

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO**

**NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG  
VỀ PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH  
ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN**

*(Tài liệu tập huấn cán bộ, giảng viên các cơ sở đào tạo giáo viên phổ thông  
về phát triển chương trình đào tạo)*

**HÀ NỘI, 2015**

## **BAN BIÊN SOẠN TÀI LIỆU:**

TS. Nguyễn Hải Thập, Phó Cục trưởng Cục NG&CBQLCSGD - Trưởng ban

PGS.TS Phạm Hồng Quang - Phó trưởng ban

## **CÁC THÀNH VIÊN:**

TS. Hà Lê Kim Anh

TS. Đào Đức Doãn

TS. Phạm Đông Đức

PGS.TS. Nguyễn Phúc Chính

PGS.TS Hoàng Thị Chiên

Ths. Trần Thị Hương Giang

PGS.TS Cao Thị Hà

TS. Vũ Hồng Hạnh

TS. Nguyễn Vũ Bích Hiền

PGS.TS Nguyễn Thị Hồng

TS. Đỗ Thế Hưng

PGS.TS Nguyễn Văn Khôi

TS. Đỗ Tuấn Minh

TS. Nguyễn Danh Nam

GS.TS Bùi Văn Nghị

Th.s Phạm Thị Nụ

PGS.TS Đỗ Hải Phong

PGS.TS Ngô Thị Thanh Quý

PGS.TS Bùi Trung Thành

PGS.TS Hà Thị Thu Thủy

TS. Hà Quang Tiến

PGS.TS Nguyễn Thị Tính

PGS.TS Trịnh Hoài Thu

TS. Trần Đình Tuấn

---

CHỊU TRÁCH NHIỆM NỘI DUNG:

**CỤC NHÀ GIÁO VÀ CÁN BỘ QUẢN LÝ CƠ SỞ GIÁO DỤC  
BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO**

## DANH MỤC CÁC CỤM TỪ VIẾT TẮT

TT	Viết tắt	Viết đầy đủ
1	GV	Giáo viên
2	HS	Học sinh
3	SV	Sinh viên
4	PP	Phương pháp
5	SGK	Sách giáo khoa
6	NVSP	Nghiệp vụ sư phạm
7	CDSP	Cao đẳng Sư phạm
8	ĐHSP	Đại học Sư phạm
9	CTĐT	Chương trình đào tạo
10	ĐVHT	Đơn vị học trình
11	CNTT	Công nghệ thông tin
12	THPT	Trung học phổ thông
13	THCS	Trung học cơ sở
14	GD & ĐT	Giáo dục và Đào tạo

## MỤC LỤC

<b>MỤC LỤC</b> .....	2
<b>MỞ ĐẦU</b> .....	5
<b>Chương 1. PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN</b> ...	9
1.1. NHỮNG CƠ SỞ CỦA VIỆC PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN .....	9
1.1.1. Quan điểm của Đảng về phát triển giáo dục.....	9
1.1.2. Ý kiến từ thực tiễn giáo dục Việt Nam .....	11
1.1.3. Năng lực giáo viên và những vấn đề liên quan.....	22
1.1.4. Kinh nghiệm quốc tế trong phát triển chương trình đào tạo giáo viên .	28
1.1.5. Đặc điểm của chương trình giáo dục Đại học .....	38
1.2. PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN.....	48
1.2.1. Một số thuật ngữ liên quan đến chương trình.....	49
1.2.2. Các mô hình xây dựng chương trình đào tạo giáo viên .....	51
1.2.3. Một số nguyên tắc chính để phát triển chương trình đào tạo giáo viên	55
1.2.4. Quy trình phát triển chương trình đào tạo giáo viên.....	61
<b>Chương 2. GIẢI PHÁP ĐỔI MỚI CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN VÀ ĐỊNH HƯỚNG ĐỔI MỚI CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG</b> .....	95
2.1. GIẢI PHÁP ĐỔI MỚI CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN.....	95
2.2. ĐỊNH HƯỚNG ĐỔI MỚI GIÁO DỤC PHỔ THÔNG.....	111
2.3. XÁC ĐỊNH NHIỆM VỤ CỦA GIÁO VIÊN PHỔ THÔNG VỀ PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH.....	118
2.3.1. Giai đoạn chuẩn bị.....	119
2.3.2. Giai đoạn thiết kế, thực thi và đánh giá.....	123
2.4. KẾT LUẬN .....	136

<b>Chương 3. CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO ĐỊNH HƯỚNG NGHỀ NGHIỆP ỨNG DỤNG (CHƯƠNG TRÌNH POHE) .....</b>	<b>139</b>
3.1. GIỚI THIỆU VỀ CHƯƠNG TRÌNH POHE .....	139
3.2. CẤU TRÚC CỦA CHƯƠNG TRÌNH POHE.....	142
3.3. QUẢN LÝ QUÁ TRÌNH PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH POHE ...	145
3.3.1. Quy trình thiết kế.....	145
3.3.2. Lập kế hoạch phát triển chương trình .....	146
3.3.3. Thực hiện kế hoạch.....	147
3.4. MÔ TẢ CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO.....	148
3.4.1. Mục đích, ý nghĩa.....	148
3.4.2. Nội dung mô tả chương trình đào tạo.....	149
3.5. TIẾP CẬN PHƯƠNG PHÁP DẠY, HỌC VÀ ĐÁNH GIÁ .....	152
3.5.1. Phương pháp giáo viên làm trung tâm .....	152
3.5.2. Phương pháp sinh viên làm trung tâm.....	153
3.5.3. Các hoạt động chính của giảng viên POHE .....	155
3.5.4. Vai trò của giảng viên POHE.....	155
<b>Chương 4: PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO THEO PHƯƠNG PHÁP TIẾP CẬN CDIO (CHƯƠNG TRÌNH CDIO).....</b>	<b>157</b>
4.1. Bản chất và các luận điểm của phương pháp tiếp cận CDIO.....	157
4.2. Chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo theo tiếp cận CDIO.....	162
4.3. Thiết kế chương trình đào tạo tích hợp.....	167
4.4. Phương pháp giảng dạy, học tập tích hợp và chủ động nhằm đáp ứng chuẩn đầu ra trong chương trình.....	172
<b>Chương 5. KHẢO SÁT THỊ TRƯỜNG LAO ĐỘNG VÀ ĐÁNH GIÁ CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN HIỆN HÀNH.....</b>	<b>176</b>

4.1. KỸ THUẬT KHẢO SÁT THỊ TRƯỜNG LAO ĐỘNG .....	176
4.1.1. Mục tiêu khảo sát .....	176
4.1.2. Lựa chọn mẫu khảo sát.....	177
4.1.3. Phương pháp khảo sát.....	178
4.1.4. Quy trình khảo sát .....	179
4.1.5. Thiết kế mẫu phiếu khảo sát .....	179
4.2. ĐẶC ĐIỂM CHUNG VỀ CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN.....	180
4.3. ĐÁNH GIÁ CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN .....	182
4.4. KẾT QUẢ KHẢO SÁT NĂNG LỰC GIÁO VIÊN.....	185
4.5. NHẬN XÉT CHUNG.....	208
<b>Chương 6. KỸ THUẬT THIẾT KẾ ĐỀ CƯƠNG MÔN HỌC.....</b>	<b>213</b>
5.1. CẤU TRÚC CỦA ĐỀ CƯƠNG MÔN HỌC .....	213
5.2. KỸ THUẬT THIẾT KẾ ĐỀ CƯƠNG MÔN HỌC .....	214
5.2.1. Mục tiêu môn học.....	214
5.2.2. Các mục tiêu thành phần và kỹ thuật viết mục tiêu .....	214
5.3. THỰC HÀNH THIẾT KẾ ĐỀ CƯƠNG.....	218
<b>TÀI LIỆU THAM KHẢO.....</b>	<b>219</b>

## MỞ ĐẦU

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

Vấn đề quan trọng, cốt lõi của trường đại học là chương trình, nhưng đối với các nhà quản lý thì vấn đề này chưa được thực sự quan tâm sâu sắc. Xin được trích dẫn ý kiến của GS David Dapice trình bày với Thủ tướng Việt Nam Phan Văn Khải nhân dịp Thủ tướng sang thăm và làm việc tại Đại học Harvard, Hoa Kỳ, ngày 25-06-2005: “...*Một điển hình khác của chế độ quản lý tập trung cứng nhắc là việc xây dựng chương trình đào tạo. Các nhà giáo dục, cũng như dư luận xã hội đều đồng tình nhận định chương trình đào tạo hiện nay đã quá lạc hậu, xa rời thực tế, và không có khả năng đáp ứng những yêu cầu của nền kinh tế. Các khoa và cá nhân giảng viên có rất ít quyền hạn xây dựng chương trình và khóa học mới. Chương*

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

Về phương diện thực tiễn, đến thời điểm này, nhiệm vụ đào tạo giáo viên chủ yếu theo mô hình đào tạo giáo viên một môn (ở trung học phổ thông) và 2 môn (ở trung học cơ sở). Tuy nhiên, theo định hướng mới, giáo dục Việt Nam nói chung và đào tạo giáo viên nói riêng của nước ta cần tiếp cận các cách làm tiên bộ của các nước: đó là *đào tạo năng lực* và mục tiêu chủ yếu là *đào tạo năng lực sư phạm, năng lực giáo dục* ở một phạm vi hoạt động chuyên môn rộng hơn. “*Thầy giáo phải được đào tạo để trở thành những nhà giáo dục nhiều hơn là những chuyên gia truyền đạt kiến thức*” (điểm 18- Khuyến nghị của UNESCO).

Chúng ta sẽ thay đổi chương trình giáo dục phổ thông theo hướng mới, nhiệm vụ của người giáo viên chủ yếu là phát triển chương trình, kiến tạo các lĩnh vực giảng dạy trọng yếu hơn là thực hiện các môn học riêng lẻ như hiện nay. Do vậy, việc các trường sư phạm đón trước xu hướng tiên bộ của giáo dục, tiếp nhận thành tựu các nước để lựa chọn phù hợp với cách làm của Việt Nam với yêu cầu bức thiết đòi hỏi phải xây dựng lại chương trình đào tạo giáo viên. Việc đổi mới mục tiêu đào tạo giáo viên- trong đó yếu tố chương trình là cơ bản sẽ là sự chuẩn bị quan trọng để thích ứng với giáo dục phổ thông, thực hiện chủ trương, quan điểm muốn đổi mới giáo dục trước hết phải đổi mới từ các trường sư phạm.

Các kết quả nghiên cứu lí luận về chương trình đào tạo giáo viên ở trong nước và ngoài nước, chất lượng giáo dục phổ thông với những yêu cầu mới đã thôi



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

Trong chương trình đào tạo giáo viên, *khối kiến thức khoa học giáo dục* chiếm vị trí quan trọng đặc biệt trong việc hình thành năng lực chuyên gia giáo dục. Hệ thống tri thức khoa học giáo dục cần được tiếp cận với những quan điểm mới để phù hợp với yêu cầu mới. Do vậy, nhiệm vụ nghiên cứu phát triển lí luận khoa học giáo dục hiện đại đạt đến trình độ quốc tế để ứng dụng nghiên cứu phát triển chương trình đào tạo giáo viên là rất quan trọng và cấp thiết.

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

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

Triển khai các vấn đề trên đây đòi hỏi phải có hệ thống các phương pháp, kỹ thuật nghiên cứu cụ thể. Về phương pháp nghiên cứu lý thuyết tập trung giải quyết cơ sở lý luận của việc đổi mới chương trình đào tạo giáo viên, cơ sở lý thuyết phát triển chương trình, cơ sở tâm lý-giáo dục về khả năng thích ứng của người tốt nghiệp với môi trường làm việc thay đổi; kinh nghiệm quốc tế trong việc đổi mới, xây dựng chương trình đào tạo giáo viên. Về phương pháp điều tra xã hội học, khảo sát tập trung vào mục tiêu đánh giá chất lượng chương trình hiện hành; các ưu điểm và hạn chế của giáo viên trong quá trình hoạt động giáo dục; phân tích các hạn chế của phương án đào tạo giáo viên theo môn học ở phổ thông, các vấn đề khác liên quan đến chương trình đào tạo giáo viên. Về phương pháp chuyên gia, tổ chức các hội thảo khoa học nhằm khai thác các ý kiến chuyên gia, những người tham gia vào quá trình đào tạo giáo viên nhằm xác định các vấn đề cần điều chỉnh và thay đổi trong chương trình. Khai thác các ý kiến phản hồi của người sử dụng nhân lực (Sở GD &ĐT, các trường phổ thông) và các thành phần xã hội có liên quan đến công tác đào tạo giáo viên; tổ chức biên soạn chương trình và lấy ý kiến hoàn thiện. Ngoài ra, sử dụng phối hợp các phương pháp khác như: nghiên cứu thực tế tại một số trường/khoa sư phạm ở trong nước; nghiên cứu sử dụng các phương pháp thống kê, so sánh và phân loại dựa trên các phần mềm máy tính. Nghiên cứu so sánh giữa chương trình đào tạo giáo viên ở Việt Nam với một số nước đang phát triển; nghiên cứu dự báo yêu cầu của giáo dục phổ thông trong khoảng 15-20 năm tới để xác định *chuẩn năng lực giáo dục* của người tốt nghiệp trong chương trình đào tạo giáo viên.

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

## **Chương 1**

### **PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN**

#### **1.1. NHỮNG CƠ SỞ CỦA VIỆC PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN**

##### **1.1.1. Quan điểm của Đảng về phát triển giáo dục**

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

1. Nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện, coi trọng giáo dục nhân cách, đạo đức, lối sống cho học sinh, sinh viên, mở rộng quy mô giáo dục hợp lý. Nội dung này cần coi trọng cả 3 mặt giáo dục: dạy làm người, dạy chữ, dạy nghề.

2. Đổi mới mạnh mẽ quản lý nhà nước đối với GD-ĐT. Trong đó, đổi mới căn bản chính sách sử dụng cán bộ theo hướng coi trọng phẩm chất và năng lực thực tế. Nâng cao chất lượng và hiệu quả công tác quản lý. Tăng cường thanh, kiểm tra, kiểm định chất lượng và giám sát các hoạt động giáo dục.

3. Xây dựng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục đủ về số lượng, đáp ứng yêu cầu về chất lượng.

4. Tiếp tục đổi mới chương trình, tạo chuyển biến mạnh mẽ về phương pháp giáo dục. Cụ thể, rà soát lại toàn bộ chương trình và SGK phổ thông, sớm khắc phục tình trạng quá tải, nặng về lý thuyết, nhẹ về thực hành, chưa khuyến khích đúng mức tính sáng tạo của người học. Nhiệm vụ này nêu rõ, cần cải tiến và nâng cao chất lượng chương trình các môn khoa học xã hội, nhân văn, nhất là các môn khoa học Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh. Bãi bỏ độc quyền xuất bản và phát hành SGK của NXB Giáo dục. Tiếp tục đổi mới phương pháp dạy và học, khắc phục cơ bản lối truyền thụ một chiều. Phát huy phương pháp dạy học tích cực, sáng tạo, hợp tác; giảm thời gian giảng lý thuyết, tăng thời gian tự học, tự tìm hiểu cho học sinh, sinh viên...

5. Tăng cường nguồn lực cho giáo dục. Ưu tiên các chương trình mục tiêu quốc gia, khắc phục tình trạng bình quân, dàn trải...

6. Đảm bảo công bằng xã hội trong giáo dục. Nhà nước sẽ tập trung đầu tư cho các vùng khó khăn, vùng có đông đồng bào dân tộc thiểu số, từng bước giảm bớt sự chênh lệch về phát triển giáo dục giữa các vùng miền.

7. Tăng cường hợp tác quốc tế về giáo dục và đào tạo.

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

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

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

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

### **1.1.2. Ý kiến từ thực tiễn giáo dục Việt Nam**

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

Theo Bà Nguyễn Thị Bình (Nguyên Phó Chủ tịch Nước, nguyên Bộ trưởng Bộ Giáo dục) *“Kinh nghiệm thế giới cho thấy, một nền giáo dục phổ thông có chất lượng tốt là nền tảng vững chắc cho một nền giáo dục quốc dân tiên tiến, hiện đại. Như chúng ta biết, giáo dục phổ thông từ tiểu học đến phổ thông cơ sở có vị trí, vai trò cực kỳ quan trọng trong việc hình thành những nét đầu tiên của một con người, về đạo đức, tình cảm, về hiểu biết (kiến thức), kỹ năng sống... Ở tuổi này, trẻ em là những tờ giấy trắng, trên đó người lớn (cha mẹ, thầy giáo, cô giáo) có thể giúp các em vẽ lên những nét đầu tiên của cuộc đời, từ đó phát triển những tố chất sẵn có của từng em. Những nét đầu tiên đó bắt đầu cho một quá trình tiếp theo. Nếu những nét đầu tiên tốt thì nhiều khả năng quá trình tiếp theo được thuận lợi và tốt. Trong các nội dung cần phát triển, việc tiếp thu kiến thức là rất quan trọng, nhưng việc khơi dậy và bồi dưỡng tình cảm, đạo đức càng cần thiết và quan trọng hơn. Các em phải được yêu thương, giáo dục để lớn lên, thành những con người có hiếu với cha mẹ, biết yêu thương bạn bè và người chung quanh, yêu quý quê hương, đất Tổ, nghĩa là phải là người Việt Nam với lịch sử và văn hóa Việt Nam. Các em phải được hướng dẫn để sống trung thực, văn minh, hữu nghị với các dân tộc khác, nhưng các em phải chuẩn bị để trước hết phục vụ đất nước Việt Nam. Nói một cách khác, nếu chức năng giáo dục là dạy làm người, dạy chữ, dạy nghề thì phải bắt đầu từ đây và cần làm tốt nhất những bước đầu này.*

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

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

*Bất cứ một nhà nước dân chủ nào cũng có trách nhiệm chăm lo việc giáo dục công dân của mình, ít nhất là ở mức giáo dục phổ thông bắt buộc, bao nhiêu năm là tùy từng nước quy định căn cứ vào điều kiện kinh tế, để trên cơ sở đó xây dựng một xã hội văn minh, một nguồn nhân lực cần thiết cho đất nước. Trong bối cảnh toàn cầu hóa, giao lưu giữa các quốc gia ngày càng nhiều, chúng ta nên quan niệm như thế nào và sự hợp tác quốc tế, về sự tranh thủ những kinh nghiệm, những sự tiến bộ về khoa học, công nghệ của các nước khác? Đây là một vấn đề được bàn cãi nhiều, nhất là trong giới giáo dục đào tạo. Những người am hiểu về giáo dục, nghiên cứu về kinh nghiệm của các nước đều thống nhất cho rằng đối với giáo dục phổ thông, phải xuất phát từ đặc điểm của nền văn hóa dân tộc, từ những điều kiện cụ thể về chính trị, kinh tế - xã hội của đất nước để xác định mục tiêu giáo dục và mục tiêu đó trước hết là xây dựng con người để phục vụ đất nước mình.*

*Ở Việt Nam, phải bảo đảm giáo dục con người phục vụ việc bảo vệ và xây dựng đất nước Việt Nam. Vì vậy, giáo dục phổ thông ở Việt Nam phải tạo cái nền vững chắc về con người, trước hết là nhân cách, trên cơ sở đó sẽ vun đắp những tri thức về khoa học, về nghề nghiệp. Chúng ta cần ra sức học hỏi, tiếp thu kiến thức*

*và kinh nghiệm của các quốc gia đi trước. Tuy nhiên, cũng cần biết lựa chọn sao cho phù hợp với điều kiện và mục tiêu đấu tranh của dân tộc.*

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

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

Một ví dụ từ thực tiễn quản lí giáo dục đại học nước ta đã có bước “đột phá” trong quản lí và phát triển chương trình từ việc “*cắt giảm thời lượng dạy các môn cơ bản đối với đại học*”. Tám trường ĐH trong cả nước đã áp dụng thí điểm chương trình đại học theo định hướng nghề nghiệp (POHE) Hà Lan. Theo đó, tất cả đều *cắt giảm thời lượng các môn khoa học cơ bản so với chương trình cũ từ 12% -60%*. Thông tin trên được đưa ra tại buổi tổng kết sau bốn năm áp dụng Chương đại học theo định hướng nghề nghiệp (POHE) Hà Lan do Bộ GD-ĐT tổ chức ngày 16/12. Theo báo cáo về đánh giá sinh viên của dự án, tỷ lệ sinh viên thi trượt các môn cơ bản tương đối cao. Phần lớn rơi vào sinh viên năm thứ nhất. Ví dụ như Trường ĐH N có 57/68 sinh viên thi trượt môn công nghệ thông tin; Trường ĐH Sư phạm X, môn Chính trị sinh viên trượt nhiều nhất...Kết quả giám sát cũng cho thấy, các môn học chuyên ngành đều có thiết kế tốt nhưng việc thực hiện đánh giá lại không thực hiện được.

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

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

Theo Bộ trưởng Bộ GD-ĐT Phạm Vũ Luận, POHE và đào tạo theo nhu cầu xã hội là một trong những ưu tiên chính sách của Việt Nam. Kết quả thí điểm của tám trường đại học sẽ tạo cơ sở cho việc xây dựng khung chính sách quốc gia về chương trình đào tạo theo nhu cầu xã hội. Trong thời gian tới, tùy từng điều kiện cụ thể, các trường sẽ nhân rộng mô hình thí điểm này ở các bộ môn khác để đảm bảo đến năm 2020, 70-80% sinh viên Việt Nam sẽ theo học các chương trình giáo dục nghề nghiệp, ứng dụng này theo như mục tiêu đã đề ra trong *Đề án đổi mới giáo dục đại học giai đoạn 2006 - 2020*.

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

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

#### *Tiêu chuẩn 1: Mục tiêu của chương trình*

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



### *Tiêu chuẩn 2: Nội dung của chương trình*

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

### *Tiêu chuẩn 3: Thời lượng của chương trình*

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

### *Tiêu chuẩn 4: Các điều kiện thực hiện chương trình*

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

### *Ý kiến chung về chương trình đào tạo giáo viên:*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

+ *Những khó khăn đối với nhiệm vụ phát triển và xây dựng chương trình đào tạo giáo viên.* Tập trung vào 5 vấn đề: Hình thức, cách làm, quản lý, nhân sự, tài chính

Nhân sự làm chương trình theo cách làm cũ: trường chỉ đạo khoa, tổ thực hiện; hoặc có kết hợp giữa các trường sư phạm và tham khảo kinh nghiệm nước ngoài; cơ chế chung là đề xuất - phê duyệt (chủ yếu là thông qua theo thủ tục hành chính).

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

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

- 1) Khối lượng: nặng kiến thức, nhẹ thực hành và chủ yếu được thực hiện trong khuôn viên nhà trường sư phạm.
- 2) Cấu trúc giống nhau giữa các trường, tỉ lệ khối kiến thức ít thay đổi.
- 3) Độ mới của nội dung chậm cập nhật vì khó thay đổi chương trình.
- 4) Độ mở thấp.
- 5) Đổi mới phương pháp gặp khó khăn bởi sự "đóng khung" của chương trình.
- 6) Dễ đánh giá đầu ra (nếu chỉ đánh giá kiến thức và kỹ năng).
- 7) Phù hợp với điều kiện Việt Nam bởi được tổng kết qua những giai đoạn phát triển giáo dục.
- 8) Quản lý không phức tạp.
- 9) Hoạt động của lực lượng giáo dục dễ kiểm soát và dễ đánh giá.
- 10) Hoạt động của người học dễ đánh giá.
- 11) So sánh với cách thức đào tạo giáo viên ở một số nước có sự khác biệt lớn.
- 12) Độ khác biệt giữa các chương trình không lớn.
- 13) Đầu ra (đánh giá chất lượng) được xem xét từ khía cạnh điểm số và kết quả học tập là chủ yếu.
- 14) Phát triển người học sau tốt nghiệp gặp khó khăn bởi sự hình thành thói quen đã được tạo ra từ trường đại học.

*- Kết quả phỏng vấn sâu:*

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

Về các phương án đổi mới chương trình đào tạo giáo viên trong giai đoạn mới gồm các vấn đề: giảm khối kiến thức cơ bản, tăng khối kiến thức giáo dục

(Tâm lí, giáo dục, phương pháp giảng dạy bộ môn, thực tế, thực tập sư phạm); đào tạo giáo viên đảm nhận theo lĩnh vực giáo dục rộng cùng với giáo viên chuyên ngành; đào tạo giáo viên năng lực tích hợp trong giảng dạy (ví dụ: Vật lí - kĩ thuật - môi trường...); xây dựng mới chương trình giáo dục (tâm lí, giáo dục, phương pháp giảng dạy bộ môn, thực tập, thực tế giáo dục); viết lại giáo trình khoa học giáo dục; đào tạo lại giảng viên đại học sư phạm; đưa giáo viên phổ thông tham gia vào quá trình đào tạo giáo viên (phần thực hành giáo dục); biên soạn các mô-đun dạy học; đánh giá chương trình đào tạo có sự tham gia của người sử dụng giáo viên; có tính liên thông dọc và ngang;

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

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

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

- i) Cách đưa môn tâm lí giáo dục vào môn chung, tách rời những đặc thù của môn chuyên ngành khiến sinh viên gặp khó khăn trong học tập; ii) Thời gian học lí thuyết và thời gian học thực hành quá xa nhau nên kiến thức lí thuyết học từ lâu đến khi thực tập, thực hành sư phạm sinh viên bối rối; iii) Các môn được bố trí đứng kề nhau chứ không liên kết với nhau; iv) Cách tổ chức thực tập (4 tuần năm thứ 3 và 8 tuần năm thứ 4) dẫn đến các nhóm ý kiến “nhiều” và “ít” do không xác định rõ mục tiêu của thực tập sư phạm nhằm giúp sinh viên tiếp cận thực tế phổ

thông hay tạo điều kiện để họ xây dựng kỹ năng nghiệp vụ sư phạm; v) Sự tách rời đào tạo lý thuyết và thực hành cũng như thời gian học tại trường và thời gian thực tập sư phạm dẫn đến ý kiến là chương trình “nặng lý thuyết, nhẹ thực hành”. (dẫn theo tài liệu *Hội thảo khoa học Xây dựng tiêu chuẩn chất lượng cho các trường sư phạm Việt Nam*, 8/2007, Trường ĐHSP TP HCM; tr.64-71)

- *Cấu trúc chương trình đào tạo:*

Nhìn chung trong các trường: khối kiến thức đại cương: 38%; khối kiến thức giáo dục chuyên nghiệp: 62%. Trong đó, cơ sở ngành 33%, chuyên ngành 38%, thực tập 23% , tốt nghiệp 6% và các môn sư phạm 11.8%.

- *Các khó khăn:*

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

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

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

Bản thân giảng viên muốn thay đổi nhưng không biết cách làm. Kỳ vọng của họ vào chương trình cấp bộ môn, cấp khoa, trong khi cấp độ bài giảng (cấp độ quan trọng và cụ thể của chương trình là việc của bản thân giảng viên) thì họ ít quan tâm đổi mới;

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

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

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

Kết quả khảo sát cũng đã xác định các vấn đề cần quan tâm gồm: 1) Mục tiêu, nội dung của chương trình, kết cấu, phân bổ thời lượng, tỉ lệ giữa khối kiến thức giáo dục với kiến thức cơ bản; tên các môn học và kết cấu lí thuyết thực hành... Kỹ thuật viết đề cương môn học và cách thức tổ chức dạy học và đánh giá... Nhìn chung, chương trình cần có sự thay đổi theo hướng đáp ứng chuẩn giáo viên; hướng đến mục tiêu chuẩn bị năng lực theo yêu cầu của giáo dục phổ thông đã được xác định các quan điểm chỉ đạo theo kết luận của Bộ Chính trị (kết luận số 242/NQ của Bộ Chính trị ngày 15/4/2009): “*Chương trình giáo dục phổ thông mới áp dụng từ 2015 tập trung vào mục tiêu: Tích hợp các môn học ở lớp dưới, phân hoá mạnh lớp trên; Tạo cơ hội lựa chọn nội dung học tập nhiều hơn; Biến quá trình dạy học*

*thành quá trình tự học có hướng dẫn; Tăng cường hoạt động xã hội của học sinh; Hướng dẫn thực hiện chương trình phù hợp với vùng miền; Xây dựng các nội dung giáo dục địa phương”.*

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

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

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

nhất là cách làm, sự thay đổi nhận thức của ngành giáo dục và toàn xã hội, *sự thay đổi có tính chất nền tảng văn hóa* hơn là cách làm riêng biệt của ngành giáo dục. Đây là kinh nghiệm của nhiều nước đã thành công trong việc phát triển chương trình giáo dục.

### **1.1.3. Năng lực giáo viên và những vấn đề liên quan**

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

Theo tổng kết của UNESCO, vai trò của người giáo viên đã có *sự thay đổi* theo các hướng sau đây: 1) *Đảm nhận nhiều chức năng khác hơn so với trước, có trách nhiệm nặng hơn trong việc lựa chọn nội dung dạy học và giáo dục;* 2) *Chuyển mạnh từ chỗ truyền thụ kiến thức sang tổ chức việc học của học sinh, sử dụng tối đa những nguồn tri thức trong xã hội;* 3) *Coi trọng hơn việc cá biệt hóa học tập, thay đổi tính chất trong quan hệ thầy trò;* 4) *Yêu cầu sử dụng rộng rãi hơn những phương tiện dạy học hiện đại do đó có yêu cầu trang bị thêm các kiến thức, kỹ năng cần thiết;* 5) *Yêu cầu hợp tác rộng rãi và chặt chẽ hơn với các giáo viên cùng trường, thay đổi cấu trúc trong mối quan hệ giữa các giáo viên với nhau;* 6) *Yêu cầu thắt chặt hơn mối quan hệ với cha mẹ học sinh và cộng đồng góp phần nâng cao chất lượng cuộc sống;* 7) *Yêu cầu giáo viên tham gia hoạt động rộng rãi trong và ngoài nhà trường;* 8) *Giảm bớt và thay đổi kiểu uy tín truyền thống trong quan hệ với học sinh nhất là đối với học sinh lớn và với cha mẹ học sinh.*

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



### *Năng lực giáo viên -yếu tố cơ bản quyết định chất lượng giáo dục*

Khái niệm năng lực (Competency) nói đến *khả năng thực hiện thành công* một hoạt động nào đó hay năng lực thực hiện. Bao gồm năng lực chung: i) *Năng lực chuyên môn*; ii) *Năng lực quan hệ con người*; iii) *Năng lực khái quát*. Năng lực sư phạm là một năng lực chuyên biệt đặc trưng của nghề dạy học nói chung. Theo quan điểm của GS Phạm Minh Hạc, “*năng lực sư phạm là tổ hợp những đặc điểm tâm lí của nhân cách nhằm đáp ứng các yêu cầu của hoạt động sư phạm và quyết định sự thành công của hoạt động ấy*”. Năng lực và kĩ năng có mối quan hệ chặt chẽ, năng lực sư phạm là thuộc tính là đặc điểm của nhân cách còn kĩ năng sư phạm là những thao tác riêng của hoạt động sư phạm trong các dạng hoạt động cụ thể. Mặt biểu hiện của năng lực là hệ thống các kĩ năng, nhưng có các kĩ năng chưa chắc đã hình thành năng lực bởi nếu thiếu hệ thống cũng như độ bền chắc của hệ thống kĩ năng cơ bản. Hoạt động của giáo viên, với tư cách là nhà giáo dục gồm 2 dạng hoạt động cơ bản: dạy học và giáo dục. Do vậy, khi nghiên cứu năng lực sư phạm của giáo viên, cần nghiên cứu hệ thống các kĩ năng tương ứng với 2 dạng hoạt động đó, mặc dù sự phân chia chỉ là tương đối.

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

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

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

- i) *Năng lực sử dụng ngôn ngữ* của giáo viên có ý nghĩa quan trọng. Khi đánh giá một giáo viên có năng lực giảng dạy tốt, chắc chắn người ta phải xem xét chủ

yếu đến năng lực diễn đạt, trình bày của giảng viên. Khả năng diễn đạt trong sáng, khúc triết, lời nói hấp dẫn, truyền cảm và giàu hình ảnh... của giáo viên sẽ là yếu tố cơ bản đảm bảo giờ dạy thành công. Về mặt khoa học ngôn ngữ, trình độ ngôn ngữ của con người thể hiện dưới dạng nói và viết chính là biểu hiện của trình độ tư duy, do vậy không thể chấp nhận cách biện hộ cho những giáo viên diễn đạt kém là do “chuyên môn giỏi nhưng yếu về năng lực sư phạm”, hoặc khó có thể chấp nhận giáo viên nói ngọng hoặc nói lắp. Trước đây, khi thiếu các phương tiện hiện đại, thì ngôn ngữ của giáo viên là yếu tố chủ đạo trong quá trình giáo dục. Ngày nay, các phương tiện đa dạng và phong phú có trợ giúp đắc lực cho giáo viên nhưng cũng không thể thay thế được hoàn toàn lời thầy giảng bài.

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

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

lượng xã hội khác, đặc biệt là những thành phần liên quan đến sản phẩm giáo dục (người sử dụng, doanh nghiệp, các cơ quan, công ti...).

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

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

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

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

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

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

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

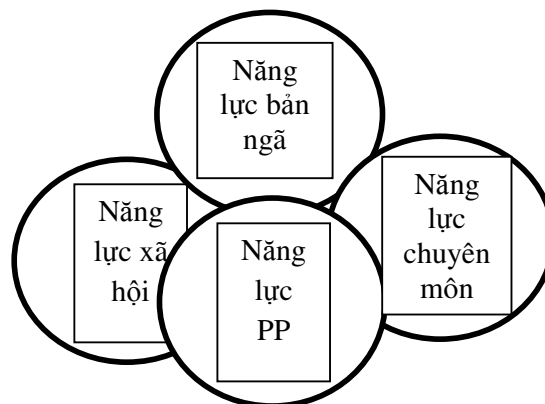
*Mười lĩnh vực năng lực:* 1) *Các năng lực xác định bối cảnh* (tạo ra một cách nhìn bao quát hơn về sự phát triển giáo dục trong xã hội và vai trò của giáo viên trong sự phát triển đó); 2) *Các năng lực về khái niệm* (bao gồm các khái niệm về giáo dục và học tập, các khía cạnh tâm lí học, xã hội học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

*Năm lĩnh vực trách nhiệm:* 1) *Trách nhiệm với học sinh* (Có tình yêu thương đối với học sinh, sẵn sàng quan tâm và hỗ trợ sự phát triển toàn diện của học sinh); 2) *Trách nhiệm với xã hội* (Nhận thức và quan tâm đến hiệu quả công việc của giáo viên đối với sự tiến bộ của gia đình, cộng đồng và đất nước); 3) *Trách nhiệm với nghề nghiệp* (Tự thừa nhận về vai trò và trách nhiệm nghề nghiệp của người giáo viên cho dù làm việc đó trong hoàn cảnh nào); 4) *Trách nhiệm đối với việc hoàn thành tốt công việc* (Quan tâm chú ý đến việc thực hiện mọi công việc trên lớp, trong nhà trường và trong cộng đồng với một thái độ tích cực nhất có thể, “Dù bạn

làm gì hãy cố làm tốt điều đó” (thái độ thực hiện tốt công việc); 5) *Trách nhiệm đối với các giá trị cơ bản của con người* (Thực hành các giá trị nghề nghiệp một cách nhất quán, thái độ công bằng, vô tư, khách quan, chân thật, trung thành với tổ quốc...khía cạnh về vai trò của người thầy).

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

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



*Năng lực chuyên môn* gồm: kiến thức và hiểu biết trong lĩnh vực chuyên môn cũng như trong lĩnh vực khác có liên quan đến nó; sự ứng dụng các kiến thức trong các hành động trong cuộc sống. Năng lực chuyên môn mang đặc thù bộ môn: lĩnh hội các tri thức (các sự kiện quy luật, định luật, khái niệm); tri thức về các mối qua hệ; hiểu được các loại tài liệu, giải thích cũng như có khả năng nhận xét, đánh giá, chẳng hạn các giả thuyết, lí thuyết. *Năng lực phương pháp* là khả năng và sự sẵn sàng sử dụng thành thạo các kĩ năng, thao tác công cụ để hoàn thành hoạt động.

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

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

#### **1.1.4. Kinh nghiệm quốc tế trong phát triển chương trình đào tạo giáo viên**

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

*Kinh nghiệm Singapore:* Trong bài phát biểu nhân dịp Quốc khánh 2004, Thủ tướng Singapore Lý Hiển Long đã nói: “*Chúng ta phải dạy ít đi để sinh viên có thể học được nhiều hơn*”. Theo chiến lược “*Dạy ít, học nhiều*”, giáo dục Singapore tập trung nâng cao chất lượng học tập của sinh viên bằng cách tạo thêm nhiều “khoảng trống” trong chương trình học để giáo viên có thể thực hiện những kế hoạch giảng dạy riêng, cùng sinh viên định hình một môi trường giáo dục riêng và bồi dưỡng nghiệp vụ; sinh viên sẽ chủ động hơn trong học tập, khám phá tri thức thông qua các thí nghiệm, trải nghiệm thực tế, học các kỹ năng sống và xây dựng nhân cách nhờ chiến lược đào tạo hiệu quả và sáng tạo; sinh viên cũng có thêm nhiều cơ hội học tập và rèn luyện toàn diện để phát triển tư duy, nhân cách và những tố chất để thành công trong tương lai. Chương trình “Project Work”, cho phép sinh viên học cách làm việc nhóm và áp dụng kiến thức vào thực tế... sẽ giúp sinh viên phát triển kỹ năng trong 4 lĩnh vực sau:

- *Áp dụng kiến thức:* Sinh viên được học các kỹ năng nghiên cứu cơ bản, áp dụng và lưu chuyển kiến thức giữa các môn học khác nhau và tạo mối liên hệ giữa chúng.
- *Truyền thông:* Sinh viên học cách truyền đạt ý tưởng một cách rõ ràng và hiệu quả.
- *Hợp tác:* Sinh viên phát triển các kỹ năng xã hội thông qua các bài tập làm việc nhóm nhằm đạt mục tiêu chung.

