước ta*, Hà Nội.
- [6] Richard Noonan, (1997), *Human Resource Development: Paradigms, Policies and Practices*, Helsinki.
- [7] Phan Văn Kha, (2006), *Các giải pháp tăng cường mối quan hệ giữa đào tạo với sử dụng nhân lực có trình độ trung cấp chuyên nghiệp ở Việt Nam*, Đề tài cấp Bộ B2003-52-TĐ50, Viện Chiến lược và Chương trình Giáo dục.
- [8] Phan Văn Kha, (2009), *Các giải pháp tăng cường mối quan hệ giữa đào tạo với sử dụng nhân lực có trình độ trung cấp chuyên nghiệp ở Việt Nam*, Giáo dục, Hà Nội.
- [9] Vũ Ngọc Hải, (2005), *Giáo dục Việt Nam và những tác động của WTO*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 2.
- [10] Đặng Bá Lâm, (2001), *Quy hoạch phát triển nguồn nhân lực khoa học - công nghệ đáp ứng nhu cầu phát triển các lĩnh vực công nghệ ưu tiên*, Đề tài khoa học cấp Nhà nước, Viện Nghiên cứu Phát triển Giáo dục, Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [11] Nguyễn Minh Đường - Phan Văn Kha, (2006), *Đào tạo nhân lực đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường, toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [12] John E., Kerrigan and Jeff S., Luke, (1987), *Managing Training Strategies for Developing Countries*, Lynne Rienner Publishers-Boulder, London
- [13] Zafiriz Tzannatos và Geraint Johnes. (1997), *Training and Skills Development in the East Asian Newly Industrialised Countries: A Comparison and Lessons for Developing Countries*, Journal of Vocational Education & Training, Vol. 49, No.3, p.431-453, Published online: 20 Dec 2006.
- [14] Chen Qian, Wu Jang, (2014), *Analysis about Rural Human Resource Development under the Perspective of the Employment Supportive Policies to Peasant-workers in Chongqing*, International Journal of Business and Social Science.
- [15] Navjot Sandhu and et all, (2012), *Entrepreneurship Education and Training Needs of Family Businesses Operating in The Agricultural Sector of India*, Education and Training.
- [16] Xia, Xue Qin, (2010), *The Research of Low-income Urban Group's Human Resource Development*, Sichuan University.
- [17] Centre for Technical and Vocational Education and Training UNESCO-UNEVOC, (2004), *The Engineering of Vocational and Teaching Training*. Quebec.
- [18] Ling, Chen, (2010), *Btmuc Training and Development System Study*, Renmin University of China.
- [19] Astha Ummat, (2013), *Skill Development Initiative: Modular Employable Skills Schêm Feedback from the Field*, ILO.

- [20] Trần Thị Thái Hà - Trần Văn Hùng, (2013), *Đào tạo nhân lực trong giai đoạn hội nhập và phát triển kinh tế, Kỉ yếu hội thảo khoa học*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
- [21] Trần Thị Thái Hà, (2018), *Nghiên cứu nhu cầu đào tạo nhân lực cho khu vực nông thôn trong bối cảnh xây dựng nông thôn mới*, Đề tài cấp Bộ B2016\_VKG\_03, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [22] Trần Thị Thái Hà, (2021), *Nghiên cứu dự báo nhu cầu nguồn nhân lực làm cơ sở xây dựng chương trình đào tạo đến năm 2025*, Mã số: KHGD/16-20.ĐT.001 thuộc Chương trình khoa học và công nghệ cấp quốc gia giai đoạn 2016-2020 “Nghiên cứu phát triển khoa học giáo dục đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục Việt Nam”, Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [23] Trần Thị Phương Nam, (2010), *Nghiên cứu mô hình dự báo nhu cầu đào tạo trung cấp chuyên nghiệp*, Đề tài B2008-37-55, Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [24] Phạm Quang Sáng, (2010), *Nghiên cứu mô hình dự báo phát triển giáo dục đại học Việt Nam*, Đề tài B2007-37-01-TĐ, Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [25] Đinh Thị Bích Loan, (2011), *Nghiên cứu xu hướng nhu cầu nhân lực có trình độ đại học của thị trường lao động Việt Nam trong bối cảnh hướng tới nền kinh tế tri thức*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
- [26] Mai Thị Thu, (2015), *Nghiên cứu phương pháp dự báo nhu cầu thay thế trong dự báo nhu cầu giáo viên*, Đề tài cấp Viện, V2014-09, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
- [27] Trần Thị Thái Hà (Chủ biên), (2015), *Chuyển biến kinh tế xã hội và giáo dục*, NXB Thế giới, Hà Nội, ISBN: 978-604-77-2012-5.
- [28] Lê Văn Hùng, (2015), *Dự định của cha mẹ về trình độ và nghề nghiệp của con cái hiện nay (Nghiên cứu so sánh giữa hộ gia đình ở Phú Thọ và Hà Giang)*, Kỉ yếu hội thảo quốc tế “Chuyển biến Kinh tế - xã hội và Giáo dục”, NXB Thế giới.
- [29] Phạm Đỗ Nhật Tiến, (2015), *Thiếu hụt kỹ năng của lao động Việt Nam trong bối cảnh hội nhập khu vực: Vấn đề và giải pháp*, Kỉ yếu hội thảo quốc tế “Chuyển biến Kinh tế - Xã hội và Giáo dục”, NXB Thế giới.
- [30] Arlianti Rina, (2002), *Management of a VTET Institution, SEAMEO VOC TECH*.
- [31] Glenn M. McEvoy, James C. Hayton, Alan p. Warnick, Troy V. Mumford, Steven H. Hanks and Mary Jo Blahna, (2005), *A Competency-Based Model for Developing Human Resource Professionals*. Journal of Management Education, 29, 383.
- [32] Noonan R, (1998), *Managing TVET to Meet labour Market Demand, Stockholm, Sweden*.
- [33] Đào Thị Lê, (2017), *Quản lí đào tạo liên kết ở trường trung cấp với doanh nghiệp*, Luận án Tiến sĩ, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
- [34] Chun Gyung Hung, (2001), *Vocational Training System in Korea*. Ministry of Labour, Seoul, Korea.
- [35] Trần Khắc Hoàn, (2006), *Kết hợp đào tạo tại trường và doanh nghiệp nhằm nâng cao chất lượng đào tạo nghề ở Việt Nam trong giai đoạn hiện nay*, Luận án Tiến sĩ, Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [36] Nguyễn Thị Thanh Thủy, (2021), *Quản lí đào tạo nhân lực trình độ trung cấp đáp ứng nhu cầu của các Khu công nghiệp tỉnh Hà Nam*, Luận án Tiến sĩ, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
- [37] Trần Văn Long, (2015), *Quản lí đào tạo của các trường cao đẳng du lịch đáp ứng nhu cầu nhân lực cho các doanh nghiệp khu vực Đồng bằng Bắc bộ*, Luận án Tiến sĩ, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
- [38] Nguyễn Hồng Tây, (2014), *Quản lí phát triển các trường cao đẳng nghề nhằm đáp ứng nhu cầu nhân lực vùng kinh tế trọng điểm miền Trung*, Luận án Tiến sĩ, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
- [39] Leonard Nadler and Garland Wiggs, (1986), *Managing human resource development*, San Francisco: Jossey-Bass Inc.

## AN OVERVIEW OF SOME RESEARCHES ON THE MANAGEMENT OF HUMAN RESOURCE TRAINING TO MEET SOCIAL NEEDS

Nguyen Thi Thanh Thuy

The Vietnam National Institute of Educational Sciences  
101 Tran Hung Dao, Hoan Kiem, Hanoi, Vietnam  
Email: thuyntt@vnies.edu.vn

**ABSTRACT:** Human resource is the most important factor which has the most decisive meaning to determine the success or failure of each country in the process of economic and social development, especially in the context of promoting digital transformation and the industrial revolution 4.0 taking place strongly. Therefore, human resource training and management is always considered one of the key tasks that is a prerequisite in the formation and sustainable socioeconomic development of each country. The issue of human resource management and training to meet the needs of society is referred to the law of supply and demand of the labor market, and therefore it has always received much attention from domestic and foreign scientists. This article provides the overview of 03 main research issues related to human resource training management to meet social needs: (i) The role of human resource training in socioeconomic development; (ii) Training human resources to meet social needs; (iii) Managing human resources training to meet social needs. On such basis, the article points out the shortcomings and gaps of the studies in order to give some discussion about the research trends in the next time period.

**KEYWORDS:** Training management, human resources, social needs, literature review.

# Thực trạng tác động của chính sách lương đến động lực làm việc của giáo viên trung học cơ sở

Mạc Thị Việt Hà

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam  
101 Trần Hưng Đạo, Hoàn Kiếm, Hà Nội, Việt Nam  
Email: hamtv@vnies.edu.vn

**TÓM TẮT:** Bài viết phân tích thực trạng tác động của chính sách lương đến động lực làm việc của giáo viên trung học cơ sở, trong đó tập trung vào các vấn đề: đánh giá của giáo viên và cán bộ quản lý về mức thu nhập của giáo viên trung học cơ sở hiện nay, tác động của chính sách lương đến động lực làm việc của giáo viên và ảnh hưởng của động lực làm việc đến các hoạt động của giáo viên. Kết quả khảo sát cho thấy, đa số giáo viên và cán bộ quản lý cho rằng, chính sách lương hiện nay chưa tạo được động lực cho giáo viên. Đồng thời, động lực làm việc có ảnh hưởng lớn đến tất cả các hoạt động của người giáo viên. Cuối cùng, tác giả đưa ra một số khuyến nghị nhằm cải thiện thu nhập và tạo động lực tốt hơn cho giáo viên nói chung và giáo viên trung học cơ sở nói riêng.

**TỪ KHÓA:** Tác động, chính sách lương, động lực làm việc, giáo viên trung học cơ sở.

→ Nhận bài 30/11/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 10/12/2021 → Duyệt đăng 15/12/2021.

## 1. Đặt vấn đề

Đội ngũ giáo viên (GV) là một yếu tố cơ bản của quá trình giáo dục (GD), là điều kiện tiên quyết để đảm bảo hiệu quả và chất lượng GD. Vì vậy, khi phát triển chính sách và chiến lược GD, dù ngắn hạn hay dài hạn, các nhà hoạch định đều quan tâm đến vấn đề phát triển và quản lý đội ngũ GV. Nếu được đặt ở vị trí trung tâm trong các chiến lược phát triển kinh tế - xã hội thì phát triển GV là lĩnh vực ưu tiên trong các chiến lược phát triển nguồn nhân lực. Báo cáo “GV cho trường học ngày mai” của UNESCO (2001) đã khuyến nghị: “Trong một vài thập kỷ tới, việc phát triển đội ngũ GV có chất lượng và có động lực sẽ là thách thức chính của nhiều quốc gia. Điều đó phải được thể hiện thành một ưu tiên GD trong ngân sách quốc gia” [1]. Ở nước ta, GD là lĩnh vực được ưu tiên trong phân bổ ngân sách quốc gia. Ngân sách nhà nước chỉ cho GD tối thiểu ở mức 20% tổng chi ngân sách được Quốc hội và Chính phủ duy trì, trong đó lương GV chiếm một tỉ trọng lớn [2].

Về vấn đề đãi ngộ GV, Nghị quyết Trung ương 02 khóa VIII Đảng Cộng sản Việt Nam nêu rõ: “Lương GV được xếp cao nhất trong hệ thống thang bậc lương hành chính sự nghiệp và có thêm chế độ phụ cấp tùy vào tính chất công việc theo từng vùng do Chính phủ quy định”. Như vậy, thu nhập của GV (ở các trường công lập) bao gồm lương và một số loại phụ cấp. Câu hỏi nghiên cứu đặt ra là: Giáo viên đánh giá thế nào về mức thu nhập của họ hiện nay? Chính sách lương có tác động như thế nào tới động lực làm việc của GV và Động lực làm việc của GV ảnh hưởng như thế nào đến các hoạt động của giáo viên. Kết quả khảo sát 328 cán bộ quản lý và GV trung học cơ sở (THCS) phần nào trả lời được các câu hỏi nêu trên.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Một số thuật ngữ cơ bản

#### 2.1.1. Giáo viên trung học cơ sở

“GV THCS” là một khái niệm thông dụng và được sử dụng trong đời sống hàng ngày. GV THCS trước hết là GV phổ thông. Theo Từ điển tiếng Việt: “GV phổ thông là người dạy học ở trường phổ thông” [3]. Như vậy, GV THCS là GV phổ thông dạy học cấp THCS. Trong Luật GD: “Giáo dục THCS được thực hiện trong 4 năm học, từ lớp 6 đến hết lớp 9” [4].

Vậy, GV THCS là những GV phổ thông dạy học từ lớp 6 đến hết lớp 9. Trong hệ thống GD phổ thông, GD THCS có mục tiêu nhằm củng cố và phát triển kết quả của GD tiểu học, bảo đảm cho HS có học vấn phổ thông nền tảng, hiểu biết cần thiết tối thiểu về kỹ thuật và hướng nghiệp để tiếp tục học trung học phổ thông (THPT) hoặc chương trình GD nghề nghiệp [4]. Có thể thấy, GD THCS là mắt xích kết nối, là nền tảng quan trọng quyết định chất lượng và định hướng nghề nghiệp nguồn nhân lực. Điều này khẳng định vị thế quan trọng của GV THCS trong việc quyết định chất lượng GD phổ thông.

#### 2.1.1. Lương và chính sách lương

*Lương* - theo Từ điển tiếng Việt, là: “Tiền công trả định kỳ cho công nhân viên chức” [3]. Ở góc độ khái quát nhất, định nghĩa về tiền lương được Tổ chức Lao động quốc tế quy định trong Điều 1 Công ước số 95 năm 1949 về Bảo vệ tiền lương. Định nghĩa này có tính phổ biến và được hầu hết các quốc gia cụ thể hoá trong pháp luật, theo đó: “Tiền lương là sự trả công hoặc thu nhập, bất kể tên gọi hay cách tính mà có thể biểu hiện bằng tiền mặt và được ấn định bằng thỏa thuận giữa

người sử dụng lao động và người lao động hoặc bằng pháp luật quốc gia, do người sử dụng lao động phải trả cho người lao động theo một hợp đồng thuê mướn lao động, bằng viết hoặc bằng lời nói cho một công việc đã thực hiện hoặc sẽ phải thực hiện hoặc cho những dịch vụ đã làm hay sẽ phải làm” [5]. Hiểu một cách chung nhất, tiền lương là khoản tiền mà người lao động nhận được sau khi kết thúc một quá trình lao động, hoặc là hoàn thành một công việc nhất định theo hợp đồng lao động.

Như vậy, đối với người lao động, tiền lương phải là nguồn thu nhập chính, là nguồn tái sản xuất sức lao động và đủ để kích thích người lao động trong quá trình làm việc. Do đó, họ cần được trả đúng, trả đủ với sức lao động đã bỏ ra. Trong nghiên cứu này, lương được hiểu là thu nhập chính thức, ổn định hàng tháng của GV, có nghĩa là bao gồm lương chính và các khoản phụ cấp theo lương.

Ở góc độ Nhà nước, tiền lương là công cụ để giải quyết các vấn đề ổn định xã hội, phát triển xã hội và điều tiết kinh tế. Khi nói đến *chính sách lương* là nói đến các quy định của Nhà nước về việc trả lương cho người lao động. Nếu chính sách tiền lương không tốt sẽ gây bất ổn cho người lao động và xã hội. Cải cách tiền lương chính là đầu tư tốt hơn cho con người và xã hội.

**2.1.3. Động lực làm việc của giáo viên trung học cơ sở**

*a) Động lực làm việc*

*Động lực* là một thuật ngữ được sử dụng phổ biến trong nhiều lĩnh vực. Theo Nguyễn Văn Huyền, hiểu một cách chung nhất: “Động lực là năng lượng làm cho sự vật vận động, trong đó có sự biến đổi bản thân sự vật, có sự chuyển đổi và thúc đẩy sự vật khác vận động. Có nghĩa, động lực vừa là bản thân sự vận động vừa là nguồn gốc của sự vận động, hay còn là cái tác động đến một sự vật khác tạo ra sự chuyển động của sự vật khác đó” [6]. Trong quản lý, tổ chức, người ta thường nói đến động lực làm việc của người lao động như một yếu tố khiến người lao động làm việc hiệu quả hơn.

Theo Nguyễn Lộc, khái niệm “động lực” được sử dụng trong quản lý nhằm miêu tả một sự thúc đẩy từ bên trong mỗi cá nhân khiến cho người đó xác định được mức độ và phương thức để có thể tạo ra những nỗ lực không ngừng trong công việc [7]. Nói một cách đơn giản, một người có động lực lớn sẽ chăm chỉ, tâm huyết với công việc, ngược lại, người không có động lực sẽ không có nhiệt huyết với công việc. Mặc dù có nhiều lý thuyết khác nhau về tạo động lực cho người lao động như Lý thuyết Nhu cầu của A. Maslow [8], Thuyết công bằng của J. Stacy Adams [8], Thuyết hai yếu tố của F. Herzberg [8] ... song khi nói đến các yếu tố ảnh hưởng đến động lực của người lao động, có thể khái quát thành 3 nhóm yếu tố cơ bản sau đây: 1/ Các yếu tố thuộc bản thân người lao động; 2/ Các yếu tố bên trong công việc;

3/ Các yếu tố liên quan đến quản lý.

*b/ Động lực làm việc của giáo viên trung học cơ sở*

Dựa trên khái niệm “động lực” đã trình bày ở trên, có thể xác định: *Động lực làm việc của GV là cái tạo nên sức mạnh bên trong, kích thích người GV nỗ lực thực hiện tốt nhiệm vụ được giao.*

GV THCS trước hết là những người lao động. Tuy nhiên, lao động sư phạm của họ có những đặc thù riêng. Đối tượng lao động của GV THCS là HS từ lớp 6 đến lớp 9 với những đặc điểm, tính cách khác nhau. Vì vậy, GV phải có các phương án để tác động đến đối tượng, không thể rập khuôn máy móc như lao động khác. Kết quả lao động sư phạm cũng có nhiều điểm đặc biệt. Hiệu quả lao động của người thầy sống mãi trong nhân cách của người học, nên lao động sư phạm vừa mang tính tập thể vừa mang đậm dấu ấn cá nhân. Vì vậy, nó đòi hỏi một tinh thần trách nhiệm cao và sự am hiểu nghề nghiệp. Cũng giống như những người lao động khác, động lực làm việc của GV chịu tác động bởi ba nhóm yếu tố: bản thân người GV, bản thân công việc và những yếu tố thuộc về quản lý. Nghiên cứu này tập trung vào tác động của chính sách lương - thuộc nhóm yếu tố quản lý, bởi chính sách là công cụ của quản lý.

**2.2. Sơ lược về chính sách lương hiện nay đối với giáo viên trung học cơ sở**

Hiện nay, mức lương của GV vẫn được tính theo công thức: *Lương cơ sở × Hệ số lương hiện hưởng.*

Trong khi hệ số lương được giữ cố định từ năm 2004 đến nay thì mức lương cơ sở được điều chỉnh tăng dần theo từng năm, tính từ ngày 01 tháng 7 năm 2019 là 1.490.000 đồng/tháng. Cách xếp lương cho GV THCS theo chức danh nghề nghiệp được quy định tại Thông tư liên tịch số: 22/2015/TTLT-BGDĐT-BNV ngày 16 tháng 9 năm 2015. Theo đó, GV THCS công lập được chia thành 3 hạng với từng mã số, hệ số và mức lương cụ thể:

- GV THCS hạng I - Mã Số: V.07.04.10
- GV THCS hạng II - Mã Số: V.07.04.11
- GV THCS hạng III - Mã Số: V.07.04.12

Các chức danh nghề nghiệp GV THCS quy định tại Thông tư liên tịch này được áp dụng Bảng lương chuyên môn, nghiệp vụ đối với cán bộ, viên chức trong các đơn vị sự nghiệp của Nhà nước như sau (xem Bảng 1):

**Bảng 1: Hệ số lương của GV THCS hạng I, hạng II, hạng III [9]**

GVTHCS hạng III	GVTHCS hạng II	GVTHCS hạng I
Hệ số lương của viên chức loại A0 (từ hệ số 2,10 đến hệ số lương 4,89).	Hệ số lương của viên chức loại A1 (từ hệ số lương 2,34 đến hệ số lương 4,98).	Hệ số lương của viên chức loại A2, nhóm A2.2 (từ hệ số lương 4,00 đến hệ số lương 6,38).

Như vậy: GV THCS Hạng I có mức lương từ 5.960.000đ; GV THCS Hạng II có mức lương từ 3.486.600đ; GV THCS Hạng III có mức lương từ 3.129.000đ. Tuy nhiên, ngày 02 tháng 02 năm 2021, Bộ GD và Đào tạo (GD&ĐT) đã ban hành 04 Thông tư quy định về bổ nhiệm, xếp lương viên chức giảng dạy trong các trường THPT, THCS, tiểu học và mầm non công lập, theo đó, từ ngày 20 tháng 3 năm 2021, lương GV THCS được tính như sau (xem Bảng 2):

Việc tăng lương của GV THCS cụ thể như sau:

- Từ hạng I cũ chuyển sang hạng I mới, mức lương thấp nhất được tăng 596.000 đồng/tháng và mức lương cao nhất tăng hơn 600.000 đồng/tháng.

- Từ hạng II cũ sang hạng II mới: Mức lương thấp nhất tăng 2.473.000 đồng/tháng và mức lương cao nhất tăng 2.086.000 đồng/tháng.

- Từ hạng III cũ sang hạng III mới: Mức lương thấp nhất tăng 358.000 đồng/tháng và mức lương cao nhất tăng 134.000 đồng/tháng.

## 2.3. Phương pháp nghiên cứu

### 2.3.1. Mục đích khảo sát

Khảo sát được thực hiện nhằm tìm hiểu về thực trạng về tác động của chính sách đến động lực của GV THCS, trong đó tập trung vào ba khía cạnh: 1/ Đánh giá của CBQL, GV THCS về mức thu nhập hiện nay; 2/ Mức độ tác động của chính sách lương đến động lực làm việc của GV THCS; 3/ Mức độ ảnh hưởng của động lực làm việc đến các hoạt động dạy HS của GV THCS.

### 2.3.2. Mẫu khảo sát

Trong khuôn khổ nghiên cứu, mẫu khảo sát được lựa chọn dựa trên nguyên tắc đảm bảo tính đại diện theo khu vực thành thị, đồng bằng và miền núi. Do vậy, địa bàn khảo sát được lựa chọn là 04 bốn tỉnh/thành: Hà Nội, Hải Dương, Phú Thọ, Nghệ An. Trong đó, Hà Nội

đại diện cho khu vực đô thị, Hải Dương đại diện cho khu vực đồng bằng, Quỳ Châu, Thái Hòa (Nghệ An) và Hạ Hòa (Phú Thọ) đại diện cho khu vực miền núi. Trong số khách thể khảo sát, Nghệ An chiếm 50% tổng số, các tỉnh còn lại có số lượng khá tương đồng.

Khách thể tham gia khảo sát là 328 người, gồm: GV THCS, CBQL cấp trường và CBQL cấp sở/phòng, trong đó GV là nhóm khách thể chiếm đa số. Phần lớn đối tượng tham gia khảo sát là nữ, nam chiếm chưa tới 1/3 tổng số. Dân tộc Kinh chiếm đa số, các dân tộc khác chiếm 22%. Đa số ở độ tuổi từ 40 đến 49, tỉ lệ người trả lời có độ tuổi thấp hơn 30 hoặc cao hơn 50 là tương đối thấp, dưới 10%. Đối với đội ngũ GV, đa số đã và đang đảm nhiệm vị trí GV chủ nhiệm. Đối với độ ngũ quản lý các cấp, đa số cán bộ có thâm niên quản lý từ 5 đến 10 năm.

### 2.3.3. Công cụ khảo sát

Khảo sát định lượng và định tính được tiến hành bằng bộ công cụ, bao gồm: Phiếu hỏi và Phiếu phỏng vấn sâu đối với từng khách thể.

### 2.3.4. Phương pháp phân tích số liệu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp thống kê mô tả và phương pháp kiểm định ANOVA one-way hoặc phương pháp kiểm định Welch. Đối với phương pháp thống kê mô tả, thống kê tần suất trả lời từng câu hỏi theo từng phương án. Ví dụ: số lượng trả lời của mẫu về độ tuổi, số lượng GV đã đảm nhiệm vị trí GV chủ nhiệm.

Bên cạnh đó, phương pháp kiểm định ANOVA one-way hoặc Welch được sử dụng để xác định sự khác nhau giữa các nhóm khách thể hoặc giữa các tỉnh, thành về các nội dung trả lời là có ý nghĩa thống kê hay không. Quy trình thực hiện gồm hai bước: 1/ Bước 1, so sánh sự tương đồng số lượng trả lời các phương án giữa các nhóm khách thể hoặc giữa các tỉnh, thành. Phân tích

**Bảng 2: Lương GV THCS tính từ ngày 20 tháng 3 năm 2021**

(Đơn vị: 1000 đồng)

STT	Nhóm ngạch	Bậc 1	Bậc 2	Bậc 3	Bậc 4	Bậc 5	Bậc 6	Bậc 7	Bậc 8	Bậc 9
1										
	Hệ số	4.40	4.74	5.08	5.42	5.76	6.10	6.44	6.78	
	Lương	6.556	7.063	7.569	8.076	8.582	9.089	9.596	10.102	
2										
	Hệ số	4.40	4.34	4.68	5.02	5.36	5.70	6.04	6.38	
	Lương	5.960	6.467	6.973	7.480	7.986	8.493	9.000	9.506	
3										
	Hệ số	2.34	2.67	3.00	3.33	3.66	3.99	4.32	4.65	4.98
	Lương	3.487	3.978	4.470	4.962	5.453	5.945	6.437	6.929	7.420

phương sai Levante được áp dụng ở bước này. Khi  $p \geq 0.05$ , có nghĩa là câu trả lời giữa các nhóm là có sự tương đồng, bước tiếp theo sẽ sử dụng phương pháp kiểm định ANOVA one-way. Khi  $p < 0.05$ , có nghĩa là câu trả lời giữa các nhóm là không có sự tương đồng, bước tiếp theo sẽ sử dụng phương pháp kiểm định Robust (cụ thể là kiểm định Welch); 2/ Bước 2, kiểm định ANOVA one-way hoặc kiểm định Welch được thực hiện phụ thuộc kết quả ở bước một. Khi  $p \geq 0.05$ , có nghĩa là sự khác biệt giá trị giữa các nhóm là không có ý nghĩa thống kê. Ngược lại, khi  $p < 0.05$ , có nghĩa là sự khác biệt giá trị giữa các nhóm là có ý nghĩa thống kê.

Đối với những câu hỏi theo thang 5 bậc, các giá trị được tính theo nguyên tắc của thang Likert. Ý nghĩa của từng giá trị trung bình đối với thang đo khoảng (Interval Scale). Giá trị khoảng cách = (Maximum - Minimum) / n = (5 - 1) / 5 = 0.8. Cụ thể: 1.00 - 1.80 Rất không đồng ý/Rất không hài lòng 1.81 - 2.60 Không đồng ý/Không hài lòng 2.61 - 3.40 Không ý kiến/trung bình 3.41 - 4.20 Đồng ý/ Hài lòng 4.21 - 5.00 Rất đồng ý/ Rất hài lòng.

**2.4. Kết quả khảo sát**

**2.4.1. Đánh giá về mức thu nhập hiện nay của giáo viên trung học cơ sở**

*a) Đối với lương chính*

Để tìm hiểu ý kiến đánh giá của cán bộ quản lý (CBQL) và GV THCS đối với chính sách lương hiện nay, chúng tôi có khảo sát ý kiến đánh giá của các khách thể về

tính hợp lý của chính sách lương. Có 3 mức được đưa ra để lựa chọn cho mỗi chính sách: *Mức 1: Chưa hợp lý, Mức 2: Có điểm chưa hợp lý và Mức 3. Hợp lý.* Khi chọn đánh giá ở mức 1 và mức 2 thì GV được khuyến khích đưa ra lí do. Kết quả trong Bảng 3 dưới đây cho thấy ý kiến đánh giá về mức độ hợp lý đều ở mức thấp, trong đó mức hợp lý của lương GV hạng 1 ở mức thấp nhất (trên 66% người được hỏi đánh giá là không hợp lý).

Số liệu trong Bảng 3 cho thấy, có sự khác biệt rất rõ giữa ý kiến của CBQL và GV, trong đó mức độ đánh giá *Hợp lý* của CBQL luôn cao hơn ở cả ba câu hỏi cho mức lương của ba hạng GV. Đặc biệt, đối với mức lương của GV trung học hạng 1, có 24% CBQL được hỏi cho rằng, mức lương như vậy là hợp lý, song chỉ có 8.55% số GV có chung ý kiến. Sự khác biệt về ý kiến đồng ý giữa CBQL và GV cũng được thể hiện trong câu hỏi tương tự đối với lượng GV hạng II và III song ở mức độ chênh lệch ít hơn. Như vậy, đa số CBQL và GV cho rằng, chế độ lương GV THCS là chưa hợp lý.

*b) Đối với các loại phụ cấp*

Khác với ý kiến đánh giá về lương chính, các chính sách về phụ cấp nhận được sự đồng thuận khá cao của cả GV và CBQL. Với 3 mức độ: *Chưa hợp lý, Có điểm chưa hợp lý và Hợp lý*, đa số người được hỏi đánh giá là hợp lý, trong đó phụ cấp “*GV đến công tác ở vùng kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn từ 3 năm trở lên đối với nữ và từ 5 năm trở lên đối với nam được hưởng trợ cấp lần đầu bằng 10 tháng lương tối thiểu*” nhận được mức đồng thuận cao nhất với 79,61%, tiếp theo là phụ cấp “*70% lương đối với GV công tác tại vùng có điều kiện*

**Bảng 3: Đánh giá về mức độ hợp lý của chính sách lương GV THCS**

Lương GV THCS hạng 1									
STT	Nhóm	Chưa hợp lý		Có điểm chưa hợp lý		Hợp lý		Tổng	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
1	GV	156	66.67	58	24.79	20	8.55	234	100
2	CBQL	32	64.00	6	12.00	12	24.00	50	100
	Tất cả	188	66.20	64	22.54	32	11.27	284	100
Lương GV THCS hạng II									
1	GV	134	59.29	58	25.66	34	15.04	226	100
2	CBQL	28	53.85	14	26.92	10	19.23	52	100
	Tất cả	162	58.27	72	25.90	44	15.83	278	100
Lương GV THCS hạng III									
1	GV	138	61.61	56	25.00	30	13.39	224	100
2	CBQL	28	53.85	14	26.92	10	19.23	52	100
	Tất cả	166	60.14	70	25.36	40	14.49	276	100

kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn” với 78.67% ý kiến đồng thuận. Phụ cấp “30% lương đối với GV trực tiếp giảng dạy ở đồng bằng, thành phố, thị xã” nhận được ít ý kiến đồng thuận hơn song tỉ lệ này vẫn chiếm đa số người trả lời, với 68,87%. Đáng chú ý là, so sánh giữa các địa phương được khảo sát thì Phú Thọ có tỉ lệ đồng thuận thấp nhất với các chính sách phụ cấp này. Huyện được khảo sát tại Phú Thọ là Hạ Hòa - một huyện miền núi. Tỉ lệ CBQL và GV ở đây đồng thuận với chính sách phụ cấp chỉ chiếm khoảng 50%, thấp hơn hẳn các địa phương khác. Trong khi đó, đối tượng khảo sát ở Nghệ An cũng thuộc địa bàn miền núi nhưng tỉ lệ đồng thuận khá cao, thậm chí với hai loại phụ cấp cho miền núi thì Nghệ An đều có tỉ lệ đồng thuận cao nhất (xem Bảng 4).

Lí do được nêu ra cho sự bất hợp lí đa số là mức phụ cấp còn thấp. Ngoài ra, một số ý kiến cho rằng, trong trường hợp các vùng khó khăn không được công nhận là khó khăn nữa thì GV bị mất phụ cấp 70% và chuyển thành 30% trong khi thực tế, công việc của họ hoàn toàn không thay đổi.

Về phụ cấp cho GV dạy người khuyết tật, hiện nay

Nhà nước có hai loại phụ cấp: Phụ cấp của GV dạy người khuyết tật trong lớp hòa nhập bằng 0,2 mức lương cơ sở và GV dạy người khuyết tật trong lớp học dành riêng cho người khuyết tật được hưởng phụ cấp là 70% lương. Đánh giá về sự hợp lí của hai chính sách này, tương tự như các loại phụ cấp trên, đa số CBQL và GV có quan điểm đồng thuận. Không có sự khác biệt đáng kể giữa các địa phương, song ghi nhận sự khác biệt giữa CBQL và GV. Với cả hai chính sách, tỉ lệ ý kiến đồng thuận của CBQL đều cao hơn ý kiến của GV (xem Bảng 5).

Có thể nói, kết quả khảo sát cho thấy, chế độ phụ cấp theo lương đã đạt được mục tiêu ban đầu là hỗ trợ thu nhập và góp phần tạo động lực cho GV. Khi được phỏng vấn, nhìn chung GV quan tâm đến tổng thu nhập mà họ chính thức được nhận hàng tháng. Đa số GV cho rằng, mức thu nhập không tương xứng với sức lao động và không tạo động lực cho GV. Đa số GV phải làm thêm bằng nhiều hình thức dạy thêm hoặc các công việc khác để tăng thu nhập. Các chính sách phụ cấp được GV cho rằng, đã hỗ trợ phần nào. Khi được hỏi về việc khoản phụ cấp thâm niên có thể sẽ bị bãi bỏ, tất cả

**Bảng 4: Đánh giá về một số phụ cấp qua ý kiến của GV, CBQL chia theo tỉnh**

Phụ cấp 30% theo địa bàn đồng bằng, thành phố, thị xã									
TT	Tỉnh	Chưa hợp lí		Có điểm chưa hợp lí		Hợp lí		Tổng	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
1	Hà Nội	2	3.85	14	26.92	36	69.23	52	100
2	Phú Thọ	8	16.00	16	32.00	26	52.00	50	100
3	Hải Dương	4	8.00	6	12.00	40	80.00	50	100
4	Nghệ An	12	8.00	32	21.33	106	70.67	150	100
	Tất cả	26	8.61	68	22.52	208	68.87	302	100
Phụ cấp 70% cho GV công tác tại vùng đặc biệt khó khăn									
1	Hà Nội	0	0.00	8	16.00	42	84.00	50	100
2	Phú Thọ	8	16.67	16	33.33	24	50.00	48	100
3	Hải Dương	0	0.00	12	24.00	38	76.00	50	100
4	Nghệ An	8	5.26	12	7.89	132	86.84	152	100
	Tất cả	16	5.33	48	16.00	236	78.67	300	100
GV công tác ở vùng đặc biệt khó khăn từ 3 năm trở lên (nữ) và từ 5 năm trở lên (nam) được hưởng trợ cấp lần đầu bằng 10 tháng lương tối thiểu									
1	Hà Nội	6	11.54	10	19.23	36	69.23	52	100
2	Phú Thọ	8	16.00	16	32.00	26	52.00	50	100
3	Hải Dương	0	0.00	8	16.00	42	84.00	50	100
4	Nghệ An	4	2.63	10	6.58	138	90.79	152	100
	Tất cả	18	5.92	44	14.47	242	79.61	304	100

**Bảng 5: Đánh giá về phụ cấp dạy người khuyết tật qua ý kiến của CBQL và GV**

Phụ cấp dạy người khuyết tật trong lớp hòa nhập bằng 0,2 mức lương cơ sở										
STT	Nhóm	Chưa hợp lí		Có điểm chưa hợp lí		Hợp lí		Tổng		
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
1	GV	16	7.02	26	11.40	186	81.58	228	100	
2	CBQL	4	7.69	0	0.00	48	92.31	52	100	
	Tất cả	20	7.14	26	9.29	234	83.57	280	100	

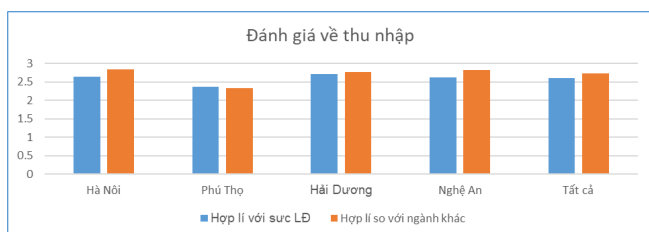
  

GV dạy người khuyết tật trong lớp học dành riêng cho người khuyết tật được hưởng phụ cấp 70% lương										
STT	Nhóm	Chưa hợp lí		Có điểm chưa hợp lí		Hợp lí		Tổng		
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
1	GV	12	5.41	42	18.92	168	75.68	222	100	
2	CBQL	4	7.69	6	15.38	40	76.92	52	100	
	Tất cả	16	5.84	50	18.25	208	75.91	274	100	

GV đều nói rằng: thu nhập đã quá thấp, họ không muốn bỏ bất cứ một loại phụ cấp nào. Ngoài ra, thực tiễn cho thấy, cần bổ sung một số khoản phụ cấp như: phụ cấp đi lại cho những GV phải dạy nhiều trường (do tình trạng thiếu GV ở một số môn học); phụ cấp cho những GV phải dạy lớp học quá đông (tỉ lệ GV/lớp thấp hơn quy định) bởi công việc gia tăng trong quá trình quản lí lớp, chấm bài, liên lạc với phụ huynh... Một số GV cũng đề nghị một khoản phụ cấp cho GV chủ nhiệm bởi mức khấu trừ 4 tiết/tuần đối với GV chủ nhiệm là chưa thỏa đáng so với công sức GV chủ nhiệm. Phụ cấp dạy thêm giờ với quy định một năm không quá 200 giờ, trong một số trường hợp cũng còn hơi cứng nhắc.

*c) Mức độ hài lòng về chính sách lương*

Như đã phân tích ở phần trên, đa số GV và CBQL cho rằng, chính sách lương chưa hợp lí. Chính sách phụ cấp đạt được sự đồng thuận cao hơn so với lương, song tổng thu nhập của GV vẫn ở mức độ chưa đảm bảo được cuộc sống của GV. Với mức lương và phụ cấp của GV THCS hiện nay, chúng tôi đưa ra nhận định như sau: “Thu nhập của GV là hợp lí so với ngành nghề khác” và “Thu nhập của GV là hợp lí so với sức lao động” và thu thập ý kiến của CBQL, GV THCS theo 5 mức độ: Mức 1 (thấp nhất) - hoàn toàn không đồng ý, và Mức 5 (cao nhất) - Hoàn toàn đồng ý. Tổng hợp ý kiến được thể hiện ở Hình 1.



Hình 1: Đánh giá theo tỉnh về độ hợp lí giữa thu nhập của GV so với sức lao động và so với các ngành khác

Cả hai nhận định đều nhận được câu trả lời với số điểm dưới trung bình, lần lượt là 2.73/5 điểm và 2.60/5 điểm. Như vậy, cũng có nghĩa là, nhìn chung cả CBQL và GV đều cho rằng thu nhập hiện nay của GV là bất hợp lí trong tương quan với các ngành nghề khác và chưa tương xứng với sức lao động. So sánh giữa các địa phương được khảo sát thì Phú Thọ (cụ thể ở đây là huyện Hạ Hòa) luôn có mức đồng thuận thấp nhất. Bốn địa phương còn lại có mức chênh lệch không đáng kể. Kết quả phỏng vấn không cho thấy rõ sự khác biệt giữa các địa phương. Nhìn chung, GV THCS có chung ý kiến rằng, thu nhập thấp, áp lực công việc lớn, trách nhiệm với HS, gia đình HS và xã hội là quá lớn nên nhiều lúc cảm thấy mệt mỏi.

Ý kiến của các CBQL cũng đánh giá: Với chính sách lương hiện tại, thu nhập của đại bộ phận GV vẫn ở mức trung bình. Thu nhập của nhà giáo hiện nay chưa thực sự là thước đo giá trị sức lao động, chưa tạo động lực để đội ngũ nhà giáo làm việc với tinh thần trách nhiệm, lòng nhiệt tình và phát huy sức sáng tạo của bản thân.

**2.4.2. Thực trạng tác động của chính sách lương đến động lực của giáo viên trung học cơ sở**

Để tìm hiểu thực trạng tác động của chính sách đến động lực của GV THCS, chúng tôi đưa ra bốn nhóm chính sách về: thu nhập; chế độ làm việc; đánh giá, tôn vinh; bồi dưỡng, phát triển chuyên môn. Mức độ tác động được chia thành 5 mức theo cấp độ tăng dần, trong đó: Mức 1 (thấp nhất): Không tác động gì đến động lực làm việc; Mức 5 (cao nhất) là Tác động rất nhiều.

Hình 2 cho thấy kết quả câu trả lời theo các nhóm: GV, CBQL cấp trường, CBQL cấp Sở/Phòng. Điểm trung bình của cả bốn nhóm chính sách đều trên dưới 4 điểm. trong đó, cao nhất là các chính sách về thu nhập. Đáng chú ý là có sự khác nhau giữa ý kiến đánh giá của CBQL và GV THCS. Cụ thể như sau:

- Ý kiến của GV THCS, các nhóm chính sách tác

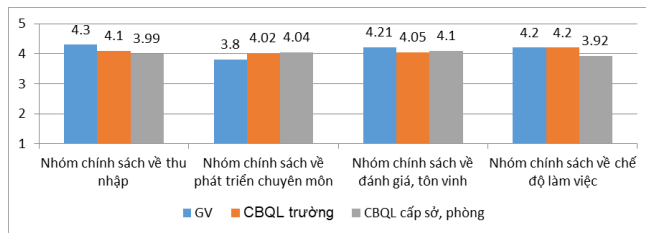


động đến động lực làm việc của họ theo thứ tự từ cao xuống thấp: “Thu nhập - Đánh giá, tôn vinh - Chế độ làm việc - Phát triển chuyên môn, thăng tiến”

- Ý kiến của CBQL cấp trường: “Chế độ làm việc - Thu nhập - Đánh giá, tôn vinh - Phát triển chuyên môn, thăng tiến”

- Ý kiến của CBQL cấp Sở, Phòng GD: “Đánh giá, tôn vinh - Phát triển chuyên môn, thăng tiến - Thu nhập - Chế độ làm việc”.

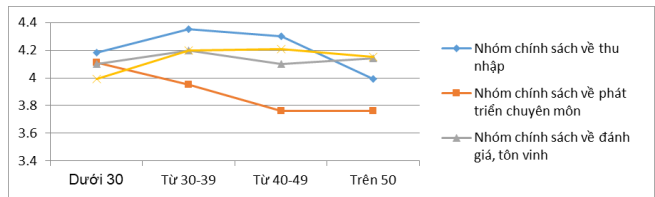
Như vậy, đối với GV, vấn đề thu nhập là quan trọng nhất khiến họ có động lực làm việc.



Hình 2: Đánh giá về tác động của các chính sách đến động lực làm việc của GV THCS

Ý kiến đánh giá tác động của các chính sách đến động lực làm việc của GV THCS cũng có sự khác biệt giữa các nhóm tuổi (xem Hình 3).

Đối với nhóm tuổi dưới 30, những GV mới vào nghề, các chính sách được đưa ra đều có tác động lớn, song sự khác biệt về tác động giữa các nhóm không nhiều, trong đó tác động lớn nhất đối với họ là thu nhập (4.18 điểm), ngay tiếp sau đó là phát triển chuyên môn (4.12 điểm), đánh giá, tôn vinh (4.10 điểm) và cuối cùng là các chính



Hình 3: Đánh giá tác động của các nhóm chính sách qua ý kiến của GV chia theo nhóm tuổi

sách về chế độ làm việc (3.99 điểm). Đối với các nhóm tuổi còn lại, có thể thấy mức độ khác biệt về tác động giữa các nhóm chính sách được thể hiện rõ hơn.

Nhóm 30 đến 39 tuổi đánh giá tác động của nhóm thu nhập là rất lớn, và đây cũng là nhóm có số điểm đánh giá mức độ quan trọng của các chính sách thu nhập cao nhất trong các nhóm tuổi (4.35 điểm). Tương tự như nhóm 30 - 39 tuổi, kết quả cho thấy, nhóm tuổi từ 40 đến 49 rất coi trọng thu nhập (mặc dù điểm về thu nhập có thấp hơn nhóm 30-40 tuổi). Đây là điều dễ hiểu bởi độ tuổi từ 30 đến 49 là những người phải nuôi con ăn học, chi tiêu nhiều cho gia đình, đó có thể là lí do khiến thu nhập có tác động lớn đối với họ hơn so với các nhóm tuổi khác. Đây là cũng hai nhóm tuổi có số lượng GV đông nhất.

Nhóm tuổi cuối cùng là những GV ở giai đoạn cuối của sự nghiệp (trên 50 tuổi) khi họ đã dày dặn kinh nghiệm và thường đã có chức vụ nhất định. Với họ, các chính sách về thu nhập không còn vấn đề tác động lớn nhất, mà chế độ làm việc và đánh giá - tôn vinh quan trọng hơn. Các chính sách thu nhập đứng ở vị trí thứ ba.

Bảng 6: Nhận định về ảnh hưởng của động lực làm việc đến các hoạt động của GV THCS

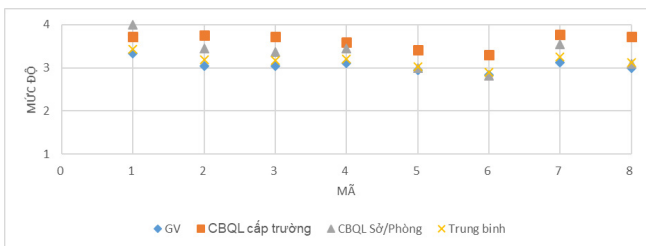
Mã	Nội dung	Không ảnh hưởng	Ảnh hưởng không đáng kể	Tương đối	Ảnh hưởng nhiều	Tổng
YT1	Động lực làm việc ảnh hưởng đến sự gắn bó với nghề.	10 3.05%	23 7.01%	73 22.26%	222 67.68%	328 100%
YT2	Động lực làm việc ảnh hưởng đến việc soạn bài, chuẩn bị lên lớp.	13 3.96%	70 21.34%	60 18.29%	185 56.40%	328 100%
YT3	Động lực làm việc ảnh hưởng đến việc giảng dạy trên lớp.	39 11.89%	75 22.87%	50 15.24%	164 50.00%	328 100%
YT4	Động lực làm việc ảnh hưởng đến việc GD HS.	45 13.72%	74 22.56%	56 17.07%	153 46.65%	328 100%
YT5	Động lực làm việc ảnh hưởng đến việc chấm bài, đánh giá HS.	40 12.20%	74 22.56%	60 18.29%	154 46.95%	328 100%
YT6	Động lực làm việc ảnh hưởng đến việc quan hệ với cha mẹ HS.	44 13.41%	88 26.82%	54 16.46%	142 43.29%	328 100%
YT7	Động lực làm việc ảnh hưởng đến việc học tập, bồi dưỡng nâng cao trình độ của GV.	28 8.54%	50 15.24%	66 20.12%	184 56.10	328 100%
YT8	Động lực làm việc ảnh hưởng đến việc tham gia các hoạt động của nhà trường.	33 10.06	67 20.43%	59 17.99%	169 51.52%	328 100%

Nhìn đồ thị, có thể thấy, chính sách về thu nhập được đại đa số GV cho rằng, quan trọng nhất tiếp theo đó là đánh giá - tôn vinh và chế độ làm việc.

**2.4.3. Thực trạng mức độ ảnh hưởng từ động lực làm việc đến các hoạt động của giáo viên trung học cơ sở**

Các chính sách có tác động lớn đến động lực làm việc của GV, và động lực làm việc sẽ ảnh hưởng trực tiếp đến các hoạt động của họ. Bảng 6 dưới đây thống kê nhận định động lực cho làm việc của GV theo các mức độ ảnh hưởng đến các hoạt động và sự gắn bó với nghề theo bốn mức độ: Mức 1: Không ảnh hưởng; Mức 2: Ảnh hưởng không đáng kể; Mức 3: Ảnh hưởng tương đối nhiều; Mức 4: Ảnh hưởng nhiều.

Số liệu trong Bảng 6 cho thấy, động lực làm việc ảnh hưởng đáng kể và ảnh hưởng nhiều đến tất cả các hoạt động và sự gắn bó với nghề của GV, trong đó ảnh hưởng nhiều nhất là sự gắn bó với nghề (gần 70% câu trả lời là *Ảnh hưởng nhiều* và hơn 22% trả lời *Ảnh hưởng tương đối nhiều*). Các hoạt động tiếp theo bị ảnh hưởng nhiều từ động lực làm việc của GV là: Soạn bài; Bồi dưỡng nâng cao trình độ; Tham gia các hoạt động nhà trường. Hoạt động ít chịu ảnh hưởng nhất là Quan hệ với CMHS, tuy nhiên, cũng có tới 43.29% người được hỏi cho rằng câu trả lời là “ảnh hưởng nhiều” và 16.46% trả lời “Ảnh hưởng tương đối nhiều”. Các mức độ nhận định về các yếu tố tạo động lực cho GV theo nhóm được trình bày ở Hình 4.



(Chú thích: Mức 1: Không ảnh hưởng; Mức 2: Ít ảnh hưởng; Mức 3: Tương đối, Mức 4: Ảnh hưởng nhiều).

Hình 4: Đánh giá về mức độ ảnh hưởng từ động lực làm việc đến các hoạt động của GV THCS qua ý kiến của các nhóm đối tượng khảo sát

Giữa các nhóm, đáng chú ý là GV chính là nhóm có xu hướng đánh giá mức độ ảnh hưởng thấp nhất, ngược lại, CBQL cấp trường là nhóm đánh giá mức độ ảnh hưởng cao nhất. Kết quả kiểm định sự chênh lệch giữa các nhóm ở từng nội dung cho thấy sự khác nhau giữa các nhóm ở việc HS - YT4 ( $df = 2, p = 0.074$ ), đánh giá HS - YT5 ( $df = 3, p = 0.072$ ), quan hệ với PHHS - YT6 ( $df = 2, p = 0.13$ ) là không có ý nghĩa thống kê. Ngược lại, sự khác biệt giữa các nhóm có ý nghĩa thống kê bao gồm: sự gắn bó với nghề, soạn bài, chuẩn bị lên lớp, giảng dạy trên lớp, bồi dưỡng GV và tham gia hoạt

động nhà trường, với  $df = 2, p < 0.05$ . Điều đó có nghĩa là nhận định mức độ ảnh hưởng các nội dung này ở các nhóm khác nhau là có giá trị khác nhau.

Như vậy, kết quả khảo sát đã cho thấy, động lực làm việc của GV có ảnh hưởng lớn đến toàn bộ hoạt động của người GV. GV là yếu tố then chốt quyết định chất lượng GD, là lực lượng dẫn dắt, định hướng, đào tạo thế hệ trẻ - lớp người quyết định tương lai đất nước. Sự chán nản, thiếu động lực của GV nói chung và GV THCS nói riêng là điều đáng quan tâm, bởi nghề giáo là nghề đặc thù, tác động đến từng đứa trẻ, từng gia đình và toàn xã hội, ảnh hưởng đến tương lai đất nước.

**3. Kết luận và khuyến nghị**

**3.1. Kết luận**

Vấn đề lương GV đã được quan tâm và được bàn thảo tại nhiều hội nghị, hội thảo trong thời gian qua. Mới đây, chính sách lương mới đã được ban hành và áp dụng từ tháng 3/2021 theo hướng tăng thu nhập cho GV. Ngoài lương cơ bản theo ngạch bậc, GV đã được hưởng thêm một số phụ cấp. Các khoản phụ cấp thực sự góp phần khích lệ GV, giúp họ có thêm động lực làm việc và nhận được sự hưởng ứng của đội ngũ CBQL và GV. Mặc dù vậy, thu nhập của GV nói chung vẫn thấp so với lao động của người GV. Kết quả khảo sát cho thấy, hầu hết GV THCS chưa hài lòng về mức lương hiện tại và cho rằng thu nhập chưa xứng đáng với lao động mà họ bỏ ra - điều này tác động rất lớn đến động lực làm việc của GV.

**3.2. Khuyến nghị**

- Bộ GD&ĐT cần đẩy mạnh công tác truyền thông để xã hội hiểu rõ hơn nữa đặc thù lao động của GV cũng như sứ mệnh đặc biệt quan trọng của họ trong việc nâng cao chất lượng GD - lĩnh vực được coi là “quốc sách hàng đầu”. Một nền GD chất lượng sẽ đào tạo ra nguồn nhân lực chất lượng cao - yếu tố quyết định vị thế của quốc gia. Với sứ mệnh nặng nề và cao cả như vậy, GV cần được hưởng một mức lương xứng đáng.

- Bộ GD&ĐT kiến nghị với Chính phủ về việc điều chỉnh tăng lương cho GV. Mặc dù kiến nghị này đã nhiều lần được Bộ GD&ĐT đề đạt lên Chính phủ và mới đây lương của GV đã được điều chỉnh song mức thay đổi là không đáng kể, chưa có tác dụng tạo động lực cho GV. So với các ngành nghề khác, lương và phụ cấp đối với GV đã có những ưu tiên nhất định, song mức lương theo thang lương Nhà nước đối với tất cả các ngành nghề là rất thấp. Đa số các ngành nghề khác có thu nhập thêm. GV nói chung và GV THCS nói riêng cũng có thể tăng thu nhập từ dạy thêm. Tuy nhiên, dạy thêm là công việc không được ủng hộ, gây ra nhiều hệ lụy, làm mất hình ảnh, vị thế của người GV trong xã hội. Hơn nữa, không phải môn học nào cũng có thể dạy

thêm. Vì vậy, GV cần phải sống được một cách đàng hoàng bằng thu nhập chính đáng. Chỉ khi không còn bận tâm đến những chuyên “com, áo, gạo, tiền”, GV mới có thể thực sự tâm huyết và cống hiến, từ đó vị thế của GV trong con mắt HS, PHHS và toàn xã hội mới được nâng lên đúng vị trí.

- Các khoản phụ cấp hiện nay, về cơ bản nhận được sự đồng thuận của CBQL và GV. Tuy nhiên, cần xem xét bổ sung một số loại phụ cấp như: phụ cấp đi lại cho những GV phải dạy nhiều trường (do tình trạng thiếu GV), phụ cấp cho GV dạy lớp có sĩ số HS vượt quá quy định... Đồng thời, không nên bỏ phụ cấp thâm niên.

#### Tài liệu tham khảo

- |  |   |
|--|---|
| <p>[1] OECD - UNESCO, <i>Teachers for tomorrow's school</i>, 2001 Edition.</p> <p>[2] Bộ Tài chính - Kho bạc Nhà nước, <i>Báo cáo quyết toán ngân sách nhà nước các năm, từ năm 2011 đến năm 2019</i>.</p> <p>[3] Viện Ngôn ngữ học, (1997), <i>Từ điển Tiếng Việt</i>, NXB Đà Nẵng.</p> <p>[4] Quốc hội nước Cộng hòa Xã hội chủ nghĩa Việt Nam, (2009), <i>Luật Giáo dục</i>.</p> <p>[5] Tổ chức Lao động quốc tế, (1949), <i>Công ước số 95 về Bảo vệ tiền lương</i>.</p> <p>[6] Nguyễn Văn Huyền, (2006), <i>Văn hóa - Mục tiêu và</i></p> | <p><i>động lực của sự phát triển xã hội</i>, NXB Chính trị Quốc gia.</p> <p>[7] Nguyễn Lộc, (2010), <i>Li luận về quản lí</i>, NXB Đại học Sư phạm.</p> <p>[8] Dalf, R.L., (1999), <i>Leadership - Theory and Practice</i>, The Dryden Press</p> <p>[9] Bộ Giáo dục và Đào tạo - Bộ Nội vụ, (16/9/2015), <i>Thông tư liên tịch số 22/2015/TTLT-BGDĐT-BNV của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo, Bộ Trưởng Bộ Nội vụ Quy định mã số, tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp giáo viên trung học cơ sở công lập</i>.</p> |
|--|---|

## IMPACT OF CURRENT SALARY POLICIES ON MIDDLE SCHOOL TEACHERS' WORK MOTIVATION

### Mac Thi Viet Ha

The Vietnam National Institute of Educational Sciences  
101 Tran Hung Dao, Hoan Kiem, Hanoi, Vietnam  
Email: hamtv@vnies.edu.vn

**ABSTRACT:** *The article analyzes the impact of current salary policies on work motivation of middle school teachers, focusing on the following issues: assessment by teachers and administrators on teachers' current income; impact made by salary policies on teachers' work motivation; and the influence of work motivation on teachers' teaching activities. The survey results show that in opinions of majority of teachers and administrators, current salary policies have not well motivated teachers. At the same time, teachers' work motivation has a great influence on all their activities. Finally, the author gives recommendations to improve teachers' income as well as to better motivate teachers in general and middle school teachers in particular.*

**KEYWORDS:** Impact, salary policy, work motivation, middle school teachers.

# Xây dựng khung năng lực đánh giá đội ngũ tổ trưởng chuyên môn ở trường tiểu học đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông

Dương Trần Bình<sup>1</sup>, Phạm Phương Tâm<sup>2</sup>,  
Lê Thị Thanh Thủy<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Phòng Giáo dục và Đào tạo quận Gò Vấp  
1A Nguyễn Oanh, Phường 10, Quận Gò Vấp,  
Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam  
Email: duongtranbinh@gmail.com

<sup>2</sup> Trường Đại học Cần Thơ  
Khu 2 đường 3/2 Quận Ninh Kiều,  
thành phố Cần Thơ, Việt Nam  
Email: pptam@ctu.edu.vn

<sup>3</sup> Phòng Giáo dục và Đào tạo huyện Bó Trạch  
Tiểu khu 2, Thị trấn Hoàn Lão, huyện Bó Trạch,  
tỉnh Quảng Bình, Việt Nam  
Email: lttthuy.pgdbt@gmail.com

**TÓM TẮT:** Bài viết xem xét đổi mới Chương trình Giáo dục phổ thông và ảnh hưởng của đổi mới giáo dục phổ thông đến tổ trưởng chuyên môn ở trường tiểu học; những cơ hội, thách thức đối với tổ trưởng chuyên môn ở trường tiểu học trong bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông, từ đó đề xuất khung năng lực của tổ trưởng chuyên môn ở trường tiểu học và hoạt động đào tạo, bồi dưỡng, đánh giá tổ trưởng chuyên môn ở trường tiểu học theo khung năng lực.

**TỪ KHÓA:** Khung năng lực, đánh giá, tổ trưởng chuyên môn, đổi mới giáo dục phổ thông.

→ Nhận bài 01/7/2020 → Nhận bài đã chỉnh sửa 17/9/2021 → Duyệt đăng 15/12/2021.

## 1. Đặt vấn đề

Giáo dục phổ thông (GDPT) được đổi mới theo mục tiêu đã được xác định trong Nghị quyết số 29/NQ-TW của Ban Chấp hành Trung ương Đảng là “Tập trung phát triển trí tuệ, thể chất, hình thành phẩm chất, năng lực công dân, phát hiện và bồi dưỡng năng khiếu, định hướng nghề nghiệp cho học sinh (HS). Nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện, chú trọng giáo dục lý tưởng, truyền thống, đạo đức, lối sống, ngoại ngữ, tin học, năng lực và kỹ năng thực hành, vận dụng kiến thức vào thực tiễn. Phát triển khả năng sáng tạo, tự học, khuyến khích học tập suốt đời”. Để thực hiện mục tiêu trên, GDPT cần đổi mới một cách căn bản, toàn diện trên tất cả phương diện, trong đó phát triển đội ngũ cán bộ quản lý (CBQL) được xem là khâu then chốt, có ảnh hưởng quyết định đến chất lượng GDPT.

Trong trường tiểu học (TH), tổ chuyên môn (TCM) là đơn vị đảm nhận chức năng thực thi nhiệm vụ chuyên môn của nhà trường. TCM tổ chức thực hiện, kiểm tra đánh giá ban đầu về kết quả giảng dạy - học tập, đổi mới phương pháp dạy học, phương pháp kiểm tra, đánh giá một cách sát thực nhất. TCM còn là cầu nối giữa giáo viên (GV) và HS với ban giám hiệu nhà trường.

Từ năm học 2020 - 2021, CT GDPT chính thức được thực hiện từ lớp 1. Trọng tâm của CT GDPT mới hướng vào sự phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học. CT GDPT mới cũng đặt đội ngũ GV, CBQL trường phổ thông nói chung, đội ngũ tổ trưởng chuyên môn (TTCM) ở trường tiểu học (TH) nói riêng trước những cơ hội và thách thức lớn, đòi hỏi đội ngũ này không chỉ phải đổi mới phương pháp, hình thức tổ chức (HTTC)

dạy học mà còn phải đổi mới cách thức tổ chức cũng như quan tâm đến hoạt động học tập hàng ngày của HS. Nói cách khác, TTCM phải có những năng lực (NL) nhất định, vừa đáp ứng yêu cầu về chuyên môn - nghiệp vụ, vừa đáp ứng yêu cầu về lãnh đạo và quản lý trong vai trò “kép” của mình. Tuy nhiên, những vấn đề lý luận về TTCM ở trường TH: từ vị trí, vai trò; chức năng, nhiệm vụ của TTCM ở trường TH đến đặc trưng lao động sư phạm - quản lý; yêu cầu về năng lực và phẩm chất của TTCM trường TH... lại chưa được nghiên cứu một cách đầy đủ, hệ thống.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Ảnh hưởng của đổi mới giáo dục phổ thông đến tổ trưởng chuyên môn ở trường tiểu học

Đổi mới GDPT đã ảnh hưởng mạnh mẽ và toàn diện đến đội ngũ TTCM trường tiểu học, đặc biệt là trên những phương diện sau đây:

- Ảnh hưởng của đổi mới GDPT đến vai trò của TTCM trường TH

Tác động của đổi mới GDPT, vai trò của TTCM trường TH đã có những thay đổi quan trọng. Trước đây, vai trò của TTCM tập trung vào việc quản lý hành chính một TCM thì hiện nay vai trò của TTCM tập trung vào việc tổ chức cho GV trong tổ cập nhật và triển khai CT, sách giáo khoa mới; giúp HS phát triển trí tuệ, thể chất, hình thành phẩm chất, năng lực công dân, phát hiện và bồi dưỡng năng khiếu cho HS. Do đó, TTCM phải chăm lo hoạt động chuyên môn của tổ mình; quán triệt đến từng GV định hướng đổi mới CT, sách giáo khoa, đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức dạy

học, kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của HS. Bản thân TTCM phải là người am hiểu sâu sắc CT, sách giáo khoa của khối/lớp, các phương pháp và hình thức tổ chức dạy học thích hợp với từng môn học, phương pháp đánh giá HS theo tiếp cận NL. TTCM phải chủ trì các sinh hoạt chuyên môn của tổ, kết nối việc học tập các môn học của HS... Cùng với các GV khác trong tổ, TTCM còn phải chăm lo phát hiện và bồi dưỡng năng khiếu cho HS. Thực tế cho thấy rằng, năng khiếu của HS, nếu được phát hiện và bồi dưỡng sớm thì nó sẽ được bộc lộ, phát triển đúng hướng và đó chính là mầm mống của tài năng.

*- Ảnh hưởng của đổi mới GDPT đến lao động của TTCM ở trường TH*

Lao động của TTCM trường TH có tính chất “kép”: vừa là lao động của GV, vừa là lao động của nhà quản lí. Đổi mới GDPT ảnh hưởng trực tiếp đến cả 2 loại hình lao động của người TTCM: hoạt động chuyên môn và lao động quản lí. Trong lao động của TTCM, lao động giảng dạy phải là “nòng cốt”, “nền tảng”. TTCM trước hết phải là một GV giỏi. Có dạy giỏi, TTCM mới trở thành “hình mẫu” cho các GV khác trong tổ, mới quản lí được các hoạt động chuyên môn của tổ. Tuy phạm vi lao động quản lí của TTCM không rộng nhưng lại là “mắt xích” quan trọng trong “sợi dây chuyền” quản lí của các cơ sở giáo dục.

*- Ảnh hưởng của đổi mới GDPT đến yêu cầu về phẩm chất và NL của TTCM ở trường TH*

Thông qua việc tác động đến hoạt động chuyên môn và quản lí, quá trình đổi mới GDPT có ảnh hưởng to lớn đến yêu cầu về phẩm chất và NL của CBQL giáo dục các cấp, trong đó có TTCM trường TH. Có những phẩm chất và năng lực mà trước đây chưa có hoặc chưa cần thiết thì hiện nay cần phải có và không thể thiếu được đối với TTCM trường TH. Ví dụ, TTCM trường TH phải có NL hướng dẫn GV phát triển CT giáo dục nhà trường. Như vậy, đổi mới GDPT đã ảnh hưởng nhiều mặt đến đội ngũ TTCM trường TH. Những ảnh hưởng này vừa là cơ hội để đội ngũ TTCM trường TH phát triển, đồng thời cũng đặt đội ngũ TTCM trường TH trước những thách thức đòi hỏi họ phải vượt qua để tự khẳng định mình.

## **2.2. Những cơ hội, thách thức đối với tổ trưởng chuyên môn ở trường tiểu học trong bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông**

### **2.2.1. Những cơ hội đối với tổ trưởng chuyên môn ở trường tiểu học trước bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông**

*- Thay đổi nhận thức về vị trí, vai trò của TTCM ở trường TH*

Đổi mới GDPT đã làm thay đổi vị trí, vai trò, chức năng của các chủ thể trong các cơ sở GDPT: Từ CBQL đến GV và HS. Điều đó đòi hỏi nhận thức về vị trí, vai trò của các chủ thể này cũng có sự thay đổi. TTCM ở

trường TH không còn được nhìn nhận như một người làm nhiệm vụ quản lí hành chính một TCM mà được nhìn nhận như một người tổ chức, chỉ đạo, quản lí toàn bộ hoạt động chuyên môn, nghiệp vụ của một tổ. Nói cách khác, TTCM chuyển sang thực hiện vai trò, chức năng của nhà quản trị. Vì vậy, để các TTCM hoàn thành tốt các nhiệm vụ của mình trong đổi mới giáo dục, vị trí, vai trò của TTCM ở trường TH cần được nhìn nhận lại. Việc nhận thức đúng sẽ giúp TTCM có thêm động lực tự học, tự nâng cao NL của bản thân và thực hiện tích cực và hiệu quả hơn các nhiệm vụ chuyên môn, quản lí của mình.

*- Tạo thêm động lực cho TTCM ở trường TH đổi mới hoạt động của TCM*

Đổi mới GDPT không chỉ làm thay đổi nhận thức về vị trí, vai trò của TTCM ở trường TH mà nó còn đem lại động lực đổi mới hoạt động TCM của TTCM. Bởi vì nó tạo ra mâu thuẫn giữa yêu cầu về NL mới cần có và NL đã có của đội ngũ TTCM. Để hoàn thành tốt nhiệm vụ của mình, họ phải tự vượt qua chính mình. Dựa trên những định hướng của đổi mới GDPT, nhất là đổi mới CT GDPT mà cụ thể và trực tiếp là ở cấp TH, TTCM có thể chủ động xây dựng kế hoạch hoạt động và phát triển của tổ chuyên môn; thiết kế nội dung bồi dưỡng GV trong tổ; cải tiến hình thức sinh hoạt TCM, đổi mới phương pháp giáo dục và đánh giá GV và HS...

*- Có điều kiện để nâng cao trình độ chuyên môn và nghiệp vụ quản lí của bản thân*

Đổi mới GDPT cũng tạo điều kiện để TTCM ở trường TH nâng cao trình độ chuyên môn và nghiệp vụ quản lí của bản thân. Chính trong quá trình đáp ứng yêu cầu của đổi mới GDPT, để giữ và phát huy được vai trò đầu tàu về chuyên môn và nghiệp vụ của tổ, TTCM ở trường TH luôn luôn phải đổi mới, nâng cao NL bản thân mà trước hết là đổi mới về phương pháp, hình thức dạy học, kiểm tra đánh giá kết quả học tập của HS... Vai trò “đầu tàu” không chỉ thúc đẩy sự đổi mới của các GV trong tổ mà còn tạo điều kiện để TTCM trường TH nâng cao trình độ chuyên môn và nghiệp vụ quản lí của bản thân.

### **2.2.2. Những thách thức đối với tổ trưởng chuyên môn ở trường tiểu học trong bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông**

*- Đảm nhận nhiều vai trò khác nhau*

Trong bối cảnh đổi mới GDPT, TTCM ở trường TH phải đảm nhận nhiều vai trò khác nhau: Vừa là nhà giáo, vừa là chủ thể quản lí trực tiếp các hoạt động của tổ chuyên môn. Ngay trong vai trò của nhà quản lí, TTCM ở trường TH cũng phải chuyển đổi hoạt động của mình; từ quản lí TCM thiên về hành chính sang quản trị TCM thiên về sự thay đổi và phát triển. TTCM ở trường TH phải quan tâm đến sự thay đổi và phát triển chung của tổ, đồng thời phải quan tâm đến sự thay đổi và phát

triển của từng thành viên trong tổ. Trong đó, sự thay đổi và phát triển nhất là sự thay đổi và phát triển về NL chung và NL riêng của GV.

- *Tổ chức, triển khai CT giáo dục TH (GDTH) mới theo định hướng phát triển NL HS trong khối/lớp phụ trách*

CT GDTH mới theo định hướng phát triển NL HS có sự khác biệt về chất lượng so với CT GDTH hiện hành. Nếu CT GDTH hiện hành định hướng vào nội dung (những gì HS cần nắm vững) thì CT GDTH mới định hướng vào đầu ra (những NL mà HS cần được hình thành). Để có thể thích ứng và làm chủ được CT GDTH mới GV phải được chuẩn bị chu đáo cả về kiến thức, kĩ năng và thái độ tức là họ phải có hệ thống NL nghề nghiệp mới. Để làm được điều đó, cần sự quan tâm của cả hệ thống quản lí mà trực tiếp và chủ yếu là các TTCM. Họ phải là người có hiểu biết sâu rộng về GDTH hiện đại, nghiên cứu kĩ và nắm vững CT GDTH mới ở khối/lớp phụ trách; những thế mạnh và nhược điểm cơ bản cần khắc phục của đội ngũ và của từng GV trong tổ; tìm kiếm và vận dụng phương pháp và HTTC dạy học thích hợp cho dạy học từng môn học và lớp học; dạy mẫu những tiết mà GV cho là khó...

- *Tổ chức, triển khai đánh giá HS theo tiếp cận NL trong khối/lớp phụ trách*

Đồng thời với tổ chức, triển khai CT GDTH mới theo định hướng phát triển NL HS trong khối/lớp phụ trách, TTCM ở trường TH còn phải tổ chức, triển khai đánh giá HS theo tiếp cận NL trong khối/lớp phụ trách. Đây là một thách thức không nhỏ đối với TTCM ở trường TH bởi vì lâu nay việc đánh giá kết quả học tập của HS nói chung, HS TH nói riêng đều theo tiếp cận nội dung. Cách đánh giá này đã ăn sâu trong hệ thống quản lí, GV và phụ huynh HS. Trong khi đó, đánh giá HS theo tiếp cận NL đòi hỏi GV phải đánh giá thông qua hoạt động và bằng hoạt động của HS do GV tổ chức. Đánh giá HS theo tiếp cận NL là vấn đề rất mới đối với hầu hết GV. Để thực hiện một cách hiệu quả cách đánh giá mới, mỗi GV cũng như tập thể GV phải quyết tâm đổi mới mà trước hết là đổi mới cách nhìn, cách nghĩ, phải có kiến thức, kĩ năng và thái độ mới phù hợp với cách đánh giá mới này. Muốn cho hoạt động đánh giá HS theo tiếp cận NL được thực hiện hiệu quả trong khối/lớp mình phụ trách, TTCM ở trường TH cần phải quán triệt đến từng GV trong tổ ý nghĩa sự cần thiết, cách thức đánh giá HS theo tiếp cận NL, phải làm mẫu và chỉ đạo GV trong tổ xây dựng hệ thống tình huống, bài tập có khả năng đánh giá được NL của HS ở từng bài học/môn học... Những cơ hội và thách thức mới đối với TTCM ở trường TH đòi hỏi họ phải có hệ thống NL mới tương ứng. Để phát triển đội ngũ này theo tiếp cận NL là phải xây dựng được mô hình NL của họ trên cơ sở vị trí việc làm của họ trong nhà trường TH.

### **2.3. Khung năng lực của tổ trưởng chuyên môn ở trường tiểu học và hoạt động đào tạo, bồi dưỡng, đánh giá tổ trưởng chuyên môn ở trường tiểu học theo khung năng lực**

#### **2.3.1. Khung năng lực của tổ trưởng chuyên môn ở trường tiểu học đáp ứng với yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông**

Dựa trên khái niệm NL, có thể định nghĩa khung NL như sau: Khung NL (hay còn gọi là mô hình NL - competency model) là bản mô tả tổng hợp các kiến thức, kĩ năng, thái độ mà một nhân sự cần phải có để hoàn thành tốt công việc của mình.

Khung NL của TTCM ở trường TH là bản mô tả tổng hợp các kiến thức, kĩ năng, thái độ mà TTCM ở trường TH cần có để hoàn thành tốt công việc của mình.

Do đặc trưng lao động tự quản - quản lí của mình nên khung NL của TTCM ở trường TH là khung NL kép: vừa tổng hợp kiến thức, kĩ năng, thái độ của GV; vừa tổng hợp kiến thức, kĩ năng, thái độ của người quản lí. Nói cách khác, khung NL của TTCM ở trường TH không chỉ là năng lực mà còn có cả phẩm chất nữa.

Xuất phát từ cách hiểu nói trên về khung NL và yêu cầu về phẩm chất, NL của GV, CBQL trong bối cảnh đổi mới GDPT, chúng tôi đề xuất khung NL TTCM ở trường TH bao gồm 6 thành tố cơ bản sau đây:

#### *(1) Phẩm chất nhà giáo*

- Thực hiện tốt quy định về đạo đức nhà giáo.
- Chỉ đạo thực hiện nghiêm túc quy định về đạo đức nhà giáo trong TCM.
- Có tư tưởng đổi mới trong lãnh đạo, quản lí nhằm phát triển phẩm chất, NL cho HS khối lớp phụ trách.
- Đạt chuẩn trình độ đào tạo và hoàn thành các khóa đào tạo, bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ theo quy định.
- Cập nhật kịp thời các yêu cầu đổi mới của ngành về chuyên môn, nghiệp vụ.

#### *(2) NL chuyên môn, nghiệp vụ*

- Phát triển chuyên môn của bản thân (chủ động nghiên cứu, cập nhật kịp thời yêu cầu đổi mới về kiến thức chuyên môn; vận dụng sáng tạo, phù hợp các hình thức, phương pháp và lựa chọn nội dung học tập, bồi dưỡng, nâng cao NL chuyên môn của bản thân).
- Xây dựng kế hoạch dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, NL HS (chủ động điều chỉnh kế hoạch dạy học và giáo dục phù hợp với điều kiện thực tế của nhà trường và địa phương).
- Sử dụng phương pháp, HTTC dạy học và giáo dục; đánh giá kết quả dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, NL HS (chủ động cập nhật, vận dụng linh hoạt và hiệu quả các phương pháp, HTTC dạy học và giáo dục; đánh giá kết quả dạy học và giáo dục đáp ứng yêu cầu đổi mới, phù hợp với điều kiện thực tế).
- Kiểm tra, đánh giá theo hướng phát triển phẩm chất, NL HS (chủ động cập nhật, vận dụng sáng tạo các hình

thức, phương pháp, công cụ kiểm tra đánh giá theo hướng phát triển phẩm chất, NL HS).

- Tư vấn và hỗ trợ HS (thực hiện hiệu quả các biện pháp tư vấn và hỗ trợ phù hợp với từng đối tượng HS trong hoạt động dạy học và giáo dục).

**(3) NL quản lí TCM**

- Tổ chức xây dựng kế hoạch phát triển TCM (đổi mới, sáng tạo trong xây dựng kế hoạch, hướng dẫn tổ chức thực hiện và giám sát, đánh giá việc thực hiện kế hoạch phát triển của TCM).

- Quản lí hoạt động dạy học, giáo dục HS theo khối/lớp (đổi mới quản lí hoạt động dạy học và giáo dục HS theo khối/lớp hiệu quả; đảm bảo GV sử dụng các phương pháp dạy học, giáo dục phù hợp với phong cách học tập đa dạng, nhu cầu, sở thích và mức độ sẵn sàng học tập của mỗi HS; kết quả học tập, rèn luyện của HS được nâng cao).

- Quản lí GV (bố trí GV đúng chuyên môn; đánh giá NL của từng GV; tạo động lực phát triển NL nghề nghiệp thường xuyên cho GV).

- Quản lí chất lượng giáo dục của TCM (chỉ đạo xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch cải tiến chất lượng, khắc phục điểm yếu theo kết quả đánh giá của nhà trường).

- Quản lí cơ sở vật chất của TCM (quản lí cơ sở vật chất, thiết bị và công nghệ trong dạy học, giáo dục HS).

**(4) NL xây dựng môi trường giáo dục**

- Xây dựng văn hóa nhà trường (đề xuất biện pháp thực hiện hiệu quả nội quy, quy tắc văn hóa ứng xử của nhà trường theo quy định; chỉ đạo xử lí kịp thời, hiệu quả các vi phạm nội quy, quy tắc văn hóa ứng xử trong khối/lớp phụ trách).

- Thực hiện dân chủ cơ sở trong TCM (khuyến khích mọi thành viên trong TCM tham gia thực hiện quy chế dân chủ ở cơ sở; phát hiện, ngăn chặn, xử lí kịp thời các trường hợp vi phạm quy chế dân chủ trong TCM).

- Xây dựng trường học an toàn, phòng chống bạo lực học đường (khuyến khích các thành viên trong TCM tham gia xây dựng trường học an toàn, phòng chống bạo lực học đường; phát hiện, ngăn chặn, xử

lí kịp thời các trường hợp vi phạm quy định của nhà trường về trường học an toàn, phòng chống bạo lực học đường).

**(5) NL phát triển mối quan hệ giữa nhà trường, gia đình, xã hội**

- Phối hợp giữa nhà trường, gia đình, xã hội để thực hiện hoạt động dạy học cho HS (phối hợp với cha mẹ HS và các bên liên quan thực hiện CT và kế hoạch dạy học trong khối/lớp phụ trách; công khai, minh bạch các thông tin về kết quả thực hiện CT và kế hoạch dạy học của khối/lớp).

- Phối hợp giữa nhà trường, gia đình, xã hội để thực hiện giáo dục đạo đức, lối sống cho HS (phối hợp với cha mẹ HS và các bên liên quan trong thực hiện giáo dục đạo đức, lối sống cho HS ở khối/lớp phụ trách).

- Phối hợp giữa nhà trường, gia đình, xã hội trong huy động và sử dụng nguồn lực để phát triển TCM (phối hợp với cha mẹ của HS và các bên liên quan trong huy động và sử dụng nguồn lực để phát triển TCM theo quy định).

**(6) Các NL bổ trợ của TTCM**

Những NL đóng vai trò hỗ trợ cho hoạt động chuyên môn và quản lí của TTCM ở trường TH, bao gồm:

- Giao tiếp sư phạm: Có khả năng thực hiện có kết quả hoạt động giao tiếp với cấp trên, GV, HS và các bên liên quan.

- Sử dụng ngoại ngữ (sử dụng ngoại ngữ trong việc nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ của bản thân, chỉ đạo xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch phát triển NL sử dụng ngoại ngữ cho GV, HS trong khối/lớp).

- Ứng dụng công nghệ thông tin (sử dụng được các phần mềm hỗ trợ hoạt động dạy học và quản lí TCM).

Như vậy, khung NL của TTCM trường TH có 5 thành tố, mỗi thành tố này lại được cấu thành bởi các hệ thống kiến thức, kĩ năng và thái độ... nhất định. Căn cứ vào nội dung, đặc điểm lao động của TTCM trường TH, yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo xác định cấu trúc, các tiêu chí của mỗi thành tố cho phù hợp (xem Bảng 1).

**2.3.2. Hoạt động đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ tổ trưởng chuyên**

**Bảng 1: Tổng hợp khung NL của TTCM trường TH**

TT	NL	Các biểu hiện của NL
1	Phẩm chất nhà giáo	Thực hiện tốt quy định về đạo đức nhà giáo. Chỉ đạo thực hiện nghiêm túc quy định về đạo đức nhà giáo trong tổ chuyên môn. Có tư tưởng đổi mới trong lãnh đạo, quản lí nhằm phát triển phẩm chất, NL cho HS khối lớp phụ trách. Đạt chuẩn trình độ đào tạo và hoàn thành các khóa đào tạo, bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ theo quy định Cập nhật kịp thời các yêu cầu đổi mới của ngành về chuyên môn, nghiệp vụ.

TT	NL	Các biểu hiện của NL
2	NL chuyên môn, nghiệp vụ	Phát triển chuyên môn của bản thân.
		Xây dựng kế hoạch dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, NL HS.
		Sử dụng phương pháp, phương tiện, HTTC dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, NL HS.
		Kiểm tra, đánh giá kết quả dạy học, giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, NL HS.
		Tư vấn và hỗ trợ HS.
3	NL quản lý TCM	Tổ chức xây dựng kế hoạch phát triển TCM.
		Quản lý hoạt động dạy học, giáo dục HS theo khối/lớp.
		Quản lý GV.
		Quản lý chất lượng giáo dục của TCM.
4	NL xây dựng môi trường giáo dục	Xây dựng văn hóa nhà trường.
		Thực hiện dân chủ cơ sở trong TCM.
		Xây dựng trường học an toàn, phòng chống bạo lực học đường.
5	NL phát triển mối quan hệ giữa nhà trường, gia đình, xã hội	Phối hợp giữa nhà trường, gia đình, xã hội để thực hiện hoạt động dạy học cho HS.
		Phối hợp giữa nhà trường, gia đình, xã hội để thực hiện giáo dục đạo đức, lối sống cho HS.
		Phối hợp giữa nhà trường, gia đình, xã hội trong huy động và sử dụng nguồn lực để phát triển TCM.
6	Các NL hỗ trợ	Năng lực giao tiếp sư phạm.
		Sử dụng ngoại ngữ.
		Ứng dụng công nghệ thông tin.

