

Teaching practicum models in Finland, Singapore, the ETEP universities, and the model in Quy Nhon University: A comparison study

Vo Duy Duc^{1,*}, Vo Van Duyen Em¹, Nguyen Thi Tuong Loan²

¹*Faculty of Education, Quy Nhon University, Vietnam*

²*Faculty of Primary and Preschool Education, Quy Nhon University, Vietnam*

Received: 27/01/2022; Accepted: 24/02/2022

ABSTRACT

Teaching practicum is an integral part of a teacher education programme. The purpose of this study is to investigate the models offered by the eight institutions of the ETEP, the model used in Singapore, the one in Finland, and the practicum model currently being used by Quy Nhon University to find out an advanced model that works best in the teaching context of the university. The study was conducted by the employment of descriptive and statistical analysis methods. The findings show that there is a striking difference between the practicum model being used by Quy Nhon University and the model offered by the ETEP institutions in terms of the amount of time for students' school experience and teaching practices at school and the mode of organizing the practicum and that the difference is even more significant when the model used by Quy Nhon University and the Singaporean and Finnish models are put side by side for comparison. The role of the stakeholders in practicum is another difference between the models. The study indicates a need for a new model of practicum to enhance the quality of teacher education at Quy Nhon University.

Keywords: *Teaching practicum model, teacher education, ETEP, Singaporean practicum model Finnish practicum model.*

*Corresponding author:

Email: voduyduc@qnu.edu.vn

Mô hình thực tập sư phạm tại Phần Lan, Singapore, các trường trong hệ thống ETEP và mô hình tại Trường Đại học Quy Nhơn: Nghiên cứu đối sánh

Võ Duy Đức^{1,*}, Võ Văn Duyên Em¹, Nguyễn Thị Tường Loan²

¹Khoa Sư phạm, Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam

²Khoa Giáo dục tiểu học và mầm non, Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam

Ngày nhận bài: 27/01/2022; Ngày nhận đăng: 24/02/2022

TÓM TẮT

Thực tập sư phạm (TTSP) là một phần quan trọng trong chương trình đào tạo giáo viên. Mục đích của công trình nghiên cứu này là tìm hiểu mô hình TTSP của các trường sư phạm trong hệ thống ETEP, mô hình của Singapore, và mô hình của Phần Lan, và thực trạng của mô hình TTSP của Trường Đại học Quy Nhơn; từ đó có thể tìm ra mô hình TTSP tiên tiến, phù hợp với điều kiện giáo dục của Nhà trường. Bằng phương pháp mô tả kết hợp với phân tích thống kê, công trình nghiên cứu cho thấy sự khác biệt rõ nét giữa mô hình TTSP của Trường Đại học Quy Nhơn và mô hình của các trường sư phạm trong hệ thống ETEP về thời lượng trải nghiệm và thực hành sư phạm của sinh viên cũng như phương thức tổ chức TTSP và sự khác nhau này càng rõ nét khi so sánh với mô hình TTSP của Singapore và Phần Lan. Vai trò của các bên liên quan trong TTSP cũng là một sự khác biệt giữa các mô hình này. Kết quả nghiên cứu cho thấy cần thiết phải đổi mới mô hình TTSP của Trường Đại học Quy Nhơn để nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên của Nhà trường.

Keywords: *Mô hình thực tập sư phạm, đào tạo giáo viên, ETEP, mô hình thực tập sư phạm Singapore, mô hình thực tập sư phạm Phần Lan.*

1. MỞ ĐẦU

Thực tập sư phạm (TTSP) là một phần quan trọng trong chương trình đào tạo giáo viên. Mỗi trường sư phạm xây dựng mô hình TTSP riêng cho mình dựa trên điều kiện mỗi nhà trường và khả năng đáp ứng hoạt động TTSP của hệ thống trường phổ thông ở địa phương, hệ thống trường phổ thông thực hành. Tuy nhiên, mục tiêu chung của tất cả các mô hình TTSP của các cơ sở đào tạo sư phạm là trang bị cho sinh viên kiến thức và kỹ năng để đáp ứng chuẩn nghề nghiệp giáo viên theo từng giai đoạn phát triển của xã hội.

Nhằm nâng cao năng lực nghề nghiệp cho sinh viên các ngành sư phạm đáp ứng Chuẩn nghề nghiệp của giáo viên phổ thông và Chương trình giáo dục phổ thông mới 2018 theo Thông tư 20/2018/TT-BGDĐT, ban hành ngày 22 tháng 8 năm 2018,¹ Trường Đại học Quy Nhơn đã triển khai nghiên cứu đổi mới mô hình TTSP. Để tìm ra mô hình tiên tiến, phù hợp với điều kiện của Nhà trường, đồng thời đáp ứng được chuẩn nghề nghiệp của giáo viên trong thời kỳ mới, chúng tôi đã tiến hành nghiên cứu mô hình của một số trường sư phạm điển hình trong nước, trong khu vực, và trên thế giới. Trong nước chúng tôi

*Tác giả liên hệ chính.

Email: voduyduc@qnu.edu.vn

nghiên cứu mô hình TTSP của các cơ sở đào tạo sư phạm trong hệ thống ETEP. Trong khu vực, chúng tôi nghiên cứu mô hình TTSP ở Singapore, và trên thế giới chúng tôi đã tìm hiểu mô hình của Phần Lan.

2. NỘI DUNG

2.1. Mô hình TTSP ở Phần Lan

Nói đến Phần Lan, người ta nghĩ ngay đến nền giáo dục tiên tiến của quốc gia Bắc Âu này. Theo báo cáo của Tổ chức Phát triển và Hợp tác kinh tế thế giới (OECD) năm 2014,² trước năm 2000, Phần Lan hầu như không nằm trong danh sách những nước có nền giáo dục phát triển và học sinh Phần Lan chưa bao giờ đạt trên điểm trung bình trong các kỳ thi toán và khoa học quốc tế. Tuy nhiên chỉ hơn 1 thập kỷ, Phần Lan được thế giới biết đến là quốc gia có nền giáo dục đứng đầu thế giới. Hiện tượng này có tên gọi là Finnish Miracle (Tạm dịch: Điều kỳ diệu Phần Lan) và đã thu hút nhiều nhà nghiên cứu giáo dục trên thế giới,³ trong đó có TS. Tony Wagner của Đại học Harvard. TS. Wagner cùng nhà làm phim tài liệu Bob Compton xây dựng bộ phim tài liệu dài 60 phút có tiêu đề “The Finland Phenomenon: Inside The World’s Most Surprising School System” (Tạm dịch: Hiện tượng Phần Lan – Bên trong hệ thống trường học đáng ngạc nhiên nhất trên thế giới) (OECD)⁴ để nói lên sự chuyển biến kỳ diệu của nền giáo dục Phần Lan. Một số điểm đáng chú ý về ngành đào tạo giáo viên tại Phần Lan:

- Ở Phần Lan, nghề nhà giáo được xã hội tôn vinh và người giáo viên được đào tạo bài bản;

- Tỷ lệ xét tuyển đầu vào rất khắt khe. Chỉ 10% thí sinh dự thi được chọn vào ngành sư phạm; sự lựa chọn sinh viên ngành sư phạm được thực hiện qua 2 giai đoạn: (1) xét điểm trúng tuyển và (2) đánh giá về khả năng giao tiếp, tư duy, phân biện dưới hình thức phỏng vấn;⁵

- Tất cả giáo viên dạy từ tiểu học đến trung học phổ thông phải có bằng thạc sĩ trong chương trình học 5 năm. Giáo viên nhà trẻ và mầm non phải có bằng cử nhân;⁶

- Một điều đáng chú ý là tất cả các cơ sở

đào tạo giáo viên tại Phần Lan đều có trường thực hành.

Có ít nhất 4 yếu tố làm nên sự khác biệt trong ngành đào tạo giáo viên tại Phần Lan:³

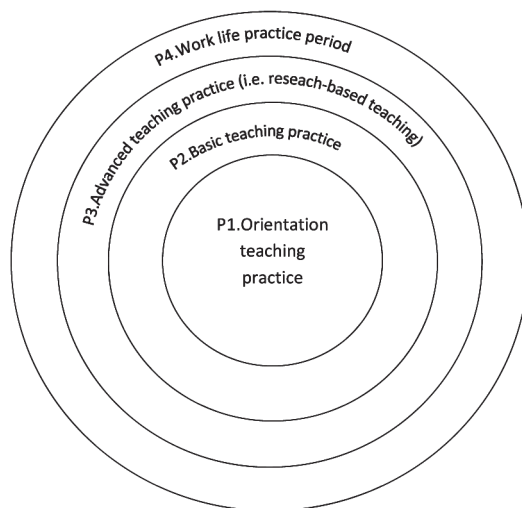
- Đào tạo giáo viên theo hướng nghiên cứu giúp giáo viên đảm nhiệm hai vai trò trong nghề nghiệp của mình là giảng dạy và nghiên cứu giáo dục (teacher-as-researcher) để đảm bảo quá trình phát triển chuyên môn nghiệp vụ;

- Tập trung phát triển kiến thức nghiệp vụ sư phạm;

- Đào tạo giáo viên toàn diện để có thể giảng dạy các đối tượng người học với cách thức học tập khác nhau;

- Đẩy mạnh công tác thực tập sư phạm.

Chương trình đào tạo giáo viên tại Phần Lan kéo dài trong 5 năm, trong đó 3 năm đầu cho chương trình cử nhân và 2 năm cuối cho chương trình thạc sĩ. Tổng số khối lượng kiến thức trong 5 năm là 300 tín chỉ (TC) (mỗi TC bằng 27 giờ học tập), trong đó thời lượng dành cho các học phần liên quan đến sư phạm chiếm 60 TC.^{4,8} Trong chương trình 5 năm học, sinh viên trải qua nhiều giai đoạn TTSP như: định hướng nghề nghiệp (orientation practice), thực hành căn bản (basic practice), đến thực hành nâng cao (advanced practice), và thực hành cuối khóa (final practice) hay còn gọi là thực hành thực tế nghề nghiệp (work life practice).



Hình 1. Mô hình thực tập sư phạm qua 4 vòng tròn mở rộng⁷

Trong giai đoạn *Định hướng nghề nghiệp* (3 TC), sinh viên được làm quen với môi trường phổ thông và các công việc khác nhau của giáo viên như soạn giáo án, giảng dạy và các công việc khác. Sang giai đoạn *Thực hành căn bản* (7 TC), sinh viên tiếp tục làm quen với phân phối chương trình giảng dạy, học cách soạn giáo án, áp dụng những lý thuyết giảng dạy ở trường đại học để thực hiện các tiết dạy cá nhân hoặc theo nhóm cùng với những sinh viên khác và cuối cùng là phân tích kết quả giảng dạy để rút kinh nghiệm. Ngoài ra, trong giai đoạn thực hành căn bản, sinh viên còn học cách đánh giá quá trình và đánh giá kết quả học tập của học sinh. Giai đoạn tiếp theo, *Thực hành nâng cao* (7 TC), là

giai đoạn thực hành giảng dạy dựa trên nghiên cứu hoạt động giáo dục trong lớp học (research-based teaching). Trong giai đoạn này, sinh viên tiếp tục phát triển kỹ năng giảng dạy thông qua việc tìm hiểu những hoạt động trong lớp học để cải tiến công việc giảng dạy của mình. Giai đoạn cuối cùng trong chương trình đào tạo 5 năm là giai đoạn *Thực hành thực tế nghề nghiệp* (work life practice) có khối lượng kiến thức tương đương 5 tín chỉ. Trong giai đoạn thực tập này, sinh viên phải tự tìm nơi thực tập để thực hiện việc giảng dạy cũng như thực hiện các công tác giáo dục khác. Cấu trúc TTSP được tóm tắt trong Bảng 1 dưới đây:

Bảng 1. Cấu trúc TTSP của Phần Lan⁷

Năm học	Trình độ	Giai đoạn TTSP	Học phần lý thuyết tích hợp	Địa điểm TTSP
Năm nhất	Cử nhân	Định hướng nghề nghiệp (3 TC)	Nhập môn giảng dạy và giáo dục (3 TC)	Trường thực hành
Năm ba	Cử nhân	Thực hành căn bản (7 TC)	Soạn giáo án, kiểm tra đánh giá quá trình dạy và học (3 TC)	Trường thực hành
Năm tư	Thạc sĩ	Thực hành nâng cao (7 TC)	Tích hợp giảng dạy và nghiên cứu hành động (3 TC)	Trường thực hành
Năm năm	Thạc sĩ	Thực hành ứng dụng (5 TC)		Trường phổ thông ở Phần Lan hoặc nước ngoài

Với mô hình trên, công tác TTSP ở Phần Lan được tổ chức trong suốt khóa học (trừ năm thứ 2) trong chương trình đào tạo giáo viên 05 năm. Có thể thấy rằng sinh viên Phần Lan có thể tiếp cận với môi trường giáo dục rất sớm (từ năm thứ nhất) để có những định hướng nghề nghiệp, phát triển lòng yêu nghề, và có những bước chuẩn bị cần thiết cho việc học tập cũng như TTSP trong những năm tiếp theo. Bên cạnh đó, khối lượng kiến thức đạt được khá nhiều trong mỗi đợt TTSP (từ 3 đến 7 TC); các đợt TTSP được sắp xếp một cách khoa học từ trải nghiệm

đến giảng dạy thực thụ, giúp sinh viên từng bước tiếp cận và thực hành nghề nghiệp giảng dạy dễ dàng và hiệu quả.

2.2. Mô hình TTSP ở Singapore

Singapore được thế giới biết đến là một trong những quốc gia có nền giáo dục tiên tiến được nhiều nước mong ước và học tập.⁸ Tác giả còn cho biết thêm chính giáo dục là yếu tố quan trọng giúp Singapore chuyển đổi từ một làng chài (fishing village) sang một quốc gia thuộc thế giới thứ nhất (a first world country).

Có 3 yếu tố góp nên thành công của nền giáo dục Singapore: (1) chọn đúng người để trở thành giáo viên; (2) đào tạo họ thành những giáo viên có năng lực; (3) đảm bảo mọi trẻ em có cơ hội học tập tốt.⁸ Giống như Phần Lan, việc tuyển sinh viên đầu vào các ngành sư phạm rất khắt khe. Chỉ có 30% thí sinh được tuyển vào ngành sư phạm.⁸

Viện Giáo dục quốc gia Singapore (viết tắt là NIE) là cơ sở đào tạo giáo viên duy nhất tại quốc gia này. Trước những thử thách của thế kỷ 21 và sự phát triển giáo dục toàn cầu, NIE đã đưa ra một mô hình đào tạo giáo viên mới cho thế kỷ 21 (viết tắt là TE21) với trọng tâm là mô hình TTSP mới có tên gọi The New Enhanced Practicum Model (Mô hình TTSP nâng cao). Mô hình này dựa trên ba nền tảng căn bản:

- Triết lý: giảng dạy là một hoạt động nghề nghiệp sáng tạo và TTSP tạo ra những cơ hội cho các nhà giáo tương lai thực hành và chiêm nghiệm nghề nghiệp của mình. Với mô hình TTSP mới, giáo sinh được xuống phổ thông với nhiều thời điểm khác nhau với nhiều vai trò khác nhau như: trải nghiệm, trợ giảng, và trực tiếp giảng dạy.

- Sự phối hợp: sự phối hợp giữa cơ sở đào tạo giáo viên và trường phổ thông là cực kỳ quan trọng. Việc đào tạo giáo viên được xem là nỗ lực chung giữa cơ sở đào tạo giáo viên và trường phổ thông; sinh viên sư phạm, sau khi hoàn thành khóa học tại trường đại học sư phạm, sẽ trở thành kiểu mẫu giáo viên mà trường phổ thông muốn tuyển dụng. Theo Liu và các tác giả khác,⁹ NIE có nhiệm vụ đào tạo kiến thức học thuật cho sinh viên sư phạm trong khi trường phổ thông đóng vai trò lớn hơn, năng động hơn trong công tác hỗ trợ TTSP cho giáo sinh và trong các hoạt động khác. Sự phối hợp này giúp tăng cường sự kết nối giữa việc học tại

cơ sở giáo dục đại học và thực hành giảng dạy ở trường phổ thông.

- Sự kết hợp giữa lý thuyết và thực hành: Kiến thức các khóa học tại cơ sở đào tạo giáo viên được cho là những mảnh ghép rời rạc trong chương trình đào tạo giáo viên. Việc học để trở thành giáo viên giống như việc lắp ráp các phụ tùng ô tô dựa trên việc học lý thuyết trên lớp và thực hành giảng dạy ở tại trường phổ thông.

Trường phổ thông không chỉ là nơi học tập của học sinh mà còn là cơ sở thực hành sư phạm cho những nhà giáo tương lai. Trong chương trình học 4 năm, sinh viên sư phạm có cơ hội xuống trường phổ thông hằng năm với các khoảng thời gian khác nhau. *Năm thứ nhất*, sinh viên được xuống trường phổ thông để trải nghiệm giáo dục, tìm hiểu học sinh, tìm hiểu việc dạy và học. Trong thời gian này sinh viên yêu cầu phải tìm hiểu tổ chức và quản lý lớp học. Những thông tin thu thập được trong đợt trải nghiệm này sẽ được dùng trong khóa học khi trở về trường đại học. *Năm thứ hai*, sinh viên xuống trường phổ thông dự giờ và trợ giảng, hỗ trợ giáo viên các công việc như chuẩn bị đồ dùng dạy học, quản lý lớp học. Cuối đợt, sinh viên phải viết báo cáo về các hoạt động trải nghiệm của mình. *Năm thứ 3*, sinh viên xuống trường phổ thông để tiến hành việc thực tập giảng dạy 1 (Teaching Practice 1). Trong đợt thực tập này, giáo sinh có cơ hội: dự giờ giáo viên, soạn giáo án, quản lý lớp học, cùng với giáo viên dạy một phần trong bài học, và cuối cùng là dạy một bài hoàn chỉnh. *Năm cuối*, sinh viên được đưa xuống trường phổ thông để thực tập giảng dạy 2 (Teaching Practice 2). Trong thời gian này, sinh viên tiếp tục dự giờ, dạy một phần bài giảng, và cuối cùng là dạy một bài độc lập.¹⁰ Cấu trúc tổng thể chương trình TTSP của Singapore được trình bày trong Bảng 2 dưới đây.

Bảng 2. Cấu trúc thực tập sư phạm của NIE¹¹

Các giai đoạn	Thời lượng	Thời gian	Số lần sinh viên dự giờ giáo viên phổ thông	Số lần giảng viên đến trường phổ thông và dự giờ
<i>Trải nghiệm giáo dục</i>	2 tuần	Trước học kỳ 1 của năm 2	Không	Không
<i>Trợ giảng</i>	5 tuần	Trước học kỳ 1 của năm 3	Không, nhưng sinh viên trợ giảng từ tuần 3-5	2 lần đến trường phổ thông (có thể gọi điện thoại hoặc đến trường vào cuối đợt thực tập)
<i>Thực tập giảng dạy 1</i>	5 tuần	Trước học kỳ 1 của năm 4	2	2 lần đến trường phổ thông; dự giờ từ 1-2 tiết
<i>Thực tập giảng dạy 2</i>	10 tuần	Học kỳ 2 của năm 4	6	2 lần đến trường phổ thông; dự giờ 2 tiết

Với mô hình trên, sinh viên Singapore được tiếp cận giáo dục ở trường phổ thông ngay từ năm thứ nhất và công tác TTSP được tổ chức hằng năm trong những năm tiếp theo. Đặc biệt, với mô hình này, sinh viên được trợ giảng, dự giờ giáo viên hướng dẫn; giảng viên xuống phổ thông dự giờ đánh giá sinh viên trong các đợt TTSP1 và TTSP2. Tổng thời gian dành cho các đợt TTSP (22 tuần) cũng là một điều đáng chú ý trong mô hình TTSP của Singapore.

Tóm lại, nghiên cứu về chương trình đào tạo giáo viên và mô hình TTSP của hai quốc gia có nền giáo dục đứng đầu thế giới là Phần Lan và Singapore cho thấy những điểm tương đồng từ khâu tuyển sinh đến quá trình đào tạo và công tác tổ chức TTSP. Cả hai quốc gia trên đều chú trọng đến chất lượng đầu vào của sinh viên ngành sư phạm và tăng cường thời lượng TTSP cho sinh viên. Cụ thể, ở Phần Lan, tổng số tín chỉ cho các học phần thực hành sư phạm là 22 tín chỉ, được tổ chức ở bốn kỳ và được triển khai tại trường thực hành sư phạm hoặc trường phổ thông. Ở Singapore, TTSP cũng được tổ chức suốt quá trình học tập từ năm nhất đến năm cuối với tổng thời lượng là 22 tuần tại trường phổ thông. Thực tế trên cho thấy TTSP đóng vai trò quan trọng trong chương trình đào tạo giáo viên ở những nước có nền giáo dục phát triển.

