

# Thực trạng quản lí nhà nước về giáo viên mầm non trong bối cảnh đổi mới giáo dục: Áp lực nghề nghiệp, tính chuyên nghiệp, đào tạo và bồi dưỡng

Trần Công Phong<sup>1</sup>, Trịnh Thị Anh Hoa<sup>2</sup>,  
Trương Xuân Cảnh<sup>3</sup>, Võ Thùy Linh<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Email: tcphong@moet.edu.vn

<sup>2</sup> Email: anhhoa19@gmail.com

<sup>3</sup> Email: xuancanhcgd@gmail.com

<sup>4</sup> Email: vothuylinh12111988@gmail.com

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam  
101 Trần Hưng Đạo, Hoàn Kiếm,  
Hà Nội, Việt Nam

**TÓM TẮT:** Kết quả khảo sát, đánh giá thực trạng quản lí nhà nước về giáo viên mầm non trong bối cảnh đổi mới giáo dục bao gồm: tác động của bối cảnh đổi mới giáo dục đến khung năng lực giáo viên mầm non, yêu cầu “tính chuyên nghiệp” của giáo viên, đào tạo và bồi dưỡng để nâng chuẩn trình độ đào tạo và kĩ năng nghề nghiệp giáo viên được trình bày trong bài báo này. Kết quả phân tích thực trạng đối với các cán bộ quản lí bậc học Mầm non bước đầu làm cơ sở để đề xuất một số chính sách (trong khung chính sách hoàn thiện quản lí nhà nước về giáo viên và nghề dạy học bậc Mầm non) liên quan đến nâng chuẩn trình độ đào tạo của giáo viên mầm non.

**TỪ KHÓA:** Quản lí nhân sự; quản lí nguồn nhân lực; quản lí nhà nước về nhà giáo; giáo viên mầm non; vị thế nhà giáo; đào tạo nhà giáo; sự nghiệp nhà giáo.

→ Nhận bài 05/12/2019 → Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa 24/12/2019 → Duyệt đăng 25/12/2019.

## 1. Đặt vấn đề

Trong bài báo trước [1], chúng tôi đã trình bày nghiên cứu về “Quản lí nhà nước (QLNN) về nhà giáo trên thế giới và vấn đề đặt ra với Việt Nam”, trong đó bàn luận về 06 nội dung cơ bản chung cho nhà giáo ở các cấp học, bậc học, đó là:

*Thứ nhất: Sự dịch chuyển về tiếp cận trong QLNN về nhà giáo.* Với việc hệ thống giáo dục (GD) ngày càng trở nên phức tạp cả về quy mô, cơ cấu và loại hình thì QLNN về nhà giáo cần chuyển từ mô hình *quản lí (QL) nhân sự* (Personnel management) sang mô hình *QL nguồn nhân lực* (Human resources management).

*Thứ hai: Sự hội tụ mang tính toàn cầu trong nội dung QLNN về nhà giáo.* Mặc dù vẫn có những khác biệt nhất định giữa nước này và nước khác nhưng về đại thể các nội dung cơ bản đó bao gồm: Vị thế nhà giáo; Tính chuyên nghiệp của nghề dạy học; Đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo; Phát triển sự nghiệp nhà giáo...

*Thứ ba: Vị thế nhà giáo.* Giờ đây, chúng ta có thể nói không chút do dự rằng, tôn trọng nhà giáo không chỉ là một nghĩa vụ đạo đức quan trọng, nó còn là thiết yếu cho các chuẩn đầu ra của GD một nước. “Cuối cùng thì chỉ số vị thế nhà giáo đã đem lại bằng chứng học thuật cho cái mà chúng ta vẫn hiểu một cách bản năng: mối liên hệ giữa vị thế nhà giáo trong xã hội với kết quả học tập của học sinh (HS) trong trường [2].

*Thứ tư: Tính chuyên nghiệp của nghề dạy học.* Khuyến nghị 1966 của ILO/UNESCO đã khẳng định tại khoản III.6: “Dạy học phải được xem là một nghề: Đó là một dạng dịch vụ công đòi hỏi nhà giáo phải có kiến thức chuyên môn và kĩ năng chuyên nghiệp mà nhà giáo có được và duy trì

được thông qua học tập nghiêm túc và thường xuyên. Nghề dạy học cũng đòi hỏi trách nhiệm cá nhân và tập thể đối với việc GD và sự toại nguyện của HS”.

*Thứ năm: Đào tạo nhà giáo.* Hiện nay, vấn đề đào tạo nhà giáo, nhất là chất lượng đào tạo đã có một định hướng mới, đó là chuyên nghiệp hóa.

*Thứ sáu: Sự nghiệp nhà giáo.* Trong QL nguồn nhân lực, khi nhà giáo được quan niệm là nguồn lực quan trọng cần phát triển thì QLNN về nhà giáo tập trung vào hai nhiệm vụ cốt yếu là nâng cao NL và động lực của đội ngũ nhà giáo.

Trong bài báo này, chúng tôi nghiên cứu thực trạng QLNN về giáo viên (GV) mầm non (MN) trong bối cảnh đổi mới GD như: áp lực nghề nghiệp, tính chuyên nghiệp, đào tạo và bồi dưỡng GV MN. Chúng tôi tập trung vào đánh giá những khó khăn của GV MN gặp phải trong thời gian đầu giảng dạy (Áp lực nghề nghiệp hiện nay); Chất lượng đào tạo GV MN theo chuẩn đầu ra dựa vào NL và tác động của việc nâng chuẩn đến NL của GV MN (đòi hỏi tính chuyên nghiệp); Chính sách, chương trình và hình thức đào tạo nâng chuẩn trình độ đào tạo cho GV MN. Sau phần trình bày về phương pháp nghiên cứu, chúng tôi trình bày kết quả khảo sát, phân tích thực trạng và đưa ra một số kết luận cần thiết.

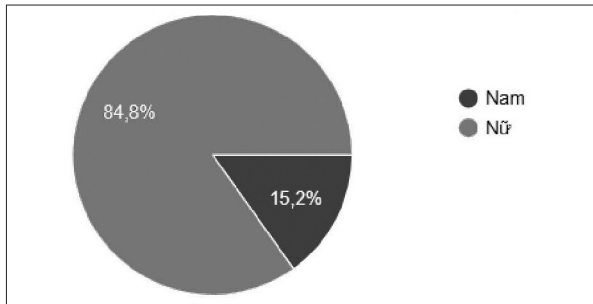
## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Phương pháp, đối tượng và phạm vi khảo sát thực trạng

Trong bài báo này, nhóm tác giả sử dụng phương pháp điều tra bằng bảng hỏi, khảo sát thu thập ý kiến đánh giá của 160 cán bộ QL (CBQL) các cấp tại 54 tỉnh thành trên cả nước, bao gồm CBQL từ cấp cơ sở GD MN đến

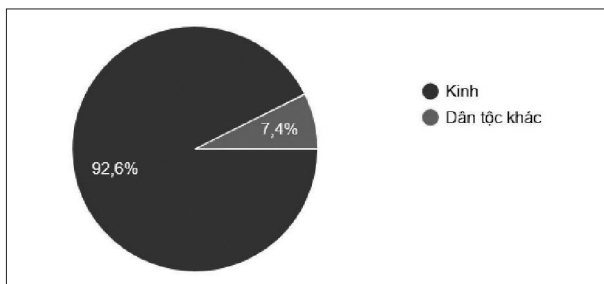
CBQL cấp sở GD và đào tạo. Thời gian khảo sát: tháng 12 năm 2019. Đặc điểm giới tính, dân tộc, độ tuổi, số năm giảng dạy/QL và trình độ đào tạo của nhóm khảo sát được mô tả trong các biểu đồ từ Biểu đồ 1 đến Biểu đồ 5.

- Đặc điểm giới tính:



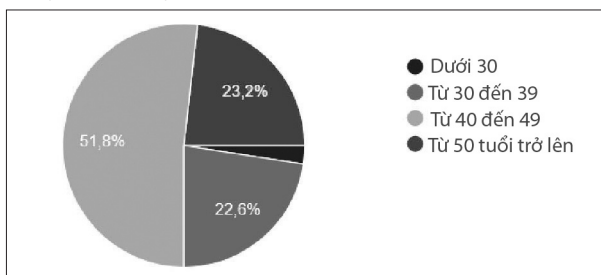
Biểu đồ 1: Tỷ lệ CBQL theo giới

- Đặc điểm dân tộc:



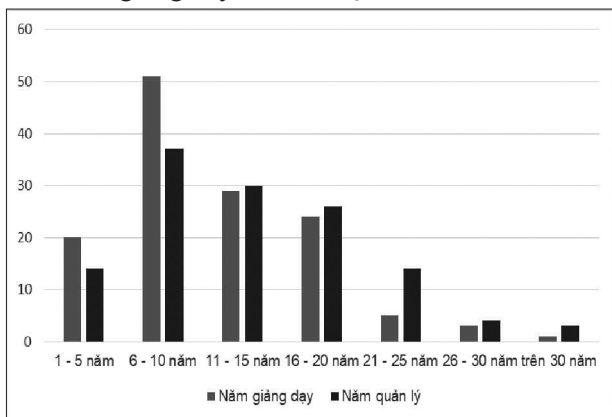
Biểu đồ 2: Tỷ lệ CBQL theo dân tộc

- Đặc điểm độ tuổi



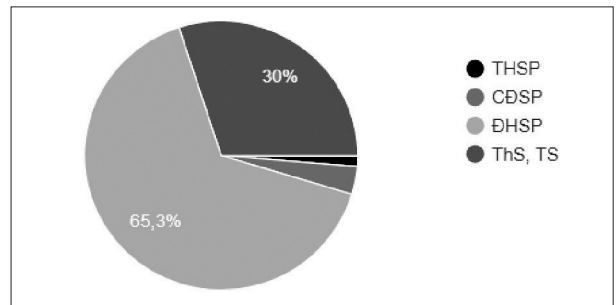
Biểu đồ 3: Tỷ lệ CBQL theo độ tuổi

- Số năm giảng dạy, số năm QL



Biểu đồ 4: Số lượng CBQL theo số năm giảng dạy và số năm QL

- Trình độ đào tạo



Biểu đồ 5: Tỷ lệ CBQL theo trình độ đào tạo

**2.2. Công cụ khảo sát và xử lý kết quả khảo sát**

Để khảo sát mức độ khó khăn mà GV MN trong thời gian đầu giảng dạy gặp phải, mức độ tác động của nâng chuẩn trình độ đào tạo GV đối với 16 NL theo chuẩn đầu ra, tác giả thiết kế và sử dụng bảng hỏi với thang đánh giá 4 mức. Đối với thang đo 4 mức, điểm cho các mức độ tương ứng là 1,2,3 và 4 (min=1.0, max=4.0). Tính điểm trung bình ( $\bar{A}$ ) với các mức: mức 1,  $1.0 \leq \bar{A} \leq 1.74$ ; Mức 2,  $1.75 \leq \bar{A} \leq 2.49$ ; Mức 3,  $2.5 \leq \bar{A} \leq 3.24$ ; Mức 4,  $3.25 \leq \bar{A} \leq 4.0$ . Để khảo sát chất lượng đào tạo GV MN theo chuẩn đầu ra, tác giả sử dụng thang đánh giá 5 mức. Với thang đo 5 mức, từ 1 đến 5, với các mức kém (mức 1), trung bình, khá, tốt và rất tốt (mức 5). Thang điểm trung bình 5 mức: từ 1.0 - 1.79: mức kém, từ 1.8 - 2.59: mức trung bình, từ 2.6 - 3.39: mức khá, từ 3.4 - 4.19: mức tốt và từ 4.2 - 5.0 mức rất tốt.

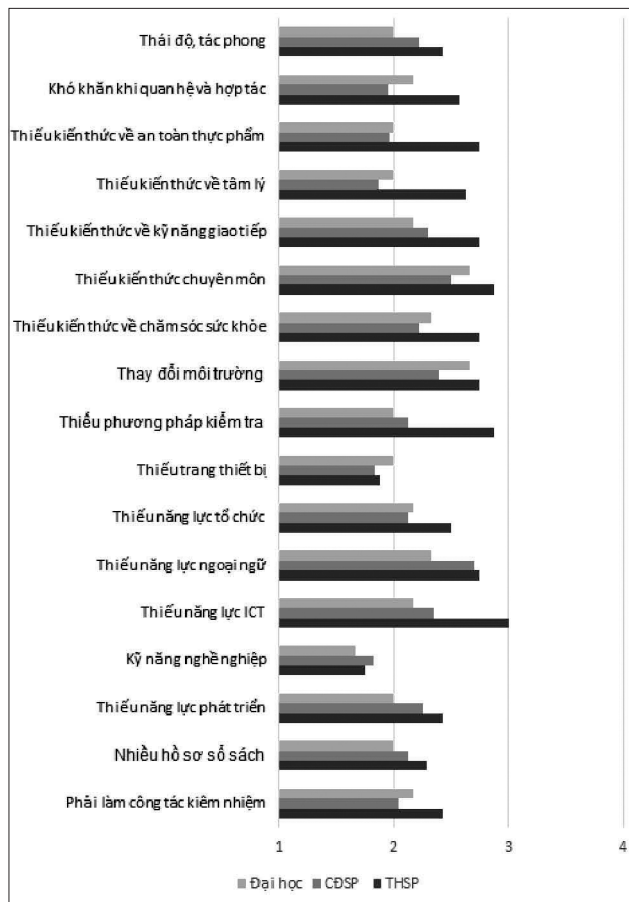
**2.3. Những khó khăn của giáo viên mầm non gặp phải trong thời gian đầu giảng dạy**

Hội nghị thượng đỉnh quốc tế về nghề dạy học năm 2018 nhận định, GV ngày nay chịu áp lực nhiều hơn bởi lẽ họ đang ngày càng được kì vọng sẽ thực hiện các nhiệm vụ vượt ra ngoài mô tả công việc của họ. Họ không chỉ phải trang bị cho HS các kĩ năng nhận thức mà còn phải phát triển ở HS các kĩ năng phi nhận thức. Trong bối cảnh đó, việc đề cao và nâng cao vị thế nhà giáo đóng vai trò rất quan trọng bởi lẽ các nghiên cứu cho thấy hệ thống GD thành công nhất là hệ thống trong các quốc gia mà xã hội đánh giá cao nghề dạy học [3]. Trên cơ sở đó, nhóm nghiên cứu đưa ra 17 nội dung được cho là các khó khăn tạo nên áp lực nghề nghiệp cho tất cả GV MN nói chung trong bối cảnh hiện nay, đặc biệt là GV MN vừa mới vào nghề.

Mức độ khó khăn mà GV MN trong thời gian đầu giảng dạy gặp phải được xem xét đối với 17 nội dung. Mức độ khó khăn thu thập theo thang đo 4 mức, từ mức 1 đến mức 4, ứng với: không khó khăn (mức 1: 1.0 - 1.74), tương đối khó khăn (mức 2: 1.75 - 2.49), khó khăn (mức 3: 2.50 - 3.24), rất khó khăn (mức 4: 3.25 - 4.0). Kết quả khảo sát được tổng hợp theo Biểu đồ 6 dưới đây (xem Biểu đồ 6).

Kết quả khảo sát cho thấy, trong số 17 nội dung khó khăn GV MN gặp phải khi mới ra trường có 02 nội dung ở mức độ khó khăn mà GV gặp phải là làm công tác kiêm nhiệm (điểm trung bình 2.61) và phải lập và QL nhiều hồ sơ sổ sách (2.59), còn lại 15 nội dung là tương đối khó khăn, đó là thiếu năng lực (NL) phát triển chương trình GD (2.49), kỹ năng nghề nghiệp (2.41), thiếu NL ICT (2.41), thiếu NL ngoại ngữ (2.4), thiếu NL tổ chức (2.37), thiếu NL sử dụng trang thiết bị và đồ dùng dạy học - nuôi dạy trẻ (2.34), thiếu phương pháp kiểm tra đánh giá kết quả học tập/NL của trẻ (2.32) và do thay đổi môi trường, tình hình GD của địa phương, địa bàn (2.31)... Không có nội dung nào là rất khó khăn.

Đánh giá của CBQL về mức độ những khó khăn GV gặp phải theo trình độ đào tạo (cũng theo 17 nội dung khó khăn) có thể thấy, số GV MN có trình độ đào tạo trung học sư phạm (THSP) gặp nhiều khó khăn trong thời kì đầu giảng dạy hơn là GV có trình độ đào tạo cao đẳng sư phạm (CĐSP) hoặc đại học sư phạm (xem Biểu đồ 7). Dựa vào Biểu đồ 7, theo CBQL, GV MN trình độ THSP khi mới ra trường đều gặp hầu hết các khó khăn được nêu ra, trong đó khó khăn nhất là thiếu NL ICT (3.0) và thiếu phương pháp kiểm tra đánh giá kết quả học tập/NL của trẻ (2.9), thiếu kiến thức chuyên môn nuôi dạy trẻ (2.9), thiếu NL ngoại ngữ (2.8), ngoại trừ khó khăn về thiếu NL sử dụng trang thiết bị và đồ dùng dạy học - nuôi dạy trẻ (1.8) và kỹ năng nghề nghiệp (1.7) ở mức độ tương đối khó khăn. Trong khi đó, GV MN CĐSP khi mới ra trường gặp ít khó khăn hơn. Khó khăn lớn nhất của GV MN có trình độ CĐSP là GV thiếu NL ngoại ngữ (2.78) và thiếu kiến thức chuyên môn nuôi dạy trẻ (2.56).

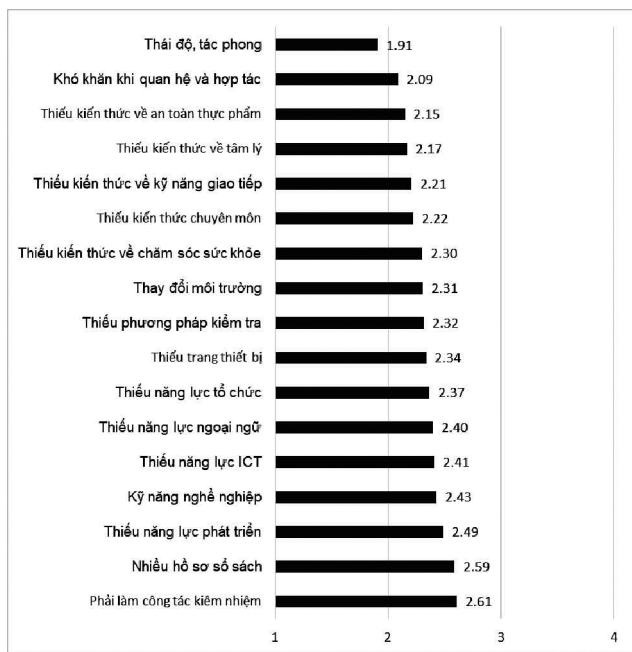


Biểu đồ 7: Đánh giá của CBQL về mức độ những khó khăn GV gặp phải theo trình độ đào tạo

Đối với GV MN có trình độ đại học, khó khăn khi mới ra trường chính là vấn đề thay đổi môi trường và thiếu kiến thức chuyên môn nuôi dạy trẻ. Điều này có vẻ là bất hợp lí. Qua trao đổi với các chuyên gia, lí do có thể là do chương trình học tại các trường CĐSP (đào tạo GV MN) thường tập trung vào thực hành nuôi dạy trẻ. Trong khi đó, chương trình đào tạo trình độ đại học (đào tạo GV MN) còn mang tính hàn lâm, chưa gắn nhiều với chương trình GD bậc MN hiện hành. Do vậy, khi sinh viên ra trường, việc làm quen với sự thay đổi từ môi trường học mang tính hàn lâm sang môi trường làm việc thực tế là khó khăn nhất.

**2.4. Chất lượng đào tạo giáo viên mầm non theo chuẩn đầu ra dựa vào năng lực**

Vấn đề đào tạo nhà giáo, nhất là chất lượng đào tạo đã được quan tâm nhiều hơn vài trăm năm lịch sử trước những năm 1990 [4]. Đào tạo nhà giáo cũng có một định hướng mới, đó là chuyên nghiệp hóa với mục đích xây dựng một nền tảng tri thức toàn diện và khoa học về nghề dạy học cùng với việc tích lũy các kinh nghiệm thành công trong giảng dạy, học tập và nghiên cứu sao cho GV trở thành những nhà chuyên nghiệp trong dạy học. Những vấn đề nêu trên trong đào tạo nhà giáo đòi



Biểu đồ 6: Đánh giá của CBQL về mức độ những khó khăn GV mới gặp phải

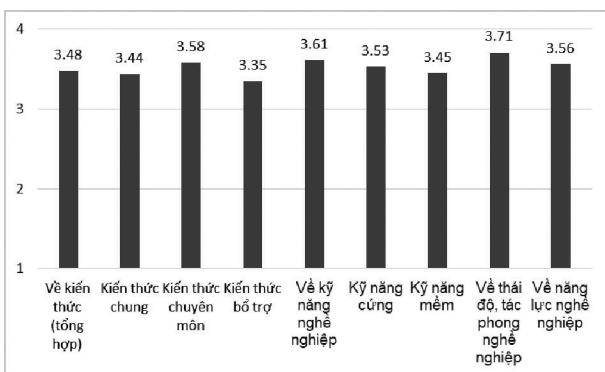
hỏi một tầm nhìn dài hạn của các nhà hoạch định chính sách để bảo đảm rằng định hướng đào tạo được tôn trọng, được cam kết thực hiện mà không bị thay đổi do sự thay đổi của các lãnh đạo ngành GD qua từng nhiệm kì. Nghĩa là, cần phải có những quy định về luật liên quan đến đào tạo nhà giáo.

Chất lượng đào tạo GV MN theo chuẩn đầu ra (CĐR) dựa vào NL so với nhu cầu sử dụng GV MN hiện nay là vấn đề rất được quan tâm. Chất lượng đào tạo GV được thu thập theo các tiêu chí sau:

- Về kiến thức (tổng hợp): Kiến thức chung, kiến thức chuyên môn, kiến thức bổ trợ;
- Về kĩ năng nghề nghiệp (tổng hợp): Kĩ năng cứng, kĩ năng mềm;
- Về thái độ, tác phong nghề nghiệp và về NL nghề nghiệp (nói chung).

Với thang đánh giá 5 mức (mức kém - mức 1, trung bình, khá, tốt và rất tốt - mức 5). Kết quả khảo sát cho thấy, chất lượng đào tạo GV MN hiện nay như sau (xem Biểu đồ 8):

- Về kiến thức chuyên môn (3.58), kiến thức chung (3.44) ở mức tốt, kiến thức bổ trợ (3.35) mức khá;
- Về kĩ năng: Cả kĩ năng cứng (3.53) và kĩ năng mềm (3.45) đều được CBQL MN đánh giá ở mức tốt;
- Về thái độ, tác phong nghề nghiệp (3.71) đánh giá ở mức tốt;
- Đánh giá chung về NL nghề nghiệp ở mức tốt, điểm trung bình 3.56.



**Biểu đồ 8:** Mức độ đánh giá của CBQL về chất lượng đào tạo GV

Nhìn chung, chất lượng đào tạo GV MN hiện nay theo chuẩn đầu ra dựa vào NL được đánh giá ở mức tốt, chỉ có kiến thức về bổ trợ ở mức khá. Điều này cần lưu ý khi xây dựng chương trình đào tạo nâng chuẩn cho GV MN để họ có NL thực hiện tốt công việc được giao.

**2.5. Tác động của việc nâng chuẩn đến năng lực của giáo viên mầm non**

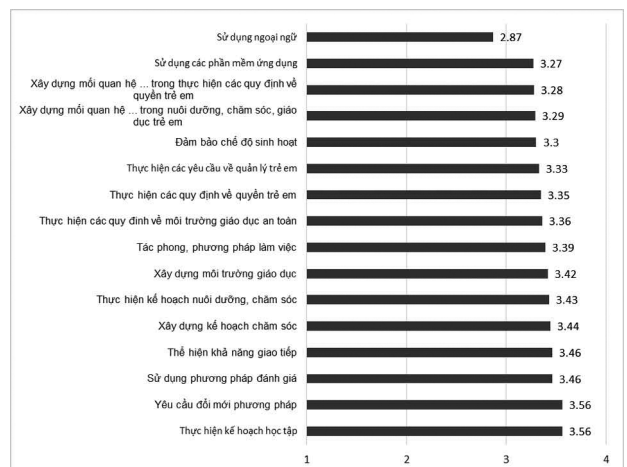
Việc nâng cao vị thế nhà giáo là một nội dung hàng

đầu trong QLNN về nhà giáo. Điều đó không dừng ở tuyên bố mà đòi hỏi đặt vị thế nhà giáo trong mối tương quan với những nội dung khác trong QLNN về nhà giáo. Nghiên cứu của UNESCO về vị thế và quyền của nhà giáo khu vực Châu Á - Thái Bình Dương đã xác định vị thế và quyền nhà giáo qua những dữ liệu trong 10 lĩnh vực sau: Tiêu chuẩn vào ngành Sư phạm; Đào tạo ban đầu; Tuyển dụng và phân công; Khối lượng việc làm; Phát triển nghề nghiệp; Tiền lương; Hưu; Đánh giá; Các hội nhà giáo; Sự tham gia của nhà giáo vào quá trình hoạch định chính sách [5].

Khi nhà giáo được quan niệm là nguồn lực quan trọng cần phát triển (quản lí nhà giáo theo lí thuyết nguồn nhân lực) thì QLNN về nhà giáo tập trung vào hai nhiệm vụ cốt yếu là nâng cao NL và động lực của đội ngũ nhà giáo. Việc nâng cao NL được thực hiện thông qua quản lí đào tạo nhà giáo. Việc nâng cao động lực được thực hiện thông qua quản lí sự nghiệp nhà giáo.

Dựa trên Luật GD trước năm 2019, Thông tư liên tịch số 20/2015/TTLT-BGDĐT-BNV của Bộ GD&ĐT và Bộ Nội vụ ngày 14 tháng 9 năm 2015 Quy định mã số, tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp GV MN công lập: GV MN hạng II - Mã số: V.07.02.04 phải có bằng tốt nghiệp đại học sư phạm MN trở lên; GV MN hạng III - Mã số: V.07.02.05 phải có bằng tốt nghiệp CĐSP MN trở lên; GV MN hạng IV - Mã số: V.07.02.06 phải có bằng tốt nghiệp TCSP MN trở lên. Luật GD sửa đổi năm 2019 (Luật GD số 43/2019/QH14 sẽ có hiệu lực từ ngày 01 tháng 7 năm 2020) quy định chuẩn trình độ đào tạo của GV MN là CĐSP. Điều này có nghĩa là, cần phải nâng chuẩn trình độ đào tạo GV MN từ trung học lên cao đẳng.

Tìm hiểu tác động của nâng chuẩn trình độ đào tạo GV đối với 16 NL theo chuẩn đầu ra của GV MN thông qua hỏi ý kiến 160 CBQL GD MN. Kết quả khảo sát được mô tả trong Biểu đồ 9.



**Biểu đồ 9:** Đánh giá của CBQL về mức độ tác động của nâng chuẩn GV MN đến hệ thống NL theo chuẩn đầu ra của GV MN

Kết quả đánh giá của CBQL cho thấy, việc nâng chuẩn trình độ GV MN tác động *rất mạnh* đến 15 NL có điểm trung bình từ 3.27 trở lên đến 3.56 lần lượt là: NL thực hiện kế hoạch học tập; NL thực hiện yêu cầu đổi mới phương pháp; NL sử dụng phương pháp đánh giá, NL giao tiếp; NL xây dựng kế hoạch chăm sóc trẻ, NL thực hiện kế hoạch nuôi dưỡng chăm sóc trẻ; NL xây dựng môi trường GD, tác phong phương pháp làm việc; NL thực hiện các quy định về môi trường GD an toàn; NL thực hiện các quy định về quyền trẻ em; NL thực hiện các yêu cầu về QL trẻ em; NL đảm bảo chế độ sinh hoạt; NL xây dựng mối quan hệ gần gũi, tôn trọng, hợp tác; NL phối hợp giữa nhà trường, cha, mẹ hoặc người giám hộ trẻ em và cộng đồng trong thực hiện các quy định về quyền trẻ em; NL xây dựng mối quan hệ gần gũi, tôn trọng, hợp tác, phối hợp với cha, mẹ hoặc người giám hộ trẻ em và cộng đồng trong nuôi dưỡng, chăm sóc, GD trẻ em; NL sử dụng các phần mềm phối hợp. Lưu ý rằng, chỉ có nâng chuẩn trình độ đào tạo GV tác động đến NL sử dụng ngoại ngữ của GV ở mức *mạnh* (điểm trung bình 2.87).

**2.6. Chính sách, chương trình và hình thức đào tạo nâng chuẩn**

Dự kiến Nghị định của Chính phủ “Quy định lộ trình thực hiện nâng trình độ chuẩn được đào tạo của GV MN, tiểu học, trung học cơ sở” quy định việc nâng chuẩn trình độ đào tạo GV MN (cũng như GV cấp Tiểu học, Trung học cơ sở) có lộ trình.

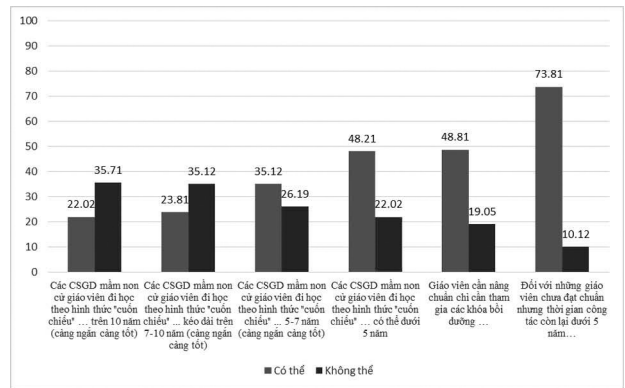
**2.6.1. Lộ trình thực hiện nâng trình độ chuẩn của giáo viên**

Kết quả khảo sát về lộ trình thực hiện nâng trình độ chuẩn GV MN được trình bày trong Biểu đồ 10. Có 06 phương án được đưa ra để tham khảo ý kiến của các CBQL. Các phương án đề xuất theo đối tượng và hình thức đào tạo và thời gian đào tạo, gồm có: 1/ Phương án đối với GV MN công tác dưới 05 năm: Đối với những GV chưa đạt chuẩn nhưng thời gian công tác còn lại dưới 5 năm (Tính từ thời điểm Luật GD 2019 có hiệu lực) thì không tổ chức đào tạo để nâng chuẩn mà chỉ tham gia các khóa bồi dưỡng ngắn hạn theo chuyên đề phù hợp đáp ứng thực tiễn. Các phương án đối với GV còn lại chưa đạt trình độ đào tạo cao đẳng có; 2/ Các cơ sở GD MN cử GV đi học theo hình thức “cuốn chiếu” theo từng khóa thì lộ trình nâng chuẩn đào tạo sẽ kéo dài khoảng trên 10 năm; 3/ Các cơ sở GD MN cử GV đi học theo hình thức “cuốn chiếu” theo từng khóa thì lộ trình nâng chuẩn đào tạo sẽ kéo dài khoảng từ 7-10 năm; 4/ Các cơ sở GD MN cử GV đi học theo hình thức “cuốn chiếu” theo từng khóa thì lộ trình nâng chuẩn đào tạo sẽ kéo dài khoảng từ 5-7 năm; 5/ Các cơ sở GD MN cử GV đi học theo hình thức “cuốn chiếu” theo từng khóa thì lộ trình nâng chuẩn đào tạo sẽ kéo dài có thể dưới 5 năm; 6/ GV chỉ cần tham gia các khóa bồi dưỡng theo các chuyên đề

phù hợp để nâng cao NL dạy học đáp ứng yêu cầu đổi mới. Biểu đồ 10 cho thấy như sau:

- Đối với GV MN, thời gian công tác còn lại dưới 5 năm mà chưa đạt chuẩn thì phương án không tổ chức đào tạo mà chỉ tham gia các khóa bồi dưỡng ngắn hạn theo chuyên đề phù hợp đáp ứng thực tiễn, phương án này có tỉ lệ nhất trí gần 74%.

- Đối với GV còn lại chưa đạt chuẩn trình độ đào tạo, có 02 phương án tiếp theo có tỉ lệ đánh giá khả thi là tương đương ở mức 48% là: Phương án GV chỉ cần tham gia các khóa bồi dưỡng theo chuyên đề phù hợp; Phương án cử GV đi học theo hình thức “cuốn chiếu” theo từng khóa với thời gian đào tạo dưới 5 năm. Các phương án đào tạo theo hình thức “cuốn chiếu” với thời gian đào tạo càng lâu thì tính khả thi đánh giá ở mức càng thấp. Điều này chứng tỏ rằng, đa số CBQL liên quan đến GD MN đều mong muốn (và có tính khả thi) các GV MN đạt chuẩn trình độ đào tạo trong vòng khoảng 5 năm tới.



Biểu đồ 10: Tỉ lệ kiến đánh giá của CBQL về lộ trình nâng chuẩn

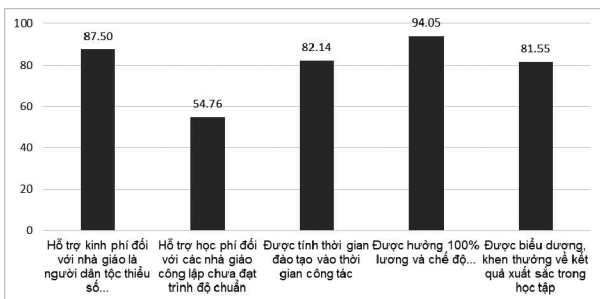
**2.6.2. Chính sách (kinh phí, quyền lợi và trách nhiệm của giáo viên mầm non) nâng chuẩn theo lộ trình**

Thực hiện Khuyến nghị 1966 của ILO/UNESCO, theo đó: “Sự ổn định việc làm và an sinh nghề nghiệp là thiết yếu vì lợi ích của ngành GD cũng như của nhà giáo”. Xu thế chung hiện nay là bảo đảm chế độ làm việc lâu dài cho nhà giáo một khi nhà giáo đã được tuyển dụng và hoàn thành giai đoạn tập sự. Chế độ làm việc lâu dài này (Permanent employment) hay còn gọi là biên chế (Tenure) kéo theo nhiều tranh cãi về mặt được và không được nhưng đến nay vẫn được coi là cần thiết để bảo vệ nhà giáo khỏi những sa thải vô đoán vì động cơ chính trị, phân biệt đối xử hoặc thù ghét cá nhân [6]. Vì thế, việc bảo đảm chế độ làm việc ổn định và lâu dài cho nhà giáo được luật hóa tại nhiều nước. Trên thực tế, tiền lương được nhiều nhà giáo coi là yếu tố động lực số một [7].

Hơn nữa, yêu cầu thay thế cơ cấu tiền lương đơn nhất bằng một cơ cấu tiền lương mở với nhiều cơ hội thăng tiến của nhà giáo (theo cả chiều dọc lẫn chiều ngang)

được đặt ra. Muốn vậy, phải xây dựng cơ chế đánh giá nhà giáo làm cơ sở cho thăng tiến. Nghiên cứu tổng quan kinh nghiệm thế giới về vấn đề này, Crehan [8] chỉ ra rằng, một chế độ thăng tiến tốt phải được xây dựng trên cơ sở xác lập các chuẩn nghề nghiệp nhà giáo, tạo điều kiện để nhà giáo phát triển nghề liên tục, tổ chức đánh giá nhà giáo theo chuẩn một cách minh bạch, trung thực và khách quan. Việc thực hiện thành công cơ chế thăng tiến là một đảm bảo để thu hút người giỏi đến với nghề dạy học, tạo động lực để nhà giáo tận tụy với nghề và nâng cao chất lượng dạy học.

Để hỗ trợ nâng chuẩn trình độ đào tạo, cần có các chính sách hỗ trợ GV. Kết quả khảo sát (Biểu đồ 11) cho thấy, các chính sách hỗ trợ GV theo lộ trình nâng chuẩn đều được CBQL đánh giá cao. Cụ thể là: GV được hưởng 100% lương và chế độ, phụ cấp (tỉ lệ đồng ý 94%), hỗ trợ kinh phí đối với nhà giáo là người dân tộc thiểu số công tác tại các xã, thôn bản đặc biệt khó khăn (tỉ lệ đồng ý hơn 87%), GV được tính thời gian đào tạo nâng chuẩn vào thời gian công tác (tỉ lệ đồng ý hơn 82%), GV được biểu dương khen thưởng về kết quả xuất sắc trong học tập (tỉ lệ đồng ý gần 82%). Ngoài ra, GV mong muốn được hỗ trợ đồng thời nhiều chính sách được đề xuất như trên.

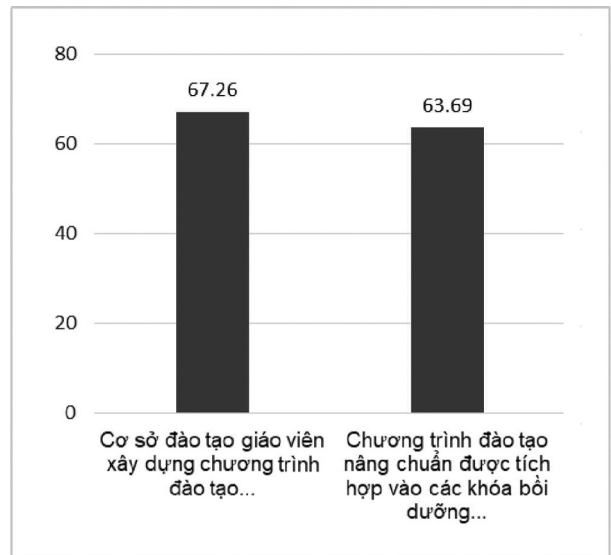


Biểu đồ 11: Tỉ lệ ý kiến CBQL về chính sách hỗ trợ

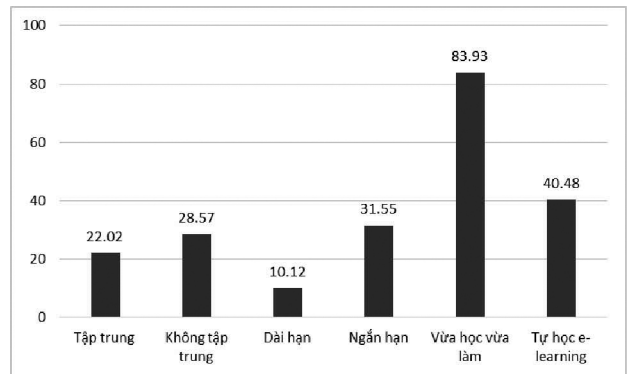
### 2.6.3. Chương trình và hình thức đào tạo nâng chuẩn trình độ giáo viên

**Về chương trình đào tạo:** Đa số CBQL đồng ý (xem Biểu đồ 12) với cả 2 phương án là cơ sở đào tạo GV xây dựng chương trình đào tạo nâng chuẩn riêng dựa trên khung chương trình đào tạo và chương trình được tích hợp vào các khóa bồi dưỡng hàng năm theo chuyên đề phù hợp để nâng cao NL dạy học đáp ứng yêu cầu đổi mới.

**Về hình thức tổ chức đào tạo nâng chuẩn:** Hầu hết CBQL nhất trí (xem Biểu đồ 13) với hình thức tổ chức vừa học vừa làm (tỉ lệ đồng ý gần 84%). Tiếp đó, hình thức tự học e-learning để GV chủ động trong tự đào tạo, tự bồi dưỡng với tỉ lệ đồng ý hơn 40%. Hình thức tổ chức đào tạo dài hạn là hình thức được lựa chọn ít nhất, chỉ hơn 10%.



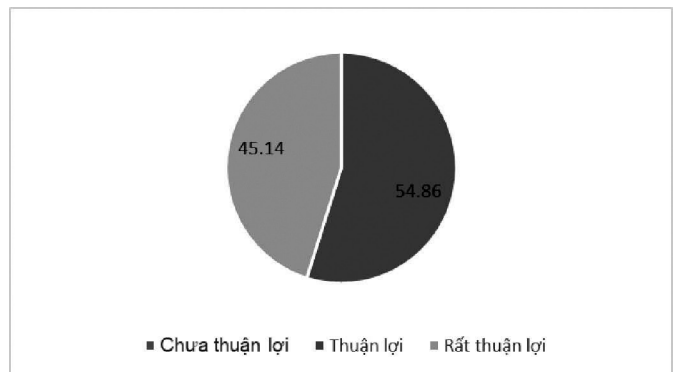
Biểu đồ 12: Tỉ lệ ý kiến của CBQL về xây dựng chương trình



Biểu đồ 13: Tỉ lệ ý kiến của CBQL về hình thức tổ chức

## 2.7. Thuận lợi và khó khăn

### 2.7.1. Thuận lợi



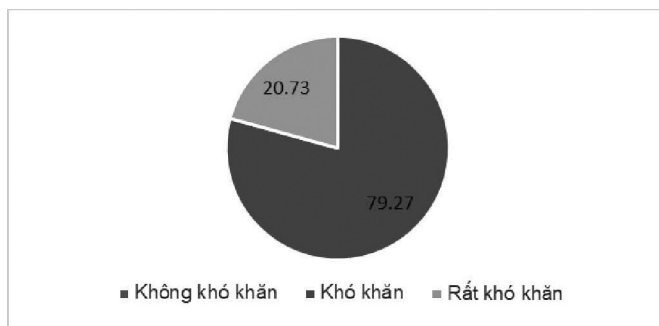
Biểu đồ 14: Tỉ lệ ý kiến của CBQL về mức độ thuận lợi

Việc thực hiện lộ trình nâng chuẩn GV MN tại địa phương được đánh giá là thuận lợi, trong đó mức rất thuận lợi chiếm tỉ lệ gần một nửa (hơn 45%). Các thuận lợi đến từ: Hệ thống văn bản pháp lí; Kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng ở các cơ sở GD trong đó được sự quan tâm

của ban giám hiệu tạo điều kiện GV tham gia; Đội ngũ GV có chất lượng, tỉ lệ dưới chuẩn thấp; Đội ngũ GV trẻ, nhiệt tình...

### 2.7.2. Khó khăn

Bên cạnh những thuận lợi trên, các cơ sở cũng gặp rất nhiều khó khăn trong việc thực hiện nội dung này. Khó khăn nhất là thiếu kinh phí hỗ trợ GV tham gia đào tạo, bồi dưỡng, tiếp đó là thiếu GV. GV được cử đi học dù ngắn hạn hay dài hạn đều khó có thể đảm nhận được công việc của mình. Đồng thời, cơ sở GD MN phải bố trí nhân lực hỗ trợ trong khi có GV đi đào tạo. Các yếu tố khác có thể kể đến là GV lớn tuổi ngại tham gia đào tạo nâng chuẩn, bồi dưỡng, GV trẻ dành nhiều thời gian chăm con, thu nhập thấp nên dành thời gian làm thêm...



Biểu đồ 15: Tỷ lệ ý kiến của CBQL về mức độ khó khăn

### 3. Kết luận

Ở Việt Nam, QLNN về nhà giáo ở các trường công lập và tư thục được điều chỉnh bởi một số quy định chung nhất trong Luật GD, Luật GD Đại học và Luật GD Nghề nghiệp. Trong đó có các quy định về tiêu chuẩn nhà giáo, nhiệm vụ và quyền của nhà giáo, trình độ chuẩn được đào tạo của nhà giáo, đào tạo và bồi dưỡng nhà giáo, tiền lương và chính sách đối với nhà giáo. Riêng nhà giáo ở các trường công lập còn được điều chỉnh bởi Luật Viên chức với các quy định về quyền, nghĩa vụ của viên chức; Tuyển dụng, sử dụng viên chức. Với những quy định như trên thì cách tiếp cận trong QLNN về nhà giáo của Việt Nam vẫn là theo mô hình QL nhân sự, trong đó nhà giáo được coi chủ yếu như một đối tượng QL chứ không phải

là nguồn lực cần phát triển để đảm bảo sự thành công của GD. Để nâng cao chất lượng GD, việc chuyển tư duy QLNN về nhà giáo sang mô hình QL nguồn nhân lực là yêu cầu bức thiết, nhất là trong giai đoạn hiện nay khi GD đứng trước những yêu cầu đột phá về đổi mới trước những cơ hội và thách thức của cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư. Về phương diện thể chế, điều đó có nghĩa là cần ban hành hoàn thiện khung pháp lý có hiệu lực và hiệu quả để phát triển đội ngũ nhà giáo với tư cách là nguồn lực lớn nhất và quan trọng nhất trong việc thực hiện mục tiêu GD.

Bài báo này trình bày các kết quả nghiên cứu bước đầu đối với cấp học MN, đi sâu đánh giá thực trạng tác động của bối cảnh đổi mới GD (mà thực chất là yêu cầu của phát triển kinh tế, xã hội hiện nay đối với cấp học) đến khung NL GV MN, yêu cầu “tính chuyên nghiệp” của GV MN đặt ra yêu cầu trong đào tạo và bồi dưỡng để nâng chuẩn trình độ đào tạo và kỹ năng nghề nghiệp GV. Kết quả phân tích thực trạng trên cơ sở khảo sát đội ngũ CBQL cấp học MN bước đầu làm cơ sở để đề xuất một số chính sách liên quan đến nâng chuẩn trình độ đào tạo của GV MN theo quy định của Luật GD (Luật GD số 43/2019/QH14, sẽ có hiệu lực từ ngày 01 tháng 07 năm 2020).

**Lời cảm ơn:** Bài báo này là kết quả nghiên cứu của đề án KHGD/16-20.ĐA.003 “Nghiên cứu cơ sở lý luận và thực tiễn cho việc đề xuất xây dựng Luật Nhà giáo”, được tài trợ bởi Chương trình Khoa học và Công nghệ cấp Quốc gia giai đoạn 2016-2020 “Nghiên cứu phát triển khoa học GD đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện GD Việt Nam”. Nhóm tác giả của Viện Khoa học GD Việt Nam xin cảm ơn các cô giáo, thầy giáo, CBQL cấp học MN của cả nước tham dự Hội thảo “Đánh giá thời gian làm việc, chính sách đối với đội ngũ GV, nhân viên cấp học MN” do Vụ GD MN, Bộ GD&ĐT tổ chức tại Nghệ An (ngày 01 tháng 12 năm 2019) và tại Cần Thơ (ngày 04 tháng 12 năm 2019) đã tham gia vào khảo sát để có các kết quả thống kê trong bài báo này. Nhóm tác giả xin cảm ơn lãnh đạo và chuyên viên của Vụ GD MN đã góp ý, hoàn thiện các nội dung khảo sát.

### Tài liệu tham khảo

- [1] Phạm Đỗ Nhật Tiến, Trần Công Phong, Trịnh Thị Anh Hoa, (2019), *Quản lý nhà nước về nhà giáo trên thế giới và vấn đề đặt ra với Việt Nam*, Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, Số 24, tháng 12/2019: 1-10.
- [2] Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R. & Po-Wen She, (2018), *Global Teacher Status Index 2018*, University of Sussex.
- [3] Andreas Schleicher, (2018), *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris. ISBN 9789789264292697. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en>.
- [4] Moon, B., (2007), *Research analysis: Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices*, Working paper for the 9th session of the Joint ILO/UNESCO Committee of Experts.
- [5] UNESCO, (2015), *Teachers in Asia Pacific: Status and*

- rights*. Paris: UNESCO & UNESCO Bangkok Office.
- [6] Kahlenberg, R. D., (2016), *Teacher tenure has a long history and, hopefully, a future*. Phi Delta Kappan, 97 (6), 16-21.
- [7] Gawel, J. E., (1996), *Herzberg's Theory of Motivation and Maslow's Hierarchy of Needs*. Practical Assessment, Research, and Evaluation: Vol. 5 , Article 11.
- [8] Crehan, L., (2016), *Exploring the impact of career models on teacher motivation*. Paris: IIEP&UNESCO.

---

## THE CURRENT STATUS OF STATE MANAGEMENT OF PRESCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL INNOVATION: CAREER PRESSURE, PROFESSIONALISM, TRAINING AND RETRAINING

Tran Cong Phong<sup>1</sup>, Trinh Thi Anh Hoa<sup>2</sup>,  
Truong Xuan Canh<sup>3</sup>, Vo Thuy Linh<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Email: tcphong@moet.edu.vn

<sup>2</sup> Email: anhhua19@gmail.com

<sup>3</sup> Email: xuancanhgd@gmail.com

<sup>4</sup> Email: vothuylinh12111988@gmail.com

The Vietnam National Institute of Education Sciences  
101 Tran Hung Dao, Hoan Kiem, Ha Noi, Viet Nam

**ABSTRACT:** *In this article, the authors present the results of a survey on the current status of preschool teachers in the context of educational innovation, including: the impacts of the educational innovation context on the preschool teachers' competency framework, requiring teachers' 'Professionalism', training and retraining to raise the standard of teacher training and improve the professional skills. The results of the situation analysis for preschool management officials are initially used as a basis for proposing a number of policies (in the policy framework to improve the state management of teachers and teaching jobs at preschool level) related to raising the qualifications of preschool teachers.*

**KEYWORDS:** Personnel management; human resources management; state management of teachers; preschool teachers; teacher position; teacher training; teacher career.