- *Học tập độc lập*: Sinh viên phải chịu trách nhiệm và tự quản lý sự học của mình, phát triển thái độ học tập và nghiên cứu tích cực. Để hỗ trợ việc đổi mới giáo dục, Bộ Giáo dục Singapore cam kết thực hiện những thay đổi về cấu trúc chương trình học và cung cấp những nguồn lực cần thiết. Bộ sẽ tăng cường tính linh hoạt, chủ động của các trường bằng cách rút gọn chương trình giảng dạy tới 10-20% để tạo “thời gian trống”. Giáo viên được tự do giành thời gian trống thực hiện các bài giảng do họ tự thiết kế, áp dụng nhiều phương pháp giảng dạy, đánh giá đa dạng để đáp ứng tốt hơn nhu cầu của từng học sinh. Bộ Giáo dục giảm 2 giờ làm mỗi tuần cho mỗi giáo viên để họ có thêm thời gian lên kế hoạch giảng dạy và trao đổi kinh nghiệm chuyên môn.

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

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

- *Học sinh chịu trách nhiệm và tự quản lý việc học của mình*. Họ phải xác định mục tiêu học tập rõ ràng và biết phải làm gì để thực hiện mục tiêu đó, cũng như xây dựng tiêu chuẩn đánh giá chất lượng học cho riêng mình.

- *Học sinh biết đưa ra chiến lược học tập hiệu quả*. Họ biết cách học, cải tiến phương pháp học và áp dụng kiến thức một cách sáng tạo.

- *Học sinh biết hợp tác với bạn bè*. Họ hiểu rằng học tập là một hoạt động xã hội, rằng mỗi người có một quan điểm khác nhau về cùng một vấn đề, và việc trao đổi ý kiến, chia sẻ kiến thức sẽ làm cho việc học thêm phong phú và chất lượng.

- *Học sinh luôn được khuyến khích trong suốt quá trình học*. Họ thấy được niềm vui và sự hứng khởi cũng như lợi ích của việc học tập.

Bên cạnh đó, vai trò của giáo viên cũng sẽ thay đổi: Giáo viên chỉ là người hướng dẫn. Họ tạo một môi trường học tập trong đó học sinh hợp tác với nhau để

giải quyết vấn đề và thực hiện những nhiệm vụ thực tế. Giáo viên là người cùng học với học sinh chứ không phải người cung cấp lời giải.

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

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

*Kinh nghiệm giáo dục Phần Lan:* Giáo dục Phần Lan nhằm mục tiêu đạt đến *sự đồng đều về trình độ của học sinh*, là một quốc gia có nền giáo dục tốt nhất thế giới học sinh được đánh giá là giỏi nhất theo đánh giá của PISA (*Viết tắt của The Programme for International Student Assessment*) là chương trình đánh giá học sinh quốc tế do các quốc gia công nghiệp phát triển (OECD) và một số quốc gia khác tiến hành 3 năm 1 lần.

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

*Quan điểm chung:* đảm bảo cơ hội bình đẳng cho tất cả mọi người về giáo dục cơ bản không kể địa vị xã hội, khả năng kinh tế, giới tính, thành phần dân tộc. Giáo dục cơ bản kéo dài 9 năm, miễn phí cho trẻ em từ 7-16 tuổi; *Điều kiện:* Phần Lan dành 6% GDP dành cho giáo dục, học sinh được cấp đồ dùng học tập, được ăn trưa, chăm sóc y tế, đi lại không phải trả tiền; *Giáo viên:* trình độ giáo viên là yếu tố quan trọng đảm bảo sự thành công, mọi giáo viên đều có bằng thạc sĩ và kỹ năng sư phạm, coi trọng giáo viên tư vấn và giáo viên đặc biệt để đáp ứng nhu cầu học tập của học sinh, giáo viên tư vấn có nhiệm vụ đưa ra phương pháp học phù hợp với từng học sinh, giúp học sinh lựa chọn ngành học tiếp theo sau tốt nghiệp phổ thông. Giáo viên đặc biệt làm nhiệm vụ phụ đạo ngay ở trường cho học sinh học yếu hơn để có thể theo kịp các bạn. Giáo viên phải đảm bảo việc giảng dạy có chất lượng, truyền đạt được sự tự tin trong học tập cho học sinh. Giáo viên được chọn sách giáo khoa và chủ động soạn bài giảng miễn là theo chương trình chuẩn quốc gia, giáo viên tự chủ về nội dung và phương pháp đào tạo; *Học sinh:* ngay từ nhỏ các em đã học cách tự giác, được giao các bài tập phù hợp với độ tuổi, do đó các em có



trách nhiệm cao trong học tập, học sinh rất ham đọc sách, tỉ lệ học sinh đúp 2%; *Đánh giá:* đánh giá không hề gây áp lực, không có kì thi tuyển học sinh, không có kì thi tốt nghiệp mà mọi học sinh được đảm bảo học tại trường địa phương, không qua kì thi sàng lọc, xếp hạng các và các trường không có lớp chọn...học sinh hoàn toàn bình đẳng trong lớp học và về nhà, chỉ mất khoảng nửa giờ mỗi tối để làm bài tập; kết quả học tập chỉ mang tính chất khuyến khích nhằm đưa ra thông tin giúp học sinh và nhà trường nhận thức rõ hơn về mình để làm tốt hơn; *Chương trình:* giáo dục cơ sở từ 7 -16 tuổi và kéo dài 9 năm, học sinh thiếu năng kéo dài 10 năm; nội dung tập trung giáo dục cho học sinh những vấn đề và kĩ năng thực hành cần thiết sau này; bậc học này giáo viên chủ nhiệm và giáo viên bộ môn sẽ đánh giá học lực của học sinh; giáo dục phổ thông gồm 2 loại hình: trung học phổ thông trang bị kiến thức đại cương cho học sinh; trung học nghề trang bị kiến thức một số ngành nghề nhất định cho học sinh; *Xã hội:* toàn xã hội đều nhận thức rõ về tầm quan trọng của giáo dục và chính sách giáo dục đều nhận được sự đồng thuận, hợp tác hiệu quả của mọi thành phần xã hội. Các trường hợp tác với các tổ chức xã hội như: phúc lợi xã hội, bảo hiểm, giao thông, bệnh viện...để đảm bảo quyền lợi cho học sinh; *Quản lí giáo dục:* các trường học dành sự quan tâm đặc biệt đến học sinh học yếu chứ không phải chăm lo cho học sinh giỏi để chúng vượt trội lên; do vậy thành tích trung bình của học sinh Phần Lan cao hơn hẳn các nước khác; các nhà giáo dục mong muốn học sinh giỏi giúp đỡ học sinh yếu hơn mà không ảnh hưởng đến thành tích của chính các em; hệ thống giáo dục được phân quyền khá linh hoạt dưới sự hỗ trợ từ trung ương; chính quyền địa phương chịu trách nhiệm tổ chức giáo dục và thực hiện theo luật, nghị định và chuẩn giáo dục; trường học và giáo viên được tự chủ về nội dung và phương pháp đào tạo. Học sinh ở đây không có áp lực nhồi nhét kiến thức để thi và vào được các trường đại học hàng đầu. Các cơ quan quản lí giáo dục có quan hệ mật thiết với các hiệp hội giáo viên, các tổ chức lãnh đạo trường học, mối quan hệ giữa các trường cũng được quan tâm. *Kết quả cơ bản:* Phần Lan đứng ở các vị trí cao nhất trong bảng xếp hạng của PISA năm 2000, 2003 và 2006; tuổi mẫu giáo 6 tuổi; độ tuổi học sinh tham gia trung học cơ sở: 7-16 tuổi; độ tuổi học sinh tham gia giáo dục phổ thông và dạy nghề: 16-19 tuổi; tỉ lệ bỏ học trung

học cơ sở: < 0,5%; đúp: 2%; sự chênh lệch giữa các trường rất nhỏ; sử dụng hiệu quả các nguồn lực: có 190 ngày học/năm; mỗi ngày học 4-7 giờ; lượng bài tập vừa phải, không có học thêm ngoài giờ lên lớp; dành 6% GDP cho giáo dục.

*Những vấn đề rút ra:* i) Các chuyên gia đặt câu hỏi rằng liệu có phải thời gian học ở trường càng thấp thì học sinh càng học tốt không? ii) Bao nhiêu phần của thành đạt được là do những nhân tố khó xác định hơn, như sự hỗ trợ của gia đình, nền tảng văn hoá xã hội chi phối? iii) Ảnh hưởng của nhà trường đối với kết quả giáo dục là như thế nào?(Nguồn: *Những bí quyết thành công của giáo dục Phần Lan*, tổng hợp theo BBC New -Bản tin giáo dục, 10/2009; Gia Hân (Tổng hợp) - *Phần Lan, bí quyết đằng sau một kì tích giáo dục*; Báo GD &TĐ, số đặc biệt tháng 1/2010). Từ ví dụ trên chúng ta thử đặt ra câu hỏi về việc giảm tải trong chương trình các bậc học và sự phản ứng của dư luận có gì mâu thuẫn nhau?

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

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

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

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

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

Theo chuyên gia quốc tế TS. Cary J.Trexler (Trường ĐH California, Davis Hoa Kỳ) cho biết: Chính phủ liên bang thực thi sự kiểm soát đối với các bang về giáo dục thông qua yêu cầu các bang. Toàn bộ ngành giáo dục chịu sự quản lý của

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

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

Triết lý và mục đích giáo dục là vấn đề được giáo dục Mỹ (cũng như các quốc gia khác) quan tâm. Ví dụ, Hiệp hội Quốc gia giáo dục Mỹ đã xác định *10 giá trị* sau đây: 1) Nhân cách con người; 2) Trách nhiệm đạo đức; 3) Các thói quen làm người phục vụ cho nhân loại; 4) Sự cam kết chung; 5) Hết lòng vì sự thật; 6)

Tôn trọng sự hoàn hảo; 7) Bình đẳng đạo đức; 8) Tình anh em; 9) Mưu cầu hạnh phúc; 10) Phong phú tinh thần.

*Mục đích đến trường ở Hoa Kỳ được xác định rất cụ thể, có thể tóm tắt như sau:*

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

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

Ở Australia, mục tiêu quốc gia được xác định: *Giáo dục nhà trường cần phát triển tối đa tài năng và năng lực cho tất cả học sinh*. Cụ thể là khi tốt nghiệp, các em phải: “*Có năng lực và kỹ năng phân tích và giải quyết vấn đề và có khả năng trao đổi ý tưởng và thông tin, lập kế hoạch hành động, tổ chức và phối hợp với người khác; có phẩm chất tự tin, lạc quan kính trọng và cam kết học hỏi như là một*

*cơ sở đối với những vai trò trong cuộc sống tiềm ẩn của mình trong gia đình, cộng đồng xã hội; có khả năng nhìn nhận đánh giá và có trách nhiệm trong các vấn đề tinh thần, đạo đức, tôn trọng và tuân thủ luật pháp, có khả năng tư duy về thế giới của mình, ngẫm nghĩ nguyên do của sự vật hiện tượng, đưa ra quyết định đúng đắn, hiểu biết và có lí trí đối với cuộc sống của mình, đồng thời phải chịu trách nhiệm đối với bất cứ hành động nào mình thực hiện; là những công dân tích cực và hiểu biết với mức độ hiểu biết và tôn trọng hệ thống chính phủ cũng như cuộc sống công dân ở Úc; có kĩ năng làm việc và hiểu biết về môi trường làm việc, các phương án lựa chọn đối với nghề nghiệp của mình và có phương hướng rõ ràng cùng thái độ tích cực đối với việc đào tạo nghề, giáo dục chuyên sâu, học tập lâu dài; là những người tự tin, sáng tạo và hữu ích trước những công nghệ mới, đặc biệt là công nghệ truyền thông và thông tin, hiểu rõ sự tác động của công nghệ đối với xã hội; có sự hiểu biết và quan tâm về việc bảo vệ và quản lí môi trường tự nhiên, có kiến thức và kĩ năng trong việc hỗ trợ phát triển bền vững hệ sinh thái; có kiến thức và kĩ năng, thái độ cần thiết để thiết lập và duy trì một lối sống lành mạnh và để sử dụng một cách sáng tạo và thoả mãn thời gian tiêu khiển”.*

Các chuyên gia Australia đã xác định có 7 năng lực then chốt (Key-Competence) có ý nghĩa định hướng cho xây dựng và phát triển chương trình: *Năng lực thu thập, phân tích và tổ chức thông tin; năng lực truyền bá những tư tưởng thông tin; năng lực kế hoạch hóa và tổ chức các hoạt động; năng lực làm việc với người khác và đồng đội; năng lực sử dụng những ý tưởng và kĩ thuật toán học; năng lực giải quyết vấn đề; năng lực sử dụng công nghệ.*

Có thể thấy những yếu tố của mục tiêu rất cụ thể và rõ ràng, những yếu tố này đã được các giáo viên cụ thể hoá trong bài dạy. Ví dụ, về kết cấu chương trình: Chương trình giảng dạy *toàn diện và cân bằng* trong những năm giáo dục bắt buộc gồm 8 lĩnh vực: *Mĩ thuật, Tiếng Anh, Giáo dục sức khoẻ và thể chất, Các ngôn ngữ khác ngoài tiếng Anh, Toán, Khoa học, Xã hội và Môi trường, Kĩ thuật*. Đạt được những kĩ năng tính toán và kĩ năng về ngôn ngữ tiếng Anh; Tham gia các chương trình dạy nghề trong các năm học bắt buộc và tiếp cận được với chương trình đào tạo nghề là một phần cho việc học ở cấp cao hơn sau này; Tham gia vào các chương

trình và hoạt động mang tính thúc đẩy và khích lệ kỹ năng kinh doanh, gồm kỹ năng cho phép các em phát huy tối đa khả năng linh hoạt và hoà hợp trong tương lai. Về đánh giá, tập trung vào các lĩnh vực: kiến thức, khả năng tư duy, kỹ năng, thái độ. (Riêng mục tiêu thái độ không đánh giá được cụ thể mà thông qua các hoạt động).

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

- Chương trình liên quan trực tiếp đến nền tảng tri thức, khả năng, nhu cầu và kinh nghiệm của người học, được thực hiện với những giảng viên dễ tiếp cận, có trách nhiệm, có tri thức thường xuyên cập nhật và làm việc có hiệu quả;

- Đưa ra nhiều cơ hội học tập chủ động cho người học;
- Thường xuyên liên kết giữa lý thuyết với thực tiễn;
- Đáp ứng một cách có hiệu quả những kỳ vọng của người học ngay từ đầu;
- Dùng bộ chuẩn năng lực để đánh giá một cách chuyên nghiệp;
- Cung cấp cho người học cơ hội để có một tiến trình học tập linh hoạt;
- Đảm bảo rằng sự hồi đáp trong đánh giá được thực hiện kịp thời và đúng trọng tâm;

- Không chỉ gồm những cơ hội học cách tự quản lý mà còn đưa ra những cách thức chủ động để thực hiện;

- Cung cấp những dịch vụ quản lý và hỗ trợ nhằm đáp ứng nhu cầu của người học và giúp người học nắm được kinh nghiệm;

- Thông báo trước nội dung học tập, viễn cảnh được công nhận của chương trình học và việc đánh giá.

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

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

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

Ở Anh ứng dụng nhiều phương pháp giáo dục lấy người học làm trung tâm. Chương trình đào tạo linh hoạt đáp ứng tối đa người học, thời gian tùy theo nội dung học tập, chương trình đào tạo theo hệ thống tín chỉ linh hoạt...

Hệ thống giáo dục của Úc gần giống với hệ thống giáo dục của các nước thuộc Vương quốc Anh. Có 2 loại cấu trúc hệ thống giáo dục cùng tồn tại ở Úc là 6-4-2 và 7-3-2 và không có sự đồng nhất về độ tuổi đi học. Đào tạo giáo viên của Úc thay đổi qua nhiều thời kỳ và các chương trình đào tạo giáo viên đa dạng, linh hoạt theo nhu cầu đào tạo và chú trọng nghiên cứu, đổi mới các phương pháp giáo dục và học tập trong đào tạo giáo viên. Úc chưa có trường chuyên đào tạo giáo viên cho giáo dục kỹ thuật và dạy nghề, chủ yếu đào tạo theo mô hình nối tiếp (Giáo dục phổ

thông - giáo dục kỹ thuật và dạy nghề - giáo dục đại học). Các khu vực được liên thông dọc và liên thông ngang với nhau. Giáo dục sau phổ thông đang được cơ cấu lại theo hướng các trường đa ngành, đa cấp học.

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

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

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

#### **1.1.5. Đặc điểm của chương trình giáo dục Đại học**

Như đã giới hạn ở phần đầu tài liệu này, khái niệm chương trình giáo dục đại học tập trung chủ yếu nghiên cứu chương trình đào tạo giáo viên và trong đó chủ yếu xác định vị trí tầm quan trọng của khối kiến thức khoa học giáo dục đối với chương trình chung.

Hệ thống tri thức khoa học giáo dục được hình thành và phát triển (sự ra đời của khoa học giáo dục) là đòi hỏi tất yếu khách quan của thực tiễn, có tác dụng định hướng quan trọng cho phát triển ngành và là luận cứ quan trọng của các chính sách phát triển giáo dục. Trong kết luận số 242/TW về tiếp tục thực hiện Nghị quyết TƯ



2 khoá 8, đã xác định quan điểm "*Phải thực sự coi trọng vai trò của khoa học giáo dục*" - đã khẳng định rõ nét vị trí của khoa học giáo dục đối với chiến lược xây dựng và phát triển một nền giáo dục trong giai đoạn mới. Trong thực tiễn nghề nghiệp, người ta thường đặt ra yêu cầu quan trọng khi xem xét vấn đề giáo dục và khoa học giáo dục như y học và y tế.

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

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

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

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

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

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

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

1) Năng lực thích ứng với sự thay đổi (thay đổi mọi mặt của đời sống xã hội...)

2) Năng lực hành động, ứng dụng.

3) Năng lực tự học, tự nghiên cứu, tự rèn luyện.

4) Năng lực hợp tác quốc tế với công cụ cơ bản là: ngoại ngữ, tin học, giao tiếp, luật, thương mại quốc tế...

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

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

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

*Những vấn đề của giáo dục đại học phải đối mặt gồm:*

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

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

1) Quy mô và chất lượng. Tuy nhiên, sự cân bằng này khó có thể thực hiện được trong bối cảnh toàn cầu hoá.

2) Tính chất “nhân văn” của giáo dục với các yếu tố cần hạch toán của thị trường. Đây là mâu thuẫn rất cơ bản và rất khó khắc phục trong thời gian ngắn.

3) Còn một bộ phận nguồn lực của giáo dục đại học yếu kém.

4) Các quan điểm rất khác nhau (nhưng không chung một mục đích) của giáo dục đại học ở các cấp độ: triết lí, mục tiêu, chương trình, phương pháp dạy, chuẩn giảng viên đại học...

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

+ Nhu cầu học đại học của người dân tăng mạnh trong khi năng lực đáp ứng của các cơ sở giáo dục đại học có hạn.

+ Một số trường đại học chưa xác định rõ nhiệm vụ trọng tâm trong chiến lược đào tạo nhân lực trong khi nhu cầu các doanh nghiệp đang cần những chuyên gia có những năng lực cụ thể.

+ Chất lượng giảng viên ở một số trường đại học chưa đáp ứng được yêu cầu mới về giảng dạy ở đại học.

+ Điều kiện vật chất nhiều trường chưa đảm bảo cho công tác giảng dạy được tiến hành bình thường.

+ Trong lí luận cũng như trong quản lí giáo dục đại học, các quan điểm về chất lượng giáo dục đại học còn chưa thống nhất gây khó khăn cho giáo dục đại học.

+ Tính tự chủ của các trường đại học được tăng dần trong khi đó lại xuất hiện tình trạng thiếu năng lực kiểm soát ở một số cơ sở giáo dục.

*Những xu hướng thay đổi của giáo dục đại học:*

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

*i) Coi trọng chất lượng.*

Xu hướng này là tất yếu để giáo dục đại học thực hiện sứ mạng của mình đối với chiến lược phát triển kinh tế xã hội. Tự đánh giá -kiểm định chất lượng là cuộc

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

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

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

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

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

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

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

Cấp độ thay đổi cần triển khai đồng thời:

+ *Bài giảng* của giảng viên được cập nhật thường xuyên những thông tin mới, cách dạy mới và cách đánh giá đa dạng. Dựa vào khung chương trình và nguồn tài liệu, giảng viên đại học nghiên cứu các nội dung các phương án dạy để hoàn thành nhiệm vụ giảng dạy; cấp độ cao hơn là đưa sinh viên cùng tham gia nghiên cứu và giảng viên là người giảng dạy những kiến thức mới do mình nghiên cứu được. Do vậy, đề cương môn học không quá cứng nhắc mà chủ yếu xác định mục tiêu môn học và các điều kiện. Người đảm nhận môn học ở đại học cần có phân cấp tham gia (ví dụ, giáo sư thuyết trình lí thuyết mới, dẫn luận các vấn đề lí thuyết và phương pháp luận nghiên cứu cách tiếp cận; trợ giảng và nghiên cứu sinh tham gia xêmina, hướng dẫn thực hành, chữa bài tập...). Cấu trúc bản đề cương có thể gồm 3 phần chính: i) Khung lí thuyết cần giảng sâu, giảng kĩ cho sinh viên bao gồm kiến thức khó, mới hoặc các vấn đề đang cần phải làm sáng tỏ; ii) Khung tài liệu cần đọc bắt buộc và các vấn đề phải hoàn thành; iii) Nguồn học liệu từ tài liệu sẵn có, tài liệu mới, tài liệu tham khảo, thông tin trên mạng Internet...Tất cả 3 phần đều có chỉ dẫn cho sinh viên và được công bố trước cho người học.

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

+ *Ngành học* mới được xây dựng theo chuẩn nước ngoài và có xu hướng thường xuyên được bổ sung và được đánh giá thường xuyên. Cách làm khoa học và tiết kiệm là cử giảng viên (hoặc chuyên gia) am hiểu chương trình giáo dục đại học

tiếp cận kỹ lưỡng các chương trình trong và ngoài nước. Triển khai tập huấn để mọi giảng viên đại học hiểu, tham gia phát triển chương trình giáo dục đại học. Khâu đột phá là phải thay đổi thói quen suy nghĩ cũ. Tiến tới ở mỗi trường đại học lớn cần xây dựng trung tâm hoặc viện nghiên cứu phát triển chương trình giáo dục. Ngành học mới được xây dựng dựa trên các điều kiện: nhu cầu của xã hội, điều kiện đáp ứng của trường và khả năng phát triển của ngành học đó.

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

+ Đối với giảng viên đại học, đó là trách nhiệm cao đối với hoạt động giảng dạy và nghiên cứu khoa học. Thể hiện ở sức sáng tạo trong việc hoàn thiện bài giảng ở đại học, nội dung giảng dạy là kết quả nghiên cứu của cá nhân hoặc nhóm, phương thức giảng dạy - hướng dẫn khoa học sinh viên là chủ yếu, phương pháp đánh giá khách quan, xuất phát từ trách nhiệm cao của cá nhân giảng viên đại học. Quyền tự chủ của giảng viên thể hiện ở các khâu: thiết kế đề cương bài giảng, quyết định các hình thức tổ chức dạy học, các hình thức/phương thức đánh giá.

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

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

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

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

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

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

- + Mô hình đại học vùng (và các trường đại học trực thuộc Bộ GD &ĐT) có sứ mạng đào tạo *nhân lực có trình độ cao* cho khu vực, cho các ngành nghề cụ thể.

- + Mô hình đại học (cao đẳng) cộng đồng giải quyết vấn đề *nhân lực* cho địa phương theo các phương thức đào tạo hết sức linh hoạt.

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

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

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

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

- *Về kinh tế*, chương trình khuyến khích người ta đặt câu hỏi, thử thách cách nghĩ thông thường, đây là chất xúc tác quan trọng cho việc gia tăng dòng chảy kinh tế, hơn nữa còn nâng cao những giá trị xã hội mà xã hội thừa nhận như những phẩm chất xứng đáng...

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

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

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

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

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



Chương trình giáo dục tri thức tổng quát dựa trên nền tảng rộng rãi, phóng khoáng, gồm các môn lịch sử, chính trị, văn học, ngôn ngữ và sinh học. Ví dụ ở Bangladesh - một quốc gia đang phát triển trên cơ sở học tập kinh nghiệm phương Tây đã lập ra một trường đại học tạo ra một tầng lớp trí thức -những người sẽ làm việc để giúp cho đất nước mình giảm bớt nghèo đói, chiến lược của họ dựa trên kết quả nghiên cứu đã xác định những người sử dụng lao động tìm kiếm những sinh viên tốt nghiệp có khả năng phân tích và kỹ năng viết tốt, biết sử dụng tiếng Anh và có khả năng giao tiếp tốt; khả năng suy nghĩ độc lập và có sáng kiến trong khi thực hiện nhiệm vụ. Mỗi liên hệ với những người có vai trò trọng yếu ở địa phương trong quá trình thiết kế chương trình học là cách tốt nhất để phát huy tối đa lợi ích mà nhà trường có thể đem lại cho xã hội...Một khó khăn cơ bản khi thiết kế chương trình giáo dục tổng quát là việc đào tạo những lĩnh vực chuyên môn cụ thể đang có sức cảm dỗ mạnh hơn nhiều so với những bộ môn có tính tổng quát hơn”.

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

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

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

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

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

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

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

## **1.2. PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN**

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

Chuẩn khái quát về một người giáo viên vừa có kiến thức chuyên môn nghiệp vụ và kĩ năng sư phạm để có thể giảng dạy độc lập vừa có khả năng hợp tác với đồng nghiệp (hoạt động nhóm). Ngoài ra, các cơ sở đào tạo giáo viên cần quan

tâm đào tạo năng lực quản lí, năng lực chuyên gia sư phạm có kiến thức và kĩ năng để kiến tạo môi trường giáo dục thuận lợi cho việc học tập tốt của người học.

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

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

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

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

### **1.2.1. Một số thuật ngữ liên quan đến chương trình**

Từ *curriculum* - con đường mòn, có nghĩa gốc xuất phát từ thời La mã cổ đại. Ngày nay, khái niệm curriculum khi được sử dụng trong giáo dục nhà trường có thể hiểu theo nhiều cách hiểu sau đây: Curriculum là những gì được giảng dạy trong nhà trường; Curriculum là một tập hợp các môn học; Curriculum là nội dung; Curriculum là một chương trình các nghiên cứu; Curriculum là một tập hợp các tài liệu; Curriculum là một trình tự các khoa học; Curriculum là một tập hợp các mục tiêu thực hiện; Curriculum là một khóa học; Curriculum là tất cả những gì xảy ra trong nhà trường bao gồm cả các hoạt động ngoại khoá, sự giảng dạy và các mối quan hệ giữa các cá nhân với nhau; Curriculum là những gì được giảng dạy trong và ngoài nhà trường, do nhà trường định hướng; Curriculum là tất cả những gì được phòng tổ chức của nhà trường lên kế hoạch; Curriculum là chuỗi các kinh nghiệm

mà người học đã trải qua trong nhà trường; Curriculum là những gì mà từng cá nhân người học thu nhận được do kết quả của việc học tập ở nhà trường.

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

Theo *Từ điển Giáo dục* của Carter V. Good: “Curriculum là một nhóm có hệ thống các khoá học hoặc trình tự các môn học đòi hỏi sự tốt nghiệp hay chứng nhận trong một lĩnh vực học tập, ví dụ như chương trình khoa học xã hội, chương trình giáo dục thể chất...”. Franklin Bobbit cho rằng: “Hiểu curriculum như chuỗi những điều mà thanh thiếu niên phải thực hiện và trải qua bằng cách triển khai các khả năng giải quyết tốt các vấn đề mà họ sẽ phải ứng xử khi trưởng thành”. Hollis L. Caswell và Doak S. Campbell không xem curriculum như một nhóm các khoá học mà coi chương trình là “tất cả các kinh nghiệm mà trẻ em có được dưới sự hướng dẫn của giáo viên”. J. Gaylen Saylor, William M. Alexander và Arthur J. Lewis đưa ra định nghĩa: “Curriculum như một bản kế hoạch nhằm cung cấp tập hợp các cơ hội học tập cho mọi người để họ được thụ hưởng nền giáo dục đó”. Ngoài ra, rất nhiều các tác giả đưa ra các quan niệm của mình xoay quanh khái niệm curriculum. (Dẫn theo tài liệu *Xây dựng chương trình học - Developing the Curriculum*, Nguyễn Kim Dung dịch, NXB Giáo dục, 2006).

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

Như vậy, có thể đưa ra nhận xét sơ bộ như sau:

+ Các tác giả mặc dù có những quan niệm rất khác nhau về chương trình nhưng có một số điểm chung. Đó là: không đồng nhất chương trình với những nội dung phải dạy; chương trình là hệ thống mở, không đóng khung vào nhà trường

(được định hướng bởi nhà trường); có sự tham gia của nhiều thành phần vào chương trình; phạm vi chương trình được hiểu rộng hơn, đa dạng hơn và linh hoạt hơn cách hiểu của chúng ta về: “*chương trình là văn bản do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành, trong đó ghi rõ: Vị trí môn học; yêu cầu; nội dung chi tiết - thời gian thực hiện; hướng dẫn thực hiện chương trình*”.

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

Có thể đề cập đến một định nghĩa phù hợp với Việt Nam: “*Chương trình là tổ hợp các kinh nghiệm và hoạt động được tổ chức trong một môi trường sư phạm nhất định nhằm hình thành và phát triển ở học sinh những năng lực trí tuệ, đạo đức, thẩm mỹ, thể lực và lao động. Nó thể hiện mục tiêu giáo dục mà học sinh đạt được trong một khoảng thời gian xác định, đồng thời xác định rõ nội dung dạy học, các phương pháp và hình thức tổ chức dạy học, các hình thức đánh giá kết quả học tập cũng như những điều kiện nhằm đạt được các mục tiêu giáo dục đã đề ra*”.

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

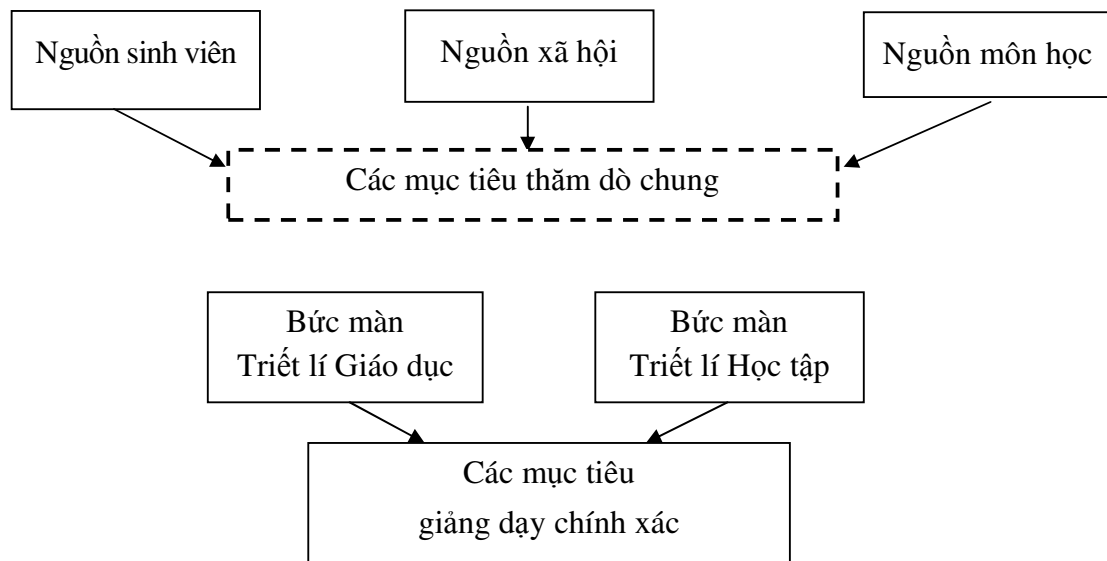
### **1.2.2. Các mô hình xây dựng chương trình đào tạo giáo viên**

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

Phát triển chương trình giáo dục là một quá trình liên tục nhằm hoàn thiện không ngừng chương trình giáo dục cho phù hợp với trình độ phát triển của kinh tế-xã hội, khoa học và công nghệ, của đời sống xã hội...Như vậy, chương trình giáo dục không phải được thiết kế một lần và dùng mãi, mà luôn được phát triển bổ sung, hoàn thiện tùy theo sự phát triển kinh tế-xã hội của thị trường sử dụng lao động.

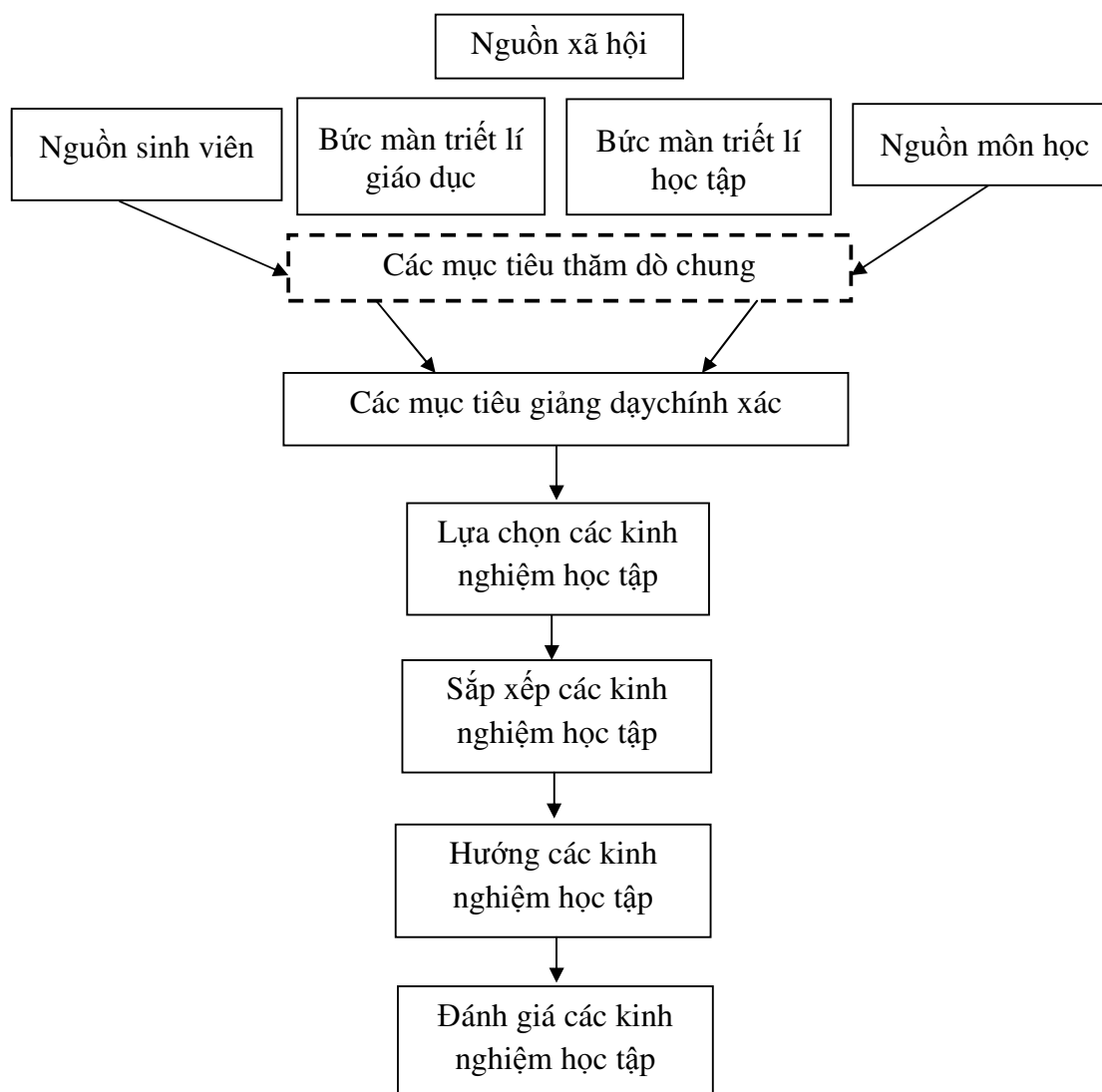
Theo tài liệu của Peter F. Oliva “*Xây dựng chương trình học- Developing the Curriculum*” (NXB Giáo dục, TS Nguyễn Kim Dung dịch), có các mô hình xây dựng chương trình như sau:

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



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

- Các mô hình mở rộng:



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

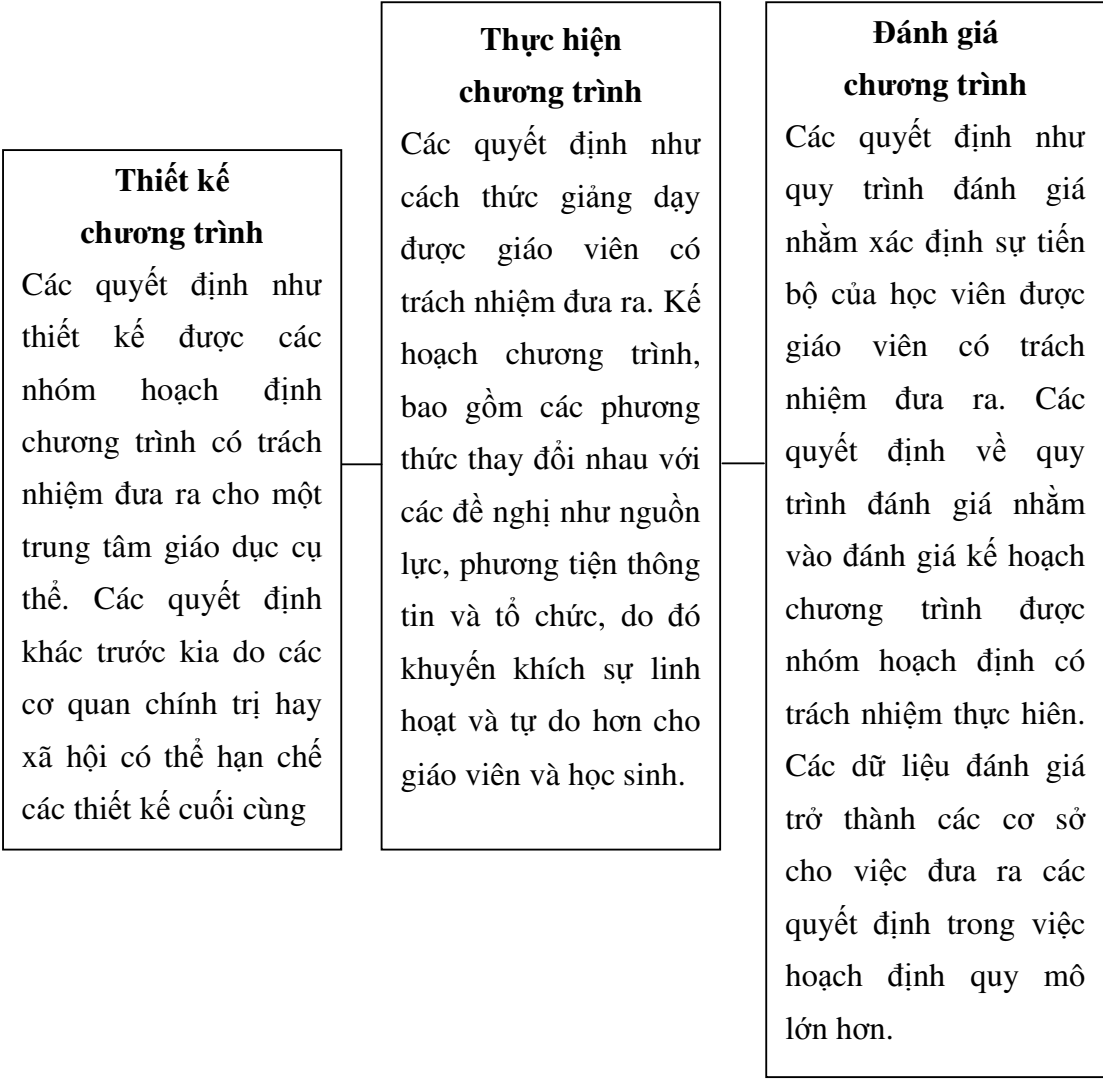
Mô hình này cụ thể hơn, sâu hơn quy trình chuyển hoá sự phạm bao gồm cả bước phát triển kinh nghiệm học tập của người học. Nguyên tắc phát huy tối đa kinh nghiệm học tập của người học sẽ đảm bảo cho quá trình tiếp cận chương trình đòi hỏi phải có sự tham gia tích cực của các thành phần.

