

ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC ĐỊNH HƯỚNG TÍCH CỰC HÓA HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP

ThS. Trần Thị Hoa – ThS. Nguyễn Minh Phương

Khoa Quản lý kinh doanh, Đại học Công nghiệp Hà Nội

PPDH là một trong sáu thành tố cơ bản của quá trình dạy học (mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương tiện, tổ chức, đánh giá). Các thành tố này tương tác với nhau, tạo thành một chỉnh thể nhằm đảm bảo chất lượng của quá trình giáo dục đào tạo. Trong đó, mối quan hệ giữa mục tiêu, nội dung và phương pháp là cơ bản nhất, tạo nên “*Tam giác sư phạm*”. PPDH một mặt phù hợp với mục tiêu, nội dung dạy học. Mặt khác, PPDH lại có ảnh hưởng tích cực đến việc thực hiện nội dung và mục tiêu dạy học. Để nâng cao chất lượng giáo dục, đào tạo nói chung và chất lượng đào tạo đối với ngành QTKD – TCNH nói riêng, cần thiết phải đổi mới cả sáu thành tố nói trên. Trong đó, đổi mới PPDH giữ vị trí quan trọng và tác động trực tiếp tới việc nâng cao chất lượng giáo dục, đào tạo. Do đó, nhóm nghiên cứu hy vọng những kết quả đưa ra hướng đến việc đổi mới PPDH cho cán bộ giáo viên, đặc biệt là đổi mới PPDH định hướng tích cực hóa hoạt động học tập đối với cán bộ giáo viên, giảng viên các trường đại học nói chung và cán bộ giáo viên, giảng viên trường ĐHCNHN nói riêng nhằm nâng cao chất lượng đào tạo.

1. GIỚI THIỆU

Đổi mới phương pháp giáo dục đào tạo về cơ bản là khắc phục lối truyền thụ một chiều, rèn luyện nếp tư duy của người học; từng bước áp dụng phương pháp tiên tiến và phương pháp hiện đại vào quá trình dạy học, đảm bảo điều kiện và thời gian tự học, tự nghiên cứu cho học sinh. Trong điều kiện hội nhập toàn cầu như hiện nay, việc đổi mới PPDH trong giáo dục, đặc biệt trong đào tạo giáo dục đại học để phù hợp với mục tiêu đào tạo là cần thiết và tất yếu. Trong công cuộc đổi mới PPDH thì đội ngũ giáo viên là người giữ vai trò quyết định, bởi vì “*Không có hệ thống giáo dục nào vươn cao quá tầm những giáo viên đang làm việc cho nó*” (Roy Singh). Tuy nhiên để có thể thực sự đổi mới được PPDH thì cần khắc phục được sức ỳ của thói quen trong mỗi giáo viên. Và để làm được điều này người giáo viên phải vượt qua được sự miễn cưỡng phải thay đổi, mà sự miễn cưỡng này thường xuất phát từ các nguyên nhân cơ bản sau: Chưa hiểu rằng sự thay đổi là cần thiết; Thiếu kiến thức

và kỹ năng cần thiết để có thể thay đổi được; Tin rằng thay đổi cũng không có gì khác đối với họ và người học; Các yếu tố khác về môi trường, nguồn lực dạy học, cơ chế đãi ngộ và sự ủng hộ của các cấp lãnh đạo...

Xuất phát từ những tồn tại khách quan trong việc đổi mới PPDH, nhóm tác giả rất muốn được trình bày những cơ sở lý luận về PPDH, đổi mới PPDH và tập trung vào những vấn đề chủ đạo về đổi mới PPDH theo hướng tích cực hóa hoạt động học tập. Kết quả nghiên cứu của nhóm tác giả rất mong sẽ là tài liệu tham khảo hữu ích để cán bộ giáo viên, giảng viên có thể ứng dụng trong quá trình tự đổi mới PPDH.

2. CƠ SỞ LÝ LUẬN

Để hiểu đúng “thế nào là đổi mới PPDH” và “làm thế nào để đổi mới PPDH” trong đào tạo, chúng ta hãy bắt đầu từ những vấn đề cơ bản nhất.

2.1. Khái niệm, bản chất và đặc điểm của phương pháp dạy học

Có nhiều định nghĩa khác nhau về PPDH, mỗi định nghĩa nhấn mạnh một vài khía cạnh nào đó về bản chất của PPDH ở một lĩnh vực nghiên cứu xác định.

Theo quan điểm giáo dục học, B.P. Exipop cho rằng PPDH là phương tiện, cách thức, con đường đạt tới những mục tiêu nhất định, để giải quyết những nhiệm vụ nhất định.

Trong tâm lý học, PPDH được xem là phương thức tổ chức dạy học với sự vận động của nội dung dạy học như: Phương thức lĩnh hội nội dung (V.V.Đavudov, Đ.B.Elconin); phương thức lĩnh hội bằng chương trình hóa (B.F.Skinner); phương thức lĩnh hội tài liệu theo các giai đoạn (P. Ia. Galperin).

Về mặt lý luận dạy học, PPDH được hiểu là: phương án kết hợp giữa các thủ thuật giảng dạy và học tập nhằm đạt mục đích dạy học (B.P. Exipop, M.A. Ddanilova, T.A. Ilina); cấu trúc vận hành có hệ thống hoạt động của giáo viên và học sinh, trong đó phương pháp học là hàng đầu, còn phương pháp dạy là sự tổ chức học tập (V. Okon); nhân tố tích hợp hoạt động dạy và học (M.N. Xkatkin, I. Ia. Lerner); hình thức vận động của nội dung dạy học, phù hợp với mục đích của lý luận dạy học mà giáo viên đặt ra trước mình và trước học viên trong một thời điểm học tập nào đó (E. I. Petropxki).

Tất cả các quan điểm trên cho thấy sự đa dạng, phong phú đồng thời cũng rất phức tạp của PPDH. Vì vậy có thể khái quát về PPDH như sau:

– Về hiện tượng: PPDH là sự vận động có định hướng do giáo viên xác định, được hình thành bởi đặc điểm đa dạng của nội dung, mục tiêu, trình độ học vấn, hình thức tổ chức, phương tiện dạy học... và phụ thuộc vào yếu tố chủ quan của giáo viên (phong cách, sở trường, năng lực chuyên môn, nghệ thuật sư phạm...).

– Về bản chất: PPDH là cấu trúc có tính tự giác tham gia vào tiến trình dạy học, làm cho nội dung dạy học tồn tại và vận động trong mối quan hệ biện chứng với nhau.

– Dấu hiệu bản chất của PPDH là tính hướng đích. Mỗi PPDH chỉ có duy nhất một con đường biểu hiện trong hiện thực, đó là thông qua nội dung dạy học.

Ba đặc điểm cơ bản của PPDH là:

Một là, liên quan đến phạm trù hoạt động. Hoạt động bao gồm nhiều mặt: tổ chức, nhận thức, kích thích động cơ, kiểm tra, đánh giá, giao tiếp (cách ứng xử, thái độ, cử chỉ) và giải quyết các tình huống...

Hai là, liên quan đến phạm trù lý luận: PPDH tồn tại khách quan, dựa trên những nguyên lý khoa học xác định chứ không phải là kinh nghiệm.

Ba là, liên quan đến phạm trù nghệ thuật: Cùng áp dụng một mô hình PPDH giống nhau, nhưng mức độ thành công tùy thuộc vào tài năng và sự sáng tạo của từng giáo viên. Như vậy, việc sử dụng PPDH có tính nghệ thuật, phụ thuộc vào năng lực, sở trường của từng giáo viên.

Việc nghiên cứu và triển khai về PPDH thường được tiến hành theo 4 cấp độ:

- Lý luận dạy học chung;
- Lý luận dạy học các bộ môn;
- Các PPDH các bộ môn;
- Các thủ thuật và kỹ năng dạy học.

2.2. Phương pháp dạy học truyền thống và phương pháp dạy học hiện đại

PPDH truyền thống thường được hiểu là những cách thức dạy học quen thuộc từ lâu đời đã được bảo tồn và duy trì qua nhiều thế hệ. Về cơ bản, PPDH này lấy hoạt động của giáo viên làm trung tâm. Đây là hệ thống “ban phát” kiến thức, là quá trình chuyển tải thông tin từ đầu thầy sang đầu trò. Giáo viên là người thuyết trình, diễn giảng, là “kho tri thức” sống; học sinh là người nghe, nhớ, ghi chép và suy nghĩ theo cách nghĩ của thầy. Với PPDH truyền thống, giáo viên là chủ thể, học sinh là khách thể.

Giáo án theo phương pháp này được thiết kế theo đường thẳng hướng từ trên xuống. Do đặc điểm hàn lâm của kiến thức nên nội dung bài dạy theo phương pháp truyền thống có tính hệ thống, tính logic cao. Song do quá đề cao người dạy, nên nhược điểm của PPDH truyền thống là học sinh thụ động tiếp thu kiến thức, giờ dạy dễ đơn điệu, buồn tẻ, kiến thức thiên về lý luận, ít chú ý đến kỹ năng thực hành của người học.

PPDH hiện đại xuất hiện ở các nước phương Tây từ đầu thế kỷ XX và được phát triển mạnh từ nửa sau của thế kỷ, có ảnh hưởng sâu rộng ở rất nhiều nước trên

thế giới, trong đó có Việt Nam. Đó là cách dạy học theo lối phát huy tính tích cực, chủ động của học sinh. Trong đó, giáo viên là người giữ vai trò hướng dẫn, gợi ý, tổ chức, giúp cho người học tự tìm kiếm, khám phá những tri thức mới. Người thầy giữ vai trò trọng tài, cố vấn, điều khiển tiến trình giờ học. PPDH này tôn trọng và nâng cao vai trò của người học. Giáo viên là người nêu tình huống, kích thích hứng thú, suy nghĩ và phân xử các ý kiến đối lập của học sinh, từ đó hệ thống hóa các vấn đề, tổng kết bài giảng, khắc sâu những tri thức cần nắm vững.

Giáo án theo PPDH tích cực được thiết kế theo hai hướng song hành giữa hoạt động dạy của thầy và hoạt động học của trò. Ưu điểm của PPDH này là rất chú trọng đến kỹ năng thực hành, vận dụng giải quyết các vấn đề thực tiễn, coi trọng rèn luyện và tự học. Đặc điểm của PPDH này là giảm bớt thuyết trình, diễn giải; tăng cường dẫn dắt, điều khiển, tổ chức, xử lý tình huống. Song nếu không tập trung cao, học sinh sẽ không hệ thống được kiến thức theo logic khoa học.

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Để thực hiện mục tiêu nghiên cứu, nhóm tác giả đã sử dụng các phương pháp nghiên cứu chủ yếu là phương pháp phân tích và tổng hợp lý thuyết. Nhóm tác giả đã tham khảo, thu thập các thông tin về PPDH, đổi mới PPDH và các biện pháp đổi mới PPDH theo hướng hiện đại các công trình khoa học của các tác giả như Nguyễn Đăng Trụ, Đỗ Trung Kiên về các biện pháp để đổi mới PPDH. Sau đó bằng các thao tác tư duy logic nhóm tác giả đã rút ra các biện pháp cơ bản để đổi mới PPDH theo hướng hiện đại.

4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

4.1. Đổi mới phương pháp dạy học theo hướng hiện đại

Một số nhà nghiên cứu giáo dục đã quan niệm một cách cực đoan. Họ chia ra “các PPDH có hiệu quả” và “các PPDH không hiệu quả”. Một số khác lại quan niệm “đổi mới PPDH là áp dụng các PPDH mới thay cho PPDH cũ (hoặc PPDH truyền thống)”... Hiểu như vậy là chưa thực sự đầy đủ về PPDH.

4.1.1. Đổi mới phương pháp dạy học phải bắt đầu từ quan điểm “Dạy học lấy người học làm trung tâm”

Quan niệm “lấy người học làm trung tâm” đã xuất hiện từ rất sớm trong các nghiên cứu về lý luận dạy học. Sự khác nhau giữa dạy học lấy giáo viên làm trung tâm và dạy học lấy người học làm trung tâm được thể hiện ở trong tất cả của quá trình dạy học: về mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức và đánh giá.

4.1.2. Đổi mới phương pháp dạy học phải tuân thủ nguyên tắc “Tích cực hóa hoạt động học tập của người học”

“Tính tích cực trong hoạt động nhận thức là trạng thái hoạt động của học sinh, được đặc trưng bởi khát vọng học tập, sự cố gắng trí tuệ với nghị lực cao trong quá trình nắm vững kiến thức cho chính mình” (I. F. Kharlamnop). Theo G. I. Sukina, tính tích cực được chia ra 3 cấp độ:

– Tính tích cực bắt chước, tái hiện: xuất hiện do tác động bị kích thích bên ngoài (từ yêu cầu của giáo viên), nhằm chuyển đổi tượng từ ngoài vào trong, nhờ đó kinh nghiệm hoạt động được tích lũy thông qua kinh nghiệm của người khác.

– Tính tích cực tìm tòi: đi liền với quá trình hình thành khái niệm, giải quyết các tình huống nhận thức, tìm tòi các phương thức hành động trên cơ sở có tính tự giác, có sự tham gia của động cơ, nhu cầu, hứng thú và ý chí của người học. Loại này xuất hiện không chỉ do yêu cầu của giáo viên mà còn hoàn toàn tự phát trong quá trình nhận thức. Cấp độ này có tính độc lập cao hơn, cho phép người học tiếp nhận nhiệm vụ và tự tìm cho mình phương thức thực hiện.

– Tính tích cực sáng tạo: thể hiện khi chủ thể nhận thức tự tìm tòi kiến thức mới, tự tìm ra phương thức hành động riêng và trở thành phẩm chất bền vững của cá nhân. Đây là mức độ biểu hiện tính tích cực nhận thức cao nhất.

Thực hiện nguyên tắc tính tích cực hóa trong học tập thực chất là quá trình tổ chức, hướng dẫn người học tự tìm hiểu, phát hiện và giải quyết vấn đề trên cơ sở tự giác và được tự do, được tạo khả năng và điều kiện để chủ động trong hoạt động học tập của họ. Ba khía cạnh cơ bản của tư tưởng đó là:

Thứ nhất, đề cao tính nhân văn trong giáo dục: Thừa nhận và tôn trọng nhân cách, nhu cầu, lợi ích và cái riêng của người học.

Thứ hai, đề cao tính hoạt động: Tối đa hóa sự tham gia hoạt động của người học: tự nhận thức, tự phát triển, tự thực hiện, tự kiểm tra và đánh giá. Qua đó, hình thành tư duy độc lập, sáng tạo của mỗi người học.

Thứ ba, đề cao vai trò thúc đẩy của giáo viên theo nghĩa: Kích thích, tạo điều kiện cho sự phát triển tiềm năng ở mỗi học sinh; cụ thể hóa các nhiệm vụ thiết kế, ủy thác, điều khiển, thể thức hóa...

Các phương pháp nhằm tích cực hóa hoạt động học tập của người học cần thỏa mãn ba điều kiện sau:

1) Có sự kết hợp hài hòa giữa hai cách thức tổ chức quá trình chiếm lĩnh kiến thức cho học sinh: tái hiện và tìm kiếm, trong đó cách thức thứ hai chiếm ưu thế.

2) Chú ý xem xét và kích thích tính sẵn sàng học tập của người học bằng cách tạo ra các tình huống dạy học thích hợp.

3) Đảm bảo một hay nhiều nguyên tắc tích cực: tác động qua lại, tham gia hợp tác và tính có vấn đề cao trong toàn bộ quá trình dạy học.

4.1.3. Đổi mới phương pháp dạy học là sự kết hợp hài hòa các phương pháp dạy học khác nhau, phù hợp với từng tình huống dạy học để đạt được mục tiêu và hiệu quả của bài dạy

Trong dạy thực hành có những PPDH như “làm mẫu”, “huấn luyện”, “kèm cặp”,... tuy được xếp ở nhóm PPDH truyền thống nhưng cho đến nay vẫn được sử dụng hiệu quả. Do vậy, đổi mới PPDH là phải kế thừa được những yếu tố tích cực của PPDH truyền thống, phối hợp với các PPDH hiện đại nhằm tích cực hoạt động học tập của từng cá nhân học sinh.

Mỗi PPDH dù là truyền thống hay hiện đại, đều có một phạm vi áp dụng ưu tiên, có ưu điểm và hạn chế riêng. Không có phương thuốc nào có thể chữa được bách bệnh, không có PPDH là chìa khóa vạn năng cho mọi đối tượng, mọi loại nội dung và mọi tình huống dạy học. Người giáo viên cần nắm vững bản chất, phạm vi ứng dụng ưu tiên, điểm mạnh và hạn chế của từng PPDH, có kỹ năng sử dụng thành thạo các PPDH cả truyền thống và hiện đại để thiết kế bài dạy tuân thủ các nguyên tắc dạy học tích cực; lựa chọn và sử dụng phối hợp các PPDH đúng lúc, đúng chỗ trong các tình huống dạy học khác nhau, phù hợp với năng lực và sở trường của mình mới có thể nâng cao được chất lượng và hiệu quả bài dạy.

4.1.4. Đổi mới phương pháp dạy học liên quan mật thiết với việc sử dụng có hiệu quả các phương tiện và thiết bị dạy học

Nhiều người cho rằng để đổi mới PPDH, nhất thiết phải có trang thiết bị dạy học hiện đại. Điều đó không hoàn toàn chính xác. Việc sử dụng đúng phương pháp, khai thác được triệt để ưu điểm của các phương tiện dạy học đơn giản, rẻ tiền như bảng phấn, bảng ghim, thẻ mẫu, bảng biểu treo tường... sẽ hỗ trợ rất nhiều cho việc áp dụng các PPDH mới. Tuy nhiên, chúng ta không phủ nhận vai trò của các thiết bị nghe nhìn hiện đại như máy chiếu đa năng, máy chiếu vật thể, máy vi tính với các phần mềm dạy học mô phỏng... sẽ được sử dụng rất hiệu quả khi áp dụng các PPDH mới. Vì vậy, khi có điều kiện, nên có cơ chế khuyến khích giáo viên sử dụng các phương tiện dạy học hiện đại, ứng dụng những thành tựu của công nghệ thông tin trong quá trình dạy học nhằm mang lại chất lượng và hiệu quả dạy học cao hơn.

4.2. Một số biện pháp đổi mới phương pháp dạy học theo hướng hiện đại

4.2.1. Cải tiến các phương pháp dạy học truyền thống

Các PPDH truyền thống như thuyết trình, đàm thoại, luyện tập luôn là những phương pháp quan trọng trong dạy học. Đổi mới PPDH không có nghĩa là loại bỏ các PPDH truyền thống quen thuộc mà cần bắt đầu bằng việc cải tiến để nâng cao hiệu quả và hạn chế nhược điểm của chúng. Để nâng cao hiệu quả của các PPDH này người giáo viên trước hết cần nắm vững những yêu cầu và sử dụng thành thạo các kỹ thuật của chúng trong việc chuẩn bị cũng như tiến hành bài lên lớp, chẳng hạn như kỹ thuật mở bài, kỹ thuật trình bày, giải thích trong khi thuyết trình, kỹ thuật đặt các câu hỏi và xử lý các câu trả lời trong đàm thoại, hay kỹ thuật làm mẫu trong luyện tập. Tuy nhiên, các PPDH truyền thống có những hạn chế tất yếu, vì thế bên cạnh các PPDH truyền thống cần kết hợp sử dụng các PPDH mới, đặc biệt là những phương pháp và kỹ thuật dạy học phát huy tính tích cực và sáng tạo của học sinh. Chẳng hạn có thể tăng cường tính tích cực nhận thức của học sinh trong thuyết trình, đàm thoại theo quan điểm dạy học giải quyết vấn đề.

4.2.2. Kết hợp đa dạng các phương pháp dạy học

Không có một PPDH toàn năng phù hợp với mọi mục tiêu và nội dung dạy học. Mỗi phương pháp và hình thức dạy học có những ưu, nhược điểm và giới hạn sử dụng riêng. Vì vậy việc phối hợp đa dạng các phương pháp và hình thức dạy học trong toàn bộ quá trình dạy học là phương hướng quan trọng để phát huy tính tích cực và nâng cao chất lượng dạy học. Dạy học toàn lớp, dạy học nhóm, nhóm đôi và dạy học cá thể là những hình thức xã hội của dạy học cần kết hợp với nhau, mỗi một hình thức có những chức năng riêng. Tình trạng độc tôn của dạy học toàn lớp và sự lạm dụng phương pháp thuyết trình cần được khắc phục, đặc biệt thông qua làm việc nhóm.

Trong thực tiễn dạy học ở trường trung học hiện nay, nhiều giáo viên đã cải tiến bài lên lớp theo hướng kết hợp thuyết trình của giáo viên với hình thức làm việc nhóm, góp phần tích cực hoá hoạt động nhận thức của học sinh. Tuy nhiên, hình thức làm việc nhóm rất đa dạng, không chỉ giới hạn ở việc giải quyết các nhiệm vụ học tập nhỏ xen kẽ trong bài thuyết trình, mà còn có những hình thức làm việc nhóm giải quyết những nhiệm vụ phức hợp, có thể chiếm một hoặc nhiều tiết học, sử dụng những phương pháp chuyên biệt như phương pháp đóng vai, nghiên cứu trường hợp, dự án. Mặt khác, việc bổ sung dạy học toàn lớp bằng làm việc nhóm xen kẽ trong một tiết học mới chỉ cho thấy rõ việc tích cực hoá “bên ngoài” của học sinh. Muốn đảm bảo việc tích cực hoá “bên trong” cần chú ý đến mặt bên trong của PPDH, vận dụng dạy học giải quyết vấn đề và các PPDH tích cực khác.

4.2.3. Vận dụng dạy học giải quyết vấn đề

Dạy học giải quyết vấn đề (dạy học nêu vấn đề, dạy học nhận biết và giải quyết vấn đề) là quan điểm dạy học nhằm phát triển năng lực tư duy, khả năng nhận biết và giải quyết vấn đề. Học được đặt trong một tình huống có vấn đề, đó là tình huống chứa đựng mâu thuẫn nhận thức, thông qua việc giải quyết vấn đề, giúp học sinh lĩnh hội tri thức, kỹ năng và phương pháp nhận thức. Dạy học giải quyết vấn đề là con đường cơ bản để phát huy tính tích cực nhận thức của học sinh, có thể áp dụng trong nhiều hình thức dạy học với những mức độ tự lực khác nhau của học sinh.

Các tình huống có vấn đề là những tình huống khoa học chuyên môn, cũng có thể là những tình huống gắn với thực tiễn. Trong thực tiễn dạy học hiện nay, dạy học giải quyết vấn đề thường chú ý đến những vấn đề khoa học chuyên môn mà ít chú ý hơn đến các vấn đề gắn với thực tiễn. Tuy nhiên nếu chỉ chú trọng đến việc giải quyết các vấn đề nhận thức trong khoa học chuyên môn thì học sinh vẫn chưa được chuẩn bị tốt cho việc giải quyết các tình huống thực tiễn. Vì vậy bên cạnh dạy học giải quyết vấn đề, lý luận dạy học còn xây dựng quan điểm dạy học theo tình huống.

4.2.4. Vận dụng dạy học theo tình huống

Dạy học theo tình huống là một quan điểm dạy học, trong đó việc dạy học được tổ chức theo một chủ đề phức hợp gắn với các tình huống thực tiễn cuộc sống và nghề nghiệp. Quá trình học tập được tổ chức trong một môi trường học tập tạo điều kiện cho học sinh kiến tạo tri thức theo cá nhân và trong mối tương tác xã hội của việc học tập.

Các chủ đề dạy học phức hợp là những chủ đề có nội dung liên quan đến nhiều môn học hoặc lĩnh vực tri thức khác nhau, gắn với thực tiễn. Trong nhà trường, các môn học được phân theo các môn khoa học chuyên môn, còn cuộc sống thì luôn diễn ra trong những mối quan hệ phức hợp. Vì vậy, sử dụng các chủ đề dạy học phức hợp góp phần khắc phục tình trạng xa rời thực tiễn của các môn khoa học chuyên môn, rèn luyện cho học sinh năng lực giải quyết các vấn đề phức hợp, liên môn.

Phương pháp nghiên cứu trường hợp là một PPDH điển hình của dạy học theo tình huống, trong đó học sinh tự lực giải quyết một tình huống điển hình, gắn với thực tiễn thông qua làm việc nhóm.

Vận dụng dạy học theo các tình huống gắn với thực tiễn là con đường quan trọng để gắn việc đào tạo trong nhà trường với thực tiễn đời sống, góp phần khắc phục tình trạng giáo dục hàn lâm, xa rời thực tiễn hiện nay của nhà trường phổ thông.

Tuy nhiên, nếu các tình huống được đưa vào dạy học là những tình huống mô phỏng lại, thì chưa phải tình huống thực. Nếu chỉ giải quyết các vấn đề trong phòng

học lý thuyết thì học sinh cũng chưa có hoạt động thực tiễn thực sự, chưa có sự kết hợp giữa lý thuyết và thực hành.

4.2.5. Vận dụng dạy học định hướng hành động

Dạy học định hướng hành động là quan điểm dạy học nhằm làm cho hoạt động trí óc và hoạt động chân tay kết hợp chặt chẽ với nhau. Trong quá trình học tập, học sinh thực hiện các nhiệm vụ học tập và hoàn thành các sản phẩm hành động, có sự kết hợp linh hoạt giữa hoạt động trí tuệ và hoạt động tay chân. Đây là một quan điểm dạy học tích cực hoá và tiếp cận toàn thể. Vận dụng dạy học định hướng hành động có ý nghĩa quan trọng cho việc thực hiện nguyên lý giáo dục kết hợp lý thuyết với thực tiễn, tư duy và hành động, nhà trường và xã hội.

Dạy học theo dự án là một hình thức điển hình của dạy học định hướng hành động, trong đó học sinh tự lực thực hiện trong nhóm một nhiệm vụ học tập phức hợp, gắn với các vấn đề thực tiễn, kết hợp lý thuyết và thực hành, có tạo ra các sản phẩm có thể công bố. Trong dạy học theo dự án có thể vận dụng nhiều lý thuyết và quan điểm dạy học hiện đại như lý thuyết kiến tạo, dạy học định hướng học sinh, dạy học hợp tác, dạy học tích hợp, dạy học khám phá, sáng tạo, dạy học theo tình huống và dạy học định hướng hành động.

4.2.6. Tăng cường sử dụng phương tiện dạy học và công nghệ thông tin hỗ trợ dạy học

Phương tiện dạy học có vai trò quan trọng trong việc đổi mới PPDH, nhằm tăng cường tính trực quan và thí nghiệm, thực hành trong dạy học. Việc sử dụng các phương tiện dạy học cần phù hợp với mối quan hệ giữa phương tiện dạy học và PPDH. Hiện nay, việc trang bị các phương tiện dạy học mới cho các trường phổ thông từng bước được tăng cường. Tuy nhiên, các phương tiện dạy học tự làm của giáo viên luôn có ý nghĩa quan trọng, cần được phát huy.

Đa phương tiện và công nghệ thông tin vừa là nội dung dạy học vừa là phương tiện dạy học trong dạy học hiện đại. Đa phương tiện và công nghệ thông tin có nhiều khả năng ứng dụng trong dạy học. Bên cạnh việc sử dụng đa phương tiện như một phương tiện trình diễn, cần tăng cường sử dụng các phần mềm dạy học cũng như các PPDH sử dụng mạng điện tử (e-learning). Phương tiện dạy học mới cũng hỗ trợ việc tìm ra và sử dụng các PPDH mới. Webquest là một ví dụ về PPDH mới với phương tiện mới là dạy học sử dụng mạng điện tử, trong đó học sinh khám phá tri thức trên mạng một cách có định hướng.

4.2.7. Sử dụng các kỹ thuật dạy học phát huy tính tích cực và sáng tạo

Kỹ thuật dạy học là những cách thức hành động của giáo viên và học sinh trong các tình huống hành động nhỏ nhằm thực hiện và điều khiển quá trình dạy học. Các kỹ thuật dạy học là những đơn vị nhỏ nhất của PPDH. Có những kỹ thuật dạy học chung, có những kỹ thuật đặc thù của từng PPDH, ví dụ kỹ thuật đặt câu hỏi trong đàm thoại. Ngày nay người ta chú trọng phát triển và sử dụng các kỹ thuật dạy học phát huy tính tích cực, sáng tạo của người học như “động não”, “tia chớp”, “bể cá”, XYZ, bản đồ tư duy...

4.2.8. Chú trọng các phương pháp dạy học đặc thù bộ môn

PPDH có mối quan hệ biện chứng với nội dung dạy học. Vì vậy bên cạnh những phương pháp chung có thể sử dụng cho nhiều bộ môn khác nhau thì việc sử dụng các PPDH đặc thù có vai trò quan trọng trong dạy học bộ môn. Các PPDH đặc thù bộ môn được xây dựng trên cơ sở lý luận dạy học bộ môn. Ví dụ:

Thí nghiệm là một PPDH đặc thù quan trọng của các môn khoa học tự nhiên;

Các PPDH như trình diễn vật phẩm kỹ thuật, làm mẫu thao tác, phân tích sản phẩm kỹ thuật, thiết kế kỹ thuật, lắp ráp mô hình, các dự án là những phương pháp chủ lực trong dạy học kỹ thuật;

Phương pháp “bàn tay nặn bột” đem lại hiệu quả cao trong việc dạy học các môn khoa học;...

4.2.9. Bồi dưỡng phương pháp học tập tích cực cho học sinh

Phương pháp học tập một cách tự lực đóng vai trò quan trọng trong việc tích cực hoá, phát huy tính sáng tạo của học sinh. Có những phương pháp nhận thức chung như: phương pháp thu thập, xử lý, đánh giá thông tin; phương pháp tổ chức làm việc; phương pháp làm việc nhóm; có những phương pháp học tập chuyên biệt của từng bộ môn. Bằng nhiều hình thức khác nhau, cần luyện tập cho học sinh các phương pháp học tập chung và các phương pháp học tập trong bộ môn.

Tóm lại có rất nhiều phương hướng đổi mới PPDH với những cách tiếp cận khác nhau, trên đây chỉ là một số phương hướng chung. Việc đổi mới PPDH đòi hỏi những điều kiện thích hợp về phương tiện, cơ sở vật chất và tổ chức dạy học, điều kiện về tổ chức, quản lý.

Ngoài ra, PPDH còn mang tính chủ quan. Mỗi giáo viên với kinh nghiệm riêng của mình cần xác định những phương hướng riêng để cải tiến PPDH và kinh nghiệm của cá nhân.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Đăng Trự (2015), *Phương pháp dạy học tích cực hóa hoạt động học tập*.
2. Đỗ Trung Kiên, *Đổi mới phương pháp dạy và học bằng việc sử dụng phương pháp tình huống* (Using case study).
3. Nghị quyết số 29 NQ/TW, *Về đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo*, Hội nghị trung ương 8 khóa XI, ngày 4/11/2013.

Phản biện khoa học: TS. Nguyễn Thị Nguyệt Dung

Khoa Quản lý kinh doanh, Đại học Công nghiệp Hà Nội

PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY TÍCH CỰC: ỨNG DỤNG CỦA NÓ TRONG NGÀNH QUẢN TRỊ KINH DOANH

TS. Nguyễn Viết Hân – ThS. Lê Thị Khánh Ly – ThS. Lê Thị Loan

Khoa Quản lý Kinh doanh, Đại học Công nghiệp Hà Nội

TÓM TẮT

Nghiên cứu này nhằm mục đích để chỉ ra cách thức vận dụng phương pháp giảng dạy tích cực vào ngành QTKD. Nghiên cứu được tiến hành bằng việc sử dụng phương pháp tiếp cận CDIO để kết nối giữa yêu cầu đầu ra của ngành QTKD và đặc điểm của các loại phương pháp giảng dạy tích cực. Kết quả nghiên cứu đã chỉ ra, để áp dụng phương pháp tích cực một cách hiệu quả thì cần phải tích hợp nhiều phương pháp giảng dạy dựa vào mục tiêu kiến thức trong một bài giảng cũng như trong một môn học nhất định. Mặt khác, nghiên cứu cũng chỉ ra rằng để nâng cao hiệu quả trong việc áp dụng phương pháp giảng dạy tích cực cần phải xem xét đến điều kiện tổ chức lớp học và hệ thống cơ sở vật chất của cơ sở đào tạo.

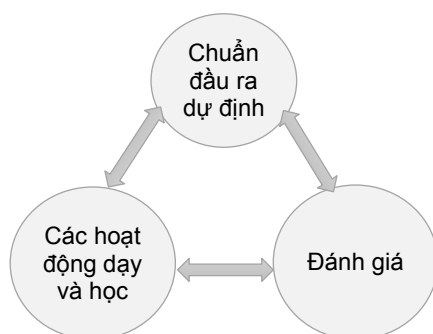
Từ khóa: phương pháp giảng dạy tích cực, tiếp cận CDIO, ứng dụng trong ngành QTKD.