2.3. Mô hình TTSP của các trường ĐHSPT trong hệ thống ETEP

2.3.1. Mô hình đào tạo giáo viên tại Việt Nam

Hai mô hình đào tạo giáo viên ở Việt Nam gồm: Mô hình đào tạo đồng thời hay còn gọi là Mô hình song song (Concurrent Model) và Mô hình nối tiếp (Consecutive Model) hay còn gọi là Mô hình A+B. Mô hình đào tạo song song chính là mô hình đào tạo sư phạm truyền thống như mô hình đào tạo sư phạm của Trường Đại học Quy Nhơn và nhiều trường sư phạm khác ở Việt Nam. Đối với Mô hình đào tạo song song, sinh viên sư phạm được học các học phần về khoa học giáo dục, về phương pháp giảng dạy và nghiệp vụ sư phạm song song với các học phần về kiến thức chuyên ngành, kiến thức khoa học cơ bản. Trong khi đó, đối với Mô hình đào tạo nối tiếp, giai đoạn đầu sinh viên học các học phần về chuyên môn, về khoa học cơ bản (trong 3 năm) và tiếp theo là học các học phần về khoa học giáo dục, phương pháp giảng dạy và nghiệp vụ sư phạm (trong vòng 1 năm).^{12, 13}

Mỗi mô hình đều có những ưu và nhược điểm khác nhau. Đối với Mô hình đào tạo song song, sinh viên được định hướng sớm vào nghề dạy học và có thời gian để tiếp thu tri thức và năng lực sư phạm. Tuy nhiên, mô hình đào tạo

khép kín đầu vào và đầu ra gặp nhiều khó khăn trong giai đoạn hiện nay vì sinh viên ít có cơ hội chuyển đổi nghề nghiệp để đáp ứng sự thay đổi nhanh chóng của thế giới việc làm.^{12, 13} Trong khi đó, mô hình đào tạo tiếp nối có thể áp dụng cho sinh viên sư phạm và sinh viên theo học các ngành khác nhưng có nhu cầu được đào tạo nghề sư phạm. Rõ ràng đây là mô hình thể hiện tính mềm dẻo, linh hoạt, và hiệu quả, phù hợp với sự thay đổi nhanh về nhu cầu giáo viên của xã hội. Mô hình này thực sự phù hợp cho những trường đại học đào tạo đa ngành, phát huy sức mạnh tổng hợp của đội ngũ giảng viên các ngành khoa học cơ bản trong công tác đào tạo giáo viên. Đây là mô hình tiên tiến được nhiều nước trên thế giới áp dụng trong đó có Phần Lan. Tại Việt Nam, Đại học Giáo dục, Đại học quốc gia Hà Nội đang áp dụng mô hình này.

Năm 2021, Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành 02 thông tư gồm: Thông tư 11/TT-BGDĐT ban hành chương trình và thực hiện bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm cho người có bằng cử nhân chuyên ngành phù hợp có nguyện vọng trở thành giáo viên tiểu học¹⁴ và Thông tư 12/TT-BGDĐT ban hành chương trình và thực hiện bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm cho người có bằng cử nhân chuyên ngành phù hợp có nguyện vọng trở thành giáo viên trung học cơ sở, trung học phổ thông.¹⁵ Đây chính là một phiên bản của mô hình đào tạo giáo viên theo kiểu tiếp nối hay còn gọi là Mô hình A+B. Như được trình bày ở trên, mô hình này đáp ứng được sự thay đổi trong thế giới việc làm và giúp sinh viên học những ngành ngoài sư phạm nếu có nguyện vọng có thể thực hiện được ước mơ trở thành nhà giáo.

Cho dù mô hình đào tạo nào được áp dụng, theo chúng tôi hai yếu tố cực kỳ quan trọng quyết định chất lượng đào tạo giáo viên là chất lượng tuyển sinh đầu vào của sinh viên ngành sư phạm và công tác đào tạo nghiệp vụ sư phạm.

Thực tế cho thấy chất lượng đầu vào của sinh viên các ngành sư phạm tại nước ta chưa cao. Năm học 2021 - 2022, tổng chỉ tiêu cho ngành Khoa học giáo dục và đào tạo giáo viên là 50.687 trong khi đó số lượng đăng ký nguyện vọng 1 là

64.138,^a tỷ lệ được xét là 79% . Trong khi đó, như đề cập ở trên, tỷ lệ thí sinh được xét tuyển vào ngành sư phạm ở Phần Lan và Singapore lần lượt là 10% và 30%. Theo chúng tôi, để đảm bảo sinh viên sư phạm đạt chuẩn nghề nghiệp giáo viên theo Thông tư 20/2018/TT-BGDĐT, ngày 22 tháng 8 năm 2018,¹ thì việc nâng cao công tác đào tạo nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên thông qua hoạt động thực tập sư phạm là vô cùng cần thiết.

2.3.2. Mô hình TTSP của các cơ sở đào tạo sư phạm trong hệ thống ETEP

Nhằm nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên, Chương trình phát triển các trường sư phạm để nâng cao năng lực đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông, viết tắt là ETEP (Enhancing Teacher Education Program) được ra đời vào năm 2017 với sự tham gia của các cơ sở đào tạo sư phạm lớn trong nước gồm Đại học Sư phạm Hà Nội, Đại học Sư phạm Hà Nội 2, Đại học Sư phạm - ĐH Đà Nẵng, Đại học Sư phạm - ĐH Thái Nguyên, Đại học Sư phạm - ĐH Huế, Đại học Vinh, Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh, và Học viện Quản lý Giáo dục.

Theo nghiên cứu của chúng tôi về chương trình đào tạo và quy chế TTSP của các trường trong hệ thống các trường sư phạm tham gia Chương trình ETEP, hầu hết các chương trình đào tạo đều có 2 học phần liên quan đến TTSP là Thực tập sư phạm 1 (TTSP1) (hay còn gọi là kiến tập) và Thực tập sư phạm 2 (TTSP2).

Quy chế TTSP của các trường nêu rõ mục tiêu của TTSP1 và TTSP2. Cụ thể, mục tiêu của TTSP1 là kiến tập giảng dạy và kiến tập chủ nhiệm. Đối với kiến tập giảng dạy, sinh viên (1) tìm hiểu nội dung công việc giảng dạy của người giáo viên, của tổ chuyên môn ở một trường học; (2) tìm hiểu về nội dung, chương trình, sách giáo khoa, kế hoạch giảng dạy của trường thực tập qua môn học, ngành học đang học và đang kiến

^a <https://nld.com.vn/giao-duc-khoa-hoc/bo-gd-dt-cong-bo-chi-tiet-so-lieu-thi-sinh-dang-ky-xet-tuyen-dai-hoc-2021-20210518162357165.htm>

tập giảng dạy; (3) tìm hiểu các loại hồ sơ, sổ sách lớp học; cách đánh giá, cho điểm, và các tài liệu hướng dẫn chuyên môn của các cấp quản lý giáo dục theo từng cấp học, bậc học, ngành học; và (4) dự giờ dạy của giáo viên trường thực tập, đảm bảo đủ số tiết theo quy định. Đối với kiến tập giảng dạy, giáo sinh (1) tìm hiểu về nội dung công việc của người giáo viên chủ nhiệm lớp; nội dung, kế hoạch thực hiện công tác chủ nhiệm lớp; (2) tìm hiểu về hồ sơ công tác chủ nhiệm lớp của một giáo viên, cách phân loại học lực, thể lực, hạnh kiểm của học sinh; và (3) dự tiết sinh hoạt chủ nhiệm; dự các buổi sinh hoạt lớp và các buổi sinh hoạt Đoàn, các buổi sinh hoạt ngoại khóa và văn thể do giáo viên chủ nhiệm chủ trì.

Mục tiêu của TTSP2 là thực tập giảng dạy và thực tập chủ nhiệm với sự hướng dẫn của giáo

viên hướng dẫn tại trường phổ thông. Đối với công tác thực tập giảng dạy, sinh viên (1) dự các buổi sinh hoạt chuyên môn với tổ hoặc nhóm chuyên môn ở trường phổ thông, dự giờ dạy của giáo viên hướng dẫn và giáo viên bộ môn ở trường phổ thông để học hỏi kinh nghiệm giảng dạy; (2) dự giờ và tham gia rút kinh nghiệm, đánh giá giờ dạy của sinh viên trong nhóm thực tập giảng dạy bộ môn; (3) soạn bài và giảng dạy có sự dự giờ và đánh giá của giáo viên hướng dẫn. Đối với thực tập chủ nhiệm, sinh viên (1) nắm tình hình lớp thực tập giáo dục, lập kế hoạch công tác chủ nhiệm lớp trong cả đợt TTSP; (2) sinh hoạt lớp chủ nhiệm; và (3) giáo dục học sinh cá biệt, bồi dưỡng nhân tố điển hình của lớp học sinh. Thông tin về mô hình TTSP của các trường sư phạm trong hệ thống ETEP được trình bày tóm lược trong Bảng 3 dưới đây.

Bảng 3. Mô hình TTSP tại các trường sư phạm trong hệ thống ETEP

Trường đại học	Thực tập sư phạm 1				Thực tập sư phạm 2			
	Số TC	Học kỳ	Thời lượng	Phương thức	Số TC	Học kỳ	Thời lượng	Phương thức
Đại học Sư phạm Hà Nội	3	7	5 tuần	Gửi thẳng	3	8	5 tuần	Gửi thẳng
Đại học Sư phạm Hà Nội 2	3	5	5 tuần	Gửi thẳng	5	8	7 tuần	Gửi thẳng
Đại học Sư phạm - ĐH Đà Nẵng	2	7	3 tuần	Gửi thẳng	4	8	8 tuần	Gửi thẳng
Đại học Sư phạm - ĐH Thái Nguyên	2	5	3 tuần	Gửi thẳng	3	8	7 tuần	Gửi thẳng
Đại học Sư phạm - ĐH Huế	2	5	4 tuần	Gửi thẳng	5	8	7 tuần	Gửi thẳng
Đại học Vinh	1	5	2 tuần	Gửi thẳng	5	8	8 tuần	Gửi thẳng
Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh	2	6	5 tuần	Gửi thẳng	6	8	10 tuần	Gửi thẳng
Học viện Quản lý Giáo dục	3	6	4 tuần	Gửi thẳng	4	8	7 tuần	Gửi thẳng

Thông tin từ Bảng 3 cho thấy một số điểm tương đồng và khác biệt trong cấu trúc TTSP giữa các cơ sở đào tạo sư phạm trong cùng 1 hệ thống. Về sự tương đồng, tất cả các trường trong hệ thống ETEP đều tổ chức TTSP thành 02 đợt: Thực tập sư phạm 1 (TTSP1) và Thực tập sư phạm 2 (TTSP2). Trong cả hai đợt TTSP, tất cả các trường đều triển khai với phương thức gửi thẳng. Cụ thể, sinh viên được tổ chức theo từng đoàn có trường đoàn, phó đoàn, và ở tại

trường phổ thông trong suốt thời gian kiến tập và thực tập. Ngoài ra, tất cả các trường đều tổ chức TTSP2 vào học kỳ 8. Tuy nhiên, có sự khác nhau lớn giữa các trường về thời lượng của 2 đợt TTSP. TTSP1 kéo dài từ 2 đến 5 tuần với khối lượng kiến thức từ 1 đến 3 TC và được tổ chức trong khoảng thời gian từ học kỳ 5 đến học kỳ 7. TTSP2 kéo dài từ 5 đến 10 tuần với khối lượng kiến thức từ 3 đến 5 tín chỉ (mỗi TC tương đương với 15 tiết học lý thuyết; 30 - 45

tiết thực hành).^b Nếu so sánh với thời gian và thời lượng TTSP trong chương trình đào tạo của Singapore và Phần Lan thì với mô hình TTSP hiện tại của các trường trong hệ thống ETEP, sinh viên sư phạm chưa được trải nghiệm giáo dục và thực hành sư phạm nhiều.

2.4. Mô hình TTSP của trường Đại học Quy Nhơn và những bất cập trong công tác thực tập cho sinh viên các ngành sư phạm

Theo Công văn số 2468/ĐHQN-ĐTĐH, ngày 02 tháng 11 năm 2021 về việc TTSP1 năm học 2021 - 2022¹⁶ và Công văn số 2480/ĐHQN-ĐTĐH, ngày 04 tháng 11 năm 2021 về việc TTSP2 năm học 2021 - 2022,¹⁷ Mô hình TTSP hiện tại của Trường Đại học Quy Nhơn về căn bản cũng giống mô hình TTSP của những cơ sở đào tạo giáo viên khác ở Việt Nam. TTSP gồm 2 giai đoạn: TTSP1 và TTSP2. TTSP1 được triển khai trong 2 - 3 tuần vào giữa học kỳ 7 tại các trường phổ thông trên địa bàn thành phố Quy Nhơn và TTSP2 trong 8 tuần vào đầu học kỳ 8 với hình thức gửi sinh viên thẳng đến các trường phổ trên 7 tỉnh Nam Trung bộ và Tây nguyên gồm: Quảng Ngãi, Bình Định, Phú Yên, Khánh Hòa, Kon Tum, Gia Lai và Đắk Lắk. Nếu xét về mặt lý thuyết, số khối lượng kiến thức đạt được trong 2 đợt TTSP của sinh viên Trường Đại học Quy Nhơn là tương đối ngang bằng với số lượng kiến thức mà sinh viên của các trường trong hệ thống ETEP đạt được. Cụ thể, tổng số TC cho 2 đợt TTSP theo mô hình TTSP hiện tại của Trường Đại học Quy Nhơn là 6 và tổng số TC cho 2 đợt TTSP của các trường trong hệ thống ETEP dao động từ 5 đến 8 TC. Tuy nhiên, trên thực tế thời gian sinh viên của Trường Đại học Quy Nhơn trải nghiệm kiến tập thấp hơn nhiều so với thời gian mà sinh viên của các trường trong hệ thống ETEP có được do sự khác nhau về thời lượng và phương thức tổ chức TTSP1 của Trường Đại học Quy Nhơn.

Về mặt thời lượng, TTSP1 của Trường Đại học Quy Nhơn kéo dài từ 2 đến 3 tuần trong

^b Quyết định số 43/2007/QĐ-BGDĐT, ngày 15 tháng 8 năm 2007 về việc Ban hành Quy chế đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ.

khi đó TTSP1 của các trường trong hệ thống ETEP kéo dài từ 3 đến 5 tuần (riêng TTSP1 của Trường Đại học Vinh là 2 tuần). Về phương thức tổ chức TTSP1, các trường trong hệ thống ETEP tổ chức cho sinh viên TTSP1 theo từng đoàn có trưởng đoàn với hình thức gửi thẳng (sinh viên xuống trường phổ thông và ở lại trường trong suốt thời gian kiến tập). Trong khi đó, sinh viên tham gia TTSP1 của Trường Đại học Quy Nhơn chỉ xuống trường phổ thông và dự giờ (3 tiết dự giờ giảng dạy và 1 tiết dự giờ công tác chủ nhiệm) dù rằng sinh viên được nghỉ học ở Trường trong suốt thời gian TTSP1. Ngoài dự giờ 4 tiết tại trường, sinh viên được yêu cầu tham nhập thực tế để tìm hiểu phân phối chương trình hoạt động ngoài giờ, hướng nghiệp, soạn giáo án, lập kế hoạch tuần về công tác chủ nhiệm, v.v... Mô hình TTSP1 này tồn tại nhiều hạn chế. Thứ nhất, số tiết dự giờ quá ít (4 tiết/2-3 tuần) để sinh viên có thể trải nghiệm và học hỏi. Thậm chí, có trường không thể bố trí dự giờ công tác chủ nhiệm cho sinh viên. Thứ hai, việc thâm nhập thực tế của sinh viên gặp nhiều khó khăn do vai trò và trách nhiệm của các bên liên quan mà cụ thể là trường phổ thông và giáo viên hướng dẫn không được nêu rõ trong văn bản phối hợp giữa Trường Đại học Quy Nhơn, Sở Giáo dục - Đào tạo Bình Định và các trường phổ thông. Vì vai trò phối hợp không được nêu rõ trong văn bản, sinh viên gặp khó khăn để tiếp cận các hoạt động chuyên môn cũng như các hoạt động giáo dục của nhà trường và của giáo viên. Với phương thức tổ chức như hiện nay, có thể nói sinh viên Trường Đại học Quy Nhơn chỉ có thể tiếp cận được công tác giảng dạy và công tác giáo dục ở trường phổ thông qua 4 tiết dự giờ trong đợt TTSP1 trước khi tham gia TTSP2 ở học kỳ tiếp theo. Bốn tiết dự giờ thực hiện trong khoảng thời gian từ 2 đến 3 tuần rõ ràng là một sự lãng phí thời gian đối với sinh viên. Trong khi đó, thời gian TTSP1 của sinh viên tại các trường trong hệ thống ETEP kéo dài từ 2 đến 5 tuần theo phương thức gửi thẳng; do đó, sinh viên có nhiều thời gian để trải nghiệm giáo dục so với thời gian trải nghiệm mà sinh viên Trường Đại học Quy Nhơn có được trong đợt TTSP1.

Nếu so sánh với các mô hình TTSP của các trường sư phạm trong khu vực và trên thế giới thì mô hình TTSP của Trường Đại học Quy Nhơn càng lộ rõ sự khác biệt về thời gian trải nghiệm thực tế và công tác thực tập của sinh viên. Cụ thể, ở Singapore, tổng thời gian sinh viên tham gia kiến tập và thực tập trong khóa học 4 năm là 22 tuần. Trong khi đó, tổng thời gian cho cả 2 đợt thực tập trong 4 năm học của sinh viên tại Trường Đại học Quy Nhơn từ 10 – 11 tuần. Tương tự, khối lượng kiến thức mà sinh viên yêu cầu đạt được ở các trường sư phạm tại Phần Lan tương đương với khối lượng kiến thức của 22 tín chỉ (mỗi tín chỉ bằng 27 giờ học tập) kéo dài trong khóa học 5 năm. Trong khi đó, tổng số tín chỉ cho 2 đợt TTSP tại Trường Đại học Quy Nhơn là 6 tín chỉ (mỗi tín chỉ bằng 12.5 giờ học tập) được tổ chức trong 2 kỳ (kỳ 7 và kỳ 8) của năm cuối trong chương trình học 4 năm. Ngoài ra, sự tham gia của bên liên quan mà cụ thể là sự tham gia của giảng viên và giáo viên hướng dẫn trong công tác TTSP cũng khác nhau. Cụ thể, ở Phần Lan và Singapore, giảng viên ở cơ sở đào tạo tham gia dự giờ và đánh giá sinh viên thực tập; sự phối hợp giữa giảng viên và giáo viên hướng dẫn rất chặt chẽ trong công tác đánh giá TTSP.

3. KẾT LUẬN

Nghiên cứu trên cho thấy mô hình TTSP của Trường Đại học Quy Nhơn còn nhiều hạn chế so với mô hình TTSP của các trường trong hệ thống ETEP, cũng như mô hình TTSP trong khu vực và trên thế giới. Do đó, cải tiến mô hình TTSP trong chương trình đào tạo là hết sức cần thiết để sau khi tốt nghiệp, sinh viên sư phạm có thể đạt chuẩn nghề nghiệp giáo viên, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục nước nhà. Tuy nhiên, để đưa ra mô hình TTSP tốt, phù hợp với điều kiện của Nhà trường, ngoài nghiên cứu các mô hình trong nước và quốc tế, chúng ta cần có thêm cơ sở thực tiễn như ý kiến của các bên liên quan gồm Lãnh đạo Nhà trường, giảng viên, lãnh đạo các trường phổ thông, và cựu sinh viên. Bên cạnh đó, cần có thêm cơ sở lý luận, pháp lý làm nền tảng vững chắc để xây dựng mô hình TTSP mới.

Lời cảm ơn

Nghiên cứu này được thực hiện trong khuôn khổ đề tài khoa học công nghệ cấp cơ sở của Trường Đại học Quy Nhơn với mã số T2020.697.45.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Thông tư 20/2018/TT-BGDĐT, ngày 22 tháng 8 năm 2018, ban hành quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông, <<https://vanbanphapluat.co/thong-tu-20-2018-tt-bgdtt-quy-dinh-chuan-nghe-nghiep-giao-vien-co-so-giao-duc-pho-thong>>, truy cập ngày 01/8/2021.
2. OECD(2014)Finland: a non-competitive education for competitive economy, <<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264190672-9-en.pdf?expires=1643239451&id=id&accname=guest&checksum=3B6109C5BD91130EE403D5DE07D7D447>>, truy cập ngày 02/3/2021.
3. L. Darling-Hammond & R. Rothman (eds.). *Teacher and leader effectiveness in high performing education systems*, Alliance for Excellent Education, Washington, DC, 2011.
4. M. Barber & M. Mourshed. *How the World's best-Performing School Systems Come Out on Top*, McKinsey & Company, London, 2007.
5. P. Sahlberg. Educational change in Finland in A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change*, Springer, New York, 2010.
6. P. Sahlberg. *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland*, Teachers College Press, New York, 2011.
7. E. L. Sokka-Meaney & M. Haring. The role of teaching practice in Finnish teacher education, with particular reference to university teacher training school in Joensuu in M. Cakmak, and M. Gunduz (eds), *Dimensions and emerging themes in teaching practicum: a global perspective*, New York: Routledge, New York, 2019, 37-51.