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

1) Đưa ra các đơn vị thử nghiệm gồm 8 bước nhỏ như sau: Chẩn đoán nhu cầu; hình thành các mục tiêu; lựa chọn nội dung; sắp xếp nội dung; lựa chọn các

kinh nghiệm học tập; sắp xếp các kinh nghiệm học tập; xác định điều cần đánh giá cùng các phương pháp, phương tiện để thực hiện điều đó; kiểm tra sự cân đối và trình tự; 2) Kiểm tra các đơn vị thực nghiệm; 3) Sửa chữa và củng cố; 4) Phát triển các khuôn khổ; 5) Áp dụng và phổ biến các đơn vị mới.

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

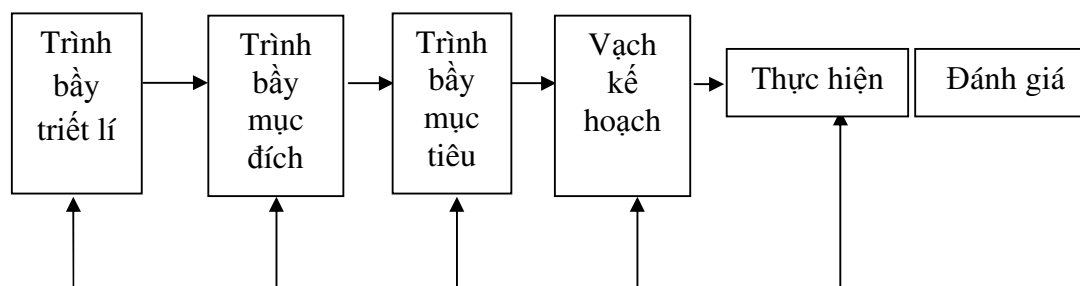


(Tài liệu đã dẫn, sơ đồ 5.3. trang 214)

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



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



Nhận xét chung về 4 mô hình trên đây:

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

Trong cuốn tài liệu “*Dự báo thế kỉ XXI*”-(NXB Thống kê, 1998), các nhà khoa học Mỹ đã xác định các nguyên tắc xây dựng môn học của thế kỉ XXI như sau để có cơ sở xây dựng các mô hình chương trình: i) Giáo trình giúp cho học sinh thích nghi với xã hội; ii) Giáo trình giúp ích cho học sinh tự lí giải; iii) Giáo trình giúp cho học sinh vị thành niên lí giải sự đầu tư của mình với tương lai; iv) Giáo trình giúp học sinh tìm hiểu phương hướng có tính biến đổi của xã hội xác định vai trò của mình trong sự biến đổi đó; v) Giáo trình giúp học sinh mang những điều học tập ở giảng đường chuyển hóa thành trách nhiệm tương lai.

### 1.2.3. Một số nguyên tắc chính để phát triển chương trình đào tạo giáo viên

**a) Đảm bảo mục tiêu đào tạo:** Về mục tiêu đào tạo Cao đẳng, Đại học điều 39 Luật Giáo dục năm 2005 đã quy định “*Mục tiêu của giáo dục đại học là đào tạo người học có phẩm chất chính trị, đạo đức, có ý thức phục vụ nhân dân, có kiến thức và năng lực thực hành nghề nghiệp tương xứng với trình độ được đào tạo, có sức khỏe, đáp ứng yêu cầu xây dựng và bảo vệ Tổ quốc*”. **Đào tạo trình độ đại học** giúp sinh viên nắm vững kiến thức chuyên môn và có kĩ năng thực hành có khả

*năng làm việc độc lập, sáng tạo và giải quyết những vấn đề thuộc chuyên ngành được đào tạo.*

Về nội dung đào tạo thì điều 40 của Luật Giáo dục cũng quy định “**Nội dung đào tạo đại học phải có tính hiện đại và phát triển, bảo đảm cơ cấu hợp lý giữa kiến thức khoa học cơ bản, ngoại ngữ và công nghệ thông tin với kiến thức chuyên môn và các bộ môn khoa học Mác-Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh; kế thừa và phát huy truyền thống tốt đẹp, bản sắc văn hoá dân tộc; tương ứng với trình độ chung của khu vực và thế giới.**

Hiện nay, trong thực tế, khi thiết kế một chương trình giáo dục đào tạo, chúng ta luôn luôn phải xây dựng mục tiêu của chương trình giáo dục đào tạo. Xác định mục tiêu, đó là yêu cầu tiên quyết của bất kỳ một việc làm nào. Thông thường mục tiêu giáo dục-đào tạo của một chương trình (curriculum) gồm 3 nội dung sau: *1/ chuyên môn, 2/nghệp vụ và 3/ năng lực sau tốt nghiệp.* Cũng có cách phân loại mục tiêu giáo dục theo: *1/Kiến thức, 2/ Kỹ năng, 3/Thái độ và 4/ Năng lực làm việc sau tốt nghiệp.*

Thông thường, mục tiêu chuyên môn bao gồm bốn loại: *các kiến thức cơ bản, kiến thức cơ sở ngành, kiến thức chuyên ngành và kiến thức chuyên sâu;* mục tiêu này nhằm trả lời cho các câu hỏi: chương trình trang bị cho người học những kiến thức gì? Khối lượng và trình độ kiến thức ấy ra sao? Mục tiêu nghiệp vụ nhằm trả lời cho các câu hỏi sau: chương trình đào tạo rèn luyện cho người học những kỹ năng kỹ xảo nào? Khả năng vận hành và vận dụng các kiến thức học được đến mức nào? Mục tiêu năng lực sau tốt nghiệp bao gồm hai loại: *năng lực thực hiện và năng lực đảm nhiệm công việc, nghề nghiệp;* mục tiêu này nhằm trả lời cho các câu hỏi: tốt nghiệp chương trình đào tạo người học có thể làm được những nghề nghiệp gì? ở những cơ sở sử dụng nguồn nhân lực nào? và có thể đảm nhiệm được vai trò gì ở cơ sở tuyển dụng ấy?

#### **b) Đảm bảo cấu trúc và khối lượng kiến thức của bậc học theo quy định**

*Kiến thức giáo dục đại học đại cương, bao gồm các học phần thuộc 6 lĩnh vực: Khoa học Xã hội- Nhân văn, Khoa học Tự nhiên, Ngoại ngữ, Giáo dục Thể chất và Giáo dục Quốc phòng, nhằm giúp cho người học có tầm nhìn rộng, có thể*

giới quan khoa học và nhân sinh quan đúng đắn; hiểu biết về tự nhiên, xã hội và con người; nắm vững phương pháp tư duy khoa học; có đạo đức, nhận thức trách nhiệm công dân.

*Kiến thức giáo dục đại học chuyên nghiệp*, gồm 3 nhóm học phần: *nhóm học phần cốt lõi* (kiến thức cơ sở của ngành hoặc liên ngành, bao gồm cả các học phần khoa học cơ bản phục vụ cho chuyên ngành, ngoại ngữ chuyên ngành), *nhóm học phần chuyên môn chính* và *nhóm học phần chuyên môn phụ* (nhóm sau không nhất thiết phải có), nhằm cung cấp cho người học những kiến thức và kỹ năng nghề nghiệp ban đầu... tên ngành đào tạo được xác định theo nhóm kiến thức chuyên môn chính.

Chương trình đào tạo ở cấp đại học do phải đảm bảo cho người học có tiềm năng vững chắc nên cần khối lượng kiến thức về giáo dục đại học đại cương đủ lớn, còn kiến thức giáo dục đại học chuyên nghiệp cần định hướng ưu tiên về lý luận, đặc biệt là các kiến thức và kỹ năng cơ sở của ngành và liên ngành.

***c) Đảm bảo có sự phân định nội dung theo khối kiến thức và trình độ kiến thức***

- *Đảm bảo có sự phân định nội dung theo các khối kiến thức*

+ *Kiến thức cơ bản*: là những kiến thức nền tảng để tiếp thu và phát triển kiến thức của một ngành khoa học. Thí dụ, các kiến thức Toán học, Vật lý và Hoá học là các kiến thức cơ bản cho các ngành khoa học tự nhiên. Các kiến thức Triết học, Kinh tế học và Ngôn ngữ học là những kiến thức cơ bản cho các ngành khoa học Xã hội-Nhân văn.

+ *Kiến thức cơ sở*: là những kiến thức nền tảng của một ngành khoa học. Người tốt nghiệp Đại học của ngành nào phải là người nắm vững khối kiến thức cơ bản và cơ sở của một ngành khoa học đó.

+ *Kiến thức chuyên ngành*: là những kiến thức về một phân ngành của một ngành khoa học.

+ *Kiến thức chuyên sâu*: là những kiến thức đầy đủ, chi tiết và cập nhật của một nhánh trong một chuyên ngành khoa học.

Trong thực tế, khi thiết kế chương trình đào tạo, người ta còn phân định nội dung qua các khối kiến thức đại cương (tổng quát), kiến thức chuyên môn và kiến thức nghiệp vụ:

+ *Kiến thức đại cương/tổng quát/nền tảng*: bao gồm các kiến thức cơ bản và một phần kiến thức cơ sở ngành. Với mục tiêu đào tạo “thầy”, người có tiềm năng tiếp tục phát triển, thì tỷ lệ kiến thức cơ bản với kiến thức cơ sở ngành chiếm khoảng 3/4 ; với mục tiêu đào tạo “thợ”, người làm được việc ngay, nhưng kém năng lực phát triển, tỷ lệ này khoảng 1/2.

+ *Kiến thức chuyên môn*: bao gồm kiến thức cơ sở ngành và kiến thức chuyên ngành của một ngành khoa học. Ở bậc đại học tỷ lệ của khối này thường là 3/4, ở bậc cao học tỷ lệ này thường là 1/3.

+ *Kiến thức nghiệp vụ*: là khối kiến thức mang tính vận hành, kỹ năng-kỹ xảo, triển khai, thực hiện các hoạt động thuộc ngành khoa học. Khối kiến thức này đôi khi được tích hợp trong từng môn học, trong từng bài giảng của chương trình đào tạo từng ngành.

***d) Đảm bảo có sự phân định theo năng lực nhận thức, năng lực tư duy và năng lực vận hành (kỹ năng, kỹ xảo)***

Trong khoa học tâm lý giáo dục, ở một góc độ nào đó, người ta cũng có thể phân định nội dung kiến thức theo năng lực nhận thức, năng lực tư duy và năng lực vận hành (kỹ năng kỹ xảo). Cụ thể:

- *Phân định theo năng lực nhận thức*, được phân thành 8 cấp độ như sau:

+ *Biết*: ghi nhớ các sự kiện, thuật ngữ và các nguyên lý dưới hình thức mà sinh viên đã được học.

+ *Hiểu*: hiểu các tư liệu đã được học, sinh viên phải có khả năng diễn giải, mô tả tóm tắt thông tin thu nhận được.

+ *Áp dụng*: áp dụng được các thông tin, kiến thức vào tình huống khác với tình huống đã học.

+ *Phân tích*: biết tách từ tổng thể thành bộ phận và biết rõ sự liên hệ giữa các thành phần đó đối với nhau theo cấu trúc của chúng.

+ *Tổng hợp*: biết kết hợp các bộ phận thành một tổng thể mới từ tổng thể ban đầu.

+ *Đánh giá*: biết so sánh, phê phán, chọn lọc, quyết định và đánh giá trên cơ sở các tiêu chí xác định.

+ *Chuyển giao*: có khả năng diễn giải và truyền thụ kiến thức đã tiếp thu được cho đối tượng khác.

+ *Sáng tạo*: sáng tạo ra những giá trị mới trên cơ sở các kiến thức đã tiếp thu được.

- *Phân định theo năng lực tư duy*: tối thiểu có thể chia thành 4 cấp độ:

+ *Tư duy trừu tượng*: suy luận một cách khái quát hoá, tổng quát hoá ngoài khuôn khổ có sẵn.

+ *Tư duy hệ thống*: suy luận theo một cách toàn diện, hệ thống trước một sự kiện, một hiện tượng.

+ *Tư duy phê phán*: suy luận một cách có nhận xét, có phê phán.

+ *Tư duy sáng tạo*: suy luận các vấn đề một cách mở rộng và ngoài các khuôn khổ định sẵn, tạo ra những cái mới.

- *Phân định nội dung kiến thức về năng lực vận hành (kỹ năng kỹ xảo)* thành 5 cấp độ từ thấp đến cao:

+ *Bắt chước*: quan sát và cố gắng lặp lại một kỹ năng nào đó.

+ *Thao tác*: hoàn thành một kỹ năng nào đó theo chỉ dẫn không còn là bắt chước máy móc.

+ *Chuẩn hoá*: lặp lại kỹ năng nào đó một cách chính xác, nhịp nhàng, đúng đắn, thường thực hiện một cách độc lập, không phải hướng dẫn.

+ *Phối hợp*: kết hợp được nhiều kỹ năng theo thứ tự xác định một cách nhịp nhàng và ổn định.

+ *Tự động hoá*: hoàn thành một hay nhiều kỹ năng một cách dễ dàng và trở thành tự nhiên, không đòi hỏi một sự gắng sức về thể lực và trí tuệ.

Việc phân định nội dung kiến thức theo năng lực nhận thức và năng lực tư duy hay theo năng lực vận hành là cơ sở khoa học để xây dựng mục tiêu đào tạo, nội dung dạy và học, yêu cầu kiểm tra đánh giá tiếp thu môn học với chất lượng mong muốn cho từng chương trình đào tạo, từng đề cương môn học và triển khai đào tạo.

**e) Đảm bảo chất lượng đào tạo:** Để đảm bảo chất lượng đào tạo, chương trình cần được xây dựng theo các nguyên tắc sau đây:

- Đảm bảo đào tạo được ở những bậc cao các *năng lực nhận thức, năng lực thực hành, năng lực tư duy và phẩm chất nhân văn* cho sinh viên. Muốn đào tạo bậc cử nhân có chất lượng cao, thì *ngay từ khi xây dựng chương trình đào tạo đã phải chọn lọc các kiến thức để có thể dạy và học các kiến thức đó ở các bậc năng lực cao* cho mỗi khối kiến thức, cho mỗi môn học trong một thời lượng giới hạn cho trước.

- Đảm bảo *tính khoa học, tính cập nhật và tính khả thi* của chương trình đào tạo.

**f) *Đảm bảo hiệu quả và hiệu suất đào tạo:*** Để đảm bảo hiệu quả của đào tạo đòi hỏi chương trình phải được xây dựng thỏa mãn một số yêu cầu sau đây:

- Chương trình xây dựng phải bao gồm một số học phần có tính kế thừa cao: chương trình (hoặc học phần) bậc đào tạo sau, kế thừa chương trình (hoặc học phần) bậc đào tạo trước, *tránh trùng lặp hoặc phải dạy lại*. Những môn học để tạo kiến thức rộng cần được biên soạn *có độ nén cao, mang tính tích hợp mạnh*. Chương trình xây dựng bao gồm các môn bắt buộc, tự chọn có hướng dẫn và tùy ý. Các loại hình môn học như vậy làm mềm hoá quá trình đào tạo và làm tăng hiệu quả đào tạo, do sinh viên có thể lựa chọn ngành học và các môn học tích lũy theo năng lực hoặc sở trường của mình cũng như nhanh chóng thay đổi hướng đào tạo để đáp ứng nhu cầu thị trường nhân lực của nền kinh tế xã hội.

Để đảm bảo hiệu suất đào tạo đòi hỏi chương trình đào tạo phải được xây dựng qua các yêu cầu cụ thể sau đây:

- Chương trình phải được modul hóa triệt để thành các học phần, để có thể lắp ghép xây dựng thành các chương trình đào tạo khác nhau, nhờ đó tổ chức đào tạo có hiệu suất cao.

- Chương trình đào tạo nên modul hóa đến cả khối kiến thức. Việc tổ chức đào tạo theo khối kiến thức giáo dục đại học đại cương rồi đến khối kiến thức giáo dục đại học chuyên nghiệp làm tăng đáng kể hiệu suất đào tạo, đặc biệt là ở trong các trường đại học đa ngành, đa lĩnh vực.

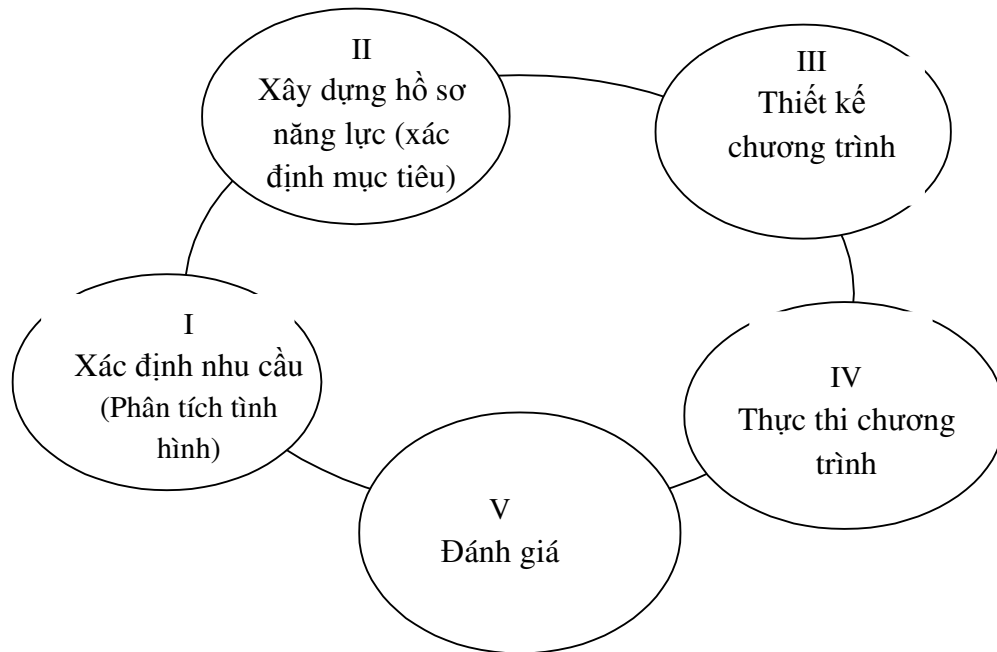
**g) *Đảm bảo tính sư phạm của chương trình đào tạo:*** Muốn vậy chương trình đào tạo cần:

- Mang tính khả thi cao về mặt thời lượng cũng như nội dung.

- Chương trình đào tạo phải bao gồm các môn học cơ bản, cơ sở của một ngành học để có thể dễ dàng nâng dần trình độ và năng lực của sinh viên trong quá trình đào tạo.

#### **1.2.4. Quy trình phát triển chương trình đào tạo giáo viên**

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



##### **1.2.4.1. Xác định nhu cầu (phân tích tình hình)**

*Xác định nhu cầu (phân tích tình hình)* là xem xét tất cả các yếu tố có thể ảnh hưởng đến việc đưa ra các quyết định về mục tiêu, cấu trúc và nội dung của chương trình đào tạo. Thông thường, trước khi xây dựng một chương trình đào tạo người ta cần phải thu thập thông tin liên quan đến:

- *Về nhu cầu đào tạo*: Nhu cầu đào tạo ở đây được hiểu theo nghĩa rộng thể hiện qua các mặt sau: Công việc trong tương lai sẽ đòi hỏi ở sinh viên những kỹ năng, thái độ tình cảm gì? Sinh viên thực sự có nhu cầu về loại kiến thức, kỹ năng mà chương trình dự định trang bị cho họ hay không? Kiến thức hoặc kỹ năng đó có thể họ đã nắm được qua các môn học trước, hoặc sau môn học của mình? Kiến thức đó có phù hợp và sát thực với các công việc mà sinh viên sẽ phải đương đầu trong các công việc sắp tới của họ hay không? Kiến thức mà chương trình đào tạo cung cấp có giúp ích gì để làm tăng cơ hội tìm kiếm hoặc tự tạo công ăn việc làm hay không v.v...

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

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

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

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

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

- *Về cơ sở vật chất:* Khi xây dựng chương trình chúng ta cũng cần xác định các điều kiện phục vụ công tác dạy và học sắp tới để có thể lựa chọn các phương pháp giảng dạy, các phương tiện nghe nhìn, tư liệu, dự trù kinh phí dành cho các hoạt động đào tạo.

- *Về nguồn nhân lực* tham gia vào quá trình dạy và học cũng như các điều kiện vật lực và môi trường đào tạo. Về sinh viên, người xây dựng chương trình cần thu thập các thông tin liên quan đến họ qua các lĩnh vực như: trình độ sinh viên, nhu cầu đào tạo, động cơ và thái độ học tập, cách thức học, các điều kiện học tập.v.v... Tương tự như vậy các nhà xây dựng chính sách hoặc chương trình đào tạo các cấp cũng phải quan tâm đến người dạy, những người trực tiếp quyết định đến sự thành bại của chương trình, đặc biệt trong bước thực hiện. Tất cả những thông tin như vậy nếu được tập hợp một cách đầy đủ, được cân nhắc và tính đến khi xây dựng chương trình sẽ góp phần đảm bảo tính hiệu quả và tính khả thi của các công đoạn trong quá trình đào tạo.

Để việc khảo sát nhu cầu của xã hội đạt hiệu quả ta cần chú ý một số kỹ thuật sau:

i) Xác định được mục tiêu khảo sát;

ii) Lựa chọn mẫu khảo sát (bao gồm địa điểm khảo sát; đối tượng khảo sát (cán bộ quản lý giáo dục, giáo viên các trường phổ thông, giảng viên của các trường ĐH, chuyên gia giáo dục,...));



iii) Xác định phương pháp khảo sát (có thể dùng phiếu hỏi hoặc phỏng vấn trực tiếp);

iv) Thiết kế mẫu khảo sát, mẫu khảo sát có thể được thử nghiệm trên diện hẹp sau đó thu thông tin phản hồi để điều chỉnh trước khi tổ chức khảo sát trên diện rộng;

v) Triển khai khảo sát;

vi) Phân tích kết quả khảo sát;

(chi tiết có thể xem tại chương 3 của tài liệu)

#### ***1.2.4.2. Xác lập mục tiêu đào tạo (xây dựng hồ sơ năng lực SV tốt nghiệp)***

Các tiêu chuẩn chuyên môn của thị trường lao động là một trong các cơ sở quan trọng để xây dựng mục tiêu giáo dục đại học. Tiêu chuẩn chuyên môn của thị trường lao động đối với các tình huống nghề nghiệp có thể diễn tả theo nghĩa nhiệm vụ / công việc, nhưng cho các mục đích liên quan đến giáo dục đào tạo thì nên theo nghĩa hành vi. Như vậy *năng lực ở đây được hiểu là khả năng thực hiện hành vi nghề nghiệp thực tiễn*. Hành vi này dựa trên sự tích hợp của kiến thức, kỹ năng và thái độ, động cơ và tính cách cá nhân.

Vì ý nghĩa của thuật ngữ năng lực nghề nghiệp có sự phân biệt đối với các mục tiêu giáo dục, đối với việc phát triển chương trình, các năng lực nghề nghiệp đã xác định phải được chuyển đổi thành các mục tiêu giáo dục theo nghĩa hành vi nghề nghiệp. Quá trình chuyển đổi này sẽ cho một bảng (mô tả các năng lực và mức độ) được gọi là *hồ sơ năng lực*.

##### ***a) Các bước để xây dựng hồ sơ năng lực sinh viên:***

- Nghiên cứu các văn bản của Nhà nước và của ngành giáo dục: Chuẩn nghề nghiệp GV phổ thông; Điều lệ trường phổ thông; chương trình giáo dục phổ thông;

- Nghiên cứu các chuẩn nghề nghiệp GV của một số nước trên thế giới;

- Phân tích, cụ thể hóa lại mục tiêu khái quát của chương trình đào tạo;

- Tìm hiểu yêu cầu của thực tiễn về những năng lực cần có của GV toán trong trường phổ thông. Để tìm hiểu được yêu cầu của thực tiễn về những năng lực mà giáo viên toán cần có trong giai đoạn hiện nay và trong các giai đoạn tới chúng ta có thể:

+ Tổ chức các hội thảo khoa học về xác định các năng lực của người giáo viên trong giai đoạn mới;

+ Tổ chức các cuộc điều tra, phỏng vấn các giáo viên và các cán bộ quản lý giáo dục các cấp (người sử dụng lao động);

+ Tổ chức các cuộc điều tra, phỏng vấn các phụ huynh học sinh;

+ Tổ chức các cuộc thảo luận và phỏng vấn học sinh về người thầy giáo mà các em mong muốn;

- Xây dựng bản dự thảo năng lực của sinh viên;

- Tổ chức các hội thảo để góp ý cho bản dự thảo năng lực cần có của sinh viên; điều tra khảo sát ý kiến các chuyên gia và các cán bộ quản lý giáo dục về bản dự thảo năng lực cần có của sinh viên tốt nghiệp;

- Sửa chữa, điều chỉnh và hoàn thiện hồ sơ năng lực của sinh viên.

**b) Hồ sơ năng lực của sinh viên tốt nghiệp cử nhân sư phạm** (xem trong phụ lục)

#### **1.2.4.3. Thiết kế chương trình đào tạo**

**a) Thiết kế chương trình đào tạo:** Trong các trường đại học, việc cải cách chương trình đào tạo (Curriculum) được coi là nhân tố quan trọng nhất để nâng cao chất lượng đào tạo. Theo Tim Weling (1993); "*chương trình đào tạo là một bản thiết kế tổng thể cho một hoạt động đào tạo. Hoạt động đó có thể chỉ là một khoá đào tạo kéo dài một vài giờ, một người, một tuần hoặc vài năm. Bản thiết kế tổng thể đó cho ta biết toàn bộ nội dung cần đào tạo, chỉ rõ ra những gì ta có thể trông đợi ở người học sau khoá học, nó phác họa ra quy trình cần thiết để thực hiện nội dung đào tạo, nó cũng cho ta biết các phương pháp đào tạo và các cách thức kiểm tra đánh giá kết quả học tập và tất cả những cái đó được sắp xếp theo một thời gian biểu chặt chẽ*". (Dẫn theo Phạm Văn Lập - *Giáo dục học đại học*, H, 2000, tr.34).

*Một số cách tiếp cận trong xây dựng chương trình:*

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

Các tác giả tiếp cận theo hướng này quan niệm giáo dục là một quá trình truyền thụ nội dung kiến thức. Vì thế, các nội dung chỉ phác họa tương đối chi tiết về nội dung kiến thức. Cách tiếp cận này gây khó khăn trong việc đánh giá kết quả

học tập của học sinh. Trong xã hội hiện đại, lượng thông tin tăng rất nhanh về tri thức khoa học công nghệ ở các lĩnh vực. Do vậy, cách tiếp cận này ở trên thế giới không còn áp dụng nữa.

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

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

Căn cứ mục tiêu đào tạo người lập chương trình đưa ra các quyết định trong việc lựa chọn nội dung, phương pháp đào tạo cũng như đánh giá kết quả học tập. Mục tiêu ở đây được thể hiện là mục tiêu đầu ra (learning outcome), do đó nội dung được xếp xuống hàng thứ 2 sau mục tiêu đào tạo. Cách tiếp cận này chú trọng đến sản phẩm đào tạo, do đó mục tiêu đào tạo phải được xây dựng rõ ràng để làm tiêu chí đánh giá hiệu quả của quá trình đào tạo. Cách tiếp cận này có ưu điểm là: đánh giá hiệu quả và chất lượng chương trình được đánh giá thuận lợi. Tuy nhiên có hạn chế là có nguy cơ người học trở nên giáo điều máy móc và thiếu tính sáng tạo.

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

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

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

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

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

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

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

Theo cách tiếp cận này, chương trình là bản thiết kế tổng thể quá trình đào tạo từ khâu đầu (tuyển chọn) đến khâu cuối (kết thúc khoá học) với một hệ thống các hoạt động đào tạo theo một trình tự chặt chẽ, kết hợp với các tác động qua lại lẫn nhau nhằm thực hiện các nội dung và đạt được các mục tiêu trong các giai đoạn của quá trình đào tạo. Tiếp cận theo cách tiếp cận hệ thống cho phép thiết kế và xây dựng các chương trình đào tạo có tính hệ thống, chặt chẽ và logic cao, làm rõ vai trò vị trí tác dụng của từng khâu, từng nội dung đảm bảo các mối liên hệ, tác động qua lại giữa các thành tố của chương trình. (Dẫn theo Trần Khánh Đức -Tạp chí Khoa học ĐHQGHN, 2007).

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

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

*Cách tiếp cận này có ưu điểm:*

i) Cá thể hóa người học, đáp ứng mọi nhu cầu học tập của sinh viên, tăng hiệu suất dạy học và thể hiện rõ quan điểm tôn trọng người học.

ii) Tạo ra phương thức quản lí đào tạo mới cho cả hệ thống, thay đổi căn bản lề lối, thói quen quản lí cũ mang nặng dấu ấn bảo thủ và lạc hậu;

iii) Người dạy, người học và người quản lí luôn đổi mới với những yêu cầu đổi mới chương trình, phương thức giảng dạy và cách đánh giá.

iv) Tạo điều kiện để có thể hòa nhập quốc tế về đào tạo nhân lực.

*Các khó khăn:*

i) Sự hiểu biết của các cán bộ quản lý giáo dục và giảng viên các trường đại học còn rất mơ hồ, chưa “nhận ra” các giá trị của phương thức đào tạo mới;

ii) Nguồn lực các trường (đội ngũ, tài chính) còn hạn hẹp; xuất hiện mâu thuẫn giữa triết lý của đào tạo tín chỉ (chỉ trong điều kiện chuẩn về điều kiện vật chất, tài chính, học phí...) với mong muốn tiếp cận đào tạo tín chỉ trong bối cảnh khó khăn về nguồn lực của các trường đại học Việt Nam.

iii) Giáo dục đại học ở nước ta chưa hình thành được một nền tảng vững chắc về *văn hóa chất lượng, văn hóa kiểm định và chấp nhận sự sa thải, chọn lọc* trong xu thế cạnh tranh.

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

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

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

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

Khối kiến thức giáo dục chuyên nghiệp thuộc nhóm nâng cao (Upper division) gồm các môn lựa chọn: Ứng dụng tin học vào Tâm lý học. Sau đó có 5 nhóm ngành lựa chọn gồm các môn: (nhóm ngành 1: học tập và trí nhớ, cảm giác và

tri giác, so sánh hành vi động vật, tâm lí học nhận thức, tâm lí học sinh học); (nhóm ngành 2: học tập và ghi nhớ trong phòng thí nghiệm, cảm giác và tri giác trong phòng thí nghiệm, so sánh hành vi động vật trong phòng thí nghiệm, tâm lí học nhận thức trong phòng thí nghiệm); (nhóm ngành 3: tâm lí học nhân cách, tâm lí học lệch chuẩn, tâm lí học xã hội, tâm lí học phát triển); (nhóm ngành 4: tâm lí học giáo dục, tâm lí học pháp luật, tâm lí người cao tuổi); (nhóm ngành 5: trắc nghiệm tâm lí, thực tập nghề nghiệp);

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

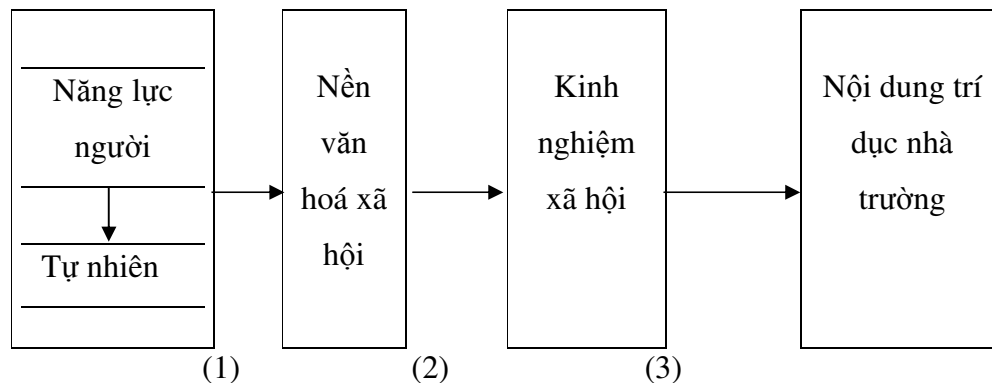
Trong quá trình lao động, con người tác động vào tự nhiên tạo ra đồ vật, có giá trị xã hội. K. Marx gọi đây là "sự vật chất hoá", sự "vật thể hoá" năng lực người, tức là gửi gắm năng lực người vào đồ vật. Nền văn hoá xã hội là toàn bộ giá trị vật chất tinh thần do con người tạo ra trong quá trình thực tiễn lịch sử-xã hội.

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

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

- *Quy luật chuyển hoá*

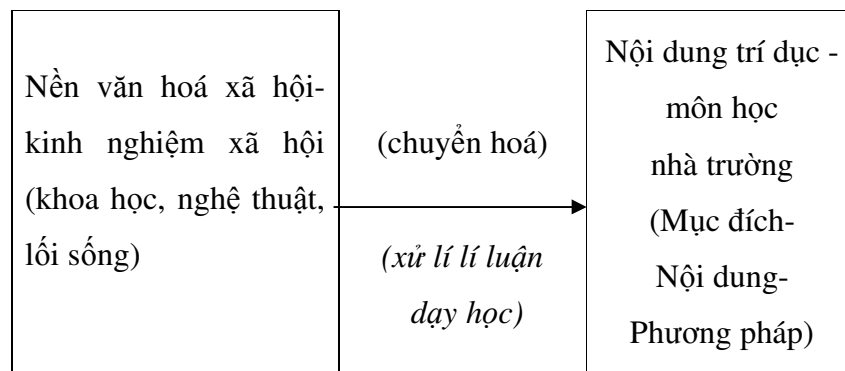
Có thể biểu diễn quá trình sinh thành ra nội dung trí dục nhà trường:



- *Bước (1)*: gọi là quá trình vật thể hoá năng lực người
- *Bước (2)*: gọi là quá trình phi vật thể hoá năng lực người
- *Bước (3)*: gọi là quá trình xử lí sự phạm theo yêu cầu xã hội (đơn đặt hàng của xã hội).