### **môn ở trường tiểu học theo khung năng lực đáp ứng với yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông**

Khung NL được xem là chuẩn đầu ra của quá trình đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ GV, CBQL nói chung, đội ngũ TTCM trường TH nói riêng theo tiếp cận NL. Căn cứ vào khung NL để xây dựng nội dung, CT đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ TTCM trường TH. Khi nội dung, CT đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ TTCM trường TH được xây dựng theo khung NL thì hoạt động đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ TTCM trường TH sẽ được triển khai minh bạch, hiệu quả. Bản thân đội ngũ TTCM trường TH hiểu rõ họ cần phải được đào tạo, bồi dưỡng cái gì và ở cấp độ như thế nào trong lộ trình thăng tiến.

### **2.3.3. Hoạt động đánh giá đội ngũ tổ trưởng chuyên môn ở trường tiểu học theo khung năng lực đáp ứng với yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông**

Khung NL không chỉ được sử dụng trong hoạt động quy hoạch, đào tạo, bồi dưỡng mà còn được sử dụng trong hoạt động đánh giá đội ngũ TTCM ở trường TH. Thực chất khung NL là chuẩn nghề nghiệp của TTCM trường TH. Dựa vào khung NL, có thể đánh giá được hiệu quả làm việc của từng TTCM ở trường TH. Tuy nhiên, để sử dụng khung NL trong hoạt động đánh giá đội ngũ TTCM ở trường TH thì ở từng NL (được xem là tiêu chuẩn) phải được cụ thể thành các biểu hiện (được

xem là các tiêu chí). Còn ngay ở từng biểu hiện (tiêu chí) cũng được chia ra thành các mức độ (đạt, khá, tốt).

Ví dụ, ở NL quản lý (tiêu chuẩn) của TTCM ở trường TH có thể tách ra thành các biểu hiện (tiêu chí) như: Tổ chức xây dựng kế hoạch phát triển TCM; quản lý hoạt động dạy học, giáo dục HS theo khối/lớp; quản lý GV; quản lý chất lượng giáo dục của TCM. Còn ở biểu hiện (tiêu chí) như quản lý chất lượng giáo dục của TCM lại có thể chia làm các mức độ: 1/ Mức đạt: Chỉ đạo xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch tự đánh giá chất lượng giáo dục trong TCM theo quy định; 2/ Mức khá: Chỉ đạo xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch cải tiến chất lượng, khắc phục điểm yếu theo kết quả đánh giá của nhà trường; 3/ Mức tốt: Chỉ đạo xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch phát triển chất lượng bền vững; hướng dẫn, hỗ trợ GV trong TCM về quản lý chất lượng giáo dục.

Như vậy, trong phát triển đội ngũ TTCM ở trường TH, có thể sử dụng khung NL trong hoạt động quy hoạch, đào tạo, bồi dưỡng và đánh giá đội ngũ TTCM ở trường TH.

### **3. Kết luận**

Ở trường TH, đội ngũ TTCM là lực lượng trực tiếp triển khai những yêu cầu về mục tiêu, nội dung, phương pháp của đổi mới GDPT, là cầu nối giúp hiệu trưởng



chi đạo hoạt động chuyên môn và các hoạt động khác trong nhà trường, đồng thời chịu trách nhiệm về chất lượng giảng dạy của GV và chất lượng học tập của HS trong khối lớp phụ trách. Việc xây dựng đội ngũ TTCM

trường TH, đặc biệt là xây dựng và đề xuất khung NL của TTCM ở trường TH đáp ứng yêu cầu đổi mới GDPT rất cần thiết trong giai đoạn hiện nay.

#### Tài liệu tham khảo

- [1] Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam, (2004), *Chi thị số 40-CT/TW kí ngày 15 tháng 6 năm 2004 về việc xây dựng, nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo và tổ trưởng chuyên môn giáo dục*, Hà Nội.
- [2] Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam, *Nghị quyết Hội nghị lần thứ hai, khóa VIII*.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2020), *Điều lệ trường Tiểu học; Thông tư 28/2020/TT-BGD&ĐT*.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2018), *Ban hành Chương trình Giáo dục phổ thông; Thông tư 32/2018/TT-BGD&ĐT*.
- [5] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2018), *Thông tư số 14/2018/TT- BGD&ĐT ngày 20 tháng 7 năm 2018 ban hành quy định chuẩn hiệu trưởng cơ sở giáo dục phổ thông*.
- [6] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2018), *Thông tư số 20/2018/TT- BGD&ĐT ngày 22 tháng 8 năm 2018 ban hành Quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông*.
- [7] Nguyễn Phúc Châu (chủ nhiệm), *Giải pháp triển khai đào tạo tổ trưởng chuyên môn giáo dục theo nhu cầu xã hội*, đề tài cấp Bộ mã số B2007 - 27TD.
- [8] Trần Văn Dũng, (2010), *Năng lực quản lí chuyên môn của hiệu trưởng trong đổi mới nhà trường*.
- [9] Đặng Thành Hưng, (2004), *Một số cách tiếp cận trong đánh giá chất lượng giáo dục*, Tạp chí Giáo dục, số 92, Hà Nội.
- [10] Phan Văn Kha, (2006), *Phương pháp tiếp cận trong nghiên cứu quản lí nguồn nhân lực*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 11.
- [11] Trần Kiểm, (2015), *Tiếp cận hiện đại trong quản lí giáo dục*, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội.

## DEVELOPING A COMPETENCY FRAMEWORK FOR EVALUATING THE PROFESSIONAL GROUP LEADERS IN PRIMARY SCHOOLS TO MEET THE REQUIREMENTS OF GENERAL EDUCATION REFORM

Duong Tran Binh<sup>1</sup>, Pham Phuong Tam<sup>2</sup>,  
Le Thi Thanh Thuy<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Go Vap District Department of Education and Training  
1A Nguyen Oanh, ward 10, Go Vap district,  
Ho Chi Minh City, Vietnam  
Email: duongtranbinh@gmail.com

<sup>2</sup> Can Tho University  
Campus II, 3/2 street, Ninh Kieu district,  
Can Tho city, Vietnam  
Email: pptam@ctu.edu.vn

<sup>3</sup> Bo Trach District Department of Education and Training  
Subarea 2, Hoan Lao town, Bo Trach district,  
Quang Binh province, Vietnam  
Email: lttthuy.pgdbt@gmail.com

**ABSTRACT:** *The article considers the reform of the general education program and its influence on the professional leaders in primary schools; opportunities and challenges for these professional leaders in the context of general education reform. The article then proposes the competency framework of professional group leaders in primary schools; the activities of training and evaluating the professional leaders in primary schools based on the competency framework.*

**KEYWORDS:** *Competency framework, evaluation, professional group leaders, general education reform.*

# Nghiên cứu dự báo: Thách thức và giải pháp phát triển

Ngô Thị Thanh Tùng<sup>1</sup>, Trần Thị Thái Hà<sup>2</sup>,  
Đình Thị Bích Loan<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Email: tungntt@vnies.edu.vn

<sup>2</sup> Email: tranthaiha@vnies.edu.vn

<sup>3</sup> Email: loandtb@vnies.edu.vn

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

101 Trần Hưng Đạo, Hoàn Kiếm, Hà Nội, Việt Nam

**TÓM TẮT:** Trong lịch sử hình thành và phát triển của Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, nghiên cứu dự báo là lĩnh vực ra đời muộn hơn các lĩnh vực nghiên cứu khác. Năm 2001 là năm đánh dấu lĩnh vực dự báo giáo dục lần đầu tiên được tổ chức thành một đơn vị nghiên cứu độc lập. Sau hơn 20 năm hoạt động, nghiên cứu dự báo đã đạt được một số thành tựu, từ việc hoàn thiện hệ thống lý thuyết đến vận dụng các tiếp cận mới trong thực hiện các dự báo cụ thể. Dự báo giáo dục đã có những đóng góp trong việc tư vấn cho công tác quản lý. Kỳ vọng về đóng góp của công tác dự báo là rất lớn trong định hướng phát triển giáo dục và đào tạo nhân lực, tuy nhiên, phát triển được lĩnh vực này đến đâu, như thế nào, cần những điều kiện gì là những câu hỏi lớn không dễ trả lời. Thông qua kết quả phỏng vấn sâu và thảo luận với các chuyên gia đầu ngành trong lĩnh vực dự báo, bao gồm dự báo giáo dục, dự báo nhân lực và dự báo phát triển kinh tế - xã hội, nhóm nghiên cứu mong muốn sẽ tìm ra một phần nào thách thức và định hướng của lĩnh vực này trong giai đoạn tới - giai đoạn của công nghệ số và những biến động của thế giới.

**TỪ KHÓA:** Dự báo, dự báo giáo dục, dự báo nguồn nhân lực.

→ Nhận bài 30/11/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 05/12/2021 → Duyệt đăng 15/12/2021.

## 1. Đặt vấn đề

Dự báo giáo dục (GD) đóng vai trò quan trọng trong việc cung cấp luận cứ khoa học cho việc hoạch định chính sách, xây dựng chiến lược, quy hoạch phát triển GD và Đào tạo (GD&ĐT) và quản lý nhà nước về GD&ĐT đồng thời còn cho phép xem xét khả năng thực hiện kế hoạch và hiệu chỉnh kế hoạch.

Trên thực tế, kết quả dự báo cần thiết cho hầu hết các lĩnh vực khoa học kỹ thuật - công nghệ, kinh tế - xã hội và GD cũng không là trường hợp ngoại lệ. Đặc biệt, với vai trò tối quan trọng của GD đối với sự phát triển của quốc gia thể hiện qua việc Chính phủ coi đây là quốc sách hàng đầu và đầu tư ngân sách Nhà nước cho GD một tỉ lệ lớn đòi hỏi cần có một kế hoạch tối ưu để phát triển lĩnh vực này. Dự báo GD và sau đó là dự báo nhu cầu đào tạo nhân lực ngày càng trở thành công cụ không thể thiếu trong quá trình lập kế hoạch, xây dựng chiến lược và giám sát đánh giá quá trình phát triển GD&ĐT. Vai trò của thông tin dự báo nhu cầu nhân lực cũng quan trọng tương tự vai trò của thông tin dự báo kinh tế vĩ mô và kinh tế các ngành trong việc xây dựng và triển khai chiến lược, quy hoạch và kế hoạch phát triển của đất nước. Có thể nói, nhu cầu thông tin về dự báo trong mọi lĩnh vực đều rất cao, trong đó có dự báo GD và dự báo nhu cầu đào tạo nhân lực.

Ngoài ra, thông tin dự báo GD và nhu cầu đào tạo nhân lực còn hữu ích với cả người học và gia đình họ. Nhiều gia đình và bản thân người học rất cần nhưng

không có thông tin định hướng ngành học và trình độ đào tạo để có việc làm sau khi tốt nghiệp [1]. Những thực tế như: sinh viên tốt nghiệp làm việc trái với ngành được đào tạo hoặc thất nghiệp; những nghề mới không tuyển dụng được người lao động có kỹ năng đáp ứng; quy hoạch và kế hoạch triển khai không hiệu quả do không đủ nhân lực cần thiết là rất phổ biến [1]. Thực tế này cho thấy vai trò quan trọng của hoạt động dự báo trong gắn kết giữa đào tạo và nhu cầu nhân lực của thị trường lao động, tạo sự cân bằng và hiệu quả giữa đào tạo và sử dụng nhân lực.

Kể từ khi chính thức ra đời, công tác nghiên cứu dự báo GD nói chung và dự báo nhu cầu đào tạo nhân lực nói riêng đã đạt được những kết quả nhất định, đóng góp đáng kể cho sự phát triển của GD Việt Nam cũng như của các địa phương. Điển hình trong số này là các phân tích và dự báo GD phục vụ xây dựng Chiến lược phát triển GD giai đoạn 2001 - 2010; 2011 - 2020; dự báo quy mô học sinh, từ đó dự báo đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý GD phục vụ xây dựng quy hoạch phát triển GD của nhiều tỉnh/thành phố; dự báo nhu cầu nhân lực theo các cấp trình độ phục vụ quy hoạch phát triển nhân lực của ngành GD (giai đoạn 2011 - 2020) và quy hoạch phát triển nhân lực của một số địa phương, một số ngành kinh tế.

Vào thời điểm hiện nay, khi các chiến lược, quy hoạch đến 2020 đã hoàn thành, các chiến lược, quy hoạch cho 2030 và định hướng, tầm nhìn cho 2035

đang được soạn thảo, vai trò quan trọng của dự báo lại được nhấn mạnh. Đặc biệt, trong bối cảnh khoa học công nghệ phát triển nhảy vọt như hiện nay cùng với những biến động mạnh mẽ về mọi mặt kinh tế, chính trị, xã hội trong khu vực và trên thế giới, khoa học dự báo GD chưa bao giờ cần được sự đầu tư và nghiên cứu định hướng phát triển nhiều như giai đoạn này. Theo đó, để công tác dự báo được cải thiện và thích ứng được trong bối cảnh mới, việc xác định rõ ràng các hạn chế, khó khăn còn tồn tại và những yêu cầu, thách thức cần đổi mới, từ đó tìm ra các giải pháp hiệu quả là một việc làm rất cần thiết.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Dự báo trước những thách thức và khó khăn

#### 2.1.1. Thách thức, yêu cầu đối với công tác dự báo trong bối cảnh hiện nay

Hiện nay, khi cuộc Cách mạng công nghiệp 4.0 với những đột phá về công nghệ, internet, kỹ thuật số, thực tế ảo,... đã có những ảnh hưởng mạnh mẽ đến mọi mặt của xã hội [2], [3], theo đó là quá trình chuyển đổi số nhanh chóng và mạnh mẽ ở hầu hết các lĩnh vực [4], [5] ngày càng có những ảnh hưởng sâu rộng đến các lĩnh vực của đời sống, kinh tế - xã hội thì nhu cầu về nguồn nhân lực, đặc biệt là nguồn nhân lực chất lượng cao càng trở nên bức thiết. Cuộc cách mạng được cho rằng, hầu hết những lao động chân tay trong các nhà máy, xí nghiệp, dây chuyền sản xuất, thậm chí, những lao động cần kỹ năng cao nhưng chỉ lặp đi lặp lại cũng sẽ được thay thế bằng máy móc. Các ngành sản xuất, dịch vụ chỉ giữ lại những lao động mà máy móc khó có thể thay thế. Nền kinh tế dựa trên nền tảng của các công nghệ thông minh với các yêu cầu về nguồn nhân lực có các phẩm chất và kỹ năng để có thể đáp ứng được những yêu cầu mới của sản xuất và tạo ra một sự linh hoạt trong quá trình sản xuất giữ một vai trò rất quan trọng. Theo đó, nhu cầu cần phải có những nguồn nhân lực chất lượng cao, phát triển bền vững và một thể hệ công dân toàn cầu có thể học tập, lao động, làm việc ở bất kỳ quốc gia nào trên thế giới là điều hướng tới của hầu hết các quốc gia hiện nay. Thực tế này đặt ra yêu cầu cao hơn cho công tác dự báo trong việc nắm bắt được những sự thay đổi này để dựa vào đó đưa ra những cơ hội và thời cơ về nguồn nhân lực, trên cơ sở đó tạo điều kiện cho chính phủ và các đối tác liên quan có những kế hoạch chuẩn bị nguồn nhân lực cũng như là đào tạo bồi dưỡng và luân chuyển nguồn nhân lực để đáp ứng nhu cầu về sản xuất trong tương lai.

Trên thực tế, nhu cầu thông tin dự báo luôn thay đổi theo sự phát triển của xã hội, vì thế cách tiếp cận và phương pháp dự báo cũng luôn cần được thay đổi để có thể đáp ứng phù hợp. Đây là một thách thức lớn

đối với công tác dự báo trong điều kiện hiện nay bởi các phương pháp dự báo truyền thống trong dự báo GD cũng như dự báo nhân lực được đánh giá là không còn phù hợp và không đáp ứng được nhu cầu thông tin dự báo cho các cấp quản lý và hoạch định chính sách ở Việt Nam. Điều này thể hiện rõ qua ý kiến một số chuyên gia đã và đang đảm nhiệm vị trí chủ đạo trong công tác dự báo của các Bộ/ngành liên quan trực tiếp đến sự phát triển của đất nước:

“Thời gian qua, cách tiếp cận tiên đoán phát triển GD tương lai chủ yếu dựa trên sự kéo dài những quy luật đã hình thành trong quá khứ (nhưng không phải là sự ngoại suy xu hướng giản đơn), chứa đựng nhiều nội dung mang tính khách quan hơn đã được một số nghiên cứu đặt nền móng về phương pháp luận và phương pháp dự báo, thực hiện các dự báo phát triển GD... Tuy nhiên, sự biến đổi nhanh chóng của kinh tế, xã hội và công nghệ đã khiến các phương pháp này không còn phù hợp, các dự báo đã thực hiện không còn chính xác” (Trích ý kiến của Chuyên gia dự báo GD, Bộ GD&ĐT).

“Có thể thấy rằng, những phương pháp và các mô hình dự báo nhu cầu nhân lực nói chung đã dùng khoảng 5- 10 năm có lẽ không còn phù hợp vì khi đó ta thường dự báo dựa trên kế hoạch, dựa trên mục tiêu. Hiện nay, dựa trên sự phát triển của khoa học công nghệ, với phương thức sản xuất đã và đang thay đổi, cấu trúc của thị trường lao động cũng thay đổi. Chính vì vậy, việc lựa chọn cách tiếp cận để dự báo nhu cầu nhân lực là rất quan trọng” (Trích ý kiến Chuyên gia dự báo nhân lực và lao động, Bộ Lao động, Thương binh và Xã hội (LĐ, TB&XH)).

“Thực hiện CMCN 4.0 dẫn đến triển khai nhiều nội dung liên quan đến công nghệ số nhằm xây dựng xã hội số, chính phủ số và nhất là nền kinh tế số. Trong quá trình ấy thông tin dữ liệu được hình thành từ các hoạt động của cuộc sống sẽ được thu thập theo thời gian thực, tăng với tốc độ hàm mũ và rất đa dạng, dẫn đến sự ra đời của các tập dữ liệu lớn. Các phương pháp phân tích và dự báo truyền thống là không còn phù hợp, thậm chí không thể thực hiện được trên các tập dữ liệu lớn như vậy” (Trích ý kiến Chuyên gia dự báo kinh tế - xã hội, Bộ Kế hoạch và Đầu tư (KH&ĐT)).

Hơn thế nữa, bối cảnh chuyển đổi số cũng đặt ra các yêu cầu mới về phương thức tổ chức thực hiện dự báo cho lĩnh vực khoa học này như ý kiến của một chuyên gia nhiều kinh nghiệm dự báo thuộc Bộ LĐ, TB&XH.

“Thời gian tới là thời điểm chuyển đổi số sẽ diễn ra mạnh mẽ trong tất cả các ngành, các lĩnh vực, và đây cũng chính là thời điểm chúng ta cần phải thay đổi trong phương thức tổ chức thực hiện dự báo nhân lực cho thị trường lao động, bao gồm cả dự báo cầu và dự báo cung

về lao động theo các cấp trình độ”. (Chuyên gia dự báo nhân lực và lao động, Bộ LĐ,TB&XH).

Kèm theo đó và quan trọng không kém đó là việc quản lý và sử dụng dữ liệu bởi dự báo là một ngành khoa học dựa trên dữ liệu. Phương pháp dự báo chính xác và tin cậy đến mức độ nào phụ thuộc vào khả năng tìm ra xu hướng dựa trên số liệu đã có và sự tích hợp các biến can thiệp đột xuất. Có thể nói những thay đổi mạnh mẽ và liên tục trên mọi lĩnh vực hiện nay và trong tương lai khiến dữ liệu phục vụ dự báo biến động chưa từng thấy.

Như vậy, khoa học dự báo đang đứng trước thách thức phải cập nhật về phương pháp luận và thay đổi kỹ thuật dự báo [6]. Yêu cầu thay đổi cách tiếp cận cũng như phương pháp dự báo, phương thức tổ chức thực hiện dự báo và quản lý, sử dụng dữ liệu là bức thiết để có thể đáp ứng được những nhu cầu của thực tiễn đầy biến động, cung cấp được những thông tin cần thiết, chính xác và hữu ích cho các cơ quan quản lý Nhà nước, cơ sở đào tạo, doanh nghiệp, người lao động và người học. Trong khi đó, lĩnh vực này cũng đã và đang tồn tại những khó khăn không nhỏ trong triển khai thực hiện.

### 2.1.2. Những khó khăn trong phát triển công tác dự báo

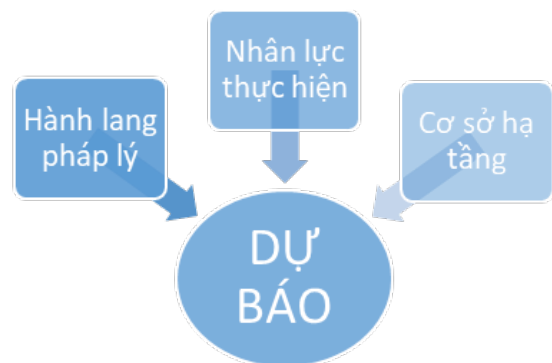
Thực tế, lĩnh vực dự báo GD được quan tâm từ lâu và là một trong các chức năng của đơn vị nghiên cứu về kinh tế GD hoặc quản lý GD. Trong những năm đầu, các chủ đề nghiên cứu dự báo nhu cầu cán bộ chuyên môn hoặc dự báo giá thành đào tạo đã được thực hiện [7]. Đến những năm 80, các nghiên cứu dự báo GD được đẩy mạnh với hàng loạt nghiên cứu dự báo khả năng cải tiến nội dung đào tạo [8], dự báo xu hướng phát triển GD cả về quy mô [9], [10], nhân lực [11], [8] và khả năng đầu tư [11]. Các nghiên cứu đã bước đầu đóng góp về lý luận, phương pháp luận và các phương pháp dự báo GD, dự báo sư phạm. Những năm 1990 đến đầu những năm 2000, dự báo GD không thuộc chức năng nghiên cứu của bất kỳ đơn vị nào nhưng các nghiên cứu dự báo vẫn được thực hiện. Các nghiên cứu đã hệ thống hóa cơ sở lý luận và các phương pháp dự báo thường sử dụng trong kinh tế - xã hội [12], [13] và đặc biệt là các phương pháp được sử dụng trong lĩnh vực GD&ĐT [14]. Từ đó áp dụng dự báo qui mô phát triển GD&ĐT định kỳ năm năm trong giai đoạn 2000 - 2020 [15]. Năm 2003, nghiên cứu dự báo GD chính thức được tổ chức thành một đơn vị nghiên cứu chuyên biệt độc lập. Từ đó đến nay, nghiên cứu dự báo GD và sau đó là dự báo nhu cầu nhân lực được đào tạo đã có những bước phát triển mới với hàng loạt nghiên cứu được triển khai liên tục trong giai đoạn này [7]. Các nghiên cứu đã phát triển thêm về phương pháp luận [16] và phương pháp thống kê và dự báo trong lĩnh vực GD [17], [18], [19],

đóng góp vào thực tiễn trong việc thực hiện dự báo, hoạch định một số mục tiêu GD và nhân lực được đào tạo [20], [1], [21].

Trên thực tế, nhu cầu đối với sự phát triển khoa học dự báo nói chung và lĩnh vực dự báo GD nói riêng được xác định thông qua phân tích khoảng cách giữa nhu cầu thực tế về thông tin dự báo và khả năng đáp ứng nhu cầu đó của ngành khoa học này. Khoảng cách càng lớn thì nhu cầu phát triển ngành khoa học này càng lớn. Có thể thấy rằng, khoảng cách giữa nhu cầu về thông tin dự báo và khả năng đáp ứng của khoa học dự báo luôn tồn tại. Tuy nhiên, ở các mức độ rất khác nhau phụ thuộc vào trình độ phát triển của ngành khoa học này. Như ý kiến của một chuyên gia dự báo kinh tế - xã hội, Bộ KH&ĐT cho biết:

“Giữa nhu cầu thông tin dự báo và phương pháp (khả năng) dự báo luôn có khoảng cách. Điều đó là đúng cho mỗi con người cũng như mỗi quốc gia. Khi trình độ phát triển càng cao thì khoảng cách ấy sẽ dần được thu hẹp, nhưng luôn tồn tại” (Trích ý kiến của một Chuyên gia dự báo kinh tế - xã hội, Bộ KH&ĐT).

Khi thực hiện dự báo, nếu tất cả các yếu tố tác động đến vấn đề cần dự báo đều được xem xét đầy đủ và chọn được phương pháp dự báo khoa học, phù hợp thì độ chính xác dự báo sẽ cao, điều đó dẫn đến việc ra quyết định chính xác và hiệu quả. Tuy nhiên, khoa học dự báo hiện nay chưa cung cấp thông tin dự báo đảm bảo cho việc ra quyết định chính xác. Ở Việt Nam, nhìn nhận một cách tổng thể và khách quan cho thấy còn tồn tại khoảng cách lớn giữa nhu cầu thực tế về thông tin dự báo và khả năng đáp ứng của khoa học dự báo trong lĩnh vực GD. Nguyên nhân của thực tế này xuất phát từ nhiều yếu tố, trong đó có thể xếp vào ba nhóm chính: hành lang pháp lý, cơ sở hạ tầng phục vụ dự báo và nhân lực làm công tác dự báo (xem Hình 1).



Hình 1: Ba nhóm chính của nguyên nhân thực tế

**Hành lang pháp lý**, chưa có sự xác định chính thống và rõ ràng về vị trí, vai trò và nhiệm vụ của dự báo. Do đó, công tác dự báo chưa thực sự được chú trọng, có thể thấy rất rõ qua công tác dự báo ở các ngành, bộ,

địa phương. Nhà nước cũng chưa ban hành các văn bản quy định, chỉ đạo và hướng dẫn các cơ quan nghiên cứu và quản lý Nhà nước về trách nhiệm khai thác, chia sẻ và sử dụng hệ thống thông tin, thống kê, dự báo GD và kinh tế - xã hội được tài trợ bởi ngân sách nhà nước. Do đó, chưa có sự phối hợp chặt chẽ giữa các đơn vị làm công tác thông tin, thống kê và dự báo GD&ĐT thuộc Bộ GD&ĐT và ở các bộ, ngành, địa phương... dẫn đến số liệu thiếu, không liên tục, cục bộ và không thống nhất.

Thực tế này không chỉ đúng với ngành GD mà còn với các bộ ngành khác. Theo một chuyên gia dự báo thuộc Bộ KH&ĐT chia sẻ: “Việc dự báo nhu cầu nhân lực hiện tại vẫn phải sử dụng các chỉ số số liệu thống kê. Trong khi đó, số liệu thống kê để dự báo cầu nhân lực chỉ cho phép dự báo đến các ngành kinh tế cấp 1, chưa cho phép dự báo cho các ngành kinh tế cấp 2. Số liệu thống kê về cung nhân lực đang phân tán ở các cơ sở đào tạo và đào tạo nghề mà không có cơ chế tập hợp và chia sẻ dữ liệu” (Trích ý kiến một Chuyên gia dự báo kinh tế - xã hội, Bộ KH&ĐT).

Cơ chế chia sẻ, sử dụng thông tin dự báo cũng còn hạn chế. Theo ý kiến của một Chuyên gia dự báo của Bộ LĐ, TB&XH thì: “Mặc dù là các chiến lược, các kế hoạch, các chương trình đều có yêu cầu là phải dựa trên các dự báo nhưng nói chung, các dự báo đó vẫn chỉ mang tính là tham khảo, rất ít khi những dự báo mang tính cảnh báo được sử dụng hoặc là những dự báo mang tính về tương lai và những ngành nghề mũi nhọn hoặc là những nhóm kỹ năng quan trọng (được sử dụng)” (Trích ý kiến của một Chuyên gia dự báo nhân lực và lao động, Bộ LĐ, TB&XH).

Cũng vì vậy, công tác dự báo còn thiếu sự quan tâm, đầu tư cần thiết và nguồn lực dành cho dự báo còn hạn hẹp. Trong những năm gần đây, ngay trong ngành GD còn thiếu vắng các chính sách đầu tư kinh phí thông qua các nhiệm vụ khoa học và công nghệ về phân tích và dự báo nhu cầu nhân lực do các cơ quan quản lý Nhà nước chú trọng và đặt hàng. Hiện nay, công tác dự báo chủ yếu đang thực hiện trên những gì sẵn có từ lâu. Điều này ảnh hưởng nhiều tới kết quả thông tin dự báo.

**Nhân lực làm công tác dự báo:** Nhân lực thực hiện dự báo hiện thiếu về số lượng và yếu về chuyên môn ở các mức độ khác nhau. Hầu hết nhân lực đang thực hiện công tác dự báo nhưng không được đào tạo bài bản về dự báo và chủ yếu được đào tạo ở các chuyên ngành không hoàn toàn liên quan tới dự báo. Đội ngũ nhân lực này không có điều kiện cập nhật phương pháp mới. Đây là một thực tế xảy ra ở các Bộ/ngành trong đó có ngành GD. Có thể thấy rõ điều này qua ý kiến trao đổi của một số chuyên gia làm việc lâu năm trong lĩnh vực dự báo ở các Bộ/ngành khác nhau: “Thiếu trầm trọng nhân lực

thực hiện các phân tích thống kê và dự báo GD&ĐT một cách bài bản. Đơn vị thực hiện dự báo cũng chưa thu hút được những người có năng lực về phân tích dữ liệu, dự báo GD, dẫn đến năng lực nghiên cứu của đội ngũ cán bộ đơn vị còn hạn chế” (Trích ý kiến của một Chuyên gia dự báo GD, Bộ GD&ĐT).

Và: “*Rất ít cán bộ chuyên về công tác này và cũng rất ít cán bộ được quan tâm đào tạo một cách bài bản về dự báo nhu cầu nhân lực. Thiếu chính sách thu hút hoặc giữ chân cán bộ làm công tác dự báo nhu cầu nhân lực, trong khi đây là công việc không chỉ đòi hỏi có trình độ chuyên môn cao mà còn đòi hỏi tâm huyết, trách nhiệm và trung thực với công việc*” (Trích ý kiến của một Chuyên gia dự báo kinh tế - xã hội, Bộ KH&ĐT).

Chuyên gia của Bộ LĐ, TB&XH cũng bổ sung thêm: “Đội ngũ cán bộ thực hiện công tác dự báo này thực chất là còn rất mỏng và họ cũng không được gọi tên đúng là các nhà dự báo. Hình như nhìn chung thì chỉ là những nhà thực hiện các công tác về quản lý và xây dựng kế hoạch” (Trích ý kiến của một Chuyên gia dự báo nhân lực và lao động, Bộ LĐ, TB&XH).

Hơn thế nữa, đội ngũ nhân lực thực hiện dự báo có năng lực số, sử dụng thành thạo các phương pháp xử lý dữ liệu lớn là rất hạn chế. Đây là một khó khăn rất lớn cho sự phát triển công tác dự báo trong thời gian tới với nền kinh tế đang dần dựa chủ yếu trên nền tảng kỹ thuật số khi có một khoảng cách đáng kể giữa trình độ hiện có và trình độ cần có của nhân lực thực hiện công tác dự báo. Theo quan sát thực tế, đội ngũ những cán bộ khoa học nghiên cứu ứng dụng phương pháp học máy trí tuệ nhân tạo trong phân tích và dự báo dữ liệu khoa học đang được hình thành và khá đông đảo nhưng đội ngũ cán bộ khoa học nghiên cứu ứng dụng các phương pháp học máy trên các tập dữ liệu có yếu tố hành vi (Dữ liệu phục vụ phân tích và dự báo GD và nhu cầu nhân lực thuộc loại như vậy) thì còn khiêm tốn. Ngoài ra, một hạn chế nữa đó là nội lực không mạnh nhưng ngoại lực cũng hạn chế. Đây có thể nói là tình trạng chung ở các bộ ngành cũng như lĩnh vực GD, nhân lực thực hiện dự báo đang thiếu sự hỗ trợ, hợp tác với các tổ chức, chuyên gia nước ngoài về dự báo nhu cầu nhân lực. Chưa có nguồn kinh phí dành riêng cho triển khai các hoạt động liên quan đến dự báo GD và nhu cầu nhân lực.

Nhìn chung, đối với hoạt động dự báo trong thời gian qua ở Việt Nam, về các điều kiện thực hiện công tác dự báo đã tốt lên rất nhiều so với trước kia. Việc tham gia vào các hoạt động dự báo đã có đông đảo các đối tượng từ các bộ, ngành quản lý Nhà nước như: Bộ LĐ, TB&XH, Bộ GD&ĐT, Bộ KH&ĐT đến các nhóm tiến hành các hoạt động về dự báo như là các trung tâm

dịch vụ việc làm, các phòng dự báo, các đối tượng dự báo ở trong các doanh nghiệp. Tuy nhiên, trong lĩnh vực dự báo nói chung, dự báo GD và nhu cầu đào tạo nhân lực nói riêng ở nước ta, xuất phát điểm của Việt Nam dù không chậm hơn so với trung bình của thế giới và các nước trong khu vực, nhưng chúng ta đã đi chậm hơn họ và không có sự đột biến về ứng dụng các phương pháp dự báo mới, nhất là các phương pháp học máy trên các tập dữ liệu lớn. Hệ thống thông tin sử dụng cho dự báo rất mạnh mẽ; công cụ, mô hình phục vụ dự báo chưa thực sự được đầu tư; nhân lực dành cho hoạt động này chưa được đào tạo bài bản.

Trong bối cảnh cạnh tranh ngày càng khốc liệt, nhanh hơn là thắng, thì thực trạng thực hiện công tác dự báo kinh tế - xã hội và nhất là dự báo GD và nhu cầu nhân lực ở nước ta thời gian qua còn nhiều hạn chế. Việc tìm ra các giải pháp khắc phục được các hạn chế này sẽ tạo điều kiện cho công tác dự báo phát triển và thực hiện tốt được vai trò của nó đối với sự phát triển của các lĩnh vực của đất nước.

**Cơ sở hạ tầng phục vụ dự báo:** Hệ thống số liệu, các công cụ thực hiện, các phần mềm và các quy trình để thực hiện các dự báo được các chuyên gia gọi chung là cơ sở hạ tầng phục vụ công tác dự báo. Theo đánh giá của nhiều chuyên gia trong lĩnh vực dự báo thì hệ thống về thông tin và việc sử dụng các công cụ, các công nghệ phần mềm hiện nay vẫn chưa đáp ứng được.

Tình trạng số liệu nằm rải rác (ở các cơ quan quản lý khác nhau), không đầy đủ và không liên tục (theo thời gian, theo chỉ số) khiến cho dữ liệu không thể dùng được cho công tác dự báo một cách hiệu quả và chính xác. Theo ý kiến của một chuyên gia dự báo GD, Bộ GD&ĐT thì: "...số liệu thống kê hàng năm không có đủ các khía cạnh trong nghiên cứu phát triển GD, việc phải tiến hành các cuộc điều tra thống kê/điều tra xã hội học hoặc các cuộc Đánh giá định kì quốc gia về kết quả học tập của học sinh để dự báo là tốn kém và không toàn diện..." (Trích ý kiến của một Chuyên gia dự báo GD, Bộ GD&ĐT).

Khó khăn về số liệu còn do sự thiếu vắng cơ chế phối hợp giữa các Bộ/ngành, cơ quan trong công tác dự báo. Một ví dụ cho vấn đề này là sự chênh lệch của số liệu giữa bên GD và bên lao động như một trở ngại từ lâu chưa được giải quyết của công tác dự báo. Đó là việc phân ngành đào tạo và kĩ năng nghề và phân nghề lao động hiện chênh nhau rất lớn, gây khó khăn lớn cho việc khớp nối kết quả dự báo cầu và cung nhân lực là thiếu hay thừa ở những ngành đào tạo hay nghề làm việc nào. Điều này gây khó khăn không nhỏ cho việc đưa ra các quyết sách phù hợp với thực tế đào tạo và nhu cầu thị trường lao động.

Ngoài ra, có một thực tế là trong lĩnh vực dự báo kinh tế - xã hội nói chung, dự báo GD và nhu cầu đào tạo nhân lực nói riêng, phương pháp dự báo đã và đang thay đổi rất nhanh và rất nhiều trong mấy năm qua nhưng ở nước ta sự chuyển động ấy là rất chậm. Đây là một hạn chế lớn đối với sự phát triển của công tác dự báo đáp ứng nhu cầu của thực tiễn đặc biệt trong bối cảnh hiện nay.

## **2.2. Tương lai của dự báo và các giải pháp phát triển**

Như đã đề cập ở trên, bối cảnh Cách mạng công nghệ 4.0, chuyển đổi số diễn ra mạnh mẽ khiến các phương pháp và mô hình dự báo đã có trở nên không hiệu quả, thậm chí là không thể áp dụng được. Có thể thấy, có hai tương lai rõ rệt của dự báo nói chung và dự báo GD nói riêng.

*Thứ nhất*, hiện tại việc phân tích và dự báo ở nhiều nước phát triển đã được thực hiện trên tập dữ liệu lớn theo cách tiếp cận giảm chiều dữ liệu. Điều đó không chỉ làm cho độ chính xác dự báo được tăng cao mà còn làm cho thuật toán dự báo hoạt động hiệu quả hơn và dễ giải thích kết quả dự báo hơn [6]. Như vậy, dự báo GD và nhu cầu nhân lực ở nước ta cũng cần được thay đổi theo hướng sử dụng các phương pháp học máy trên các tập dữ liệu lớn. Đây không chỉ là mong muốn tăng cao độ chính xác dự báo mà còn vì dự báo GD, dự báo nhu cầu nhân lực có liên quan chặt chẽ với việc dự báo phát triển các ngành kinh tế và sự chuyển dịch cơ cấu của nền kinh tế. Những dự báo phát triển kinh tế - xã hội cũng sẽ được chuyển đổi theo hướng sử dụng các phương pháp học máy trên các tập dữ liệu lớn.

*Thứ hai*, xu hướng đang nổi lên rất mạnh trên thế giới hiện nay là sử dụng phương pháp dự báo theo luồng dữ liệu thời gian thực trong lĩnh vực kinh tế - xã hội [22]. Dự báo theo luồng dữ liệu thời gian thực luôn gắn liền với các tập dữ liệu lớn (big data). Các thông tin được sử dụng để xây dựng các mô hình dự báo theo luồng dữ liệu thời gian thực không chỉ bao gồm các số liệu thống kê (gọi là số liệu cứng) mà còn cả dữ liệu mềm, đó là dữ liệu điều tra, dữ liệu được thu thập trên các mạng xã hội, trên các phương tiện thông tin đại chúng cũng như từ kết quả hoạt động quản lý của các cơ quan Nhà nước. Dữ liệu mềm là rất nhiều và được hình thành hàng ngày. Theo đó, cần thiết tổ chức nghiên cứu thông tin dữ liệu trên các mạng xã hội, trong các cuộc điều tra, trong các báo cáo hành chính để có thể được sử dụng để xây dựng mô hình dự báo theo luồng dữ liệu thời gian thực về GD và nhu cầu nhân lực. Đồng thời, khi dự báo nhân lực (về cung GD và cầu nhân lực) cần phải xem xét dựa trên các dấu hiệu của thị trường lao động và phải xem nó trong mối quan hệ với các thị trường khác, ví dụ như

thị trường hàng hóa, thị trường tiền tệ.

Với tương lai như vậy, với thách thức kể trên, giải pháp nào cho phát triển dự báo GD. Qua nghiên cứu, phân tích tình hình và đặc biệt là trao đổi với các chuyên gia đã từng hoặc hiện đang đảm trách các vị trí quan trọng về dự báo của các Bộ/ngành cho thấy một số giải pháp quan trọng dù có thể chưa vẹn toàn. Đề tiện theo dõi và cũng thể hiện quan điểm của nhóm nghiên cứu, các thảo luận về giải pháp được tổng hợp theo các nhóm nội dung liên quan đến các thách thức lớn đã được nêu ở trên.

**Hành lang pháp lý:** Cần tạo ra hành lang pháp lý cho công tác dự báo GD ở ba khía cạnh chính.

*Thứ nhất*, củng cố và tăng cường vai trò của đơn vị chịu trách nhiệm thực hiện dự báo. Bộ GD&ĐT cần có sự đánh giá hợp lý về vai trò quan trọng của dự báo trong sự phát triển của ngành trong tương lai. Theo đó, chú trọng hơn tới việc đầu tư, giao và đặt hàng các nhiệm vụ liên quan đến công tác dự báo.

*Thứ hai*, tạo cơ chế liên kết, cung cấp, chia sẻ dữ liệu phục vụ dự báo cho đơn vị thực hiện dự báo cho phép tạo ra hệ thống dữ liệu đầy đủ, có sự kết nối, thông suốt và dễ cập nhật, sử dụng. Có các văn bản ghi nhận sự cần thiết và cho phép thiết lập sự kết nối chặt chẽ giữa các cơ quan dự báo và doanh nghiệp và các cơ sở đào tạo cũng như sinh viên tốt nghiệp. Bởi đây là một sự kết hợp rất cần thiết để mà tạo ra được luồng thông tin nhanh hơn và chính xác hơn về các nhu cầu.

*Thứ ba*, cần có cơ chế công nhận giá trị và sử dụng các thông tin dự báo trong việc ra quyết định quản lý. Nhà nước có cam kết sử dụng thông tin dự báo một cách chính thống và lâu dài. Việc thực hiện và cung cấp thông tin dự báo về GD và nhu cầu nhân lực cũng có thể theo cơ chế hợp tác công - tư. Ví dụ, có cơ chế cho phép tổ chức dự báo thu phí dịch vụ cung cấp thông tin dự báo GD và nhu cầu nhân lực cho doanh nghiệp.

**Nhân lực thực hiện công tác dự báo:** Trong các giải pháp phát triển dự báo nói chung và dự báo GD nói riêng thì điểm mấu chốt là nhân lực thực hiện, đây là điểm quan trọng quyết định sự thành công hay không của phương pháp dự báo đang xây dựng. Trước hết, cần khẳng định rằng, phát triển nội lực là việc cần thiết bởi khó trông chờ nhiều vào sự trợ giúp của chuyên gia nước ngoài do đối với lĩnh vực phân tích và dự báo GD, dự báo nhu cầu nhân lực, các tập dữ liệu có yếu tố hành vi của người Việt Nam nên chính người Việt Nam thu thập và xây dựng các mô hình dự báo trên các tập dữ liệu này có thể sẽ phù hợp và hiệu quả hơn.

Trên thực tế, trước thách thức, yêu cầu đặt ra của bối cảnh hiện nay và thực trạng đội ngũ nhân lực làm công tác dự báo còn rất nhiều hạn chế cả về số lượng và chuyên môn, cần có các biện pháp để củng cố đội ngũ nhân lực làm dự báo về mặt số lượng như: động viên,

khuyến khích và thu hút các cán bộ trong và ngoài đơn vị hoặc các sinh viên mới tốt nghiệp có năng lực và ngành đào tạo liên quan nhiều tới lĩnh vực dự báo như chuyên ngành toán kinh tế/thống kê kinh tế/sư phạm toán ra nhập đội ngũ thực hiện dự báo. Đồng thời, chú trọng nâng cao năng lực, chất lượng cho đội ngũ nhân lực này thông qua các hoạt động đào tạo, bồi dưỡng, các hoạt động khoa học như hội thảo, trao đổi về các chủ đề liên quan tới phân tích dữ liệu và dự báo GD. Tăng cường sự liên kết, phối hợp về nhân lực giữa các đơn vị làm dự báo của các Bộ/ngành, đặc biệt là Bộ GD&ĐT, Bộ LĐ,TB&XH và Bộ KH&ĐT.

**Cơ sở hạ tầng:** Qua kết quả nghiên cứu và trao đổi với các chuyên gia trong lĩnh vực dự báo của các Bộ/ngành cho thấy, có hai giải pháp chính liên quan đến cơ sở hạ tầng phục vụ dự báo. Đó là điều kiện trang thiết bị và hệ thống dữ liệu. Về trang thiết bị, các chuyên gia đều thống nhất các đơn vị thực hiện các công tác dự báo này cần phải được trang bị đầy đủ hơn các điều kiện về cơ sở vật chất, thiết bị để có thể có những công cụ dự báo tốt hơn, đáp ứng yêu cầu mới.

Về hệ thống dữ liệu, cần thiết xem xét lại cách thức và qui trình thu thập số liệu nhằm đảm bảo sự thống nhất về thời điểm lấy dữ liệu và có được dữ liệu bao quát, có thể dùng chung cho dự báo GD, nhân lực và lao động, việc làm. Điều này vừa cho phép có được hệ thống dữ liệu đầy đủ, chính xác đồng thời có thể tiết kiệm được kinh phí thu thập số liệu. Theo đó, Tổng cục Thống kê cần trao đổi, thảo luận thêm về nhu cầu số liệu của các đơn vị làm công tác dự báo của các ngành để xem xét phối hợp hoặc tăng thêm thông tin cần điều tra trong các cuộc điều tra do Tổng cục chủ trì. Ví dụ, các dữ liệu về lao động việc làm có thể thu thập thông tin về nhu cầu sử dụng lao động ít nhất đến ngành kinh tế cấp 2 hay bổ sung thêm thông tin và ngành, chuyên ngành đào tạo của người lao động tương xứng với mức chi tiết thông tin về sử dụng lao động. Việc nghiên cứu xem xét điều chỉnh để các phân ngành, chuyên ngành đào tạo và các ngành lao động và kỹ năng nghề có liên kết chặt chẽ với nhau nhiều hơn cũng là một giải pháp rất hữu ích cho công tác dự báo nhu cầu nhân lực.

Ngoài ra, thiết kế được hệ thống dữ liệu có tính kết nối, thống nhất giữa trung ương và địa phương, giữa các Bộ/ngành... cũng rất quan trọng để đảm bảo tính đầy đủ, kịp thời và dữ liệu chất lượng cho công tác dự báo. Hệ thống dữ liệu này cần có tính kết nối rộng hơn, minh bạch hơn, rõ ràng hơn và với phạm vi rộng hơn; có thể cho phép các đối tác, các nhà dự báo, các cơ quan dự báo tiếp cận được các số liệu kịp thời và dễ dàng.

Đặc biệt, trong bối cảnh công nghệ phát triển mạnh mẽ như hiện nay, dự báo nói chung và dự báo trong ngành GD nói riêng nhất định phải gắn với dữ liệu lớn. Và xu thế tất yếu của phân tích và dự báo là sử dụng

phương pháp học máy trên các tập dữ liệu lớn. Để xử lý, phân tích và dự báo trên các tập dữ liệu lớn cần phải sử dụng kỹ thuật học máy, đã nói đến phân tích và dự báo trên các tập dữ liệu lớn là phải nói đến phương pháp học máy và ngược lại. Đây có thể coi một giải pháp hiệu quả để tăng cường khả năng đáp ứng của khoa học dự báo. Theo đó, các chuyên gia cho rằng: “Dần dần dự báo không phụ thuộc vào số liệu thống kê định kỳ, thay thế bằng dự báo sử dụng dữ liệu lớn” (Trích ý kiến Chuyên gia dự báo nhân lực và lao động, Bộ LĐ,TB&XH). Hơn thế nữa, “Phát triển các phần mềm tin học như là các robot dữ liệu có thể thu thập thông tin dữ liệu một cách tự động trên các mạng xã hội, từ các trang web của các tổ chức, cá nhân liên quan, ... nhằm phục vụ cho việc xây dựng mô hình dự báo theo luồng dữ liệu thời gian thực” (Chuyên gia dự báo kinh tế - xã hội, Bộ KH&ĐT).

### 3. Kết luận

Dự báo GD không chỉ tạo cơ sở khoa học cho việc

hoạch định chính sách, cho việc xây dựng chiến lược phát triển, cho các quy hoạch tổng thể mà còn cho phép xem xét khả năng thực hiện kế hoạch và hiệu chỉnh kế hoạch. Có thể nói, các dự báo tốt cũng sẽ cung cấp thông tin cho quá trình nhận thức, ra quyết định và xem xét tác động của các lĩnh vực khác nhau, từ vĩ mô đến vi mô, từ bình diện cả nước đến các địa phương/vùng kinh tế - xã hội, từ toàn bộ nền kinh tế đến các ngành thậm chí đến mỗi cơ sở đào tạo. Yêu cầu đặt ra với công tác dự báo hiện nay và trong tương lai ngày càng cao. Trong khi đó, các khó khăn còn tồn tại nhiều và cơ bản. Để khắc phục được những khó khăn ấy và giải quyết được các thách thức đã đặt ra đối với lĩnh vực dự báo GD cũng như dự báo nhu cầu đào tạo nhân lực cần nhiều đồng bộ và cấp thiết. Các giải pháp được đưa ra trong bài viết này đều là những giải pháp giải pháp cốt lõi và là sự trăn trở của tất cả các chuyên gia dự báo được tham vấn. Tuy nhiên, giải pháp sẽ không thể hiệu quả hay trở thành hiện thực nếu không có sự quan tâm đầu tư của các cấp quản lý.

#### Tài liệu tham khảo

- [1] Trần Thị Thái Hà, (2017), *Nghiên cứu dự báo nhu cầu nguồn nhân lực làm cơ sở xây dựng chương trình đào tạo đến năm 2025*, Chương trình khoa học và công nghệ cấp quốc gia giai đoạn 2016-2020, Hà Nội.
- [2] ILO, (2016), *Asean in Transformation: How technology is changing jobs and enterprises*, International Labour Office Publishing, Switzerland.
- [3] World Economic Forum, (2016), *The future of jobs, employment skills, and the workforce strategy for the fourth industrial revolution*, World Economic Forum publishing, Switzerland.
- [4] Lê Duy Bình -Trần Thị Phương, (2020), *Kinh tế số và chuyển đổi số tại Việt Nam*, Tài liệu chuẩn bị cho Chuỗi Hội nghị bàn tròn về EVFTA, EVIPA và Hội phục kinh tế sau COVID 19 tại Việt Nam, Tư vấn GOPA và Economica Vietnam tại Hà Nội.
- [5] Cameron A, Pham T H, Atherton J, Nguyen D H, Nguyen T P, Tran S T, Nguyen T N, Trinh H Y & Hajkowicz S, (2019), *Tương lai nền kinh tế số Việt Nam - Hướng tới năm 2030 và 2045*, CSIRO, Brisbane.
- [6] Hossein Hassani - Emmanuel Sirimal Silva, (2015), *Forecasting with Big Data: A Review*, Ann. Data. Sci, 2(1), p.5-19, DOI 10.1007/s40745-015-0029-9.
- [7] Trung tâm Phân tích và dự báo nhu cầu đào tạo nhân lực, (2011), *Tổng kết thành tựu 50 năm nghiên cứu thống kê và dự báo giáo dục*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [8] Lê Thạc Cán, (1990), *Dự báo khả năng phát triển quy mô cơ cấu đội ngũ lao động kỹ thuật Việt Nam đến năm 2000*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [9] Hà Thế Ngữ, (1989), *Dự báo giáo dục vấn đề và xu hướng*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [10] Hà Thế Ngữ, (1989), *Dự báo giáo dục phổ thông*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [11] Phạm Quang Sáng, (1990), *Dự báo khả năng đầu tư của nền kinh tế quốc dân vào giáo dục đại học và chuyên nghiệp đến năm 2000*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [12] Nguyễn Đông Hanh, (1996), *Một số vấn đề về lý luận và phương pháp dự báo quy mô phát triển giáo dục đào tạo trong điều kiện nền kinh tế thị trường ở Việt Nam*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [13] Trần Văn Tùng, (1998), *Dự báo những vấn đề toàn cầu*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [14] Trần Hữu Nam, (2000), *Nghiên cứu ứng dụng các phương pháp dự báo trong giáo dục - đào tạo*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [15] Ban Chiến lược và chương trình Giáo dục, (1999), *Dự báo quy mô phát triển giáo dục và đào tạo cho các năm 2000, 2005, 2010, 2015, và 2020*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [16] Đỗ Mạnh Hùng, (2005), *Một số vấn đề lý luận về dự báo giáo dục*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [17] Trần Thị Phương Nam, (2007), *Cơ sở lý luận của dự báo số nhập học lớp 1 bằng mô hình nhân tố*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [18] Phạm Quang Sáng, (2011), *Xây dựng mô hình dự báo phát triển giáo dục đại học Việt Nam*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [19] Trần Thị Phương Nam, (2011), *Nghiên cứu mô hình dự báo nhu cầu đào tạo trung cấp chuyên nghiệp*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [20] Trần Văn Hùng, (2010), *Dự báo số học sinh tốt nghiệp trung học phổ thông đến năm 2015*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [21] Trần Thị Thái Hà - Ngô Thị Thanh Tùng - Trần Văn Hùng - Phạm Thị Vân, (2019), *Nghiên cứu dự báo số lượng học sinh tốt nghiệp Trung học phổ thông giai đoạn 2021-2030*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [22] World Bank, (2021), *World Development Report 2021: Data for Better Lives*, Washington, DC: World Bank,



doi:10.1596/978-1-4648-1600-0.

- [23] Nguyễn Đức, (1988), *Dự báo khả năng cải tiến nội dung đào tạo trung học chuyên nghiệp*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [24] Nguyễn Viết Sự, (1990), *Phác thảo dự báo khả năng phát triển quy mô cơ cấu đào tạo đại học, trung học chuyên nghiệp và công nhân kỹ thuật ở nước ta đến năm 2000*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [25] Trần Văn Hùng, (2019), *Dự báo nhu cầu nhân lực giáo dục cấp tỉnh*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [26] Trần Thị Thái Hà - Ngô Thị Thanh Tùng - Đinh Thị Bích Loan, (2021), *Tọa đàm về phát triển của dự báo: khó khăn, thách thức và giải pháp*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

---

## THE DEVELOPMENT OF FORECASTING RESEARCH: CHALLENGES AND SOLUTIONS

**Ngo Thi Thanh Tung<sup>1</sup>, Tran Thi Thai Ha<sup>2</sup>,  
Dinh Thi Bich Loan<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Email: tungntt@vnies.edu.vn

<sup>2</sup> Email: tranthaiha@vnies.edu.vn

<sup>3</sup> Email: loandtb@vnies.edu.vn

The Vietnam National Institute of Educational Sciences  
101 Tran Hung Dao, Hoan Kiem, Hanoi, Vietnam

**ABSTRACT:** *In the process of establishment and development of the Vietnam Institute of Educational Sciences, forecasting research is established later than other research fields. This year of 2001 marked the first time that educational forecasting had been organized as an independent research unit within the Institute. After more than 20 years on its development way, forecasting research has achieved remarkable results from enrichment of theoretical foundation to applications of advanced forecasting approaches on particular forecasting projects. Its roles as education forecasting consultant for management works of the unit are well maintained. Expectations on contributions of forecasting field are great in the development direction of education and human resource training; however, to what extent, how, and what are the needed conditions for development are really the challenging questions. Based on the results of in-depth interviews and discussions with leading experts in the field of forecasting, including education, human resource and socio-economic development forecasting, the article discusses challenges and solutions for the development of the forecasting field in the coming period of digital technology and the world's changes.*

**KEYWORDS:** Forecast, education forecast, human resource forecast.

# Vấn đề dự báo nguồn nhân lực trong bối cảnh chuyển đổi số ở Việt Nam

Phạm Ngọc Toàn<sup>1</sup>, Trần Thị Thái Hà<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Viện Khoa học Lao động và Xã hội  
Số 02 Đinh Lễ, Hoàn Kiếm, Hà Nội, Việt Nam  
Email: ngoctoan.tkt@gmail.com

<sup>2</sup> Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam  
101 Trần Hưng Đạo, Hoàn Kiếm, Hà Nội, Việt Nam  
Email: tranthaiha@vnies.edu.vn

**TÓM TẮT:** Dự báo nguồn nhân lực được hình thành từ rất sớm nhưng rất gian nan trong việc thu hút sự quan tâm đầu tư của các nhà quản lý. Ban đầu dự báo chỉ tập trung vào dự báo thay thế lao động và sự biến động của thị trường lao động trong thời gian ngắn. Dần dần, với sự áp dụng các mô hình toán và kinh tế lượng, các phương pháp và mô hình dự báo cho phép thực hiện các dự báo đa dạng, từ ngắn hạn đến dài hạn, từ quy mô vùng, quốc gia đến toàn cầu. Phương pháp dự báo phát triển từ mô hình hoá cầu lao động đến sử dụng các phương pháp định lượng để phân tích thị trường lao động và nhu cầu lao động nói riêng. Mỗi mô hình dự báo có những hạn chế và ưu việt nhất định. Việc áp dụng phương pháp nào, mô hình nào, phụ thuộc vào mức độ chi tiết và quy mô của kết quả dự báo. Ở Việt Nam, việc dự báo nguồn nhân lực chủ yếu dựa vào các phương pháp và mô hình dự báo được áp dụng phổ biến trên thế giới, bằng cách lựa chọn, cải biến mô hình cho phù hợp với dữ liệu và mục tiêu dự báo. Kết quả dự báo đã có nhiều đóng góp vào việc xây dựng chiến lược phát triển kinh tế - xã hội nhưng sự phát triển của công tác dự báo vẫn còn hạn chế. Bài viết phân tích cụ thể về tình hình dự báo nguồn nhân lực, các phương pháp và mô hình thực hiện dự báo cũng như những thách thức đặt ra cho định hướng phát triển trong tương lai.

**TỪ KHÓA:** Dự báo, nguồn nhân lực, dự báo nguồn nhân lực, chuyển đổi số.

→ Nhận bài 30/11/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 10/12/2021 → Duyệt đăng 15/12/2021.

## 1. Đặt vấn đề

Chuyển đổi số đang diễn ra mạnh mẽ ở Việt Nam. Nghị quyết Đại hội XII đã đặt ra vấn đề về vai trò quan trọng của khoa học công nghệ và điều đó được khẳng định rõ hơn trong nghị quyết Đại hội XIII. Trong đó, quan điểm phát triển nhanh và bền vững dựa vào khoa học công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số là ưu tiên số một. Chính phủ đã phê duyệt chương trình chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025 định hướng 2030 (Quyết định số 749/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ), trong đó đặc biệt ưu tiên một số lĩnh vực cần chuyển đổi số mạnh mẽ, dẫn dắt hàng đầu như giáo dục (GD), y tế, tài chính ngân hàng, giao thông vận tải, năng lượng mới, tài nguyên môi trường, sản xuất nông nghiệp...

Nền kinh tế số Việt Nam đang tăng trưởng nhanh chóng. Phát triển số đang làm thay đổi hoàn toàn nhiều ngành kinh tế, từ ngành sản xuất chế tạo và nông nghiệp đến thương mại, thanh toán, vận tải, tài chính và GD [1]. Sự thay đổi này kéo theo sự biến đổi cơ cấu việc làm và các yêu cầu về chất lượng nguồn nhân lực. Công nghệ có tiềm năng giải phóng lao động Việt Nam khỏi những công việc có giá trị gia tăng thấp, từ đó tạo điều kiện cho lao động tham gia vào những công việc ít nhàm chán, có giá trị gia tăng cao hơn. Theo Ngân hàng Thế giới (2018), chưa biết tự động hoá và chuyển

đổi số sẽ ảnh hưởng như thế nào đến tính chất và số lượng việc làm của Việt Nam nhưng ước tính tỉ lệ mất việc làm do ứng dụng công nghệ ở Việt Nam sẽ là từ 10 đến 70% trong 15 năm tới [2]. Mặc dù vậy, cuộc Cách mạng công nghiệp 4.0 và quá trình chuyển đổi số là một cơ hội cho phát triển. Vấn đề là phải nắm bắt được xu hướng phát triển, dự báo được nguồn nhân lực bắt kịp, phục vụ và tận dụng các cơ hội mà chuyển đổi số mang lại.

Dự báo nguồn nhân lực có đóng góp quan trọng trong xây dựng chiến lược phát triển kinh tế - xã hội và phát triển nhân lực trong các thập kỉ qua. Các phương pháp và mô hình dự báo nguồn nhân lực được áp dụng phổ biến trên thế giới đã được các nhà dự báo Việt Nam sử dụng, cải biến để cung cấp các kết quả dự báo chính xác và hiệu quả. Năm 2020 là năm hoàn thành các chiến lược phát triển kinh tế - xã hội, là năm Chính phủ gấp rút xây dựng chiến lược phát triển nhân lực đến 2030 và tầm nhìn đến 2045. Khác với giai đoạn trước đó, bối cảnh chuyển đổi số khiến sự phát triển về số lượng và chất lượng nguồn nhân lực trở nên phức tạp với rất nhiều nhân tố tác động. Kết quả dự báo nguồn nhân lực được chờ đợi hơn bao giờ hết. Mặc dù vậy, công tác dự báo nguồn nhân lực cũng có rất nhiều vấn đề cần giải quyết để đáp ứng được sự kì vọng của các nhà quản lý.

Sử dụng phương pháp phân tích các nghiên cứu đã được công bố, bài viết phân tích tình hình dự báo nguồn nhân lực trên thế giới cũng như ở Việt Nam, giới thiệu một số phương pháp và mô hình dự báo nguồn nhân lực phổ biến, từ đó, xác định một số định hướng phát triển công tác dự báo nguồn nhân lực ở Việt Nam.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Tổng quan tình hình dự báo nguồn nhân lực

#### a. Các cách tiếp cận dự báo

Giai đoạn đầu, những năm 1960, người ta sử dụng cách tiếp cận nhu cầu nguồn lực cho mục đích lập kế hoạch, tuy nhiên không được ủng hộ vì thiếu dữ liệu, các mô hình xây dựng không tốt, mô hình mang tính máy móc, người ta chưa tính đến sự thay thế lao động giữa các ngành và nghề.

Một trong những “Dự án Lập kế hoạch nguồn nhân lực” đầu tiên là Dự án Khu vực Địa Trung Hải do OECD khởi xướng vào đầu những năm 1960 (Parnes, 1962). Trong dự án này, “phương pháp tiếp cận yêu cầu nguồn nhân lực” đã được phát triển. Vào những ngày đó, ý tưởng là sử dụng dự báo cho mục đích lập kế hoạch. Với các mục tiêu kinh tế, chẳng hạn như đường tăng trưởng của nền kinh tế, các yêu cầu lao động về các ngành nghề và trình độ khác nhau đã được đặt ra. So với những dự báo khá đơn giản về cung của nền kinh tế, cách tiếp cận này nhằm hỗ trợ các nhà hoạch định chính sách xác định các chính sách GD và Đào tạo (GD&ĐT) cần thiết để đạt được các mục tiêu tăng trưởng kinh tế.

Những phương pháp tiếp cận này đã bị phê phán rộng rãi (Ahmad và Blaug, 1973), một phần vì các khía cạnh của phương pháp được sử dụng nhưng cũng vì các mục tiêu kinh tế. Đối với vấn đề về phương pháp, tồn tại tranh luận rằng việc thiếu dữ liệu tốt và các mô hình xây dựng kém sẽ không thể dự báo trong dài hạn. Các mô hình được coi là mang tính máy móc bởi không tính đến các quá trình thay thế trên thị trường lao động giữa các ngành và nghề. Các hệ số cố định được sử dụng để xem xét mối tương quan giữa tăng trưởng ngành với cầu lao động được cho là công cụ thiếu linh hoạt để phác họa bức tranh đáng tin cậy về nhu cầu lao động trong tương lai. Nhiều người cũng cho rằng, những mô hình sơ khai này không xem xét đến mối quan hệ giữa cung và cầu. Những phê phán dẫn đến kết luận rằng các mô hình này không thể đưa ra các dự báo hữu ích. Hơn nữa, một dự báo đơn thuần về cầu lao động trong một số ngành nghề nhất định sẽ không nói lên nhiều điều về nội dung cần thiết cho các chính sách GD&ĐT.

Những phê phán trên đã dẫn tới một cuộc thảo luận về tính linh hoạt và “các kỹ năng chính”, đồng thời thúc đẩy việc sửa đổi mục tiêu đạt được thông qua phương pháp lập kế hoạch nguồn nhân lực, đặc biệt là đối với khía cạnh các kết quả sẽ được sử dụng như thế nào. Tuy nhiên, trái với những ý kiến phê bình, các chính

phủ vẫn quan tâm đến các vấn đề dự báo nguồn nhân lực. Các học giả xây dựng mô hình đã khắc phục bằng cách giảm thời gian dự báo từ dài hạn xuống trung hạn và chuyển trọng tâm của các dự báo từ lập kế hoạch ĐT sang cung cấp các hướng dẫn chiến lược mang tính tổng quát hơn. Đối với những nghiên cứu hiện nay, các nhà dự báo nhấn mạnh rằng, mục tiêu chính của các dự báo là nêu bật những tác động của xu hướng nghề nghiệp, cung cấp thông tin cho Chính phủ và các nhà hoạch định chính sách về những thay đổi có thể xảy ra trong việc làm của lực lượng lao động cũng như tác động đáng kể của những thay đổi này đối với các chính sách GD ĐT và việc làm, cung cấp thông tin thúc đẩy việc lựa chọn nghề nghiệp trong xã hội nói chung.

Bên cạnh dự báo dựa trên mô hình, nhiều công cụ khác đã được thử nghiệm và áp dụng để dự đoán diễn biến của thị trường lao động. Một trong những công cụ đó là phỏng vấn các nhà tuyển dụng, quản lý nhân sự và các cơ quan đại diện cho người lao động. Chắc chắn rằng, tất cả các cách tiếp cận khác này cũng có những thiếu sót. Trong các cuộc khảo sát, người sử dụng lao động có thể phóng đại quá mức về nhu cầu tuyển dụng lao động có trình độ để ngầm báo hiệu sự cấp thiết của các doanh nghiệp cho các nhà hoạch định chính sách. Điều này xảy ra ở Đức gần đây, khi diễn ra cuộc tranh luận về việc cấp giấy phép làm việc cho các chuyên gia công nghệ thông tin và Chính phủ Đức cũng không chắc chắn trong việc nên phát hành bao nhiêu giấy phép. Cũng có thể có vấn đề mâu thuẫn giả định xảy ra ngay trong các câu trả lời của các doanh nghiệp. Chắc chắn rằng, tất cả các doanh nghiệp đều có một số dự báo về tăng trưởng thị phần khi xác định nhu cầu lao động của họ, nghiên cứu giả định rằng tất cả doanh nghiệp đều có kế hoạch tăng thị phần của họ.

Cách tiếp cận kinh tế lượng đã được sử dụng và thường dự báo trong trung hạn và để khắc phục vấn đề độ trễ về số liệu, nhiều quốc gia đã cập nhật dự báo hàng năm hoặc 6 tháng một lần. Neugart và Schömann (2002) đưa ra các dự báo cho một số quốc gia OECD với mục đích có được những thực tiễn tốt nhất về phương pháp tiếp cận mô hình, phương pháp mô hình sẽ được sử dụng và những đặc trưng trong quá trình sử dụng và thực hành ở các quốc gia trên. Một số quốc gia đều sử dụng khoảng thời gian từ 5 - 10 năm để dự báo. Mục tiêu của những dự báo này là hướng tới những thay đổi cơ cấu lao động trong trung hạn, phần lớn không bị ảnh hưởng bởi những thay đổi trong ngắn hạn. Hơn nữa, nguồn số liệu có sẵn hàng năm là cơ sở dữ liệu của hầu hết các dự báo, cũng có nghĩa rằng, thời gian để đưa ra dữ báo sẽ chậm hơn ít nhất một năm (Ví dụ, số liệu của năm 2001 sẽ chỉ có vào năm 2002). Để khắc phục vấn đề về nguồn số liệu bị chậm, nhiều quốc gia đã lựa chọn cập nhật dự báo hàng năm hoặc 6 tháng để đánh giá tác động của những diễn biến của thị trường lao động trong

ngắn hạn. Khoảng 1/3 các quốc gia xét tới trong nghiên cứu của Neugart và Schömann (2002) chỉ dự báo khi các nhà hoạch định chính sách yêu cầu hoặc dự báo 5 năm/lần. Điều này sẽ gây nên rủi ro về việc sử dụng các nguồn thông tin, dữ liệu đã lỗi thời và rủi ro dự báo trong các cuộc tranh luận về chính sách kinh tế, thay đổi cơ cấu và việc làm.

*b. Việc thực hiện và sử dụng kết quả dự báo*

Các nguồn dữ liệu cơ bản cho các dự báo khá giống nhau ở phạm vi các quốc gia, hầu hết các nhà phân tích sử dụng dữ liệu điều tra lao động việc làm hàng năm (còn được gọi là dữ liệu điều tra dân số vi mô) để có thể phân loại xu hướng việc làm theo khu vực công nghiệp, theo nhóm nghề chính hoặc theo trình độ chuyên môn kỹ thuật. Những thay đổi ở một trong ba nhóm sẽ tạo nên những dữ liệu bổ sung để tính toán cho các xu hướng thời gian. Một nguồn dữ liệu bổ sung quan trọng được tìm thấy khi dự báo nhu cầu về kỹ năng lao động, đó là việc sử dụng dữ liệu khảo sát các doanh nghiệp. Tuy nhiên, chỉ có rất ít quốc gia sử dụng nguồn dữ liệu này do không đủ dữ liệu cho các năm hoặc do thiếu thông tin cụ thể về trình độ kỹ năng và thay đổi kỹ năng của người lao động. Barnow (2002) đã gợi ý một số cách để những dữ liệu này có thể sử dụng và đóng góp thêm vào các dự báo một cách phong phú hơn.

Về thể chế thực hiện các dự báo trên phạm vi các quốc gia. Ở phần lớn các quốc gia, dự báo được thực hiện bởi các Viện nghiên cứu độc lập nhận kinh phí từ hoạt động dự báo thường xuyên của họ. Ở Canada, Pháp, Đức và Nhật Bản, các Viện nghiên cứu chịu trách nhiệm hoặc phối hợp với Bộ Lao động thực hiện thu thập, xuất bản các thông tin thống kê và xây dựng các báo cáo dự báo cũng như phổ biến các kết quả dự báo này. Ví dụ, ở Mỹ, Cục Thống kê Lao động là một cơ quan thuộc Bộ Lao động Mỹ và xuất bản thống kê Báo cáo Nghề nghiệp (bao gồm cả bản trực tuyến). Nguồn kinh phí cho các dự báo thường xuất phát từ một Bộ duy nhất (thường là Bộ Lao động) nhưng trong một số trường hợp, nguồn kinh phí xuất phát từ các cơ quan chịu trách nhiệm ra quyết định hoặc quản lý thi hành các chính sách về thị trường lao động. Trong khi cách tiếp cận trước đây, các kết quả thường được công khai và các cuộc tranh luận về chính sách diễn ra rộng rãi thì ngày nay hình thức “kinh phí” xuất hiện nhằm ủng hộ việc sử dụng nội bộ các dự báo, phục vụ cho mục đích về quản trị và nhằm ra các quyết định làm thế nào để các kênh tài trợ kinh phí luôn sẵn có để đạt được những mục tiêu cụ thể về chính sách.

Đặc biệt ở Châu Âu, việc sử dụng các kết quả dự báo dường như vẫn còn khá hạn chế đối với các quan chức Chính phủ, các nhóm chuyên gia, đối tác xã hội và hiệp hội nghề nghiệp. Do sự khan hiếm của các nguồn dữ liệu trực tuyến để tham khảo kết quả dự báo, việc các cá nhân muốn tìm hiểu dữ liệu cập nhật về chuyển dịch

cơ cấu kinh tế, định hướng nghề nghiệp hoặc hướng nghiệp còn gặp nhiều khó khăn. Sự chậm trễ trong việc xuất bản các tài liệu dự báo còn phổ biến và có một số nguồn được thiết kế để đáp ứng nhu cầu thiếu hụt thông tin này. Ví dụ, thực tiễn điển hình là ở Bắc Mỹ: các phương tiện tìm kiếm trong Sổ tay Triển vọng nghề nghiệp ở Mỹ.

Quá trình thực hiện các dự báo rất quan trọng, những loại hình phản ứng nào sẽ xuất hiện khi thực hiện các dự báo. Lí tưởng nhất là dự báo sẽ giúp hạn chế những hậu quả tiêu cực, chẳng hạn như những thiệt hại, rõ ràng là sẽ không đủ nếu chỉ thực hiện các kết quả dự báo mà không có một số hành động tiếp theo, đó là quá trình triển khai các dự báo. So sánh dự báo đối với các quốc gia, các giải pháp khác nhau theo 2 loại hình về “tổ chức” của các quốc gia. Mỹ, Anh và Canada trong quá trình thực hiện dự báo thường tập trung trước tiên ở mức độ trách nhiệm của khu vực để thực hiện các giải pháp đối phó, ví dụ như tình trạng thiếu hụt kỹ năng. Ở các quốc gia khác với cấu trúc bộ máy quản trị tập thể và truyền thống hơn thì có thêm các tổ chức liên quan trong công tác dự báo từ giai đoạn ban đầu như: các tổ chức sử dụng người lao động, tổ chức công đoàn hay các đối tác xã hội. Ở các quốc gia nơi GD phổ thông (Đức) đào tạo nâng cao (Pháp) hoặc học tập suốt đời là trách nhiệm hoặc thuộc về quyền tự trị của từng khu vực, các ủy ban trong các khu vực tham gia thảo luận và đưa ra các kết luận dựa trên thảo luận các quốc gia và trong một số trường hợp, bổ sung thêm dự báo cho khu vực. Việc đồng tài trợ cho các chính sách thị trường lao động hiện hành ở Liên minh Châu Âu thông qua Quỹ xã hội Châu Âu và sáng kiến cộng đồng EQUAL đã tạo động lực mới cho các hoạt động dự báo, đặc biệt là ở cấp khu vực.

**2.2. Đặc trưng của các mô hình dự báo**

Các dự báo chính về thị trường lao động hiện đại, phân biệt theo nghề nghiệp và trình độ học vấn đã được nghiên cứu thường xuyên ở nhiều quốc gia. Các phương pháp được sử dụng nhìn chung được cải tiến hơn so với “phương pháp dự báo nhu cầu đào tạo nguồn nhân lực” ban đầu, nhưng về cơ bản không có sự khác biệt lớn so với phương pháp đó (Heijke 1994; Neugart & Schömann 2002). Các đóng góp chủ yếu của các mô hình được thực hiện ở 6 quốc gia OECD: Úc, Canada, Đức, Hà Lan, Vương quốc Anh và Hoa Kỳ.

Các phương pháp tiếp cận được đưa vào trong các mô hình đó dựa trên cơ sở học thuật, bao gồm các mô hình mô phỏng kinh tế lượng sử dụng lí thuyết kinh tế và lượng lớn dữ liệu lịch sử để đưa ra bức tranh tương lai. Một số trong số đó, ví dụ, mô hình dự báo cầu lao động của Hệ thống Dự báo nghề nghiệp của Canada (COPS) và Cục Thống kê Lao động của Mỹ được phát triển từ phương pháp kinh tế lượng, kết hợp một số đánh giá

định tính vào dự báo nghề nghiệp 6 tháng/1 lần của họ.

Các mô hình dự báo sơ khai ban đầu tập trung chủ yếu vào việc mô hình hóa cầu lao động (việc làm) trong tương lai nhưng lại ít chú ý đến việc mô hình hóa cung lao động, đặc biệt là trong giai đoạn những năm 1970 - 1980. Mục tiêu của mô hình dự báo hiện đại nhằm khác biệt so với mô hình lập kế hoạch GD. Lí do đầu tiên liên quan tới việc chuyển đổi bắt nguồn từ việc chỉ trích về phương pháp dự báo ban đầu. Lí do khác là bởi sự nhận thức ngày càng tăng về khoảng cách giữa dự báo cung và cầu lao động. Những nguyên nhân trên đã dẫn đến việc tập trung vào các dự báo theo danh mục nghề nghiệp hơn là theo danh mục GD. Mô hình dự báo các xu hướng trong cơ cấu việc làm theo nhóm nghề nghiệp không cần dự báo về nguồn cung (Willems 1996, tr.25).

*Các mô hình dự báo khác nhau sử dụng các phương pháp định lượng để phân tích thị trường lao động và nhu cầu lao động nói riêng. Ngoại trừ mô hình của Hà Lan, ROA (từ Trung tâm Nghiên cứu GD và Thị trường Lao động) cũng tập trung vào dự báo nhu cầu nghề nghiệp. Ví dụ, mô hình của Viện Nghiên cứu Việc làm của Anh đã xây dựng một mô hình dự báo nhân lực cho giai đoạn trung hạn, dự báo trong một khung thời gian đến năm 2010 và đưa ra dự báo cho 50 ngành công nghiệp. Việc làm theo các ngành phân theo 22 việc làm chính-phụ trong các ngành. Nghiên cứu sử dụng các mô hình xây dựng các dự báo phân biệt giữa trình độ, kĩ năng chung và kĩ năng chính (lên đến 12 hạng mục), tuổi và việc làm hiện tại. Trình độ được chia thành ba cấp độ cao hơn (trung cấp, đại học và sau đại học); 9 môn học/ngành học và lên tới 9 loại trình độ cao-thấp khác nhau. Độ tuổi được chia thành 3 nhóm (16–24, 25–55, 55+) (xem trang web của Viện Nghiên cứu Việc làm Warwick).*

Tại Hà Lan, dự báo ROA bao gồm toàn bộ thị trường lao động và có tính phân biệt cao. Dự báo phân biệt 13 ngành kinh tế, 127 nhóm nghề nghiệp và 104 loại hình GD (bao gồm 6 cấp độ). Các mô hình được sử dụng cho cơ cấu nghề nghiệp của các ngành kinh tế rất linh hoạt, giải thích sự thay đổi theo thời gian và không chỉ bao gồm các biến xu hướng mà còn chứa các biến giải thích. Mô hình GD này không chỉ thể hiện sự tự chuyển đổi trong cơ cấu GD của các nghề (nâng cấp kĩ năng và hạ cấp kĩ năng), mà còn là sự thay thế các chương trình GD bởi khoảng cách giữa cung và cầu lao động. Mô hình cũng đưa ra dự báo về khoảng cách giữa cung và cầu trong tương lai, phân biệt theo cấp GD. Hơn nữa, các dự báo định lượng về khoảng cách giữa cung và cầu được giải thích trên thang điểm định tính, từ rất tốt đến tốt, hợp lí, trung bình và kém đến rất kém (Cörvers & Heijke 2004).

Nhìn vào các mô hình dự báo, có thể xác định được những điểm chung của hầu hết các mô hình này. Ba bước phân tích phổ biến bao gồm: sự thay đổi việc làm

trong toàn bộ nền kinh tế; thay đổi tỉ trọng tương đối của các ngành khác nhau trong toàn bộ nền kinh tế, và những thay đổi về tỉ trọng tương đối của các nghề nghiệp khác nhau trong mỗi ngành. Đối với dự báo nhu cầu lao động theo kĩ năng, phương pháp mô hình hóa tăng trưởng kinh tế thông qua phương pháp tiếp cận từ dưới lên thay vì từ trên xuống sẽ hữu ích hơn. Cách tiếp cận từ trên xuống bắt đầu bằng việc tìm ra các dự báo việc làm trong ngành, sau đó phân tách thành các loại nghề nghiệp cho từng ngành. Ngược lại, cách tiếp cận từ dưới lên bắt đầu với việc thu thập thông tin từ việc mô hình hóa sự phát triển kinh tế theo ngành và sau đó cho phép phân tích chi tiết các xu hướng phát triển của ngành. Phân tích chi tiết về ngành là nền tảng cho việc dự báo cơ cấu việc làm cho cầu lao động trong tương lai. Do đó, chất lượng cầu lao động phụ thuộc vào mức độ phân tổ theo ngành của một mô hình dự báo. Một ví dụ điển hình về mô hình từ dưới lên là mô hình INFORGE, bao gồm 59 ngành, được phát triển bởi Viện Nghiên cứu Việc làm (IAB) của Đức. Các mô hình khác nhau có cấu trúc khác nhau. Cấu trúc khác biệt giữa các quốc gia có thể là do các dữ liệu có sẵn của các quốc gia là khác nhau. Ví dụ, dự báo của Cục Thống kê Lao động Mỹ cho thấy rằng, sự kết hợp của các dự báo kinh tế và dữ liệu khảo sát thị trường lao động bổ sung có thể tạo ra các dự báo có tính phân biệt cao. Dự báo của Cục Thống kê Lao động được chia nhỏ theo 725 nghề nghiệp.

### 2.3. Tình hình dự báo nguồn nhân lực ở Việt Nam

Hiện tại, gần như chưa có báo cáo hay nghiên cứu nào đánh giá về công tác tổ chức hoạt động dự báo thị trường lao động, các nghiên cứu chủ yếu đề cập đến các phương pháp/mô hình dự báo ở Việt Nam như:

*Mô hình LOTUS*, hệ thống trợ giúp nghề nghiệp và đào tạo dài hạn: Mô hình này được xây dựng bởi nhóm nghiên cứu Inforum thuộc Trường đại học Maryland, một số quốc gia áp dụng mô hình này như Philippines, Malaysia, Việt Nam,... Mô hình dự báo cầu lao động dựa trên việc mô phỏng các chỉ tiêu kinh tế vĩ mô, từ từng ngành thành phần và bảng cân đối liên ngành I/O. Điểm chính của mô hình này là nhu cầu lao động theo nghề, và những yêu cầu về đào tạo để phát triển nguồn cung ứng lao động cần thiết đáp ứng những nhu cầu đó.

