

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO

**BÁO CÁO TỔNG KẾT
ĐỀ TÀI KHOA HỌC VÀ CÔNG NGHỆ CẤP QUỐC GIA**

**NGHIÊN CỨU QUY HOẠCH MẠNG LƯỚI CÁC TRƯỜNG
SƯ PHẠM Ở VIỆT NAM ĐẾN NĂM 2025, TẦM NHÌN 2035**

Mã số: KHGD/16-20.ĐT.020

**Chủ nhiệm đề tài: GS.TS. Phạm Hồng Quang
Cơ quan chủ trì: Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên**

THÁI NGUYÊN, 2021

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO

BÁO CÁO TỔNG KẾT

ĐỀ TÀI KHOA HỌC VÀ CÔNG NGHỆ CẤP QUỐC GIA

**NGHIÊN CỨU QUY HOẠCH MẠNG LƯỚI CÁC TRƯỜNG
SƯ PHẠM Ở VIỆT NAM ĐẾN NĂM 2025, TẦM NHÌN 2035**

Mã số: KHGD/16-20.ĐT.020

Xác nhận của cơ quan chủ trì đề tài

(ký, họ tên, đóng dấu)

Chủ nhiệm đề tài

(ký, họ tên)

THÁI NGUYÊN, 2021

DANH SÁCH THÀNH VIÊN THAM GIA NGHIÊN CỨU

| TT | Họ và tên | Đơn vị công tác | Trách nhiệm |
|-----------|----------------------------|--|--------------------|
| 1 | GS.TS. Phạm Hồng Quang | Đại học Thái Nguyên | Chủ nhiệm |
| 2 | PGS.TS. Nguyễn Danh Nam | Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên | Thư ký |
| 3 | PGS.TS. Nguyễn Thị Tính | Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên | Thành viên |
| 4 | PGS.TS. Hà Trần Phương | Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên | Thành viên |
| 5 | PGS.TS. Nguyễn Thám | Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế | Thành viên |
| 6 | PGS.TS. Lê Quang Sơn | Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng | Thành viên |
| 7 | PGS.TS. Huỳnh Văn Sơn | Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh | Thành viên |
| 8 | PGS.TS. Nguyễn Thị Quế Anh | Khoa Luật, Đại học Quốc gia Hà Nội | Thành viên |
| 9 | TS. Hà Thị Kim Linh | Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên | Thành viên |
| 10 | TS. Ôn Thị Mỹ Linh | Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên | Thành viên |

ĐƠN VỊ PHỐI HỢP NGHIÊN CỨU

| TT | Tên đơn vị trong và ngoài nước | Nội dung phối hợp nghiên cứu | Họ và tên người đại diện |
|----|---|--|--------------------------|
| 1 | Vụ Giáo dục Đại học, Bộ Giáo dục và Đào tạo | Tổng hợp số liệu khảo sát, hoàn thiện Đề án “ <i>Sắp xếp, tổ chức lại các trường sư phạm và thành lập một số trường sư phạm trọng điểm</i> ” | TS. Nguyễn Thị Kim Phụng |
| 2 | Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh | Tư vấn tổ chức khảo sát thực trạng, thu thập số liệu thực tế, phối hợp tổ chức hội thảo và tọa đàm khoa học | PGS.TS. Nguyễn Kim Hồng |
| 3 | Trường Đại học Sư phạm Hà Nội | Tư vấn tổ chức khảo sát thực trạng, thu thập số liệu thực tế, đề xuất phương án quy hoạch, phối hợp tổ chức hội thảo và tọa đàm khoa học | GS.TS. Nguyễn Văn Minh |
| 4 | Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế | Tư vấn tổ chức khảo sát thực trạng, thu thập số liệu thực tế, đề xuất phương án quy hoạch, phối hợp tổ chức hội thảo và tọa đàm khoa học | PGS.TS. Nguyễn Thám |
| 5 | Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh | Tư vấn tổ chức khảo sát thực trạng, thu thập số liệu thực tế, đề xuất phương án quy hoạch các trường sư phạm đặc thù | PGS.TS. Đỗ Văn Dũng |
| 6 | Trường Đại học Sư phạm Nghệ thuật Trung ương | Tư vấn tổ chức khảo sát thực trạng, thu thập số liệu thực tế, đề xuất phương án quy hoạch các trường sư phạm đặc thù | TS. Đào Đăng Phương |
| 7 | Trường Đại học Sư phạm Thể dục Thể thao Hà Nội | Tư vấn tổ chức khảo sát thực trạng, thu thập số liệu thực tế, đề xuất phương án quy hoạch các trường sư phạm đặc thù | TS. Nguyễn Duy Quyết |
| 8 | Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương Hà Nội | Tư vấn tổ chức khảo sát thực trạng, thu thập số liệu thực tế, đề xuất phương án quy hoạch các trường sư phạm đặc thù | TS. Đặng Lộc Thọ |
| 9 | Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam | Tư vấn tổ chức khảo sát thực trạng, thu thập số liệu thực tế, đề xuất mô hình dự báo nhu cầu đào tạo giáo viên và phương án quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm | GS.TS. Trần Công Phong |

MỤC LỤC

| | Trang |
|---|-------|
| DANH SÁCH THÀNH VIÊN THAM GIA NGHIÊN CỨU VÀ ĐƠN VỊ PHỐI HỢP NGHIÊN CỨU | 1 |
| MỤC LỤC | 3 |
| DANH MỤC BẢNG BIỂU | 6 |
| DANH MỤC HÌNH VẼ | 7 |
| DANH MỤC CÁC CỤM TỪ VIẾT TẮT | 8 |
| THÔNG TIN KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU | 9 |
| MỞ ĐẦU | 12 |
| 1. Đặt vấn đề | 12 |
| 2. Tính cấp thiết của đề tài | 13 |
| 3. Mục tiêu nghiên cứu | 14 |
| 4. Cách tiếp cận và phương pháp nghiên cứu | 14 |
| 5. Nội dung nghiên cứu | 16 |
| CHƯƠNG 1: CƠ SỞ PHÁP LÝ VÀ CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ QUY HOẠCH MẠNG LƯỚI CÁC TRƯỜNG SƯ PHẠM | 17 |
| 1.1. Căn cứ pháp lý của quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm | 17 |
| 1.2. Mô hình đào tạo giáo viên | 20 |
| 1.2.1. Mô hình đào tạo giáo viên của một số nước trên thế giới | 20 |
| 1.2.2. Mô hình đào tạo giáo viên ở Việt Nam | 31 |
| 1.3. Quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm | 35 |
| 1.3.1. Khái niệm quy hoạch | 35 |
| 1.3.2. Quy hoạch dựa trên nhu cầu đào tạo | 36 |
| 1.4. Kinh nghiệm quốc tế trong quy hoạch các trường sư phạm | 38 |
| 1.4.1. Kinh nghiệm của Trung Quốc | 38 |

| | |
|--|-----------|
| 1.4.2. Kinh nghiệm của Hàn Quốc | 42 |
| 1.4.3. Kinh nghiệm của Đài Loan | 42 |
| 1.4.4. Kinh nghiệm của Pháp | 43 |
| 1.4.3. Kinh nghiệm của Úc | 43 |
| 1.5. Kết luận chương 1 | 44 |
| CHƯƠNG 2: CƠ SỞ THỰC TIỄN CỦA QUY HOẠCH MẠNG LƯỚI CÁC TRƯỜNG SƯ PHẠM | 46 |
| 2.1. Quy mô đào tạo giáo viên | 46 |
| 2.2. Năng lực các trường sư phạm | 49 |
| 2.2.1. Năng lực các trường đại học sư phạm | 49 |
| 2.2.2. Năng lực các trường cao đẳng sư phạm | 56 |
| 2.3. Phân tích nhu cầu đào tạo giáo viên | 58 |
| 2.4. Thực trạng quy hoạch các trường sư phạm ở Việt Nam | 61 |
| 2.4.1. Tình trạng phân tán, chồng chéo về chức năng, nhiệm vụ | 61 |
| 2.4.2. Điều kiện đảm bảo chất lượng, năng lực đào tạo, nghiên cứu khoa học của các trường sư phạm còn hạn chế | 63 |
| 2.4.3. Công tác dự báo nhu cầu đào tạo còn bất cập | 68 |
| 2.5. Kết luận chương 2 | 70 |
| CHƯƠNG 3: ĐỀ XUẤT PHƯƠNG ÁN QUY HOẠCH MẠNG LƯỚI CÁC TRƯỜNG SƯ PHẠM Ở VIỆT NAM | 72 |
| 3.1. Quan điểm và nguyên tắc quy hoạch các trường sư phạm | 72 |
| 3.1.1. Một số khái niệm | 72 |
| 3.1.2. Quan điểm quy hoạch các trường sư phạm | 73 |
| 3.1.3. Nguyên tắc quy hoạch các trường sư phạm | 74 |
| 3.2. Phương án quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm | 78 |
| 3.2.1. Đề xuất phương án quy hoạch | 78 |
| 3.2.2. Lộ trình thực hiện quy hoạch | 82 |

| | |
|--|-----|
| 3.2.3. Giải pháp thực hiện quy hoạch | 83 |
| 3.2.4. Hình thành một số trường sư phạm trọng điểm | 86 |
| 3.3. Dự báo tác động xã hội trong quá trình thực hiện quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm | 99 |
| 3.3.1. Những thách thức của hệ thống đào tạo giáo viên | 100 |
| 3.3.2. Dự báo tác động xã hội của các phương án quy hoạch | 103 |
| 3.4. Đề xuất và kiến nghị | 107 |
| 3.4.1. Về mô hình đào tạo giáo viên | 107 |
| 3.4.2. Về cơ sở đào tạo giáo viên | 109 |
| 3.4.3. Về cơ chế, chính sách của ngành giáo dục | 118 |
| 3.4.4. Về tổ chức thực hiện quy hoạch | 123 |
| 3.5. Kết luận chương 3 | 125 |
| Kết luận | 126 |
| Tài liệu tham khảo | 127 |
| Phụ lục | 134 |
| Phụ lục 1: Dự thảo Bộ chuẩn các trường sư phạm | 134 |
| Phụ lục 2: Sơ đồ mạng lưới các trường sư phạm | 152 |
| Phụ lục 3: Nhu cầu đào tạo giáo viên giai đoạn 2019-2022 | 155 |
| Phụ lục 4: Tổng hợp phỏng vấn các chuyên gia | 158 |

DANH MỤC BẢNG BIỂU

| | Trang |
|---|-------|
| Bảng 2.1: Số lượng trường sư phạm trong cả nước và số lượng giáo viên phổ thông, mầm non theo vùng kinh tế | 46 |
| Bảng 2.2: Số sinh viên nhập học từ hơn 30 tỉnh/thành phố trong cả nước của Trường ĐHSP - Đại học Thái Nguyên giai đoạn 2014-2018 | 49 |
| Bảng 2.3: Đội ngũ giảng viên của một số trường sư phạm | 50 |
| Bảng 2.4: Quy mô đào tạo năm học 2017-2018 của một số trường sư phạm... | 51 |
| Bảng 2.5: Thống kê chỉ tiêu tuyển sinh của một số trường sư phạm (hệ đại học chính quy từ năm 2016 đến năm 2018) | 52 |
| Bảng 2.6: Kết quả đánh giá theo bộ chỉ số TEIDI của 07 trường ĐHSP được thụ hưởng của Chương trình ETEP | 54 |
| Bảng 2.7: Năng lực đội ngũ giảng viên và quy mô đào tạo của một số trường CĐSP trong cả nước năm học 2017-2018 | 57 |
| Bảng 2.8: Nhu cầu đào tạo giáo viên các cấp học trong cả nước đến năm 2026 | 59 |
| Bảng 2.9: Tổng hợp tài chính của một số trường sư phạm (2014-2017) | 65 |
| Bảng 2.10: Kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên một số trường sư phạm năm học 2017-2018 | 66 |
| Bảng 3.1: Kết quả đánh giá theo bộ chỉ số TEIDI năm 2019 | 88 |
| Bảng 3.2: Số lượng giảng viên sư phạm chủ chốt (GVSPCC) và giảng viên quản lý giáo dục chủ chốt (GVQLGDCC) của các trường sư phạm | 90 |
| Bảng 3.3: Số lượng chuyên ngành đào tạo của các trường sư phạm chủ chốt | 90 |

DANH MỤC HÌNH VẼ

| | Trang |
|--|-------|
| Hình 2.1: Phân bố mạng lưới các trường sư phạm trong cả nước | 61 |
| Hình 2.2: Quy mô tuyển sinh ngành Giáo dục Mầm non trên địa bàn Hà Nội | 62 |
| Hình 2.3: Đội ngũ giảng viên các trình độ tại một số cơ trường sư phạm | 64 |
| Hình 3.1: Biểu đồ nâng điểm điểm TEIDI của các trường ĐHSP chủ chốt | 91 |

DANH MỤC CÁC CỤM TỪ VIẾT TẮT

| | |
|-------|---|
| ĐHSP | Đại học Sư phạm |
| CĐSP | Cao đẳng Sư phạm |
| TCSP | Trung cấp Sư phạm |
| CNTT | Công nghệ thông tin |
| GD&ĐT | Giáo dục và Đào tạo |
| THPT | Trung học phổ thông |
| THCS | Trung học cơ sở |
| ETEP | Enhancing Teacher Education Program |
| TEIDI | Teacher Education Institution Development Index |
| GS | Giáo sư |
| PGS | Phó giáo sư |
| TSKH | Tiến sĩ khoa học |
| TS | Tiến sĩ |
| ThS | Thạc sĩ |

THÔNG TIN KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

1. Thông tin chung

- Tên đề tài: Nghiên cứu quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm ở Việt Nam đến năm 2025, tầm nhìn 2035
- Mã số: KHGD/16-20.ĐT.020
- Chủ nhiệm: GS.TS. Phạm Hồng Quang
- Cơ quan chủ trì: Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên
- Thời gian thực hiện: Từ tháng 12 năm 2017 đến tháng 12 năm 2020.

2. Mục tiêu

Mục tiêu tổng quát: Đề xuất được mô hình quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm ở Việt Nam đến năm 2025, tầm nhìn 2035.

Mục tiêu cụ thể:

- Xây dựng được luận cứ khoa học để quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm.
- Xây dựng bộ tiêu chuẩn, quy chuẩn để quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm ở Việt Nam.
- Đề xuất nội dung và phương án quy hoạch tổng thể mạng lưới các trường sư phạm ở Việt Nam.
- Đề xuất, kiến nghị chính sách các giải pháp để thực hiện và quản lý quy hoạch ở Việt Nam đến năm 2025, tầm nhìn 2035.

3. Tính mới và sáng tạo

- Tính mới thể hiện ở cách tiếp cận nghiên cứu: Tiếp cận quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm từ chất lượng đào tạo giáo viên dựa trên bộ chuẩn trường sư phạm.
- Tính mới thể hiện ở nội dung nghiên cứu: Đây là một trong những nghiên cứu đầu tiên ở Việt Nam đã làm rõ các mô hình đào tạo giáo viên hiện nay, kinh nghiệm quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm trên thế giới, dự báo nhu cầu đào tạo giáo viên ở Việt Nam. Từ đó, đề xuất các phương án quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm, trong đó hình thành một số trường sư phạm trọng điểm, một số trường sư phạm chủ chốt và các trường sư phạm vệ tinh.

4. Kết quả nghiên cứu

Đề tài đã đạt được một số kết quả chính sau đây:

- Trình bày cơ sở pháp lý và cơ sở thực tiễn của vấn đề quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm ở Việt Nam.

- Tìm hiểu cơ sở lý luận của hệ thống đào tạo giáo viên ở Việt Nam và một số nước trên thế giới: Mô hình đào tạo giáo viên, chương trình đào tạo giáo viên, dự báo quy mô đào tạo và quy hoạch các trường sư phạm.

- Xây dựng bộ chuẩn các trường sư phạm và bước đầu đánh giá các cơ sở đào tạo giáo viên theo bộ chuẩn đã đề xuất.

- Đề xuất phương án quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm ở Việt Nam và sơ đồ cấu trúc các trường sư phạm trọng điểm, trường sư phạm chủ chốt và trường sư phạm vệ tinh.

- Đề xuất cơ chế, chính sách thực hiện quy hoạch và quản lý quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm ở Việt Nam.

5. Sản phẩm

Dạng I: Báo cáo khoa học

- 10 báo cáo kết quả nghiên cứu các nội dung cụ thể của đề tài;
- 01 báo cáo về luận cứ khoa học để quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm;
- 01 bộ chuẩn các trường sư phạm và hướng dẫn đánh giá theo chuẩn;
- 01 bản đề xuất nội dung và phương án quy hoạch tổng thể mạng lưới các trường sư phạm;
- 01 sơ đồ mạng lưới các trường sư phạm đến năm 2025, tầm nhìn 2035;
- 01 bản kiến nghị, đề xuất các cơ chế, chính sách và các giải pháp thực hiện và quản lý quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm;
- 01 báo cáo tổng hợp kết quả nghiên cứu.

Dạng II: Bài báo khoa học, sách chuyên khảo và sản phẩm đào tạo

- 10 bài báo khoa học trên các tạp chí khoa học chuyên ngành, trong đó có 01 bài báo khoa học quốc tế (thuộc danh mục Scopus, Q4);
- 01 bản thảo sách chuyên khảo “Mô hình đào tạo giáo viên và vấn đề quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm ở Việt Nam”;
- 03 học viên cao học bảo vệ thành công luận văn thạc sĩ và hỗ trợ đào tạo 01 nghiên cứu sinh (01 chuyên đề tiến sĩ).

Dạng III: Sản phẩm khác

- 01 bản thảo Đề án “Sắp xếp, tổ chức lại các trường sư phạm và thành lập một số trường sư phạm trọng điểm”.

6. Hiệu quả, phương thức chuyển giao kết quả nghiên cứu và khả năng áp dụng

- Kết quả nghiên cứu của đề tài được chuyển giao cho Bộ Giáo dục và Đào tạo để làm cơ sở khoa học cho việc xây dựng Đề án “Quy hoạch mạng lưới cơ sở giáo dục đại học và sư phạm thời kỳ 2021-2030, tầm nhìn đến năm 2050”.

- Đề xuất về các mô hình đào tạo giáo viên của đề tài là căn cứ để các trường sư phạm đổi mới mô hình đào tạo giáo viên, phát triển chương trình đào tạo, gắn kết với thị trường lao động và hội nhập quốc tế.

- Quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm trong cả nước sẽ góp phần cân bằng quy luật cung cầu trong đào tạo giáo viên, giảm số lượng sinh viên tốt nghiệp không tìm kiếm được việc làm, làm giảm sự lãng phí do đào tạo thừa và mất cân đối như hiện nay; đồng thời, quy hoạch sẽ thúc đẩy sự phát triển của các trường trong hệ thống, tăng cường công tác kiểm định trường và kiểm định chương trình đào tạo, nâng cao chất lượng đào tạo của các cơ sở trong hệ thống, đảm bảo được đầu ra đáp ứng được mức chất lượng chuẩn trên toàn quốc.

- Phương án quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm trọng điểm và các vệ tinh của nó trong cả nước là cơ sở để tăng cường nguồn vốn đầu tư tập trung, đầu tư trọng điểm; phát triển các trường sư phạm chủ chốt đạt trình độ đào tạo của các trường đại học trong khu vực và trên thế giới; tăng cường tính tự chủ của các trường sư phạm và đẩy mạnh xã hội hóa giáo dục.

- Kết quả nghiên cứu của đề tài có tác động làm chuyển biến nhận thức của xã hội về ngành giáo dục, từng bước nâng cao vị thế của nghề dạy học trong xã hội; thu hút học sinh giỏi vào ngành sư phạm; đề xuất các cơ chế, chính sách đặc thù đối với nghề dạy học góp phần quan trọng vào việc thực hiện thành công quá trình đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.

MỞ ĐẦU

1. Đặt vấn đề

Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đặt ra yêu cầu cấp thiết trong đổi mới chương trình giáo dục phổ thông và chương trình đào tạo ở các trường đại học ở nước ta. Dạy học trong nhà trường không còn là nguồn thông tin duy nhất, chủ yếu đem đến cho mỗi con người. Trong bối cảnh đó giáo dục nhà trường tuy vẫn đóng vai trò quyết định nhưng không ở việc chỉ truyền thụ kiến thức mà là hình thành ở học sinh năng lực tự học, tự phát triển, tự thích ứng một cách bền vững. Vai trò của giáo dục nhà trường là làm cho thế hệ trẻ tiếp thu tri thức có mục đích, có chọn lọc, có hệ thống. Trong bối cảnh khoa học, kỹ thuật, công nghệ làm cho kinh tế - xã hội biến đổi nhanh chóng kéo theo đó là sự chuyển dịch giá trị thì giáo viên không chỉ truyền đạt tri thức mà còn phải phát triển cảm xúc, thái độ, hành vi, năng lực làm chủ và biết ứng dụng tri thức đó.

Từ xu hướng cơ bản nêu trên của sự đổi mới giáo dục phổ thông, UNESCO cho rằng vai trò của người giáo viên thế kỉ XXI có những thay đổi theo hướng đảm nhiệm nhiều chức năng hơn, trách nhiệm lựa chọn nội dung giáo dục nặng nề hơn, phải chuyển từ cách truyền thụ tri thức sang cách tổ chức học sinh hoạt động chiếm lĩnh tri thức, coi trọng dạy học phân hóa cá nhân, biết sử dụng tối đa những nguồn tri thức đa dạng trong xã hội, phải biết sử dụng công nghệ thông tin, phương tiện kỹ thuật dạy học, phải tự học để không ngừng nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ; yêu cầu hợp tác làm việc với đồng nghiệp chặt chẽ hơn, kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng giao tiếp, ứng xử trong các quan hệ xã hội, với cha mẹ học sinh, học sinh và các tổ chức xã hội; yêu cầu giáo viên tham gia hoạt động rộng rãi trong và ngoài nhà trường... Hội nghị Paris về giáo dục đại học nêu tóm tắt yêu cầu với một “nhà giáo mới” 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 vai trò của họ. Do đó, đặc điểm lao động sư phạm của người giáo viên có những thay đổi theo xu hướng đổi mới giáo dục phổ thông với yêu cầu cao về phẩm chất, năng lực đòi hỏi nguồn nhân lực chất lượng cao trong ngành giáo dục. Vì vậy, các cơ sở đào tạo giáo viên (sau đây gọi chung là trường sư phạm) cần đổi mới chương trình đào tạo, đa dạng hóa mô hình đào tạo, phương thức đào tạo và hội nhập quốc tế. Các trường sư phạm đóng vai trò quan trọng trong công tác đào tạo, nghiên cứu khoa học giáo dục, bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục đáp ứng yêu cầu đổi mới nói trên.

Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 của Hội nghị Trung ương 8 khóa XI cũng đã đặt ra nhiệm vụ “*Phát triển hệ thống trường sư phạm đáp ứng mục tiêu, yêu cầu đào tạo... ưu tiên đầu tư xây dựng một số trường sư phạm, trường sư phạm kỹ thuật trọng điểm, khắc phục tình trạng phân tán trong hệ thống các cơ sở đào tạo nhà giáo. Có cơ chế tuyển sinh và cử tuyển riêng để tuyển chọn được những người có phẩm chất, năng lực phù hợp vào ngành sư phạm*”. Nghị quyết số 19-NQ/TW ngày 25/10/2017 của Hội nghị Trung ương 6 khóa XII đã xác định: “*Sáp nhập, hợp nhất hoặc giải thể các trường đại học, cơ sở giáo dục - đào tạo hoạt động không hiệu quả, không nhất thiết tình nào cũng có trường đại học. Sắp xếp, tổ chức lại, tập trung xây dựng một số trường sư phạm trọng điểm để đào tạo đội ngũ*”

giáo viên và quản lý giáo dục”. Vì vậy, để có một mạng lưới các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục mạnh và hiệu quả, ngành giáo dục và đào tạo cần sắp xếp, quy hoạch lại các trường sư phạm và hình thành một số trường sư phạm trọng điểm, đủ năng lực làm hạt nhân phát triển, dẫn dắt các trường sư phạm trong hệ thống. Các trường sư phạm trọng điểm sẽ được ưu tiên đầu tư phát triển để đáp ứng yêu cầu đổi mới theo hướng của một trường đại học tiên tiến, hiện đại, năng động và tự chủ cao, hội nhập hiệu quả với các đại học của khu vực, nâng tầm đạt đẳng cấp quốc tế.

2. Tính cấp thiết của đề tài

Thứ nhất, vấn đề quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm đóng vai trò quan trọng trong quy hoạch mạng lưới các trường đại học của quốc gia. Thủ tướng Chính phủ đã ban hành Quyết định số 121/2007/QĐ-TTg ngày 22/7/2007 về phê duyệt “Quy hoạch mạng lưới các trường đại học và cao đẳng Việt Nam giai đoạn 2006-2020” và Quyết định số 37/2013/QĐ-TTg ngày 26/6/2013 về “Điều chỉnh quy hoạch mạng lưới các trường đại học và cao đẳng Việt Nam giai đoạn 2006-2020”. Tuy nhiên, cho đến nay vẫn chưa có bản quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm. Bộ GD&ĐT cần xây dựng Đề án “*Quy hoạch mạng lưới cơ sở giáo dục đại học và sư phạm thời kỳ 2021-2030, tầm nhìn đến năm 2050*” với trọng tâm sử dụng các công cụ quản lý nhà nước như công khai minh bạch thông tin chất lượng và kết quả đầu ra, kiểm định chất lượng và các chuẩn, quy chuẩn đảm bảo chất lượng để định hướng cho đầu tư của nhà nước và phát triển hệ thống các cơ sở đào tạo. Đề án sẽ xem xét đánh giá những hạn chế, bất cập liên quan đến mạng lưới các trường sư phạm, từ đó đề ra giải pháp để nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên và giải quyết tình trạng dư thừa cục bộ giáo viên ở một số địa phương. Theo đó, Đề án sẽ thúc đẩy phân tầng, phân loại các trường sư phạm, để tập trung phát triển một số trường sư phạm trọng điểm, có chất lượng trên cơ sở một số trường đại học sư phạm có chất lượng hiện nay. Các cơ sở đào tạo giáo viên khác sẽ được sắp xếp để trở thành vệ tinh cho các trường sư phạm trọng điểm này. Do vậy, đề tài nghiên cứu sẽ cung cấp cơ sở khoa học cho việc thực hiện Đề án này, đề xuất phương án quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm và các cơ chế, chính sách liên quan đến đào tạo đội ngũ giáo viên.

Thứ hai, quy mô đào tạo giáo viên chưa phù hợp với nhu cầu thực tế, trong khi trình độ đào tạo và chất lượng đào tạo không đồng đều ở các cơ sở đào tạo. Hệ thống quản lý đào tạo sư phạm đã chuyển từ hình thức quản lý tập trung, giao chỉ tiêu tuyển sinh, phân công công việc cho sinh viên tốt nghiệp sang hình thức giao cho các trường tự xác định chỉ tiêu theo năng lực đào tạo, sinh viên tốt nghiệp các ngành sư phạm tự tìm kiếm việc làm. Quá trình chuyển đổi này có những điểm tích cực đó là tạo điều kiện cho các trường sư phạm tự chủ hơn; nhiều cơ sở đào tạo tham gia vào việc đào tạo giáo viên hơn. Tuy nhiên, sự chuyển giao này dẫn tới việc một số cơ sở đào tạo sư phạm được thành lập không dựa trên quy hoạch tổng thể; số lượng sinh viên tốt nghiệp khó kiểm soát và mất cân đối. Chỉ tiêu đào tạo sư phạm không được quản lý thống nhất, dẫn tới dư thừa giáo viên, không đủ về cơ cấu và chênh lệch giữa các vùng miền. Vì thế, quy hoạch các trường sư phạm cũng cần dựa trên nhu cầu đào tạo giáo viên giai đoạn tới để có những định hướng về việc xác định quy mô đào tạo giáo viên cho từng ngành và từng khu vực địa lý.

Thứ ba, về quản lý nhà nước, mặc dù các cơ sở đào tạo giáo viên trong hệ thống chịu sự quản lý nhà nước của Bộ GD&ĐT, tuy nhiên, không ít các cơ sở đào tạo giáo viên chịu sự quản lý của các địa phương, do các địa phương cấp kinh phí hoạt động. Có sự phân tán trong quản lý nhà nước đối với các trường sư phạm, cụ thể: các trường đại học sư phạm đều trực thuộc Bộ GD&ĐT hoặc đại học vùng; trường Đại học Giáo dục trực thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội, chịu sự quản lý trực tiếp của Chính phủ; các trường đại học sư phạm thể dục thể thao, đại học sư phạm kỹ thuật, đại học sư phạm nghệ thuật,... trực thuộc các bộ, ngành khác. Các trường cao đẳng sư phạm trực thuộc Bộ GD&ĐT; các trường cao đẳng và trung cấp khác có đào tạo giáo viên trực thuộc Bộ Lao động, Thương binh & Xã hội hoặc trực thuộc Ủy ban Nhân dân các tỉnh. Như vậy, sự phân bổ các trường sư phạm quá dàn trải về địa lý; việc thành lập mới các trường đại học (mà tiền thân là các trường cao đẳng sư phạm) vẫn theo nhu cầu của phát triển của từng ngành, địa phương, chưa quan tâm đến tính thống nhất, đồng bộ của cả hệ thống. Do vậy, kết quả nghiên cứu của đề tài sẽ là cơ sở để Bộ GD&ĐT xác định rõ định hướng cho các trường sư phạm: (1) Bộ quản lý tập trung, toàn diện lĩnh vực đào tạo giáo viên; (2) Bộ thực hiện phân cấp triệt để cho địa phương và các đại học vùng, Bộ chỉ quản lý nhà nước về chương trình đào tạo, chỉ tiêu tuyển sinh, chất lượng đào tạo (thông qua kiểm định, thanh tra, giám sát) và sát hạch cấp chứng chỉ hành nghề giáo viên.

Thứ tư, trong bối cảnh cạnh tranh và xu hướng tự chủ của các trường đại học nói chung có thể tác động tới các trường sư phạm theo hướng tự do hơn, càng dẫn tới biên độ dao động quá rộng trong quy mô và chất lượng đào tạo sư phạm. Hiện nay, Bộ GD&ĐT chưa hình thành được cơ chế phân tầng các trường sư phạm, do đó chưa có căn cứ để ưu tiên đầu tư trọng điểm đối với các trường sư phạm hoạt động hiệu quả, có tiềm năng phát triển ngang tầm các trường sư phạm trong khu vực và trên thế giới. Công tác quản lý quy hoạch còn yếu, chưa thường xuyên kiểm tra, đôn đốc và đánh giá kết quả thực hiện quy hoạch trong đào tạo giáo viên để có những điều chỉnh kịp thời. Vì vậy, kết quả nghiên cứu của đề tài sẽ cung cấp những luận chứng cho việc sắp xếp, rà soát lại cơ cấu tổ chức, tiến hành sáp nhập giải thể theo nhu cầu của thị trường và năng lực của cơ sở đào tạo giáo viên. Phương án quy hoạch giúp hạn chế việc thành lập các trường dựa theo không gian, địa lý mà dựa theo nhu cầu của thị trường lao động và tập trung ở những khu vực có điều kiện kinh tế - xã hội cao để đẩy mạnh đầu tư trọng điểm, tạo ra sự lan tỏa về mô hình phát triển và có khả năng cạnh tranh quốc tế.

3. Mục tiêu nghiên cứu

Mục tiêu nghiên cứu của đề tài là đề xuất được mô hình quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm ở Việt Nam đến năm 2025, tầm nhìn 2035.

4. Cách tiếp cận và phương pháp nghiên cứu

4.1. Cách tiếp cận

4.1.1. Tiếp cận hệ thống

Phương pháp tiếp cận hệ thống giúp các nội dung nghiên cứu của đề tài được đặt trong quy hoạch tổng thể của hệ thống giáo dục đại học và giáo dục nghề nghiệp, gắn kết chặt chẽ với vấn đề dự báo nhu cầu đào tạo nguồn nhân lực giáo

viên cho sự phát triển kinh tế - xã hội của đất nước. Quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm đặt trong mối quan hệ với dự báo phát triển dân số, phát triển giáo dục vùng miền. Ngoài ra, quy hoạch cần xây dựng được một “mạng lưới” cơ sở đào tạo giáo viên đảm bảo “diện và điểm”. Diện tức là có khả năng đáp ứng đa dạng nhu cầu học tập và nhiều phân khúc trong thị trường lao động. Điểm tức là cần tạo ra sự phân tầng để hình thành nhóm trường sư phạm tinh hoa, đào tạo đội ngũ giáo viên chất lượng cao và có khả năng cạnh tranh được với các cơ sở đào tạo giáo viên khác trong khu vực và trên thế giới.

4.1.2. Tiếp cận xã hội - lịch sử

Bài toán quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm phải được nghiên cứu và đánh giá dựa vào yêu cầu của xã hội đối với sự phát triển của giáo dục; nhu cầu đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao; yêu cầu về đổi mới chương trình giáo dục phổ thông qua từng giai đoạn; căn cứ vào nhu cầu đào tạo giáo viên ở từng lĩnh vực, gắn với bối cảnh kinh tế - xã hội - văn hóa của đất nước và bài học rút ra từ kinh nghiệm của các nước trên thế giới. Quy hoạch mới cần đảm bảo sự kế thừa những điểm còn phù hợp của quy hoạch trước đây. Căn cứ trên những đánh giá khách quan về những mặt tích cực và hạn chế của thực trạng quy hoạch mạng lưới hiện nay để có sự điều chỉnh phù hợp về cách tiếp cận và phương thức trong quy hoạch mới. Quy hoạch phải có tính linh hoạt, mở và kiến tạo phù hợp với chiến lược, quy hoạch phát triển kinh tế - xã hội và quy hoạch phát triển nguồn nhân lực của đất nước trong từng giai đoạn cụ thể.

4.1.3 Tiếp cận thực tiễn

Các trường sư phạm phải đổi mới mô hình, phát triển chương trình để đào tạo được đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu của thực tiễn giáo dục. Ngoài ra, nếu đào tạo giáo viên đặt trong bối cảnh nền kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa thì cần có mô hình đào tạo giáo viên mềm dẻo sao cho sinh viên sư phạm được đào tạo ra có thể chuyển đổi nghề nghiệp một cách dễ dàng khi họ không có khả năng trở thành giáo viên. Điều này giúp các cơ sở đào tạo giáo viên thu hút được sinh viên giỏi cũng như giúp sinh viên sư phạm có khả năng thích ứng cao với nhu cầu xã hội đồng thời cũng đáp ứng được nhu cầu của các đơn vị tuyển dụng hay sử dụng nhân lực ngành sư phạm. Điều này cũng có thể giúp giải bài toán đào tạo thừa hay thiếu giáo viên bằng một hệ thống các cơ sở đào tạo giáo viên hiệu quả, mang tính ổn định và bền vững.

4.1.4. Tiếp cận chức năng

Quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm cần phải có định hướng rõ các trường trọng điểm; các trường là phân hiệu, vệ tinh của các trường trọng điểm. Từ đó phân công nhiệm vụ đào tạo cho phù hợp với chức năng, nhiệm vụ: đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao; kết nối, hỗ trợ phát triển nghề nghiệp cho các trường sư phạm vệ tinh; đào tạo theo nhu cầu, đào tạo lại và bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo (các trường sư phạm ở địa phương). Trên cơ sở quy hoạch, ngành giáo dục cần có kế hoạch để đầu tư tương xứng cho các trường sư phạm trọng điểm. Việc quy hoạch cần gắn với định hướng nghề nghiệp cũng như có thống kê chính xác về số lượng giáo viên, nhu cầu học tập, thị trường việc làm trong tương lai.

4.1.5. Tiếp cận quản lý nhà nước

Tiếp cận quản lý nhà nước sẽ khắc phục hiện trạng manh mún, phân tán của mạng lưới các trường sư phạm; đảm bảo nguyên tắc tiết kiệm, chất lượng và hiệu quả với sự nhất quán về chính sách quy hoạch; đảm bảo sự cân bằng giữa cơ chế tự chủ đại học với định hướng và sự điều tiết của Nhà nước. Quy hoạch phải gắn với quản lý, giám sát quy hoạch một cách hiệu quả dựa trên cơ sở những công cụ đảm bảo chất lượng như công khai và minh bạch thông tin; kiểm định chất lượng giáo dục; thiết lập hệ thống các chuẩn, quy chuẩn đối với các trường sư phạm.

4.2. Phương pháp nghiên cứu

4.2.1. Phương pháp nghiên cứu tài liệu

Nghiên cứu tài liệu trong và ngoài nước để xác định khung lý thuyết và cơ sở lý luận của đề tài. Nhóm chuyên gia phải sưu tầm, tổng thuật các tài liệu trong nước và dịch các tài liệu nước ngoài về các vấn đề có liên quan đến quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm. Nghiên cứu chuẩn nghề nghiệp giáo viên, chuẩn hệ thống trường sư phạm, quy chuẩn phát triển mạng lưới đào tạo giáo viên,... từ đó hình thành các khái niệm công cụ và cơ sở lý luận của đề tài.

4.2.2. Phương pháp điều tra, khảo sát, thực địa

Mục đích của phương pháp này là nhằm thu thập, bổ sung, kiểm tra và làm rõ hơn những thông tin mang tính định lượng đã thu được từ các phương pháp khác về thực trạng hoạt động của các trường sư phạm trong giai đoạn hiện nay. Phương pháp phỏng vấn sâu cũng được sử dụng nhằm tìm hiểu thực trạng đào tạo sư phạm, những thuận lợi và khó khăn khi triển khai công tác đào tạo sư phạm và những đề xuất giải pháp để khắc phục. Phương pháp thực địa cũng được dùng để tìm hiểu thực tế các hoạt động đào tạo tại các trường sư phạm thông qua quan sát trực tiếp và phân tích các tài liệu thứ cấp.

4.2.3. Phương pháp chuyên gia

Phương pháp chuyên gia được tiến hành nhằm tranh thủ ý kiến đóng góp của các nhà chuyên môn có kinh nghiệm trong các lĩnh vực khoa học, quản lý có liên quan; các ý kiến về khung cơ sở lý luận, thiết kế công cụ nghiên cứu, xử lý và giải thích các số liệu, đề xuất mô hình dự báo nhu cầu nguồn nhân lực, mô hình quy hoạch mạng lưới các trường, các cơ chế và chính sách của ngành có liên quan. Phương pháp này cũng có thể được tiến hành bằng hình thức phỏng vấn trực tiếp cá nhân nhà khoa học, tổ chức xêmina, thảo luận, hội thảo, hội nghị khoa học, tọa đàm trao đổi trực tiếp với chuyên gia trong lĩnh vực khoa học sư phạm.

5. Nội dung nghiên cứu

Nội dung 1: Nghiên cứu cơ sở lý luận về quy hoạch các trường sư phạm

Nội dung 2: Đánh giá thực trạng của hệ thống đào tạo giáo viên ở Việt Nam

Nội dung 3: Đề xuất các phương án quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm

Nội dung 4: Nghiên cứu các cơ chế, chính sách thực hiện quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm

Chương 1

CƠ SỞ PHÁP LÝ VÀ CƠ SỞ LÝ LUẬN CỦA QUY HOẠCH MẠNG LƯỚI CÁC TRƯỜNG SƯ PHẠM

1.1. Căn cứ pháp lý của quy hoạch các trường sư phạm

Căn cứ pháp lý của quy hoạch các trường sư phạm bao gồm các chủ trương, chính sách của Đảng, Chính phủ và các văn bản quy phạm pháp luật.

Về các chủ trương của Đảng và Chính phủ, vấn đề quy hoạch được nêu ra trong các văn bản sau đây:

Quyết định số 121/2007/QĐ-TTg ngày 27/7/2007 về việc phê duyệt “Quy hoạch mạng lưới các trường đại học và cao đẳng Việt Nam giai đoạn 2006-2020”.

Quyết định số 732/QĐ-TTg ngày 17/5/2011 của Thủ tướng Chính phủ về phê duyệt “Đề án đào tạo và bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục phổ thông giai đoạn 2016-2020, định hướng đến năm 2025”.

Quyết định số 37/2013/QĐ-TTg ngày 26/6/2013 của Thủ tướng Chính phủ về điều chỉnh quy hoạch mạng lưới các trường đại học và cao đẳng giai đoạn 2006-2020.

Nghị quyết số 29/NQ-TW ngày 04/11/2013 của Hội nghị lần thứ 8 Ban chấp hành Trung ương khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế đã xác định trong nhiệm vụ giải pháp: “Phát triển hệ thống trường sư phạm đáp ứng mục tiêu, yêu cầu đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục; ưu tiên đầu tư xây dựng một số trường sư phạm, trường sư phạm kỹ thuật trọng điểm; khắc phục tình trạng phân tán trong hệ thống các cơ sở đào tạo nhà giáo”. Xác định quan điểm chỉ đạo “Phát triển giáo dục và đào tạo phải gắn với nhu cầu phát triển kinh tế-xã hội và bảo vệ Tổ quốc; với tiến bộ khoa học và công nghệ; phù hợp quy luật khách quan. Chuyển phát triển giáo dục và đào tạo từ chủ yếu theo số lượng sang chú trọng chất lượng và hiệu quả, đồng thời đáp ứng yêu cầu số lượng”; và mục tiêu đối với giáo dục đại học “tập trung đào tạo nhân lực trình độ cao, bồi dưỡng nhân tài, phát triển phẩm chất và năng lực tự học, tự làm giàu tri thức, sáng tạo của người học. Hoàn thiện mạng lưới các cơ sở giáo dục đại học, cơ cấu ngành nghề và trình độ đào tạo phù hợp với quy hoạch phát triển nhân lực quốc gia; trong đó, có một số trường và ngành đào tạo ngang tầm khu vực và quốc tế. Đa dạng hóa các cơ sở đào tạo phù hợp với nhu cầu phát triển công nghệ và các lĩnh vực, ngành nghề; yêu cầu xây dựng, bảo vệ Tổ quốc và hội nhập quốc tế”.

Nghị quyết số 44/NQ-CP ngày 09/6/2014 của Chính phủ về ban hành Chương trình hành động của Chính phủ thực hiện Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Ban chấp hành Trung ương Đảng, trong nội dung những nhiệm vụ, giải pháp chủ yếu: “5. Phát triển đội ngũ nhà giáo và cán bộ, công chức, viên chức

quản lý giáo dục (sau đây viết tắt là cán bộ quản lý giáo dục)”; Xây dựng Đề án rà soát, hoàn thiện mạng lưới các cơ sở đào tạo giáo viên mầm non, phổ thông và dạy nghề giai đoạn 2014 - 2020 và tầm nhìn đến năm 2030 (Thuộc danh mục các đề án triển khai Nghị quyết số 44/NQ-CP của Chính phủ).

Nghị định số 16/2015/NĐ-CP ngày 14/02/2015 của Chính phủ quy định cơ chế tự chủ của đơn vị sự nghiệp công lập quy định các nguyên tắc, quy định chung về cơ chế tự chủ của đơn vị sự nghiệp công lập trong các lĩnh vực: giáo dục đào tạo; dạy nghề; y tế; văn hóa, thể thao và du lịch; thông tin truyền thông và báo chí; khoa học và công nghệ; sự nghiệp kinh tế và sự nghiệp khác.

Nghị quyết số 63/NQ-CP ngày 22/7/2016 của Chính phủ ban hành Chương trình hành động của Chính phủ triển khai thực hiện Nghị quyết của Quốc hội về Kế hoạch phát triển kinh tế - xã hội 5 năm 2016 – 2020 xác định một trong 12 nhiệm vụ chủ yếu là phải nâng cao chất lượng nguồn nhân lực và tăng cường tiềm lực khoa học, công nghệ, trong đó có xác định “Nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực, chú trọng phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao, gắn đào tạo với yêu cầu sử dụng lao động của các doanh nghiệp trong và ngoài nước, phục vụ phát triển kinh tế - xã hội và hội nhập quốc tế của đất nước”; “Đẩy mạnh hội nhập quốc tế trong giáo dục, trong đó quốc tế hóa một số chương trình đào tạo chất lượng cao thông qua trao đổi sinh viên, công nhận tín chỉ, đồng cấp bằng với các trường đại học nước ngoài; khuyến khích, tạo điều kiện các trường tham gia mạng lưới các trường đại học trong khu vực và thế giới”. Đồng thời giao Bộ GD&ĐT chủ trì xây dựng các đề án: Đề án nâng cao chất lượng nguồn nhân lực, đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội và hội nhập quốc tế và Đề án quốc tế hóa giáo dục đại học trình Thủ tướng Chính phủ phê duyệt trong năm 2017.

Quyết định số 6181/QĐ-BGDĐT ngày 28/12/2016 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Kế hoạch hành động của ngành Giáo dục triển khai Chương trình hành động của Chính phủ thực hiện Nghị quyết Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XII của Đảng, Nghị quyết của Quốc hội về kế hoạch phát triển kinh tế - xã hội 5 năm 2016-2020 và Chương trình hành động của Chính phủ nhiệm kỳ 2016-2021 đã xác định 10 nhiệm vụ, giải pháp chủ yếu trong đó xác định: “2. Rà soát, quy hoạch lại mạng lưới cơ sở giáo dục trong toàn quốc, b) Chủ trì, phối hợp với các bộ, ngành liên quan và các địa phương rà soát, hoàn thiện trình Thủ tướng Chính phủ phê duyệt quy hoạch mạng lưới các trường đại học, các trường cao đẳng sư phạm gắn với quy hoạch tổng thể hệ thống giáo dục quốc dân nhằm nâng cao chất lượng nguồn nhân lực, đáp ứng nhu cầu nhân lực của địa phương và xã hội. Ưu tiên quy hoạch lại mạng lưới các cơ sở đào tạo giáo viên nhằm cân đối giữa đào tạo và nhu cầu sử dụng theo hướng giảm bớt số lượng, tập trung đầu mối để nâng cao chất lượng đào tạo và bồi dưỡng đội ngũ giáo viên, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và đào tạo; 3. Nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục, c) Tăng cường kiểm định chất lượng các cơ sở đào tạo giáo viên trong cả nước; đẩy mạnh giao quyền tự chủ cho các cơ sở đào tạo giáo viên; chỉ đạo các trường sư phạm đổi mới mục tiêu, chương trình đào tạo giáo viên để sinh viên sau khi tốt nghiệp đáp ứng được yêu cầu về chuẩn nghề nghiệp. Tăng cường hợp tác quốc tế trong việc đổi mới, xây dựng chương trình đào tạo và công tác đào tạo, bồi dưỡng giáo viên, giảng viên, cán bộ quản lý các cơ sở giáo dục”.

Nghị định số 46/2017/NĐ-CP ngày 21/4/2017 của Chính phủ về việc quy định điều kiện đầu tư và hoạt động trong lĩnh vực giáo dục.

Nghị quyết số 19-NQ/TW ngày 25/10/2017 Hội nghị lần thứ 6 Ban Chấp hành Trung ương khóa XII về tiếp tục đổi mới hệ thống tổ chức và quản lý, nâng cao chất lượng và hiệu quả hoạt động của các đơn vị sự nghiệp công lập, phần nhiệm vụ, giải pháp ghi rõ: “Đối với giáo dục đại học: Sáp nhập, hợp nhất hoặc giải thể các trường đại học, cơ sở giáo dục - đào tạo hoạt động không hiệu quả, không nhất thiết tình nào cũng có trường đại học. Sắp xếp, tổ chức lại, tập trung xây dựng một số trường sư phạm trọng điểm để đào tạo giáo viên và quản lý giáo dục”.

Nghị quyết số 01/NQ-CP ngày 01/01/2018 của Chính phủ về nhiệm vụ, giải pháp chủ yếu thực hiện Kế hoạch phát triển kinh tế - xã hội và dự toán ngân sách nhà nước năm 2018.

Nghị quyết số 39-NQ/TW ngày 15/01/2019 của Bộ Chính trị về nâng cao hiệu quả quản lý, khai thác, sử dụng và phát huy các nguồn lực của nền kinh tế chỉ rõ: “Quy hoạch lại mạng lưới các trường đại học, cao đẳng, trường, cơ sở dạy nghề đảm bảo phù hợp yêu cầu phát triển và điều kiện từng vùng, miền trên cả nước”.

Quyết định số 69/QĐ-TTg ngày 15/01/2019 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Đề án nâng cao chất lượng giáo dục đại học giai đoạn 2019-2025, trong đó có nhiệm vụ và giải pháp: “Đổi mới và hoàn thiện hệ thống đào tạo giáo viên, các tiêu chuẩn giảng viên đại học theo chức danh và trình độ đổi mới chương trình đào tạo giáo viên, ưu tiên đầu tư cho một số trường đại học sư phạm trọng điểm”.

Nghị định số 32/2019/NĐ-CP ngày 10/4/2019 của Chính phủ quy định giao nhiệm vụ, đặt hàng hoặc đầu thầu cung cấp sản phẩm, dịch vụ công sử dụng ngân sách nhà nước từ nguồn kinh phí chi thường xuyên, trong đó quy định đối tượng áp dụng có các đơn vị sự nghiệp công lập do cơ quan có thẩm quyền của Nhà nước thành lập theo quy định của pháp luật.

Kết luận số 51-KL/TW ngày 30/5/2019 của Ban Bí thư về tiếp tục thực hiện Nghị quyết Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế khẳng định phải: “Sắp xếp hợp lý các cơ sở đào tạo nhà giáo và cán bộ quản lý, xây dựng một số trường đại học sư phạm trọng điểm tại các vùng, miền”.

Quyết định số 1292/QĐ-TTg ngày 24/8/2020 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt Đề án sắp xếp, tổ chức lại các đơn vị sự nghiệp công lập trực thuộc Bộ Giáo dục và Đào tạo.

Quyết định số 209/QĐ-TTg ngày 17/2/2021 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt nhiệm vụ lập quy hoạch mạng lưới cơ sở giáo dục đại học và sư phạm thời kỳ 2021-2030, tầm nhìn đến năm 2050.

Về các văn bản quy phạm pháp luật, vấn đề quy hoạch được nêu ra trong các văn bản sau đây:

Luật Giáo dục số 38/2005/QH11 ngày 14/6/2005: Điều 9 khẳng định “Phát triển giáo dục là quốc sách hàng đầu nhằm nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi

dưỡng nhân tài”; “Phát triển giáo dục phải gắn với nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội, tiến bộ khoa học, công nghệ, củng cố quốc phòng, an ninh; thực hiện chuẩn hóa, hiện đại hóa, xã hội hóa; bảo đảm cân đối về cơ cấu trình độ, cơ cấu ngành nghề, cơ cấu vùng miền; mở rộng quy mô trên cơ sở bảo đảm chất lượng và hiệu quả; kết hợp giữa đào tạo và sử dụng”.

Luật Giáo dục đại học số 08/2012/QH13 ngày 18/6/2012: Nâng cao chất lượng đào tạo là mục tiêu của hầu hết các lĩnh vực hoạt động của giáo dục đại học. Điều 12 có quy định “Phát triển giáo dục đại học để đào tạo nhân lực có trình độ và chất lượng đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội, bảo đảm quốc phòng, an ninh của đất nước”.

Luật quy hoạch số 21/2017/QH14 ngày 24/11/2017.

Luật số 34/2018/QH14 ngày 19/11/2018 sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học đã quy định về việc hình thành đại học, quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình của các cơ sở giáo dục đại học.

1.2. Mô hình đào tạo giáo viên

1.2.1. Mô hình đào tạo giáo viên của một số nước trên thế giới

Đào tạo giáo viên là một vấn đề thu hút được sự quan tâm nghiên cứu của nhiều nhà khoa học trên thế giới vì giáo viên là một nhân tố quan trọng quyết định chất lượng nền giáo dục của một đất nước. Hiện nay có nhiều mô hình đào tạo giáo viên trên thế giới: Một số nước giáo viên được đào tạo trong các trường sư phạm theo một chương trình riêng, có những nước một số cử nhân khoa học xuất sắc sẽ được học các lớp chuyên đào tạo kỹ năng sư phạm để trở thành giáo viên và một số nước khác thì kết hợp cả hai mô hình trên.

Mô hình đào tạo giáo viên tại Nhật Bản

Tại Nhật Bản có rất nhiều cơ sở đào tạo giáo viên. Các cơ sở đào tạo đạt yêu cầu có thể được phép cấp bằng hành nghề giáo viên (khoảng 500 cơ sở đào tạo được cấp). Các trường đại học sư phạm cũng được phép cấp bằng hành nghề giáo viên, tuy nhiên không có quyền ưu tiên trong việc cấp bằng hành nghề giáo viên.

Các loại bằng hành nghề giáo viên bao gồm: (i) *Bằng loại 2*: Học hai năm sau phổ thông (giáo viên mầm non, giáo viên tiểu học, giáo viên trung học cơ sở); (ii) *Bằng loại 1*: Bằng đại học (bốn năm sau phổ thông) (giáo viên mầm non, giáo viên tiểu học, giáo viên trung học cơ sở, giáo viên trung học phổ thông); (iii) *Bằng cao cấp*: Bằng thạc sĩ (bốn năm, sau đó tiếp tục hai năm sau phổ thông) (giáo viên mầm non, giáo viên tiểu học, giáo viên trung học cơ sở, giáo viên trung học phổ thông). Bằng hành nghề giáo viên tiểu học: Giáo viên có thể dạy tất cả các môn học ở tiểu học. Bằng hành nghề giáo viên trung học: Giáo viên có thể dạy một môn như Toán, Nghiên cứu xã hội, Khoa học, Kinh tế gia đình, Tiếng Anh,...

Từ năm 2009, bằng hành nghề giáo viên của Nhật Bản chỉ có thời hạn trong 10 năm. Gần tới thời hạn 10 năm, giáo viên phải tham gia các khóa học bồi dưỡng (chương trình được quy định bởi Bộ Giáo dục, Văn hóa và Thể thao) để được cấp bằng mới. Mục đích của việc cấp mới này là tạo động lực cho giáo viên cập nhật

kiến thức và kỹ năng mới của nghề, bảo đảm chất lượng giáo viên. Giáo viên muốn được cấp chứng chỉ mới sẽ phải học chương trình bồi dưỡng khoảng 30 giờ. Các cơ sở được quyền cấp các chứng chỉ hoàn thành khóa bồi dưỡng: Các trường đại học, các cơ sở đào tạo, các hiệp hội giáo dục, các tổ chức giáo dục,... Nội dung của khóa bồi dưỡng gồm các chính sách mới trong giáo dục, sự thay đổi của người học, các mối quan hệ hợp tác trong và ngoài nhà trường (12 giờ); Các vấn đề về hướng dẫn môn học, hướng dẫn người học và các vấn đề nâng cao chất lượng giáo dục (18 giờ hoặc nhiều hơn). Theo thống kê của Bộ Giáo dục, Văn hóa và Thể thao Nhật Bản, mỗi năm có khoảng 90.000 giáo viên tham gia các khóa bồi dưỡng này. Việc tuyển dụng giáo viên được quyết định bởi các hội đồng giáo dục hoặc bộ phận giáo dục của chính quyền địa phương. Nội dung và hình thức tuyển: Thi tuyển thông qua bài viết (kiến thức chung, kiến thức dạy học, kiến thức môn học, bài luận ngắn,...); Thực hành (với các môn như thể dục, âm nhạc, nghệ thuật, tiếng Anh,...); Phỏng vấn (phỏng vấn cá nhân, nhóm, thảo luận nhóm,...); Bài kiểm tra năng lực dạy học (tiết dạy thử; soạn giảng,...).

Bồi dưỡng nghề nghiệp cho giáo viên: Đối tượng gồm giáo viên mới và giáo viên gần hết thời hạn 10 năm. Các khóa bồi dưỡng cho giáo viên mới vào nghề được thực hiện bởi các giáo viên đã có trên 10 năm kinh nghiệm tại các trường công lập. Nội dung bồi dưỡng tùy theo yêu cầu của lãnh đạo trường. Giáo viên phải dạy khoảng 700 giờ/năm đối với giáo viên tiểu học; 600 giờ/năm đối với giáo viên trung học cơ sở; 500 giờ/năm đối với giáo viên trung học phổ thông. Ngoài ra, giáo viên ở Nhật Bản phải tham gia vào nhiều hoạt động ngoài giờ lên lớp khác¹.

Có hai mô hình đào tạo giáo viên: Đào tạo tại các trường và khoa sư phạm; đào tạo tại các trường đại học và cao đẳng khác.

Đào tạo giáo viên tại các trường và khoa sư phạm: Trước năm 1949, mỗi tỉnh tại Nhật Bản có một trường sư phạm, chuyên đào tạo giáo viên phổ thông cơ sở (Normal School). Sau năm 1949, những trường sư phạm này dần trở thành đại học sư phạm (University of Education). Sinh viên của những trường hoặc khoa này sẽ được cấp bằng hành nghề giáo viên khi tốt nghiệp. Tuy nhiên, họ có thể làm nghề khác sau khi tốt nghiệp, không bắt buộc phải trở thành giáo viên.

Đối với các trường cao đẳng và đại học khác: Cung cấp các khóa học tự chọn cho những sinh viên muốn có bằng hành nghề giáo viên. Khác với các trường, khoa sư phạm nói trên (sinh viên bắt buộc phải học và được cấp bằng hành nghề giáo viên), sinh viên của những trường đại học và cao đẳng này không bắt buộc phải học các học phần để được cấp bằng hành nghề giáo viên (nếu họ không muốn trở thành giáo viên).

Tỷ lệ giáo viên tốt nghiệp từ hai mô hình đào tạo trên như sau: Cấp tiểu học có 65% giáo viên học ở trường đại học, khoa sư phạm; 35% học ở các trường đại học, cao đẳng khác. Cấp trung học cơ sở có 40% giáo viên học ở trường đại học, khoa sư phạm; 60% học ở các trường đại học, cao đẳng khác. Cấp trung học phổ

¹ Eva Ramirez Carpeno, Yoko Mekochi (2015). *Initial teacher education in Japan and Spain: A comparative study*. Eva Ramirez Carpeño - Yoko Mekochi.

thông có 15% giáo viên học ở trường đại học, khoa sư phạm; 85% học ở các trường đại học, cao đẳng khác.

Khung chương trình do Luật cấp bằng giáo dục của Bộ Giáo dục Nhật Bản quy định. Để nhận được bằng hạng 1 dành cho giáo viên tiểu học và trung học, sinh viên cần học 124 tín chỉ (bằng 186 tín chỉ của Việt Nam). Trong đó, các môn học liên quan tới giáo dục (41 tín chỉ với giáo viên tiểu học; 31 tín chỉ với giáo viên trung học) gồm có lý thuyết cơ bản, phương pháp dạy học, quản lý nhà trường, cấu trúc chương trình, thực tập sư phạm (từ 2 đến 4 tuần). Các môn học liên quan tới môn học giảng dạy ở trường phổ thông: 8 tín chỉ với giáo viên tiểu học; 20 tín chỉ với giáo viên trung học. Các môn học thêm (do từng cơ sở đào tạo quyết định và lựa chọn): 10 tín chỉ với giáo viên tiểu học, 8 tín chỉ với giáo viên trung học. Bên cạnh đó, sinh viên phải thực tập kinh nghiệm chăm sóc trẻ trong thời gian 7 ngày (không tính tín chỉ)².

Việc tuyển chọn sinh viên tại Nhật Bản thông qua kì thi tuyển đầu vào gồm hai bước: Bước 1: Kì thi quốc gia; Bước 2: Bài thi riêng của từng trường. Kì thi quốc gia (National Center Test) được tổ chức bởi Trung tâm quốc gia về tuyển sinh đại học. Học sinh lựa chọn các môn thi theo khối. Có ba khối thi thuộc khoa học nhân văn và ba khối thi thuộc khoa học tự nhiên. Các trường quyết định và thông báo số lượng tuyển sinh ở từng chuyên ngành. Học sinh phổ thông căn cứ vào điểm trúng tuyển của trường (ba năm gần nhất) được đăng trên cổng thông tin điện tử và quyết định lựa chọn nộp đơn vào ngành nào. Các trường dân lập đưa ra nhiều lựa chọn hơn cho học sinh phổ thông. Việc xét tuyển của từng trường được tổ chức thông qua phỏng vấn, bài luận và các bài thi.

Tóm lại, các cơ sở đào tạo giáo viên ở Nhật Bản phần lớn là các trường đa ngành, đa nghề, đa lĩnh vực, không giống với Việt Nam. Đặc biệt có những ngành đào tạo, chẳng hạn cử nhân toán học, thì ngành sư phạm là một nhánh rẽ trong chương trình đào tạo này.

Mô hình đào tạo giáo viên tại Hàn Quốc

Các trường và chương trình đào tạo giáo viên ở Hàn Quốc gồm có 11 trường cao đẳng; các khoa giáo dục tại các trường cao đẳng và đại học; các chương trình đào tạo giáo viên ngắn hạn không cấp bằng trong các trường cao đẳng và đại học. Thí sinh dự tuyển vào các trường sư phạm phải tốt nghiệp trường trung học phổ thông và thi đỗ bài thi đầu vào đại học (bài thi trắc nghiệm khả năng học thuật).

Giáo viên tiểu học phần lớn được đào tạo tại các trường cao đẳng sư phạm, và do đó số lượng ứng viên và sinh viên tốt nghiệp được điều chỉnh để đáp ứng nhu cầu của trường học. Có nhiều lựa chọn để được cấp bằng giáo viên giảng dạy ở các trường trung học. Dạy học là một công việc có mức lương cao ở Hàn Quốc, do đó các trường sư phạm đã đào tạo nhiều giáo viên hơn nhu cầu của các trường phổ thông³. Vì vậy, thường chỉ có khoảng 30% các ứng viên giảng dạy trung học có thể tìm được việc làm. Như vậy, đối với giáo viên trung học, quá trình lựa chọn là ở

² Iwata Yasuyuki (2004). *Recent trends on teacher education reform in Japan*. Curriculum Center for Teachers, Tokyo Gakugei University.

³ Cheryl J. Craig (2016). Structure of teacher education. In J. Loughran, M.L. Hamilton (eds), *International Handbook of Teacher Education*, pp.69-135, Springer.

giai đoạn tuyển dụng chứ không phải giai đoạn tuyển sinh. Điều này dẫn đến nhiều học sinh xuất sắc muốn học các chương trình giáo dục tiểu học, chứ không phải là các chương trình đào tạo giáo viên trung học. Do đó, lực lượng giáo viên giảng dạy ở cấp tiểu học có chất lượng rất tốt, các ứng viên đều nằm trong top 5% học sinh trung học phổ thông xuất sắc. Giáo viên trung học ở Hàn Quốc có thể nhận mức lương khởi điểm là 30.401 USD/năm và tăng đến 84.529 USD/năm trước khi nghỉ hưu. Trong khi mức lương khởi điểm trung bình của OECD là 31.687 USD và mức lương cao nhất trung bình của OECD là 51.317 USD. Lương của giáo viên có sức cạnh tranh với mức lương các nghề nghiệp khác và thậm chí mức lương khởi điểm cũng cao hơn GDP bình quân đầu người⁴.

Các chương trình đào tạo giáo viên ở Hàn Quốc là chương trình bốn năm học, bao gồm cả nội dung môn học và lý thuyết sư phạm. Các môn học kiến thức chung, cơ sở chiếm 30% chương trình đào tạo, trong đó 65% các môn học thuộc lĩnh vực nhân văn, khoa học xã hội, khoa học tự nhiên, và thể dục thể thao; 35% còn lại là tự chọn, và sinh viên có thể lựa chọn các môn học về nhân văn, ngôn ngữ và văn học, khoa học xã hội, khoa học tự nhiên và nghệ thuật. Các môn chuyên ngành (giáo viên ở Hàn Quốc phải có một môn dạy chính được ghi trong giấy chứng nhận dạy học) chiếm 70% chương trình đào tạo, bao gồm giáo dục phổ thông (tâm lý giáo dục, xã hội học giáo dục, triết học giáo dục và quản lý trường học và lớp học), phương pháp giảng dạy môn học, các môn học về nghệ thuật và thể dục thể thao; các môn học chuyên ngành nâng cao (hoặc luận văn tốt nghiệp) và thực hành sư phạm. Thực hành giảng dạy trong chương trình đào tạo được xây dựng trong 9 tuần bao gồm thực hành quan sát, thực hành tham gia, thực hành giảng dạy và thực hành công việc hành chính. Khi sinh viên hoàn thành bốn năm học để lấy bằng cử nhân, họ có đủ điều kiện để xin giấy chứng nhận giáo viên (chứng chỉ hành nghề). Họ được cấp chứng chỉ loại 2, có thể được nâng cấp lên chứng chỉ loại 1 sau ba năm kinh nghiệm và 15 tín chỉ bồi dưỡng. Giáo viên mới không phải trải qua thời gian tập sự mặc dù có thời gian thử việc trong hai tuần, bao gồm nghiên cứu tình huống, các bài tập thực tiễn và nghiên cứu lý thuyết, hướng dẫn học sinh và quản lý lớp học⁵. Ngoài ra, có sáu tháng đào tạo sau khi được nhận vào làm, bao gồm hướng dẫn và đánh giá giảng dạy, giám sát lớp học, công việc văn thư hành chính và hướng dẫn học sinh. Như vậy, đào tạo giáo viên ở Hàn Quốc tương đối giống với Việt Nam, đào tạo giáo viên được chia thành hai giai đoạn đó là cung cấp kiến thức cơ bản và đào tạo nghề.

Mô hình đào tạo giáo viên tại Đài Loan

Giáo viên các trường phổ thông tại Đài Loan chủ yếu được đào tạo tại ba trường sư phạm quốc gia: ĐHSP quốc gia Đài Loan (National Taiwan Normal University), ĐHSP quốc gia Chương Hóa (National Changhua University of Education) và ĐHSP quốc gia Cao Hùng (National Kaohsiung Normal University). Các trường này, ngoài đào tạo giáo viên còn đào tạo sinh viên các chuyên ngành khác. Ngoài ra, có một số giáo viên được đào tạo tại các khoa Giáo

⁴ Lee Jeong-Kyu (2000). Main reform on higher education systems in Korea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol.2(2), pp.61-76.

⁵ Susan E. E.-J. (2015). *Leadership for change in teacher education*. Sense Publishers. DOI: 10.1007/978-94-6209-932-6

dục của các trường đại học đa ngành khác. Các chương trình đào tạo giáo viên được các cơ sở đào tạo xây dựng và được Bộ Giáo dục Đà Loan phê duyệt.

Hằng năm, Bộ Giáo dục phân bổ chỉ tiêu đào tạo giáo viên cho các trường đại học sư phạm dựa trên nhu cầu xã hội và năng lực của từng trường. Nhìn chung số lượng sinh viên của các trường sư phạm được tuyển hằng năm không nhiều. Việc tuyển chọn sinh viên học các chương trình đào tạo giáo viên được thực hiện khá bài bản thông qua hai nguồn: Thứ nhất là sinh viên của các khoa có chương trình đào tạo giáo viên được lựa chọn sau khi kết thúc năm học thứ nhất. Các sinh viên này phải đạt điểm tích lũy trên 50% chương trình đào tạo và phải tham gia hai kì thi: *kiểm tra kiến thức giáo dục* nói chung và *kiểm tra khả năng sử dụng tiếng Trung*. Thứ hai là sinh viên của các khoa khác hoặc trường khác có nhu cầu trở thành giáo viên, các sinh viên này phải tham gia hai kì thi nói trên, ngoài ra còn phải tham dự phỏng vấn và có thư giới thiệu của các nhà khoa học⁶.

Có thể chia quy trình đào tạo giáo viên trung học tại Đà Loan thành bốn giai đoạn cơ bản như sau:

Giai đoạn 1 - Học chuyên môn (khoảng 128 tín chỉ): Sinh viên sẽ học tập các kiến thức, kỹ năng về chuyên môn đào tạo theo từng chuyên ngành tại các viện đào tạo. Trong thời gian này, sinh viên sẽ do các viện đào tạo (khoa) quản lý và sẽ được trang bị tương đối đầy đủ các kiến thức cơ sở, nền tảng của chuyên môn theo từng lĩnh vực đào tạo.

Giai đoạn 2 - Học nghề (khoảng 30 tín chỉ): Sinh viên được học kiến thức về giáo dục và rèn luyện kỹ năng sư phạm tại trung tâm đào tạo giáo viên của trường đại học. Sinh viên học các học phần về phương pháp giảng dạy, tâm lý giáo dục, các môn học về kỹ năng mềm, triết học, quản lý giáo dục, giáo dục giới tính, quản trị nhà trường,... Ngoài ra, với các chương trình đào tạo giáo viên đặc biệt (nghệ thuật, giáo dục thể chất,...), sinh viên sẽ được học thêm một số môn học đặc thù phù hợp với chương trình đào tạo.

Giai đoạn 3 - Thực tập nghề nghiệp: Sinh viên có thời gian thực tập nghề nghiệp tại các trường phổ thông tương đối dài (khoảng 6 tháng). Ở đó, sinh viên sư phạm được làm việc như người giáo viên thực thụ, được tham gia vào tất cả các hoạt động của trường phổ thông. Các trường phổ thông cũng nhận thức được trách nhiệm, nghĩa vụ của mình trong việc đào tạo giáo viên tương lai. Do đó, sinh viên sư phạm có những điều kiện tốt nhất để thực hành nghề dạy học.

Giai đoạn 4 - Thi tốt nghiệp và thi cấp chứng chỉ hành nghề: Sau khi đi thực tập sư phạm, sinh viên quay trở về trường đại học để thi tốt nghiệp và nếu muốn trở thành giáo viên thì sinh viên phải vượt qua kì thi cấp chứng chỉ hành nghề sư phạm do Bộ Giáo dục tổ chức.

Chính phủ Đà Loan có ưu đãi cho đào tạo giáo viên đó là sinh viên sư phạm không phải đóng học phí và được hỗ trợ học bổng, nghề giáo viên ở Đà Loan có mức thu nhập cao hơn khoảng từ 20% đến 30% so với các ngành nghề khác. Do công tác khảo sát nhu cầu đào tạo giáo viên tốt, quy hoạch mạng lưới các

⁶Hà Trần Phương (2016). Về chương trình đào tạo sư phạm toán Trường Đại học Sư phạm Quốc gia Changhua Đà Loan. *Tạp chí Giáo dục*, số đặc biệt tháng 10.

trường sư phạm hợp lý và Chính phủ có những chính sách đãi ngộ cao đối với giáo viên nên nhiều người muốn vào học các trường sư phạm để trở thành giáo viên. Chính vì vậy, các trường sư phạm có thể tuyển được những sinh viên giỏi nhất. Hơn nữa nhiều sinh viên sau khi tốt nghiệp sư phạm có thể tìm kiếm việc làm một cách dễ dàng.

Như vậy, các cơ sở đào tạo giáo viên ở Đài Loan là trường đa ngành, đa nghề, đa lĩnh vực, không giống với Việt Nam. Điều này giúp cho nguồn tuyển sinh viên sư phạm đa dạng, phong phú. Sinh viên học sư phạm có thể chuyển hoặc học thêm ngành khác, sinh viên ngành khác cũng có thể học sư phạm (khi có nguyện vọng và đạt yêu cầu). Đài Loan có sự quản lý của Nhà nước một cách tập trung đối với chỉ tiêu đào tạo giáo viên hằng năm đảm bảo nguồn cung đáp ứng với nhu cầu xã hội, việc này do Bộ Giáo dục chủ trì, phân bổ chỉ tiêu cho các trường dựa trên năng lực và điều kiện vùng miền. Trung tâm đào tạo giáo viên của các trường đại học đa ngành có nhiệm vụ đào tạo các học phần nghề giáo viên, điều này giúp cho việc đào tạo nghề được thực hiện một cách chuyên nghiệp và để trở thành giáo viên phải có chứng chỉ hành nghề. Đài Loan miễn học phí cho sinh viên sư phạm, có chế độ chính sách, hỗ trợ đời sống tinh thần và vật chất cho giáo viên.