8. Z. Deng & S. Gopinathan. PISA and high-performing education systems: explaining Singapore's education success, *Comparative Education*, **2016**, 52(4), 449-472.
9. W. C. Liu, G. C. I. Tan & H. Salleh. Developing teacher competency through practice in Singapore in J. C. de Mora, and K. Wood (eds), *Practical knowledge in teacher education: Approaches to teacher internship programmes*, Routledge, New York, 2014.
10. O. Tan, W. Liu, & E. Low. *Teacher education in the 21st century: Singapore's evolution and renovation*, Springer Nature Singapore Pte Ltd, Singapore, 2017.
11. Undergraduate Programmes, <https://www.nie.edu.sg/te-undergraduate/practicum/practicum-structure/undergraduate-programmes>, truy cập ngày 02/3/2021.
12. Phú Chí Hòa. *Giáo dục 4.0 và việc đào tạo giáo viên kiểu 'tiếp nối' tại Trường Đại học Đà Lạt*, Kỹ yếu hội thảo Mô hình đào tạo giáo viên A+B, Hội đồng giáo dục quốc gia và phát triển năng lực, 2020.
13. Trần Bá Tiến & Hoàng Vĩnh Phú. *Xu hướng đào tạo giáo viên trên thế giới và đề xuất vận dụng ở Việt Nam*, Kỹ yếu hội thảo Mô hình đào tạo giáo viên A+B, Hội đồng giáo dục quốc gia và phát triển năng lực, 2020.
14. Thông tư 11/TT-BGDĐT, ngày 05 tháng 04 năm 2021, ban hành chương trình và thực hiện bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm cho người có bằng cử nhân chuyên ngành phù hợp có nguyện vọng trở thành giáo viên tiểu học, <<https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Thong-tu-11-2021-TT-BGDĐT-boi-duong-nghiep-vu-su-pham-nguoi-co-nguyen-vong-giao-vien-tieu-hoc-453220.aspx>>, truy cập ngày 01/8/2021.
15. Thông tư 12/TT-BGDĐT, ngày 05 tháng 04 năm 2021, ban hành chương trình và thực hiện bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm cho người có bằng cử nhân chuyên ngành phù hợp có nguyện vọng trở thành giáo viên trung học cơ sở, trung học phổ thông, <<https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Thong-tu-12-2021-TT-BGDĐT-boi-duong-nghiep-vu-nguoi-co-nguyen-vong-giao-vien-trung-hoc-470288.aspx>>, truy cập ngày 01/8/2021.
16. Công văn số 2468/ĐHQN-ĐTĐH ngày 02 tháng 11 năm 2021 về việc TTSP1 năm học 2021 - 2022.
17. Công văn số 2480/ĐHQN-ĐTĐH ngày 04 tháng 11 năm 2021 về việc TTSP2 năm học 2021 - 2022.

Renovating the teaching practicum model of Quy Nhon University, Vietnam

Tran Quoc Tuan^{1,*} Nguyen Sy Duc², Nguyen Thi Hoa¹

¹*Faculty of Education, Quy Nhon University, Vietnam*

²*Faculty of Physical Education, Quy Nhon University, Vietnam*

Received: 08/02/2022; Accepted: 21/03/2022

ABSTRACT

Teaching practicum plays an important role in the training programs of professional schools and need to be updated and developed. Besides the advantages, the teaching practicum of Quy Nhon University in recent years still has some limitations. To implement the University's policy on improving the quality of teacher training, we conducted a study and suggested a teaching practicum model for the University. The article is a report on the research findings which focuses on clarifying the foundations for renewing the teaching practicum model of Quy Nhon University, designing a new teaching practicum model of the University, and offering suggestive solutions to effectively implement the new teaching practicum model of the University.

Keywords: *Renew, paradigm, teaching practicum, Quy Nhon University.*

*Corresponding author.

Email: tranquoctuan@qnu.edu.vn

Đổi mới mô hình thực tập sư phạm của Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam

Trần Quốc Tuấn^{1,*}, Nguyễn Sỹ Đức², Nguyễn Thị Hòa¹

¹Khoa Sư phạm, Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam

²Khoa Giáo dục thể chất, Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam

Ngày nhận bài: 08/02/2022; Ngày nhận đăng: 21/03/2022

TÓM TẮT

Thực hành, thực tập nghiệp vụ có vị trí quan trọng trong chương trình đào tạo của các nhà trường chuyên nghiệp, cần được cập nhật và phát triển hoàn thiện. Thực hiện chủ trương nâng cao chất lượng đào tạo nhóm ngành giáo viên, chúng tôi tiến hành nghiên cứu tài liệu văn bản, khảo sát thu thập thông tin từ thực tiễn và đề xuất mô hình thực tập sư phạm mới của Trường Đại học Quy Nhơn. Nội dung bài báo tập trung làm rõ các vấn đề chủ yếu, như cơ sở đổi mới mô hình thực tập sư phạm của Trường Đại học Quy Nhơn; thiết kế mô hình thực tập sư phạm mới và các giải pháp mang tính định hướng để thực hiện hiệu quả mô hình thực tập sư phạm mới của Nhà trường.

Từ khóa: Đổi mới, mô hình, thực tập sư phạm, Đại học Quy Nhơn.

1. MỞ ĐẦU

Thực hành, thực tập nghiệp vụ là hoạt động không thể thiếu trong chương trình đào tạo của các trường chuyên nghiệp. Đối với sinh viên ngành sư phạm, hoạt động thực hành, thực tập sư phạm (TTSP) cần được tổ chức ở trong và ngoài cơ sở đào tạo, được tiến hành song song với việc học tập lý thuyết và diễn ra trong suốt quá trình đào tạo từ năm thứ nhất đến năm thứ tư.¹⁻³ Tuy nhiên, hiện nay ở các trường cao đẳng, đại học có đào tạo giáo viên của nước ta nói chung, Trường Đại học Quy Nhơn nói riêng, trong chương trình đào tạo chưa đáp ứng với yêu cầu trên, hoạt động thực hành của các trường chủ yếu được tổ chức tại cơ sở đào tạo và hoạt động TTSP cũng chỉ được tiến hành vào 3 học kỳ cuối cùng của khóa học.^a

^a Xem Bảng 1: Mô hình TTSP tại các cơ sở đào tạo trong hệ thống ETEP ở Việt Nam.

Thực hiện Nghị quyết số 29-NQ/TW/2013 Hội nghị lần thứ 8 (khóa XI) về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo nước ta đáp ứng yêu cầu sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế, của Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam,⁴ Trường Đại học Quy Nhơn chủ trương đổi mới chương trình đào tạo theo hướng phát triển năng lực người học, giảm giờ lý thuyết, tăng cường hoạt động thực hành, thực tập ngoài cơ sở đào tạo; trong đó có đổi mới mô hình TTSP đối với nhóm ngành đào tạo giáo viên các cấp. Trên cơ sở nghiên cứu các tài liệu văn bản liên quan, tham khảo các mô hình TTSP của các trường ở trong và ngoài nước, khảo sát thực tiễn công tác TTSP của Nhà trường trong thời gian qua, chúng tôi thiết kế mô hình TTSP mới của Trường Đại học Quy Nhơn và đề xuất các giải pháp thực hiện mô hình TTSP mới này. Đó là những nội dung cơ bản của bài báo.

*Tác giả liên hệ chính.

Email: tranquoctuan@qnu.edu.vn

<https://doi.org/10.52111/qnjs.2022.16206>

66 | Tạp chí Khoa học - Trường Đại học Quy Nhơn, 2022, 16(2), 65-75

2. NỘI DUNG

2.1. Cơ sở đổi mới mô hình TTSP của Trường Đại học Quy Nhơn

Thứ nhất, nghiên cứu các chương trình đào tạo giáo viên nói chung và mô hình thực hành, TTSP nói riêng của các nước có nền giáo dục tiên tiến trên thế giới và khu vực,¹⁻³ như Mỹ, Đức, Pháp, Phần Lan, Australia, Nhật Bản, Trung Quốc, Singapore, Philippines,... cho thấy:

- Hầu hết các nước này đều coi trọng công tác thực hành, TTSP trong chương trình đào tạo giáo viên các cấp;

- Cơ sở đào tạo giáo viên của các nước này có mối quan hệ gắn bó chặt chẽ với cơ sở thực hành, TTSP và giáo viên ở các cơ sở này có vị trí, vai trò quan trọng trong việc hướng dẫn thực hành, TTSP cho sinh viên;

- Tùy theo trình độ đào tạo giáo viên (cao đẳng, đại học, cao học), nhưng thời lượng và số tín chỉ dành cho thực hành, TTSP bên ngoài cơ sở đào tạo là rất nhiều so với ở Việt Nam. Ví như: Bang California là không ít hơn 10 tuần đến 1 học kỳ và tối đa là cả năm học;¹ Phần Lan là 22 tín chỉ chia làm 4 đợt;² còn Singapore là 22 tuần cũng chia làm 4 đợt cho cả khóa học³...

- Thời điểm tổ chức thực hành, TTSP ở trường bên ngoài cơ sở đào tạo diễn ra từ năm thứ 1 đến năm thứ 4 (đối với mô hình đào tạo song song như Phần Lan, Singapore...);^{2,3} ở các năm thứ 3, 4 và 5 (đối với mô hình đào tạo nối tiếp như Mỹ, Pháp, Đức, Anh...);¹

- Sự gắn kết, phối hợp giữa giảng viên của trường đại học và giáo viên ở trường phổ thông trong việc hướng dẫn, đánh giá hoạt động thực hành, TTSP là rất chặt chẽ và có trách nhiệm...

Thứ hai, nghiên cứu chương trình đào tạo giáo viên nói chung và mô hình TTSP nói riêng của 8 cơ sở giáo dục (6 trường đại học sư phạm (ĐHSP), 1 trường đại học đa ngành và 1 học viện giáo dục) thuộc hệ thống ETEP ở Việt Nam hiện nay, số liệu thu được thể hiện ở Bảng 1:

Bảng 1. Mô hình TTSP của các cơ sở giáo dục trong hệ thống ETEP ở Việt Nam^b

Cơ sở giáo dục	TTSP 1			TTSP 2		
	Tín chỉ	Học kì	Thời lượng	Tín chỉ	Học kì	Thời lượng
Đại học Sư phạm Hà Nội ^{1c}	3	7	5 tuần	3	8	5 tuần
Đại học Sư phạm Hà Nội 2	3	5	5 tuần	5	8	7 tuần
Đại học Sư phạm - ĐH Đà Nẵng	2	7	3 tuần	4	8	8 tuần
Đại học Sư phạm - ĐH Thái Nguyên	2	5	3 tuần	3	8	7 tuần
Đại học Sư phạm - ĐH Huế	2	5	4 tuần	5	8	7 tuần
Đại học Vinh	1	5	2 tuần	5	8	8 tuần
Đại học Sư Phạm TP. Hồ Chí Minh	2	6	5 tuần	6	8	10 tuần
Học viện Quản lý Giáo dục	3	6	4 tuần	4	8	7 tuần

Qua Bảng 1 cho thấy:

- Các chương trình đào tạo ngành sư phạm của các cơ sở giáo dục giống nhau ở chỗ là đều cơ cấu thành hai học phần liên quan đến TTSP, đó là TTSP1 và TTSP2; tiến hành chủ yếu theo phương thức gửi thẳng và thời điểm diễn ra TTSP2 tại trường mầm non (MN), tiểu học (TH), trung học cơ sở (THCS) và trung học phổ thông (THPT) là học kỳ 8;

- Có sự khác nhau giữa các cơ sở giáo dục này về thời điểm tổ chức TTSP 1; về số tín chỉ (TC) và thời lượng tiến hành của từng đợt và cả 2 đợt TTSP. Cụ thể:

^b Nguồn: *Tham khảo các văn bản quy định về TTSP của các cơ sở đào tạo.*

^c Hiện nay đã gộp TTSP 1 và TTSP 2 nối tiếp nhau trong học kỳ 7 hoặc học kỳ 8.

+ Về thời điểm tổ chức TTSP1 vào học kỳ 5 có ĐHSP Hà Nội 2, ĐHSP Huế, ĐHSP Thái Nguyên và Đại học Vinh; học kỳ 5 và học kỳ 6 có ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh; học kỳ 6 có Học viện Quản lý giáo dục; học kỳ 7 có ĐHSP Đà Nẵng; học kỳ 7 hoặc 8 có ĐHSP Hà Nội.

+ Về thời lượng tiến hành TTSP1 kéo dài khoảng từ 2 đến 5 tuần; trong đó ít nhất là Đại học Vinh (2 tuần), nhiều nhất là ĐHSP Hà Nội, ĐHSP Hà Nội 2 và ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh (5 tuần).

+ Về số TC cho TTSP1 quy định từ 1 đến 3 tín chỉ; trong đó Đại học Vinh (1 TC); ĐHSP Đà Nẵng, ĐHSP Thái Nguyên, ĐHSP Huế và ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh (2 TC); ĐHSP Hà Nội, ĐHSP Hà Nội 2 và Học viện Quản lý giáo dục (3 TC).

+ Về số TC cho TTSP2 quy định từ 3 đến 6 TC; trong đó: ĐHSP Hà Nội và ĐHSP Thái Nguyên (3 TC); ĐHSP Đà Nẵng và Học viện Quản lý giáo dục (4 TC); ĐHSP Hà Nội 2, ĐHSP Huế và Đại học Vinh (5 TC); ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh (6 TC).

+ Về thời lượng dành cho TTSP2 khoảng từ 5 đến 10 tuần; trong đó: ĐHSP Hà Nội (5 tuần); ĐHSP Hà Nội 2, ĐHSP Thái Nguyên, ĐHSP Huế và Học viện Quản lý giáo dục (7 tuần); ĐHSP Đà Nẵng và Đại học Vinh (8 tuần); ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh (10 tuần).

+ Về tổng số TC và tổng thời lượng dành cho 2 đợt TTSP: ĐHSP Thái Nguyên (5 TC - 10 tuần); ĐHSP Hà Nội và Đại học Vinh (6 TC - 10 tuần); ĐHSP Đà Nẵng (6 TC - 11 tuần); ĐHSP Huế và Học viện Quản lý giáo dục (7 TC - 11 tuần); ĐHSP Hà Nội 2 (8 TC - 12 tuần); ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh (8 TC - 15 tuần).

- Việc tổ chức cho sinh viên sư phạm thực hành ngoài cơ sở giáo dục chưa được thực hiện thường xuyên (trừ một số cơ sở giáo dục có trường thực hành trực thuộc); mối quan hệ giữa cơ sở đào tạo giáo viên và cơ sở thực hành, TTSP chưa có sự gắn kết thực sự, đặc biệt là sự phối hợp giữa hai cơ sở này trong đào tạo, nghiên

cứu khoa học và hướng dẫn sinh viên thực hành, TTSP còn nhiều bất cập, hạn chế...

Từ nghiên cứu về mô hình TTSP của các trường trong hệ thống ETEP, cho thấy:

(1) Điểm khác biệt về mô hình TTSP giữa các cơ sở đào tạo giáo viên của Việt Nam chiếm nhiều hơn điểm giống nhau;

(2) Việc xác định thời lượng và số lượng TC cho TTSP của các cơ sở giáo dục chưa có sự thống nhất, khoa học và hợp lý. Có cơ sở giáo dục quy định thời lượng ít nhưng số TC thì nhiều; ngược lại có cơ sở giáo dục quy định số TC nhiều nhưng thời lượng thì ít;

(3) Chưa có sự thống nhất, cân đối về tỉ lệ số TC dành cho TTSP1 và TTSP2. Có cơ sở giáo dục thì quy định: 1 TC cho TTSP1 - 5 TC cho TTSP2 hoặc 2 - 6, 2 - 5; có cơ sở giáo dục thì quy định: 3 TC cho TTSP1 - 3 TC cho TTSP2 hoặc 2 - 3, 2 - 4, 3 - 4, 3 - 5;

(4) Có sự khác biệt nhiều so với các trường đại học trên thế giới và khu vực về thời điểm, thời lượng và số TC dành cho TTSP (Các cơ sở giáo dục của Việt Nam còn quá ít so với các trường trên thế giới và khu vực);

Thứ ba, căn cứ vào thực tiễn thực hiện công tác TTSP của Trường Đại học Quy Nhơn:

- Qua tìm hiểu lịch sử TTSP của Trường Đại học Quy Nhơn từ khi thành lập đến nay thì công tác này được tiến hành 2 lần cho mỗi khóa học (kiến tập sư phạm và thực tập sư phạm hay TTSP1 và TTSP2), nhưng về khối lượng, nội dung, thời lượng, thời điểm và địa điểm TTSP có nhiều thay đổi. Cụ thể:

+ Trước đây, TTSP1 (gọi là kiến tập sư phạm) được tổ chức tập trung theo đoàn vào học kỳ 2 năm thứ 2 ở trường THCS của tỉnh Bình Định từ 3 đến 4 tuần. Tuy nhiên, khoảng hơn 10 năm trở lại đây, việc TTSP1 lại không còn tổ chức tập trung theo đoàn, mà hình thành các nhóm sinh viên theo ngành học có sự hướng dẫn của giảng viên đại học đến dự giờ của giáo viên ở cơ sở thực tập từ 2 đến 3 tuần và tự thực hiện hợp rút kinh nghiệm với nhau; việc tìm hiểu về

nhà trường và tiếp cận với học sinh hầu như không thực hiện (có thời gian sinh viên vừa học ở trường đại học vừa đi dự giờ,...).

+ Thời lượng tổ chức TTSP2 có nhiều thay đổi, từ 1 năm học (khóa 1), xuống còn 1 học kì (khóa 2 đến khóa 10), rồi 12 tuần, 10 tuần, 6 tuần và hiện nay là 8 tuần;

+ Từ khóa 1 đến khóa 10, cả TTSP1 và TTSP2 đều tổ chức theo theo đoàn có giảng viên đại học làm trưởng đoàn quản lý sinh viên. Từ khóa 11 đến nay thì TTSP2 được tổ chức theo phương thức gửi thẳng, Nhà trường và giảng viên đại học được tổ chức đi thăm và dự giờ sinh viên thực tập theo quy định.

- Qua nghiên cứu các báo cáo tổng kết về công tác TTSP và khảo sát các đối tượng là cán bộ quản lí ở các trường MN, TH và THPT, giảng viên và cựu sinh viên ngành sư phạm Trường Đại học Quy Nhơn về mô hình TTSP hiện hành của Nhà trường, cho thấy:

+ Đa số ý kiến đồng thuận cao về TTSP2, có thể tăng thêm một ít khối lượng công việc và số tín chỉ để cho sinh viên được thực hành rèn luyện nhiều hơn và có trách nhiệm cao hơn trong quá trình thực tập này.

+ Đa số ý kiến chưa đồng thuận về phương thức tổ chức TTSP1 (bởi vì, nhiều nội dung của TTSP1 thực hiện không triệt để, nhất là nội dung tìm hiểu về học sinh và nhà trường MN/TH/THPT; hiệu quả của TTSP1 đạt được còn thấp, sinh viên chủ yếu dự giờ và nhận xét, đánh giá giờ dạy của giáo viên, còn các nhiệm vụ khác chưa thực hiện đến nơi đến chốn,...).

+ Trong TTSP2 sinh viên gặp nhiều khó khăn, nhất là năng lực giao tiếp với học sinh, năng lực xây dựng kế hoạch giáo dục, kế hoạch chủ nhiệm lớp,... còn nhiều hạn chế. Nguyên nhân là do trong phương thức tổ chức TTSP1 hiện nay sinh viên chưa được trải nghiệm về những nội dung này,...

+ Mô hình TTSP của nhà trường hiện nay, bên cạnh những ưu điểm còn có một số bất cập (nhất là TTSP1), phần lớn các đối tượng được khảo sát cho rằng, cần thiết phải đổi mới mô

hình TTSP của nhà trường theo hướng tăng thời lượng và số tín chỉ; còn phương thức tổ chức thì cần có sự cải tiến cho hợp lí hơn nhằm nâng cao năng lực tay nghề cho sinh viên sư phạm, gắn đào tạo với thực tiễn giáo dục.

Thứ tư, căn cứ vào Quy định Chuẩn nghề nghiệp của giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông, ban hành kèm theo Thông tư số 20/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo⁵ ngày 22 tháng 8 năm 2018 và căn cứ vào Chương trình Giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể 2018, ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ Giáo dục và Đào tạo.⁶ Trong hai văn bản này có nhiều điểm nhấn mạnh đến phát triển năng lực toàn diện của người giáo viên, đặc biệt năng lực chuyên môn, nghiệp vụ và giáo dục cần được quan tâm đúng mức.

Thứ năm, căn cứ vào Chương trình Bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm cho người có bằng cử nhân chuyên ngành phù hợp có nguyện vọng trở thành giáo viên tiểu học, THCS, THPT, ban hành kèm theo Thông tư số 11/2021/TT-BGDĐT⁷ và Thông tư số 12/2021/TT-BGDĐT⁸ ngày 5/4/2021 của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Theo quy định của hai chương trình này, người học ngoài việc học tập các học phần lý thuyết và thực hành tại cơ sở giáo dục được phép bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm cho người có bằng cử nhân trở thành giáo viên, còn có 3 học phần bắt buộc với tổng số là 6 TC mà 100% thời lượng được tổ chức thực hành, thực tập tại trường phổ thông, thể hiện ở Bảng 2:

Bảng 2. Các học phần thực hành, thực tập^d

TT	Tên học phần	Số TC	Thời lượng thực hiện
1	Thực hành kĩ năng giáo dục	2	4 buổi/tuần x 5 tuần
2	Thực tập sư phạm 1	2	5 ngày/tuần x 5 tuần
3	Thực tập sư phạm 2	2	5 ngày/tuần x 5 tuần

^d Nguồn: Thông tư số 12/2021/TT-BGDĐT ngày 5/4/2021 của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

Qua Bảng 2 cho thấy:

+ Số TC dành cho thực hành, TTSP ngoài cơ sở giáo dục là 6 trên tổng số 34 TC của chương trình bồi dưỡng, chiếm tỉ lệ 17,65%. Trong khi số TC dành cho TTSP ngoài cơ sở giáo dục của Trường Đại học Quy Nhơn hiện nay là 6 trên tổng số 138 TC của chương trình đào tạo, chiếm tỉ lệ 7,25%.