1. GIỚI THIỆU

Nâng cao chất lượng đào tạo bằng việc áp dụng phương pháp tích cực ở cấp độ đại học là một trong những hiện tượng nổi lên trong hầu hết các diễn đàn, hội thảo khoa học về giáo dục ở nước ta trong những năm gần đây. Phần lớn trong các diễn đàn và hội thảo khoa học này đều có sự đồng nhất về quan điểm là: giảng dạy theo phương pháp tích cực đem lại hiệu quả cao trong các chương trình đào tạo. Giảng dạy theo phương pháp tích cực có thể phát huy tính chủ động, sáng tạo, khả năng tư duy cũng như nâng cao các kỹ năng cơ bản cho người học. Tuy nhiên, cho đến nay vẫn chưa có một nghiên cứu nào đề cập đến mức độ hiệu quả của phương pháp giảng dạy tích cực được sử dụng trong chuyên ngành QTKD. Do đó, nghiên cứu này được tiến hành để kết nối giữa các phương pháp giảng dạy tích cực với các yêu cầu cơ bản của một nhà QTKD, từ đó đưa ra những khuyến nghị trong việc áp dụng phương pháp giảng dạy tích cực trong ngành QTKD nhằm nâng cao hiệu quả trong quá trình áp dụng và triển khai phương pháp giảng dạy này.

2. CƠ SỞ LÝ LUẬN

Một trong những cách tiếp cận để nâng cao chất lượng và chuẩn hóa chương trình đào tạo nói chung và chương trình QTKD nói riêng là CDIO (Edward và cộng sự, 2007). Trong đó, việc áp dụng và triển khai phương pháp tiếp cận CDIO trong chương trình QTKD tại trường đại học đòi hỏi phải có sự thay đổi và tương tác liên tục, đồng bộ trong ba yếu tố: các chuẩn đầu ra dự định, các hoạt động dạy và học, đánh giá (hình 1).



Hình 1. Mối quan hệ giữa chuẩn đầu ra, giảng dạy và học tập, và đánh giá

Như vậy, chúng ta cần phải quan tâm đến phương pháp giảng dạy tích cực vì ba lý do sau: *Thứ nhất*, chuẩn đầu ra thay đổi thì các hoạt động dạy và học cũng phải thay đổi phù hợp. Sau khi xây dựng được các chuẩn đầu ra cho chương trình đào tạo cũng như cho từng môn học cụ thể, câu hỏi đặt ra tiếp theo đối với người giảng viên đó là: “Làm thế nào để giúp sinh viên chúng ta có thể đạt được các mục tiêu đó?”. Nghĩa là, chúng ta cần quan tâm đến các phương pháp tổ chức việc giảng dạy và học tập cho sinh viên trong suốt chương trình đào tạo cũng như cho từng môn học cụ thể một cách có hiệu quả cao để có thể đáp ứng được các chuẩn đầu ra mong đợi. *Thứ hai*, một trong những đặc trưng của chương trình đào tạo ngành QTKD theo cách tiếp cận CDIO là chương trình đào tạo tích hợp (hình 2). Nghĩa là chương trình đào tạo phải có các khóa học kiến thức chuyên ngành hỗ trợ lẫn nhau, có kế hoạch rõ ràng trong việc tích hợp các kỹ năng cá nhân và tương tác giao tiếp, cũng như kỹ năng kiến tạo sản phẩm mới, quy trình và hệ thống (Edward và cộng sự, 2007). *Thứ ba*, đối với các chuẩn đầu ra về mặt kỹ năng, giảng viên cũng cần có những kế hoạch và phương pháp giảng dạy một cách cụ thể và có mục đích. Ví dụ như yêu cầu sinh viên làm việc nhóm không có nghĩa là họ sẽ học được kỹ năng làm việc theo nhóm hiệu quả. Các vấn đề như làm sao để thành lập một nhóm, làm sao lập kế hoạch và phân chia công việc trong nhóm, và làm sao để giải quyết những mâu thuẫn trong nhóm,... cần phải được giảng dạy một cách rõ ràng. Học tập hiệu quả chỉ xảy ra khi

các hoạt động giảng dạy mang đến những cơ hội cụ thể cho sinh viên thực hành, phản ánh những trải nghiệm của họ và họ được ứng dụng khái niệm lý thuyết.



Hình 2. Các mục tiêu trong chương trình đào tạo tích hợp theo CDIO

Mặt khác, trong nghiên cứu của Edward và cộng sự (2007) cũng cho thấy sinh viên gần như đạt được các kết quả mong muốn và họ cảm thấy thỏa mãn với nền giáo dục mà họ nhận được khi họ được học một cách tích cực, được tham gia chủ động với đa dạng các hoạt động học tập. Học tập chủ động giúp sinh viên có được cách tiếp cận sâu trong quá trình học. Cách tiếp cận sâu có nghĩa là sinh viên chủ tâm để tìm hiểu các khái niệm, thay vì đơn thuần chỉ tái thể hiện thông tin trong các bài giảng. Hay một nghiên cứu của Biggs (2003) cũng cho thấy rằng có mối liên quan chặt chẽ giữa các hoạt động của người học với hiệu quả học tập. Tỷ lệ tiếp thu kiến thức của người học tăng lên cao khi được vận dụng đa giác quan vào hoạt động học tập, được sử dụng trong thực tế và đặc biệt nếu được dạy lại (truyền đạt lại) cho người khác. Giảng dạy chủ động chính là tổ chức các hoạt động học tập đa dạng và phong phú giúp làm tăng khả năng lĩnh hội kiến thức (hình 3).

3. PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY TÍCH CỰC

3.1. Đặc điểm của phương pháp giảng dạy tích cực

Phương pháp giảng dạy tích cực là PPDH theo hướng phát huy tính chủ động, sáng tạo cũng như kích thích tư duy của người học trong quá trình tiếp thu kiến thức và rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp. Phương pháp giảng dạy tích cực không chỉ hướng cho sinh viên tính chủ động trong việc phát huy khả năng tư duy phân tích, xử lý các tình huống, mà còn rèn luyện cho sinh viên có được kỹ năng thảo luận, thuyết trình, làm việc nhóm và đưa ra những quan điểm cá nhân, khả năng làm việc nhóm và cách thức giải quyết một vấn đề nào đó. Phương pháp giảng dạy tích cực còn được gọi là phương pháp lấy người học làm trung tâm, chú trọng đến rèn luyện phương pháp tự học của sinh viên, phối hợp giữa học tập cá nhân và học tập hợp tác. Trong đó:

– Lấy người học làm trung tâm là: người học không chỉ là đối tượng được truyền tải kiến thức mà người học còn là đối tượng tham gia vào các hoạt động cụ thể, thông qua đó người học có thể tự khám phá những điều mình chưa rõ chứ không phải thụ động tiếp thu những tri thức đã được giảng viên sắp đặt. Được đặt vào những tình huống của đời sống thực tế, người học trực tiếp quan sát, thảo luận, làm thí nghiệm, giải quyết vấn đề đặt ra theo cách suy nghĩ của mình, từ đó nắm được kiến thức kỹ năng mới, vừa nắm được phương pháp “làm ra” kiến thức, kỹ năng đó, không rập theo những khuôn mẫu sẵn có, được bộc lộ và phát huy tiềm năng sáng tạo.

– Chú trọng rèn luyện phương pháp tự học là: việc rèn luyện phương pháp học tập cho sinh viên không chỉ là một biện pháp nâng cao hiệu quả dạy học mà còn là một mục tiêu dạy học. Trong xã hội hiện đại đang biến đổi nhanh với sự bùng nổ của thông tin, và sự phát triển của khoa học công nghệ, thì bản thân người dạy không thể thu thập được đầy đủ thông tin và không thể truyền tải khối lượng kiến thức ngày càng nhiều cho sinh viên. Vì vậy, vai trò của người dạy không còn là “người truyền đạt thông tin” nữa mà sẽ đóng vai trò của người hướng dẫn cho người học đi tìm tri thức. Do đó, nếu rèn luyện cho người học có được phương pháp, kỹ năng, thói quen, ý chí tự học thì sẽ tạo cho họ lòng ham học, khơi dậy nội lực vốn có trong mỗi người, thì kết quả học tập sẽ được nhân lên gấp bội.

– Phối hợp giữa học tập cá nhân với học tập hợp tác là: trong một lớp học mà trình độ kiến thức, tư duy của sinh viên không thể đồng đều tuyệt đối thì khi áp dụng phương pháp chủ động buộc phải chấp nhận sự phân hóa về cường độ, tiến độ hoàn thành nhiệm vụ học tập, nhất là khi bài học được thiết kế thành một chuỗi công tác độc lập. Áp dụng phương pháp chủ động ở trình độ càng cao thì sự phân hóa này càng lớn. Tuy nhiên, trong học tập, không phải mọi tri thức, kỹ năng, thái độ đều được hình thành bằng những hoạt động độc lập cá nhân. Lớp học là môi trường giao tiếp giảng viên – sinh viên, sinh viên – sinh viên, tạo nên mối quan hệ hợp tác giữa các cá nhân trên con đường chiếm lĩnh kiến thức. Thông qua thảo luận, tranh luận trong tập thể, ý kiến mỗi cá nhân được bộc lộ, khẳng định hay bác bỏ, qua đó người học nâng mình lên một trình độ mới. Điều này phù hợp với môi trường thực tế sau này khi sinh viên đã tốt nghiệp và đi làm, buộc mọi người phải học tập suốt đời, phối hợp giữa học tập cá nhân và học tập hợp tác.

Ngoài ra, phương pháp giảng dạy tích cực còn là phương pháp mà trong đó giáo viên đóng vai trò là người hướng dẫn và tổ chức các hoạt động trên lớp. Trong giảng dạy tích cực giảng viên không còn đơn thuần đóng vai trò là người truyền đạt kiến thức mà trở thành người hướng dẫn cho sinh viên trên con đường đi tìm tri thức. Cụ thể hơn, người dạy đóng vai trò thiết kế, tổ chức, hướng dẫn các hoạt động độc

lập hoặc theo nhóm nhỏ để sinh viên tự lực chiếm lĩnh nội dung học tập, chủ động đạt các mục tiêu kiến thức, kỹ năng, thái độ theo yêu cầu của chương trình. Trên lớp, sinh viên hoạt động là chính, giảng viên chỉ là người hướng dẫn. Nhưng trước khi lên lớp, giảng viên phải đầu tư nhiều thời gian để thiết kế bài giảng sao cho đạt được chuẩn đầu ra; chọn lọc phương pháp giảng dạy và phương pháp đánh giá phù hợp với mục tiêu và nội dung bài giảng. Trong quá trình giảng dạy, ngoài giờ lên lớp, người dạy còn phải theo dõi các hoạt động tự học của sinh viên, giúp đỡ khi cần thiết, trao đổi thảo luận và góp ý để người học đi đúng hướng.

Mặt khác, để nâng cao hiệu quả của phương pháp giảng dạy tích cực thì cần phải có sự kết hợp giữa đánh giá của giảng viên với tự đánh giá của sinh viên. Theo phương pháp truyền thống thì giảng viên là người duy nhất đánh giá sinh viên, nhưng trong phương pháp tích cực thì giảng viên phải hướng dẫn sinh viên phát triển kỹ năng tự đánh giá để tự điều chỉnh cách học. Liên quan với điều này, giảng viên cần tạo điều kiện thuận lợi để sinh viên được tham gia đánh giá lẫn nhau. Tự đánh giá đúng và điều chỉnh hoạt động kịp thời là năng lực rất cần cho sự thành đạt trong cuộc sống mà nhà trường phải trang bị cho sinh viên. Một điểm cần chú ý trong việc đánh giá đó là phải đánh giá dựa trên quá trình, tránh tập trung đánh giá vào cuối học kỳ và đa dạng các hoạt động đánh giá để người học có cơ hội thể hiện sự tiến bộ của mình trong quá trình học.

3.2. Các phương pháp giảng dạy tích cực

Cho đến nay đã có nhiều phương pháp giảng dạy tích cực được đề nghị sử dụng bởi các học giả trên thế giới. Tuy nhiên phần lớn các phương pháp này chỉ xoay quanh hai nhóm chính là: nhóm phương pháp giúp sinh viên học tập chủ động và nhóm phương pháp giúp sinh viên học tập qua trải nghiệm.

3.2.1. Nhóm phương pháp giảng dạy giúp sinh viên học tập chủ động

Phương pháp động não: là cách thức vận dụng kinh nghiệm và sáng kiến mỗi người trong thời gian tối thiểu tùy vấn đề đưa ra để có được tối đa những dữ kiện tốt nhất (Osborn, 1963). Động não là phương pháp giúp sinh viên trong một thời gian ngắn nảy sinh được nhiều ý tưởng, nhiều giả định về một vấn đề nào đó, trong đó có nhiều ý tưởng sáng tạo. Thực hiện phương pháp này, giảng viên cần đưa ra một hệ thống các thông tin làm tiền đề cho buổi thảo luận.

Phương pháp Suy nghĩ – Từng cặp – Chia sẻ: phương pháp này được thực hiện bằng cách cho các sinh viên cùng đọc tài liệu hoặc suy nghĩ về một chủ đề, sau đó các sinh viên ngồi bên cạnh nhau có thể trao đổi với nhau về ý kiến và kinh

nghiệm của mỗi người trong một khoảng thời gian nhất định (khoảng vài phút), sau đó chia sẻ với cả lớp (Lyman, 1987). Phương pháp này có ưu điểm là rất dễ dàng thực hiện mọi cấu trúc lớp học, ai cũng có thể tham gia được vào việc chia sẻ ý kiến của mình, tạo được sự tự tin cho người học dám nói ra những suy nghĩ của mình (đây là điểm yếu đối với đa số các sinh viên Việt Nam), giúp các sinh viên tập trung vào chủ đề đang học, biết mình đang học gì và đã hiểu vấn đề đến đâu, thậm chí nêu lên cả những vấn đề mới cho bài học.

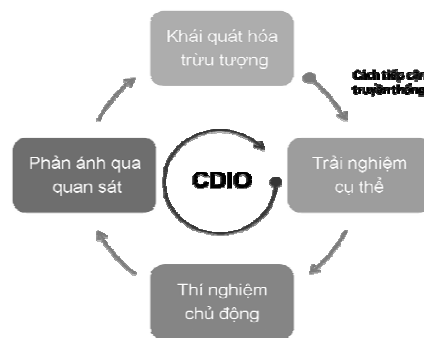
Phương pháp giảng dạy dựa trên vấn đề là: việc nghiên cứu một chủ đề học tập nào đó, sinh viên học nhiều hơn về một chủ đề chứ không phải là chỉ tìm ra những câu trả lời đúng cho những câu hỏi được giáo viên đưa ra (Hmelo–Silver, 2004). Phương pháp này có thể giúp cho sinh viên vừa nắm được kiến thức mới, vừa nắm được phương pháp lĩnh hội kiến thức đó, phát triển tư duy chủ động, sáng tạo, được chuẩn bị một năng lực thích ứng với đời sống xã hội, phát hiện kịp thời và giải quyết hợp lý các vấn đề nảy sinh (Hmelo–Silver, 2004).

Phương pháp giảng dạy hoạt động nhóm là: phương pháp chia lớp thành từng nhóm nhỏ từ 5 đến 7 người. Tùy mục đích, yêu cầu của vấn đề học tập, các nhóm được phân chia ngẫu nhiên hay có chủ định, được duy trì ổn định hay thay đổi trong từng phần của môn học, được giao cùng một nhiệm vụ hay những nhiệm vụ khác nhau. Khi làm việc nhóm, các thành viên phải làm việc theo quy định do giảng viên đặt ra hoặc do chính nhóm đặt ra. Các thành viên đều phải làm việc chủ động, không thể ỷ lại vào một vài người hiểu biết và năng động hơn. Các thành viên trong nhóm giúp đỡ nhau tìm hiểu vấn đề nêu ra trong không khí thi đua với các nhóm khác. Khi có một nhóm nào lên thuyết trình, các nhóm còn lại phải đặt ra các câu hỏi phản biện hoặc câu hỏi đề nghị làm sáng tỏ vấn đề. Phương pháp hoạt động nhóm giúp các thành viên trong nhóm chia sẻ các băn khoăn, kinh nghiệm của bản thân, cùng nhau xây dựng nhận thức mới. Bằng cách nói ra những điều đang nghĩ, mỗi người có thể nhận rõ trình độ hiểu biết của mình về chủ đề nêu ra, thấy mình cần học hỏi thêm những gì.

3.2.2. Nhóm phương pháp giảng dạy giúp học tập qua trải nghiệm

Học tập qua trải nghiệm được định nghĩa là quá trình học của sinh viên được trải qua những việc làm mô phỏng thực tế, có tính thực hành và vận dụng cao, như các đồ án thiết kế – triển khai, các tình huống nghiên cứu, từ đó sinh viên đúc kết thành những kinh nghiệm cho bản thân, làm sáng tỏ hơn cho các lý thuyết được học (Edward và cộng sự, 2007). Theo Kolb (1981) các quá trình học tập có thể được chia thành bốn nhóm cơ bản, phù hợp với bốn xu hướng học tập khác nhau: (1) *Quan sát suy ngẫm*: học tập thông qua quan sát các hoạt động do người khác thực hiện hoặc

chiếm nghiệm lại bản thân, suy ngẫm và đúc kết những trải nghiệm; (2) *Khái niệm hóa*: học tập thông qua việc xây dựng các khái niệm, tổng hợp, biện giải và phân tích những gì quan sát được; (3) *Trải nghiệm thực tế*: học tập thông qua các hoạt động, hành vi, thao tác cụ thể, trực tiếp; (4) *Thử nghiệm*: học tập thông qua những thử nghiệm, đề xuất các phương án giải quyết vấn đề và đưa ra quyết định. Mỗi người học sẽ vận dụng các quá trình này theo các cách khác nhau, ở những mức độ không đồng đều tùy thuộc vào các đặc điểm tâm sinh lý, trình độ, năng lực nhận thức và kinh nghiệm xã hội. Thông thường trong cách dạy truyền thống, giảng viên thường bắt đầu bài giảng từ các khái niệm có tính khái quát hoặc trừu tượng trước khi cho sinh viên được thực hành và làm các hoạt động thực tế. Nhóm phương pháp giảng dạy giúp học tập qua trải nghiệm bao gồm các phương pháp như sau:



Hình 3. Mô hình học tập qua trải nghiệm (Kolb, 1984)

Phương pháp học dựa vào dự án là: tổ chức việc dạy và học thông qua các dự án hay công trình thực tế. Dự án ở đây được hiểu là những nhiệm vụ phức tạp từ các câu hỏi hay vấn đề mang tính chất kích thích người học tìm hiểu, khám phá (Jones và cộng sự, 1996). Giải pháp đó có thể bao gồm các trải nghiệm thiết kế – triển khai. Từ đây người học sẽ tham gia vào thiết kế, đưa ra quyết định hay khảo sát các hoạt động có liên quan đến dự án. Với phương pháp học này, người học sẽ phải làm việc theo nhóm và khám phá những vấn đề gắn liền với cuộc sống, sau đó sẽ thuyết trình trước lớp và chia sẻ những gì họ đã làm được trong dự án của mình. Trong buổi thuyết trình có thể sử dụng các phương tiện nghe nhìn, một vở kịch, một bản báo cáo viết tay, một trang web hoặc một sản phẩm được tạo ra. Theo Bransford và Stein (1993), phương pháp học dựa trên dự án chú trọng tới những hoạt động học có tính chất lâu dài và liên ngành và thường gắn với những vấn đề nảy sinh từ đời sống hiện tại. Bên cạnh đó, phương pháp học dựa trên dự án còn tạo ra những cơ hội nhằm giúp người học theo đuổi được những sở thích của mình, và tự mình đưa ra quyết định về câu trả lời hay tìm ra giải pháp cho các vấn đề trình bày trong dự án.

Phương pháp học tập phục vụ cộng đồng là: một phương pháp dạy và học mà thông qua đó người học áp dụng được những kiến thức học được trong lớp vào điều kiện thực tế, đồng thời kết quả của quá trình học đáp ứng nhu cầu của cộng đồng và được cộng đồng sử dụng (Jacoby, 1996). Phương pháp học tập phục vụ cộng đồng là một sự phối hợp làm việc, hợp tác trên cơ sở các mối quan hệ của bốn thành phần tham gia là: nhà quản lý trường học, giảng viên, cộng đồng và sinh viên. Phương pháp học tập phục vụ cộng đồng được thực hiện theo các bước như sau: (1) Cộng đồng nêu vấn đề cần giải quyết; (2) Giáo viên lồng ghép các vấn đề cộng đồng cần giải quyết vào môn học như là đề tài thực tập của sinh viên. Điều quan trọng cần lưu ý là các đề tài này phải phù hợp với nội dung môn học, trình độ và kỹ năng của sinh viên; (3) Sinh viên được tổ chức thành nhóm thực hiện đề tài dưới sự hướng dẫn của giáo viên. Khi thực hiện đề tài, sinh viên phải vận dụng các kiến thức của môn học để cùng cộng đồng giải quyết các vấn đề; (4) Kết quả của đề tài được cộng đồng sử dụng (Phùng Thúy Phượng, 2008).



Hình 4. Học tập phục vụ cộng đồng trong mối quan hệ giữa hoạt động học và phục vụ

Phương pháp nghiên cứu tình huống: là phương pháp đào tạo dựa trên các tình huống thực tế của cả học viên và giảng viên. Mục đích chính của các tình huống là để miêu tả, trao đổi kinh nghiệm về cách thức giải quyết vấn đề và những mâu thuẫn trong khi thực hiện công việc được giao. Bằng những tình huống khác nhau cần phải giải quyết trong khoảng thời gian định sẵn cùng nguồn lực có hạn, người học được đặt vào vị trí cần phải đưa ra quyết định hoặc kêu gọi sự hỗ trợ của các thành viên cùng nhóm để tìm hướng giải quyết hợp lý. Sự đa dạng của các tình huống được đưa lên không chỉ khuyến khích người học phát huy tính chủ động, óc sáng tạo mà còn đem đến sự thoải mái, sảng khoái về mặt tinh thần khi tham dự lớp học. Yếu tố này làm người học có thể tiếp thu nội dung kiến thức bài giảng dễ dàng, sâu và nhớ lâu hơn các phương pháp giảng dạy truyền thống (Scholz và Olaf, 2002).

Bảng 1. Tóm tắt các phương pháp giảng dạy chủ động

STT	Phương pháp	Mô tả tóm tắt	Lợi ích cho người học
Học tập chủ động			
1.	Động não	– Giảng viên nêu vấn đề cần giải quyết, quy định thời gian và cách làm việc. – Sinh viên làm việc cá nhân, liệt kê nhanh các ý tưởng.	– Tư duy sáng tạo. – Giải pháp và đề xuất.
2.	Chia sẻ theo cặp	– Giảng viên nêu vấn đề cần thảo luận, quy định thời gian và cách chia sẻ. – Sinh viên làm việc theo cặp, lắng nghe và trình bày ý kiến, bảo vệ và phản bác.	– Cấu trúc giao tiếp. – Tư duy suy xét, phản biện.
3.	Tổ chức học tập theo nhóm	– Giảng viên tổ chức lớp học theo nhóm và chuẩn bị các nhiệm vụ học tập. – Mỗi nhóm nhận một nhiệm vụ học tập và cùng hợp tác để thực hiện.	– Kỹ năng làm việc theo nhóm. – Kỹ năng giao tiếp.
4.	Dạy học dựa trên vấn đề	– Giảng viên xây dựng “vấn đề” có liên quan đến nội dung dạy học. – Sinh viên được giao giải đáp “vấn đề” trên cơ sở cá nhân hoặc nhóm.	– Xác định và hình thành vấn đề. – Đề xuất các giải pháp. – Trao đổi, phản xét, cân bằng trong hướng giải quyết.
Học qua trải nghiệm			
5.	Dạy học thông qua làm đồ án	– Giảng viên chuẩn bị nội dung các đồ án môn học. – Sinh viên được giao thực hiện đồ án trên cơ sở cá nhân hoặc nhóm.	– Lập giả thiết. – Kỹ năng thiết kế – triển khai. – Kỹ năng giao tiếp bằng viết. – Kỹ năng thuyết trình.
6.	Nghiên cứu tình huống	– Giảng viên xây dựng “tình huống” có liên quan đến nội dung dạy học. – Sinh viên được giao giải đáp “tình huống” trên cơ sở cá nhân hoặc nhóm.	– Đề ra các giải pháp. – Ước lượng và phân tích định tính.
7.	Học tập phục vụ cộng đồng	– Giảng viên liên hệ cộng đồng và nối kết các vấn đề cộng đồng với các lý thuyết môn học, tổ chức hoạt động – Sinh viên tự nguyện tham gia, giải quyết vấn đề của cộng đồng, áp dụng các kiến thức được học	– Vai trò và trách nhiệm đối với xã hội. – Nhận biết được bối cảnh các tổ chức xã hội. – Ham tìm hiểu và học tập suốt đời.

4. CÁC YÊU CẦU CỦA MỘT NHÀ QUẢN TRỊ KINH DOANH

QTKD là một ngành đào tạo tổng hợp những nhà quản lý, QTKD nắm vững kiến thức cơ bản về kinh tế – xã hội, các kiến thức về chức năng, quá trình kinh

doanh và quản trị ở các doanh nghiệp; có kỹ năng cơ bản để vận dụng trong kinh doanh nói chung và thực hành tốt trong một số công việc chuyên môn. Sinh viên khi tốt nghiệp có thể làm việc trong các doanh nghiệp và các tổ chức kinh doanh: phòng kinh doanh, dịch vụ khách hàng, giao dịch, hành chính nhân sự, marketing, PR hoặc có thể làm giám đốc, quản lý xuất nhập khẩu, quản lý khách sạn, khu giải trí, nhà hàng; hoặc có thể tham gia mọi loại hình công việc như quản lý sản xuất, bán lẻ, tổ chức cung cấp dịch vụ, bảo hiểm, nghiệp vụ khách sạn, tham gia hoạt động nghiên cứu, tư vấn, đào tạo, tự thành lập, tham gia thành lập để làm chủ sở hữu doanh nghiệp, tham gia công tác quản lý nhà nước về các hoạt động kinh tế...

Ngoài ra, cử nhân QTKD có thể làm việc tại các doanh nghiệp, khu chế xuất, liên doanh hoặc các tổ chức hợp tác quốc tế về thương mại. Ngành QTKD có các chuyên ngành như: quản trị nhân sự, QTKD tổng hợp, quản trị chất lượng, quản trị dịch vụ, quản trị du lịch, QTKD quốc tế, thương mại, quản trị chất lượng, marketing, quản trị truyền thông... Sinh viên tốt nghiệp chuyên ngành QTKD tổng hợp, quản trị dịch vụ, quản trị nhân sự... có thể làm công tác quản lý doanh nghiệp ở các đơn vị sản xuất, kinh doanh, xuất nhập khẩu, tài chính, tiền tệ; tổ chức và quản lý các cơ sở dịch vụ chăm sóc sức khỏe, giáo dục, thể thao. Nhà QTKD là người có năng lực truyền đạt, điều hành, hoạch định kế hoạch và quản lý. Lãnh đạo trực tiếp của các nhà QTKD là giám đốc doanh nghiệp và thuộc cấp của họ là các nhân viên kinh doanh.

Trách nhiệm của nhà quản lý kinh doanh là xây dựng kế hoạch và mục tiêu kinh doanh, hoàn thành nhiệm vụ kinh doanh và doanh thu mà công ty đề ra. Phối hợp với lãnh đạo doanh nghiệp, xác định sản phẩm cần tiêu thụ và sách lược tiêu thụ sản phẩm. Quản lý và bồi dưỡng các nhân viên dưới quyền. Xác định, sắp xếp, giám sát các chế độ có liên quan. Tổ chức các cuộc họp định kỳ để truyền đạt, sắp xếp các nhiệm vụ công việc đến các nhân viên dưới quyền. Động viên tinh thần làm việc của nhân viên, giúp nhân viên vượt qua mọi khó khăn để hoàn thành tốt công việc. Các yêu cầu cơ bản cho nhà quản trị được tóm tắt trong bảng 2.

Như vậy, để trở thành một nhà QTKD đáp ứng được nhu cầu của xã hội và người tuyển dụng thì họ không chỉ có kiến thức chuyên môn sâu rộng, tư duy phân tích, phán đoán, xử lý thông tin từ đó đưa ra các quyết định trong việc giải quyết các vấn đề phát sinh, mà nhà QTKD còn phải có những kỹ năng thuyết trình, đàm phán, đánh giá cũng như tự thiết kế và xây dựng những mục tiêu, chiến lược và kế hoạch triển khai các hoạt động cho tổ chức của mình.

Bảng 2. Yêu cầu cơ bản của một nhà quản trị

Yêu cầu chung	Yêu cầu kiến thức	Yêu cầu kỹ năng
– Năng lực khổng chế, điều phối sản phẩm và thị trường. – Bồi dưỡng, quản lý thuộc cấp. – Phối hợp, giao tiếp với chủ công ty, nhân viên dưới quyền và khách hàng. – Chấp hành, chỉ huy công việc tích cực học tập cầu tiến. – Đạo đức nghề nghiệp. – Truyền đạt tốt. – Sắp xếp công việc thỏa đáng. – Tổng hợp và báo cáo kịp thời. – ...	– Thực hiện được những công việc cơ bản về xây dựng và quản trị chiến lược kinh doanh của doanh nghiệp như: thu thập thông tin, tham gia phân tích môi trường kinh doanh và kiểm soát quá trình thực hiện chiến lược. – Thực hiện được những công việc cơ bản về đàm phán, thương lượng trong kinh doanh. – Giải thích và thực hành được những công việc cơ bản về quản trị đối với các lĩnh vực hoạt động của doanh nghiệp: nguồn nhân lực, sản xuất và tác nghiệp, tài chính doanh nghiệp, chất lượng, marketing, dự án đầu tư... – ...	– Kỹ năng cứng: + Soạn thảo các hợp đồng cơ bản như: thương mại, lao động, dân sự; văn bản về quản lý hành chính thông dụng như: báo cáo, quyết định, công văn, tờ trình, biên bản, thông báo; thực hiện được quy trình thành lập doanh nghiệp, khởi sự kinh doanh. + Có khả năng tham gia đàm phán, thương lượng trong kinh doanh. + Có khả năng tham gia lập chiến lược và kế hoạch kinh doanh cho doanh nghiệp. + Có khả năng tổ chức, lãnh đạo, điều hành hoạt động của doanh nghiệp với vai trò của một nhà quản trị cấp cơ sở hoặc cấp trung gian trên tất cả các lĩnh vực hoạt động của doanh nghiệp. + ... – Kỹ năng mềm: + Có khả năng giao tiếp tiếng Anh thông thường. + Ứng dụng tương đối thành thạo tin học vào công việc chuyên môn. + Có thể kiểm và khai thác các thông tin hữu ích phục vụ cho nghề nghiệp trên internet. + Thực hành làm việc độc lập và làm việc theo nhóm. + Thực hành tương đối thành thạo các kỹ năng: ứng xử, giao tiếp, thuyết trình, soạn thảo văn bản vào công việc chuyên môn. + Vận dụng được các phương pháp tự học, tự nghiên cứu. + ...

5. ỨNG DỤNG PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY TÍCH CỰC TRONG NGÀNH QUẢN TRỊ KINH DOANH

Kết quả nghiên cứu được chỉ ra trong bảng 3, mỗi phương pháp giảng dạy chỉ đáp ứng một hay một vài khía cạnh nào đó trong yêu cầu cơ bản của một nhà quản trị. Ví dụ: Giảng dạy theo phương pháp động não chỉ có thể đáp ứng hiệu quả nhất đối với yêu cầu của một nhà quản trị trên các khía cạnh như: kích thích sinh viên phát huy khả năng tư duy phân tích; phán đoán, đánh giá và ra quyết định trong việc giải quyết các vấn đề phát sinh; thiết kế và xây dựng những mục tiêu, chiến lược và kế hoạch triển khai, thì bản thân nó không đạt được hiệu quả cao trong việc rèn luyện

các kỹ năng cơ bản như: kỹ năng thuyết trình, đàm phán, thuyết phục, giao tiếp; kỹ năng viết, soạn thảo văn bản; làm việc nhóm; đạo đức. Do đó, tùy thuộc vào yêu cầu và mục tiêu kiến thức của mỗi nội dung trong bài giảng của một môn học mà giáo viên lựa chọn cho mình một phương pháp giảng dạy hiệu quả nhất. Điều này ngụ ý rằng, trong mỗi một bài giảng giáo viên có thể sử dụng tích hợp đồng thời nhiều phương pháp khác nhau.

Bảng 3. Yêu cầu của một nhà quản trị và điểm mạnh của phương pháp tích cực

Yêu cầu của nhà quản trị \ Các phương pháp giảng dạy tích cực	Tư duy phân tích, phán đoán	Thiết kế và xây dựng những mục tiêu, chiến lược và kế hoạch triển khai	Đánh giá, ra quyết định trong việc giải quyết các vấn đề phát sinh	Kỹ năng thuyết trình, đàm phán, thuyết phục, giao tiếp	Kỹ năng viết, soạn thảo văn bản	Làm việc nhóm	Đạo đức	Thu thập và xử lý thông tin
Phương pháp động não	x	x	x					
Chia sẻ theo cặp	x					x		
Học tập theo nhóm				x		x		
Học dựa trên vấn đề		x	x					x
Học thông qua làm đồ án	x	x	x	x	x			x
Nghiên cứu tình huống	x		x					
Học tập phục vụ cộng đồng							x	

Mặt khác để áp dụng phương pháp giảng dạy tích cực trong ngành QTKD đạt hiệu quả cao, cần phải xem xét các điều kiện trong việc tổ chức lớp học và phương tiện giảng dạy. Theo (Bonwell và Eison, 1991), phương pháp giảng dạy tích cực chỉ đạt được hiệu quả cao đối với lớp học ít người khoảng 30 đến 40 sinh viên. Nếu như triển khai phương pháp giảng dạy tích cực ở các lớp học có số đông sinh viên thì cần phải có trợ giảng hoặc sử dụng các thiết bị kỹ thuật điện tử. Chẳng hạn khi cần kiểm tra nhanh khả năng hiểu và nắm bắt các khái niệm của sinh viên trong lớp học với khoảng 100 sinh viên thì giảng viên không thể đặt câu hỏi chung cho cả lớp được. Các trường đại học ở Mỹ thường được trang bị hệ thống trả lời cá nhân hoặc clicker đối với các lớp học đông. Đối với các hoạt động tổ chức bên ngoài lớp học như học dựa trên dự án hay học tập phục vụ cộng đồng, việc tìm các đối tác doanh nghiệp hoặc cơ sở thực tập phù hợp có một ý nghĩa quan trọng, đóng góp đáng kể cho kết quả học tập của sinh viên.