Mô hình đào tạo giáo viên tại Malaysia

Malaysia có hai hệ thống trường đào tạo giáo viên: Viện sư phạm (đào tạo giáo viên tiểu học) và khoa/trường sư phạm trực thuộc trường đại học đa ngành (đào tạo giáo viên mầm non và giáo viên trung học). Có ba chương trình đào tạo giáo viên: (1) *chương trình cử nhân sư phạm khoảng bốn năm được thực hiện theo mô hình song song tại các trường đại học*; (2) *chương trình sau đại học một năm toàn thời gian (bao gồm cả thực tập), trang bị cho người học bằng cấp để dạy tại trường tiểu học và trung học cơ sở*; (3) *chương trình liên kết giữa các cơ sở đào tạo giáo viên với các trường phổ thông (school-based on job training) cấp chứng nhận giảng dạy cho giáo viên chưa có bằng nghiệp vụ sư phạm đang giảng dạy tại các địa phương, đặc biệt là vùng sâu, vùng xa*⁷.

Mô hình đào tạo giáo viên tại Cộng hòa Liên bang Đức

Trước năm 2000, mô hình đào tạo giáo viên của Đức có đặc điểm là được đào tạo trong trường đại học sư phạm. Từ năm 2000, các trường đại học đơn ngành được sáp nhập vào các trường đại học đa ngành. Hiện nay, chỉ tồn tại các trường đại học sư phạm ở tiểu bang Baden Wuerttemberg. Ở các tiểu bang khác, sinh viên sư phạm được đào tạo ở viện sư phạm hoặc khoa sư phạm của một trường đại học đa ngành. Giáo viên được đào tạo theo cấp học và theo loại hình trường. Giáo viên cấp trung học được đào tạo cho hai môn học, trong đó có phân biệt môn thứ nhất và môn thứ hai với tỷ trọng thời gian đào tạo khác nhau. Nội dung đào tạo có sự tích hợp cao giữa khoa học giáo dục và khoa học chuyên ngành. Kiểm định chất lượng (kiểm định ngành đào tạo, kiểm định trường đại học) là yêu cầu bắt buộc trong đào tạo giáo viên của Đức⁸.

⁷ Cheryl J. Craig (2016). Structure of teacher education. In J. Loughran, M.L. Hamilton (eds), *International Handbook of Teacher Education*, pp.69-135, Springer.

⁸ Bern Meier, Nguyễn Văn Cường (2015). *Đào tạo giáo viên ngày nay - Những vấn đề thời sự trong đào tạo giáo viên tại Đức và việc thử giải quyết chúng theo các tiếp cận*. The Second Upper Secondary Education

Các trường đại học đa ngành đào tạo giáo viên giảng dạy cho các loại trường như sau: Giáo viên trường Grundschule (trường tiểu học); giáo viên trường Realschule (trường phổ thông cơ sở); giáo viên trường Gymnasium (trường trung học chất lượng cao); giáo viên các trường dạy nghề. Điều kiện để được học đại học ngành sư phạm ở Đức là:

- i) Có bằng tốt nghiệp phổ thông hoặc các bằng tương đương;
- ii) Có tư cách đạo đức tốt, có trình độ, có khả năng sư phạm (nói năng lưu loát, có sức thuyết phục và có thiện cảm,...);
- iii) Đối với giáo viên các ngành nghệ thuật, âm nhạc, thể thao hoặc ngoại ngữ phải có thêm chứng minh về năng khiếu.

Tùy theo mục đích đào tạo mà yêu cầu tuyển chọn sinh viên ngành sư phạm có khác nhau. Ví dụ: Để được trở thành giáo viên tiểu học thì chỉ tiêu tuyển chọn tất nhiên sẽ thấp hơn so với chỉ tiêu cho giáo viên trường trung học chất lượng cao (Gymnasium). Người Đức và người nước ngoài định cư tại Đức đều có quyền xin vào học ngành sư phạm. Hiện nay, ở hầu hết các tiểu bang, sinh viên không phải trả tiền học phí. Chế độ ưu đãi của Nhà nước cho giáo viên đó là giáo viên được biên chế là cán bộ Nhà nước. Khi về hưu, giáo viên được hưởng lương hưu đúng như chế độ hiện hành cộng thêm hệ số sư phạm.

Chính phủ Đức quy định việc đào tạo giáo viên tại trường đại học và thực tập nghề nghiệp tại các cơ sở giáo dục phổ thông⁹:

Giai đoạn đào tạo trong trường đại học gồm hai giai đoạn: (i) *Đào tạo cử nhân giáo dục*: Giai đoạn này kéo dài từ 3 đến 4 năm, sinh viên học từ 6 đến 8 học kì với 180-240 tín chỉ (trung bình 30 tín chỉ/học kì, 1 tín chỉ bằng 15 giờ, bao gồm cả thời gian tự học); (ii) *Đào tạo thạc sĩ giáo dục*: Giai đoạn này kéo dài từ 1 đến 2 năm, sinh viên học từ 2 đến 4 học kì với khoảng 60-120 tín chỉ.

Giai đoạn đào tạo tập sự, sau khi tốt nghiệp đại học: Sau khi nhận được bằng thạc sĩ, để trở thành giáo viên thì người học cần đăng kí đào tạo tập sự tại Bộ Giáo dục của bang, thời gian đào tạo tập sự là một năm (một số bang từ 1,5 đến 2 năm). Thời gian này sinh viên chủ yếu làm công tác thực tập giảng dạy tại trường phổ thông và sau đó sẽ tham gia kì thi quốc gia để trở thành giáo viên tại các trường phổ thông.

Ở Đức có nhiều mô hình đào tạo giáo viên khác nhau:

Đào tạo giáo viên trường tiểu học: Thời gian đào tạo 4 năm, trong đó chương trình đào tạo cơ bản (Bachelor) 3 năm; năm cuối cùng sinh viên được đào tạo chuyên sâu (Master). Khi có văn bằng này, sinh viên phải trải qua 18 tháng “luyện giảng” ở một trường tiểu học (hưởng lương luyện giảng). Vượt qua được kỳ thi luyện giảng, sinh viên được cấp “chứng chỉ” để làm giáo viên ở các trường tiểu học trên toàn bộ lãnh thổ Đức.

Development Project, University of Potsdam, Germany.

⁹ Lê Quang Sơn (2010). Đào tạo giáo viên - mô hình của Cộng hòa Liên bang Đức. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ*, Đại học Đà Nẵng, quyển 1, số 5(40), tr.267-274.

Đào tạo giáo viên trường trung học cơ sở: Thời gian đào tạo 5 năm, trong đó 3 năm học cơ bản (Bachelor) và 2 năm học chuyên sâu (Master). Tiếp theo là thời gian luyện giảng từ 18 đến 24 tháng ở một trường trung học cơ sở tùy theo từng tiểu bang. Khi vượt qua kỳ thi luyện giảng, sinh viên được cấp “chứng chỉ” làm giáo viên ở các trường trung học cơ sở.

Đào tạo giáo viên trường trung học chất lượng cao (Gymnasium): Thời gian đào tạo 5 năm, trong đó 3 năm học cơ bản (Bachelor) và 2 năm học chuyên sâu (Master). Sau đó sinh viên có 24 tháng luyện giảng ở một trường trung học chất lượng cao. Sinh viên phải luyện giảng ít nhất 2 môn như đã được đào tạo chuyên sâu. Nếu vượt qua kỳ thi luyện giảng, sinh viên sẽ được cấp “chứng chỉ” làm giáo viên trường Gymnasium.

Như vậy, các trường đào tạo giáo viên ở Đức phần lớn là các trường đa ngành, đa nghề, đa lĩnh vực, không giống với mô hình của Việt Nam. Điều này giúp cho nguồn tuyển sinh ngành sư phạm của Đức luôn đa dạng và phong phú.

Mô hình đào tạo giáo viên tại Vương quốc Anh

Sự phát triển các cơ sở đào tạo giáo viên của Anh tương tự Hoa kỳ. Trước năm 1960, tồn tại hai hệ thống cơ sở đào tạo giáo viên là đơn ngành và đa ngành. Trước những thay đổi của thực tiễn, đến những năm 1970 hầu hết các trường đại học sư phạm đã sáp nhập vào các trường đại học đa ngành hoặc phải giải thể¹⁰.

Ở Vương quốc Anh có các mô hình đào tạo giáo viên sau đây:

(1) *Đào tạo giáo viên chưa có bằng đại học:* Người học được đào tạo để lấy bằng cử nhân giáo dục (BEd) hoặc bằng cử nhân khoa học xã hội hay khoa học tự nhiên (BA hay BSc).

(2) *Đào tạo giáo viên đã có bằng đại học:* Dành cho những người đã có một bằng đại học, đào tạo để trở thành giáo viên trong thời gian từ một đến hai năm.

(3) *Đào tạo giáo viên dựa theo nhu cầu tuyển dụng:* Đào tạo và cấp chứng nhận đủ tiêu chuẩn giáo viên trong khi đang làm việc tại một trường phổ thông. Ngoài ra, còn có đào tạo giáo viên dựa vào đánh giá để công nhận vị trí giáo viên cho những người đủ tiêu chuẩn.

Mô hình đào tạo giáo viên tại Phần Lan

Giáo viên của Phần Lan được đào tạo trong các trường đại học đa ngành. Gần 40 năm qua, Phần Lan không còn trường sư phạm độc lập. Điều kiện tuyển chọn sinh viên vào học ngành sư phạm đó là: 1) Sinh viên tốt nghiệp loại xuất sắc (hoặc giỏi) một ngành học nào đó, tương ứng với môn giảng dạy ở trường phổ thông; 2) Có nguyện vọng trở thành giáo viên¹¹.

Giáo viên được đào tạo theo hai giai đoạn: Giai đoạn đào tạo đại học và giai đoạn đào tạo thạc sĩ. Trong giai đoạn đào tạo đại học, sinh viên học các ngành học bình thường, chưa có nội dung về khoa học giáo dục và thực tiễn phổ thông. Trong

¹⁰ Adele Gordon (2009). Restructuring teacher education. *Issues in Education Policy*, number 6, Centre for Education Policy Development.

¹¹ John L., Mary L. H. (2016). *International handbook of teacher education*. Springer, DOI: 10.1007/978-981-10-0369-1

giai đoạn đào tạo thạc sĩ, sinh viên được đào tạo nghiệp vụ sư phạm hai năm (một năm ở trường đại học và một năm ở trường phổ thông) theo hai loại hình: Thạc sĩ giáo dục để dạy từ lớp 1 đến lớp 6 và thạc sĩ khoa học để dạy từ lớp 7 đến lớp 12. Chính vì được đào tạo theo mô hình này mà Phần Lan đã có được một đội ngũ giáo viên tốt nhất thế giới, làm nên “cú sốc PISA” từ những năm 2000.

Mô hình đào tạo giáo viên tại Hoa Kỳ

Ở Hoa Kỳ không có trường đại học sư phạm riêng biệt. Tất cả các khoa có chương trình đào tạo giáo viên đều trực thuộc một trường đại học nào đó. Muốn được làm giáo viên thì người học cần trải qua hai giai đoạn sau đây:

i) *Học cử nhân tại một trường đại học nào đó*: Trước khi làm giáo viên, người học bắt buộc phải có một bằng cử nhân một ngành nào đó.

ii) *Đào tạo giáo viên*: Sau khi học và có bằng cử nhân, để được làm giáo viên, trước hết người học phải thi đỗ được vào chương trình đào tạo giáo viên qua kỳ thi Praxis I. Đây là kì thi kiểm tra kiến thức ba môn cơ bản của tiểu học đó là: Đọc, Viết và Toán (Reading, Writing & Mathematics). Sau khi thi đỗ người học sẽ vào học một chương trình đào tạo giáo viên.

Thông thường thời gian của chương trình đào tạo giáo viên, nhất là giáo viên cấp tiểu học là hai năm, bao gồm cả thời gian học trên lớp và thời gian đi thực tập sư phạm. Nếu người học muốn dạy cấp trung học thì phải học thêm một số học phần phù hợp với chuyên môn giảng dạy. Có ít nhất ba lần đi thực tập (field work): Lần thực tập đầu chỉ quan sát, ghi chép, tìm hiểu môi trường giáo dục, các kiến thức, kỹ năng có liên quan trong trường học và môi trường sư phạm. Lần thứ hai người học bắt đầu tham gia vào các hoạt động làm việc thực sự của người giáo viên như trợ giảng, xử lý các giấy tờ hành chính, chấm điểm, thiết kế đồ dùng dạy học,... Lần thứ ba là giai đoạn giảng dạy. Ở giai đoạn này người học phải thực tập khoảng 15 tuần và thực hiện những công việc như một giáo viên thực thụ: Chuẩn bị bài, chấm bài, đi họp, tham gia các hoạt động của trường, đi tham quan,... Khi thực tập dạy sẽ có giáo viên của lớp (giáo viên hướng dẫn ở trường phổ thông) và giảng viên ở trường đại học đến quan sát, chấm điểm, giúp đỡ, nhận xét. Trong quá trình thực tập này hoặc kỳ cuối trước khi ra trường, người học có thể xin đi làm để có kinh nghiệm (gọi là giáo viên dạy thử)¹².

Sau khi thực tập xong, người học chuẩn bị hồ sơ tốt nghiệp/xin việc (portfolio) và sẽ có giáo viên hướng dẫn. Sau đó người học phải tham dự kì thi Praxis II với các kiến thức liên quan đến công việc giảng dạy của giáo viên. Chẳng hạn, nếu dạy cấp tiểu học thì thi kiến thức tổng hợp của các môn Đọc, Viết, Khoa học và Xã hội (Reading, Writing, Science & Social Studies); nếu giảng dạy môn Toán cấp trung học thì người học thi các môn tương tự dành cho giáo viên cấp tiểu học và thi thêm môn Toán. Sau khi thi đỗ Praxis II, thực tập sư phạm đủ số giờ theo quy định và đạt điểm B trở lên, thì người học làm hồ sơ để xin giấy phép dạy học. Tuy nhiên, có tiểu bang ngoài thi Praxis II yêu cầu thêm các kỳ thi, môn thi, nội dung thi khác. Đa số các tiểu bang chỉ yêu cầu chứng chỉ hành nghề đối với giáo

¹² Cheryl J. Craig (2016). Structure of teacher education. In J. Loughran, M.L. Hamilton (Eds), *International Handbook of Teacher Education*, pp.69-135, Springer.

viên, tuy nhiên có những tiểu bang như Virginia hay một số trường học ở Georgia thì ngoài giấy phép hành nghề giáo viên, ứng viên còn phải có chứng chỉ về sơ cấp cứu y tế (First Aid/CPR Certificate). Đây là con đường truyền thống, chính ngạch (Traditional Route) để trở thành giáo viên ở Hoa Kỳ. Ngoài ra, còn có con đường khác để trở thành giáo viên (Alternate Route), tức là những người đang làm một nghề khác xin chuyển sang nghề dạy học, chưa học qua chương trình đào tạo giáo viên. Đối tượng này thường phải làm trong các lĩnh vực như tâm lý học, xã hội học, ngoại ngữ, tin học,... Đối tượng này sau khi được nhận vào làm việc tại trường học sẽ phải đi học để lấy chứng chỉ tương đương chương trình đào tạo giáo viên theo kiểu truyền thống¹³.

Như vậy, việc đào tạo giáo viên ở Hoa Kỳ rất khác với Việt Nam. Để trở thành giáo viên cần phải có bằng cử nhân, sau đó học bổ sung kiến thức về nghề dạy học theo chương trình đào tạo tại khoa sư phạm của một trường đại học đa ngành.

Mô hình các cơ sở đào tạo giáo viên hiện nay tại Hoa Kỳ theo mô hình đào tạo thuộc trường đại học đa ngành. Mô hình này được phát triển từ hai xu hướng: Trường sư phạm phát triển thành trường đại học đa ngành hoặc trường sư phạm sáp nhập vào trường đại học đa ngành. Hệ thống trường sư phạm (Normal School) ở Hoa Kỳ hình thành khoảng giữa thế kỷ XIX. Vào nửa đầu thế kỷ XX, với sự cạnh tranh khốc liệt của các trường đại học ngoài sư phạm đào tạo sinh viên có kỹ năng đa dạng hơn, các trường sư phạm buộc phải thay đổi chương trình đào tạo linh hoạt để thu hút của sinh viên và dần chuyển sang trường đại học khai phóng (Liberal Arts College). Từ những năm 1920 đến 1950, các trường bắt đầu bỏ tên “sư phạm” và đổi tên thành trường đại học tiểu bang (State College), có chương trình đào tạo cử nhân bốn năm nhưng không có chương trình sau đại học. Đến những năm 1970, hầu hết các trường đại học tiểu bang phát triển thành trường đại học đa ngành (Comprehensive University) bao gồm chương trình bậc đại học và sau đại học. Mô hình phát triển thứ hai là trường sư phạm trực thuộc trường đại học đa ngành nhưng ít phổ biến hơn tại Hoa Kỳ. Vào cuối thế kỷ XIX, một số trường đại học tổng hợp (University) công lập và tư thục bắt đầu thành lập các khoa sư phạm và phát triển dần thành mô hình trường trực thuộc (ví dụ: Đại học Columbia, Đại học Chicago, Đại học Stanford, Đại học Harvard,...). Các trường phát triển theo mô hình này thuộc “top” trên của hệ thống giáo dục đại học Hoa Kỳ. Đến những năm 1960, mô hình cơ sở đào tạo giáo viên trực thuộc trường đại học đa ngành này đã ổn định như hiện nay¹⁴.

Về tổ chức đào tạo, các bang có quyền tự chủ cao trong phân bổ ngân sách, cấp giấy phép hành nghề giáo viên, kiểm định chất lượng cơ sở đào tạo giáo viên, xây dựng chuẩn chất lượng giáo dục, lựa chọn chương trình giáo dục, sử dụng sách giáo khoa,... Do vậy, ở Hoa Kỳ tồn tại cả hai xu hướng đào tạo song song (Concurrent Model: Đồng thời dạy khối kiến thức chuyên ngành và khối kiến thức nghiệp vụ sư phạm) và đào tạo nối tiếp (Consecutive Model: Các năm đầu đào tạo

¹³ Ries, F. et. al. (2016). A study of teacher training in the United States and Europe. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, EJSBS Volume XVI.

¹⁴ Barbara L. Bales (2015). Restructuring teacher education in the United States: finding the tipping point. *Athens Journal of Education*, vol.2(4), pp.297-312.

khối kiến thức chuyên ngành và năm cuối đào tạo khối kiến thức nghiệp vụ sư phạm).

Mô hình đào tạo giáo viên tại Australia

Giáo viên của Australia được đào tạo trong các trường đại học sư phạm và đại học đa ngành (tương tự như Việt Nam). Quá trình đào tạo giáo viên được thực hiện theo hai giai đoạn¹⁵: (i) *giai đoạn đại học đại cương* (khoảng ba năm) với ít nhất hai môn học trong chương trình giảng dạy ở trường phổ thông, ví dụ như Khoa học tự nhiên và Toán học, Vật lý và Hóa học, Lịch sử và Địa lý, Tiếng Anh (tiếng mẹ đẻ) hay một ngôn ngữ khác; (ii) *giai đoạn chính thức đào tạo giáo viên* (khoảng một năm) với các môn học nghiên cứu về chuyên ngành được giảng dạy, phương pháp giảng dạy phù hợp với chuyên ngành, các môn học có liên quan đến sư phạm và thực hành giảng dạy. Sau khi hoàn thành học tập cả hai giai đoạn này, sinh viên được cấp bằng đại học và đủ điều kiện để trở thành giáo viên¹⁶.

Tóm lại, mô hình đào tạo giáo viên của một số nước trên thế giới tuy có những điểm khác nhau nhưng đều có những điểm chung đó là: (1) đa số giáo viên được đào tạo trong các trường đại học đa ngành; (2) đào tạo giáo viên được thực hiện theo hai mô hình song song và nối tiếp; (3) hoạt động phát triển kỹ năng nghề nghiệp tại trường phổ thông được đặc biệt quan tâm; (4) công tác kiểm định chất lượng giáo dục luôn luôn đảm bảo để các cơ sở đào tạo giáo viên tồn tại và đào tạo giáo viên có chất lượng cao¹⁷.

Ở Hoa Kỳ trước đây, phần lớn giáo viên được đào tạo ở các khoa sư phạm theo chương trình cử nhân, nghĩa là họ chọn nghề dạy học ngay từ đầu sau khi tốt nghiệp phổ thông. Nhưng vào cuối những năm 1990 đầu những năm 2000, người ta nhận thấy xu hướng ngày càng có nhiều sinh viên chọn học sư phạm sau khi đã tốt nghiệp đại học ở một ngành khác. Đến năm 2007, con số sinh viên học ngành sư phạm đã có ít nhất một bằng đại học (đào tạo theo hình thức nối tiếp) dao động ở tỉ lệ 1/3. Theo thống kê của Trung tâm Thông tin quốc gia về giáo dục của Hoa Kỳ, có khoảng 2/3 các trường đại học đào tạo giáo viên có chương trình dành riêng cho những người đã tốt nghiệp đại học một ngành khác¹⁸. Cộng hòa Liên bang Đức từ khoảng đầu những năm 2000 đã chuyển đổi từ mô hình đào tạo song song sang mô hình đào tạo nối tiếp với hai bậc là cử nhân và thạc sĩ. Thực hiện Tiến trình Bologna bậc cử nhân có thời gian đào tạo từ 6 đến 8 học kì; bậc thạc sĩ từ 2 đến 4 học kì. Nếu đào tạo giáo viên tiểu học/trung học cơ sở thì người học phải học thêm 3 học kì, nếu đào tạo giáo viên trung học phổ thông thì người học phải học thêm 4 học kì (bao gồm thực tập ở trường phổ thông)¹⁹. Người tốt nghiệp sẽ được cấp bằng thạc

¹⁵ Paul R Weldon (2015). The teacher workforce in Australia: Supply, demand and data issues. *Australia Council for Educational Research, Policy Insights*, Issue 2, Melbourne.

¹⁶ Lawrence Ingvarson, John Schwille, Maria Teresa Tatto, Glenn Rowley, Ray Peck, Sharon L. Senk (2013). *An analysis of teacher education context, structure, and quality-assurance arrangements in TEDS-M countries*. Australia Council for Educational Research, Michigan State University.

¹⁷ Kỳ yếu Hội thảo khoa học quốc tế (2017). *Kinh nghiệm của Malaysia và Singapore về đào tạo - bồi dưỡng giáo viên phổ thông, cán bộ quản lý các cơ sở giáo dục phổ thông và giảng viên sư phạm*. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.

¹⁸ Barbara L. Bales (2015). Restructuring teacher education in the United States: finding the tipping point. *Athens Journal of Education*, vol.2(4), pp.297-312.

¹⁹ Bern Meier, Nguyễn Văn Cường (2015). *Đào tạo giáo viên ngày nay - những vấn đề thời sự trong đào tạo*

sỹ và bắt đầu dạy học ở các trường phổ thông. Phần Lan cách đây hơn 30 năm không còn trường sư phạm. Giáo viên được đào tạo trong tất cả các trường đại học. Khi sinh viên tốt nghiệp xuất sắc (hoặc giỏi) một ngành học nào đó (tương ứng với môn học ở trường phổ thông), nếu có nguyện vọng trở thành giáo viên thì được học nghiệp vụ sư phạm từ một đến hai năm. Ở Iceland, từ năm 2011 việc đào tạo giáo viên được thực hiện theo mô hình nối tiếp, với ba năm đầu (180 tín chỉ) để lấy bằng cử nhân và hai năm tiếp theo (120 tín chỉ) để lấy bằng thạc sĩ. Australia duy trì cả hai mô hình đào tạo giáo viên, với chương trình đào tạo bằng kép (một bằng khoa học cơ bản và một bằng cử nhân giảng dạy), hay chương trình nối tiếp (sau khi có một bằng cử nhân, học tiếp một bằng thạc sĩ giảng dạy)²⁰. Ở Singapore, khoảng 80% sinh viên tham gia chương trình đào tạo giáo viên đã có một bằng cử nhân thuộc bộ môn mà họ sẽ dạy ở trường phổ thông²¹. Mô hình đào tạo này chiếm vai trò chủ đạo trong lĩnh vực đào tạo giáo viên của Singapore. Những sinh viên đã tốt nghiệp một bằng đại học, đi học để lấy chứng chỉ sư phạm, trong quá trình tham gia khoá đào tạo giáo viên được nhận học bổng bằng 60% lương khởi điểm chính thức của giáo viên đang làm việc và phải cam kết đi dạy học ít nhất là ba năm. Như vậy, trong đào tạo giáo viên, nói chung, các nước trên thế giới đều duy trì các mô hình đào tạo đa dạng và linh hoạt²².

1.2.2. Mô hình đào tạo giáo viên ở Việt Nam

Cho đến nay hầu hết các cơ sở đào tạo giáo viên ở nước ta được xây dựng theo mô hình của Liên Xô cũ, đó là: Các trường đại học và cao đẳng sư phạm đào tạo đơn lĩnh vực, khép kín. Các trường “đại học sư phạm” đó cũng không phải là “đại học giáo dục”, vì chúng được phân chia thành các khoa chủ yếu theo môn học phải dạy ở trường phổ thông, rất ít các khoa chuyên về khoa học giáo dục. Các trường đại học của Liên Xô cũ được xây dựng theo mô hình đơn ngành, đơn lĩnh vực khép kín vì mô hình đó phù hợp với nền kinh tế kế hoạch hóa tập trung: Chương trình đào tạo đại học liền mạch theo chuyên môn hẹp, người tốt nghiệp được Nhà nước phân phối vào các cơ sở kinh tế quốc doanh hoặc cơ quan nhà nước. Khi chuyển qua mô hình kinh tế thị trường thì mô hình nhà trường và quy trình đào tạo đó trở thành không phù hợp, nên nhiều nước có kinh tế chuyển đổi đã chuyển các trường đào tạo đơn lĩnh vực thành đa lĩnh vực. Ngay ở Liên bang Nga phần lớn các “institut” đơn ngành cũng chuyển thành các “universitet” hoặc “academia” đa ngành, đa lĩnh vực. Cũng như một số nước khác, ở Trung Quốc, các trường đại học sư phạm cũ đã chuyển thành các trường đại học đa lĩnh vực, tuy nhiên vẫn giữ tên là trường sư phạm (Normal University)²³.

giáo viên tại Đức và việc thử giải quyết chúng theo các tiếp cận. The Second Upper Secondary Education Development Project, University of Potsdam.

²⁰ Paul R Weldon (2015). The teacher workforce in Australia: Supply, demand and data issues. *Australia Council for Educational Research, Policy Insights*, Issue 2, Melbourne.

²¹ Vidovich L. (2008). Research assessment in Singaporean higher education: Changing educational accountabilities in the context of globalization. *International Education Journal, Comparative Perspectives*, vol.9(1), pp.37-46.

²² Singapore Ministry of Education (2005). *Autonomous universities: Towards peaks of excellence*. Preliminary Report of the Steering Committee to Review University Autonomy, Governance and Funding.

²³ Vũ Quốc Chung (2012). *Giới thiệu mô hình đào tạo giáo viên trung học phổ thông và trung cấp chuyên nghiệp ở một số quốc gia và bài học kinh nghiệm*. Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.

Trong thời kỳ đầu đổi mới giáo dục đại học, Nhà nước ta cũng đã có chủ trương xây dựng các trường đại học mạnh theo mô hình đa lĩnh vực (các đại học quốc gia và đại học vùng), tuy tiến trình diễn ra không hoàn toàn suôn sẻ, dẫn đến hình thành các đại học “hai cấp”. Các trường đại học sư phạm thì phần lớn vẫn duy trì mô hình đại học đơn lĩnh vực và khép kín, trừ một số trường sư phạm đã chủ động thực hiện đa lĩnh vực hóa và đổi tên như: Đại học Vinh, Đại học Hải Phòng, Đại học Quy Nhơn, Đại học Tân Trào, Đại học Tây Bắc, Đại học Hồng Đức,...

Đại học đa lĩnh vực là mô hình trường đại học tối ưu trong nền kinh tế thị trường vì mô hình đó²⁴: 1) giúp trang bị tốt nền tảng giáo dục khai phóng (đào tạo theo diện rộng, coi trọng giáo dục đại cương); 2) thuận lợi trong nghiên cứu khoa học và phục vụ xã hội; 3) dễ thích nghi với biến động của thị trường nhân lực²⁵. Như vậy, có thể thấy một lý do quan trọng tạo nên khó khăn trong tuyển sinh ở các trường đại học sư phạm là ở mô hình trường sư phạm đơn lĩnh vực, khép kín. Do đó, trong điều kiện định hướng thị trường việc đào tạo giáo viên nên triển khai trong các trường đại học đa lĩnh vực chứ không nên co cụm trong các trường đại học sư phạm đơn lĩnh vực, khép kín. Đây là xu hướng chung trong đào tạo giáo viên của các nước trên thế giới.

Như vậy, có thể nói hiện trên thế giới đang tồn tại hai mô hình đào tạo giáo viên: Mô hình đào tạo song song và mô hình đào tạo nối tiếp với những ưu thế và hạn chế riêng của nó²⁶.

Mô hình song song hay “liên tục” là mô hình đào tạo truyền thống, người học lấy bằng cử nhân giáo dục hoặc cử nhân sư phạm (BEd). Đây là mô hình đào tạo song song hai khối kiến thức khoa học cơ bản và nghiệp vụ sư phạm. Theo quy trình của mô hình này, sinh viên được định hướng sư phạm ngay từ lúc bước vào trường đại học, chương trình môn học ở đại học bám sát chương trình môn học ở bậc phổ thông. Ưu điểm của mô hình này là có tính tích hợp cao giữa hai khối kiến thức khoa học cơ bản và nghiệp vụ sư phạm. Sinh viên được “cầm tay chỉ việc” trong giảng dạy, dễ có các thao tác sư phạm tốt ngay từ khi ra trường. Nhược điểm của đào tạo song song, một là kiến thức môn học của sinh viên không chuyên sâu, hai là sự cứng nhắc, sinh viên khó chuyển đổi nghề nghiệp khi có biến động của thị trường nhân lực. Mô hình đào tạo song song thường được thực hiện trong các trường đại học sư phạm đơn lĩnh vực và khép kín.

Ở Việt Nam, mô hình này đã có hơn 60 năm phát triển với 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 lý có tính chuyên nghiệp cao; iv) có kinh nghiệm quản lý - nhà trường có uy tín. Ngoài ra còn ưu điểm khác như 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, thực tế ở Việt Nam cho thấy mô hình này cũng có những hạn chế

²⁴ Lâm Quang Thiệp (2018). Mô hình đại học đa lĩnh vực và việc triển khai xây dựng ở nước ta. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ*, số tháng 2.

²⁵ Ngô Tự Lập (2019). Những xu hướng thay đổi và tương lai của giáo dục đại học. *Tạp chí Khoa học, ĐHQG Hà Nội, Nghiên cứu Giáo dục*, 35(1), 11-18.

²⁶ Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2010). Đào tạo giáo viên chất lượng cao trong thời đại hiện nay. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn*, số 26, tr.46-52.

như: 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 chuyên ngành; iii) cần sự đầu tư lớn cho hệ thống²⁷.

Mô hình nối tiếp là mô hình đào tạo khối kiến thức khoa học cơ bản trước, khối kiến thức nghiệp vụ sư phạm sau. Nếu như ở mô hình truyền thống, sinh viên sẽ thi vào đại học hoặc cao đẳng sư phạm sau khi tốt nghiệp trung học, và học lấy bằng cử nhân giáo dục (BEd), thì ở mô hình mới này, sau khi có bằng cử nhân khoa học, sinh viên sẽ học một khoá cao học về giáo dục để lấy bằng thạc sĩ giáo dục (Master of Education) hoặc thạc sĩ giảng dạy (Master of Teaching). Như vậy, mô hình nối tiếp là đào tạo môn học khoa học cơ bản trước, thường ở hai năm đầu đại học, đào tạo nghiệp vụ sư phạm sau, thực hiện ở hai năm cuối đại học. Một kiểu đào tạo nối tiếp nữa là đào tạo môn học ở chương trình cử nhân, và đào tạo nghiệp vụ sư phạm ở chương trình cao học. Ý tưởng của quy trình đào tạo nối tiếp này là trang bị cho sinh viên tiềm năng khoa học để họ vận dụng trong quá trình hành nghề chứ không phải “cầm tay chỉ việc”, đào tạo họ thành nhà giáo dục chứ không phải “thợ dạy”. Ưu điểm của mô hình nối tiếp là cung cấp cho người học một nền tảng kiến thức khoa học vững chắc giúp giáo viên hiểu sâu về môn học cũng như những kiến thức về khoa học giáo dục để vận dụng có hiệu quả trong suốt cuộc đời giảng dạy, đồng thời tạo ra một đầu vào “mở” cho nghề sư phạm. Hạn chế của mô hình này là thiếu sự tích hợp giữa hai khối kiến thức khoa học cơ bản và nghiệp vụ sư phạm, đặc biệt là ở giai đoạn đầu của quá trình đào tạo, có tính chất định hướng nghề nghiệp rõ ràng. Nếu xét theo định hướng thị trường thì đào tạo giáo viên theo mô hình nối tiếp phù hợp hơn và có hiệu quả hơn. Do đó, mô hình đào tạo nối tiếp được lựa chọn ở những nước đào tạo giáo viên trong các đại học đa lĩnh vực, hoặc ở các nước không có trường đại học sư phạm mà chỉ có khoa giáo dục trong các trường đại học đa lĩnh vực²⁸.

Ở Việt Nam, mô hình nối tiếp (hai năm học khoa học giáo dục) đã được áp dụng gần 20 năm tại Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội. Sinh viên 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 như: i) không có môi trường sư phạm, môi trường nghề nghiệp ở hai năm đầu; ii) nguồn tuyển biên động, khó ổn định; iii) có xu hướng sinh viên giỏi không muốn học sư phạm²⁹.

Như vậy, 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. Hiện nay, Việt Nam đang thực hiện cả hai mô hình đào tạo giáo viên với ưu thế nghiêng về mô hình truyền thống (mô hình

²⁷ Nguyễn Thị Bình (2013). *Nghiên cứu đề xuất các giải pháp cải cách công tác đào tạo, bồi dưỡng giáo viên*. Đề tài Khoa học và Công nghệ cấp Nhà nước, Quỹ Hòa bình và Phát triển Việt Nam.

²⁸ Đinh Quang Báo (2005). Giải pháp đổi mới phương thức đào tạo nhằm nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên, *Tạp chí Giáo dục*, số 105.

²⁹ Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2010). Đào tạo giáo viên chất lượng cao trong thời đại hiện nay. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn*, số 26, tr.46-52.

song song). Trong tổng số 111 trường sư phạm thì chỉ có Trường Đại học Giáo dục thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội đang thực hiện mô hình đào tạo gồm hai giai đoạn, giai đoạn 1 - đào tạo cử nhân khoa học, giai đoạn 2 - nghiệp vụ sư phạm. Tuy nhiên, học viên sau khi tốt nghiệp giai đoạn 2 chỉ nhận bằng cử nhân giáo dục (BEd). Mặc dù một số học viên sau khi có bằng cử nhân giáo dục (BEd) có thể đăng ký các khóa học để lấy bằng thạc sĩ giáo dục (MEd), hoặc cử nhân khoa học học bổ sung một số chuyên đề về khoa học giáo dục sau đó đăng ký các khóa học để lấy bằng thạc sĩ giáo dục (MEd). Hiện nay ở Việt Nam vẫn chưa có quy định bắt buộc về trình độ thạc sĩ giáo dục đối với giáo viên mầm non và phổ thông. Do vậy, đây không phải là mô hình phân bậc nối tiếp như kiểu của các nước châu Âu.

Quản lý chất lượng đào tạo giáo viên cần chú ý đến đầu vào và quá trình đào tạo. Muốn đầu vào tốt, tức là tuyển được những sinh viên giỏi vào ngành sư phạm, cần có chính sách vĩ mô tạo nên sự hấp dẫn của nghề giáo viên. Trên thế giới có nhiều nước quy định giáo viên có mức lương cao, chẳng hạn nghề giáo viên ở Đài Loan có mức thu nhập cao hơn khoảng 20%-30% so với các ngành nghề khác, hoặc ở Hàn Quốc mức lương khởi điểm và mức lương khi về hưu của giáo viên đều cao hơn các mức trung bình tương ứng của các nước OECD. Ngoài ra, có thể đưa ra các chính sách ưu tiên đối với sinh viên sư phạm khi cho vay và cấp học bổng trong quá trình học tập³⁰.

Muốn quá trình đào tạo tốt cần tạo cơ hội cho sinh viên sư phạm được học ở những môi trường đào tạo tốt nhất. Quy trình đào tạo nối tiếp chính là sự đảm bảo để sinh viên sư phạm được học các môn học ở các khoa khoa học cơ bản, nơi thường có các giáo sư giỏi nhất. Ngoài ra, cần tạo một cơ chế liên thông nhằm đảm bảo cho sinh viên các chương trình cử nhân khoa học cơ bản được học nối tiếp ở các trường đại học sư phạm, hoặc sinh viên các trường kỹ thuật, nông nghiệp, công nghiệp được học nối tiếp ở các trường đại học sư phạm kỹ thuật để trở thành giáo viên giảng dạy kỹ thuật.

Quản lý cung cầu có thể được thực hiện theo hai cơ chế: Cơ chế đặt hàng và cơ chế dựa vào tín hiệu của thị trường. Người đặt hàng cho các trường sư phạm có thể là Bộ Giáo dục và Đào tạo hoặc các Sở Giáo dục và Đào tạo, căn cứ vào dự báo nhu cầu về các loại giáo viên và các bậc học. Hiển nhiên muốn đặt hàng chính xác phải dự báo đúng nhu cầu giáo viên. Nếu theo cơ chế dựa vào tín hiệu của thị trường thì cần đảm bảo cho sinh viên có thể tự điều chỉnh ngành nghề. Đào tạo nối tiếp chính là quy trình tạo cơ hội cho sinh viên lựa chọn chính xác ngành nghề sau hai năm đầu học đại học. Cơ chế tín dụng ưu đãi cho sinh viên sư phạm và miễn hoàn trả sau khi tốt nghiệp nếu họ hành nghề sư phạm cũng giúp sinh viên có thể điều chỉnh theo thị trường lao động.

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

³⁰ Susan E. E.-J. (2015). *Leadership for change in teacher education*. Sense Publishers. DOI: 10.1007/978-94-6209-932-6

thức tiếp cận chương trình đảm bảo sự đa dạng, phong phú của phương thức đào tạo có tính chất cạnh tranh cao³¹.

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 hơn 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 và đào tạo.

Hầu hết các nước đều trải qua một lịch sử phát triển cơ sở đào tạo giáo viên giống như Việt Nam đã và đang trải qua: Từ những trường chuyên đào tạo giáo viên rồi chuyển thành các trường đại học đa ngành, đa lĩnh vực có đào tạo giáo viên. Ngay cả những nước có truyền thống về đào tạo sư phạm như Pháp, Nga, Trung Quốc cũng đã chuyển dịch sang mô hình đào tạo nối tiếp, các trường đào tạo giáo viên đã trở thành các trường đa ngành vì những ưu việt của mô hình nối tiếp cả từ góc độ chuyên môn và cả từ góc độ kinh tế học đào tạo. Để thực hiện thành công công cuộc đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, Việt Nam cần quan tâm đến việc đào tạo và phát triển đội ngũ nhà giáo, yếu tố quyết định sự thành công của các cuộc cải cách giáo dục.

1.3. Quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm

1.3.1. Khái niệm quy hoạch

Quy hoạch là việc sắp xếp, phân bổ không gian các hoạt động kinh tế - xã hội, quốc phòng, an ninh gắn với phát triển kết cấu hạ tầng, sử dụng tài nguyên và bảo vệ môi trường trên lãnh thổ xác định để sử dụng hiệu quả các nguồn lực của đất nước phục vụ mục tiêu phát triển bền vững cho thời kỳ xác định (Luật quy hoạch 2017).

Quy hoạch mạng lưới cơ sở giáo dục đại học là sự phân bổ, sắp xếp hệ thống các trường cao đẳng, trường đại học, học viện, đại học, với cơ cấu ngành nghề, trình độ đào tạo phù hợp với quy mô dân số, vị trí địa lý, vùng lãnh thổ trên toàn quốc và từng địa phương, cho từng thời kỳ, phù hợp với chiến lược phát triển kinh tế - xã hội và quốc phòng, an ninh của đất nước (Điều 11, Luật Giáo dục đại học 2012). Như vậy, có thể hiểu *quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm là sự phân bổ, sắp xếp hệ thống các trường cao đẳng, trường đại học, học viện, đại học có đào tạo giáo viên phù hợp với quy mô học sinh, trường lớp, vị trí địa lý, vùng lãnh thổ trên toàn quốc và từng địa phương, cho từng thời kỳ, phù hợp với chiến lược phát triển giáo dục của đất nước.*

Việc lập quy hoạch mạng lưới cơ sở giáo dục đại học phải bảo đảm sử dụng hiệu quả nguồn lực; xây dựng hài hòa hệ thống giáo dục đại học công lập và tư

³¹ Phạm Thị Thanh Hải, Nguyễn Thị Hương Giang, Vũ Thị Mai Anh, Hoàng Ngọc Quang (2019). Quản trị đại học - Kinh nghiệm quốc tế và bài học cho Việt Nam. *Tạp chí Khoa học*, ĐHQG Hà Nội, Nghiên cứu Giáo dục, 35(3), 32-45.

thực; phát triển cơ sở giáo dục đại học tự thực hoạt động không vì lợi nhuận; tạo cơ chế hình thành đại học, các trung tâm đại học lớn của đất nước, đáp ứng nhu cầu học tập của nhân dân, thực hiện mục tiêu phát triển bền vững, phục vụ sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế (Điều 11, Luật Giáo dục đại học sửa đổi 2018). Do đó, quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm phải thực hiện theo quy định của Luật quy hoạch và các nội dung như: i) *Xác định mục tiêu, phương hướng phát triển của hệ thống đào tạo giáo viên*; ii) *Ban hành chuẩn trường sư phạm để thực hiện quy hoạch*; iii) *Sắp xếp không gian và phân bổ nguồn lực để phát triển mạng lưới các trường sư phạm, nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên, phù hợp với mục tiêu đào tạo nguồn nhân lực giáo viên có trình độ cao, phát triển các vùng kinh tế trọng điểm và vùng có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn*.

1.3.2. Quy hoạch dựa trên nhu cầu đào tạo

Các nghiên cứu về phân tích, dự báo nguồn nhân lực và nhu cầu đào tạo nhân lực nói chung, cho ngành sư phạm nói riêng được đẩy mạnh khi thành lập các trung tâm phân tích và dự báo nhu cầu đào tạo nhân lực của Bộ Lao động, Thương binh & Xã hội, Bộ GD&ĐT. Nghiên cứu về một số vấn đề lý luận và phương pháp dự báo quy mô phát triển giáo dục và đào tạo trong điều kiện nền kinh tế thị trường ở Việt Nam đã đưa ra một số vấn đề lý thuyết về các phương pháp dự báo trong giáo dục và đào tạo trong điều kiện nền kinh tế thị trường³². Nghiên cứu ứng dụng các phương pháp dự báo trong giáo dục - đào tạo trình bày về các phương pháp dự báo được ứng dụng các hàm toán học như ngoại suy xu thế theo hàm tuyến tính theo dãy số thời gian và sơ đồ luồng (dựa trên dân số độ tuổi, dòng chảy học sinh theo khối lớp và cấp học). Đây thực sự là cẩm nang đại cương về các phương pháp dự báo giáo dục. Nghiên cứu về vấn đề xây dựng mô hình dự báo phát triển giáo dục đại học Việt Nam gắn lý thuyết dự báo với việc giải quyết nhiệm vụ thực tiễn phát triển cho giáo dục đại học nhằm hoàn thiện cơ sở phương pháp luận dự báo giáo dục và các phương pháp/mô hình dự báo. Nghiên cứu đã trình bày quan niệm về phát triển giáo dục đại học, tổng quan xu thế phát triển giáo dục đại học trên thế giới những thập niên gần đây, xác định các nhân tố cơ bản (chính trị, xã hội, kinh tế, giáo dục) tác động đến phát triển giáo dục đại học, từ đó xây dựng và thực nghiệm một số mô hình dự báo về quy mô, cơ cấu trình độ của giáo dục đại học Việt Nam đến năm 2020. Ngoài ra, nghiên cứu còn trình bày về các phương pháp dự báo: phương pháp ngoại suy, phương pháp làm trơn hàm mũ, phương pháp mô hình hóa³³.

Quy hoạch phát triển nhân lực ngành giáo dục giai đoạn 2011-2020 là nhiệm vụ khoa học cấp Bộ đã được Cục Nhà giáo và Cán bộ quản lý giáo dục chủ trì thực hiện, trong đó có thực hiện nội dung dự báo nhu cầu nhân lực ngành giáo dục. Kết quả nghiên cứu đã dự báo được đội ngũ giáo viên/giảng viên, cán bộ quản lý các cấp, nhân viên trong các trường mầm non và phổ thông, với quy mô cả nước và phân chia theo sáu khu vực địa lý - kinh tế giai đoạn 2011-2020. Các phương pháp dự báo đã thực hiện bao gồm: Phương pháp phân luồng chuyển tuổi, sử dụng kết

³² Phạm Quang Sáng (2011). *Nghiên cứu xây dựng mô hình dự báo phát triển giáo dục đại học Việt Nam*. Đề tài Khoa học và Công nghệ cấp Bộ, mã số B20078-37-31TĐ, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.

³³ Phạm Quang Sáng (2011). *Nghiên cứu xây dựng mô hình dự báo phát triển giáo dục đại học Việt Nam*. Đề tài Khoa học và Công nghệ cấp Bộ, mã số B20078-37-31TĐ, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.

quả dự báo dân số độ tuổi của Tổng cục Thống kê, phương pháp định mức, tỷ lệ, ngoại suy xu thế... và cuối cùng là sử dụng ý kiến chuyên gia để nhận định về kết quả dự báo. Tuy nhiên, những nghiên cứu trên chưa được cụ thể hóa bằng những chính sách đi vào thực tiễn. Năm 2010, với sự hỗ trợ kỹ thuật của Cơ quan Phát triển quốc tế Australia (AusAID), Viện Khoa học Lao động và Xã hội phối hợp với Trung tâm Nghiên cứu Chính sách, Đại học Tổng hợp Monash (Australia) xây dựng mô hình dự báo thị trường lao động Việt Nam và mô phỏng vĩ mô có tên là ILSSA-MS trên nền của mô hình cân bằng tổng thể. Mô hình thị trường lao động ILSSA-MS bao gồm dự báo cung và cầu lao động chia theo 113 ngành, 26 nghề và 6 cấp trình độ. Phần dự báo nhu cầu lao động, lao động có việc làm phân bổ theo 113 ngành theo danh mục lĩnh vực đào tạo và ngành kinh tế quốc dân. Mô hình dự báo này được ứng dụng trong dự báo dài hạn về thị trường lao động ở cấp quốc gia³⁴. Nghiên cứu về cơ sở khoa học của việc xác định cơ cấu ngành đào tạo đại học trong tiến trình hội nhập quốc tế đã trình bày những bất cập giữa cung và cầu nhân lực trình độ đại học để từ đó rút ra những cơ sở khoa học trong việc xác định cơ cấu ngành đào tạo đại học. Nhóm tác giả cũng nghiên cứu xu hướng dịch chuyển cơ cấu ngành đào tạo dựa trên cơ sở khoa học của sự chuyển dịch cơ cấu kinh tế. Việc xác định cơ cấu ngành đào tạo hợp lý giúp tiết kiệm chi phí đào tạo và đáp ứng nhu cầu nhân lực có trình độ của xã hội³⁵. Nghiên cứu dự báo nhu cầu làm căn cứ cho việc lập quy hoạch phát triển đội ngũ giáo viên đã thực hiện dự báo nhu cầu giáo viên phổ thông đến năm 2020. Tuy nhiên, các số liệu chỉ mang tính đại diện, chưa đủ căn cứ để xây dựng và thực hiện chương trình đào tạo đến năm 2025. Nghiên cứu một số mô hình dự báo cung - cầu nhân lực được đào tạo trên thế giới và nghiên cứu xu hướng nhu cầu nhân lực có trình độ đại học của thị trường lao động Việt Nam trong bối cảnh hướng tới nền kinh tế tri thức và nghiên cứu phương pháp dự báo nhu cầu thay thế trong dự báo nhu cầu giáo viên³⁶.

Thủ tướng Chính phủ đã ký Quyết định số 1216/QĐ-TTg ngày 22/7/2011 về phê duyệt Quy hoạch phát triển nhân lực Việt Nam giai đoạn 2011-2020. Đây là Quy hoạch phát triển nhân lực cấp quốc gia lần đầu tiên được xây dựng và phê duyệt ở Việt Nam. Mục tiêu tổng quát của Quy hoạch phát triển nhân lực Việt Nam giai đoạn 2011-2020 là *“chỉ ra được nhu cầu về số lượng, cơ cấu và trình độ nhân lực, đảm bảo yêu cầu nhân lực thực hiện thành công đường lối công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước, xây dựng và bảo vệ tổ quốc, phát triển nhanh những ngành, lĩnh vực mà Việt Nam có lợi thế so sánh quốc tế; đồng thời nêu ra các giải pháp phát triển nhân lực, hình thành đội ngũ nhân lực chất lượng cao theo chuẩn khu vực và từng bước tiến tới chuẩn quốc tế”*.

Trong các năm 2010-2011, Ban Chỉ đạo quốc gia “Quy hoạch phát triển nhân lực Việt Nam giai đoạn 2011-2020” đã có những hướng dẫn cụ thể và tất cả các tỉnh/thành phố, Bộ/Ngành cũng đã xây dựng quy hoạch nhân lực của địa

³⁴ Trần Thị Phương Nam (2010). *Nghiên cứu mô hình dự báo nhu cầu đào tạo trung cấp chuyên nghiệp*. Đề tài Khoa học và Công nghệ cấp Bộ, mã số: B2008-37-55, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.

³⁵ Mai Thị Thu (2011). *Phát triển nguồn nhân lực Việt Nam đáp ứng nhu cầu cạnh tranh của thị trường lao động trong bối cảnh hội nhập*. Đề tài Khoa học và Công nghệ cấp Bộ, mã số CT2011-01, Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội.

³⁶ Mai Thị Thu (2015). *Nghiên cứu phương pháp dự báo nhu cầu thay thế trong dự báo nhu cầu giáo viên*. Đề tài Khoa học và Công nghệ cấp Viện, mã số V2014-09, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.

phương hoặc ngành mình đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội. Các chiến lược/quy hoạch nhân lực các Bộ/Ngành đều chỉ ra những con số dự báo về nhu cầu nhân lực của Bộ/Ngành mình. Kết quả dự báo đều cho thấy: nhân lực trình độ cao (cao đẳng, đại học) đang rất thiếu và cần được đào tạo có chất lượng, đáp ứng được yêu cầu của ngành và xã hội. Trong những năm qua giáo dục đại học đã tăng trưởng nóng và phát triển mạnh về số lượng, quy mô nhưng chất lượng có nhiều vấn đề và cũng là một trong những nguyên nhân dẫn tới mất cân đối về cơ cấu trình độ đào tạo ở nước ta.

Một số nghiên cứu ở Việt Nam đã hệ thống hóa và xây dựng cơ sở lý luận của dự báo nhu cầu nhân lực trình độ cao đẳng, đại học thông qua làm rõ các khái niệm, các nhân tố kinh tế - xã hội tác động đến nhu cầu nhân lực, các phương pháp dự báo và hệ thống các kiểm định của một phương trình dự báo, các điều kiện để đảm bảo kết quả dự báo có độ tin cậy; tiến hành đánh giá thực trạng các dự báo nhu cầu nhân lực đã thực hiện, thực trạng các điều kiện để thực hiện dự báo nhu cầu nhân lực trình độ cao đẳng, đại học của nước ta. Thử nghiệm ứng dụng mối quan hệ giữa một số yếu tố kinh tế - xã hội như GDP, tỷ trọng lao động... với nhân lực trình độ cao đẳng, đại học vào các phương trình dự báo nhu cầu nhân lực trình độ cao đẳng, đại học ở Việt Nam. Đề xuất các giải pháp tăng cường các điều kiện để công tác dự báo nhu cầu nhân lực có trình độ cao đẳng, đại học ở nước ta có hiệu quả³⁷.

Như vậy, các nghiên cứu đã nhấn mạnh đến tầm quan trọng của sự dự báo đào tạo nguồn nhân lực ngành giáo dục, tuy nhiên, trên thực tế nhiều kết quả nghiên cứu, các văn bản của Chính phủ cũng như của Bộ GD&ĐT chưa được áp dụng hiệu quả, chưa giải quyết được những vấn đề trong thực tiễn giáo dục hiện nay. Do đó, nghiên cứu dự báo nhu cầu nguồn nhân lực đội ngũ giáo viên, cơ cấu số lượng học sinh - sinh viên các vùng miền làm cơ sở cho việc quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm là rất quan trọng.

1.4. Kinh nghiệm quốc tế trong quy hoạch các trường sư phạm

1.4.1. Kinh nghiệm của Trung Quốc

Cơ sở đào tạo giáo viên đầu tiên của Trung Quốc được thành lập năm 1897 đó là trường công lập Nanyang Gongxe tại Thượng Hải, sau này là trường đại học Jiaotong. Tiếp theo là trường Jinshi Daxuetang năm 1898, sau này là trường đại học Bắc Kinh. Năm 1904, trường sư phạm công lập đầu tiên được thành lập, trong giai đoạn đầu, mô hình trường sư phạm của Trung Quốc tương tự mô hình trường sư phạm của Nhật Bản từ việc tuyển sinh, nội dung chương trình, thời gian đào tạo và mục tiêu đào tạo, sau đó hệ thống đào tạo giáo viên của Trung Quốc chuyển sang mô hình của Pháp. Các cơ sở đào tạo chia làm hai cấp độ là trung bình và chất lượng cao để hướng đến đào tạo giáo viên tiểu học và giáo viên trung học cơ sở. Các trường này sau đó đã chuyển thành các trường sư phạm. Đến năm 1920, có sự thay đổi lớn trong xã hội hiện đại của Trung Quốc, hệ thống đào tạo giáo viên đã học tập từ mô hình của phương Tây, đặc biệt là Hoa Kỳ. Năm 1922, hệ thống trường công lập thay đổi sang mô hình 6-3-3 tương tự mô hình của Hoa Kỳ (6 năm bậc tiểu học, 3 năm bậc trung học cơ sở, 3 năm bậc trung học phổ thông). Tương

³⁷ Trần Thị Phương Nam (2010). *Nghiên cứu mô hình dự báo nhu cầu đào tạo trung cấp chuyên nghiệp*. Đề tài Khoa học và Công nghệ cấp Bộ, mã số: B2008-37-55, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.

ứng với mô hình giáo dục phổ thông thì việc đào tạo giáo viên cũng đa dạng với nhiều mô hình hơn ví dụ trường sư phạm, trường đào tạo giáo viên chuyên ngành, trường cao đẳng sư phạm và đại học sư phạm với mục tiêu đào tạo giáo viên dạy các cấp học khác nhau³⁸.

Năm 1949, với sự ra đời của nước Cộng hòa Nhân dân Trung Hoa, hệ thống đào tạo giáo viên bước sang một giai đoạn mới học tập mô hình đào tạo của Liên Xô. Để đáp ứng nhu cầu ngày càng cao về đại chúng hóa giáo dục, Trung Quốc đã chuyển các trường sư phạm thành trường công lập với sự quản lý tập trung của Chính phủ trung ương, bao gồm từ xây dựng chương trình đào tạo, nội dung đào tạo và các hình thức đào tạo. Với sự quản lý chặt chẽ từ trung ương, hệ thống đào tạo giáo viên của Trung Quốc giai đoạn này được coi là tương đối “đóng”. Năm 1979, sau 30 năm, với sự mở cửa với thế giới của Trung Quốc, giáo dục bước vào kỷ nguyên đổi mới và phát triển. Chính phủ đẩy mạnh đầu tư vào các trường sư phạm để nâng cao chất lượng giáo viên và chất lượng giáo dục nói chung, các chính sách học bổng cho sinh viên sư phạm và sắp xếp việc làm sau khi ra trường đã thu hút được nhiều học sinh giỏi vào học các trường sư phạm, đáp ứng được nhu cầu nguồn nhân lực giáo viên chất lượng cao cho đổi mới giáo dục³⁹. Các trung tâm bồi dưỡng giáo viên ở các địa phương cũng được thành lập để nâng cao năng lực đội ngũ giáo viên. Năm 1995, có 236 trường đại học sư phạm với số lượng vào học là 583.000 sinh viên, 987 trường sư phạm đào tạo ở địa phương với 848.000 sinh viên. Về các trường cao đẳng sư phạm, có 242 trường cao đẳng giáo dục tham gia bồi dưỡng cho 214.000 giáo viên, 2031 trường giáo dục thường xuyên bồi dưỡng cho 516.000 giáo viên. Năm 1980, 49,8% giáo viên tiểu học có bằng tốt nghiệp từ các trường sư phạm đạt chuẩn trở lên, 12,7% giáo viên trung học cơ sở có bằng cao đẳng sư phạm (ba năm) trở lên và 35,9% giáo viên trung học phổ thông có bằng tốt nghiệp đại học sư phạm (bốn năm) trở lên⁴⁰.

Năm 2000, Trung Quốc thực hiện chủ trương phổ cập giáo dục bắt buộc chín năm. Hệ thống giáo dục thay đổi nhanh chóng và yêu cầu cao về chất lượng giáo viên. Hệ thống đào tạo giáo viên cũng thay đổi mô hình. Năm 2009, có 189 trường cao đẳng và đại học sư phạm, những trường này không giống mô hình cũ là chỉ đào tạo giáo viên mà đã chuyển sang đào tạo đa ngành. Năm 2010, Chính phủ Trung Quốc ban hành chính sách Cải cách và đổi mới giáo dục quốc gia giai đoạn 2010-2020 trong đó mục tiêu quan trọng là nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên, thiết lập hệ thống sư phạm linh hoạt và mở, đào tạo giáo viên trong các trường đại học đa ngành, đổi mới hình thức đào tạo, tăng cường mối quan hệ liên kết giữa trường sư phạm (dạy lý thuyết) với hệ thống các trường thực hành sư phạm (dạy thực hành), phát triển năng lực sư phạm và phẩm chất đạo đức cho sinh viên sư phạm⁴¹.

³⁸ Zhu, X., Han, X. (2006). Reconstruction of the teacher education system in China. *International Education Journal*, vol.7(1), pp.66-73.

³⁹ Kai Yu, Andrea Lynn Stith, Li Liu and Huizhong Chen (2012). Tertiary education at a glance: China. *Global perspectives on Higher Education*, vol.24, Center for International Higher Education, Sense Publishers.

⁴⁰ Zhu Yiming, Fang YanPing (2011). Characterizing reform and change of teacher education in China in the new era. *Journal of Research, Policy and Practice of Teachers and Teacher Education*, vol.1(1), pp.30-44.

⁴¹ Paine, L.W., Fang, Y.P., Wilson, S. (2006). Reform as a hybrid model of teaching and teacher development in China. *International Journal for Education Research*, vol.45(4-5), pp. 279-289.

Như vậy, sau khi thành lập nước Cộng hòa Nhân dân Trung Hoa năm 1949, Chính phủ có vai trò quản lý tập trung toàn diện đối với các lĩnh vực liên quan đến đào tạo giáo viên, từ việc ban hành chính sách, xác định quy mô, cung cấp tài chính và thậm chí là chương trình đào tạo và đánh giá chương trình đào tạo giáo viên. Khi chuyển sang nền kinh tế thị trường, mô hình quản trị hành chính từ trên xuống (top-down model) đã gặp nhiều thách thức khi chính quyền địa phương cũng được giao quyền tự chủ nhiều hơn bao gồm cả việc cấp kinh phí cho đào tạo giáo viên. Từ năm 1997, Chính phủ hỗ trợ học phí và sinh hoạt phí cho sinh viên sư phạm, tuy nhiên Chính phủ không còn chịu trách nhiệm về phân bổ việc làm của sinh viên sau tốt nghiệp. Năm 1998, các trường cao đẳng sư phạm và đại học sư phạm tái cơ cấu, chuyển thành các trường đào tạo đa ngành để tăng nguồn tuyển sinh và cạnh tranh với các trường đại học khác trong việc cung cấp nhân lực chất lượng cao cho thị trường lao động. Tuy nhiên, sức hút tuyển sinh sư phạm đối với học sinh giỏi không cao. Để giải quyết vấn đề này, Chính phủ Trung Quốc đã đưa ra các giải pháp thay đổi vai trò của đào tạo giáo viên ở các trường sư phạm⁴².

Năm 1996, Bộ Giáo dục thực hiện dự án “Đổi mới chương trình đào tạo giáo viên” thông qua 213 dự án với hơn 50 trường cao đẳng sư phạm và đại học sư phạm được hưởng thụ dự án. Đến cuối năm 2011, tất cả các dự án kết thúc và tạo được ảnh hưởng lớn trong cải cách hệ thống đào tạo giáo viên của Trung Quốc. Đặc biệt, đầu những năm 2000, Chính phủ Trung Quốc xây dựng chương trình bồi dưỡng cho tất cả giáo viên và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông (thời gian từ ba đến năm năm) đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông quốc gia⁴³. Điều này đặt ra bài toán cần tái cấu trúc các trường cao đẳng sư phạm, viện giáo dục tại các địa phương để tham gia vào nhiệm vụ bồi dưỡng. Từ đó, một số trường đã được nâng cấp thành trường đại học sư phạm, cao đẳng thành trường đào tạo dành cho người lớn. Ví dụ, trường Cao đẳng Giáo dục Thượng Hải sáp nhập với trường Đại học Đông Trung Quốc thành trường liên kết đào tạo dành cho người lớn, có chức năng quan trọng trong vấn đề bồi dưỡng đội ngũ giáo viên. Các trường này ở địa phương đóng vai trò lớn trong phát triển nghề nghiệp giáo viên liên quan đến quản trị giáo dục, nghiên cứu, phát triển dịch vụ, và sử dụng nguồn thông tin giáo dục đáp ứng nhu cầu của địa phương. Các trường này hoạt động độc lập với các trường sư phạm địa phương và đóng vai trò không thể thiếu trong công tác bồi dưỡng giáo viên cho các địa phương.

Năm 2003, Bộ Giáo dục ban hành Kế hoạch liên minh mạng lưới đào tạo giáo viên quốc gia với sáu trường đại học sư phạm trọng điểm (chịu sự quản lý trực tiếp của Bộ Giáo dục). Mục tiêu của kế hoạch là mở rộng hệ thống đào tạo giáo viên bao gồm các trường cao đẳng sư phạm, đại học sư phạm, hệ thống truyền hình vệ tinh, máy tính và internet phối hợp trong xây dựng và chia sẻ nguồn lực đào tạo giáo viên chất lượng cao. Mạng lưới bao gồm cả các vùng thành thị và nông thôn của Trung Quốc, đặc biệt là cung cấp nguồn học liệu dạy và học cho giáo viên các trường tiểu học và trung học ở những vùng nông thôn rộng lớn. Kết quả đạt được

DOI: 10.1016/j.ijer.2007.02.006

⁴² Zhu, X., Han, X. (2006). Reconstruction of the teacher education system in China. *International Education Journal*, vol.7(1), pp.66-73.

⁴³ Lixu Li (2004). China higher education reform 1998-2003: A summary. *Asia Pacific Education Review*, vol.5(1), pp.14-22.

của việc thực hiện kế hoạch này không những giúp bồi dưỡng giáo viên ở những trình độ khác nhau mà còn hỗ trợ đào tạo giáo viên và phát triển nguồn học liệu, chương trình. Bộ Giáo dục Trung Quốc quản lý chỉ tiêu đào tạo giáo viên hằng năm dựa trên năng lực đào tạo của các trường đại học, cao đẳng có đào tạo giáo viên. Các trường cao đẳng có đào tạo giáo viên còn rất ít, chủ yếu là ở các địa phương có điều kiện kinh tế còn hạn chế và các trường này chủ yếu đào tạo giáo viên mầm non (theo hướng đào tạo nghề). Nhiều trường cao đẳng sư phạm trước đây hoặc là được sáp nhập vào các trường đại học của địa phương, hoặc là được sáp nhập với một số trường cao đẳng trong cùng địa phương để thành lập một trường đại học địa phương. Hầu hết các trường đại học sư phạm của Trung Quốc, tuy tên gọi vẫn có từ “sư phạm” nhưng đã chuyển thành trường đại học đa ngành, trong đó ngành sư phạm được coi là một lĩnh vực đào tạo trọng tâm (tỷ lệ sinh viên sư phạm/tổng sinh viên có thể dao động tùy theo từng trường). Rất ít các trường đại học đa ngành không phải là đại học sư phạm (không có từ “Normal” trong tên gọi của trường) tham gia đào tạo giáo viên mà chủ yếu tập trung tại các trường đại học sư phạm⁴⁴.

Từ năm 2007, Chính phủ áp dụng chính sách miễn học phí cho sinh viên ở sáu trường đại học sư phạm trọng điểm để thu hút học sinh giỏi vào học sư phạm và khuyến khích sinh viên theo nghề dạy học sau khi tốt nghiệp. Thống kê cho thấy đến năm 2011, sau bốn năm áp dụng, sáu trường đại học sư phạm trọng điểm đã đào tạo được khoảng 46.000 sinh viên, chiếm hơn 90% số sinh viên ra trường và giảng dạy tại phía Tây Trung Quốc. Áp dụng mô hình này, nhiều địa phương cũng đã ban hành chính sách miễn học phí cho sinh viên sư phạm với mục tiêu xây dựng hệ thống đào tạo giáo viên ổn định.

Từ năm 2008, Bộ Giáo dục với sự hỗ trợ của Ngân hàng Thế giới xây dựng bộ chuẩn nghề nghiệp của giáo viên tiểu học, giáo viên trung học, chuẩn chương trình đào tạo giáo viên, chuẩn kiểm định chất lượng các trường sư phạm và chất lượng đào tạo giáo viên. Cách tiếp cận này khuyến khích sự sáng tạo, hiệu quả và bền vững trong phát triển hệ thống sư phạm.

Tóm lại, Trung Quốc có khoảng 120 trường đại học và cao đẳng có chương trình đào tạo giáo viên, trong đó có sáu trường đại học sư phạm trọng điểm, 32 trường đại học sư phạm trực thuộc tỉnh và các khoa sư phạm thuộc trường đại học đa ngành, trường cao đẳng sư phạm khác. Các trường đại học sư phạm trọng điểm được xác định dựa trên truyền thống đào tạo nghiên cứu, chất lượng đào tạo và phân bố theo sáu vùng của Trung Quốc mà không có bộ quy chuẩn cụ thể nào. Các trường đại học sư phạm trọng điểm này được nhận đầu tư, hỗ trợ ngân sách từ Bộ Giáo dục, các trường đại học sư phạm khác chỉ nhận hỗ trợ từ tỉnh hoặc địa phương theo các mức độ khác nhau. Chức năng, nhiệm vụ của các trường đại học sư phạm trọng điểm cũng khác so với các trường đại học sư phạm trực thuộc tỉnh, đó là các trường trọng điểm tập trung đào tạo thạc sĩ và tiến sĩ, đào tạo rất hạn chế bậc cử nhân mà chỉ đào tạo một số lớp cử nhân tài năng. Theo thống kê của Bộ Giáo dục thì có khoảng 2/3 số sinh viên học các chương trình đào tạo giáo viên tại các trường sư phạm của Trung Quốc sẽ trở thành giáo viên. Sinh viên sau khi tốt nghiệp đại

⁴⁴ Zhu, X., Han, X. (2006). Reconstruction of the teacher education system in China. *International Education Journal*, vol.7(1), pp.66-73.

học phải thi lấy chứng chỉ hành nghề để trở thành giáo viên và người có bằng cử nhân khoa học cũng có thể trở thành giáo viên nếu được cấp chứng chỉ hành nghề giáo viên.

1.4.2. Kinh nghiệm của Hàn Quốc

Tại Hàn Quốc, theo Luật Giáo dục Đại học năm 2009, các cơ sở giáo dục đại học tại Hàn Quốc bao gồm: (i) trường đại học; (ii) trường đại học công nghiệp; (iii) trường đại học giáo dục; (iv) trường cao đẳng và viện kỹ thuật; (v) trường đào tạo từ xa, bao gồm trường đại học mở và trường học trực tuyến; (vi) viện công nghệ; và (vii) các cơ sở đào tạo khác. Như vậy, nhiệm vụ đào tạo giáo viên chủ yếu là của các trường đại học giáo dục và các khoa giáo dục thuộc các trường đại học. Trước đây, các quy định quá chặt chẽ và sự can thiệp quá sâu từ phía Chính phủ khiến hệ thống giáo dục Hàn Quốc không đáp ứng được nhu cầu giáo dục của người dân. Vì vậy, Hàn Quốc đã tiến hành cải cách hệ thống giáo dục theo hướng tiếp cận dựa trên các quy tắc của thị trường. Trên cơ sở này, Chính phủ bắt đầu nới lỏng các quy định liên quan đến giáo dục đại học. Cụ thể, các trường đại học tự thực sẽ được quyền chủ động hơn trong quá trình tuyển sinh. Chính phủ cũng bắt đầu sử dụng đánh giá xếp hạng các trường đại học, coi đó là cơ sở để cung cấp các khoản trợ cấp ở mức khác nhau tương xứng với hiệu quả hoạt động của trường. Các tiêu chí được sử dụng để đánh giá các trường bao gồm tỷ lệ sinh viên có việc làm, năng lực tài chính, mức tăng học phí hàng năm, khả năng tiếp nhận sinh viên mới tuyển và tổ chức đào tạo, số lượng giảng viên cơ hữu, cơ sở vật chất đặc biệt cho sinh viên quốc tế⁴⁵. Căn cứ vào các tiêu chí trên, đến cuối năm 2011, đã có 23 trường được đưa vào danh sách “đen” cần có sự can thiệp của Nhà nước và khoảng 27 cơ sở khác cũng đang được xem xét đưa vào danh sách này. Theo kế hoạch của Bộ Giáo dục Hàn Quốc thì đến năm 2030, sẽ có khoảng 90 trường sẽ phải đóng cửa hoặc sáp nhập. Đối với các trường công cấp tỉnh và trung ương, trong số 31 trường sẽ có khoảng năm trường được đưa vào danh sách giám sát đặc biệt và sẽ phải cắt giảm chỉ tiêu tuyển sinh từ 5%-20%. Kết quả của quá trình quy hoạch là có đến 36 cơ sở bị đóng cửa trong giai đoạn từ 2011-2013.