*Mô hình ILSSA-MS*: Mô hình phân tích thị trường lao động (TTLĐ) Việt Nam và mô phỏng vi mô có tên ILSSA-MS được xây dựng dựa trên lí thuyết của mô hình ORANI-G, song có sự mở rộng thông qua việc lập mô hình chi tiết về TTLĐ. ILSSA-MS có cấu trúc lí thuyết đặc trưng của một mô hình CGE tĩnh, bao gồm các phương trình về: cầu của nhà sản xuất đối với nguyên vật liệu đầu vào và yếu tố sản xuất; nguồn cung hàng hóa từ các nhà sản xuất; cầu về vốn; cầu của hộ gia đình; cầu xuất khẩu; cầu của chính phủ; điều kiện

cân bằng thị trường đối với hàng hóa và yếu tố sản xuất; và rất nhiều biến kinh tế vĩ mô và chỉ số giá cả. Mô hình ILSSA-MS cho phép phân tích cung, cầu lao động theo 113 ngành, 26 nghề và 6 bằng cấp. Về phía cung, lao động được phân bổ theo 26 lĩnh vực đào tạo và 6 cấp trình độ. Về phía cầu, lao động có việc làm phân bổ theo 113 ngành.

*Mô hình IO mở rộng:* Dựa trên nền tảng của mô hình IO, mô tả sự liên kết giữa các ngành kinh tế trong quá trình sản xuất thông qua các yếu tố đầu vào (vốn và lao động), các chi phí trung gian với các đầu ra. Mô hình IO dùng được sử dụng để dự báo tăng trưởng và chuyển dịch cơ cấu ngành kinh tế. Bên cạnh đó cũng có thể sử dụng mô hình này để dự báo nhu cầu vốn đầu tư, nhu cầu lao động cho các ngành theo các kịch bản tăng trưởng kinh tế.

*Mô hình hệ số kinh tế:* Dựa trên mô hình của Cục thống kê lao động Mỹ (U.S. Bureau of Labor Statistics), với mô hình này có một số nước đã áp dụng như Hàn Quốc, Hungari,... Dựa trên lý thuyết về cầu lao động và giả định kết quả của sự thay đổi các yếu tố ảnh hưởng đến cầu như thương mại, công nghệ sẽ tác động đến GDP và làm thay đổi quan hệ giữa GDP và cầu lao động. Một số cách tiếp cận dự báo thị trường lao động được thực hiện như sau:

- *Cách tiếp cận “Ngoại suy theo chuỗi thời gian”* (Time Serie Projection). Đặc trưng cơ bản của cách tiếp cận này đó là Cầu lao động được dự báo trên cơ sở xem xét xu thế biến động của Cầu lao động trong quá khứ, và rồi ngoại suy xu hướng đó đối với các năm trong tương lai, thông qua việc sử dụng các mô hình dự báo đơn giản có dạng như: “mô hình ngoại suy tuyến tính” (naïve model) hay “mô hình dao động tổng thể” (mô hình Box-Jenkins). Theo cách này, các dữ liệu điều tra đã được điều chỉnh với trọng số và do vậy việc dự báo sẽ phụ thuộc rất nhiều vào số liệu của Cầu lao động trong quá khứ theo chuỗi. Cách tiếp cận dự báo này thường được sử dụng cho các dự báo Cầu lao động trong ngắn hạn (dưới 2 năm). Ưu điểm của cách tiếp cận dự báo theo chuỗi này là có độ tin cậy tương đối, đơn giản để sử dụng, và ít tốn kém. Ngoài ra, nó cũng giúp cho việc làm giảm những sai số/chênh lệch được tạo ra bởi các nhân tố liên quan đến cá nhân trong quá trình thực hiện dự báo. Các nhà dự báo chỉ việc tập trung vào việc phân tích các xu hướng nổi trội, các nhân tố có tính mùa vụ, các chu kỳ và xem xét các yếu tố lặp đi lặp lại đặc thù hay các dạng thức tiếp diễn được thể hiện trong các dữ liệu về nguồn nhân lực của thời kỳ quá khứ. Hạn chế gồm: 1/ Không sử dụng được cho các dự báo trung và dài hạn; 2/ Không đề cập đến tác động của các yếu tố có thể gây ra những thay đổi/tác động đối với cầu lao động và cấu trúc nghề nghiệp; 3/ Giả thuyết của mô hình về biến động cầu lao động trong tương lai chỉ là sự lặp lại của những gì diễn ra trong quá khứ. Do đó, việc ngoại

suy cũng có thể tạo ra sai số lớn nếu như sự “tiếp tục” của xu thế trong quá khứ không xảy ra trong thời gian dự báo; 4/ Không đề cập tới các nhân tố tác động hoặc lý giải tới biến động của cầu lao động.

- *Cách tiếp cận theo “Mức lao động từ dưới lên”* (Bottom-up Coefficient). Cơ sở lý thuyết của cách tiếp cận dự báo này đó là cầu lao động trong một ngành dự báo có mối quan hệ chặt chẽ với năng suất lao động, loại dự báo cũng như với tổng khối lượng công việc của một ngành sản xuất cụ thể. Tổng cầu lao động dự báo theo cách này sẽ là tổng cầu lao động được dự báo của các ngành khác nhau cộng lại.

Ưu điểm nổi trội của cách tiếp cận dự báo này là thông qua việc phân loại các ngành khác nhau, sẽ cho phép tính toán được các loại năng suất lao động khác nhau giữa các ngành (phản ánh được mức độ tác động của công nghệ giữa các ngành khác nhau), từ đó kết quả dự báo sẽ trở nên chính xác hơn.

Hạn chế là việc sử dụng các mô hình dự báo dạng này đòi hỏi nhu cầu rất lớn về nguồn lực (nhân lực và tài chính) cũng như nỗ lực để duy trì và cập nhật thường xuyên bộ cơ sở dữ liệu. Yếu tố độ trễ về thời gian cũng là một trong những trở ngại không nhỏ đối với những thay đổi do tác động của nhiều yếu tố gây ra như công nghệ, cạnh tranh, chính sách pháp luật.

- *Cách tiếp cận “Từ trên xuống”* (Top-down approaches). Phương pháp này kết nối được cầu lao động với sản phẩm đầu ra của ngành sản xuất cũng như với sự phát triển của các ngành khác trong toàn bộ nền kinh tế với tầm dự báo cho phép lên đến trên 10 năm (dự báo dài hạn). Các phương pháp/mô hình dự báo sử dụng cách tiếp cận này rất hữu dụng với các số liệu thống kê, và được sử dụng phổ biến bởi các nhà kinh tế học, các nhà lập kế hoạch về phát triển nguồn nhân lực, cũng như các nhà hoạch định chính sách.

Hạn chế: 1/ Không tính đến những nhân tố tác động (Ví dụ như sự thay đổi về môi trường kinh doanh; mức độ thay thế việc làm; dịch chuyển việc làm); 2/ Độ tin cậy của kết quả dự báo phụ thuộc vào mức độ chính xác của các kịch bản giả định.

- *Cách tiếp cận dựa trên tín hiệu thị trường* (Market Signalling Approaches - LMS). Cách tiếp cận LMS sử dụng các căn cứ “tín hiệu thị trường” để xác định nhu cầu về việc làm và kỹ năng nghề nghiệp. Các tín hiệu thị trường bao gồm: sự thay đổi về tiền lương danh nghĩa (relative wages), hoạt động sàng lọc lao động của người sử dụng lao động, dữ liệu về số người đi học, các xu hướng về việc làm phân theo GD&ĐT, tỉ lệ thất nghiệp phân theo trình độ GD, kỹ năng và nghề nghiệp, quảng cáo việc làm... Cách tiếp cận này tập trung nhiều vào khía cạnh GD&ĐT hơn là thay vì tập trung vào khía cạnh phân loại nghề nghiệp, với mục tiêu nhằm ước lượng tỉ suất lợi nhuận đối với việc đầu tư vào các kỹ năng nghề nghiệp cụ thể.

Cách tiếp cận này đặc biệt hữu dụng trong trường hợp các dữ liệu thu thập được không cho phép sử dụng phương pháp dự báo ngoại suy xu thế chuỗi thời gian, hay dự báo bằng phương pháp kinh tế lượng (sử dụng các mô hình hồi quy). Cách tiếp cận LMS cũng được sử dụng trong việc đánh giá nhu cầu đào tạo nghề trong ngắn hạn, qua đó giúp cho việc điều chỉnh các kế hoạch đào tạo phù hợp hơn với thực trạng của thị trường lao động, giảm thiểu sự “không hiệu quả” trong ĐT. Nói tóm lại, cách tiếp cận LMS không chỉ giúp cho việc xác định nhu cầu về nghề nghiệp trong tương lai, mà còn là một trong những công cụ quan trọng để đánh giá hiệu quả vận hành của thị trường lao động thông qua việc xác định mức tiền lương cũng như xu hướng việc làm trên thị trường.

Hạn chế: 1/ Các kịch bản dự báo hoàn toàn phụ thuộc vào ý kiến kinh nghiệm chủ quan của các chuyên gia (được tham vấn); 2/ Việc thu thập thông tin đầu vào (các thông tin định tính) từ người sử dụng lao động (làm cơ sở cho việc thực hiện dự báo) không được khách quan, mà phụ thuộc vào quan điểm của từng cá nhân trả lời phỏng vấn; 3/ Dữ liệu thu thập được từ các cuộc điều tra lần theo dấu vết, hoặc thông tin tuyển dụng việc làm thường bị hạn chế ở một số ngành nhất định, thay vì đại diện cho cả nền kinh tế.

#### **2.4. Những thách thức và hạn chế trong công tác dự báo nguồn nhân lực trong bối cảnh chuyển đổi số**

Nếu quá trình chuyển đổi số thành công có thể sẽ làm cho một số ngành nghề biến mất trong tương lai, đặc biệt những ngành nghề mang tính chất lặp đi lặp lại, ở trình độ kỹ năng thấp thì sẽ bị thay thế. Trong bối cảnh chuyển đổi số, nguồn nhân lực rất quan trọng, từ nhân lực quản trị đến nhân lực trực tiếp tham gia các chuỗi cung ứng sản phẩm... Vì vậy, vấn đề đặt ra là đào tạo nhân lực có kịp với xu thế chuyển đổi số. Cùng với đó, chuyển đổi số thành công sẽ giúp tiết kiệm nguồn nhân lực. Tuy nhiên, với các ngành sản xuất sử dụng nhiều lao động thì việc chuyển đổi số có thể phát sinh tình huống về dư lao động.

*Thông tin dự báo thị trường lao động trong bối cảnh chuyển đổi số là rất lớn, song thực tế hiện nay ở Việt Nam việc tính toán và chia sẻ thông tin dự báo giữa các cơ quan/tổ chức, cơ sở đào tạo và doanh nghiệp còn rất hạn chế. Các cơ quan thống kê, dự báo chuyên môn chưa đưa ra phương pháp, mô hình tối ưu trong bối cảnh mới và do vậy chưa có kết quả dự báo thuyết phục. Các nhà quản lý/hoạch định chính sách thiếu các thông tin dự báo có độ tin cậy cao để xây dựng các chính sách/chiến lược liên quan đến lao động - việc làm - thị trường lao động - ĐT cả trong ngắn, trung và dài hạn phù hợp với yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội của đất nước và/hoặc tỉnh/thành phố. Các cơ sở ĐT vẫn chưa có được các thông tin dự báo về cầu lao động để xác*

lập các chương trình đào tạo phù hợp với nhu cầu của doanh nghiệp, qua đó giảm thiểu tình trạng mất cân đối trên thị trường lao động; các cơ sở dịch vụ việc làm, người sử dụng lao động và bản thân người lao động còn mất nhiều thời gian, chi phí để có thể “gặp gỡ” được nhau trên thị trường lao động.

*Việc dự báo cung - cầu lao động đang được rất nhiều cơ quan/ tổ chức thực hiện nhưng chưa có sự đồng bộ. Từ năm 2009, xác định được vai trò của công tác dự báo cung - cầu lao động, Chính phủ đã chỉ đạo thành lập các trung tâm dự báo về nhu cầu lao động tại Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội; Bộ GD&ĐT; các viện nghiên cứu thuộc các bộ/ngành khác... Đối tượng mà các đơn vị này hướng đến không đồng nhất (cơ quan quản lý, ngành sản xuất, doanh nghiệp, cơ sở ĐT, người lao động...). Sự phối hợp giữa các cơ quan, tổ chức chưa tốt cũng góp phần dẫn đến thiếu tính hệ thống, liên kết, kế thừa và chính xác của thông tin dự báo cung - cầu lao động ở Việt Nam; dẫn đến tình trạng “nhiều” thông tin.*

*Nhân sự làm công tác dự báo cung - cầu lao động được bố trí rất đa dạng nhưng không có sự thống nhất, và đang rất thiếu và yếu. Giai đoạn 2011 - 2015, cùng với sự ra đời của các trung tâm dự báo thuộc các Bộ/ngành, đội ngũ nhân lực làm dự báo khá phát triển.*

Như một hệ lụy, các kết quả dự báo cung - cầu lao động hiện nay thường dừng lại ở các sản phẩm dự báo (báo cáo, ấn phẩm...) mà chưa có cơ quan, đơn vị đứng ra làm đầu mối trong việc kiểm soát, kiểm định tính tin cậy của các sản phẩm dự báo, để đưa ra những kết quả thống nhất nhằm thông tin đến các đối tượng người dùng. Hiệu quả mà các hoạt động dự báo cung - cầu lao động hiện nay chưa đáp ứng được nhu cầu của các đối tượng sử dụng, nhu cầu thị trường, chưa tạo ra hiệu quả kết nối giữa các đối tượng của nền kinh tế.

Trong giai đoạn tới, với rất nhiều biến động của kinh tế, môi trường, dịch bệnh, ... mọi quốc gia đều đứng trước nguy cơ khủng hoảng. Những thách thức đặt ra cho vấn đề dự báo nguồn nhân lực càng nhiều, đòi hỏi những phương pháp mới, những mô hình mới và đặc biệt là sự quan tâm, đầu tư lớn hơn nhiều từ mọi cấp quản lý, mọi tổ chức, để đảm bảo điều kiện cho dự báo phát triển và hiện thực hóa vai trò, sứ mạng mà xã hội kì vọng.

### **3. Kết luận**

Không thể phủ nhận tầm quan trọng của phân tích và dự báo nguồn nhân lực, đặc biệt trong bối cảnh hiện nay. Các kết quả dự báo là những căn cứ nền tảng cho việc xây dựng kế hoạch, chiến lược phát triển kinh tế - xã hội. Đồng thời, đó cũng là căn cứ định hướng cho việc ĐT nguồn nhân lực phục vụ phát triển đất nước. Mặc dù vậy, công tác dự báo hiện vẫn còn quá nhiều bất cập, chưa đáp ứng với kì vọng mà xã hội đặt ra. Có nhiều nguyên nhân dẫn tới những hạn chế của dự báo,

như không đầy đủ, chính xác, phù hợp và sẵn có của số liệu đầu vào phục vụ cho công tác dự báo; thiếu một mô hình dự báo phù hợp và có độ tin cậy cao; năng lực của đội ngũ nhân lực làm công tác dự báo và các điều kiện đảm bảo để thực hiện dự báo thị trường lao động ở nước ta hiện nay còn nhiều hạn chế, dẫn đến kết quả dự báo không đảm bảo tính khoa học; nguồn lực tài chính dành cho các hoạt động liên quan đến dự báo còn hạn hẹp và chưa thực sự có cơ chế phối hợp hoạt động có hiệu quả giữa các cá nhân và tổ chức trong thực hiện dự báo, công bố và chia sẻ thông tin dự báo về thị trường lao

động, nhất là trong bối cảnh chuyển đổi số đang diễn ra mạnh mẽ như hiện nay.

Để phù hợp với bối cảnh chuyển đổi số, cần phải có giải pháp đổi mới công tác dự báo nguồn nhân lực. Một số nội dung định hướng cần đổi mới như: 1/ Mô hình, phương pháp dự báo thị trường lao động; 2/ Đổi mới về tổ chức thu thập, cập nhật, lưu trữ, tổng hợp dữ liệu về thị trường lao động; 3/ Đổi mới về nguồn nhân lực thực hiện; 4/ Về nguồn lực tài chính; 5/ Về tổ chức thực hiện; 6/ Cơ chế phối hợp các bộ, ban ngành có liên quan.

**Tài liệu tham khảo**

[1] Cameron A, Pham T H, Atherton J, Nguyen D H, Nguyen T P, Tran S T, Nguyen T N & Trinh H Y. Hajkowicz S, (2019), *Tương lai nền kinh tế số Việt Nam - Hướng tới năm 2030 và 2045*, CSIRO, Brisbane.

[2] Ngân hàng Thế giới, (2018), *Tương lai việc làm Việt Nam - Khai thác xu hướng lớn cho sự phát triển thịnh vượng hơn*, NXB Hồng Đức.

[3] Ahamad, B. - M. Blaug, (1973), *The Practice of Manpower Forecasting*, A Collection of Case Studies, Amsterdam, London and New York: Elsevier.

[4] Barnow, B.S, (2002), *Occupations and skills in the United States: Projection methods and results through 2008*, in M. Neugart and K. Schömann, (eds.).

[5] Cörvers, F & Heijke, H, (2004), *Forecasting the labour market by occupation and education: Some key issues*, ROA working paper no. ROA-W-2004/4, Research Centre for Education and Labour Market, University of Maastricht, Limburg, The Netherlands.

[6] Heijke, H (ed.), (1994), *Forecasting the labour market by occupation and education*, Kluwer Academic Publishers, Boston, Dordrecht and London.

[7] Neugart, M & Schömann, K (eds), (2002), *Forecasting labour markets in OECD countries*, Edward Elgar, Cheltenham.

[8] Parnes, H, (1962), *Forecasting educational needs for economic and social development*, OECD, Paris.

[9] Willems, E (1996), *Manpower forecasting and modeling replacement demand: An overview*, ROA working paper no. ROA-W-1996-4E, Research Centre for Education and the Labour Market, University of Maastricht, Limburg, The Netherlands.

IDENTIFYING THE ISSUES OF HUMAN RESOURCE FORECASTING IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION IN VIETNAM

Pham Ngoc Toan<sup>1</sup>, Tran Thi Thai Ha<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Institute of Labour Science and Social Affairs  
02 Dinh Le, Hoan Kiem, Hanoi, Vietnam  
Email: ngoctoan.tkt@gmail.com

<sup>2</sup> Vietnam National Institute of Educational Sciences  
101 Tran Hung Dao, Hoan Kiem, Hanoi, Vietnam  
Email: tranthaiha@vnies.edu.vn

**ABSTRACT:** Human resource forecasting is quite well established, but it has not yet attracted enough investment from managers and government authorities. Initially, the forecast only focused on the short-term fluctuations and replacement in the labor market. Gradually, the application of mathematical and econometric models allows more diverse forecasting methods and models, ranging from short-term to long-term and from regional and national to a global scale. Forecasting methods have evolved from only modelling the human resource demand to analyze the whole labor market, which includes demand, using quantitative methods. Each forecasting model has its advantages and limitations. The selection of the application or the model depends on the size and comprehensiveness required in the forecast report. In Vietnam, human resource forecasting utilizes common forecasting methods and models around the world by selecting and modifying models to suit the data and forecasting objectives. Forecast results have made many contributions to the formulation of socio-economic development strategies, but the development of forecasting is still limited. This article will provide a detailed analysis on human resource forecasting, forecasting methods and models, as well as their challenges in the future.

**KEYWORDS:** Forecast, human resource, human resource forecasting, digital transformation.



# Một số thay đổi trong công tác quản lí thông tin - thư viện trong bối cảnh hiện nay

**Vương Hồng Hạnh**

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam  
101 Trần Hưng Đạo, Hoàn Kiếm, Hà Nội, Việt Nam  
Email: hanhvh@vnies.edu.vn

**TÓM TẮT:** Trong bối cảnh toàn cầu hóa, hội nhập quốc tế và Cách mạng công nghiệp 4.0, lĩnh vực thông tin - thư viện đang có sự thay đổi về trách nhiệm, hoạt động và dịch vụ. Theo đó, người quản lí trung tâm Thông tin - Thư viện cần có cái nhìn tổng thể, xác định chuyên môn, kĩ năng và kiến thức theo thứ tự ưu tiên và có sáng kiến đáp ứng nhu cầu bạn đọc. Công tác quản lí thông tin - thư viện trong bối cảnh hiện nay đòi hỏi người quản lí có kinh nghiệm, năng lực quản lí của các nhà quản lí hiện đại, giúp trung tâm có thể hoạt động độc lập, hiệu quả.

**TỪ KHÓA:** Thông tin - thư viện, quản lí thông tin - thư viện, Cách mạng công nghiệp 4.0.

→ Nhận bài 30/11/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 10/12/2021 → Duyệt đăng 15/12/2021.

## 1. Đặt vấn đề

Mặc dù thư viện được phát triển ở các quốc gia và nền văn hóa khác nhau nhưng đều có chung đặc điểm quan trọng: Cung cấp quyền truy cập thông tin trên một số phương tiện, gần đây nhất là từ bản in trên giấy sang tài nguyên đa phương tiện và điện tử tương tác. Với các thủ thư, định dạng ghi thông tin không phải là mối quan tâm chính, điều quan trọng hơn là khả năng nhận và truy cập thông tin một cách hiệu quả từ người đọc. Để khả năng truy xuất và truy cập hiệu quả, người quản lí (QL) cần áp dụng các quy trình QL thành công, tạo môi trường làm việc thích hợp. Trong bối cảnh hiện nay, công tác QL thông tin - thư viện (TT-TV) đòi hỏi người QL có kinh nghiệm, năng lực QL của các nhà QL hiện đại, giúp trung tâm có thể hoạt động độc lập, hiệu quả.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Vai trò của quản lí

Hầu hết thư viện đều là tổ chức phi lợi nhuận, cung cấp sản phẩm và dịch vụ thông tin. Hiện nay, các thư viện cần thay đổi liên tục để thành công trong thế giới thông tin đa dạng. Các thư viện đã thay đổi rất nhiều trong vài thập kỉ qua, tiếp tục mở rộng phương pháp và kĩ thuật mới. Trong tương lai, nếu các thư viện và trung tâm thông tin vẫn là những tổ chức phát triển độc lập thì cần có khả năng cạnh tranh với công nghệ thông tin phát triển mạnh mẽ, đòi hỏi sự linh hoạt và khả năng thích ứng thay đổi.

Vai trò QL đối với lĩnh vực TT-TV ngày càng quan trọng, thể hiện qua các khía cạnh: Kinh phí, thu thập thông tin và đội ngũ. Đối với Giám đốc thư viện, nhất là ở các thư viện lớn, kĩ năng QL là một yêu cầu bắt buộc, liên quan tới công tác QL kinh phí, nhân sự, cơ sở vật chất. Việc QL nhân sự, tài nguyên mở sẽ phức tạp hơn nhiều so với QL tài chính.

Trong bối cảnh hiện nay, cán bộ QL, thủ thư đều cần được trang bị những kĩ năng QL. Hầu hết các thủ thư trong các thư viện hiện đại đều là người QL và cần biết cách QL. Các thủ thư phải đối mặt với những thách thức lớn hơn bao giờ hết do gia tăng sự cạnh tranh, toàn cầu hóa; công nghệ luôn thay đổi và tốc độ thay đổi. Như vậy, lĩnh vực thông tin-thư viện cần cán bộ QL tốt ở các cấp độ để QL sự thay đổi trong bối cảnh thế giới thông tin liên tục đổi thay.

### 2.2. Cấp bậc quản lí

Có nhiều cách phân loại cấp bậc QL, phổ biến nhất là hệ thống phân cấp dọc, với ba cấp như sau:

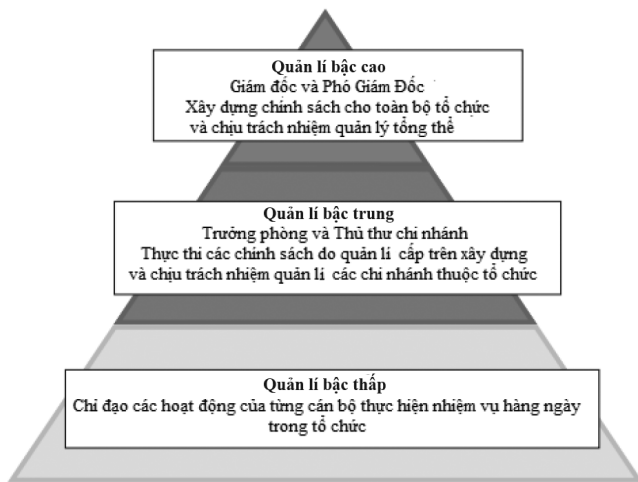
1/ Nhà QL bậc cao, trong thư viện thường là giám đốc, trợ lí giám đốc và phó giám đốc, chịu trách nhiệm về hoạt động chung của toàn bộ tổ chức. Trong hầu hết các tổ chức, cán bộ QL bậc cao nhất có quyền xây dựng chính sách chung cho toàn tổ chức và tác động tới phong cách lãnh đạo trong tổ chức.

2/ Nhà QL bậc trung phụ trách các phân nhánh thuộc tổ chức hoặc chức năng cụ thể của tổ chức. Trong các thư viện và trung tâm thông tin, trưởng bộ phận là cấp QL bậc trung. Trách nhiệm QL của họ tập trung vào việc vận hành thành công các lĩnh vực của thư viện. Các nhà QL bậc trung, ngoài việc lãnh đạo các phân nhánh hoặc chức năng cụ thể, còn đóng vai trò liên lạc viên giữa người QL bậc cao nhất và QL bậc thấp.

3/ Nhà QL bậc thấp của hệ thống phân cấp QL là những người giám sát, còn được gọi là nhà QL cấp một. Người QL hoặc giám sát cấp một hướng dẫn nhân viên trong công việc hàng ngày, hoàn thành các mục tiêu mong muốn của tổ chức và chịu trách nhiệm thực hiện nghiệp vụ hoặc dịch vụ TT-TV. Họ thực hiện các thủ tục và quy trình giúp trung tâm hoạt động hiệu quả.

Điều quan trọng là người giám sát người khác đều

được coi là là đối tượng tham gia quá trình QL. Nhiều sinh viên mới tốt nghiệp từ các chương trình thư viện và khoa học thông tin trở thành nhà QL ở vị trí chuyên môn đầu tiên. Mô hình cấp bậc QL truyền thống được thể hiện ở Hình 1.



Hình 1: Các cấp bậc QL Thư viện

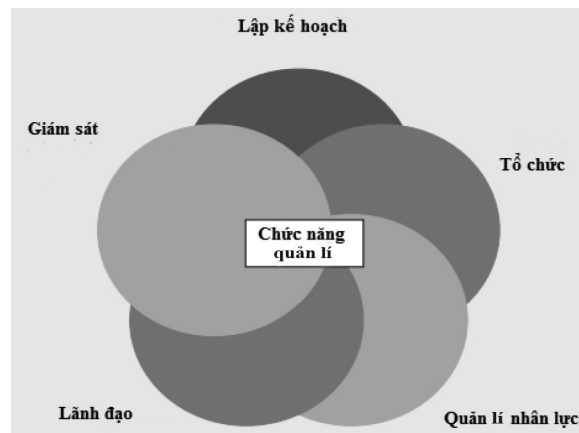
Hiện nay, hệ thống phân cấp QL truyền thống này đang bị ảnh hưởng bởi nhiều sự thay đổi chủ quan và khách quan, theo đó, trách nhiệm QL được phân chia rộng rãi trong toàn bộ tổ chức.

**2.3. Các chức năng quản lý**

Người QL gắn với nhiều trách nhiệm và nhiệm vụ. Các nhiệm vụ theo vị trí QL được thực hiện liên tiếp, đồng thời. Do quá nhiều trách nhiệm nên công việc của họ thường xuyên bị gián đoạn và thực hiện rời rạc. Một số chức năng QL được thực hiện gần như hàng ngày, trong khi những chức năng khác được thực hiện không thường xuyên (xem Hình 2). Vì những lí do này, rất khó để tìm ra mạch kết nối công tác QL. Hai cách phổ biến nhất để nhận biết nhiệm vụ nhà QL thực hiện là đối chiếu các chức năng QL và mô tả vai trò QL.

**Lập kế hoạch**, là chức năng đầu tiên được thực hiện bởi tất cả các nhà QL. Lập kế hoạch cho phép các nhà QL cân nhắc những việc cần làm và phương pháp triển khai nhằm đạt được các mục tiêu của tổ chức. Việc lập kế hoạch sẽ xác định vị thế tổ chức mong muốn trong tương lai và cho phép tổ chức thực hiện chuyển đổi từ hiện tại tới tương lai.

**Tổ chức**, là chức năng thứ hai của quá trình QL. Các nhà QL phải thiết lập cơ cấu quyền hạn chính thức, từ đó sắp xếp nhiệm vụ các phân nhánh/cơ sở. Trước tiên, họ phải quyết định cách làm phù hợp cá nhân và tiềm năng cán bộ theo phân loại chức năng và cơ cấu cần thiết để hoàn thành công việc; sau đó là cách cơ cấu tổ chức để có sự liên kết dễ dàng giữa các phân nhánh/cơ sở.



Hình 2: Các chức năng QL

**Nguồn nhân lực**, là chức năng QL thứ ba. QL cán bộ hoặc nhân sự, liên quan đến việc thuê, đào tạo, bồi thường và giữ chân những người cần thiết để thực hiện tốt các mục tiêu của tổ chức. Các tổ chức thường tuyên bố rằng, những đội ngũ nhân viên là nguồn lực quý giá nhất; làm tốt chức năng nhân sự đảm bảo các nhân viên sẽ là những người đóng góp lớn cho mục tiêu của tổ chức.

**Lãnh đạo/Chỉ đạo**, liên quan đến việc tạo ra văn hóa và giá trị chia sẻ, truyền đạt các mục tiêu cho nhân viên và tạo động lực cho nhân viên trong tổ chức. Tất cả các chức năng thuộc mô hình “lãnh đạo” đều tập trung vào yếu tố con người trong tổ chức. Yếu tố con người đóng vai trò rất quan trọng, vì thái độ - tính cách và nhận thức của nhân viên ảnh hưởng đến tác phong làm việc.

**Kiểm soát**: Giám sát các hoạt động trong một tổ chức, đảm bảo tổ chức đang đi đúng hướng để đạt được các mục tiêu. Kiểm soát trước tiên bao gồm việc phân tích cách thức mà tổ chức đang hoạt động và sau đó cung cấp thông tin trở lại quá trình lập kế hoạch để tổ chức có thể liên tục kiểm tra và điều chỉnh các mục tiêu dựa trên thông tin hiện tại. Kiểm soát là hình ảnh phản chiếu công tác lập kế hoạch. Trong việc lập kế hoạch, nhà QL xác định đích hướng tới của tổ chức và trong quá trình kiểm soát, nhà QL quyết định liệu họ có đang ở trong khuôn khổ đạt được các mục tiêu đề ra hay không. Nếu việc lập kế hoạch cho phép tổ chức quyết định hướng đích thì việc kiểm soát sẽ giúp tổ chức kiểm tra quá trình tới đích. Tất cả các nhà QL đều thực hiện năm chức năng này. Mặc dù các cấp QL khác nhau và ở các bộ phận khác nhau của tổ chức, thì lượng thời gian và mức độ chuyên sâu là khác nhau. Công tác QL trung tâm TT-TV cũng tuân thủ các chức năng QL chính này, theo từng bộ phận chi nhánh/cơ sở của trung tâm.

**2.4. Vai trò của nhà quản lý**

Vai trò có thể được hiểu là tập hợp các hành vi và hoạt động mong muốn. Tác giả Henry Mintzberg đã quan sát hoạt động của các nhà QL, rút ra kết luận về những gì

mà các nhà QL thực sự làm. Theo Mintzberg, các nhà QL giữ nhiều vai trò và có thể được chia thành 3 nhóm: Vai trò liên nhân, vai trò thông tin và vai trò ra quyết định. Các vai trò này được thể hiện trong Hình 3.

<u>Vai trò liên nhân</u>	<u>Vai trò thông tin</u>	<u>Vai trò ra quyết định</u>
Người đứng đầu Lãnh đạo Người kết nối	Người giám sát Người phổ biến Người phát ngôn	Xử lý tình thế khó khăn Phân bổ nguồn lực Người đàm phán Người quyết định

Hình 3: Các vai trò QL của Mintzberg

**Vai trò liên nhân:** Quan hệ liên nhân. Các nhà QL cấp cao thường đóng vai trò đại diện. Các nhà QL, đặc biệt là các nhà QL cấp cao, sẽ dành rất nhiều thời gian thay mặt cho tổ chức, hợp tác với thế giới bên ngoài. Họ thực hiện các chức năng mang tính chất thể thức và xã giao, đại diện cho tổ chức. Các nhà QL cấp cao đóng vai trò đại diện, tượng trưng của tổ chức. Người QL cũng đóng vai trò người lãnh đạo. Họ thực hiện các chức năng như khuyến khích, giao tiếp và truyền cảm hứng cho nhân viên.

Nhà QL là người kết nối các nhóm nhân viên hoặc giữa nhân viên và khách hàng. Các nguồn thông tin được kết nối trong và ngoài tổ chức. Các nhà QL cần phải là người tạo kết nối giỏi; với vai trò liên lạc viên, họ sẽ xây dựng mạng lưới thiết yếu giữa các bộ phận của tổ chức hoặc giữa tổ chức với thế giới bên ngoài.

**Vai trò thông tin:** Nhóm vai trò thứ hai liên quan đến thông tin. Trong các tổ chức thông tin ngày nay, vai trò này quan trọng hơn bao giờ hết. Với vai trò giám sát, họ sẽ luôn tìm kiếm thông tin, từ bên ngoài và bên trong tổ chức. Các hệ thống theo dõi tiến độ thực hiện tổng thể của đơn vị được thiết lập. Việc sử dụng các nguồn lực được giám sát chặt chẽ.

Nhà QL với vai trò người phổ biến. Người QL thu thập thông tin, chia sẻ thông tin với những người khác. Việc phổ biến thông tin có thể diễn ra trực tiếp hoặc qua email hoặc các loại phương tiện truyền thông khác. Khi các tổ chức có nhiều bên tham gia, thông tin được chia sẻ rộng rãi nhiều so với trước đó.

Nhà QL với vai trò người phát ngôn. Các nhà QL truyền thông tin chính thức về tổ chức ra bên ngoài bằng các phương tiện khác nhau như bản ghi nhớ, bài phát biểu, bản tin và các phương thức truyền thông khác.

**Vai trò ra quyết định:** Nhóm cuối cùng của vai trò liên quan đến việc ra quyết định. Các nhà QL thường đóng vai trò là người xử lý tình huống khó khăn, giải quyết xung đột và ứng phó với khủng hoảng. Đây là những khó khăn trong nhiệm vụ QL.

Một trong những vai trò quan trọng nhất của người QL là vai trò phân bổ nguồn lực. Họ dành rất nhiều thời gian để đưa ra quyết định phân bổ các nguồn lực như thời gian, tài chính và nhân lực trong tổ chức. Các nhà

QL thường phải đóng vai trò là người thương lượng. Ở đây, họ đại diện cho tổ chức hoặc chi nhánh thương lượng về các nguồn lực như kinh phí, thiết bị hoặc các hình thức hỗ trợ khác.

Cuối cùng, các nhà QL đóng vai trò đại diện khi tạo sự đổi mới trong tổ chức. Họ có trách nhiệm đưa những ý tưởng mới vào tổ chức và đảm bảo rằng, tổ chức thực hiện những thay đổi cần thiết để duy trì tính cạnh tranh trong môi trường thay đổi nhanh chóng.

Các khái niệm về vai trò QL của Mintzberg là một lựa chọn thay thế thú vị và hữu ích cho quan điểm truyền thống về các chức năng QL. Một số vai trò mà Mintzberg mô tả, chẳng hạn như đóng vai trò đại diện hoặc phát ngôn cho tổ chức, do các nhà QL bậc cao nhất thể hiện. Tuy nhiên, tất cả các nhà QL đều thực hiện những vai trò này như một phần trong hoạt động QL.

### 2.5. Các nguồn lực

Các nguồn lực mà nhà QL sử dụng được chia thành 4 loại như sau:

**Nguồn nhân lực,** là tất cả người lao động làm việc trong một tổ chức, với trình độ kỹ năng, kinh nghiệm và học vấn khác nhau, nhưng được coi là một phần thiết yếu của tổ chức. Tại các thư viện, có nhiều cách phân loại nhân viên khác nhau, bao gồm thủ thư chuyên nghiệp, nhân viên bán chuyên nghiệp, nhân viên văn thư, chuyên viên kỹ thuật... Các nhà QL chịu trách nhiệm phân bổ mọi nguồn nhân lực trong toàn bộ tổ chức.

**Nguồn lực tài chính,** là các nguồn kinh phí được sử dụng để vận hành một tổ chức. Trong các tổ chức phi lợi nhuận, kinh phí đến từ các khoản đóng góp; chính quyền liên bang, tiểu bang hoặc thành phố; các khoản trợ cấp; hoặc các nguồn khác. Các nhà QL trong tất cả các loại hình tổ chức ngày càng phải chịu trách nhiệm về các nguồn tài chính của tổ chức. Ngay cả trong các tổ chức phi lợi nhuận, hiện nay, các nhà QL được mong đợi sẽ giữ vai trò tăng nguồn lực bằng cách đảm bảo các khoản tài trợ hoặc thông qua việc gây quỹ.

**Nguồn lực vật chất,** là những phần hữu hình/vật chất của tổ chức, bao gồm các tài sản khác nhau, từ nguồn cung cấp đến tòa nhà thực tế nơi tổ chức hoạt động. Thường thì các thư viện được đặt trong các không gian cùng với các đơn vị, chẳng hạn các thành phố hoặc trường đại học, nhưng các nhà QL thư viện vẫn phải chịu trách nhiệm về việc QL thích hợp tất cả các nguồn tài nguyên vật chất. Việc kiểm soát một số nguồn lực vật chất (chẳng hạn như nguồn cung cấp) thường được giao cho các nhà QL bậc thấp hơn. QL các nguồn lực vật chất là một chức năng tốn nhiều thời gian, bao gồm việc mua bán, bảo trì và cuối cùng là thay thế nguồn lực vật chất. Nhiều thư viện lớn có người được chỉ định QL cơ sở, nhưng những người QL bậc cao nhất thường ra

quyết định về các nguồn tài nguyên đất liền.

**Nguồn lực thông tin** ngày càng trở nên quan trọng mọi tổ chức, trong đó có thư viện. Một trong những chức năng chính của thư viện là luôn cung cấp các nguồn thông tin, nhưng nguồn lực thông tin cụ thể mà người QL kiểm soát là những nguồn liên quan đến chức năng của tổ chức. Trước đây, những tài nguyên này chủ yếu ở file giấy và được lưu giữ trong các tủ tài liệu ở vị trí trung tâm. Với sự ra đời của máy tính, các tổ chức xây dựng cơ sở dữ liệu thông tin liên quan đến nhân viên, tài nguyên và phần lớn thông tin này có sẵn, thông qua kết nối mạng nội bộ. Tất cả các nguồn thông tin này được QL như những tài sản có giá trị và được tận dụng để tạo ra lợi thế chiến lược. Ngoài ra, vai trò ngày càng quan trọng của QL là đảm bảo tính riêng tư và bí mật của tài liệu trong các nguồn thông tin, đặc biệt là những tài liệu dưới dạng điện tử.

**2.6. Những kĩ năng cần thiết của nhà quản lí**

Robert Katz đã xác định ba kĩ năng QL cần thiết để QL thành công: Chuyên môn, con người và tư duy. Kĩ năng chuyên môn, liên quan đến các chức năng và nhiệm vụ cụ thể, là quan trọng nhất đối với người QL bậc thấp. Để trở thành người QL hoặc giám sát bậc 1 hiệu quả, cần phải hiểu quy trình thực hiện. Người QL thư viện sẽ rất khó giám sát nhóm người sao chép biên mục mà không biết về biên mục và phân loại. Mặt khác, giám đốc thư viện có thể đã hiểu kiến thức kĩ thuật này, nhưng hiện nay không lập danh mục hoặc phân loại nên có thể quên kĩ năng này, đặc biệt là trong các năng lực mới hơn như tạo bản ghi siêu dữ liệu. Do các nhà QL bậc cao nhất thường phụ trách nhiều đơn vị, họ sẽ không biết hoặc không thành thạo các kĩ năng chuyên môn quan trọng đối với các nhà QL và giám sát cấp dưới.

Ở cấp QL cao hơn, các nhà QL cần có nhiều kĩ năng tư duy hơn và có thể tổng quan toàn bộ tổ chức. Kĩ năng con người, khả năng tương tác hiệu quả với mọi người, đóng vai trò quan trọng ở tất cả các cấp QL. Một số nghiên cứu đã xem xét cụ thể các kĩ năng cần thiết cho các nhà QL thư viện. G. Edward Evans đã đề xuất cốt lõi chung của kiến thức QL cho các thủ thư, người làm công tác lưu trữ và QL thông tin. Danh sách này gồm 12 khía cạnh: lập kế hoạch, nhân sự, QL tài chính, đổi mới, tạo động lực, giao tiếp, lãnh đạo, phương pháp định lượng, đạo đức, ra quyết định, ủy quyền và tiếp thị. Xác định chính xác năng lực cần thiết của các nhà QL là không thể vì tùy theo vị trí QL và tổ chức. Thậm chí, rất khó xác định những kĩ năng mang tính toàn cầu vì điều kiện xã hội, văn hóa và kinh tế khác nhau ở các quốc gia khác nhau. Tuy nhiên, các kĩ năng sau đây là điều cần thiết đối với hầu hết các nhà QL hiện nay:

1/ *Kĩ năng Chính trị*: Trung tâm TT-TV là các tổ

chức chính trị. Các nhà QL cần xây dựng tầm nhìn và truyền cảm hứng cho những người khác. Họ cần tạo môi trường thuận lợi cho tư duy chiến lược và hành động. Các tổ chức thường có tính chính trị, nhạy cảm, trong quan hệ nội bộ và bên ngoài tổ chức. Cần có sự linh hoạt để duy trì trạng thái cân bằng cho tổ chức trên chính trường. Sẵn sàng chấp nhận rủi ro thường là một kĩ năng quan trọng.

2/ *Kĩ năng phân tích*: Các nhà QL đóng vai trò là tác nhân thay đổi nên phải giỏi phân tích. Sự thấu hiểu rất hữu ích, nhưng các quyết định dựa trên sự sáng suốt hoặc trực giác hầu như không bảo vệ được. Sự phân tích sáng suốt, hợp lí, lập luận chặt chẽ là những gì cần thiết để hỗ trợ hành động của các nhà QL. Tư duy phản biện là chìa khóa để QL hiệu quả.

3/ *Kĩ năng giải quyết vấn đề*: Đây là hoạt động thường ngày quan trọng nhất của nhà QL. Nhà QL cần có thái độ tích cực đối với QL sự thay đổi, bởi vì sự linh hoạt là chìa khóa thành công trong các tổ chức hiện đại.

4/ *Kĩ năng về con người*: Con người là trái tim của mọi tổ chức. Người QL phải giải quyết yếu tố con người theo nhiều khía cạnh khác nhau. Các kĩ năng cần thiết nhất trong lĩnh vực này là kĩ năng giao tiếp, giải quyết xung đột và kĩ năng quan hệ liên nhân. Trong nhiều tổ chức, nhà QL chịu trách nhiệm điều phối các sáng kiến theo nhóm. Người QL cần biết những kĩ thuật tốt nhất để QL đội nhóm cũng như cách huấn luyện và hướng dẫn cấp dưới. Khiếu hải hức luôn hữu ích, quan sát xung quanh bằng con mắt của người khác, sẽ có thể tạo điều kiện hợp tác và làm giảm xung đột trong các quan điểm khác nhau. Sẽ rất hữu ích nếu các nhà QL thể hiện sự quan tâm đến nhân viên.

5/ *Kĩ năng tài chính*: Các nhà QL cần có nền tảng vững chắc về kĩ năng tài chính, như hiểu nguồn vốn từ đâu/đến đâu và làm sao để có nguồn vốn. Những kĩ năng này bao gồm kiến thức về tiếp thị vì hoạt động tiếp thị của tổ chức hoặc dịch vụ sẽ tạo ra nguồn vốn. Ngoài ra, ở các thư viện, khi kinh phí của chính phủ giảm, nhu cầu gây quỹ tư nhân trở thành trách nhiệm chính, đặc biệt là đối với các nhà QL bậc cao. Việc gây quỹ tốn nhiều thời gian, nhưng sẽ là sự hỗ trợ bổ sung cần thiết cho các hoạt động nằm ngoài ngân sách của thư viện.

6/ *Kĩ năng hệ thống*: Điều này quan trọng hơn các kĩ năng máy tính, mặc dù những người QL thư viện phải làm quen với các hệ thống thông tin trên máy tính. Hệ thống không chỉ là công nghệ mà còn là sự sắp xếp các nguồn lực và quy trình nhằm tạo ra các kết quả cụ thể. Thư viện ngày nay thường là một phần của hệ thống lớn hơn và người QL cần phải biết vị trí tổ chức của họ trong hệ thống lớn hơn.

Nhiệm vụ của người QL phức tạp và đa chiều. Người QL cần phải có một số kĩ năng để thành công. Nhà QL cần sở hữu kĩ năng cứng, bao gồm các kĩ năng chuyên

môn/kinh doanh cụ thể và kỹ năng mềm, bao gồm các kỹ năng liên nhân. Không có nhà QL nào sẽ thành thạo hoàn toàn tất cả các kỹ năng hữu ích. Nhưng các nhà QL giỏi cần hiểu rằng, sự thành công của họ phụ thuộc vào kỹ năng và kiến thức của họ và sự không ngừng học hỏi/phát triển các kỹ năng trong suốt quá trình làm việc.

### 3. Kết luận

Trong tương lai, các thủ thư sẽ làm việc trong môi trường có nhiều thay đổi trong bối cảnh hội nhập quốc

tế và Cách mạng công nghiệp 4.0. Thư viện cần những người QL có kinh nghiệm để lãnh đạo, tiếp tục hành trình trong kỉ nguyên số hóa. Các nhà QL phải đối mặt với nhiều thách thức. Bên cạnh khó khăn, công việc QL cũng mang lại những cơ hội lớn và cho phép thực hiện thay đổi trong tổ chức. Để đảm bảo sự thành công của các thư viện và trung tâm thông tin trong tương lai, rất cần những người QL có tâm và có năng lực QL của các nhà QL hiện đại.

#### Tài liệu tham khảo

- [1] G. Edward Evans, (December 1984), *Management Education for Archivists, Information Managers and Librarians: Is There a Global Core?* Education for Information 2, 295–307, 1.
- [2] Lisa Wilson, (October 2004), *Bringing Vision to Practice: Planning and Provisioning the New Library Resource Center*, Teacher Librarian 32, no. 1, p.23-27.
- [3] Henry Mintzberg, (1980), *The Nature of Managerial Work*, New York: Harper & Row.
- [4] Robert Katz, (September–October 1974), *Skills of an Effective Administrator*, Harvard Business Review 52, p.90-102.
- [5] Jeffrey S. Shippman, Eric Prien, and Gary L. Hughes, (March 1991), *The Content of Management Work*, Journal of Business and Psychology 5, p.325–54.
- [6] Stueart, Robert D. and Moran, Barbara B, (2007), *Library and Information Center Management*, Seventh Edition, Libraries Unlimited, 88 Post Road West, Westport, CT 06881 A Member of the Greenwood Publishing Group, Inc. www.lu.com.

## CHANGES IN THE MANAGEMENT OF INFORMATION - LIBRARY IN THE CURRENT CONTEXT

### Vuong Hong Hanh

The Vietnam National Institute of Educational Sciences  
101 Tran Hung Dao, Hoan Kiem, Hanoi, Vietnam  
Email: hanhvh@vnies.edu.vn

**ABSTRACT:** *In the context of globalization, international integration and industrial revolution 4.0, the library-information is undergoing changes in terms of responsibilities, tasks, operation, and services. Accordingly, managers of the Information - Library center need to have an overall view and identify prior to skills, knowledge, and initiatives in order to satisfy readers' needs. Its management requires experienced managers, with competencies of modern managers; to help centers to operate effectively and independently.*

**KEYWORDS:** Information - library, management of information - library, industrial revolution 4.0.

# Nghiên cứu bước đầu về dữ liệu lớn và khả năng ứng dụng trong dự báo

**Ngô Thị Thanh Tùng**

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam  
101 Trần Hưng Đạo, Hoàn Kiếm, Hà Nội, Việt Nam  
Email: tungntt@vnies.edu.vn

**TÓM TẮT:** Cuộc Cách mạng công nghệ 4.0 đã thúc đẩy sự chuyển đổi số trong hầu hết lĩnh vực. Các ứng dụng công nghệ cho cá nhân ngày càng phát triển và thu hút hơn một nửa dân số thế giới sử dụng. Sự thay đổi ấy tạo ra một lượng dữ liệu khổng lồ mà gần đây được biết đến với cụm từ “dữ liệu lớn”. Dữ liệu lớn đến mức mà các cơ sở hạ tầng công nghệ cũ cũng như phương pháp xử lý, phân tích truyền thống không còn phù hợp. Các công nghệ dành riêng cho dữ liệu lớn ra đời, kéo theo, các kỹ thuật và mô hình phân tích dữ liệu mới hình thành. Dự báo là lĩnh vực làm việc trên số liệu và phụ thuộc vào số liệu, cùng với sự phát triển nhanh chóng của công nghệ, dự báo với dữ liệu lớn đã được nghiên cứu và ứng dụng từ rất sớm. Dữ liệu lớn, công nghệ cải tiến nhanh, cơ chế và hành lang pháp lý phù hợp để chia sẻ và sử dụng dữ liệu là những cơ hội thuận lợi cho dự báo dựa trên dữ liệu lớn phát triển. Mặc dù vậy, dự báo với dữ liệu lớn còn phải vượt qua hàng loạt thách thức cần khắc phục như nguồn dữ liệu thiếu tin cậy, trình độ nhân lực thực hiện dự báo không theo kịp công nghệ, mô hình dự báo chưa phù hợp với dữ liệu lớn, sai số thống kê do dữ liệu lớn gây ra. Thông qua tổng quan các nghiên cứu đã được thực hiện, bài viết mong muốn khái quát về dữ liệu lớn và phân tích khả năng ứng dụng vào công tác dự báo nói chung và dự báo giáo dục nói riêng.

**TỪ KHÓA:** Dữ liệu lớn, dự báo, dự báo giáo dục.

→ Nhận bài 30/11/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 10/12/2021 → Duyệt đăng 15/12/2021.

## 1. Đặt vấn đề

Dữ liệu lớn là một khía cạnh thiết yếu của sự đổi mới gần đây đã nhận được sự quan tâm lớn từ cả giới học thuật và các nhà thực hành. Tìm kiếm trên Google cụm từ “dữ liệu lớn” thì trong 0.6 giây đã có khoảng 95,400,000 kết quả được tìm ra, Google Scholar cung cấp khoảng 34,200 kết quả trong 0,34 giây. Nếu tìm kiếm bằng cụm từ này trong tiếng Anh - “big data”, hai công cụ tìm kiếm này cung cấp hơn 7 triệu kết quả trong 0,58 giây và 5,8 triệu kết quả trong 0,3 giây. Trên phạm vi toàn cầu, nhu cầu về dữ liệu lớn đang gia tăng đáng kể trong các lĩnh vực khác nhau như nội thất và xây dựng, chăm sóc sức khỏe, viễn thông và e-commerce, trong đó, công nghệ (14%), dịch vụ tài chính (10%), tư vấn (9%), y tế (9%), giáo dục (8%) và viễn thông (7%) là những lĩnh vực hoạt động trong việc tạo ra một lượng dữ liệu lớn hơn cả [1].

Dữ liệu đang phát triển ở mức chưa từng có đang trở thành một phần không thể thiếu trong cuộc sống hàng ngày của hầu hết mọi người ở khắp mọi nơi. Dữ liệu phát triển bởi dữ liệu cung cấp tiềm năng to lớn để tạo ra giá trị bằng cách cải thiện các chương trình và chính sách, thúc đẩy nền kinh tế và trao quyền cho người dân [2]. Các loại dữ liệu lớn đã tạo ra một lĩnh vực nghiên cứu hoàn toàn mới - đó là khoa học dữ liệu. Thế giới đó được thống trị bởi các nhà khoa học máy tính, những

người đã tạo ra những cách mới để tạo và thu thập dữ liệu, phát triển các kỹ thuật phân tích mới và cung cấp những cách mới để hình dung và trình bày thông tin [3]. Kết quả là đã thay đổi bản chất của công việc mà các nhà khoa học xã hội làm. Nghiên cứu cũng đã thay đổi. Các nhà nghiên cứu dựa trên dữ liệu được “tìm thấy” thay vì “được tạo ra” bởi các cơ quan thống kê. Dự báo nói chung và dự báo giáo dục nói riêng cũng bị thay đổi về bản chất cách mà các nhà dự báo thực hiện công việc của mình.

Thế giới đang thay đổi nhanh chóng do sự xuất hiện của các công nghệ đổi mới. Hiện tại, một số lượng lớn các thiết bị công nghệ được sử dụng bởi các cá nhân. Trong mỗi hành động, một lượng lớn dữ liệu được tạo ra thông qua các thiết bị này. Để phục vụ cho dữ liệu khổng lồ này, các công nghệ và ứng dụng hiện tại đang được phát triển. Những công nghệ và ứng dụng này rất hữu ích cho việc xử lý và lưu trữ dữ liệu. Giờ đây, dữ liệu lớn đã trở thành một vấn đề quan tâm của các nhà nghiên cứu [4]. Các nhà nghiên cứu đang cố gắng xác định và mô tả đặc điểm của dữ liệu lớn theo những cách khác nhau và khả năng ứng dụng của dữ liệu lớn trong từng lĩnh vực nghiên cứu. Sử dụng tổng quan tài liệu, bài viết cung cấp một cách nhìn khái quát về dữ liệu lớn và phân tích những khả năng sử dụng dữ liệu lớn trong dự báo.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Khái quát về dữ liệu lớn

Có rất nhiều định nghĩa về dữ liệu lớn, mỗi khi một loại dữ liệu ra đời. Dữ liệu lớn đề cập đến dữ liệu quá lớn, nhanh hoặc phức tạp đến mức khó hoặc không thể xử lý bằng các phương pháp truyền thống [5]. Hành động truy cập và lưu trữ một lượng lớn thông tin để phân tích đã có từ lâu. Nhưng khái niệm dữ liệu lớn đã hiểu đầy đủ vào những năm 2000 khi nhà phân tích ngành Doug Laney nêu rõ định nghĩa phổ biến hiện nay của dữ liệu lớn là ba chữ “V”: Khối lượng (Volume), Đa dạng (Variety) và Tốc độ (Velocity) [6]. Hiện tại, khái niệm 3V được mở rộng thành một số “V”. Demchenko và cộng sự định nghĩa dữ liệu lớn là dữ liệu có 5“V” là Khối lượng (Volume), Tốc độ (Velocity), Độ đa dạng (Variety), Độ xác thực (Veracity) và Giá trị (Value) [7]. Tương tự, Saggi và Jain đã mô tả dữ liệu lớn thành 7“V”, đó là Khối lượng (Volume), Tốc độ (Velocity), Độ đa dạng (Variety), Độ xác thực (Veracity) Khả năng thay đổi (Variability) và Giá trị (Value) [8], [9].

Theo tổng hợp của các nhà nghiên cứu thuộc Viện McKinsay [10] thì “dữ liệu lớn” là các tập dữ liệu có kích thước vượt quá khả năng thu thập, lưu trữ, quản lý và phân tích của các công cụ phần mềm cơ sở dữ liệu điển hình. Định nghĩa này mang tính chủ quan và kết hợp một định nghĩa động về mức độ lớn của một tập dữ liệu để được coi là dữ liệu lớn - tức là chúng ta không xác định dữ liệu lớn trong điều kiện lớn hơn một số terabyte nhất định (hàng nghìn gigabyte). Các nhà nghiên cứu giả định rằng, khi công nghệ tiên bộ theo thời gian, kích thước của các tập dữ liệu đủ tiêu chuẩn là dữ liệu lớn cũng sẽ tăng lên. Cũng lưu ý rằng, định nghĩa có thể khác nhau tùy theo lĩnh vực, tùy thuộc vào loại công cụ phần mềm nào thường có sẵn và kích thước của bộ dữ liệu phổ biến trong một ngành cụ thể. Với những lưu ý đó, dữ liệu lớn trong nhiều lĩnh vực ngày nay sẽ dao động từ vài chục terabyte đến nhiều petabyte (hàng nghìn terabyte).

Theo quan điểm của một nhóm các nhà nghiên cứu dự báo [1] thì đối với nghiên cứu khoa học xã hội, dữ liệu lớn là “tập hợp dữ liệu có độ phức tạp, đa dạng, không đồng nhất và giá trị tiềm năng cao, khó xử lý và phân tích trong thời gian hợp lý”, trong khi đối với các nhà hoạch định chính sách, dữ liệu lớn là “một loại tài nguyên chiến lược mới trong kỹ thuật số và là nhân tố chính thúc đẩy sự đổi mới, đang thay đổi cách sản xuất và sinh hoạt hiện tại của con người”. Trong bài viết này, tác giả nhất trí với quan niệm về dữ liệu lớn là tập hợp dữ liệu phức tạp, đa dạng, không đồng nhất và có giá trị nhưng khó xử lý và phân tích trong thời gian hợp lý. Định nghĩa này bao hàm trong đó động lực thúc đẩy sự đổi mới của khoa học dự báo, vốn được hình thành chủ yếu trên phân tích dữ liệu.

### 2.2. Khả năng ứng dụng dữ liệu lớn trong dự báo giáo dục và nhân lực

Dự báo là một kỹ thuật sử dụng dữ liệu lịch sử làm đầu vào để đưa ra các ước tính sáng suốt, mang tính ước đoán trong việc xác định của các xu hướng trong tương lai [1]. Vì thế, dữ liệu đóng một vai trò quan trọng trong dự báo và tùy thuộc vào tính chất của dữ liệu mà quy định phương pháp và hiệu quả dự báo.

Như đã đề cập ở trên, trong bối cảnh dữ liệu ngày càng gia tăng, các nguồn đầu vào cho dự báo ngày càng lớn và đa dạng [11]. Trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo nhân lực, dữ liệu có thể hình thành ít nhất từ hai nguồn chính [12]: 1/ Việc ghi chép và lưu trữ dữ liệu thể chế trong các môi trường truyền thống ngày càng được số hóa, dẫn đến lượng lớn thông tin học sinh được chuẩn hóa. Chẳng hạn, hệ thống thông tin học sinh (SIS) đã được áp dụng rộng rãi để lưu trữ và sắp xếp thông tin hồ sơ học sinh (Ví dụ: Nhân khẩu học, nền tảng học vấn) và hồ sơ học tập (Ví dụ: Ghi danh khóa học và điểm cuối cùng) trong trường học. Những dữ liệu này theo truyền thống bao gồm nhiều thập kỷ sinh viên tại một cơ sở, với SIS của một tổ chức ta có thể quản lý và phân tích những dữ liệu đó trên quy mô lớn; 2/ Các hành vi học tập vốn khó ghi lại trong các lớp học trực tiếp giờ đây có thể được ghi lại một phần bằng hệ thống quản lý học tập (LMS). Ngoài SIS và LMS, sự đa dạng của các đổi mới trong môi trường học tập kỹ thuật số làm phong phú thêm các khả năng sư phạm mới và đồng thời thu thập dấu chân kỹ thuật số của học sinh, giảng viên. Sự đa dạng này dẫn đến dữ liệu không đồng nhất và đa phương thức với khối lượng lớn. Dữ liệu lớn là cơ hội cho dự báo nhưng dự báo số liệu lớn một cách hiệu quả và chính xác cũng gặp rất nhiều thách thức cần khắc phục.

#### 2.2.1. Những cơ hội

*Lượng dữ liệu lớn.* Chưa bao giờ lượng dữ liệu nhiều và được cập nhật hàng ngày như hiện nay. Dữ liệu lớn được hình thành từ nhiều nguồn: 1/ Dữ liệu hành chính; 2/ Dữ liệu từ hoạt động thương mại; 3/ Dữ liệu từ các thiết bị cảm biến như thiết bị chụp hình ảnh vệ tinh, cảm biến đường, cảm biến khí hậu; 4/ Dữ liệu từ các thiết bị theo dõi. Ví dụ, theo dõi dữ liệu từ điện thoại di động, GPS; 5/ Dữ liệu từ các hành vi; 6/ Dữ liệu từ các thông tin về ý kiến, quan điểm của các cá nhân, tổ chức, trên các phương tiện thông tin xã hội [11]. Dữ liệu khổng lồ này liên tục được lưu giữ, chia sẻ, sẵn sàng sử dụng cho phân tích và dự báo.

*Các công nghệ dữ liệu phát triển dành riêng cho dữ liệu lớn.* Ngay từ khi dữ liệu trở nên lớn thì đã có công nghệ được phát triển dành riêng cho việc lưu giữ và xử lý, như hệ sinh thái Hadoop, Data Lakes, Apache Spark, In-memory databases hay NoSQL Databases

[13]. Công nghệ phát triển kèm theo các giải pháp công nghệ trong phân tích, xử lý dữ liệu, đó là cơ hội lớn cho dự báo hiệu quả hơn.

*Quá trình chia sẻ và sử dụng dữ liệu vì phát triển được đẩy mạnh.* Các quốc gia, các tổ chức đều đã nhận thức được vai trò của dữ liệu lớn và đang ngày càng đẩy mạnh việc chia sẻ và sử dụng chung dữ liệu [2] cho các mục đích phát triển. Một hợp đồng xã hội cũng đã được hình thành nhằm thống nhất cơ chế hợp tác và hành lang pháp lý cho việc chia sẻ và sử dụng dữ liệu, hình thành hệ thống dữ liệu lớn quốc gia và liên quốc gia [2],[13]. Hệ thống dữ liệu lớn quốc gia đã được thiết lập ở nhiều quốc gia Châu Âu, Châu Phi và đang trở thành xu hướng trên phạm vi toàn cầu [2]. Việc hình thành hệ thống dữ liệu lớn quốc gia là cơ sở cho việc ra quyết định dựa trên số liệu và tạo đà cho dự báo phát triển.

## 2.2.2. Những thách thức

*Nguồn và mô hình xử lý dữ liệu.* Nhìn chung, chúng ta có một dữ liệu lớn nhưng đi sâu vào một lĩnh vực cụ thể thì chưa chắc đã có đủ nguồn dữ liệu. Một hệ thống chia sẻ dữ liệu buộc phải hình thành để tạo ra một dữ liệu lớn. Một xu hướng chung là hợp đồng xã hội về chia sẻ dữ liệu được diễn ra từ phạm vi toàn cầu đến phạm vi quốc gia và doanh nghiệp/ tổ chức [2] nhằm giải quyết vấn đề nguồn dữ liệu (để dữ liệu trở thành dữ liệu lớn). Mặc dù vậy, khi có nguồn dữ liệu lớn thì vấn đề vẫn chưa phải đã giải quyết xong. Một số thách thức hiện có liên quan đến giả thuyết, thử nghiệm và các mô hình được sử dụng để dự báo với dữ liệu lớn [1], trong khi, một số lĩnh vực lại thiếu lý thuyết cho việc bổ sung dữ liệu lớn [5].

*Kỹ năng của nhân lực thực hiện dự báo.* Các kỹ năng cần thiết để giải quyết vấn đề dự báo với dữ liệu lớn và khả năng sẵn sàng của nhân sự có kỹ năng cho nhiệm vụ cụ thể này là một trong những thách thức quan trọng nhất [1]. Việc trang bị các kỹ năng nâng cao cần thiết để xử lý dữ liệu lớn là một thách thức lớn trong khi tại hầu hết các lĩnh vực đều thiếu nhà khoa học dữ liệu có các kỹ năng để xử lý dữ liệu lớn [10]. Các nhà nghiên cứu nhất trí rằng, thiếu nhân lực vừa hiểu biết về dữ liệu lớn, vừa am hiểu lĩnh vực cụ thể để có thể thực hiện dự báo. Trên phạm vi toàn thế giới, nhà nghiên cứu và nhà thống kê có kinh nghiệm cao trong việc sử dụng các kỹ thuật thống kê truyền thống trong hơn 50 năm để thực hiện dự báo mà lại sẵn sàng am hiểu dữ liệu lớn thì là thực tế rất hiếm [1], [10]. Trước đó, Skupin và Agarwal [14] đã cho rằng, sự không phù hợp của các kỹ thuật thống kê truyền thống nhằm thu thập dự báo từ dữ liệu truyền thống đang cản trở việc áp dụng dự báo từ dữ liệu lớn một cách hiệu quả và cũng có chung mối lo ngại về nhân lực có thể thực hiện dự báo sử dụng dữ liệu lớn. Để khắc phục vấn đề này, điều quan trọng

là các trường đại học trên toàn cầu phải xem xét thích đáng việc nâng cấp các chương trình giáo dục để tích hợp các kỹ năng cần thiết để hiểu, phân tích, đánh giá và dự báo với dữ liệu lớn để thế hệ các nhà thống kê và dữ liệu tiếp theo sẽ được trang bị tốt các kỹ năng bắt buộc.

*Nhiều dữ liệu.* Dữ liệu lớn đồng nghĩa với việc nhiều dữ liệu nhiều [9] và làm sai lệch kết quả dự báo. Muốn thực hiện dự báo chính xác bằng dữ liệu lớn, một thách thức kỹ thuật đặt ra là lọc nhiễu trước khi thực hiện dự báo. Có dữ liệu thô chưa đủ, dữ liệu phải được sử dụng để có giá trị và điều đó phụ thuộc vào việc quản lý. Dữ liệu sạch hoặc dữ liệu có liên quan đến khách hàng và được tổ chức theo cách cho phép phân tích có ý nghĩa, đòi hỏi rất nhiều công việc. Các nhà khoa học dữ liệu dành 50 đến 80 phần trăm thời gian của họ để quản lý và chuẩn bị dữ liệu trước khi nó thực sự có thể được sử dụng [9],[10]. Trong lĩnh vực giáo dục, sự đa dạng của dữ liệu lớn giáo dục được rút ra từ thực tế là nó chứa nhiều thực thể (sinh viên, giáo viên và người quản lý) và các mối quan hệ (mối quan hệ giáo viên - học sinh, mối quan hệ bạn cùng lớp và mối quan hệ bạn bè), điều này làm cho hệ thống dữ liệu lớn giáo dục trở nên khó khăn hơn chẳng hạn như phân định tên (giáo viên và học sinh) và dự phòng dữ liệu (sao chép dữ liệu). Tuy nhiên, điều kiện tiên quyết để chinh phục những nhiệm vụ đầy thử thách này là đảm bảo tính trung thực của dữ liệu lớn dành cho giáo dục [13].

*Phản ứng và phản mềm.* Dữ liệu lớn tức là lượng dữ liệu rất nhiều và đa dạng. Các công cụ dự báo truyền thống không thể xử lý kích thước, tốc độ và độ phức tạp vốn có trong Dữ liệu lớn. Điều này là do thiếu cấu trúc trong các tập dữ liệu này và kích thước quá lớn. Các kỹ thuật truyền thống hiếm khi được ưu tiên để giải quyết Dữ liệu lớn [1]. Do đó, dự báo sử dụng dữ liệu lớn đặt ra một thách thức đối với các tổ chức thực hiện dự báo khi phải thay đổi rất nhiều khi sử dụng dữ liệu lớn trong dự báo. Mặc dù các công nghệ mới đã được phát triển để lưu trữ dữ liệu, nhưng khối lượng dữ liệu đang tăng gấp đôi về kích thước khoảng hai năm một lần [10]. Các tổ chức vẫn phải vật lộn để theo kịp dữ liệu của họ và tìm cách lưu trữ nó một cách hiệu quả. Mặt khác, công nghệ dữ liệu lớn đang thay đổi với tốc độ nhanh chóng. Một vài năm trước, Apache Hadoop là công nghệ phổ biến được sử dụng để xử lý dữ liệu lớn. Sau đó, Apache Spark được giới thiệu vào năm 2014. Ngày nay, sự kết hợp của hai khuôn khổ dường như là cách tiếp cận tốt nhất [9]. Theo kịp với công nghệ dữ liệu lớn là một thách thức không ngừng.

*Ý nghĩa thống kê.* Nghiên cứu cho thấy, ngày càng có nhiều nguy cơ bị phát hiện sai từ dữ liệu lớn [15]. Có dữ liệu và việc dự báo được thực hiện bằng một kỹ thuật thích hợp nhưng vẫn còn một thách thức lớn trong dự báo với dữ liệu lớn. Với số lượng dữ liệu tuyệt đối cần



được xử lý và dự báo, với dữ liệu lớn, việc phân biệt giữa tính ngẫu nhiên và kết quả có ý nghĩa thống kê ngày càng phức tạp [16]. Như vậy, càng có nhiều khả năng báo cáo một sự kiện ngẫu nhiên như là một kết quả có ý nghĩa thống kê và gây hiểu lầm cho các bên liên quan quan tâm đến dự báo.

*Mô hình dự báo phù hợp với đặc tính của dữ liệu lớn.* Dữ liệu lớn phát triển và thay đổi theo thời gian thực, và do đó, điều quan trọng là các kỹ thuật được sử dụng để dự báo dữ liệu lớn có thể chuyển đổi dữ liệu phi cấu trúc thành dữ liệu có cấu trúc [9], nắm bắt chính xác những thay đổi động này và phát hiện trước các điểm thay đổi. Dữ liệu lớn cũng rất phức tạp, vì thế việc xây dựng mô hình dự báo phù hợp, không sử dụng quá mức các yếu tố dự báo tiềm năng là một thách thức.

*Ngân sách lớn dành cho dữ liệu lớn.* Thu thập, lưu giữ, phân tích và xử lý dữ liệu lớn đòi hỏi đầu tư lớn về cơ sở hạ tầng, từ đường truyền cho đến các thiết bị lưu giữ khổng lồ. Chi phí này lớn đến mức đang ngày càng diễn ra sự phân hoá mạnh mẽ giữa các nước, các tổ chức nghèo và giàu trong việc sử dụng dữ liệu lớn trong quá trình phân tích, dự báo và ra quyết định [2].

*Chính sách, quy định pháp luật về truy cập, chia sẻ và sử dụng dữ liệu.* Việc sử dụng và khai thác dữ liệu lớn phụ thuộc vào quy định của mỗi quốc gia, mỗi tổ chức sở hữu dữ liệu, vì thế sẽ hạn chế trong việc truy cập vào một số loại dữ liệu lớn [2]. Cơ chế chia sẻ và bảo mật dữ liệu chưa chặt chẽ và chưa có cơ chế kiểm soát sự vi phạm bảo mật khiến dữ liệu lớn bị chia cắt và cục bộ khiến việc thực hiện dự báo trở nên khó khăn hoặc không chính xác.

### 2.2.3. Một số kĩ thuật thống kê và phân tích dữ liệu ứng dụng trong dự báo dữ liệu lớn

Thông qua tham khảo kinh nghiệm của một số nước, bài viết cung cấp một số kĩ thuật thống kê và phân tích dữ liệu đã ứng dụng để dự báo nhằm minh họa cho khả năng thực hiện dự báo với dữ liệu lớn.

*Dự báo với dữ liệu lớn trong kinh tế.* Các nhà nghiên cứu trong lĩnh vực kinh tế là những người đi tiên phong trong khoa học xã hội trong việc khai thác dữ liệu lớn để dự báo các biến số kinh tế khác nhau. Vào đầu những năm 2000, mô hình nhân tố động (DFM) được sử dụng để dự báo một tập dữ liệu lớn liên quan đến các chỉ số lan tỏa của Tây Ban Nha mà họ mô tả là mô tả đầy đủ về nền kinh tế Tây Ban Nha [17]. Tuy nhiên, việc sử dụng DFM để dự báo Dữ liệu lớn kinh tế vĩ mô là thiếu sót vì nó dựa trên các mô hình tuyến tính trong khi dữ liệu lớn có nhiều khả năng là phi tuyến tính. Trong các nghiên cứu tiếp theo, mô hình DFM đã được cải tiến cho phép nó xử lý dữ liệu lớn một cách thích hợp hơn [1]. Mười năm sau, khoảng đầu những năm 2010, nghiên cứu mô hình mô phỏng AR được sử dụng để dự

đoán các chỉ số kinh tế thông qua dữ liệu lớn thu được từ công cụ tìm kiếm Google [18] và mô hình hệ số Biau và D'Elia áp dụng kĩ thuật học máy để dự báo GDP cho Liên minh Châu Âu [4]. Cùng thời gian này, mô hình thu nhỏ Bayes sử dụng tăng cường nhân tố đa biến trên dữ liệu lớn bao gồm 143 chuỗi thời gian hàng tháng để dự báo việc làm trong tám lĩnh vực kinh tế của Mỹ [19]. Mô hình nhân tố lớn được sử dụng với tập dữ liệu lớn để dự báo GDP của Đức theo thời gian thực [20]. Vào năm 2014, mô hình VAR và DFM được sử dụng để dự báo có điều kiện và phân tích kịch bản cho nền kinh tế Châu Âu bằng cách sử dụng 26 chỉ số kinh tế vĩ mô và tài chính cho khu vực đồng EUR [21]. Các mô hình VAR, DFM, mô hình hồi quy Bayes được cải tiến để dự báo các chỉ số kinh tế của Canada, Mỹ, Ấn Độ và Brazil.

*Dự báo với dữ liệu lớn trong biến động dân số.* Phương pháp dựa trên Neural Networks được sử dụng để dự đoán xu hướng của chỉ số kinh tế Tây Ban Nha trên đơn vị hộ gia đình và phân điều tra dân số trong cuộc Điều tra dân số và nhà ở và Khảo sát chi tiêu gia đình Tây Ban Nha [22]. Hồi quy Bayes được sử dụng để dự đoán bệnh tật dài hạn trong dân số ở Anh dựa trên dữ liệu lớn thu được trong cuộc điều tra dân số [23]. Stepwise kết hợp với mô hình Decisions Trees được sử dụng để dự báo phân loại chủng tộc thông qua công việc của những người không tham gia khảo sát đối với vấn đề chủng tộc [24].

*Dự báo với dữ liệu lớn trong tài chính* với mô hình DF-GARCH [25] để dự báo lợi nhuận tài sản tài chính bằng cách sử dụng dữ liệu lớn liên quan đến giá giao dịch cổ phiếu được giao dịch trên sàn giao dịch chứng khoán Luân Đôn.

*Dự báo với dữ liệu lớn trong lĩnh vực môi trường* bằng cách sử dụng phương trình khuếch tán ngẫu nhiên (SPDEs) [26] để dự báo lượng mưa và một số khía cạnh khác của thời tiết tại Thụy Sĩ.

Ngoài ra, dự báo với dữ liệu lớn cũng đã được sử dụng trong lĩnh vực truyền thông, năng lượng, khoa học y sinh hoặc dự báo hành vi gian lận về công nghệ thông tin [27], chính trị, thể thao và giao thông [22].

*Dự báo với dữ liệu lớn trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo nhân lực* được thực hiện nhiều bắt đầu từ những năm 2000, đẩy mạnh trong năm năm trở lại đây [28],[29]. Nguồn dữ liệu dùng cho dự báo dữ liệu lớn trong giáo dục là từ các khoá học trực tuyến của các trường đại học trực tuyến phi lợi nhuận và vì lợi nhuận. Các đơn vị này hiện cung cấp nhiều loại hình đào tạo sau trung học, chứng chỉ, tín chỉ khóa học và bằng cấp và các trường cao đẳng và đại học truyền thống [12]. Các khoá học trực tuyến gia tăng đáng kinh ngạc và mang tạo ra một dữ liệu ngày càng lớn theo từng năm. Những mô hình dự báo đã được áp dụng thành công vào lĩnh vực dữ liệu lớn giáo dục để dự đoán kết quả học tập của những học

sinh [27],[30],[31],[32] và ngày càng cải thiện độ chính xác của dự đoán. Các mô hình này cũng được sử dụng để dự báo sự thất bại và bỏ học của học sinh [30],[33] nghiên cứu sự thành công của sinh viên [34], các cơ hội việc làm [28]. Các mô hình dự báo trong giáo dục được chia làm hai loại: Dự báo định hướng theo chức năng, chủ yếu sử dụng kỹ thuật phân tích tuyến tuyến, máy vector, mạng thần kinh và Dự báo tổng quát, chủ yếu sử dụng các mô hình Naive Bayesian, Bayesian networks, và Markov [28].

### 3. Kết luận

Cùng với sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ, dữ liệu lớn sẽ tiếp tục phát triển lớn hơn nữa trong những năm tới và nếu các tổ chức không có khuynh hướng và sẵn sàng chấp nhận những thách thức cũng như phát triển và sử dụng các kỹ năng bắt buộc, họ sẽ gặp khó khăn nghiêm trọng. Với sự tập trung vào dự báo với dữ liệu lớn, bài viết đã bước đầu xác định một số vấn đề và

vạch ra tiềm năng mà dữ liệu lớn mang lại và tạo ra các kết quả dự báo hiệu quả, chính xác, kịp thời với điều kiện chúng ta dành đủ thời gian và nỗ lực để khắc phục các vấn đề đã xác định. Dữ liệu lớn và sự phát triển của kỹ thuật xử lý dữ liệu lớn là cơ hội nhưng nó cũng chính là các thách thức. Ngoài ra, trình độ nhân lực thực hiện dự báo, loại bỏ dữ liệu nhiễu, ý nghĩa thống kê sai lầm của dữ liệu lớn và xác định mô hình dự báo phù hợp với dữ liệu lớn là những thách thức mà bài báo đã nêu ra. Mặc dù vậy, những thách thức ấy không cản trở các nhà khoa học trong ngành và liên ngành nghiên cứu thiết kế các mô hình và thực hiện dự báo trong nhiều lĩnh vực, từ kinh tế, tài chính, năng lượng, y sinh đến môi trường và giáo dục. Những mô hình và kết quả dự báo này đã minh chứng cho tiềm năng sử dụng dữ liệu lớn trong dự báo và vẫn đang ngày càng được nghiên cứu hoàn thiện để cải thiện tính chính xác và hiệu quả trong các dự báo dữ liệu lớn.