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



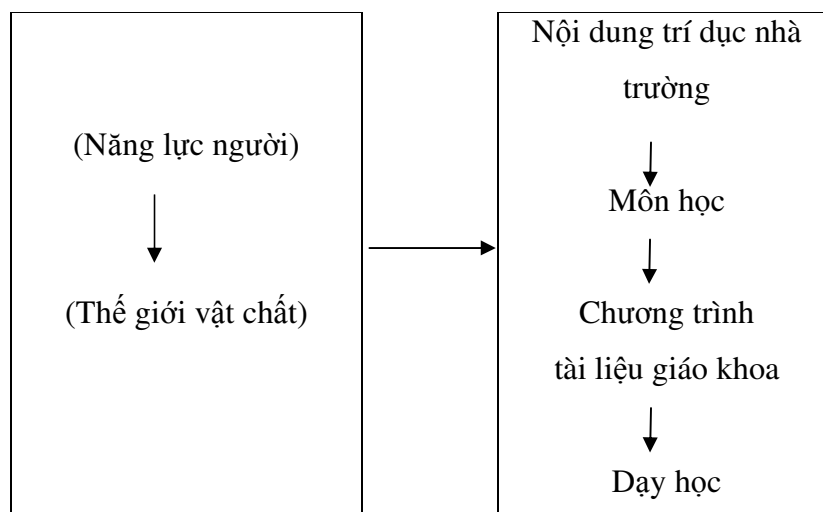


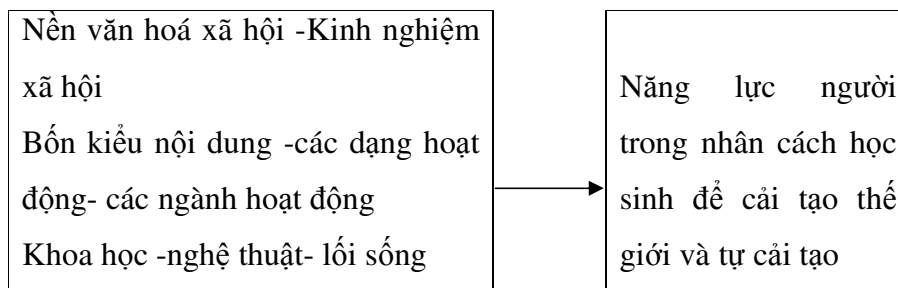
Theo GS Nguyễn Ngọc Quang, có 4 kiểu nội dung sau đây: Hệ thống kiến thức; Hệ thống những cách thức; Hệ thống những kinh nghiệm hoạt động sáng tạo; Hệ thống những quy phạm về thái độ-xúc cảm-giá trị.

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

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

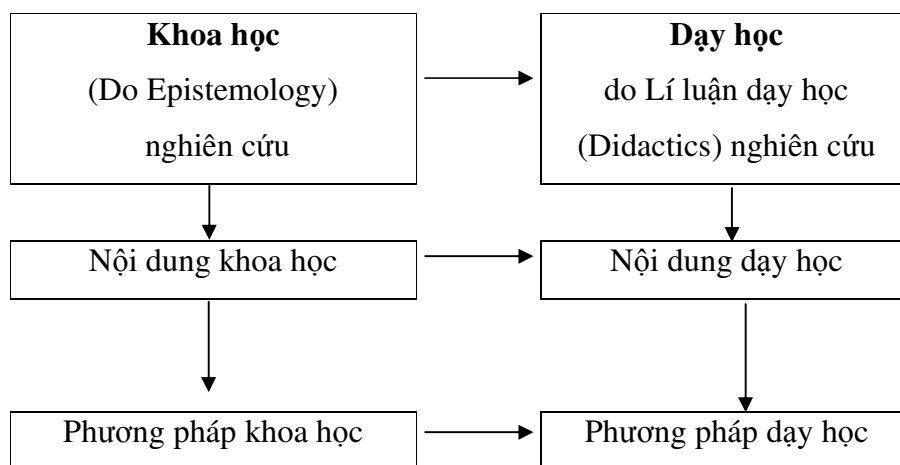
Như vậy, 4 kiểu nội dung, năm dạng hoạt động và nhiều ngành hoạt động gói gọn vào 3 thành tố cơ bản của kinh nghiệm xã hội: đó là khoa học, nghệ thuật và lối sống. Những thành phần cấu trúc đó phải được chuyển hoá, thông qua xử lí sư phạm thành nội dung trí dục nhà trường.





(Nguồn gốc của nội dung trí dục nhà trường)

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



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

Theo GS Hà Thế Ngữ - Đặng Vũ Hoạt, nội dung dạy học bao gồm các thành tố sau: Nội dung dạy học bao gồm hệ thống tri thức, kỹ năng, kỹ xảo được lựa chọn từ kinh nghiệm của các thế hệ đi trước đã đầy công khái quát hoá và hệ thống hoá. Những kinh nghiệm này tồn tại dưới hình thức nền văn hoá vật chất và tinh thần mà sự tồn tại của nó nhờ vào hoạt động sáng tạo của con người.

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

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

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

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

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

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

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

Những nguyên tắc sau đây đảm bảo cho chúng ta trong quá trình "gia công sư phạm" được thành công. Theo chúng tôi, quá trình "*chuyển hoá*" này thực chất

là đang thực hiện một cuộc cách mạng trong giáo dục, có người còn nhấn mạnh như là sự "*thay máu*" trong đổi mới phương pháp giáo dục. Điều này đặc biệt quan trọng trong công tác đào tạo giáo viên -những người chủ chốt trong việc xây dựng chương trình giáo dục các cấp học, trước hết là giáo dục đại học và sau đại học.

*Năng lực chuyển hoá sư phạm* cần được coi là năng lực then chốt của người giáo viên và đây là chỉ số cơ bản để đào tạo giáo viên trong giai đoạn mới.

- *Đảm bảo tính mới, thời sự của khoa học.* Trong thực tế, việc lựa chọn sắp xếp gia công sư phạm nội dung khoa học thành nội dung dạy học sẽ làm mất thời gian, giảm đi tính cập nhật của kiến thức. Nội dung của nền văn hoá được phản ánh và nội dung dạy học phải ổn định (tương đối) song phải mới. Tuy nhiên, có nhiều chương trình dạy học chưa dạy song khi sinh viên ra trường đã bị lạc hậu, nhiều ngành kĩ thuật mới xuất hiện song nội dung dạy học chưa chuẩn bị kịp cho người học (ví dụ như: thị trường chứng khoán, kinh tế trang trại...). Các phương tiện thực hành và thí nghiệm trong các trường đại học và dạy học nghề thường lạc hậu hơn so với các doanh nghiệp, nhà máy. Do đó, nếu xuất phát cùng thời điểm hiện tại, thì trường học cũng không thể có đầu tư thiết bị và phương tiện nhanh hơn, hiện đại hơn các doanh nghiệp sản xuất vốn phải tạo cạnh tranh bằng đổi mới công nghệ. Yêu cầu này cũng làm thay đổi căn bản chức năng của người giáo viên.

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

- *Nội dung dạy học phải phù hợp với hoàn cảnh và điều kiện của đất nước.* Việc dạy cái gì phải tính đến điều kiện khả thi, các điều kiện đảm bảo. Việc kiến tạo

nội dung dạy học ở giai đoạn nhất định phải cân nhắc đến điều kiện lịch sử cụ thể, không thể duy ý trí, nóng vội và đặc biệt là sự tiếp nhận vội vàng của nước ngoài. Thực tiễn dạy học đã chứng minh về tính chất xa rời thực tiễn của một số nội dung chương trình dạy học đã làm cho sản phẩm đào tạo lệch hướng. Chẳng hạn, sinh viên ở các trường đại học và dạy nghề chỉ được học những lý thuyết vĩ mô về kinh tế - xã hội, trong khi lại thiếu cơ bản những kiến thức để phục vụ cho công tác ở địa phương của họ. Trình độ đại học chưa đạt đến tầm chuyên gia (lý thuyết và thực hành đều chưa giỏi), trình độ kỹ thuật viên - dạy nghề chưa phải là thực giỏi vì chủ yếu là học kiến thức về nghề, ít thực hành và tính thực tiễn trong đào tạo chưa được quan tâm nhiều. Nguồn tri thức địa phương (tri thức bản địa) chưa được kiến tạo để đưa vào chương trình giáo dục phổ thông, các kinh nghiệm sản xuất và lao động nghề nghiệp chưa được đưa vào trường đào tạo nghề một cách có hiệu quả...Điều này phản ánh sự lạc hậu bảo thủ của các chương trình giáo dục trong giai đoạn “bao cấp” về chương trình.

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

*i) Khung chương trình:*

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

*ii) Hướng dẫn chương trình:*

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

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

- Mô tả mục tiêu hướng dẫn chương trình được thực hiện hàng ngày như thế nào.

- Chỉ ra các chủ đề phải học, các tư liệu và hoạt động phải sử dụng.
- Xác định quy trình đánh giá.
- Lưu ý đến những cải biên cho phù hợp với đối tượng.

iv) *Sách về lớp học của giáo viên:*

- Ghi lại các mục tiêu đạt được
- Xác định các nhu cầu để dạy lại và chữa lỗi
- Cung cấp những chỉ số về tiến bộ
- Hướng dẫn sự khuyến khích/sử dụng các quyết định

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

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

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

Ngày nay, do sự thúc đẩy của các doanh nghiệp và người sử dụng nhân lực, trường đại học phải thường xuyên đổi mới nội dung dạy học theo hướng gắn bó với thực tiễn. Tuy nhiên, yêu cầu của thực tiễn có khi lại cần những nội dung kiến thức dùng trong khoảng thời gian ngắn, điều này lại mâu thuẫn với tính chất nền tảng, lâu dài của học vấn đại học. Do vậy, với cách tiếp cận *phát triển chương trình giáo dục đại học* đã dựa trên những luận cứ khoa học xác đáng, tránh được những sai

lắm khi chọn lựa nội dung giáo dục. Mặt khác, sứ mạng của trường đại học còn phải định hướng nhu cầu, giáo dục nhu cầu cho xã hội chứ không đơn thuần đáp ứng bất cứ những đòi hỏi nào của “thượng đế”.

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

i) Tri thức cơ bản được xác định trong giáo trình cốt lõi và có tính ổn định tương đối;

ii) Tri thức mới của các công trình nghiên cứu được công bố dưới dạng sách, báo, tạp chí, từ mạng Internet...do giảng viên hệ thống hoá, sưu tầm, dịch thuật đưa vào giảng dạy;

iii) Tri thức được phát triển trong quá trình giảng viên, sinh viên nghiên cứu các đề tài khoa học, từ những đề xuất mới - là những kết quả nghiên cứu khoa học, có thể đề xuất dưới dạng môn học mới.

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

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

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

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

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

*Nguyên tắc xây dựng nội dung dạy học*

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

a) Phù hợp với mục tiêu đào tạo của trường đại học nói chung, của ngành học nói riêng được xác định trong các văn bản như: *Luật giáo dục, Luật giáo dục đại học; Điều lệ trường đại học và các Quy chế của Bộ GD &ĐT.*

b) Đảm bảo tính toàn diện cân đối, coi trọng giáo dục chính trị, tư tưởng, đạo đức nghề nghiệp lên hàng đầu.

c) Đảm bảo trang bị cho sinh viên có học vấn nền tảng rộng về nghề nghiệp, có tính hiện đại, phát triển và sáng tạo.

d) Đảm bảo học đi đôi với hành theo nguyên lý giáo dục.

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



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

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

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

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

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

#### **b) Các mô hình đào tạo giáo viên và chương trình đào tạo giáo viên**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

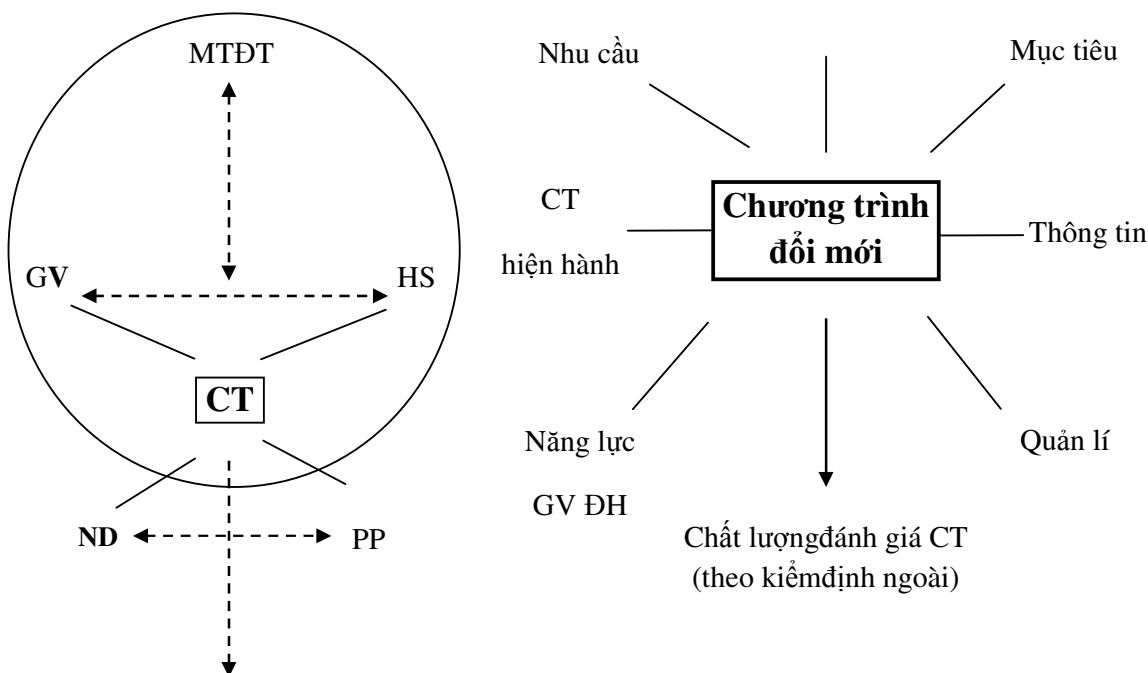
Các quan điểm mới về đào tạo giáo viên phải được thể chế hóa bởi các mô hình vĩ mô nhưng thực hiện đòi hỏi phải có hiệu quả:

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

ược kiến thức, kĩ năng gì, hình thành thái độ gì, ở mức độ nào, biết là được gì ở mức độ nào ứng chiếu với độ tuổi.

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

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

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

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

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

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

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

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

*Quy tắc viết mục tiêu*:

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

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

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

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

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

*Chương trình đào tạo liên thông*

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

Bảng trên cho thấy: ngoài yếu tố tích cực của chương trình liên thông thì điều cần quan tâm ở đây là người học phải là đối tượng quan tâm khi phát triển chương trình. Tại sao chương trình của Việt Nam tính liên thông kém, một trong các nguyên nhân cơ bản là: *nhân lực xây dựng và phát triển chương trình chưa*

*đồng bộ và hệ thống*, tình trạng “bậc (học) ai người ấy làm, nội dung của ai người ấy dạy” khá phổ biến.

Ví dụ, chương trình đào tạo giáo viên và chương trình đào tạo thạc sĩ, tiến sĩ giáo dục mặc dù tên gọi chung là "giáo dục" nhưng cấu trúc chung của chương trình chưa thể hiện rõ điều này. Quan hệ giữa khối kiến thức ở chương trình cử nhân chưa tạo đà phát triển học lên cho người có nhu cầu đào tạo tiếp. Người có bằng cử nhân khoa học đăng kí học chứng chỉ sư phạm để làm giáo viên cũng chưa được người sử dụng nhân lực chấp nhận ngay. Hoặc còn khá nhiều ý kiến trái chiều về mô hình đào tạo giáo viên 2 năm kiến thức đại cương và 2 năm học về khoa học sư phạm... Tất cả những hạn chế (có thể có) đều bắt nguồn từ vấn đề chương trình và cung cách quản lí quá trình đào tạo.

#### ***1.2.4.4. Thực thi chương trình đào tạo***

Thực thi chương trình đào tạo là quá trình hiện thực hoá toàn bộ triết lí, định hướng, mục đích, mục tiêu của chương trình đào tạo thông qua môn học/ học phần cụ thể, trên một đối tượng người học cụ thể, trong một bối cảnh dạy học cụ thể. Đây là quá trình chuyển mục đích, mục tiêu CT giáo dục thành mục đích, mục tiêu dạy học của từng môn học cho một đối tượng người học cụ thể, trong một môi trường dạy học cụ thể. Quá trình này được thực hiện theo một quy trình đã được thừa nhận trong lí luận dạy học hiện đại và được kiểm chứng trên phạm vi thế giới.

*Quản lí chương trình:*

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

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



việc thực hiện chương trình (cấu trúc xã hội, các tổ chức công đoàn, đoàn thanh niên, hội sinh viên...).

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

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

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

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

iv) *Công cụ quản lí*: Văn bản pháp luật (luật, quy chế, quy định về chương trình, nội dung, phương pháp, đánh giá...). Phần mềm quản lí đào tạo (kế hoạch, học liệu, nội dung - chương trình - phương pháp dạy trực tuyến...). Website và giao dịch điện tử (nhà quản lí - giáo viên; giáo viên - giáo viên; sinh viên với nhà quản lí với giáo viên).

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

#### **1.2.4.5. Thẩm định và đánh giá chương trình đào tạo**

- *Chất lượng và chất lượng chương trình*:

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

Khái niệm chất lượng chương trình (program quality) sẽ được kiểm định trên cơ sở mục tiêu đào tạo của chương trình được kiểm định. Chất lượng của một chương trình được xem là đạt yêu cầu khi đơn vị có đủ điều kiện vật chất và cán bộ

đáp ứng được các chuẩn mực của chương trình đào tạo và đầu ra (sinh viên) có đủ phẩm chất đòi hỏi của ngành nghề đào tạo.

Kiểm định chương trình (program accreditation) là hoạt động khảo sát, xem xét các lĩnh vực liên quan đến việc triển khai đào tạo một ngành học để đánh giá thành quả học tập (kiến thức và kỹ năng nghề nghiệp) và rèn luyện (đạo đức và hành vi) của sinh viên đồng thời đánh giá mức độ đáp ứng các yêu cầu của các nhà tuyển dụng và các hiệp hội chuyên môn trong lĩnh vực sinh viên được đào tạo. Kiểm định chương trình đào tạo còn được xem là hoạt động đánh giá chương trình đào tạo. Đó là một quá trình xem xét việc triển khai chương trình đào tạo một cách toàn diện để có thể ra quyết định sinh viên theo học chương trình đó có xứng đáng được cấp bằng hay không. (Dẫn theo tài liệu *Tổng quan về kiểm định chất lượng chương trình giáo dục THPT*- Dự án THPT & TCCN, 8/2008).

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

i) Xác định các lí do của chương trình giảng dạy như là cơ sở cho việc quyết định các khía cạnh nào của chương trình sẽ được đánh giá cho có hiệu quả và các loại dữ liệu nào phải tập hợp;

ii) Tập hợp các loại dữ liệu mà dựa vào đó ta có cơ sở đánh giá mức độ hiệu quả của chương trình đào tạo;

iii) Phân tích dữ liệu và rút ra kết luận;

iv) Đưa ra quyết định dựa vào dữ liệu đã được phân tích;

v) Thực hiện quyết định để cải tiến chương trình đào tạo.

Ở góc độ tổng quát, đánh giá chương trình được xem xét ở các phương diện: Mục tiêu đào tạo phù hợp với yêu cầu kinh tế, xã hội, khả thi và chất lượng cao hay không. Đánh giá mục tiêu có 3 yếu tố quan hệ mật thiết: cấp học, hệ đào tạo, ngành đào tạo. Về bản chất, phải trả lời được các câu hỏi cho mục tiêu đào tạo: i) *Về kiến thức*: chương trình có trang bị cho người học kiến thức mới gì? Tính chất, mức độ và trình độ đạt được thế nào so với chuẩn? ii) *Về kỹ năng, kỹ xảo*: đã đạt đến trình độ nào so với chuẩn nghề nghiệp? iii) *Về phẩm chất nhân văn (thái độ)*: hình thành kiến thức và kỹ năng về khả năng hợp tác với đồng nghiệp, khả năng thuyết phục và khả năng quản lí cho người học sau khi tốt nghiệp có được trang bị hay không? iv)

*Về năng lực:* năng lực nhận thức và năng lực tư duy trang bị cho người học đạt đến trình độ nào? Người học có thể làm gì sau khi tốt nghiệp (về chuyên môn)? *v) Vị trí công tác của người học sau khi tốt nghiệp?* Ngoài ra, cần căn cứ vào sứ mạng, cơ sở vật chất và nguồn lực để xem chương trình đào tạo có hợp lí hay không. Ngày nay người ta thường sử dụng thuật ngữ “đào tạo năng lực” như một chỉ số cơ bản nhất để xác nhận chuẩn đầu ra của một chương trình đào tạo có chất lượng.

*Đảm bảo chất lượng đào tạo* bao gồm các vấn đề sau đây: Đảm bảo yêu cầu cao về năng lực nhận thức, năng lực thực hành, phát triển tư duy sáng tạo, tính nhân văn (đạt ở trình độ cao cho người học); Chương trình đào tạo đảm bảo các yêu cầu khoa học, yếu tố tích cực của các cách tiếp cận để lựa chọn nội dung giáo dục: cách tiếp cận nội dung, cách tiếp cận phát triển và cách tiếp cận quá trình; Đảm bảo tính khoa học, cập nhật, thực tiễn (từ các kết quả đã nghiên cứu được, đã và đang được áp dụng trong và ngoài nước); Phù hợp yêu cầu người học, đáp ứng thị trường nhân lực và yêu cầu hội nhập.

*Đảm bảo hiệu quả đào tạo.* Khâu thiết kế chương trình thực ra đầu tư khá tốn kém nhiều công sức, do vậy mỗi lần xây dựng hoặc cải tạo chương trình, các cơ sở đào tạo cần quan tâm toàn diện đến những yêu cầu, trong đó chú ý đến hiệu quả và hiệu suất trong quá trình quản lí thực thi chương trình. Điều này có nghĩa là cần quan tâm đến: Học phần có tính kế thừa cao, tránh trùng lặp; Môn học có độ nén cao, tích hợp mạnh để “học một, biết mười”; Môn khó tự học cần đưa vào chương trình hoặc tăng thời lượng (môn dễ bỏ ra...). Chương trình gồm các môn: bắt buộc, tự chọn có hướng dẫn và tùy ý (tăng cơ hội lựa chọn cho sinh viên). Liên thông giữa các chương trình, bậc học (ví dụ liên thông dọc từ cao đẳng lên đại học, cử nhân lên thạc sĩ; hoặc liên thông ngang: ví dụ nhóm ngành đào tạo có thể nhanh chóng rẽ nhánh và tạo mới chuyên ngành).

*Hiệu suất đào tạo* thể hiện ở: Chương trình phải xây dựng để thành các học phần có thể lắp ghép xây dựng thành các chương trình đào tạo khác nhau; Có khả năng liên thông mạnh trong khối. Ví dụ: giáo dục tiểu học, giáo dục mầm non, giáo dục trung học và giáo dục cao đẳng, dạy nghề và giáo dục đại học; Có nhiều học phần (tín chỉ) dùng chung; Đảm bảo tăng cường học chuyên đề lí thuyết chung cho cả khối và đạt hiệu suất cao trong quản lí đào tạo (tín chỉ chung

cho khối, giảng viên giỏi được dạy cho tất cả sinh viên...); Mô-đun hoá cả khối kiến thức để có thể dễ dàng lắp ghép thành các môn học và từ đó thay thế dễ dàng tránh lãng phí.

*Đảm bảo tính sư phạm của chương trình đào tạo:* Thể hiện qua các tiêu chí sau đây: Tính khả thi về thời lượng và nội dung (dành thời gian đáng kể cho sinh viên tự học: xemina, hội thảo, nhóm, thực hành, thực tập...). Khối lượng kiến thức đưa vào chương trình phù với chương trình, tránh quá tải hoặc quá nhàn rỗi. Chương trình gồm các môn: cơ bản, cơ sở, chuyên ngành của một ngành học để dễ dàng nâng cao trình độ và năng lực người học trong và sau quá trình đào tạo.

*Ở góc độ cụ thể, nhiệm vụ đánh giá theo mục tiêu và nội dung của chương trình môn học theo lớp bao gồm các tiêu chí:* Sự đầy đủ, trật tự sắp xếp và phát triển hợp lí các mạch kiến thức chủ đạo của chương trình; Các yêu cầu cơ bản: cơ bản, tinh giản, hiện đại, cập nhật, sát với thực tiễn Việt Nam; Sự cân đối giữa lí thuyết và thực hành, ứng dụng; Sự hợp lí của cách thức phát triển các mạch kiến thức (đồng tâm, đường thẳng...); Đảm bảo mối liên hệ liên môn; Giải quyết hợp lí trong việc đảm bảo tính khoa học và tính sư phạm; Sự phù hợp của hệ thống chủ đề và yêu cầu về kiến thức, kĩ năng và thái độ với trình độ phát triển của người học; Mức độ quán triệt và sự thể hiện cụ thể trong các chương tình đối với định hướng đổi mới phương pháp dạy học; Đảm bảo tính kế thừa, tính cập nhật với các xu thế, các thành tựu về chương trình của thế giới; Đảm bảo sự phù hợp với thực tiễn Việt Nam (các điều kiện thực hiện như trình độ giáo viên, thời lượng học, cơ sở vật chất, thiết bị dạy học...); Mức độ đáp ứng được các yêu cầu chung về mục tiêu (hệ thống phẩm chất, năng lực);

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

Tỉ lệ xếp loại học lực (thể hiện qua điểm) của học sinh qua mẫu điều tra theo yêu cầu của người đánh giá; Trình độ lĩnh hội tri thức và kĩ năng của học sinh (thể hiện qua điểm) qua kiểm tra sau từng giai đoạn, theo các chủ đề. (Dẫn theo Tài liệu đề tài cấp Nhà nước mã số ĐTĐL-2004/23- Viện Khoa học giáo dục Việt Nam, 2007; tr.59).

*Các cấp độ phản hồi của chương trình:*

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

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

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

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

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

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

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

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

<b>Phương tiện</b>	<b>Chủ thể</b>
i. Phiếu hỏi, khảo sát, phiếu lấy ý kiến, gián tiếp qua tài liệu (nội dung - phương pháp - đánh giá - trách nhiệm).	- Chủ thể là bản thân giáo viên, trợ lý giảng dạy
ii. Bảng hỏi, đánh giá, công trình nghiên cứu, xử lý thông tin, thảo luận kết quả, đánh giá chung và chi tiết.	- Chủ thể là khoa (Phòng Đào tạo, Phòng Khoa học, Phòng Khảo thí)

iii. Báo cáo phân tích, Hội nghị khoa học, công trình khoa học, ý kiến trực tiếp; đối chiếu/sơ sánh quốc tế.	- Chủ thể là trường sư phạm phối hợp với các cơ quan cấp trung ương (Quản lí nhà nước hoặc kiểm định chất lượng)
--	--

*Nhận định chung về chương trình đào tạo hiện nay:*

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

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

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

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

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

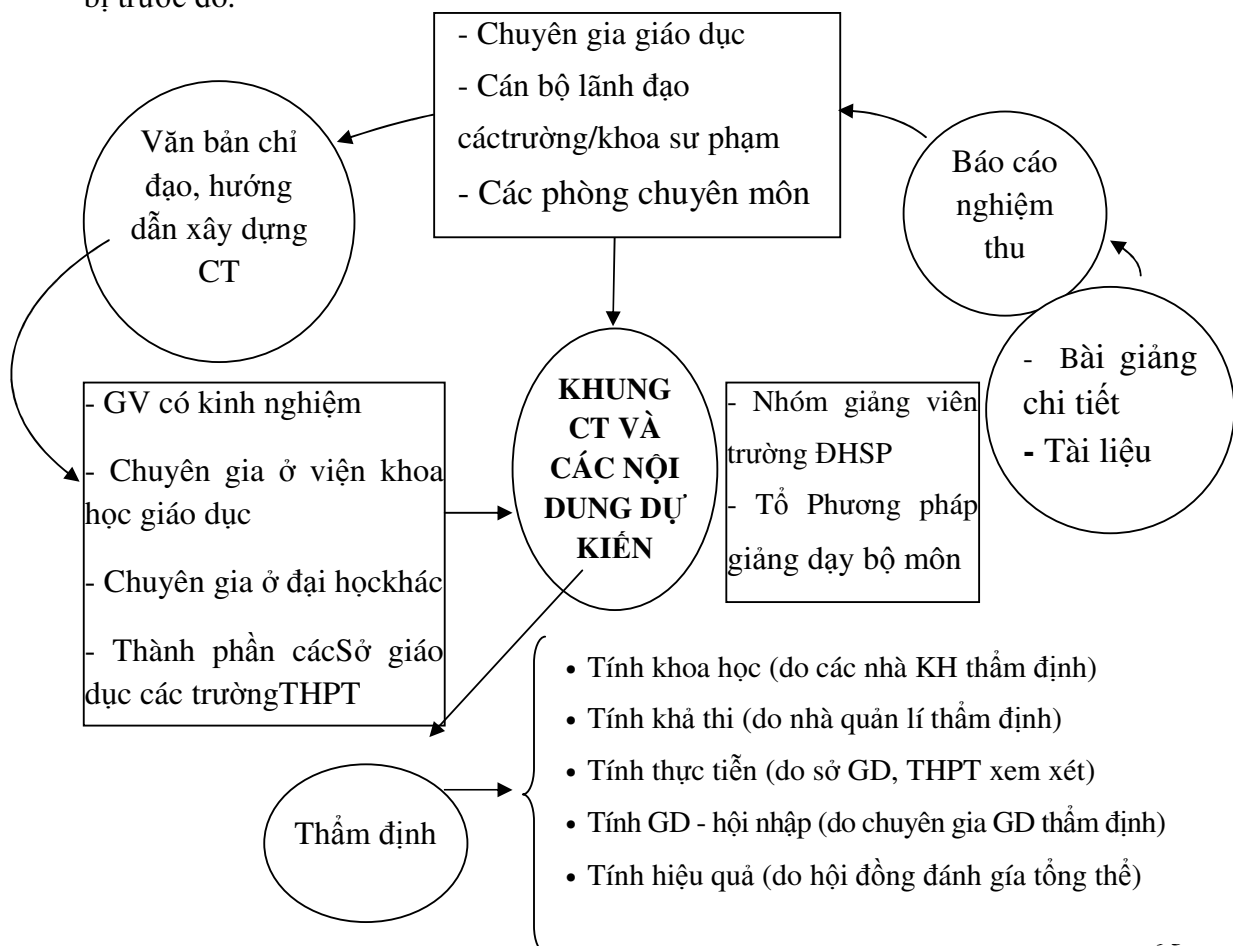
Bản thân một quá trình đào tạo cần sự điều chỉnh, tự điều chỉnh. Mức độ tự điều chỉnh ở nhiều cung bậc khác nhau. Từ cấp độ vĩ mô đó là xác định nhu cầu tuyển dụng và nhu cầu chất lượng thực tế đến cấp độ vi mô là hứng thú và nhu cầu, nguyện vọng cá nhân về nội dung -chương trình bài dạy của giáo viên.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

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

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

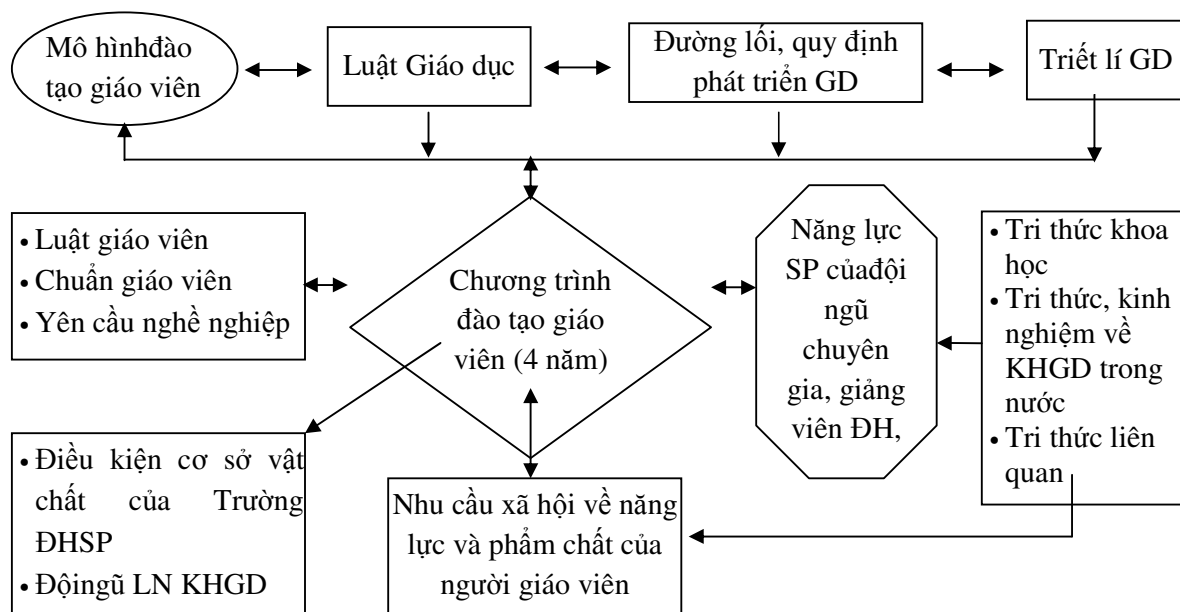
*Phân loại:* Trong giáo trình học tại đại học, các ý kiến của sinh viên tập trung vào bài giảng của giảng viên là chính. Sau khi học xong chương trình, các góp ý chủ yếu về chương trình chung, cũng như ý thức trách nhiệm của người dạy, các kĩ thuật luyện tập, thực hành...

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



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

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





## Chương 2

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

#### 2.1. GIẢI PHÁP ĐỔI MỚI CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN

Khi đặt vấn đề đổi mới chương trình đào tạo giáo viên cần phải xác lập đầy đủ các yếu tố xuất phát từ những định hướng cơ bản của khoa học giáo dục, khoa học quản lý hiện đại. Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, cần tiếp cận kinh nghiệm giáo dục các nước ở nhiều phương diện khác nhau và phải có lựa chọn sự khôn ngoan. Tiếp cận hệ thống đối với vấn đề chương trình đào tạo giáo viên phải lấy chương trình phổ thông mới (đang triển khai xây dựng) để làm tham chiếu, đồng thời với vai trò dẫn đường của nhà trường sư phạm, chương trình đào tạo giáo viên phải có tác dụng định hướng mới về năng lực nhân cách chuyên gia giáo dục - người sẽ làm việc tại môi trường giáo dục phổ thông mới.

Khâu đột phá cần được xuất phát từ tư duy mới của công tác quản lý, chính là đòi hỏi cách tiếp cận đảm bảo nguyên tắc hệ thống bởi mọi sự thay đổi đều ảnh hưởng mạnh mẽ đến toàn bộ công tác quản lý. Do vậy, nhận thức của các nhà quản lý, nhà khoa học và giáo viên phải được đổi mới căn bản, hệ thống trước khi bắt tay vào giải quyết các nhiệm vụ đổi mới nhà trường. Về bản chất, các giải pháp từ trường sư phạm hoặc trường phổ thông đều xoay quanh trực giải quyết các mối quan hệ (quan hệ bên trong hoặc quan hệ bên ngoài).

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

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

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

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

**1. Mục tiêu:**

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

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

**2. Nội dung và quy trình:**

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

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

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

Chức năng của khoa học giáo dục cần được thẩm thấu vào toàn bộ chương trình giáo dục giáo viên. Ví dụ, *Chuẩn đầu ra* (có thể chấp nhận mức 1 của chuẩn nghề nghiệp ban hành 2009) của giáo viên trung học phổ thông là cơ sở quan trọng để xây dựng và phát triển chương trình; hoặc mô hình đào tạo giáo viên hiện nay (nếu ta chấp nhận 2 mô hình song song tồn tại) cần có giải pháp xây dựng và phát triển chương trình tương ứng. Dựa vào các vấn đề trên, xác định nguyên tắc sau:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Thiết kế cách quản lý -tổ chức dạy các môn chung (kiến thức tâm lý -giáo dục học) dạy chung cho nhóm ngành, môn liên ngành có hiệu quả, tiết kiệm; mô hình tín chỉ sẽ phát huy tác dụng cao nếu thiết kế phương án dạy phù hợp. Đồng thời,

chọn giải pháp phân tầng giảng viên theo các bậc: giảng viên chính, tiến sĩ, giáo sư, phó giáo sư giảng lý thuyết, chuyên đề; thạc sĩ, giảng viên tham gia hướng dẫn, tổ chức hoạt động; nghiên cứu sinh, học viên, trợ giảng (tham gia hướng dẫn thực hành, làm việc ở trường phổ thông). Mô hình này đảm bảo cho việc định hướng lý thuyết, tổ chức hoạt động và huy động các nhóm, đồng thời tiết kiệm nhân lực, đảm bảo mọi sinh viên đều được thụ hưởng từ một giảng viên tốt, một chương trình hay và một kho dữ liệu chung.

*ii) Xây dựng ngân hàng dữ liệu:*

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

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

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

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

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

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

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

- i. Giúp sinh viên hiểu các khái niệm tâm lý - các đặc điểm tâm lý học sinh;
- ii. Các phương pháp tiếp cận từ thấp đến cao khi sinh viên nghiên cứu nhóm học sinh;

iii. Mức độ khác nhau của tâm lý học lứa tuổi; tâm lý học sư phạm;  
 iv. Mối liên hệ giữa lý thuyết tâm lý người với thực tiễn giáo dục;  
 v. Sinh viên tập đánh giá các biểu hiện tâm lý qua các công cụ đơn giản đến phức tạp;

vi. Sinh viên sưu tầm các hoạt động tâm lý, tư liệu chuyên môn;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- *Thay đổi phương pháp làm việc*

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

- *Đổi mới đánh giá*

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

### **3. Dự kiến kết quả**

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

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

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

iii) Nhân lực thực hiện chương trình là một tập thể sư phạm gồm các nhà giáo dục với chức năng chính là hướng dẫn giáo dục trong quan hệ với các thành phần khác.

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

#### **1. Mục tiêu**

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

#### **2. Nội dung và quy trình**

- *Thống nhất các quan điểm dưới đây:*

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

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

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

*i) Phẩm chất đạo đức nghề nghiệp giáo viên*

Tiêu chuẩn này đã được xác định tương đối rõ nét trong “*chuẩn giáo viên trung học*” và các bậc học khác do Bộ GD &ĐT ban hành 2009. Nhìn chung là các chỉ số định tính phản ánh ở kết quả hoạt động từ 4-5 năm học tại trường sư phạm không có vi phạm khuyết điểm gì lớn ảnh hưởng đến uy tín nghề nghiệp. Tuy nhiên, đây là kết quả được xác định trong môi trường học nghề, còn sự diễn biến các chuẩn trong hoạt động thực tiễn nghề nghiệp là do các Sở GD &ĐT, trường phổ thông đánh giá.