Chính phủ Hàn Quốc đã nỗ lực tạo dựng một hệ thống phân bổ ngân sách minh bạch và hiệu quả trong đó các trường đại học, cao đẳng tự chủ, được cạnh tranh và phải cạnh tranh để có được nguồn vốn tối ưu cho phát triển. Các khoản đầu tư từ ngân sách hiện đều được tiến hành dựa trên công thức và kết quả hoạt động. Chính phủ liên tục giám sát việc các trường hay đơn vị nhận đầu tư có thực hiện các cam kết theo hợp đồng đã ký kết hay không. Kết quả hoạt động của các trường/đơn vị nhận đầu tư là ưu tiên hàng đầu trong hợp đồng và được đánh giá minh bạch trên cơ sở các tiêu chí được định sẵn.

1.4.3. Kinh nghiệm của Đài Loan

Giáo viên các trường phổ thông tại Đài Loan chủ yếu được đào tạo tại ba trường sư phạm quốc gia: Đại học Sư phạm quốc gia Đài Loan, Đại học Sư phạm quốc gia Chương Hóa và Đại học Sư phạm quốc gia Cao Hùng. Các trường này, ngoài đào tạo giáo viên còn đào tạo các sinh viên ngành khác. Ngoài ra, có một số

⁴⁵ Cheryl J. Craig (2016). Structure of teacher education. In J. Loughran, M.L. Hamilton (Eds), *International Handbook of Teacher Education*, pp.69-135, Springer.

giáo viên được đào tạo tại các Khoa Giáo dục của các trường đại học khác nhưng số lượng này khá ít. Các chương trình đào tạo giáo viên đều được kiểm định và phê duyệt bởi Bộ Giáo dục Đài Loan. Việc Chính phủ quản lý hệ thống đào tạo giáo viên được thể hiện thông qua việc Bộ Giáo dục phân bổ chỉ tiêu đào tạo giáo viên cho các trường đại học sư phạm dựa trên nhu cầu xã hội và năng lực của từng trường. Nhìn chung số lượng sinh viên của các trường sư phạm được tuyển hằng năm không nhiều. Việc tuyển chọn sinh viên học các chương trình đào tạo giáo viên được thực hiện khá bài bản thông qua hai nguồn: *Thứ nhất*, sinh viên của các khoa có chương trình đào tạo giáo viên được lựa chọn sau khi kết thúc năm học thứ nhất. Các sinh viên này phải đạt điểm tích lũy trên 50% chương trình đào tạo và phải tham gia hai kì thi: Kiểm tra kiến thức giáo dục nói chung và kiểm tra khả năng sử dụng tiếng Trung. *Thứ hai*, sinh viên của các khoa khác hoặc trường khác có nhu cầu trở thành giáo viên, các sinh viên này phải tham gia hai kì thi nói trên, ngoài ra còn phải tham dự phỏng vấn và có thư giới thiệu của các nhà khoa học. Chính phủ Đài Loan có nhiều chính sách ưu tiên cho sinh viên sư phạm và giảng viên sư phạm. Sinh viên sư phạm không phải đóng học phí và được hỗ trợ học bổng hằng tháng. Nghề giáo viên ở Đài Loan có mức thu nhập cao hơn khoảng từ 20% đến 30% so với các ngành nghề khác. Như vậy, có thể thấy do việc khảo sát tốt nhu cầu giáo viên, quy hoạch và quản lý tốt mạng lưới các trường sư phạm cùng nhiều chính sách đãi ngộ tốt đối với giáo viên, cơ hội tìm kiếm việc làm tốt nên ngành sư phạm ở Đài Loan có sức hút tuyển sinh cao đối với học sinh giỏi ở các trường phổ thông.

1.4.4. Kinh nghiệm của Pháp

Tại Pháp, các cơ sở giáo dục đại học và đào tạo giáo viên chịu sự quản lý nhà nước về tổ chức và hành chính của Bộ Giáo dục và Bộ Giảng dạy Đại học & Nghiên cứu. Bộ Giáo dục quản lý các cấp học phổ thông. Bộ Giảng dạy Đại học & Nghiên cứu quản lý đào tạo giảng viên, giáo viên và nghiên cứu. Năm 1989, nước Pháp chuyển đổi đào tạo giáo viên từ mạng lưới các trường đại học sư phạm sang các học viện đào tạo giáo viên. Đến năm 2008, các học viện này chuyển thành khoa đào tạo giáo viên thuộc các trường đại học⁴⁶. Tuy nhiên, các trường đại học không được tự chủ tuyển dụng và trả lương cho giảng viên và cán bộ của mình, nguồn thu nhập độc lập của các trường thấp, tài chính chủ yếu dựa vào kinh phí của Nhà nước cấp, Nhà nước quy định học phí thu của các trường. Như vậy, việc quản lý quá tập trung của nhà nước dẫn tới sự thiếu tự chủ của các cơ sở đào tạo là một trong các đặc điểm chủ yếu của hệ thống giáo dục Pháp.

1.4.5. Kinh nghiệm của Úc

Nước Úc cũng trải qua giai đoạn phát triển bùng nổ các cơ sở đào tạo giáo viên trong nửa đầu thế kỉ XX trong bối cảnh hàng loạt các trường phổ thông công lập ra đời, nhu cầu về giáo viên phổ thông tăng cao. Tại thời điểm này, Chính phủ quản lý chương trình, quản lý chỉ tiêu theo nhu cầu, quản lý việc tuyển dụng, phát triển nghề nghiệp. Sau chiến tranh thế giới thứ hai, dân số Úc tăng, hệ thống các trường phổ thông công lập tiếp tục tăng về số lượng. Năm 1970, Chính phủ thiết lập và đầu tư cho các trường cao đẳng đào tạo giáo viên, tạo ra một hệ thống đào tạo

⁴⁶ Ries, F. et. al. (2016). A study of teacher training in the United States and Europe. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, EJSBS Volume XVI.

giáo viên hai cấp độ: Trường cao đẳng và đại học. Sự khác biệt giữa các trường cao đẳng và đại học đào tạo giáo viên là lương giảng viên cao đẳng thấp hơn, nghiên cứu khoa học đối với giảng viên cao đẳng không được coi là nhiệm vụ quan trọng và chương trình đào tạo giáo viên ở trường cao đẳng hướng tới tính chất đào tạo nghề với thời gian ba năm, đào tạo giáo viên mầm non và giáo viên tiểu học. Đến năm 1988, nhằm nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên, Bộ Lao động, Giáo dục và Đào tạo đã đưa ra những quyết sách lớn về giáo dục đại học Úc, tác động trực tiếp tới lĩnh vực đào tạo giáo viên. Một số trường cao đẳng đào tạo giáo viên phát triển thành các trường đại học đào tạo giáo viên, với thời gian đào tạo tăng từ ba năm lên bốn năm. Một bộ phận giảng viên ở các trường cao đẳng sư phạm dịch chuyển công tác tới các trường đại học sư phạm. Với cải cách này, chi phí đào tạo giáo viên tại các trường sư phạm được huy động một phần từ học phí của sinh viên và phần lớn từ nguồn ngân sách Chính phủ. Sinh viên sư phạm được ưu đãi với chính sách cho vay học phí và thời gian trả là sau khi tốt nghiệp, đi làm⁴⁷.

Năm 2006, các chương trình đào tạo giáo viên được kiểm định rộng rãi trên toàn nước Úc, kết quả kiểm định là căn cứ để Chính phủ Úc đầu tư ngân sách. Chính phủ Úc đã tài trợ 550 triệu đô cho đào tạo giáo viên trong vòng 5 năm từ 2008 đến 2013 tập trung vào: Thu hút sinh viên tốt nghiệp loại giỏi đi theo con đường sư phạm bằng các mô hình đào tạo bổ sung; nâng cao, cải thiện chất lượng đào tạo giáo viên; phát triển các tiêu chuẩn quốc gia về giáo viên và tuyển sinh sư phạm; cải thiện việc giữ lại người giỏi trong ngành sư phạm thông qua các giải thưởng dành cho giáo viên chất lượng và lãnh đạo các trường phổ thông; nâng cao chất lượng của dữ liệu về nguồn nhân lực giáo viên. Năm 2011, nước Úc ban hành bộ Chuẩn nghề nghiệp giáo viên áp dụng cho giáo viên toàn quốc. Từ năm 2012, các chương trình đào tạo giáo viên chú trọng hơn tới thực tập sư phạm cho sinh viên, thời gian thực tập kéo dài từ 12 đến 20 tuần⁴⁸. Đồng thời, có nhiều nguồn hỗ trợ từ Chính phủ để các trường đại học phát triển chuyên môn về hướng dẫn thực tập sư phạm. Các trường đại học đào tạo giáo viên ở Úc đều có chuyên gia hướng dẫn thực tập sư phạm cho giáo viên của các trường phổ thông.

1.5. Kết luận chương 1

Chương 1 đã trình bày một số vấn đề về cơ sở pháp lý và cơ sở lý luận của quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm ở Việt Nam. Một số khái niệm cũng được làm rõ như quy hoạch, quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm và nội dung của quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm. Chương 1 cũng trình bày một số kinh nghiệm quốc tế trong đào tạo giáo viên, các mô hình đào tạo giáo viên hiện nay và kinh nghiệm quốc tế trong quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm. Từ cơ sở lý luận đã trình bày ở trên, có thể nói việc xác định các trường đại học trọng điểm là cần thiết và có căn cứ. Sứ mạng của các trường này là tập trung vào đào tạo sau đại học và nghiên cứu. Các trường này trực thuộc Bộ GD&ĐT, được ưu tiên đầu tư trọng điểm để đáp ứng yêu cầu về sứ mạng của từng trường. Trung Quốc có 6

⁴⁷ Lawrence Ingvarson, John Schwille, Maria Teresa Tatto, Glenn Rowley, Ray Peck, Sharon L. Senk (2013). *An analysis of teacher education context, structure, and quality-assurance arrangements in TEDS-M countries*. Australia Council for Educational Research, Michigan State University.

⁴⁸ John L., Mary L. H. (2016). *International handbook of teacher education*. Springer, DOI: 10.1007/978-981-10-0369-1

trường trọng điểm, Việt Nam có thể xem xét quy hoạch từ 2 đến 3 trường ĐHSP trọng điểm. Ngoài ra, có thể quy hoạch khoảng 5 đến 6 trường ĐHSP chủ chốt, trải dài theo các vùng miền của đất nước và căn cứ theo năng lực và truyền thống của các trường. Các trường này chủ yếu đào tạo bậc đại học, bồi dưỡng giáo viên và đào tạo sau đại học ở một số chuyên ngành nhất định. Khuyến khích các trường ĐHSP chủ chốt trở thành đại học đa ngành (các trường ĐHSP thuộc đại học vùng thì cần có sự gắn kết hữu cơ với các trường chuyên ngành khác trong cùng đại học vùng). Sáp nhập các trường CĐSP vào các trường cao đẳng trong cùng địa phương để trở thành một trường đại học địa phương, hoặc sáp nhập vào một trường đại học, chủ yếu tập trung vào đào tạo giáo viên mầm non.

Chương 2

CƠ SỞ THỰC TIỄN CỦA QUY HOẠCH MẠNG LƯỚI CÁC TRƯỜNG SỰ PHẠM

2.1. Quy mô đào tạo giáo viên

Hiện nay, cả nước có 111 cơ sở đào tạo giáo viên bao gồm các trường đại học, cao đẳng và trung cấp, trong đó có 14 trường ĐHSP (bao gồm 6 trường ĐHSP đó là: ĐHSP Hà Nội, ĐHSP Hà Nội 2, ĐHSP - Đại học Thái Nguyên, ĐHSP - Đại học Huế, ĐHSP - Đại học Đà Nẵng, ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh; 5 trường ĐHSP kỹ thuật đó là: ĐHSP Kỹ thuật Hưng Yên, ĐHSP Kỹ thuật Nam Định, ĐHSP Kỹ thuật Vinh, ĐHSP Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh, ĐHSP Kỹ thuật Vĩnh Long; 2 trường ĐHSP Thể dục Thể thao đó là: ĐHSP Thể dục Thể thao Hà Nội, Trường ĐHSP Thể dục Thể thao Thành phố Hồ Chí Minh; Trường ĐHSP Nghệ thuật Trung ương); 48 trường đại học đa ngành và trường đại học đặc thù (ngoại ngữ, nghệ thuật, thể thao) có đào tạo giáo viên; 30 trường cao đẳng sư phạm ở các địa phương và 19 trường cao đẳng đa ngành có đào tạo giáo viên.

Bảng 2.1: Số lượng trường sư phạm trong cả nước và số lượng giáo viên phổ thông, mầm non theo vùng kinh tế (tính đến ngày 31/12/2020)

| Vùng kinh tế | Tổng số cơ sở đào tạo giáo viên | | | |
|--|---------------------------------|-------------|-----------|-------------|
| | ĐHSP | ĐH đa ngành | CĐSP | CĐ đa ngành |
| Đông Bắc (7 tỉnh) | 01 | 02 | 04 | 03 |
| Tây Bắc (7 tỉnh) | 0 | 02 | 04 | 04 |
| Đồng bằng Sông Hồng (11 tỉnh, thành phố) | 06 | 12 | 06 | 02 |
| Bắc Trung Bộ (5 tỉnh) | 01 | 05 | 02 | 02 |
| Nam Trung Bộ (11 tỉnh, thành phố) | 02 | 13 | 04 | 02 |
| Đông Nam Bộ (9 tỉnh, thành phố) | 03 | 07 | 06 | 03 |
| Đồng bằng Sông Cửu Long (13 tỉnh, thành phố) | 01 | 07 | 04 | 03 |
| Tổng số | 14 | 48 | 30 | 19 |

Như vậy, có thể thấy sự phân bố các trường sư phạm quá dàn trải về địa lý, đều khắp ở tất cả các vùng, miền, địa phương trong cả nước. Vùng Đồng bằng Sông Hồng và Đông Nam Bộ tập trung nhiều trường ĐHSP, các khu vực, tỉnh/thành phố

khác đều có cơ sở đào tạo, bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục phổ thông trình độ đại học, cao đẳng với tổng số giáo viên các cấp trong cả nước tính đến nay là trên 1,2 triệu người. Tuy nhiên, sự kết nối giữa các trường chưa thực sự tốt, chưa thực sự tạo thành một mạng lưới các trường sư phạm thống nhất và có sự phối hợp hiệu quả trong hoạt động đào tạo và bồi dưỡng. Vì thế, cần phát triển một mạng lưới các trường sư phạm với cơ chế trách nhiệm, phối hợp cụ thể của mỗi trường trong đó chú trọng vai trò đầu mối chịu trách nhiệm kết nối, phát triển các hoạt động đào tạo bồi dưỡng của một số trường sư phạm “đầu đàn” có chất lượng. Mỗi đầu mối sẽ trợ giúp cho một số trường sư phạm, sở GD&ĐT trong một khu vực nhất định.

Sự mở rộng quy mô đào tạo, thiếu kiểm soát các yếu tố đảm bảo chất lượng (cơ sở vật chất, trình độ chuyên môn của giảng viên, tỉ lệ sinh viên/giảng viên, trình độ đầu vào, chương trình đào tạo và kiểm soát, đánh giá chất lượng trong quá trình đào tạo...), thiếu dự báo về cung và cầu đã dẫn đến tình trạng nhiều sinh viên tốt nghiệp không kiếm được việc làm, nghĩa là không đảm bảo được mối quan hệ giữa cung và cầu về nhân lực trong lĩnh vực giáo dục. Điều này cũng dẫn đến hệ quả là một số địa phương giải thể trường CĐSP (trường CĐSP Cà Mau); một số khác phải sát nhập (trường CĐSP Hà Nam chuyển thành phân hiệu của Trường ĐHSP Hà Nội; trường CĐSP Lào Cai trở thành phân hiệu của Đại học Thái Nguyên) hoặc chuyển đổi hình thức đào tạo sang đa ngành (19 trường); một số trường khác chuyển sang thực hiện nhiệm vụ chủ yếu là liên kết đào tạo và bồi dưỡng thường xuyên,... Sự bất cập trên đã và đang xảy ra trên toàn bộ hệ thống đào tạo sư phạm của Việt Nam. Do vậy, cần có cơ chế đặc thù, vừa đảm bảo sự tự chủ của các trường, vừa xây dựng các cơ chế thống nhất, chặt chẽ đảm bảo nguồn lực giáo viên đáp ứng được các yêu cầu của sự phát triển giáo dục đất nước trong bối cảnh hiện nay. Các trường đào tạo giáo viên cần được quản lý, định hướng theo chiến lược quốc gia. Nếu đào tạo giáo viên theo mô hình khép kín thì cần xây dựng cơ chế đặt hàng của Nhà nước, nhu cầu địa phương hoặc các bên liên quan khác. Tuy nhiên, việc tuyển dụng giáo viên hiện nay ở các địa phương do sở hoặc phòng Nội vụ đảm nhiệm theo các quy định hiện hành về phân cấp trong khi sở giáo dục và đào tạo, phòng giáo dục và đào tạo và các cơ sở giáo dục lại là các đơn vị quản lý, sử dụng giáo viên. Do vậy, lựa chọn cách thức đào tạo giáo viên theo cơ chế đặt hàng cần xem xét điều chỉnh các chính sách ở tầm vĩ mô.

Theo số liệu khảo sát nhu cầu đào tạo giáo viên của hai trường ĐHSP Hà Nội và ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh năm 2016 cho thấy, hàng năm nhu cầu tuyển mới giáo viên phổ thông không quá cấp bách, giai đoạn trước mắt tập trung vào giáo viên mầm non và tiểu học. Số liệu thống kê từ năm học 2010-2011 đến năm học 2017-2018 của Tổng cục Thống kê cũng cho thấy số học sinh mẫu giáo tăng trung bình 7,22%/năm, số học sinh tiểu học tăng trung bình 1,3%/năm, số học sinh trung học cơ sở và trung học phổ thông tăng chậm 0,5-1,0%, thậm chí có năm không tăng. Với yêu cầu đó, có thể sắp xếp, tổ chức lại các trường sư phạm chủ chốt và kèm theo đó là các phân hiệu và vệ tinh (các trường CĐSP) theo hướng hình thành hai đến ba trường ĐHSP trọng điểm và từ năm đến sáu trường ĐHSP chủ chốt. Nguồn lực của các cơ sở này có thể đào tạo mỗi năm 15.000 đến 20.000 sinh viên, đáp ứng yêu cầu cho nguồn nhân lực giáo dục. Các cơ sở khác, các trường

CĐSP trở thành các phân hiệu, các cơ sở thực hành, cơ sở bồi dưỡng, đóng vai trò là nhân tố tác động tích cực và trực tiếp để phát triển giáo dục địa phương. Cụ thể:

Khu vực phía Bắc có ba cơ sở đào tạo sư phạm (Trường ĐHSP - Đại học Thái Nguyên đảm nhiệm khu vực Đông Bắc và một phần Tây Bắc thuộc Vùng Trung du và miền núi phía Bắc, Trường ĐHSP Hà Nội đảm nhiệm vùng Đồng bằng sông Hồng. Một phương án khác là Trường ĐHSP Hà Nội 2 đảm nhiệm khu vực Tây Bắc thuộc Vùng Trung du và miền núi phía Bắc). Trong vùng Trung du và miền núi phía Bắc có 15 trường CĐSP (gồm cả cao đẳng đa ngành có đào tạo sư phạm), trong đó vùng Đồng bằng Sông Hồng có sáu trường CĐSP và hai trường cao đẳng đa ngành có đào tạo giáo viên. Do vậy, khu vực này có thể hình thành một trường ĐHSP trọng điểm và từ một đến hai trường ĐHSP chủ chốt.

Vùng Bắc Trung Bộ các tỉnh từ Thanh Hóa đến Quảng Trị (hiện nay chiếm khoảng 10% số giáo viên và 10% học sinh của cả nước theo thống kê năm 2017) nên chỉ cần một trường sư phạm chủ chốt (Trường Đại học Vinh). Vùng Bắc Trung Bộ có hai trường CĐSP và hai trường cao đẳng đa ngành có đào tạo giáo viên.

Vùng Nam Trung Bộ theo đề xuất quy hoạch là các tỉnh ven biển từ Thừa Thiên Huế đến Khánh Hòa và 4 tỉnh Tây Nguyên (chiếm 15,2% số giáo viên và 15,9% số học sinh cả nước theo thống kê năm 2017). Ở vùng này hiện có hai trường ĐHSP là Trường ĐHSP - Đại học Huế, Trường ĐHSP - Đại học Đà Nẵng với khả năng đáp ứng nhu cầu đào tạo cả vùng. Xét đến yếu tố năng lực và uy tín đào tạo, yếu tố địa chính trị và vai trò của đại học vùng có thể hình thành một trường ĐHSP trọng điểm và một trường ĐHSP chủ chốt. Vùng Nam Trung bộ có sáu trường cao đẳng có đào tạo giáo viên.

Vùng Đông Nam Bộ với trường ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh đáp ứng được nhu cầu cả vùng. Vùng Nam Trung bộ có sáu trường cao đẳng đào tạo giáo viên. Do vậy, vùng này có thể hình thành một trường ĐHSP trọng điểm và một trường ĐHSP chủ chốt.

Vùng Đồng bằng Sông Cửu Long với 13 tỉnh (hiện nay chiếm khoảng 16,5% số giáo viên và 16,93% học sinh của cả nước theo thống kê năm 2017). Trường Đại học Cần Thơ (Khoa Sư phạm) đóng trên địa bàn thành phố Cần Thơ (thành phố hạng I, trực thuộc trung ương) với vị trí trung tâm vùng (bán kính bao trùm đến trung tâm các tỉnh vùng Đồng bằng Sông Cửu Long khoảng từ 150-200km), có truyền thống đào tạo và năng lực giảng viên tốt. Theo thông báo ba công khai, Trường đang đào tạo 13 ngành sư phạm, với tổng số 122 giảng viên nhóm ngành I (trong đó có 8 PGS, 36 Tiến sĩ và 63 Thạc sĩ). Tuyển sinh hàng năm từ 500-700 sinh viên. Vùng Đồng bằng Sông Cửu Long có bảy trường cao đẳng có đào tạo giáo viên. Do vậy, vùng này có thể hình thành một trường ĐHSP chủ chốt.

Thực tế thống kê tuyển sinh hàng năm cho thấy, học sinh phổ thông có xu hướng đăng ký học sư phạm ở những trường ĐHSP chủ chốt trong vùng và số lượng học sinh di chuyển sang vùng lân cận để học đại học là rất ít.

Bảng 2.2: Số sinh viên nhập học từ hơn 30 tỉnh/thành phố trong cả nước của Trường ĐHSP - Đại học Thái Nguyên giai đoạn 2014-2018

| Tỉnh | Năm 2014 | Năm 2015 | Năm 2016 | Năm 2017 | Năm 2018 |
|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Hà Giang | 63 | 75 | 48 | 14 | 9 |
| Tuyên Quang | 38 | 58 | 14 | 8 | 15 |
| Lạng Sơn | 132 | 118 | 35 | 24 | 18 |
| Bắc Kạn | 68 | 102 | 71 | 53 | 46 |
| Thái Nguyên | 616 | 623 | 368 | 238 | 189 |
| Quảng Ninh | 142 | 163 | 64 | 52 | 21 |
| Bắc Giang | 253 | 324 | 138 | 98 | 74 |
| Các tỉnh khác | 486 | 589 | 312 | 202 | 102 |
| Tổng số | 1798 | 2052 | 1050 | 689 | 474 |

Như vậy, theo bảng trên thì trong số sinh viên đến từ hơn 30 tỉnh/thành phố trong cả nước nhập học các ngành đào tạo giáo viên của Trường ĐHSP - Đại học Thái Nguyên thì sinh viên tại tỉnh Thái Nguyên chiếm 34,5% (năm 2017) và 39,8% (năm 2018). Số lượng sinh viên đến từ tỉnh Bắc Giang – tỉnh giáp với tỉnh Thái Nguyên cũng chiếm đến 14,2% (năm 2017) và 15,6% (năm 2018). Số lượng sinh viên đến từ gần 30 tỉnh khác chỉ chiếm 29,3% (năm 2017) và 21,5% (năm 2018). Như vậy, xu hướng sinh viên đăng ký vào học ở các trường trong khu vực gần nơi sinh sống là rất cao. Vì thế, đây là cơ sở cho việc lựa chọn ở mỗi khu vực một trường ĐHSP chủ chốt để đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao cho khu vực là tương đối hợp lý, phù hợp với nhu cầu thị trường lao động địa phương và nguyện vọng học tập của sinh viên các tỉnh.

2.2. Năng lực các trường sư phạm

2.2.1. Năng lực các trường đại học sư phạm

Nhiều trường sư phạm vẫn chưa quan tâm đầu tư các điều kiện đảm bảo chất lượng đào tạo để đáp ứng quy mô tuyển sinh; đội ngũ giảng viên, đặc biệt là giảng viên cơ hữu chưa đáp ứng yêu cầu về trình độ chuyên môn; nguồn lực tài chính phân tán; chưa đầu tư dự báo thị trường nên các ngành đào tạo còn trùng lặp, chồng chéo trong một địa bàn. Nhiều nơi mở ngành đào tạo giáo viên vẫn dựa vào năng lực và kinh nghiệm vốn có, dẫn đến những ngành thiếu giáo viên thì lại không đào tạo (ví dụ giáo viên âm nhạc, mỹ thuật, khoa học tự nhiên, tư vấn tâm lý học đường, giáo viên giảng dạy các môn chuyên ngành bằng tiếng Anh,...). Đó là những nguyên nhân khiến cơ cấu giáo viên các ngành chưa hợp lý và chất lượng đào tạo hạn chế, chưa đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông. Vấn đề thừa/thiếu cục bộ giáo viên còn được thể hiện ở cơ cấu vùng miền (thiếu nhiều giáo viên ở vùng sâu, vùng xa, biên giới, hải đảo,...). Như vậy, có thể nói các ngành đào tạo giáo viên phát triển mất cân đối, thừa giáo viên ở một số môn học. Vì thế, đào tạo giáo viên hiện nay chưa đáp ứng được nhu cầu của thị trường lao động, đặc biệt là thị trường lao động trong khối các nước ASEAN. Thực trạng khó kiểm soát trong

quy mô đào tạo, không tương xứng giữa cung và cầu về nhân lực trong lĩnh vực đào tạo giáo viên ở các địa phương. Hơn nữa, các cơ sở đào tạo sư phạm chưa thực sự tạo thành hệ thống, chưa có tính liên thông, hỗ trợ, thống nhất, và chưa có sự phân cấp. Về cơ bản, các trường hoạt động độc lập, mỗi trường vẫn chỉ là những thành phần được sắp xếp cạnh nhau trong hoạt động đào tạo giáo viên.

Về đội ngũ giảng viên, các trường ĐHSP hiện có 4.481 giảng viên; trong đó: 352 có chức danh giáo sư, phó giáo sư (7,9%); 942 có trình độ tiến sĩ khoa học, tiến sĩ (21%) và 2.731 có trình độ thạc sĩ (60,9%). Ở các trường CĐSP hiện có 3.498 giảng viên; trong đó: 60 có trình độ tiến sĩ (6,7%) và 1.913 có trình độ thạc sĩ (54,7%). Đội ngũ giảng viên của các trường chưa được quan tâm bồi dưỡng nâng cao năng lực và chưa hình thành được lực lượng nghiên cứu sâu về khoa học giáo dục nên chưa thực sự đi đầu trong việc đổi mới giáo dục, thiếu gắn kết với thực tiễn giáo dục phổ thông. Trình độ chuyên môn, nghiệp vụ của giảng viên giữa các ngành đào tạo và giữa các trường theo vùng, miền không đồng đều; năng lực ngoại ngữ, công nghệ thông tin, nghiên cứu khoa học, phát triển chương trình và đổi mới phương pháp giảng dạy của đa số giảng viên còn hạn chế, đặc biệt là thiếu các chuyên gia đầu ngành, những giảng viên cốt cán có trình độ chuyên môn và tay nghề cao. Hầu hết giáo sư (GS), phó giáo sư (PGS), tiến sĩ (TS) và tiến sĩ khoa học (TSKH) đều tập trung tại các trường sư phạm ở các thành phố lớn, đặc biệt tại ĐHSP Hà Nội và ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh. Các trường sư phạm địa phương thiếu giảng viên đầu ngành có trình độ cao nhưng thừa giảng viên trình độ trung bình và thấp.

Bảng 2.3: Đội ngũ giảng viên của một số trường sư phạm

| Tên trường | Số giảng viên cơ hữu | GS | PGS | TS | ThS | ĐH | GV có trình độ TS trở lên | Tỷ lệ % GV có trình độ TS/tổng số GV |
|-----------------------------------|----------------------|----|-----|-----|-----|-----|---------------------------|--------------------------------------|
| Trường ĐHSP Hà Nội | 749 | 17 | 167 | 235 | 324 | 6 | 419 | 55,9% |
| Trường ĐHSP Hà Nội 2 | 346 | 0 | 22 | 89 | 194 | 41 | 111 | 32,1% |
| Trường ĐHSP - Đại học Thái Nguyên | 338 | 1 | 42 | 121 | 167 | 7 | 164 | 48,5% |
| Trường Đại học Vinh | 1078 | 4 | 72 | 245 | 505 | 252 | 321 | 29,8% |
| Trường ĐHSP - Đại học Đà Nẵng | 245 | 1 | 7 | 79 | 153 | 5 | 87 | 35,5% |

| Tên trường | Số giảng viên cơ hữu | GS | PGS | TS | ThS | ĐH | GV có trình độ TS trở lên | Tỷ lệ % GV có trình độ TS/tổng số GV |
|----------------------------|----------------------|----|-----|-----|-----|----|---------------------------|--------------------------------------|
| Trường ĐHSP - Đại học Huế | 258 | 2 | 43 | 83 | 118 | 12 | 128 | 49,6% |
| ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh | 509 | 1 | 29 | 137 | 287 | 55 | 167 | 32,8% |
| Đại học Cần Thơ | 1130 | 7 | 114 | 247 | 700 | 62 | 368 | 32,6% |

Bảng 2.3 cho thấy, các trường ĐHSP có truyền thống đào tạo giáo viên có đội ngũ giảng viên trình độ cao với tỷ lệ giảng viên có trình độ tiến sĩ trở lên chiếm trên 30% (Trường Đại học Vinh xấp xỉ 30%), trong đó các trường ĐHSP có tỷ lệ giảng viên có trình độ tiến sĩ cao như Trường ĐHSP Hà Nội (55,9%), Trường ĐHSP - Đại học Huế (49,6%), Trường ĐHSP - Đại học Thái Nguyên (48,5%). Đến năm 2020 các trường này đã đạt tỷ lệ giảng viên có trình độ tiến sĩ là gần 60%. Với điều kiện thuận lợi về đội ngũ có trình độ cao, một số trường ĐHSP có thể được tập trung đầu tư để hội nhập khu vực và quốc tế, hướng đến xây dựng các chương trình đào tạo chất lượng cao được kiểm định chất lượng theo chuẩn khu vực và quốc tế.

Bảng 2.4: Quy mô đào tạo năm học 2017-2018 của một số trường sư phạm

| Tên trường | Đại học chính quy | Đại học hệ vừa làm vừa học | Học viên cao học | Nghiên cứu sinh | Quy mô đào tạo |
|-----------------------------------|-------------------|----------------------------|------------------|-----------------|----------------|
| Trường ĐHSP Hà Nội | 8563 | 14546 | 2720 | 644 | 26473 |
| Trường ĐHSP Hà Nội 2 | 7470 | 7729 | - | - | 15199 |
| Trường ĐHSP - Đại học Thái Nguyên | 6220 | 3662 | 773 | 123 | 10778 |
| Trường Đại học Vinh | 19095 | 17433 | 1218 | 47 | 37793 |
| Trường ĐHSP - Đại học Đà Nẵng | 6661 | 2140 | 169 | 2 | 8972 |
| Trường ĐHSP - Đại học Huế | 3837 | 2180 | 928 | 71 | 7016 |

| Tên trường | Đại học chính quy | Đại học hệ vừa làm vừa học | Học viên cao học | Nghiên cứu sinh | Quy mô đào tạo |
|-----------------------------------|-------------------|----------------------------|------------------|-----------------|----------------|
| Trường ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh | 12998 | 12084 | 1076 | 152 | 26310 |
| Trường Đại học Cần Thơ | 32502 | 12769 | 2799 | 385 | 48455 |

Bảng 2.4 trên cũng cho thấy, đối với các trường ĐHSP có đội ngũ giảng viên trình độ cao đã tăng số lượng đào tạo sau đại học (thạc sĩ và nghiên cứu sinh), ví dụ Trường ĐHSP Hà Nội đào tạo sau đại học chiếm 12,7% tổng số sinh viên, Trường ĐHSP - Đại học Thái Nguyên chiếm 8,3%, Trường ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh chiếm 4,7%. Tuy nhiên, con số này vẫn còn khiêm tốn so với các trường ĐHSP trọng điểm của Trung Quốc (đào tạo sau đại học chiếm từ 70-80%). Điều này là do các trường ĐHSP trọng điểm và chủ chốt của Việt Nam vẫn tham gia đào tạo liên kết với các địa phương (hệ vừa làm vừa học) nhiều, ví dụ Trường ĐHSP Hà Nội đào tạo tại chức vẫn chiếm 54,9%, Trường Đại học Vinh chiếm 46,1%, Trường ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh chiếm 45,9%, Trường Đại học Cần Thơ chiếm 26,3%,... dẫn đến các trường này chưa tập trung nguồn lực vào đào tạo chất lượng cao phục vụ nhu cầu xã hội (bao gồm cả giáo dục tư thục) và vươn tầm hội nhập quốc tế trong đào tạo giáo viên.

Về đào tạo hệ đại học chính quy, các trường ĐHSP truyền thống chiếm tỷ lệ tương đối thấp so với các trường đại học đa ngành, các trường cao đẳng đa ngành thuộc địa phương quản lý. Thực tế này xảy ra trong nhiều năm khi mà Bộ GD&ĐT chưa kiểm soát chỉ tiêu đào tạo giáo viên (chỉ thực hiện phân chỉ tiêu từ năm 2018), điều này dẫn đến đào tạo giáo viên không kiểm soát được số lượng, vượt xa nhu cầu của các địa phương.

Bảng 2.5: Thống kê chỉ tiêu tuyển sinh của một số trường sư phạm (hệ đại học chính quy từ năm 2016 đến năm 2018)

| Trường sư phạm | Năm 2016 | | Năm 2017 | | Năm 2018 | | Tỷ lệ % với tổng chỉ tiêu SP cả nước | | |
|----------------------|----------|---------|----------|---------|----------|---------|--------------------------------------|------|------|
| | SP | Tỷ lệ % | SP | Tỷ lệ % | SP | Tỷ lệ % | 2016 | 2017 | 2018 |
| Trường ĐHSP Hà Nội | 1925 | 80,7% | 1610 | 63% | 1415 | 48,8% | 2,9% | 3,1% | 4,0% |
| Trường ĐHSP Hà Nội 2 | 1230 | 71,1% | 1224 | 51% | 1500 | 62,5% | 1,9% | 2,4% | 2,6% |

| Trường sư phạm | Năm 2016 | | Năm 2017 | | Năm 2018 | | Tỷ lệ % với tổng chỉ tiêu SP cả nước | | |
|---|----------|---------|----------|---------|----------|---------|--------------------------------------|-------|-------|
| | SP | Tỷ lệ % | SP | Tỷ lệ % | SP | Tỷ lệ % | 2016 | 2017 | 2018 |
| Trường ĐHSP - Đại học Thái Nguyên | 1480 | 100% | 900 | 100% | 900 | 100% | 2,3% | 1,7% | 4,3% |
| Trường ĐH Vinh | 810 | 16,2% | 650 | 13% | 750 | 16,7% | 1,2% | 1,3% | 2,1% |
| Trường ĐHSP - Đại học Đà Nẵng | 555 | 26,6% | 444 | 17,6% | 434 | 17,4% | 0,8% | 0,9% | 1,2% |
| Trường ĐHSP - Đại học Huế | 1550 | 98,1% | 1288 | 97,7% | 1345 | 97,8% | 2,4% | 2,5% | 3,8% |
| Trường ĐHSP TP Hồ Chí Minh | 1840 | 55,8% | 1430 | 37,2% | 1400 | 37% | 2,8% | 2,8% | 4,0% |
| Trường Đại học Cần Thơ | 640 | 6,7% | 512 | 6,8% | 520 | 5,7% | 0,9% | 1,0% | 1,5% |
| Tổng số/tổng chỉ tiêu SP cả nước | 10030 | 15,4% | 8058 | 15,5% | 8264 | 23,6% | 15,4% | 15,5% | 23,6% |

Bảng 2.5 trên cho thấy, tổng chỉ tiêu tuyển sinh của tám trường ĐHSP trên chỉ chiếm 15,4% (năm 2016), 15,5% (năm 2017) và 23,6% (năm 2018, sau khi có phân bổ chỉ tiêu của Bộ GD&ĐT) tổng số chỉ tiêu đào tạo sư phạm trong cả nước, trong đó một số trường ĐHSP có truyền thống đào tạo giáo viên như ĐHSP Hà Nội và ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh mỗi trường cũng chỉ chiếm 4,0% tổng số chỉ tiêu. Điều này cho thấy phần lớn chỉ tiêu tuyển sinh còn lại thuộc các trường đại học đa ngành, CĐSP và cao đẳng đa ngành có đào tạo giáo viên. Do vậy, cần phải có sự sắp xếp lại mạng lưới các trường này theo hướng sáp nhập hoặc giảm bớt chỉ tiêu tuyển sinh để tập trung nguồn lực cho các trường ĐHSP chủ chốt nhằm nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên. Bảng 2.5 trên cũng cho thấy xu hướng đào tạo ngoài ngành sư phạm của một số trường ĐHSP có truyền thống (trừ ĐHSP - Đại học Thái Nguyên và ĐHSP - Đại học Huế chỉ có đào tạo sư phạm), ví dụ năm 2018 chỉ tiêu đào tạo ngoài sư phạm của Trường ĐHSP Hà Nội chiếm 51,2%, Trường ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh chiếm 63%, Trường Đại học Vinh chiếm 83,3%, ĐHSP - Đại học Đà Nẵng chiếm 82,6%,... có nghĩa là các trường này đào tạo ngoài sư phạm chiếm đa số. Do vậy, trong quá trình sắp xếp các trường sư phạm cũng cần rà

soát, sắp xếp lại các chương trình đào tạo giáo viên của các trường này trong mạng lưới sư phạm.

Cơ sở vật chất của các trường sư phạm hầu như được đầu tư xây dựng từ những năm 60, 70 của thế kỉ XX và đã được đầu tư nâng cấp từng phần trong nhiều năm qua. Các trường cũng đã tập trung phát triển cơ sở hạ tầng công nghệ thông tin, tập trung xây dựng các trung tâm nghiên cứu và sản xuất học liệu, trung tâm đào tạo trực tuyến,... để có thể chủ động trong xây dựng nguồn học liệu, tổ chức cung cấp thông tin phục vụ cho hoạt động dạy và học cũng như các khoá bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục; một số trường đã có các nội dung dạy học hoặc các khóa học theo hình thức học tập trực tuyến hoặc kết hợp. Tuy nhiên cơ sở vật chất hiện tại của các trường sư phạm rất khó đáp ứng cho các nội dung dạy học theo định hướng phát triển năng lực nghề nghiệp hay đáp ứng các khóa học trực tuyến có số lượng lớn người tham gia hoặc cung cấp nguồn thông tin phục vụ các hoạt động bồi dưỡng thường xuyên, liên tục cho đội ngũ giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục trên quy mô toàn quốc. Nguyên nhân cơ bản là do các phòng học được xây dựng từ lâu nên thiết kế không đáp ứng được các yêu cầu về ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông hiện đại vào thực tiễn dạy học; các trang thiết bị cho các phòng học không đồng bộ, nhiều trang thiết bị đã lạc hậu, một số đã được sửa chữa và khai thác tối đa trong một thời gian khá dài; thiếu máy móc hoặc nền tảng công nghệ thông tin không đồng bộ, thiếu ổn định,...

Theo đánh giá theo bộ chỉ số TEIDI⁴⁹ (bộ chỉ số phát triển các trường sư phạm) của Chương trình ETEP năm 2017 đối với bảy trường ĐHSP được thụ hưởng thì kết quả điểm cơ sở (baseline) theo bảy lĩnh vực của từng trường được cho bởi bảng 2.6 dưới đây:

Bảng 2.6: Kết quả đánh giá theo bộ chỉ số TEIDI của bảy trường ĐHSP được thụ hưởng của Chương trình ETEP

| Tiêu chuẩn | Trường ĐHSP Hà Nội | Trường ĐHSP TP Hồ Chí Minh | Trường ĐHSP Thái Nguyên | Trường ĐHSP Hà Nội 2 | Trường Đại học Vinh | Trường ĐHSP Huế | Trường ĐHSP Đà Nẵng |
|--|--------------------|----------------------------|-------------------------|----------------------|---------------------|-----------------|---------------------|
| Tầm nhìn chiến lược, quản lý và đảm bảo chất lượng | 3,57 | 3,58 | 3,39 | 3,27 | 3,77 | 4,03 | 3,71 |
| Chương trình đào tạo | 3,60 | 3,27 | 3,33 | 3,47 | 3,30 | 3,75 | 3,88 |

⁴⁹ Bộ chỉ số phát triển trường sư phạm (Teacher Education Institution Development Index, viết tắt là TEIDI) là công cụ để đo lường sự phát triển năng lực của các trường sư phạm một cách toàn diện, đặc biệt là đánh giá chất lượng, hiệu quả hoạt động đào tạo, bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục các trường phổ thông của các trường sư phạm.

| Tiêu chuẩn | Trường ĐHSP Hà Nội | Trường ĐHSP TP Hồ Chí Minh | Trường ĐHSP Thái Nguyên | Trường ĐHSP Hà Nội 2 | Trường Đại học Vinh | Trường ĐHSP Huế | Trường ĐHSP Đà Nẵng |
|-------------------------------------|--------------------|----------------------------|-------------------------|----------------------|---------------------|-----------------|---------------------|
| Nghiên cứu, phát triển và đổi mới | 3,75 | 3,84 | 3,25 | 3,22 | 3,56 | 3,28 | 4,25 |
| Hoạt động đối ngoại | 3,63 | 3,53 | 3,33 | 3,15 | 3,50 | 3,92 | 3,75 |
| Môi trường sư phạm và các nguồn lực | 3,50 | 3,18 | 2,94 | 2,98 | 3,17 | 3,31 | 3,38 |
| Hỗ trợ dạy học | 3,32 | 3,65 | 3,35 | 3,25 | 3,55 | 3,65 | 3,60 |
| Hỗ trợ học tập | 3,13 | 3,73 | 3,47 | 3,13 | 3,23 | 4,10 | 4,10 |
| Điểm trung bình TEIDI | 3,50 | 3,54 | 3,29 | 3,21 | 3,44 | 3,72 | 3,81 |

Kết quả trên cho thấy 100% các trường ĐHSP đều đạt mức trên 3 và chưa có trường nào đạt được tổng điểm ở mức 4 (tức là mức chuẩn quốc gia). Vì vậy, để có thể tiệm cận với chuẩn khu vực và quốc tế (từ mức 5 đến mức 7) thì cần có đầu tư trọng điểm nhằm phát triển tất cả các lĩnh vực nói trên. Theo cam kết của các trường ĐHSP tham gia Chương trình ETEP thì đến năm 2022, 100% các trường phải đạt trên mức 4 và có từ ba đến bốn trường đạt được mức trên 5. Đây là mức điểm giúp các trường có thể đạt chuẩn khu vực ASEAN.

Nhìn chung, công tác quản lý, tổ chức các hoạt động đào tạo, bồi dưỡng các trường sư phạm đã có những tiến bộ cùng với quá trình đổi mới quản lý giáo dục đại học. Hoạt động đào tạo giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục từng bước được chuyên nghiệp hóa, đáp ứng về cơ bản yêu cầu phát triển nguồn nhân lực của ngành, đảm bảo cung cấp đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục đủ về số lượng và cơ cấu môn học, đạt và trên chuẩn trình độ đào tạo. Các trường sư phạm bước đầu có thay đổi theo hướng hiện đại hóa (áp dụng phương thức đào tạo tín chỉ, phát triển chương trình đào tạo theo các phương thức tiên tiến, tăng cường thực hành sư phạm, ứng dụng công nghệ thông tin, tập dượt nghiên cứu khoa học,...).

Tuy nhiên, trước những yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, các trường đại học sư phạm ở nước ta đang thể hiện những hạn chế ở một số lĩnh vực cụ thể sau đây:

i) Chương trình đào tạo, chuẩn đầu ra chưa theo hướng phát triển phẩm chất năng lực “thực học, thực nghiệp”, chưa gắn kết với yêu cầu chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông/mầm non.

ii) Phương pháp, hình thức tổ chức đào tạo và đánh giá kết quả học tập của sinh viên chậm đổi mới, chưa chú trọng ứng dụng công nghệ thông tin, chưa giúp sinh viên vận dụng tri thức vào giải quyết các vấn đề của thực tiễn giáo dục, đặc biệt là thực tiễn giáo dục địa phương.

iii) Hoạt động đào tạo thường chạy theo số lượng và năng lực sẵn có của từng trường, tập trung chủ yếu cho việc đào tạo mới và đào tạo nâng cao trình độ, chưa bám sát nhu cầu thực tế của đội ngũ và công tác quy hoạch đội ngũ của ngành, của địa phương.

iv) Hạn chế trong hợp tác quốc tế khiến cho các trường đào tạo sư phạm chưa cân bằng được mục tiêu đào tạo. Thực tế cho thấy các hoạt động hợp tác quốc tế trong đào tạo sư phạm chủ yếu tập trung ở giáo dục bậc cao và cũng không có nhiều cơ sở có các hoạt động liên kết quốc tế. Trong khi đó nhu cầu của các cơ sở giáo dục bậc thấp lại chưa thể hiện rõ hoặc chưa thể theo kịp với tốc độ hội nhập. Điều đó đặt ra bài toán cho các cơ sở đào tạo sư phạm trong việc xác định phạm vi và các mục tiêu đào tạo gắn với hợp tác quốc tế vừa phải giúp nâng cao chất lượng đào tạo của chính cơ sở mình mà vẫn đảm bảo đáp ứng nguồn nhân lực phù hợp với yêu cầu của các địa phương.

v) Về năng lực quản trị của các trường sư phạm: các trường sư phạm phát triển trong tình trạng thiếu ổn định, nhiều trường sư phạm đã chuyển sang đào tạo đa ngành (không chuyên đào tạo sư phạm), nhiều trường CĐSP nâng cấp lên trường đại học hoặc chuyển sang trường đa ngành trong điều kiện chưa đảm bảo về đội ngũ giảng viên, cơ sở vật chất, giáo trình... và nhất là bộ máy quản lý học thuật và hành chính. Mối liên hệ giữa các trường sư phạm với các cơ quan quản lý giáo dục các cấp, các trường phổ thông trong thời gian gần đây đã có những tiến bộ nhất định nhưng vẫn chưa có sự gắn kết chặt chẽ và bền vững trong các hoạt động đào tạo và bồi dưỡng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục nhằm đáp ứng với nhu cầu và quy hoạch nguồn nhân lực ngành giáo dục ở từng địa phương. Vì thế, rất cần phải tái cấu trúc, tổ chức cơ cấu cũng như cách thức quản lý và quản trị của các trường sư phạm nhằm huy động hiệu quả các nguồn lực cũng như tăng cường chất lượng đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục.

Bên cạnh đó, có một hạn chế đáng lưu ý của các cơ sở đào tạo giáo viên hiện nay là chương trình đào tạo giáo viên của các trường sư phạm lạc hậu, tính liên thông chưa cao, liên hệ thực tế giáo dục phổ thông còn nhiều hạn chế. Các cơ sở đào tạo sư phạm chưa thực sự tạo thành hệ thống, chưa có tính liên thông, hỗ trợ, thống nhất, và chưa có sự phân cấp. Về cơ bản, các trường hoạt động độc lập, mỗi trường vẫn chỉ là những thành phần được sắp xếp cạnh nhau trong hoạt động đào tạo giáo viên.

2.2.2. Năng lực các trường cao đẳng sư phạm

Hiện nay cả nước có 30 trường CĐSP và 19 trường cao đẳng đa ngành có đào tạo sư phạm. Tuy nhiên, năng lực của các trường này còn nhiều hạn chế, quy

mô tuyển sinh gặp khó khăn do nhu cầu đào tạo giáo viên bậc cao đẳng giảm do yêu cầu về nâng chuẩn trình độ đối với giáo viên tiểu học giai đoạn tới. Vì thế, hiện nay giảng viên của các trường CĐSP gặp nhiều khó khăn do quy mô đào tạo giảm, giảng viên thiếu giờ dạy, việc liên kết đào tạo (đại học hệ vừa làm vừa học) với các trường đại học cũng giảm, nhiều giảng viên được điều chuyển xuống các trường phổ thông giảng dạy. Một số trường CĐSP mở thêm các trường phổ thông, trường mầm non thực hành, trung tâm trải nghiệm giáo dục cho học sinh phổ thông, dịch vụ giáo dục khác,... để tạo việc làm cho giảng viên. Tuy nhiên, số giảng viên không có giờ dạy còn nhiều. Trước tình trạng này, nhiều giảng viên của các trường CĐSP có trình độ cao đã chuyển công tác, dẫn đến thiếu hụt đội ngũ ở các trường này. Đây là một yếu tố gây khó khăn cho quá trình sáp nhập hoặc chuyển thành phân hiệu hay vệ tinh của các trường ĐHSP chủ chốt.

Bảng 2.7: Năng lực đội ngũ giảng viên và quy mô đào tạo của một số trường CĐSP trong cả nước năm học 2017-2018

| Trường CĐSP | Tổng số giảng viên cơ hữu | Quy mô SV | TS | ThS | ĐH | Khác | Tỷ lệ % GV là TS |
|----------------------------|----------------------------------|------------------|-----------|------------|-----------|-------------|-------------------------|
| Trường CĐSP Điện Biên | 141 | 726 | 06 | 93 | 42 | 0 | 4,3% |
| Trường CĐSP Thái Nguyên | 120 | 988 | 07 | 82 | 12 | 04 | 5,8% |
| Trường CĐSP Hà Giang | 104 | 562 | 03 | 70 | 31 | 0 | 2,9% |
| Trường CĐSP Lạng Sơn | 149 | 573 | 02 | 84 | 63 | 0 | 1,3% |
| Trường CĐSP Bắc Ninh | 115 | 2060 | 06 | 89 | 14 | 06 | 5,2% |
| Trường CĐSP Thái Bình | 184 | 1196 | 08 | 128 | 48 | 0 | 4,3% |
| Trường CĐSP Nghệ An | 168 | 2378 | 10 | 145 | 13 | 0 | 5,9% |
| Trường CĐSP Quảng Trị | 92 | 387 | 11 | 65 | 16 | 0 | 11,9% |
| Trường CĐSP Thừa Thiên Huế | 129 | 1812 | 05 | 103 | 21 | 0 | 3,9% |
| Trường CĐSP Gia Lai | 119 | 1441 | 04 | 81 | 34 | 0 | 3,4% |
| Trường CĐSP Đắk Lắk | 109 | 150 | 03 | 77 | 28 | 01 | 2,8% |

| Trường CĐSP | Tổng số giảng viên cơ hữu | Quy mô SV | TS | ThS | ĐH | Khác | Tỷ lệ % GV là TS |
|---------------------------------------|---------------------------|-----------|----|-----|----|------|------------------|
| Trường CĐSP Đà Lạt | 94 | 1371 | 04 | 69 | 21 | 0 | 4,3% |
| Trường CĐSP Tây Ninh | 86 | 615 | 03 | 53 | 30 | 0 | 3,5% |
| Trường CĐSP Bà Rịa - Vũng Tàu | 82 | 1234 | 12 | 56 | 14 | 0 | 14,6% |
| Trường CĐSP Kiên Giang | 117 | 1012 | 06 | 56 | 36 | 19 | 5,1% |
| Trường CĐSP Sóc Trăng | 73 | 855 | 05 | 51 | 17 | 0 | 6,8% |
| Trường CĐSP Vĩnh Long | 42 | 729 | 0 | 22 | 20 | 0 | 0% |
| Trường CĐSP Long An | 59 | 1020 | 02 | 37 | 20 | 0 | 3,4% |
| Trường CĐSP Trung ương TP Hồ Chí Minh | 98 | 2033 | 08 | 69 | 21 | 0 | 8,2% |

Bảng 2.7 cho thấy, tỷ lệ giảng viên có trình độ tiến sĩ ở các trường CĐSP là chưa cao, chủ yếu từ 2% đến 5%, trường có chỉ số cao nhất là CĐSP Quảng Trị đạt 14,6%. Quy mô tuyển sinh giảm nhanh, trong đó có những trường số sinh viên chỉ tương đương một trường phổ thông trên địa bàn, ví dụ năm học 2017-2018, Trường CĐSP Đắk Lắk chỉ tuyển sinh được 150 sinh viên, Trường CĐSP Quảng Trị tuyển 387 sinh viên, Trường CĐSP Hà Giang chỉ tuyển 573 sinh viên. Như vậy, với đội ngũ này rất khó để các trường CĐSP có thể chuyển sang trường cao đẳng đa ngành hoặc trở thành một trường đại học đa ngành.

2.3. Phân tích nhu cầu đào tạo giáo viên

Công tác dự báo ở cấp quốc gia và địa phương về nhu cầu đào tạo giáo viên ở nước ta còn thiếu cơ sở khoa học; thiếu sự kiểm soát trong việc mở trường, mở ngành cũng như nâng cấp các trường sư phạm; cơ cấu ngành nghề chưa phù hợp với nhu cầu nguồn nhân lực giáo viên. Trong công tác đào tạo giáo viên chưa đầu tư dự báo thị trường nên các ngành đào tạo còn trùng lặp, chồng chéo trong một địa bàn. Nhiều nơi mở ngành đào tạo giáo viên vẫn dựa vào năng lực và kinh nghiệm vốn có, dẫn đến những ngành thiếu giáo viên thì lại không đào tạo khiến cơ cấu giáo viên các ngành chưa hợp lý và chất lượng đào tạo hạn chế, chưa đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông. Đây là một trong những lý do dẫn đến tình trạng đào tạo giáo viên vượt nhu cầu thực tế của các địa phương và tình trạng thừa thiếu cục bộ giáo viên ở các địa phương.

Năm 2020, quy mô đào tạo sư phạm chiếm 10% trong tổng số sinh viên tuyển mới khoảng 560.000. Tuy nhiên, từ năm 2013 đến nay, chỉ tiêu tuyển sinh ngành sư phạm luôn cao hơn mục tiêu đề ra. Năm 2017-2018, mặc dù Bộ GD&ĐT đã chủ động giảm chỉ tiêu tuyển sinh, nhưng tổng số chỉ tiêu được phê duyệt vẫn là 54.000. Theo báo cáo thống kê của Bộ GD&ĐT, năm 2015, cả Việt Nam có 7.790.007 học sinh tiểu học, 5.138.646 học sinh THCS và 2.425.130 học sinh trung học phổ thông. Tổng số giáo viên ở các cấp tương ứng lần lượt là 329.136; 312.587 và 152.007. Theo dự báo dân số, đến năm 2025 dân số của Việt Nam theo các khu vực tương ứng là: Trung du và miền núi phía Bắc từ 12.822 - 13.014 triệu người; Đồng bằng Sông Hồng từ 22.268 - 22.564 triệu người; Bắc Trung Bộ và duyên hải miền Trung từ 21.065 - 21.349 triệu người; Tây Nguyên từ 6.232 - 6.333 triệu người; Đông Nam Bộ từ 18.114 - 18.351 triệu người và Đồng bằng sông Cửu Long từ 18.663 - 18.887 triệu người. Kết quả phân tích thực trạng giáo viên hiện nay, xu hướng tăng dân số và số lượng học sinh ở các độ tuổi khác nhau cho thấy trong vòng 10 năm tới Việt Nam cần bổ sung khoảng 275.000 giáo viên các cấp từ mầm non tới trung học phổ thông. Như vậy, tính trung bình mỗi năm cần tuyển khoảng 27.500 sinh viên sư phạm trên phạm vi cả nước. Kết quả nghiên cứu thống kê, phân tích và dự báo này cho thấy trong những năm qua chúng ta đang tuyển ồ ạt và thiếu sự kiểm soát về nhu cầu và chất lượng đào tạo, gây lãng phí ngân sách của Nhà nước.

Cụ thể, theo kết quả nghiên cứu của hai trường ĐHSP Hà Nội và ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh năm 2016 thì nhu cầu đào tạo giáo viên của cả nước (theo từng cấp học) đến năm 2026 được cho chi tiết ở bảng số liệu dưới đây:

Bảng 2.8: Nhu cầu đào tạo giáo viên các cấp học trong cả nước đến năm 2026

| Khu vực | Số lượng giáo viên theo nhu cầu | | | | Tổng số |
|--|---------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | Mầm non | Tiểu học | THCS | THPT | |
| Đông Bắc | 20203 | 8724 | 4563 | 495 | 33985 |
| Tây Bắc | 23885 | 8201 | 10823 | 1041 | 43950 |
| Đồng bằng Sông Hồng | 61807 | 15679 | 59166 | 11181 | 147833 |
| Bắc Trung Bộ | 21294 | 7704 | 2064 | -1268 | 29794 |
| Nam Trung Bộ, Đông Nam Bộ và Đồng bằng Sông Cửu Long | 167880 | 194421 | 115436 | 96617 | 574354 |
| Tổng số cả nước | 295069 | 234729 | 192052 | 108066 | 829916 |

Bảng 2.8 cho thấy, tổng số nhu cầu đào tạo giáo viên của sáu năm tới là 829916 giáo viên các cấp, điều đó có nghĩa là mỗi năm cần đào tạo khoảng 103740 giáo viên, trong đó mỗi năm đào tạo khoảng 36000 giáo viên mầm non, 29 nghìn giáo viên tiểu học, 24000 giáo viên THCS và 13500 giáo viên THPT. Như vậy, với nhu cầu 36000 giáo viên mầm non cần được đào tạo hằng năm thì sứ mạng của các trường CĐSP vẫn còn có thể được duy trì, trong đó với tổng số 37500 giáo viên THCS và THPT thì cần giảm số lượng các trường đại học đa ngành có đào tạo giáo viên, từ đó tập trung nguồn lực cho từ hai đến ba trường ĐHSP trọng điểm và từ năm đến sáu trường ĐHSP chủ chốt đào tạo giáo viên với chỉ tiêu tuyển sinh khoảng 3000 sinh viên mỗi năm, có thể chiếm khoảng 70% chỉ tiêu đào tạo đại học đối với ngành sư phạm trong cả nước. Như vậy, việc xác định số lượng các trường ĐHSP trọng điểm và chủ chốt là có căn cứ.

Hiện nay, các cơ sở đào tạo giáo viên trong cả nước thuộc nhiều cấp học và mô hình khác nhau: các trường chỉ có đào tạo giáo viên (ĐHSP - Đại học Thái Nguyên, ĐHSP - Đại học Huế), các trường đại học sư phạm nhưng có đào tạo ngoài sư phạm, các khoa sư phạm trong các trường đào tạo đa ngành, các trường đại học sư phạm kỹ thuật, các trường cao đẳng sư phạm (hầu hết hiện nay đều đào tạo đa ngành), các trường trung cấp sư phạm... Hơn thế nữa, trong một số đại học vùng có trường đại học sư phạm nhưng đào tạo giáo viên lại phân tán trong nhiều đơn vị khác nhau. Đặc biệt một số trường trung cấp vẫn còn đào tạo giáo viên mầm non. Mô hình quản lý các cơ sở đào tạo giáo viên cũng có những bất cập với nhiều cấp quản lý khác nhau: Bộ GD&ĐT, Đại học Quốc gia, Đại học vùng, Ủy ban nhân dân các tỉnh, thành phố,... Cũng do mô hình quản lý với các cấp khác nhau, nên việc quản lý chỉ tiêu tuyển sinh còn nhiều bất cập.

Về cơ chế quản lý mà nổi bật nhất là sự chông chéo về chức năng quản lý các cơ sở đào tạo sư phạm. Trên thực tế, trong hệ thống trường đào tạo sư phạm có những trường do Bộ GD&ĐT quản lý. Với những trường này, Bộ GD&ĐT có thể quản lý, kiểm soát được về chuyên môn, đội ngũ giảng viên và chỉ tiêu đào tạo,... Nhưng cũng có những trường do địa phương quản lý về tổ chức và cấp ngân sách hoạt động nhằm đào tạo nhân lực sư phạm phục vụ cho nhu cầu ở địa phương, Bộ giáo dục và đào tạo chỉ thực hiện chức năng quản lý về chuyên môn. Nếu tập trung đầu mối các trường sư phạm về Bộ GD&ĐT sẽ dẫn tới tình trạng quá tải và không đúng với chức năng chính của Bộ là quản lý về chuyên môn, giảm khả năng mở rộng xã hội hóa trong giáo dục nói chung, bao gồm cả đào tạo sư phạm. Việc trao thêm quyền tự chủ cho các địa phương có khả năng dẫn tới sự buông lỏng về quản lý chuyên môn khiến chất lượng đào tạo không được bảo đảm. Đối với giải pháp tiến hành đào tạo đa ngành, đa lĩnh vực ở các trường sư phạm, cần nhấn mạnh đến chức năng của khối này là đào tạo nhân lực sư phạm. Đây là điểm rất đặc thù khiến cho việc lồng ghép đào tạo liên ngành, đa ngành là không phù hợp và có khả năng làm lu mờ đặc trưng sư phạm.

Khả năng kết nối giữa các trường sư phạm với các cơ sở giáo dục đào tạo khác còn rất hạn chế. Mặc dù các trường sư phạm đã ngày càng chú trọng tới chất lượng đào tạo cũng như bảo đảm các tiêu chí chuẩn đầu ra, nhưng sau khi tốt nghiệp sinh viên vẫn chủ yếu phải tự tìm việc làm trong khi chưa có những hoạt động hỗ

trợ phù hợp từ các cơ sở đào tạo. Đây chính là hạn chế trong đào tạo giáo viên ở các cơ sở đào tạo giáo viên hiện nay.

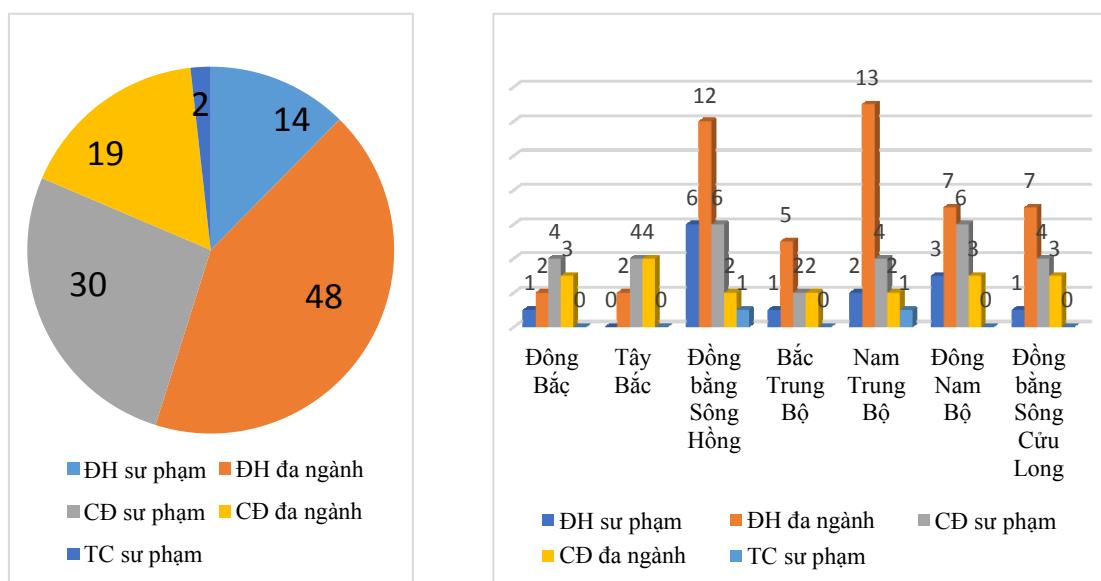
2.4. Thực trạng quy hoạch các trường sư phạm ở Việt Nam

2.4.1. Tình trạng phân tán, chồng chéo về chức năng, nhiệm vụ

Nghiên cứu này đã thực hiện khảo sát, phân tích số liệu trong 5 năm gần đây của các cơ sở đào tạo giáo viên trong cả nước nhằm đánh giá thực trạng quy hoạch mạng lưới, trong đó tập trung vào phân tích việc sắp xếp, phân bố, tổ chức, nguồn lực, quy mô và chất lượng đào tạo của các trường này trong hệ thống sư phạm. Từ đó đưa ra phương án đề xuất định hướng sắp xếp, tổ chức lại các trường sư phạm và hình thành một số trường sư phạm trọng điểm ở Việt Nam.

2.4.1.1. Phân bố các cơ sở đào tạo giáo viên phân tán, dàn trải

Cả nước hiện nay có 111 trường sư phạm bao gồm các trường đại học sư phạm, cao đẳng sư phạm và trường đại học, cao đẳng có ngành đào tạo giáo viên (sau đây gọi chung là trường sư phạm) và 40 trường trung cấp đa ngành đào tạo giáo viên sư phạm mầm non được phân bố ở khắp các vùng, miền, địa phương. Hầu như ở mỗi tỉnh, thành phố đều có ít nhất một trường sư phạm, đặc biệt tập trung nhiều ở một số thành phố lớn như Hà Nội và thành phố Hồ Chí Minh. Nếu tính trung bình thì mỗi tỉnh (thành phố) hiện có từ hai đến bốn cơ sở đào tạo tham gia công tác đào tạo giáo viên.



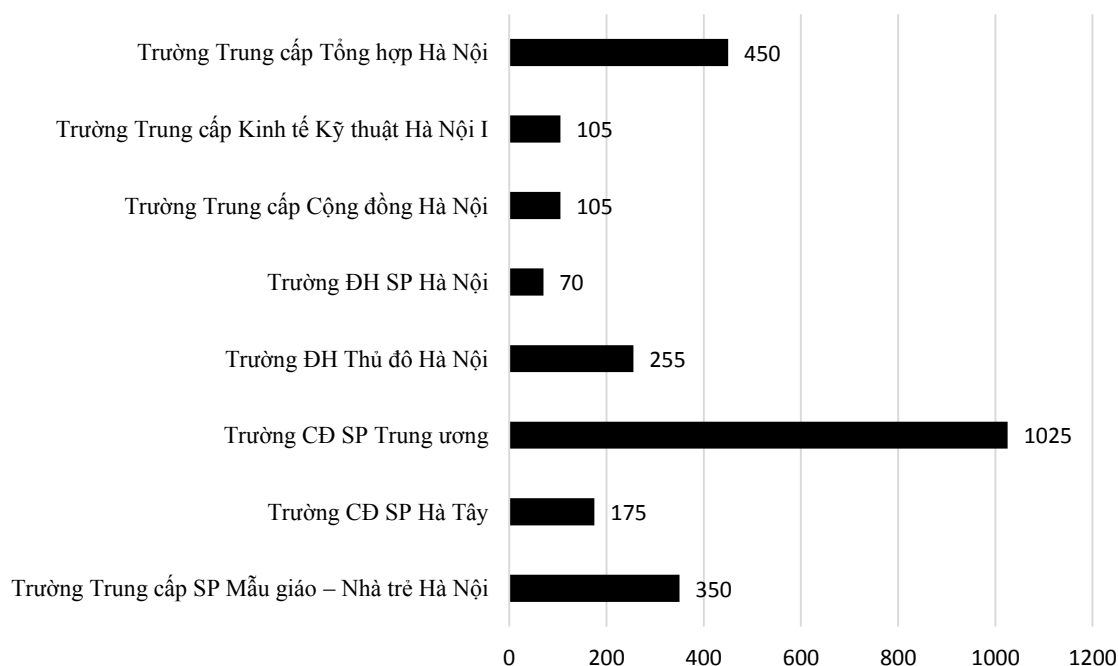
Hình 2.1: Phân bố mạng lưới các trường sư phạm trong cả nước

Trong giai đoạn từ cuối những năm 1990 đến đầu những năm 2000, quy mô các cơ sở đào tạo giáo viên được mở rộng chủ yếu trên cơ sở thành lập khoa sư phạm trong các trường đại học đa ngành và nhiều trường cao đẳng sư phạm nâng cấp thành đại học đa ngành có đào tạo sư phạm. Chủ trương nâng cấp và mở mới trường sư phạm nhằm tạo sự cạnh tranh bình đẳng theo cơ chế thị trường đã dẫn đến hệ lụy: hệ thống các cơ sở đào tạo giáo viên phân bố quá dàn trải, nguồn lực bị phân tán, nhiều trường sư phạm có quy mô nhỏ, chất lượng đào tạo thấp và khó phát

triển. Hầu hết các trường sư phạm khá độc lập trong hoạt động đào tạo giáo viên, chưa thật sự tạo thành một mạng lưới thống nhất, tính liên thông trong hệ thống còn yếu, chưa có sự chia sẻ nguồn lực để nâng cao chất lượng và hiệu quả hoạt động đào tạo giáo viên của toàn ngành.

2.4.1.2. Chức năng và nhiệm vụ của các cơ sở đào tạo giáo viên còn chồng chéo

Chức năng đào tạo của nhiều cơ sở đào tạo giáo viên còn trùng lặp, chồng chéo do chưa có sự phân công cụ thể về nhiệm vụ và sứ mạng của từng trường trong hệ thống. Bên cạnh đó, việc mở ngành đào tạo của nhiều trường sư phạm vẫn dựa vào năng lực và kinh nghiệm sẵn có dẫn đến tình trạng một số ngành đào tạo cần để phục vụ cho việc triển khai chương trình giáo dục phổ thông mới (Sư phạm Công nghệ, Sư phạm tự nhiên, Sư phạm Nghệ thuật) chưa được nhiều trường quan tâm trong khi một số ngành đang có dấu hiệu bão hòa hoặc dư thừa nhân lực cùng lúc có nhiều trường tham gia đào tạo. Ở một số trường sư phạm có các khoa đào tạo thực hiện nhiệm vụ trùng với nhiệm vụ đào tạo chủ chốt của các trường sư phạm khác (Khoa Nghệ thuật, Khoa Giáo dục Thể chất của Trường ĐHSP Hà Nội với Trường ĐHSP Nghệ thuật Trung ương, Trường ĐHSP Thể dục thể thao Hà Nội) và có nhiều trường sư phạm đào tạo cùng một ngành trên cùng một địa bàn (ngành giáo viên mầm non được đào tạo ở nhiều trường sư phạm trên địa bàn Hà Nội và thành phố Hồ Chí Minh) gây lãng phí nguồn lực đầu tư của nhà nước.