### Tài liệu tham khảo

- [1] Hossein Hassani - Emmanuel Sirimal Silva, (2015), *Forecasting with Big Data: A Review*, Ann. Data. Sci, 2(1), 5–19, DOI 10.1007/s40745-015-0029-9.
- [2] World Bank Group, (2021), *Data for better lives*, World Bank Publications, ISSN: 0163-5085, DOI: 10.1596/978-1-4648-1600-0.
- [3] Ian Foster, Rayid Ghani, Ron S. Jarmin, Frauke Kreuter, và Julia Lane (biên tập), (2016), *Big Data and Social Science: A Practical Guide to Methods and Tools*, Chapman and Hall/CRC Press, ISBN 9781498751407.
- [4] Biau O, D'Elia A, (2009), *Euro area GDP forecasting using large survey datasets*, A random forest approach, <http://unstats.un.org/unsd/nationalaccount/workshops/2010/moscow/AC223-S73Bk4.PDF>.
- [5] Mikalef, P., Pappas, I. O., Krogstie, J., & Giannakos, M, (2018), *Big data analytics capabilities: A systematic literature review and research agenda*, Information Systems and e-Business Management, 16(3), 547–578, <https://doi.org/10.1007/10257-017-0362-y>.
- [6] SAS, (2021), *Big Data: What it is and why it matters*, [https://www.sas.com/en\\_us/insights/big-data/what-is-big-data.html](https://www.sas.com/en_us/insights/big-data/what-is-big-data.html).
- [7] Demchenko, Y., Grosso, P., De Laat, C., & Membrey, P, (2013), *Addressing big data issues in scientific data infrastructure*, In Collaboration Technologies and Systems (CTS), International Conference on, pp. 48–55, San Diego: IEEE, <https://doi.org/10.1109/CTS.2013.6567203>.
- [8] Saggi, M. K., & Jain, S, (2018), *A survey towards an integration of big data analytics to big insights for value-creation*, Information Processing & Management, 54(5), 758–790, <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2018.01.010>.
- [9] Oracle, (2021), *What is Big Data?*, <https://www.oracle.com/big-data/what-is-big-data/>, truy cập ngày 1/11/2021.
- [10] James Manyika, Michael Chui, Brad Brown, Jacques Bughin, Richard Dobbs Charles, Roxburgh Angela, Hung Byers, (2011), *Big data: The next frontier for innovation, competition, and productivity*, Report of McKinsey Global Institute, <https://www.mckinsey.com/business-functions/mckinsey-digital/our-insights/big-data-the-next-frontier-for-innovation>.
- [11] Nguyễn Công Hoan, (2015), *Tổng quan về dữ liệu lớn*, Kì yếu hội thảo khoa học “Thống kê Nhà nước với dữ liệu lớn”, Tổng cục Thống kê, Hà Nội.
- [12] Christian Fischer, Zachary A. Pardos, Ryan Shaun Baker, Joseph Jay Williams, Padhraic Smyth, Renzhe Yu, Stefan Slater, Rachel Baker, Mark Warschauer, (2020), *Mining Big Data in Education: Affordances and Challenges*, Review of Research in Education, Vol. 44, pp. 130–160, DOI: 10.3102/0091732X20903304.
- [13] Ling Cen - Dymitr Ruta, (2018), *Big Education: Opportunities for Big Data Analytics*, Conference Paper, July 2015, DOI: 10.1109/ICDSP.2015.7251923.
- [14] Skupin A, Agarwal P, (2007), *Introduction: what is a self-organizing map?*, In: Agarwal P, Skupin A (eds) *Self-organizing maps: applications in geographic information science*, John Wiley, Chichester.
- [15] Lohr S, (2013), *The age of big data*, [https://www.nytimes.com/2012/02/12/sunday-review/big-datas-impact-in-the-world.html?pagewanted=all&\\_r=1&truy cập 1/11/2021](https://www.nytimes.com/2012/02/12/sunday-review/big-datas-impact-in-the-world.html?pagewanted=all&_r=1&truy%20c%E1%BB%81p%201/11/2021).
- [16] Efron B, (2010), *Large-scale inference: empirical Bayes methods for estimation, testing and prediction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- [17] Camacho M, SanchoI, (2003), *Spanish diffusion indexes*, Span Econ Rev 5(3), 173–203.
- [18] Choi H, Varian H, (2012), *Predicting the resent with google trends*, Econ Rec 88(s1), 2–9.
- [19] Gupta R, Kabundi A, Miller S, Uwilingiye J, (2013), *Using large datasets to forecast sectoral unemployment*, Stat Methods Apply, 23(2), 229–264.
- [20] Schumacher C, Breitung J, (2008), *Real-time forecasting of German GDP based on a large factor model with*

- monthly and quarterly data*, Int J Forecast 24(3), 386–398.
- [21] Banbura M., Giannone D., Lenza M, (2014), *Conditional forecasts and scenario analysis with vector autoregressions for large cross-section*, Working Papers ECARES ECARES 2014–2015, ULB - Université Libre de Bruxelles.
- [22] Frutos S, Menasalva E, Montes C, Segovia J, (2003), *Calculating economic indexes per household and censal section from official Spanish databases*, Intell Data Anal 7(6), 603–613.
- [23] Gilary A ,(2011), *Recursive partitioning for racial classification cells*, In: Proceedings of the survey research methods section, American Statistical Association-Session 628: survey analysis and issues with ata quality, Miami Beach, p.2706.
- [24] Paaß G, Kindermann J, (2003), *Bayesian regression mixtures of experts for geo-referenced data*, Intell Data Anal 7(6), 567–582.
- [25] Engle RF, Kroner K, (1995), *Multi variate simultaneous GARCH*, Econom Theory 11(1), 122–150.
- [26] Sigrist F, Kunsch HR, Stahel WA, (2012), *SPDE based modeling of large space-time data sets*, <http://arxiv.org/pdf/1204.6118v4.pdf>.
- [27] A. Zollanvari, R.C. Kizilirmak, Y.H. Kho, D. Hernandez-Torrano, (2017), *Predicting students' GPA and developing intervention strategies based on self-regulatory learning behaviors*, IEEE Access 5 (99), 23792–23802.
- [28] Xiaomei Bai, Fuli Zhang, Jinzhou Li, Teng Guo, Abdul Aziz, Aijing Jin, Feng Xia, (2021), *Educational Big Data: Predictions, Applications and Challenges*. Big Data Research 26, <https://doi.org/10.1016/j.bdr.2021.100270>.
- [29] Yi Li and Xiaoning Zhai, (2018), *Review and Prospect of Modern Education using Big Data*, 2017 International Conference on Identification, Information and Knowledge in the Internet of Things, Procedia Computer Science, 129, p.341–347.
- [30] Y. Meier, J. Xu, O. Atan, M.V.D. Schaar, (2016), *Personalized grade prediction: a data mining approach*, in: IEEE International Conference on Data Mining, pp. 907–912.
- [31] N. Iam-On, T. Boongoen, (2015), *Improved student dropout prediction in Thai university using ensemble of mixed-type data clusterings*, Int. J. Mach. Learn. Cybern. 8 (2), 1–14.
- [32] R. Asif, A. Merceron, S.A. Ali, N.G. Haider, (2017), *Analyzing undergraduate students' performance using educational data mining*, Comput, Educ, 113 (1), p.177–194.
- [33] David Niemi and Elena Gitin, (2012), *Using big data to predict student dropouts: technology affordances for research*, IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2012), ISBN: 978-989-8533-12-8.
- [34] J. Beemer, K. Spoon, L. He, J. Fan, R.A. Levine, (2017), *Ensemble learning for estimating individualized treatment effects in student success studies*, Int. J. Artif. Intell. Educ, 28 (3), 315–335.

## SOME DISCUSSIONS ABOUT BIG DATA AND ITS APPLICATIONS IN FORECASTING

### Ngô Thị Thanh Tùng

The Vietnam National Institute of Educational Sciences  
101 Tran Hung Dao, Hoan Kiem, Hanoi, Vietnam  
Email: tungntt@vnies.edu.vn

**ABSTRACT:** *The 4.0 technology revolution has accelerated digital transformation in nearly every field. Individual technology applications are rapidly evolving and enticing more than half of the world's population to use them. This change resulted in a massive amount of data, which is referred to as "big data". The big data is so large that the old technology infrastructure and traditional data processing and analysis methods are no longer adequate. Big data technologies have emerged, as have new data analysis techniques and models. Forecasting is the field of working on data and is dependent on data; with the rapid development of technology, forecasting with big data has been studied and applied from the beginning. Big data, rapidly improving technology, and the appropriate mechanism and regulatory framework for data sharing and use are all favourable conditions for the development of big data-driven forecasting. Forecasting with big data, on the other hand, faces a number of challenges, including untrustworthy data sources, insufficient human resources to conduct forecasting, a failure to keep up with technology, ineffective forecasting models, and statistical errors related big data. The purpose of this article is to generalize about big data and analyze its applicability to forecasting in general, and educational forecasting in particular, through an overview of the studies that have been conducted .*

**KEYWORDS:** Big data, forecast, educational forecasting.

# Tăng cường giáo dục, rèn luyện đạo đức cách mạng cho cán bộ, đảng viên công an trong giai đoạn hiện nay

**Wương Thị Ngọc Huệ**

Học viện An ninh Nhân dân  
125 Trần Phú, Hà Đông, Hà Nội, Việt Nam  
Email: vuonghue169@gmail.com

**TÓM TẮT:** Giáo dục, rèn luyện đạo đức cách mạng cho cán bộ, đảng viên nói chung và cán bộ, đảng viên công an nói riêng là yêu cầu khách quan trong mọi giai đoạn cách mạng. Đặc biệt, xuất phát từ thực trạng bối cảnh giai đoạn hiện nay, từ mục tiêu đến năm 2030, xây dựng lực lượng Công an Nhân dân cách mạng, chính quy, tinh nhuệ, hiện đại, vững mạnh về chính trị, tư tưởng, đạo đức, tổ chức và cán bộ nên việc giáo dục và rèn luyện đạo đức cách mạng cho cán bộ đảng viên công an cấp thiết hơn bao giờ hết. Bài viết khái lược về tính tất yếu khách quan, các yếu tố ảnh hưởng và đề xuất một số biện pháp tăng cường giáo dục, rèn luyện đạo đức cách mạng cho cán bộ, đảng viên công an trong giai đoạn hiện nay.

**TỪ KHÓA:** Đạo đức cách mạng, đảng viên công an, tăng cường giáo dục.

→ Nhận bài 30/11/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 10/12/2021 → Duyệt đăng 15/12/2021.

## 1. Đặt vấn đề

Văn kiện Đại hội XIII đã khẳng định: Một bộ phận cán bộ, đảng viên bản lĩnh chính trị không vững vàng, suy thoái về tư tưởng chính trị, còn hoài nghi, mơ hồ về mục tiêu, lí tưởng của Đảng và con đường đi lên chủ nghĩa xã hội ở nước ta; một số ít hoang mang, dao động, mất lòng tin; cá biệt còn phủ nhận chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh và đường lối đổi mới của Đảng. Báo cáo kết quả 5 năm thực hiện Nghị quyết Trung ương 4 khóa XII ngày 30 tháng 10 năm 2016 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XII về tăng cường xây dựng chính đồn Đảng; ngăn chặn đẩy lùi sự suy thoái về tư tưởng chính trị, đạo đức, lối sống, những biểu hiện “tự diễn biến”, “tự chuyển hóa” trong nội bộ đã thống kê: Trong nhiệm kì XII, cấp ủy, Ủy ban kiểm tra các cấp đã thi hành kỉ luật 87.210 đảng viên, tăng 18% so với nhiệm kì XI, trong đó có 113 cán bộ diện Trung ương quản lí. Các cấp ủy đã phát hiện, xử lí kỉ luật 25.104 đảng viên suy thoái hoặc có biểu hiện tự diễn biến, tự chuyển hóa, chiếm 0,5% tổng số đảng viên toàn Đảng, trong đó đảng viên suy thoái về đạo đức lối sống chiếm tỉ lệ cao nhất 15.101 đảng viên, chiếm 60,1% tổng số đảng viên bị xử lí kỉ luật... Như vậy, tình trạng suy thoái về đạo đức, lối sống của một bộ phận cán bộ đảng viên nói chung chưa được đẩy lùi, còn tiếp tục diễn biến phức tạp. Xây dựng Đảng về đạo đức được chú trọng, cấp thiết hơn bao giờ hết. Đặc biệt đối với lực lượng Công an Nhân dân (CAND), trong tình hình mới phải tăng cường công tác giáo dục (GD) đạo đức cách mạng (ĐĐCM) cho cán bộ, đảng viên là tất yếu khách quan.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Sự cần thiết khách quan tăng cường giáo dục, rèn luyện đạo đức cách mạng cho cán bộ, đảng viên công an

Tăng cường GD, rèn luyện, nâng cao ĐĐCM cho cán bộ chiến sĩ công an là tất yếu khách quan, xuất phát từ các lí do sau:

a/ *Xuất phát từ vai trò quan trọng GD ĐĐCM*

ĐĐCM là hệ thống các giá trị, chuẩn mực đạo đức của người cộng sản được xây dựng trên quan điểm của chủ nghĩa Mác-Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, kế thừa và phát triển những giá trị truyền thống đạo đức tốt đẹp của dân tộc và nhân loại. ĐĐCM của đảng viên thể hiện ở tinh thần hi sinh cho sự nghiệp cách mạng của Đảng, của nhân dân, tận trung với nước, tận hiếu với dân, hết lòng, hết sức phục vụ sự nghiệp của Đảng, của tổ quốc và nhân dân, đặt lợi ích của cách mạng của đất nước và nhân dân lên trên lợi ích của cá nhân, thật sự cần, kiệm, liêm chính, chí công, vô tư. Riêng đối với lực lượng CAND, ĐĐCM còn được thể hiện qua hiện tốt 6 điều Bác dạy tư cách của người công an cách mệnh là: *Đối với tự mình, phải cần, kiệm, liêm, chính; Đối với đồng sự, phải thân ái giúp đỡ; Đối với Chính phủ, phải tuyệt đối trung thành; Đối với nhân dân, phải kính trọng, lễ phép; Đối với công việc, phải tận tụy; Đối với địch, phải cương quyết, khôn khéo.*

ĐĐCM có vai trò rất quan trọng: Là cái gốc của người cán bộ, đảng viên, là yếu tố chủ yếu tạo nên chất lượng của đội ngũ cán bộ, đảng viên. ĐĐCM của đảng viên tác động trực tiếp đến năng lực lãnh đạo, sức chiến đấu và uy tín của Đảng, ảnh hưởng lớn đến đạo đức toàn xã hội trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa. Chủ tịch Hồ Chí Minh khẳng định: *"Cũng như sông thì có nguồn mới có nước, không có*

*nguồn thì sông cạn. Cây phải có gốc, không có gốc thì cây héo. Người cách mạng phải có đạo đức, không có đạo đức thì dù tài giỏi mấy cũng không lãnh đạo được nhân dân" [1].*

GD, rèn luyện ĐĐCM cho cán bộ, đảng viên công an giúp mỗi đảng viên nâng cao trình độ nhận thức về các giá trị ĐĐCM, thấm nhuần tư cách người công an cách mạng. GD ĐĐCM không chỉ làm cho đảng viên nhận thức đúng các chuẩn mực, các giá trị ĐĐCM mà thông qua đó hình thành nhân cách của người cán bộ chiến sĩ công an. Những phẩm chất đạo đức sáng ngời của lực lượng CAND theo tư tưởng Hồ Chí Minh, tựu trung lại là: Tuyệt đối trung thành với Đảng, với Nhà nước, với chế độ và với nhân dân; Kiên định mục tiêu độc lập dân tộc gắn liền với chủ nghĩa xã hội; Sẵn sàng hi sinh bảo vệ Đảng, Nhà nước vì cuộc sống bình yên và hạnh phúc của nhân dân. Sự trung thành đó thể hiện ở niềm tin, tình cảm, bản lĩnh trong bất kì hoàn cảnh khó khăn nào đều quyết tâm thực hiện hoàn thành tốt nhiệm vụ được giao. Đặc biệt, trong bối cảnh hiện nay, trước những biểu hiện suy thoái về đạo đức, lối sống của một bộ phận đảng viên thì công tác GD đạo đức, lối sống cho đội ngũ cán bộ, đảng viên công an càng trở nên quan trọng và cấp bách.

*b/ Xuất phát từ chức năng, nhiệm vụ của lực lượng CAND*

Lực lượng CAND có các chức năng cơ bản như: Chức năng tham mưu với Đảng và Nhà nước về bảo vệ an ninh quốc gia (ANQG) và bảo đảm trật tự, an toàn xã hội (TT, ATXH); Quản lí nhà nước về bảo vệ ANQG và bảo đảm TT, ATXH, đấu tranh phòng, chống tội phạm trong phạm vi cả nước; Trực tiếp đấu tranh phòng, chống âm mưu, hoạt động của các thế lực thù địch, các loại tội phạm và các vi phạm pháp luật về ANQG, TT, ATXH.

Lực lượng CAND có các nhiệm vụ cơ bản như: Tham mưu chiến lược với Đảng và Nhà nước các chủ trương, biện pháp phát huy sức mạnh tổng hợp của hệ thống chính trị, sức mạnh của toàn dân thực hiện nhiệm vụ bảo vệ ANQG và bảo đảm TT, ATXH, đấu tranh phòng, chống tội phạm; tổ chức chỉ đạo công tác phòng ngừa, phát hiện, ngăn chặn, đấu tranh làm thất bại mọi âm mưu, hoạt động xâm phạm ANQG; loại trừ nguy cơ đe dọa ANQG; bảo vệ đảng, Nhà nước và chế độ, bảo vệ độc lập chủ quyền thống nhất và toàn vẹn lãnh thổ của Tổ quốc; bảo vệ an ninh chính trị, an ninh trong các lĩnh vực tư tưởng - văn hóa, kinh tế, quốc phòng, đối ngoại, thông tin, xã hội...

Với các chức năng, nhiệm vụ rất đặt thù, quan trọng, lực lượng CAND là lực lượng trọng yếu tin cậy của Đảng và Nhân dân, làm nòng cốt thực hiện nhiệm vụ bảo vệ ANQG và đảm bảo TT, ATXH. Do vậy, các cán bộ đảng viên công an cần được thường xuyên GD, rèn

luyện ĐĐCM, rèn luyện bản lĩnh chính trị vững vàng.

*c/ Xuất phát từ thực trạng công tác GD và rèn luyện ĐĐCM cho cán bộ, đảng viên công an*

Trải qua 75 năm xây dựng, chiến đấu và trưởng thành, lực lượng CAND luôn phát huy được bản chất tốt đẹp, nỗ lực phấn đấu cống hiến, hi sinh lập nên nhiều chiến công to lớn hình thành và hun đúc nên truyền thống anh hùng vẻ vang. Tuyệt đại bộ phận cán bộ chiến sĩ bản lĩnh chính trị vững vàng lập trường kiên định phẩm chất đạo đức trong sáng, lối sống trong sạch, lành mạnh; gắn bó mật thiết với nhân dân, được nhân dân tin yêu và giúp đỡ hoàn thành nhiệm vụ.

Công tác GD, rèn luyện ĐĐCM cho cán bộ, đảng viên công an luôn được sự quan tâm của các cấp ủy, lãnh đạo, chỉ huy công an các cấp. Đảng ủy Công an Trung ương đã ban hành nhiều quy định, chỉ đạo tổ chức thực hiện nhiều văn bản về công tác xây dựng đảng, xây dựng đội ngũ cán bộ, đảng viên, chú trọng đến GD, rèn luyện đạo đức, lối sống như: Hướng dẫn số 11-HD/ĐUCA (X11) ngày 09 tháng 6 năm 2017 về việc thực hiện một số việc cần làm ngay để thể hiện tinh "guơng mẫu, đi đầu" của lực lượng CAND trong thực hiện Nghị quyết Trung ương 4 khóa XII; Hướng dẫn số 22 -HD/ĐUCA (X11) ngày 02 tháng 4 năm 2018 về Nhận diện và đấu tranh ngăn chặn, đẩy lùi những biểu hiện suy thoái về tư tưởng chính trị, đạo đức, lối sống trong CAND; Hướng dẫn số 09-HD/ĐUCA ngày 20 tháng 4 năm 2017 về Tổ chức cam kết và bổ sung nội dung sinh hoạt chi bộ theo tinh thần Nghị quyết Trung ương 4 khóa XII; Kế hoạch số 28-KH/ĐUCA thực hiện Chỉ thị số 05-CT/TW của Bộ Chính trị về Đẩy mạnh học tập và làm theo tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh; Thông tư 27/2017/TT-BCA ngày 22 tháng 8 năm 2017 của Bộ Công an quy định về Quy tắc ứng xử của CAND; Quy định số 01-QĐ /ĐUCA, ngày 28 tháng 01 năm 2019 của Đảng ủy Công an Trung ương về Trách nhiệm nêu gương của cán bộ, đảng viên, trước hết là Ủy viên Ban thường vụ, Ủy viên Đảng ủy Công an Trung ương, Ủy viên Ban Thường vụ và người đứng đầu công an các đơn vị, địa phương...

Đảng ủy Công an Trung ương, lãnh đạo Bộ, cấp ủy công an địa phương thường xuyên đề ra các biện pháp GD chính trị tư tưởng, truyền thống đạo đức, GD ĐĐCM, đặc biệt là tăng cường kỉ cương kỉ luật, tinh thần phục vụ nhân dân của các đơn vị cán bộ và chiến sĩ công an. Linh hoạt sáng tạo nhiều hình thức, phương pháp nâng cao nhận thức làm cho cán bộ đảng viên thấm nhuần vai trò, nội dung, nguyên tắc xây dựng đảng về đạo đức theo tư tưởng Hồ Chí Minh.

Bên cạnh những ưu điểm, vẫn còn một bộ phận cán bộ, đảng viên công an chưa chịu khó tu dưỡng, có biểu hiện hách dịch, vi phạm kỉ luật, thờ ơ với khó khăn của nhân dân; vi phạm quy chế, quy định công tác, thiếu tinh

thần trách nhiệm. Công tác xây dựng Đảng, xây dựng lực lượng CAND đã được tăng cường, củng cố gắn chặt với việc thực hiện Sáu điều Bác Hồ dạy CAND. Tuy nhiên, sự chuyên biến ở một số tổ chức đảng đơn vị, địa phương còn chậm và chưa rõ nét, những biểu hiện suy thoái về đạo đức lối sống trong cán bộ, đảng viên chưa được đẩy lùi, cá biệt có trường hợp vi phạm là cán bộ, lãnh đạo, chỉ huy, tính chất vi phạm rất nghiêm trọng ảnh hưởng tới uy tín của ngành.

## **2.2. Các yếu tố ảnh hưởng giáo dục, rèn luyện đạo đức cho cán bộ, đảng viên công an**

### *a/ Các yếu tố thuận lợi*

Học tập và làm theo 6 điều Bác dạy là phương hướng chính trị kim chỉ nam để GD, rèn luyện tư cách người CAND. Hội thảo 70 năm lực lượng CAND học tập và làm theo 6 điều Bác dạy đã khẳng định 6 điều Bác dạy là di sản quý báu, là hành trang của cán bộ, chiến sĩ công an trong suốt sự nghiệp cách mạng. Học tập và thực hiện theo 6 điều Bác Hồ dạy, làm mục tiêu tu dưỡng rèn luyện đạo đức của mỗi cán bộ chiến sĩ. Đây chính là giá trị đích thực luôn cần được bồi đắp trong công tác GD, rèn luyện đạo đức cán bộ, đảng viên công an.

Công tác GD, rèn luyện ĐĐCM cho cán bộ, đảng viên công an thường xuyên được sự quan tâm, chỉ đạo thường xuyên của Đảng ủy Công an Trung ương, của lãnh đạo Bộ, cấp ủy công an các địa phương trong xây dựng đội ngũ nói chung và nâng cao đạo đức công an nói riêng, quyết tâm chính trị cao nhằm mục tiêu xây dựng lực lượng CAND cách mạng, chính quy, tinh nhuệ, từng bước hiện đại, một số lực lượng tiến thẳng lên hiện đại và đến năm 2025, cơ bản xây dựng lực lượng công an tinh, gọn, mạnh, tạo tiền đề vững chắc, phấn đấu năm 2030 xây dựng CAND cách mạng, chính quy, tinh nhuệ, hiện đại, vững mạnh về chính trị tư tưởng, đạo đức, tổ chức và cán bộ.

GD ĐĐCM cho cán bộ, đảng viên công an là trách nhiệm chính trị, nhiệm vụ trước mắt và lâu dài của công tác xây dựng lực lượng, công tác đảng trong CAND. Xây đi đôi với chống, hết sức coi trọng việc tu dưỡng rèn luyện đặc biệt là giữ gìn ĐĐCM suốt đời trong mọi hoàn cảnh, điều kiện. Xây dựng đội ngũ cán bộ có bản lĩnh chính trị vững vàng, đạo đức trong sáng, ý thức tổ chức kỉ luật nghiêm minh, vững về pháp luật, tinh thông nghiệp vụ.

Lực lượng CAND luôn được đảm bảo rất chặt chẽ và chất lượng cao về lí lịch chính trị, luôn làm tốt công tác bảo vệ chính trị nội bộ. Bản thân đội ngũ công an được tuyển chọn khá kĩ lưỡng từ đầu vào, yêu cầu chính trị, tư tưởng luôn được đặt lên hàng đầu. GD đạo đức người công an phải đặt trong chính thể công tác xây dựng đảng, xây dựng lực lượng vững mạnh về chính trị, tư tưởng tổ chức và đạo đức.

### *b/ Các yếu tố khó khăn*

Một số cấp ủy, lãnh đạo, chỉ huy còn nhận thức chưa đầy đủ về vị trí, vai trò quan trọng của của xây dựng đảng về đạo đức trong CAND, chưa tổ chức hiệu quả, làm tốt công tác GD rèn luyện, nêu gương về đạo đức, lối sống cho cán bộ, đảng viên công an.

Trong những năm tới, tình hình thế giới, khu vực tiếp tục có những diễn biến, phức tạp, khó dự báo. Bốn nguy cơ mà Đảng đã chỉ ra vẫn còn tồn tại, có mặt gay gắt hơn; các mối đe dọa độc lập, chủ quyền, lợi ích chiến lược của đất nước, nhất là trên Biển Đông; vấn đề an ninh phi truyền thống, biến đổi khí hậu, ô nhiễm môi trường, dịch bệnh, cạn kiệt tài nguyên, xu hướng già hóa dân số; tình trạng suy thoái, “tự diễn biến”, “tự chuyển hóa” trong nội bộ; sự chống, phá quyết liệt của các thế lực thù địch, các tổ chức phản động... Tình hình nêu trên sẽ tác động mạnh, nhiều chiều đến công tác xây dựng đội ngũ cán bộ, đảng viên nói chung và đội ngũ cán bộ, đảng viên công an nói riêng.

Các yếu tố gây mất ổn định chính trị xã hội vẫn diễn ra phức tạp và có mặt gay gắt hơn. Các thế lực thù địch, phản động tiếp tục thực hiện chiến lược “diễn biến hòa bình”, bạo loạn lật đổ với phương thức, thủ đoạn ngày càng tinh vi, xảo quyệt nhằm xóa bỏ vai trò lãnh đạo của Đảng và chế độ xã hội chủ nghĩa ở nước ta. Số đối tượng trong nước câu kết với các thế lực phản động bên ngoài chống phá công khai, quyết liệt hơn.

Tình trạng mất cảnh giác, những biểu hiện “tự diễn biến”, “tự chuyển hóa” trong nội bộ, những sơ hở trong quản lí kinh tế xã hội đang bị các thế lực thù địch, phản động, các loại tội phạm lợi dụng hoạt động chống phá, gây mất an ninh, trật tự. Tội phạm, vi phạm pháp luật và tệ nạn xã hội còn diễn biến phức tạp, đạo đức xã hội có mặt xuống cấp. Tình hình dịch bệnh, diễn biến phức tạp, khó lường trên phạm vi toàn cầu ảnh hưởng nghiêm trọng đến mọi mặt đời sống, kinh tế xã hội của đất nước... Tuyên truyền nhằm xóa bỏ vai trò lãnh đạo của Đảng đối với lực lượng CAND, các thế lực thù địch tăng cường sự chống phá quyết liệt hàng ngày, hàng giờ với nhiều phương thức thủ đoạn tinh vi, nhằm mục tiêu đòi phi chính trị hóa lực lượng vũ trang, dân sự hóa lực lượng công an. Chính những tác động khó khăn này đã và đang đặt ra yêu cầu, nhiệm vụ mới ngày càng tăng, đòi hỏi lực lượng công an ngang tầm nhiệm vụ, có bản lĩnh chính trị cao hơn, quyết tâm vượt qua những khó khăn, cám dỗ vật chất tầm thường của cuộc sống. Hơn bao giờ hết, công tác GD ĐĐCM cho cán bộ, đảng viên công an cần được tăng cường.

## **2.3. Một số biện pháp tăng cường giáo dục, rèn luyện đạo đức cách mạng cho cán bộ, chiến sĩ công an trong giai đoạn hiện nay**

*Một là, gắn kết chặt chẽ giữa việc thực hiện Chỉ thị*

05 với Nghị quyết Trung ương 4 khóa XII và Cuộc vận động Xây dựng người CAND bản lĩnh nhân văn, vì nhân dân phục vụ; đồng thời thực tiếp tục thực hiện chỉ thị số 04 về đẩy mạnh phong trào CAND học tập thực hiện 6 điều Bác dạy đáp ứng yêu cầu của tình hình mới.

Việc thực hiện các chỉ thị và cuộc vận động này cần phải đi vào chiều sâu, thiết thực hiệu quả, góp phần thực hiện, thắng lợi nhiệm vụ bảo vệ ANQG và bảo đảm TT, ATXH, phấn đấu xây dựng lực lượng CAND cách mạng, chính quy, tinh nhuệ hiện đại vào năm 2030.

Phát huy truyền thống tốt đẹp của lực lượng CAND. Tăng cường tổ chức những hoạt động thiết thực, “Uống nước nhớ nguồn”, “Đền ơn đáp nghĩa”, tri ân những gia đình có công với cách mạng, những đồng chí thương, bệnh binh công an, giúp đỡ những nơi đồng bào còn khó khăn xây dựng hình ảnh đẹp của người chiến sĩ CAND.

Hai là, tiếp tục đẩy mạnh thực hiện tốt Quy định số 01 ngày 28 tháng 01 năm 2019 của Đảng ủy Công an Trung ương về Trách nhiệm nêu gương của cán bộ, đảng viên, trước hết là Ủy viên Ban Thường vụ, Ủy viên Đảng ủy Công an Trung ương; Ủy viên ban thường vụ và người đứng đầu công an các đơn vị, địa phương

Tại Hội nghị sơ kết 5 năm thực hiện Chỉ thị số 05 của Bộ Chính trị của lực lượng công an, Bộ trưởng Bộ Công an cũng nhấn mạnh quy định trách nhiệm nêu gương theo phương châm trên trước, dưới sau, trong trước, ngoài sau, phát động đi đôi với hành động, kết hợp xây với chống và lấy xây là chính.

Thực hiện Quy định số 01, cán bộ, đảng viên công an nói chung phải gương mẫu thực hiện 6 nội dung như đối với Đảng, Tổ quốc và nhân dân, phải tuyệt đối trung thành, tích cực học tập, tuyên truyền và bảo vệ chủ nghĩa Mác-Lênin, đường lối, nghị quyết, chính sách, pháp luật; thường xuyên tự soi, tự sửa, tu dưỡng, rèn luyện, giữ gìn phẩm chất đạo đức tư cách người công an cách mạng, nêu cao ý thức phục vụ nhân dân; đối với thực hiện chức trách nhiệm vụ được giao phải chủ động, sáng tạo, dám nghĩ, dám làm, dám chịu trách nhiệm; thực hiện nghiêm điều lệnh CAND, quy tắc ứng xử trong CAND.

Đồng thời, phải nghiêm khắc với bản thân và kiên quyết tránh 6 vấn đề như: Việc lười học tập, nghiên cứu lí luận chính trị, chủ trương, đường lối, nghị quyết của Đảng, chính sách pháp luật của Nhà nước và quy định của ngành; chủ nghĩa cá nhân, ích kỉ, hẹp hòi, thụ động, ỷ lại, né tránh, đùn đẩy trách nhiệm trong công tác, bệnh “thành tích”, nói không đi đôi với làm; nể nang, tránh né, ngại va chạm trong tự phê bình và phê bình, lợi dụng tự phê bình và phê bình để trừ dập; chạy chức, chạy luận chuyên, chạy quy hoạch, chạy vị trí công tác; bố trí, bảo kê, tiếp tay cho tội phạm; tổ chức hoặc

tham gia đánh bạc dưới mọi hình thức, sử dụng rượu bia trong giờ làm việc, cho vay nặng lãi; nói, viết bình luận đăng tin bài hình ảnh sai sự thật trên các phương tiện truyền thông, mạng xã hội...

Thực hiện phương châm chức vụ càng cao càng phải gương mẫu. Đối với các đảng viên cấp cao là ủy viên Ban Thường vụ, ủy viên đảng ủy Công an Trung ương, người đứng đầu các đơn vị, địa phương cần phải gương mẫu thực hiện 8 điều, nghiêm khắc với bản thân và kiên quyết tránh 8 điều, tức là thêm 2 điều so với đảng viên nói chung như nhấn mạnh đến yêu cầu như mẫu mực về đạo đức lối sống, dũng cảm nhận những phần việc khó khăn, phức tạp của đơn vị, chủ động xin thôi đảm đương nhiệm vụ khi không còn đủ điều kiện, ảnh hưởng đến uy tín của ngành... Đồng thời, kiên quyết tránh dùng danh nghĩa tập thể để thực hiện ý đồ cá nhân; nói không đi đôi với làm; quan liêu, độc đoán, chuyên quyền, định kiến với người góp ý, thờ ơ, vô cảm trước những khó khăn của cán bộ, chiến sĩ thuộc quyền...

Ba là, đẩy mạnh GD ĐĐCM, làm cho mỗi cán bộ, đảng viên công an thấy rõ bốn phận và trách nhiệm của mình, luôn vững vàng trước khó khăn, thử thách và không bị cám dỗ bởi vật chất, tiền tài, danh vọng. Đề cao trách nhiệm nêu gương của cán bộ, đảng viên, nhất là cán bộ lãnh đạo, quản lí và người đứng đầu các cấp, cán bộ chủ chốt.

Mỗi cán bộ chiến sĩ thường xuyên trau dồi tự GD rèn luyện, giữ gìn ĐĐCM nêu cao ý thức pháp luật, tích cực học tập nâng cao trình độ và năng lực công tác, phải đặt sự tu dưỡng rèn luyện dưới sự kiểm tra, giám sát của tổ chức đảng. Những chuyển biến trong nhận thức của mỗi đảng viên về ĐĐCM, tấm gương đạo đức Hồ Chí Minh là cơ sở quan trọng để mỗi đảng viên tự học tập, rèn luyện phấn đấu tu dưỡng đạo đức và làm theo, trở thành hành động tự giác, tự nguyện tự thân mỗi đảng viên. Phát huy tinh thần tự giác học tập, tự rèn luyện ĐĐCM của cán bộ, đảng viên.

Mỗi đảng viên phải có kế hoạch thường xuyên tự học tập, nâng cao trình độ lí luận chính trị, kiến thức và năng lực hoạt động thực tiễn. Học tập vừa là nghĩa vụ và vừa là quyền lợi, vừa là nghĩa vụ bắt buộc đối với mọi đảng viên và phải được quy định thành nền nếp. Mỗi đảng viên thực sự là tấm gương sáng về học tập trong công tác để quần chúng noi theo. Mỗi lãnh đạo chỉ huy phải thực gương mẫu, là tấm gương sáng cho cán bộ, chiến sĩ noi theo, quyết tâm lời nói đi đôi với việc làm, tiên phong nhận những phần việc khó, quyền lợi hài hòa, giúp đỡ các đồng nghiệp. Chủ động với các biện pháp phòng ngừa sự xuống cấp đạo đức của một bộ phận cán bộ chiến sĩ. Kiên quyết chống chủ nghĩa cá nhân, lợi ích nhóm, không bị cám dỗ bởi mặt trái của kinh tế thị trường và hội nhập quốc tế.

**3. Kết luận**

Tăng cường GD, rèn luyện ĐĐCM cho cán bộ, đảng viên công an là tất yếu khách quan xuất phát từ vai trò quan trọng của GD ĐĐCM nói chung, từ những yêu cầu chức năng, nhiệm vụ đặc thù của lực lượng CAND. Đặc biệt, trong những năm tới, tình hình thế giới và trong nước đặt ra nhiều vấn đề mới, thách thức và cơ hội đan xen nhau, các thế lực thù địch tiếp tục tăng cường chống phá Đảng, Nhà nước và đất nước ta, lực lượng CAND càng thêm nhiều trọng trách. Cần

tăng cường GD, rèn luyện ĐĐCM, gắn kết chặt chẽ việc thực hiện Chỉ thị số 05 với cuộc vận động xây dựng người CAND bản lĩnh nhân văn, vì nhân dân phục vụ, đẩy mạnh phong trào học tập và làm theo 6 điều Bác dạy. Tiếp tục đẩy mạnh thực hiện tốt quy định về trách nhiệm nêu gương của cán bộ, đảng viên, trước hết là Ủy viên Ban thường vụ, Ủy viên Đảng ủy Công an Trung ương, người đứng đầu công an các địa phương.

**Tài liệu tham khảo**

- [1] Hồ Chí Minh, *Toàn tập*, tập 5, (2011), NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội, tr.292.
- [2] Đảng Cộng sản Việt Nam, (2021), *Văn kiện đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII*, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội. Kết luận số 01-KL/TW, (18/5/2021), Bộ Chính trị khóa XIII về tiếp tục thực hiện Chỉ thị số 05.
- [3] Đảng Cộng sản Việt Nam, (15/5/2016), Chỉ thị số 05-CT/TW của Bộ Chính trị về *Đẩy mạnh học tập và làm theo tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh*.
- [4] Ban Chấp hành trung ương, (30/10/2016), Nghị quyết TW4 khóa XII về *Tăng cường xây dựng, chỉnh đốn Đảng; ngăn chặn, đẩy lùi sự suy thoái về tư tưởng chính trị, đạo đức, lối sống, những biểu hiện “tự diễn biến”, “tự chuyển hóa” trong nội bộ*.
- [5] Đảng ủy công an trung ương, (28/01/2019), Quy định số 01-QĐi/ĐUCA-X03 về *Trách nhiệm nêu gương của cán bộ, đảng viên, trước hết là Ủy viên Ban Thường vụ, Ủy viên Đảng ủy Công an Trung ương; Ủy viên ban thường vụ và người đứng đầu công an các đơn vị, địa phương*.
- [6] *Báo cáo Chính trị của Đảng ủy Công an Trung ương, Đại hội đại biểu Đảng bộ Công an Trung ương lần thứ VII, nhiệm kỳ 2020 - 2025*.

**ENHANCING THE QUALITY OF EDUCATION AND TRAINING ON REVOLUTIONARY MORALITY FOR OFFICERS AND POLICE PARTY MEMBERS IN THE CURRENT CONTEXT**

**Vuong Thi Ngoc Hue**

People’s Public Security Academy  
125 Tran Phu, Ha Dong, Hanoi, Vietnam  
Email: vuonghue169@gmail.com

**ABSTRACT:** Education and training on revolutionary morality for officers and party members in general and in public security in particular are an objective requirement in all revolutionary periods. Starting from the current situation, from the target to 2030, towards building an elite, modern, and politically strong people’s police force; education and training on revolutionary morality for police officers is more urgent than ever. The article summarizes the objective necessity and influencing factors, then proposes measures to strengthen the education and training on revolutionary morality for police officers and party members in the current period.

**KEYWORDS:** Revolutionary morality, police party members, educational enhancement.



# Xu thế và những thách thức trong phát triển hệ thống thông tin phục vụ nghiên cứu khoa học và giáo dục hiện nay

**Đình Tiến Dũng**

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam  
101 Trần Hưng Đạo, Hoàn Kiếm, Hà Nội, Việt Nam  
Email: dungdt@vnies.edu.vn

**TÓM TẮT:** Bài viết nêu lên một số xu thế, thách thức trong việc phát triển hệ thống thông tin phục vụ nghiên cứu khoa học và giáo dục trong thế kỷ XXI. Qua đó cho thấy, việc phát triển hệ thống thông tin phục vụ nghiên cứu khoa học, giáo dục hiện nay phải đối mặt với nhiều thách thức như: Bùng nổ thông tin, sự phát triển liên tục của công nghệ thông tin và truyền thông; Các điều kiện cần để duy trì và phát triển bộ sưu tập tài nguyên số, dữ liệu, năng lực, các vấn đề về người dùng như: Kỹ năng hiểu thông tin của người làm công tác thông tin, thư viện; Kỹ năng tìm kiếm, đánh giá, sử dụng thông tin của nhà nghiên cứu, người dạy, người học... Bài viết cũng đưa ra một số khuyến nghị về xây dựng, phát triển hệ thống thông tin khoa học và giáo dục đáp ứng nhu cầu nghiên cứu, giảng dạy và học tập trong bối cảnh hiện nay.

**TỪ KHÓA:** Khoa học thông tin, thông tin khoa học giáo dục, nghiên cứu giáo dục, xu thế và thách thức, thư viện, hệ thống thông tin.

→ Nhận bài 30/11/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 05/12/2021 → Duyệt đăng 15/12/2021.

## 1. Đặt vấn đề

Công nghệ thông tin và truyền thông đã làm cho việc tiếp cận các nguồn thông tin trở nên dễ dàng hơn bao giờ hết. Các nhà nghiên cứu, người học ngày nay có quyền truy cập vào nguồn thông tin rộng lớn trên thế giới, cho dù tại thư viện hay bất kỳ nơi nào có cung cấp quyền truy cập internet và thông thường truy cập là miễn phí. Những nơi như vậy có thể tại trường học, nhà riêng, văn phòng, nhà hàng, quán cà phê,... Quyền truy cập thông tin cũng có sẵn từ các thiết bị cầm tay thông minh như: điện thoại thông minh, máy tính bảng. Hiện nay, hơn bao giờ hết, các chuyên gia thông tin, thư viện, các nhà nghiên cứu, người học phải có một ý thức sáng suốt trong việc đánh giá chất lượng thông tin, cũng như các vấn đề về bản quyền. Việc tìm kiếm thông tin đã trở thành một xu hướng phát triển nhanh chóng trên toàn xã hội. Khi công nghệ tiếp tục phát triển, cách chúng ta tìm kiếm thông tin và xác định tính xác thực của thông tin sẽ đặt ra những thách thức đối với người dùng thông tin. Điều đó cho thấy, mặc dù sự bùng nổ công nghệ đã làm cho thông tin được tiếp cận dễ dàng hơn, nhưng thách thức lại đến trong việc xác định đâu là thông tin được coi là "tốt" hoặc có bản quyền. Khi nhận thức và hiểu biết được về nhu cầu thông tin sẽ giúp cho việc giảng dạy, học tập, nghiên cứu trở nên tích cực hơn và do đó cần phải hình thành kỹ năng trong tìm kiếm và sử dụng thông tin cả trong nghiên cứu, học tập cũng như trong mọi khía cạnh của cuộc sống.

Một hệ thống thông tin nói chung hay hệ thống thông

tin phục vụ nghiên cứu và giáo dục đều phụ thuộc vào các nguồn lực về con người, phần cứng, phần mềm, dữ liệu và mạng để thực hiện các hoạt động đầu vào, xử lý, đầu ra, lưu trữ và kiểm soát chuyển đổi tài nguyên dữ liệu thành sản phẩm thông tin. Với xu hướng của việc phát triển công nghệ thông tin, truyền thông trong việc cung cấp, phổ biến thông tin dẫn đến nhu cầu tìm kiếm, truy xuất và sử dụng thông tin phục vụ nghiên cứu, học tập và giảng dạy trong môi trường mạng là xu hướng tất yếu, do đó bắt buộc các hệ thống thông tin phải thay đổi để đáp ứng được sự phát triển của công nghệ hiện tại, tương lai. Vì vậy, để các hệ thống thông tin phục vụ nghiên cứu và giáo dục có thể đáp ứng xu thế và mang lại lợi ích cho người dùng trở nên thách thức vô cùng.

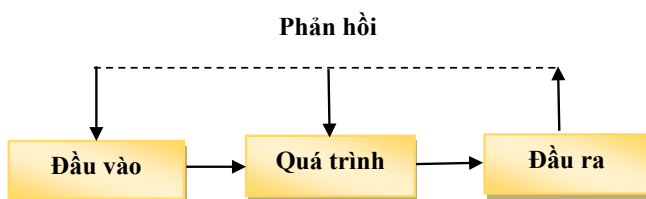
## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Khái niệm hệ thống thông tin, các yếu tố hình thành nên hệ thống thông tin khoa học

Có nhiều quan điểm, cách tiếp cận khác nhau về khái niệm hệ thống thông tin, mỗi cách nhìn đều thống nhất các điểm chung về bản chất, mục tiêu, các yếu tố cấu thành hệ thống thông tin. Trong một phạm vi rộng, thuật ngữ "Hệ thống thông tin" là một lĩnh vực khoa học nghiên cứu đề cập đến phạm vi các hoạt động chiến lược, quản lý và hoạt động liên quan đến việc thu thập, xử lý, lưu trữ, phân phối, sử dụng thông tin và các công nghệ liên quan của nó trong xã hội và tổ chức. Thuật ngữ hệ thống thông tin cũng được sử dụng để mô tả một

chức năng tổ chức áp dụng kiến thức IS trong ngành, các cơ quan chính phủ và các tổ chức phi lợi nhuận. Hệ thống thông tin thường đề cập đến sự tương tác giữa các quy trình thuật toán và công nghệ [1].

Hệ thống thông tin có thể được định nghĩa đơn giản là sự tương tác của con người và máy móc, dưới sự kiểm soát của con người, thu thập dữ liệu và phổ biến thông tin. Mục tiêu chính của một hệ thống như vậy là cung cấp thông tin cho người dùng của nó. Hệ thống thông tin là một tập hợp các yếu tố hoặc thành phần có liên quan với nhau nhằm thu thập (đầu vào), thao tác (quá trình) và phổ biến (đầu ra) dữ liệu và thông tin và cung cấp cơ chế phản hồi để đạt được mục tiêu đề ra (xem Sơ đồ 1).



Sơ đồ 1: Quy trình trong Hệ thống thông tin

Trong tập hợp các yếu tố hoặc thành phần cấu thành nên hệ thống thông tin và để thực hiện tốt quy trình trong hệ thống thông tin đó, phụ thuộc vào các nguồn lực về: Con người, phần cứng, phần mềm, dữ liệu và mạng để thực hiện các hoạt động đầu vào, xử lý, đầu ra, lưu trữ và kiểm soát chuyển đổi tài nguyên dữ liệu thành sản phẩm thông tin. Các yếu tố đó là:

- Nguồn nhân lực bao gồm người dùng cuối và các chuyên gia hệ thống thông tin;
- Tài nguyên phần cứng bao gồm máy móc và phương tiện;
- Tài nguyên phần mềm bao gồm chương trình và thủ tục;
- Tài nguyên dữ liệu bao gồm cơ sở dữ liệu và kiến thức. Tài nguyên dữ liệu được chuyển đổi bởi hoạt động xử lý thông tin thành nhiều loại sản phẩm thông tin cho người dùng cuối;
- Tài nguyên mạng bao gồm phương tiện truyền thông và mạng;
- Xử lý thông tin bao gồm các hoạt động hệ thống của đầu vào, xử lý đầu ra, lưu trữ và kiểm soát.

**Nguồn nhân lực:** Con người là thành phần quan trọng để vận hành thành công tất cả các hệ thống thông tin. Nguồn nhân lực bao gồm người dùng cuối và các chuyên gia hệ thống thông tin (IS).

**Người dùng cuối** (còn được gọi là người dùng hoặc khách hàng): Là những người sử dụng hệ thống thông tin hoặc thông tin nó tạo ra. Họ có thể là người quản lý, nhân viên bán hàng, kỹ sư, nhân viên bán hàng, kế toán hoặc quản lý. Hầu hết chúng ta là người dùng cuối của

hệ thống thông tin. Trong hệ thống thông tin phục vụ nghiên cứu khoa học (NCKH) và giáo dục, người dùng ở đây là các chuyên gia thông tin, thư viện, các nhà nghiên cứu, người dạy, người học.

**Chuyên gia IS:** Là những người thiết kế, phát triển và vận hành hệ thống thông tin. Nhà phân tích hệ thống, nhà phát triển phần mềm, nhà điều hành hệ thống và những người quản lý khác.

**Tài nguyên phần cứng:** Các tài nguyên phần cứng bao gồm tất cả các trang thiết bị được sử dụng trong hệ thống thông tin. Cụ thể, nó bao gồm máy tính và các thiết bị ngoại vi khác, các phương tiện lưu giữ, chuyển đổi dữ liệu.

**Tài nguyên phần mềm:** Tài nguyên phần mềm là tập hợp tất cả các hướng dẫn xử lý thông tin. Điều khiển phần cứng máy tính, bao gồm cả các bộ hướng dẫn xử lý thông tin được gọi là những thủ tục mà người dùng cần. Một số danh mục tài nguyên phần mềm: Phần mềm hệ thống (tương tác trực tiếp với phần cứng), chẳng hạn như hệ điều hành chương trình điều khiển và hỗ trợ các hoạt động của hệ thống máy tính; Phần mềm ứng dụng (hoạt động như một giao diện giữa người dùng và phần mềm hệ thống), là các chương trình xử lý trực tiếp cho một mục đích sử dụng máy tính cụ thể người dùng; Các thủ tục, là hướng dẫn vận hành cho những người sẽ sử dụng một hệ thống thông tin;...

**Tài nguyên dữ liệu:** Dữ liệu là nguyên liệu thô của hệ thống thông tin. Dữ liệu tồn tại ở nhiều dạng, có thể là dạng chữ, dạng văn bản hoặc hình ảnh, video, dữ liệu âm thanh, giọng nói của con người và các âm thanh khác. Các tài nguyên dữ liệu của hệ thống thông tin thường được tổ chức, lưu trữ và truy cập bằng nhiều công nghệ khác nhau, nhằm mục đích cho người dùng cuối dễ dàng truy cập và trở nên hữu ích, mang lại lợi ích cho tất cả người dùng cuối.

**Tài nguyên mạng:** Các công nghệ và mạng viễn thông như internet, mạng nội bộ và mạng ngoại vi là thành phần quan trọng cho hoạt động giao dịch điện tử thành công của tất cả các loại tổ chức và hệ thống thông tin dựa trên máy tính. Mạng viễn thông bao gồm: Máy tính, bộ xử lý truyền thông và các thiết bị khác được kết nối với nhau bằng phương tiện truyền thông (Có dây và không dây) và được điều khiển bằng phần mềm truyền thông. Tài nguyên mạng là thành phần tài nguyên cơ bản của tất cả các hệ thống thông tin, tài nguyên này bao gồm: 1/ Phương tiện thông tin liên lạc (Dây xoắn đôi, cáp đồng trục và cáp quang, mạng di động và vệ tinh); 2/ Cơ sở hạ tầng mạng (phần cứng, phần mềm và công nghệ dữ liệu) là cần thiết để hỗ trợ việc vận hành và sử dụng mạng lưới thông tin liên lạc [2]. Cũng giống như những hệ thống thông tin khác, hệ thống thông tin phục vụ NCKH, giảng dạy và học tập được cấu thành bởi các yếu tố: Hạ tầng công nghệ, dữ liệu, con người

và các hệ thống này thường đầu tư tập trung trong một trung tâm thông tin, thư viện của đơn vị. Trong đó, yếu tố dữ liệu vô cùng quan trọng, là đặc trưng của đơn vị sở hữu bộ sưu tập tài nguyên thông tin nhằm phục vụ cho một số đối tượng nhất định, nhiều loại cơ sở dữ liệu tồn tại trong thư viện, bao gồm: Danh mục, chỉ mục và tóm tắt, tuyển tập tạp chí điện tử và các công cụ tham khảo.

## 2.2. Tác động của những xu thế khoa học thông tin đến phát triển hệ thống thông tin khoa học giáo dục

Một số xu thế của khoa học thông tin có ảnh hưởng sâu sắc đến chất lượng “người dùng cuối” là khách hàng quen thuộc của hệ thống thông tin, bao gồm các nhà chuyên môn trong lĩnh vực thông tin, thư viện, các nhà nghiên cứu, các nhà giáo dục và phát triển kiến thức, kỹ năng tìm kiếm thông tin của các nhà nghiên cứu giáo dục trong bối cảnh hiện nay, cụ thể như sau:

### a/ Những thay đổi của các bộ máy tìm kiếm

**Google:** Có thể ví Google là cỗ máy tìm kiếm thông tin mà bất cứ nhà nghiên cứu giáo dục nào cũng cần phải biết và vận dụng thành thạo trong tìm kiếm thông tin phục vụ nghiên cứu. Trung bình, Google xử lý hơn 40.000 tìm kiếm mỗi giây (tức 3,5 tỉ tìm kiếm mỗi ngày) [3]. Google cũng có thể lưu trữ lịch sử tìm kiếm thông tin giúp người nghiên cứu dễ dàng tiếp cận nguồn tin thông qua từ khóa đã sử dụng và việc mở rộng từ khóa trong tìm kiếm thông tin.

Bing là công cụ tìm kiếm do Microsoft phát triển và điều hành, có hộp tìm kiếm đơn giản, nhưng khá hiệu quả, ngoài phần nội dung kết quả tìm kiếm và pop-up thông tin trang kết quả, máy tìm kiếm Bing còn cung cấp cho bạn bảng gợi ý các từ khóa liên quan và lịch sử các tìm kiếm đã thực thi. Và rất nhiều cỗ máy tìm kiếm khác, phát triển với những thế mạnh riêng, người dùng quan tâm đến việc xác định các công cụ tìm kiếm chuyên biệt, có thể tìm thấy trên internet, một vài ví dụ điển hình như sau:

**Duckduckgo,** là bộ máy tìm kiếm không quản lý người dùng, giao diện tìm kiếm đơn giản, cung cấp các đề xuất theo chủ đề tìm kiếm, và cung cấp 1 tính năng đặc biệt hữu ích là tìm kiếm cho các địa điểm cụ thể.

**Wolfram alpha,** là một công cụ tìm kiếm tính toán cung cấp số liệu thống kê, dữ kiện và dữ liệu số khác thay vì liên kết đến các trang bên ngoài.

### b/ Các chiến lược tìm kiếm thông tin

Ngày nay, khi chúng ta muốn tìm câu trả lời cho một câu hỏi, dường như sẽ sẵn sàng sử dụng các công cụ tìm kiếm phổ biến Google, Yahoo và Bing. Tại nhiều nơi, Google đã thực sự trở thành một động từ đàm thoại, khi có nhu cầu thông tin, chúng ta thường nghe thấy ai đó nói “Tra google”. Việc sử dụng các tài nguyên tìm kiếm được qua Google là nguồn tham khảo tốt, tuy nhiên

nhiều chuyên gia thông tin cũng cảnh báo để nghiên cứu về học thuật sẽ là một vấn đề, ngoại trừ Google Scholar, bởi phần lớn những gì được liệt kê trong kết quả tìm kiếm đều không chắc chắn và không rõ nguồn gốc, cần lựa chọn sáng suốt về các nguồn tìm kiếm được để sử dụng khi viết bài học thuật. Các nguồn có bản quyền thường tìm thấy từ các trang web thư viện hoặc trong các thư viện vật lý nên là lựa chọn đầu tiên, tốt nhất của bạn. Khi bạn cần các bài báo, nên sử dụng cơ sở dữ liệu đăng kí của thư viện. Chúng chứa hàng nghìn bài báo từ các tạp chí, báo và tạp chí về tất cả các loại chủ đề. Nếu bạn phải sử dụng công cụ tìm kiếm thì cố gắng không sử dụng các trang web có tên miền .com. Nhiều trang web trong số này đang bán một ý tưởng, quan điểm hoặc sản phẩm. Để trở thành người hiểu biết về thông tin, chúng ta phải hiểu rằng một trong những nguyên tắc của hiểu biết về thông tin là luôn tôn trọng các giấy phép bản quyền sẽ giúp người dùng tránh bị đạo văn.

Dù 77% số lượt tìm kiếm được thực hiện trên Google, các cỗ máy tìm kiếm khác cũng đóng góp một phần vào lượng dữ liệu chúng ta tạo ra mỗi ngày. Ở thời điểm hiện tại, trên toàn thế giới có 5 tỉ lượt tìm kiếm mỗi ngày [3]. Bên cạnh công cụ google, các nhà nghiên cứu còn cần mở rộng các chiến lược tìm kiếm thông tin thông qua công cụ Web hoặc các hình thức truyền thông khác như Webrecorder, Audiosearch, TV News Archive ([archive.org/details/tv](http://archive.org/details/tv)) (cho phép người nghiên cứu lưu trữ thông tin tìm được để sử dụng sau hoặc lưu các từ khóa gần giống với chủ đề lựa chọn), C-SPAN (một thư viện video không lồ về các cuộc phỏng vấn, hội nghị/ hội thảo và báo cáo).

Hầu hết các cỗ máy tìm kiếm đều cung cấp một hộp tìm kiếm đơn giản. Bên cạnh đó, có các tính năng tìm kiếm nâng cao, hoặc các menu trợ giúp để người tìm kiếm thêm thông tin chi tiết. Bên cạnh đó, các cơ sở dữ liệu của các đơn vị cung cấp thông tin đều cung cấp những tùy chọn tìm kiếm khá mạnh, với việc thiết kế hộp tìm kiếm đơn giản kết hợp với các tính năng tự động, giúp người sử dụng dễ dàng hoàn thành việc tìm kiếm của mình. Vấn đề cần phải xây dựng cho mình một chiến lược tìm kiếm thông tin hiệu quả giữa vô vàn thông tin hiện hữu trực tuyến trên mạng. Quá trình tìm kiếm thông tin trên mạng là một quá trình phức tạp, trải qua các công đoạn: Xác định được nhu cầu thông tin, lựa chọn nguồn thích hợp để tìm kiếm thông tin, phát triển truy vấn tìm kiếm, tìm kiếm, sửa đổi và tìm kiếm lại, lưu và quản lý kết quả tìm kiếm.

Trong quá trình tìm kiếm có những diễn biến phức tạp, dễ dẫn đến nhận thức tiêu cực, lo lắng thiếu tự tin bởi chúng ta càng nhận được nhiều thông tin thì mức độ không chắc chắn càng thấp. Cũng trong khoa học thông tin, người ta cho rằng thông tin mới đôi khi có thể dẫn

đến sự không chắc chắn, các vấn đề người dùng gặp phải trong quá trình tìm kiếm cũng là một trong những thách thức không nhỏ với người dùng, các chuyên gia của hệ thống. Do đó, cần phải có những nghiên cứu, tìm hiểu về nhu cầu thông tin, các chiến lược tìm kiếm, kỹ năng trong tìm kiếm, đánh giá, sử dụng thông tin.

*c/ Khoa học thư viện và thông tin (LIS)*

Tiến bộ công nghệ nhanh chóng trong phát triển thư viện và khoa học thông tin làm cho việc bắt kịp các xu hướng mới nhất là điều cần thiết đối với những người làm công tác thông tin khoa học, các nhà nghiên cứu giáo dục, giảng dạy, học tập. Họ cần được học và thành thạo các chiến lược tìm kiếm mới nhất, kỹ năng hiểu biết thông tin, các nguồn thông tin mới nhất và các tiện ích mới nhất để có thể hoàn thành có chất lượng các công trình nghiên cứu, bài giảng và phục vụ học tập của mình. Đặc biệt, các chuyên gia thông tin, thư viện - người có vai trò cầu nối giữa hệ thống thông tin với các nhà nghiên cứu, nhà giáo dục, học viên, sinh viên,... Họ có nhiều cơ hội nhưng thách thức không nhỏ đối với nghề nghiệp của họ, điều này cũng làm ảnh hưởng không nhỏ đến chất lượng của hệ thống thông tin phục vụ NCKH và giáo dục. Điều đó cho thấy, các vị trí thông tin, thư viện truyền thống đang được mở rộng rất rộng rãi bởi những thách thức mới mà mọi thành phần kinh tế và xã hội, cả nhà nước và tư nhân, đang phải trải qua khi họ đối mặt với sự trỗi dậy của thế kỉ XXI về công cụ tìm kiếm Google, thiết bị di động như điện thoại thông minh và sự lan rộng của Internet băng thông rộng. Các thách thức có thể kể đến: việc áp dụng thái độ và hành vi của họ với việc học tập suốt đời, rủi ro phát sinh từ việc không hiểu và nắm bắt được các mối quan hệ tương quan giữa các khái niệm với sự hiểu biết về thông tin, thách thức của việc liên hệ giữa hiểu biết thông tin với các lĩnh vực và ngành liên quan khác nhau,...

**2.3. Một số thách thức trong phát triển hệ thống thông tin khoa học giáo dục đáp ứng nhu cầu nghiên cứu giáo dục trong bối cảnh hội nhập**

*a/ Xây dựng và phát triển thư viện điện tử*

Thư viện điện tử đã được xây dựng tại hầu hết các viện nghiên cứu và các cơ sở giáo dục, đào tạo. Tuy nhiên, việc đầu tư, hoàn thiện chúng để thích ứng kịp thời với những thay đổi nhanh chóng và vượt bậc của công nghệ thông tin và truyền thông là một việc làm khó bởi chúng ta sẽ luôn phải quan tâm đến hạ tầng kỹ thuật phục vụ cho hệ thống thông tin, thư viện kỹ thuật số (Các công cụ truy xuất thông tin, xây dựng và duy trì cơ sở dữ liệu, các định dạng trong thư viện số và ứng dụng đa phương tiện, khả năng tương tác, khả năng tham gia vào mạng lưới công nghệ, ...). Bên cạnh đó, thông tin bên ngoài hệ thống của một đơn vị cụ thể luôn

luôn mới, phong phú, cộng với sự lan tỏa nhanh chóng của các ứng dụng mạng xã hội trên Internet, những tiến bộ trong sản xuất điện thoại di động, sử dụng rộng rãi công cụ truyền thông... giúp cho cán bộ nghiên cứu có thể truy cập thông tin mọi lúc, mọi nơi. Do vậy, thư viện điện tử muốn đáp ứng thì luôn phải theo đuổi công nghệ, và kéo theo kinh phí để đầu tư trong việc nâng cấp đường truyền, cập nhật tài liệu/số liệu và cải tiến công cụ, phương thức tra cứu, truy cập thông tin phù hợp.

*b/ Số hóa dữ liệu và tài liệu giáo dục*

Đây là việc làm tất yếu trong kỉ nguyên số hóa hiện nay. Đối với một đơn vị thông tin khoa học, xây dựng bộ sưu tập tài nguyên số là xu hướng tất yếu và phải có phương án triển khai. Nguồn tài nguyên thông tin được số hóa có vai trò rất lớn trong hoạt động thông tin giáo dục, cụ thể như sau:

- Kiểm soát tài nguyên thông tin;
- Bảo vệ an toàn và lâu dài các tài liệu gốc;
- Nâng cao năng lực khai thác thông tin của người dùng tin;
- Dễ dàng tạo lập các loại sản phẩm và dịch vụ thông tin mới;
- Đẩy mạnh việc chia sẻ nguồn lực thông tin giữa các cơ quan thông tin;
- Khả năng dễ dàng kết nối tài nguyên số với môi trường học tập trực tuyến.

Hiện tại, các cơ sở đào tạo và Viện Nghiên cứu Giáo dục Việt Nam đang đứng trước các khó khăn lên quan đến số hóa nguồn dữ liệu như: Kinh phí dành cho số hóa tài liệu/dữ liệu rất hạn hẹp, lựa chọn công nghệ phù hợp để số hóa tài liệu, vấn đề tổ chức bảo quản, lưu trữ và quản lí phân phối sử dụng đáp ứng các mục tiêu nghiên cứu giáo dục, giảng dạy và đào tạo trực tuyến.

*c/ Những thay đổi trong cách thức lưu trữ thông tin*

Xu hướng thông tin được lưu trữ trên mạng ngày càng tăng so với cách thức truyền thống là lưu trữ trên máy tính cá nhân, ổ đĩa quang hay giấy. Các nhà nghiên cứu giáo dục có thể đăng nhập từ bất kì địa điểm nào hay từ bất cứ máy tính nào để truy cập dữ liệu thông tin của họ. Có một vài chương trình giúp mọi người lưu trữ thông tin một cách dễ dàng để có thể truy cập mọi nơi, ví dụ như Dropbox.com và Google docs. Việc lưu trữ thông tin trong đám mây (i-cloud) giúp các nhà nghiên cứu và các nhà giáo dục có thể truy cập chỉ với một máy tính cụ thể, nó cũng cho phép họ đồng bộ hóa các nội dung vào các thiết bị phức tạp, và nó cung cấp khả năng bảo mật thông tin cho người sử dụng với một mật khẩu, do đó họ có thể kiểm soát ai có quyền truy cập nội dung đó.

*d/ Sự phát triển nhanh của công nghệ thông tin và truyền thông.*

Các nhà nghiên cứu giáo dục cần bắt kịp tốc độ thay

đổi của công nghệ thông tin, lượng thông tin khổng lồ có sẵn cũng như những triển vọng đang thay đổi về cách thức truy cập thông tin và nguồn thông tin. Nhu cầu về thông tin có sẵn ở bất kì thời điểm nào và bất cứ đâu đáp ứng công tác nghiên cứu giáo dục và giảng dạy ngày càng gia tăng.

*e/ Những tiến bộ trong lĩnh vực khoa học thư viện và thông tin kết hợp với khoa học máy tính* khiến cho bộ mặt của các thư viện thay đổi nhanh chóng, các thư viện truyền thống chuyển dần sang “thư viện số”, “thư viện ảo”. Điều đó dẫn đến những thách thức trong chuyên môn đối với đội ngũ làm công tác thông tin, thư viện, đòi hỏi nhiều kĩ năng liên quan đến thư viện kĩ thuật số thì mới có thể làm tốt công việc của mình, những kĩ năng cần như: Xây dựng chiến lược tìm kiếm thông tin, đánh giá thông tin, đánh giá các trang web, hướng dẫn người sử dụng, biên mục và tổ chức thông tin số, lập trình, tích hợp tài nguyên mạng, quản lí xuất bản ấn phẩm điện tử,...

*f/ Những vấn đề về người dùng và sử dụng hệ thống thông tin, thư viện:* Cần có những nghiên cứu, đánh giá về khả năng sử dụng, hành vi sử dụng thông tin trong môi trường thư viện số. Thực tế, mỗi một hệ thống thông tin, thư viện tồn tại đều phục vụ cho một nhóm đối tượng người dùng nhất định, và sở hữu bộ tài nguyên nhất định. Do đó, mỗi một đơn vị thông tin khi xây dựng hệ thống thông tin mặc dù đều tuân thủ một số nguyên tắc chung của nghề thông tin, thư viện nhưng khi xem xét, đều có những thiết kế riêng, cấu trúc dữ liệu khác nhau, công cụ tìm kiếm, giao diện, định dạng khác nhau, ... Do đó, người dùng mới đều sẽ gặp những trở ngại nhất định trong việc tìm kiếm, truy xuất thông tin, cũng như hạn chế, trở ngại lớn trong việc chia sẻ tài nguyên giữa các đơn vị thông tin, thư viện.

*g/ Thách thức trong vấn đề bản quyền và sở hữu trí tuệ khi hệ thống thông tin khoa học, thư viện số được hiện hữu trên môi trường mạng*

Vấn đề bản quyền trong số hóa tài liệu cũng như trong môi trường số là rất phức tạp. Các điều ước quốc tế và hệ thống pháp luật quốc gia đã tiếp cận và điều chỉnh những vấn đề mới nảy sinh trong môi trường số. Tuy nhiên, đó vẫn là vấn đề không chỉ của tác giả, chủ sở hữu quyền tác giả, cơ quan quản lí nhà nước cũng như những người khai thác, sử dụng tác phẩm để số hóa một cách hợp pháp. Việc giáo dục, tuyên truyền luật bản quyền, sở hữu trí tuệ, hướng dẫn khai thác, sử dụng tài nguyên số hóa để tránh việc vi phạm bản quyền tác giả là vô cùng quan trọng đối với người dùng của bất kì hệ thống nào.

### 3. Kết luận và khuyến nghị

Chúng ta đang sống trong thời đại kĩ nguyên số với một số lượng thông tin khổng lồ luôn có sẵn khi chúng

ta cần. Trách nhiệm của chúng ta - những người làm công tác thông tin, thư viện, nghiên cứu giáo dục là phải theo kịp sự thay đổi của thời đại số, cập nhật kiến thức thông tin và nắm bắt được những xu thế phát triển của công nghệ thông tin và truyền thông mới nhất. Cách đây hơn một thập kỉ, cựu Thủ tướng Malaysia - Mahathir Mohamed - đã cho rằng, không có một quốc gia nào giàu mà lại nghèo thông tin và tri thức cũng như không có quốc gia nào giàu thông tin, tri thức mà lại nghèo. Vấn đề mấu chốt là chúng ta làm chủ nguồn thông tin, tri thức đó như thế nào? Sử dụng nguồn thông tin, tri thức đó ra sao? Với những phân tích về xu thế và thách thức nêu trên, chúng tôi có một số khuyến nghị để xây dựng và phát triển hệ thống thông tin khoa học giáo dục trong thời gian tới, đó là:

1/ Đa dạng hóa và nâng cao chất lượng nguồn thông tin tư liệu giáo dục: Đây là vấn đề cấp thiết để nâng cao chất lượng hoạt động NCKH, giáo dục. Nguồn thông tin, tài liệu lỗi thời gián tiếp dẫn đến các kết quả nghiên cứu không sát thực tế, không cập nhật được với các xu thế NCKH và giáo dục trong nước và trên thế giới. Trên thực tế, nhiều trung tâm thông tin - thư viện ở các Viện NCKH đã chú trọng hơn đến đầu tư trang thiết bị hạ tầng mà ít quan tâm đến nâng cấp nguồn thông tin, tư liệu, các cơ sở dữ liệu số hóa, dịch vụ chăm sóc bạn đọc... Tình trạng này kéo dài sẽ dẫn đến nguy cơ khó thu hút được các đối tượng dùng tin (nhà nghiên cứu, giảng viên, học viên...). Do vậy, hiệu quả NCKH và chất lượng đào tạo có thể bị ảnh hưởng.

2/ Xây dựng và phát triển bộ sưu tập tài nguyên số: Để một hệ thống thông tin khoa học tồn tại được, có hữu ích thì việc xây dựng và phát triển bộ sưu tập tài nguyên số trong hệ thống đó là vô cùng quan trọng (Xác định được điểm mạnh của bộ sưu tập, tính độc đáo, khả năng có được sự quan tâm của người dùng, ...). Khi xây dựng và phát triển cần phải nắm được các nguyên tắc và phương pháp xây dựng bộ sưu tập tài nguyên số. Cơ bản có 3 phương pháp: 1/ Số hóa: chuyển đổi tài liệu in và các vật mang tin khác trong bộ sưu tập hiện có sang dạng kĩ thuật số; 2/ Mua lại các tài liệu do các nhà xuất bản và tác giả cá nhân tạo ra; 3/ Truy cập tới các nguồn bên ngoài không được lưu trữ trên hệ thống bằng cách tạo chỉ dẫn đến các bộ sưu tập của các thư viện khác, hoặc dẫn đến trực tiếp của các nhà xuất bản. Ngoài ra, cũng cần xem xét đến việc phối hợp giữa nhiều đơn vị với nhau để xây dựng bộ sưu tập tài nguyên số mà có điểm chung giống nhau (bởi việc mua tài liệu số, hoặc tiến hành số hóa nội bộ là vô cùng tốn kém).

3/ Cần xác định rõ các vấn đề kĩ thuật trong việc xây dựng hệ thống thông tin, thư viện kĩ thuật số: Hạ tầng phần cứng: Máy chủ, máy trạm, hệ thống mạng nội bộ, hệ thống an ninh; Phần mềm: Hệ thống quản trị cơ sở dữ liệu, tập hợp các hệ thống, các tài nguyên khác nhau

được tích hợp trong một giao diện web. Hạ tầng phần cứng, phần mềm đều có khả năng mở rộng, nâng cấp, đáp ứng tiêu chuẩn công nghệ của giai đoạn tiếp theo.

4/ Tổ chức các khóa đào tạo về kiến thức và kỹ năng khai thác thông tin: Kỹ năng khai thác, thẩm định và tổ chức thông tin được xem như là chìa khóa để bước vào thế giới thông tin. Cán bộ thông tin và nghiên cứu giáo dục cần được học và rèn luyện các kỹ năng tìm kiếm, khai thác và sử dụng hiệu quả thông tin có được trong NCKH. Hiện tại, công cụ tìm kiếm thông tin và các nguồn tin liên tục được thay đổi và cập nhật, do vậy rất cần thiết phải phát triển các kỹ năng tìm kiếm hiệu quả và tìm ra những cách tìm kiếm mới để xác định được thông tin nào là thích hợp nhất đối với nhu cầu của mình. Các đơn vị thông tin - thư viện phối hợp với các trường có đào tạo chuyên ngành thông tin – thư viện để tổ chức các khóa tập huấn ngắn hạn cho đội ngũ cán bộ nghiên cứu, giáo dục về nguồn thông tin, chiến lược tìm kiếm thông tin cho người dùng,... Cán bộ thông tin, thư viện cũng cần được tham gia đầy đủ các khóa tập

huấn này. Về lâu dài, họ chính là đội ngũ đảm bảo kiến thức thông tin và các kỹ năng tìm kiếm thông tin cho các công trình NCKH.

5/ Tăng cường hợp tác NCKH, tham dự các hội nghị, hội thảo trong nước và quốc tế: Các đơn vị nghiên cứu, giáo dục, các cơ quan thông tin, thư viện cần chủ động và tích cực tổ chức các hội nghị, hội thảo về khoa học giáo dục cũng như thông tin khoa học giáo dục. Tham dự các hoạt động hợp tác trong nước và quốc tế về lĩnh vực thông tin khoa học. Chính điều này đã thúc đẩy sự hiểu biết về kiến thức thông tin, giúp nâng cao khả năng làm việc sáng tạo và hiệu quả. Trong bối cảnh phát triển công nghệ thông tin và truyền thông hiện nay, các nhà nghiên cứu, cán bộ thông tin có thể tham gia học online, tham dự hội thảo từ xa (miễn phí) hoặc kết nối với những người sử dụng các mạng xã hội như Twitter và Facebook. Các công nghệ khác như wiki, blog, RSS feeds có thể mang lại tin tức và kiến thức cần thiết cho công tác thông tin và nghiên cứu giáo dục.

## Tài liệu tham khảo

- [1] [https://en.wikipedia.org/wiki/Information\\_system](https://en.wikipedia.org/wiki/Information_system).
- [2] Rashmi A. Gandhi, (2020), *Management information system*.
- [3] Minh.T.T., (23/5/2018), *Chúng ta tạo ra bao nhiêu dữ liệu mỗi ngày?*, Vnreview.
- [4] Important Trends and Challenges in the Research Environment. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, (2017), *Fostering Integrity in Research*, Washington, DC: The National Academies Press, doi: 10.17226/21896.
- [5] Nghiêm Xuân Huy, (2010), *Vai trò của kiến thức thông tin đối với cán bộ nghiên cứu khoa học*, Tạp chí Thư viện, số 3.
- [6] Chuanfu Chen - Ronald Larsen, (2014), *Library and Information sciences: Trend and research*.
- [7] Robert D. Stueart - Barbara B. Moran, (2007), *Library and information center management*.
- [8] Sandra Hirsh, (11/2011), *Hướng tới tương lai - đáp ứng nhu cầu nghiên cứu khoa học giáo dục trong thời đại số*, Hội thảo “Thông tin khoa học giáo dục trong kỉ nguyên số hóa”, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.

## TRENDS AND CHALLENGES IN DEVELOPING INFORMATION SYSTEMS FOR SCIENTIFIC RESEARCH AND EDUCATION TODAY

### Dinh Tien Dung

Email: dungdt@vnies.edu.vn  
The Vietnam National Institute of Educational Sciences  
101 Tran Hung Dao, Hoan Kiem, Hanoi, Vietnam

**ABSTRACT:** *The article points out some trends and challenges in the development of information systems for scientific research and education in the 21st century. Thereby, the development of information systems for scientific research is shown. Education and learning today face many challenges such as: Information explosion, continuous development of information and communication technology; the necessary conditions to maintain and develop the collection of digital resources, data, and capacity; user issues such as information comprehension skills of information workers and librarians; skills in searching, evaluating, and using information of researchers, teachers, and learners, etc. The article also gives some recommendations on building and developing a scientific and educational information system to meet the needs of research, teaching, and learning in the current context.*

**KEYWORDS:** Information science, educational science information, educational research, trends and challenges, library, information systems.

# Quản lý quá trình tác nghiệp và khả năng ứng dụng vào quản lý đào tạo tại các trường đại học thuộc Bộ Công thương

**Hoàng Anh**

Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội  
298 Cầu Diễn, Bắc Từ Liêm, Hà Nội, Việt Nam  
Email: hoanganh@hau.edu.vn

**TÓM TẮT:** *Quản lý quá trình tác nghiệp (Business Process Management - BPM) với sự kết hợp chặt chẽ của các yếu tố quản lý và sự hỗ trợ của công nghệ thông tin và truyền thông, đang là cách tiếp cận phù hợp trong xu thế chuyển đổi số đại học hiện đại. BPM là cách tiếp cận hiện đại trong quản lý, mang lại hiệu quả cho quá trình tổ chức và vận hành các hoạt động của các trường đại học, thực hiện mô hình quản lý quá trình tác nghiệp đi kèm với những đòi hỏi về năng lực của đội ngũ nhân sự và các nguồn lực cần thiết khác của cơ sở giáo dục đại học. Nội dung bài báo trả lời câu hỏi: Quản lý quá trình tác nghiệp là gì? Mức độ sẵn sàng và cách thức ứng dụng BPM vào quản lý đào tạo tại các trường đại học thuộc Bộ Công thương.*

**TỪ KHÓA:** *Quản lý quá trình tác nghiệp, giáo dục đại học, trường đại học, Bộ Công thương.*

→ Nhận bài 30/11/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 10/12/2021 → Duyệt đăng 15/12/2021.

## 1. Đặt vấn đề

Quản lý quá trình tác nghiệp (Business Process Management - BPM) là một chủ đề được quan tâm vì liên quan trực tiếp tới quan điểm về quản trị trong thời đại số hiện nay. Một vài thập kỷ gần đây, các nhà quản trị nhận ra vai trò vô cùng quan trọng của quản lý theo quá trình, đặc biệt khi đặt nó trong sự vận hành của cả hệ thống, kết quả của sự dịch chuyển về nhận thức này là làn sóng của quản lý luồng công việc trong các tổ chức và doanh nghiệp từ những năm cuối của thập kỷ 90 thế kỷ trước (Weske, 2007). Đối với việc áp dụng BPM trong giáo dục đại học (ĐH), trên thế giới có nhiều công trình nghiên cứu đã làm rõ khả năng áp dụng cách tiếp cận BPM vào quản lý đào tạo tại trường ĐH cũng như hiệu quả mang lại từ việc áp dụng mô hình quản lý tiên tiến này. Tuy nhiên, khi tra cứu cơ sở dữ liệu của scopus, trong khoảng thời gian từ 2000 - 2020, trong số 990 công bố về BPM trong giáo dục ĐH, không có bất kỳ công trình nào về vấn đề này được công bố bởi các tác giả Việt Nam. Việc ứng dụng mô hình này vào thực tiễn giáo dục ĐH Việt Nam cũng trong hoàn cảnh tương tự. Với mục tiêu nghiên cứu nhằm tiến tới xác định khả năng ứng dụng của BPM vào thực tiễn quản lý và vận hành các cơ sở giáo dục ĐH Việt Nam, bài viết nghiên cứu một số vấn đề lý luận về quản lý quá trình tác nghiệp, các yếu tố có tính cốt lõi của mô hình quản lý đồng thời đưa ra kết luận về khả năng áp dụng mô hình này vào quản lý đào tạo tại các trường ĐH thuộc Bộ Công thương trên cơ sở phân tích các yếu tố thực tiễn có liên quan tại các cơ sở này.

## 2. Kết quả nghiên cứu

### 2.1. Khái niệm quản lý quá trình tác nghiệp

Cùng với sự bùng nổ của công nghệ thông tin (CNTT),

việc áp dụng các tiện ích của CNTT vào quản lý các luồng công việc đã dần hình thành một mô hình quản lý có tính hiệu lực và hiệu quả cao và dần phổ biến trong thực tiễn được mang tên “Quản lý quá trình tác nghiệp”. Có nhiều quan niệm khác nhau về quản lý quá trình tác nghiệp. Từ góc nhìn của quản trị kinh doanh Gartner, định nghĩa BPM “*Là quy luật về quản lý các quy trình với mục tiêu nâng cao kết quả và hiệu lực vận hành... nhằm mang lại lợi ích cho khách hàng và các bên liên quan*” (CPDM Lab, 2017); J.Jeston và J. Nelis (2018) cho rằng: “*Quản lý quá trình tác nghiệp là hoạt động quản lý có quy luật tập trung vào việc sử dụng quy trình tác nghiệp như một yếu tố quan trọng nhằm đạt tới mục tiêu của tổ chức thông qua việc không ngừng cải tiến...*” (tr.4). Từ góc nhìn công nghệ Aalst (2012) đưa ra khái niệm BPM “*...là sự kết hợp có nguyên tắc của kiến thức CNTT và khoa học quản lý khi áp dụng để vận hành và quản lý các quy trình nghiệp vụ của tổ chức*”; còn Weske (2007) cho rằng: BPM “*... là tập hợp các yếu tố phương pháp, phương tiện, kỹ thuật, công nghệ nhằm xác định, thiết kế, quản trị... các quy trình nghiệp vụ của tổ chức*”. Như vậy, có thể nhận thấy, khái niệm BPM được thể hiện ở 2 khía cạnh:

- *Về khía cạnh quản lý:* BPM là một cách tiếp cận có hệ thống nhằm giúp tổ chức đạt được mục tiêu thông qua việc tối ưu hóa các hoạt động.

- *Về khía cạnh công nghệ:* BPM là một giải pháp công nghệ giúp cho các tổ chức thiết kế, vận hành, giám sát và cải tiến các quá trình tác nghiệp.

Trong thời đại bùng nổ CNTT và truyền thông, việc coi BPM là sự kết hợp chặt chẽ giữa quản lý theo quá trình và yếu tố công nghệ đặc biệt là CNTT được sự đồng thuận cao từ nhiều chuyên gia. Từ những phân

tích trên, có thể đưa ra một khái niệm có tính tổng hợp về BPM như sau: *Quản lý quá trình tác nghiệp của tổ chức là tích hợp các yếu tố quản lý và công nghệ vào xác định trạng thái ban đầu, thiết kế, quản lý, vận hành và cải tiến... Các quá trình tác nghiệp nhằm đạt mục tiêu của tổ chức.*

## 2.2. Các yếu tố cốt lõi của mô hình quản lý quá trình tác nghiệp

Một mô hình BPM có thể vận hành và mang lại hiệu quả cho hoạt động quản lý của một tổ chức cần đảm bảo đầy đủ các yếu tố cốt lõi sau (Rosemann và Brocke, 2010):

- **Chiến lược phát triển:** Chiến lược phát triển mô hình BPM luôn tương đồng với chiến lược chung của tổ chức. Chiến lược phát triển của mô hình BPM bao gồm: Lộ trình và điều kiện phát triển các quy trình tác nghiệp; Xác định và thực hiện liên kết giữa các quá trình tác nghiệp và mục tiêu chiến lược của tổ chức; Cấu trúc tổng thể của hệ thống quy trình tác nghiệp; Đo lường kết quả và tiến độ thực hiện các quá trình tác nghiệp; Cải tiến các quá trình tác nghiệp.

- **Hệ thống quản trị:** Gồm các thành tố sau: Các quá trình ra quyết định; Quyền hạn và trách nhiệm của các cá nhân, đơn vị trong các quá trình tác nghiệp; Ma trận và mối liên hệ giữa các quá trình tác nghiệp trong tổ chức; Các tiêu chuẩn liên quan đến việc thực hiện và vận hành các quá trình; Công cụ quản lý và hỗ trợ vận hành các quá trình tác nghiệp.

- **Phương pháp quản lý:** Gồm các nhóm phương pháp: Thiết kế và mô hình hóa các quá trình; Tin học hóa (số hóa) quá trình; Vận hành các quá trình trên nền tảng CNTT và truyền thông; Kiểm tra - giám sát các quá trình; Phân tích và cải tiến quá trình...

- **Hệ thống CNTT:** Bao gồm các phần mềm quản lý và hỗ trợ thực hiện các quá trình tác nghiệp, các phần mềm tổng hợp và phân tích số liệu, các công cụ giao tiếp trong và ngoài hệ thống.

- **Nhân sự:** Không chỉ bao gồm yếu tố về số lượng nhân sự mà chủ yếu là các năng lực liên quan đến đội ngũ nhân sự tham gia vào các quá trình tác nghiệp (bao gồm cả nhân sự bên ngoài tổ chức). Các yếu tố có thể tính đến gồm: Kỹ năng và chuyên môn, Kiến thức quản lý; Trình độ văn hóa; Khả năng hợp tác; Năng lực quản lý và lãnh đạo; Các kỹ năng về quản lý quá trình và quản lý thời gian.