# Giáo dục sớm cho trẻ dưới 36 tháng tuổi ở Việt Nam

Nguyễn Thị Mỹ Trinh<sup>1</sup>, Nguyễn Thị Nga<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Email: mytrinhhdv@gmail.com

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

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam  
101 Trần Hưng Đạo, Hoàn Kiếm, Hà Nội, Việt Nam

**TÓM TẮT:** Bài viết đề cập đến vấn đề giáo dục sớm cho trẻ dưới 36 tháng tuổi. Giáo dục sớm có vai trò quan trọng đối với sự phát triển của trẻ độ tuổi này. Theo đó, để giáo dục sớm cho trẻ cần phải xác định mục đích, nguyên tắc, nội dung, phương pháp giáo dục sớm một cách phù hợp. Trên thực tế, giáo dục sớm cho trẻ dưới 36 tháng tuổi ở Việt Nam còn nhiều bất cập từ nội dung giáo dục sớm trong Chương trình Giáo dục mầm non cho tới việc đào tạo giáo viên mầm non trong hệ thống các trường sư phạm. Sự thiếu đồng bộ trong việc đào tạo giữa giáo viên dạy trẻ dưới 36 tháng tuổi và dạy các độ tuổi khác cũng như việc thiếu các dịch vụ hỗ trợ các bậc cha mẹ trong giáo dục sớm cho trẻ độ tuổi này trong cộng đồng xã hội chính là những thách thức lớn để giáo dục sớm cho trẻ dưới 36 tháng tuổi đạt hiệu quả. Do đó, việc khuyến nghị đưa ra các giải pháp nhằm tăng cường giáo dục sớm cho trẻ dưới 36 tháng tuổi trong giai đoạn hiện nay là vô cùng cần thiết và góp phần nâng cao chất lượng nguồn nhân lực trong tương lai.

**TỪ KHÓA:** Giáo dục sớm; trẻ dưới 36 tháng tuổi; một nghìn ngày đầu đời; trẻ nhà trẻ.

→ Nhận bài 02/10/2019 → Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa 19/11/2019 → Duyệt đăng 25/12/2019.

## 1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh phát triển và hội nhập quốc tế sâu, rộng hiện nay, đòi hỏi các quốc gia phải xây dựng chiến lược và có các giải pháp hiệu quả nhằm đào tạo nguồn nhân lực có chất lượng cao. Những kết quả nghiên cứu gần đây về sự phát triển kì diệu về não bộ của trẻ em dưới 36 tháng đã phát hiện mối quan hệ giữa sự phát triển nhận thức, ngôn ngữ, cảm xúc của đứa trẻ với giáo dục sớm (GDS). Nhiều nước trên thế giới đã áp dụng GDS nhằm kích hoạt tiềm năng của não bộ ngay từ những ngày đầu tiên của cuộc đời. Giai đoạn đầu đời được xem là “giai đoạn vàng” trong việc tác động giáo dục để giúp trẻ có nền tảng vững chắc sau này. Tại Việt Nam, GDS là vấn đề cần nhiều sự quan tâm của toàn xã hội bởi còn nhiều tồn tại, hạn chế trong chăm sóc, giáo dục trẻ em dưới 36 tháng ở gia đình và nhà trường. Trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo, cần quan tâm nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên (GV) dạy trẻ dưới 36 tháng, trong xây dựng Chương trình Giáo dục mầm non (GDMN) và trong việc tổ chức các dịch vụ GDS cho trẻ dưới 36 tháng tuổi.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu hồi cứu tài liệu: Phân tích - tổng hợp lí thuyết, phân loại - hệ thống hóa các vấn đề liên quan đến nội dung nghiên cứu, tổng quan các kinh nghiệm quốc tế về GDS cho trẻ dưới 36 tháng tuổi, kết hợp với tham vấn chuyên gia về các nhận định khoa học được rút ra từ nghiên cứu.

### 2.2. Kết quả nghiên cứu

#### 2.2.1. Những vấn đề chung về giáo dục sớm cho trẻ dưới 36 tháng tuổi

#### a. Khái niệm

Theo cách hiểu thông thường, GDS là sự quan tâm giáo dục trước cho trẻ về độ tuổi về mức độ giáo dục cụ thể. Dưới góc độ tâm lí học, GDS là những tác động, dẫn dắt, bồi dưỡng, phát triển tiềm năng về thể lực, trí tuệ, hình thành tính cách và phẩm chất tốt đẹp cho trẻ trong giai đoạn dưới 36 tháng tuổi [1]. Dưới góc độ giáo dục học, GDS là chăm sóc, giáo dục, kích thích sự phát triển của trẻ em trong giai đoạn đầu đời - giai đoạn tốt nhất để phát triển các tiềm năng và trí tuệ của mỗi con người. GDS cho trẻ dưới 36 tháng tuổi trước hết giúp trẻ có sự phát triển tốt nhất về não bộ, hệ thần kinh, tạo nền tảng vững chắc cho sự phát triển toàn diện cho trẻ em ở các giai đoạn sau này.

Từ những phân tích trên, có thể hiểu: *GDS cho trẻ dưới 36 tháng tuổi là quá trình giáo dục nhằm giúp trẻ có sự phát triển toàn diện cả về thể chất và tinh thần, tạo nền tảng phát triển tốt các mặt thể chất, nhận thức, ngôn ngữ, tình cảm và kĩ năng xã hội ở các giai đoạn sau và cho cả cuộc đời sau này.*

#### b. Mục đích và vai trò của GDS cho trẻ dưới 36 tháng tuổi

GDS cho trẻ dưới 36 tháng tuổi giúp trẻ có sức khỏe về thể chất và tinh thần, có khả năng tư duy linh hoạt, sáng tạo, hứng thú, ham học hỏi, có tính cách tốt đẹp, biết yêu thương con người và vạn vật xung quanh, có khả năng giao tiếp tốt và phát triển ngôn ngữ. GDS không nhồi nhét tri thức mà phải góp phần kích hoạt các khả năng tiềm ẩn của trẻ nhằm hình thành các nền tảng tốt đẹp cho trẻ sau này.

Giai đoạn dưới 36 tháng tuổi là giai đoạn đầu của quá trình phát triển nhân cách, ở trẻ có sự phát triển rất nhanh về nhiều mặt gồm thể chất, nhận thức, ngôn ngữ, tình

cảm, thẩm mỹ. GDS có vai trò quan trọng trong việc kích thích phát triển các chức năng của não bộ, phát triển các giác quan, tăng cường kiến thức, kinh nghiệm về thế giới xung quanh và khai thác tiềm năng tối đa của trẻ. Qua GDS, trẻ được cung cấp những trải nghiệm phong phú, từ đó kích hoạt não bộ phát triển vượt trội. Khi GDS được tiến hành ngay từ giai đoạn thai nhi sẽ giúp trẻ được sinh ra và phát triển khỏe mạnh, được chuẩn bị các điều kiện thuận lợi cho sự phát triển toàn diện sau này [1], [2].

Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng, giai đoạn dưới 36 tháng tuổi được coi là giai đoạn phát triển quan trọng nhất của một con người, khi được quan tâm GDS sẽ tạo nền tảng phát triển cả về thể chất và tinh thần, hình thành tính cách và phẩm chất tốt đẹp của con người. Đặc biệt, GDS còn góp phần tăng cường sự gắn gũi, tình cảm gắn bó thân thiết giữa GV với trẻ, giữa cha mẹ và con cái, biến hoạt động giáo dục thành niềm vui, hấp dẫn. Tác động GDS cho trẻ ngay từ những ngày đầu đời sẽ giúp trẻ có được nền tảng vững chắc sau này [1], [3] (xem Sơ đồ 1).



Sơ đồ 1: Sự nhận thức lại về sự phát triển của não bộ ở trẻ nhỏ (Nguồn sưu tầm)

### c. Nguyên tắc GDS cho trẻ dưới 36 tháng tuổi

GDS cho trẻ dưới 36 tháng tuổi nên được thực hiện phù hợp ở mọi lúc, mọi nơi, trong mọi sinh hoạt của trẻ ở trường mầm non cũng như ở gia đình, thông qua các trò chơi cụ thể hoặc vào bất cứ thời điểm nào GV, cha mẹ tương tác với trẻ. Trong GDS, vai trò của giáo dục nhà trường và gia đình rất quan trọng. Dù thực hiện GDS cho trẻ theo hình thức nào đều cần tuân theo quy luật phát triển tự nhiên của não bộ và phù hợp với sự phát triển của trẻ dưới 36 tháng tuổi, tránh gò bó, áp đặt trẻ. GDS cần kích thích hứng thú của trẻ, lấy trẻ làm trung tâm và dựa vào hứng thú của trẻ để xây dựng mục đích của mọi hoạt động giáo dục. GDS cho trẻ cần phù hợp với từng cá nhân trẻ, căn cứ vào đặc điểm cá nhân của mỗi trẻ mà có cách tiếp cận riêng đảm bảo GDS phù hợp và hiệu quả [2].

### d. Nội dung GDS cho trẻ mầm non dưới 36 tháng tuổi

GDS cho trẻ dưới 36 tháng tuổi được bắt đầu ngay từ giai đoạn trẻ còn trong bụng mẹ và gắn liền các nhiệm vụ giáo dục trẻ theo Chương trình GDMN, đó là các nội dung sau:

- Các nội dung về thai giáo, như: Phát triển các giác quan, phát triển não bộ... được bắt đầu ngay từ khi cha mẹ lên kế hoạch sinh con để chuẩn bị các điều kiện tốt nhất cho sự hình thành và phát triển của trẻ về cả thể chất và tinh thần.

- Phát triển vận động, bao gồm các nội dung về sự phát triển các vận động cơ bản, các khả năng vận động tinh, tạo nền tảng kích hoạt và cấu trúc não bộ sẽ được phát triển và hoàn thiện.

- Phát triển ngôn ngữ, bao gồm các nội dung về tăng cường vốn từ, làm quen với chữ viết, phát triển khả năng nói mạch lạc, hình thành thói quen giao tiếp hiệu quả.

- Phát triển nhận thức, bao gồm các nội dung về tăng cường sự tiếp xúc đa giác quan với mọi vật xung quanh (nhìn, nghe, ngửi, sờ, nếm), phát triển khả năng quan sát, ghi nhớ, chú ý có chủ định, phát triển khả năng nhận biết, phân biệt sự vật, hiện tượng gần gũi xung quanh, hình thành thói quen học tập hiệu quả.

- Tăng cường cảm thụ nghệ thuật, gồm các nội dung về việc sử dụng các giác quan (thị giác, thính giác) để ghi nhớ hình ảnh, hình thành tưởng tượng, giúp trẻ thư giãn và rèn luyện khả năng biểu đạt nghệ thuật (hát, múa, vẽ, nặn, xé, dán...).

- Phát triển cảm xúc và kỹ năng xã hội, gồm các hoạt động phát triển giao lưu cảm xúc, tình cảm, giữa GV với trẻ, giữa trẻ với trẻ, giữa cha mẹ và con cái.

### e. Phương pháp GDS cho trẻ mầm non dưới 36 tháng tuổi

Các phương pháp GDS cho trẻ dưới 36 tháng tuổi là sự vận dụng các phương pháp GDS tiên tiến trên thế giới của Glenn Doman (Mỹ), Shichida Makoto (Nhật Bản), Phùng Đức Toàn (Trung Quốc)... và được cụ thể hóa thông qua các hoạt động, trò chơi trải nghiệm đơn giản, gần gũi bằng các giác quan một cách vui vẻ, theo từng nội dung cụ thể khác nhau:

**GDS trong thời kì mang thai:** Người mẹ có thể tương tác với thai nhi trong bụng bằng cách trò chuyện cùng con, đọc sách cho con nghe, nghe nhạc cùng con, thể hiện cảm xúc với con, kích thích thị giác con phát triển bằng ánh sáng...

**GDS trong giai đoạn từ sơ sinh đến 3 tuổi:** GDS sớm về vận động được thực hiện phù hợp với từng giai đoạn độ tuổi như sau:

**Giai đoạn sơ sinh đến 1 tuổi:** Trẻ cần thường xuyên được tạo cơ hội thực hiện các bài chơi tập trong sự tương tác hai chiều để phát triển cử động chân, tay, đầu, cổ, lẫy, trườn, ngồi, đi, cầm nắm, buông thả đồ vật, vận động tinh của bàn tay, phối hợp các bộ phận của cơ thể như tay, chân, đầu, mình...

**Giai đoạn 1 đến 2 tuổi:** Ngoài việc được tạo các cơ hội để trẻ thực hiện các bài tập chơi, trẻ được trải nghiệm đi bộ, chạy, đi xe đạp, lên xuống bậc thang, trèo, nhảy trong các môi trường khác nhau (trong nhà, ngoài trời). Trẻ được dạy kiểm soát hành động đi nhanh, đi chậm, dừng lại, nhún nhảy theo nhạc, cầm thìa xúc ăn, tập bóc chuối, rửa tay, cầm bút vẽ,...

**Giai đoạn 2 đến 3 tuổi:** Dạy trẻ tự phục vụ trong bữa ăn, vệ sinh cá nhân, khi ngủ, phát triển kỹ năng vận động tinh bằng cách tô/đồ, vẽ và xâu chuỗi...; Biết thực hiện an

toàn cho bản thân, biết phối hợp nhịp nhàng các bộ phận trên cơ thể và giữ thăng bằng khi vận động....

- *GDS về ngôn ngữ* bằng cách dạy trẻ phát triển ngôn ngữ thính giác qua trò chuyện với trẻ hằng ngày, mọi lúc, mọi nơi, qua kể, đọc truyện, đọc thơ, đồng dao, hát ru cho trẻ nghe. Dạy trẻ kể chuyện theo tranh, kể chuyện sáng tạo, chơi trò chơi dân gian, trò chơi ghép tranh, chơi hoạt động với đồ vật...; Khuyến khích trẻ nói cho người khác hiểu, tập cho trẻ nói, dạy trẻ đặt câu hỏi để trẻ tự trả lời; Khuyến khích trẻ nói lên nhu cầu của mình bằng cách dạy trẻ phát triển ngôn ngữ thị giác qua các trò chơi tráo thẻ, trò chơi ngôn ngữ, qua dạy trẻ đọc các quảng cáo, khẩu hiệu, băng rôn, qua dạy trẻ “đọc” sách... [4].

- *GDS về nhận thức* gắn liền với phát triển toán học, tư duy logic, phát triển khả năng khám phá khoa học, khám phá xã hội và rèn luyện các giác quan; Tạo ra các cơ hội để trẻ được tham gia các hoạt động giúp trẻ nhận biết số lượng và làm các phép toán tráo thẻ, thực hiện các bài tập giúp trẻ nhận biết tên gọi, đặc điểm, công dụng, chức năng... về thế giới tự nhiên, xã hội xung quanh và về bản thân [5].

- *GDS về cảm thụ nghệ thuật*, bao gồm GDS về cảm thụ âm nhạc thông qua việc cho trẻ nghe các giai điệu và tiết tấu âm nhạc khác nhau với sự phối hợp chặt chẽ giữa gia đình và nhà trường. Hướng dẫn trẻ thực hiện phối hợp ca hát với vận động theo nhạc, làm quen với các nhạc cụ; Giao tiếp, ứng xử với các bạn cùng lứa (các bài hát, màn kịch nhỏ, thể hiện các trạng thái vui, buồn, tán đồng hoặc phê phán...); Dạy trẻ nghe các loại nhạc, các thể loại bài hát, dạy trẻ hát và hát cho trẻ nghe các bài hát có giai điệu phù hợp với độ tuổi; GDS qua cảm thụ mỹ thuật tập trung chủ yếu vào nhiệm vụ bồi dưỡng cảm thụ mỹ thuật, giúp trẻ có sự mãn cảm đối với mỹ thuật qua xem các hình ảnh ở khoảng cách khác nhau, qua nhìn ngắm thế giới xung quanh, xem các đồ vật, chơi tráo thẻ màu sắc, xem sách, video hội họa...

- *GDS phát triển cảm xúc và kỹ năng xã hội* cho trẻ thông qua việc dành thời gian chơi cùng trẻ, tương tác với trẻ. Tạo cho trẻ môi trường sống ổn định, bảo vệ và giữ cho trẻ an toàn, thường xuyên mỉm cười với trẻ. Tôn trọng và chấp nhận sự khác biệt của trẻ kiên trì và từ tốn giải thích khi từ chối yêu cầu của trẻ. Tạo dựng tấm gương tốt cho trẻ, tạo cho trẻ có những cảm nhận tích cực về bản thân mình.

*e. Các yếu tố ảnh hưởng đến GDS cho trẻ dưới 36 tháng tuổi*

Có nhiều yếu tố ảnh hưởng đến GDS cho trẻ dưới 36 tháng tuổi, cụ thể là:

- Quan niệm về GDS có ảnh hưởng lớn đến chất lượng GDS cho trẻ. Khi có quan niệm về GDS phù hợp thì người lớn, GV sẽ thấy được vai trò của GDS đối với sự phát triển của trẻ; Sẽ thấy được cần thiết phải GDS cho trẻ ở độ tuổi dưới 36 tháng và xây dựng mức độ GDS phù hợp với sự phát triển tự nhiên của trẻ. GDS không phải là ép trẻ học sớm trước độ tuổi.

- Yếu tố môi trường GDS, đó là toàn bộ điều kiện vật chất và tinh thần mà trong đó trẻ được sống, được giáo dục nhằm khai mở các tố chất tiềm năng, thúc đẩy sự phát triển của trẻ. Môi trường này rất đa dạng, bao gồm môi trường giáo dục gia đình, môi trường giáo dục trong nhà trường và môi trường xã hội. Các môi trường này tồn tại trong mối quan hệ biện chứng với nhau và có ảnh hưởng sâu sắc tới sự phát triển của trẻ. Theo đó, các môi trường này cần có sự phối hợp chặt chẽ, hợp lý nhằm tạo sức mạnh tổng hợp tác động đến quá trình GDS cho trẻ. Đặc biệt, các cơ sở vật chất trang thiết bị trường, lớp cần phù hợp để trẻ trải nghiệm. Các chế độ dinh dưỡng, vệ sinh, an toàn cho trẻ cần phải được đảm bảo. GV và cha mẹ trẻ gần gũi, quan tâm, tôn trọng, tạo môi trường tinh thần an toàn để trẻ phát triển.

- Yếu tố về cơ chế, chính sách khuyến khích GDS có ảnh hưởng lớn đến chất lượng GDS cho trẻ. Theo đó, nếu có các cơ chế chính sách khuyến khích GDS thì sẽ kéo theo sự quan tâm của xã hội đối với GDS cho trẻ. Ngược lại, khi không có cơ chế, chính sách phù hợp thì GDS cho trẻ dưới 36 tháng tuổi chỉ là hình thức và không đạt được kết quả mong đợi.

## 2.2.2. Thực trạng giáo dục sớm cho trẻ dưới 36 tháng tuổi

### a. Thực trạng GDS của một số nước trên thế giới

Từ việc nghiên cứu các Chương trình GDMN của một số nước trên thế giới như: Mĩ, Anh, Úc, Hàn Quốc, Nhật Bản, Trung Quốc... cho thấy nhiệm vụ GDS cho trẻ dưới 36 tháng tuổi đã được đề cập đến trong các Chương trình GDMN ở các mức độ khác nhau với mục đích giáo dục khác nhau. Ở một số nước, bên cạnh giáo dục nhà trường, GDS tại gia đình rất được coi trọng. Mĩ, Đức, Pháp, Ấn Độ đã và đang triển khai những dự án, kế hoạch về GDS cho trẻ từ 0 đến 6 tuổi, trong đó đặc biệt chú trọng đến trẻ dưới 36 tháng tuổi. Ví dụ, tại Mĩ, phương pháp giáo dục của Glenn Doman với mục tiêu nhằm khơi dậy và phát triển trí thông minh của trẻ nhỏ được hình thành dựa trên 3 yếu tố cơ bản: (1) Kỹ năng đọc; (2) Khả năng toán học; (3) Năng lực nhận thức sâu và rộng đã và đang được vận dụng trong nhiều chương trình ở nhiều trường mầm non trên thế giới. Tại Nhật Bản, Trung Quốc, “Kế hoạch 0 tuổi” hay “Phương án 0 tuổi” là những dự án đã đạt được nhiều kết quả nhất định.

### b. Thực trạng đào tạo GVMN thực hiện GDS cho trẻ dưới 36 tháng tuổi ở Việt Nam

Những năm gần đây, GDMN đã được Đảng, Nhà nước quan tâm. Kết quả công tác GDMN đã đạt được những thành tựu đáng kể về quy mô, mạng lưới trường, lớp cũng như tỉ lệ huy động trẻ đến trường. Chất lượng chăm sóc, giáo dục trẻ ngày càng được nâng cao. Bước đầu, GDS đã được quan tâm thực hiện ở trẻ dưới 36 tháng tuổi tại một số cơ sở mầm non ngoài công lập, trường mầm non chất lượng cao trong việc áp dụng phương án 0 tuổi của Phùng Đức Toàn (Trung Quốc), phương pháp tráo thẻ của Glenn Doman (Mĩ), phương pháp Reggio Emilia

(Italia), phương pháp giáo dục Do Thái... Bên cạnh đó, vấn đề thai giáo bước đầu đã nhận được sự quan tâm của một số bà mẹ.

Theo số liệu thống kê của Bộ Giáo dục và Đào tạo [6], đến hết năm học 2017-2018, cả nước có 15.256 trường mầm non (tăng 375 trường so với năm học 2015-2016). Trong đó, trường công lập có 12.662 trường (tăng 68 trường so với năm học trước), trường ngoài công lập (NCL) có 2.594 trường (tăng 307 trường). Tỷ lệ huy động trẻ dưới 36 tháng tuổi được huy động đến trường đã có sự tăng lên so với các năm học trước. Có 676,059 trẻ dưới 36 tháng tuổi đến trường (năm học 2016-2017) lên 707,990 trẻ (năm học 2017 – 2018).

Đội ngũ GV dạy trẻ dưới 36 tháng tuổi đã tăng đáng kể trong những năm gần đây: Từ 65.825 GV (năm học 2016-2017) lên 71.142 GV (năm học 2017 – 2018). Tuy nhiên, mức tăng của GV dạy trẻ dưới 36 tháng tuổi vẫn thấp hơn nhiều so với số lượng GV mẫu giáo 250.791 (năm học 2016-2017) lên 266.346 (năm học 2017 – 2018). Như vậy, đội ngũ GV dạy trẻ dưới 36 tháng tuổi vẫn còn thiếu và còn tồn tại những hạn chế nhất định. Đặc biệt, sự thiếu hụt càng cao tại các địa bàn vùng sâu, vùng xa, vùng có điều kiện kinh tế - xã hội khó khăn, còn thiếu quy hoạch tổng thể đào tạo GVMN dẫn đến tình trạng thiếu đội ngũ nhà giáo đủ năng lực và trình độ để đáp ứng được nhiệm vụ GDS trong thời kì mới. Thiếu tâm huyết để dạy trẻ dưới 36 tháng tuổi với đầy đủ năng lực thực hành, kỹ năng tổ chức các hoạt động chăm sóc, giáo dục trẻ. Điều này gây ảnh hưởng nghiêm trọng đến chất lượng GDS cho trẻ giai đoạn này [6].

Mặt khác, trong bối cảnh hội nhập quốc tế, sự xuất hiện các trường mầm non chất lượng cao dạy song ngữ hoặc có áp dụng một số phương pháp GDS tiên tiến trên thế giới đã và đang là những thách thức lớn đối với GVMN. Bên cạnh các kỹ năng truyền thống, đòi hỏi GVMN phải trau dồi thêm các kỹ năng mới về ngoại ngữ, tin học, kỹ năng làm việc nhóm... để tiếp cận với các xu thế mới, tri thức mới, những mô hình giáo dục hiện đại, tận dụng các kinh nghiệm quốc tế để áp dụng vào thực tiễn chăm sóc, giáo dục trẻ dưới 36 tháng đạt hiệu quả. Do đó, cần có những biện pháp cụ thể để nâng cao chất lượng đội ngũ GV mầm non nói chung và GV dạy trẻ dưới 36 tháng tuổi nói riêng, nhằm đáp ứng xu thế hội nhập quốc tế, cần được chú trọng ngay từ khâu đào tạo nguồn nhân lực ở các cơ sở đào tạo GV mầm non thuộc hệ thống các trường sư phạm.

*c. Thực trạng tổ chức các dịch vụ hỗ trợ cha mẹ và cộng đồng trong GDS cho trẻ dưới 36 tháng tuổi*

Giai đoạn dưới 36 tháng tuổi là giai đoạn chủ yếu trẻ được tiếp xúc với cha mẹ, người thân trong gia đình và GV mầm non. Mặc dù gần đây, trên các phương tiện thông tin đại chúng, GDS cho trẻ dưới 6 tuổi đang là nội dung tích cực được tuyên truyền. Nhiều chuyên gia về GDS đã chia sẻ kinh nghiệm, phương pháp GDS hiệu quả trên thế giới hoặc đã được vận dụng tại Việt Nam

thông qua sự tài trợ của một số tổ chức phi chính phủ với các minh chứng cụ thể. Tuy nhiên, mô hình các dịch vụ về GDS còn chưa được định hình rõ nét và chưa được tổ chức bài bản, quy mô trên cơ sở khoa học. Phần lớn trẻ dưới 36 tháng tuổi chưa được tiếp cận với GDS, chưa được thụ hưởng sự quan tâm GDS do nhiều nguyên nhân khác nhau. Các bậc cha mẹ, GV mầm non còn chú trọng nhiều hơn về mặt chăm sóc dinh dưỡng và theo dõi sự tăng trưởng về chiều cao, cân nặng và phòng ngừa bệnh tật hơn là quan tâm GDS toàn diện các mặt về thể chất và tinh thần cho trẻ. Theo đó, GDS cho trẻ độ tuổi này vẫn là vấn đề còn bỏ ngỏ.

### **2.3. Khuyến nghị**

#### **2.3.1. Đối với việc phát triển chương trình giáo dục sớm ở Việt Nam**

Cần hoàn thiện, bổ sung một số nội dung GDS vào chương trình GDMN cũng như chương trình đào tạo GV mầm non, đáp ứng yêu cầu đổi mới và hội nhập quốc tế như: Mục đích, nội dung, quan điểm, phương pháp GDS trên thế giới và ứng dụng vào thực tiễn GDMN Việt Nam; Tăng cường bồi dưỡng cho sinh viên kiến thức về tiếng Anh; Ứng dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy; Sử dụng các trang thiết bị, đồ dùng, đồ chơi theo các phương pháp giáo dục tiên tiến trên thế giới để cập nhật các phương pháp GDS hiệu quả.

#### **2.3.2. Đối với đào tạo giáo viên**

- Cần chú trọng kết hợp chặt chẽ giữa lý thuyết với thực hành, giữa các cơ sở đào tạo với thực tiễn GDMN, chú trọng hơn đến đào tạo GV dạy trẻ dưới 36 tháng tuổi song hành cùng GV mẫu giáo; Tăng cường kết hợp giữa lý thuyết với thực hành, tạo nhiều cơ hội để sinh viên thâm nhập GDS, không bị xa rời với thực tế đổi mới GDS trên thế giới và Việt Nam.

- Cần tăng thời lượng và đổi mới hình thức trong đào tạo GV dạy trẻ dưới 36 tháng tuổi; Khuyến khích và tạo điều kiện cho sinh viên áp dụng lý thuyết vào thực tiễn, có nhiều cơ hội chăm sóc, giáo dục trẻ dưới 36 tháng tuổi đồng thời tham gia nghiên cứu, cải tiến, áp dụng những phương pháp GDS tiên tiến trong thực tế nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ.

- Cập nhật và đổi mới các nội dung, phương pháp GDS cho trẻ cũng như cập nhật các nghiên cứu khoa học về GDS có tính ứng dụng cao trong thực tiễn ở trong và ngoài nước. Triển khai ứng dụng các phương pháp GDS tiên tiến trên thế giới, giúp sinh viên định hướng các yêu cầu về kỹ năng nghề nghiệp một cách đúng đắn và mang tính chiến lược, phù hợp với yêu cầu, thực tiễn đất nước và hội nhập quốc tế.

#### **2.3.3. Đối với việc xây dựng các dịch vụ hỗ trợ cha mẹ và cộng đồng trong giáo dục sớm cho trẻ dưới 36 tháng tuổi**

- Xác định giáo dục tại gia đình là một thành tố quan trọng trong GDS cho trẻ dưới 36 tháng tuổi. Giáo dục ở

gia đình và giáo dục nhà trường đều có vai trò quan trọng trong GDS cho trẻ dưới 36 tháng tuổi. Cha mẹ chính là người thầy đầu tiên ảnh hưởng sâu sắc nhất đến trẻ. Theo đó, cần tăng cường sự phối hợp giữa cha mẹ với nhà trường trong việc chăm sóc, nuôi dưỡng và giáo dục trẻ dưới 36 tháng tuổi.

- Tổ chức các lớp bồi dưỡng nhận thức về GDS cho trẻ dưới 36 tháng tuổi cho các bậc cha mẹ. Tăng cường kiến thức nuôi, dạy trẻ và khuyến khích các bậc cha mẹ nhận thức được trách nhiệm đối với tương lai của con em mình. Đồng thời, khuyến khích các bậc cha mẹ phải xây dựng tấm gương về lối sống lành mạnh và luôn dành cho trẻ những tình cảm yêu thương, trìu mến.

- Huy động cộng đồng, phát huy truyền thống gia đình, dòng họ để GDS cho trẻ. Vận động các tổ chức chính trị, xã hội, tổ chức xã hội nghề nghiệp, tổ chức kinh tế, các cá nhân trong và ngoài nước đầu tư, tài trợ nguồn lực để phát triển các mô hình dịch vụ GDS cho trẻ dưới 36 tháng tuổi.

- Chú trọng đẩy mạnh công tác hợp tác quốc tế về GDS thông qua các cuộc hội thảo, trao đổi, học tập kinh nghiệm GDS với các nước trong khu vực và trên thế giới.

- Nhà nước và các tổ chức xã hội cần có các cơ chế chính sách, tạo điều kiện thuận lợi để GDS cho trẻ dưới 36 tháng tuổi nhằm giúp trẻ phát triển các tiềm năng tiềm ẩn.

### 3. Kết luận

GDS cho trẻ dưới 36 tháng tuổi có vai trò, ý nghĩa đặc biệt quan trọng trong việc thúc đẩy sự phát triển của não bộ, giúp khai mở các tiềm năng của con người, góp phần bồi dưỡng, hình thành tính cách và phẩm chất tốt đẹp cho trẻ. Nhiệm vụ GDS cần được quan tâm từ việc xây dựng chương trình GDS, chương trình đào tạo GV cho tới việc chuẩn bị các điều kiện thực hiện, nội dung phương pháp phù hợp. Việc thực hiện triển khai GDS cho trẻ em Việt Nam dưới 36 tháng tuổi có ý nghĩa chiến lược, tạo bước chuyển biến cơ bản trong việc nâng cao chất lượng nguồn nhân lực của nước nhà trong tương lai.

#### Tài liệu tham khảo

- [1] Nguyễn Ánh Tuyết, (1997), *Tâm lý học trẻ em*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [2] Nguyễn Võ Kỳ Anh, (2015), *Thuyết trí thông minh đa diện - khám phá cách dạy trẻ kiểu mới*, NXB Tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh.
- [3] Phùng Đức Toàn, (2010), *Phương án 0 tuổi - Chiếc nôi uơm hạt giống tài năng* (dành cho trẻ từ 0-6 tuổi), NXB Lao động - Xã hội, (sách dịch, tái bản lần 1).
- [4] Glenn Doman, Janet Doman, (2012), *Dạy trẻ biết đọc sớm*, Mai Hoa dịch, NXB Dân trí, Công ty sách Thái Hà.
- [5] Glenn Doman, Janet Doman, (2012), *Dạy trẻ học Toán*, Mai Hoa dịch, NXB Dân trí, Công ty sách Thái Hà.
- [6] <https://moet.gov.vn/thong-ke/Pages/thong-ke-giao-duc-mam-non.aspx?ItemID=5391>
- [7] Maria Montessori, (2015), *Phương pháp giáo dục Montessori: Sức thấm thấu của tâm hồn*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [8] Maria Montessori, (2015), *Phương pháp giáo dục Montessori: Thời kì nhạy cảm của trẻ*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [9] Glenn Doman, Janet Doman, (2012), *Dạy trẻ Thế giới xung quanh*, Mai Hoa dịch, NXB Dân trí, Công ty sách Thái Hà.
- [10] Phùng Đức Toàn, (2010), *Phương án 0 tuổi - Phát triển ngôn ngữ từ trong nôi*, (dành cho trẻ từ 0 - 6 tuổi), NXB Lao động - Xã hội, (sách dịch, tái bản lần 1).
- [11] Thomas Armstrong, (2014), *Đa trí tuệ trong lớp học*, sách dịch, NXB Giáo dục.

## EARLY EDUCATION FOR CHILDREN UNDER 36 MONTHS OF AGE IN VIETNAM

Nguyễn Thị Mỹ Trinh<sup>1</sup>, Nguyễn Thị Nga<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Email: mytrinhdhv@gmail.com

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

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

**ABSTRACT:** *The article discusses early education for children under 36 months of age. Early education has an important role in the development of children at this age. Accordingly, early education for children needs to determine the purpose, principles, content, methods of early education appropriately. In fact, early education for children under 36 months old in Vietnam is still inadequate from the content of early education in the Early Childhood Education Program to the training of preschool teachers in the system of pedagogical schools. The lack of synchronization in training between teachers of children under 36 months of age and teachers of other age groups as well as the lack of services to support parents in early education for children of this age in the community society are great challenges for the effectiveness of early education for children under 36 months of age. Therefore, it is recommended to propose solutions to increase early education for children under 36 months of age and to contribute to improving the quality of human resources in the future.*

**KEYWORDS:** Early education; children under 36 months old; one thousand first days of life, kindergartener.

# Chất lượng dịch vụ tại các cơ sở giáo dục mầm non ngoài công lập ở Việt Nam

Phạm Thị Huyền<sup>1</sup>, Vũ Thu Trang<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Email: huyenpt@neu.edu.vn

<sup>2</sup> Email: vuthutrang478@gmail.com

Trường Đại học Kinh tế Quốc dân  
207 Giải Phóng, Hai Bà Trưng, Hà Nội, Việt Nam

**TÓM TẮT:** Kết quả nghiên cứu đánh giá của hơn 1700 phụ huynh có con em học ở các cơ sở giáo dục mầm non ngoài công lập tại 42 tỉnh thành (năm 2018) trên cả nước cho thấy, về cơ bản, các cơ sở giáo dục đáp ứng yêu cầu ở mức trung bình khá. Mức độ hài lòng cao hơn ở các khu vực đô thị, dành cho các cơ sở giáo dục đã phát triển thành trường hoặc có yếu tố nước ngoài. Mức độ hài lòng thấp hơn, rơi vào các điểm/nhóm lớp mầm non ngoài công lập ở các khu vực đông dân nhập cư, phục vụ cư dân ở các khu công nghiệp nhưng chưa phát triển thành trường, có mức thu học phí thấp hoặc/và do chủ cơ sở lập trên cơ sở nhóm trẻ tư nhân, cô nuôi dạy chưa qua đào tạo. Điều đó cho thấy, rất cần sự quan tâm đầu tư của chính quyền cho các cơ sở giáo dục mầm non phát triển thành trường, cung cấp dịch vụ giáo dục tốt hơn giúp trẻ phát triển hoàn thiện, không mắc tâm lý “sợ đi học”, để với mỗi trẻ em dù ở môi trường nào cũng coi “Mỗi ngày đến trường là một ngày vui”.

**TỪ KHÓA:** Chất lượng dịch vụ; giáo dục mầm non; ngoài công lập.

→ Nhận bài 27/11/2019 → Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa 20/12/2019 → Duyệt đăng 25/12/2019.

## 1. Đặt vấn đề

Giáo dục (GD) mầm non (MN), cấp học đầu đời của mỗi con người đã và đang nhận được sự quan tâm chung của toàn xã hội. Theo Luật GD (2009), GD MN thực hiện việc nuôi dưỡng, chăm sóc, GD trẻ em từ ba tháng đến sáu tuổi với mục tiêu giúp trẻ em phát triển về thể chất, tình cảm, trí tuệ, thẩm mỹ, hình thành những yếu tố đầu tiên của nhân cách, chuẩn bị cho trẻ em vào học lớp 1. Đến cuối năm 2017, số cơ sở GD (CSGD) MN ở Việt Nam đã đạt con số 14.881 trường, đáp ứng nhu cầu của 5.085.635 trẻ em, trong đó có 2.288 trường ngoài công lập (NCL), đáp ứng nhu cầu chăm sóc và học tập của 672.353 cháu. Ở khu vực GD NCL, số CSGD và học sinh của bậc MN chiếm tỉ lệ cao nhất. Các trường MN NCL chiếm 15,37% số trường MN; Các nhóm trẻ NCL chiếm 32,24%, trong khi số CSGD tiểu học NCL là 1,1%, trung học cơ sở là 0,5% và trung học phổ thông chiếm 14,1% số CSGD trong cùng cấp. Hiện nay, các CSGD MN NCL ở Việt Nam được tổ chức dưới ba hình thức: bán công, dân lập và tư thục, trong đó dân lập vẫn chiếm một tỉ lệ lớn do việc chuyển đổi từ dân lập sang tư thục còn có nhiều bất cập và tư thục thường gắn với các cơ sở lớn, được cấp phép thành trường.

Do yêu cầu ngày càng cao của phụ huynh, nhiều trường MN NCL trở nên có lợi thế hơn về cơ sở vật chất, chương trình nuôi dạy cùng đội ngũ giáo viên (GV) trẻ. Tuy nhiên, không thể phủ nhận là vẫn còn một số cơ sở tư nhân, dân lập chưa đảm bảo chất lượng cả về cơ sở vật chất lẫn đội ngũ giảng viên, dễ xảy ra bạo hành trẻ em, không chỉ gây ảnh hưởng tới việc trưởng thành của các

bé mà còn khiến dư luận xã hội bất bình, có cách nhìn thiếu thiện cảm với GD NCL nói chung. Việc đánh giá và đảm bảo chất lượng nuôi dạy ở các CSGD này trở nên cần thiết hơn bao giờ hết. Dựa trên cuộc khảo sát tổng thể các CSGD NCL trên cả nước năm 2018 nhằm đánh giá về chất lượng GD NCL hiện tại, bài viết tập trung phân tích chất lượng GD MN NCL, bao gồm các nội dung sau: 1/ Khái quát về chất lượng dịch vụ GD MN; 2/ Phương pháp nghiên cứu; 3/ Kết quả nghiên cứu; 4/ Kết luận và kiến nghị.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Khái quát về chất lượng dịch vụ giáo dục mầm non

Cũng như các dịch vụ khác, dịch vụ GD cũng có thể đánh giá thông qua sự hài lòng của những người thụ hưởng hoặc liên quan tới việc cung ứng nó. Có nhiều bên liên quan đến quá trình cung ứng dịch vụ GD MN như cha mẹ, người tham gia cung ứng, nhà nghiên cứu, người hoạch định chính sách. Mỗi bên có đánh giá chất lượng theo quan niệm, niềm tin, lợi ích, nhu cầu và mục tiêu của họ (Ceglowski và Bacigalupa, 2002). Theo quan điểm vì sự phát triển của trẻ em, của những người đánh giá, những người tham gia vào việc GD trẻ, chất lượng GD MN được đánh giá theo khung, quy định tiêu chuẩn quốc gia. Theo quan điểm chính sách GD, chất lượng GD được thực hiện qua các biện pháp và hành động ở cấp độ quốc gia/vùng. Theo quan điểm của cha mẹ trẻ, chất lượng có thể được đánh giá khác nhau do văn hoá, phương pháp tiếp cận GD và niềm tin. Trẻ em đánh giá dựa theo kinh nghiệm hàng ngày ở trường. GV đánh giá

dựa trên các mối quan hệ với trẻ và cha mẹ, điều kiện làm việc (Malovic và Malovic, 2017).

Nhiều trường học lại cố gắng đo lường sự hài lòng của cha mẹ để đánh giá chất lượng GD mà họ cung cấp (Brown, Cheng, Yau, & Ziegler 1992; Hecht, O'Connell, Michael, Klass, Dwyer, 1992; Henderson, 1993; Pederson & Wilk, 1993). Nghiên cứu của Mahony và Hayes (2006) thực hiện đánh giá chất lượng GD MN ở Ireland với nhiều đối tượng như người làm chính sách, các thành phần tham gia liên quan, cha mẹ và cả trẻ em. Quan điểm của cha mẹ được thu thập từ 28 trường MN tập trung vào một số nội dung chính như sau: Các khía cạnh chất lượng GD tốt nhất, kém nhất; Các khía cạnh ảnh hưởng chất lượng GD trong ngắn hạn và dài hạn; Vai trò của các tổ chức nhà nước trong đảm bảo chất lượng GD; Quan điểm khung chất lượng GD quốc tế; Mối quan hệ giữa cha mẹ với các bên liên quan và các yếu tố chất lượng khác. Malovic (2017) đánh giá chất lượng GD MN từ quan điểm của cha mẹ của trẻ theo các tiêu chí: GV có cách tiếp cận công việc bài bản sư phạm, GV chuyên nghiệp, đặc điểm cá nhân GV, khuôn viên trong trường, sân chơi, chương trình học, sự cởi mở của trường học, sự cộng tác với cha mẹ học sinh, đồ chơi và trang thiết bị, sự đa dạng của các hoạt động, liên kết chuyên nghiệp, điều kiện an toàn và vệ sinh, các nhóm nhỏ và sự hài lòng của GV về công việc. Runtti & Virtanen (2015) đã đánh giá sự hài lòng của cha mẹ về chất lượng GD và chăm sóc trẻ ở Trường Quốc tế Phần Lan, Qatar trên các khía cạnh sau: 1/ Sự đối xử và hỗ trợ cho trẻ (tạo hứng thú, sự học tập của cá nhân, tiến trình học); 2/ Chất lượng GV (GV, sự giảng dạy); 3/ Hợp tác giữa gia đình và nhà trường (truyền thông, sự hợp tác). Falbo và cộng sự (2003) đánh giá sự hài lòng của cha mẹ theo thang điểm 10 dựa trên những gì con cái họ nhận được ở trường học, mức độ hài lòng tăng dần theo điểm số. Vũ Nhân Vương (2012) tổng hợp các nghiên cứu và phát triển một mô hình lý thuyết về sự hài lòng của phụ huynh học sinh MN khu vực Thành phố Hồ Chí Minh thông qua các yếu tố sự tin cậy (reliability), sự đáp ứng (responsiveness), năng lực phục vụ (competence), sự đồng cảm (empathy), phương tiện hữu hình (tangibles) và chi phí (cost).

Ở Việt Nam, chất lượng dịch vụ của CSGD còn được thể hiện qua sự công nhận của Nhà nước. Nhà nước đánh giá xếp hạng trường MN đạt chuẩn quốc gia như một cách công nhận về chất lượng GD đào tạo của các trường. Hai mức độ trường đạt chuẩn quốc gia là mức độ 1 và mức độ 2, tiêu chí được cụ thể trong Quy chế Công nhận trường MN đạt chuẩn quốc gia ban hành kèm theo Thông tư số 02/2014/TT-BGDĐT ngày 08 tháng 02 năm 2014 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT. Theo đó, các trường MN được đánh giá về: 1/ Mặt tổ chức và quản lý; 2/ Đội ngũ GV và nhân viên; 3/ Chất lượng chăm sóc, GD trẻ; 4/ Quy mô trường, lớp, cơ sở vật chất và thiết bị; 5/ Thực

hiện xã hội hóa GD. Trong nghiên cứu này, 4 nhóm yếu tố sẽ được sử dụng để đánh giá mức độ hài lòng của phụ huynh với chất lượng dịch vụ được cung cấp ở các cơ sở GD MN NCL, đó là: 1/ GV và nhân viên; 2/ Điều kiện cơ sở vật chất; 3/ Chương trình và phương pháp GD; 4/ Dịch vụ hỗ trợ và học phí.

## 2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này tiếp cận chất lượng dịch vụ dưới góc nhìn của phụ huynh - những người lựa chọn CSGD MN để cho con em mình theo học bởi trẻ em ở lứa tuổi MN chưa có khả năng đánh giá và chia sẻ kết quả đánh giá về chất lượng dịch vụ của nhà trường. Tuy nhiên, phụ huynh lại không phải là người trải nghiệm thực tế hoạt động GD trong nhà trường nên nhóm nghiên cứu đã thực hiện các cuộc phỏng vấn sâu với thành viên ban giám hiệu, chủ đầu tư, một số GV và phụ huynh tại các CSGD MN NCL để hiểu rõ hơn về nhu cầu và lựa chọn các tiêu chí mà phụ huynh quan tâm khi đánh giá chất lượng dịch vụ GD của các CSGD MN NCL. Trên cơ sở đó, một bảng hỏi với các thông tin đánh giá về: 1/ Tổ chức quản lý và vận hành của cơ sở; 2/ Đội ngũ GV, nhân viên; 3/ Cơ sở vật chất; 4/ Chương trình, phương pháp, nội dung dạy học; 5/ Các dịch vụ hỗ trợ và học phí đã được thiết kế nhằm thu thập được những thông tin cần thiết. Nghiên cứu sử dụng thang đo Likert 5 mức độ (Mức độ đồng ý tăng dần - Mức điểm trung bình của các ý kiến được dùng để đánh giá mức độ hài lòng (Koobgrabe và cộng sự, 2008), cụ thể: 1,00 - 1,80 nghĩa là Hoàn toàn không hài lòng; 1,81 - 2,60 nghĩa là Không hài lòng; 2,61 - 3,40 ứng với mức Bình thường; 3,41 - 4,20 ứng với mức Hài lòng; 4,21 - 5,00 nghĩa là Rất hài lòng). Kỹ thuật thống kê mô tả được sử dụng để phân tích số liệu từ bảng hỏi nhờ sự hỗ trợ của phần mềm SPSS 20.0.

Dựa trên công thức xác định kích thước mẫu của Yamane (1967): 
$$n = \frac{N}{1+N \cdot e^2}$$

Trong đó: n là kích thước mẫu nghiên cứu (sample size), N là kích thước tổng thể (population size), e là độ chính xác (level of precision). Với tổng số trẻ ở các cơ sở MN NCL theo thống kê của Bộ GD&ĐT năm học 2016-2017 là 836.153 trẻ, sai số 5%, độ tin cậy 95%, giả sử số trẻ và số phụ huynh là như nhau, kích thước mẫu tối thiểu cần thiết là 400. Khảo sát bằng bảng hỏi được thực hiện dựa trên số liệu thống kê về các nhóm đối tượng liên quan và đảm bảo mức độ tin cậy về mặt thống kê. Kết quả đã có 1731 phụ huynh của các CSGD MN ở 42 tỉnh/thành phố trên cả nước tham gia cuộc khảo sát, với cơ cấu cụ thể như trong Bảng 1 dưới đây.

Sự đa dạng của mẫu nghiên cứu giúp thể hiện ý kiến của các nhóm phụ huynh khác nhau đều được thể hiện trong kết quả nghiên cứu này.

**Bảng 1: Một số đặc điểm của mẫu nghiên cứu**

STT	Tiêu chí	Tần suất	Tỉ lệ (%)	STT	Tiêu chí	Tần suất	Tỉ lệ (%)
1	<b>Giới tính</b>			4	<b>Thu nhập/tháng</b>		
	Nam	532	33,8		Dưới 20 triệu	1142	74,1
	Nữ	1043	66,2		Từ 20-30 triệu	293	19,0
2	<b>Độ tuổi phụ huynh</b>				Từ 30-45 triệu	68	4,4
	Dưới 25	112	7,1		Từ 45-60 triệu	27	1,8
	25-34	913	57,5	Trên 60 triệu	11	0,7	
	35-49	525	33,1	5	<b>Số con</b>		
	50-60	32	2,0		1 con	622	41,4
	Trên 60	5	0,3		2 con	769	51,2
3	<b>Trình độ</b>				3 con	100	6,7
	THPT trở xuống	432	29,0	Trên 3 con	12	0,8	
	Cao đẳng	363	24,4	6	<b>Nguồn khảo sát</b>		
	Đại học	588	39,5		Trực tiếp	1506	87,0
	Sau đại học	106	7,1		Trực tuyến	225	13,0

(Nguồn: Tổng hợp kết quả khảo sát CSGD MN NCL, 2018)

## 2.3. Kết quả nghiên cứu

### 2.3.1. Đội ngũ giáo viên, nhân viên

Kết quả đánh giá của phụ huynh về GV, nhân viên của các CSGD MN NCL nhìn chung ở mức độ tốt và rất tốt, phụ huynh hài lòng về GV, nhân viên với điểm đánh giá đạt 4,3/5 điểm. Trong đó, phụ huynh hài lòng nhất ở việc GV luôn quan tâm, giúp đỡ trẻ; Rất thân thiện, tôn trọng trẻ; Có tinh thần tích cực, hợp tác với phụ huynh. Trình độ chuyên môn và kiến thức về chăm sóc trẻ bị đánh giá thấp hơn nhưng vẫn ở mức tốt.

Đa số GV MN NCL là GV trẻ, nhiệt tình nhưng ít kinh nghiệm. Do đặc thù nghề nghiệp và văn hóa Việt Nam, họ không muốn gắn bó lâu dài với GD NCL. Chính vì thế, dù nguồn cung GV khá dồi dào nhưng chất lượng không đều, đội ngũ hay xáo trộn làm ảnh hưởng tới tâm lý trẻ. Tất nhiên, vấn đề này được giải quyết ở các cơ sở MN NCL chất lượng cao, khi họ có chính sách trả lương tốt với quy trình tuyển dụng khá khắt khe, đồng thời áp dụng cơ chế đánh giá thường xuyên đối với GV để trả lương và kí hợp đồng lao động. Chính vì vậy, dù ở trường nào thì GV MN luôn phải chịu áp lực lớn. Dù vậy, cơ sở MN NCL có lợi thế hơn với tỉ lệ trẻ em/GV thấp hơn so với so với cơ sở công lập, tỉ lệ tương ứng trong năm học 2016-2017 lần lượt là 15,76 và 17,93 đối với Mẫu giáo và 10,43 và 9,91 đối với Nhà trẻ (Bộ GD&ĐT, 2017).