6. KẾT LUẬN

Theo cách tiếp cận CDIO, sinh viên sẽ học các kỹ năng cá nhân, giao tiếp, các kỹ năng kiến tạo sản phẩm, quy trình và hệ thống cùng với kiến thức chuyên ngành trong bối cảnh thực hành kỹ thuật chuyên nghiệp, người ta gọi đó là học tập tích hợp. Học tập tích hợp có ưu điểm là cho phép sinh viên sử dụng hết thời gian để vừa học kiến thức, vừa học kỹ năng. Nhưng để có thể sử dụng công dụng kép của thời gian học tập, điều quan trọng là phải có được môn phương pháp giảng dạy và học tập mới, làm sao tận dụng được tối ưu thời gian nhưng không làm nặng thêm về mặt chương trình lý thuyết mới vốn đã dày đặc trong nội dung. Giảng dạy và học tập dựa trên các phương pháp học chủ động và trải nghiệm là một giải pháp cho vấn đề trên. Vai trò của giảng viên là phải tạo ra được các cơ hội học tập, thông qua các hoạt động đa dạng, kích thích sinh viên khám phá, áp dụng, phân tích và đánh giá các ý tưởng hơn là truyền đạt thông tin một chiều. Có nhiều phương pháp giảng dạy cải tiến giúp sinh viên học chủ động và trải nghiệm, mỗi phương pháp đều có những mặt thuận lợi và khó khăn riêng. Tùy vào từng mục tiêu và điều kiện cụ thể, giảng viên sẽ phối hợp linh hoạt các phương pháp trong quá trình giảng dạy của mình. Có thể nói các phương pháp giảng dạy cải tiến giúp chương trình đào tạo đạt được các mục tiêu chuẩn đầu ra theo cách tiếp cận CDIO. Nghĩa là, sau khi xây dựng chuẩn đầu ra môn học xong, đối với giảng viên việc thì dạy cái gì không còn là quan trọng mà phải là dạy như thế nào. Do vậy, đội ngũ các giảng viên cần được tập huấn và trang bị các kỹ năng và phương pháp giảng dạy chủ động cần thiết trước khi bắt đầu quá trình đào tạo sinh viên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Biggs J. (2003), *Teaching for Quality Learning At University*, 2nd ed., The Society for Research into Higher Education and Open University Press, Berkshire, England.
2. Bloom B. S., Englehart M. D., Furst E. J., Hill W. H., and Krathwohl D. R. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I—Cognitive Domain*, McKay, New York.
3. Bonwell C. C., and Eison J. A. (1991), *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, ASHE–ERIC Higher Education Report No. 1, George Washington University School of Education and Human Development, Washington, DC.
4. Bradford J. and Stein B. (1993), *The IDEAL problem solver*, 2nd ed., New York, NY: Freeman.
5. Campus Compact (2007), President's Declaration on Civic Responsibility of Higher Education.
6. Edward F. C., Johan M., Sören Ö., and Doris R. B. (2007), *Rethinking Engineering Education – The CDIO Approach*. Springer Science+Business Media, p. 286.

7. Gibbs G. (1992), *Improving the Quality of Student Learning*, TES, Bristol, England.
8. Hmelo–Silver C. E. (2004), *Problem–based learning: What and how do students learn?* Educational Psychology Review, 16: 235–266.
9. Jacoby B. (1996), *Service–Learning in Today’s Higher Education*. In: Barbara Jacoby and Associates (Eds.), *Service–Learning in Higher Education: Concepts and Practices*, San Francisco CA: Jossey–Bass.
10. Jones B. F., Rasmussen C., and Moffitt M. (1996), *Real–life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. Washington DC: American Psychological Association.
11. Kolb D. A. (1981), *Learning styles and disciplinary differences*. In: A. Chickering (Ed.), *The Modern American College*. San Francisco: Jossey–Bass.
12. Kolb D. A. (1984), *Experimental Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
13. Kritzerow P. (1990), Active learning in the classroom: The use of group role plays. *Teaching sociology*, 18(2), 223–225.
14. Lyman F. (1987), *Think–Pair–Share: An expanding teaching technique*. MAA–CIE Cooperative News, 1: 1–2.
15. Ngô Tú Thành (2008), *Phương pháp mô phỏng trong giảng dạy các chuyên ngành kỹ thuật*. Tạp chí phát triển Khoa học và công nghệ, 11 (10): tr.114–125.

Phản biện khoa học: ThS. Nguyễn Mạnh Cường – TS. Vũ Đình Khoa

Khoa Quản lý kinh doanh, Đại học Công nghiệp Hà Nội

ĐỀ XUẤT ỨNG DỤNG CHU TRÌNH PDCA (Plan–Do–Check–Action) TRONG KIỂM SOÁT TIẾN ĐỘ GIẢNG DẠY CÁC HỌC PHẦN CHUYÊN NGÀNH TẠI KHOA QUẢN LÝ KINH DOANH, TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG NGHIỆP HÀ NỘI

ThS. Phạm Việt Dũng – ThS. Nguyễn Tiến Lợi

Khoa Quản lý kinh doanh, Đại học Công nghiệp Hà Nội

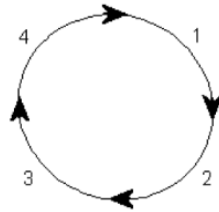
TÓM TẮT

Để nâng cao chất lượng đào tạo trong đó có các hoạt động giảng dạy, học tập, công tác biên soạn giáo trình, sinh hoạt chuyên môn... đặc biệt là việc kiểm soát tiến độ giảng dạy các học phần chuyên ngành của các giáo viên. Mục tiêu của bài viết là trình bày quá trình ra đời, phát triển của chu trình PDCA (Plan – Lập kế hoạch, Do – Thực hiện, Check – Kiểm tra, Action – Điều chỉnh), và đánh giá nhận thức của giáo viên về chu trình PDCA trong kiểm soát liên tục kế hoạch giảng dạy các học phần chuyên ngành tại khoa Quản lý kinh doanh – Trường ĐHCNHN. Kết quả nghiên cứu cho thấy các giáo viên đã áp dụng quản lý kế hoạch giảng dạy theo chu trình PDCA nhưng ở mức độ chưa đầy đủ và hiệu quả trong khâu kiểm tra (C). Bài viết chỉ ra tính khả thi của chu trình PDCA đối với việc kiểm soát tiến độ giảng dạy.

Từ khóa: Chu trình PDCA, Walter A. Shewhart, giảng dạy, cải tiến.

1. GIỚI THIỆU CHU TRÌNH PDCA

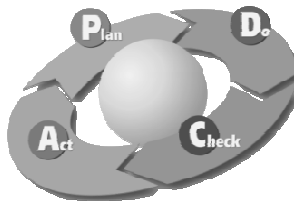
Walter A. Shewhart là người đầu tiên giới thiệu chu trình này vào năm 1939 chu trình đã được thể hiện thông qua ba yếu tố: (i) các đặc tính; (ii) sản xuất và (iii) kiểm tra. Ban đầu chu trình được đưa ra là một đường thẳng nhưng sau đó được xây dựng lại thành một vòng khép kín. Năm 1950, Edwards Deming trong buổi hội thảo về kiểm soát chất lượng bằng thống kê cho những người quản lý và kỹ sư tại Hiệp hội khoa học và kỹ sư Nhật Bản (JUSE–Japanese Union of Scientists and Engineers) đã chỉnh sửa lại chu trình của Shewhart thành chu trình gồm bốn bước: (i) thiết kế; (2) sản xuất; (3) tiêu thụ; (4) thiết kế lại (hình 1). Lúc đầu được gọi là Chu trình Shewart để tưởng nhớ tiến sĩ Walter A. Shewart tuy nhiên Người Nhật lại quen gọi nó là chu trình deming hay vòng tròn Deming.



Hình 1: Chu trình Deming năm 1950

Năm 1950 trong một hội thảo với các chuyên viên của mình Imai đã thay đổi lại chu trình PDCA của Deming. Cụ thể, ông đã đưa ra mối quan hệ giữa chu trình của mình với chu trình của Deming.

- 1) Design – Plan: Thiết kế sản phẩm thông qua quản lý việc lập kế hoạch.
- 2) Production – Do: Sản xuất nói đến việc làm các sản phẩm đã được thiết kế trước đó.
- 3) Sales – Check: Số lượng hàng bán đã chỉ ra được sự hài lòng của khách hàng.
- 4) Research – Action: Trong trường hợp khách hàng phàn nàn cần kiểm tra lại kế hoạch và đưa ra các kế hoạch hành động khắc phục cho những chu trình mới.

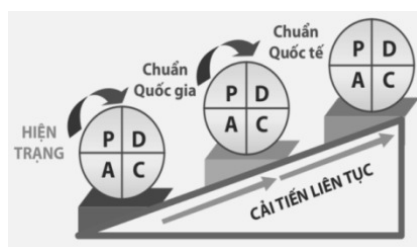


Hình 2: Chu trình PDCA của người Nhật năm 1951

Năm 1980 Deming trình bày lại chu trình của mình, ông đưa ra khuyến cáo với các nhà sản xuất rằng PDCA là không chính xác bởi vì từ “Check” tiếng Anh có nghĩa là “to hold back” (ngăn không cho phát triển) do đó phải gọi là chu trình PDSA (chu trình cho học tập và cải tiến) chứ không phải là PDCA. Ông đã mô tả nó như là một lưu đồ cho việc học tập và cải tiến một sản phẩm hay một quá trình. Việc sử dụng từ “Study” thay cho “Check” trong bước thứ ba của chu trình để nhấn mạnh rằng mục tiêu của bước này là để học tập và xây dựng kiến thức mới. Các tác giả Langley, Nolan cũng có quan điểm đồng tình như vậy.

Cho dù là PDCA hay PDSA thì chu trình này vẫn là công cụ hiệu quả nhằm giúp các tổ chức thực hiện quản lý chất lượng toàn diện (TQM), tạo ra môi trường học tập tích cực khuyến khích người lao động phải xem xét lại quy trình mà họ đang tiến

hành một cách thường xuyên. Theo chu trình này, cải tiến chất lượng sẽ có hiệu quả nếu được bắt đầu với một kế hoạch tốt (P), các hoạt động cần thiết để đạt được kế hoạch này (D), kết quả được kiểm tra (C) để hiểu rõ nguyên nhân của các kết quả, và có hành động (A) được thực hiện để cải thiện các quy trình.



Hình 3: Chu trình PDCA cho cải tiến liên tục

2. VẬN HÀNH CHU TRÌNH PDCA TRONG CÁC TỔ CHỨC

Chu trình PDCA được thiết kế với hình ảnh một đường tròn lăn trên một mặt phẳng nghiêng (theo chiều kim đồng hồ). Để làm một sản phẩm hay một lô hàng thì ngay từ ban đầu kế hoạch sản xuất được lập ra (P), sau đó tiến hành sản xuất sản phẩm theo kế hoạch đã lập và theo thiết kế ban đầu (D), trong quá trình tiến hành sản xuất thường xuyên theo dõi, kiểm tra, giám sát đánh giá quá trình sản xuất (D) có đúng theo thiết kế hay kế hoạch ban đầu (P) hay không? Để có biện pháp hay hành động khắc phục (A) khi phát hiện thấy có những điểm không phù hợp với quá trình sản xuất để có biện pháp khắc phục. Sau khi làm xong thì sản phẩm sẽ đạt ở mức tiêu chuẩn số 1 (mức hiện trạng ban đầu). Do sản xuất có tính lặp lại cao, nếu ta áp dụng triệt để quản lý theo chu trình PDCA thì các sản phẩm của lần sau chắc chắn ta sẽ loại bỏ hết những điểm không phù hợp của lần trước trong tất cả các khâu từ lập kế hoạch (P) cho đến hành động khắc phục (A). Từ đó sản phẩm làm ra lần sau chất lượng sẽ được nâng lên mức cao hơn (mức chuẩn quốc gia rồi đến chuẩn quốc tế). Từ đó mà doanh nghiệp cũng tồn tại được và ngày càng phát triển do cải tiến liên tục không ngừng.

3. LỢI ÍCH CỦA CHU TRÌNH PDCA

Chu trình PDCA được sử dụng trong việc giải quyết vấn đề, thông thường giải quyết vấn đề được tiến hành qua các bước: (i) xác định vấn đề; (ii) phân tích vấn đề; (iii) lựa chọn các giải pháp; (iv) kiểm tra và đánh giá các giải pháp; (v) phát triển các thói quen mới. Cụ thể, một vấn đề được xác định và phân tích trong giai đoạn lập kế hoạch, giải pháp được thực hiện trong giai đoạn thực hiện và đánh giá trong giai đoạn kiểm tra, và thói quen mới được phát triển trong giai đoạn có hành động khắc

phục, sửa chữa. Từ đó mà áp dụng chu trình PDCA trong quản lý sẽ mang lại hiệu quả thực sự, khi từng đối tượng ở những vị trí khác nhau có nhận thức đúng hơn về từng bước trong quy trình PDCA. Thông thường, công việc chính của người công nhân là sản xuất các sản phẩm nhưng bản thân mỗi người công nhân cũng phải tự lập kế hoạch thực hiện sản xuất riêng cho mình xem thời gian bắt đầu khi nào? Sản xuất số lượng là bao nhiêu?... Sau khi đã có kế hoạch cụ thể người công nhân bắt đầu tiến hành sản xuất theo kế hoạch, rồi lại tự kiểm tra việc sản xuất có đúng kế hoạch, thiết kế ban đầu hay không để có những biện pháp khắc phục, điều chỉnh phòng ngừa lỗi hay những điểm không phù hợp của toàn bộ quá trình. Tương tự với tất cả các vị trí từ tổ trưởng tổ sản xuất, quản đốc phân xưởng hay giám đốc cũng cần phải thực hiện như vậy khi bắt đầu mỗi một công việc.

Có thể thấy chu trình PDCA là một công cụ giúp cho việc quản trị hệ thống rất hiệu quả, giúp hạn chế và dẫn tới loại bỏ dần hết các lỗi, tránh cho lỗi không bị lặp lại, từ đó mà nâng cao hiệu quả hoạt động của mỗi cá nhân, mỗi tổ chức thông qua quá trình kiểm soát chặt chẽ hằng ngày. Xuất phát từ những lợi ích kể trên tác giả lựa chọn “đề xuất ứng dụng chu trình PDCA trong kiểm soát kế hoạch giảng dạy các học phần chuyên ngành tại khoa Quản lý kinh doanh trường ĐHCNHN” làm bài viết của mình. Hy vọng rằng công tác kiểm soát tiến độ giảng dạy các học phần chuyên ngành ngày càng được cải tiến.

4. CÁC NGHIÊN CỨU Ở NƯỚC NGOÀI

Ban đầu chu trình này chủ yếu tập trung vào quản lý chất lượng trong các doanh nghiệp sản xuất, nhưng cho đến nay nó đã được áp dụng vào hầu hết các loại hình doanh nghiệp kể cả các doanh nghiệp kinh doanh trong lĩnh vực dịch vụ. Trường học hay những đơn vị đào tạo cũng là những tổ chức cung cấp dịch vụ do vậy cũng đã có các nghiên cứu về chu trình PDCA được nghiên cứu, áp dụng trong lĩnh vực này. Cụ thể là:

Rr. Sri Kartikowati (2013) đã ứng dụng chu trình PDCA để cải tiến kỹ năng đào tạo cho giáo viên. Nghiên cứu đã cung cấp thêm những hướng dẫn liên quan đến thực hiện giảng dạy, để đạt được nhiều mục tiêu bằng cách ứng dụng chu trình PDCA trong giảng dạy đặc biệt là rất hiệu quả với các học phần thực hành. Chu trình này cũng giúp các giáo viên đạt được kỹ năng dạy học với hiệu quả cao trong tất cả các nội dung của một bài giảng từ mở bài, đặt vấn đề cho đến nội dung bài học và kết luận vấn đề với rất nhiều các kỹ năng dạy học khác nhau. Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng chỉ ra sự thành công và đạt hiệu quả rất cao trong giảng dạy của những giáo viên đã thực hiện việc giảng dạy dựa trên chu trình PDCA. Việc áp

dung mô hình này trong giảng dạy đặc biệt hiệu quả đối với các giáo viên mới bước vào nghề.

Bao Quan và cộng sự (2011) Sử dụng chu trình PDCA trong nghiên cứu các khóa học chuyên ngành tại Trung Quốc, bài nghiên cứu chỉ ra do những hạn chế về cơ sở vật chất và điều kiện thực hành tại các cơ sở đào tạo, mà các kỹ năng thực hành của sinh viên rất ít được thực hiện. Do đó, chu trình PDCA có thể nổi lên như là mối quan tâm của sinh viên về kỹ năng nghề nghiệp và nhận thức về nghề nghiệp của mình sau này. Bên cạnh đó nghiên cứu cũng chỉ ra chu trình PDCA còn giúp các sinh viên có thêm kỹ năng giải quyết vấn đề thực tế có trong các học phần chuyên ngành, dần dần, khoảng cách giữa lý thuyết và thực hành sẽ được lấp đầy. Cuối cùng, nghiên cứu cũng chỉ ra sử dụng chu trình PDCA có thể nuôi dưỡng nhận thức về nghề nghiệp, và đó là cơ sở để hình thành nên nhận thức về văn hóa doanh nghiệp trong tương lai. Sử dụng chu trình PDCA có thể thúc đẩy sinh viên học và làm chủ kiến thức công nghệ trong lĩnh vực nghề nghiệp của họ, làm nền tảng cho công việc sau này. Ý thức về văn hóa doanh nghiệp dần dần được hình thành trong tâm trí của sinh viên. Đó là nền tảng cho việc chấp nhận và hòa nhập với văn hóa doanh nghiệp trong công việc sau này của sinh viên.

5. CÁC NGHIÊN CỨU TRONG NƯỚC

Chủ đề bàn luận về chu trình PDCA được nói đến rất nhiều trong vài năm gần đây đặc biệt là các doanh nghiệp đầu tư nước ngoài tại Việt Nam, nhưng hầu hết chỉ là các báo cáo nội bộ của các công ty, cho đến nay cũng không có nhiều bài nghiên cứu viết về chủ đề này. Theo GS.TS. Nguyễn Quang Toàn chỉ biết chỉ có khoảng trên 30% là hiểu và thực hành tốt chu trình này. Điển hình đó là Trường ĐHCNHN, nhờ thực hành tốt quản lý chất lượng mà được Hội chất lượng châu Á (ANQ) xét tặng “Giải thưởng thực hành Quản lý chất lượng xuất sắc châu Á – ARE – QP” năm 2014, Trường Đại học Sao Đỏ – Hải Dương năm 2011, Trường Đại học Công nghiệp Thực phẩm Thành phố Hồ Chí Minh, Ủy ban nhân dân Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh, Công ty Gốm sứ Minh Long, Công ty nước uống tinh khiết Sài Gòn (SAPUWA) hoặc sản phẩm ồ áp, bơm nước hiệu SUTUDO,... cùng chung một hình mẫu áp dụng chu trình PDCA. Còn khoảng 70% các đơn vị thực hành chu trình PDCA “bằng niềm tin”, tin vào các tổ chức tư vấn thực hiện “vận hành giúp” hệ thống quản lý chất lượng, thay vì chính đơn vị phải tự xây dựng và vận hành. Đây là hình ảnh những người khổng lồ đang đứng trên đôi vai người khác đó là “các tổ chức tư vấn”.

Theo nghiên cứu của Hồ Tuấn Vũ (2013): Bài viết đã đề cập tới việc vận dụng chu trình PDCA trong thực hiện hệ thống kiểm soát nội bộ trong ngân hàng thương

mại Việt Nam hiện nay. Bài viết đã chỉ ra thực trạng hiện nay trong hệ thống kiểm soát nội bộ là: (i) môi trường kiểm soát còn nhiều yếu tố không thuận lợi cho công tác kiểm soát nội bộ; (ii) hệ thống kế toán của các ngân hàng thương mại có sự khác biệt so với chuẩn mực kế toán quốc tế; (iii) cơ chế kiểm soát nội bộ của các ngân hàng thương mại chỉ chú trọng đến công tác kiểm soát xử lý và kiểm soát bảo vệ tài sản; (iv) chất lượng kiểm toán nội bộ chưa cao; (v) ngân hàng đang thiếu nhân lực nhất là cán bộ quản trị cấp cao. Từ đó tác giả gợi ý vận dụng chu trình PDCA trong thực hiện hệ thống kiểm soát nội bộ tại các ngân hàng thương mại.

Nguyễn Trọng Khoa và cộng sự (2011) khảo sát thực trạng áp dụng chu trình PDCA và mô hình chất lượng ở 45 bệnh viện phía Nam. Kết quả nghiên cứu đã chỉ ra 38,2% số lãnh đạo và cán bộ quản lý chủ chốt của bệnh viện chưa biết hoặc biết mà không áp dụng chu trình PDCA. Những lĩnh vực đã áp dụng phổ biến nhất là an toàn sử dụng thuốc: 37 (82,2%), kiểm soát nhiễm khuẩn: 40 (88,9%), an toàn phẫu thuật: 36 (80,0%), hải lòng của người bệnh: 34 (75,6%), an toàn truyền máu: 33 (73,3%), tiêm an toàn: 29 (64,4%). Có 19 bệnh viện (42,2%) đã áp dụng ít nhất một mô hình quản lý chất lượng, 18 bệnh viện áp dụng ISO 9001; Có 5 bệnh viện (11,1%) đã đạt ISO 14001, 5 bệnh viện đạt ISO 15189, 3 bệnh viện (6,6%) đã áp dụng TQM, 4 bệnh viện (8,8%) đã áp dụng kiểm định chất lượng bệnh viện (hospital accreditation); 17 bệnh viện (37,7%) có cán bộ phụ trách về quản lý chất lượng; có 12 bệnh viện đã có đơn vị quản lý chất lượng; nhưng chỉ có 3 bệnh viện có cán bộ chuyên trách chất lượng làm việc toàn thời gian. Nghiên cứu đã kết luận tỷ lệ bệnh viện biết và áp dụng chu trình PDCA trong cải tiến chất lượng còn thấp. Đa số bệnh viện còn chưa có cơ cấu tổ chức và nhân lực chuyên trách về quản lý chất lượng. Mô hình quản lý chất lượng hiện được quan tâm nhiều là ISO 9001. Một số bệnh viện đã bắt đầu quan tâm đến tiêu chuẩn chất lượng nước ngoài theo mô hình đánh giá và công nhận chất lượng.

6. ỨNG DỤNG CHU TRÌNH PDCA TRONG KIỂM SOÁT TIẾN ĐỘ GIẢNG DẠY CÁC HỌC PHẦN CHUYÊN NGÀNH

Để có một bài giảng tốt đòi hỏi mỗi người giáo viên phải có trình độ chuyên môn, kỹ năng sư phạm, phương pháp giảng dạy tiên tiến và nội dung bài giảng phải thường xuyên cập nhật mang tính thời sự... Có được những điều như trên các giáo viên áp dụng quản lý giảng dạy theo chu trình PDCA cho học phần giảng dạy của mình thì hoàn toàn có thể đáp ứng được. Tại khoa Quản lý kinh doanh trong tất cả các bộ môn, khi bắt đầu giảng một học phần cho thời khóa biểu mới các giáo viên

trong bộ môn luôn có một tiến độ giảng dạy và kế hoạch (P) được thống nhất chung với tất cả các giáo viên giảng dạy cùng học phần. Từng giáo viên lên lớp giảng dạy (D) theo đúng nội dung đã được phê duyệt tại khoa và bộ môn. Từng giáo viên kiểm soát (C) tiến độ và nội dung đã được phê duyệt, đồng thời nội dung này trường bộ môn cũng thường xuyên kiểm tra. Khi thấy có những điểm chưa phù hợp cần đưa ra hành động khắc phục (A). Quy trình là như vậy nhưng thực tế qua những lần kiểm tra ngẫu nhiên giáo viên trên lớp của các trưởng bộ môn cho thấy việc kiểm soát tiến độ giảng dạy vẫn còn điểm chưa thực sự tốt. Tại sao lại như vậy? Các giáo viên có tuân thủ quy trình này đến mức nào? Nhận thức về chu trình PDCA ra sao? Để kiểm soát tiến độ cho các học phần chuyên ngành tác giả đã tiến hành một cuộc khảo sát để đánh giá, cụ thể như sau:

7. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Một cuộc khảo sát được thực hiện với mục đích tìm hiểu việc lập kế hoạch (P), thực hiện (D), kiểm tra (C) và hành động khắc phục (A) trong kiểm soát tiến độ giảng dạy các học phần chuyên ngành của các giáo viên trong khoa Quản lý kinh doanh. Phiếu khảo sát được thiết kế gồm 25 câu hỏi để gửi đến các giáo viên, nhìn chung phiếu khảo sát gồm ba phần chính. Phần 1: Những thông tin chung về giáo viên như giới tính, năm kinh nghiệm, bộ môn; Phần 2: Gồm những câu hỏi với mục đích thu thập thông tin trong việc lập kế hoạch, thực hiện, kiểm tra và có hành động khắc phục khi giảng dạy các học phần chuyên ngành; Phần 3: Tìm hiểu nhận thức của giáo viên về chu trình PDCA xem ở mức nào và gợi ý để thực hiện tốt việc áp dụng chu trình PDCA trong kiểm soát tiến độ giảng dạy.

Khoa Quản lý kinh doanh với 102 giáo viên gồm sáu bộ môn trong đó năm bộ môn có các giáo viên tham gia giảng dạy các học phần chuyên ngành. Các học phần chuyên ngành dạy cho hai ngành chính là QTKD 13 học phần và TCNH 17 học phần. Qua rà soát từ các trưởng bộ môn tổng hợp được 46 giáo viên tham gia giảng dạy các học phần chuyên ngành. Tác giả đã lựa chọn 100% số giáo viên trả lời phiếu khảo sát. Cụ thể trong tổng số 46 phiếu khảo sát được phát ra, thu về 46 phiếu chiếm tỷ lệ 100%, tất cả các phiếu đều hợp lệ. Trong 46 phiếu trả lời, có 39 phiếu được giáo viên trả lời trực tiếp chiếm 84,7% còn lại 7 phiếu khảo sát nhận được bằng thư điện tử thông qua hệ thống Egov. Cụ thể, khảo sát số lượng giáo viên của từng bộ môn giảng dạy các học phần chuyên ngành cho hai chuyên ngành được thể hiện tại bảng dưới đây.

Bảng 1: Giáo viên giảng dạy các học phần chuyên ngành tại các bộ môn

TT	Bộ môn	Giáo viên giảng dạy học phần chuyên ngành
1	QTKD	12
2	Kinh tế cơ sở	1
3	Kinh tế đầu tư	5
4	Quản trị Marketing	7
5	TCNH	10
6	Tài chính doanh nghiệp	11
Tổng số		46

Song song với việc khảo sát bằng bảng hỏi tác giả tiến hành phỏng vấn sâu trực tiếp 4 trưởng bộ môn trong việc thực hiện hoạt động giảng dạy các học phần chuyên ngành để bổ sung thêm vào kết quả nghiên cứu của mình.

8. PHÂN TÍCH KẾT QUẢ KHẢO SÁT

Qua kết quả thu thập số liệu và phân tích bài viết chỉ ra, nhìn chung độ tuổi của giáo viên còn trẻ với số năm kinh nghiệm chưa nhiều chủ yếu từ 6 đến 12 năm chiếm tỷ lệ 91,3% số giáo viên giảng dạy các học phần chuyên ngành, số giáo viên giảng dạy từ 2 đến 4 môn học chiếm tỷ lệ 89,1%.

Kết quả lập kế hoạch (P): Trong việc lập kế hoạch (P) thì 100% giáo viên luôn thực hiện lập kế hoạch giảng dạy ngay từ ban đầu, các kế hoạch được lập chi tiết theo trình tự thời gian và tiến độ đào tạo chiếm 93,4% số người được hỏi. Với việc lập kế hoạch chi tiết cho từng người, từng công việc cụ thể thì có 76,08% người trả lời có, còn lại 23,92% người trả lời không. Sau khi lập xong kế hoạch giảng dạy các giáo viên giảng dạy cùng môn học luôn tiến hành thảo luận trong bộ môn, điều đó được thể hiện là 93,4% số người được hỏi trả lời rằng kế hoạch luôn được mang ra thảo luận.

Triển khai công việc (D): Kết quả khảo sát cho thấy có tới 89,1% giáo viên luôn thực hiện theo kế hoạch giảng dạy và 10,9% không thực hiện theo kế hoạch đã được lập.

Kiểm tra, giám sát (C): Tất cả các giáo viên được hỏi đều trả lời những điểm không hợp lý giữa việc triển khai (D) và kế hoạch (P) luôn được ghi nhớ lại để khắc phục cho lần sau là cần thiết. Tuy nhiên, chỉ có 76,08% số giáo viên được hỏi trả lời là có kiểm tra lại sự ăn khớp của việc lập kế hoạch và thực hiện, 23,92% trả lời là không kiểm tra lại. 80,4% số người được hỏi trả lời thời gian phát hiện sự không hợp lý là trong quá trình thực hiện.

Hành động khắc phục (A): Sau khi thấy có những điểm không hợp lý thì việc khắc phục là hành động cần thiết và 100% số người được hỏi đều đồng tình như vậy. Dựa trên việc ghi lại điểm không phù hợp để có hành động khắc phục, 78,26% các giáo viên luôn ghi nhớ bằng cách ghi trực tiếp vào chỗ chưa phù hợp và ghi vào sổ tay, còn 21,74% trả lời là nhớ trong đầu và lưu bằng cách khác.

Ngoài ra khi được hỏi và gợi ý giải thích chu trình PDCA bằng hình ảnh tiếng Việt chỉ có 63,04% giải thích được, còn giải thích hình ảnh với ký hiệu bằng tiếng Anh chỉ có 36,9% giải thích được. Có 58,69% số giáo viên được hỏi nói rằng chưa bao giờ nghe thấy việc áp dụng chu trình PDCA trong giảng dạy mặc dù có tới 91,3% có thể sắp xếp được trình tự các bước trong chu trình này.

Nhận định về các bước trong chu trình PDCA của các giáo viên dạy các học phần chuyên ngành (*thang đo Likert: 1– Hoàn toàn đồng ý cho đến 5– Hoàn toàn không đồng ý*).

Bảng 2: Nhận định của giáo viên về các bước trong chu trình PDCA

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
CH21-1	46	1.0	2.0	1.065	.2496
CH21-2	46	1.0	2.0	1.196	.4011
CH21-3	46	1.0	4.0	1.348	.7061
CH21-4	46	1.0	3.0	1.957	.7876
CH21-5	46	1.0	3.0	1.652	.6739
CH21-6	46	1.0	3.0	1.478	.5473
CH21-7	46	1.0	5.0	1.630	.8783
Valid N (listwise)	46				

Từ kết quả trên có thể nhận thấy:

Trung bình các câu trả lời của CH21-1 là 1,065 cho thấy hầu hết các giáo viên đều hoàn toàn đồng ý với nhận định rằng lập lịch giảng dạy là bắt buộc đối với tất cả các giáo viên khi bắt đầu giảng dạy. Các giáo viên luôn luôn sẵn sàng cho việc lập kế hoạch giảng dạy mới với điểm trung bình các câu trả lời là 1,196. Việc giảng dạy sẽ dễ dàng hơn khi các kế hoạch được lập và có kế hoạch ngay từ ban đầu, hầu hết số giáo viên khảo sát đều đồng ý với số điểm trung bình là 1,348.

Trung bình điểm về nhận định CH21-4 là 1,957 cho thấy hầu hết các giáo viên đều đồng ý rằng thực hiện giảng dạy luôn phải theo kế hoạch đã lập từ trước.

Trung bình điểm về nhận định CH21–5 là 1,652 cho thấy các câu trả lời xoay quanh giá trị 1 và 2 là hoàn toàn đồng ý và đồng ý với nhận định kiểm tra sự ăn khớp giữa kế hoạch đã được lập với việc thực hiện theo kế hoạch là cần thiết.

Nhận định sau khi kiểm tra thấy việc thực hiện không khớp với kế hoạch được lập thì cần phải khắc phục ngay cho lần sau đã được sự đồng tình của hầu hết các giáo viên với mức điểm trung bình cho nhận định này là 1,478. Nếu làm tốt tất cả các bước ở trên thì bài giảng sẽ đạt được hiệu quả cao hơn, nhận định này cũng được sự đồng tình của hầu hết các giáo viên được khảo sát với mức điểm trung bình là 1,630 cho nhận định này.

Tự đánh giá về quản lý theo chu trình PDCA trong giảng dạy của giáo viên (thang đo Likert: 1 – Hoàn toàn không đồng ý cho đến 5 – Hoàn toàn đồng ý).