- **Văn hóa của tổ chức:** Sự tuân thủ các quy định; Khả năng tương tác trong và ngoài tổ chức; Ứng xử với sự thay đổi của các quá trình tác nghiệp; Ghi nhận, kiểm soát và xử lý những vấn đề phát sinh trong quá trình thiết kế và vận hành các quá trình tác nghiệp; Sự quan tâm đến tính quá trình; Quản lý và xử lý thông tin nội bộ và bên ngoài.

## 2.3. Xu thế của quản lý quá trình tác nghiệp và lợi ích khi ứng dụng trong các trường đại học

Quản lý quá trình tác nghiệp khá phổ biến trong hoạt động vận hành quản lý các tổ chức và doanh nghiệp trên thế giới. Theo P. Robledo, trong năm 2021, thị trường mô hình BPM tăng trưởng lên tới 17%; khoảng 80% doanh nghiệp sẽ tập trung vào việc quản lý và khai thác hiệu quả từ quản lý và vận hành theo quá trình, nhân sự thực hiện các hoạt động liên quan đến BPM cũng tăng trưởng tới 12%. Đặc biệt số lượng sinh viên ĐH các lĩnh vực liên quan đến BPM tăng tới 50% (Robledo, 2021). Mô hình quản lý tiên tiến này cũng được áp dụng tại nhiều trường ĐH tại các nước có nền giáo dục phát triển như Đức, Mĩ, Australia, Cộng hòa Séc (Bührig, Schoormann & Knackstedt, 2017; Tuček & Basl, 2009). Phù hợp với xu thế phát triển của BPM, các nghiên cứu về quản lý quá trình tác nghiệp thông qua số ấn phẩm được công bố hàng năm và số trích dẫn tích lũy của các nghiên cứu về BPM cũng có xu hướng tăng. Trong khoảng thời gian từ năm 2010 đến 2015, số lượng các công bố liên quan đến lĩnh vực này tăng 2,5 lần (theo dữ liệu từ <https://www.scopus.com>). Các nghiên cứu về việc ứng dụng BPM vào các trường ĐH cho thấy, sự phù hợp, khả thi và mang lại hiệu quả trong hoạt động quản lý và vận hành nhà trường. Một số lợi ích dễ dàng nhận thấy là (Tuček & Basl, 2009):

- Thuận lợi cho trường ĐH trong việc triển khai các hoạt động đào tạo, nghiên cứu và phục vụ cộng đồng thông qua môi trường mạng và internet.

- Các hoạt động nhằm quản lý, hỗ trợ quá trình tác nghiệp của các cá nhân trong hệ thống được triển khai đồng bộ nâng cao hiệu lực và hiệu quả của các quá trình này.

- Thuận lợi cho sinh viên và giảng viên trong việc tiếp cận các nguồn lực của nhà trường. Quá trình trao đổi thông tin giữa các cá nhân và bộ phận trong trường được thực hiện dễ dàng nhờ các công cụ giao tiếp phát triển trên nền tảng CNTT và truyền thông.

- Rút ngắn thời gian giải quyết các công việc nhờ chuẩn hóa các hoạt động do thực hiện theo các quy trình thống nhất.

- Chính xác, chuẩn mực, chống gian lận và sai sót do có hỗ trợ của công nghệ trong quá trình vận hành và quản lý các quá trình tác nghiệp trong trường.

- Tiết kiệm nhân lực và các chi phí, đặc biệt là chi phí cho văn phòng phẩm, lưu trữ và in ấn. Phù hợp với xu thế chuyển đổi số ĐH trên thế giới.

- Kiểm soát được từng khâu của quá trình thực hiện các nhiệm vụ trong trường qua đó thu thập và xử lý dữ liệu của việc vận hành làm cơ sở cho hoạt động cải tiến.



## 2.4. Khả năng ứng dụng mô hình quản lý quá trình tác nghiệp trong quản lý đào tạo tại các trường đại học thuộc Bộ Công thương

### 2.4.1. Các trường đại học thuộc Bộ Công thương

Là cơ quan quản lý lĩnh vực có vai trò then chốt của nền kinh tế, Bộ Công Thương luôn quan tâm đến việc phát triển nguồn nhân lực của ngành. Mạng lưới 9 trường ĐH trực thuộc Bộ Công Thương tập trung ở 2 đầu của đất nước (khu vực phía Bắc 7 trường, khu vực phía Nam 2 trường), hàng năm cung cấp hàng vạn nhân lực có trình độ cao cho các ngành Công nghiệp và Thương mại. Đặc điểm chung là, cả 9 trường đều được nâng cấp từ các trường cao đẳng và đều phát triển theo định hướng ứng dụng. Về ngành nghề, các trường đều là các cơ sở đào tạo đa ngành, phù hợp với đặc điểm của ngành Công thương, đều cung cấp các chương trình đào tạo thuộc nhóm công nghệ, kỹ thuật, kinh doanh và tài chính.

Do đầu ra là cung cấp nguồn nhân lực cho các ngành Công nghiệp và Thương mại đáp ứng nhu cầu công nghiệp hóa, nên các trường đều thu hút được sự quan tâm của xã hội và doanh nghiệp, số lượng thí sinh đăng ký tuyển sinh vào hàng năm đều ở mức cao, điển hình như Trường ĐH Công nghiệp Hà Nội và Trường ĐH Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh những năm gần đây thường ở mức trên 100 nghìn nguyện vọng đăng ký hàng năm. Cùng với đó, tỉ lệ sinh viên có việc làm sau 1 năm tốt nghiệp cũng ở mức khá cao, tổng hợp từ các báo cáo công khai về điều kiện đảm bảo chất lượng của các trường cho thấy 6/9 trường có tỉ lệ này ở mức trên 90%, 3 trường còn lại cũng từ 83% trở lên (Xem Bảng 1).

### 2.4.2. Khả năng ứng dụng quản lý quá trình tác nghiệp

Phân tích các yếu tố liên quan của các trường ĐH thuộc Bộ Công thương cho thấy, một số điểm mạnh là điều kiện thuận lợi cho việc ứng dụng BPM vào thực tiễn hoạt động vận hành và quản lý đào tạo của các cơ sở giáo dục này.

- *Về quản trị*: Do có sự phân cấp mạnh mẽ của Bộ Công thương nên đặc điểm rõ nét của các trường ĐH là tính tự chủ và trách nhiệm giải trình đều ở mức cao (5/9 trường trong danh sách các trường được Thủ tướng Chính phủ giao thí điểm tự chủ toàn diện, các trường còn lại cũng đều có khả năng tự quyết định nhiều vấn đề trong quản lý và vận hành của mình). Cùng với đó, cơ cấu tổ chức của các trường đều tuân thủ theo đúng quy định, Hội đồng trường đã được thành lập và đi vào vận hành tại tất cả các trường.

- *Về tiếp cận quản lý theo quá trình*: 7/9 trường đã thiết lập và vận hành hệ thống Quản lý chất lượng theo tiêu chuẩn ISO 9001; 8/9 trường đạt chuẩn kiểm định chất lượng, 32 chương trình đào tạo đã đạt chuẩn kiểm định trong nước và quốc tế. Với điều kiện như vậy, về cơ bản, các trường đã tiếp cận và làm quen với quản lý theo quá trình. Mặt khác, những nguyên tắc cơ bản của quản lý chất lượng như tính hệ thống, hướng khách hàng, quyết định dựa trên sự kiện... đã được hình thành (dù ở các mức độ không đồng đều). Những yếu tố này, từ góc độ quản lý là nền tảng quan trọng để hình thành và vận hành có hiệu quả mô hình BPM trong nhà trường. Một yếu tố khác cũng có thể tính đến là đặc điểm mang tính công nghiệp của ngành nghề đào tạo, đó là một lợi thế khi vận hành theo quá trình có nhiều điểm tương đồng với thực hiện các quy trình công nghệ trong sản

**Bảng 1: Số liệu về các trường ĐH thuộc Bộ Công thương**

Stt	Trường	Số giảng viên			Số SV	Số ngành đào tạo		Tỉ lệ SV có việc làm	Doanh thu (tỉ đồng)
		TS	Ths	Khác		SĐH	ĐH		
1	ĐH Công nghiệp Hà Nội	241	755	112	26.187	14	39	92,16%	679
2	ĐH Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh	204	756	43	27.111	17	34	90,9%	729,9
3	ĐH Công nghiệp thực phẩm Thành phố Hồ Chí Minh	94	431	113	13.614	8	28	84,34%	485,5
4	ĐH Công nghiệp Quảng Ninh	29	151	16	799	2	29	83,02%	30,645
5	ĐH Công nghiệp Việt Hưng						8		63,16
6	ĐH Công nghiệp Việt Trì	32	186	7	2.709	1	15	90,50%	49,587
7	ĐH Kinh tế Kỹ thuật Công nghiệp	52	498	50	1.338		17	92,20%	265,559
8	ĐH Sao Đỏ	45	217	14	7.396	1	16	91,30%	35,086
9	ĐH Điện lực	112	211	8	9.827	16	20	93%	287,585

(Nguồn: Báo cáo công khai chất lượng giáo dục các trường ĐH (ĐH Công nghiệp Hà Nội, 2020; ĐH Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh, 2020; ĐH Công nghiệp thực phẩm Thành phố Hồ Chí Minh, 2020; ĐH Công nghiệp Quảng Ninh, 2020; ĐH Công nghiệp Việt Hưng, 2020; ĐH Công nghiệp Việt Trì, 2020; ĐH Kinh tế Kỹ thuật Công nghiệp, 2020; ĐH Sao Đỏ, 2020; ĐH Điện lực, 2020)).

xuất công nghiệp.

- *Về nguồn nhân lực:* Với đội ngũ cán bộ viên chức trên 4.500 người, trong đó gần 92% có trình độ từ Thạc sĩ trở lên và có trên 300 chuyên gia về CNTT là điều kiện thuận lợi cho việc hình thành, thích ứng và vận hành có hiệu quả các mô hình quản lý mới, tiên tiến. Tất cả 9 trường ĐH đều đào tạo các ngành liên quan đến CNTT và truyền thông, nguồn nhân lực từ đội ngũ sinh viên tài năng, cộng với sự hợp tác với các hãng công nghệ lớn thông qua đào tạo sẽ là lợi thế rất lớn cho các trường khi hình thành và vận hành mô hình quản lý dựa trên yếu tố công nghệ.

- *Về Tài chính:* Với thế mạnh có được từ các hoạt động đào tạo và chuyển giao công nghệ trong lĩnh vực công nghiệp, các trường về cơ bản có tiềm lực tài chính vững (ĐH Công nghiệp Hà Nội và ĐH Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh nằm trong top các trường ĐH có doanh thu cao (Huê, 2021). Nguồn lực quan trọng này giúp các trường dễ dàng trong việc đầu tư cho hoạt động nâng cấp cơ sở hạ tầng và đổi mới mô hình, phương pháp quản lý mới.

- *Hệ thống CNTT:* Là các cơ sở đào tạo lĩnh vực CNTT và truyền thông nên hạ tầng CNTT của các trường đều ở mức khá tốt: 100% trường đều có hệ thống mạng nội bộ và máy chủ đáp ứng yêu cầu quản lý và đào tạo (Điển hình như ĐH Công nghiệp Hà Nội có tới hơn 7.400 máy tính và thiết bị đa phương tiện, 44 máy chủ, các trường ĐH Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh, ĐH Công nghiệp Thực phẩm cũng ở mức tương đương). Về hệ thống phần mềm, 100% các trường đều áp dụng hệ thống Quản lý đào tạo. Trường ĐH Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh và ĐH Công nghiệp Hà Nội đã phát triển các hệ thống quản lý đào tạo áp dụng có hiệu quả tại trường và chuyển giao được cho nhiều trường ĐH trên cả nước. Đối chiếu thực tiễn với các yếu tố cốt lõi của mô hình BPM, có thể dễ nhận thấy việc áp dụng mô hình BPM vào các trường ĐH thuộc Bộ Công thương có nhiều điều kiện thuận lợi, có tính khả thi cao.

### 2.4.3. Một số vấn đề cần quan tâm khi áp dụng quản lý quá trình tác nghiệp vào quản lý đào tạo tại các trường đại học thuộc Bộ Công thương

- Về quản trị: Xác định chiến lược chuyển đổi số và thông minh hóa nhà trường bắt đầu từ việc đổi mới hệ thống quản trị nhà trường theo các triết lý quản lý tiên tiến, hiện đại.

- Phổ biến, tuyên truyền, nâng cao nhận thức và trách nhiệm của các cá nhân đối với quá trình “chuyển đổi” hoạt động quản lý và vận hành nhà trường trong xu thế chuyển đổi số ĐH.

- Nghiên cứu, áp dụng các tiêu chuẩn quốc tế như ISO 21001, ISO 9001 hoặc các tiêu chuẩn kiểm định chất lượng ĐH trong nước và quốc tế vào hệ thống quản lý

toàn diện nhà trường. Quy trình hóa các quá trình tác nghiệp cho các lĩnh vực và hoạt động quản lý (nhất là quản lý đào tạo) trên cơ sở phân tích thực tiễn và dự báo những yêu cầu tương lai. Xây dựng một mô hình hệ thống tổng thể trong đó xác định mối liên hệ giữa các quá trình tác nghiệp. Định kỳ rà soát, cải tiến các quy trình trên cơ sở thu nhận các dữ liệu từ quá trình vận hành từng khâu của quá trình tác nghiệp.

- Phát triển hệ thống phần mềm quản lý và hỗ trợ tác nghiệp theo mô hình nhà trường điện tử, mạng xã hội trường học... Có thể khai thác ngay nguồn nhân lực về CNTT tại chính các trường để thực hiện hoạt động này. Thực tế cho thấy, việc mua phần mềm quản lý từ các đơn vị ngoài nhà trường thường phát sinh khá nhiều bất cập khi xuất hiện những yêu cầu mới hoặc sự thay đổi trong mô hình, cách thức quản lý hoặc điều chỉnh về quy chế, quy định. Việc sử dụng các ứng dụng BPM đóng gói được cung cấp trên thị trường cũng không phải là một giải pháp thích hợp về cả về tài chính và sự phù hợp về cách thức vận hành. Bộ chủ quản có thể sử dụng vai trò điều phối để các trường ĐH có thể mạnh triển khai xây dựng và chia sẻ cho các trường chưa đủ điều kiện.

- Hoàn thiện cơ sở hạ tầng mạng đồng bộ, thiết bị CNTT phục vụ các hoạt động vận hành hệ thống quản lý và tác nghiệp trong nhà trường. Đối với BPM, các hoạt động của người dùng được thực hiện trực tiếp trên hệ thống, dữ liệu sẽ phát sinh từ chính quá trình tương tác của người dùng trên hệ thống theo thời gian thực. Do vậy, hạ tầng CNTT, hệ thống mạng là yếu tố quan trọng nhằm duy trì hoạt động vận hành của nhà trường. Hiện tại, ngoài việc đầu tư về cơ sở hạ tầng, các trường có thể lựa chọn giải pháp thuê hạ tầng để đáp ứng yêu cầu này.

- Kết nối, đồng bộ cơ sở dữ liệu phục vụ học tập và nghiên cứu, hoàn thiện LMS, LCMS để tổ chức đào tạo trực tuyến. Thúc đẩy phát triển học liệu số (phục vụ dạy - học, kiểm tra, đánh giá, tham khảo, nghiên cứu khoa học) kết nối với kho học liệu số, học liệu mở của ngành Giáo dục hoặc liên kết với quốc tế, đáp ứng nhu cầu học tập, nghiên cứu của cán bộ, giảng viên, sinh viên.

- Đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, giảng viên, sinh viên kiến thức, kỹ năng về thực hiện các quá trình tác nghiệp trên hệ thống CNTT, các kỹ năng khai thác, chia sẻ thông tin trên hệ thống.

### 3. Kết luận

Mô hình BPM là một cách tiếp cận phù hợp với các cơ sở giáo dục ĐH trong xu thế chuyển đổi số ĐH hiện nay, hiệu lực và hiệu quả các hoạt động quản lý và vận hành nhà trường đã được ghi nhận. Phân tích các điều kiện thực tiễn tại các trường ĐH thuộc Bộ Công thương cho thấy, các điều kiện thuận lợi trong việc áp dụng mô hình quản lý tiên tiến này vào thực tiễn nhà trường. Tuy

nhien, để đạt được mục tiêu này, một số nội dung cần được các trường triển khai thực hiện, cùng với nó là sự tham gia điều phối của Bộ Công thương nhằm tăng

cường hiệu quả của mô hình thông qua việc phối hợp phát triển và khai thác trong các trường.

#### Tài liệu tham khảo

- [1] Wil M.P. van der Aalst, (2012), *Business Process Management: A Comprehensive Survey*, Department of Mathematics and Computer Science, Technische Universiteit Eindhoven, The Netherlands.
- [2] Jan vom Brocke - Jan Mendling, (2017), *Business Process Management Cases: Digital Innovation and Business Transformation in Practice*, Springer.
- [3] Jan Bührig - Thorsten Schoormann - Ralf Knackstedt, (2017), *Business Process Management in German Institutions of Higher Education – The Case of Jade University of Applied Science*, <http://www.bpm-cases.com/projects>.
- [4] Nguyễn Huệ, (2021), *Điểm danh những trường đại học có doanh thu đứng đầu Việt Nam*, <https://tienphong.vn/diem-danh-nhung-truong-dai-hoc-co-doanh-thu-dung-dau-viet-nam-post1345299.tpo>.
- [5] John Jeston - Johan Nelis, (2018), *Business Process Management: Practical Guidelines to Successful Implementations (4th edition)*, Routledge.
- [6] CPDM Lab, (2017), *Business Process Management (BPM)*, University of Salento - Italia.
- [7] Mathias Weske, (2007), *Business Process Management, Concepts, Languages, Architectures*, Springer Heidelberg.
- [8] Michael Rosemann - Jan vom Brocke, (2010), *The Six Core Elements of Business Process Management*, Handbook on Business Process Management 1, Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- [9] Pedro Robledo, (2021), *Business Process Management Trends*, Technology and Common Sense Magazine, p.58–60.
- [10] D. Tuček, J. Basl, (2009), *Using BPM Principles to Increase the Efficiency of Processes in Higher Education in the CR*, Recent Researches in Educational Technologies.
- [11] Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội, (2020), *Báo cáo công khai chất lượng giáo dục*, <https://www.hau.edu.vn/vn/html/bao-cao>.
- [12] Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh, (2020), *Báo cáo công khai chất lượng giáo dục*, <http://iuh.edu.vn/vi/ba-cong-khai-fi47>.
- [13] Trường Đại học Công nghiệp Thực phẩm Thành phố Hồ Chí Minh, (2020), *Báo cáo công khai chất lượng giáo dục*, <https://hufi.edu.vn/dam-bao-chat-luong/ba-cong-khai.html>.
- [14] Trường Đại học Điện lực, (2020), *Báo cáo công khai chất lượng giáo dục*, <https://www.epu.edu.vn/danh-sach-tin/bao-cao-ba-cong-khai-2136-1.html>.
- [15] Trường Đại học Công nghiệp Quảng Ninh, (2020), *Báo cáo công khai chất lượng giáo dục*, <https://quy.edu.vn/vi/news/Ba-cong-khai>.
- [16] Trường Đại học Công nghiệp Việt Trì, (2020), *Báo cáo công khai chất lượng giáo dục*, <https://vui.edu.vn/gioi-thieu/bao-cao-cong-khai>.
- [17] Trường Đại học Công nghiệp Việt Hưng, (2020), *Báo cáo công khai chất lượng giáo dục*, <http://viu.edu.vn/bai-viet/cong-khai-gddh/cong-khai-giao-duc-dh-0-3.html>.
- [18] Trường Đại học Kinh tế Kỹ thuật Công nghiệp, (2020), *Báo cáo công khai chất lượng giáo dục*, <https://uneti.edu.vn/bao-cao-3-cong-khai>.
- [19] Trường Đại học Sao Đỏ, (2020), *Báo cáo công khai chất lượng giáo dục*, <https://saodo.edu.vn/vi/about/Bao-cao-thuc-hien-cong-khai.html>.

## BUSINESS PROCESS MANAGEMENT AND ITS APPLICABILITY IN TRAINING MANAGEMENT AT UNIVERSITIES UNDER THE MINISTRY OF INDUSTRY AND TRADE OF VIETNAM

### Hoàng Anh

Hanoi University of Industry  
298 Cau Dien, Bac Tu Liem, Hanoi, Vietnam  
Email: [hoanganh@hau.edu.vn](mailto:hoanganh@hau.edu.vn)

**ABSTRACT:** *Business process management (BPM), both as a managerial discipline and its supportive information and communication technology, is becoming a feasibility approach for organisations on the digital transformation trend. Business process management refers to the modern managerial discipline which puts processes in the centre of attention, bringing the higher effectiveness of the management and implementation in the higher education institutions (HEIs) to meet high performance requirements of human resources and other necessary resources. The main goal of this paper is thus to give the answer for the questions: What is the business process management? What are the benefits HEIs get from the application of the approach? Are universities belonging to the Ministry of Industry and Trade ready for BPM and what they need to do to apply this model.*

**KEYWORDS:** Business process management, higher education, university, Ministry of Industry and Trade.

# Biện pháp quản lý hoạt động giáo dục văn hóa ứng xử cho sinh viên ở Học viện An ninh Nhân dân

Phùng Anh Tuấn<sup>1</sup>, Vương Thị Ngọc Huệ<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Email: tuankim.291@gmail.com

<sup>2</sup> Email: vuonghue169@gmail.com

Học viện An ninh Nhân dân  
125 Trần Phú, Hà Đông, Hà Nội, Việt Nam

**TÓM TẮT:** Giáo dục, rèn luyện phẩm chất chính trị, đạo đức nghề nghiệp là nhiệm vụ quan trọng trong các học viện, trường đại học công an nhân dân nói chung và ở Học viện An ninh Nhân dân nói riêng. Trong đó, giáo dục văn hóa ứng xử giúp các sinh viên có cách ứng xử đúng đắn, đúng quy định theo điều lệnh công an nhân dân góp phần hoàn thiện nhân cách người cán bộ, chiến sĩ công an trong tương lai. Chính vì vậy, hoạt động giáo dục văn hóa ứng xử ở Học viện An ninh Nhân dân luôn được chú trọng và đặt lên vị trí hàng đầu. Bài viết đề cập đến vị trí, vai trò của giáo dục văn hóa ứng xử cho sinh viên Học viện An ninh Nhân dân và 06 biện pháp quản lý nhằm nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động giáo dục văn hóa ứng xử cho sinh viên ở Học viện An ninh Nhân dân trong thời gian tới.

**TỪ KHÓA:** Văn hóa ứng xử, giáo dục văn hóa ứng xử, quản lý hoạt động giáo dục văn hóa ứng xử, Học viện An ninh Nhân dân, biện pháp quản lý.

→ Nhận bài 30/11/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 10/12/2021 → Duyệt đăng 15/12/2021.

## 1. Đặt vấn đề

Giáo dục (GD) văn hóa ứng xử (VHUX) và quản lý (QL) hoạt động GD VHUX có vai trò quan trọng trong việc hình thành và phát triển nhân cách của con người, đặc biệt là đối với các sinh viên (SV) ở các cơ sở GD đại học. Trong đó, đối với các nhà trường trong lực lượng vũ trang, việc GD, rèn luyện nhân cách người chiến sĩ công an nhân dân (CAND) luôn được đặt lên vị trí quan trọng hàng đầu. SV ở Học viện An ninh Nhân dân (ANND) là những thanh niên, chiến sĩ CAND được đào tạo để trở thành cán bộ CAND tương lai có lập trường tư tưởng vững vàng, trung thành tuyệt đối với Đảng, Tổ quốc và Nhân dân; tận tụy, trách nhiệm với công việc; có phẩm chất đạo đức và lối sống trong sáng, lành mạnh; chấp hành nghiêm kỉ luật, kỉ cương, điều lệnh, giao tiếp ứng xử có văn hóa, đã góp phần xây dựng hình ảnh người chiến sĩ CAND “*Vì nước quên thân, vì dân phục vụ*”. GD VHUX cho SV ở Học viện ANND là một bộ phận quan trọng, có vai trò hết sức quan trọng trong việc hình thành và phát triển nhân cách của mỗi cá nhân, cán bộ chiến sĩ công an tương lai. Trước yêu cầu đó, Học viện ANND luôn chú trọng trang bị kiến thức chuyên môn, đồng thời GD các kĩ năng giao tiếp, ứng xử có văn hóa với đồng đội, cấp trên và với quần chúng nhân dân luôn được quần chúng nhân dân tin yêu, đồng đội quý mến. QL hoạt động GD VHUX cho SV ở các trường đại học CAND là những tác động có mục đích, có kế hoạch của chủ thể QL đến toàn bộ hoạt động GD VHUX nhằm phổ biến, quán triệt, kiểm tra hướng dẫn thống nhất về quy tắc, VHUX của SV góp phần xây dựng và hoàn thiện phẩm chất, nhân cách của

chiến sĩ CAND Việt Nam. QL hoạt động GD VHUX bao gồm lập kế hoạch, tổ chức thực hiện, lãnh đạo, chỉ đạo và kiểm tra đánh giá kết quả VHUX của SV đảm bảo các yêu cầu đặt ra.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Vai trò giáo dục sinh viên ở Học viện An ninh Nhân dân về văn hóa ứng xử theo điều lệnh Công an Nhân dân

GD VHUX cho SV ở Học viện ANND trang bị những tri thức, hiểu biết về khuôn mẫu ứng xử, những chuẩn mực hành vi đạo đức, phát triển khả năng giao tiếp vào nhận thức, hành vi và thái độ của SV, giúp SV nắm vững quy tắc ứng xử bắt buộc trong lực lượng CAND vào nhận thức, thái độ và hành vi của mình. Trong đó, chủ thể tiến hành hoạt động GD VHUX cho SV ở các trường đại học CAND là đội ngũ giảng viên, cán bộ QL GD mà trực tiếp là các cán bộ chủ nhiệm lớp.

a. GD VHUX giúp SV hình thành kĩ năng giao tiếp, ứng xử đúng đắn trong các mối quan hệ theo điều lệnh CAND

VHUX là bài học quan trọng đầu tiên trong điều lệnh CAND rất quan trọng đối với mỗi SV khi bước chân vào Học viện, song hành với các bài học về kiến thức chuyên môn, thể chất, thể thao. Theo quy định của Bộ Công an, 100% SV ở Học viện ANND thực hiện chế độ nội trú trong các kí túc xá của Học viện, được biên chế và QL chặt chẽ theo từng tiểu đội, trung đội. Việc học tập, sinh hoạt phải đảm bảo những quy định của điều lệnh nội vụ và điều lệnh đội ngũ CAND, đó là môi trường sư phạm - quân sự hết sức thuận lợi để GD, rèn luyện, thử thách sự tự tin và trưởng thành của SV. Bản

chất quá trình GD VHUX là việc làm cho SV nhận thức đúng đắn để có hành vi ứng xử giao tiếp có văn hóa đối với các mối quan hệ trong nhà trường.

Việc giao tiếp và ứng xử của SV ở Học viện ANND diễn ra hàng ngày, hàng giờ. Nếu không có sự hướng dẫn, chỉ bảo của cán bộ chủ nhiệm lớp, giảng viên cùng với gia đình thì việc nhìn nhận thế giới quan, sự ứng xử, giao tiếp của SV sẽ không đúng với truyền thống đạo đức dân tộc nói chung và các quy định đặc thù theo điều lệnh ngành nói riêng. Vì vậy, để xây dựng và hình thành kỹ năng giao tiếp, ứng xử đúng và linh hoạt thì cần có sự GD từ phía cán bộ QL, giảng viên của Học viện ANND. Điều đó khẳng định tính GD trong môi trường sư phạm như ở Học viện ANND vì điều này chắc chắn là SV chưa từng được học ở đâu để cư xử, giao tiếp cho đúng với tiêu chuẩn của người CAND tương lai.

*b. GD VHUX xây dựng các mối quan hệ tốt đẹp, góp phần xây dựng môi trường GD mang tính vũ trang trong sạch*

Trong môi trường sư phạm như Học viện ANND, giảng viên vừa đóng vai trò giảng dạy truyền thụ kiến thức vừa là cấp trên. Ngoài ra, trong môi trường nhà trường, các em còn quan hệ, giao tiếp, tiếp xúc với nhiều lãnh đạo, các bạn bè cùng trang lứa. Vì vậy, GD VHUX giúp SV mới vào trường có thể định vị được bản thân, ứng xử cho đúng trong các mối quan hệ giữa SV với các thầy cô giáo, với cấp trên, lãnh đạo và các bạn bè cùng trang lứa, đặc biệt là phục vụ cho công việc đặc thù. Các giảng viên, cán bộ chủ nhiệm lớp đóng vai trò rất quan trọng trong việc truyền đạt nội dung VHUX, từ đó giúp xây dựng mối quan hệ giữa thầy trò, cấp trên - cấp dưới được gần gũi, thân thiện nhưng cũng nghiêm túc theo quy định của điều lệnh CAND.

*c. GD VHUX góp phần xây dựng bản lĩnh chính trị, rèn luyện nhân cách người CAND*

Với đặc thù tuyển sinh đồng thời là tuyển dụng, các SV của Học viện ANND chính thức là các cán bộ công an. QL hoạt động GD VHUX thực chất là một bộ phận trong công tác QL GD học viên bao gồm 2 mặt công tác chính đó là công tác QL cán bộ chiến sĩ công an vừa là công tác QL GD SV trong quá trình học tập.

Đây chính là vai trò được 100% cán bộ QL và các giảng viên đánh giá là quan trọng nhất (3 điểm). Với đặc điểm ngành nghề, ngay từ khi bước chân vào cổng trường, mỗi SV đã chính thức bước chân vào ngành Công an, trên mình trọng trách của Đảng, Nhà nước và Nhân dân giao phó đối với sự nghiệp Bảo vệ An ninh quốc gia, giữ gìn trật tự an toàn xã hội. Vì vậy, việc GD VHUX còn giúp các SV bắt đầu làm quen, tiếp xúc với những tấm gương sáng của ngành Công an, được GD tuyên truyền về GD truyền thống cũng như nhân cách cán bộ chiến sĩ công an.

SV ở Học viện ANND có những đặc thù như xuất

thân của SV đều từ những gia đình thuộc các tầng lớp gắn bó với cách mạng, có sự tin cậy về chính trị. Với nền tảng gia đình truyền thống cách mạng, các SV tuổi trẻ tiếp tục cần được rèn luyện, thử thách trong thực tiễn, bồi dưỡng lí tưởng cách mạng. Việc GD truyền thống, rèn luyện bản lĩnh chính trị còn giúp SV có động lực, lòng tự hào về truyền thống gia đình và tự giác xây dựng được kế hoạch cho bản thân về phương hướng phấn đấu trở thành chiến sĩ công an vừa hồng, vừa chuyên theo gương của Chủ tịch Hồ Chí Minh và các thế hệ cha anh đi trước.

GD VHUX cho SV CAND luôn thấm nhuần tư cách người CAND, như Sáu điều Bác Hồ dạy CAND: “Đối với tự mình, phải cần, kiệm, liêm, chính. Đối với đồng sự, phải thân ái giúp đỡ. Đối với Chính phủ, phải tuyệt đối trung thành. Đối với nhân dân, phải kính trọng, lễ phép. Đối với công việc, phải tận tụy. Đối với địch, phải cương quyết, khôn khéo” (Trích thư Bác Hồ gửi Giám đốc Sở Công an Khu XII, ngày 11 tháng 3 năm 1948).

Với nội dung cơ bản của sáu điều Chủ tịch Hồ Chí Minh về tư cách người công an cách mệnh cho đến nay vẫn có ý nghĩa GD sâu sắc, bền vững và sức lan tỏa đặc biệt trong toàn lực lượng CAND nói chung và tuổi trẻ CAND nói riêng. Đây cũng là tiêu chí để các SV CAND soi chiếu, học tập và rèn luyện.

## **2.2. Thực trạng quản lí hoạt động giáo dục văn hóa ứng xử cho sinh viên ở Học viện An ninh Nhân dân**

### **Ưu điểm:**

- QL hoạt động GD VHUX cho SV ở Học viện ANND những năm qua đã đạt được những thành công nhất định, mang lại hiệu quả thiết thực, góp phần quan trọng trong việc nâng cao chất lượng GD và đào tạo của Học viện, ngành Công an. Công tác QL đã được kế hoạch hóa ở mức cao với sự phân công, phân cấp cụ thể, rõ ràng ở các cấp QL, các khâu, các bước của quá trình QL, tạo điều kiện phát huy được vai trò của từng bộ phận trong bộ máy QL nói chung, QL VHUX cho SV nói riêng.

- Việc tổ chức GD VHUX cho SV được duy trì và ngày càng có nhiều hình thức tổ chức phong phú, thu hút được đông đảo SV tham gia. Việc phân công trách nhiệm và mối quan hệ phối hợp giữa các đơn vị trong nhà trường để QL hoạt động GD VHUX cho SV đã có sự nhịp nhàng hơn.

- Đội ngũ cán bộ QL, chủ nhiệm lớp, giảng viên có năng lực, nhiệt tình trong công việc và trực tiếp tham gia GD VHUX cho SV. Điều này giúp cho các chủ thể QL vừa hiểu rõ thực trạng hoạt động GD VHUX cho SV, vừa đánh giá chính xác tính hợp lí, khả thi của các biện pháp QL để có thể điều chỉnh, đem lại hiệu quả tối ưu của các biện pháp trong điều kiện thực tiễn cụ thể của Học viện.

## **Hạn chế:**

- Công tác QL hoạt động GD VHUX cho SV có thời điểm còn chưa kịp thời trong khâu lập kế hoạch, việc tổ chức triển khai thực hiện đôi lúc còn chậm so với kế hoạch. Công tác kiểm tra chưa được thực hiện thường xuyên, một số tiêu chí đánh giá chưa thực sự phù hợp.

- Bộ máy QL nói chung và QL hoạt động GD VHUX cho SV nói riêng chưa phát huy hết hiệu quả, hiệu lực trong QL. Một số chủ thể đôi khi còn chưa nắm được hết và rõ nội dung, tầm quan trọng, ý nghĩa của quy tắc ứng xử, điều lệnh CAND.

- Nhận thức của một bộ phận SV về VHUX còn chưa đúng đắn, chưa thực sự tự giác, tự lực trong rèn luyện bản thân đặc biệt về kỹ năng ứng xử có văn hóa. Các chủ thể đôi khi còn chưa thực sự coi trọng việc tổ chức phong trào trong công tác QL SV, một số phong trào còn mang tính hình thức.

- Có những tiêu chí cụ thể trong việc tổ chức đánh giá, kiểm tra, tuy nhiên khi áp dụng còn nhiều bất cập mà cần phải bổ sung, chỉnh sửa cho phù hợp.

## **2.3. Biện pháp quản lý hoạt động giáo dục văn hóa ứng xử cho sinh viên ở Học viện An ninh Nhân dân**

### **2.3.1. Tổ chức giáo dục nâng cao nhận thức, trách nhiệm về tầm quan trọng của giáo dục văn hóa ứng xử cho sinh viên**

Cần tăng cường tổ chức các buổi sinh hoạt tư tưởng, sinh hoạt chính trị nhằm tăng cường bản lĩnh, chuyên môn cho đội ngũ cán bộ QL, giảng viên về vị trí, tầm quan trọng của Điều lệnh CAND, quy tắc ứng xử của CAND và đặc biệt là trong QL GD VHUX cho SV.

*Đối với cán bộ QL:* Thường xuyên quán triệt mọi chủ trương, đường lối của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước, các quy chế của Bộ Giáo dục và Đào tạo, văn bản chỉ đạo của Bộ Công an về công tác GD VHUX cho SV, GD tư tưởng chính trị và công tác GD VHUX cho SV trong Học viện. Nắm vững các quy định đánh giá, xếp loại rèn luyện SV. Từ đó, phối hợp với các lực lượng vận dụng linh hoạt các phương pháp, hình thức và kinh nghiệm để GD VHUX cho SV.

*Đối với giảng viên:* Nâng cao ý thức trách nhiệm GD VHUX cho SV thông qua bài giảng trên lớp và cách ứng xử, lối sống gương mẫu và chuẩn mực của người thầy, đạo đức cách mạng của người chiến sĩ CAND.

Cán bộ QL và giảng viên cần nhận thức một cách đầy đủ về vai trò quan trọng của GD VHUX góp phần hình thành nhân cách cán bộ chiến sĩ công an một cách đầy đủ, sâu sắc về các vấn đề liên quan đến phát triển chuyên môn của mình. Cán bộ QL, giảng viên cần hiểu đúng và áp dụng được phương pháp GD mới vào thực tế giảng dạy, QL hàng ngày. Đổi mới cách tiếp cận và phương thức tổ chức thực hiện sinh hoạt chuyên môn ở Học viện. Tạo cơ hội cho cán bộ QL, giảng viên được thường xuyên tham gia sinh hoạt chuyên môn. Bên

cạnh đó, phát động phong trào thi đua lập thành tích chào mừng các ngày lễ lớn của quốc gia, ngành Công an gắn với các cuộc vận động lớn của ngành Công an như: “*Xây dựng lực lượng CAND bản lĩnh, nhân văn vì nhân dân phục vụ*” để các thầy cô thực sự là những tấm gương sáng về thực hiện VHUX.

### **2.3.2. Tăng cường bồi dưỡng năng lực tổ chức thực hiện giáo dục văn hóa ứng xử cho sinh viên**

Xây dựng và bồi dưỡng cho đội ngũ cán bộ QL và giảng viên có năng lực tổ chức, khả năng diễn đạt tốt, khoan dung, làm việc trách nhiệm và tâm huyết với sự nghiệp trồng người, đào tạo rèn luyện bản lĩnh chính trị của cán bộ công an. Đặc biệt, cần chuẩn hóa về chuyên môn, có kỹ năng về QL GD của cán bộ chủ nhiệm lớp góp phần nâng cao hiệu quả QL SV. Phòng Tổ chức cán bộ cần tham mưu cho Ban Giám đốc Học viện lập kế hoạch bồi dưỡng giảng viên dựa trên năng lực và các tiêu chuẩn cụ thể đối với từng cá nhân, từng công việc và mở nhiều lớp tập huấn.

Về nội dung tập huấn, cần đi vào cụ thể, dạy một số môn để bổ trợ có thêm vốn kỹ năng như: Kỹ năng ứng xử, thuyết trình, giao tiếp,... bên cạnh việc tổ chức tập huấn để nâng cao năng lực cho chủ thể tham gia vào các hoạt động GD VHUX và tổ chức hoạt động GD trong giờ lên lớp, ngoài giờ lên lớp. GD VHUX cho học viên thông qua hoạt động GD ngoài giờ lên lớp là hoạt động đòi hỏi sự nhiệt huyết, sáng tạo bởi vậy người tổ chức hoạt động phải luôn trau dồi về các mặt, vấn đề cốt lõi là phải ý thức được trách nhiệm và yêu cầu công việc để đáp ứng với xu thế phát triển.

Thường xuyên tổ chức tập huấn, giao lưu trao đổi kinh nghiệm giữa chủ thể QL ở Học viện ANND với các trường khác, tham gia biên soạn tài liệu, mời tham gia các hội thảo, tập huấn của cấp Bộ Công an, Cục Đào tạo tổ chức, giao lưu học hỏi các điển hình tiên tiến, tổ chức các hình thức đào bồi dưỡng tại chỗ, có thể ở tại trường hoặc hình thức dã ngoại, có sự giám sát, kiểm tra.

### **2.3.3. Tăng cường sự phối hợp các lực lượng tổ chức thực hiện hoạt động giáo dục văn hóa ứng xử cho sinh viên**

Trước hết phải đoàn kết, thống nhất dưới sự chỉ đạo của chủ thể QL cao nhất là Ban Giám đốc Học viện, sự chủ trì của Phòng QL học viên và sự phối hợp với các đơn vị trong toàn học viện. Phòng QL học viên cần tham mưu cho Ban Giám đốc những chương trình, kế hoạch, biện pháp thực hiện tổ chức tốt công tác GD VHUX cho SV, trong đó phân công các đơn vị chức năng có nhiệm vụ phối hợp nhịp nhàng để đạt được các mục đích, yêu cầu đặt ra.

QL hoạt động GD VHUX cho SV là quá trình đòi hỏi sự kiên trì, bền bỉ, cụ thể, tỉ mỉ và dày công uốn nắn.

Do đó, yêu cầu đặt ra đối với người giảng viên và cán bộ QL phải là người có văn hóa QL, có cái tâm trong sáng, có tầm nhìn bao quát, có trình độ, kỹ năng QL. Các cán bộ QL lớp, các giảng viên phải là những tấm gương mẫu mực cho SV soi chiếu, học hỏi. Cán bộ QL SV cần chủ động phối hợp, kết hợp với giảng viên các khoa, bộ môn và cán bộ đoàn thành niên trao đổi thông tin, nắm chắc đặc điểm tâm sinh lý, nhận thức, thái độ, hoàn cảnh gia đình của từng SV để GD VHUX cho SV một cách tốt nhất.

#### 2.3.4. Chỉ đạo thực hiện đa dạng hoá các hình thức tổ chức hoạt động giáo dục văn hóa ứng xử cho sinh viên

Cần đa dạng hóa các hình thức tổ chức, phương pháp GD VHUX cho SV phù hợp với điều kiện đặc thù là học tập và sinh hoạt tập trung của SV, phù hợp với trình độ các cấp học, đáp ứng mục tiêu đào tạo rất cần đến sự sáng tạo. Các hoạt động cần có nội dung đa dạng và mang tính tích hợp, tổng hợp kiến thức, kỹ năng của nhiều môn học, nhiều lĩnh vực học tập và GD như: GD VHUX, GD đạo đức, GD trí tuệ, GD kỹ năng sống, GD giá trị sống, GD nghệ thuật, thẩm mỹ, GD thể chất, GD lao động, GD an toàn giao thông, GD môi trường.

Nội dung của các hoạt động thiết thực và gần gũi với cuộc sống thực tế, đáp ứng được nhu cầu hoạt động của SV, giúp các em vận dụng những hiểu biết của mình vào trong thực tiễn cuộc sống một cách dễ dàng, thuận lợi. Các hoạt động có thể tổ chức theo các quy mô khác nhau như: theo nhóm, theo lớp, theo khối lớp, theo trường. Các hoạt động có khả năng thu hút sự tham gia, phối hợp, liên kết nhiều lực lượng GD trong và ngoài Học viện.

#### 2.3.5. Tổ chức xây dựng môi trường giáo dục lành mạnh làm nền tảng cho việc giáo dục văn hóa ứng xử cho sinh viên

Việc xây dựng môi trường GD lành mạnh là yêu cầu cấp thiết trước sự tác động, ảnh hưởng của các tệ nạn xã hội đang ngày càng có nguy cơ xâm lấn, tác động tiêu cực đến lứa tuổi SV. SV cần có sức đề kháng tốt trước các hiện tượng tiêu cực, biết nhận diện và đấu tranh lại với những cái xấu, tăng cường hiểu biết về kỹ năng sống, giá trị sống, giữ vững bản lĩnh chính trị.

Tích cực vào công tác tham mưu với lãnh đạo các cấp, tranh thủ sự ủng hộ của các tổ chức, cá nhân, làm tốt công tác xã hội hóa GD nhằm huy động nguồn lực đầu tư xây dựng cơ sở vật chất, mua sắm trang thiết bị dạy học, cải tạo cảnh quan Học viện. Xây dựng quy chế sử dụng tài sản công, nêu rõ quyền lợi và nghĩa vụ của tất cả các thành viên trong trường. Đồng thời, thường xuyên rà soát, sửa chữa cơ sở vật chất, bổ sung các thiết bị dạy học theo hướng tiết kiệm, hiệu quả, ưu tiên nhu cầu thiết yếu trước.

Xây dựng bầu không khí dân chủ: Cởi mở, hợp tác,

cùng chia sẻ hỗ trợ lẫn nhau; Mọi người đều được tôn trọng, luôn được coi trọng và có cơ hội thể hiện, phát triển khả năng của mình; Xây dựng cơ chế giám sát, đánh giá, khen thưởng hợp lý thúc đẩy mọi người nỗ lực làm việc; Khuyến khích SV tham gia vào các hoạt động GD của trường và làm cho SV hiểu rõ vai trò của các em; Luôn suy nghĩ để học hỏi, đề đổi mới và nâng cao uy tín của mình trong trường; Tăng cường dự giờ, trao đổi chuyên môn với giảng viên đứng lớp về cách dạy và học.

#### 2.3.6. Tăng cường kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục văn hóa ứng xử và thực hiện quy chế khen thưởng, kỉ luật về văn hóa ứng xử của sinh viên

Xây dựng kế hoạch kiểm tra trên cơ sở các tiêu chí cụ thể, phù hợp với điều kiện của SV ở Học viện. Đánh giá phải dựa trên kết quả của kiểm tra làm cơ sở. Xây dựng các tiêu chí thi đua của cán bộ QL, giảng viên và SV trong hoạt động GD VHUX cho SV trong đó quy định rõ về khen thưởng và kỉ luật. Chế độ khen thưởng, kỉ luật phải phù hợp với điều kiện thực tế và có tác dụng kích thích, động viên các cá nhân, tập thể tích cực, song cũng nghiêm khắc xử lí những biểu hiện tiêu cực gây ảnh hưởng đến hoạt động GD VHUX cho SV.

Kiểm tra thường xuyên, định kì việc thực hiện hoạt động GD VHUX cho SV: Kiểm tra hành vi, cách giao tiếp ứng xử của SV với thầy/cô và bạn bè, việc chấp hành nội quy của SV, các quan hệ xã hội,... Kiểm tra, đánh giá để kịp thời thu được những thông tin phản hồi về nhiều vấn đề, để từ đó có biện pháp GD hợp lý và hiệu quả. Việc kiểm tra, đánh giá như vậy sẽ có tác dụng ngăn chặn từ xa đối với những thái độ đi ngược lại chuẩn mực đạo đức, ứng xử.

Bên cạnh việc kiểm tra đánh giá, cần có biện pháp khen thưởng, khuyến khích, động viên những SV có thành tích cao trong học tập, gương mẫu trong việc thực hiện các quy định của Học viện trong lối sống, trong giao tiếp ứng xử. Tổ chức sơ kết các cuộc vận động, các phong trào thi đua nhân các ngày lễ lớn trong năm học, trong đó có khen thưởng công bằng, kịp thời có tác dụng khích lệ, động viên SV, đồng thời có mức độ trách phạt và xử lí nghiêm khắc đối với những biểu hiện tiêu cực (lối sống thực dụng, chủ nghĩa cá nhân, trung bình chủ nghĩa, phân biệt dân tộc, vùng miền, vi phạm nội quy, quy định của Học viện, gian lận trong thi cử, vô lễ với cán bộ QL, giảng viên,...).

### 3. Kết luận

QL hoạt động GD VHUX cho SV ở Học viện ANND có vai trò rất lớn trong việc xây dựng, hình thành và phát triển nhân cách của SV cũng như tạo sự đồng bộ, thống nhất trong xây dựng kế hoạch, lãnh đạo, chỉ đạo triển khai trong quy mô Học viện. Ngoài ra,

trước tình hình trong nước và thế giới diễn biến nhanh chóng, các chủ thể QL hoạt động GD VHUX cho SV càng cần phải nhận thức đầy đủ về vai trò, vị trí, mục đích, ý nghĩa trong công tác của bản thân và không ngừng nâng cao trình độ để đáp ứng mục tiêu, yêu cầu

đào tạo. Để giúp nâng cao hiệu quả công tác QL hoạt động GD VHUX cho SV trong thời gian tới, Học viện ANND có thể nghiên cứu một số biện pháp QL đã được đề xuất và đã có kiểm chứng, chứng minh sự cần thiết và tính khả thi.

## Tài liệu tham khảo

- [1] Bộ Công an, (10/4/2012), *Thông tư số 17/2012/TT-BCA quy định về Điều lệnh nội vụ Công an Nhân dân*, NXB Công an Nhân dân, Hà Nội.
- [2] Bộ Công an, (26/10/2016), *Chỉ thị số 07/CT-BCA của Bộ trưởng Bộ Công an về tăng cường lãnh đạo nâng cao văn hóa ứng xử Công an Nhân dân trong tình hình mới*, Hà Nội.
- [3] Bộ Công an, (2016), *Kế hoạch số 337/KH-BCA-XII tổ chức cuộc vận động “Xây dựng phong cách người Công an nhân dân bản lĩnh, nhân văn, vì nhân dân phục vụ”*, Hà Nội.
- [4] Bộ Công an, (22/8/2017), *Thông tư số 27/2017/TT-BCA của Bộ trưởng Bộ Công an quy định về quy tắc ứng xử của Công an Nhân dân*, Hà Nội.
- [5] Bộ Công an, (01/9/2009), *Thông tư số 50/TT-BCA(XII) quy định về công tác quản lý, giáo dục học viên các học viện, trường đại học, cao đẳng và trung cấp Công an Nhân dân*, Hà Nội.
- [6] *Hồ Chí Minh Toàn tập*, tập 3, (1995), NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [7] Phùng Anh Tuấn, (2019), *Quản lý hoạt động giáo dục văn hóa ứng xử cho sinh viên ở Học viện An ninh Nhân dân*, Luận văn thạc sĩ, Học viện Chính trị - Bộ Quốc phòng.
- [8] Đảng ủy Công an Trung ương, (20/10/2014), *Nghị quyết số 17 về Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo trong Công an Nhân dân*.
- [9] Vương Thị Ngọc Huệ, (2018), *Lí luận giáo dục và đào tạo trong Công an nhân dân*, Đề tài cấp cơ sở, Học viện An ninh Nhân dân.
- [10] Vương Thị Ngọc Huệ, (2019), *Công tác giáo dục và đào tạo trong Công an Nhân dân*, Tập bài giảng, Học viện An ninh Nhân dân.

## MANAGEMENT METHODS OF BEHAVIOR CULTURE EDUCATION FOR STUDENTS AT THE PEOPLE’S PUBLIC SECURITY ACADEMY

Phung Anh Tuan<sup>1</sup>, Vuong Thi Ngoc Hue<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Email: tuankim.291@gmail.com

<sup>2</sup> Email:vuonghue169@gmail.com

People’s Public Security Academy  
125 Tran Phu, Ha Dong, Hanoi, Vietnam

**ABSTRACT:** Education and training on political qualities and professional ethics are important tasks in public security academies in general and at People’s Public Security Academy in particular. In which, education of behavior culture helps students to have correct behaviors and in accordance with the People’s Public Security orders, contributing to improve the personality of police officers and soldiers in the future. Therefore, the activity of teaching behavior culture at People’s Public Security Academy is always focused and placed on top position. The article mentions the position and role of behavior culture education for students at People’s Public Security Academy and measures to improve its management at People’s Public Security Academy in the coming time.

**KEYWORDS:** Behavior culture, behavior culture education, management of behavior culture education, People’s Public Security Academy, management methods.



# Thực trạng công tác hoạch định trong quản lý hoạt động đổi mới phương pháp dạy học môn Tiếng Anh tại các cơ sở đào tạo đại học thuộc lực lượng Công an Nhân dân

Nguyễn Ngọc Ân<sup>1</sup>, Nguyễn Đức Danh<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Trường Đại học Cảnh sát Nhân dân  
36 Nguyễn Hữu Thọ, Quận 7,  
Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam  
Email: ngocandhcsnd@gmail.com

<sup>2</sup> Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh  
280 An Dương Vương, Quận 5,  
Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam  
Email: danhnd@hcmue.edu.vn

**TÓM TẮT:** Dựa trên cơ sở lý luận về quản lý hoạt động dạy học ở đại học nói chung và quản lý hoạt động đổi mới phương pháp nói riêng, bài viết đánh giá thực trạng việc quản lý hoạt động đổi mới phương pháp dạy học môn Tiếng Anh tại các cơ sở đào tạo đại học thuộc lực lượng Công an nhân dân, đặc biệt là công tác hoạch định nhằm đánh giá những ưu điểm, hạn chế và nguyên nhân của hạn chế. Từ kết quả nghiên cứu thực trạng công tác hoạch định, bài viết cũng trình bày đề xuất biện pháp nâng cao hiệu quả công tác lập kế hoạch trong quản lý hoạt động đổi mới phương pháp dạy học môn Tiếng Anh tại các cơ sở đào tạo đại học thuộc lực lượng Công an Nhân dân.

**TỪ KHÓA:** Đổi mới phương pháp, quản lý, tiếng Anh.

→ Nhận bài 25/8/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 09/9/2021 → Duyệt đăng 15/12/2021.

## 1. Đặt vấn đề

Các cơ sở đào tạo đại học (ĐH) thuộc lực lượng Công an Nhân dân (CAND) Việt Nam xác định hoạt động đổi mới phương pháp dạy học (ĐM PPDH) là một nhiệm vụ quan trọng của quá trình đào tạo ĐH vì có mối quan hệ mật thiết với các yếu tố khác [1]. Trong những năm gần đây, chương trình, nội dung đào tạo ngoại ngữ (tiếng Anh) đã thay đổi để phù hợp đáp ứng mục tiêu đào tạo bậc ĐH. Do đó, phương pháp dạy học môn Tiếng Anh (TA) phải đổi mới để phát huy cao tính tự giác, tính tích cực, tính độc lập và sáng tạo của sinh viên (SV), giúp SV tự chiếm lĩnh tri thức, hình thành kỹ năng ngôn ngữ ngoại ngữ là những yêu cầu cấp thiết đối với đào tạo bậc ĐH thuộc lực lượng CAND Việt Nam [2]. Tuy nhiên, chất lượng thực sự của hoạt động ĐM PPDH môn TA vẫn chưa như kì vọng. Theo báo cáo thực hiện Nghị quyết số 17-NQ/ĐUCA của Đảng ủy Công an Trung ương và Chỉ thị số 13/CT-BCA của Bộ trưởng Bộ Công an về Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo trong CAND nêu: “Việc đổi mới phương pháp giảng dạy theo hướng phát huy tư duy sáng tạo và năng lực tự đào tạo của người học, gắn lý luận với thực tiễn, với nhu cầu sử dụng của công an địa phương chưa phát huy mạnh mẽ, cụ thể: Việc lựa chọn và áp dụng các phương pháp dạy học tích cực theo hướng bồi dưỡng năng lực tự học, tự nghiên cứu, năng lực tư duy sáng tạo, kỹ năng làm việc nhóm và kỹ năng thực hành cho học viên còn hạn chế” [2]. Theo đó, “Phương

pháp dạy học có đổi mới, nhưng chưa thực sự đi vào chiều sâu; lý thuyết thiếu gắn kết với thực tiễn; chưa tạo được sự thay đổi đột phá về chất lượng, hiệu quả đào tạo, mô hình quản lý (QL) vẫn còn nửa hành chính, nửa vũ trang” [3]. Điều này cho thấy, việc QL hoạt động đổi mới phương pháp giảng dạy nói chung và đổi mới phương pháp giảng dạy môn TA trong các cơ sở đào tạo ĐH của lực lượng CAND tại Việt Nam chưa có một mô hình, biện pháp QL riêng cho hoạt động ĐM PPDH môn TA để nâng cao chất lượng đào tạo [1].

Từ những cơ sở lý luận về QL hoạt động đổi mới phương pháp, chúng tôi tập trung nghiên cứu, điều tra thực trạng việc QL hoạt động ĐM PPDH môn TA của cán bộ QL (CBQL) tại các cơ sở đào tạo ĐH thuộc lực lượng CAND (giai đoạn hoạch định) nhằm đánh giá những ưu điểm, hạn chế, nguyên nhân của hạn chế. Từ đó đề xuất biện pháp nâng cao hơn nữa hiệu quả QL hoạt động ĐM PPDH môn TA tại các cơ sở đào tạo ĐH thuộc lực lượng CAND.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Những vấn đề quan trọng của công tác hoạch định trong quản lý hoạt động đổi mới phương pháp dạy học môn Tiếng Anh

Giai đoạn hoạch định gồm phát động, khởi xướng, lập kế hoạch. Đây là quá trình xác định các mục tiêu phát triển của nhà trường, mục tiêu của khoa Ngoại ngữ để quyết định những biện pháp tốt nhất để thực hiện mục tiêu đó. Nội dung chủ yếu của chức năng lập kế hoạch:

Xác định và hình thành mục tiêu; xác định và đảm bảo các nguồn lực để đạt được mục tiêu đã đề ra; quyết định xem những hoạt động nào là cần thiết để đạt được những mục tiêu đó [4], [5]. Như vậy, sản phẩm quan trọng của chức năng kế hoạch hóa là hoạch định. Theo Karen, công tác hoạch định là sự kết hợp giữa tầm nhìn, những vấn đề ưu tiên, con người (nguồn lực), thể chế trong một hệ thống giáo dục để đánh giá một cách linh hoạt, ra quyết định và hành động [6].

Nghiên cứu của (Schlebusch G. & Mokhatle M., 2016) cho rằng, công tác hoạch định chiến lược về cơ bản bao gồm một nhóm các công cụ, hoạt động và khái niệm được cấu trúc để giúp các nhà QL, lãnh đạo suy nghĩ và hành động một cách chiến lược. Quá trình lập kế hoạch bao gồm xác định các mục tiêu, đánh giá các nguồn lực sẵn có để đáp ứng các mục tiêu và xác định các công việc hoặc sáng kiến. Theo (Chance. 2010), công tác hoạch định chiến lược của một tổ chức giáo dục là xác định hướng đi trong tương lai và không chỉ xác định các mục tiêu trong trường trong nhiều năm tới, mà còn cả các lợi thế cạnh tranh quan trọng cả ở cấp độ cung cấp nguồn lực [7]. Theo Trần Kiểm, lập kế hoạch là chức năng đầu tiên của một quá trình QL, có vai trò định hướng cho toàn bộ các hoạt động của quá trình QL, là cơ sở huy động tối đa các nguồn lực cho việc thực hiện các mục tiêu và là căn cứ để kiểm tra đánh giá quá trình thực hiện mục tiêu của đơn vị, bộ phận, cá nhân; kế hoạch bao gồm việc xây dựng mục tiêu, chương trình hành động, xác định từng bước đi, những điều kiện, phương tiện cần thiết trong một thời gian nhất định của cả hệ thống QL và được QL; cách thức để thực hiện mục tiêu [8]. Kế hoạch ĐM PPDH phải đảm bảo các yêu cầu: Phân tích điểm mạnh, điểm yếu, cơ hội, rủi ro, và tình hình phát triển nhà trường (SWOT); Xác định mục tiêu, chỉ tiêu; Xác định các giải pháp; Đề xuất tổ chức thực hiện [9].

Như vậy, để lập kế hoạch ĐM PPDH môn TA, ban giám hiệu, lãnh đạo khoa, tổ chuyên môn TA cần căn cứ vào định hướng ĐM PPDH, dựa vào điều kiện thực tế của nhà trường và thực tế của khoa để hình dung một cách tổng quát về các mục tiêu, chỉ tiêu cần đạt, ấn định từng bước đi cụ thể và thời gian tương ứng, dự kiến các biện pháp để thực hiện. Sau khi soạn thảo kế hoạch, yêu cầu phải thảo luận, góp ý bổ sung để hoàn chỉnh kế hoạch. Nội dung của việc xây dựng kế hoạch ĐM PPDH môn TA ở cơ sở đào tạo ĐH thuộc lực lượng CAND bao gồm: Các cấp lãnh đạo QL và giảng viên xác định, nắm vững định hướng ĐM PPDH môn TA; Kế hoạch ĐM PPDH môn TA của trường phù hợp, thống nhất; Tổ chức lấy ý kiến, thông tin và thảo luận về kế hoạch ĐM PPDH môn TA thông qua các phương tiện truyền thông, qua buổi họp chuyên môn đầu khóa học, đầu năm học; Tổ chức, chỉ đạo tổ chuyên

môn và giảng viên dạy môn TA lập kế hoạch ĐM PPDH môn TA theo từng giai đoạn, học phần cụ thể cho từng chuyên ngành của từng lớp học.

## **2.2. Phương pháp, kết quả nghiên cứu thực trạng công tác hoạch định trong quản lý hoạt động đổi mới phương pháp dạy học môn Tiếng Anh**

### **2.2.1. Phương pháp nghiên cứu**

*Phương pháp điều tra:* Sử dụng phiếu hỏi và phương pháp phỏng vấn để khảo sát với mục đích nhằm rút ra được các số liệu, các nhận định, đánh giá mang tính khách quan, chính xác, tin cậy về thực trạng QL và thực hiện hoạt động ĐM PPDH môn Tiếng Anh ở các cơ sở đào tạo ĐH thuộc lực lượng CAND.

*Đối tượng khảo sát:* Là CBQL giáo dục, lãnh đạo khoa, tổ trưởng chuyên môn, giảng viên giảng dạy TA tại các cơ sở đào tạo ĐH thuộc lực lượng CAND tại Việt Nam.

*Công cụ và cách thức khảo sát:* Là những phiếu khảo sát được xây dựng bằng các câu hỏi đóng nhằm lấy ý kiến của 49 lãnh đạo QL, phiếu phỏng vấn để thu thập thêm thông tin của 11 lãnh đạo QL để điều tra thực trạng giai đoạn lập kế hoạch QL hoạt động ĐM PPDH môn TA tại các cơ sở đào tạo đại học thuộc lực lượng CAND ở Việt Nam.

*Quy ước cách thức xử lý số liệu khảo sát:* Số liệu thu được sau khảo sát được xử lý bằng phần mềm SPSS 20 (IBM SPSS Statistical 20).

*Phân tích thống kê mô tả sử dụng các chỉ số như:* điểm trung bình (ĐTB) cộng (Mean), độ lệch chuẩn (ĐLC) (Standardized deviation), tần suất và chỉ số phần trăm các phương án trả lời của các câu hỏi đóng. Phân tích thống kê suy luận, sử dụng các phép thống kê như: Phân tích, so sánh và phân tích tương quan nhị biến. Để đánh giá độ tin cậy của bộ công cụ trong nghiên cứu này, tác giả sử dụng mô hình tương quan Alpha của Cronbach (Cronbach's Coefficient Alpha).

### **2.2.2. Kết quả khảo sát thực trạng quản lý hoạt động đổi mới phương pháp dạy học môn tiếng Anh - giai đoạn hoạch định**

Kết quả kiểm định độ tin cậy thang đo Cronbach's Alpha của nhóm biến quan sát các nội dung QL đến hoạt động ĐM PPDH môn TA giai đoạn hoạch định như sau (xem Bảng 1).

Khi kiểm định độ tin cậy thang đo Cronbach's Alpha cho các biến quan sát cần đối chiếu hệ số tương quan tổng biến (Item-Total Correlation)  $\geq 0.3$  và hệ số Cronbach's Alpha  $\geq 0.6$  thì các biến đó đảm bảo độ tin cậy [10]. Bảng 1 cho thấy 11 biến quan sát về các yếu tố ảnh hưởng đến QL hoạt động ĐM PPDH môn TA trong giai đoạn hoạch định đều có hệ số tương quan tổng biến (Corrected Item-Total Correlation) phù hợp, giao động từ mức 0.54 đến 0.91 ( $> 0.3$ ). Hệ số Cronbach's Alpha

**Bảng 1: Độ tin cậy thang đo của nhóm biến quan sát**

Cronbach's Alpha		Số lượng biến (N of Items)		
.963		11		
Item-Total Statistics				
Items	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Nội dung 1	23.53	41.499	.871	.958
Nội dung 2	23.60	41.628	.888	.958
Nội dung 3	23.53	42.189	.919	.957
Nội dung 4	23.27	45.857	.548	.971
Nội dung 5	23.73	39.789	.860	.959
Nội dung 6	23.53	42.602	.869	.959
Nội dung 7	23.33	41.333	.847	.959
Nội dung 8	23.33	40.920	.890	.958
Nội dung 9	23.27	43.513	.846	.960
Nội dung 10	23.33	43.513	.846	.960
Nội dung 11	23.53	43.816	.806	.961

= 0.863 > 0.6 nên điều này thể hiện độ tin cậy các biến quan sát đều ở mức tin cậy cao.

Bảng 2 cho thấy, kết quả thực hiện QL các hoạt động ĐM PPDH môn TA giai đoạn hoạch định của CBQL cho thấy: Đánh giá mức độ quan trọng với tất cả nội dung giai đoạn khởi xướng - lập kế hoạch đều dao động từ ĐTB = 4.13 đến ĐTB = 4.93 với tổng ĐTB = 4.40 tương đương mức “rất quan trọng”, DLC = 0.477 cho thấy các lựa chọn có độ phân tán rất gần giá trị Mean. Như vậy, những hoạt động này được giảng viên và CBQL đánh giá là rất cần thiết và quan trọng trong giai đoạn hoạch định ĐM PPDH môn TA.

Những nội dung có mức “rất quan trọng” đó là hoạt động số 1 “*Phát động phong trào/ khởi xướng ĐM PPDH môn TA thông qua tính cấp thiết hoạt động ĐM*

*PPDH môn TA, sứ mệnh tầm nhìn của nhà trường*” ĐTB = 4.93 và xếp thứ bậc 1. Điều này cho thấy, việc phát động phong trào/khởi xướng ĐM PPDH môn TA thông qua tính cấp thiết hoạt động ĐM PPDH môn TA, sứ mệnh tầm nhìn của nhà trường là rất quan trọng trong phát triển chuyên môn. Việc phát động phong trào, khởi xướng là điều phải đặt ra trước tiên. Hoạt động số 7 “*Nhận diện giảng viên nòng cốt, tiên phong trong hoạt động ĐM PPDH môn TA*” ĐTB = 4.67; hoạt động số 3 “*Cùng tất cả giảng viên xác định mục tiêu, cơ hội, thuận lợi, thách thức khi thực hiện ĐM PPDH môn TA*” ĐTB = 4.53. Đánh giá mức độ thực hiện 11 nội dung trong giai đoạn hoạch định của CBQL trong những năm học qua lại cho kết quả mức thực hiện là “Yếu” với ĐTB = 2.34 và DLC = 0.753. Điều này cho thấy, CBQL

**Bảng 2: Tổng hợp kết quả QL thực hiện hoạt động ĐM PPDH môn TA - Giai đoạn lập kế hoạch**

QL hoạt động ĐM PPDH môn TA giai đoạn HOẠCH ĐỊNH	Mức độ	CBQL		
		ĐTB	DLC	Thứ bậc
1. Phát động phong trào/khởi xướng ĐM PPDH môn TA thông qua tính cấp thiết hoạt động ĐM PPDH môn TA, sứ mệnh tầm nhìn của nhà trường.	QT	4.93	.254	1
	TH	2.27	.785	3
2. Cùng tất cả giảng viên xác định mục tiêu, cơ hội, thuận lợi, điểm mạnh, điểm yếu, thách thức khi thực hiện ĐM PPDH môn TA.	QT	4.53	.507	1
	TH	2.27	.785	3
3. Lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo giảng viên xác định trình độ đầu vào, nhu cầu của SV để tiến hành ĐM PPDH môn TA.	QT	4.40	.498	1
	TH	2.20	.761	3

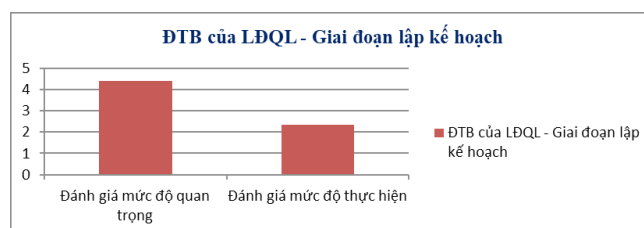
QL hoạt động ĐM PPDH môn TA giai đoạn HOẠCH ĐỊNH	Mức độ	CBQL		
		ĐTB	ĐLC	Thứ bậc
4. Lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo giảng viên kiểm tra cơ sở vật chất phục vụ cho hoạt động ĐM PPDH môn TA.	QT	4.47	.507	1
	TH	2.27	.691	3
5. Lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo giảng viên kiểm tra thiết bị dạy học phục vụ cho hoạt động ĐM PPDH môn TA.	QT	4.27	.450	1
	TH	2.53	.730	2
6. Xác định nhu cầu trình độ TA cần thiết của lực lượng CAND địa phương để đáp ứng trong công tác.	QT	4.60	.498	1
	TH	2.07	.944	3
7. Nhận diện giảng viên nòng cốt, tiên phong trong hoạt động ĐM PPDH môn TA.	QT	4.67	.606	2
	TH	2.27	.691	3
8. Xác định ưu tiên thời gian, lịch trình giảng dạy cho hoạt động ĐM PPDH môn TA.	QT	4.13	.507	2
	TH	2.47	.819	3
9. Cùng tập thể giảng viên lập kế hoạch chiến lược hoạt động ĐM PPDH môn TA.	QT	4.13	.507	2
	TH	2.47	.819	3
10. Cùng tập thể giảng viên lập kế hoạch trung hạn hoạt động ĐM PPDH môn TA	QT	4.13	.507	2
	TH	2.53	.629	2
11. Cùng tập thể GV lập kế hoạch ngắn hạn hoạt động ĐM PPDH môn TA	QT	4.20	.407	1
	TH	2.47	.629	2
Tổng các nội dung	QT	4.40	.477	
	TH	2.34	.750	

chưa thực sự đầu tư, chú trọng đến công tác hoạch định thiết lập các mục tiêu và mục tiêu cần đạt được. Khi so sánh sự đánh giá độ quan trọng của các hoạt động QL trong giai đoạn lập kế hoạch (ĐTB = 4.40) và mức độ thực trạng thực hiện QL (ĐTB = 2.34) thì có sự chênh lệch rất lớn. Sự chênh lệch lớn nhất là hoạt động số 1: *“Phát động phong trào/ khởi xướng ĐM PPDH môn TA thông qua tính cấp thiết hoạt động ĐM PPDH môn TA, xử mệnh tâm nhìn của Nhà trường”* có điểm lệch = 2.66; Hoạt động số 6 *“Xác định nhu cầu trình độ TA cần thiết của lực lượng CAND địa phương để đáp ứng trong công tác.”* Có điểm lệch là 2.53; Hoạt động số 7: *“Nhận diện GV nòng cốt, tiên phong trong hoạt động ĐM PPDH môn TA”* có độ lệch = 2.40. Qua đó, bộc lộ giữa nhận thức về những nội dung QL thể hiện kết quả đánh giá rất quan trọng nhưng thực tế thái độ thực hiện các nội dung này lại rất yếu.

Qua trao đổi và phỏng vấn CBQL với nội dung câu hỏi *“Thầy/cô vui lòng cho biết hàng năm nhà trường phát động phong trào ĐM PPDH môn TA khi nào và bằng hình thức nào?”* Có 7/11 CBQL (CBQL 1, CBQL 2, CBQL 5, CBQL 7, CBQL8, CBQL10, CBQL 11) đều có câu trả lời với hàm ý nội dung: Vào đầu năm học, nhà trường chỉ phát động Hội thi giảng viên giỏi cấp Trường, ít khi phát động phong trào ĐM PPDH môn TA. Điều này cho thấy, hoạt động này của các CBQL

gần như không thực hiện.

Khi xây dựng kế hoạch ĐM PPDH, CBQL phải dựa vào mô hình (SWOT) để: Phân tích điểm mạnh, điểm yếu, cơ hội, rủi ro, và tình hình phát triển nhà trường; Xác định mục tiêu, chỉ tiêu; Xác định các giải pháp thực hiện (xem Biểu đồ 1). Do đó, để tìm hiểu cách tiến hành, thời điểm CBQL áp dụng mô hình SWOT chúng tôi đưa ra câu hỏi: *“Thầy/cô vui lòng chia sẻ cách thức, thời điểm sử dụng mô hình “SWOT” trong công tác lập kế hoạch cho hoạt động ĐM PPDH môn TA?”*. Một điều đáng chú ý, có tới 5/11 CBQL ngập ngừng và cho biết, họ chưa bao giờ nghe thấy sử dụng mô hình “SWOT” khi lập kế hoạch.



Biểu đồ 1: Đánh giá các hoạt động QL giai đoạn lập kế hoạch của lãnh đạo QL

Để tìm hiểu thêm thông tin về mô hình QL hoạt động ĐM PPDH môn TA, chúng tôi có câu hỏi với nội dung:

“Thầy/cô vui lòng cho biết mô hình QL các hoạt động ĐM PPDH môn TA hiện nay ở trường mình như thế nào?”. Lãnh đạo QL 4 chia sẻ: “Thực ra, chúng tôi cũng không có mô hình QL cụ thể nào cho hoạt động này và cũng không biết phương pháp QL nào mà chỉ thông qua các buổi dạy giỏi, các buổi dự giờ. Thông qua đó, nhìn nhận được các phương pháp giảng viên đang áp dụng để góp ý và bổ sung thêm để giúp cho giảng viên có thể sáng tạo tạo đổi mới phương pháp để một cách hiệu quả hơn”. Hầu như CBQL cho rằng, không có mô hình cụ thể nào cho hoạt động QL ĐM PPDH môn TA mà chỉ dựa vào kinh nghiệm thực tế của từng CBQL. Với nội dung câu hỏi: “Trong công tác QL, Thầy/ cô QL hoạt động ĐM PPDH môn TA theo chức năng QL hay theo nội dung QL?”, có 4/11 CBQL còn ngập ngừng và chưa xác định được hiện tại trường mình QL theo chức năng hay QL theo nội dung.

### **2.3. Đánh giá chung về thực trạng công tác hoạch định trong quản lý hoạt động đổi mới phương pháp dạy học môn tiếng Anh tại các cơ sở đào tạo đại học thuộc lực lượng công an nhân dân**

#### **2.3.1. Ưu điểm, thuận lợi**

Có sự quan tâm của lãnh đạo chỉ đạo của Đảng ủy Công an Trung ương, Bộ Công an, Cục Đào tạo đối với công tác đào tạo ĐH của lực lượng CAND. Những năm gần đây, Đảng ủy Công an Trung ương, Bộ Công an, Cục Đào tạo đã thường xuyên chỉ đạo thực hiện tốt công tác đào tạo trong Công an. Đặc biệt, từ sau khi có Nghị quyết số 29-NQ/TW, Bộ Công an đã chỉ đạo đẩy mạnh đổi mới toàn diện giáo dục và đào tạo, trong đó đặc biệt quan tâm kết hợp chặt chẽ giữa đổi mới nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học với việc nâng cao chất lượng và chuẩn hóa đội ngũ nhà giáo, chỉ đạo chặt chẽ trong tuyển chọn giảng viên và đổi mới cơ sở vật chất dạy học. Đây là những tiền đề quan trọng để CBQL thực hiện QL ĐM PPDH trong các trường thuộc lực lượng CAND.

Trình độ đội ngũ CBQL ở các cơ sở đào tạo ĐH thuộc lực lượng CAND có độ tuổi tương đối trẻ, ngày càng có học vị, học hàm cao. Đội ngũ CBQL nhiều người có xuất phát điểm cao, được lựa chọn từ số học viên giỏi được giữ lại trường nên chấp hành tốt điều lệnh CAND, tác phong công tác chuẩn mực.

#### **2.3.2. Hạn chế**

Cơ chế và sự phối hợp giữa các cấp lãnh đạo QL trong các cơ sở đào tạo ĐH thuộc lực lượng CAND có lúc chưa kịp thời, chưa đồng bộ, chưa khoa học nên một số hoạt động QL ĐM PPDH môn TA trong giai đoạn hoạch định còn gặp những khó khăn cản trở. Một số lãnh đạo QL còn lúng túng trong công tác QL, chưa xác định rõ mục tiêu cần đạt trong ĐM PPDH, cách thức

QL hoạt động ĐM PPDH môn TA, chủ yếu dựa vào kinh nghiệm từ cá nhân, nguyên nhân do CBQL chưa được đào tạo bồi dưỡng năng lực QL một cách phù hợp. Việc phân cấp, trao quyền giữa các cấp lãnh đạo QL trong giai đoạn lập kế hoạch hoạt động ĐM PPDH môn TA cũng chưa rõ ràng, chưa hợp lý, thiếu thống nhất nên chưa phát huy tính chủ động thể hiện vai trò, trách nhiệm cao nhất. Đội ngũ giảng viên và lãnh đạo QL chưa thể hiện tính tập trung, đồng lòng cùng nhau thực hiện hoạt động ĐM PPDH môn TA mà mạnh cá nhân nào thì cá nhân đó thực hiện.

### **2.4. Đề xuất biện pháp**

Trên cơ sở kết quả nghiên cứu lí luận và kết quả nghiên cứu thực trạng công tác hoạch định trong QL hoạt động ĐM PPDH môn TA được trình bày ở trên, tôn trọng các nguyên tắc về đảm bảo tính mục tiêu, tính lí luận, tính thực tiễn, tính khả thi, tính hệ thống, tính pháp lí, chúng tôi đề xuất một số biện pháp để giải quyết các vướng mắc ở thực tiễn, đáp ứng các mục tiêu hoạch định đặt ra, qua đó chủ thể của các cấp QL sẽ chủ động thể hiện vai trò hoạch định của mình. Trong khuôn khổ nghiên cứu này, chúng tôi chỉ đề xuất và làm rõ một biện pháp được cho là cần thiết nhất: Bồi dưỡng năng lực QL hoạt động ĐM PPDH môn TA cho CBQL.

#### **2.4.1. Mục tiêu của biện pháp**

Tạo điều kiện thuận lợi để CBQL học tập, bồi dưỡng nâng cao hiệu quả QL hoạt động ĐM PPDH môn TA ngày càng khoa học. Trang bị những tri thức khoa học QL, kĩ năng QL cho CBQL về hoạt động ĐM PPDH môn TA để đáp ứng kịp thời với yêu cầu đổi mới. Kích thích quá trình luôn ĐM PPDH môn TA cho giảng viên qua cách thức QL khoa học của CBQL nhằm góp phần nâng cao chất lượng dạy học môn TA và chất lượng đào tạo tại các cơ sở đào tạo thuộc lực lượng CAND.

#### **2.4.2. Nội dung và cách thực hiện**

- Khoa Ngôn ngữ và Phòng Công tác chính trị là đầu mối tham mưu giúp hiệu trưởng (Ban giám hiệu) về việc bồi dưỡng năng lực QL cho CBQL về QL hoạt động ĐM PPDH môn TA.

- Khảo sát, xác định nhu cầu đào tạo, bồi dưỡng giảng viên và CBQL.

- Xây dựng kế hoạch, chương trình đào tạo, nội dung bồi dưỡng

- Để QL hiệu quả hoạt động ĐM PPDH môn tiếng Anh theo định hướng áp dụng phương pháp dạy học tích cực, CBQL phải là nhà QL tài năng trong lĩnh vực này, CBQL phải có năng lực hiểu biết kiến thức nhất định về lĩnh vực chuyên môn mình đang QL [11]. Đó là yêu cầu tiên quyết trong quá trình QL vì điều đó liên quan và gắn liền với hiệu quả của quá trình ra quyết

định, lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra đánh giá. Vì vậy, nội dung bồi dưỡng cần làm tốt tập trung vào những kỹ năng quan trọng mà một nhà QL/nhà lãnh đạo thường cần phải có như: Kỹ năng lãnh đạo (Người lãnh đạo giỏi trong QL hoạt động ĐM PPDH môn TA phải là người thúc đẩy quá trình quyết định một vấn đề và trao cho GV của họ quyết định vấn đề đó, biết khai thác quyền lực của những người khác) [12]; Kỹ năng lập kế hoạch (để đảm bảo cho nhà QL hoạt động ĐM PPDH môn TA có thể đưa ra những kế hoạch hợp lý và hướng toàn bộ giảng viên làm việc theo mục tiêu của kế hoạch đã định); Kỹ năng giải quyết vấn đề (khả năng lường trước rủi ro, cản trở tìm giải pháp và lựa chọn giải pháp tối ưu); Kỹ năng thương thuyết tốt để tạo cho giảng viên sự sáng tạo và lòng say mê công việc, tạo động lực cho giảng viên để khẳng định lòng trung thành và sự cam kết của giảng viên, biết cách truyền đạt những ý tưởng của mình cho người khác hiểu để cùng với mình thực hiện tốt những ý tưởng đó [13]. Ngoài ra, CBQL cần được bồi dưỡng để hình thành năng lực QL với một số tính cách: Tầm nhìn xa (biết cách hoạch định tốt mọi công việc); Tính tự tin; Tính kiên định; Tính kiên trì; Tính quyết đoán; Tính sẵn sàng hi sinh lợi ích cá nhân [14].

- Lãnh đạo nhà trường và Cục Đào tạo liên hệ các trường ĐH sư phạm, các khoa Khoa học QL giáo dục uy tín trong và ngoài nước để liên kết, hợp đồng và tổ chức tập huấn bồi dưỡng nghiệp vụ khoa học QL cho CBQL.

### 2.4.3. Điều kiện thực hiện biện pháp

Mỗi cơ sở đào tạo ĐH thuộc lực lượng CAND cũng như mỗi đơn vị Khoa Ngoại ngữ cần được trao quyền, làm tốt công tác xây dựng kế hoạch bồi dưỡng, tạo những điều kiện cần thiết và cơ chế phù hợp để động viên, khuyến khích, nâng cao năng lực cho CBQL để

họ có thể nghiên cứu, tìm tòi, sáng tạo khi thực hiện QL hoạt động ĐM PPDH môn TA. Công tác bồi dưỡng cho CBQL phải khoa học, công khai, minh bạch được sự đồng thuận ủng hộ. Chương trình, nội dung bồi dưỡng phải bảo đảm tính hiện đại đáp ứng yêu cầu ĐM PPDH môn TA. CBQL phải có thái độ đúng đắn, trách nhiệm cao, tích cực, tự giác học tập bồi dưỡng, nghiên cứu, không ngừng nâng cao trình độ.

