

**ĐẠI HỌC THÁI NGUYÊN
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM**

GS.TS Phạm Hồng Quang

**PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH
GIÁO DỤC
NHỮNG VẤN ĐỀ LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN
(chương trình đào tạo giáo viên)**

Thái Nguyên, 2018

MỞ ĐẦU	01
Chương 1: TỔNG QUAN	
1.1. Đặt vấn đề.....	06
1.2. Tình hình nghiên cứu trong nước.....	08
1.3. Kinh nghiệm quốc tế.....	10
1.4. Ý kiến từ thực tiễn giáo dục Việt Nam.....	23
Chương 2: NGHIÊN CỨU CHƯƠNG TRÌNH	
VÀ PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC	
2.1. Quan điểm phát triển giáo dục.....	30
2.2. Năng lực giáo viên và các vấn đề liên quan.....	32
2.3. Lí luận về phát triển chương trình.....	39
2.4. Các mô hình đào tạo giáo viên và chương trình đào tạo giáo viên.....	56
2.5. Đánh giá và thẩm định chương trình giáo dục.....	62
2.6. Đặc điểm chương trình giáo dục đại học.....	69
2.7. Quan hệ giữa khoa học giáo dục với các lĩnh vực khác.....	81
2.8. Nội dung và chương trình giáo dục.....	99
Chương 3: THỰC TRẠNG CHẤT LƯỢNG CHƯƠNG TRÌNH	
ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN	
3.1. Nhận định chung về chương trình.....	110
3.2. Đánh giá chương trình đào tạo giáo viên.....	112
3.3. Kết quả khảo sát năng lực đào tạo giáo viên.....	115
3.4. Nhận định chung về chương trình đào tạo giáo viên.....	141
Chương 4: GIẢI PHÁP ĐỔI MỚI CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN VÀ ĐỊNH HƯỚNG ĐỔI MỚI CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG	
4.1. Giải pháp đổi mới chương trình đào tạo giáo viên.....	147

<i>Giải pháp 1: Giải quyết tốt mối quan hệ giữa khối kiến thức chung và khối kiến thức khoa học giáo dục.....</i>	148
<i>Giải pháp 2: Xuất phát từ người sử dụng nhân lực để xây dựng và phát triển chương trình.....</i>	154
<i>Giải pháp 3: Thiết lập quy trình xây dựng và phát triển chương trình mới</i>	157
4.2. Định hướng đổi mới chương trình giáo dục phổ thông.....	165
<i>Định hướng 1: Xác định lại mục tiêu, triết lí và chức năng môn học của giáo dục phổ thông.....</i>	166
<i>Định hướng 2: Kiến tạo chương trình giáo dục phổ thông theo hướng tích hợp và lồng ghép.....</i>	171
<i>Định hướng 3: Thay đổi nhận thức xã hội về giáo dục phổ thông và giáo dục nghề nghiệp-việc làm cho thanh niên.....</i>	172
KẾT LUẬN CHUNG.....	175
TÀI LIỆU THAM KHẢO.....	184

MỞ ĐẦU

Chất lượng đào tạo nói chung và chất lượng đào tạo giáo viên nói riêng phụ thuộc vào nhiều yếu tố, trong đó chất lượng chương trình có tầm quan trọng đặc biệt. Người giáo viên có thích ứng được với yêu cầu của thực tiễn giáo dục phổ thông hay không phụ thuộc vào quá trình đào tạo – khâu chuẩn bị quan trọng của các trường/khoa sư phạm. Hiện có nhiều quan điểm khác nhau trong việc xác định tính chất của nền học vấn giáo dục đại học cần trang bị cho sinh viên như thế nào cho phù hợp. Tuy nhiên gồm 2 hướng chính: một là cung cấp kiến thức và kỹ năng đầy đủ, cơ bản và cập nhật ngay từ đầu cho sinh viên – hướng đào tạo này tỏ ra hấp dẫn về lý thuyết nhưng nó mâu thuẫn ngay với thực tiễn nghề nghiệp luôn thay đổi và ít khi cho phép các trường đại học đạt được kì vọng này; hai là trang bị học vấn nền tảng rộng cho sinh viên và trên nền đó họ có khả năng thích ứng, dịch chuyển cao trong các lĩnh vực nghề nghiệp. Hướng này đòi hỏi chương trình đào tạo phải có khả năng phát triển cao ngay trong quá trình đào tạo sinh viên. Những yếu tố cản trở hướng này không phải về lý thuyết hay điều kiện thực hiện mà quan trọng là các yếu tố văn hóa, truyền thống của thói quen làm chương trình đã in đậm dấu ấn khoảng hơn nửa thế kỉ qua ở Việt Nam. Đối với chương trình đào tạo giáo viên thì vấn đề lại càng trở nên quan trọng hơn bởi ngoài yếu tố đảm bảo chất lượng cho đầu ra lại cần kết quả “kép” ở năng lực những giáo viên tương lai sẽ thực hiện đổi mới giáo dục, trong đó đổi mới chương trình là thường xuyên.

Vấn đề quan trọng, cốt lõi của trường đại học là chương trình, nhưng đối với các nhà quản lí thì vấn đề này chưa được thực sự quan tâm sâu sắc. Xin được trích dẫn ý kiến của GS David Dapice trình bày với Thủ tướng Việt Nam Phan Văn Khải nhân dịp Thủ tướng sang thăm và làm việc tại Đại học Harvard, Hoa Kỳ, ngày 25-06-2005: “...*Một điển hình khác của chế độ quản lí tập trung cứng nhắc là việc xây dựng chương trình đào tạo. Các nhà giáo dục, cũng như dư luận xã hội đều*

*đồng tình nhận định chương trình đào tạo hiện nay đã quá lạc hậu, xa rời thực tế, và không có khả năng đáp ứng những yêu cầu của nền kinh tế. Các khoa và cá nhân giảng viên có rất ít quyền hạn xây dựng chương trình và khóa học mới. Chương trình đại học thì nghèo nàn. Sự tập trung vào việc học vẹt còn trở thành tội tệ thêm với quy mô lớp học quá đông và làm việc quá tải. Bất chấp sự tăng trưởng kinh tế đầy ấn tượng, hay có lẽ vì sự tăng trưởng này, nhà nước tiếp tục nhấn mạnh việc truyền bá ý thức hệ. Chương trình đại học biến đổi khá nhiều nhưng nhìn chung là chất lượng thấp, nhiều khóa đào tạo trong nước chẳng khác gì nơi trao đổi và bán bằng cấp, phục vụ cho những nhân viên công chức nhà nước cần tấm bằng đại học để được thăng tiến”. (Báo cáo “Những mối đe dọa và triển vọng: vấn đề chuyển đổi giáo dục đại học Việt Nam” của GS David Dapice, trích trong: *Tuyển tập các bài nghiên cứu về giáo dục quốc tế*. Trung tâm nghiên cứu và giao lưu văn hóa giáo dục quốc tế, Viện Nghiên cứu giáo dục-Trường ĐHSP TP Hồ Chí Minh in ấn, phát hành. Phạm Thị Ly dịch, trang 314).*

Về phương diện thực tiễn, đến thời điểm này, nhiệm vụ đào tạo giáo viên cơ bản đã hoàn thành cho việc thực hiện chương trình, sách giáo khoa mới. Cách đào tạo giáo viên chủ yếu theo mô hình đào tạo giáo viên một môn (ở trung học phổ thông) và 2 môn (ở trung học cơ sở). Tuy nhiên, theo định hướng mới, giáo dục Việt Nam nói chung và đào tạo giáo viên nói riêng của nước ta cần tiếp cận các cách làm tiên bộ của các nước: đó là *đào tạo năng lực* và mục tiêu chủ yếu là đào tạo *năng lực sư phạm, năng lực giáo dục* ở một phạm vi hoạt động chuyên môn rộng hơn.

Sau 2015, nước ta sẽ thay đổi chương trình giáo dục phổ thông theo hướng mới, nhiệm vụ của người giáo viên chủ yếu là phát triển chương trình, kiến tạo các lĩnh vực giảng dạy trọng yếu hơn là thực hiện các môn học riêng lẻ như hiện nay. Do vậy, việc các trường sư phạm đón trước xu hướng tiên bộ của giáo dục, tiếp nhận thành tựu các nước để lựa chọn phù hợp với cách làm của Việt Nam với yêu

cầu bức thiết đòi hỏi phải xây dựng lại chương trình đào tạo giáo viên. Việc đổi mới mục tiêu đào tạo giáo viên- trong đó yếu tố chương trình là cơ bản sẽ là sự chuẩn bị quan trọng để thích ứng với giáo dục phổ thông, thực hiện chủ trương, quan điểm muốn đổi mới giáo dục trước hết phải đổi mới từ các trường sư phạm.

Các kết quả nghiên cứu lí luận về chương trình đào tạo giáo viên ở trong nước và ngoài nước, chất lượng giáo dục phổ thông với những yêu cầu mới đã thôi thúc các nhà sư phạm cần triển khai nghiên cứu chương trình đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp phát triển kinh tế xã hội của đất nước trong 20 năm tới. Chương trình đào tạo giáo viên hiện hành không thể đảm bảo chắc chắn về chất lượng giáo dục phổ thông trong việc thực hiện Chiến lược giáo dục 2011-2020, do vậy, phải thay đổi cơ bản từ bây giờ.

Trong chương trình đào tạo giáo viên, *khôỉ kiến thức khoa học giáo dục* chiếm vị trí quan trọng đặc biệt trong việc hình thành năng lực chuyên gia giáo dục cho người học. Hệ thống tri thức khoa học giáo dục cần được tiếp cận mới và thay đổi phù hợp với yêu cầu mới. Do vậy, nhiệm vụ nghiên cứu lí luận và thực tiễn để phát triển chương trình trong chương trình đào tạo giáo viên là rất quan trọng và cấp thiết.

Tài liệu này nhằm đề cập đến các vấn đề sau đây: Nghiên cứu cơ sở lí luận và thực tiễn về phát triển chương trình giáo dục góp phần nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên giai đoạn mới. Trên cơ sở đó, bổ sung các nguyên tắc phát triển chương trình đào tạo giáo viên theo định hướng mới đáp ứng yêu cầu giáo dục phổ thông giai đoạn sau 2015. Các kết quả khảo sát thực tiễn chương trình khung đào tạo giáo viên (*khôỉ kiến thức giáo dục*) được xem xét theo định hướng đào tạo năng lực sư phạm (năng lực chuyển hoá sư phạm tri thức khoa học thành tri thức dạy học (bao gồm nội dung và phương pháp); năng lực phát triển chương trình (đến cấp độ đề cương bài giảng); năng lực tiếp cận đối tượng và các năng lực giáo dục, năng lực xã hội quan trọng khác.

Việc hoàn thiện và phát triển chương trình đào tạo giáo viên, trong đó chú trọng khối kiến thức giáo dục làm nền tảng để hoàn thiện chương trình đào tạo giáo viên để chuẩn bị cho giai đoạn sau 2015 cần quán triệt các quan điểm sau đây: i) Tiếp tục kế thừa các yếu tố tích cực của chương trình đào tạo giáo viên mấy chục năm qua; ii) Tiếp cận chương trình đào tạo giáo viên của một số nước trên thế giới; tiếp cận tri thức khoa học giáo dục hiện đại ứng dụng vào chương trình đào tạo giáo viên; iii) Nghiên cứu chương trình trong điều kiện thực tế Việt Nam và xu hướng phát triển tất yếu của các cơ sở đào tạo giáo viên trong 20 năm tới; iv) Quan điểm hệ thống, quan điểm phát triển, đảm bảo nguyên tắc đào tạo giáo viên theo định hướng của Đảng, Chiến lược phát triển giáo dục quốc gia và theo tinh thần *Luật giáo dục đại học*.

Triển khai các vấn đề trên đây đòi hỏi phải có hệ thống các phương pháp, kĩ thuật nghiên cứu cụ thể. Về phương pháp nghiên cứu lí thuyết tập trung giải quyết cơ sở lí luận của việc đổi mới chương trình đào tạo giáo viên, cơ sở lí thuyết phát triển chương trình, cơ sở tâm lí-giáo dục về khả năng thích ứng của người tốt nghiệp với môi trường làm việc thay đổi; kinh nghiệm quốc tế trong việc đổi mới, xây dựng chương trình đào tạo giáo viên. Về phương pháp điều tra xã hội học, khảo sát tập trung vào mục tiêu đánh giá chất lượng chương trình hiện hành; các ưu điểm và hạn chế của giáo viên trong quá trình hoạt động giáo dục; phân tích các hạn chế của phương án đào tạo giáo viên theo môn học ở phổ thông, các vấn đề khác liên quan đến chương trình đào tạo giáo viên. Về phương pháp chuyên gia, tổ chức các hội thảo khoa học nhằm khai thác các ý kiến chuyên gia, những người tham gia vào quá trình đào tạo giáo viên nhằm xác định các vấn đề cần điều chỉnh và thay đổi trong chương trình. Khai thác các ý kiến phản hồi của người sử dụng nhân lực (sở GD &ĐT, các trường phổ thông) và các thành phần xã hội có liên quan đến công tác đào tạo giáo viên; tổ chức biên soạn chương trình và lấy ý kiến hoàn thiện. Ngoài ra, sử dụng phối hợp các phương pháp khác như: nghiên cứu

thực tế tại một số trường/khoa sư phạm ở trong nước; nghiên cứu sử dụng các phương pháp thống kê, so sánh và phân loại dựa trên các phần mềm máy tính. Nghiên cứu so sánh giữa chương trình đào tạo giáo viên ở Việt Nam với một số nước đang phát triển; nghiên cứu dự báo yêu cầu của giáo dục phổ thông trong khoảng 15-20 năm tới để xác định *chuẩn năng lực giáo dục* của người tốt nghiệp trong chương trình đào tạo giáo viên.

Do phạm vi vấn đề rộng, còn mới mẻ và chưa được quan tâm nhiều, chúng tôi sử dụng chủ yếu từ các thành tựu nghiên cứu ngoài nước và trong nước về khoa học chương trình, phát triển chương trình giáo dục để ứng dụng vào việc xác định các cơ sở lí luận và thực tiễn của việc phát triển chương trình đào tạo giáo viên (phạm vi tiếp cận từ khoa học giáo dục). Trên cơ sở đó, khảo sát tại một số trường sư phạm và một số cơ sở đào tạo giáo viên khác, phân tích đối chiếu và làm dữ liệu thực tiễn. Kết quả nghiên cứu chủ yếu từ 2 đề tài cấp Bộ trọng điểm đã nghiệm thu: "*Nghiên cứu lí thuyết phát triển chương trình và ứng dụng vào hoàn thiện chương trình đào tạo thạc sĩ giáo dục- Nghiệm thu 2008*"; "*Cơ sở khoa học của việc phát triển chương trình đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu giáo dục trung học phổ thông giai đoạn sau 2015*"-Nghiệm thu 2010).

Chương 1

NGHIÊN CỨU CHƯƠNG TRÌNH VÀ PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC

1.1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Nghiên cứu chương trình đã trở thành một chuyên ngành trong hệ thống khoa học giáo dục của các nước. Lí thuyết về chương trình, phát triển chương trình được ứng dụng có hiệu quả vào các quá trình đào tạo, các hệ và các bậc đào tạo. Đặc trưng của chương trình giáo dục các nước là luôn đổi mới, tiếp cận thực tiễn, có khả năng chuyển đổi linh hoạt, liên thông dọc và liên thông ngang. Đối với các cơ sở đào tạo giáo viên (trường ĐHSP hoặc khoa sư phạm) vấn đề chương trình luôn được đổi mới, do vậy, các kết quả nghiên cứu về chương trình cũng đạt được nhiều kết quả quan trọng.

Tại các trường/khoa giáo dục ở các nước, hoạt động nghiên cứu phát triển chương trình được đảm bảo bằng tính chuyên nghiệp cao do các trung tâm hoặc viện nghiên cứu đảm nhiệm. Các nước có đội ngũ chuyên gia phát triển chương trình, có vai trò tích cực đối với việc nâng cao chất lượng giáo dục. Đối với các trường đại học, nghiên cứu chương trình còn được quan tâm đặc biệt không những bởi các thành phần bên trong nhà trường mà còn thu hút sự quan tâm của các nhà tuyển dụng, của các thành phần khác.

Kết quả nghiên cứu của dự án giáo dục đại học Việt Nam –Hà Lan giai đoạn vừa qua tại Trường ĐHSP thuộc ĐH Thái Nguyên đã hình thành được một đội ngũ giảng viên trường đại học (trong đó có trường sư phạm) biết cách xây dựng, hoàn thiện chương trình giáo dục đại học. Các kết quả đọng lại chủ yếu ở năng lực được cải thiện của đội ngũ giảng viên về kĩ năng xây dựng và phát triển chương trình và chất lượng sinh viên ra trường thể hiện ở hồ sơ năng lực; các vấn đề công giới, nhà tuyển dụng, thị trường lao động...trở thành nhân tố không thể thiếu đối với quá trình xây dựng và hoàn thiện chương trình đào tạo giáo viên lần đầu được nêu ra,

lần đầu được xác định như là một thành phần hữu cơ của quá trình đào tạo. Tư tưởng nổi bật của dự án được xác định là làm sao xây dựng được một chương trình có định hướng nghề nghiệp rõ nét, lấy yếu tố việc làm, khả năng thích ứng với thực tiễn thế giới việc làm của người học làm trọng tâm.

Theo thống kê, các đề tài nghiên cứu trong nước về đào tạo giáo viên khá phong phú, cũng đã đề cập đến nhiệm vụ đổi mới chương trình đào tạo, tuy nhiên còn thiếu tính hệ thống. Có thể tìm thấy trong các trường sư phạm có nhiều công trình đổi mới, cải tiến chương trình, các phương án thay đổi các cấu phần đơn lẻ hoặc các kiến nghị thay đổi. Tuy nhiên, có thể nhận xét: các kết quả nghiên cứu giải quyết các vấn đề không cơ bản, ít quan tâm thay đổi nội dung khối kiến thức giáo dục học: tâm lý học, giáo dục học và phương pháp dạy học bộ môn... Do đó không làm thay đổi bản chất của vấn đề nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên. Cách tiếp cận này không hiệu quả bởi 2 nguyên nhân:

- i) Chưa làm thay đổi cách tiếp cận chương trình theo quan điểm hiện đại (tiếp cận mục tiêu, tiếp cận phát triển...) đối với chương trình đào tạo giáo viên phải bắt đầu từ khối kiến thức giáo dục.
- ii) Do chương trình giáo dục phổ thông được thiết kế theo hướng đóng kín nên cách thức đào tạo giáo viên buộc phải tương ứng, do vậy việc thay đổi chương trình rất khó khăn.

Từ vấn đề trên đây đặt ra nhiệm vụ nghiên cứu lý luận và thực tiễn của chương trình đào tạo giáo viên theo hướng hiện đại để người ra trường có thể tiếp cận với chương trình giáo dục phổ thông mới ở giai đoạn sau 2015.

Nghiên cứu về chương trình đào tạo đã được tiếp cận nhiều năm gần đây theo các lý thuyết phát triển, lý thuyết năng lực, nhưng để triển khai ứng dụng vào xây dựng chương trình đào tạo tại các trường đại học thì còn yếu. Hiện nay, vẫn tồn tại quan niệm (ở các cấp quản lý giáo dục) cho rằng: nếu chương trình nào cũng cần phải nghiên cứu và phát triển thì trong trường đại học, phải chi phí quá tốn kém và

như vậy là bất hợp lí. Sự băn khoăn trên đây có 2 lí do: đó là sự hiểu biết chưa đầy đủ về khoa học chương trình; hai là, thói quen suy nghĩ về chương trình như là một kết quả của công tác quản lí hành chính chứ không phải chương trình là kết quả của công trình nghiên cứu khoa học giáo dục công phu.

1.2. TÌNH HÌNH NGHIÊN CỨU TRONG NƯỚC

Lược sử vấn đề nghiên cứu đã cho thấy thời gian gần đây có khá nhiều công trình trong nước và ngoài nước về chương trình và phát triển chương trình. Cụ thể, ở trong nước, có thể nói bất cứ tài liệu nào khi viết về giáo dục học, đi sâu vào lí luận dạy học đều tiếp cận vấn đề chương trình, nội dung. Các giáo trình kinh điển của Hà Thế Ngữ, Đặng Vũ Hoạt – *Giáo dục học* và các tác giả đi sau và gần đây có tài liệu của tác giả Nguyễn Hữu Châu- *Những vấn đề cơ bản về chương trình và quá trình dạy học*, đã viết khá rõ về các vấn đề cơ bản về chương trình và phát triển chương trình có tính chất xác định các nội dung cơ bản làm nền tảng cho khoa học về chương trình và phát triển chương trình. Trong nguồn tài liệu dịch phải kể đến các tài liệu của TS Giáo dục Nguyễn Kim Dung – *Xây dựng chương trình – Hướng dẫn thực hành*. Tác giả Phạm Văn Lập- *Phát triển chương trình đào tạo - Một số vấn đề lý luận và thực tiễn*, Hà Nội (1998). Ở ngoài nước có thể kể đến các tác giả như: Paul Herky, Ken Blanc Hard trong tài liệu *Quản lý nguồn nhân lực* đã xác định các vấn đề liên quan đến quản lí nguồn nhân lực; Công trình của tác giả I.K. Davies *Objectives in curriculum design*; của J.D. McNeil: *Curriculum: A comprehensive introduction*. Tài liệu của The VAT - *Các tập bài giảng mẫu về thiết kế chương trình đào tạo*, Hà Nội (1999 – 2000).

Vấn đề đặt ra là cách tiếp cận theo phương pháp luận khoa học giáo dục hiện đại, tiếp cận xu hướng giáo dục mới của thời đại; các quan điểm của UNESCO về phát triển giáo dục và quản lí giáo dục cần được nhất quán ở 3 khâu cơ bản: i) Tiếp cận chương trình ở khâu thiết kế; ii) Tổ chức quản lí quá trình thực hiện; iii) Và tổ chức thẩm định đánh giá. Cụ thể: Các chương trình giáo dục phải được tiếp cận từ

cơ sở khoa học tương ứng và các điều kiện khác (người học, yêu cầu nghề nghiệp và mục tiêu của bậc học).

Danh mục các công trình nghiên cứu về chương trình và phát triển chương trình đào tạo giáo viên có thể kể đến: Bernhard Muszynski -Nguyễn Phương Hoa- *Con đường nâng cao chất lượng cải cách các cơ sở đào tạo giáo viên*, NXB Đại học Sư phạm, 2004; Trần Bá Hoàn -*Vấn đề giáo viên -những nghiên cứu lí luận và thực tiễn*, NXB ĐHSP, 2006; Nguyễn Tiến Đạt –*Kinh nghiệm và thành tựu phát triển giáo dục và đào tạo trên thế giới*, NXB Giáo dục, 2007; Phạm Minh Hạc - *Một số vấn đề về giáo dục và khoa học giáo dục*, NXB Giáo dục, 1986; Peter F. Oliva- *Xây dựng Chương trình học – Developing the Curriculum*, NXB Giáo dục, Người dịch TS Nguyễn Kim Dung. Học viện CTQG HCM- *Giáo trình Khoa học quản lí*, NXB Chính trị quốc gia, H, 2003. Subir Chowdhury- *Quản lí trong thế kỉ XXI*, NXB Giao thông vận tải, 2006. Dự án phát triển giáo dục THPT – *Khoá tập huấn về Phát triển chương trình*, (tài liệu dịch tham khảo) của Ian Macpherson và Christine Ludwig, Australia, 2005. Đề tài: *Nghiên cứu xây dựng hệ mục tiêu và phát triển chương trình khung đào tạo liên thông bậc đại học các chuyên ngành khoa học giáo dục theo hệ thống tín chỉ –học phần trong ĐH Quốc gia Hà Nội*- Đề tài cấp ĐHQG, 2008. Leslie Claydon-Tony Knight-Marta Rado- *Curriculum and Culture*-School of Education La Trobe University...Nhóm nghiên cứu trong nước tại trường ĐHSP-ĐH Thái Nguyên gồm Phạm Hồng Quang và nnk - *Đổi mới đánh giá công tác thực tập sư phạm hiện nay*; Tạp chí Nghiên cứu giáo dục, 1998; *Giáo dục nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên Đại học sư phạm*; Tạp chí Khoa học công nghệ- Đại học Thái Nguyên, 1998; *Một số điều kiện để đổi mới phương pháp dạy học hiện nay*; Tạp chí Nghiên cứu giáo dục, 2000; *Vấn đề nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên*; Tạp chí Đại học và GD chuyên nghiệp; 2000; *Nhu cầu đào tạo bồi dưỡng giáo viên ở một số tỉnh miền núi*. Tạp chí Nghiên cứu giáo dục, 2000; *Một số quan niệm về học tập* -Tạp chí Giáo dục, 2002; *Vấn đề xây dựng đề cương bài*

giảng ở đại học, Tạp chí Giáo dục, 2005; *Nâng cao năng lực nghiên cứu khoa học cho sinh viên*, Tạp chí Giáo dục, 2005; *Chất lượng đào tạo giáo viên của Trường DHSP-ĐHTN -nhìn từ thực tiễn sử dụng nhân lực*, Tạp chí Giáo dục 2006; *Định hướng phát triển chương trình giáo dục cử nhân Tâm lí giáo dục của Trường DHSP-ĐHTN*, Tạp chí Giáo dục, 2007; *Xây dựng và phát triển chương trình -Giáo trình đào tạo Cao học Quản lí giáo dục...Các công trình trên đã đề cập đến vấn đề phát triển chương trình, đổi mới chương trình giáo dục đại học. Đặc biệt là chương trình đại học sư phạm phải gắn bó mật thiết với đổi mới giáo dục phổ thông.*

1.3. KINH NGHIỆM QUỐC TẾ

Nghiên cứu kinh nghiệm nước ngoài đã cho thấy: Lí luận và thực tiễn phát triển chương trình giáo dục (đặc biệt là chương trình đào tạo giáo viên) ở các nước hết sức phong phú. Tuy nhiên để hiểu bản chất và ứng dụng vào nước ta cần một lộ trình cụ thể. Trong phạm vi tài liệu này, chúng tôi lược trích kinh nghiệm ở một số nước tiêu biểu với các thông tin hết sức cốt lõi và vắn tắt nhằm gợi mở các ý tưởng cho nghiên cứu vấn đề này vốn hết sức quan trọng nhưng cũng còn mới mẻ đối với chúng ta.

Kinh nghiệm Singapore: Trong bài phát biểu nhân dịp Quốc khánh 2004, Thủ tướng Singapore Lý Hiển Long đã nói: *“Chúng ta phải dạy ít đi để sinh viên có thể học được nhiều hơn”*. Theo chiến lược *“Dạy ít, học nhiều”*, giáo dục Singapore tập trung nâng cao chất lượng học tập của sinh viên bằng cách tạo thêm nhiều “khoảng trống” trong chương trình học để giáo viên có thể thực hiện những kế hoạch giảng dạy riêng, cùng sinh viên định hình một môi trường giáo dục riêng và bồi dưỡng nghiệp vụ; sinh viên sẽ chủ động hơn trong học tập, khám phá tri thức thông qua các thí nghiệm, trải nghiệm thực tế, học các kỹ năng sống và xây dựng nhân cách nhờ chiến lược đào tạo hiệu quả và sáng tạo; sinh viên cũng có thêm nhiều cơ hội học tập và rèn luyện toàn diện để phát triển tư duy, nhân cách và những tố chất để thành công trong tương lai. Chương trình “Project Work”, cho phép sinh viên học

cách làm việc nhóm và áp dụng kiến thức vào thực tế... sẽ giúp sinh viên phát triển kỹ năng trong 4 lĩnh vực sau:

- *Áp dụng kiến thức*: Sinh viên được học các kỹ năng nghiên cứu cơ bản, áp dụng và lưu chuyển kiến thức giữa các môn học khác nhau và tạo mối liên hệ giữa chúng.
- *Truyền thông*: Sinh viên học cách truyền đạt ý tưởng một cách rõ ràng và hiệu quả.
- *Hợp tác*: Sinh viên phát triển các kỹ năng xã hội thông qua các bài tập làm việc nhóm nhằm đạt mục tiêu chung.
- *Học tập độc lập*: Sinh viên phải chịu trách nhiệm và tự quản lý sự học của mình, phát triển thái độ học tập và nghiên cứu tích cực. Để hỗ trợ việc đổi mới giáo dục, Bộ Giáo dục Singapore cam kết thực hiện những thay đổi về cấu trúc chương trình học và cung cấp những nguồn lực cần thiết. Bộ sẽ tăng cường tính linh hoạt, chủ động của các trường bằng cách rút gọn chương trình giảng dạy tới 10-20% để tạo “thời gian trống”. Giáo viên được tự do giành thời gian trống thực hiện các bài giảng do họ tự thiết kế, áp dụng nhiều phương pháp giảng dạy, đánh giá đa dạng để đáp ứng tốt hơn nhu cầu của từng học sinh. Bộ Giáo dục giảm 2 giờ làm mỗi tuần cho mỗi giáo viên để họ có thêm thời gian lên kế hoạch giảng dạy và trao đổi kinh nghiệm chuyên môn.

Để thực hiện thành công mô hình “Dạy ít, học nhiều”, giáo viên và những người quản lý giáo dục phải hiểu rằng học tập tích cực là một mô hình học tập vô cùng khác biệt. Một người học tích cực là người dành toàn tâm toàn ý cho việc học tập, càng tích cực bao nhiêu thì chất lượng học tập càng tăng bấy nhiêu.

Theo kiểu giáo dục truyền thống, giáo viên cung cấp thông tin và kiến thức để học sinh học thuộc và “nhai đi nhai lại”. Theo mô hình mới này, người học phải là người chủ động trong quá trình học; giáo viên chỉ đóng vai trò hướng dẫn, khuyến khích và hỗ trợ. Mô hình học tập tích cực bao gồm 4 yếu tố sau:

- *Học sinh chịu trách nhiệm và tự quản lý việc học của mình.* Họ phải xác định mục tiêu học tập rõ ràng và biết phải làm gì để thực hiện mục tiêu đó, cũng như xây dựng tiêu chuẩn đánh giá chất lượng học cho riêng mình.
- *Học sinh biết đưa ra chiến lược học tập hiệu quả.* Họ biết cách học, cải tiến phương pháp học và áp dụng kiến thức một cách sáng tạo.
- *Học sinh biết hợp tác với bạn bè.* Họ hiểu rằng học tập là một hoạt động xã hội, rằng mỗi người có một quan điểm khác nhau về cùng một vấn đề, và việc trao đổi ý kiến, chia sẻ kiến thức sẽ làm cho việc học thêm phong phú và chất lượng.
- *Học sinh luôn được khuyến khích trong suốt quá trình học.* Họ thấy được niềm vui và sự hứng khởi cũng như lợi ích của việc học tập.

Bên cạnh đó, vai trò của giáo viên cũng sẽ thay đổi: Giáo viên chỉ là người hướng dẫn. Họ tạo một môi trường học tập trong đó học sinh hợp tác với nhau để giải quyết vấn đề và thực hiện những nhiệm vụ thực tế. Giáo viên là người cùng học với học sinh chứ không phải người cung cấp lời giải.

Để đổi mới giáo dục theo các chiến lược kể trên, học sinh phải có độ chín nhất định thì mới có thể tự chịu trách nhiệm về việc học của mình mà không cần giáo viên kèm cặp.

Đây không chỉ là sự thay đổi về chính sách giáo dục mà còn là sự thay đổi căn bản về phẩm chất và tư duy của cả thầy và trò. Kế hoạch này thật sự rất khó thực hiện nếu xã hội vẫn còn quá coi trọng điểm số và thành tích.

(Dẫn theo Thanh Trà – Huyền Trang Tổng hợp từ bài nghiên cứu cứu của tác giả Park Tee Ng-Nguồn VietnamNet).

Kinh nghiệm giáo dục Phần Lan: Giáo dục Phần Lan nhằm mục tiêu đạt đến sự đồng đều về trình độ của học sinh, là một quốc gia có nền giáo dục tốt nhất thế giới học sinh được đánh giá là giỏi nhất theo đánh giá của PISA (*Viết tắt của The Programme for International Student Assessment*) là chương trình đánh giá học

sinh quốc tế do các quốc gia công nghiệp phát triển (OECD) và một số quốc gia khác tiến hành 3 năm 1 lần.

Nguyên nhân có thể tập trung vào các yếu tố sau đây:

Quan điểm chung: đảm bảo cơ hội bình đẳng cho tất cả mọi người về giáo dục cơ bản không kể địa vị xã hội, khả năng kinh tế, giới tính, thành phần dân tộc. Giáo dục cơ bản kéo dài 9 năm, miễn phí cho trẻ em từ 7-16 tuổi;

Điều kiện: Phần Lan dành 6% GDP dành cho giáo dục, học sinh được cấp đồ dùng học tập, được ăn trưa, chăm sóc y tế, đi lại không phải trả tiền..

Giáo viên: trình độ giáo viên là yếu tố quan trọng đảm bảo sự thành công, mọi giáo viên đều có bằng thạc sĩ và kỹ năng sư phạm, coi trọng giáo viên tư vấn và giáo viên đặc biệt để đáp ứng nhu cầu học tập của học sinh, giáo viên tư vấn có nhiệm vụ đưa ra phương pháp học phù hợp với từng học sinh, giúp học sinh lựa chọn ngành học tiếp theo sau tốt nghiệp phổ thông. Giáo viên đặc biệt làm nhiệm vụ phụ đạo ngay ở trường cho học sinh học yếu hơn để có thể theo kịp các bạn. Giáo viên phải đảm bảo việc giảng dạy có chất lượng, truyền đạt được sự tự tin trong học tập cho học sinh. Giáo viên được chọn sách giáo khoa và chủ động soạn bài giảng miễn là theo chương trình chuẩn quốc gia, giáo viên tự chủ về nội dung và phương pháp đào tạo,

Học sinh: ngay từ nhỏ các em đã học cách tự giác, được giao các bài tập phù hợp với độ tuổi, do đó các em có trách nhiệm cao trong học tập, học sinh rất ham đọc sách, tỉ lệ học sinh đúp 2%,

Đánh giá: đánh giá không hề gây áp lực, không có kì thi tuyển học sinh, không có kì thi tốt nghiệp mà mọi học sinh được đảm bảo học tại trường địa phương, không qua kì thi sàng lọc, xếp hạng các và các trường không có lớp chọn...học sinh hoàn toàn bình đẳng trong lớp học và về nhà, chỉ mất khoảng nửa giờ mỗi tối để làm bài tập; kết quả học tập chỉ mang tính chất khuyến khích nhằm đưa ra thông tin giúp học sinh và nhà trường nhận thức rõ hơn về mình để làm tốt hơn.

Chương trình: giáo dục cơ sở từ 7 -16 tuổi và kéo dài 9 năm, học sinh thiếu năng kéo dài 10 năm; nội dung tập trung giáo dục cho học sinh những vấn đề và kỹ năng thực hành cần thiết sau này; bậc học này giáo viên chủ nhiệm và giáo viên bộ môn sẽ đánh giá học lực của học sinh; giáo dục phổ thông gồm 2 loại hình: trung học phổ thông trang bị kiến thức đại cương cho học sinh; trung học nghề trang bị kiến thức một số ngành nghề nhất định cho học sinh.

Xã hội: toàn xã hội đều nhận thức rõ về tầm quan trọng của giáo dục và chính sách giáo dục đều nhận được sự đồng thuận, hợp tác hiệu quả của mọi thành phần xã hội. Các trường hợp tác với các tổ chức xã hội như: phúc lợi xã hội, bảo hiểm, giao thông, bệnh viện...để đảm bảo quyền lợi cho học sinh.

Quản lý giáo dục: các trường học dành sự quan tâm đặc biệt đến học sinh học yếu chứ không phải chăm lo cho học sinh giỏi để chúng vượt trội lên; do vậy thành tích trung bình của học sinh Phần Lan cao hơn hẳn các nước khác; các nhà giáo dục mong muốn học sinh giỏi giúp đỡ học sinh yếu hơn mà không ảnh hưởng đến thành tích của chính các em; hệ thống giáo dục được phân quyền khá linh hoạt dưới sự hỗ trợ từ trung ương; chính quyền địa phương chịu trách nhiệm tổ chức giáo dục và thực hiện theo luật, nghị định và chuẩn giáo dục; trường học và giáo viên được tự chủ về nội dung và phương pháp đào tạo. Học sinh ở đây không có áp lực nhồi nhét kiến thức để thi và vào được các trường đại học hàng đầu. Các cơ quan quản lý giáo dục có quan hệ mật thiết với các hiệp hội giáo viên, các tổ chức lãnh đạo trường học, mối quan hệ giữa các trường cũng được quan tâm.

Kết quả cơ bản: đứng ở các vị trí cao nhất trong bảng xếp hạng của PISA năm 2000, 2003 và 2006; tuổi mẫu giáo 6 tuổi; độ tuổi học sinh tham gia trung học cơ sở: 7-16 tuổi; độ tuổi học sinh tham gia giáo dục phổ thông và dạy nghề: 16-19 tuổi; tỉ lệ bỏ học trung học cơ sở: < 0,5%; đúp: 2%; sự chênh lệch giữa các trường rất nhỏ; sử dụng hiệu quả các nguồn lực: có 190 ngày học/năm; mỗi ngày học 4-7

giờ; lượng bài tập vừa phải, không có học thêm ngoài giờ lên lớp; dành 6% GDP cho giáo dục.

Những vấn đề rút ra: i) Các chuyên gia đặt câu hỏi rằng liệu có phải thời gian học ở trường càng thấp thì học sinh càng học tốt không? ii) Bao nhiêu phần của thành đạt được là do những nhân tố khó xác định hơn, như sự hỗ trợ của gia đình, nền tảng văn hoá xã hội chi phối? iii) Ảnh hưởng của nhà trường đối với kết quả giáo dục là như thế nào?

(Nguồn: *Những bí quyết thành công của giáo dục Phần Lan*, tổng hợp theo BBC New - Bản tin giáo dục, 10/2009; Gia Hân (Tổng hợp) - *Phần Lan, bí quyết đằng sau một kì tích giáo dục*; Báo GD &ĐT, số đặc biệt tháng 1/2010);

Như vậy, chúng ta có thể học được từ giáo dục Phần Lan và Singapore ở 3 điểm sau đây:

i) *Giảm tải chương trình giáo dục phổ thông; mục tiêu giáo dục là sự đồng đều giữa các học sinh.* Vấn đề này trong lịch sử chúng ta đã từng làm nhưng lại vấp phải thói quen “học nhiều” và cản trở từ nhiều phía: người học, gia đình người học và xã hội, thậm chí từ phía nhà trường tự tạo áp lực về giáo dục thành tích cao.

ii) *Đào tạo giáo viên coi trọng năng lực phát triển chương trình.* Điểm mới này xuất hiện khoảng 10 năm trở lại đây nhưng chưa được triển khai bằng hành động thực tế của nhà trường, đối với nhiều giáo viên, vấn đề này còn khá xa lạ.

iii) *Chuẩn đánh giá về cơ bản là nằm ngoài nhà trường - coi trọng năng lực hoạt động thực tế của học sinh.* Do các chuẩn: chương trình, đầu ra, nghề nghiệp ... được thiết kế khá chung chung nên không “đo đạc” được dẫn đến chuẩn thường được coi là mục tiêu kì vọng hơn là tiêu chuẩn để đo.

(Dẫn theo tác giả *Lập Phương*- Đào tạo giáo viên, kinh nghiệm từ các nước phát triển - *VietnamNet*).

Theo chuyên gia quốc tế TS. Cary J.Trexler, Trường ĐH California, Davis Hoa Kỳ cho biết: Chính phủ liên bang thực thi sự kiểm soát đối với các bang về

giáo dục thông qua yêu cầu các bang. Toàn bộ ngành giáo dục chịu sự quản lý của bang. Tại bang California có Sở Giáo dục và Hội đồng cấp chứng chỉ kiểm định giáo viên, chịu trách nhiệm kiểm định, cấp giấy phép hành nghề cho giáo viên. Lương giáo viên do các trường tự quyết định, thang lương tính cả theo trình độ và số năm công tác. Mô hình đào tạo giáo viên ở Hoa Kỳ có thời gian 4 hoặc 5 năm và thực hành giảng dạy ở chương trình đào tạo 5 năm được đánh giá là nhiều và tốt hơn. Mô hình đào tạo song song cho giáo viên phổ thông; mô hình đào tạo song song và cả nối tiếp cho giáo viên các trường dạy nghề, giáo dục nghề nghiệp... Khả năng chuyên môn của giáo viên được kiểm định qua 1 bài kiểm tra cụ thể hoặc học qua chương trình đào tạo được Ủy ban kiểm định chất lượng giáo viên duyệt. Tại California, bang hỗ trợ đào tạo tập huấn cho giáo viên trong quá trình tập sự để tham dự kỳ thi cấp phép giảng dạy cho giáo viên. Bồi dưỡng giáo viên ở Hoa Kỳ do các bang, trường thực hiện.

Mặc dù Mỹ là một quốc gia được đánh giá là có hệ thống giáo dục đại học tốt nhất thế giới, nhưng “nước Mỹ không có một cơ quan nhà nước ở cấp liên bang để giám sát giáo dục đại học”. Chính quyền liên bang và chính quyền bang không có vai trò gì đáng kể trong việc quyết định trường nào hay chương trình học nào là được công nhận. Các tổ chức kiểm định độc lập của Mỹ có liên quan công nhận chất lượng nhưng cũng không cản trở việc tổ chức hoặc can thiệp vào nội dung của chương trình đào tạo. Cần chú ý quan điểm đánh giá sau đây: “*Hệ thống giáo dục đại học Mỹ là tốt nhất thế giới, bởi vì nó chẳng hề có hệ thống*”. (Dẫn theo *The Economist, The Brains Business: A Survey on Higher Education* (September 10, 2005). Nhận định này thêm một lần nữa xác định yếu tố cơ bản để các trường đại học năng động hơn là tính tự chủ cao cả về chương trình. Những yếu tố tác động về phương diện quản lý đến chương trình giáo dục đại học mặc dù từ bên ngoài nhưng có ảnh hưởng mạnh đến tính chất chủ động hoặc bị động trong việc xây dựng chương trình.

Triết lí và mục đích giáo dục là vấn đề được giáo dục Mỹ (cũng như các quốc gia khác) quan tâm. Ví dụ, Hiệp hội Quốc gia giáo dục Mỹ đã xác định 10 giá trị sau đây: 1) Nhân cách con người; 2) Trách nhiệm đạo đức; 3) Các thói quen làm người phục vụ cho nhân loại; 4) Sự cam kết chung; 5) Hết lòng vì sự thật; 6) Tôn trọng sự hoàn hảo; 7) Bình đẳng đạo đức; 8) Tình anh em; 9) Mưu cầu hạnh phúc; 10) Phong phú tinh thần.

Mục đích đến trường ở Hoa Kỳ được xác định rất cụ thể, có thể tóm tắt như sau: i) Mục đích hàn lâm gồm: thông thạo các kĩ năng cơ bản và các quá trình chủ yếu; phát triển trí tuệ. ii) *Các mục đích nghề nghiệp* gồm: giáo dục sự nghiệp-giáo dục nghề nghiệp. iii) *Các mục đích xã hội, Công dân và Văn hóa* gồm: sự hiểu biết các quan hệ cá nhân; sự tham gia vào quyền công dân; củng cố văn hóa; đạo đức và tính đạo lí. iv) *Các mục đích cá nhân*: khỏe mạnh về tinh cảm và thể chất; sự sáng tạo và thể hiện thẩm mỹ; tự nhận thức. (Nguồn John I, Goodlad –*Một nơi được gọi là trường học: các viễn cảnh cho tương lai*) -New York: McGraw-Hill, 1984 [tr.242-245].

Tuy nhiên, theo các chuyên gia, chương trình giáo dục của Mỹ cần được xây dựng như chương trình của Singapore, Bỉ hay Thụy Điển – các nước có nhiều học sinh đạt kết quả vượt trội so với học sinh Mỹ trong các môn toán và khoa học tự nhiên. Chương trình của các nước này tập trung vào các khái niệm cơ bản và được dạy một cách thấu đáo, theo một trình tự logic chứ không dạy những vấn đề chi tiết, vụn vặt như trong các chương trình của Mỹ. Sách giáo khoa cũng được viết theo cách tiếp cận này. Các nhà giáo dục Mỹ viết: “*Các nước từ Đức cho đến Singapore chỉ có những cuốn sách giáo khoa mỏng tập trung trọng tâm vào những ý tưởng lớn, có khả năng phát triển*”. (Roy Pea, co-director of the Stanford Center for Innovations in Learning, USA). Chúng có thể là những học thuyết chủ yếu của toán học, các qui luật nhiệt động học trong khoa học hay mối quan hệ giữa cung và cầu trong kinh tế... Trong khi đó chương trình và sách giáo khoa của Mỹ thì lại quá

ôm đồm, cứng nhắc trong tư duy với các chủ đề chính và các chủ đề phụ để đáp ứng các chuẩn quá rộng của các bang. (Dẫn theo *Trần Thị Bích Liễu (Nguồn: <http://www.moet.gov.vn>)*).

Ở *Australia*, mục tiêu quốc gia được xác định: *Giáo dục nhà trường cần phát triển tối đa tài năng và năng lực cho tất cả học sinh*. Cụ thể là khi tốt nghiệp, các em phải: “Có năng lực và kĩ năng phân tích và giải quyết vấn đề và có khả năng trao đổi ý tưởng và thông tin, lập kế hoạch hành động, tổ chức và phối hợp với người khác; có phẩm chất tự tin, lạc quan kính trọng và cam kết học hỏi như là một cơ sở đối với những vai trò trong cuộc sống tiềm ẩn của mình trong gia đình, cộng đồng xã hội; có khả năng nhìn nhận đánh giá và có trách nhiệm trong các vấn đề tinh thần, đạo đức, tôn trọng và tuân thủ luật pháp, có khả năng tư duy về thế giới của mình, ngẫm nghĩ nguyên do của sự vật hiện tượng, đưa ra quyết định đúng đắn, hiểu biết và có lí trí đối với cuộc sống của mình, đồng thời phải chịu trách nhiệm đối với bất cứ hành động nào mình thực hiện; là những công dân tích cực và hiểu biết với mức độ hiểu biết và tôn trọng hệ thống chính phủ cũng như cuộc sống công dân ở Úc; có kĩ năng làm việc và hiểu biết về môi trường làm việc, các phương án lựa chọn đối với nghề nghiệp của mình và có phương hướng rõ ràng cùng thái độ tích cực đối với việc đào tạo nghề, giáo dục chuyên sâu, học tập lâu dài; là những người tự tin, sáng tạo và hữu ích trước những công nghệ mới, đặc biệt là công nghệ truyền thông và thông tin, hiểu rõ sự tác động của công nghệ đối với xã hội; có sự hiểu biết và quan tâm về việc bảo vệ và quản lí môi trường tự nhiên, có kiến thức và kĩ năng trong việc hỗ trợ phát triển bền vững hệ sinh thái; có kiến thức và kĩ năng, thái độ cần thiết để thiết lập và duy trì một lối sống lành mạnh và để sử dụng một cách sáng tạo và thoả mãn thời gian tiêu khiển”.

Các chuyên gia *Australia* đã xác định có 7 năng lực then chốt (Key-Competence) có ý nghĩa định hướng cho xây dựng và phát triển chương trình: Năng lực thu thập, phân tích và tổ chức thông tin; năng lực truyền bá những tư

tương thông tin; năng lực kế hoạch hóa và tổ chức các hoạt động; năng lực làm việc với người khác và đồng đội; năng lực sử dụng những ý tưởng và kỹ thuật toán học; năng lực giải quyết vấn đề; năng lực sử dụng công nghệ.

Có thể thấy những yếu tố của mục tiêu rất cụ thể và rõ ràng, những yếu tố này đã được các giáo viên cụ thể hoá trong bài dạy.

Ví dụ, về kết cấu chương trình: Chương trình giảng dạy *toàn diện và cân bằng* trong những năm giáo dục bắt buộc gồm 8 lĩnh vực: *Mĩ thuật, Tiếng Anh, Giáo dục sức khoẻ và thể chất, Các ngôn ngữ khác ngoài tiếng Anh, Toán, Khoa học, Xã hội và Môi trường, Kỹ thuật*. Đạt được những kỹ năng tính toán và kỹ năng về ngôn ngữ tiếng Anh; Tham gia các chương trình dạy nghề trong các năm học bắt buộc và tiếp cận được với chương trình đào tạo nghề là một phần cho việc học ở cấp cao hơn sau này; Tham gia vào các chương trình và hoạt động mang tính thúc đẩy và khích lệ kỹ năng kinh doanh, gồm kỹ năng cho phép các em phát huy tối đa khả năng linh hoạt và hoà hợp trong tương lai.

Về đánh giá, tập trung vào các lĩnh vực: kiến thức, khả năng tư duy, kỹ năng, thái độ. (Riêng mục tiêu thái độ không đánh giá được cụ thể mà thông qua các hoạt động).

Kết quả khảo sát 90.000 sinh viên tốt nghiệp của 38 trường đại học của Australia cho thấy sinh viên đáp ứng cao nhất đối với những chương trình đem lại cho họ một kiến thức hữu ích, một kết quả tích cực, những chương trình đó có những điểm chung như sau:

- Chương trình liên quan trực tiếp đến nền tảng tri thức, khả năng, nhu cầu và kinh nghiệm của người học, được thực hiện với những giảng viên dễ tiếp cận, có trách nhiệm, có tri thức thường xuyên cập nhật và làm việc có hiệu quả;
- Đưa ra nhiều cơ hội học tập chủ động cho người học;
- Thường xuyên liên kết giữa lý thuyết với thực tiễn;
- Đáp ứng một cách có hiệu quả những kì vọng của người học ngay từ đầu;

- Dùng bộ chuẩn năng lực để đánh giá một cách chuyên nghiệp;
- Cung cấp cho người học cơ hội để có một tiến trình học tập linh hoạt;
- Đảm bảo rằng sự hồi đáp trong đánh giá được thực hiện kịp thời và đúng trọng tâm;
- Không chỉ gồm những cơ hội học cách tự quản lí mà còn đưa ra những cách thức chủ động để thực hiện;
- Cung cấp những dịch vụ quản lí và hỗ trợ nhằm đáp ứng nhu cầu của người học và giúp người học nắm được kinh nghiệm;
- Thông báo trước nội dung học tập, viễn cảnh được công nhận của chương trình học và việc đánh giá.

Về hệ thống và mô hình đào tạo giáo viên ở CHLB Đức, theo TS.Nguyễn Văn Cường, trường ĐH Posdam, Bộ Giáo dục Văn hóa chịu trách nhiệm về đội ngũ giáo viên, các trường và địa phương chịu trách nhiệm về cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học. Trường đại học có tính tự chủ cao, lương giáo viên của Đức đứng thứ 3 trên thế giới. Cấu trúc của hệ thống giáo dục Đức được cho là phức tạp. Giáo dục phổ thông kéo dài 13 năm (xu hướng xuống 12 năm) và có sự phân hóa rõ rệt. Trong các trường THPT đã có đào tạo nghề nghiệp (nghĩa vụ bắt buộc: 9 năm ở trường phổ thông và 3 năm học nghề). Ở Đức, do người học thích học nghề hơn học đại học nên tỷ lệ kỹ sư thấp (32 kỹ sư / 1000 người). Giáo dục nghề nghiệp của Đức chủ yếu là các trường dạy nghề chuyên nghiệp, thời gian học ngắn, chỉ khoảng 1 năm theo mô hình song hành. Chất lượng đào tạo ở các trường này rất tốt.

Tại Đức, các bang đều có chuẩn đào tạo giáo viên. Chuẩn gồm 4 lĩnh vực năng lực là dạy học, giáo dục, đánh giá, đổi mới và phát triển. Trước năm 2000, giáo viên Đức được đào tạo trong các trường ĐH Sư phạm nhưng sau năm 2000, giáo viên được đào tạo trong các trường đại học đa ngành và thực hiện theo tiêu chuẩn Châu Âu. Đức áp dụng mô hình đào tạo song song cho giáo viên phổ thông;

mô hình đào tạo nối tiếp cho giáo viên các trường dạy nghề, giáo dục nghề nghiệp. Về chương trình đào tạo, chương trình khung do bang xây dựng, trên cơ sở đó, các trường tự xây dựng chương trình đào tạo. Chương trình đào tạo giáo viên phổ thông của Đức rõ ràng, cụ thể cho cả 2 cấp trình độ và cử nhân và thạc sĩ, trong đó cử nhân 6 – 8 học kỳ, thạc sĩ 2 – 4 học kỳ. Ở Đức, giáo viên tập sự là giai đoạn 2 của đào tạo giáo viên sau giai đoạn đào tạo đại học.

Tại Anh, giáo viên có 5 loại: giáo viên tập sự, giáo viên, giáo viên chính, giáo viên giỏi và giáo viên cao cấp. Có chuẩn nghề nghiệp giáo viên cho cả 5 loại trên với khung chuẩn gồm 3 lĩnh vực: đặc điểm chuyên ngành, kiến thức và kỹ năng chuyên ngành. Chuẩn giảng dạy do các phòng chuẩn giáo dục xây dựng và thực hiện. Tổ chức đào tạo và phát triển phối hợp với phòng Giáo dục để đảm bảo chất lượng đào tạo, đổi mới giáo dục, tổ chức đào tạo và cung cấp dịch vụ đào tạo... Ở Anh có 73 trường đại học cung cấp chương trình đào tạo giáo viên và có nhiều chương trình hỗ trợ cho giáo viên để phát triển năng lực nghề nghiệp và chuyên môn sư phạm. Có nhiều con đường để trở thành giáo viên ở Anh như: Mô hình song song (cử nhân chuyên ngành + cử nhân giáo dục); mô hình nối tiếp (cử nhân chuyên ngành + 1-2 năm sư phạm); mô hình đào tạo gắn với nhu cầu tuyển dụng; Tập huấn cho học viên sư phạm là các giáo viên có chuyên môn giỏi, sử dụng các phương pháp dạy học tích cực, chú trọng thực tập sư phạm chuyên ngành, có sự quan sát, rút kinh nghiệm cẩn thận các bài dạy lý thuyết và thực hành. Ở Anh ứng dụng nhiều phương pháp giáo dục lấy người học làm trung tâm. Chương trình đào tạo linh hoạt đáp ứng tối đa người học, thời gian tùy theo nội dung học tập, chương trình đào tạo theo hệ thống tín chỉ linh hoạt...

Hệ thống giáo dục của Úc gần giống với hệ thống giáo dục của các nước thuộc Vương quốc Anh. Có 2 loại cấu trúc hệ thống giáo dục cùng tồn tại ở Úc là 6-4-2 và 7-3-2 và không có sự đồng nhất về độ tuổi đi học. Đào tạo giáo viên của Úc thay đổi qua nhiều thời kỳ và các chương trình đào tạo giáo viên đa dạng, linh

hoạt theo nhu cầu đào tạo và chú trọng nghiên cứu, đổi mới các phương pháp giáo dục và học tập trong đào tạo giáo viên. Úc chưa có trường chuyên đào tạo giáo viên cho giáo dục kỹ thuật và dạy nghề, chủ yếu đào tạo theo mô hình nối tiếp (Giáo dục phổ thông – giáo dục kỹ thuật và dạy nghề - giáo dục đại học). Các khu vực được liên thông dọc và liên thông ngang với nhau. Giáo dục sau phổ thông đang được cơ cấu lại theo hướng các trường đa ngành, đa cấp học.

Chương trình đào tạo giáo viên do các trường xây dựng theo hướng dẫn, chuẩn đào tạo giáo viên của quốc gia và bang. Các chương trình được xây dựng phải có luận chứng để trình duyệt, thẩm định theo quy định. Cấu trúc chương trình gồm kiến thức chuyên ngành, phương pháp giáo dục, kiến thức, kỹ năng sư phạm, thực hành giảng dạy chuyên ngành...