Bảng 3: Tự đánh giá nhận thức của mình đối với chu trình PDCA

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
CH22–1	46	2.0	5.0	4.391	.1250
CH22–2	46	2.0	5.0	3.804	.2224
CH22–3	46	2.0	5.0	4.000	.0750
CH22–4	46	2.0	5.0	4.130	.1276
CH22–5	46	2.0	5.0	3.543	.1097
Valid N (listwise)	46				

Trung bình các câu trả lời là 4,391 cho thấy trên thực tế hầu hết các giáo viên đều tự đánh giá với số điểm khá cao cho việc lập kế hoạch khi bắt đầu giảng dạy của mình. Điều này có thể giúp khẳng định các giảng viên đều lập kế hoạch (P) khi bắt đầu giảng dạy. Kế hoạch giảng dạy luôn được lập nhưng việc thực hiện nó thì không phải tất cả giáo viên đều làm (D) theo kế hoạch đã lập, điều đó được thể hiện là mức điểm trung bình tự đánh giá của các giáo viên chỉ có 3,804 tức là hơn trung bình.

Kiểm tra (C) xem việc giảng dạy có khớp với kế hoạch mình đã lập và thống nhất tại bộ môn hay không là việc làm được rất nhiều giáo viên thực hiện và được thể hiện thông qua mức điểm trung bình là 4,0 cho mức kiểm tra của mình. Như vậy, công việc kiểm tra được khá chú trọng và thực hiện thường xuyên.

Trung bình tự đánh giá là 4,13 cho thấy các giáo viên được hỏi đánh giá khá cao việc điều chỉnh (A) khi thấy thực tế giảng dạy không phù hợp với kế hoạch giảng dạy của họ. Có thể khẳng định khi phát hiện ra kế hoạch giảng dạy và việc giảng dạy trên thực tế không phù hợp nhau, các giảng viên luôn nỗ lực điều chỉnh cho phù hợp.

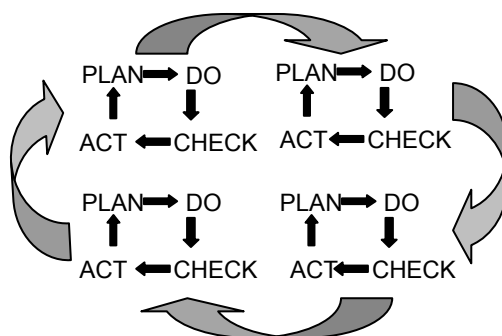
Trung bình các câu trả lời là 3,54 cho thấy các giảng viên đánh giá không cao về nhận thức của bản thân về chu trình PDCA. Như vậy, trên thực tế họ chưa hiểu và áp dụng chu trình này nhiều trong công việc giảng dạy của mình. Đây là một chu trình quản lý hiệu quả giúp cho việc thực hiện công việc được chuẩn hóa và đạt hiệu quả tốt hơn. Vì vậy các giáo viên nên được phổ biến rộng rãi và thực hiện giảng dạy các học phần chuyên ngành theo chu trình này.

9. KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

Trong giảng dạy các học phần chuyên ngành nhìn chung giáo viên đã thực hiện kiểm soát tiến độ theo chu trình PDCA, điều đó được thể hiện thông qua kết quả khảo sát của tác giả là 100% đều có kế hoạch giảng dạy từ ban đầu, luôn thực hiện theo kế hoạch đã được lập chiếm 89,1% và 76,08% có xem lại sự ăn khớp giữa triển khai thực hiện với việc lập kế hoạch, tất cả các giáo viên đều nói có hành động khắc phục cho lần sau là cần thiết. Bên cạnh đó kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra giáo viên có thực hiện kiểm soát giảng dạy theo đúng chu trình PDCA nhưng bản thân một số giáo viên không biết là mình đang thực hiện theo chu trình đó, bằng chứng thể hiện là khâu kiểm tra (C) chỉ có 76,08% giáo viên kiểm tra lại giữa kế hoạch (P) và thực hiện (D), 58,69% số giáo viên chưa bao giờ nghe thấy áp dụng giảng dạy theo chu trình PDCA. Chỉ có 63,04% và 36,9% số giáo viên được hỏi có thể giải thích chu trình này với ký hiệu bằng tiếng Việt và tiếng Anh. Từ kết quả thu được ở trên tác giả đưa ra một số đề xuất cụ thể như sau:

10. ỨNG DỤNG CHU TRÌNH PDCA ĐẦY ĐỦ TRONG QUẢN LÝ GIẢNG DẠY

Đối với mỗi giáo viên: Khi bắt đầu giảng một bài giảng hay một học phần bản thân mỗi giáo viên phải tự lập tiến độ giảng dạy và kế hoạch (P) rõ ràng đồng thời cùng thống nhất với tất cả các giáo viên khác giảng dạy cùng tiến độ. Để việc lập kế hoạch chuẩn xác, không bị chòng chéo thì lập kế hoạch (P) ban đầu bên trong nó cũng phải có chu trình PDCA con ở bên trong, tức là cũng có kế hoạch cho việc lập kế hoạch (tạm gọi là P1), thực hiện việc lập kế hoạch đó (gọi là D1), kiểm tra xem lập kế hoạch có theo dự kiến ban đầu không (gọi là C1), có hành động khắc phục khi thấy việc lập kế hoạch không phù hợp (gọi là A1). Và cứ như vậy toàn bộ các phần còn lại của chu trình PDCA lớn thì bản thân bên trong nó cũng lại có các chu trình PDCA con (hình 4), thậm chí sẽ còn các chu trình PDCA nhỏ hơn nữa. Nếu mỗi một giáo viên áp dụng triệt để, thực hiện càng rõ ràng và chi tiết từng bước trong chu trình PDCA thì giảng dạy các học phần chuyên ngành sẽ ngày càng được cải tiến liên tục.



Hình 4: Thực hiện đầy đủ chu trình PDCA

Đối với bộ môn: Căn cứ vào khối lượng được phân công ngay từ đầu mỗi một học kỳ, bộ môn tiến hành lập kế hoạch dự giờ cho từng giáo viên trong từng lớp, khóa. Theo kế hoạch đó trưởng bộ môn và trợ lý khoa lên lớp dự một tiết giảng của mỗi một giáo viên. Nội dung chính của buổi dự giảng để đánh giá tiến độ giảng dạy (P). Rà soát giảng dạy trên lớp (D) về nội dung bài giảng, phương pháp tiến hành, thực hiện nền nếp, quy chế trong giảng dạy. Đặc biệt kiểm soát chặt chẽ (C) sự ăn khớp giữa lịch giảng dạy và nội dung giảng dạy. Khi phát hiện ra sự không hợp lý cần tìm hiểu nguyên nhân, tổng hợp lại những ý kiến, tiến hành phân tích và đưa ra thảo luận nhóm chuyên môn để có biện pháp khắc phục (A). Hành động khắc phục cần phải được ghi nhận và tiến hành luôn cho bài giảng sau, trưởng bộ môn và nhóm chuyên môn sẽ là người trực tiếp giám sát hành động khắc phục này, luôn tuân thủ chặt chẽ việc quản lý giảng dạy của từng giáo viên theo đúng chu trình PDCA.

11. HẠN CHẾ CỦA NGHIÊN CỨU

Với thời gian, nguồn lực và kinh nghiệm còn hạn chế tác giả chỉ tập trung nghiên cứu vào kiểm soát tiến độ giảng dạy (P) theo chu trình PDCA của các giáo viên giảng dạy các học phần chuyên ngành. Còn các nội dung khác như thực hiện giảng dạy (D), kiểm tra (C) và hành động khắc phục (A) theo chu PDCA thì hầu như vẫn còn bỏ ngỏ. Trong tương lai tác giả dự định sẽ nghiên cứu sâu hơn về chu trình này với tất cả các học phần, trong tất cả các khoa, ban của toàn trường để áp dụng triệt để kiểm soát theo chu trình PDCA một cách đầy đủ (hình 4).

Có thể thấy áp dụng chu trình PDCA trong giảng dạy sẽ giúp cho việc quản lý rất hiệu quả, giúp cho các giáo viên loại bỏ dần hết các lỗi, tránh lỗi không bị lặp lại cho những bài giảng lần sau, từ đó chất lượng bài giảng của mỗi một giáo viên càng ngày càng được nâng lên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- 1 Rr. Sri Kartikowati (2013). *The Technique of “Plan Do Check and Act” to Improve Trainee Teachers’ Skills*. Asian Social Science; Vol. 9, No. 12; Published by Canadian Center of Science and Education.
- 2 C. Bao Quan. The study Specialized Courses Using the PDCA cycle. *Education Management, Education Theory & Education Application*, AISC 109, pp.367–370.
- 3 Deming, W.E. (2000), *The New Economics, for Industry, Government, Education* (2nd ed.), Cambridge, MA: MIT Press.
- 4 Jones, E.C., Parast, M.M., and Adams, S.G. (2010), ‘A Framework for Effective Six Sigma Implementation, *Total Quality Management*, 21, 4, 415–424.
- 5 Dahlgaard, K., and Kanji, G.K. (1995), ‘Total Quality Management and Education,’ *Total Quality Management*, 6, 5–6, 445–455.
- 6 MacDuffie, J.P. (1997), ‘The Road to “Root Cause”: Shop–Floor Problem–Solving at Three Auto Assembly Plants,’ *Management Science*, 43, 4, 479–502.
- 7 Shewhart, W. A. 1939. *Statistical Method from the Viewpoint of Quality Control*. Department of Agriculture. Dover, 1986, page 45.
- 8 Deming, W.E. 1950. *Elementary Principles of the Statistical Control of Quality*, JUSE.
- 9 Imai, M. 1986. *Kaizen: The Key to Japan’s Competitive Success*. New York: Random House, page 60.

Phản biện khoa học: TS. Thân Thanh Sơn – ThS. Nguyễn Mạnh Cường

Khoa Quản lý kinh doanh, Đại học Công nghiệp Hà Nội

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG DẠY HỌC CHUYÊN NGÀNH TÀI CHÍNH DOANH NGHIỆP

ThS. Mai Thị Diệu Hằng – ThS. Nguyễn Thị Hải Yến

Khoa Quản lý Kinh doanh, Đại học Công nghiệp Hà Nội

TÓM TẮT

Bài viết chỉ ra sự cần thiết phải nâng cao chất lượng dạy học các môn chuyên ngành Tài chính doanh nghiệp tại Khoa Quản lý kinh doanh trong bối cảnh hiện nay. Bài viết cũng đi sâu phân tích những điểm mạnh và điểm còn hạn chế, nguyên nhân của những hạn chế trong công tác dạy học và học tập của giảng viên, sinh viên chuyên ngành. Tác giả tập trung vào phân tích kết quả học tập các môn chuyên ngành Tài chính doanh nghiệp của sinh viên các khóa 5, 6 và 7 tại Khoa Quản lý kinh doanh trường ĐHCNHN. Đồng thời tác giả tiến hành phỏng vấn sâu một số giảng viên và sinh viên. Kết quả phân tích đánh giá cho thấy việc nâng cao chất lượng dạy học cần đến sự phối hợp của nhiều bên: nhà trường, khoa – bộ môn, giảng viên và sinh viên. Bài hội thảo cũng phân tích và đưa ra một số khuyến nghị cho các bên liên quan.

1. GIỚI THIỆU

Trong bối cảnh nền kinh tế Việt Nam phát triển và hội nhập mạnh mẽ với nền kinh tế khu vực và trên thế giới, yêu cầu về chất lượng nguồn nhân lực ngày càng cao. Đây cũng là thách thức đối với ngành giáo dục, đào tạo nói chung, với Trường ĐHCNHN nói riêng. Tài chính doanh nghiệp là một chuyên ngành mới được thành lập tại Trường ĐHCNHN, đây là một chuyên ngành có rất nhiều sinh viên đang theo học. Không ngừng nâng cao chất lượng dạy và học của giảng viên, sinh viên chuyên ngành Tài chính doanh nghiệp là mục tiêu xuyên suốt quá trình đào tạo của Khoa và Nhà trường, nhằm đáp ứng yêu cầu về nguồn nhân lực của xã hội, tạo dựng uy tín cho nhà trường. Bốn khóa sinh viên đã tốt nghiệp ra trường nhưng chưa có một nghiên cứu nào gần đây nghiên cứu về chất lượng dạy và học các môn chuyên ngành. Xuất phát từ nhận thức sâu sắc về tầm quan trọng của việc nâng cao chất lượng giảng dạy đại học, chúng tôi đã thực hiện một số phỏng vấn sâu các giảng viên, sinh viên chuyên ngành này. Đồng thời cũng tiến hành phân tích đánh giá kết quả học tập của sinh viên để tìm ra những điểm mạnh điểm yếu trong

công tác dạy học. Từ đó tác giả đưa ra một số khuyến nghị nhằm nâng cao chất lượng dạy học chuyên ngành.

2. LÝ LUẬN DẠY HỌC ĐẠI HỌC

Qua nhiều nghiên cứu về dạy học, có sáu thành tố cơ bản của quá trình dạy học: mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương tiện, tổ chức, đánh giá. Các thành tố này tương tác với nhau, tạo thành một chỉnh thể nhằm đảm bảo chất lượng của quá trình giáo dục đào tạo. Trong đó, mối quan hệ giữa mục tiêu, nội dung và phương pháp là cơ bản nhất, tạo nên “*Tam giác sư phạm*”. PPDH một mặt phù hợp với mục tiêu, nội dung dạy học; mặt khác lại có ảnh hưởng tích cực đến việc thực hiện nội dung và mục tiêu dạy học.

PPDH đại học cũng không phải là một ngoại lệ. Để nâng cao chất lượng dạy học nói chung và chất lượng đào tạo đại học đối với ngành Tài chính doanh nghiệp nói riêng, cần thiết phải đổi mới cả sáu thành tố nói trên. Theo lý luận dạy học đại học, dạy học các môn chuyên ngành TCNH cũng cần có phương pháp riêng đặc biệt trong bối cảnh khoa học công nghệ phát triển cao. Các giảng viên cần có năng lực thực tiễn, năng lực tự học và nghiên cứu, năng lực tham gia các hoạt động chung. Các sinh viên cần có tri thức, kỹ năng, kỹ xảo về một ngành nghề cụ thể. Về phương pháp tổ chức đánh giá cũng có những khác biệt. Chúng tôi thấy thực sự cần thực hiện một cuộc nghiên cứu về chất lượng dạy học ngành Tài chính doanh nghiệp tại Khoa Quản lý kinh doanh. Để đánh giá được việc thực hiện tốt hay không sáu thành tố cơ bản trên trong quá trình dạy và học của chuyên ngành chúng ta cần phân tích đánh giá kết quả của việc dạy và học tại đây.

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Nhóm tác giả sử dụng kết hợp phương pháp thống kê mô tả, so sánh và phân tích dữ liệu kết quả học tập của sinh viên đại học khóa 5, khóa 6 và khóa 7 chuyên ngành Tài chính doanh nghiệp nhằm đưa ra được những nhận định khách quan về chất lượng giảng dạy và học tập thông qua thông số kết quả học phần. Số liệu được thu thập trên trang web của Trung tâm Quản lý chất lượng (www.qlcl.edu.vn) với ba học phần trong các học kỳ chính (không bao gồm điểm tổng kết học phần của học kỳ phụ). Đó là học phần Tài chính doanh nghiệp 1, Tài chính doanh nghiệp 2, Phân tích Tài chính doanh nghiệp. Số liệu này lấy kết quả học phần của 100% sinh viên hệ đại học các khóa 5, 6, 7 với số lượng là 764 sinh viên.

Đồng thời nhóm tác giả còn tiến hành một số cuộc phỏng vấn sâu với 5 giảng viên giảng dạy các học phần thuộc chuyên ngành Tài chính doanh nghiệp, phỏng vấn

sâu 10 em sinh viên đang học đại học khóa 7 năm cuối của chuyên ngành, phỏng vấn 10 em sinh viên đại học khóa 6 đã ra trường.

4. TÌNH HÌNH GIẢNG DẠY VÀ HỌC TẬP MÔN CHUYÊN NGÀNH

4.1. Đặc điểm của chuyên ngành

Chuyên ngành Tài chính doanh nghiệp là một chuyên ngành đòi hỏi người nghiên cứu và ứng dụng phải có nhiều kiến thức nền tảng vững vàng về kinh tế, đặc biệt là kiến thức về tài chính. Cơ sở lý thuyết của môn học chủ yếu được tham khảo từ các tài liệu nước ngoài đem về Việt Nam vì Việt Nam mới chuyển sang nền kinh tế thị trường chưa lâu, nền tảng lý thuyết tài chính doanh nghiệp chưa đổi mới. Các doanh nghiệp của Việt Nam trên thực tế cũng đang áp dụng những phương pháp quản lý tài chính đã được thực hiện ở các nước có nền kinh tế đã và đang phát triển. Khó khăn lớn nhất của các trường đại học kinh tế và các doanh nghiệp trong nước là môi trường kinh tế và pháp luật trong nước có nhiều nét riêng. Vì thế việc nghiên cứu, giảng dạy cũng như áp dụng quản trị tài chính tại doanh nghiệp trên thực tế gặp nhiều trở ngại.

Các môn học chuyên ngành Tài chính doanh nghiệp tại Trường ĐHCNHN được xây dựng gồm ba học phần: *Tài chính doanh nghiệp 1*, *Tài chính doanh nghiệp 2* và *Phân tích Tài chính doanh nghiệp*. Ba học phần được giảng dạy trong 3 học kỳ liên tiếp (bắt đầu từ học kỳ V) nên có tính kết nối rất cao. Các giảng viên của chuyên ngành đều có trình độ thạc sỹ, có giảng viên học tập từ nước ngoài về tham gia biên soạn tài liệu và giảng dạy trực tiếp. Các giảng viên cũng đều có thời gian giảng dạy từ 5 năm trở lên nên có nhiều kinh nghiệm giảng dạy và kinh nghiệm thực tế về lĩnh vực tài chính. Sinh viên của chuyên ngành này ngoài niềm đam mê còn có ý thức cao trong việc nghiên cứu học tập môn chuyên ngành.

4.2. Tình hình nghiên cứu, giảng dạy và học tập môn chuyên ngành

4.2.1. Kết quả học tập các học phần chuyên ngành

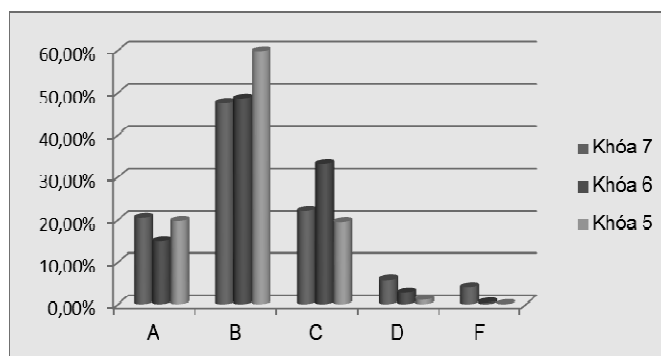
Để thấy được thực trạng về chất lượng giảng dạy và học tập các học phần chuyên ngành, nhóm tác giả tiến hành tập hợp số liệu điểm kết thúc học phần của học phần Tài chính doanh nghiệp 1 (TCDN1), Tài chính doanh nghiệp 2 (TCDN2) và Phân tích Tài chính doanh nghiệp (PTTCDN) theo khóa và theo thang điểm chữ từ A đến F. Sau đó sử dụng biểu đồ để thấy rõ tương quan về kết quả điểm giữa các năm. Số liệu này là kết quả học tập của 100% sinh viên của hệ đại học tài chính doanh nghiệp các khóa 5, 6, 7. Nhờ vậy tác giả đưa ra một số nhận định cơ bản sau:

Bảng 1. Tỷ lệ điểm tổng kết học phần TCDN1 theo thang điểm chữ của khóa 5, 6, 7

Khóa	Số lượng sinh viên	Tỷ lệ điểm tổng kết (%)				
		A	B	C	D	F
Khóa 7	122	20,49	47,54	22,13	5,74	4,10
Khóa 6	247	14,98	48,58	33,20	2,84	0,40
Khóa 5	395	19,75	59,75	19,49	1,01	0,00

Nguồn: Tổng hợp theo số liệu trên www.qlcl.edu.vn.

Căn cứ vào số liệu ở bảng 1 chúng ta thấy: *Học phần Tài chính doanh nghiệp 1* có tỷ lệ điểm A khá cao, trên 14% trong cả 3 năm, tỷ lệ đạt điểm B cũng cao trên 45%. Điều này chứng tỏ sinh viên chuyên ngành rất quan tâm và nghiêm túc trong quá trình học. Đặc biệt tỷ lệ điểm A của khóa 7 cao hơn hẳn hai khóa trước, thể hiện cả giảng viên và sinh viên đã có phương pháp tốt hơn trong quá trình giảng dạy và học tập. Hơn nữa, lớp Chất lượng cao đầu tiên thuộc khóa 7 cũng có kết quả tốt hơn. Tuy nhiên, tỷ lệ điểm D và F có xu hướng tăng dần, khóa 7 có mức cao nhất trong 3 khóa. Chúng tôi nhận định rằng điều này là phù hợp thực tế vì khóa 7 có 22 sinh viên Lào cùng học với sinh viên Việt Nam. Các sinh viên Lào có kết quả thấp hơn sinh viên Việt Nam do hạn chế về ngôn ngữ.



Hình 1. Biểu đồ so sánh tỷ lệ điểm tổng kết học phần TCDN1 của khóa 5, 6, 7

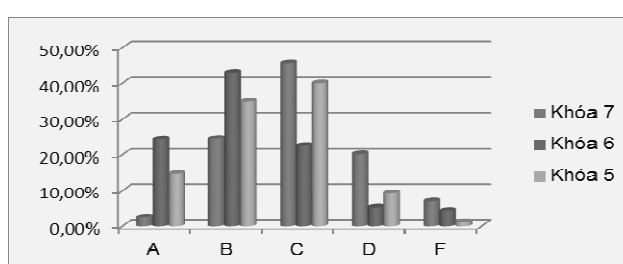
Nguồn: Tổng hợp theo số liệu trên www.qlcl.edu.vn.

Với *học phần Tài chính doanh nghiệp 2*, từ bảng 2 và hình 2 cho thấy có sự chênh lệch rất lớn giữa các khóa. Tỷ lệ điểm A, B của khóa 7 giảm thấp so với hai khóa trước trong khi tỷ lệ điểm C, D và F lại tăng lên. Vậy đâu là nguyên nhân của thực trạng này?

Bảng 2. Tỷ lệ điểm tổng kết học phần TCDN2 theo thang điểm chữ của khóa 5, 6, 7

Khóa	Số lượng sinh viên	Tỷ lệ điểm tổng kết (%)				
		A	B	C	D	F
Khóa 7	114	2,63	24,56	45,61	20,18	7,02
Khóa 6	225	24,44	43,11	22,67	5,33	4,45
Khóa 5	382	14,66	34,82	40,05	9,42	1,05

Nguồn: Tổng hợp theo số liệu trên [www.qlcl.edu.vn](http://www qlcl.edu.vn).



Hình 2. Biểu đồ so sánh tỷ lệ điểm tổng kết học phần TCDN2 của khóa 5, 6, 7

Nguồn: Tổng hợp theo số liệu trên [www.qlcl.edu.vn](http://www qlcl.edu.vn).

Với đặc thù của môn học thì học phần Tài chính doanh nghiệp 2 hàm chứa rất nhiều kiến thức chuyên sâu, các quyết định chính của doanh nghiệp bao gồm quyết định tài trợ, quyết định đầu tư và quyết định phân chia lợi nhuận được thể hiện trong các nội dung: Cơ cấu vốn, chi phí sử dụng vốn, đầu tư dài hạn,... Sinh viên có thể làm tốt các bài tập tính toán phức tạp với các công thức tính khó và thường quá tập trung vào điều này mà quên đi môi trường sống hiện tại của doanh nghiệp, khi có các tình huống giả định trong tương lai như sự thay đổi chính sách vĩ mô trong nền kinh tế hay sự xuất hiện các đối thủ cạnh tranh lại khiến sinh viên gặp lúng túng khi giải quyết vấn đề.

Lý do thứ hai có thể nói đến ở đây là do đặc thù sinh viên. Với một số lượng sinh viên Lào chiếm gần 1/3 tổng số sinh viên trong lớp sẽ gây ảnh hưởng không nhỏ đến tiến trình học của các bạn sinh viên Việt Nam. Hạn chế về ngôn ngữ trong khi phải tiếp cận những kiến thức chuyên sâu sẽ gây khó khăn không nhỏ cho đối tượng sinh viên này. Đây cũng là một thực trạng đòi hỏi các giảng viên giảng dạy cần có phương pháp giảng dạy linh hoạt và phù hợp với từng đối tượng sinh viên, từng lớp học.

Hơn nữa, việc bố trí thời khóa biểu cũng có phần ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên. Tài chính doanh nghiệp 1 và Tài chính doanh nghiệp 2 đều có 4 tín

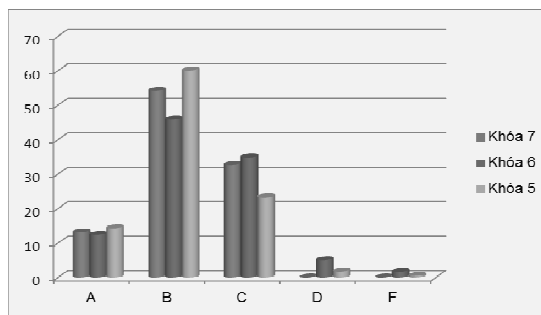
chỉ, trong khi Tài chính doanh nghiệp 1 được học trong 15 tuần với 4 tiết/1 tuần thì Tài chính doanh nghiệp 2 lại chỉ được sắp xếp trong 11 tuần với 6 tiết/buổi/tuần (Khóa 7) và 2 buổi/tuần (Khóa 6 và Khóa 5). Do phải tiếp nhận những kiến thức chuyên sâu, cần nhiều thời gian để tư duy và tìm hiểu thực tế thì việc bố trí thời khóa biểu như trên đã tạo ra áp lực và khó khăn cho cả giảng viên và sinh viên, đặc biệt là sinh viên Lào.

Với học phần *Phân tích tài chính doanh nghiệp*, nhìn vào bảng 3 và hình 3 cho thấy: Kết quả của khóa 5, khóa 6 và khóa 7 có nhiều điểm tương đồng. Tỷ lệ điểm A khá cao với trên 12%, điểm B là phổ biến trên 45%. Tỷ lệ các loại điểm phân bổ khắp 5 nhóm, phản ánh khả năng phân loại được sinh viên trong quá trình đánh giá. Tuy vậy khóa 6 tỷ lệ điểm A và B có dấu hiệu giảm so với năm trước. Điểm của khóa 7 cao hơn khóa 5 và 6 vì không có điểm D và điểm F.

Bảng 3. Tỷ lệ điểm tổng kết học phần Phân tích tài chính doanh nghiệp theo thang điểm chữ của khóa 5, 6, 7

Khóa	Số lượng sinh viên	Tỷ lệ điểm tổng kết (%)				
		A	B	C	D	F
Khóa 7	107	13,1	54,2	32,7	0	0
Khóa 6	235	12,34	45,96	34,89	5,11	1,70
Khóa 5	391	14,32	60,10	23,27	1,79	0,52

Nguồn: Tổng hợp theo số liệu trên [www.qlcl.edu.vn](http://www qlcl.edu.vn).



Hình 3. Biểu đồ so sánh tỷ lệ điểm tổng kết học phần PTTCDN của khóa 5, 6, 7

Nguồn: Tổng hợp theo số liệu trên [www.qlcl.edu.vn](http://www qlcl.edu.vn).

Nhìn chung kết quả học phần cũng phản ánh được một phần thực tế tình hình giảng dạy và học tập các học phần chuyên ngành. Tuy vậy để lý giải được những biến động nói trên, nhóm tác giả đã tiến hành phỏng vấn sâu một số giảng viên trực tiếp giảng dạy và các em sinh viên các khóa học gần đây.

4.2.2. Kết quả phỏng vấn

Quá trình phỏng vấn, nhóm tác giả nhận thấy công tác giảng dạy của giảng viên và học tập của sinh viên chuyên ngành có một số điểm đạt được như sau:

Một là, đa số các sinh viên thấy hài lòng với chương trình, nội dung của các học phần chuyên ngành. Đặc biệt các học phần đã có giáo trình, đề cương bài giảng, sách bài tập và tài liệu thực hành với nội dung phong phú có chất lượng. Các giảng viên cũng hài lòng với việc có đầy đủ tài liệu cần thiết phục vụ cho quá trình giảng dạy.

Hai là, các sinh viên rất hài lòng với sự vững vàng về kiến thức của các giảng viên. Các giảng viên cũng được đánh giá là rất nhiệt tình, tận tâm với công việc. Mọi thắc mắc của sinh viên luôn được các thầy cô trả lời kịp thời, thỏa đáng.

Ba là, phương pháp giảng dạy, hướng dẫn sinh viên nghiên cứu và học tập đã có nhiều đổi mới qua từng học phần. Đây là điểm tạo ấn tượng sâu cho tất cả các sinh viên. Đặc biệt các giảng viên của cả ba học phần đề đã tạo được hứng thú cho các sinh viên trong quá trình học. Việc xây dựng các tình huống thực tế để gắn với vấn đề lý thuyết đã được các giảng viên tìm tòi và triển khai. Điều này giúp sinh viên dễ dàng hơn trong quá trình học tập của mình. Việc giảng viên chia lớp học thành các nhóm, giao nhiệm vụ nghiên cứu những vấn đề liên quan đến môn học cho các nhóm, sau đó thảo luận trước lớp cũng là một phương pháp được sinh viên yêu thích. Phương pháp này giúp sinh viên tích cực hơn trong quá trình tự học tại nhà, đào sâu nghiên cứu lĩnh vực chuyên ngành.

Bốn là, phương pháp đánh giá kiểm tra của các giảng viên là công bằng, phản ánh đúng khả năng, trình độ của các sinh viên. Đây là điểm quan trọng để các sinh viên thi đua, phấn đấu trong quá trình học tập. Kỳ thi hết học phần với kết quả điểm phản ánh đúng khả năng của sinh viên. Nhiều sinh viên hài lòng với cách kiểm tra đánh giá hiện thời tại Trung tâm quản lý chất lượng.

Tuy nhiên, chúng tôi cũng nhận thấy có một số ý kiến quan trọng từ phía các giảng viên chuyên ngành và các sinh viên cần phải được lưu ý khi muốn nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập chuyên ngành này.

Thứ nhất, như đã trình bày ở phần trên, việc bố trí giảng dạy học phần Tài chính doanh nghiệp 2 với nội dung 5 chương, trong 11 tuần, mỗi tuần 6 tiết đã tạo nên áp lực không nhỏ cho giảng viên và sinh viên chuyên ngành. Học phần có những vấn đề có tính chuyên môn sâu như mua bán, sát nhập doanh nghiệp, đầu tư dài hạn... cần giảng viên và sinh viên cùng làm việc rất nỗ lực để giải quyết các vấn đề lý thuyết. Thời gian để tìm hiểu các tình huống thực tế rất hạn chế.

Thứ hai, một số sinh viên chưa hài lòng với một số bài giảng chưa có điểm nhấn, kiến thức dàn trải, chưa khai thác được tính ưu việt của PPDH tích cực. Ví dụ: học phần Tài chính doanh nghiệp 1, chương nguồn vốn. Sinh viên bày tỏ mong muốn thoát ly lý thuyết để tiếp cận với nội dung học thông qua phân tích, đánh giá nguồn vốn của các doanh nghiệp dựa trên dữ liệu thực tế.

Thứ ba, sinh viên chưa có cơ hội đổi mới phương pháp học tích cực và nhiều chiều. Sinh viên mong muốn có những chương trình tổ chức tìm hiểu kiến thức chuyên sâu có quy mô lớn giữa các lớp, giữa các sinh viên. Đây sẽ là động lực thúc đẩy sinh viên thi đua trong học tập nghiên cứu. Đặc biệt nhóm sinh viên Lào sẽ có cơ hội giao lưu, học hỏi từ các sinh viên Việt Nam và thầy cô nhiều hơn.

Thứ tư, cả giảng viên và sinh viên đều cho rằng thư viện nhà trường còn hạn chế về tài liệu chuyên ngành cũng như những cơ sở dữ liệu điện tử để phục vụ cho nhu cầu tra cứu, học tập của sinh viên. Môn học cũng cần có những nội dung thực hành chuyên biệt như hướng dẫn cách khai thác dữ liệu trên cơ sở dữ liệu hoặc internet để sinh viên và giáo viên nghiên cứu đưa ra những quyết định tài chính giả định, nâng cao tính thực tế của môn học.

5. MỘT SỐ KHUYẾN NGHỊ

Trên cơ sở phân tích tình hình giảng dạy và học tập các học phần chuyên ngành – chuyên ngành Tài chính doanh nghiệp như trên, chúng tôi đưa ra một số khuyến nghị như sau:

Thứ nhất, chúng tôi mong muốn Bộ môn cần tổ chức các buổi sinh hoạt chuyên môn với nội dung chuyên sâu hơn để các giảng viên chia sẻ kinh nghiệm và kỹ năng giảng dạy các học phần nhiều hơn. Điều này giúp các giảng viên học hỏi lẫn nhau, thống nhất phương pháp giảng dạy cho hiệu quả. Cần xây dựng một hệ thống các tình huống thực tế có tính thống nhất để các giảng viên đưa ra cho sinh viên nghiên cứu và cùng giảng viên giải quyết. Phương pháp giảng dạy thực tế gắn liền với các câu chuyện kinh doanh cũng cần được đưa ra bàn bạc và xây dựng.