### 3. Kết luận

Kết quả nghiên cứu thực trạng QL hoạt động ĐM PPDH môn TA giai đoạn lập kế hoạch tại cơ sở đào tạo ĐH thuộc lực lượng CAND cho thấy cơ bản CBQL có đánh giá khá cao về các mức độ đồng ý và mức độ quan trọng trong QL các hoạt động ĐM PPDH môn TA nhưng trái lại thì mức độ thực hiện QL các hoạt động ĐM PPDH môn TA trong giai đoạn này của lãnh đạo QL chỉ đánh giá ở mức độ “Bình thường” và mức độ “Yếu”. Điều này cho thấy, còn có sự hạn chế trong giai đoạn hoạch định của CBQL trong các cơ sở đào tạo ĐH thuộc lực lượng CAND.

Các cấp lãnh đạo QL chưa tiếp cận và khai thác ứng dụng mô hình QL trong giai đoạn lập kế hoạch QL hoạt động ĐM PPDH môn TA. Điều đó bộ lộ khả năng của chủ thể QL đổi mới là lãnh đạo QL còn nhiều hạn chế. Một số ít CBQL nhận thức chưa đúng về các chức năng QL, yếu về khoa học QL giáo dục. Một số chế độ chính sách đối với hoạt động ĐM PPDH môn TA chưa được CBQL nghiên cứu để sửa đổi, bổ sung, đồng thời thiếu các chế tài cụ thể nên chưa thực sự tạo động lực khuyến khích giảng viên lao động sáng tạo trong hoạt động ĐM PPDH. Từ những đánh giá chung về thuận lợi, hạn chế, nguyên nhân của hạn chế, khó khăn đi tới kết luận trên là cơ sở thực tiễn quan trọng, định hướng cho những cơ sở đào tạo ĐH thuộc lực lượng CAND có biện pháp.

### Tài liệu tham khảo

- [1] Bộ Công an, (2014), Chỉ thị số 13/CT-BCA ngày 28 tháng 10 năm 2014 về *Đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo trong Công an nhân dân*, Hà Nội.
- [2] Bộ Công an, (2019), *Báo cáo Hội nghị sơ kết thực hiện Nghị quyết số 17-NQ/ĐUCA và Chỉ thị số 13/CT-BCA*, Hà Nội.
- [3] Nguyen, V. T, (2018), *Báo cáo tổng kết công tác giáo dục và đào tạo năm học 2017 -2018*, Cục Đào tạo X01, Hà Nội.
- [4] Christison, M. A. and D. E. Murray (eds.), (2009b), *Leadership in English language education: theoretical foundations and practical skills for changing times*, New York: Routledge.
- [5] Christison, M. A. and F. L. Stoller (eds.), (2011), *A handbook for language program administrators (Second edition)*, Miami: Alta Book Center.
- [6] Karen E. Hinton, (2012), *A Practical Guide to Strategic Planning in Higher Education*, Society for College and University Planning.
- [7] Chance, S, (2010), *Strategic by Design: Iterative Approaches to Educational Planning*, Planning for Higher Education, 38(2), p.40–54.
- [8] Trần Kiểm, (2012), *Basic problems of educational management science*, Education University Publishing, Hanoi.
- [9] Tran, N. G., (2013), *School management*, Vietnamese Education Publishing, Hanoi.
- [10] Hair & ctg, (2009,116), *Multivariate Data Analysis*, 7th Edition.
- [11] Siegmyer, M, (2012), *Knowledge and characteristics of emerging mathematics teacher leaders: Becoming a school-based middle school teacher leader*. (EdD thesis), University of Houston, Houston, USA.
- [12] Angelle, P. S., & Schmid, J. B, (2007), *School structure*

- and the identity of teacher leaders: Perspectives of principals and teachers*, *Journal of School Leadership*, 17(6), 771-799.
- [13] Bailey, K. M., (2008), *Passing on the light: Encouragement as a leadership skill*, In C. Coombe, M. McClaskey, L. L. Stephenson, & N. Anderson, J (Eds.), *Leadership in Englishlanguage teaching*, USA: University of Michigan.
- [14] Fullan, M., (2007), *School leadership's unfinished agenda*. *Education Weekly*, 27(31): 31-36.17.
- [15] Schlebusch Gawie & Mokhatle Masese, (2016), *Strategic Planning as a Management Tool for School Principals in Rural Schools in the Motheo District*, *International Journal of Educational Sciences*, 13:3, 342-348, DOI: 10.1080/09751122.2016.11890470.
- [16] Quirke, P., & Allison, S, (2008), *DREAM management: Involving and motivating teachers*, In C. Coombe, M. L. McClaskey, L. Stephenson, & N. Anderson, J (Eds.), *Leadership in English language teaching*, USA. University of Michigan.

## CURRENT SITUATION OF PLANNING IN MANAGEMENT TO INNOVATE THE METHODS OF TEACHING ENGLISH AT PEOPLE'S POLICE UNIVERSITIES

Nguyen Ngoc An<sup>1</sup>, Nguyen Duc Danh<sup>2</sup>

<sup>1</sup> People's Police Academy  
36 Nguyen Huu Tho, District 7,  
Ho Chi Minh City, Vietnam  
Email: ngocandhcsnd@gmail.com

<sup>2</sup> Ho Chi Minh City University of Pedagogy  
280 An Duong Vuong, District 5,  
Ho Chi Minh City, Vietnam  
Email: danhnd@hcmue.edu.vn

**ABSTRACT:** *Based on the theoretical basis of the management of teaching at universities in general and the management of the method innovation, the article aims to evaluate the current situation of the management in innovating the English teaching methods at People's Police Universities, especially developing the plan to analyzed the advantages, limitation and its causes. From the results of the study, the article also provides solutions to improve the effectiveness of planning in the management to innovate the methods of teaching English at People's Police Universities.*

**KEYWORDS:** Method innovation, management, English.

# Năng lực lãnh đạo nhóm của sinh viên Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh

**Dương Minh Quang**

Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn -  
Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh  
Số 10-12 Đinh Tiên Hoàng, Phường Bến Nghé,  
Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam  
Email: duongminhquang@hcmussh.edu.vn

**TÓM TẮT:** Phát triển năng lực lãnh đạo của sinh viên đại học đóng vai trò quan trọng và là một trong những kết quả quan trọng nhất trong giáo dục đại học. Ở đây chưa có nhiều công trình nghiên cứu về năng lực lãnh đạo của sinh viên trong giáo dục đại học ở các nước đang phát triển như Việt Nam. Nghiên cứu này đánh giá năng lực lãnh đạo nhóm của sinh viên và điều tra về các yếu tố môi trường học tập ở trường đại học và hoạt động xã hội ảnh hưởng đến năng lực lãnh đạo nhóm của sinh viên. Dữ liệu được thu thập từ 513 sinh viên đang học tại các trường đại học thành viên của Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh. Kết quả nghiên cứu cho thấy, sinh viên đánh giá cao về các yếu tố năng lực lãnh đạo nhóm của sinh viên; ngoài ra, kết quả nghiên cứu còn cho thấy yếu tố môi trường đại học và hoạt động xã hội có ảnh hưởng khác nhau đến năng lực lãnh đạo nhóm của sinh viên. Kết quả nghiên cứu là cơ sở thực tiễn giúp ban lãnh đạo nhà trường ban hành các chính sách, kế hoạch phát triển năng lực lãnh đạo nhóm của sinh viên chính xác, khoa học và hợp lí. Các đề xuất giải pháp cho nghiên cứu này cũng được nêu ra.

**TỪ KHÓA:** Năng lực, lãnh đạo nhóm, sinh viên, giáo dục đại học.

→ Nhận bài 05/7/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 21/9/2021 → Duyệt đăng 15/12/2021.

## 1. Đặt vấn đề

Nghiên cứu của Komives, Longbeam, Owen, Mainella và Osteen (2006) cho thấy, sinh viên (SV) đạt được kinh nghiệm lãnh đạo, họ cũng phát triển các kĩ năng (KN) có lợi như quản lí thời gian, tổ chức, trình bày, lắng nghe người khác, cởi mở với nhiều ý tưởng mới, xây dựng nhóm, thúc đẩy người khác, thực hiện các nhiệm vụ ủy nhiệm và nhiều hơn nữa [1]. Các nghiên cứu khác cũng cho thấy, lợi ích của việc phát triển năng lực lãnh đạo (NLLĐ) cho SV đại học (ĐH) gồm tự nâng cao nhận thức, xây dựng sự tự tin, thiết lập hiệu quả giữa các cá nhân, áp dụng các KN mới và tạo động lực [2], nhận thức đa văn hóa, KN giải quyết xung đột, trách nhiệm công dân và thiết lập mục tiêu [3]. Số lượng các nghiên cứu về lãnh đạo SV ĐH rất hạn chế. Điều này đã cản trở sự thành công của trường ĐH trong việc nâng cao NLLĐ của SV và theo nhóm nghiên cứu của Smart, Ethington, Riggs, và Thompson (2002) khẳng định cho điều này là một trách nhiệm trung tâm của giáo dục ĐH [4]. Tại Việt Nam, có khá nhiều công trình nghiên cứu về KN cho SV trong các trường ĐH như: KN giao tiếp, KN tự học, KN giải quyết vấn đề, KN tư duy, KN sử dụng công nghệ thông tin... Tuy nhiên, những nghiên cứu về năng lực nói chung và NLLĐ của SV rất hạn chế về số lượng. Trong phạm vi bài viết này, tác giả đi sâu phân tích các kết quả để trả lời cho 02 câu hỏi nghiên cứu, bao gồm: 1/ NLLĐ nhóm của SV ĐH Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh như thế nào? 2/ Các yếu tố

môi trường ĐH và hoạt động xã hội ảnh hưởng như thế nào đến NLLĐ nhóm của SV ĐH Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh?

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Một số cơ sở lí luận về năng lực lãnh đạo nhóm của sinh viên

Nghiên cứu của Lê Minh Trâm (2018, tr. 29) cho rằng, NLLĐ của SV là “sự tổng hợp và vận dụng các kiến thức, KN, thái độ lãnh đạo của bản thân mà một SV có được trong quá trình học ĐH để tham gia các hoạt động thực tiễn, hoạt động nhóm nhằm đạt được các mục tiêu đặt ra” [5]. Từ khái niệm trên, nghiên cứu này nhận thấy NLLĐ nhóm của SV ĐH là tổng hợp các giá trị nhóm dựa trên sự tự đánh giá của SV về các mức độ đồng ý của bản thân thông qua các hoạt động nhóm để đạt được các giá trị đó”.

Các nghiên cứu cho thấy vai trò lãnh đạo trong lớp sẽ làm tăng sự sẵn sàng của SV để dẫn dắt tập thể bằng tấm gương của chính mình và là người đầu tiên thể hiện những phẩm chất tốt để người khác noi theo. Việc tiếp nhận vị trí lãnh đạo khiến SV có nhiều khả năng vượt trội hơn những SV bình thường khác, nỗ lực là yếu tố quyết định quan trọng nhất cho thành công trong học tập, bên cạnh sự tin nhiệm của giảng viên, bạn bè và phụ huynh. Do đó, các nhà giáo dục cần biết phát huy và phát triển vai trò này của SV thông qua thay đổi các vị trí lãnh đạo để chuẩn bị cho SV sẵn sàng trở thành các nhà lãnh đạo trong xã hội; vì vậy, tập thể nhà trường



đóng vai trò rất quan trọng cho việc chuẩn bị NLLĐ cho SV.

Các nghiên cứu cũng cho thấy, có nhiều yếu tố để đánh giá NLLĐ nhóm của SV ĐH. Chẳng hạn, nghiên cứu của Amiranzadeh (2012) xác định các yếu tố để đánh giá NLLĐ của SV được cụ thể qua vai trò lãnh đạo trong các hoạt động như: 1/ Khả năng dẫn dắt hoạt động của nhóm; 2/ Khả năng lên kế hoạch và tổ chức các hoạt động trong nhóm; 3/ Khả năng làm tăng hiệu quả làm việc của nhóm [6]. Ngoài ra, nghiên cứu của Nguyen (2016) đã sử dụng 4 yếu tố để đánh giá, gồm: 1/ Khả năng dẫn dắt người khác; 2/ Khả năng tổ chức các nhiệm vụ của nhóm để hoàn thành mục tiêu; 3/ Chủ động cải thiện một cái gì đó; 4/ Làm việc với một nhóm trong một dự án nhóm [7]. Trong nghiên cứu này, tác giả sử dụng các yếu tố để đánh giá NLLĐ nhóm từ nghiên cứu của Dugan, Komives, và Segar (2008) với 03 yếu tố như: hợp tác (như khả năng làm việc với người khác, xây dựng các nhiệm vụ nhóm, ...), mục tiêu chung (như hướng đến mục tiêu của nhóm, hành động và đóng góp vì mục tiêu tập thể,...) và tranh luận với tinh thần văn minh (như biết ưu điểm của người khác, tôn trọng ý kiến, giá trị tập thể,...) [8]. Hơn thế nữa, các nghiên cứu cũng cho thấy, có nhiều yếu tố ảnh hưởng đến NLLĐ nói chung và NLLĐ nhóm của SV ĐH nói riêng. Trong đó, nghiên cứu của Astin (1999) cho thấy, các yếu tố môi trường ĐH (như phương pháp giảng dạy, hình thức đánh giá kết quả học tập của SV, sự nhấn mạnh của chương trình học và các hoạt động học tập SV tham gia) và hoạt động xã hội (như hoạt động đoàn thể SV tham gia trong và ngoài nhà trường) sẽ có ảnh hưởng khác nhau đến NLLĐ nhóm của SV ĐH [9].

## 2.2. Mẫu và phương pháp nghiên cứu

### 2.2.1. Mẫu nghiên cứu

Nghiên cứu này đã tiến hành khảo sát 600 SV chính quy đang theo học tại các trường ĐH thành viên ĐH Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh và kết quả hợp lệ sau khi thu về xử lý là 513 SV. Trong 513 SV, có 311 SV nam (chiếm 60.6%) và 202 SV nữ (chiếm 39.4%). Nghiên cứu này đã khảo sát 97 SV (chiếm 18.9%) Trường ĐH Khoa học Xã hội và Nhân văn; 94 SV chiếm 18.3% từ Trường ĐH Khoa học Tự nhiên; 103 SV (chiếm 20.1%) Trường ĐH Bách khoa; 107 SV (chiếm 20.9%) Trường ĐH Kinh tế Luật và 112 SV Trường ĐH Công nghệ thông tin chiếm 21.8%. Ngoài ra, tác giả còn phỏng vấn 10/513 SV để làm rõ một số nội dung về NLLĐ nhóm của SV ĐH Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.

### 2.2.2. Quá trình thu thập dữ liệu

Tác giả sử dụng phương pháp nghiên cứu hỗn hợp (mixed methods research) trong bài viết này gồm phương pháp

nghiên cứu tài liệu, điều tra bằng bảng hỏi và phỏng vấn.

*Đối với phiếu khảo sát bằng bảng hỏi:* Tác giả đã lựa chọn ngẫu nhiên 600 SV để tiến hành phát phiếu khảo sát. Trước khi tiến hành phát phiếu khảo sát cho các SV, tác giả luôn thông tin rõ ràng về mục đích, yêu cầu và cách trả lời nghiên cứu, thời gian hoàn thành bảng hỏi. Thời gian thu thập các phiếu khảo sát từ giữa tháng 9/2019 đến tháng 10/2019.

*Đối với phỏng vấn:* Tác giả đã tiến hành phỏng vấn 10 SV - những người từng tham gia trả lời phiếu khảo sát. Trên cơ sở đồng ý của SV, nghiên cứu đã phỏng vấn bằng hình thức trao đổi qua email những thông tin cần làm sáng tỏ những kết quả trong bảng hỏi khảo sát. Thời gian thực hiện phỏng vấn các SV trong tháng 01 năm 2020 sau khi tác giả xử lý các kết quả nghiên cứu từ phiếu khảo sát.

### 2.2.3. Quy ước thang đo

Nghiên cứu này đã sử dụng thang đo Likert 5 mức độ với 1 = “Hoàn toàn không đồng ý” đến 5 = “Hoàn toàn đồng ý” để đánh giá mức độ đồng ý về các yếu tố NLLĐ nhóm của SV. Điểm trung bình cộng tối đa TB = 5.00 và tối thiểu TB = 1.00. Do đó, điểm định lượng của giá trị cho từng khoảng trong thang đo Likert 5 mức độ được tính như sau: Mức độ với giá trị = (giá trị lớn nhất - giá trị nhỏ nhất) / tổng giá trị = (5-1)/5 = 0.8 tức là khoảng cách giữa các giá trị là 0.8. Cụ thể: 1.00 < Hoàn toàn không đồng ý ≤ 1.80 (SV tuyệt đối không đồng ý với nội dung này); 1.81 < Không đồng ý ≤ 2.60 (SV rất hiếm khi đồng ý với nội dung này); 2.60 < Đồng ý một phần ≤ 3.40 (SV chỉ đồng ý một phần với nội dung này); 3.41 < Đồng ý ≤ 4.20 (SV thường đồng ý với nội dung này) và 4.21 < Hoàn toàn đồng ý ≤ 5.00 (SV gần như tuyệt đối đồng ý với nội dung này).

### 2.2.4. Phương pháp phân tích dữ liệu

Tất cả dữ liệu từ bảng khảo sát, tác giả sử dụng phương pháp thống kê toán học bằng phần mềm SPSS để phân tích các dữ liệu. Trong đó, nghiên cứu đã sử dụng phân tích mô tả để trả lời cho câu hỏi nghiên cứu 1 với các chỉ số thống kê như trị trung bình (TB) và độ lệch chuẩn (ĐLC) và phân tích hồi quy để trả lời cho câu hỏi nghiên cứu 2 với các chỉ số thống kê như hệ số Beta (Nếu hệ số  $\beta$  có giá trị dương thì có ảnh hưởng tích cực và ngược lại hệ số  $\beta$  có giá trị âm thì có ảnh hưởng tiêu cực), và Sig. Đối với dữ liệu thu được từ phỏng vấn, nghiên cứu sử dụng phương pháp phân tích nội dung và đối chiếu để bổ sung, làm sáng tỏ vấn đề cho các dữ liệu từ bảng khảo sát.

**2.3. Kết quả nghiên cứu thực tiễn**

**2.3.1. Đánh giá năng lực lãnh đạo nhóm của sinh viên Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh**

Kết quả Bảng 1 cho thấy, SV ĐH Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh đánh giá NLLĐ nhóm với trị TB = 3.62 (ĐLC = 0.70), tương đương mức 4 - đồng ý trong thang đo Likert 05 mức độ. Kết quả trong nghiên cứu này có sự tương đồng với nghiên cứu của Dugan và cộng sự (2008) - các SV đánh giá TB cao nhất một số yếu tố trong giá trị nhóm với TB = 4.24, tương đương mức đồng ý [8].

Trong đó, SV đánh giá thành tố SV có khả năng làm việc để đạt mục tiêu chung có TB cao nhất với 4.01 (ĐLC = 0.67), tiếp theo là SV có khả năng đóng góp cho mục đích của nhóm (TB = 3.93; ĐLC = 0.97), SV có khả năng phát triển theo một hướng chung trong nhóm (TB = 3.74; ĐLC = 0.90), SV có khả năng hình thành nhiệm vụ của nhóm (TB = 3.71; ĐLC = 0.97), SV có khả năng làm tốt mọi việc khi tôi biết giá trị tập thể (TB = 3.66; ĐLC = 0.89), SV có khả năng làm việc tốt với người khác (TB = 3.49; ĐLC = 0.82), SV có khả năng biết được ưu tiên của người khác (TB = 3.41; ĐLC = 0.91), và cuối cùng là SV tôn trọng ý kiến người khác hơn là ý kiến bản thân (TB = 3.03; ĐLC = 1.11).

**Bảng 1: Kết quả giá trị TB và ĐLC về NLLĐ nhóm của SV ĐH**

STT	Yếu tố	TB	ĐLC
1	SV có khả năng làm việc tốt với người khác	3.49	0.82
2	SV có khả năng làm việc để đạt mục tiêu chung	4.01	0.67
3	SV có khả năng phát triển theo một hướng chung trong nhóm	3.74	0.90
4	SV có khả năng đóng góp cho mục đích của nhóm	3.93	0.97
5	SV có khả năng biết được ưu tiên của người khác	3.41	0.91
6	SV có khả năng hình thành nhiệm vụ của nhóm	3.71	0.97
7	SV có khả năng làm tốt mọi việc khi tôi biết giá trị tập thể	3.66	0.89
8	SV tôn trọng ý kiến người khác hơn là ý kiến bản thân	3.03	1.11
Tổng cộng		3.62	0.70

Kết quả phỏng vấn một số SV về NLLĐ nhóm của SV được hình thành và đánh giá khác nhau, như: 1/ Xuất phát từ các KN mà qua học hỏi được trong trải nghiệm môi trường ĐH; 2/ Tổ chức có sẵn và sẽ bộc phát khi

có các yếu tố tác động; 3/ Qua trải nghiệm trong các hoạt động SV tham gia trong và ngoài nhà trường. Một SV chia sẻ: “*Sự hình thành và phát triển NLLĐ này xuất phát rất nhiều yếu tố như sự trải nghiệm trong môi trường học tập trên lớp và các bài tập của GV ngoài giờ lên lớp và năng lực này hình thành cả quá trình học tập và rèn luyện không những chỉ trong môi trường ĐH mà cả quá trình tích lũy trước đó và những trải nghiệm bên ngoài cuộc sống*” (SVCNTT1).

Qua các kết quả trên cho thấy, có nhiều yếu tố khác nhau để đánh giá NLLĐ nhóm của SV ĐH và các nghiên cứu sử dụng các công cụ, cách tiếp cận và tiêu chí đánh giá khác nhau nên có những kết quả khác nhau về NLLĐ của SV. Vì vậy, trong tương lai cần có những nghiên cứu đánh giá tương đồng về công cụ, cách tiếp cận và tiêu chí để có những kết luận chính xác hơn trong quá trình phân tích, so sánh và đối chiếu các kết quả nghiên cứu.

**2.3.2. Mối tương quan giữa yếu tố môi trường đại học và hoạt động xã hội với năng lực lãnh đạo nhóm của sinh viên**

Kết quả Bảng 2 cho thấy mối tương quan giữa các yếu tố môi trường ĐH và hoạt động xã hội với yếu tố giá trị nhóm của NLLĐ của SV ĐH Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh tương đối cao với 69.6% ( $R^2 = .696$ ). Hầu hết các yếu tố của môi trường ĐH và có ảnh hưởng khác nhau đến yếu tố giá trị nhóm của NLLĐ nhóm của SV, ngoại trừ một số thành tố.

**Bảng 2: Kết quả về mối tương quan giữa yếu tố môi trường ĐH và hoạt động xã hội với NLLĐ nhóm của SV**

Yếu tố	Hệ số Beta ( $\beta$ )	Hệ số Sig.
<b>Môi trường ĐH</b>		
1. Phương pháp giảng dạy		
Tương tác giảng viên - SV	-.030	.432
SV phân thành các nhóm	-.063	.132
Giảng viên hỗ trợ SV thực hành	-.061	.141
SV lựa chọn các chủ đề và báo cáo	.322	.000***
2. Hình thức đánh giá kết quả học tập SV		
Thi trắc nghiệm trên giấy	-.110	.003**
Thi vấn đáp	.098	.051
Tiểu luận hay báo cáo	.226	.000***
3. Sự nhấn mạnh của chương trình học		
Nhấn mạnh vào phân tích	-.058	.105

Yếu tố	Hệ số Beta ( $\beta$ )	Hệ số Sig.
Nhấn mạnh phương pháp tổng hợp hệ thống	.165	.000***
Nhấn mạnh vào việc đánh giá, phán đoán	-.206	.000***
Nhấn mạnh vào ứng dụng	.073	.060
<b>4. Hoạt động học tập SV tham gia</b>		
Chuẩn bị bài trước khi lên lớp	.342	.000***
Tích cực tham gia vào các hoạt động trong lớp học	.273	.000***
Hướng dẫn các bạn hoàn thành bài tập	-.419	.000***
Hoạt động xã hội		
Hoạt động đoàn thể SV tham gia		
Hoạt động có tính tự quản	.525	.000***
Hoạt động mang tính chất thiện nguyện	-.618	.000***
Hoạt động ngoài trường	.449	.000***
Hoạt động giao lưu quốc tế	-.122	.033*
Hoạt động mang tính quản lí	-.117	.046*
Hệ số R bình phương (R <sup>2</sup> )	.696	
Hệ số F	59.519***	

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ ; (\*\*\*) $p < 0.001$

Kết quả nghiên cứu cho thấy, duy nhất thành tố SV lựa chọn các chủ đề và báo cáo của yếu tố phương pháp giảng dạy có ảnh hưởng tích cực đến NLLĐ nhóm của SV ( $\beta = .322$ ;  $p < .001$ ). Đối với hình thức đánh giá kết quả học tập SV, thành tố làm tiểu luận hay báo cáo có ảnh hưởng tích cực ( $\beta = .226$ ;  $p < .001$ ) và hình thức thi trắc nghiệm trên giấy có ảnh hưởng tiêu cực ( $\beta = -.110$ ;  $p < .01$ ). Ngoài ra, thành tố nhấn mạnh phương pháp tổng hợp hệ thống trong chương trình học ( $\beta = .165$ ;  $p < .001$ ) có ảnh hưởng tích cực và ngược lại nhấn mạnh vào việc đánh giá, phán đoán ( $\beta = -.206$ ;  $p < .001$ ) có ảnh hưởng tiêu cực. Đối với hoạt động học tập SV tham gia, có 02 thành tố ảnh hưởng tích cực ( $\beta = .342$  và  $.273$ ;  $p < .001$  lần lượt của hoạt động chuẩn bị bài trước khi lên lớp và tích cực tham gia vào các hoạt động trong lớp học) và thành tố hướng dẫn các bạn hoàn thành bài tập có ảnh hưởng tiêu cực ( $\beta = -.419$ ;  $p < .001$ ). Đặc biệt, tất cả 05 thành tố của hoạt động đoàn thể SV tham gia đều có ảnh hưởng đến NLLĐ nhóm của SV; trong đó có 03 thành tố ảnh hưởng tiêu cực ( $\beta = -.618$ ;  $-.122$  và  $-.117$ ;  $p < .001$  và  $.05$  lần lượt của hoạt động mang tính chất thiện nguyện, hoạt động giao lưu quốc tế và hoạt động mang tính quản lí) và 02 thành tố ảnh hưởng tích cực ( $\beta = .525$  và  $.449$ ;  $p < .001$  lần lượt của hoạt

động có tính tự quản và hoạt động ngoài trường).

Kết quả phỏng vấn SV về mối tương quan giữa các hoạt động đoàn thể SV tham gia và NLLĐ, một SV (SVNV2) cho biết: “Theo tôi, việc tham gia vào các hoạt động đoàn thể trong và ngoài nhà trường có mối quan hệ rất chặt chẽ trong việc hình thành và phát triển NLLĐ cho SV, bởi khi tham gia các hoạt động sẽ giúp SV rèn được rất nhiều KN và học hỏi thêm nhiều điều ngoài sách vở và cũng là cơ hội cho việc tìm kiếm nghề nghiệp trong tương lai... Ngoài ra, khi tham gia các hoạt động trong tổ chức, các KN lãnh đạo được thể hiện rất rõ nét”. Hơn thế nữa, một SV khác cho biết thêm: “Tôi nhận thấy sự tích cực tham gia các hoạt động trong học tập cũng giúp rèn NLLĐ cho SV bởi qua các hoạt động này SV sẽ mạnh dạn, tự tin trong KN trình bày và sự tích cực trong hoạt động học tập luôn được mọi người lựa chọn là trưởng các nhóm” (SVBK1).

Nhìn chung, kết quả nghiên cứu cho thấy mối tương quan giữa các yếu tố môi trường ĐH và hoạt động xã hội với NLLĐ nhóm của SV ĐH Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh có những ảnh hưởng khác nhau, trong đó có những yếu tố ảnh hưởng tích cực và tiêu cực đến NLLĐ nhóm của SV. Vì vậy, các nhà quản lí giáo dục ĐH cần phát huy mạnh mẽ các yếu tố có những ảnh hưởng tích cực và cần có những biện pháp khắc phục, ứng phó với các yếu tố có những ảnh hưởng tiêu cực nhằm giúp cho năng lực này ngày càng được phát triển mạnh mẽ hơn.

### 2.3.3. Đề xuất các giải pháp

Từ các kết quả nghiên cứu thu được như trên, tác giả đề xuất một số các giải pháp sau:

*Thứ nhất*, phát triển các thành tố đại diện cho NLLĐ nhóm của SV, cụ thể:

- Quán triệt thực hiện nghiêm túc các văn bản pháp quy về việc trang bị các năng lực cho SV, trong đó cần chú ý đến NLLĐ nhóm cho SV;
- Công khai minh bạch các văn bản pháp quy về việc trang bị các năng lực cho các bên liên quan bằng các hình thức truyền thông khác nhau, trong đó cần chú ý đến NLLĐ nhóm cho SV;
- Xác định rõ và công khai các thành tố đại diện cho NLLĐ nhóm của SV như được thành viên nhóm công nhận, khả năng phát triển theo một hướng chung trong nhóm, khả năng biết được ưu tiên của người khác, có trách nhiệm với cộng đồng, sẵn sàng hành động vì quyền lợi của người khác...;
- Phối hợp các phòng/ban chức năng, đoàn thể trong nhà trường có phương án phát triển tập trung vào các thành tố đại diện cho NLLĐ nhóm của SV;
- Xây dựng các chương trình đào tạo chính quy và

ngoại khóa, chú trọng phát triển các thành tố này trong chuẩn đầu ra của các chương trình.

*Thứ hai*, đẩy mạnh các hoạt động đoàn thể trong và ngoài nhà trường hướng đến phát triển NLLĐ nhóm của SV, bao gồm:

- Chú trọng phát triển đến hoạt động có tính tự quản (như các hoạt động Đoàn, Hội SV trường, khoa) và hoạt động ngoài trường (như đoàn thể chính trị ngoài trường, trung tâm giáo dục...) trong quá trình xây dựng kế hoạch, chương trình phát triển giá trị về NLLĐ nhóm SV;

- Tăng cường các hoạt động có ảnh hưởng tích cực để phát triển NLLĐ nhóm của SV;

- Loại bỏ hoặc khắc phục các hoạt động có ảnh hưởng tiêu cực đến việc phát triển NLLĐ nhóm của SV.

*Thứ ba*, xây dựng các chương trình đào tạo chính quy và ngoại khóa về NLLĐ nhóm của SV trong nhà trường, bao gồm:

- Rà soát và giám sát chặt chẽ các bộ phận liên quan trong việc xây dựng chuẩn đầu ra cho các chương trình đào tạo chính quy phải gắn các KN để hình thành và phát triển NLLĐ nhóm cho SV;

- Các chương trình ngoại khóa cần đảm bảo sự cân đối giữa khối lượng kiến thức và ứng dụng thực hành các KN để hình thành NLLĐ nhóm cho SV trong thực tiễn nghề nghiệp;

- Phối hợp các phòng/ban chức năng, các tổ chức, doanh nghiệp trong và ngoài nước cùng tham gia tập huấn, đào tạo NLLĐ nhóm cho SV;

- Xác định rõ ràng nội dung chương trình đào tạo như nội dung các KN về: Phân công phân nhiệm và ủy thác công việc; động viên và khuyến khích đồng nghiệp; thiết lập KPIs & vận hành đánh giá hiệu quả công việc; KN giám sát công việc; KN giải quyết vấn đề và ra quyết định; năng lực quản lý đội ngũ; quản lý sự thay đổi trong tổ chức; xây dựng phong cách và hình ảnh lãnh đạo; lập kế hoạch chiến lược; huấn luyện và phát triển

nhân viên... để phát triển NLLĐ nhóm cho SV;

- Xây dựng và ban hành các chính sách tài chính rõ ràng, cụ thể cho từng đối tượng SV và thực hiện tốt quy định tài chính về việc hỗ trợ SV theo quy định hiện hành của Nhà nước;

- Xây dựng đề án phát triển chương trình đào tạo NLLĐ cho SV được xem xét và đánh giá theo nhiều chiều hướng, nhiều cách tiếp cận và từ các bên liên quan có chuyên sâu để đảm bảo tính khách quan, khoa học để phát triển NLLĐ nhóm cho SV.

### 3. Kết luận

Kết quả nghiên cứu là cơ sở thực tiễn để giúp các nhà quản lý, lãnh đạo ĐH Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh nói chung cũng như các trường ĐH thành viên nói riêng trong quá trình xây dựng, thiết kế chương trình học chính khóa (lồng ghép NLLĐ trong chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo) hay các chương trình ngoại khóa (chương trình đào tạo NLLĐ cho SV) thì các đơn vị cần chú ý quan tâm đến các yếu tố có ảnh hưởng tích cực đến NLLĐ nhóm của SV. Bên cạnh đó, nhà trường cần tìm ra các biện pháp để khắc phục sự ảnh hưởng tiêu cực của các yếu tố môi trường ĐH và hoạt động xã hội như thay đổi các phương pháp giảng dạy tích cực, hình thức kiểm tra và đánh giá kết quả cần đa dạng hơn hay các hoạt động đoàn thể cần phong phú hơn. Ngoài ra, cần có thêm công trình nghiên cứu đánh giá NLLĐ nhóm của SV ĐH phân tích nhiều chiều, nhiều khía cạnh khác nhau để có thể tìm ra các yếu tố đánh giá NLLĐ nhóm phù hợp. Tuy nhiên, kết quả nghiên cứu này chỉ khảo sát trên một số lượng hạn chế SV tại ĐH Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh. Do đó, trong tương lai cần có những nghiên cứu với số lượng mẫu lớn hơn để có những kế hoạch xây dựng chương trình được chính xác hơn và cần mở rộng thêm các yếu tố ảnh hưởng khác như môi trường gia đình, mối quan hệ bạn bè, các dịch vụ của cơ sở giáo dục ĐH...

### Tài liệu tham khảo

- [1] Komives, S. R., Longersbeam, S., Owen, J. O., Mainella, F. C., & Osteen, L. (2006), *A leadership identity development model: Applications from a grounded theory*, Journal of College Student Development, 47, pp. 401-418.
- [2] Komives, S. R., Dugan, J. P., Owen, J. E., Slack, C., & Wagner, W. (2011), *The handbook for student leadership development (2<sup>nd</sup> ed.)*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- [3] Dugan, J. P., Garland, J. L., Jacoby, B., & Gasiorski, A. (2008), *Understanding commuter student self-efficacy for leadership: A within-group analysis*. NASPA Journal, 45, pp. 282-310.
- [4] Smart, J. C., Ethington, C. A., Riggs, R. O., & Thompson, M. D. (2002), *Influences of institutional expenditure patterns on the development of students' leadership competencies*. Research in Higher Education, 43, pp.115-132.
- [5] Lê Minh Trâm, (2018), *Thực trạng năng lực lãnh đạo của sinh viên tại một số trường đại học ở Thành phố Hồ Chí Minh*, Luận văn Thạc sĩ, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.
- [6] Amiranzadeh, M. (2012), *Hexagon theory- student leadership development*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 31, pp.333 - 339.
- [7] Nguyen, H. K. (2016), *Student success through leadership self-efficacy: A comparison of international and domestic students*, Journal of International Students, 6(4), pp. 829-842.
- [8] Dugan, J. P., Komives, S. R., & Segar, T. C. (2008),

*College student capacity for socially responsible leadership: Understanding norms and influences of race, gender, and sexual orientation*, NASPA Journal, 45(4), pp. 475–500.

[9] Astin, A. W. (1999), *Student involvement: A developmental theory for higher education*, Journal of College Student Development, 40(5), pp. 518-529.

---

## THE GROUP LEADERSHIP CAPACITY OF STUDENTS IN THE VIETNAM NATIONAL UNIVERSITY HO CHI MINH CITY

### Duong Minh Quang

University of Social Sciences and Humanities -  
Vietnam National University HoChiMinh City  
10 - 12 Dinh Tien Hoang, Ben Nghe ward,  
District 1, Ho Chi Minh City, Vietnam  
Email: duongminhquang@hcmussh.edu.vn

**ABSTRACT:** *Developing university students' leadership capacity plays a critical role and is one of the most important outcomes in higher education. Little is known about students' leadership capacity in higher education in developing countries such as Vietnam. This research was to investigate the level of students' group leadership capacity and evaluate the correlation between students' university experiences and social activities with their group leadership capacity. The data were drawn from a longitudinal sample of 513 studying students in the member universities of Vietnam National University Ho Chi Minh City. The empirical results indicated that most students highly appreciate their group leadership capacity; in addition, both university experiences and social activities had a statistically different influence on students' group leadership capacity. The results are a practical basis to help school leaders to promulgate accurate, scientific, and reasonable policies, as well as plans for developing students' group leadership capacity. The suggestions inferred for this research are also discussed.*

**KEYWORDS:** Capacity, group leadership, students, higher education.

# Quản lý hoạt động tư vấn tâm lý học học đường cho học sinh các trường trung học cơ sở trên địa bàn Quận 8, Thành phố Hồ Chí Minh

Nguyễn Long Giao

Trường Trung học cơ sở Lí Thánh Tông  
481 Ba Đình, Phường 9, Quận 8,  
Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam  
Email: longgiao24@gmail.com

**TÓM TẮT:** Tư vấn tâm lý học đường là một nhu cầu cấp thiết và là một hoạt động có vai trò quan trọng trong sự phát triển của mỗi học sinh. Tư vấn tâm lý học đường cần sự kết hợp của cả nhà trường, phụ huynh và học sinh để đạt kết quả tốt nhất. Bài viết đánh giá thực trạng quản lý hoạt động tư vấn tâm lý học đường cho học sinh ở các trường trung học cơ sở trên địa bàn Quận 8, Thành phố Hồ Chí Minh để từ đó đưa ra những biện pháp quản lý giúp nâng cao hiệu quả hoạt động này trong thời gian sắp tới.

**TỪ KHÓA:** Tư vấn tâm lý, quản lý hoạt động tư vấn tâm lý học đường, trung học cơ sở.

→ Nhận bài 28/8/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 23/9/2021 → Duyệt đăng 15/12/2021.

## 1. Đặt vấn đề

Sự kì vọng quá cao của gia đình, nhà trường tạo ra những áp lực lớn và gây ra căng thẳng cho học sinh (HS) trong cuộc sống cũng như trong học tập. Mặt khác, sự hiểu biết của các em về chính bản thân mình, về kiến thức, kĩ năng ứng phó để đối diện với sức ép nói trên còn nhiều hạn chế. Theo khảo sát của Bộ Giáo dục và Đào tạo, hiện nay có đến 95,33% HS trung học cơ sở (THCS) đang gặp phải những khó khăn, vướng mắc cần phải chia sẻ trong học tập và đời sống hằng ngày. Các em có những rối loạn về tâm lý, rối loạn phát triển và kĩ năng như đọc, viết, tính toán, ... rối loạn cảm xúc như lo âu, trầm cảm hay những rối loạn về hành vi như gây rối, bỏ học, trộm cắp, ... hậu quả là ngày càng có nhiều HS gặp không ít khó khăn trong học tập, rèn luyện đạo đức, xây dựng lí tưởng sống cho mình cũng như xác định cách thức ứng xử cho phù hợp với các mối quan hệ xung quanh. Vì vậy, sự giúp đỡ của các chuyên gia tâm lý, nhà chuyên môn, của các thầy cô giáo và cha mẹ là rất cần thiết. Trước thực trạng trên, hoạt động tư vấn tâm lý học đường không chỉ cần thiết cho HS mà còn giúp cho giáo viên (GV) hiểu biết rõ hơn về những vấn đề liên quan đến sự hình thành và phát triển nhân cách của các em, giúp đỡ và hướng cho các em phát triển một cách đúng đắn, lành mạnh, hiểu về bản thân và người khác tốt hơn. Mặc dù hiện nay các cơ quan quản lý giáo dục đã ban hành các văn bản chỉ đạo, hướng dẫn, nhằm đẩy mạnh hoạt động tư vấn tâm lý học đường, song hoạt động này vẫn chưa được làm một cách thường xuyên, chưa có các quy trình quản lý phù hợp. Các trường THCS tuy có thành lập các phòng tư vấn tâm lý nhưng hoạt động chưa có hiệu quả do nhiều yếu tố khách quan cũng như chủ quan khác nhau, vẫn còn

nặng tính hình thức và đối phó. Chính vì vậy, đánh giá thực trạng, phân tích nguyên nhân nhằm đưa ra những biện pháp phù hợp để áp dụng có hiệu quả vào quản lý công tác tư vấn tâm lý học đường hiện nay là việc làm hết sức cần thiết.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Tổ chức nghiên cứu và phương pháp nghiên cứu

Trong bài viết này, chúng tôi tiếp cận quan điểm về quản lý của tác giả Nguyễn Lộc: “*Quản lý là quá trình lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra công việc của các thành viên trong tổ chức và sử dụng mọi nguồn lực sẵn có để đạt những mục tiêu của tổ chức*” [1, tr.16]. Về quan điểm tư vấn tâm lý học đường, chúng tôi dựa theo Thông tư số 31/2017/TT-BGDĐT ngày 18 tháng 12 năm 2017 của Bộ Giáo dục và Đào tạo hướng dẫn thực hiện công tác tư vấn tâm lý cho HS trong trường phổ thông, cho rằng: “*Tư vấn tâm lý học đường cho HS là sự hỗ trợ tâm lý, giúp HS nâng cao hiểu biết về bản thân, hoàn cảnh gia đình, mối quan hệ xã hội, từ đó tăng cảm xúc tích cực, tự đưa ra quyết định trong tình huống khó khăn HS gặp phải khi đang học tại nhà trường*”.

Nghiên cứu được khảo sát tại một số trường THCS trên địa bàn Quận 8, Thành phố Hồ Chí Minh. Khách thể nghiên cứu gồm 130 hiệu trưởng, phó hiệu trưởng, tổ trưởng chuyên môn và GV ở 04 trường THCS. Cụ thể như sau: 01 trường chuẩn quốc gia, 02 trường đã được kiểm định chất lượng giáo dục, 01 trường chưa được kiểm định chất lượng giáo dục và tất cả thầy/cô tham gia khảo sát đều có trình độ đại học trở lên với 51,2% là nam, 48,8 % là nữ, độ tuổi từ 25 tuổi đến 55 tuổi.

Bộ công cụ nghiên cứu gồm: Bảng hỏi về cá nhân

(tuổi, giới, trình độ,...); bảng hỏi nhận thức về tầm quan trọng của hoạt động tư vấn tâm lý học đường; bảng hỏi về mức độ thực hiện quản lý hoạt động tư vấn tâm lý học đường và bảng hỏi về mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến quản lý hoạt động tư vấn tâm lý học đường. Chúng tôi sử dụng thang đo Likert 5 mức độ từ 1 đến 5 với các mức ý nghĩa tương ứng với các giá trị như sau: 1.00 - 1.80: Kém/Hoàn toàn không đồng ý/Hoàn toàn không ảnh hưởng; 1.81 - 2.60: Yếu/Không đồng ý/Không ảnh hưởng; 2.61 - 3.40: Trung bình/Phân vân/Ít ảnh hưởng; 3.41 - 4.20: Khá/Đồng ý/Ảnh hưởng; 4.21 - 5.00: Tốt/Hoàn toàn đồng ý/Rất ảnh hưởng.

Thời gian chúng tôi tiến hành khảo sát từ tháng 9 năm 2020 đến tháng 11 năm 2020 và các dữ liệu thu thập đều được xử lý và phân tích bằng phần mềm SPSS.

## 2.2. Kết quả nghiên cứu

### 2.2.1. Nhận thức về tầm quan trọng của hoạt động tư vấn tâm lý học đường

Kết quả khảo sát ở Bảng 1 cho thấy, tất cả cán bộ quản lý, GV đều đồng ý hoạt động tư vấn tâm lý cho HS

THCS là rất quan trọng (ĐTB = 4.30, ĐLC = 0.65). Và rõ ràng, nếu thực hiện tốt tư vấn tâm lý cho HS sẽ giúp cho các em giải quyết được những vướng mắc, khó khăn trong cuộc sống. Đồng thời, các em có thể phát triển được kĩ năng học tập, năng lực và nhân cách, giúp các bậc phụ huynh quan tâm và chăm sóc con cái của mình nhiều hơn để từ đó có thể phát hiện sớm những vấn đề tâm lý của các em mắc phải và phối hợp kịp thời cùng nhà trường để giải quyết một cách nhanh chóng.

### 2.2.2. Việc lập kế hoạch hoạt động tư vấn tâm lý học đường

Kết quả Bảng 2 cho thấy, trong 04 tiêu chí mà chúng tôi khảo sát tất cả đều được đánh giá ở mức trung bình (điểm trung bình từ 3.32 đến 3.38). Tuy nhiên, cũng phải nhìn nhận rằng, hiệu trưởng ở các trường đều có chỉ đạo việc xây dựng kế hoạch, chương trình tư vấn tâm lý học đường theo thời gian (tuần, tháng, năm) cho từng khối, lớp (ĐTB = 3.38, ĐLC = 0.61) chiếm tỉ lệ 31.54% khá tốt, kể đến là có duyệt kế hoạch, chương trình tư vấn tâm lý học đường theo định kì thời gian (ĐTB = 3.36, ĐLC = 0.58) chiếm tỉ lệ 30.7% khá tốt,

**Bảng 1: Ý kiến của cán bộ quản lý và GV về tầm quan trọng của hoạt động tư vấn tâm lý học đường cho HS THCS**

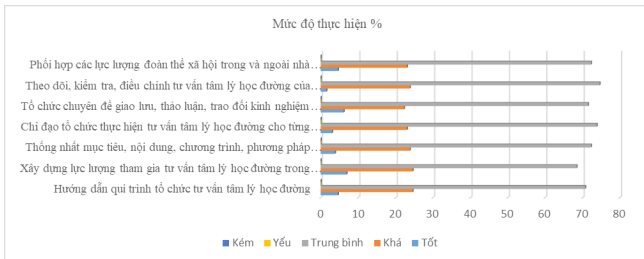
Nội dung	N = 130			Cán bộ quản lý (N=36)			GV (N=94)		
	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Thứ bậc	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Thứ bậc	Trung bình	Độ lệch chuẩn	Thứ bậc
Hoạt động tư vấn tâm lý cho HS nhằm giúp giảm thiểu những tác động tiêu cực trong quá trình giáo dục.	4.31	0.65	1	4.33	0.66	2	4.28	0.64	1
Hoạt động tư vấn tâm lý cho HS nhằm giúp HS nâng cao hiểu biết về bản thân, hoàn cảnh gia đình, mối quan hệ xã hội, từ đó tăng cảm xúc tích cực, tự đưa ra quyết định trong tình huống khó khăn HS gặp phải khi đang học tại nhà trường.	4.28	0.65	2	4.37	0.64	1	4.19	0.66	2
Trung bình chung	4.30	0.65		4.35	0.65		4.24	0.65	

**Bảng 2: Mức độ thực hiện kế hoạch hoạt động tư vấn tâm lý học đường**

STT	Nội dung	Mức độ thực hiện %							
		Tốt	Khá	Trung bình	Yếu	Kém	Điểm trung bình (ĐTB)	Độ lệch chuẩn (ĐLC)	Thứ bậc
1	Có chỉ đạo việc xây dựng kế hoạch, chương trình tư vấn tâm lý học đường theo thời gian (tuần, tháng, năm) cho từng khối, lớp.	6.92	24.62	68.46	0	0	3.38	0.61	1
2	Có duyệt kế hoạch, chương trình tư vấn tâm lý học đường theo định kì thời gian.	5.38	25.39	69.23	0	0	3.36	0.58	2
3	Có biện pháp xử lý việc thực hiện không đúng kế hoạch, chương trình tư vấn tâm lý học đường.	6.15	23.08	70.77	0	0	3.35	0.59	3
4	Có sơ kết, tổng kết đánh giá việc xây dựng kế hoạch, chương trình tư vấn tâm lý học đường.	2.31	26.92	70.77	0	0	3.32	0.51	4

tiếp theo đó là có biện pháp xử lý việc thực hiện không đúng kế hoạch, chương trình tư vấn tâm lý học đường (ĐTB = 3.35, ĐLC = 0.59) chiếm tỷ lệ 29.23% khá tốt và sau cùng là có sơ kết, tổng kết đánh giá việc xây dựng kế hoạch, chương trình tư vấn tâm lý học đường (ĐTB = 3.35, ĐLC = 0.59) chiếm tỉ lệ 29.23% khá tốt. Song vẫn còn một bộ phận Tổ tư vấn tâm lý, GV tư vấn và ngay cả GV chủ nhiệm chưa thực sự quan tâm đúng mức đến việc xây dựng kế hoạch hoạt động này cho thật chất lượng và cụ thể.

### 2.2.3. Việc tổ chức, chỉ đạo thực hiện kế hoạch hoạt động tư vấn tâm lý học đường

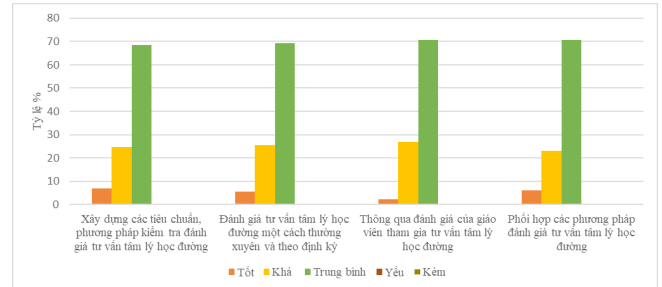


Biểu đồ 1: Mức độ tổ chức, chỉ đạo hoạt động tư vấn tâm lý học đường

Kết quả khảo sát thể hiện ở Biểu đồ 1 cho thấy, các trường THCS trên địa bàn Quận 8, Thành phố Hồ Chí Minh đều có *xây dựng lực lượng tham gia tư vấn tâm lý học đường trong nhà trường* (ĐTB = 3.38, ĐLC = 0.59) chiếm tỉ lệ khá tốt là 31.54%, các tiêu chí lần lượt là: *Có tổ chức chuyên đề giao lưu, thảo luận, trao đổi kinh nghiệm về tư vấn tâm lý học đường* (ĐTB = 3.35, ĐLC = 0.58) chiếm tỉ lệ khá tốt là 28.46%; *Có hướng dẫn quy trình tổ chức tư vấn tâm lý học đường* (ĐTB = 3.34, ĐLC = 0.60) chiếm tỉ lệ khá tốt là 29.24%; *Có Phối hợp các lực lượng đoàn thể xã hội trong và ngoài nhà trường tổ chức tuyên truyền, giáo dục nhận thức về tư vấn tâm lý học đường* (ĐTB = 3.32, ĐLC = 0.57) chiếm tỉ lệ khá tốt là 27.70%; *Có thống nhất mục tiêu, nội dung, chương trình, phương pháp thực hiện tư vấn tâm lý học đường* (ĐTB = 3.31, ĐLC = 0.56) chiếm tỉ lệ khá tốt là 27.69%; *Có chỉ đạo tổ chức thực hiện tư vấn tâm lý học đường cho từng khối lớp* (ĐTB = 3.29, ĐLC = 0.58) chiếm tỉ lệ khá tốt là 26.15% và cuối cùng là *Có Theo dõi, kiểm tra, điều chỉnh tư vấn tâm lý học đường của GV* (ĐTB = 3.27, ĐLC = 0.55) chiếm tỉ lệ khá tốt là 25.39%. Tuy nhiên, 07 tiêu chí mà chúng tôi khảo sát thì đa số cán bộ quản lý và GV đều đánh giá ở mức trung bình (điểm trung bình từ 3.27 đến 3.38). Một thực tế khi chúng tôi tiếp xúc và trao đổi với các em HS thì nhiều em cho rằng, thường ngại đến phòng tư vấn tâm lý để “trút nỗi lòng” do các em có suy nghĩ “đến phòng tư vấn tâm lý là có vấn đề” hoặc sợ bí mật riêng tư bị

tiết lộ hoặc quỹ thời gian của HS ở trường đã kín vì lịch học. Mỗi khi gặp sự cố tâm lý mà không biết cách giải quyết, các em thường vào các diễn đàn trên mạng, chia sẻ với bạn bè thân chứ không thổ lộ với gia đình hoặc thầy cô giáo.

### 2.2.4. Việc kiểm tra đánh giá hoạt động tư vấn tâm lý học đường



Biểu đồ 2: Mức độ giám sát, kiểm tra đánh giá hoạt động tư vấn tâm lý học đường

Kết quả Biểu đồ 2 cho thấy, ý kiến đánh giá của cán bộ quản lý, GV về công tác giám sát, kiểm tra đánh giá hoạt động tư vấn tâm lý học đường ở các trường THCS trên địa bàn Quận 8, Thành phố Hồ Chí Minh được đánh giá ở mức độ trung bình (điểm trung bình từ 3.32 đến 3.38), trong đó nội dung được đánh giá cao nhất là *Xây dựng các tiêu chuẩn, phương pháp kiểm tra đánh giá tư vấn tâm lý học đường* (ĐTB = 3.38, ĐLC = 0.53) và *Đánh giá tư vấn tâm lý học đường một cách thường xuyên và theo định kỳ* (ĐTB = 3.36, ĐLC = 0.61); tiếp theo là: *Phối hợp các phương pháp đánh giá tư vấn tâm lý học đường* (ĐTB = 3.35, ĐLC = 0.57); tiếp đến là *Thông qua đánh giá của GV tham gia tư vấn tâm lý học đường* (ĐTB = 3.32, ĐLC = 0.55). Một thực tế theo quan sát của chúng tôi là các trường chưa xây dựng các tiêu chí để đánh giá hoạt động tâm lý của nhà trường đạt như thế nào để có kế hoạch điều chỉnh cho phù hợp.

### 2.2.5. Các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động tư vấn tâm lý học đường

Kết quả khảo sát Bảng 3 cho thấy, yếu tố GV tư vấn, GV chủ nhiệm là những người hiểu rõ nhất về HS của mình, biết được cá tính, năng lực, điểm mạnh, điểm yếu của HS. Nên lời khuyên và sự hướng dẫn của GV với HS luôn được các em quan tâm, lựa chọn (ĐTB = 4.22, ĐLC = 0.45) rất ảnh hưởng đến quản lý hoạt động tư vấn tâm lý học đường cho HS THCS. Trong khi các yếu tố khác lần lượt như: Yếu tố Truyền thông như “con dao hai lưỡi” đối với thanh thiếu niên, nó có thể ảnh hưởng tích cực và tiêu cực đến tâm lý các em (ĐTB = 4.20, ĐLC = 0.50); yếu tố Những biến đổi về tâm sinh lý lứa tuổi khiến cho HS dễ bị kích thích, dễ nổi nóng, gây gổ, uể oải và thờ ơ (ĐTB = 4.18, ĐLC = 0.52); yếu tố Bạn



**Bảng 3: Mức độ ảnh hưởng các yếu tố đến hoạt động tư vấn tâm lý học đường**

STT	Nội dung	Điểm trung bình (ĐTB)	Độ lệch chuẩn (ĐLC)	Mức độ ảnh hưởng	Thứ bậc
1	Những biến đổi tâm sinh lý lứa tuổi khiến cho HS dễ bị kích thích, dễ nổi nóng, gây gổ, uể oải và thờ ơ.	4.18	0.52	Ảnh hưởng	3
2	GV tư vấn, GV chủ nhiệm là những người hiểu rõ nhất về HS của mình, biết được cá tính, năng lực, điểm mạnh, điểm yếu của HS. Nên lời khuyên và sự hướng dẫn của GV với HS luôn được các em quan tâm, lựa chọn.	4.22	0.45	Rất ảnh hưởng	1
3	Bạn bè có nhiều ảnh hưởng đến HS, cả tích cực và tiêu cực.	4.17	0.50	Ảnh hưởng	4
4	Gia đình xem các em HS lứa tuổi THCS vẫn còn là trẻ con, chưa phải là người lớn.	4.16	0.51	Ảnh hưởng	5
5	Truyền thông như “con dao hai lưỡi” đối với HS, nó có thể ảnh hưởng tích cực và tiêu cực đến tâm lý các em.	4.20	0.50	Ảnh hưởng	2

bè có nhiều ảnh hưởng đến HS, cả tích cực và tiêu cực (ĐTB = 4.17, ĐLC = 0.50); yếu tố Gia đình xem các em HS lứa tuổi THCS vẫn còn là trẻ con, chưa phải là người lớn (ĐTB = 4.16, ĐLC = 0.51) thì được nhận xét là có ảnh hưởng đến quá trình quản lý hoạt động tư vấn tâm lý học đường.

Như vậy, thông qua kết quả khảo sát thực trạng quản lý hoạt động tư vấn tâm lý học đường ở các trường THCS trên địa bàn Quận 8, Thành phố Hồ Chí Minh, có thể thấy:

- *Về mặt nhận thức:* Tất cả cán bộ quản lý, GV đều nhận thức được tầm quan trọng của hoạt động tư vấn tâm lý học đường cho HS. Nó góp phần quan trọng trong việc định hướng, tư vấn cho HS những vấn đề về tâm sinh lý, về học tập của các em.

- *Về quản lý hoạt động tư vấn tâm lý học đường:* Đối với việc xây dựng kế hoạch qua khảo sát ở các nội dung trong công tác này chỉ thực hiện ở mức trung bình, do nhiều nguyên nhân khách quan và chủ quan nên công tác này chưa thực hiện tốt. Đối với công tác tổ chức, chỉ đạo thực hiện kế hoạch quản lý hoạt động tư vấn tâm lý học đường cho HS THCS, qua kết quả khảo sát cũng chỉ dừng lại mức trung bình. Điều này cũng rõ ràng bởi một khi kế hoạch chưa làm tốt thì các nội dung khác cũng chưa thực sự tốt trong quá trình quản lý. Đối với công tác kiểm tra đánh giá kế hoạch quản lý hoạt động tư vấn tâm lý học đường cho HS THCS: Công tác này nhằm rà soát lại, đánh giá lại những việc đã làm được và chưa làm được, để điều chỉnh kế hoạch cho phù hợp. Tuy nhiên, qua khảo sát cho thấy, công tác này cũng chỉ ở mức độ trung bình. Qua đây cho thấy, hiệu trưởng các trường THCS trên địa bàn Quận 8, Thành phố Hồ Chí Minh cần có những biện pháp đổi mới quản lý nhằm nâng cao hơn nữa chất lượng hoạt động tư vấn tâm lý học đường trong thời gian sắp tới.

### 2.3. Một số khuyến nghị nhằm nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh các trường trung học cơ sở trên địa bàn Quận 8, Thành phố Hồ Chí Minh

Từ những tồn tại trong công tác quản lý và những yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động tư vấn tâm lý đã nêu trên, chúng tôi đề xuất một số khuyến nghị về quản lý hoạt động tư vấn tâm lý cho HS cụ thể như sau:

#### ***Thứ nhất, nâng cao nhận thức cho đội ngũ cán bộ quản lý, GV, HS và phụ huynh HS về công tác tư vấn tâm lý học đường***

- *Mục tiêu:* Thay đổi nhận thức cho đội ngũ GV, HS và phụ huynh HS về ý nghĩa và tầm quan trọng của công tác tư vấn tâm lý học đường nhằm giúp cho hiệu trưởng quản lý tốt hơn hoạt động tư vấn tâm lý cho HS.

- *Nội dung và cách thức thực hiện:*

*Đối với cán bộ quản lý:* Thông qua các buổi họp đơn vị đầu năm, hàng tháng, hàng tuần hiệu trưởng tổ chức tuyên truyền, giải thích cho đội ngũ cán bộ quản lý, GV, nhân viên nhà trường hiểu và có một cách nhìn đúng, hiểu một cách sâu sắc về tầm quan trọng của hoạt động tư vấn tâm lý học đường trong việc giáo dục toàn diện HS, để từ đó có sự thay đổi thái độ của họ đối với hoạt động này.

*Đối với GV,* cần hiểu và thực hiện đúng chức năng của một nhà vấn. Nghĩa là, GV phải biết lắng nghe, thấu hiểu, đồng cảm với những vấn đề của HS, cần đa dạng các hình thức nội dung sinh hoạt chuyên đề, rèn kỹ năng cho HS, làm cho hoạt động tư vấn tâm lý học đường phong phú, hấp dẫn nhằm làm cho HS cảm thấy yêu thích, tin tưởng tích cực tham gia, góp phần nâng cao nhận thức cho HS về hoạt động này.

*Đối với HS,* thông qua các buổi sinh hoạt đầu tuần, sinh hoạt lớp, nhà trường tuyên truyền cho HS về vai trò, tầm quan trọng của sự hỗ trợ khi gặp khó khăn, đồng thời làm cho các em nhận thức được những lợi ích khi được giúp đỡ từ hoạt động tư vấn tâm lý học đường.

Đối với phụ huynh HS, cần tuyên truyền lợi ích của hoạt động tư vấn tâm lý, đồng thời đề nghị phụ huynh HS phối hợp cùng nhà trường giáo dục các em.

- *Điều kiện:* Việc tuyên truyền phải được duy trì liên tục và thường xuyên có như vậy mới giúp mỗi thành viên trong nhà trường, gia đình và xã hội sẽ thấy được tầm quan trọng của công tác tư vấn tâm lý cho các em HS.

**Thứ hai, đổi mới xây dựng kế hoạch hoạt động tư vấn tâm lý học đường cho phù hợp với lứa tuổi HS THCS**

- *Mục tiêu:* Lập kế hoạch sẽ giúp cho hiệu trưởng có cái nhìn tổng thể, toàn diện để từ đó lựa chọn những phương án tối ưu, tiết kiệm nguồn lực đồng thời còn giúp hiệu trưởng tự tin, chủ động trong công việc, tránh được những rủi ro, lo lắng không cần thiết.

- *Nội dung và cách thức thực hiện:* Hiệu trưởng xây dựng kế hoạch hoạt động tâm lý học đường cho năm học trên cơ sở xác định các căn cứ chỉ đạo, mục tiêu, nhiệm vụ năm học của nhà trường, nêu đặc điểm tình hình của các HS, gia đình HS, đội ngũ GV chủ nhiệm của nhà trường, các yếu tố thuận lợi và không thuận lợi bên trong và bên ngoài tác động đến nhà trường, và các nguồn lực cần thiết cho từng hoạt động. Kế đến là hiệu trưởng yêu cầu GV tư vấn, GV chủ nhiệm xây dựng kế hoạch hoạt động tham vấn theo tháng, theo học kì. Kế hoạch tham vấn phải bám sát với kế hoạch hoạt động trong tháng của nhà trường và yêu cầu GV tư vấn, GV chủ nhiệm thường xuyên nắm bắt được những vấn đề chủ yếu HS đang gặp phải để hàng tháng báo cáo với lãnh đạo trường. Khuyến khích GV tư vấn trao đổi chuyên môn với những đồng nghiệp nhằm hoàn thiện kế hoạch tham vấn của trường mình.

- *Điều kiện:* Việc xây dựng kế hoạch phải bắt đầu từ đánh giá đúng thực trạng của nhà trường, xác định mục tiêu phù hợp với tầm nhìn từ đó mới đề ra các biện pháp khả thi, phù hợp. Kế hoạch cần được tập thể biết, thảo luận, hiến kế và đi đến thống nhất các việc phải làm, cách làm, các chỉ tiêu cần đạt. Đó cũng là cách quản lý mở rộng dân chủ, tạo sự đồng thuận, quyết tâm thực hiện kế hoạch của mọi thành viên trong nhà trường.

**Thứ ba, đổi mới việc tổ chức, chỉ đạo thực hiện hoạt động tư vấn tâm lý cho HS**

- *Mục tiêu:* Việc tổ chức bộ máy phù hợp, chuẩn bị tốt các nguồn lực, đồng thời có những biện pháp chỉ đạo kịp thời sẽ giúp thực hiện thành công kế hoạch đã đặt ra.

- *Nội dung và cách thức thực hiện:*

Thành lập Tổ tư vấn tâm lý do phó hiệu trưởng trực tiếp phụ trách và các thành viên là tổ trưởng văn phòng, tổ trưởng chuyên môn, Bí thư Chi đoàn, Tổng phụ

trách Đội, khối trưởng chủ nhiệm, GV tư vấn tâm lý học đường, Liên đội trưởng. Tổ tư vấn có nhiệm vụ phổ biến về mục đích, nội dung của hoạt động tư vấn tâm lý học đường để GV, HS, cha mẹ HS hiểu và có cái nhìn đúng đắn với những HS tìm đến Phòng tư vấn tâm lý và Phòng tư vấn tâm lý được bố trí ở nơi kín đáo, lịch sự tạo tâm lý thoải mái, gần gũi cho HS khi đến liên hệ; không dùng chung với các phòng khác. Nên trang bị một số sách, báo, tivi, máy điều hòa, bộ bàn ghế thoải mái trong phòng tư vấn.

Đối với Tổ tư vấn tâm lý cần có mạng lưới cộng tác viên là GV chủ nhiệm các lớp, cán bộ lớp để nắm bắt tình hình nhằm chủ động tư vấn hay tư vấn phòng ngừa; không thụ động chờ HS tự đến nhờ tư vấn. Các thành viên Tổ tư vấn tâm lý chủ động giới thiệu đến HS hoạt động của phòng tư vấn tâm lý qua trang tin điện tử của trường, trả lời thắc mắc của HS qua thư điện tử... tạo cho HS có nhu cầu và kích thích nhu cầu sử dụng tư vấn tâm lý học đường để nâng cao chất lượng cuộc sống, học tập của các em. Ngoài việc tư vấn riêng khi HS có nhu cầu, Tổ tư vấn tâm lý cần tổ chức các buổi nói chuyện, hội thảo để tư vấn chung cho HS (tư vấn truyền thông) và tạo điều kiện để HS được đối thoại. Tổ tư vấn cần phối hợp chặt chẽ với các lực lượng khác trong và ngoài nhà trường khi thấy cần thiết có sự hỗ trợ đặc biệt. Không chỉ tư vấn cho HS mà còn phải tư vấn cho cả cha mẹ HS để họ biết cách quản lý con cái và phát hiện sớm những tâm tư, biểu hiện của HS thì việc tư vấn cho HS mới thực sự hiệu quả.

Đối với GV tư vấn tâm lý thì hiệu trưởng cần tổ chức lựa chọn, phân công công việc cho GV tư vấn phù hợp với yêu cầu công việc. Việc lựa chọn GV là công việc rất quan trọng trong việc triển khai hoạt động tư vấn tâm lý học đường vì GV tư vấn đủ năng lực thì hoạt động tư vấn học đường tại trường mới đem lại hiệu quả cao nhất. Đối với GV tư vấn cần phải thân thiện, khéo léo gợi mở để HS “trái lòng” và phải giữ bí mật thông tin mà HS tiết lộ; Làm sao để HS tin tưởng và thích đến Phòng tư vấn tâm lý vào giờ ra chơi hay lúc rảnh rỗi để trò chuyện và được thấu hiểu, tăng cường sự phối hợp giữa các bộ phận, các cá nhân, chú ý các trường hợp đặc biệt như trẻ tự kỉ, trầm cảm, lệch chuẩn... Hiệu trưởng cần đánh giá năng lực làm việc của GV tư vấn một cách công bằng trên cơ sở so sánh kết quả đạt được và mục tiêu đặt ra để qua đó giúp GV tư vấn nhận ra những ưu điểm và nhược điểm của họ giúp họ tiếp tục phát huy ưu điểm và hạn chế dần những nhược điểm.

Đối với GV chủ nhiệm, cần chú ý xây dựng mối quan hệ tốt giữa GV với HS trên cơ sở thương yêu, tôn trọng và chân thành với nhau. GV chủ nhiệm phải thực sự tin tưởng vào các em, tạo điều kiện để các em phát huy

năng lực, sở trường, tạo điều kiện để nâng cao tinh thần trách nhiệm của các em. GV chủ nhiệm cần tạo cho các em có cảm giác an toàn trong lớp học bằng cách xây dựng một bầu không khí “gia đình”, để các em thật sự cảm thấy trường, lớp chính là nhà, bạn bè, thầy cô là những người thân yêu, khi vui có thể cùng nhau cười, khi buồn có thể dựa vào mà khóc. Cần tìm hiểu để nắm bắt được năng lực, sở trường của HS. Việc làm này tưởng như không liên quan đến hoạt động tư vấn tâm lý, nhưng thật ra lại hỗ trợ đắc lực cho việc củng cố, kích thích ở HS lòng tự tin, giúp các em đủ niềm tin để đưa ra những quyết định đúng đắn. Nếu thấy các em cần giúp đỡ, hãy giúp đỡ thật khéo léo, tế nhị; hãy chủ động gần gũi trò chuyện với các HS có vấn đề nếu xét thấy các em chưa đủ mạnh dạn tìm đến với mình. Khi HS thật sự cần được tư vấn, có một nguyên tắc vàng mà GV chủ nhiệm phải thuộc lòng: “Luôn luôn lắng nghe, luôn luôn thấu hiểu”. Bên cạnh đó, GV chủ nhiệm cần biết phối hợp các lực lượng giáo dục, tranh thủ sự giúp sức từ nhiều phía để tạo nên nguồn lực hỗ trợ cho HS mọi nơi, mọi lúc. GV chủ nhiệm có thể tham khảo ý kiến với những người có kinh nghiệm về vấn đề mà HS gặp phải, nhưng tuyệt đối không được biến HS của mình thành trò cười hoặc tâm điểm chú ý của mọi người. Điều đó có nghĩa là, phải tuân thủ nguyên tắc bảo mật thông tin cho HS. Vi phạm nguyên tắc này, về lâu dài, GV chủ nhiệm sẽ tự đánh mất lòng tin mà HS dành cho mình.

Để công tác tư vấn tâm lý đạt được hiệu quả cao thì ngay từ đầu năm, hiệu trưởng cần phân công công việc cụ thể cho GV tư vấn, GV chủ nhiệm. Hiệu trưởng quy định rõ quyền hạn và trách nhiệm của GV tư vấn, GV chủ nhiệm khi thực hiện công việc. Việc bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ và các kỹ năng tham vấn cho GV tư vấn, GV chủ nhiệm là việc làm cần thiết để họ có các kỹ năng phát hiện những đối tượng cần tư vấn, khai thác, tìm hiểu đi sâu vào tìm ra cách hỗ trợ cho đối tượng ấy khi vấn đề chưa quá nghiêm trọng. Do đó, hiệu trưởng cần xây dựng kế hoạch bồi dưỡng ngay từ đầu năm học, trong đó có kế hoạch ngắn hạn, kế hoạch dài hạn cho GV thực hiện công tác tư vấn tâm lý, GV chủ nhiệm các lớp.

- *Điều kiện:* Tổ tư vấn tâm lý, GV tư vấn, GV chủ nhiệm phải chịu khó và tâm huyết mới có thể giúp HS vượt qua được những khó khăn về mặt tâm lý học.

**Thứ tư, đổi mới việc kiểm tra, đánh giá hoạt động tư vấn tâm lý học đường**

- *Mục tiêu:* Thay đổi cách thức và hình thức kiểm tra, đánh giá hoạt động tư vấn tâm lý sao cho linh hoạt phù hợp với những yêu cầu thực tiễn tại mỗi nhà trường.

- *Nội dung và cách thức thực hiện:* Để nâng cao chất

lượng quản lý hoạt động tư vấn tâm lý học đường, cán bộ quản lý cần thay đổi cách thức kiểm tra, đánh giá, vì đây là hoạt động giáo dục đặc biệt nên kiểm tra không chỉ nhìn vào kết quả của hoạt động mà cần kiểm tra cả một quá trình chuẩn bị, kiểm tra khi hoạt động đang diễn ra, xem xét tinh thần, thái độ của tất cả các đối tượng khi tham gia. Trong quá trình kiểm tra đánh giá phải có các tiêu chí đánh giá cụ thể cho từng hoạt động, nhà trường cần cụ thể hóa các tiêu chí, tiêu chuẩn kiểm tra đánh giá hoạt động tư vấn tâm lý học đường ngay từ đầu năm học. Một số tiêu chí có thể đánh giá trong hoạt động tư vấn tâm lý như: Tìm hiểu thông tin về HS và xây dựng kế hoạch tham vấn các đối tượng HS, GV chủ nhiệm, phụ huynh HS; thực hiện các buổi báo cáo, sinh hoạt chuyên đề; tổ chức hoạt động tư vấn cho HS, GV chủ nhiệm, phụ huynh HS; tổ chức cho HS tham gia các hoạt động rèn kỹ năng sống thông qua việc kết hợp với hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp; tổ chức các lớp tập huấn, bồi dưỡng cho GV chủ nhiệm, phụ huynh HS; công tác phối hợp với các lực lượng giáo dục trong nhà trường. Tất cả các tiêu chí đó cần thông tin đến tất cả cán bộ quản lý, GV, nhân viên để mọi người cùng nắm và thực hiện tốt. Bên cạnh đó, nhà trường cũng cần khen thưởng động viên kịp thời đối với GV, HS thực hiện tốt công tác tư vấn học đường.

- *Điều kiện:* Cần xây dựng được bộ tiêu chí đánh giá, căn cứ các tiêu chí đó làm thước đo đánh giá giữa kì, cuối kì so với mục tiêu đã đề ra trong kế hoạch của nhà trường và có thể điều chỉnh kế hoạch khi cần thiết.

### 3. Kết luận

Thực hiện tốt công tác tư vấn tâm lý cho HS, góp một phần công sức không nhỏ vào sự nghiệp trồng người. Như vậy, hoạt động tư vấn tâm lý thực sự cần thiết trong mỗi nhà trường, cần được sự quan tâm đúng mức và kịp thời của các cấp quản lý giáo dục đòi hỏi cần phải nâng cao nhận thức cho đội ngũ cán bộ quản lý, GV, HS và phụ huynh HS về công tác tư vấn tâm lý học đường; Đổi mới xây dựng kế hoạch hoạt động tư vấn tâm lý học đường cho phù hợp với lứa tuổi HS THCS; Đổi mới việc tổ chức, chỉ đạo thực hiện hoạt động tư vấn tâm lý cho HS; đổi mới việc kiểm tra, đánh giá hoạt động tư vấn tâm lý học đường nhằm cung cấp cho HS “liều thuốc tinh thần”, giúp các em vượt qua những khủng hoảng tâm lý, giúp giải quyết những những khó khăn trong quá trình giáo dục tại nhà trường cũng như nhu cầu của xã hội. Để làm tốt công tác tư vấn tâm lý trong trường học cần thực hiện đồng bộ các biện pháp trên, hoạt động tư vấn tâm lý sẽ có hiệu quả, cùng với các hoạt động giáo dục khác góp phần tích cực trong việc giáo dục HS hình thành và phát triển các phẩm chất, năng lực toàn diện.

## Tài liệu tham khảo

- [1] Nguyễn Lộc, (2010), *Lí luận về quản lí*, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2017), *Thông tư 31/2017/TT-BGDĐT về Hướng dẫn thực hiện công tác tư vấn tâm lí cho học sinh trong trường phổ thông*, Hà Nội.
- [3] Nguyễn Minh Đức - Lê Minh Công, (2014), *Khó khăn tâm lí của học sinh trung học cơ sở và trung học phổ thông ở Đồng Nai*, Hội thảo tư vấn tâm lí học đường lần thứ IV, tr.493-502.

## MANAGEMENT OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING SERVICE FOR STUDENTS AT SECONDARY SCHOOLS IN DISTRICT 8, HO CHI MINH CITY

### Nguyen Long Giao

Li Thanh Tong Secondary School  
481 Ba Đình, Ward 9, District 8,  
Ho Chi Minh City, Vietnam  
Email: longgiao24@gmail.com

**ABSTRACT:** *School psychology counseling is not only an urgent need but also an important activity in the development of each student. To achieve the best results, it needs cooperation among school, parents and students in counseling psychology. The article examines the current situation of managing the school psychology counseling service for students at secondary schools in District 8 of Ho Chi Minh City, then provides management measures to improve the quality of this program in the near future.*

**KEYWORDS:** Psychological counseling, management of psychological counseling service, secondary school.

# Kinh nghiệm phát triển hoạt động thông tin khoa học giáo dục tại Trường Cao đẳng Cộng đồng Hậu Giang

Trần Thanh Xuyên<sup>1</sup>, Lê Văn Trung<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Email: [txuyen@hgcc.edu.vn](mailto:txuyen@hgcc.edu.vn)

<sup>2</sup> Email: [lvtrung\\_knn@hgcc.edu.vn](mailto:lvtrung_knn@hgcc.edu.vn)

Trường Cao đẳng Cộng đồng Hậu Giang  
Đường 19/8 Ấp 5 Xã Vị Tân, thành phố Vị Thanh,  
tỉnh Hậu Giang, Việt Nam

**TÓM TẮT:** Hoạt động thông tin khoa học giáo dục có vai trò quan trọng, cập nhật những thông tin có giá trị trong thực tiễn hoạt động khoa học giáo dục trong và ngoài nước, góp phần nâng cao hiệu quả công tác giáo dục - đào tạo, nghiên cứu khoa học giáo dục. Bài viết chia sẻ một số kinh nghiệm hoạt động thông tin khoa học giáo dục nhằm góp phần nâng cao hiệu quả công tác giáo dục - đào tạo tại Trường Cao đẳng Cộng đồng Hậu Giang trong bối cảnh hiện nay.

**TỪ KHÓA:** Kinh nghiệm, phát triển, hoạt động thông tin, khoa học giáo dục, Trường Cao đẳng Cộng đồng Hậu Giang.

→ Nhận bài 30/11/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 10/12/2021 → Duyệt đăng 15/12/2021.

## 1. Đặt vấn đề

Toàn cầu hóa và thay đổi công nghệ trở thành xu hướng phát triển không ngừng trong suốt thời gian qua đã tạo ra một nền kinh tế toàn cầu mới “lấy sức mạnh từ công nghệ, năng lượng từ thông tin và chèo lái bằng kiến thức” [1]. Sự hội nhập của nền kinh tế toàn cầu mới này đã ngầm khẳng định một cách nghiêm túc cho tính chất và mục đích của các thể chế đào tạo. Trong khi thông tin và quá trình tiếp cận với thông tin được rút ngắn và phát triển theo hàm số mũ thì các trường học không thể duy trì được một con đường dù là nhỏ cho việc truyền tải những thông tin bắt buộc từ giáo viên đến học sinh trong một khoảng thời gian hạn định. Những thay đổi mang tính toàn cầu cũng góp phần tạo áp lực lên những người người không ngừng muốn nắm bắt và áp dụng những kỹ năng. Người ta cho rằng, nếu sử dụng công cụ truyền thông một cách hợp lý có thể giúp mở rộng đường tiếp cận giáo dục (GD). Bên cạnh đó, việc tăng cường hỗ trợ GD ở những nơi làm việc liên quan đến kỹ thuật số đang không ngừng tăng lên và nâng cao chất lượng GD dưới nhiều hình thức mà một trong số đó là việc giúp quá trình dạy và học trở nên năng động, hấp dẫn được liên hệ với thực tiễn cuộc sống. Tuy nhiên, kinh nghiệm trong giới thiệu việc truyền thông khác nhau tại các lớp học, các cơ sở GD Việt Nam nói chung và các cơ sở GD nói riêng thời gian qua cho thấy việc biến các lợi ích GD tiềm năng của thông tin trong GD thành hiện thực một cách đầy đủ không phải là quá trình tự nhiên mà có chủ ý. Việc đưa thông tin vào hệ thống GD một cách hiệu quả là một quá trình phức tạp, đa diện, liên quan đến không chỉ vấn đề thông tin GD nói chung mà tại các cơ sở GD là một yêu cầu cấp thiết. Vì vậy, bài viết về kinh nghiệm phát triển hoạt động thông tin khoa học GD (KHGD) tại Trường Cao đẳng Cộng đồng (CĐCĐ) Hậu Giang là rất cần thiết.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Thực trạng các hoạt động thông tin khoa học giáo dục tại Trường Cao đẳng Cộng đồng Hậu Giang

Trường CĐCĐ Hậu Giang là cơ sở đào tạo nghề nghiệp, bồi dưỡng cán bộ cho địa phương Hậu Giang. Nhìn chung, đội ngũ cán bộ, giảng viên, sinh viên ở Trường CĐCĐ Hậu Giang có nhu cầu thông tin KHGD chủ yếu là thông tin thuộc các chuyên ngành lĩnh vực GD nghề nghiệp. Đây là đặc trưng chi phối trực tiếp đến nội dung, phương thức hoạt động thông tin KHGD của Trường CĐCĐ Hậu Giang. Những năm qua, được sự quan tâm chỉ đạo, đầu tư giúp đỡ của Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội, Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT) và Ủy ban nhân dân tỉnh Hậu Giang, sự phối hợp cộng tác của các đơn vị bạn, hoạt động thông tin KHGD của Trường CĐCĐ Hậu Giang ngày càng phát triển, có hiệu quả, góp phần thiết thực vào hoàn thành tốt các nhiệm vụ trung tâm của của Trường CĐCĐ Hậu Giang.

Hoạt động thông tin KHGD của Trường CĐCĐ Hậu Giang được trang bị hệ thống máy chủ, 01 thư viện số với phòng đọc hiện đại; phần mềm, các phương tiện kỹ thuật cho hoạt động chuyên môn, khai thác sử dụng bảo đảm tính đồng bộ; phòng đọc điện tử và tra cứu internet với các máy tính kết nối mạng Internet và mạng MISTEN. Thư viện điện tử có nhiều tài liệu số hoá, biểu ghi cơ sở dữ liệu thư mục phục vụ tra cứu bằng hệ thống máy tính cho cán bộ, giảng viên, nhân viên, học viên trong Trường; 01 Thư viện truyền thống với hệ thống sách báo, tài liệu phong phú: phòng mượn sách, tài liệu, có nhiều sách, giáo khoa, giáo trình và tài liệu tham khảo và chuyên khảo các loại, tạp chí, báo trong nước... cơ bản đáp ứng nhu cầu khai thác, sử dụng thông tin KHGD của cán bộ, học viên, nhân viên trường.