Sự khác biệt về cách thu thập thông tin, giới tính, độ tuổi, trình độ học vấn và thu nhập của các phụ huynh khiến đánh giá về đội ngũ GV cũng có ít nhiều chênh lệch. Những người trả lời trực tiếp cho điểm đánh giá GV, nhân viên (điểm trung bình 4,28) thấp hơn so với những người trả lời trực tuyến (4,46). Không có sự khác

biệt đáng kể giữa các phụ huynh nam và phụ huynh nữ. Phụ huynh tuổi càng cao thì đánh giá chất lượng dịch vụ càng cao. Trình độ học vấn cũng có xu hướng tương tự, học vấn càng cao, mức độ hài lòng càng lớn. Tất nhiên, do họ cho con học ở các CSGD khác nhau, ở các tầng lớp khác nhau. Khi so sánh giữa các nhóm phụ huynh khác nhau về thu nhập, kết quả thấp nhất đến từ những người có thu nhập trong khoảng dưới 20 triệu (4,11) trong khi những phụ huynh có đánh giá tốt nhất là những người có thu nhập cao nhất (4,59).

### 2.3.2. Cơ sở vật chất

Các yếu tố về cơ sở vật chất được đánh giá bao gồm học liệu và cơ cấu khối công trình cơ bản theo Điều lệ trường MN (Quyết định số 04/BHN-BGDĐT ban hành ngày 24 tháng 12 năm 2015 của Bộ GD&ĐT). Cơ sở vật chất ở các CSGD MN NCL được phụ huynh đánh giá tương đối tốt với mức điểm trung bình là 4,11/5.

Trong đó, phòng sinh hoạt chung, phòng ngủ và sân vườn, khu vực cho trẻ chơi được đánh giá tốt nhất. Khối phòng hành chính quản trị và vấn đề học cụ, học liệu có điểm trung bình thấp hơn (lần lượt là 4,05 và 4,07). Các bé trong độ tuổi mẫu giáo, MN không tiếp xúc nhiều với khối hành chính quản trị nhưng vấn đề học cụ, học liệu vẫn là vấn đề cần có sự hỗ trợ và quan tâm. Bên cạnh những đơn vị trang bị hệ thống học cụ, học liệu hiện đại, đa dạng như ở Thành phố Hồ Chí Minh, Hà Nội, Bình Dương, Đồng Nai, Bắc Ninh thì cũng không ít cơ sở còn thiếu học liệu, học cụ giảng dạy, thậm chí là đồ chơi cho các bé như: Lạng Sơn, Đắk Lắk, Đắk Nông...

Có đôi chút khác biệt giữa những phụ huynh trả lời

trực tuyến với phụ huynh đánh giá trực tiếp, cơ sở vật chất của trường MN NCL được phụ huynh đánh giá trực tuyến tốt hơn so với những người trả lời trực tiếp (4,26 và 4,08); Tương tự, nữ giới hài lòng hơn so với nam giới (điểm trung bình 4,11 và 4,07). Không có nhiều sự khác biệt giữa các nhóm phụ huynh khác nhau về giới tính, tuổi tác, trình độ học vấn khi đánh giá CSVC của các trường MN NCL.

### 2.3.3. Chương trình, phương pháp và nội dung dạy học

Chương trình học của các cơ sở MN NCL chủ yếu vẫn tuân theo chương trình chuẩn của Bộ GD&ĐT ban hành. Tuy nhiên, cũng có một số trường sử dụng các chương trình giảng dạy khác đi kèm hoặc trực tiếp dạy chương trình khác như Montessori, chương trình của Bộ chỉ mang tính chất bổ sung. Đánh giá về chương trình, phương pháp và nội dung dạy học, nhìn chung ở mức tốt nhưng không bằng đánh giá về GV, nhân viên và cơ sở vật chất của trường. Chương trình giảng dạy (4,25) là tiêu chí được đánh giá tốt nhất. Chương trình học kết hợp kiến thức với rèn luyện thể chất và kỹ năng, khuyến khích người học vận dụng vào thực tiễn cuộc sống cũng như có nhiều hoạt động ngoại khóa cũng là những điểm phụ huynh hài lòng về chương trình dạy học. Được trải nghiệm nhiều giúp các bé có thể phát triển toàn diện cả về thể chất, trí tuệ và tinh thần. Phụ huynh kì vọng nhiều hơn ở các cơ sở MN NCL về các câu lạc bộ cho các bé (Điểm đánh giá về câu lạc bộ thấp nhất trong đánh giá về chương trình nói chung, đạt 3,73/5 điểm).

### 2.3.4. Dịch vụ hỗ trợ

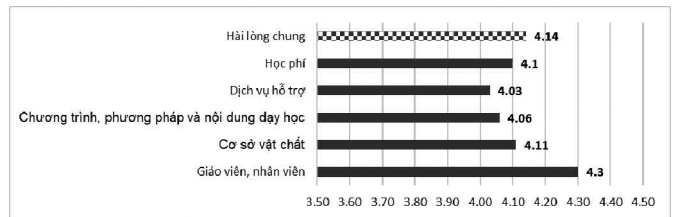
Về dịch vụ hỗ trợ, khi phỏng vấn sâu, phụ huynh quan tâm khá nhiều đến các dịch vụ này vì đa phần đây là những dịch vụ mà MN công lập ít cung ứng. Mức độ hài lòng của phụ huynh về các dịch vụ hỗ trợ ở mức tốt (4,07), thấp hơn đánh giá về khía cạnh khác. Dịch vụ được đánh giá tốt nhất là dịch vụ căn tin và ăn bán trú (4,07).

### 2.3.5. Về học phí và các khoản đóng góp khác

Về học phí, phụ huynh tương đối hài lòng về mặt học phí và các khoản thu khác ở trường MN NCL. Nhìn nhận dưới góc độ kinh tế, người tiêu dùng quyết định mua sản phẩm khi họ cho rằng, giá trị sản phẩm tương xứng với mức giá mà họ bỏ ra nên mặc dù có nhiều thông tin trong dư luận xã hội về sự bất hợp lí của học phí khối NCL nhưng vẫn nhiều người có nhu cầu cho con theo học tại các cơ sở này.

### 2.3.6. Mức độ hài lòng chung

Mức độ hài lòng chung về CSGD MN NCL được đánh giá ở cuối bảng khảo sát. Tổng hợp với kết quả khảo về đánh giá các khía cạnh trong các phần trên (xem Hình 1):



(Nguồn: Tổng hợp kết quả khảo sát CSGD MN NCL, 2017)

Hình 1: Đánh giá chung về CSGD MN NCL

Đánh giá chung tương đồng với đánh giá thành các khía cạnh, về cơ bản, phụ huynh hài lòng với chất lượng dịch vụ GD hiện tại của các cơ sở này (điểm đánh giá chung là 4,14). Đội ngũ GV, nhân viên (4,3) là yếu tố được đánh giá ở mức rất tốt. Dịch vụ hỗ trợ (4,03) và chương trình, phương pháp và nội dung dạy học (4,06) có điểm đánh giá thấp nhất. Phụ huynh trả lời trực tuyến hài lòng cao hơn so với phụ huynh trả lời trực tiếp, không có sự khác biệt giữa nam và nữ trong đánh giá chung, độ tuổi càng lớn thì mức hài lòng càng cao (điểm trung bình từ 3,94 đến 4,7), trình độ văn hóa càng cao thì đánh giá càng tốt (điểm trung bình từ 4,02 đến 4,35) và thu nhập càng cao, đánh giá càng tốt (điểm trung bình từ 4,11 đến 4,39). Không có sự khác biệt đáng kể trong đánh giá của các nhóm phụ huynh khác nhau về giới tính.

## 3. Kết luận và kiến nghị

Dưới góc nhìn của những người nhận dịch vụ, phụ huynh tương đối hài lòng về chất lượng GD MN NCL ở Việt Nam, cụ thể trên các khía cạnh GV, nhân viên, cơ sở vật chất, học phí, chương trình, phương pháp, nội dung dạy học và dịch vụ hỗ trợ. Giới tính, độ tuổi, trình độ học vấn và thu nhập trung bình hàng tháng của phụ huynh khác nhau ít nhiều có đánh giá khác nhau. Giới tính có ít sự khác biệt nhất và đánh giá chênh lệch nhiều nhất là ở độ tuổi.

Dù vẫn còn các vấn đề rắc rối xung quanh các cơ sở nuôi dạy trẻ tư nhân nhưng về cơ bản, phụ huynh vẫn khá hài lòng về chất lượng dịch vụ nhận được ở các CSGD MN NCL. Hơn nữa, do khu vực GD MN chưa có sự đầu tư bài bản của ngân sách Nhà nước, sự tồn tại và phát triển của các CSGD NCL là xu hướng tự nhiên, việc kiểm soát chất lượng trước tiên thuộc về chính các CSGD đó để đảm bảo thu hút trẻ. Cùng với đó, các cơ quan quản lý nhà nước về GD cần đưa ra những tiêu chuẩn để đảm bảo sự vận hành của các cơ sở này, cần cùng với truyền thông và công bố thông tin rộng rãi để phụ huynh lựa chọn cho mình các cơ sở uy tín, giúp phụ huynh có nhận thức toàn diện về chất lượng và tiêu chuẩn đánh giá GD MN.

Với các CSGD không đảm bảo các yêu cầu tối thiểu hoặc có hành vi bạo hành, ngược đãi... không tuân thủ các quy định về nuôi dạy trẻ cần xử lí nghiêm, cho đóng cửa vĩnh viễn. Đồng thời, định hướng truyền thông để tránh làm sai lệch nhận định của xã hội về các CSGD

NCL nói chung. Đồng thời, phụ huynh cần chủ động tìm hiểu về tình trạng cơ sở, đặt ra các yêu cầu về camera để theo dõi hoạt động của nhà trường và có những đóng góp thấu tình đạt lý, cùng nhà trường chăm sóc con em của chính mình.

Việc lựa chọn CSGD MN phụ thuộc vào nhiều yếu tố khác nhau, trong đó thu nhập và khả năng chi trả sẽ ảnh hưởng tới mức học phí và với từng mức học phí, chất lượng dịch vụ sẽ có phần khác biệt. Chính vì thế, chính quyền nên có những chính sách cho phát triển các CSGD

NCL ở các khu vực đông dân cư nhằm một mặt kiểm soát được chất lượng, đồng thời chia sẻ gánh nặng với CSGD và phụ huynh. Chính quyền địa phương cũng cần có những chính sách và thực hiện hỗ trợ cụ thể, kịp thời, hiệu quả để khuyến khích phát triển các CSGD NCL nói chung và CSGD MN nói riêng, đặc biệt ở những vùng đang phát triển mạnh hoặc có điều kiện kinh tế tốt. Tuy nhiên, việc phát triển khối NCL cần xuất phát từ việc thay đổi, định hướng sự phát triển của khối công lập thật phù hợp, có định hướng, quy hoạch và lộ trình rõ ràng.

**Tài liệu tham khảo**

[1] Đàm Quang Minh, Phạm Thị Ly, (2014), *Giáo dục ngoài công lập ở Việt Nam - Những nút thắt cần tháo gỡ*. Tham luận tại hội thảo Cải cách Giáo dục đại học VED 2014.

[2] Phan Chí Anh, Nguyễn Thu Hà, Nguyễn Huệ Minh, (2013), *Nghiên cứu các mô hình đánh giá chất lượng dịch vụ*, Tạp chí Khoa học, Đại học Quốc gia Hà Nội, Kinh tế và Kinh doanh, Tập 29, Số 1 (2013) 11-22.

[3] Vũ Nhân Vương, (2012), *Đo lường sự hài lòng của phụ huynh học sinh mầm non tại Thành phố Hồ Chí Minh đối với chất lượng Giáo dục Mầm non*. Luận văn Thạc sĩ kinh tế, Trường Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh.

[4] Ceglowski, D. & Bacigalupa, C. (2002), *Four Perspectives on Child Care Quality*, Early Childhood Education Journal, 30 (2), 87-92.

[5] Cronin Jr., J.J. and Taylor, S.A., (1992), *Measuring Service Quality A Reexamination and Extension*. Journal of Marketing Research, 56, 55-68.

[6] Falbo et al., (2003), *Parent Satisfaction with School Quality: Evidence from One Texas District*.

[7] Grönroos, C., (2007), *Service Management and Marketing: Customer Management in Service Competition*, 3rd Edition, John Wiley & Sons Ltd., England.

[8] Mahony, C. & Hayes, A., (2006), *In Search of Quality: Multiple Perspectives, Final report*, Dublin: CECDE.

[9] Malovic, M., Malovic, S., (2017). *Parent's Perspective on the Quality of Kindergarten. Research in Pedagogy*, Vol. 7, Issue 2 (2017), pp. 200-220.

[10] Parasuraman, A., Zeithml, V. A. and Berry, L. L., (1990), *Delivering Quality Service: Balancing Customer Perception and Expectations*, The Free Press, New York, P. 226.

[11] Spreng, R., & Mckoy, R., (1996), *An empirical examination of a model of perceived service quality and satisfaction*. Journal of Retailing, 72, 201-214.

[12] WTO, (1995), *General Agreement on Trade in Services*.

[13] Yamane, Taro, (1967), *Statistics, An Introductory Analysis, 2nd Ed.*, New York: Harper and Row.

**THE SERVICE QUALITY AT NON-STATE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN VIETNAM**

**Pham Thi Huyen<sup>1</sup>, Vu Thu Trang<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Email: huyenpt@neu.edu.vn

<sup>2</sup> Email: vuthutrang478@gmail.com

National Economics University  
207 Giai Phong, Hai Ba Trung, Hanoi, Vietnam

**ABSTRACT:** *The results from the study of more than 1700 parents of pre-school children in 42 provinces around whole country (in 2018) show that, basically, the service quality of preschool education at non-state schools meet the demand at acceptable level. In detail, the satisfaction level is somehow higher in urban areas, where economics and social condition seems to be stable at higher level than rural areas, and many international or high-class non-state education institutions located there. The satisfaction level is slightly lower in sparsely populated areas, especially in the industrial zones, at the small kindergarten groups (those did not meet the requirement to become schools). On such basis, it is necessary to attract more attention of government in those preschool education institutions to help those groups meet the requirements to establish schools, improving the service quality both in take care of children and educate them. We are all of us aware that, preschool is the very first period of children's social life, the children should be given the feeling of "each day at school is a happy day", to encourage them to enter into life-long learning in the future.*

**KEYWORDS:** Service quality; pre-school education; non-state.

# Tổng quan về giáo dục kĩ năng giao tiếp cho trẻ chậm phát triển ngôn ngữ tuổi mầm non

**Nguyễn Thị Quỳnh Anh**

Trường Đại học Vinh  
182 Lê Duẩn, thành phố Vinh,  
tỉnh Nghệ An, Việt Nam  
Email: quynhanhgddhv@gmail.com

**TÓM TẮT:** Một số lĩnh vực như Ngôn ngữ học, Y học, Tâm lí học, Xã hội học... ít nhiều đều đề cập đến sự chậm trễ của ngôn ngữ, nhấn mạnh đến khó khăn của trẻ trong quá trình tiếp nhận (hiểu) ngôn ngữ và quá trình biểu đạt (sử dụng) ngôn ngữ. Tuy nhiên, các nghiên cứu không nhiều, còn tản mạn và chưa thể hiện rõ ràng, đầy đủ về chậm phát triển ngôn ngữ ở trẻ mầm non nói riêng. Trong phạm vi bài viết, chúng tôi muốn dẫn giải các nghiên cứu một cách tổng quan nhất về chậm phát triển ngôn ngữ và giáo dục kĩ năng giao tiếp cho trẻ chậm phát triển ngôn ngữ lứa tuổi mầm non.

**TỪ KHÓA:** Tổng quan; chậm phát triển ngôn ngữ.

→ Nhận bài 29/10/2019 → Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa 05/11/2019 → Duyệt đăng 25/12/2019.

## 1. Đặt vấn đề

Đối với trẻ chậm phát triển ngôn ngữ (CPTNN), nếu nhìn về bề ngoài thì không có dấu hiệu gì bất thường. Tất cả các chỉ số phát triển về thể chất đều như các trẻ cùng độ tuổi khác. Cho đến nay, các nghiên cứu về trẻ CPTNN vẫn chưa nhận diện rõ sự khác biệt giữa trẻ CPTNN với các trẻ khác cùng độ tuổi. Do vậy, trách nhiệm của mỗi người là hiểu biết về nó, từ đó có sự giáo dục tác động sớm, đúng hướng giúp trẻ CPTNN phát triển bắt kịp độ tuổi.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Những nghiên cứu về chậm phát triển ngôn ngữ

#### 2.1.1. Quan niệm chậm phát triển ngôn ngữ ở trẻ em

CPTNN ở trẻ em được quan niệm khác nhau do cách tiếp cận nghiên cứu khác nhau, nhưng có thể nhận ra một số điểm chung là: trẻ CPTNN là trẻ bị chậm khoảng 2 độ lệch chuẩn (SD) dưới trung bình theo độ tuổi về các dấu hiệu ngôn ngữ điển hình: Tiếp nhận ngôn ngữ (từ ngữ, lời nói và các biểu cảm), biểu đạt ngôn ngữ; CPTNN có dạng thứ phát (kèm theo những khó khăn hoặc khuyết tật như tự kỉ, khiếm thính, chậm phát triển trí tuệ...) và khởi phát (không kèm theo khó khăn nêu trên).

Paul R. và Whitehurst GJ, Fischel JE. cho rằng, sự chậm trễ ngôn ngữ xảy ra khi ngôn ngữ của trẻ phát triển chậm hơn so với những đứa trẻ khác cùng tuổi theo các mốc phát triển điển hình. Ví dụ, một đứa trẻ có thể 4 tuổi nhưng hiểu và/hoặc sử dụng ngôn ngữ điển hình của một đứa trẻ chỉ có thể 2,5 tuổi. Trẻ có thể có sự phát triển chậm về hiểu ngôn ngữ (tiếp nhận ngôn ngữ) hoặc chậm phát triển sử dụng ngôn ngữ (ngôn ngữ biểu cảm). Sự CPTNN có thể là khởi phát hoặc thứ phát. Khi sự CPTNN khởi phát là chính, sẽ không kèm theo khó khăn khác. Còn CPTNN thứ phát thì thường là hệ quả của những khó khăn hoặc khuyết tật khác như: tự kỉ, khiếm

thính, chậm phát triển trí tuệ.

Dorothy V.M., Bishop Laurence, B. Leonard, (2000) trong tác phẩm “CPTNN và lời nói: nguyên nhân, đặc điểm can thiệp và kết quả” đã tổng hợp các nghiên cứu ở Mĩ, Canada, New Zealand và Anh được thực hiện với trẻ từ 5 đến 8 tuổi cho thấy, CPTNN thường đi kèm với các thiếu hụt đặc hiệu về ngôn ngữ, tỉ lệ trẻ CPTNN ở các độ tuổi là: 11% ở trẻ 5 tuổi, 9,7% ở trẻ 6 tuổi, trong đó tỉ lệ những trẻ sống ở thành thị CPTNN cao hơn những trẻ sống ở nông thôn. Theo điều tra của Đại học Chăm sóc Y tế Michigan, Mĩ, tỉ lệ trẻ CPTNN và lời nói chiếm từ 5 - 10% trong số trẻ trong cùng độ tuổi.

Phân loại quốc tế về bệnh ICD - 10 (Tổ chức Y tế Thế giới 1992), trẻ CPTNN có mức độ phát triển chậm hơn có 2 độ lệch chuẩn (SD) dưới trung bình, với các kĩ năng nói ít nhất 11 độ lệch bên dưới các biện pháp của chức năng nhận thức phi ngôn ngữ.

Trong hướng dẫn chẩn đoán và thống kê các rối loạn thần kinh DSM - V (Hiệp hội Tâm thần Mĩ năm 2012) đề xuất ngoài chức năng lệch chuẩn về nhận thức bằng ngôn ngữ và phi ngôn ngữ còn thêm yếu tố độ lệch chuẩn có ảnh hưởng đến thành tích học tập hoặc nghề nghiệp, hay với sự tương tác xã hội. Những trẻ CPTNN thường có chỉ số IQ 1 độ lệch chuẩn (khoảng 85 hoặc cao hơn) hay thường gọi là chậm phát triển ranh giới.

#### 2.1.2. Các biểu hiện của trẻ chậm phát triển ngôn ngữ ở trẻ em

Theo Lowry, người có nhiều năm làm việc tại Trung tâm Writer và Hanen, Mĩ, CPTNN được biểu hiện qua việc: hiểu ngôn ngữ, biểu đạt ngôn ngữ qua các câu và rối loạn trong ngữ pháp.

Nghiên cứu của Anderson N.B. & Shames G.H, (2006), trong “Rối loạn giao tiếp” đã chỉ ra các biểu hiện là chậm tiếp nhận và chậm biểu đạt bằng lời nói hoặc khi trẻ học ngôn ngữ thứ 2 sau ngôn ngữ mẹ đẻ bị chệch khỏi

mẫu ngôn ngữ điển hình cùng độ tuổi, khả năng ngữ âm, từ vựng và các biểu cảm kém.

Theo Trung tâm Thính học, lời nói, ngôn ngữ và học tập (Mĩ), CPTNN được biểu hiện bằng các yếu tố sau đây:

- *Hạn chế trong khả năng hiểu và sử dụng ngôn ngữ.* Các kĩ năng bao gồm làm theo các hướng dẫn đơn giản, trả lời tên của trẻ khi được gọi, chỉ vào hình ảnh khi được đặt tên và xác định các bộ phận cơ thể và quần áo.

- *Khả năng tiếp nhận từ ngữ rất hạn chế.* Số lượng từ vựng mới được đưa trẻ tiếp nhận trở thành vốn từ riêng của mình sau mỗi thời gian hạn định, có thể là tháng, quý hoặc năm ngay cả khi không được dạy trực tiếp.

- *Khả năng sử dụng cử chỉ, điệu bộ hạn hẹp:* Tất cả trẻ em ban đầu sử dụng cử chỉ nhưng thường vượt xa chúng khi chúng phát triển ngôn ngữ. Trẻ em có thể sử dụng cử chỉ thay lời nói để truyền đạt ý định của chúng. Các cử chỉ có thể bao gồm chỉ vào đối tượng khi cần yêu cầu, chỉ vào người khác, vẫy tay chào và tạm biệt...

- *Độ rõ ràng của lời nói.* Ngay cả trẻ nhỏ cũng có thể truyền đạt một thông điệp, kể một câu chuyện và mô tả các sự kiện hoặc hình ảnh bằng lời nói.

- *Khó khăn trong một số vấn đề về học tập hoặc hành vi* có liên quan đến ngôn ngữ ở nhà trường.

- *Sử dụng giao tiếp bằng ngôn ngữ cử chỉ* và giao tiếp bằng lời nói với người khác trong sinh hoạt, học tập, trong các trò chơi xã hội với bạn, cũng như sự quan tâm của chúng đối với bạn và người lớn khác. Đặc biệt là sử dụng giao tiếp bằng mắt.

### 2.1.3. Nghiên cứu về nguyên nhân của hiện tượng chậm phát triển ngôn ngữ

Có nhiều nguyên nhân gây ra hiện tượng CPTNN, tuy nhiên các nguyên nhân cơ bản được chỉ ra qua các nghiên cứu đó là do yếu tố bẩm sinh - di truyền, các yếu tố về thể chất - sinh lí, thần kinh tạo ra những khó khăn hoặc bệnh tật cản trở sự phát triển ngôn ngữ (PTNN) bình thường và môi trường tương tác xã hội không đáp ứng được nhu cầu PTNN.

Các nghiên cứu của Capone & McGregor, (2004), Roberts & Price, (2003), Cablandrella & Wilcox, (2000), Rosetti, 1996, Burchinal & Neebe, (2002), McCaythren, Were & Yoder, (1996), Wetherby, Yonclas & Bryan, 1989, trong “*Rối loạn giao tiếp*” của Anderson N.B & Shames (2006), chỉ ra rằng, nguyên nhân của CPTNN của trẻ là không đáp ứng được nhu cầu PTNN trong các giai đoạn tiền ngôn ngữ nói. Đó là tương tác ngôn ngữ nói thấp, nghèo vốn từ, tương tác hạn chế, sai lệch về phát âm và các cử chỉ thông thường trong giao tiếp và thiếu kết nối, các kĩ năng xã hội đối với những trẻ có đặc điểm phát triển khác nhau trong từng giai đoạn.

Các nghiên cứu của Rockville, Md. (2006) trong “*Sàng lọc chậm ngôn ngữ và lời nói ở trẻ mầm non*”, và các công trình của tác giả như Leung AK, Kao CP

(1999) trong “*Đánh giá và quản lí trẻ chậm phát triển tiếng nói*”; Punner D., Beisler.F, Scheeres.H (1990), “*Kĩ năng giao tiếp*”, Rae Pica (1999), trong “*Tiến tới và học thông qua chương trình - hoạt động và trò chơi tạo sự vui vẻ*” đã nêu được một số đặc điểm và nguyên nhân gây ra CPTNN ở trẻ như sau:

- Yếu tố di truyền có liên quan đến CPTNN: Tiểu sử gia đình của những trẻ CPTNN: 30% trẻ CPTNN có bố/mẹ CPTNN. Có khoảng 3% đến 10% trẻ CPTNN trong tổng dân số nói chung.

- Một số tác động về bệnh lí cũng có thể ảnh hưởng đến sự CPTNN như bệnh viêm tai giữa, cân nặng tăng chậm, nhưng vẫn không có đủ bằng chứng chứng minh chúng là những yếu tố chính gây ra rối loạn phát triển ngôn ngữ đặc hiệu. Ngoài ra, cũng có những yếu tố liên quan đến gen di truyền trong gia đình. Bên cạnh đó, yếu tố môi trường cũng có tác động lớn tới việc CPTNN ở trẻ.

- Chấn thương não do bệnh não do thiếu oxy - thiếu máu cục bộ (HIE) ảnh hưởng đến các kết nối trong não dẫn đến chậm phát triển khả năng nói và ngôn ngữ và các mặt phát triển khác.

- Ở trẻ trước tuổi đến trường, trong số các rối loạn phát triển nhận thức, các bệnh lí về ngôn ngữ nói chiếm tỉ lệ tương đối lớn từ 2% đến 12%. Có thể là các bệnh lí về ngôn ngữ nói với các rối loạn phát triển phân li (hoặc rối loạn đặc hiệu, hoặc chứng khó đọc, viết) và các rối loạn thứ phát (như trong một hoàn cảnh nhất định, đó là rối loạn cảm xúc thần kinh có nguồn gốc trước, trong và sau sinh, hoặc từ các dạng chậm phát triển hoặc thiếu hụt cảm giác).

Nghiên cứu của Gina Conti-Ramsden & Kevin Durkin (2012) trong “*Phát triển và đánh giá ngôn ngữ trẻ mầm non*” đã chỉ ra rằng, ở trẻ CPTNN có mật độ chất xám và trắng trong cấu trúc bán cầu não trái ít hơn ở trẻ em có ngôn ngữ điển hình và người lớn.

Từ những nghiên cứu nguyên nhân gây ra CPTNN ở trẻ, các tác giả cũng chỉ ra các biểu hiện và ảnh hưởng của nó tới sự phát triển nói chung và phát triển khả năng giao tiếp nói riêng.

### 2.1.4. Nghiên cứu về đánh giá mức độ chậm phát triển ngôn ngữ của trẻ

Việc đánh giá mức độ CPTNN ở trẻ em nói tiếng Anh đã được một số tác giả nghiên cứu. Law, J., Garrett, Z., & Nye, C. (2010); Fischel, J., Whitehurst, G., Caulfield, M., & De Baryshe, B. (2009); Hoff, E. (2010); Wiley (2009)... đã đưa ra nhận định: Mức độ CPTNN phụ thuộc vào quá trình, các điều kiện ảnh hưởng đến PTNN, các lĩnh vực ngôn ngữ như tiếp nhận, và ngôn ngữ biểu đạt từ nhiều góc độ khác nhau như môi trường tương tác và tần suất giao tiếp độ chuẩn của âm thanh tiếng nói, người tương tác trong quá trình giao tiếp,... như bố thường giao tiếp với con kém hơn mẹ.

Để đánh giá các mốc PTNN, trên cơ sở đó xác định

mức độ CPTNN và lời nói của trẻ nói tiếng Anh, hiện tại có thể thống kê khoảng 100 loại công cụ khác nhau dành cho phụ huynh trẻ, dành cho các trung tâm, trạm y tế và trường học sử dụng, hay dành cho các chuyên gia được đào tạo chuyên sâu. Gina Conti - Ramsden & Kevin Durkin đã tổng hợp một số công cụ được sử dụng nhiều và đáp ứng tương đối đầy đủ các tiêu chí về độ tin cậy, tính hiệu lực, hiệu quả, khả thi như sau:

1/ British Ability Scales Third Edition (BAS3) Elliot, C. D. & Smith, P. dành cho trẻ từ 3 tuổi đến 17 tuổi 11 tháng, đã được thử nghiệm cho 1.480 trẻ ở Anh. Công cụ này đánh giá khả năng nhận thức và thành tích giáo dục: Đánh giá sự phát triển bằng lời nói, hiểu biết, nhận thức và trí nhớ, cùng với sự hiểu biết về các khái niệm định lượng cơ bản ở tuổi học đường; Đánh giá lí luận, nhận thức, tốc độ xử lí và bộ nhớ bằng cách sử dụng các tài liệu bằng lời nói, số và tượng hình, bao gồm các hình dạng trừu tượng, hình ảnh và vật liệu ba chiều.

2/ British Picture Vocabulary Scale Third Edition (BPVSI) Dunn, L. M., & Dunn, D. M. Dành cho trẻ từ 3 đến 16 tuổi. Đánh giá khả năng tiếp thu từ vựng ở trẻ đã được thử nghiệm với 3,278 trẻ ở Anh.

3/ Early Repetition Battery (ERB) Seeff-Gabriel, B., Chiat, S., & Roy, P. dành cho trẻ từ 3 đến 6 tuổi 11 tháng đã được đánh giá 418 trẻ em ở Anh. Nội dung tập trung vào đánh giá loạt các kĩ năng ngôn ngữ biểu cảm và tiếp thu ở trẻ nhỏ. Nó cung cấp 7 mẫu chuẩn trong: Cấu trúc câu, lời, cấu trúc ý nghĩa từ vựng và nhiều công cụ khác. Tác giả cho rằng, để đánh giá sự PTNN trẻ em đòi hỏi việc xem xét cẩn thận về bối cảnh, cách tiếp cận, phương pháp đánh giá và công cụ đánh giá. Đánh giá các kĩ năng ngôn ngữ ở trẻ em trước tuổi đến trường cần đánh giá cả hai kĩ năng diễn đạt và tiếp nhận, không nên chỉ đánh giá một chiều và nếu có thể cũng cần đánh giá khả năng của trí nhớ ngắn hạn âm vị học.

Tuy nhiên, thực sự rất khó khăn khi chẩn đoán, đánh giá mức độ CPTNN dựa trên sự khác biệt đó ở trẻ nhỏ. Bởi trên thực tế, đối với phần lớn trẻ, việc nắm vững ngôn ngữ không phải là một quá trình phát triển liên tục. Nó bao gồm những bước tiến triển, bước thụt lùi, những giai đoạn tăng trưởng lúc nhanh, lúc chậm và thường bao gồm cả những thoái lui đó là điều hoàn toàn bình thường.

Nhiều biện pháp đánh giá đã được các chuyên gia giới thiệu và sử dụng để xác định trẻ có bị CPTNN hay không. Một trong những bài kiểm tra định mức chuẩn là biện pháp chuẩn hóa cho phép so sánh hành vi của trẻ có dấu hiệu CPTNN với những trẻ đồng trang lứa khác. Đồng thời, thu thập thêm các thông tin từ việc quan sát, các báo cáo gốc, phỏng vấn nói chuyện với gia đình, với giáo viên và những người trông trẻ mới có thể thu được bức tranh đầy đủ nhất về các kĩ năng giao tiếp (KNGT) của trẻ và các thông tin về sự PTNN của trẻ.

Để đánh giá các KNGT của trẻ CPTNN không chỉ căn cứ từ những nghiên cứu về các dấu hiệu mà cần phải có

các sàng lọc phân loại các kĩ năng phát triển khác bởi không có nguyên nhân chung nào liên quan đến CPTNN.

#### 2.1.5. Nghiên cứu ảnh hưởng của chậm phát triển ngôn ngữ đến kĩ năng giao tiếp và sự phát triển của trẻ

A.R. Luria, L.X. Xvetcova cũng đồng nhất quan điểm CPTNN, đặc biệt là ngôn ngữ tiếp nhận là nguyên nhân chính của những hình thức khó khăn về đọc và đọc hiểu thuộc nhóm này.

Các nhà nghiên cứu Catts, Fey, Tomblin & Zang (2002); McCardle & Chhabra (2004); Nathan, Stackhouse, Goulandris & Snowling (2004) cho rằng, sự CPTNN không chỉ cản trở việc giao tiếp bằng lời nói mà có thể có vấn đề trong việc học đọc. Hơn nữa, các tác giả Brinton, Fujiki & Higbee (1998); Brinton, Fujiki & McKee (1998); Gertner, Rice & Hadley (1994) đã chứng minh CPTNN của trẻ trong độ tuổi chuẩn bị vào trường phổ thông ảnh hưởng tiêu cực tới sự phát triển và kĩ năng tương tác xã hội của trẻ. Trẻ CPTNN thường không được lựa chọn cùng chơi với bạn của chúng.

Trong nghiên cứu của Rice, Alexander & Hadley (1993), khi đo tỉ lệ các mẫu âm thanh của trẻ CPTNN với những trẻ cùng độ tuổi cho thấy, tỉ lệ sự phát triển, trưởng thành về mặt xã hội, khả năng lãnh đạo và tính cộng đồng của trẻ CPTNN thấp hơn so với các trẻ cùng độ tuổi. Bên cạnh đó, CPTNN thường kéo theo chậm về KNGT như kĩ năng tiếp nhận ngôn ngữ, bao gồm nghe về từ vựng, khó khăn trong việc nhớ câu và nhắc lại các nội dung (Chapman, Hesketh & Kistler (2002), Ezell & Goldstein (1991).

Như vậy, các nghiên cứu đã chỉ ra việc CPTNN không chỉ đặt trẻ vào những khó khăn với giao tiếp như KNGT bằng lời nói đến kĩ năng nghe hiểu lời nói, mà còn ảnh hưởng tới khả năng tương tác xã hội và sự thành công trong học tập khi vào trường phổ thông.

#### 2.1.6. Nghiên cứu cách thức hỗ trợ trẻ chậm phát triển ngôn ngữ

Harry (2002) cho rằng, điều quan trọng là người can thiệp phải hiểu rõ tiềm năng, đặc điểm phát triển của trẻ khi thiết kế chương trình can thiệp tác động với nhiều mức độ kinh nghiệm xã hội khác nhau. Crago (1990), Van Kleeck & Langdon tiếp cận cách đặt mục tiêu vào việc tiếp nhận ngôn ngữ sớm bao gồm việc tập trung vào tương tác của trẻ trong các điều kiện chung (cùng nhóm chơi, cùng sinh hoạt, học tập) và dựa trên kĩ năng tương tác với người lớn tạo điều kiện cho việc tiếp nhận ngôn ngữ ở trẻ.

Bredekamp & Copple (1997), cũng đã nhấn mạnh đến vai trò của cha mẹ, giáo viên và mối quan hệ giữa các lực lượng trong việc giáo dục phát triển các KNGT cũng như phát triển toàn diện cho trẻ. Đồng thời, quan tâm nghiên cứu vấn đề chẩn đoán và can thiệp sớm để giúp trẻ CPTNN được cải thiện tốt nhất về kết quả của sự phát triển theo đúng độ tuổi, tránh hình thành các nhân tố rủi

ro cho sự phát triển của trẻ. Các nhà nghiên cứu quan tâm cách tiếp cận quản lý về can thiệp sớm cho trẻ bao gồm khắc phục, bù đắp, can thiệp và cải thiện. Các nỗ lực can thiệp ngôn ngữ hiệu quả nhất theo các nhà nghiên cứu là gắn trẻ với ngữ cảnh của các hành động cụ thể và các thói quen thường ngày.

Từ những thông tin trên cho thấy, quan điểm chung của các nhà giáo dục là thống nhất quan niệm, nghiên cứu các biểu hiện CPTNN và đặc điểm phát triển của cá nhân trẻ từ nhiều nguồn thông tin khác nhau để xác định đúng nguyên nhân CPTNN và lựa chọn cách thức hỗ trợ phù hợp với trẻ CPTNN, trong đó đặc biệt đề cao vai trò của giáo viên, cha mẹ trẻ và sự hợp tác giữa gia đình và nhà trường trong việc giáo dục KNGT.

Qua tổng quan có thể hiểu: CPTNN là hiện tượng trẻ có trí tuệ bình thường, thính lực tương đối bình thường, các cơ quan phát âm không khiếm khuyết nhưng các chỉ tiêu về ngôn ngữ như ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp lại kém nhiều so với mức bình thường - các ngưỡng PTNN thông thường so với các trẻ cùng lứa ít nhất một năm. Mặc dù chỉ là sự chậm trễ ranh giới nhưng CPTNN sẽ ảnh hưởng rất lớn việc đọc hiểu và thể hiện khó khăn trong ngôn ngữ nói và viết, gây khó khăn trong giao tiếp hàng ngày với các bạn và với người xung quanh khi trẻ vào trường tiểu học.

### 2.2. Nghiên cứu về giáo dục kĩ năng giao tiếp cho trẻ chậm phát triển ngôn ngữ

Charlotte Lynch & Julia Cooper, (2016), trong nghiên cứu về KNGT sớm đã quan tâm đến các biện pháp tác động phát triển lời nói cho trẻ. Tác giả đề xuất các biện pháp dựa trên khuôn khổ các hoạt động nhằm hướng dẫn cha mẹ, người chăm sóc trẻ hoặc giáo viên sử dụng khi ở nhà, trong nhóm chơi và trường mầm non. Các hoạt động giáo dục phát triển KNGT, ngôn ngữ và lời nói được đề xuất không yêu cầu các kĩ năng giảng dạy đặc biệt, mà cho phép cha mẹ, người chăm sóc và giáo viên tổ chức một cách tự nhiên nhất theo đặc điểm riêng từng trẻ.

Kak Hai Nodich đã nêu rõ sự PTNN của trẻ có một vai trò quan trọng trong quá trình phát triển của trẻ ở từng giai đoạn lứa tuổi. Nhiệm vụ của nhà giáo dục là giúp trẻ PTNN theo đúng từng giai đoạn lứa tuổi ngay từ giai đoạn sơ sinh cho đến khi sử dụng, nắm vững ngôn ngữ thành thạo, điều đó sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho sự phát triển KNGT và trí tuệ của trẻ. Bằng những ví dụ, cách làm cụ thể, thiết thực, tác giả đã giúp các bậc cha mẹ có con ở giai đoạn lứa tuổi này có thêm những kiến thức cơ bản trong việc giáo dục và dạy dỗ giúp trẻ phát triển KNGT.

Charles. A.S, Beisler. F, Caroline Gooden & Jacqui Kearns đã nghiên cứu và chỉ ra các KNGT cơ bản của trẻ nhỏ gồm các kĩ năng để hiểu và bày tỏ suy nghĩ, cảm xúc, thông tin. Phương tiện biểu đạt gồm ngôn ngữ lời nói và ngôn ngữ cử chỉ. Các nghiên cứu đề cao vai trò của các tác

động giáo dục đúng hướng từ gia đình và nhà trường tới sự phát triển KNGT của trẻ nhỏ. Rae Pica đặc biệt chú ý tới các vận động của cơ thể và coi đó như một loại KNGT, sự tích cực hoạt động tạo ra các cơ hội giải tỏa cho trẻ và tăng các mối quan hệ. David Warden & Donald Christie cũng đã chỉ ra hoàn cảnh, môi trường, gia đình, các cộng đồng... cũng như đặc điểm cơ quan phát âm và trạng thái cơ thể trẻ đã ảnh hưởng đến sự phát triển hành vi giao tiếp của trẻ và cách thức luyện tập KNGT cho trẻ phải căn cứ trên những yếu tố ảnh hưởng nêu trên. Vấn đề quan trọng ở đây là phải tìm kiếm, quan sát và sử dụng các yếu tố trên để luyện tập KNGT cho trẻ.

Các nghiên cứu thực tiễn về KNGT ở một số quốc gia như Mĩ đã cho thấy việc đề cao vai trò của KNGT trong sự phát triển chung của trẻ em, đã xem xét sự phát triển KNGT của trẻ trong mối quan hệ với sự chăm sóc, giáo dục, giữa KNGT với sự phát triển nhận thức, đưa ra hướng dẫn để phát triển các KNGT cho trẻ (tác động tới cha mẹ trẻ, cộng đồng, khai thác các nguồn tài nguyên sẵn có...). Tara Winterton nghiên cứu những KNGT cho trẻ em có khó khăn trong giao tiếp dưới 13 tuổi. Nghiên cứu đã đưa ra các thao tác cụ thể của từng KNGT cũng như các kĩ thuật tác động đối với trẻ đặc biệt.

Linda Maget đã giới thiệu những KNGT xã hội nhằm nâng cao khả năng giao tiếp, giúp trẻ giải quyết những trở ngại trong việc kết giao bạn bè. Theo tác giả, muốn giúp trẻ giao tiếp phải tạo môi trường giao tiếp cho trẻ, phải cho trẻ học, chơi thì mới làm xuất hiện, nảy sinh nhu cầu giao tiếp. Steven Gutstin cũng đưa ra phương pháp mới cho giáo viên, cha mẹ trẻ trong việc phát triển KNGT. Để giúp trẻ phát triển KNGT cần phải hình thành và phát triển mối quan hệ xã hội, giúp trẻ hiểu được bản thân trẻ, hiểu được mối quan hệ giữa trẻ và các đồ vật trong gia đình (tên gọi, đặc điểm, cách sử dụng), mối quan hệ giữa trẻ và các sự vật, hiện tượng trong thế giới xung quanh. L.M.Sipisuna, O.V.Dairinxcaia, T.A.Nhicolova đặc biệt quan tâm đến xúc cảm, tình cảm trong quá trình phát triển giao tiếp cho trẻ và đã đưa ra phương pháp “cùng xúc cảm trong tình huống”. Điều quan trọng là nhà giáo dục phải biết đặt mình vào vị trí của trẻ để từ đó phân tích phản ứng của trẻ (phân tích tình cảm, ý nghĩ, hành vi có thể xảy ra) trong tình huống cụ thể để tìm ra biện pháp giáo dục phù hợp.

Các nghiên cứu chủ yếu tập trung nhấn mạnh đến môi trường giao tiếp rất cần thiết để giáo dục KNGT, đồng thời nhấn mạnh đến vai trò của cha mẹ và giáo viên trong việc tổ chức các hoạt động học tập, vui chơi....

Đối với trẻ CPTNN, một số nghiên cứu của Bagnato, Neisworth, Munson (1977), chú ý vào biện pháp đánh giá để xác định trẻ CPTNN như bài kiểm tra định mức chuẩn (nhằm so sánh các hành vi của trẻ với trẻ khác cùng độ tuổi), bài kiểm tra tiêu chuẩn (dùng để đánh giá mức độ hiệu quả hoặc làm chủ các kĩ năng hay nhiệm vụ phát triển) và nghiên cứu báo cáo gốc nhằm thu thập

thông tin từ nhiều nguồn để đánh giá đúng về khả năng của trẻ.

Các nghiên cứu cho rằng, muốn thu được bức tranh đầy đủ về các KNGT và các mối quan tâm về sự phát triển KNGT của trẻ thì biện pháp vô cùng quan trọng không thể thiếu là cần nói chuyện với gia đình, với những người trực tiếp chăm sóc trẻ và các giáo viên. Cần tăng cường mối quan hệ chặt chẽ giữa gia đình và nhà trường trong GD KNGT cho trẻ CPTNN.

Albrecht & Miller (2001) cho rằng, nếu trẻ CPTNN thiếu sự quan tâm chăm sóc hoặc thiếu khả năng tương tác với những người trực tiếp chăm sóc thì sẽ ảnh hưởng xấu đến quá trình phát triển giao tiếp nói chung và KNGT nói riêng.

Biện pháp rất quan trọng để GD KNGT thành công cho trẻ CPTNN nói riêng của các tác giả Koegel (1995), Hwang & Hughes (2000), Woods & Wetherby (2003)... là cho trẻ CPTNN được nhúng vào trong môi trường giao tiếp tự nhiên, môi trường đó khuyến khích trẻ tích cực giao tiếp và tương tác xã hội.

Các nghiên cứu về GD KNGT cho trẻ CPTNN nói chung đã nhấn mạnh đến vai trò của cha mẹ, giáo viên và những người trực tiếp chăm sóc trẻ; Chỉ ra mối quan hệ đặc biệt giữa họ với trẻ trong việc phát triển giao tiếp nói chung, KNGT nói riêng. Đồng thời, xem môi trường giao tiếp tự nhiên và tạo cơ hội tương tác cho trẻ là biện pháp

hiệu quả trong GD KNGT cho trẻ CPTNN nói riêng.

Ở Việt Nam hiện nay, có một số nghiên cứu về KNGT của trẻ em mầm non nói chung và trẻ 5 - 6 tuổi nói riêng, một số nghiên cứu về KNGT cho trẻ tự kỉ, trẻ khuyết tật và một số công trình nghiên cứu nhỏ lẻ liên quan. Tuy nhiên, các nghiên cứu chủ yếu vẫn tập trung vào các biện pháp can thiệp hay cung cấp các dịch vụ cho các đối tượng trẻ CPTNN nguyên nhân do khuyết tật hay bệnh lí, còn KNGT bằng lời nói của trẻ 5-6 tuổi CPTNN nói chung chưa được đề cập đến một cách hệ thống.

### 3. Kết luận

Nghiên cứu về trẻ CPTNN, giáo dục KNGT cho trẻ CPTNN tuổi mầm non là lĩnh vực còn khá mới mẻ. Những công trình nghiên cứu về lĩnh vực này ở trên thế giới tuy nhiều nhưng chỉ tập trung vào nghiên cứu cách phát hiện, chẩn đoán trẻ CPTNN, mà chưa nghiên cứu sâu và có hệ thống về giáo dục KNGT cho trẻ CPTNN. Vì vậy, nghiên cứu tổng quan có ý nghĩa lí luận vô cùng cần thiết, là chất liệu giúp cho các nhà nghiên cứu, các nhà giáo dục nhận diện đầy đủ về trẻ CPTNN, về giáo dục KNGT cho trẻ CPTNN, từ đó xây dựng những biện pháp giúp giáo viên và cha mẹ trẻ trong việc giáo dục, hỗ trợ trẻ CPTNN có thể đáp ứng được yêu cầu phát triển ngôn ngữ theo độ tuổi, có KNGT phù hợp chuẩn bị sẵn sàng vào lớp Một.

#### Tài liệu tham khảo

- [1] Anderson N.B. & Shames G.H, (2006), *Human communication disorders* (7<sup>th</sup> ed).
- [2] Caroline Gooden, Jacqui Kearns, (2013), *The importance of Communication skills in young Children*, Research of HDI- University Kentucky.
- [3] Charlotte Lynch & Julia Cooper, (2016), *Early communication skills*, Winslow Press Ltd, UK.
- [4] Dorothy V.M. Bishop Laurence B. Leonard, (2000), *Speech and language impairmen in children: Cause Characteristics Intervention and Outcome*, Publisher: Psychology Press, London and New York.
- [5] Gina Conti-Ramsden & Kevin Durkin, (2012), *Language Development and Assessment in the reschool Period* Springer Science+Business Media, LLC 2012.
- [6] Punner D., Beisler.F, Scheeres.H, (1990), *Communication skills*, London.

## AN OVERVIEW OF TEACHING COMMUNICATION SKILLS FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH LANGUAGE DELAYS

Nguyễn Thị Quỳnh Anh

Vinh University  
182 Le Duan, Vinh city,  
Nghe An province, Vietnam  
Email: quynhanhgdhv@gmail.com

**ABSTRACT:** *There have been some recent researches on language delays in a number of fields such as Linguistics, Medicine, Psychology, and Sociology, which emphasizing the difficulty of the child in the process of receiving (understanding) language and/or process of expression (using) of language. However, the issue of language development delay in preschool children has not been studied adequately. In the scope of this paper, we provide an overview of research that has examined the linguistic developmental delay as well as communication skills education for preschool children with language delays.*

**KEYWORDS:** Preschool children; language development delay; communication skills.

# Thực trạng chế độ lao động, thời gian làm việc của giáo viên mầm non

Võ Thủy Linh

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam  
101 Trần Hưng Đạo, Hoàn Kiếm,  
Hà Nội, Việt Nam  
Email: vothuylinh12111988@gmail.com

**TÓM TẮT:** Trong những năm qua, giáo dục mầm non đã đạt được những thành tựu đáng ghi nhận. Tuy nhiên, bên cạnh đó, giáo dục mầm non nói chung và đội ngũ giáo viên mầm non nói riêng đang gặp nhiều khó khăn. Giáo viên mầm non hiện nay đang phải làm thêm giờ, tổng số thời gian làm việc/ngày vượt quá thời gian quy định. Giáo viên dạy thừa giờ so với quy định. Mặc dù vậy, giáo viên mầm non vẫn chưa nhận được chế độ đãi ngộ thích đáng.