+ Nếu tính riêng về chuyên ngành thì số TC dành cho thực hành, TTSP ngoài cơ sở giáo dục là 6 trên tổng số 17 TC của chương trình bồi dưỡng, chiếm tỉ lệ 35,30%.

2.2. Thiết kế mô hình TTSP mới của Trường Đại học Quy Nhơn

Kế thừa có chọn lọc mô hình thực hành, TTSP ngoài cơ sở đào tạo giáo viên của các nước trên thế giới, khu vực và Việt Nam; khắc phục những hạn chế, bất cập của mô hình TTSP hiện hành của nhà trường, chúng tôi đề xuất mô hình TTSP mới cho sinh viên nhóm ngành đào tạo giáo viên của Trường Đại học Quy Nhơn tại các trường MN/TH/THCS/THPT.^e

2.2.1. Các nguyên tắc cần tuân thủ khi thiết kế mô hình TTSP mới

Khi thiết kế mô hình TTSP mới của Trường Đại học Quy Nhơn, theo chúng tôi cần đảm bảo các nguyên tắc cơ bản sau:

- Phải đảm bảo tính khách quan khoa học. Mô hình TTSP được thiết kế của Nhà trường phải xuất phát từ những cơ sở lý luận và thực tiễn xác đáng, tránh chủ quan, áp đặt.

- Phải đảm bảo tính thực tiễn, phù hợp với tình hình giáo dục ở Việt Nam nói chung, của Trường Đại học Quy Nhơn nói riêng để khi triển khai thực hiện có tính khả thi, đạt hiệu quả.

- Phải đảm bảo tính kế thừa và phát triển. Mô hình TTSP mới của Nhà trường được thiết kế phải kế thừa những ưu điểm của mô hình hiện nay của các trường đại học ở Việt Nam và của Trường Đại học Quy Nhơn; đồng thời cũng cập

nhật mô hình TTSP của các nước tiên tiến trên thế giới và khu vực.

- Phải tăng cường hoạt động thực hành, trải nghiệm cho sinh viên sư phạm tại các cơ sở thực tập ở trường MN/TH/THCS/THPT nhằm nâng cao năng lực giao tiếp, năng lực xã hội, năng lực giáo dục và năng lực giảng dạy đáp ứng Chuẩn nghề nghiệp mới.

- Phải tạo sự liên kết chặt chẽ, thực chất giữa trường đại học với các trường MN/TH/THCS/THPT trong đào tạo, bồi dưỡng giáo viên; đặc biệt là sự phối hợp giữa giảng viên đại học với giáo viên MN/TH/THCS/THPT cùng hướng dẫn, rèn luyện năng lực nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm.

2.2.2. Khái quát về mô hình TTSP mới

Mô hình TTSP mới của Trường Đại học Quy Nhơn được chúng tôi thiết kế áp dụng cho sinh viên nhóm ngành đào tạo giáo viên gồm 3 học phần, 10 TC, thể hiện ở Bảng 3:

Bảng 3. Các học phần của mô hình TTSP mới

TT	Tên học phần	Số TC	Thời điểm	Thời lượng
1	Trải nghiệm giáo dục ở trường MN/TH/THCS/THPT	1	Kì 5	10 buổi
2	Kiến tập sư phạm ở trường MN/TH/THCS/THPT	3	Kì 7	4 hoặc 5 tuần tập trung
3	Thực tập sư phạm ở trường MN/TH/THCS/THPT	6	Kì 8	8 hoặc 9 tuần tập trung

Qua Bảng 3 cho thấy, các học phần của mô hình TTSP mới tạo thành một chỉnh thể trong việc hình thành và phát triển năng lực thực hành nghề nghiệp cho sinh viên theo tiến trình từ thấp đến cao, từ bộ phận đến toàn bộ. Cụ thể:

- Học phần *Trải nghiệm giáo dục* giúp sinh viên bước đầu tiếp cận với nhà trường MN/TH/THCS/THPT thông qua một số hoạt động liên quan đến công tác chủ nhiệm lớp; qua đó tìm hiểu, nghiên cứu về hành vi của học sinh.

^e MM hoặc TH hoặc THCS hoặc THPT.

- Học phần *Kiến tập sư phạm* giúp sinh viên trực tiếp tìm hiểu, quan sát các hoạt động ở nhà trường MN/TH/THCS/THPT, chủ yếu là thực tập về nội dung giáo dục dưới sự hướng dẫn của giáo viên; qua đó bước đầu hình thành tình cảm, đạo đức, tác phong và năng lực hoạt động nghề nghiệp.

- Học phần *Thực tập sư phạm* giúp sinh viên trực tiếp tìm hiểu, quan sát các hoạt động ở nhà trường MN/TH/THCS/THPT, chủ yếu là thực tập về nội dung giảng dạy; qua đó cơ bản hình thành tình cảm, đạo đức, tác phong và năng lực hoạt động nghề nghiệp.

2.2.3. Mô tả các học phần TTSP mới

a. Học phần 1

Trải nghiệm giáo dục ở trường MN/TH/THCS/THPT (01 TC).

1) Học phần đã học: Tâm lý học, Giáo dục học, Giao tiếp sư phạm.

2) Yêu cầu cần đạt:

- Xây dựng được kế hoạch công tác chủ nhiệm lớp MN/TH/THCS/THPT.

- Tiếp cận tìm hiểu đặc điểm học sinh MN/TH/THCS/THPT của lớp chủ nhiệm; tổ chức được một giờ sinh hoạt lớp chủ nhiệm ở trường MN/TH/THCS/THPT; thiết kế và tổ chức được hoạt động giáo dục cho học sinh MN/TH/THCS/THPT.

- Quan sát, nhận biết được hành vi học sinh MN/TH/THCS/THPT trong lớp; nhận diện được đặc điểm tâm lý của tập thể lớp, nhận diện các cá nhân hoặc nhóm học sinh MN/TH/THCS/THPT có nhu cầu được hỗ trợ tâm lý học đường và lập kế hoạch hỗ trợ tâm lý học đường cho học sinh.

- Sẵn sàng chia sẻ kinh nghiệm, hỗ trợ người học trong học tập và trong cuộc sống; cam kết nuôi dưỡng và phát huy tiềm năng của từng đối tượng người học.

3) Nội dung cơ bản:

- Chuẩn bị thực tập (1 buổi):

+ Tìm hiểu yêu cầu, nội dung trải nghiệm giáo dục ở trường MN/TH/THCS/THPT và các tiêu chí đánh giá tương ứng;

+ Lập kế hoạch thực hiện các nhiệm vụ trải nghiệm giáo dục và hoàn thành các sản phẩm theo kế hoạch.

- Tổ chức các hoạt động trải nghiệm ở trường MN/TH/THCS/THPT theo 4 nhóm kỹ năng giáo dục tại lớp chủ nhiệm.

+ Trải nghiệm công tác chủ nhiệm lớp;

+ Trải nghiệm tổ chức các hoạt động liên quan đến giáo dục;

+ Trải nghiệm quản lý hành vi của người học trong lớp học;

+ Trải nghiệm tư vấn và hỗ trợ người học.

4) Phương thức tiến hành:

- Thời điểm: Nửa đầu học kì 5.

- Địa bàn: Thành phố Quy Nhơn.

- Sinh viên vừa học tại trường đại học vừa đến cơ sở thực tập, mỗi tuần 1 buổi vào đầu tuần hoặc cuối tuần (tổng cộng 10 buổi, trong đó có 1 buổi chuẩn bị thực tập, 6 buổi tiến hành trải nghiệm ở cơ sở thực tập MN/TH/THCS/THPT và 4 buổi hoàn thành bài tập nghiên cứu).

- Công tác chuẩn bị và hoàn thành bài tiểu luận được thực hiện tại trường đại học do giảng viên hướng dẫn. Nếu học viên không hoàn thành bản kế hoạch thì sẽ không được tham gia phần thực tập ở trường MN/TH/THCS/THPT.

- Tổ chức theo đoàn khoảng 40 - 50 sinh viên, không phân biệt chuyên ngành cho mỗi cơ sở thực tập. Riêng ngành giáo dục MN có thể tổ chức đoàn có số lượng sinh viên ít hơn.

- Trưởng đoàn là giảng viên đại học làm việc bán thời gian.

5) Đánh giá:

- Tỷ lệ đánh giá: Lập kế hoạch (10%), trải nghiệm kỹ năng (50%) và tiểu luận (40%).

- Tham gia đánh giá: Giảng viên đại học là trưởng đoàn và giáo viên làm chủ nhiệm ở trường MN/TH/THCS/THPT.

*b. Học phần 2***Kiến tập sư phạm ở trường MN/TH/THCS/THPT (03 TC).**

1) Học phần đã học: Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm MN/TH/THCS/THPT ở trường đại học, Trải nghiệm giáo dục ở trường MN/TH/THCS/THPT.

2) Yêu cầu cần đạt:

Sau khi hoàn thành học phần KTSP tại cơ sở thực tập, sinh viên **cơ bản** hình thành tình cảm nghề nghiệp, đạo đức, tác phong và năng lực hoạt động nghề nghiệp trong thực tiễn giáo dục MN/TH/THCS/THPT; đáp ứng được **hầu hết** các mục tiêu cụ thể trong Chương trình đào tạo giáo viên MN/TH/THCS/THPT.

3) Nội dung cơ bản:

- Thực tập về nội dung giáo dục ở trường MN/TH/THCS/THPT.

+ Tìm hiểu thực tiễn giáo dục ở cơ sở thực tập; các công việc, hồ sơ, sổ sách mà giáo viên MN/TH/THCS/THPT cần thực hiện.

+ Khai thác hồ sơ người học, tìm hiểu học sinh lớp chủ nhiệm; xây dựng kế hoạch công tác chủ nhiệm lớp hàng tuần và cả đợt.

+ Tham gia quản lý nề nếp học tập của lớp chủ nhiệm, viết báo cáo tình hình lớp chủ nhiệm hàng tuần.

+ Xây dựng kế hoạch và tổ chức 3 giờ sinh hoạt lớp và 1 hoạt động trải nghiệm.

- Thực tập về nội dung dạy học ở trường MN/TH/THCS/THPT.

+ Tìm hiểu về kế hoạch giáo dục chung của nhà trường.

+ Tham gia sinh hoạt chuyên môn; tìm hiểu công việc của tổ, nhóm chuyên môn.

+ Xây dựng kế hoạch dạy học của cá nhân hàng tuần và cả đợt.

+ Quan sát và nhận xét 2 giờ dạy học mẫu của giáo viên.

+ Xây dựng kế hoạch bài dạy (giáo án) và thực hiện 2 giờ dạy học.

4) Phương thức tiến hành:

- Thời điểm: Nửa sau học kì 7.

- Địa bàn: Đối với ngành MN/TH/THCS tiến hành ở thành phố Quy Nhơn. Đối với THPT có thể mở rộng thêm ra địa bàn các huyện, thị xã gần thành phố Quy Nhơn.

- Sinh viên tổ chức theo đoàn và gửi thẳng đến cơ sở thực tập trong thời gian 4 - 5 tuần.

- Trưởng đoàn là giảng viên đại học làm việc bán thời gian.

5) Đánh giá kết quả:

- Tỷ lệ đánh giá: Thực tập giáo dục (60%), thực tập dạy học (40%).

- Thành viên đánh giá: Giáo viên cơ sở kiến tập sư phạm và giảng viên đại học làm trưởng đoàn cùng đánh giá.

*c. Học phần 3***Thực tập sư phạm ở trường MN/TH/THCS/THPT (06 TC).**

1) Học phần đã học: Kiến tập sư phạm ở trường MN/TH/THCS/THPT.

2) Yêu cầu cần đạt:

Sau khi hoàn thành học phần TTSP tại cơ sở thực tập, sinh viên **phát triển** tình cảm, đạo đức, tác phong và năng lực hoạt động nghề nghiệp trong thực tiễn giáo dục ở trường MN/TH/THCS/THPT; đáp ứng được **đầy đủ** các mục tiêu cụ thể của Chương trình đào tạo giáo viên MN/TH/THCS/THPT. Trên cơ sở đó, giúp sinh viên tự đánh giá và cơ sở đào tạo giáo viên (trường/khoa sư phạm) đánh giá năng lực hoạt động nghề nghiệp của sinh viên trước khi cấp bằng tốt nghiệp cử nhân sư phạm MN/TH/THCS/THPT cho sinh viên.

3) Nội dung cơ bản:

- Thực tập về nội dung giáo dục ở trường MN/TH/THCS/THPT.

+ Tham gia các hoạt động của cộng đồng giáo viên, Đội Thiếu niên/Đoàn Thanh niên và các hoạt động cộng đồng gắn với giáo dục.

+ Xây dựng kế hoạch công tác chủ nhiệm lớp hàng tuần và cả đợt.

+ Quản lí nề nếp học tập; viết báo cáo tình hình lớp chủ nhiệm hàng tuần.

+ Khuyến khích, hỗ trợ người học tham gia các hoạt động giáo dục trong nhà trường và các hoạt động cộng đồng gắn với giáo dục.

+ Xây dựng kế hoạch và tổ chức 02 giờ sinh hoạt lớp và 02 hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

+ Thực hiện các nhiệm vụ thực tập giáo dục tự chọn, như tham gia tư vấn, tham vấn, hỗ trợ tâm lí học đường; tham gia giáo dục người học có hành vi không mong đợi; tham gia thúc đẩy phong trào, hoạt động Đội/Đoàn của lớp chủ nhiệm; hỗ trợ hoạt động của các câu lạc bộ...

- Thực tập về nội dung dạy học ở trường MN/TH/THCS/THPT.

+ Tham gia sinh hoạt chuyên môn với tổ, nhóm; tìm hiểu các công việc của tổ, nhóm chuyên môn.

+ Xây dựng kế hoạch thực tập dạy học hàng tuần và cả đợt.

+ Quan sát và nhận xét 06 giờ dạy học mẫu của giáo viên.

+ Xây dựng kế hoạch bài dạy (giáo án) và thực hiện 06 giờ dạy học.

+ Thực hiện các nhiệm vụ thực tập dạy học tự chọn, như phụ đạo cho người học có học lực trung bình, yếu; chế tạo đồ dùng dạy học tự làm; tổ chức hoạt động giáo dục STEM; tham gia hướng dẫn tự học.

4) Phương thức tiến hành:

- Thời điểm: Học kì 8.

- Địa bàn: Đối với các ngành MN/TH/THCS chủ yếu là thành phố Quy Nhơn và có thể mở rộng địa bàn ra các huyện: Tuy Phước,

An Nhơn, Vân Canh. Đối với THPT chủ yếu là địa bàn các tỉnh: Bình Định, Quảng Ngãi, Phú Yên và Gia Lai.

- Sinh viên tổ chức theo đoàn và gửi thẳng đến trường MN/TH/THCS/THPT để thực tập tập trung trong thời gian 8 - 9 tuần.

- Trưởng đoàn là giảng viên đại học làm việc bán thời gian.

5) Đánh giá kết quả:

- Tỷ lệ đánh giá: Thực tập giáo dục (40%), thực tập dạy học (60%).

- Thành viên đánh giá: Giáo viên cơ sở TTSP và giảng viên đại học làm trưởng đoàn cùng đánh giá.

2.3. Các giải pháp thực hiện mô hình TTSP mới của Trường Đại học Quy Nhơn

So với mô hình TTSP hiện hành thì mô hình TTSP mới của Trường Đại học Quy Nhơn do chúng tôi đề xuất có những thay đổi về cơ bản; đặc biệt là thay đổi về các đợt TTSP (từ 2 đợt lên 3 đợt), thay đổi về thời lượng và số TC dành cho TTSP (từ 11 tuần hiện nay lên 14 - 15 tuần tập trung, từ 6 TC lên 10 TC) và phương thức tiến hành (từ 1 đợt tập trung lên 2 đợt tập trung),... Vì vậy, để triển khai thực hiện mô hình TTSP mới này đạt hiệu quả, chúng tôi nêu lên một số giải pháp mang tính định hướng sau:

Thứ nhất, tiến hành rà soát, điều chỉnh chương trình đào tạo các ngành sư phạm

- So với mô hình TTSP hiện hành thì mô hình TTSP mới tăng 4 TC. Trong trường hợp, nếu tổng số TC của chương trình đào tạo vẫn giữ nguyên 138 TC thì số tín chỉ này sẽ lấy từ đâu? Theo chúng tôi, để phù hợp với quỹ thời gian quy định của nhà trường, số TC này có thể chuyển đổi từ các học phần sau:

+ Lấy từ học phần **Khởi nghiệp** (2 tín chỉ), vì sinh viên sư phạm khi vào ngành này đã có sự lựa chọn kĩ lưỡng và những nội dung khởi nghiệp của ngành sư phạm được đề cập trong các học phần tâm lí học, giáo dục học, lý luận và phương pháp dạy học bộ môn...

+ Giảm số TC trong các học phần thực tế chuyên môn và thực hành nghiệp vụ tại trường đại học, vì nếu tăng số TC và thời lượng TTSP ngoài trường thì giảm thời gian thực hành tại cơ sở đào tạo cũng là hợp lí.

- Thay học phần: *Kỹ năng giao tiếp* thành học phần *Giao tiếp sư phạm*, vì những nội dung này liên quan rất nhiều đối với đặc thù ngành sư phạm và các học phần TTSP mới.

- Điều chỉnh, thiết kế lại các học phần lý luận và phương pháp dạy học bộ môn cho thống nhất giữa các ngành sư phạm, chú ý tăng giờ thực hành, giảm giờ lý thuyết. Mỗi học phần thuộc loại này, số giờ thực hành chiếm tỉ lệ ít nhất là 1/3 so với tổng số.

Thứ hai, xây dựng lại kế hoạch giảng dạy toàn khóa và từng học kỳ cho phù hợp với mô hình TTSP mới. Vì số đợt, thời điểm và thời lượng TTSP có thay đổi, cho nên:

- Các học phần Tâm lí học, Giáo dục học và Giao tiếp sư phạm phải sắp xếp học xong trước học kỳ 5.

- Các học phần lý luận và phương pháp dạy học bộ môn (trừ các học phần chuyên đề phương pháp dạy học) và Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm 1 phải sắp xếp học trước học kỳ 7.

- Tăng số TC phân phối của các học kỳ năm thứ nhất, hai và ba lên từ 1 đến 2 TC/học kỳ để năm thứ tư sinh viên có thời gian đi TTSP bên ngoài cơ sở đào tạo nhiều hơn.

Thứ ba, xác định địa bàn và địa điểm TTSP cho phù hợp với mô hình TTSP mới. Vì số đợt và phương thức tổ chức TTSP mới có thay đổi, cho nên để tránh tình trạng gây áp lực đối với cơ sở thực tập, nhà trường cần chủ động trong việc lựa chọn địa bàn và địa điểm.

- Tiến hành thiết lập hệ thống mạng lưới các cơ sở TTSP làm vệ tinh cho nhà trường, đặc biệt là các trường thuộc thành phố Quy Nhơn. Bởi vì, mô hình TTSP mới có 3 đợt, trong đó 2 đợt TTSP tập trung cho nên có trường tại thành phố Quy Nhơn mỗi năm phải tiếp nhận nhiều

đoàn TTSP. Do đó, theo chúng tôi các trường ở địa bàn thành phố Quy Nhơn ưu tiên cho thực tập về *Trải nghiệm giáo dục* và *Kiến tập sư phạm*, còn *Thực tập sư phạm* thì chọn địa bàn ngoài thành phố Quy Nhơn và các tỉnh khác.

- Đối với cơ sở TTSP cho sinh viên MN, TH và THCS nếu cần chỉ chọn địa bàn thành phố Quy Nhơn, vì số lượng của loại trường này nhiều. Ngược lại, ở thành phố Quy Nhơn chỉ có 5 trường THPT nhưng số lượng sinh viên sư phạm thuộc loại hình này thì đông, cho nên ưu tiên cho thực tập học phần *Trải nghiệm giáo dục*, còn thực tập học phần *Kiến tập sư phạm* và *Thực tập sư phạm* chủ yếu là mở rộng ra các địa bàn bên ngoài thành phố Quy Nhơn.

- Trước mắt, Nhà trường có thể ký kết hợp tác và hỗ trợ kinh phí đối với một số trường trong địa bàn để sinh viên và giảng viên có điều kiện tiếp cận với học sinh và nhà trường phục vụ cho việc thực tập đối với học phần *Trải nghiệm giáo dục*. Nhưng về lâu dài, Nhà trường cần phải nhanh chóng xây dựng đề án thành lập trường thực hành giáo dục đa cấp, vừa thuận lợi cho việc triển khai thực tập học phần *Trải nghiệm giáo dục*, vừa tạo điều kiện cho giảng viên đại học tiếp cận với loại hình giáo dục MN và giáo dục phổ thông.

- Hiện số lượng sinh viên các ngành sư phạm THPT không đồng đều, đông nhất là ngành tiếng Anh. Vì vậy, nếu tổ chức TTSP theo đoàn đầy đủ các ngành thì sẽ có đoàn số lượng sinh viên ngành tiếng Anh rất đông, gây khó khăn cho trường THPT bố trí giảng viên hướng dẫn giảng dạy... Vì vậy, khoa/trường có thể định hướng sinh viên sư phạm tiếng Anh chọn trường TH hoặc THCS để TTSP.