*ii) Năng lực chuyên môn*

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

- Dạy học
- Giáo dục
- Quản lí
- Năng lực đánh giá học sinh
- Năng lực làm việc nhóm
- Năng lực hoạt động xã hội
- Năng lực giao tiếp cộng đồng
- Năng lực thuyết phục học sinh

*iii) Các kiến nghị của người sử dụng nhân lực:*

- Đối với giáo viên hiện tại, cần bồi dưỡng những năng lực cơ bản gì để đáp ứng yêu cầu chuyên môn. Trong tương lai cần quan tâm đến vấn đề gì và xu hướng chung của yêu cầu năng lực người giáo viên.

- Kiến nghị trực tiếp với trường ĐHSP, trường phổ thông chủ yếu phương pháp dạy học, phương pháp đánh giá và đặc biệt là năng lực phát triển chương trình đối với giáo viên phổ thông được xem là cốt lõi.

- Kiến nghị gián tiếp thông qua các hội nghị, hội thảo, chuyên đề...

- Kiến nghị khung chính sách cho địa phương và Bộ (liên quan đến chương trình đào tạo giáo viên).

- Phối hợp với các cơ sở đào tạo nghiên cứu các vấn đề phản hồi, phải đối chiếu với chuẩn đại học (gồm 3 tiêu chí cơ bản tính sư phạm, giáo dục, hiện đại...); tránh xu hướng: hạ thấp yêu cầu hoặc yêu cầu vượt năng lực hiện có của trường.



- Kiến nghị với địa phương (sở/ngành nội vụ và liên quan) về tiêu chuẩn tuyển giáo viên theo năng lực thực tế (thi tuyển có sự phối hợp với trường ĐHSP).

- Kiến nghị với Bộ để điều chỉnh chương trình (tăng quyền tự chủ của trường đại học), sửa đổi quy chế...

- Tổ chức hội nghị, hội thảo quản lý giữa đại học sư phạm với địa phương (Trường/Sở...) theo chu kỳ 2 năm (trường sư phạm với phổ thông hoặc 4 năm giữa trường sư phạm với Sở giáo dục).

- Tổ chức hội nghị chuyên đề sâu gồm:

+ *Chuyên đề có tính chất dẫn đường, phát triển giáo dục*, gồm: các lý thuyết tâm lý, giáo dục mới, yêu cầu chuẩn năng lực giáo viên, chương trình, đánh giá, các vấn đề liên quan đến chất lượng giáo dục...

+ *Chuyên đề có tính chất đáp ứng nhu cầu cụ thể*, gồm: soạn giáo án, tổ chức các hoạt động giáo dục, quản lý giáo dục, nghiên cứu ý kiến - chương trình dạy học; theo nhu cầu giáo viên phổ thông...

- *Sử dụng kết quả phản hồi ở cả 3 cấp độ:*

Cấp độ chương trình khung gồm ý kiến của cấp quản lý Sở GD &ĐT, các Sở liên quan và Hiệu trưởng các trường phổ thông;

Cấp độ chương trình chi tiết gồm ý kiến của cấp quản lý trường phổ thông, bộ môn và giáo viên giỏi;

Cấp độ bài giảng (của giáo viên phổ thông) gồm ý kiến của đồng nghiệp, của học sinh, việc xử lý kết quả là kênh thông tin quan trọng đối với chương trình chi tiết (đào tạo sư phạm).

### **3. Dự kiến kết quả:**

- Các báo cáo có phân tích của các trường phổ thông (về ý kiến phản hồi của học sinh); các báo cáo số liệu của trường phổ thông (về nội dung, phương pháp dạy học; nhận xét năng lực giáo viên về chương trình của nhà trường sư phạm);

- Nhu cầu của trường phổ thông về năng lực và phẩm chất nghề nghiệp của giáo viên sư phạm được thể hiện ở khâu đánh giá thực tập sư phạm và hoạt động chuyên môn.

### **Giải pháp 3: Thiết lập quy trình xây dựng và phát triển chương trình mới**

Theo các chuyên gia quốc tế, hệ thống triển khai phát triển chương trình cần xác định các bước cụ thể: i) Khung chương trình; ii) Chương trình chi tiết; iii) Chương trình môn học.

## 1. Mục tiêu

- Xác định đúng các bước xây dựng và phát triển chương trình từ lý thuyết đến thực tiễn đảm bảo việc xây dựng và phát triển chương trình đạt được kết quả chắc chắn;
- Nâng cao nhận thức và trình độ giảng viên sư phạm và các nhà quản lý về kiến thức và quy trình với cách làm cụ thể, có thể áp dụng vào khoa/bộ môn chuyên ngành.
- Các cấp quản lý triển khai khung chương trình mới ở 2 cấp độ: chương trình khung và chương trình môn học ở trường phổ thông

## 2. Nội dung và quy trình

*Bước 1: Xác định khung chương trình.*

- *Khung chương trình gồm 4 bộ phận liên quan chặt chẽ với nhau, đó là:*

i) *Mục tiêu giáo dục*

ii) *Tóm tắt về chương trình* đào tạo gồm: thời gian, tín chỉ và cấu trúc về mặt phân bổ tín chỉ của các học phần kiến thức giáo dục đại cương và kiến thức giáo dục chuyên nghiệp và các học phần trong các khối đó;

iii) *Các quy định bắt buộc* của chương trình gồm một danh mục các học phần bắt buộc với số tín chỉ mô tả về nội dung và mục đích của mỗi học phần;

iv) *Hướng dẫn* về cách thức thực hiện chương trình. Nội dung của phần này chỉ rõ cách thức đạt được mục tiêu và nội dung của 3 phần trước đó.

- *Tầm quan trọng của các mục tiêu:*

Mục tiêu chính là chìa khóa để chuyển đổi khung chương trình một cách chính xác, mục tiêu là mong muốn kết quả đầu ra của chương trình, do đó việc diễn đạt mục tiêu là điều quan tâm trước hết đối với việc chuyển đổi khung chương trình trở thành một chương trình học tập.

Một chương trình có 2 mục tiêu: i) Mục tiêu chung và ii) Mục tiêu cụ thể.

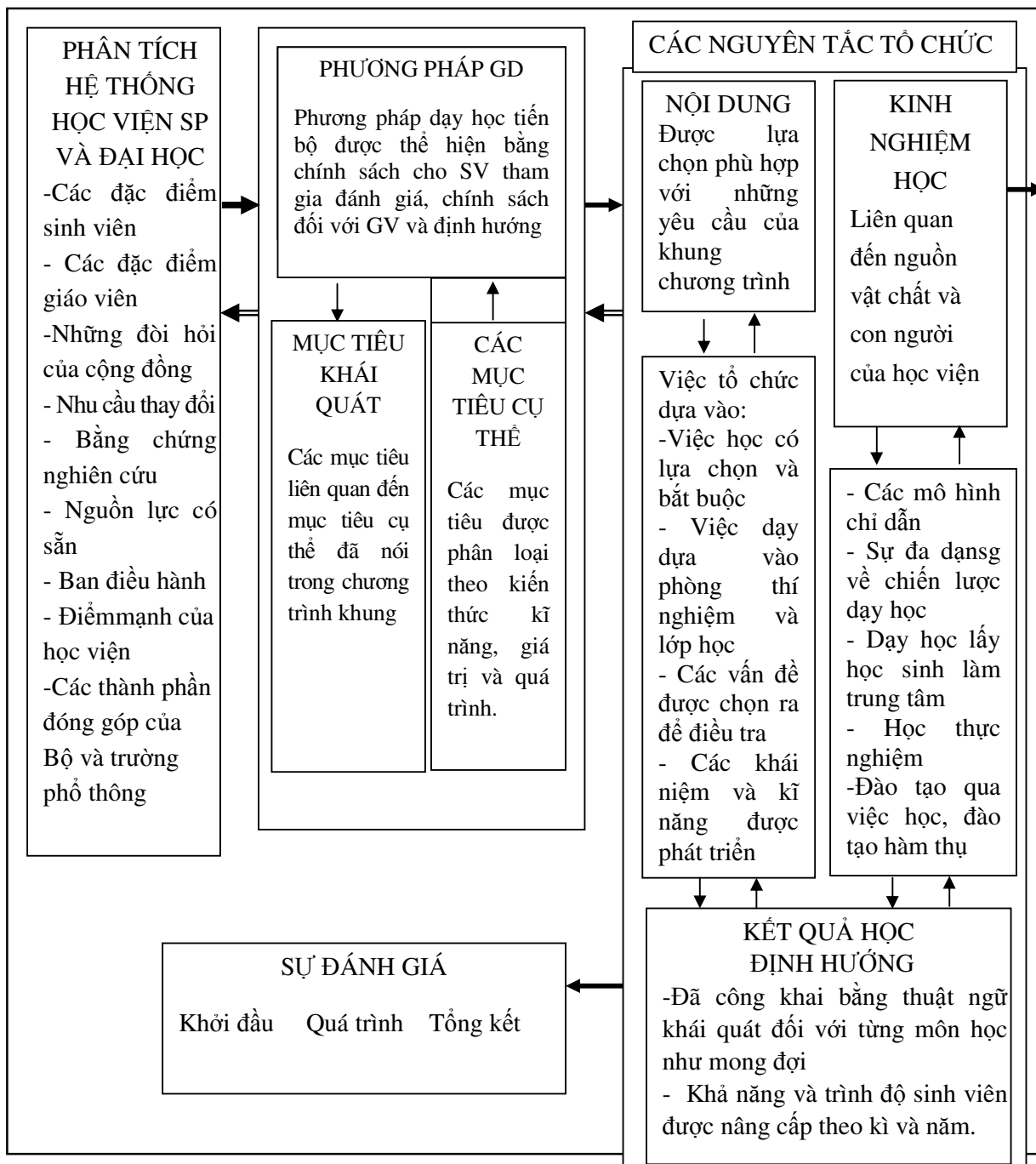
Cả 2 mục tiêu này cùng vạch ra những điều mà người học nên coi trọng, biết, có thể làm và cách họ hành động với tư cách là một giáo viên. Mục tiêu của chương trình được diễn đạt dưới hình thức là kì vọng ở người học khi kết thúc chương trình -chính là kết quả đầu ra của chương trình.

Một đặc điểm quan trọng của việc chuyển đổi hiệu quả một khung chương trình, chúng ta phải xem xét các yếu tố như với hành động của chúng ta, của sinh viên có thể làm gì chứ không phải những điều chúng ta làm với tư cách giảng viên.

*Bước 2: Chuyển đổi từ khung chương trình sang một chương trình học tập*

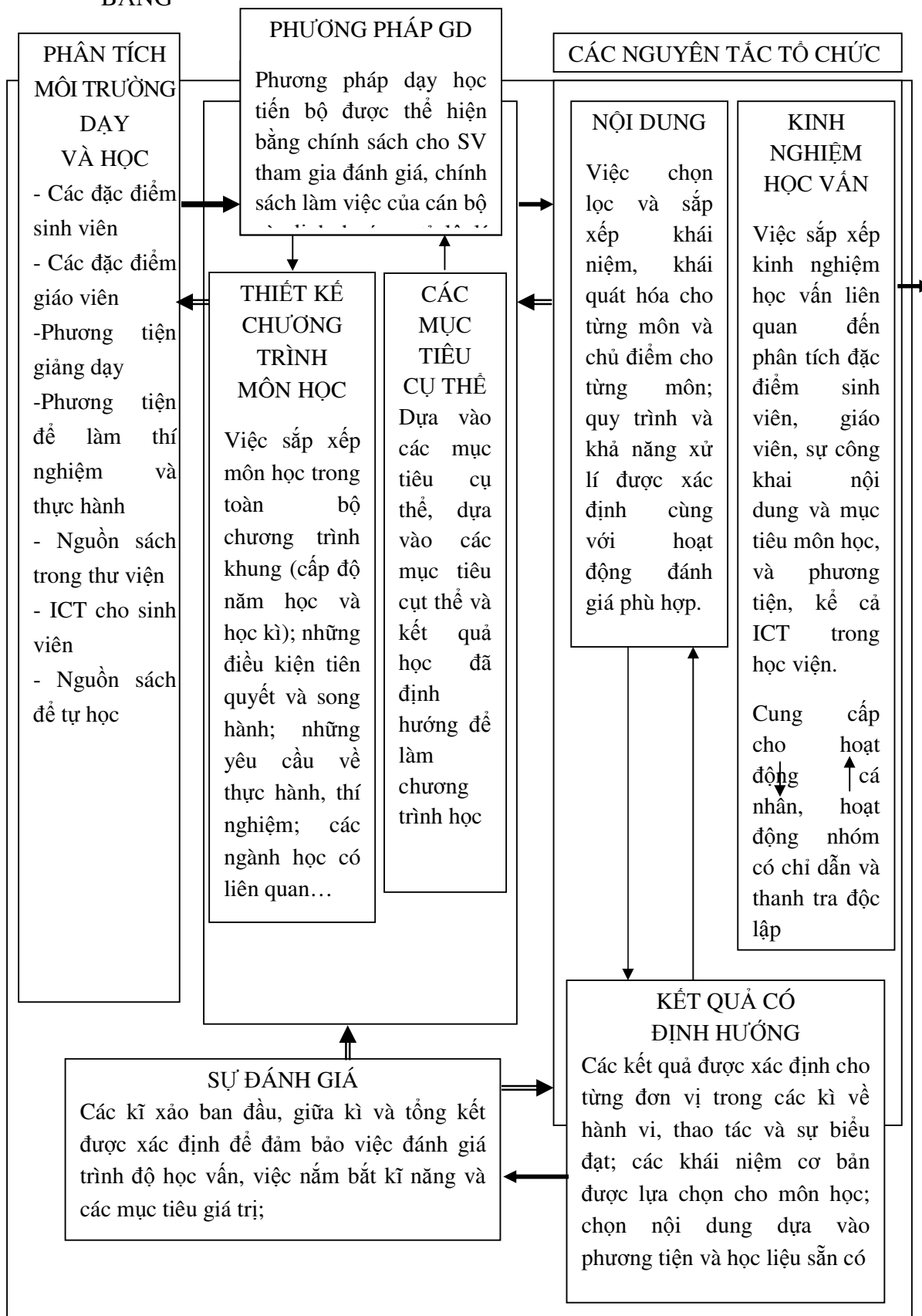
(Ghi chú: ➡ Tiến trình      ➡ Sự kết nối trong      ◀ Phản hồi)

Chu trình chuyển từ khung chương trình sang chương trình chi tiết (mô hình của Mỹ -Dẫn theo tài liệu số 6; trang 60- Bản tiếng Anh)



(Dẫn theo tài liệu: Dự án Phát triển giáo viên THPT & TCCN- Tài liệu hướng dẫn tăng cường năng lực sư phạm cho cán bộ giảng dạy của các cơ sở đào tạo giáo viên THPT & TCCN, 8/2010- PADECO CO.,LTD. Liên danh với SMEC International (Pvt) Ltd. Australia).

## BẢNG



#### *Bước 4: Trang bị tri thức về khoa học chương trình cho các đối tượng*

Mục tiêu làm cho mọi sinh viên sư phạm, giảng viên sư phạm, giáo viên phổ thông và các cấp quản lý (trường đại học, sở giáo dục, trường phổ thông) có được hệ thống tri thức khoa học sư phạm về chương trình và phát triển chương trình ở các mức độ khác nhau để quản lý, tổ chức, thực hiện, đánh giá chương trình có hiệu quả;

- *Đổi mới nội dung bồi dưỡng giảng viên đại học và giáo viên phổ thông*

*Đối với giảng viên đại học*, bồi dưỡng theo nhóm ngành với các chuyên đề do chuyên gia đảm nhận. Trước mắt tập trung vào các nội dung: chương trình đào tạo theo tín chỉ, quản lý chương trình, quản lý, kiểm định chất lượng, đánh giá, trắc nghiệm... Thời lượng khoảng 2 ngày/tháng (20 - 30 ngày/năm học có tính chu kỳ). Điều kiện bắt buộc đối với các giảng viên ngoài ĐHSP (thời lượng 1-2 tháng). Bồi dưỡng ngoài nước, mục tiêu phần đầu: 5 - 10% giáo viên bồi dưỡng dài hạn tại các nước Đông Nam Á (hoặc các tổ chức như SEMEO); thành phần chủ chốt các đơn vị tham gia đào tạo, khảo thí, quản lý khoa học, quản trị giáo dục; các TS, PGS (chủ chốt ở các vị trí quản lý đào tạo) từ 3 đến 6 tháng. Từ 25 - 50 % giảng viên (giảng viên chính và TS) thời lượng từ 1-2 tuần/năm về các chuyên đề cụ thể: chương trình, đánh giá, phương pháp giáo dục, học liệu, nghiên cứu sinh viên, phản hồi; phần mềm đào tạo...

Ở góc độ chương trình, cần tập trung vào các nội dung chính dưới đây:

- Kiến thức giáo dục học đề cập đến: bản chất, đặc điểm quá trình giáo dục đại học, coi trọng quy luật mâu thuẫn quá trình dạy học, đặc điểm giáo dục đại học, yêu cầu giảng viên đại học (nhân cách nhà giáo); đặc điểm tâm lý sinh viên (nhân cách người giáo viên tương lai); cơ chế hoạt động sáng tạo của giáo dục đại học.
- Năng lực phát triển, xây dựng, kiến tạo chương trình giáo dục đại học (đặc biệt cấp độ bài giảng của giáo viên); năng lực chuyển hoá tri thức khoa học thành tri thức dạy học; năng lực đánh giá; năng lực chuyên gia giáo dục (tổ chức chuyên đề, chương trình chuyên đề, tổ chức thảo luận, thuyết phục sinh viên)
- Kỹ năng: giao tiếp hấp dẫn (sử dụng ngoại ngữ - công nghệ thông tin), thuyết trình;

Mục tiêu đạt được: hình thành năng lực chuyên gia giáo dục đại học về lĩnh vực đó.

Yêu cầu sản phẩm: các yêu cầu được xác định theo học vị, Ths, TS, PGS. Trọng tâm là các sản phẩm tài liệu đọc (dịch); tài liệu mới; hình thức dạy học mới; nghiên cứu phục vụ giảng dạy đại học trực tiếp; hoạt động nghiên cứu khoa học và tổ chức dạy học (hướng dẫn sinh viên, cao học, nghiên cứu sinh) có hiệu quả cao.

Kết quả đạt được phải được thể hiện ở sự thay đổi có tính bản chất của đội ngũ giảng viên đại học sư phạm -sự thay đổi mang màu sắc văn hoá, hình thành thói quen mới, tạo ra cảm hứng thay đổi là một thuộc tính sáng tạo của đội ngũ này.

Triển khai tập huấn -bồi dưỡng giảng viên đại học sư phạm theo chương trình giáo dục đại học Bộ GD &ĐT ban hành (*Ban hành kèm theo Quyết định số 61/2007/QĐ-BGDĐT* ngày 16 tháng 10 năm 2007 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo). Nội dung gồm các tín chỉ sau đây:

*Tín chỉ 1. Giáo dục đại học thế giới và Việt Nam: 2 tín chỉ.* Học phần này bao gồm các nội dung:

- Sơ lược lịch sử phát triển giáo dục đại học thế giới và Việt Nam .
- Xu hướng phát triển giáo dục đại học thế giới.
- Chiến lược đổi mới giáo dục đại học Việt Nam.
- Quản lý giáo dục đại học.

*Tín chỉ 2. Tâm lý giáo dục học đại học: 2 tín chỉ.* Học phần này bao gồm các nội dung:

- Bản chất và các quy luật hình thành, phát triển tâm lý người.
- Đặc điểm tâm lý lứa tuổi thanh niên - sinh viên.
- Cơ sở tâm lý học của quá trình dạy học và giáo dục sinh viên đại học.
- Đặc điểm lao động sư phạm đại học và những yêu cầu về nhân cách người giảng viên đại học.
- Đặc điểm của giao tiếp sư phạm đại học.

*Tín chỉ 3. Lý luận và phương pháp dạy học đại học: 2 tín chỉ.* Học phần này bao gồm các nội dung:

- Lý luận về quá trình dạy học đại học.

- Nhiệm vụ và chức năng của giảng viên đại học.
- Mục tiêu và nguyên tắc dạy học đại học.
- Phương pháp và hình thức tổ chức dạy học đại học.
- Các kỹ năng dạy học cơ bản.

*Tín chỉ 4. Phát triển chương trình và tổ chức quá trình đào tạo: 1 tín chỉ.* Học phần này bao gồm các nội dung:

- Khái niệm chương trình, chương trình khung và khung chương trình.
- Cấu trúc chương trình.
- Phát triển chương trình.
- Phân cấp quản lý chương trình.
- Tổ chức quá trình đào tạo ở trường đại học.

*Tín chỉ 5. Đánh giá và kiểm định trong giáo dục đại học: 2 tín chỉ.* Học phần bao gồm các nội dung:

- Đánh giá kết quả học tập của sinh viên.
- Quản lý và đảm bảo chất lượng đào tạo ở trường đại học.
- Kiểm định chất lượng trường đại học.
- Kiểm định chất lượng chương trình.

*Tín chỉ 6. Sử dụng phương tiện kỹ thuật và công nghệ trong dạy học: 1 tín chỉ.* Học phần bao gồm các nội dung:

- Sử dụng phương tiện trực quan trên giảng đường.
- Sử dụng các thiết bị thí nghiệm, thực hành trong dạy học.
- Tìm kiếm và khai thác các nguồn dữ liệu phục vụ dạy học.
- Sử dụng phần mềm, công cụ soạn thảo văn bản và trình diễn bài giảng.

*Đối với giáo viên phổ thông*, lựa chọn các nội dung cơ bản triển khai trong các đợt tập huấn định kỳ, theo các dự án hoặc trực tiếp theo nhóm chuyên gia giữa trường sư phạm với trường phổ thông. Nội dung chủ yếu là kỹ thuật thiết kế chương trình môn học; kỹ thuật dạy học, kỹ thuật thiết kế các hoạt động giáo dục và đánh giá.

*Đối với sinh viên sư phạm*, đưa vào chương trình đào tạo giáo viên các nội dung cơ bản của khoa học chương trình và phát triển chương trình. Các nội dung được đề cập trong các công trình của tác giả đã công bố: *Định hướng phát triển*

*chương trình giáo dục cử nhân Tâm lý giáo dục của Trường ĐHSP-ĐHTN, Tạp chí Giáo dục, số 4/2007; Đào tạo giáo viên theo định hướng năng lực, Tạp chí Giáo dục, số 6/2009. Đào tạo chuẩn từ sinh viên, coi trọng mục tiêu tạo năng lực nghiên cứu khoa học - tiêu chuẩn cơ bản để tuyển chọn giảng viên đại học. Các bước: phát hiện, bồi dưỡng, giao nhiệm vụ đối với giảng viên trẻ, cần tập trung trang bị tri thức phương pháp luận nghiên cứu, ngoại ngữ và tin học. Hàng năm, yêu cầu báo cáo sản phẩm tự bồi dưỡng (gồm sách, báo, giáo trình, tài liệu...).*

### **3. Dự kiến kết quả:**

- Các thành phần trong cơ sở đào tạo giáo viên (gồm cán bộ quản lý, giảng viên, nhân viên...) nhận thức đúng và biết làm chương trình với các kỹ năng cụ thể: xác định đúng quy trình và các bước làm chương trình đối với chương trình khung và chi tiết;

- Giảng viên biết cách xây dựng đề cương môn học theo phương án mới; biết cách tổ chức giảng dạy theo lý luận dạy học hiện đại.

### **Một số ví dụ cụ thể:**

Trên cơ sở tham khảo ý kiến tài liệu trong nước và ngoài nước, lựa chọn một khung tài liệu làm ví dụ để thống nhất khi xây dựng các giáo án giảng dạy.

#### *Khung tài liệu:*

1. Tên mô-đun

2. Điều kiện tiên quyết:

- .....

- .....

3. Mục tiêu đạt được:

- Về kiến thức

- Về kỹ năng

- Về thái độ

4. Nội dung cốt lõi

5. Phương án dạy

6. Các hoạt động dạy học

7. Phương pháp đánh giá



## 8. Các hoạt động bổ trợ

*Nguyên tắc thiết kế mô đun:*

1. Lắp ghép dễ dàng với nhau thành một tín chỉ
2. Có thể thay thế, bổ sung khi cần thiết có thể lắp ghép với mô đun khác để kiến tạo một hoặc nhiều tín chỉ
3. Kiến thức mới cập nhật, dưới dạng một đơn vị kiến thức hoàn chỉnh

## 2.2. ĐỊNH HƯỚNG ĐỔI MỚI GIÁO DỤC PHỔ THÔNG

Các định hướng cơ bản để đổi mới giáo dục phổ thông dựa vào các văn bản quan trọng sau đây:

- i) Căn cứ Nghị quyết 40 của Quốc hội về đổi mới chương trình giáo dục;
- ii) Kết luận 242/NQ của Bộ Chính trị ngày 15/4/2009 đã xác định 7 nhiệm vụ, giải pháp phát triển giáo dục đến năm 2020: *“Nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện, coi trọng giáo dục nhân cách, đạo đức, lối sống cho HS, SV, mở rộng quy mô giáo dục hợp lý. Nội dung này cần coi trọng cả 3 mặt giáo dục: dạy làm người, dạy chữ, dạy nghề”* (nhiệm vụ 1); *“Tiếp tục đổi mới chương trình, tạo chuyển biến mạnh mẽ về phương pháp giáo dục. Cụ thể, rà soát lại toàn bộ chương trình và SGK phổ thông, sớm khắc phục tình trạng quá tải, nặng về lý thuyết, nhẹ về thực hành, chưa khuyến khích đúng mức tính sáng tạo của người học”* (nhiệm vụ 4).

- Chương trình, sách giáo khoa là yếu tố cốt lõi để đảm bảo chất lượng giáo dục, quá trình nghiên cứu triển khai chương trình, sách giáo khoa cho phù hợp với các đối tượng là một vấn đề quan trọng và cấp thiết để đảm bảo hiệu quả và chất lượng giáo dục. Mặc dù trong quá trình biên soạn chương trình và sách giáo khoa, vấn đề này đã được quan tâm nhưng kết quả học tập của học sinh các vùng còn thấp.

iii) Luật giáo dục 2005 và Luật sửa đổi 2009; Luật Giáo dục đại học 2012 và Chiến lược phát triển giáo dục 2011-2020 đã được Thủ tướng phê duyệt.

### **Định hướng 1: Xác định lại mục tiêu, triết lý và chức năng môn học của giáo dục phổ thông**

Bản chất môn học trong chương trình là phương tiện để hình thành nhân cách con người-mục tiêu cao nhất của giáo dục. Căn cứ thực tiễn giáo dục phổ thông nước ta đang có chiều hướng đổi mới tích cực; dựa vào kinh nghiệm của nước ngoài, có thể xác định cụ thể hơn về mục tiêu giáo dục phổ thông của Việt Nam giai đoạn tới:

### **Mục tiêu chung:**

*Giáo dục nhà trường cần phát triển tối đa tài năng và năng lực cho tất cả học sinh.* Như vậy, chúng ta cần nhấn mạnh mục tiêu “kép” của giáo dục phổ thông nước ta: i) *Chuẩn bị cho phần lớn* các em có đủ điều kiện tham gia vào đời sống xã hội một cách chắc chắn; ii) *Chuẩn bị cho số ít* tham gia giáo dục sau phổ thông.

### **Mục tiêu cụ thể:**

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

Như vậy, có thể thấy mục tiêu cụ thể đã tập trung vào hình thành ở học sinh các chỉ số quan trọng: *năng lực sáng tạo, trách nhiệm cá nhân, trách nhiệm xã hội và các vấn đề toàn cầu*. Năng lực then chốt (xem thêm chương 1). Lĩnh vực môn học (Chương trình giảng dạy *toàn diện và cân bằng* trong những năm giáo dục bắt buộc gồm 8 lĩnh vực (xem thêm chương 1).

Dựa vào kinh nghiệm của Phần Lan, mọi hoạt động giáo dục của Việt Nam tập trung vào mục tiêu: Đạt đến *sự đồng đều về trình độ của học sinh*; đảm bảo cơ hội bình đẳng cho tất cả mọi người về giáo dục cơ bản không kể địa vị xã hội, khả năng kinh tế, giới tính, thành phần dân tộc. Giáo dục cơ bản kéo dài 9 năm, miễn phí cho trẻ em từ 7-16 tuổi;

Có thể thấy sự thay đổi quan trọng là: i) Chương trình cân bằng và toàn diện; ii) Chương trình mở, thiết thực; iii) Chương trình vì sự đồng đều của tất cả học sinh.

Mục tiêu giáo dục phổ thông được xác định trọng tâm là hướng cho các em có khả năng tham gia một cách tốt nhất vào đời sống xã hội. Do đó, kiến thức trong chương trình cần được bổ sung những nội dung thực tế, các kỹ năng lao động và kỹ năng sống.

Như vậy, định hướng trên sẽ làm thay đổi nhận thức của học sinh, gia đình và xã hội; sự đồng thuận giữa các lực lượng giáo dục cũng cần trải qua một quá trình lâu dài, tạo thói quen mới về nhu cầu học tập, mục đích học tập cũng như khả năng hướng nghiệp của bản thân từng học sinh.

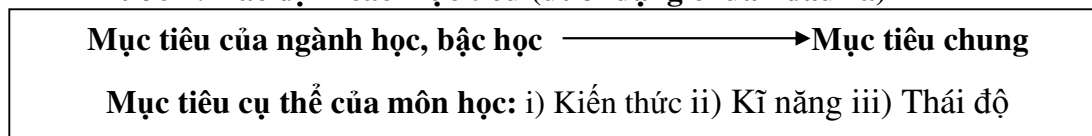
### **Kết cấu môn học (Lĩnh vực học tập) mới:**

Khung *môn học* ở phổ thông được triển khai theo mô hình:

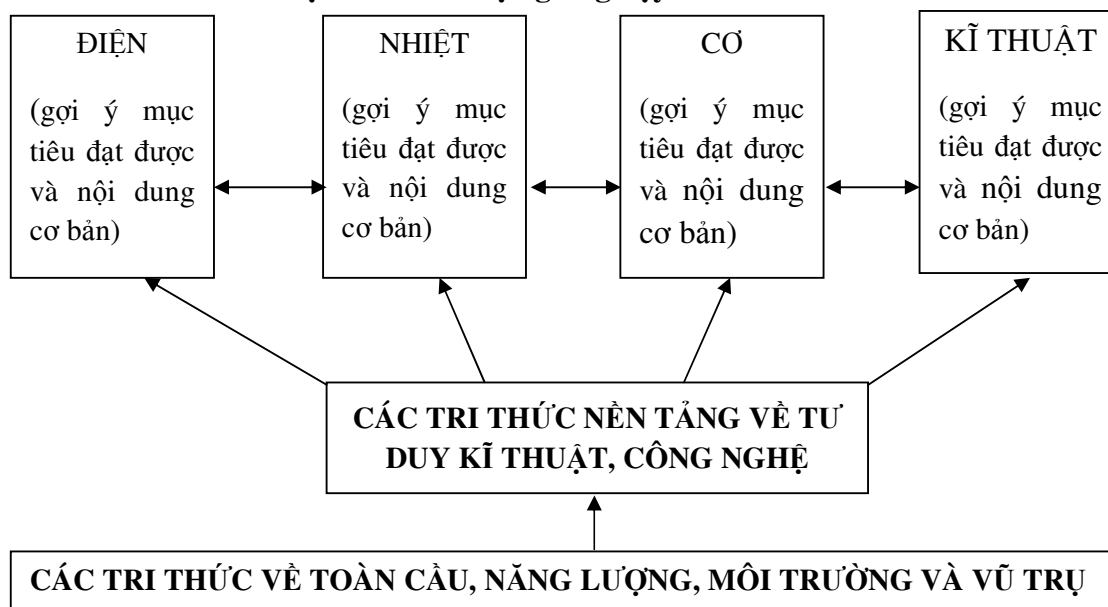
Xác định mục tiêu cụ thể và rõ ràng đến mức có thể “đo đếm” được; Xác định lĩnh vực (cụ thể) với từng môn học; Hướng dẫn giáo viên phổ thông lựa chọn nội dung; Gợi ý các phương án dạy học; Tiêu chí đánh giá cụ thể;

Ví dụ 1: **Lĩnh vực giáo dục Vật lí-Kỹ thuật** (tích hợp giáo dục môi trường, tiết kiệm năng lượng và kỹ thuật).

**Bước 1: Xác định các mục tiêu (dưới dạng chuẩn đầu ra)**

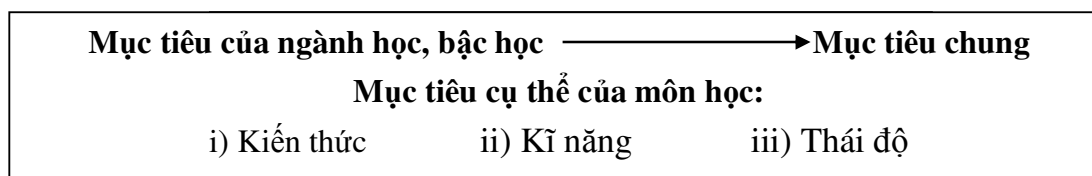


**Bước 2: Xác định các lĩnh vực giảng dạy chính**

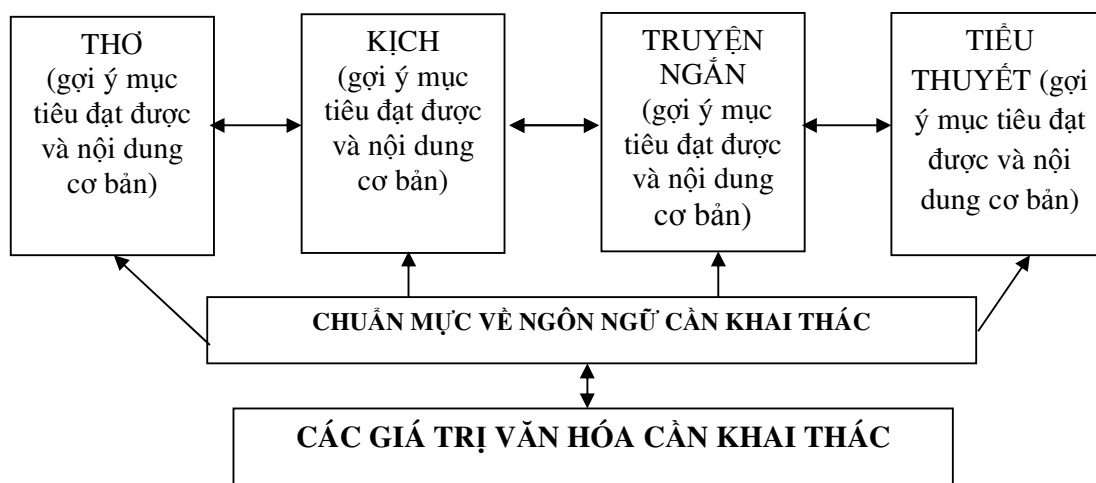


Ví dụ 2: Lĩnh vực giáo dục ngữ văn (tích hợp giáo dục văn hóa, ngôn ngữ)

**Bước 1: Xác định các mục tiêu (dưới dạng chuẩn đầu ra)**



**Bước 2: Xác định các lĩnh vực giảng dạy chính:**



### **Bước 3: Sự lựa chọn của giáo viên về học liệu**

(Nghiên cứu bước 1, bước 2 và thảo luận nhóm, thảo luận bộ môn, tìm kiếm dữ liệu trong nguồn học liệu và mạng Internet...)

Cụ thể: Ví dụ 1 cần quan tâm đến hoạt động: Tên bài thơ, tên truyện ngắn, tên vở kịch, tên tiểu thuyết...; xác định độ dài (thời gian, các tiêu chí lịch sử, các điều kiện văn hóa...); các tiêu chí sư phạm của việc lựa chọn; các chuẩn mực về ngôn ngữ và văn hóa; các mức độ phù hợp với mục tiêu; các nhận định giáo dục (ý đồ sư phạm ban đầu của giáo viên khi lựa chọn...);

Xác định nội dung cơ bản cần giảng dạy đồng thời với các phương án dạy; phương thức đánh giá người học.

### **Bước 4: Tổ chức giảng dạy và kiến tạo các tình huống giáo dục**

Ở bước này, đòi hỏi người giáo viên phải tham gia trực tiếp và có trách nhiệm, các mô hình dạy học và các hình thức tổ chức dạy học do người giáo viên kiến tạo tương đối độc lập để *phát triển chương trình dạy*; người học tham gia với tư cách là *phát triển chương trình học*. Các tình huống được thiết lập dựa trên quan hệ giữa mục tiêu môn học với điều kiện giảng dạy và năng lực thực tế của người học.

#### **Điều kiện cơ bản:**

i) Giáo viên được “giải phóng” khỏi một khung chương trình cứng từ sách giáo khoa hoặc sách hướng dẫn, đánh giá;

ii) Nguồn học liệu phong phú;

iii) Quyền “tự quyết” của giáo viên đối với việc xác nhận kết quả học tập của học sinh;

iv) Cơ quan quản lý chương trình (thường là cơ quan kiểm định chất lượng giáo dục) cấp quận/huyện có TEST đánh giá chuẩn năng lực về trình độ người học (dựa trên các tiêu chí đã xác định ở mục tiêu môn học). Ví dụ ở Australia, có cơ quan cấp quận xây dựng TEST chuẩn cho lớp 5, 7, 9 để làm công cụ xác định năng lực từng trình độ, không cần phụ thuộc vào kết quả báo cáo của các cơ sở giáo dục.