Trình bày về kinh nghiệm đào tạo giáo viên ở *Nhật Bản*, TS. Norio Kato (chuyên gia quốc tế) cho biết, hệ thống giáo dục của Nhật Bản tương đồng với hệ thống giáo dục của Hoa Kỳ nhưng có nhiều nét riêng. Trường đại học sư phạm ở Nhật khi thành lập phải thông qua Ủy ban kiểm soát và Ủy ban kiểm tra để trình Bộ trưởng Bộ GD xét duyệt. Việc mở khóa đào tạo sư phạm phải có sự chấp nhận của Bộ GD thông qua kiểm định đào tạo. Việc kiểm định của Nhật được thực hiện 7 năm 1 lần thông qua 3 cơ quan: Hiệp hội đại học Nhật Bản, Viện đánh giá GD Nhật Bản; Tổ chức giáo dục quốc gia về đánh giá và văn bằng đại học. Ở Nhật, giáo viên được coi là nghề cao quý, chuyên nghiệp, được xã hội tôn vinh với mức lương cao hơn công chức 30%. Giáo viên phổ thông ở Nhật đều có bằng cử nhân thông qua học chương trình đào tạo đại học gồm các tín chỉ về đại cương, chuyên ngành, sư phạm. Sinh viên tốt nghiệp phải qua kỳ kiểm tra của Hội đồng cấp tỉnh để được cấp chứng chỉ giáo viên. Các trường đại học phát hành 3 loại chứng chỉ giáo viên: Giấy chứng nhận lớp hạng 2, Giấy chứng nhận lớp hạng 1 và Chứng chỉ chuyên ngành.

Mô hình đào tạo giáo viên phổ thông tại các trường đại học giáo dục ở Nhật là mô hình song song với 4 năm học gồm: Giáo dục chung, chuyên môn, sư phạm, thực tập sư phạm, thực tập tốt nghiệp và chương trình chứng nhận giáo viên. Có nhiều chương trình để cấp chứng chỉ cho giáo viên dạy nghề, tập trung chủ yếu vào phương pháp giáo dục, thực hành chuyên môn, giảng dạy chuyên môn nghề nghiệp...

Nhược điểm trong các chương trình đào tạo giáo viên ở một số nước châu Âu (theo tác giả Nguyễn Xuân Tú Huyền [tldđ, tr.68-69], về cơ bản những nhược điểm đó không khác với vấn đề của giáo dục nước ta: i) *nội dung môn học thiếu liên kết*; ii) *khó khăn trong việc phối hợp lí thuyết với thực hành*; iii) *khó khăn trong đánh giá giáo sinh*. Do vậy, họ tập trung vào cải cách chương trình dựa trên cơ sở “*nghiệp vụ hóa*” hoạt động đào tạo, xem xét lại vấn đề đánh giá giáo sinh và xác định cụ thể mục tiêu của luận văn nghiệp vụ, khuyến cáo phương thức xây dựng dự án hoạt động của cơ sở đào tạo.

1.4. Ý KIẾN TỪ THỰC TIỄN GIÁO DỤC VIỆT NAM

Ý kiến của các học giả về đổi mới giáo dục- Đây cũng là một kênh thông tin hết sức phong phú đang tồn tại trên các phương tiện thông tin, khi chúng ta mở bất cứ trang tin nào trên báo viết hoặc báo mạng cũng có thể tìm kiếm được nhiều ý kiến xung quanh vấn đề giáo dục. Dù cách tiếp cận dưới dạng dư luận hoặc là những thông tin chính thức thì cũng đều phản ánh mối quan tâm sâu sắc về sự nghiệp giáo dục. Dưới đây chúng tôi lược trích một vài ý kiến tiêu biểu có liên quan đến vấn đề đặt ra của đề tài.

Về mục tiêu giáo dục, trong bài viết “*Chân dung công dân và chuyển cải cách giáo dục*” của tác giả Nguyễn Đại (04/02/2010 -VietnamNet) đã viết: “*Với bất kỳ nhà quản lý nào, khi lập chiến lược cho ngành mình quản lý, đầu tiên phải xác định mục tiêu. Chiến lược giáo dục phải xác định được mục tiêu của giáo dục nước nhà là gì.*

Ta có thể hình dung giáo dục như một quy trình rất lớn, với "đầu vào" là trẻ thơ (như tờ giấy trắng), và đầu ra là một công dân Việt Nam. Quy trình lớn đó bao gồm một chuỗi các quy trình con là sau mỗi năm học, học sinh học được cái gì, học sinh đã "thành người" hơn năm ngoái như thế nào. Chiến lược giáo dục là xác định mục tiêu của cái quy trình đó: Công dân này là người thế nào! Mục tiêu này là tiên quyết để xây dựng chiến lược giáo dục cho Việt Nam. Không có đáp án cho câu hỏi này thì ta cứ loay hoay đi vòng vòng vì không có mục tiêu.

"Chân dung" công dân và hệ thống chương trình

Làm thế nào để xác định mục tiêu này? Một công dân Việt Nam thời hội nhập để phát triển có "chân dung" thế nào? Vấn đề này do ai quyết định? Ai sẽ vẽ nên "chân dung" đó? Đây là một việc hết sức hệ trọng, bởi sâu xa và lâu dài, những con người đó sẽ quyết định vận mệnh đất nước.

Chúng ta thử xem xét vì sao lâu nay, trong xã hội, người dân thường kêu ca, lo lắng về chương trình, sách giáo khoa phổ thông rất nặng. Tôi lấy ví dụ (hoàn toàn chủ quan): Không có nhu cầu thì học sinh phổ thông phải học tích phân trong môn Toán làm gì? Học đạo hàm bậc hai làm gì? Giải những phương trình Lượng giác cao siêu làm gì? Trong khi đó, kỹ năng suy luận của các em rất kém. Đưa một vấn đề cần giải quyết thì lóng nga lóng ngóng.

Môn Vật lý thì dạy từ cơ học, quang học, điện một chiều, điện xoay chiều... mà mỗi phần phải học rất nhiều nữa. Trong khi đó, đa phần các em không biết đâu cái bóng đèn, không biết thay đoạn ống nước bị rò rỉ. Môn Anh vẫn đi quá sâu vào văn phạm mà chỉ có những nhà ngôn ngữ học mới cần. Để làm gì? Cái cần cho một công dân bình thường là giao tiếp với nước ngoài, nói và nghe tốt thì lại rất hạn chế. Tại sao dân Singapo, Indonexia, Thái Lan sử dụng ngoại ngữ tốt hơn ta, trong khi ta dạy văn phạm rất kỹ, rất sâu? Các môn học khác cũng vậy. Nói chung là học quá nhiều môn, mà môn nào cũng học quá nhiều vấn đề, và vấn đề nào cũng học quá sâu, mà học sinh vẫn nắm lơ mơ...

Thầy trò các nhà trường tối mắt với dạy và học, chạy đua với chương trình, rồi thi cử... Dạy đủ chương trình đã toát mồ hôi. Ông thầy nào nói phải mở rộng, đào sâu kiến thức là nói cho vui. Nói thầy cô phải chủ động giảm tải là nói lấy được. Ở các nhà trường, nhét được hết lượng kiến thức đó vào đầu học sinh đã là giỏi, để các em còn đi thi. Vì ở ta, học chỉ để thi, không phải để làm. Rồi năm nào cũng như năm nào, thấy chất lượng không nâng cao được, ngành giáo dục lại loay hoay để thay đổi chương trình, sách giáo khoa. Trò học rất khổ, mà khổ từ lớp 1. Mục tiêu giáo dục nói chung thường có 3 yếu tố: Tri thức, đạo đức, thể lực. Với quan niệm của người viết bài này, "chân dung" một thanh niên Việt nam bình thường là về tri thức: Tốt nghiệp phổ thông trung học, tinh thông một nghề. Chữ viết sáng sủa, rõ ràng. Kỹ năng tính toán căn bản. Ngoại ngữ giao tiếp tốt (nhấn mạnh chữ giao tiếp, chứ không phải kiến thức)...Đạo đức: Sống thượng tôn luật pháp. Biết thương người, biết trách nhiệm của một công dân với đất nước. Dám nghĩ, dám làm và dám nhận trách nhiệm...Ngoài ra, còn các kỹ năng khác như khả năng tự học, sáng tạo, suy nghĩ độc lập, phong cách tự tin, năng động, hoạt bát".

Theo Bà Nguyễn Thị Bình (Nguyên Phó Chủ tịch nước, nguyên Bộ trưởng Bộ Giáo dục) “kinh nghiệm thế giới cho thấy, một nền giáo dục phổ thông có chất lượng tốt là nền tảng vững chắc cho một nền giáo dục quốc dân tiên tiến, hiện đại. Như chúng ta biết, giáo dục phổ thông từ tiểu học đến phổ thông cơ sở có vị trí, vai trò cực kỳ quan trọng trong việc hình thành những nét đầu tiên của một con người, về đạo đức, tình cảm, về hiểu biết (kiến thức), kỹ năng sống... Ở tuổi này, trẻ em là những tờ giấy trắng, trên đó người lớn (cha mẹ, thầy giáo, cô giáo) có thể giúp các em vẽ lên những nét đầu tiên của cuộc đời, từ đó phát triển những tố chất sẵn có của từng em. Những nét đầu tiên đó bắt đầu cho một quá trình tiếp theo. Nếu những nét đầu tiên tốt thì nhiều khả năng quá trình tiếp theo được thuận lợi và tốt. Trong các nội dung cần phát triển, việc tiếp thu kiến thức là rất quan trọng, nhưng việc khơi dậy và bồi dưỡng tình cảm, đạo đức càng cần thiết và quan trọng hơn.

Các em phải được yêu thương, giáo dục để lớn lên, thành những con người có hiếu với cha mẹ, biết yêu thương bạn bè và người chung quanh, yêu quý quê hương, đất Tổ, nghĩa là phải là người Việt Nam với lịch sử và văn hóa Việt Nam. Các em phải được hướng dẫn để sống trung thực, văn minh, hữu nghị với các dân tộc khác, nhưng các em phải chuẩn bị để trước hết phục vụ đất nước Việt Nam. Nói một cách khác, nếu chức năng giáo dục là dạy làm người, dạy chữ, dạy nghề thì phải bắt đầu từ đây và cần làm tốt nhất những bước đầu này.

Trong những năm gần đây với một loạt chương trình, dự án đổi mới, chất lượng giáo dục ở tiểu học, phổ thông cơ sở có được nâng lên. Tuy nhiên, nếu xét yêu cầu của mục tiêu giáo dục đối với cấp tiểu học và phổ thông cơ sở - là nền tảng của giáo dục hiện đại và so sánh với giáo dục của nhiều nước tiên tiến thì phải thẳng thắn thừa nhận rằng giáo dục phổ thông của chúng ta còn nhiều khiếm khuyết, cần phải chấn chỉnh và đổi mới càng sớm càng tốt.

Chúng ta đã nghe dư luận xã hội nói "cách giáo dục quá tải, áp đặt hiện nay đã làm mất "tuổi thơ" của con trẻ". Nhận xét này thật là nặng nề, đáng làm chúng ta suy nghĩ. Tuổi thơ là những năm tháng đẹp nhất của cuộc đời con người. Ở tuổi đó, trẻ em cần được yêu thương, chăm sóc, được vui chơi, được khám phá cuộc sống chung quanh. Thiếu điều đó là làm mất của các em một quyền quý giá. Tất cả chúng ta không muốn điều đó. Vì vậy, nhất thiết phải khắc phục các yếu kém nói trên, giúp các em phát triển một cách tốt đẹp nhất, toàn diện nhất. Đó cũng là trách nhiệm của Đảng, Nhà nước và xã hội.

Bất cứ một nhà nước dân chủ nào cũng có trách nhiệm chăm lo việc giáo dục công dân của mình, ít nhất là ở mức giáo dục phổ thông bắt buộc, bao nhiêu năm là tùy từng nước quy định căn cứ vào điều kiện kinh tế, để trên cơ sở đó xây dựng một xã hội văn minh, một nguồn nhân lực cần thiết cho đất nước. Trong bối cảnh toàn cầu hóa, giao lưu giữa các quốc gia ngày càng nhiều, chúng ta nên quan niệm như thế nào và sự hợp tác quốc tế, về sự tranh thủ những kinh nghiệm, những

sự tiến bộ về khoa học, công nghệ của các nước khác? Đây là một vấn đề được bàn cãi nhiều, nhất là trong giới giáo dục đào tạo. Những người am hiểu về giáo dục, nghiên cứu về kinh nghiệm của các nước đều thống nhất cho rằng đối với giáo dục phổ thông, phải xuất phát từ đặc điểm của nền văn hóa dân tộc, từ những điều kiện cụ thể về chính trị, kinh tế - xã hội của đất nước để xác định mục tiêu giáo dục và mục tiêu đó trước hết là xây dựng con người để phục vụ đất nước mình.

Ở Việt Nam, phải bảo đảm giáo dục con người phục vụ việc bảo vệ và xây dựng đất nước Việt Nam. Vì vậy, giáo dục phổ thông ở Việt Nam phải tạo cái nền vững chắc về con người, trước hết là nhân cách, trên cơ sở đó sẽ vun đắp những tri thức về khoa học, về nghề nghiệp. Chúng ta cần ra sức học hỏi, tiếp thu kiến thức và kinh nghiệm của các quốc gia đi trước. Tuy nhiên, cũng cần biết lựa chọn sao cho phù hợp với điều kiện và mục tiêu đấu tranh của dân tộc.

Từ sự phân tích đã trình bày, chúng ta có thể thấy tầm quan trọng của giáo dục phổ thông. Từ đó cần kiến nghị với Đảng và Nhà nước khẩn trương nâng cao chất lượng giáo dục tiểu học, phổ thông cơ sở, cấp giáo dục bắt buộc theo hướng hiện đại, làm nền tảng vững chắc cho một nền giáo dục đào tạo mà tất cả chúng ta mong muốn thật sự là quốc sách hàng đầu, là động lực mạnh mẽ để đất nước Việt Nam phát triển nhanh chóng, sánh vai cùng với các nước trong khu vực và trên thế giới”.

Những ý kiến trên đây rất quan trọng, rất cần các nhà quản lý giáo dục quan tâm trong chỉ đạo, triển khai nghiên cứu và thực hiện chương trình giáo dục.

Một ví dụ từ thực tiễn quản lý giáo dục đại học nước ta đã có bước “đột phá” trong quản lý và phát triển chương trình từ việc “cắt giảm thời lượng dạy các môn cơ bản đối với đại học”. Tám trường ĐH trong cả nước đã áp dụng thí điểm chương trình đại học theo định hướng nghề nghiệp (POHE) Hà Lan. Theo đó, tất cả đều cắt giảm thời lượng các môn khoa học cơ bản so với chương trình cũ từ

12% -60%. Thông tin trên được đưa ra tại buổi tổng kết sau bốn năm áp dụng Chương đại học theo định hướng nghề nghiệp (POHE) Hà Lan do Bộ GD-ĐT tổ chức ngày 16/12. Theo báo cáo về đánh giá sinh viên của dự án, tỷ lệ sinh viên thi trượt các môn cơ bản tương đối cao. Phần lớn rơi vào sinh viên năm thứ nhất. Ví dụ như Trường ĐH Nông nghiệp Hà Nội, 57/68 sinh viên thi trượt môn công nghệ thông tin; Trường ĐH Sư phạm X, môn Chính trị sinh viên trượt nhiều nhất... Kết quả giám sát cũng cho thấy, các môn học chuyên ngành đều có thiết kế tốt nhưng việc thực hiện đánh giá lại không thực hiện được.

Khi tham gia thực hiện thí điểm dự án, các quỹ thời gian học các môn cơ bản được chuyển giao cho các nội dung giáo dục kỹ năng sống và kỹ năng nghề nghiệp. Theo đó, dựa trên khả năng của nhà trường và kết quả tự điều tra nhu cầu lao động tại địa phương hoặc toàn quốc, các trường xây dựng một khung chương trình đào tạo với nhiều kiến thức, môn học mới liên quan đến kỹ năng như giao tiếp, truyền thông, quản lý, làm việc nhóm ...

Việc đánh giá sinh viên cũng được chuyển từ đánh giá bằng kiến thức sang đánh giá bằng năng lực. Thời lượng thực hành ở các môn học đồng loạt được các trường tăng lên, chiếm tỷ lệ trên 30% tổng thời lượng học. Ví dụ như trường đại học Nông lâm Thái Nguyên yêu cầu sinh viên của mình phải đáp ứng được 3 năng lực “khuyến nông”, “nghiên cứu” và “quản lý sản xuất nông nghiệp”; Trường đại học Sư phạm Kỹ thuật Hưng Yên hướng sinh viên tới 5 kỹ năng “phân tích - thiết kế - trợ giúp - thực hiện - bảo trì”... Kết quả học tập này được tổng hợp từ 4 hình thức đánh giá sinh viên: kiểm tra kiến thức đầu và cuối kỳ, bài tập lớn viết bằng tay và điểm thực tập tại xưởng.

Theo Bộ trưởng Bộ GD-ĐT Phạm Vũ Luận, POHE và đào tạo theo nhu cầu xã hội là một trong những ưu tiên chính sách của Việt Nam. Kết quả thí điểm của tám trường đại học sẽ tạo cơ sở cho việc xây dựng khung chính sách quốc gia về chương trình đào tạo theo nhu cầu xã hội. Trong thời gian tới, tùy từng điều kiện

cụ thể, các trường sẽ nhân rộng mô hình thí điểm này ở các bộ môn khác để đảm bảo đến năm 2020, 70-80% sinh viên Việt Nam sẽ theo học các chương trình giáo dục nghề nghiệp, ứng dụng này theo như mục tiêu đã đề ra trong *Đề án đổi mới giáo dục đại học giai đoạn 2006 – 2020*.

Có thể nói, những định hướng, quan điểm chỉ đạo đổi mới giáo dục phổ thông đã được xác định rõ ràng, với cách tiếp cận lí thuyết hiện đại giáo dục và phù hợp với thực tiễn đất nước. Tuy nhiên, vấn đề đặt ra chưa được giải quyết, lựa chọn khâu đột phá từ nhà trường sư phạm (cơ sở đào tạo giáo viên) *cần được giải quyết từ góc độ chuyên môn* là: chương trình giáo dục; nội dung; phương thức đào tạo; đánh giá và các vấn đề liên quan.

Tiếp nhận, học tập kinh nghiệm quốc tế về phát triển giáo dục nói chung và phát triển chương trình đào tạo giáo viên, giáo dục phổ thông nói riêng có nguồn thông tin rất phong phú, đa dạng và về cơ bản đã làm *thay đổi nhận thức của các cấp quản lí* và đội ngũ giảng viên, giáo viên. Tuy nhiên, sự chuyển biến bằng hành động cụ thể còn chậm, gặp nhiều trở ngại đòi hỏi phải có chiến lược tổng thể, cần quyết tâm và lộ trình rõ ràng hơn, trước hết từ các cơ quan quản lí và hệ thống trường sư phạm. Kết quả nghiên cứu về lí luận và thực tiễn giáo dục các nước giúp chúng ta nhìn nhận về đổi mới giáo dục phải xuất phát từ lợi ích quốc gia, từ chất lượng nhân cách con người, từ sản phẩm giáo dục đem lại hơn là sự thay đổi vụn vặt, chi tiết. Chương trình giáo dục đại học hoặc phổ thông các nước được hiện đại hóa trước hết không phải từ việc duy nhất đầu tư nguồn lực tài chính mà quan trọng nhất là cách làm, sự thay đổi nhận thức của ngành giáo dục và toàn xã hội, *sự thay đổi có tính chất nền tảng văn hóa* hơn là cách làm riêng biệt của ngành giáo dục. Đây là kinh nghiệm của nhiều nước đã thành công trong việc phát triển chương trình giáo dục.

Chương 2

CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC

2.1. QUAN ĐIỂM PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC

Cải cách giáo dục, xây dựng chiến lược phát triển giáo dục giai đoạn 2011-2020 để trình Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XI và hoàn chỉnh Đề án đổi mới cơ chế tài chính giáo dục, Bộ Chính trị giao Ban cán sự đảng Chính phủ thực hiện. Nội dung chủ yếu trong Thông báo kết luận của Bộ Chính trị về việc tiếp tục thực hiện Nghị quyết Trung ương 2 khóa 8, phương hướng phát triển GD-ĐT đến năm 2020 gồm: Trong thời gian qua, giáo dục đào tạo chưa thực sự là quốc sách hàng đầu khi còn nhiều nội dung chưa đạt được yêu cầu phát triển của đất nước. Bộ Chính trị chỉ đạo 7 nhiệm vụ, giải pháp phát triển giáo dục đến năm 2020 như: nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện, coi trọng giáo dục nhân cách, đạo đức, lối sống cho học sinh, sinh viên, mở rộng quy mô giáo dục hợp lý; đổi mới mạnh mẽ quản lý nhà nước đối với GD-ĐT; xây dựng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục đủ về số lượng, đáp ứng yêu cầu về chất lượng...Đối với đề án đổi mới cơ chế tài chính giáo dục, Bộ Chính trị yêu cầu, tăng đầu tư nhà nước cho GD-ĐT; đổi mới cơ chế để góp phần nâng cao chất lượng, mở rộng quy mô và đảm bảo công bằng trong giáo dục. Giải pháp nêu rõ, thực hiện chế độ học bổng, học phí và hỗ trợ học tập theo hướng học phí ở mầm non, trung học cơ sở, trung học phổ thông phù hợp với điều kiện kinh tế của từng địa bàn dân cư và hoàn cảnh hộ gia đình; ở giáo dục nghề nghiệp và đại học thực hiện theo nguyên tắc chia sẻ chi phí đào tạo giữa nhà nước và người học. Đồng thời thực hiện chính sách miễn, giảm học phí cho học sinh, sinh viên các gia đình chính sách, hộ nghèo và chế độ cho vay để học.

Bảy nhiệm vụ, giải pháp phát triển giáo dục đến năm 2020:

1. Nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện, coi trọng giáo dục nhân cách, đạo đức, lối sống cho học sinh, sinh viên, mở rộng quy mô giáo dục hợp lý. Nội dung này cần coi trọng cả 3 mặt giáo dục: dạy làm người, dạy chữ, dạy nghề.
2. Đổi mới mạnh mẽ quản lý nhà nước đối với GD-ĐT. Trong đó, đổi mới căn bản chính sách sử dụng cán bộ theo hướng coi trọng phẩm chất và năng lực thực tế. Nâng cao chất lượng và hiệu quả công tác quản lý. Tăng cường thanh, kiểm tra, kiểm định chất lượng và giám sát các hoạt động giáo dục.
3. Xây dựng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục đủ về số lượng, đáp ứng yêu cầu về chất lượng.
4. Tiếp tục đổi mới chương trình, tạo chuyển biến mạnh mẽ về phương pháp giáo dục. Cụ thể, rà soát lại toàn bộ chương trình và SGK phổ thông, sớm khắc phục tình trạng quá tải, nặng về lý thuyết, nhẹ về thực hành, chưa khuyến khích đúng mức tính sáng tạo của người học.

Nhiệm vụ này nêu rõ, cần cải tiến và nâng cao chất lượng chương trình các môn khoa học xã hội, nhân văn, nhất là các môn khoa học Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh.

Bãi bỏ độc quyền xuất bản và phát hành SGK của NXB Giáo dục.

Tiếp tục đổi mới phương pháp dạy và học, khắc phục cơ bản lối truyền thụ một chiều. Phát huy phương pháp dạy học tích cực, sáng tạo, hợp tác; giảm thời gian giảng lý thuyết, tăng thời gian tự học, tự tìm hiểu cho học sinh, sinh viên...

5. Tăng cường nguồn lực cho giáo dục. Ưu tiên các chương trình mục tiêu quốc gia, khắc phục tình trạng bình quân, dàn trải...
6. Đảm bảo công bằng xã hội trong giáo dục. Nhà nước sẽ tập trung đầu tư cho các vùng khó khăn, vùng có đông đồng bào dân tộc thiểu số, từng bước giảm bớt sự chênh lệch về phát triển giáo dục giữa các vùng miền.
7. Tăng cường hợp tác quốc tế về giáo dục và đào tạo.

Trên cơ sở định hướng của Đảng và Nhà nước về phát triển giáo dục, cần thực hiện đồng bộ các giải pháp lớn sau đây:

1. Đẩy mạnh giáo dục toàn diện, chú trọng giáo dục đạo đức, kỹ năng sống, giáo dục pháp luật và giáo dục hướng nghiệp, tích hợp ở những lớp dưới, phân hoá mạnh ở những lớp trên, chú trọng giáo dục quốc phòng an ninh, tăng cường các hoạt động xã hội của học sinh để bảo tồn các truyền thống văn hoá của xã hội, xây dựng nền học vấn phổ thông cơ bản, vững chắc phát triển năng lực cá nhân của người học, phù hợp với điều kiện của mỗi cá nhân, đáp ứng yêu cầu của xã hội hiện đại.

2. Chương trình giáo dục phổ thông mới áp dụng từ 2015 tập trung vào mục tiêu:

- Tích hợp các môn học ở lớp dưới, phân hoá mạnh lớp trên;
- Tạo cơ hội lựa chọn nội dung học tập nhiều hơn;
- Biến quá trình dạy học thành quá trình tự học có hướng dẫn;
- Tăng cường hoạt động xã hội của học sinh;
- Hướng dẫn thực hiện chương trình phù hợp với vùng miền;
- Xây dựng các nội dung giáo dục địa phương

Những sự thay đổi trên đây rất quan trọng đối với nhiệm vụ đổi mới chương trình đào tạo giáo viên trong các cơ sở đào tạo.

2.2. NĂNG LỰC GIÁO VIÊN VÀ NHỮNG VẤN ĐỀ LIÊN QUAN

Khái niệm năng lực giáo viên: Có 3 tiền đề để xác định năng lực người giáo viên: i) xuất phát từ yêu cầu về năng lực của con người trong xã hội hiện đại; ii) xuất phát từ mục tiêu giáo dục đại học; iii) xuất phát từ mục tiêu đặc thù của giáo dục sư phạm.

Theo tổng kết của UNESCO, vai trò của người giáo viên đã có *sự thay đổi* theo các hướng sau đây: 1) Đảm nhận nhiều chức năng khác hơn so với trước, có trách nhiệm nặng hơn trong việc lựa chọn nội dung dạy học và giáo dục; 2) Chuyển mạnh từ chỗ truyền thụ kiến thức sang tổ chức việc học của học sinh, sử

dụng tối đa những nguồn tri thức trong xã hội; 3) Coi trọng hơn việc cá biệt hóa học tập, thay đổi tính chất trong quan hệ thầy trò; 4) Yêu cầu sử dụng rộng rãi hơn những phương tiện dạy học hiện đại do đó có yêu cầu trang bị thêm các kiến thức, kỹ năng cần thiết; 5) Yêu cầu hợp tác rộng rãi và chặt chẽ hơn với các giáo viên cùng trường, thay đổi cấu trúc trong mối quan hệ giữa các giáo viên với nhau; 6) Yêu cầu thắt chặt hơn mối quan hệ với cha mẹ học sinh và cộng đồng góp phần nâng cao chất lượng cuộc sống; 7) Yêu cầu giáo viên tham gia hoạt động rộng rãi trong và ngoài nhà trường; 8) Giảm bớt và thay đổi kiểu uy tín truyền thống trong quan hệ với học sinh nhất là đối với học sinh lớn và với cha mẹ học sinh.

Ở góc độ năng lực sư phạm, cần chú ý đến khuyến cáo 21 điểm của UNESCO “*thầy giáo phải được đào tạo để trở thành những nhà giáo dục nhiều hơn là những chuyên gia truyền đạt kiến thức*” (điểm 18). Tư liệu của Hội nghị Paris về Giáo dục đại học có nêu tóm tắt yêu cầu đối với một “nhà giáo mới” ở đại học: “*Phải làm chủ được môi trường công nghệ thông tin và truyền thông mới, đồng thời phải chuẩn bị về mặt tâm lý cho một sự thay đổi cơ bản về vai trò của họ*”. Về mặt giáo dục, yêu cầu này cũng hoàn toàn phù hợp đối với giáo viên phổ thông các cấp trong bối cảnh toàn cầu hóa hiện nay.

Năng lực giáo viên – yếu tố cơ bản quyết định chất lượng giáo dục

Khái niệm năng lực (Competency) nói đến khả năng thực hiện thành công một hoạt động nào đó hay năng lực thực hiện. Bao gồm năng lực chung: i) *Năng lực chuyên môn*; ii) *Năng lực quan hệ con người*; iii) *Năng lực khái quát*. Năng lực sư phạm là một năng lực chuyên biệt đặc trưng của nghề dạy học nói chung. Theo quan điểm của GS Phạm Minh Hạc, “*năng lực sư phạm là tổ hợp những đặc điểm tâm lý của nhân cách nhằm đáp ứng các yêu cầu của hoạt động sư phạm và quyết định sự thành công của hoạt động ấy*”. Năng lực và kỹ năng có mối quan hệ chặt chẽ, năng lực sư phạm là thuộc tính là đặc điểm của nhân cách còn kỹ năng sư phạm là những thao tác riêng của hoạt động sư phạm trong các dạng hoạt động cụ

thể. Mặt biểu hiện của năng lực là hệ thống các kỹ năng, nhưng có các kỹ năng chưa chắc đã hình thành năng lực bởi nếu thiếu hệ thống cũng như độ bền chắc của hệ thống kỹ năng cơ bản. Hoạt động của giáo viên, với tư cách là nhà giáo dục gồm 2 dạng hoạt động cơ bản: dạy học và giáo dục. Do vậy, khi nghiên cứu năng lực sư phạm của giáo viên, cần nghiên cứu hệ thống các kỹ năng tương ứng với 2 dạng hoạt động đó, mặc dù sự phân chia chỉ là tương đối.

• *Năng lực dạy học gồm các năng lực thành phần:*

- *Năng lực chuẩn bị* gồm các thao tác: chọn lựa tài liệu tham khảo để chuẩn bị cho hoạt động giảng dạy, xác định mục tiêu bài giảng (xuất phát từ mục tiêu môn học, mục tiêu chương trình bậc học...); các yêu cầu về kiến thức và kỹ năng dạy học; chọn các phương pháp, hình thức giảng dạy và kỹ thuật giảng dạy cũng như thiết bị tương ứng; dự kiến các khả năng xảy ra và các phương án xử lý. Tất cả các kỹ năng cụ thể này phải được chuẩn bị đầy đủ và được viết ra dưới dạng bản kế hoạch (kế hoạch giảng dạy cụ thể).

- *Năng lực thực hiện* được thể hiện trong quá trình thực hành giảng dạy và giáo dục, gồm các kỹ năng: ổn định lớp, kiểm tra bài cũ, định hướng nội dung mới, luyện tập kỹ năng, phát triển kiến thức, kiểm tra và khuyến khích học sinh... Trong quá trình thể hiện năng lực thực hiện, có 3 yếu tố sau đây cần quan tâm:

i) *Năng lực sử dụng ngôn ngữ* của giáo viên có ý nghĩa quan trọng. Khi đánh giá một giáo viên có năng lực giảng dạy tốt, chắc chắn người ta phải xem xét chủ yếu đến năng lực diễn đạt, trình bày của giảng viên. Khả năng diễn đạt trong sáng, khúc triết, lời nói hấp dẫn, truyền cảm và giàu hình ảnh... của giáo viên sẽ là yếu tố cơ bản đảm bảo giờ dạy thành công. Về mặt khoa học ngôn ngữ, trình độ ngôn ngữ của con người thể hiện dưới dạng nói và viết chính là biểu hiện của trình độ tư duy, do vậy không thể chấp nhận cách biện hộ cho những giáo viên diễn đạt kém là do “chuyên môn giỏi nhưng yếu về năng lực sư phạm”, hoặc khó có thể chấp nhận giáo viên nói ngọng hoặc nói lắp. Trước đây, khi thiếu các phương tiện hiện đại,

thì ngôn ngữ của giáo viên là yếu tố chủ đạo trong quá trình giáo dục. Ngày nay, các phương tiện đa dạng và phong phú có trợ giúp đắc lực cho giáo viên nhưng cũng không thể thay thế được hoàn toàn lời thầy giảng bài.

ii) Năng lực sử dụng các thiết bị và phương tiện dạy học. Đây là năng lực không thể thiếu được của giáo viên ở bất cứ cấp học nào trong giai đoạn hiện nay. Thiết bị và phương tiện vừa là yếu tố điều kiện tốt để phục vụ cho giảng dạy và học tập, đồng thời cũng là yếu tố kích thích tư duy sáng tạo – nghiên cứu cho giáo viên và học sinh. Trong xu hướng đổi mới phương pháp dạy học hiện nay, có hiện tượng quá lệ thuộc vào các thiết bị và phương tiện dạy học. Sự lạm dụng này dẫn đến việc biến đổi các mô hình dạy học cổ điển, coi thường hình thức thuyết trình lí thuyết của giảng viên, xem nhẹ hoạt động trao đổi trực tiếp giữa người dạy và người học... Trong điều kiện thuận lợi hoặc khó khăn thì vấn đề không phải là trang bị các thiết bị đắt tiền mà điều quan trọng hơn là phải dạy cho người học có ý tưởng mới, phải có sự sáng tạo “suy nghĩ mới trên các vật liệu đã cũ”.

iii) Năng lực hoạt động xã hội trong và ngoài trường. Trọng tâm của quan hệ giao tiếp là giữa người dạy và người học. Mỗi quan hệ này đòi hỏi người giáo viên không chỉ huy động mọi khả năng của mình để thiết lập các quan hệ dạy học có hiệu quả mà điều quan trọng là trong và bằng quá trình giao tiếp, tác động giáo dục đến người học. Giao tiếp giữa giáo viên với học sinh không chỉ đảm bảo tính chất mô phạm của nhà giáo trong các hoạt động chuyên môn mà còn thông qua đó thể hiện sự quan tâm đến người học với thái độ ân cần, lịch thiệp trong các phạm vi trong và ngoài giờ học. Ngoài ra, hoạt động giao tiếp của giáo viên trong xã hội hiện nay còn đòi hỏi phạm vi đối tượng rộng mở, đó là gia đình học sinh, các lực lượng xã hội khác, đặc biệt là những thành phần liên quan đến sản phẩm giáo dục (người sử dụng, doanh nghiệp, các cơ quan, công ti...).

- *Năng lực đánh giá.* Năng lực đánh giá giúp cho giáo viên nắm được trình độ và khả năng tiếp thu bài của học sinh để xác nhận kết quả của một hoạt động để bổ

sung điều chỉnh trong dạy học. Để tạo được uy tín trước học sinh, người giáo viên phải có quan điểm đánh giá khách quan, chính xác và công bằng. Thái độ và hành vi trung thực, khách quan của nhà giáo dục một mặt đảm bảo các yêu cầu của nhiệm vụ giáo dục mặt khác tạo ra sức cảm hóa lớn đối với người học kể cả đánh giá thành công hay hạn chế của học sinh. Khả năng đánh giá đúng của giáo viên đối với người học sẽ tác động mạnh mẽ đến kết quả tự học và kết quả rèn luyện đạo đức cho học sinh và làm tăng uy tín của bản thân giáo viên.

- *Năng lực tổ chức các hoạt động giáo dục bao gồm các năng lực thành phần:* Năng lực thiết kế mục tiêu, kế hoạch các hoạt động giáo dục; Năng lực cảm hóa thuyết phục người học; Năng lực hiểu biết đặc điểm học sinh để có các phương án giáo dục có hiệu quả; Năng lực phối hợp với các lực lượng giáo dục trong trường và ngoài trường.

- *Năng lực tổ chức gồm các năng lực thành phần:* Năng lực phối hợp các hoạt động dạy học và giáo dục giữa thầy và trò, giữa các trò với nhau, giữa các giáo viên với nhau trong các hoạt động giảng dạy (lí thuyết, thực hành, chính khóa, ngoại khóa...); Năng lực nắm vững các bước tổ chức các hoạt động dạy học và giáo dục theo một algorit hoặc sáng tạo, biết nêu các nhiệm vụ dạy học và giáo dục, đánh giá sản phẩm và kiểm tra, điều chỉnh các hoạt động của học sinh; Năng lực tập hợp, phối hợp nguồn lực (học sinh và những người khác) xung quanh mình để giải quyết các vấn đề của học tập và cuộc sống.

Trong xã hội hiện đại cần bổ sung những năng lực mới hoặc phải nhấn mạnh các yếu tố như: năng lực quan hệ cộng đồng, năng lực quản lí, năng lực hoạt động với tư cách là một chuyên gia giáo dục, năng lực phát triển môi trường xung quanh...

- *Đào tạo giáo viên dựa vào năng lực và định hướng trách nhiệm:*

Năm lĩnh vực hoạt động: 1) *Hoạt động trên lớp* (gồm các quá trình giảng dạy và học tập, các kĩ năng đánh giá và quản lí lớp học); 2) *Hoạt động cấp trường*

(gồm việc tổ chức các cuộc họp giao ban buổi sáng, phân tích các sự kiện quốc gia, xã hội và văn hóa, tham gia vào quản lí cấp trường); 3) *Hoạt động ngoại khóa* (gồm các hoạt động giáo dục như tổ chức cho học sinh tham quan tìm hiểu thực tế, các chuyến đi khảo sát...); 4) *Các hoạt động liên quan đến việc tiếp xúc và hợp tác* với các phụ huynh học sinh (gồm các vấn đề tuyển sinh và duy trì số lượng học sinh, đi học đều đặn, thảo luận các báo cáo về mức độ tiến bộ của học sinh, nâng cao chất lượng và thành tích học tập của học sinh); 5) *Các hoạt động liên quan đến việc tiếp xúc và hợp tác với cộng đồng* (gồm liên kết với cộng đồng để tổ chức các buổi kỉ niệm, động viên sự hỗ trợ của cộng đồng vào việc phát triển môi trường...).

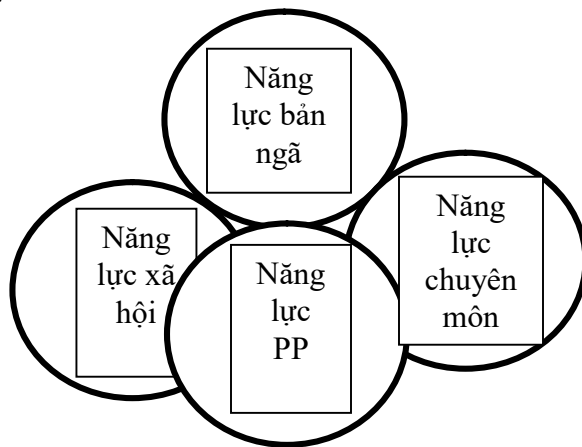
Mười lĩnh vực năng lực: 1) *Các năng lực xác định bối cảnh* (tạo ra một cách nhìn bao quát hơn về sự phát triển giáo dục trong xã hội và vai trò của giáo viên trong sự phát triển đó); 2) *Các năng lực về khái niệm* (bao gồm các khái niệm về giáo dục và học tập, các khía cạnh tâm lí học, xã hội học và tâm thần học trong giáo dục); 3) *Các năng lực về chương trình và nội dung* (tùy theo các giai đoạn giáo dục có thể như giáo dục tiểu học, trung học cơ sở hoặc trung học phổ thông); 4) *Các năng lực giải quyết* (năng lực chung, năng lực môn học và theo giai đoạn); 5) *Các năng lực trong các hoạt động giáo dục* (như lập kế hoạch và tổ chức các cuộc họp giao ban buổi sáng...); 6) *Các năng lực có liên quan đến tài liệu học tập và giảng dạy* (các tài liệu giảng dạy và học tập kinh điển, công nghệ giáo dục mới, các nguồn địa phương, việc chuẩn bị và chọn lựa...); 7) *Các năng lực đánh giá*; 8) *Các năng lực quản lí*; 9) *Các năng lực có liên quan đến việc tiếp xúc và hợp tác với các bậc phụ huynh học sinh*; 10) *Các năng lực liên quan đến việc tiếp xúc và hợp tác cộng đồng*

Năm lĩnh vực trách nhiệm: 1) *Trách nhiệm với học sinh* (Có tình yêu thương đối với học sinh, sẵn sàng quan tâm và hỗ trợ sự phát triển toàn diện của học sinh); 2) *Trách nhiệm với xã hội* (Nhận thức và quan tâm đến hiệu quả công việc của giáo viên đối với sự tiến bộ của gia đình, cộng đồng và đất nước); 3) *Trách nhiệm với*

nghề nghiệp (Tự thừa nhận về vai trò và trách nhiệm nghề nghiệp của người giáo viên cho dù làm việc đó trong hoàn cảnh nào); 4) *Trách nhiệm đối với việc hoàn thành tốt công việc* (Quan tâm chú ý đến việc thực hiện mọi công việc trên lớp, trong nhà trường và trong cộng đồng với một thái độ tích cực nhất có thể, “Dù bạn làm gì hãy cố làm tốt điều đó” (thái độ thực hiện tốt công việc); 5) *Trách nhiệm đối với các giá trị cơ bản của con người* (Thực hành các giá trị nghề nghiệp một cách nhất quán, thái độ công bằng, vô tư, khách quan, chân thật, trung thành với tổ quốc...khía cạnh về vai trò của người thầy).

Năng lực và trách nhiệm -Đây là một trong những nội dung quan trọng của giáo dục sư phạm, một đặc tính nghề nghiệp và điểm khác biệt lớn giữa các nghề nghiệp trong xã hội so với nghề giáo dục. Mặc dù có mức thu nhập rất khác nhau, ở mỗi nền văn hóa riêng, điều kiện giáo dục cao thấp khó so sánh nhưng những yếu tố thuộc phạm trù “trách nhiệm” như trên có thể nói là điểm chung cốt lõi của yêu cầu nghề nghiệp người giáo viên.

Vận dụng lí thuyết năng lực trong xây dựng chương trình, gồm tụ hợp của 4 lĩnh vực:



Năng lực chuyên môn gồm: kiến thức và hiểu biết trong lĩnh vực chuyên môn cũng như trong lĩnh vực khác có liên quan đến nó; sự ứng dụng các kiến thức trong các hành động trong cuộc sống. Năng lực chuyên môn mang đặc thù bộ môn: lĩnh hội các tri thức (các sự kiện quy luật, định luật, khái niệm); tri thức về các mối qua

hệ; hiểu được các loại tài liệu, giải thích cũng như có khả năng nhận xét, đánh giá, chẳng hạn các giả thuyết, lí thuyết. *Năng lực phương pháp* là khả năng và sự sẵn sàng sử dụng thành thạo các kĩ năng, thao tác công cụ để hoàn thành hoạt động.

Năng lực xã hội nhấn mạnh đến phạm vi giao tiếp và hoạt động của con người và sự thích ứng với sự thay đổi nhanh chóng của xã hội. *Năng lực bản ngã* chính là khả năng tự đánh giá bản thân con người trong các quan hệ với tư cách là chủ thể hoạt động và giao lưu.

Điều quan trọng nhất là cả 4 năng lực trên đây phải được kết nối với nhau và nó có được chính là kết quả của chương trình giáo dục.

2.3. LÍ LUẬN VỀ PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH

Tầm quan trọng của chương trình thể hiện ở mối quan hệ với mục tiêu đào tạo giáo viên - những con người có năng lực biết ứng dụng kiến thức biết tư duy và giải quyết vấn đề ngày càng được nhiều nhà giáo dục quan tâm. Điều này đòi hỏi các cơ sở đào tạo giáo viên phải đạt được mục tiêu là "sản phẩm" đầu ra là người tốt nghiệp có những kiến thức và kĩ năng cơ bản mà còn phải có các kiến thức và kĩ năng cần thiết của một công dân có trách nhiệm đóng góp vào sự phát triển của đất nước và sự nghiệp giáo dục. Nói cách khác, đó là một công dân có tính chuyên nghiệp cao và tính khoa học cao trong sự nghiệp trồng người.

Chuẩn khái quát về một người giáo viên vừa có kiến thức chuyên môn nghiệp vụ và kĩ năng sư phạm để có thể giảng dạy độc lập vừa có khả năng hợp tác với đồng nghiệp (hoạt động nhóm). Ngoài ra, các cơ sở đào tạo giáo viên cần quan tâm đào tạo năng lực quản lí, năng lực chuyên gia sư phạm có kiến thức và kĩ năng để kiến tạo môi trường giáo dục thuận lợi cho việc học tập tốt của người học.

Như vậy, việc đào tạo một giáo viên có chất lượng là mục tiêu của các cơ sở đào tạo giáo viên. Khái niệm chất lượng được hiểu như thế nào và chất lượng đào tạo giáo viên lại càng khó khăn khi xác định các thông số cũ hay thông số mới?

Chất lượng giáo dục, chất lượng giáo viên, chất lượng chương trình...là các khái niệm cơ bản, cốt lõi của giáo dục.

Đối với giáo dục đại học nói chung, khái niệm chất lượng trở thành khái niệm trung tâm của giáo dục đại học. Chất lượng là khái niệm đa chiều bao hàm nhiều yếu tố, nó được định nghĩa không những là sự phù hợp với mục tiêu mà còn chứa đựng trong đó tính có thể tin cậy được, tính bền vững, tính thẩm mỹ...(Bogue, 1988). Chất lượng là khái niệm có nhiều tầng bậc, cấp độ quốc gia, cấp độ trường, cấp độ khoa hoặc bộ môn, tuy nhiên chất lượng giáo dục đại học có mối quan hệ chặt chẽ và phụ thuộc khác là tính giá trị và tính xuất sắc.

Hiểu một cách cụ thể về khái niệm "chương trình", có thể hiểu từ 3 cấp độ: 1) Bài giảng của giảng viên; và 2) Chương trình môn học của khoa; 3) Chương trình đào tạo của trường. Đối với các giáo viên của Việt Nam, do thói quen của bản thân mình có trách nhiệm "thực hiện chương trình" nên trong suy nghĩ và hành động ít khi quan tâm đến phát triển chương trình, nếu có chỉ đề cập đến ở cấp độ chương trình đào tạo của nhà trường.

Một số thuật ngữ liên quan đến chương trình:

Từ *curriculum* – con đường mòn, có nghĩa gốc xuất phát từ thời La mã cổ đại. Ngày nay, khái niệm curriculum khi được sử dụng trong giáo dục nhà trường có thể hiểu theo nhiều cách hiểu sau đây:

- Curriculum là những gì được giảng dạy trong nhà trường
- Curriculum là một tập hợp các môn học
- Curriculum là nội dung
- Curriculum là một chương trình các nghiên cứu
- Curriculum là một tập hợp các tài liệu
- Curriculum là một trình tự các khoa học
- Curriculum là một tập hợp các mục tiêu thực hiện
- Curriculum là một khóa học

- Curriculum là tất cả những gì xảy ra trong nhà trường bao gồm cả các hoạt động ngoại khoá, sự giảng dạy và các mối quan hệ giữa các cá nhân với nhau
- Curriculum là những gì được giảng dạy trong và ngoài nhà trường, do nhà trường định hướng.
- Curriculum là tất cả những gì được phòng tổ chức của nhà trường lên kế hoạch.
- Curriculum là chuỗi các kinh nghiệm mà người học đã trải qua trong nhà trường
- Curriculum là những gì mà từng cá nhân người học thu nhận được do kết quả của việc học tập ở nhà trường.

Như vậy, curriculum được hiểu theo nghĩa hẹp (như một môn học) hoặc nghĩa rộng (các kinh nghiệm của người học, ở trong và ngoài trường, do nhà trường định hướng). Từ góc độ tiếp cận rộng hay hẹp của khái niệm curriculum sẽ quy định các nhiệm vụ có tính chất giản đơn hơn (môn học) hay phức tạp (kinh nghiệm của người học cả ở bên trong và bên ngoài trường).

Theo *Từ điển Giáo dục* của Carter V.Good: “*Curriculum là một nhóm có hệ thống các khoá học hoặc trình tự các môn học đòi hỏi sự tốt nghiệp hay chứng nhận trong một lĩnh vực học tập, ví dụ như chương trình khoa học xã hội, chương trình giáo dục thể chất...*”.

Franklin Bobbit cho rằng: “*Hiểu curriculum như chuỗi những điều mà thanh thiếu niên phải thực hiện và trải qua bằng cách triển khai các khả năng giải quyết tốt các vấn đề mà họ sẽ phải ứng xử khi trưởng thành*”.

Hollis L. Caswell và Doak S. Campbell không xem curriculum như một nhóm các khoá học mà coi chương trình là “*tất cả các kinh nghiệm mà trẻ em có được dưới sự hướng dẫn của giáo viên*”.

J.Gaylen Saylor, William M.Alexander và Arthur J. Lewis đưa ra định nghĩa: “*Curriculum như một bản kế hoạch nhằm cung cấp tập hợp các cơ hội học tập cho mọi người để họ được thụ hưởng nền giáo dục đó*”.

Ngoài ra, rất nhiều các tác giả đưa ra các quan niệm của mình xoay quanh khái niệm curriculum. (Dẫn theo tài liệu *Xây dựng chương trình học - Developing the Curriculum*, Nguyễn Kim Dung dịch, NXB Giáo dục, 2006).

Trong *Luật giáo dục* (2005) đã xác định chương trình giáo dục đại học cụ thể như sau: “*Chương trình giáo dục đại học thể hiện mục tiêu giáo dục đại học, quy định chuẩn kiến thức, kỹ năng, phạm vi và cấu trúc nội dung giáo dục đại học, phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động giáo dục, cách thức đánh giá kết quả giáo dục đối với các môn học, ngành, nghề, trình độ đào tạo của giáo dục đại học; đảm bảo liên thông với các chương trình giáo dục khác.*” (Điều 41- *Luật giáo dục*, 2005).

Có thể đưa ra nhận xét sơ bộ như sau:

+ Các tác giả mặc dù có những quan niệm rất khác nhau về chương trình nhưng có một số điểm chung. Đó là: không đồng nhất chương trình với những nội dung phải dạy; chương trình là hệ thống mở, không đóng khung vào nhà trường (được định hướng bởi nhà trường); có sự tham gia của nhiều thành phần vào chương trình; phạm vi chương trình được hiểu rộng hơn, đa dạng hơn và linh hoạt hơn cách hiểu của chúng ta về: “*chương trình là văn bản do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành, trong đó ghi rõ: Vị trí môn học; yêu cầu; nội dung chi tiết - thời gian thực hiện; hướng dẫn thực hiện chương trình*”.

+ Quan niệm khác nhau về curriculum nhưng có xu hướng mở rộng nội hàm khái niệm này, ví dụ như Geneva Gay đã phát biểu: “*Chúng ta phải mở rộng quan niệm của mình bằng cách đưa vào nhà trường không chỉ nội dung của chủ đề môn học mà còn cả nền văn hoá*”.

Có thể đề cập đến một định nghĩa phù hợp với Việt Nam: “*Chương trình là tổ hợp các kinh nghiệm và hoạt động được tổ chức trong một môi trường sư phạm nhất định nhằm hình thành và phát triển ở học sinh những năng lực trí tuệ, đạo đức, thẩm mỹ, thể lực và lao động. Nó thể hiện mục tiêu giáo dục mà học sinh đạt*

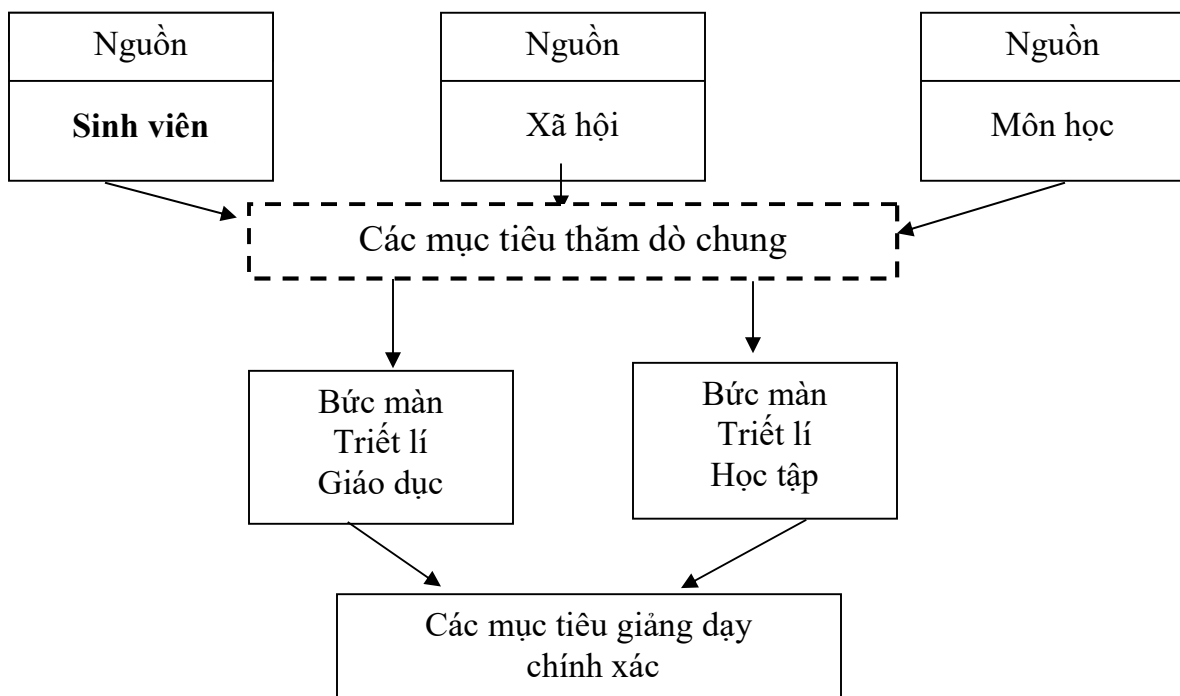
được trong một khoảng thời gian xác định, đồng thời xác định rõ nội dung dạy học, các phương pháp và hình thức tổ chức dạy học, các hình thức đánh giá kết quả học tập cũng như những điều kiện nhằm đạt được các mục tiêu giáo dục đã đề ra”.

Quan niệm trên nhấn mạnh đến: i) là một kế hoạch hành động sự phạm kết nối mục tiêu giáo dục với các lĩnh vực nội dung và phương pháp giáo dục phương tiện dạy học và cách thức đánh giá; ii) đảm bảo sự liên tục giữa các cấp học; iii) đảm bảo tính liên thông giữa các bậc giáo dục.