**TỪ KHÓA:** Giáo viên mầm non; chế độ làm việc; thời gian làm việc; chế độ đãi ngộ.

→ Nhận bài 11/10/2019 → Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa 24/11/2019 → Duyệt đăng 25/12/2019.

## 1. Đặt vấn đề

Giáo dục mầm non (GDMN) là mắt xích đầu tiên của hệ thống giáo dục (GD) quốc dân, góp phần vào sự nghiệp phát triển chung của GD&ĐT. GD mầm non (MN) được xác định là vấn đề có tầm chiến lược lâu dài trong việc phát triển nguồn nhân lực có chất lượng cao cho đất nước. Đội ngũ GVMN luôn nhận được sự quan tâm đặc biệt của xã hội qua các thời kì lịch sử. Tuy nhiên, thực tế hiện nay, chế độ làm việc của GVMN quá căng thẳng, thu nhập của GVMN chưa đảm bảo được cuộc sống, tình trạng chán nghề, bỏ nghề của đội ngũ nhà giáo càng nhiều. Hệ quả là ngành học GD MN không còn được coi trọng và được các em học sinh giỏi lựa chọn để theo đuổi. Chất lượng nguồn nhân lực của ngành GD ngày càng thiếu và có chiều hướng đi xuống, cùng với đó là các hệ lụy về mặt xã hội như các vấn đề về tiêu cực trong GD nảy sinh gây bức xúc cho xã hội.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Phương pháp nghiên cứu

#### 2.1.1. Phương pháp nghiên cứu lý luận

Phương pháp hồi cứu tư liệu: Rà soát các văn bản quy phạm pháp luật về chế độ lao động và làm việc của GVMN; Hồi cứu các tư liệu của các báo cáo.

#### 2.1.2. Phương pháp nghiên cứu thực tiễn

Khảo sát được thực hiện tại 4 tỉnh với 178 GVMN tham gia khảo sát, trong đó: giáo viên (GV) dạy lớp 5 tuổi chiếm 39,3%, GV dạy lớp 4 tuổi chiếm 26,2%, GV dạy lớp 3 tuổi chiếm 23,8% và GV dạy khối nhà trẻ (24-36 tháng) chiếm 10,7%. Trung bình số trẻ/lớp: 31.36. Lương và thu nhập trung bình/tháng hiện nay của GVMN được khảo sát: 6.505.532 đồng. Trong đó, tiền lương và phụ cấp lương trung bình/tháng: 6.095.526 đồng. Trong 178 GVMN tham gia khảo sát, số GV kiêm nhiệm vị trí chủ nhiệm lớp chiếm 72,2 % (65 GV); 14,4% kiêm nhiệm tổ trưởng/tổ phó chuyên môn; 5,6% GV kiêm nhiệm vị

trí Chủ tịch/Phó Chủ tịch Công đoàn; 3,3 % GV kiêm nhiệm vị trí Bí thư Chi đoàn, Bí thư Đoàn trường; 2,2 % GV kiêm nhiệm vị trí Chủ tịch/thư kí Hội đồng trường và không có GV kiêm nhiệm các vị trí Bí thư Chi bộ/Phó Bí thư Chi bộ và phụ trách phòng học bộ môn. Tất cả các trường MN tham gia khảo sát thực hiện việc học 2 buổi/ngày, nhà trường nhận trẻ bắt đầu từ độ tuổi 24 tháng đến 60 tháng tuổi, tổng số giờ dạy GV/tuần là 40 giờ (bao gồm cả số giờ kiêm nhiệm).

## 2.2. Kết quả nghiên cứu

### 2.2.1. Cơ sở pháp lý về chế độ lao động và thời gian làm việc, hệ thống chính sách đối với giáo viên mầm non

#### a. Quan điểm của Đảng, Nhà nước về GDMN

Trong hệ thống GD quốc dân, GDMN là bậc học đầu tiên có nhiệm vụ chăm sóc và GD trẻ trước tuổi học (3 tháng đến dưới 6 tuổi). GDMN đặt nền móng cho việc hình thành và phát triển nhân cách của trẻ ngay từ những năm đầu cuộc sống. Trong giai đoạn hiện nay, đất nước ta đang hội nhập và phát triển, GDMN đang cố gắng tiếp cận với trình độ khoa học GD của các nước tiên tiến. Quan điểm cốt lõi trong GDMN hiện đại là phải lấy trẻ làm trung tâm, GD hướng đến trẻ, vì trẻ và do trẻ, giúp trẻ hình thành và phát triển toàn diện nhân cách. Vì vậy, đổi mới GDMN là tất yếu khách quan.

Đội ngũ GVMN là nhân tố quan trọng quyết định sự thành công trong quá trình thực hiện chủ trương đổi mới căn bản, toàn diện GDMN. Những đòi hỏi cao về phẩm chất và năng lực nghề nghiệp của GVMN để đáp ứng yêu cầu đổi mới GDMN về kiến thức, kĩ năng và thái độ... Tuy nhiên, trên thực tế, sự phát triển của đội ngũ GVMN chưa ngang tầm với yêu cầu phát triển của GDMN như báo cáo tại Hội nghị tổng kết 10 năm triển khai thực hiện Quyết định số 149/2006/QĐ-TTg ngày 23 tháng 6 năm 2006 của Thủ tướng Chính phủ đã nêu “Đội ngũ CBQL và GVMN chưa đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ”.

Trong sự nghiệp GD và đào tạo (GD&ĐT), đội ngũ GV (ĐNGV) đóng vai trò đặc biệt quan trọng. Điều này được

khẳng định rất rõ trong Điều 14, Luật GD: “Nhà giáo giữ vai trò quyết định trong việc đảm bảo chất lượng GD”. Từ Nghị quyết Trung ương 4 - Khoá VII và tiếp tục được khẳng định tại Đại hội X của Đảng. Điều này được xác định rõ: “Đổi mới mạnh mẽ GDMN và GD phổ thông”. GDMN là mắt xích đầu tiên trong hệ thống GD quốc dân. Vì vậy, đổi mới GDMN cũng nằm trong xu thế đổi mới chung của ngành GD&ĐT.

Tổ chức GD UNESCO tuyên bố về 4 cột trụ GD, đó là: “Học để biết, học để làm, học để cùng chung sống và học để khẳng định mình”. Do đó, khuyến khích sử dụng mô hình năng lực trong các trường đại học cũng như các chương trình đào tạo nhằm phát triển khả năng sáng tạo cho đội ngũ GVMN, đảm bảo trình độ nghề nghiệp để chăm sóc và GD trẻ. Năng lực đóng vai trò quan trọng, xuyên suốt đảm bảo chất lượng, sự quản trị và tài chính, quốc tế hóa. Năng lực như là ngôn ngữ chung trong các “Chính sách hoàn thiện nhân sự cần được áp dụng trong các cơ sở GD” ở mọi quốc gia.

GVMN là người thực hiện nhiệm vụ chăm sóc, nuôi dưỡng và GD trẻ từ 3 tháng tuổi đến 6 tuổi, giữ vai trò rất quan trọng trong việc phát triển khả năng của trẻ, hình thành những cơ sở ban đầu của nhân cách con người, tạo điều kiện cho trẻ phát triển tốt trong cuộc sống sau này. Chính vì vậy, Bộ GD&ĐT cũng đã ban hành Thông tư 26 quy định Chuẩn nghề nghiệp GVMN với mục tiêu chuẩn hóa năng lực nghề.

*b. Căn cứ pháp lý quy định về chế độ làm việc, định mức lao động của GVMN*

Định mức GVMN/lớp được quy định tại Thông tư liên tịch số 06/2015/TTLT-BGDĐT-BNV của Bộ GD&ĐT và Bộ Nội vụ. Cụ thể, những nơi bố trí đủ số trẻ tối đa theo nhóm trẻ hoặc lớp mẫu giáo theo quy định thì được bố trí tối đa 2,5 GV/nhóm trẻ, 2,2 GV/lớp đối với lớp mẫu giáo học 2 buổi/ngày, bố trí tối đa 1,2 GV/lớp đối với lớp mẫu giáo học 1 buổi/ngày. Đối với những nơi không đủ số trẻ để bố trí theo nhóm trẻ hoặc lớp mẫu giáo theo quy định (chủ yếu ở các điểm trường lẻ) thì định mức GVMN sẽ tính trên số trẻ bình quân theo từng độ tuổi của từng nhóm trẻ, lớp mẫu giáo.

Chính phủ vừa ban hành Nghị định số 06/2018/NĐ-CP quy định chính sách cụ thể đối với 4 nhóm đối tượng GVMN. Theo đó, GVMN (gồm cả phó hiệu trưởng) làm việc theo chế độ hợp đồng lao động trong định mức GV được cấp có thẩm quyền phê duyệt ở các cơ sở công lập, nếu đủ tiêu chuẩn chức danh GVMN hạng IV (mã số V.07.02.06) trở lên thì được kí hợp đồng lao động, xếp lương ở chức danh GVMN hạng IV, được hưởng các chế độ, chính sách theo quy định hiện hành như GVMN là viên chức trong các cơ sở công lập. Thời gian và bậc lương hưởng khi thực hiện chế độ hợp đồng lao động được nối tiếp để xếp lương và thực hiện chính sách khi được tuyển dụng theo chế độ hợp đồng làm việc. GVMN (gồm cả hiệu trưởng, phó hiệu trưởng) đang làm việc ở

các cơ sở GD MN dân lập, tự thực được Nhà nước hỗ trợ tài liệu và chi phí tập huấn khi tham gia các lớp tập huấn, bồi dưỡng nâng cao chuyên môn nghiệp vụ. Mức hỗ trợ của ngân sách thực hiện theo mức hỗ trợ đối với GV công lập có cùng trình độ tham gia tập huấn, bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ theo quy định. GVMN (gồm cả hiệu trưởng, phó hiệu trưởng) trực tiếp chăm sóc, GD trẻ em dân tộc thiểu số thuộc vùng có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn được thanh toán tiền mua tài liệu học tập tiếng nói và chữ viết của người dân tộc thiểu số theo quy định. Tiền mua tài liệu học tập được chi trả theo hóa đơn tài chính thực mua và được trả không quá 3 năm. GVMN trực tiếp dạy 2 buổi/ngày tại các nhóm trẻ, lớp mẫu giáo ghép từ hai độ tuổi trở lên ở các điểm lẻ hoặc trực tiếp dạy tăng cường tiếng Việt tại các nhóm trẻ, lớp mẫu giáo có trẻ em là người dân tộc thiểu số tại các điểm lẻ ở các cơ sở công lập ở vùng có điều kiện kinh tế - xã hội khó khăn hoặc đặc biệt khó khăn theo quy định của Thủ tướng Chính phủ, hàng tháng được hỗ trợ thêm một khoản bằng tiền là 450.000 đồng/tháng. Thời gian hưởng hỗ trợ là 9 tháng/năm. Tiền hỗ trợ được trả cùng với việc chi trả tiền lương của tháng và không tính đóng hưởng bảo hiểm xã hội, bảo hiểm y tế và bảo hiểm thất nghiệp. Nghị định này có hiệu lực thi hành từ ngày 20 tháng 02 năm 2018.

Về chế độ làm việc của GVMN, Thông tư số 48/2011/TT-BGDĐT của Bộ GD&ĐT quy định GVMN dạy các nhóm trẻ, lớp mẫu giáo học 2 buổi/ngày. Mỗi GV dạy trên lớp đủ 6 giờ/ngày và thực hiện các công việc chuẩn bị cho giờ dạy trên lớp cũng như các công việc khác do hiệu trưởng quy định để quy đổi đảm bảo làm việc 40 giờ/tuần.

Bộ GD&ĐT đã yêu cầu các địa phương chỉ đạo các cơ sở GD MN bố trí, sắp xếp phù hợp việc GV đón và trả trẻ để bảo đảm không vượt quá số giờ quy định. Trường hợp GV làm việc quá số giờ quy định thì GV được hưởng chế độ trả lương dạy thêm giờ theo quy định tại Thông tư liên tịch số 07/2013/TTLT-BGDĐT-BNV-BTC ngày 08 tháng 3 năm 2013 của Bộ GD&ĐT, Bộ Nội vụ và Bộ Tài chính hướng dẫn thực hiện chế độ trả lương dạy thêm giờ đối với nhà giáo trong các cơ sở GD công lập.

## 2.2.2. Thực trạng về chế độ lao động và thời gian làm việc, hệ thống chính sách đối với giáo viên mầm non và cơ sở giáo dục mầm non

### a. Về chế độ lao động

#### Về định mức giờ dạy và kiêm nhiệm

*Về định mức giảm trừ tiết dạy cho GV kiêm nhiệm:* Kết quả khảo sát cũng cho thấy, tỉ lệ lớn GVMN cho rằng, các quy định về định mức giờ dạy mỗi tuần của GV mầm non là không phù hợp (xem Bảng 2).

Cụ thể, quy định đối với GV dạy các nhóm trẻ, lớp mẫu giáo học 02 buổi/ngày, mỗi GV dạy trên lớp đủ 6 giờ/ngày và thực hiện các công việc chuẩn bị cho giờ

**Bảng 2: Ý kiến của GVMN về sự phù hợp của định mức giờ dạy/tuần và định mức về giảm trừ giờ dạy cho GVMN kiêm nhiệm**

Quy định	Phù hợp Tỉ lệ %	Không phù hợp Tỉ lệ %	Tổng	
Định mức giờ dạy/tuần	Đối với GV dạy các nhóm trẻ, lớp mẫu giáo học 02 buổi/ngày, mỗi GV dạy trên lớp đủ 6 giờ/ngày và thực hiện các công việc chuẩn bị cho giờ dạy trên lớp cũng như các công việc khác do hiệu trưởng quy định để quy đổi đảm bảo làm việc 40 giờ/tuần.	21,7	78,3	100
	Đối với GV dạy các nhóm trẻ, lớp mẫu giáo học 01 buổi/ngày, mỗi GV dạy trên lớp đủ 04 giờ/ngày và thực hiện các công việc chuẩn bị cho giờ dạy trên lớp cũng như các công việc khác do hiệu trưởng quy định để quy đổi đảm bảo làm việc 40 giờ/tuần.	26,6	73,4	100
	Đối với GV dạy lớp có trẻ khuyết tật học hòa nhập, mỗi GV dạy đủ số giờ theo quy định tại khoản 1 hoặc khoản 2 Điều này; trong đó, cứ có 01 trẻ khuyết tật/lớp, mỗi GV được tính thêm 0,5 giờ dạy/ngày.	47,2	52,8	100
	Đối với hiệu trưởng và phó hiệu trưởng phải trực tiếp tham gia các hoạt động GD (dạy trẻ hoặc dự giờ dạy trẻ của GV trong trường) 02 giờ trong một tuần; phó hiệu trưởng 04 giờ trong một tuần.	68,4	31,6	100
Kiêm nhiệm	Tổ trưởng/tổ phó chuyên môn được giảm 03 giờ dạy/tuần.	55,3	44,7	100
	GV kiêm nhiệm công tác bí thư chi bộ nhà trường, chủ tịch công đoàn GD nhà trường, chủ tịch hội đồng trường, thư kí hội đồng trường, Bí thư Đoàn Thanh niên được giảm 02 giờ dạy/tuần.	48,7	51,3	100
	GV kiêm nhiệm công tác trưởng ban thanh tra nhân dân được giảm 02 giờ dạy/tuần.	60,8	39,2	100
	GV nữ có con nhỏ từ 12 tháng trở xuống được giảm 05 giờ dạy/tuần.	30,9	69,1	100
	GV được huy động làm cộng tác viên thanh tra thi thời gian làm việc một buổi được tính bằng 04 giờ dạy.	80,6	19,4	100
	GV được huy động tham gia công tác hướng dẫn, bồi dưỡng, tập huấn chuyên môn, nghiệp vụ do phòng GD&ĐT, sở GD&ĐT tổ chức thì 01 tiết giảng dạy thực tế được tính bằng 01 giờ dạy.	29,7	70,3	100

dạy trên lớp cũng như các công việc khác do hiệu trưởng quy định để quy đổi đảm bảo làm việc 40 giờ/tuần có đến 78,3% GV cho là không phù hợp, chỉ có 21,7% GV có ý kiến phù hợp.

Đối với GV dạy các nhóm trẻ, lớp mẫu giáo học 01 buổi/ngày, mỗi GV dạy trên lớp đủ 04 giờ/ngày và thực hiện các công việc chuẩn bị cho giờ dạy trên lớp cũng như các công việc khác do hiệu trưởng quy định để quy đổi đảm bảo làm việc 40 giờ/tuần có đến 73,4 % GV cho là không phù hợp. Lí do được các thầy cô nêu ra đó là, GV cũng dành nhiều thời gian trên lớp cho việc chăm sóc thường vượt quy định 4 giờ/ngày, trong khi đó các công việc khác được hiệu trưởng giao và công việc chuẩn bị cho chăm sóc, dạy dỗ các cháu vẫn phải chuẩn bị như việc giảng dạy 2 buổi/tuần, các công việc khác vẫn được giao.

Đối với GV dạy lớp có trẻ khuyết tật học hòa nhập, mỗi GV dạy đủ số giờ theo quy định tại khoản 1 hoặc khoản 2 Điều này. Trong đó, cứ có 01 trẻ khuyết tật/lớp, mỗi GV được tính thêm 0,5 giờ dạy/ngày. GV kiêm nhiệm công tác bí thư chi bộ nhà trường, chủ tịch công đoàn GD nhà trường, chủ tịch hội đồng trường, thư kí hội đồng trường, bí thư Đoàn Thanh niên được giảm 02 giờ dạy/tuần. GV được huy động tham gia công tác hướng dẫn, bồi dưỡng, tập huấn chuyên môn, nghiệp vụ do phòng GD&ĐT, sở GD&ĐT tổ chức thì 01 tiết giảng dạy thực tế được tính bằng 01 giờ dạy đều nhận được ý kiến là chưa phù hợp

và cần tính tăng số tiết kiêm nhiệm, số tiết quy đổi cho việc đi học tăng lên và tỉ lệ này tương ứng là 52.8 %, 51.3 %, 70.3 %.

Do đặc thù của công việc, việc đổi mới cập nhật kiến thức, công tác bồi dưỡng chuyên môn cho GV được các sở, ban, ngành, ban giám hiệu các trường MN rất quan tâm. Ngoài công tác bồi dưỡng thường xuyên còn có công tác bồi dưỡng chuyên môn định kì, đột xuất... GV dành thời gian cho hoạt động bồi dưỡng khá nhiều, nhiều trường không có thời gian nghỉ hè. Tuy nhiên, số tiết quy đổi cho GV chưa phù hợp thời gian, công sức của GV. Việc chăm sóc GD cho trẻ khuyết tật là chủ trương đúng đắn phù hợp hiện nay của ngành GD, tạo cơ hội bình đẳng cho trẻ đến trường, cơ hội hòa nhập và trang bị kĩ năng như các bạn cùng trang lứa. Mặc dù quy định cho GV, hiệu trưởng các trường có trẻ khuyết tật học hòa nhập hiện nay đã có nhưng chưa tương xứng với công sức mà GV dạy trẻ. Việc chăm sóc đối với trẻ phát triển bình thường đã vất vả và thì việc chăm sóc, dạy dỗ, tổ chức các hoạt động cho trẻ khuyết tật khó khăn vất vả hơn rất nhiều lần, từ khâu vệ sinh, ăn uống cho đến việc học, thời gian cho mỗi trẻ gấp 3 đến 4 lần trẻ khác.

Đối với hiệu trưởng và phó hiệu trưởng phải trực tiếp tham gia các hoạt động GD (dạy trẻ hoặc dự giờ dạy trẻ của GV trong trường) 02 giờ trong một tuần, phó hiệu trưởng 04 giờ trong một tuần. GV kiêm nhiệm công tác

trường ban thanh tra nhân dân được giảm 02 giờ dạy/tuần. GV được huy động làm công tác viên thanh tra thì thời gian làm việc một buổi được tính bằng 04 giờ dạy. Với quy định này GV đánh giá tương đối hợp lý, tỉ lệ đánh giá quy định chưa hợp lý không cao.

### Về chế độ lương và đãi ngộ đối với GVMN

Thực tế cho thấy, chế độ đãi ngộ, lương, thưởng so với mặt bằng các ngành nghề trong xã hội còn thấp, lương GVMN trên toàn quốc vẫn chỉ được trả theo mức lương cơ bản nhân với hệ số thâm niên, 1,86 đối với GVMN bậc 1. Bởi vậy, xu hướng hiện nay là GV hiện đang công tác tại trường công lập, sinh viên sư phạm MN mới ra trường muốn xin vào làm tại các trường tư thục do mức lương ở các trường tư cao hơn, không bị áp theo lương hệ số của nhà nước như làm trường công lập.

Khảo sát tại tỉnh Bình Dương (2019) cho thấy, mặc dù thừa chỉ tiêu biên chế GVMN, nhưng vẫn không tuyển được GV, do mức lương thấp không đảm bảo được cuộc sống. Thậm chí, để giữ chân và thu hút GVMN, tỉnh Bình Dương đã có nhiều chính sách riêng dành cho GD MN đối với GVMN như trong thời gian tập sự/mới tuyển dụng được hưởng 100% lương (thay vì là 85% lương như quy định). GV tham gia trực sáng, trực trưa đầy đủ trong tháng theo phân công của hiệu trưởng thì được tính tối đa là 04 ngày lương/người/tháng, GVMN trực tiếp đứng lớp có số trẻ vượt từ 20% trở lên so với số trẻ/lớp theo quy định được hưởng 04 ngày lương/tháng/GV. Hỗ trợ 0,5 lần mức lương cơ sở/người/tháng đối với Ban giám hiệu, GV mẫu giáo và 0,7 lần mức lương cơ sở/người/tháng đối với GV nhà trẻ (bao gồm cả GV trong thời gian tập sự),.....

### Về thời gian làm việc

#### Về thời gian làm việc của GVMN

Mặc dù Thông tư liên tịch số 06/2015/TTLT-BGDĐT-BNV ngày 16 tháng 3 năm 2015 giữa Bộ GD&ĐT và Bộ Nội vụ quy định danh mục vị trí việc làm và định mức số lượng người làm việc trong các cơ sở GD MN công lập về mặt thời gian và giờ giấc nhưng hầu hết các GV được hỏi đều là trả lời rất áp lực về mặt thời gian và các công việc phải làm. Họ thường làm quá số giờ quy định rất nhiều mới đảm bảo hoàn thành khối lượng công việc của một GVMN.

Nhìn vào bảng thống kê (xem Bảng 1), có thể thấy phần lớn GVMN làm việc căng thẳng về giờ giấc. Bình quân mỗi GV làm việc trên 10 giờ - 12 giờ mỗi ngày, bắt đầu từ 7h30 phút sáng đến 17h30 chiều. Tuy thời gian bắt đầu từ 7h30 mỗi ngày, nhưng GV đều phải đến sớm, có mặt lúc 7h00 sáng để chuẩn bị nước uống, mở cửa thông thoáng lớp và chuẩn bị các công việc khác trước khi đón trẻ. Nhiều phụ huynh do công việc làm sớm nên gửi con từ 7h00 thay vì gửi con 7h30 theo quy định. Buổi chiều, theo quy định là 17h30 GV hết giờ làm nhưng nhiều lúc phụ huynh đi làm chưa về, GV phải ngồi chờ cho đến

cho đến lúc phụ huynh đón. Vào buổi trưa, GV thường cũng không được nghỉ, phải trực trẻ ngủ trưa hoặc họ tranh thủ làm đồ dùng, đồ chơi, soạn bài, sổ sách nên coi như phải làm việc 3 ca liên tục. Chưa kể, để chuẩn bị cho tiết dạy ngày hôm sau, họ phải ở lại muộn đến 18h, 19h, thậm chí 20h.

**Bảng 1: Thời gian trung bình một ngày làm việc của GVMN**

TT	Hoạt động/công việc	Tổng thời gian dành cho công việc này (...phút)	Tổng thời gian theo quy định (Chương trình GD MN)
1	<b>Hoạt động chăm sóc, GD trẻ trong một ngày</b>		
	Đón trẻ	60	
	Thể dục sáng	15	
	Hoạt động học	30	
	Hoạt động vui chơi (trong và ngoài lớp)	85	
	Ăn trưa, ngủ, vệ sinh	205	
	Ăn chiều	45	
	Hoạt động chiều	90	
	Trả trẻ	60	
2	<b>Soạn kế hoạch</b>	30	
3	<b>Chuẩn bị đồ dùng, đồ chơi</b>	60	
4	<b>Dọn dẹp lớp học</b>	30	
5	<b>Đánh giá trẻ</b>	60	
6	<b>Trao đổi với cha mẹ trẻ</b>	60	
7	<b>Các hoạt động khác</b>		
	Trang trí lớp	30	
	Duyệt, bình điểm giáo án sinh viên	30	
	Học bồi dưỡng chuyên môn	30	
	Các hội thi	30	
	Đoàn kiểm tra	15	
	Dự giờ, đánh giá đồng nghiệp, tham gia thao giảng	30	
	Các cuộc họp: hội đồng, công đoàn, đoàn thanh niên...	20	
	<b>Tổng số</b>	<b>1.015 phút</b>	<b>Tối đa 600 phút</b>

Tính tổng chung thời gian làm việc GV “đôi” so với quy định của lao động rất nhiều. Từ các hoạt động chăm sóc GD trẻ như: đón trẻ, tập thể dục, hoạt động học, hoạt động chơi...cho đến các công việc soạn giáo án, chuẩn bị đồ dùng, dọn dẹp lớp, đánh giá trẻ. Nhiều hoạt động diễn ra trong ngày hầu hết chỉ có một GV đảm nhiệm, các GV khác còn lo các công việc của lớp, lớp chia ca,

ca 1 các con học thì nhóm khác sẽ được chơi và ngược lại. Các công việc này cũng chỉ diễn ra với với một cô và khoảng 15 - 20 trẻ. Bên cạnh đó, GV còn phải tham gia các hoạt động khác của trường như trang trí lớp, bồi dưỡng chuyên môn, các hội thi, đón tiếp các đoàn kiểm tra (Kiểm tra chuyên môn, kiểm tra toàn diện, kiểm tra y tế học đường, kiểm tra quy chế đầu năm, giữa năm, cuối năm, thanh tra...) và duyệt giáo án của giáo sinh thực tập, hướng dẫn giáo sinh dựnng tiết dạy và làm quen với giờ giấc sinh hoạt hàng ngày của trường MN.

Đối với trẻ độ tuổi mẫu giáo, GV dành nhiều thời gian cho hoạt động dạy, soạn giáo án, làm đồ dùng, đánh giá trẻ, trao đổi với cha mẹ trẻ và nhiều công việc liên quan đến sự chuẩn bị cho các cháu chuẩn bị bước vào lớp 1.

Ngoài các công việc hàng ngày đã nêu, GVMN còn bị nhiều áp lực, như: thời gian phụ huynh đón con muộn hơn theo giờ quy định, an toàn cả ngày cho trẻ ở trường, trong tất cả các hoạt động... Áp lực tâm lí khi con bị xây xước trong lúc chơi hoặc trong các hoạt động cá nhân; Áp lực khi trẻ biếng ăn, trẻ không lên cân, không trả lời được cô giáo dạy lớp nội dung gì hay các biểu hiện trẻ cáu kỉnh, hờn dỗi cô giáo đều được phụ huynh điện thoại trao đổi ngoài giờ làm việc hay giờ nghỉ của GV.

Bên cạnh đó, ngoài hoạt động chuyên môn, các GV dành thời gian dự giờ, đánh giá đồng nghiệp, tự học, phát triển chuyên môn và thi nghiệp vụ sư phạm, tham gia các khóa bồi dưỡng, tập huấn, sinh hoạt tổ chuyên môn, họp hội đồng GD, họp chi bộ/chi đoàn/công đoàn, tổ chức hoạt động trải nghiệm, tham gia hoạt động phối hợp với cộng đồng. Nhiều cuộc họp, các GV ở lại muộn, họp ngoài giờ, họp thứ 7 và chủ nhật. Phần lớn GV cho biết, họ có ít thời gian nghỉ ngơi và chăm sóc gia đình. Từ việc mô tả GVMN ở trên có thể thấy, công việc của GVMN rất vất vả, áp lực, công việc đòi hỏi sự tỉ mỉ, cẩn thận, chẫn chu, nhạy bén và linh hoạt...

Từng hoạt động trong ngày của trẻ đều có rất nhiều công đoạn mà GV phải dành thời gian chuẩn bị, đơn giản nhất như tổ chức giờ ăn trưa cho trẻ. Từng GV với vai trò cụ thể và chỉ quan sát thôi đã thấy GV quay cuồng với công việc hàng ngày. Cụ thể: chuẩn bị bát, đĩa, kê bàn, lấy khăn, nhận cơm kí sổ; Quản trẻ, hướng dẫn trẻ ngồi vào bàn, xếp trẻ suy dinh dưỡng, ăn chậm, chưa xúc thạo ngồi bàn riêng gần chỗ GV đi lại; Bao quát trẻ ăn (chú ý đến trẻ ăn chậm, trẻ SDD); Quản trẻ để chuẩn bị vào giờ ngủ; Giới thiệu món ăn, cho trẻ mời trước khi ăn; Phối hợp chia ăn; Bao quát trẻ động viên trẻ ăn hết suất; Nhắc nhở trẻ để bát, thìa, bê ghế vào nơi quy định; GV lau miệng, lau tay cho trẻ uống nước; Nhắc trẻ đi vệ sinh; Thu dọn phòng ăn, quét, lau nhà, giặt khăn; lau miệng cho các cháu, đi trả đồ nhà bếp... Nói chung, GVMN phải đóng rất nhiều vai: vừa là cô giáo, vừa làm mẹ, vừa là bác sĩ kiêm nghệ sĩ... khi chăm sóc và GD trẻ.

**Các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả làm việc của GVMN**

Công việc của GVMN rất áp lực về công việc vất vả, thời gian làm việc kéo dài, thường xuyên về muộn, phụ huynh học sinh khắt khe yêu cầu cao. Bên cạnh đó, GV chịu áp lực liên quan đến đồng nghiệp và kỉ luật; Các áp lực liên quan đến trẻ (các mới đến khóc, ăn uống khó, chưa biết phục vụ bản thân, nhiều cháu rối loạn phát triển). GV chịu áp lực liên quan đáp ứng nhu cầu cá nhân (thời gian để học nâng cao trình độ, dạy và kèm con học, chăm sóc gia đình...); Áp lực từ đồng nghiệp như: không thống nhất, phối hợp được với GV trong hoạt động giảng dạy, chăm sóc, nuôi dưỡng trẻ tại lớp GV phụ trách; Những quy định, quy chế làm việc tại trường chưa hợp lí; Đánh giá khen thưởng của nhà trường không chính xác, đúng người, đúng việc; Chế độ đãi ngộ của nhà trường chưa thỏa đáng; Phải làm nhiều việc không liên quan đến chuyên môn; Số trẻ trong lớp học thầy cô phụ trách quá đông; Trẻ hay la khóc, quậy phá; Trẻ bướng bỉnh, không nghe lời; Trẻ biếng ăn, khó ăn, hay ói mửa; Nghề GVMN chưa được xã hội coi trọng,... Những tác nhân này tác động đến GV kéo theo một số hệ quả tiêu cực.

- *Ảnh hưởng đến sức khoẻ của GVMN (tỉ lệ mắc bệnh nghề nghiệp):* Tình trạng lao động sư phạm quá tải đối với GVMN dẫn đến một số bệnh khá phổ biến trong GV như viêm họng mãn tính, viêm thanh quản, đau dạ dày,... Kết quả khảo sát các GVMN được thống kê trong Bảng 3.4 đã cho thấy điều đó (xem Bảng 3).

**Bảng 3: Tình hình mắc bệnh nghề nghiệp của GVMN**

Những vấn đề sức khỏe	Có	Không	Tổng
	%	%	%
Viêm họng mãn tính	88,3%	11,7%	100%
Viêm thanh quản	75,9%	24,1%	100%
Viêm phế quản, viêm phổi	53%	47%	100%
Viêm (đau) dạ dày	69%	31%	100%
Bệnh về huyết áp (cao, thấp)	56,1%	43,9%	100%
Bệnh về tim mạch	42,6%	57,4%	100%
Bệnh về thần kinh	58%	42%	100%

- *Các yếu tố gây áp lực cho GV:* Cùng nhiều yếu tố khó khăn họ gặp phải khác như trường thiếu trang thiết bị, cơ sở vật chất để làm việc hiệu quả hơn, cơ hội nâng cao trình độ, bồi dưỡng chuyên môn còn hạn chế... Các yếu tố làm GVMN buồn bực, chán nản trong công việc như chịu áp lực từ phụ huynh, thường xuyên “đón” các đoàn kiểm tra, các kì thi, thời gian nghỉ ngơi ít, gia đình không thông cảm với công việc... Bảng 4 dưới đây là kết quả

của việc khảo sát các yếu tố tạo áp lực cho GVMN trong công việc của mình theo các mức độ cao dần từ 1 - 5.

**Bảng 4: Ý kiến mức độ các áp lực đối với GVMN**

Các yếu tố tạo áp lực cho GV	Mức độ tác động
Định mức giờ dạy	3,64
Lương và thu nhập theo lương	3,47
Chế độ đãi ngộ	3,77
Yêu cầu về nội dung, chương trình, kiến thức quá tải	3,86
Yêu cầu về đổi mới phương pháp, tổ chức dạy học	3,53
Số trẻ/lớp	2,87
Từ phía trẻ	3,25
Từ phía cha mẹ trẻ	3,79
Yêu cầu về lập và quản lý hồ sơ sổ sách	3,34
Từ việc thi đua của trường	3,59
Từ việc thi đua của lớp	3,27
Từ các cuộc thi	3,44
Từ các cuộc thanh tra/kiểm tra	3,77
Từ phía cộng đồng	3,60

Từ kết quả khảo sát được thể hiện trong Bảng 3 và Bảng 4 cho thấy, các yếu tố tạo áp lực cho GVMN đa phần nằm trên mức 3,25. Trong đó, các GVMN cho rằng

#### Tài liệu tham khảo

- [1] Thông tư số 48/2011/TT-BGDĐT được Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành ngày 25 tháng 10 năm 2011 quy định chế độ làm việc đối với giáo viên mầm non.
- [2] Thông tư 06/2015/TTLT-BGDĐT-BNV ngày 16 tháng 3 năm 2015 quy định về danh mục khung vị trí việc làm và định mức số lượng người làm việc trong các cơ sở giáo dục mầm non công lập, Thông tư này thay thế Thông tư liên tịch số 71/2007/TTLT-BGDĐT-BNV.
- [3] Thông tư liên tịch số 20/2015/TTLT-BGDĐT-BNV ngày

áp lực từ yêu cầu về nội dung, chương trình, kiến thức quá tải (3,86) là cao nhất và yếu tố tạo áp lực thấp nhất là số trẻ/lớp (2,87). Ngoài ra, các yếu tố cũng được các GVMN cho rằng, tạo áp lực cho GV như chế độ đãi ngộ (3,77), từ các cuộc thanh tra, kiểm tra (3,77).

### 3. Kết luận và khuyến nghị

Nhìn chung, nghề GVMN là nghề đòi hỏi nhiều kỹ năng, áp lực nhất. Học sinh còn bé và rất hiếu động. GV phải làm việc trong thời gian dài nhất của ngày trong khi lương lại thấp nhất so với bảng lương của ngành GD. Mặc dù Đảng, Nhà nước và xã hội rất quan tâm, đã có nhiều chính sách nhưng hiện nay đời sống của GVMN nhìn chung còn nhiều khó khăn. Nhận thức của xã hội và chính sách chưa tương xứng với vị trí, vai trò và sự đóng góp của GVMN. Do đó, trên cơ sở nghiên cứu thực trạng về chế độ làm việc và chính sách của GVMN, chúng tôi đề xuất một số giải pháp như sau:

- Hiện nay, GVMN phải phụ trách thêm quá nhiều sổ sách nên không có nhiều thời gian để tập trung cho chuyên môn và các hoạt động sáng tạo, do vậy cần giảm tải các loại sổ sách và báo cáo cho GVMN.

- Chế độ lương và đãi ngộ đối với GV chưa thỏa đáng. Tăng lương theo năng lực, hiệu suất công việc, cải thiện mức lương cơ bản, chế độ nghỉ phép, chế độ khen thưởng cần điều chỉnh, chế độ thưởng Tết, thưởng lễ cần tăng thêm.

- Dành nhiều thời gian để GV nghiên cứu, học tập nâng cao trình độ chuyên môn, tăng cường đào tạo và bồi dưỡng cho GV.

14 tháng 9 năm 2015 về quy định mã số, tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp giáo viên mầm non.

- [4] Thông tư số 26/2018/TT-BGDĐT ngày 08 tháng 10 năm 2018 về chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non.
- [5] Điều lệ trường mầm non.
- [6] Quyết định số 1677/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Đề án phát triển giáo dục mầm non giai đoạn 2018 - 2025 ngày 03 tháng 12 năm 2018.

## LABOR CONDITIONS AND WORKING TIME FOR PRESCHOOL TEACHERS

### Vo Thuy Linh

The Vietnam National Institute of Educational Sciences  
101 Tran Hung Dao, Hoan Kiem, Hanoi, Vietnam  
Email: vothuylinh12111988@gmail.com

**ABSTRACT:** *In recent years, preschool education has made remarkable achievements, however, preschool education in general and preschool teachers in particular are facing many difficulties, including working time and labour conditions. Preschool teachers are currently working longer than standard hours, this makes the total working time per day exceeds the prescribed time. Even so, teachers have not received appropriate remuneration for their over-time hours.*

**KEYWORDS:** Preschool teachers; working conditions; working time; remuneration.

# Các cấp độ phát triển Chương trình Giáo dục trong nhà trường Mầm non

**Phạm Thị Huyền**

Trường Đại học Vinh  
182 Lê Duẩn, thành phố Vinh,  
tỉnh Nghệ An, Việt Nam  
Email: phamthihuyen.vinh@gmail.com

**TÓM TẮT:** *Phát triển Chương trình Giáo dục nhà trường Mầm non dựa trên cơ sở triết học duy vật biện chứng, cơ sở tâm lý học, giáo dục học và những căn cứ pháp lý. Ngay trong nhà trường mầm non cũng tạo ra các cấp độ khác nhau về phát triển chương trình giáo dục, đó là phát triển chương trình cấp nhà trường, phát triển chương trình cấp khối lớp và phát triển chương trình cấp nhóm lớp.*

**TỪ KHÓA:** **Phát triển Chương trình Giáo dục Mầm non; phát triển chương trình giáo dục nhà trường mầm non.**

→ Nhận bài 05/10/2019 → Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa 29/11/2019 → Duyệt đăng 25/12/2019.

## 1. Đặt vấn đề

Trong giai đoạn hiện nay, việc nghiên cứu đổi mới chương trình (CT), sách giáo khoa sau 2015 đã làm cho vấn đề phát triển CT giáo dục (GD) nhà trường trở nên quan trọng. Các nhà nghiên cứu CT GD đang mong muốn trao quyền cho các địa phương, các nhà trường trong việc tạo ra CT GD phù hợp với điều kiện thực tại của nhà trường. Trong xu thế đó, phát triển CT GD nhà trường mầm non (MN) đã đi trước một bước. Điều này được thể hiện rõ trong chỉ đạo thực hiện CT giáo dục MN (GDMN) quốc gia. Tuy nhiên, chưa có những nghiên cứu đầy đủ và chỉ đạo sát sao cho việc phân cấp các mức độ phát triển CT trong nhà trường MN, dẫn đến vẫn còn tình trạng “đồng phục CT” trong mỗi nhà trường. Trong bài viết này, chúng tôi đưa ra cách phân chia các cấp độ phát triển CT nhà trường MN cùng với các căn cứ và nội dung của các cấp độ đó.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Cơ sở của vấn đề phát triển Chương trình Giáo dục nhà trường Mầm non

#### 2.1.1. Cơ sở triết học duy vật biện chứng

Bản chất của triết học duy vật biện chứng là tìm ra các quy luật trong sự vận động và biến đổi không ngừng của tự nhiên, xã hội và tư duy. Trong đó, quy luật về sự vận động và phát triển của các sự vật hiện tượng là quy luật để giúp chúng ta nhìn nhận vấn đề phát triển CT GD nhà trường như là một quy luật tất yếu.

Thực tế cho thấy, sự thay đổi của xã hội, của các bậc học, của trẻ em nên không thể duy trì vĩnh viễn một CT GDMN. Sự ra đời của các CT GDMN là minh chứng cho thấy sự phát triển của CT GDMN là quy luật tất yếu. CT GDMN mới ra đời thay thế cho CT cũ là sự vận động và phát triển không ngừng của GDMN trong sự phát triển của xã hội.

Hơn nữa, sự phát triển không đồng đều giữa các khu vực, các vùng miền về các điều kiện kinh tế, chính trị,

văn hóa cũng ảnh hưởng lớn đến sự phát triển của trẻ em giữa các vùng miền về các mặt đức, trí, thể, mỹ. Do đó, phát triển CT nhà trường cũng là việc làm hết sức cần thiết đối với các nhà trường MN.

#### 2.1.2. Cơ sở tâm lý học về phát triển chương trình giáo dục nhà trường mầm non

Để thiết kế, xây dựng và phát triển CT nhà trường MN thì điều quan trọng nhất là phải hiểu trẻ, phải thấy được rằng, CT GDMN là CT dành cho trẻ, phải xuất phát từ trẻ, phải lấy trẻ làm trung tâm. Giáo viên (GV) MN muốn phát triển CT nhóm lớp do mình phụ trách thì phải hiểu được rằng: Trẻ đang ở đâu? Trẻ muốn gì và trẻ sẽ làm được gì? Trẻ sẽ đạt được ở mức độ nào sau quá trình GD? Cơ sở khoa học cho những câu trả lời này cần dựa trên những kết quả nghiên cứu về sự phát triển và sự học của trẻ mà các nhà tâm lý học đã nghiên cứu. Có thể kể đến một số học thuyết chính sau đây:

- *Thuyết xã hội - văn hóa (L. S. Vygótxki)*

Từ nghiên cứu của mình, L.S. Vygótxki đã khẳng định: Trẻ em tự cấu trúc nhận thức của mình. Sự tương tác xã hội đóng vai trò quan trọng đối với việc học và sự phát triển của cấu trúc nhận thức của trẻ. Ông nhấn mạnh vai trò của môi trường xã hội bao gồm gia đình, trường học, cộng đồng và văn hóa trong phát triển cơ thể và tâm lý của trẻ. Ông cho rằng, sự phát triển của trẻ vừa thể hiện là kết quả của sự hòa nhập trẻ vào môi trường văn hóa, vừa thể hiện là quá trình trẻ lĩnh hội từ môi trường văn hóa.

Có thể thấy, Vygótxki khẳng định vị trí quan trọng của môi trường xã hội. Ông là người tiên phong trong việc nhận ra “vùng phát triển gần nhất” để hướng trẻ đến đó. Muốn làm được điều này thì CT GD không ngừng phát triển, luôn vận động đáp ứng sự phát triển của trẻ. Trong đó, GV giữ vai trò là người hướng dẫn và trẻ là trung tâm của sự phát triển đó.

- *Thuyết tâm lý xã hội (Erik Erikson, 1963)*

Khác với L.S.Vygótxki, Erikson quan tâm đến sự phát triển của trẻ. Ông cho rằng, sự hình thành và phát triển nhân cách trẻ trong 8 năm đầu của cuộc đời chịu ảnh hưởng mạnh mẽ bởi môi trường xã hội ở gia đình và nhà trường. Cách giao tiếp và ứng xử của người lớn ảnh hưởng đến sự phát triển tình cảm của trẻ. Nếu trẻ sống trong môi trường xã hội không thuận lợi, thay vì trẻ phát triển tính tin cậy, độc lập, óc sáng kiến, nó sẽ bị mất lòng tin, nghi ngờ và luôn mắc lỗi. Erikson đã nhấn mạnh vai trò của GV, của những người lớn xung quanh trẻ trong việc GD nhân cách trẻ. Từ đó, có thể thấy, GV MN chính là linh hồn của CT GDMN. Một CT GD có hiệu quả hay không là nhờ vào năng lực chuyên tài của người GV.

- **Thuyết hành vi** (Skinner B. F, 1953 và Albert Bandura, 1963)

Thuyết này cho rằng, bản chất của việc học ở trẻ nhỏ là thông qua sự bắt chước và quan sát người khác, biến các hành vi quan sát được thành của mình và tái tạo lại các hành vi đó. Trẻ có thể học hành vi mới bằng cách bắt chước bạn là những trẻ đang có hành vi đúng đắn. Đồng thời, trẻ cũng quan sát bạn đang bị phạt vì hành vi không phù hợp để tự điều chỉnh mình. Skinner cũng cho rằng, các yếu tố quan trọng trong sự tăng trưởng và phát triển trẻ là tổ chức môi trường và tạo ra các tình huống GD.

Từ sự chỉ dẫn của Skinner, có thể thấy rằng: CT GD không phải là những kế hoạch cứng nhắc, cố hữu mà phải linh hoạt theo sự phát triển của trẻ. Tạo ra sự phát triển của CT tùy theo hứng thú, nhu cầu và năng lực của trẻ là yêu cầu cần thiết đối với GV MN.

- **Thuyết phát triển nhận thức** (Jean Piaget, 1963)

Piaget đã chia 4 giai đoạn phát triển nhận thức của con người, trong đó độ tuổi MN chiếm 2 giai đoạn: Giai đoạn giác động (lứa tuổi nhà trẻ) và giai đoạn tiền thao tác (lứa tuổi mẫu giáo). Mỗi giai đoạn đều có hoạt động chủ đạo. Do vậy, hoạt động với đồ vật (lứa tuổi nhà trẻ) và hoạt động vui chơi (lứa tuổi mẫu giáo) giúp trẻ phát triển tốt nhất. Vai trò của GV là khai thác các tình huống và các vật liệu trong môi trường để khuyến khích trẻ chơi.

Piaget đã chỉ rõ hoạt động chủ đạo ở mỗi giai đoạn phát triển để từ đó các nhà GDMN biết rằng, nếu không dựa vào hoạt động chủ đạo sẽ khó giúp trẻ phát triển tốt nhất.

- **Thuyết sinh thái** (U. Bronfenbrenner, 1979)

Thuyết sinh thái nghiên cứu về những môi trường sinh thái người (human ecological environment) và các mối quan hệ qua lại của chúng xung quanh một con người đang trưởng thành. Đối với một đứa trẻ thì môi trường trực tiếp, trong đó những mối quan hệ của trẻ với gia đình, trường MN và bạn bè rất quan trọng.

Từ cách phân chia các môi trường xung quanh trẻ, các nhà GD cần nhận thức được rằng: môi trường GD trẻ ngày càng được mở rộng, trong đó môi trường gần nhất và thuận lợi nhất cho sự phát triển của trẻ chính là môi trường gia đình và nhà trường MN. Từ đó, để xác định

các nội dung GD trẻ không cần quá xa vời mà hãy lấy những gì gần gũi, quen thuộc, tạo môi trường thuận lợi cho trẻ phát triển.

### 2.1.3. Cơ sở giáo dục học về phát triển Chương trình Giáo dục nhà trường Mầm non

Bên cạnh các học thuyết tâm lí, một số quan điểm GD cũng làm căn cứ cho phát triển CT GD nhà trường MN. Có thể kể đến các quan điểm chính sau đây:

- **Quan điểm GD sớm:** Dựa trên những kết quả nghiên cứu về bộ não của trẻ sơ sinh và trẻ nhỏ, trên thế giới đã xuất hiện nhiều phương pháp GD áp dụng các phát hiện mới về bộ não nhằm kích hoạt tiềm năng của não bộ từ những năm đầu tiên của cuộc đời. Đã có những công trình nghiên cứu nổi tiếng về GD sớm, trong đó phải kể đến những người đi tiên phong từ các nước Ý, Mĩ, Nhật Bản, Trung Quốc cùng với các phương pháp GD của họ như: Phương pháp Montessori - Ý, phương pháp “phương án 0 tuổi” của Phùng Đức Toàn - Trung Quốc, phương pháp của Shichida Mokoto - Nhật Bản, phương pháp Glenn Doman - Mĩ, phương pháp Reggio Emilia - Ý, phương pháp Carl Wester - Đức và nhiều phương pháp khác với các CT giảng dạy như Signing Time và Baby Signing Time, Your Baby Can Read - TS. Robert Titzer, Tweedle Wink - Right Brain Kids, Brain Baby... Điểm chung của các phương pháp này chính là kích thích sự phát triển não phải, khơi gợi, phát triển tối đa tiềm năng của con người trong giai đoạn đầu đời, tạo mọi điều kiện thuận lợi cho sự phát triển của trẻ nhỏ.