### **Định hướng 2: Kiến tạo chương trình giáo dục phổ thông theo hướng tích hợp và lồng ghép**

Khái niệm kiến tạo được hiểu là *xây dựng nên* (Từ điển tiếng Việt), là một động từ chỉ hoạt động của con người tác động lên một đối tượng nhằm tạo nên một đối tượng mới theo nhu cầu của bản thân. Khái niệm này thường được sử dụng và

áp dụng nhiều ở cấp độ dạy học, *dạy học theo quan điểm kiến tạo*. Từ đây, có thể xác định khái niệm *kiến tạo chương trình* được hiểu là những thành phần tham gia vào chương trình giáo dục tiếp nhận, triển khai các nội dung không phải từ sự áp đặt có sẵn mà bằng cách đặt mình vào môi trường giáo dục tích cực, chủ động và đồng hóa, điều ứng tri thức và hệ thống kỹ năng để phát hiện và giải quyết các vấn đề của thực tiễn để trên cơ sở đó, phát triển chương trình mới, đáp ứng nhu cầu xã hội. Do vậy có thể xác định thuật ngữ "kiến tạo" được hiểu ở đây bao gồm cả học sinh và giáo viên cùng nhau xây dựng-thử nghiệm-phát triển trong môi trường hoạt động của chính họ.

Một chương trình được xây dựng theo *hướng tích hợp* gồm có 4 thành phần chủ yếu sau đây:

i) *Những đích cuối cùng*; ii) *Những mục tiêu và năng lực cần phát triển ở người học*; iii) *Các phương pháp sư phạm*; iv) *Các cách thức đánh giá*.

Một chương trình đầy đủ là một sự bố trí *lực lượng rộng rãi* trong đó có rất nhiều người tham gia hành động: giáo viên, phụ huynh, nhà quản lý, thanh tra, những người có thẩm quyền... Muốn cho một chương trình đầy đủ được chấp nhận, nó cần được soạn thảo *thông qua bàn luận* với một số lớn những người tham gia hành động. (Dẫn theo Xavier Roegiers - *Khoa sư phạm tích hợp hay làm thế nào để phát triển các năng lực ở nhà trường*, người dịch Đào Trọng Quang, Nguyễn Ngọc Nhị, NXB GD 1996, tr.122-123)

Vấn đề được các nhà sư phạm quan tâm là: cần phải ưu tiên những tri thức nào ở nhà trường? Xuất phát từ vấn đề sự cần thiết phải vượt lên cách nhìn bộ môn, D'Hainaut (1977) cho rằng có 4 quan điểm khác nhau đối với mô học:

i) Quan điểm "trong nội bộ môn học" trong đó chúng ta ưu tiên các nội dung của môn học, quan điểm này nhằm duy trì các môn học riêng lẻ;

ii) Quan điểm "đa môn" trong đó chúng ta đề nghị những tình huống, đề tài có thể được nghiên cứu theo những quan điểm khác nhau, những môn học gặp nhau ở một số thời điểm trong quá trình nghiên cứu đề tài; như vậy các môn học chưa thực sự tích hợp;

iii) Quan điểm “liên môn” trong đó chúng ta đề xuất những tình huống chỉ có thể tiếp cận qua sự soi sáng của nhiều môn học; sự liên kết môn học làm cho chúng liên kết với nhau để giải quyết một tình huống cho trước;

iv) Quan điểm “xuyên môn” trong đó chủ yếu phát triển những kỹ năng mà học sinh có thể sử dụng trong tất cả các môn học trong các tình huống, những kỹ năng này được gọi là những kỹ năng xuyên môn;

Như vậy, từ nhu cầu xã hội đòi hỏi chúng ta phải hướng tới quan điểm *liên môn* trong đó chúng ta phối hợp sự đóng góp của nhiều môn học để nghiên cứu và giải quyết một tình huống; quan điểm *xuyên môn* trong đó chúng ta tìm cách phát triển ở học sinh những kỹ năng xuyên môn, nghiên cứu những kỹ năng có thể áp dụng ở mọi nơi.

### **Định hướng 3: Thay đổi nhận thức xã hội về giáo dục phổ thông và giáo dục nghề nghiệp-việc làm cho thanh niên**

Đây là điều kiện cơ bản để có thể triển khai thực hiện 2 giải pháp trên. Sự thay đổi của xã hội về nhận thức đối với giáo dục phổ thông phải được “chuyển đổi” căn bản. Đây thực sự là cuộc cách mạng trong nhận thức xã hội, là quá trình và sự thay đổi mang đậm tính chất văn hóa hơn là sự thay đổi trong thời gian ngắn.

#### **• Mục tiêu cụ thể:**

i) Phải làm cho các thành phần xã hội (cụ thể là học sinh và gia đình học sinh) hiểu rằng: việc có được học vấn giáo dục phổ thông sẽ tạo nền tảng để con người trưởng thành hơn là mục tiêu vào được trường đại học, giảm tâm lý bằng cấp trong xã hội.

ii) Học vấn phổ thông phải được xã hội chấp nhận cùng với năng lực nghề nghiệp được hình thành và nhờ đó con người có việc làm, nguy cơ thất nghiệp sẽ đến nếu không tiếp tục tham gia giáo dục sau phổ thông.

#### **• Nội dung triển khai**

- Giảm áp lực từ phía xã hội đối với các trường đại học và cao đẳng bằng các phương án truyền thông rộng rãi và tác động hiệu quả đến từng người.

- Biên soạn các chương trình giáo dục thích nghi với nhu cầu xã hội.

- Hoàn thiện các chính sách quản lý trong các hệ thống xã hội về giáo dục.

Trên cơ sở đề xuất các phương án đổi mới giáo dục phổ thông, có thể khẳng định như sau:

i) Giải pháp đổi mới chương trình giáo dục sư phạm (trong các khoa/trường sư phạm) cần được tiến hành đồng thời, trong giai đoạn trước mắt, giáo dục sư phạm phải được chuẩn bị trước một bước, làm tiền đề đảm bảo chất lượng đào tạo giáo viên.

ii) Chủ thể quản lí-chỉ đạo vấn đề đổi mới giáo dục (giáo dục sư phạm, giáo dục phổ thông) phải là cơ quan chủ quản Bộ GD &ĐT, trong đó các trường sư phạm là then chốt. Tuy nhiên, đầu tư của nhà nước cho nhiệm vụ này cần được quan tâm đồng bộ, cần có chiến lược đổi mới các trường sư phạm triệt để hơn.

- Bộ GD &ĐT cần ban hành chế tài đảm bảo cho công tác đào tạo -bồi dưỡng giáo viên phổ thông. Đối với các Sở GD &ĐT phải xác định sự tham gia vào các khâu của quá trình đào tạo, bồi dưỡng giáo viên là nhiệm vụ, là trách nhiệm cùng với các trường sư phạm.

iii) Quy trình đổi mới giáo dục phổ thông cần coi trọng biện pháp đào tạo -bồi dưỡng một đội ngũ có năng lực tiếp cận chương trình giáo dục theo hướng hiện đại. Coi trọng khâu bồi dưỡng trong nước và ngoài nước đối với đội ngũ cán bộ này trước khi triển khai viết chương trình và sách giáo khoa mới cho giai đoạn 2015-2020

iv) Đối với chương trình sư phạm, nhà nước đầu tư nguồn lực đảm bảo cho trường/khoa sư phạm đào tạo với số lượng tuyển sinh vừa phải, giảm đào tạo không chính quy để huy động nguồn lực giáo dục sư phạm tham gia đổi mới chương trình. Sự tham gia của hệ thống trường/khoa sư phạm, đặc biệt là đội ngũ chuyên gia khoa học giáo dục (Viện Khoa học giáo dục Việt Nam, các Viện liên quan...) với hệ thống chuyên gia tại các trường/khoa sư phạm là điều kiện cơ bản đảm bảo cho sự thành công của chiến lược đổi mới chương trình sư phạm.

### **2.3. XÁC ĐỊNH NHIỆM VỤ CỦA GIÁO VIÊN PHỔ THÔNG VỀ PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH**

Trong giai đoạn hiện nay, việc phát triển chương trình nhà trường được thực hiện trên cơ sở điều chỉnh, bổ sung chương trình giáo dục phổ thông hiện hành. Các nội dung cụ thể của phát triển chương trình nhà trường bao gồm:



*\* Điều chỉnh nội dung dạy học trong chương trình hiện hành và xây dựng kế hoạch giáo dục mới ở từng môn học, hoạt động giáo dục và của nhà trường:*

- Rà soát nội dung chương trình, SGK hiện hành; sắp xếp lại nội dung dạy học của từng môn học trong chương trình hiện hành theo định hướng phát triển năng lực học sinh.

- Xây dựng và triển khai một số chủ đề tích hợp liên môn.

- Xây dựng và triển khai một số chủ đề tự chọn theo hướng dạy học phân hóa.

*\* Đổi mới phương pháp, hình thức tổ chức giáo dục và đánh giá kết quả giáo dục theo định hướng phát triển năng lực học sinh:*

- Vận dụng các phương pháp, hình thức tổ chức dạy học, hoạt động giáo dục tích cực.

- Đổi mới kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục theo định hướng phát triển năng lực học sinh.

- Đổi mới quản lý hoạt động dạy học, giáo dục nhằm nâng cao hiệu quả phát triển chương trình giáo dục nhà trường.

### **2.3.1. Giai đoạn chuẩn bị**

#### **2.3.1.1. Phân tích bối cảnh, điều kiện cụ thể của nhà trường**

Bước đầu tiên trong quá trình phát triển chương trình nhà trường là phân tích bối cảnh, điều kiện cụ thể của nhà trường. Đây là việc xem xét tất cả các yếu tố có thể ảnh hưởng đến việc đưa ra quyết định về mục tiêu, cấu trúc, nội dung của chương trình giáo dục.

Trước hết cần thu thập thông tin liên quan đến nguồn nhân lực tham gia vào quá trình dạy và học cũng như các điều kiện vật lực và môi trường giáo dục. Về học sinh, các thông tin cần thu thập bao gồm: trình độ học sinh, nhu cầu học tập, động cơ và thái độ học tập, cách thức học và các điều kiện học tập... Về nhu cầu học tập, các yếu tố cần tìm hiểu đó là: học sinh thực sự có nhu cầu về kiến thức, kỹ năng mà chương trình mang lại cho các em hay không? Kiến thức, kỹ năng đó có liên quan đến các môn học trước đó hoặc sau đó như thế nào? Kiến thức đó có sát thực và phù hợp với các nội dung mà học sinh sẽ học ở lớp tiếp theo hay không?

Kiến thức chương trình cung cấp giúp ích gì để làm tăng cơ hội học tập và đáp ứng cho việc học nghề sau này?

Các yếu tố về cơ sở vật chất phục vụ chương trình giáo dục cũng cần được xem xét khi tiến hành xây dựng chương trình giáo dục. Cần xác định các điều kiện phục vụ công tác dạy và học sắp tới để có thể lựa chọn các phương pháp giảng dạy, các phương tiện nghe, nhìn, tư liệu, dự trù kinh phí cho các hoạt động giáo dục.

Tất cả những thông tin như vậy nếu được tập hợp một cách đầy đủ, được cân nhắc và tính đến khi xây dựng chương trình sẽ góp phần đảm bảo tính hiệu quả và tính khả thi của các công đoạn trong quá trình giáo dục.

#### *2.3.1.2. Phân tích chương trình giáo dục phổ thông và các môn học trong chương trình phổ thông hiện hành*

Mục tiêu của giáo dục phổ thông là phát triển người học một cách toàn diện về tất cả các mặt: kiến thức, sức khỏe, đạo đức, thẩm mỹ, lao động... Chương trình phổ thông hiện hành với mục tiêu cung cấp kiến thức và tri thức cơ bản, giúp phát triển toàn diện học sinh ở mức độ cơ bản, đồng đều, rộng và đủ. Chương trình giáo dục phổ thông theo các cấp học khác nhau có đầy đủ các môn học khác nhau. Tuy nhiên một hạn chế dễ nhận thấy là chương trình giáo dục phổ thông hiện nay còn quá nặng, việc phân ban thực hiện chưa hiệu quả và khó thực hiện trong điều kiện của nhà trường, khó điều chỉnh cho các đối tượng học sinh với những trình độ khác nhau và ở các vùng miền khác nhau.

Chương trình giáo dục THPT có 13 môn học: Ngữ văn, Toán, Vật lý, Hóa học, Sinh học, Lịch sử, Địa lý, Công nghệ, Thể dục, Ngoại ngữ, Tin học, Giáo dục công dân, Giáo dục quốc phòng an ninh; 4 hoạt động giáo dục: giáo dục tập thể, giáo dục ngoài giờ lên lớp, hoạt động giáo dục hướng nghiệp, hoạt động giáo dục nghề phổ thông.

Giáo dục THPT được phân thành 3 ban: Ban khoa học tự nhiên - phù hợp với học sinh có năng lực, nguyện vọng học sâu hơn hoặc lựa chọn các nghề nghiệp đòi hỏi nhiều kiến thức về toán học và khoa học tự nhiên; Ban khoa học xã hội và nhân văn - phù hợp với học sinh có năng lực, nguyện vọng học sâu hơn hoặc lựa chọn các nghề nghiệp đòi hỏi nhiều kiến thức về khoa học xã hội; Ban cơ bản - thực hiện

phân hóa linh hoạt bằng dạy học tự chọn ở các mức độ nâng cao khác nhau nhằm đáp ứng nhu cầu của học sinh muốn học lên đại học, cao đẳng, trung cấp hoặc đi vào cuộc sống lao động.

### *2.3.1.3. Định hướng điều chỉnh nội dung dạy học của nhà trường trong chương trình hiện hành*

Với chương trình giáo dục phổ thông hiện nay, để phát triển chương trình nhà trường có thể thực hiện một số định hướng điều chỉnh chương trình, nội dung dạy học cụ thể như sau:

- Điều chỉnh nội dung chương trình theo hướng cắt giảm nội dung quá khó, trùng lặp, chưa thật sự cần thiết với học sinh, các câu hỏi, bài tập đòi hỏi phải khai thác quá sâu lí thuyết để giáo viên, học sinh dành thời gian cho các nội dung khác, thêm điều kiện để cho giáo viên đổi mới phương pháp dạy học theo yêu cầu của nhà trường.

- Rà soát nội dung chương trình, sách giáo khoa hiện hành để loại bỏ những thông tin cũ, lạc hậu đồng thời bổ sung, cập nhật những thông tin mới phù hợp. Phát hiện và xử lý những trường hợp cụ thể như: những nội dung môn học trùng lặp nhau trong một môn học hay giữa các môn học; những nội dung, bài tập, câu hỏi không phù hợp với mục tiêu giáo dục của chương trình; những câu hỏi, bài tập đòi hỏi vận dụng kiến thức quá sâu, không phù hợp với trình độ nhận thức và tâm sinh lý, lứa tuổi học sinh; những nội dung trong sách giáo khoa sắp xếp chưa hợp lý; những nội dung không phù hợp với đặc điểm của địa phương và của nhà trường.

- Cấu trúc, sắp xếp lại nội dung dạy học của từng môn học trong chương trình hiện hành theo định hướng phát triển năng lực học sinh thành những bài học mới; có thể chuyển một số nội dung dạy học thành hoạt động giáo dục và bổ sung các hoạt động giáo dục khác vào chương trình hiện hành; xây dựng kế hoạch dạy học, phân phối chương trình mới của các môn học, hoạt động giáo dục phù hợp với đối tượng học sinh và điều kiện thực tế của nhà trường.

- Xây dựng chủ đề liên môn theo các hình thức:

- + Chủ đề liên môn bao gồm các nội dung dạy học chưa được xây dựng trong chương trình các môn học hiện hành.

+ Chủ đề liên môn bao gồm các nội dung dạy học gần giống nhau, có liên quan chặt chẽ với nhau (hoặc trùng nhau) trong các môn học của chương trình hiện hành.

+ Chủ đề liên môn với nội dung giáo dục liên quan đến các vấn đề thời sự của địa phương, đất nước.

- Không kiểm tra, đánh giá vào các nội dung, yêu cầu đã được giảm bớt, các bài không dạy hoặc bài đọc thêm trong văn bản hướng dẫn điều chỉnh. Thực hiện kiểm tra, đánh giá theo các nội dung đã được điều chỉnh.

#### *2.3.1.4. Xây dựng kế hoạch điều chỉnh nội dung dạy học của nhà trường*

Trên cơ sở phân tích bối cảnh phát triển chương trình nhà trường, phân tích chương trình giáo dục phổ thông hiện hành và các định hướng phát triển chương trình nhà trường, công việc tiếp theo là cần xây dựng một kế hoạch cụ thể để thực hiện.

Nội dung của kế hoạch cần nhấn mạnh vào những vấn đề cơ bản sau đây:

1) Sự cần thiết của phát triển chương trình nhà trường: Đặc điểm của chương trình hiện hành; các yếu tố của chương trình cần thay đổi; nguồn lực của nhà trường để phát triển chương trình và thực thi chương trình mới.

2) Mục tiêu và những định hướng cụ thể của việc phát triển chương trình nhà trường.

3) Kế hoạch chi tiết thực hiện phát triển chương trình nhà trường: Việc phát triển chương trình nhà trường được thực hiện theo các bước nào? Nội dung công việc cụ thể như thế nào? Trách nhiệm của các thành viên tham gia phát triển chương trình? Thời gian và điều kiện thực hiện? Kiểm tra, theo dõi tiến trình thực hiện công việc của các bộ phận như thế nào?

Có thể tham khảo các mẫu kế hoạch để xây dựng kế hoạch phát triển chương trình nhà trường. Ví dụ:

Mẫu kế hoạch phát triển chương trình:

Mã số	Kết quả/ hoạt động	Chỉ số đánh giá	Phương tiện xác minh	Người thực hiện		Thời gian		Kinh phí		Kết quả đạt được
				Chính	Phối hợp	Kế hoạch	Thực tế	Kế hoạch	Thực tế	
001	Mục tiêu chung: .....									
	Mục tiêu ngắn hạn 1:.....									
	Hoạt động 1.1									
	Hoạt động 1.2									
	.....									
	Mục tiêu ngắn hạn 2:.....									
	Hoạt động 2.1.									
	Hoạt động 2.2.									
	.....									
	Mục tiêu ngắn hạn 3:.....									
	Hoạt động 3.1									
	Hoạt động 3.2									
002	Mục tiêu chung: .....									
	Mục tiêu ngắn hạn 1:.....									
	Hoạt động 1.1									
	Hoạt động 1.2									
	.....									

### 2.3.2. Giai đoạn thiết kế, thực thi và đánh giá

#### 2.3.2.1. Thiết kế nội dung dạy học

Để thiết kế các nội dung dạy học theo chủ đề cần xác định rõ kết quả cần đạt ở người học dưới dạng năng lực, đồng thời chương trình được thiết kế phải phù hợp với tổ chức hoạt động dạy học thông qua các chủ đề.

Ví dụ: Nội dung chương trình Lịch sử, Địa lý, Giáo dục công dân cuối cấp THCS ở Pháp được thiết kế thành các chủ đề:

Chủ đề trong môn lịch sử	Tôn giáo, văn minh/xã hội, sự bành trướng/chinh phạt, tổ chức chính trị/xây dựng nền cộng hòa, chiến tranh, cách mạng, dân chủ/toàn trị.
Chủ đề trong môn địa lý	Phân bố, cảnh quan, thay đổi và triều dâng, lãnh thổ, tương phản của sự phát triển.
Chủ đề trong môn giáo dục công dân	Công dân/dân chủ, tự do/luật/công lý, đoàn kết/công bằng, luật pháp/ngành vụ công dân.

Thông qua các chủ đề dạy học ở ba môn học nói trên, năng lực cần đạt ở học được chia thành 3 nhóm năng lực lớn:

Nhóm năng lực xác định	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Thu thập, tìm kiếm thông tin (đọc và xác định thông tin, nhận biết và gọi tên) trong phạm vi nội dung đang tìm hiểu.</li> <li>- Xác định được vị trí, hoàn cảnh trong không gian, thời gian (vị trí, bối cảnh...).</li> <li>- Hiểu khái niệm bộ môn.</li> <li>- Lựa chọn thông tin.</li> </ul>
Nhóm năng lực xử lý thông tin trong hoàn cảnh cụ thể	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Phân loại, sắp xếp thứ tự các thông tin.</li> <li>- Đặt thông tin trong mối liên hệ.</li> </ul>
Nhóm năng lực giải thích	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mở rộng thông tin.</li> <li>- Biện luận.</li> <li>- Trình bày.</li> </ul>

(Nguồn: *Ministère éducation nationale, Paris 2008*)<sup>1</sup>

Do chương trình giáo dục phổ thông đang áp dụng hiện nay chưa được xây dựng trên cơ sở khung năng lực và các năng lực cụ thể cần đạt của học sinh phổ thông nên để thiết kế chủ đề dạy học trên cơ sở chương trình giáo dục phổ thông hiện hành theo đúng tiếp cận năng lực sẽ gặp những khó khăn nhất định. Tuy nhiên vẫn có thể vận dụng tinh thần cơ bản của tiếp cận năng lực để thiết kế nội dung dạy học theo các chủ đề. Có một số hướng thiết kế chủ đề dạy học sau đây:

a) Thiết kế chủ đề dạy học tích hợp trong từng chương trình môn học:

Tích hợp theo từ điển Giáo dục học: Dạy học tích hợp là hành động liên kết các đối tượng nghiên cứu, giảng dạy và học tập của cùng một lĩnh vực hoặc vài lĩnh vực khác nhau trong cùng một kế hoạch giảng dạy.

Trong dạy học các bộ môn, tích hợp được hiểu là sự kết hợp, tổ hợp các nội dung từ các môn học, các lĩnh vực học tập khác nhau thành một môn học mới, chủ đề mới.

- Bước 1: Phân tích cấu trúc, nội dung chương trình của môn học để tìm ra những nội dung có liên quan đến nhau, bổ sung, hỗ trợ cho nhau những lại được trình bày riêng biệt ở từng môn học.

<sup>1</sup><https://phuongphapdayhoclichsu.wordpress.com>

- Bước 2: Lựa chọn nội dung gắn với thực tiễn và phù hợp với năng lực của học sinh.

- Bước 3: Đề xuất, tiến hành xây dựng một số chủ đề cụ thể và thời gian thực hiện.

- Bước 4: Điều chỉnh các chủ đề sau khi thực nghiệm.

b) Thiết kế chủ đề dạy học tích hợp trong chương trình môn học với chương trình giáo dục địa phương:

Việc đưa nội dung giáo dục địa phương vào các môn học nhằm tạo điều kiện để học sinh gắn kết những kiến thức được học trong nhà trường với những vấn đề kinh tế, văn hóa, xã hội đang đặt ra cho mỗi địa phương, từ đó giúp học sinh hiểu biết và hòa nhập hơn với môi trường mình đang sống, tự hào và có ý thức tìm hiểu, giữ gìn và phát huy các giá trị văn hóa của quê hương, tăng cường hứng thú học tập qua những bài học gắn gũi với cuộc sống diễn ra xung quanh, góp phần rèn luyện đạo đức, kĩ năng sống, phát huy các tiềm năng cá nhân nhằm chuyển mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học.

Ví dụ, ở môn Ngữ văn giáo viên cần cho học sinh sưu tầm, tìm hiểu tác phẩm văn học về địa phương, các tác giả người địa phương. Môn Lịch sử giới thiệu truyền thống lịch sử cách mạng của địa phương, tham quan tìm hiểu nguồn gốc các di tích lịch sử, văn hóa. Môn âm nhạc sưu tầm các làn điệu dân ca đặc trưng của địa phương (quan họ, chèo, ví dặm, cải lương, bài chòi, dân ca các dân tộc thiểu số, các điệu múa truyền thống gắn với tập quán của người vùng cao). Môn thể dục giới thiệu về các môn thể thao truyền thống: vật, đua thuyền, chơi đu, ném còn... Môn công nghệ chú ý giới thiệu nghề truyền thống của địa phương.

Các bước thiết kế chủ đề dạy học tích hợp trong chương trình môn học với chương trình giáo dục địa phương:

- Tìm hiểu nội dung giáo dục địa phương đã được dạy ở các bậc học trước để có những phát triển thích hợp.

- Phân tích cấu trúc, nội dung chương trình của môn học để tìm ra những nội dung có liên quan đến nội dung của chương trình giáo dục địa phương.

- Liên kết những nội dung trong chương trình các môn học có liên quan với nhau và cùng liên quan với nội dung chương trình giáo dục địa phương.

- Lựa chọn nội dung gắn liền với thực tiễn và phù hợp với năng lực người học.

- Đề xuất, tiến hành xây dựng một số chủ đề cụ thể và thời gian thực hiện.

- Điều chỉnh các chủ đề sau khi thực nghiệm.

c) Thiết kế chủ đề dạy học liên môn:

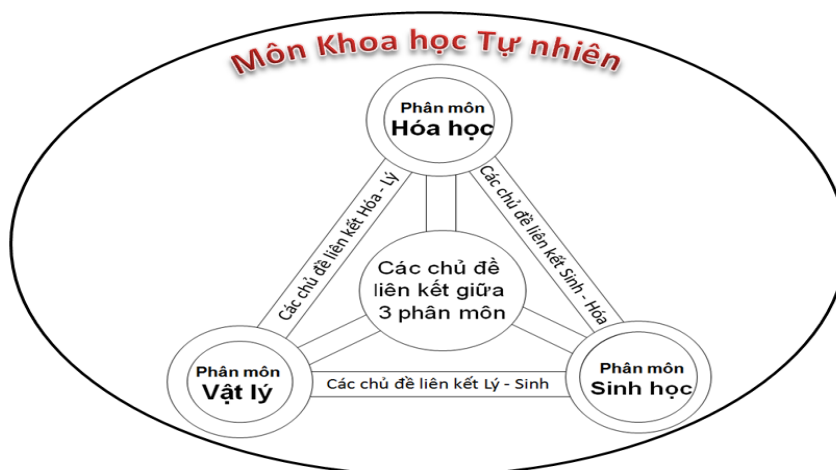
Dạy học liên môn là phải xác định các nội dung kiến thức liên quan đến hai hay nhiều môn học để dạy học, tránh việc học sinh phải học lại nhiều lần cùng một nội dung kiến thức ở các môn học khác nhau. Đối với những kiến thức liên môn nhưng có một môn học chiếm ưu thế thì có thể bố trí dạy trong chương trình của môn đó và không dạy lại ở môn học khác.

Chủ đề liên môn bao gồm các nội dung dạy học chưa được xây dựng trong chương trình các môn học hiện hành.

Chủ đề liên môn bao gồm các nội dung dạy học gần giống nhau, có liên quan chặt chẽ với nhau (có thể đang trùng nhau) trong các môn học của chương trình hiện hành, có thể là chủ đề liên môn thuộc lĩnh vực Khoa học Tự nhiên hoặc lĩnh vực Khoa học Xã hội và Nhân văn. Xét nội dung của chủ đề liên môn, điều kiện về giáo viên... mỗi chủ đề liên môn được đưa bổ sung vào kế hoạch dạy học của một môn học nào đó do nhà trường quyết định.

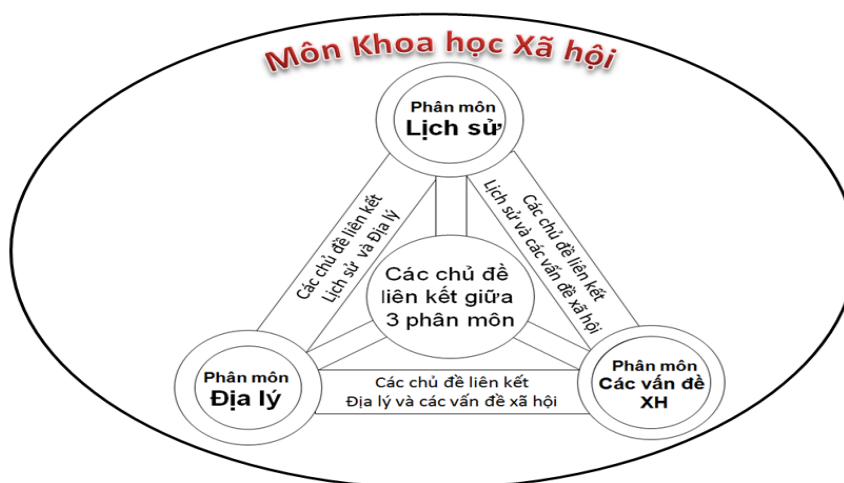
Trong chương trình trung học cơ sở sau năm 2015, chúng ta dự định xây dựng một số môn học mới theo mô hình sau:

Môn khoa học tự nhiên:





Môn khoa học xã hội:



Theo mô hình trên, nội dung các phân môn Vật lý, Hóa học, Sinh học, Lịch sử, Địa lý, Các vấn đề xã hội được xây dựng thành các chương trình phân môn độc lập trong môn khoa học tự nhiên hoặc khoa học xã hội. Trong quá trình học tập, học sinh được học các chủ đề liên môn. Các chủ đề này là sự hội tụ, liên kết nội dung của hai hoặc ba phân môn thuộc lĩnh vực. Chủ đề liên môn có khi còn liên quan tới cả các lĩnh vực, môn học khác.

*Những chủ đề liên môn được xác định dựa vào:*

- Những nội dung giao nhau giữa các phân môn hoặc giữa các môn học. Ví dụ chủ đề “Nước trong môi trường xung quanh” là nội dung giao nhau của Vật lý, Hóa học, Sinh học...; hay chủ đề “Tìm hiểu địa phương” là nội dung giao nhau của Lịch sử, Địa lý, Những vấn đề xã hội, Ngữ văn...; hoặc chủ đề “Nghệ thuật dân gian vùng Kinh Bắc” là nội dung giao nhau của Âm nhạc, Mỹ thuật, Lịch sử, Địa lý...

- Những vấn đề có ý nghĩa toàn cầu hoặc của Việt Nam cần phải đưa vào nội dung giáo dục của nhà trường phù hợp với đặc trưng của lĩnh vực/môn học và hoạt động giáo dục. Người ta gọi là chủ đề xuyên môn. Ví dụ vấn đề về biến đổi khí hậu, sức khỏe sinh sản, tiết kiệm năng lượng, giữ gìn bản sắc văn hóa dân tộc...

- Những nội dung chưa hình thành môn học như kỹ năng sống, một số vấn đề về kinh tế...

*Để thiết kế chủ đề dạy học liên môn, các công việc cụ thể cần thực hiện bao gồm:*

- Phân tích cấu trúc, nội dung chương trình các môn học để chọn lựa, liên kết và xây dựng chủ đề dạy học liên môn.

- Đề xuất, tiến hành xây dựng một số chủ đề cụ thể và thời gian thực hiện.

- Điều chỉnh các chủ đề sau khi thực nghiệm.

d) Thiết kế các chủ đề tự chọn theo hướng dạy học phân hóa:

Phân hóa là hoạt động mà ở đó cần phải *phân loại và chia tách các đối tượng*; từ đó tổ chức, vận dụng nội dung, phương pháp và hình thức hoạt động sao cho *phù hợp với đối tượng* gây nhằm đạt hiệu quả cao.

Dạy học phân hóa là một quan điểm dạy học đòi hỏi phải tổ chức, tiến hành các hoạt động dạy học dựa trên những *khác biệt* của người học về năng lực, tâm - sinh lí, sở thích, nhu cầu, các điều kiện học tập nhằm tạo ra những kết quả học tập tốt nhất và sự phát triển tốt nhất cho *từng người học*.

Dạy học phân hóa có hai dạng: *Phân hóa trong* (còn gọi là phân hóa vi mô, phân hóa nội tại) là với mỗi chương trình học, cách dạy học chú ý tới các đối tượng riêng biệt, cá nhân hóa người học trên lớp, phù hợp với từng đối tượng để tăng hiệu quả dạy học. Kết quả *phân hóa trong* phụ thuộc chủ yếu vào năng lực người dạy. *Phân hóa ngoài* (còn gọi là phân hóa vĩ mô, phân hóa tổ chức) là cách dạy theo các chương trình khác nhau cho các nhóm người học khác nhau nhằm đáp ứng được nhu cầu, sở thích và năng lực của từng nhóm người học. Kết quả *phân hóa ngoài* phụ thuộc chủ yếu vào việc thiết kế nội dung chương trình các môn học.

*Phân hóa ngoài* được thực hiện tăng dần ở các cấp học trên của GDPT, đặc biệt phân hóa mạnh ở các lớp cuối THPT. Có nhiều hình thức tổ chức dạy học *phân hóa ngoài* khác nhau: phân ban, dạy học tự chọn, phân ban kết hợp với dạy học tự chọn... nhưng chủ yếu là hai hình thức:

- Phân hóa theo hướng *phân ban*: Mỗi ban được xác định theo một nhóm môn học phù hợp với nhóm ngành, nghề xã hội. Học sinh lựa chọn ban căn cứ vào năng lực và nguyện vọng của bản thân và điều kiện thực tiễn của từng trường.

- Phân hóa theo hướng *tự chọn*: Học sinh chỉ học một số ít môn học và hoạt động bắt buộc chung, còn lại tự chọn các môn học hoặc chủ đề giáo dục phù hợp với nguyện vọng, sở trường của cá nhân người học.

Các chủ đề tự chọn bao gồm: chủ đề nâng cao, chủ đề bám sát và chủ đề tự chọn đáp ứng.

*Bước 1: Xác định rõ mục tiêu và yêu cầu dạy học của các chủ đề tự chọn.*

- Mục tiêu của dạy học tự chọn: góp phần thực hiện dạy học phân hóa, trên cơ sở đảm bảo mặt bằng kiến thức phổ thông thống nhất, thực hiện phân hóa nhằm đáp ứng nguyện vọng, phát triển năng lực và hướng nghiệp cho học sinh.

- Yêu cầu của dạy học tự chọn: Củng cố, hệ thống hóa, khai thác sâu nội dung kiến thức, kỹ năng của chương trình các môn học và hoạt động giáo dục. Đảm bảo dạy học sát đối tượng, rèn luyện năng lực tự học, tự nghiên cứu, phát huy tính chủ động, tích cực, sáng tạo của học sinh. Kế hoạch dạy học tự chọn phải khả thi, thiết thực, bám sát mục tiêu, phù hợp với điều kiện đội ngũ giáo viên và cơ sở vật chất của nhà trường. Thực hiện đúng quy định về thời lượng trong chương trình, không giảm nhẹ hoặc gây quá tải.

*Bước 2: Xây dựng các chủ đề tự chọn.*

- Giáo viên đăng ký biên soạn và xây dựng các chủ đề tự chọn theo hướng phân hóa của một số chương cụ thể trong mỗi năm học.

- Các tổ chuyên môn tổng hợp đăng ký của giáo viên và đề nghị với Hiệu trưởng.

- Các giáo viên chủ nhiệm lấy ý kiến học sinh và đề xuất với Hiệu trưởng các chủ đề tự chọn.

- Hiệu trưởng lập kế hoạch dạy học các chủ đề tự chọn cho mỗi lớp theo đề nghị của tổ chuyên môn và giáo viên chủ nhiệm.

e) Thiết kế chuyển một số nội dung dạy học thành hoạt động giáo dục:

Trong chương trình giáo dục phổ thông hiện hành của Việt Nam, kế hoạch giáo dục bao gồm các môn học và hoạt động giáo dục (theo nghĩa hẹp). Khái niệm hoạt động giáo dục (theo nghĩa hẹp) dùng để chỉ các hoạt động giáo dục được tổ chức ngoài giờ dạy học các môn học và được sử dụng cùng với khái niệm hoạt động

dạy học các môn học. Như vậy, hoạt động giáo dục (theo nghĩa rộng) bao gồm hoạt động dạy học và hoạt động giáo dục (theo nghĩa hẹp).

Các hoạt động giáo dục (theo nghĩa hẹp) gồm:

- Hoạt động tập thể (sinh hoạt lớp, sinh hoạt trường, sinh hoạt Đội Thiếu niên Tiền phong Hồ Chí Minh, sinh hoạt Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh).

- Hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp được tổ chức theo các chủ đề giáo dục.

- Hoạt động giáo dục hướng nghiệp (cấp Trung học cơ sở và cấp Trung học phổ thông) giúp học sinh tìm hiểu để định hướng tiếp tục học tập và định hướng nghề nghiệp.

- Hoạt động giáo dục nghề phổ thông (cấp Trung học phổ thông) giúp học sinh hiểu được một số kiến thức cơ bản về công cụ, kĩ thuật, quy trình công nghệ, an toàn lao động, vệ sinh môi trường đối với một số nghề phổ thông đã học; hình thành và phát triển kĩ năng vận dụng những kiến thức vào thực tiễn; có một số kĩ năng sử dụng công cụ, thực hành kĩ thuật theo quy trình công nghệ để làm ra sản phẩm đơn giản.

Trong chương trình giáo dục phổ thông mới, kế hoạch giáo dục bao gồm các môn học, chuyên đề học tập (gọi chung là môn học) và hoạt động trải nghiệm sáng tạo; hoạt động giáo dục (theo nghĩa rộng) bao gồm hoạt động dạy học và hoạt động trải nghiệm sáng tạo.

Các hoạt động trải nghiệm sáng tạo mang tính đa dạng, phong phú, gắn với thực tiễn để trải nghiệm, thử sức; vừa củng cố các kiến thức đã học, vừa có cơ hội sáng tạo trong vận dụng do yêu cầu của các tình huống cụ thể. Chương trình hoạt động trải nghiệm sáng tạo sẽ giúp nhà trường gắn liền với cuộc sống, xã hội, giúp học sinh phát triển hài hòa giữa thể chất và tinh thần. Việc thực hiện chương trình hoạt động sáng tạo ở các nước phát triển được thực hiện một cách linh hoạt: có nước do nhà trường tổ chức, có nước do tổ chức xã hội kết hợp với nhà trường để tổ chức các hoạt động này một cách hài hòa, giúp học sinh vừa trải nghiệm thực tiễn, vừa học tốt các môn học chính khóa.