Thứ hai, cần có giải pháp hiệu quả hơn để thúc đẩy sinh viên tích cực, chủ động học tập, nghiên cứu lĩnh vực chuyên ngành như tổ chức các cuộc thi dưới hình thức gameshow. Đội nhóm nào giành giải cao ngoài phần thưởng có thể ghi nhận như kết quả sinh viên nghiên cứu khoa học hoặc thay cho kết quả học tập học phần. Đây là một phương pháp giảng dạy hiệu quả vì sinh viên sẽ tích cực làm việc nhóm, trao đổi học hỏi lẫn nhau và học từ phía thầy cô hướng dẫn. Để làm được điều này cần có sự quan tâm cả về chủ trương, cả về vật chất của nhà trường, Khoa Ban liên quan, Đoàn thanh niên, Hội sinh viên.

Thứ ba, để thúc đẩy sinh viên học tập, hình thức kiểm tra đánh giá kết quả cũng nên được xem xét kỹ lưỡng. Thi vấn đáp là một phương pháp đánh giá khách quan. Phương pháp này cũng giúp sinh viên có thêm nhiều kỹ năng tốt sau khi ra trường như kỹ năng trả lời trong các vòng phỏng vấn xin việc... Tài chính doanh nghiệp là môn chuyên ngành, sinh viên phải thể hiện được sự chắc chắn về kiến thức tư duy nghề nghiệp. Giảng viên cũng sẽ có sự theo dõi đánh giá chính xác nhóm sinh viên Lào, từ đó có định hướng phương pháp giúp đỡ sinh viên Lào trong quá trình học tập.

Thứ tư, thư viện nhà trường cần có thêm các tài liệu chuyên ngành tài chính kinh doanh cả trong và ngoài nước phục vụ cho nhu cầu nghiên cứu, học tập của giảng viên, sinh viên. Đặc biệt, một số giảng viên mong muốn nhà trường có thêm cơ sở dữ liệu điện tử tập hợp dữ liệu kinh tế trong và ngoài nước phục vụ nhu cầu tra cứu. Các giảng viên sẽ lồng ghép vào môn học những hướng dẫn khai thác dữ liệu giúp sinh viên tra cứu, thực hành phân tích. Giảng viên có thêm hướng dẫn thực hành trong và ngoài giờ dạy. Từ đó sinh viên có thêm nhiều kỹ năng và tri thức, đáp ứng được yêu cầu của công việc khi ra trường.

Trên đây là một số khuyến nghị của tác giả nhằm nâng cao hơn nữa chất lượng đào tạo môn học chuyên ngành Tài chính doanh nghiệp. Để nâng cao được chất lượng giảng dạy và học tập thì nhà trường và khoa cũng cần có sự hỗ trợ nhiều hơn nữa cho đội ngũ giảng viên. Những khóa học ngắn hạn về thực tế tại các doanh nghiệp cũng là nhu cầu thiết thực của các giảng viên hiện nay. Ngoài ra chế độ đãi ngộ dành cho giảng viên chuyên ngành, hướng dẫn sinh viên kiến tập, thực tập cũng cần được lưu ý. Khi các bên liên quan thực hiện được đồng bộ các khuyến nghị trên thì chất lượng nghiên cứu, giảng dạy, học tập cũng được nâng cao. Uy tín đào tạo ngành Tài chính doanh nghiệp của trường ĐHCNHN vì thế mà sẽ được củng cố.

Phản biện khoa học: ThS. Nguyễn Minh Phương – TS. Thân Thanh Sơn

Khoa Quản lý kinh doanh, Đại học Công nghiệp Hà Nội

THỰC TRẠNG VÀ MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO HIỆU QUẢ HỌC TẬP ĐỐI VỚI DU HỌC SINH LÀO TẠI KHOA QUẢN LÝ KINH DOANH

ThS. Nguyễn Phương Anh – ThS. Bùi Thị Thu Loan

Khoa Quản lý Kinh doanh, Đại học Công nghiệp Hà Nội

TÓM TẮT

Số lượng du học sinh Lào không ngừng gia tăng trong những năm gần đây và tập trung chủ yếu tại chuyên ngành TCNH và QTKD tại Khoa Quản lý kinh doanh tại trường ĐHCNHN đã tạo thêm một dấu ấn riêng cho Khoa. Tuy nhiên, kết quả học tập của đại bộ phận nhóm sinh viên này cho thấy tồn tại một số hạn chế và rào cản trong cả hoạt động dạy và học đối với đối tượng sinh viên này. Do đó, nhóm nghiên cứu hy vọng những kết quả đưa ra hướng đến việc xây dựng kỹ năng học tập hiệu quả đối với các sinh viên Lào trên cơ sở phân tích thực trạng khả năng tiếp nhận tri thức trong các điều kiện học tập điển hình tại trường ĐHCNHN. Kết quả cho thấy ngôn ngữ và khả năng tương tác trong các hoạt động học tập với giảng viên và sinh viên Việt Nam là rào cản lớn nhất ảnh hưởng tới khả năng tiếp thu kiến thức, sau đó là tác động của các yếu tố về cách thức tổ chức lớp học, khả năng tự học, phương pháp giảng dạy và ý thức của sinh viên.

1. GIỚI THIỆU VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Hiện nay đã có rất nhiều nghiên cứu khoa học tập trung vào khái niệm, hiệu quả học tập cũng như đưa ra các phương pháp đánh giá, đo lường mức độ thành công của quá trình học tập và năng lực học tập của sinh viên trên cơ sở thống nhất trên hai khía cạnh về thước đo hiệu quả học tập bao gồm khả năng nhận thức và kỹ năng lập kế hoạch cũng như giám sát và kiểm soát các hoạt động học tập của mình (Simon, 1993 dẫn từ Lê Giang Nam, 2012). Trên cơ sở đó các mức cao hơn trong đánh giá hiệu quả học tập không chỉ dừng lại ở những tiến bộ trong năng lực học tập đối với việc đọc, hiểu các kiến thức mà còn là những tiến bộ trong các kỹ năng (Lê Giang Nam, 2012) là sự tổng hợp của những khả năng giải quyết các khó khăn thông qua các trải nghiệm trong học tập. Và vì quá trình học tập là một hoạt động không tách rời với hoạt động giảng dạy trong một bối cảnh tổ chức nhất định. Do đó, quan điểm về hiệu quả học tập cần được đánh giá trên cơ sở xem xét trong mối quan hệ với các yếu tố về tổ chức, quy trình, mục tiêu, phương pháp giảng dạy và môi trường mà người học tham gia là những cân nhắc cần thiết. Trên cơ sở những

luận giải trên, nhóm tác giả thực hiện nghiên cứu đánh giá hiệu quả học tập của đối tượng du học sinh Lào nhằm đưa ra những bằng chứng xác thực về những hạn chế còn tồn tại đối với việc học tập của nhóm đối tượng này. Trên cơ sở đó đề xuất một số giải pháp xây dựng kỹ năng học tập hiệu quả giúp sinh viên có thể đạt kết quả học tập tốt hơn trong thời gian tới.

Nghiên cứu sử dụng phương pháp định tính thực hiện phỏng vấn sâu theo nội dung lưới phỏng vấn chi tiết đối với 11 sinh viên Lào theo phương pháp chọn mẫu thuận tiện, đảm bảo phân bố phổ quát về các yếu tố giới tính, ngành học và khóa học, hiện đang theo học chuyên ngành TCNH và QTKD tại trường ĐHCNHN. Đồng thời để đảm bảo tính đa chiều trong nghiên cứu, nhóm nghiên cứu còn thực hiện phỏng vấn sâu với 03 sinh viên Việt Nam học tại lớp có sự tham gia của sinh viên Lào và tổng hợp ý kiến của 05 giáo viên đã tham gia giảng dạy với nhóm sinh viên này ở các môn học mình phụ trách nhằm hỗ trợ thêm về mặt thông tin cho kết quả nghiên cứu. Nội dung chi tiết phỏng vấn được nhóm nghiên cứu thực hiện bằng phỏng vấn và chiết xuất, mã hóa và tổng hợp dữ liệu theo cây chủ đề theo từng nhóm vấn đề, kết quả được trình bày ở phần dưới đây.

2. THỰC TRẠNG KẾT QUẢ HỌC TẬP, KHẢ NĂNG TIẾP THU TRI THỨC VÀ CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN HIỆU QUẢ HỌC TẬP CỦA NHÓM DU HỌC SINH LÀO

Dữ liệu kết quả học tập của sinh viên Lào được trích xuất từ cơ sở dữ liệu trên hệ thống quản lý chất lượng phân quyền về Khoa Quản lý kinh doanh của trường ĐHCNHN cho thấy, mặc dù đã có cải thiện trong điểm số giữa các kỳ nhưng những tiến bộ là không rõ rệt, đại đa số sinh viên chỉ đạt mức bình thường (tương đương xếp lực học trung bình) với số điểm tích lũy dưới 2,5 chiếm 53,73% và số lượng sinh viên xếp lực học ở mức yếu chiếm tỷ lệ 13,43%. Đáng chú ý nếu tách riêng lớp ĐHTCNH5K6 trong dữ liệu¹ nhằm tránh thiên lệch trong đánh giá thì tỷ lệ sinh viên Lào đạt kết quả yếu lên tới 46,91%.

Xét tổng thể, số lượng sinh viên Lào đạt kết quả học yếu và trung bình chiếm lần lượt 84,21% và 20,59% trên tổng số sinh viên xếp lực học yếu toàn khóa 7 và khóa 8 tại khoa Quản lý kinh doanh cho thấy cần có những cách thức phù hợp hơn trong hoạt động dạy và học cho đối tượng sinh viên này nhằm nâng cao chất lượng đào tạo.

¹ Lớp ĐHTCNH5K6 được tổ chức học riêng các sinh viên Lào, kết quả học tập có nhiều sai khác (cao hơn) so với nhóm học chung.

Bảng 1: Kết quả học tập của du học sinh Lào

Kết quả học tập	ĐHTCNH5K6		Đại học Khóa 7		Đại học Khóa 8		Tổng số
	SL	%	SL	%	SL	%	
Dưới 2,0	6	10,53	10	41,67	28	52,83	32,84%
Từ 2,0 – 2,5	34	59,65	14	58,33	24	45,28	53,73%
Từ 2,5 – 3,0	17	29,82	–	–	1	1,89	13,43%

Nguồn: Tính toán từ dữ liệu tổng hợp của nhóm tác giả.

Dựa trên dữ liệu thu thập từ mẫu nghiên cứu cho thấy những tồn tại chủ yếu từ phía người học với khó khăn từ rào cản ngôn ngữ, đặc biệt là ngôn ngữ học thuật chuyên ngành. Người học có thể thành thạo cả bốn kỹ năng nghe, nói, đọc và viết, nhưng do tính đặc thù của ngôn ngữ tiếng Việt dẫn tới các du học sinh Lào có thể nghe và đọc tốt nhưng lại không thể hiểu nội hàm các nội dung giảng dạy hay các khái niệm trình bày trong các giáo trình sử dụng. Do đó, hiệu quả tương tác giữa học viên và giảng viên trên lớp rất thấp, phần lớn người học chỉ có thể tiếp thu tối đa 25 – 30% nội dung bài giảng lý thuyết, chỉ một số môn có bài tập tính toán và có được sự hướng dẫn chi tiết, tỉ mỉ của giảng viên mới có thể giúp sinh viên hiểu bài hơn (50%). Thực tế này cũng nhận được ý kiến đồng thuận từ phía các giảng viên tham gia giảng dạy và các sinh viên Việt Nam học cùng.

Thực hiện phân tích quá trình học tập của nhóm sinh viên Lào, nhóm nghiên cứu nhận thấy mặc dù các sinh viên Lào rất tích cực tham gia đầy đủ các bài giảng trên lớp nhưng sự tiến bộ trong các kỹ năng học tập để hỗ trợ cho khả năng tiếp thu các kiến thức căn bản còn khá thấp thể hiện ở tính thiếu tính chủ động trong học tập và khả năng tự học. Rất ít các sinh viên trao đổi các nội dung kiến thức chưa rõ với các bạn cũng như giáo viên do tâm lý e ngại, trong khi kết quả nghiên cứu xác nhận rằng trong trường hợp nhờ bạn bè giảng lại nội dung chưa hiểu thì mức độ hiểu bài có thể gia tăng thêm khoảng 20% . Hiệu quả làm việc nhóm cùng sinh viên Việt Nam cũng không đem lại nhiều kết quả như mong muốn bởi việc tổ chức nhóm còn hạn chế nên nhiệm vụ thực hiện của sinh viên Lào (nếu có), cũng phần lớn mới chỉ dừng lại ở việc tham gia một số nội dung khá đơn giản như hệ thống lại các khái niệm và thực hiện đối việc thuyết trình (mặc dù không hiểu nhiều về nội dung) để có những thuận lợi hơn về điểm số cho nhóm. Dẫu vậy, hoạt động này cũng giúp các sinh viên tương tác tốt hơn đối với kỹ năng nói và làm việc nhóm, đặc biệt giúp các sinh viên Lào có cơ hội làm việc nhóm cùng các sinh viên Việt Nam. Tuy nhiên, một vấn đề đáng chú ý về mặt kỹ năng học tập ảnh hưởng không nhỏ đến hiệu quả học tập của các du học sinh Lào đó là phần lớn các sinh viên không có kế hoạch học tập hiệu quả, thể hiện ở thời lượng dành cho việc tự học là

rất ít, chỉ 1/11 đối tượng tham gia phỏng vấn có xác nhận chuẩn bị trước các nội dung trước khi lên lớp, phần lớn các sinh viên trong nhóm nghiên cứu chỉ học bài trong thời gian ôn thi hoặc giáo viên giao nhiệm vụ cụ thể yêu cầu về nhà làm. Lý do các sinh viên biện luận cho vấn đề này khá cực đoan khi cho rằng “Không dành thời gian tự học do không hiểu bài ở trên lớp” hay do “giảng viên không giao bài cụ thể” trong khi quỹ thời gian cho việc tự học là khá lớn bởi kết quả các phỏng vấn (91%) đều đồng tình rằng thời lượng các môn học đăng ký trong các kỳ là phù hợp, không quá sức, và phần lớn các sinh viên cũng không tham gia các hoạt động ngoại khóa.

Bảng 2: Tổng hợp tình hình học tập của du học sinh Lào

Chỉ tiêu đánh giá	Tỷ lệ (%)	Ghi chú
1. Mức độ hiểu bài trên lớp		
Dưới 30% nội dung bài giảng trên lớp	45,46%	
Từ 30% – 50% nội dung bài giảng trên lớp	27,27%	
Trên 50% – 70% nội dung bài giảng trên lớp	27,27%	Trường hợp với môn có bài tập tính toán được hướng dẫn
Trên 70%	0%	
2. Mức độ tham gia hoạt động học trên lớp		
Tham gia xây dựng bài trên lớp	18,2%	Nếu giáo viên khuyến khích cộng điểm
Tham gia thường xuyên hoạt động thảo luận nhóm	27,27%	Sinh viên lớp ĐHTCNH5K6
3. Mức độ tự học, ôn bài của sinh viên		
Chủ động ôn tập lại các kiến thức cũ	27,27%	Mức độ cũng không thường xuyên
Đọc và chuẩn bị trước bài học	9,1%	
Chỉ làm bài tập nếu được giao và không ôn tập hoặc chuẩn bị bài	36,36%	
Chỉ học trước khi thi	36,36%	

Nguồn: Tính toán từ dữ liệu tổng hợp của nhóm tác giả.

Như vậy, có thể thấy trong phạm vi nghiên cứu này, hai khía cạnh chính về hiệu quả học tập của nhóm du học sinh Lào cho thấy mức độ thấp cả về mức độ hiểu, tiếp nhận tri thức và kỹ năng kiểm soát các hoạt động học tập của mình. Để có góc nhìn đa chiều hơn, nghiên cứu cũng xem xét một số các tranh luận về các yếu tố ảnh hưởng đến vấn đề này liên quan đến môi trường học tập, phương pháp giảng dạy, việc thực hiện nội quy, quy chế và tổ chức lớp học dựa trên dữ liệu phỏng vấn như sau:

**** Các yếu tố được nhận diện từ phía sinh viên Lào***

Hệ thống cơ sở vật chất giảng đường nhìn chung được các sinh viên đánh giá tốt, hiện đại. Các bộ phận chuyên trách cũng đã hướng dẫn, giúp đỡ nhóm sinh viên hiểu và nắm rõ các nội quy, quy chế học tập, tuy nhiên do những rào cản về ngôn ngữ, phần lớn các sinh viên chỉ hiểu đầy đủ các nội dung (bao gồm đăng ký tín chỉ, đăng ký học cải thiện điểm) vào năm thứ 3. Các giáo viên thực hiện nghiêm túc nội quy, quy chế và thời gian giảng dạy. Việc sử dụng kết hợp slide trong giảng dạy với các hình ảnh sinh động, trực quan giúp sinh viên hiểu bài hơn. Tuy nhiên, ý kiến từ các sinh viên Lào cũng cho biết, so với cách giảng tại các trường bên Lào, tốc độ giảng của giáo viên nhìn chung vẫn còn quá nhanh, các em không thể hiểu nội dung kiến thức, hay chép kịp bài trong khi phần lớn các giáo viên không chia sẻ slide bài giảng môn học cho sinh viên. Tổ chức lớp học được đánh giá là đồng (81,8%), việc học ghép với sinh viên Việt Nam vừa tạo ra những cơ hội nhưng cũng là những rào cản và thách thức rất lớn với rất nhiều sinh viên Lào do không thể theo được tiến độ bài giảng. Các sinh viên trong mẫu nghiên cứu cho rằng nội dung kiểm tra và thi hiện quá khó với nhóm sinh viên Lào. Nhận định này cũng phù hợp với kết quả học tập của sinh viên đã trình bày ở nội dung trên.

**** Các yếu tố được nhận diện từ phía giảng viên***

Các giảng viên tham gia giảng dạy các lớp có du học sinh Lào đều đồng tình ở một số quan điểm cho rằng, các sinh viên còn hạn chế rất lớn ở ngôn ngữ, mặc dù đã rất nỗ lực nhằm giúp các sinh viên có thể tiếp thu kiến thức tốt hơn như giảng với tốc độ chậm hơn trong các bài giảng đầu của chương trình, chủ động hỗ trợ sinh viên trong các giờ thực hành hoặc thời gian làm bài tập ví dụ, sắp xếp lại vị trí trong lớp để các em có thể nhận được hỗ trợ nhiều hơn từ các sinh viên Việt Nam cùng lớp hoặc giao nhiệm vụ ôn tập cho nhóm trưởng từng nhóm sinh viên Lào. Tuy nhiên, các kết quả được đánh giá là không cải thiện, các sinh viên vẫn không hiểu bài trong khi tốc độ bài giảng không thể chậm hơn vì ảnh hưởng đến tiến độ cũng như ảnh hưởng đến các sinh viên Việt Nam học cùng lớp. Hơn nữa, một số sinh viên Lào chưa thực sự tham gia tích cực, đầy đủ các bài giảng dẫn đến việc gián đoạn các nội dung bài học cũng là vấn đề ảnh hưởng đến khả năng tiếp thu kiến thức. Bên cạnh đó, các sinh viên Việt Nam cũng cho biết việc hỗ trợ các du học sinh Lào trong học tập cũng gặp khó khăn vì bản thân các sinh viên cũng phải tập trung để theo dõi bài giảng, và việc chia sẻ trong học tập chỉ có hiệu quả với lớp có ít sinh viên Lào.

3. MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO HIỆU QUẢ HỌC TẬP ĐỐI VỚI DU HỌC SINH LÀO

Trên cơ sở phân tích thực trạng và các yếu tố như nội dung được trình bày ở trên, nhóm nghiên cứu đề xuất một số giải pháp về việc xây dựng và hình thành kỹ năng học tập hiệu quả đối với trường hợp các du học sinh Lào học tại Khoa Quản lý kinh doanh.

Thứ nhất, nâng cao nhận thức của sinh viên về tính tích cực chủ động trong học tập và hoàn thiện ngôn ngữ thông qua việc hình thành các nhóm học tập dưới sự tư vấn, hỗ trợ của các bộ phận chức năng trong đó giáo viên chủ nhiệm và cố vấn học tập đóng vai trò quan trọng trong việc tổ chức, giám sát. Tổ chức thường xuyên hơn các buổi tư vấn, giao lưu cùng với các sinh viên Việt Nam và hướng dẫn cách thức kiểm soát thời gian, cải thiện kỹ năng đọc hiểu, đặc biệt đối với các môn học chuyên ngành.

Thứ hai, cần cân nhắc đối với việc tổ chức lớp học đảm bảo không ảnh hưởng đến chất lượng bài giảng của giảng viên cũng như với phần lớn các sinh viên Việt Nam tham gia theo lớp trên cơ sở xem xét các môn học chung toàn bộ sinh viên và các môn học riêng chỉ giữa các sinh viên Lào. Chỉ khi việc tổ chức lớp học phù hợp giảng viên mới có thể chủ động tham gia hỗ trợ nhiều hơn với các sinh viên như điều chỉnh tốc độ bài giảng, tập trung mức độ kiến thức cơ bản.

Thứ ba, giảng viên hỗ trợ hơn nữa trong việc chia sẻ slide tài liệu bài giảng để sinh viên tập trung hơn vào bài giảng thay vì viết bài có thể sẽ giúp buổi học hiệu quả hơn. Bên cạnh đó, các giảng viên định hướng cách thức học chủ động cho sinh viên bằng việc có các nội dung yêu cầu chuẩn bị cụ thể trước mỗi bài giảng và sau bài giảng có đánh giá vào kết quả học tập. Ngoài ra, đối với các thuật ngữ chuyên ngành, các giảng viên nên bổ sung thêm các thuật ngữ tiếng Anh giúp sinh viên dễ tra cứu và hiểu vấn đề².

Thứ tư, để sinh viên tự tin hơn trong thực hiện nhiệm vụ học tập, ngay từ đầu các bộ phận hỗ trợ cần hướng dẫn cụ thể các vấn đề như cách sử dụng sổ tay sinh viên, cách đăng ký tín chỉ³, đăng ký học cải thiện điểm⁴....

² Từ điển Việt – Lào không có các thuật ngữ chuyên ngành, sinh viên Lào phải tra từ tiếng Anh sang tiếng Lào (Ý kiến sinh viên).

³ 70% sinh viên chỉ tự đăng ký tín chỉ cũng như cách sử dụng sổ tay sinh viên vào cuối năm thứ 2 hoặc năm thứ ba.

⁴ Có ý kiến phỏng vấn cho rằng sinh viên rất muốn học cải thiện điểm số nhưng không biết cách đăng ký do được hướng dẫn nhưng không hiểu.

4. KẾT LUẬN

Đạt kết quả học tập tốt nhất luôn là mong muốn đối với tất cả các sinh viên nói chung và sinh viên Lào nói riêng. Tuy nhiên thực trạng kết quả học tập của nhóm sinh viên này một mặt ảnh hưởng đến các cơ hội của từng cá nhân du học sinh Lào⁵, mặt khác cũng cho thấy những rào cản và hạn chế nhất định trong công tác học tập và giảng dạy trong đó đáng chú ý là các vấn đề về ngôn ngữ và khả năng tương tác trong các hoạt động học tập với giảng viên và sinh viên Việt Nam, tác động của các yếu tố về cách thức tổ chức lớp học, khả năng tự học, phương pháp giảng dạy và ý thức của sinh viên. Trên cơ sở đó các giải pháp đưa ra hướng tới hình thành kỹ năng tự học của các sinh viên Lào tại Khoa Quản lý kinh doanh có tính đến sự hỗ trợ của các bộ phận liên quan nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy tại Khoa.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Amabile, T.M, 1993, Motivational synergy: Toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in workplace, Humane resource Management Review.
2. Lê Giang Nam và cộng sự, 2012, *Nghiên cứu ảnh hưởng của động cơ học tập đến hiệu quả học tập của sinh viên*, Kỷ yếu nghiên cứu khoa học trường đại học ngoại thương.
3. Mai, A.2010. *Orgnaizational redesign to improve human performance in the context of institutional change: The case of SOE in Vietnam*. Unpublished doctoral thesis ESSEC Bussiness School and Paris West University Nanterre La Defense, Paris.
4. Wolfgang Kalafki, 1996, New Studies on Educational Theory: Contributions on Critical– Contructive Didaktik, Weinheim, Beltz Publisher
5. *Dữ liệu kết quả học tập của du học sinh Lào*, được phân quyền truy xuất từ giáo vụ khoa tải từ tệp dữ liệu trên hệ thống quản lý chất lượng của trường ĐHCNHN.

Phản biện khoa học: TS. Nguyễn Thị Nguyệt Dung

Khoa Quản lý kinh doanh, Đại học Công Nghiệp Hà Nội

⁵ Dữ liệu phỏng vấn cho thấy sinh viên có thể xin việc dễ dàng hơn ở Lào nếu kết quả học tập tốt, ngoài ra các Ngân hàng Lào yêu cầu kết quả học tập tích lũy thường phải đạt từ 2,5 – 2,7 trở lên.

PHƯƠNG PHÁP ĐÀO TẠO HỌC PHẦN NGHIỆP VỤ TÍN DỤNG NGÂN HÀNG THƯƠNG MẠI THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGƯỜI HỌC

ThS. Hoàng Đoàn Hữu Minh

Khoa Quản lý kinh doanh, Đại học Công nghiệp Hà Nội

Để góp phần nâng cao hiệu quả đào tạo ngành TCNH tại trường ĐHCNHN, tác giả nghiên cứu, đề xuất đổi mới phương pháp đào tạo học phần Nghiệp vụ tín dụng Ngân hàng thương mại theo *phương pháp định hướng phát triển năng lực người học* (định hướng chuẩn đầu ra). Để đạt được mục tiêu đổi mới sinh viên tốt nghiệp đáp ứng tốt yêu cầu về năng lực làm việc của các ngân hàng thương mại, học phần cần có sự đổi mới cả về nội dung, phương pháp, và phương tiện đào tạo. Vì vậy, Trường ĐHCNHN cần xây dựng chuẩn đầu ra cho hoạt động đào tạo thông qua việc áp dụng đồng bộ các PPDH tích cực, đồng thời xác lập quan hệ đối tác chiến lược với ngân hàng thương mại. Qua đó, ĐHCNHN có thể đổi mới đào tạo, cũng như xây dựng mô hình thực tế, thực hành, thực tập hợp lý, nhằm tăng cường năng lực thực tế cho giảng viên và sinh viên, dựa trên chuẩn năng lực nghề nghiệp của ngân hàng thương mại.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Theo khảo sát thực tế của tác giả đối với 22 ngân hàng thương mại về cơ cấu nhân lực tại các ngân hàng thương mại hiện nay, số lượng nhân sự phụ trách nghiệp vụ tín dụng và liên quan trực tiếp đến tín dụng thường chiếm khoảng 30% – 40% tổng số nhân viên; vì vậy, chương trình đào tạo học phần Nghiệp vụ tín dụng ngân hàng thương mại có ý nghĩa rất lớn đối với việc phát triển năng lực nghề nghiệp của sinh viên ngành TCNH sau khi ra trường.

Tại Trường ĐHCNHN, học phần Nghiệp vụ tín dụng ngân hàng thương mại được bố trí trong học kỳ I của năm học thứ tư, ngành Tài chính ngân hàng, (học phần được chia làm 5 chương, với mục tiêu cung cấp cho sinh viên những kiến thức cơ bản về nghiệp vụ tín dụng ngân hàng thương mại như: quy trình tín dụng; nghiệp vụ phân tích tín dụng; nghiệp vụ thẩm định tín dụng; nghiệp vụ cho vay đối với doanh nghiệp, cá nhân;...). Để truyền tải những nội dung đó với mục tiêu hình thành và phát triển các năng lực hành nghề cho sinh viên, các giảng viên phụ trách học phần

Nghiệp vụ tín dụng ngân hàng thương mại cần phải kết hợp cùng lúc nhiều phương pháp giáo dục, trong đó có phương pháp đào tạo theo định hướng phát triển năng lực người học (phương pháp đào tạo theo chuẩn đầu ra). Phương pháp này hiện nay đã được triển khai rộng rãi ở các nước có nền giáo dục tiên tiến. Tuy nhiên, những năm gần đây các nhà hoạch định chính sách, các chuyên gia giáo dục của Việt Nam mới thực sự quan tâm và nghiên cứu đến phương pháp đào tạo này. Hiện nay, tại Việt Nam đã có một số nghiên cứu về phương pháp đào tạo theo định hướng phát triển năng lực người học, tuy nhiên chưa có nghiên cứu nào nghiên cứu về việc ứng dụng phương pháp này với học phần Nghiệp vụ tín dụng ngân hàng thương mại.

Để góp phần vào việc nâng cao chất lượng đào tạo sinh viên ngành TCNH nói chung và học phần Nghiệp vụ tín dụng ngân hàng thương mại nói riêng tại trường ĐHCNHN, tác giả đề xuất một số giải pháp về đổi mới phương pháp đào tạo học phần Nghiệp vụ tín dụng ngân hàng thương mại theo định hướng phát triển năng lực người học. Với hy vọng giúp sinh viên tốt nghiệp chuyên ngành TCNH có thể vững tin tác nghiệp tại các ngân hàng thương mại với vị trí cán bộ tín dụng.

2. CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ PHƯƠNG PHÁP ĐÀO TẠO THEO ĐỊNH HƯỚNG NĂNG LỰC NGƯỜI HỌC

2.1. Khái niệm cơ bản về năng lực

Do PPDH định hướng năng lực người học (*Competency Based Education – CBE*) được nghiên cứu ở rất nhiều nước trên thế giới, chính vì thế nên khái niệm về “năng lực” và PPDH này cũng rất đa dạng. Weddel (2006) cho rằng phương pháp CBE là phương pháp giáo dục chú trọng vào kết quả đầu ra của việc học, vốn liên quan trực tiếp với nhu cầu thay đổi của người học, trong một cấu trúc thống nhất của kiến thức, kỹ năng, thái độ và hành vi, qua đó đảm bảo được khả năng làm việc hiệu quả của người học đối với yêu cầu công việc hoặc giải quyết vấn đề trong cuộc sống.

Tổ chức các nước kinh tế phát triển (*Organization for Economic Co-operation and Development – OECD*) cho rằng năng lực là khả năng cá nhân đáp ứng các yêu cầu phức hợp và thực hiện thành công nhiệm vụ trong một bối cảnh cụ thể. Một số nhà nghiên cứu người Việt Nam đưa ra khái niệm năng lực là khả năng được hình thành và phát triển cho phép một người đạt thành công trong hoạt động thể lực, trí lực và nghề nghiệp... Trong phạm vi bài viết này, tác giả chỉ trình bày theo cách hiểu: Năng lực là phẩm chất tâm lý và sinh lý của cá nhân tạo cho khả năng hoàn thành một loại hoạt động nào đó với chất lượng cao. Như vậy, năng lực phải bao hàm đủ kiến thức – kỹ năng – và thái độ.

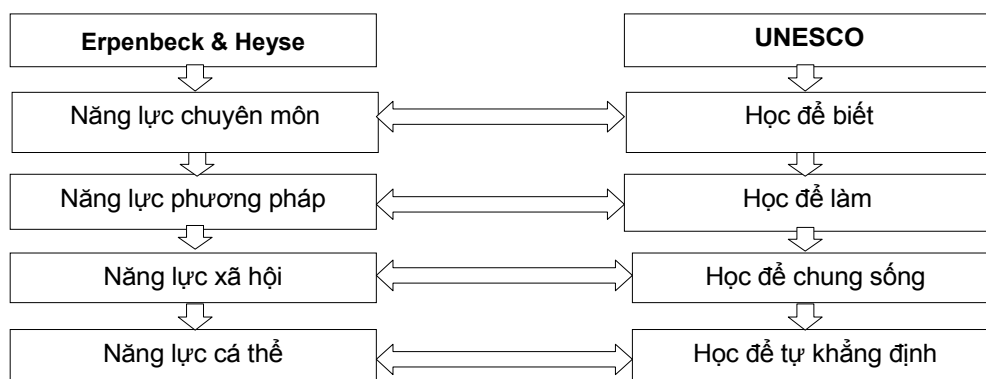
Phân loại năng lực cũng có rất nhiều quan điểm khác nhau, song trong nghiên cứu này tác giả phân loại năng lực theo hai nhóm: nhóm năng lực chuyên môn và nhóm năng lực chung. (i) Năng lực chuyên môn là năng lực chuyên dùng đối với một ngành nghề nhất định; (ii) Năng lực chung (*năng lực phụ trợ*) được hiểu là năng lực mà thực tế ngành nghề nào cũng cần có và có thể ứng dụng được. Tham khảo từ nhiều nghiên cứu cũng như nhận xét của các nhà tuyển dụng, tác giả thấy rằng thực trạng của hai nhóm năng lực này trong hệ thống giáo dục và đào tạo hiện nay được đánh giá như sau:

Bảng 1: Thực trạng của hai nhóm năng lực trong hệ thống giáo dục

TT	Nhóm năng lực chuyên môn	Nhóm năng lực chung
1	Nền giáo dục hiện nay còn quá nặng về truyền thụ và phân tích lý thuyết (nặng tính hàn lâm).	Sinh viên hiện nay còn yếu trong việc sử dụng và phát triển các năng lực chung: – <i>Năng lực phương pháp:</i> + Năng lực xác định mục tiêu. + Năng lực phát hiện; ra quyết định và xử lý vấn đề. + Năng lực và ý thức chủ động học hỏi, khám phá.
2	Kiến thức sinh viên được trang bị có những điểm chưa được định hướng và gắn kết với thực tiễn hoạt động nghề nghiệp.	– <i>Năng lực xã hội:</i> + Năng lực làm việc nhóm. + Năng lực thương thảo. + Năng lực giao tiếp.
3	Bản thân sinh viên còn nhiều lúng túng hoặc máy móc trong việc áp dụng kiến thức lý thuyết vào thực tế.	+ Năng lực biết lắng nghe và phê bình người khác. – <i>Năng lực cá nhân:</i> + Năng lực làm chủ và tự đánh giá và phát triển bản thân. + Năng lực ngoại ngữ. + Năng lực chịu áp lực cao.