Các mô hình xây dựng chương trình:

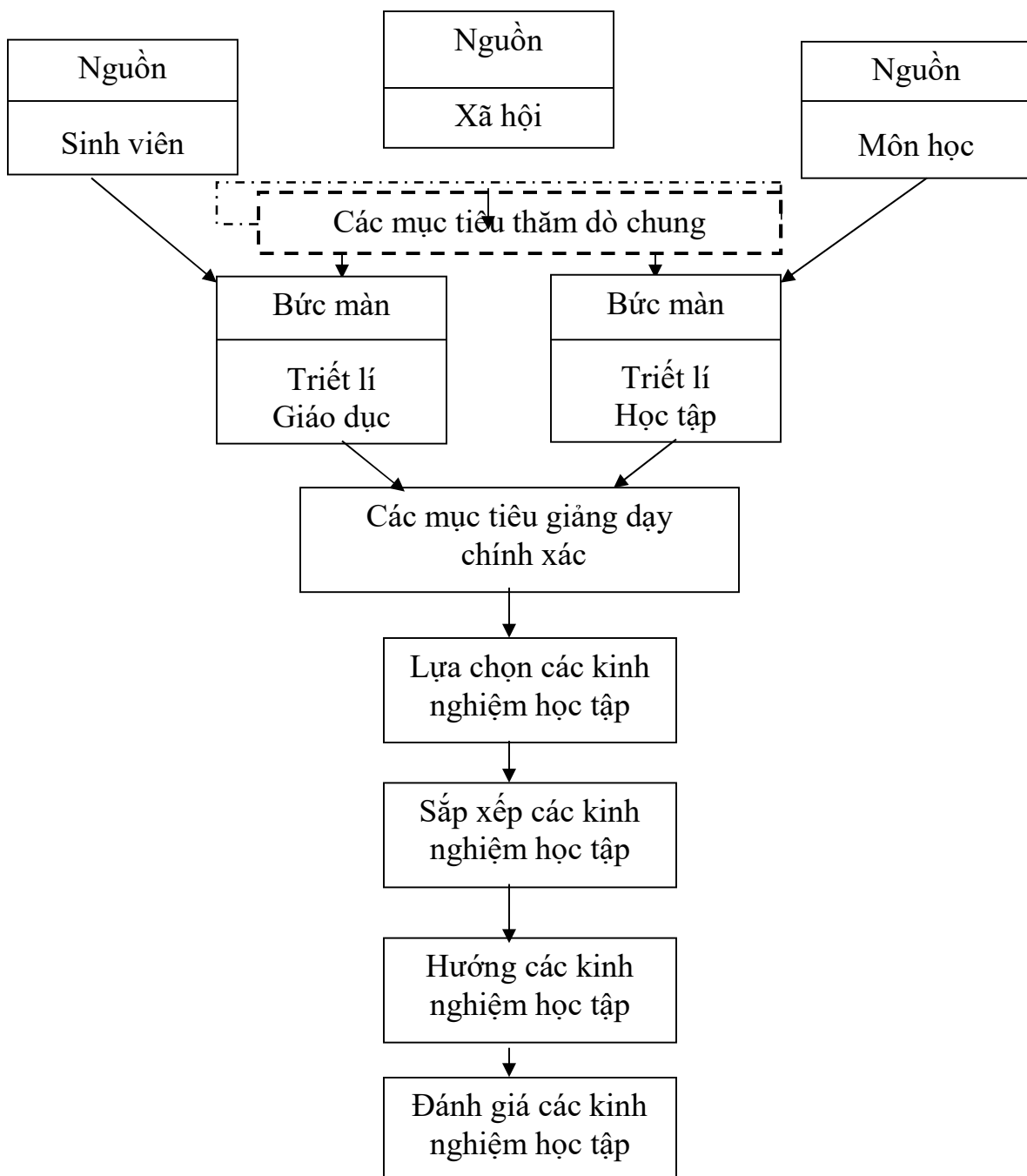
Theo tài liệu của Peter F. Oliva “*Xây dựng chương trình học- Developing the Curriculum*” (NXB Giáo dục, TS Nguyễn Kim Dung dịch), có các mô hình xây dựng chương trình như sau:

-*Mô hình Tyler* đã xác định các yếu tố cho mục tiêu tổng quát từ các nguồn: sinh viên, xã hội, các vấn đề môn học được xem như nguồn dữ liệu để xây dựng chương trình thông qua bức màn triết học và bức màn tâm lí. Dựa vào quan điểm này, W.James Popham và Eva L.Baker đã minh họa bằng mô hình sau:



Mô hình này đã xác định 3 nguồn cơ bản được “chụm lại” ở mục tiêu thăm dò chung để trên cơ sở đó xác định các mục tiêu giảng dạy chính xác dựa trên màn lọc của triết lý giáo dục và triết lý học tập. Điều này cũng có thể hiểu như là sự chuyển hóa sư phạm là yếu tố quan trọng hàng đầu trong việc thiết lập chương trình. Dựa vào mô hình này, người giáo viên có thể mở rộng nguồn dữ liệu cho giảng dạy cũng như định hướng cho học sinh tiếp cận các vấn đề học tập từ nhiều nguồn khác nhau.

- Các mô hình mở rộng:



(Dẫn theo sơ đồ 5.1 và 5.2. Tài liệu đã dẫn, tr. 207-209)

Mô hình này cụ thể hơn, sâu hơn quy trình chuyển hoá sự phạm bao gồm cả bước phát triển kinh nghiệm học tập của người học. Nguyên tắc phát huy tối đa kinh nghiệm học tập của người học sẽ đảm bảo cho quá trình tiếp cận chương trình đòi hỏi phải có sự tham gia tích cực của các thành phần.

- *Mô hình Tabá* (mô hình này gọi là mô hình quy nạp) gồm trình tự 5 bước:

- 1) Đưa ra các đơn vị thử nghiệm gồm 8 bước nhỏ như sau: Chẩn đoán nhu cầu; hình thành các mục tiêu; lựa chọn nội dung; sắp xếp nội dung; lựa chọn các kinh nghiệm học tập; sắp xếp các kinh nghiệm học tập; xác định điều cần đánh giá cùng các phương pháp, phương tiện để thực hiện điều đó; kiểm tra sự cân đối và trình tự;
- 2) Kiểm tra các đơn vị thực nghiệm; 3) Sửa chữa và củng cố; 4) Phát triển các khuôn khổ; 5) Áp dụng và phổ biến các đơn vị mới.

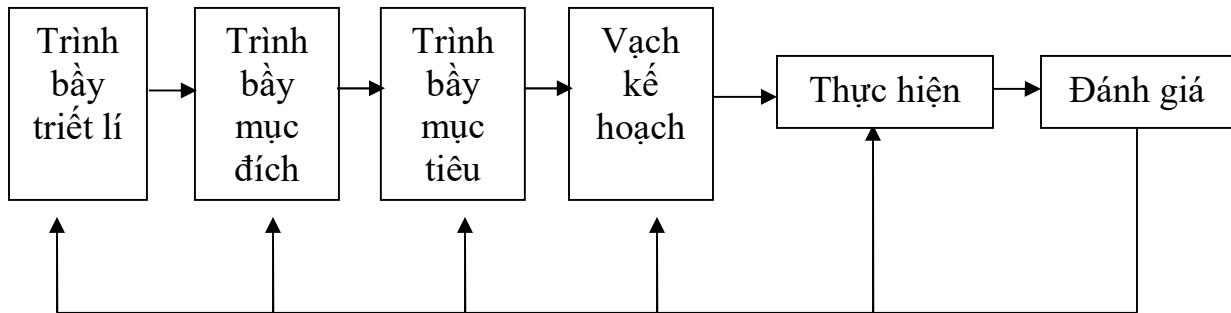
- *Mô hình Saylor, Alexander và Lewis* thể hiện ở sơ đồ sau đây:



(Tài liệu đã dẫn, sơ đồ 5.3. trang 214)

Mô hình này xuất phát từ quan niệm "chương trình" và "kế hoạch chương trình" được hiểu là: một kế hoạch cung cấp cần tập hợp các cơ hội học tập để mọi người được giáo dục. Gồm: các mục tiêu và phạm vi, các phương thức giảng dạy và đánh giá.

- Mô hình Oliva được thể hiện qua sơ đồ sau đây:



Nhận xét chung về 4 mô hình trên đây:

- i) Các mô hình giúp chúng ta có khái niệm về một quá trình bằng cách chỉ ra các nguyên tắc và trình tự nhất định;
- ii) Một số mô hình thể hiện dạng biểu đồ, một số biểu thị bằng bảng liệt kê các bước do người làm chương trình đề nghị;
- iii) Có mô hình theo phương pháp tuyến –từng bước, một số khác xuất phát từ một trình tự các bước cố định;
- iv) Một số mô hình đề nghị phương pháp quy nạp, một số khác theo phương pháp suy diễn, một số mô hình đề ra quy tắc, một số khác miêu tả.

Trong cuốn tài liệu “Dự báo thế kỉ XXI”-(NXB Thống kê, 1998), các nhà khoa học Mỹ đã xác định các nguyên tắc xây dựng môn học của thế kỉ XXI như sau để có cơ sở xây dựng các mô hình chương trình:

- i) Giáo trình giúp cho học sinh thích nghi với xã hội;
- ii) Giáo trình giúp ích cho học sinh tự lí giải;
- iii) Giáo trình giúp cho học sinh vị thành niên lí giải sự đầu tư của mình với tương lai;

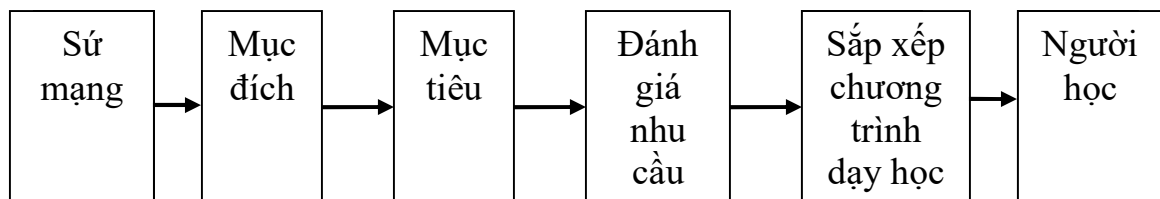
iv) Giáo trình giúp học sinh tìm hiểu phương hướng có tính biến đổi của xã hội xác định vai trò của mình trong sự biến đổi đó;

v) Giáo trình giúp học sinh mang những điều học tập ở giảng đường chuyên hóa thành trách nhiệm tương lai.

Khái niệm phát triển chương trình:

Phát triển chương trình là khái niệm đang được sử dụng còn khá mới mẻ đối với Việt Nam. Do triết lí về chương trình của hệ thống giáo dục các nước khác với Việt Nam nên khi nghiên cứu chương trình các nước, chúng ta nhận được một bản đề cương hết sức vắn tắt, trong khi nhu cầu tìm hiểu những hệ thống tri thức cụ thể, chi tiết và tất nhiên là không thể có được trong các chương trình giáo dục nước ngoài. Do vậy, tiếp cận khái niệm “phát triển chương trình” nhiều chuyên gia giáo dục Việt Nam (kể cả giáo viên các cấp) còn hồ nghi bởi trong quan niệm đã “ăn sâu bén rễ” trong đầu họ về chương trình là sự ổn định, lâu dài, được đóng gói cho mọi đối tượng, do vậy không thể có việc “phát triển chương trình” được. Lối tư duy này ảnh hưởng mạnh đến việc triển khai và viết sách giáo khoa đang làm hiện nay.

Về lí thuyết, quá trình phát triển chương trình được thiết lập theo quy trình tổng quát sau đây:



Các nước có những điểm chung khi xây dựng, phát triển chương trình:

i) Nghiên cứu nhu cầu xã hội, nhu cầu người học đối với giáo dục để đề xuất dự thảo về lí luận, các đặc trưng và mục tiêu học tập cụ thể;

- ii) Các chuyên gia giáo dục, nhà quản lí, nhà chính trị, người làm chính sách... nghiên cứu, thảo luận và cho ý kiến về mức độ tán thưởng hoặc gợi ý những điều chỉnh cần thiết.
- iii) Dự thảo cơ sở lí luận;
- iv) Thiết kế mục tiêu, nội dung và kế hoạch dạy học cụ thể, phương pháp giảng dạy. Biên soạn sách giáo khoa và hướng dẫn giáo viên.
- v) Dự thảo chương trình và tài liệu dạy học, xem xét sửa đổi bởi ý kiến chuyên gia;
- vi) Các hoạt động sửa đổi, điều chỉnh chương trình và sách, tài liệu dạy học trước khi thử nghiệm;
- vii) Tổ chức nghiên cứu thử nghiệm, xem xét các yếu tố: tính khoa học, tính sư phạm, sự phù hợp với đặc điểm tâm lí người học, phù hợp với điều kiện các vùng;
- viii) Hoàn thiện chương trình và tài liệu học tập, phê duyệt, công bố, phân phát chương trình và tài liệu học tập;
- ix) Thực hiện dạy học theo chương trình, tổ chức các hoạt động đánh giá và phân tích kết quả.

Mô hình 7 bước khi xây dựng và phát triển chương trình được tuân thủ như sau:

Step 1: Diagnosis of need

Step 2: Formulation of objectives

Step 3: Selection of conten

Step 4: Organization of content

Step 5: Selection of learning experiences

Step 6: Organization of learning experiences

Step 7: Determination of what to evaluate and of the ways and means of doing it.

(Taba 1962)

Cụ thể hóa 7 bước trên đây ở cấp độ xây dựng chương trình khung hoặc chi tiết, thậm chí ở khâu biên soạn đề cương giảng dạy của giảng viên với việc thực hiện các bước trên sẽ là một quy trình khoa học và đạt được kết quả tốt.

Cấu trúc chương trình ở Việt Nam về cơ bản như sau:

Cách hiểu phổ biến hiện nay về chương trình đào tạo, chương trình môn học được hiểu là văn bản do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành, trong đó ghi rõ: Vị trí môn học; yêu cầu; nội dung chi tiết - thời gian thực hiện; hướng dẫn thực hiện chương trình.

Ở phổ thông, đây là văn bản được xây dựng công phu, tỉ mỉ, do các viện nghiên cứu, trường đại học, các chuyên gia biên soạn, được Quốc hội thông qua, Chính phủ phê duyệt; Bộ Giáo dục và Đào tạo triển khai và thực hiện thống nhất toàn quốc.

Ở đại học và giáo dục chuyên nghiệp; bộ chủ quản quy định chương trình chung với khối kiến thức bắt buộc, cốt lõi và chuyên nghiệp, các phần tự chọn do các trường xây dựng, chương trình các trường thường được thống nhất ở các điểm sau:

- *Khối kiến thức chung* bắt buộc (được quy định rõ tên học phần và thời lượng).
- *Khối kiến thức ngành* có thể liên thông trong đào tạo về có thể dùng chung cho nhóm trường hoặc nhóm ngành.
- *Khối kiến thức chuyên nghiệp* dành cho đặc thù các trường, hoặc nhóm trường.
- *Khối kiến thức tự chọn*.

Trong các trường đại học, việc cải cách chương trình đào tạo (Curriculum) được coi là nhân tố quan trọng nhất để nâng cao chất lượng đào tạo. Theo Tim Weling (1993); "chương trình đào tạo là một bản thiết kế tổng thể cho một hoạt động đào tạo. Hoạt động đó có thể chỉ là một khoá đào tạo kéo dài một vài giờ, một người, một tuần hoặc vài năm. Bản thiết kế tổng thể đó cho ta biết toàn bộ nội dung cần đào tạo, chỉ rõ ra những gì ta có thể trông đợi ở người học sau khoá học,

nó phác họa ra quy trình cần thiết để thực hiện nội dung đào tạo, nó cũng cho ta biết các phương pháp đào tạo và các cách thức kiểm tra đánh giá kết quả học tập và tất cả những cái đó được sắp xếp theo một thời gian biểu chặt chẽ". (Dẫn theo Phạm Văn Lập – *Giáo dục học đại học*, H, 2000, tr.34).

Một số cách tiếp cận trong xây dựng chương trình:

- *Cách tiếp cận nội dung (Content Approach)*

Các tác giả tiếp cận theo hướng này quan niệm giáo dục là một quá trình truyền thụ nội dung kiến thức. Vì thế, các nội dung chỉ phác họa tương đối chi tiết về nội dung kiến thức. Cách tiếp cận này gây khó khăn trong việc đánh giá kết quả học tập của học sinh. Trong xã hội hiện đại, lượng thông tin tăng rất nhanh về tri thức khoa học công nghệ ở các lĩnh vực. Do vậy, cách tiếp cận này ở trên thế giới không còn áp dụng nữa.

Tuy nhiên, đối với nước ta, cách tiếp cận này vẫn còn “ám ảnh” khá nặng nề trong nhận thức và hành động của các nhà làm chương trình. Có thể tìm thấy các bản liệt kê nội dung cần dạy (thực chất là phải dạy) những gạch đầu dòng trong các chương, mục của bản chương trình một cách máy móc và thiếu nhiều chỉ dẫn. Người ta dùng những bản đề cương này để quản lí, đánh giá xem người dạy có dạy đúng, dạy đủ hay không và tất nhiên là đề thi cũng xuất phát từ những “ý chính, cơ bản, trọng tâm” của bản đề cương này mà ra. Điều đó dẫn đến kết quả tái hiện trong bài thi của người học là tất yếu (thậm chí, một số môn xã hội nhân văn còn được làm đáp án chi tiết đến 1/4 điểm).

- *Cách tiếp cận mục tiêu (The Objective Approach)*

Căn cứ mục tiêu đào tạo người lập chương trình đưa ra các quyết định trong việc lựa chọn nội dung, phương pháp đào tạo cũng như đánh giá kết quả học tập. Mục tiêu ở đây được thể hiện là mục tiêu đầu ra (learning outcome), do đó nội dung được xếp xuống hàng thứ 2 sau mục tiêu đào tạo. Cách tiếp cận này chú trọng đến sản phẩm đào tạo, do đó mục tiêu đào tạo phải được xây dựng rõ ràng để làm

tiêu chí đánh giá hiệu quả của quá trình đào tạo. Cách tiếp cận này có ưu điểm là: đánh giá hiệu quả và chất lượng chương trình được đánh giá thuận lợi. Tuy nhiên có hạn chế là có nguy cơ người học trở nên giáo điều máy móc và thiếu tính sáng tạo.

Đối với cách tiếp cận này, khâu quan trọng là xây dựng mục tiêu đào tạo. Theo Bloom (1956) có thể chia mục tiêu đào tạo thành ba lĩnh vực sau đây:

- Mục tiêu nhận thức (cognitive)
- Mục tiêu kỹ năng (psychomotor and skills)
- Mục tiêu thái độ (attitude)

Ngay mục tiêu nhận thức cũng đã được Bloom chia ra làm 6 bậc: *nhớ, hiểu, áp dụng, phân tích, tổng hợp, đánh giá*.

Theo các tác giả nước ngoài, mục tiêu cụ thể nào đó đều có 3 bộ phận cấu thành: các điều kiện (conditions); những gì cần làm (performance); mức độ chuẩn mực (standarts).

- *Cách tiếp cận phát triển (Developmental Approach)*

Cách tiếp cận này chú trọng nhiều đến khía cạnh nhân văn (humanity) của chương trình đào tạo, chú ý hơn đối với lợi ích nhu cầu người học. Chương trình phát triển người học như một thực thể chủ động tích cực, phát triển ở người học tính tự chủ. Do đó, người dạy trở thành người cố vấn, định hướng cho người học, các bài giảng được thực hiện sinh động, được thiết kế theo hướng hoạt động hoá người học. Người học trở nên năng động hơn, được thể hiện vai trò chủ động, được tự điều chỉnh các mặt nhận thức, kỹ năng, tình cảm...

- *Cách tiếp cận hệ thống (Systematic Approach)*

Theo cách tiếp cận này, chương trình là bản thiết kế tổng thể quá trình đào tạo từ khâu đầu (tuyển chọn) đến khâu cuối (kết thúc khoá học) với một hệ thống các hoạt động đào tạo theo một trình tự chặt chẽ, kết hợp với các tác động qua lại lẫn nhau nhằm thực hiện các nội dung và đạt được các mục tiêu trong các giai đoạn

của quá trình đào tạo. Tiếp cận theo cách tiếp cận hệ thống cho phép thiết kế và xây dựng các chương trình đào tạo có tính hệ thống, chặt chẽ và logic cao, làm rõ vai trò vị trí tác dụng của từng khâu, từng nội dung đảm bảo các mối liên hệ, tác động qua lại giữa các thành tố của chương trình. (Dẫn theo Trần Khánh Đức –Tạp chí Khoa học ĐHQGHN, 2007).

- *Cách tiếp cận đào tạo theo tín chỉ:*

Đây là hướng tiếp cận chương trình hiện đại đã được các nước thực hiện từ lâu nhưng còn rất mới mẻ đối với Việt Nam.

Cách tiếp cận này có ưu điểm:

- i) Cá thể hóa người học, đáp ứng mọi nhu cầu học tập của sinh viên, tăng hiệu suất dạy học và thể hiện rõ quan điểm tôn trọng người học.
- ii) Tạo ra phương thức quản lý đào tạo mới cho cả hệ thống, thay đổi căn bản lề lối, thói quen quản lý cũ mang nặng dấu ấn bảo thủ và lạc hậu;
- iii) Người dạy, người học và người quản lý luôn đổi mới với những yêu cầu đổi mới chương trình, phương thức giảng dạy và cách đánh giá.
- iv) Tạo điều kiện để có thể hòa nhập quốc tế về đào tạo nhân lực.

Các khó khăn:

- i) Sự hiểu biết của các cán bộ quản lý giáo dục và giảng viên các trường đại học còn rất mơ hồ, chưa “nhận ra” các giá trị của phương thức đào tạo mới;
- ii) Nguồn lực các trường (đội ngũ, tài chính) còn hạn hẹp; xuất hiện mâu thuẫn giữa triết lý của đào tạo tín chỉ (chỉ trong điều kiện chuẩn về điều kiện vật chất, tài chính, học phí...) với mong muốn tiếp cận đào tạo tín chỉ trong bối cảnh khó khăn về nguồn lực của các trường đại học Việt Nam.
- iii) Giáo dục đại học ở nước ta chưa hình thành được một nền tảng vững chắc về *văn hóa chất lượng, văn hóa kiểm định và chấp nhận sự sa thải, chọn lọc* trong xu thế cạnh tranh.

Nhìn từ phương diện tri thức khoa học, hệ thống kiến thức bậc đại học được chia làm 3 nhóm chính: 1) *Kiến thức phải biết*, 2) *Kiến thức nên biết*, 3) *Kiến thức cần biết*. Theo đó, giảng viên đại học bằng công trình nghiên cứu dẫn dắt sinh viên tham gia trong và bằng cách đó giảng dạy sinh viên theo các đề án. Kết quả là kiến thức thu được rất mới, phương pháp làm ra tri thức được coi là tri thức nền tảng quan trọng và sản phẩm có ý nghĩa với thực tiễn, kết quả học tập – nghiên cứu của giảng viên và sinh viên thực sự có đóng góp vào bộ môn.

Ví dụ chương trình đào tạo chuyên ngành *Tâm lí học* của trường Đại học tổng hợp bang California, Fullerton lấy bằng cử nhân (B.A) có tổng số 120 đơn vị học trình được phân bổ như sau:

Khối kiến thức giáo dục đại cương 51 ĐVHT gồm: tiếng Anh, Toán, Khoa học chính trị, Nhập môn nghệ thuật, Khoa học Vật lí, Thiên văn học, Lịch sử, Nhập môn Khoa học nhân văn, Lịch sử nước Mỹ, Khoa học đời sống, Nhập môn khoa học xã hội, Tư duy phê phán.

Khối kiến thức giáo dục chuyên nghiệp nhóm thấp (Lower division) 9 ĐVHT gồm Nhập môn Tâm lí học, Thống kê cơ sở, Phương pháp nghiên cứu trong Tâm lí học.

Khối kiến thức giáo dục chuyên nghiệp thuộc nhóm nâng cao (Upper division) gồm các môn lựa chọn: Ứng dụng tin học vào Tâm lí học. Sau đó có 5 nhóm ngành lựa chọn gồm các môn: (nhóm ngành 1: học tập và trí nhớ, cảm giác và tri giác, so sánh hành vi động vật, tâm lí học nhận thức, tâm lí học sinh học); (nhóm ngành 2: học tập và ghi nhớ trong phòng thí nghiệm, cảm giác và tri giác trong phòng thí nghiệm, so sánh hành vi động vật trong phòng thí nghiệm, tâm lí học nhận thức trong phòng thí nghiệm); (nhóm ngành 3: tâm lí học nhân cách, tâm lí học lệch chuẩn, tâm lí học xã hội, tâm lí học phát triển); (nhóm ngành 4: tâm lí học giáo dục, tâm lí học pháp luật, tâm lí người cao tuổi); (nhóm ngành 5: trắc nghiệm tâm lí, thực tập nghề nghiệp);

Khối kiến thức bổ trợ gồm: lí thuyết về nhân cách con người, tâm lí học người Mỹ gốc Á, tâm lí học sức khỏe...

So với chương trình của Việt Nam và Mỹ (trường Fullerton là ví dụ) có điểm chung: đều coi trọng kiến thức giáo dục đại cương (khoảng 48%) trong tổng số đơn vị học trình; nhiều điểm khác biệt: số lượng ĐVHT của Việt Nam cao hơn; khối lượng mỗi học phần của Việt Nam lớn; sinh viên Việt Nam ít có cơ hội lựa chọn các học phần trong chương trình trong khi sinh viên Mỹ căn cứ vào năng lực cá nhân và mối quan tâm riêng về nghề nghiệp của mình để chọn các môn chính của ngành. (Dẫn theo Đỗ Hạnh Nga –*Chương trình đào tạo đại học và những bất cập của chương trình* [tłđđ, tr.102-105].

- *Chất lượng và chất lượng chương trình:*

Trong xây dựng và phát triển chương trình, khái niệm chất lượng (Quality) mặc dù được coi là “khó nắm bắt, khó có sức thuyết phục” nhưng là một khái niệm đa chiều. Khái niệm này thường được định nghĩa như sự phù hợp với mục tiêu hay như sự đáp ứng được mục tiêu.

Khái niệm chất lượng chương trình (program quality) sẽ được kiểm định trên cơ sở mục tiêu đào tạo của chương trình được kiểm định. Chất lượng của một chương trình được xem là đạt yêu cầu khi đơn vị có đủ điều kiện vật chất và cán bộ đáp ứng được các chuẩn mực của chương trình đào tạo và đầu ra (sinh viên) có đủ phẩm chất đòi hỏi của ngành nghề đào tạo.

Kiểm định chương trình (program accreditation) là hoạt động khảo sát, xem xét các lĩnh vực liên quan đến việc triển khai đào tạo một ngành học để đánh giá thành quả học tập (kiến thức và kĩ năng nghề nghiệp) và rèn luyện (đạo đức và hành vi) của sinh viên đồng thời đánh giá mức độ đáp ứng các yêu cầu của các nhà tuyển dụng và các hiệp hội chuyên môn trong lĩnh vực sinh viên được đào tạo. Kiểm định chương trình đào tạo còn được xem là hoạt động đánh giá chương trình đào tạo. Đó là một quá trình xem xét việc triển khai chương trình đào tạo một cách

toàn diện để có thể ra quyết định sinh viên theo học chương trình đó có xứng đáng được cấp bằng hay không. (Dẫn theo tài liệu *Tổng quan về kiểm định chất lượng chương trình giáo dục THPT*- Dự án THPT &TCCN, 8/2008).

Có 5 cách đánh giá chương trình đào tạo (Dẫn theo Wiles & Bondi, 2002):

- i) Xác định các lí do của chương trình giảng dạy như là cơ sở cho việc quyết định các khía cạnh nào của chương trình sẽ được đánh giá cho có hiệu quả và các loại dữ liệu nào phải tập hợp;
- ii) Tập hợp các loại dữ liệu mà dựa vào đó ta có cơ sở đánh giá mức độ hiệu quả của chương trình đào tạo;
- iii) Phân tích dữ liệu và rút ra kết luận;
- iv) Đưa ra quyết định dựa vào dữ liệu đã được phân tích;
- v) Thực hiện quyết định để cải tiến chương trình đào tạo.

Căn cứ vào kết quả so sánh chương trình của Việt Nam và Mỹ (qua ví dụ cụ thể đã nêu trên), vấn đề cần quan tâm là sự khác biệt về thời lượng không lớn (thậm chí khối lượng của chương trình Việt Nam còn lớn hơn) nhưng chất lượng không đáp ứng yêu cầu của nhà tuyển dụng? Lí giải vấn đề này dựa theo lí thuyết về giờ -đơn vị học trình của Mỹ “là một đại lượng đo toàn bộ phần thời gian bắt buộc của một sinh viên bình thường để học một giáo trình cụ thể...i) giờ -ĐVHT học trên lớp = 2 giờ SV tự học ở nhà; ii) giờ -ĐVHT học thực hành trong phòng thí nghiệm = 1 giờ SV tự chuẩn bị ở nhà; iii) giờ tự học ở nhà = 1 giờ - ĐVHT; ví dụ học phần có 3 ĐVHT có nghĩa là mỗi tuần SV được học 3 giờ (45 phút/giờ học) trên lớp + 6 giờ tự học ở nhà, tổng cộng là 9 giờ lí thuyết/01 tuần”.

Trên thực tế việc học của sinh viên nước ta chưa đúng với yêu cầu trên, cùng với cách dạy lạc hậu “đọc – chép; học gì thi nấy...” và cách đánh giá kết thúc được xem trọng, cùng với cung cách quản lí hành chính đơn thuần quá trình dạy học của giảng viên...Có thể coi đây là nguyên nhân dẫn đến chất lượng đào tạo thấp.

Như vậy, có thể dựa vào các vấn đề trên để phân tích thực trạng triển khai chương trình đào tạo để lựa chọn các phương án phát triển chương trình có hiệu quả.

2.4. CÁC MÔ HÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN VÀ CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN

Các mô hình đào tạo thường gắn với mô hình quản lí. Do vậy, chương trình là yếu tố đầu tiên chịu ảnh hưởng cả về mặt ưu điểm và hạn chế của mô hình. Mô hình đào tạo giáo viên có ảnh hưởng trực tiếp đến việc xây dựng và phát triển chương trình đào tạo giáo viên. Việc thừa nhận các mô hình đào tạo khác nhau đảm bảo sự đa dạng trong công tác đào tạo giáo viên cũng đồng thời là chấp nhận cách thức tiếp cận chương trình đảm bảo sự đa dạng, phong phú của phương thức đào tạo có tính chất cạnh tranh cao. Sau đây là những nhận định khái quát về các mô hình đào tạo với các ưu điểm và hạn chế của nó, điều này có tác dụng với cách xây dựng chương trình đào tạo cũng như thiết kế các phương án nâng cao chất lượng đào tạo.

Có thể xác định 2 mô hình sau đây đang tồn tại trong thực tiễn giáo dục ở nước ta:

1) Mô hình đào tạo giáo viên liên tục 4 năm trong các trường sư phạm

Mô hình này đã tồn tại hơn 60 năm phát triển có những lợi thế cơ bản như sau: i) Là một môi trường sư phạm thuận lợi trong hình thành nhân cách chuyên gia giáo dục; ii) Chương trình tương đối ổn định; iii) Đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lí có tính chuyên nghiệp cao; iv) Có kinh nghiệm quản lí – nhà trường có uy tín. Ngoài ra còn ưu điểm: đầu vào có điểm chuẩn cao hơn (trong khoảng 10 năm gần đây); động cơ học của sinh viên xác định nghề nghiệp ngay từ đầu.

Tuy nhiên cũng có những hạn chế sau đây: i) Chậm chuyển đổi chương trình cho thích ứng với thực tiễn; ii) Ít có sự sàng lọc trong quá trình đào tạo, đồng thời sinh viên không có cơ hội chuyển ngành; iii) Cần sự đầu tư lớn cho hệ thống.

2) *Mô hình tiếp nối* (hai năm học khoa học giáo dục, đã có gần 20 năm). Mô hình này đang tồn tại dựa vào cấu trúc hai Đại học Quốc gia: học chương trình cơ bản hoặc tốt nghiệp kiến thức đại cương và nối tiếp đào tạo giáo viên. Mô hình này có lợi thế: i) Tăng tính cạnh tranh, sự lựa chọn nghề nghiệp của sinh viên; ii) Tuyển chọn sinh viên giỏi, có năng lực nghiên cứu làm giảng viên có năng lực sâu về nghiên cứu cơ bản; iii) Đầu tư, quy mô vừa phải, có hiệu suất.

Tuy nhiên mô hình này có hạn chế: i) Không có môi trường sư phạm, môi trường nghề nghiệp ở hai năm đầu; ii) Nguồn tuyển biến động, khó ổn định; iii) Có xu hướng sinh viên giỏi không muốn học sư phạm.

Xét theo quan điểm giáo dục nghề nghiệp và kinh nghiệm, ưu thế thuộc về mô hình thứ nhất với vị trí vai trò các trường sư phạm đảm bảo tính chuyên nghiệp cao trong đào tạo giáo viên.

Dù theo mô hình nào cũng cần xác định những quan điểm mới đối với chương trình đào tạo-yếu tố quan trọng bậc nhất đối với giáo dục đại học:

i) *Về nhận thức*, cần coi trọng sự đa dạng hoá các chương trình, thường xuyên đổi mới chương trình phù hợp với mô hình, kiến tạo các môn học theo lý thuyết môđun (dễ dễ thay thế, chuyển đổi, lắp ghép). Cần làm cho mọi thành viên trong các cơ sở đào tạo giáo viên hiểu được rằng: sự đổi mới chương trình là yếu tố cốt lõi sống còn của chính mình.

ii) *Về quản lí*, cần tạo sự cạnh tranh lành mạnh giữa các chương trình; Cần có sự đánh giá theo chu kỳ - 5 năm hoặc ngắn hơn;

iii) *Về đánh giá, đảm bảo chất lượng*: Cần có sự phân hoá về chất lượng đào tạo từ hai mô hình được xem xét từ phía người sử dụng nhân lực. Có sự gắn kết hữu cơ giữa giáo dục sư phạm và giáo dục phổ thông.

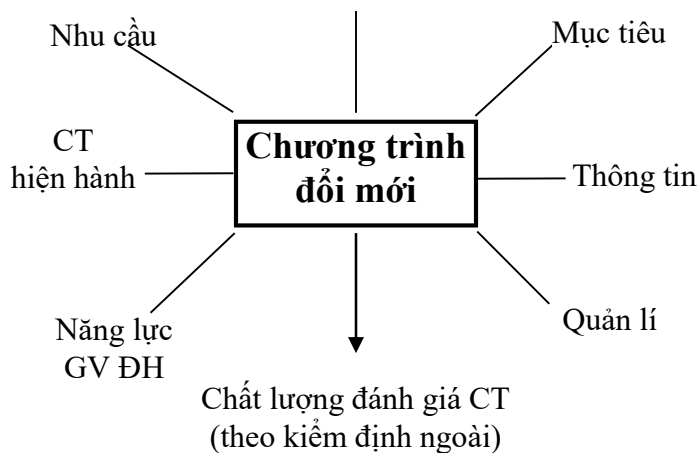
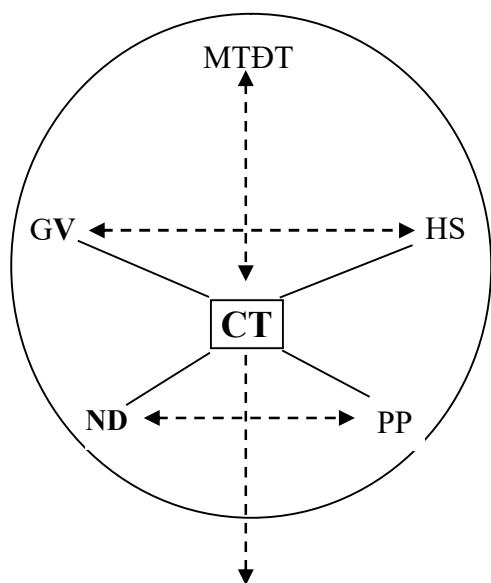
Các quan điểm mới về đào tạo giáo viên phải được thể chế hóa bởi các mô hình vĩ mô nhưng thực hiện đòi hỏi phải có hiệu quả:

Một là, xác định mô hình đào tạo giáo viên phải lấy giáo dục phổ thông (nơi người học sẽ làm việc) làm đích hướng đến.

Hai là, bản thân chủ thể thực thi chương trình hiện hành (các cơ sở đào tạo giáo viên) phải đổi mới ngay chương trình đào tạo giáo viên –đi trước một bước giáo dục phổ thông.

Ba là, căn cứ kinh nghiệm quốc tế, qua thực tiễn giáo dục đất nước đặc biệt gần 30 năm đổi mới, đặt tâm điểm là đổi mới chương trình đào tạo giáo viên, đồng thời xây dựng những chính sách đổi mới giáo dục, tạo nền tảng vững chắc để đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục.

Nếu đặt tâm điểm là đổi mới chương trình thì cần xác định các mô hình quan hệ bao gồm quan hệ bên trong và quan hệ bên ngoài như sau:



Đánh giá bao gồm đánh giá bên trong gồm: năng lực học tập, kết quả rèn luyện, sự phát triển trí tuệ...và đánh giá bên ngoài gồm: năng lực hành động, các chỉ số của thực tiễn nghề nghiệp đạt được.

Đề cương bài giảng - cấp độ cụ thể của chương trình. Đây là vấn đề rất quan trọng, trực tiếp đối với người dạy nhưng chưa được quan tâm đổi mới. Trao đổi về kinh nghiệm viết đề cương bài giảng - một cấp độ cụ thể của chương trình, cần xác định những vấn đề cơ bản sau đây:

Viết *Mục tiêu bài giảng*. Căn cứ viết mục tiêu bài giảng dựa vào: mục tiêu môn học; chương trình môn học; mục tiêu ngành học; đối tượng học; loại bài lý thuyết hay thực hành. Căn cứ khoa học để hoàn thiện đề cương bài giảng còn dựa trên các căn cứ sau đây:

Nếu quan niệm chất lượng giáo dục là sự phù hợp với mục tiêu đào tạo. Do đó, nếu mục tiêu được xác định rõ, cụ thể, có tính khả thi thì sẽ được đo đếm chính xác và là căn cứ để đánh giá chất lượng.

Chất lượng bài giảng cũng được tiếp cận theo hướng trên, do đó việc xác định mục tiêu cụ thể, chính xác, có thể "quan sát được, tường minh, đo đạc được..." thì sẽ là căn cứ quan trọng để tổ chức dạy học và đánh giá.

Ý nghĩa của việc xác định mục tiêu dạy học có tầm quan trọng đặc biệt. Thực trạng dạy học đang tồn tại các hiện tượng: giáo viên xác định không trùng mục tiêu dạy học, hoặc xác định một cách hình thức chiếu lệ, không kiểm tra xem việc thực hiện mục tiêu dạy học như thế nào; sau một tiết học không đánh giá, đối chiếu với mục tiêu để xác định những điểm nào đạt tốt, chưa tốt. Theo quan điểm mới, mục tiêu là "đầu ra", là cái đích cụ thể của một quá trình dạy học, xác định mục tiêu có trùng, cụ thể thì có căn cứ để đánh giá chất lượng. Viết mục tiêu hay, chuẩn cao nhưng khi thực hiện xong thì không có tác dụng. Do đó, nên từ bỏ thói quen viết mục tiêu chung chung, viết phải có kỹ thuật. Mục tiêu đề ra là cho học sinh, do học sinh thực hiện; giáo viên phải hình dung ra sau một bài, một học phần, người học nắm được kiến thức, kỹ năng gì, hình thành thái độ gì, ở mức độ nào, biết là được gì ở mức độ nào ứng chiếu với độ tuổi.

Mục đích là mục tiêu khái quát dài hạn, mục đích tầm xa. Ví dụ, mục đích nền giáo dục quốc gia, mục đích chương trình giáo dục của một cấp học. *Mục tiêu* là mục đích ngắn hạn, cụ thể, mục đích tầm gần. Ví dụ, mục tiêu của một chương, một bài cụ thể. Mục đích quy định mục tiêu. Có 3 nhóm mục tiêu liên quan đến nhau: 1. Mục tiêu *nhận thức*; 2. Mục tiêu *tâm vận động*; 3. Mục tiêu *cảm xúc*.

Về kiến thức có 8 cấp độ ở 2 dạng nhận thức và tư duy:

i) *Năng lực nhận thức* gồm: *Biết*: ghi nhớ các sự kiện, thuật ngữ nguyên lí dưới hình thức người học đã được học. *Hiểu*: hiểu các tư liệu đã đọc, có khả năng diễn giải, mô tả tóm tắt thông tin thu nhận được. *Áp dụng*: áp dụng được các thông tin, kiến thức vào tình huống khác với tình huống đã học. (Đạt được 3 mức đầu là đạt đến cách tiếp cận nội dung). *Phân tích*: biết tách từ tổng thể thành bộ phận và biết rõ các liên hệ theo cấu trúc của nó. *Tổng hợp*: biết kết hợp các bộ phận thành một tổng thể mới từ tổng thể ban đầu. *Đánh giá*: biết so sánh, phê phán, chọn lọc, quyết định và đánh giá trên cơ sở các chỉ tiêu xác định. *Chuyển giao*: có khả năng diễn giải và truyền thụ kiến thức đã tiếp thu được cho đối tượng khác. *Sáng tạo*: sáng tạo ra các giá trị mới trên cơ sở các kiến thức cũ đã tiếp thu được. (Đạt đến 5 mức sau gọi là dạy học theo cách *tiếp cận năng lực*).

ii) *Năng lực tư duy* gồm 4 cấp độ: *Tư duy logic*: suy luận theo một chuỗi có tuần tự, khoa học, hệ thống. *Tư duy trừu tượng*: suy luận một cách khái quát, tổng quát hoá vượt ra khỏi khuôn khổ có sẵn. *Tư duy phê phán*: suy luận một cách có hệ thống, có nhận xét có phê phán. *Tư duy sáng tạo*: suy luận các vấn đề một cách mở rộng và ngoài các khuôn khổ định sẵn, tạo ra những cái mới.

Về kĩ năng gồm 5 cấp độ: *Bắt chước*: quan sát và cố gắng lặp một kĩ năng nào đó; *Thao tác*: hoàn thành một kĩ năng nào đó theo chỉ dẫn không còn là bắt chước máy móc; *Chuẩn hoá*: lặp lại kĩ năng nào đó một cách chính xác, nhịp nhàng, đúng đắn, thực hiện độc lập, không cần hướng dẫn; *Phối hợp*: kết hợp được nhiều kĩ năng theo thứ tự xác định một cách nhịp nhàng và ổn định; *Tự động hoá*: hoàn

thành một hay nhiều kĩ năng một cách dễ dàng và trở thành tự nhiên, không đòi hỏi một sự cố gắng về sức lực và trí tuệ.

Về thái độ gồm: *Phẩm chất*: khả năng hợp tác, khả năng thuyết phục, khả năng quản lí (đây là 3 phẩm chất cốt lõi). *Hứng thú*: với nội dung học tập, với bài giảng, với môn học, ngành học.

Yêu cầu viết mục tiêu: Viết một cách cụ thể, có thể “đo đếm” được, có thể “quan sát” được; Mục tiêu viết được xác định làm căn cứ để đánh giá việc hoàn thành bài giảng.

Quy tắc viết mục tiêu:

i) Mục tiêu phải xác định rõ mức độ hoàn thành công việc của học sinh; phải nói rõ đầu ra của bài học chứ không phải là tiến trình của bài học; là đích bài học phải đạt tới; mỗi mục tiêu chỉ nên phản ánh một đầu ra để thuận tiện cho việc đánh giá; mỗi đầu ra trong mục tiêu được diễn đạt bằng một *động từ* được lựa chọn để xác định mức độ học sinh đạt được *bằng hành động*; Ví dụ, *định nghĩa, giải thích, chứng minh, phân biệt, so sánh...đo, vẽ, liệt kê, phân loại...hình thành, chấp nhận, cam kết, tự nguyện...*Khi viết mục tiêu phải quan tâm cả 3 thành phần sau: 1) *Hành động* học sinh phải thực hiện; 2) *Những điều kiện* học sinh cần có để thực hiện hành động; 3) *Tiêu chí* đánh giá mức độ đạt được mục tiêu.

Tiêu chí lựa chọn mục tiêu cần trả lời các câu hỏi: Đây là mục đích hay mục tiêu, mục tiêu chung hay mục tiêu riêng? Mục tiêu đề ra có phù hợp với lí luận dạy học? Có chỗ nào không rõ ràng hay nhầm lẫn? Mục tiêu nêu ra có đảm bảo yêu cầu chung? Có tính đến đặc điểm riêng địa phương, của học sinh? Mục tiêu đề ra có liên quan đến mục tiêu môn học khác mà học sinh đang học? Liên quan đến vấn đề khác trong chương trình môn học? Phát biểu mục tiêu đã chính xác dễ hiểu hay chưa? Liệu mục tiêu có đạt được hay không? Học sinh có tiếp nhận mục tiêu hay không? Các thành phần trong mục tiêu đã được sắp xếp logic hay chưa?

Nhìn chung, ở cấp độ cụ thể này đòi hỏi giảng viên cần am hiểu sâu sắc về chương trình cũng như các thao tác kỹ thuật soạn đề cương môn học với sự tham gia của nhiều thành phần liên quan trực tiếp (người học, đồng nghiệp, nhà quản lí).

2.5. ĐÁNH GIÁ VÀ THẨM ĐỊNH CHƯƠNG TRÌNH

Ở góc độ tổng quát, đánh giá chương trình được xem xét ở các nội dung: Mục tiêu đào tạo phù hợp với yêu cầu kinh tế, xã hội, khả thi và chất lượng cao hay không. Đánh giá mục tiêu có 3 yếu tố quan hệ mật thiết: cấp học, hệ đào tạo, ngành đào tạo. Về bản chất, phải trả lời được các câu hỏi cho mục tiêu đào tạo: i) *Về kiến thức*: chương trình có trang bị cho người học kiến thức mới gì? Tính chất, mức độ và trình độ đạt được thế nào so với chuẩn? ii) *Về kỹ năng, kỹ xảo*: đã đạt đến trình độ nào so với chuẩn nghề nghiệp? iii) *Về phẩm chất nhân văn (thái độ)*: hình thành kiến thức và kỹ năng về khả năng hợp tác với đồng nghiệp, khả năng thuyết phục và khả năng quản lí cho người học sau khi tốt nghiệp có được trang bị hay không? iv) *Về năng lực*: năng lực nhận thức và năng lực tư duy trang bị cho người học đạt đến trình độ nào? Người học có thể làm gì sau khi tốt nghiệp (về chuyên môn)? v) *Vị trí công tác của người học sau khi tốt nghiệp?* Ngoài ra, cần căn cứ vào sứ mạng, cơ sở vật chất và nguồn lực để xem chương trình đào tạo có hợp lí hay không.

b) Đảm bảo chất lượng đào tạo bao gồm các vấn đề sau đây:

+ Đảm bảo yêu cầu cao về năng lực nhận thức, năng lực thực hành, phát triển tư duy sáng tạo, tính nhân văn (đạt ở trình độ cao cho người học).

+ Chương trình đào tạo đảm bảo các yêu cầu khoa học, yếu tố tích cực của các cách tiếp cận để lựa chọn nội dung giáo dục: cách tiếp cận nội dung, cách tiếp cận phát triển và cách tiếp cận quá trình.

+ Đảm bảo tính khoa học, cập nhật, thực tiễn (từ các kết quả đã nghiên cứu được, đã và đang được áp dụng trong và ngoài nước).

+ Phù hợp yêu cầu người học, đáp ứng thị trường nhân lực và yêu cầu hội nhập.

c) Đảm bảo hiệu quả đào tạo

Khâu thiết kế chương trình thực ra đầu tư khá tốn kém nhiều công sức, do vậy mỗi lần xây dựng hoặc cải tạo chương trình, các cơ sở đào tạo cần quan tâm toàn diện đến những yêu cầu, trong đó chú ý đến hiệu quả và hiệu suất trong quá trình quản lý thực thi chương trình. Điều này có nghĩa là cần quan tâm đến:

- Học phần có tính kế thừa cao, tránh trùng lặp.
- Môn học có độ nén cao, tích hợp mạnh: “học một, biết mười”.
- Môn khó tự học cần đưa vào chương trình hoặc tăng thời lượng (môn dễ bỏ ra...).
- Chương trình gồm các môn: bắt buộc, tự chọn có hướng dẫn và tùy ý (tăng cơ hội lựa chọn cho sinh viên).
- Liên thông giữa các chương trình, bậc học (ví dụ liên thông dọc từ cao đẳng lên đại học, cử nhân lên thạc sĩ; hoặc liên thông ngang: ví dụ nhóm ngành đào tạo có thể nhanh chóng rẽ nhánh và tạo mới chuyên ngành).

d) Hiệu suất đào tạo

+ Chương trình phải xây dựng để thành các học phần có thể lắp ghép xây dựng thành các chương trình đào tạo khác nhau. Có khả năng liên thông mạnh trong khối. Ví dụ: giáo dục tiểu học, giáo dục mầm non, giáo dục trung học và giáo dục cao đẳng, dạy nghề và giáo dục đại học.

+ Có nhiều học phần (tín chỉ) dùng chung. Đảm bảo tăng cường học chuyên đề lí thuyết chung cho cả khối và đạt hiệu suất cao trong quản lý đào tạo (tín chỉ chung cho khối, giảng viên giỏi được dạy cho tất cả sinh viên...)

+ Môđun hoá cả khối kiến thức để có thể dễ dàng lắp ghép thành các môn học và từ đó thay thế dễ dàng tránh lãng phí.

e) Đảm bảo tính su phạm của chương trình đào tạo: Thể hiện qua các tiêu chí sau đây:

+ Tính khả thi về thời lượng và nội dung (dành thời gian đáng kể cho sinh viên tự học: xemina, hội thảo, nhóm, thực hành, thực tập...).

+ Khối lượng kiến thức đưa vào chương trình phù với chương trình, tránh quá tải hoặc quá nhàn rỗi.

+ Chương trình gồm các môn: cơ bản, cơ sở, chuyên ngành của một ngành học để dễ dàng nâng cao trình độ và năng lực người học trong và sau quá trình đào tạo.

Ở góc độ cụ thể, nhiệm vụ *đánh giá theo mục tiêu và nội dung của chương trình môn học theo lớp bao gồm các tiêu chí:*

- Sự đầy đủ, trật tự sắp xếp và phát triển hợp lí các mạch kiến thức chủ đạo của chương trình;

- Các yêu cầu cơ bản: cơ bản, tinh giản, hiện đại, cập nhật, sát với thực tiễn Việt Nam;

- Sự cân đối giữa lí thuyết và thực hành, ứng dụng;

- Sự hợp lí của cách thức phát triển các mạch kiến thức (đồng tâm, đường thẳng...);

- Đảm bảo mối liên hệ liên môn;

- Giải quyết hợp lí trong việc đảm bảo tính khoa học và tính sư phạm;

- Sự phù hợp của hệ thống chủ đề và yêu cầu về kiến thức, kĩ năng và thái độ với trình độ phát triển của người học;

- Mức độ quán triệt và sự thể hiện cụ thể trong các chương trình đối với định hướng đổi mới phương pháp dạy học;

- Đảm bảo tính kế thừa, tính cập nhật với các xu thế, các thành tựu về chương trình của thế giới;

- Đảm bảo sự phù hợp với thực tiễn Việt Nam (các điều kiện thực hiện như trình độ giáo viên, thời lượng học, cơ sở vật chất, thiết bị dạy học...);

- Mức độ đáp ứng được cá yêu cầu chung về mục tiêu (hệ thống phẩm chất, năng lực);

Ở góc độ học tập, *đánh giá chương trình qua xem xét kết quả học tập của học sinh căn cứ vào các tiêu chí:*

- Tỷ lệ xếp loại học lực (thể hiện qua điểm) của học sinh qua mẫu điều tra theo yêu cầu của người đánh giá;

- Trình độ lĩnh hội tri thức và kỹ năng của học sinh (thể hiện qua điểm) qua kiểm tra sau từng giai đoạn, theo các chủ đề.

(Dẫn theo Tài liệu đề tài cấp Nhà nước mã số ĐTĐL-2004/23- Viện Khoa học giáo dục Việt Nam, 2007; tr.59).

Các cấp độ phản hồi của chương trình:

Đề xuất các phương án tiến hành các cấp độ phản hồi đối với chương trình đào tạo từ cấp độ vi mô đến vĩ mô. Có thể bao gồm các cấp độ sau đây:

Đối với bài giảng của giáo viên nhằm mục tiêu đánh giá kiến thức, kỹ năng, các hình thức dạy học. Nhiệm vụ của cấp quản lý nhà trường, khoa tạo điều kiện về: Chương trình – giáo trình – tài liệu – quy chế. Đồng nghiệp, tổ, nhóm xem xét đề cương bài giảng, bổ sung... Sinh viên là người thụ hưởng cách dạy học mới, phương pháp đa dạng, hấp dẫn, khách quan...

Thời gian thực hiện: nên tiến hành thường xuyên; có giá trị đối với giáo viên cũng như các tổ...

Đối với chương trình môn học của khoa coi trọng bộ môn và tính liên môn của chương trình. Nhiệm vụ quản lý cấp trường là chỉ đạo đánh giá. Các tổ, nhóm, liên khoa (liên quan) tham gia tự đánh giá. Sinh viên được tham gia vào dịp cuối khoá (lấy ý kiến phản hồi từ sinh viên trước khi họ tốt nghiệp)

Thời gian: nên tiến hành theo học kỳ/năm học, rất có giá trị với khoa, ngành đào tạo.

Đối với chương trình đào tạo chung của trường tiếp cận các định hướng từ Bộ Giáo dục và Đào tạo; thông tin phản hồi các Sở Giáo dục và Đào tạo, các trường trung học phổ thông. Các khoa, các cơ quan liên quan, tổ chức đoàn thể tham gia phát triển chương trình. Sinh viên và cựu sinh viên là người hưởng thụ các giá trị và có quyền tham gia đánh giá và xây dựng chương trình.

Về thời gian, nên theo chu kỳ 1 – 3 năm hoặc 4 năm/lần.

Tương ứng với 3 đối tượng, có các cách làm phù hợp với các công cụ tin cậy và chủ thể thực hiện:

Phương tiện	Chủ thể
i. Phiếu hỏi, khảo sát, phiếu lấy ý kiến, gián tiếp qua tài liệu (nội dung – phương pháp – đánh giá – trách nhiệm).	- Chủ thể là bản thân giáo viên, trợ lý giảng dạy
ii. Bảng hỏi, đánh giá, công trình nghiên cứu, xử lý thông tin, thảo luận kết quả, đánh giá chung và chi tiết.	- Chủ thể là khoa (Phòng Đào tạo, Phòng Khoa học, Phòng Khảo thí)
iii. Báo cáo phân tích, Hội nghị khoa học, công trình khoa học, ý kiến trực tiếp; đối chiếu/so sánh quốc tế.	- Chủ thể là trường sư phạm phối hợp với các cơ quan cấp trung ương (Quản lý nhà nước hoặc kiểm định chất lượng)

Việc xác định nhu cầu cần phân định các tiêu chí sau đây:

Đào tạo theo nhu cầu xã hội: Nhu cầu về số lượng gồm số lượng thực và số lượng ảo; số lượng thực là kết quả của quá trình khảo sát, nghiên cứu thực tế (không chỉ phụ thuộc vào báo cáo hành chính); số lượng ảo có thể là do xuất phát từ bệnh thành tích hoặc do lợi ích cá nhân hoặc nhóm;

Chất lượng cần được đánh giá đúng nhu cầu – đánh giá đúng chất lượng gồm các vấn đề liên quan đến chuẩn nghề nghiệp tương ứng đòi hỏi của thực tiễn người sử dụng; hiệu quả, tiết kiệm tương ứng với chi phí bỏ ra.

Tạo nhu cầu mới là sự thể hiện vai trò dẫn đường của khoa học sư phạm, khẳng định tính chất đại học, tính sáng tạo của cơ sở đào tạo đối với xã hội.

Như vậy, đào tạo theo nhu cầu xã hội chính là sự phát triển giáo dục theo hướng bền vững đối với sự phát triển.

Quản lí chương trình:

i) Nguyên tắc chung trong quản lí chương trình đào tạo giáo viên cần quan tâm đồng bộ 3 vấn đề sau đây: Quản lí chất lượng khác quản lí hành chính; Quản lí sự thay đổi khác quản lí trong trạng thái ổn định, bất biến; Quản lí với sự tham gia của nhiều thành phần ngoài hệ thống nhà trường.

ii) Nội dung quản lí gồm: Mục tiêu đảm bảo tính khoa học, không quá nhiều chi tiết (tập trung quản lí nội dung cốt lõi, tỉ lệ lí thuyết/Thực hành, phương pháp đánh giá, thang điểm...). Quản lí về cơ cấu khối kiến thức theo khối ngành/nhóm ngành... Quản lí hoạt động dạy - hoạt động học của giáo viên. Quản lí các yếu tố đảm bảo điều kiện thực hiện chương trình. Quản lí các hoạt động khác liên đới đến việc thực hiện chương trình (cấu trúc xã hội, các tổ chức công đoàn, đoàn thanh niên, hội sinh viên...).

iii) Phương pháp quản lí: Có nhiều phương án để lựa chọn tùy theo các đặc trưng của hệ thống, đối tượng quản lí:

-Phương án 1: Quản lí các khâu trọng tâm (kế hoạch, quá trình thực hiện và đánh giá. Còn gọi là quản lí hệ thống.

-Phương án 2: Quản lí kết quả cuối cùng - dựa vào chuẩn. Còn gọi là quản lí mục tiêu.