- **Quan điểm lấy trẻ làm trung tâm:** Quan điểm này được xuất phát từ nguyên tắc dạy học “lấy người học làm trung tâm”. Việc xác định “lấy trẻ làm trung tâm” không có nghĩa GV phải “chạy” theo trẻ, phải đáp ứng các nhu cầu và mong muốn của trẻ, mà phải được hiểu là các hoạt động GD hướng vào trẻ, tập trung mọi điều kiện tốt nhất cho trẻ phát triển. Quan điểm GD “lấy trẻ làm trung tâm” giúp trẻ chủ động chiếm lĩnh tri thức, phát triển tư duy nhận thức, phát huy mạnh mẽ tính tích cực trong các hoạt động. Từ đó, trẻ sẽ chủ động khám phá, tìm kiếm và chiếm lĩnh tri thức. Do vậy, mọi nỗ lực của GV đều vì trẻ, cho trẻ, xuất phát từ trẻ. GV giữ vai trò là người định hướng, dẫn dắt, tổ chức các hoạt động cho trẻ.

- **Quan điểm đa phương, đa ngành:** Hiện nay, có một số quan điểm liên quan đến cách tiếp cận đa phương, đa ngành trong chăm sóc, GD trẻ. Có thể kể đến các quan điểm như: Quan niệm hợp tác công tư trong GD; Quan niệm về các lực lượng xã hội trong GD; Thuyết gắn kết; Quan điểm cùng tham gia; Quan điểm xã hội hóa; Quan điểm GD dựa vào cộng đồng. Các quan điểm này cho thấy cần huy động tất cả các nguồn lực trong chăm sóc và GD trẻ thì sẽ tạo ra sự phát triển toàn diện của trẻ trên các mặt sức khỏe, dinh dưỡng, GD, chăm sóc, an ninh và an toàn.

### 2.1.4. Căn cứ chỉ đạo việc phát triển Chương trình Giáo dục nhà trường Mầm non

#### Căn cứ 1: CT GDMN

Trong phần “Hướng dẫn thực hiện” của CT GDMN [1] ghi rõ như sau:

1. Căn cứ vào CT GDMN do Bộ GD&ĐT ban hành, các sở GD&ĐT, phòng GD&ĐT hướng dẫn các cơ sở GDMN xây dựng kế hoạch năm học, tổ chức thực hiện, phát triển CT GDMN phù hợp với văn hóa, điều kiện của địa phương, của nhà trường, khả năng và nhu cầu của trẻ.

2. Trên cơ sở CT GDMN, GV chủ động xây dựng kế hoạch GD phù hợp với nhóm/lớp, khả năng của cá nhân trẻ và điều kiện thực tế của địa phương.

3. Nội dung của các lĩnh vực GD chủ yếu được tổ chức thực hiện theo hướng tích hợp và tích hợp theo các chủ đề gần gũi thông qua các hoạt động đa dạng, thích hợp với trẻ và điều kiện thực tế của địa phương.

4. Theo dõi, đánh giá thường xuyên sự phát triển của trẻ và xem xét các mục tiêu của CT, kết quả mong đợi để có kế hoạch tổ chức hướng dẫn hoạt động phù hợp với sự phát triển của cá nhân trẻ và của nhóm/lớp.

Bên cạnh đó, việc đổi mới CT GD phổ thông sau 2015 theo tiếp cận năng lực nhất thiết phải đưa các cơ sở GD cùng tham gia vào quá trình phát triển CT. Thậm chí, nhà trường phải tham gia ngay từ đầu để cùng xây dựng, qua đó tiếp thu, tiến tới làm chủ CT, từ đó có hướng để triển khai.

#### Căn cứ 2: Chuẩn nghề nghiệp GV MN [2].

Tại Điều 5, Tiêu chuẩn 2, Tiêu chí 4 của Chuẩn nghề nghiệp GV MN ghi rõ:

Tiêu chí 4: Xây dựng kế hoạch nuôi dưỡng, chăm sóc, GD theo hướng phát triển toàn diện trẻ em.

a. Mức đạt: Xây dựng được kế hoạch chăm sóc, GD trẻ em theo CT GDMN, phù hợp với nhu cầu phát triển của trẻ em trong nhóm, lớp.

b. Mức khá: Chủ động, linh hoạt điều chỉnh kế hoạch chăm sóc, GD hướng tới sự phát triển toàn diện của trẻ em, phù hợp với điều kiện thực tiễn của trường, lớp và văn hóa địa phương.

c. Mức tốt: Tham gia phát triển CT GD nhà trường, hỗ trợ đồng nghiệp trong xây dựng kế hoạch chăm sóc, GD hướng tới sự phát triển toàn diện của trẻ em, phù hợp với điều kiện thực tiễn của trường, lớp và văn hóa địa phương.

Đây là những căn cứ cơ bản để thấy rằng, phát triển CT nhà trường (cấp độ nhóm lớp) là nhiệm vụ quan trọng và là điều kiện bắt buộc đối với các nhà trường MN và GV MN.

### 2.3. Bản chất phát triển Chương trình Giáo dục nhà trường Mầm non

Theo OECD (1979), “Phát triển CT nhà trường là một quá trình trên cơ sở các hoạt động bên trong nhà trường

hoặc trên cơ sở nhu cầu của nhà trường trong việc thực thi CT GD nhằm tạo ra sự phân quyền, trách nhiệm và sự kiểm soát giữa chính quyền trung ương và địa phương để nhà trường có được quyền tự chủ hợp pháp về hành chính, nghề nghiệp để có thể tự quản lý quá trình phát triển CT” [3].

Theo Trần Thị Minh Huệ, phát triển CT GD nhà trường MN được hiểu là từ CT GD địa phương (sở GD&ĐT, phòng GD&ĐT) nhà trường nghiên cứu, thiết kế, xây dựng và quản lý thực hiện CT GD chi tiết, cụ thể, phù hợp với thực tiễn môi trường và điều kiện GD của nhà trường - gọi là CT GD nhà trường. CT GD nhà trường đảm bảo thực hiện được mục tiêu GD chung đề ra, đáp ứng nhu cầu GDMN của địa phương và tiếp cận được với xu thế phát triển của GDMN, song chứa đựng và thể hiện triết lý riêng của nhà trường, gắn với điều kiện GD của nhà trường [4].

Theo quan điểm này, phát triển CT GD nhà trường MN đòi hỏi phải có CT GDMN địa phương (CT GDMN của sở, phòng GD gắn với những đặc thù địa phương). Hiện nay, ở Việt Nam, CT GDMN địa phương đang là vấn đề chưa được quan tâm và còn xa lạ đối với các nhà quản lý và GV MN.

Tài liệu “Bồi dưỡng chuẩn nghề nghiệp GV MN hạng 3” cho rằng: Phát triển CT GD nhà trường MN là cụ thể hóa CT GDMN quốc gia để phù hợp với điều kiện nhà trường. Đó là sự cụ thể về mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức, đánh giá... của CT quốc gia vào thực tế của nhà trường MN [5].

Với quan điểm này, phát triển CT GD nhà trường MN là quá trình nhà trường cụ thể hoá CT GDMN quốc gia, làm cho CT GDMN quốc gia phù hợp ở mức cao nhất với thực tiễn của cơ sở GDMN. Trên cơ sở đảm bảo yêu cầu chung của CT GD quốc gia, nhà trường sẽ lựa chọn, xây dựng mục tiêu, nội dung và xác định cách thức thực hiện, phản ánh đặc trưng và phù hợp với thực tiễn nhà trường nhằm đáp ứng yêu cầu phát triển của trẻ MN, thực hiện có hiệu quả mục tiêu GD. Như vậy, vai trò của địa phương bị mờ nhạt trong việc xây dựng, chỉ đạo và hướng dẫn thực hiện CT.

Theo quan điểm của chúng tôi, ngoài căn cứ là CT GDMN quốc gia thì cần căn cứ vào CT địa phương (nếu có), các nhà trường MN tổ chức hoạt động phát triển CT GD của trường mình bằng việc điều chỉnh mục tiêu, nội dung, các hoạt động cho phù hợp với đặc trưng của từng nhà trường trên cơ sở phải phù hợp với trẻ trong nhà trường, từ đó tạo ra CT GD nhà trường MN.

Phát triển CT GD nhà trường MN là một hướng đi tích cực, cho phép các trường MN đổi mới sinh hoạt chuyên môn theo hướng cùng bàn bạc, chủ động xây dựng kế hoạch trên cơ sở đề cao vai trò tích cực, sáng tạo, chủ động của cán bộ quản lý và đội ngũ GV theo nguyên tắc “lấy trẻ làm trung tâm”. Mục đích, nhiệm vụ phát

triển CT GD nhà trường MN nhằm cải tiến CT GD, giúp trẻ em phát triển về thể chất, tình cảm, trí tuệ, thẩm mỹ, hình thành những yếu tố đầu tiên của nhân cách, chuẩn bị cho trẻ em vào lớp một; Hình thành và phát triển ở trẻ em những chức năng tâm sinh lí, năng lực và phẩm chất mang tính nền tảng, những kĩ năng sống cần thiết phù hợp với lứa tuổi, khơi dậy và phát triển tối đa những khả năng tiềm ẩn, đặt nền tảng cho việc học ở các cấp học tiếp theo và cho việc học tập suốt đời. Để phát triển CT GD nhà trường MN thực sự có hiệu quả, ngoài sự tham gia của đội ngũ cán bộ quản lí và đội ngũ GV MN trong nhà trường, còn có ủy ban nhân dân và các tổ chức chính trị - xã hội như Hội Phụ huynh, Đoàn Thanh niên, Hội Phụ nữ... trên địa bàn.

Như vậy, phát triển CT GD nhà trường MN là quá trình liên tục, chủ yếu do các nhà sư phạm ở trường MN thực hiện trên cơ sở nghiên cứu, điều chỉnh một hoặc một số vấn đề của CT quốc gia và CT địa phương (nếu có), nhằm xây dựng một CT GD phù hợp với điều kiện thực tại của nhà trường, đáp ứng sự phát triển của trẻ trong nhà trường đó.

#### 2.4. Các cấp độ phát triển Chương trình Giáo dục nhà trường Mẫu non

Với quan điểm chỉ đạo hướng dẫn thực hiện CT GDMN, các địa phương, các nhà trường MN, các GV MN được phép linh hoạt, chủ động và sáng tạo trong việc lựa chọn và thiết kế CT GD cho phù hợp với điều kiện thực tại. Do vậy, phát triển CT GD nhà trường MN cũng tạo ra nhiều tầng bậc khác nhau gồm: Phát triển CT GD của nhà trường: cấp độ nhà trường; Phát triển CT GD của khối lớp: cấp độ khối lớp; Phát triển CT GD của nhóm lớp: cấp độ nhóm lớp.

##### 2.4.1. Cấp độ nhà trường

Cấp độ này do ban giám hiệu nhà trường trực tiếp xây dựng, chỉ đạo, quản lí và đánh giá CT.

Khi phát triển CT GD nhà trường, ban giám hiệu dựa vào những căn cứ sau đây:

- Các ưu tiên quốc gia, các ưu tiên địa phương (liên quan tới yêu cầu của một hoặc nhiều lĩnh vực phát triển);
- CT GDMN quốc gia (những thay đổi, bổ sung của CT quốc gia);
- Những mong muốn đáp ứng/thể hiện yêu cầu, nguồn lực, môi trường đặc trưng của địa phương, của nhà trường.
- Triết lí, tầm nhìn, định hướng và chiến lược phát triển của nhà trường.
- CT hiện tại của nhà trường (nếu chưa đáp ứng được nhu cầu của tất cả/một bộ phận cán bộ, GV, trẻ MN trong nhà trường, thậm chí cả các bậc phụ huynh thì cần phải chỉnh sửa, bổ sung, thậm chí thay đổi cho phù hợp).
- Những yêu cầu mới trong GDMN (như cách lập kế hoạch, cách tổ chức hoặc đánh giá...).

Nội dung cơ bản của CT GD cấp độ nhà trường bao gồm:

- Những định hướng cốt lõi, mục tiêu của nhà trường, thể hiện ở: Mục tiêu phát triển của nhà trường về GD (về chất lượng và số lượng); Mục tiêu cơ bản phát triển đối với trẻ trong nhà trường ở các lĩnh vực: Phát triển thể chất, phát triển ngôn ngữ, phát triển nhận thức, phát triển thẩm mỹ, phát triển tình cảm và kĩ năng xã hội.
- Hệ thống các nội dung GD thể hiện bằng các chủ đề lớn, có tính chất định hướng cho việc lựa chọn của các khối lớp: xác định số lượng, tên gọi các chủ đề lớn.

##### 2.4.2. Cấp độ của khối lớp

Ở trường MN, tùy vào quy mô phát triển của nhà trường, có thể phân chia thành các khối theo độ tuổi, đồng thời phân công các tổ trưởng chuyên môn phụ trách các khối.

Nếu quy mô nhà trường không lớn thì có thể tổ trưởng chuyên môn khối nhà trẻ/tổ trưởng chuyên môn khối mẫu giáo.

Nếu quy mô nhà trường lớn thì sẽ có các tổ trưởng chuyên môn khối nhà trẻ/khối mẫu giáo 3 - 4 tuổi/khối mẫu giáo 4 - 5 tuổi/khối mẫu giáo 5 - 6 tuổi.

Với cấp độ khối lớp, các tổ trưởng chuyên môn sẽ chịu trách nhiệm xây dựng, chỉ đạo và quản lí CT khối lớp do họ phụ trách.

Căn cứ để tổ trưởng chuyên môn phát triển CT GD khối lớp là:

- Những định hướng, mục tiêu, chiến lược GD của nhà trường MN trong năm học.
  - Mục tiêu cần đạt được của trẻ ở độ tuổi phụ trách (dựa vào mục tiêu CT quốc gia và mục tiêu CT địa phương nếu có).
  - Những bất cập của CT GD cho độ tuổi ở năm học trước.
  - Những mong muốn của tất cả/một bộ phận phụ huynh, các cháu MN trong độ tuổi...
  - Những yêu cầu mới về cách lập kế hoạch, cách tổ chức hoặc đánh giá...
  - Các công nghệ mới, thành tựu mới về GDMN.
- Nội dung cơ bản của CT GD cấp độ khối lớp bao gồm:
- Mục tiêu phát triển đối với trẻ trong khối lớp ở các lĩnh vực phát triển;
  - Hệ thống chủ đề lớn, chủ đề nhánh dành cho khối lớp;
  - Hệ thống các nội dung GD dành cho khối lớp;
  - Gợi ý các hình thức tổ chức hoạt động GD;
  - Các tiêu chí đánh giá chất lượng GD của các lớp.

##### 2.4.3. Cấp độ nhóm lớp

Cấp độ này do GV MN tại các nhóm lớp chịu trách

nhiệm.

Khi xây dựng CT GD nhóm lớp, GV cần dựa trên những căn cứ sau đây:

- Tình hình trẻ của nhóm lớp phụ trách (lưu ý các nhóm lớp có trẻ khuyết tật);
  - Mục tiêu GD của khối lớp;
  - Nội dung CT của khối lớp;
  - Những yêu cầu mới về cách lập kế hoạch, cách tổ chức và đánh giá;
  - Các công nghệ mới, thành tựu mới trong GDMN.
- Nội dung phát triển CT GD nhóm lớp bao gồm:
- Mục tiêu GD của nhóm lớp;
  - Kế hoạch GD (bao gồm cả kế hoạch năm học, kế hoạch chủ đề và kế hoạch ngày);
  - Giáo án các hoạt động GD;

- Đánh giá hiệu quả các hoạt động GD (bao gồm cả đánh giá ngoài và đánh giá trong).

### 3. Kết luận

Có thể thấy, ngay trong nhà trường MN, việc phát triển CT GD cũng có các cấp độ khác nhau với các yêu cầu, các mức độ, các nội dung khác nhau. Về cơ bản, các thành phần tham gia vào phát triển CT trình GD chủ yếu là đội ngũ ban giám hiệu và các GV (bao gồm cả tổ trưởng chuyên môn). Để CT GD nhà trường thực hiện được và thực hiện có hiệu quả thì CT nhóm lớp giữ vị trí cơ bản, cốt lõi, trong đó người tham gia tích cực nhất, có trách nhiệm cao nhất trong việc phát triển CT GD nhà trường chính là đội ngũ GV MN.

### Tài liệu tham khảo

- |   |   |
|---|---|
| <p>[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2016), <i>Chương trình Giáo dục Mầm non</i>, NXB Giáo dục Việt Nam.</p> <p>[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2016), <i>Thông tư số 26/2018/TT-BGDĐT Ban hành quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non</i>.</p> <p>[3] Trịnh Thị Anh Hoa, (2010), <i>Tổng quan kinh nghiệm quốc tế về phát triển chương trình</i>, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.</p> <p>[4] Trần Thị Minh Huệ, (2017), <i>Giáo trình Phát triển Chương trình Giáo dục Mầm non</i>, NXB Đại học Thái nguyên.</p> <p>[5] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2017), <i>Tài liệu bồi dưỡng theo chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non hạng 3</i>, NXB Giáo dục Việt Nam.</p> <p>[6] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2009), <i>Thông tư 17/2009/TT-BGDĐT ngày 25 tháng 7 năm 2009 về việc Ban hành</i></p> | <p><i>Chương trình Giáo dục Mầm non</i>.</p> <p>[7] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2016), <i>Thông tư 28/2016/TT-BGDĐT ngày 30 tháng 12 năm 2016 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc sửa đổi, bổ sung một số nội dung của Chương trình Giáo dục Mầm non</i>.</p> <p>[8] Nguyễn Thị Thu Hiền, (2002), <i>Phát triển và tổ chức thực hiện Chương trình Giáo dục Mầm non</i>, NXB Giáo dục, Hà Nội.</p> <p>[9] Lương Việt Thái, (2011), <i>Báo cáo tổng kết đề tài Phát triển Chương trình Giáo dục phổ thông theo định hướng phát triển năng lực người học</i>, Đề tài cấp Bộ, mã số B2008-37-52TĐ, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.</p> <p>[10] Vụ Giáo dục Mầm non, (2014), <i>Tài liệu hướng dẫn lập kế hoạch và tổ chức thực hiện Chương trình Giáo dục Mầm non</i>, NXB Giáo dục, Hà Nội.</p> |
|---|---|

## LEVELS OF CURRICULUM DEVELOPMENT IN PRESCHOOLS

### Pham Thi Huyen

Vinh University  
182 Le Duan, Vinh city, Nghe An province, Vietnam  
Email: phamthihuyen.vinh@gmail.com

**ABSTRACT:** *The preschool education program is developed based on dialectical materialist philosophy, psychological basis, education and legal bases. Even in preschools, there are different levels of curriculum development, namely school-level, grade-level, and group-level curriculum development.*

**KEYWORDS:** *Preschool education curriculum development; curriculum development based on Preschool level.*

# Phát triển chương trình giáo dục nhà trường trong các cơ sở giáo dục mầm non - Quy trình và những vấn đề cần lưu ý

**Nguyễn Thị Cẩm Bích**

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam  
Số 04 Trịnh Hoài Đức, Đống Đa, Hà Nội, Việt Nam  
Email: cambich.nguyen@gmail.com

**TÓM TẮT:** Phát triển chương trình giáo dục nhà trường tạo cơ hội cho các cơ sở giáo dục phát huy sức sáng tạo của đội ngũ giáo viên, cán bộ quản lý nhằm nâng cao kết quả thực hiện mục tiêu giáo dục, tạo nên những giá trị và bản sắc đặc thù của mỗi cơ sở giáo dục. Bài viết đề cập đến vấn đề phát triển chương trình giáo dục nhà trường trong các cơ sở giáo dục mầm non, quy trình và những lưu ý khi thực hiện việc phát triển chương trình trong thực tiễn.

**TỪ KHÓA:** Phát triển chương trình giáo dục nhà trường; giáo dục mầm non.

→ Nhận bài 25/10/2019 → Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa 12/11/2019 → Duyệt đăng 25/12/2019.

## 1. Đặt vấn đề

Phát triển chương trình (CT) giáo dục nhà trường (GDNT) trong các văn bản chỉ đạo, định hướng của Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT) trong thời gian từ năm 2013 đến nay tạo cơ hội cho các cơ sở giáo dục (GD) phát huy sức sáng tạo của đội ngũ giáo viên (GV), cán bộ quản lý (CBQL) nhằm nâng cao kết quả thực hiện mục tiêu GD, tạo nên những giá trị và bản sắc đặc thù của mỗi cơ sở GD. Phát triển CT GDNT trong các cơ sở GD mầm non (GDMN) đã được ghi rõ trong CT GDMN: “Căn cứ vào CT GDMN do Bộ GD&ĐT ban hành, các sở GD&ĐT, phòng GD&ĐT hướng dẫn các cơ sở GDMN xây dựng kế hoạch năm học, tổ chức thực hiện; Phát triển CT GDMN phù hợp với văn hoá, điều kiện của địa phương, của nhà trường, khả năng và nhu cầu của trẻ” [1]. Như vậy, phát triển CT GDMN trong bối cảnh CT GDMN quốc gia là CT khung là nhiệm vụ cần thiết của các cấp địa phương và mỗi cơ sở GDMN. Trong bài viết này, chúng tôi đề cập đến vấn đề phát triển CT GDNT trong các cơ sở GDMN, quy trình và những lưu ý khi thực hiện việc phát triển CT trong thực tiễn.

## 2. Nội dung

### 2.1. Chương trình giáo dục nhà trường và phát triển chương trình giáo dục nhà trường trong các cơ sở giáo dục mầm non

CT GDNT là CT GD do hiệu trưởng nhà trường tổ chức biên soạn, với sự tham gia của CBQL và GV nhà trường và các chuyên gia (nếu có), được nhà trường thẩm định và hiệu trưởng phê duyệt. CT GDNT bao gồm những cách thức mà nhà trường đưa CT GD quốc gia vào thực tiễn nhà trường. CT GDNT cần đảm bảo: Đáp ứng yêu cầu chung của CT quốc gia; Phù hợp với truyền thống, thế mạnh của nhà trường và nhu cầu, hứng thú, cách học khác nhau của trẻ; Phù hợp với những yêu cầu và kì vọng của cộng đồng và điều kiện thực tế về kinh

tế, văn hoá, chính trị của địa phương; Đảm bảo sự mềm dẻo, linh hoạt cho phép nhà trường cùng GV thiết kế CT phù hợp với nhu cầu học tập của trẻ, phù hợp với những thay đổi trong điều kiện kinh tế - xã hội. CT GDNT làm cơ sở cho việc tổ chức các hoạt động GD trẻ, là kim chỉ nam cho hoạt động GD trong nhà trường, là công cụ hữu hiệu đối với người quản lý của cơ sở GD.

Phát triển CT GDNT là quá trình cơ sở GD cụ thể hoá CT GD quốc gia, làm cho CT GD quốc gia phù hợp ở mức cao nhất với thực tiễn của cơ sở GD. Trên cơ sở đảm bảo yêu cầu chung của CT GD quốc gia, cơ sở sẽ lựa chọn, xây dựng nội dung và xác định cách thức thực hiện phản ánh đặc trưng và phù hợp với thực tiễn nhà trường nhằm đáp ứng yêu cầu phát triển của người học, thực hiện có hiệu quả mục tiêu GD.

Phát triển CT GDNT trong các cơ sở GDMN là quá trình cơ sở GDMN cụ thể hoá CT GDMN quốc gia, làm cho CT GDMN quốc gia phù hợp ở mức cao nhất với thực tiễn của cơ sở GD. Trên cơ sở đảm bảo yêu cầu chung của CT GDMN quốc gia, cơ sở GDMN sẽ lựa chọn, xây dựng nội dung, xác định cách thức thực hiện phản ánh đặc trưng và phù hợp với thực tiễn nhà trường nhằm đáp ứng yêu cầu phát triển của trẻ em lứa tuổi mầm non, thực hiện có hiệu quả mục tiêu GD.

Kết quả của quá trình phát triển CT GDNT ở cơ sở GDMN là một CT GD cụ thể của nhà trường chung cho mỗi khối nhóm nhà trẻ, khối lớp mẫu giáo theo độ tuổi nhóm/lớp và kế hoạch GD của từng nhóm/lớp phù hợp với điều kiện thực tế của trường, lớp và đảm bảo thực hiện được mục tiêu GD đã đề ra.

### 2.2. Quy trình phát triển chương trình giáo dục nhà trường trong các cơ sở giáo dục mầm non

Xem phát triển CT GD là một quá trình liên tục, nó sẽ bao gồm các yếu tố (đồng thời cũng là các bước thực

hiện) sau: 1/ Phân tích bối cảnh; 2/ Xác định mục tiêu CT GDNT; 3/ Xây dựng CT GDNT; 4/ Tổ chức thực hiện CT GDNT; 5/ Đánh giá điều chỉnh CT.

### 2.2.1. Phân tích bối cảnh

Trong thiết kế CT GD bắt kì, việc phân tích bối cảnh là vô cùng cần thiết. Việc phân tích bối cảnh sẽ giúp cơ sở GD xác định được những điều kiện ảnh hưởng, nhu cầu thực tế cũng như điểm mạnh, điểm yếu của cơ sở để có thể xác định được mục tiêu GD phù hợp với quan điểm, điều kiện thực tế cũng như xác định các phương pháp GD cần thiết để đạt được mục tiêu đã đề ra.

#### a. Phân tích bối cảnh trong và ngoài nhà trường

**Phân tích bối cảnh bên ngoài nhà trường:** Tập trung phân tích một số yếu tố có ảnh hưởng đến sự phát triển của cơ sở GD như:

- *Tình hình kinh tế - xã hội; Tập quán, phong tục, đặc trưng về văn hoá - xã hội của địa phương.*

Bên cạnh đó, người làm CT cần phân tích những căn cứ về pháp lí như đường lối, chính sách của Đảng, Nhà nước về GD; Luật GD, Điều lệ trường mầm non, Quy định về phát triển CT, Quy định về kiểm định chất lượng GD...

- *Nhu cầu của cha mẹ trẻ và cộng đồng:* Khi bắt đầu quá trình phát triển CT GDNT, những người làm CT nhất thiết phải tiến hành điều tra, khảo sát nhu cầu của cha mẹ trẻ để xác định và phân tích nhu cầu về chất lượng và số lượng trẻ trong độ tuổi đến trường mầm non; Đồng thời phân tích về nhu cầu và sự tham gia phối hợp của các lực lượng trong công tác GD của nhà trường;

**Phân tích bối cảnh bên trong nhà trường:** Mỗi cơ sở GD với các đặc trưng riêng về uy tín, truyền thống, đội ngũ, cơ sở vật chất, môi trường GD là những nhân tố quyết định cho hướng đi cũng như kết quả thực hiện CT. Việc phân tích điểm mạnh, điểm yếu, những thuận lợi khó khăn của cơ sở, những gì có thể làm được để đáp ứng mục tiêu GD sẽ giúp người làm CT tập trung vào các giá trị cốt lõi để khẳng định sự khác biệt về chất lượng của cơ sở GD:

- *Truyền thống, thương hiệu/uy tín của nhà trường:* Đây là nền tảng quan trọng cho sự phát triển của nhà trường mà có thể lấy đó làm động lực cho các chiến lược phát triển của nhà trường trong tương lai.

- *Đội ngũ CBQL, GV, nhân viên:* Là yếu tố then chốt tạo nên chất lượng của một cơ sở GD. Chính vì vậy, khi phân tích bối cảnh để phục vụ cho quá trình xây dựng CT GDNT, nhất thiết phải đánh giá, phân tích chất lượng của đội ngũ không chỉ về số lượng, trình độ mà còn cần lưu ý đến năng lực nghề nghiệp, khả năng đáp ứng các yêu cầu của công việc thực tế.

- *Các điều kiện về đảm bảo thực hiện CT:* Cần phân tích điều kiện về cơ sở vật chất, thiết bị, đồ dùng, đồ chơi, môi trường GD, tài chính và các nguồn lực về kinh

tế và các xu hướng về nguồn lực vật chất mà cơ sở GD có thể dự báo được trong tương lai.

#### b. Phân tích CT GD hiện hành

**Phân tích CT GD quốc gia hiện hành:** CT GDMN hiện hành được Bộ trưởng Bộ GD&ĐT kí quyết định ban hành theo Thông tư số 17/2009/TT-BGDĐT và được sửa đổi, bổ sung theo Thông tư số 28/2016/TT-BGDĐT là CT cấp quốc gia mang tính chất khung. CT gồm những nội dung cốt lõi, cơ bản, phù hợp với độ tuổi; CT có độ mở, cho phép linh hoạt nhằm tăng cường tính chủ động của GV trong việc lựa chọn những nội dung GD cụ thể, phù hợp với kinh nghiệm sống và khả năng của trẻ, điều kiện thực tế của địa phương. Việc phân tích CT quốc gia từ mục tiêu, nội dung, kết quả mong đợi đến phương pháp hình thức tổ chức thực hiện và đánh giá sẽ giúp cơ sở GD có được định hướng chính để điều chỉnh sao cho phù hợp với thực tiễn và vẫn đảm bảo yêu cầu chung.

**Phân tích CT GDNT hiện hành:** Để có căn cứ xây dựng CT GDNT cũng như kế hoạch thực hiện được sát thực nhất, bên cạnh việc hiểu và khai thác CT GDMN quốc gia, thì việc kế thừa CT GDNT đã có (đã được xây dựng cho những năm học trước) là cần thiết. Phân tích CT GDNT đã có giúp: Hiểu rõ hơn tình hình thực tế của cơ sở GD với những đặc trưng cơ bản từ lịch sử phát triển, những điểm mạnh, điểm yếu về đội ngũ, về chuyên môn, về sự phối hợp với cha mẹ trẻ, với cộng đồng... cũng như những thuận lợi, khó khăn gặp phải trong công tác chăm sóc GD trẻ; Xác định được việc tiếp tục phát triển các hoạt động của nhà trường theo hướng đã đi hay điều chỉnh hay thay đổi theo điều kiện thực tế của từng năm học; Điều chỉnh mục tiêu, nội dung cũng như các hoạt động chăm sóc GD trẻ; CT GD nhà trường đã có cần được phân tích từ mục tiêu đến nội dung, kế hoạch thực hiện cũng như các hoạt động, phương pháp, hình thức tổ chức và phương thức đánh giá.

Bên cạnh đó, các cơ sở GDMN còn có thể phân tích CT quốc tế đã mua bản quyền (nếu có) hoặc phân tích, tham khảo các CT đặc thù khác trên cơ sở đó định hướng phát triển CT GDNT (Tham khảo quy định về CT tích hợp tại Nghị định 86/2018/NĐ-CP quy định về hợp tác đầu tư của nước ngoài trong lĩnh vực GD).

### 2.2.2. Xác định mục tiêu chương trình giáo dục nhà trường

Mục tiêu CT GDNT là sự diễn đạt cụ thể những gì mà trẻ có thể/có khả năng thực hiện được sau khi hoàn thành CT GDNT (sao cho phù hợp với mục tiêu chung của CT quốc gia, điều kiện thực tế vừa thể hiện tầm nhìn, sứ mạng, giá trị cốt lõi, mong đợi riêng của cơ sở GD (nếu có). Đây là căn cứ để thiết kế các hoạt động GD, quản lí dạy học, đánh giá kết quả GD, hoạt động GD nhằm bảo đảm tính thống nhất, tính khả thi của CT, đảm bảo chất lượng và hiệu quả GD. Mục tiêu của CT GDNT được xác định dựa trên:

- Mục tiêu chung của CT GDMN cấp quốc gia.
  - Tầm nhìn - Sứ mạng - Giá trị cốt lõi của nhà trường:
- Tuỳ vào quy mô, quan điểm xây dựng và phát triển CT GDNT mà Tầm nhìn - Sứ mạng - Giá trị cốt lõi của nhà trường được xác định rõ. Căn cứ vào Tầm nhìn - Sứ mạng - Giá trị cốt lõi được xác định, thì mục tiêu của CT GDNT được xác định cho phù hợp.
- Đặc điểm của trẻ trong trường.
  - Đặc điểm của địa bàn trường đóng.
  - Nhu cầu thực tế từ phía cha mẹ trẻ, từ cộng đồng.
  - Nhu cầu của cán bộ, GV nhà trường.
  - Mô hình tham gia của các đối tác trong phát triển CT (GV, chuyên gia, cha mẹ trẻ, trẻ, chính quyền địa phương...).
  - Xác định các nguồn lực có thể huy động phát triển CT.

Trên cơ sở đó, ban giám hiệu, tập thể chuyên gia thiết kế CT xác định mục tiêu phát triển chung của nhà trường. Mục tiêu này trên cơ sở mục tiêu trong CT quốc gia đồng thời bổ sung hoặc nâng cao, nhấn mạnh đến yếu tố chuyên sâu của cơ sở GD sao cho phù hợp, duy trì và phát triển thương hiệu của cơ sở GD.

### 2.2.3. Xây dựng chương trình giáo dục nhà trường

Trên cơ sở mục tiêu của CT GDNT đã được xác định, việc xây dựng CT GDNT đi vào cụ thể, chi tiết. Điều này đòi hỏi sự nỗ lực hợp tác của một tập thể những chuyên gia thiết kế CT GD và các nhà giáo có kinh nghiệm. Xây dựng CT GDNT là quá trình cơ sở GD cụ thể hoá CT GD quốc gia, làm cho CT GD quốc gia phù hợp ở mức cao nhất với thực tiễn của nhà trường/cơ sở GD. Xây dựng CT GDNT trong các cơ sở GDMN được tiến hành theo các bước sau:

- Xác định mục tiêu GD cụ thể (theo lĩnh vực phát triển) cho cuối độ tuổi nhà trẻ và mẫu giáo.
- Lựa chọn, sắp xếp nội dung CT và xác định kết quả mong đợi theo các lĩnh vực cho các độ tuổi.
- Lựa chọn các phương pháp, hình thức tổ chức thực hiện CT, phương tiện hỗ trợ và các hoạt động trọng tâm.
- Xác định các phương thức đánh giá việc thực hiện CT cũng như việc phân phối thời gian GD chung cho nhà trẻ và mẫu giáo theo độ tuổi và kế hoạch GD của từng nhóm lớp.

Kết quả của bước xây dựng CT GDNT trong các cơ sở GDMN sẽ là bản CT GDNT.

**(1) Xác định mục tiêu cụ thể:** Trên cơ sở mục tiêu chung của CT GDNT đã được xác định, cần xác định mục tiêu cụ thể cuối độ tuổi trên cơ sở mục tiêu GD, kết quả mong đợi theo từng độ tuổi trong CT GDMN do Bộ GD&ĐT ban hành sao cho bảo đảm tính khoa học, phù hợp với đặc điểm phát triển tâm sinh lí của trẻ từng độ tuổi trong thực tế và phù hợp với sứ mạng, mục tiêu GD, chức năng, nhiệm vụ và điều kiện thực tiễn của cơ sở

GDMN. Mục tiêu cụ thể được viết cho trẻ cuối độ tuổi nhà trẻ và mẫu giáo và được trình bày theo các lĩnh vực GD phát triển:

- *Với nhà trẻ:* Mục tiêu được trình bày theo 4 lĩnh vực phát triển: Thể chất; Nhận thức; Ngôn ngữ; Tình cảm, kĩ năng xã hội và thẩm mỹ.

- *Với mẫu giáo:* Mục tiêu được trình bày theo 5 lĩnh vực phát triển: Thể chất; Nhận thức; Ngôn ngữ; Tình cảm, kĩ năng xã hội; Thẩm mỹ.

### **(2) Xác định nội dung, kết quả mong đợi của các lĩnh vực GD**

Nội dung và kết quả mong đợi của các lĩnh vực GD được xác định dựa trên:

- Mục tiêu của CT GDNT nói chung, mục tiêu CT GD nhà trẻ và CT GD mẫu giáo nói riêng đã được nhà trường xác định trên cơ sở kết quả phân tích bối cảnh..., nhu cầu về CT GD của nhà trường.

- Ma trận mức độ nội dung và ma trận kết quả mong đợi theo độ tuổi của các lĩnh vực GD thể hiện tương ứng giữa kết quả mong đợi của CT GD theo lĩnh vực GD và nội dung các lĩnh vực GD. Ma trận đó đã được xác lập từ trước cho tất cả các lĩnh vực GD trong CT GDMN cấp quốc gia.

Lựa chọn nội dung cho CT cần căn cứ vào mục tiêu CT và các điều kiện thực hiện của cơ sở GD. Lựa chọn nội dung cho CT cần đảm bảo sự phù hợp với kết quả mong đợi của CT.

### **(3) Xác định phương pháp, hình thức GD, các hoạt động GD và cách đánh giá kết quả GD**

Sau khi đã xác định mục tiêu của lĩnh vực GD, có được nội dung và kết quả mong đợi của lĩnh vực GD phù hợp với mục tiêu của CT, vấn đề quan trọng tiếp theo cần lưu ý của việc xây dựng CT là xác định cấu trúc CT, trình tự và các nội dung của lĩnh vực GD, kết quả mong đợi của lĩnh vực GD cho hợp lí, xác định cách đánh giá kết quả GD.

Cấu trúc của CT cần đề cập đến cách tổ chức các nội dung GD đã lựa chọn cho các lĩnh vực GD và các hoạt động GD, cách đánh giá kết quả GD. Trình tự tổ chức các nội dung và triển khai các hoạt động GD phù hợp với trình tự phát triển các kết quả mong đợi của CT.

Sự tương ứng các kết quả mong đợi của CT với từng nội dung của lĩnh vực GD và các hoạt động GD, trải nghiệm cụ thể cũng như sự phối hợp các kết quả mong đợi và các hoạt động GD là cần thiết cho việc đạt được tiến trình GD thích hợp và sử dụng các nguồn lực, thời gian một cách hiệu quả.

Sau khi CT GDNT được xây dựng, việc triển khai thực hiện CT GDNT là công việc của Ban giám hiệu nhà trường và GV. Một CT GD dù có được xây dựng một cách hoàn hảo đi chăng nữa nhưng cũng sẽ không mang lại kết quả GD theo ý muốn nếu không chú trọng đến khâu thực hiện CT GD. Trong đó, có điều kiện tổ chức

hoạt động GD và vai trò của GV. GV có vai trò quyết định đến sự thành công của CT GD, là người xây dựng kế hoạch GD cho nhóm/ lớp của mình và tổ chức thực hiện. Ban giám hiệu nhà trường đóng vai trò hết sức quan trọng trong tổ chức triển khai thực hiện CT GDNT và cần phải thường xuyên giám sát, theo dõi việc thực hiện CT. CT GD cần được thường xuyên rà soát, điều chỉnh bổ sung và cập nhật để đáp ứng nhu cầu của trẻ em thay đổi theo sự phát triển của xã hội nói chung và đồng thời đảm bảo cam kết của nhà trường về chất lượng sản phẩm GD theo yêu cầu xã hội.

### 2.2.4. Tổ chức thực hiện chương trình giáo dục nhà trường

CT GD được thiết kế qua nhiều cấp độ, ứng với mỗi cấp độ là người chịu trách nhiệm thực thi. CT GDNT do ban giám hiệu nhà trường phối hợp với các cá nhân, tổ chức xây dựng và quản lý; CT GD của các nhóm lớp do GV đứng lớp xây dựng và thực hiện trên cơ sở CT GD chung của nhà trường.

Việc sắp xếp, phân công triển khai thực hiện CT GDNT từ phó hiệu trưởng, tổ trưởng chuyên môn đến GV được hiệu trưởng tiến hành triển khai tùy theo khả năng của từng thành viên trên cơ sở thống nhất các biện pháp quản lý thực hiện CT GDNT đã được xây dựng với các thành viên trong ban giám hiệu và phối hợp chặt chẽ các bộ phận, cá nhân trong tổ chức thực hiện.

Bên cạnh đó, để thực hiện CT GDNT được hiệu quả, trên cơ sở mục tiêu đã đề ra, nhà trường cần: Chuẩn bị tốt nhất cơ sở vật chất và các điều kiện hỗ trợ; Bồi dưỡng chuyên môn cho đội ngũ CBQL, GV và nhân viên nhà trường để có thể thực hiện tốt nhất CT GDNT đã xây dựng với các phương pháp, hình thức, các phương tiện hỗ trợ đã được xác định.

#### (1) Xây dựng kế hoạch thực hiện CT

CT GDNT được cụ thể hoá thành kế hoạch hoạt động chăm sóc GD tại các nhóm lớp. CT GDNT có được thực hiện tốt hay không phụ thuộc một phần rất lớn vào công việc xây dựng kế hoạch.

Xây dựng kế hoạch chăm sóc GD (hay lập kế hoạch) nhằm cụ thể hoá CT GDNT từ xác định mục tiêu cho đến lựa chọn các nội dung và thiết kế các hoạt động chăm sóc GD sao cho phù hợp với thực tế của nhóm lớp nhất nhằm đạt được mục tiêu đã đề ra.

Trên cơ sở nắm vững CT quốc gia, CT GDNT, phân tích tình hình thực tế, GV tiến hành xây dựng kế hoạch cho nhóm, lớp mình phụ trách.

**Các loại kế hoạch chăm sóc GD:** Có những loại kế hoạch sau: Kế hoạch năm học, kế hoạch chủ đề/tháng, kế hoạch tuần, kế hoạch ngày, kế hoạch hoạt động. Các kế hoạch này nằm trong một chỉnh thể mang tính hệ thống. Việc xây dựng các loại kế hoạch cần tuân theo trình tự. Kế hoạch sau dựa trên cơ sở kế hoạch trước và được cụ thể, chi tiết hơn. Thực chất, đây là quá trình từng bước

cụ thể hoá CT.

- Kế hoạch năm: Là những dự kiến về mục tiêu, nội dung chăm sóc GD trong một năm học của nhóm lớp nhằm đạt được mục tiêu của CT.

- Kế hoạch chủ đề/tháng: Là kế hoạch chăm sóc GD được thực hiện trong thời gian 1 chủ đề hoặc 1 tháng nhằm đáp ứng mục tiêu GD theo lĩnh vực phát triển.

- Kế hoạch tuần: Kế hoạch tuần được lập ra một cách cụ thể nhằm đưa kế hoạch tháng vào thực hiện. Trong kế hoạch tuần, GV phân bổ các nội dung và cụ thể hoá các hoạt động tương ứng nhằm thực hiện các nội dung chăm sóc GD của tháng vào từng ngày trong tuần.

- Kế hoạch ngày: Là một phần của kế hoạch tuần. Kế hoạch ngày chi tiết các hoạt động trong 1 ngày của trẻ.

- Kế hoạch hoạt động: Kế hoạch chi tiết cho 1 hoạt động chăm sóc GD cụ thể.

Kế hoạch GD chỉ mang tính tương đối và có thể thay đổi. Tùy thuộc vào tình hình thực tiễn, sự đáp ứng của trẻ, các điều kiện biến động về cơ sở vật chất, thời tiết,... GV có thể linh hoạt điều chỉnh kế hoạch cho phù hợp.

**Các bước xây dựng kế hoạch:** Thông thường, việc xây dựng kế hoạch thực hiện CT trải qua các bước:

- Bước 1: *Xác định mục tiêu* chăm sóc GD theo độ tuổi của trẻ ở nhóm lớp.

- Bước 2: *Lựa chọn nội dung:* Căn cứ vào mục tiêu đã xác định, GV lựa chọn nội dung chăm sóc GD sao cho phù hợp với mục tiêu. Tùy thuộc vào loại kế hoạch, căn cứ vào nội dung chăm sóc GD đã có, GV lựa chọn các hoạt động tương ứng để thực hiện nội dung.

- Bước 3: *Đánh giá và điều chỉnh kế hoạch.*

Các bước này áp dụng cho tất cả các loại kế hoạch năm, kế hoạch tháng, kế hoạch tuần, kế hoạch ngày, kế hoạch hoạt động.

#### (2) Thực hiện kế hoạch chăm sóc GD trong nhóm, lớp

Kế hoạch thực hiện CT GDNT được triển khai theo chế độ sinh hoạt một ngày. Chế độ sinh hoạt là sự phân bổ thời gian và các hoạt động trong một ngày một cách hợp lý trong nhà trường nhằm đáp ứng nhu cầu về tâm lý và sinh lý của của trẻ, qua đó giúp trẻ hình thành những nền nếp, thói quen tốt và thích nghi với cuộc sống ở nhà trẻ, các kĩ năng sống tích cực. Các hoạt động trong chế độ sinh hoạt bảo đảm thực hiện các yêu cầu về chăm sóc, nuôi dưỡng và GD trẻ, diễn ra theo 1 trình tự và lặp đi lặp lại bao gồm đầy đủ các hoạt động đảm bảo trẻ được chăm sóc, nuôi dưỡng và GD toàn diện theo đúng mục tiêu của CT đặt ra.

Tùy theo điều kiện thực tế GV trong các nhóm lớp có thể điều chỉnh thời gian biểu cho phù hợp, trên cơ sở đảm bảo các nguyên tắc: (1) Đảm bảo khoa học, hợp lý, vừa sức, phù hợp với nhịp sinh học của trẻ theo lứa tuổi và cá nhân trẻ; (2) Nội dung hoạt động phong phú đa dạng, gần gũi với cuộc sống thực của trẻ, đáp ứng mục

tiêu phát triển của trẻ; (3) Phân phối thời gian thích hợp và có sự cân bằng giữa các hoạt động tĩnh và động, giữa hoạt động trong lớp và ngoài trời, giữa hoạt động chung cả lớp và hoạt động theo nhóm, cá nhân; (4) Đảm bảo trình tự hoạt động được lặp đi lặp lại, nhằm tạo nên nếp và hình thành những thói quen tốt ở trẻ; (5) Đảm bảo cho mọi trẻ được hoạt động tích cực và phù hợp với đặc điểm riêng của từng trẻ, tránh sự đồng loạt, gò bó cứng nhắc; (6) Đảm bảo sự linh hoạt, mềm dẻo, nhằm đáp ứng các nhu cầu của trẻ và phù hợp với điều kiện thực tế.

### **(3) Đánh giá việc thực hiện kế hoạch và điều chỉnh kế hoạch**

Kết quả thực hiện CT GDNT được thể hiện thông qua các hoạt động mà GV tổ chức và trên sự phát triển của trẻ. Việc đánh giá được thực hiện cuối mỗi ngày, mỗi tuần, mỗi tháng, mỗi giai đoạn. Căn cứ vào kết quả đánh giá, GV xem xét lại việc thực hiện kế hoạch đã xây dựng, đồng thời có những điều chỉnh kế hoạch cho phù hợp và đạt được mục tiêu GD đã đề ra.

Đánh giá trẻ hằng ngày trong các hoạt động, nhằm phát hiện những biểu hiện tích cực hoặc tiêu cực để kịp thời điều chỉnh kế hoạch hoạt động chăm sóc, GD trẻ. Nội dung đánh giá hằng ngày tập trung vào đánh giá: Tình trạng sức khỏe của trẻ; Thái độ, trạng thái cảm xúc và hành vi của trẻ; Kiến thức và kỹ năng của trẻ. Việc đánh giá này được thực hiện thông qua: Quan sát; Trò chuyện, giao tiếp với trẻ; Phân tích sản phẩm hoạt động của trẻ; Trao đổi với cha mẹ trẻ. Hằng ngày, GV theo dõi trẻ trong các hoạt động, ghi lại những tiến bộ rõ rệt và những điều cần lưu ý vào sổ kế hoạch GD hoặc nhật ký của lớp để điều chỉnh kế hoạch và biện pháp GD.

Ngoài ra, cần *đánh giá trẻ theo giai đoạn* nhằm xác định mức độ đạt được của trẻ ở các lĩnh vực phát triển theo từng giai đoạn, trên cơ sở đó điều chỉnh kế hoạch chăm sóc, GD cho giai đoạn tiếp theo. Nội dung đánh giá tập trung vào đánh giá mức độ phát triển của trẻ theo giai đoạn về thể chất, nhận thức, ngôn ngữ, tình cảm, kỹ năng xã hội và thẩm mỹ. Các phương pháp đánh giá được sử dụng có thể kể đến: Quan sát; Trò chuyện, giao tiếp với trẻ; Đánh giá qua bài tập; Phân tích sản phẩm hoạt động của trẻ; Trao đổi với cha mẹ trẻ.

Cuối mỗi kế hoạch luôn có một phần để GV ghi kết quả thực hiện, những thuận lợi, khó khăn, những tồn tại và nguyên nhân. Trên cơ sở đó, GV có những cân nhắc, trao đổi, thống nhất với GV trong lớp, với tổ trưởng chuyên môn để điều chỉnh kế hoạch ngày/tuần/tháng tiếp theo cho phù hợp với sự phát triển của trẻ trong nhóm lớp và với mục tiêu chung của nhà trường.

#### **2.2.5. Đánh giá, điều chỉnh chương trình**

Đánh giá CT GDNT nhằm đối chiếu kết quả cần đạt được của CT với mục tiêu đã đề ra của CT GD. Người xây dựng CT GD luôn quan tâm đến vấn đề khi nào và

làm thế nào để phát triển CT đáp ứng được nhu cầu của xã hội, yêu cầu của cấp học và người học, cũng như xem xét tác động của CT đối với trẻ [2].

Đánh giá CT GDNT phải trả lời hai câu hỏi: 1/ CT GD có đem lại kết quả như mong muốn hay không (có đạt được mục tiêu đã xác định hay không); 2/ Cần điều chỉnh CT GD như thế nào?

Đánh giá CT GDNT không phải chỉ là đánh giá những gì làm được ở giai đoạn cuối của việc thực hiện CT, mà là một hoạt động diễn ra trước, trong và cuối của quá trình thực hiện CT.

Đánh giá CT được thực hiện liên tục trong suốt các khâu của quá trình từ xác định mục tiêu CT, xây dựng CT, tổ chức thực hiện CT đến đánh giá toàn diện các mặt của từng khâu, từng giai đoạn.