Hình 2.2: Quy mô tuyển sinh ngành Giáo dục Mầm non trên địa bàn Hà Nội

(Nguồn: Bộ Giáo dục và Đào tạo, năm 2018)

2.4.1.3. Hiệu quả đào tạo thấp, chênh lệch giữa cung và cầu cao

Sự kết nối giữa các trường sư phạm với nhau, giữa các trường sư phạm với các địa phương (Sở, Phòng Giáo dục và Đào tạo và các cơ sở giáo dục mầm non, phổ thông) chưa hình thành hệ thống theo “chuỗi gắn cung và cầu giáo viên”, dẫn đến dư thừa hoặc thừa thiếu cục bộ giáo viên. Đây là một trong những vấn đề nổi

cộm trong thời gian qua làm ảnh hưởng lớn đến chất lượng giáo dục ở nhiều địa phương và gây lãng phí, bức xúc dư luận. Mặc dù các trường sư phạm đã ngày càng chú trọng tới chất lượng đào tạo nhưng chương trình đào tạo không thống nhất, chuẩn đầu ra chưa theo hướng phát triển phẩm chất năng lực “thực học, thực nghiệp”, chưa gắn kết chặt chẽ với yêu cầu chuẩn nghề nghiệp giáo viên, tính liên thông chưa cao. Cùng với đó, phương pháp, hình thức tổ chức đào tạo và đánh giá kết quả học tập của sinh viên vẫn chậm đổi mới, ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lí, giảng dạy và học tập còn hạn chế, chưa giúp sinh viên vận dụng tri thức vào giải quyết các vấn đề của thực tiễn giáo dục, đặc biệt là thực tiễn giáo dục địa phương.

Hoạt động đào tạo của nhiều trường sư phạm vẫn chủ yếu chạy theo số lượng, chưa quan tâm đúng mức đến dự báo nhu cầu nguồn nhân lực và bám sát công tác quy hoạch đội ngũ của ngành, của địa phương nên có tình trạng nhiều sinh viên tốt nghiệp sư phạm không tìm được việc làm đúng ngành và thừa thiếu giáo viên cục bộ. Thực tế này khiến xã hội, đặc biệt là học sinh và phụ huynh lo ngại, ở nhiều địa phương thiếu nguồn tuyển sinh sư phạm và không thu hút được các học sinh giỏi, có năng lực phù hợp vào học các ngành đào tạo giáo viên.

Các trường sư phạm có xu hướng đa ngành, đa lĩnh vực đào tạo và nâng cấp các trường TCSP, CĐSP thành trường đại học đa ngành. Các trường sư phạm không chỉ đào tạo giáo viên và giáo viên không chỉ đào tạo ở các trường sư phạm. Nhu cầu số lượng giáo viên không còn cấp bách nữa, thậm chí đã dư thừa, nhưng yêu cầu chất lượng nghề nghiệp của đội ngũ giáo viên lại cấp bách mới kịp đáp ứng hội nhập quốc tế, đáp ứng đổi mới căn bản toàn diện nền giáo dục Việt Nam. Quản lý phát triển đội ngũ giáo viên thiếu quy hoạch vĩ mô và chưa gắn đào tạo ban đầu với bồi dưỡng liên tục và sử dụng giáo viên thành một quá trình liên hoàn.

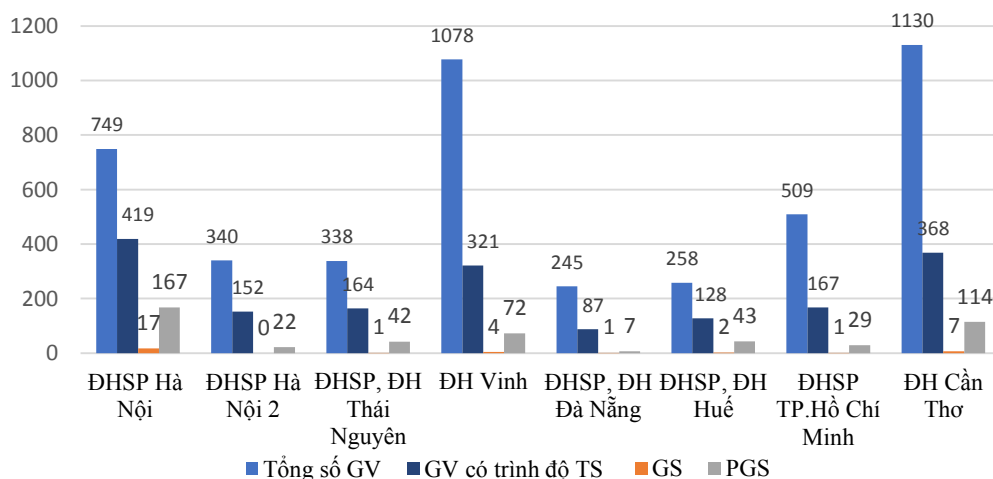
Trước thực trạng trên, một số địa phương đã tự tìm giải pháp bằng cách giải thể trường cao đẳng sư phạm (Trường CĐSP Cà Mau); một số nơi khác thực hiện phương án sáp nhập (Trường CĐSP Hà Nam chuyển thành phân hiệu của Trường ĐHSP Hà Nội, Trường CĐSP Lào Cai sáp nhập vào phân hiệu của Đại học Thái Nguyên tại Lào Cai), chuyển đổi mô hình đào tạo sư phạm sang đào tạo đa ngành hoặc chuyển sang thực hiện nhiệm vụ chủ yếu là liên kết đào tạo và bồi dưỡng thường xuyên.

2.4.2. Điều kiện đảm bảo chất lượng, năng lực đào tạo, nghiên cứu khoa học của các trường sư phạm còn hạn chế

2.4.2.1. Trình độ chuyên môn của đội ngũ giảng viên chưa đáp ứng yêu cầu đào tạo và đổi mới căn bản giáo dục và đào tạo

Giảng dạy và nghiên cứu khoa học là hai nhiệm vụ chính của giảng viên có quan hệ song hành và tương hỗ với nhau. Tuy nhiên, đội ngũ giảng viên của các trường sư phạm mới phát triển về số lượng, chưa được chú trọng quan tâm bồi dưỡng nâng cao về chất lượng cũng như chưa hình thành được các nhóm nghiên cứu mạnh về khoa học giáo dục. Tỷ lệ giảng viên có trình độ tiến sĩ ở nhiều trường sư phạm còn thấp, năng lực nghiên cứu khoa học còn yếu, nhất là ở các trường có quy mô đào tạo nhỏ, đơn ngành. Trình độ chuyên môn, nghiệp vụ của giảng viên giữa các ngành đào tạo và giữa các trường theo vùng, miền không đồng đều. Hầu

hết giáo sư, phó giáo sư, tiến sĩ và tiến sĩ khoa học đều tập trung tại các trường sư phạm ở các thành phố lớn như Trường ĐHSP Hà Nội (55,9% giảng viên có trình độ tiến sĩ), Trường ĐHSP - Đại học Huế (49,6% giảng viên có trình độ tiến sĩ), Trường ĐHSP - Đại học Thái Nguyên (48,5% giảng viên có trình độ tiến sĩ). Các trường cao đẳng sư phạm thiếu giảng viên có trình độ cao, tỷ lệ giảng viên có học vị tiến sĩ chỉ chiếm trung bình là 4.82%.



Hình 2.3: Đội ngũ giảng viên các trình độ tại một số cơ trường sư phạm

(Nguồn: Bộ Giáo dục và Đào tạo, năm 2018)

2.4.2.2. Cơ sở vật chất lạc hậu, chưa được đầu tư đồng bộ

Cơ sở vật chất của các trường sư phạm chủ yếu được đầu tư xây dựng từ những năm 60, 70 của thế kỉ XX và được nâng cấp từng phần trong nhiều năm qua. Do không được đầu tư đồng bộ nên giảng đường, phòng thí nghiệm, thư viện, hạ tầng công nghệ thông tin, ký túc xá,... của nhiều trường sư phạm nhìn chung còn rất thiếu thốn so với yêu cầu đào tạo, chưa hình thành được môi trường giáo dục sư phạm để đào tạo giáo sinh trở thành “nhà giáo dục”, chứ không phải là “thợ dạy”.

Một số trường sư phạm có trụ sở chính tại các thành phố lớn hoặc các địa bàn trung tâm có thuận lợi về đội ngũ giảng viên nhưng lại thiếu diện tích đất đai xây dựng, mở rộng khuôn viên đáp ứng yêu cầu chuẩn môi trường sư phạm. Ở nhiều trường sư phạm khác, thiết bị phục vụ dạy và học đã quá lạc hậu hoặc đã được sửa chữa, khai thác tối đa trong thời gian dài nên thiết kế không đáp ứng được yêu cầu về ứng dụng công nghệ hiện đại vào thực tiễn dạy học, nhất là trong bối cảnh cách mạng công nghiệp 4.0. Nhiều trường CĐSP nâng cấp lên trường đại học hoặc chuyển sang đào tạo đa ngành trong điều kiện chưa được đầu tư về cơ sở vật chất và giảng viên. Nhiều cơ sở đào tạo giáo viên không có trường thực hành, không có không gian sư phạm cho giáo sinh hình thành kỹ năng nghề nghiệp ngay trong quá trình đào tạo.

2.4.2.3. Tài chính hạn chế, chưa huy động được các nguồn ngoài ngân sách Nhà nước

Hầu hết các trường sư phạm đều thuộc hệ thống trường công lập. Vì vậy, nguồn thu của các cơ sở này chủ yếu dựa vào nguồn bù đắp học phí do Nhà nước cấp theo đầu sinh viên nên khả năng phát triển và huy động nguồn tài chính ngoài ngân sách còn hạn chế. Mặc dù gần như tất cả các trường sư phạm đã mở rộng sang đào tạo các lĩnh vực khác ngoài đào tạo giáo viên (đa ngành) nhưng kinh phí vẫn dựa chủ yếu vào nguồn ngân sách nhà nước. Trong những năm gần đây, quy mô đào tạo các trường sư phạm, nhất là cao đẳng sư phạm giảm dần do nhu cầu đào tạo giáo viên bão hòa dẫn đến hiệu suất kinh tế đầu tư thấp. Như vậy, cần sắp xếp, quy hoạch lại mạng lưới các trường sư phạm để tập trung nguồn lực, tăng cường đầu tư cơ sở vật chất, tài chính cho cho những cơ sở đào tạo giáo viên tốt để phát huy hiệu quả đối với toàn hệ thống (xem Bảng 2.9).

Bảng 2.9: Tổng hợp tài chính của một số trường sư phạm (2014-2017)

(Đơn vị: tỷ đồng)

| Trường sư phạm | Năm học 2015-2016 | | Năm học 2016-2017 | | Năm học 2017-2018 | |
|-------------------------------------|-------------------|----------|-------------------|----------|-------------------|-----------|
| | NSNN | Tổng thu | NSNN | Tổng thu | NSNN | Tổng thu |
| Trường ĐHSP Hà Nội | 117,6 | 325,5 | 119,4 | 361 | 96,1 | 353 (*) |
| Trường ĐHSP Hà Nội 2 | 85,1 | 176,7 | 85,5 | 179,7 | 77,8 | 173,4 (*) |
| Trường ĐHSP - Đại học Thái Nguyên | 96,7 | 125,6 | 88,9 | 122,8 | 73,8 | 108 |
| Trường Đại học Vinh | 139,4 | 326,7 | 120,6 | 370,3 | 137,5 | 395,9 (*) |
| Trường ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh | 104 | 320 | 104,8 | 319,6 | 141,7 | 288,9 (*) |
| Trường Đại học Đồng Tháp | 64,4 | 133,1 | 64,9 | 130,8 | 60,7 | 133 (*) |
| Trường Đại học Quy Nhơn | 74,9 | 196,1 | 76,5 | 197,3 | 65 | 194,6 (*) |
| Trường Đại học Cần Thơ | 118 | 537,8 | 120 | 548,6 | 82,8 | 543,3 (*) |
| Trường ĐHSP Thể dục Thể thao Hà Nội | 29 | 43,3 | 28,3 | 41,2 | 25,9 | 39,5 (*) |

| Trường sư phạm | Năm học 2015-2016 | | Năm học 2016-2017 | | Năm học 2017-2018 | |
|-----------------------------------|-------------------|----------|-------------------|----------|-------------------|---------------------|
| | NSNN | Tổng thu | NSNN | Tổng thu | NSNN | Tổng thu |
| Trường ĐHSP Nghệ thuật Trung ương | 31,7 | 61,9 | 32,4 | 69,3 | 34,7 | 73,5 ^(*) |

^(*) Tổng thu trên gồm cả nguồn thu học phí từ các hệ đào tạo ngoài sư phạm

(Nguồn: Bộ Giáo dục và Đào tạo, năm 2018)

2.4.2.4. Năng lực nghiên cứu khoa học thiếu và yếu

Năng lực nghiên cứu khoa học của hầu hết các trường sư phạm còn yếu, chưa đáp ứng được yêu cầu đào tạo giáo viên và phát triển khoa học giáo dục. Hiện nay, các trường sư phạm mới tập trung vào nhiệm vụ đào tạo và bồi dưỡng ngắn hạn, chưa chú trọng đúng mức đến nghiên cứu khoa học, nếu có, các nghiên cứu cũng chủ yếu tập trung vào khoa học cơ bản, chưa có nghiên cứu chuyên sâu về khoa học giáo dục, là nền tảng cốt lõi cho các đề xuất đổi mới đào tạo giáo viên nói riêng và đổi mới giáo dục và đào tạo nói chung. Hiện chưa có một trường sư phạm nào có nhóm nghiên cứu mạnh để tập trung, tăng cường năng lực nghiên cứu về khoa học giáo dục, phát triển chương trình giáo dục sư phạm và giáo dục phổ thông, tư vấn cơ chế chính sách thực hiện đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo.

Bảng 2.10: Kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên một số trường sư phạm năm học 2017-2018

| Kết quả nghiên cứu | Trường ĐHSP Hà Nội | Trường ĐHSP Hà Nội 2 | Trường ĐHSP Nghệ thuật Trung ương | Trường ĐHSP Đại học Thái Nguyên |
|---|--------------------|----------------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| Số bài báo ISI/Scopus | 111 | 39 | - | 35 |
| Số bài báo tạp chí quốc tế khác không trong danh mục ISI/Scopus | 63 | 27 | - | 18 |
| Số bài báo đăng trong kỷ yếu Hội nghị, Hội thảo quốc tế | 86 | 3 | 15 | 25 |
| Số bài báo đăng kỷ yếu Hội nghị, Hội thảo trong nước | 260 | 114 | 8 | 75 |
| Số lượng bằng tiến sĩ cấp trong 1 năm | 101 | - | - | 9 |

| Kết quả nghiên cứu | Trường ĐHSP Hà Nội | Trường ĐHSP Hà Nội 2 | Trường ĐHSP Nghệ thuật Trung ương | Trường ĐHSP Đại học Thái Nguyên |
|--|---------------------------|-----------------------------|--|--|
| Số lượng đề tài cơ sở (cấp trường, học viện) | 101 | 36 | 15 | 36 |
| Số đề tài, dự án cấp sở, Bộ, Thành phố, Tỉnh | 72 | 5 | 4 | 10 |
| Số đề tài cấp Nhà nước, đề tài Nghị định thư, đề tài nghiên cứu quỹ Nafosted | 30 | 1 | - | 7 |
| Số đề tài, dự án từ doanh nghiệp | - | 0 | - | 0 |
| Số đề tài, dự án khác (hợp tác quốc tế khác,...) | 2 | 0 | 1 | 0 |
| Số dự án sản xuất thử nghiệm cấp Nhà nước | - | 0 | - | 0 |
| Số lượng phát minh sáng chế, giải pháp hữu ích đã được công nhận | - | 0 | - | 0 |
| Số lượng đề tài nghiên cứu, dự án được chuyển giao | - | 1 | - | 3 |

(Nguồn: Bộ Giáo dục và Đào tạo, năm 2018)

Đội ngũ giảng viên của các trường sư phạm chưa được quan tâm bồi dưỡng nâng cao năng lực và chưa hình thành được lực lượng nghiên cứu sâu về khoa học giáo dục nên chưa thực sự đi đầu trong việc đổi mới giáo dục, thiếu gắn kết với thực tiễn giáo dục phổ thông. Trình độ chuyên môn, nghiệp vụ của giảng viên giữa các ngành đào tạo và giữa các trường theo vùng, miền không đồng đều; năng lực ngoại ngữ, công nghệ thông tin, nghiên cứu khoa học, phát triển chương trình và đổi mới phương pháp giảng dạy của đa số giảng viên còn hạn chế, đặc biệt là thiếu các chuyên gia đầu ngành, những giảng viên cốt cán có trình độ chuyên môn và tay nghề cao. Hầu hết GS, PGS, TS và TSKH đều tập trung tại các trường sư phạm ở các thành phố lớn, đặc biệt tại Trường ĐHSP Hà Nội và Trường ĐHSP thành phố Hồ Chí Minh. Các trường sư phạm địa phương (bao gồm cả các trường cao đẳng sư phạm) thiếu giảng viên đầu ngành có trình độ cao. Ngoài ra, giảng viên của các trường cao đẳng sư phạm gặp nhiều khó khăn do quy mô đào tạo giảm, giảng viên thiếu giờ dạy, việc liên kết đào tạo (đại học hệ vừa làm vừa học) với các trường đại học cũng giảm, nhiều giảng viên được điều chuyển xuống các trường phổ thông

giảng dạy. Một số trường cao đẳng sư phạm mở thêm các trường phổ thông, trường mầm non thực hành, trung tâm trải nghiệm giáo dục cho học sinh phổ thông, dịch vụ giáo dục khác,... để tạo việc làm cho giảng viên. Tuy nhiên, số giảng viên không có giờ dạy còn nhiều. Trước tình trạng này, nhiều giảng viên của các trường cao đẳng sư phạm có trình độ cao đã chuyển công tác, dẫn đến thiếu hụt đội ngũ ở các trường này.

2.4.2.5. Vấn đề kiểm định chất lượng chưa được quan tâm

Tính đến tháng 8/2019, đã có 128 cơ sở giáo dục đại học và ba trường cao đẳng sư phạm được đánh giá ngoài, chiếm 54,5% trong tổng số các cơ sở giáo dục đại học, trong đó có sáu cơ sở đạt kiểm định bởi tổ chức kiểm định của nước ngoài. Trong số các cơ sở giáo dục được kiểm định, còn nhiều trường sư phạm chưa quan tâm đến vấn đề kiểm định chất lượng chương trình đào tạo giáo viên, đặc biệt có rất ít chương trình đào tạo giáo viên đạt chuẩn kiểm định quốc tế. Điều này dẫn đến các chương trình đào tạo giáo viên chưa thực sự linh hoạt; khả năng di chuyển nghề nghiệp, tính liên thông hoặc đào tạo giáo viên dạy tích hợp, giáo viên dạy nhiều môn học còn nhiều hạn chế.

2.4.3. Công tác dự báo nhu cầu đào tạo còn bất cập

Khi kinh tế xã hội chuyển từ cơ chế tập trung, bao cấp sang cơ chế thị trường có điều tiết vĩ mô, thì đào tạo đại học cũng phải có chuyển biến tương ứng. Hệ thống giáo dục đại học phải đảm nhiệm đào tạo nhân lực không chỉ cho Nhà nước mà còn phục vụ nhiều thành phần kinh tế khác. Đào tạo nhân lực theo kiểu đơn hàng thì phần lớn sản phẩm đào tạo ra cần phải có khả năng thích nghi cao với thị trường lao động. Đào tạo nhân lực ngành sư phạm cũng nằm trong xu thế chung của giáo dục đại học. Vấn đề đặt ra là công tác đào tạo giáo viên theo cơ chế đặt hàng hay theo cơ chế để thích ứng được với sự phát triển của nền kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa. Nếu đào tạo giáo viên thực hiện theo cơ chế đặt hàng thì sinh viên sư phạm sau khi tốt nghiệp sẽ phải được phân công công tác. Do vậy, có thể thấy đào tạo sư phạm ở nước ta hiện nay phải thích ứng với sự phát triển của nền kinh tế thị trường. Tuy nhiên, quy mô đào tạo nhân lực ngành sư phạm có đặc thù vì nó sẽ thay đổi sau một giai đoạn nhất định do các nguyên nhân như: giáo viên về hưu, sự thay đổi quy mô dân số, đổi mới giáo dục và đào tạo cùng các chính sách về giáo viên. Do đó, nghiên cứu dự báo về nhu cầu đào tạo nguồn nhân lực cho ngành giáo dục là một yêu cầu cấp thiết để quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm.

Ngành giáo dục thiếu năng lực dự báo trong cung cầu nguồn nhân lực đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động. Các trường sư phạm (đặc biệt là các trường ở địa phương) tuyển sinh chủ yếu dựa vào năng lực đào tạo của mình mà chưa có căn cứ vào nhu cầu nhân lực của ngành sư phạm, địa phương và điều kiện hội nhập quốc tế. Việc mở rộng quy mô đào tạo sư phạm dẫn đến sự chênh lệch giữa cung cầu và tình trạng sinh viên tốt nghiệp sư phạm không tìm được việc làm tăng lên, gây tâm lí lo ngại đối với phụ huynh và sinh viên cũng như chưa thu hút được nhiều học sinh giỏi đăng ký xét tuyển vào các ngành/trường sư phạm như mong đợi. Việc thiếu kiểm soát chỉ tiêu tuyển sinh sư phạm dựa trên cơ sở dự báo nhu cầu sử dụng giáo viên và tỷ lệ sinh viên tốt nghiệp có việc làm tại một số trường sư phạm đã dẫn

đến sự lãng phí nguồn ngân sách Nhà nước cấp bù học phí trong khi các trung tâm đào tạo sư phạm lớn như Trường ĐHSP Hà Nội, Trường ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh chỉ được đầu tư rất hạn chế. Việc mở rộng các ngành đào tạo sư phạm ở các cơ sở đa ngành đã dẫn đến sự khó kiểm soát trong quy hoạch các trường sư phạm. Vì vậy, các trường sư phạm cần được quản lý, định hướng theo chiến lược quốc gia. Nếu đào tạo giáo viên theo mô hình khép kín thì cần xây dựng cơ chế đặt hàng của Nhà nước, nhu cầu địa phương hoặc các bên liên quan khác. Tuy nhiên, việc tuyển dụng giáo viên hiện nay ở các địa phương do Sở hoặc Phòng Nội vụ đảm nhiệm theo các quy định hiện hành về phân cấp trong khi Sở GD&ĐT, Phòng GD&ĐT và các cơ sở giáo dục lại là các đơn vị quản lý, sử dụng giáo viên. Do vậy, lựa chọn cách thức đào tạo giáo viên theo cơ chế đặt hàng cần xem xét điều chỉnh các chính sách ở tầm vĩ mô. Ngoài ra, các cơ quan quản lý giáo dục địa phương và các cơ sở đào tạo giáo viên chưa chủ động trong công tác dự báo cung cầu nhân lực của ngành cho phù hợp với quy mô dân số, phân bố dân cư, đặc trưng địa lý, kinh tế - xã hội của vùng miền. Việc cấp bù học phí sư phạm theo đầu sinh viên đã dẫn đến các trường cố gắng tăng chỉ tiêu đào tạo nhằm tăng nguồn lực tài chính theo năng lực đào tạo/hoặc vượt năng lực đào tạo hoặc các ngành nghề không cân đối dẫn đến hiện tượng thừa thiếu cục bộ giáo viên ở một số môn học. Như vậy, có thể nói hiện nay Bộ GD&ĐT chưa hình thành được cơ chế phân loại các trường sư phạm nên chưa có căn cứ để ưu tiên đầu tư trọng điểm đối với các trường sư phạm hoạt động hiệu quả, có tiềm năng phát triển ngang tầm các trường sư phạm trong khu vực và trên thế giới. Công tác quản lý quy hoạch còn yếu, chưa thường xuyên kiểm tra, đôn đốc và đánh giá kết quả thực hiện quy hoạch trong đào tạo giáo viên để có những điều chỉnh kịp thời; chưa có quy chuẩn về đảm bảo chất lượng là công cụ điều chỉnh mạng lưới, dẫn đến tình trạng mở mới các ngành đào tạo giáo viên mà không được giám sát về các điều kiện đảm bảo chất lượng và nhu cầu thực tiễn. Do đó, cần tạo cơ chế tăng cường năng lực tự chủ và trách nhiệm giải trình của các trường sư phạm, giúp cho các cơ sở đào tạo phát huy được sự năng động, sáng tạo, đổi mới của mình, và tự chủ tiến hành sắp xếp, rà soát lại cơ cấu tổ chức, tiến hành sáp nhập giải thể theo nhu cầu của thị trường và năng lực của cơ sở đào tạo. Sự phát triển của mạng lưới sư phạm sẽ được điều chỉnh dựa trên nhu cầu của thị trường, thông qua sự lựa chọn của người học và xã hội.

Trong thập kỷ qua, nhiều thay đổi tích cực đáng chú ý đã diễn ra trong hệ thống đào tạo giáo viên ở nhiều nước trên thế giới. Tuy nhiên, các nước cần chú ý để giải quyết những thách thức sau đây: *Thứ nhất*, thách thức từ một xã hội đa dạng trong quá trình chuyển đổi mạnh mẽ, phát triển kinh tế với việc mở rộng phân tầng xã hội và công nhận nhiều giá trị để phát triển tính cá nhân của con người. Sự đa dạng hóa đã làm cho xã hội mong muốn lựa chọn các loại hình đào tạo theo nhu cầu. Do đó, các trường sư phạm cũng cần đáp ứng nhu cầu ngày càng đa dạng về đào tạo giáo viên của xã hội. *Thứ hai*, các vấn đề xung quanh mối quan hệ giữa chính phủ, xã hội và các cơ sở đào tạo giáo viên. Những thay đổi trong vai trò quản lý của Chính phủ, loại bỏ các khía cạnh hành chính thuần túy của quản lý trường học, liên quan đến cộng đồng và xã hội trong việc quản lý và giám sát trường học là những sáng kiến cải cách và phát triển đào tạo. Việc xây dựng đội ngũ giáo viên phải đối mặt với sự khác biệt đáng kể giữa các khu vực thành thị và nông thôn. Do đó, Chính phủ cần ưu tiên cho sự thay đổi, cải cách các cơ sở đào tạo giáo viên và

xây dựng một mối quan hệ cân bằng giữa Chính phủ, xã hội và trường học. *Thứ ba*, các vấn đề xung quanh thừa kế hoặc đổi mới trong cải cách và phát triển đào tạo giáo viên. Các trường sư phạm với vai trò chủ yếu là đào tạo giáo viên có xu hướng đa ngành, phát triển theo định hướng nghiên cứu. Do vậy, cần phải giữ lại văn hóa, truyền thống và kinh nghiệm trong quá trình chuyển đổi thể chế. *Thứ tư*, các vấn đề cải cách và phát triển đào tạo giáo viên hiện nay ảnh hưởng bởi bối cảnh toàn cầu hoá, lao động của đội ngũ giáo viên mang tính quốc tế.

2.5. Kết luận chương 2

Chương 2 đã trình bày cơ sở thực tiễn cho vấn đề quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm ở Việt Nam, phân tích từ quy mô đào tạo, thực trạng năng lực các trường ĐHSP và CĐSP, thực trạng quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm và một số thách thức đối với công tác quy hoạch. Từ đó, có thể rút ra những bài học kinh nghiệm cho quy hoạch các trường sư phạm ở Việt Nam như sau:

Thứ nhất, Bộ GD&ĐT quản lý tập trung đối với đào tạo giáo viên, tuy nhiên Bộ cần giao quyền tự chủ nhiều hơn cho các trường sư phạm. Bộ chỉ quản lý vĩ mô như ban hành các chính sách, chuẩn nghề nghiệp giáo viên và cán bộ quản lý, chuẩn chương trình đào tạo, chuẩn đầu ra và chuẩn đánh giá chương trình.

Thứ hai, thành lập một số trường ĐHSP trọng điểm (thuộc Bộ GD&ĐT quản lý trực tiếp), cho phép các trường này đào tạo đa ngành (mở rộng các lĩnh vực đào tạo gần với đào tạo giáo viên). Cho phép các trường đại học đa ngành đủ điều kiện về chuẩn đào tạo giáo viên được phép mở các ngành đào tạo giáo viên. Tái cấu trúc các trường đại học sư phạm theo định hướng trên, tập trung đầu tư nguồn lực cho các trường đại học sư phạm trọng điểm để đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao và hội nhập quốc tế.

Thứ ba, duy trì ở các địa phương các cơ sở đào tạo giáo viên, đặc biệt là ở các vùng có đặc trưng văn hóa, vùng đồng bào dân tộc thiểu số. Sáp nhập các cơ sở đào tạo giáo viên trên cùng một địa phương, cho phép đào tạo giáo viên tại các trường cao đẳng trực thuộc tỉnh (để đào tạo giáo viên mầm non, tiểu học cho địa phương). Nghiên cứu vai trò của các trường cao đẳng, cao đẳng sư phạm địa phương và các trung tâm giáo dục thường xuyên trong việc bồi dưỡng thường xuyên giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục địa phương. Đội ngũ giáo viên cốt cán và cán bộ quản lý giáo dục cốt cán sẽ được bồi dưỡng tại các trường đại học sư phạm trọng điểm.

Thứ tư, tăng cường hình thức bồi dưỡng trực tuyến và bồi dưỡng tại trường học. Xây dựng mối quan hệ chặt chẽ giữa trường đại học, xã hội và trường phổ thông trong công tác đào tạo, bồi dưỡng, nghiên cứu khoa học và phục vụ cộng đồng. Tăng tính tự chủ của các cơ sở giáo dục trong vấn đề bồi dưỡng thường xuyên đội ngũ giáo viên ở địa phương.

Qua phân tích cơ sở thực tiễn, có thể thấy vấn đề quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm trong bối cảnh hiện nay là hết sức cần thiết. Việt Nam cần học hỏi kinh nghiệm quốc tế về vấn đề này, đặc biệt là kinh nghiệm của các nước như Trung Quốc, Hàn Quốc, Úc,... Việc hình thành các trường đại học sư phạm trọng điểm để Chính phủ tăng cường nguồn lực đầu tư là cần thiết và có căn cứ từ thực

tiền một số quốc gia trên thế giới. Vấn đề sắp xếp, tổ chức lại các trường sư phạm cần dựa trên các quy chuẩn thống nhất và chú ý đặc biệt đến yếu tố địa chính trị. Đồng thời, cần xác định lại sứ mệnh, định hướng phát triển cho các trường cao đẳng sư phạm, các trường đại học đa ngành có đào tạo giáo viên ở địa phương với nhiệm vụ đào tạo giáo viên chỉ chiếm tỉ trọng rất nhỏ. Ngoài ra, cần có các giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên gắn với việc tăng thời gian thực tập sư phạm, thúc đẩy mối quan hệ hợp tác giữa các trường đại học sư phạm và các trường phổ thông, nâng chuẩn nghề nghiệp cho giáo viên các cấp và nghiên cứu việc áp dụng chứng chỉ hành nghề giáo viên ở Việt Nam trong tương lai. Đặc biệt, cần đổi mới cơ chế quản lý các trường sư phạm nhằm tạo cơ chế trách nhiệm, phối hợp cụ thể giữa các trường trong đó chú trọng vai trò đầu mối chịu trách nhiệm kết nối, phát triển và trợ giúp các hoạt động đào tạo, bồi dưỡng thường xuyên, liên tục, tại chỗ cho đội ngũ giáo viên phổ thông.

Chương 3

ĐỀ XUẤT PHƯƠNG ÁN QUY HOẠCH MẠNG LƯỚI CÁC TRƯỜNG SƯ PHẠM Ở VIỆT NAM

3.1. Quan điểm và nguyên tắc quy hoạch các trường sư phạm

3.1.1. Một số khái niệm

Trường sư phạm được hiểu trong đề tài này là các trường cao đẳng và đại học có chương trình đào tạo giáo viên, còn có thể gọi là cơ sở đào tạo giáo viên. Như vậy, trường sư phạm bao gồm cả các trường cao đẳng, đại học đa ngành vẫn còn các chương trình đào tạo giáo viên. Giảng viên sư phạm là giảng viên có tham gia giảng dạy trực tiếp cho các chương trình đào tạo giáo viên.

Trường sư phạm trọng điểm: Là trường ĐHSP đạt được chuẩn xuất sắc (Hạng A) của bộ quy chuẩn trường sư phạm (Phụ lục 1), được giao nhiệm vụ chủ yếu đào tạo chất lượng cao, đào tạo sau đại học, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên cốt cán và chủ trì các nghiên cứu khoa học giáo dục. Trường sư phạm trọng điểm có chức năng đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao, đại diện cho các vùng địa chính trị, có truyền thống và có đủ năng lực về đội ngũ giảng viên, cơ sở vật chất, có năng lực đào tạo và nghiên cứu khoa học đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục, có năng lực hỗ trợ các trường sư phạm khác trong hệ thống trực tiếp hoặc thông qua nền tảng công nghệ thông tin; có ảnh hưởng lớn, tích cực tới đào tạo, bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục phổ thông trong cả nước. Trường sư phạm trọng điểm được Bộ GD&ĐT lựa chọn để thực hiện các nhiệm vụ phát triển hệ thống đào tạo giáo viên của cả nước, có vai trò dẫn dắt trong hệ thống, chủ yếu đào tạo chất lượng cao, đào tạo sau đại học, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên cốt cán và chủ trì các nghiên cứu khoa học giáo dục.

Trường sư phạm chủ chốt: Là trường ĐHSP đạt được chuẩn cao (Hạng B) của bộ quy chuẩn trường sư phạm (Phụ lục 1), có truyền thống và có đủ năng lực về đội ngũ giảng viên, cơ sở vật chất, có năng lực đào tạo và nghiên cứu khoa học đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục, có năng lực hỗ trợ các trường sư phạm khác trong hệ thống trực tiếp hoặc thông qua nền tảng công nghệ thông tin; có ảnh hưởng lớn, tích cực tới đào tạo, bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục phổ thông trong một khu vực nhất định.

Trường sư phạm vệ tinh: Là trường sư phạm thuộc các địa phương hoặc khoa sư phạm thuộc các trường đại học đa ngành, được giao nhiệm vụ phối hợp với các trường sư phạm trọng điểm trong đào tạo, bồi dưỡng, nghiên cứu khoa học giáo dục và chuyển giao công nghệ.

Mạng lưới các trường sư phạm: Là hệ thống các trường sư phạm gồm các trường sư phạm trọng điểm, các trường sư phạm chủ chốt và các trường sư phạm vệ tinh. Các trường sư phạm trong hệ thống được kết nối với nhau thông qua việc xác định rõ chức năng, nhiệm vụ của các trường, có tính liên thông trong đào tạo giáo viên, có khả năng sử dụng và chia sẻ nguồn lực chung của các trường trong hệ thống. Mạng lưới được quản lý trực tiếp về chuyên môn của Bộ GD&ĐT, có thành

lập các hội đồng chung của các trường sư phạm để thống nhất chuẩn đội ngũ giảng viên, chuẩn chương trình, chuẩn đào tạo và bồi dưỡng giáo viên.

3.1.2. Quan điểm quy hoạch các trường sư phạm

Dựa trên phân tích cơ sở lý luận và cơ sở thực tiễn, vấn đề quy hoạch các trường sư phạm trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo hiện nay cần dựa vào các quan điểm cơ bản sau đây:

Thứ nhất, quy hoạch các trường sư phạm cần dựa trên các tiêu chuẩn chất lượng và điều kiện đảm bảo chất lượng cùng hệ thống thông tin, thống kê hoàn chỉnh giúp cho việc công khai, minh bạch chất lượng và kết quả đào tạo, nhằm tạo ra sự phân loại và cơ chế cạnh tranh lành mạnh về chất lượng và thương hiệu giữa các cơ sở đào tạo, đổi mới quản trị đại học, nâng cao năng lực đào tạo và các chính sách về đào tạo sư phạm, tuyển dụng giáo viên. Đảm bảo đào tạo phải gắn với nhu cầu sử dụng trên cơ sở căn cứ vào nhu cầu số lượng, cơ cấu giáo viên các môn học, các cấp/bậc học từng năm của từng địa phương phù hợp với yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông mới, nhà nước thực hiện giao chỉ tiêu tuyển sinh cho các cơ sở đào tạo giáo viên đảm bảo chuẩn chất lượng sư phạm, theo đó sẽ hạn chế được số lượng các cơ sở đào tạo giáo viên có quy mô nhỏ, phân tán, chất lượng đào tạo thấp như hiện nay.

Thứ hai, khắc phục được sự chông chéo, dàn trải, thiếu hiệu quả của hệ thống đào tạo giáo viên hiện tại; đảm bảo quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình, đặc biệt là trách nhiệm giải trình về chất lượng đào tạo của các cơ sở đào tạo giáo viên; phát huy tối đa các nguồn lực hiện có của từng cơ sở để hình thành một mạng lưới đào tạo giáo viên tinh gọn, hiệu quả; tập trung đầu tư thành lập một số trường sư phạm trọng điểm với vai trò dẫn dắt hệ thống và chuyển đổi một số trường sư phạm thành phân hiệu của các trường đại học sư phạm trọng điểm quốc gia hoặc cơ sở bồi dưỡng giáo viên ở địa phương.

Thứ ba, đảm bảo triển khai theo lộ trình thích hợp, có tính kế thừa, tính khả thi để các cơ sở đào tạo giáo viên có thời gian thực hiện quy hoạch; không làm xáo trộn, mất ổn định, ảnh hưởng lớn đến đào tạo, bồi dưỡng giáo viên mầm non, phổ thông; có phương án giải quyết chế độ, chính sách đối với người lao động sau khi quy hoạch theo đúng quy định và bảo đảm quyền lợi người lao động; nâng cao vai trò, trách nhiệm kiểm tra và giám sát của Bộ GD&ĐT, các bộ ngành liên quan và các địa phương trong quản lý các trường sư phạm; có sự phân bố hợp lý các trường sư phạm theo không gian (điểm, diện) để đảm bảo yếu tố vùng miền, phù hợp với quy mô dân số, sự phát triển kinh tế - xã hội của vùng lãnh thổ và từng địa phương trên toàn quốc, đặc biệt chú ý đến đào tạo giáo viên giảng dạy ở vùng dân tộc thiểu số, vùng đặc biệt khó khăn; phân định rõ vai trò của các bên liên quan, bao gồm Chính phủ, chính quyền địa phương, trường sư phạm, nhà tuyển dụng trong đầu tư, quản lý và phát triển hệ thống đào tạo giáo viên.

Thứ tư, Nhà nước giữ vai trò quản lý tập trung đối với lĩnh vực đào tạo giáo viên; đẩy mạnh xã hội hoá, huy động và sử dụng có hiệu quả mọi nguồn lực đầu tư cho giáo dục; tăng cường gắn kết giữa trường sư phạm và thị trường lao động trong toàn bộ quá trình đào tạo; quy hoạch các trường sư phạm trên cơ sở đáp ứng nền kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa, có nghĩa là vừa đảm bảo tính tự chủ

của các trường sư phạm vừa đảm bảo tính thống nhất trong quản lý của Bộ GD&ĐT; chỉ đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo, cán bộ quản lý giáo dục ở trường sư phạm công lập; có phương án giải quyết chế độ, chính sách đối với người lao động sau khi quy hoạch và bảo đảm quyền lợi người lao động; nâng cao vai trò, trách nhiệm kiểm tra và giám sát của Bộ GD&ĐT, các bộ ngành liên quan và các địa phương trong quản lý các cơ sở đào tạo giáo viên.

3.1.3. Nguyên tắc quy hoạch các trường sư phạm

Luật số 34/2018/QH14 ngày 19/11/2018 về sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học xác định việc quy hoạch mạng lưới cơ sở giáo dục đại học thực hiện theo quy định của Luật quy hoạch⁵⁰ và các nội dung sau đây: a) Xác định mục tiêu, phương hướng phát triển của hệ thống giáo dục đại học; b) Ban hành chuẩn cơ sở giáo dục đại học để thực hiện quy hoạch; c) Sắp xếp không gian và phân bổ nguồn lực để phát triển mạng lưới cơ sở giáo dục đại học, nâng cao chất lượng đào tạo, phù hợp với mục tiêu đào tạo nguồn nhân lực trình độ cao, phát triển các vùng kinh tế trọng điểm và vùng có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn⁵¹. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đã đề xuất việc quy hoạch các trường sư phạm cần thực hiện theo các nguyên tắc sau đây:

Nguyên tắc 1: Việc quy hoạch các trường sư phạm phải dựa trên bộ quy chuẩn trường sư phạm, tạo điều kiện đảm bảo chất lượng giáo dục và nâng cao hiệu quả của hệ thống giáo dục đại học nói chung, của các trường sư phạm nói riêng và phục vụ tốt hơn cho việc đào tạo giáo viên trong bối cảnh mới.

Bộ GD&ĐT cần xây dựng bộ quy chuẩn trường sư phạm, từ đó tổ chức đánh giá năng lực đào tạo, bồi dưỡng theo bộ chuẩn này để xác định các trường sư phạm trọng điểm, chủ chốt hoặc “vệ tinh”. Cần xác định rõ được chức năng, vai trò, nhiệm vụ của các trường sư phạm trọng điểm, trường sư phạm chủ chốt và trường sư phạm vệ tinh trong hệ thống. Bên cạnh việc sử dụng bộ quy chuẩn, việc quy hoạch các trường sư phạm cần được thực hiện theo hướng: Các trường đại học có chất lượng cao, có uy tín, có bề dày truyền thống trong đào tạo giáo viên sẽ được chọn làm trường sư phạm trọng điểm và chủ chốt, các trường khác sẽ chuyển đổi hoạt động để trở thành phân hiệu hay vệ tinh của các trường này. Các trường sư phạm trọng điểm phải đóng vai trò dẫn dắt hệ thống, nâng cao hiệu quả và chất lượng đào tạo giáo viên trong cả nước.

Nguyên tắc 2: Việc quy hoạch các trường sư phạm phải xem xét đến yếu tố địa chính trị, kinh tế - xã hội và văn hóa vùng miền.

Việc quy hoạch các trường sư phạm cần xem xét đến yếu tố địa lý, kinh tế - xã hội của từng vùng, miền trong mối tương quan với các trường sư phạm trọng điểm và chủ chốt, giữa các trường sư phạm với hệ thống giáo dục đại học và tính kết nối giữa các trường trong hệ thống sư phạm. Một mặt phải phân định rõ ràng mục tiêu, nhiệm vụ, quy mô của mỗi cơ sở đào tạo; mặt khác, sắp xếp lại để tạo cơ hội phát triển đồng bộ, tránh việc phân bổ dàn trải, đầu tư nhỏ giọt và hạ thấp chất lượng. Xem xét yếu tố địa kinh tế - chính trị (chú ý đến các vùng kinh tế) là nhằm

⁵⁰ Luật Quy hoạch số 21/2017/QH14 ngày 24/11/2017.

⁵¹ Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục Đại học, số 34/2018/QH14 ngày 19/11/2018.

kích thích sự phát triển đồng đều giữa các vùng miền, tạo sự thuận lợi không chỉ trong quá trình đào tạo mà cả trong quá trình bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục. Bên cạnh việc tập trung đầu tư cho các cơ sở đào tạo sư phạm trọng điểm và trường sư phạm chủ chốt ở các thành phố lớn thì cần phát triển và phân bố hợp lý các cơ sở đào tạo giáo viên ở các vùng miền, đặc biệt là vùng sâu, vùng xa, vùng đặc biệt khó khăn để tạo điều kiện thuận lợi cho người học và tuyển dụng giáo viên cho địa phương.

Nguyên tắc 3: Việc quy hoạch các trường sư phạm cần tính đến bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo; bối cảnh hội nhập quốc tế, xu hướng mới trên thế giới trong đào tạo giáo viên và sự thay đổi về mô hình nhân cách của người giáo viên tương lai.

Bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, trong đó để thực hiện thành công chương trình giáo dục phổ thông mới đòi hỏi các trường sư phạm cần tái cấu trúc, đổi mới chương trình, phương thức đào tạo giáo viên, phù hợp với khung trình độ quốc gia và khung trình độ khu vực Đông Nam Á. Kinh nghiệm quốc tế cho thấy, các trường sư phạm có xu hướng đa ngành, đa lĩnh vực đào tạo và nâng cấp các trường trung cấp sư phạm, cao đẳng sư phạm thành trường đại học đa ngành. Các trường sư phạm không chỉ đào tạo giáo viên và giáo viên không chỉ đào tạo ở các trường sư phạm truyền thống. Nhu cầu số lượng giáo viên không còn cấp bách nữa, thậm chí đã dư thừa, nhưng yêu cầu chất lượng nghề nghiệp của đội ngũ giáo viên lại cấp bách mới kịp đáp ứng hội nhập quốc tế, đáp ứng đổi mới căn bản toàn diện nền giáo dục Việt Nam. Do đó, việc quy hoạch cần đảm bảo tính kết nối giữa các trường đại học sư phạm, các trường đại học đa ngành và các trường cao đẳng sư phạm, trong đó trước mắt việc đào tạo giáo viên mầm non và tiểu học tiếp tục áp dụng mô hình đào tạo truyền thống còn đào tạo giáo viên trung học thì cần tiếp cận với xu hướng quốc tế.

Nguyên tắc 4: Gắn chặt quá trình đào tạo sư phạm với yêu cầu sử dụng lực lượng giáo viên của xã hội, chú ý yếu tố “vùng thị trường”, sức hút, độ lan tỏa của trường sư phạm trọng điểm và chủ chốt.

Ngoài các yếu tố tự nhiên, lịch sử, đặc điểm dân số, dân sinh, phong tục tập quán, các chính sách phát triển kinh tế địa phương, khả năng cung cấp lao động, cấu trúc hạ tầng của vùng và địa phương (điện nước, giao thông vận tải, thông tin liên lạc, giáo dục, khách sạn, nhà ở...), uy tín của cơ sở đào tạo thì vấn đề dung lượng thị trường nguồn tuyển sinh có vai trò quan trọng đối với sự phát triển của cơ sở đào tạo. Việc xử lý tốt mối quan hệ giữa các cơ sở đào tạo sư phạm của các vùng và nội vùng với nhau nhằm tránh sự chồng chéo, cản trở lẫn nhau theo trật tự phân công lao động theo lãnh thổ, giảm đầu mối, tăng tính kết nối trong hệ thống, giảm sử dụng không hiệu quả các nguồn lực,... tạo ra sự phát triển thống nhất, hài hoà trên phạm vi cả nước là những nhiệm vụ của việc xử lý liên vùng. Do đó, Bộ GD&ĐT cần chủ trì giao chỉ tiêu cho các trường sư phạm trọng điểm và chủ chốt, dựa vào dữ liệu báo cáo nhu cầu nguồn nhân lực ngành này tại các địa phương. Và khi Nhà nước đặt hàng, trả kinh phí đào tạo thì sẽ hoàn toàn có thể yêu cầu mức điểm chuẩn đầu vào đối với ngành sư phạm. Sinh viên tốt nghiệp cũng có quy định phải đạt được tiêu chuẩn nhất định thì mới được tuyển dụng,... Ngoài ra, việc quy hoạch vừa chú ý tính kết nối, tính khu vực trên diện rộng nhưng không cào bằng hay không

dàn đều. Muốn đảm bảo cạnh tranh công bằng và “phát triển có trọng điểm” cần quy hoạch các trường sư phạm trọng điểm và chủ chốt ở các khu vực để đảm bảo phát triển làm trọng điểm - đầu kéo thúc đẩy sự phát triển của các vệ tinh hay các cơ sở khác trong khu vực. Các trường trọng điểm và chủ chốt cần chú ý đảm bảo yêu cầu đào tạo giáo viên theo nhu cầu thực tiễn phục vụ các trường học tư thục, trường quốc tế ở trong nước, từ đó cần định hướng cung cấp giáo viên cho thị trường khu vực và quốc tế.

Bên cạnh các nguyên tắc trên, trong quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm cần khuyến khích các trường sư phạm tự nguyện liên kết để tập trung nguồn lực phát triển hoặc tự nguyện sáp nhập, hợp nhất theo quy định hiện hành để nâng cao chất lượng, hiệu quả hoạt động. Ngoài ra, cần thực hiện bắt buộc sáp nhập, hợp nhất, giải thể đối với một số trường sư phạm không đạt chuẩn trường sư phạm sau thời gian cam kết, cụ thể như sau: Trước hết, Bộ GD&ĐT thực hiện đánh giá các điều kiện bảo đảm chất lượng các trường sư phạm theo chuẩn, quy chuẩn. Không giao chỉ tiêu đào tạo cho các ngành đào tạo, cơ sở đào tạo giáo viên không đáp ứng được yêu cầu đảm bảo chuẩn chất lượng sư phạm theo qui định. Các ngành, cơ sở đào tạo giáo viên không đảm bảo chuẩn chất lượng phải có lộ trình khắc phục theo qui định hoặc có phương án sáp nhập, hợp nhất hoặc giải thể. Sau đó, thực hiện sáp nhập, hợp nhất các trường sư phạm hoạt động kém hiệu quả hoặc trùng lặp về chức năng, nhiệm vụ có trụ sở chính trên cùng một địa bàn tỉnh, thành phố trực thuộc trung ương.

Trên cơ sở các quan điểm và nguyên tắc trên, quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm cần thể hiện được một số định hướng phát triển ngành sư phạm và các trường sư phạm đáp ứng yêu cầu hội nhập quốc tế:

Thứ nhất, củng cố mạng lưới cơ sở đào tạo sư phạm (về quy mô cũng như cơ cấu tổ chức) dựa trên phân tầng theo trình độ, loại hình đào tạo, tính chất và đặc điểm kinh tế xã hội của từng vùng, từng địa phương; tăng cường cơ sở vật chất của các trường sư phạm.

Thứ hai, đổi mới công tác quản lý và điều hành các cơ sở đào tạo giáo viên, từ đó làm rõ cơ chế phân công phối hợp nhiệm vụ quản lý các trường/khoa sư phạm các cục/vụ của Bộ GD&ĐT để tạo được tính thống nhất trong chỉ đạo, kiểm tra giám sát đồng bộ việc thực hiện các nhiệm vụ của các trường sư phạm. Trong đó, chú trọng phân cấp quản lý các cơ sở đào tạo giáo viên theo các quy định về quản lý các trường đại học, cao đẳng nhằm phát huy tính chủ động, sáng tạo và tự kiểm soát của các cơ sở đào tạo giáo viên theo quy định của pháp luật, tiếp tục nâng cao tính tự chủ, tự chịu trách nhiệm của các cơ sở đào tạo sư phạm. Định hướng này cũng phù hợp với các quan điểm chỉ đạo của Đảng và Nhà nước trong việc “tăng cường phân cấp quản lý, nâng cao tính tự chủ, tự chịu trách nhiệm của các trường đại học, cao đẳng,... khắc phục hiện trạng manh mún, phân tán của mạng lưới”.

Thứ ba, nâng cao tính kết nối giữa hệ thống các cơ sở đào tạo sư phạm với hệ thống các cơ sở giáo dục ở các cấp, các địa phương nhằm đảm bảo chuẩn hóa về trình độ của giáo viên các cấp cũng như nâng cao năng lực của đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục. Nội dung này yêu cầu các trường sư phạm phải nắm bắt được nhu cầu nhân lực sư phạm ở các địa phương để tiến hành xây dựng chỉ tiêu tuyển sinh. Quy

mô đào tạo cần phải phù hợp với nhu cầu thực tế để tránh đào tạo tràn lan dẫn tới giảm sút về chất lượng đào tạo sư phạm. Đồng thời phải xây dựng các bộ tiêu chí/tiêu chuẩn đánh giá năng lực giáo viên phù hợp với đặc thù từng bậc, từng chuyên ngành giáo dục. Trên cơ sở những tiêu chuẩn này, hoạt động đào tạo của các trường sư phạm mới có định hướng phù hợp để tập trung đáp ứng những yêu cầu cần thiết đối với nhân lực sư phạm thay vì dàn trải chương trình đào tạo đồng đều như hiện nay.

Thứ tư, thúc đẩy hoạt động nghiên cứu khoa học, đặc biệt là khoa học giáo dục và các hoạt động hợp tác quốc tế. Đây là một nội dung quan trọng trong bối cảnh hội nhập quốc tế hiện nay, đặc biệt là trước chủ trương thu hút các nguồn lực và cơ sở đào tạo nước ngoài tham gia đào tạo tại Việt Nam thì đây không chỉ là yêu cầu nhằm nâng cao chất lượng giáo dục sư phạm mà còn là giải pháp đối phó với nguy cơ suy giảm sự thu hút đối với người học của các cơ sở đào tạo đại học nói chung và các cơ sở đào tạo sư phạm nói riêng.

Thứ năm, việc đầu tư cơ sở vật chất cho các trường sư phạm phải gắn với đào tạo năng lực cho đội ngũ cán bộ, giảng viên của các cơ sở này nhằm hạn chế sự đầu tư lãng phí. Những mô hình phòng học/phòng thí nghiệm thông minh có thể được đầu tư dễ dàng nhưng hiệu năng sử dụng cũng là vấn đề phải được chú trọng. Chúng tôi cho rằng yếu tố quan trọng nhất quyết định hiệu quả, chất lượng giáo dục vẫn là năng lực con người chứ không nên quá tập trung cho đáp ứng các nhu cầu cơ sở vật chất.

Thứ sáu, quy hoạch mạng lưới cơ sở đào tạo giáo viên trên cơ sở kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa, nghĩa là vừa đảm bảo tính tự chủ của các trường sư phạm vừa đảm bảo tính thống nhất trong quản lý, nhất là quản lý về chỉ tiêu đào tạo sư phạm của Bộ GD&ĐT. Quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm phải kết hợp với đổi mới quản trị đại học, nâng cao năng lực đào tạo và các chính sách về đào tạo sư phạm, tuyển dụng giáo viên.

Như vậy, quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm trước hết nhằm phát triển ngành sư phạm Việt Nam tiên tiến, hiện đại, đủ năng lực đáp ứng nhu cầu phát triển đội ngũ giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục của hệ thống giáo dục. Xây dựng các trường đại học sư phạm trở thành các trung tâm sáng tạo, đổi mới căn bản và toàn diện của ngành sư phạm cả nước. Tăng cường sự gắn kết giữa hệ thống các trường, khoa sư phạm với hệ thống giáo dục ở các bậc mầm non và phổ thông, cũng như các cấp quản lý giáo dục để bảo đảm sự đồng bộ trong việc xây dựng và triển khai thực hiện chương trình giáo dục ở các cấp. Quy hoạch cần phù hợp với chiến lược và quy hoạch phát triển kinh tế - xã hội của đất nước, bảo đảm cơ cấu trình độ và cơ cấu vùng miền, đáp ứng nhu cầu học tập của nhân dân. Bên cạnh đó, cần tập trung đầu tư nguồn lực cho các cơ sở đào tạo sư phạm trọng điểm, các vùng kinh tế trọng điểm và các vùng đặc biệt khó khăn. Đặc biệt, để thực hiện có kết quả công tác quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm cần có những giải pháp quyết liệt, động bộ từ trung ương đến địa phương và từ chính các trường sư phạm.

Quy hoạch mạng lưới trường sư phạm cần theo hướng có phân nhóm (các trường sư phạm địa phương nơi có trường ĐHSPT hoặc trường đại học đào tạo giáo viên trình độ đại học; các trường sư phạm địa phương khác) để thành phần hiệu

trường ĐHSP hoặc sáp nhập với đại học hoặc phát triển thành trường sư phạm. Việc quy hoạch cần có lộ trình cụ thể tương ứng với các điều luật liên quan. Chẳng hạn, trong giai đoạn trước mắt có thể giao trường sư phạm đào tạo chuyên tiếp cho các trường đại học sư phạm. Trường ĐHSP tập trung đào tạo trình độ sau đại học là chủ yếu và đào tạo trình độ đại học (một số ngành trường sư phạm địa phương không đào tạo được hoặc nhu cầu không lớn); trường sư phạm địa phương đào tạo trình độ chuẩn; liên kết, phối hợp với trường ĐHSP đào tạo trình độ trên chuẩn. Đặc biệt, trường sư phạm là hệ thống vừa đào tạo giáo viên vừa bồi dưỡng cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên ngành giáo dục; đồng thời nên là trung tâm học tập cộng đồng, có hệ thống trường chất lượng (mầm non và phổ thông) là các cơ sở thực hành, thực tập sư phạm trực thuộc và vệ tinh.

3.2. Phương án quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm

3.2.1. Đề xuất phương án quy hoạch

3.2.1.1. Về cơ cấu mạng lưới các trường sư phạm

Mạng lưới các trường sư phạm được phân loại chất lượng dựa trên kết quả đánh giá theo Bộ quy chuẩn trường sư phạm và đánh giá theo bộ chỉ số phát triển năng lực trường sư phạm (gọi là bộ chỉ số TEIDI - Teacher Education Institution Development Index)⁵². Cụ thể như sau:

i) Nhóm trường sư phạm trọng điểm và trường sư phạm chủ chốt: Các trường này trực thuộc Bộ GD&ĐT. Phân bổ khoảng 70% tổng số chỉ tiêu đào tạo giáo viên trình độ đại học trong cả nước. Các trường sư phạm trọng điểm tập trung đào tạo từ trình độ đại học đến tiến sĩ, trong đó chỉ tiêu đào tạo thạc sĩ, tiến sĩ chiếm ít nhất 50% tổng số chỉ tiêu đào tạo. Khuyến khích các trường trọng điểm và chủ chốt đào tạo đa ngành (tuy nhiên chỉ áp dụng đối với các ngành đào tạo cử nhân khoa học phục vụ đào tạo giáo viên và các ngành gắn với lĩnh vực đào tạo giáo viên).

ii) Nhóm các trường sư phạm còn lại: Tập trung đào tạo giáo viên có trình độ đại học và bồi dưỡng giáo viên cho các địa phương. Khuyến khích thành lập khoa sư phạm hoặc viện/trung tâm đào tạo giáo viên trực thuộc các trường đại học đa ngành của địa phương.

iii) Nhóm các trường cao đẳng sư phạm: Đào tạo giáo viên trình độ cao đẳng (ngành giáo dục mầm non); phối hợp với các trường sư phạm trọng điểm và sư phạm chủ chốt để đào tạo giáo viên có trình độ đại học, bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục cho các địa phương.

iv) Nhóm trường sư phạm đặc thù (sư phạm kỹ thuật, sư phạm âm nhạc, sư phạm mỹ thuật, sư phạm thể dục thể thao, sư phạm ngoại ngữ, sư phạm công nghệ,...): Đào tạo giáo viên đặc thù cho các địa phương (phân bổ chỉ tiêu tuyển sinh khoảng 60% tổng chỉ tiêu cả nước); phát triển các chương trình đào tạo văn bằng 2 và chương trình đào tạo giáo viên dạy nhiều môn học; phối hợp với các trường sư phạm khác bồi dưỡng giáo viên đặc thù cho các địa phương. Có thể hình thành 01 trường ĐHSP trọng điểm về đào tạo sư phạm kỹ thuật - công nghệ, 01 trường

⁵² Nguyễn Danh Nam (2018). Nghiên cứu xây dựng bộ chỉ số đánh giá năng lực phát triển trường sư phạm. *Tạp chí Giáo dục và Xã hội*, 82(143), 16-22.

ĐHSP trọng điểm về đào tạo sư phạm nghệ thuật (âm nhạc, mỹ thuật) và 01 trường ĐHSP trọng điểm về đào tạo sư phạm thể dục thể thao.

v) Khuyến khích hình thành trung tâm bồi dưỡng giáo viên trực thuộc các tỉnh/thành phố trực thuộc trung ương: Phối hợp với các trường sư phạm chủ chốt và các trường cao đẳng sư phạm trong tổ chức bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục cho địa phương.

Để thực hiện được cơ cấu mạng lưới trên, cần rà soát, sắp xếp, chuẩn hóa các trường sư phạm theo hướng tinh gọn, hiệu quả. Cụ thể là:

Thứ nhất, giảm quy mô đào tạo đối với các trường sư phạm không đạt chuẩn tối thiểu theo bộ chuẩn trường sư phạm (Hạng C, xem Phụ lục 1); đồng thời yêu cầu các cơ sở không đạt chuẩn tối thiểu cam kết và lập kế hoạch phát triển để đạt được quy chuẩn chất lượng tối thiểu. Thời gian áp dụng không quá ba năm kể từ khi áp dụng đánh giá dựa trên bộ chuẩn.

Thứ hai, tiến hành sáp nhập hoặc hợp nhất các trường sư phạm không đáp ứng chuẩn tối thiểu sau thời hạn cam kết.

Thứ ba, dừng tuyển sinh và tiến hành các thủ tục giải thể các trường không đạt chuẩn đảm bảo chất lượng tối thiểu, nhưng không có giải pháp khắc phục sau hai năm kể từ thời hạn cam kết.

Đối với các trường CĐSP, các địa phương cần chủ động phối hợp với Bộ GD&ĐT để thực hiện quy hoạch, sắp xếp theo một số định hướng sau đây:

Phương án 1: Sáp nhập với các trường cao đẳng của địa phương để trở thành trường cao đẳng đa ngành hoặc sáp nhập vào khoa sư phạm, hoặc trường đại học sư phạm thuộc địa phương.

Phương án 2: Xây dựng các trường CĐSP trở thành phân hiệu hoặc vệ tinh hoặc cơ sở thực hành của các trường sư phạm chủ chốt; phối hợp trong đào tạo giáo viên mầm non, giáo viên tiểu học có trình độ đại học; phối hợp trong bồi dưỡng thường xuyên đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục cho địa phương.

Phương án 3: Sáp nhập với các viện/trung tâm nghiên cứu giáo dục, trung tâm giáo dục thường xuyên của các tỉnh/thành phố trực thuộc trung ương để thành lập trung tâm bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục cho địa phương.

Các trường cao đẳng đa ngành xây dựng lộ trình giảm quy mô đào tạo giáo viên, đa dạng hóa chương trình đào tạo ngoài sư phạm và tiến tới dừng tuyển sinh các ngành đào tạo giáo viên trước năm 2025. Khi quy hoạch các trường CĐSP địa phương, Bộ GD&ĐT cần chú ý sự tương quan, tính kết nối giữa các trường đó với các cơ sở sư phạm trọng điểm về địa lý, kinh tế - xã hội của từng vùng, miền. Để tránh việc phân bổ không đều, hoặc chồng chéo trong hệ thống các trường sư phạm, cần phải phân định rõ mục tiêu, nhiệm vụ của mỗi cơ sở dựa trên yêu cầu thực tiễn của địa phương, quy mô cơ sở vật chất, quy mô đội ngũ giảng viên của mỗi trường. Đặc biệt, cần rà soát, điều chỉnh việc đào tạo giáo viên tại các trường không phải sư phạm. Các cơ sở đào tạo giáo viên có sáp nhập trường sư phạm hoặc những trường kinh tế, kỹ thuật mở ngành cần xác định rõ vai trò, chức năng của mình để có thể xác định hướng đi rõ ràng: Một là trở thành phân hiệu vệ tinh của các trường đại

học sư phạm trọng điểm; Hai là xóa bỏ khoa sư phạm. Đội ngũ giảng viên có chuyên môn sư phạm của những trường đó có thể được phân dạy những chuyên môn phù hợp hoặc điều chuyển về phân hiệu sư phạm gần nhất để tiếp tục công tác.

Các trường CĐSP với đội ngũ đầy tâm huyết, chuyên nghiệp, trình độ cao đã cố gắng nỗ lực tối đa để ổn định, tồn tại và phát triển nhà trường, góp phần không nhỏ vào sự nghiệp phát triển giáo dục nước nhà (giảng viên trình độ trên đại học chiếm 69,2%, trong đó có 4,8% trình độ tiến sĩ); nhiều trường CĐSP đã được tặng thưởng huân chương cao quý. Quy mô đào tạo ngày càng giảm, do cắt giảm nhu cầu, chỉ tiêu, nguồn tuyển ít, khó tuyển sinh (do cơ chế tuyển sinh với lộ trình chưa phù hợp, khó khăn trong tìm kiếm việc làm); cộng thêm thiếu sự quan tâm của các cơ quan quản lý nhà nước các cấp (chẳng hạn như không giao thêm nhiệm vụ liên quan đến đào tạo, bồi dưỡng; chưa giải quyết nhanh chóng, dứt điểm hoặc tháo gỡ những tồn tại của trường sư phạm trong công tác đào tạo, bồi dưỡng, liên kết đào tạo,...).

Đa số các trường CĐSP còn lúng túng trong định hướng phát triển, chưa xác định được vị trí trong hệ thống giáo dục quốc dân (do cơ chế quản lý trường sư phạm còn nhiều bất cập, kinh phí hoạt động thường xuyên và đầu tư thấp, nguồn thu sự nghiệp ít, năng lực đội ngũ giảng viên còn hạn chế,...). Vị thế của các trường CĐSP bị hạ thấp trong xã hội. Đa số các trường CĐSP được nâng cấp từ trường TCSP theo quyết định của Bộ GD&ĐT, là đơn vị sự nghiệp trực thuộc Ủy ban nhân dân cấp tỉnh, quyền hạn, vị trí tương đương cấp sở, ngành. Thực hiện Nghị định 115/2010/NĐ-CP (nay là Nghị định 127/2018/NĐ-CP của Chính phủ), các trường cao đẳng sư phạm là đơn vị trực thuộc cấp Sở, quyền hạn, vị trí tương đương cấp Phòng.

Đối với các trường sư phạm đặc thù: Các ngành sư phạm đặc thù bao gồm sư phạm kỹ thuật, sư phạm âm nhạc, sư phạm mỹ thuật, sư phạm công nghệ, sư phạm thể dục thể thao và sư phạm ngoại ngữ. Đào tạo giáo viên đặc thù phải bảo đảm đạt các tiêu chí quy định về chất lượng đội ngũ giảng viên, quy mô diện tích đất đai, cơ sở vật chất - kỹ thuật - trang thiết bị, phù hợp với khả năng đầu tư của ngân sách nhà nước, sự huy động nguồn lực xã hội⁵³. Khuyến khích áp dụng mô hình nối tiếp trong đào tạo giáo viên đặc thù (cấp bằng kỹ sư và chứng chỉ nghiệp vụ sư phạm để giảng dạy).

Bộ GD&ĐT cần tiếp tục giảm chỉ tiêu tuyển sinh trong một vài năm tới; phối hợp đồng bộ cả ba cấp trung ương, địa phương và cơ sở đào tạo giáo viên để khảo sát, thống kê sát thực số lượng, chất lượng đội ngũ giáo viên của hệ thống trường công lập; dự báo số lượng giáo viên trường ngoài công lập. Bộ GD&ĐT giao chỉ tiêu đào tạo, bồi dưỡng sư phạm theo cơ chế đặt hàng dựa trên cơ sở nhu cầu của địa phương và năng lực của cơ sở đào tạo, tiếp tục quy định ngưỡng đảm bảo chất lượng đầu vào để đảm bảo chất lượng đào tạo. Đổi mới hệ thống giáo dục phổ thông bắt đầu từ đổi mới hệ thống trường sư phạm - tạo quan hệ đối tác - lợi ích song hành. Tuy nhiên, để đổi mới hệ thống giáo dục cần bắt đầu đổi mới từ các trường sư phạm. Đặc biệt, trong thực hiện quy hoạch, cần phải xác định rõ vị trí, vai trò của

⁵³ Nguyễn Phương Nga (2011). Bàn về các tiêu chí đánh giá chất lượng giáo dục đại học. *Tạp chí Khoa học, ĐHQG Hà Nội, Khoa học Xã hội và Nhân văn*, 27, 59-65.

trường sư phạm trong việc đổi mới và nâng cao chất lượng giáo dục phổ thông, giáo dục mầm non nhằm đảm bảo tính liên thông xuyên suốt, đảm bảo tính chuyên nghiệp của hệ thống giáo dục quốc dân.

3.2.1.2. Phân bố mạng lưới theo vùng, địa phương

Quan điểm quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm trong đề tài dựa trên điều kiện đảm bảo chất lượng, tuy nhiên vẫn cần chú ý đến các yếu tố vùng, miền để đảm bảo đủ đội ngũ giáo viên phục vụ sự nghiệp giáo dục - đào tạo cho các địa phương trong cả nước, đặc biệt là vùng sâu, vùng xa, vùng có điều kiện kinh tế - xã hội khó khăn của đất nước. Do đó, quy hoạch cần kết hợp với phương án phân bố mạng lưới theo vùng, địa phương, cụ thể:

Thứ nhất, quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm cần phân bố theo cụm, trung tâm lớn ở bảy vùng kinh tế lớn của cả nước và đảm bảo kết nối với các trường sư phạm khác trong khu vực.

Thứ hai, mỗi vùng, địa phương cần sáp nhập các cơ sở đào tạo giáo viên (trường sư phạm, khoa sư phạm thuộc các trường đại học đa ngành), trung tâm bồi dưỡng giáo viên và viện nghiên cứu giáo dục ở các địa phương để tránh chồng chéo trong đào tạo và nâng cao chất lượng đào tạo, bồi dưỡng giáo viên.

Thứ ba, quy hoạch cần đảm bảo tiếp cận đào tạo sư phạm ở vùng có điều kiện khó khăn, vùng dân tộc thiểu số thông qua liên kết đào tạo với các trường sư phạm chủ chốt, sư phạm trọng điểm.

Qua nghiên cứu có thể thấy, các trường đại học địa phương có lợi thế tự nhiên trong việc đào tạo giáo viên phục vụ phát triển giáo dục địa phương. *Thứ nhất*, lợi thế từ chính sách hỗ trợ của chính quyền địa phương. Trường đại học địa phương vốn được coi là “con đẻ” của địa phương, ra đời nhờ sự quyết tâm, tâm huyết của chính quyền và cơ sở giáo dục đào tạo địa phương; được kỳ vọng là mang đến cơ hội học tập đại học có chất lượng cho mọi người, hiện thực hoá ước mơ của cộng đồng dân cư địa phương “ăn cơm nhà đi học đại học”. Chính quyền địa phương đánh giá cao vai trò của trường đại học địa phương và có nhiều chính sách hỗ trợ để nhà trường phục vụ tốt hơn nền kinh tế - xã hội địa phương, trong đó có một phần rất quan trọng là đào tạo giáo viên. *Thứ hai*, đó là lợi thế của một trường bản địa. Trường đại học địa phương có lợi thế hơn hẳn nhiều trường đại học trực thuộc bộ, ngành trung ương trong việc tuyển sinh các sinh viên là người địa phương, trong việc phục vụ kinh tế - xã hội địa phương một cách kịp thời, thuận tiện. Là trường bản địa, trường đại học địa phương nắm khá chắc nhu cầu nhân lực của địa phương cả về mặt số lượng, chất lượng và cơ cấu, từ đó có kế hoạch đào tạo phù hợp. *Thứ ba*, đó là lợi thế về mối quan hệ xã hội. Hầu hết giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục của địa phương đều tốt nghiệp từ các trường đại học địa phương; một số không nhỏ các nhà lãnh đạo hệ thống chính trị của địa phương cũng đã từng học tập ở trường đại học địa phương,... Vì vậy, trường đại học địa phương có mối quan hệ tự nhiên, khăng khít, bền chặt với địa phương; là điều kiện thuận lợi để các trường đại học địa phương phục vụ phát triển kinh tế, văn hóa, giáo dục địa phương; trong quá trình hoạt động và phục vụ, mối quan hệ này càng được củng cố, phát triển. *Thứ tư*, đó là lợi thế do đặc trưng của trường đại học mang lại. Đây là trường đại học của địa phương, do địa phương và vì địa phương vì thế nó thường gắn chặt

với việc phục vụ phát triển kinh tế, văn hóa, giáo dục địa phương. Với các lợi thế trên, đặc biệt là với chương trình đào tạo và phương thức đào tạo hết sức linh hoạt, bám sát nhu cầu xã hội, rõ ràng mô hình trường đại học địa phương có nhiều lợi thế trong việc đào tạo giáo viên phục vụ phát triển giáo dục địa phương. Do đó, rất cần thiết phải tồn tại mô hình các trường đại học địa phương duy trì các chương trình đào tạo giáo viên, trong đó chú ý đến việc đào tạo giáo viên phục vụ sự nghiệp giáo dục ở vùng dân tộc thiểu số.