Thứ tư, mô hình TTSP mới sẽ được bắt đầu áp dụng đối với khóa 45 của Nhà trường. Các khoa đào tạo giảng viên phối hợp với Phòng Đào tạo đại học tiến hành hoàn thiện đề cương chi tiết các học phần TTSP (M4) và chỉnh sửa, xây dựng các văn bản quy định cụ thể về TTSP.

3. KẾT LUẬN

Hoạt động TTSP có tầm quan trọng đặc biệt đối với việc đào tạo sinh viên các ngành sư phạm. Tuy nhiên, trải qua một thời gian dài Bộ Giáo dục và Đào tạo không có những văn bản chỉ đạo cho các cơ sở đào tạo giáo viên về vấn đề này. Hiện nay, các cơ sở đào tạo giáo viên ở nước ta triển khai thực hiện hoạt động TTSP không thống nhất; đặc biệt là rất khác so với mô hình đào tạo giáo viên ở các nước trên thế giới.

Trường Đại học Quy Nhơn là một trong những cơ sở tham gia đào tạo giáo viên từ năm 1978 và hiện nay vẫn được Bộ Giáo dục và Đào tạo tiếp tục giao nhiệm vụ đào tạo giáo viên từ MN đến TH, THCS và THPT. Vì vậy, việc phát triển chương trình đào tạo nói chung, đổi mới mô hình TTSP nói riêng là việc làm thiết thực, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo đội ngũ giáo viên, thực hiện có hiệu quả Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

Mô hình TTSP mới của Trường Đại học Quy Nhơn mà nhóm nghiên cứu đề xuất, được dựa trên cơ sở lý luận và thực tiễn, tham khảo và kế thừa mô hình TTSP của các cơ sở đào tạo giáo viên trong và ngoài nước.

Lời cảm ơn

Nghiên cứu này được thực hiện trong khuôn khổ đề tài khoa học công nghệ cấp cơ sở của Trường Đại học Quy Nhơn với mã số T2020.697.45.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Vũ Quốc Chung, Cart J. Trexler, Nguyễn Văn Cường. *Giới thiệu mô hình đào tạo giáo viên trung học phổ thông và trung cấp chuyên nghiệp ở một số quốc gia và bài học kinh nghiệm (Tái bản lần thứ nhất có chỉnh lí, bổ sung)*, Nxb Giáo dục, Hà Nội, 2012.
2. OECD (2014) Finland: a non-competitive education for competitive economy, <<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264190672-9-en.pdf?expires=1643239451&id=id&accname=guest&checksum=3B6109C5BD91130EE403D5DE07D7D447>>, truy cập ngày 02 tháng 3 năm 2021.

3. O. Tan, W. Liu, & E. Low. *Teacher education in the 21st century: Singapore's evolution and renovation*, Springer Nature Singapore Pte Ltd, Singapore, 2017.
4. Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam. *Nghị quyết số 29-NQ/TW/2013 Hội nghị lần thứ 8 (khóa XI) về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo nước ta đáp ứng yêu cầu sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, 2013.
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo. *Quy định Chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông* (Ban hành kèm theo Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT ngày 22 tháng 8 năm 2018 của Bộ Giáo dục và Đào tạo), Hà Nội, 2018.
6. Bộ Giáo dục và Đào tạo. *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ Giáo dục và Đào tạo), Hà Nội, 2018.
7. Bộ Giáo dục và Đào tạo. *Chương trình và thực hiện bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm cho người có bằng cử nhân chuyên ngành phù hợp có nguyện vọng trở thành giáo viên tiểu học* (Ban hành kèm theo Thông tư số 11/2021/TT-BGDĐT ngày 5 tháng 4 năm 2021 của Bộ Giáo dục và Đào tạo), Hà Nội, 2021.
8. Bộ Giáo dục và Đào tạo. *Chương trình và thực hiện bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm cho người có bằng cử nhân chuyên ngành phù hợp có nguyện vọng trở thành giáo viên trung học cơ sở, trung học phổ thông* (Ban hành kèm theo Thông tư số 12/2021/TT-BGDĐT ngày 5 tháng 4 năm 2021 của Bộ Giáo dục và Đào tạo), Hà Nội, 2021.

The impact of factors on the efficiency of internal control system at commercial banks in Binh Dinh province

Le Thi Thanh My*, Vo Hong Ha, Doan Dang Quan

Faculty of Economics and Accounting, Quy Nhon University, Vietnam

Received: 29/12/2021; Accepted: 21/03/2022

ABSTRACT

This study was conducted with the aim to identify and measure factors affecting the effectiveness of the internal control system at commercial banks in Binh Dinh province. Using mixed research method including qualitative and quantitative with managers and internal control staffs currently working at commercial banks in Binh Dinh province as the survey respondents, the results have indicated six influencing factors, the strongest of which is control activities, followed by the factor of supervision, control environment, risk assessment, information and communication and finally information technology.

Keywords: *Internal control, effectiveness, commercial banks.*

*Corresponding author:

Email: lethithanhmy@qnu.edu.vn

Tác động của các nhân tố đến sự hữu hiệu của hệ thống kiểm soát nội bộ tại các ngân hàng thương mại trên địa bàn tỉnh Bình Định

Lê Thị Thanh Mỹ*, Võ Hồng Hà, Đoàn Đăng Quân

Khoa Kinh tế và Kế toán, Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam

Ngày nhận bài: 29/12/2021; Ngày nhận đăng: 21/03/2022

TÓM TẮT

Nghiên cứu này được thực hiện nhằm mục tiêu xác định và đo lường các nhân tố ảnh hưởng đến sự hữu hiệu của hệ thống kiểm soát nội bộ (HTKSNB) tại các ngân hàng thương mại (NHTM) trên địa bàn tỉnh Bình Định. Bằng phương pháp nghiên cứu hỗn hợp bao gồm định tính và định lượng, với đối tượng tham gia khảo sát là các nhà quản lý, các nhân viên KSNB hiện đang làm việc tại các NHTM trên địa bàn tỉnh Bình Định, kết quả nghiên cứu đã chỉ ra có 6 nhân tố ảnh hưởng, trong đó ảnh hưởng mạnh nhất là nhân tố Hoạt động kiểm soát, tiếp đến là nhân tố Giám sát, Môi trường kiểm soát, Đánh giá rủi ro, Thông tin và truyền thông và cuối cùng là Công nghệ thông tin.

Từ khóa: Kiểm soát nội bộ, sự hữu hiệu, ngân hàng thương mại.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Ngân hàng thương mại (NHTM) được xem là một trong những kênh cung cấp vốn quan trọng đối với nền kinh tế, đặc biệt là đối với các nước đang phát triển như ở Việt Nam. Ngân hàng giữ cho dòng vốn của nền kinh tế được lưu thông, góp phần bôi trơn cho các hoạt động sản xuất, kinh doanh được diễn ra được thường xuyên, liên tục. Tuy nhiên, trong quá trình hoạt động kinh doanh, các NHTM luôn phải đối mặt với những rủi ro, thách thức, đe dọa đến việc đạt mục tiêu đề ra. Do vậy, vấn đề đặt ra là cần phải có công cụ để có thể kiểm soát các rủi ro này. Một trong những công cụ quản trị rủi ro được xem là hiệu quả nhất đó chính là thiết lập hệ thống kiểm soát nội bộ (HTKSNB) hữu hiệu trong ngân hàng.

Nhờ vị trí giao thông thuận lợi, điều kiện tự nhiên phong phú, cơ sở hạ tầng được chính quyền tỉnh đầu tư nâng cấp mà hiện nay trên địa bàn tỉnh đã có những khu công nghiệp có quy mô lớn, thu hút nhiều nhà đầu tư tìm đến với Bình Định, giúp cho hoạt động kinh tế đi lên. Nhận thấy tiềm năng phát triển kinh tế về nhiều mặt, nhiều ngân hàng đã mở rộng mạng lưới chi nhánh của mình tại tỉnh Bình Định. Tuy nhiên, trong những năm gần đây, cùng với những khó khăn của nền kinh tế thế giới và cả nước nói chung, đặc biệt là ảnh hưởng từ đại dịch COVID-19, hoạt động kinh doanh của các NHTM trên địa bàn tỉnh Bình Định cũng gặp không ít khó khăn. Mặt khác, do năng lực quản trị, điều hành, trình độ chuyên môn còn thấp cộng với những nguyên

*Tác giả liên hệ chính.

Email: lethithanhmy@qnu.edu.vn

nhân khách quan khác nên vẫn tồn tại những yếu kém và rủi ro trong hoạt động kinh doanh. Bên cạnh việc hoàn thiện các biện pháp kỹ thuật nghiệp vụ thì việc tìm ra các nhân tố, cũng như đánh giá mức độ tác động của các nhân tố đến sự hữu hiệu của HTKSNB trong các NHTM trên địa bàn tỉnh Bình Định. Từ đó có cơ sở đưa ra các giải pháp nhằm nâng cao sự hữu hiệu của HTKSNB để có thể tăng cường năng lực quản lí, hạn chế những rủi ro, đảm bảo các NHTM trên địa bàn hoạt động có hiệu quả là một yêu cầu mang tính cấp thiết.

2. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU

Trên thế giới cũng như ở Việt Nam, đã có nhiều tác giả nghiên cứu về sự hữu hiệu của HTKSNB và các nhân tố ảnh hưởng đến sự hữu hiệu của HTKSNB ở nhiều khía cạnh khác nhau. Sau đây là một số công trình tiêu biểu:

2.1. Các nghiên cứu ngoài nước

Dựa trên khuôn mẫu của COSO, Sultana và cộng sự¹ đã thực hiện nghiên cứu thực nghiệm từ 6 ngân hàng tư nhân niêm yết ở Bangladesh, nhằm mục đích đánh giá sự hữu hiệu của HTKSNB để xác định khả năng đảm bảo hoạt động của đơn vị có phù hợp với mục tiêu đề ra hay không. Nhóm tác giả đã dựa theo khuôn khổ về HTKSNB theo báo cáo COSO, trong đó các biến độc lập là các thành phần của HTKSNB. Kết quả nghiên cứu đã chỉ ra rằng các thành phần của HTKSNB đều có tác động đến từng mục tiêu kiểm soát của các ngân hàng, điều này có nghĩa là khi từng thành phần trong HTKSNB hoạt động hữu hiệu thì sẽ đảm bảo hợp lý các mục tiêu kiểm soát và vì thế đảm bảo sự hữu hiệu của HTKSNB.

Salehi và cộng sự² đã thực hiện khảo sát thực tiễn tại các ngân hàng ở Iran trong năm 2018, kết quả nghiên cứu đã cho thấy rằng HTKSNB đóng một vai trò rất quan trọng và mang lại hiệu quả cho tổ chức. Mặt khác, kết quả nghiên cứu còn chỉ ra rằng môi trường

kiểm soát, đánh giá rủi ro và hoạt động kiểm soát kém hiệu quả sẽ làm nảy sinh nhiều hành vi gian lận và sai sót trong hoạt động ngân hàng. Nhóm tác giả đã kết luận rằng HTKSNB hữu hiệu sẽ là công cụ ưu việt trong việc ngăn chặn các hành vi gian lận và sai sót, đảm bảo hiệu quả hoạt động của các ngân hàng tại Iran.

Ayagre và cộng sự³ nghiên cứu về tính hữu hiệu của HTKSNB tại các ngân hàng Ghanania. Khác với các nghiên cứu trước, nghiên cứu của nhóm tác giả chỉ tập trung vào 2 thành phần của HTKSNB là môi trường kiểm soát và hoạt động kiểm soát. Thông qua bảng câu hỏi khảo sát dựa trên những nguyên tắc của báo cáo COSO 1992, kết quả nghiên cứu đã chỉ ra rằng môi trường kiểm soát và hoạt động kiểm soát có tác động tích cực tới sự hữu hiệu của HTKSNB.

Gamage và cộng sự⁴ đã thực hiện nghiên cứu về sự hữu hiệu của HTKSNB tại 2 NHTM nhà nước và 64 chi nhánh của các ngân hàng này tại Srilanka. Nhóm tác giả cũng đã dựa vào khuôn mẫu HTKSNB theo Báo cáo COSO, tuy nhiên trong mô hình nghiên cứu đã bỏ qua các biến điều tiết. Kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra rằng các thành phần của HTKSNB đều tác động cùng chiều đến sự hữu hiệu của HTKSNB.

Bên cạnh các nghiên cứu về tác động của các thành phần HTKSNB đến sự hữu hiệu, thì các nghiên cứu xem xét về tác động của từng thành phần đến sự hữu hiệu cũng khá nhiều. Các nghiên cứu tiêu biểu như Beck và cộng sự,⁵ nghiên cứu về môi trường kiểm soát; Doglas⁶ nghiên cứu về tác động của đánh giá rủi ro; Olowolaju⁷ nghiên cứu về tác động của thông tin và truyền thông; Ramos⁸ thì đề cập đến ảnh hưởng của các hoạt động kiểm soát; Yuan Li và cộng sự,⁹ Walker¹⁰ thì nghiên cứu về giám sát. Hầu hết các nghiên cứu này đều chứng minh là các thành phần đều có tác động đến sự hữu hiệu của HTKSNB.

2.2. Các nghiên cứu trong nước

Nghiên cứu của Hồ Tuấn Vũ¹¹ về các nhân tố ảnh hưởng đến sự hữu hiệu của HTKSNB trong các NHTM Việt Nam đã xác định có 7 nhân tố ảnh hưởng đến sự hữu hiệu của HTKSNB tại các NHTM Việt Nam bao gồm: môi trường kiểm soát, đánh giá rủi ro, thông tin và truyền thông, hoạt động kiểm soát, giám sát, thể chế chính trị và lợi ích nhóm. Kết quả nghiên cứu cho thấy mức độ tác động của các yếu tố nêu trên đến sự hữu hiệu của HTKSNB tại các NHTM theo thứ tự như sau: ảnh hưởng mạnh nhất là đánh giá rủi ro, kế đến là hoạt động kiểm soát, thông tin và truyền thông, thể chế chính trị, giám sát, môi trường kiểm soát và cuối cùng là lợi ích nhóm.

Tác giả Nguyễn Thị Huyền Ngọc¹² đã nghiên cứu về HTKSNB trong quản lý rủi ro tại các NHTM trên địa bàn tỉnh Quảng Nam. Dựa trên nền tảng báo cáo COSO, hướng dẫn về KSNB của BASEL, tác giả đánh giá ảnh hưởng của từng yếu tố cấu thành HTKSNB trong quản lý rủi ro tại các ngân hàng. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng các yếu tố cấu thành HTKSNB đều có ảnh hưởng đến quá trình quản lý rủi ro tại các NHTM này.

Ngoài hướng nghiên cứu tìm kiếm các nhân tố ảnh hưởng đến HTKSNB thì một số tác giả khác cũng đã nghiên cứu theo hướng ảnh hưởng HTKSNB hữu hiệu đến các khía cạnh hoạt động của đơn vị, chẳng hạn như nghiên cứu của Nguyễn Hữu Bình¹³ nhằm đánh giá mối quan hệ tác động của HTKSNB hữu hiệu và mức độ ứng dụng công nghệ thông tin đối với chất lượng hệ thống thông tin kế toán. Nghiên cứu đánh giá mức độ hữu hiệu của HTKSNB dựa trên ba mục tiêu: mục tiêu hoạt động, mục tiêu báo cáo, mục tiêu tuân thủ. Kết quả nghiên cứu định tính và định lượng cho thấy chất lượng hệ thống thông tin kế toán ảnh hưởng tích cực đến HTKSNB hữu hiệu, mức độ ứng dụng công nghệ thông tin trong công tác kế toán, cũng như các thành phần của HTKSNB hữu hiệu. Hay như nghiên

cứ của Lê Thị Hoàng Lan¹⁴ về ảnh hưởng của HTKSNB hữu hiệu tại Ngân hàng Thương mại Cổ phần Đầu tư và phát triển Việt Nam (BIDV) theo hướng quản trị rủi ro. Tác giả đã tiến hành đánh giá rủi ro hoạt động của ngân hàng thông qua các yếu tố của KSNB bao gồm: môi trường quản lý, thiết lập mục tiêu, nhận dạng các sự kiện tiềm tàng, đánh giá rủi ro, phản ứng với rủi ro, hoạt động kiểm soát, thông tin và truyền thông, giám sát. Trên cơ sở đánh giá mức độ ảnh hưởng, các tác giả đã đưa ra các kiến nghị nhằm nâng cao hoạt động kiểm tra KSNB tại BIDV Việt Nam theo hướng quản trị rủi ro hoạt động.

2.3. Kết luận về các nghiên cứu trước và khoảng trống nghiên cứu

Như vậy có thể thấy rằng đã có khá nhiều nghiên cứu có liên quan đến đề tài này. Các nghiên cứu trước đều cho thấy rằng các nhân tố bao gồm môi trường kiểm soát, đánh giá rủi ro, hoạt động kiểm soát, thông tin và truyền thông, giám sát đều có tác động đến sự hữu hiệu của HTKSNB. Mặc dù nghiên cứu về HTKSNB đã được thực hiện ở nhiều ngân hàng, tuy nhiên, tại tỉnh Bình Định thì hiện chưa có một nghiên cứu nào về các nhân tố ảnh hưởng đến sự hữu hiệu của HTKSNB. Trong khi đó ở mỗi địa bàn, với đặc điểm hoạt động kinh doanh của các ngân hàng khác nhau, mô hình tổ chức khác nhau do vậy việc thiết lập HTKSNB chắc chắn cũng sẽ có sự khác nhau. Do vậy, đây chính là khoảng trống để nhóm tác giả sẽ tiếp tục nghiên cứu.

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu hỗn hợp bao gồm phương pháp nghiên cứu định tính và nghiên cứu định lượng. Nghiên cứu được thực hiện qua hai giai đoạn:

- Giai đoạn 1: Thực hiện nghiên cứu định tính nhằm tìm hiểu các nhân tố ảnh hưởng đến sự hữu hiệu của HTKSNB tại các NHTM trên địa bàn tỉnh Bình Định. Nhóm tác giả đã dựa trên nghiên cứu các tài liệu có liên quan và thực

hiện phỏng vấn sâu đối với các chuyên gia trong lĩnh vực ngân hàng. Số lượng chuyên gia được phỏng vấn sâu là 5 người – tiêu chí để lựa chọn chuyên gia là những người có thâm niên, làm việc trên 10 năm, có sự hiểu biết và kinh nghiệm thực tế nhất định trong lĩnh vực ngân hàng, cũng như am hiểu về HTKSNB tại các NHTM ở tỉnh Bình Định.

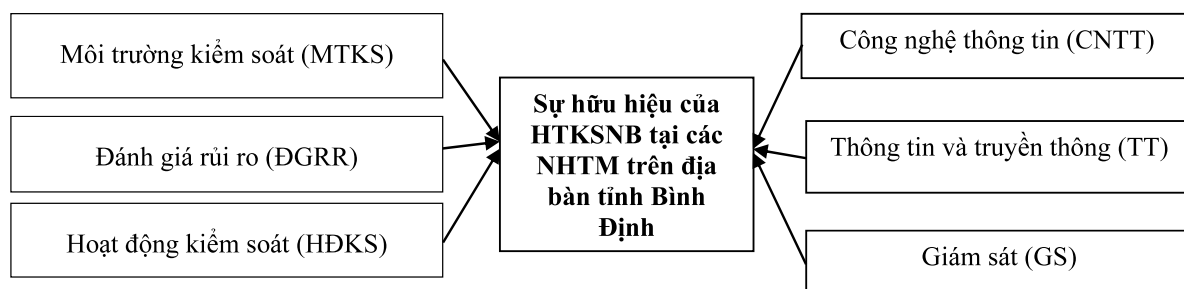
- Giai đoạn 2: Từ kết quả nghiên cứu của giai đoạn 1, nhóm tác giả đã tiến hành xây dựng, kiểm định thang đo và thực hiện thu thập dữ liệu định lượng (dựa trên bảng câu hỏi khảo sát) nhằm mục đích đo lường mức độ tác động của các nhân tố đến sự hữu hiệu của HTKSNB tại các NHTM trên địa bàn tỉnh Bình Định. Các công cụ phân tích định lượng bao gồm phân tích Cronbach's alpha, phân tích nhân tố khám phá EFA, phân tích hồi quy.

Trong mô hình nghiên cứu, số nhân tố là 6 với 31 biến quan sát nên quy mô mẫu tối thiểu là $6 \times 31 = 186$ (J.Hair¹⁵). Với 32 NHTM và hơn 200 phòng giao dịch, mỗi đơn vị 1 phiếu thì nhóm tác giả dự kiến sẽ có khoảng 232 phiếu khảo sát. Đối tượng tham gia khảo sát có thể là giám đốc, phó giám đốc chi nhánh, phòng giao dịch hoặc là đại diện của phòng kiểm soát/KSNB. Như vậy quy mô mẫu dự kiến sẽ thực hiện trong nghiên cứu này là 232 và đơn vị tính là phiếu.