Đánh giá CT ở các thời điểm khác nhau trong quá trình xây dựng và thực hiện CT thì mục đích đánh giá được đặt ra cũng sẽ khác nhau. Có ba loại đánh giá chính sau: 1/ Đánh giá thẩm định; 2/ Đánh giá quá trình; 3/ Đánh giá hiệu quả.

- **Đánh giá thẩm định:** Là loại đánh giá được thực hiện ngay sau khi CT xây dựng xong, trước khi phê duyệt chính thức để đưa vào sử dụng. Hoạt động đánh giá này chủ yếu nhằm xác định điểm mạnh, điểm yếu của CT trước khi đưa vào thực thi trên cơ sở xem xét, rà soát toàn bộ quy trình xây dựng mục tiêu, nội dung CT và quy cách trình bày có phù hợp với quy định, các hướng dẫn; các yêu cầu về mục tiêu đã phù hợp với kết quả mong đợi của CT chưa và đảm bảo chất lượng CT đã đề ra hay không.

- **Đánh giá quá trình:** Được thực hiện ngay trong khi thực hiện CT. Việc đánh giá này liên quan tới từng phần của CT với mục đích thu nhận các ý kiến phản hồi từ các nguồn thông tin (thu được từ GV trực tiếp thực hiện CT, trẻ và cha mẹ trẻ) để chỉnh sửa, cập nhật và điều chỉnh hoàn thiện CT. Phát triển CT GD là một quá trình liên tục. Chính vì vậy, việc đánh giá quá trình đặc biệt cần thiết và hữu ích để điều chỉnh kịp thời và hoàn thiện CT GDNT.

- **Đánh giá hiệu quả:** Nhằm xác định hiệu quả của CT khi đã được triển khai thực hiện sau một thời gian nhất định trên cơ sở tìm hiểu, thăm dò, đánh giá xem CT có thực sự hữu ích hay không.

Nguồn thông tin cần thu thập cho việc đánh giá hiệu quả là từ các đối tượng gồm: trẻ, GV và cha mẹ trẻ. Hình thức thu thập thông tin được triển khai thông qua phiếu hỏi ý kiến, trao đổi trực tiếp giữa người làm CT, GV và CBQL, trẻ và cha mẹ trẻ. Thông qua loại đánh giá này, GV và những người có liên quan xác định được hiệu quả mong đợi của CT GD đồng thời còn ghi nhận và đánh giá được cả những hiệu quả không mong muốn của CT.

*Các bước thực hiện đánh giá CT:*

Bước 1: Lập kế hoạch đánh giá CT GD tại cơ sở

GDMN.

Bước 2: Xây dựng quy trình đánh giá một cách bài bản, có hệ thống.

Bước 3: Xác định các tiêu chí đánh giá CT GD tại cơ sở GDMN rõ ràng, chi tiết.

Bước 4: Lựa chọn phương pháp đánh giá CT GD tại cơ sở GDMN phù hợp.

Bước 5: Tiến hành tổ chức đánh giá CT GD tại cơ sở GDMN.

Bước 6: Xem xét và rút ra kết luận từ việc đánh giá CT GD tại cơ sở GDMN.

**2.3. Những điểm cần lưu ý trong quá trình phát triển chương trình giáo dục nhà trường trong các cơ sở giáo dục mầm non**

Phát triển CT GDNT trong các cơ sở GDMN là việc không dễ dàng. Để thực hiện tốt công việc này, các cơ sở GDMN cần lưu ý một số vấn đề sau:

- Đảm bảo đúng quy trình phát triển CT GDNT.
- Khảo sát, đánh giá thực chất về nhu cầu, điều kiện thực tế liên quan đến việc có cần thiết phải phát triển CT GDNT hay không? Phát triển CT GDNT theo hướng nào? Áp dụng phương pháp nào là phù hợp?
- Người đứng đầu cơ sở GD - hiệu trưởng, tổ chức quán triệt chủ trương định hướng phát triển CT của nhà trường tới toàn thể, CBQL, GV, nhân viên.
- Sau khi thống nhất, công khai, dân chủ về nội dung, nhiệm vụ phát triển CT của nhà trường, CBQL và GV

cần có sự thống nhất phân công thực hiện nhiệm vụ xây dựng phát triển CT và tổ chức thực hiện sao cho phù hợp.

- CBQL phân công trách nhiệm, thực hiện lồng ghép trong phân công nhiệm vụ chuyên môn trong nhà trường, quy định rõ nhiệm vụ đối với từng CBQL trong ban giám hiệu, tổ chuyên môn và cụ thể đối với GV trong từng nhóm, lớp.

- CT GDNT cần được tổ chức đánh giá, tổng kết, rút kinh nghiệm và điều chỉnh.

**3. Kết luận**

Phát triển CT GDNT trong các cơ sở GDMN là quá trình xây dựng CT GD của mỗi cơ sở GDMN sao cho phù hợp nhất với bối cảnh của cơ sở mình trên cơ sở CT GDMN quốc gia. Sản phẩm của quá trình này là một bản mô tả CT GD của nhà trường với đầy đủ mục tiêu, nội dung, phương pháp và hình thức GD, và cách đánh giá kết quả GD. CT GDNT sau khi được đưa vào thực hiện, được đánh giá thì những thông tin phản hồi luôn được sử dụng ngay trong các giai đoạn của quá trình GD để hoàn thiện CT. Việc đánh giá toàn bộ CT khi kết thúc một chu trình GD sẽ cung cấp các thông tin để cải tiến CT hoặc xây dựng lại CT cho chu kì sau cùng với việc phân tích các nhu cầu mới về GD. CT GDNT trong các cơ sở GDMN sẽ được hoàn thiện, không ngừng phát triển cùng với quá trình GD.

**Tài liệu tham khảo**

<p>[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2017), <i>Chương trình giáo dục mầm non</i>, NXB Giáo dục, Hà Nội.</p> <p>[2] Nguyễn Bá Minh - Trần Thị Ngọc Trâm - Nguyễn Thị Cẩm Bích - Hoàng Thị Dinh - Vũ Ngọc Minh, (2019), <i>Phát triển Chương trình giáo dục nhà trường trong các cơ sở giáo dục mầm non</i>, NXB Giáo dục, Hà Nội.</p> <p>[3] Trần Thanh Bình - Phan Tấn Trí, (2014), <i>Năng lực quản lí và Phát triển chương trình giáo dục ở trung học phổ thông</i>, Dự án Phát triển Giáo dục Trung học phổ thông giai đoạn 2.</p>	<p>[4] Nguyễn Hữu Châu, (2006), <i>Những vấn đề cơ bản về chương trình và quá trình dạy học</i> (tái bản lần thứ nhất), NXB Giáo dục, Hà Nội.</p> <p>[5] Nguyễn Đức Chính, (2008), <i>Thiết kế và đánh giá chương trình giáo dục</i>, Đại học Quốc gia Hà Nội.</p> <p>[6] Jon Wiles - Joseph Bondi, (2005), <i>Xây dựng chương trình học. Hướng dẫn thực hành</i> (xuất bản lần thứ 6), Nguyễn Kim Dung dịch, NXB Giáo dục, Hà Nội.</p> <p>[7] Allan C. Ornstein and Francis P. Hunkin, (1998), <i>Curriculum: Foundations Principles and Issues</i>, Allyn and Bacon.</p>
--	--

**CURRICULUM DEVELOPMENT IN PRESCHOOL INSTITUTIONS: PROCESS AND CONSIDERATIONS**

**Nguyen Thi Cam Bich**

The Vietnam National Institute of Educational Sciences  
 No. 04 Trính Hoài Dục, Dong Da, Hanoi, Vietnam  
 Email: cambich.nguyen@gmail.com

**ABSTRACT:** *The development of pre-school education program for individual schools has created opportunities to promote the creativity of teachers and administrators, contributing to building values and specific identity for each educational institution. The article examines the curriculum development in preschool institutions, including procedures and considerations in planning and implementing the program development in practice.*

**KEYWORDS:** Curriculum development; preschool education.

# Sự phát triển thể chất của trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi trong việc chuẩn bị vào học lớp 1

Vũ Thị Kiều Trang

Trường Đại học Tân Trào  
Trung Môn, Yên Sơn, Tuyên Quang, Việt Nam  
Email: baotrangvk@gmail.com

**TÓM TẮT:** Nghiên cứu 280 khách thể thuộc 4 trường mầm non trên địa bàn tỉnh Tuyên Quang để tìm hiểu thực trạng sự phát triển thể chất của trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi trong việc chuẩn bị vào học lớp 1 ở trường tiểu học. Thực trạng cho thấy, mức độ phát triển thể chất của trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi đạt trung bình, trong đó khả năng vận động đạt mức cao hơn so với sự hiểu biết về dinh dưỡng và sức khỏe. Dựa vào kết quả thực trạng, tác giả đề xuất các biện pháp để xuất góp phần giúp cho giáo viên mầm non và các bậc phụ huynh có thêm lựa chọn, tham khảo tích cực trong quá trình rèn luyện khả năng vận động và tăng cường sự hiểu biết về dinh dưỡng, sức khỏe cho trẻ 5 - 6 tuổi.

**TỪ KHÓA:** Phát triển thể chất; trẻ mẫu giáo; chuẩn bị vào học lớp 1.

→ Nhận bài 09/11/2019 → Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa 10/12/2019 → Duyệt đăng 25/12/2019.

## 1. Đặt vấn đề

Trẻ 5 - 6 tuổi tiến vào bước ngoặt quan trọng của cuộc đời, đó là việc chuyển từ trường mầm non (MN) sang học tập ở trường tiểu học. Chính vì thế, những nội dung cơ bản của chương trình phổ cập giáo dục (GD) cho trẻ MN 5 tuổi đã đưa nội dung phát triển thể chất cho trẻ là một trong các lĩnh vực phát triển và đã được sự quan tâm của phụ huynh và giáo viên (GV) MN. Trẻ em lứa tuổi MN nói chung và trẻ 5 - 6 tuổi nói riêng có sự phát triển thể chất với tốc độ nhanh, phức tạp và có những biến động khó kiểm soát. Trong khi đó, quá trình chuẩn bị cho trẻ 5 - 6 tuổi bước vào học tập ở lớp 1 lại chịu sự tác động của chính sự phát triển thể chất. Cho nên, đây là giai đoạn đòi hỏi sự chăm sóc tỉ mỉ, chu đáo của các bậc cha mẹ đối với trẻ. Sự chuẩn bị về mặt thể chất cho trẻ 5 - 6 tuổi không chỉ đơn giản là phát triển chiều cao, cân nặng mà còn cần chú ý đến các tố chất thể lực như: sự nhanh nhẹn, mạnh mẽ, bền bỉ, khéo léo, dẻo dai trong mọi hoạt động và sự hiểu biết của trẻ về dinh dưỡng, sức khỏe. Sự chuẩn bị thể chất tốt sẽ là một trong những điều kiện để tạo nên sự thành công cho trẻ trong mọi hoạt động sau này.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Khách thể và phương pháp nghiên cứu

#### 2.1.1. Khách thể nghiên cứu

Tổng số khách thể khảo sát gồm 280 người. Trong đó: 110 trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi (55 trẻ nam, 55 trẻ nữ), 110 phụ huynh (của 110 trẻ 5 - 6 tuổi được lựa chọn), 40 GV MN dạy lớp mẫu giáo 5 - 6 tuổi và 20 chuyên gia trong lĩnh vực GD MN thuộc 4 trường MN tại địa bàn thành phố Tuyên Quang và huyện Chiêm Hoá, tỉnh Tuyên Quang.

#### 2.1.2. Phương pháp nghiên cứu

*Phương pháp nghiên cứu lí luận:* Sử dụng phương pháp phân tích, so sánh, tổng hợp, khái quát hoá các

tài liệu nhằm nghiên cứu các vấn đề lí luận về sự phát triển thể chất của trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi trong việc chuẩn bị vào học lớp 1.

*Phương pháp nghiên cứu thực tiễn:* Sử dụng phương pháp điều tra bằng bảng hỏi, phương pháp quan sát, phương pháp phỏng vấn sâu, phương pháp thống kê toán học để xử lí kết quả nghiên cứu.

*Thang đo:* Dựa vào tổng điểm (TĐ) của mỗi trẻ, điểm trung bình (ĐTB) và độ lệch chuẩn (ĐLC) của mẫu nghiên cứu, trẻ được phân về 3 mức độ phát triển: mức độ cao, mức độ trung bình và mức độ thấp. Phần mềm SPSS 20.0 được sử dụng để xử lí kết quả nghiên cứu.

## 2.2. Kết quả nghiên cứu

### 2.2.1. Khái niệm phát triển thể chất của trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi

*Sự phát triển thể chất:* Là quá trình hình thành, thay đổi về hình thái và chức năng sinh học của cơ thể con người thông qua vận động, sinh hoạt và dinh dưỡng hợp lí nhằm giúp cho cơ thể con người phát triển khoẻ mạnh, hài hoà, cân đối.

*Sự phát triển thể chất của trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi:* Là quá trình hình thành, thay đổi về hình thái và chức năng sinh học của cơ thể trẻ 5 - 6 tuổi, thông qua việc vận động, sinh hoạt hợp lí, có kiến thức về dinh dưỡng, sức khoẻ giúp cho cơ thể trẻ được khoẻ mạnh, phát triển hài hoà, cân đối, tạo cơ sở cho sự phát triển toàn diện sau này.

### 2.2.2. Nội dung phát triển thể chất của trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi

- Khả năng vận động: Kỹ năng vận động thô gồm kỹ năng thực hiện vận động cơ bản và phát triển các tố chất trong vận động. Kỹ năng vận động tinh gồm cử động của bàn tay, ngón tay và thao tác sử dụng một số đồ dùng, dụng cụ.

- Sự hiểu biết về dinh dưỡng và sức khỏe: Sự hiểu biết, thực hành vệ sinh cá nhân và dinh dưỡng gồm nhận biết được một số món ăn, thực phẩm thông thường và tác dụng

của chúng đối với sức khỏe, tự làm một số việc tự phục vụ trong sinh hoạt hàng ngày; Sự hiểu biết và thực hành an toàn cá nhân gồm ý thức giữ gìn sức khỏe và bảo đảm an toàn cho bản thân trong sinh hoạt và trong học tập.

### 2.2.3. Thực trạng sự phát triển thể chất của trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi trong việc chuẩn bị vào học lớp 1 ở trường tiểu học

ĐTB của 2 nội dung: Khả năng vận động và hiểu biết về dinh dưỡng, sức khỏe của trẻ đạt mức trung bình, trong đó khả năng vận động được đánh giá ở mức độ cao (ĐTB: 3.84; ĐLC: 0.31), nội dung hiểu biết về dinh dưỡng, sức khỏe đạt mức độ trung bình (ĐTB: 3.34; ĐLC: 0.59) (xem Bảng 1).

**Bảng 1: Biểu hiện sự phát triển thể chất của trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi**

Nội dung	ĐTB	ĐLC	MĐ
Khả năng vận động	3.84	0.31	TB
Sự hiểu biết về dinh dưỡng, sức khỏe	3.34	0.59	TB
Trung bình chung	3.59	0.37	TB

(Ghi chú: Thấp: 1,0-2,74; Trung bình: 2,75-3,81; Cao: 3,82-5,0)

Theo kết quả tại Bảng 1, trẻ 5 - 6 tuổi có sự phát triển khả năng vận động tốt hơn so với sự hiểu biết về dinh dưỡng, sức khỏe. Kết quả này khẳng định, trẻ đã có thể đáp ứng được một số điều kiện cần thiết về mặt thể lực để chuẩn bị vào học lớp 1 ở trường tiểu học.

**Bảng 2: Khả năng vận động của trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi**

Nội dung	ĐTB	ĐLC	MĐ
<b>Kĩ năng vận động thô</b>			
1. Trẻ có thể ném và bắt bóng bằng 2 tay cách xa khoảng 4m.	3.65	0.58	TB
2. Trẻ có thể bật xa tối thiểu khoảng 50 cm.	3.96	0.26	TB
3. Trẻ có thể nhảy xuống từ độ cao khoảng 40cm.	3.96	0.26	TB
4. Trẻ có thể trèo lên, xuống thang ở độ cao khoảng 1,5m so với mặt đất.	3.73	0.55	TB
5. Trẻ có thể nhảy lò cò khoảng 5 bước liên tục và đổi chân theo yêu cầu.	3.75	0.51	TB
6. Trẻ có thể đập và bắt bóng bằng 2 tay.	3.69	0.53	TB
7. Trẻ có thể đi thăng bằng trên ghế băng.	3.97	0.21	TB
8. Trẻ có thể chạy khoảng 18m trong thời gian khoảng 5-7 giây.	3.82	0.44	TB
9. Trẻ có thể chạy liên tục 150m không hạn chế thời gian.	3.94	0.32	TB
10. Trẻ có thể tham gia các hoạt động liên tục và không có biểu hiện mệt mỏi trong khoảng 30 phút.	3.96	0.26	TB
<b>Kĩ năng vận động tinh</b>			
11. Trẻ thể tự mặc và cởi áo.	3.84	0.51	TB
12. Trẻ có thể tô màu kín, không chòem ra ngoài đường viền các hình vẽ.	3.78	0.47	TB
13. Trẻ có thể cắt theo đường viền thẳng và cong của các hình đơn giản.	3.80	0.46	TB
14. Trẻ có thể dán các hình vào đúng vị trí cho trước.	3.95	0.34	TB
Điểm trung bình chung	3.84	0.31	TB

(Ghi chú: Thấp: 1,0-2,74; Trung bình: 2,75-3,81; Cao: 3,82-5,0)

### a. Khả năng vận động

Khả năng vận động của trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi được xác định ở hai kĩ năng: vận động thô và vận động tinh (xem Bảng 2).

Đối với kĩ năng vận động thô: Trẻ biểu hiện khả năng vận động qua cách kiểm soát và phối hợp vận động các nhóm cơ lớn. Trong đó, hoạt động *đi thăng bằng* có thể mạnh vượt trội hơn cả (ĐTB: 3.97; ĐLC: 0.21) vì ở độ tuổi này, cơ thể đang phát triển và dần hoàn thiện, trẻ thể hiện được sự khéo léo và dẻo dai hơn so với độ tuổi trước. Tuy nhiên, vận động ném và bắt bóng bằng 2 tay cách xa khoảng 4m lại chỉ đạt mức độ thấp nhất (ĐTB: 3.65; ĐLC: 0.58). Điều này cho thấy khả năng phối hợp hoạt động giữa tay và mắt của trẻ còn hạn chế, chưa thực sự chính xác.

Quan sát một số hoạt động thể dục của trẻ, chúng tôi nhận thấy, đa số những vận động trẻ thực hiện chưa chính xác thuộc về nhóm vận động ném, chuyền, bắt. Chẳng hạn: ném không trúng đích, chuyền bị rơi bóng, không bắt được bóng khi tung lên hoặc không nhận được bóng khi bạn tung cho mình.

Đối với kĩ năng vận động tinh: Trẻ 5 - 6 tuổi có thể kiểm soát và phối hợp vận động các nhóm cơ nhỏ, biểu hiện ở khả năng vận động tinh đòi hỏi sự khéo léo, tinh tế trong từng thao tác của trẻ. Trong các biểu hiện ở nhóm vận động này, khả năng *dán các hình vào đúng vị trí cho trước* có điểm số cao nhất (ĐTB: 3.95; ĐLC: 0.34). Nhưng việc trẻ *có thể tô màu kín, không chòem ra ngoài đường viền các hình vẽ* lại có điểm số thấp nhất (ĐTB: 3.78; ĐLC: 0.47) trong nhóm vận động tinh vì đây là vận

động đòi hỏi trẻ phải tỉ mỉ, kiên trì và thật khéo léo nên việc thực hiện hoạt động này còn có khó khăn nhất định với một số trẻ. Kết quả điều tra đã cho thấy khả năng thực hiện các vận động tinh của trẻ về cơ bản đã đạt yêu cầu, có thể đáp ứng phần nào những điều kiện nhất định cho việc chuẩn bị học tập ở lớp 1.

Tuy nhiên, trên thực tế quan sát các hoạt động vẽ, tô màu, xé, cắt dán của trẻ ở trường MN chúng tôi thấy rằng, vẫn còn có trẻ chưa thực hiện đúng các thao tác cầm bút, cách tô màu, chưa kiên trì thực hiện nhiệm vụ đến cùng. Do thao tác chưa đúng, hoạt động không có hiệu quả nên trẻ thường bỏ dở hoặc thiếu chú ý khi thực hiện hoạt động.

#### b. Sự hiểu biết về dinh dưỡng, sức khỏe

Sự hiểu biết về dinh dưỡng, sức khỏe của trẻ được hình thành thông qua tích hợp thực hiện các hoạt động ở trường MN như: học tập, vui chơi, kể chuyện, thơ ca... và ở mọi lúc, mọi nơi. Các hoạt động tích hợp này cung cấp kiến thức và trau dồi kỹ năng nhằm hình thành ở trẻ những thói quen, hành vi có lợi cho sức khỏe (xem Bảng 3).

Kết quả ở Bảng 3 cho thấy, biểu hiện sự hiểu biết về dinh dưỡng, sức khỏe của trẻ 5 - 6 tuổi đạt mức trung bình (ĐTB: 3.34; ĐLC: 0.59) và được xác định ở hai nhóm nội dung là: sự hiểu biết, thực hành vệ sinh cá nhân và dinh dưỡng; sự hiểu biết và thực hành an toàn cá nhân.

- Ở nhóm nội dung hiểu biết, thực hành vệ sinh cá nhân và dinh dưỡng, hầu hết trẻ đều ý thức và nhận biết tương đối tốt, đạt ở mức độ từ (ĐTB: 3.15 - 3.38). Kết quả thể hiện việc củng cố, luyện tập, nhắc nhở để định hình thói quen, hành vi văn minh trong ăn uống, vệ sinh đã được thực hiện. Tuy nhiên, vẫn có một số trường hợp trẻ chưa thực hiện đúng những chuẩn mực hành vi đã được người lớn hướng dẫn. Nhất là việc hiểu là *không nên ăn, uống một số thứ có hại cho sức khỏe* chỉ đạt (ĐTB: 3.15; ĐLC: 0.94) tiệm cận với mức độ thấp.

Kết quả quan sát một bữa ăn của trẻ ở trường MN, chúng tôi nhận thấy, trẻ có sự hiểu biết về bảo vệ sức

khỏe. Hoạt động ăn uống của trẻ tại lớp diễn ra vui vẻ, đa số trẻ ăn ngon miệng và ăn hết xuất của mình. Trước khi ăn, trẻ tự giác rửa tay, ngồi đúng chỗ quy định. Trong khi ăn, trẻ thực hiện đúng quy định mà cô giáo yêu cầu như: không nói chuyện, không làm rơi vãi cơm... Sau khi ăn, trẻ tự cất dọn bát, thìa của mình và rửa tay, lau miệng, uống nước. Tuy nhiên, khi được hỏi về tác dụng hoặc tác hại của một số món ăn thì trẻ thường lúng túng, không trả lời hoặc trả lời chưa đúng.

- Ở nhóm nội dung hiểu biết và thực hành an toàn cá nhân, trẻ có thể nhận thức và thực hành những điều gắn với thực tế cuộc sống. Việc giúp trẻ nhận thức *không đi theo, không nhận quà của người lạ khi chưa được người thân cho phép* (ĐTB: 3.75; ĐLC: 0.63) đạt điểm số cao nhất so với các vấn đề khác. Do sự cảnh giác cao của người lớn về tình trạng bắt cóc trẻ em hiện nay nên đa số trẻ được dạy dỗ tỉ mỉ về vấn đề đảm bảo an toàn cá nhân, tránh được các nguy cơ bị bắt cóc. Đây là nội dung cần thiết chuẩn bị cho trẻ vào học ở trường tiểu học, nơi mà các em phải tự lập nhiều hơn, mở rộng mối quan hệ giao tiếp hơn so với trẻ MN. Đáng chú ý, vẫn còn có một số vấn đề trẻ chỉ hiểu biết và xác lập hành vi cận với mức độ thấp như: nhận ra và không chơi một số đồ vật có thể gây nguy hiểm, nhận ra và không làm một số việc có thể gây nguy hiểm. Đặc biệt là, việc trẻ biết hút thuốc lá là có hại và không lại gần người đang hút thuốc (ĐTB: 3.09; ĐLC: 1.07). Với ĐLC lớn (1.07) cho thấy có sự chênh lệch đáng kể trong sự hiểu biết của trẻ 5 - 6 tuổi về vấn đề này. Kết quả này có thể do trẻ chưa tập trung chú ý, do thói quen hoặc trẻ chưa hiểu hết sự nguy hiểm của khói thuốc lá với bản thân.

### 2.3. Đề xuất một số biện pháp phát triển thể chất cho trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi trong việc chuẩn bị vào học lớp 1 ở trường tiểu học

- *Nâng cao kỹ năng thực hiện các vận động thô:* Ngoài việc thực hiện những vận động cơ bản thiên về sức mạnh, nhanh và có cường độ cao, GV cần chú ý cho trẻ tập luyện để phát triển các tố chất vận động: sự khéo léo,

**Bảng 3: Sự hiểu biết về dinh dưỡng và sức khỏe của trẻ**

Nội dung	ĐTB	ĐLC	MĐ
<b>Sự hiểu biết, thực hành vệ sinh cá nhân và dinh dưỡng</b>			
1. Trẻ tự giác rửa tay bằng xà phòng trước khi ăn, sau khi đi vệ sinh và khi tay bẩn.	3.38	0.87	TB
2. Trẻ hiểu được là không nên ăn, uống một số thức ăn có hại cho sức khỏe.	3.15	0.94	TB
<b>Sự hiểu biết và thực hành an toàn cá nhân</b>			
3. Trẻ có thể nhận ra và không chơi một số đồ vật có thể gây nguy hiểm.	3.33	0.91	TB
4. Trẻ nhận ra và không làm một số việc có thể gây nguy hiểm.	3.27	0.91	TB
5. Trẻ biết là không nên chơi ở những nơi mất vệ sinh, nguy hiểm.	3.41	0.90	TB
6. Trẻ hiểu là không được đi theo, không nhận quà của người lạ khi chưa được người thân cho phép.	3.75	0.63	TB
7. Trẻ biết hút thuốc lá là có hại và không lại gần người đang hút thuốc.	3.09	1.07	TB
Điểm trung bình chung	3.34	0.59	TB

(Ghi chú: Thấp: 1,0-2,74; Trung bình: 2,75-3,81; Cao: 3,82-5,0)

bền bỉ, dẻo dai, linh hoạt, đặc biệt là sự phối hợp giữa các cơ quan vận động và các giác quan một cách thuần thục, chính xác như: phối hợp giữa tay và mắt, các phản xạ của cơ thể khi luyện tập, thông qua các vận động: tung, bắt bóng; ném trúng đích; đập, bắt bóng...

- *Nâng cao kỹ năng thực hiện các vận động tinh:* GV và phụ huynh cần kiên trì, tích cực trong việc rèn luyện cho trẻ cách cầm bút, cách sử dụng bút. Hướng dẫn chính xác, tỉ mỉ từng thao tác cầm bút, cách tô, vẽ, khuyến khích, động viên kịp thời để tạo động lực cho trẻ hoạt động. Đây là những vận động tĩnh lại đòi hỏi sự chính xác cao nên trẻ thường nhanh chán. Vì thế, đòi hỏi GV cũng như cha mẹ phải hết sức sự kiên trì, tỉ mỉ và luôn đồng hành cùng với trẻ.

- *Sự hiểu biết, thực hành vệ sinh cá nhân và dinh dưỡng:* Cần có sự phối hợp tích cực giữa cha mẹ và GV để hướng dẫn trẻ một cách tỉ mỉ, đầy đủ về tác dụng cũng như tác hại của một số món ăn quen thuộc đối với mọi người nói chung và đối với trẻ em nói riêng. Có thể thông qua các trò chơi phân loại, các clip hoạt hình sinh động về câu chuyện của các món ăn, người lớn dạy trẻ phân biệt, lựa chọn và sử dụng một cách có hiệu quả các loại thực phẩm đảm bảo dinh dưỡng cho trẻ. Chẳng hạn, không nên ăn nhiều đồ ăn chiên, rán vì đây là những đồ ăn sẽ khiến cho cơ thể mình rất khó tiêu hoá. Hay trẻ em không nên ăn nhiều đồ ăn cay, nóng...GV cũng có thể tổ chức giới thiệu các món ăn, giải thích về giá trị dinh dưỡng của các món ăn trước các bữa ăn ở lớp.

- *Sự hiểu biết và thực hành an toàn cá nhân:* Nâng cao

kỹ năng tự đảm bảo an toàn cho bản thân trẻ. GV cần tổ chức các buổi chơi, các buổi hoạt động ngoài trời, hoạt động dã ngoại... Qua đó, hướng dẫn trẻ kỹ năng tự vệ, kỹ năng nhận biết, phân biệt những đồ vật, hành động, việc làm đúng - sai, từ đó trẻ được hành động theo đúng hiểu biết của mình. Toàn bộ quá trình hướng dẫn phải được thực hiện bằng các tình huống thực tế, có hình ảnh trực quan sinh động. Trẻ phải là người thực hiện hoặc phát hiện các dấu hiệu điển hình. Tránh tình trạng “lí thuyết suông” khi dạy trẻ các kỹ năng này.

### **3. Kết luận**

Đối với trẻ mẫu giáo, sự phát triển thể chất là một trong những điều kiện quan trọng để chuẩn bị cho việc học tập ở trường tiểu học. Đây cũng là lĩnh vực ngày càng nhận được nhiều sự quan tâm của các bậc phụ huynh và GV MN. Tuy rằng, sự phát triển thể chất của trẻ 5 - 6 tuổi trong điều tra của chúng tôi chỉ đạt mức độ trung bình, nhưng đã phản ánh đúng thực tiễn khả năng của trẻ em độ tuổi này và tác động của GD cũng như vai trò của gia đình trong việc phát triển thể chất cho trẻ. Dựa vào kết quả thực trạng, các biện pháp đề xuất sẽ góp phần giúp cho GV MN và các bậc phụ huynh có thêm lựa chọn, tham khảo tích cực trong quá trình rèn luyện khả năng vận động và tăng cường sự hiểu biết về dinh dưỡng, sức khoẻ cho trẻ, góp phần giúp trẻ có thể lực khoẻ mạnh, có những hiểu biết nhất định để tự chăm sóc và bảo vệ bản thân, có được sự chuẩn bị đầy đủ và hoàn hảo nhất sẵn sàng bước vào học lớp 1.

#### **Tài liệu tham khảo**

- [1] Đào Thanh Âm, (2008), *Giáo dục học mầm non* (tập II), NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [2] Phạm Thị Đức (1991), *Chuẩn bị tâm lý cho trẻ vào lớp 1*, Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục, Số tháng 12.
- [3] Dương Thị Diệu Hoa (chủ biên), (2012), *Giáo trình Tâm lý học phát triển*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [4] Vũ Thị Nho, (1998), *Một số đặc điểm về sự thích nghi với hoạt động học tập của học sinh đầu bậc Tiểu học*, Tạp chí Tâm lý học số 5, tr.28-34.
- [5] Nguyễn Ánh Tuyết (chủ biên), (1999), *Chuẩn bị cho trẻ 5 tuổi vào trường phổ thông*, NXB Giáo dục, Hà Nội.

## **PHYSICAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN AGED 5-6 YEARS IN PREPARATION FOR ENTERING GRADE 1**

### **Vu Thi Kieu Trang**

Tan Trao University  
 Trung Mon, Yen Son, Tuyen Quang, Vietnam  
 Email: baotrangvk@gmail.com

**ABSTRACT:** *This study included 280 subjects randomly selected from 4 kindergartens in Tuyen Quang province to examine the reality of physical development of preschool children aged from 5 to 6 years in preparation for entering grade 1 of primary schools. The current situation shows that the physical development of 5-6 year children is at average level, in which the motor ability performed a higher level than their understanding of nutrition and health. Based on that fact, the author propose some measures to help preschool teachers and parents have more choices for practicing motor skills and enhancing the understanding of nutrition and health for -6 year children.*

**KEYWORDS:** Physical development; preschool children; preparation for entering.

# Một số mô hình dự báo sự thay đổi kỹ năng điều chỉnh cảm xúc của giáo viên mầm non tại Thành phố Hồ Chí Minh

Lê Thị Thanh Huyền<sup>1</sup>, Nguyễn Văn Tường<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh  
280 An Dương Vương, Phường 3, Quận 5,  
Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam  
Email: thanhhuyengdmn@gmail.com

<sup>2</sup> Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn -  
Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh  
10-12 Đinh Tiên Hoàng, Quận 1,  
Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam  
Email: tuongnguyenth@gmail.com

**TÓM TẮT:** Bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu tài liệu, phương pháp điều tra bằng bảng hỏi và phương pháp xử lý số liệu bằng thống kê toán học để tìm hiểu các mô hình dự báo sự thay đổi kỹ năng điều chỉnh cảm xúc của giáo viên mầm non. Khách thể nghiên cứu là 389 giáo viên mầm non thuộc 25 trường mầm non trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh. Kết quả nghiên cứu cho thấy, có 5 mô hình dự báo sự thay đổi kỹ năng điều chỉnh cảm xúc của giáo viên mầm non, với các biến tác động là: “Nhận thức của giáo viên mầm non về quản lý cảm xúc và kỹ năng điều chỉnh cảm xúc”, “Cơ hội phát triển công việc”, “Xu hướng tính cách” và “Áp lực công việc”, “Mức độ gắn bó với công việc”. Kết quả này gợi ý cho việc xây dựng những biện pháp tác động giúp giáo viên mầm non tại Thành phố Hồ Chí Minh nâng cao kỹ năng điều chỉnh cảm xúc.

**TỪ KHÓA:** Kỹ năng điều chỉnh cảm xúc; giáo viên mầm non; mô hình dự báo.

→ Nhận bài 11/11/2019 → Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa 20/12/2019 → Duyệt đăng 25/12/2019.

## 1. Đặt vấn đề

Theo Carroll E. Izard (1992), cảm xúc tạo nên hệ động cơ chính của con người. Các cảm xúc có ý nghĩa to lớn trong hoạt động của cá nhân. Nó thôi thúc con người làm việc. Chúng ta không nên nghĩ cảm xúc là yếu tố đối lập hoàn toàn với trí tuệ. Hay nói đúng hơn, cảm xúc là một dạng trí tuệ bậc cao [1]. Cảm xúc là một phẩm chất tâm lý cơ bản và giữ vai trò quan trọng trong đời sống tinh thần của con người. Cảm xúc tác động mạnh mẽ đến hiệu quả công việc, học tập và khả năng sáng tạo của con người. Thực tế cho thấy, khi con người vui sướng, họ hoạt động năng nổ, nhiệt tình. Vì thế, họ thường thực hiện các hành vi mang tính tích cực để nâng cao chất lượng cuộc sống. Ngược lại, khi con người sợ hãi, đau khổ, họ có xu hướng thu mình lại, uể oải, mệt mỏi, mất năng lực, ảnh hưởng tiêu cực đến chất lượng cuộc sống. Như vậy, cảm xúc có tính hai mặt: Một mặt, cảm xúc là động lực thôi thúc cá nhân hoạt động có hiệu quả; Mặt khác, cảm xúc cũng có thể là rào cản ảnh hưởng tiêu cực đến hiệu quả hoạt động của mỗi cá nhân. Theo đó, để các hoạt động hằng ngày đạt hiệu quả, giảm bớt rủi ro thì kỹ năng (KN) quản lý cảm xúc (QLCX) có ý nghĩa đặc biệt quan trọng, giúp chúng ta biết nhận diện, kiểm soát và điều chỉnh cảm xúc của bản thân để đạt được hiệu quả hoạt động.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Một số khái niệm liên quan

Một số mô hình dự báo trong nghiên cứu này là kết quả của phép phân tích hồi quy bội Stepwise được xử lý trong phần mềm SPSS phiên bản 20.0 (nghĩa là đưa dân vào

các biến tác động và loại dần ra những biến không còn ý nghĩa tác động) để phát hiện ra các mô hình hồi quy tối ưu và sát thực hơn.

Giáo viên (GV) mầm non (MN) là những người làm nhiệm vụ nuôi dưỡng, chăm sóc (CS), giáo dục (GD) trẻ em trong nhà trường, nhà trẻ, nhóm trẻ hay lớp mẫu giáo độc lập (Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2008), Quyết định số 14/2008/QĐ-BGDĐT ngày 07 tháng 4 năm 2008 Ban hành Điều lệ trường MN, Hà Nội). GV MN là chủ thể của hoạt động CS, GD trẻ MN. Tuy nhiên, hoạt động sư phạm của GV MN có điểm đặc thù, khác biệt hẳn so với hoạt động sư phạm của GV ở các cấp học khác, bởi vì đối tượng của hoạt động CS và GD của GV MN là trẻ em còn nhỏ (dưới 6 tuổi). Các em đang trong quá trình hình thành và phát triển những phẩm chất ban đầu của nhân cách, hoạt động chủ đạo của trẻ là hoạt động vui chơi. Do đó, GV MN phải tổ chức các hoạt động CS và GD sao cho phù hợp với đặc điểm tâm lý lứa tuổi MN. Diễn biến phức tạp của hành vi bạo hành trẻ MN do GV MN gây ra là một minh chứng cho thấy, không ít GV MN đang gặp khó khăn trong QLCX của họ, đặc biệt là những cảm xúc tiêu cực xuất hiện trong quá trình CS - GD trẻ.

Có nhiều quan điểm khác nhau về cảm xúc, trong nghiên cứu này, chúng tôi đồng ý với quan điểm của tác giả Vũ Dũng (2012) [2, tr.50], Trần Kiều và cộng sự (2005) [3, tr.18], Nguyễn Quang Uẩn (2007) [4, tr.159], Nguyễn Xuân Thúc (2007) [5, tr.172] cho rằng: Cảm xúc là những rung cảm của cá nhân, phản ánh ý nghĩa mối quan hệ giữa hiện thực khách quan và hệ thống nhu cầu,

động cơ của cá nhân đó. Nói cách khác, cảm xúc xuất hiện khi có kích thích từ bên trong hoặc bên ngoài có liên quan đến hệ thống nhu cầu, động cơ của cá nhân.

QLCX là khái niệm được bắt nguồn từ các công trình nghiên cứu về trí tuệ cảm xúc. Nó được xem là một thành phần trong cấu trúc của trí tuệ cảm xúc [6, tr.35]. Theo Daniel Goleman (2007), QLCX thể hiện năng lực làm cho cảm xúc của mình thích nghi với hoàn cảnh, là việc con người tự trấn an tinh thần của mình, thoát ra khỏi sự chi phối của lo âu, buồn rầu và giận dữ... [7]. Theo Nguyễn Thị Hải (2014): “QLCX là quá trình điều chỉnh cảm xúc của bản thân cho phù hợp với hoàn cảnh giao tiếp” [8, tr.44-46]. Theo tiếp cận nhận thức, phản ứng của con người trước các sự kiện, tình huống trong cuộc sống là tổng hòa phản ứng của một hệ thống bao gồm nhiều yếu tố khác nhau như: nhận thức, cảm xúc, nhu cầu, động cơ và hành vi. Trong đó, nhận thức đảm nhận vai trò lí giải và đưa ra ý nghĩa cho các sự kiện, tình huống bên ngoài. Theo ý nghĩa này, nhận thức ảnh hưởng đến các yếu tố còn lại như cảm xúc, nhu cầu, động cơ và hành vi của con người khi gặp phải một sự kiện kích hoạt nào đó [9, tr.240]. Trong nghiên cứu này, chúng tôi tiếp cận QLCX là một thành phần của trí tuệ cảm xúc, đồng thời dựa trên quan điểm của trường phái nhận thức, QLCX được hiểu như sau: Là quá trình cá nhân chủ động đánh giá khách quan những suy nghĩ có liên quan đến sự kiện kích hoạt cảm xúc để nhận diện, kiểm soát và điều chỉnh cảm xúc của bản thân nhằm đạt được hiệu quả hoạt động. KN cũng là vấn đề được nhiều tác giả trong và ngoài nước nghiên cứu. Nhìn chung, các nhà nghiên cứu đi trước tiếp cận KN theo hai hướng [6, tr.20]: KN thiên về mặt kĩ thuật, thao tác của hành động, hoạt động; Xem xét KN thiên về năng lực của con người. Theo đó, thuật ngữ KN ban đầu được sử dụng với các hành động có tính cơ học, nhưng đến nay KN được sử dụng để phản ánh nhiều năng lực khác nhau của con người như KN ngôn ngữ, KN tư duy, KN xã hội... Nghiên cứu này tiếp cận KN thiên về năng lực của con người và đồng ý với tác giả Nguyễn Bá Phú (2016) về khái niệm KN như sau: KN là năng lực vận dụng cách thức hành động vào hoạt động thực tiễn trong điều kiện cụ thể để thực hiện hoạt động đó đạt kết quả theo mục đích đã đề ra [6, tr.21-22].

Trên cơ sở những phân tích ở trên, KN QLCX của GV MN trong quá trình CS - GD trẻ MN được hiểu như sau:

Là năng lực vận dụng các cách thức hành động, đánh giá khách quan những suy nghĩ có liên quan đến sự kiện kích hoạt cảm xúc để nhận diện, kiểm soát và điều chỉnh cảm xúc của GV MN trong quá trình CS - GD trẻ nhằm đạt được hiệu quả công việc.

Trong nghiên cứu này, chúng tôi căn cứ vào đặc điểm nghề nghiệp của GV MN để tìm hiểu mức độ ảnh hưởng của một số yếu tố sau đối với KN ĐCCX của GV MN: 1/ Nhận thức của GV MN về QLCX và KN QLCX; 2/ Xu hướng tính cách của GV MN; 3/ Áp lực công việc của GV MN; 4/ Cách ứng xử của GV trong tập thể sư phạm; 5/ Cơ hội phát triển trong công việc; 6/ Mức độ gắn bó với công việc.

**2.2. Mẫu và phương pháp nghiên cứu**

**2.2.1. Chọn mẫu và thời gian khảo sát**

Mẫu của nghiên cứu này là mẫu ngẫu nhiên thuận tiện, bao gồm 389 GV MN của 25 trường MN thuộc các quận Bình Thạnh, Tân Bình, Quận 1, Quận 3 và Quận 5 ở Thành phố Hồ Chí Minh. Khảo sát chính thức được tiến hành từ tháng 01 đến tháng 3 năm 2019.

**2.2.2. Phương pháp nghiên cứu**

Nghiên cứu này sử dụng một số phương pháp sau: phương pháp nghiên cứu tài liệu, phương pháp điều tra bằng bảng hỏi và phương pháp xử lí số liệu bằng thống kê toán học. Trong đó, phương pháp điều tra bằng bảng hỏi là phương pháp nghiên cứu chính. Bảng hỏi KN ĐCCX của GV MN tại Thành phố Hồ Chí Minh bao gồm 2 phần:

**Phần 1:** Thang đo KN ĐCCX (bao gồm điều chỉnh cảm xúc qua tình huống và tự đánh giá của GV MN về KN ĐCCX). Trong đó, tự đánh giá về KN ĐCCX của GV MN được đo trên hai tiêu chí là tính hiệu quả, tính linh hoạt và đều đảm bảo độ tin cậy, độ hiệu lực (xem Bảng 1).

Để lượng hóa mức độ tính hiệu quả và tính linh hoạt của KN ĐCCX của GV MN tại Thành phố Hồ Chí Minh, chúng tôi quy ước mức điểm như sau (xem Bảng 2):

Như vậy, ĐTB cộng tối đa là 3, tối thiểu là 1. Điểm định lượng đối với từng mức độ được xác định dựa vào phân phối chuẩn, tức ĐTB cộng đạt được của toàn bộ mẫu nghiên cứu và độ lệch chuẩn. Cụ thể, KN ĐCCX của GV MN được chia ra thành các mức độ như sau:

**Bảng 1: Kết quả kiểm định độ tin cậy và độ hiệu lực thang đo KN ĐCCX của GV MN tại Thành phố Hồ Chí Minh**

KN	Số lượng biến quan sát	Thang đo tính hiệu quả				Thang đo tính linh hoạt			
		Độ tin cậy		Độ hiệu lực		Độ tin cậy		Độ hiệu lực	
		Hệ số Cronbach's Alpha	Tương quan biến - tổng	Hệ số KMO	Sig.	Hệ số Cronbach's Alpha	Tương quan biến - tổng	Hệ số KMO	Sig.
KN ĐCCX	8	0,750	0,393 đến 0,495	0,841	0,000	0,732	0,355 đến 0,540	0,818	0,000

**Bảng 2: Quy ước mức độ, mức điểm và biểu hiện tính hiệu quả, tính linh hoạt của KN ĐCCX của GV MN tại Thành phố Hồ Chí Minh**

Tiêu chí đánh giá KN	Điểm/ Mức độ	Biểu hiện
Tính hiệu quả	1 điểm/Yếu	Không điều chỉnh được cảm xúc, không mang lại hiệu quả như mong muốn.
	2 điểm/Trung bình	Điều chỉnh được một phần cảm xúc, mang lại một phần hiệu quả như mong muốn.
	3 điểm/Tốt	Điều chỉnh được toàn bộ cảm xúc và mang lại hiệu quả như mong muốn.
Tính linh hoạt	1 điểm/ Yếu	Lúng túng trong mọi tình huống cần điều chỉnh cảm xúc.
	2 điểm/ Trung bình	Đôi khi còn lúng túng khi cần điều chỉnh cảm xúc.
	3 điểm/ Tốt	Linh hoạt trong hầu hết các tình huống cần điều chỉnh cảm xúc.

- *Mức “Yếu”* (không có KN).

Về định tính: Mức “Yếu” chỉ thực trạng KN ĐCCX của GV MN tại Thành phố Hồ Chí Minh chưa có tính hiệu quả và linh hoạt. Họ chưa điều chỉnh được cảm xúc của mình trong hầu hết mọi tình huống. Họ cũng lúng túng trong mọi tình huống cần điều chỉnh cảm xúc. Mức độ này nói lên rằng, GV MN gần như chưa có KN ĐCCX.

Về định lượng: Mức “Yếu”  $\leq$ ĐTB - 1ĐLC.

- *Mức “Trung bình”* (KN ở mức bình thường).

Về định tính: Mức “Trung bình” chỉ thực trạng KN ĐCCX của GV MN tại Thành phố Hồ Chí Minh đã có tính hiệu quả và linh hoạt nhưng không thường xuyên. Họ điều chỉnh được một phần cảm xúc và mang lại phần nào hiệu quả như mong muốn. Đôi khi họ còn lúng túng khi điều chỉnh cảm xúc. Mức độ này nói lên rằng, GV MN đã có KN ĐCCX nhưng ở mức bình thường.

Về định lượng: ĐTB - 1ĐLC < Mức “Trung bình”  $\leq$  ĐTB + 1ĐLC.

- *Mức “Tốt”* (KN ở mức sử dụng có hiệu quả và linh hoạt).

Về định tính: Mức “Tốt” chỉ thực trạng KN ĐCCX của GV MN tại Thành phố Hồ Chí Minh đã mang lại hiệu quả và linh hoạt ở hầu hết các tình huống. Tức là, họ hầu như điều chỉnh được toàn bộ cảm xúc và linh hoạt ở mọi tình huống. Mức độ này nói lên rằng, GV MN đã có KN ĐCCX tốt. Về định lượng: Mức “Tốt”  $>$  ĐTB + 1SD.

Các yếu tố ảnh hưởng đến KN ĐCCX của GV MN được đánh giá theo ĐTB. Theo đó, ĐTB của các yếu tố ảnh hưởng càng cao thì nhận thức của GV MN về QLCX

và KN QLCX càng tốt, áp lực công việc của họ càng cao, cách ứng xử trong nhà trường càng tích cực, càng có nhiều cơ hội phát triển trong công việc và mức độ gắn bó với công việc cũng càng cao. Nếu ĐTB của các yếu tố ảnh hưởng càng thấp thì sẽ có ý nghĩa ngược lại.

**Phần 2:** Thang đo các yếu tố ảnh hưởng đến KN ĐCCX của GV MN, bao gồm 1 trắc nghiệm tính cách của H. J. Eysenck và 5 tiêu thang đo cho 5 yếu tố ảnh hưởng. Trong đó, kết quả trắc nghiệm xu hướng tính cách cho kết quả có 133 người “hướng nội” (chiếm 34,2%) và 256 người hướng ngoại (chiếm 65,8%). Thang đo 5 yếu tố ảnh hưởng cũng có độ tin cậy và độ hiệu lực đảm bảo yêu cầu (xem Bảng 3).

### 2.3. Kết quả nghiên cứu

#### 2.3.1. Thực trạng kĩ năng điều chỉnh cảm xúc của giáo viên mầm non tại Thành phố Hồ Chí Minh và các yếu tố ảnh hưởng đến kĩ năng điều chỉnh cảm xúc

##### a. ĐCCX từ tình huống

Để đánh giá KN ĐCCX của GV MN tại Thành phố Hồ Chí Minh, chúng tôi đưa ra 6 tình huống thường gặp khi GV MN CS - GD trẻ. Mỗi tình huống là một sự kiện kích hoạt cho một loại cảm xúc tương ứng và mời GV MN lựa chọn đáp án đúng từ các phương án có sẵn. Kết quả cho thấy, đa số GV đều lựa chọn đúng các phương án thể hiện KN ĐCCX (xem Bảng 4).