So sánh môn học và hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong chương trình mới được thể hiện trong bảng sau:

<b>Đặc trưng</b>	<b>Môn học</b>	<b>Hoạt động trải nghiệm sáng tạo</b>
Mục đích chính	Hình thành và phát triển hệ thống tri thức khoa học, năng lực nhận thức và hành động của học sinh.	Hình thành và phát triển những phẩm chất, tư tưởng, ý chí, tình cảm, giá trị, kỹ năng sống và những năng lực chung cần có ở con người trong xã hội hiện đại.
Nội dung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kiến thức khoa học, nội dung gắn với các lĩnh vực chuyên môn</li> <li>- Được thiết kế thành các phần chương, bài, có mối liên hệ logic chặt chẽ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kiến thức thực tiễn gắn bó với đời sống, địa phương, cộng đồng, đất nước, mang tính tổng hợp nhiều lĩnh vực giáo dục, nhiều môn học; dễ vận dụng vào thực tế.</li> <li>- Được thiết kế thành các chủ điểm mang tính mở, không yêu cầu mối liên hệ chặt chẽ giữa các chủ điểm</li> </ul>
Hình thức tổ chức	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Đa dạng, có quy trình chặt chẽ, hạn chế về không gian, thời gian, quy mô ví dụ đối tượng tham gia...</li> <li>- Học sinh ít cơ hội trải nghiệm</li> <li>- Người chỉ đạo, tổ chức hoạt động học tập chủ yếu là giáo viên</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Đa dạng, phong phú, mềm dẻo, linh hoạt, mở về không gian, thời gian, quy mô, đối tượng và số lượng...</li> <li>- Học sinh có nhiều cơ hội trải nghiệm</li> <li>- Có nhiều lực lượng tham gia chỉ đạo, tổ chức các hoạt động trải nghiệm với các mức độ khác nhau (giáo viên, phụ huynh, nhà hoạt động xã hội, chính quyền, doanh nghiệp,...)</li> </ul>
Tương tác, phương pháp	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chủ yếu là thầy - trò,</li> <li>- Thầy chỉ đạo, hướng dẫn, trò hoạt động là chính</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Đa chiều</li> <li>- Học sinh tự hoạt động, trải nghiệm là chính</li> </ul>
Kiểm tra, đánh giá	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nhấn mạnh đến năng lực tư duy</li> <li>- Theo chuẩn chung</li> <li>- Thường đánh giá kết quả đạt được bằng điểm số</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nhấn mạnh đến kinh nghiệm, năng lực thực hiện, tính trải nghiệm.</li> <li>- Theo những yêu cầu riêng, mang tính cá biệt hóa, phân hóa</li> <li>- Thường đánh giá kết quả đạt được bằng nhận xét</li> </ul>

Tác giả Nguyễn Thị Hằng và Nguyễn Thị Kim Dung đưa ra một số gợi ý về các hoạt động trải nghiệm sáng tạo cho học sinh phổ thông như: thảo luận chuyên đề, tổ chức hội thi, phương pháp giải quyết vấn đề, phương pháp sắm vai, phương pháp trò chơi<sup>2</sup>.

<sup>2</sup>Nguyễn Thị Hằng, Nguyễn Thị Kim Dung, *Quan niệm về “hoạt động trải nghiệm sáng tạo” và một số hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo cho học sinh phổ thông*,

Trên thực tế, các hoạt động trải nghiệm sáng tạo rất đa dạng, phong phú về tính chất, nội dung, hình thức tổ chức. Có thể tham khảo về các hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong chương trình giáo dục của các nước trên thế giới để áp dụng vào thực tiễn hiện nay. Ví dụ như các hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong chương trình giáo dục của Hàn Quốc<sup>3</sup>:

Nhóm hoạt động	Tính chất	Hoạt động
Hoạt động tự chủ	Nhà trường đẩy mạnh phát triển các hoạt động tự chủ, lấy trung tâm là các em học sinh, học sinh hàng hái tham gia vào các hoạt động giáo dục của nhà trường.	Hoạt động thích ứng Hoạt động tự quản Hoạt động tổ chức sự kiện Hoạt động sáng tạo độc đáo
Hoạt động câu lạc bộ	Học sinh tự nguyện tham gia vào các hoạt động câu lạc bộ để bồi dưỡng tinh thần đoàn kết, hợp tác; phát huy sở thích và năng lực đặc biệt của bản thân.	Hoạt động học thuật Hoạt động văn hóa nghệ thuật Hoạt động thể thao Hoạt động thực tập siêng năng Hoạt động Đoàn - Hội
Hoạt động tình nguyện	Học sinh tham gia vào các hoạt động chia sẻ, quan tâm tới hàng xóm, láng giềng và những người xung quanh; hoạt động bảo vệ môi trường.	Tình nguyện trong trường Tình nguyện địa phương Bảo vệ môi trường tự nhiên Hoạt động chiến dịch
Hoạt động định hướng	Thông qua các hoạt động phát triển bản thân phù hợp với năng lực, đặc điểm và sở thích của mình, học sinh sẽ tìm hiểu và lên kế hoạch cho hướng đi tương lai của mình.	Khám phá bản thân Tìm hiểu thông tin về hướng phát triển tương lai Lập kế hoạch cho định hướng tương lai Hoạt động trải nghiệm

Kỉ yếu Hội thảo Phát triển chương trình nhà trường: những kinh nghiệm thực tiễn, Trường THCS và THPT Nguyễn Tất Thành – ĐHSP Hà Nội, 2014.

<sup>3</sup>Đỗ Ngọc Thống, Lĩnh vực, môn học và hoạt động trải nghiệm sáng tạo – Kinh nghiệm quốc tế và vấn đề của Việt Nam; Hội thảo Kinh nghiệm quốc tế về phát triển chương trình giáo dục phổ thông.

f) Thiết kế bổ sung các hoạt động giáo dục khác vào chương trình hiện hành:

Không kể hoạt động giáo dục quốc phòng an ninh, các hoạt động giáo dục trong trường phổ thông có thể chia thành các nhóm:

- Hoạt động giáo dục tập thể gồm những hoạt động giáo dục diễn ra hàng ngày, hàng tuần như ôn bài, trực nhật, hoạt động giữa giờ, chào cờ đầu tuần, sinh hoạt lớp cuối tuần.

- Hoạt động giáo dục theo chủ đề theo tháng và trong hè.

- Hoạt động hướng nghiệp, dạy nghề phổ thông, giáo dục lồng ghép trong các môn học.

- Hoạt động ngoại khóa trong năm và trong hè.

Để thực hiện các nội dung giáo dục có thể sử dụng một số hình thức hoạt động như là tổ chức diễn đàn, giao lưu, kịch tham gia, tổ chức ngày hội, hội thi, trò chơi sinh hoạt câu lạc bộ, đóng vai, tổ chức hội trại, tham quan...

g) Xây dựng kế hoạch dạy học, phân phối chương trình mới của nhà trường:

Trên nguyên tắc đảm bảo chuẩn kiến thức, kỹ năng được quy định trong chương trình giáo dục phổ thông, các tổ/nhóm chuyên môn, giáo viên được chủ động lựa chọn nội dung, xây dựng các chủ đề dạy học trong mỗi môn học và các chủ đề tích hợp, liên môn, đồng thời xây dựng kế hoạch dạy học phù hợp với các chủ đề. Kế hoạch dạy học của tổ/nhóm chuyên môn phải được lãnh đạo nhà trường phê duyệt trước khi thực hiện và là căn cứ để thanh tra, kiểm tra. Tùy theo điều kiện của nhà trường, mỗi tổ/nhóm chuyên môn, giáo viên có thể lựa chọn một hoặc một số chủ đề/ bài học để dạy trong năm học. Trên cơ sở rút kinh nghiệm và tăng cường năng lực dạy - học của giáo viên trong năm học trước, số chủ đề/bài học tăng dần qua các năm.

*Khi xây dựng kế hoạch dạy học của nhà trường cần tuân thủ các nguyên tắc cơ bản sau đây:*

- Nâng cao được kết quả thực hiện mục tiêu giáo dục của chương trình giáo dục phổ thông hiện hành; học sinh được cung cấp kiến thức, kỹ năng theo chuẩn chương trình giáo dục phổ thông; được hình thành, phát triển các phẩm chất, năng lực.

- Đảm bảo tính logic của mạch kiến thức và tính thống nhất giữa các môn học và các hoạt động giáo dục.

- Tổng thời lượng của các môn học và các hoạt động giáo dục *không ít hơn* thời lượng quy định trong chương trình giáo dục phổ thông hiện hành; hoàn thành kế hoạch theo biên chế thời gian năm học.

- Đảm bảo tính phù hợp, khả thi với đối tượng và điều kiện cụ thể của từng trường.

*Để xây dựng kế hoạch dạy học và phân phối chương trình mới của nhà trường, quy trình thực hiện như sau:*

- Bước 1: Nhà trường tổ chức cho tổ, nhóm chuyên môn triển khai thực hiện các nội dung trên; dự thảo kế hoạch điều chỉnh nội dung dạy học, kế hoạch dạy học (phân phối chương trình) và kế hoạch hoạt động giáo dục chung của nhà trường; đề xuất giáo viên dạy học các chủ đề liên môn.

- Bước 2: Hiệu trưởng tổng hợp, tổ chức thảo luận thống nhất trong Hội đồng giáo dục nhà trường.

- Bước 3: Các tổ, nhóm chuyên môn điều chỉnh sau khi được góp ý.

- Bước 4: Hiệu trưởng phê duyệt ban hành kế hoạch (có quyết định phê duyệt) và tổ chức thực hiện.

#### *2.3.2.2. Thực hiện chương trình theo kế hoạch dạy học, phân phối chương trình của nhà trường*

Chương trình sau khi được điều chỉnh, bổ sung và được cụ thể hóa thành kế hoạch dạy học và phân phối chương trình của nhà trường, việc thực hiện cần có sự phối hợp chặt chẽ của các bên liên quan. Trong đó, vai trò quan trọng nhất là của những giáo viên trực tiếp giảng dạy. Vì thế, để việc thực hiện chương trình đạt được kết quả tốt nhất cần đặc biệt chú ý tới các yếu tố sau đây:

- Phải tạo được sự nhất trí, đồng thuận cao của giáo viên trực tiếp giảng dạy.

- Bồi dưỡng, giúp đỡ, hỗ trợ để giáo viên có đủ năng lực thực hiện chương trình (giáo viên giảng dạy cần hiểu hết ý đồ của người xây dựng chương trình, cập nhật kiến thức trong môn học cũng như trang bị kiến thức mới về phương pháp giảng dạy cũng như phương pháp kiểm tra, đánh giá...).



- Chuẩn bị đầy đủ các điều kiện giảng dạy thích hợp (cơ sở vật chất phục vụ đào tạo, phương tiện dạy học, sách giáo khoa, tài liệu tham khảo,...).

- Tạo động lực khuyến khích giáo viên làm việc (có chế độ đãi ngộ thoả đáng để khuyến khích, động viên giáo viên cải tiến phương pháp giảng dạy, cải tiến chương trình đào tạo,...).

### 2.3.2.3. *Đánh giá và điều chỉnh chương trình*

Việc đánh giá và điều chỉnh chương trình nhằm trả lời hai câu hỏi: Chương trình có đem lại kết quả như mong muốn hay không? Cần cải tiến chương trình theo hướng nào?

Đánh giá thẩm định chương trình nhà trường dựa vào 4 tiêu chuẩn: Mục tiêu chương trình, Nội dung chương trình, Thời lượng của chương trình, Các điều kiện thực hiện chương trình. Trong mỗi tiêu chuẩn có các tiêu chí cụ thể.

Về mục tiêu chương trình cần chú ý các tiêu chí về kiến thức, kỹ năng, thái độ. Về nội dung chương trình cần chú ý tính khoa học, hệ thống, tính cập nhật, tính khả thi, tính kế thừa, tính tích hợp, tính liên thông, tính linh hoạt và mềm dẻo, tính mở, tính thực tiễn, tính cân đối, tính hiệu quả... Về điều kiện thực hiện chương trình có các tiêu chí về giáo viên, nhân viên, cơ sở vật chất và các trang thiết bị.

*Quy trình đánh giá chương trình bao gồm 5 bước:*

- Chuẩn bị đánh giá: Trên cơ sở xác định rõ mục đích đánh giá và loại hình đánh giá; Hội đồng đánh giá lập kế hoạch đánh giá cụ thể.

- Tiến hành thực hiện đánh giá: Chuẩn bị phương tiện, công cụ đánh giá và triển khai đánh giá.

- Xử lý và phân tích dữ liệu các nguồn đánh giá.

- Tổng hợp kết quả đã phân tích.

- Viết báo cáo đánh giá.

Trên cơ sở báo cáo đánh giá, chủ tịch Hội đồng đánh giá trình báo cáo đề Hiệu trưởng xem xét và có quyết định thông báo kết quả cho tổ bộ môn. Kết quả đánh giá chương trình là cơ sở để điều chỉnh nhằm hoàn thiện chương trình trước khi áp dụng cho các khóa học tiếp theo.

## 2.4. KẾT LUẬN

1. Sau gần 30 năm đổi mới, giáo dục đại học Việt Nam, trong đó có hệ thống các trường sư phạm đã đạt được nhiều kết quả quan trọng. Đứng trước yêu cầu đổi mới toàn diện hệ thống giáo dục, các cơ sở đào tạo giáo viên đang đứng trước *thách thức mới về đổi mới chương trình giáo dục*. Đây là yếu tố sống còn để đảm bảo chất lượng đào tạo giáo viên. Thực trạng chất lượng chương trình đào tạo giáo viên tại các trường/khoa sư phạm đang tồn tại nhiều vấn đề cần giải quyết từ lý luận và thực tiễn. Chiến lược giải quyết vấn đề chương trình giáo dục sư phạm cần có cách tiếp cận hệ thống từ chiến lược thay đổi tư duy, đổi mới cách làm đến việc bồi dưỡng hình thành năng lực mới cho đội ngũ các nhà khoa học giáo dục xây dựng chương trình, viết sách giáo khoa...

2. Tiền đề xuất phát để xây dựng và phát triển chương trình giáo dục sư phạm là những yêu cầu mới, cấu trúc mới về *năng lực người giáo viên* trong xã hội hiện đại. *Sự thay đổi cơ bản và hệ thống hệ thống giáo dục phổ thông phụ thuộc vào sự chuẩn bị của các trường sư phạm* về một đội ngũ giáo viên có đầy đủ năng lực và phẩm chất, trong đó năng lực tham gia vào phát triển, xây dựng chương trình (ở cấp độ bài giảng hay chương trình khung) có tầm quan trọng quyết định.

3. Chương trình giáo dục sư phạm với nội dung khoa học giáo dục có tính chất *bao trùm, xuyên suốt và chỉ đạo* toàn bộ nội dung các môn (hoặc tín chỉ) trong chương trình. Sự thay đổi căn bản về *chức năng các khoa/bộ môn* theo định hướng giáo dục học chính là tiền đề cơ bản để *thay đổi nhận thức* của các thành phần tham gia vào hệ thống xây dựng và phát triển chương trình.

4. Kinh nghiệm xây dựng và phát triển chương trình của các nước về giáo dục sư phạm, hoặc về chương trình giáo dục phổ thông áp dụng vào Việt Nam còn *chậm*. Nguyên nhân cơ bản là quan niệm và chỉ đạo quản lý về chương trình của hệ thống giáo dục nước ta vẫn nặng *tư tưởng bao cấp*. Các cơ sở giáo dục kể cả phổ thông và đại học vẫn *thiếu quyền tự chủ* về chương trình (do nguyên nhân chủ quan mặc dù đã được phân cấp và giao quyền tự chủ theo *Luật giáo dục đại học*) và chính điều này tạo sức ỳ lớn đối với công cuộc đổi mới chương trình giáo dục nói chung.

5. Kết quả khảo sát về chất lượng chương trình giáo dục của các trường/khoa sư phạm đã cho thấy tình hình chung về *độ mới quá ít, độ nặng và lạc hậu* của nội dung của cấu trúc chương trình vẫn là căn bản...phản ánh tình hình “dậm chân tại chỗ” của các cơ sở đào tạo giáo viên. Nguyên nhân có nhiều nhưng về nội tại bởi nguồn lực (các giảng viên -chuyên gia giáo dục...) đang tập trung vào giảng dạy là chính, ít có điều kiện thời gian và tài chính để nghiên cứu khoa học giáo dục.

6. Giải pháp đổi mới chương trình giáo dục trong các trường/khoa sư phạm được xác định gồm: i) *Giải quyết tốt mối quan hệ giữa khối kiến thức chung và khối kiến thức khoa học giáo dục*; ii) *Xuất phát từ người sử dụng nhân lực để xây dựng và phát triển chương trình*; iii) *Thiết lập quy trình xây dựng và phát triển chương trình mới*. Tính khả thi của các giải pháp phụ thuộc vào nhận thức của hệ thống quản lí, sự phản hồi của cơ sở sử dụng nhân lực và động lực của đội ngũ giảng viên sư phạm. Yếu tố kiểm tra, giám sát chuyên môn cũng cần được đẩy mạnh.

7. Định hướng đổi mới giáo dục phổ thông cần dựa trên các nguyên tắc và quan điểm của đảng, nhà nước và ngành, trong đó tập trung vào 3 định hướng chính: i) *Xác định lại mục tiêu, triết lí và chức năng môn học của giáo dục phổ thông*; ii) *Kiến tạo chương trình giáo dục phổ thông theo hướng tích hợp và lồng ghép*; iii) *Thay đổi nhận thức xã hội về giáo dục phổ thông và giáo dục nghề nghiệp-việc làm cho thanh niên*. Những vấn đề này phải được giải quyết từ sự thay đổi chiến lược có tầm quốc gia, sự thay đổi *có tính chất văn hóa* trong nhận thức của toàn xã hội hơn là sự thay đổi của chính bản thân ngành giáo dục.

### **Kiến nghị và đề xuất:**

1. Bộ GD &ĐT thành lập các *nhóm chuyên gia* (hoạt động có tính chuyên nghiệp thực sự) để chỉ đạo việc hoàn thiện, đổi mới và xây dựng mới chương trình đào tạo giáo viên. Quan hệ 3 bên: Chỉ đạo của Bộ GD &ĐT- Viện Khoa học giáo dục Việt Nam - Các trường sư phạm, là yếu tố định hướng quan trọng của việc phát triển chương trình giáo dục. Quan hệ giữa các sở GD &ĐT với các trường sư phạm trong đào tạo và bồi dưỡng giáo viên, trong đó có nhiệm vụ phát triển chương trình phải được luật hóa.

2. Trong các trường sư phạm, việc *thay đổi tên khoa/bộ môn* cùng với việc ban hành chuẩn đầu ra phải được coi là một cuộc cách mạng thực sự trong nhà trường. Cùng với việc *đổi tên môn học* ở trường phổ thông thành các lĩnh vực cơ bản để triển khai các hoạt động nhà trường đòi hỏi phải đổi mới toàn diện từ nhận thức đến cách làm và có sự tham gia của mọi thành phần liên quan.

3. Trong các trường sư phạm, cần thành lập *Trung tâm nghiên cứu -phát triển chương trình* độc lập. Phát triển năng lực này cho giảng viên là nội dung trọng tâm.

4. Trong các trường sư phạm, việc đổi mới và hoàn thiện chương trình là nhiệm vụ thường xuyên và tự thân của các trường. Do tính chất cấp bách và quan trọng của vấn đề chương trình sư phạm -liên quan mật thiết đến chiến lược giáo dục phổ thông, nên hàng năm Bộ GD &ĐT cấp *kinh phí thường xuyên* cho việc nghiên cứu phát triển chương trình của các trường sư phạm.

5. Trong các trường sư phạm cần đưa các nội dung cơ bản của khoa học chương trình vào giảng dạy ở các hệ cử nhân, thạc sĩ giáo dục và quản lí giáo dục nhằm trang bị học vấn về khoa học giáo dục đầy đủ hơn cho người tốt nghiệp sư phạm.

### Chương 3

## CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO ĐỊNH HƯỚNG NGHỀ NGHIỆP ỨNG DỤNG (CHƯƠNG TRÌNH POHE)

### 3.1. GIỚI THIỆU VỀ CHƯƠNG TRÌNH POHE

Phát triển chương trình đào tạo được thực hiện theo nhiều cách tiếp cận tùy thuộc vào trình độ phát triển của mỗi quốc gia. Với các nước phát triển, chương trình đào tạo được phát triển dựa trên khung trình độ quốc gia, trong đó xác định rõ năng lực của người học có được sau khi kết thúc khoá học của mỗi một ngành hoặc nghề ở mỗi một trình độ đào tạo. Năng lực của người học được xác định dựa trên hồ sơ nghề nghiệp và năng lực của người lao động, được xác định của nhiều bên tham gia bao gồm bên sử dụng lao động, bên cung cấp nhân lực (cơ sở đào tạo) và cơ quan quản lý nhà nước. Chương trình đào tạo được phát triển theo cách tiếp cận này đáp ứng được nhu cầu và đòi hỏi của của thị trường lao động.

Theo nghiên cứu của Valleyly và Wikinson (2008) thì sản phẩm của hệ thống giáo dục Việt Nam không đáp ứng được nhu cầu của xã hội, của cộng đồng doanh nghiệp, đặc biệt là các doanh nghiệp nước ngoài tham gia đầu tư tại Việt Nam. Nắm bắt được thực trạng này, Chính phủ đã ban hành Nghị quyết 14/2005/NQ-CP về việc đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục đại học giai đoạn 2006 - 2020, trong đó nhấn mạnh *“Đổi mới giáo dục đại học phải đảm bảo tính thực tiễn, hiệu quả và đồng bộ [...]; phải tiến hành đổi mới từ mục tiêu, quy trình, nội dung đến phương pháp dạy và học, phương thức đánh giá kết quả học tập [...]; gắn bó chặt chẽ và tạo động lực để tiếp tục đổi mới giáo dục phổ thông và giáo dục nghề nghiệp [...]. Phát triển các chương trình giáo dục đại học theo định hướng nghiên cứu và định hướng nghề nghiệp ứng dụng, trong đó khoảng 70 - 80% tổng số sinh viên theo học các chương trình nghề nghiệp ứng dụng vào năm 2020”*. Vì vậy, hệ thống giáo dục đại học Việt Nam cần đổi mới căn bản về chương trình đào tạo và mô hình giáo dục theo định hướng nghề nghiệp ứng dụng (đã thể hiện được tính ưu việt trong chương trình đào tạo tại các nước Hà Lan, Đức,...) được triển khai tại Việt Nam từ năm 2005 đến năm 2009 (giai đoạn 1) và từ năm 2012 đến năm 2015 (giai đoạn 2).

Giáo dục định hướng nghề nghiệp ứng dụng (POHE - Profession Oriented Higher Education) là một loại hình đào tạo bậc đại học chú trọng đến phát triển các năng lực và kỹ năng nghề mà đặc trưng của loại hình đào tạo này là sự gắn kết chặt chẽ giữa cơ sở đào tạo, giảng viên tham gia giảng dạy và cộng đồng doanh nghiệp thuộc lĩnh vực đào tạo đó. Chương trình đào tạo POHE được phát triển dựa trên việc khảo sát thị trường lao động, đánh giá nhu cầu đào tạo, thiết lập hồ sơ nghề nghiệp và hồ sơ năng lực của người lao động. Chương trình đào tạo POHE có sự tham gia của các bên liên quan, trong đó có các hiệp hội nghề nghiệp, đại diện doanh nghiệp và cựu sinh viên. Chương trình đào tạo còn được so sánh, đối chiếu tham khảo các chương trình đào tạo khác ở trong nước và quốc tế, đáp ứng yêu cầu hội nhập quốc tế. Do đó, ưu điểm nổi bật của chương trình đào tạo này là tỉ lệ sinh viên tìm được việc làm ngay sau khi tốt nghiệp cao; cộng đồng doanh nghiệp có thể sử dụng ngay nguồn nhân lực này mà không cần phải đào tạo thêm hoặc đào tạo lại, từ đó tiết kiệm được nguồn lực cho xã hội.

Chương trình POHE phản ánh cách tiếp cận tích hợp, trong đó kiến thức lý thuyết kết hợp với thực hành và đào tạo các kỹ năng mềm, tập trung vào thực hành nghề nghiệp của sinh viên. Với hệ thống các môn học được xác định một cách khoa học, có kế thừa và phát triển là quá trình sự phạm chuyển đổi hồ sơ năng lực thành các hoạt động sự phạm chứa đựng các hoạt động dạy và học trợ giúp sinh viên đạt được các mục tiêu học tập dự kiến. Bên cạnh việc đánh giá kiến thức lý thuyết truyền thống, đánh giá sinh viên còn có cả các hợp phần thực hành liên quan đến bên sử dụng lao động. Đó là đánh giá khả năng của sinh viên trong thực hành nghề nghiệp và các kỹ năng của họ trong việc sử dụng các thiết bị và làm việc trong môi trường doanh nghiệp.

Mục tiêu của Dự án POHE tại Việt Nam là xây dựng một hệ thống giáo dục đại học có định hướng nghề nghiệp, đáp ứng nhanh chóng và tích cực với những yêu cầu của thị trường lao động. Các trường đại học tham gia Dự án được tiếp cận

với chiến lược giảng dạy có tiếp xúc chặt chẽ với các doanh nghiệp được thể hiện qua cách thức và phương tiện thiết kế và thực hiện chương trình giảng dạy có sự tham gia của các doanh nghiệp, “tính lưu động” của sinh viên và giảng viên với các doanh nghiệp. Nguyên lý cơ bản của chương trình giáo dục định hướng POHE là chú trọng đào tạo cho người học đồng thời ba khía cạnh: (i) *cung cấp kiến thức*; (ii) *phát triển năng lực, kỹ năng nghề nghiệp*; và (iii) *rèn luyện thái độ đối với ngành nghề mình theo học*. Vì thế, chương trình POHE có một số đặc điểm sau đây:

- Chương trình dựa trên khung năng lực nghề nghiệp, được xây dựng thông qua quá trình tham vấn với thị trường lao động và tuân thủ các tiêu chuẩn quốc gia cũng như tham khảo các tiêu chuẩn quốc tế;

- Chương trình đào tạo phản ánh cách tiếp cận tích hợp giữa kiến thức lý thuyết với kiến thức thực tế và các kỹ năng xã hội cần thiết. Các hoạt động chủ yếu trong chương trình là: các bài tập thực hành, thiết kế “dự án”, kỹ thuật thí nghiệm, thực tập/bố trí công việc;

- Chương trình đào tạo thúc đẩy phương pháp học tập lấy người học làm trung tâm, phương pháp học tập tích cực (dựa trên hồ sơ sinh viên, làm việc nhóm);

- Chương trình đào tạo tích hợp các môn khoa học cơ bản do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành, nhưng các môn này không vượt quá 25% chương trình đào tạo; các môn chuyên ngành trung bình chiếm 50% chương trình đào tạo, bao gồm cả việc bồi dưỡng các kỹ năng mềm như giao tiếp, kỹ năng hoạt động xã hội.

- Chương trình đào tạo có trung bình từ 25 - 40% số giờ thực hành, bao gồm cả các hoạt động thí nghiệm, thực địa, thực tập và khóa luận tốt nghiệp;

- Đánh giá sinh viên bao gồm các phần thực hành liên quan đến thị trường lao động như: kết quả thực hành nghề nghiệp và các kỹ năng sử dụng các trang thiết bị đặc biệt của sinh viên (như các kỹ năng thực nghiệm, hoạt động trong mô hình thực tiễn,...) được thực hiện cùng với đánh giá phần kiến thức lý thuyết cơ bản.

### 3.2. CẤU TRÚC CỦA CHƯƠNG TRÌNH POHE

Chương trình đào tạo là một tài liệu lập kế hoạch cho một quá trình giáo dục với việc mô tả các mục tiêu giáo dục, các phương tiện để đạt được các mục tiêu đó và làm thế nào để đánh giá các kết quả của tiến trình.

Cấu trúc của các chương trình đào tạo truyền thống (không phải nội dung của nó) xác định nhiệm vụ của giáo viên và các hoạt động của sinh viên trong thời gian của một năm học. Một loạt sự phát triển buộc chúng ta phải thay đổi cấu trúc này: cải thiện mối liên kết giữa giáo dục và thị trường lao động, giáo dục và điều chỉnh tốt, khoa học và nghề nghiệp, thay đổi truy cập của sinh viên, có nghĩa là thay đổi về công nghệ trong giáo dục, các thay đổi trong quy định pháp lý và tài chính. Đôi khi cấu trúc cản trở khả năng tiếp cận của các nhóm xã hội nhất định.

Nguyên tắc thiết kế chương trình đào tạo là các môn học được mô-đun hoá thành các học phần để có thể dùng chung cho nhiều chương trình và dễ dàng tổ chức đào tạo theo học chế tín chỉ. Ở các cơ sở đào tạo giáo viên, các mô-đun này phải thể hiện được tư tưởng rẽ nhánh trong giai đoạn sau của quá trình đào tạo giáo viên, đáp ứng về cả chiều rộng và chiều sâu: tiếp cận giáo dục phổ thông (chuyên gia giáo dục) và tiếp cận các hướng nghiên cứu sâu của ngành đào tạo (để tiếp tục học sau đại học). Mô-đun hóa đã chứng minh là một câu trả lời thỏa đáng cho sự linh hoạt của chương trình đào tạo sau khi hiểu rõ nhu cầu của thị trường, nhiều hơn ở phía đầu vào hoặc ở phía đầu ra (sự khác biệt) và do đó kết quả của giáo dục (sự định rõ) và ảnh hưởng của nó được cải thiện, và phát triển, thực hiện giáo dục có hiệu quả ở mức độ hoạt động cũng như ở mức độ quản lý.

Chương trình POHE (khung chương trình) có cấu trúc mô-đun. Mỗi mô-đun cung cấp một khối kiến thức và các kỹ năng đóng góp vào việc hình thành các năng lực ở một mức độ nhất định cho sinh viên. Các mô-đun cung cấp cùng một năng lực được sắp xếp theo thứ tự từ thấp đến cao: Mô-đun phát triển năng lực ở mức thấp hơn giảng dạy trước, mô-đun phát triển năng lực ở mức độ cao hơn giảng dạy sau. Để đạt được một mức năng lực nhất định, sinh viên phải học các mô-đun hỗ trợ, các mô-đun tiên quyết, mô-đun cơ bản, mô-đun và một phần mô-đun trực tiếp liên quan đến chuyên môn trước khi tham gia dự án tổng hợp (dự án sinh viên) hay đi thực tập nghề nghiệp. Các dự án và chương trình thực tập được liên kết để thực hành khối



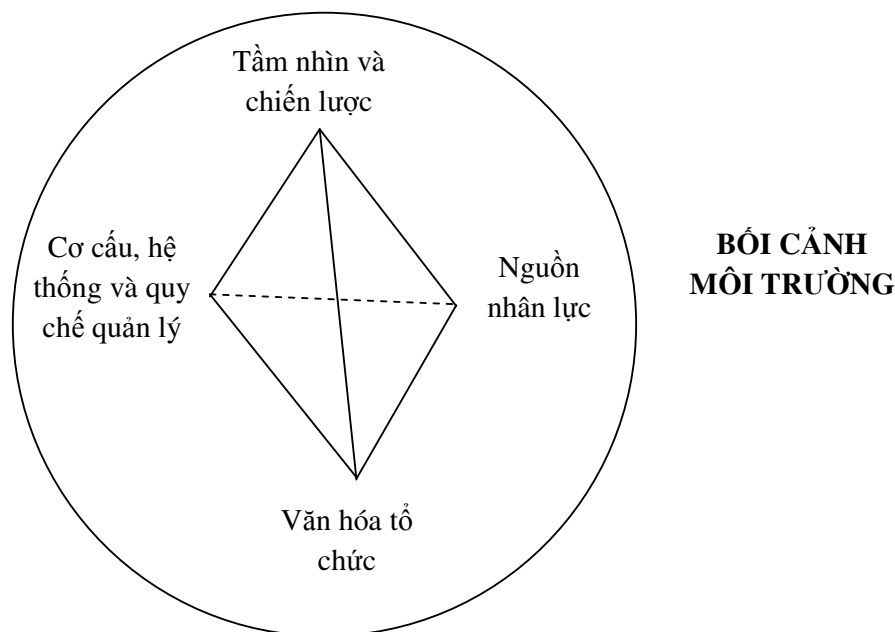
lượng năng lực tương ứng với nhiệm vụ trong các tình huống nghề nghiệp khác nhau. Do đó, các dự án và thực tập nghề nghiệp là xương sống của chương trình. Sinh viên các chương trình POHE được đánh giá cao với các kiến thức và kỹ năng sau đây: bên cạnh các kiến thức chuyên môn được giảng dạy như các chương trình truyền thống, sinh viên cho thấy các khả năng vượt trội như kiến thức thực tế, kỹ năng thực tập và ứng dụng, các kỹ năng mềm như giao tiếp, làm việc nhóm, tư duy độc lập, sáng tạo, nhạy bén và biết nắm bắt cơ hội. Sinh viên cũng được đánh giá là tích cực, năng động và tự tin hơn. Các phỏng vấn cho thấy sau khi tốt nghiệp, khả năng có việc làm của sinh viên là khá cao.

Chương trình POHE đã có rất nhiều thay đổi quan trọng so với các chương trình truyền thống: bỏ đi các môn không quan trọng, thiết kế lại nội dung, thêm vào các môn học và các kỹ năng cần thiết. Bên cạnh đó, trong quá trình triển khai, các Khoa đã thiết kế dành thời gian nhiều hơn các môn thực hành, thực tập và đi thực tế. Các môn học được thiết kế theo mức độ năng lực và thành tích học tập của sinh viên. Chương trình đào tạo mới đòi hỏi các giảng viên phải thay đổi cách dạy theo hướng tích cực hơn và tập trung hơn vào người học.

Các học phần/mô-đun có liên quan đến các kiến thức thực tế thông qua các chuyến đi thực tập, thực hành được thiết kế hợp lý và được đánh giá kết hợp với phản hồi của các nhà tuyển dụng. Ngoài ra, trong từng học phần đều có các mục tiêu đào tạo cũng như chuẩn đầu ra của từng mục tiêu, giúp cho giảng viên và sinh viên có thể tập trung hơn vào việc đánh giá kết quả học tập. Điều này cũng giúp cho sinh viên học có trọng tâm hơn, động cơ học tập tốt hơn.

Một trong những thành quả nổi bật của các chương trình POHE là tạo được các quan hệ với thị trường lao động mà đại diện là các công ty, cơ quan, viện nghiên cứu, doanh nghiệp (các nhà tuyển dụng). Các quan hệ này được củng cố và mở rộng thông qua các Hội đồng công giới (có đại diện của các nhà tuyển dụng), xây dựng chương trình, các chuyến đi thực tập, thực tế, làm đề án tốt nghiệp mà các nhà tuyển dụng đóng vai trò là người hướng dẫn cũng như phản hồi về kết quả của sinh viên trong quá trình đi thực tế, thực tập. Các nhà tuyển dụng cũng được mời đến các

trường như các diễn giả, thỉnh giảng, trao đổi, nói chuyện, giảng bài với mục đích giúp sinh viên có thêm kiến thức thực tế và rèn luyện kỹ năng mềm. Ngoài ra, việc tạo dựng mối quan hệ với thị trường lao động cũng giúp các nhà tuyển dụng hiểu thêm trách nhiệm xã hội của mình đối với giáo dục, đặc biệt trong việc đào tạo nguồn nhân lực cho chính mình. Thông qua làm việc với các đề án sinh viên, tiếp xúc và hỗ trợ, hướng dẫn sinh viên trong các kỳ thực tập, thực tế, thực hành, các nhà tuyển dụng cũng hiểu thêm cách vận hành của trường đại học và việc hỗ trợ nhà trường thông qua sinh viên tốt nghiệp sẽ giúp cho cả hai phía: trường đại học cũng như thị trường lao động, cụ thể là giúp sinh viên có kiến thức và kỹ năng thực tế và giúp nhà tuyển dụng tiết kiệm chi phí đào tạo lại. Việc trường đại học kết nối chặt chẽ với thị trường lao động có tác động rất nhiều đến mô hình đào tạo truyền thống. Nếu như việc học tập đại học trước đây gắn chặt với giảng đường, lớp học, thì mô hình POHE cho thấy việc học tập đại học tạo sự gắn kết hơn với thực tế, với thế giới lao động vốn đầy các kinh nghiệm bổ ích và việc này đã làm thay đổi mô hình nhà trường đại học ngày nay. Dưới đây là các yếu tố tác động đến chương trình POHE:



\* *Đối với nhà trường:* Tầm nhìn của người lãnh đạo cần được thể hiện không chỉ ở các loại tuyên ngôn và nghị quyết, mà là ở các chính sách cụ thể, chẳng hạn cách quy đổi giờ thực hành, cách tính thù lao hay chi phí cho việc xây dựng và cập

nhật chương trình, định mức chi phí cho thực tập, cho quan hệ doanh nghiệp,... Những chính sách này sẽ tạo ra động lực và khuyến khích cho những người trực tiếp thực hiện POHE, đặc biệt là giảng viên, vì họ là nhân tố trọng yếu của mọi cải cách trong nhà trường.

*\* Đối với Nhà nước:* Sự gắn kết với thế giới việc làm là nhân tố sống còn của POHE. Tăng cường mối liên hệ này là một việc cần có sự hỗ trợ của khung chính sách vĩ mô. Ví dụ: chính sách giảm thuế hay những khích lệ tài chính cho doanh nghiệp đối với những hoạt động nhằm hỗ trợ nhà trường trong việc thực tập, hợp tác nghiên cứu... Bộ GD&ĐT cần xây dựng một bộ khung pháp lý thích hợp với POHE. Bên cạnh đó, bất cứ thay đổi nào trong trường đại học phải được phản ánh trong Quy chế thu chi nội bộ. Là một công cụ quản lý trọng yếu, phản ánh chiến lược lãnh đạo và tầm nhìn của trường đại học, Quy chế thu chi nội bộ có thể là nơi bắt nguồn nhiều chế độ khen thưởng, khích lệ, cũng như rào cản. Phương pháp giảng dạy mới, những mối liên lạc với thế giới việc làm cho sinh viên và giảng viên, hoạt động thực hành xây dựng trong chương trình đào tạo, tất cả đều đòi hỏi kiểu làm việc và cách tính khối lượng công việc khác so với trước về mặt quản lý. Đặc biệt là công thức quy đổi đối với giờ dạy tương tác, giờ dạy thực hành, tư vấn sinh viên, hướng dẫn hướng nghiệp, xây dựng chương trình đào tạo, tất cả đều phải được phản ánh trong Quy chế chi tiêu nội bộ. Với quyền tự chủ đầy đủ của các trường trong việc quyết định nội dung của Quy chế chi tiêu nội bộ, cần xây dựng những phương pháp tính toán phù hợp nhằm xóa bỏ các rào cản và tăng cường khích lệ cho việc phát triển chương trình POHE.