-Phương án 3: Quản lí theo cơ chế, khoán, tự chủ cao.

iv) Công cụ quản lí: Văn bản pháp luật (luật, quy chế, quy định về chương trình, nội dung, phương pháp, đánh giá...). Phần mềm quản lí đào tạo (kế hoạch, học liệu, nội dung – chương trình – phương pháp dạy trực tuyến...). Website và giao

dịch điện tử (nhà quản lí – giáo viên; giáo viên – giáo viên; sinh viên với nhà quản lí với giáo viên).

v) *Vấn đề chú ý trong quá trình quản lí chương trình đào tạo giáo viên:* Tăng sức sáng tạo của giáo viên và sinh viên về hình thức tổ chức dạy và hoạt động giáo dục. Phân loại giảng viên đại học (để bồi dưỡng) và lựa chọn người nổi trội. Tính đến hiệu suất kinh tế trong công tác quản lí, đảm bảo chất lượng đào tạo. Đánh giá thường xuyên: Bộ môn – khoa - trường (thông qua hội nghị giao ban, chuyên đề, thảo luận ngắn).

Nhận định chung về chương trình đào tạo hiện nay:

i) *Về khối lượng:* nặng kiến thức, nhẹ thực hành và chủ yếu được thực hiện trong khuôn viên nhà trường sư phạm;

ii) *Về cấu trúc giống nhau giữa các trường,* tỉ lệ khối kiến thức ít thay đổi; độ mới của nội dung chậm cập nhật vì khó thay đổi chương trình; độ mở hạn chế; đổi mới phương pháp gặp khó khăn bởi sự "đóng khung" của chương trình; dễ đánh giá đầu ra (nếu đánh giá kiến thức và kĩ năng); phù hợp với điều kiện Việt Nam bởi được tổng kết qua những giai đoạn phát triển giáo dục;

iii) *Về quản lí không phức tạp:* hoạt động của lực lượng giáo dục dễ kiểm soát và dễ đánh giá; hoạt động của người học dễ đánh giá;

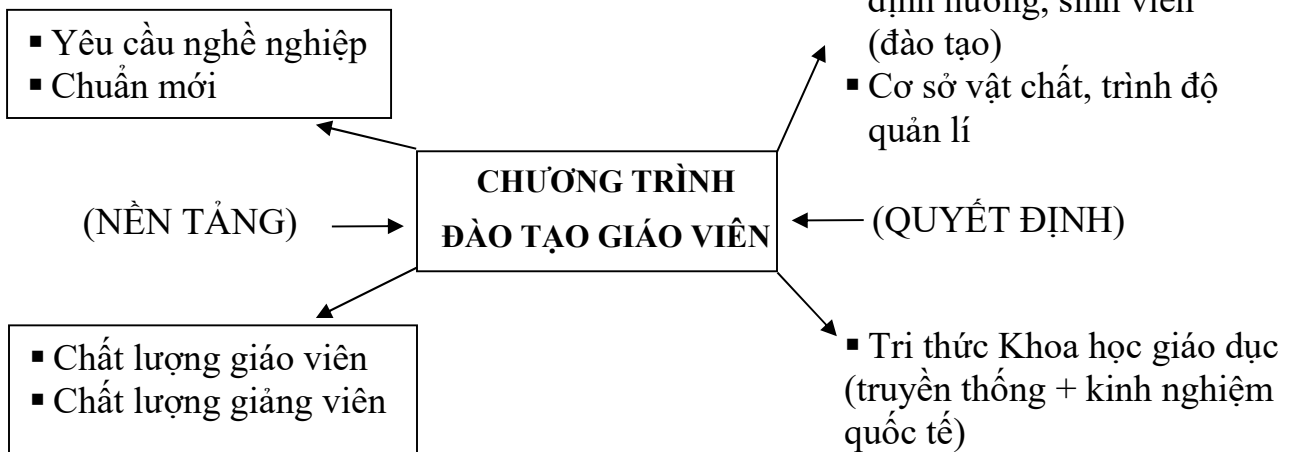
iv) *So sánh* với cách thức đào tạo giáo viên ở một số nước có sự khác biệt lớn; độ khác biệt giữa các chương trình không lớn; đầu ra (đánh giá chất lượng) được xem xét từ khía cạnh điểm số và kết quả học tập là chủ yếu; phát triển người học sau tốt nghiệp gặp khó khăn bởi sự hình thành thói quen đã được tạo ra từ trường đại học.

Các quan hệ trong mô hình dưới đây phản ánh tính chất phức tạp của chương trình, trong đó coi trọng các quan hệ nền tảng và các quan hệ mang tính quyết định.

Mô hình quan hệ:

- Tầng trên (có tính chất nền tảng) gồm: Căn cứ vào mục đích giáo dục, đường lối chiến lược phát triển giáo dục, nguyên lý giáo dục, các quan điểm tiếp cận của chủ nghĩa Mác -Lênin;
- Tầng tiếp theo được chi phối là: Khoa học giáo dục hiện đại và đặc biệt là lý thuyết phát triển chương trình.
- Cuối cùng là sản phẩm chương trình đào tạo.

Mô hình sản phẩm là trung tâm:



2.6. ĐẶC ĐIỂM CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

Như đã giới hạn ở mục tiêu nghiên cứu, phạm vi chương trình giáo dục đại học (khái niệm được đề cập trong tài liệu này) gồm chủ yếu chương trình đào tạo giáo viên và trong đó chủ yếu là khối kiến thức khoa học giáo dục.

Hệ thống tri thức khoa học giáo dục được hình thành và phát triển (sự ra đời của khoa học giáo dục) là đòi hỏi tất yếu khách quan của thực tiễn, có tác dụng định hướng quan trọng cho phát triển ngành và là luận cứ quan trọng của các chính sách phát triển giáo dục. Trong kết luận số 242/TW về tiếp tục thực hiện Nghị quyết TƯ 2 khoá 8, đã xác định quan điểm "*Phải thực sự coi trọng vai trò của khoa học giáo dục*" - đã khẳng định rõ nét vị trí của khoa học giáo dục đối với chiến lược xây dựng và phát triển một nền giáo dục trong giai đoạn mới. Trong

thực tiễn nghề nghiệp, người ta thường đặt ra yêu cầu quan trọng khi xem xét vấn đề giáo dục và khoa học giáo dục như y học và y tế.

Xuất phát từ mục tiêu của giáo dục đại học từ quan điểm của UNDP, phát triển nguồn nhân lực gồm: i) *Phát triển nhân tính và khả năng của con người*; ii) *Sử dụng có hiệu quả những khả năng ấy*. Tư tưởng này rất quan trọng đối với công tác quản lí giáo dục cũng như việc xác định phương pháp luận xây dựng chương trình.

Phát triển kĩ năng là quan trọng bởi: Cạnh tranh toàn cầu ngày càng cao; nhu cầu thị trường lao động luôn biến đổi; thực tiễn luôn biến đổi; người học - công dân thế kỉ 21 là người học suốt đời.

Đối với các nước đang phát triển, gồm các kĩ năng: Biết cách học (học như thế nào); Đọc, viết, tính toán; Giao tiếp: nghe nói hoàn hảo; Thích ứng: giải quyết vấn đề, tư duy phê phán; Phát triển: cá nhân và nghề nghiệp; Khả năng làm việc theo nhóm: trao đổi, thoả thuận; Khả năng tác động: tổ chức và lãnh đạo.

Nhóm kĩ năng ưu tiên cần có trong những năm tới: Tư duy phê phán; Công nghệ thông tin; Sức khoẻ; Hợp tác; Đổi mới; Trách nhiệm tài chính cá nhân. (*Dẫn theo Đinh Quang Thú –Phát triển nguồn nhân lực trong quá trình hội nhập và toàn cầu hoá, Báo cáo Hội nghị “Đào tạo nguồn nhân lực theo nhu cầu xã hội trong xu thế hội nhập ở các trường ĐHSP”, H, 2007*).

Những yêu cầu trên đây được hiểu là hệ thống các yêu cầu đối với nguồn nhân lực (cá nhân) hay đồng thời cũng chính là kết quả, sản phẩm của giáo dục.

Định hướng mục tiêu của giáo dục đại học được xác định bởi nhu cầu xã hội về một mẫu người cụ thể có trình độ đại học rất khác nhau, tuy nhiên có những điểm chung về mặt năng lực như sau: i) Năng lực phát hiện và giải quyết vấn đề: các vấn đề của cuộc sống, của khoa học công nghệ, trong quản lí, trong sản xuất, trong môi trường hoạt động của nghề nghiệp của cá nhân và cộng đồng; ii) Năng lực tham gia tích cực các hoạt động xã hội, chính trị, văn hoá...; iii) Năng lực tự học và nghiên cứu khoa học.

Ở phương diện chung, người tốt nghiệp đại học cần có *năng lực nổi trội* sau đây:

- 1) Năng lực thích ứng với sự thay đổi (thay đổi mọi mặt của đời sống xã hội...)
- 2) Năng lực hành động, ứng dụng.
- 3) Năng lực tự học, tự nghiên cứu, tự rèn luyện.
- 4) Năng lực hợp tác quốc tế với công cụ cơ bản là: ngoại ngữ, tin học, giao tiếp, luật, thương mại quốc tế...

Mục tiêu giáo dục đại học nhằm đào tạo ra những con người năng động sáng tạo, tự chủ, có óc phê phán, có năng lực giải quyết vấn đề mới nảy sinh, có năng lực tạo nghiệp, tiến thân, lập nghiệp trong “thị trường sức lao động”.

Mục tiêu đào tạo chuyên gia đã xác định trình độ và tính chất chuyên nghiệp ở mức độ cao. Người có trình độ đại học phải có năng lực tự học và sáng tạo, biết tổ chức nghiên cứu và triển khai các ý tưởng khoa học và phát triển những năng lực và phẩm chất tốt đẹp của một chuyên gia.

Bộ GD &ĐT đã ban hành tiêu chuẩn kiểm định chất lượng giáo dục đại học để làm căn cứ đánh giá chất lượng. Tuy nhiên, cần bổ sung các tiêu chuẩn được đánh giá từ bên ngoài nhiều hơn, gồm các doanh nghiệp, công ti, cơ quan sử dụng nhân lực của trường đại học. Sự tham gia của các thành phần bên ngoài trường đại học phải từ việc xác lập mục tiêu, xây dựng và phát triển chương trình cũng như tham gia đào tạo và đánh giá chất lượng.

Những vấn đề của giáo dục đại học phải đổi mới gồm:

Giáo dục đại học cần thiết chế như một mô hình hoạt động sáng tạo, loại hình lao động đặc thù, cấp độ giáo dục cao nhất trong hệ thống giáo dục quốc dân với đặc trưng sáng tạo- khoa học- đổi mới, giáo dục đại học có vai trò dẫn đường cho các kết quả giáo dục và thể nghiệm các ý tưởng sáng tạo. Do đó, giáo dục đại học có nhiệm vụ sản sinh ra những chuyên gia hàng đầu, những con người đổi mới, có tư duy vượt qua xã hội hiện hành và luôn tự hoàn thiện mình.

Trên cơ sở các yêu cầu chung, giáo dục đại học đang phải đối mặt với các khó khăn cơ bản sau đây:

- 1) Quy mô và chất lượng. Tuy nhiên, sự cân bằng này khó có thể thực hiện được trong bối cảnh toàn cầu hoá.
- 2) Tính chất “nhân văn” của giáo dục với các yếu tố cần hạch toán của thị trường. Đây là mâu thuẫn rất cơ bản và rất khó khắc phục trong thời gian ngắn.
- 3) Còn một bộ phận nguồn lực của giáo dục đại học yếu kém.
- 4) Các quan điểm rất khác nhau (nhưng không chung một mục đích) của giáo dục đại học ở các cấp độ: triết lí, mục tiêu, chương trình, phương pháp dạy, chuẩn giảng viên đại học...

Nhìn vào thực tiễn giáo dục đại học Việt Nam, chúng ta có thể thấy các vấn đề sau đây đang xuất hiện cần giải quyết:

- + Nhu cầu học đại học của người dân tăng mạnh trong khi năng lực đáp ứng của các cơ sở giáo dục đại học có hạn.
- + Một số trường đại học chưa xác định rõ nhiệm vụ trọng tâm trong chiến lược đào tạo nhân lực trong khi nhu cầu các doanh nghiệp đang cần những chuyên gia có những năng lực cụ thể.
- + Chất lượng giảng viên ở một số trường đại học chưa đáp ứng được yêu cầu mới về giảng dạy ở đại học.
- + Điều kiện vật chất nhiều trường chưa đảm bảo cho công tác giảng dạy được tiến hành bình thường.
- + Trong lí luận cũng như trong quản lí giáo dục đại học, các quan điểm về chất lượng giáo dục đại học còn chưa thống nhất gây khó khăn cho giáo dục đại học.
- + Tính tự chủ của các trường đại học được tăng dần trong khi đó lại xuất hiện tình trạng thiếu năng lực kiểm soát ở một số cơ sở giáo dục.

Những xu hướng thay đổi của giáo dục đại học:

Xu hướng chung của giáo dục đại học trên thế giới là tập trung nghiên cứu các phương án thay đổi, thích ứng với tình hình thực tế của từng nước và khu vực. Nhiều căn cứ khoa học để xác định các xu hướng đổi mới, nhưng đối với giáo dục Việt Nam nếu cần sự "thay đổi" thì cần giải quyết 3 vấn đề: quan niệm mới về chất lượng; chương trình giáo dục và hệ thống.

i) Coi trọng chất lượng.

Xu hướng này là tất yếu để giáo dục đại học thực hiện sứ mạng của mình đối với chiến lược phát triển kinh tế xã hội. Tự đánh giá -kiểm định chất lượng là cuộc cách mạng đối với các trường đại học. Trường đại học cần xác định biện pháp này như một cuộc cải cách chính bản thân mình, do vậy rất khó khăn. Đánh giá bên trong dựa vào những căn cứ đã xác định dưới dạng các mục tiêu dự kiến, do đó khái niệm chất lượng thường được hiểu là *sự phù hợp* với mục tiêu đào tạo. Tuy nhiên, sẽ dẫn đến một hiện tượng là: nếu muốn đạt “chất lượng” thì cần đưa ra mục tiêu vừa phải để có thể đạt được kết quả. Do vậy, cần thiết phải coi trọng phương án đánh giá ngoài. Quan điểm chung nhất về đánh giá ngoài đối với các trường đại học đó là *sự thừa nhận* của các cơ sở sử dụng nhân lực do các trường đào tạo. Khi có sự thừa nhận của thực tiễn, hình thành thương hiệu, sẽ có nhu cầu đặt hàng, hợp đồng giữa nơi đào tạo và người sử dụng sản phẩm nhân lực.

Triển khai xu hướng này cần đẩy mạnh cả 3 cấp độ:

+ *Đánh giá bên trong* đòi hỏi sự nỗ lực của mọi giảng viên và sinh viên, hệ thống quản lí và những nhân tố chủ quan. Khi lợi ích của họ gắn kết với sứ mạng của nhà trường và các chiến lược thì vai trò tự chủ của họ sẽ thể hiện ở mọi khâu của quá trình giáo dục. Tạo nên một *văn hoá kiểm định, văn hoá chất lượng* chính là đưa mỗi con người gắn kết với nhau, gắn kết với trường đại học và với cơ sở sử dụng nhân lực dựa trên một quá trình đánh giá, tự đánh giá nghiêm túc và khách quan.

+ *Đánh giá bên ngoài* thực chất là kiểm định chất lượng ở thực tiễn sử dụng, do đó có tầm quan trọng đặc biệt. Yếu tố bên ngoài (gồm các doanh nghiệp, các cơ sở sử

dụng nguồn nhân lực khác...) tham gia từ khâu xác định mục đích, mục tiêu của quá trình đào tạo và đổi mới chương trình, phương thức đào tạo... Sự tham gia của các thành phần vào các khâu cơ bản của quá trình đào tạo sẽ giúp trường đại học gắn bó mật thiết với thực tiễn đời sống xã hội, về bản chất là vì lợi ích của cả hai bên. Đến một giai đoạn nhất định, khi doanh nghiệp chi phí đầu tư cho giáo dục đại học thì yếu tố đánh giá này thực chất là căn cứ để xác định mức chi phí đầu tư trở lại cho giáo dục đại học.

+ *Kết hợp giữa 2 phương thức trên*, về triển vọng là sự đánh giá đúng đắn khoa học và khách quan, giữa 2 yếu tố đánh giá không còn phân biệt chủ thể và kết quả, bởi lợi ích của hai bên là một, mặc dù khác nhau về vị trí nhưng cùng chung mục đích.

ii) Thiết kế lại mục tiêu, nội dung, phương pháp, cách đánh giá.

Quá trình điều chỉnh và thay đổi các yếu tố: mục tiêu, chương trình, phương pháp dạy và đánh giá phải được quan niệm mới hơn và hành động thường xuyên. Mục tiêu giáo dục cần xác định tương đối ổn định nhưng các yếu tố còn lại cần thiết kế theo các xu hướng mở, tạo cơ hội cho sự thay đổi.

Cấp độ thay đổi cần triển khai đồng thời:

+ *Bài giảng* của giảng viên được cập nhật thường xuyên những thông tin mới, cách dạy mới và cách đánh giá đa dạng. Dựa vào khung chương trình và nguồn tài liệu, giảng viên đại học nghiên cứu các nội dung các phương án dạy để hoàn thành nhiệm vụ giảng dạy; cấp độ cao hơn là đưa sinh viên cùng tham gia nghiên cứu và giảng viên là người giảng dạy những kiến thức mới do mình nghiên cứu được. Do vậy, đề cương môn học không quá cứng nhắc mà chủ yếu xác định mục tiêu môn học và các điều kiện. Người đảm nhận môn học ở đại học cần có phân cấp tham gia (ví dụ, giáo sư thuyết trình lí thuyết mới, dẫn luận các vấn đề lí thuyết và phương pháp luận nghiên cứu cách tiếp cận; trợ giảng và nghiên cứu sinh tham gia xêmina, hướng dẫn thực hành, chữa bài tập...). Cấu trúc bản đề cương có thể gồm 3

phần chính: i) Khung lí thuyết cần giảng sâu, giảng kĩ cho sinh viên bao gồm kiến thức khó, mới hoặc các vấn đề đang cần phải làm sáng tỏ; ii) Khung tài liệu cần đọc bắt buộc và các vấn đề phải hoàn thành; iii) Nguồn học liệu từ tài liệu sẵn có, tài liệu mới, tài liệu tham khảo, thông tin trên mạng Internet... Tất cả 3 phần đều có chỉ dẫn cho sinh viên và được công bố trước cho người học.

+ *Chương trình* chuyên ngành đại học được bổ sung các kiến thức, kĩ năng mới xuất phát từ nhu cầu của doanh nghiệp và từ các yêu cầu của chất lượng nhân lực có trình độ cao. Chương trình chuẩn của chuyên ngành có sự tham gia của các thành phần xã hội. Quan điểm chung là nghiên cứu chương trình giáo dục đại học phải theo một quy trình khoa học, tránh tùy tiện sửa đổi, cải tiến hoặc chỉ đạo xây dựng theo con đường quản lí hành chính đơn thuần.

+ *Ngành học* mới được xây dựng theo chuẩn nước ngoài và có xu hướng thường xuyên được bổ sung và được đánh giá thường xuyên. Cách làm khoa học và tiết kiệm là cử giảng viên (hoặc chuyên gia) am hiểu chương trình giáo dục đại học tiếp cận kĩ lưỡng các chương trình trong và ngoài nước. Triển khai tập huấn để mọi giảng viên đại học hiểu, tham gia phát triển chương trình giáo dục đại học. Khâu đột phá là phải thay đổi thói quen suy nghĩ cũ. Tiến tới ở mỗi trường đại học lớn cần xây dựng trung tâm hoặc viện nghiên cứu phát triển chương trình giáo dục. Ngành học mới được xây dựng dựa trên các điều kiện: nhu cầu của xã hội, điều kiện đáp ứng của trường và khả năng phát triển của ngành học đó.

iii) Tăng quyền tự chủ và trách nhiệm cho các cơ sở giáo dục thể hiện nhiều hơn ở góc độ chuyên môn.

+ Đối với giảng viên đại học, đó là trách nhiệm cao đối với hoạt động giảng dạy và nghiên cứu khoa học. Thể hiện ở sức sáng tạo trong việc hoàn thiện bài giảng ở đại học, nội dung giảng dạy là kết quả nghiên cứu của cá nhân hoặc nhóm, phương thức giảng dạy – hướng dẫn khoa học sinh viên là chủ yếu, phương pháp đánh giá khách quan, xuất phát từ trách nhiệm cao của cá nhân giảng viên đại học. Quyền tự

chủ của giảng viên thể hiện ở các khâu: thiết kế đề cương bài giảng, quyết định các hình thức tổ chức dạy học, các hình thức/phương thức đánh giá.

+ Đối với khoa/bộ môn của trường đại học thực hiện đầy đủ các nhiệm vụ đã được xác định trong *Điều lệ trường đại học*. Các xu hướng nghiên cứu chính của khoa và bộ môn cần được các định rõ ràng hơn là việc tập trung vào quản lí hành chính và quản lí khối lượng giờ giảng. Những đề xuất về chương trình, nội dung giáo dục của chuyên ngành (hoặc ngành gần) phải là kết quả nghiên cứu khoa học chủ yếu của bộ môn.

+ Trường đại học được chủ động mở các ngành khi thực tiễn có nhu cầu dựa trên tiềm lực có thật của cơ sở giáo dục. Trường đại học dựa trên kết quả nghiên cứu của mình về nhu cầu nguồn nhân lực và điều kiện của địa phương, khu vực để dự báo, khuyến nghị hoặc định hướng cho các chính sách phát triển kinh tế xã hội.

iv) Tìm kiếm mô hình giáo dục đại học thích hợp

Định hướng chung là đa dạng hoá hệ thống giáo dục quốc lập và ngoài quốc lập, các mô hình cần phải qua khâu kiểm định tiêu chuẩn để thành lập, vận hành và cạnh tranh trong quá trình đào tạo.

Chiến lược giáo dục đại học đã xác định các mô hình chủ yếu của giáo dục đại học Việt Nam đến 2020. Tuy nhiên, cũng như các mô hình phát triển kinh tế xã hội trong trạng thái luôn biến động, các mô hình giáo dục đại học cần được tiếp cận theo hướng thích nghi với sự thay đổi. Chúng tôi cho rằng, trong quá trình tiếp cận các mô hình giáo dục đại học trên thế giới, cần tiếp cận các mô hình giáo dục đại học như sau:

+ Mô hình đại học quốc gia có sứ mạng đào tạo những *chuyên gia đầu ngành, các nhà khoa học hàng đầu* ở các lĩnh vực chủ chốt của đất nước. Những sinh viên xuất sắc được đào tạo tiếp để trở thành chuyên gia cho các ngành kinh tế xã hội và trở thành lực lượng chính giảng dạy trong các trường đại học và cao đẳng.

- + Mô hình đại học vùng (và các trường đại học trực thuộc Bộ GD &ĐT) có sứ mạng đào tạo *nhân lực có trình độ cao* cho khu vực, cho các ngành nghề cụ thể.
- + Mô hình đại học (cao đẳng) cộng đồng giải quyết vấn đề *nhân lực* cho địa phương theo các phương thức đào tạo hết sức linh hoạt.

v) *Chương trình giáo dục tri thức tổng quát*

Theo tài liệu tổng quan của David E.Bloom and Henry Rosovsky Harvard University “văn minh phương Tây có truyền thống giáo dục theo tinh thần tự do từ lâu đời, ở đó kiến thức tổng quát, sự hiểu biết và tôn trọng ý kiến của người khác được coi là điểm nhấn của toàn bộ sự phát triển cá nhân trong đó có việc đào tạo nghề nghiệp...theo đó, một người được giáo dục trong tinh thần tự do là: i) người có thể suy nghĩ và sử dụng ngôn ngữ viết một cách rõ ràng, có hiệu quả, một cách có phê phán, có thể dung ngôn ngữ để giao tiếp với sự sâu sắc và có sức mạnh thuyết phục; ii) người có một sự đánh giá có tính chất phê phán đối với cái cách mà chúng ta tiếp nhận kiến thức và sự hiểu biết về tự nhiên, về xã hội và về bản thân chúng ta; iii) người có một kiến thức rộng rãi về các nền văn hóa và các thời đại, có khả năng quyết định trên cơ sở một thế giới quan rộng lớn và sự hiểu biết về những sức mạnh lịch sử chi phối cuộc sống chúng ta; iv) người có hiểu biết và từng trải trong việc suy nghĩ một cách hệ thống về những vấn đề đạo đức và lương tâm; v) người đạt được chiều sâu trong một vài lĩnh vực nào đó của tri thức.

Chương trình giáo dục tri thức tổng quát tạo ra những người có thể thích nghi và đáp ứng tốt hơn yêu cầu của một nền kinh tế và môi trường xã hội đang thay đổi nhanh chóng, bằng cách dạy cho sinh viên *how to think* hơn là *what to think*, *how to learn* hơn là *what to learn*.

Chương trình giáo dục tổng quát đem lại cho xã hội những lợi ích sau đây:

- *Về kinh tế*, chương trình khuyến khích người ta đặt câu hỏi, thử thách cách nghĩ thông thường, đây là chất xúc tác quan trọng cho việc gia tăng dòng chảy kinh tế,

hơn nữa còn nâng cao những giá trị xã hội mà xã hội thừa nhận như những phẩm chất xứng đáng...

- *Hoạch định chính sách*, trình độ cao về quản lí nhà nước và kinh tế vĩ mô cùng với sự quan tâm thích đáng đến giáo dục và y tế cũng như sự hội nhập với nền kinh tế thế giới bao giờ cũng là nhân tố đặc dụng-những công cụ và những mục đích này cũng đều đòi hỏi kiến thức và kĩ năng tổng quát cũng như chuyên ngành;

- *Khả năng tham gia chính trị*, một cộng đồng bao gồm những người nắm được đầy đủ thông tin và có mối liên hệ gắn bó với lợi ích chung của đất nước bao giờ cũng là một lực lượng đối trọng có tính chất xây dựng và hết sức cần thiết đối với quyền lợi nhà nước. Một nền dân chủ tiêu biểu...tùy thuộc chủ yếu vào số đông công dân có tinh thần phê phán –những người được thông tin đầy đủ, có khả năng tiêu hóa và làm việc với tư tưởng phức hợp;

- *Sức mạnh cố kết xã hội*, chương trình giáo dục tri thức tổng quát cũng có thể thúc đẩy ý thức cộng đồng và tinh thần hợp tác trong công việc để đạt được mục tiêu chung;

- *Góp phần ngăn chặn khả năng chảy máu chất xám*, những người có cơ hội thụ hưởng một nền giáo dục chất lượng cao và được xây dựng trên một nền tảng rộng rãi phóng khoáng ở đất nước mình thì có nhiều khả năng là sẽ theo đuổi việc học trong nước thay vì phải chi phí tốn kém cho việc học tập ở nước ngoài;

- *Vấn đề toàn cầu hóa*, chương trình này thúc đẩy sự liên kết giữa xã hội này và xã hội khác...trong một thế giới ngày càng gia tăng nhiều mối liên hệ, sự cảm thông và những nền văn hóa khác có thể thúc đẩy những quan hệ hòa bình và tạo ra những quan hệ giao tiếp văn hóa cũng như quan hệ kinh doanh có hiệu quả.

Chương trình giáo dục tri thức tổng quát dựa trên nền tảng rộng rãi, phóng khoáng, gồm các môn lịch sử, chính trị, văn học, ngôn ngữ và sinh học. Ví dụ ở Bangladesh – một quốc gia đang phát triển trên cơ sở học tập kinh nghiệm phương Tây đã lập ra một trường đại học tạo ra một tầng lớp trí thức –những người sẽ làm

việc để giúp cho đất nước mình giảm bớt nghèo đói, chiến lược của họ dựa trên kết quả nghiên cứu đã xác định những người sử dụng lao động tìm kiếm những sinh viên tốt nghiệp có khả năng phân tích và kỹ năng viết tốt, biết sử dụng tiếng Anh và có khả năng giao tiếp tốt; khả năng suy nghĩ độc lập và có sáng kiến trong khi thực hiện nhiệm vụ. Mối liên hệ với những người có vai trò trọng yếu ở địa phương trong quá trình thiết kế chương trình học là cách tốt nhất để phát huy tối đa lợi ích mà nhà trường có thể đem lại cho xã hội... Một khó khăn cơ bản khi thiết kế chương trình giáo dục tổng quát là việc đào tạo những lĩnh vực chuyên môn cụ thể đang có sức cảm dỗ mạnh hơn nhiều so với những bộ môn có tính tổng quát hơn”.

Như vậy, chương trình giáo dục tri thức tổng quát có thể là xu hướng cơ bản đối với việc thiết kế chương trình đào tạo giáo viên. Đối với các nước đang phát triển như nước ta đang xây dựng một hệ thống giáo dục gồm nhiều kiểu loại trường khác nhau nhằm phục vụ cho những mục đích khác nhau và sẽ vận dụng những nguyên lý và cách làm của giáo dục tri thức tổng quát.

Quan điểm tiếp cận mới về giáo dục và khoa học giáo dục:

Trong bài "*Đổi mới giáo dục lựa chọn khâu đột phá và tạo hiệu ứng dây chuyền*", ý kiến của Phó Thủ tướng Nguyễn Thiện Nhân (Báo GD & TĐ, số Tết Canh Dần 2010, tr.4-5) đã xác định: Hệ thống giáo dục chịu sự chi phối của 5 loại quy luật: i) quy luật đặc thù của ngành là quy luật và các nguyên tắc sư phạm; ii) các quy luật và quy tắc quản lý hệ thống; iii) quy luật hài hoà lợi ích đối với hành vi cá thể; iv) quy luật và quy tắc quản lý hệ thống kinh tế; v) các quy luật của hoạt động nghiên cứu và ứng dụng khoa học và công nghệ.

Hệ thống giáo dục có 5 đặc điểm: i) hoạt động giáo dục phải được tiến hành liên tục, không dừng lại, cường độ làm việc của giáo viên ngày càng cao. Do đó việc đưa các nội dung đổi mới vào giáo dục phải chọn lọc, cân nhắc kỹ vừa sức vừa quỹ thời gian và điều kiện thực tế, không gây quá tải trong nhà trường; ii) hoạt động giáo dục có tính kế thừa và ổn định tương đối cao ở cơ sở; các yếu tố tích cực

có thể được truyền từ thế hệ giáo viên, học sinh, sinh viên này sang thế hệ giáo viên, học sinh, sinh viên khác trong một thời gian nhất định mà không cần sự can thiệp của cơ quan cấp trên; mặt khác các yếu kém có thể được truyền từ năm này sang năm khác nếu không được giải quyết kịp thời thì sự tích lũy các yếu kém nhỏ sau một số năm có thể thành yếu kém lớn không thể khắc phục được bằng các biện pháp quen thuộc...; iii) hệ thống giáo dục phản ánh đầy đủ các mặt tích cực và tiêu cực của xã hội...; iv) nội dung giáo dục phải vừa có tính dân tộc sâu sắc, vừa có tính quốc tế để đào tạo ra các công dân Việt Nam...; v) hệ thống giáo dục chịu sự chi phối đồng thời của 5 loại quy luật đã nêu ở trên.

Trong các quy luật và quy tắc của hoạt động sư phạm có một đòi hỏi mang tính nguyên tắc là: quan hệ giữa con người và con người, đặc biệt là thầy và trò phải đảm bảo một số yêu cầu nhất định, tạo nên môi trường sư phạm, mà chỉ có trên cơ sở đó việc dạy và học mới có tác dụng, hiệu quả. Môi trường sư phạm có 6 thuộc tính: trật tự kỉ cương; tình thương; trung thực; khách quan; công bằng; khuyến khích sáng tạo, hiệu quả.

Như vậy, tiếp cận hệ thống được xem là phương pháp luận quan trọng để giải quyết các vấn đề của giáo dục - dù giáo dục được xem xét ở một hiện tượng, một vấn đề hay toàn bộ hệ thống giáo dục. Để hệ thống giáo dục phát triển được chúng ta phải tác động vào hệ thống phù hợp với các quy luật chi phối sự hoạt động của hệ thống đó. Để khắc phục các yếu kém của một hệ thống tại một giai đoạn nhất định thì phải trả lời câu hỏi: các quy luật, quy tắc hoạt động nào của hệ thống này đang bị vi phạm, từ đó xác định cần phải sửa đổi việc gì trong hệ thống quản lí giáo dục.

2.7. QUAN HỆ GIỮA KHOA HỌC GIÁO DỤC VỚI CÁC LĨNH VỰC KHÁC

Thông báo *Kết luận số 242/TB-TW ngày 15/4/2009 của Bộ Chính trị* về tiếp tục thực hiện Nghị quyết TW 2 khóa 8, phương hướng phát triển giáo dục và đào

tạo đến năm 2020 đã xác định quan điểm quan trọng: “*Thực sự coi trọng vai trò của khoa học giáo dục. Đẩy mạnh nghiên cứu khoa học giáo dục, giải quyết tốt những vấn đề lý luận và thực tiễn trong quá trình đổi mới giáo dục...*”.

Khoa học giáo dục có nền tảng quan trọng là tri thức về tâm lý học, sinh học, triết học cũng như các vấn đề văn hoá, nhân học, xã hội học và kinh tế học. Các lĩnh vực khác nhau với các quy luật chung và đặc thù có sự chi phối mạnh mẽ lĩnh vực giáo dục. Do vậy, trên cơ sở tiếp cận hệ thống, các phương án tiếp cận liên ngành cũng đang được sử dụng có hiệu quả trong giáo dục, ví dụ quy luật giá trị, quy luật tiếp cận văn hoá, các quy luật kinh tế...

Nội dung kiến thức khoa học giáo dục gồm:

- + Tâm lý học (Tâm lý học sư phạm, lứa tuổi...) có tác dụng làm nền tảng lý thuyết cho các hoạt động giáo dục và các kỹ năng cơ bản trong quá trình tiếp cận đối tượng giáo dục. Hệ thống tri thức này đang cần được nghiên cứu bổ sung.
- + Giáo dục học gồm những vấn đề chung về giáo dục, lý luận dạy học, lý luận giáo dục (theo nghĩa hẹp), hệ thống giáo dục quốc dân, quản lý giáo dục.
- + Phương pháp giáo dục bộ môn.
- + Hệ thống thông tin về khoa học giáo dục.
- + Hoạt động kiến tập, thực tập sư phạm và các hoạt động giáo dục.

So sánh với kiến thức chuyên nghiệp của các ngành khác:

Nhìn chung, khối kiến thức khoa học giáo dục trong chương trình đào tạo giáo viên của nước ta còn ít so với chương trình đào tạo của các nước. Các cơ sở đào tạo giáo viên có sứ mạng quan trọng trong đào tạo giáo viên nhưng xem nhẹ khoa học giáo dục. Bản thân khối kiến thức khoa học giáo dục trong chương trình đào tạo giáo viên còn khá nhiều hạn chế, có thể nhận thấy mấy điểm sau đây:

- i) Nặng tri thức khoa học hàn lâm, nhẹ thực hành.
- ii) Quá coi trọng các kỹ năng cụ thể nhưng thiếu hệ thống và ít cập nhật.

iii) Tập trung quan tâm vào khâu thực tế, thực tập sư phạm tại trường phổ thông nhưng ít quan tâm đến phương thức thực hành trong quá trình học các môn khoa học. Quan tâm đến rèn kỹ năng nhưng chưa chú ý đến hệ thống năng lực nghề nghiệp có tính nền tảng và cơ bản.

Nguyên nhân có thể xác định bởi: i) Tách rời khỏi kiến thức khoa học giáo dục ra khỏi chương trình đào tạo giáo viên, coi kiến thức khoa học giáo dục đơn thuần là *nghiệp vụ*, tách biệt với kiến thức cơ bản. ii) Chưa làm cho kiến thức tâm lý học, giáo dục học trở thành lĩnh vực bao trùm chương trình giáo dục sư phạm.

Tại các nước có trình độ phát triển cao giáo dục sư phạm cũng đang đứng trước thách thức: i) điều chỉnh chương trình phù hợp với nhu cầu của các trường địa phương thể hiện trong việc thu hẹp nhiệm vụ và mục đích của chương trình đào tạo; ii) cán bộ giảng dạy phải chấp nhận thay đổi chương trình sao cho thích hợp với nhu cầu của thị trường nhân lực; iii) các trường sư phạm sẽ phải xác định những vấn đề nghiên cứu, hoạt động khoa học và đầu tư cho lĩnh vực này để nâng cao chất lượng đào tạo; iv) chi phí đào tạo trở thành mối bận tâm cơ bản vì nhà trường phải tạo ra nguồn thu để chi trả cho cơ sở vật chất và thiết bị của mình; v) tính chất chủ động và sáng tạo trong công việc của cán bộ giảng dạy các trường sư phạm sẽ được coi là một giá trị như những giá trị truyền thống khác như là khả năng giảng dạy, nghiên cứu và tinh thần phục vụ; vi) một số trường sư phạm sẽ phát đạt trong lúc có những trường khác thì lụn bại đi hoặc thậm chí bị xóa sổ.

Chương trình đào tạo và thông tin khoa học giáo dục:

Về nguồn thông tin, nguồn thông tin chính thức từ các tài liệu văn bản được các cấp có thẩm quyền ban hành, sách, tạp chí khoa học giáo dục; kỉ yếu hội nghị...và nguồn không chính thức tồn tại dưới dạng dư luận thông qua kênh báo chí và truyền hình.

Xử lí thông tin khoa học giáo dục nhằm phục vụ cho công tác quản lí, cho công tác giáo dục là một vấn đề cấp bách đòi hỏi phải có tư duy và cách làm hiện

đại. Những thất bại trong công tác quản lý giáo dục ở thực tiễn đều có nguyên nhân một phần từ khâu xử lý thông tin khoa học giáo dục thiếu chính xác hoặc sử dụng thông tin đã bị bóp méo. Những cách làm nóng vội và sự thất bại xuất phát từ khâu xử lý thông tin giáo dục chưa thấu đáo, do đó dẫn đến cách quản lý - điều hành chỉ dựa vào dư luận một chiều là một sai lầm.

Nhìn từ góc độ khoa học giáo dục, khâu xử lý thông tin khoa học giáo dục cần đảm bảo các nguyên tắc sau đây trong quá trình giảng dạy và quản lý:

- i. Phù hợp với mục đích giáo dục, nội dung giảng dạy, có giá trị cao.
- ii. Có độ mới, có căn cứ lý luận và thực tiễn, có nguồn dẫn liệu tin cậy.
- iii. Xử lý nhanh, kết quả xử lý cần tạo thành vấn đề, tình huống, sự kiện, tin.

Quy trình tổng quát có thể như sau:

Bước 1: Xác định rõ mục đích - xử lý thông tin - loại thông tin, Chọn nguồn dữ liệu.

Bước 2: Tóm lược, trích dẫn, (chữ/hình), địa chỉ tài liệu, dự kiến sao chụp phù hợp với mục đích sử dụng.

Bước 3: Nêu ý đồ sư phạm với nguồn tin đó - chọn lựa hình thức sử dụng phù hợp, cụ thể:

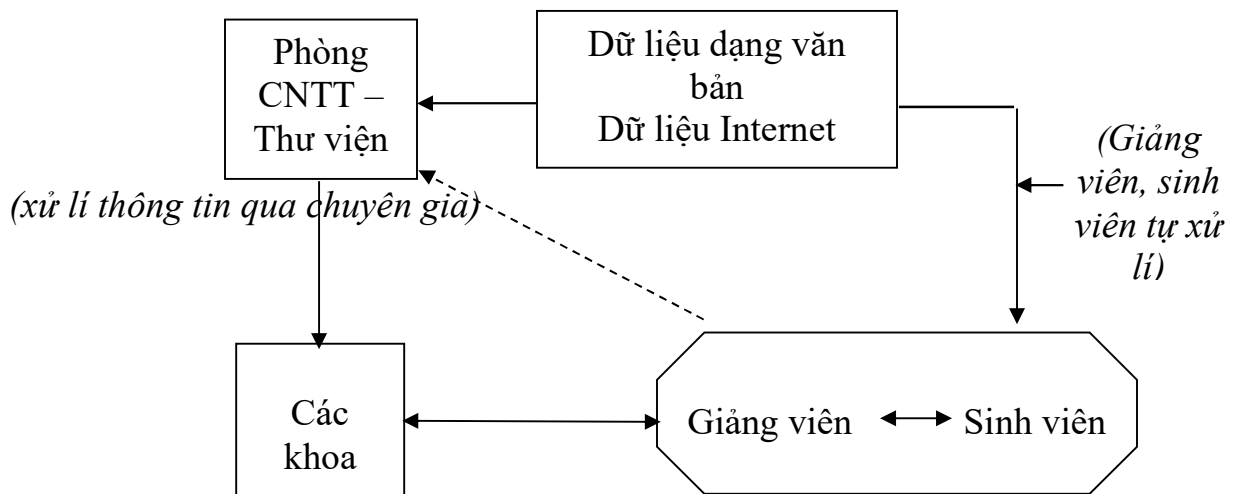
- a. Bổ sung vào tài liệu lý thuyết giảng dạy, lập danh mục đưa vào tương ứng chương mục.
- b. Nêu vấn đề cho sinh viên (dạng trình chiếu) để cung cấp thông tin cho thảo luận, xêmina, hoặc ví dụ minh họa.
- c. Đưa số liệu, dẫn liệu dạng văn bản để sinh viên nghiên cứu, tham khảo, tự học.

Bước 4: Chỉ dẫn cho sinh viên các trang web-site hoặc nguồn tài liệu để học tập, hoặc chỉ dẫn sách xử lý thông tin.

Lưu trữ thông tin, chỉ lưu trữ sau khi được xử lý sư phạm; trên cơ sở thảo luận, chọn thông tin chuẩn và phổ biến thông tin dưới dạng “thông tin khoa học giáo dục” có thể nhân bản cho sinh viên.

Quản lý thông tin: Hệ thống thông tin được giao dịch, được kết nối theo mô hình dưới đây là một trong các yếu tố đảm bảo cho giá trị của thông tin khoa học giáo dục được sử dụng có hiệu quả.

Mô hình quản lý thông tin:



Các vấn đề chú ý: từ mục đích, mục tiêu giáo dục; từ phương pháp và nội dung dạy học; từ điều kiện hiện có. Coi trọng thông tin cơ bản, trọng tâm nhằm mục tiêu bổ trợ cho chuyên ngành. Nêu vấn đề từ thông tin xử lý để kết luận phù hợp. Cung cấp thông tin cho sinh viên nhằm thu được báo cáo thu hoạch.

Đối với công tác giảng dạy hiện nay, cần thiết lập danh mục thông tin sau đây: Tài liệu in ấn dạng sách về Giáo dục học, Tâm lý học; Tạp chí chuyên ngành Tạp chí Giáo dục, Tâm lý học; Từ mạng Internet: edunet, moet.gov.vn.com...Tài liệu liên quan về các lĩnh vực: Giới tính, dân số, an toàn, môi trường, sinh thái, dân tộc học, xã hội học, nhân học, sinh học, công nghệ thông tin...

Danh mục tài liệu cơ bản nhằm mục tiêu trang bị học vấn đại học nền tảng rộng cho sinh viên, đối với sinh viên sư phạm, điều này lại càng quan trọng. Có thể xác định các dạng học liệu sau đây:

Dạng 1. Tài liệu cơ bản: Gồm các loại sách văn học, văn hoá (văn học Việt Nam, văn học nước ngoài, thơ, tiểu thuyết, kịch...); Sách về tâm lý (phục vụ cho dạy phổ

thông); Sách về phát triển kinh tế - xã hội; Sách nghề nghiệp (giáo dục - dạy học – tâm lí – xã hội học...). Yêu cầu: đọc có thu hoạch (viết báo cáo); tham gia thảo luận; tổ chức diễn thuyết hoặc kể lại.

Dạng 2. Tài liệu chuyên môn: Sách chuyên khảo in tại các nhà xuất bản lớn; các tạp chí khoa học (1 môn học đòi hỏi người học viết tương ứng 1 báo cáo tổng hợp); Báo, Internet...Yêu cầu: đọc theo chuyên đề, viết báo cáo...

Dạng 3. Tài liệu kỹ thuật nghiên cứu: gồm các tài liệu dưới dạng sản phẩm đã nghiên cứu (đề tài cấp bộ, sinh viên; chuyên khảo; báo khoa học...); sách hướng dẫn các phương pháp, kỹ thuật, thủ thuật, công cụ nghiên cứu; sách thống kê số liệu, các phần mềm máy tính...Yêu cầu: Có 1 đến 3 công cụ nghiên cứu, có ứng dụng cụ thể (ví dụ như viết luận văn, viết báo cáo có sử dụng công cụ đó)

Dạng 4. Tài liệu dịch thuật gồm: sách chuyên môn, báo, tạp chí. Yêu cầu: Trình bày 5 – 10 phút bằng ngoại ngữ ngắn gọn, có trình chiếu, thảo luận, dịch xuôi, dịch ngược. Mục đích luyện tập kỹ năng sử dụng ngoại ngữ tăng dần cho sinh viên.

Dạng 5. Tài liệu do sinh viên nghiên cứu – lưu trữ - phổ biến gồm: Các báo cáo được viết, đánh máy, tổng hợp theo khoá, theo vấn đề nghiên cứu; các số liệu, phương pháp nghiên cứu, bài thu hoạch. Yêu cầu: Phổ biến đến khoá sau để tránh trùng lặp.

Nghiên cứu phát triển chương trình gồm 2 hệ thống nhân lực sau đây:

Chương trình xuất phát từ các khoa xây dựng, có sự tham gia của các chuyên gia tâm lí giáo dục học ở góc độ chương trình. Quá trình triển khai quản lí bao gồm các cơ quan chức năng chuyên trách như: Phòng Đào tạo, Phòng Quản lí sinh viên...Chương trình đào tạo có sự kết hợp, phối hợp theo hệ thống hàng ngang giữa hệ thống tri thức tâm lí-giáo dục học tác động chi phối phương pháp bộ môn chi phối chỉ đạo khâu thực hành, thực tập sư phạm. Chương trình đào tạo giáo viên hiện tại đang có ở hai mô hình hiện tại: Mô hình đào tạo giáo viên truyền thống 4 năm và mô hình đào tạo giáo viên 2 + 2 với ưu/hạn chế của nó và nhu cầu. Cần

khách quan trong đánh giá các mô hình đào tạo đa dạng. Tuy mô hình khác nhau nhưng mỗi quan tâm chung là chương trình đào tạo liên thông:

Chương trình đào tạo liên thông

Liên thông	Trung cấp → Cao đẳng → Đại học → Thạc sĩ. (còn gọi là liên thông dọc)	Nhóm ngành → Ngành mới Nhóm ngành → Rẽ nhánh (còn gọi là chương trình đào tạo liên thông ngang)
Ưu điểm	Tạo ra nhiều cơ hội tốt cho người học, thuận lợi cho các vùng khó khăn, nâng chuẩn đào tạo nhanh	Tạo cơ hội tốt cho người học và cơ sở đào tạo, thể hiện rõ sự tích hợp giữa chuyên ngành khoa học cơ bản với chuyên ngành sư phạm. Trong quản lý đào tạo là xu hướng tốt, tiết kiệm và hiệu quả cao.
Hạn chế	Thiếu tính hệ thống trong quá trình đào tạo cơ bản. Đào tạo tốn nhiều thời gian Đào tạo mới, nhanh sẽ dẫn đến nguy cơ “trá hình đại học”	Trong quản lý đào tạo dễ dẫn đến vi phạm quy chế học cũng như chất lượng của ngành gần. Động cơ người học khó xác định đúng đắn

Bảng trên cho thấy: ngoài yếu tố tích cực của chương trình liên thông thì điều cần quan tâm ở đây là người học phải là đối tượng quan tâm khi phát triển chương trình. Tại sao chương trình của Việt Nam tính liên thông kém, một trong các nguyên nhân cơ bản là: *nhân lực xây dựng và phát triển chương trình chưa đồng bộ và hệ thống*, tình trạng “bậc (học) ai người ấy làm, nội dung của ai người ấy dạy” khá phổ biến.

Ví dụ, chương trình đào tạo giáo viên và chương trình đào tạo thạc sĩ, tiến sĩ giáo dục mặc dù tên gọi chung là "giáo dục" nhưng cấu trúc chung của chương trình chưa thể hiện rõ điều này. Quan hệ giữa khối kiến thức ở chương trình cử

nhân chưa tạo đà phát triển học lên cho người có nhu cầu đào tạo tiếp. Người có bằng cử nhân khoa học đăng kí học chứng chỉ sư phạm để làm giáo viên cũng chưa được người sử dụng nhân lực chấp nhận ngay. Hoặ còn khá nhiều ý kiến trái chiều về mô hình đào tạo giáo viên 2 năm kiến thức đại cương và 2 năm học về khoa học sư phạm...Tất cả những hạn chế (có thể có) đều bắt nguồn từ vấn đề chương trình và cung cách quản lí quá trình đào tạo.

Chương trình đào tạo được đánh giá từ phía người học:

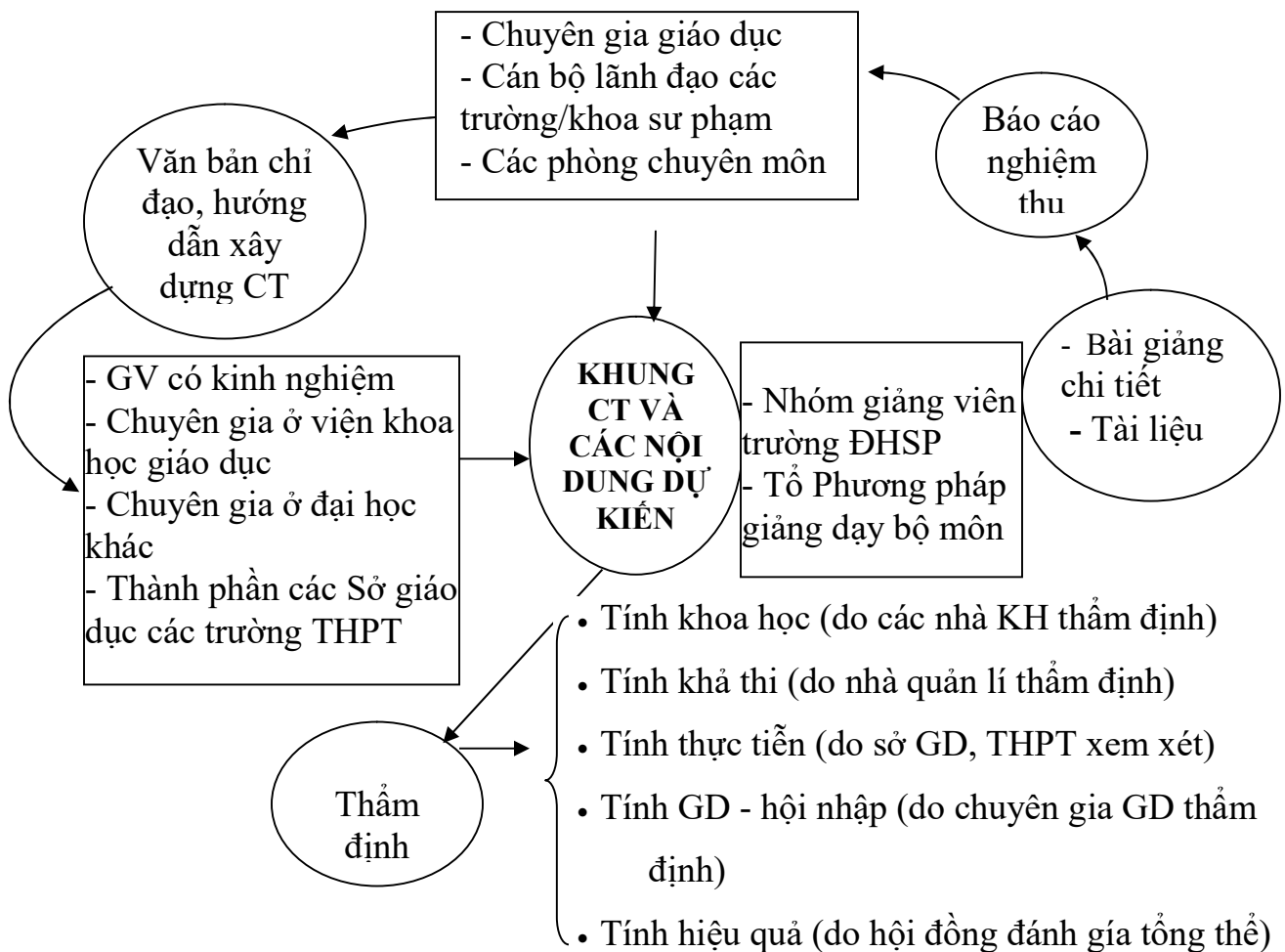
Bản thân một quá trình đào tạo cần sự điều chỉnh, tự điều chỉnh. Mức độ tự điều chỉnh ở nhiều cung bậc khác nhau. Từ cấp độ vĩ mô đó là xác định nhu cầu tuyển dụng và nhu cầu chất lượng thực tế đến cấp độ vi mô là hứng thú và nhu cầu, nguyện vọng cá nhân về nội dung -chương trình bài dạy của giáo viên. Hiện nay, xu hướng đánh giá phản hồi về chương trình được coi trọng, do đó đòi hỏi việc thiết kế chương trình phải đảm bảo các yêu cầu sau: Chương trình có độ mới, độ mở cao, tính chất chuyên nghiệp, chương trình thực sự tạo nền tảng học vấn rộng cho người học; Phương pháp luận xác định đúng, phương pháp và cách làm cụ thể, kỹ thuật và quy trình hợp lí vừa giúp cho sinh viên học tập vừa trang bị trang bị cho sinh viên tri thức phương pháp và cách tiếp cận; Chương trình đã góp phần xác định khung cảnh nghề nghiệp mới với sinh viên; Chương trình cũng xác định những thách thức về những yêu cầu mới của người giáo viên tương lai.

Cách tiến hành phản hồi được tiến hành nhiều cấp độ và đối với nhiều thành phần: Phản hồi những vấn đề chung về giáo viên, về chất lượng của các hoạt động tổ chức giáo dục, các điều kiện đảm bảo cho công tác đào tạo; Thông tin phản hồi về chương trình đào tạo; Thông tin phản hồi về chất lượng bài giảng của giáo viên.

Tính chất: Thông tin phản hồi phải được bóc tách các vấn đề nội dung, chương trình, cách dạy của giáo viên để xử lí thông tin và xử lí các vấn đề liên quan đến chương trình đào tạo. Cần có bộ phận chuyên nghiệp xử lí thông tin phản hồi.

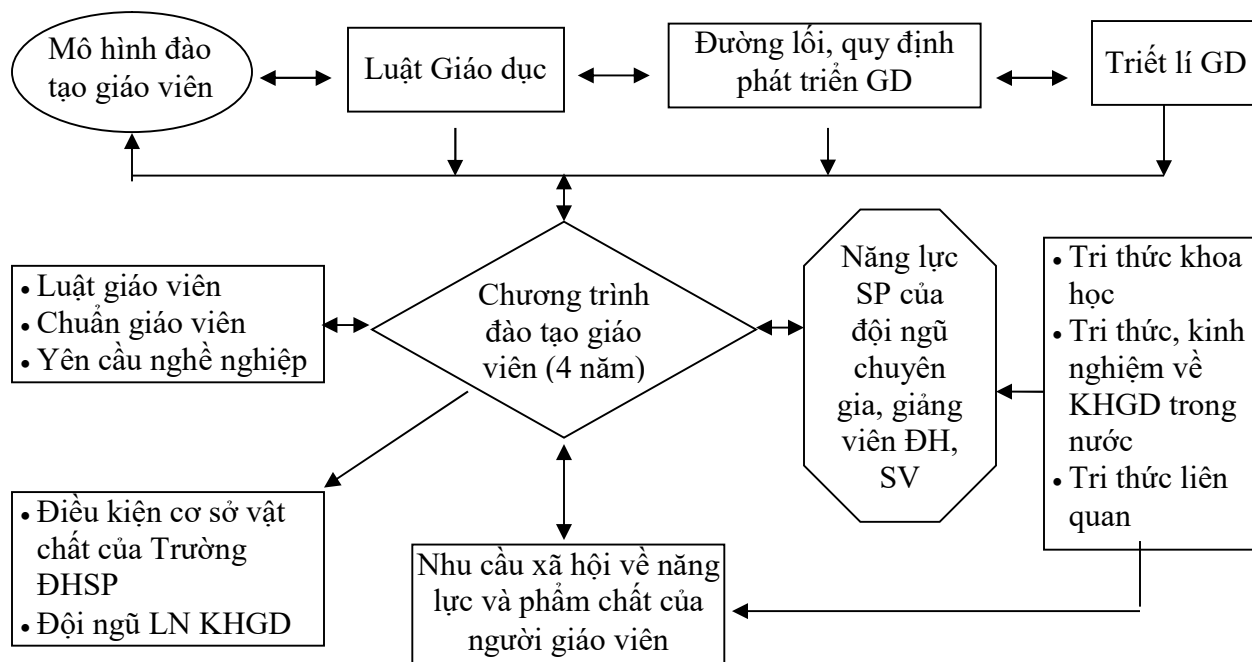
Phân loại: Trong giáo trình học tại đại học, các ý kiến của sinh viên tập trung vào bài giảng của giảng viên là chính. Sau khi học xong chương trình, các góp ý chủ yếu về chương trình chung, cũng như ý thức trách nhiệm của người dạy, các kỹ thuật luyện tập, thực hành...