##### b. ĐCCX qua tự đánh giá

Để đánh giá rõ hơn về KN ĐCCX của GV MN tại Thành phố Hồ Chí Minh, chúng tôi tiếp tục mời GV tự

**Bảng 3: Kết quả kiểm định độ tin cậy và độ hiệu lực thang đo các yếu tố ảnh hưởng đến KN ĐCCX của GV MN tại Thành phố Hồ Chí Minh**

STT	Các tiêu chí	Số lượng items	Độ tin cậy		Độ hiệu lực	
			Cronbach's Alpha	Tương quan biến - tổng	Hệ số KMO	Sig.
1	Nhận thức của GV MN về QLCX và KN QLCX	6	0,666	0,342 đến 0,467		
2	Áp lực công việc	3	0,699	0,437 đến 0,561		
3	Cách ứng xử của GV trong tập thể sư phạm	4	0,817	0,601 đến 0,674	0,701	0,000
4	Cơ hội phát triển công việc	4	0,672	0,397 đến 0,491		
5	Mức độ gắn bó với công việc	4	0,740	0,506 đến 0,559		

**Bảng 4: Kết quả KN ĐCCX của GV MN tại Thành phố Hồ Chí Minh thông qua tình huống**

Phương án trả lời	Tình huống 1 “Tức giận”		Tình huống 2 “Bực tức”		Tình huống 3 “Tức giận”		Tình huống 4 “Hạnh phúc”		Tình huống 5 “Lo lắng”		Tình huống 6 “Vui sướng”	
	SL	Tỉ lệ %	SL	Tỉ lệ %	SL	Tỉ lệ %	SL	Tỉ lệ %	SL	Tỉ lệ %	SL	Tỉ lệ %
Sai	66	17,0	66	17,0	68	17,5	71	18,3	57	14,7	75	19,3
Đúng	323	83,0	323	83,0	321	82,5	318	81,7	332	85,3	314	80,7
Tổng	389	100,0	389	100,0	389	100,0	389	100,0	389	100,0	389	100,0

đánh giá theo hai tiêu chí là “tính hiệu quả” và “tính linh hoạt” của KN. Áp dụng công thức chia mức độ và chia điểm như đã trình bày ở trên. Kết quả nghiên cứu cho thấy, GV tự đánh giá KN ĐCCX ở mức độ “trung bình” cho cả hai tiêu chí “tính hiệu quả” (ĐTB = 2,09) và “tính linh hoạt” (ĐTB = 2,00). Do đó, ĐTB chung của KN ĐCCX do GV tự đánh giá cũng ở mức “trung bình” (ĐTB = 2,04; ĐLC = 0,22). Kết quả này so với kết quả kiểm soát cảm xúc của GV từ tình huống là không cùng mức độ. Bởi lẽ, mặc dù đa số GV đều nhận thức đúng các phương án thể hiện KN ĐCCX từ các tình huống có sẵn, tuy nhiên, ở tình huống có sẵn chưa thể hiện được “tính hiệu quả” và “tính linh hoạt” của KN. Do đó, khi

được đánh giá KN ĐCCX thông qua hai tiêu chí là “tính linh hoạt” và “tính hiệu quả” thì GV đã đánh giá sát thực tế hơn về mức độ KN ĐCCX của mình (xem Bảng 5).

*c. Một số yếu tố ảnh hưởng đến KN ĐCCX của GV MN*  
 Từ kết quả số liệu ở Bảng 6 cho thấy, GV MN có nhận thức tương đối đúng về QLCX và KN QLCX (ĐTB = 2,05), áp lực công việc của GV MN ở mức tương đối cao (ĐTB = 2,21), cách ứng xử trong tập thể sư phạm là khá tích cực, cơ hội phát triển và mức độ gắn bó với công việc được GV MN đánh giá ở mức thấp hơn hẳn so với các yếu tố khác (ĐTB lần lượt là 1,97 và 1,80) (xem Bảng 6).

**Bảng 5: KN ĐCCX thông qua tự đánh giá của GV MN dựa trên hai tiêu chí “tính hiệu quả” và “tính linh hoạt”**

STT	Biểu hiện của KN ĐCCX	Tiêu chí đánh giá KN										
		Tính hiệu quả					Tính linh hoạt					
		Mức độ hiệu quả			ĐTB	ĐLC	Mức độ linh hoạt			ĐTB	ĐLC	
		1	2	3			1	2	3			
1	Biết tìm hiểu nguyên nhân của cảm xúc từ nhiều phương diện khác nhau (từ bản thân, từ trẻ, từ môi trường xung quanh...).	10,3	65,8	23,9	2,14	0,56	1,3	88,4	10,3	2,09	0,32	
2	Xác định được nguyên nhân nào là nguyên nhân chính làm cho cho cảm xúc xuất hiện.	11,8	71,7	16,5	2,05	0,53	9,5	77,9	12,6	2,03	0,47	
3	Biết đặt mình vào vị trí của trẻ hoặc của người khác để cảm nhận được tâm trạng của họ.	9,5	64,0	26,5	2,17	0,57	12,9	79,4	7,7	1,95	0,45	
4	Phân tích được những thuận lợi/khó khăn, cái được/cái mất khi không điều chỉnh cảm xúc.	8,2	75,1	16,7	2,08	0,49	11,3	80,2	8,5	1,97	0,44	
5	Hiểu được cảm xúc hiện tại có liên quan đến nhận thức, suy nghĩ, niềm tin của bản thân về sự kiện kích hoạt.	7,7	75,6	16,7	2,09	0,48	17,2	73,0	9,8	1,93	0,51	
6	Hiểu được việc thay đổi suy nghĩ, niềm tin về sự kiện kích hoạt có thể giúp điều chỉnh cảm xúc.	7,5	76,6	15,9	2,08	0,47	6,9	86,2	6,9	2,00	0,37	
7	Trong thời gian ngắn có thể điều chỉnh được cảm xúc phù hợp với niềm tin và suy nghĩ mới về sự kiện kích hoạt...	9,2	72,0	18,8	2,10	0,52	6,9	81,0	12,1	2,05	0,43	
8	Trong hầu hết mọi tình huống đều có thể nhanh chóng điều chỉnh được cảm xúc phù hợp với niềm tin và suy nghĩ mới về sự kiện kích hoạt.	9,8	73,8	16,4	2,07	0,50	13,9	73,3	12,8	1,99	0,51	
ĐTB chung		Tính hiệu quả			2,09	0,31	Tính linh hoạt			2,00	0,26	
ĐTB chung tự đánh giá tính hiệu quả và tính linh hoạt KN ĐCCX của GV MN là 2,04 (ĐLC = 0,22)												

**Bảng 6: Một số yếu tố ảnh hưởng đến KN ĐCCX của GV MN**

STT	Các mệnh đề	Mức độ xuất hiện			ĐTB	ĐLC
		Không đồng ý	Phân vân	Đồng ý		
<b>Nhận thức về QLCX và KN QLCX</b>					2,05	0,39
1	Quản lí cảm xúc là quá trình nhận diện, kiểm soát và điều chỉnh cảm xúc của bản thân nhằm đạt được hiệu quả giao tiếp.	13,9	53,0	33,1	2,19	0,65
2	KN quản lí cảm xúc là sự vận dụng kiến thức, kinh nghiệm để nhận diện, kiểm soát và điều chỉnh cảm xúc của cá nhân nhằm đạt được hiệu quả giao tiếp.	18,5	63,5	18,0	1,99	0,60
3	Quản lí cảm xúc là quá trình kìm nén, khống chế, dập tắt những cảm xúc tiêu cực và thay thế bằng những cảm xúc tích cực*.	13,4	72,2	14,4	2,01	0,52
4	KN quản lí cảm xúc là sự vận dụng kiến thức, kinh nghiệm của bản thân để kìm nén, khống chế, dập tắt những cảm xúc tiêu cực và thay thế bằng những cảm xúc tích cực*.	12,1	48,1	39,8	2,28	0,66
5	Có KN quản lí cảm xúc sẽ giúp tôi đạt được hiệu quả giao tiếp trong công việc của mình.	12,1	59,4	28,5	2,16	0,61
6	Có KN quản lí cảm xúc cũng không giúp tôi đạt được hiệu quả giao tiếp trong công việc của mình*.	30,3	56,3	13,4	1,83	0,64
<b>Áp lực công việc</b>					2,21	0,47
7	Đa số thời gian đi làm tôi đều cảm thấy vui vẻ, yêu công việc, yêu các cháu nhỏ.	12,9	46,8	40,3	2,28	0,67
8	Công việc của tôi có áp lực không quá lớn, tôi dễ dàng vượt qua được.	13,6	52,2	34,2	2,21	0,66
9	Công việc của tôi mang lại cho tôi rất nhiều áp lực, tôi không dễ dàng vượt qua được những áp lực này*	9,8	65,6	24,6	2,15	0,56
10	Đa số thời gian đi làm tôi đều cảm thấy khó chịu, không thoải mái*.	5,9	59,9	34,2	2,28	0,56
<b>Cách ứng xử trong tập thể sư phạm</b>					2,13	0,48
11	Ở trường tôi, ban giám hiệu đối xử công bằng, khách quan với tất cả GV.	11,8	50,4	37,8	2,26	0,65
12	Ở trường tôi, ban giám hiệu khen thưởng, kỉ luật công khai, minh bạch với tất cả GV.	13,9	54,5	31,6	2,18	0,65
13	Ở trường tôi, mọi người đều biết lắng nghe, tôn trọng và ứng xử thân thiện với nhau.	9,8	68,6	21,6	2,12	0,54
14	Ở trường tôi, mâu thuẫn giữa các cá nhân được giải quyết dựa trên nguyên tắc thống nhất, đảm bảo quyền lợi của hai bên.	13,1	61,2	25,7	2,13	0,61
15	Trường tôi có ban hành bộ quy tắc ứng xử giữa ban giám hiệu với GV, giữa GV với nhau và giữa cán bộ, GV của nhà trường với học sinh, phụ huynh học sinh.	13,6	62,0	24,4	2,11	0,60
<b>Cơ hội phát triển trong công việc</b>					1,97	0,40
16	Tôi nhận thấy, tôi có cơ hội phát triển ở công việc hiện tại (tiền lương, tiền thưởng, vị trí công tác, điều kiện làm việc, sự ghi nhận, tôn vinh của nhà trường, phụ huynh và xã hội).	18,0	63,8	18,2	2,00	0,60
17	Tôi nhận thấy mình không có cơ hội phát triển ở công việc hiện tại (tiền lương, tiền thưởng, vị trí công tác, điều kiện làm việc, sự ghi nhận, tôn vinh của nhà trường, phụ huynh và xã hội)*.	15,7	69,7	14,6	1,99	0,55
18	Công việc hiện tại mang lại cho tôi nhiều cơ hội để phát triển và thăng tiến (tiền lương, tiền thưởng, vị trí công tác, điều kiện làm việc, sự ghi nhận, tôn vinh của nhà trường, phụ huynh và xã hội).	15,9	71,7	12,4	1,96	0,53
19	Công việc hiện tại không mang lại cho tôi nhiều cơ hội để phát triển và thăng tiến (tiền lương, tiền thưởng, vị trí công tác, điều kiện làm việc, sự ghi nhận, tôn vinh của nhà trường, phụ huynh và xã hội)*.	19,5	67,1	13,4	1,94	0,57
<b>Mức độ gắn bó với tổ chức</b>					1,80	0,39
20	Tôi cảm thấy phù hợp với nơi làm việc hiện tại.	24,9	69,4	5,7	1,81	0,51
21	Tôi sẽ nghỉ nơi làm việc hiện tại khi tìm được một chỗ làm tốt hơn*.	22,4	72,2	5,4	1,83	0,49
22	Tôi đang chờ cơ hội để làm việc ở một nơi có điều kiện tốt hơn*.	23,4	72,5	4,1	1,81	0,48
23	Tôi chắc chắn sẽ gắn bó lâu dài với nơi làm việc hiện tại.	30,3	60,9	8,8	1,78	0,58

(Ghi chú: Những mệnh đề có đánh dấu "\*" là những mệnh đề có ý nghĩa nghịch đảo so với các mệnh đề còn lại, sẽ được đổi điểm khi kiểm định thang đo và phân tích dữ liệu).

**2.3.2. Một số mô hình dự báo sự thay đổi kĩ năng điều chỉnh cảm xúc của giáo viên mầm non tại Thành phố Hồ Chí Minh từ các yếu tố ảnh hưởng**

Kết quả phân tích tương quan và hồi quy bậc nhất cho thấy có 4 yếu tố ảnh hưởng và tương quan thuận chiều với KN ĐCCX của GV MN. Tuy nhiên, một yếu tố có mối tương quan nghịch với KN ĐCCX của GV MN là “Áp lực công việc”, tức là nếu áp lực công việc càng tăng lên thì KN ĐCCX của GV MN càng giảm xuống (xem

Bảng 7).

Trên thực tế, khó có trường hợp chỉ có một yếu tố tác động độc lập đến KN ĐCCX của GV MN mà không bị các yếu tố khác gây nhiễu. Vì vậy, phép phân tích hồi quy bội stepwise đã được chúng tôi sử dụng để phát hiện các mô hình hồi quy phù hợp và sát thực tế hơn. Toàn bộ 5 yếu tố ảnh hưởng đến KN ĐCCX của GV MN được đưa vào phân tích hồi quy bội và thu được kết quả như sau (xem Bảng 8):

**Bảng 7: Kết quả phân tích tương quan và hồi quy bậc nhất giữa các yếu tố ảnh hưởng và KN ĐCCX của GV MN**

Biến tác động	Biến phụ thuộc: KN ĐCCX của GV MN	
	Hệ số tương quan r	Hệ số hồi quy r2
Xu hướng tính cách.	0,186**	0,03***
Nhận thức của GV MN về QLCX và KN QLCX.	0,271**	0,07***
Áp lực công việc.	-0,285**	0,08***
Cơ hội phát triển công việc.	0,309**	0,09***
Mức độ gắn bó với công việc.	0,426**	0,18***

(Ghi chú:\*\*\*: khi  $p < 0,001$ ; \*\*: khi  $p < 0,01$ )

**Bảng 8: Một số mô hình dự báo sự thay đổi KN ĐCCX của GV MN trước các yếu tố ảnh hưởng**

Bốn mô hình dự báo sự thay đổi KN ĐCCX của GV MN tại Thành phố Hồ Chí Minh		Beta	Mức ý nghĩa (p)
<b>Mô hình 1: <math>r^2 = 0,18</math>; hằng số = 1,60; <math>p &lt; 0,001</math></b>			
1	Mức độ gắn bó với công việc	0,42	0,000
<b>Mô hình 2: <math>r^2 = 0,21</math>; hằng số = 1,85; <math>p &lt; 0,001</math></b>			
1	Mức độ gắn bó với công việc	0,37	0,000
2	Áp lực công việc	-0,19	0,000
<b>Mô hình 3: <math>r^2 = 0,24</math>; hằng số = 1,66; <math>p &lt; 0,001</math></b>			
1	Mức độ gắn bó với công việc	0,35	0,000
2	Áp lực công việc	-0,16	0,001
3	Nhận thức của GV MN về QLCX và KN QLCX	0,16	0,001
<b>Mô hình 4: <math>r^2 = 0,25</math>; hằng số = 1,57; <math>p &lt; 0,001</math></b>			
1	Mức độ gắn bó với công việc	0,29	0,000
2	Áp lực công việc	-0,15	0,001
3	Nhận thức của GV MN về QLCX và KN QLCX	0,15	0,001
4	Cơ hội phát triển công việc	0,13	0,006
<b>Mô hình 5: <math>r^2 = 0,26</math>; hằng số = 1,57; <math>p &lt; 0,001</math></b>			
1	Mức độ gắn bó với công việc	0,29	0,000
2	Áp lực công việc	-0,15	0,001
3	Nhận thức của GV MN về QLCX và KN QLCX	0,13	0,006
4	Cơ hội phát triển công việc	0,13	0,004
5	Xu hướng tính cách	0,10	0,029

### 3. Kết luận

Trên cơ sở các kết quả nghiên cứu có thể khẳng định các yếu tố: “Nhận thức của GV MN về QLCX và KN QLCX”, “Xu hướng tính cách của GV MN”, “Áp lực công việc”, “Cơ hội phát triển trong công việc”, “Mức độ gắn bó với công việc” đều có ảnh hưởng tới KN ĐCCX của GV MN tại Thành phố Hồ Chí Minh. Đây là những yếu tố có khả năng dự báo cho những thay đổi của KN này. Kết quả nghiên cứu cho thấy, nếu các yếu tố ảnh hưởng thay đổi theo hướng tích cực thì KN ĐCCX của GV MN tại Thành phố Hồ Chí Minh sẽ được

nâng cao. Kết quả này gợi ý cho việc xây dựng những biện pháp tác động giúp GV MN nâng cao KN ĐCCX nói riêng và KN QLCX nói chung. Cụ thể là, cần giảm áp lực công việc của GV MN, tạo cơ hội cho GV được phát triển công việc của mình, nâng cao nhận thức của GV MN về QLCX và KN QLCX, nâng cao mức độ gắn bó với công việc của GV MN. Ngoài ra, Sở GD&ĐT Thành phố Hồ Chí Minh nên kết hợp với Ban giám hiệu các trường MN để tổ chức các khóa bồi dưỡng về KN ĐCCX nói riêng và KN QLCX cho GV MN tại Thành phố Hồ Chí Minh.

#### Tài liệu tham khảo

- [1] Carroll E. Izard, (1992), *Những cảm xúc của con người*, người dịch: Nguyễn Hữu Chương, Nguyễn Khắc Hiếu, Nguyễn Dương Khur, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [2] Vũ Dũng (chủ biên), (2000), *Từ điển Tâm lý học*, NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội.
- [3] Trần Kiều (chủ nhiệm) và cộng sự, (2005), Báo cáo tổng hợp kết quả nghiên cứu đề tài *Nghiên cứu phát triển trí tuệ (chỉ số thông minh IQ, chỉ số trí tuệ cảm xúc EQ, chỉ số sáng tạo CQ) của học sinh, sinh viên và lao động trẻ đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa*, Chương trình Khoa học - Công nghệ cấp Nhà nước, Mã số KX-05-06, Cơ quan chủ quản: Bộ Giáo dục và Đào tạo, Tổ chức chủ trì: Viện Chiến lược và Chương trình Giáo dục.
- [4] Nguyễn Quang Uẩn (Chủ biên), (2003), *Tâm lý học đại cương*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [5] Nguyễn Xuân Thức (chủ biên), (2007), *Giáo trình Tâm lý học đại cương*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [6] Nguyễn Bá Phú, (2016), *Kỹ năng quản lý cảm xúc lo âu trong hoạt động học tập của sinh viên đại học Huế*, Luận án Tiến sĩ Tâm lý học, Học viện Khoa học Xã hội - Viện Hàn lâm Khoa học Xã hội Việt Nam.
- [7] Daniel Goleman, (2007), *Trí tuệ xúc cảm - làm thế nào để biến những cảm xúc của mình thành trí tuệ?* (Người dịch: Nguyễn Kiến Giang), NXB Lao động - Xã hội, Hà Nội.
- [8] Nguyễn Thị Hải, (2014), *Kỹ năng quản lý cảm xúc bản thân của sinh viên sư phạm*, Luận án Tiến sĩ Tâm lý học, Học viện Khoa học Xã hội - Viện Hàn lâm Khoa học Xã hội Việt Nam.
- [9] Nguyễn Thị Minh Hằng (chủ biên) - Trần Thành Nam - Nguyễn Bá Đạt - Nguyễn Ngọc Diệp, (2017), *Giáo trình Tâm lý học lâm sàng*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

## SOME PREDICTION MODELS FOR EMOTIONAL ADJUSTMENT SKILLS OF PRESCHOOL TEACHERS IN HO CHI MINH CITY

Le Thi Thanh Huyen<sup>1</sup>, Nguyen Van Tuong<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ho Chi Minh City University of Education  
280 An Duong Vuong, ward 3, District 5,  
Ho Chi Minh City, Vietnam  
Email: thanhhuyengdmn@gmail.com

<sup>2</sup> University of Social Sciences and Humanities -  
Vietnam National University HoChiMinh City  
10-12 Dinh Tien Hoang, District 1,  
Ho Chi Minh City, Vietnam  
Email: tuongnguyenth@gmail.com

**ABSTRACT:** *The article adopted the method of document research, questionnaire, and processing data by SPSS software (ver 20.0) to investigate some prediction models for emotional adjustment skills of preschool teachers. This study included 389 subjects randomly selected among preschool teachers of 25 preschools in Ho Chi Minh City. The research results show that there are 5 models predicting the changes of emotional adjustment skills of preschool teachers, with the following impact variables: “the awareness of pre-school teacher awareness in emotional management and emotional management skills”, “opportunities for job development”, “personality trends”, “work pressure”, and “degree of attachment for the job”. This result offers effective measures to help the preschool teachers in Ho Chi Minh City improve their emotional adjustment skills.*

**KEYWORDS:** Emotional adjustment skills; pre-school teachers; prediction models.

# Chính sách hỗ trợ giáo dục mầm non ngoài công lập ở khu vực phát triển khu công nghiệp, cụm công nghiệp tỉnh Bắc Ninh

Lương Thị Biển

Sở Giáo dục và Đào tạo Bắc Ninh  
Số 05 đường Lý Thái Tổ, thành phố Bắc Ninh,  
tỉnh Bắc Ninh, Việt Nam  
Email: ltben.sobacninh@moet.edu.vn

**TÓM TẮT:** Bắc Ninh là địa phương có điều kiện thuận lợi về giao thông, đất đai và nguồn lực đã thu hút sự đầu tư của các doanh nghiệp trong và ngoài nước, hình thành các khu công nghiệp, cụm công nghiệp thu hút một lực lượng đông đảo lao động trẻ từ các địa phương khác đến lập nghiệp, kéo theo sự gia tăng số lượng trẻ em độ tuổi mầm non là con công nhân lao động tại khu công nghiệp, cụm công nghiệp đã vượt quá khả năng đáp ứng của các cơ sở giáo dục mầm non công lập. Vì vậy, trong thời gian qua, tỉnh Bắc Ninh đã xây dựng một số chính sách hỗ trợ để phát triển giáo dục mầm non ngoài công lập ở các khu vực phát triển khu công nghiệp, cụm công nghiệp.

**TỪ KHÓA:** Chính sách; giáo dục mầm non; cơ sở giáo dục mầm non ngoài công lập; khu công nghiệp; cụm công nghiệp.

→ Nhận bài 27/11/2019 → Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa 20/12/2019 → Duyệt đăng 25/12/2019.

## 1. Đặt vấn đề

Bắc Ninh là tỉnh thuộc vùng Đồng bằng Sông Hồng, là cửa ngõ phía Đông Bắc của Thủ đô Hà Nội. Tỉnh có diện tích tự nhiên là 822,7 km<sup>2</sup> với 8 đơn vị hành chính, trong đó có 1 thành phố (Bắc Ninh), 1 thị xã (Từ Sơn) và 6 huyện: Yên Phong, Quế Võ, Tiên Du, Lương Tài, Thuận Thành, Gia Bình. Bắc Ninh nằm trong tam giác kinh tế trọng điểm Hà Nội - Hải Phòng - Quảng Ninh gắn với vùng kinh tế trọng điểm Bắc Bộ, vùng Đồng bằng Sông Hồng, có vị trí thuận lợi về giao thông đường bộ và hàng không.

Nhờ vị trí địa lý thuận lợi cùng với các cơ chế và giải pháp phát triển kinh tế hợp lý, Bắc Ninh đã và đang khai thác các tiềm năng hiện có của tỉnh để trở thành một địa bàn phát triển toàn diện trong vùng kinh tế trọng điểm Bắc Bộ. Đến nay, trên toàn tỉnh có 8 huyện, thị xã và thành phố thuộc tỉnh (thành phố Bắc Ninh, thị xã Từ Sơn và 6 huyện), có 126 xã, phường, thị trấn. Trong quá trình phát triển kinh tế, xã hội và đô thị hóa đơn vị hành chính có thể thay đổi và theo đó số lượng cơ sở giáo dục (GD) cũng sẽ biến đổi để phù hợp với quy mô dân số và đặc điểm tổ chức xã hội trên địa bàn. Dân số toàn tỉnh có khoảng 1.154.660 người, trong đó chủ yếu sinh sống ở khu vực nông thôn (71,4%/tổng số). Mật độ dân số trung bình đạt 1.403 người/km<sup>2</sup>, cao thứ 3 cả nước (sau Hà Nội và Thành phố Hồ Chí Minh), tốc độ tăng dân số trung bình khoảng 1,54%/năm).

Toàn tỉnh có 16 khu công nghiệp (KCN) tập trung với tổng diện tích 6.319 ha. Hiện nay, quy mô sản xuất công nghiệp đứng thứ 2 toàn quốc, khu vực kinh tế có vốn đầu tư nước ngoài tăng mạnh chiếm tỉ trọng lớn, trên

90% giá trị sản xuất công nghiệp. Bắc Ninh đã trở thành trung tâm công nghiệp điện tử ở Việt Nam với nhiều thương hiệu nổi tiếng của các tập đoàn đa quốc gia như: Samsung, Canon, Microsoft, ... Tại các KCN, cụm công nghiệp (CCN) của Bắc Ninh hiện có khoảng 300.000 lao động, trong đó 190.000 lao động nữ (63%), ngoại tỉnh chiếm 76%, người nước ngoài (làm tại các KCN) khoảng 5000 người. Trong bài viết này, chúng tôi trình bày một số vấn đề liên quan đến chính sách hỗ trợ GD mầm non (MN) ngoài công lập ở khu vực phát triển KCN, CCN tỉnh Bắc Ninh.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Thực trạng phát triển giáo dục mầm non

Từ năm 1997 đến nay, nhiều tổ chức, cá nhân trong và ngoài tỉnh đầu tư xây dựng một số trường MN ngoài công lập nhưng chủ yếu tập trung ở thành phố Bắc Ninh và các huyện, thị xã nên mới chỉ đáp ứng được một phần nhu cầu nhận trẻ em là con em công nhân lao động ở các KCN, CCN. Từ sau năm 2010, song song với tốc độ phát triển KCN, CCN ở Bắc Ninh, số lượng trẻ em MN tăng quá nhanh. Mặt khác, toàn ngành GD và Đào tạo (GD&ĐT) Bắc Ninh phải thực hiện tinh giản biên chế, tinh gọn bộ máy trong các đơn vị sự nghiệp GD công lập theo lộ trình (năm 2015 đến năm 2030), dẫn đến hệ thống các trường MN công lập đã, đang và sẽ quá tải, số lượng trẻ/nhóm, lớp ở một số nơi đã vượt quá quy định của Bộ GD&ĐT, đặc biệt ở các khu đông dân cư, KCN dẫn đến việc quản lý, điều kiện cơ sở vật chất chưa đáp ứng và thiếu giáo viên (GV) đã ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng chăm sóc, GD trẻ.

## Đánh giá chung

- *Về số lượng, quy mô:* Hiện nay, toàn tỉnh có 172 trường MN (trong đó có 155 trường công lập và 17 trường tư thực); 3.820 nhóm trẻ, lớp mẫu giáo; huy động trẻ nhà trẻ đạt 34.2%; trẻ mẫu giáo đạt 99% (Trẻ nhà trẻ: 50.8% công lập, còn lại trường, nhóm/lớp độc lập tư thực; Trẻ mẫu giáo: 91% công lập, còn lại tư thực). Số trẻ là con công nhân lao động tại các KCN chiếm khoảng 5,3%. Việc tiếp nhận trẻ các trường công lập, đối với công nhân lao động còn khó khăn.

- *Về đội ngũ cán bộ quản lý, GV, nhân viên:* Tổng số cán bộ, GV, nhân viên hành chính trong các trường MN của tỉnh là 7.782 người, trong đó trường công lập là 5.034 người, trường ngoài công lập là 2.748 người. Số GV đạt chuẩn là 100%, trên chuẩn chiếm 93%. Trình độ GV trên chuẩn đạt tỉ lệ cao, công tác bồi dưỡng hàng năm luôn được quan tâm chỉ đạo.

- *Về quy mô trường, lớp và cơ sở vật chất:* Quy mô phát triển GDMN được mở rộng, bao gồm nhiều loại hình, các cơ sở GDMN được quy hoạch xây dựng khá hợp lý, khoa học, phù hợp với đặc điểm địa lí của từng địa phương, đáp ứng nhu cầu học tập của con em nhân dân. Khi quy hoạch các KCN, CCN tập trung trước năm 2013, chưa dành quỹ đất cho các công trình phúc lợi, trong đó có trường MN, chưa thu hút được vai trò tư nhân đầu tư xây dựng, thành lập trường MN mới nhằm đáp ứng nhu cầu học tập của con em công nhân lao động.

Hiện nay, toàn tỉnh có 95% tỉ lệ phòng học kiên cố, 159/172 trường MN đạt chuẩn quốc gia (chiếm 92,4%). Cơ sở vật chất, trang thiết bị hàng năm đã được tỉnh quan tâm đầu tư năm sau cao hơn năm trước, tỉ lệ phòng học kiên cố cao. Tỉ lệ trường chuẩn quốc gia trong tốp đầu của cả nước.

- *Về chất lượng chăm sóc GD trẻ:* Chất lượng chăm sóc GD được nâng dần lên. Tuy vậy, các KCN, CCN chưa có trường MN ngoài công lập (do doanh nghiệp hoặc tư nhân quản lý), mà chủ yếu là các nhóm, lớp trẻ độc lập tư thực, nên chất lượng chăm sóc, GD trẻ còn hạn chế.

## 2.2. Giải pháp về chính sách phát triển giáo dục mầm non ngoài công lập ở khu công nghiệp, cụm công nghiệp

Để phát huy vai trò xã hội hóa trong lĩnh vực GD, giảm bớt gánh nặng đầu tư và chi ngân sách nhà nước, khắc phục những khó khăn, bất cập, đáp ứng nhu cầu học tập của con em nhân dân, công nhân lao động, nhằm nâng chất lượng chăm sóc GD trẻ, tỉnh Bắc Ninh đã triển khai thực hiện một số giải pháp cơ bản như sau:

1/ Tuyên truyền, động viên công nhân lao động để họ nhận thức được: Trong tình hình thực tế hiện nay, bên cạnh các trường MN (công lập, tư thực), việc thành lập

những nhóm trẻ, lớp mẫu giáo độc lập tư thực góp phần tạo điều kiện thuận lợi cho các bậc cha mẹ có nhu cầu gửi con tại các cơ sở GD MN, đặc biệt là công nhân các KCN (Về thời gian và điều kiện chăm sóc. Ví dụ: Họ có thể gửi sớm hơn và đón muộn hơn thời gian làm việc theo quy định của Nhà nước hoặc nhờ người trông giữ hỗ trợ việc chăm sóc, ăn uống ngoài giờ...).

2/ Tham mưu và phối hợp chỉ đạo các đơn vị huyện, thị xã, thành phố quy hoạch, mở rộng diện tích đất các trường học ở loại hình công lập (trong đó có trường MN), mở rộng các điểm trường, tăng cường đầu tư xây dựng bổ sung cơ sở vật chất để mở rộng quy mô các nhóm trẻ trong trường, thu hút trẻ trong độ tuổi từ 0 - 2 tuổi đến các cơ sở GD MN đạt tỉ lệ cao. Thực hiện xã hội hóa GD và khuyến khích mở rộng loại hình GD MN ngoài công lập (các trường, nhóm lớp độc lập tư thực) đảm bảo chất lượng để đáp ứng nhu cầu gửi con của nhân dân, công nhân lao động khi dân số tự nhiên của tỉnh hàng năm đều tăng mạnh và việc di cư của công nhân các KCN về sống và làm việc tại Bắc Ninh hàng năm rất lớn.

3/ Triển khai thực hiện tốt các chính sách khuyến khích theo quy định của Chính phủ đối với từng đối tượng cụ thể:

- *Đối với các trường MN ngoài công lập:* Trẻ và GV được hưởng các chế độ ưu đãi của Nhà nước như các trường công lập gồm: Tiền trợ cấp cho GV, tiền ăn trưa cho trẻ em MN theo Nghị định số 06/2018/NĐ - CP ngày 05 tháng 01 năm 2018 của Chính phủ; Chính sách miễn giảm học phí, hỗ trợ chi phí học tập theo Nghị định 86/2015/NĐ-CP ngày 02 tháng 10 năm 2015 của Chính phủ.

- *Đối với nhóm trẻ độc lập tư thực ở các khu vực KCN, khu chế xuất,* được hỗ trợ theo Quyết định số 404/QĐ-TTg ngày 20 tháng 03 năm 2014 của Thủ tướng Chính phủ đã được cụ thể hóa bằng Kế hoạch 137/KH-UBND ngày 30 tháng 6 năm 2015 của Ủy ban nhân dân tỉnh Bắc Ninh (Năm học 2016 - 2017 đã hỗ trợ gần 3 tỉ đồng cho 20 nhóm lớp độc lập tư thực) và Thông tư số 143/2014/TT-BTC ngày 30 tháng 9 năm 2014 của Bộ Tài chính, văn bản số 175/KH-BGDĐT ngày 29 tháng 3 năm 2018 của Bộ GD&ĐT.

- Các chính sách theo quy định tại Nghị định số 69/2008/NĐ-CP ngày 30 tháng 05 năm 2008; Nghị định số 59/2014/NĐ-CP ngày 16 tháng 06 năm 2014 của Chính phủ sửa đổi bổ sung một số điều của Nghị định 69/2008/NĐ-CP ngày 30 tháng 05 năm 2008 của Chính phủ và các văn bản hướng dẫn thi hành của nộ, ngành trung ương được thực hiện như sau:

Cho thuê đất đã hoàn thành giải phóng mặt bằng để xây dựng các công trình xã hội hóa theo hình thức cho thuê đất, được miễn giảm tiền thuê đất.

Được miễn lệ phí trước bạ khi đăng kí quyền sử dụng đất, quyền sở hữu tài sản gắn với đất, được ưu đãi về thuế giá trị gia tăng, thuế xuất khẩu, thuế nhập khẩu theo quy định của Luật Thuế giá trị gia tăng, Luật Thuế Xuất khẩu, Thuế Nhập khẩu và các quy định hiện hành.

Được miễn thuế thu nhập doanh nghiệp trong 4 năm, kể từ khi có thu nhập chịu thuế và giảm 50% thuế thu nhập doanh nghiệp trong 5 năm tiếp theo, được áp dụng thuế suất thu nhập doanh nghiệp là 10% trong suốt thời gian hoạt động.

Được hưởng các chính sách ưu đãi về tín dụng, huy động vốn, bảo hiểm xã hội, bảo hiểm y tế và khen thưởng theo quy định của pháp luật.

Ngoài các chính sách theo quy định của Chính phủ nêu trên, các nhà đầu tư và các cơ sở GD ngoài công lập còn được hưởng các chính sách ưu đãi của tỉnh như sau:

Tham mưu ban hành Nghị quyết 149, ngày 06 tháng 12 năm 2018 của Hội đồng nhân dân tỉnh Bắc Ninh: Quy định một số chế độ, chính sách hỗ trợ phát triển GD MN, GD phổ thông ngoài công lập trên địa bàn tỉnh giai đoạn 2018 - 2025, hiện đã có văn bản triển khai (Văn bản hướng dẫn liên ngành), với các chính sách cụ thể:

- Cho thuê đất và miễn tiền thuê đất, hỗ trợ lãi suất vay ngân hàng (tối đa 6.5%; không quá 5 năm).

- Hỗ trợ mua sắm trang thiết bị, đồ dùng dạy học. Đối với GD MN:

*Nhóm, lớp độc lập tư thực, cơ sở GD chuyên biệt:* Từ 20 đến 40 trẻ (tối đa 100 triệu đồng/01 cơ sở); 41 trẻ trở lên (tối đa 300 triệu đồng/01 cơ sở), nhóm trẻ độc lập tư thực ở KCN quy mô 12 trẻ trở lên (tối đa 50 triệu đồng/01 nhóm).

*Trường MN:* Từ 50 đến 100 trẻ (không quá 400 triệu đồng/01 trường), trên 100 trẻ (không quá 900 triệu đồng/01 trường).

- Hỗ trợ bảo hiểm xã hội, bảo hiểm thất nghiệp, bảo hiểm y tế, bảo hiểm tai nạn lao động, bệnh nghề nghiệp.

- Hỗ trợ 50% mức đóng bảo hiểm xã hội mà đơn vị sử dụng lao động phải đóng cho cán bộ, GV cơ hữu, thời gian 5 năm kể từ khi cơ sở GD đi vào hoạt động.

- Hỗ trợ học phí cho trẻ, học sinh tại cơ sở GD ngoài công lập trong KCN, giáp ranh KCN về trẻ, học sinh học tại cơ sở GD chuyên biệt trên địa bàn tỉnh.

Đối với con em công nhân, người lao động làm việc tại KCN được hỗ trợ bằng mức học phí của các cơ sở GD công lập đóng trên cùng địa bàn. Đối với HS tiểu học, được hỗ trợ bằng mức học phí của cấp Trung học cơ sở trên địa bàn.

4/ Thực hiện Quy hoạch và điều chỉnh Quy hoạch phát triển đào tạo giai đoạn 2017-2025, định hướng đến 2030 theo Quyết định số 242/2017/QĐ-UBND ngày 25 tháng 5 năm 2017 của Ủy ban nhân dân tỉnh đã phê duyệt.

Trong đó, việc phát triển quy mô GD MN ngoài công lập được triển khai mạnh mẽ tại các khu vực đông dân cư, trung tâm thị trấn, thị xã, thành phố và các KCN, khu chế xuất với chủ trương duy trì 17 trường MN tư thực. Đến năm 2025 - 2030, phát triển thêm 30 trường MN ngoài công lập, cùng với việc duy trì và phát triển hệ thống các nhóm, lớp MN độc lập tư thực phù hợp với điều kiện và nhu cầu thực tế của các địa phương.

5/ Tiếp tục thực hiện Chương trình "Sửa học đường" tỉnh Bắc Ninh đã triển khai từ năm 2013, đến nay được triển khai lên cấp Tiểu học với bình quân 92.272 trẻ MN (trong đó 8.048 trẻ là con em công nhân ở tỉnh ngoài về thuê trọ tại tỉnh Bắc Ninh cũng được thụ hưởng).

6/ Ngoài ra, Sở GD&ĐT Bắc Ninh đang phối hợp với Liên đoàn Lao động tỉnh Bắc Ninh (chủ trì) và các sở, ngành liên quan xây dựng Đề án "Điều tra các vấn đề liên quan đến an sinh xã hội, nhu cầu về dịch vụ xã hội đối với người lao động ở các KCN tỉnh Bắc Ninh" với mục tiêu đánh giá được thực trạng, những khó khăn, đồng thời đề xuất các giải pháp và kiến nghị các cơ chế, chính sách liên quan đến an sinh xã hội và đáp ứng nhu cầu dịch vụ xã hội của công nhân lao động ở các KCN tỉnh Bắc Ninh.

Với các chủ trương, cơ chế, chính sách của tỉnh, trong các năm học tiếp theo, hệ thống GD MN ngoài công lập của tỉnh Bắc Ninh sẽ phát triển mạnh mẽ, cùng với việc duy trì hệ thống các trường MN công lập sẽ đáp ứng tốt được nhu cầu gửi trẻ của nhân dân và công nhân lao động ở các KCN, khu chế xuất và góp phần nâng cao chất lượng chăm sóc GD trẻ trong các cơ sở GD MN trên địa bàn tỉnh.

### 2.3. Một số khó khăn

- Nhiều doanh nghiệp còn trông chờ vào sự hỗ trợ của tỉnh, chưa có sự đầu tư cho việc hỗ trợ điều kiện xây dựng trường và những công nhân lao động có con nhỏ gửi ở các cơ sở GD MN.

- Nếu phát triển nhanh loại hình GD MN ngoài công lập thì công nhân lao động với mức thu nhập chưa cao sẽ khó có điều kiện để gửi vào những cơ sở thuộc loại hình này (mức thu học phí cao, mức hỗ trợ của tỉnh đưa ra chưa nhiều).

### 3. Kết luận và kiến nghị

Đề nghị Bộ GD&ĐT tham mưu với Chính phủ có chính sách hỗ trợ lương, tiền làm thêm giờ cho GV MN ngoài công lập, chính sách hỗ trợ kinh phí/trẻ, hoặc chính sách riêng với con công nhân lao động nữ ở các KCN tập trung, khu chế xuất. Đồng thời, định hướng các công ty, doanh nghiệp ở các KCN hỗ trợ một phần kinh phí gửi trẻ của con công nhân lao động đang làm việc cho đơn vị để giảm bớt khó khăn, tạo điều kiện cho họ yên tâm làm việc.

**Tài liệu tham khảo**

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2017), *Chương trình Giáo dục mầm non*, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [2] *Chỉ thị số 09/CT-TTg* ngày 22 tháng 5 năm 2015 của Thủ tướng Chính phủ về việc *Đẩy mạnh thực hiện các giải pháp giải quyết vấn đề trường, lớp mầm non ở khu công nghiệp, khu chế xuất*.
- [3] *Quyết định số 404/QĐ-TTg*, ngày 20 tháng 3 năm 2014 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt Đề án “*Hỗ trợ, phát triển nhóm trẻ độc lập tư thục ở khu vực khu công nghiệp, khu chế xuất đến 2020*”.
- [4] *Kế hoạch 137/KH-UBND* ngày 30 tháng 6 năm 2015 của Ủy ban nhân dân tỉnh Bắc Ninh.
- [5] *Nghị quyết 149*, ngày 06 tháng 12 năm 2018 của Hội đồng nhân dân tỉnh Bắc Ninh: *Quy định một số chế độ, chính sách hỗ trợ phát triển giáo dục mầm non, giáo dục phổ thông ngoài công lập trên địa bàn tỉnh giai đoạn 2018 - 2025*.
- [6] *Quyết định số 242//2017/QĐ-UBND* ngày 25 tháng 5 năm 2017 của Ủy ban nhân dân tỉnh đã phê duyệt *Quy hoạch và điều chỉnh Quy hoạch phát triển đào tạo giai đoạn 2017 - 2025, định hướng đến 2030*.
- [7] *Quyết định số 1677/QĐ-TTg* ngày 03 tháng 12 năm 2018 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt Đề án phát triển giáo dục mầm non giai đoạn 2018 - 2025.
- [8] Đề án “*Điều tra các vấn đề liên quan đến an sinh xã hội, nhu cầu về dịch vụ xã hội đối với người lao động ở các khu công nghiệp tỉnh Bắc Ninh*”.

## POLICIES TO SUPPORT NON-PUBLIC PRESCHOOL EDUCATION IN INDUSTRIAL PARKS AND CLUSTERS OF BAC NINH PROVINCE

**Luong Thi Bien**

Bac Ninh Department of Education and Training  
No 05, Ly Thai To, Bac Ninh city,  
Bac Ninh province, Vietnam  
Email: ltb.sobacninh@moet.edu.vn

**ABSTRACT:** *Bac Ninh, as a province with favorable conditions of transportation, land and other resources, has excelled at attracting investment from domestic and foreign enterprises, forming industrial zones and clusters which cause a large labor force from other from other localities moving to settle down. Consequently, there is an increase in the number of preschool-age children of these workers in the industrial parks and clusters, leading to overcrowding of public preschool education institutions. Therefore, in recent years, Bac Ninh province has implemented a series of of supportive policies to develop non-public preschool education in the industrial parks and clusters.*

**KEYWORDS:** *Policy; preschool education; non- public preschool education institutions; industrial parks; industrial clusters.*

# Thực trạng giáo dục mầm non tại khu vực có khu công nghiệp trên địa bàn tỉnh Vĩnh Phúc

**Triệu Thị Thu Hằng**

Sở Giáo dục và Đào tạo Vĩnh Phúc  
539 đường Mê Linh, phường Khai Quang,  
thành phố Vĩnh Yên, tỉnh Vĩnh Phúc, Việt Nam  
Email: thuhang.sgdvpt@gmail.com

**TÓM TẮT:** Bài viết đánh giá thực trạng tiếp cận và chất lượng giáo dục mầm non tại khu vực có khu công nghiệp; Đánh giá những thuận lợi và khó khăn trong chỉ đạo triển khai các hoạt động chăm sóc, nuôi dưỡng trẻ đối với giáo dục mầm non tỉnh Vĩnh Phúc; Một số kinh nghiệm và giải pháp đã thực hiện tại tỉnh Vĩnh Phúc để giải quyết vấn đề trường, lớp mầm non, từ đó có những đề xuất, kiến nghị nhằm nâng cao chất lượng giáo dục mầm non tại các khu công nghiệp trên địa bàn tỉnh Vĩnh Phúc.

**TỪ KHÓA:** Giáo dục mầm non; tiếp cận; chất lượng giáo dục; khu công nghiệp; trẻ em.

→ Nhận bài 05/12/2019 → Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa 20/12/2019 → Duyệt đăng 25/12/2019.

## 1. Đặt vấn đề

Trong những năm qua, giáo dục mầm non (GDMN) tỉnh Vĩnh Phúc đã đạt được nhiều kết quả quan trọng, tạo được bước chuyển biến tích cực trong thực hiện nhiệm vụ chăm sóc, nuôi dưỡng, giáo dục (GD) trẻ. Tỷ lệ huy động trẻ ra nhà trẻ đạt 28,6%, mẫu giáo đạt 99,4%. Tỷ lệ trẻ suy dinh dưỡng được giảm dần theo từng năm, hiện chỉ còn ở mức dưới 5% (kể cả suy dinh dưỡng nhẹ cân và thấp còi). 100% trẻ được học chương trình GDMN. Quy mô mạng lưới trường, lớp được phát triển phù hợp với nhu cầu và thực tế của từng địa phương trong tỉnh. Mạng lưới trường mầm non (MN) được phủ khắp ở 100% các xã, phường, thị trấn. Loại hình công lập được ưu tiên phát triển ở những vùng khó khăn. Loại hình tư thục đang phát triển hoạt động đi vào nền nếp và tiếp tục phát triển ở vùng có điều kiện thuận lợi. Từ khi Chỉ thị số 09/CT-TTg ngày 22 tháng 5 năm 2015 của Thủ tướng Chính phủ về việc Đẩy mạnh thực hiện các giải pháp giải quyết vấn đề trường, lớp MN ở khu công nghiệp (KCN), khu chế xuất được ban hành, tỉnh Vĩnh Phúc đã có những giải pháp thiết thực nhằm giải quyết vấn đề trường lớp MN ở các xã/phường/thị trấn có KCN đóng trên đại bàn.

Tuy nhiên, do các KCN trên địa bàn tỉnh Vĩnh Phúc phát triển nhanh về quy mô lao động từ năm 2014 trở lại đây nên việc bố trí các thiết chế văn hóa, GD (nhà văn hóa công nhân, nhà trẻ, lớp mẫu giáo,...) chưa kịp hoàn thiện. Cùng với đó là sự gia tăng dân số cơ học ở các địa bàn có KCN quá lớn nên sự phát triển trường lớp MN ở khu vực này chưa đáp ứng được nhu cầu chăm sóc GD trẻ, dẫn đến việc tiếp cận với GDMN ở khu vực có KCN của tỉnh cũng bị tác động và chất lượng GDMN tại các khu vực này cũng bị ảnh hưởng. Dưới góc độ là nhà quản lý về chất lượng GDMN của tỉnh Vĩnh Phúc và trong giới hạn bài viết này, chúng tôi tập trung đánh giá thực trạng về tiếp cận và chất lượng GDMN tại các xã/phường/thị

trấn ở 2 KCN của tỉnh thuộc các đơn vị là thành phố Vĩnh Yên và huyện Bình Xuyên. Đồng thời, chia sẻ một số kinh nghiệm và đề xuất một số giải pháp để giải quyết vấn đề trường, lớp MN tại các KCN tỉnh Vĩnh Phúc.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Khái quát tình hình chung về giáo dục mầm non của tỉnh Vĩnh Phúc

Hiện nay, tỉnh Vĩnh Phúc có 177 trường MN (trong đó có 164 trường công lập, 13 trường tư thục) và 223 cơ sở MN độc lập tư thục. Có 633 nhóm trẻ với 12.802 trẻ nhà trẻ, đạt tỉ lệ 28,6% (18,2% công lập, 10,4% tư thục); 2.561 lớp với 69.976 trẻ mẫu giáo đạt tỉ lệ 99,4% (85,6% công lập; 13,8% tư thục).

### 2.2. Thực trạng giáo dục mầm non tại khu vực có khu công nghiệp tỉnh Vĩnh Phúc

Vĩnh Phúc có 2 KCN tại thành phố Vĩnh Yên, huyện Bình Xuyên và một số cụm công nghiệp ở các huyện Vĩnh Tường, Tam Dương, thành phố Phúc Yên. Các KCN trên địa bàn tỉnh đã thu hút 51 dự án vốn đầu tư trong nước, 217 dự án vốn đầu tư nước ngoài (FDI) và giải quyết việc làm cho 82.000 lao động. KCN thu hút nhiều lao động như: KCN Khai Quang thu hút khoảng 40.000 lao động, KCN Bá Thiện thu hút khoảng 20.000 lao động.

Tổng số trường MN trong KCN là 12 trường (trong đó, KCN Khai Quang: 5 trường; KCN Bình Xuyên: 7 trường MN chủ yếu ở các xã Hương Canh và Bá Hiến, Thiện Kế). Tổng số trẻ được đi học là 3830 trẻ (trong đó, nhà trẻ có 19 nhóm/lớp với 457 trẻ, mẫu giáo có 117 nhóm/lớp với 3373 cháu). Tổng số nhóm trẻ độc lập tư thục trong KCN là 19 cơ sở độc lập tư thục với 1724 trẻ (trong đó có 30 nhóm trẻ với 688 trẻ, 50 lớp mẫu giáo với 1036 trẻ).