Thực tế cho thấy có không ít ý kiến lo ngại về chất lượng đào tạo giáo viên các trường đại học địa phương. Tuy nhiên, kết quả đào tạo cho thấy chất lượng đầu vào tốt thì đào tạo ở trường đại học địa phương hay trường đại học sư phạm trọng điểm đều tốt. Chất lượng đầu vào phụ thuộc ba yếu tố: việc làm, thu nhập, điều kiện làm việc sau khi tốt nghiệp. Trong lúc các yếu tố trên chưa thực sự hấp dẫn thì việc áp dụng mức điểm sàn xét tuyển riêng cho khối ngành đào tạo giáo viên như hiện nay là cần thiết, về lâu dài, nếu giải quyết được đồng bộ ba yếu tố trên thì chất lượng đầu vào của sinh viên sư phạm sẽ nằm trong top cao nhất của điểm trúng tuyển đại học. Việc giải quyết ba yếu tố trên hoàn toàn khả thi, khi đó xã hội không phải băn khoăn về chất lượng đầu vào cũng như đầu ra của sinh viên sư phạm.

Tóm lại, quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm để tạo cơ hội phát triển đồng bộ, tránh việc phân bố dàn trải, đầu tư nhỏ giọt và hạ thấp chất lượng. Xem xét yếu tố địa lý là nhằm kích thích sự phát triển đồng đều giữa các vùng miền, tạo sự thuận lợi không chỉ trong quá trình đào tạo mà cả trong quá trình bồi dưỡng trong tương lai.

3.2.2. Lộ trình thực hiện quy hoạch

3.2.2.1. Giai đoạn 2020-2025

a) Hình thành được hai trường ĐHSP trọng điểm quốc gia ở Hà Nội và thành phố Hồ Chí Minh trên cơ sở sắp xếp, tổ chức lại Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh và một số trường đại học sư phạm khác. Trường ĐHSP trọng điểm quốc gia phải phát triển thành mô hình đại học, trong đó bao gồm các trường đại học thành viên có các chương trình đào tạo giáo viên các cấp.

b) Phát triển từ năm đến sáu trường ĐHSP chủ chốt có nhiệm vụ trọng tâm là đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục cho các vùng, miền của cả nước. Trường ĐHSP chủ chốt là các trường ĐHSP trực thuộc đại học vùng hoặc là trường đại học của tỉnh.

c) Xây dựng được mạng lưới “vệ tinh” là các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng giáo viên ở các địa phương trên cơ sở sắp xếp, tổ chức lại các trường CĐSP, TCSP, các khoa/trường sư phạm trực thuộc các cơ sở giáo dục đại học đa ngành.

Để thực hiện được phương án quy hoạch trên, cần thực hiện các nhiệm vụ cụ thể sau đây:

Thứ nhất, tiến hành đánh giá, rà soát các trường sư phạm theo bộ chuẩn trường sư phạm và tiêu chuẩn chất lượng.

Thứ hai, công khai kết quả đánh giá; hướng dẫn và yêu cầu các trường sư phạm không đạt chuẩn xây dựng kế hoạch và triển khai các giải pháp để đạt chuẩn chất lượng hoặc có phương án sáp nhập, hợp nhất hoặc giải thể.

Thứ ba, thực hiện sắp xếp, tổ chức lại hoặc thu hẹp chức năng, nhiệm vụ của một số cơ sở đào tạo giáo viên, đặc biệt là các cơ sở đào tạo trình độ đại học chưa đạt chuẩn, các trường cao đẳng sư phạm, trung cấp sư phạm và dừng giao chỉ tiêu tuyển sinh sư phạm đối với các trường trung cấp khác.

Thứ tư, dừng tuyển sinh đối với các cơ sở đào tạo giáo viên không đạt chuẩn chất lượng theo Bộ chuẩn trường sư phạm sau thời hạn cam kết tối đa 03 năm và thực hiện các phương án sáp nhập, hợp nhất hoặc giải thể các cơ sở này.

3.2.2.2. Giai đoạn 2026-2030, tầm nhìn 2035

a) Hình thành thêm một trường sư phạm trọng điểm quốc gia tại miền Trung trên cơ sở sắp xếp, tổ chức lại các trường đại học sư phạm trên địa bàn và một số tỉnh, thành lân cận.

b) Tiếp tục duy trì và phát triển các trường ĐHSP chủ chốt với nhiệm vụ trọng tâm là đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục cho các vùng, miền của cả nước.

c) Phát triển ít nhất một trường sư phạm trọng điểm quốc gia lọt vào top 1000 trường đại học tốt nhất thế giới hoặc top 500 trường đại học tốt nhất châu Á trong lĩnh vực giáo dục.

Để thực hiện được phương án quy hoạch trên, trong giai đoạn này cần tiếp tục củng cố, nâng cao năng lực đào tạo, bồi dưỡng giáo viên của các phân hiệu trường sư phạm trọng điểm quốc gia và cơ sở bồi dưỡng giáo viên ở các địa phương. Đặc biệt, cần tập trung đầu tư mạnh mẽ vào các trường sư phạm trọng điểm quốc gia tiến tới ngang tầm khu vực và quốc tế.

3.2.3. Giải pháp thực hiện quy hoạch

Giai đoạn 2020-2025 cần tập trung vào bồi dưỡng, đào tạo lại giáo viên theo chương trình phổ thông mới. Triển khai chương trình giáo dục phổ thông mới đặt ra yêu cầu bắt buộc phải bồi dưỡng, đào tạo lại giáo viên để đảm bảo chất lượng giáo dục. Giai đoạn này cũng cần giảm mạnh chỉ tiêu đào tạo sư phạm hệ tập trung, cần tập trung vào bồi dưỡng, đào tạo lại giáo viên theo chương trình phổ thông mới. Với hơn 1.200.000 giáo viên, khối lượng công việc bồi dưỡng, đào tạo lại rất lớn, đòi hỏi cả hệ thống các trường có đào tạo giáo viên phải tích cực vào cuộc mới có thể hoàn thành nhiệm vụ được. Bộ GD&ĐT cùng các trường sư phạm trọng điểm có trách nhiệm tập huấn cho đội ngũ giảng viên các trường đại học địa phương có đào tạo giáo viên và cán bộ cốt cán của các sở giáo dục. Các trường đại học địa phương sẽ trực tiếp bồi dưỡng, đào tạo lại giáo viên trên địa bàn theo chương trình phổ thông mới. Giai đoạn sau 2025, về cơ bản đã giải quyết xong giáo viên dôi dư và sinh viên sư phạm thất nghiệp, việc tuyển sinh sẽ căn cứ vào nhu cầu thực tế của xã hội⁵⁴.

⁵⁴ Phạm Hồng Quang, Nguyễn Danh Nam (2020). Solutions for restructuring the teacher education system in Vietnam. *Vietnam Journal of Education*, 4(1), 9-13.

Quy hoạch mạng lưới các trường cần đảm bảo yêu cầu trước mắt và yêu cầu lâu dài. *Thứ nhất*, đối với các trường trung cấp sư phạm cần chuyển đổi mô hình sang loại hình khác như trung tâm học tập cộng đồng hoặc trung tâm giáo dục thường xuyên... Nếu không chuyển đổi được thì giải thể. *Thứ hai*, đối với các trường CĐSP trước mắt chỉ đào tạo giáo viên mầm non (theo Luật Giáo dục sửa đổi, trình độ chuẩn giáo viên từ bậc tiểu học trở lên tối thiểu là đại học), về lâu dài nên chuyển đổi mô hình sang loại hình trường khác hoặc làm vệ tinh cho các trường sư phạm trọng điểm. *Thứ ba*, đối với các trường đại học địa phương cần tập trung vào đào tạo giáo viên mầm non, tiểu học và THCS, đồng thời đảm nhận việc bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục trên địa bàn. *Thứ tư*, đối với các trường đại học sư phạm chủ chốt, trọng điểm cần tập trung vào đào tạo giáo viên THPT và sau đại học; bồi dưỡng, tập huấn giáo viên các trường đại học địa phương và cốt cán giáo viên phổ thông; nghiên cứu khoa học sư phạm. Như vậy, về lâu dài, trong hệ thống sẽ chỉ còn tồn tại các trường sư phạm chủ chốt, trọng điểm và các trường đại học địa phương có đào tạo giáo viên.

Nghiên cứu đề xuất một số giải pháp thực hiện quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm theo các phương án nêu trên:

3.2.3.1. Hoàn thiện thể chế, chính sách quản lý nhà nước

- Xây dựng và ban hành bộ quy chuẩn trường sư phạm; ban hành các tiêu chí lựa chọn các trường sư phạm trọng điểm, trường sư phạm chủ chốt và trường sư phạm vệ tinh.

- Rà soát, đánh giá hệ thống văn bản quy phạm pháp luật; đề xuất sửa đổi, bổ sung, thay thế và hoàn thiện các quy định và chính sách để hỗ trợ các trường sư phạm thực hiện tự chủ và trách nhiệm giải trình theo quy định của pháp luật.

- Dự báo nhu cầu giáo viên của các địa phương, theo đó giao chỉ tiêu phù hợp cho các trường sư phạm. Rà soát, bổ sung danh mục mã ngành đào tạo giáo viên theo hướng mở, linh hoạt phù hợp với nhu cầu của thị trường lao động.

- Kiểm soát chất lượng đào tạo, bồi dưỡng giáo viên của các trường sư phạm. Tăng cường hoạt động thanh tra, kiểm tra giám sát việc tổ chức thực hiện đào tạo và bồi dưỡng giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục của các trường sư phạm.

- Đẩy mạnh liên thông giữa các trình độ đào tạo và liên kết giữa các cơ sở đào tạo giáo viên trong mạng lưới sư phạm. Xây dựng chuẩn đầu ra trong đào tạo giáo viên của các nước trong khu vực Đông Nam Á và quy định về công nhận tương đương chương trình, tín chỉ đào tạo trong khu vực.

- Hoàn thiện cơ chế phối hợp giữa các trường sư phạm trọng điểm, giữa trường sư phạm trọng điểm và các trường sư phạm vệ tinh trong đào tạo, bồi dưỡng và nghiên cứu khoa học.

- Nghiên cứu xây dựng và ban hành quy định về cấp chứng chỉ hành nghề giáo viên, loại bỏ yêu cầu về các loại chứng chỉ khác đối với giáo viên.

3.2.3.2. Đảm bảo chất lượng quy hoạch và quản lý quy hoạch

- Đẩy mạnh công tác kiểm định chất lượng các trường sư phạm để phân loại xếp hạng, trong đó tập trung vào kiểm định các chương trình đào tạo giáo viên, tiến

tới thực hiện giao chỉ tiêu đào tạo hàng năm cho các trường sư phạm đáp ứng được yêu cầu về chất lượng. Phát triển các trung tâm bảo đảm chất lượng trong các trường sư phạm.

- Tiến hành rà soát, sắp xếp, sáp nhập hoặc giải thể các trường sư phạm không đáp ứng được các quy chuẩn về đầu tư và hoạt động; từng bước cấu trúc lại mạng lưới các trường sư phạm theo hướng giảm đầu mối, tăng quy mô tuyển sinh và nâng cao chất lượng, hiệu quả hoạt động của cơ sở đào tạo.

- Xây dựng và triển khai kế hoạch đầu tư phát triển các trường sư phạm trọng điểm trên cơ sở thúc đẩy hội nhập quốc tế.

- Đổi mới quản trị đại học, tăng cường tự chủ và trách nhiệm giải trình của các trường sư phạm cùng với cơ chế quản lý và giám sát hiệu quả.

- Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và khoa học, công nghệ tiên tiến, áp dụng các tiêu chuẩn, chuẩn mực quản trị quốc tế trong việc quản lý các hoạt động đào tạo, bồi dưỡng và nghiên cứu khoa học của các trường sư phạm. Phát triển hệ thống dự báo cung cầu về nguồn nhân lực giáo viên trong cả nước.

- Tập trung đầu tư xây dựng cơ sở vật chất, trang thiết bị hiện đại cho cơ sở ĐTGV, bảo đảm các điều kiện dạy và học có chất lượng được sử dụng, khai thác có hiệu quả sau khi quy hoạch mạng lưới.

- Đẩy mạnh kết nối giữa hệ thống các trường sư phạm với hệ thống các cơ sở giáo dục các cấp, các địa phương nhằm đảm bảo chuẩn hóa về trình độ của giáo viên các cấp và nâng cao năng lực của đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục. Xây dựng cơ chế phối hợp giữa trường ĐHSP trọng điểm, chủ chốt với các trường sư phạm ở địa phương trong quản lý và hỗ trợ nâng cao năng lực cho các trường sư phạm vệ tinh do địa phương quản lý.

3.2.3.3. Phát triển đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý

- Tăng cường đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý giáo dục của các trường sư phạm, cơ sở bồi dưỡng giáo viên đáp ứng đủ về số lượng và đảm bảo về chất lượng; thường xuyên đánh giá, phân loại chất lượng đội ngũ giảng viên để kịp thời điều chỉnh chính sách đào tạo, bồi dưỡng phù hợp.

- Tiếp tục triển khai các hoạt động đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục theo những đề án Thủ tướng Chính phủ đã phê duyệt⁵⁵; xây dựng và phát triển các chương trình đào tạo giáo viên để đảm bảo cung cấp nguồn nhân lực giáo viên các cấp đạt chuẩn quy định, có đạo đức nghề nghiệp, đề cao trách nhiệm cá nhân, có khả năng truyền cảm hứng cho người học trong thời kỳ cách mạng công nghiệp 4.0.

- Tiếp tục đầu tư hỗ trợ các cơ sở đào tạo giáo viên trong đào tạo đội ngũ giảng viên ở trong và ngoài nước đạt trình độ tiến sĩ; ưu tiên cử giảng viên của các cơ sở đào tạo giáo viên đi đào tạo tiến sĩ chuyên ngành về khoa học giáo dục ở nước ngoài.

⁵⁵ Quyết định số 732/QĐ-TTg ngày 29/4/2016 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt Đề án “Đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục phổ thông giai đoạn 2016-2020, định hướng đến năm 2025”.

- Phối hợp với các bên liên quan đổi mới và hoàn thiện chính sách phát hiện, bồi dưỡng, sử dụng, đãi ngộ nhà giáo, có chế độ đặc thù cho giảng viên và cán bộ quản lý giáo dục, trả lương theo hiệu quả công việc và vị trí việc làm.

- Đẩy mạnh việc phát triển, thu hút đội ngũ chuyên gia đầu ngành trong nước và ngoài nước tham gia vào các chương trình, dự án nghiên cứu, các chương trình đào tạo giáo viên tại các cơ sở đào tạo giáo viên.

- Thành lập Hiệp hội nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục với chức năng tư vấn, hỗ trợ xây dựng cơ chế, chính sách trong đào tạo giáo viên.

3.2.3.4. Huy động các nguồn lực thực hiện quy hoạch

- Tập trung đầu tư phát triển cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học, học liệu, tiềm lực khoa học công nghệ..., phát triển các trường sư phạm trọng điểm quốc gia nhằm đáp ứng vai trò đầu tàu trong hệ thống sư phạm.

- Đẩy mạnh thu hút nguồn vốn xã hội hóa, nguồn vốn ODA, FDI cho hoạt động đào tạo giáo viên.

- Thu hút giảng viên là người nước ngoài, Việt kiều hoặc người Việt Nam đang làm việc, giảng dạy ở nước ngoài tham gia giảng dạy các chương trình đào tạo giáo viên ở Việt Nam.

3.2.3.5. Đẩy mạnh công tác truyền thông trong thực hiện quy hoạch

- Đẩy mạnh công tác tuyên truyền, nâng cao nhận thức của giảng viên, công chức, viên chức, người lao động trong mạng lưới các trường sư phạm và của toàn xã hội về việc thực hiện Nghị quyết của Đảng, của Chính phủ đối với việc sắp xếp, tổ chức lại các trường sư phạm và thành lập một số trường sư phạm trọng điểm.

- Tuyên truyền, quán triệt về sự cần thiết, mục tiêu, ý nghĩa, yêu cầu của việc thực hiện Đề án nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả hoạt động của nhà trường nói riêng; khắc phục hạn chế, tồn tại của hệ thống sư phạm và của hoạt động đào tạo giáo viên hiện tại nói chung, đồng thời đáp ứng lợi ích của của chính đội ngũ giảng viên, công chức, viên chức, người lao động trong các trường sư phạm.

- Đổi mới các hình thức tuyên truyền thông qua các phương tiện thông tin đại chúng, hội nghị quán triệt nhằm động viên, khuyến khích đội ngũ giảng viên, công chức, viên chức, người lao động của các trường sư phạm tích cực, chủ động tham gia vào quá trình kiện toàn tổ chức và xây dựng cơ chế quản trị hiệu quả trong các trường sư phạm tự chủ.

3.2.4. Hình thành một số trường sư phạm trọng điểm

3.2.4.1. Đánh giá năng lực các trường ĐHSP chủ chốt theo bộ chỉ số TEIDI

Theo phương án quy hoạch trên, Bộ GD&ĐT cần rà soát, sắp xếp và quy hoạch các trường sư phạm có bề dày lịch sử xây dựng và phát triển, có đội ngũ giáo viên đủ năng lực và uy tín, có cơ sở vật chất đảm bảo chất lượng để hình thành một số cơ sở đào tạo giáo viên trọng điểm. Đây sẽ là hệ thống các trường chủ chốt, đầu tàu cho mạng lưới các trường sư phạm, có trách nhiệm hỗ trợ các trường sư phạm khác cùng phát triển. Bối cảnh giáo dục đại học trên thế giới hiện nay đang chuyển từ mô hình đại học thể hệ thứ hai sang mô hình đại học thể hệ thứ ba phát triển từ

mức độ khép kín đến mức độ mở và linh hoạt trong đào tạo, từ đơn ngành sang liên ngành trong nghiên cứu và đổi mới sáng tạo. Với mô hình này, các trường đại học sư phạm cần nâng cao năng lực đào tạo, bồi dưỡng giáo viên để đáp ứng được yêu cầu mới. Vì vậy, Chương trình phát triển các trường sư phạm để nâng cao năng lực đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông (viết tắt là Chương trình ETEP - Enhancing Teacher Education Program) của Bộ GD&ĐT đã được phê duyệt thực hiện nhằm nâng cao năng lực phát triển của các trường sư phạm chủ chốt, trong đó tập trung vào các giải pháp toàn diện như nâng cấp cơ sở vật chất hạ tầng công nghệ thông tin, phát triển năng lực đội ngũ giảng viên, nâng cao chất lượng dạy và học, nâng cao chất lượng nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ, từ đó thực hiện có hiệu quả sứ mạng đào tạo, bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục phổ thông.

Để đánh giá năng lực các trường sư phạm, bộ chỉ số đánh giá năng lực phát triển trường sư phạm TEIDI được xây dựng với bảy lĩnh vực cơ bản đó là: tầm nhìn chiến lược, quản lý và đảm bảo chất lượng; chương trình đào tạo; nghiên cứu, phát triển và đổi mới; hoạt động đối ngoại; môi trường sư phạm và các nguồn lực; hỗ trợ dạy học và hỗ trợ học tập. Dựa trên các lĩnh vực này, bảy trường sư phạm chủ chốt (được lựa chọn) của cả nước được hỗ trợ xây dựng kế hoạch hoạt động, tổ chức thực hiện để phát triển nghề nghiệp cho giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục một cách thường xuyên, liên tục và tại chỗ, trước hết là để thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018. Thông qua đó, xây dựng mối quan hệ giữa các trường sư phạm chủ chốt với các cơ sở giáo dục của các địa phương và góp phần thực hiện có hiệu quả công cuộc đổi mới chương trình giáo dục phổ thông. Đặc biệt, thông qua Chương trình này để xây dựng các cộng đồng học tập trong đội ngũ giáo viên và lan tỏa mô hình bồi dưỡng thường xuyên, bồi dưỡng qua mạng internet cho đội ngũ giáo viên các cơ sở giáo dục phổ thông trong cả nước.

Bộ chỉ số TEIDI được xây dựng trên cơ sở kế thừa những tiêu chuẩn, tiêu chí và chỉ số từ các công cụ kiểm định cơ sở giáo dục trên thế giới, trong đó tập trung vào các chỉ số đặc thù cho lĩnh vực đào tạo giáo viên. Do đó, bộ chỉ số này thể hiện được rõ hai yếu tố cơ bản: (i) đánh giá những lĩnh vực đặc thù đối với trường sư phạm; và (ii) đánh giá chỉ số “phát triển”. Các trường sư phạm chủ chốt sử dụng bộ chỉ số này để tự đánh giá hằng năm, xác định những điểm mạnh, tìm ra những hạn chế và nguyên nhân, từ đó xây dựng chiến lược phát triển phù hợp. Các chỉ số, tiêu chí trong mỗi tiêu chuẩn trong bộ chỉ số được đánh giá kết hợp giữa định tính và định lượng theo thang điểm bảy mức, tương ứng với bảy mức độ về năng lực. Đánh giá định tính được áp dụng theo chu trình PDCA (Plan - Do - Check - Act) phản ánh quá trình quản lý chất lượng thực sự được cải thiện một cách liên tục. Việc đánh giá từng tiêu chí trong mỗi tiêu chuẩn sử dụng thang bảy mức điểm, trong đó: Mức 1 (Hoàn toàn không đáp ứng yêu cầu); Mức 2 (Không đáp ứng yêu cầu); Mức 3 (Chưa đáp ứng đầy đủ yêu cầu); Mức 4 (Đáp ứng yêu cầu); Mức 5 (Đáp ứng tốt hơn yêu cầu); Mức 6 (Đáp ứng rất tốt yêu cầu); và Mức 7 (Đáp ứng xuất sắc yêu cầu).

Theo cam kết đối với Chương trình ETEP thì đến năm 2022 sẽ có một số trường sư phạm chủ chốt đạt được điểm trung bình từ mức 5 trở lên, tương đương trình độ của một số trường đại học trong khu vực. Để xác định điểm cơ sở cho thời điểm bắt đầu tham gia Chương trình ETEP, bảy trường sư phạm chủ chốt đã được

lựa chọn và tự đánh giá theo bộ chỉ số TEIDI. Kết quả đánh giá TEIDI năm 2017 cho thấy 100% các trường ĐHSP chủ chốt đều có điểm trung bình của bảy lĩnh vực đều dưới 4.0, trong đó có một số lĩnh vực có điểm trung bình dưới 3.0 như chương trình đào tạo, nghiên cứu phát triển và đổi mới, hoạt động đối ngoại. Đây là những lĩnh vực rất quan trọng của các trường đại học. Điều này cho thấy các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục của Việt Nam cần được đầu tư trọng điểm để nâng cao năng lực đào tạo, bồi dưỡng nhằm đáp ứng yêu cầu hội nhập khu vực và quốc tế hiện nay. Sau hai năm thực hiện các giải pháp phát triển chiến lược với sự hỗ trợ của Chương trình ETEP, các trường sư phạm chủ chốt đã tiến hành tự đánh giá năng lực theo bộ chỉ số TEIDI. Kết quả tự đánh giá này đã được thẩm định bởi hội đồng đánh giá đồng cấp của các trường sư phạm. Sau đó, các chuyên gia kiểm đếm độc lập đã xác nhận kết quả này và báo cáo tự đánh giá đã được công khai kết quả trên trang thông tin điện tử của Bộ GD&ĐT.

Bảng 3.1 dưới đây cho thấy điểm đạt được của các trường sư phạm chủ chốt trên các lĩnh vực của bộ chỉ số⁵⁶:

Bảng 3.1: Kết quả đánh giá theo bộ chỉ số TEIDI năm 2019

| Tiêu chuẩn | Trường ĐHSP Hà Nội | Trường ĐHSP TP Hồ Chí Minh | Trường ĐHSP Thái Nguyên | Trường ĐHSP Hà Nội 2 | Trường Đại học Vinh | Trường ĐHSP Huế | Trường ĐHSP Đà Nẵng |
|--|---------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|----------------------------|------------------------|----------------------------|
| Tầm nhìn chiến lược, quản lý và đảm bảo chất lượng | 4,33 | 4,57 | 4,36 | 4,11 | 4,00 | 4,70 | 4,34 |
| Chương trình đào tạo | 4,00 | 4,30 | 4,00 | 3,92 | 4,00 | 4,90 | 4,33 |
| Nghiên cứu, phát triển và đổi mới | 4,00 | 4,30 | 4,17 | 3,88 | 4,00 | 4,35 | 4,75 |
| Hoạt động đối ngoại | 4,00 | 4,00 | 3,79 | 3,92 | 4,08 | 4,25 | 4,55 |
| Môi trường sư phạm và | 4,00 | 4,13 | 3,48 | 3,81 | 4,25 | 4,20 | 4,27 |

⁵⁶ Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019). Báo cáo tự đánh giá theo bộ chỉ số TEIDI của các trường đại học sư phạm chủ chốt. Chương trình ETEP.

| Tiêu chuẩn | Trường ĐHSP Hà Nội | Trường ĐHSP TP Hồ Chí Minh | Trường ĐHSP Thái Nguyên | Trường ĐHSP Hà Nội 2 | Trường Đại học Vinh | Trường ĐHSP Huế | Trường ĐHSP Đà Nẵng |
|------------------------|--------------------|----------------------------|-------------------------|----------------------|---------------------|-----------------|---------------------|
| các nguồn lực | | | | | | | |
| Hỗ trợ dạy học | 4,00 | 4,35 | 3,63 | 4,00 | 4,00 | 4,30 | 4,71 |
| Hỗ trợ học tập | 4,00 | 4,37 | 3,90 | 4,23 | 3,83 | 4,30 | 4,22 |
| Điểm trung bình | 4,05 | 4,29 | 3,90 | 3,98 | 4,02 | 4,43 | 4,35 |

(Nguồn: Chương trình ETEP, Bộ Giáo dục và Đào tạo, năm 2019)

Kết quả ở Bảng 3.1 cho thấy có 5/7 trường sư phạm chủ chốt đạt được điểm trung bình của bảy lĩnh vực trên 4.0 sau hai năm thực hiện các giải pháp nâng cao năng lực, trong đó trường ĐHSP - Đại học Huế và trường ĐHSP - Đại học Đà Nẵng đã có sự phát triển đáng kể về các điều kiện đảm bảo chất lượng giáo dục, chương trình đào tạo và điều kiện hỗ trợ dạy học. Điểm số TEIDI đạt được năm 2019 cũng cho thấy 100% các trường sư phạm chủ chốt đã đạt điểm số theo cam kết với Bộ GD&ĐT. Trình độ của đội ngũ giảng viên và năng lực đào tạo của các trường được nâng cao với tỷ lệ giảng viên có trình độ tiến sĩ trở lên của các trường đều đạt từ 30% trở lên, trong đó nếu tính riêng đội ngũ giảng viên của hệ đào tạo giáo viên (không tính giảng viên của các ngành đào tạo ngoài sư phạm) thì tỷ lệ giảng viên có trình độ tiến sĩ của nhiều trường đạt trên 50% như trường ĐHSP Hà Nội, trường ĐHSP - Đại học Huế⁵⁷ và trường ĐHSP - Đại học Thái Nguyên.

Với đội ngũ giảng viên có trình độ cao chiếm đa số, các trường sư phạm chủ chốt có quy mô đào tạo đại học và sau đại học có thể đáp ứng được nhu cầu đào tạo nguồn nhân lực giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục chất lượng cao cho cả nước. Đặc biệt, với tổng số 648 giảng viên sư phạm chủ chốt và 100 giảng viên quản lý giáo dục chủ chốt, các trường sư phạm chủ chốt có thể thực hiện được nhiệm vụ bồi dưỡng 28.000 giáo viên phổ thông cốt cán và 4.000 cán bộ quản lý giáo dục phổ thông cốt cán của 63 tỉnh/thành trong cả nước. Kết quả bồi dưỡng nội dung thực hiện chương trình giáo dục phổ thông năm 2018 cho thấy đội ngũ giảng viên chủ chốt của bảy trường ĐHSP chủ chốt được giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục phổ thông đánh giá cao với trên 90% học viên có phản hồi tích cực về các khóa bồi dưỡng, hình thành cộng đồng học tập hỗ trợ phát triển nghề nghiệp tại các trường

⁵⁷ Nguyễn Hồng Giang, Nguyễn Hồng Sơn (2017). Quy trình đảm bảo chất lượng các chương trình đào tạo tại Đại học Huế theo tiêu chuẩn AUN-QA. *Tap chí Khoa học*, ĐHQG Hà Nội, Nghiên cứu Giáo dục, 33(1), 47-57.

phổ thông. Đội ngũ giảng viên sư phạm chủ chốt tiếp tục hỗ trợ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục phổ thông cốt cán bồi dưỡng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục đại trà qua hệ thống bồi dưỡng trực tuyến.

Bảng 3.2: Số lượng giảng viên sư phạm chủ chốt (GVSPCC) và giảng viên quản lý giáo dục chủ chốt (GVQLGDCC) của các trường sư phạm

| Trường ĐHSP chủ chốt | Số lượng GVSPCC | Số lượng GVQLGDCC |
|-----------------------------------|------------------------|--------------------------|
| Trường ĐHSP Hà Nội | 114 | 15 |
| Trường ĐHSP Hà Nội 2 | 82 | 5 |
| Trường ĐHSP - Đại học Thái Nguyên | 97 | 12 |
| Trường Đại học Vinh | 85 | 6 |
| Trường ĐHSP - Đại học Huế | 98 | 11 |
| Trường ĐHSP - Đại học Đà Nẵng | 70 | 8 |
| Trường ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh | 102 | 11 |
| Tổng số | 648 | 68 |

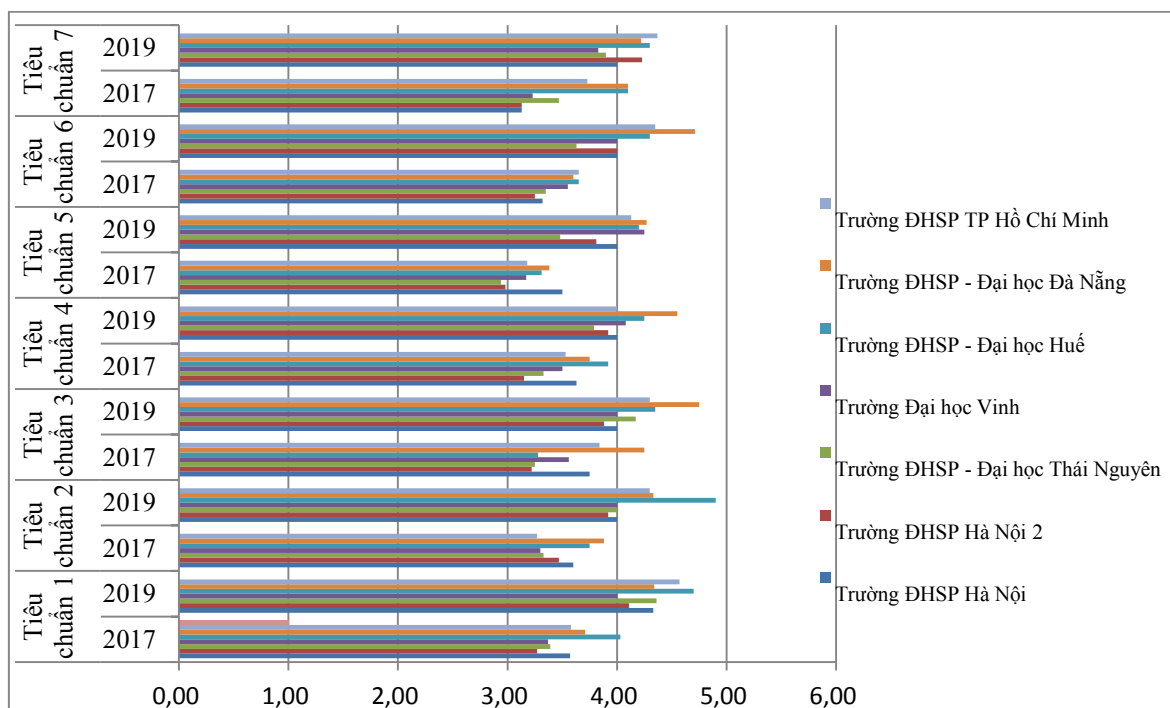
Bảng 3.3: Số lượng chuyên ngành đào tạo của các trường sư phạm chủ chốt

| Trường ĐHSP chủ chốt | Tiến sĩ | Thạc sĩ | Đại học |
|-----------------------------------|----------------|----------------|----------------|
| Trường ĐHSP Hà Nội | 43 | 55 | 45 |
| Trường ĐHSP Hà Nội 2 | 5 | 17 | 21 |
| Trường ĐHSP - Đại học Thái Nguyên | 13 | 23 | 26 |
| Trường Đại học Vinh | 15 | 28 | 14 |
| Trường ĐHSP - Đại học Huế | 12 | 27 | 17 |
| Trường ĐHSP - Đại học Đà Nẵng | 6 | 17 | 17 |
| Trường ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh | 10 | 26 | 36 |
| Tổng số | 104 | 193 | 176 |

Bảng 3.3 cho thấy một số trường sư phạm chủ chốt có số lượng chương trình đào tạo sau đại học chiếm tỷ lệ cao trong tổng số chương trình đào tạo của nhà trường, ví dụ trường ĐHSP Hà Nội (chiếm 68,5%), trường ĐHSP - Đại học Thái Nguyên (chiếm 58%), trường Đại học Vinh (chiếm 75,4%), trường ĐHSP - Đại học

Huế (chiếm 69,6%),... Hầu hết các trường sư phạm chủ chốt đều có các chương trình đào tạo chất lượng cao hoặc chương trình đào tạo giáo viên giảng dạy chuyên ngành bằng tiếng Anh. Sinh viên tốt nghiệp các chương trình đào tạo này đã đáp ứng được nhu cầu tuyển dụng giáo viên của các trường quốc tế và trường phổ thông chất lượng cao tại nhiều thành phố lớn trong cả nước.

Như vậy, có thể nói qua hai năm thực hiện các giải pháp tăng cường năng lực, các trường sư phạm chủ chốt đã có sự nâng điểm TEIDI một cách đáng kể. Biểu đồ dưới đây cho thấy năm 2019, tất cả các lĩnh vực của các trường sư phạm đều đạt trên 3.0 điểm, có một số lĩnh vực đã đạt xấp xỉ 5.0 điểm. Điều này khẳng định chiến lược phát triển của các trường đạt được hiệu quả bước đầu, đáp ứng yêu cầu đào tạo, bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý trong bối cảnh hiện nay.



Hình 3.1: Biểu đồ nâng điểm điểm TEIDI của các trường ĐHSP chủ chốt

Phân tích báo cáo tự đánh giá của các trường đưa ra một số nhận định về điểm mạnh và hạn chế của các trường sư phạm chủ chốt theo bảy lĩnh vực của bộ chỉ số TEIDI, qua đó đề xuất một số giải pháp tiếp tục nâng cao năng lực cho các trường sư phạm chủ chốt⁵⁸.

Về tầm nhìn chiến lược, quản lý và đảm bảo chất lượng: Các trường sư phạm đều có kế hoạch và tổ chức xây dựng, công bố sứ mạng, tầm nhìn, kế hoạch chiến lược phát triển nhà trường với sự tham gia các bên liên quan. Các trường đã quan tâm phát triển đội ngũ giảng viên có trình độ cao và thiết lập hệ thống đảm bảo chất lượng giáo dục (đảm bảo bên trong và bên ngoài). Thông tin phản hồi về chất lượng đào tạo và phục vụ cộng đồng cũng được các trường triển khai thu thập định kỳ. Hệ thống thông tin quản lý có tính tích hợp cao nhằm hỗ trợ quá trình ra quyết định của lãnh đạo nhà trường. Ngoài ra, tất cả các trường đều đạt chuẩn kiểm định chất lượng

⁵⁸ Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019). Báo cáo tự đánh giá theo bộ chỉ số TEIDI của các trường đại học sư phạm chủ chốt. Chương trình ETEP.

của Bộ GD&ĐT, trong đó có hơn 34 chương trình đào tạo giáo viên đã đạt chuẩn kiểm định trong và ngoài nước (tính đến tháng 01/2021).

Về chương trình đào tạo: Các trường sư phạm đã có cập nhật, bổ sung chương trình đào tạo phù hợp với yêu cầu của xã hội. Chương trình đào tạo được thiết kế theo hướng liên thông giữa các bậc học, các phương thức đào tạo và giữa các trường đại học sư phạm trong cả nước. Chương trình đào tạo đều được tham khảo các chương trình đào tạo tiên tiến trên thế giới, thường xuyên khảo sát ý kiến của người học và các cơ sở sử dụng lao động. Tất cả các chương trình đào tạo hiện hành đều tích hợp các vấn đề toàn cầu về giới tính, môi trường và toàn cầu hóa.

Về nghiên cứu, phát triển và đổi mới: Các trường đều xây dựng kế hoạch nghiên cứu cho từng năm, từng giai đoạn, khai thác tối đa tiềm lực khoa học, hợp tác nghiên cứu khoa học, đặc biệt là khoa học giáo dục với các trường đại học, viện nghiên cứu ở trong và ngoài nước. Đa số các trường đều có các nhóm nghiên cứu mạnh hoặc nhóm nghiên cứu chuyên sâu góp phần thực hiện đổi mới mục tiêu, nội dung và phương pháp đào tạo ở trường đại học và trường phổ thông, phục vụ phát triển kinh tế - xã hội của các địa phương. Giảng viên của các trường sư phạm có công bố quốc tế tăng dần trong mấy năm gần đây, đặc biệt chỉ tính riêng năm 2020, trường ĐHSP Hà Nội đã có 155 bài báo quốc tế trên các tạp chí thuộc danh mục ISI và Scopus. Các trường đã có ký kết nhiều biên bản hợp tác với các địa phương trong đào tạo, nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ.

Về hoạt động đối ngoại: Các trường có mối quan hệ hợp tác với nhiều địa phương, các tổ chức, các cơ sở giáo dục và đào tạo trong và ngoài nước, trong đó nhiều trường đã phối hợp với các địa phương để tổ chức các khoá đào tạo, bồi dưỡng thường xuyên cho đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông. Các trường đã ký kết văn bản hợp tác với nhiều đối tác quốc tế trong hợp tác đào tạo, nghiên cứu, trao đổi giảng viên, trao đổi sinh viên, tổ chức hội thảo, hội nghị quốc tế. Một số trường sư phạm đã mời nhiều chuyên gia quốc tế đến giảng dạy, trao đổi học thuật và nghiên cứu khoa học.

Về môi trường sư phạm và các nguồn lực: Cơ sở vật chất của các trường được trang bị đầy đủ, tương đối hiện đại với nguồn lực tài chính được huy động và sử dụng hợp lý, hiệu quả. Cơ sở hạ tầng về công nghệ thông tin của một số trường đáp ứng được yêu cầu đào tạo, bồi dưỡng thường xuyên theo hình thức trực tuyến như trường ĐHSP Hà Nội, trường ĐHSP - Đại học Đà Nẵng, trường Đại học Vinh,... Một số trường sư phạm có hệ thống thư viện điện tử với trang thiết bị hiện đại và nguồn học liệu phong phú đáp ứng nhu cầu đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao.

Về hỗ trợ dạy học: Các trường có kế hoạch hỗ trợ dạy học cho giảng viên, tập huấn nâng cao năng lực cho đội ngũ giảng viên sư phạm chủ chốt và giảng viên quản lý giáo dục chủ chốt thông qua các chương trình bồi dưỡng giảng viên ở trong và ngoài nước. Nhiều trường đã xây dựng chính sách hỗ trợ và cử giảng viên đi nghiên cứu thực tế ở các trường phổ thông để nâng cao hiểu biết về giáo dục phổ thông, hỗ trợ giáo viên phổ thông, hình thành cộng đồng học tập dành cho đội ngũ giáo viên tại các địa phương.

Về hỗ trợ học tập: Các trường có kế hoạch hỗ trợ học tập đa dạng, phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý người học, trong đó có nhiều chương trình tập huấn nâng cao kỹ năng dạy học, kỹ năng khởi nghiệp sáng tạo cho các đối tượng là sinh viên người dân tộc thiểu số, vùng đặc biệt khó khăn. Hệ thống ban liên lạc cựu sinh viên được xây dựng, kết nối và hỗ trợ sinh viên sau tốt nghiệp. Các trường thường xuyên lấy ý kiến phản hồi của các cựu sinh viên và người học để đổi mới chương trình đào tạo cho phù hợp với yêu cầu của thị trường lao động.

Tuy nhiên, báo cáo tự đánh giá cũng cho thấy các trường sư phạm còn một số hạn chế về các lĩnh vực như: xây dựng kế hoạch chiến lược, hợp tác vùng/địa phương, hợp tác quốc tế, thông tin và truyền thông, xây dựng môi trường sư phạm và phát triển các nguồn lực. Đặc biệt, qua phỏng vấn các chuyên gia giáo dục cho thấy sự tham gia của các nhà tuyển dụng lao động trong việc xây dựng và điều chỉnh chương trình đào tạo của các trường còn hạn chế; công tác lấy ý kiến các bên liên quan về cấu trúc, mức độ đáp ứng của chương trình đào tạo thực hiện chưa hiệu quả; tỷ lệ các chương trình được kiểm định còn thấp, đặc biệt là các chương trình đào tạo hệ đào tạo không chính quy, hệ sau đại học; hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong nhà trường còn hạn chế; nội dung các chuyên đề bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục chưa được các địa phương đánh giá cao về tính đa dạng và tính phù hợp với thực tế; thiếu các chương trình đào tạo liên kết quốc tế; công bố quốc tế của các nhóm nghiên cứu hạn chế, đặc biệt là trong lĩnh vực khoa học giáo dục; chưa có chính sách cụ thể gắn nghiên cứu khoa học với nhu cầu của địa phương; nguồn kinh phí dành cho hoạt động khoa học công nghệ hằng năm còn ít, chưa tương xứng với năng lực đội ngũ giảng viên có trình độ cao của các trường; hoạt động hợp tác, chia sẻ trong mạng lưới các trường sư phạm và mạng lưới các trường đại học trong khu vực còn ít và hiệu quả thấp; chưa có hệ thống hỗ trợ đối với đội ngũ giảng viên tập sự và giảng viên mới tuyển dụng; hoạt động tư vấn, hỗ trợ người học trong quá trình đào tạo và sau khi tốt nghiệp chưa đạt hiệu quả.

Như vậy, để khắc phục các hạn chế trên, các trường sư phạm cần xác định rõ mức nâng điểm TEIDI hằng năm, từ đó xây dựng kế hoạch hoạt động cụ thể cho từng lĩnh vực cần cải thiện. Dựa trên kết quả tự đánh giá năm 2019, các trường sư phạm cần thực hiện một số giải pháp cụ thể sau đây: (i) *tăng cường công tác rà soát, đánh giá, ban hành mới các văn bản quản lý và các văn bản ký kết với các trường đại học, viện nghiên cứu ở trong và ngoài nước;* (ii) *đẩy mạnh kiểm định chương trình đào tạo và xây dựng các chương trình liên kết đào tạo quốc tế;* (iii) *xây dựng chính sách hỗ trợ giảng viên trong nghiên cứu và công bố trên các tạp chí quốc tế có uy tín;* (iv) *xây dựng và triển khai kết nối trực tuyến các hoạt động giảng dạy ở phổ thông với hoạt động giảng dạy ở trường sư phạm;* (v) *xây dựng bộ công cụ và triển khai đánh giá giảng viên tham gia giảng dạy chương trình bồi dưỡng thường xuyên;* (vi) *phát triển các chương trình hỗ trợ và tư vấn cho những người học gặp khó khăn trong học tập, người dân tộc thiểu số và người nước ngoài;* (vii) *phát triển cộng đồng học tập dành cho giáo viên phổ thông nhằm hỗ trợ phát triển nghề nghiệp một cách thường xuyên, liên tục và tại chỗ;* (viii) *triển khai phân mềm kết nối trực tuyến với cựu sinh viên và người sử dụng lao động.*

Với sự hỗ trợ của Chương trình ETEP, các trường sư phạm chủ chốt đã được nâng cao năng lực để triển khai có hiệu quả hoạt động bồi dưỡng cho giáo viên và

cán bộ quản lý giáo dục phổ thông thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018. Kết quả đánh giá dựa trên bộ chỉ số TEIDI giúp các trường nhận diện đầy đủ những điểm mạnh và điểm tồn tại trong từng lĩnh vực theo các tiêu chí cụ thể, trên cơ sở đó xây dựng kế hoạch chiến lược và kế hoạch hoạt động, tiếp tục phát huy những mặt mạnh, khắc phục và cải tiến những điểm còn tồn tại nhằm nâng cao năng lực đào tạo, bồi dưỡng, nghiên cứu khoa học và phục vụ cộng đồng⁵⁹. Đặc biệt, đánh giá theo bộ chỉ số TEIDI giúp Bộ GD&ĐT phân loại, xếp hạng các trường sư phạm chủ chốt trong hệ thống, thiết kế phương án sắp xếp, tổ chức lại mạng lưới các trường sư phạm, đồng thời định hướng tái cấu trúc các trường nhằm đáp ứng được yêu cầu đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao và từng bước hội nhập quốc tế trong lĩnh vực đào tạo giáo viên.

3.2.4.2. Hình thành một số trường sư phạm trọng điểm

Hầu hết trường đào tạo giáo viên thuộc hệ thống công lập. Trong điều kiện khó khăn, nền kinh tế - xã hội, khó đủ tiềm lực trang trải, đầu tư đồng bộ cho một hệ thống trường sư phạm công kênh như hiện nay. Ngược lại, việc kêu gọi đầu tư dàn trải không tạo được một sự bứt phá nào trong phát triển các cơ sở đào tạo sư phạm. Từ đó, việc quy hoạch lại mạng lưới các cơ sở đào tạo sư phạm hiện nay là rất cấp bách nhằm hình thành các cơ sở đủ mạnh, đào tạo có chất lượng đáp ứng yêu cầu đổi mới và phát triển giáo dục đất nước trong thời kỳ mới. Mạng lưới các trường đào tạo sư phạm ở quốc tế có xu hướng gọn nhẹ. Một mặt củng cố mô hình đào tạo sư phạm truyền thống, một mặt chuyển dần mô hình đào tạo giáo viên truyền thống thành trường đa ngành/đa lĩnh vực, linh hoạt về đầu ra.

Các trường đại học có chất lượng cao, có uy tín sẽ được chọn làm trường sư phạm trọng điểm, các trường khác sẽ chuyển đổi hoạt động để trở thành phân hiệu hay vệ tinh của các trường trung tâm này. Toàn bộ chương trình đào tạo của các trường sư phạm sẽ được chuẩn hóa và sử dụng đồng bộ trong toàn hệ thống để đảm bảo chất lượng đào tạo giáo viên ở các nơi được đồng nhất.

Để có một mạng lưới các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục mạnh và hiệu quả, ngành giáo dục và đào tạo cần sắp xếp, tổ chức lại các trường sư phạm và thành lập một số trường sư phạm trọng điểm, đủ năng lực làm hạt nhân phát triển, dẫn dắt các trường sư phạm trong hệ thống. Các trường sư phạm trọng điểm sẽ được ưu tiên đầu tư phát triển để đáp ứng yêu cầu đổi mới theo hướng của một trường đại học tiên tiến, hiện đại, năng động và tự chủ cao, hội nhập hiệu quả với các đại học của khu vực, nâng tầm đạt đẳng cấp quốc tế. Ngoài ra, sắp xếp, tổ chức lại các trường sư phạm để phù hợp với mục tiêu phát triển giáo dục của cả nước và từng địa phương, giải quyết thực trạng thừa thiếu giáo viên cục bộ của các địa phương, nâng cao chất lượng chất lượng đội ngũ giáo viên đáp ứng tốt chương trình giáo dục phổ thông mới. Từ đó, góp phần tăng cường hiệu quả đầu tư, phân bổ và sử dụng ngân sách đầu tư cho phát triển đội ngũ giảng viên sư phạm, hạn chế sự phát triển nhỏ lẻ, manh mún của một số trường sư phạm và đặc biệt là tăng cường hội nhập quốc tế trong đào tạo giáo viên.

⁵⁹ Nguyễn Danh Nam (2018). Nghiên cứu xây dựng bộ chỉ số đánh giá năng lực phát triển trường sư phạm. *Tạp chí Giáo dục và Xã hội*, 82(143), 16-22.

Dựa trên kết quả đánh giá TEIDI và bộ chuẩn trường sư phạm, Bộ GD&ĐT lựa chọn phát triển hai trường ĐHSP trọng điểm (giai đoạn 2020-2025) và thêm một trường ĐHSP trọng điểm (giai đoạn 2026-2030). Các trường còn lại trong số các trường sư phạm tham gia Chương trình ETEP tiếp tục phát triển thành các trường ĐHSP chủ chốt. Có thể bổ sung một số trường ĐHSP chủ chốt khác (chưa được tham gia Chương trình ETEP và đạt theo tiêu chuẩn của bộ chuẩn trường sư phạm chủ chốt). Để phát huy được vai trò của các trường ĐHSP trọng điểm và cơ chế phối hợp giữa các trường ĐHSP trọng điểm, chủ chốt và các “vệ tinh” của nó, Bộ GD&ĐT cần xác định rõ chức năng, nhiệm vụ của các trường sư phạm này.

Thông qua khảo sát thực tế, phân tích ý kiến của các chuyên gia trong và ngoài nước, đề tài nghiên cứu đề xuất các trường ĐHSP trọng điểm phải có các chức năng, nhiệm vụ cơ bản sau đây:

Thứ nhất, chủ trì tư vấn cho Bộ GD&ĐT những vấn đề lớn về phát triển giáo dục cho đất nước: quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm; chương trình, sách giáo khoa phổ thông; khảo sát nhu cầu đào tạo, bồi dưỡng giáo viên, giảng viên; xây dựng các bộ chuẩn, quy chuẩn, chứng chỉ nghề giáo viên,... theo yêu cầu của Bộ GD&ĐT.

Thứ hai, chủ trì, phối hợp với các trường sư phạm vệ tinh xây dựng các đề án hoạt động của một nhánh (bao gồm một trường sư phạm trọng điểm và các trường sư phạm vệ tinh của trường sư phạm trọng điểm đó); chủ trì tổ chức các hoạt động theo đề án đã được phê duyệt và chịu trách nhiệm về các hoạt động đó.

Thứ ba, chủ trì xây dựng các nội dung cốt lõi của các chương trình đào tạo cử nhân sư phạm, bồi dưỡng giảng viên, giáo viên và cán bộ quản lý cho cả hệ thống các trường sư phạm; chủ trì tổ chức bồi dưỡng cho giảng viên các trường vệ tinh và giáo viên cốt cán của các trường mầm non, phổ thông.

Thứ tư, chủ trì đề xuất và thực hiện những chương trình nghiên cứu khoa học giáo dục có ảnh hưởng đến toàn bộ hệ thống.

Thứ năm, tập trung đào tạo nguồn nhân lực giáo viên, giảng viên có trình độ cao (các chương trình đại học chất lượng cao, các chương trình tiên tiến, giảng dạy bằng tiếng Anh; thạc sĩ và tiến sĩ).

Thứ sáu, khảo sát, đánh giá năng lực, trình độ, nhu cầu đào tạo, cơ cấu tổ chức và nhân lực của các trường sư phạm vệ tinh để lập kế hoạch đào tạo và tư vấn về việc hoàn thiện cơ cấu tổ chức phù hợp cho trường sư phạm vệ tinh.

Thứ bảy, chủ trì đề xuất, triển khai thực hiện các đề tài khoa học và công nghệ cấp Quốc gia, cấp Bộ, Nafosted và tương đương; chủ trì các chương trình khoa học và công nghệ cấp Bộ và tương đương; chủ trì các đề tài, dự án khoa học công nghệ được tài trợ từ nước ngoài; thành lập và triển khai hoạt động của các nhóm nghiên cứu chuyên sâu; chuyên giao các kết quả nghiên cứu về khoa học giáo dục phục vụ quá trình đào tạo, bồi dưỡng tại các trường sư phạm vệ tinh.

Thứ tám, triển khai ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý đào tạo, quản lý cơ sở dữ liệu về giảng viên và người học; xây dựng và triển khai hệ thống đào tạo, bồi dưỡng giáo viên theo hình thức trực tuyến (dùng chung); xây dựng thư viện điện tử và nguồn học liệu được số hóa (dùng chung); xây dựng hệ thống quản

lý đào tạo, bồi dưỡng trực tuyến (LMS) chung cho các trường sư phạm; tư vấn, hỗ trợ đội ngũ giảng viên của các trường sư phạm vệ tinh.

Cơ chế phối hợp giữa các trường sư phạm, trong đó cần xác định rõ mối quan hệ giữa các trường sư phạm trọng điểm, trường sư phạm chủ chốt và các trường sư phạm vệ tinh:

Thứ nhất, cần thành lập các Hội đồng khoa học chung, có sự tham gia của thành viên các trường sư phạm trọng điểm, sư phạm chủ chốt để: Tư vấn các chính sách lớn cho Bộ GD&ĐT; xây dựng các nội dung cốt lõi của các chương trình đào tạo, bồi dưỡng giảng viên, giáo viên cho cả hệ thống các trường sư phạm; đề xuất những định hướng lớn về nghiên cứu khoa học giáo dục.

Thứ hai, có trách nhiệm huy động nguồn lực về con người, cơ sở vật chất và tài chính để thực hiện các nội dung phối hợp trên.

Thứ ba, dựa trên nguyên tắc phối hợp cụ thể như sau:

- Trường sư phạm trọng điểm, trường sư phạm chủ chốt: Chủ trì, phối hợp với các trường sư phạm vệ tinh trong nhánh của mình xây dựng đề án hoạt động, chủ trì tổ chức và chịu trách nhiệm các nhiệm vụ theo đề án đã phê duyệt.

- Các trường sư phạm vệ tinh có trách nhiệm phối hợp với các trường sư phạm trọng điểm, sư phạm chủ chốt để xây dựng đề án hoạt động chung; chủ trì tổ chức những hoạt động được giao chủ trì trong đề án; phối hợp với trường sư phạm trọng điểm, sư phạm chủ chốt và các trường vệ tinh khác trong cùng nhánh để thực hiện các nhiệm vụ khác.

- Dựa trên đề án được xây dựng, các trường sư phạm (trọng điểm, chủ chốt và vệ tinh) báo cáo đơn vị chủ quản để xây dựng kế hoạch và dự toán ngân sách nhà nước cho các hoạt động hằng năm.

- Về cơ chế tuyển sinh:

(i) Hệ đào tạo đại học, cao đẳng chính quy: Dựa trên nhu cầu đào tạo của cả nước, Bộ GD&ĐT xây dựng chỉ tiêu và phân bổ cho các trường sư phạm trọng điểm, trường sư phạm chủ chốt (bao gồm cả chỉ tiêu của các trường sư phạm vệ tinh cùng nhánh). Các trường sư phạm trọng điểm hoặc trường sư phạm chủ chốt chủ trì phối hợp với các trường sư phạm vệ tinh để xây dựng các đề án tuyển sinh. Đề án tuyển sinh của các trường sư phạm vệ tinh phải có ý kiến đồng ý của trường sư phạm trọng điểm hoặc trường sư phạm chủ chốt cùng nhánh.

(ii) Hệ đào tạo thạc sĩ, tiến sĩ: Các trường sư phạm trọng điểm, trường sư phạm chủ chốt tự xây dựng đề án tuyển sinh, báo cáo đơn vị chủ quản và Bộ GD&ĐT để tổ chức thực hiện.

(iii) Đào tạo cử nhân sư phạm:

- Trường sư phạm trọng điểm, trường sư phạm chủ chốt: Khảo sát, đánh giá năng lực, trình độ, nhu cầu đào tạo, cơ cấu tổ chức và nhân lực của các trường sư phạm vệ tinh để lập kế hoạch đào tạo và tư vấn về việc hoàn thiện cơ cấu tổ chức phù hợp cho trường sư phạm vệ tinh; tập trung vào đào tạo các chương trình đào tạo giáo viên chất lượng cao, giáo viên giảng dạy chuyên ngành bằng tiếng Anh, giáo

viên giảng dạy tại các trường quốc tế, các chương trình đào tạo thạc sỹ và tiến sỹ; tập trung nghiên cứu phát triển các chương trình đào tạo thạc sỹ giảng dạy, thạc sỹ và tiến sỹ theo định hướng ứng dụng tại các địa phương; phát triển chương trình và tài liệu giảng dạy như: xây dựng chuẩn đầu ra cho các chương trình đào tạo giáo viên, biên soạn giáo trình, tài liệu giảng dạy cho các chương trình đào tạo giáo viên.

- Trường sư phạm vệ tinh: Cử đủ số lượng cán bộ, giảng viên tham dự các khóa đào tạo, bồi dưỡng do các trường sư phạm trọng điểm hoặc sư phạm chủ chốt tổ chức để nâng cao năng lực chuyên môn cho đội ngũ giảng viên của các trường sư phạm vệ tinh; tập trung đào tạo giáo viên mầm non có trình độ cao đẳng và phối hợp với trường sư phạm trọng điểm đào tạo giáo viên tiểu học, mầm non có trình độ đại học tại trường sư phạm vệ tinh.

(iv) Bồi dưỡng giảng viên, giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục:

- Trường sư phạm trọng điểm, trường sư phạm chủ chốt: Chủ trì xây dựng chương trình và tài liệu cho tất cả các hoạt động bồi dưỡng; chủ trì bồi dưỡng đội ngũ giảng viên cho các trường sư phạm vệ tinh, giáo viên cốt cán và cán bộ quản lý giáo dục mầm non, phổ thông cho các địa phương.

- Trường sư phạm vệ tinh: Phối hợp với các trường sư phạm trọng điểm trong việc xây dựng các chương trình và tài liệu; chủ trì bồi dưỡng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục đại trà.

(v) Nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ:

- Trường sư phạm trọng điểm, trường sư phạm chủ chốt: Chủ trì đề xuất và triển khai thực hiện các chương trình, đề tài khoa học và công nghệ cấp Quốc gia, cấp Bộ, Nafosted và tương đương; chủ trì đề xuất và triển khai thực hiện các đề tài, dự án khoa học công nghệ được tài trợ từ nước ngoài; hỗ trợ các trường sư phạm vệ tinh thực hiện các đề tài nghiên cứu khoa học do các trường vệ tinh chủ trì; chuyển giao các kết quả nghiên cứu về khoa học giáo dục phục vụ quá trình đào tạo, bồi dưỡng cho các trường sư phạm vệ tinh; chủ trì đánh giá hiệu quả nghiên cứu và chuyển giao của nhánh.

- Trường sư phạm vệ tinh: Phối hợp với trường sư phạm trọng điểm trong việc đề xuất, triển khai thực hiện các đề tài khoa học do các trường sư phạm trọng điểm chủ trì; chủ trì đề xuất, triển khai thực hiện các đề tài khoa học và công nghệ cấp Tỉnh và tương đương.

(vi) Ứng dụng công nghệ thông tin:

- Trường sư phạm trọng điểm, trường sư phạm chủ chốt: Chủ trì xây dựng các mô hình ứng dụng công nghệ thông tin trong công tác quản trị đại học: quản lý đào tạo, giảng viên và người học,...; mô hình phòng học, học trực tuyến với các trường vệ tinh và các trường phổ thông thực hành sư phạm; chủ trì đầu tư trang thiết bị, phần mềm đặt tại trường sư phạm trọng điểm dùng chung cho nhánh; chủ trì xây dựng nguồn học liệu số đáp ứng nhu cầu của các trường trong nhánh; chia sẻ nguồn học liệu với các trường sư phạm vệ tinh trong nhánh.

- Trường sư phạm vệ tinh: Phối hợp với trường sư phạm trọng điểm hoặc trường sư phạm chủ chốt để xây dựng các mô hình ứng dụng công nghệ thông tin

trong công tác quản trị đại học; chủ trì đầu tư các trang thiết bị, phần mềm đặt tại trường sư phạm đáp ứng yêu cầu; phối hợp với trường sư phạm trọng điểm và trường sư phạm chủ chốt trong việc xây dựng nguồn học liệu số; được sử dụng nguồn học liệu dùng chung trong các hoạt động đào tạo, nghiên cứu khoa học và bồi dưỡng giáo viên.

Như vậy, có thể nói đội ngũ giảng viên đang làm việc ở trường ĐHSP trọng điểm phải là những giảng viên giỏi về chuyên môn theo hướng chuẩn hoá không chỉ thể hiện ở văn bằng, học hàm, học vị mà cần thể hiện cụ thể theo bốn tiêu chí cơ bản sau: (i) chiều rộng và chiều sâu kiến thức; (ii) nhân cách nhà sư phạm; (iii) nghiệp vụ và kỹ năng sư phạm; (iv) năng lực quản lý và hoạt động xã hội. Rất cần thiết có sự chọn lọc theo định kỳ hằng năm trên cơ sở các tiêu chí chuẩn hoá và hoạt động thực tiễn của nhà sư phạm, của chuyên gia giáo dục. Giảng viên sư phạm cần có kỹ năng học tập suốt đời, tích hợp những kiến thức mới, thông tin của nền giáo dục đương đại đang phát triển và đang đổi mới để từ đó sáng tạo ra các chương trình mới để truyền đạt cho người học của mình biết cách tự học, biết khai thác những kết quả nghiên cứu mới nhất của khoa học công nghệ và giáo dục đào tạo mang tính thời đại. Các trường sư phạm cần thành lập các nhóm nghiên cứu chuyên sâu, chủ động xây dựng chương trình khung, chương trình đặc thù của ngành sư phạm, từ đó viết các giáo trình, tài liệu giảng dạy đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục ngay từ trong nhà trường sư phạm - điểm tựa quan trọng của việc đổi mới giáo dục và đào tạo ở các bậc học khác.

Việc định hướng đào tạo đội ngũ giảng viên sư phạm có trình độ cao (thạc sĩ, tiến sĩ) để đảm nhận những nhiệm vụ của trường ĐHSP trọng điểm trong lĩnh vực đào tạo giáo viên chất lượng cao và nghiên cứu khoa học giáo dục đạt trình độ tiên tiến là hết sức cần thiết, giảng viên sư phạm phải là chuyên gia về phương pháp giáo dục, giảng dạy, nghiên cứu khoa học, có khả năng nêu những ý tưởng mới và sâu sắc trong việc xây dựng mục tiêu, chương trình, biên soạn sách giáo khoa, bài giảng và có kinh nghiệm trong xây dựng các mối quan hệ xã hội. Những vấn đề nghiên cứu khoa học giáo dục trong trường đại học sư phạm trọng điểm sẽ trực tiếp góp phần quan trọng trong việc đào tạo giáo viên chất lượng cao, đào tạo giáo viên cho các trường tư thục, trường học mô hình tiên tiến quốc tế tại Việt Nam.

Để phục vụ cho nhiệm vụ nghiên cứu khoa học giáo dục đạt trình độ tiên tiến ở các trường sư phạm trọng điểm, cần phải chú ý một số điểm sau đây:

Thứ nhất, trong công tác quản lý khoa học và tổ chức các hoạt động khoa học rất cần thiết phải có những quan điểm rộng mở và thực tiễn. Đây là một cơ quan không chỉ tham vấn định hướng mà còn có sức thu hút động viên, tổ chức đông đảo lực lượng giảng viên và sinh viên sư phạm hướng vào khoa học, nảy sinh những ý tưởng hướng tới đề tài và tích cực thực hiện các chương trình đề tài khoa học. Trong hoạt động này cần có những lực lượng nòng cốt là các chuyên gia từ các viện nghiên cứu, các tổ bộ môn chuyên môn ở các trường sư phạm.

Thứ hai, các trường ĐHSP trọng điểm cần quan tâm đồng bộ việc nghiên cứu cơ bản về khoa học giáo dục trong xu thế hội nhập, nghiên cứu những vấn đề về nghiệp vụ và kỹ năng sư phạm cập nhật với những đổi mới của ngành sư phạm thế giới và gắn kết với giáo dục phổ thông ở nước ta kể cả về lý luận và phương pháp.

Tạo ra những điều kiện đủ lớn về tài chính, thiết bị, tư liệu thông tin và thời gian vật chất, đội ngũ giảng viên, người học cùng thực hiện có hiệu quả các cụm chương trình, đề tài nghiên cứu khoa học.

Thứ ba, xây dựng các cụm đề tài lớn ở cấp Quốc gia hoặc độc lập cấp Quốc gia để tập hợp những giảng viên có kinh nghiệm cùng tham gia thực hiện. Ví dụ như nghiên cứu đổi mới mục tiêu đào tạo, chương trình, sách giáo khoa, bài giảng. Đề nghiên cứu thành công các cụm đề tài trong các chương trình khoa học lớn, cần thu hút được lực lượng các nhà khoa học cùng bộ môn, liên bộ môn trong trường và ở các trường đại học, các viện nghiên cứu trong và ngoài thành phố cùng thực hiện tạo ra kết quả thiết thực, và sản phẩm khoa học cần được nghiệm thu để chuyển giao.

Thứ tư, nghiên cứu những vấn đề liên thông gắn kết chương trình đào tạo giáo viên chất lượng cao với chương trình và sách giáo khoa các bậc học, tạo điều kiện cho giáo sinh tiếp cận các vấn đề nghiên cứu thực tiễn.

Thứ năm, tiếp tục nghiên cứu đổi mới phương pháp dạy của giảng viên dẫn đến đổi mới phương pháp học của sinh viên để họ tự chủ và sáng tạo, để phát sinh ý tưởng mới, tiếp cận với định hướng và nội dung kinh tế tri thức ngay từ trong giảng đường đại học.

Thứ sáu, nghiên cứu những vấn đề giáo dục và đào tạo của vùng, đặc biệt ở các vùng dân cư mới, vùng sâu, vùng xa, vùng ngập lũ, các vấn đề giáo dục dân tộc, giáo dục hòa nhập,... để giúp ngành giáo dục phát hiện sớm những vấn đề bất cập trong quá trình phát triển giáo dục theo chủ trương của chiến lược phát triển giáo dục chung của cả nước.

Thứ bảy, nghiên cứu triển khai và phát triển về các chủ trương chính sách đổi mới với giáo dục và đào tạo nhằm giúp ngành và Nhà nước hoạch định các chủ trương chính sách và biện pháp phát triển giáo dục và đào tạo ở những thập niên đầu thế kỷ XXI.

Thứ tám, nghiên cứu về phương thức đánh giá kiểm định chất lượng giáo dục trong giảng dạy, học tập, trong thi cử, tuyển sinh, tốt nghiệp và các vấn đề theo dõi đánh giá quá trình trưởng thành và bất cập của giáo sinh ra trường, để định hướng đào tạo lại để có giáo viên chất lượng cao ở các trường phổ thông. Rõ ràng những vấn đề đặt ra trên đây mà chúng ta phát huy được nội lực, đồng tâm cộng sức để khắc phục những tồn tại khó khăn, chần chừ với sự quan tâm của Đảng và Nhà nước, sẽ nâng tầm các trường ĐHSP trọng điểm trở thành các trung tâm chất lượng cao về đào tạo giáo viên và là kiểu mẫu về sự gắn bó với hệ thống sư phạm trong vùng và cả nước.

3.3. Dự báo tác động xã hội trong quá trình thực hiện quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm

Trong bối cảnh đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục đại học, các cơ sở đào tạo giáo viên phải đổi mới mục tiêu, chương trình đào tạo, nội dung, phương pháp dạy học và phương pháp đánh giá kết quả đầu ra của sinh viên, bồi dưỡng giáo viên theo hướng thực học, thực nghiệp và định hướng vào công nghệ. Với số lượng 111 trường sư phạm trong cả nước, các trường sư phạm đào tạo giáo viên dàn trải,

không dựa trên nhu cầu đào tạo và nếu thiếu kiểm soát sẽ tạo ra sự dư thừa nhân lực, hệ quả của nó không chỉ gây lãng phí về tài chính mà đáng lo ngại hơn là các vấn đề xã hội. Bên cạnh đó, việc triển khai chương trình giáo dục phổ thông 2018, với các môn học mang tính tích hợp như khoa học tự nhiên, lịch sử và địa lý ở bậc trung học cơ sở, âm nhạc, mỹ thuật, công nghệ và tin học ở tiểu học,... cần có lộ trình đào tạo, bồi dưỡng nâng cao năng lực cho đội ngũ giáo viên giảng dạy các môn học này. Ngoài ra, việc tổ chức đào tạo và chất lượng đào tạo của các trường cũng không đồng nhất, trong khi muốn đổi mới thành công phải bắt đầu từ người thầy và không thể phát triển giáo dục nếu không có thầy giỏi.

Các trường sư phạm ở Việt Nam đều thuộc hệ thống công lập, trong khi đó giáo viên được đào tạo phục vụ cho cả hệ thống giáo dục phổ thông và mầm non tư thục. Trong điều kiện khó khăn của nền kinh tế - xã hội và ngay cả những nước phát triển cũng khó đủ tiềm lực trang trải, đầu tư đồng bộ cho một hệ thống công kênh như vậy. Do đó, việc đầu tư kiểu dàn trải đã không tạo ra được sự bứt phá nào trong phát triển các trường sư phạm. Vì vậy, cần thiết cần phải quy hoạch lại mạng lưới các trường sư phạm nhằm mục đích ổn định và phát triển, dựa trên chiến lược phát triển kinh tế - xã hội của đất nước. Trước khi có quy hoạch, một số trường sư phạm đã được tiến hành sáp nhập, giải thể do không còn sứ mệnh hoặc không đáp ứng được nhu cầu của xã hội, ví dụ trường CĐSP Hà Nam trở thành phân hiệu của Trường ĐHSP Hà Nội, trường CĐSP Lào Cai trở thành phân hiệu của Đại học Thái Nguyên, trường CĐSP Cà Mau phải giải thể và một số trường CĐSP khác được sáp nhập vào các trường đại học hoặc cao đẳng đa ngành của địa phương.

Nhìn chung, một số trường sư phạm gặp khó khăn trong tuyển sinh đầu vào, đội ngũ giảng viên của các trường có tâm lý lo lắng, không yên tâm trong công tác, cơ sở vật chất không được sử dụng, khai thác hiệu quả dẫn đến lãng phí cho các địa phương. Tuy nhiên, một số quan điểm cho rằng cần tập trung đầu tư cho các trường sư phạm chủ chốt ở các thành phố lớn và co hẹp hoặc giải thể các cơ sở vùng sâu, vùng xa. Đây là một quan điểm khá cực đoan. Khi một cơ sở giáo dục xuất hiện ở một địa phương có tác động rất tích cực về nhiều mặt cho địa phương đó. Vấn đề là xác định được chức năng, vai trò, nhiệm vụ của cơ sở trong hệ thống sư phạm để xây dựng định hướng quy hoạch. Việc quy hoạch có thể thực hiện theo hướng: các trường đại học có chất lượng cao, có uy tín sẽ được chọn làm trường sư phạm trọng điểm, các trường khác sẽ chuyển đổi hoạt động để trở thành phân hiệu hay vệ tinh của các trường trọng điểm này. Toàn bộ chương trình đào tạo của các trường sư phạm sẽ được chuẩn hóa và sử dụng đồng bộ trong toàn hệ thống để đảm bảo chất lượng đào tạo giáo viên trong cả nước.