Đối với cựu sinh viên, ý kiến phản hồi khá quan trọng nhằm mục tiêu đối chiếu, so sánh với yêu cầu hiện tại (với chuẩn) để xem xét chương trình trước đó; đồng thời so sánh chương trình đã học với yêu cầu chương trình mới. Kinh nghiệm của người đã đi làm được đối chiếu từ thực tiễn nghề nghiệp với học vấn được trang bị trước đó.



Các thành phần liên quan đến phát triển chương trình đào tạo giáo viên:

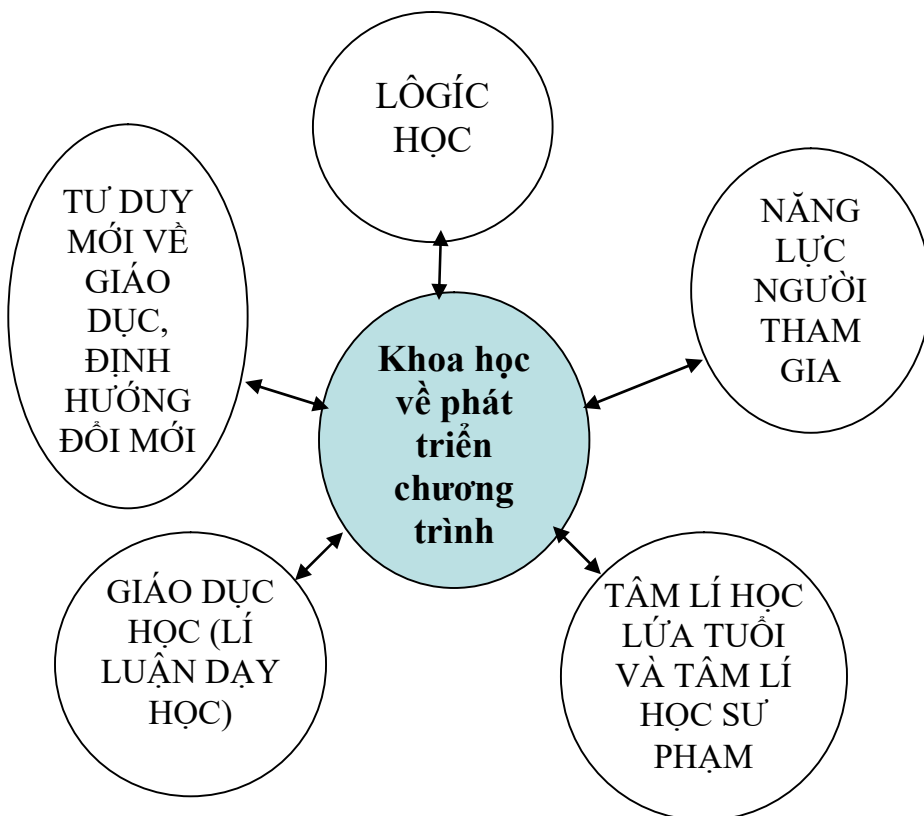
Có thể mô hình hoá các quan hệ cũng như các yếu tố cơ bản trong quá trình thiết kế, triển khai cũng như khâu đánh giá chương trình:



Ngoài ra, những yêu cầu về một giáo viên lí tưởng cũng là thành tố lõi của việc xác định đầu ra của chương trình (chuẩn đầu ra):

1. Bảng điểm chuẩn	2. Cơ chế tạo nên những điểm chuẩn đó	3. Ở đâu ?
4. Lựa chọn các nội dung chính và bổ trợ	5. Xem xét sự tương ứng từ các môn học	6. Nghiên cứu các hoạt động cụ thể để phát triển năng lực đó
7. Phát triển yếu tố mới		

Cơ sở khoa học của chương trình



Tư duy đổi mới về xác định rõ hơn chức năng của môn học:

Trong giai đoạn trước mắt, việc thay đổi chương trình giáo dục phổ thông cần tập trung làm thay đổi tư duy về sứ mạng và tên gọi của "môn học". Bước chuyển này khá quan trọng để tập trung vào nhiệm vụ trang bị năng lực "chuyên gia giáo dục" nhiều hơn là người truyền đạt kiến thức cho mỗi giáo viên. Do vậy, chức năng môn học theo các tên cũ ở phổ thông cần thay đổi, có thể như sau:

+ *Môn Toán*: Tập trung vào mục tiêu giáo dục sức sáng tạo, phát triển tư duy logic cho người học, phương pháp tính toán, giáo dục toán học được coi là trọng tâm, những trò chơi toán học được đẩy mạnh...

+ *Môn Vật Lý*: Coi trọng giáo dục kỹ thuật, giáo dục công nghệ, giáo dục môi trường, giáo dục kỹ thuật tổng hợp, hướng nghiệp, dạy nghề được coi là cốt lõi...

- + *Môn Hoá học*: Nhiệm vụ chủ yếu là giáo dục khoa học, giáo dục môi trường, giáo dục ý thức, kiến thức về vệ sinh an toàn thực phẩm, giáo dục đạo đức khoa học.
- + *Môn Sinh- Kỹ thuật nông nghiệp*: Trang bị hệ thống kiến thức về lao động nông nghiệp, vấn đề môi trường, sinh thái, giáo dục ý thức và hành vi bảo vệ động vật, giáo dục kiến thức về giới tính, dân số cũng như kỹ năng sống cho thế hệ trẻ về hành vi tình dục và sức khoẻ sinh sản...
- + *Môn Ngữ văn*: Trọng tâm là giáo dục ngôn ngữ và văn hoá, giáo dục bản sắc dân tộc, các kỹ năng sống, năng lực hùng biện và giao tiếp, thái độ tích cực đối với tình bạn, tình yêu thông qua các loại hình văn học nghệ thuật của người Việt Nam và các dân tộc trên thế giới.
- + *Môn Lịch sử*: Coi trọng yếu tố văn hoá, yếu tố bản sắc tộc người thông qua các sự kiện lịch sử, các vấn đề nhân học, giáo dục sự tôn trọng trong quan hệ người người trong truyền thống cũng như hiện tại, giáo dục năng lực quan hệ quốc tế, tôn vinh và phát triển các giá trị lịch sử - dân tộc.
- + *Khoa Địa lí*: Nhân mạnh hệ thống kiến thức cơ bản về khoa học trái đất, các vấn đề thuộc sinh quyển, giáo dục môi trường- dân số, giáo dục tri thức kinh tế, các vấn đề xã hội. Nâng tầm học vấn của người học từ việc giải quyết các vấn đề của địa phương lên tầm giải quyết vấn đề khu vực và thế giới.
- + *Môn Giáo dục công dân*: Coi trọng các hoạt động nhằm nâng cao kiến thức và hành vi đạo đức, giáo dục pháp luật, hình thành kỹ năng sống, tạo lập tư cách công dân cho người học từ những hoạt động cụ thể và có ích ngay đối với cuộc sống - học tập của chính họ.
- + *Giáo dục thể chất*: Chủ yếu tập trung vào mục tiêu giáo dục giá trị sức khoẻ, giáo dục lòng yêu thương và quý trọng con người, các giá trị thuộc về con người, hình thành thói quen và hành vi lao động thông qua các hoạt động.

- + *Giáo dục quốc phòng*: Hình thành ý thức, thói quen kỉ luật trong tập thể, giáo dục lòng yêu nước, tạo lập thói quen -hành vi xã hội trong các tình huống cứu nạn, cứu hộ cũng như có ý thức giữ gìn bản thân và cộng đồng an toàn; hình thành trách nhiệm trước vận mệnh của tổ quốc, dân tộc.
- + *Môn Ngoại ngữ*: coi trọng tính chất chủ động trong giao tiếp, coi trọng yếu tố tiếp cận văn hoá khi học tập và trao đổi với các nước; tích cực hoá hoạt động ngôn ngữ theo quan điểm hành dụng, quan điểm tiếp cận liên văn hoá được coi trọng.
- + *Hoạt động Giáo dục hướng nghiệp*: Nhiệm vụ chính là hình thành ý thức và kĩ năng tự đánh giá năng lực bản thân về nhu cầu về việc làm; học vấn chuẩn bị cho nghề nghiệp tương lai, ý thức học nghề phù hợp với điều kiện của bản thân tại địa phương.
- + *Hoạt động Giáo dục ngoài giờ lên lớp*: Chủ yếu tổ chức các hoạt động ngoại khoá từ môn học nhấn mạnh mục tiêu giáo dục, luyện tập kỹ năng thiết kế và năng lực tổ chức hoạt động giáo dục, năng lực hoạt động xã hội, tạo niềm vui, sự tự tin và hứng thú cho người học trong môi trường giáo dục.

Nhìn chung, các lĩnh vực giáo dục chủ chốt cần được coi là nền tảng học vấn rộng, quan trọng và cơ bản, có ích đối với học sinh. Do đó, nhiệm vụ của các môn học cần rõ nét hơn mục tiêu giáo dục để làm người, để lao động, để phát triển hơn là mục tiêu trang bị tri thức khoa học thuần tuý.

Theo đó, nhiệm vụ đào tạo giáo viên phải đổi mới nhanh chóng, thậm chí phải đi trước yêu cầu và nhiệm vụ mới của giáo dục phổ thông.

Có thể hình dung khái quát 4 nhóm năng lực người *giáo viên mới* như sau: *Năng lực tổng hợp, không chỉ dạy một môn mà phải đảm nhận nhiều lĩnh vực liên ngành, tích hợp nhiều môn; Biết tổ chức các hoạt động giáo dục nhiều hơn; Biết lòng ghép, tích hợp trong dạy học và giáo dục (phát triển tri thức giải quyết các vấn đề của cuộc sống); Năng lực tổ chức, phối hợp và điều khiển các hoạt động.*

Cấu trúc năng lực người giáo viên đa dạng hơn giai đoạn hiện tại, trong đó các yêu cầu mới không thể được hình thành ngay mà cần phải được chuẩn bị có tính hệ thống từ trong quá trình đào tạo ở nhà trường sư phạm (xem thêm Phạm Hồng Quang -*Đào tạo giáo viên theo định hướng năng lực*, Tạp chí Giáo dục, số 9/2009).

Ví dụ, đối với giảng viên, nhiệm vụ quan trọng là thiết kế bài giảng theo mục tiêu của chương trình. Các hình thức dạy học cơ bản phải được thiết kế rõ ràng với sự đầu tư công phu - thực chất là phát triển chương trình.

Hình thức thuyết trình được coi là cơ bản, tương đối khó đối với giảng viên bao gồm các khâu: i) cung cấp thông tin (yêu cầu thông tin có tính vấn đề); chủ thể là giáo sư, chuyên gia hoặc giảng viên có uy tín cao; quy mô lớp đông có hiệu suất cao; ii) thảo luận sau thuyết trình cần xác định các vấn đề thảo luận, chủ thể tham gia thảo luận; kết luận chung có bổ sung bài giảng; chữa bài tập; iii) nghiên cứu khoa học giáo dục gồm các hoạt động: hướng dẫn sinh viên tham gia nghiên cứu khoa học giáo dục, thiết lập danh mục các đề tài khoa học, nghiên cứu các mô hình mới; iv) hướng dẫn tiếp tục tự học theo mô hình mới có học liệu dưới sự hướng dẫn của giáo viên hướng dẫn, có đánh giá.

Bộ môn phương pháp dạy học và giáo dục phổ thông: Do nhiều nguyên nhân khác nhau, vị trí và vai trò của bộ môn lí luận dạy học bộ môn mặc dù được đánh giá đúng nhưng chưa phát huy được “là người dẫn đường” về khoa học sư phạm trong nhà trường sư phạm. Cùng với sự tách rời và trùng chéo giữa khối kiến thức tâm lí học và giáo dục học với lí luận dạy học bộ môn, đã tạo nên những hạn chế tác động xấu đến chất lượng đào tạo giáo viên.

Hạn chế cơ bản của bộ môn phương pháp có thể đưa ra như sau: Nhận thức về lí luận dạy học còn lạc hậu, chưa bám sát chương trình giáo dục phổ thông; Thiếu lí luận dạy học hiện đại soi sáng các nội dung của bộ môn; Nội dung trùng lặp với kiến thức ngành giáo dục học, tâm lí học; Chưa quan tâm đến các vấn đề cụ

thể của giáo dục phổ thông và phương pháp cụ thể; Ảnh hưởng của lí luận dạy học bộ môn đến các nội dung khác không lớn.

Cụ thể như sau: Khối lượng kiến thức lí thuyết vẫn chiếm chiếm tỉ trọng lớn trên khối lượng thực hành ở toàn bộ chương trình cũng như các tín chỉ; Giáo án dạy ở đại học chưa coi trọng các hoạt động cho sinh viên sư phạm. Luận văn, luận án, tiểu luận nặng về lí thuyết, ít có sản phẩm đưa vào ứng dụng. Có sự chưa ăn khớp giữa hành động thực tế ở phổ thông (khi đi kiến tập thực tập sư phạm) với kết quả học tập ở trường đại học.

Giải pháp tập trung vào công tác đổi mới bộ môn trong trường đại học: Cần tổ chức nhóm nghiên cứu - triển khai ứng dụng (gồm các giảng viên ngành Tâm lí, Giáo dục, Phương pháp giảng dạy bộ môn) gồm các nhiệm vụ chính: Xây dựng hệ thống học liệu được lưu trữ sử dụng thường xuyên; Xây dựng hệ thống đề tài, luận văn, luận án theo danh mục có định hướng; Tham gia đánh giá đề tài khoa học giáo dục. Bổ sung về cấu tạo bộ môn theo chuẩn (ví dụ mỗi bộ môn có từ 1 - 2 giáo sư, hoặc phó giáo sư; 3-4 tiến sĩ; 5-6 thạc sĩ và 9 - 10 cử nhân); Sử dụng các nghiên cứu sinh và cao học giáo dục học tham gia nghiên cứu và giảng dạy về giáo dục bộ môn; Thành lập ngân hàng, kho dữ liệu bộ môn, tổ chức xemina bộ môn 1-2 lần/tháng hoặc tổ chức dịch thuật tài liệu; Mời chuyên gia hai tháng một lần báo cáo về giáo dục; Phát triển chương trình mới, môn mới từ kết quả của đề tài nghiên cứu khoa học giáo dục. Gồm các nhiệm vụ cụ thể sau đây:

- + Xác định cốt lõi của việc xây dựng chương trình đào tạo, đổi mới phương pháp và đánh giá.
- + Đề xuất các vấn đề nghiên cứu cho sinh viên, cao học, nghiên cứu sinh; triển khai đề tài các cấp: cấp cơ sở, cấp bộ, cấp nhà nước;
- + Viết giáo trình và tài liệu học tập;
- + Phát hiện vấn đề của chuyên môn để kiến nghị, đề xuất giải quyết;

+ Phát hiện và bồi dưỡng sinh viên giỏi, các hình thức tiêu chuẩn dạy học hiệu quả để phát triển chương trình.

Nhìn chung, vai trò bộ môn cần thể hiện rõ vai trò *dẫn đầu* trong phát triển bộ môn khoa học giáo dục, *tích hợp* tốt giữa nghiên cứu cơ bản với nghiên cứu khoa học giáo dục; khẳng định vai trò *chuyên gia* trong giáo dục, đề xuất kiến nghị các vấn đề giáo dục đối với các nhà quản lý giáo dục.

Quá trình hợp tác giữa cơ sở đào tạo giáo viên với các cơ sở sử dụng nhân lực cần thực hiện như sau:

i) *Căn cứ vào các văn bản chỉ đạo:* Chỉ thị 40 của Quốc hội; hệ thống văn bản của Bộ/Ngành, các cơ quan liên quan, Ủy ban nhân dân tỉnh.

ii) *Nội dung hợp đồng theo cấp độ quản lý nội dung giữa:* Trường ĐHSP với Sở Giáo dục và Đào tạo; Khoa chuyên ngành với các trường phổ thông; Nhóm chuyên gia với các nhóm giáo viên phổ thông (theo môn)

iii) *Tổ chức triển khai:* Đối với Sở giáo dục: giám đốc với các trường phổ thông; Đối với trường phổ thông: hiệu trưởng với các giáo viên; Đối với trường ĐH sư phạm: giữa phòng đào tạo với khoa với bộ môn;

iv) *Yêu cầu tham gia:* Cơ sở đào tạo (trường ĐH sư phạm/khoa sư phạm) lập kế hoạch, đặt ra mục tiêu, cử nhóm sinh viên theo đợt, cử giáo viên tham gia, tạo điều kiện tài chính; Trường phổ thông cử giáo viên, lập kế hoạch cử giáo viên theo kế hoạch dự kiến của trường ĐHSP; giáo viên phổ thông tham gia đánh giá sinh viên có nhận xét, đánh giá, cho điểm, góp ý.

v) *Thời gian (về cơ bản cần tôn trọng kế hoạch đang thực hiện):* Kiến tập sư phạm có thể 2 tuần (đặt trọng tâm vào mục tiêu khoa học giáo dục); Thực tập sư phạm là 8 tuần (đặt khoa học dạy học là trọng tâm); Nghiên cứu thực hành môn học: được triển khai quanh năm

vi) *Tổng kết đánh giá các hợp đồng*: Cấp trung học phổ thông hoặc cấp khoa của trường cần tiến hành 1 năm/lần; Cấp Sở Giáo dục hoặc cấp trường ĐHSP cần tiến hành 2 năm/lần; Cấp Bộ, cấp trường cấp Sở cần 3 năm/lần.

Đánh giá sinh viên sư phạm theo chuẩn năng lực mới:

Đối với sinh viên sư phạm đào tạo theo định hướng năng lực (theo lí luận mới ở chương 2 đã trình bày) cần coi trọng các kĩ năng cụ thể như sau:

- *Kĩ năng viết*, thể hiện ở các phạm vi:
 - Báo cáo chuyên đề lí thuyết;
 - Tổng hợp, tường thuật tài liệu;
 - Báo cáo thực tiễn phát triển giáo dục;
 - Bài kiểm tra, bài thi;
 - Tiểu luận tốt nghiệp;
- *Kĩ năng nói – trình bày*, thể hiện ở các phạm vi:
 - Giao tiếp xã hội;
 - Diễn thuyết chuyên đề;
 - Thuyết phục học sinh;
 - Trình bày, hướng dẫn học sinh học;
 - Xử lí tình huống giáo dục;
 - Ấn tượng, diễn cảm;

Các kĩ năng trên đây còn được xác định là *kĩ năng cơ bản*.

• *Lập kế hoạch dạy/giáo dục* (Chuẩn bị thực tế sư phạm, thực tập sư phạm) thể hiện ở các khâu:

i. Kế hoạch dạy:

- Mục tiêu được viết rõ ràng;
- Nội dung cốt lõi - nội dung bổ trợ - nội dung tham khảo;
- Tài liệu soạn kế hoạch dạy và triết lí dạy;
- Hình thức tổ chức dạy và các vấn đề được nêu lên và giải quyết;

- Các bước rõ ràng, khả thi, có kiểm soát;
- Mức độ phù hợp với yêu cầu phát triển người học;
- Đánh giá quá trình – Đánh giá với những hình thức nào;
- Mức độ sáng tạo của bản kế hoạch;
- Dự kiến các rủi ro (thời gian, vật chất, người học...);
- Dự kiến các điều kiện thực hiện.

ii. Kế hoạch giáo dục:

- Tên hoạt động (trong chương trình hoặc đề xuất);
- Mục tiêu;
- Các nội dung hoạt động (các bước/quy trình);
- Chủ thể thực hiện;
- Kết quả dự kiến (yêu cầu sản phẩm – tiêu chí đạt được);
- Điều kiện cho hoạt động;
- Không gian - thời gian;
- Tính chất hoạt động: Ngoại khoá hay hoạt động ngoài giờ lên lớp (bổ trợ, bổ sung kiến thức);
- Phù hợp với điều kiện nhà trường (đại học, phổ thông);
- Sự tiếp nhận của học sinh và sự chấp thuận của giáo viên phổ thông.

iii. Đạo đức – Trách nhiệm:

- Thể hiện về đạo đức, lối sống, hành vi, thói quen, phẩm chất thanh niên ưu tú;
- Trách nhiệm với con người, với nghề nghiệp, với pháp luật và cộng đồng, (có lương tâm - bản phận làm người);

Theo tác giả Lê Nguyễn Trung Nguyên [tłđđ, tr. 114-115], ở các nước đã xác định 14 tiêu chuẩn đánh giá sinh viên sư phạm, gồm: “1. Sinh viên thể hiện sự tôn trọng về quyền bình đẳng của mọi người mà không được có những định kiến về sắc tộc, niềm tin tôn giáo, màu da, giới tính, thể chất, dòng họ và nguồn gốc gia đình; 2. Sinh viên đối xử với học sinh, các bạn cùng lớp, cán bộ công nhân viên trong

trường đại học, giảng viên bằng sự tôn trọng và thể hiện sự quan tâm đến họ; 3. Sinh viên thể hiện trách nhiệm bản thân như đúng giờ, là người đáng tin cậy, trung thực và kiên định; 4. Hiểu rằng tham dự vào các giờ thực hành và các đợt thực tập nghề là trách nhiệm của bản thân, sinh viên có ý thức về trách nhiệm của mình khi trở thành một hành viên trong ngành giáo dục nên việc rèn luyện kỹ năng là tất yếu; 5. Sinh viên biểu hiện lòng cảm thông bằng cách thể hiện sự hiểu biết về cảm nghĩ và ý kiến của những người khác; 6. Sinh viên biết lắng nghe các ý kiến đánh giá và những đóng góp cũng như đề nghị của người khác; 7. Sinh viên tạo được mối quan hệ tích cực với các bạn cùng lớp, giảng viên nhân viên trong trường đại học và với các bạn học sinh thông qua các hoạt động như cộng tác, tham gia và làm việc với mọi người một cách linh hoạt và được chấp nhận; 8. Sinh viên thể hiện sự nhiệt tình và có sáng kiến trong các hoạt động, đặc biệt có khả năng lôi kéo những người khác vào cùng tham gia các hoạt động đó; 9. Sinh viên thể hiện sự trưởng thành và có óc phán đoán; 10. Sinh viên cam kết muốn giảng dạy thông qua việc quan tâm về hoạt động giảng dạy, tư vấn, đặt câu hỏi, đọc tài liệu và thảo luận trong việc học của mình; 11. Sinh viên biết bình luận bằng văn bản viết và bằng lời nói về các khả năng nghề nghiệp chuyên môn hoặc về danh tiếng của một bậc thầy trong sự tôn trọng; 12. Sinh viên biết tôn trọng vào tính bảo mật thông tin về học sinh, các bạn cùng lớp, nhân viên trong trường và các giảng viên; 13. Sinh viên tôn trọng những nội quy của nhà trường; 14. Sinh viên tôn trọng những hoạt động chuyên môn, nâng cao nghiệp vụ do nhà trường tổ chức và luôn hiểu rằng mình cũng là một thành viên đang nhân danh cho danh tiếng nhà trường”.

Những tiêu chuẩn chỉ mới là những tiêu chuẩn phục vụ cho việc đánh giá phẩm chất đạo đức của sinh viên, thực tiễn hoạt động của họ tại cơ sở giáo dục là tiêu chuẩn tổng hợp năng lực và phẩm chất thực tế của người giáo viên.

Trên đây là các kỹ năng chuyên môn của người làm công tác giáo dục. Tụ hợp 3 thành phần cơ bản trên đây sẽ là thành phần lõi của nhân cách người giáo viên.

Để minh chứng năng lực đã trải nghiệm của người học trong các cơ sở đào tạo giáo viên, có thể thành lập *hồ sơ năng lực* cho người tốt nghiệp.

Có thể so sánh cách thiết lập *hồ sơ năng lực* với cách quản lí người học trước đây:

Trước đây	Hiện nay
<ul style="list-style-type: none"> - Bảng điểm và bằng tốt nghiệp; - Sổ nhận xét sinh viên; - Chứng chỉ: Quốc phòng, Ngoại ngữ, Giáo dục Thể chất, Đoàn đội; 	<ul style="list-style-type: none"> - Bảng điểm và bằng tốt nghiệp; - Năng lực chuyên môn – năng lực xã hội; - Kết quả các hoạt động đã trải qua; - Kết quả tham gia đã được đánh giá; - Các lĩnh vực hoạt động liên quan; (<i>Gồm các minh chứng cho các hoạt động đã trải nghiệm</i>)

Như vậy, yếu tố mới trong công tác đánh giá sinh viên (nếu dựa theo yêu cầu của chương trình đào tạo giáo viên đề xuất), gồm:

- i) Người học được chủ động tham gia vào môi trường nghề nghiệp tương lai của mình trong quá trình đào tạo;
- ii) Kết quả điểm số là tham khảo, kết quả thể hiện ở minh chứng là quyết định.

2.8. NỘI DUNG VÀ CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC

Nội dung dạy học là một phạm trù quan trọng của lý luận dạy học. Trong mối quan hệ mục tiêu - nội dung - phương pháp, nội dung dạy học là yếu tố tạo nên hoạt động cơ bản của nhà trường. Quan hệ này cần được làm sáng tỏ và cần thiết khi tiếp cận vấn đề nội dung hay chương trình. Cách nói gộp thường là *nội dung chương trình giáo dục* phản ánh chưa đầy đủ cách hiểu về vai trò của chương trình, của nội dung trong quá trình giáo dục.

Trong thực tiễn dạy học, chúng ta thường lựa chọn nội dung từ ba nguồn sau:

- *Từ giáo trình đã có.* Đây là hiện tượng phổ biến và cũng là nguyên nhân của dạy học theo lối đọc - chép nếu chỉ lựa chọn duy nhất từ nguồn này.

- *Từ nhu cầu của học sinh.* Đây là nguồn lựa chọn nội dung dạy học rất tốt, khai thác vô tận, song nhiều khi thiếu sự chuẩn tắc sư phạm vì nếu dùng quá nhiều sẽ vi phạm tính chính quy - pháp lý của nội dung dạy học.

- *Từ mối liên hệ giữa các môn học khác nhau.* Đây cũng là một vấn đề quan trọng trong việc lựa chọn nội dung dạy học đảm bảo nguyên tắc hệ thống của tri thức, tính kế thừa và phát triển. Đặc biệt, dù là một đơn vị kiến thức được cấu tạo theo mô -đun hay học phần, nó vẫn phải đảm bảo tính liên tục, mở rộng của nội dung dạy học.

Việc lựa chọn nội dung dạy học cần xem xét độ chính xác của nó và sự sắp xếp ý đồ trình bày sao cho dễ hiểu nhất "Biến khó thành dễ", là một nghệ thuật của dạy học. Tuy nhiên, trình tự nội dung dạy phải đảm bảo theo các nguyên tắc sau:

- Bắt đầu dạy bài mới bắt đầu từ kiến thức mà người học đã có.
- Đi từ cụ thể đến trừu tượng.
- Chia nhỏ vấn đề cần truyền đạt.

Mức độ các yêu cầu (nguyên tắc) lựa chọn nội dung dạy học trên đây tùy theo đối tượng, môn học và theo thời gian cho phép thực hiện. Thực chất, đây là việc đảm bảo "tính vừa sức" trong dạy học, trong việc dùng các phương pháp dạy học.

Các phạm trù nội dung: trí dục (giáo dục trí tuệ); đức dục; mỹ dục; thể dục hay còn gọi là các mặt giáo dục là nền tảng học vấn nhà trường. Việc tìm hiểu nguồn gốc của nội dung trí dục nhà trường có tầm quan trọng đặc biệt. Chỉ khi nhà giáo dục hiểu được quá trình "sinh thành" ra nội dung giáo dục mới có thể sử dụng cơ chế hình thành tri thức đó để giáo dục con người.

Theo GS Nguyễn Ngọc Quang (1989), nguồn gốc của nội dung trí dục nhà trường bao gồm:

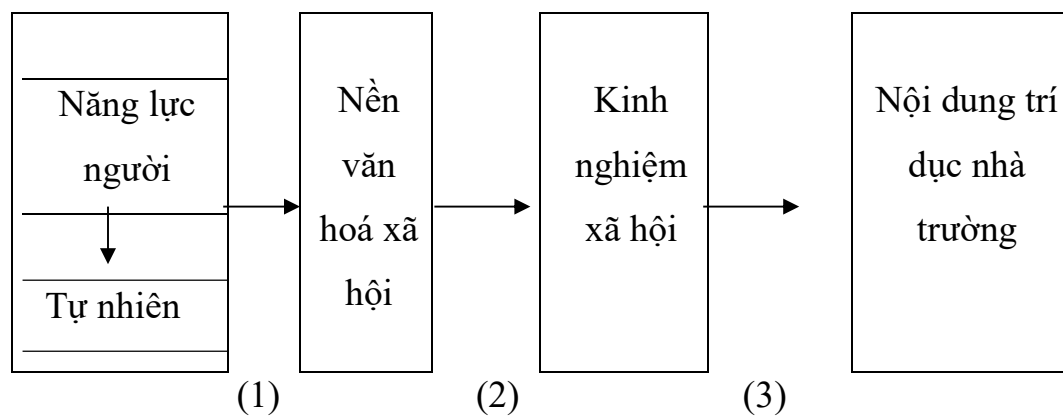
- *Nền văn hoá xã hội và kinh nghiệm xã hội*

Trong quá trình lao động, con người tác động vào tự nhiên tạo ra đồ vật, có giá trị xã hội. K. Marx gọi đây là "sự vật chất hoá", sự "vật thể hoá" năng lực người, tức là gửi gắm năng lực người vào đồ vật. *Nền văn hoá xã hội* là toàn bộ giá trị vật chất tinh thần do con người tạo ra trong quá trình thực tiễn lịch sử-xã hội. Nhưng nếu bản thân các đối tượng cụ thể của nền văn hoá xã hội ở dạng nguyên sơ không có tác dụng truyền đạt từ thế hệ này đến thế hệ sau. Muốn làm được điều này, người ta phải làm một việc ngược lại: phi vật thể hoá năng lực người, nói như K.Marx "rút cái năng lực người ra khỏi đồ vật", là nơi cư trú trước đây. Kết quả "phi vật thể hoá nền văn hoá xã hội", tức là hệ thống những kiến thức, những cách thức hoạt động (kỹ năng, kỹ xảo) tái hiện cũng như sáng tạo, hệ thống thái độ - xúc cảm - giá trị về nền văn hoá xã hội, được hình thành trong tiến trình lịch sử xã hội, gọi là *kinh nghiệm xã hội* của xã hội.

Chỉ có *kinh nghiệm xã hội* mới có khả năng truyền đạt và lĩnh hội (dạy và học). Nhờ đó, văn hoá mới có khả năng được bảo tồn truyền bá và phát triển. Chính *kinh nghiệm xã hội* là nguồn gốc tổng thể cơ bản và trực tiếp của nội dung trí dục nhà trường.

- *Quy luật chuyển hoá*

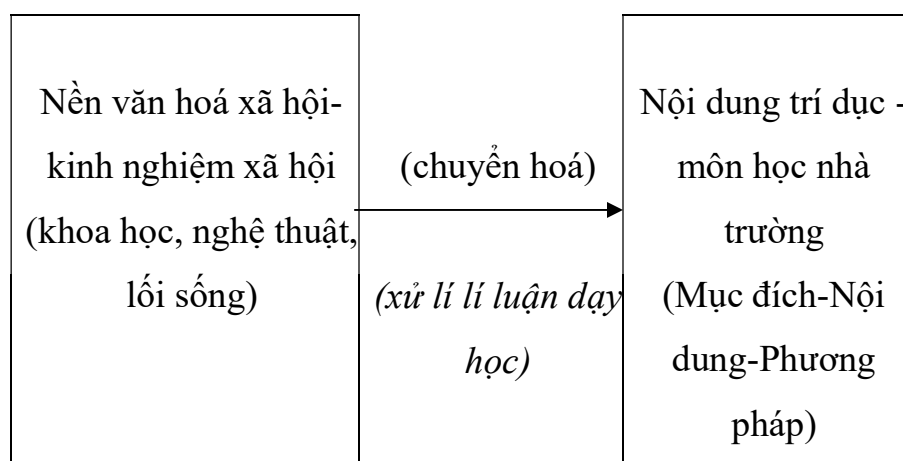
Có thể biểu diễn quá trình sinh thành ra nội dung trí dục nhà trường:



- *Bước (1)*: gọi là quá trình vật thể hoá năng lực người
- *Bước (2)*: gọi là quá trình phi vật thể hoá năng lực người

- *Bước (3)*: gọi là quá trình xử lý sự phạm theo yêu cầu xã hội (đơn đặt hàng của xã hội).

Nội dung trí dục là mô hình lí luận dạy học của kinh nghiệm xã hội, cần truyền đạt cho thế hệ trẻ, nhằm giúp họ chiếm lĩnh được kinh nghiệm xã hội đó, tái tạo năng lực người, phát triển nhân cách, góp phần phục vụ nhu cầu xã hội đang đổi mới.

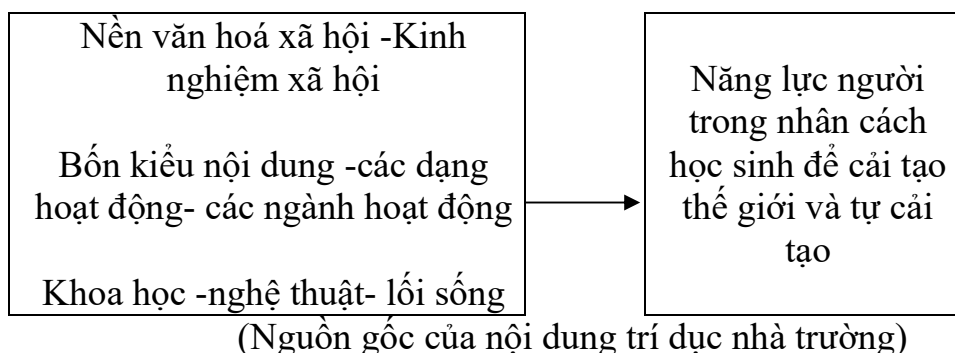
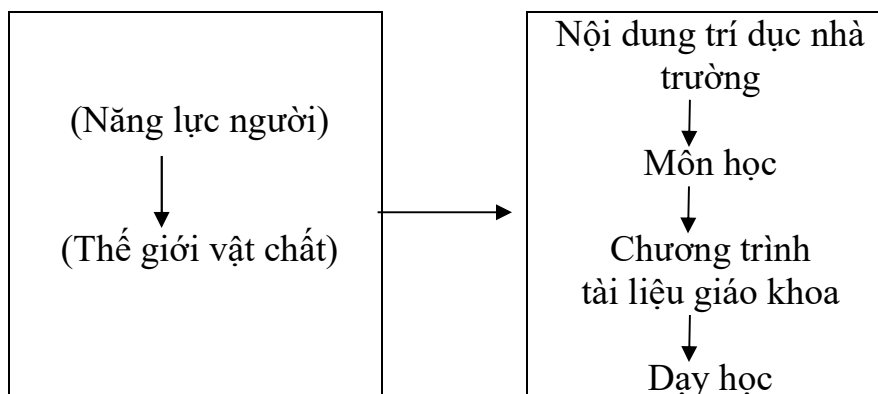


Theo GS Nguyễn Ngọc Quang, có 4 kiểu nội dung sau đây: Hệ thống kiến thức; Hệ thống những cách thức; Hệ thống những kinh nghiệm hoạt động sáng tạo; Hệ thống những quy phạm về thái độ-xúc cảm-giá trị.

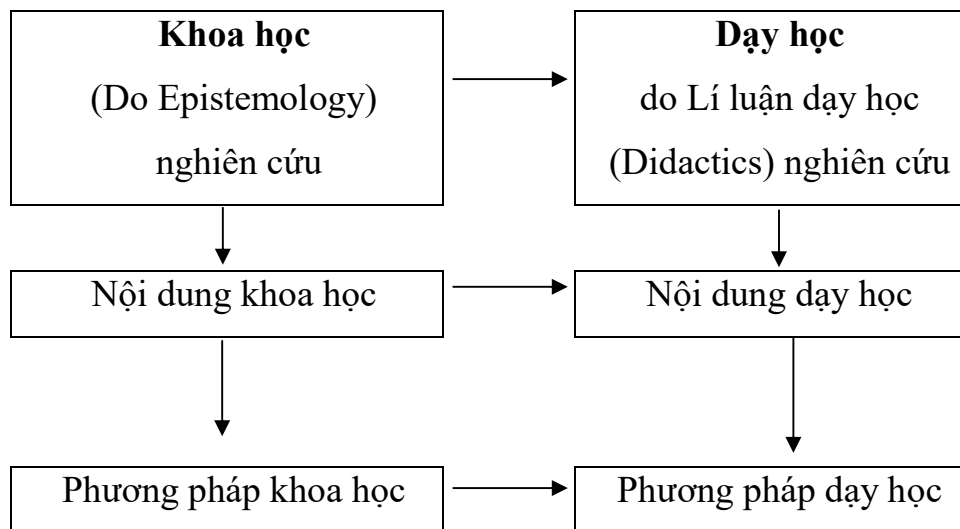
Những kiểu nội dung của kinh nghiệm xã hội ở trên lại bao gồm nhiều dạng hoạt động thực tiễn: Hoạt động thực tiễn vật chất; Hoạt động nhận thức; Hoạt động giao tiếp; Hoạt động định hướng giá trị; Hoạt động nghệ thuật...

Những dạng hoạt động trên đây lại chi thành các ngành hoạt động cụ thể: Hoạt động sản xuất, khoa học, nghệ thuật, xã hội - chính trị, quản lí - tổ chức, giáo dục - dạy học, (...)

Như vậy, 4 kiểu nội dung, năm dạng hoạt động và nhiều ngành hoạt động gói gọn vào 3 thành tố cơ bản của kinh nghiệm xã hội: đó là khoa học, nghệ thuật và lối sống. Những thành phần cấu trúc đó phải được chuyển hoá, thông qua xử lý sự phạm thành nội dung trí dục nhà trường.



- Sự chuyên hoá của *khoa học* thành *dạy học*



Các yếu tố cấu thành nên nội dung giáo dục, dạy học:

Theo GS Hà Thế Ngữ - Đặng Vũ Hoạt, nội dung dạy học bao gồm các thành tố sau: Nội dung dạy học bao gồm hệ thống tri thức, kỹ năng, kỹ xảo được lựa chọn từ kinh nghiệm của các thế hệ đi trước đã dày công khái quát hoá và hệ thống

hoá. Những kinh nghiệm này tồn tại dưới hình thức nền văn hoá vật chất và tinh thần mà sự tồn tại của nó nhờ vào hoạt động sáng tạo của con người.

Nền văn hoá vật chất và tinh thần gồm 4 yếu tố cơ bản:

- Hệ thống *tri thức* về tự nhiên, xã hội tư duy và cách thức hoạt động. Nhờ vào sự lĩnh hội những yếu tố này, người học sẽ hình dung ra bức tranh thế giới nói chung, trang bị cho mình một nền học vấn toàn diện và nắm được cách thức hoạt động trong nhận thức cũng như hoạt động thực tiễn.

- Hệ thống kinh nghiệm thực hiện *cách thức hoạt động*. Lĩnh hội yếu tố này sẽ giúp người học nắm được hệ thống kỹ năng, kỹ xảo cơ bản, cũng như dần dần tiếp cận được những kỹ năng kỹ xảo chuyên biệt, đảm bảo cho học có thể hoạt động tích cực ở thực tiễn. Nhờ đó, di sản văn hoá được tái tạo và bảo tồn.

- Hệ thống *kinh nghiệm sáng tạo*. Nền văn hoá vật chất và văn hoá tinh thần được bảo tồn không chỉ dưới dạng "đóng gói", cô đặc lại mà thực chất là một hệ thống sinh động nhất, nó luôn được bổ sung, sàng lọc, gọt rũa, làm cho mới hơn, tốt hơn. Sự phong phú và sâu sắc của hệ thống kinh nghiệm sáng tạo của loài người phụ thuộc vào dạy học, giáo dục. Do vậy, nền văn hoá được bảo tồn, được phát triển không ngừng.

- Hệ thống kinh nghiệm về *thái độ* đối với thế giới, con người, nhờ vào việc lĩnh hội hệ thống này, người học có ý thức, thái độ, tình cảm và hành vi đúng đắn với đất nước, xã hội, tự nhiên, con người. Hiện nay, vấn đề giáo dục động cơ, trong đó việc hình thành và phát triển thái độ tốt cho người học trong dạy học được coi trọng. Các xu hướng mới về hệ thống này được coi trọng là: Giáo dục thái độ của con người với con người (chủ nghĩa nhân văn - quốc tế, giáo dục lòng khoan dung; giáo dục đạo đức, lối sống...). Giáo dục thái độ con người với tự nhiên với thiên nhiên. Trước đây, người ta tập trung dạy cho con người biết cách khai thác tự nhiên, chế biến, tận dụng thiên nhiên và đã có sự lạm dụng, dẫn đến các nguy cơ, các thảm hoạ. Ngày nay, thái độ của con người với tự nhiên cần thay đổi theo xu

thế: dạy con người sống hoà hợp với tự nhiên, dạy con người biết sáng tạo ra vật liệu, nguyên liệu chứ không chỉ biết khai thác. Đối với xã hội, giáo dục lao động phải được coi trọng, giáo dục pháp luật được đề cao và đặc biệt là xu thế toàn cầu hoá đòi hỏi phải giáo dục con người có thái độ đúng đắn trước những vấn đề toàn cầu.

Bốn yếu tố trên đây có chức năng riêng song có quan hệ hữu cơ gắn bó. Mức độ đưa vào nội dung dạy học tùy thuộc vào mục tiêu đào tạo, mục tiêu dạy học, căn cứ vào đặc trưng bậc đào tạo, phù hợp với đặc điểm lứa tuổi và điều kiện xã hội, đất nước. Từ góc độ lí luận dạy học, cần quan tâm đến quá trình chuyển hoá, "gia công sư phạm", tức là xem xét quy luật chuyển hoá của nó.

Quy luật *chuyển hoá* của nội dung khoa học thành nội dung dạy học. Theo GS Nguyễn Ngọc Quang, sự chuyển hoá này có quy luật riêng.

Những nguyên tắc sau đây đảm bảo cho chúng ta trong quá trình "gia công sư phạm" được thành công. Theo chúng tôi, quá trình "*chuyển hoá*" này thực chất là đang thực hiện một cuộc cách mạng trong giáo dục, có người còn nhấn mạnh như là sự "*thay máu*" trong đổi mới phương pháp giáo dục. Điều này đặc biệt quan trọng trong công tác đào tạo giáo viên –những người chủ chốt trong việc xây dựng chương trình giáo dục các cấp học, trước hết là giáo dục đại học và sau đại học. *Năng lực chuyển hoá sư phạm* cần được coi là năng lực then chốt của người giáo viên và đây là chỉ số cơ bản để đào tạo giáo viên trong giai đoạn mới.

- *Đảm bảo tính mới, thời sự của khoa học.* Trong thực tế, việc lựa chọn sắp xếp gia công sư phạm nội dung khoa học thành nội dung dạy học sẽ làm mất thời gian, giảm đi tính cập nhật của kiến thức. Nội dung của nền văn hoá được phản ánh và nội dung dạy học phải ổn định (tương đối) song phải mới. Tuy nhiên, có nhiều chương trình dạy học chưa dạy xong khi sinh viên ra trường đã bị lạc hậu, nhiều ngành kĩ thuật mới xuất hiện song nội dung dạy học chưa chuẩn bị kịp cho người học (ví dụ như: thị trường chứng khoán, kinh tế trang trại...). Các phương tiện thực

hành và thí nghiệm trong các trường đại học và dạy học nghề thường lạc hậu hơn so với các doanh nghiệp, nhà máy. Do đó, nếu xuất phát cùng thời điểm hiện tại, thì trường học cũng không thể có đầu tư thiết bị và phương tiện nhanh hơn, hiện đại hơn các doanh nghiệp sản xuất vốn phải tạo cạnh tranh bằng đổi mới công nghệ.

- *Nội dung được đưa vào dạy học phải đáp ứng được mục tiêu đào tạo và mục đích dạy học.* Đây là yêu cầu nhằm giảm thiểu sự không tương ứng giữa các phạm trù: mục đích - nội dung - phương pháp bởi thiếu cơ sở khoa học về giáo dục, về chương trình. Có hiện tượng cắt xén, thêm bớt tùy tiện nội dung chương trình dạy học được giải thích bằng các luận điểm "cải tiến" thiếu sức thuyết phục. Đặc biệt, các yếu tố mới của mục tiêu đào tạo như: đào tạo con người năng động, thông minh, sáng tạo, tự tin, coi trọng năng lực phát hiện và giải quyết vấn đề, tư duy sáng tạo thái độ học tập đúng đắn... là những yêu cầu cần phải được phản ánh đậm nét vào nội dung dạy học. Hiện nay, việc cải tiến đổi mới cách dạy học chưa đạt được kết quả như mong muốn một trong các nguyên nhân là do sự thiếu đồng bộ của việc giải quyết các vấn đề trên.

- *Nội dung dạy học phải phù hợp với hoàn cảnh và điều kiện của đất nước.* Việc dạy cái gì phải tính đến điều kiện khả thi, các điều kiện đảm bảo. Việc kiến tạo nội dung dạy học ở giai đoạn nhất định phải cân nhắc đến điều kiện lịch sử cụ thể, không thể duy ý trí, nóng vội và đặc biệt là sự tiếp nhận vội vàng của nước ngoài. Thực tiễn dạy học đã chứng minh về tính chất xa rời thực tiễn của một số nội dung chương trình dạy học đã làm cho sản phẩm đào tạo lệch hướng. Chẳng hạn, sinh viên ở các trường đại học và dạy nghề chỉ được học những lý thuyết vĩ mô về kinh tế - xã hội, trong khi lại thiếu cơ bản những kiến thức để phục vụ cho công tác ở địa phương của họ. Trình độ đại học chưa đạt đến tầm chuyên gia (lý thuyết và thực hành đều chưa giỏi), trình độ kỹ thuật viên - dạy nghề chưa phải là thực giỏi vì chủ yếu là học kiến thức về nghề, ít thực hành và tính

thực tiễn trong đào tạo chưa được quan tâm nhiều. Nguồn tri thức địa phương (tri thức bản địa) chưa được kiến tạo để đưa vào chương trình giáo dục phổ thông, các kinh nghiệm sản xuất và lao động nghề nghiệp chưa được đưa vào trường đào tạo nghề một cách có hiệu quả.

Nhìn chung, ở một số nước, nội dung giảng dạy được quy định trong khung chương trình theo một trình tự sau đây:

i) Khung chương trình:

- Cung cấp cơ sở lí luận của việc thực hiện chương trình.
- Thảo luận tiến trình của nội dung dạy từ lớp này sang lớp kia; chỉ ra các hành động của người học thông qua tư liệu ngày càng phức tạp.
- Lưu ý việc cải biên các chương trình cho các đối tượng khác nhau.

ii) Hướng dẫn chương trình:

- Cung cấp các đích nội dung phù hợp với khung của cơ sở sử dụng nhân lực.
- Liệt kê các hoạt động và chiến lược giảng dạy phù hợp
- Đưa ra đề cương để lập kế hoạch cho đơn vị các bài học, liệt kê và sắp xếp theo trình tự chủ đề.
- Thể hiện cách thức đạt được các đích phù hợp với địa phương trong những khu vực nội dung.

iii) Kế hoạch bài học và kế hoạch các đơn vị bài học của giáo viên:

- Mô tả mục tiêu hướng dẫn chương trình được thực hiện hàng ngày như thế nào.
- Chỉ ra các chủ đề phải học, các tư liệu và hoạt động phải sử dụng.
- Xác định quy trình đánh giá.
- Lưu ý đến những cải biên cho phù hợp với đối tượng.

iv) Sách về lớp học của giáo viên:

- Ghi lại các mục tiêu đạt được
- Xác định các nhu cầu để dạy lại và chữa lỗi
- Cung cấp những chỉ số về tiến bộ

- Hướng dẫn sự khuyến khích/sử dụng các quyết định

(Nguồn: Allan C. Ornstein, Loyola University of Chicago St. Johns University, and Thomas J. Lasley, II, Universty of Dayton - *Các chiến lược để dạy học có hiệu quả*, Tài liệu dịch, Tr.112).

Theo quan điểm của chúng tôi, trong nội dung giáo dục đại học còn cần nhấn mạnh các hệ thống tri thức sau đây: a/ Hệ thống tri thức khoa học *nền tảng rộng* ở một lĩnh vực nghề nghiệp nhất định có liên quan đến cuộc sống và có khả năng phát triển; b/ Hệ thống tri thức có được thông qua *kết quả nghiên cứu khoa học* do hội đồng trường thẩm định; c/ Hệ thống tri thức liên quan đến *hoạt động* trong tương lai của người tốt nghiệp.

Như vậy, nội dung dạy học ở đại học liên quan mật thiết đến kết quả nghiên cứu khoa học của chính cơ sở đào tạo. Thực tiễn là mảnh đất tốt để các cơ sở giáo dục đại học nghiên cứu, đối chiếu so sánh với kinh nghiệm nước ngoài vận dụng vào nước ta. Đẩy mạnh hoạt động nghiên cứu khoa học chính là góp phần đổi mới nội dung dạy học ở đại học. Khoa học giáo dục phải được sử dụng để xem xét toàn diện đến các vấn đề khoa học khác với mục đích là xác định các nội dung dạy học thích hợp từ các khoa học tương ứng.

Ngày nay, do sự thúc đẩy của các doanh nghiệp và người sử dụng nhân lực, trường đại học phải thường xuyên đổi mới nội dung dạy học theo hướng gắn bó với thực tiễn. Tuy nhiên, yêu cầu của thực tiễn có khi lại cần những nội dung kiến thức dùng trong khoảng thời gian ngắn, điều này lại mâu thuẫn với tính chất nền tảng, lâu dài của học vấn đại học. Do vậy, với cách tiếp cận *phát triển chương trình giáo dục đại học* đã dựa trên những luận cứ khoa học xác đáng, tránh được những sai lầm khi chọn lựa nội dung giáo dục. Mặt khác, sứ mạng của trường đại học còn phải định hướng nhu cầu, giáo dục nhu cầu cho xã hội chứ không đơn thuần đáp ứng bất cứ những đòi hỏi nào của “thượng đế”.

Theo chúng tôi, với cách tiếp cận phát triển, nội dung giáo dục đại học hiện đại gồm 3 thành phần cơ bản:

- i) Tri thức cơ bản được xác định trong giáo trình cốt lõi và có tính ổn định tương đối;
- ii) Tri thức mới của các công trình nghiên cứu được công bố dưới dạng sách, báo, tạp chí, từ mạng Internet...do giảng viên hệ thống hoá, sưu tầm, dịch thuật đưa vào giảng dạy;
- iii) Tri thức được phát triển trong quá trình giảng viên, sinh viên nghiên cứu các đề tài khoa học, từ những đề xuất mới – là những kết quả nghiên cứu khoa học, có thể đề xuất dưới dạng môn học mới.

Tuy nhiên, các nội dung ii) và iii) phải được *xử lý sư phạm* trước khi đưa vào dạy học. Hình thức xử lý sư phạm có thể là: cá nhân xử lý, tham khảo ý kiến cộng sự hoặc đưa ra dưới dạng thử nghiệm (qua nội dung thảo luận, xêmina hoặc báo cáo chuyên đề cho sinh viên); thông qua các hình thức sinh hoạt chuyên môn ở tổ bộ môn, thảo luận nhóm giảng viên hoặc báo cáo hàng tuần, tháng nhằm thống nhất các nội dung đưa vào giảng dạy.

Với cách tiếp cận này, đảm bảo cho những vấn đề mới, hiện đại, cấp thiết, thực tiễn của khoa học tương ứng được đưa vào nội dung chương trình giáo dục kịp thời, đáp ứng nhu cầu và lợi ích của người học. Điều quan trọng ở đây là: từ cách tiếp cận này, giảng viên đại học có động lực để làm việc sáng tạo, tích cực. Xu hướng đa dạng hoá hình thức tổ chức dạy học đòi hỏi phải tăng cường các hình thức dạy học tích cực như: thảo luận, xêmina, tự học...

Như vậy, cần xác định rõ hơn các quan hệ giữa chương trình với nội dung; nội dung với tài liệu, giáo trình...Đặc biệt, các quan hệ cấu trúc bên trong cần được xác định rõ để hiểu đúng và tiếp cận đúng vấn đề đối tượng nghiên cứu là nội dung và chương trình. Những vấn đề đã nêu ở trên đã góp phần khẳng định rằng: phát triển chương trình là yêu cầu khách quan bởi chính bản thân nội dung tri thức học

vấn –văn hóa trong chương trình đòi hỏi; đồng thời, góp phần làm giảm tải sự gia tăng thêm bớt nội dung vào chương trình thiếu nhất quán và “tuyệt vọng” như hiện nay. Ví dụ, chương trình giáo dục phổ thông đang rất khó đưa vào nội dung giáo dục pháp luật, đạo đức, kỹ năng sống, sức khỏe sinh sản vị thành niên...hoặc, chương trình đào tạo giáo viên đang cần đưa vào các nội dung giáo dục tiết kiệm năng lượng, giáo dục môi trường, giáo dục vệ sinh an toàn lao động...Như vậy, với cách tiếp cận phát triển chương trình, sẽ là phương án tối ưu để đạt được mục tiêu giáo dục toàn diện ở phổ thông và đào tạo năng lực sư phạm cho các giáo viên tương lai ở các trường sư phạm.

Trong khi phân tích quan hệ giữa nội dung và chương trình cũng giúp chúng ta hiểu rằng: năng lực tiếp cận tri thức khoa học (gồm cả *cái* và *cách*) để chuyển hoá sư phạm vào dạy học là một trong những yêu cầu quan trọng của năng lực người giáo viên. Những vấn đề này cần được dạy một cách có hệ thống cho sinh viên sư phạm hơn là luyện tập những kỹ năng cơ bản trong dạy học.

Nguyên tắc xây dựng nội dung dạy học

Khác với giáo dục phổ thông, chương trình, nội dung giáo dục đại học được xây dựng trong quá trình tiếp cận thị trường nhân lực và do đó nó có tính cởi mở hơn. Tuy nhiên, quá trình xây dựng nội dung giáo dục đại học cần tuân theo các nguyên tắc sau đây:

- a) Phù hợp với mục tiêu đào tạo của trường đại học nói chung, của ngành học nói riêng được xác định trong các văn bản như: *Luật giáo dục, Luật giáo dục đại học; Điều lệ trường đại học và các Quy chế của Bộ GD &ĐT.*
- b) Đảm bảo tính toàn diện cân đối, coi trọng giáo dục chính trị, tư tưởng, đạo đức nghề nghiệp lên hàng đầu.
- c) Đảm bảo trang bị cho sinh viên có học vấn nền tảng rộng về nghề nghiệp, có tính hiện đại, phát triển và sáng tạo.
- d) Đảm bảo học đi đôi với hành theo nguyên lý giáo dục.

e) Đảm bảo chuẩn chung thống nhất cả nước, có tính đến đặc điểm nghề nghiệp, phù hợp với điều kiện giảng dạy và học tập của các loại hình trường đại học Việt Nam.