Sở GD&ĐT phối hợp với Liên đoàn Lao động tỉnh tham

muu với Ủy ban nhân dân tỉnh xây dựng 01 trường MN Hoa Hồng (cơ sở 2) tại KCN Khai Quang, phường Khai Quang, thành phố Vĩnh Yên với tổng diện tích 5.568m<sup>2</sup> (theo diện tích trong Quyết định 2288/QĐ-UBND ngày 28 tháng 8 năm 2013 của Ủy ban nhân dân tỉnh Vĩnh Phúc). Xây dựng công trình trường MN với diện tích mặt sàn 2.550m<sup>2</sup> với 14 phòng học. Tổng kinh phí đầu tư trên 20 tỉ đồng. Trường đã đi vào hoạt động từ năm 2015 với quy mô 14 nhóm lớp với 560 trẻ. Thực tế, có 9 lớp với 280 trẻ (trong đó nhà trẻ có 01 nhóm với 32 cháu, mẫu giáo 08 lớp với 248 cháu), cơ bản đáp ứng nhu cầu gửi con cho công nhân KCN Khai Quang trên địa bàn thành phố Vĩnh Yên.

### **2.3. Thực trạng về chất lượng giáo dục mầm non ở khu vực có khu công nghiệp**

#### **2.3.1. Thành tựu đạt được**

Trong quá trình chỉ đạo, triển khai việc thực hiện Chương trình GDMN đến các cơ sở GDMN trên địa bàn tỉnh Vĩnh Phúc, 100% các đơn vị thực hiện nghiêm túc các quy định trong công tác nuôi dưỡng và chăm sóc, bảo vệ sức khỏe trẻ. Chỉ đạo thực hiện tốt việc tổ chức khám sức khỏe định kỳ, theo dõi sự phát triển của trẻ bằng biểu đồ phát triển, có biện pháp kịp thời, phù hợp đối với trẻ suy dinh dưỡng. 100% các cơ sở GDMN tổ chức ăn bán trú cho trẻ và thực hiện tốt công tác chăm sóc sức khỏe trẻ, GD dinh dưỡng và vệ sinh an toàn thực phẩm trong các trường MN. Các đơn vị thực hiện tốt việc xây dựng thực đơn phù hợp theo từng mùa, tính khẩu phần ăn cho trẻ cân đối giữa các chất dinh dưỡng, đảm bảo nhu cầu năng lượng khuyến nghị dành cho người Việt Nam đối với trẻ từ 0 - 6 tuổi, công tác quản lý hồ sơ bán trú thực hiện theo đúng quy định.

100% các cơ sở GDMN thực hiện tốt Chương trình GDMN, kế hoạch thực hiện Chương trình GDMN phù hợp với từng độ tuổi của trẻ và điều kiện của địa phương. Thực hiện linh hoạt, sáng tạo trong việc tổ chức hoạt động chăm sóc, GD trẻ theo quan điểm GD lấy trẻ làm trung tâm. GV chủ động thiết kế và xây dựng linh hoạt các bài tập mở tại các góc theo các chủ đề để cho trẻ hoạt động, trải nghiệm, tìm tòi và khám phá, làm đồ dùng, đồ chơi tự tạo bằng các nguyên liệu phế thải sẵn có ở địa phương để tổ chức các hoạt động cho trẻ thêm phong phú, đa dạng các loại đồ dùng, đồ chơi. Nhiều cơ sở GDMN phát động phong trào sáng tác thơ ca, đồng dao, ca dao và thường xuyên tổ chức các trò chơi dân gian cho trẻ. Tổ chức tốt các hoạt động trải nghiệm cho trẻ. Trẻ luôn là trung tâm trong mọi hoạt động dạy và học trong các cơ sở GDMN.

Sở GD&ĐT tỉnh Vĩnh Phúc đã triển khai tổ chức có hiệu quả các đợt tập huấn, hướng dẫn cho cán bộ quản lý, GV, nhân viên trong cơ sở GDMN. Hằng năm, Sở

GD&ĐT phối hợp với Hội Liên hiệp Phụ nữ tỉnh tập huấn chuyên môn, nghiệp vụ cho chủ nhóm trẻ, GV/bảo mẫu tại các nhóm/lớp mẫu giáo độc lập tự thực về thực hiện chương trình GDMN. Kết quả cho thấy, đã tổ chức 17 lớp tập huấn cho 1896 lượt người, gồm: 81 cán bộ quản lý, 51 chủ nhóm, 684 GV, hơn 1100 cha mẹ trẻ, với kinh phí tập huấn hơn 300 triệu đồng.

#### **2.3.2. Khó khăn, hạn chế**

Với những kết quả đã đạt được, chất lượng GDMN tại các nhóm trẻ/lớp mẫu giáo độc lập tự thực ở khu vực có KCN vẫn gặp phải những rào cản nhất định, cụ thể như sau:

- Đội ngũ GV/bảo mẫu không ổn định hay biến động do mức thu nhập từ việc chăm sóc, GD trẻ thấp hơn rất nhiều so với đi làm công nhân tại các KCN, dẫn đến GV/bảo mẫu chưa thực sự chuyên tâm với nghề và chú trọng đến chất lượng GD tại nơi mình đang làm việc.

- Việc quản lý và cấp phép các nhóm trẻ dưới 7 trẻ theo đúng quy định tại khoản 6, Điều 10, Nghị định số 46/NĐ-CP ngày 21 tháng 4 năm 2017 của Chính phủ ban hành Nghị định quy định về điều kiện đầu tư và hoạt động trong lĩnh vực GD là rất khó khăn. Với lý do hiện tại, việc bồi dưỡng và cấp chứng chỉ nghiệp vụ chăm sóc, nuôi dưỡng trẻ em cho chủ nhóm/bảo mẫu không có kinh phí hỗ trợ từ ngân sách Nhà nước, các chủ nhóm có nhu cầu sẽ tự chi trả kinh phí bồi dưỡng theo quy định, thì đây đã là rào cản lớn để vận động chủ nhóm/bảo mẫu tham gia bồi dưỡng.

### **2.4. Kinh nghiệm và giải pháp đã thực hiện tại tỉnh Vĩnh Phúc để giải quyết vấn đề trường, lớp mầm non tại các khu công nghiệp, khu chế xuất**

*a. Huy động nhiều nguồn từ ngân sách Nhà nước, doanh nghiệp đầu tư xây dựng trường MN khu công nghiệp*

- Tham mưu Ủy ban nhân dân tỉnh mở rộng diện tích đất, hỗ trợ kinh phí đền bù đất và đầu tư xây dựng trường MN cho mỗi xã, phường, thị trấn có ít nhất 01 trường MN đạt chuẩn quốc gia. Đối với địa bàn có KCN lớn, đầu tư xây dựng ít nhất 02 trường MN đáp ứng nhu cầu gửi con cho công nhân. Song song với việc phát triển KCN, dự báo lộ trình phát triển trường, lớp đáp ứng nhu cầu gửi trẻ cho con em công nhân. Tại 2 KCN lớn của tỉnh: xã Bá Hiến huyện Bình Xuyên đầu tư xây dựng 03 trường MN, phường Khai Quang, thành phố Vĩnh Yên xây dựng 04 trường MN. Sở GD&ĐT phối hợp với Liên đoàn Lao động tỉnh tham mưu với Ủy ban nhân dân tỉnh xây dựng được 01 điểm trường MN trong KCN Khai Quang, thành phố Vĩnh Yên với quy mô 16 phòng học đã thu hút được 230 trẻ/9 nhóm, lớp.

*b. Tham mưu cơ chế xây dựng đủ phòng học cho trường MN trong KCN thiếu phòng học*

Đề nghị Ủy ban nhân dân tỉnh cấp kinh phí, giao cho Sở GD&ĐT làm chủ đầu tư xây dựng đủ phòng học cho trường MN thiếu phòng học có KCN đặt trên địa bàn và tạo mọi điều kiện thuận lợi cho các doanh nghiệp có dự án xây dựng trường MN về thủ tục, miễn giảm thuế đất theo quy định.

*c. Có chế độ giảm thuế đất và giá thuê cơ sở hạ tầng đối với lĩnh vực GD*

Giảm 90% tiền thuê đất phải nộp nếu đầu tư xây dựng trường học cấp thành phố, giảm 100% tiền thuê đất phải nộp cho đầu tư xây dựng trường học cấp huyện. Miễn, giảm tiền thuê đất theo Nghị định 69/2008/NĐ-CP ngày 30 tháng 5 năm 2008, Nghị định 59/2014/NĐ-CP ngày 16 tháng 6 năm 2014 của Chính phủ.

Giá thuê tài sản trên đất không bao gồm tiền thuê đất, tính bằng mức giá thuê tối thiểu được xác định theo nguyên tắc bảo toàn chi phí hình thành nên tài sản cho thuê và bù đắp chi phí bảo trì, bảo dưỡng theo hướng dẫn tại điểm 3.2, khoản 2, Điều 1 Thông tư số 156/2014/TT-BTC ngày 23 tháng 10 năm 2014 của Bộ Tài chính.

Tỉnh ban hành Quyết định số 11/2019/QĐ-UBND ngày 26 tháng 02 năm 2019 về việc ban hành chế độ miễn, giảm về tiền thuê đất và giá cho thuê cơ sở hạ tầng đối với cơ sở thực hiện xã hội hóa trong lĩnh vực GD&ĐT, dạy nghề, y tế, văn hóa, thể thao, môi trường, giám định tư pháp tại các đô thị trên địa bàn tỉnh Vĩnh Phúc. Cơ sở ngoài công lập được thành lập theo quy định của pháp luật, có tư cách pháp nhân, hạch toán độc lập, có con dấu và tài khoản riêng.

*d. Đảm bảo chính sách cho GV và trẻ tại các KCN*

Đảm bảo chế độ chính sách cho GV và trẻ đúng quy định. 100% GV dạy trẻ trong các trường MN công lập ở KCN được hưởng lương từ ngân sách Nhà nước, tăng lương theo trình độ đào tạo, 35% phụ cấp đứng lớp, được hỗ trợ đóng bảo hiểm y tế, bảo hiểm xã hội, bảo hiểm thất nghiệp. Đảm bảo chế độ hỗ trợ ăn trưa, miễn giảm học phí, hỗ trợ tiền tài liệu cho trẻ là con em công nhân thuộc diện gia đình chính sách đúng quy định. 100% trẻ em con công nhân có bố hoặc mẹ làm công nhân và mẹ hoặc bố là nông dân đều được miễn học phí.

Phối hợp với Hội Liên hiệp Phụ nữ tỉnh tham mưu Ủy ban nhân dân tỉnh triển khai Đề án “Hỗ trợ đồ dùng, đồ chơi ban đầu cho nhóm trẻ, lớp MN độc lập KCN mới thành lập mới thành lập theo Quyết định số 404/QĐ-TTg ngày 20 tháng 3 năm 2014.

Thực hiện mở rộng diện tích đất, xây dựng đủ phòng học cho các trường MN thiếu phòng học ở các KCN, cụm công nghiệp. Tham mưu cơ chế chính sách xây dựng trường MN cho con công nhân lao động trong các KCN, cụm công nghiệp: Sở GD&ĐT đề nghị Ủy ban nhân dân tỉnh quan tâm bố trí nguồn vốn hỗ trợ kinh phí cho 02 địa phương có KCN còn thiếu nhiều

phòng học trường MN để đáp ứng nhu cầu gửi trẻ thuộc con công nhân: Thành phố Phúc Yên và huyện Bình Xuyên.

Thực hiện Quyết định số 404/QĐ-TTg ngày 20 tháng 3 năm 2014, Sở GD&ĐT phối hợp với Hội Liên hiệp Phụ nữ tỉnh tham mưu Ủy ban nhân dân tỉnh ban hành Kế hoạch số 2185/KH-UBND ngày 20 tháng 6 năm 2015 về triển khai Đề án “Hỗ trợ, phát triển nhóm trẻ độc lập, tự thực KCN đến năm 2020”; Văn bản số 945/UBND- TH3 ngày 20 tháng 02 năm 2017 về tiếp tục thực hiện Quyết định 404/QĐ-TTg của Bộ GD&ĐT việc triển khai Đề án “Hỗ trợ và phát triển nhóm trẻ độc lập tự thực ở KCN”. Kế hoạch số 9437/KH-UBND ngày 27 tháng 11 năm 2018 của Ủy ban nhân dân tỉnh về kế hoạch thực hiện Đề án “Hỗ trợ, phát triển nhóm trẻ độc lập, tự thực KCN đến năm 2020” giai đoạn II (từ năm 2018 - 2020).

Kết quả cho thấy, có 32 nhóm trẻ độc lập tự thực được tư vấn hỗ trợ kiện toàn và phát triển, trong đó có 20 nhóm được hỗ trợ, mỗi nhóm 01 bộ đồ dùng, đồ chơi đủ đủ điều kiện thành lập. Mỗi bộ đồ dùng, đồ chơi trị giá 31.595.000 đồng/01nhóm), tổng kinh phí hỗ trợ là 631.900 đồng. Sở GD&ĐT tổ chức 22 lớp tập huấn cho 1896 lượt người, gồm: 81 cán bộ quản lý, 31 chủ nhóm, 684 GV, hơn 1100 cha mẹ trẻ, với kinh phí tập huấn hơn 300 triệu đồng.

### 2.5. Đề xuất, kiến nghị

- Bộ GD&ĐT tham mưu với Chính phủ có cơ chế chính sách hỗ trợ về kinh phí, đất đai, thuế, chính sách cho GV để phát triển GDMN ngoài công lập nói chung và GDMN ở các KCN nói riêng.

- Tiếp tục hỗ trợ kinh phí cho các nhóm trẻ độc lập tự thực ở KCN theo Quyết định 404/QĐ-TTg ngày 20 tháng 3 năm 2014 “Hỗ trợ và phát triển nhóm trẻ độc lập tự thực ở KCN”.

### 3. Kết luận

Từ thực trạng tiếp cận và chất lượng GDMN tại các KCN, nhìn chung quy mô các nhóm, lớp và trường MN đã đáp ứng được nhu cầu gửi con của công nhân trên địa bàn có KCN. Chính quyền địa phương và Sở GD&ĐT đã có các chính sách, phương án huy động các nguồn lực xây dựng trường MN, đảm bảo chế độ chính sách cho GV yên tâm công tác. Trẻ thuộc diện chính sách được hưởng mọi chính sách đúng quy định và được chăm sóc, GD chu đáo. Tuy nhiên, trên thực tế vẫn còn một số vấn đề gây ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng chăm sóc, GD trẻ tại các KCN, đó là: sự khó khăn trong việc cấp phép hoạt động cho các nhóm trẻ độc lập, sự không ổn định của đội ngũ GV, chế độ chính sách cho GV... Để giải quyết vấn đề này, không thể chỉ trông chờ vào các doanh

ng nghiệp mà cần có sự quan tâm hỗ trợ từ Nhà nước và xã hội, sự vào cuộc của các cấp quản lý, sự tận tâm của cán bộ quản lý, GV/bảo mẫu. Đồng thời, Nhà nước cần có chính sách phù hợp hơn nữa giữa chế độ nghỉ thai sản và quy định về độ tuổi nhận trẻ vào các trường MN, tạo điều

kiện cho công nhân gửi con vào những cơ sở GDMN đạt yêu cầu, bảo đảm bình đẳng về quyền lợi cho mọi trẻ em để những mong muốn, nhu cầu chính đáng của trẻ được đáp ứng kịp thời.

#### Tài liệu tham khảo

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2017), *Chương trình Giáo dục mầm non*, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [2] Chỉ thị số 09/CT-TTg ngày 22 tháng 5 năm 2015 của Thủ tướng Chính phủ về việc *Đẩy mạnh thực hiện các giải pháp giải quyết vấn đề trường, lớp mầm non ở khu công nghiệp, khu chế xuất*.
- [3] Quyết định số 404/QĐ-TTg, ngày 20 tháng 3 năm 2014 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt Đề án *Hỗ trợ, phát triển nhóm trẻ độc lập tự thực ở khu vực khu công nghiệp, khu chế xuất đến 2020*.
- [4] Quyết định số 2497/QĐ-UBND ngày 20 tháng 9 năm 2011 của Ủy ban nhân dân tỉnh Vinh Phúc về việc phê duyệt *Quy hoạch phát triển giáo dục và đào tạo Vinh Phúc đến năm 2020, tầm nhìn đầu đến năm 2030*.
- [5] Quyết định số 1677/QĐ-TTg ngày 03 tháng 12 năm 2018 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt *Đề án phát triển giáo dục mầm non giai đoạn 2018 - 2025*.

## THE CURRENT STATUS OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE INDUSTRIAL ZONES OF VINH PHUC PROVINCE

### Triệu Thị Thu Hằng

Vinh Phuc Department of Education and Training  
539, Me Linh, Khai Quang, Vinh Yen city,  
Vinh Phuc province, Vietnam  
Email: thuhang.sgdvp@gmail.com

**ABSTRACT:** *This paper analyzes the current status of the process approach and the quality of preschool education in the areas where industrial zones are located; the advantages and disadvantages when implementing childcare and education activities in Vinh Phuc province; as well as some experiences and solutions implemented at Vinh Phuc province. On such basis, the paper provides suggestions and recommendations to improve the quality of preschool education in the industrial zones of Vinh Phuc province.*

**KEYWORDS:** *Preschool education; approach; education quality; industrial zones; children.*

# Thực trạng tiếp cận và chất lượng giáo dục mầm non ở khu vực có khu công nghiệp, khu chế xuất trên địa bàn tỉnh Thái Nguyên

Nguyễn Văn Hưng<sup>1</sup>, Trần Thị Thúy<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Email: nvhung.so@thainguyen.edu.vn

<sup>2</sup> Email: tranthithuy.so@thainguyen.edu.vn

Sở Giáo dục và Đào tạo Thái Nguyên  
185 Lương Ngọc Quyến, thành phố Thái Nguyên,  
tỉnh Thái Nguyên, Việt Nam

**TÓM TẮT:** Trên cơ sở chỉ đạo, triển khai và quản lí các hoạt động nuôi dưỡng, chăm sóc và giáo dục trẻ mầm non trên địa bàn tỉnh Thái Nguyên, tác giả đánh giá những thuận lợi, khó khăn của cấp học mầm non tỉnh Thái Nguyên đối với việc thực hiện nhiệm vụ giáo dục mầm non của tỉnh nói chung. Tác giả đưa ra những nhận định cụ thể trong việc đánh giá thực trạng về tiếp cận và chất lượng giáo dục mầm non tại các địa phương có khu công nghiệp gồm: huyện Phú Bình, huyện Đại Từ, thị xã Phổ Yên, thành phố Thái Nguyên, thành phố Sông Công.

**TỪ KHÓA:** Chất lượng giáo dục; giáo dục mầm non; khu công nghiệp; khu chế xuất; Thái Nguyên.

→ Nhận bài 27/11/2019 → Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa 20/12/2019 → Duyệt đăng 25/12/2019.

## 1. Đặt vấn đề

Trong những năm qua, Tỉnh ủy - Hội đồng nhân dân - Ủy ban nhân dân tỉnh Thái Nguyên đã quan tâm và ban hành nhiều quyết sách để đảm bảo duy trì, nâng cao và phát triển về số lượng cũng như chất lượng giáo dục của tỉnh nói chung và giáo dục mầm non (GDMN) nói riêng nhằm thúc đẩy giáo dục phát triển cũng như thực hiện các chính sách phát triển kinh tế - xã hội của tỉnh. GDMN tỉnh Thái Nguyên đã có nhiều phát triển về quy mô và chất lượng chăm sóc giáo dục (CSGD) trẻ. Đặc biệt là, từ khi Chỉ thị số 09/CT-TTg ngày 22 tháng 5 năm 2015 của Thủ tướng Chính phủ về việc đẩy mạnh thực hiện các giải pháp giải quyết vấn đề trường, lớp mầm non (MN) ở khu công nghiệp (KCN), khu chế xuất được ban hành, tỉnh Thái Nguyên đã có những giải pháp thiết thực giải quyết vấn đề trường lớp MN ở các xã/phường/thị trấn có KCN.

Tuy nhiên, thực tế cho thấy, do các KCN trên địa bàn tỉnh Thái Nguyên phát triển nhanh về quy mô lao động từ năm 2013 trở lại đây nên việc bố trí các thiết chế văn hóa, giáo dục (nhà văn hóa công nhân, nhà trẻ, lớp mẫu giáo,...) chưa kịp hoàn thiện. Cùng với đó là sự gia tăng dân số cơ học ở các địa bàn có KCN quá lớn nên sự phát triển trường lớp MN ở khu vực này chưa đáp ứng được nhu cầu CSGD trẻ, dẫn đến việc tiếp cận với GDMN và chất lượng GDMN tại các khu vực có KCN cũng bị ảnh hưởng. Để tìm hiểu cụ thể hơn về thực trạng tiếp cận và chất lượng GDMN, bài viết tập trung đánh giá thực trạng về tiếp cận và chất lượng GDMN tại các xã/phường/thị trấn ở 6 KCN của tỉnh thuộc các đơn vị: huyện Phú Bình, huyện Đại Từ, thị xã Phổ Yên, thành phố (TP)

Thái Nguyên, TP Sông Công. Từ đó chia sẻ, đề xuất một số giải pháp của tỉnh Thái Nguyên đã thực hiện để giải quyết vấn đề trường, lớp MN tại các KCN.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Thực trạng hoạt động của các khu công nghiệp trên địa bàn

Trên địa bàn tỉnh Thái Nguyên có 6 KCN đã được Thủ tướng Chính phủ phê duyệt quy hoạch chung với quy mô 1.420 ha. Đến nay, đã có 05 KCN đi vào hoạt động, thu hút được 200 dự án. Còn 01/06 KCN chưa được triển khai xây dựng là KCN Quyết Thắng (105 ha) nằm trên địa bàn TP Thái Nguyên. Tổng số lao động hiện nay gồm 105.620 lao động, trong đó lao động nữ: 75.240 lao động, chiếm tỉ lệ 71,2%. Độ tuổi bình quân: 23,5 tuổi. Về tình hình lưu trú của lao động chủ yếu là lưu trú tại các kí túc xá trong các KCN: gần 32.000 lao động và lưu trú tại các nhà trọ thuộc địa bàn thị xã Phổ Yên, TP Sông Công, huyện Phú Bình, TP Thái Nguyên (người ngoại tỉnh) khoảng 16.000 lao động. Bên cạnh đó còn có một số ít lưu trú tại các tỉnh lân cận (Bắc Giang, Bắc Ninh, Hà Nội, Vĩnh Phúc, Bắc Kạn, Lạng Sơn) hơn 29.000 lao động và lao động là người Thái Nguyên (Lưu trú tại gia đình) trên 28.000 lao động.

Phần lớn công nhân, người lao động làm việc trong các KCN hầu hết là người địa phương, sinh sống trên các địa bàn xung quanh hoặc là người ở nơi khác nhưng các KCN đã bố trí phương tiện đưa, đón công nhân hàng ngày nên không ở tập trung trong KCN. Do vậy, hiện tại số lao động trên chưa có nhu cầu về trường MN để gửi con hoặc nhu cầu gửi con đã được giải quyết tại nơi cư trú của gia đình.

Hiện tại, trong các KCN trên địa bàn tỉnh chưa có trường, lớp MN phục vụ riêng cho con công nhân làm việc tại KCN. Hầu hết các cơ sở GDMN trên địa bàn được xây dựng theo quy hoạch của địa phương và từ nguồn ngân sách của tỉnh cũng như của cá nhân đầu tư. Đến nay, cơ sở vật chất đầu tư cho 18 cơ sở GDMN ở gần KCN trên địa bàn 05 đơn vị (TP Thái Nguyên, TP Sông Công, thị xã Phổ Yên, huyện Phú Bình, huyện Đại Từ), trong đó có 16 trường MN công lập, 02 trường MN ngoài công lập. Tổng số phòng học là 205 phòng học/18 trường. Các phòng học được thiết kế và xây dựng kiên cố (bán kiên cố) đảm bảo diện tích theo quy định. Ở một số cơ sở GDMN thì số phòng học nằm trong KCN chiếm số lượng nhỏ so với tổng số phòng học của trường, cụ thể: Trường MN Liên Cơ thuộc TP Thái Nguyên có 17 phòng học nhưng chỉ có 4/17 phòng học tại điểm trường 2 là nằm trong khu tập thể của Công ty May Việt Đức; Trường MN Bách Quang thuộc TP Sông Công có 13 phòng học nhưng có 4/13 phòng học đang nằm tại khu nhà ở của công nhân Công ty May TNG. Để đáp ứng nhu cầu gửi trẻ đến trường MN, chính quyền địa phương các cấp đã và đang tiến hành đầu tư và xây dựng cơ sở vật chất cho các xã/phường/thị trấn có trường MN ở gần KCN. Riêng 02 đơn vị (TP Sông Công và thị xã Phổ Yên) có 14 cơ sở GDMN gần các KCN, trong đó có 11 cơ sở GDMN công lập và 03 cơ sở GDMN ngoài công lập. Các cơ sở GDMN tổ chức, hoạt động chăm sóc giáo dục trẻ nhằm thỏa mãn chính nhu cầu gửi trẻ của nhân dân trên địa bàn.

## 2.2. Thực trạng về nhu cầu gửi trẻ ở độ tuổi mầm non của công nhân

Phần lớn công nhân, người lao động làm việc trong các KCN hầu hết là người địa phương, sinh sống trên các địa bàn xung quanh hoặc là người ở nơi khác nhưng các KCN đã bố trí phương tiện đưa, đón công nhân hàng ngày nên không ở tập trung trong KCN. Riêng tại KCN Yên Bình, số công nhân đông song chưa có các khu nhà ở cho hộ gia đình (Có trên 24.000 công nhân là người ngoài tỉnh ở tập trung nhưng phần lớn là đơn thân. Hàng ngày, có trên 15.000 công nhân ở xa được đưa, đón từ nhà đến nơi làm việc). Do vậy, hiện tại số lao động trên chưa có nhu cầu đến trường học của con hoặc đã được giải quyết tại nơi cư trú của gia đình.

Hiện tại, trong các KCN trên địa bàn tỉnh chưa có trường, lớp MN phục vụ riêng cho con công nhân làm việc tại KCN. Hầu hết các cơ sở GDMN trên địa bàn được xây dựng theo quy hoạch của địa phương và từ nguồn ngân sách của tỉnh cũng như của cá nhân đầu tư. Đến nay, cơ sở vật chất đầu tư cho 18 cơ sở GDMN ở gần KCN trên địa bàn 05 đơn vị (TP Thái Nguyên, TP Sông Công, thị xã Phổ Yên, huyện Phú Bình, huyện Đại Từ), trong đó có 16 trường MN công lập, 02 trường MN

ngoài công lập. Tổng số phòng học là 201 phòng học/18 trường. Các phòng học được thiết kế và xây dựng kiên cố (bán kiên cố) đảm bảo diện tích theo quy định. Ở một số trường MN, số phòng học nằm trong KCN chiếm số lượng nhỏ so với tổng số phòng học của trường, cụ thể: Trường MN Liên Cơ TP thuộc đơn vị TP Thái Nguyên có 17 phòng học nhưng chỉ có 4/17 phòng học tại điểm trường 2 là nằm trong khu tập thể của Công ty may Việt Đức; Trường MN Bách Quang thuộc đơn vị TP Sông Công có 9 phòng học nhưng có 3/9 phòng học đang nằm tại khu nhà ở của công nhân Công ty may TNG. Để đáp ứng nhu cầu gửi trẻ đến trường MN, chính quyền địa phương các cấp đã và đang tiến hành đầu tư và xây dựng cơ sở vật chất cho các xã/phường/thị trấn có trường mầm non ở gần KCN. Riêng 02 đơn vị (TP Sông Công và thị xã Phổ Yên) có 14 cơ sở GDMN gần các KCN, trong đó có 11 cơ sở GDMN công lập và 03 cơ sở GDMN ngoài công lập. Các cơ sở GDMN tổ chức, hoạt động chăm sóc giáo dục trẻ nhằm thỏa mãn chính nhu cầu gửi trẻ của nhân dân trên địa bàn.

## 2.3. Thực trạng về chất lượng giáo dục mầm non ở khu vực có khu công nghiệp

Trong quá trình chỉ đạo, triển khai việc thực hiện Chương trình GDMN đến các cơ sở GDMN trên địa bàn toàn tỉnh Thái Nguyên, nhìn chung, 100% các đơn vị thực hiện nghiêm túc các quy định trong công tác nuôi dưỡng và chăm sóc, bảo vệ sức khỏe trẻ. Chỉ đạo thực hiện tốt việc tổ chức khám sức khỏe định, theo dõi sự phát triển của trẻ bằng biểu đồ phát triển, có biện pháp kịp thời, phù hợp đối với trẻ suy dinh dưỡng. 100% các cơ sở GDMN tổ chức ăn bán trú cho trẻ và thực hiện tốt công tác chăm sóc sức khỏe trẻ, giáo dục dinh dưỡng và vệ sinh an toàn thực phẩm trong các trường MN. Các đơn vị thực hiện tốt việc xây dựng thực đơn phù hợp theo từng mùa, tính khẩu phần ăn cho trẻ cân đối giữa các chất dinh dưỡng, đảm bảo nhu cầu năng lượng khuyến nghị dành cho người Việt Nam đối với trẻ từ 0-6 tuổi. Công tác quản lý hồ sơ bán trú thực hiện theo đúng quy định. 100% các cơ sở GDMN thực hiện tốt Chương trình GDMN. Kế hoạch thực hiện Chương trình GDMN phù hợp với từng độ tuổi của trẻ và điều kiện của địa phương. Thực hiện linh hoạt, sáng tạo trong việc tổ chức hoạt động chăm sóc, giáo dục trẻ theo quan điểm giáo dục lấy trẻ làm trung tâm. GV chủ động thiết kế và xây dựng linh hoạt các bài tập mở tại các góc theo các chủ đề đề cho trẻ hoạt động, trải nghiệm, tìm tòi và khám phá, làm đồ dùng, đồ chơi tự tạo bằng các nguyên liệu phế thải sẵn có ở địa phương để tổ chức các hoạt động cho trẻ thêm phong phú, đa dạng các loại đồ dùng, đồ chơi. Nhiều cơ sở GDMN phát động phong trào sáng tác thơ ca, đồng dao, ca dao và thường xuyên tổ chức các trò chơi dân gian cho trẻ. Tỉnh Thái Nguyên đã triển khai tổ chức có hiệu quả các đợt tập huấn, hướng dẫn cho cán bộ quản

lí, GV, nhân viên trong cơ sở GDMN. Hằng năm, Sở GD&ĐT phối hợp với Hội Liên hiệp Phụ nữ tỉnh Thái Nguyên tập huấn chuyên môn, nghiệp vụ cho chủ nhóm trẻ, GV/bảo mẫu tại các nhóm/lớp mẫu giáo độc lập tư thục về thực hiện chương trình GDMN.

Song song với những kết quả đã đạt được, chất lượng GDMN tại các nhóm trẻ/lớp mẫu giáo độc lập tư thục ở khu vực có KCN vẫn gặp phải những rào cản nhất định như: Đội ngũ GV/bảo mẫu không ổn định, hay biến động do mức thu nhập từ việc CSGD trẻ thấp hơn rất nhiều so với đi làm công nhân tại các KCN dẫn đến GV/bảo mẫu chưa thực sự chuyên tâm với nghề và chú trọng đến chất lượng giáo dục tại nơi mình đang làm việc. Ngoài ra, việc quản lí và cấp phép các nhóm trẻ dưới 7 trẻ theo đúng quy định tại Khoản 6 - Điều 10 - Nghị định số 46/NĐ-CP ngày 21 tháng 4 năm 2017 của Chính phủ ban hành Nghị định quy định về điều kiện đầu tư và hoạt động trong lĩnh vực giáo dục là rất khó khăn. Hiện tại, việc bồi dưỡng và cấp chứng chỉ nghiệp vụ chăm sóc, nuôi dưỡng trẻ em cho chủ nhóm/bảo mẫu không có kinh phí hỗ trợ từ ngân sách nhà nước, các chủ nhóm có nhu cầu sẽ tự chi trả kinh phí bồi dưỡng theo quy định. Đây đã là rào cản lớn để vận động chủ nhóm/bảo mẫu tham gia bồi dưỡng. Bên cạnh đó, mặc dù cha mẹ trẻ biết là các nhóm trẻ đó chưa được cấp phép và khó có thể đảm bảo an toàn cho trẻ về mọi mặt nhưng do công việc và gửi con vào các cơ sở GDMN công lập là rất khó khăn vì hiện tại các trường MN công lập tại các KCN đều quá tải nên cha mẹ trẻ vẫn lựa chọn những nhóm trẻ chưa được cấp phép để gửi trẻ. Chính điều này làm ảnh hưởng lớn đến chất lượng GDMN tại khu vực có KCN.

#### **2.4. Kinh nghiệm và giải pháp đã thực hiện tại tỉnh Thái Nguyên để giải quyết vấn đề trường, lớp mầm non tại các khu công nghiệp**

##### **2.4.1. Công tác chỉ đạo, triển khai văn bản**

Thực hiện Chỉ thị số 09/CT-TTg của Thủ tướng Chính phủ, ngày 01 tháng 12 năm 2015, Ủy ban nhân dân tỉnh đã có Chỉ thị số 24/CT-UBND ngày 01 tháng 12 năm 2015 về việc thực hiện các giải pháp giải quyết vấn đề trường, lớp MN tại các KCN. Căn cứ chỉ đạo của Ủy ban nhân dân tỉnh, Sở GD&ĐT Thái Nguyên đã tích cực phối hợp với các địa phương triển khai, tổ chức thực hiện Quyết định số 404/QĐ-TTg, ngày 20 tháng 3 năm 2014 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt Đề án “Hỗ trợ, phát triển nhóm trẻ độc lập tư thục ở khu vực KCN, khu chế xuất đến 2020”. Cụ thể: Sở GD&ĐT đã phối hợp với Hội Liên hiệp Phụ nữ tỉnh để triển khai các nội dung theo Kế hoạch số 102/KH-BĐH ngày 13 tháng 7 năm 2018 của Ủy ban nhân dân tỉnh Thái Nguyên về việc triển khai thực hiện Đề án “Hỗ trợ, phát triển nhóm trẻ độc lập tư thục ở khu vực KCN, khu chế xuất đến 2020”. Ban Điều hành đề án của tỉnh đã thành lập mới 02 nhóm trẻ độc lập tư thục, hỗ trợ về thủ tục thành lập

và cấp phép hoạt động cho 08 nhóm trẻ trong năm 2018 và 2019, hiện nay đang xây dựng kế hoạch hỗ trợ về đồ dùng, đồ chơi cho 15 nhóm trẻ độc lập tư thục ở KCN trong giai đoạn 2019 - 2020. Đây cũng là một giải pháp để giảm khó khăn cho các chủ nhóm trẻ, khuyến khích phát triển nhóm trẻ KCN; Tập huấn về thủ tục cấp phép đối với các nhóm trẻ/lớp mẫu giáo độc lập, tư thục; Nâng cao năng lực chuyên môn, nghiệp vụ cho cán bộ quản lí, GV tại các nhóm/lớp mẫu giáo độc lập, tư thục trên địa bàn toàn tỉnh.

Để đảm bảo quyền lợi đến trường của trẻ MN và đáp ứng nhu cầu gửi trẻ của nhân dân, Sở GD&ĐT Thái Nguyên đã ban hành các văn bản quản lí, chỉ đạo các địa phương đảm bảo trường lớp MN phục vụ con công nhân. Cụ thể: Công văn số 226/SGDĐT-GDMN ngày 26 tháng 02 năm 2018 của Sở GD&ĐT Thái Nguyên về tăng cường công tác quản lí nhà nước về GDMN và đẩy mạnh các giải pháp phát triển GDMN ở KCN; Công văn số 1907/SGDĐT - GDMN, ngày 05 tháng 11 năm 2018 của Sở GD&ĐT Thái Nguyên về phối hợp chỉ đạo quản lí nhóm trẻ/lớp mẫu giáo độc lập tư thục trên địa bàn tỉnh Thái Nguyên; Công văn 189/SGDĐT-GDMN ngày 31 tháng 01 năm 2019 của Sở GD&ĐT Thái Nguyên về tăng cường quản lí nhóm trẻ/lớp mẫu giáo độc lập tư thục trên địa bàn tỉnh Thái Nguyên...

##### **2.4.2. Công tác tham mưu với tỉnh để ban hành các chính sách**

###### **a. Về chính sách hỗ trợ GV, nhân viên**

Tham mưu Ủy ban nhân dân tỉnh ban hành các cơ chế chính sách liên quan đến đội ngũ cũng như đảm bảo chế độ của người làm việc trong các cơ sở GDMN công lập. Cụ thể: Quyết định số 98/QĐ-UBND ngày 12 tháng 01 năm 2017 của Ủy ban nhân dân tỉnh về giao số lượng và quyết định các chế độ chính sách đối với lao động hợp đồng làm GV trong các trường MN, tiểu học và nhân viên làm nhiệm vụ nấu ăn trong các trường MN công lập trên địa bàn tỉnh Thái Nguyên năm 2017 với tổng số tiền trên 110 tỉ đồng; Quyết định số 39/QĐ-UBND ngày 05 tháng 01 năm 2018 của Ủy ban nhân dân tỉnh về việc phê duyệt kinh phí hỗ trợ hoạt động năm 2018 đối với các trường MN phổ thông công lập trên địa bàn tỉnh Thái Nguyên. Tại quyết định này, Ủy ban nhân dân tỉnh Thái Nguyên đã giao kinh phí hỗ trợ cho 1.690 định mức khoán GV MN và 1.874 định mức khoán nhân viên nấu ăn trong các trường MN công lập với tổng số tiền trên 111 tỉ đồng; Quyết định số 4479/QĐ-UBND ngày 28 tháng 12 năm 2018 của Ủy ban nhân dân tỉnh về việc phê duyệt kinh phí hỗ trợ hoạt động năm 2019 đối với các trường MN, phổ thông công lập trên địa bàn tỉnh Thái Nguyên để thực hiện thuê khoán 1.905 GV MN và 1.930 định mức khoán nhân viên nấu ăn với tổng số tiền trên 139 tỉ đồng. Tổng kinh phí tỉnh Thái Nguyên hỗ trợ hoạt động từ năm 2017 đến tháng 12 năm 2019 đối với các trường MN là trên 360 tỉ đồng. Trong khi Nhà

nước chưa có đủ biên chế cho các cơ sở GDMN. Đây là một trong những cơ chế chính sách đặc thù của tỉnh Thái Nguyên dành cho GDMN để đảm bảo đủ đội ngũ GV MN theo quy định. Việc hỗ trợ này đã tác động mạnh mẽ đến việc tiếp cận GDMN và nâng cao chất lượng chăm sóc giáo dục trẻ tại các cơ sở GDMN trên địa bàn toàn tỉnh nói chung và GDMN tại các khu vực có KCN của tỉnh nói riêng.

*b. Về chính sách khuyến khích phát triển GDMN ngoài công lập*

Với mục tiêu 30% trẻ nhà trẻ và 95% trẻ mẫu giáo được đến trường/lớp MN, được tiếp cận với GDMN và nâng cao chất lượng chăm sóc giáo dục trẻ, Sở GD&ĐT Thái Nguyên đã phối hợp với các địa phương triển khai các giải pháp để đáp ứng cho nhu cầu học tập của con công nhân. Mặc dù trong các KCN trên địa bàn tỉnh chưa có trường MN nào được thành lập dành riêng cho con công nhân nhưng tỉnh đã có những cơ chế, chính sách khuyến khích phát triển GDMN ngoài công lập phát triển. Cụ thể như sau:

- Tạo điều kiện, khuyến khích các tập thể, doanh nghiệp, cá nhân thành lập mới các trường MN ngoài công lập: Trường MN Quốc tế Hoa Trang Nguyên, MN Marie Curie, MN Văn Lang, Trường MN Bon Bee, MN Happy Kids - TP Thái Nguyên, Trường MN Hoa Mi, MN 8/3, MN Bình Minh, MN Capitone - TP Sông Công, MN Thiên Niên Ki - huyện Đồng Hỷ, Trường MN Ánh Dương - huyện Đại Từ...

- Hướng dẫn, tư vấn, hỗ trợ để cho doanh nghiệp, cá nhân thuê mặt bằng, thủ tục thành lập, cấp phép xây dựng, hoạt động giáo dục: Trường MN Việt Anh - TP Thái Nguyên...

- Nâng cấp, mở rộng quy mô các trường MN, nhất là trên địa bàn xung quanh các KCN, các khu ở tập trung công nhân (các Trường Mầm non Hồng Tiến, Đồng Tiến, Ba Hàng, Nam Tiến... thuộc thị xã Phổ Yên, Trường MN Hoa Sen, MN Thịnh Đán, MN Phúc Hà, MN Hoa Trang Nguyên, MN DPA thuộc TP Thái Nguyên, Trường MN Bách Quang - TP Sông Công...).

Tạo điều kiện, hỗ trợ thành lập, hoạt động giáo dục cho các nhóm trẻ, lớp mẫu giáo độc lập tư thục trên địa bàn thị xã Phổ Yên, TP Thái Nguyên, TP Sông Công, huyện Phú Lương, huyện Đại Từ... để phát triển GDMN ngoài công lập nhằm tăng tỉ lệ huy động trẻ nhà trẻ đến trường và giảm quá tải cho các nhóm/lớp ở các trường MN công lập trong khu vực có KCN. Đây là giải pháp then chốt để trẻ MN được tiếp cận với chương trình GDMN với các hoạt động giáo dục, qua đó giúp cho chất lượng GDMN của tỉnh được duy trì và nâng cao.

**2.4.3. Rà soát, quy hoạch mạng lưới trường, lớp cho phù hợp với nhu cầu thực tiễn**

Hiện nay, dân số độ tuổi tăng nhanh, từ 15.978 người sinh năm 2005 lên trên 28.000 người sinh năm 2012, sau

đó các năm 2013, 2014, 2015 dân số độ tuổi lại có xu hướng giảm. Vì vậy, TP đã tiếp tục phát triển thêm số lượng các trường MN, tiểu học trên địa bàn đông dân cư. Theo kế hoạch, trong giai đoạn 2016 - 2020, tỉnh Thái Nguyên sẽ thành lập mới 17 trường MN, đến tháng 10 năm 2019 đã thành lập mới được 14 trường. Ngoài ra, TP đã thực hiện chính sách xã hội hóa trong lĩnh vực giáo dục, huy động các doanh nghiệp, nhà đầu tư để phát triển các trường MN, tiểu học ngoài công lập.

**2.4.4. Trong các khu công nghiệp có quy mô lớn về người lao động, triển khai thực hiện quy hoạch đã được bố trí các thiết chế văn hóa, giáo dục, trong đó tập trung xây dựng các nhà trẻ, lớp mẫu giáo cho con công nhân, người lao động**

Sở GD&ĐT đã tham mưu cho Ủy ban nhân dân tỉnh chỉ đạo Ban quản lý các KCN tỉnh Thái Nguyên cam kết thực hiện theo quy hoạch tổng thể đã được cấp có thẩm quyền phê duyệt. Hiện nay, Công ty May TNG Sông Công đã xây dựng 03 nhóm, lớp MN phục vụ cho con em công nhân trong Công ty, đáp ứng được một phần nhu cầu gửi con của lao động nữ.

**2.4.5. Cùng với sự chỉ đạo của Bộ Giáo dục và Đào tạo, Ủy ban nhân dân tỉnh, Sở Giáo dục và Đào tạo chủ động ban hành văn bản để chỉ đạo kiểm tra việc thực hiện nhiệm vụ về lĩnh vực giáo dục mầm non theo quy định**

Đó là các nội dung: Công tác chăm sóc và đảm bảo an toàn cả về thể chất và tinh thần cho trẻ, nâng cao chất lượng giáo dục và công tác chuyên môn về GDMN, thực hiện tốt các chế độ chính sách, tập huấn nghiệp vụ liên quan đến GDMN... Đối với trường hợp vi phạm quy định về quy chế chuyên môn, đạo đức nghề nghiệp, Sở GD&ĐT ban hành văn bản chỉ đạo yêu cầu Phòng GD&ĐT báo cáo, khẩn trương tiến hành xác minh giải quyết sự việc, làm rõ mức độ và xử lý vi phạm của tập thể, cá nhân liên quan, đồng thời báo cáo Ủy ban nhân dân tỉnh và Bộ GD&ĐT theo quy định.

**2.4.6. Chỉ đạo thực hiện nghiêm túc việc tổ chức kiểm tra, hoạt động các cơ sở giáo dục mầm non, đặc biệt về tổ chức, hoạt động của các nhóm trẻ, lớp mẫu giáo độc lập tư thục sau khi có quyết định cho phép thành lập**

Hàng năm, Sở GD&ĐT ban hành văn bản chỉ đạo các Phòng GD&ĐT tăng cường công tác kiểm tra đánh giá hoạt động các cơ sở GDMN, nhóm lớp MN; Quản lý tốt các loại hình trường, đặc biệt các trường, nhóm lớp MN ngoài công lập; Thành lập, lồng ghép các đợt kiểm tra thường xuyên, đột xuất đối với việc tổ chức, hoạt động của các nhóm trẻ, lớp mẫu giáo độc lập tư thục sau khi có quyết định cho phép thành lập. Các nhóm, lớp độc lập tư thục được tham gia các hội nghị bồi dưỡng, tập huấn chuyên môn của ngành và phân công các trường MN công lập trên địa bàn hỗ trợ về chuyên môn đối với các nhóm trẻ, lớp mẫu giáo độc lập tư thục. Hoạt động của

các nhóm, lớp độc lập tự thực góp phần giải quyết tình trạng quá tải ở các trường MN công lập trên địa bàn, tăng tỉ lệ huy động trẻ nhà trẻ ra lớp, đặc biệt là trẻ dưới 2 tuổi, đáp ứng nhu cầu gửi con của lao động nữ.

### 3. Kết luận

Từ thực trạng, kinh nghiệm và các giải pháp đã triển khai của tỉnh Thái Nguyên nêu trên cho thấy: Việc tiếp cận với GDMN của trẻ MN nói chung và trẻ MN tại các khu vực có KCN nói riêng là nhu cầu cần thiết. Trẻ được đến trường/lớp MN không chỉ đảm bảo an toàn cho chính trẻ mà còn đem đến sự yên tâm cho người lao

động, cho sự phát triển của doanh nghiệp, đồng thời góp phần bảo đảm chất lượng nguồn nhân lực tương lai của đất nước. Để giải quyết vấn đề này, không thể chỉ trông chờ vào các doanh nghiệp mà cần có sự quan tâm hỗ trợ từ Nhà nước và xã hội, sự vào cuộc của các cấp quản lí, sự tận tâm của cán bộ quản lí, GV/bảo mẫu. Đồng thời, Nhà nước cần có chính sách phù hợp hơn nữa giữa chế độ nghỉ thai sản và quy định về độ tuổi nhận trẻ vào các trường MN, tạo điều kiện cho công nhân gửi con vào những cơ sở GDMN đạt yêu cầu, bảo đảm bình đẳng về quyền lợi cho mọi trẻ em để những mong muốn, nhu cầu chính đáng của trẻ được đáp ứng kịp thời.

### Tài liệu tham khảo

- [1] Quyết định số 404/QĐ-TTg, ngày 20 tháng 3 năm 2014 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt Đề án “*Hỗ trợ, phát triển nhóm trẻ độc lập tự thực ở khu vực khu công nghiệp, khu chế xuất đến 2020*”.
- [2] Chỉ thị số 09/CT-TTg ngày 22 tháng 5 năm 2015 của Thủ tướng Chính phủ về việc đẩy mạnh thực hiện các giải pháp giải quyết vấn đề trường, lớp mầm non ở khu công nghiệp, khu chế xuất.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2017), *Chương trình Giáo dục mầm non*, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [4] Quyết định số 1677/QĐ-TTg ngày 03 tháng 12 năm 2018 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt Đề án phát triển giáo dục mầm non giai đoạn 2018 - 2025.
- [5] Quyết định số 2359/QĐ-UBND ngày 30 tháng 9 năm 2016 của Ủy ban nhân dân tỉnh Thái Nguyên về việc ban hành Chương trình phát triển giáo dục và đào tạo tỉnh Thái Nguyên giai đoạn 2016 - 2020, phân đầu đến năm 2020.

## THE CURRENT APPROACH AND QUALITY OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN AREAS WITH INDUSTRIAL ZONES AND EXPORT PROCESSING ZONES IN THAI NGUYEN PROVINCE

Nguyen Van Hung<sup>1</sup>, Tran Thi Thuy<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Email: nvhung.so@thainguyen.edu.vn

<sup>2</sup> Email: tranthithuy.so@thainguyen.edu.vn

Thai Nguyen Department of Education and Training  
185 Luong Ngoc Quyen, Thai Nguyen city,  
Thai Nguyen province, Vietnam

**ABSTRACT:** *On the basis of the direction, implementation and management of activities on nurturing pre-school children in Thai Nguyen province, the authors examine the pros and cons of local nurseries in performing educational tasks in general. The authors make some specific remarks in evaluating the current status of approach as well as the quality of pre-school education in particular areas with industrial activities, such as: Phu Binh district, Dai Tu district, Pho Yen town, Thai Nguyen city and Song Cong city.*

**KEYWORDS:** Education quality; pre-school education; industrial zones; export processing zone; Thai Nguyen.