3.3.1. Những thách thức của hệ thống đào tạo giáo viên

Thứ nhất, đào tạo dư thừa, thiếu cục bộ gây lãng phí ngân sách nhà nước:

Ngành sư phạm là một ngành đào tạo nghề - nghề giáo viên, do đó phải phù hợp với nhu cầu của xã hội. Vì vậy, cần có dự báo nhu cầu đào tạo giáo viên hằng năm để tránh đào tạo dư thừa gây nên tình trạng thất nghiệp, ảnh hưởng đến chất lượng đầu vào của ngành sư phạm. Do đó, để dự báo được nhu cầu đào tạo, trước hết cần thống kê được số giáo viên thừa, thiếu của từng bộ môn ở từng trường, từng cấp học, từng địa phương. Thực tế hiện nay cho thấy có hiện tượng thừa, thiếu giáo

viên ở nhiều địa phương, thừa giáo viên ở các thành phố lớn, thiếu giáo viên ở các vùng khó khăn, vùng miền núi, dân tộc thiểu số,... hoặc thiếu giáo viên ở một số môn học trong chương trình giáo dục phổ thông mới. Tuy nhiên, giáo viên dạy môn này không thể chuyển sang dạy môn khác hoặc giáo viên cấp này không thể chuyển sang cấp khác và địa phương này cũng không thể chuyển sang địa phương khác.

Đào tạo giáo viên cho vùng dân tộc thiểu số gặp nhiều khó khăn, vẫn còn tình trạng thiếu giáo viên, nhiều sinh viên tốt nghiệp trường sư phạm chưa sẵn sàng tham gia giảng dạy tại miền núi, vùng sâu, vùng xa trong khi chính sách cử tuyển cũng không mang lại hiệu quả như mong đợi, dẫn đến có những “vùng trũng” trong giáo dục ở các địa phương. Vì vậy, quy hoạch các trường sư phạm cần xem xét đến yếu tố địa lý, kinh tế - xã hội của từng vùng, miền trong mối tương quan với các cơ sở trọng điểm. Điều này giúp kích thích sự phát triển đồng đều giữa các vùng miền, tạo sự thuận lợi không chỉ trong quá trình đào tạo mà cả trong quá trình bồi dưỡng trong tương lai.

Thứ hai, tuyển sinh đầu vào của ngành sư phạm gặp khó khăn:

Các trường sư phạm có xu hướng đa ngành, đa lĩnh vực đào tạo và nâng cấp các trường trung cấp sư phạm, cao đẳng sư phạm thành trường đại học đa ngành. Các trường sư phạm không chỉ đào tạo giáo viên và giáo viên không chỉ được đào tạo ở các trường sư phạm. Nhu cầu số lượng giáo viên không còn cấp bách nữa, đào tạo sư phạm tràn lan dẫn đến dư thừa, gây khó khăn trong tuyển sinh hoặc nếu tuyển sinh được thì chất lượng đầu vào thấp. Tuy nhiên, yêu cầu chất lượng nghề nghiệp của đội ngũ giáo viên lại cấp bách để đáp ứng yêu cầu hội nhập quốc tế và đổi mới căn bản, toàn diện nền giáo dục Việt Nam. Hơn nữa, quản lý phát triển đội ngũ giáo viên thiếu quy hoạch vĩ mô và chưa gắn đào tạo ban đầu với bồi dưỡng liên tục và sử dụng giáo viên thành một quá trình liên hoàn. Mặt khác, việc sáp nhập, giải thể các trường sư phạm ở các địa phương hiện nay dẫn đến tình trạng dư thừa đội ngũ cán bộ, giảng viên sư phạm. Để giải quyết tình huống này, một số địa phương đã cử giảng viên sư phạm đi biệt phái giảng dạy ở các trường phổ thông trong tỉnh hoặc được điều chuyển làm nhiệm vụ khác. Tuy nhiên, do một số nhiệm vụ không phù hợp với chuyên môn được đào tạo, nhiều giảng viên có trình độ cao đã xin chuyển công tác. Tuyển sinh đầu vào khó khăn, nhiều trường cao đẳng sư phạm không tuyển đủ chỉ tiêu, thậm chí nhiều ngành không có người học nhiều năm liên dẫn đến cơ sở vật chất, phòng thí nghiệm, xưởng thực hành không được khai thác, sử dụng gây lãng phí. Vì vậy, cần có giải pháp quản lý cơ sở vật chất, sử dụng và khai thác hiệu quả thông qua các hoạt động khác như: dạy nghề, tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông,...

Bên cạnh việc đào tạo sư phạm còn dần trải thì sự thiếu gắn kết giữa các trường sư phạm trong đào tạo, nghiên cứu khoa học giáo dục và sự thiếu gắn kết với các cơ sở giáo dục phổ thông, mầm non đang là thách thức đối với hệ thống sư phạm của nước ta. Ngoài ra, trong bối cảnh với các đặc điểm nêu trên cho thấy, việc quản lý các trường sư phạm phát triển đội ngũ giáo viên phải là đối tượng quản lý trực tiếp của Bộ GD&ĐT. Quản lý trực tiếp thông qua tác động hệ thống là tiếp cận hiệu quả trong bối cảnh hiện nay (đó cũng là tiếp cận hiệu quả ở những bối cảnh khác nhau trong lịch sử phát triển giáo dục Việt Nam). Như vậy, cần xây dựng hệ

thống với sự gắn kết giữa các cơ sở đào tạo giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục, cơ sở nghiên cứu giáo dục, các trường mầm non, phổ thông.

Hiện ngành sư phạm cũng như toàn bộ hệ thống giáo dục đại học đang chuyển đổi từ đào tạo theo số lượng, phụ thuộc vào năng lực của các trường sang đào tạo theo chất lượng và nhu cầu của xã hội. Và ở giai đoạn chuyển đổi, chúng ta phải chấp nhận ở mức độ nhất định những hiện tượng bất thường trong tuyển sinh của các trường sư phạm. Thực tế, những trường sư phạm “top trên” vẫn đang tuyển sinh tốt, có lượng thí sinh đạt điểm cao vào trường. Những trường “top dưới” gặp khó khăn nên phải tự thay đổi chức năng, cơ cấu để thích ứng tốt hơn với nhu cầu của xã hội. Theo nhiều chuyên gia giáo dục, để xảy ra tình trạng bất cập trong tuyển sinh sư phạm kéo dài, thực chất là do thiếu sự quản lý ở cấp vĩ mô. Do đó, cần sớm quy hoạch lại các trường đại học nói chung và khối trường sư phạm nói riêng theo hướng ưu tiên đảm bảo chất lượng và đào tạo theo đúng nhu cầu địa phương. Quyết liệt quy hoạch sẽ giảm bớt khó khăn cho người học và tránh lãng phí cho xã hội.

Thứ ba, các trường cao đẳng sư phạm gặp nhiều khó khăn thì giáo viên mầm non, tiểu học, trung học cơ sở được nâng chuẩn trình độ đào tạo theo yêu cầu của Luật Giáo dục sửa đổi, bổ sung:

Với yêu cầu về chuẩn trong Luật Giáo dục 2019 thì giáo viên mầm non cần đạt trình độ cao đẳng, giáo viên tiểu học và trung học cơ sở cần đạt trình độ đại học. Do vậy, sứ mạng của các trường cao đẳng sư phạm trong đào tạo giáo viên tiểu học, trung học cơ sở không còn, chỉ còn đào tạo giáo viên mầm non. Vì thế, cần chuyển đổi chức năng, nhiệm vụ và mô hình đào tạo của các trường cao đẳng sư phạm. Các phương án được các chuyên gia giáo dục đưa ra đó là: (i) sáp nhập với các trường cao đẳng của địa phương để trở thành trường cao đẳng đa ngành hoặc sáp nhập vào khoa sư phạm, hoặc trường đại học sư phạm thuộc địa phương; (ii) xây dựng các trường cao đẳng sư phạm trở thành phân hiệu hoặc vệ tinh hoặc cơ sở thực hành của các trường đại học sư phạm chủ chốt; phối hợp trong đào tạo giáo viên mầm non, giáo viên tiểu học có trình độ đại học (hệ vừa làm vừa học); phối hợp trong bồi dưỡng thường xuyên đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục cho địa phương (đối tượng đại trà); (iii) sáp nhập với các viện/trung tâm nghiên cứu giáo dục, trung tâm giáo dục thường xuyên của các tỉnh/thành phố trực thuộc trung ương để thành lập trung tâm bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục cho các địa phương; (iv) chuyển thành các trường phổ thông, mầm non chất lượng cao.

Nguyên nhân của các thách thức trên theo quan điểm các chuyên gia giáo dục, đó là: *Thứ nhất*, là do quản lý nhà nước về giáo dục bị cắt khúc, chồng chéo. Cụ thể Bộ GD&ĐT, Ủy ban Nhân dân các tỉnh, thành phố đều là chủ thể tổ chức đào tạo giáo viên và nay là Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội (do sáp nhập các trường sư phạm và cơ sở giáo dục nghề nghiệp). Trong khi đó Bộ Nội vụ, sở Nội vụ của các tỉnh mới có quyền bố trí chỉ tiêu và tuyển dụng giáo viên. *Thứ hai*, là do công tác quy hoạch, dự báo từ trung ương đến các địa phương rất hạn chế, thiếu chính xác và thiếu chủ động. *Thứ ba*, là công tác đào tạo giáo viên bị thị trường hóa, mất kiểm soát. Cụ thể, có quá nhiều cơ sở giáo dục tham gia đào tạo giáo viên; các nhà trường đều tăng quy mô để có nguồn thu cho hoạt động của trường, ít quan tâm đến năng lực và cơ hội việc làm của người học. Chính vì vậy, cần phải xây dựng các phương án quy hoạch lại mạng lưới các trường sư phạm, đánh giá tác động xã hội,

đưa ra các giải pháp thực hiện quy hoạch và các giải pháp giảm thiểu tác động xã hội từ việc thực hiện phương án quy hoạch đó.

3.3.2. Dự báo tác động xã hội của các phương án quy hoạch

Một trong những giải pháp quan trọng trong thực hiện các phương án quy hoạch là đảm bảo quản lý tốt chất lượng tuyển sinh, đào tạo và đầu ra của các trường, các ngành sư phạm. Việc quy hoạch lại mạng lưới các trường được kỳ vọng sẽ góp phần giải quyết vấn đề này ở tầm chiến lược. Nhiều chuyên gia cho rằng có những tác động xã hội trước mắt của vấn đề sắp xếp lại mạng lưới các trường sư phạm trong bối cảnh hiện nay. Do đó, cần phải giải quyết bài toán cung cầu nhân lực giáo viên, từ đó sẽ tránh được đào tạo dàn trải, kém hiệu quả. Mặt khác, cần thống nhất đào tạo giáo viên ở các nội dung cốt lõi, đưa vào các chuẩn chung về chất lượng đào tạo trong cả nước, và như vậy, sẽ thiết thực và hiệu quả hơn trong đầu tư. Tuy nhiên, cách làm này cũng có thể mang lại một số rủi ro như: hạn chế tính linh hoạt, đa dạng giáo dục, đặc trưng vùng miền, ảnh hưởng đến tính sáng tạo và lộ trình tự chủ của các trường đại học.

Những tác động tích cực:

Quy hoạch mạng lưới các cơ sở đào tạo sư phạm phải nhằm mục đích ổn định và phát triển, dựa trên chiến lược phát triển kinh tế - xã hội của đất nước. Do đó, quan điểm tập trung đầu tư cho các cơ sở chủ lực ở các thành phố lớn và co hẹp hoặc giải thể các cơ sở vùng sâu, vùng xa là quan niệm khá cực đoan. Khi một cơ sở giáo dục xuất hiện ở một địa phương có tác động rất tích cực về nhiều mặt cho địa phương đó. Vấn đề là xác định được chức năng, vai trò, nhiệm vụ của cơ sở trong hệ thống là gì để xây dựng quy hoạch. Việc quy hoạch lại nên được thực hiện theo hướng: các trường đại học có chất lượng cao, có uy tín sẽ được chọn làm trường sư phạm trọng điểm, các trường khác sẽ chuyển đổi hoạt động để trở thành phân hiệu hay vệ tinh của các trường trung tâm này. Toàn bộ chương trình đào tạo của các trường sư phạm sẽ được chuẩn hóa và sử dụng đồng bộ trong toàn hệ thống để đảm bảo chất lượng đào tạo giáo viên ở các nơi được đồng nhất.

Qua phỏng vấn sâu, một số chuyên gia còn băn khoăn về vấn đề việc làm của sinh viên sau tốt nghiệp, sự phân cấp quản lý nhà nước đối với các trường sư phạm sau khi quy hoạch, vấn đề quản lý chất lượng và cải tiến chất lượng đào tạo giáo viên. Tuy nhiên, quy hoạch dẫn đến xác định lại vị trí, vai trò, chức năng và nhiệm vụ của một số trường sư phạm. Điều này tác động đến việc sắp xếp và sử dụng nguồn nhân lực giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục, giúp quản lý nhà nước trong đào tạo giáo viên được chặt chẽ hơn.

Từ những thập kỷ 80 của thế kỷ trước các trường cao đẳng, các đại học địa phương có vai trò đặc biệt quan trọng trong việc cung cấp nguồn nhân lực cho hệ thống giáo dục quốc dân. Có quan niệm cho rằng, cần tập trung đầu tư cho các trường sư phạm chủ chốt ở các thành phố lớn và co hẹp hoặc giải thể các cơ sở đào tạo ở vùng sâu, vùng xa. Đây là quan niệm khá cực đoan vì có thể thấy rõ, khi một cơ sở giáo dục xuất hiện ở một địa phương có tác động rất tích cực về nhiều mặt cho địa phương đó. Vấn đề là xác định được chức năng, vai trò, nhiệm vụ của cơ sở trong hệ thống để xây dựng quy hoạch. Khi đó, quy mô đào tạo giáo viên được kiểm soát, có kế hoạch và tránh lãng phí ngân sách trong đào tạo. Như vậy, có thể

nói quy hoạch sẽ giải quyết được thực trạng thừa thiếu giáo viên, tránh được sự lãng phí trong công tác đào tạo, tập trung nguồn lực đầu tư góp phần nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên và đáp ứng tốt chương trình giáo dục phổ thông mới, đào tạo nguồn nhân lực cho cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, vừa nâng cao vị thế, vai trò của đội ngũ giáo viên; tạo niềm tin, huy động được nhiều nguồn lực hỗ trợ và đồng hành cùng sự phát triển của giáo dục Việt Nam.

Đối với các trường sư phạm, quy hoạch sẽ giúp nâng cao năng lực tự chủ, quản trị và hiệu quả sử dụng các nguồn lực để phát triển nhà trường; xác định được chức năng, vai trò và nhiệm vụ của từng trường trong một chỉnh thể thống nhất có sự liên thông, kết nối, hỗ trợ lẫn nhau trong công tác đào tạo; nâng cao hiệu quả đào tạo của các trường sư phạm, bảo đảm số lượng tuyển sinh phù hợp với nhu cầu sử dụng và năng lực đào tạo của từng trường.

Đối với ngành giáo dục, quy hoạch sẽ hình thành được hệ thống các trường sư phạm bao gồm các đại học sư phạm trọng điểm và các vệ tinh theo hướng tinh gọn, giảm đầu mối, kết hợp với mô hình quản trị hiện đại, hiệu quả, khắc phục tình trạng chồng chéo, dàn trải, trùng lặp về chức năng, tránh lãng phí nguồn lực đầu tư của nhà nước; phân định rõ chức năng đào tạo và bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục đối với từng cơ sở đào tạo; tăng cường mối quan hệ gắn kết giữa các trường sư phạm và cơ sở sử dụng đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu về đội ngũ giảng viên thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới.

Đối với xã hội, quy hoạch bảo đảm niềm tin của xã hội vào chất lượng đào tạo giáo viên trên cơ sở đảm bảo cân đối cung cầu trong đào tạo nhân lực giáo viên; thu hút được học sinh giỏi, có năng lực vào học các ngành đào tạo; đảm bảo cho người học sau khi tốt nghiệp tìm được việc làm đúng ngành, giảm tỉ lệ thất nghiệp của ngành sư phạm và nâng cao vị thế của nghề giáo viên trong xã hội.

Những tác động tiêu cực:

Một số chuyên gia cho rằng việc quy hoạch lại hệ thống sư phạm có thể làm giảm tính chủ động trong phát triển hệ thống đào tạo giáo viên và làm giảm tính cạnh tranh giữa các cơ sở đào tạo trong hệ thống. Hơn nữa, việc giảm số cơ sở đào tạo sẽ dẫn đến một bộ phận đội ngũ giảng viên của các trường sư phạm sẽ không có việc làm. Cơ chế quản lý các trường cao đẳng, đại học có đào tạo giáo viên ở các địa phương còn hạn chế do Bộ GD&ĐT chỉ quản lý về chuyên môn nên việc quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm sẽ gặp nhiều khó khăn.

Đối với các trường sư phạm, quá trình tồn tại cùng với lịch sử hơn 70 năm hình thành và phát triển, việc sắp xếp, tổ chức lại hệ thống trường sư phạm sẽ tạo áp lực cho các cơ sở đào tạo phải chuyển đổi, sáp nhập hoặc giải thể, bảo đảm quyền lợi của các bên liên quan, đặc biệt là đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý. Năng lực thực hiện tự chủ, điều kiện về nguồn lực tài chính và cơ sở vật chất, thói quen, tâm lý của giảng viên và quyết tâm của lãnh đạo nhiều trường sư phạm còn hạn chế. Đặc biệt, có hiện tượng người học không muốn vào học các ngành sư phạm. Cụ thể, tuyển sinh năm 2018, Bộ GD&ĐT giảm 33% chỉ tiêu tuyển sinh các ngành sư phạm (từ 52.000 xuống 35.000). Có những trường giảm khá “sâu”, ví dụ Trường ĐHSP - Đại học Huế (37,5%), Trường ĐHSP - Đại học Thái Nguyên (31,4%), Trường ĐHSP Hà Nội (21%), Trường Đại học Phạm Văn Đồng (73%), Trường Đại học

Cần Thơ (46,3%), Trường CĐSP Hà Giang (73%), Trường CĐSP Bắc Ninh (66%),...

Đối với ngành giáo dục, các trường sư phạm trực thuộc bộ chủ quản, địa phương khác nhau nên phương án xử lý chế độ chính sách, tổ chức, nhân sự cho đội ngũ nhà giáo, người lao động khi quy hoạch các trường sư phạm khó có phương án thống nhất. Ngoài ra, khả năng kết nối giữa các cơ sở đào tạo sư phạm với các cơ sở giáo dục đào tạo khác còn rất hạn chế.

Đối với xã hội, việc quy hoạch lại các trường sư phạm có thể dẫn tới phản ứng của một bộ phận xã hội và nhân dân khi chưa nhận thức được vai trò, quá trình và hiệu quả của việc đổi mới hệ thống tổ chức các trường sư phạm.

Để giảm thiểu được các tác động xã hội mang tính tiêu cực ở trên khi thực hiện quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm, chúng tôi đề xuất thực hiện một số giải pháp sau đây:

Thứ nhất, phát triển năng lực đội ngũ giảng viên của các trường sư phạm sau khi sáp nhập, giải thể hoặc chuyển đổi mô hình đào tạo nhằm bố trí công việc phù hợp với chuyên môn của giảng viên.

Thứ hai, xây dựng cơ chế để huy động các nguồn lực đảm bảo việc thực hiện quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm được thực hiện theo lộ trình thích hợp, không gây xáo trộn và gián đoạn hoạt động của các trường sư phạm.

Thứ ba, tuyên truyền nhận thức về hiệu quả tích cực của việc quy hoạch lại hệ thống nhằm tạo nên sự đồng thuận và niềm tin của xã hội, của các trường sư phạm về tính khả thi của những giải pháp thực hiện nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả đào tạo giáo viên đáp ứng đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo nói chung và triển khai chương trình giáo dục phổ thông mới nói riêng.

Thứ tư, hướng dẫn các địa phương, các bộ, ngành rà soát sắp xếp, tổ chức lại các cơ sở đào tạo giáo viên để chuyển đổi thành các phân hiệu của các trường sư phạm trọng điểm quốc gia, cơ sở bồi dưỡng giáo viên ở các địa phương; dừng phân bổ chỉ tiêu tuyển sinh ngành sư phạm mầm non đối với các trường cao đẳng đa ngành có kết quả đánh giá thấp và trên địa bàn không có nhu cầu; dừng giao chỉ tiêu tuyển sinh trình độ cao đẳng các ngành đào tạo giáo viên khác để thực hiện nâng chuẩn giáo viên theo Luật Giáo dục sửa đổi năm 2019.

Để thực hiện được các giải pháp nói trên, Bộ GD&ĐT cần phối hợp chặt chẽ với các địa phương trong việc sắp xếp, sáp nhập, giải thể các trường sư phạm ở địa phương, trong đó có việc tái cấu trúc trường cao đẳng sư phạm hoặc khoa sư phạm thuộc trường đại học đa ngành của địa phương và giải quyết tốt chế độ chính sách đối với đội ngũ cán bộ, giảng viên sư phạm dư thừa sau khi thực hiện sáp nhập, giải thể.

Như vậy, quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm cần được chuẩn bị kỹ lưỡng, gắn với đặc điểm kinh tế xã hội các vùng miền, đồng thời phải có lộ trình và bước đi phù hợp, có trọng tâm, trọng điểm. Trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đòi hỏi cao hơn từ năng lực đội ngũ nhà giáo, vì vậy cần tiếp tục tập trung đầu tư cho các trường sư phạm lớn và hỗ trợ phát triển năng lực các trường có đào tạo giáo viên cho miền núi, vùng sâu, vùng dân tộc thiểu số.

Trong quá trình thực hiện quy hoạch, Bộ GD&ĐT phải có hướng dẫn các địa phương sắp xếp, tổ chức lại các trường sư phạm hoặc chuyển đổi mô hình đào tạo – bồi dưỡng, giải quyết tốt vấn đề việc làm cho đội ngũ cán bộ, giảng viên sư phạm, khai thác có hiệu quả cơ sở vật chất của các trường sau khi sáp nhập, giải thể; thực hiện tốt công tác dự báo nhu cầu đào tạo, tránh tình trạng nơi thừa nơi thiếu giáo viên, đào tạo tràn lan gây lãng phí ngân sách nhà nước và hạn chế tối đa các tác động xã hội mang tính tiêu cực.

Trong tình trạng các trường cao đẳng sư phạm tuyển sinh khó khăn, lượng sinh viên ít, giáo viên không có việc làm, có giáo viên cả kỳ học, năm học không có một tiết đứng lớp do không tuyển được sinh viên ngành đào tạo. Hiện nay, dù đã bố trí kiêm nhiệm, phụ trách thêm công tác đoàn, hội, chuyển giảng viên lên làm việc tại các phòng ban và giữa các đơn vị trong trường nhưng đơn vị không thể giải quyết hết việc làm cho số giảng viên không có giờ dạy. Đây là nguồn lao động chuyên môn cao, đa số có trình độ thạc sĩ, không nằm trong diện tinh giản biên chế. Do đó, vấn đề tạo động lực làm việc cho giảng viên các trường cao đẳng sư phạm là cần thiết để giảng viên vẫn tìm ra hướng đi và gắn bó với nghề mình đã chọn.

Thứ nhất, trang bị cơ sở vật chất, thiết bị phục vụ công tác giảng dạy, nghiên cứu khoa học, bổ sung nâng cấp, đầu tư hệ thống phòng thực hành, phòng thí nghiệm bằng các dự án, chương trình,... sẽ góp phần quan trọng trong việc nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường.

Thứ hai, có sự thống nhất chỉ đạo về chủ trương từ Đảng ủy, Ban giám hiệu và các tổ chức đoàn thể để triển khai kịp thời các văn bản nhằm tăng cường nhận thức, động viên và quán triệt, tuyên truyền và chỉ dẫn lộ trình đổi mới. Thông qua các diễn đàn sinh hoạt chuyên đề của Đảng ủy, chính quyền, công đoàn, nhà trường đã đề ra các biện pháp, chính sách nhằm thúc đẩy hoạt động đổi mới trong giáo dục.

Thứ ba, nhà trường có chính sách hỗ trợ kịp thời cho các giảng viên đi học tiến sĩ, thạc sĩ, các giảng viên làm đề tài nghiên cứu khoa học, viết tài liệu giảng dạy. Tích cực đầu tư cơ sở vật chất cải thiện môi trường làm việc cho cán bộ, giáo viên. Nhà trường đã mở các lớp bồi dưỡng ứng dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy và nghiên cứu, tổ chức các hội nghị chuyên đề, thúc đẩy hoạt động đổi mới phương pháp dạy học.

Thứ tư, tổ chức các khóa bồi dưỡng nhằm nâng cao năng lực chuyên môn cho giảng viên.

Thứ năm, cần có giải pháp mạnh tác động tác động đến nhận thức, lợi ích của giảng viên để tăng tính cạnh tranh trong giảng dạy ở các trường cao đẳng sư phạm. Mục tiêu của các giải pháp đổi mới là phải làm thay đổi nhận thức, tạo động lực phát triển tiềm năng của mỗi giảng viên.

Tóm lại, trước thực trạng của các trường CĐSP địa phương trong bối cảnh hiện nay là rất khó khăn, đòi hỏi việc ngành giáo dục sẽ phải đổi mới hệ thống các trường sư phạm để đáp ứng được những đòi hỏi của xã hội. Cần nghiên cứu dự báo sự biến động của cơ cấu, nhu cầu đào tạo giáo viên tương lai. Trên cơ sở đó tái cơ cấu các trường sư phạm cho phù hợp. Đào tạo sư phạm trong bối cảnh hiện nay cần chú trọng tinh giản, chất lượng thay vì đào tạo ra số lượng lớn. Do đó, nâng cao

năng lực của các trường sư phạm trong xu thế hội nhập quốc tế nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục phổ thông, là giải pháp cơ bản, quan trọng đảm bảo cho việc thực hiện thành công quá trình đổi mới giáo dục mầm non và giáo dục phổ thông. Bên cạnh vấn đề về quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm, các giải pháp nâng cao năng lực các trường CĐSP, cải thiện chính sách nhà giáo, đẩy mạnh hợp tác quốc tế trong đào tạo giáo viên cần được quan tâm triển khai một cách đồng bộ và hiệu quả.

3.4. Đề xuất và kiến nghị

3.4.1. Về mô hình đào tạo giáo viên

Với ưu thế của mô hình đào tạo nối tiếp, thực tế và xu thế của các nước là chuyển từ mô hình truyền thống sang mô hình đào tạo nối tiếp. Thực tế chuyển dịch sang trường đại học đa ngành, đa lĩnh vực của các trường sư phạm cũng khẳng định xu thế này ở Việt Nam. Sự liên thông giữa trường sư phạm ở các đại học vùng, đại học quốc gia là một mô hình thuận lợi, có ưu thế để nâng cao chất lượng giáo viên.

Từ các phân tích trên đây có thể rút ra một số kết luận và đề xuất các khuyến nghị cho việc quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm ở nước ta như sau: (1) Không nên duy trì việc đào tạo giáo viên trong các trường đại học sư phạm khép kín. Để cho các trường ĐHSP tự chủ phát triển thành các đại học đa lĩnh vực, trong đó có thể ưu tiên lĩnh vực sư phạm; (2) Nên lựa chọn mô hình quy trình đào tạo nối tiếp, đặc biệt đối với giáo viên trung học phổ thông. Khi tiềm lực kinh tế của đất nước đảm bảo, nên ưu tiên đào tạo giáo viên phổ thông trung học theo mô hình cử nhân khoa học cơ bản, sau đó đào tạo cao học về giáo dục, giảng dạy; (3) Ban hành quy chế liên thông giữa các trường đại học khoa học cơ bản và kỹ thuật, công nghiệp, nông nghiệp tương ứng với các trường ĐHSP và sư phạm kỹ thuật; (4) Có chính sách tín dụng và học bổng ưu tiên cho sinh viên sư phạm, chính sách miễn hoàn trả tín dụng nếu họ chọn theo nghề sư phạm.

Đào tạo giáo viên quyết định chất lượng của toàn bộ của hệ thống giáo dục quốc dân. Các quốc gia trên thế giới đều nhận thức rõ vai trò của giáo viên, đào tạo giáo viên và có chiến lược xây dựng, phát triển đội ngũ giáo viên riêng, phù hợp bối cảnh phát triển kinh tế xã hội của quốc gia mình. Tuy nhiên, với tư cách là một nghề có tính phổ biến trong lịch sử nhân loại, hướng đến những mục tiêu mang tính nhân loại phổ quát, ngày nay lại đang được thực hiện trong bối cảnh chung - bối cảnh toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế, trong đào tạo giáo viên có thể có nhiều điểm chung giữa các quốc gia⁶⁰. Do vậy, kinh nghiệm quốc tế thành công trong đào tạo, phát triển đội ngũ giáo viên đáng để từng quốc gia khai thác, vận dụng. Nhiều nền giáo dục trên thế giới, với việc dịch chuyển sang một hệ thống học tập phân bậc cử nhân và thạc sĩ, cho thấy một bài học thành công trong việc quốc tế hóa nền giáo dục đại học, quốc tế hóa việc đào tạo giáo viên mà không mất bản sắc và truyền thống riêng. Nền giáo dục Việt Nam, với định hướng chuẩn hóa, hiện đại hóa, hội

⁶⁰ Sun, Y., Zhao, M. (2004). Teacher professional development schools: Exploration, experience and learning. *Research in Teacher Education*, vol.1, pp.52-65.

nhập quốc tế⁶¹, những bài học kinh nghiệm của các hệ thống đào tạo giáo viên trên thế giới cần được quan tâm và học tập.

Thứ nhất, cần thấy rõ ưu thế của mô hình đào tạo giáo viên trong trường đại học đa ngành. Trước đây, giáo viên thường được đào tạo trong các trường sư phạm. Tuy nhiên, do xu thế phát triển của giáo dục đại học, phần lớn các trường đại học chuyên ngành đã chuyển sang đa ngành, trong đó có các trường sư phạm. Ưu thế của mô hình đào tạo này là các ngành đào tạo sư phạm có thể tận dụng thế mạnh của các ngành đào tạo ngoài sư phạm. Đó là sự phong phú về đội ngũ, sự năng động sáng tạo, sự đa dạng về văn hóa, công nghệ,... để trang bị cho sinh viên một nền tảng kiến thức văn hóa, khoa học và công nghệ vững chắc. Giảng viên các ngành sư phạm cũng có điều kiện trao đổi, giao lưu với giảng viên các ngành ngoài sư phạm,... Bên cạnh đó, đào tạo giáo viên trong trường đại học đa ngành cũng hỗ trợ cho giảng viên các ngành ngoài sư phạm về phương pháp và kỹ thuật giảng dạy ở cả phương diện lý thuyết cũng như kinh nghiệm thực tế. Các ngành ngoài sư phạm thường thích ứng linh hoạt với sự thay đổi của xã hội, đặc biệt là tinh thần khởi nghiệp sáng tạo gắn với doanh nghiệp. Sinh viên sư phạm trong môi trường đa ngành được ảnh hưởng tư duy năng động và thích ứng nhanh với xã hội.

Thứ hai, cần chú ý đến việc lựa chọn mô hình đào tạo giáo viên ở Việt Nam. Đào tạo giáo viên hiện nay đang được thực hiện theo hai mô hình: Mô hình song song và mô hình nối tiếp. Mỗi mô hình đều có những ưu thế và những hạn chế nhất định trong đào tạo giáo viên. Việc công nhận và duy trì hai mô hình này sẽ tạo nên sự đa dạng trong phương thức đào tạo, tăng thêm sự lựa chọn cho người học muốn trở thành giáo viên và phù hợp với xu thế chung trong đào tạo giáo viên của thế giới. Mô hình nối tiếp sẽ hiệu quả hơn ở các trường đa ngành. Trong quá trình đào tạo giai đoạn khoa học cơ bản, sinh viên có thể có nhiều lựa chọn ngành phù hợp chứ không nhất thiết chỉ làm giáo viên. Trong bối cảnh xã hội hiện nay, nhu cầu nhân lực thường xuyên thay đổi⁶². Việc tạo điều kiện cho sinh viên rẽ hướng đi trong quá trình đào tạo sẽ tạo điều kiện cho họ tìm việc làm thuận lợi hơn. Nếu áp dụng mô hình nối tiếp ở các trường sư phạm chuyên biệt thì sinh viên chỉ đóng khung trong môi trường đào tạo giáo viên.

Thứ ba, việc quy hoạch mạng lưới các trường đại học đào tạo giáo viên cần tính đến các yếu tố sau: Các trường có bề dày truyền thống đào tạo giáo viên, có uy tín và được kiểm định chất lượng; phân bố dựa vào yếu tố vùng miền, địa chính trị, kinh tế để thuận lợi cho sinh viên học tập và công tác sau này. Thực tế cho thấy, giáo viên dạy các thành phố lớn đến từ các địa phương khắp cả nước, nhưng khu vực nông thôn, miền núi và vùng sâu, vùng xa chủ yếu là người địa phương.

Thứ tư, về phương thức đào tạo, cần tăng cường sự gắn kết quá trình đào tạo với thực tiễn phổ thông. Do vậy, Bộ GD&ĐT cần có quy định trách nhiệm cho trường phổ thông trong việc phối hợp hướng dẫn thực hành, thực tập của sinh viên sư phạm. Tăng cường thời lượng sinh viên sư phạm tiếp xúc với trường phổ thông và giáo viên phổ thông hướng dẫn, kèm cặp giáo sinh trong suốt quá trình đào tạo ở

⁶¹ Chiến lược phát triển giáo dục 2011-2020 ban hành kèm theo Quyết định số 711/QĐ-TTg ngày 13/6/2012 của Thủ tướng Chính phủ.

⁶² Lê Quang Sơn (2012). Thử phác họa mô hình nhân cách người giáo viên từ góc nhìn tiếp cận giá trị. *Tạp chí Giáo dục*, số 298, kỳ 2.

trường sư phạm. Các địa phương cũng cần phải có trách nhiệm phối hợp với cơ quan quản lý nhà nước, không thể để tình trạng nơi thừa nơi thiếu giáo viên, đào tạo tràn lan không tính đến đầu ra như hiện nay, sẽ tạo nên sự lãng phí lớn cho xã hội.

3.4.2. Về cơ sở đào tạo giáo viên

3.4.2.1. Đổi mới chương trình đào tạo giáo viên

Chương trình sư phạm là yếu tố cốt lõi thể hiện mục tiêu chiến lược, là điều kiện cơ bản để đổi mới phương pháp đào tạo giáo viên. Điểm hạn chế của chương trình hiện nay là nặng, chương trình chủ yếu dựa vào khả năng thực tế của giảng viên với nội dung truyền thống, ít có sự sáng tạo môn học mới; cách dạy chưa đổi mới căn bản; hoạt động của người học tại môi trường phổ thông còn hạn chế; yêu cầu mới của thực tiễn giáo dục phổ thông chưa được phản ánh đậm nét vào nhà trường sư phạm từ nội dung đến phương pháp giáo dục. Nhiều chương trình đào tạo giáo viên chưa phải là kết quả, sản phẩm của một công trình nghiên cứu khoa học giáo dục được đầu tư công phu. Quan điểm mới là: quán triệt các nhiệm vụ trọng tâm trong Kết luận 242/TW của Bộ Chính trị về “*Tiếp tục thực hiện Nghị quyết Trung ương 2 khóa VIII*” và các mục tiêu của giáo dục phổ thông mới năm 2018 đã được xác định; tổng kết thực tiễn, sử dụng kinh nghiệm quốc tế phù hợp với thực tiễn Việt Nam; tăng cường hoạt động giáo dục tại trường phổ thông đối với cả thầy và trò trường sư phạm.

Các biện pháp cụ thể đổi mới chương trình đào tạo giáo viên gồm:

- Xác định lại mục tiêu đào tạo giáo viên theo *định hướng năng lực*. Theo đó, chương trình cần tập trung vào: i) Hình thành *năng lực chuyển hóa* tri thức khoa học thành tri thức dạy học, phương pháp khoa học thành phương pháp dạy học cho người học. Mục tiêu *đào tạo chuyên gia giáo dục* phải được coi trọng, đào tạo giáo viên giảng dạy các nội dung tích hợp là chiến lược; ii) Tại các cơ sở đào tạo giáo viên cho các vùng miền, cần xây dựng chương trình đào tạo giáo viên riêng; chương trình bồi dưỡng giáo viên dựa vào kết quả nghiên cứu nhu cầu của địa phương và thương định hướng của trường đại học, viện nghiên cứu. Nội dung *coi trọng yếu tố văn hóa, đặc điểm con người*, hiệu quả và giá trị của giáo dục đem lại cho cộng đồng phải *thiết thực, có ý nghĩa cụ thể* đối với đời sống hàng ngày cũng như đảm bảo cho cá nhân phát triển bền vững⁶³.

- Người giáo viên đã có *sự thay đổi chức năng* theo các hướng sau: 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; 5) Yêu cầu hợp tác rộng rãi và chặt chẽ hơn với các giáo viên; 6) Yêu cầu thắt chặt hơn mối quan hệ với cha mẹ học sinh và cộng đồng; 7) Yêu cầu giáo viên tham gia học 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.

⁶³ Phạm Hồng Quang (2006). *Môi trường giáo dục*. Nhà xuất bản Giáo dục.

Chức năng của người giáo viên rộng hơn, năng lực tổ chức dạy học, năng lực phát triển chương trình là cơ bản, mở rộng các quan hệ trong điều kiện phân hóa sâu, phạm vi quan hệ rộng. UNESCO khuyến cáo: “*Thầy giáo phải được đào tạo để trở thành những nhà giáo dục nhiều hơn là những chuyên gia truyền đạt kiến thức*”; Hội nghị Paris về giáo dục đưa ra quan niệm “*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*”.

Cùng với *năng lực dạy học*, cần nhấn mạnh *năng lực hoạt động xã hội trong và ngoài trường và năng lực đánh giá* của người giáo viên. *Năng lực tổ chức các hoạt động giáo dục* gồm: 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: 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; năng lực nắm vững các bước tổ chức các hoạt động dạy và 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.

Do vậy, phải tạo điều kiện để các giáo viên tương lai rèn luyện trong 5 lĩnh vực hoạt động cơ bản: hoạt động trên lớp, hoạt động cấp trường; hoạt động ngoại khóa; các hoạt động liên quan đến việc tiếp xúc và hợp tác với các phụ huynh học sinh; các hoạt động liên quan đến việc tiếp xúc và hợp tác với cộng đồng. Đặc biệt, đề cao 5 lĩnh vực trách nhiệm của người giáo viên tương lai: Trách nhiệm với học sinh; trách nhiệm với xã hội; trách nhiệm với nghề nghiệp; trách nhiệm đối với việc hoàn thành tốt công việc; trách nhiệm đối với các giá trị cơ bản của con người.

- *Các biện pháp cụ thể trong trường*: Cần đổi mới nhận thức của toàn bộ hệ thống quản lý nhà trường và giảng viên về đào tạo theo chuẩn nghề nghiệp. Chuẩn nghề nghiệp, chuẩn đầu ra phải được thể hiện ở toàn bộ chương trình chuẩn phải được thấm thấu vào từng bài giảng. Mọi hoạt động của nhà trường sư phạm cần tập trung vào sinh viên với triết lý “*Người học là lý do tồn tại và là động lực phát triển của nhà trường*”. Cụ thể, cần quan tâm tăng số lượng và chất lượng sinh viên nghiên cứu khoa học, tổ chức các hoạt động văn hóa thể thao và hoạt động xã hội... Các biểu hiện chưa tốt của giảng viên phải được chấn chỉnh kịp thời, giảng viên dành nhiều thời gian để nghiên cứu khoa học và giúp đỡ sinh viên, 100% giảng viên có bài giảng mới và quan tâm đến nghiên cứu khoa học giáo dục tại trường phổ thông.

- *Các hoạt động hỗ trợ bên ngoài*: Bộ GD&ĐT hỗ trợ về chính sách, tài chính và cơ sở vật chất, các sở GD&ĐT tham gia từ khâu xây dựng chương trình, cùng tổ chức thực tập sư phạm và đánh giá đầu ra, thường xuyên phản hồi từ thực tiễn dạy và học của giáo viên với nhà trường sư phạm... là những điều kiện quan trọng. Sự hỗ trợ này phải được thể chế hóa, quy định trách nhiệm mỗi bên có cam kết đảm bảo tính bền vững trong công tác đào tạo, bồi dưỡng giáo viên.

- *Có sự đánh giá và kiểm định chất lượng chung* giữa các trường sư phạm về chuẩn đầu ra. Hiện nay, việc xét chuyển giáo viên khi tuyển dụng đang là thách thức đối với cách đào tạo và đánh giá sinh viên tốt nghiệp. Nếu đánh giá quá chặt hoặc quá rộng sẽ ảnh hưởng đến chất lượng hoặc “thiệt thòi” đối với người được xét tuyển, do đó cần sự đồng bộ giữa đánh giá của các trường với kiểm định chất lượng và xét tuyển giáo viên. Người tốt nghiệp sư phạm cần có bộ hồ sơ năng lực đầy đủ (đã được trải nghiệm) thay vì chỉ có bằng tốt nghiệp và bằng điểm học tập. Đây chính là thách thức của các trường sư phạm trước sự cạnh tranh chất lượng từ các mô hình đào tạo giáo viên đa dạng như hiện nay.

3.4.2.2. Nâng cao năng lực đội ngũ giảng viên trường sư phạm

Vấn đề đổi mới chương trình đào tạo giáo viên là cốt lõi nhưng người triển khai thực hiện là đội ngũ giảng viên sư phạm lại là yếu tố quyết định. Xác định thành tố cơ bản trong cấu trúc nhân cách giảng viên trường đại học sư phạm cần có: “*Là nhà khoa học chân chính, nhà sư phạm tâm huyết, nhà hoạt động văn hóa xã hội tích cực và là một nhà quản lý giáo dục tài ba*”⁶⁴.

- *Những trở ngại đối với người giảng viên sư phạm*: Khối lượng giờ dạy chính quy và không chính quy đều cao hơn định mức; thời gian dành cho nghiên cứu khoa học không nhiều; cơ hội giao lưu quốc tế, bồi dưỡng chuyên môn không đều giữa các giảng viên. “...*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...*”. Đặc biệt, giảng viên trẻ sức ép học lên rất lớn về chuyên môn nhưng có mức thu nhập thấp.

- *Biện pháp cụ thể cấp trường*: Nhiệm vụ cấp thiết là nâng tầm hiểu biết về định hướng đổi mới chương trình, sách giáo khoa, phương pháp giảng dạy phổ thông thực hiện chương trình mới và các nhiệm vụ bồi dưỡng giáo viên các cấp. Giảng viên sư phạm phải được trang bị đầy đủ kiến thức về xây dựng và phát triển chương trình với sự tham gia với chuyên gia giáo dục các viện, nhà quản lý và giáo viên giỏi ở trường phổ thông. Kết quả nghiên cứu khoa học giáo dục được ứng dụng trực tiếp vào đào tạo, hướng dẫn người học. Cùng với việc giải pháp đào tạo tăng số lượng giảng viên có học vị tiến sĩ để đạt trên 50% vào năm 2020, cần có các chính sách hỗ trợ viết giáo trình, tài liệu và điều kiện tham gia hội nghị khoa học, tăng cường bồi dưỡng ngoại ngữ và tin học. Chuẩn bị đội ngũ tham gia viết sách, tham gia và triển khai xây dựng chương trình, sách giáo khoa mới theo yêu cầu của ngành là nhiệm vụ chiến lược của trường sư phạm. Đồng thời, nâng cao trách nhiệm nhà giáo, yêu cầu cao về phẩm chất đạo đức và tấm gương tốt của nhà giáo trước người học.

- *Biện pháp hỗ trợ của ngành*: Có chính sách đặc biệt về lương với giảng viên trẻ, chính sách thu hút người giỏi vào sư phạm, chính sách “giữ chân” người giỏi ở lại trường sư phạm. Việc ban hành chuẩn chuyên môn cần đồng bộ với chính sách ưu tiên đối với giảng viên sư phạm về đào tạo, bồi dưỡng, đánh giá và tôn vinh.

⁶⁴ Nguyễn Ngọc Quang (1983). Chuyên hóa phương pháp khoa học thành phương pháp dạy học. *Tạp chí Nghiên cứu giáo dục*, số tháng 2.

3.4.2.3. Xây dựng và hoàn thiện môi trường giáo dục đại học

i) *Mô hình trường đại học hiện đại phải đảm bảo 9 yêu cầu cơ bản:* 1) Là trung tâm đào tạo chất lượng cao; 2) Là trung tâm tập hợp gồm những sinh viên có năng lực trí tuệ phát triển ở mức độ cao; 3) Là cộng đồng toàn tâm toàn ý sáng tạo trong nghiên cứu khoa học; 4) Là trung tâm bồi dưỡng cập nhật văn hóa và hoàn thiện tri thức; 5) Có liên thông hợp tác đào tạo, nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ; 6) Là trung tâm giải quyết các vấn đề khoa học của địa phương và đất nước, khu vực và thế giới; 7) Là trung tâm tư vấn về khoa học công nghệ cho các cấp quản lý để từ đó có quyết định đúng đắn dựa trên cơ sở lí luận và thực tiễn; 8) Là một cộng đồng gồm các thành viên tích cực tham gia xây dựng nền văn hóa hòa bình; 9) Phải luôn thích ứng với nhịp sống hiện đại, phù hợp với đặc điểm yêu cầu của mỗi quốc gia và phù hợp với xu thế phát triển của thời đại. Một quan điểm về giáo dục rất đáng chú ý: “*Giáo dục là một thứ quyền và là một đặc quyền mà người nhận phải bỏ công sức ra để được hưởng, chứ không phải là một món hàng được bán ra bởi các nhà quản lý và các giảng viên*”. Nghiên cứu thực tế ở Đại học Long Beach và Columbia University of Education (Hoa Kỳ, 2010) đã cho thấy các trường xác định tầm nhìn như sau: *Chuyển tải kiến thức và hiểu biết bền vững, khơi nguồn cảm hứng cho toàn cầu với giá trị: suy nghĩ phía trước, hợp tác, cam kết chất lượng là tâm điểm cho các hoạt động; truyền cảm hứng cho mọi thành viên, tạo ra một môi trường gồm các giảng viên cùng nhau nghiên cứu đưa ra các chương trình, nội dung, lĩnh vực cần đổi mới...* Đây có thể được coi là các nhân tố cơ bản tạo lập môi trường tốt nhất cho các cơ hội học tập và nghiên cứu sáng tạo – điều kiện đảm bảo cho một trường đại học có được chỉ số hấp dẫn cao⁶⁵.

Ở Việt Nam trong xu thế hội nhập quốc tế và giao lưu văn hóa - kinh tế khu vực và thế giới đang đòi hỏi giáo dục đại học phải theo kịp những biến đổi to lớn của xã hội. Nghị quyết Đại hội Đảng lần thứ XI đã xác định quan điểm đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục. Do vậy, giáo dục đại học phải đổi mới theo các phương án sau đây: *Đào tạo gắn với nhu cầu xã hội về nhân lực gồm những yêu cầu mới; đào tạo theo chuẩn, đảm bảo chất lượng; phát triển giáo dục tôn trọng các quy luật của kinh tế thị trường, hệ thống giáo dục cần phải thích ứng với yêu cầu mới của thời đại.* Trường đại học ở Việt Nam đang phải giải quyết mâu thuẫn cơ bản: *Giữa tính chất và xu hướng của thị trường hóa chi phối các hoạt động giáo dục đào tạo với chức năng của trường đại học là phát triển văn hóa, khoa học và tăng cường hiểu biết cho dân chúng*⁶⁶. 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 trong lĩnh vực chuyên môn và lĩnh vực xã hội khác.

⁶⁵ Phạm Hồng Quang (2006). *Môi trường giáo dục*. Nhà xuất bản Giáo dục.

⁶⁶ Hà Thế Ngữ, Đặng Vũ Hoạt (1987). *Giáo dục học (tập 1)*. Nhà xuất bản Giáo dục.

ii) Thành phần cơ bản của môi trường giáo dục đại học

Thành tựu của Tâm lý học đã xác định quy luật cơ bản trong quá trình nhận thức chính là quá trình “*chuyển vào trong*” các yêu cầu khách quan thành cái chủ quan của con người. Đối với giáo dục, có thể hiểu quá trình giáo dục với mục tiêu là *chuyển vào trong* các nội dung học vấn biến nó thành niềm tin và hành động. Cơ sở lý luận giáo dục đã xác định vai trò của các nhân tố đối với sự hình thành và phát triển nhân cách, đó là: Yếu tố sinh học - di truyền làm nền tảng, *yếu tố môi trường là quyết định*, yếu tố giáo dục giữ vai trò *chủ đạo*, nhưng *yếu tố tự hoạt động của cá nhân* là yếu tố quyết định trực tiếp⁶⁷. Trong quá trình hoạt động của cá nhân, sự tiếp nhận các ảnh hưởng chính là sự lựa chọn từ 2 yếu tố tác động: i) *Yếu tố bên trong của môi trường giáo dục nhà trường*. Đó là: chương trình – nội dung bao gồm: mức độ mới của kiến thức, sự cần thiết của tri thức – học vấn đối với người học ở mức độ và liều lượng phù hợp; yếu tố phương pháp dạy của giảng viên; cách đánh giá của cơ quan quản lý giáo dục; các mức độ khuyến khích (khen thưởng); môi trường vật chất và các điều kiện học tập. Trong yếu tố bên nội lực, việc chủ thể duy trì tâm trạng hào hứng trong môi trường giao tiếp thân thiện, tích cực là nhân tố cực kì quan trọng; ii) *Yếu tố bên ngoài*. Đó là sự thừa nhận của người sử dụng nhân lực về văn bằng và kết quả học tập. Kết quả khảo sát thực tiễn đã cho thấy: vẫn tồn tại hiện tượng tuyển dụng thông qua các quan hệ cá nhân, đánh giá thiếu khách quan do vậy người yếu kém vẫn có thể có cơ hội tốt hơn người giỏi. Điều này có tác động ngược trở lại trường đại học, ảnh hưởng xấu đến sinh viên có kết quả học tập tốt trong quá trình học tập ở trường đại học. Do vậy, có thể xuất hiện xu hướng là nhà tuyển dụng theo tiêu chí trình độ bằng cấp nào thì trường đại học sẽ tạo ra những sinh viên có những tiêu chí đó. Cần có sự cộng hưởng giữa hai yếu tố trên (gồm những nhân tố tích cực) bên trong và bên ngoài trường học mới có thể tạo động lực tốt cho người học, mới có thể đảm bảo chất lượng thực của giáo dục đại học⁶⁸.

Khi xác định động lực, động cơ dạy của giảng viên đại học cần quan tâm đến các khía cạnh thực tiễn sau đây: Phần lớn giảng viên khi tham gia giảng dạy coi trọng mục tiêu vì danh dự, uy tín chuyên môn của nghề nghiệp để nỗ lực cố gắng; một số giảng viên vì mục tiêu để có thu nhập cao hơn; một số ít mong muốn có cơ hội để thăng tiến trong chuyên môn và những tác động khác đến động cơ giảng dạy. Tuy nhiên, trong các nhân tố tác động đến động lực dạy của giảng viên đại học hiện nay đã xuất hiện những áp lực sau đây⁶⁹: có sự quá tải trong giảng dạy của một số giảng viên có trình độ; một số giảng viên có quan hệ tiêu cực với sinh viên về tài chính làm lệch lạc điểm số, dẫn đến sự thiếu khách quan trong đánh giá (bệnh thành tích, kết quả sai lệch); có sự lãng phí nguồn lực giảng viên đại học do một số tham gia vào công tác quản lý hoặc điều chuyển công tác; có hiện tượng co cụm, “bao sân” ở một số ngành, một số trường dẫn đến sự lãng phí, làm giảm động lực dạy của những giảng viên giỏi ở nhóm coi trọng danh dự, uy tín chuyên môn. Do vậy, nó có ảnh hưởng xấu đến người giảng viên khi thực hiện nhiệm vụ chuyên hóa các yêu cầu khách quan (bên ngoài) thành các chủ quan (bên trong) của người học làm cho

⁶⁷ Trần Khánh Đức (2011). Một số vấn đề phát triển đội ngũ giảng viên đại học trong xã hội hiện đại. *Tạp chí Giáo dục*, số 260, kì 2.

⁶⁸ Phạm Hồng Quang (2006). *Môi trường giáo dục*. Nhà xuất bản Giáo dục.

⁶⁹ Phạm Hồng Quang (2012). *Môi trường giáo dục và động lực giảng dạy của giảng viên*. Đề tài Khoa học Công nghệ của Quỹ Nafosted.

họ tự ý thức được các nhiệm vụ học tập; tổ chức các hình thức học tập theo dạng: dạy học giải quyết vấn đề, dạy học theo cách xử lý tình huống, dạy học thảo luận nhóm, thực hiện các dự án học tập và nghiên cứu,... nhằm giải quyết mâu thuẫn của nội dung dạy học.

Về nguyên tắc, yếu tố tạo nên tính chất quyết định của môi trường (có tính chất xã hội của con người) chủ yếu bởi mức độ tham gia của cá nhân chiếm lĩnh tiếp thụ chuyên hóa các điều kiện bên ngoài trở thành động lực bên trong của chủ thể. Hay nói một cách khác, hoạt động của chủ thể nhân cách là thành tố quyết định trực tiếp đối với sự hình thành và phát triển của nhân cách đó. Do vậy, *các quan điểm tự giáo dục, tự học, tự quản, tự đánh giá...* được hình thành ở người học (được coi là kết quả bền vững của giáo dục) chính là sự tôn trọng quy luật này. Giáo dục nhân cách chỉ có thể được coi là phát triển bền vững khi các thành phần giáo dục làm chủ thể đạt được kết quả bởi hoạt động của chính bản thân con người. Nguyên tắc này không mới, nhưng trong thực tế giáo dục chưa được quan tâm đầy đủ, nhất là trong bối cảnh xã hội hiện đại, nhiều hành vi xấu của người học không phải từ kết quả, phương pháp giáo dục nhà trường đem lại mà bởi chính tác động xấu của môi trường xã hội đã được chủ thể tiếp nhận. Tuy nhiên, với chức năng *chủ đạo, với trách nhiệm của giáo dục nhà trường có định hướng sớm và đầy đủ* đối với các tác động hệ thống gồm những tiêu chí cơ bản cần hoàn thiện trước và trong quá trình đào tạo.

- *Hoàn thiện tiêu chí môi trường giảng dạy* ở phạm vi cấp trường gồm các thành phần: i) *Cơ sở vật chất* gồm diện tích phòng học đủ chuẩn (cải tiến trang trí lớp học), bàn ghế thiết kế đơn, có thể sắp đặt linh hoạt; có máy chiếu, máy tính, mạng Internet...; có tài liệu và công cụ hỗ trợ giảng dạy (bảng thông minh, bảng từ, các học liệu đơn giản, máy phô tô); ii) *Học liệu cứng*, gồm: giáo trình, đề cương bài giảng, đề cương môn học, tài liệu tham khảo chính, kết quả nghiên cứu (công trình, bài báo khoa học); địa chỉ các trang web học tập; iii) *Quan hệ giữa giảng viên và sinh viên* (đây là thành tố cơ bản) gồm ba môi trường hoạt động: *Trên lớp* gồm giao tiếp được định lượng bởi các vấn đề được nêu ra, thảo luận, các câu hỏi, các phương án, số lần sinh viên tích cực trả lời; xử lý đúng các ý kiến phản hồi từ sinh viên; các quan hệ xung quanh nội dung dạy học là quan hệ lỗi. *Ngoài giờ lên lớp* gồm các hoạt động giúp đỡ riêng, chữa bài tập; hướng dẫn đọc tài liệu; chỉ dẫn hoặc hướng dẫn đi thăm quan thực tế. *Hội nghị khoa học* gồm các cấp ngành (do giảng viên giới thiệu, sinh viên tham gia), cấp trường (sinh viên được huy động tham gia), cấp khoa/bộ môn (sinh viên chủ động tham gia), hoặc do sinh viên tự tổ chức. iv) *Quan hệ giữa sinh viên với cộng đồng*: chủ yếu đánh giá khả năng lan tỏa khi sinh viên triển khai các hoạt động: khoa học, văn hóa, từ thiện với cộng đồng; coi trọng khả năng vận động tuyên truyền về khuyến học, triển khai các vấn đề xã hội... Tóm lại, những tiêu chí trên đây bao gồm các điều kiện cơ sở vật chất và các quan hệ tập trung hướng vào mục tiêu giảng dạy, học tập.

- *Hoàn thiện tiêu chí môi trường khoa học công nghệ* bao gồm:

Hoạt động khoa học - công nghệ của cán bộ và sinh viên: Có ba dạng hoạt động: i) Quan hệ hàng dọc từ đội ngũ GS, PGS, TS tác động đến người học (nghiên cứu sinh, cao học, sinh viên) gồm sự chỉ dẫn, phân công, yêu cầu... trong quan hệ chuyên môn, về cơ bản đây là quan hệ điều hành - chấp thuận, ít có xung đột

chuyên môn. Ảnh hưởng tích cực bởi sức lan tỏa của nhà khoa học có uy tín đến thế hệ kế tiếp, người học được tiếp thụ những ý tưởng mới, phong cách khoa học có tính chất trường phái khoa học. Tuy nhiên, ảnh hưởng từ quan hệ này không phải hoàn toàn tích cực bởi sẽ xuất hiện *sự nấp bóng* hoặc *cây cao bóng cả* bao trùm thế hệ trẻ. Do vậy hạn chế sức bật của thế hệ trẻ, khắc phục hiện tượng này, ở đại học Mỹ người ta hạn chế giữ lại sinh viên đã học ở trường bởi họ tôn trọng sự đa dạng và phong cách mới từ những giảng viên đến từ cơ sở đào tạo khác; ii) *Quan hệ hàng ngang* gồm: các đồng nghiệp với nhóm cộng tác hoạt động tương tác trong chuyên môn, ví dụ cùng chủ trì viết sách, giáo trình, đề tài, các hoạt động chung; cùng tham gia các hội nghị theo nhóm hoặc cộng tác viết bài; iii) *Quan hệ tổng hợp* gồm: mối quan hệ giữa chủ nhiệm đề tài, dự án (gồm hai dạng hoạt động ở trên) với các cơ quan quản lý trong trường (khoa/ bộ môn) với cơ quan ngoài trường (cơ sở ứng dụng kết quả nghiên cứu hoặc các tổ chức khác). Cơ chế của các quan hệ trên đây dựa trên các văn bản pháp quy, tuy nhiên để tăng cường chất lượng hợp tác khoa học cần giải quyết các vấn đề lợi ích (vật chất, tinh thần) trong các khâu: đề xuất, triển khai và đánh giá. Chính sách của cơ sở giáo dục đại học chính là yếu tố thúc đẩy, tạo sức hút với người tham gia khoa học dù ở trong trường hay ở ngoài nhà trường.

Các điều kiện cơ sở vật chất gồm: Phòng thí nghiệm, thực hành nghiên cứu, thiết bị chuyên dụng và chế độ duy trì vận hành; các phòng làm việc; thông tin khoa học và tạp chí khoa học. Nhìn chung, khi nhìn vào kết quả nghiên cứu khoa học về bài báo khoa học, sách, kết quả ứng dụng và chuyển giao, đội ngũ các nhà khoa học ở thế hệ kế tiếp, điều kiện phòng thí nghiệm,... chúng ta có thể xác nhận được chất lượng *môi trường khoa học công nghệ - yếu tố quan trọng của chất lượng đào tạo* của nhà trường đó. Từ đây, cũng có thể xác nhận chất lượng đào tạo đích thực của một nhà trường.

Môi trường giáo dục đại học là nhân tố quyết định phẩm chất và năng lực người chuyên gia; xây dựng và hoàn thiện môi trường giáo dục đại học tốt có tác dụng *tăng chỉ số hấp dẫn* đối với cơ sở giáo dục, trong đó trách nhiệm thuộc về các thành viên trong tổ chức: nhà quản lý, giảng viên và sinh viên. Môi trường là nơi ươm mầm tài năng, duy trì sức khỏe sáng tạo và đổi mới. Các yếu tố cơ bản của môi trường giáo dục gồm: các quan hệ chuyên môn bên trong và bên ngoài nhà trường, các điều kiện về vật chất thiết bị phục vụ giảng dạy và nghiên cứu; đặc biệt là *sự tích cực và nỗ lực của giảng viên và sinh viên* là chỉ số đảm bảo cho sự phát triển bền vững; các chính sách cụ thể của cơ sở giáo dục có tác dụng hỗ trợ tạo động lực cho hoạt động của con người. Nghiên cứu phát triển môi trường giáo dục đại học là nội dung trọng tâm của khoa học giáo dục hiện đại; các tiêu chí môi trường có tác dụng định hướng phát triển, là điều kiện đảm bảo chất lượng và là nhân tố cực kì quan trọng trong quá trình hình thành nhân cách người tri thức tương lai. Bản chất của việc tạo lập môi trường giáo dục hiện đại chính là thể hiện tinh thần *dân chủ hóa nhà trường*, kích thích sáng tạo và góp phần thực hiện cuộc vận động *trường học thân thiện, học sinh tích cực*, là điều kiện cơ bản để hiện thực hóa chủ trương *đổi mới cơ bản và toàn diện giáo dục* trong giai đoạn hiện nay.

3.4.2.4. Định hướng tái cấu trúc các trường sư phạm

Trên quan điểm lý luận, việc đề cập đến vấn đề tái cấu trúc có thể dựa trên một số lý thuyết sau về tái cấu trúc. Tái cấu trúc thường là một sự thay đổi lớn đối

với một tổ chức liên quan đến nhiều bộ phận và địa điểm, hệ thống máy tính và mạng, pháp lý và những thay đổi lớn trong các thủ tục và quy trình. Khi hai tổ chức hợp nhất, thường có sự chông chéo về chức vụ, và tái cơ cấu có thể dẫn đến việc thay đổi nhân lực. Về mặt lý thuyết, tái cấu trúc dẫn đến một thực thể mới tập trung hơn, hiệu quả và hợp lý. Quá trình tái cơ cấu phải xem xét khả năng của nhân viên để thích ứng và làm việc hiệu quả với bộ máy của tổ chức mới. Sau khi được điều chỉnh để thay đổi trong cơ cấu nhân sự, môi trường mới nên tập trung tốt hơn vào các mục tiêu mà tổ chức đã đề ra. Các kế hoạch chiến lược và tài chính cũng được tập trung hơn.

Tái cấu trúc là quá trình nâng cao thể trạng của tổ chức trên nền tảng hiện có, là quá trình thực hiện những thay đổi căn bản trong tổ chức nhằm giúp tổ chức hoạt động hiệu quả hơn, tạo ra “trạng thái” tốt hơn cho tổ chức để thực hiện những mục tiêu đã đề ra. Một chương trình tái cấu trúc toàn diện sẽ bao trùm hầu hết các lĩnh vực như cơ cấu tổ chức, nguồn nhân lực, cơ chế quản lý, điều hành; các hoạt động và các quá trình; các nguồn lực khác của tổ chức. Tái cấu trúc cũng có thể được triển khai “cục bộ” tại một hay nhiều mảng của tổ chức như tài chính, nhân sự,... nhằm đạt mục tiêu là nâng cao “thể trạng” của bộ phận đó. Tái cơ cấu liên quan đến toàn bộ quá trình tạo dựng giá trị của tổ chức. Các tổ chức tái cơ cấu nhằm làm tinh gọn các hoạt động, các bộ phận, các bước phối hợp hoạt động, từ đó nâng cao hiệu quả hoạt động của tổ chức.

Tóm lại, *tái cấu trúc là quá trình tổ chức nâng cao hiệu quả hoạt động, sức cạnh tranh và thích ứng với bối cảnh mới, đòi hỏi những thay đổi trong cơ chế quản lý và cơ cấu tổ chức.* Để tái cấu trúc trong điều kiện hiện nay cần thay đổi tư duy quản lý từ các cấp lãnh đạo trong tổ chức đặc biệt là quản lý cấp trung. Cải cách công tác quản lý, đưa ra một sơ đồ tổ chức chuẩn và phù hợp, trong đó phân định rõ nhiệm vụ, trách nhiệm từng đơn vị bộ phận, đơn vị trực thuộc, các phòng ban. Ngoài ra, cần thay đổi cách thức quản trị và điều hành, bố trí lại nhân sự, đưa ra các phương thức quản trị, báo cáo và đánh giá công việc đem lại hiệu quả. Tái cấu trúc các quy trình hoạt động nhằm hợp lý hóa các công việc, tiết kiệm chi phí, nâng cao hiệu quả làm việc của từng bộ phận phù hợp với định hướng và yêu cầu của tổ chức.

Như vậy, khi quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm ở Việt Nam cần chú ý một số điểm sau đây: *Thứ nhất*, cần sử dụng dữ liệu chính thức về mô hình dự báo nhu cầu đào tạo giáo viên; khai thác dữ liệu dự báo nhu cầu đào tạo giáo viên theo tầm nhìn tương ứng với việc quy hoạch các trường sư phạm để đảm bảo tính khoa học, hệ thống. Việc này cần đảm bảo tính khách quan, nghiêm túc để tránh việc thiếu nhất quán trong đào tạo cũng như trong quy hoạch ngành. *Thứ hai*, quản lý chỉ tiêu đào tạo ngành sư phạm một cách nghiêm ngặt theo hệ thống ngành. Đảm bảo xem xét các tiêu chuẩn đào tạo giáo viên và các điều kiện đào tạo để việc xem xét chỉ tiêu đề xuất đào tạo giáo viên ở các cơ sở đào tạo giáo viên tại các địa phương được kiểm soát một cách hiệu quả. Cần có sự trao đổi và làm việc trên tinh thần thẳng thắn với lãnh đạo địa phương - cơ quan chủ quản các trường hay các cơ sở đào tạo giáo viên để có cái nhìn mới về công tác đào tạo giáo viên và quy hoạch các trường sư phạm. *Thứ ba*, xem xét mối liên Bộ trong việc quy hoạch các trường sư phạm vì thực tế nguồn lực giáo viên được đào tạo bởi nhiều trường và cơ sở đào tạo khác nhau. Trong số đó, có nhiều trường hay cơ sở đào tạo giáo viên là “sản phẩm”

của các trường chịu sự chủ quản bởi các Bộ khác nhau. Điều này sẽ đảm bảo tính nhất quán trong quy hoạch và thực thi quy hoạch. Cần xem xét quan điểm mỗi Bộ sẽ cùng tham gia quản lý các cơ sở đào tạo giáo viên đặc thù liên quan đến Bộ mình mà công tác đào tạo giáo viên phải được sự nhất quán chỉ đạo của Bộ GD&ĐT. Có thể xem xét cơ chế liên Bộ để cụ thể hóa hoạt động hay Cục Nhà giáo và Cán bộ quản lý giáo dục và các Vụ có liên quan như: Vụ Giáo dục thể chất, Vụ khác (có thể xem xét phát triển cơ quan chuyên môn Bộ quản lý đội ngũ giáo viên Âm nhạc, Mỹ thuật, các môn đặc thù khác,...) sẽ đóng vai trò là cầu nối để giảm các áp lực nếu có trong công tác đào tạo giáo viên mà đảm bảo đúng định hướng của Bộ Giáo dục và Đào tạo về chuẩn giáo viên. *Thứ tư*, xem xét quy hoạch vừa chú ý tính kết nối, tính khu vực trên diện rộng nhưng không cào bằng hay không dàn đều. Muốn đảm bảo cạnh tranh công bằng và “phát triển có trọng điểm” cần quy hoạch các trường sư phạm trọng điểm quốc gia ở các khu vực (xét khái quát về mặt địa lý) để đảm bảo phát triển làm trọng điểm - đầu kéo thúc đẩy sự phát triển của các vệ tinh hay các cơ sở khác trong khu vực. Ngoài ra, các trường trọng điểm cần chú ý đảm bảo yêu cầu đào tạo giáo viên theo nhu cầu thực tiễn phục vụ các trường quốc tế, có định hướng cung cấp giáo viên cho thị trường quốc tế ở một số ngành cụ thể, có triển vọng. *Thứ năm*, xem xét sự phát triển của các trường cao đẳng sư phạm hay cao đẳng có đào tạo giáo viên và định hướng phát triển theo tầm nhìn. Ngay từ thời điểm xem xét các cơ sở khoa học của công tác quy hoạch, cần đảm bảo tính nhất quán cũng như các ý tưởng có luận cứ để đảm bảo sự an tâm công tác của đội ngũ, của lãnh đạo cũng như có định hướng chuyên đổi tầm nhìn phát triển và các hành động đổi mới - phát triển. Mặt khác, có thể xem xét vấn đề phát triển các vệ tinh hay các cơ sở đào tạo từ các trường sư phạm trọng điểm như là một trong những lựa chọn. *Thứ sáu*, xem xét vấn đề hoạt động đào tạo giáo viên ở các cơ sở đào tạo giáo viên địa phương. Cần quan tâm đến vấn đề phối hợp quản lý đào tạo trình độ cao đẳng liên Bộ (giữa Bộ GD&ĐT; Bộ Lao động, Thương binh & Xã hội) để có những định hướng mang tính chiến lược. Hơn nữa, cần sớm tiếp xúc và làm việc với các trường cao đẳng có đào tạo giáo viên để có những giải pháp trấn an về tâm lý song song với việc thu thập các ý tưởng, nguyện vọng và cả sự kỳ vọng. *Thứ bảy*, cần quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm trong cả nước theo định hướng kết nối khu vực mạng nhện. Việc một trường sư phạm có thể làm mối nối hay đầu tàu cho nhóm là cần thiết. Tuy nhiên, cũng cần mở rộng quan điểm mạng nhện kết nối trong quy hoạch bởi các đường chéo vẫn mang đến những hiệu ứng thú vị và bất ngờ. *Thứ tám*, cần khai thác mối liên kết hợp tác song phương giữa các trường sư phạm với các địa phương (tỉnh/thành phố) để đảm bảo đúng vị thế của các trường trọng điểm. Điều này cũng tháo gỡ quan niệm cho rằng các trường địa phương mới đáp ứng yêu cầu giáo dục địa phương hay mới có thể hỗ trợ giáo dục địa phương. *Thứ chín*, cần xem xét vấn đề nội lực đích thực của các cơ sở đào tạo địa phương đã và đang phát triển đào tạo nhóm ngành sư phạm và ngoài sư phạm. Hiện nay, chỉ tiêu sư phạm nếu được cấp cho các trường này liệu có dựa trên điều kiện vật chất toàn trường - dành cho các ngành hay chỉ là cơ sở vật chất dành cho ngành sư phạm? Hơn thế nữa, các yêu cầu kỹ thuật về dự báo nguồn lực giáo viên, điều kiện về giảng viên, trường thực hành, nguồn học liệu, nguồn học liệu mở đều là các vấn đề nên xem xét nếu các trường muốn tiếp tục đào tạo giáo viên theo định hướng quy hoạch ngành sư phạm. *Thứ mười*, cần xem xét các trường trung cấp đang đào tạo các ngành đặc

thù (các trường ở hệ thống giáo dục ngoài công lập). Hiện nay, ở một số địa phương, giáo viên mầm non vẫn đang thiếu đáng kể và các trường trung cấp tư thục đang hoạt động để đào tạo nhóm ngành này. Thực tế cho thấy nhóm giáo viên tốt nghiệp vẫn cần được quản lý nghiêm túc theo tiêu chuẩn đào tạo giáo viên dù nhóm này tiếp tục học liên thông đi nữa. Bên cạnh đó, cần chú ý việc xem xét kết nối chương trình đào tạo theo quy chế liên thông đào tạo để đảm bảo tiết kiệm, hiệu quả và chất lượng.