Nguồn: Tác giả tự tổng hợp.

Theo Erpenbeck và Heyse (1996), cấu trúc của năng lực hành động có thể được cấu thành từ bốn năng lực thành phần là năng lực chuyên môn, năng lực phương pháp, năng lực xã hội và năng lực cá thể. Mô hình cấu trúc này cũng tương ứng với các đề mục quan trọng trong cấu trúc giáo dục theo quan điểm của UNESCO.



Hình 1. Các năng lực theo quan điểm Erpenbeck và Heyse và quan điểm của Unesco về việc học

Nguồn: Nội dung học ứng với các năng lực của Erpenbeck & Heyse, Nguyễn Văn Tuấn, 2010.

Nội dung của nhóm 4 năng lực theo quan điểm của Erpenbeck và Heyse được thể hiện như sau:

Bảng 2: Nội dung nhóm bốn năng lực của Erpenbeck và Heyse

Học nội dung chuyên môn	Học phương pháp chiến lược	Học giao tiếp – xã hội	Học trải nghiệm – đánh giá
- Các kiến thức chuyên môn (các khái niệm, quy luật, mối quan hệ...). - Các kỹ năng chuyên môn, nghiệp vụ. - Ứng dụng và đánh giá chuyên môn.	- Lập kế hoạch học tập và kế hoạch công việc. - Các phương pháp nhận thức chung: Thu thập, xử lý, đánh giá và trình bày thông tin. - Các phương pháp chuyên môn.	- Làm việc theo nhóm. - Tạo điều kiện để tăng sự hiểu biết về xã hội. - Học các ứng xử, tinh thần trách nhiệm, khả năng giải quyết xung đột.	- Tự đánh giá thể mạnh, điểm yếu. - Xây dựng kế hoạch phát triển cá nhân. - Đánh giá, hình thành các chuẩn mực giá trị, đạo đức, lòng tự trọng.
↓	↓	↓	↓
Năng lực chuyên môn	Năng lực phương pháp	Năng lực xã hội	Năng lực nhân cách

Nguồn: Nội dung học ứng với các năng lực của Erpenbeck & Heyse, Nguyễn Văn Tuấn, 2010.

2.2. Đặc điểm và sự khác biệt giữa phương pháp truyền thống và phương pháp CBE

Yếu tố	Phương pháp truyền thống – Đào tạo định hướng nội dung	Phương pháp CBE – đào tạo định hướng năng lực người học
Mục tiêu đào tạo	Mục tiêu đào tạo thường không được mô tả chi tiết và mang nặng tính lý thuyết, đôi khi được đưa ra mà không đánh giá được, quan sát được, dẫn đến việc đánh giá kết quả đào tạo không rõ ràng, không thực chất.	Mục tiêu đào tạo được liệt kê rõ ràng theo từng nhóm năng lực, kết quả cần phải đạt được, phù hợp với yêu cầu thực tiễn nghề nghiệp, và có thể đo lường được.
Nội dung đào tạo	Nội dung được lựa chọn chủ yếu dựa vào các nghiên cứu khoa học chuyên môn, chưa được gắn chặt với thực tiễn. Đồng thời được quy định chi tiết và cố định trong chương trình đào tạo.	Nội dung được lựa chọn căn cứ trên mục đích gắn kết lý thuyết và thực tế. Chương trình đào tạo được linh hoạt để gắn với thực tế thông qua việc chỉ quy định những nội dung đào tạo chính mà không quá chi tiết cho từng nội dung đó.
Phương pháp đào tạo	Giảng viên là người chủ động truyền thụ tri thức, là trung tâm của giờ học. Sinh viên thụ động tiếp thu kiến thức được quy định sẵn theo mục tiêu và nội dung đào tạo.	– Giảng viên là người hướng dẫn, chỉ ra sự kết nối giữa kiến thức lý thuyết và ứng dụng thực tiễn, là người tổ chức và hỗ trợ sinh viên tự lực lĩnh hội tri thức. Chú trọng các nhóm năng lực phụ trợ, ngoài năng lực chuyên môn. – Tạo môi trường để sinh viên phát triển tinh thần tự học, và tự nghiên cứu đưa lên những vấn đề; quan điểm của cá nhân. – Sinh viên chủ động hơn trong công tác học tập và tìm hiểu môi trường nghiên cứu và làm việc thực tế.
Hình thức đào tạo	Dạy học dựa theo giáo trình và các chuẩn đề cương được chuẩn hóa sẵn, hoạt động học tập chủ yếu chỉ diễn ra trên lớp.	Hình thức học tập đa dạng; các hoạt động làm việc nhóm, tự nghiên cứu được đề cao; các hoạt động xã hội, ngoại khóa cũng được mở rộng; ngoài ra công nghệ thông tin và truyền thông cũng được ứng dụng triệt để trong công tác đào tạo.
Đánh giá kết quả học tập của SV	– Chủ yếu đánh giá dựa trên khả năng học thuộc và tái hiện nội dung kiến thức đã được học của sinh viên. – Hoạt động đánh giá mới chỉ trong phạm vi nhà trường.	– Đánh giá dựa trên chuẩn đầu ra, đánh giá tổng thể sự tiến bộ trong quá trình học tập, và khả năng vận dụng “linh hoạt” những kiến thức đã học vào các hoạt động thực tế. – Hoạt động đánh giá năng lực đầu ra có thể không chỉ trong phạm vi nhà trường, mà còn có sự tham gia của các doanh nghiệp.

Nguồn: Tác giả tự tổng hợp.

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Để thực hiện mục tiêu nghiên cứu, tác giả đã sử dụng các phương pháp nghiên cứu sau:

– Phương pháp tổng hợp: Tác giả đã tổng hợp các công trình khoa học trước đây về phương pháp đào tạo theo chuẩn đầu ra; chương trình đào tạo học phần Nghiệp vụ tín dụng ngân hàng thương mại tại ĐHCNHN; các năng lực cần thiết đối với một cán bộ tín dụng tại các ngân hàng thương mại; chương trình đào tạo ngành tài chính ngân hàng và nghiệp vụ tín dụng ngân hàng thương mại tại một số cơ sở đào tạo khác. Sau đó, tác giả phân tích thực trạng chất lượng nhân sự lĩnh vực tín dụng tại các ngân hàng thương mại Việt Nam, qua đó đề xuất những giải pháp nhằm nâng cao chất lượng đào tạo học phần nghiệp vụ tín dụng ngân hàng thương mại tại Trường ĐHCNHN.

– Phương pháp nghiên cứu định tính: Trên cơ sở các kiến thức, kỹ năng đã được xác định, tác giả thực hiện phỏng vấn và khảo sát chuyên sâu đối với các cán bộ cấp quản lý tại 22 ngân hàng thương mại trên địa bàn Hà Nội.

4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

4.1. Những năng lực cần thiết đối với cán bộ tín dụng

Qua khảo sát và nghiên cứu thực tiễn, tác giả thấy rằng cán bộ hoạt động trong lĩnh vực tín dụng cần có rất nhiều năng lực thành phần khác nhau. Tuy nhiên, trong phạm vi bài viết này chỉ đề cập đến một số năng lực quan trọng nhất thuộc cả hai nhóm năng lực chuyên môn và năng lực chung.

4.1.1. Năng lực chuyên môn

Căn cứ theo nghiên cứu và khảo sát thực tiễn, trong các hoạt động nghiệp vụ liên quan đến tín dụng tại các ngân hàng thương mại những năng lực sau được đánh giá là quan trọng nhất và cũng là những năng lực mà sinh viên mới ra trường thường bộc lộ những hạn chế:

- Năng lực đánh giá và thẩm định doanh nghiệp, cá nhân;
- Năng lực đánh giá tiến độ giải ngân và quản lý dòng vốn vay của doanh nghiệp;
- Năng lực xây dựng và quản lý dự án;
- Năng lực pháp luật;
- Năng lực nhận biết, đánh giá và giải quyết rủi ro;

- Năng lực hoàn thiện hồ sơ tín dụng;
- Năng lực thu hồi nợ;

Phần lớn các năng lực nêu trên sinh viên đều được ĐHCNHN trang bị những kiến thức cơ bản qua các học phần như: Phân tích tài chính doanh nghiệp; Nghiệp vụ tín dụng ngân hàng thương mại; Xác định và quản lý rủi ro; Quản lý danh mục đầu tư,... Tuy nhiên, do chưa có cơ hội trải nghiệm nhiều, nên sinh viên vẫn thiếu năng lực chuyên sâu và khả năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn, ví dụ: Khi tiếp xúc với doanh nghiệp, sinh viên mới ra trường thường chỉ có khả năng quan sát, ghi chép và báo cáo, song khi được yêu cầu lập một báo cáo phân tích sinh viên thường tỏ ra lúng túng. Đối với các yếu tố phi tài chính do chưa có kỹ năng tiếp cận thông tin và đưa ra những đánh giá khách quan, nên khi tiến hành lập hồ sơ tín dụng thường thiếu thông tin. Khả năng nắm bắt về Luật Ngân hàng, các tổ chức tín dụng và các văn bản pháp quy liên quan còn hạn chế, dẫn đến việc bị động khi tiếp xúc trực tiếp với khách hàng.

4.1.2. Năng lực chung

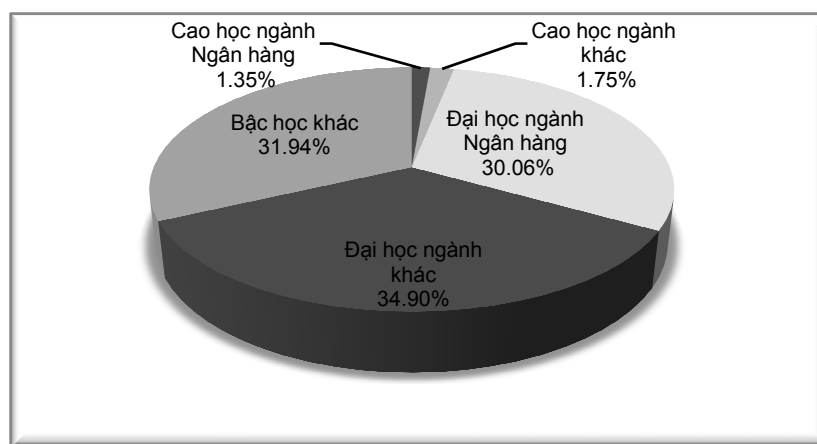
Năng lực phương pháp	Năng lực xã hội	Năng lực cá nhân
Năng lực xác định mục tiêu.	Năng lực làm việc nhóm.	Năng lực làm chủ và đánh giá đúng bản thân.
Năng lực nhận biết và giải quyết vấn đề.	Năng lực thuyết trình, thương thảo.	Năng lực quản lý thời gian.
Năng lực thích ứng nhanh nhạy với sự thay đổi.	Năng lực giao tiếp, lắng nghe, phê bình.	Năng lực chủ động học hỏi và khám phá và phát triển bản thân.
Năng lực kế hoạch.	Năng lực ngoại ngữ.	Năng lực chịu áp lực.

Những năng lực chung nêu trên, thực tế bất kỳ ngành nghề nào trong xã hội cũng cần ở người lao động, trong đó có Nghiệp vụ tín dụng ngân hàng thương mại. Tuy nhiên, do nhiệm vụ phát triển những năng lực này mới được các cơ sở đào tạo tại Việt Nam chú ý đến trong thời gian gần đây, nên thực tế chất lượng năng lực đầu ra của sinh viên vẫn còn hạn chế như năng lực quản lý thời gian, sắp xếp lịch trình công việc còn thiếu khoa học, trình độ ngoại ngữ còn yếu...

4.2. Thực trạng nguồn và chất lượng nhân sự lĩnh vực tín dụng ngân hàng thương mại

Với vai trò là một trong những thành tố quan trọng của nền kinh tế, hệ thống ngân hàng thương mại và các trung gian tài chính luôn có nhu cầu rất lớn về nhân sự, đặc biệt là nhân sự cấp cao và nhân sự đã có kinh nghiệm. Theo Quyết định 2123/QĐ-BTC của Bộ Tài chính ngày 27 tháng 08 năm 2012, ước tính đến cuối năm 2015 nhu cầu nhân lực toàn ngành Tài chính có thể đến 4,5 triệu người, tăng so với năm 2010 hơn 1 triệu người.

Ở một số thống kê cụ thể hơn của Ngân hàng Nhà nước đối với hệ thống ngân hàng nói riêng, đến cuối năm 2012 tổng số nguồn nhân lực trong ngành Ngân hàng là 180.000 người (năm 2000 chỉ là 67.558 người); trong đó làm việc trong hệ thống Ngân hàng Nhà nước hơn 6.000 người, số còn lại làm việc trong các ngân hàng thương mại và Quỹ tín dụng nhân dân. Dự tính đến cuối năm 2015 nhu cầu nhân lực ngành TCNH khoảng 94.000 người, năm 2020 sẽ khoảng 120.900 người¹.



Hình 2: Trình độ nguồn nhân lực tại các ngân hàng thương mại Việt Nam

Nguồn: Khảo sát của BICI và Hay Group.

Mặc dù con số về nhu cầu tuyển dụng của thị trường lao động ngành Ngân hàng vẫn ngày càng tăng, nhưng hiện tại cung về số lượng lao động đã vượt xa nhu cầu thực tế của các tổ chức TCNH, nhất là trình độ cử nhân. Theo số liệu của Viện Nhân lực Ngân hàng tài chính (BICI), lượng sinh viên trong ngành ra trường khóa

¹ <http://hrinsider.vietnamworks.com/ngan-hang-quay-lai-cuoc-dua-nhan-su/>.

2012–2013 khoảng 29.000 đến 32.000 người và đến năm 2015 và 2016 là khoảng 50.000 đến 61.000 người. Số sinh viên được tuyển dụng khoảng 15.000 đến 20.000 người. Như vậy, thực tế chỉ có một nửa số sinh viên ra trường được các nhà tuyển dụng tạo cơ hội việc làm.

Theo khảo sát của tác giả đối với phòng nhân sự và phòng tín dụng của hơn 22 ngân hàng thương mại (Shinhan Bank, Bangkok Bank, HSBC, Citi Bank, VP Bank, VIB Bank, VCB...) với hơn 45 nhân sự cấp quản lý: Thông thường vị trí có liên quan đến nghiệp vụ tín dụng (cán bộ tín dụng, cán bộ thẩm định, tái thẩm định, cán bộ xử lý nợ...) thường chiếm tỷ trọng từ 30%–40% trên tổng số nhân sự của một ngân hàng thương mại hoặc chi nhánh ngân hàng thương mại. Ngoài ra, sự luân chuyển nhân sự ở lĩnh vực này cũng rất nhanh và nhiều, thông thường một chi nhánh ngân hàng với khoảng 20 nhân sự, bình quân 3 tháng sẽ có sự thay đổi về nhân sự tại phòng tín dụng doanh nghiệp. Với phòng tín dụng cá nhân thì vòng quay nhanh hơn, bởi tính chất công việc chủ yếu dựa trên mối quan hệ cá nhân của từng cán bộ với các khách hàng để phát triển, thông thường 1– 2 tháng sẽ có biến đổi về nhân sự một lần.

Theo bà Nguyễn Trần Minh Tú – Phó Giám đốc Ngân hàng VIB chi nhánh Hà Nội, “Phần lớn sinh viên mới ra trường được tuyển dụng vào ngân hàng VIB đều phải trải qua quá trình đào tạo lại, thường từ 3 đến 6 tháng. Đối với riêng cán bộ phụ trách các nghiệp vụ liên quan đến tín dụng, quá trình đào tạo lại có thể kéo dài đến 1 năm. Sinh viên mới ra trường có những người rất giỏi lý thuyết, song năng lực áp dụng vào thực tế còn nhiều hạn chế, ngược lại có những người bằng điểm không thật sự ấn tượng, nhưng các năng lực, kỹ năng phụ trợ như thuyết trình, thương lượng, phỏng vấn, xử lý tình huống đều vượt trội và ngân hàng VIB thường tuyển chọn những sinh viên như vậy, bởi khả năng thích nghi của những sinh viên đó sẽ nhanh hơn. Hầu hết các Ngân hàng khi đăng tin tuyển dụng dù lưu ý ưu tiên người đã có kinh nghiệm, nhưng không có nghĩa sinh viên mới ra trường sẽ không có cơ hội, vì các vị trí như cán bộ tín dụng, giao dịch viên có sự luân chuyển nhân sự rất thường xuyên. Tuy nhiên, bên cạnh các yếu tố kiến thức, kinh nghiệm các ngân hàng thường đánh giá rất cao các năng lực phụ trợ, và sinh viên mới ra trường thường không thể cạnh tranh với các ứng viên đã có kinh nghiệm về những năng lực này”².

² Bà Nguyễn Trần Minh Tú – Phó Giám đốc Ngân hàng VIB chi nhánh Hà Nội.

Bảng 3: Các ngân hàng thương mại đánh giá năng lực của sinh viên mới ra trường

Điểm số	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5
Năng lực									
Năng lực chuyên môn									
Kiến thức cơ sở ngành TCNH				20%	66%	11%	3%		
Năng lực phụ trợ									
Kỹ năng xã hội				6%	82%	9%	3%		
Kỹ năng cá nhân			2%	46%	35%	3%	14%		
Thái độ				5%	15%	75%	5%		

Nguồn: Tác giả khảo sát 22 ngân hàng thương mại với tổng số các cấp quản lý tham gia khảo sát là 45 người

5. ĐỀ XUẤT ĐÀO TẠO HỌC PHẦN NGHIỆP VỤ TÍN DỤNG NGÂN HÀNG THƯƠNG MẠI THEO PHƯƠNG PHÁP ĐỊNH HƯỚNG NĂNG LỰC NGƯỜI HỌC TẠI ĐẠI HỌC CÔNG NGHIỆP HÀ NỘI

5.1. Mở rộng nội dung đào tạo

Theo quan điểm đào tạo phương pháp tiếp cận năng lực người học thì nội dung đào tạo cần ưu tiên thời lượng cho những vấn đề quan trọng nhất, trực tiếp nhất, ngắn gọn nhất cho việc hình thành và phát triển các năng lực cần thiết nêu ở trên cho sinh viên, loại bỏ hoặc đưa ra phần tham khảo hay giảm thời lượng các nội dung không hoặc ít cần thiết. Từ những quan điểm như vậy tác giả thấy thực tế:

– Học phần Nghiệp vụ tín dụng ngân hàng thương mại tại trường ĐHCNHN được chia làm 04 tín chỉ (3 lý thuyết + 1 Thực hành), gồm 5 chương với các nội dung: (i) Những vấn đề cơ bản về nghiệp vụ tín dụng ngân hàng thương mại; (ii) Nghiệp vụ cho vay khách hàng doanh nghiệp; (iii) Phân tích và thẩm định tín dụng; (iv) Nghiệp vụ cho vay khách hàng cá nhân; (v) Đánh giá xếp hạng tín dụng và rủi ro tín dụng. Trong phạm vi nội dung như vậy giáo trình chỉ có thể bao hàm những nội dung mang tính tổng quan như khái niệm nghiệp vụ tín dụng ngân hàng thương mại, phân tích báo cáo tài chính với mục đích cho vay doanh nghiệp và cá nhân, quy trình tín dụng, khái niệm cơ bản về rủi ro. Song, Nghiệp vụ tín dụng thực tế là sự tổng hợp của rất nhiều nghiệp vụ khác như: Nghiệp vụ marketing ngân hàng; Nghiệp

vụ thuê – mua tài chính; Nghiệp vụ bảo lãnh; Nghiệp vụ chiết khấu,... Vì vậy, sinh viên sau khi hoàn thành học phần Nghiệp vụ tín dụng ngân hàng thương mại chưa thể hình thành các năng lực hành nghề cơ bản cần có như: năng lực xây dựng những bộ hồ sơ tín dụng hoàn chỉnh, năng lực thẩm định hồ sơ vay, năng lực đánh giá và định lượng rủi ro tín dụng...

– Các năng lực chung liên quan đến nghiệp vụ còn chưa được xen kẽ đưa vào nội dung giảng dạy như: năng lực xác định mục tiêu, năng lực nhận biết và giải quyết vấn đề, năng lực thương thảo...

Để giải quyết những vấn đề nêu trên tác giả có các đề xuất như sau:

– Thực tế với thời lượng 4 tín chỉ, học phần Nghiệp vụ tín dụng ngân hàng thương mại rất khó có thể bao hàm kiến thức chuyên sâu về các nghiệp vụ liên quan, tuy nhiên, ĐHCNHN vẫn có thể đưa các kiến thức cơ bản về nghiệp vụ bảo lãnh, bao thanh toán, thuê – mua tài chính,... vào nội dung của giáo trình đào tạo, nhằm tạo điều kiện để sinh viên hiểu hơn và dễ dàng liên kết, hình dung các nghiệp vụ liên quan trực tiếp đến nghiệp vụ tín dụng ngân hàng thương mại.

– Cần có nhiều bài tập thực hành và các tình huống liên quan đến nghiệp vụ thực tế hơn, những nội dung liên quan đến các năng lực chung như: năng lực xác định mục tiêu, năng lực nhận biết và giải quyết vấn đề, năng lực thương thảo, năng lực kế hoạch, năng lực thuyết trình....

5.2. Đổi mới phương pháp đào tạo

Để con đường từ nội dung chương trình đến việc hình thành và phát triển những năng lực đã nói ở trên cho sinh viên ngắn nhất trong đào tạo cần xem xét các khía cạnh:

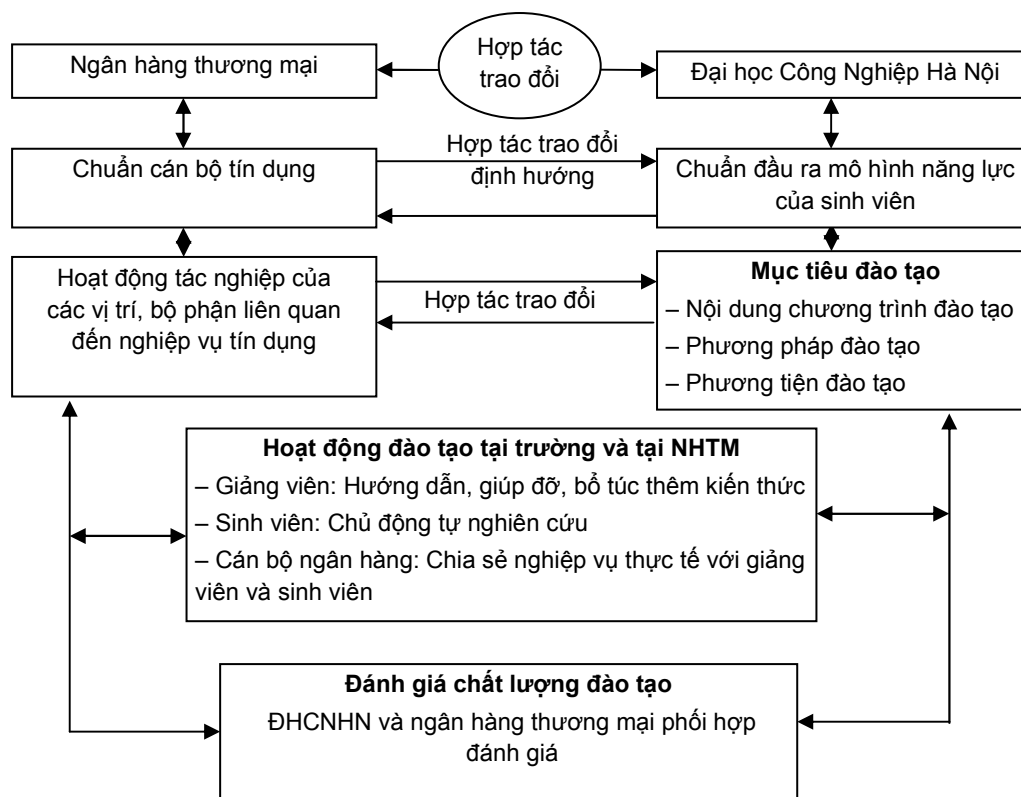
– Phối hợp cấu trúc chương trình giữa lý thuyết với thực hành, thực tế, thực tập.

– Vận dụng đồng bộ cùng các phương pháp tích cực, đặc biệt là dạy học giải quyết vấn đề, dạy học dự án, dạy học cộng tác nhóm,...

– Đổi mới nội dung thực hành, thực tập tại ngân hàng thương mại và doanh nghiệp.

– Đổi mới hoạt động thi, kiểm tra, đánh giá.

Quy trình thực hiện phương pháp đào tạo theo định hướng năng lực người học mà tác giả nghiên cứu và đề xuất có thể khái quát như sau:



Nguồn: Tác giả tự tổng kết.

Để phương pháp đào tạo theo định hướng phát triển năng lực người học đối với ngành TCNH nói chung và học phần Nghiệp vụ tín dụng ngân hàng thương mại nói riêng đạt hiệu quả cao nhất, tác giả cho rằng việc ĐHCNHN trở thành đối tác chiến lược với một hoặc nhiều ngân hàng thương mại là điều vô cùng cần thiết. Thông qua việc hợp tác xuyên suốt trong quá trình: xây dựng chuẩn đầu ra, xây dựng chương trình, giáo trình và điều kiện đào tạo đến đánh giá chất lượng đầu ra. Mỗi quan hệ giữa ngân hàng thương mại và nhà trường, không những mang lại lợi ích cho cả hai bên về mặt hiệu quả kinh tế, mà còn giúp ĐHCNHN nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên, chất lượng đầu ra của sinh viên, đồng thời đảm bảo được chất lượng nhân viên đầu vào cho ngân hàng thương mại.

5.3. Hiện đại hóa cơ sở vật chất và cơ sở thực hành

Thực tế để xây dựng một mô hình thực hành phục vụ cho học phần này có nhiều khó khăn, bởi nghiệp vụ tín dụng ngân hàng thương mại luôn có những sự thay

đổi theo từng giai đoạn, trong khi quỹ thời gian, cũng như kinh phí cho đào tạo là hữu hạn. Tuy nhiên, tác giả dựa trên những nghiên cứu và khảo sát thực tế, đồng thời tìm hiểu tại một số quốc gia khác có một số đề xuất như sau:

5.3.1. Tích hợp hài hòa các học phần sẵn có

Mỗi ngân hàng thương mại khi hoạt động đều cần một hệ thống quản lý và xử lý các nghiệp vụ nội bộ, hệ thống này thường được biết đến với cái tên “hệ thống core banking”. Hiện nay ĐHCNHN cũng đã xây dựng một nền tảng phần mềm và đào tạo sinh viên cách sử dụng thông qua học phần “Microbank”. Hầu hết các nghiệp vụ liên quan đều được trang bị tại phần mềm này. Vì vậy, có thể xây dựng thêm nội dung cho học phần “Microbank” và kết hợp tín chỉ thực hành của học phần Nghiệp vụ tín dụng ngân hàng thương mại với học phần này, qua đó tạo điều kiện để sinh viên hiểu hơn về các thao tác trên hệ thống của ngân hàng.

5.3.2. Xây dựng quỹ tín dụng cho giảng viên và sinh viên

Hiện nay nhu cầu vay tiền để phục vụ tiêu dùng, xây dựng nhà cửa, học tập... đối với các giảng viên, sinh viên là rất lớn, song việc tiếp cận nguồn vốn của các ngân hàng thương mại đối với hai đối tượng này không thực sự dễ dàng: đối với giảng viên các ngân hàng thương mại thường yêu cầu về hồ sơ, và hạn mức cho vay rất gắt gao; đối với sinh viên, hiện nay chỉ có Ngân hàng Chính sách Xã hội là thực thi việc cho vay đối với đối tượng này thông qua Quyết định số 157/2007/QĐ-TTg của thủ tướng chính phủ, và trường ĐHCNHN cũng đã và đang hợp tác để hỗ trợ sinh viên.

Tuy nhiên, tác giả cho rằng ngoài việc kết hợp với Ngân hàng Chính sách để hỗ trợ cho vay sinh viên, ĐHCNHN có thể kết hợp với các ngân hàng thương mại khác về hoạt động cho vay đối với giảng viên. ĐHCNHN có thể phối hợp với các ngân hàng thương mại để thành lập một Quỹ tín dụng hoặc một Trung tâm tín dụng cho các giảng viên, hoặc gia đình các em sinh viên làm kinh doanh (đáp ứng tiêu chuẩn tín dụng) của trường vay vốn, với yêu cầu cụ thể về nhân sự tham gia quản lý quỹ (các thầy, cô giảng dạy và quản lý ngành TCNH). Như vậy, giảng viên của trường có thể thực hiện và hiểu các Nghiệp vụ tín dụng ngân hàng thương mại thực tế, đồng thời cơ sở này có thể trở thành điểm thực hành đối với các sinh viên, nếu trường xây dựng một quy trình hợp lý, đặc biệt trường lại có thể tạo ra lợi nhuận bên ngoài; các ngân hàng thương mại có thể mở rộng mạng lưới khách hàng thuộc lĩnh vực giáo dục.

5.4. Lựa chọn phương thức đánh giá chuẩn đầu ra hợp lý

5.4.1. Hợp tác với ngân hàng thương mại tạo lập mô hình mới

Trường ĐHCNHN có thể kết hợp với một hoặc vài ngân hàng thương mại để xây dựng một mô hình trường học – doanh nghiệp, ở đó giảng viên có thể vừa dạy vừa tiếp xúc thực tiễn, qua đó nâng cao năng lực bản thân, sinh viên có thể vừa học và vừa thực hành. Đồng thời, thông qua sự kết hợp ấy ĐHCNHN có thể xây dựng những mô hình chứng chỉ hành nghề hợp lý cho từng vị trí trong một ngân hàng mà không chỉ riêng vị trí liên quan đến tín dụng.

5.4.2. Kết hợp cùng các tổ chức khác

Ngoài việc hợp tác trực tiếp với các ngân hàng để tạo ra mô hình đánh giá chuẩn đầu ra mới. ĐHCNHN cũng có thể tìm hiểu và liên hệ hợp tác với các tổ chức như BTCI – Viện Nhân lực ngành Tài chính là sự kết hợp của 10 ngân hàng khá uy tín tại Việt Nam. BTCI hiện cung cấp các khóa học chứng chỉ như: OMEGA (chứng chỉ Nghiệp vụ tín dụng ngân hàng thương mại), tuy nhiên để có được chứng chỉ này, người học phải trả học phí rất đắt, vì vậy ĐHCNHN có thể hợp tác cùng những tổ chức như BTCI để xây dựng những chương trình, chứng chỉ với mức học phí hợp lý hơn cho sinh viên, hoặc kết hợp nhằm nâng cao chất lượng tài liệu đào tạo từ những tổ chức đó.

6. KẾT LUẬN

Việc nâng cao chất lượng đầu ra của sinh viên đối với công tác đào tạo hiện nay là việc hết sức cần thiết, đặc biệt trong bối cảnh Việt Nam đang ngày càng hội nhập nhanh, sâu và rộng với thế giới. Trong thời gian qua, theo chỉ đạo của Chính phủ và Bộ Giáo dục và Đào tạo, trường ĐHCNHN đã có những đổi mới quan trọng nhằm hướng tới mô hình đào tạo hợp lý hơn để nâng cao chất lượng đầu ra của các ngành nghề được đào tạo, trong đó có ngành TCNH. Với mong muốn đóng góp vào việc nâng cao chất lượng đào tạo của học phần Nghiệp vụ tín dụng ngân hàng thương mại, tác giả thông qua những nghiên cứu và khảo sát thực tiễn để bước đầu đưa ra một số đề xuất đổi mới, với hy vọng góp phần nâng cao chất lượng đầu ra cho sinh viên ngành TCNH tại trường ĐHCNHN.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hội nghị lần thứ 8 Ban chấp hành TW khóa XI – Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/1/2013.
2. Thủ tướng Chính phủ, Quyết định số 157/2007/QĐ-TTg ngày 29/7/2007 về tín dụng đối với học sinh, sinh viên.
3. Trung tâm nghiên cứu cải tiến phương pháp dạy và học đại học, Trường Đại học Khoa học Tự nhiên, Đại học Quốc gia – Hồ Chí Minh, “*Giới thiệu một số phương pháp giảng dạy cải tiến giúp sinh viên học tập chủ động và trải nghiệm, đạt các chuẩn đầu ra theo CDIO*”.
4. Nguyễn Công Khanh, Đại học Sư phạm Hà Nội 2013, “*Đổi mới kiểm tra đánh giá học sinh theo cách tiếp cận năng lực*”.
5. Đại học Công nghiệp, 2014, *Chương trình đào tạo ngành Tài chính – Ngân hàng*.
6. Học viện Ngân hàng, 2015, *Chuẩn đầu ra học phần Tín dụng, Quản lý tín dụng*.
7. Rita Almeida, World bank (2012), The Right skills for the job? Rethinking training policies for workers.
8. Wilbert J. McKeachie, *Teaching tips*, 10th Edition, 1999, Houghton Mifflin.
9. Nhân lực ngành Ngân hàng: “*Lỗ hổng*” giữa đào tạo và thực tế <http://careerbuilder.vn/vi/talentcommunity/nhan-luc-nganh-ngan-hang-quot-lo-hong-quot-giua-dao-tao-va-thuc-te.35A51292.html>.
10. *Giáo dục đào tạo với phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao ở nước ta hiện nay* <http://www.tapchiconsan.org.vn/Home/PrintStory.aspx?distribution=30649&print=true>.
11. Thống kê về nhân lực ngành Tài chính – Ngân hàng – Kiểm toán 2015 <https://www.youtube.com/watch?v=tGWK4faGNZs>.
12. *Chính sách tín dụng đối với học sinh, sinh viên* http://www.mof.gov.vn/portal/page/portal/mof.vn/1539781?pers_id=2177092&item_id=103039415&p_details=1.
13. *Ngân hàng quay lại cuộc đua nhân sự* <http://hrinsider.vietnamworks.com/ngan-hang-quay-lai-cuoc-dua-nhan-su/>.