Đảng ủy, Ban giám hiệu trường luôn quan tâm lãnh

đạo, chỉ đạo kịp thời công tác thông tin KHGD: Thường xuyên làm tốt việc GD, quán triệt, nâng cao nhận thức, trách nhiệm của đội ngũ cán bộ lãnh đạo, chỉ huy các cấp và toàn thể cán bộ, học viên, nhân viên về vị trí, vai trò của công tác thông tin KHGD trong các mặt hoạt động của Trường; Chỉ đạo cơ quan chức năng duy trì, đưa hoạt động thông tin KHGD của Trường đi vào nền nếp, hiệu quả thiết thực góp phần tích cực tuyên truyền Chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, đường lối chủ trương, chính sách của Đảng và Nhà nước; Định hướng tư tưởng của cán bộ, học viên, nhân viên, chiến sĩ trong toàn Học viện; Nâng cao chất lượng GD - đào tạo, nghiên cứu khoa học (NCKH) và đời sống văn hóa tinh thần của Trường.

Trường CĐCD Hậu Giang đã tổ chức thu thập, khai thác, xử lý, cung cấp nhiều thông tin chọn lọc, có chất lượng, hàm lượng khoa học cao, có nhiều thông tin mang tính định hướng và dự báo, là cơ sở cho Đảng ủy, Ban giám hiệu đưa ra những quyết định chính xác và hiệu quả cao trong thực hiện nhiệm vụ GD, đào tạo và NCKH, xây dựng Trường:

- Duy trì hoạt động ổn định hệ thống máy chủ, trang thông tin điện tử của trường đảm bảo an toàn, thông suốt cho các đối tượng dùng tin khai thác, sử dụng; Thường xuyên cập nhật thông tin - tư liệu trên trang thông tin điện tử trường trên mạng nội bộ và Internet theo đúng quy định, khai thác có hiệu quả các thông tin trên mạng Misten. Những năm gần đây, cơ quan chức năng của trường đã liên tục cập nhật các thông tin chính trị và xã hội; Biên tập, đăng tải các bài báo khoa học phục vụ nghiên cứu và đấu tranh trên lĩnh vực lí luận chính trị, tư tưởng.

- Bảo đảm tốt giáo trình, tài liệu phục vụ cho nhiệm vụ GD - đào tạo và NCKH của giảng viên, sinh viên. Công tác phục vụ bạn đọc được duy trì có nền nếp, đáp ứng tốt yêu cầu, không để xảy ra tình trạng mất mát tài liệu, nhằm lẫn lộn huấn luyện nhất là thực hiện tốt việc bảo mật thông tin trong sử dụng tài liệu huấn luyện quân sự... đồng thời thường xuyên bám sát các sự kiện và nhiệm vụ của trường; Chủ động xây dựng kế hoạch, tổ chức trung bày sách, báo, tạp chí phục vụ các hoạt động lớn, các ngày kỉ niệm của đất nước, quân đội với nhiều tài liệu phong phú, đa dạng đáp ứng tốt yêu cầu nhiệm vụ, quảng bá, cung cấp thông tin khoa học.

Đảng ủy, Ban Giám đốc trực tiếp chỉ đạo cho đội ngũ cán bộ, giảng viên, nhân viên luôn bám sát tình hình kinh tế, chính trị trong nước và thế giới, liên tục cập nhật thông tin, đã biên soạn và xuất bản những ấn phẩm thông tin có chất lượng cả về nội dung, hình thức và tính thời sự trong mỗi bản tin để phát hành nội bộ.

Công tác thông tin KHGD tại Trường CĐCD Hậu Giang bao gồm công tác nghiên cứu, biên soạn, giao nhiệm vụ cho Phòng NCKH - Hợp tác quốc tế và doanh

nhệp của Trường CĐCD Hậu Giang phổ biến các ấn phẩm Thông tin KHGD; công tác tư liệu, thư viện; thu thập tổng hợp thông tin phục vụ cho Ban giám hiệu Trường CĐCD Hậu Giang và thu thập thông tin trong hoạt động thực tiễn cập nhật vào giảng dạy.

Theo Quyết định 281/QĐ-LĐTBXH, ngày 12 tháng 3 năm 2020 của Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội về việc sáp nhập Trường Trung cấp Kỹ thuật - Công nghệ tỉnh Hậu Giang và Trường Trung cấp Kinh tế - Kỹ thuật tỉnh Hậu Giang vào Trường CĐCD Hậu Giang, đội ngũ cán bộ giảng viên của Trường CĐCD Hậu Giang có nhiều biến động. Nhiều đồng chí được cử đi học, đi thực tế, từ đó giảng viên trực tiếp tham gia giảng dạy, NCKH và hoạt động thông tin KHGD thiếu so với nhu cầu công việc.

Đứng trước những khó khăn đó, Trường CĐCD Hậu Giang đã căn cứ vào nhiệm vụ được giao, phân công, điều hành hợp lí, linh hoạt; phối hợp chặt chẽ với các cơ quan chức năng nên đã hoàn thành tốt nhiệm vụ được giao, trong đó có nhiệm vụ thông tin KHGD.

Trong năm học 2020 - 2021, Trường CĐCD Hậu Giang đã viết, đăng 35 bài báo khoa học, tham gia 35 hội thảo khoa học, tổ chức tốt cho giảng viên cập nhật thông tin GD vào bài giảng. Những hoạt động trên đã trực tiếp nâng cao chất lượng bài giảng, tập bài cũng như năng lực, trình độ của đội ngũ giảng viên. Tuy nhiên, bên cạnh những kết quả đã đạt được, công tác thông tin KHGD của trường vẫn còn bộc lộ những hạn chế, bất cập đó là: Việc ứng dụng công nghệ thông tin, nâng cao chất lượng các sản phẩm thông tin và phổ biến thông tin KHGD chưa nhiều, phương thức phổ biến thông tin có thời điểm chưa phù hợp với từng đối tượng. Trình độ chuyên môn của cán bộ nhân viên của cơ quan chức năng không đồng đều, trình độ ngoại ngữ hạn chế, kinh phí hoạt động còn hạn hẹp.

## **2.2. Một số kinh nghiệm phát triển hoạt động thông tin khoa học giáo dục tại Trường Cao đẳng Cộng đồng Hậu Giang**

Từ những kết quả đạt được nêu trên, chúng tôi xin chia sẻ một số kinh nghiệm trong hoạt động Thông tin KHGD tại Trường CĐCD Hậu Giang như sau:

*Một là, thường xuyên quán triệt, nâng cao nhận thức, trách nhiệm của cán bộ, giảng viên về công tác Thông tin KHGD.*

Nâng cao ý thức, trách nhiệm của cán bộ giảng viên, trước hết là cấp ủy, Ban Giám hiệu Trường CĐCD Hậu Giang về công tác Thông tin KHGD là yếu tố quan trọng có ý nghĩa quyết định đến hiệu quả công tác Thông tin KHGD. Hiểu rõ tầm quan trọng của vấn đề này, ngay từ đầu năm cấp ủy, Ban Giám hiệu Trường CĐCD Hậu Giang đã chủ động quán triệt sâu sắc, cụ thể các chỉ thị, kế hoạch, quy chế, hướng dẫn của Phòng Thông tin KHGD đến từng phòng chức năng, khoa chuyên môn

và cán bộ giảng viên. Phát huy cao ý thức trách nhiệm của cán bộ giảng viên trong thực hiện hoàn thành tốt các chỉ tiêu công tác thông tin KHGD. Coi hoạt động thông tin KHGD là phương tiện hữu hiệu tiếp cận những tri thức KHGD và vận dụng vào công tác giảng dạy. Hoạt động thông tin KHGD trở thành nhu cầu thiết yếu của mỗi cán bộ, giảng viên, thôi thúc cán bộ, giảng viên khai thác thông tin, tích lũy kiến thức, mở rộng hiểu biết, nâng cao trình độ năng lực đáp ứng yêu cầu GD - đào tạo và NCKH trong tình hình mới.

*Hai là, làm tốt công tác xây dựng, thực hiện kế hoạch và công tác bảo đảm cho hoạt động thông tin KHGD.*

Từ nhận thức đúng về công tác thông tin KHGD, Ban giám hiệu Trường CĐCD Hậu Giang, phòng chức năng, khoa chuyên môn và từng giảng viên đã xây dựng kế hoạch thông tin KHGD cụ thể, sát với tình hình nhiệm vụ. Đồng thời, triển khai, đôn đốc thực hiện nghiêm kế hoạch đã xác định. Trường CĐCD Hậu Giang đầu tư trang, thiết bị, phương tiện phục vụ hoạt động thông tin KHGD, như mua sắm máy tính mới, tăng thêm đường truyền với mạng thông tin khoa học của Trường CĐCD Hậu Giang.

Tại các phòng làm việc của giảng viên, phòng chức năng và khoa chuyên môn, Trường CĐCD Hậu Giang đều lắp đặt mạng internet; trang bị tủ sách, báo, tài liệu và được sắp đặt ngăn nắp, khoa học, thuận tiện cho cán bộ, giảng viên tra cứu, khai thác, thu thập thông tin cần thiết. Bên cạnh đó, Ban Giám hiệu Trường CĐCD Hậu Giang luôn quan tâm tạo điều kiện tốt nhất cho cán bộ giảng viên tham gia đầy đủ các hoạt động thông tin khoa học do Trường CĐCD Hậu Giang; tham gia viết báo, viết các bản tin phản ánh các hoạt động thông tin KHGD đăng trên tạp chí, báo và trang thông tin điện tử của Trường CĐCD Hậu Giang.

*Ba là, coi trọng bồi dưỡng, nâng cao năng lực hoạt động thông tin KHGD cho cán bộ giảng viên và cộng tác viên.*

Bồi dưỡng, nâng cao năng lực hoạt động thông tin khoa học cho đội ngũ cán bộ, giảng viên và cộng tác viên là một nội dung công tác quan trọng nhằm nâng cao chất lượng sản phẩm thông tin khoa học, nâng cao năng lực công tác của cán bộ giảng viên đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ GD - đào tạo và NCKH. Xác định đội ngũ cán bộ giảng viên và cộng tác viên là nhân tố quyết định hiệu quả hoạt động thông tin KHGD của Trường CĐCD Hậu Giang, cấp ủy, Ban Giám hiệu trường coi đây là nhiệm vụ quan trọng. Đội ngũ cán bộ, giảng viên của Trường CĐCD Hậu Giang hầu hết có trình độ thạc sĩ, tiến sĩ có khả năng NCKH và thông tin KHGD.

Tuy nhiên, bên cạnh đó còn một số giảng viên trẻ kinh nghiệm giảng dạy, NCKH, thông tin khoa học chưa nhiều. Nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động thông tin KHGD, Trường CĐCD Hậu Giang đã có kế hoạch bồi

dưỡng nghiệp vụ thông tin KHGD cho cán bộ, giảng viên trong Trường CĐCD Hậu Giang và sinh viên sinh hoạt khoa học tại trường.

Việc bồi dưỡng nghiệp vụ thông tin KHGD được Trường CĐCD Hậu Giang tiến hành bằng nhiều hình thức, nội dung phong phú như: Tổ chức phổ biến kinh nghiệm, kỹ năng viết bài báo khoa học, bài đăng trên trang mạng;... Tổ chức thông qua bài báo của giảng viên trước khi gửi đăng. Đồng thời, tổ chức cho cán bộ, giảng viên tham gia các buổi thông tin khoa học của Trường CĐCD Hậu Giang, cập nhật các thông tin từ chuyên đề, nghe nói chuyện chuyên đề. Qua các hoạt động thông tin KHGD, cán bộ giảng viên trong Trường CĐCD Hậu Giang nghiên cứu, chọn lọc những tư liệu cần thiết cập nhật vào nội dung giảng dạy, truyền đạt, mở rộng kiến thức cho sinh viên.

*Bốn là, nâng cao chất lượng thu thập, tổng hợp, biên tập thông tin phục vụ Ban giám hiệu Trường CĐCD Hậu Giang*

Thu thập, tổng hợp tin tức phục vụ Ban Giám hiệu Trường CĐCD Hậu Giang là một nhiệm vụ quan trọng. Đó là những thông tin quan trọng về tình hình thế giới, khu vực; trong nước và địa bàn, có giá trị về mặt GD. Xác định đúng tầm quan trọng, tính chất nhiệm vụ, Ban Giám hiệu Trường CĐCD Hậu Giang đã phối hợp chặt chẽ với các đơn vị trên địa bàn, đặc biệt là các địa bàn có tính nhạy cảm về GD, để thu thập, tổng hợp tin tức.

Đồng thời, Trường CĐCD Hậu Giang còn căn cứ vào sự chỉ đạo và cung cấp của cơ quan chuyên ngành cấp trên để tổng hợp tình hình, báo cáo Ủy ban nhân dân tỉnh, thông báo cho các cơ quan, đơn vị trong tỉnh theo quy định. Các thông tin thu thập của Trường CĐCD Hậu Giang góp phần làm cơ sở cho việc dự báo, định hướng trong công tác huấn luyện được xây dựng thành cơ sở dữ liệu cho giảng viên khai thác, sử dụng cập nhật trong nghiên cứu, giảng dạy.

Trong thời gian tới, KHGD trong nước và thế giới liên tục phát triển mạnh mẽ, công tác thông tin KHGD cũng ngày càng phát triển không ngừng. Hoạt động thông tin KHGD ngày càng có vai trò quan trọng trong GD - đào tạo, NCKH tại Trường CĐCD Hậu Giang. Những kết quả, kinh nghiệm chia sẻ trên đây còn rất khiêm nhường Trường CĐCD Hậu Giang tiếp tục học hỏi để thực hiện có chất lượng cao hơn nữa công tác thông tin KHGD trong những năm tiếp theo.

### 3. Kết luận

Thông tin KHGD rất quan trọng phục vụ NCKH và phát triển công nghệ, góp phần phát triển GD nói chung và tại Trường CĐCD Hậu Giang nói riêng. Trong thời đại công nghệ số, việc phát triển thông tin KHGD nhằm đảm bảo thông tin KHGD, đồng thời tạo điều kiện thuận lợi cho người dùng tin khai thác sử dụng thông tin KH

GD trong thời đại công nghệ số. Bài viết chia sẻ kinh nghiệm phát triển tại Trường CĐCD Hậu Giang trong thời gian tới.

Bản về “*Vài kinh nghiệm phát triển hoạt động thông tin KHGD tại Trường CĐCD Hậu Giang*”, thực chất cũng không phải là hoàn toàn mới. Một số hoạt động, nhóm nghiên cứu đã học hỏi từ những đồng nghiệp giàu

kinh nghiệm và nghiên cứu tài liệu, trên cơ sở đó đổi mới và vận dụng cụ thể vào thực tế nhà trường. Có những nội dung do nhóm tác giả tự rút kinh nghiệm trong quá trình thực tiễn công tác. Nhìn chung, hiệu quả của những hoạt động này rất hiệu quả, thiết thực đối với việc phát triển hoạt động thông tin KHGD trong tình hình hiện nay.

### Tài liệu tham khảo

- [1] Trường Trung học phổ thông Khoa học Giáo dục, (HES), *Tập huấn về vấn đề “Sử dụng công nghệ thông tin trong dạy học*, Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội, <https://hes.vnu.edu.vn/tin-tuc/hoat-dong-doan-the/198-tap-huan-su-dung-cong-nghe-thong-tin-trong-day-hoc>.
- [2] *Đổi mới và nâng cao năng lực, trách nhiệm, đạo đức của đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý - trong xu thế Việt Nam hội nhập quốc tế*, (2007), NXB Lao động Xã hội.
- [3] Cao Minh Kiểm, (2015), *Nghiên cứu xây dựng chương trình tăng cường nguồn lực thông tin phục vụ hội nhập quốc tế về khoa học và công nghệ*, Báo cáo đề tài nghiên cứu khoa học cấp Bộ.
- [4] Nghị định số 11/2014/NĐ-CP ngày 18 tháng 02 năm 2014 về *hoạt động thông tin khoa học và công nghệ*.
- [5] Trần Thị Hải Yến, (2016), *Nghiên cứu đề xuất định hướng quốc gia về phát triển nguồn tin khoa học và công nghệ*, Báo cáo đề tài nghiên cứu khoa học cấp Bộ, Hà Nội.
- [6] Đảng bộ Trường Cao đẳng Cộng đồng Hậu Giang, (31/12/2020), *Báo cáo Tổng kết tình hình thực hiện Nghị quyết năm 2020*.

## EXPERIENCE IN DEVELOPING INFORMATION ON EDUCATIONAL SCIENCES AT HAU GIANG COMMUNITY COLLEGE

Tran Thanh Xuyen<sup>1</sup>, Le Van Trung<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Email: [txuyen@hgcc.edu.vn](mailto:txuyen@hgcc.edu.vn)

<sup>2</sup> Email: [lvtrung\\_knn@hgcc.edu.vn](mailto:lvtrung_knn@hgcc.edu.vn)

Hau Giang Community College  
19/8 street, hamlet 5, Vi Tan commune,  
Vi Thanh city, Hau Giang province, Vietnam

**ABSTRACT:** *Providing information on educational sciences plays an important role in updating valuable information in the international and domestic practice of educational scientific activities, which contributed to improving the effectiveness of education and training, and scientific research. The article discusses some experiences in educational science information in order to contribute to improving the efficiency of education and training at Hau Giang Community College in the current context.*

**KEYWORDS:** Experience, development, information activities, educational sciences, Hau Giang Community College.



# Xu hướng phát triển chính sách giáo dục trên thế giới trong bối cảnh đại dịch COVID-19 và những vấn đề đặt ra với Việt Nam

**Phạm Đỗ Nhật Tiến**

Học viện Quản lí Giáo dục  
31 Phan Đình Giót, Thanh Xuân, Hà Nội, Việt Nam  
Email: phamdntien26@gmail.com

**TÓM TẮT:** Sự phát triển chính sách giáo dục trong bối cảnh đại dịch COVID-19 là một trải nghiệm chưa có tiền lệ đối với các nước trên thế giới nói chung, Việt Nam nói riêng. Trong gần hai năm qua, khi chiến lược phòng, chống COVID là zero COVID thì các chính phủ đã phát triển chính sách giáo dục nhằm mục tiêu ưu tiên là giảm thiểu các tác động tiêu cực do đại dịch gây ra đối với việc dạy và học. Với các bài học kinh nghiệm tích lũy được, thế giới đã chuyển sang giai đoạn chiến lược mới, sống chung với COVID và các chính sách giáo dục cũng chuyển ưu tiên sang khôi phục và phát triển giáo dục trong trạng thái bình thường mới, thậm chí là bình thường mới tốt hơn. Chính sách giáo dục Việt Nam cũng đã được triển khai chủ động và kịp thời trong việc ứng phó với các thách thức gây ra bởi đại dịch COVID-19 trong gần hai năm qua và đang chuyển sang giai đoạn mới, thích ứng an toàn, linh hoạt, kiểm soát hiệu quả dịch bệnh. Bài viết này chỉ ra rằng, trong giai đoạn mới hiện nay, bên cạnh các chính sách đáp ứng các yêu cầu trước mắt khi các trường lần lượt mở cửa trở lại, thì rất cần những chính sách với tầm nhìn trung hạn và dài hạn hướng đến xây dựng một hệ thống giáo dục ứng đáp và kiên cường cùng một đội ngũ nhà giáo có năng lực và động lực để vận hành thành công hệ thống đó trong việc cung ứng giáo dục có chất lượng, miễn phí hoặc chi phí thấp cho mọi người, ở mọi trình độ, đáp ứng mọi nhu cầu, theo mọi phương thức giáo dục.

**TỪ KHÓA:** COVID-19, chính sách giáo dục, hệ thống giáo dục, sống chung với COVID, bình thường mới.

→ Nhận bài 30/11/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 10/12/2021 → Duyệt đăng 15/12/2021.

## 1. Đặt vấn đề

Đại dịch COVID-19 đã thực sự là một cuộc khủng hoảng toàn cầu, chưa có tiền lệ, tác động nghiêm trọng đến mọi lĩnh vực của đời sống kinh tế - xã hội. Trong bức tranh tác động đó, đến đầu tháng 10 năm 2021, đã có hơn 5 triệu người trên thế giới tử vong vì COVID-19, còn kinh tế toàn cầu đã mất đi gần 3,94 nghìn tỉ đô la Mỹ trong năm 2020 [1]. Đó là những con số đáng buồn.

Riêng về giáo dục (GD), nếu nói về con số thì theo UNICEF (2021) “Đối với gần 77 triệu trẻ em trên thế giới, đại dịch đã cướp đi lớp học của các em suốt 18 tháng qua. HS trên toàn thế giới đã mất 1,8 nghìn tỉ giờ học, bao gồm cả giờ học trực tiếp do COVID-19” [2]. Nhưng đó chỉ là tác động trước mắt. Về lâu dài, cái giá phải trả cho việc đứt gãy GD lên việc học, sức khỏe và sự hạnh tồn (tiếng Anh là well-being là thuật ngữ dùng để diễn tả trạng thái hạnh phúc cả về thể chất, tinh thần và tình cảm) của học sinh (HS), sinh viên (SV) là nghiêm trọng. Điều đó sẽ kéo theo những tổn thất nặng nề không chỉ đối với các em mà còn đối với gia đình, cộng đồng, kinh tế và xã hội trong nhiều

năm sau này.

“Do đó, nếu không có phản ứng GD có chủ đích và hiệu quả thì đại dịch COVID-19 có khả năng gây ra sự gián đoạn lớn nhất đối với cơ hội GD trên toàn thế giới trong một thế hệ. Sự gián đoạn này sẽ ảnh hưởng đến sinh kế của các cá nhân và triển vọng của các cộng đồng” [3].

Các chính phủ hiểu rõ điều này và đều đã có những bổ sung, điều chỉnh, phát triển chính sách GD để ứng phó với khủng hoảng. Đây là khủng hoảng chưa có tiền lệ và vì vậy không có bài học nào từ quá khứ để tham khảo và học tập. Các chính phủ đều phải tự tìm lấy lời giải từ thực tiễn tác động của đại dịch lên GD nước mình. Tuy nhiên, trong bối cảnh toàn cầu hóa, việc học tập, hợp tác và chia sẻ kinh nghiệm thế giới là hết sức cần thiết và quan trọng. Bài viết này muốn trả lời hai câu hỏi sau: 1/ Thực tế ứng phó trong gần hai năm qua của các nước trên thế giới trước các thách thức của đại dịch COVID-19 đã đem lại những bài học nào về phát triển chính sách GD; 2/ Những vấn đề đặt ra đối với chính sách GD Việt Nam trong và sau đại dịch là gì.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Các thách thức của đại dịch COVID-19 đối với giáo dục toàn cầu

Ngay trong những tháng đầu của đại dịch, đã có một số khảo sát qua mạng được các tổ chức quốc tế như OECD [3], UNESCO [4], WB [5] thực hiện nhằm nhận dạng những thách thức mà GD phải đối diện khi hàng loạt nhà trường phải đóng cửa.

Có khá nhiều vấn đề được đặt ra, tuy nhiên nhìn chung các vấn đề sau đây được phần lớn các hệ thống GD nhận định là vừa quan trọng nhất vừa thách thức nhất: 1/ Bảo đảm việc học liên tục cho HS; 2/ Hỗ trợ người học thiếu kỹ năng học độc lập; 3/ Bảo đảm sự hạnh phúc cho HS; 4/ Hướng dẫn, hỗ trợ chuyên môn nghiệp vụ cho giáo viên (GV); 5/ Bảo đảm sự hạnh phúc cho GV; 6/ Bảo đảm chăm sóc y tế đối với GV bị nhiễm COVID; 7/ Bảo đảm chăm sóc y tế đối với HS bị nhiễm COVID; 8/ Hỗ trợ phụ huynh và người giám hộ trong việc kèm cặp HS.

Đĩ nhiên, các chính phủ đều có chính sách ít nhiều mang tính tình thế để ứng phó với các vấn đề trên. Tuy nhiên, việc tổ chức thực hiện các chính sách này cũng đối diện với nhiều thách thức.

*Một là*, để bảo đảm việc học liên tục cho HS, chính sách chung ở mọi hệ thống GD là chuyển từ GD trực tiếp sang GD từ xa, bao gồm GD trực tuyến là chính, có bổ sung GD qua truyền hình, truyền thanh, thư tín, tùy bối cảnh cụ thể của mỗi quốc gia. Việc tổ chức thực hiện vấp phải một loạt thách thức sau đây, đặc biệt ở các nước đang phát triển: 1/ Hạ tầng công nghệ chưa đủ khả năng bao phủ; 2/ Tác động tiêu cực của việc học từ xa, đặc biệt là học trực tuyến, lên tâm sinh lí HS; 3/ Những hệ lụy từ việc sử dụng internet không có kiểm soát; 4/ Sự hạn chế về thời gian và năng lực của các bậc phụ huynh trong hỗ trợ con em học từ xa; 5/ Sự chưa sẵn sàng cùng hạn chế về năng lực của GV trong dạy học từ xa.

*Hai là*, về chính sách đối với GV, khảo sát cho thấy “Ở nhiều quốc gia/vùng lãnh thổ, GV buộc phải điều chỉnh theo cách tiếp cận đào tạo từ xa nhưng thường rất ít có sự chuẩn bị” [4]. Mặc dù các chính phủ đều có chính sách tập huấn, bồi dưỡng nâng cao nghiệp vụ sư phạm, cung cấp tài liệu hướng dẫn, kể cả các bài giảng sẵn cho GV nhưng nhìn chung GV đang chịu nhiều áp lực: Gánh nặng công việc tăng thêm, thời gian chuẩn bị kéo dài, quản lí lớp học phức tạp. Hệ lụy là GV dễ rơi vào trạng thái căng thẳng, lo lắng, mệt mỏi, thậm chí trầm cảm.

*Ba là*, về chính sách đối với người học, kể cả khi mọi giải pháp đã được thực hiện để việc học được liên tục thì thách thức lớn nhất chính là khả năng gia tăng mất

công bằng trong học tập cùng những hệ lụy lên sức khỏe tâm thần của HS. Nhiều HS không có một góc học tập yên tĩnh tại nhà: Con số này là 9% ở các nước OECD và 30% ở các nước đang phát triển như Indonesia, Thái Lan, Philippines. Nhiều HS không có máy tính để học ở nhà: Con số này là 5% ở các nước giàu nhưng lên tới gần 70% ở Indonesia. Nhiều HS bị đói ăn hoặc đứt bữa vì mất đi các bữa ăn miễn phí tại trường hoặc vì cha mẹ mất việc, mất thu nhập. Giãn cách xã hội, trạng thái cô đơn tại nhà, vắng đi các tiếp xúc thường nhật với bạn bè và thầy cô kéo theo các bất ổn tâm sinh lí trong HS ở 61% các hệ thống GD được khảo sát [4].

*Bốn là*, về chính sách đối với các phụ huynh, các chính phủ đều chú ý triển khai những chính sách như hướng dẫn phụ huynh dạy con tại nhà, hỗ trợ tài chính cho những gia đình khó khăn, hỗ trợ dịch vụ chăm sóc trẻ cho những bậc phụ huynh không thể ở nhà chăm con, hỗ trợ tài chính cho những chi phí phát sinh vì học tại nhà. Tuy nhiên, những hỗ trợ kể trên phụ thuộc rất nhiều vào điều kiện cụ thể của các quốc gia: Khoảng 70% các hệ thống GD cho biết không có hỗ trợ tài chính để bù đắp chi phí phát sinh hoặc để trả dịch vụ chăm sóc trẻ khi bố mẹ phải đi làm và để con ở nhà một mình.

Những thách thức trên càng trở nên gay gắt khi đại dịch kéo dài và diễn biến phức tạp, còn các nhà trường tiếp tục đóng cửa hết đợt này đến đợt khác. Khảo sát thực trạng GD của 143 nước trong giai đoạn từ tháng 2 đến tháng 6/2021, do UNESCO phối hợp với UNICEF, WB và OECD tổ chức thực hiện, cho biết trung bình trong cả năm 2020, các trường mẫu giáo và phổ thông trên toàn thế giới đã đóng cửa hoàn toàn trong 79 ngày học, từ 53 ngày ở các nước thu nhập cao đến 115 ngày ở các nước có thu nhập trung bình thấp [6]. Hệ lụy của việc mất học đó cũng như hiệu quả của việc dạy từ xa đến nay nhìn chung vẫn chưa được đánh giá đầy đủ.

Các thách thức nhiều mặt của việc chuyển từ GD trực tiếp sang GD từ xa tiếp tục đè nặng lên các chính phủ và hệ thống GD khi mà tình trạng mệt mỏi, sa sút tâm sinh lí trong GV, HS và phụ huynh có chiều hướng gia tăng. Việc mở cửa lại trường học trở thành một yêu cầu cấp bách, nhất là trong bối cảnh các quốc gia trên thế giới chuyển dần từ chiến lược zero COVID sang chiến lược sống chung an toàn với COVID. Tuy nhiên, đây sẽ lại là một tiến trình không kém phần phức tạp bởi lẽ việc mở lại các trường học đặt ra vô vàn thách thức bao gồm việc bảo đảm an toàn và sức khỏe cho thầy và trò, việc bắt kịp các chương trình GD, việc hỗ trợ tài chính cho nhà trường, việc phát triển các sáng kiến để đảm bảo rằng tất cả HS trở lại và không em nào bị bỏ lại phía sau. Trên hết là thách thức trước yêu cầu nhà trường sau đại dịch không chỉ là nhà trường *bình*

*thường mới* mà phải là nhà trường *bình thường tốt hơn* sau tất cả những bài học quý giá mà nhà trường đã học được trong đại dịch.

## 2.2. Bài học và khuyến nghị về phát triển chính sách giáo dục trong bối cảnh đại dịch COVID-19

Đã có nhiều bài học được rút ra và khuyến nghị được đề xuất. Giờ đây, trước bước chuyển của việc mở lại trường học ở nhiều quốc gia trên thế giới, nhìn lại gần hai năm đại dịch vừa qua, có thể phân loại các bài học và khuyến nghị sau đây:

### 2.2.1. Bài học phát triển chính sách giáo dục để ứng phó với đại dịch

Trước các thách thức nêu trên, các chính phủ đều có chính sách ứng phó. Nội dung, phạm vi và mức độ tác động của chính sách là khác nhau tùy theo bối cảnh và điều kiện cụ thể của mỗi quốc gia. Tuy vậy, có thể rút ra một số bài học chung như sau [3], [4]:

- Đại dịch đặt GD vào tình trạng khẩn cấp. Vì vậy, mục tiêu chính của các can thiệp chính sách trong cuộc khủng hoảng hiện nay là *giảm thiểu tác động* tiêu cực của đại dịch đối với việc học tập, sự phát triển và hạnh phúc của người học chứ không phải chuyển quá trình GD sang hình thức đào tạo từ xa.

- Ưu tiên chính sách hàng đầu là bảo đảm việc học không bị đứt quãng. Giải pháp chính sách chung là chuyển sang GD từ xa trên cơ sở vận dụng các loại công nghệ khác nhau từ công nghệ cao như ICT đến công nghệ truyền hình, truyền thanh, thậm chí không có công nghệ nào như chuyển tài liệu học tập qua đường bưu điện. Do trình độ phát triển công nghệ là khác nhau giữa các nước và ngay giữa các vùng trong cùng một nước nên *không tránh khỏi sự gia tăng về khoảng cách GD* giữa các nước và giữa các tầng lớp dân cư trong cùng một nước.

- Bảo đảm sức khỏe của HS trong thời gian trường học đóng cửa *cũng là một ưu tiên chính sách* đối với nhiều hệ thống GD. Giải pháp chính sách bao gồm việc thiết lập cơ chế trong nhà trường để theo dõi việc học, sức khỏe và trạng thái tâm sinh lý của các em; cung cấp tài liệu hướng dẫn và tư vấn các em điều chỉnh sinh hoạt tại nhà; khuyến khích các em tăng cường giao tiếp với bạn qua mạng xã hội có kiểm soát; nếu có thể thì tổ chức để GV đến tận nhà hỗ trợ các em, đặc biệt đối với những em có khó khăn và thiếu kỹ năng trong học tập từ xa.

- Cùng với ưu tiên chính sách nhằm bảo đảm việc học được liên tục là *ưu tiên chính sách nhằm bảo đảm hiệu trường và GV có năng lực, sức khỏe và sự hạnh phúc* trong một tình huống nhiều thách thức là dạy từ xa,

đánh giá từ xa, quản lý các em từ xa, hỗ trợ và tư vấn các em để vượt qua khó khăn nhiều mặt do giãn cách xã hội gây nên. Giải pháp chính sách chủ yếu hiện nay mới chỉ tập trung ở việc tập huấn, bồi dưỡng, cung cấp tài liệu kể cả bài giảng soạn sẵn để giúp GV tổ chức dạy học từ xa. Điểm cần lưu ý là *chưa có nhiều chính sách* quan tâm đến sức khỏe và sự hạnh phúc của hiệu trưởng và GV trong bối cảnh dạy học mới đầy thách thức. Chỉ 1/4 các hệ thống GD báo cáo rằng, họ đang hỗ trợ tâm lý - xã hội cho hiệu trưởng và GV thông qua tư vấn trong khi họ đang chịu gánh nặng gia tăng về công việc và áp lực chưa từng biết đến về sức khỏe, đời sống và tâm sinh lý.

- Đảm bảo công bằng trong học tập, thi và đánh giá là một lĩnh vực chính sách được mọi chính phủ quan tâm. Mất công bằng xã hội vốn tồn tại trong mọi hệ thống GD. Sự mất công bằng này sẽ gia tăng trong khủng hoảng và nỗ lực của các chính phủ là giảm thiểu sự gia tăng này thông qua rất nhiều giải pháp như cung cấp máy tính cho HS diện khó khăn, hoàn thiện mạng internet, hỗ trợ tài chính. Riêng về việc thực hiện chương trình GD, các chính phủ đều có chính sách tinh giản chương trình, điều chỉnh kế hoạch học tập, hủy bỏ nhiều kiểm tra định kỳ, hoãn và xếp lại lịch cho các kì thi quốc gia. Ở một số nước phát triển, việc kiểm tra và thi truyền thống được thay thế bởi kiểm tra và thi trực tuyến. Điểm quan trọng nhất trong các giải pháp chính sách này là đảm bảo công bằng và hòa nhập trong học tập, đánh giá và thi.

- Tăng cường quan hệ đối tác với khu vực tư để vượt qua thách thức. Đây chưa phải là giải pháp chính sách phổ biến. Khảo sát của UNESCO cho biết chỉ có 41% hệ thống GD phát triển chính sách này, tuy nhiên kết quả rất tích cực khi sự tham gia của khu vực tư giúp ngành GD hưởng lợi từ việc có được sách giáo khoa miễn phí và đường truyền internet truy cập tự do [4].

- Nhìn chung, các quyết định về chính sách được ban hành bởi chính quyền trung ương, có sự phối hợp với chính quyền địa phương. Việc phân cấp trong ban hành chính sách diễn ra mạnh hơn ở các nước phát triển so với các nước đang phát triển. Tuy nhiên, chính quyền trung ương đóng vai trò chính trong các chính sách liên quan đến đóng/mở trường, điều chỉnh chương trình GD, thay đổi kế hoạch thi quốc gia, điều chỉnh ngân sách nhà trường, xây dựng tiêu chuẩn an toàn trường học. Chính quyền địa phương có sự tham gia nhiều hơn trong các chính sách liên quan đến chế độ bồi dưỡng GV, chương trình phụ đạo cho HS khi mở lại trường học. Nhà trường có đóng góp quan trọng hơn trong các chính sách liên quan đến điều kiện làm việc của GV, chương trình phụ đạo HS, nguồn lực cần có để triển khai GD từ xa.

### 2.2.2. Bài học về một số khía cạnh tích cực nảy sinh từ trong đại dịch

Đại dịch COVID-19 là một cuộc khủng hoảng. Nó đặt thế giới nói chung, ngành GD nói riêng trước những thách thức không lường trước. Nhưng chính từ trong thách thức lại nảy sinh các cơ hội. Khảo sát của Tổng cục GD và kỹ năng thuộc OECD cho thấy những khía cạnh sau đây được đại bộ phận ý kiến thuộc 98 hệ thống GD khác nhau trên thế giới đánh giá là tích cực và cần được tiếp tục phát huy:

- Việc đưa các giải pháp công nghệ cùng nhiều giải pháp sáng tạo khác vào trong GD;
- Phát huy quyền tự chủ sự phạm của GV;
- Phát huy quyền tự chủ của người học trong việc tổ chức học tập của chính mình;
- Sự quan tâm nhiều hơn của xã hội đối với GD;
- Tăng cường sự hợp tác và tham gia của các phụ huynh;
- Gia tăng sự phối hợp liên ngành trong GD;
- Tăng cường quan hệ đối tác công-tư và hợp tác quốc tế trong GD;
- Vai trò gia tăng của GD về các vấn đề công dân và toàn cầu.

### 2.2.3. Khuyến nghị phát triển chính sách khi mở cửa lại trường học

Mở cửa lại trường học nghĩa là HS được trở lại trường để học tập trong điều kiện bình thường mới. Cái “mới” ở đây hàm ý nhiều cái cũ phải thay đổi bởi nhiều lẽ, trong đó có một lẽ rất quan trọng. Đó là dịch bệnh vẫn rình rập trong cộng đồng và có thể bùng phát trở lại bất kỳ lúc nào. Vì thế, việc xây dựng chính sách GD khi mở cửa lại trường học là một công việc rất khó khăn, phức tạp. Nó phải hướng đến một mục tiêu kép là vừa phải phục hồi việc dạy và học trong nhà trường, vừa phải bảo đảm an toàn cho thầy và trò trong một bối cảnh bất định với rất nhiều dữ liệu về dịch bệnh không đầy đủ.

Khảo sát việc mở lại cửa trường học ở nhiều nước trên thế giới trong nửa đầu năm 2021 [6] cho thấy rất nhiều thách thức được đặt ra: 1/ Thiếu sự phối hợp và liên kết liên ngành trong việc cung cấp dữ liệu và giải pháp để bảo đảm an toàn trường học; 2/ Nhiều điểm nghẽn trong tổ chức thực hiện an toàn trường học, đặc biệt ở các nước đang phát triển, như thiếu nguồn lực, thiếu cam kết từ cộng đồng, thiếu chế tài, thâm chí thiếu cả nước sạch và xà phòng ở một số trường... 3/ Ở nhiều nước, ngay khi mở lại trường, vẫn có một số lượng khoảng 25% HS không quay lại học; 4/ Thiếu giải pháp phù hợp và hiệu quả để ngăn HS bỏ học; 5/ Các giải pháp khắc phục lỗ hổng học tập do đóng cửa trường học gây nên, tuy đã được triển khai, nhưng không đồng đều

giữa các cấp học và đặc biệt là chưa có sự điều chỉnh phù hợp với những HS thuộc diện thiệt thòi.

Vì tính phức tạp và bất định của việc mở cửa lại trường học nên UNESCO, UNICEF, World Bank, WFP, UNHCR cùng phối hợp ban hành tài liệu về Khung tham chiếu để các nhà hoạch định chính sách xem xét vì sao, khi nào, ở đâu và như thế nào trong việc mở cửa lại trường học [7]. Tiếp đó, UNICEF đã ban hành tài liệu hướng dẫn chi tiết về những căn cứ cần xem xét khi mở cửa lại trường học trên cả hai chiều đo của chính sách. Một là, cấp ban hành (trung ương, địa phương, nhà trường); Hai là, thời gian (ngắn hạn, trung hạn, dài hạn) [8]. Về cơ bản, có thể rút ra một số khuyến nghị sau về phát triển chính sách khi mở cửa lại trường học:

- Về nhận thức, cần đảm bảo rằng, các nhà hoạch định chính sách cũng như toàn xã hội hiểu rõ hệ lụy nghiêm trọng của việc kéo dài đóng cửa trường học trên nhiều phương diện, không phải chỉ đối với người học và ngành GD mà chính là đối với tính bền vững và sự phát triển kinh tế - xã hội. Chính vì thế, theo UNICEF, nhà trường phải là đơn vị đóng cửa cuối cùng và mở cửa đầu tiên [2].

- Cần có những quy định khung làm căn cứ cho chính quyền địa phương xem xét khi nào, ở đâu và trường nào được mở cửa trở lại. Về cơ bản, những quy định này phải giúp đánh giá được hiện trạng dịch bệnh, mức độ an toàn khi mở lại cửa trường học, những điểm mạnh và điểm yếu của việc tổ chức dạy học từ xa trong giai đoạn đóng cửa vừa qua, những lợi ích và rủi ro khi mở lại cửa trường học, những giải pháp quản lý rủi ro và những kịch bản ứng phó với sự bất định.

- Đối với các trường được chọn mở cửa trở lại, cần có những quy định để nhà trường có kế hoạch tổ chức thực hiện theo ba giai đoạn - trước mở cửa, trong quá trình mở cửa, đã mở cửa - nhằm bảo đảm an toàn trường lớp; bảo đảm chất lượng dạy học; khắc phục tình trạng HS bỏ học và tình trạng thiếu hụt kiến thức, kỹ năng; theo dõi các chỉ số sức khỏe và sự hạnh phúc của cả thầy và trò; thúc đẩy đối thoại và sự tham gia của địa phương và cộng đồng; có phương án sẵn sàng cho việc đóng cửa lại trường học khi dịch bệnh diễn biến phức tạp.

Nhìn chung, việc phát triển chính sách GD khi nhà trường mở cửa trở lại phải là một hệ thống chính sách nhất quán từ trung ương đến địa phương, nhà trường và gia đình nhằm đảm bảo rằng các nỗ lực ở mọi cấp đều bổ sung và hỗ trợ cho việc chuyển đổi các nhà trường, tập trung vào hai khía cạnh quan trọng sau đây:

- Chuyển đổi mô hình dạy học và phương pháp sư phạm bằng cách phát triển chương trình GD và thực hành giảng dạy linh hoạt và hòa nhập hơn, đáp ứng nhu cầu cá nhân của từng HS.

- Chuyển đổi các đặc tính, cấu trúc và tổ chức nhà trường sao cho sự hòa nhập, quan tâm, tôn trọng và hỗ trợ toàn diện là cốt lõi của các sứ mệnh và thực tiễn nhà trường.

#### 2.2.4. Khuyến nghị phát triển chính sách giáo dục trong bước chuyển sang giai đoạn sống chung với COVID

Các nhà khoa học và các chuyên gia y tế cho rằng, thế giới đã bỏ lỡ cơ hội xóa sổ COVID-19 ngay từ đầu nhưng với việc thúc đẩy chiến dịch tiêm vaccine toàn cầu thì COVID-19 rồi sẽ trở thành bệnh đặc hữu. Nghĩa là, COVID-19 không bao giờ biến mất và vẫn tiếp tục lây lan nhưng chúng ta có thể chung sống với nó vì có thể giảm thiểu số ca bệnh nặng và mức độ tử vong như với một bệnh cúm mùa.

Vì thế, các nước trên thế giới đang chuyển dần từ chiến lược zero COVID sang chiến lược sống chung an toàn với COVID. Các hệ thống GD cũng đang trên đường mở cửa trở lại. Tuy nhiên, từ những bài học ứng phó với đại dịch và từ việc nhận dạng những khiếm khuyết của hệ thống GD hiện nay, nhiều nhà nghiên cứu và tổ chức quốc tế cho rằng, việc quay trở lại trạng thái bình thường như trước đây là không nên mà phải hướng tới một *trạng thái bình thường mới tốt hơn* (better new normal) [8], [9], [10].

Từ thành công của các hệ thống GD toàn cầu trong việc ứng phó với đại dịch, đã hình thành ba nhận thức mới quan trọng như sau: 1/ GD không nhất thiết phải đóng khung trong bốn bức tường nhà trường mà có thể thực hiện ở bất kì đâu, bất kì lúc nào miễn là có tư duy cùng những quan hệ phù hợp; 2/ Các hệ thống GD không đến nỗi quá nặng nề để chuyển đổi mà có thể thay đổi rất nhanh miễn là có sự đồng thuận của các chủ thể GD; 3/ Chỉ có các hệ thống GD kiên cường, sẵn sàng ứng phó với khủng hoảng mới có thể hoàn thành sứ mệnh của mình trong việc đáp ứng nhu cầu học tập của người dân và nhu cầu nhân lực của sự phát triển kinh tế - xã hội.

Cùng với các nhận thức trên là việc nhận diện hai thách thức mang tính toàn cầu đối với mọi hệ thống GD. Một là, thách thức quan trọng về *khả năng ứng đáp* của GD trước những yêu cầu phức tạp của người học trong giai đoạn hậu công nghiệp gắn liền với Cách mạng công nghiệp lần thứ tư. Hai là, thách thức bức thiết về *khả năng tự cường* của hệ thống GD không phải chỉ để vượt qua khủng hoảng do đại dịch COVID-19 gây nên mà còn nhiều khủng hoảng nữa có thể xảy ra trong tương lai.

Vì thế, sự phát triển chính sách GD giai đoạn COVID diễn biến phức tạp hiện nay và hậu COVID phải hướng tới *xây dựng các hệ thống GD ứng đáp và kiên cường*

*với trạng thái bình thường mới tốt hơn.*

Muốn vậy, trên cơ sở các nghiên cứu về chính sách GD suốt một thập kỉ qua cùng với những sáng kiến ứng phó và tự cường của các hệ thống GD trong đại dịch COVID-19, các nhà nghiên cứu thuộc khối OECD [10] đã đưa ra ba bài học cùng các khuyến nghị về chính sách như sau:

*Bài học thứ nhất*, đại dịch COVID-19 đã làm lung lay niềm tin cố hữu về GD để xác lập quan điểm rằng, việc học tập hiệu quả được quyết định bởi con người và quá trình nhiều hơn là bởi không gian trường lớp và thiết bị. Nó đã mở ra cơ hội để các chính phủ khai thác các cách thức tổ chức dạy và học mới nhằm đáp ứng tốt hơn nhu cầu của tất cả HS trong mọi bối cảnh. Vì thế, các khuyến nghị về chính sách để thay đổi thực tiễn GD theo hướng bình thường mới tốt hơn là: 1/ Chính sách GD phải khai thác bản chất quan hệ của việc học để tạo dựng mô hình GD mới trong đó mọi phương thức GD được coi trọng, chính quy và phi chính quy, nội khóa và ngoại khóa, học tại trường, học tại nhà, học trong cộng đồng, học tại nơi làm việc; 2/ Xây dựng năng lực trong toàn hệ thống, đối với mọi chủ thể (nhà quản lí, nhà giáo, phụ huynh, người học, cộng đồng) để vượt qua sự đứt gãy và thực hiện sự thay đổi; 3/ Tạo điều kiện cho người học xây dựng lộ trình học tập của mình trên cơ sở một tầm nhìn được chia sẻ về một hệ thống GD linh hoạt và tự cường.

*Bài học thứ hai*, trong mọi hoàn cảnh - trước, trong và sau đại dịch - các chính phủ phải dựa vào các nhà giáo. Họ là những người bảo đảm cho việc học không bị đứt gãy. Họ là thành phần chính của một hệ thống GD ứng phó và kiên cường. Họ cần những kiến thức và kĩ năng mới để tận dụng các ưu tiên GD mới cùng những phương thức cung ứng mới. Các nhà hoạch định chính sách cần thiết kế và triển khai các hoạt động học tập chuyên nghiệp có chất lượng và hiệu quả nhằm nâng cao kĩ năng và kiến thức của các nhà giáo, giúp họ phát triển trong bối cảnh thay đổi. Vì thế, các khuyến nghị chính sách nhằm thúc đẩy việc học tập chuyên nghiệp của nhà giáo là: 1/ Cần phát huy quyền tự chủ của nhà giáo chính là những người làm chủ quá trình học tập của mình; 2/ Phải cung cấp cho nhà giáo những điều kiện, phương thức và công cụ học tập phù hợp với nhu cầu và bối cảnh của họ; 3/ Cần thúc đẩy mối quan hệ hợp tác giữa các nhà giáo trong quá trình học tập chuyên nghiệp để nâng cao hiệu quả học tập và tính kiên cường của nhà giáo.

*Bài học thứ ba*, sự gián đoạn đối với hệ thống GD trong đại dịch COVID-19 đã ảnh hưởng nghiêm trọng đến những người học dễ bị tổn thương nhất, làm trầm trọng thêm tình trạng bất bình đẳng đã có từ trước, với

những tác động tiềm ẩn và lâu dài. Điều này đòi hỏi hành động khẩn cấp để rút ngắn các khoảng cách học tập, nâng cao tính tự cường của người học, xây dựng môi trường trong đó mọi cá nhân đều có năng lực cần thiết để phát huy hết tiềm năng của họ. Để đạt được mục đích đó, các khuyến nghị chính sách là: 1/ Việc khắc phục khoảng cách học tập phải được thực hiện ngay với tầm nhìn dài hạn, bền vững; 2/ Các can thiệp chính sách phải tổng thể, linh hoạt, đa chiều, bao gồm sự hạnh tồn của người học, môi trường học tập tích cực, liên kết nhà trường - gia đình, hướng tới thiết lập một hệ sinh thái GD lấy HS làm trung tâm; 3/ Tư duy lại và kết hợp hài hòa các phương thức đánh giá để có tác động tối đa.

### **2.3. Thực tế Việt Nam và vấn đề đặt ra**

#### **2.3.1. Diễn biến đại dịch COVID-19 ở Việt Nam**

Kể từ ngày 23 tháng 01 năm 2020, khi phát hiện ca bệnh COVID-19 đầu tiên đến ngày 27 tháng 4 năm 2021, Việt Nam đã qua ba đợt dịch và là một trong số ít nước đã thành công trong việc ứng phó với đại dịch. Ngày 27 tháng 4 năm 2021 đánh dấu ngày bùng phát đợt dịch thứ tư tại Việt Nam. Đợt bùng phát này rất khốc liệt với biến chủng Delta cực kỳ nguy hiểm trong khi cách chống dịch của chúng ta vẫn chưa có sự thay đổi phù hợp kịp thời. Thứ trưởng Bộ Y tế Nguyễn Trường Sơn nhận định: “Chúng ta trong tâm thế chống dịch từ ba đợt dịch trước nhưng với đợt dịch thứ tư là đại dịch với biến chủng Delta thì tất cả những gì chúng ta chuẩn bị vẫn hết sức bất ngờ. Cả phát hiện sớm, thu dung, hồi sức và việc chuẩn bị đáp ứng với Delta trong giai đoạn đầu hết sức khó khăn” [11].

Trước diễn biến cực kỳ phức tạp của đợt dịch COVID-19 thứ tư, cả hệ thống chính trị đã vào cuộc, đưa ra nhiều quyết định mang tầm chiến lược, lo cho sức khỏe và tính mạng của nhân dân trước hết và trên hết. Nhiều giải pháp quyết liệt đã được thực hiện, đáng chú ý là thực hiện giãn cách xã hội theo Chỉ thị số 16/CT-TTg19 tại 19 tỉnh/thành phố phía Nam. Thủ đô Hà Nội cũng đã áp dụng biện pháp này từ ngày 24 tháng 7 năm 2021. Nhờ đó, chúng ta đã giảm thiểu những tác động và hậu quả của dịch bệnh, chăm lo tốt cho sức khỏe và đời sống nhân dân. Cả nước đang chuyển dần sang trạng thái mới, thích ứng an toàn, linh hoạt, kiểm soát có hiệu quả dịch bệnh. Tuy nhiên, “Đợt bùng phát dịch lần thứ tư từ cuối tháng tư đến nay, với biến chủng mới - Delta lây lan rất nhanh, hết sức nguy hiểm, khó kiểm soát đã ảnh hưởng lớn, hết sức tiêu cực đến mọi mặt của đời sống kinh tế, văn hoá, xã hội nước ta; đến đời sống vật chất cũng như tinh thần của nhân dân ta và tâm lý, tâm trạng xã hội; đặc biệt là đã cướp đi sinh

mạng của hàng nghìn đồng bào ta, trong đó có cả cán bộ, chiến sĩ các lực lượng vũ trang, các y, bác sĩ, nhân viên y tế và cán bộ cơ sở nơi tuyến đầu chống dịch” [12].

#### **2.3.2. Sự phát triển chính sách giáo dục của Việt Nam trong đại dịch**

Đối với ngành GD, tác động của đại dịch COVID-19 không chỉ là trước mắt mà còn lâu dài. Ngay trong đợt dịch đầu tiên, khi Việt Nam thực hiện giãn cách xã hội trên quy mô toàn quốc thì ngày 08 tháng 4 năm 2020, tất cả 63 tỉnh, thành đã cho HS, SV nghỉ ở nhà. Trong đợt dịch thứ tư này, theo thống kê của Bộ GD&ĐT đến ngày 10 tháng 10 năm 2021, cả nước có 23 tỉnh, thành phố tổ chức dạy học trực tiếp; 31 tỉnh, thành phố dạy học trực tuyến và 9 tỉnh kết hợp giữa các phương thức. HS Hà Nội, Thành phố Hồ Chí Minh và nhiều tỉnh thành khác đã phải ở nhà, học trực tuyến từ năm học trước kéo dài sang năm học này và ngày trở lại trường vẫn đang phụ thuộc vào tình hình dịch bệnh.

Các thách thức mà GD Việt Nam phải đương đầu cũng đã được chỉ ra trên nhiều bài báo và phân tích trong báo cáo tổng kết của Bộ GD&ĐT. Đó là các thách thức trên nhiều phương diện và về cơ bản cũng là các thách thức chung của các hệ thống GD trên thế giới như đã được làm rõ ở trên.

Trước các thách thức đó, Việt Nam đã phản ứng kịp thời và chủ động. Năm ngày sau khi phát hiện ca bệnh COVID-19 đầu tiên với nhận định tình hình dịch diễn biến phức tạp, có khả năng lan rộng và bùng phát rất cao, Thủ tướng Chính phủ đã ban hành Chỉ thị số 05/CT-TTg ngày 28 tháng 01 năm 2020 về việc phòng, chống dịch viêm đường hô hấp cấp do chủng mới của vi rút Cô-rô-na gây ra. Một ngày sau, Ban Bí thư ban hành Công văn số 79-CV/TW về việc Phòng, chống dịch bệnh viêm đường hô hấp cấp do vi rút Cô-rô-na gây ra, yêu cầu cấp ủy, tổ chức đảng, chính quyền, Mặt trận Tổ quốc và các đoàn thể nhân dân các cấp quán triệt và tổ chức triển khai thực hiện nghiêm túc Chỉ thị số 05/CT-TTg.

Trên cơ sở các văn bản chỉ đạo trên, Bộ GD&ĐT đã ban hành văn bản số 51 ngày 31 tháng 01 năm 2020 về Kế hoạch hành động của ngành GD phòng, chống dịch bệnh viêm đường hô hấp cấp do chủng mới của virus Cô-rô-na gây ra. Bản kế hoạch đã quy định các nhiệm vụ, giải pháp, việc tổ chức thực hiện trong các tình huống diễn biến khác nhau của dịch bệnh nhằm mục đích tăng cường các biện pháp phòng chống dịch bệnh, ngăn chặn sự xâm nhập và lây lan của dịch bệnh, chủ động ứng phó có hiệu quả nhất góp phần bảo vệ, chăm sóc và nâng cao sức khỏe trẻ em, HS, SV, GV,

giảng viên, cán bộ, nhân viên trong các cơ sở GD.

Kể từ đó cho đến kết thúc đợt dịch thứ ba vào khoảng cuối tháng 4 năm 2021, Bộ GD&ĐT đã ban hành một hệ thống văn bản bao gồm các chính sách khác nhau liên quan đến GD trong bối cảnh đại dịch COVID-19. Bên cạnh các văn bản chủ đạo về tăng cường các biện pháp phòng chống dịch (Chỉ thị 79 ngày 28 tháng 01 năm 2021 về Một số biện pháp cấp bách phòng chống dịch; Công văn 442 ngày 01 tháng 02 năm 2021 về Tăng cường giải pháp phòng chống dịch; Công văn 1743 ngày 29/4/2021 về Tăng cường thực hiện các biện pháp phòng chống dịch) là văn bản về chuyển từ GD trực tiếp sang trực tuyến (Công văn 795 ngày 13 tháng 3 năm 2020 về Triển khai công tác đào tạo từ xa ứng phó với dịch COVID-19); Về đẩy mạnh truyền thông trong phòng chống dịch (Quyết định 3822 ngày 23 tháng 11 năm 2020 phê duyệt Các tài liệu truyền thông về phòng chống dịch); Về đánh giá tác động của dịch bệnh (Công văn 1293 ngày 15 tháng 4 năm 2020 về Báo cáo đánh giá tác động thiệt hại của dịch bệnh COVID19 đối với lĩnh vực GD&ĐT); Về đánh giá chất lượng của GD trực tuyến (Quyết định 937 ngày 11 tháng 3 năm 2021 về Kế hoạch khảo sát, đánh giá chất lượng đào tạo trực tuyến đang triển khai thực hiện).

Bộ GD&ĐT cũng đã tranh thủ sự hỗ trợ của các tổ chức quốc tế trong xây dựng và phát triển chính sách GD. Cụ thể, đã phối hợp với UNICEF ban hành Bộ tiêu chí đánh giá mức độ an toàn phòng, chống dịch COVID-19 trong trường học (Công văn 1467 ngày 28 tháng 4 năm 2020), làm căn cứ cho các sở GD&ĐT xây dựng các tiêu chí cụ thể gắn với tình hình thực tiễn của địa phương để đánh giá mức độ an toàn của nhà trường khi cho HS đi học trở lại; Ban hành các bài tập thể dục dành cho HS tập luyện nâng cao sức khỏe phòng chống dịch COVID-19 (Công văn 3323 ngày 28 tháng 8 năm 2020); Phê duyệt sổ tay đảm bảo an toàn phòng, chống dịch bệnh COVID-19 trong trường học (Quyết định 2566 ngày 09 tháng 9 năm 2020).

Trước diễn biến phức tạp, lây lan rất nhanh, lan rộng và ngấm sâu vào cộng đồng của đợt bùng phát dịch lần thứ tư, trên cơ sở các văn bản chỉ đạo của Đảng và Nhà nước, Thủ tướng Chính phủ đã ban hành Chỉ thị 24 ngày 03 tháng 9 năm 2021 về việc Đẩy mạnh triển khai các nhiệm vụ, giải pháp tổ chức dạy học an toàn, bảo đảm chương trình và mục tiêu chất lượng GD, đào tạo ứng phó với đại dịch COVID-19. Căn cứ vào Chỉ thị 24 của Thủ tướng và Chỉ thị năm học 2021-2022 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT, Bộ GD&ĐT đã ban hành Công văn 895 ngày 09 tháng 9 năm 2021 về Kế hoạch công tác đảm bảo an toàn phòng, chống dịch COVID-19 của ngành GD năm học 2021-2022. Tiếp theo đó là Công

viện 905 ngày 10 tháng 9 năm 2021 về việc Tổ chức dạy học ứng phó diễn biến dịch Covid-19; Công văn 3969 ngày 10 tháng 9 năm 2021 hướng dẫn Thực hiện chương trình GD phổ thông tiểu học năm học 2021 - 2022 ứng phó với dịch COVID-19; Công văn 4096 ngày 20 tháng 9 năm 2021 hướng dẫn Thực hiện nhiệm vụ ứng dụng công nghệ thông tin và thống kê GD năm học 2021 - 2022; Công văn 4237 ngày 27 tháng 9 năm 2021 về hướng dẫn Thực hiện nhiệm vụ quản lý chất lượng năm học 2021 - 2022 đối với GD mầm non, GD phổ thông, GD thường xuyên; Quyết định 2981 ngày 27 tháng 9 năm 2021 về việc Kiện toàn Ban Chỉ đạo phòng, chống dịch bệnh COVID-19.

Có thể nói, kể từ ngày đầu dịch COVID-19 xâm nhập nước ta đến nay, dưới sự lãnh đạo, chỉ đạo sát sao của Ban Chấp hành Trung ương Đảng, Bộ Chính trị, Ban Bí thư, Tổng Bí thư, Quốc hội, Chính phủ, Chủ tịch Nước, Chủ tịch Quốc hội, Thủ tướng Chính phủ, và sự phối hợp chặt chẽ của Mặt trận Tổ quốc Việt Nam, Việt Nam đã có hệ thống nghị quyết, chỉ thị, văn bản để tập trung chỉ đạo các cấp, các ngành, các địa phương quyết liệt, linh hoạt và chủ động phòng, chống dịch COVID-19; Huy động sự vào cuộc của cả hệ thống chính trị và sự tham gia của toàn xã hội để kiên quyết, kiên trì thực hiện thành công mục tiêu kép vừa chống dịch, vừa phát triển kinh tế-xã hội. Riêng đối với ngành GD, sự phát triển của chính sách trong bối cảnh đại dịch là chủ động, kịp thời, ứng phó linh hoạt trước các thách thức của dịch, hướng tới thực hiện thành công mục tiêu kép là vừa bảo đảm an toàn trường, lớp, vừa bảo đảm việc dạy và học được tiếp tục có chất lượng. Như đã được nhận định trong Chỉ thị 24: “Trong bối cảnh dịch bệnh COVID-19 diễn biến phức tạp, toàn ngành đã nỗ lực, cố gắng khắc phục mọi khó khăn, chủ động, kịp thời tổ chức thực hiện đồng bộ công tác phòng, chống dịch, thực hiện có hiệu quả phương châm “tạm dừng đến trường, không dừng học”, bảo đảm an toàn cho HS, GV, hoàn thành các nhiệm vụ chuyên môn của ngành”.

### 2.2.3. Một số vấn đề đặt ra trong bước chuyển chiến lược để ứng phó với dịch COVID-19

Việt Nam cũng như tất cả các nước trên thế giới, đã phải đưa ra những quyết định chính sách về kinh tế-xã hội nói chung, GD nói riêng, trong bối cảnh kiến thức về đại dịch COVID-19 còn rất thiếu, không đầy đủ và không ngừng thay đổi. Vì thế, mặc dù các bài học kinh nghiệm luôn được rút ra, các khuyến nghị chính sách luôn được các tổ chức quốc tế đúc kết và công bố, nhưng bất kỳ hệ thống GD nào cũng phải đương đầu với nhiều vấn đề mới nảy sinh khi mà đại dịch COVID-19 vẫn tiếp tục diễn biến khó lường.

Phát biểu tại Hội nghị tổng kết năm học 2020 - 2021, Thủ tướng đã nhận định: “Tác động của dịch bệnh COVID-19 đến GD chưa được tiên lượng và đánh giá thấu đáo về mọi mặt. Từng HS và phụ huynh ở những nơi giãn cách xã hội đều mong muốn có câu trả lời khi nào các cháu được trở lại trường học bình thường?”. Thủ tướng còn nêu ra nhiều câu hỏi về thu nhập và đời sống của nhà giáo, tình trạng mất việc làm và đói ăn của nhiều gia đình, tác động tới sức khỏe và tâm sinh lý HS... và yêu cầu: “Chúng ta cần suy nghĩ, có trách nhiệm trả lời thấu đáo cho những câu hỏi này. Đây là vấn đề lớn xã hội rất quan tâm và Chính phủ cần dành thời gian phân tích, có hành động cụ thể trong năm học mới, các cơ quan cần nghiên cứu để tham mưu cho Chính phủ” [13].

Đúng là đại dịch đã tác động đến mọi mặt của GD và mọi chủ thể của GD. Tuy nhiên, trước yêu cầu tiếp tục thực hiện thành công việc đổi mới căn bản và toàn diện GD theo tinh thần Nghị quyết 29 khi mà chiến lược phòng, chống dịch đã chuyển sang giai đoạn mới, thích ứng an toàn, linh hoạt, kiểm soát hiệu quả dịch COVID-19 thì những vấn đề sau đây được đặt ra:

### *a. Mở cửa lại trường học an toàn và sớm nhất có thể*

Thực sự đây hiện là vấn đề quan tâm nhất của toàn xã hội và vì vậy là vấn đề mà ngành GD cần có sự phát triển chính sách một cách phù hợp và kịp thời để có câu trả lời thỏa đáng trước những câu hỏi khi nào, ở đâu, trường nào được mở cửa trở lại và mở cửa như thế nào.

Cho đến gần đây, việc trả lời các câu hỏi này được thực hiện trên cơ sở vận dụng các nguyên tắc trong Chỉ thị 15, 16 và 19 của Thủ tướng Chính phủ và Bộ tiêu chí đánh giá mức độ an toàn phòng, chống dịch COVID-19 trong trường học của Bộ GD&ĐT. Tuy nhiên, việc chuyển chiến lược ứng phó với dịch COVID-19 đặt ra hai vấn đề sau đây:

*Một là*, bộ tiêu chí đánh giá an toàn trường học được xây dựng từ tháng 4 năm 2020 và thích hợp với giai đoạn dịch bệnh mà giải pháp phòng, chống dịch cho người dân chỉ khoanh lại ở khẩu hiệu 5K. Nay việc phòng, chống dịch đòi hỏi thêm giải pháp vaccine toàn dân, bao gồm cả trẻ em và người lớn tuổi. Vì thế, bộ tiêu chí này cần có sự cập nhật tương ứng.

*Hai là*, với việc ban hành Nghị quyết số 128/NQ-CP của Chính phủ ngày 11 tháng 10 năm 2021 Quy định tạm thời “Thích ứng an toàn, linh hoạt, kiểm soát hiệu quả dịch COVID-19” thì tạm thời không áp dụng nữa các quy định của Chỉ thị 15, 16 và 19. Thay vào đó sẽ là việc áp dụng thống nhất trong toàn quốc các quy định của Nghị quyết 128 để các chính quyền địa phương ra quyết định về các biện pháp hành chính phù hợp cho hoạt động sản xuất, kinh doanh, dịch vụ, văn hóa, GD,

đào tạo trên địa bàn. Vì vậy, Bộ GD&ĐT cần có sự phối hợp chặt chẽ với Bộ Y tế để xây dựng và sớm ban hành văn bản hướng dẫn, làm căn cứ thống nhất để ủy ban nhân dân các tỉnh, thành phố ra quyết định về việc mở lại cửa trường học.

### *b. Giảm thiểu nguy cơ gia tăng mất công bằng xã hội trong GD*

Mất công bằng xã hội trong GD hiện vẫn là vấn đề nhức nhối của phần lớn các hệ thống GD trên thế giới. Đại dịch COVID-19 đã khiến các nhà trường trên thế giới phải đóng cửa hết đợt này đến đợt khác và các chính phủ đều phải triển khai chính sách GD từ xa để bảo đảm GD không đứt quãng. Tuy nhiên, giải pháp này có nguy cơ làm gia tăng sự mất công bằng xã hội do HS, SV thuộc các nhóm dễ bị tổn thương thiếu các điều kiện cơ bản cho việc học từ xa, bao gồm máy tính, mạng internet, chỗ học yên tĩnh, kể cả đồ ăn và sự hỗ trợ cần thiết của gia đình khi mà cả sinh kế và sinh mạng của nhiều phụ huynh bị đe dọa. Đây là tình trạng chung ở mọi hệ thống GD, đặc biệt ở các nước đang phát triển. Việt Nam đã triển khai nhiều chính sách để khắc phục tình trạng này. Đặc biệt, chương trình “*Sống và máy tính cho em*” đã góp phần rất tích cực và quan trọng trong việc khắc phục các khó khăn về mạng, máy tính và giá cước. Dù vậy, sự gia tăng về mất công bằng xã hội trong GD là không tránh khỏi. Khảo sát của UNICEF về các tác động của đại dịch COVID-19 đối với những trẻ em dễ bị tổn thương nhất ở Việt Nam [14] cho thấy: 51,4% trẻ em dành ít thời gian hơn cho việc học hoặc hoàn toàn không học; 37,9% trẻ em gặp các sự cố kỹ thuật khi học trực tuyến (không có hình, không có âm thanh, gián đoạn internet...); 22,7% trẻ em gặp một số vấn đề đối với thói quen đi học (như mờ mắt, các vấn đề sức khỏe liên quan đến việc thay đổi thói quen học, các vấn đề thính giác, lưng và cổ...); 9% trẻ em không có các thiết bị công nghệ CNTT hoặc hạ tầng CNTT kém. Tình trạng này kéo theo sự gia tăng khoảng cách học tập trong xã hội và nếu không khắc phục kịp thời sẽ để lại hệ lụy lâu dài lên cả tăng trưởng kinh tế và tiến bộ xã hội. Vì vậy, cùng với việc bảo đảm an toàn khi mở lại cửa trường học, cần có chính sách khắc phục ngay khoảng cách học tập từ hai góc độ sau đây:

*Một là*, nhận dạng và đánh giá sự thiếu hụt học tập trong HS, SV nói chung, trong các đối tượng dễ bị tổn thương nói riêng, để có giải pháp khắc phục ngay khi HS quay lại trường, đặc biệt đối với các nhóm dễ bị tổn thương. Theo khuyến nghị mới đây của OECD [10], cần có chính sách để việc khắc phục khoảng cách học tập được thực hiện ngay với tầm nhìn dài hạn và bền vững.

*Hai là*, lường trước số lượng và tỉ lệ HS bỏ học do



COVID-19 gây nên để có các giải pháp thiết thực khuyến khích các em quay lại trường. Trong vấn đề này, Bộ GD&ĐT cần phối hợp chặt chẽ với Bộ Tài chính, Bộ Lao động, Thương binh và Xã hội, cùng các tổ chức chính trị - xã hội như Hội Phụ nữ Việt Nam, Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh để có hệ thống giải pháp nhất quán, đồng bộ và khả thi từ trung ương đến địa phương, nhà trường và gia đình.

*c. Cải thiện chính sách đãi ngộ đối với nhà giáo và cán bộ quản lý GD (sau đây gọi chung là nhà giáo) và sớm ban hành Luật Nhà giáo*

Nhà giáo đóng vai trò hàng đầu trong việc nâng cao chất lượng GD, còn cán bộ quản lý GD đóng vai trò hàng đầu trong việc tổ chức thực hiện các chính sách GD. Đó là các điều đã được chứng minh bằng cả lí luận và thực tiễn. Đại dịch COVID-19 càng khẳng định tầm quan trọng của đội ngũ này vì chính họ là lực lượng bảo đảm cho GD không bị đứt gãy trong bối cảnh khó khăn chưa có tiền lệ. Hơn thế nữa, họ còn là lực lượng tư vấn, phối hợp với các bậc phụ huynh để HS, SV vượt qua những khúc mắc tâm sinh lí trong học tập từ xa khi mà chính họ cũng đang phải đương đầu với nhiều khó khăn. Khi mở lại cửa trường học, họ là lực lượng chính để khắc phục các thiếu hụt học tập nói chung và đặc biệt là các khoảng cách học tập đối với các nhóm dễ bị tổn thương nói riêng. Tuy nhiên, tuyên bố của Tổ công tác quốc tế về nhà giáo cho GD 2030 đã nhận định [15]: Nhà giáo đã dẫn đầu trong việc thực thi các nhiệm vụ GD trong đại dịch khi chính họ cũng bị đe dọa bởi dịch bệnh và chịu áp lực rất lớn về cả công việc và đời sống. Họ cần được hỗ trợ không chỉ về chuyên môn nghiệp vụ mà cả về đời sống và tâm sinh lí để duy trì việc dạy và học trong bối cảnh khủng hoảng. UNESCO, UNICEF, ILO & EI kêu gọi: “Trong bối cảnh COVID-19, các chính phủ, các tổ chức xã hội và các chủ thể trọng yếu khác có trách nhiệm lớn hơn đối với nhà giáo. Chúng tôi kêu gọi các chính phủ bảo vệ sự an toàn, sức khỏe, sự hạnh phúc cũng như việc làm của nhà giáo; tiếp tục cải thiện điều kiện làm việc của họ...” [16].

Vì thế, việc xây dựng chính sách phải bảo đảm để nhà giáo không chỉ có năng lực cần thiết trong bước chuyển khó khăn hiện nay của GD mà còn có sự yên tâm và động lực để vượt qua sức ép công việc cùng những áp lực về đời sống và tâm sinh lí.

Hiện nay, theo Chỉ thị 24 của Thủ tướng Chính phủ, chính sách của Việt Nam về vấn đề này mới chỉ giới hạn ở quy định “tổ chức triển khai việc hỗ trợ GV, nhân viên, người lao động làm việc trong các cơ sở GD, GD nghề nghiệp công lập và ngoài công lập bị ảnh hưởng bởi dịch COVID-19 theo quy định”. Đây là giải pháp trước mắt hướng tới sự hỗ trợ kịp thời. Tuy nhiên, như kinh

nghiệm thế giới đã chỉ ra ở trên, đại dịch COVID-19 đã vĩnh viễn thay đổi GD cả về tổ chức trường lớp lẫn cách tổ chức GD, cách dạy, cách học và chính nhà giáo là lực lượng chính để thực hiện thành công sự thay đổi này. Vì vậy, việc phát triển chính sách GD trong giai đoạn hiện nay đối với nhà giáo cần hướng tới hai mục tiêu sau:

*Trước mắt*, cần một tiếp cận mới trong chính sách nhà giáo để bảo đảm rằng họ không chỉ có năng lực mà còn có sức khỏe, sự yên tâm và động lực cần thiết để đưa việc đổi mới GD đến thành công.

*Trong trung hạn*, cần xây dựng và ban hành Luật Nhà giáo. Sự cần thiết của luật này trong việc hoàn thiện thể chế GD Việt Nam đã được làm rõ từ cách đây 17 năm trong Chỉ thị số 40-CT/TW ngày 15 tháng 6 năm 2004 của Ban Bí thư Trung ương Đảng về Xây dựng và phát triển đội ngũ nhà giáo. Từ đó đến nay, yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện GD Việt Nam cùng những đòi hỏi đa dạng, phức tạp và biến động về phẩm chất và năng lực đối với người học trước các thách thức của cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư càng cho thấy sự cấp thiết của một hành lang pháp lí nhất quán, tiến bộ và toàn diện đối với nhà giáo. Giờ đây, chính những bài học kinh nghiệm về vai trò và tầm quan trọng của nhà giáo trong và sau đại dịch COVID-19 cho thấy, Việt Nam cần sớm xây dựng và ban hành Luật Nhà giáo để phát triển một đội ngũ nhà giáo có phẩm chất và năng lực, toàn tâm toàn ý đưa GD nước ta tiến lên, “Tất cả vì thế hệ trẻ, tất cả vì HS thân yêu, tất cả vì một Việt Nam “Sánh vai với các cường quốc năm châu”, một Việt Nam thịnh vượng và hạnh phúc, nhân dân thực sự hạnh phúc và ấm no” [13].

*d. Đẩy mạnh triển khai đổi mới hệ thống GD quốc dân theo hướng xây dựng hệ thống mở, linh hoạt và liên thông*

Chủ trương đổi mới này đã được quy định thành quan điểm chỉ đạo, nhiệm vụ và giải pháp trong đổi mới căn bản và toàn diện GD Việt Nam theo tinh thần Nghị quyết 29. Chỉ có điều, cho đến nay, ngoài việc thể chế hóa chủ trương này thành một quy định trong Luật GD 2019, vẫn chưa có những chính sách và giải pháp cụ thể để hiện thực hóa chủ trương. Chính đại dịch COVID-19 đã tạo cú hích để chủ trương này được thực hiện, trước mắt thông qua việc đẩy mạnh chuyển đổi số trong GD. Tuy nhiên, cho đến nay, việc chuyển đổi số trong GD nước ta chủ yếu diễn ra một cách tình thế. Đã đến lúc cần chuyển giải pháp tình thế này thành *giải pháp chiến lược* hướng tới xây dựng hệ thống GD mở, linh hoạt và liên thông.

Việc xây dựng hệ thống GD mở đã là xu thế trong nhiều năm qua của các hệ thống GD tiên tiến trên thế giới. Xu thế này hiện được các nước OECD khuyến

ngiht như một giải pháp thiết yếu để hướng tới xây dựng các hệ thống GD với hai đặc tính là ứng đáp và kiên cường: Ứng đáp trước các đòi hỏi của cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư và kiên cường trước các thách thức hiện nay của đại dịch COVID-19 và các khủng hoảng khác có thể xảy ra trong tương lai do biến đổi khí hậu, xung đột địa chính trị ...

Hệ thống GD mở, linh hoạt và liên thông mà Việt Nam chủ trương xây dựng không có mục đích tự thân. Đó cũng chính là hệ thống GD ứng đáp và kiên cường theo nghĩa nói trên. Nhưng để được như vậy, rất cần tận dụng cơ hội do đại dịch COVID-19 tạo nên để có chính sách tổng thể và cụ thể trong chuyển đổi số cùng với việc phát triển các tài nguyên GD mở (OER) và các khóa học trực tuyến mở đại chúng (MOOC). Trước mắt, cần xây dựng và ban hành *Chương trình quốc gia về chuyển đổi số trong GD* với các mục tiêu, nhiệm vụ, giải pháp, nguồn lực và lộ trình cụ thể.

### 3. Kết luận

Sự phát triển chính sách GD trong bối cảnh đại dịch COVID-19 gần hai năm qua, trên thế giới nói chung, ở Việt Nam nói riêng là một trải nghiệm không có tiền lệ. Với lượng thông tin và dữ liệu rất không đầy đủ, đôi khi giữa các luồng ý kiến trái chiều nhau, trong khi phải có phản ứng nhanh trước diễn biến của dịch bệnh, các chính phủ đều phải xây dựng chính sách GD theo một tiếp cận mang tính tình thế, vừa làm vừa điều chỉnh, bổ sung, cập nhật. Nếu chiến lược phòng, chống COVID-19 đến nay có thể chia thành hai giai đoạn thì sự phát triển chính sách GD cũng có sự chuyển biến cơ bản theo hai giai đoạn đó.

Trong giai đoạn đầu, khi tư tưởng chủ đạo trong phòng, chống dịch là zero COVID thì giải pháp cơ bản trong GD là đóng cửa trường học và sự phát triển chính sách GD hướng tới mục tiêu ưu tiên là giảm thiểu những tác động tiêu cực của đại dịch COVID-19 lên GD khi việc dạy và học phải chuyển từ trực tiếp sang từ xa. Có thể gọi đây là giai đoạn phát triển chính sách GD trong trạng thái *không bình thường* nhằm ứng phó

với các thách thức do đại dịch COVID-19 tạo ra, chủ yếu là một số thách thức quan trọng nhất như đã nêu ở mục trên.

Tuy nhiên, cần nhìn nhận rằng, trong giai đoạn không bình thường này của GD, chính các thách thức lại mở ra một số cơ hội. Trước hết là, cơ hội đẩy mạnh chuyển đổi số trong GD. Thứ hai là, cơ hội tạo ra những gắn kết thực chất hơn giữa nhà trường, gia đình và xã hội. Thứ ba là, cơ hội tăng cường các mối liên kết bấy lâu nay còn lỏng lẻo giữa các bộ, ngành, địa phương. Thứ tư là, cơ hội phát huy tốt hơn quyền tự chủ của nhà trường, cùng với quyền tự chủ trong hoạt động chuyên môn của nhà giáo và quyền tự chủ trong cách học, cách tiến bước của người học. Thứ năm là, cơ hội đẩy mạnh quan hệ đối tác công - tư và quan hệ quốc tế trong GD.

Bước sang giai đoạn hai khi tư tưởng chủ đạo là sống chung an toàn với COVID-19 thì giải pháp cơ bản trong GD là mở lại cửa trường học và sự phát triển chính sách GD hướng tới mục tiêu ưu tiên là đưa GD về trạng thái bình thường mới. Tuy nhiên, không chỉ có vậy, với việc khai thác các cơ hội mà giai đoạn trước đây đã mở ra thì nhiều hệ thống GD đang hướng tới một mục tiêu cao hơn. Đó là trạng thái bình thường mới tốt hơn với định hướng xây dựng một hệ thống GD ứng đáp và kiên cường trên cơ sở phát huy sức mạnh của công nghệ số, các liên kết xuyên ngành, quan hệ đối tác công-tư, cơ chế tự chủ trong GD.

Chính sách GD Việt Nam hiện đang chuyển sang giai đoạn này. Bài viết này cho rằng, để GD Việt Nam không chỉ bước vào trạng thái bình thường mới, mà là trạng thái bình thường mới tốt hơn thì bên cạnh các chính sách đáp ứng các yêu cầu trước mắt khi các trường lần lượt mở cửa trở lại, rất cần những chính sách với tầm nhìn trung hạn và dài hạn hướng đến xây dựng một hệ thống GD ứng đáp và kiên cường, cùng một đội ngũ nhà giáo có năng lực và động lực để vận hành thành công hệ thống đó trong việc cung ứng GD có chất lượng, miễn phí hoặc chi phí thấp cho mọi người, ở mọi trình độ, đáp ứng mọi nhu cầu, theo mọi phương thức GD.