4. MÔ HÌNH NGHIÊN CỨU VÀ GIẢ THUYẾT NGHIÊN CỨU

4.1. Mô hình nghiên cứu

Dựa trên các lý thuyết nền tảng và tổng quan các nghiên cứu trước, cùng với kết quả nghiên cứu định tính là cơ sở giúp nhóm tác giả xây dựng mô hình nghiên cứu (Hình 1) sau đây:



Hình 1. Mô hình nghiên cứu
(Nguồn: Kết quả nghiên cứu định tính)

Để kiểm định các giả thuyết nghiên cứu và đo lường mức độ tác động của các nhân tố đến sự hữu hiệu của HTKSNB, nhóm tác giả đã xây dựng mô hình hồi quy đa biến như sau:

$$HTKSNB = \beta_0 + \beta_1 * MTKS + \beta_2 * ĐGRR + \beta_3 * HĐKS + \beta_4 * TT + \beta_5 * GS + \beta_6 * CNTT + \epsilon$$

Trong đó:

- HTKSNB là biến phụ thuộc : Sự hữu hiệu của HTKSNB
- MTKS: Môi trường kiểm soát

- ĐGRR: Đánh giá rủi ro
- HĐKS: Hoạt động kiểm soát
- TT: Thông tin và truyền thông
- GS: Giám sát
- CNTT: Công nghệ thông tin
- β : Hệ số của mô hình hồi quy
- ϵ : Phần dư, đại diện cho sai số trong mô hình

Thang đo các biến được trình bày tóm tắt qua Bảng 1 sau:

Bảng 1. Thang đo các biến

Ký hiệu	Tên biến	Đo lường biến	Các nghiên cứu trước có liên quan
Đối với các biến độc lập			
MTKS	Môi trường kiểm soát	+ MTKS1: NHTM thể hiện cam kết thực hiện tính chính trực và giá trị đạo đức. + MTKS2: Nhà quản lý chịu trách nhiệm triển khai thực hiện những chiến lược và chính sách mà hội đồng quản trị đã phê duyệt; xác định, đánh giá và kiểm soát các rủi ro đối với việc đạt được các mục tiêu của NHTM. + MTKS3: Dưới sự giám sát của hội đồng quản trị, nhà quản lý xây dựng và duy trì cơ cấu tổ chức hợp lý, đã phân công trách nhiệm và quyền hạn phù hợp với từng cá nhân, bộ phận trong việc thực hiện các mục tiêu của NHTM. + MTKS4: Nhà quản lý đã tuyển dụng, đào tạo, phát triển năng lực nguồn nhân lực phù hợp; đáp ứng được các mục tiêu của NHTM. + MTKS5: Nhà quản lý đã xây dựng cơ cấu tổ chức hợp lý, xác định trách nhiệm rõ ràng cho từng cá nhân, bộ phận về việc thực hiện các trách nhiệm của hệ thống KSNB nhằm đáp ứng các mục tiêu NHTM.	3, 11, 16
ĐGRR	Đánh giá rủi ro	+ ĐGRR1. NHTM xác định rõ các mục tiêu một cách cụ thể làm cơ sở đánh giá rủi ro liên quan đến việc thực hiện mục tiêu. + ĐGRR2. NHTM phân tích và đánh giá những rủi ro có thể ảnh hưởng đến việc hoàn thành các mục tiêu. + ĐGRR3. NHTM phân tích và đánh giá những nguy cơ xảy ra gian lận trong việc đánh giá rủi ro làm ảnh hưởng đến các mục tiêu. + ĐGRR4. Đánh giá rủi ro được xem xét cả yếu tố bên trong và bên ngoài ảnh hưởng đến việc đạt được các mục tiêu NHTM. + ĐGRR5. NHTM xác định và đánh giá những thay đổi từ môi trường bên trong và bên ngoài ảnh hưởng đến rủi ro đối với việc đạt được các mục tiêu.	3, 11, 16
HĐKS	Hoạt động kiểm soát	+ HĐKS1: NHTM lựa chọn, thiết lập và phát triển các quy trình kiểm soát phù hợp với từng mức độ hoạt động để đối phó với các rủi ro nhằm thực hiện các mục tiêu. + HĐKS2: NHTM lựa chọn, thiết lập và phát triển các quy trình kiểm soát phù hợp với từng bộ phận của đơn vị. + HĐKS3: Các thủ tục kiểm soát cụ thể tại NHTM được thực hiện theo nguyên tắc phê duyệt, ủy quyền, bất kiêm nhiệm và kiểm tra, đối chiếu; có quy định cụ thể nhiệm vụ từng cá nhân được giao trách nhiệm, tạo sự độc lập trong nhiệm vụ và tránh sự mâu thuẫn. + HĐKS4: NHTM lựa chọn, thực hiện và phát triển các hoạt động kiểm soát trong ứng dụng công nghệ thông tin. + HĐKS5: NHTM triển khai và thực hiện các chính sách, quy trình, thủ tục kiểm soát cụ thể trong từng hoạt động, bộ phận một cách kịp thời và đầy đủ. + HĐKS6: NHTM rà soát, đánh giá lại để xác định tính phù hợp của các chính sách, quy trình, thủ tục kiểm soát và đưa ra những điều chỉnh, khắc phục thích hợp khi cần thiết.	3, 11, 16

<p>TT</p>	<p>Thông tin và truyền thông</p>	<p>+ TT1: NHTM thiết lập và sử dụng hệ thống thông tin có chất lượng để hỗ trợ cho hệ thống KSNB và hoạt động của NHTM.</p> <p>+ TT2: Dữ liệu thông tin về tình hình hoạt động, tình hình tài chính, về sự tuân thủ, có thể ảnh hưởng đến việc đưa ra quyết định kinh doanh được cung cấp đầy đủ cho nhà quản lý NHTM.</p> <p>+ TT3: Độ tin cậy của dữ liệu thông tin được đảm bảo, đáp ứng được các hoạt động chủ yếu của ngân hàng. Hệ thống thông tin lưu trữ và dữ liệu dạng điện tử đảm bảo an toàn, được giám sát độc lập và được hỗ trợ bởi các hệ thống dự phòng đầy đủ.</p> <p>+ TT4: Dữ liệu thông tin về các sự kiện bên ngoài có liên quan đến quá trình ra quyết định kinh doanh được cập nhật và cung cấp đầy đủ cho nhà quản lý NHTM.</p> <p>+ TT5: NHTM có thiết lập các kênh thông tin truyền thông để nhân viên/khách hàng báo cáo những sai phạm kịp thời.</p>	<p>3, 11, 16, 17</p>
<p>GS</p>	<p>Giám sát</p>	<p>+ GS1: Hệ thống KSNB của NHTM được theo dõi và kiểm tra liên tục thông qua giám sát, kết quả đánh giá hệ thống KSNB được ghi chép và báo cáo kịp thời, đầy đủ theo từng cấp quản lý.</p> <p>+ GS2: NHTM thực hiện đánh giá thường xuyên để xác định từng thành phần của hệ thống KSNB hoạt động hữu hiệu và hiệu quả trong từng cấp quản lý, từng bộ phận và từng hoạt động.</p> <p>+ GS3: NHTM thực hiện đánh giá định kỳ để xác định liệu các thành phần của hệ thống KSNB hoạt động hữu hiệu và hiệu quả trong từng cấp quản lý, từng bộ phận và từng hoạt động.</p> <p>+ GS4: Bộ phận kiểm soát thực hiện giám sát hệ thống KSNB tại NHTM một cách độc lập, báo cáo trực tiếp cho Hội sở.</p> <p>+ GS5: Báo cáo kịp thời những yếu kém của hệ thống KSNB cho Hội sở và ghi nhận kịp thời để các bên chịu trách nhiệm khắc phục yếu kém.</p> <p>+ GS6: NHTM có chính sách sử dụng nhân viên kinh nghiệm trong việc kiểm tra, giám sát tại các chi nhánh.</p>	<p>3, 11, 16, 17</p>
<p>CNTT</p>	<p>Công nghệ thông tin</p>	<p>+ CNTT1: Hệ thống máy tính, mạng của ngân hàng sẵn sàng hoạt động mọi thời điểm.</p> <p>+ CNTT2: Phần mềm hỗ trợ phù hợp với đặc điểm hoạt động của ngân hàng.</p> <p>+ CNTT3: Tính bảo mật trong việc truy cập dữ liệu của ngân hàng.</p> <p>+ CNTT4: Có sự xét duyệt, phân quyền truy cập, trong hệ thống dữ liệu của ngân hàng.</p>	<p>5, 7, 18</p>
<p>Đối với biến phụ thuộc</p>			
<p>HTKSNB</p>	<p>Sự hữu hiệu của HTKSNB</p>	<p>HTKSNB1: Ngân hàng luôn đạt được mục tiêu về hoạt động kinh doanh với một chi phí hợp lý.</p> <p>HTKSNB2: Tài sản của ngân hàng được đảm bảo an toàn, tránh khỏi những nguy cơ về rủi ro như mất mát, biến thủ.</p> <p>HTKSNB3: Các báo cáo trong ngân hàng đảm bảo độ tin cậy và luôn được cung cấp kịp thời cho các đối tượng sử dụng.</p> <p>HTKSNB4: Ngân hàng có những thay đổi về chính sách kịp thời với những thay đổi của pháp luật và quy định hiện hành.</p>	<p>1, 5, 13, 18</p>

(Nguồn: Kết quả nghiên cứu định tính)

4.2. Các giả thuyết nghiên cứu

Dựa vào kết quả nghiên cứu định tính, nhóm tác giả đưa ra các giả thuyết nghiên cứu như sau:

- Môi trường kiểm soát: Là tập hợp những tiêu chuẩn, quy trình và cấu trúc làm nền tảng cho việc thiết kế và vận hành HTKSNB trong ngân hàng. Môi trường kiểm soát tạo ra sắc thái chung cho ngân hàng, chi phối đến ý thức kiểm soát của mọi người trong ngân hàng, là nền tảng cho tất cả các bộ phận khác của HTKSNB. Nghiên cứu của các tác giả như: Vũ;¹¹ Ngọc;¹² Angella;¹⁸ Akwaa và cộng sự;¹⁹ cho thấy môi trường kiểm soát có tác động đến tính hữu hiệu của HTKSNB trong NHTM.

Giả thuyết H1: Môi trường kiểm soát có tác động đến sự hữu hiệu của HTKSNB tại các NHTM ở tỉnh Bình Định.

- Đánh giá rủi ro: Đánh giá rủi ro là một tiến trình nhận diện và phân tích các rủi ro đối với việc thực hiện các mục tiêu của ngân hàng. Nhà quản lý phải nhận diện và đối phó được với các rủi ro bằng cách thiết lập các mục tiêu của tổ chức và hình thành một cơ chế để nhận dạng, phân tích, đánh giá rủi ro liên quan. Theo các nghiên cứu về đánh giá rủi ro Douglas;⁶ Yuan;⁹ Walker²⁰ thì nhờ có đánh giá rủi ro đã giúp cho nhà quản lý phát hiện kịp thời rủi ro trong hoạt động kinh doanh diễn ra hàng ngày ở đơn vị. Các nghiên cứu đã chứng minh được rằng đánh giá rủi ro có tác động đến sự hữu hiệu của HTKSNB trong ngân hàng.

Giả thuyết H2: Đánh giá rủi ro có tác động đến sự hữu hiệu của HTKSNB tại các NHTM ở tỉnh Bình Định.

- Hoạt động kiểm soát: Hoạt động kiểm soát là tập hợp những chính sách và thủ tục nhằm đảm bảo thực hiện những chỉ thị của nhà quản lý để đối phó với rủi ro đe dọa đến ngân hàng. Theo Walker,²⁰ đối với các đơn vị đang hoạt động kinh doanh trong môi trường cạnh tranh phức tạp thì luôn tiềm ẩn nhiều rủi ro do vậy cần phải thiết lập các hoạt động kiểm soát hữu hiệu. Nghiên cứu của các tác giả như Ramos;⁸ Vũ;¹¹ Ngọc;¹² cho thấy việc thiết lập các chính sách, quy trình

kiểm soát và thủ tục kiểm soát giúp đảm bảo những chỉ thị của nhà quản lý được thực hiện và có các hành động cần thiết để đối phó với các rủi ro của NHTM.

Giả thuyết H3: Hoạt động kiểm soát có tác động đến sự hữu hiệu của HTKSNB tại các NHTM ở tỉnh Bình Định.

- Thông tin và truyền thông: Thông tin và truyền thông là nhân tố không thể thiếu khi thiết lập HTKSNB của một đơn vị. Hệ thống này được thiết lập để các thành viên trong tổ chức có khả năng nắm bắt và trao đổi thông tin cần thiết cho việc điều hành, quản trị và kiểm soát các hoạt động trong ngân hàng. Nhà quản lý thu thập, tạo lập và sử dụng các thông tin thích hợp và có chất lượng từ các nguồn bên trong lẫn bên ngoài ngân hàng. Trao đổi thông tin là tiến trình cung cấp chia sẻ và trao đổi thông tin. Trao đổi thông tin diễn ra cả bên trong ngân hàng và giữa ngân hàng với bên ngoài để cung cấp các thông tin hỗ trợ cho việc thực hiện HTKSNB. Các nghiên cứu của các tác giả như Salehi;² Akwaa-Sekyi;¹⁹ Spinger²¹ cho thấy việc thiết lập để các thành viên có khả năng nắm bắt và trao đổi thông tin cần thiết cho việc thực hiện, điều hành, quản trị và kiểm soát các hoạt động hướng đến đạt được các mục tiêu của NHTM.

Giả thuyết H4: Thông tin và truyền thông có tác động đến sự hữu hiệu của HTKSNB tại các NHTM ở tỉnh Bình Định.

- Giám sát: Theo COSO,¹⁶ giám sát là yếu tố cuối cùng của HTKSNB, toàn bộ quy trình hoạt động của ngân hàng phải được giám sát và điều chỉnh khi cần thiết. Theo Gamage và cộng sự,⁹ HTKSNB phải tạo điều kiện để nhân viên KSNB và nhân viên các bộ phận giám sát lẫn nhau và hoạt động của nhân viên bộ phận KSNB phải được theo dõi thường xuyên, chặt chẽ bởi ban lãnh đạo cấp trên. Hệ thống phải có khả năng phản ứng năng động, thay đổi theo yêu cầu của môi trường bên trong và bên ngoài. Các kết quả được đánh giá và các yếu kém được báo cáo một cách kịp thời cho nhà quản lý và hội đồng quản trị.

Giả thuyết H5: Hoạt động giám sát có tác động đến sự hữu hiệu của HTKSNB tại các NHTM ở tỉnh Bình Định.

- Công nghệ thông tin: Theo các tác giả Beck và cộng sự;⁵ Olowolaju;⁷ Angella¹⁸ thì công nghệ thông tin có ảnh hưởng đến sự hữu hiệu của HTKSNB của một đơn vị. Các tác giả cũng đã chỉ ra rằng ngoài các yếu tố theo 5 thành phần của HTKSNB thì việc trang bị hệ thống công nghệ thông tin cũng có ảnh hưởng trực tiếp đến sự hữu hiệu của HTKSNB trong ngân hàng.

Giả thuyết H6: Công nghệ thông tin có tác động đến sự hữu hiệu của HTKSNB tại các NHTM ở tỉnh Bình Định.

5. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

5.1. Kết quả nghiên cứu định tính

Nghiên cứu định tính được thể hiện thông qua việc nghiên cứu tài liệu và phỏng vấn sâu với chuyên gia. Kết quả nghiên cứu tài liệu nhóm tác giả đã xác định có 6 nhân tố có tác động đến sự hữu hiệu của HTKSNB các NHTM trên địa bàn tỉnh Bình Định bao gồm: Môi trường kiểm soát; Đánh giá rủi ro; Hoạt động kiểm soát; Giám sát; Thông tin và truyền thông; Công nghệ thông tin. Kết quả phỏng vấn sâu, 5 chuyên gia đều đồng ý với 6 nhân tố trên và đã đề xuất cho nhóm tác

giả các biến để đo lường 6 nhân tố này. Do đó, mô hình nghiên cứu chính thức có 6 nhân tố ảnh hưởng đến sự hữu hiệu của HTKSNB tại các NHTM trên địa bàn tỉnh Bình Định.

5.2. Kết quả nghiên cứu định lượng

- *Thống kê mô tả*

Với số lượng 232 phiếu phát ra, nhóm tác giả đã thu về được 219 phiếu. Sau khi loại bỏ các phiếu không hợp lệ, số phiếu còn lại đưa vào phân tích là 202 phiếu (chiếm 87,1%).

Về kinh nghiệm trong lĩnh vực công tác, có 15,35% có kinh nghiệm làm việc từ 10 năm trở lên, 68,32% từ 5 năm đến dưới 10 năm và còn lại dưới 5 năm chiếm 16,34%.

Bên cạnh đó, trong số 202 phiếu khảo sát, có 119 cán bộ (58,9%) hiện giữ vị trí quản lý như Giám đốc, Phó Giám đốc, Trưởng phòng tại các NHTM trên địa bàn tỉnh Bình Định.

Như vậy, kinh nghiệm trong hoạt động chuyên môn cũng như vị trí quản lý của các cán bộ tham gia trả lời khảo sát giúp sự đảm bảo rằng các cán bộ có sự am hiểu thích hợp để đưa ra các đánh giá cho các câu hỏi của khảo sát và do đó giúp đảm bảo tính tin cậy của nghiên cứu.

- *Kết quả kiểm định độ tin cậy của thang đo*

Bảng 2. Kết quả phân tích Cronbach's alpha

Biến quan sát	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Hệ số tương quan biến tổng	Cronbach's Alpha nếu loại biến
Thang đo “Môi trường kiểm soát” (Alpha = 0.874)				
MTKS1	15.876	3.116	0.637	0.835
MTKS2	15.906	3.015	0.749	0.826
MTKS3	15.913	3.029	0.685	0.839
MTKS4	15.942	2.845	0.823	0.814
MTKS5	15.953	2.793	0.724	0.829
Thang đo “Đánh giá rủi ro” (Alpha = 0.794)				
ĐGRR1	15.582	5,197	0.500	0.707
ĐGRR2	15.409	5.275	0.603	0.741
ĐGRR3	15.661	5.068	0.548	0.769
ĐGRR4	15.501	5.321	0.630	0.723
ĐGRR5	15.787	5.154	0.580	0.758

Thang đo “Hoạt động kiểm soát” (Alpha = 0.813)				
HĐKS1	19.756	9.328	0.651	0.803
HĐKS2	19.480	9.771	0.673	0.788
HĐKS3	19.416	9.178	0.694	0.758
HĐKS4	19.522	8.593	0.737	0.793
HĐKS5	19.218	9.026	0.759	0.779
HĐKS6	19.677	9.721	0.705	0.764
Thang đo “Thông tin và truyền thông” (Alpha = 0.779)				
TT1	17.835	4.967	0.566	0.717
TT2	17.047	4.402	0.646	0.759
TT3	17.552	4.027	0.788	0.698
TT4	17.267	4.642	0.691	0.829
TT5	17.102	4.227	0.711	0.729
Thang đo “Giám sát” (Alpha = 0.784)				
GS1	20.772	4.506	0.5438	0.773
GS2	20.622	4.455	0.724	0.669
GS3	20.731	4.009	0.692	0.679
GS4	20.642	4.794	0.541	0.760
GS5	20.814	4.336	0.663	0.725
GS6	20.541	4.228	0.703	0.733
Thang đo “Công nghệ thông tin” (Alpha = 0.751)				
CNTT1	12.614	4.724	0.407	0.747
CNTT2	12.433	4.822	0.509	0.749
CNTT3	12.559	4.742	0.534	0.695
CNTT4	12.018	4.507	0.627	0.703
Thang đo “Sự hữu hiệu của HTKS NB” (Alpha = 0.709)				
HTKS NB1	13.740	6.794	0.620	0.662
HTKS NB2	13.630	6.885	0.589	0.671
HTKS NB3	13.278	6.039	0.559	0.668
HTKS NB4	13.704	7.263	0.674	0.652

(Nguồn: Kết quả nghiên cứu định lượng)

Kết quả kiểm định ở Bảng 2 cho thấy các thang đo “Môi trường kiểm soát”, “Đánh giá rủi ro”, “Hoạt động kiểm soát”, “Giám sát”, “Công nghệ thông tin”, “Sự hữu hiệu của HTKS NB” đều đạt yêu cầu về độ tin cậy vì hệ số Cronbach’s Alpha lớn hơn 0.6 và mối quan hệ giữa các biến quan sát với biến tổng khá chặt chẽ (các hệ số tương quan biến – tổng đều lớn hơn 0.3). Do vậy các biến quan sát đều được giữ nguyên. Đối với thang đo “Thông tin và truyền thông”, kết quả kiểm định cho thấy thang đo đạt yêu cầu về độ tin cậy. Tuy nhiên biến TT4 mặc dù có hệ số tương quan biến tổng lớn hơn 0.3, nhưng nếu loại bỏ biến này thì hệ số Cronbach’s Alpha sẽ là $0.829 > 0.779$ do vậy biến này sẽ bị loại.

- Kết quả phân tích nhân tố khám phá đối với thang đo:

+ Đối với thang đo của biến độc lập: Căn cứ vào Bảng 3 - Bảng KMO and Bartlett’s Test, ta thấy giá trị của thống kê KMO = $0.781 > 0.5$ với mức ý nghĩa bằng $0.000 (< 0.05)$ (bác bỏ giả thuyết: Các biến quan sát không có tương quan với nhau trong tổng thể), vậy giả thuyết về mô hình nhân tố là không phù hợp và sẽ bị bác bỏ, điều này chứng tỏ dữ liệu dùng để phân tích nhân tố là hoàn toàn thích hợp. Với giá trị Eigenvalues > 1 , các biến quan sát còn lại được nhóm thành 6 nhân tố có phương sai trích là 66.258% nghĩa là 6 nhóm nhân tố này giải thích được 66.258% biến thiên của các biến quan sát. Kết quả phân tích EFA trong Bảng 4 cho thấy có 6 nhóm nhân tố mà những người khảo sát cho là có tác động đến sự hữu hiệu của HTKS NB của các NHTM trên địa bàn tỉnh Bình Định.