Phản biện khoa học: ThS. Nguyễn Thị Hải Yến – TS. Vũ Đình Khoa

Khoa Quản lý kinh doanh, Đại học Công nghiệp Hà Nội

NÂNG CAO VAI TRÒ CỦA THƯ VIỆN TRONG ĐÀO TẠO SINH VIÊN NGÀNH TÀI CHÍNH – NGÂN HÀNG

ThS. Trần Thị Lan Anh – ThS. Nguyễn Phương Anh

Khoa Quản lý kinh doanh, Đại học Công nghiệp Hà Nội

Trước những đòi hỏi ngày càng khắt khe của thị trường lao động, trước sự cạnh tranh ngày càng khốc liệt giữa các trường đại học, trường ĐHCNHN trong thời gian vừa qua đã không ngừng đổi mới phương pháp dạy và học để có thể cung ứng cho thị trường lao động nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế – xã hội, khoa học – công nghệ của Việt Nam. Nhà trường có sứ mạng cung cấp dịch vụ giáo dục – đào tạo, khoa học – công nghệ chất lượng cao, nhiều ngành, nhiều loại hình và là môi trường học tập thuận lợi tạo cơ hội tiếp cận cho mọi đối tượng, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước và hội nhập quốc tế.

Sinh viên cần phải được thay đổi tư duy tiếp nhận kiến thức thụ động một chiều, cần thiết phải thay đổi phương pháp học theo hướng chủ động tích cực, sinh viên cần nghiên cứu thêm từ các tài liệu. Vậy, sinh viên có thể nghiên cứu thêm các tài liệu ở đâu? Trước sự phát triển mạnh mẽ của khoa học – công nghệ, sự bùng nổ của công nghệ thông tin tạo điều kiện thuận lợi cho sinh viên trong việc tiếp cận tri thức. Chính vì vậy, vai trò của thư viện trở nên mờ nhạt đối với sinh viên nói chung và đối với sinh viên TCNH khoa Quản lý kinh doanh trường ĐHCNHN nói riêng. Hầu hết sinh viên rất ít lên thư viện và rất ít khi mượn tài liệu từ thư viện về nghiên cứu. Vậy, nguyên nhân tại sao và giải pháp như thế nào để khuyến khích sinh viên sử dụng tài liệu từ thư viện nhiều hơn để phục vụ cho việc học tập của mình, nhóm tác giả xin đề cập trong bài viết dưới đây.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong thời đại ngày nay, công tác thông tin nói chung và thông tin thư viện nói riêng có một tầm quan trọng đặc biệt và ảnh hưởng sâu sắc tới mọi lĩnh vực của đời sống xã hội, trong đó có lĩnh vực giáo dục và đào tạo. Việc khai thác hiệu quả thông tin đã trở thành một trong những nhân tố hàng đầu trong chiến lược phát triển kinh tế – xã hội của bất kỳ một quốc gia nào. Thư viện là cầu nối giữa thông tin và người sử dụng. Thư viện là một yếu tố căn bản và quan trọng, là thước đo đánh giá vai trò,

chức năng, nhiệm vụ, hiệu quả đào tạo của đại học và không thể tách rời trường đại học với thư viện.

2. CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ VAI TRÒ CỦA THƯ VIỆN Ở CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC

Thư viện được biết như là nơi tập hợp sách và tạp chí, sử dụng để đọc hoặc tra cứu hay học tập. Thư viện còn được xem là trung tâm sáng kiến, văn hóa và thông tin, do đó thư viện đóng vai trò vô cùng quan trọng trong việc học hỏi dài hạn của người học. Giá trị của thư viện đối với cá nhân và xã hội đã được công nhận như một sự hiển nhiên. Tuy nhiên, khi thời đại thông tin bùng nổ như hiện nay, người học và người dạy đòi hỏi dịch vụ của thư viện được nâng cao để đáp ứng yêu cầu này. Một thư viện được đánh giá cao sẽ ảnh hưởng tích cực đến quá trình thu nhận kiến thức của sinh viên, cuối cùng là kết quả học tập của sinh viên trường đại học sẽ có chất lượng hơn. Điều này đã chứng minh trong các nghiên cứu hàn lâm trên thế giới về mối quan hệ giữa chất lượng thư viện và chất lượng đào tạo đại học. Chất lượng thư viện tốt sẽ cải thiện hình ảnh thư viện, thông qua đó thư viện khẳng định được tính chuyên nghiệp của mình cũng như chứng minh được thiện chí của sự ủng hộ việc học hỏi suốt đời và vì thế sẽ nâng cao uy tín xã hội của thư viện (Miao và Bassham, 2007).

Thư viện từ lâu được xem là nơi tích lũy và cung cấp lượng tri thức khổng lồ để phục vụ cho việc học tập, giảng dạy và nghiên cứu. Chất lượng dạy và học đại học gắn liền với chất lượng của dịch vụ thư viện. Nói cách khác, cải thiện chất lượng dịch vụ thư viện là điều kiện thiết yếu để tăng cường chất lượng đào tạo đại học (Hoàng Thị Thục, 2006).

Nhìn ra các nước với nền giáo dục tiên bộ, thư viện chưa bao giờ tách biệt với dạy và học. Sự phát triển của giáo dục luôn song hành cùng sự phát triển của ngành thông tin – thư viện. Nhận thức về tầm quan trọng của tri thức, họ đã không “bỏ rơi” thư viện trong chiến lược phát triển của mình. Trong nghiên cứu về ngành thư viện đại học ở Mỹ để rút ra những bài học kinh nghiệm, Nguyễn Huy Chương (2009) đã khẳng định rằng, để trở thành “hệ thống thư viện to lớn và hiện đại nhất trên thế giới”, điều tiên quyết là người Mỹ đã nhận thức sâu sắc tầm quan trọng của tri thức, của “sách và thư viện đối với sự nghiệp giáo dục của một quốc gia”. Chính nhờ sự nhìn nhận tích cực đó, nên sự nghiệp phát triển thư viện trở thành vấn đề “có tầm vóc chính trị” – nghĩa là có sự vào cuộc của nhà nước, và việc xây dựng thư viện được “dân chủ hóa, xã hội hóa” – nghĩa là có tham gia của người dùng.

Khi nói tới thư viện, chúng ta thường hình dung đó là nơi yên tĩnh, với một kho sách khổng lồ, với hình ảnh những con người miệt mài đọc, nghiên cứu tài liệu.

Tới thư viện sẽ cho chúng ta thêm động lực để học tập nghiên cứu. Thư viện là một phần không thể thiếu của quá trình giáo dục, hỗ trợ và phát triển các mục tiêu giáo dục. Tạo cơ hội để người đọc có kinh nghiệm trong việc tạo ra và sử dụng thông tin để có kiến thức, hiểu bài, làm giàu trí tưởng tượng và thư giãn...

Từ những cơ sở lý luận trên về thư viện, nhóm tác giả đã rút ra một số vai trò chủ yếu của thư viện ở các trường đại học như sau:

Thứ nhất, thư viện là nơi cung cấp nguồn tài liệu quan trọng nhất trong nhà trường.

Sinh viên có thể tiếp cận với rất nhiều nguồn tài liệu qua các kênh khác nhau như: từ giảng viên, từ các cuộc hội thảo, thảo luận, từ thực tiễn xã hội và từ thư viện... Trong đó, tài liệu được cung cấp từ thư viện trường vẫn là quan trọng, đầy đủ, toàn diện, phong phú. Vì các tài liệu của thư viện trường là những tài liệu đã được sàng lọc qua các khâu, có cơ sở pháp lý và cơ sở khoa học, được tích lũy lâu dài và được kiểm nghiệm qua thực tiễn.

Thứ hai, thư viện trường là môi trường rèn luyện và phát huy năng lực độc lập trong học tập và nghiên cứu khoa học của sinh viên

Với PPDH mới, lấy người học là trung tâm, nâng cao tính độc lập sáng tạo của sinh viên, giảng viên chỉ là người gợi mở vấn đề, đưa ra những kiến thức cơ bản trên cơ sở đó người học sẽ cập nhật thêm các kiến thức từ các nguồn tài liệu khác để hiểu vấn đề một cách thấu đáo và cặn kẽ hơn. Với PPDH mới cũng đòi hỏi người học tiếp thu kiến thức một cách chủ động và có tính sáng tạo, muốn vậy sinh viên không thể không đọc tài liệu, cập nhật thông tin và do đó thư viện càng quan trọng trong việc giúp sinh viên hoàn thành sứ mệnh của mình trong việc tiếp thu, lĩnh hội kiến thức.

Thứ ba, Thư viện là môi trường học tập mở rộng cho sinh viên cả về không gian, thời gian và tri thức, góp phần bổ sung kiến thức ngoài nội dung chương trình và kế hoạch đào tạo của nhà trường.

Thư viện là nguồn cung cấp tài liệu rộng lớn để sinh viên mở rộng tầm nhìn của mình ngoài những kiến thức trong giáo trình. Thư viện là kho tàng lưu giữ những kiến thức bổ ích, cung cấp, bổ sung và cập nhật nhiều nguồn thông tin khác nhau làm giàu vốn kiến thức cho sinh viên. Thư viện đóng vai trò quan trọng trong việc xây dựng thói quen tự học, tự nghiên cứu khoa học giúp sinh viên tạo dựng được tính chủ động và hình thành hướng phấn đấu đạt kết quả cao trong học tập.

Thứ tư, thư viện góp phần đổi mới phương pháp giảng dạy, nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường.

Nghị quyết Hội nghị lần thứ hai, Ban chấp hành Trung ương Đảng khóa VIII đã khẳng định: “Đổi mới mạnh mẽ phương pháp giáo dục đào tạo... bảo đảm điều kiện và thời gian tự học, tự nghiên cứu cho học sinh, nhất là sinh viên đại học; phát triển mạnh mẽ phong trào tự học, tự đào tạo thường xuyên và rộng khắp trong toàn dân, nhất là thanh niên”. Để làm được điều này không thể thiếu vai trò của thư viện. Phương pháp giảng dạy mới phải hướng tới trang bị cho người học cách học để tự họ có thể cập nhật kiến thức thường xuyên, liên tục, phát huy mạnh mẽ tính chủ động của người học. Vậy, PPDH mới đòi hỏi khai thác thông tin tối đa, để thực hiện PPDH mới một cách có hiệu quả thì cần phải coi trọng thời gian tự học của sinh viên với sự trợ giúp của thư viện.

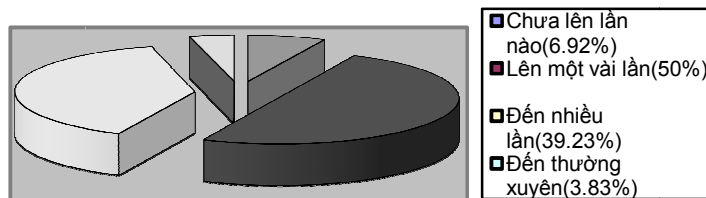
Nhận thức được vai trò quan trọng của thư viện đối với hoạt động học tập của sinh viên cũng như yêu cầu của đổi mới phương pháp giáo dục trong nhà trường, trong thời gian qua trường ĐHCNHN đã đầu tư về cơ sở vật chất và con người cho thư viện của trường, giúp cho các em sinh viên có môi trường học tập tốt nhất và nâng cao tính tích cực trong học tập, nâng cao khả năng tự học tự nghiên cứu của các em. Tuy nhiên, đối với sinh viên, đặc biệt là sinh viên chuyên ngành TCNH của trường đã thực sự nhận thức được vai trò của thư viện và vận dụng nó vào quá trình học tập để nâng cao hiệu quả học tập của mình hay chưa và còn yếu tố nào tác động hạn chế việc phát huy vai trò của thư viện trong hoạt động học tập, nghiên cứu của các em sinh viên là điều mà nhóm nghiên cứu trăn trở, muốn tìm hiểu và đưa ra giải pháp nhằm phát huy tối đa vai trò của thư viện đối với hoạt động của sinh viên.

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Để thấy được mức độ sử dụng tài liệu thư viện trong học tập nghiên cứu của sinh viên ngành TCNH trường ĐHCNHN nhóm nghiên cứu đã thực hiện phát phiếu điều tra đối với 179 sinh viên năm thứ 3, 4 ngành TCNH. Sau khi thu thập và kiểm tra phiếu điều tra, nhóm tác giả thu được 130 phiếu hợp lệ và tiến hành phân tích, tổng hợp trên 130 phiếu đó và thu được kết quả như phần thực trạng về vai trò của thư viện trong hoạt động học tập và nghiên cứu của sinh viên ngành TCNH trường ĐHCNHN dưới đây.

4. THỰC TRẠNG VAI TRÒ CỦA THƯ VIỆN TRONG HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP NGHIÊN CỨU CỦA SINH VIÊN NGÀNH TÀI CHÍNH – NGÂN HÀNG TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG NGHIỆP HÀ NỘI

Thứ nhất, với câu hỏi: “Bạn từng lên thư viện trường ĐHCNHN chưa?”, kết quả nhận được như sau:



Kết quả điều tra cho thấy trong số các sinh viên được hỏi có 50% sinh viên đã từng lên thư viện một vài lần chủ yếu để học nhóm khi các môn học có yêu cầu làm bài tập nhóm hoặc lên thư viện để ôn thi học kỳ. Số sinh viên lên thư viện nhiều lần chiếm 39,23%, số sinh viên này lên thư viện để học nhóm, ôn thi và làm bài tập vì thư viện rộng rãi, thoáng mát, có không khí và động lực học tập khi học ở đây. Tuy nhiên, chỉ có 3,83% số sinh viên được hỏi trả lời “thường xuyên lên thư viện”, trong số sinh viên này lên thư viện ngoài việc học nhóm, ôn thi, làm bài tập còn lên thư viện nhằm mục đích đọc các tài liệu liên quan đến môn học để hiểu rõ hơn những kiến thức trong giáo trình của các môn học. Như vậy, hầu hết các sinh viên ngành TCNH trong quá trình học đều đã lên thư viện trường với những mục đích cụ thể khác nhau để phục vụ cho hoạt động học của mình. Bên cạnh đó, có khoảng 6,92% số sinh viên được hỏi chưa lên thư viện trường lần nào vì không có nhu cầu. Trong số sinh viên chưa lên thư viện lần nào thì có 88,89% là đạt kết quả học tập trung bình; 11,11% số sinh viên chưa lên thư viện lần nào có kết quả học tập xuất sắc.

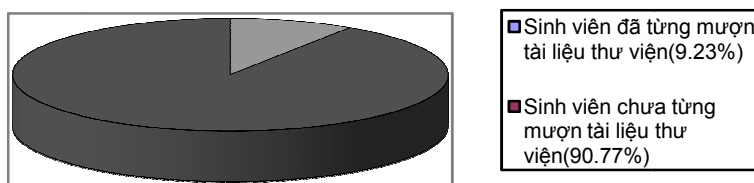
Thứ hai, kết quả điều tra cho thấy 100% sinh viên được hỏi (cả những sinh viên chưa lên thư viện trường lần nào) đều nhận thức được cần đọc các tài liệu ngoài giáo trình môn học để nâng cao nhận thức về môn học đó nhưng lại chưa có ý thức tự tìm kiếm và đọc tài liệu, đặc biệt là tài liệu ở thư viện trường.

Thứ ba, số sinh viên được hỏi đều trả lời các môn học giảng viên có gợi ý tài liệu tham khảo nhưng không mang tính chất bắt buộc. Sinh viên chủ yếu đọc tài liệu khi môn học có bài thảo luận nhóm.

Thứ tư, trong số sinh viên được hỏi 100% đều trả lời đã từng đọc các tài liệu liên quan đến môn học ngoài giáo trình của môn học nhưng chủ yếu các tài liệu này tìm kiếm trên internet, mượn bạn bè, mua ở các hiệu sách...chỉ có 9,23% số sinh viên được hỏi đã từng mượn tài liệu ở thư viện trường.

Thứ năm, sở dĩ sinh viên chủ yếu tìm đọc tài liệu trên Internet do thông tin trên internet đa dạng, phong phú, thuận tiện cho việc tìm kiếm tài liệu, với nguồn tài liệu của thư viện chỉ có 60% số sinh viên được hỏi đã từng tìm kiếm tài liệu ở thư viện (40% số sinh viên được hỏi chưa từng tìm kiếm tài liệu ở thư viện trường). Trong số

sinh viên đã từng tìm kiếm tài liệu ở thư viện thì chỉ có 38,66% số sinh viên được hỏi tạm hài lòng với nguồn tài liệu của thư viện trường, 61,34% sinh viên cho rằng tài liệu của thư viện trường còn sơ sài, chủ yếu là giáo trình của các trường, các tài liệu chuyên môn sâu và hay chưa nhiều, đặc biệt là các sách của các tác giả nổi tiếng trong ngành TCNH còn hạn chế.



Thứ sáu, kết quả điều tra cũng cho thấy 76,92% số sinh viên được hỏi cho rằng phương pháp giảng dạy của các môn học tác động tới thói quen đọc tài liệu của sinh viên, nếu môn học hay, hấp dẫn, có liên hệ thực tế sẽ tạo hứng thú học tập cho sinh viên, kích thích mong muốn tìm hiểu nội dung môn học và tạo nhu cầu cần đọc tài liệu của sinh viên. Số sinh viên cho rằng phương pháp giảng dạy không tác động tới thói quen đọc tài liệu ngoài giáo trình chiếm 23,08% với lý do giáo trình có đầy đủ nội dung, không cần tìm kiếm thêm.

5. MỘT SỐ GIẢI PHÁP, KIẾN NGHỊ GIÚP NÂNG CAO VAI TRÒ CỦA THƯ VIỆN TRONG HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN NGÀNH TÀI CHÍNH – NGÂN HÀNG, TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG NGHIỆP HÀ NỘI

Kết quả nghiên cứu cho thấy, thư viện trường ĐHCNHN chưa thực sự phát huy tối đa vai trò của mình đối với hoạt động của sinh viên ngành TCNH. Để thư viện có thể trở thành nhân tố quan trọng góp phần đổi mới phương pháp dạy và học, tạo môi trường tự học, tự nghiên cứu, kích thích sự chủ động của sinh viên, tác giả đề xuất một vài giải pháp như sau:

Thứ nhất, cần kết hợp giữa đổi mới phương pháp dạy và học kết hợp với đổi mới thư viện trường. Hoạt động đào tạo sinh viên của trường đại học sẽ chỉ có hiệu quả khi hoạt động học tập của sinh viên được thực hiện trong cả bốn môi trường: lớp học, thư viện, cơ sở thực nghiệm và môi trường thực tế. Trong những năm gần đây, việc đổi mới PPDH ở Việt Nam được thực hiện một cách mạnh mẽ và trường ĐHCNHN cũng không nằm ngoài xu thế đó, nhà trường cũng đã rất quan tâm, chú

trọng tới vấn đề này và cũng đã có rất nhiều cuộc hội thảo được đưa ra để trao đổi và bàn luận về vấn đề này. Với phương pháp giảng dạy mới lấy người học làm trung tâm cần kết hợp nhiều yếu tố như: giảng viên phải có kiến thức vững vàng, chuyên môn sâu và luôn cập nhật, phương pháp giảng dạy mới đòi hỏi cần có sự trợ giúp của các trang thiết bị hiện đại; đồng thời thư viện phải đóng vai trò quan trọng trong công tác hỗ trợ học tập, giảng dạy. Thư viện phải là nơi cung cấp tài liệu, phòng đọc, phòng tự học, nơi thử nghiệm lý thuyết và thực hiện ý tưởng của sinh viên.

Thứ hai, cần có sự đầu tư vào cơ sở vật chất, trang thiết bị kỹ thuật, đặc biệt nguồn tài nguyên tài liệu chuyên ngành cho thư viện. Trong thời gian qua, nhà trường đã có sự đầu tư mạnh mẽ vào hệ thống thư viện trường như xây mới thư viện để có không gian học tập rộng rãi, đầu tư phòng truy cập internet... Tuy nhiên, bộ máy tra cứu thông tin, đặc biệt là các thông tin chuyên ngành trên internet còn hạn chế, do hầu hết các trang tin này đều cần mua quyền truy cập. Do vậy, cần đầu tư thêm vào nguồn dữ liệu này để tạo điều kiện cho sinh viên có thể khai thác, truy cập tìm kiếm thông tin chuyên ngành trên internet. Ví dụ, nếu sinh viên có thể truy cập được vào thư viện pháp luật thì các em có thể cập nhật được những văn bản pháp luật liên quan đến ngành TCNH và nắm bắt được những thay đổi của các văn bản để ứng dụng vào thực tiễn. Bên cạnh đó, nguồn tài liệu, đặc biệt là tài liệu chuyên ngành TCNH, còn chưa phong phú, chưa đáp ứng nhu cầu tìm kiếm thông tin của sinh viên. Các tạp chí liên quan đến ngành TCNH hiện có trên thư viện bao gồm: *Thời báo Kinh tế Sài Gòn*, *thời báo Kinh tế Việt Nam*, *Thời báo Ngân hàng*, *Thời báo Tài chính Việt Nam*, *Kinh tế châu Á Thái Bình Dương*, *Kinh tế dự báo*, *Kinh tế Việt Nam* và *Tài chính doanh nghiệp*. Các giáo trình liên quan đến ngành TCNH trên thư viện cũng khá đầy đủ, tuy nhiên lượng giáo trình mới xuất bản rất ít, hầu hết là các giáo trình cũ, xuất bản từ những năm 2002 đến năm 2007. Vì vậy nhiều nội dung trong giáo trình đã không còn phù hợp với thực tiễn ngành TCNH hiện nay nên sinh viên không còn mấy hứng thú với việc tra cứu tài liệu từ những cuốn giáo trình này. Chính vì vậy thư viện cần bổ sung thêm các giáo trình mới, tạp chí mới liên quan đến ngành TCNH sao cho tính ứng dụng vào thực tiễn là cao nhất. Việc bổ sung tài liệu cần phải bám sát, phù hợp với đề cương của từng môn học và theo sự đề xuất của giảng viên chuyên ngành.

Thứ ba, trong đề cương chi tiết của từng môn học cần ghi rõ những tài liệu bắt buộc và những tài liệu tham khảo yêu cầu sinh viên đọc thêm và coi như đây là một trong những yêu cầu của môn học đối với sinh viên. Danh mục tài liệu này được thay đổi, điều chỉnh, bổ sung ở từng năm học cập nhật theo sự thay đổi thực tế.

Thứ tư, đối với các giảng viên của từng môn học cần nắm được danh mục các tài liệu của môn học có ở thư viện để giới thiệu cho sinh viên đọc.

Thứ năm, cần tổ chức hướng dẫn sinh viên cách sử dụng thư viện, cách thức tra cứu tìm tài liệu đặc biệt là với sinh viên năm thứ nhất.

Thứ sáu, thư viện nên liên kết với các trường đại học cùng khối ngành kinh tế, tài chính, ngân hàng để sinh viên có thể tra cứu thông tin thông qua các diễn đàn sinh viên của các trường bạn, như vậy cũng giúp sinh viên học hỏi được nhiều kiến thức hơn liên quan đến ngành học.

Thứ bảy, cán bộ thư viện ngoài thái độ phục vụ tốt, nhiệt tình chu đáo, tạo cảm giác gần gũi thân thiện với người đọc còn phải là chiếc cầu nối giữa người đọc với thư viện và tài liệu, hướng dẫn cho người đọc để họ có thể khai thác nguồn thông tin, tài liệu tốt nhất có trong thư viện. Đồng thời cán bộ thư viện cũng phải giúp sinh viên tìm kiếm được tài liệu mình cần một cách nhanh chóng nhất và hiệu quả nhất, giảm thiểu thời gian mượn, trả sách cho sinh viên. Do vậy, cần nâng cao kỹ năng nghiệp vụ đối với cán bộ thư viện, tăng khả năng truy cập thông tin, thu thập và chọn lọc thông tin nhanh chóng, chính xác.

6. KẾT LUẬN

Trong trường đại học, thư viện góp phần đào tạo nguồn nhân lực có tri thức cho đất nước, thúc đẩy tiến bộ xã hội, phát triển sản xuất và các khoa học công nghệ. Thư viện cung cấp cho xã hội những thông tin khoa học mới mẻ, đặc biệt là những thành quả của các công trình nghiên cứu khoa học của cán bộ giảng viên và sinh viên trong trường. Đây là dạng thông tin mang tính đặc thù và đôi khi là những thông tin độc nhất, khó tìm thấy ở nơi khác. Thư viện bổ sung và cập nhật những kiến thức mới, những phương pháp giảng dạy tiên tiến làm cho việc học tập và giảng dạy thêm sinh động và hấp dẫn. Thư viện mở rộng điều kiện học tập cho sinh viên cả về không gian, thời gian và các lĩnh vực tri thức mới so với khuôn khổ quy định về nội dung, chương trình và kế hoạch đào tạo của nhà trường. Chính vì vậy, giảng viên cần phải nêu cao vai trò của thư viện cho sinh viên của mình biết và hướng dẫn các em cách học tập tại thư viện để nâng cao hiệu quả dạy và học, nhất là đối với sinh viên ngành TCNH, Khoa Quản lý kinh doanh, trường ĐHCNHN.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Phạm Minh Hạc (2003), *Về đổi mới phương pháp dạy – học ở đại học và cao đẳng*, Tạp chí Giáo dục, (55), tr.32–33.
2. Phan Văn Khải (2001), *Bài phát biểu tại Hội nghị Giáo dục Đại học* (từ 1/10 đến 3/10/2001). Hà Nội. tr.3.
3. Lê Ngọc Oánh (2000), *Vai trò của thư viện đại học trong việc đổi mới và phát triển giáo dục*, Bản tin điện tử Câu lạc bộ Thư viện, (6), tr.1–2.
4. Nguyễn Hồng Sinh (2005), *Vai trò của cán bộ thư viện trường học hiện đại: Tập san* (28). Trường Đại học Khoa học xã hội và Nhân văn Thành phố Hồ Chí Minh.
5. Đỗ Trung Tá (2004), *Ứng dụng công nghệ thông tin truyền thông để đổi mới giáo dục đại học ở Việt Nam: Tham luận tại Hội thảo “Đổi mới giáo dục đại học Việt Nam – Hội nhập và thách thức”*. Hà Nội.
6. Nguyễn Thị Lan Thanh (2004), *Thư viện các trường đại học với việc nâng cao chất lượng giáo dục đại học: Tham luận tại Hội thảo “Đổi mới giáo dục đại học Việt Nam – Hội nhập và thách thức”*. Hà Nội.
7. Nguyễn Thị Thư (2007), *Thư viện với việc đổi mới phương pháp dạy và học ở đại học: Tham luận tại Hội thảo, Thư viện với việc đổi mới phương pháp dạy và học ở bậc học đại học – cao đẳng*. Thành phố Hồ Chí Minh.
8. Nguyễn Lâm Trung (2004), *Đổi mới phương pháp giảng dạy, nhu cầu cấp bách để nâng cao chất lượng đào tạo: Tham luận tại Hội thảo “Đổi mới giáo dục đại học Việt Nam – Hội nhập và thách thức”*. Hà Nội.
9. Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh (2007), *Hoàn thiện hệ thống thông tin nhằm tăng cường năng lực nghiên cứu của Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, Dự án.

Phản biện khoa học: ThS. Nguyễn Thị Hồng Nhung – TS. Vũ Đình Khoa

Khoa Quản lý kinh doanh, Đại học Công nghiệp Hà Nội

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIẢNG DẠY HỌC PHẦN THỰC TẬP CƠ SỞ NGÀNH VÀ THỰC TẬP TỐT NGHIỆP CỦA SINH VIÊN NGÀNH TÀI CHÍNH – NGÂN HÀNG

ThS. Trần Quang Việt – ThS. Nguyễn Thị Ngân

Khoa Quản lý kinh doanh, Đại học Công nghiệp Hà Nội

TÓM TẮT

Bài viết chỉ ra vai trò quan trọng của học phần Thực tập cơ sở ngành và Thực tập tốt nghiệp (sau đây gọi là học phần Thực tập) của sinh viên chuyên ngành TCNH. Từ đó chỉ ra sự cần thiết phải nâng cao chất lượng giảng dạy học phần này tại Khoa Quản lý kinh doanh trường ĐHCNHN. Tác giả đi sâu phân tích kết quả học phần Thực tập cơ sở ngành và Thực tập tốt nghiệp của sinh viên khóa 6, khóa 7. Tác giả cũng khảo sát ý kiến của các sinh viên đã hoàn thành chương trình thực tập; Đồng thời, phỏng vấn lấy ý kiến của một số giảng viên tham gia hướng dẫn sinh viên thực tập. Kết quả được dùng để phân tích đánh giá tìm ra giải pháp để nâng cao chất lượng giảng dạy học phần Thực tập. Tác giả thấy rằng cần có sự phối hợp giữa các bên: Khoa, Nhà trường, các doanh nghiệp và cán bộ doanh nghiệp, giảng viên hướng dẫn, sinh viên để nâng cao chất lượng học phần Thực tập.

1. GIỚI THIỆU

Trong những năm qua, trường ĐHCNHN đã yêu cầu sinh viên hệ đại học năm thứ ba thực tập cơ sở ngành và sinh viên năm thứ tư đi thực tập tốt nghiệp tại doanh nghiệp. Đây là điều kiện bắt buộc đối với tất cả sinh viên khi muốn hoàn thành chương trình đào tạo. Kết thúc quá trình thực tập sinh viên phải viết báo cáo kiến tập, báo cáo thực tập, chuyên đề tốt nghiệp cuối khóa. Hai học phần này chiếm tổng số là 12 tín chỉ trong chương trình, điểm số đánh giá kết quả cũng quan trọng đối với sinh viên. Tuy nhiên, từ góc nhìn của các giảng viên, không phải bất cứ sinh viên nào mang về một báo cáo tốt, đạt được điểm số cao cũng đồng nghĩa với việc sinh viên đó đã thực sự học hỏi thu nhận được nhiều tri thức, kỹ năng từ môi trường thực tế doanh nghiệp. Rất nhiều sinh viên coi thực tập chỉ là quá trình lấy số liệu để viết báo cáo và có xác nhận của công ty, chứ không phải là quá trình học hỏi, vận dụng lý thuyết vào thực tế, nâng cao tri thức, rèn luyện các kỹ năng. Trên thực tế, hiệu quả thực tập của sinh viên cao hay không, làm thế nào để nâng cao hiệu quả quá trình thực tập cần phải có một nghiên cứu kỹ lưỡng.

Xuất phát từ thực trạng này, nhóm tác giả đã thực hiện một cuộc khảo sát ý kiến của sinh viên chuyên ngành TCNH, một số phỏng vấn nhỏ giảng viên ngành TCNH. Từ đó các tác giả phân tích thực trạng, tìm hiểu nguyên nhân thực trạng để đưa ra một số gợi ý nhằm nâng cao chất lượng học phần Thực tập cơ sở ngành và Thực tập tốt nghiệp (sau đây gọi chung là Thực tập) đối với sinh viên chuyên ngành TCNH.

2. VAI TRÒ CỦA THỰC TẬP CƠ SỞ NGÀNH VÀ THỰC TẬP TỐT NGHIỆP

Ngành TCNH là một ngành học với nội dung kiến thức rộng, có liên quan nhiều đến các lĩnh vực kinh tế chuyên sâu như kinh tế vi mô, vĩ mô, kế toán, thuế, chứng khoán, ngân hàng... Do vậy việc học tốt chuyên ngành đòi hỏi người học phải có kiến thức nền tảng vững vàng, có kiến thức thực tế về hoạt động của các doanh nghiệp, của nền kinh tế trong nước và khu vực, có khả năng so sánh tổng hợp, phân tích đánh giá. Tại trường ĐHCNHN, năm thứ ba các sinh viên ngành học TCNH sẽ lựa chọn chuyên ngành học. Ngành TCNH được chia thành hai chuyên ngành hẹp, đó là TCNH và Tài chính doanh nghiệp. Chuyên ngành TCNH là ngành học chuyên về lĩnh vực ngân hàng, đầu tư tài chính với một số môn học như ngân hàng thương mại, ngân hàng trung ương, nghiệp vụ kinh doanh ngân hàng. Chuyên ngành Tài chính doanh nghiệp nghiên cứu các vấn đề tài chính trong doanh nghiệp, cách thức quản lý tài chính doanh nghiệp, đầu tư của doanh nghiệp với một số môn học như tài chính doanh nghiệp, phân tích tài chính doanh nghiệp. Việc phân chia chuyên ngành sẽ giúp việc giảng dạy và học tập được chuyên sâu hơn, thực tế hơn.