### Tài liệu tham khảo

- [1] Szmigiera, M, (2021), *Impact of the coronavirus pandemic on the global economy - Statistics & Facts*, <https://www.statista.com/topics/6139/COVID-19-impact-on-the-global-economy/>.
- [2] UNICEF, (2021), [https://www.unicef.org/coronavirus/reopenschools?gclid=CjwKCAjwsqKBhBjEiwAVaQ9a7rdpaQWT7MQkfznX6\\_p9pVl4yxrsVUTIQfRXP-n2iuwP1xfHRtqxoC69kQAvD\\_BwE](https://www.unicef.org/coronavirus/reopenschools?gclid=CjwKCAjwsqKBhBjEiwAVaQ9a7rdpaQWT7MQkfznX6_p9pVl4yxrsVUTIQfRXP-n2iuwP1xfHRtqxoC69kQAvD_BwE).
- [3] Reimers, M. F. & Schleicher, A, (2020), *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*, Paris: OECD.
- [4] UNESCO, (2020), *National Education Responses to COVID-19. Summary report of UNESCO's online survey*.
- [5] World Bank, (2020), *The COVID-19 Crisis Response: Supporting tertiary education for continuity, adaptation, and innovation*.
- [6] UNESCO, UNICEF, WB & OECD, (2021), *WHAT'S NEXT? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*, Paris.
- [7] UNESCO, UNICEF, World Bank, WFP, UNHCR, (April 2020), *Framework for Reopening Schools*.
- [8] UNICEF, (2020), *Building Resilient Education Systems*

- beyond the COVID-19 Pandemic: Considerations for education decision-makers at national, local and school levels*, Geneva, Switzerland: UNICEF Regional Office for Europe and Central Asia.
- [9] Commonwealth of Learning, (2020), *Report to Commonwealth Education Ministers: From Response to Resilience*, Burnaby, BC V5H 4M2 Canada: COL.
- [10] OECD, (2020), *Lessons for Education from COVID-19. A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*, Paris: OECD Publishing.
- [11] Liên Châu, (07/10/2021), *Dù chuẩn bị, nhưng y tế vẫn bất ngờ trước đại dịch Delta*, Báo Thanh niên.
- [12] Nguyễn Phú Trọng, (2021), *Toàn văn phát biểu của Tổng Bí thư Nguyễn Phú Trọng khai mạc Hội nghị lần thứ 4 Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XIII*.
- [13] Phạm Minh Chính, (2021), *Bài phát biểu của Thủ tướng Phạm Minh Chính tại Hội nghị trực tuyến tổng kết năm học 2020 - 2021, triển khai nhiệm vụ năm học 2021 - 2022 do Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức*.
- [14] UNICEF, (2020), *Đánh giá nhanh tác động kinh tế và xã hội của đại dịch COVID-19 đối với trẻ em và gia đình tại Việt Nam*.
- [15] International Task Force on Teachers for Education 2030, (2020), *Response to the COVID-19 Outbreak. Call for Action on Teachers*.
- [16] UNESCO, UNICEF, ILO & EI, (2020), *Teachers: Leading in crisis, reimagining the future*.

## TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATION POLICY IN THE WORLD IN THE CONTEXT OF COVID-19 PANDEMIC AND SOME ISSUES TO CONSIDER FOR VIETNAM

### Pham Do Nhat Tien

National Academy of Education Management  
31 Phan Dinh Giot, Thanh Xuan, Hanoi, Vietnam  
Email: phamdntien26@gmail.com

**ABSTRACT:** *The development of education policy in the context of the COVID-19 pandemic is an unprecedented experience for most countries around the world in general and Vietnam in particular. Over the past two years, when the strategy to prevent and control COVID was zero COVID, many governments have developed education policies with the priority goal of minimizing the negative impacts caused by the pandemic on teaching and learning. From lessons learned, the world has moved into a new strategic phase of living with COVID, and education policies have also shifted priority to developing education in the new normal, even better new normal. Vietnam's education policy has also been proactively and promptly implemented in response to the challenges posed by the COVID-19 pandemic for two years and is transitioning to the new phase of safe and flexible adaptation along with effective pandemic control. This article points out that in the current new period, in addition to policies meeting the immediate requirements when schools reopen one by one, there is a need for policies with a medium and long-term vision towards building a responsive and resilient education system, with qualified and motivated educators in order to operate that system successfully in providing quality and free or low-cost education for all people at all levels, meeting all needs and in all modes of education.*

**KEYWORDS:** COVID-19, education policy, education system, living with COVID, new normal.

# Quản lí chất lượng theo tiếp cận đầu ra: Kinh nghiệm quốc tế và đề xuất cho chính sách giáo dục đại học Việt Nam

Phạm Thị Tuyết Nhung<sup>1</sup>, Trần Quốc Trung<sup>2</sup>,  
Nguyễn Phan Hằng<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Huế  
57 Nguyễn Khoa Chiêm, thành phố Huế,  
tỉnh Thừa Thiên Huế, Việt Nam  
Email: pttnhung.hufl@hueuni.edu.vn

<sup>2</sup> Học viện Công nghệ Bưu chính Viễn thông  
Km 10, Nguyễn Trãi, Hà Đông, Hà Nội, Việt Nam  
Email: trungqt@ptit.edu.vn

<sup>3</sup> Bộ Giáo dục và Đào tạo  
35 Đại Cồ Việt, Hai Bà Trưng, Hà Nội, Việt Nam  
Email: nphanhang@moet.gov.vn

**TÓM TẮT:** Quản lí chất lượng theo tiếp cận đầu ra đang là phương pháp quản lí mới được nhiều nước có nền giáo dục tiên tiến đang áp dụng. Cách tiếp cận quản lí chất lượng đầu ra yêu cầu các cơ sở giáo dục đại học không chỉ đáp ứng các điều kiện đầu vào như cơ sở vật chất, có đầy đủ trang thiết bị để đào tạo tốt, có quy trình triển khai cụ thể mà còn cần cung cấp các minh chứng đạt được các đầu ra đã tuyên bố. Bài báo sử dụng thông tin về khung trình độ quốc gia làm ví dụ về chính sách quản lí chất lượng đầu ra để phân tích và đề xuất, đồng thời giới thiệu tổng quan về khung trình độ quốc gia các nước trên thế giới, kinh nghiệm triển khai, những khó khăn trong quá trình triển khai cũng như những tác động nó mang lại. Dựa vào phân tích tổng quan các nghiên cứu liên quan đến quản lí chất lượng đầu ra của thế giới, tác giả đề xuất cho các chính sách đại học Việt Nam.

**TỪ KHÓA:** Quản lí chất lượng, đầu ra, đại học, khung trình độ quốc gia.

→ Nhận bài 06/6/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 20/8/2021 → Duyệt đăng 15/12/2021.

## 1. Đặt vấn đề

Quản lí chất lượng (QLCL) đầu ra đang là phương pháp quản lí (QL) mới được nhiều nước có nền giáo dục (GD) tiên tiến đang áp dụng. Trong quy trình QLCL thường có ba khâu chính: QL đầu vào (input), QL quy trình (process) và QL đầu ra (outcomes). Cách tiếp cận QLCL đầu ra yêu cầu các cơ sở GD đại học (ĐH) không chỉ đáp ứng các điều kiện đầu vào như cơ sở vật chất, có đầy đủ trang thiết bị để đào tạo tốt mà còn cần có quy trình thực hiện với các bước cụ thể cũng như có sự phân công khoa học cho các bên liên quan để triển khai quy trình hiệu quả và khoa học nhằm thực hiện quá trình đào tạo hiệu quả. Nghiên cứu này sẽ sử dụng thông tin về khung trình độ quốc gia làm ví dụ về chính sách QLCL đầu ra, đồng thời giới thiệu tổng quan về khung trình độ quốc gia các nước trên thế giới, kinh nghiệm triển khai, những khó khăn trong quá trình triển khai cũng như những tác động nó mang lại. Dựa vào phân tích tổng quan các nghiên cứu liên quan đến QLCL đầu ra của thế giới, tác giả đưa ra các đề xuất cho việc thực hiện khung trình độ quốc gia Việt Nam bậc ĐH.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Tổng quan kinh nghiệm thế giới về chính sách quản lí chất lượng đầu ra

Sự hình thành các khung trình độ quốc gia xuất phát từ các nước phát triển trên thế giới như Châu Âu, Úc và dần lan sang các nước đang phát triển như Châu Á.

Các nhà làm chính sách và GD đều có đồng quan điểm là khung trình độ quốc gia giúp cải thiện việc trao đổi thông tin, tăng tính minh bạch của các hệ thống trình độ quốc gia, cải thiện mối quan hệ giữa GD và đào tạo và thị trường lao động; hỗ trợ người học di chuyển giữa các ngành cũng như nhập học tại các cơ sở GD và đào tạo khác; cho phép công nhận học tập, cải thiện chất lượng như là một phần của hệ thống đảm bảo chất lượng, tăng khả năng cung cấp nguồn nhân lực cho xã hội (Allais, 2011; Gudeva, Mitrev, Janevik & Boev, 2012). 32 nước Châu Âu đã đồng ý xây dựng khung năng lực (NL) Châu Âu vào năm 2005. Khung NL Châu Âu chú trọng vào phát triển NL học tập suốt đời của người học. Việc thực hiện khung NL Châu Âu chỉ mang tính tự nguyện và không dùng để thay thế khung NL quốc gia của từng nước. Để thuận tiện trong quá trình đối sánh, các nước trong khối Châu Âu thường so sánh các khung NL để thấy được những điểm giống nhau và khác nhau, tạo thuận lợi hơn trong quá trình thực hiện (Gudeva et al., 2012). Khung trình độ Châu Âu cung cấp các mô tả về chuẩn đầu ra (CĐR), kiến thức, kĩ năng, NL và tính tự chủ và trách nhiệm.

Khung NL quốc gia Úc cũng ra đời nhằm đáp ứng các mục tiêu đa dạng hóa các loại hình đào tạo, đóng góp vào hiệu quả kinh tế chung của đất nước, hỗ trợ việc học tập suốt đời, hỗ trợ việc di chuyển dễ dàng giữa các ngành GD và tăng khả năng đối sánh và công nhận người lao động trên thị trường quốc tế (AQF, 2013).

Khung NL quốc gia Úc ra đời vào năm 2011 và sau 2 năm thực hiện thí điểm đã có những điều chỉnh như loại bỏ chứng chỉ tốt nghiệp nghề và văn bằng tốt nghiệp, bổ sung chi tiết quy trình thực hiện cho các cơ quan công nhận và các chú thích để đảm bảo sự thống nhất giữa các bên liên quan (AQF, 2013). Đến 2015, Bộ GD Úc yêu cầu các tổ chức GD bắt buộc phải thực hiện các yêu cầu của khung NL quốc gia. Trong khung NL có các tiêu chí về CĐR và các mô tả cụ thể và đo lường được cho 3 lĩnh vực là kiến thức, kỹ năng và áp dụng kiến thức và kỹ năng.

Châu Á cũng có khung NL dùng chung và mỗi quốc gia cũng có khung NL riêng. Các nước Châu Á cũng đưa ra các cam kết đối sánh khung NL trong nước với Châu Á để tiện trong quá trình chuyển đổi sinh viên (SV), đánh giá NL lực lượng lao động. Khung NL Châu Á khuyến khích sử dụng CĐR như kiến thức, kỹ năng và NL làm cơ sở bằng cấp chứ không chỉ xét các đầu vào như là thời gian học và số tín chỉ. Khung NL bao gồm 2 miền là kiến thức và kỹ năng và áp dụng và chịu trách nhiệm. Mỗi cấp độ đều có phần mô tả các CĐR (AQR, 2018). Khung NL Châu Á cũng đưa ra các nguyên tắc và chuẩn mực để hướng dẫn việc thực hiện và đối sánh giữa các nước trong khu vực.

Khung NL Mĩ (Lunimia Foundation, 2009) được hiệp hội các trường ĐH và Cao đẳng Hoa Kỳ đề xuất và khuyến khích các trường tự nguyện thực hiện, khung NL mô tả các CĐR cụ thể và đo lường cho 5 miền về kiến thức chuyên ngành, kiến thức chung, kỹ năng trí tuệ, khả năng ứng dụng và hợp tác trong học tập, và kỹ năng công dân và học tập toàn cầu cho ba bậc cao đẳng, ĐH và thạc sĩ. Về hình thức, khung NL Hoa Kỳ chỉ tập trung đưa ra các CĐR cụ thể cho ba bậc học là cao đẳng, ĐH nên mỗi lĩnh vực kiến thức đều đưa ra từ ba đến năm CĐR cụ thể và đo lường được để các ngành đào tạo khác nhau có thể lựa chọn. Ra đời từ năm 2009 và đến nay đã được hơn 400 trường ĐH sử dụng. Khung NL không chỉ đưa ra các CĐR chi tiết cho các bậc học mà còn đưa ra các ví dụ cụ thể các trường đã sử dụng để xây dựng ma trận chương trình đào tạo (CTĐT) cho phù hợp với các chuẩn NL. Ngoài ra, khung NL còn đưa ra các hướng dẫn lựa chọn các miền khác nhau cho các cơ sở đào tạo có các sứ mệnh khác nhau và đề xuất các cơ sở đào tạo sử dụng rubric là công cụ đánh giá cho các CĐR về kỹ năng và NL. VALUE rubric hiện nay được các cơ sở đào tạo Hoa Kỳ sử dụng rộng rãi để minh bạch chất lượng CĐR. Khung trình độ Hoa Kỳ không chỉ dừng lại ở minh bạch CĐR các bậc mà họ còn xây dựng các công cụ đánh giá để cung cấp minh chứng minh bạch về đào tạo CĐR, những đề xuất này chưa được đề cập trong các hướng dẫn thực hiện khung trình độ quốc gia của các nước khác.

## 2.2. Kinh nghiệm triển khai chính sách quản lý chất lượng đầu ra và những khó khăn trong thực hiện ở một số nước

Khung trình độ quốc gia Úc có các chính sách về lộ trình bắt buộc thực hiện, có các hướng dẫn cụ thể sử dụng các chuẩn trong khung NL cho các cơ sở đào tạo và hướng dẫn cho các tổ chức kiểm định giám sát việc thực hiện khung NL của các cơ sở đào tạo. Để giám sát việc thực hiện các tiêu chuẩn của khung NL có đạt được hay không, Bộ GD Úc thành lập hiệp hội khung trình độ quốc gia Úc để QL việc thực hiện và giám sát (AQF, 2013; Mandal, 2018). Ngoài ra, các tổ chức kiểm định GD còn được giao trách nhiệm giám sát việc thực hiện khung trình độ. Để thuận lợi cho việc thực hiện khung NL, khung trình độ Châu Á còn đề xuất các tiêu chuẩn và quy trình đảm bảo chất lượng như quy định các chức năng của các cơ quan đăng ký và công nhận kiểm định chất lượng, hệ thống đánh giá học tập và cấp bằng cấp và quy trình cấp giấy chứng nhận (Drowley & Marshall, 2013). Gudeva et al. (2012) đề xuất mười bước để thực hiện thì Việt Nam đang ở bước thứ sáu là đã được phê duyệt. Những bước cần thực tiếp là thiết lập hành chính để phân chia nhiệm vụ thực hiện các cấp độ ở những tổ chức, đưa thông tin của khung trình độ vào bằng cấp và có chính sách tự chứng nhận tương thích với khung trình độ. Đối với Hoa Kỳ, ngoài các chỉ số miêu tả các CĐR của ba bậc đào tạo, phần hướng dẫn còn đưa ra nhiều ví dụ cụ thể các cơ sở đào tạo đã sử dụng khung trình độ như thế nào trong quá trình viết CĐR, biên soạn giáo trình phù hợp và sử dụng nhiều công cụ đánh giá để giảng viên có cơ sở cải tiến chất lượng từ môn học đến cải tiến CTĐT (DQP, 2009).

Trong quá trình thực hiện, các quốc gia cũng có những khó khăn riêng. Ấn Độ cũng có những khó khăn như ngôn ngữ dùng trong khung trình độ vẫn gây hiểu nhầm, một số yêu cầu trong khung NL không thể tích hợp được vào trong quá trình đào tạo và làm việc, các hướng dẫn viết CĐR cụ thể phù hợp với bậc đào tạo nghề hơn là đào tạo bậc ĐH, khó khăn trong thiết kế CTĐT có truyền thống dựa vào nhu cầu quốc gia và khuynh hướng GD quốc tế, những tranh cãi về giá trị GD giữa nhà làm chính sách và nhà GD, khó khăn trong việc chịu sự QL của nhiều ban ngành và những phức tạp trong quy trình đánh giá CĐR bao gồm việc công nhận và kiểm định (Mandal, 2018). Hai nghiên cứu của Stephanie (2016) và Allais (2011) với 16 quốc gia đã chỉ ra thêm những khó khăn như các nước đã xác định mục đích của khung trình độ quốc gia khác nhau. Một số quốc gia coi là công cụ để cải cách GD và đào tạo, phát triển các phương pháp mới và kích thích hoặc cho phép phát triển GD và đào tạo. Một số quốc gia sử dụng khung trình độ quốc gia để nâng cao chất lượng hệ thống, trong khi các quốc gia khác tập trung hơn vào việc đạt được tính minh bạch cho các bậc đào tạo

của khung trình độ. Khó khăn khác là các khung trình độ quốc gia thiếu sự tham gia các bên liên quan như các nhà tuyển dụng; quá chú trọng vào kiểm định chất lượng và ít chú trọng vào quá trình đánh giá, thiếu sự tham gia của công đoàn, căng thẳng giữa chuẩn hóa và chất lượng, giữa phân loại và mô tả các NL và mục tiêu minh bạch (Bohlinger, 2019).

Khung trình độ quốc gia Nam Châu Phi được đánh giá là thực hiện tiên phong so với các nước trên thế giới về đẩy mạnh mô hình CDR cho các bậc đào tạo (Allais, 2011). Vì vậy, mỗi bậc đào tạo đều liệt kê một số các CDR cụ thể với mục đích minh bạch. Cách tiếp cận này cũng tương tự với cách tiếp cận của khung trình độ Hoa Kỳ. Tuy nhiên, theo kết quả nghiên cứu vào năm 2007 thì quốc gia này vẫn chưa đạt được kết quả đánh giá CDR như kì vọng (Allais, 2007). Trong khi đó, Hoa Kỳ đang được nhiều cơ sở đào tạo tự nguyện tham gia thực hiện về đánh giá các CDR đã tuyên bố để cung cấp minh chứng cho các bên liên quan (DQP, 2009).

### 2.3. Kinh nghiệm thế giới về đánh giá đạt chuẩn đầu ra

Mục đích của đánh giá CDR là để cung cấp minh chứng minh bạch cho các bên liên quan, đồng thời sử dụng kết quả đánh giá để đưa ra các giải pháp cải tiến chất lượng (Allen, 2004, Suskie, 2009). Để thu thập thông tin chính xác, các chuyên gia đề xuất sử dụng nhiều loại công cụ khác nhau (Al-Lail and Oudghiri 2016; Batini et al. 2009, Beauchman and Waldenberger 2017; Liu 2017; Martins et al. 2019). Có 2 loại đánh giá là trực tiếp và gián tiếp. Đánh giá trực tiếp bao gồm đo lường định lượng trực tiếp công việc của SV thể hiện kiến thức, kĩ năng và khả năng đã học. Các biện pháp gián tiếp thường khảo sát ý kiến SV về quá trình học tập như thế nào.

Phong trào đánh giá CDR khởi nguồn từ dự án Tuning của Châu Âu nhằm minh bạch chất lượng đào tạo cho các bên liên quan từ năm 2004 và lan tỏa ra các nước trên thế giới như Mỹ tham gia vào năm 2009 và Trung Quốc tham gia vào năm 2012. Từ các nguồn tài trợ của dự án, các nước đã lên kế hoạch thực hiện thử nghiệm cho các trường ĐH. Đối với Mỹ, các dự án tài trợ thực hiện thí điểm theo một số bang trước khi thực hiện ra cho tất cả các bang còn lại. Từ các dự án tài trợ đánh giá CDR, nghiên cứu quy mô quốc gia của Úc (Hughes và Barrie, 2010) đã khuyến cáo những khó khăn trong quá trình thực hiện như khả năng chuyển thể các công cụ đánh giá đó sang các chuyên ngành đào tạo cụ thể, sự cần thiết phải tập trung vào đánh giá cấp chương trình, duy trì các tiêu chuẩn trong các chương trình, sự phức tạp của việc theo dõi tiến bộ của học sinh trong các chương trình cho phép lựa chọn môn tự chọn khác nhau, sử dụng công nghệ thông tin và những công việc các phòng ban phải làm thêm để thu thập số liệu như

E-portfolio. Để cải thiện được những khó khăn nêu trên, Horton (2018) đề xuất cần xem xét các nhân tố động lực và văn hóa tổ chức để tích hợp thành công các nhu cầu nhà tuyển dụng vào CDR, xây dựng CTĐT và đánh giá kĩ năng của SV. Gerstein, Miriam and Friedman (2016) chỉ ra bốn kĩ năng mà SV thế kỉ XXI cần có là kĩ năng giao tiếp, hợp tác, sáng tạo và tư duy phản biện đồng thời đề xuất không chỉ đánh giá các kĩ năng này ở bậc ĐH mà nên đưa vào giảng dạy và đánh giá ở bậc Phổ thông.

Nghiên cứu của Ramachandiran Mahmud (2016) đã sử dụng phương pháp gián tiếp là quan sát và tự đánh giá của SV và ứng dụng công nghệ thông tin để thu thập số liệu định tính, xử lí số liệu và cung cấp kết quả dưới dạng hình ảnh để giảng viên và SV có thể hiểu được kết quả đánh giá. Nghiên cứu của Gerstein et al. (2016) thì sử dụng bài kiểm tra của trung tâm khảo thí để đánh giá NL của SV ngành Kế toán. Đối với loại công cụ này thì chỉ chọn một số SV nên trường cung cấp cho SV chứng chỉ khi tham gia để SV có động lực làm bài kiểm tra nghiêm túc hơn. Để cung cấp thông tin minh bạch về CDR, một trường ĐH GD ở Thái Lan cũng đã chia sẻ kinh nghiệm tích hợp các yêu cầu khung trình độ quốc gia vào CDR của CTĐT và sử dụng ba công cụ đánh giá để thu thập số liệu về tư duy phân tích, tư duy phê phán, tư duy tổng hợp, tư duy sáng tạo và tư duy giải quyết vấn đề (Punturat et al., 2014).

Để đánh giá các kĩ năng của SV, nghiên cứu Timmerman et al (2013) sử dụng rubric làm công cụ đánh giá và sử dụng kĩ thuật đánh giá trước và sau để đưa ra minh chứng SV cải thiện được kĩ năng nghiên cứu sau khi tham gia hai khóa học nghiên cứu nâng cao. Đây cũng là phương pháp đánh giá phổ biến được các trường ĐH Hoa Kỳ sử dụng để cung cấp minh chứng SV học được “thêm” gì sau khi tốt nghiệp (Liu 2017). Một số nghiên cứu tiêu biểu về đánh giá CDR theo phương pháp này là đánh giá những NL SV trong ngành công tác xã hội (Eisnaugle, 2018), đánh giá NL về đạo đức bằng cách sử dụng một phiếu tự đánh giá với tám tiêu chí do trường tự xây dựng, so sánh dữ liệu từ SV năm nhất và người cao niên (Fulcher et al., 2017). Dù cùng cách tiếp cận trong đánh giá nhưng nghiên cứu của Fulcher et al. (2017) sử dụng công cụ đánh giá của trường tự thiết kế trong khi Roohr et al. (2019) và Demeter, Robinson và Frederick (2019) thì sử dụng một bài kiểm tra tiêu chuẩn của trung tâm khảo thí để chứng minh giá trị gia tăng NL tăng thêm của SV (value-added). Tuy nhiên, Rear (2019) cho rằng, bài kiểm tra tiêu chuẩn hóa trong tư duy phê phán có độ tin cậy và giá trị thấp và không thể đánh giá các kĩ năng thực tế. Ông đề nghị sử dụng đánh giá thực chất (authentic asesment) là việc tích hợp quy trình đánh giá CDR vào các khóa học trong chương trình giảng dạy của một chuyên ngành cụ thể.

Phương pháp này sử dụng phiếu đánh giá (rubric) để cung cấp minh chứng minh bạch về chất lượng đào tạo không chỉ cho các bên liên quan mà còn cung cấp số liệu thực từ các lớp học cho giảng viên để cải tiến chất lượng. Công cụ đánh giá này gắn gũi với giáo viên hơn công cụ đánh giá của các trung tâm khảo thí độc lập (Boyles 2012; Carless 2015). Hiệp hội các trường ĐH và cao đẳng Hoa Kỳ đã xây dựng 16 mẫu đánh giá cho 3 lĩnh vực là kỹ năng trí tuệ và thực hành, trách nhiệm cá nhân và xã hội và học tập tích hợp và ứng dụng có thể sử dụng làm công cụ đánh giá NL cho bậc đào tạo ĐH cho tất cả các ngành nghề đào tạo. Có hơn 400 cơ sở đào tạo Hoa Kỳ chọn dùng công cụ này để đánh giá CĐR toàn trường ĐH (McConnell & Rhodes, 2017).

#### 2.4. Tác động từ chính sách quản lý chất lượng đầu ra của các nước trên thế giới

Hầu hết khung trình độ quốc gia của các nước đều được chính phủ ủng hộ mạnh mẽ (Allais, 2011). Dù chưa có nhiều nghiên cứu thực nghiệm cung cấp bằng chứng về các tác động của khung trình độ quốc gia đến nâng cao chất lượng hệ thống GD, đặc biệt là rút ngắn khoảng cách giữa đào tạo và việc làm nhưng hầu hết các nước sử dụng khung trình độ quốc gia như là công cụ để quảng bá thông tin về GD cho các SV quốc tế, tăng cường khả năng di chuyển lao động xuyên quốc gia và minh bạch thông tin CĐR các bậc đào tạo cho các bên liên quan (Bohlinger, 2019). Chính vì chưa có nhiều nghiên cứu thực nghiệm nên hiện nay các quỹ đầu tư vẫn liên tục tài trợ để nghiên cứu kỹ hơn chính sách này và những tác động cụ thể nó mang lại nhằm cung cấp các thông tin cho nhà làm chính sách đưa ra các quyết định liên quan (Allais, 2011; Allais, 2016). Chính vì tác động của nó mang tầm vĩ mô nên các nghiên cứu về tác động của khung trình độ quốc gia đều cần có thời gian và mẫu nghiên cứu nhiều hơn để đánh giá được toàn diện tác động của nó đến hệ thống GD các nước (Allais, 2011, Tau & Modesto, 2011).

#### 2.5. Chính sách quản lý chất lượng Việt Nam

Ngày 18 tháng 10 năm 2016, Thủ tướng Chính phủ đã ký quyết định số 1982/QĐ-TTg ban hành Khung trình độ quốc gia Việt Nam với mục tiêu khá tương đồng với các nước trên thế giới như làm cho hệ thống bằng cấp quốc gia dễ hiểu hơn, tăng cường sự gắn kết của hệ thống trình độ bằng việc kết nối những phần khác nhau; cải thiện tính liên thông của đào tạo hàn lâm và đào tạo nghề bằng việc làm rõ và tăng cường các liên kết ngang và dọc trong hệ thống hiện có; hỗ trợ phát triển NL học tập suốt đời cho người học bằng cách quy định những CĐR cho phép người học lựa chọn; mở rộng sự công nhận kết quả học tập; tăng cường sự liên kết và cải thiện thông tin giữa đào tạo hàn lâm và đào tạo nghề với thị

trường lao động; tạo nền tảng cho sự hợp tác đào tạo ở một phạm vi rộng với các đối tác nước ngoài; cung cấp nội dung tham chiếu để đảm bảo chất lượng. Khung trình độ bao gồm 8 bậc, mỗi bậc mô tả những yêu cầu người tốt nghiệp phải đạt được CĐR gồm kiến thức, kỹ năng, mức tự chủ và trách nhiệm (VQF, 2016).

Tháng 3 năm 2020, thông thư 436/QĐ-TTg của Bộ GD&ĐT đã công bố kế hoạch thực hiện cung cấp các thông tin về lộ trình thực hiện khung trình độ quốc gia từ năm 2020 đến 2025. Văn bản có sáu nhiệm vụ giải pháp chủ yếu: 1/ Xây dựng và ban hành các văn bản, tài liệu để triển khai thực hiện Khung trình độ quốc gia Việt Nam đối với các trình độ của GD ĐH; 2/ Xây dựng và ban hành chuẩn chương trình cho từng lĩnh vực và ngành đào tạo trong GD ĐH; 3/ Rà soát, cập nhật, phát triển CTĐT GD ĐH để thực hiện Khung trình độ quốc gia Việt Nam; 4/ Xây dựng báo cáo tham chiếu Khung trình độ quốc gia Việt Nam đối với các trình độ của GD ĐH với Khung tham chiếu trình độ ASEAN; 5/ Đẩy mạnh cộng tác truyền thông thực hiện Khung trình độ quốc gia Việt Nam đối với các trình độ của GD ĐH; 6/ Kiểm tra, giám sát thực hiện Khung trình độ quốc gia Việt Nam đối với các trình độ của GD ĐH.

#### 2.6. Một số đề xuất thực hiện chính sách quản lý chất lượng đầu ra cho chính sách đại học Việt Nam

Hiện nay, việc áp dụng và triển khai khung trình độ quốc gia của các nước trên thế giới vẫn ngày càng tăng cho dù vẫn chưa có nhiều nghiên cứu công bố tác động của nó đến hệ thống GD. Do các nước đều bị tác động bởi sự vay mượn các chính sách quốc tế, các nước cần cẩn thận trong việc vay mượn chính sách GD của thế giới mà có nhiều khác biệt trong hệ thống GD dẫn đến không mang lại kết quả tích cực vì khung trình độ quốc gia vận hành theo mô hình hoạt động phân tán sẽ khác với mô hình đào tạo tập trung (Mandal, 2018). Đối với các nước đã triển khai trong thời gian dài thường có những cập nhật và chỉnh sửa khung trình độ quốc gia cho phù hợp hơn với thực tiễn nên nghiên cứu của (Allais, 2011; Allais, 2016; Mandal, 2018) đều khuyến nghị cần có các nghiên cứu thực nghiệm trước khi đưa ra các đề xuất thay đổi. Kinh nghiệm từ 16 quốc gia khác nhau trong nghiên cứu cho thấy, cần phải suy nghĩ nhiều hơn nữa để xem xét các bên liên quan khác nhau có thể đóng vai trò nào trong các loại cấu trúc và quy trình như Mexico (Allais, 2011), chú trọng vào các NL học tập không chính thức để người học thành công hơn, có các chính sách yêu cầu đơn vị kiểm định chất lượng giám sát (Allais, 2011, Young, 2011). Đối với các nước đang phát triển, cần xem xét nghiêm túc các chính sách cần ưu tiên và thứ tự các chính sách. Bohlinger (2019) đề xuất cần nâng cao việc thực hiện CĐR cho các bên liên quan và mối tương quan giữa CĐR với cải cách

CTĐT, xác định điều kiện làm việc, phương pháp đánh giá và tiếp cận các loại nghề nghiệp (Bohlinger, 2019). Allais (2007) lưu ý đối với các nước đang phát triển thì cần thận trọng trong quá trình viết CĐR đừng quá cụ thể và chi tiết, đặc biệt là bậc đào tạo nghề dẫn đến khó mang lại tính minh bạch và không phản ánh hết các kiến thức và kỹ năng của SV đồng thời dẫn đến khó khăn trong quá trình đánh giá SV.

Theo quyết định của Chính phủ, Bộ GD&ĐT đã ban hành kế hoạch thực hiện Khung trình độ quốc gia Việt Nam đối với các trình độ GD ĐH vào năm 2020. Kế hoạch chỉ rõ tám nội dung, nhiệm vụ và thời gian thực hiện từ 2020-2025. Với mục tiêu hai là xây dựng các văn bản, quy định và tài liệu hướng dẫn thực hiện, với các văn bản hướng dẫn các hội đồng tự vấn khối ngành, Bộ GD&ĐT và Vụ GD nên có lộ trình chuyển đổi các hội đồng tự vấn sang mô hình có quyền tự chủ tự quyết và chịu trách nhiệm trước nhà QL về các nội dung chuyên môn. Hay nói cách khác, Bộ cần có các chính sách về quyền hạn và nghĩa vụ của các hội đồng này để hội đồng có thể duy trì thời gian dài hỗ trợ việc thực hiện và giám sát khung trình độ quốc gia, là cánh tay phải của các nhà QL. Hội đồng khối ngành không chỉ dừng lại ở việc cụ thể hóa các CĐR từ khung trình độ quốc gia cho các khối ngành của mình mà cần có các kế hoạch dài hơi như chuẩn hóa các kì thi CĐR cho khối ngành để các cơ sở GD ĐH có thể sử dụng đánh giá nhằm cung cấp minh chứng đạt chất lượng đầu ra phù hợp với khung trình độ quốc gia và chuẩn của khối ngành cho các bên liên quan. Để chính sách QLCL theo định hướng đầu ra thành công, kinh nghiệm thực hiện từ Hoa Kỳ cho thấy các nhà QL giao dịch không chỉ dừng lại ở việc tuyên bố sự tương thích các CĐR các CTĐT với các yêu cầu về CĐR trong khung trình độ quốc gia mà còn yêu cầu các minh chứng thực hiện được các CĐR đã tuyên bố để giải trình với các bên liên quan. Các cơ sở GD Việt Nam có thể tham khảo kinh nghiệm thực hiện từ nghiên cứu của Atkinson & Lim (2013) đã sử dụng công cụ đánh giá (rubrics) như một thước đo đánh giá quá trình cho khóa học về hệ thống thông tin kinh doanh ĐH, đề xuất một mô hình sáu tiêu chí trong đánh giá đạt CĐR CTĐT (Lending et al., 2018) hay những nghiên cứu chia sẻ những khó khăn trong quá trình thực hiện (Cardoso et al, 2019; Singer-Freeman & Robinson, 2020; Vukasovic, 2014) và các nghiên cứu đề xuất cải tiến quá trình đánh giá

đạt CĐR (Banta và Paloma, 2010; Caspersen, Smeby & Olaf Aamodt, 2017).

Nhằm hỗ trợ các cơ sở GD ĐH Việt Nam có cơ sở rà soát, xây dựng, thẩm định thực hiện và đánh giá CTĐT dựa vào CĐR, ngoài các văn bản hướng dẫn, Vụ ĐH có thể đặt hàng xây dựng thêm bộ công cụ (toolkit) gồm quy trình, các chỉ số đánh giá CTĐT cũng như công cụ để các CTĐT đánh giá đồng cấp hỗ trợ các trường có thể triển khai hiệu quả nhằm cung cấp minh chứng đạt chuẩn CTĐT cho các bên liên quan, tạo tiền đề để các trường nâng cao văn hóa bảo đảm chất lượng bên trong cũng như sẵn sàng để tham gia kiểm định chất lượng CTĐT. Hội đồng thẩm định chuẩn CTĐT cho các ngành, nhóm ngành có thể sử dụng bộ công cụ này để kiểm tra, giám sát việc thực hiện cho các ngành cụ thể của mình. Đồng thời, Vụ ĐH và Bộ GD&ĐT cũng có thể sử dụng bộ công cụ này để kiểm tra, giám sát việc thực hiện khung trình độ quốc gia nói chung và đào tạo đạt chuẩn CTĐT theo ngành, khối ngành nói riêng. Ngoài ra, để chính sách QLCL đầu ra được thực hiện thực chất hơn, dựa vào các yêu cầu về thực hiện khung trình độ quốc gia, chuẩn CTĐT, cần xem xét cập nhật các chỉ số về chất lượng đầu ra với chính sách ba công khai hiện nay. Các quy định từ chính sách này vẫn đang tập trung vào các chỉ số đầu vào và quá trình thực hiện chứ chưa có các thông số cụ thể về điều kiện đạt được đầu ra cho các CTĐT đạt chuẩn và khung trình độ quốc gia.

### 3. Kết luận

QLCL theo hướng CĐR đang là khuynh hướng QL của các nước trên thế giới hiện nay vì các nước có khuynh hướng vay mượn chính sách lẫn nhau. Quy định thực hiện khung trình độ quốc gia được rất nhiều nước trên thế giới sử dụng để có cơ sở minh bạch chất lượng đào tạo với các nước trong khu vực nhằm tăng khả năng di chuyển và công nhận lẫn nhau. Đối với nhà QL GD, khung trình độ quốc gia cũng là cơ sở pháp lí để QL quá trình thực hiện và đối sách chất lượng với các cơ sở đào tạo trong nước. Để quá trình QLCL theo hướng đầu ra, Bộ GD&ĐT cần tích hợp các yêu cầu về CĐR vào các văn bản chính sách như chuẩn CTĐT nhằm cụ thể hóa việc thực hiện khung trình độ quốc gia trong thời gian tới.

#### Tài liệu tham khảo

- [1] Allais, S. M, (2007), *Why the South African NQF Failed: lessons for countries wanting to introduce national qualifications frameworks*, European Journal of Education, 42(4), p.523-547, doi:10.1111/j.1465-3435.2007.00320x.
- [2] Allais, S. M, (2011), *The impact and implementation*

*of national qualifications frameworks: a comparison of 16 countries*, Journal of Education and Work, 24(3-4), p.233 -258, doi:10.1080/13639080.2011.584685.

- [3] Allais, S. M, (2016), *Labour market outcomes of national qualifications frameworks in six countries*, Journal of Education and Work, DOI



- 10.1080/13639080.2016.1243232.
- [4] Australian Qualification Framework Council, (2013), *Australian Qualifications Framework*, 2<sup>nd</sup> Eds.
- [5] ASEAN Secretariat, (2018), *ASEAN Qualifications Reference Framework: A Practical Guide*, Jakarta: ASEAN Secretariat.
- [6] Atkinson, D., & Lim, S. L., (2013), *Improving assessment processes in Higher Education: Student and teacher perceptions of the effectiveness of a rubric embedded in a LMS*, Australasian Journal of Educational Technology, 29(5), doi:10.14742/ajet.526.
- [7] Banta, T.W & Palomba, C.A, (2015), *Assessment Essentials: Planning, implementing and improving assessment in Higher Education*, (2<sup>nd</sup>), Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- [8] Bohlinger, S, (2019), *Ten years after: the "success story" of the European qualifications framework*, Journal of Education and Work, 1(14), doi:10.1080/13639080.2019.1646413.
- [9] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2020), Thông thư 436/QĐ-TTg ngày 30 tháng 3 năm 2020 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Kế hoạch thực hiện Khung trình độ quốc gia Việt Nam đối với các trình độ của giáo dục đại học, giai đoạn 2020-2025.
- [10] Cardoso, S., Rosa, M. J., Videira, P., & Amaral, A, (2019), *Internal quality assurance: A new culture or added bureaucracy?*, Assessment & Evaluation in Higher Education, 44(2), p.249-262.
- [11] Caspersen, J., Smeby, J.-C., & Olaf Aamodt, P, (2017), *Measuring learning outcomes*, European Journal of Education, 52(1), p.20-30, doi:10.1111/ejed.12205.
- [12] Lumina Foundation, (2009), *Degree Qualifications Profile*, Retrieved from <https://www.luminafoundation.org/files/resources/dqp.pdf>.
- [13] Drowley, M., & Marshall, H, (2013), *National qualifications frameworks: local learning from global experience*, Quality in Higher Education, 19(1), p.73-89, DOI 10.1080/13538322.2013.772466.
- [14] Gudeva, L., Mitrev, S., Janevik, E., & Boev, B, (2012), *Implementation of National Qualification Framework for Higher Education in Republic of Macedonia*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46(C), p.2556-2560.
- [15] Lending, D., Fulcher, K., Ezell, J. D., May, J. L., & Dillon, T. W, (2018), *Example of a program-level learning improvement report*, Research & Practice in Assessment, Vol 13, [http://www.rpajournal.com/dev/wp-content/uploads/2019/02/W18\\_A6.pdf](http://www.rpajournal.com/dev/wp-content/uploads/2019/02/W18_A6.pdf).
- [16] Mandal, S, (2018), *Emerging National Qualification Framework in India: A Journey of Dilemmas*, Social Change, 48(4), p.589-600, doi:10.1177/0049085718801471.
- [17] MOET, (2016), *Vietnam Qualifications Framework*.
- [18] Singer-Freeman, K.E & Robinson, C, (2020), *Grand Challenges For Assessment In Higher Education*, Research and Practice in Assessment, 15(2), Retrieved from <https://www.rpajournal.com/grand-challenges-for-assessment-in-higher-education/>.
- [19] Tau, D., & Modesto, S. T, (2011), *Qualifications frameworks: implementation and impact in Botswana*, Journal of Education and Work, 24(3-4), p.359-373. doi:10.1080/13639080.2011.584697.
- [20] Young, M, (2011), *The educational implications of introducing a NQF for developing countries*, Journal of Education and Work, 24(3-4), p.223-232. doi:10.1080/13639080.2011.584684.
- [21] Vukasovic, M, (2014), *Institutionalization of internal quality assurance: focusing on institutional work and the significance of disciplinary differences*, Quality in Higher Education, 20(1), p.44-63.

## OUTCOMES-BASED QUALITY MANAGEMENT: INTERNATIONAL EXPERIENCE AND SUGGESTION FOR VIETNAM HIGHER EDUCATION POLICY

Phạm Thị Tuyết Nhung<sup>1</sup>, Trần Quốc Trung<sup>2</sup>,  
Nguyễn Phan Hằng<sup>3</sup>

<sup>1</sup> University of Foreign Languages - Hue University  
57 Nguyen Khoa Chiem, Hue City,  
Thua Thien Hue, Vietnam  
Email: pttnhung.hufl@hueuni.edu.vn

<sup>2</sup> Posts and Telecommunications Institute of Technology  
Km 10, Nguyen Trai, Ha Dong, Ha Noi, Vietnam  
Email: trungtq@ptit.edu.vn

<sup>3</sup> Ministry of Education and Training  
35 Dai Co Viet, Hai Ba Trung, Ha Noi, Vietnam  
Email: nphanhang@moet.gov.vn

**ABSTRACT:** *Outcomes-based quality management is the new measure to manage the higher education quality around the world. The outcomes-based quality management requires higher education institutions not only to provide evidence of sufficient input such as building and equipments, quality management process such as detailed implementation planning for the teaching and learning but also the evidence to achieve the outcomes that the academic programs claim. This research paper uses national qualification framework as a policy resource for outcomes-based quality management to analyze and make suggestions. The paper reviews the national qualification frameworks around the world, the implementation experience, the challenges and its impact of outcomes-based quality management. Based on the analysis of literature review, the authors make some suggestions for Vietnamese higher education policy.*

**KEYWORDS:** Quality management; outcomes-based; higher education; national qualification framework.

# Xu hướng lưu chuyển sinh viên quốc tế - Một số hàm ý chính sách về phát triển nhân lực của Việt Nam

**Đinh Thị Bích Loan**

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam  
101 Trần Hưng Đạo, Hoàn Kiếm, Hà Nội, Việt Nam  
Email: loandtb@vnies.edu.vn

**TÓM TẮT:** Trong bối cảnh toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế, quá trình quốc tế hóa giáo dục đại học đang diễn ra mạnh mẽ. Các luồng lưu chuyển quốc tế của sinh viên - một biểu hiện về mức độ quốc tế hóa giáo dục đại học đang ngày càng tăng. Bài viết phân tích bối cảnh và xu hướng lưu chuyển sinh viên quốc tế của thế giới và Việt Nam - một quốc gia thuộc nhóm 10 nước có nhiều sinh viên đi học đại học ở nước ngoài nhất thế giới. Đồng thời, tác giả đưa ra các lý giải về xu hướng lưu chuyển quốc tế này cũng như xác định một số vấn đề đặt ra đối với công tác quản lý. Từ đó, bài viết gợi ý một số hàm ý chính sách liên quan tới quản lý và phát triển nhân lực được đào tạo ở nước ngoài của Việt Nam.

**TỪ KHÓA:** Sinh viên, lưu chuyển quốc tế, lưu chuyển sinh viên quốc tế, nước ngoài.

→ Nhận bài 30/11/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 10/12/2021 → Duyệt đăng 15/12/2021.

## 1. Đặt vấn đề

Giáo dục đại học (GDĐH) đang trong quá trình quốc tế hóa mạnh mẽ và rộng khắp. Một biểu hiện rõ nét của quá trình này chính là sự di chuyển học thuật quốc tế, trong đó có sự di chuyển quốc tế của các luồng sinh viên (SV), đặc biệt là từ các nước kém/đang phát triển tới các nước phát triển, các nền giáo dục tiên tiến. Sự lưu chuyển SV quốc tế (international student mobility), hay có thể được hiểu là sự lưu chuyển quốc tế của SV hay du học nước ngoài của SV có xu hướng ngày càng tăng cùng với sự cạnh tranh mạnh mẽ giữa các trường đại học trong nước và quốc tế để thu hút SV. Từ rất sớm, nhiều nước và khu vực đã nhận thấy sự cần thiết của việc lưu chuyển quốc tế của không chỉ với SV mà ngay cả với giảng viên và các nhà nghiên cứu. Theo một số nghiên cứu cho thấy rằng, số lượng SV ở nước ngoài là một yếu tố dự báo tốt về dòng chảy của các nhà khoa học trong tương lai, mặc khác sẽ cung cấp bằng chứng về sự dịch chuyển chính của lao động có kỹ năng giữa các quốc gia. Theo đó, việc di chuyển quốc tế của SV có thể góp phần định hình các mạng lưới hợp tác khoa học quốc tế sâu sắc, đa dạng và hiệu quả. Bởi vì đó không đơn thuần là sự lưu chuyển của các cá nhân về vị trí địa lý mà còn như là các tác nhân chính trong việc kiến tạo, chuyển đổi tri thức, tạo ra không gian mới toàn cầu về kiến thức học thuật [1]. Hay sự lưu chuyển này còn được coi như sự di cư của tri thức (knowledge migration) [2]. Do đó, trong những năm gần đây, nội dung này ngày càng được nhiều chính phủ, các cơ sở đào tạo và nhà nghiên cứu quan tâm.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Bối cảnh lưu chuyển sinh viên quốc tế trên thế giới và ở Việt Nam

Quá trình toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế đang diễn

ra rộng khắp, đặc biệt là cuộc Cách mạng 4.0 với sự phát triển nhảy vọt của khoa học công nghệ cùng với những biến động mạnh mẽ về mọi mặt kinh tế, chính trị, xã hội trong khu vực và trên thế giới đặt ra các nhu cầu mới về nhân lực, đặc biệt là nhân lực chất lượng cao. Những công dân toàn cầu có các phẩm chất, kỹ năng, kiến thức đáp ứng nhu cầu phát triển và nâng cao uy tín của đất nước là điều hướng tới của hầu hết các quốc gia hiện nay. Theo đó, sự lưu chuyển quốc tế của SV, giảng viên và các nhà nghiên cứu trở thành một thực tế tất yếu và cần thiết. Sự lưu chuyển này sẽ làm tăng chất lượng các chương trình đào tạo và kết quả nghiên cứu [3], thông qua đó làm tăng chất lượng nhân lực được đào tạo. Do đó, sự lưu chuyển này ngày càng được quan tâm bởi các quốc gia, các tổ chức quốc tế. Hằng năm, thông tin về lưu chuyển SV quốc tế được không ít các cơ quan thuộc các chính phủ thu thập, phân tích và ra các báo cáo. Trên trang web của Viện Thống kê của UNESCO có riêng một phần cho báo cáo về tình hình lưu chuyển SV quốc tế hay OECD cũng có báo cáo riêng về việc lưu chuyển quốc tế của SV của các quốc gia thuộc nhóm này.

Xu hướng quốc tế hóa GDĐH cũng đang diễn ra ngày càng mạnh mẽ hơn. Các quốc gia, các cơ sở đào tạo có các chính sách và hoạt động tăng cường sự hợp tác, liên kết, trao đổi về giáo dục, đào tạo và nghiên cứu. Việc chú trọng thúc đẩy, khuyến khích SV đi tới các nước khác để trải nghiệm môi trường học tập mới trong quá trình đào tạo đại học diễn ra ở nhiều quốc gia. Nhiều cơ sở đào tạo đại học ở các nước đã bắt đầu yêu cầu SV của họ có trải nghiệm giáo dục quốc tế. Ở khu vực Châu Âu, sự lưu chuyển này đã và đang trở thành tiêu chuẩn của GDĐH. Việc đẩy mạnh sự lưu chuyển quốc tế của SV là mối quan tâm chính yếu của Hiệp ước Bologna -

bản tuyên bố đã được Bộ trưởng Giáo dục của 29 nước Châu Âu kí vào năm 1999 và đến nay đã có 47 nước tham gia. Thông qua đó, các bộ trưởng đã kêu gọi các nước tăng cường sự lưu chuyển này để đảm bảo chất lượng cao và đa dạng hóa hình thức đào tạo cũng như mục tiêu đào tạo. Họ cũng đã đặt ra mục tiêu cụ thể về việc SV của khu vực GDDH ở Châu Âu cần có thời gian học tập hoặc đào tạo ở ngoài quốc gia của mình [4].

Bên cạnh đó, sự cạnh tranh để thu hút SV giữa các nước, các trường đại học cũng ngày càng mạnh mẽ hơn. Hoa Kỳ - quốc gia đi đầu thu hút nhất thế giới của SV, hàng năm đều có công bố Báo cáo Open Doors vào Tuần lễ Giáo dục Quốc tế (IEW). Đây là sáng kiến chung giữa Bộ Ngoại giao Hoa Kỳ và Bộ Giáo dục Hoa Kỳ nhằm quảng bá GDDH của quốc gia này. Nước Cộng hòa Pháp - một trong sáu quốc gia có nhiều SV quốc tế nhất thế giới có một cơ quan riêng thuộc Chính phủ là Campus France có sứ mệnh cung cấp thông tin giáo dục Pháp uy tín cho SV quốc tế. Các trường đại học ở nhiều nước cũng áp dụng cách tiếp cận kinh doanh đối với GDDH và một số sử dụng các chiến lược toàn cầu để thu hút SV quốc tế vì lợi ích tăng doanh thu. Hơn nữa, một số chính phủ xem các SV quốc tế như những di dân có tay nghề quý giá trong tương lai và đưa ra các biện pháp khuyến khích họ ở lại sau khi hoàn thành việc học tập [5]. Do đó, các luồng lưu chuyển SV quốc tế càng bị thúc đẩy và diễn ra không ngừng.

Ở Việt Nam, hiện tượng học sinh du học nước ngoài đặc biệt là ở bậc Đại học hiện đã khá phổ biến, đặc biệt ở các thành phố lớn. Trên thực tế, Việt Nam là một nước trong nhóm quốc gia có thu nhập trung bình thấp. Tuy tốc độ tăng trưởng đạt được của nền kinh tế khá ấn tượng nhưng mới chủ yếu dựa vào khai thác tài nguyên thiên nhiên và lao động giá rẻ; khả năng làm chủ và phát triển công nghệ còn hạn chế, chủ yếu xuất khẩu nguyên liệu thô hoặc mới qua sơ chế, hoặc tham gia vào công đoạn gia công, lắp ráp, đem lại giá trị gia tăng thấp. Để đưa đất nước sang một giai đoạn phát triển cao hơn cần thiết phải có nguồn nhân lực được đào tạo có chất lượng, có khả năng đáp ứng những mục tiêu phát triển mới. Do đó, Chính phủ Việt Nam đã xác định và chú trọng hơn tới phát triển nguồn nhân lực, trong đó một giải pháp quan trọng là đào tạo nhân lực ở nước ngoài. Đồng thời, xu hướng quốc tế hóa GDDH trong nước và sự thay đổi về nhu cầu học tập của người dân đã khiến số lượng SV du học không ngừng tăng kéo theo một lượng rất lớn ngoại tệ xuất ra nước ngoài. Thực tế này đặt ra yêu cầu cần xem xét cụ thể tình hình lưu chuyển quốc tế của SV nói chung và ở Việt Nam nói riêng để có thể xác định các giải pháp chính sách phù hợp nhằm phát huy và khai thác tối đa lợi ích của sự lưu chuyển này.

## 2.2. Xu hướng lưu chuyển quốc tế của sinh viên trên thế giới và ở Việt Nam

### 2.2.1. Xu hướng lưu chuyển quốc tế của sinh viên trên thế giới

Trong khoảng thời gian từ năm 2007-2017, dân số SV toàn cầu đã tăng 43%, đạt hơn 222 triệu người, trong đó một nửa số SV này ở Châu Á, Châu Đại Dương, trong đó 20% là ở Trung Quốc và 15% ở Ấn Độ. Châu Phi cận Sahara là khu vực phát triển nhanh nhất trong giai đoạn này với số lượng SV tăng gấp đôi, đạt 9 triệu người [6]. Năm 2018, dân số SV đã tăng thêm 1%, đưa tổng số SV đại học toàn thế giới lên 225 triệu người. Trong cùng thời gian này, số SV du học quốc tế (Theo quy ước của IUS, UNESCO, số liệu này chỉ tính những SV du học nước ngoài đăng kí chương trình có cấp bằng của GDDH) đã tăng mạnh. Theo thống kê của UNESCO (2021), con số này đã tăng từ 5,3 triệu SV quốc tế vào năm 2017 (tăng 71% so với năm 2007) lên 5,6 triệu SV vào năm 2018 (tăng 4% so với năm 2017). Số SV du học quốc tế chiếm 2,5% tổng dân số là SV trên toàn cầu. Như vậy, mức tăng về số lượng SV du học quốc tế còn nhanh hơn so với mức tăng của dân số SV. Xem xét trong thời gian 5 năm từ 2018 trở về trước cũng cho thấy số lượng SV du học nước ngoài tăng lên nhanh hơn tốc độ tăng của tổng số SV nói chung của toàn thế giới (31% so với hơn 5%) [3].

Năm 2020, 2021, do ảnh hưởng của đại dịch COVID, các luồng lưu chuyển SV quốc tế bị ảnh hưởng mạnh bởi các quy định liên quan phòng chống dịch của các nước, điển hình là quy định đóng biên giới, nhiều trường đại học đã thực hiện việc dạy và học trực tuyến. Những sự kiện này có ảnh hưởng mang tính thời điểm tới xu hướng lưu chuyển quốc tế của SV.

Về các điểm đến chính của SV quốc tế vẫn là ba quốc gia nói tiếng Anh: Hoa Kỳ, Vương quốc Anh và Úc. Ngoài ra, năm 2018 thêm Đức - một quốc gia tuy không nói tiếng Anh nhưng cung cấp nhiều chương trình giáo dục bằng tiếng Anh. Trong đó, Mĩ là quốc gia đứng vị trí đầu tiên đón số lượng SV quốc tế gần gấp đôi so với các quốc gia cạnh tranh gần nhất là Anh và Úc. Luồng lưu chuyển đến Châu Á - Châu Đại Dương tăng 11% trong vòng 1 năm, khiến khu vực này trở thành khu vực có số lượng SV quốc tế tăng nhiều nhất, đặc biệt là nhờ mức tăng ở Úc (+ 17%) và Trung Quốc (+ 13%) [2]. (Xem Bảng 1).

Năm 2018, số lượng SV tới học tại Hoa Kỳ và Vương quốc Anh, hai quốc gia thường dẫn đầu trong danh sách các nước tiếp nhận SV đã tăng trưởng chậm lại (Mĩ không tăng và Anh chỉ tăng 4% so với năm 2017). Trong khi, Úc là nước đứng thứ 3, tăng 17% và Canada thường đứng thứ 7, tăng 11%. Trong bối cảnh này, Liên minh Châu Âu (EU), vốn đã là khu vực tiếp nhận SV hàng đầu trên thế giới (ngay cả khi không có Vương quốc Anh), tranh thủ tối đa nhiều thế mạnh sẵn có:

**Bảng 1: 10 quốc gia đón nhiều SV quốc tế**

Quốc gia	Số lượng SV quốc tế năm 2018	Thay đổi so với năm 2017	Thay đổi trong giai đoạn 2013-2018	Thứ hạng năm 2013	Thứ hạng năm 2018
Hoa Kỳ (Mĩ)	987 314	0%	+26%	1	1
Vương quốc Anh	452 079	+4%	+8%	2	2
Úc	444 514	+17%	+78%	3	3
Đức	311 738	+20%	+59%	5	4
Nga	262 416	+5%	ND	ND	5
Pháp*	229 623	-	-	4	6
Canada	224 548	+7%	+48%	6	7
Trung Quốc**	194 924	+13%	+85%	8	8
Nhật Bản	182 748	+11%	+35%	7	9
Thổ Nhĩ Kỳ	125 138	+16%	+130%	16	10

(\* Vào năm 2018, đã có sự thay đổi về cách tính số lượng SV quốc tế ở Pháp nên không tính được mức tăng; \*\* Gồm cả Hồng Kông và Macao, \*\*\*: Thiếu số liệu trước đó. ND: không xác định)  
 Nguồn: Viện Thống kê UNESCO, tháng 01 năm 2021 (theo Campus France, tháng 3 năm 2021)

truyền thống đại học lâu đời, môi trường an ninh và hòa bình, nền nghiên cứu xuất sắc, các chương trình trao đổi mạnh mẽ và nhiều cơ hội nghề nghiệp để thu hút nhiều SV các nước hơn. Năm 2018, dù Pháp vẫn là một trong những quốc gia đón nhiều SV quốc tế nhất nhưng nước này đã tụt hai bậc so với năm 2013, đứng ở vị trí thứ 6. Trong khi đó, Đức vươn lên vị trí thứ 4 trước Pháp với “khoảng cách” là gần 900 SV quốc tế và có mức tăng trưởng rất cao (20% so với năm 2017). Còn trong khu vực Châu Á như Trung Quốc, Nhật, Malaysia và Hàn Quốc đang là các quốc gia nổi trội trong thu hút SV nước ngoài, hơn cả một số nước Châu Âu vốn có “truyền thống” đón nhiều SV quốc tế như Thổ Nhĩ Kỳ, Ý, Hà Lan. Đặc biệt là Hàn Quốc có mức tăng trưởng về số lượng SV quốc tế tới học rất cao (20% so với năm 2017). Khu vực Châu Á đang nổi dần lên như một đối trọng của Châu Âu và khu vực Bắc Mỹ trong thu hút SV quốc tế với một số quốc gia có thể coi là “đối thủ” cạnh tranh tiềm năng.

Về phía nước cung cấp SV du học, Trung Quốc là nguồn cung SV lớn nhất thế giới với gần một triệu SV du học, gần gấp 3 lần Ấn Độ là nước đứng ở vị trí thứ hai. Việt Nam trở thành quốc gia đứng thứ 4 về “cung” SV, tăng một bậc so với năm 2017 và tăng 6 bậc - từ quốc gia đứng thứ 10 so với năm 2013; trong khi Nigeria, quốc gia có tốc độ tăng đang chậm lại từ năm 2016 đến năm 2017, xuống hạng ở vị trí thứ 8. Số SV lưu chuyển quốc tế đến từ Châu Á, Châu Đại Dương chiếm 44% tổng số SV lưu chuyển quốc tế toàn cầu, với số lượng SV Trung Quốc và Ấn Độ chiếm tỉ lệ lớn, sau đó là Việt Nam, Hàn Quốc và Nepal.

Nếu xem xét ở các quốc gia trong khối OECD thì lưu

lượng SV quốc tế đến khu vực này phần lớn từ các nước đang phát triển (chiếm 67% tổng số SV quốc tế đến khu vực này). Trong số này, 3% đến từ các nước thu nhập thấp (LIC), 26% đến từ các nước có thu nhập bình thấp (LMIC) và 38% là từ các nước có thu nhập trung bình cao (UMIC) [7].

Châu Âu là khu vực đón nhiều SV quốc tế nhưng cũng là khu vực “xuất” SV lớn thứ hai thế giới với 27% SV lưu chuyển quốc tế, trong đó phần lớn là từ Pháp và Đức [8]. Hai quốc gia này lần lượt là quốc gia thứ 3 và thứ 6 có nhiều SV du học ở nước ngoài nhất. Hoa Kỳ là nước đón nhiều SV quốc tế nhất nhưng cũng là 1 trong 10 nước có nhiều SV tới quốc gia khác học tập nhất, ở vị trí thứ 7 với 84.349 SV du học (Xem Bảng 2).

Theo OECD và một số nghiên cứu đã khẳng định xu hướng di chuyển SV quốc tế sẽ còn tăng cùng với sự cạnh tranh toàn cầu của nhiều quốc gia trong việc thu hút SV; tỉ lệ ở lại sau khi học của SV xuất sắc nhất và học giả cũng sẽ tăng. Các chương trình học bổng sẽ tăng nhưng chủ yếu dành cho nhóm tài năng cao còn các SV khác sẽ phải tự chi trả học phí khi đi du học nước ngoài. Thế kỉ tới, việc giảng dạy bằng tiếng Anh sẽ vẫn là yếu tố “lực hút” dù một số ngôn ngữ khác cũng sẽ được lựa chọn thay thế, đặc biệt là tiếng Tây Ban Nha. Du học nước ngoài như một phần của chương trình học trong nước sẽ phát triển trong những năm tới không chỉ ở Châu Âu, Bắc Mỹ và Châu Úc [4], [8], [9]. Việc tuyển dụng SV quốc tế sẽ là ưu tiên của nhiều cơ sở GDĐH đặc biệt là ở các nước phát triển [7].

Trong thực tế, ở thế giới có tính kết nối cao ngày nay, sự di chuyển quốc tế của SV có thể bị thay đổi bởi sự biến đổi về chính trị và kinh tế toàn cầu. Nhiều yếu

**Bảng 2: Nhóm 10 nước “gửi” nhiều SV du học ở nước ngoài**

Quốc gia	Số lượng 2018	Thay đổi năm 2017-2018	Biến động 2013-2018	Xếp năm 2013	Thứ tự năm 2018
Trung Quốc*	995 782	+8%	+38%	1	1
Ấn Độ	375 055	+10%	+97%	2	2
Đức	122 538	0%	+2%	3	3
Việt Nam	108 527	+15%	+94%	10	4
Hàn Quốc	101 774	-4%	-11%	4	5
Pháp	99 488	+11%	+30%	5	6
Hoa Kỳ (Mỹ)	84 349	-3%	+11%	6	7
Kazakhstan	83 503	-2%	+54%	11	8
Népal	81 917	+27%	+155%	29	9
Ả Rập Saudi	77 406	-8%	+3%	7	10

(Nguồn: Viện Thống kê UNESCO, tháng 01 năm 2021 (theo Campus France, tháng 3 năm 2021))

tổ chưa lường trước có thể xảy ra ở những quốc gia chủ nhà lớn như khủng hoảng sinh thái và sức khỏe, ảnh hưởng của hậu Brexit ở Vương quốc Anh hoặc các chính sách di cư ở Hoa Kỳ, dòng người tị nạn từ các quốc gia có chiến tranh, và đặc biệt là dịch bệnh như đại dịch COVID hai năm vừa qua. Do đó, các luồng di chuyển quốc tế của SV luôn có những thay đổi và theo đó, thứ bậc của các quốc gia “cung cấp” SV cũng như các quốc gia tiếp nhận SV cũng sẽ có sự thay đổi. Tuy nhiên, xét về tổng thể, xu hướng lưu chuyển SV quốc tế sẽ vẫn tồn tại nhưng có thể thay đổi và khác nhau giữa các quốc gia do những lợi ích không thể phủ nhận của nó ở các cấp độ khác nhau.

Ở góc độ quốc gia, sự lưu chuyển này được coi như một cách để cải thiện chất lượng nhân lực, tăng năng suất lao động trong nước. Nó làm đa dạng hóa và làm phong phú hóa các trải nghiệm học tập, giúp cho SV nâng cao hiểu biết, tri thức văn hóa và có các kỹ năng cần thiết cho một tương lai của các công dân toàn cầu [4]. Theo đó, các nước đều nhìn thấy lợi ích kinh tế và ngoại giao từ sự lưu chuyển này. Đặc biệt, với những quốc gia được lựa chọn là điểm đến thì sự có mặt của các SV quốc tế tới học tập, sinh sống có đóng góp không nhỏ về lợi ích kinh tế. Một số quốc gia, đặc biệt là những nơi đang đối diện với tình trạng dân số già còn nhìn nhận SV quốc tế như nguồn lao động có trình độ và kỹ năng tiềm năng để có chính sách thu hút họ ở lại sau khi tốt nghiệp. Nói cách khác, điều này còn được nhìn nhận như một sự “di cư” của nhân tài, một thực tế cần để thỏa mãn nhu cầu về nhân lực trình độ cao của thị trường lao động [10],[11]. Tuy nhiên, thực tế này cũng đặt ra bài toán cần giải quyết cho những nước “gửi” SV, đặc biệt là các nước đang phát triển và có số lượng SV du học nước ngoài lớn như Việt Nam vì

cùng với luồng di chuyển SV này là luồng “di chuyển” lớn ngoại tệ ra nước ngoài và nguy cơ “thất thoát” hay “chảy máu” chất xám. Làm thế nào để giải quyết hợp lý vấn đề này và đồng thời phát huy được hiệu quả nguồn nhân lực được đào tạo ở nước ngoài là điều cần quan tâm giải quyết.

Ở cấp độ cơ sở đào tạo, luồng di chuyển đến của SV quốc tế giúp cải thiện một phần hoặc đáng kể nguồn thu cho các trường, giúp quảng bá hình ảnh và nâng cao vị thế, uy tín của cơ sở đào tạo trong một bối cảnh đầy cạnh tranh của GDĐH. Sự xuất hiện của các SV quốc tế cũng tạo cơ hội cho chính SV bản địa của trường được trải nghiệm một môi trường học tập đa dạng về văn hóa góp phần nâng cao chất lượng nhân lực được đào tạo của trường.

Xem xét ở góc độ SV, di chuyển quốc tế là cơ hội để hiện thực hóa những mong muốn cá nhân là những động cơ thúc đẩy họ tới một quốc gia khác để học tập như: Tìm kiếm giáo dục chất lượng tốt hơn trong nước [12], [13], [14] hoặc chương trình đào tạo mong muốn mà trong nước không có; Mong muốn mở rộng trải nghiệm giáo dục; Khó khăn trong tiếp cận GDĐH ở trong nước; Nhận thức về giá trị của bằng cấp nước ngoài trên thị trường lao động [5], [7]; Mong muốn mở rộng kiến thức về xã hội và cải thiện kỹ năng ngôn ngữ, đặc biệt là tiếng Anh [10]... Ngoài ra, được trải nghiệm những điều kiện học tập, sinh sống, môi trường văn hóa - xã hội... của quốc gia đến học là những thu nhận khác biệt quan trọng đối với nhiều SV. Những phân tích ở trên gợi ra một số hàm ý chính sách đáng tham khảo cho các nhà quản lý và hoạch định chính sách phát triển nhân lực ở các nước đang phát triển trong đó có Việt Nam.

### 2.2.2. Xu hướng lưu chuyển quốc tế của sinh viên ở Việt Nam

Gửi nhân lực đi đào tạo ở nước ngoài được lựa chọn là một trong những giải pháp quan trọng của Chính phủ Việt Nam trong việc tăng cường chất lượng nhân lực phục vụ nhu cầu phát triển đất nước. Chủ trương này đã phát triển từ những năm đầu của thế kỉ XX. Vào giai đoạn này, Chính phủ đã có các chính sách cử nhân lực đi đào tạo ở nước ngoài bằng nguồn ngân sách. Đa số du học sinh giai đoạn này là đi theo diện có học bổng của Chính phủ. Việc đào tạo cán bộ khoa học kĩ thuật của Việt Nam ở nước ngoài hoàn toàn nhờ vào sự giúp đỡ của các nước và của các tổ chức hỗ trợ đào tạo trên thế giới. Kể từ năm 2000, các đề án đào tạo cán bộ ở nước ngoài bằng ngân sách nhà nước đã được triển khai. Ngoài ra, học sinh Việt Nam còn có thể đi du học thông qua các Hiệp định xử lí nợ với Liên bang Nga, hiệp định kí kết với chính phủ các nước, bằng ngân sách địa phương. Hầu hết đối tượng viên được lựa chọn đi theo chương trình này là những SV ưu tú, tuy nhiên, số lượng còn rất hạn chế do ngân sách quốc gia còn hạn hẹp. Tính từ năm 2000 đến 2012, có 5.450 lưu học sinh đi học từ nguồn học bổng Hiệp định, nguồn học bổng Đề án 322, nguồn xử lí nợ. Tính đến tháng 02 năm 2013, Bộ GD&ĐT đang trực tiếp quản lí và thực hiện cấp học bổng cho 2.596 SV đại học tại 34 nước. Trung bình mỗi năm Bộ GD&ĐT tiếp nhận khoảng 300 - 500 lưu học sinh tốt nghiệp đại học về nước, ngoài ra, lưu học sinh du học tự túc tốt nghiệp về nước hàng năm cũng khá lớn (Phạm Văn Sơn, (2015), *Nhu cầu nhân lực của thị trường lao động và năng lực đào tạo của nhà trường Việt Nam: lí luận và thực tiễn*). Tuy không có nguồn số liệu chính thống của Việt Nam về du học sinh nhưng thực tế cũng cho thấy từ đó đến nay các số liệu trên không ngừng tăng lên.

Theo số liệu mới nhất trên trang web của Viện Thống kê UNESCO (<http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> truy cập ngày 16/11/2021) cho thấy, Việt Nam có 126.059 SV đang học tập ở nước ngoài, chiếm 2,1% tổng số SV đang học tập ở một nước khác trên thế giới và tương ứng 6,4% tổng số SV Việt Nam [15]. Nếu so sánh với số liệu thống kê của cơ quan này vào năm 2018 (xem Bảng 2), có thể thấy dù ảnh hưởng của đại dịch COVID, số lượng SV du học nước ngoài của Việt Nam vẫn tăng. Việt Nam từ nước xếp thứ 10 thế giới về số lượng SV đi nước ngoài học tập vào năm 2013 đã lên thứ 4 vào năm 2018, chỉ sau Trung Quốc, Ấn Độ và Đức. Giai đoạn 2017-2018, mức tăng trưởng về số lượng SV du học nước ngoài của Việt Nam là 15% và giai đoạn 2013-2018 là 94%. Trong khi đó, con số này trung bình của thế giới là 5% và 32%. Như vậy, số lượng du học sinh của Việt Nam tăng rất cao so với các nước khác.

Trong số những SV này, khoảng 5% có thụ hưởng học

bổng từ Chính phủ Việt Nam, Chính phủ nước ngoài, các trường đại học, các tổ chức quốc tế, dự án, còn lại 95% là các nguồn khác (tự túc) [16]. Như vậy, số lượng du học sinh Việt Nam đi học bằng con đường tự túc là rất lớn, điều này cũng thể hiện khả năng tự chi trả của nhiều gia đình Việt Nam ngày càng tăng. Du học tự túc đang có xu hướng trở thành một trào lưu trong xã hội, thu hút một số lượng lớn học sinh, SV Việt Nam.

SV Việt Nam hiện có mặt ở hầu hết các nước phát triển ở các Châu lục như Úc, Mĩ, Nhật, Singapore, Anh, Đức, Canada, Hàn Quốc, Trung Quốc,... trong đó nhiều nhất là ở Úc và Mĩ. Công bố ngày 19 tháng 11 năm 2019 của Đại sứ quán và Tổng lãnh sự quán Hoa Kỳ tại Việt Nam, theo báo cáo hàng năm Open Doors của Viện Giáo dục Quốc tế (IIE), số lượng du học sinh Việt Nam bậc Đại học tại Hoa Kỳ tăng 18 năm liên tiếp. Trong năm học 2018 - 2019, Việt Nam tiếp tục đứng thứ sáu trong danh sách những nước dẫn đầu về số lượng SV du học tại Hoa Kỳ, với 24.392 SV, tăng 0,3% so với năm học 2017 - 2018. Trong tổng số 24.392 SV Việt Nam du học tại Hoa Kỳ, 69,9% học đại học, 15,2% sau đại học, 10,2% tham gia thực tập không bắt buộc và 4,6% còn lại theo học các chương trình không cấp bằng [17]. SV Việt Nam đóng góp gần 1 tỉ đô la cho nền kinh tế Mĩ. Đây là một con số đáng kể, đặc biệt nếu so sánh với mức thu nhập của một đất nước đang phát triển và thuộc nhóm thu nhập trung bình thấp như Việt Nam. Đó là chưa nói tới số ngoại tệ chi trả cho số du học sinh Việt Nam ở toàn thế giới đang ngày càng tăng. Xu hướng du học nước ngoài của SV Việt Nam vẫn sẽ còn tiếp tục với những lí do tương tự đã nêu ở trên, đặc biệt là những lí do liên quan tới nhu cầu của SV tìm kiếm giáo dục chất lượng tốt hơn trong nước hoặc chương trình đào tạo mong muốn mà trong nước không có...[14].

Về việc đón nhận SV quốc tế, ngược lại với số lượng rất lớn SV Việt Nam ra nước ngoài học tập thì trong số các SV nước ngoài đến Việt Nam vì các mục đích khác nhau, hiện chỉ có 8.646 người đến để học tập theo các chương trình có cấp bằng của GDDH, chiếm 0,1% tổng số SV lưu chuyển quốc tế của thế giới. Trong đó, khoảng gần 80% là SV đến từ Lào, sau đó là số lượng lớn là từ các nước như Campuchia và Triều Tiên (khoảng gần 12%) và còn lại rải rác chủ yếu từ các nước trong khu vực và một vài nước phát triển như Mĩ và Pháp (dưới 30 SV), Canada (7 SV)...[15]. Xét về tổng thể, xu hướng SV quốc tế đến Việt Nam có tăng tuy chưa đáng kể. Việt Nam đang trở thành điểm đến quen thuộc hơn của SV Mĩ. Số lượng SV Mĩ đến Việt Nam tăng 7,1% từ năm học 2016-2017 đến năm học 2017-2018, (từ 1.147 người lên 1.228) [17].

Như vậy, có thể thấy, Việt Nam dù là một nước nghèo nhưng hiện đang là một trong những nước “xuất” SV

lớn nhất thế giới và là điểm đến hấp dẫn với SV quốc tế. Thực tế này đặt ra vấn đề cần xem xét nghiêm túc về chính sách đào tạo nhân lực ở nước ngoài và đào tạo đại học trong nước.

### 2.3. Một số hàm ý chính sách phát triển nhân lực

Qua phân tích bối cảnh, xu hướng lưu chuyển quốc tế của SV trên thế giới nói chung và ở Việt Nam nói riêng, có thể rút ra một số hàm ý chính sách về phát triển nhân lực như sau:

Xu thế lưu chuyển quốc tế của SV trên thế giới nói chung và ở Việt Nam nói riêng là một xu hướng tất yếu dù có thể có nhiều thay đổi bởi ảnh hưởng của các điều kiện kinh tế, chính trị, xã hội. Với những lợi ích không nhỏ đặc biệt trong phát triển nhân lực do điều này mang lại, cần thiết có các chính sách sát với thực tiễn hơn để tăng cường hiệu quả của sự lưu chuyển quốc tế của SV Việt Nam. Có thể thông qua tăng cường hội nhập quốc tế về giáo dục: Khuyến khích đầu tư nước ngoài vào giáo dục; khuyến khích các trường đại học của Việt Nam hợp tác quốc tế trong nghiên cứu và giảng dạy, khuyến khích chuyển đổi tín chỉ, trao đổi giảng viên và SV, khuyến khích phát triển các chương trình giảng dạy bằng tiếng Anh... Song song với đó là công tác kiểm soát, giám sát chất lượng của các chương trình đào tạo liên kết, quốc tế thực hiện ở Việt Nam để đảm bảo chất lượng cho các chương trình “du học tại chỗ” nhằm thu hút một bộ phận SV có nhu cầu du học nước ngoài.

Do chất lượng đào tạo của các trường đại học ở các nước đang phát triển là lí do quan trọng thúc đẩy quyết định du học nước ngoài đối với SV của các nước này, nên Việt Nam cần có các chính sách để cải thiện và đẩy mạnh “cung” GDĐH ở trong nước. Nhờ đó mới thu hút được chính SV bản địa, nâng cao chất lượng nhân lực được đào tạo, đồng thời có thể làm giảm “thất thoát”, “chảy máu chất xám” và ngoại tệ. Đồng thời, đây cũng là cách tăng sức hút đối với SV của các quốc gia khác và thông qua đó nâng cao vị thế cũng như cải thiện nguồn thu cho cơ sở đào tạo.

Có các chính sách thu hút nguồn nhân lực được đào tạo ở nước ngoài đóng góp một cách trực tiếp hoặc gián tiếp cho sự phát triển của đất nước thông qua các chính sách khuyến khích SV trở về nước sau khi tốt nghiệp

để làm việc hoặc duy trì mối liên kết chặt chẽ với các công dân ở quê nhà nhằm đóng góp vào việc tiếp thu kiến thức, nâng cấp công nghệ và nâng cao năng lực ở đất nước góp phần cho sự đổi mới và phát triển kinh tế. Các kiến thức mà du học sinh có được có thể được chia sẻ thông qua các tương tác cá nhân trực tiếp và có thể giúp đất nước hội nhập vào mạng lưới tri thức toàn cầu.

Ngoài ra, cần có chính sách quy định chặt chẽ và khả thi về công tác quản lí, nắm bắt số liệu và tình hình cụ thể của SV ở nước ngoài. Đây là một vấn đề cần đặc biệt quan tâm bởi nguồn nhân lực này cần được khai thác, phát huy hiệu quả phục vụ phát triển nước nhà, tránh lãng phí, thất thoát cả về kinh tế và “chất xám”. Hiện nay, Việt Nam chưa có được thông tin đầy đủ về những SV đang học và đã học xong ở nước ngoài; không có số liệu công bố chính thống, chi tiết và được cập nhật. Những số liệu hiện có không hoàn toàn thống nhất, khác nhau giữa các nguồn và chủ yếu thu thập được từ một số tổ chức quốc tế. Các thông tin về nhân khẩu của du học sinh như: nơi đến, trường theo học, ngành đào tạo, thời gian du học, công việc sau khi du học,... vốn rất cần thiết cho công tác quản lí, đào tạo nguồn nhân lực có chất lượng hiện rất hạn chế. Có thể nói, chính sách đào tạo và phát triển nguồn nhân lực của đất nước sẽ thiếu tính khả thi nếu không dựa trên dữ liệu đầy đủ về nguồn nhân lực được đào tạo ở nước ngoài. Theo đó, việc hoạch định chính sách nhằm thu hút và sử dụng, phát huy tiềm năng của nhân lực chất lượng cao sẽ khả thi và hiệu quả hơn.

### 3. Kết luận

Xu hướng toàn cầu hóa, quốc tế hóa nói chung và trong GDĐH nói riêng mang lại nhiều cơ hội mới nhưng cũng đặt ra nhiều thách thức. Việt Nam là một trong những nước “gửi” SV đi học ở nước ngoài nhiều nhất thế giới với việc “xuất” một lượng ngoại tệ hàng tỉ đô la mỗi năm. Để thích nghi được với xu thế lưu chuyển SV quốc tế, đồng thời để có thể nâng cao hiệu quả đầu tư cũng như phát huy được tiềm năng của nguồn nhân lực và nâng tầm của GDĐH Việt Nam, rất cần Chính phủ và các Bộ/ngành có các chính sách phù hợp hơn nữa với bối cảnh hiện nay và trong tương lai.

#### Tài liệu tham khảo

- [1] Madge, Clare, Parvati Raghuram, and Pat Noxolo, (2014), *Conceptualizing International Education: From International Student to International Study, Progress in Human Geography*.
- [2] Findlay, Allan M., (2010), *An Assessment of Supply and Demand-Side Theorizations of International Student Migration*, International Migration 49, 2.
- [3] Campus France, (2021), *Chiffres clés de la mobilité étudiante dans le monde*, <https://ressources.campusfrance.org>.
- [4] European Ministers Responsible for Higher Education, (2009), *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*.
- [5] Yvonne Riano và Etienne Piguet, (2016), *International Student Migration*, Oxford Bibliographies in Geography.
- [6] Campus France, (2020), *Key figures on student mobility*, <https://ressources.campusfrance.org>.
- [7] OECD, (2021), *What is the profile of internationally mobile students?*, in Education at a Glance 2021: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.

- [8] Grand Thornton, (2016), *The Politic of International student mobility- Higher Education report 2016*.
- [9] Choudaha, Rahul, and Hans de Wit., (2014), *Challenges and Opportunities for Global Student Mobility in the Future*, In Internationalisation of Higher Education and Global Mobility, Edited by B. Streitwieser, Oxford: Symposium.
- [10] Parvati Raghuram, (2013), *Theorising the Spaces of Student Migration*, Population, Space and Place, Volume 19, Issue 2, Special Issue: International Student Migration.
- [11] King, Russell - Parvati Raghuram, (2013), *International Student Migration: Mapping the Field and New Research Agendas*, Population, Space and Place, Volume 19, Issue 2, Special Issue: International Student Migration.
- [12] Kritz, Mary M., (2015), *International Student Mobility and Tertiary Education Capacity in Africa*, International Migration 53.1.
- [13] Perkins, Richard, Eric Neumayer, (2014), *Geographies of Educational Mobilities: Exploring Unevenness, Difference and Changes in International Student Flows*, Geographical Journal 180.3.
- [14] Tran Le Huu Nghia, (2015), *Factors influencing prospective international students' motivation for overseas study and selection of host countries and institutions: The case of Vietnamese students Paper presented at the 26th ISANA International Education Conference*.
- [15] UNESCO, *Global Flow of Tertiary-Level Students*, <http://uis.unesco.org> truy cập ngày 16 tháng 11 năm 2021.
- [16] Phạm Quang Hùng, (8-9/6/2016), *International Student Mobility: A Vietnamese Perspective*, Đối thoại chính sách lần thứ 3 của chương trình Share (The Third SHARE Policy Dialogue) với chủ đề “Making Universities Fit for The ASEAN Community: Enhancing Internationalisation through Student Mobility Tools”, Hà Nội.
- [17] Đại sứ quán và Tổng Lãnh sự quán Hoa Kỳ tại Việt Nam, *Số lượng du học sinh Việt Nam bậc Đại Học tại Hoa Kỳ tăng 18 năm liên tiếp*, <https://vn.usembassy.gov/vi>.

## TRENDS IN INTERNATIONAL STUDENT MOBILITY - SOME POLICY IMPLICATIONS FOR HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT IN VIETNAM

### Dinh Thi Bích Loan

The Vietnam National Institute of Educational Sciences  
101 Tran Hung Dao, Hoan Kiem, Hanoi, Vietnam  
Email: loandtb@vnies.edu.vn

**ABSTRACT:** *In the context of globalization and international integration, the internationalization of higher education is increasing significantly. International student mobility which is considered an important indicator of the internationalization of higher education is growing rapidly. The article analyzes the context and trends of international student mobility flow in the world and in Vietnam, one of the top ten countries sending students abroad. At the same time, the author gives explanations for this international mobility trend as well as identifies some issues for management. On such basis, the article has given some policy implications related to the human resource development.*

**KEYWORDS:** Student, international mobility, international student mobility, abroad.