Trong giai đoạn hiện nay, các trường sư phạm cần tập trung nhiệm vụ bồi dưỡng giáo viên theo chương trình giáo dục phổ thông mới, bồi dưỡng thay sách, bồi dưỡng chuẩn chức danh nghề nghiệp, đào tạo nâng chuẩn,... Để không bị tụt hậu so với thực tiễn giáo dục, giải pháp có tính quyết định đối với các trường sư phạm là phải nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên, tăng cường kỹ năng nghề nghiệp của giảng viên và sinh viên, cần thông qua các biện pháp: đưa sinh viên, giảng viên xuống trường mầm non, phổ thông và mời giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục giỏi ở các cơ sở giáo dục đến trường sư phạm chia sẻ kinh nghiệm và hướng dẫn thực hành nghề. Khuyến khích các trường sư phạm xây dựng hệ thống trường thực hành sư phạm cho riêng mình để tăng khả năng thích ứng linh hoạt với yêu cầu giáo dục của đội ngũ giảng viên.

Việc tăng cường rèn luyện nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên, tăng thời lượng thực hành, đa dạng hóa hình thức và môi trường thực tập tại trung tâm nghiệp vụ sư phạm, tại các trường phổ thông, tại trường thực hành sư phạm,... sẽ góp phần nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường sư phạm⁷⁰. Đối với chính sách đãi ngộ cho ngành giáo dục, Chính phủ cần có chính sách đầu tư chế độ đãi ngộ cho đội ngũ giáo viên như ngành công an, quân đội, từ khâu tuyển sinh chất lượng cao, ra trường được sắp xếp công việc, chế độ lương bổng, phụ cấp cao. Có chế độ đãi ngộ tốt, chắc chắn nghề sư phạm sẽ tuyển dụng được người giỏi, có đạo đức, sẽ được xã hội tôn vinh là một trong những nghề đứng đầu, đáng mơ ước.

Như vậy, có thể nói, đối với vấn đề tái cấu trúc các trường sư phạm, Bộ GD&ĐT khẳng định tái cấu trúc các trường sư phạm là xu hướng tất yếu nhưng cần có lộ trình, trong đó cần có khung đánh giá kỹ thực trạng các trường sư phạm hiện nay để tìm ra những vấn đề còn vướng mắc và tham chiếu với kinh nghiệm của một số nước trên thế giới.

3.4.3. Về cơ chế, chính sách của ngành giáo dục

Về xây dựng vị trí việc làm:

Vị trí việc làm là công việc hoặc nhiệm vụ gắn với chức danh nghề nghiệp hoặc chức vụ quản lý tương ứng, là căn cứ xác định số lượng người làm việc, cơ cấu viên chức để thực hiện việc tuyển dụng, sử dụng và quản lý viên chức trong đơn vị sự nghiệp công lập (khoản 1 Điều 7 Luật Viên chức). Đồng thời, khoản 2 Điều 7 Luật Viên chức quy định Chính phủ quy định nguyên tắc, phương pháp xác định vị trí việc làm, thẩm quyền, trình tự, thủ tục quyết định số lượng vị trí việc làm trong đơn vị sự nghiệp công lập. Đó chính là căn cứ để Chính phủ ban hành Nghị định số

⁷⁰ Lê Quang Sơn (2010). Đào tạo kỹ năng sư phạm cho sinh viên - Thực trạng và giải pháp. *Tạp chí Giáo dục*, số tháng 6.

41/2012/NĐ-CP ngày 08/5/2012 của Chính phủ quy định về vị trí việc làm trong đơn vị sự nghiệp công lập và Luật Viên chức. Các Bộ chuyên ngành xây dựng, ban hành theo thẩm quyền hoặc trình cơ quan có thẩm quyền ban hành văn bản quy phạm pháp luật quy định về vị trí việc làm và hướng dẫn cụ thể việc xác định vị trí việc làm, số lượng người làm việc, cơ cấu viên chức theo chức danh nghề nghiệp trong đơn vị sự nghiệp công lập thuộc ngành, lĩnh vực được giao quản lý (khoản 1 Điều 12 Nghị định số 41). Do đó, Bộ GD&ĐT đã ban hành Thông tư số 16/2017/TT-BGDĐT ngày 12/7/2017 của Bộ GD&ĐT về việc hướng dẫn danh mục vị trí việc làm và định mức số lượng người làm việc trong các cơ sở giáo dục phổ thông công lập và Thông tư số 06/2015/TTLT-BGDĐT-BNV ngày 16/3/2015 của Bộ GD&ĐT về việc hướng dẫn danh mục vị trí việc làm và định mức số lượng người làm việc trong các cơ sở giáo dục mầm non công lập. Việc xác định vị trí việc làm và định mức số lượng người làm việc cụ thể trong các cơ sở giáo dục mầm non, phổ thông công lập phải phù hợp với nhiệm vụ, hoạt động giáo dục của cơ sở giáo dục đó và hoàn cảnh cụ thể của địa phương. Vì vậy, đối với ngành Giáo dục vị trí việc làm được xác định theo ba nhóm: Nhóm vị trí việc làm gắn với công việc lãnh đạo, quản lý, điều hành; nhóm vị trí việc làm gắn với công việc hoạt động nghề nghiệp; nhóm vị trí việc làm gắn với công việc hỗ trợ, phục vụ. Giáo viên thuộc nhóm vị trí việc làm gắn với công việc hoạt động nghề nghiệp.

Để đảm bảo bố trí đủ số giáo viên để làm công tác giảng dạy tất cả các môn học và các hoạt động giáo dục khác có trong kế hoạch giáo dục quy định tại Chương trình giáo dục phổ thông do Bộ GD&ĐT ban hành và bảo đảm thực hiện đầy đủ nhiệm vụ của cơ sở giáo dục mầm non theo quy định, Bộ GD&ĐT đã nghiên cứu và đưa ra định mức số lượng giáo viên cụ thể tương ứng với đơn vị “lớp” học (xuất phát từ quy định số học sinh trên lớp) và phù hợp với quy mô từng cấp học, loại hình trường. Chẳng hạn: mầm non 2 buổi/ngày – 2,2 giáo viên/lớp; tiểu học 2 buổi/ngày – 1,5 giáo viên /lớp; THCS – 1,9 giáo viên/lớp; THPT – 2,25 giáo viên /lớp. Tuy nhiên, đối với các loại hình trường phổ thông chuyên biệt và các loại hình cơ sở giáo dục mầm non khác nhau thì định mức số lượng được xác định khác nhau.

Sau thời điểm ban hành Thông tư số 06 và Thông tư 16, chương trình giáo dục mầm non và chương trình giáo dục phổ thông đã có nhiều điều chỉnh, thay đổi nhằm đáp ứng với yêu cầu của công cuộc đổi mới giáo dục. Cụ thể, Bộ GD&ĐT đã ban hành Thông tư số 28/2016/TT-BGDĐT sửa đổi Chương trình giáo dục mầm non ban hành kèm theo Thông tư số 17/2009/TT-BGDĐT; Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ban hành chương trình giáo dục phổ thông mới thay thế thay thế Quyết định số 16/2006/QĐ-BGDĐT. Việc điều chỉnh, thay đổi này làm tăng khối lượng và mức độ phức tạp của công việc, cách thức triển khai hoạt động dạy học, giáo dục cũng có nhiều thay đổi, do đó, Bộ GD&ĐT cần có nghiên cứu, tính toán, xác định lại vị trí việc làm, số lượng người làm việc cần thiết để thực hiện đầy đủ nhiệm vụ được quy định trong chương trình giáo dục hiện hành. Bên cạnh đó, cần phải tính đến việc thực hiện có hiệu quả việc tinh giản biên chế theo tinh thần Nghị quyết số 19/NQ-TW ngày 25/10/2017 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XII và Nghị quyết số 08/NQ-CP ngày 24/01/2018 về Chương trình hành động của Chính phủ thực hiện Nghị quyết số 19-NQ/TW.

Về tuyển dụng đội ngũ giáo viên:

Khoản 3 Điều 24 Luật Viên chức 2010 có quy định “Chính phủ quy định chi tiết các nội dung liên quan đến tuyển dụng viên chức quy định tại Luật này”. Do đó, Chính phủ đã ban hành các Nghị định hướng dẫn chi tiết việc tuyển dụng viên chức (Nghị định 29/2012/NĐ-CP và Nghị định 161/2018/NĐ-CP). Theo đó, cần lưu ý các nội dung sau:

- Việc tuyển dụng viên chức phải căn cứ vào nhu cầu công việc, vị trí việc làm, tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp và quỹ tiền lương của đơn vị sự nghiệp công lập.

- Người đăng ký dự tuyển phải có đủ tiêu chuẩn về phẩm chất, chuyên môn nghiệp vụ, năng lực theo yêu cầu của vị trí việc làm và chức danh nghề nghiệp, có đủ các điều kiện đăng ký dự tuyển quy định tại Điều 22 Luật viên chức. Ngoài ra, cơ quan, đơn vị có thẩm quyền tuyển dụng viên chức được bổ sung các điều kiện khác theo yêu cầu của vị trí việc làm nhưng không được trái với quy định của pháp luật, không được phân biệt loại hình đào tạo, văn bằng, chứng chỉ, trường công lập, trường ngoài công lập.

- Việc tuyển dụng viên chức phải được thực hiện theo đúng thẩm quyền thông qua hình thức thi/xét tuyển. Đối với đơn vị sự nghiệp công lập giao quyền tự chủ, người đứng đầu đơn vị sự nghiệp công lập tổ chức thực hiện việc tuyển dụng viên chức; quyết định hình thức tuyển dụng viên chức. Đối với đơn vị sự nghiệp công lập chưa được giao quyền tự chủ, cơ quan, đơn vị có thẩm quyền bổ nhiệm, miễn nhiệm người đứng đầu đơn vị sự nghiệp công lập tổ chức thực hiện hoặc phân cấp tổ chức thực hiện việc tuyển dụng viên chức cho đơn vị sự nghiệp công lập thuộc quyền quản lý; quyết định hoặc ủy quyền quyết định hình thức tuyển dụng viên chức.

- Ngoài ra, còn quy định một số trường hợp đặc biệt trong tuyển dụng viên chức nhằm tuyển dụng được những người có tài năng, năng khiếu đặc biệt phù hợp với vị trí việc làm trong các ngành, lĩnh vực: văn hóa, nghệ thuật, thể dục thể thao, các ngành nghề truyền thống; tuyển dụng được người đã có kinh nghiệm làm việc, đã có thời gian đóng bảo hiểm xã hội bắt buộc, có thể đáp ứng ngay với vị trí việc làm cần tuyển dụng mà không mất thời gian để hướng dẫn tập sự;... (khoản 7 Điều 2 Nghị định 161). Tuy nhiên, quy định này chưa thực sự đáp ứng mong đợi của nhiều giáo viên hợp đồng, do không thuộc đối tượng “người ký hợp đồng lao động theo đúng quy định của pháp luật làm công việc chuyên môn, nghiệp vụ trong đơn vị sự nghiệp công lập tự bảo đảm chi thường xuyên, chi đầu tư và đơn vị sự nghiệp công lập tự bảo đảm chi thường xuyên hoặc đơn vị sự nghiệp ngoài công lập”. Do đó, để khắc phục những bất cập trong việc quản lý, sử dụng biên chế sự nghiệp giáo dục, ngày 05/11/2019, Bộ Nội vụ đã có Công văn số 5378/BNV-CCVC gửi các địa phương để hướng dẫn các địa phương thực hiện xét đặc cách đối với số giáo viên đã có hợp đồng lao động và đóng bảo hiểm xã hội bắt buộc theo quy định của Luật Bảo hiểm xã hội từ năm 2015 trở về trước trong chỉ tiêu biên chế, có năng lực, trình độ phù hợp với yêu cầu của vị trí cần tuyển dụng.

- Sau khi trúng tuyển, người đứng đầu đơn vị sự nghiệp công lập thực hiện việc ký kết hợp đồng làm việc xác định thời hạn đối với giáo viên, thời gian thực

hiện chế độ tập sự (nếu có) được quy định trong hợp đồng làm việc xác định thời hạn lần đầu. Sau hợp đồng làm việc xác định thời hạn lần đầu, nếu giáo viên được đánh giá đạt yêu cầu thì được tiếp tục được ký hợp đồng theo quy định.

Bên cạnh đó, khoản 3 Điều 6 Luật Viên chức 2010 có quy định “Việc tuyển dụng, sử dụng, quản lý, đánh giá viên chức được thực hiện trên cơ sở tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp, vị trí việc làm và căn cứ vào hợp đồng làm việc”. Đồng thời, Điều 20 Luật Viên chức 2010 quy định “Việc tuyển dụng viên chức phải căn cứ vào nhu cầu công việc, vị trí việc làm, tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp và quỹ tiền lương của đơn vị sự nghiệp công lập”. Do đó, năm 2015, hệ thống các Thông tư liên tịch số 20, 21, 22, 23/2015/TTLT-BGDĐT-BNV quy định về mã số, tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp giáo viên mầm non, phổ thông công lập được ban hành để làm căn cứ thực hiện việc tuyển dụng, sử dụng và quản lý giáo viên.

Tiêu chuẩn về trình độ đào tạo đối với giáo viên được quy định tại Thông tư liên tịch số 20, 21, 22, 23 như sau:

- Giáo viên mầm non: Có bằng tốt nghiệp trung cấp sư phạm mầm non trở lên;
- Giáo viên tiểu học: Có bằng tốt nghiệp trung cấp sư phạm tiểu học hoặc trung cấp sư phạm các chuyên ngành phù hợp với bộ môn giảng dạy trở lên;
- Giáo viên THCS: Có bằng tốt nghiệp cao đẳng sư phạm trở lên hoặc cao đẳng các chuyên ngành phù hợp với bộ môn giảng dạy trở lên và có chứng chỉ bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm đối với giáo viên THCS;
- Giáo viên THPT: Có bằng tốt nghiệp đại học sư phạm trở lên hoặc có bằng tốt nghiệp đại học các chuyên ngành phù hợp với bộ môn giảng dạy trở lên và có chứng chỉ bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm đối với giáo viên THPT.

Tuy nhiên, tính đến thời điểm hiện tại, Bộ GD&ĐT chưa ban hành chương trình bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm đối với giáo viên THCS, nên trường hợp người có bằng tốt nghiệp cao đẳng các chuyên ngành phù hợp với bộ môn giảng dạy cũng không thể tham gia tuyển dụng giáo viên THCS. Đối với giáo viên THPT, Bộ GD&ĐT ban hành Thông tư số 46/2012/TT-BGDĐT ngày 04/12/2012 của Bộ GD&ĐT quy định chương trình Bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm cho người tốt nghiệp đại học muốn trở thành giáo viên THPT. Tuy nhiên, ngày 27/3/2014 Bộ trưởng Bộ GD&ĐT ban hành sư phạm cho những người tốt nghiệp đại học muốn trở thành giáo viên THPT. Do đó, những chứng chỉ bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm cấp từ ngày 27/3/2014 trở về sau không có giá trị. Vì vậy, hiện nay những người có bằng tốt nghiệp đại học các chuyên ngành phù hợp với bộ môn giảng dạy trở lên không thể tham gia tuyển dụng giáo viên THPT. Ngoài ra, không có chương trình nghiệp vụ sư phạm chung cho giáo viên mọi cấp học, nên các chứng chỉ nghiệp vụ sư phạm khác hiện đang được tổ chức bồi dưỡng và cấp chứng chỉ chỉ dành cho một đối tượng cụ thể và không thể thay thế cho chứng chỉ nghiệp vụ sư phạm dành cho giáo viên THCS và THPT.

Từ ngày 01/7/2020, khi Luật Giáo dục 2019 có hiệu lực thi hành, trình độ đào tạo đối với giáo viên mầm non, tiểu học, THCS có thay đổi. Cụ thể: mầm non từ trung cấp lên cao đẳng, tiểu học từ trung cấp lên đại học, THCS từ cao đẳng lên

đại học. Đồng thời, bắt đầu từ năm học 2020-2021, chương trình giáo dục phổ thông mới bắt đầu được thực hiện, đòi hỏi trình độ chuyên môn, nghiệp vụ của giáo viên phải được nâng cao để đáp ứng với mục tiêu thực hiện chương trình. Chính phủ đang xây dựng các Nghị định thay thế Nghị định số 29, Nghị định 161. Ngoài ra, trong quá trình triển khai thực hiện các Thông tư liên tịch quy định tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp, nảy sinh một số vấn đề liên quan đến chứng chỉ ngoại ngữ, tin học, chứng chỉ bồi dưỡng theo tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp giáo viên, chứng chỉ tiếng dân tộc,... cần được điều chỉnh phù hợp với thực tiễn hơn. Do đó, một số quy định tại Thông tư liên tịch số 20, 21, 22, 23 cần phải được điều chỉnh để có sự thống nhất với các văn bản Luật, hướng dẫn thực hiện Luật giúp các địa phương thuận lợi hơn trong việc tuyển dụng, sử dụng và quản lý giáo viên.

Ngoài ra, cần thiết phải ban hành các chương trình bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm dành cho những người tốt nghiệp đại học chuyên ngành phù hợp muốn trở thành giáo viên các cấp tiểu học, THCS, THPT để đảm bảo phù hợp với quy định tại Điều 72 Luật Giáo dục 2019. Đồng thời, chương trình cũng dành cho những giáo viên chưa có chứng chỉ nghiệp vụ sư phạm đối với cấp học đang giảng dạy để chuẩn về bằng cấp.

Về chế độ làm việc của giáo viên:

Chế độ làm việc đối với giáo viên thể hiện ở nhiệm vụ của giáo viên, định mức thời gian làm việc (thời gian làm việc, thời gian nghỉ hằng năm, định mức tiết dạy), giảm định mức tiết dạy và quy đổi các hoạt động chuyên môn ra tiết dạy (chế độ giảm định mức tiết dạy đối với giáo viên kiêm nhiệm các công việc chuyên môn; chế độ giảm định mức tiết dạy đối với giáo viên kiêm nhiệm công tác Đảng, đoàn thể và các tổ chức khác trong nhà trường, chế độ giảm định mức tiết dạy đối với giáo viên nữ đang nuôi con nhỏ,...). Việc quy định chế độ làm việc đối với giáo viên là căn cứ để người đứng đầu cơ sở giáo dục mầm non phân công, bố trí, sử dụng, tăng cường hiệu lực quản lý và nâng cao chất lượng, hiệu quả lao động đối với giáo viên. Đồng thời, chế độ làm việc đối với giáo viên được xây dựng trên cơ sở các nghiên cứu về định mức khoa học, kỹ thuật, đảm bảo bố trí đủ người để nhà trường thực hiện các nhiệm vụ dạy học và giáo dục theo quy định.

Theo đó, do tính chất đặc thù của từng cấp học, chế độ làm việc đối với giáo viên mầm non được quy định bằng định mức giờ dạy, chế độ làm việc đối với giáo viên phổ thông công lập được quy định bằng tiết dạy. Cụ thể:

- Giáo viên mầm non đảm bảo dạy đủ 6 giờ/ngày (nếu nhà trường tổ chức dạy 2 buổi/ngày) hoặc 4 giờ/ngày (nếu nhà trường tổ chức dạy 1 buổi/ngày) và đảm bảo bố trí các công việc khác để làm việc đủ 40 giờ/tuần.

- Định mức tiết dạy của giáo viên tiểu học là 23 tiết/tuần, giáo viên THCS là 19 tiết/tuần, giáo viên THPT là 17 tiết/tuần.

- Thời gian làm việc là 42 tuần trong đó 35 tuần (mầm non, tiểu học), 37 tuần (THCS, THPT) dành cho việc giảng dạy và các hoạt động giáo dục theo quy định về kế hoạch thời gian năm học, còn lại dành cho việc chuẩn bị khai giảng, bế giảng, tập huấn chuyên môn,...

Đó là những quy định chung về định mức tiết dạy, ngoài ra, còn quy định đối với các trường hợp đặc biệt, chẳng hạn giáo viên công tác tại các trường chuyên biệt, giáo viên kiêm nhiệm các công việc chuyên môn, các công tác đoàn, thể,...

Ngoài các quy định về chế độ nghỉ lễ theo quy định của Bộ luật Lao động, giáo viên còn được bố trí thời gian nghỉ hè hằng năm là hai tháng (bao gồm cả nghỉ hằng năm theo quy định của Bộ Luật lao động), được hưởng nguyên lương và các phụ cấp (nếu có), bên cạnh đó còn có chế độ nghỉ học kỳ theo quy định của Bộ GD&ĐT.

Chương trình giáo dục phổ thông mới được ban hành với nhiều thay đổi trong nội dung, cách thức dạy học và giáo dục, việc tăng cường ứng dụng khoa học và công nghệ trong dạy học... dẫn đến việc cần phải tính toán lại định mức để đảm bảo bố trí đủ người để thực hiện. Bên cạnh đó, việc phát sinh các hình thức dạy học, giáo dục mới trong thời gian học sinh không đến trường vì dịch Covid-19 nhưng chưa có quy định cụ thể về cách quy đổi ra định mức tiết dạy (dạy học trên internet, qua truyền hình,...) cũng cần được nghiên cứu để đưa vào quy định về chế độ làm việc đối với giáo viên.

3.4.4. Về tổ chức thực hiện quy hoạch

3.4.4.1. Đối với Bộ Giáo dục và Đào tạo

Chủ trì, phối hợp với các Bộ, ngành, địa phương tổ chức triển khai phương án quy hoạch; Phối hợp với Bộ Lao động, Thương binh và Xã hội và các bên liên quan trong việc dự báo cung - cầu đào tạo giáo viên trong phạm vi cả nước; soạn thảo, trình Thủ tướng Chính phủ ban hành bộ chuẩn trường sư phạm và hướng dẫn tổ chức đánh giá theo bộ quy chuẩn; Lồng ghép các giải pháp thực hiện quy hoạch mạng lưới với các chương trình, dự án trong từng giai đoạn theo chức năng, nhiệm vụ được giao; Chủ trì phối hợp với các bộ, ngành, Ủy ban nhân dân tỉnh, thành phố trực thuộc Trung ương trình Thủ tướng Chính phủ điều chỉnh nội dung quy hoạch các trường sư phạm cho phù hợp với quy hoạch phát triển kinh tế - xã hội.

Bộ GD&ĐT cần chủ trì phối hợp với các bộ, ngành, địa phương trình Thủ tướng Chính phủ điều chỉnh nội dung quy hoạch các trường sư phạm cho phù hợp với quy hoạch phát triển kinh tế - xã hội và chiến lược phát triển ngành sư phạm trên cơ sở các nghiên cứu tổng thể về nhu cầu đào tạo giáo viên trình độ đại học của cả nước, các vùng miền đặc thù, ngành nghề đặc thù và nhu cầu nhân lực phục vụ cho hội nhập quốc tế. Bên cạnh đó, Bộ GD&ĐT cần xây dựng, ban hành, hướng dẫn hoặc trình cấp có thẩm quyền xây dựng, ban hành hệ thống văn bản quy phạm pháp luật, cơ chế chính sách đầu tư các điều kiện đảm bảo chất lượng để phát triển một số trường sư phạm trọng điểm đạt trình độ khu vực và thế giới. Khuyến khích sáp nhập các viện nghiên cứu giáo dục, trường trung cấp, trường CĐSP, trường cao đẳng đa ngành có đào tạo giáo viên hoặc khoa sư phạm của trường đại học đa ngành trên cùng địa bàn tỉnh, thành phố.

Phối hợp với Bộ Tài chính bảo đảm kinh phí thực hiện quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm từ nguồn ngân sách nhà nước; huy động đóng góp của các tổ chức, cá nhân trong và ngoài nước; nguồn xã hội hóa và các nguồn thu hợp pháp khác theo quy định của pháp luật hiện hành.

3.4.4.2. Đối với Bộ Lao động, Thương binh và Xã hội

Chủ trì, phối hợp với Bộ GD&ĐT và các bộ, ngành, địa phương có liên quan xây dựng hệ thống thông tin thu thập, phân tích và dự báo cung - cầu nguồn nhân lực quốc gia, định kỳ công bố dự báo nhu cầu đào tạo giáo viên trong phạm vi cả nước.

3.4.4.3. Đối với các Bộ, ngành là cơ quan chủ quản của các trường sư phạm và Ủy ban nhân dân các tỉnh, thành phố trực thuộc Trung ương

Căn cứ theo chức năng nhiệm vụ phối hợp với Bộ GD&ĐT trong việc dự báo nhu cầu đào tạo tại địa phương; chỉ đạo các cơ sở đào tạo giáo viên của địa phương hoặc của các Bộ, ngành đóng trên địa bàn thực hiện tốt công tác đảm bảo chất lượng đào tạo giáo viên; rà soát, sắp xếp lại các cơ sở đào tạo giáo viên trên địa bàn theo mục tiêu, quan điểm quy hoạch các trường sư phạm; xây dựng và phê duyệt sắp xếp lại các cơ sở đào tạo giáo viên thuộc phạm vi quản lý phù hợp với nội dung quy hoạch các trường sư phạm và chịu trách nhiệm tổ chức việc thực hiện quy hoạch; bố trí và lồng ghép các nguồn lực để thực hiện các nội dung quy hoạch các trường phù hợp với khả năng ngân sách theo từng thời kỳ; phối hợp với các trường đại học sư phạm trọng điểm xây dựng cơ chế phối hợp với các trường sư phạm vệ tinh thuộc phạm vi quản lý; kiểm tra, giám sát việc thực hiện quy hoạch đối với các cơ sở đào tạo giáo viên thuộc phạm vi quản lý.

3.4.4.4. Đối với các trường sư phạm

Cung cấp các thông tin cần thiết cho hệ thống thông tin thu thập, phân tích và dự báo cung - cầu nguồn nhân lực giáo viên; chủ trì thực hiện các nghiên cứu dự báo nhu cầu đào tạo giáo viên cho các địa phương; xây dựng đề án tái cấu trúc nhà trường, đổi mới quản trị đại học trên tinh thần tự chủ và tự chịu trách nhiệm; đổi mới chương trình đào tạo giáo viên; tập trung đầu tư cơ sở vật chất, trang thiết bị; nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý; tăng cường các điều kiện về bảo đảm chất lượng và thực hiện kiểm định chất lượng giáo dục; từng bước nâng dần chất lượng đào tạo, nghiên cứu khoa học và phục vụ cộng đồng; đẩy mạnh trao đổi học thuật, giao lưu và hợp tác quốc tế trong đào tạo, bồi dưỡng và nghiên cứu khoa học.

Các trường sư phạm cần cung cấp các thông tin cần thiết cho hệ thống thông tin thu thập, phân tích và dự báo cung - cầu nguồn nhân lực giáo viên; chủ trì thực hiện các nghiên cứu dự báo nhu cầu đào tạo giáo viên cho các địa phương và lĩnh vực giáo dục tư nhân. Trường sư phạm cần đổi mới quản trị đại học trên tinh thần tự chủ và tự chịu trách nhiệm, đổi mới chương trình đào tạo. Các trường cũng cần tập trung đầu tư cơ sở vật chất, trang thiết bị, tăng cường tính liên thông trong đào tạo; đa dạng hóa mô hình và phương thức đào tạo, nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý, tăng cường các điều kiện về bảo đảm chất lượng và thực hiện kiểm định chất lượng giáo dục, từng bước nâng dần chất lượng đào tạo, nghiên cứu khoa học và phục vụ cộng đồng.

Các trường đại học sư phạm đào tạo đa ngành đào tạo cả sinh viên sư phạm và sinh viên không theo hướng sư phạm. Các sinh viên này sau khi ra trường bất kể theo hướng nào đều có thể làm giáo viên nếu được cấp chứng chỉ hành nghề. Chúng

chỉ này do Bộ GD&ĐT quy định và tổ chức thi bao gồm thi viết và thi vấn đáp. Đa dạng hóa các mô hình đào tạo giáo viên.

Các trường sư phạm trọng điểm quốc gia được ưu tiên đầu tư, bổ sung kinh phí từ ngân sách nhà nước theo quy định của Luật Ngân sách nhà nước và các văn bản hướng dẫn Luật Ngân sách nhà nước để tăng cường đầu tư cơ sở vật chất và nâng cao chất lượng giảng dạy đáp ứng nhu cầu phát triển sau khi quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm.

Khuyến khích các trường sư phạm trọng điểm quốc gia sử dụng nguồn thu để lại cho đầu tư nhưng chưa đưa vào cân đối ngân sách nhà nước và huy động các nguồn vốn hợp pháp khác thông qua hợp tác, liên kết với doanh nghiệp, tổ chức, cá nhân trong và ngoài nước để đầu tư xây dựng cơ sở vật chất.

Kinh phí đào tạo giáo viên do người học đóng góp (có thể vay theo chính sách hỗ trợ sư phạm của nhà nước) và ngân sách nhà nước hỗ trợ giảm dần theo lộ trình tính đúng, tính đủ học phí theo quy định hiện hành. Đối với công tác đào tạo, bồi dưỡng giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục theo đặt hàng của các địa phương thực hiện theo quy định hiện hành về giao nhiệm vụ, đặt hàng hoặc đấu thầu cung cấp sản phẩm, dịch vụ công sử dụng ngân sách nhà nước từ nguồn kinh phí chi thường xuyên.

3.4.4.5. Đối với các Sở Giáo dục và Đào tạo

Hợp tác chặt chẽ với các trường sư phạm trong toàn bộ quá trình đào tạo giáo viên để bảo đảm sinh viên tốt nghiệp đạt được chuẩn đầu ra; chủ động kết hợp với cơ sở đào tạo giáo viên trong việc đặt hàng đào tạo, bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục, bảo đảm đủ về số lượng và nâng cao chất lượng; Kết nối chặt chẽ với hệ thống thông tin thu thập, phân tích và dự báo nhu cầu đào tạo giáo viên trong cả nước, hỗ trợ xây dựng Đề án tuyển sinh cho các trường sư phạm hằng năm; Phối hợp với các trường sư phạm xây dựng cơ chế phối hợp trong đào tạo, bồi dưỡng giáo viên; chuyên giao kết quả nghiên cứu khoa học giáo dục phục vụ sự phát triển giáo dục của các địa phương.

Tham mưu với Ủy ban nhân dân tỉnh trong việc rà soát, sáp nhập, giải thể các cơ sở đào tạo giáo viên trên địa bàn tỉnh, đảm bảo mỗi tỉnh chỉ có một cơ sở đào tạo giáo viên, cung cấp nhân lực giáo viên các cấp cho địa phương.

3.5. Kết luận chương 3

Chương 3 trình bày quan điểm, nguyên tắc quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm ở Việt Nam. Từ đó, nghiên cứu đề xuất các phương án quy hoạch mạng lưới và lộ trình thực hiện các phương án quy hoạch. Thông qua tham vấn ý kiến các chuyên gia và phân tích các cơ chế, chính sách hiện hành đối với ngành Giáo dục, đề tài đã đề xuất một số nhiệm vụ, giải pháp thực hiện quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm cũng như đề xuất một số cơ chế, chính sách trong đào tạo, bồi dưỡng và sử dụng đội ngũ giáo viên. Đây là căn cứ để đổi mới các trường sư phạm, nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên sau khi quy hoạch. Một số tác động xã hội trong quá trình thực hiện quy hoạch cũng được đề cập đến nhằm giúp các bên liên quan đưa ra các giải pháp phù hợp nhằm giảm thiểu các tác động tiêu cực khi thực hiện các phương án quy hoạch đã đề xuất.

KẾT LUẬN

Đề tài nghiên cứu thuộc Chương trình khoa học và công nghệ cấp quốc gia về khoa học giáo dục. Kết quả của đề tài này sẽ cung cấp các luận cứ khoa học cho Đề án “Quy hoạch mạng lưới cơ sở giáo dục đại học và sư phạm thời kỳ 2021-2030, tầm nhìn đến năm 2050” của Bộ GD&ĐT. Đề tài đã tổng hợp được nhiều ý kiến từ các chuyên gia của các trường sư phạm trong và ngoài nước, ý kiến từ Hiệp hội các trường đại học, cao đẳng Việt Nam và cán bộ quản lý các cấp thông qua nhiều hội thảo, tọa đàm khoa học. Đồng thời, qua phân tích kết quả khảo sát thực tế tại các cơ sở đào tạo giáo viên trong cả nước và kết quả thực hiện bước đầu của các trường ĐHSP chủ chốt tham gia Chương trình ETEP với sự tài trợ của Ngân hàng thế giới⁷¹, đề tài đã thu được một số kết quả nghiên cứu chủ yếu sau đây:

1) Hệ thống được cơ sở pháp lý và cơ sở thực tiễn của vấn đề quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm ở Việt Nam.

2) Tìm hiểu cơ sở lý luận của hệ thống đào tạo giáo viên ở Việt Nam và một số nước trên thế giới: Mô hình đào tạo giáo viên, chương trình đào tạo giáo viên, kinh nghiệm quy hoạch các trường sư phạm.

Cơ sở lý luận và thực tiễn của đề tài cung cấp các luận cứ khoa học vững chắc cho vấn đề quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm ở Việt Nam.

3) Xây dựng bộ chuẩn các trường sư phạm và bước đầu đánh giá các cơ sở đào tạo giáo viên theo bộ chuẩn đã đề xuất.

4) Đề xuất phương án quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm ở Việt Nam và sơ đồ cấu trúc các trường sư phạm trọng điểm, trường sư phạm chủ chốt và trường sư phạm vệ tinh.

5) Đề xuất một số cơ chế, chính sách thực hiện quy hoạch và quản lý quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm ở Việt Nam.

Các số liệu thống kê trong nghiên cứu được thực hiện trong giai đoạn 2017-2019, do đó một số số liệu nhóm nghiên cứu sẽ tiếp tục cập nhật để có được phân tích, đánh giá chính xác nhất về hệ thống đào tạo giáo viên của Việt Nam hiện nay cũng như năng lực đào tạo, bồi dưỡng và nghiên cứu khoa học của các trường sư phạm.

Nhóm nghiên cứu xin cảm ơn sự tài trợ của Chương trình khoa học và công nghệ cấp quốc gia giai đoạn 2016-2020 “Nghiên cứu phát triển khoa học giáo dục đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện nền giáo dục Việt Nam” với mã số chương trình là: KHGD/16-20.

⁷¹ Chương trình Phát triển các trường sư phạm để nâng cao năng lực đội ngũ giáo viên, cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông (Enhancing Teacher Education Program - ETEP) do Ngân hàng Thế giới tài trợ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

A. Tiếng Việt

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017). *Báo cáo tự đánh giá theo bộ chỉ số TEIDI của các trường đại học sư phạm chủ chốt*. Chương trình ETEP.

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019). *Báo cáo tự đánh giá theo bộ chỉ số TEIDI của các trường đại học sư phạm chủ chốt*. Chương trình ETEP.

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019). Tài liệu Hội thảo khoa học “*Xây dựng cơ chế chính sách phát triển khoa học và công nghệ trong các cơ sở giáo dục đại học*”, Hà Nội.

Đình Quang Báo (2005). Giải pháp đổi mới phương thức đào tạo nhằm nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên, *Tạp chí Giáo dục*, số 105.

Đình Quang Báo (2008). *Nâng cao năng lực của hệ thống cơ sở đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục Việt Nam*. Đề tài Khoa học và Công nghệ trọng điểm cấp Bộ, mã số B2008-17-17-118ĐT.

Nguyễn Thị Bình (2013). *Nghiên cứu đề xuất các giải pháp cải cách công tác đào tạo, bồi dưỡng giáo viên*. Đề tài Khoa học và Công nghệ cấp Nhà nước, Quỹ Hòa bình và Phát triển Việt Nam.

Vũ Quốc Chung (2012). *Giới thiệu mô hình đào tạo giáo viên trung học phổ thông và trung cấp chuyên nghiệp ở một số quốc gia và bài học kinh nghiệm*. Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.

Nguyễn Hữu Đức (2020). Đại học thể hệ ba trong bối cảnh cách mạng công nghiệp lần thứ tư. *Tạp chí Khoa học*, ĐHQG Hà Nội, Nghiên cứu Giáo dục, 36(1), 1-15.

Trần Khánh Đức (2010). *Giáo dục và phát triển nguồn nhân lực*. Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.

Trần Khánh Đức (2011). *Một số vấn đề phát triển đội ngũ giảng viên đại học trong xã hội hiện đại*. *Tạp chí Giáo dục*, số 260, kì 2.

Nguyễn Hồng Giang, Nguyễn Hồng Sơn (2017). Quy trình đảm bảo chất lượng các chương trình đào tạo tại Đại học Huế theo tiêu chuẩn AUN-QA. *Tạp chí Khoa học*, ĐHQG Hà Nội, Nghiên cứu Giáo dục, 33(1), 47-57.

Phạm Thị Thanh Hải, Nguyễn Thị Hương Giang, Vũ Thị Mai Anh, Hoàng Ngọc Quang (2019). Quản trị đại học - Kinh nghiệm quốc tế và bài học cho Việt Nam. *Tạp chí Khoa học*, ĐHQG Hà Nội, Nghiên cứu Giáo dục, 35(3), 32-45.

Trần Bá Hoành (2006). *Vấn đề giáo viên - Những nghiên cứu lí luận và thực tiễn*. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.

Nguyễn Thị Hồng, Hà Thị Thu Thủy (2016). Đề xuất xây dựng mô hình đào tạo giáo viên ở Việt Nam trong bối cảnh hội nhập quốc tế. *Tạp chí Giáo dục*, số đặc biệt tháng 10, tr.49-52.

Phan Văn Kha (2009). *Cơ sở khoa học của việc xác định cơ cấu ngành nghề đào tạo trong tiến trình hội nhập quốc tế*. Đề tài Khoa học và Công nghệ cấp Bộ, mã số B2007-CTGD-04, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.

Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế (2017). *Kinh nghiệm của Malaysia và Singapore về đào tạo - bồi dưỡng giáo viên phổ thông, cán bộ quản lý các cơ sở giáo dục phổ thông và giảng viên sư phạm*. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.

Đinh Thị Bích Loan (2011). Gắn kết đào tạo đại học và nhu cầu sử dụng nhân lực - một yêu cầu tất yếu. *Kỷ yếu Hội thảo khoa học “Thành tựu nghiên cứu thống kê, dự báo giáo dục và nhân lực”*, tr.157-173.

Ngô Tự Lập (2019). Những xu hướng thay đổi và tương lai của giáo dục đại học. *Tạp chí Khoa học*, ĐHQG Hà Nội, Nghiên cứu Giáo dục, 35(1), 11-18.

Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2010). Đào tạo giáo viên chất lượng cao trong thời đại hiện nay. *Tạp chí Khoa học*, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, số 26, tr.46-52.

Bern Meier, Nguyễn Văn Cường (2015). *Đào tạo giáo viên ngày nay - những vấn đề thời sự trong đào tạo giáo viên tại Đức và việc thử giải quyết chúng theo các tiếp cận*. The Second Upper Secondary Education Development Project, University of Potsdam.

Nguyễn Danh Nam (2015). Cơ chế phối hợp giữa trường sư phạm và trường phổ thông trong đào tạo giáo viên theo định hướng nghề nghiệp ứng dụng. *Tạp chí Giáo dục*, số đặc biệt tháng 3, tr.31-33.

Nguyễn Danh Nam (2018). Nghiên cứu xây dựng bộ chỉ số đánh giá năng lực phát triển trường sư phạm. *Tạp chí Giáo dục và Xã hội*, 82(143), 16-22.

Trần Thị Phương Nam (2010). *Nghiên cứu mô hình dự báo nhu cầu đào tạo trung cấp chuyên nghiệp*. Đề tài Khoa học và Công nghệ cấp Bộ, mã số: B2008-37-55, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.

Nguyễn Phương Nga (2011). Bàn về các tiêu chí đánh giá chất lượng giáo dục đại học. *Tạp chí Khoa học*, ĐHQG Hà Nội, Khoa học Xã hội và Nhân văn, 27, 59-65.

Hà Trần Phương (2016). Về chương trình đào tạo sư phạm toán Trường Đại học Sư phạm Quốc gia Changhua Đài Loan. *Tạp chí Giáo dục*, số đặc biệt tháng 10.

Phạm Hồng Quang (2006). *Môi trường giáo dục*. Nhà xuất bản Giáo dục.

Phạm Hồng Quang (2007). *Hoạt động nghiên cứu khoa học giáo dục của sinh viên sư phạm*. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.

Phạm Hồng Quang (2011). Giải pháp đổi mới chương trình giáo dục sư phạm và định hướng đổi mới giáo dục phổ thông. *Tạp chí Giáo dục*, số 255, tr.13-16.

Phạm Hồng Quang (2011). Vấn đề xây dựng môi trường đại học. *Tạp chí Giáo dục*, số đặc biệt tháng 9, tr.8-10.

Phạm Hồng Quang (2012). *Môi trường giáo dục và động lực giảng dạy của giảng viên*. Đề tài Khoa học Công nghệ của Quỹ Nafosted.

Phạm Hồng Quang (2013). *Phát triển chương trình đào tạo giáo viên: Những vấn đề lý luận và thực tiễn*. Nhà xuất bản Đại học Thái Nguyên.

Phạm Hồng Quang (2014). Quy trình xây dựng chương trình đào tạo giáo viên mới. *Tạp chí Giáo dục*, số 341, tr.1-3.

Phạm Hồng Quang, Nguyễn Danh Nam (2016). Nâng cao hiệu quả bồi dưỡng giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục. *Tạp chí Giáo dục*, số đặc biệt tháng 10, tr.02-05.

Phạm Quang Sáng (2011). *Nghiên cứu xây dựng mô hình dự báo phát triển giáo dục đại học Việt Nam*. Đề tài Khoa học và Công nghệ cấp Bộ, mã số B20078-37-31TD, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.

Lê Quang Sơn (2010). Đào tạo giáo viên - mô hình của Cộng hòa Liên bang Đức. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ*, Đại học Đà Nẵng, quyển 1, số 5(40), tr.267-274.

Lê Quang Sơn (2017). Phát triển năng lực trường sư phạm thông qua kết nối với hệ thống phổ thông. *Kỷ yếu hội thảo khoa học Quốc tế “Phát triển năng lực các trường sư phạm đáp ứng yêu cầu đào tạo, bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông trong giai đoạn tới”*, Bộ Giáo dục và Đào tạo.

Lê Quang Sơn (2011). Đào tạo giáo viên phổ thông - nhìn từ góc độ đào tạo kỹ năng sư phạm. *Tạp chí Khoa học và Giáo dục*, Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng, tập 1, số 1.

Lê Quang Sơn (2010). Đào tạo kỹ năng sư phạm cho sinh viên - Thực trạng và giải pháp. *Tạp chí Giáo dục*, số tháng 6.

Lê Quang Sơn (2012). Thử phác họa mô hình nhân cách người giáo viên từ góc nhìn tiếp cận giá trị. *Tạp chí Giáo dục*, số 298, kỳ 2.

Lâm Quang Thiệp (2018). Mô hình đại học đa lĩnh vực và việc triển khai xây dựng ở nước ta. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ*, số tháng 2.

Mai Thị Thu (2011). *Phát triển nguồn nhân lực Việt Nam đáp ứng nhu cầu cạnh tranh của thị trường lao động trong bối cảnh hội nhập*. Đề tài Khoa học và Công nghệ cấp Bộ, mã số CT2011-01, Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội.

Mai Thị Thu (2015). *Nghiên cứu phương pháp dự báo nhu cầu thay thế trong dự báo nhu cầu giáo viên*. Đề tài Khoa học và Công nghệ cấp Viện, mã số V2014-09, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.

Đặng Ứng Vận, Tạ Thị Thu Hiền (2019). Kiểm định chất lượng giáo dục và tự chủ đại học. *Tạp chí Khoa học*, ĐHQG Hà Nội, Nghiên cứu Giáo dục, 35(1), 84-95.

Jakupec Victor, Meier Bernd, Nguyễn Văn Cường (2006). Các xu hướng quốc tế trong xây dựng chương trình dạy học và sự liên hệ với chương trình trung học phổ thông ở Việt Nam. *Tạp chí Giáo dục*, số 40, kỳ 2, tr.54-57.

Luật Giáo dục Đại học số 08/2012/QH13 ngày 18/6/2012.

Luật Giáo dục số 38/2005/QH11 ngày 14/6/2005.

Luật Quy hoạch số 21/2017/QH14 ngày 24/11/2017.

Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục Đại học, số 34/2018/QH14 ngày 19/11/2018.

Quyết định số 121/2007/QĐ-TTg ngày 27/7/2007 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt “Quy hoạch mạng lưới các trường đại học và cao đẳng Việt Nam giai đoạn 2006-2020”.

Quyết định số 1981/QĐ-TTg ngày 18/10/2016 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt khung cơ cấu hệ thống giáo dục quốc dân.

Quyết định số 37/2013/QĐ-TTg ngày 26/6/2013 của Thủ tướng Chính phủ về việc điều chỉnh Quy hoạch mạng lưới các trường đại học, cao đẳng giai đoạn 2006-2020.

Quyết định số 6181/QĐ-BGDĐT ngày 28/12/2016 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Kế hoạch hành động của ngành Giáo dục triển khai Chương trình hành động của Chính phủ thực hiện Nghị quyết Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XII của Đảng, Nghị quyết của Quốc hội về kế hoạch phát triển kinh tế - xã hội 5 năm 2016-2020 và Chương trình hành động của Chính phủ nhiệm kỳ 2016-2021.

Quyết định số 69/QĐ-TTg ngày 15/01/2019 của Thủ tướng Chính phủ ban hành phê duyệt Đề án “Nâng cao chất lượng giáo dục đại học giai đoạn 2019-2025”.

Quyết định số 732/QĐ-TTg ngày 29/4/2016 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt Đề án “Đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục giai đoạn 2016-2020, định hướng đến năm 2025”.

Quyết định số 956/QĐ-TTg ngày 30/5/2016 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt Chương trình “Phát triển các trường sư phạm để nâng cao năng lực đội ngũ giáo viên, cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông, gọi tắt là Chương trình ETEP”.

Nghị định số 46/2017/NĐ-CP ngày 21/4/2017 của Chính phủ về việc “Quy định về điều kiện đầu tư và hoạt động trong lĩnh vực giáo dục”.

Nghị định số 73/2015/NĐ-CP của Chính phủ về việc “Quy định tiêu chuẩn phân tầng, khung xếp hạng và tiêu chuẩn xếp hạng cơ sở giáo dục đại học”.

Nghị quyết số 01/NQ-CP ngày 01/01/2018 của Chính phủ về nhiệm vụ, giải pháp chủ yếu thực hiện Kế hoạch phát triển kinh tế - xã hội và dự toán ngân sách nhà nước năm 2018.

Nghị quyết số 19-NQ/TW ngày 25/10/2017 Hội nghị lần thứ 6 Ban Chấp hành Trung ương khóa XII về tiếp tục đổi mới hệ thống tổ chức và quản lý, nâng cao chất lượng và hiệu quả hoạt động của các đơn vị sự nghiệp công lập.

Nghị quyết số 29/NQ/TW ngày 04/11/2013 của Hội nghị lần thứ 8 Ban chấp hành Trung ương khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.

Nghị quyết số 39-NQ/TW ngày 15/01/2019 của Bộ Chính trị về nâng cao hiệu quả quản lý, khai thác, sử dụng và phát huy các nguồn lực của nền kinh tế.

Nghị quyết số 44/NQ-CP ngày 09/6/2014 của Chính phủ về ban hành Chương trình hành động của Chính phủ thực hiện Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Ban chấp hành Trung ương Đảng.

Nghị quyết số 63/NQ-CP ngày 22/7/2016 của Chính phủ ban hành Chương trình hành động của Chính phủ triển khai thực hiện Nghị quyết của Quốc hội về Kế hoạch phát triển kinh tế - xã hội 5 năm 2016-2020.

Quyết định số 1292/QĐ-TTg ngày 24/8/2020 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt Đề án sắp xếp, tổ chức lại các đơn vị sự nghiệp công lập trực thuộc Bộ Giáo dục và Đào tạo.

Quyết định số 209/QĐ-TTg ngày 17/2/2021 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt nhiệm vụ lập quy hoạch mạng lưới cơ sở giáo dục đại học và sư phạm thời kỳ 2021-2030, tầm nhìn đến năm 2050.

B. Tiếng Anh

Adele Gordon (2009). *Restructuring teacher education. Issues in Education Policy*. Number 6, Centre for Education Policy Development.

Barbara L. Bales (2015). Restructuring teacher education in the united states: finding the tipping point. *Athens Journal of Education*, vol.2(4), pp.297-312.

Chen, Y., Zhu, Y. (2003). *Teacher education research*. East China Normal University Press.

Cheryl J. Craig (2016). Structure of teacher education. In J. Loughran, M.L. Hamilton (eds), *International Handbook of Teacher Education*, pp.69-135, Springer.

Darling Hammond, L. (2000). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Education Policy Analysis Archives, vol.8(1), 1-44.

Eva Ramirez Carpeno, Yoko Mekochi (2015). *Initial teacher education in Japan and Spain: A comparative study*. Eva Ramírez Carpeño - Yoko Mekochi.

Iwata Yasuyuki (2004). *Recent trends on teacher education reform in Japan*. Curriculum Center for Teachers, Tokyo Gakugei University.

James O. B. (2018). Social foundations in teacher education: A contemporary snapshot. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, vol.17(1), pp.166-174. DOI: 10.26803/ijlter.17.1.10

John L., Mary L. H. (2016). *International handbook of teacher education*. Springer, DOI: 10.1007/978-981-10-0369-1

Kai Yu, Andrea Lynn Stith, Li Liu and Huizhong Chen (2012). Tertiary education at a glance: China. *Global perspectives on Higher Education*, vol.24, Center for International Higher Education, Sense Publishers.

Lawrence Ingvarson, John Schwille, Maria Teresa Tatto, Glenn Rowley, Ray Peck, Sharon L. Senk (2013). *An analysis of teacher education context, structure, and quality-assurance arrangements in TEDS-M countries*. Australia Council for Educational Research, Michigan State University.

Lee Jeong-Kyu (2000). Main reform on higher education systems in Korea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol.2(2), pp.61-76.

Lixu Li (2004). China higher education reform 1998-2003: A summary. *Asia Pacific Education Review*, vol.5(1), pp.14-22.

Lu L. Z., Anh B., Van B. (2019). Private universities in Vietnam: Reflection and proposition. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, vol.18(12), pp.280-301. DOI: 10.26803/ijlter.18.12.16

Nguyen Chi Thanh (2011). *Training high qualified teachers in Vietnam: Challenges and policy issues*. Africa - Asia University Dialogue for Educational Development Report of the International Experience Sharing Seminar - Actual Status and Issues of Teacher Professional Development, Hiroshima University - CICE, pp.197-213.

Nguyen Thi My Loc (2011). *Excellent teacher training at University of Education, Vietnam National University Hanoi*. Africa-Asia University Dialogue for Educational Development Report of the International Experience Sharing Seminar - Actual Status and Issues of Teacher Professional Development, Hiroshima University - CICE, pp.189-196.

Paine, L.W., Fang, Y.P., Wilson, S. (2006). Reform as a hybrid model of teaching and teacher development in China. *International Journal for Education Research*, vol.45(4-5), pp. 279-289. DOI: 10.1016/j.ijer.2007.02.006

Paul R Weldon (2015). The teacher workforce in Australia: Supply, demand and data issues. *Australia Council for Educational Research, Policy Insights*, Issue 2, Melbourne.

Pham Hong Quang, Nguyen Danh Nam (2020). Solutions for restructuring the teacher education system in Vietnam. *Vietnam Journal of Education*, 4(1), 9-13.

Ries, F. et. al. (2016). A Study of Teacher Training in the United States and Europe. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, EJSBS Volume XVI.

Saba Q., Manal H., Elham G. M., Intisar G., Nasser A.-D., Xiangyun D. (2020). The impact of teacher preparation programs on professional teaching competencies – Female novice teachers’ perspectives. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, vol.19(1), pp.118-135. DOI: 10.26803/ijlter.19.1.7

Singapore Ministry of Education (2005). *Autonomous universities: Towards peaks of excellence*. Preliminary Report of the Steering Committee to Review University Autonomy, Governance and Funding.

Sun, Y., Zhao, M. (2004). Teacher professional development schools: Exploration, experience and learning. *Research in Teacher Education*, vol.1, pp.52-65.

Susan E. E.-J. (2015). *Leadership for change in teacher education*. Sense Publishers. DOI: 10.1007/978-94-6209-932-6

Vidovich L. (2008). Research assessment in Singaporean higher education: Changing educational accountabilities in the context of globalization. *International Education Journal, Comparative Perspectives*, vol.9(1), pp.37-46.

Zhu Yiming, Fang YanPing (2011). Characterizing reform and change of teacher education in China in the new era. *Journal of Research, Policy and Practice of Teachers and Teacher Education*, vol.1(1), pp.30-44.

Zhu, X., Han, X. (2006). Reconstruction of the teacher education system in China. *International Education Journal*, vol.7(1), pp.66-73.

PHỤ LỤC

Phụ lục 1: Dự thảo Bộ chuẩn trường sư phạm

Bộ tiêu chuẩn, tiêu chí phân hạng các cơ sở đào tạo giáo viên đưa ra dựa trên chức năng của cơ sở đào tạo giáo viên, có tham khảo QS, QS Stars và Châu Âu. Bộ tiêu chuẩn, tiêu chí cùng các chỉ số sử dụng cho đánh giá, phân hạng, phân mức chất lượng các cơ sở đào tạo giáo viên qua đó đánh giá được bức tranh tổng thể hệ thống các cơ sở đào tạo giáo viên của Việt Nam. Thông qua việc áp dụng chuẩn tối thiểu của một cơ sở đào tạo giáo viên để tiến hành chuẩn hóa và phân hạng các cơ sở. Phân hạng để làm cơ sở cho việc định hướng đầu tư cũng như đưa ra các mục tiêu quy hoạch cụ thể và giải pháp thực hiện quy hoạch để đạt mục tiêu.

Tiêu chuẩn 1: Điều kiện đảm bảo chất lượng, bao gồm các tiêu chí về: Cơ sở vật chất; Giảng viên sư phạm⁷²; Tài chính.

Tiêu chuẩn 2: Đào tạo, bao gồm các tiêu chí về: Tỷ lệ sinh viên có việc làm phù hợp với ngành đào tạo; Đánh giá của người học về chất lượng và hiệu quả đào tạo; Kiểm định chương trình đào tạo giáo viên.

Tiêu chuẩn 3: Nghiên cứu khoa học, bao gồm các tiêu chí về: Số bài báo của giảng viên sư phạm được công bố; Số đề tài, dự án nghiên cứu được ứng dụng hoặc chuyển giao; Kinh phí nghiên cứu.

Tiêu chuẩn 4: Hợp tác quốc tế và kết nối cộng đồng, bao gồm các tiêu chí về: Tỷ lệ kinh phí thu được từ hoạt động hợp tác; Tỷ lệ người nước ngoài đến giảng dạy và nghiên cứu; Tỷ lệ người học là người nước ngoài.

Tiêu chuẩn 5: Quản trị đại học, bao gồm các tiêu chí về: Mô hình quản trị và hiệu quả hoạt động; Năng lực ứng dụng công nghệ thông tin trong quản trị cơ sở.

Các tiêu chí của bộ tiêu chuẩn trường sư phạm được đánh giá theo các mức sau: Mức không đạt, Mức 1 (đạt chuẩn), Mức 2 (đạt chuẩn mức cao) và Mức 3 (đạt chuẩn mức xuất sắc).

I. Dự thảo Chuẩn trường đại học sư phạm

Tiêu chuẩn 1: Điều kiện đảm bảo chất lượng

Tiêu chí 1.1: Cơ sở vật chất

| | |
|-------|--|
| Mức 3 | Đáp ứng đồng thời 3 chỉ số sau: <ul style="list-style-type: none">- Diện tích đất được giao ít nhất 15 ha.- Diện tích sàn xây dựng phục vụ đào tạo và nghiên cứu khoa học ít nhất 2,8 m²/sinh viên.- Chi phí đầu tư mua trang thiết bị, học liệu, thư viện và hệ thống công nghệ thông tin ít nhất 500.000 đồng/sinh viên/năm hoặc ít nhất 5% tổng nguồn thu. |
|-------|--|

⁷² Giảng viên sư phạm là giảng viên cơ hữu của cơ sở đào tạo giáo viên trực tiếp tham gia giảng dạy các chương trình đào tạo giáo viên.

| | |
|-----------|---|
| Mức 2 | <p>Đáp ứng 2 trong 3 chỉ số sau:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diện tích đất được giao ít nhất 10 ha. - Diện tích sàn xây dựng phục vụ đào tạo và nghiên cứu khoa học ít nhất 2,8 m²/sinh viên. - Chi phí đầu tư mua trang thiết bị, học liệu, thư viện và hệ thống công nghệ thông tin ít nhất 500.000 đồng/sinh viên/năm hoặc ít nhất 5% tổng nguồn thu. |
| Mức 1 | <p>Đáp ứng 1 trong 3 chỉ số sau:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diện tích đất được giao ít nhất 5 ha. - Diện tích sàn xây dựng phục vụ đào tạo và nghiên cứu khoa học ít nhất 2,8 m²/sinh viên. - Chi phí đầu tư mua trang thiết bị, học liệu, thư viện và hệ thống công nghệ thông tin ít nhất 500.000 đồng/sinh viên/năm hoặc ít nhất 5% tổng nguồn thu. |
| Không đạt | Không đáp ứng cả 3 chỉ số |

Tiêu chí 1.2: Giảng viên sư phạm

| | |
|-----------|---|
| Mức 3 | <p>Đáp ứng đồng thời 2 chỉ số sau:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tỷ lệ giảng viên sư phạm có học vị tiến sĩ từ 60% trở lên. - Tỷ lệ sinh viên trên giảng viên sư phạm quy đổi tối đa 20 sinh viên/1 giảng viên. |
| Mức 2 | <p>Đáp ứng đồng thời 2 chỉ số nhưng không đạt Mức 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tỷ lệ giảng viên sư phạm có học vị tiến sĩ từ 40% trở lên. - Tỷ lệ sinh viên trên giảng viên sư phạm quy đổi tối đa 25 sinh viên/1 giảng viên. |
| Mức 1 | <p>Đáp ứng đồng thời 2 chỉ số nhưng không đạt Mức 2, Mức 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tỷ lệ giảng viên sư phạm có học vị tiến sĩ từ 30% trở lên. - Tỷ lệ sinh viên trên giảng viên sư phạm quy đổi tối đa 35 sinh viên/1 giảng viên. |
| Không đạt | Tỷ lệ giảng viên sư phạm có học vị tiến sĩ dưới 30% hoặc tỷ lệ sinh viên trên giảng viên sư phạm quy đổi trên 35 sinh viên/1 giảng viên. |

Tiêu chí 1.3: Tài chính

| | |
|-----------|--|
| Mức 3 | Kinh phí trên 1 sinh viên/năm trung bình trong 3 năm gần nhất từ 30 triệu đồng trở lên. |
| Mức 2 | Kinh phí trên 1 sinh viên/năm trung bình trong 3 năm gần nhất từ 20 triệu đồng đến dưới 30 triệu đồng. |
| Mức 1 | Kinh phí trên 1 sinh viên/năm trung bình trong 3 năm gần nhất từ 10 triệu đồng đến dưới 20 triệu đồng. |
| Không đạt | Kinh phí trên 1 sinh viên/năm trung bình trong 3 năm gần nhất dưới 10 triệu đồng. |

Tiêu chuẩn 2: Đào tạo

Tiêu chí 2.1: Tỷ lệ sinh viên có việc làm phù hợp với ngành đào tạo

| | |
|-----------|---|
| Mức 3 | Đáp ứng đồng thời 2 chỉ số: - Tỷ lệ sinh viên có việc làm sau 12 tháng tốt nghiệp từ 70% trở lên trên tổng số sinh viên tốt nghiệp. - Tỷ lệ nhà tuyển dụng được khảo sát hài lòng về kỹ năng, năng lực của sinh viên tốt nghiệp từ 70% trở lên. |
| Mức 2 | Đáp ứng đồng thời 2 chỉ số nhưng không đạt Mức 3: - Tỷ lệ sinh viên có việc làm sau 12 tháng tốt nghiệp từ 60% trở lên trên tổng số sinh viên tốt nghiệp. - Tỷ lệ nhà tuyển dụng được khảo sát hài lòng về kỹ năng, năng lực của sinh viên tốt nghiệp từ 60% trở lên. |
| Mức 1 | Đáp ứng đồng thời 2 chỉ số nhưng không đạt Mức 2, Mức 3: - Tỷ lệ sinh viên có việc làm sau 12 tháng tốt nghiệp từ 50% trở lên trên tổng số sinh viên tốt nghiệp. - Tỷ lệ khảo sát nhà tuyển dụng hài lòng về kỹ năng, năng lực của sinh viên tốt nghiệp từ 50% trở lên. |
| Không đạt | Tỷ lệ sinh viên có việc làm sau 12 tháng tốt nghiệp dưới 50% hoặc tỷ lệ nhà tuyển dụng được khảo sát hài lòng về kỹ năng, năng lực của sinh viên tốt nghiệp dưới 50%. |

Tiêu chí 2.2: Đánh giá của người học về chất lượng và hiệu quả đào tạo

| | |
|-------|--|
| Mức 3 | Tỷ lệ sinh viên được khảo sát hài lòng về chất lượng và hiệu quả đào tạo từ 80% trở lên. |
| Mức 2 | Tỷ lệ sinh viên được khảo sát hài lòng về chất lượng và hiệu quả đào tạo |

| | |
|-----------|---|
| | tạo từ 70% đến dưới 80%. |
| Mức 1 | Tỷ lệ sinh viên được khảo sát hài lòng về chất lượng và hiệu quả đào tạo từ 60% đến dưới 70%. |
| Không đạt | Tỷ lệ sinh viên được khảo sát hài lòng về chất lượng và hiệu quả đào tạo dưới 60%. |

Tiêu chí 2.3: Kiểm định chương trình đào tạo giáo viên (Tiêu chí tùy chọn)

| | |
|-----------|---|
| Mức 3 | Tỷ lệ chương trình đào tạo được kiểm định và đạt yêu cầu trên tổng số chương trình đào tạo từ 40% trở lên. |
| Mức 2 | Tỷ lệ chương trình đào tạo được kiểm định và đạt yêu cầu trên tổng số chương trình đào tạo từ 20% đến dưới 40%. |
| Mức 1 | Tỷ lệ chương trình đào tạo được kiểm định và đạt yêu cầu trên tổng số chương trình đào tạo từ 5% đến dưới 20%. |
| Không đạt | Tỷ lệ chương trình đào tạo được kiểm định và đạt yêu cầu trên tổng số chương trình đào tạo dưới 5%. |

Tiêu chuẩn 3: Nghiên cứu khoa học

Tiêu chí 3.1: Số bài báo của giảng viên sư phạm được công bố

| | |
|-----------|--|
| Mức 3 | Đáp ứng đồng thời 2 chỉ số: - Tỷ lệ bài báo khoa học quy đổi trên tổng số giảng viên sư phạm hằng năm đạt trên 1,0. - Tỷ lệ bài báo ISI/Scopus trên tổng số giảng viên sư phạm quy đổi hằng năm đạt ít nhất 0,25. |
| Mức 2 | Đáp ứng đồng thời 2 chỉ số nhưng không đạt Mức 3: - Tỷ lệ bài báo khoa học quy đổi trên tổng số giảng viên sư phạm quy đổi hằng năm từ 0,75 đến dưới 1,0. - Tỷ lệ bài báo ISI/Scopus trên tổng số giảng viên sư phạm quy đổi hằng năm đạt ít nhất 0,15. |
| Mức 1 | Đáp ứng đồng thời 2 chỉ số nhưng không đạt Mức 2, Mức 3: - Tỷ lệ bài báo khoa học quy đổi trên tổng số giảng viên sư phạm quy đổi hằng năm từ 0,5 đến dưới 0,75. - Tỷ lệ bài báo ISI/Scopus trên tổng số giảng viên sư phạm quy đổi hằng năm đạt ít nhất 0,05. |
| Không đạt | Tỷ lệ bài báo khoa học quy đổi trên tổng số giảng viên sư phạm quy đổi hằng năm dưới 0,5 hoặc tỷ lệ bài báo ISI/Scopus trên tổng số |

| | |
|--|--|
| | giảng viên sư phạm quy đổi hằng năm dưới 0,05. |
|--|--|

Tiêu chí 3.2: Số đề tài, dự án nghiên cứu được ứng dụng hoặc chuyển giao

| | |
|-----------|--|
| Mức 3 | Tỷ lệ đề tài, dự án quy đổi trên tổng số giảng viên sư phạm hằng năm đạt trên 20%. |
| Mức 2 | Tỷ lệ đề tài, dự án quy đổi trên tổng số giảng viên sư phạm hằng năm đạt từ 10% đến 20%. |
| Mức 1 | Tỷ lệ đề tài, dự án quy đổi trên tổng số giảng viên sư phạm hằng năm đạt từ 5% đến 10%. |
| Không đạt | Tỷ lệ đề tài, dự án quy đổi trên tổng số giảng viên sư phạm hằng năm đạt dưới 5%. |

Tiêu chí 3.3: Kinh phí nghiên cứu (Tiêu chí tùy chọn)

| | |
|-----------|---|
| Mức 3 | Tỷ lệ kinh phí nghiên cứu trên tổng nguồn thu của cơ sở ĐTGV hằng năm trên 15%. |
| Mức 2 | Tỷ lệ kinh phí nghiên cứu trên tổng nguồn thu của cơ sở ĐTGV hằng năm từ 5% đến dưới 15%. |
| Mức 1 | Tỷ lệ kinh phí nghiên cứu trên tổng nguồn thu của cơ sở ĐTGV hằng năm từ 2% đến dưới 5%. |
| Không đạt | Tỷ lệ kinh phí nghiên cứu trên tổng nguồn thu của cơ sở ĐTGV hằng năm dưới 2%. |

Tiêu chuẩn 4: Hợp tác quốc tế và kết nối cộng đồng

Tiêu chí 4.1: Tỷ lệ kinh phí thu được từ hoạt động hợp tác (Tiêu chí tùy chọn)

| | |
|-----------|---|
| Mức 3 | Tỷ lệ kinh phí thu được từ các hoạt động hợp tác với các doanh nghiệp, cơ sở giáo dục và địa phương trên tổng số nguồn thu của cơ sở ĐTGV hằng năm từ 30% trở lên. |
| Mức 2 | Tỷ lệ kinh phí thu được từ các hoạt động hợp tác với các doanh nghiệp, cơ sở giáo dục và địa phương trên tổng số nguồn thu của cơ sở ĐTGV hằng năm từ 20% đến dưới 30%. |
| Mức 1 | Tỷ lệ kinh phí thu được từ các hoạt động hợp tác với các doanh nghiệp, cơ sở giáo dục và địa phương trên tổng số nguồn thu của cơ sở ĐTGV hằng năm từ 10% đến dưới 20%. |
| Không đạt | Tỷ lệ kinh phí thu được từ các hoạt động hợp tác với các doanh nghiệp, cơ sở giáo dục và địa phương trên tổng số nguồn thu của cơ sở ĐTGV hằng năm dưới 10%. |

| | |
|--|----------------------------|
| | sở ĐTGV hằng năm dưới 10%. |
|--|----------------------------|

Tiêu chí 4.2: Tỷ lệ người nước ngoài đến giảng dạy và nghiên cứu (Tiêu chí tùy chọn)

| | |
|-----------|---|
| Mức 3 | Tỷ lệ người học là người nước ngoài trên tổng số quy mô đào tạo hằng năm từ 5% trở lên. |
| Mức 2 | Tỷ lệ người học là người nước ngoài trên tổng số quy mô đào tạo hằng năm từ 3% đến dưới 5%. |
| Mức 1 | Tỷ lệ người học là người nước ngoài trên tổng số quy mô đào tạo hằng năm từ 1% đến dưới 3%. |
| Không đạt | Tỷ lệ người học là người nước ngoài trên tổng số quy mô đào tạo hằng năm dưới 1%. |

Tiêu chí 4.3: Tỷ lệ người học là người nước ngoài (Tiêu chí tùy chọn)

| | |
|-----------|--|
| Mức 3 | Tỷ lệ người nước ngoài đến giảng dạy và nghiên cứu trên tổng số giảng viên từ 10% trở lên. |
| Mức 2 | Tỷ lệ người nước ngoài đến giảng dạy và nghiên cứu trên tổng số giảng viên từ 5% đến dưới 10%. |
| Mức 1 | Tỷ lệ người nước ngoài đến giảng dạy và nghiên cứu trên tổng số giảng viên từ 1% đến dưới 5%. |
| Không đạt | Tỷ lệ người nước ngoài đến giảng dạy và nghiên cứu trên tổng số giảng viên dưới 1%. |

Tiêu chuẩn 5: Quản trị đại học

Tiêu chí 5.1: Mô hình quản trị và hiệu quả hoạt động (Tiêu chí tùy chọn)

- Thực hiện công khai đầy đủ và cập nhật theo các biểu mẫu của Thông tư số 09/2009/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo từ năm học 2009-2010 và Thông tư 36/2017/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo từ năm học 2018-2019.

- Hội đồng trường được thành lập; có quy chế tổ chức hoạt động; thực hiện quyết nghị các vấn đề quan trọng của nhà trường theo quy định và giám sát có hiệu quả.

- Kế hoạch chiến lược phát triển của nhà trường đã được xây dựng và phê duyệt; ban hành các văn bản chỉ đạo, hướng dẫn các đơn vị, cá nhân triển khai kế hoạch chiến lược.

- Thực hiện kiểm định chất lượng cơ sở đào tạo giáo viên.

| | |
|-----------|-----------------------------|
| Mức 3 | Đáp ứng đồng thời 4 chỉ số. |
| Mức 2 | Đáp ứng 2 trong 4 chỉ số. |
| Mức 1 | Đáp ứng 1 trong 4 chỉ số. |
| Không đạt | Không đáp ứng 4 chỉ số. |

Tiêu chí 5.2: Năng lực ứng dụng công nghệ thông tin trong quản trị cơ sở (Tiêu chí tùy chọn)

| | Số lĩnh vực ứng dụng phần mềm trong tổng số 10 lĩnh vực cốt lõi | Hiệu quả ứng dụng công nghệ thông tin trong quản trị cơ sở |
|-----------|---|--|
| Mức 3 | ≥ 8 | Cơ sở dữ liệu được phân tích, ứng dụng cho quản trị tổng thể mọi hoạt động của nhà trường. |
| Mức 2 | ≥ 6 | Cơ sở dữ liệu được phân tích, ứng dụng cho quản trị một số hoạt động của trường. |
| Mức 1 | ≥ 5 | Cơ sở dữ liệu được sử dụng cho công tác thống kê, báo cáo. |
| Không đạt | < 5 | Chưa xây dựng được cơ sở dữ liệu thống nhất cho toàn cơ sở. |

Mức 1, 2, 3: Đáp ứng đồng thời 2 chỉ số nhưng không trùng lặp nhau.