Bảng 3. Kết quả kiểm định KMO và Bartlett

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0.781
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3452.961
	df	435
	Sig.	0.000

(Nguồn: Kết quả nghiên cứu định lượng)

Bảng 4. Kết quả phân tích nhân tố khám phá EFA của thang đo các nhân tố tác động đến sự hữu hiệu của HTKSNB các NHTM trên địa bàn tỉnh Bình Định

Rotated Component Matrix^a						
	Component					
	1	2	3	4	5	6
GS5	0.798					
GS3	0.783					
GS1	0.765					
GS2	0.730					
GS4	0.676					
GS6	0.654					
HĐKS2		0.830				
HĐKS1		0.828				
HĐKS3		0.684				
HĐKS5		0.756				
HĐKS4		0.738				
HĐKS6		0.723				
MTKS5			0.805			
MTKS4			0.839			
MTKS2			0.825			
MTKS3			0.763			
MTKS1			0.537			
ĐGRR1				0.691		
ĐGRR3				0.781		
ĐGRR2				0.785		
ĐGRR4				0.663		
ĐGRR5				0.658		
TT3					0.7210	
TT1					0.579	
TT5					0.616	
TT2					0.783	
CNTT2						0.623
CNTT4						0.765
CNTT3						0.708
CNTT1						0.629
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.						
a. Rotation converged in 6 iterations.						

(Nguồn: Kết quả nghiên cứu định lượng)

+ Đối với thang đo sự hữu hiệu của HTKSNB (HTKSNB): Hệ số KMO=0.728>0.5; điều này chứng tỏ kết quả phân tích nhân tố là thích hợp với dữ liệu nghiên cứu. Kết quả kiểm định Bartlett's Test là 138.782, mức ý nghĩa Sig = 0.000 < 0.05 chứng tỏ dữ liệu dùng để phân tích nhân tố là hoàn toàn thích hợp. Phân tích EFA đã trích được một nhân tố duy nhất là "sự hữu hiệu của HTKSNB của các NHTM trên địa bàn tỉnh Bình Định (được mã hóa là HTKSNB) tại Eligenvalue > 1 và phương sai trích được là 53.472%.

- Kết quả phân tích hồi quy

* Phân tích hệ số tương quan Pearson

Điều kiện để phân tích hồi quy tiếp theo là biến phụ thuộc HTKSNB và các biến độc lập phải có tương quan với nhau. Qua kết quả phân tích thì các Sig. (2-tailed) đều nhỏ hơn mức ý nghĩa 5%, điều này chứng tỏ mối tương quan giữa biến phụ thuộc và các biến độc lập là chặt chẽ với nhau nên ta có thể đưa các biến độc lập này vào mô hình để giải thích cho biến phụ thuộc. Ngoài ra, hệ số tương quan giữa các biến độc lập đều khác 0 nên cần kiểm tra hiện tượng đa cộng tuyến khi phân tích hồi quy tuyến tính bội.

* Kiểm định về sự phù hợp của mô hình hồi quy

Bảng 5. Kết quả kiểm định sự phù hợp của mô hình hồi quy

Mô hình	R	R ²	R ² hiệu chỉnh	Sai số chuẩn của ước lượng	Thống kê thay đổi				Hệ số Durbin-Watson
					R ² sau	Hệ số F khi đổi	Bậc tự do	Bậc tự do	
1	0.729 ^a	0.531	0.517	0.15104	0.531	36.837	6	195	1.923
a. Biến phụ thuộc: HTKSNB									
b. Biến độc lập: MTKS, ĐGRR, HĐKS, TT, GS, CNTT									

(Nguồn: Kết quả chạy mô hình)

Dựa vào kết quả Bảng 5, đại lượng thống kê Durbin – Watson (d) của hàm hồi quy có giá trị là 1.923 < 3, cho thấy không có hiện tượng tự tương quan chuỗi bậc 1, hay nói cách khác là các phần dư ước lượng của mô hình độc lập không có mối quan hệ tuyến tính với nhau. Ngoài ra,

kết quả mô hình hồi quy cho thấy hệ số R² bằng 0.517 nghĩa là mô hình hồi quy phù hợp với tập dữ liệu và các biến độc lập giải thích được 51.7% biến phụ thuộc

* Kiểm định giả thuyết về ý nghĩa của các hệ số hồi quy

Bảng 6. Kết quả phân tích hồi quy tuyến tính bội

Mô hình		Hệ số hồi quy chưa chuẩn hóa		Hệ số hồi quy chuẩn hóa	t	Sig.	Thống kê đa cộng tuyến	
		B	Sai số chuẩn	Beta			Độ chấp nhận	VIF
1	(Constant)	1.280	0.193		6.634	0.000		
	MTKS	0.081	0.018	0.231	4.598	0.000	0.934	1.048
	ĐGRR	0.116	0.029	0.225	4.027	0.000	0.754	1.327
	HĐKS	0.229	0.046	0.312	4.954	0.000	0.605	1.637
	TT	0.093	0.024	0.219	3.930	0.000	0.772	1.295
	GS	0.088	0.018	0.245	4.802	0.000	0.922	1.074
	CNTT	0.076	0.019	0.205	4.080	0.000	0.953	1.050

(Nguồn: Kết quả chạy mô hình hồi quy)

Dựa vào kết quả hồi quy ở Bảng 6 ta thấy hệ số phóng đại phương sai (VIF) của 6 biến độc lập đều nhỏ hơn 10 và độ chấp nhận của biến là khá cao (Tolerance) lớn hơn 0.0001 nên sự kết hợp tuyến tính của các biến độc lập là không đáng kể hay mô hình không xảy ra hiện tượng đa cộng tuyến. Như vậy, mô hình không vi phạm giả định không có mối tương quan giữa các biến độc lập.

Kết quả phân tích còn cho thấy các biến độc lập đều có tác động cùng chiều tới biến phụ thuộc (các hệ số hồi quy đều dương). Ngoài ra, căn cứ vào độ lớn của hệ số Beta, mức tác động từ mạnh đến yếu của các biến độc lập đến biến phụ thuộc như sau: $HKKS > GS > MTKS > ĐGRR > TT > CNTT$.

Mô hình nghiên cứu chính thức về tác động của các nhân tố đến sự hữu hiệu của HTKS NB tại các NHTM trên địa bàn tỉnh Bình Định như sau:

$$HTKS NB = 0.231 MTKS + 0.225 ĐGRR + 0.312 HKKS + 0.245 GS + 0.219 TT + 0.205 CNTT$$

- Thảo luận kết quả nghiên cứu

Kết quả phân tích cho thấy rằng có 6 nhân tố: Môi trường kiểm soát, Đánh giá rủi ro, Hoạt động kiểm soát, Giám sát, Thông tin và truyền thông, Công nghệ thông tin có tác động đến sự hữu hiệu của HTKS NB và tác động này là cùng chiều. Kết quả nghiên cứu này cũng phù hợp với các nghiên cứu trước đây của các tác giả như: Sultana;¹ Gamage;⁴ Lan;¹⁴ Spiger.²¹

- Biến MTKS ($\beta_1 = 0.231 > 0$), tác động cùng chiều với biến sự hữu hiệu của HTKS NB. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng, môi trường kiểm soát của đơn vị càng được chú trọng thì sự hữu hiệu của HTKS NB trong NHTM được tăng lên.

- Biến ĐGRR ($\beta_2 = 0.225 > 0$), tác động cùng chiều với biến sự hữu hiệu của HTKS NB. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng, nếu các NHTM càng chú trọng vào hoạt động đánh giá rủi ro thì sự hữu hiệu của HTKS NB trong NHTM sẽ được tăng lên.

- Biến HKKS ($\beta_3 = 0.312 > 0$), tác động cùng chiều với biến sự hữu hiệu của HTKS NB. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng, khi đơn vị thiết lập hoạt động kiểm soát càng chặt chẽ, các hoạt động kiểm soát càng đa dạng thì sự hữu hiệu của HTKS NB trong NHTM được tăng lên

- Biến GS ($\beta_4 = 0.245 > 0$), tác động cùng chiều với biến sự hữu hiệu của HTKS NB. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng, nếu các NHTM trên địa bàn tỉnh Bình Định có sự giám sát chặt chẽ từ phía Hội sở, NHNN thì sự hữu hiệu của HTKS NB trong NHTM được tăng lên.

- Biến TT ($\beta_5 = 0.219 > 0$), tác động cùng chiều với biến sự hữu hiệu của HTKS NB. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng, nếu các NHTM chú trọng đến việc tổ chức cung cấp và truyền đạt thông tin thì sự hữu hiệu của HTKS NB trong NHTM được tăng lên.

- Biến CNTT ($\beta_6 = 0.205 > 0$), tác động cùng chiều với biến sự hữu hiệu của HTKS NB. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng, ngân hàng nào càng trang bị công nghệ thông tin hiện đại thì sự hữu hiệu của HTKS NB trong NHTM sẽ được tăng lên.

Ngoài ra, các giá trị Sig của các nhân tố đều nhỏ hơn 0.05, điều này có nghĩa các giả thuyết H1, H2, H3, H4, H5, H6 cho mô hình nghiên cứu chính thức đều được chấp nhận.

6. KẾT LUẬN

Với mô hình hồi quy tuyến tính bội đạt được từ kết quả nghiên cứu trên ta thấy, để nâng cao sự hữu hiệu của HTKS NB tại các NHTM trên địa bàn tỉnh Bình Định cần phải chú trọng vào hoàn thiện các hoạt động kiểm soát. Kế tiếp, cần cải thiện hoạt động giám sát từ nhà quản lý ngân hàng, Hội sở, Ngân hàng nhà nước. Tiếp theo là hoàn thiện môi trường kiểm soát, đánh giá rủi ro. Cuối cùng là nâng cao thông tin và truyền thông và cải thiện công nghệ thông tin tại các ngân hàng.

Mặc dù kết quả nghiên cứu đóng góp tích cực trong việc xác định các nhân tố tác động đến sự hữu hiệu của HTKS NB tại các NHTM trên

địa bàn tỉnh Bình Định, tuy nhiên nghiên cứu cũng có những hạn chế khó tránh khỏi sau:

- Cỡ mẫu trong nghiên cứu này không lớn (202 phiếu khảo sát của 32 NHTM và 200 phòng giao dịch), phương pháp chọn mẫu khảo sát là theo phương pháp chọn mẫu ngẫu nhiên phi xác suất, do vậy ít nhiều sẽ làm giảm độ tin cậy khi phân tích thống kê. Do vậy, các nghiên cứu sau này có thể mở rộng kích thước mẫu nghiên cứu nhằm nâng cao tính đại diện của mẫu, từ đó nâng cao tính tổng quát của đề tài.

- Nghiên cứu chỉ thực hiện tại các NHTM trên địa bàn tỉnh Bình Định, đây chỉ là các chi nhánh cấp 1 của các ngân hàng. Mặt khác, nghiên cứu chưa thể so sánh được điểm khác biệt so với các NHTM ở các tỉnh thành khác.

- Nghiên cứu chỉ tập trung dựa vào các thành phần của HTKSNB theo Báo cáo COSO, có sự bổ sung thêm nhân tố công nghệ thông tin. Tuy nhiên qua tổng quan các nghiên cứu trước thì nhóm tác giả nhận thấy còn rất nhiều các nhân tố khác tác động đến sự hữu hiệu của HTKSNB trong NHTM. Do vậy các nghiên cứu sau có thể bổ sung thêm các nhân tố khác để có thể khái quát rõ hơn về các nhân tố ảnh hưởng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Sultana R and và Haque M.E. Evaluation of internal control structure: Evidence from six listed banks in Bangladesh, *ASA University Review*, **2018**, 5, 330-348.
- Salehi, Mahdi; Shiri, Mahmoud Mousavi; Ehsanpour, Fatemeh. Effectiveness of Internal Control in the Banking Sector: Evidence from Bank Mellat, Iran, *Journal of Financial Economics*, **2018**, 7, 311-327.
- Ayagre, Appiah-Gyamerah & Nartey. The effectiveness of Internal Control Systems of banks: The case of Ghanaian banks, *International Journal of Accounting and Financial Reporting*, **2019**, 4, 187-208.
- Gamage & Kevin Low Lock & Fernando. A proposed reaserch framework effectiveness of internal control system in state commercial banks in Srilanka, *International Journal of Scientific Research and Innovative Technology*, **2017**, 1, 522-539.
- Beck T., A. Demirguc-Kunt and R. Levine. Law, Endowment and Finance, *Journal of Financial Economics*, **2003**, 70, 137-181.
- Douglas NK. Internal control and its contributions to organizational efficiency and effectiveness: A case study of Ecobank Ghana, *Journal of Financial Economics*, **2018**, 36, 254-269.
- Olowolaju, Evaluation of effectiveness of internal control system in small business organisations in Ekiti State of Nigieria, *Journal of Accounting*, **2019**, 4, 442-459.
- Ramos, M. .Evaluate the control environment: documentation is only a start; now it's all about asking questions, *Journal of Accounting*, **2014**, 197, 224-240.
- Yuan Li, Yi Liu & Yongbin Zhao. The role of market and entrepreneurship orientation and internal control in the new product development activities of Chinese firms, *Industrial Marketing Management*, **2018**, 35, 336-347.
- Walker D.M., Standards for internal control in federal government, *Journal of Accounting*, **2016**, 4, 340-357.
- Hồ Tuấn Vũ. *Các nhân tố ảnh hưởng đến sự hữu hiệu của hệ thống kiểm soát nội bộ trong ngân hàng thương mại Việt Nam*, Luận án tiến sĩ kinh tế, Trường Đại học Kinh tế thành phố Hồ Chí Minh, 2016.
- Nguyễn Thị Huyền Ngọc. *Hoàn thiện hệ thống trong quản lý rủi ro tại các ngân hàng thương mại trên địa bàn tỉnh Quảng Nam*, Luận văn Thạc sĩ, Trường Đại học Công nghệ TP. Hồ Chí Minh, 2020.
- Nguyễn Hữu Bình. *Ảnh hưởng của hệ thống kiểm soát nội bộ hữu hiệu đến chất lượng hệ thống thông tin kế toán của các doanh nghiệp tại Thành phố Hồ Chí Minh*, Luận văn thạc sĩ kinh tế, Trường Đại học Kinh tế thành phố Hồ Chí Minh, 2017.

14. Lê Thị Hoàng Lan. *Ảnh hưởng của hệ thống kiểm soát nội bộ hữu hiệu đến quản trị rủi ro – Nghiên cứu tại Ngân hàng TMCP Đầu tư và Phát triển Việt Nam*, Luận văn thạc sĩ kinh tế, Trường Đại học Kinh tế Quốc dân, 2020.
15. Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. and Anderson, R.E. *Multivariate data analysis*, 7th Edition, Pearson Education, Upper Saddle River, 2014.
16. COSO. *The 2013 internal control – integrated framework*, 2013.
17. Bộ môn Kiểm toán, Khoa Kế toán, Trường Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh. *Kiểm soát nội bộ*, xuất bản lần thứ 3, Nxb Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh, Thành phố Hồ Chí Minh, 2016.
18. Angella Amudo & Eno L. Inanga. Evaluation of internal control systems: A case study from Uganda, *International Research Journal of Finance and Economics*, **2019**, 27, 125-144.
19. Akwaa-Sekyi & Moreno Gené. Effect of internal controls on credit risk among listed Spanish banks, *Intangible Capital*, **2016**, 12, 357-389.
20. Walker D.M., Standards for internal control in federal government, *Journal of Accounting*, **2016**, 4, 340-357.
21. Spinger. L.M. Management's responsibility for internal control, <http://www.whitehouse.gov/omb/index.html>, truy cập ngày 20/12/2021.

Sự tăng trưởng và tình trạng dinh dưỡng của trẻ mầm non 4 - 5 tuổi trên địa bàn huyện Phù Mỹ, tỉnh Bình Định

Nguyễn Thị Tường Loan*, Võ Thị Quý, Nguyễn Thị Hồng Thắm, Lê Thị Thùy Vân

Khoa Giáo dục tiểu học & Mầm non, Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam

Ngày nhận bài: 26/12/2021; Ngày nhận đăng: 29/03/2022

TÓM TẮT

Bài báo nhằm cung cấp số liệu khoa học chính xác về sự tăng trưởng và tình trạng dinh dưỡng của trẻ em lứa tuổi mầm non (4 - 5 tuổi) trên địa bàn huyện Phù Mỹ, tỉnh Bình Định. Nghiên cứu được tiến hành trên 1.409 trẻ em từ 4 - 5 tuổi (trong đó có 711 trẻ nam và 698 trẻ nữ) thuộc một số trường mầm non trên địa bàn huyện Phù Mỹ, tỉnh Bình Định. Kết quả nghiên cứu cho thấy, chiều cao trung bình của trẻ nam 4 - 5 tuổi lần lượt là: 104,65 cm và 109,37 cm; trẻ nữ lần lượt là 95,63 cm và 108,25 cm. Cân nặng trung bình của trẻ nam 4 - 5 tuổi lần lượt là: 17,65 kg, 19,14 kg và ở nữ là 16,86 kg; 18,01 kg. Ở trẻ nam 4 - 5 tuổi không có trẻ SDD thể gầy còm mức độ nặng nhưng BP ở mức cao (5,57% và 8,5%). Trẻ nữ có chỉ số thừa cân cao (trẻ 4 tuổi chiếm 10,83% và trẻ 5 tuổi là 10,25%). Ở vùng ngoại thị, tỷ lệ trẻ SDD thể gầy còm mức độ vừa chiếm tỷ lệ cao nhất trong ba khu vực. TC và BP chiếm tỷ lệ cao nhất ở vùng trung tâm huyện (lần lượt là 21,73% và 6,37%).

Từ khóa: *Dinh dưỡng mầm non, trẻ mầm non, trẻ 4 - 5 tuổi, trẻ mầm non Phù Mỹ, tình trạng dinh dưỡng.*

*Tác giả liên hệ chính.

Email: loantuong2000@gmail.com

The growth and nutritional status of preschool children aged 4 - 5 years in Phu My district, Binh Dinh province

Nguyen Thi Tuong Loan*, Vo Thi Quy, Nguyen Thi Hong Tham, Le Thi Thuy Van

Faculty of Primary School and Preschool Education, Quy Nhon University, Vietnam

Received: 26/12/2021; Accepted: 29/03/2022

ABSTRACT

The article aims to provide accurate scientific data on the growth and nutritional status of preschool children aged four to five years of age in Phu My District, Binh Dinh Province. The study was conducted on 1409 children aged 4-5 (including 711 boys and 698 girls) from preschools in Phu My District, Binh Dinh Province. The average heights of boys aged four and five are 104.65 cm and 109.37 cm, respectively; and 95.63 cm and 108.25 cm with girls, respectively. The average weights of boys aged four and five are 17.65 kg, 19.14 kg, and 16.86 kg and 18.01 kg in girls, respectively. In boys aged 4-5, there are no severely malnourished children, but the obesity rate is high (5.57% and 8.5%). Female children have a high overweight index (4-year-old children account for 10.83% and 5-year-old children 10.25%). The proportion of children with moderate malnutrition in suburban areas is the highest among the three regions. Overweight and obesity account for the highest proportion in the district center (21.73% and 6.37% respectively).

Keywords: *Preschool nutrition, preschool children, children aged 4 - 5 years, Phu My preschool children, nutritional status.*

1. INTRODUCTION

“The overall project on the development of physical strength and stature of Vietnamese people for the period 2011 - 2030” promulgated by the Prime Minister on April 28, 2011 has defined the overall goal of developing physical strength and stature of the Vietnamese in the next 20 years to improve the quality of human resources, serving the cause of industrialization and modernization of the country; step by step improve the quality of the race and increase the health and longevity of Vietnamese people.¹ To accomplish this goal, the first concern is the preschool generation because today's children,

the people who will succeed in their careers, are human resources and are the future owners of the country. Therefore, in addition to caring for and educating children from the first years of life, it is necessary to understand and evaluate children's growth, to help policymakers propose appropriate and effective measures to help children develop comprehensively.

A number of studies in recent years have shown that the physical and nutritional status of children in our country, especially between the ages of 4 and 5, have changed a lot compared to previous years: the height is increasing, the age at reaching the corresponding heights is

*Corresponding author.

Email: loantuong2000@gmail.com

also earlier and the growth standards have been met,² malnutrition remains but the prevalence of obesity is increasing and with younger people. However, these studies mainly focus on provinces and cities, while rural and mountainous areas have not received much attention. Therefore, the study entitled “*The growth and nutritional status of preschool children 4-5 in Phu My District, Binh Dinh Province*” is necessary to contribute to supplementing biological indicators about preschool children.

2. SUBJECTS AND RESEARCH METHODS

2.1. Subjects and research duration

Our research subjects include 1,409 preschool children between 4 and 5 years old with normal health in ecological regions of the district center, coastal areas and suburban areas of Phu My District, Binh Dinh Province.

Research duration is from September 2021 to November 2021.

2.2. Sampling method and sample size

Sampling method: Phu My District has 19 administrative units. We conducted simple random sampling and selected Binh Duong and My Phong towns to represent the district center, My Duc and My Chau communes the suburban area, My An and My Thanh communes the coastal area of the district.