Tuy nhiên, thực tiễn cũng đang đặt ra những vấn đề sau đây:

i) Tính pháp quy của nội dung dạy học có mâu thuẫn gì với tính tự chủ (autonomy) của các trường đại học. Nghiên cứu các vấn đề từ thực tiễn đời sống xã hội để đưa vào dạy học là một việc cần thiết nhưng trong quá trình thực hiện gặp rất nhiều khó khăn. Mức độ cần thiết của việc nghiên cứu nhu cầu để lựa chọn các nội dung dạy học chi phối trực tiếp nội dung chương trình giáo dục đại học – yếu tố quyết định trực tiếp đến chất lượng giáo dục lại mâu thuẫn với tính chuẩn mực chung của nội dung, chương trình giáo dục đại học.

ii) Nội dung giảng dạy trong các trường đại học hiện nay được biên soạn dựa vào luận điểm: sinh viên có cùng độ tuổi, cùng trình độ nhận thức, do vậy nội dung giảng dạy trong chương trình các trường về cơ bản gần giống nhau (đặc biệt đối với các trường cùng khối ngành đào tạo). Cách tổ chức giảng dạy, quản lý theo mô hình trên rất tiết kiệm nhân lực, tiền bạc và có lợi cho các nhà quản lý, nhưng xuất hiện vấn đề: có tình trạng những sinh viên giỏi muốn học vượt hoặc được học theo hình thức khác...không được đáp ứng nhu cầu.

iii) Nội dung giảng dạy được “du nhập” từ các trường cùng khối ngành (đã có quá trình đào tạo trước đây) mâu thuẫn với năng lực đáp ứng của đội ngũ giảng viên hiện có của các trường mới thành lập hoặc được “nâng cấp” từ trường cao đẳng. Do vậy, vấn đề đổi mới phương pháp giảng dạy rất khó khăn.

iv) Kết quả nghiên cứu khoa học về chương trình, về nội dung giáo dục (thể hiện ở các đề tài khoa học giáo dục) chưa được ứng dụng có hiệu quả. Phần lớn các chương trình dạy học xuất phát từ các trường đã có kinh nghiệm trước đó.

Như vậy, nghiên cứu cơ sở lý luận về phát triển chương trình và đối chiếu với thực tiễn công tác đào tạo giáo viên, có thể nhận xét như sau:

i) Năng lực giáo viên là khái niệm cơ bản cần có sự tiếp cận hiện đại, trong đó nhấn mạnh năng lực nghề nghiệp (đã được trải nghiệm); nhấn mạnh năng lực nhà giáo dục quan trọng hơn là năng lực chuyên gia truyền đạt kiến thức. Điều này liên quan mật thiết đến mục tiêu thiết kế chương trình giáo dục sư phạm.

ii) Khái kiến thức giáo dục trong chương trình giáo dục sư phạm sẽ không chỉ được thiết kế như một mô-đun độc lập mà điều quan trọng hơn là nó phải được bao trùm, chỉ đạo toàn bộ nội dung -chương trình đào tạo giáo viên, nó chi phối các hoạt động nhà trường. Điều này cũng đồng thời khẳng định vị trí vai trò các môn học ở nhà trường phổ thông phải kiến tạo theo hướng các lĩnh vực môn học rộng, hữu ích và nhằm mục tiêu trang bị học vấn phổ thông cơ bản và đa dạng hơn. Chức năng giáo dục của các lĩnh vực môn học được khẳng định rõ nét và giúp người học hình thành nhân cách hơn là mục tiêu trang bị tri thức khoa học thuần túy.

iii) Khái niệm phát triển chương trình cần được thấu hiểu từ khâu xây dựng thiết kế với sự tham gia của nhiều thành phần ngoài ngành giáo dục cho đến khâu triển khai với sự sáng tạo, độc lập và chịu trách nhiệm của người dạy. Đặc biệt là sự tham gia phát triển bài giảng của người dạy dựa trên khung mục tiêu, khung chương trình được xác lập trên nền tảng học vấn khoa học tương ứng, dựa vào năng lực sẵn có của người học và với mục tiêu khuyến khích người học là cơ bản.

iv) Quy trình xây dựng và phát triển chương trình giáo dục cần được trang bị cho mọi giáo viên để họ được thực sự tham gia, cùng với chức năng huy động các thành phần xã hội khác và huy động người học, gia đình người học cùng kiến tạo những giá trị cho giáo dục con người. Chức năng phát triển chương trình của giảng viên sư phạm và giáo viên phổ thông có khác nhau, cần có sự hợp tác, sự chỉ đạo và tập huấn cẩn thận.

Chương 3

THỰC TRẠNG CHẤT LƯỢNG CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN

3.1. NHẬN ĐỊNH CHUNG VỀ CHƯƠNG TRÌNH

Trên cơ sở đánh giá việc thực hiện chương trình hiện hành, tìm kiếm giải pháp đổi mới chương trình đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu của những thay đổi cơ bản của chương trình, sách giáo khoa giai đoạn sau 2015, chúng tôi khảo sát giảng viên và cán bộ quản lý trường đại học sư phạm với số lượng: 150 người. Nội dung: khảo sát nhận thức chung về hiện trạng chương trình, các khó khăn và thuận lợi, các phương án đề xuất cũng như các nguyên tắc xây dựng và phát triển chương trình giáo dục.

Kết quả khảo sát về tầm quan trọng của khối kiến thức khoa học giáo dục được đánh giá cao, tỉ lệ đánh giá rất quan trọng chiếm 86,6%; quan trọng chiếm 13,4%; không quan trọng 0% ý kiến được hỏi. Việc phân bổ thời lượng cho khối kiến thức khoa học giáo dục trong chương trình được đánh giá là tỉ lệ hợp lý 38,6%; chưa hợp lý 32,0%; cần tăng thêm 68%; cần giảm 8,0%. Đánh giá chung về khối kiến thức khoa học giáo dục có 8,0% cho rằng quá nặng; 71,3% phù hợp; 96,6% cần cải tiến nội dung; Về độ mới, tính khoa học hiện đại của khối kiến thức giáo dục trong chương trình: 50,6% cho rằng lạc hậu; 73,3% đánh giá đã tiếp cận mới nhưng chưa hệ thống; 20% không có ý kiến.

Tính hợp lý của các nội dung khoa học giáo dục trước yêu cầu đổi mới (được đánh giá trên 80% ý kiến được hỏi). Kết quả khảo sát các môn học và các hoạt động sau đây: Tâm lý học, Giáo dục học, Phương pháp dạy học bộ môn, hoạt động kiến tập, thực tập sư phạm đã đánh giá gồm 2 vấn đề tính khoa học và tính thực tiễn về cơ bản được đảm bảo nhưng khả năng đáp ứng yêu cầu của nghề nghiệp còn thấp, có nhu cầu cải tiến, đổi mới.

Điểm mạnh của chương trình đào tạo giáo viên (được xếp theo thứ bậc quan trọng: tính khoa học; tính thực tiễn, khả năng ứng dụng của người tốt nghiệp; trang bị các kiến thức liên quan đến hoạt động của người giáo viên tương lai.

Điểm hạn chế của khối kiến thức giáo dục trong chương trình đào tạo giáo viên hiện nay: quá nhiều so với khối kiến thức khác trong chương trình đào tạo giáo viên; nội dung lạc hậu; ít thông tin khoa học giáo dục nước ngoài được cập nhật.

Nguyên nhân của các hạn chế: Sự phối hợp giữa kiến thức khoa học cơ bản với kiến thức khoa học giáo dục còn chưa chặt chẽ: 52% ý kiến đồng ý; 10% phân vân; 14,8% không đồng ý. Quan niệm của giảng viên đại học về 2 khối kiến thức này còn lệch lạc: 52% đồng ý; 36,6% phân vân; 4% không đồng ý. Các trường vận dụng chương trình khung do Bộ quy định một cách máy móc, ít sáng tạo, chiếm 52% ý kiến được hỏi; Các trường sư phạm không có sự liên hệ với nhau về chương trình, chiếm 52% ý kiến được hỏi; Giảng viên trường đại học chậm đổi mới, chiếm 30% ý kiến được hỏi; Ít có nghiên cứu phản hồi từ người học sau tốt nghiệp về chương trình, chiếm 39,3%; Ít có đánh giá hiệu quả từ phía người sử dụng (Sở giáo dục, trường phổ thông), chiếm 59,8%;

Giải pháp khắc phục hạn chế: *Điều chỉnh về thời lượng*: cần giảm kiến thức cơ bản, tăng khối kiến thức khoa học giáo dục. Trong khối kiến thức giáo dục, cần: i) Giảm thời lượng lí thuyết, bổ sung kiến thức mới từ khối giáo dục Âu- Mỹ; ii) Tăng các hoạt động giáo dục (trên lớp, ngoài lớp) cho sinh viên; iii) Tạo môi liên thông chặt chẽ giữa kiến thức giáo dục (tâm lí, lí luận giáo dục...) với kiến thức lí luận mô học; iv) Đánh giá sinh viên thông qua các hoạt động dạy học, hoạt động giáo dục cụ thể. *Thay đổi một số môn lạc hậu, lựa chọn môn mới có nội dung mới*. Trong việc lựa chọn nội dung mới, cần sử dụng kết quả nghiên cứu mới từ các đề tài, dự án ở các Viện nghiên cứu, Trường/Khoa sư phạm. Bổ sung thông tin khoa học giáo dục nước ngoài. *Bổ sung các thành phần tham gia xây dựng và tham gia*

thực hiện chương trình gồm: Chuyên gia giáo dục (tâm lý học, giáo dục học, phương pháp dạy học bộ môn); Nhà quản lý (tại các khoa/trường sư phạm, viện nghiên cứu); Giảng viên dạy các môn khác đang công tác tại trường/khoa sư phạm; Giáo viên phổ thông giỏi, có kinh nghiệm (luyện học sinh giỏi, luyện thi có uy tín); Các thành phần khác (quản lý xã hội, quản lý tại địa phương...).

Các nguyên tắc, phương án xây dựng, hoàn thiện chương trình đào tạo giáo viên (khối kiến thức khoa học giáo dục) trong giai đoạn mới: Đảm bảo định hướng mục tiêu đào tạo giáo viên có năng lực đáp ứng yêu cầu của chương trình sách giáo khoa mới giai đoạn sau 2015; Đảm bảo tỉ trọng thực hành giáo dục (tâm lý, giáo dục, phương pháp bộ môn) tăng lên đáng kể; Chương trình đào tạo tiếp cận với khu vực và thế giới; Có tính khả thi cao, có khả năng phát triển giáo viên trong điều kiện mới; Có tính kế thừa, phù hợp với điều kiện của nước ta; Có hiệu suất cao, hiệu quả kinh tế-xã hội rõ rệt trong đào tạo.

Các phương án hoàn thiện chương trình đào tạo giáo viên: Cải tạo chương trình hiện hành là yêu cầu cấp bách cần ưu tiên; Lược bớt nội dung lạc hậu, gia tăng thông tin mới lý thuyết mới; Đề xuất nội dung mới từ kết quả nghiên cứu giáo dục hiện đại; Xây dựng khung chương trình theo hướng đào tạo theo tín chỉ; Về quản lý chương trình tương ứng với sự xuất hiện chương trình; Về nghiên cứu kinh nghiệm nước ngoài và ứng dụng ở cấp độ bài giảng;

Những vấn đề trên đây là kết quả nghiên cứu định tính (gồm ý kiến các chuyên gia được tổng hợp từ các hội thảo, hội nghị khoa học, qua trao đổi kinh nghiệm...có tác dụng định hướng, có ý nghĩa dữ liệu thực tiễn để đề xuất các giải pháp phát triển chương trình đào tạo giáo viên.

3.2. ĐÁNH GIÁ CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN

Căn cứ các tiêu chuẩn của kiểm định chất lượng giáo dục, xem xét chương trình đào tạo tại các cơ sở đào tạo giáo viên theo các yếu tố sau đây:

Tiêu chuẩn 1: Mục tiêu của chương trình

Đánh giá theo các tiêu chuẩn: *phù hợp, chưa phù hợp, không rõ*. Gồm các nội dung: *phù hợp với sứ mạng; gắn với nhu cầu người học; gắn với nhu cầu nhân lực; theo đúng mục tiêu giáo dục đại học*. Về 4 tiêu chí của tiêu chuẩn 1: *mục tiêu về kiến thức; về kỹ năng; về thái độ; về khả năng làm việc*; mức độ đạt được 66,6%; chưa đạt được 17,3%; không rõ 16%. Trong đó mục tiêu về *khả năng làm việc* chưa đạt được chiếm hơn 40%.

Tiêu chuẩn 2: Nội dung của chương trình

Đánh giá theo 8 tiêu chí của tiêu chuẩn 2: *đảm bảo tính khoa học, hệ thống; đảm bảo tính cập nhật; đảm bảo tính khả thi; đảm bảo tính kế thừa; đảm bảo tính tích hợp; đảm bảo tính liên thông; đảm bảo tính mềm dẻo và cởi mở; đảm bảo tính thực tiễn*. Đánh giá theo các tiêu chuẩn trung bình *đạt được 26%; chưa đạt được 39,3%; không rõ 12%*.

Tiêu chuẩn 3: Thời lượng của chương trình

Đảm bảo tính cân đối và hợp lý 30,6%; đảm bảo hiệu quả 29,3%.

Tiêu chuẩn 4: Các điều kiện thực hiện chương trình

Giảng viên, cán bộ quản lý, kỹ thuật viên và nhân viên thực hiện chương trình đạt 82,6%; chưa đạt 17,3%. Cơ sở vật chất và trang thiết bị phục vụ chương trình đạt 52%; chưa đạt 48%.

Ý kiến chung về chương trình đào tạo giáo viên:

+ *Viết lại theo hướng mới, đáp ứng yêu cầu năng lực giáo viên dạy chương trình, sách giáo khoa mới sau 2015. Tỷ lệ đồng ý: 84%; phân vân: 14,6%; không đồng ý: 1,3%;*

+ *Giảm lý thuyết, tăng thực hành, tăng cường các hoạt động giáo dục (khởi kiến thức khoa học giáo dục... Tỷ lệ đồng ý: 93,3%; phân vân: 5,3%; không đồng ý: 1,2%;*

+ Có sự tham gia có hiệu quả của các thành phần khác (nhà quản lí, giáo viên phổ thông, cán bộ nghiên cứu...) vào các khâu: biên soạn chương trình; tổ chức giảng dạy và đánh giá). *Tỉ lệ đồng ý: 68%; phân vân: 21,3%; không đồng ý: 10,7%;*

Hạn chế chung của chương trình đào tạo (Số liệu phân tích dựa trên kết quả nghiên cứu của Viện Khoa học giáo dục Việt Nam): Tỉ lệ giữa khối kiến thức giáo dục đại cương và giáo dục chuyên nghiệp: Có phù hợp: 72,2%; không phù hợp: 27,8%. Chương trình đào tạo nên dành khối lượng ưu tiên cho khối kiến thức nào: Đại cương 9,4%; Ngành: 9,4%; Chuyên ngành: 49,1%. Chương trình đào tạo có đáp ứng được yêu cầu đổi mới GDPT: Có 60,9%; Không 39,1%. Đề xuất: Đổi mới PPGD: 50%; Nâng cao kiến thức nội dung chương trình đào tạo cho SV: 40%; Đầu tư CSVC phục vụ dạy học: 10%.

Đánh giá tổng quát năng lực giáo viên hiện tại (không dựa vào bằng cấp): Đạt yêu cầu: 75,3%; Chưa đạt yêu cầu: 16,6%; Khó đánh giá: 8,0%;

Hiệu quả đào tạo giáo viên do các yếu tố sau đây chi phối: 30% do chất lượng đầu vào tốt; 74,6% do chương trình đào tạo được đổi mới thường xuyên; 22,6% do quá trình quản lí theo mô hình vào ra; 30% do yêu cầu của xã hội về chuẩn nghề nghiệp; 30% do các yếu tố khác:

Nguyên nhân dẫn đến hiệu quả đào tạo giáo viên thấp:

+ *Về quản lí:* 90% cho rằng tập trung quá nhiều vào quản lí hành chính, ít quan tâm đến quản lí chất lượng; 74,6% cho rằng đội ngũ cán bộ quản lí thiếu chuyên nghiệp. 59,3% cho rằng đầu tư về nhân lực và tài chính cho phát triển chương trình hạn chế. 51,3% cho rằng chuẩn đầu ra chưa là tiêu chí quyết định sinh viên ra trường.

+ *Về chuyên môn:* 89,3% cho rằng chương trình đào tạo giáo viên còn lạc hậu, chậm đổi mới; 81,3% cho rằng đội ngũ giảng viên trường ĐHSP/khoa Sư phạm còn hạn chế về năng lực chuyên môn; 81,3% cho rằng cách đánh giá sinh viên ra trường còn hạn chế; 70% cho rằng điều kiện phục vụ quá trình đào tạo còn hạn chế.

+ *Về sử dụng giáo viên*: 44,6% cho rằng chính sách sử dụng chưa hợp lí; 52% cho rằng nội dung và phương pháp bồi dưỡng sinh viên chưa hợp lí.

+ *Những giải pháp thay đổi góp phần nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên*: Bồi dưỡng nâng cao trình độ giảng viên ĐHSP. Có 94,6% đồng ý; Đổi mới chương trình đào tạo giáo viên phổ thông. Có 90,6% đồng ý; Đổi mới cách đánh giá giáo viên. Có 52% đồng ý; Tạo môi trường và điều kiện đào tạo. Có 44,6% đồng ý; Đổi mới chính sách sử dụng giáo viên phổ thông. Có 37,3% đồng ý

+ *Những khó khăn đối với nhiệm vụ phát triển và xây dựng chương trình đào tạo giáo viên*. Tập trung vào 5 vấn đề: Hình thức, cách làm, quản lí, nhân sự, tài chính Nhân sự làm chương trình theo cách làm cũ: trường chỉ đạo khoa, tổ thực hiện; hoặc có kết hợp giữa các trường sư phạm và tham khảo kinh nghiệm nước ngoài; cơ chế chung là đề xuất – phê duyệt (chủ yếu là thông qua theo thủ tục hành chính).

Cách làm mới: coi trọng công tác tổ chức thành lập nhóm/tổ (hoặc chuyên trách), cơ quan nghiên cứu, phát triển chương trình. Triển khai coi trọng 3 khâu: nghiên cứu nhu cầu, thị trường sử dụng; nghiên cứu kinh nghiệm quốc tế; nghiên cứu thực tiễn chương trình đang triển khai.

3.3. KẾT QUẢ KHẢO SÁT NĂNG LỰC GIÁO VIÊN

Mục đích khảo sát nhằm: i) Đánh giá tương đối toàn diện năng lực giảng dạy của giáo viên về các mặt: nhận thức, kĩ năng, khả năng dạy học và giáo dục, sự phù hợp giữa nhận thức và năng lực đã có của đội ngũ giáo viên từ 2 phương diện tự đánh giá của giáo viên và cán bộ quản lí đánh giá giáo viên. ii) Xác định các yếu tố cơ bản tác động bên trong và bên ngoài đến quá trình hoạt động nghề nghiệp của đội ngũ giáo viên tại các địa phương. iii) Tổng hợp các ý kiến đề xuất từ thực tiễn giảng dạy và quản lí của đối tượng khảo sát.

Đây cũng chính là phương pháp gián tiếp đánh giá, khảo sát chất lượng chương trình đào tạo giáo viên của các cơ sở đào tạo.

Đối tượng khảo sát gồm 2 đối tượng: 170 giáo viên và 22 cán bộ quản lí. Giáo viên dạy 12 môn ở trường phổ thông (*Ngữ văn, Lịch sử, Địa lí, Toán, Lí, Hóa, Sinh -KTNN, Giáo dục công dân, Giáo dục công nghệ, Ngoại ngữ, Giáo dục hướng nghiệp, Giáo dục ngoài giờ lên lớp*). Cán bộ quản lí gồm: Hiệu trưởng và các Phó Hiệu trưởng trường phổ thông, cán bộ quản lí Phòng Giáo dục tại các tỉnh khảo sát.

Nội dung khảo sát: Các vấn đề liên quan đến năng lực giảng dạy của giáo viên phổ thông. Các phạm trù liên quan đến chuẩn nghề nghiệp, chuẩn đào tạo.

Phương pháp khảo sát: Phương pháp điều tra bằng ankét; bảng hỏi, phỏng vấn, thảo luận trao đổi ghi biên bản; hội thảo nhóm tại cơ sở; tổng hợp tài liệu tại các cơ sở giáo dục.

1. Nhận định của GV về sự cần thiết phải tăng cường bồi dưỡng chuyên môn

Stt	Nội dung khảo sát	Tỷ lệ %		
		Đồng ý	Phân vân	Không đồng ý
1	Do nhu cầu đổi mới của chuyên môn đặt ra	98.9	1.1	0.0
2	Do đặc thù điều kiện của địa phương yêu cầu	60.7	21.3	18.0
3	Do chương trình đào tạo tại các trường trước đây chưa cập nhật	60.7	18.0	21.3
4	Do bản thân GV ít có dịp tiếp cận thông tin mới	67.4	20.2	12.4
5	Do có sự thúc ép từ phía HS và phụ huynh về chất lượng dạy học	28.1	52.8	19.1
6	Do yêu cầu khách quan phải đòi hỏi đáp ứng chuẩn	80.9	11.2	7.9

Bảng số liệu đã cho thấy sự đồng ý của giáo viên về các nguyên nhân phải tăng cường bồi dưỡng chuyên môn như sau:

- Do nhu cầu mới của chuyên môn đặt ra đạt mức cao nhất (98.9%); sự thúc đẩy trước yêu cầu của chuẩn nghề nghiệp đã ban hành (80,9%).
- Do có sự thúc đẩy từ phía học sinh và phụ huynh về chất lượng dạy học đạt mức thấp nhất (28.1%)

- Sự phân vân của giáo viên về các nguyên nhân chiếm tỷ lệ cao nhất là do có sự thúc đẩy từ phía học sinh và phụ huynh về chất lượng dạy học (52.8%);
- Giáo viên không đồng ý về lý do chương trình đào tạo tại các trường trước đây chưa cập nhật đạt mức cao nhất (21.3%).

Từ số liệu trên có thể rút ra nhận xét:

- Nhìn chung *các yếu tố bên trong* của chủ thể là yếu tố quyết định đến nhu cầu bồi dưỡng; các yếu tố *bên ngoài* chưa phải là yếu tố cơ bản. Điều này rất quan trọng đối với việc xác định cơ sở khoa học của vấn đề nâng cao chất lượng dạy học của giáo viên hiện nay cần tập trung chủ yếu vào việc thúc đẩy, khuyến khích, tạo điều kiện cho giáo viên đổi mới phương pháp dạy học bằng các biện pháp tăng cường tự học, tự bồi dưỡng của giáo viên.
- Tuy nhiên, do bản thân các giáo viên có tính tự ý thức cao nên tự đánh giá về nhu cầu bên trong của mình, điều đó không có nghĩa là xem nhẹ sự thúc đẩy từ phía học sinh và phụ huynh học sinh. Yếu tố này (mặc dù là yếu tố bên ngoài) nhưng khá quan trọng vì xu hướng đào tạo theo nhu cầu xã hội và tôn trọng người học, xu hướng gia tăng yếu tố khách quan (người sử dụng, người liên đới, người quan tâm...) đến công việc của giáo viên là các yếu tố cần xem xét cẩn thận.
- Sự thúc đẩy từ phía học sinh và phụ huynh về chất lượng dạy học là yếu tố tác động giáo viên phải bồi dưỡng chuyên môn với tỉ lệ đồng ý thấp: 28.1% có thể chứng tỏ hoạt động đánh giá giáo viên từ phía học sinh chưa triển khai rộng rãi.

2. Lựa chọn của GV về hình thức bồi dưỡng chuyên môn (%)

Stt	Nội dung khảo sát	Đồng ý	Phân vân	Không đồng ý
1	Cử đi học tập tại trường đại học	40.4	34.8	24.7
2	Học bồi dưỡng hè theo chu kỳ	52.8	41.6	5.6
3	Học các chuyên đề ngắn hạn	52.8	40.4	6.7
4	Học tại nơi công tác do chuyên gia giáo dục bồi dưỡng	66.3	28.1	5.6

Kết quả khảo sát cho thấy: Giáo viên đồng ý lựa chọn hình thức học tại nơi công tác do chuyên gia giáo dục bồi dưỡng để nâng cao trình độ chuyên môn chiếm tỷ lệ cao nhất (66.3%); hình thức chiếm tỷ lệ thấp nhất là cử đi học tập tại trường đại học (40.4%); giáo viên phân vân lựa chọn hình thức học bồi dưỡng hè theo chu kỳ chiếm tỷ lệ cao nhất (41.6%); giáo viên không đồng ý hình thức cử đi học tập tại trường đại học chiếm tỷ lệ cao nhất (24.7%)

Nhận xét từ số liệu:

- i) Mặc dù hình thức bồi dưỡng tại các trường đại học (cơ sở đào tạo -bồi dưỡng giáo viên) có hiệu quả hơn bởi điều kiện cơ sở vật chất, người dạy, thời gian, môi trường...được đảm bảo nhưng có thể trên thực tế có sự cắt xén hoặc do điều kiện đi lại, ăn ở...đã khiến các giáo viên không hứng thú với hình thức này;
- ii) Hình thức học tại chỗ được các giáo viên chấp nhận hơn cả vì đã khắc phục được các hạn chế ở (i).

3. Nhận thức của GV về tầm quan trọng của các loại kiến thức bồi dưỡng

Stt	Nội dung khảo sát	Tỷ lệ %			Điểm TB
		Rất q.trọng	Quan trọng	Không q.trọng	
1	Kiến thức về môn học đang đảm nhận trong chương trình	82.0	18.0	0.0	2.8
2	Kiến thức về cách thức tổ chức dạy học (soạn giáo án, tổ chức lên lớp, đánh giá...)	69.7	29.2	1.1	2.7
3	Kiến thức về cách tổ chức các hoạt động giáo dục	37.1	59.6	3.4	2.3
4	Kiến thức về tiếp cận học sinh	39.3	58.4	2.2	2.4
5	Kiến thức về quản lý giáo dục	32.6	57.3	10.1	2.2
6	Kiến thức thuộc các lĩnh vực liên quan khác	12.4	79.8	7.9	2.0

- Khối kiến thức về môn học đang đảm nhận trong chương trình được giáo viên nhận định là *rất quan trọng* và xếp thứ nhất (82% - 2.8 điểm); tiếp đó là khối kiến thức về *cách thức* về cách thức tổ chức dạy học (soạn giáo án, tổ chức lên lớp, đánh giá...). Như vậy, có thể đánh giá tầm quan trọng của “cái” và “cách” trong hệ thống tri thức có ý nghĩa như nhau đối với các giáo viên hiện nay. Kết quả này hoàn toàn phù hợp với lí thuyết chuyển hoá nội dung khoa học thành nội dung dạy học và phương pháp khoa học chuyển hoá thành phương pháp dạy học. Định hướng này cũng là tiền đề quan trọng của vấn đề đổi mới phương pháp dạy học.

- Khối kiến thức thuộc các lĩnh vực liên quan khác được xếp thấp nhất với (12.4% giáo viên đánh giá *rất quan trọng*, 79.8% giáo viên đánh giá *quan trọng* và 7.9% giáo viên đánh giá *không quan trọng*).

- Độ chênh lệch giữa “*Kiến thức về môn học đang đảm nhận trong chương trình*” với các khối kiến thức khác như “*hoạt động giáo dục, tiếp cận học sinh, quản lí...*” ở mức độ “*Rất quan trọng*” khá lớn từ 2,1 đến 6,1 lần đã cho phép nhận xét: các giáo viên vẫn coi trọng yếu tố kiến thức hơn các yếu tố khác. Nhận thức này chi phối về nhu cầu bồi dưỡng năng lực chuyên môn có sự mất cân đối (thể hiện ở kết quả thống kê tiếp sau).

4. Đánh giá của GV về tầm quan trọng của các kỹ năng

Stt	Nội dung khảo sát	Tỷ lệ %			Điểm TB
		Rất q.trọng	Quan trọng	Không q.trọng	
1	Kỹ năng tiếp cận học sinh	48.3	47.2	4.5	2.4
2	Kỹ năng phân tích chương trình bậc học	41.6	52.8	5.6	2.4
3	Kỹ năng thiết kế kế hoạch dạy học và giáo dục	53.9	46.1	0.0	2.5
4	Kỹ năng triển khai tổ chức dạy học và giáo dục	61.8	38.2	0.0	2.6
5	Kỹ năng đánh giá kết quả học tập của	48.3	48.3	3.4	2.4

	học sinh				
6	Kỹ năng hoạt động xã hội	10.1	77.5	12.4	2.0
7	Kỹ năng tổ chức tự học, tự nghiên cứu cho học sinh	62.9	34.8	2.2	2.6
8	Kỹ năng ứng dụng CNTT	56.2	42.7	1.1	2.6
9	Kỹ năng sử dụng ngoại ngữ	29.2	53.9	16.9	2.1
10	Kỹ năng chuyên giao kinh nghiệm dạy học cho đồng nghiệp	21.3	71.9	6.7	2.1

Nhận xét:

- 10 kỹ năng theo khảo sát trên đây đều quan trọng và có tác dụng giúp giáo viên nâng cao chất lượng dạy học. Kết quả khảo sát đã cho thấy: mức độ chênh lệch điểm số (về tầm quan trọng) giữa kỹ năng 4,7,8 có điểm số cao nhất (điểm số 2,6) so với các kỹ năng 6,9,10 (điểm số 2,0) không có sự chênh nhau lớn. Điều này chứng tỏ về nhận thức các giáo viên đã xác định tương đối toàn diện về tầm quan trọng của các kỹ năng nghề nghiệp.

- Đánh giá của giáo viên về tầm quan trọng của các kỹ năng sau đây được đánh giá khá cao: *Kỹ năng tiếp cận học sinh; Kỹ năng phân tích chương trình bậc học; Kỹ năng thiết kế kế hoạch dạy học và giáo dục; Kỹ năng triển khai tổ chức dạy học và giáo dục; Kỹ năng tổ chức tự học, tự nghiên cứu cho học sinh; Kỹ năng ứng dụng CNTT.*

- Kết quả khảo sát đã cho thấy: các giáo viên đã đánh giá tầm quan trọng của các kỹ năng tương đối sát với thực tiễn hoạt động dạy học của mình. Tuy nhiên, một số kỹ năng mới: *sử dụng ngoại ngữ, tin học, chuyên giao kinh nghiệm cho đồng nghiệp...* được các giáo viên đánh giá không cao. Kết quả này cảnh báo cho xu hướng đào tạo, bồi dưỡng giáo viên nếu chỉ xuất phát từ nhu cầu thực tế đơn thuần, hiểu quan điểm “đào tạo theo nhu cầu xã hội” một cách máy móc sẽ chỉ đáp ứng nhu cầu trước mắt của giáo viên. Do đó, cần phải có sự chi phối định hướng bởi các chuyên gia, bởi các nhà quản lý, sự định hướng có tính chất “áp đặt” nhằm tạo

ra các năng lực mới, yếu tố mới đối với các giáo viên trong điều kiện hiện nay, ít nhất là các năng lực cần thiết trong điều kiện hội nhập như: *năng lực hoạt động xã hội, năng lực sử dụng ngoại ngữ, năng lực hợp tác chuyển giao kinh nghiệm cho đồng nghiệp.*

5. Các mức độ khó khăn của GV trong dạy học:

Stt	Nội dung khảo sát	Tỷ lệ %			Điểm TB
		Rất khó khăn	Khó khăn	Khó đánh giá	
1	Xác định mục tiêu bài giảng	0.0	34.8	65.2	1.3
2	Trình bày kiến thức trọng tâm, cốt lõi của bài giảng	4.5	34.8	60.7	1.4
3	Sử dụng các phương pháp dạy học mới	23.6	67.4	9.0	2.1
4	Sử dụng các phương tiện kỹ thuật dạy học hiện đại	34.8	55.1	10.1	2.2
5	Sử dụng các phương pháp đánh giá mới	10.1	47.2	42.7	1.7
6	Huy động vốn kinh nghiệm sẵn có từ học sinh	42.7	42.7	14.6	2.3

Nhận xét:

- Có 3 khó khăn lớn nhất của giáo viên gặp phải, đó là: *Huy động vốn kinh nghiệm sẵn có từ học sinh; Sử dụng các phương tiện kỹ thuật dạy học hiện đại; Sử dụng các phương pháp dạy học mới.* Kết quả này có sự tương ứng với thực tế còn tồn tại nhiều giờ dạy theo phương thức “đọc – chép”, “dạy chay”...có thể bắt đầu từ nguyên nhân bản thân giáo viên ý thức được tầm quan trọng và mong muốn thay đổi cách dạy nhưng gặp 2 trở ngại lớn đó là: huy động vốn kinh nghiệm sẵn có từ học sinh và sử dụng ICT. Như vậy, nguyên tắc dạy học đã bị vi phạm bởi chính người giáo viên không vượt qua được chướng ngại này. Về lí thuyết, có thể lí giải các nội dung học tập về đối tượng (gồm tiếp cận tâm lí, giao tiếp, chia sẻ, huy

động kinh nghiệm người học...) là những vấn đề có tính nguyên tắc sư phạm cơ bản đã được trang bị từ trường sư phạm và được bồi dưỡng từ các đợt tập huấn.

- Việc “*xác định mục tiêu bài giảng; trình bày kiến thức trọng tâm, cốt lõi của bài giảng; sử dụng các phương pháp đánh giá mới*” là 3 yếu tố được xác định là *ít khó khăn* nhất đối với giáo viên so với các yếu tố khác. Tuy nhiên, khi khảo sát tại các giáo án (để đánh giá kỹ năng xác định mục tiêu bài giảng) và dự giờ và phỏng vấn trao đổi (để đánh giá kỹ năng trình bày kiến thức trọng tâm) và (kỹ năng sử dụng phương pháp đánh giá mới) đã cho thấy kết quả gần như ngược lại:

i) Việc xác định “mục tiêu bài giảng” còn hình thức (đủ về nội dung nhưng mơ hồ về đích hướng đến, ví dụ: "*giúp học sinh nắm được; làm cho các em hiểu bài*"...).

Do vậy việc đánh giá kết quả của một giờ dạy rất khó lượng hoá.

ii) Phần lớn giáo viên hiểu “*trình bày kiến thức trọng tâm, cốt lõi*” là trung thành với khung nội dung trong chương trình, không có sự phát triển và mở rộng.

iii) Đồng nhất *sử dụng phương pháp đánh giá mới* là biết sử dụng phương pháp trắc nghiệm; phương án đánh giá theo quan điểm quá trình, đánh giá thông qua các hoạt động của học sinh chưa được các giáo viên coi trọng.

6. Nhu cầu bồi dưỡng chuyên môn của GV về 5 nhóm năng lực:

		Rất cần thiết	Chưa cần thiết	Không cần thiết	Điểm TB
Nhóm 1	<i>Năng lực tiếp cận đối tượng:</i>				
1.1	Kỹ năng tiếp cận học sinh	71.9	19.1	9.0	2.6
1.2	Kỹ năng giải quyết tình huống giáo dục, dạy học	80.9	16.9	2.2	2.8
1.3	Kỹ năng huy động các thành phần GD khác	61.8	33.7	4.5	2.6
1.4	Kỹ năng nhận xét, đánh giá HS	77.5	16.9	5.6	2.7
Nhóm 2	<i>Năng lực dạy học trên lớp:</i>				
2.1	Soạn giáo án theo mô hình lý thuyết mới	92.1	5.6	2.2	2.9
2.2	Tổ chức dạy học theo các mô hình tích cực	94.4	0.0	5.6	2.9
2.3	Xây dựng các hoạt động bổ trợ	78.7	18.0	3.4	2.8

	cho giáo án				
2.4	Sử dụng CNTT và các phương tiện dạy học khác	88.8	9.0	2.2	2.9
Nhóm 3	Kỹ năng tổ chức các hoạt động giáo dục:				
3.1	Kỹ năng lập kế hoạch hoạt động có tính khả thi	88.8	7.9	3.4	2.9
3.2	Kỹ năng huy động các thành phần khác tham gia	55.1	39.3	5.6	2.5
3.3	Kỹ năng đánh giá hiệu quả của hoạt động giáo dục	71.9	19.1	9.0	2.6
Nhóm 4	Kỹ năng đánh giá trong dạy học:				
4.1	Sử dụng Test trong đánh giá HS	69.7	23.6	6.7	2.6
4.2	Sử dụng các PP đánh giá khác	65.2	33.7	1.1	2.6
4.3	Sử dụng phần mềm	44.9	43.8	11.2	2.3
Nhóm 5	Kỹ năng lập báo cáo dạy học và kiến nghị:				
5.1	Viết báo cáo dạy học	52.8	40.4	6.7	2.5
5.2	Huy động các thành phần khác tham gia dạy học, giáo dục	67.4	28.1	4.5	2.6
5.3	Kiến nghị với các cấp lãnh đạo có hiệu quả	71.9	16.9	11.2	2.6

Nhận xét:

- 5 nhóm kỹ năng trên đây thực chất rất quan trọng và cần thiết đối với giáo viên đang giảng dạy. Về bản chất là các yếu tố cấu thành năng lực giảng dạy của giáo viên. Do đó nó chính là nội dung cần bồi dưỡng. Về nguyên tắc, việc hình thành 5 nhóm năng lực trên đây đối với một giáo viên là đồng thời, là hệ thống và rất khó tách rời các yếu tố. Tuy nhiên, xét về nhu cầu mức độ có khác nhau về thứ tự ưu tiên đối với các đối tượng khảo sát: i) Giảng dạy, giáo dục; ii) Đối tượng, đánh giá; iii) Quản lí. Như vậy, có sự mâu thuẫn giữa nhu cầu bồi dưỡng năng lực hành động hàng ngày (giảng dạy và giáo dục) với nhu cầu bồi dưỡng năng lực chuyên sâu, lâu dài có tính bền vững (tiếp cận đối tượng, năng lực quản lí). Kết quả này phù hợp với nhận thức của giáo viên ở bảng 4.

- *Kỹ năng lập báo cáo dạy học và kiến nghị* là kỹ năng rất quan trọng đảm bảo sự giao tiếp trong quản lý dạy học, đảm bảo tính hệ thống trong tổ chức dạy học nhưng nhu cầu của các giáo viên còn thấp so với nhu cầu bồi dưỡng năng lực giảng dạy trên lớp và năng lực tổ chức các hoạt động giáo dục.

7. Những thuận lợi của giáo viên đối với công tác chuyên môn

TT	Nội dung khảo sát	Đồng ý	Phân vân	Không đồng ý	Điểm TB
1	<i>Bản thân được đào tạo tại các cơ sở giáo dục có chất lượng</i>	96.6	3.4	0.0	3.0
2	<i>Hiện tại đang công tác tại môi trường giáo dục tốt</i>	78.7	20.2	1.1	2.8
3	<i>Được lãnh đạo quan tâm đến chuyên môn</i>	89.9	10.1	0.0	2.9
4	<i>Thuận lợi về chuyên môn:</i>				
4.1	Tham gia tập huấn về đổi mới PPGD, kỹ năng đánh giá	92.1	7.9	0.0	2.9
4.2	Được tạo điều kiện ứng dụng CNTT và thiết bị hiện đại	57.3	32.6	10.1	2.5
4.3	Được tham gia vào các hoạt động chuyên môn của cơ sở	78.7	15.7	5.6	2.7
4.4	Được hỗ trợ kinh phí mua tài liệu chuyên môn	47.2	28.1	24.7	2.2
4.5	Được chủ động tổ chức các hoạt động hỗ trợ bài giảng	51.7	37.1	11.2	2.4
5	<i>Thuận lợi về điều kiện vật chất</i>				
5.1	Lương và thu nhập được lãnh đạo quan tâm	73.0	25.8	1.1	2.7
5.2	Điều kiện làm việc tốt	73.0	25.8	1.1	2.7
5.3	Tập thể nơi công tác đoàn kết nhất trí	85.4	13.5	1.1	2.8
5.4	Lãnh đạo luôn quan tâm đến công tác chuyên môn	92.1	6.7	1.1	2.9

6	<i>Thuận lợi về đáp ứng nhu cầu cá nhân:</i>				
6.1	Được bồi dưỡng năng lực chuyên môn đang đảm nhiệm	86.5	13.5	0.0	2.9
6.2	Được tham gia vào bộ máy quản lý	32.6	40.4	27.0	2.1
6.3	Được tiếp cận công nghệ thông tin	69.7	19.1	11.2	2.6
6.4	Được bồi dưỡng ngoại ngữ	24.7	43.8	31.5	1.9
7	<i>Đánh giá khái quát về hiệu quả của chính sách đối với GVTHPT</i>				
7.1	Bồi dưỡng giáo viên thường xuyên, nâng chuẩn	52.8	42.7	4.5	2.5
7.2	Ưu đãi về lương và các điều kiện khác	43.8	42.7	13.5	2.3
7.3	Luân chuyển giáo viên	18.0	50.6	31.5	1.9

- Những thuận lợi cơ bản của giáo viên: *quá trình đào tạo tại cơ sở giáo dục tốt; môi trường giáo dục thuận lợi; được lãnh đạo quan tâm đến chuyên môn* là 3 yếu tố được đánh giá khá chụm (tỉ lệ đồng ý khá cao: trung bình 81,6%). Tuy nhiên, đáng chú ý là yếu tố *môi trường giáo dục thuận lợi*, tỉ lệ phân vân khá cao: 20,2%.
- Thuận lợi về chuyên môn tập trung chủ yếu ở nhiệm vụ *được tham gia tập huấn bồi dưỡng, tham gia các hoạt động chuyên môn*; tuy nhiên các yếu tố: *được tạo điều kiện ứng dụng CNTT, chủ động tổ chức các hoạt động hỗ trợ bài giảng*, tỉ lệ đồng ý ở mức trung bình, tỉ lệ phân vân 32 -27%; *không đồng ý* chiếm hơn 10%; yếu tố *hỗ trợ kinh phí mua tài liệu* có tỉ lệ không đồng ý khá cao: 24,7%;
- Thuận lợi về điều kiện vật chất: *các yếu tố được lãnh đạo quan tâm đến chuyên môn, lương và thu nhập, tập thể nơi công tác đoàn kết nhất trí* được đánh giá có tỉ lệ khá cao. ở hai điều kiện: *lương và thu nhập; điều kiện làm việc tốt* tỉ lệ phân vân chiếm khá cao (25,8%). Như vậy, mặc dù chế độ lương của giáo viên đã được cải thiện đáng kể, điều kiện làm việc có được nâng lên nhưng *chưa trở thành yếu tố thuận lợi nhất* đối với các giáo viên.

- Thuận lợi về sự đáp ứng nhu cầu cá nhân. Đây được xem là yếu tố bên ngoài quan trọng để đáp ứng khả năng tự vươn lên của giáo viên. *Được đáp ứng nhu cầu bồi dưỡng chuyên môn* chiếm tỉ lệ cao: 86,5%; tiếp đó là *được tiếp cận CNTT* (69,7%). Đáng chú ý là các yếu tố: *được tham gia vào bộ máy quản lí, được nâng cao trình độ ngoại ngữ* tỉ lệ xác nhận là yếu tố thuận lợi rất thấp (30%) trong khi tỉ lệ *phân vân* khá cao (trên 40%); tỉ lệ *không đồng ý* chiếm đáng kể (29,5%). Như vậy, có thể nhận xét tại các cơ sở giáo dục, cơ hội dành cho giáo viên tham gia công tác quản lí rất ít, việc tạo điều kiện cho giáo viên nâng cao trình độ ngoại ngữ gặp khó khăn.

- Đặc biệt, việc đánh giá *hiệu quả của 3 chính sách cụ thể* của ngành, nhà nước đối với giáo viên đã cho kết quả đáng chú ý:

i) *Chính sách bồi dưỡng, nâng chuẩn giáo viên* được đánh giá là *có hiệu quả* (52,8%); *ít có hiệu quả* (42,7%); *không có hiệu quả* (4,5%).

ii) *Chính sách ưu đãi lương và điều kiện khác* được đánh giá *có hiệu quả* (43,8%) tuy nhiên tỉ lệ đánh giá *ít hiệu quả* còn chiếm (42,7%); *không hiệu quả* (13,5%).

iii) *Chính sách luân chuyển giáo viên* được đánh giá *ít hiệu quả* (50,6%); *không hiệu quả* (31,5%). Chỉ có 18% ý kiến đánh giá *có hiệu quả*.

8. Nhận thức của GV về tầm quan trọng của các kỹ năng và sự tự đánh giá về bản thân

Stt	Nhận thức và tự đánh giá của GVTHPT Các kỹ năng	Nhận thức tầm quan trọng			Điểm trung bình	Khả năng đã có			Điểm trung bình
		Rất quan trọng	Quan trọng	Không quan trọng		Đã vững chắc	Có, nhưng chưa vững chắc	Chưa có	
1	Kỹ năng tìm hiểu đối tượng học sinh								
1.1	Tìm hiểu khả năng nhận thức, trình độ tư duy của học sinh	79.5	18.7	1.8	2.8	29.2	60.8	9.9	2.2
1.2	Tìm hiểu khả năng giao tiếp của học sinh	24.6	69.0	6.4	2.2	21.1	58.5	20.5	2.0
1.3	Tìm hiểu điều kiện sống, học tập của học sinh	43.3	53.2	3.5	2.4	29.2	56.1	14.6	2.1
1.4	Tìm hiểu nhu cầu, sở thích của học sinh	25.7	64.3	9.9	2.2	17.0	63.2	19.9	2.0
1.5	Tìm hiểu các thói quen, hành vi của học sinh	29.8	57.9	12.3	2.2	22.2	62.0	15.8	2.1
1.6	Tìm hiểu phong tục tập quán cộng đồng địa phương	32.7	43.3	24.0	2.1	37.4	43.9	18.7	2.2
2	Kỹ năng soạn giáo án giảng dạy								
2.1	Kỹ năng nghiên cứu chương trình THPT	71.3	25.7	2.9	2.7	36.3	41.5	22.2	2.1
2.2	Kỹ năng nghiên cứu sách giáo khoa	79.5	16.4	4.1	2.8	46.2	33.3	20.5	2.3
2.3	Kỹ năng nghiên cứu tài liệu mới để tham khảo	62.0	37.4	0.6	2.6	22.8	55.6	21.6	2.0
2.4	Kỹ năng lập dàn ý, bố cục bài giảng, mô hình giảng dạy	61.4	35.1	3.5	2.6	27.5	46.2	26.3	2.0
2.5	Kỹ năng lựa chọn các kênh hình, mô hình, sơ đồ	49.1	48.0	2.9	2.5	18.1	55.0	26.9	1.9
2.6	Kỹ năng lựa chọn các vấn đề trọng tâm để đánh giá	70.8	27.5	1.8	2.7	40.4	35.1	24.6	2.2
2.7	Kỹ năng bổ sung các hoạt động hỗ trợ cho giờ lên lớp	32.7	61.4	7.6	2.3	13.5	52.0	34.5	1.8

2.8	Kỹ năng soạn các mẫu biểu tài liệu để HS làm việc trên lớp	38.6	52.0	9.4	2.3	24.0	50.9	25.1	2.0
3	Kỹ năng tổ chức dạy học trên lớp								
3.1	Kỹ năng dẫn nhập, nêu vấn đề, tạo hứng thú cho học sinh	73.7	17.5	8.8	2.6	28.7	49.1	22.2	2.1
3.2	Kỹ năng liên hệ với kinh nghiệm đã có của HS	43.9	43.9	12.3	2.3	18.1	52.6	29.2	1.9
3.3	Kỹ năng nêu vấn đề xuất hiện trong học tập	42.1	49.1	8.8	2.3	22.2	48.0	29.8	1.9
3.4	- Kỹ năng gợi mở vấn đề từ các sự kiện trong cuộc sống	43.3	47.4	8.2	2.3	25.7	40.9	33.3	1.9
3.5	Kỹ năng diễn giảng, thuyết trình	53.2	37.4	9.4	2.4	48.0	28.1	24.0	2.2
3.6	Kỹ năng nêu câu hỏi và gợi ý học sinh trả lời	66.1	26.3	7.6	2.6	44.4	33.9	21.6	2.2
3.7	Kỹ năng tổ chức cho học sinh làm việc theo nhóm	59.1	33.3	7.6	2.5	32.2	45.0	22.8	2.1
3.8	Kỹ năng đánh giá, nhận xét, khuyến khích HS	53.2	39.2	7.6	2.5	42.1	39.2	18.7	2.2
3.9	Kỹ năng liên hệ kiến thức trong sách vở và thực tiễn địa phương	52.0	39.2	8.8	2.4	9.4	51.5	45.0	1.8
3.10	Kỹ năng tổ chức các hoạt động giáo dục trên lớp và ngoài giờ lên lớp có tính chất bổ trợ cho môn học	50.9	36.3	12.9	2.4	22.2	46.8	29.8	1.9
4	Kỹ năng lựa chọn kiến thức trong chương trình để thiết kế các hình thức dạy học khác ngoài hình thức lớp – bài								
4.1	Kỹ năng lựa chọn kiến thức trong chương trình để thiết kế các hình thức dạy học khác ngoài hình thức lớp - bài	38.6	43.9	17.5	2.2	6.4	50.9	42.7	1.6
4.2	Kỹ năng sưu tầm các hình thức ngoại khoá để đưa vào dạy học	26.9	50.3	28.7	2.1	7.6	47.4	45.0	1.6
4.3	Kỹ năng đánh giá HS trong các hoạt động ngoại khoá	18.7	62.6	18.7	2.0	13.5	46.2	40.4	1.7
4.4	Kỹ năng huy động các lực lượng giáo dục tham gia hoạt động ngoại khoá	21.6	54.4	24.0	2.0	7.6	42.7	49.7	1.6

Kết quả trên đây giúp chúng ta nhận ra vấn đề: Những khả năng đã có của giáo viên phụ thuộc vào yêu cầu các kỹ năng bắt buộc hoặc không bắt buộc được xác định trong chương trình. Do vậy, các kỹ năng mới (chưa bắt buộc) số 2.7; 4.4; 4.1; 4.2 có điểm số thấp.

Nhận xét chung:

i) Nhóm kỹ năng tìm hiểu học sinh có 6 kỹ năng cụ thể:

- Ý kiến rất quan trọng tập trung vào các kỹ năng: *tìm hiểu khả năng nhận thức, trình độ tư duy của học sinh (83,1%); tiếp đó là kỹ năng tìm hiểu điều kiện sống, học tập của học sinh (47,2%)*. Kết quả này phản ánh giáo viên đã thể hiện rõ vai trò của mình về chức năng giáo viên bộ môn và giáo viên chủ nhiệm với các khả năng tương ứng.

- Các kỹ năng khác: *tìm hiểu khả năng giao tiếp của học sinh; nhu cầu hứng thú, thói quen, hành vi, phong tục tập quán tại cộng đồng, địa phương* chiếm tỉ lệ quan trọng từ 27-32%.

- Tương quan giữa *nhận thức* và *khả năng* đã có:

+ Đã có sự phù hợp tương đối cao giữa nhận thức và năng lực đã có của giáo viên về 2 kỹ năng: *tìm hiểu khả năng nhận thức, trình độ tư duy của học sinh; kỹ năng tìm hiểu điều kiện sống, học tập của học sinh*.

+ Xuất hiện mâu thuẫn giữa năng lực đã có vững chắc của giáo viên về *kỹ năng tìm hiểu phong tục tập quán cộng đồng địa phương (33,7%)* với (34,8%) nhận thức cho rằng không quan trọng;

+ 6 kỹ năng còn lại *đã có nhưng chưa vững chắc* chiếm tỉ lệ khá cao (56,2%-70,8%) đã gợi mở các nhà quản lý cần quan tâm trong tổ chức bồi dưỡng giáo viên về năng lực tự học, tự bồi dưỡng.

+ Các kỹ năng quan trọng như: *tìm hiểu khả năng giao tiếp của học sinh; nhu cầu hứng thú, sở thích của học sinh* nhưng được giáo viên tự đánh giá là *chưa có* chiếm

tỉ lệ khá cao (20-22,5%). Điều này gợi mở trong chương trình bồi dưỡng giáo viên cần tập trung chuyên sâu vào kiến thức tâm lí, với các chuyên đề sâu và đặc thù...

ii) *Nhóm kĩ năng soạn giáo án giảng dạy gồm 8 kĩ năng cụ thể:*

- Kết quả đánh giá *rất quan trọng* (tỉ lệ 62,9-70,8%) chủ yếu ở các kĩ năng cụ thể: *nghiên cứu sách giáo khoa, chương trình; chọn các vấn đề trọng tâm để đánh giá; nghiên cứu tài liệu mới; lập dàn ý, bố cục...* Kết quả này tương ứng với năng lực đã có của giáo viên ở mức độ *vững chắc* khá cao (trên 30%).

- Kết quả tự đánh giá 8 kĩ năng trên là *chưa có* ở mức độ khá cao (trên 20%); cá biệt, kĩ năng chọn kênh hình, mô hình, sơ đồ trong giảng dạy chưa được hình thành ở giáo viên chiếm tỉ lệ 30,3%, mặc dù ý thức tầm quan trọng của nó là (100% quan trọng và rất quan trọng).

iii) *Kĩ năng tổ chức dạy học trên lớp gồm 10 kĩ năng:*

- Về nhận thức: Ý kiến *rất quan trọng* chiếm tỉ lệ cao: *kĩ năng dẫn nhập, nêu vấn đề, tạo hứng thú cho học sinh (84,3%); nêu câu hỏi và gợi ý học sinh trả lời (70,8%); tổ chức cho học sinh làm việc theo nhóm (64,0%)*. Ý kiến *rất quan trọng* và *quan trọng* đối với 10 kĩ năng cụ thể có điểm trung bình khá chụm: 2,5 -2,8 điểm đã cho thấy các giáo viên đều xác định tầm quan trọng đặc biệt của các thao tác dạy học cụ thể bởi tính hệ thống và lôgic của bài giảng.

- Về năng lực đã có: Năng lực đã có *vững chắc* chủ yếu ở các kĩ năng: *diễn giảng, thuyết trình; tổ chức cho học sinh làm việc theo nhóm; nêu vấn đề xuất hiện trong học tập; dẫn nhập, nêu vấn đề, tạo hứng thú đánh giá, nhận xét, khuyến khích học sinh*; Đối chiếu với *nhận thức tầm quan trọng* của các kĩ năng với *năng lực đã có* nhìn chung có sự *tương thích*.

- Về năng lực chưa có: *Kĩ năng liên hệ kiến thức trong sách vở với thực tiễn địa phương (41,6%); kĩ năng gợi mở vấn đề từ cuộc sống (32,6%); tổ chức các hoạt động giáo dục trên lớp và ngoài giờ lên lớp bổ trợ cho môn học (29,2%); liên hệ kinh nghiệm sẵn có của học sinh (20,2%); kĩ năng nêu vấn đề trong học tập*

(22,5%) là 4 kỹ năng *rất quan trọng* nhưng theo đánh giá của giáo viên là những kỹ năng *chưa có* ở họ lại chiếm tỉ lệ lớn. Còn lại 6 kỹ năng *chưa có* đối với các giáo viên chiếm tỉ lệ từ 12,4 đến 19,1%.

iv). *Kỹ năng lựa chọn kiến thức trong chương trình để thiết kế các hình thức dạy học khác ngoài hình thức lớp- bài, gồm 4 kỹ năng cụ thể:*

- Về nhận thức: có sự tương đương giữa 4 kỹ năng (*lựa chọn, sưu tầm, đánh giá, huy động*) giao động khoảng điểm 1,9 đến 2,2. Yếu tố bên ngoài tham gia vào hoạt động ngoại khóa được giáo viên đánh giá *không quan trọng* (30,3%)

- Đối chiếu với khả năng *đã có vững chắc* chỉ có kỹ năng *đánh giá học sinh trong các hoạt động ngoại khóa* có tỉ lệ 14,6% còn các kỹ năng còn lại tỉ lệ thấp.

- Tỉ lệ giáo viên tự đánh giá cả 4 kỹ năng là *chưa có* khá cao: (32,6 đến 49,4%). Trên 50% thừa nhận *đã có nhưng chưa vững chắc*.