II. Dự thảo Chuẩn trường cao đẳng sư phạm

Tiêu chuẩn 1: Điều kiện đảm bảo chất lượng

Tiêu chí 1.1: Cơ sở vật chất

| | |
|-------|--|
| Mức 3 | Đáp ứng đồng thời 3 chỉ số sau: <ul style="list-style-type: none"> - Diện tích đất được giao ít nhất 5 ha. - Diện tích sàn xây dựng phục vụ đào tạo và nghiên cứu khoa học ít nhất 2,8 m²/sinh viên. - Chi phí đầu tư mua trang thiết bị, học liệu, thư viện và hệ thống công nghệ thông tin ít nhất 500.000 đồng/sinh viên/năm hoặc ít nhất 5% tổng nguồn thu. |
| Mức 2 | Đáp ứng 2 trong 3 chỉ số sau: <ul style="list-style-type: none"> - Diện tích đất được giao ít nhất 5 ha. |

| | |
|-----------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Diện tích sàn xây dựng phục vụ đào tạo và nghiên cứu khoa học ít nhất 2,8 m²/sinh viên. - Chi phí đầu tư mua trang thiết bị, học liệu, thư viện và hệ thống công nghệ thông tin ít nhất 500.000 đồng/sinh viên/năm hoặc ít nhất 5% tổng nguồn thu. |
| Mức 1 | <p>Đáp ứng 1 trong 3 chỉ số sau:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diện tích đất được giao ít nhất 5 ha. - Diện tích sàn xây dựng phục vụ đào tạo và nghiên cứu khoa học ít nhất 2,8 m²/sinh viên. - Chi phí đầu tư mua trang thiết bị, học liệu, thư viện và hệ thống công nghệ thông tin ít nhất 500.000 đồng/sinh viên/năm hoặc ít nhất 5% tổng nguồn thu. |
| Không đạt | Không đáp ứng cả 3 chỉ số |

Tiêu chí 1.2: Giảng viên sư phạm

| | |
|-----------|--|
| Mức 3 | <p>Đáp ứng đồng thời 2 chỉ số sau:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tỷ lệ giảng viên sư phạm có học vị tiến sĩ từ 30% trở lên. - Tỷ lệ sinh viên trên giảng viên sư phạm quy đổi tối đa 20 sinh viên/1 giảng viên. |
| Mức 2 | <p>Đáp ứng đồng thời 2 chỉ số nhưng không đạt Mức 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tỷ lệ giảng viên sư phạm có học vị tiến sĩ từ 20% đến dưới 30%. - Tỷ lệ sinh viên trên giảng viên sư phạm quy đổi tối đa 25 sinh viên/1 giảng viên. |
| Mức 1 | <p>Đáp ứng đồng thời 2 chỉ số nhưng không đạt Mức 2, Mức 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tỷ lệ giảng viên sư phạm có học vị tiến sĩ từ 10% đến dưới 20%. - Tỷ lệ sinh viên trên giảng viên sư phạm quy đổi tối đa 35 sinh viên/1 giảng viên. |
| Không đạt | Tỷ lệ giảng viên sư phạm có học vị tiến sĩ dưới 10% hoặc tỷ lệ sinh viên trên giảng viên sư phạm quy đổi trên 35 sinh viên/1 giảng viên. |

Tiêu chí 1.3: Tài chính

| | |
|-------|--|
| Mức 3 | Kinh phí trên 1 sinh viên/năm trung bình trong 3 năm gần nhất từ 30 triệu đồng trở lên. |
| Mức 2 | Kinh phí trên 1 sinh viên/năm trung bình trong 3 năm gần nhất từ 20 triệu đồng đến dưới 30 triệu đồng. |

| | |
|-----------|--|
| Mức 1 | Kinh phí trên 1 sinh viên/năm trung bình trong 3 năm gần nhất từ 10 triệu đồng đến dưới 20 triệu đồng. |
| Không đạt | Kinh phí trên 1 sinh viên/năm trung bình trong 3 năm gần nhất dưới 10 triệu đồng. |

Tiêu chuẩn 2: Đào tạo

Tiêu chí 2.1: Tỷ lệ sinh viên có việc làm phù hợp với ngành đào tạo

| | |
|-----------|---|
| Mức 3 | <p>Đáp ứng đồng thời 2 chỉ số:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tỷ lệ sinh viên có việc làm sau 12 tháng tốt nghiệp từ 70% trở lên trên tổng số sinh viên tốt nghiệp. - Tỷ lệ nhà tuyển dụng được khảo sát hài lòng về kỹ năng, năng lực của sinh viên tốt nghiệp từ 70% trở lên. |
| Mức 2 | <p>Đáp ứng đồng thời 2 chỉ số nhưng không đạt Mức 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tỷ lệ sinh viên có việc làm sau 12 tháng tốt nghiệp từ 60% trở lên trên tổng số sinh viên tốt nghiệp. - Tỷ lệ nhà tuyển dụng được khảo sát hài lòng về kỹ năng, năng lực của sinh viên tốt nghiệp từ 60% trở lên. |
| Mức 1 | <p>Đáp ứng đồng thời 2 chỉ số nhưng không đạt Mức 2, Mức 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tỷ lệ sinh viên có việc làm sau 12 tháng tốt nghiệp từ 50% trở lên trên tổng số sinh viên tốt nghiệp. - Tỷ lệ khảo sát nhà tuyển dụng hài lòng về kỹ năng, năng lực của sinh viên tốt nghiệp từ 50% trở lên. |
| Không đạt | Tỷ lệ sinh viên có việc làm sau 12 tháng tốt nghiệp dưới 50% hoặc tỷ lệ nhà tuyển dụng được khảo sát hài lòng về kỹ năng, năng lực của sinh viên tốt nghiệp dưới 50%. |

Tiêu chí 2.2: Đánh giá của người học về chất lượng và hiệu quả đào tạo

| | |
|-----------|---|
| Mức 3 | Tỷ lệ sinh viên được khảo sát hài lòng về chất lượng và hiệu quả đào tạo từ 80% trở lên. |
| Mức 2 | Tỷ lệ sinh viên được khảo sát hài lòng về chất lượng và hiệu quả đào tạo từ 70% đến dưới 80%. |
| Mức 1 | Tỷ lệ sinh viên được khảo sát hài lòng về chất lượng và hiệu quả đào tạo từ 60% đến dưới 70%. |
| Không đạt | Tỷ lệ sinh viên được khảo sát hài lòng về chất lượng và hiệu quả đào tạo dưới 60%. |

Tiêu chí 2.3: Kiểm định chương trình đào tạo giáo viên (Tiêu chí tùy chọn)

| | |
|-----------|---|
| Mức 3 | Tỷ lệ chương trình đào tạo được kiểm định và đạt yêu cầu trên tổng số chương trình đào tạo từ 20% trở lên. |
| Mức 2 | Tỷ lệ chương trình đào tạo được kiểm định và đạt yêu cầu trên tổng số chương trình đào tạo từ 10% đến dưới 20%. |
| Mức 1 | Tỷ lệ chương trình đào tạo được kiểm định và đạt yêu cầu trên tổng số chương trình đào tạo từ 5% đến dưới 10%. |
| Không đạt | Tỷ lệ chương trình đào tạo được kiểm định và đạt yêu cầu trên tổng số chương trình đào tạo dưới 5%. |

Tiêu chuẩn 3: Nghiên cứu khoa học

Tiêu chí 3.1: Số bài báo của giảng viên sư phạm được công bố

| | |
|-----------|---|
| Mức 3 | Đáp ứng đồng thời 2 chỉ số: - Tỷ lệ bài báo khoa học quy đổi trên tổng số giảng viên sư phạm hằng năm đạt trên 0,5. - Tỷ lệ bài báo ISI/Scopus trên tổng số giảng viên sư phạm quy đổi hằng năm đạt ít nhất 0,05. |
| Mức 2 | Đáp ứng đồng thời 2 chỉ số nhưng không đạt Mức 3: - Tỷ lệ bài báo khoa học quy đổi trên tổng số giảng viên sư phạm quy đổi hằng năm từ 0,3 đến dưới 0,5. - Tỷ lệ bài báo ISI/Scopus trên tổng số giảng viên sư phạm quy đổi hằng năm đạt ít nhất 0,03. |
| Mức 1 | Đáp ứng đồng thời 2 chỉ số nhưng không đạt Mức 2, Mức 3: - Tỷ lệ bài báo khoa học quy đổi trên tổng số giảng viên sư phạm quy đổi hằng năm từ 0,1 đến dưới 0,3. - Tỷ lệ bài báo ISI/Scopus trên tổng số giảng viên sư phạm quy đổi hằng năm ít nhất 0,01. |
| Không đạt | Tỷ lệ bài báo khoa học quy đổi trên tổng số giảng viên sư phạm quy đổi hằng năm dưới 0,1 hoặc tỷ lệ bài báo ISI/Scopus trên tổng số giảng viên sư phạm quy đổi hằng năm dưới 0,01. |

Tiêu chí 3.2: Số đề tài, dự án nghiên cứu được ứng dụng hoặc chuyển giao

| | |
|-------|--|
| Mức 3 | Tỷ lệ đề tài, dự án quy đổi trên tổng số giảng viên sư phạm hằng năm từ 10% trở lên. |
| Mức 2 | Tỷ lệ đề tài, dự án quy đổi trên tổng số giảng viên sư phạm hằng |

| | |
|-----------|---|
| | năm từ 5% đến dưới 10%. |
| Mức 1 | Tỷ lệ đề tài, dự án quy đổi trên tổng số giảng viên sư phạm hằng năm từ 2% đến dưới 5%. |
| Không đạt | Tỷ lệ đề tài, dự án quy đổi trên tổng số giảng viên sư phạm hằng năm dưới 2%. |

Tiêu chí 3.3: Kinh phí nghiên cứu (Tiêu chí tùy chọn)

| | |
|-----------|---|
| Mức 3 | Tỷ lệ kinh phí nghiên cứu trên tổng nguồn thu của cơ sở đào tạo giáo viên hằng năm từ 5% trở lên. |
| Mức 2 | Tỷ lệ kinh phí nghiên cứu trên tổng nguồn thu của cơ sở đào tạo giáo viên hằng năm từ 3% đến dưới 5%. |
| Mức 1 | Tỷ lệ kinh phí nghiên cứu trên tổng nguồn thu của cơ sở đào tạo giáo viên hằng năm từ 1% đến dưới 5%. |
| Không đạt | Tỷ lệ kinh phí nghiên cứu trên tổng nguồn thu của cơ sở đào tạo giáo viên hằng năm dưới 1%. |

Tiêu chuẩn 4: Hợp tác quốc tế và kết nối cộng đồng

Tiêu chí 4.1: Tỷ lệ kinh phí thu được từ hoạt động hợp tác (Tiêu chí tùy chọn)

| | |
|-----------|---|
| Mức 3 | Tỷ lệ kinh phí thu được từ các hoạt động hợp tác với các doanh nghiệp, cơ sở giáo dục và địa phương trên tổng số nguồn thu của cơ sở đào tạo giáo viên hằng năm từ 10% trở lên. |
| Mức 2 | Tỷ lệ kinh phí thu được từ các hoạt động hợp tác với các doanh nghiệp, cơ sở giáo dục và địa phương trên tổng số nguồn thu của cơ sở đào tạo giáo viên hằng năm từ 5% đến dưới 10%. |
| Mức 1 | Tỷ lệ kinh phí thu được từ các hoạt động hợp tác với các doanh nghiệp, cơ sở giáo dục và địa phương trên tổng số nguồn thu của cơ sở đào tạo giáo viên hằng năm từ 2% đến dưới 5%. |
| Không đạt | Tỷ lệ kinh phí thu được từ các hoạt động hợp tác với các doanh nghiệp, cơ sở giáo dục và địa phương trên tổng số nguồn thu của cơ sở đào tạo giáo viên hằng năm dưới 2%. |

Tiêu chí 4.2: Tỷ lệ người nước ngoài đến giảng dạy và nghiên cứu (Tiêu chí tùy chọn)

| | |
|-------|---|
| Mức 3 | Tỷ lệ người nước ngoài đến giảng dạy và nghiên cứu trên tổng số giảng viên từ 5% trở lên. |
|-------|---|

| | |
|-----------|---|
| Mức 2 | Tỷ lệ người nước ngoài đến giảng dạy và nghiên cứu trên tổng số giảng viên từ 2% đến dưới 5%. |
| Mức 1 | Tỷ lệ người nước ngoài đến giảng dạy và nghiên cứu trên tổng số giảng viên từ 0,5% đến dưới 2%. |
| Không đạt | Tỷ lệ người nước ngoài đến giảng dạy và nghiên cứu trên tổng số giảng viên dưới 0,5%. |

Tiêu chí 4.3: Tỷ lệ người học là người nước ngoài (Tiêu chí tùy chọn)

| | |
|-----------|---|
| Mức 3 | Tỷ lệ người học là người nước ngoài trên tổng số quy mô đào tạo hằng năm từ 3% trở lên. |
| Mức 2 | Tỷ lệ người học là người nước ngoài trên tổng số quy mô đào tạo hằng năm từ 1% đến dưới 3%. |
| Mức 1 | Tỷ lệ người học là người nước ngoài trên tổng số quy mô đào tạo hằng năm từ 0,1% đến dưới 1%. |
| Không đạt | Tỷ lệ người học là người nước ngoài trên tổng số quy mô đào tạo hằng năm dưới 0,1%. |

Tiêu chuẩn 5: Quản trị trường cao đẳng

Tiêu chí 5.1: Mô hình quản trị và hiệu quả hoạt động (Tiêu chí tùy chọn)

- Hội đồng trường được thành lập; có quy chế tổ chức hoạt động; thực hiện quyết nghị các vấn đề quan trọng của nhà trường theo quy định và giám sát có hiệu quả.

- Kế hoạch chiến lược phát triển của nhà trường đã được xây dựng và phê duyệt; ban hành các văn bản chỉ đạo, hướng dẫn các đơn vị, cá nhân triển khai kế hoạch chiến lược.

- Thực hiện công khai đầy đủ và cập nhật theo các biểu mẫu của Thông tư số 09/2009/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo từ năm học 2009-2010 và Thông tư 36/2017/TT-BGDĐT Bộ Giáo dục và Đào tạo từ năm học 2018-2019.

- Thực hiện kiểm định chất lượng cơ sở đào tạo giáo viên.

| | |
|-----------|-----------------------------|
| Mức 3 | Đáp ứng đồng thời 4 chỉ số. |
| Mức 2 | Đáp ứng 2 trong 4 chỉ số. |
| Mức 1 | Đáp ứng 1 trong 4 chỉ số. |
| Không đạt | Không đáp ứng 4 chỉ số |

Tiêu chí 5.2: Năng lực ứng dụng công nghệ thông tin trong quản trị cơ sở (Tiêu chí tùy chọn)

| | | |
|---|---|--|
| | Số lĩnh vực ứng dụng phần mềm trong tổng số 10 lĩnh vực cốt lõi | Hiệu quả ứng dụng công nghệ thông tin trong quản trị cơ sở |
| Mức 3 | ≥ 6 | Cơ sở dữ liệu được phân tích, ứng dụng cho quản trị tổng thể mọi hoạt động của nhà trường. |
| Mức 2 | ≥ 5 | Cơ sở dữ liệu được phân tích, ứng dụng cho quản trị một số hoạt động của nhà trường. |
| Mức 1 | ≥ 3 | Cơ sở dữ liệu được sử dụng cho công tác thống kê, báo cáo. |
| Mức 1, 2, 3: Đáp ứng đồng thời 2 chỉ số nhưng không trùng lặp nhau. | | |

Phân hạng các cơ sở đào tạo giáo viên được thực hiện như sau:

| Tên gọi | Ý nghĩa |
|----------------|--------------------|
| Hạng A | Đạt chuẩn xuất sắc |
| Hạng B | Đạt chuẩn mức cao |
| Hạng C | Đạt chuẩn |

| Phân hạng Tiêu chí | Hạng A | Hạng B | Hạng C | Không đạt chuẩn |
|----------------------------|---|---|--|---------------------|
| Phần cốt lõi (4 tiêu chí) | | | | Chưa đáp ứng Hạng C |
| Tiêu chí 1.1 | Mức 3 | ≥ Mức 2 | ≥ Mức 1 | |
| Tiêu chí 1.2 | Mức 3 | ≥ Mức 2 | ≥ Mức 1 | |
| Tiêu chí 1.3 | Mức 3 | ≥ Mức 2 | ≥ Mức 1 | |
| Tiêu chí 3.1 | Mức 3 | ≥ Mức 2 | ≥ Mức 1 | |
| Phần tự chọn (10 tiêu chí) | | | | |
| Tiêu chí 2.1 | Có ít nhất 6 tiêu chí đạt Mức 3; các tiêu chí còn lại đạt Mức 2 | Có ít nhất 6 tiêu chí đạt ≥ Mức 2; các tiêu chí còn lại đạt Mức 1 | Có ít nhất 1 tiêu chí trong mỗi tiêu chuẩn 2, 4 và 5 đạt ≥ Mức 1 | |
| Tiêu chí 2.2 | | | | |
| Tiêu chí 2.3 | | | | |
| Tiêu chí 3.2 | | | | |
| Tiêu chí 3.3 | | | | |
| Tiêu chí 4.1 | | | | |
| Tiêu chí 4.2 | | | | |
| Tiêu chí 4.3 | | | | |
| Tiêu chí 5.1 | | | | |
| Tiêu chí 5.2 | | | | |

Trong đó:

Hạng A: Phần cốt lõi có 4 tiêu chí đạt Mức 3. Phần tự chọn có ít nhất 6 trong 10 tiêu chí đạt Mức 3, các tiêu chí còn lại đạt Mức 2.

Hạng B: Phần cốt lõi có 4 tiêu chí đạt Mức 2. Phần tự chọn có ít nhất 6 trong 10 tiêu chí đạt từ Mức 2 trở lên, các tiêu chí còn lại đạt Mức 1.

Hạng C: Phần cốt lõi có 4 tiêu chí đạt Mức 1. Phần tự chọn có ít nhất 1 tiêu chí trong mỗi tiêu chuẩn 2, 4 và 5 đạt ≥ Mức 1.

Cơ sở đào tạo giáo viên không đạt chuẩn khi chưa đạt Hạng C.

III. Giải thích chi tiết về các tiêu chuẩn, tiêu chí

Tiêu chuẩn 1: Điều kiện đảm bảo chất lượng

Tiêu chí 1.1: Cơ sở vật chất

- Diện tích đất của cơ sở đào tạo giáo viên là diện tích phần cơ sở chính và phân hiệu (nếu có). Diện tích đất của cơ sở đào tạo giáo viên được đánh giá theo Nghị định 46/2017/NĐ-CP của Chính phủ ngày 21/4/2017.

- Diện tích sàn xây dựng của cơ sở đào tạo giáo viên phục vụ đào tạo và nghiên cứu được tính bằng tổng diện tích giảng đường/phòng học, diện tích thư viện, diện tích phòng thí nghiệm, diện tích nhà xưởng thực hành. Chỉ số này tính bằng tổng diện tích sàn xây dựng phục vụ đào tạo và nghiên cứu khoa học chia cho tổng số sinh viên. Học viên cao học nhân hệ số 2, nghiên cứu sinh nhân hệ số 3 quy đổi về sinh viên. Diện tích sàn xây dựng của cơ sở đào tạo giáo viên được đánh giá theo Thông tư 06/2018/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo ngày 28/02/2018.

- Chi phí đầu tư mua trang thiết bị, học liệu, thư viện và hệ thống công nghệ thông tin trung bình 1 năm tính trong 5 năm gần nhất là tổng số tiền chi cho trang thiết bị thực hành, thí nghiệm, học liệu, thư viện và hệ thống công nghệ thông tin như wifi, máy tính, phần mềm,... phục vụ đào tạo và nghiên cứu khoa học cho sinh viên.

Tiêu chí 1.2: Giảng viên sư phạm

- Giảng viên sư phạm là giảng viên cơ hữu của cơ sở giáo dục đại học trực tiếp tham gia giảng dạy các chương trình đào tạo giáo viên.

- Tỷ lệ sinh viên trên giảng viên quy đổi tính bằng tổng số sinh viên quy đổi trên tổng số giảng viên quy đổi.

- Quy đổi giảng viên thực hiện theo Thông tư 06/2018/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo ngày 28/02/2018: giảng viên có trình độ đại học nhân với 0,3, giảng viên có trình độ thạc sĩ nhân với 1, giảng viên có trình độ tiến sĩ nhân với 2, giảng viên có chức danh phó giáo sư nhân với 3 và giảng viên có chức danh giáo sư nhân với 5.

- Sinh viên quy đổi là sinh viên chính quy quy đổi theo các khối ngành đào tạo với các hệ số như sau: Khối ngành III và Khối ngành 7 có hệ số 1; Khối ngành I, IV, VII có hệ số 0,8; Khối ngành VI có hệ số 0,6; Khối ngành II có hệ số 0,4.

Tiêu chí 1.3: Tài chính

Nguồn thu của cơ sở giáo dục đại học là tổng kinh phí thu từ đào tạo, bồi dưỡng, từ chi thường xuyên nhà nước cấp và kinh phí từ đề tài nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ, từ dịch vụ giáo dục, từ nguồn thu khác một năm tính trong ba năm gần nhất. Kinh phí trên 1 sinh viên/năm bằng tổng nguồn thu của cơ sở đào tạo giáo viên trong một năm chia cho tổng số sinh viên (tính trung bình trong ba năm gần nhất).

Tiêu chuẩn 2: Đào tạo

Tiêu chí 2.1: Tỷ lệ sinh viên có việc làm phù hợp với ngành đào tạo

- Tỷ lệ sinh viên có việc làm sau khi tốt nghiệp 12 tháng được khảo sát bởi cơ quan, tổ chức có thẩm quyền hoặc bởi các cơ sở đào tạo giáo viên. Vị trí việc làm phù hợp với ngành đào tạo do cơ sở đào tạo giáo viên quy định và trình bày trong chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo.

- Nhà tuyển dụng là doanh nghiệp, cơ sở, tổ chức trong nước và/ hoặc quốc tế có tư cách pháp nhân sử dụng lao động đào tạo từ các cơ sở đào tạo giáo viên. Tỷ lệ khảo sát nhà tuyển dụng hài lòng về kỹ năng, năng lực của sinh viên tốt nghiệp.

Tiêu chí 2.2: Đánh giá của người học về chất lượng và hiệu quả đào tạo

Khảo sát ý kiến đánh giá của sinh viên, học viên cao học, nghiên cứu sinh tại các cơ sở đào tạo giáo viên về chất lượng và hiệu quả đào tạo bởi các cơ quan, tổ chức có thẩm quyền hoặc bởi các cơ sở đào tạo giáo viên.

Tiêu chí 2.3: Kiểm định chương trình đào tạo giáo viên

- Tỷ lệ chương trình đào tạo giáo viên đạt tiêu chuẩn chất lượng được tính bằng tổng số chương trình đào tạo giáo viên được tổ chức kiểm định trong hoặc ngoài nước công nhận đạt tiêu chuẩn chất lượng trên tổng số chương trình đào tạo giáo viên.

- Khuyến khích các cơ sở đào tạo giáo viên kiểm định chương trình đào tạo theo chuẩn khu vực hoặc quốc tế.

Tiêu chuẩn 3: Nghiên cứu khoa học

Tiêu chí 3.1: Số bài báo của giảng viên sư phạm được công bố

- Tỷ lệ bài báo quy đổi trên giảng viên sư phạm quy đổi hằng năm tính bằng tỷ lệ tổng số bài báo khoa học quy đổi hằng năm trên tổng số giảng viên sư phạm quy đổi hằng năm.

- Công bố học quy đổi: Bài báo khoa học; Kết quả nghiên cứu, ứng dụng khoa học, công nghệ đã đăng ký và được cấp bằng độc quyền sáng chế trong nước hoặc quốc tế; Giải pháp hữu ích, tư vấn chính sách được ứng dụng hiệu quả trong thực tiễn quản lý nhà nước, trong đổi mới quản lý và phát triển kinh tế - xã hội; Báo cáo khoa học được xuất bản toàn văn trong kỷ yếu có mã số chuẩn quốc tế ISBN của hội nghị khoa học quốc gia, quốc tế; Tác phẩm nghệ thuật (gồm sáng tác âm nhạc, sân khấu, điện ảnh, múa, mỹ thuật, kiến trúc và chương trình biểu diễn nghệ thuật), thành tích huấn luyện, thi đấu thể dục thể thao đạt giải thưởng quốc gia, quốc tế; sách phục vụ đào tạo.

Bài báo khoa học đăng trong các tạp chí quốc tế thuộc danh mục Web of Science, nhóm Q1 quy đổi với hệ số 3; Tạp chí trong danh mục Web of Science, các nhóm khác Q1 với hệ số 2; Tạp chí thuộc danh mục Scopus với hệ số 1,5; Tạp chí quốc tế có mã số chuẩn ISSN được Hội đồng Chức danh Giáo sư Nhà nước công nhận với hệ số 1; Tạp chí trong nước được Hội đồng Chức danh Giáo sư Nhà nước công nhận với hệ số 0,75; Báo cáo khoa học đăng toàn văn trong kỷ yếu Hội nghị quốc tế có ISBN có trong danh mục của Web of Science và Scopus với hệ số 1,5; Báo cáo khoa học tại hội thảo khoa học quốc tế viết bằng tiếng anh có phản biện, được đăng toàn văn trong kỷ yếu hội nghị với hệ số 1, báo cáo khoa học tại hội nghị, hội thảo quốc gia có phản biện, được đăng toàn văn trong kỷ yếu (có ISBN)

với hệ số 0,5; Bằng độc quyền sáng chế với hệ số 3; Giải pháp hữu ích với hệ số 2; Tư vấn chính sách được áp dụng với hệ số 3; Chương sách đăng trong nhà xuất bản quốc tế với hệ số 1; Sách chuyên khảo với hệ số 3; Sách giáo trình với hệ số 2; Sách tham khảo với hệ số 1,5; Sách hướng dẫn, từ điển chuyên ngành với hệ số 1; Sách phục vụ đào tạo do một nhà xuất bản có uy tín trên thế giới xuất bản thì có hệ số cộng thêm 25% so với hệ số của sách đó; Tác phẩm nghệ thuật (gồm sáng tác âm nhạc, sân khấu, điện ảnh, múa, mỹ thuật, kiến trúc và chương trình biểu diễn nghệ thuật), thành tích huấn luyện, thi đấu thể dục thể thao đạt giải thưởng quốc gia, quốc tế với hệ số 1, nếu đạt giải thưởng quốc tế với hệ số 1,5.

- Trường hợp công trình có nhiều tác giả ở các cơ sở giáo dục đại học khác nhau, cơ sở đào tạo giáo viên có tác giả đứng tên đầu được tính riêng 40% (trường hợp tác giả chịu trách nhiệm chính khác tác giả đứng tên đầu, mỗi tác giả được tính riêng 20%), phần còn lại (60%) chia đều cho tất cả tác giả cùng đứng tên.

- Giảng viên sư phạm quy đổi là giảng viên sư phạm được quy đổi theo khối ngành đào tạo giáo viên (khối ngành I) có hệ số 0,6.

Tiêu chí 3.2: Số đề tài, dự án nghiên cứu được ứng dụng hoặc chuyển giao

Số đề tài, dự án nghiên cứu được ứng dụng hoặc chuyển giao được tính là số đề tài, dự án có kết quả nghiên cứu được ứng dụng vào hoạt động dạy và học của cơ sở đào tạo giáo viên hoặc số đề tài, dự án có kết quả thúc đẩy sự phát triển, hoạch định chính sách, đổi mới khoa học giáo dục hoặc số đề tài, dự án có kết quả chuyển giao cho các địa phương, tổ chức xã hội, doanh nghiệp.

Tiêu chí 3.3: Kinh phí nghiên cứu

Kinh phí nghiên cứu dành cho nghiên cứu khoa học hằng năm của cơ sở đào tạo giáo viên tính trung bình trong 5 năm gần nhất là kinh phí từ ngân sách nhà nước, từ hợp tác quốc tế, từ kinh phí tự bỏ của cơ sở đào tạo giáo viên và từ các nguồn khác.

Tiêu chuẩn 4: Hợp tác quốc tế và kết nối cộng đồng

Tiêu chí 4.1: Tỷ lệ kinh phí thu được từ hoạt động hợp tác

- Kinh phí thu được từ hoạt động hợp tác trong và ngoài nước hằng năm của cơ sở đào tạo giáo viên tính trung bình trong 5 năm gần nhất.

- Tiêu chí này đánh giá dựa trên kinh phí hợp đồng đào tạo và nghiên cứu với các địa phương, các trường đại học, viện nghiên cứu trong và ngoài nước trên tổng số nguồn thu hằng năm của cơ sở đào tạo giáo viên.

Tiêu chí 4.2: Tỷ lệ người nước ngoài đến giảng dạy và nghiên cứu

Tiêu chí này tính theo tỷ lệ người nước ngoài đến giảng dạy và nghiên cứu tại cơ sở đào tạo giáo viên trên tổng số giảng viên của cơ sở đào tạo giáo viên hằng năm tính trung bình trong 5 năm gần đây. Các hoạt động giảng dạy bao gồm giảng dạy các hệ đào tạo (đại học, sau đại học), tập huấn - bồi dưỡng cho giảng viên/sinh viên. Các hoạt động nghiên cứu bao gồm tham dự các hội thảo, hội nghị, seminar; tham gia các dự án hợp tác quốc tế; phát triển chương trình giáo dục.

Tiêu chí 4.3: Tỷ lệ người học là người nước ngoài

Tỷ lệ người học là người nước ngoài trên tổng quy mô đào tạo của cơ sở giáo dục đại học hằng năm tính trung bình trong 5 năm gần đây (bao gồm cả người học tham gia các khóa học ngắn hạn và dài hạn).

Tiêu chuẩn 5: Quản trị trường đại học hoặc trường cao đẳng

Tiêu chí 5.1: Mô hình quản trị và hiệu quả hoạt động

- Hội đồng trường được thành lập; có quy chế tổ chức hoạt động; thực hiện quyết nghị các vấn đề quan trọng của nhà trường theo quy định và giám sát có hiệu quả.

- Kế hoạch chiến lược phát triển của nhà trường đã được xây dựng và phê duyệt; ban hành các văn bản chỉ đạo, hướng dẫn các đơn vị, cá nhân trong nhà trường triển khai kế hoạch chiến lược.

- Thực hiện công khai đầy đủ và cập nhật theo các biểu mẫu của Thông tư số 09/2009/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo từ năm học 2009-2010 và Thông tư số 36/2017/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo từ năm học 2018-2019.

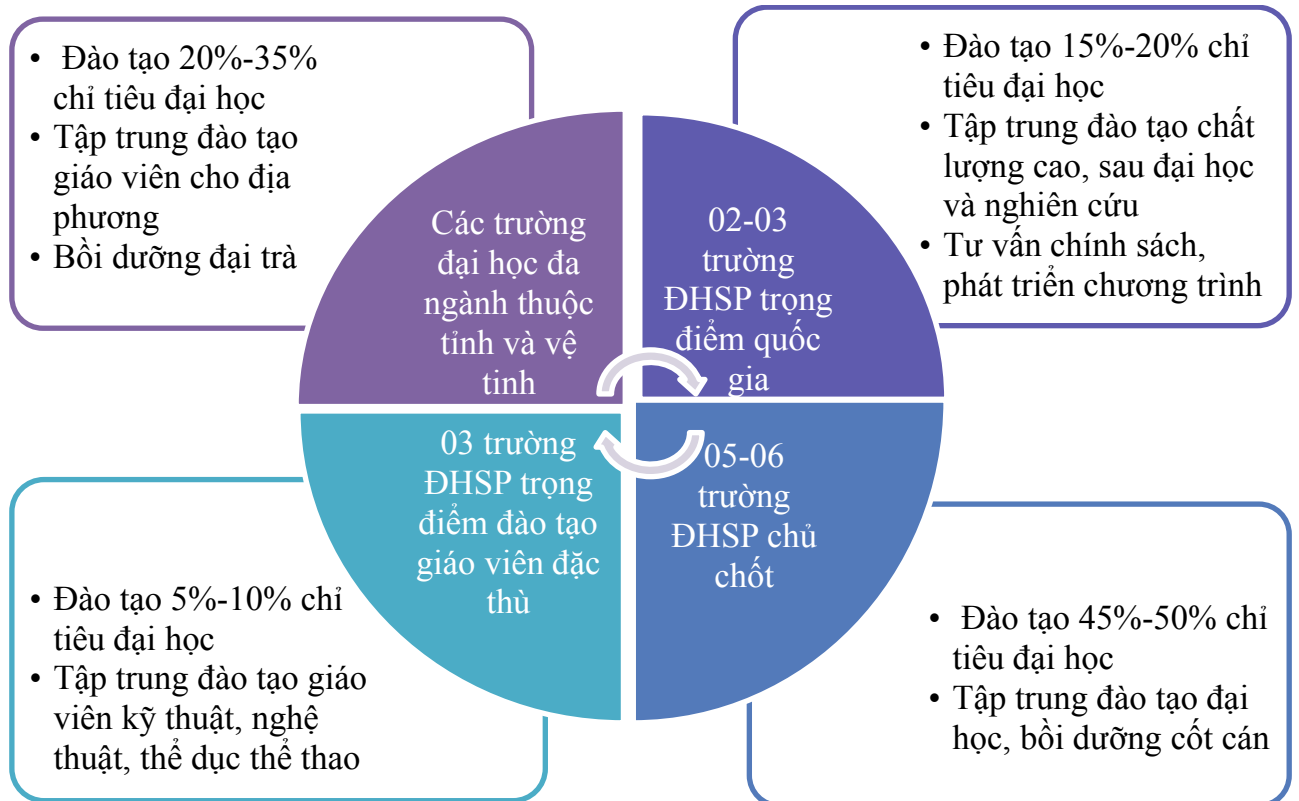
- Thực hiện kiểm định chất lượng cơ sở đào tạo giáo viên.

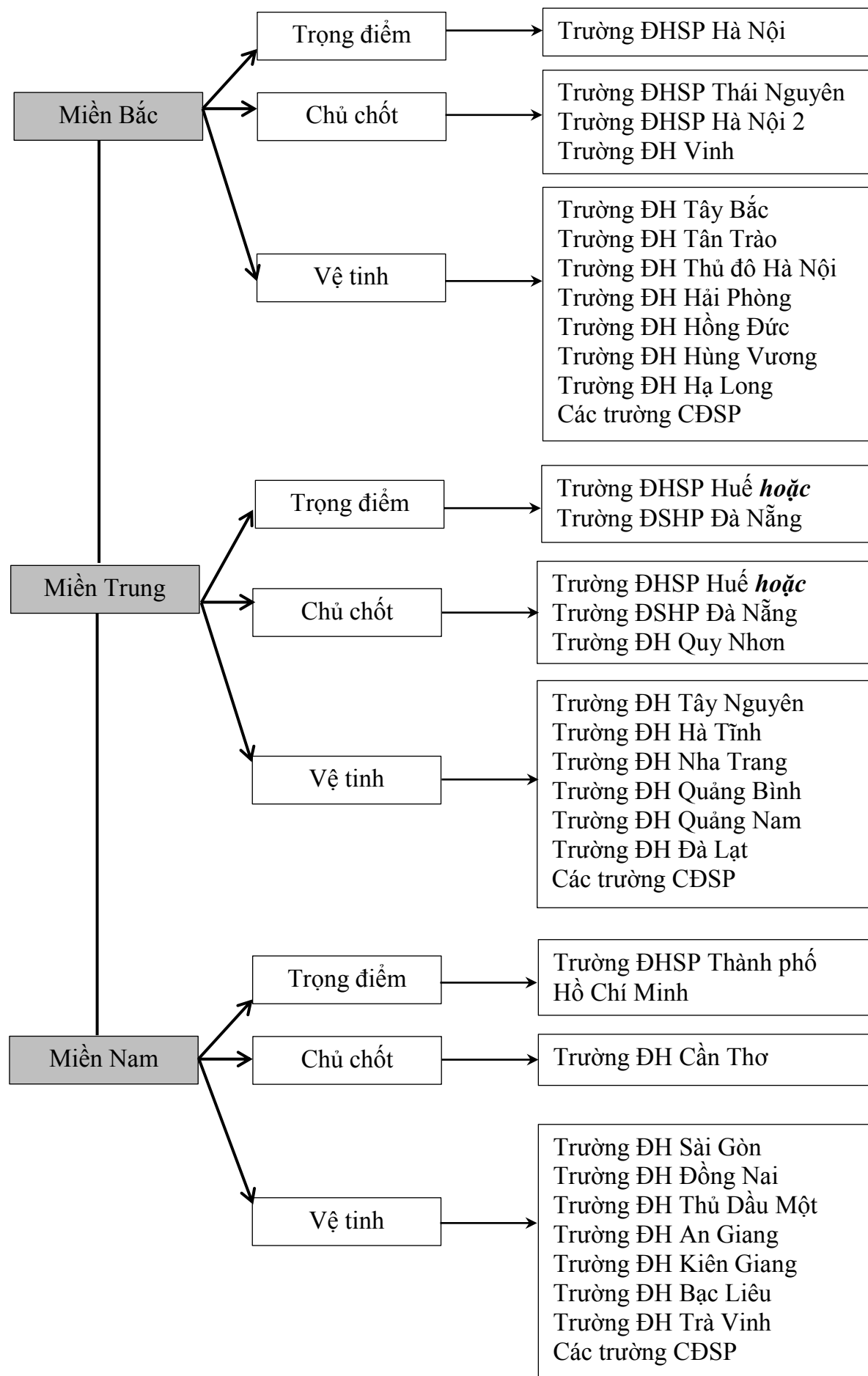
Tiêu chí 5.2: Năng lực ứng dụng công nghệ thông tin trong quản trị cơ sở

- Cơ sở đào tạo giáo viên yêu cầu một hệ thống thông tin quản lý hiệu quả cho việc truy cập, thu thập, chia sẻ, phân tích, tổng hợp và đánh giá các tri thức và thông tin hiện có. Hệ thống cung cấp thông tin đầu vào rất quan trọng cho việc đưa ra các quyết định quản lý hỗ trợ cho dạy, học, nghiên cứu, chuyển giao tri thức và thực thi sứ mạng của cơ sở đào tạo giáo viên. Tiêu chí này đánh giá về mức độ, năng lực ứng dụng toàn diện công nghệ thông tin, hệ thống thông tin quản lý cho các hoạt động của cơ sở đào tạo giáo viên.

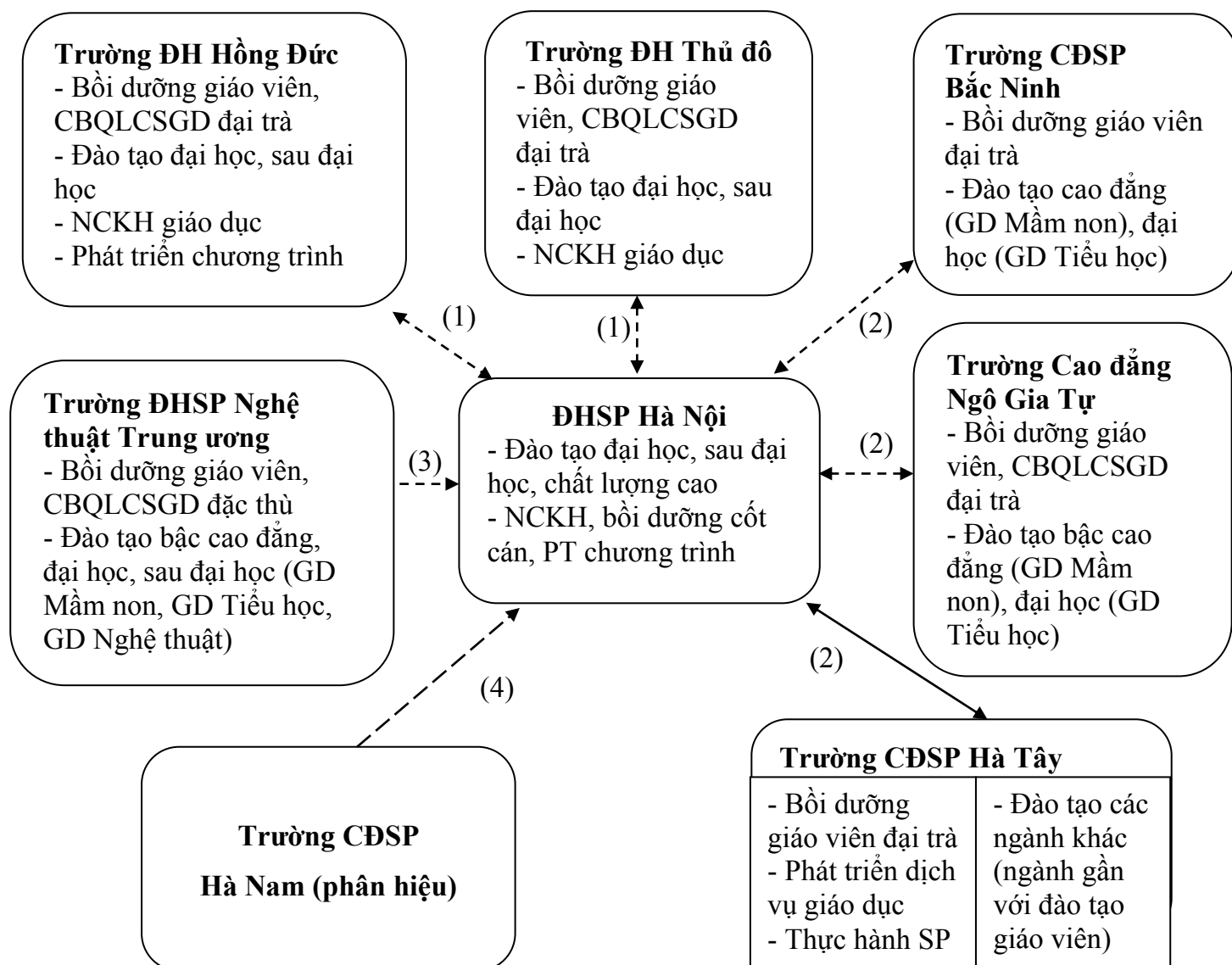
- Một hệ thống tích hợp tổng thể có thể đáp ứng đầy đủ 10 lĩnh vực hoạt động cốt lõi của cơ sở đào tạo giáo viên bao gồm: Quản lý tuyển sinh, quản lý đào tạo đại học, quản lý đào tạo sau đại học, quản lý sinh viên, quản lý tài sản, quản lý nhân sự, quản lý tài chính, quản lý dự án, quản lý nghiên cứu, quản lý về công nghệ - sở hữu trí tuệ.

Phụ lục 2: Sơ đồ mạng lưới các trường sư phạm





**MINH HỌA SƠ ĐỒ PHÂN BỐ CỤM TRƯỜNG VỆ TINH
CỦA (TRƯỜNG) ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI**



Chú thích:

(1) Bồi dưỡng đại trà, phối hợp đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao, sau đại học, nghiên cứu khoa học giáo dục, phát triển chương trình.

(2) Triển khai đào tạo ngành Giáo dục Mầm non bậc cao đẳng, phối hợp đào tạo ngành Giáo dục Tiểu học bậc đại học. Ngoài ra, các trường CĐSP, cao đẳng cộng đồng là trung tâm hợp tác với ĐHSP Hà Nội triển khai bồi dưỡng cho giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục của tỉnh; là cơ sở thực hành sư phạm.

(3) Phối hợp trong đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao, đào tạo giáo viên đặc thù; nghiên cứu khoa học giáo dục, phát triển chương trình đào tạo, bồi dưỡng; bồi dưỡng giáo viên đặc thù. Có thể là trường đại học thành viên của ĐHSP Hà Nội.

(4) Theo mô hình là phân hiệu của ĐHSP Hà Nội.

Phụ lục 3: Nhu cầu đào tạo giáo viên giai đoạn 2019-2022*Nhu cầu tuyển dụng giáo viên bậc tiểu học giai đoạn 2019-2022*

| Năm | Văn hoá | Nghệ thuật | Tin học và công nghệ | Thể dục | Ngoại ngữ | Tổng số |
|------|---------|------------|----------------------|---------|-----------|---------------|
| 2019 | 35555 | -10385 | 21775 | 25914 | 29935 | 102794 |
| 2020 | 45916 | -9436 | 22329 | 26814 | 30902 | 116525 |
| 2021 | 56278 | -8488 | 22883 | 27714 | 31868 | 130255 |
| 2022 | 72354 | -7325 | 23472 | 28752 | 32895 | 150148 |

(Nguồn: Bộ Giáo dục và Đào tạo, năm 2019)

Nhu cầu tuyển dụng giáo viên bậc trung học cơ sở giai đoạn 2019-2022

| Năm | Toán | Ngữ văn | Ngoại ngữ | Giáo dục công dân | Lý - Hóa - Sinh | Lịch sử và Địa lý | Nghệ Thuật | Công nghệ | Thể dục | Tin học | Tổng số |
|------------|-------------|--------------------|----------------------|--------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|-----------------------|----------------------|----------------|----------------|----------------|
| 2019 | 49337 | 51611 | 33943 | 11746 | 50711 | 33285 | 24225 | 10487 | 19374 | 11659 | 296377 |
| 2020 | 48626 | 50902 | 33750 | 11615 | 50245 | 32916 | 24186 | 10416 | 19263 | 11682 | 293602 |
| 2021 | 47460 | 49724 | 33294 | 11406 | 49351 | 32303 | 23944 | 10261 | 18997 | 11620 | 288361 |
| 2022 | 46295 | 48546 | 32837 | 11197 | 48458 | 31690 | 23702 | 10106 | 18732 | 11557 | 283119 |

(Nguồn: Bộ Giáo dục và Đào tạo, năm 2019)

Nhu cầu tuyển dụng giáo viên bậc trung học phổ thông giai đoạn 2019-2022

| Năm | Toán | Ngữ văn | Ngoại ngữ | Giáo dục công dân | Vật lý | Hóa học | Sinh học | Lịch sử | Địa lý | Công nghệ | Thể dục | Giáo dục quốc phòng | Tin học | Nghệ Thuật | Tổng số |
|------------|-------------|----------------|------------------|--------------------------|---------------|----------------|-----------------|----------------|---------------|------------------|----------------|----------------------------|----------------|-------------------|----------------|
| 2019 | -2438 | 1300 | 261 | 4363 | -5423 | -3533 | -151 | 1420 | 1776 | 4426 | 895 | 2414 | 1188 | 9361 | 15860 |
| 2020 | -1579 | 2068 | 887 | 4673 | -4957 | -3095 | 229 | 1759 | 2100 | 4738 | 1264 | 2555 | 1450 | 9572 | 21664 |
| 2021 | -825 | 2732 | 1424 | 4933 | -4539 | -2705 | 559 | 2048 | 2375 | 5001 | 1575 | 2667 | 1663 | 9734 | 26642 |
| 2022 | 467 | 3940 | 2418 | 5412 | -3851 | -2068 | 1126 | 2587 | 2916 | 5476 | 2217 | 2915 | 2118 | 10098 | 35770 |

(Nguồn: Bộ Giáo dục và Đào tạo, năm 2019)

Phụ lục 4: Tổng hợp phỏng vấn các chuyên gia

GS.TS. Nguyễn Đức Chính, Nguyên Phó Giám đốc Đại học Quốc gia Hà Nội

“Cần xác định rõ chân dung của người giáo viên (năng lực và phẩm chất), từ đó xây dựng chuẩn chất lượng giáo viên và chuẩn chương trình đào tạo giáo viên. Cần tiếp cận theo xu hướng quốc tế trong đào tạo giáo viên, nghĩa là đào tạo giáo viên trong các trường đại học đa ngành, đào tạo giáo viên có thể dạy được nhiều môn học”.

GS.TS. Nguyễn Văn Minh, Hiệu trưởng Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

“Đào tạo giáo viên mầm non và giáo viên tiểu học có thể áp dụng theo mô hình truyền thống (mô hình song song). Tuy nhiên, đào tạo giáo viên trung học thì cần tiếp cận xu hướng quốc tế (mô hình nối tiếp). Khuyến khích các địa phương đặt hàng đào tạo giáo viên theo chuẩn để nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên. Các trường sư phạm phải chủ động sắp xếp, tái cơ cấu để nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên và hội nhập quốc tế. Cần nghiên cứu vấn đề tác động xã hội sau quy hoạch mạng lưới sư phạm, từ đó, có đề xuất hoàn thiện cơ chế, chính sách đối với ngành sư phạm”.

GS.TS. Thái Văn Thành, Giám đốc Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Nghệ An

“Cần tham khảo kinh nghiệm quốc tế trong sắp xếp mạng lưới các trường sư phạm, trong đó chú ý đến mô hình đào tạo nối tiếp. Ngoài ra, cần chú ý đến yếu tố văn hóa, chương trình của địa phương, phù hợp với nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội của đất nước, gắn với từng vùng, từng địa phương. Quy hoạch cần phải dựa trên công tác dự báo, thống kê nhu cầu đào tạo giáo viên theo từng giai đoạn. Phát triển hệ thống trường sư phạm từ chủ yếu đào tạo theo số lượng sang chú trọng chất lượng và hiệu quả, đồng thời đáp ứng yêu cầu nhân lực giáo viên trong bối cảnh mới. Tập trung đầu tư phát triển các trường đại học sư phạm và các cơ sở giáo dục đại học đào tạo giáo viên có uy tín là các trường trọng điểm của các vùng và quốc gia”.

GS. Phạm Minh Hạc, Nguyên Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo

“Ngành sư phạm là một ngành đào tạo nghề - nghề giáo. Đào tạo nghề phải phù hợp với nhu cầu xã hội. Vì vậy, cần cân nhắc cách làm ra sao để tránh đào tạo ra những cử nhân thất nghiệp, nhất là thất nghiệp không phải vì các em yếu kém mà do các môn này đang thừa giáo viên”.

PGS.TS. My Giang Sơn, Trường Đại học Sài Gòn

“Đào tạo giáo viên hiện nay còn hạn chế, quản lý đào tạo giáo viên chưa được quan tâm, thiếu kế hoạch hóa (ví dụ: vấn đề tuyển sinh, tổ chức đào tạo, việc làm của sinh viên tốt nghiệp,...). Do đó, cần áp dụng linh hoạt các mô hình đào tạo giáo viên (song song/nối tiếp), tùy thuộc vào ưu nhược điểm khác nhau của từng mô hình mà các trường có sự lựa chọn khác nhau. Chương trình đào tạo giáo viên cần linh hoạt nhằm giúp sinh viên tốt nghiệp có thể di chuyển nghề nghiệp một cách dễ dàng”.

PGS.TS. Nguyễn Thị Tính, Nguyên Phó Hiệu trưởng Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên

“Mô hình đào tạo giáo viên cần linh hoạt, tạo cho người học cơ hội di chuyển nghề nghiệp sau tốt nghiệp. Đào tạo giáo viên là chu trình khép kín, do đó vấn đề xây dựng cơ chế, chính sách tạo động lực cho giáo viên trong phát triển nghề nghiệp một cách thường xuyên, liên tục là rất quan trọng”.

PGS.TS. Nguyễn Thám, Nguyên Hiệu trưởng Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế

“Cần phải khảo sát thực trạng quy mô và năng lực đội ngũ giáo viên, nhu cầu đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động và hội nhập quốc tế. Quy hoạch cần dựa trên năng lực của các cơ sở đào tạo giáo viên và đào tạo giáo viên phải có sự quản lý chặt chẽ của Nhà nước”.

GS.TS. Đinh Quang Báo, Nguyên Hiệu trưởng Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

“Bộ Giáo dục và Đào tạo cần quản lý chỉ tiêu đào tạo giáo viên. Nói cách khác, cần tăng cường quản lý nhà nước tập trung đối với đào tạo giáo viên. Bối cảnh hiện nay đòi hỏi thay đổi về đào tạo nguồn nhân lực, đó là chuyển từ số lượng sang chất lượng. Do đó, cần dựa trên chuẩn chất lượng trong đào tạo giáo viên. Đào tạo giáo viên là một quá trình liên tục theo chuỗi, do đó cần quan tâm đến xây dựng các chương trình bồi dưỡng thường xuyên. Điều này liên quan đến các yếu tố, các nút trong mạng lưới các cơ sở đào tạo giáo viên, đó là: Các trường sư phạm (cơ sở đào tạo, bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục), các viện nghiên cứu giáo dục, các cơ sở giáo dục ở địa phương. Sự gắn kết này thể hiện trong các hoạt động như phát triển chương trình, đào tạo và bồi dưỡng giáo viên, nghiên cứu khoa học giáo dục,... Bộ Giáo dục và Đào tạo cần xây dựng được các cơ chế, chính sách, chuẩn chất lượng để tạo ra nguyên tắc ‘bình thông nhau’ trong chia sẻ nguồn lực”.

PGS.TS. Lưu Trang, Hiệu trưởng Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng

“Các trường sư phạm đào tạo giáo viên phải mạnh về đội ngũ và cơ sở vật chất. Bộ Giáo dục và Đào tạo cần có đơn vị đầu mối quản lý việc đào tạo và bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục của cả nước. Ngoài ra, cần nghiên cứu vấn đề khảo sát năng lực và đánh giá cấp chứng chỉ hành nghề giáo viên. Giảm dần quy mô đào tạo giáo viên ở các trường đại học, cao đẳng đa ngành”.

PGS.TS. Nguyễn Hoa Du, Chủ tịch Hội đồng Trường, Trường Đại học Vinh

“Cần kết hợp quy hoạch theo vùng kinh tế - xã hội và theo chuẩn chất lượng trường sư phạm. Đảm bảo tính mở trong đào tạo giáo viên, trong đó áp dụng cả mô hình đào tạo nối tiếp, mô hình song song và cho phép mở chương trình đào tạo giáo viên trong các trường đại học đa ngành”.

PGS.TS. Trần Văn Minh, Phó Trưởng khoa Sư phạm, Trường Đại học Cần Thơ

“Cần quy hoạch theo chất lượng của các cơ sở đào tạo giáo viên, trong đó cần chú ý đến sứ mạng của các trường sư phạm đối với việc nâng cao chất lượng giáo dục của vùng, địa phương”.

GS.TS. Nguyễn Quý Thanh, Hiệu trưởng Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội

“Tiếp cận quy hoạch dựa trên chuẩn chất lượng, gắn với kịch bản phát triển kinh tế - xã hội, quy hoạch trường vẫn phải hướng đến quy hoạch ngành sư phạm. Mục đích quy hoạch là giảm đầu mối theo hướng tinh gọn và có định hướng để các trường sư phạm tự sắp xếp và tái cấu trúc”.

ThS. Đỗ Văn Oai, Nguyên Hiệu trưởng Trường Cao đẳng Sư phạm Hà Giang

“Cần duy trì cơ sở đào tạo giáo viên tại địa phương: giải quyết vấn đề thiếu giáo viên của địa phương (đào tạo giáo viên có trình độ cao đẳng: tiểu học, mầm non). Các trường trọng điểm chịu trách nhiệm đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao. Các trường sư phạm là trường vệ tinh cần phải giải quyết bài toán nhân sự dôi dư, vấn đề ngân sách của địa phương và của trung ương trong đào tạo giáo viên. Xây dựng các trường thực hành sư phạm để sử dụng đội ngũ giảng viên dôi dư; giao nhiệm vụ bồi dưỡng thường xuyên giáo viên địa phương; đào tạo giáo viên ngành mầm non và tiểu học”.

PGS.TS. Lê Anh Phương, Hiệu trưởng Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế

“Các đại học vùng cần có đầy đủ các ngành đào tạo giáo viên để tận dụng lợi thế của các trường đại học thành viên, trong đó có cả đào tạo giáo viên đặc thù như Nghệ thuật, Kỹ thuật, Công nghệ, Ngoại ngữ, Thể thao, Tin học,...”.

ThS. Nguyễn Song Bình, Phó Hiệu trưởng Trường Cao đẳng Sư phạm Điện Biên

“Cần thiết phải xây dựng một số trường đại học trọng điểm để đầu tư và nâng cao chất lượng đào tạo của hệ thống sư phạm. Tuy nhiên, vai trò của các trường cao đẳng sư phạm địa phương vẫn rất lớn đó là đào tạo giáo viên mầm non và bồi dưỡng giáo viên cho địa phương. Có thể thành lập trung tâm đào tạo giáo viên ở các trường đại học đa ngành và giải thể các trường trung cấp sư phạm. Các trường cao đẳng sư phạm có thể chuyển thành phân hiệu hoặc cơ sở thực hành của các trường đại học sư phạm trọng điểm. Nếu các địa phương có nhu cầu có thể giữ lại các trường cao đẳng sư phạm, tuy nhiên cần có sự liên thông, liên kết với một trường đại học sư phạm trọng điểm trong đào tạo, bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục. Điều này cần phải có sự thống nhất giữa Bộ Giáo dục và Đào tạo, trường đại học sư phạm trọng điểm và các địa phương”.

PGS.TS. Phan Đức Hùng, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh

“Đào tạo giáo viên đặc thù (ví dụ Sư phạm Kỹ thuật) nên áp dụng mô hình nối tiếp, đó là sinh viên học chuyên ngành là chính, đăng ký thêm vào ngành sư phạm học thêm một năm để được cấp bằng kỹ sư và chứng chỉ sư phạm để giảng dạy”.

TS. Vũ Hoài An, Hiệu trưởng Trường Cao đẳng Sư phạm Hải Dương

“Cần căn cứ vào thực tiễn giáo dục địa phương và kinh nghiệm quốc tế để quy hoạch sư phạm, trong đó căn cứ thực tiễn đề cập đến: dự báo dân số, số trẻ đi học, phân luồng (giáo dục nghề nghiệp,...). Vấn đề bồi dưỡng giáo viên nên giao cho

các trường vệ tinh, các trường địa phương. Các trường đại học sư phạm trọng điểm chỉ bồi dưỡng giáo viên cốt cán, giảng viên các trường cao đẳng, đại học và nghiên cứu phát triển các chương trình bồi dưỡng. Do đó, quản lý quy hoạch cần phải làm rõ nhiệm vụ của các trường sư phạm trọng điểm, nhiệm vụ của các trường vệ tinh”.

PGS.TS. Nguyễn Khắc Hùng, Trường Đại học Sài Gòn

“Đào tạo theo đặt hàng của địa phương, do đó khảo sát nhu cầu đào tạo là cần thiết trong phân bổ chỉ tiêu cho các trường đại học sư phạm trọng điểm và các trường sư phạm ở địa phương. Mô hình đào tạo giáo viên cần linh hoạt và chuyển đổi ngành nghề nếu cần thiết. Quy hoạch các trường sư phạm cần dựa trên nguyên tắc linh hoạt, do vậy tất cả các giải pháp đưa ra phải ‘động’ và ‘mở’”.

TS. Trần Đình Quốc, Trưởng khoa Khoa học Tự nhiên và Công nghệ, Trường Đại học Tây Nguyên

“Đề nghị quy hoạch thành 7 trường đại học sư phạm, trong đó có hai trường trọng điểm ở hai miền (Hà Nội và Thành phố Hồ Chí Minh). Các trường này tập trung cho đào tạo chất lượng cao, nghiên cứu xây dựng các chương trình đào tạo, bồi dưỡng giáo viên. Các khu vực đặc thù cần có trường đại học sư phạm để đào tạo giáo viên cho khu vực miền núi, vùng đồng bào dân tộc thiểu số, ví dụ như Tây Bắc, Tây Nguyên, Tây Nam Bộ”.

PGS.TS. Phạm Văn Lực, Trưởng khoa Sư - Địa, Trường Đại học Tây Bắc

“Cần có tiếp cận địa chính trị trong đào tạo giáo viên đối với khu vực Tây Bắc (địa bàn sinh sống của 30 dân tộc sinh sống). Đào tạo tại chỗ là giải pháp tốt nhất cho khu vực này. Ngoài ra, cần có sự liên kết chặt chẽ giữa các trường sư phạm để tạo động lực, thu hút nguồn nhân lực chất lượng cao và đảm bảo sự bình đẳng giữa các vùng, miền”.

TS. Nguyễn Trọng Hòa, Hiệu trưởng Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk

“Để thuận tiện cho việc đi lại học tập của đồng bào các dân tộc Tây Nguyên, kiến nghị thành lập một trường đại học sư phạm tại khu vực Tây Nguyên (trên cơ sở sáp nhập Trường Trung cấp Sư phạm, Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk và Khoa Sư phạm của Đại học Tây Nguyên. Tuyển sinh sư phạm cần theo cơ chế đặt hàng của các địa phương. Từ đó, Bộ Giáo dục và Đào tạo sẽ phân chỉ tiêu đào tạo cho các trường sư phạm có đề án tuyển sinh theo từng năm. Ngoài ra, hệ thống sư phạm cần xác định rõ các trường trọng điểm, vệ tinh (với nhiệm vụ đào tạo lại, bồi dưỡng giáo viên là chủ yếu). Bỏ chính sách miễn học phí cho sinh viên sư phạm, thay bằng chính sách tín dụng ưu đãi, đặc biệt cần tính đến việc làm của sinh viên sau tốt nghiệp và chế độ, chính sách lâu dài đối với người giáo viên”.

TS. Trần Quốc Tuấn, Trưởng khoa Giáo dục Tiểu học và Mầm non, Trường Đại học Hải Phòng

“Các trường sư phạm địa phương đào tạo giáo viên cho các địa phương (điều kiện học tập, đi lại, ăn ở, giảm áp lực xã hội, giảm tình trạng thừa thiếu cục bộ giáo viên). Quy hoạch các trường sư phạm cần theo hướng tinh gọn, giảm đầu mối. Đẩy mạnh áp dụng mô hình đào tạo giáo viên nối tiếp (có bằng cử nhân, học về nghiệp vụ sư phạm và chứng chỉ hành nghề). Đào tạo giáo viên theo cơ chế thị trường, tuy

nhiên Bộ Giáo dục và Đào tạo vẫn phải quản lý nhà nước tập trung, toàn diện. Nên có các khoa đào tạo giáo viên trong các trường đại học đa ngành; đưa ra các tiêu chí, điều kiện để cho phép các trường đại học đào tạo giáo viên (chuẩn đào tạo giáo viên). Bên cạnh đó, cần phải duy trì các trường đào tạo giáo viên cho địa phương, đặc biệt là theo vùng địa lý, có tính cạnh tranh”.

PGS.TS. Nguyễn Thanh Hưng, Trưởng khoa Sư phạm, Trường Đại học Tây Nguyên

“Quy hoạch cần chú ý đến đặc điểm vùng miền. Đặc điểm của khu vực Tây Nguyên là đào tạo giáo viên giảng dạy cho con em đồng bào các dân tộc Ê-đê, Gia-rai, M’Nông,... và đào tạo giáo viên giảng dạy bằng tiếng dân tộc. Đào tạo giáo viên nó liên quan đến vấn đề ngôn ngữ (giọng nói địa phương), điều kiện sống và công tác, phong tục tập quán, văn hóa,... Do đó, cần gắn chặt quá trình đào tạo sư phạm với yêu cầu sử dụng lực lượng giáo viên của xã hội, chú ý yếu tố vùng thị trường, sức hút, độ lan tỏa của trường sư phạm lớn”.

GS.TS. Đinh Xuân Khoa, Hiệu trưởng Trường Đại học Vinh

“Việc sắp xếp, tổ chức lại các trường sư phạm sẽ dẫn đến xác định lại vị trí, vai trò và chức năng nhiệm vụ của một số cơ sở đào tạo giáo viên, điều này tác động đến việc sắp xếp và sử dụng nguồn nhân lực giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục. Do đó, cần tiếp cận quy hoạch theo chuẩn chất lượng. Tuy nhiên, vẫn phải quan tâm đến quy hoạch dựa trên bảy vùng kinh tế của đất nước, quan tâm đến yếu tố vùng miền để quy hoạch vì có liên quan đến yếu tố đa văn hóa của vùng miền”.

TS. Trần Văn Hùng, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

“Dự báo nhu cầu đào tạo giáo viên trong cả nước, phân tích nhu cầu theo từng vùng, miền. Xây dựng hệ thống thống kê giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục trong cả nước để phân bổ chỉ tiêu đào tạo phù hợp. Quy hoạch các trường sư phạm ở các địa phương theo nhu cầu xã hội. Do đó, cần xác định phương pháp quy hoạch và cách tiếp cận trong quy hoạch. Quản lý nhà nước về đào tạo giáo viên, tuy nhiên quy hoạch cần chú ý đến yếu tố khu vực, vùng miền, có sự phân tầng,...”.

TS. Nguyễn Minh Hoạt, Khoa Sư phạm, Trường Đại học Tây Nguyên

“Cần làm rõ hơn đặc điểm, tình hình đào tạo sư phạm ở Việt Nam hiện nay. Việt Nam là đất nước đa sắc tộc, đa tôn giáo, đa ngôn ngữ, đa văn hóa. Do vậy, đào tạo giáo viên nên quy hoạch gắn với các vùng kinh tế. Nghiên cứu phân bổ số lượng trường sư phạm, chương trình, chuẩn đầu ra cần có quy định chung, duy trì điểm sàn sư phạm trong tuyển sinh; tuyển chọn sinh viên sư phạm cần chú ý đến năng lực giáo viên, sự phù hợp nghề, phù hợp với văn hóa vùng miền”.

TS. Nguyễn Ngọc Hiền, Chủ tịch Hội đồng Trường, Trường Đại học Vinh

“Quy hoạch các trường sư phạm cần phải phù hợp với nhu cầu phát triển các vùng kinh tế; do đó, cần tính đến các cơ sở đào tạo giáo viên khác ngoài các trường đại học sư phạm; cần phát triển các trường sư phạm theo hướng chuẩn hóa, hiện đại hóa, phù hợp với xu hướng quốc tế. Tập trung đầu tư phát triển các trường đại học sư phạm trọng điểm để đào tạo chất lượng cao và hội nhập quốc tế. Phân bổ mạng

lưới các trường theo vùng kinh tế của đất nước, trong đó mỗi tỉnh/thành cần có một cơ sở đào tạo giáo viên”.

TS. Lê Trường Tùng, Chủ tịch Hội đồng Quản trị, Trường Đại học FPT

“Xu hướng phát triển của giáo dục đại học toàn cầu là chuyển từ tinh hoa sang đại chúng và chỉ một số ngành cần phát triển theo hướng tinh hoa đó là đào tạo giáo viên. Do đó, cần thiết phải hình thành một số trường đại học sư phạm trọng điểm”.

PGS.TS. Nguyễn Hoàng Hải, Phó Giám đốc ĐHQG Hà Nội

“Cần xem xét mô hình đào tạo sư phạm, đặc biệt là mô hình đào tạo nối tiếp là xu hướng của quốc tế. Đào tạo sư phạm là đào tạo tinh hoa, cần tạo cơ chế cạnh tranh trong đào tạo giáo viên dựa trên chuẩn chất lượng. Đào tạo sư phạm phải có trọng điểm, có những trường/ngành đạt được đẳng cấp quốc tế”.

TS. Dương Đức Hùng, Chủ tịch Hội đồng Trường, Trường Đại học Hải Phòng

“Mô hình nối tiếp là xu hướng đào tạo theo nhu cầu xã hội. Nếu chọn mô hình nối tiếp chỉ còn các trung tâm đào tạo giáo viên (kinh nghiệm quốc tế cho thấy mô hình này là phổ biến). Nếu coi đào tạo sư phạm là dịch vụ xã hội thì bộ chuẩn trường sư phạm là rất quan trọng. Ngoài ra, các trường sư phạm trọng điểm cần thay đổi chức năng đào tạo giống như hiện nay (ví dụ tập trung vào đào tạo cử nhân tài năng, bồi dưỡng giảng viên, giáo viên cốt cán ở trường phổ thông, đào tạo sau đại học, nghiên cứu khoa học)”.

GS.TS. Nguyễn Thị Mỹ Lộc, Nguyên Hiệu trưởng Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội

“Cần quản lý tập trung trong đào tạo giáo viên, trong đó có chú ý đến việc đào tạo giáo viên đặc thù. Nghiên cứu các vấn đề về chính sách có liên quan đến đào tạo giáo viên như: miễn học phí, lương giáo viên, chế độ đãi ngộ,... Đặc biệt, cần xây dựng mạng lưới dựa trên quy luật về “hình tháp nhân lực”, xác định rõ chức năng của các trường đại học sư phạm trọng điểm (đào tạo chất lượng cao, đào tạo sau đại học, nghiên cứu phát triển chương trình giáo dục, nghiên cứu khoa học giáo dục), các trường cao đẳng sư phạm ở địa phương (đào tạo giáo viên mầm non, giáo viên tiểu học, đào tạo lại và bồi dưỡng giáo viên ở địa phương)”.

TS. Phan Thị Tình, Phó Hiệu trưởng Trường Đại học Hùng Vương, Phú Thọ

“Cần xây dựng cơ chế phối hợp giữa các trường sư phạm trọng điểm và trường sư phạm địa phương. Sứ mạng của các trường sư phạm địa phương là đào tạo giáo viên cho địa phương, trong đó các trường cao đẳng sư phạm chủ yếu đào tạo giáo viên mầm non và trung tâm bồi dưỡng giáo viên cho địa phương. Phân khúc đào tạo chất lượng cao phải được giao cho các trường đại học sư phạm trọng điểm”.

PGS.TS. Nguyễn Văn Đệ, Hiệu trưởng Trường Đại học Đồng Tháp

“Bộ Giáo dục và Đào tạo cần có lộ trình cụ thể cho việc giảm quy mô đào tạo giáo viên đối với các trường đại học đa ngành có đào tạo giáo viên. Cần xây dựng cơ chế gắn kết giữa trường đại học sư phạm trọng điểm với các trường vệ tinh, từ đó đề xuất cơ chế quản lý quy hoạch, thiết chế của hệ thống đào tạo giáo viên theo mạng lưới”.

TS. Nguyễn Thị Minh Hồng, Hiệu trưởng Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh

“Thành phố Hồ Chí Minh hiện nay đang thiếu đội ngũ giáo viên chất lượng cao, đạt chuẩn quốc tế. Do đó, cần phải tính đến việc đào tạo giáo viên cho khối các cơ sở giáo dục ngoài công lập và trường quốc tế”.

TS. Nguyễn Thị Thanh Vân, Trưởng khoa Toán, Trường Đại học Hải Phòng

“Để tránh lãng phí về nguồn nhân lực chất lượng cao sau quy hoạch, cần có những giải pháp chuyển đổi nghề nghiệp cho cán bộ, giảng viên dôi dư của các trường sư phạm bị giải thể, sáp nhập. Một số trường vệ tinh đã phát triển tốt, có cơ sở vật chất, có lợi thế đáp ứng nhu cầu của địa phương trong bồi dưỡng và dịch vụ khác. Do đó, việc đầu tư cho các trường sư phạm cần căn cứ vào nhu cầu thực tế, giao nhiệm vụ phù hợp, đáp ứng nhu cầu xã hội. Vì vậy, cần xác định rõ nhiệm vụ của các trường trọng điểm, vệ tinh”.

BẢN SAO THUYẾT MINH ĐỀ TÀI