The sample size was selected according to the large sample size applied in basic surveys of human biological indexes such as height, weight, chest size, etc. The study sample size was calculated according to the formula of large sample size and the overall is unknown.^{3,4}

$$n_1 = Z_{1-\alpha/2}^2 \frac{p(1-p)}{d^2} DE$$

In which:

+ n_1 is the minimum study sample size to be achieved for each age;

+ p is the percentage of students with abnormal nutritional status, choose $p = 11.3\%$;⁵

+ d is the absolute error, choose $d = 0.05$;

+ $Z_{1-\alpha/2}$ is the confidence coefficient corresponding to 95% confidence level = 1.96;

+ DE is sample design influence coefficient $DE = 1$; Substituting into the formula we have: $n_1 = 154$.

There are two age classes and three study areas (central, suburban and coastal) so the sample size for the study is $n_2 = n_1 \times 2 \times 3 = 154 \times 2 \times 3 = 924$. Expected to give up 10% so the final sample size is:

$$n = 924 + (924 \times 10)/100 = 1,016 \text{ children.}$$

But in our study, the total number of samples taken after the screening was 1,409 and at each age, each sex, the number of samples was larger than 154 children, so the reliability should be ensured.

Methods of data processing: The collected data is processed in 2 steps, which is to screen the reasonable data and then process them on the computer using Microsoft Excel and SPSS software.

The method of data collection:

- **Height:** We use UNICEF standard standing height measurement, accurate to 0.1 cm. When measuring, we have the child stand on a flat platform, heels close together, eyes looking straight, making sure 4 points: occipital, back, buttocks and heel touch the measuring tape. The upright posture is determined when the outer corner of the eye and the upper edge of the helix are in the same horizontal line. The child stands upright, his shoulders and arms hang freely on his sides, his knees are not slack, and the bar is gently moved until it touches the top of his head. When reading, the measurer's eye level must be level with the bar of the ruler.^{3,6-8}

- **Weight:** We use standard scale with accuracy to 0.1 kg. The scale is placed on a horizontal plane. Before each weighing, the scale should be checked. We have the child stand upright on the scale so that the center of gravity falls on the center of the scale. When weighing,

children wear thin clothes, do not wear hats, shoes; away from meals; children must stand still in the middle of the scale.^{3,6-8}

- *Body mass index* (Body Mass Index) is calculated according to the following formula.⁹⁻¹¹

$$BMI = \text{Weight (kg)} / [\text{height (meters)}]^2$$

- *Assessment of nutritional status according to BMI*: Based on BMI, by age and sex, we make reference according to WHO standards (2007)¹¹⁻¹⁴:

- + Severe malnutrition: $BMI < - 3SD$;
- + Moderate malnutrition: $- 3SD \leq BMI < - 2SD$;
- + Normality: $- 2SD \leq BMI \leq + 1SD$;

- + Overweight: $+1SD < BMI \leq + 2SD$;
- + Obesity: $BMI > +2SD$.

3. RESEARCH RESULTS AND DISCUSSION

3.1. The development of standing height of preschool children aged 4-5

Height is one of the important parameters in most basic surveys of human fitness, anthropometry and medicine. Height represents a person's physical development. Medical professionals often rely on height to assess the development of children and the stature of a person.¹⁵ The results of the study on the standing height of 4 to 5 year-old children in different ecological areas of Phu My District by age and sex are presented in Table 1.

Table 1. Standing height of 4-5 year-old children in Phu My District

Sex	Age	Standing height (cm)								P		
		Common n = 1409		District center (1) n =345		Suburban area (2) n = 429		Coastal area (3) n =635		1-2	1-3	2-3
		\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD			
Male	4	104.65	4.80	102.62	4.88	106.57	5.57	104.83	4.59	> 0.05	> 0.05	> 0.05
	5	109.37	4.98	108.43	4.31	110.28	5.35	109.73	5.19	> 0.05	> 0.05	> 0.05
Female	4	95.63	4.48	100.93	4.31	105.91	4.89	104.28	5.00	> 0.05	> 0.05	> 0.05
	5	108.25	4.50	107.38	4.17	109.2	5.38	107.38	5.24	> 0.05	> 0.05	> 0.05

Table 1 shows that children's standing height increases with age: In boys aged 4-5, the average height is 104.65 ± 4.80 cm and 109.37 ± 4.98 cm, respectively; in girls aged 4-5, the average height is 95.63 ± 4.48 cm and 108.25 ± 4.50 cm, respectively.

Comparing the height of 4 to 5 year-old boys from three different ecological regions, it is shown that in the district center, the height of 4-year-old boys is 102.62 ± 4.88 cm, which is 3.95 cm and 2.21 cm lower than that of 4-year-old boys in the suburban and coastal areas, respectively. The height of 5-year-old boys is 108.43 ± 4.31 , which is 1.85 cm and 1.3 cm lower than that of 5-year-old boys in suburban and coastal areas, respectively. In addition, the height of 4-year-old girls in the district center is

100.93 ± 4.31 cm, which is 4.98 cm and 3.35 cm lower than that of 4-year-old girls in suburban and coastal areas, respectively. The 5-year-old girls in the central area have a height of 107.38 ± 5.24 cm, which is 1.82 cm lower than that of the suburban area and equal to that of the coastal area, but this difference is not significant in statistics ($p > 0.05$).

A comparison of research data on the height of children of the same age according to “*Biological values of normal people in the 90s - 20th century*”¹⁶, growth standards of the World Health Organization (WHO)¹⁷ and researches by Nguyen Thi Hai Vinh¹⁸ and Nguyen Thi Tuong Loan¹⁹ and our research group is presented in Table 2.

Table 2. Standing height (cm) of children aged 4-5 years according to the authors' researches

Sex	Age	Biological values of normal Vietnamese people in the 90s - 20 th century ⁶	WHO ^{14,17}	Nguyen Thi Hai Vinh ¹⁸	Nguyen Thi Tuong Loan ¹⁹	Our research group
Male	4	95.81	103.30	98.21	101.28	104.65
	5	101.87	110.00	106.95	107.52	109.37
Female	4	95.05	102.70	96.87	99.21	95.63
	5	101.61	109.40	106.14	106.00	108.25

The comparison results showed that the average height of boys and girls in our study was quite different. Our research and the study of other authors are similar in that later on when the height increases, there is a difference in the height between male and female children: the height of male children is usually higher than that of female children of the same age. It can be seen that the height of children in the previous period was lower than today due to the low economic conditions in previous years. In general, studies on children's growth indicators in the world and in Vietnam are quite abundant. Although there are differences in the research results of these indicators have more or fewer differences, the changes of these indicators are determined by age, sex as well as different study areas, and different climate zones. When comparing our study with that of Nguyen Thi Tuong Loan,¹⁹ it shows that the height index of male and female children in our study is larger. Specifically, the

average height of 4-year-old boys increased by 3.37 cm, 5-year-old boys increased by 1.85 cm, 5-year-old girls increased by 2.25 cm. From that, it can be said that “*The overall project on the development of physical strength and stature of Vietnamese people for the period 2011 - 2030*” issued by the Prime Minister¹ on April 28, 2011 has been highly effective in achieving the set goals.

3.2. The weight development of preschool children aged 4-5

Weight is one of the basic morphological indicators after height. The weight of the body reflects the nutritional status, indicating the level and ratio between the absorption and consumption of materials and energy.²⁰ The results of weight studies of 4-5 year-old children belonging to different ecological areas of Phu My District by age and sex are presented in Table 3.

Table 3. Weight (kg) of 4 to 5 year-old children in Phu My District

Sex	Age	Weight (kg)								P		
		Common = 1409		District center (1) n = 345		Suburban area (2) n = 429		Coastal area (3) n = 635		1-2	1-3	2-3
		\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD			
Male	4	17.65	3.15	17.44	2.48	18.30	4.25	17.27	2.77	> 0.05	> 0.05	> 0.05
	5	19.14	3.45	19.13	3.09	19.03	3.80	19.12	3.30	> 0.05	> 0.05	> 0.05
Female	4	16.86	2.96	16.50	2.48	16.93	3.12	16.94	3.22	> 0.05	> 0.05	> 0.05
	5	18.01	3.20	18.35	3.57	18.14	3.39	17.60	3.15	> 0.05	> 0.05	> 0.05

Through the data presented in Table 3, it was found that the weight of children increased gradually with age: In boys aged 4-5, the average weight was 17.65 ± 3.15 kg and 19.14 ± 3.45 kg, respectively; in girls aged 4-5, the average weight was 16.86 ± 2.96 kg and 18.01 ± 3.20 kg, respectively. Comparison of the weight of 4-5 year-old boys from three different ecological regions shows that in the district center, the weight of 4-year-old boys is 17.44 ± 2.48 kg, which is 0.86 kg lower than that of 4-year-old boys in the suburban area and 0.17 kg higher than that in the coastal area. The weight of 5-year-old boys is 19.13 ± 3.09 kg, which is 0.1 kg and 0.01 kg higher than that of 5-year-old boys in the suburban area and coastal areas, respectively. In addition, the weight of 4-year-old girls in the

district center is 16.50 ± 2.48 kg, which is 0.43 kg and 0.44 kg lower than that in the suburban and coastal areas, respectively. 5 year-old girls in the central area have a weight of 18.35 ± 3.57 kg, which is 0.21 kg and 0.75 kg higher than that in the suburban and coastal areas, respectively, but this difference is not significant in statistics ($p > 0.05$).

A comparison of the research results on the weight of children aged 4 - 5 years according to "Biological values of normal people in the 1990s - 20th century"¹⁶ (BV - 2004), growth standards of the World Health Organization (WHO),¹⁷ and researches by the authors Nguyen Thi Hai Vinh,¹⁸ Nguyen Thi Tuong Loan¹⁹ and our research group is presented in Table 4.

Table 4. Standing weight (kg) of children 4-5 years old according to the authors' researches

Sex	Age	Biological values of normal Vietnamese people in the 90s - 20 th century ⁶	WHO ^{14,17}	Nguyen Thi Hai Vinh ¹⁸	Nguyen Thi Tuong Loan ¹⁹	Our research group
Male	4	13.73	16.30	15.88	17.24	17.65
	5	15.22	18.30	19.59	19.97	19.14
Female	4	13.32	16.10	15.38	16.48	16.86
	5	15.01	18.20	18.76	19.00	18.01

The comparison results in Table 4 show that the weight of 4-year-old children in our study is higher than that in the studies of domestic authors, but the weight of 5-year-old children in our study is only higher than that of children of the same age in biological value, lower than that of children of the same age in the studies of other authors ($p > 0.05$). This proves that in recent years, along with socio-economic development, people's living standards have been improved and children are increasingly

cared for, but perhaps different study areas have affected the development of children. Compared with the WHO world standards, the 4-5-year-old children in our study all had a lower weight and did not meet the international standards.

3.3. Nutritional status according to BMI of preschool children aged 4-5

Nutritional status according to BMI of 1,409 preschool children aged 4 -5 in Phu My District, Binh Dinh Province is presented in Tables 5 and 6.

Table 5. Nutritional status according to BMI of preschool children aged 4-5 years by age and sex

Sex	Nutritional status according to BMI	Age			
		4		5	
		n	%	n	%
Male	Severe malnutrition	0	0	0	0
	Moderate malnutrition	10	3.09	16	4.12
	Normality	270	83.60	302	77.84
	Overweight	25	7.74	37	9.54
	Obesity	18	5.57	33	8.50
Female	Severe malnutrition	1	0.33	2	0.50
	Moderate malnutrition	10	3.30	24	6.10
	Normality	238	78.10	310	78.90
	Overweight	43	14.01	43	10.94
	Obesity	13	4.26	14	3.56
Common	Severe malnutrition	1	0.16	2	0.26
	Moderate malnutrition	20	3.18	40	5.12
	Normality	508	80.90	612	78.35
	Overweight	68	10.83	80	10.25
	Obesity	31	4.93	47	6.02

The data in Table 5 shows that the nutritional status according to BMI of children between 4 and 5 is mostly normal, accounting for 80.9% and 78.35% respectively (with 508 and 612 children, respectively). The percentage of girls aged 4-5 with severe malnutrition and moderate malnutrition was 0.33%, 3.3% and 0.5%, 6.1% higher than those of boys, respectively.

There is a difference in nutritional status between male and female children. Specifically,

in 4-year-old boys, the rate of normality and obesity is higher than that of girls at 5.5% and 1.31%, respectively. Other indexes of girls were higher than those of boys: severe malnutrition in girls is 0.33% higher than that of boys, and moderate malnutrition is 0.21% higher than that of boys. In 5-year-old children: The obesity index of boys was higher than that of girls at 4.94%. Other indexes of girls are higher than those of boys. In general, in both age groups, boys do not have severe malnutrition and high obesity index, while girls have a high overweight index.

Table 6. Nutritional status according to BMI of preschool children aged 4-5 years by study area

Sex	Nutritional status	Common (n = 1.409)		District center (n = 345)		Suburban area (n = 429)		Coastal area (n= 635)		p
		n	%	n	%	n	%	n	%	
Male (n = 711)	Severe malnutrition	0	0	0	0	0	0	0	0	< 0.05
	Moderate malnutrition	26	3.65	2	1.14	12	5.43	12	3.82	
	Normality	572	80.46	134	76.18	172	77.83	266	84.73	
	Overweight	62	8.72	27	15.3	14	6.33	21	6.68	
	Obesity	51	7.17	13	7.38	23	10.41	15	4.77	

Female (n = 698)	Severe malnutrition	3	0.43	2	1.18	1	0.48	0	0	< 0.05
	Moderate malnutrition	34	4.93	7	4.14	14	6.73	13	4.05	
	Normality	548	78.22	103	60.95	169	81.25	276	85.67	
	Overweight	86	12.5	48	28.40	17	8.17	13	4.05	
	Obesity	27	3.92	9	5.33	7	3.37	11	3.74	
Common (n = 1,409)	Severe malnutrition	3	0.21	2	0.58	1	0.23	0	0	< 0.05
	Moderate malnutrition	60	4.25	9	2.60	26	6.06	25	3.93	
	Normality	1.120	79.51	237	68.72	341	79.49	542	85.37	
	Overweight	148	10.50	75	21.73	31	7.23	42	6.61	
	Obesity	78	5.53	22	6.37	30	6.99	26	4.09	

Table 6 shows that there is a difference in nutritional status according to BMI in the study areas ($p < 0.05$). In suburban areas, the proportion of children with moderate malnutrition accounted for the highest rate in the three areas (6.06%). Overweight and obesity accounted for the highest proportion in the district center (21.73% and 6.37% respectively).

In general, the growth in height, weight and nutritional status of 4- to 5-year-old children in Phu My District, Binh Dinh Province is different in ecological regions and depends on many factors such as children's movement ability, child care time, socio-economic circumstances, climate, seasons, physical activity, urbanization, nutrition, psychological stress.²¹ The majority of children in the district center have used mobile phones to watch cartoons, play games, watch TV, read stories, etc., so they expend less energy than the input, leading to an excess of stored energy and causing a higher obesity rate compared with children in the other two regions. The economy of the suburbs has not developed yet, and the facilities are still limited. However, children in suburban and coastal areas have quite spacious living spaces and are more exposed to nature, they can run, play folk games, and have less access to information technology; children in coastal areas can have seafood in their daily meals; currently, the coastal tourism industry is also developing,

the household economy is improved, so people's lives are gradually improved.

Female children are overweight and obese more than male children because their lifestyles are more sedentary while boys are curious and more active, so they expend more energy. In addition, some parents still hold the wrong view that they want their children to be fat and chubby, because they look beautiful and cute, so they do not have a reasonable nutrition plan for their children, or pamper their children's eating preferences such as: always having the same food, only letting children eat what they like such as canned foods. Moreover, after the age of three, the difference between boys and girls has started to show up relatively clearly. Boys begin to enjoy playing more physically demanding games than girls. Girls, on the other hand, are more inclined to play care-giving games.¹⁶

4. CONCLUSION

From the above research results, we draw the following conclusions:

- The average height of boys and girls aged 4 -5 is 104.65 cm, 109.37 cm, and 95.63 cm, 108.25 cm, respectively.

- The average weight of boys and girls aged 4-5 is 17.65 kg, 19.14 kg and 16.86 kg, 18.01 kg, respectively.

- 4- to 5-year-old boys do not have severe malnutrition and a high obesity index (5.57% and 8.5%), while 4-5 year-old girls have a high overweight index (10.83% and 10.25%). Overweight and obesity account for the highest proportion in the district center (21.73% and 6.37% respectively).

REFERENCES

1. Prime Minister. Decision on the approval of “The Overall project on the development of physical strength and stature of Vietnamese people for the period 2011 - 2030”, Hanoi, April 28, 2011.
2. National Institute of Nutrition. *National Strategy on Nutrition 2011 - 2020*, Medicine Publishing House, Hanoi, 2012.
3. Tran Long Giang, Mai Van Hung. Research on some morphological indexes of students aged 6 - 17 years old in Yen Bai Province, *Vietnam Medical Journal*, **2013**, 141, 45-57.
4. Nguyen Truong Nam. *Method of determining sample size*, Research Institute of Medicine - Sociology, 2014.
5. Tran Dinh Thoan et al. Comments on nutritional status in primary school children in Tien Hai District, Thai Binh Province through some anthropometric indicators, *Journal of Practical Medicine*, **2013**, 5(869), 155-157.
6. Ministry of Health. *Biological values of normal Vietnamese people in the 90s - 20th century*, Medicine Publishing House, Hanoi, 2003.
7. Nguyen Thi Thu Hien, Nguyen Thi Thuy Hiep. Research on physical fitness of primary school students in Thu Dau Mot City, Binh Duong Province, *Journal of Thu Dau Mot University*, **2015**, 3(22), 43-50.
8. Neyzi O. et al. Reference values for weight, height, head circumference, and body mass index in Turkish children, *Journal of Clinical Research in Pediatric Endocrinology*, **2015**, 7(4), 280-293.
9. Nguyen Tan Gi Trong et al. *Vietnamese biological constant*, Hanoi Medical Publishing House, 1975.
10. Eknoyan – Garabed. Adolphe Quetelet (1796 - 1874) - the average man and indices of obesity, *Nephrology Dialysis Transplantation*, **2007**, 23(1), 47-51.
11. Multicentre Growth Reference Study Group. *WHO child Growth standards: Length/height - for - age, weight - for - age, weight - for - length, and body max index - for - age, Method and development*, 2006.
12. Bui Thi Nhung, Tran Quang Binh. Assesment of nutritional status among children aged 6-10 years in Tu Liem district according to the international criteria, *Journal of Preventive Medicine*, **2014**, 14(11(160)), 76-79.
13. De Onis M. *The ECOG'S eBook on child and Adolescent obesity*, World Health Organization Reference Curves, Print M.L. Frelut (Ed), 2015.
14. World Health Organization. *Height - for - age Girls (Boys) 5 to 19 years, weight - for - age Girls (Boys) 5 to 19 years and BMI - for - age Girls (Boys) 5 to 19 years (percentiles)*, WHO reference, 2007.
15. Tu Giay et al. *Nutrition status and physical development of children in different ecological regions, Research issues on allocation, training use and working conditions for women*, Center Scientific research on women - Vietnam Social Science Committee, 1986.
16. Ta Thuy Loan, Tran Thi Loan. *The physical development of preschool children*, Education Publishing House, 2008.
17. City Children's Hospital, Ho Chi Minh City Department of Dietetic Nutrition. *Growth Standards - WHO 2007*, 2017.
18. Nguyen Thi Hai Vinh. *Research on morphological and physiological indicators in pre-school children (3-5 years old) in Quy Nhon City, Binh Dinh Province*, Master's Thesis in Biology, Quy Nhon University, 2010.

19. Nguyen Thi Tuong Loan. *Investigation and assessment of obesity and malnutrition in 3-5 year- old children in Quy Nhon City*, Science and Technology project at institutional level, 2011.
20. Nguyen Thi Thanh Nga. *Research on morphological, physiological and intellectual capacity indexes of high school students in Quang Ngai City, Quang Ngai Province*, Master's Thesis in Biology, Quy Nhon University, 2012.
21. Le Nam Tra. *Discussing the growth characteristics of Vietnamese people*, State-level Science and Technology Program KX – 07, 1997.

CONTENTS

1.	Lexical associations of modal verbs in English love songs Nguyen Thi Ngoc Huong, Huynh Thi Cam Nhung	6
2.	Designing teaching topic “Making face shields to prevent Covid-19” based on STEM education with a view to develop problem solving and creativity competence for high school students Le Thi Dang Chi, Vuong Cam Huong	23
3.	“ <i>Nguon</i> ” in Binh Dinh province in the nineteenth century Nguyen Cong Thanh	33
4.	Choice of football endurance tests for male students of the Department of Physical Education, Quy Nhon University Truong Quoc Duy, Thai Binh Thuan	45
5.	Teaching practicum models in Finland, Singapore, the ETEP universities, and the model in Quy Nhon University: A comparison study Vo Duy Duc, Vo Van Duyen Em, Nguyen Thi Tuong Loan	53
6.	Renovating the teaching practicum model of Quy Nhon University, Vietnam Tran Quoc Tuan, Nguyen Sy Duc, Nguyen Thi Hoa	65
7.	The impact of factors on the efficiency of internal control system at commercial banks in Binh Dinh province Le Thi Thanh My, Vo Hong Ha, Doan Dang Quan	77
8.	The growth and nutritional status of preschool children aged 4 - 5 years in Phu My district, Binh Dinh province Nguyen Thi Tuong Loan, Vo Thi Quy, Nguyen Thi Hong Tham, Le Thi Thuy Van	94