Nhận xét chung về 4 nhóm kỹ năng trong mối tương quan giữa nhận thức và năng lực đã có của giáo viên:

i) Nhận thức của phần lớn giáo viên về tầm quan trọng của hệ thống kỹ năng dạy học và giáo dục (thể hiện qua 4 nhóm kỹ năng) *về cơ bản là đúng đắn*. Tuy nhiên mức độ nhận thức *phụ thuộc vào thói quen* công việc hàng ngày là cơ bản, do đó nhiều kỹ năng quan trọng lại được đánh giá thấp;

ii) Hệ thống kỹ năng được khảo sát về cơ bản đã *được hình thành* ở giáo viên *nhưng chưa vững chắc* (từ 50-60%). Đây là nền tảng rất quan trọng trong chiến lược bồi dưỡng và đào tạo lại.

iii) Tỉ lệ giáo viên tự đánh giá bản thân *đã có* các kỹ năng *vững chắc* ở mức thấp (từ 20-30%). Kết quả này có thể có 2 lí do: một là, còn một tỉ lệ giáo viên *thiếu tự tin* khi đánh giá bản thân mình, hai là đang *thiếu chuẩn đánh giá kỹ năng* để giáo viên có thể tự đánh giá đúng với thực tế năng lực của họ.

iv) Những kỹ năng giáo viên đánh giá (về phương diện nhận thức) là *không quan trọng*, nhưng lại là kỹ năng *rất quan trọng* đối với yêu cầu năng lực nhà giáo dục

hiện nay. Ví dụ các kĩ năng được giáo viên đánh giá thấp, như: *kĩ năng tìm hiểu phong tục tập quán cộng đồng địa phương; kĩ năng huy động các lực lượng giáo dục tham gia các hoạt động ngoại khoá; kĩ năng tìm hiểu thói quen, hành vi của học sinh; sưu tầm các hình thức ngoại khoá để đưa vào học tập...* Đối chiếu với chủ trương, quan điểm đào tạo theo nhu cầu xã hội, tôn trọng học sinh, xây dựng môi trường thân thiện, phát triển chương trình... thì rõ ràng, những kĩ năng trên đây là quan trọng và cần thiết.

v) Nhìn tổng thể, nhận thức của giáo viên còn thiếu toàn diện và cách nhìn thiếu hệ thống về các vấn đề của nghề nghiệp, năng lực tự đánh giá còn thấp và còn có mâu thuẫn giữa nhận thức và thực tiễn công tác.

9. Cán bộ quản lí đánh giá giáo viên theo yêu cầu khảo sát

Stt	Nội dung khảo sát	Tỷ lệ %			Điểm TB
		Đồng ý	Phân vân	Không	
1	Về cơ bản đáp ứng được yêu cầu	81,8	18,2	0,0	2,8
2	Đang có nhiều bất cập về chuyên môn	31,8	40,9	27,3	2,0
3	Đang có chiều hướng tích cực	59,1	40,9	0,0	2,6
4	Năng lực dạy học của GV còn yếu	13,6	59,1	27,3	1,9
5	Các PP dạy học mới chưa được triển khai	4,5	54,5	40,9	1,6

Kết quả trên cho thấy:

- Tỷ lệ cán bộ quản lí đồng ý khá cao đối với nhận định năng lực giáo viên: “đáp ứng được yêu cầu” 81,8%, tuy nhiên còn 18,8% ý kiến còn phân vân về nhận định trên; “đang có chiều hướng tích cực” 59,1% tuy nhiên còn 40,9% ý kiến tỏ ra chưa tin tưởng vào xu hướng này.
- Những xu hướng đáng lo ngại từ phía giáo viên được các cán bộ quản lí đánh giá rất khác nhau: “đang có nhiều bất cập về chuyên môn” với tỉ lệ đồng ý: 31,8; phân

vân: 40,9; không đồng ý: 27,3 đã chứng tỏ để đánh giá tổng thể về chất lượng giáo viên là một vấn đề rất phức tạp và khó khăn.

- Chỉ có 13,6 đồng ý về quan điểm đánh giá “năng lực giảng dạy của giáo viên còn yếu”, tỉ lệ phân vân khá cao: 59,1%; không đồng ý về nhận định này: 27,3%.

- Chỉ có 4,5 cán bộ quản lý đồng ý về nhận định “các phương pháp dạy học mới chưa được triển khai”, tỉ lệ phân vân là 54,5%, không đồng ý (tức là thừa nhận các phương pháp dạy học mới đã được triển khai) tỉ lệ 40,9%.

Đánh giá của cán bộ quản lý về kỹ năng của giáo viên

Stt	Nội dung khảo sát	Tỷ lệ %			Điểm TB
		Khá	Đạt	Chưa đạt	
1	<i>Năng lực tiếp cận đối tượng</i>				
1.1	Kỹ năng tiếp cận học sinh	13,6	86,4	0,0	2,1
1.2	Kỹ năng giải quyết tình huống giáo dục, dạy học	13,6	86,4	0,0	2,1
1.3	Kỹ năng huy động các thành phần giáo dục khác	18,2	50,0	31,8	1,9
1.4	Kỹ năng nhận xét, đánh giá học sinh	18,2	77,3	4,5	2,1
2	<i>Năng lực dạy học trên lớp</i>				
2.1	Soạn giáo án theo mô hình lý thuyết mới	4,5	81,8	13,6	1,9
2.2	Tổ chức dạy học theo mô hình tích cực	18,2	54,5	27,3	1,9
2.3	Xây dựng các hoạt động hỗ trợ giáo án	13,6	54,5	31,8	1,8
2.4	Sử dụng CNTT và các phương tiện dạy học khác	9,1	13,6	77,3	1,3
3	<i>Năng lực tổ chức các hoạt động giáo dục</i>				
3.1	Kỹ năng lập kế hoạch có tính khả thi	4,5	81,8	13,6	1,9
3.2	Huy động nguồn lực tham gia	18,2	31,8	50,0	1,7
3.3	Đánh giá hiệu quả của hoạt động giáo dục	0,0	40,9	59,1	1,4
4	<i>Năng lực đánh giá trong dạy học</i>				
4.1	Sử dụng trắc nghiệm trong đánh giá HS	22,7	77,3	0,0	2,2
4.2	Sử dụng các phương pháp đánh giá	18,2	81,8	0,0	2,2

	khác				
4.3	Sử dụng các phần mềm trong đánh giá	4,5	13,6	81,8	1,2
5	Năng lực lập báo cáo dạy học và kiến nghị				
5.1	Viết báo cáo dạy học	9,1	72,7	18,2	1,9
5.2	Huy động các thành phần khác tham gia dạy học, giáo dục	13,6	27,3	59,1	1,5
5.3	Kiến nghị với các cấp lãnh đạo có hiệu quả	4,5	54,5	40,9	1,6

Như vậy, trong 5 nhóm kỹ năng dạy học và quản lý dạy học của giáo viên, các cán bộ quản lý đánh giá ở 3 mức: *khá, đạt, không đạt* đã cho thấy kết quả đáng chú ý như sau:

- Nhóm năng lực *tiếp cận đối tượng* có điểm số cao nhất: 2,05 bao gồm các kỹ năng: *tiếp cận học sinh, nhận xét đánh giá học sinh, giải quyết các tình huống giáo dục và dạy học*. Tuy nhiên, *kỹ năng huy động các thành phần giáo dục khác* của giáo viên có 31,8 % cán bộ quản lý đánh giá “chưa đạt”.

- Tiếp theo là các nhóm *kỹ năng đánh giá* trong dạy học có điểm số trung bình 1,8 gồm các kỹ năng sử dụng TEST và các kỹ năng khác có điểm số đạt khá cao, nhưng đối với kỹ năng sử dụng các phần mềm đánh giá có đến 81,1% cán bộ quản lý cho rằng *chưa đạt yêu cầu*.

- Năng lực *dạy học trên lớp* của giáo viên có điểm số trung bình 1,72 trong đó các kỹ năng sau đây *chưa đạt* chiếm tỉ lệ khá cao: tổ chức dạy học theo mô hình tích cực (27,3%); xây dựng các hoạt động hỗ trợ giáo án (31,8%); ứng dụng CNTT và sử dụng các phương tiện dạy học (77,3%).

- Tổng hợp 5 nhóm năng lực đã cho thấy các cán bộ quản lý đánh giá các kỹ năng cụ thể sau đây của giáo viên *chưa đạt* (xếp từ tỉ lệ % cao nhất): *i) kỹ năng sử dụng (CNTT và phương tiện); ii) kỹ năng giao tiếp và tổ chức hoạt động (đánh giá, huy động nhân lực); iii) quản lý, tác động (kiến nghị với lãnh đạo các cấp có hiệu quả*.

Nhận định này rất đáng quan tâm trong việc xác định năng lực giáo viên và đề xuất các phương án bồi dưỡng.

Nhận định của cán bộ quản lý về các biện pháp nâng cao năng lực giảng dạy cho GV THPT:

Stt	Nội dung khảo sát	Tỷ lệ %			Điểm TB
		Rất cần thiết	Cần thiết	Chưa cần	
1	Bồi dưỡng GV năng lực tiếp cận học sinh	54,5	40,9	4,5	2,5
2	Bồi dưỡng kỹ năng soạn giáo án theo cách mới	63,6	31,8	4,5	2,6
3	Bồi dưỡng các phương pháp dạy học mới	68,2	27,3	4,5	2,6
4	Bồi dưỡng phương pháp đánh giá mới	68,2	27,3	4,5	2,6
5	Bồi dưỡng kỹ năng xây dựng kế hoạch giáo dục	59,1	36,4	4,5	2,5
6	Bồi dưỡng kỹ sử dụng Internet	54,5	40,9	4,5	2,5
7	Bồi dưỡng kỹ năng phát triển chương trình	40,9	59,1	0,0	2,4
8	Bồi dưỡng kỹ năng sử dụng tiếng dân tộc	4,5	54,5	40,9	1,6
9	Bồi dưỡng kỹ năng sử dụng ngoại ngữ	27,3	54,5	13,6	2,0
10	Bồi dưỡng kỹ năng cơ bản trong quản lý	40,9	54,5	4,5	2,4
11	Biện pháp sàng lọc GV thường xuyên	59,1	36,4	4,5	2,5
12	Phân đầu đạt chuẩn GV và chuẩn bồi dưỡng	68,2	27,3	4,5	2,6
13	Mời chuyên gia giáo dục bồi dưỡng GV	54,5	40,9	4,5	2,5
14	Tiến hành cho học sinh đánh giá GV	9,1	77,3	13,6	2,0
15	Tham khảo ý kiến phụ huynh về năng lực GV	9,1	72,7	18,2	1,9

Nhận xét:

- Những biện pháp có tính chất thay đổi để nâng cao năng lực giảng dạy cho giáo viên được giáo viên nhận thức “*rất quan trọng*” với tỉ lệ cao (63-68%): *bồi dưỡng phương pháp dạy học mới, phương pháp đánh giá mới, phương pháp soạn giáo án mới*; tiếp đó là các biện pháp: *bồi dưỡng kỹ năng xây dựng kế hoạch hoạt động*

giáo dục; kỹ năng tiếp cận học sinh; sàng lọc giáo viên; mời chuyên gia bồi dưỡng giáo viên; bồi dưỡng kỹ năng sử dụng internet; kỹ năng phát triển chương trình được nhận định “rất quan trọng” (từ 40,9-59%).

- Các biện pháp sau đây được đánh giá mức độ *chưa cần thiết* khá cao (13,6 - 40,9%): *bồi dưỡng tiếng dân tộc; sử dụng ngoại ngữ trong chuyên môn; học sinh đánh giá giáo viên; tham khảo gia đình học sinh về năng lực giáo viên*. Mặc dù tỉ lệ *cần thiết* chiếm từ 54,5 đến 77,3% nhưng tính điểm thì 4 biện pháp trên đây được giáo viên đánh giá thấp.

Stt	Nội dung khảo sát	Tỷ lệ %					Điểm
		(4)	(3)	(2)	(1)	(0)	TB
1	Am hiểu lý luận dạy học hiện đại	54,5	27,3	4,5	0,0	9,1	3,1
2	Biết sử dụng các phương pháp hiện đại	36,4	50,0	4,5	0,0	9,1	3,0
3	Biết sử dụng các phương tiện hiện đại	31,8	50,0	0,0	0,0	18,2	2,8
4	Kết hợp giữa cách dạy truyền thống với hiện đại	50,0	36,4	0,0	0,0	13,6	3,1
5	Duy trì tính tích cực trong giờ giảng	50,0	36,4	0,0	0,0	13,6	3,1
6	Cải tiến các hoạt động học tập trên lớp đa dạng	45,5	40,9	0,0	0,0	13,6	3,0
7	Tìm thông tin mới đưa vào nội dung môn học	13,6	63,6	9,1	0,0	13,6	2,6
8	Tổ chức các hoạt động ngoại khoa môn học cho HS	18,2	68,2	0,0	0,0	13,6	2,8
9	Tổ chức các cuộc thi, kịch phục vụ môn học	13,6	45,5	31,8	0,0	9,1	2,5
10	Có phòng tư liệu môn học	0,0	54,5	4,5	0,0	40,9	1,7
11	Tổ chức cho học sinh thăm quan các cơ sở thực tiễn có nội dung liên quan đến môn học	13,6	54,5	4,5	0,0	27,3	2,3
12	Tổ chức các cuộc thi về các hoạt động đặc thù của môn học	18,2	45,5	22,7	9,1	4,5	2,6
13	Xuất bản các ấn phẩm do học sinh sưu tầm, làm ra	0,0	59,1	18,2	13,6	9,1	2,3

Đáng chú ý là các biện pháp mới, có tác dụng trực tiếp đến giáo viên (nhưng chưa trở thành yếu tố quy định bắt buộc) như: *học sinh đánh giá giáo viên, tham khảo ý kiến phụ huynh về năng lực GV* thì các cán bộ quản lý cũng nhận định tầm quan trọng với mức độ thấp nhất. Do vậy, việc thể chế hóa bằng văn bản quy định các yêu cầu bắt buộc đối với giáo viên có tác dụng định hướng nhận thức cho cán bộ quản lý trong quá trình chỉ đạo giáo viên hiện nay.

Nhận định của cán bộ quản lý về tầm quan trọng của các yếu tố ảnh hưởng đến việc nâng cao chất lượng giảng dạy cho GV:

- Các yếu tố sau đây ảnh hưởng *khá mạnh* đến việc nâng cao chất lượng giảng dạy của giáo viên: *am hiểu lí luận dạy học hiện đại; kết hợp giữa cách dạy truyền thống và hiện đại; duy trì tính tích cực trong giảng dạy; sử dụng các phương pháp dạy học; cải tiến hình thức học trên lớp theo hướng đa dạng*. Các yếu tố này là *hoạt động của chính bản thân người giáo viên*. Do vậy, có thể khẳng định vai trò chủ đạo của giáo viên đối với nhiệm vụ nâng cao chất lượng dạy học là then chốt.

- Các yếu tố sau đây *tác động yếu* đến giáo viên: *có phòng tư liệu bộ môn; tổ chức cho học sinh thăm quan; xuất bản ấn phẩm do học sinh làm ra hoặc sưu tầm; tổ chức cuộc thi, kích phục vụ môn học*. Có 40,9% ý kiến “không rõ” yếu tố “có phòng tư liệu môn học”; 13,6% cho rằng “không quan trọng” xuất bản ấn phẩm do học sinh làm ra và 9,1% cho rằng tổ chức các cuộc thi là không quan trọng. Như vậy, những yếu tố thuộc về *người học* không tác động mạnh đến việc nâng cao chất lượng dạy học của giáo viên. Kết quả này không phù hợp với thực tiễn dạy học hiện nay, các yếu tố *người học* và *điều kiện* có tác động khá mạnh đến vấn đề chất lượng dạy của giáo viên.

Những hạn chế của giáo viên về phương diện năng lực giảng dạy biểu hiện ở: Sự linh hoạt khi phối hợp các phương pháp giảng dạy ở một bộ phận giáo viên còn yếu; ở nhiều bài giảng của giáo viên, khả năng ứng dụng thực tiễn còn kém; giáo

viên trẻ còn hạn chế về phương pháp giảng dạy; năng lực giảng dạy của đội ngũ giáo viên *chưa đồng đều*. giáo viên trẻ rất nhiệt tình nhưng hạn chế về phương pháp giảng dạy đặc biệt là những giáo viên được đào tạo dạy 2 môn và giáo viên cử tuyển một môn; hạn chế về *sử dụng* đồ dùng dạy học, năng lực vận dụng phương pháp mới trong dạy học; một số giáo viên kiến thức còn non, năng lực truyền thụ còn hạn chế (chủ yếu là giáo viên mới trong những năm qua mới ra ở các trường đào tạo cho miền núi và theo địa chỉ); còn khó khăn trong việc chuyển đổi phương pháp dạy học cũ với phương pháp dạy học tích cực; một số giáo viên còn chậm đổi với việc đổi mới chương trình sách giáo khoa, phương pháp mới và cách đánh giá, kiểm tra mới;

Các vấn đề cán bộ quản lý quan tâm nhất: năng lực dạy học và làm việc của giáo viên; nâng cao chất lượng thực của học sinh; các điều kiện về cơ sở vật chất và tài chính phục vụ cho dạy học theo chương trình sách giáo khoa mới. Cụ thể: chất lượng giảng dạy của giáo viên; thái độ, ý thức của học sinh đối với việc học tập; tính xã hội hoá trong giáo dục; tăng cường vận động xã hội hoá giáo dục, tạo điều kiện cho học sinh học tập; bồi dưỡng năng lực quản lý cho đội ngũ cán bộ quản lý; sự tâm huyết của giáo viên với nghề; bầu không khí đoàn kết, dân chủ trong cơ quan; giáo dục đạo đức cho học sinh; nâng cao chất lượng cuộc sống cho giáo viên;

Các vấn đề giáo viên quan tâm nhất: Thường xuyên được tham gia các lớp tập huấn bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ; chất lượng của học sinh; đời sống của giáo viên; chất lượng giáo dục; chính sách đối với nhà giáo; áp lực công việc; chế độ chính sách; phương pháp giảng dạy; bồi dưỡng chuyên môn; học hỏi, thăm quan, giao lưu, học tập kinh nghiệm; được tuyển chọn trực tiếp những học sinh vào trường học; đời sống vật chất cần được cải thiện hơn thông qua các chính sách đối với giáo viên; được bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ; có đầy đủ trang thiết bị dạy học và việc sử dụng thiết bị dạy học; nâng cao trình độ chuyên

môn đáp ứng yêu cầu đổi mới; kết hợp với gia đình học sinh trong công tác giáo dục học sinh.

Những vấn đề cần phải bồi dưỡng cho giáo viên: Chuyên đề về nâng cao năng lực chuyên môn; về đổi mới phương pháp dạy học; về phương pháp đổi mới kiểm tra và đánh giá; cập nhật ngay các phương pháp dạy học mới; bồi dưỡng các chuyên đề ngắn phù hợp với sách giáo khoa; đổi mới phương pháp đánh giá học sinh; khả năng tự nghiên cứu; kỹ năng giải quyết tình huống giáo dục; kỹ năng lựa chọn phương pháp dạy học; bồi dưỡng và nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ, phẩm chất đạo đức.

Các khó khăn cơ bản của giáo viên đang đối mặt: Vận dụng linh hoạt các phương pháp giảng dạy; sự hài hoà giữa chất lượng học sinh với nội dung chương trình giáo dục đổi mới; khả năng ứng dụng ICT trong giảng dạy; kiến thức quá tải đối với học sinh; khả năng tiếp thu và tư duy còn hạn chế; phương pháp đánh giá mới; kiến thức cơ bản của một số giáo viên còn yếu; trình độ nhận thức của học sinh còn hạn chế; thiết bị dạy học chưa đáp ứng được so với yêu cầu dạy và học; thông tin khoa học ít, đặc biệt là khoa học giáo dục; nội dung chương trình SGK mới và phân phối chương trình chưa thống nhất;

Những thuận lợi cơ bản đối với giáo viên: Tập thể giáo viên đoàn kết, ý thức tương trợ lẫn nhau tốt; được sự quan tâm của lãnh đạo các cấp; học sinh ngoan và thuận; được chính quyền địa phương quan tâm; được lãnh đạo nhà trường tạo mọi điều kiện thuận lợi nhất; giáo viên được đào tạo cơ bản, đạt chuẩn; nhiều giáo viên trẻ, giàu nhiệt huyết; được đi tập huấn thường xuyên;

Nhận xét chung

i) Nhìn chung, các ý kiến nhận định của cán bộ quản lý đối với giáo viên khá toàn diện: *vấn đề chất lượng giáo viên, điều kiện làm việc, các thuận lợi và khó khăn, các vấn đề nội dung và phương thức bồi dưỡng...*Các giáo viên đã đánh giá bản

thân tương đối sát với yêu cầu nghề nghiệp và phù hợp với các kỹ năng nằm trong hoạt động có tính bắt buộc trong chương trình.

ii) Đánh giá tổng thể năng lực giáo viên trung học phổ thông, giáo viên và cán bộ quản lý đều chủ yếu xác định “chuẩn” hoặc trên “chuẩn” là bằng cấp, học vị được đào tạo. *Yếu tố năng lực thực hiện* với các kỹ năng cụ thể trong các hoạt động cụ thể của giáo viên thì ít được xem xét là nhân tố cơ bản trong tổng thể năng lực giáo viên. Do đó, mặc dù có đội ngũ “đạt chuẩn” (như bậc THPT là trình độ cử nhân sư phạm) nhưng khi phân tích năng lực thực tế của giáo viên thì còn rất nhiều bất cập.

iii) Đối chiếu với ý kiến của giáo viên tự đánh giá về những vấn đề trên có sự phù hợp tương đối. Tuy nhiên, các giáo viên quan tâm đến các biện pháp cụ thể trong khi các nhà quản lý quan tâm đến các yêu cầu chung nhưng chưa xác định các biện pháp cụ thể phù hợp với từng địa phương.

iv) Nhận thức của giáo viên và cán bộ quản lý về tầm quan trọng của các giải pháp hình thành kỹ năng mới cho giáo viên là như nhau. Tuy nhiên, hệ thống các kỹ năng thuộc phạm vi hoạt động ngoài quy định của chương trình ít được quan tâm. Điều này thể hiện trong suy nghĩ của giáo viên yêu cầu về năng lực thường gắn liền với khả năng chấp hành nhiều hơn là khả năng sáng tạo.

v) Hoạt động thực tiễn của giáo viên mâu thuẫn với nhận thức và năng lực hiện có; các đề xuất và ý kiến tập trung vào yếu tố điều kiện bên ngoài. Yếu tố ảnh hưởng của văn hóa truyền thống, xã hội và quan niệm cứng nhắc ngay trong quá trình quản lý dạy học và ảnh hưởng từ trường sư phạm...là những nhân tố quan trọng cản trở sự thay đổi phương pháp dạy học của giáo viên. Do đó, nhiệm vụ đổi mới phương pháp dạy học có trở thành hiện thực hay không trước hết phải khắc phục những cản trở trên đây.

vi) Yếu tố bên trong (của hệ thống giáo dục) cản trở việc đổi mới phương pháp giảng dạy của giáo viên như: chương trình còn nặng, thiếu kiến thức địa phương, công tác đánh giá và quản lý chương trình nặng về quản lý hành chính và không

khích lệ sự sáng tạo của người dạy và người học; hệ thống mục tiêu từ mục tiêu giáo dục (chung) đến mục tiêu bậc học, môn học, bài giảng...chưa được xác định đúng. Những hạn chế này có thể không "nhìn thấy" trực tiếp ngay trong các kết quả khảo sát nhưng có thể rút ra những nhận định trên dưới góc độ khoa học giáo dục.

vii) Về phương diện đào tạo, những kết quả khảo sát trên đây tương đối phù hợp với kết quả nghiên cứu của chúng tôi về vấn đề “*Chất lượng đào tạo giáo viên – nhìn từ thực tiễn sử dụng nhân lực*”(2006). Kết quả khảo sát trên 1.635 người (gồm hiệu trưởng và giáo viên THPT của 8 tỉnh) về chất lượng giáo viên do trường đào tạo giai đoạn 1990 -2005 đã cho thấy các kiến nghị phản hồi sau đây rất đáng quan tâm về khía cạnh đào tạo sinh viên sư phạm: *cần nâng cao năng lực nghiên cứu khoa học; kỹ năng hợp tác –làm việc nhóm; sử dụng ICT; năng lực diễn đạt; sự tự tin, năng động và sáng tạo; kỹ năng lập kế hoạch; năng lực quản lí và lãnh đạo.*

3.4. NHẬN ĐỊNH CHUNG VỀ CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN

Kết quả khảo sát chương trình đào tạo giáo viên và nghiên cứu sâu thực tiễn hoạt động giáo dục của giáo viên tại phổ thông đã cho phép có những nhận định chung như sau (gồm 14 nhận định khái quát):

- 1) Khối lượng: nặng kiến thức, nhẹ thực hành và chủ yếu được thực hiện trong khuôn viên nhà trường sư phạm.
- 2) Cấu trúc giống nhau giữa các trường, tỉ lệ khối kiến thức ít thay đổi.
- 3) Độ mới của nội dung chậm cập nhật vì khó thay đổi chương trình.
- 4) Độ mở thấp.
- 5) Đổi mới phương pháp gặp khó khăn bởi sự "đóng khung" của chương trình.
- 6) Dễ đánh giá đầu ra (nêu đánh giá kiến thức và kỹ năng).
- 7) Phù hợp với điều kiện Việt Nam bởi được tổng kết qua những giai đoạn phát triển giáo dục.
- 8) Quản lý không phức tạp.
- 9) Hoạt động của lực lượng giáo dục dễ kiểm soát và dễ đánh giá.

- 10) Hoạt động của người học dễ đánh giá.
- 11) So sánh với cách thức đào tạo giáo viên ở một số nước có sự khác biệt lớn.
- 12) Độ khác biệt giữa các chương trình không lớn.
- 13) Đầu ra (đánh giá chất lượng) được xem xét từ khía cạnh điểm số và kết quả học tập là chủ yếu.
- 14) Phát triển người học sau tốt nghiệp gặp khó khăn bởi sự hình thành thói quen đã được tạo ra từ trường đại học.

-Kết quả phỏng vấn sâu:

Nhận định về những hạn chế trong chương trình đào tạo giáo viên (4 năm trong trường sư phạm): chương trình nặng lí thuyết, nhẹ thực hành; chương trình đóng kín; một số nội dung lạc hậu hoặc chưa thiết thực với giáo dục phổ thông; chưa tiếp cận với khu vực, thế giới; người dạy không có cơ hội cải tiến bài dạy; chưa thường xuyên đổi mới; khó đánh giá; không có liên thông dọc và ngang; chưa gắn với chương trình phổ thông; chưa coi trọng yếu tố vùng, miền;

Về các phương án đổi mới chương trình đào tạo giáo viên trong giai đoạn mới gồm các vấn đề: giảm khối kiến thức cơ bản, tăng khối kiến thức giáo dục (Tâm lí, giáo dục, phương pháp giảng dạy bộ môn, thực tế, thực tập sư phạm); đào tạo giáo viên 2 môn (hoặc đào tạo giáo viên đảm nhận theo lĩnh vực giáo dục); đào tạo giáo viên năng lực tích hợp trong giảng dạy (ví dụ: Vật lí – kĩ thuật – môi trường...); xây dựng mới chương trình giáo dục (tâm lí, giáo dục, phương pháp giảng dạy bộ môn, thực tập, thực tế giáo dục); viết lại giáo trình khoa học giáo dục; đào tạo lại giảng viên đại học sư phạm; đưa giáo viên phổ thông tham gia vào quá trình đào tạo giáo viên (phần thực hành giáo dục); biên soạn các mô-đun dạy học; đánh giá chương trình đào tạo có sự tham gia của người sử dụng giáo viên; có tính liên thông dọc và ngang;

Đổi mới chương trình đào tạo giáo viên, trước hết cần xem xét *những vấn đề trọng tâm* sau đây: ngành, nhóm ngành cần xác định mục tiêu, khung, chi tiết từng

từng tín chỉ, hoặc mô-đun, *theo đó giảng viên biên soạn giáo án dạy*; ngành, nhóm ngành xác định mục tiêu, khung, *nội dung chi tiết do giảng viên biên soạn, bộ môn duyệt*; tỉ lệ lí thuyết thực hành trong một tín chỉ, hoặc mô-đun được xác định trước, quy định hình thức tổ chức dạy học; phần thực hành (môn học) do giảng viên quyết định hình thức học, cách thức đánh giá; bộ môn của khoa quy định phương án đánh giá môn học (trong chương trình); triển khai ngân hàng đề thi, có bộ phận đánh giá độc lập;

Ví dụ đổi mới *môn tâm lí học* cần tập trung vào các vấn đề sau đây: viết lại giáo trình cập nhật thông tin mới; biên soạn các tình huống tâm lí; biên soạn các tài liệu hướng dẫn trải nghiệm tâm lí; biên soạn tài liệu tâm lí học ứng dụng; tổ chức dạy học theo nhóm.

Kết quả khảo sát dữ liệu tại các trường sư phạm:

- *Trường ĐHSP tp Hồ Chí Minh*, theo kết quả nghiên cứu của tác giả Nguyễn Xuân Tú Huyền [2005, 2006] “*chương trình được thiết kế theo kiểu truyền thống, tức là đưa ra một danh sách các môn học được cho là cần thiết để đào tạo giáo viên tương lai. Tuy nhiên khi tổ chức thực hiện chương trình trong thực tế thì giảng viên phụ trách môn học và sinh viên có những nhận xét như sau* (LV, chương 1, 23-40): i) Cách đưa môn tâm lí giáo dục vào môn chung, tách rời những đặc thù của môn chuyên ngành khiến sinh viên gặp khó khăn trong học tập; ii) Thời gian học lí thuyết và thời gian học thực hành quá xa nhau nên kiến thức lí thuyết học từ lâu đến khi thực tập, thực hành sư phạm sinh viên bối rối; iii) Các môn được bố trí đứng kề nhau chứ không liên kết với nhau; iv) Cách tổ chức thực tập (4 tuần năm thứ 3 và 8 tuần năm thứ 4) dẫn đến các nhóm ý kiến “nhiều” và “ít” do không xác định rõ mục tiêu của thực tập sư phạm nhằm giúp sinh viên tiếp cận thực tế phổ thông hay tạo điều kiện để họ xây dựng kĩ năng nghiệp vụ sư phạm; v) Sự tách rời đào tạo lí thuyết và thực hành cũng như thời gian học tại trường và thời gian thực tập sư phạm dẫn đến ý kiến là chương trình “nặng lí thuyết, nhẹ thực hành”.

(dẫn theo tài liệu *Hội thảo khoa học Xây dựng tiêu chuẩn chất lượng cho các trường sư phạm Việt Nam*, 8/2007, Trường ĐHSPTP HCM; tr.64-71)

- *Cấu trúc chương trình đào tạo:*

Trường ĐHSPTK Hưng Yên: khối kiến thức đại cương: 80 đvht (38%); khối kiến thức giáo dục chuyên nghiệp: 130 đvht (62%). Trong đó, cơ sở ngành 33%, chuyên ngành 38%, thực tập 23% , tốt nghiệp 6% và các môn sư phạm 11.8%. Trường ĐHSPTK TPHCM: khối kiến thức đại cương: 85 đvht (42.5%); khối kiến thức Giáo dục chuyên nghiệp: 57.5%. Trong đó cơ sở ngành 28.5%; kỹ thuật ngành 29% và các môn sư phạm 9.2%.

- *Các khó khăn:*

+ *Khó khăn cấp bộ môn* hoặc cấp khoa trong việc xây dựng chương trình. Giảng viên đại học sư phạm thiếu thời gian nghiên cứu, phát triển chương trình. Lí do có nhiều song nguyên nhân chủ yếu gồm: i) việc dạy thêm giờ (để tăng thêm thu nhập hoặc do nhiều giảng viên đi học - tình trạng thiếu cục bộ nên số giờ dạy tăng từ 0,5 đến 2 lần); ii) thói quen cố hữu quan niệm cứng chương trình do Bộ ban hành, việc cải tiến do trường/khoa thực hiện, nhiệm vụ của giảng viên là giảng dạy theo chương trình.

Nhiều bộ môn, khoa hoặc cá nhân có suy nghĩ nghiêm túc về việc hoàn thiện, phát triển chương trình nhưng khó khăn chính là thiếu hướng dẫn của chuyên gia về phát triển chương trình.

Công tác quản lý cấp trường chưa coi trọng vấn đề này; không có trường đại học nào có trung tâm hoặc bộ phận chuyên trách chỉ đạo quá trình xây dựng và phát triển chương trình. Phòng đào tạo là cơ quan tập trung chủ yếu vào nhiệm vụ quản lý thực hiện chương trình, trong khi phát triển chương trình đòi hỏi tính chất nghiên cứu - triển khai ứng dụng nhiều hơn.

Bản thân giảng viên muốn thay đổi nhưng không biết cách làm. Kỳ vọng của họ vào chương trình cấp bộ môn, cấp khoa, trong khi cấp độ bài giảng (cấp độ

quan trọng và cụ thể của chương trình là việc của bản thân giảng viên) thì họ ít quan tâm đổi mới;

Chi phí tài chính cho nghiên cứu hoàn thiện hoặc xây dựng mới các chương trình đào tạo nhìn chung là thấp.

+ *Khó khăn cấp trường*: Tâm lý chung là ngại thay đổi chương trình vì các lý do về tài chính, thời gian...Triển khai và hoàn thiện một chương trình tổng thể các ngành đào tạo chi phí về thời gian và nhân lực nhìn chung không ngắn. Các nhà lãnh đạo có tâm lý ưa sự ổn định hơn là tự mình phải thay đổi chương trình. Tần số đổi mới (cải tiến, phát triển chương trình) là 5 năm/1 lần tương đương với một nhiệm kỳ quản lý. Trên thực tế, chưa cần thay đổi chương trình đào tạo vì chất lượng đầu ra vẫn đảm bảo (được hiểu là người sử dụng ít phàn nàn, hoặc người tốt nghiệp có việc làm). Ít có phản hồi quyết liệt về việc phải thay đổi chương trình. Chưa có cơ quan chuyên nghiệp về chương trình; việc giám sát, theo dõi phát triển chương trình không có hiệu quả thiết thực. Lãnh đạo chưa thực sự quan tâm đến vấn đề này.

Nguyên nhân chính: Do đầu ra chưa có chuẩn, hoặc đã ban hành chuẩn (từ năm 2009) nhưng việc cụ thể hoá, hiện thực hoá chuẩn chưa sâu sát nên đang dừng ở mức độ dùng chuẩn để đánh giá, chưa dùng chuẩn để phát triển toàn bộ quá trình đào tạo giáo viên; chuẩn giáo viên các cấp chưa trở thành một yêu cầu bắt buộc và thấu suốt khi xây dựng chương trình; chi phí đào tạo thấp; năng lực giảng viên đại học sư phạm còn hạn chế; quản lý chậm đổi mới (từ Bộ đến cấp trường....); thiếu thông tin về chương trình, phát triển chương trình; phản hồi của người học, của người tuyển dụng còn ít; giáo dục phổ thông và giáo dục đại học chưa có nghiên cứu có tính chất gắn kết (giữa lý luận mới với thực tế giáo dục phổ thông chưa ăn khớp) trong khi cơ sở pháp lý của các quan hệ trên chưa chặt chẽ.

Kết quả khảo sát cũng đã xác định các vấn đề cần quan tâm gồm: 1) Mục tiêu, nội dung của chương trình, kết cấu, phân bổ thời lượng, tỉ lệ giữa khối kiến

thức giáo dục với kiến thức cơ bản; tên các môn học và kết cấu lí thuyết thực hành...Kĩ thuật viết đề cương môn học và cách thức tổ chức dạy học và đánh giá...Nhìn chung, chương trình cần có sự thay đổi theo hướng đáp ứng chuẩn giáo viên; hướng đến mục tiêu chuẩn bị năng lực theo yêu cầu của giáo dục phổ thông đã được xác định các quan điểm chỉ đạo theo kết luận của Bộ Chính trị (kết luận số 242/NQ của Bộ Chính trị ngày 15/4/2009): “*Chương trình giáo dục phổ thông mới áp dụng từ 2015 tập trung vào mục tiêu: Tích hợp các môn học ở lớp dưới, phân hoá mạnh lớp trên; Tạo cơ hội lựa chọn nội dung học tập nhiều hơn; Biến quá trình dạy học thành quá trình tự học có hướng dẫn; Tăng cường hoạt động xã hội của học sinh; Hướng dẫn thực hiện chương trình phù hợp với vùng miền; Xây dựng các nội dung giáo dục địa phương*”.

Kết quả phỏng vấn một số Giám đốc Sở GD &ĐT đã có chung nhận định: *nhu cầu về năng lực mới của giáo viên phổ thông là nhu cầu chất lượng thực - đòi hỏi phải đào tạo lại một số giáo viên và bồi dưỡng lại giáo viên; chương trình đào tạo tại các trường sư phạm cần quan tâm đến đào tạo năng lực giáo dục của người giáo viên, các kĩ thuật dạy học mới, các năng lực hoạt động xã hội và khả năng giao tiếp; mục tiêu đào tạo theo chuẩn giáo viên phổ thông (đã ban hành) đang là đòi hỏi cấp bách đối với nhà trường sư phạm;*

Nhu cầu đổi mới toàn diện chương trình đào tạo giáo viên là cấp thiết. Lộ trình khoa học hợp lí cần theo thứ tự ưu tiên sau đây: i) Thay đổi *nhận thức mới* của toàn thể giảng viên sư phạm về chương trình và phát triển chương trình (ít nhất là từ cấp độ bài giảng); ii) Tổ chức quản lí và phát triển chương trình ở cấp độ nhà trường cần một đội ngũ *chuyên gia giáo dục chuyên nghiệp*; iii) Kinh nghiệm của quốc tế và thực tiễn giáo dục Việt Nam cần *sự lựa chọn thông minh, bản chất và cách mạng*; iv) Chương trình đổi mới và cải cách sư phạm là yêu cầu của thực tiễn đòi hỏi sự đầu tư lớn về tài chính của Bộ GD &ĐT, đồng thời là sự *kết nối lợi ích* giữa các trường sư phạm.

Chương 4

GIẢI PHÁP ĐỔI MỚI CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN VÀ ĐỊNH HƯỚNG ĐỔI MỚI CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG

4.1. GIẢI PHÁP ĐỔI MỚI CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN

Khái niệm “chương trình” sử dụng trong tài liệu này có thể thống nhất cách gọi là “Chương trình giáo dục sư phạm” thay vì cách gọi cũ: Chương trình đào tạo; Chương trình giáo dục đại học. Đổi mới chương trình giáo dục sư phạm trước hết cần xuất phát từ những định hướng cơ bản trong khoa học quản lí, phát triển chương trình giáo dục. Trong bối cảnh quản lí sự thay đổi, cần tiếp cận kinh nghiệm giáo dục các nước.

Khâu đột phá từ tư duy lãnh đạo, chính là tư duy mới, có sự thay đổi có tính hệ thống của công tác quản lí.

Với 5 nội dung quản lí nhà trường, sẽ xuất hiện 5 nội dung cần chú ý khi triển khai dạy học từ phương án cũ chuyển sang phương án mới:

NỘI DUNG QUẢN LÝ	PHƯƠNG ÁN CŨ	THAY ĐỔI
1. Nội dung-chương trình	Theo quy định cứng	Mở rộng, lồng ghép, tích hợp và phát triển chương trình
2. Hình thức dạy học	Trên lớp là chủ yếu	Mở rộng ngoài giờ lên lớp và ngoài phạm vi nhà trường
3. Người dạy	Giáo viên là quyết định	Giáo viên là trọng tâm, có sự tham gia của các thành phần khác
4. Đánh giá	Điểm số là cơ bản	Thiết kế hồ sơ năng lực cho người học khi ra trường và điểm số
5. Môi trường dạy học	Trong lớp học nhà trường là chủ yếu	Phạm vi rộng hơn: gia đình, nhà trường và xã hội

Trên cơ sở những nguyên tắc xây dựng và phát triển chương trình đã được đề cập ở chương 3, chúng tôi đề xuất các giải pháp cơ bản sau đây:

Giải pháp 1: Giải quyết tốt mối quan hệ giữa khối kiến thức chung và khối kiến thức khoa học giáo dục

1. Mục tiêu:

i) Hoàn thiện khối kiến thức khoa học tâm lí giáo dục (dưới dạng các mô đun hoặc tín chỉ) làm nền tảng cơ bản, vững chắc cho khối kiến thức phương pháp và thực hành giáo dục; giải quyết tốt mối quan hệ này từ nhận thức đến hành động của các nhà quản lí, các giảng viên và sinh viên sư phạm.

ii) Các kiến thức phương pháp và thực hành giáo dục là sự cụ thể hóa khối kiến thức giáo dục, là yếu tố cơ bản hình thành các năng lực người giáo viên;

2. Nội dung và quy trình:

- Tăng cường nhận thức đúng đắn về quan hệ giữa khối kiến thức sư phạm với các khối kiến thức khác

Trong mối quan hệ hàng ngang cần quan tâm đến quan hệ giữa khối kiến thức bắt buộc với khối kiến thức chuyên ngành. Nội dung tri thức lí thuyết cần hướng đến mục tiêu đầu ra của chương trình, đó là năng lực sư phạm của giáo viên. Nội dung của chương trình giáo dục phổ thông đòi hỏi giáo viên phải có năng lực thực hiện. Khoa học môn học, gồm: Phương pháp tư duy, kĩ thuật thực hiện, thông tin khoa học. Khoa học liên quan, gồm: Xã hội học, nhân học, môi trường, dân số, đạo đức, kĩ năng sống, luật. Khoa học chương trình, gồm: Lí thuyết chương trình, phát triển chương trình - nội dung dạy học – phương pháp dạy học và đánh giá. Đánh giá hiện trạng chương trình, đối chiếu với các chương trình khác.

- Nhấn mạnh chức năng giáo dục của các khoa chuyên ngành

Chức năng của khoa học giáo dục cần được thâm thấu vào toàn bộ chương trình giáo dục giáo viên. Ví dụ, *Chuẩn đầu ra* của giáo viên trung học phổ thông là cơ sở quan trọng để xây dựng và phát triển chương trình; hoặc mô hình đào tạo giáo viên hiện nay (nếu ta chấp nhận 2 mô hình song song tồn tại) cần có giải pháp xây dựng và phát triển chương trình tương ứng. Dựa vào các vấn đề trên, xác định nguyên tắc sau:

i) Đối với chương trình giáo dục ở mô hình 2+2, cần đặt trọng tâm vào mục tiêu trang bị tri thức tâm lý học và giáo dục học cùng với hệ thống kỹ năng nghề nghiệp tương ứng trong chương trình; tạo môi trường thực hành nghề rõ nét hơn đối với người học;

ii) Đối với chương trình giáo dục sư phạm truyền thống 4 năm liên tục, trong mối quan hệ giữa khoa cơ bản với ngành sư phạm, tập trung vào mục tiêu hình thành năng lực chuyển hóa tri thức khoa học thành tri thức nghề nghiệp. Do đó, kết cấu chương trình theo trục dọc hướng đến khối lượng tri thức sư phạm tăng; tri thức thuộc khối khoa học cơ bản giảm.

iii) Xác định lại chức năng của các khoa đào tạo giáo viên:

Các khoa xác định lại đặt tên có nhấn mạnh chức năng *giáo dục*: Ví dụ Khoa *Toán- Giáo dục Toán học*; *Vật lý- Giáo dục Kỹ thuật – Công nghệ*; *Hoá học – Sinh học -Khoa học thực nghiệm- Sinh học- Giáo dục môi trường*; *Văn- Giáo dục Văn hoá - Ngôn ngữ*; *Sử- Giáo dục Lịch sử*; *Địa lý- Khoa học về Trái Đất*;

Các khoa đã xác định chức năng rõ ràng về giáo dục: Giáo dục Thể chất; Giáo dục công dân; Giáo dục Ngoại ngữ; Giáo dục Mầm non; Giáo dục Tiểu học; Giáo dục Thể chất -Quốc phòng.

Có khoa xác định môn liên ngành giáo dục thể hiện chức năng giáo dục bậc học: Giáo dục Mầm non; Giáo dục Tiểu học (tập trung giáo dục kỹ năng sống).

Nhiệm vụ các chuyên ngành giáo dục Toán học, Giáo dục Kỹ thuật – công nghệ tập trung vào mục tiêu phát triển tư duy logic, sáng tạo kỹ thuật cho người học.

Trên thực tế, đội ngũ giảng viên trường đại học sư phạm tồn tại 2 nhóm: giảng dạy -nghiên cứu cơ bản và giảng dạy -nghiên cứu khoa học giáo dục. Do vậy, dẫn đến tình trạng “việc ai người ấy làm”, ít có sự kết nối, chương trình được “chạy” lần lượt hết giảng viên này kết thúc đến giảng viên tiếp theo.

Nhằm khắc phục sự tách biệt này, cần giải pháp sau đây:

i) Tổ chức, kết cấu lại các phương án dạy:

Thiết kế cách quản lý -tổ chức dạy các môn chung (kiến thức tâm lí -giáo dục học) dạy chung cho nhóm ngành, môn liên ngành có hiệu quả, tiết kiệm; mô hình tín chỉ sẽ phát huy tác dụng cao nếu thiết kế phương án dạy phù hợp. Đồng thời, chọn giải pháp phân tầng giảng viên theo các bậc: giảng viên chính, tiến sĩ, giáo sư, phó giáo sư giảng lí thuyết, chuyên đề; thạc sĩ, giảng viên tham gia hướng dẫn, tổ chức hoạt động; nghiên cứu sinh, học viên, trợ giảng (tham gia hướng dẫn thực hành, làm việc ở trường phổ thông). Mô hình này đảm bảo cho việc định hướng lí thuyết, tổ chức hoạt động và huy động các nhóm, đồng thời tiết kiệm nhân lực, đảm bảo mọi sinh viên đều được thụ hưởng từ một giảng viên tốt, một chương trình hay và một kho dữ liệu chung.

ii) Xây dựng ngân hàng dữ liệu:

Đảm bảo các giáo trình cơ bản được lưu trữ đầy đủ và đưa lên mạng. Sản phẩm hoạt động của sinh viên gồm: Bài tập lí thuyết, thực hành; báo cáo giáo dục phổ thông; tiểu luận tốt nghiệp, nghiên cứu khoa học; kế hoạch giáo dục; các sáng tạo văn hoá nghệ thuật các sáng tạo khác...được lưu giữ, phổ biến có giá trị tham khảo.

- Đổi mới cơ bản khối kiến thức khoa học giáo dục

Các cách làm cụ thể như sau: *Giảm lý thuyết, tăng thực hành.* Tỷ trọng thực hành sư phạm phải được tăng lên gồm các thao tác: i) Tại môn học cụ thể giảm từ 20-40% kiến thức lí thuyết, “dành chỗ” cho các hoạt động nhóm và thảo luận, thực hành tại lớp; ii) Tổ chức đưa sinh viên hoặc tạo điều kiện cho sinh viên học thực hành tại trường phổ thông.

Mô hình này cũng đòi hỏi tỉ lệ tương ứng đối với các môn học trong chương trình đào tạo tại các cơ sở đào tạo giáo viên. Cụ thể:

Môn *Giáo dục học*, tăng cường thực hành nhằm mục tiêu:

- i. Đánh giá *các vấn đề của giáo dục học* dựa trên nghiên cứu thực tế tại trung học phổ thông (sinh viên đi thống kê, lập báo cáo số liệu, tổng hợp tài liệu tại địa phương, tại các cơ sở giáo dục);
- ii. Sinh viên nghiên cứu cơ sở giáo dục để làm sáng tỏ các vấn đề lý luận;
- iii. Sinh viên nghiên cứu hoạt động giáo dục, dạy học tại trường để hiểu rõ các khái niệm.

Môn *Tâm lý học*, tăng cường thực hành nhằm mục tiêu:

- i. Giúp sinh viên hiểu các khái niệm tâm lý - các đặc điểm tâm lý học sinh;
- ii. Các phương pháp tiếp cận từ thấp đến cao khi sinh viên nghiên cứu nhóm học sinh;
- iii. Mức độ khác nhau của tâm lý học lứa tuổi; tâm lý học sư phạm;
- iv. Mối liên hệ giữa lý thuyết tâm lý người với thực tiễn giáo dục;
- v. Sinh viên tập đánh giá các biểu hiện tâm lý qua các công cụ đơn giản đến phức tạp;
- vi. Sinh viên sưu tầm các hoạt động tâm lý, tư liệu chuyên môn;

Môn *Phương pháp giáo dục bộ môn*, tăng cường thực hành nhằm mục tiêu:

- i. Nghiên cứu đầy đủ chương trình phổ thông;
- ii. Nghiên cứu phương pháp dạy học ở phổ thông;
- iii. Nghiên cứu hình thức ngoại khoá và các hoạt động khác;

Đối với 3 khối kiến thức (tâm lý, giáo dục, phương pháp giảng dạy bộ môn) trên đây, khi triển khai thực hành tại trường phổ thông, phải đảm bảo yêu cầu sư phạm như: có báo cáo của sinh viên về từng vấn đề; yêu cầu đánh giá thường xuyên và có điểm.

- *Nội dung cốt lõi các môn học trong chương trình giáo dục sư phạm cần thay đổi cơ bản theo đặc trưng sau đây:*

Chương trình giáo dục phổ thông	Chương trình đào tạo giáo viên
<ul style="list-style-type: none"> - Yêu cầu mới, sáng tạo, vừa sức; - Học vấn tổng hợp, tích hợp cao; - Năng lực của giáo viên là vận dụng kiến thức vào thực tiễn, đặc biệt là kỹ năng sống; - Năng lực phát triển nghề nghiệp; - Năng lực học lên. 	<ul style="list-style-type: none"> - Năng lực chuyên hoá tri thức khoa học thành tri thức dạy học (năng lực nghiên cứu với đặc trưng sáng tạo, khoa học); - Năng lực tổ chức dạy học, giáo dục; - Phát triển, thuyết phục học sinh; - Nhà khoa học sư phạm (phương pháp sư phạm)

- *Tính chất hoạt động của người dạy và người học thay đổi*

Hoạt động của học sinh	Hoạt động của giáo viên
Được giảm tải Có yêu cầu tích hợp Tham gia hoạt động lồng ghép Hoạt động đa dạng Môi trường rộng	<ul style="list-style-type: none"> - Năng lực giảng dạy tích hợp, chuyên môn, lồng ghép - Năng lực tổng hợp - Giao thoa khoa học, phát hiện vấn đề - Năng lực tổ chức - Thiết kế môi trường hoạt động

- *Kỹ năng cơ bản nghề nghiệp có đặc trưng*

Giáo sinh sư phạm	Giảng viên sư phạm
<ul style="list-style-type: none"> • Coi trọng các kỹ năng cơ bản: Nói, viết, đọc, nghe, giao tiếp tích cực. • Chú ý tâm lý lứa tuổi: Kỹ năng tham gia các hoạt động, trong sinh hoạt gia đình: <ul style="list-style-type: none"> - Kỹ năng tự phục vụ - Kỹ năng chuẩn bị cho người khác - Hoạt động nhóm 	<ul style="list-style-type: none"> - Chuẩn mực (trong giao tiếp, các lĩnh vực văn hoá, xã hội học, tâm lý, giáo dục...) - Am hiểu tâm lý sư phạm; - Am hiểu các vấn đề xã hội học: <ul style="list-style-type: none"> + Giáo dục thông qua sự thuyết phục, nêu các ví dụ điển hình; + Phối hợp các lực lượng nhằm phát

<ul style="list-style-type: none"> • Chú ý các vấn đề xã hội: - Thông tin xã hội - Trách nhiệm xã hội - Thành viên xã hội (cộng đồng dân cư....) - Quản lý xã hội (trách nhiệm cao).... - Lao động từ thiện 	hiện năng lực giáo sinh để phát triển;
---	--

- *Thay đổi phương pháp làm việc*

Phương pháp học khoa học	Phương pháp dạy (giảng viên)
<ul style="list-style-type: none"> - Xác định đúng động cơ thúc đẩy việc học; - Chọn lựa nội dung hấp dẫn - Vừa sức - Cạnh tranh trong học tập - Tự học - Tài liệu - Điều kiện môi trường hoạt động 	<ul style="list-style-type: none"> - Tổ chức các biện pháp tạo động cơ - Chọn nội dung hấp dẫn; - Liều lượng cân đo xác định - Biện pháp thi đua tích cực - Bài tập - Yêu cầu sư phạm cao về tài liệu - Tiêu chuẩn môi trường học tập tốt

- *Đổi mới đánh giá*

Coi động viên, khen thưởng khách quan, công bằng đối với người học. Đối với giảng viên: coi trọng năng lực – kỹ thuật đánh giá; đảm bảo công bằng - khuyến khích cao độ; tôn trọng học sinh.

3. Dự kiến kết quả

Giải pháp trên đây cần đạt được các kết quả sau:

i) Về công tác quản lí và phát triển chương trình cần thay đổi quan niệm về vị trí tầm quan trọng của khoa học giáo dục; tính chất bao trùm và quan hệ mật thiết giữa khối kiến thức giáo dục và kiến thức cơ bản là yêu cầu cơ bản cần đạt được;

ii) Sự thay đổi về chức năng đào tạo của các khoa là sự thay đổi về mặt bản chất, nó tác động mạnh đến quản lí, tổ chức và điều hành các hoạt động với mức độ đậm nét của khoa học sư phạm ngày càng cao;

iii) Nhân lực thực hiện chương trình là một tập thể sư phạm gồm các nhà giáo dục với chức năng chính là hướng dẫn giáo dục;

Giải pháp 2: *Xuất phát từ người sử dụng nhân lực để xây dựng và phát triển chương trình*

1. Mục tiêu

Sử dụng kết quả khảo sát từ người sử dụng nhân lực giáo viên (ở đây là các Sở GD &ĐT, các trường phổ thông) như là một thành tố bắt buộc đối với việc thiết kế, phát triển và đánh giá chương trình.

2. Nội dung và quy trình

- Thống nhất các quan điểm dưới đây:

Chất lượng tuyển giáo viên phụ thuộc vào nhiều yếu tố, do vậy người tuyển dụng đánh giá chất lượng người tốt nghiệp dựa vào tiêu chí kết quả học tập (thông qua bằng cấp là chủ yếu) ở giai đoạn đầu; dựa vào năng lực thực tế của giáo viên ở giai đoạn sau (thông thường từ 3-5 năm). Chuẩn đầu ra chính là tuyên bố sứ mạng của chương trình, là cầu nối giữa tính khoa học và tính khả thi của bất cứ chương trình giáo dục nào.

Tỉ lệ giáo viên của cơ sở đào tạo này được tuyển dụng so với các cơ sở đào tạo giáo viên khác phụ thuộc vào uy tín của cơ sở đào tạo (có thể theo dư luận đánh giá chung của xã hội nhưng đánh giá chính thức của người sử dụng thì cần dựa vào chuẩn).

- Các vấn đề sau đây cần được phản hồi từ phía người sử dụng nhân lực:

i) Phẩm chất đạo đức nghề nghiệp giáo viên

Tiêu chuẩn này đã được xác định tương đối rõ nét trong “*chuẩn giáo viên trung học*” và các bậc học khác do Bộ GD &ĐT ban hành. Nhìn chung là các chỉ

số định tính phản ánh ở kết quả hoạt động từ 4-5 năm học tại trường sư phạm không có vi phạm khuyết điểm gì lớn ảnh hưởng đến uy tín nghề nghiệp. Tuy nhiên, đây là kết quả được xác định trong môi trường học nghề, còn sự diễn biến các chuẩn trong hoạt động thực tiễn nghề nghiệp là do các Sở GD &ĐT, trường phổ thông đánh giá.

ii) Năng lực chuyên môn

Nhóm tiêu chuẩn này tập trung vào các lĩnh vực hoạt động cơ bản của người giáo viên:

- Dạy học
- Giáo dục
- Quản lí
- Năng lực đánh giá học sinh
- Năng lực làm việc nhóm
- Năng lực hoạt động xã hội
- Năng lực giao tiếp cộng đồng
- Năng lực thuyết phục học sinh

iii) Các kiến nghị của người sử dụng nhân lực:

- Đối với giáo viên hiện tại, cần bồi dưỡng những năng lực cơ bản gì để đáp ứng yêu cầu chuyên môn. Trong tương lai cần quan tâm đến vấn đề gì và xu hướng chung của yêu cầu năng lực người giáo viên.
- Kiến nghị trực tiếp với trường ĐHSP, trường phổ thông chủ yếu phương pháp dạy học, phương pháp đánh giá và đặc biệt là năng lực phát triển chương trình đối với giáo viên phổ thông được xem là cốt lõi.
- Kiến nghị gián tiếp thông qua các hội nghị, hội thảo, chuyên đề...
- Kiến nghị khung chính sách cho địa phương và Bộ (liên quan đến chương trình đào tạo giáo viên).