Đối với sinh viên TCNH, hoạt động thực tập tốt nghiệp có vai trò quan trọng không chỉ với quá trình học tập mà còn với cả sự nghiệp của sinh viên sau này. Kết quả thực tập tốt nghiệp thường được tính điểm với trọng số tương đối lớn trong học kỳ, ảnh hưởng đến kết quả xếp loại tốt nghiệp của sinh viên. Ngoài ra, kỳ thực tập này giúp sinh viên tiếp cận môi trường làm việc thực tế tại các đơn vị, qua đó có điều kiện so sánh, đối chiếu giữa lý thuyết, kiến thức chuyên ngành đã được học trong nhà trường với thực tiễn vận dụng tại đơn vị. Thông qua quá trình thực tập sinh viên có thể phân tích, đánh giá được tình hình tài chính, tình hình kinh doanh của đơn vị thực tập qua đó tìm ra được những mặt hạn chế của đơn vị để đề xuất những giải pháp khắc phục, phục vụ cho quá trình viết chuyên đề, luận văn sau này. Các hoạt động thực tiễn thêm một lần nữa giúp sinh viên hiểu được mình sẽ làm công việc như thế nào sau khi ra trường và có những điều chỉnh kịp thời với chiến lược rèn luyện phù hợp hơn.

Quá trình áp dụng các kiến thức học được trong nhà trường vào thực tế công việc giúp sinh viên nhận biết được điểm mạnh, điểm yếu của mình và cần trang bị thêm những kiến thức, kỹ năng gì để đáp ứng nhu cầu công việc. Quá trình thực tập

còn giúp sinh viên làm quen với môi trường làm việc, rèn luyện tác phong làm việc, nâng cao ý thức kỷ luật của sinh viên và thực hành một số kỹ năng mềm trong công việc, kỹ năng thu thập thông tin và mô tả thực tế tình hình doanh nghiệp. Những trải nghiệm ban đầu này giúp sinh viên tự tin hơn khi tìm việc làm sau khi ra trường. Tri thức thực tế giúp các bạn chuẩn bị tốt về tri thức, kỹ năng, tâm lý khi thực sự tham gia thị trường lao động. Trong quá trình thực tập, sinh viên có thể thiết lập được các mối quan hệ trong nghề nghiệp của mình. Nếu thực tập tốt, một số sinh viên còn có cơ hội kiếm được việc làm ngay trong quá trình thực tập.

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Nhóm tác giả đã sử dụng phương pháp thống kê mô tả, so sánh kết quả kiến tập và thực tập của tất cả sinh viên khóa 6 và khóa 7 chuyên ngành TCNH. Số liệu thống kê được lấy trên trang web www.qlcl.edu.vn của Trung tâm quản lý chất lượng trường ĐHCNHN. Số liệu lấy kết quả thực tập của 169 sinh viên khóa 7, 295 sinh viên khóa 6. Đồng thời các tác giả phát phiếu khảo sát tới 50/464 sinh viên khóa 6, khóa 7 thuộc ngành TCNH. Các tác giả cũng thực hiện một số phỏng vấn nhỏ đối với các giảng viên trực tiếp tham gia hướng dẫn sinh viên thực tập. Kết quả tổng hợp được nhóm tác giả xử lý trên phần mềm excel để xác định được những vấn đề nổi cộm trong quá trình thực tập của sinh viên chuyên ngành TCNH. Từ đó tác giả phân tích những mặt đạt được, những mặt hạn chế của quá trình thực tập của sinh viên, hướng dẫn thực tập của các giảng viên. Trên cơ sở phân tích nguyên nhân của những hạn chế, tác giả đưa ra một số khuyến nghị nhằm nâng cao hiệu quả của học phần này.

4. KẾT QUẢ THỰC TẬP CỦA SINH VIÊN KHÓA 6, 7 CHUYÊN NGÀNH TÀI CHÍNH – NGÂN HÀNG

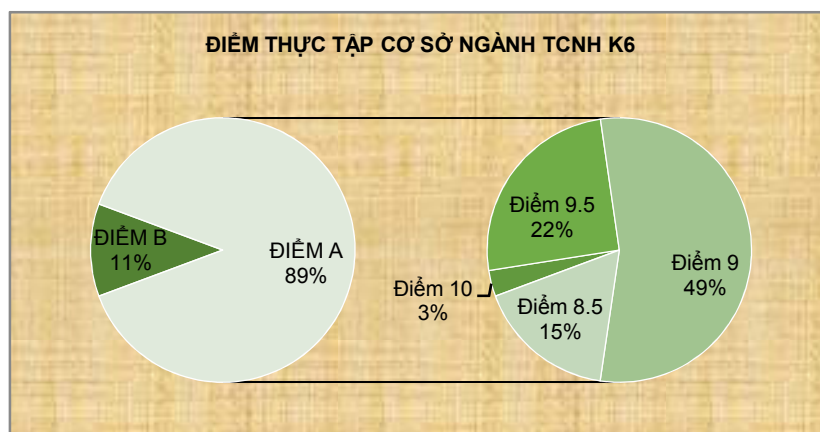
4.1. Kết quả thống kê

Nhóm tác giả đã tập hợp số liệu điểm thực tập cơ sở ngành của các sinh viên khóa 6, khóa 7 và điểm thực tập tốt nghiệp của khóa 6 ngành TCNH theo thang điểm số và thang điểm chữ; Sau đó, vẽ biểu đồ để thấy rõ tương quan về kết quả điểm giữa các khóa. Nhờ vậy tác giả đưa ra một số nhận định cơ bản sau:

4.1.1. Học phần Thực tập cơ sở ngành

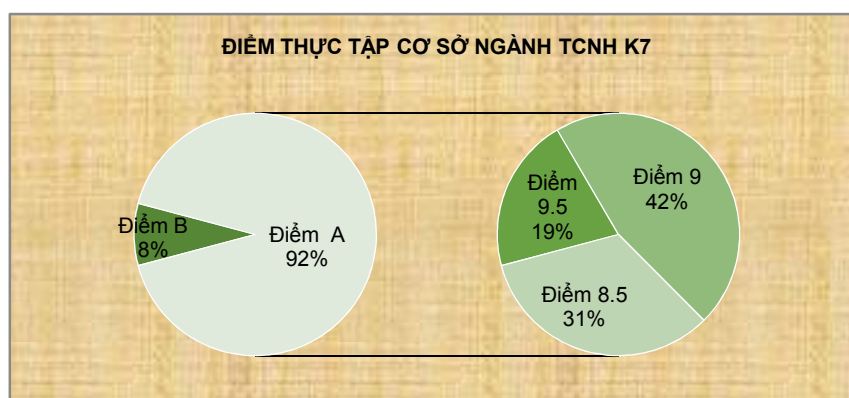
Đây là học phần sinh viên đạt điểm số khá cao ở cả khóa 6 và khóa 7. Theo như biểu đồ cho thấy số sinh viên đạt điểm A là cao: khóa 6 chiếm 89% (với điểm 9 đến 10 chiếm tới 74%), khóa 7 có tỷ lệ cao hơn 92% (trong đó điểm 9 đến 9,5 chiếm

61%). Đây là học phần giúp sinh viên bước đầu làm quen với thực tế đơn vị, do vậy các em rất hào hứng khi đến thực tập. Điều này cũng chứng tỏ các sinh viên rất cố gắng hoàn thành quá trình kiến tập, viết báo cáo tốt.



Hình 1: Biểu đồ phản ánh kết quả điểm kiến tập ngành TCNH K6

Nguồn: Qlcl.edu.vn.



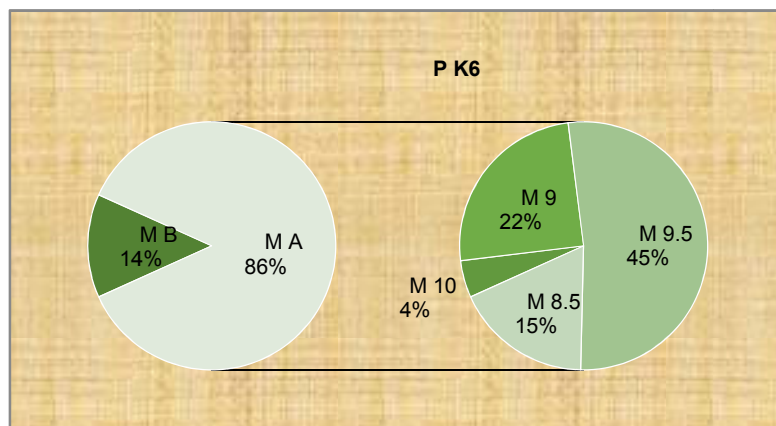
Hình 2: Biểu đồ phản ánh kết quả điểm kiến tập ngành TCNH K7

Nguồn: Qlcl.edu.vn.

So sánh kết quả của sinh viên khóa 6 và 7 các tác giả nhận thấy: Mặc dù khóa 7 có tỷ lệ điểm A cao hơn khóa 6 nhưng khóa 7 có điểm A phổ biến là điểm 9 và 8,5. Khóa 7 không thấy có điểm 10. Khóa 7, số lượng điểm 8,5 đạt 31%, so với 15% của khóa 6. Lý giải về vấn đề này, tác giả cho rằng, khóa 7 ngành TCNH có thêm sinh hơn 20 sinh viên Lào học cùng lớp sinh viên Việt Nam, do khó khăn về ngôn ngữ nên số sinh viên Lào này chỉ đạt phổ điểm chủ yếu từ 8,5 trở xuống.

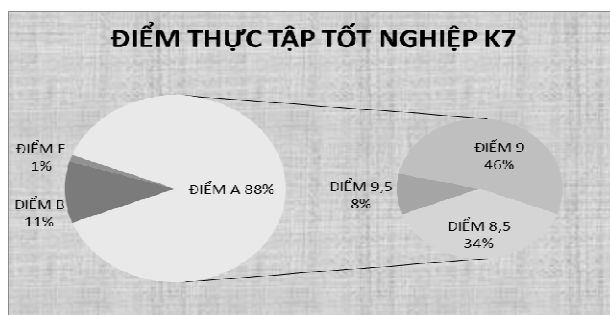
4.1.2. Với học phần Thực tập tốt nghiệp

Do sinh viên khóa 7 vẫn đang quá trình thực tập nên tác giả mới thu thập được kết quả của khóa 6. Phổ điểm chủ yếu của học phần này là A (chiếm tới 86%), trong đó tỷ lệ điểm 9–10 chiếm 71%. Đây cũng là một tỷ lệ khá cao. Điều này chứng tỏ sự tập trung, phấn đấu của sinh viên cho học phần cuối cùng này.



Hình 3: Biểu đồ phản ánh kết quả điểm thực tập tốt nghiệp của TCNH K6

Nguồn: Qlcl.edu.vn.



Hình 4: Biểu đồ phản ánh kết quả điểm thực tập tốt nghiệp của TCNH K7

Nguồn: Qlcl.edu.vn.

Theo kết quả tổng hợp của nhóm tác giả trên kết quả thực tập của sinh viên khóa 7 tại Khoa Quản lý kinh doanh, số sinh viên đạt điểm A là 149, số sinh viên đạt điểm B là 18. Không có sinh viên đạt điểm C, D. Có 2 điểm F. Nhìn biểu đồ dưới ta thấy, tỷ lệ điểm A khóa 7 cao hơn khóa 6. Tuy vậy, số lượng điểm A đạt 9,5 của khóa 7 chỉ đạt 8% so với 45% điểm đạt 9,5 ở khóa 6. Điều này thể hiện rằng khóa 7 có ít những chuyên đề được đánh giá xuất sắc hơn khóa 6. Trong khi đó điểm 8,5 của

khóa 7 lại chiếm tỷ lệ cao 34% so với 15% ở khóa 6. Như vậy, ở khóa 7 kết quả điểm A có xu hướng chỉ ở mức đạt không cao. Đặc biệt khóa 7 có hai sinh viên đạt điểm F đó là sinh viên Lào không hoàn thành bài chuyên đề. Đây cũng là một điểm lưu ý của Khoa và Nhà trường.

Nhìn chung, kết quả của học phần kiến tập và thực tập tốt nghiệp của sinh viên khóa 6, 7 đều tốt. Kết quả này đã phản ánh được phần nào chất lượng của hai học phần này. Tuy nhiên đây mới chỉ là kết quả đo bằng điểm số của các báo cáo, chuyên đề thực tập của sinh viên, còn thực tế hiệu quả thực tập của sinh viên có tốt hay không? Để trả lời rõ hơn câu hỏi này, nhóm tác giả đã thực hiện khảo sát tới sinh viên. Bên cạnh đó tác giả cũng phỏng vấn một số giảng viên tham gia hướng dẫn sinh viên chuyên ngành.

4.2. Kết quả khảo sát

Thông qua quá trình khảo sát, tới một số sinh viên khóa 6, 7 và phỏng vấn các giảng viên hướng dẫn thực tập, nhóm tác giả đã rút ra được một số nhận định sau:

4.2.1. Những mặt đạt được

Thứ nhất, đa số các sinh viên đều ý thức được tầm quan trọng của quá trình thực tập nên đã có sự chuẩn bị tốt ngay từ năm thứ ba. Các em đã chủ động liên hệ cơ sở thực tập phù hợp với điều kiện học tập và đúng với chuyên ngành mình học. Sinh viên có ý thức sớm trong việc lựa chọn đề tài để phục vụ cho quá trình viết chuyên đề, luận văn sau này dựa vào việc đọc tài liệu, tham khảo ý kiến các anh chị khóa trên, bạn học ở trường khác.

Thứ hai, hầu hết sinh viên đều chăm chỉ đến đơn vị thực tập hằng tuần với mong muốn được học hỏi, lấy được số liệu để viết báo cáo, được sự hướng dẫn làm việc của nhân viên đơn vị thực tập. Tại nơi thực tập các em có ý thức chấp hành tốt kỷ luật, có thái độ hòa nhã, thân thiện với nhân viên đơn vị. Các em cũng luôn trau dồi kiến thức, học hỏi kinh nghiệm của các anh chị nhân viên để làm quen với công việc được giao. Các em được cọ xát với môi trường làm việc cụ thể và tích lũy kinh nghiệm cho mình. Một số em đã chứng tỏ bản thân với đơn vị thực tập và có em đã tìm được việc làm ngay khi kết thúc đợt thực tập. Các em cũng thường xuyên trao đổi với bạn bè, giáo viên hướng dẫn về cách khai thác dữ liệu, cách viết báo cáo, phân tích dữ liệu. Tại khóa 7, khi được hỏi hầu hết sinh viên đủ điều kiện sẵn sàng làm luận văn và bảo vệ luận văn trong thời gian tới.

Hầu hết các em cho rằng, quá trình thực tập đã giúp sinh viên có thêm các kỹ năng làm việc, phân tích dữ liệu, viết báo cáo. Các em đã mạnh dạn hơn trong quá trình giao tiếp, chủ động thu thập số liệu thông tin để viết báo cáo.

Thứ ba, phần lớn sinh viên đều đánh giá công tác chuẩn bị của Khoa và Nhà trường là tốt. Quy trình thực tập đang áp dụng rõ ràng, đơn giản, thuận tiện với từng mốc thời gian cụ thể giúp sinh viên có thể theo dõi và làm theo từng bước một cách dễ dàng. Quy trình này cũng tạo tính chủ động cho sinh viên khi cho phép sinh viên được tự liên hệ đơn vị thực tập, tự mang giấy giới thiệu đến đơn vị thực tập. Việc các em được nhà trường giới thiệu đến đơn vị thực tập thông qua giấy giới thiệu đã hỗ trợ nhiều cho sinh viên trong quá trình thực tập.

Trước mỗi đợt thực tập sinh viên được phổ biến nội quy thực tập. Sinh viên đi thực tập chưa thực sự hoàn thiện về các kiến thức và kỹ năng nên Khoa tổ chức buổi định hướng, hướng dẫn đầy đủ về cách thức cũng như kinh nghiệm để có được kỳ thực tập hiệu quả. Bên cạnh đó, sinh viên sẽ nắm được quy trình thực tập để có thể chủ động trong quá trình làm bài báo cáo. Ngoài ra, các em còn nhận được tài liệu hướng dẫn thực tập và hướng dẫn viết báo cáo của Khoa, được đánh giá rất chi tiết và hợp lý.

Thứ tư, các sinh viên đều rất hài lòng về kiến thức vững chắc và sự tận tình hướng dẫn của giáo viên hướng dẫn. Các yêu cầu giáo viên đưa ra không quá cao và mọi thắc mắc của sinh viên luôn được các thầy cô trả lời kịp thời, thỏa đáng. Trong quá trình thực tập giảng viên hướng dẫn luôn bám sát, đôn đốc, hướng dẫn sinh viên tìm hiểu thực tế doanh nghiệp, lấy số liệu, hoàn thành báo cáo. Đặc biệt một số sinh viên Lào còn trả lời khảo sát cảm ơn các thầy cô đã xin chỗ thực tập, giúp đỡ các sinh viên Lào rất nhiều.

Thứ năm, thông qua internet các em đã có thêm nhiều tài liệu tham khảo khi hoàn thành báo cáo, chuyên đề của mình. Mạng xã hội cũng giữ một vai trò quan trọng đối với quá trình thực tập của các em. Thông qua đó, các em trao đổi với nhau, với những người đi trước có tri thức và kinh nghiệm để các em học hỏi.

Tuy nhiên trong quá trình hướng dẫn thực tập sinh viên, chúng tôi nhận thấy vẫn còn một số những **điểm hạn chế** cần khắc phục:

Thứ nhất, mặc dù đại đa số sinh viên đến thời điểm sắp ra trường đã xác định được động cơ đúng đắn là phải tích lũy kiến thức thực tế. Các em đã nỗ lực trong quá trình thực tập, học hỏi để lấp đi các lỗ hổng còn trống về kiến thức. Bên cạnh đó cũng có không ít sinh viên lại chỉ coi trọng con dấu xác nhận của nơi thực tập trên báo cáo, coi thường quá trình nghiên cứu thực tế nên dẫn đến tình trạng “thực tập trên giấy” thậm chí sao chép máy móc các chuyên đề năm trước. Chính thái độ này làm cho quá trình thực tập tốt nghiệp của sinh viên không phát huy được tác dụng như mong đợi, thậm chí lại dẫn đến những mặt tiêu cực. Trong quá trình thực tập, khả năng ghi chép, thu thập, tổng hợp và xử lý thông tin của sinh viên còn chưa cao

nên các giảng viên hướng dẫn khá vất vả, mất nhiều công sức hướng dẫn, sửa chữa báo cáo chuyên đề để đạt được như yêu cầu.

Thứ hai, số sinh viên ở thành phố hoặc gia đình có mối quan hệ quen biết các cơ quan, doanh nghiệp thì việc liên hệ thực tập có nhiều thuận lợi. Ngược lại, số sinh viên ở các huyện hoặc tỉnh khác thì việc liên hệ thực tập gặp không ít khó khăn, nhiều khi phải nhờ vả, chạy vạy mới có được một chỗ thực tập. Một số sinh viên bày tỏ nguyện vọng được nhà trường và Khoa Quản lý kinh doanh liên hệ giúp địa điểm thực tập. Việc này Khoa Quản lý kinh doanh đã làm tốt đối với nhóm các sinh viên Lào, nhưng đối với sinh viên Việt Nam thì còn hạn chế.

Thứ ba, việc xin số liệu lĩnh vực tài chính, ngân hàng của sinh viên tại đơn vị thực tập là tương đối khó khăn. Qua khảo sát, tác giả thấy có nhiều nguyên nhân như: mối quan hệ của sinh viên với đơn vị không chặt chẽ, ý thức thực tập của sinh viên tại đơn vị thực tập còn chưa cao, hoặc vì đơn vị giữ bí mật thông tin.

Điều này khiến các sinh viên gặp không ít khó khăn trong việc hoàn thành báo cáo thực tập, buộc phải tự “ché biên” số liệu. Thực tế đó dẫn đến chất lượng thực tập không những không cao mà còn đẩy sinh viên đến sự mất tự tin và bước đầu có các gian dối trong học tập.

Một số đơn vị cũng không nhiệt tình giúp đỡ sinh viên thực tập về số liệu, thường giao làm những công việc vặt vãnh. Nhiều lãnh đạo doanh nghiệp khi ký giấy xác nhận thực tập thường không quan tâm đến nội dung báo cáo của sinh viên, dẫn đến không kiểm soát được số liệu trình bày trong báo cáo. Chính điều này khiến sinh viên cũng có thái độ không coi trọng việc đi thực tập và làm báo cáo theo cách đối phó. Vì vậy mà hiệu quả của đợt thực tập chưa cao.

Thứ tư, khi các giáo viên hướng dẫn gặp mặt sinh viên thì gần như tất cả sinh viên đều đã chọn nơi thực tập của mình. Điều này dẫn đến việc giáo viên hướng dẫn có chuyên môn chưa sâu về nơi sinh viên thực tập do mình hướng dẫn. Do đó giảng viên gặp một số hạn chế trong việc hướng dẫn kỹ sinh viên hoàn thiện báo cáo, chuyên đề một cách tốt nhất. Trong khi đó việc thay đổi đơn vị thực tập đối với sinh viên là tương đối khó khăn.

Thứ năm, học phần thực tập sắp xếp vào năm học cuối nên một số giáo viên khi chấm điểm báo cáo, chuyên đề vẫn còn tâm lý thương sinh viên. Khi chấm điểm chủ yếu dựa vào báo cáo cuối cùng mà chưa có biện pháp đánh giá quá trình thực tập của các sinh viên. Việc chấm điểm của một số sinh viên chủ yếu là chấm nội dung của báo cáo chưa phản ánh được ý thức, thái độ của sinh viên trong quá trình thực tập. Một số em chỉ tập trung vào việc xin số liệu, xử lý số liệu để hoàn thành báo cáo mà không đến thực tập tại doanh nghiệp theo đúng yêu cầu. Việc chỉ có một giáo

viên chấm báo cáo thực tập có thể gây ra tình trạng chấm điểm không khách quan, công bằng giữa các sinh viên. Tổng thể quy trình và cách làm này có thể chưa phản ánh đúng chất lượng học phần Thực tập của sinh viên.

Thứ sáu, hiện nay theo nhận định của một số giáo viên hướng dẫn, việc quy đổi số tiết hướng dẫn còn thấp, cụ thể: 30 sinh viên một tuần mới được tính 7,5 tiết. Như vậy, hướng dẫn mỗi em giảng viên được tính 0,25 tiết/tuần. Các giảng viên thường mất nhiều thời gian, bỏ nhiều “chất xám” để theo dõi, giúp đỡ, chỉ dạy sinh viên. Đặc biệt mỗi sinh viên lại thực tập ở một cơ sở khác nhau, đặc thù ngành nghề, công việc khác nhau. Mỗi sinh viên chọn một đề tài chuyên đề khác nhau. Giảng viên vì thế mà làm việc khá vất vả. Như vậy, việc quy định quy đổi số tiết còn chưa xứng đáng với công sức, trí tuệ của giảng viên hướng dẫn thực sự bỏ ra.

5. MỘT SỐ KHUYẾN NGHỊ

Phương châm của trường ĐHCNHN dành cho sinh viên là “Mục tiêu của các bạn là mong muốn của chúng tôi” và phương châm của nhà trường dành cho xã hội là “Đào tạo những gì xã hội cần”. Thực hiện và duy trì phương châm này là một bài toán khó mà nhiều năm nay chúng ta vẫn đã, đang đi tìm lời giải. Chúng ta vẫn chưa có được một đáp án tối ưu và đây vẫn còn là trăn trở của cán bộ quản lý, giảng viên nhà trường. Thông qua phân tích về vai trò của học phần Thực tập, phân tích những mặt đã làm được cũng như những hạn chế của quá trình này, các tác giả đặt ra câu hỏi: phải làm sao để phát huy mặt đạt được, khắc phục hạn chế của quá trình thực tập tốt nghiệp. Trên cơ sở đó nhóm tác giả xin được đưa ra những khuyến nghị đề xuất nhằm nâng cao chất lượng thực tập của sinh viên chuyên ngành TCNH.

Thứ nhất, đối với Khoa, Nhà trường: Cần xây dựng một chương trình chi tiết các môn học phù hợp hơn với từng chuyên ngành, gắn đào tạo lý thuyết đi đôi với thực hành. Chúng ta cần lấy ý kiến của các cơ quan, doanh nghiệp về chương trình chi tiết đó. Theo kết quả phỏng vấn một số giảng viên, chương trình chi tiết hiện nay còn dành ít thời gian cho các môn cơ sở ngành, các môn chuyên ngành. Nhà trường cần có sự liên hệ với các doanh nghiệp thuộc khối ngành để có thể giúp đỡ các sinh viên khó khăn trong việc tìm địa điểm thực tập. Đồng thời nhà trường cần có kế hoạch đưa giảng viên đi thực tế nhiều hơn để nâng cao kiến thức trình độ thực tế của giảng viên. Thậm chí nhà trường có thể gửi các giảng viên trẻ đi học tập, làm việc tại một số doanh nghiệp để lấy thêm kinh nghiệm. Nhà trường nên tăng số tiết quy đổi hướng dẫn thực tập cho giáo viên hướng dẫn. Đây là sự khích lệ cần thiết bởi giáo viên hướng dẫn cũng phải đầu tư nhiều hơn khi giúp sinh viên nâng cao tính thực tế qua hoạt động thực tập.

Thứ hai, tuyên truyền nhận thức cho sinh viên trước khi đi thực tập về tầm quan trọng của việc liên hệ thực tập nghiêm túc tại các đơn vị. Điều này là nền tảng cho các nghiên cứu thực tế để đi đến kết quả là báo cáo thực tập trung thực và đạt chất lượng. Công tác tuyên truyền cần giúp cho sinh viên hiểu được thực tập tốt nghiệp là cơ hội để sinh viên tiếp cận thực tế, tăng khả năng tìm kiếm việc làm cho sinh viên sau này. Các em cần loại bỏ tư tưởng đáng phê phán “copy luận văn”, “thực tập trên giấy” và các tiêu cực khác liên quan đến kỳ làm báo cáo thực tập.

Thứ ba, đối với Bộ môn nên phân công giáo viên hướng dẫn sau khi sinh viên đã lựa chọn xong đơn vị thực tập. Việc phân công cần chú ý theo đúng chuyên môn của giáo viên. Như vậy, với nền tảng kiến thức chuyên sâu, các giáo viên sẽ dễ dàng hơn trong quá trình hướng dẫn sinh viên.

Trong chương trình học, cần tổ chức thêm các phần thực hành vào các môn học mang tính thực tế như Thực hành nghiệp vụ kinh doanh thương mại, các giao dịch trên sàn giao dịch chứng khoán, ngân hàng ảo... để giúp sinh viên tiếp cận với số liệu và tình huống thực tế trước khi bắt đầu quá trình thực tập.

Bộ môn nên bố trí chấm chéo báo cáo thực tập của sinh viên để đánh giá chính xác chất lượng của báo cáo. Trong khi đó, vẫn ghi nhận điểm chấm quá trình thực tập của giảng viên hướng dẫn đồng thời với điểm chấm chéo báo cáo thực tập của giảng viên khác.

Thứ tư, các giảng viên tự học tập và bồi dưỡng để không ngừng nâng cao năng lực của bản thân. Bên cạnh việc hoàn thiện năng lực chuyên môn, các giảng viên cũng cần bồi dưỡng thêm về năng lực nghiên cứu. Mỗi bài báo cáo, bài chuyên đề, luận văn tốt nghiệp là một sản phẩm khoa học của các em sinh viên trước khi tốt nghiệp. Mỗi giảng viên là một người hướng dẫn khoa học nên để giúp các em hoàn thành tốt các bài đó thì người hướng dẫn cần phải tự trau dồi các phương pháp nghiên cứu. Nhà trường cũng cần có chế độ tài chính cụ thể khuyến khích giảng viên nhiều hơn trong lĩnh vực này.

Giảng viên cần chủ động liên hệ, tìm hiểu thực tế về đơn vị thực tập của sinh viên để có cái nhìn khách quan hơn về doanh nghiệp, thập được nhiều thông tin, nhiều nội dung để có thể truyền đạt lại cho sinh viên trong quá trình hướng dẫn, cũng như kiểm tra sinh viên nếu thấy có điểm bất hợp lý. Cần yêu cầu các em viết nhật ký thực tập, đưa ra quy định chặt chẽ về thời gian nộp nhật ký thực tập, đề cương chi tiết và báo cáo thực tập. Giảng viên cũng phải có hình thức khiển trách thích đáng khi sinh viên nộp báo cáo không đúng thời hạn, không đảm bảo chất lượng, đặc biệt là tình trạng sao chép báo cáo thực tập các khóa trước. Tốt nhất là cần có yêu cầu các số liệu dẫn chứng trong báo cáo cần phải có chứng từ đi kèm.

Trong quá trình chấm báo cáo thực tập, cần kết hợp chấm nội dung báo cáo với ý thức, thái độ của sinh viên trong quá trình thực tập để phản ánh khách quan, để sinh viên không thắc mắc hay phản ánh về sự bất công bằng, phân biệt đối xử.

Thứ năm, đối với sinh viên cần ý thức tầm quan trọng của quá trình thực tập, sinh viên cần chủ động tìm đơn vị thực tập phù hợp với chuyên ngành mình học. Việc tìm kiếm này không nên đợi sát đợt thực tập mới tìm mà cần phải để ý đến trước đó, nhất là từ đầu năm thứ ba. Ngoài ra để có một đợt thực tập tốt, các sinh viên cần chuẩn bị cho mình những kiến thức nền tảng vững vàng, có ý thức trau dồi, củng cố kiến thức trong quá trình học để khi đi vào thực tế của doanh nghiệp sẽ không bị động. Khi đến đơn vị thực tập cần có ý thức chấp hành kỷ cương của đơn vị, có thái độ thân thiện với mọi người, ghi chép đầy đủ, cẩn thận các thông tin thu thập được tại đơn vị phục vụ cho quá trình viết báo cáo.

Thứ sáu, khuyến nghị đối với các đơn vị thực tập khi đã tiếp nhận sinh viên đi thực tập tại đơn vị thì cần tạo mọi điều kiện cho sinh viên cho quá trình tiếp xúc với công việc, và xin các số liệu. Cần coi sinh viên thực tập như những nhân viên bình thường, có chế độ quản lý thời gian chặt chẽ để chấm dứt tình trạng sinh viên muốn đến hoặc muốn đi tùy thích rồi cuối thời gian đến lấy dấu xác nhận và đạt yêu cầu. Kiểm tra kỹ nội dung báo cáo của sinh viên có xác thực trước khi ký giấy xác nhận thực tập.

Trên đây là một số khuyến nghị nhằm nâng cao chất lượng quá trình thực tập cho sinh viên mà nhóm tác giả đề xuất. Nhóm tác giả hy vọng cùng với việc ghi nhận những khuyến nghị này cộng với sự nỗ lực không ngừng của Nhà trường, Khoa Quản lý kinh doanh, bộ môn và tập thể giảng viên, sinh viên sẽ giúp quá trình thực tập trở thành một nấc thang quan trọng trong chặng đường học tập của sinh viên TCNH. Đây là những việc làm quan trọng nếu muốn nâng cao chất lượng ngành và quyết định khả năng mở rộng ngành tại trường ĐHCNHN.

Phản biện khoa học: ThS. Nguyễn Minh Phương – TS. Cao Thị Thanh

Khoa Quản lý kinh doanh, Đại học Công Nghiệp Hà Nội

Chịu trách nhiệm xuất bản:

Chủ tịch Hội đồng Thành viên MẠC VĂN THIÊN
Tổng Giám đốc GS.TS. VŨ VĂN HÙNG
Phó Tổng Giám đốc kiêm Tổng Biên tập TS. PHAN XUÂN THÀNH

Tổ chức bản thảo và chịu trách nhiệm nội dung:

Phó Tổng biên tập NGUYỄN VĂN TƯ
Giám đốc Công ty CP Sách Đại học – Dạy nghề NGÔ THỊ THANH BÌNH

Biên tập nội dung và sửa bản in:

ĐẶNG MAI THANH

Biên tập mỹ thuật và trình bày bìa:

ĐINH XUÂN DŨNG

Thiết kế sách và chế bản:

NGUYỄN HỮU THÀNH

Công ty Cổ phần sách Đại học – Dạy nghề – Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam
giữ quyền công bố tác phẩm.

KỶ YẾU HỘI THẢO KHOA HỌC QUỐC GIA
PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC HIỆU QUẢ ĐỐI VỚI
NGÀNH QUẢN TRỊ KINH DOANH VÀ TÀI CHÍNH – NGÂN HÀNG

Mã số: 7L337Y6–DAI

In 300 bản (QĐ in số: 22), khổ 17 x 24 cm.

Đơn vị in: Công ty Cổ phần In Phúc Yên

Đường Trần Phú – Thị xã Phúc Yên – tỉnh Vĩnh Phúc.

Số ĐKXB: 1056–2016/CXBIPH/43–520/GD.

Số QĐXB: 1221/QĐ–GD ngày 15 tháng 4 năm 2016.

In xong và nộp lưu chiểu tháng 4 năm 2016.