- Phối hợp với các cơ sở đào tạo nghiên cứu các vấn đề phản hồi, phải đối chiếu với chuẩn đại học (gồm 3 tiêu chí cơ bản tính sư phạm, giáo dục, hiện đại...); tránh xu hướng: hạ thấp yêu cầu hoặc yêu cầu vượt năng lực hiện có của trường.

- Kiến nghị với địa phương (sở/ngành nội vụ và liên quan) về tiêu chuẩn tuyển giáo viên theo năng lực thực tế (thi tuyển có sự phối hợp với trường ĐHSP).

- Kiến nghị với Bộ để điều chỉnh chương trình (tăng quyền tự chủ của trường đại học), sửa đổi quy chế...

- Tổ chức hội nghị, hội thảo quản lý giữa đại học sư phạm với địa phương (Trường/Sở...) theo chu kỳ 2 năm (trường sư phạm với phổ thông hoặc 4 năm giữa trường sư phạm với Sở giáo dục).

- Tổ chức hội nghị chuyên đề sâu gồm:

+ *Chuyên đề có tính chất dẫn đường, phát triển giáo dục*, gồm: các lý thuyết tâm lý, giáo dục mới, yêu cầu chuẩn năng lực giáo viên, chương trình, đánh giá, các vấn đề liên quan đến chất lượng giáo dục...

+ *Chuyên đề có tính chất đáp ứng nhu cầu cụ thể*, gồm: soạn giáo án, tổ chức các hoạt động giáo dục, quản lý giáo dục, nghiên cứu ý kiến – chương trình dạy học; theo nhu cầu giáo viên phổ thông...

- *Sử dụng kết quả phản hồi ở cả 3 cấp độ:*

Cấp độ chương trình khung gồm ý kiến của cấp quản lý Sở GD &ĐT, các Sở liên quan và Hiệu trưởng các trường phổ thông;

Cấp độ chương trình chi tiết gồm ý kiến của cấp quản lý trường phổ thông, bộ môn và giáo viên giỏi;

Cấp độ bài giảng (của giáo viên phổ thông) gồm ý kiến của đồng nghiệp, của học sinh, việc xử lý kết quả là kênh thông tin quan trọng đối với chương trình chi tiết (đào tạo sư phạm).

3. Dự kiến kết quả:

- Các báo cáo có phân tích của các trường phổ thông (về ý kiến phản hồi của học sinh); các báo cáo số liệu của trường phổ thông (về nội dung, phương pháp dạy học; nhận xét năng lực giáo viên về chương trình của nhà trường sư phạm);
- Nhu cầu của trường phổ thông về năng lực và phẩm chất nghề nghiệp của giáo viên sư phạm được thể hiện ở khâu đánh giá thực tập sư phạm và hoạt động chuyên môn.

Giải pháp 3: Thiết lập quy trình xây dựng và phát triển chương trình mới

Theo các chuyên gia quốc tế, hệ thống triển khai phát triển chương trình cần xác định các bước cụ thể: i) Khung chương trình; ii) Chương trình chi tiết; iii) Chương trình môn học.

1. Mục tiêu

- Xác định đúng các bước xây dựng và phát triển chương trình từ lý thuyết đến thực tiễn đảm bảo việc xây dựng và phát triển chương trình đạt được kết quả chắc chắn;
- Nâng cao nhận thức và trình độ giảng viên sư phạm và các nhà quản lý về kiến thức và quy trình với cách làm cụ thể, có thể áp dụng vào khoa/bộ môn chuyên ngành.
- Các cấp quản lý triển khai khung chương trình mới ở 2 cấp độ: chương trình khung và chương trình môn học ở trường phổ thông

2. Nội dung và quy trình

Bước 1: Xác định khung chương trình.

- *Khung chương trình gồm 4 bộ phận liên quan chặt chẽ với nhau, đó là:*

i) *Mục tiêu giáo dục*

ii) *Tóm tắt về chương trình đào tạo gồm: thời gian, tín chỉ và cấu trúc về mặt phân bổ tín chỉ của các học phần kiến thức giáo dục đại cương và kiến thức giáo dục chuyên nghiệp và các học phần trong các khối đó;*

iii) *Các quy định bắt buộc của chương trình gồm một danh mục các học phần bắt buộc với số tín chỉ mô tả về nội dung và mục đích của mỗi học phần;*

iv) *Hướng dẫn* về cách thức thực hiện chương trình. Nội dung của phần này chỉ rõ cách thức đạt được mục tiêu và nội dung của 3 phần trước đó.

- *Tầm quan trọng của các mục tiêu:*

Mục tiêu chính là chìa khóa để chuyển đổi khung chương trình một cách chính xác, mục tiêu là mong muốn kết quả đầu ra của chương trình, do đó việc diễn đạt mục tiêu là điều quan tâm trước hết đối với việc chuyển đổi khung chương trình trở thành một chương trình học tập.

Một chương trình có 2 mục tiêu: i) Mục tiêu chung và ii) Mục tiêu cụ thể.

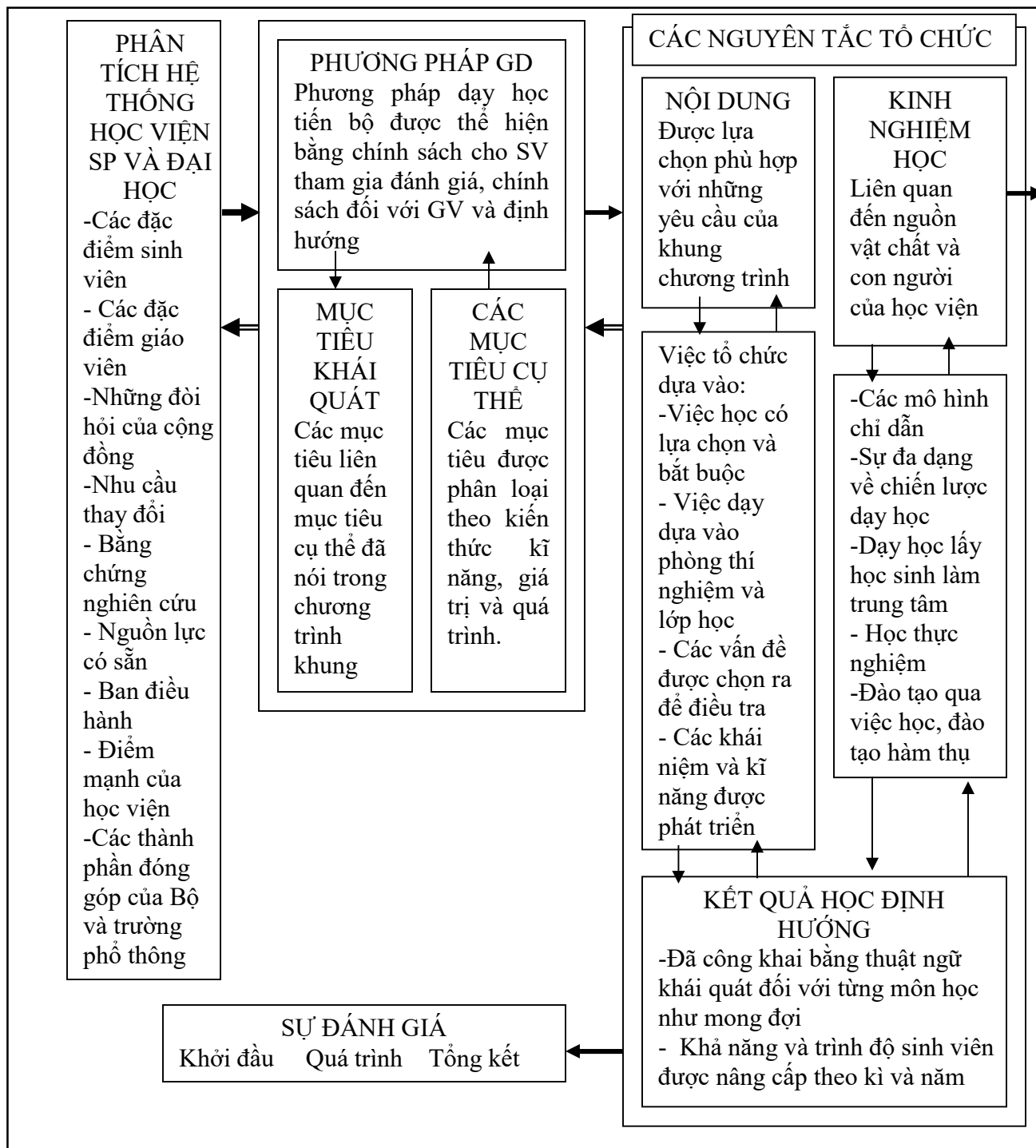
Cả 2 mục tiêu này cùng vạch ra những điều mà người học nên coi trọng, biết, có thể làm và cách họ hành động với tư cách là một giáo viên. Mục tiêu của chương trình được diễn đạt dưới hình thức là kì vọng ở người học khi kết thúc chương trình -chính là kết quả đầu ra của chương trình.

Một đặc điểm quan trọng của việc chuyển đổi hiệu quả một khung chương trình, chúng ta phải xem xét các yếu tố như với hành động của chúng ta, của sinh viên có thể làm gì chứ không phải những điều chúng ta làm với tư cách giảng viên.

Bước 2: Chuyển đổi từ khung chương trình sang một chương trình học tập

(Ghi chú: ➔ Tiến trình → Sự kết nối trong ⇐ Phản hồi)

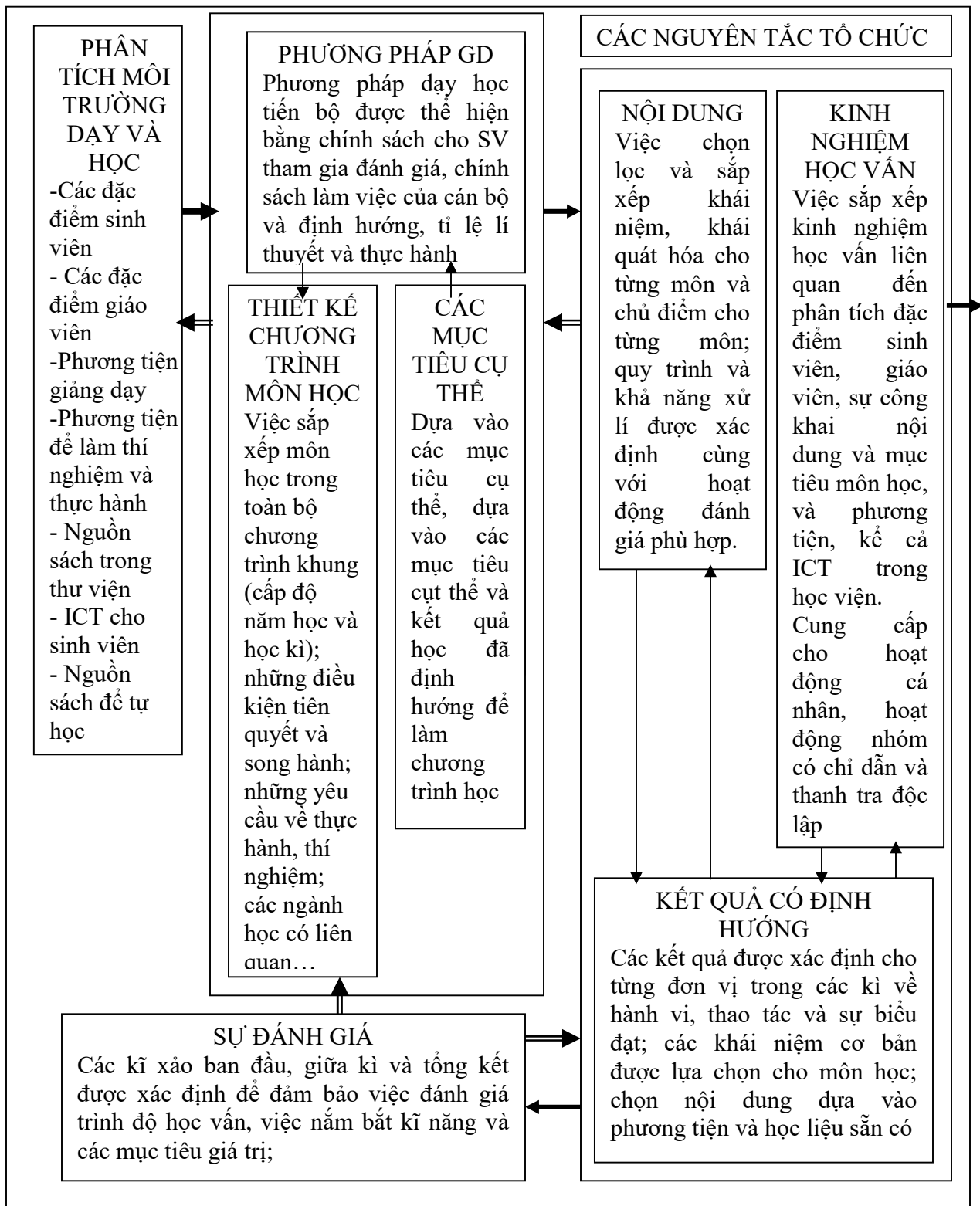
Chu trình chuyển từ khung chương trình sang chương trình chi tiết (mô hình của Mỹ -*Dẫn theo tài liệu số 6; trang 60- Bản tiếng Anh*).



Bước 3: Chuyển đổi từ chương trình đào tạo sang một chương trình môn học

(Dẫn theo tài liệu: Dự án Phát triển giáo viên THPT & TCN- Tài liệu hướng dẫn tăng cường năng lực sư phạm cho cán bộ giảng dạy của các cơ sở đào tạo giáo

viên THPT &TCCN, 8/2010- PADECO CO.,LTD. Liên danh với SMEC International (Pvt) Ltd. Australia).



Bước 4: Trang bị tri thức về khoa học chương trình cho các đối tượng

Mục tiêu làm cho mọi sinh viên sư phạm, giảng viên sư phạm, giáo viên phổ thông và các cấp quản lí (trường đại học, sở giáo dục, trường phổ thông) có được hệ thống tri thức khoa học sư phạm về chương trình và phát triển chương trình ở các mức độ khác nhau để quản lí, tổ chức, thực hiện, đánh giá chương trình có hiệu quả;

- *Đổi mới nội dung bồi dưỡng giảng viên đại học và giáo viên phổ thông*

Đối với giảng viên đại học, bồi dưỡng theo nhóm ngành với các chuyên đề do chuyên gia đảm nhận. Trước mắt tập trung vào các nội dung: chương trình đào tạo theo tín chỉ, quản lí chương trình, quản lí, kiểm định chất lượng, đánh giá, trắc nghiệm... Thời lượng khoảng 2 ngày/tháng (20 – 30 ngày/năm học có tính chu kì). Điều kiện bắt buộc đối với các giảng viên ngoài ĐHSP (thời lượng 1-2 tháng). Bồi dưỡng ngoài nước, mục tiêu phấn đấu: 5 – 10% giáo viên bồi dưỡng dài hạn tại các nước Đông Nam Á (hoặc các tổ chức như SEMEO); thành phần chủ chốt các đơn vị tham gia đào tạo, khảo thí, quản lí khoa học, quản trị giáo dục; các TS, PGS (chủ chốt ở các vị trí quản lí đào tạo) từ 3 đến 6 tháng. Từ 25 – 50 % giảng viên (giảng viên chính và TS) thời lượng từ 1-2 tuần/năm về các chuyên đề cụ thể: chương trình, đánh giá, phương pháp giáo dục, học liệu, nghiên cứu sinh viên, phản hồi; phần mềm đào tạo...

Ở góc độ chương trình, cần tập trung vào các nội dung chính dưới đây:

- Kiến thức giáo dục học đề cập đến: bản chất, đặc điểm quá trình giáo dục đại học, coi trọng quy luật mâu thuẫn quá trình dạy học, đặc điểm giáo dục đại học, yêu cầu giảng viên đại học (nhân cách nhà giáo); đặc điểm tâm lí sinh viên (nhân cách người giáo viên tương lai); cơ chế hoạt động sáng tạo của giáo dục đại học.
- Năng lực phát triển, xây dựng, kiến tạo chương trình giáo dục đại học (đặc biệt cấp độ bài giảng của giáo viên); năng lực chuyên hoá tri thức khoa học thành tri

thức dạy học; năng lực đánh giá; năng lực chuyên gia giáo dục (tổ chức chuyên đề, chương trình chuyên đề, tổ chức thảo luận, thuyết phục sinh viên)

- Kỹ năng: giao tiếp hấp dẫn (sử dụng ngoại ngữ - công nghệ thông tin), thuyết trình;

Mục tiêu đạt được: hình thành năng lực chuyên gia giáo dục đại học về lĩnh vực đó.

Yêu cầu sản phẩm: các yêu cầu được xác định theo học vị, Ths, TS, PGS. Trọng tâm là các sản phẩm tài liệu đọc (dịch); tài liệu mới; hình thức dạy học mới; nghiên cứu phục vụ giảng dạy đại học trực tiếp; hoạt động nghiên cứu khoa học và tổ chức dạy học (hướng dẫn sinh viên, cao học, nghiên cứu sinh) có hiệu quả cao.

Kết quả đạt được phải được thể hiện ở sự thay đổi có tính bản chất của đội ngũ giảng viên đại học sư phạm - sự thay đổi mang màu sắc văn hoá, hình thành thói quen mới, tạo ra cảm hứng thay đổi là một thuộc tính sáng tạo của đội ngũ này.

Triển khai tập huấn - bồi dưỡng giảng viên đại học sư phạm theo chương trình giáo dục đại học Bộ GD &ĐT ban hành (*Ban hành kèm theo Quyết định số 61/2007/QĐ-BGDĐT ngày 16 tháng 10 năm 2007 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo*). Nội dung gồm các tín chỉ sau đây:

Tín chỉ 1. Giáo dục đại học thế giới và Việt Nam: 2 tín chỉ. Học phần này bao gồm các nội dung:

- Sơ lược lịch sử phát triển giáo dục đại học thế giới và Việt Nam .
- Xu hướng phát triển giáo dục đại học thế giới.
- Chiến lược đổi mới giáo dục đại học Việt Nam.
- Quản lý giáo dục đại học.

Tín chỉ 2. Tâm lý giáo dục học đại học: 2 tín chỉ. Học phần này bao gồm các nội dung:

- Bản chất và các quy luật hình thành, phát triển tâm lý người.
- Đặc điểm tâm lý lứa tuổi thanh niên - sinh viên.

- Cơ sở tâm lý học của quá trình dạy học và giáo dục sinh viên đại học.
- Đặc điểm lao động sư phạm đại học và những yêu cầu về nhân cách người giảng viên đại học.
- Đặc điểm của giao tiếp sư phạm đại học.

Tín chỉ 3. Lý luận và phương pháp dạy học đại học: 2 tín chỉ. Học phần này bao gồm các nội dung:

- Lý luận về quá trình dạy học đại học.
- Nhiệm vụ và chức năng của giảng viên đại học.
- Mục tiêu và nguyên tắc dạy học đại học.
- Phương pháp và hình thức tổ chức dạy học đại học.
- Các kỹ năng dạy học cơ bản.

Tín chỉ 4. Phát triển chương trình và tổ chức quá trình đào tạo: 1 tín chỉ. Học phần này bao gồm các nội dung:

- Khái niệm chương trình, chương trình khung và khung chương trình.
- Cấu trúc chương trình.
- Phát triển chương trình.
- Phân cấp quản lý chương trình.
- Tổ chức quá trình đào tạo ở trường đại học.

Tín chỉ 5. Đánh giá và kiểm định trong giáo dục đại học: 2 tín chỉ. Học phần bao gồm các nội dung:

- Đánh giá kết quả học tập của sinh viên.
- Quản lý và đảm bảo chất lượng đào tạo ở trường đại học.
- Kiểm định chất lượng trường đại học.
- Kiểm định chất lượng chương trình.

Tín chỉ 6. Sử dụng phương tiện kỹ thuật và công nghệ trong dạy học: 1 tín chỉ. Học phần bao gồm các nội dung:

- Sử dụng phương tiện trực quan trên giảng đường.

- Sử dụng các thiết bị thí nghiệm, thực hành trong dạy học.
- Tìm kiếm và khai thác các nguồn dữ liệu phục vụ dạy học.
- Sử dụng phần mềm, công cụ soạn thảo văn bản và trình diễn bài giảng.

Đối với giáo viên phổ thông, lựa chọn các nội dung cơ bản triển khai trong các đợt tập huấn định kì, theo các dự án hoặc trực tiếp theo nhóm chuyên gia giữa trường sư phạm với trường phổ thông. Nội dung chủ yếu là kĩ thuật thiết kế chương trình môn học; kĩ thuật dạy học, kĩ thuật thiết kế các hoạt động giáo dục và đánh giá.

Đối với sinh viên sư phạm, đưa vào chương trình đào tạo giáo viên các nội dung cơ bản của khoa học chương trình và phát triển chương trình. Các nội dung được đề cập trong các công trình của tác giả đã công bố: *Định hướng phát triển chương trình giáo dục cử nhân Tâm lí giáo dục của Trường ĐHSP-ĐHTN*, Tạp chí Giáo dục, số 4/2007; *Đào tạo giáo viên theo định hướng năng lực*, Tạp chí Giáo dục, số 6/2009. Đào tạo chuẩn từ sinh viên, coi trọng mục tiêu tạo năng lực nghiên cứu khoa học – tiêu chuẩn cơ bản để tuyển chọn giảng viên đại học. Các bước: phát hiện, bồi dưỡng, giao nhiệm vụ đối với giảng viên trẻ, cần tập trung trang bị tri thức phương pháp luận nghiên cứu, ngoại ngữ và tin học. Hàng năm, yêu cầu báo cáo sản phẩm tự bồi dưỡng (gồm sách, báo, giáo trình, tài liệu...).

3. Dự kiến kết quả:

- Các thành phần trong cơ sở đào tạo giáo viên (gồm cán bộ quản lí, giảng viên, nhân viên...) nhận thức đúng và biết làm chương trình với các kĩ năng cụ thể: xác định đúng quy trình và các bước làm chương trình đối với chương trình khung và chi tiết;
- Giảng viên biết cách xây dựng đề cương môn học theo phương án mới; biết cách tổ chức giảng dạy theo lí luận dạy học hiện đại.

Một số ví dụ cụ thể:

Trên cơ sở tham khảo ý kiến tài liệu trong nước và ngoài nước, lựa chọn một khung tài liệu làm ví dụ để thống nhất khi xây dựng các giáo án giảng dạy.

Khung tài liệu:

1. Tên mô-đun
2. Điều kiện tiên quyết:
-.....
-.....
3. Mục tiêu đạt được:
 - Về kiến thức
 - Về kĩ năng
 - Về thái độ
4. Nội dung cốt lõi
5. Phương án dạy
6. Các hoạt động dạy học
7. Phương pháp đánh giá
8. Các hoạt động hỗ trợ

Nguyên tắc thiết kế mô đun:

1. Lắp ghép dễ dàng với nhau thành một tín chỉ
2. Có thể thay thế, bổ sung khi cần thiết có thể lắp ghép với môđun khác để kiến tạo một hoặc nhiều tín chỉ
3. Kiến thức mới cập nhật, dưới dạng một đơn vị kiến thức hoàn chỉnh

4.2. ĐỊNH HƯỚNG ĐỔI MỚI GIÁO DỤC PHỔ THÔNG

Các định hướng cơ bản để đổi mới giáo dục phổ thông dựa vào các văn bản quan trọng sau đây:

- i) Căn cứ Nghị quyết 40 của Quốc hội về đổi mới chương trình giáo dục;
- ii) Kết luận 242/NQ của Bộ Chính trị ngày 15/4/2009 đã xác định 7 nhiệm vụ, giải pháp phát triển giáo dục đến năm 2020: “*Nâng cao chất lượng giáo dục toàn*

diện, coi trọng giáo dục nhân cách, đạo đức, lối sống cho HS, SV, mở rộng quy mô giáo dục hợp lý. Nội dung này cần coi trọng cả 3 mặt giáo dục: dạy làm người, dạy chữ, dạy nghề” (nhiệm vụ 1); “Tiếp tục đổi mới chương trình, tạo chuyển biến mạnh mẽ về phương pháp giáo dục. Cụ thể, rà soát lại toàn bộ chương trình và SGK phổ thông, sớm khắc phục tình trạng quá tải, nặng về lý thuyết, nhẹ về thực hành, chưa khuyến khích đúng mức tính sáng tạo của người học” (nhiệm vụ 4).

- Chương trình, sách giáo khoa là yếu tố cốt lõi để đảm bảo chất lượng giáo dục, quá trình nghiên cứu triển khai chương trình, sách giáo khoa cho phù hợp với các đối tượng là một vấn đề quan trọng và cấp thiết để đảm bảo hiệu quả và chất lượng giáo dục. Mặc dù trong quá trình biên soạn chương trình và sách giáo khoa, vấn đề này đã được quan tâm nhưng kết quả học tập của học sinh các vùng còn thấp.

iii) Luật giáo dục 2005 và Luật sửa đổi 2009; Luật Giáo dục đại học 2012 và Chiến lược phát triển giáo dục 2011-2020 đã được Thủ tướng phê duyệt.

Định hướng 1: Xác định lại mục tiêu, triết lí và chức năng môn học của giáo dục phổ thông

Bản chất môn học trong chương trình là phương tiện để hình thành nhân cách con người-mục tiêu cao nhất của giáo dục. Căn cứ thực tiễn giáo dục phổ thông nước ta đang có chiều hướng đổi mới tích cực; dựa vào kinh nghiệm của nước ngoài, có thể xác định cụ thể hơn về mục tiêu giáo dục phổ thông của Việt Nam giai đoạn tới:

Mục tiêu chung:

Giáo dục nhà trường cần phát triển tối đa tài năng và năng lực cho tất cả học sinh.

Như vậy, chúng ta cần nhấn mạnh mục tiêu “kép” của giáo dục phổ thông nước ta:

i) *Chuẩn bị cho phần lớn các em có đủ điều kiện tham gia vào đời sống xã hội một cách chắc chắn; ii) Chuẩn bị cho số ít tham gia giáo dục sau phổ thông.*

Mục tiêu cụ thể:

- Có năng lực và kỹ năng phân tích và giải quyết vấn đề và có khả năng trao đổi ý tưởng và thông tin, lập kế hoạch hành động, tổ chức và phối hợp với người khác;
- Có phẩm chất tự tin, lạc quan kính trọng và cam kết học hỏi như là một cơ sở đối với những vai trò trong cuộc sống tiềm ẩn của mình trong gia đình, cộng đồng xã hội;
- Có khả năng nhìn nhận đánh giá và có trách nhiệm trong các vấn đề tinh thần, đạo đức, tôn trọng và tuân thủ luật pháp, có khả năng tư duy về thế giới của mình, ngẫm nghĩ nguyên do của sự vật hiện tượng, đưa ra quyết định đúng đắn, hiểu biết và có lí trí đối với cuộc sống của mình, đồng thời phải chịu trách nhiệm đối với bất cứ hành động nào mình thực hiện;
- Là những công dân tích cực và hiểu biết với mức độ hiểu biết và tôn trọng hệ thống chính phủ cũng như cuộc sống công dân ở Việt Nam;
- Có kỹ năng làm việc và hiểu biết về môi trường làm việc, các phương án lựa chọn đối với nghề nghiệp của mình và có phương hướng rõ ràng cùng thái độ tích cực đối với việc đào tạo nghề, giáo dục chuyên sâu, học tập lâu dài;
- Là những người tự tin, sáng tạo và hữu ích trước những công nghệ mới, đặc biệt là công nghệ truyền thông và thông tin, hiểu rõ sự tác động của công nghệ đối với xã hội;
- Có sự hiểu biết và quan tâm về việc bảo vệ và quản lí môi trường tự nhiên, có kiến thức và kỹ năng trong việc hỗ trợ phát triển bền vững hệ sinh thái;
- Có kiến thức và kỹ năng, thái độ cần thiết để thiết lập và duy trì một lối sống lành mạnh và để sử dụng một cách sáng tạo và thoả mãn thời gian tiêu khiển.

Như vậy, có thể thấy mục tiêu cụ thể đã tập trung vào hình thành ở học sinh các chỉ số quan trọng: *năng lực sáng tạo, trách nhiệm cá nhân, trách nhiệm xã hội và các vấn đề toàn cầu*. Năng lực then chốt (xem thêm chương 1). Lĩnh vực môn học (Chương trình giảng dạy *toàn diện* và *cân bằng* trong những năm giáo dục bắt buộc gồm 8 lĩnh vực (xem thêm chương 1).

Dựa vào kinh nghiệm của Phần Lan, mọi hoạt động giáo dục của Việt Nam tập trung vào mục tiêu: Đạt đến *sự đồng đều về trình độ của học sinh*; đảm bảo cơ hội bình đẳng cho tất cả mọi người về giáo dục cơ bản không kể địa vị xã hội, khả năng kinh tế, giới tính, thành phần dân tộc. Giáo dục cơ bản kéo dài 9 năm, miễn phí cho trẻ em từ 7-16 tuổi;

Có thể thấy sự thay đổi quan trọng là: i) Chương trình cân bằng và toàn diện; ii) Chương trình mở, thiết thực; iii) Chương trình vì sự đồng đều của tất cả học sinh.

Mục tiêu giáo dục phổ thông được xác định trọng tâm là hướng cho các em có khả năng tham gia một cách tốt nhất vào đời sống xã hội. Do đó, kiến thức trong chương trình cần được bổ sung những nội dung thực tế, các kỹ năng lao động và kỹ năng sống.

Như vậy, định hướng trên sẽ làm thay đổi nhận thức của học sinh, gia đình và xã hội; sự đồng thuận giữa các lực lượng giáo dục cũng cần trải qua một quá trình lâu dài, tạo thói quen mới về nhu cầu học tập, mục đích học tập cũng như khả năng hướng nghiệp của bản thân từng học sinh.

Kết cấu môn học (Lĩnh vực học tập) mới:

Khung *môn học* ở phổ thông được triển khai theo mô hình:

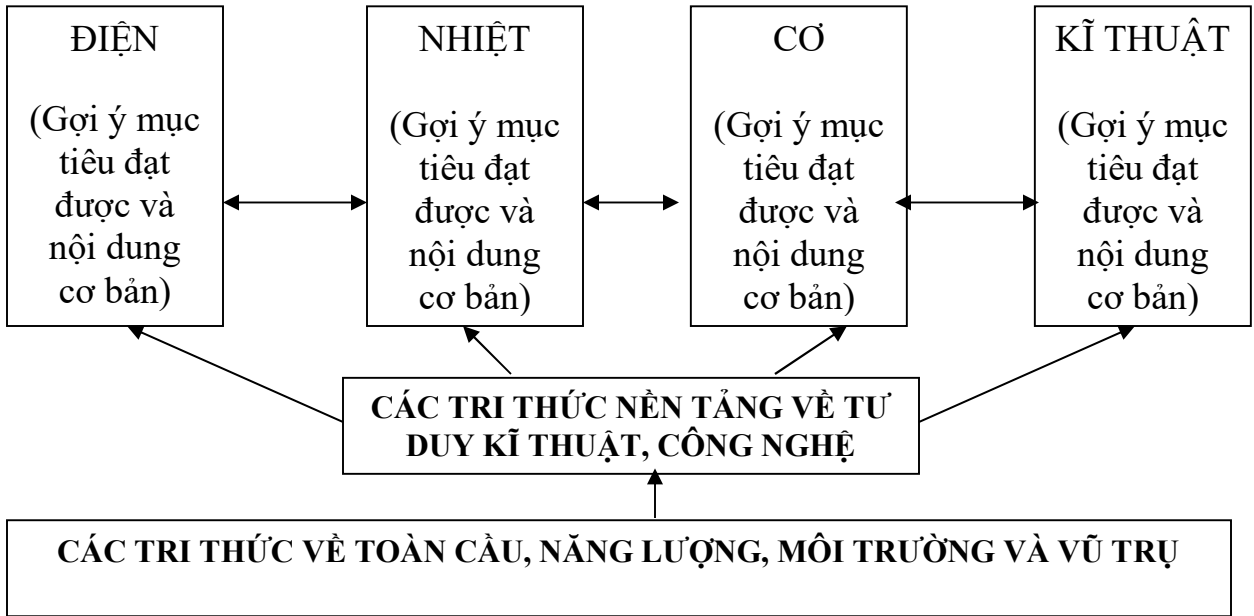
Xác định mục tiêu cụ thể và rõ ràng đến mức có thể “đo đếm” được; Xác định lĩnh vực (cụ thể) với từng môn học; Hướng dẫn giáo viên phổ thông lựa chọn nội dung; Gợi ý các phương án dạy học; Tiêu chí đánh giá cụ thể;

Ví dụ 1: **Lĩnh vực giáo dục Vật lí-Kĩ thuật** (tích hợp giáo dục môi trường, tiết kiệm năng lượng và kĩ thuật).

Bước 1: Xác định các mục tiêu (dưới dạng chuẩn đầu ra)

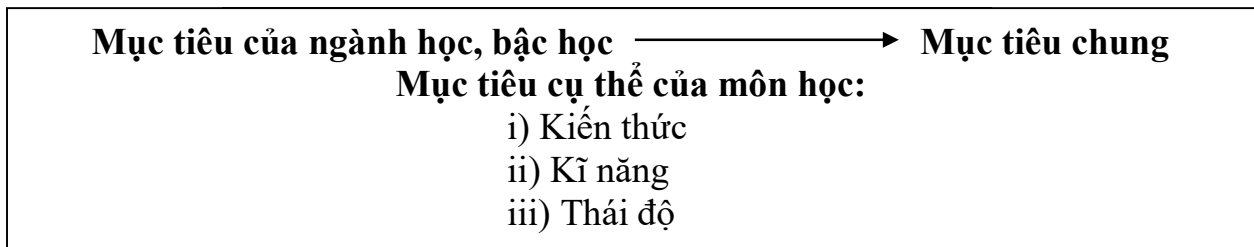
<p>Mục tiêu của ngành học, bậc học → Mục tiêu chung</p> <p>Mục tiêu cụ thể của môn học:</p> <ul style="list-style-type: none">i) Kiến thứcii) Kỹ năngiii) Thái độ
--

Bước 2: Xác định các lĩnh vực giảng dạy chính

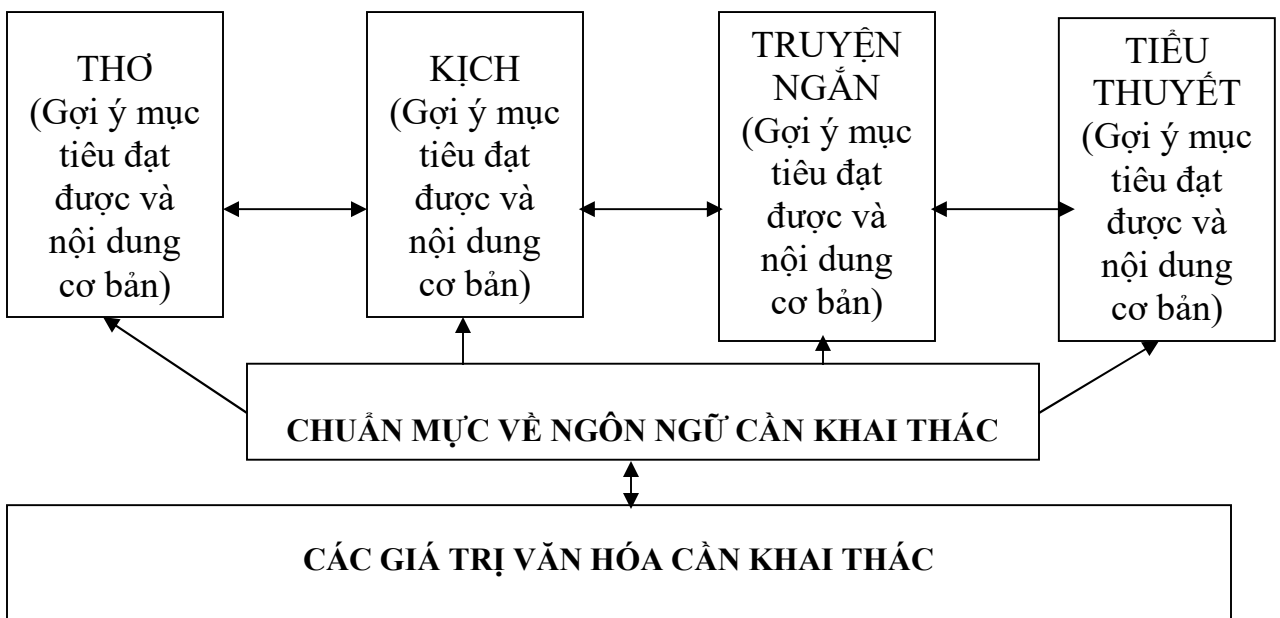


Ví dụ 2: Lĩnh vực giáo dục ngữ văn (tích hợp giáo dục văn hóa, ngôn ngữ)

Bước 1: Xác định các mục tiêu (dưới dạng chuẩn đầu ra)



Bước 2: Xác định các lĩnh vực giảng dạy chính:



Bước 3: Sự lựa chọn của giáo viên về học liệu

(Nghiên cứu bước 1, bước 2 và thảo luận nhóm, thảo luận bộ môn, tìm kiếm dữ liệu trong nguồn học liệu và mạng Internet...)

Cụ thể: Ví dụ 1 cần quan tâm đến hoạt động: Tên bài thơ, tên truyện ngắn, tên vở kịch, tên tiểu thuyết...; xác định độ dài (thời gian, các tiêu chí lịch sử, các điều kiện văn hóa...); các tiêu chí sư phạm của việc lựa chọn; các chuẩn mực về ngôn ngữ và văn hóa; các mức độ phù hợp với mục tiêu; các nhận định giáo dục (ý đồ sư phạm ban đầu của giáo viên khi lựa chọn...);

Xác định nội dung cơ bản cần giảng dạy đồng thời với các phương án dạy; phương thức đánh giá người học.

Bước 4: Tổ chức giảng dạy và kiến tạo các tình huống giáo dục

Ở bước này, đòi hỏi người giáo viên phải tham gia trực tiếp và có trách nhiệm, các mô hình dạy học và các hình thức tổ chức dạy học do người giáo viên kiến tạo tương đối độc lập để *phát triển chương trình dạy*; người học tham gia với tư cách là *phát triển chương trình học*. Các tình huống được thiết lập dựa trên quan hệ giữa mục tiêu môn học với điều kiện giảng dạy và năng lực thực tế của người học.

Điều kiện cơ bản:

- i) Giáo viên được “giải phóng” khỏi một khung chương trình cứng từ sách giáo khoa hoặc sách hướng dẫn, đánh giá;
- ii) Nguồn học liệu phong phú;
- iii) Quyền “tự quyết” của giáo viên đối với việc xác nhận kết quả học tập của học sinh;
- iv) Cơ quan quản lý chương trình (thường là cơ quan kiểm định chất lượng giáo dục) cấp quận/huyện có TEST đánh giá chuẩn năng lực về trình độ người học (dựa trên các tiêu chí đã xác định ở mục tiêu môn học). Ví dụ ở Australia, có cơ quan

cấp quận xây dựng TEST chuẩn cho lớp 5, 7, 9 để làm công cụ xác định năng lực từng trình độ, không cần phụ thuộc vào kết quả báo cáo của các cơ sở giáo dục.

Định hướng 2: Kiến tạo chương trình giáo dục phổ thông theo hướng tích hợp và lồng ghép

Khái niệm kiến tạo được hiểu là *xây dựng nên* (Từ điển tiếng Việt), là một động từ chỉ hoạt động của con người tác động lên một đối tượng nhằm tạo nên một đối tượng mới theo nhu cầu của bản thân. Khái niệm này thường được sử dụng và áp dụng nhiều ở cấp độ dạy học, *dạy học theo quan điểm kiến tạo*. Từ đây, có thể xác định khái niệm *kiến tạo chương trình* được hiểu là những thành phần tham gia vào chương trình giáo dục không tiếp nhận, triển khai các nội dung bằng sự áp đặt có sẵn mà bằng cách đặt mình vào môi trường giáo dục tích cực, chủ động và đồng hóa, điều ứng tri thức và hệ thống kỹ năng để phát hiện và giải quyết các vấn đề của thực tiễn để trên cơ sở đó, phát triển chương trình mới, đáp ứng nhu cầu xã hội. Do vậy có thể xác định thuật ngữ "kiến tạo" được hiểu ở đây bao gồm cả học sinh và giáo viên cùng nhau xây dựng-thử nghiệm-phát triển trong môi trường hoạt động của chính họ.

Một chương trình được xây dựng theo *hướng tích hợp* gồm có 4 thành phần chủ yếu sau đây:

i) Những đích cuối cùng; ii) Những mục tiêu và năng lực cần phát triển ở người học; iii) Các phương pháp sư phạm; iv) Các cách thức đánh giá.

Một chương trình đầy đủ là một sự bố trí *lực lượng rộng rãi* trong đó có rất nhiều người tham gia hành động: giáo viên, phụ huynh, nhà quản lí, thanh tra, những người có thẩm quyền... Muốn cho một chương trình đầy đủ được chấp nhận, nó cần được soạn thảo *thông qua bàn luận* với một số lớn những người tham gia hành động. (Dẫn theo Xavier Roegiers - *Khoa sư phạm tích hợp hay làm thế nào để phát triển các năng lực ở nhà trường*, người dịch Đào Trọng Quang, Nguyễn Ngọc Nhi, NXB GD 1996, tr.122-123)

Vấn đề được các nhà sư phạm quan tâm là: cần phải ưu tiên những tri thức nào ở nhà trường? Xuất phát từ vấn đề sự cần thiết phải vượt lên cách nhìn bộ môn, D'Hainaut (1977) cho rằng có 4 quan điểm khác nhau đối với mô học:

i) Quan điểm “trong nội bộ môn học” trong đó chúng ta ưu tiên các nội dung của môn học, quan điểm này nhằm duy trì các môn học riêng lẻ;

ii) Quan điểm “đa môn” trong đó chúng ta đề nghị những tình huống, đề tài có thể được nghiên cứu theo những quan điểm khác nhau, những môn học gặp nhau ở một số thời điểm trong quá trình nghiên cứu đề tài; như vậy các môn học chưa thực sự tích hợp;

iii) Quan điểm “liên môn” trong đó chúng ta đề xuất những tình huống chỉ có thể tiếp cận qua sự soi sáng của nhiều môn học; sự liên kết môn học làm cho chúng liên kết với nhau để giải quyết một tình huống cho trước;

iv) Quan điểm “xuyên môn” trong đó chủ yếu phát triển những kỹ năng mà học sinh có thể sử dụng trong tất cả các môn học trong các tình huống, những kỹ năng này được gọi là những kỹ năng xuyên môn;

Như vậy, từ nhu cầu xã hội đòi hỏi chúng ta phải hướng tới quan điểm *liên môn* trong đó chúng ta phối hợp sự đóng góp của nhiều môn học để nghiên cứu và giải quyết một tình huống; quan điểm *xuyên môn* trong đó chúng ta tìm cách phát triển ở học sinh những kỹ năng xuyên môn, nghiên cứu những kỹ năng có thể áp dụng ở mọi nơi.

Định hướng 3: Thay đổi nhận thức xã hội về giáo dục phổ thông và giáo dục nghề nghiệp-việc làm cho thanh niên

Đây là điều kiện cơ bản để có thể triển khai thực hiện 2 giải pháp trên. Sự thay đổi của xã hội về nhận thức đối với giáo dục phổ thông phải được “chuyển đổi” căn bản. Đây thực sự là cuộc cách mạng trong nhận thức xã hội, là quá trình và sự thay đổi mang đậm tính chất văn hóa hơn là sự thay đổi trong thời gian ngắn.

- **Mục tiêu cụ thể:**

- i) Phải làm cho các thành phần xã hội (cụ thể là học sinh và gia đình học sinh) hiểu rằng: việc có được học vấn giáo dục phổ thông sẽ tạo nền tảng để con người trưởng thành hơn là mục tiêu vào được trường đại học, giảm tâm lí bằng cấp trong xã hội.
- ii) Học vấn phổ thông phải được xã hội chấp nhận cùng với năng lực nghề nghiệp được hình thành và nhờ đó con người có việc làm, nguy cơ thất nghiệp sẽ đến nếu không tiếp tục tham gia giáo dục sau phổ thông.

- **Nội dung triển khai**

- Giảm áp lực từ phía xã hội đối với các trường đại học và cao đẳng bằng các phương án truyền thông rộng rãi và tác động hiệu quả đến từng người.
- Biên soạn các chương trình giáo dục thích nghi với nhu cầu xã hội.
- Hoàn thiện các chính sách quản lí trong các hệ thống xã hội về giáo dục.

Trên cơ sở đề xuất các phương án đổi mới giáo dục phổ thông, có thể khẳng định như sau:

- i) Giải pháp đổi mới chương trình giáo dục sư phạm (trong các khoa/trường sư phạm) cần được tiến hành đồng thời, trong giai đoạn trước mắt, giáo dục sư phạm phải được chuẩn bị trước một bước, làm tiền đề đảm bảo chất lượng đào tạo giáo viên.
- ii) Chủ thể quản lí-chỉ đạo vấn đề đổi mới giáo dục (giáo dục sư phạm, giáo dục phổ thông) phải là cơ quan chủ quản Bộ GD &ĐT, trong đó các trường sư phạm là then chốt. Tuy nhiên, đầu tư của nhà nước cho nhiệm vụ này cần được quan tâm đồng bộ, cần có chiến lược đổi mới các trường sư phạm triệt để hơn.
 - Bộ GD &ĐT cần ban hành chế tài đảm bảo cho công tác đào tạo -bồi dưỡng giáo viên phổ thông. Đối với các Sở GD &ĐT phải xác định sự tham gia vào các khâu của quá trình đào tạo, bồi dưỡng giáo viên là nhiệm vụ, là trách nhiệm cùng với các trường sư phạm.
- iii) Quy trình đổi mới giáo dục phổ thông cần coi trọng biện pháp đào tạo -bồi dưỡng một đội ngũ có năng lực tiếp cận chương trình giáo dục theo hướng hiện

đại. Coi trọng khâu bồi dưỡng trong nước và ngoài nước đối với đội ngũ cán bộ này trước khi triển khai viết chương trình và sách giáo khoa mới cho giai đoạn 2015-2020

iv) Đối với chương trình sư phạm, nhà nước đầu tư nguồn lực đảm bảo cho trường/khoa sư phạm đào tạo với số lượng tuyển sinh vừa phải, giảm đào tạo không chính quy để huy động nguồn lực giáo dục sư phạm tham gia đổi mới chương trình. Sự tham gia của hệ thống trường/khoa sư phạm, đặc biệt là đội ngũ chuyên gia khoa học giáo dục (Viện Khoa học giáo dục Việt Nam, các Viện liên quan...) với hệ thống chuyên gia tại các trường/khoa sư phạm là điều kiện cơ bản đảm bảo cho sự thành công của chiến lược đổi mới chương trình sư phạm.

KẾT LUẬN

1. Sau gần 30 năm đổi mới, giáo dục đại học Việt Nam, trong đó có hệ thống các trường sư phạm đã đạt được nhiều kết quả quan trọng. Đứng trước yêu cầu đổi mới toàn diện hệ thống giáo dục, các cơ sở đào tạo giáo viên đang đứng trước *thách thức mới về đổi mới chương trình giáo dục*. Đây là yếu tố sống còn để đảm bảo chất lượng đào tạo giáo viên. Thực trạng chất lượng chương trình đào tạo giáo viên tại các trường/khoa sư phạm đang tồn tại nhiều vấn đề cần giải quyết từ lí luận và thực tiễn. Chiến lược giải quyết vấn đề chương trình giáo dục sư phạm cần có cách tiếp cận hệ thống từ chiến lược thay đổi tư duy, đổi mới cách làm đến việc bồi dưỡng hình thành năng lực mới cho đội ngũ các nhà khoa học giáo dục xây dựng chương trình, viết sách giáo khoa...

2. Tiền đề xuất phát để xây dựng và phát triển chương trình giáo dục sư phạm là những yêu cầu mới, cấu trúc mới về *năng lực người giáo viên* trong xã hội hiện đại. *Sự thay đổi cơ bản và hệ thống hệ thống giáo dục phổ thông phụ thuộc vào sự chuẩn bị của các trường sư phạm* về một đội ngũ giáo viên có đầy đủ năng lực và phẩm chất, trong đó năng lực tham gia vào phát triển, xây dựng chương trình (ở cấp độ bài giảng hay chương trình khung) có tầm quan trọng quyết định.

3. Chương trình giáo dục sư phạm với nội dung khoa học giáo dục có tính chất *bao trùm, sâu chuỗi và chỉ đạo* toàn bộ nội dung các môn (hoặc tín chỉ) trong chương trình. Sự thay đổi căn bản về *chức năng các khoa/bộ môn* theo định hướng giáo dục học chính là tiền đề cơ bản để *thay đổi nhận thức* của các thành phần tham gia vào hệ thống xây dựng và phát triển chương trình.

4. Kinh nghiệm xây dựng và phát triển chương trình của các nước về giáo dục sư phạm, hoặc về chương trình giáo dục phổ thông áp dụng vào Việt Nam còn *chậm*. Nguyên nhân cơ bản là quan niệm và chỉ đạo quản lí về chương trình của hệ thống giáo dục nước ta vẫn nặng *tư tưởng bao cấp*. Các cơ sở giáo dục kể cả phổ thông

và đại học vẫn *thiếu quyền tự chủ* về chương trình và chính điều này tạo sức ỳ lớn đối với công cuộc đổi mới chương trình giáo dục nói chung.

5. Kết quả khảo sát về chất lượng chương trình giáo dục của các trường/khoa sư phạm đã cho thấy tình hình chung về *độ mới quá ít, độ nặng và lạc hậu* của nội dung của cấu trúc chương trình vẫn là căn bản...phản ánh tình hình “dậm chân tại chỗ” của các cơ sở đào tạo giáo viên. Nguyên nhân có nhiều nhưng về nội tại bởi nguồn lực (các giảng viên -chuyên gia giáo dục...) đang tập trung vào giảng dạy là chính, ít có điều kiện thời gian và tài chính để nghiên cứu khoa học giáo dục.

6. Giải pháp đổi mới chương trình giáo dục trong các trường/khoa sư phạm được xác định gồm: *i) Giải quyết tốt mối quan hệ giữa khối kiến thức chung và khối kiến thức khoa học giáo dục; ii) Xuất phát từ người sử dụng nhân lực để xây dựng và phát triển chương trình; iii) Thiết lập quy trình xây dựng và phát triển chương trình mới.* Tính khả thi của các giải pháp phụ thuộc vào nhận thức của hệ thống quản lí, sự phản hồi của cơ sở sử dụng nhân lực và động lực của đội ngũ giảng viên sư phạm. Yếu tố kiểm tra, giám sát chuyên môn cũng cần được đẩy mạnh.

7. Định hướng đổi mới giáo dục phổ thông cần dựa trên các nguyên tắc và quan điểm của đảng, nhà nước và ngành, trong đó tập trung vào 3 định hướng chính: *i) Xác định lại mục tiêu, triết lí và chức năng môn học của giáo dục phổ thông; ii) Kiến tạo chương trình giáo dục phổ thông theo hướng tích hợp và lồng ghép; iii) Thay đổi nhận thức xã hội về giáo dục phổ thông và giáo dục nghề nghiệp-việc làm cho thanh niên.* Những vấn đề này phải được giải quyết từ sự thay đổi chiến lược có tầm quốc gia, sự thay đổi *có tính chất văn hóa* trong nhận thức của toàn xã hội hơn là sự thay đổi của chính bản thân ngành giáo dục.

Kiến nghị và đề xuất:

1. Bộ GD &ĐT thành lập các *nhóm chuyên gia* (hoạt động có tính chuyên nghiệp thực sự) để chỉ đạo việc hoàn thiện, đổi mới và xây dựng mới chương trình đào tạo giáo viên. Quan hệ 3 bên: Chỉ đạo của Bộ GD &ĐT- Viện Khoa học giáo dục Việt

Nam - Các trường sư phạm, là yếu tố định hướng quan trọng của việc phát triển chương trình giáo dục. Quan hệ giữa các sở GD &ĐT với các trường sư phạm trong đào tạo và bồi dưỡng giáo viên, trong đó có nhiệm vụ phát triển chương trình phải được luật hóa.

2. Trong các trường sư phạm, việc *thay đổi tên khoa/bộ môn* cùng với việc ban hành chuẩn đầu ra phải được coi là một cuộc cách mạng thực sự trong nhà trường. Cùng với việc *đổi tên môn học* ở trường phổ thông thành các lĩnh vực cơ bản để triển khai các hoạt động nhà trường đòi hỏi phải đổi mới toàn diện từ nhận thức đến cách làm và có sự tham gia của mọi thành phần tham gia.

3. Trong các trường sư phạm, cần thành lập *Trung tâm nghiên cứu -phát triển chương trình* độc lập. Phát triển năng lực này cho giảng viên là nội dung trọng tâm.

4. Trong các trường sư phạm, việc đổi mới và hoàn thiện chương trình là nhiệm vụ thường xuyên và tự thân của các trường. Do tính chất cấp bách và quan trọng của vấn đề chương trình sư phạm -liên quan mật thiết đến chiến lược giáo dục phổ thông, nên hàng năm Bộ GD &ĐT cấp *kinh phí thường xuyên* cho việc nghiên cứu phát triển chương trình của các trường sư phạm.

5. Trong các trường sư phạm cần đưa các nội dung cơ bản của khoa học chương trình vào giảng dạy ở các hệ cử nhân, thạc sĩ giáo dục và quản lý giáo dục nhằm trang bị học vấn về khoa học giáo dục đầy đủ hơn cho người tốt nghiệp sư phạm.

TÀI LIỆU THAM KHẢO CHÍNH

- 1) Nguyễn Hữu Châu – *Những vấn đề cơ bản về chương trình và quá trình dạy học*, NXB Giáo dục, H, 2005.
- 2) *Chương trình đào tạo cử nhân khoa học sư phạm, chuyên ngành tâm lý- giáo dục* – Trường ĐHSP-ĐHTN, 2006.
- 3) Peter F. Oliva- *Xây dựng Chương trình học – Developing the Curriculum*, NXB Giáo dục, Người dịch TS Nguyễn Kim Dung.
- 4) Phạm Hồng Quang – *Vấn đề xây dựng đề cương bài giảng ở đại học*, Tạp chí Giáo dục, 1/2005.
- 5) Phạm Hồng Quang – *Một số quan điểm về phát triển chương trình giáo dục*, Hội thảo KH-CN toàn quốc, tạp chí Khoa học và Công nghệ ĐH Thái Nguyên, 10/2006.
- 6) Phạm Hồng Quang -*Định hướng phát triển chương trình giáo dục cử nhân Tâm lý- Giáo dục của Trường ĐHSP-ĐH Thái Nguyên*, Tạp chí Giáo dục 4/2007.
- 7) Phạm Hồng Quang -*Đào tạo giáo viên theo định hướng năng lực*- Tạp chí Giáo dục, 6/2009.
- 8) Phạm Hồng Quang -*Giải pháp đổi mới chương trình giáo dục sư phạm và định hướng đổi mới giáo dục phổ thông*, Tạp chí Giáo dục, 2/2011.
- 9) Dự án Phát triển giáo viên THPT &TCCN- *Tài liệu hướng dẫn tăng cường năng lực sư phạm cho cán bộ giảng dạy của các cơ sở đào tạo giáo viên THPT &TCCN*, 8/2010- PADECO CO.,LTD. Liên danh với SMEC International (Pvt) Ltd. Australia;