### **3.3. QUẢN LÝ QUÁ TRÌNH PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH POHE**

#### ***3.3.1. Quy trình thiết kế***

Việc thiết kế chương trình đào tạo POHE là tổ hợp các hoạt động được thực hiện theo một chu trình bao gồm các bước sau đây:

- 1) Phân tích nhu cầu đào tạo
- 2) Xác định mục tiêu đào tạo

- 3) Phân tích các điều kiện ban đầu
- 4) Xây dựng nội dung đào tạo
- 5) Lựa chọn phương pháp đào tạo
- 6) Tổ chức quá trình dạy và học
- 7) Phát triển các công cụ hỗ trợ
- 8) Xây dựng phương pháp đánh giá
- 9) Thực hiện chương trình
- 10) Đánh giá, cập nhật chương trình đào tạo

Để phát triển một chương trình đào tạo đảm bảo cho sinh viên sau tốt nghiệp có việc làm và hoạt động nghề nghiệp một cách thành công, trước hết cần khảo sát đánh giá nhu cầu đào tạo với sự tham gia của nhiều bên bao gồm: đại diện bên sử dụng lao động, chuyên gia phát triển chương trình đào tạo, giảng viên của bộ môn thực hiện chương trình đào tạo trong tương lai.

### ***3.3.2. Lập kế hoạch phát triển chương trình***

Chu kỳ phát triển chương trình đào tạo phải được hoàn thành từng bước, để thực hiện mục tiêu của cả chu kỳ là xây dựng và thực hiện thành công một chương trình POHE. Việc lập kế hoạch phát triển chương trình đào tạo nhằm bố trí các nguồn lực phù hợp với khoảng thời gian định trước. Thời gian của toàn bộ quy trình phát triển chương trình phụ thuộc thời gian thực hiện từng bước. Kế hoạch phát triển chương trình đào tạo giúp nhà quản lý hiểu rõ các hoạt động, những mục tiêu, nhiệm vụ chính, người thực hiện/người phối hợp, thời gian thực hiện và kết quả của mỗi bước để hỗ trợ và thúc đẩy các hoạt động phát triển chương trình.

Phát triển một chương trình đào tạo được triển khai bởi các nhóm của các bên liên quan bao gồm: nhóm đại diện bên sử dụng lao động (Hội đồng công giới), các nhóm phát triển chương trình và nhóm chuyên gia tư vấn. Các nhóm với vai trò người thực hiện/người phối hợp thực thi nhiệm vụ phải được thể hiện rõ nét trong kế hoạch thực hiện. Bảng dưới đây là căn cứ xây dựng kế hoạch thực hiện của toàn bộ chu kỳ phát triển chương trình:

Bước	Các nhiệm vụ chính	Người thực hiện/ người phối hợp	Kết quả
1	Khảo sát thị trường lao động về: nhu cầu nhân lực/môi trường/vị trí công việc/nhiệm vụ	Các nhóm chuyên trách	Hồ sơ nghề nghiệp và hồ sơ năng lực của người lao động
2	Chuyển đổi các mục tiêu năng lực thành các mục tiêu giáo dục: mục tiêu tổng quát, và chi tiết	Nhóm phát triển chương trình	Các mục tiêu học tập/chuẩn đầu ra
3	Phân tích những kiện ban đầu về: sinh viên, giảng viên và nhà trường, cơ sở hạ tầng và khung pháp lý	Các nhóm chuyên trách	Những điều chỉnh trong các kế hoạch đào tạo
4	Phân chia và xây dựng cấu trúc nội dung học tập	Nhóm phát triển chương trình	Chương trình đào tạo được xây dựng theo mục tiêu học tập
5	Lựa chọn phương pháp dạy và học, và bồi dưỡng giảng viên	Nhóm phát triển chương trình	Danh mục các phương pháp dạy, học tối ưu; các giảng viên được đào tạo
6	Lên kế hoạch tổ chức quá trình dạy và học	Nhóm phát triển chương trình và các giảng viên	Kế hoạch chương trình theo từng năm học và các tài liệu hướng dẫn
7	Phát triển tài liệu dạy và học	Các giảng viên	Các tài liệu và phương tiện phục vụ dạy và học
8	Quy định cách thức đánh giá và kiểm tra	Lãnh đạo khoa/các nhóm giảng viên	Văn bản quy định về tổ chức thi
9	Thực hiện chương trình đào tạo	Hệ thống đào tạo của nhà trường	Các kế hoạch thực hiện của các cấp
10	Đánh giá chính thức toàn bộ quá trình	Các chuyên gia đánh giá trong và ngoài trường	Các bản báo cáo về kết quả thực hiện chương trình và các bài học kinh nghiệm

### 3.3.3. Thực hiện kế hoạch

Căn cứ kế hoạch phát triển chương trình đào tạo, các nhóm tổ chức triển khai hoạt động nhà quản lý là người đưa ra quyết định cuối cùng nhưng mọi người đều có trách nhiệm và được khuyến khích tham gia vào quá trình lập kế hoạch. Mỗi nhiệm vụ cụ thể đã có người thực hiện, song các nhà quản lý giữ vai trò điều phối, khuyến khích trao đổi cởi mở và chia sẻ, đảm bảo thông tin luôn được cập nhật đầy đủ, thông suốt giữa các thành viên/nhóm chuyên trách.

Trong quá trình thực hiện kế hoạch có thể có những nhiệm vụ được thực hiện theo tuần tự nhưng cũng có nhiều nhiệm vụ được thực hiện đồng thời. Người quản

lý phải luôn sát sao công tác giám sát và đánh giá kết quả thực hiện để kịp thời điều chỉnh. Chẳng hạn, ở Bước 5 phương pháp học tối ưu sẽ được lựa chọn trên cơ sở những mục tiêu đã xác định và các điều kiện khởi đầu. Sau quyết định này sẽ có thể phải làm lại Bước 4 là cấu trúc lại nội dung học tập hoặc sửa lại cho thích hợp với các điều kiện ban đầu của Bước 3. Đào tạo lại giảng viên và đội ngũ nhân viên cũng có thể là kết quả của việc đưa ra các quyết định tại Bước 5.

### **3.4. MÔ TẢ CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO**

#### ***3.4.1. Mục đích, ý nghĩa***

Mô tả chương trình đào tạo là nội dung không thể thiếu trong phát triển chương trình đào tạo nói chung và chương trình POHE nói riêng. Chương trình đào tạo là tài liệu dùng chung cho sinh viên, giảng viên, các nhà quản lý, các cơ quan quản lý giáo dục và cộng đồng. Vì vậy, mô tả chương trình đào tạo có tác dụng hỗ trợ cho các bên liên quan:

- Đối với người học: Hỗ trợ sinh viên có được thông tin tổng quan về chương trình trong quá trình lựa chọn ngành học; thông tin chi tiết về nội dung, phương pháp học tập, cách thức và thời điểm đánh giá trong quá trình học tập; thông tin về trình độ họ sẽ đạt được và khả năng tìm việc làm sau khi tốt nghiệp;

- Đối với cơ sở đào tạo: Cung cấp thông tin cho giảng viên đến nhiệm vụ giảng dạy bao gồm tên của các học phần, cấu trúc nội dung, phương pháp dạy học, danh mục tài liệu và phương tiện hỗ trợ, các quy định về phương pháp và thời điểm đánh giá để chuẩn bị bài giảng và thực hiện giảng dạy; hỗ trợ các phòng, ban, các khoa và bộ môn có liên quan thực hiện việc tổ chức và quản lý chương trình đào tạo; cung cấp thông tin tổng quan về chương trình cho Lãnh đạo trường về sinh viên, đội ngũ giảng viên, cơ sở vật chất để chỉ đạo tổ chức quá trình đào tạo và báo cáo các cơ quan quản lý cấp trên.

- Đối với cơ quan quản lý nhà nước: Hỗ trợ các cơ quan quản lý nhà nước thông tin về loại hình đào tạo, trình độ đào tạo và các điều kiện bảo đảm chất lượng đào tạo để ra các quyết định về tài chính cũng như học thuật.

- Đối với thị trường lao động: Cung cấp cho thị trường lao động, các nhà sử dụng lao động thông tin về ngành đào tạo, khả năng của sinh viên tốt nghiệp, các chương trình thực tập để xây dựng kế hoạch phối hợp đào tạo hoặc tuyển dụng.

### **3.4.2. Nội dung mô tả chương trình đào tạo**

Mô tả chương trình POHE bao gồm các nội dung cơ bản dưới đây:

- 1) Mục tiêu đào tạo
- 2) Thời gian đào tạo
- 3) Khối lượng kiến thức toàn khóa
- 4) Đối tượng tuyển sinh
- 5) Cấu trúc kiến thức của chương trình
- 6) Tổ chức đào tạo, điều kiện tốt nghiệp
- 7) Thang điểm
- 8) Khung chương trình đào tạo
- 9) Danh sách đội ngũ giảng viên
- 10) Mô tả nội dung các học phần
- 11) Cơ sở vật chất phục vụ học tập
- 12) Hướng dẫn thực hiện chương trình

Dưới đây là một số vấn đề thường gặp phải trong nội dung mô tả chương trình đào tạo:

- Xác định mục tiêu đào tạo: Mục tiêu đào tạo là sự khởi đầu quan trọng trong phát triển chương trình đào tạo, bao gồm các mục tiêu chung và các chuẩn đầu ra phù hợp với mỗi mục tiêu đào tạo. Trong thời gian gần đây, có không ít giảng viên, cán bộ quản lý gặp nhiều khó khăn trong việc xác định mục tiêu đào tạo và chuẩn đầu ra. Đây là những khái niệm không mới, có những điểm khác biệt. Chuẩn đầu ra phải cụ thể, đo lường và đánh giá được năng lực của mỗi mục tiêu đào tạo mà người học có được sau khi kết thúc khoá học. Mục tiêu đào tạo và chuẩn đầu ra phải được xác định từ hồ sơ năng lực của người lao động và là cơ sở cho việc phát triển chương trình đào tạo. Nói một cách khác là phải chuyển đổi các mục tiêu năng lực của người lao động thành các mục tiêu giáo dục bao gồm các mục tiêu tổng quát, và mục tiêu cụ thể hay còn được gọi là các chuẩn đầu ra.

- Cấu trúc chương trình đào tạo: Cấu trúc chương trình đào tạo được thể hiện dưới dạng bảng bao gồm mã số, tên học phần, khối lượng học phần (khối lượng chung, khối lượng lý thuyết và khối lượng thực hành thực hành; hình thức tổ chức học phần). Các học phần được sắp xếp một cách khoa học theo trình tự nhất định, thể hiện được tỷ lệ các khối kiến thức giáo dục đại cương và giáo dục chuyên nghiệp của toàn bộ chương trình đào tạo.

- Tổ chức và quản lý đào tạo: Mỗi mô-đun trong chương trình có mục tiêu gắn với các năng lực thành phần cụ thể và là một phần của mục tiêu năng lực tổng thể hay chuẩn đầu ra. Hệ thống mô-đun của chương trình POHE gồm các mô-đun phụ trợ (mô-đun cơ sở, mô-đun cơ sở ngành, mô-đun bổ sung kiến thức, mô-đun chuyên môn,...) và các mô-đun tích hợp là các đồ án hay các chương trình thực tập. Mỗi mô-đun tích hợp là một nhiệm vụ thực tiễn đòi hỏi sự tích hợp ở mức độ ứng dụng kiến thức, kỹ năng và thái độ của sinh viên sau khi họ hoàn thành một nhóm các mô-đun phụ trợ. Các mô-đun tích hợp được xem là xương sống của chương trình POHE. Trình tự thực hiện các mô-đun này sẽ là căn cứ để sắp xếp kế hoạch các mô-đun theo học kỳ.

Cấu trúc chương trình đào tạo được thiết kế theo mô-đun cung cấp một khung nhìn toàn cảnh về cấu trúc, các thành phần chính và nguyên tắc sắp xếp các mô-đun. Theo thời gian, các mô-đun sẽ tăng dần về tính phức tạp, cấp độ năng lực và tính thực tiễn. Sinh viên sẽ được trải nghiệm các vai trò khác nhau trong hoạt động nghề nghiệp, giải quyết các công việc đơn giản có tính chất thao tác đến những công việc phức tạp đòi hỏi có tư duy chiến lược. Trong quá trình triển khai, áp dụng các chương trình POHE, một số trường gặp phải những khó khăn về việc tổ chức và quản lý do có sự khác nhau giữa các chương trình đào tạo theo tín chỉ và theo mô-đun. Để giải quyết khó khăn nói trên, các cơ sở đào tạo cần phải thống nhất đơn vị đo khối lượng kiến thức, coi mô-đun trong chương trình đào tạo POHE tương đương với học phần trong Quy chế đào tạo theo hệ thống tín chỉ.

- Mô tả học phần/mô-đun: Tên học phần, mã số (chỉ rõ vị trí học phần trong chương trình đào tạo), số tín chỉ, điều kiện tiên quyết (nếu có), mục tiêu và chuẩn đầu ra của học phần; đề cương chi tiết, nội dung lý thuyết và thực hành, cách thức



đánh giá học phần, giáo trình, tài liệu tham khảo; thí nghiệm, thực hành, thực tập phục vụ học phần. Mô tả các mô-đun tương tự như mô tả các học phần. Riêng các mô-đun tích hợp nêu rõ chủ đề, tên đề tài, các nhiệm vụ cần thực hiện, thời hạn/tiến độ thời gian; các quy định về tổ chức nhóm, phương pháp hướng dẫn và đánh giá mô-đun tích hợp.

- Chương trình POHE gồm nhiều kiểu mô-đun được phân loại theo ý nghĩa mục tiêu mà chúng đóng góp cho sự phát triển năng lực của người học. Thời lượng học tập của một mô-đun xác định khoảng thời gian mà một sinh viên trung bình cần phải trải qua để đạt được một mức độ kiến thức và kỹ năng theo yêu cầu. Thời lượng học tập là tổng thời gian của tất cả các hoạt động mà sinh viên thực hiện: chuẩn bị, nghe giảng trên lớp, các hoạt động học tập, xin ý kiến cố vấn, chuẩn bị cho kỳ thi, thi và đánh giá kết quả.

Các mô-đun có thể phân chia thành một trong ba loại: lý thuyết, thực hành hoặc tích hợp. Khi đó, việc tính toán các tín chỉ và thời lượng học cho các mô-đun của chương trình POHE có thể tương thích với các quy định của Quy chế 43.

Tóm lại, có thể đưa ra một số kết luận sau:

(1) Chương trình đào tạo POHE được phát triển dựa trên cơ sở hồ sơ năng lực nghề nghiệp, với sự tham gia của bên sử dụng lao động, thể hiện nhu cầu của thị trường lao động; bao gồm các học phần được sắp xếp một cách khoa học có sự tham khảo các tiêu chuẩn quốc gia và quốc tế, có kế thừa và phát triển; là quá trình chuyển đổi hồ sơ năng lực thành các hoạt động sư phạm chứa đựng các hoạt động dạy và học trợ giúp sinh viên đạt được các mục tiêu học tập dự kiến.

(2) Quy trình thiết kế chương trình đào tạo với các bước thực hiện khoa học, hợp lý, theo trình tự bao gồm: phân tích nhu cầu đào tạo, xác định mục tiêu đào tạo, phân tích các điều kiện ban đầu, xây dựng nội dung, lựa chọn phương pháp, tổ chức và quản lý quá trình dạy và học, phát triển các công cụ hỗ trợ, xây dựng phương pháp đánh giá, thực hiện chương trình, đánh giá, cập nhật chương trình đào tạo.

(3) Mục tiêu đào tạo bao gồm mục tiêu chung và các mục tiêu cụ thể, còn được gọi là chuẩn đầu ra là cơ sở và là tiền đề cho việc phát triển chương trình đào tạo. Chuẩn đầu ra của mỗi mục tiêu đào tạo phải được xác định rõ ràng cụ thể, có thể đo lường và đánh giá được năng lực người học có được sau khi kết thúc khoá học.

(4) Thời lượng học tập của một mô-đun xác định khoảng thời gian mà một sinh viên trung bình cần phải trải qua để đạt được một mức độ kiến thức và kỹ năng theo yêu cầu. Thời lượng học tập là tổng thời gian của tất cả các hoạt động mà sinh viên thực hiện bao gồm: thời gian chuẩn bị, nghe giảng trên lớp, các hoạt động học tập, xin ý kiến cố vấn, chuẩn bị cho kỳ thi, thi và đánh giá kết quả. Thời lượng học tập được tính theo giờ hay giờ học tập. Khi hoàn thành một mô-đun, cứ mỗi 45-48 giờ học tập, sinh viên được cấp một tín chỉ.

(5) Những khó khăn về tổ chức và quản lý đào tạo do có sự khác nhau giữa các chương trình đào tạo theo tín chỉ và theo mô-đun có thể được giải quyết bằng cách thống nhất đơn vị đo khối lượng kiến thức, coi mô-đun trong chương trình đào tạo POHE tương đương với học phần theo hệ thống tín chỉ. Việc tính toán các tín chỉ và thời lượng học cho các mô-đun của chương trình POHE có thể tương thích với các quy định của Quy chế đào tạo theo hệ thống tín chỉ.

### **3.5. TIẾP CẬN PHƯƠNG PHÁP DẠY, HỌC VÀ ĐÁNH GIÁ**

Giáo dục đại học theo định hướng nghề nghiệp (POHE) không chỉ cải tiến nội dung chương trình đào tạo mà còn cải tiến cách thức tổ chức và phương pháp giảng dạy. Sự thay đổi chính trong phương pháp đào tạo là chuyển từ phương pháp giáo viên là trung tâm sang phương pháp đào tạo lấy sinh viên làm trung tâm.

#### ***3.5.1. Phương pháp giáo viên làm trung tâm***

Hiện nay phương pháp giáo viên làm trung tâm đang sử dụng phổ biến. Phương pháp này có một số đặc điểm như sau:

- Giáo viên được xem như là trung tâm cung cấp kiến thức, tác động trực tiếp vào quá trình học và quản lý sự tiếp cận thông tin của sinh viên.
- Sinh viên được xem như là hoàn toàn chưa có kiến thức và cần thiết phải tham gia vào quá trình học.
  - Không có hoặc rất ít cơ hội cho sinh viên thể hiện kiến thức đã có.
  - Giáo viên truyền đạt kiến thức đồng đều cho tất cả các sinh viên.
  - Giảng dạy theo một chuẩn kiến thức có sẵn trong bài giảng và giáo trình.
  - Đánh giá năng lực sinh viên theo phương pháp thi cử truyền thống. Đánh giá thường tập trung vào kiến thức sinh viên đã học được chứ ít quan tâm đến tiến trình sinh viên thu được kiến thức đó.

- Kết quả đào tạo đó là các thông tin, kiến thức bắt buộc; các kỹ năng đơn giản như nhớ bài, nhắc lại, xác định, định nghĩa... để qua được các kỳ thi với các bộ câu hỏi ôn tập sẵn có.

- Hoạt động chính của giáo viên là chủ yếu tổ chức, trình bày các thông tin cho sinh viên trên lớp và có thể có một số bài tập về nhà; kiểm soát kiến thức và tiếp cận thông tin của sinh viên; điều khiển việc học của sinh viên.

- Sinh viên mong muốn giáo viên dạy cho họ những gì để họ có thể qua được các kỳ thi; sinh viên bị động thu nhận các kiến thức; tái hiện kiến thức và thông tin đơn giản không cần phải hiểu biết sâu.

- Sinh viên thường ngồi theo lớp; thông tin trình bày từ giảng viên, sách vở, phim ảnh, máy chiếu.

### ***3.5.2. Phương pháp sinh viên làm trung tâm***

Lấy sinh viên làm trung tâm là một cách tiếp cận mới trong giáo dục mà tập trung vào nhu cầu của sinh viên hơn là nhu cầu của giáo viên và nhà trường. Cách tiếp cận này liên quan đến xây dựng chương trình đào tạo, nội dung môn học và sự tương tác lẫn nhau giữa các môn học. Giáo dục lấy sinh viên làm trung tâm là phải gắn việc dạy và học với nghề nghiệp, chú trọng nhu cầu, khả năng, sở thích và phong cách học tập của sinh viên dưới sự hướng dẫn của giáo viên. Phương pháp giảng dạy trong lớp học thừa nhận tiếng nói của sinh viên như là trung tâm để học hỏi kinh nghiệm học tập cho sinh viên khác.

Phương pháp giáo viên làm trung tâm học tập thì giáo viên thực hiện vai trò của mình một cách năng động và sinh viên thụ động tiếp nhận. Phương pháp học sinh làm trung tâm học tập đòi hỏi sinh viên chủ động hoạt động, có trách nhiệm tham gia vào học tập của họ.

Phương pháp lấy sinh viên làm trung tâm có một số đặc điểm sau:

- Không xem sinh viên là hoàn toàn chưa hiểu biết, mà sinh viên đã có một số kiến thức nhất định.

- Không chỉ tập trung vào giảng dạy vấn đề mà còn quan tâm đến hiệu quả của việc học đã đạt được.

- Việc học của sinh viên là mối lo lắng chính của giáo viên.
- Sinh viên học nhiều vấn đề khác nhau và theo nhiều phương pháp khác nhau. Khuyến khích sự phản hồi của từng cá nhân nhằm phát triển tính sáng tạo trong sinh viên.
- Việc học là một quá trình chủ động, năng động có kết nối giữ ý tưởng, quá trình và thực tiễn khác nhau. Sự kết nối đó được thúc đẩy thông qua đối thoại giữa giáo viên và sinh viên và giữa sinh viên với nhau. Điều này tạo cho “việc học lấy sinh viên làm trung tâm” có tính xã hội cao, yêu cầu phát triển kỹ năng giao tiếp và quan hệ xã hội. Khuyến khích sinh viên hình thành các giả thuyết giải quyết các vấn đề và công việc thực tiễn mà họ sẽ làm trong tương lai.
- Học sinh xây dựng ý nghĩa riêng của họ bằng cách nói chuyện, nghe, viết, đọc, và phản ánh về nội dung, ý kiến, các vấn đề và quan tâm.
- Đánh giá không phải để 'lượng hóa' thành tích của học sinh về số lượng các sự kiện họ thực hiện mà phải hiểu tiến trình mà sinh viên đưa ra kết luận để giải quyết vấn đề hoặc công việc thực tiễn.
- Bài giảng và giáo trình được biên soạn không chỉ thể hiện các vấn đề xung quanh các sự kiện sinh viên phải học mà còn tập trung vào quá trình phát triển sự học của sinh viên. Xây dựng bài giảng và giáo trình là có sự tham gia của giáo viên và sinh viên.
- Giảng viên tạo điều kiện thuận lợi, giúp sinh viên tiếp cận và xử lý thông tin. Điều này có nghĩa là “làm việc ít” trong lớp (sinh viên được hướng dẫn để giải quyết công việc xây dựng bởi chính họ một cách cẩn thận trong sự hợp tác với các sinh viên khác dưới sự giám sát của giáo viên) nhưng nhiều công việc ở bên ngoài lớp học nhằm chuẩn bị cho lớp và đánh giá công việc của sinh viên.
- Sinh viên chịu trách nhiệm về việc học của mình, là người chủ động tìm kiếm kiến thức. Xây dựng nền tảng kiến thức bởi việc tương tác giữa giảng viên và dữ liệu thu thập được từ các nguồn khác nhau với mục đích ghi nhớ về việc giải quyết một vấn đề/nhiệm vụ đã được cho trước. Sinh viên có thể làm việc độc lập nhưng thường xuyên phải có sự hợp tác theo nhóm dưới sự tư vấn của giảng viên.

### **3.5.3. Các hoạt động chính của giảng viên POHE**

Giảng viên POHE tạo điều kiện thuận lợi cho việc học và nghiên cứu của sinh viên ở các trường đại học và cao đẳng. Họ có thể giảng dạy các môn học lý thuyết hoặc thực hành nghề nghiệp cho sinh viên bằng cách sử dụng nhiều phương pháp giảng dạy hợp lý.

Hoạt động của giảng viên là khác nhau tùy thuộc vào vai trò và trách nhiệm của mình trong chương trình đào tạo. Một số công việc chính là:

- Phát triển và đổi mới khung chương trình đào tạo. Đánh giá sự phản hồi của sinh viên để cải tiến nội dung, vật liệu và phương pháp giảng dạy môn học.
- Biên soạn và phát triển bài giảng, thiết kế và chuẩn bị vật liệu giảng dạy.
- Phát triển và thực hiện phương pháp giảng dạy mới.
- Chuẩn bị giảng dạy.
- Giảng dạy, trợ giảng.
- Thiết kế hình thức và tổ chức thi cử.
- Đánh giá sinh viên và trả lời cho sinh viên.
- Hỗ trợ, khuyến khích và tư vấn cho sinh viên.
- Nghiên cứu, xuất bản và ứng dụng các kết quả nghiên cứu.
- Thường xuyên tự nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ và tham gia các hoạt động tập huấn dài hạn, ngắn hạn.
- Tham gia công tác hành chính liên quan đến khoa, bộ môn, hội đồng...
- Quản lý và tư vấn cán bộ, giáo viên trẻ. Có thể tham gia vào quản lý bộ môn, khoa.
- Đại diện cho nhà trường ở một số mạng lưới công việc liên quan.
- Thiết lập mối quan hệ giữa nhà trường với thế giới việc làm (WoW).
- Phổ biến và mở rộng ý tưởng của POHE

### **3.5.4. Vai trò của giảng viên POHE**

Mục đích của giảng viên POHE là cung cấp kinh nghiệm học tập cho tất cả sinh viên và xác định tầm quan trọng của giảng viên để đạt được mục đích đó. Một giảng viên thành công là có nhiệt tính trong công việc dạy và học, và hiểu được

rằng vai trò của giảng viên là nhiều hơn việc chỉ thực hiện việc giảng dạy tốt trên lớp học.

Một giảng viên thành công là nhận ra rằng làm việc nhóm với giảng viên khác, với nhân viên hỗ trợ và cán bộ hành chính là một phần cốt lõi trong vai trò của mình. Giảng viên thành công phải luôn tiếp tục cập nhật kiến thức chuyên môn và nghiệp vụ của bản thân.

Một số vai trò của giảng viên POHE:

- Chuyên gia: Thông thạo, hiểu biết sâu rộng về kiến thức, kỹ năng liên quan đến nghề nghiệp.

- Tư vấn: Có thể cung cấp cho sinh viên những lời khuyên, các kinh nghiệm để giải quyết các vấn đề liên quan đến việc học và nghề nghiệp.

- Nghiên cứu: Tổ chức và tiến hành nghiên cứu các vấn đề thực tiễn nghề nghiệp yêu cầu.

- Đánh giá: Thiết kế câu hỏi và tiến hành đánh giá học tập của sinh viên.

- Trợ giảng: Trợ giúp giảng viên trong công việc giảng dạy, nghiên cứu; trực tiếp tham gia hướng dẫn, hỗ trợ sinh viên học tập.

- Thiết kế: Tạo dựng và phát triển quá trình, môi trường học tập lành mạnh, an toàn.

- Nhà đại diện: Đại diện cho nhà trường khi làm việc với thế giới việc làm; là cầu nối giữa nhà trường và thế giới việc làm.

## Chương 4

### PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO THEO PHƯƠNG PHÁP TIẾP CẬN CDIO

#### 4.1. BẢN CHẤT VÀ CÁC LUẬN ĐIỂM CỦA PHƯƠNG PHÁP TIẾP CẬN “CDIO”

*Phương pháp tiếp cận “CDIO”* (gọi tắt là tiếp cận “CDIO”) là cách thức tiếp cận một mô hình lí thuyết về đào tạo theo định hướng năng lực đầu ra trong các trường đại học kĩ thuật. Mô hình lí thuyết này cung cấp cơ sở khoa học và một hệ thống các tiêu chuẩn chất lượng đảm bảo cho các cơ sở GDĐH kĩ thuật giải quyết được hai vấn đề trọng tâm: (1) SV kĩ thuật nên đạt được các kiến thức, kĩ năng, thái độ toàn diện nào khi rời khỏi trường đại học, và đạt được ở trình độ năng lực nào?, và (2) Làm thế nào để chúng ta có thể làm tốt hơn trong việc đảm bảo SV đạt được những kĩ năng ấy? [10], [11].

Đó cũng là những vấn đề cần giải quyết đối với GDĐH nói chung và đào tạo kĩ thuật nói riêng trên toàn thế giới trong bối cảnh bùng nổ tri thức, công nghiệp hóa, quốc tế hóa và những vấn đề toàn cầu khác. Việc đánh giá lại và cập nhật chương trình học để bắt kịp với những đòi hỏi đang thay đổi của xã hội, đồng thời xây dựng nền móng đúng đắn cho việc học tập để người học có thể xử lí được những vấn đề phức tạp của kiến thức hiện đại và của thực tiễn là xu thế tất yếu của GD thế giới [3].

Để giải quyết những vấn đề đó, mô hình “CDIO” (trong các tài liệu thường được gọi là Đề xướng “CDIO”) đã đề cập đến 12 tiêu chuẩn phản ánh toàn diện quá trình đào tạo và quản lí chất lượng đào tạo theo hướng cải cách GD kĩ thuật. Mười hai tiêu chuẩn hướng vào triết lí của chương trình (Tiêu chuẩn 1), phát triển chương trình (Tiêu chuẩn 2, 3 và 4), các trải nghiệm thiết kế - triển khai và không gian học tập (Tiêu chuẩn 5 và 6), các phương pháp giảng dạy và học tập mới (Tiêu chuẩn 7 và 8), phát triển giảng viên (Tiêu chuẩn 9 và 10), đánh giá SV và đánh giá CTĐT (Tiêu chuẩn 11 và 12). Trong 12 tiêu chuẩn này, 7 tiêu chuẩn (\*) được xem là thiết yếu vì chúng phân biệt các chương trình “CDIO” với các đề xướng cải cách GD khác. Năm tiêu chuẩn khác hỗ trợ cho chương trình “CDIO” một cách đáng kể và phản ánh những thực hành tốt nhất trong GD kĩ thuật” [6], [8]:

*Tiêu chuẩn 1- Bối cảnh\**. Tiêu chuẩn này xuất phát từ nguyên lí việc phát triển và triển khai vòng đời của sản phẩm, quy trình và hệ thống, hình thành ý tưởng, thiết kế, triển khai và vận hành là bối cảnh GD kĩ thuật.

Các kỹ sư mới vào nghề nên có khả năng *Hình thành Ý tưởng - Thiết kế - triển khai - Vận hành* những sản phẩm, quy trình, và hệ thống phức tạp có giá trị gia tăng trong những môi trường hiện đại làm việc theo nhóm. Họ nên có khả năng tham gia vào những quy trình kỹ thuật, đóng góp vào sự phát triển những sản phẩm kỹ thuật, và làm những việc đó trong lúc làm việc trong những tổ chức kỹ thuật. Đây là bản chất của nghề nghiệp kỹ thuật.

*Tiêu chuẩn 2- CDR\**. CDR chi tiết, cụ thể đối với những kỹ năng cá nhân và giao tiếp, kỹ năng kiến tạo sản phẩm, quy trình, hệ thống cũng như kiến thức chuyên môn phải nhất quán với các mục tiêu chương trình và được phê chuẩn bởi các bên liên quan của chương trình.

Việc đặt ra các chuẩn đầu ra cụ thể giúp đảm bảo rằng các SV có được một nền móng/cơ sở phù hợp cho tương lai của họ. Các tổ chức kỹ thuật nghề nghiệp và những người đại diện của doanh nghiệp đã xác định các tổ chức chính yếu của những người kỹ sư mới bước vào nghề cả về các lĩnh vực kỹ thuật lẫn nghề nghiệp. Hơn nữa, nhiều cơ quan đánh giá và kiểm định yêu cầu các chương trình kỹ thuật phải xác định các đầu ra của chương trình về các mặt kiến thức, kỹ năng, và thái độ của SV tốt nghiệp của họ.

*Tiêu chuẩn 3- CTĐT kỹ thuật\**. CTĐT được thiết kế có các khóa học kiến thức chuyên ngành hỗ trợ lẫn nhau, có một kế hoạch rõ ràng trong việc tích hợp các kỹ năng cá nhân và giao tiếp, kỹ năng kiến tạo sản phẩm, quy trình và hệ thống.

Việc giảng dạy các kỹ năng cá nhân và giao tiếp, và các kỹ năng kiến tạo sản phẩm, quy trình, và hệ thống không nên được xem là một phần bổ sung vào một CTĐT vốn đã đầy kín, mà là một phần không thể thiếu trong CTĐT. Để đạt được các chuẩn đầu ra dự định về kiến thức chuyên ngành và các kỹ năng, CTĐT và các trải nghiệm học tập cần phải tận dụng kếp lượng thời gian có được. Giảng viên đóng một vai trò chủ động thiết kế CTĐT tích hợp bằng cách đề xuất các mối liên kết chuyên ngành phù hợp, cũng như các cơ hội để đào tạo các kỹ năng cụ thể vào trong lĩnh vực giảng dạy của họ.

*Tiêu chuẩn 4- Giới thiệu về kỹ thuật*. Một môn giới thiệu mang lại khung chương trình cho thực hành kỹ thuật trong việc kiến tạo sản phẩm, quy trình, hệ thống và giới thiệu các kỹ năng cá nhân và giao tiếp thiết yếu.

Các môn học giới thiệu nhằm vào việc khơi dậy ý thích của SV trong, và tăng cường động cơ thúc đẩy họ cho lĩnh vực kỹ thuật bằng cách tập trung vào sự ứng dụng các chuyên ngành kỹ thuật cốt lõi phù hợp. SV thường chọn các chương trình kỹ thuật bởi vì họ muốn được kiến tạo đồ vật, và các môn giới thiệu có thể tận



dụng ý thích này. Bên cạnh đó, các môn học giới thiệu giúp phát triển sớm các kỹ năng thiết yếu được mô tả trong *Đề cương CDIO*.

*Tiêu chuẩn 5- Các trải nghiệm thiết kế - triển khai\**. Một CTĐT gồm ít nhất hai trải nghiệm thiết kế - triển khai, bao gồm một ở trình độ cơ bản và một ở trình độ nâng cao.

Các trải nghiệm thiết kế - triển khai được tổ chức và sắp xếp để khuyến khích có được thành công sớm trong thực hành kỹ thuật. Việc lặp đi lặp lại các trải nghiệm thiết kế - triển khai và các mức độ phức tạp của thiết kế tăng dần sẽ củng cố sự hiểu biết của SV đối với quá trình phát triển sản phẩm, quy trình, và hệ thống. Các trải nghiệm thiết kế - triển khai còn cung cấp một nền tảng vững chắc để từ đó giúp SV hiểu biết sâu hơn các kỹ năng chuyên ngành. Sự nhấn mạnh vào các quy trình kiến tạo những sản phẩm và triển khai trong bối cảnh thực tế tạo cho SV có cơ hội thiết lập mối liên hệ giữa nội dung kỹ thuật họ đang học và những ý thích về chuyên môn và nghề nghiệp của họ.

*Tiêu chuẩn 6- Không gian học tập “CDIO”*. Không gian làm việc kỹ thuật và các phòng thí nghiệm hỗ trợ, khuyến khích học tập thực hành trong việc kiến tạo sản phẩm, quy trình và hệ thống; kiến thức chuyên ngành; học tập xã hội.

Không gian làm việc và các môi trường học tập khác hỗ trợ học tập thực hành là những nguồn lực cơ bản để học thiết kế, triển khai, và vận hành các sản phẩm, quy trình, và hệ thống. Những SV nào được tiếp cận các công cụ kỹ thuật, phần mềm, và các phòng thí nghiệm hiện đại sẽ có cơ hội phát triển kiến thức, kỹ năng, và thái độ hỗ trợ cho các năng lực kiến tạo sản phẩm, quy trình, và hệ thống. Những năng lực này được phát triển tốt nhất trong các không gian làm việc lấy SV làm trung tâm, dễ sử dụng, dễ tiếp cận (mở cửa ngoài giờ chính thức), và khuyến khích sự tương tác giữa SV.

*Tiêu chuẩn 7- Các trải nghiệm học tập tích hợp\**. Các trải nghiệm học tập tích hợp đưa đến việc tiếp thu các kiến thức chuyên ngành cũng như các kỹ năng cá nhân và giao tiếp, kỹ năng kiến tạo sản phẩm, quy trình và hệ thống.

Việc thiết kế CTĐT và các chuẩn đầu ra, được quy định trong Tiêu chuẩn 2 và 3 tương ứng, chỉ có thể thành hiện thực nếu có được các phương pháp sư phạm tương ứng tận dụng kép được thời gian học tập của SV. Hơn nữa, một điều quan trọng là SV công nhận giảng viên là mô hình gương mẫu về những người kỹ sư chuyên nghiệp, hướng dẫn họ về kiến thức chuyên ngành, các kỹ năng cá nhân và giao tiếp, và các kỹ năng kiến tạo sản phẩm, quy trình, và hệ thống. Với các trải nghiệm học tập tích hợp, giảng viên có thể giúp SV một cách hiệu quả hơn trong

việc áp dụng kiến thức chuyên ngành vào thực hành kỹ thuật và chuẩn bị cho họ tốt hơn để đáp ứng các nhu cầu của nghề nghiệp kỹ thuật.

*Tiêu chuẩn 8- Học chủ động.* Giảng dạy và học tập dựa trên phương pháp học tập trải nghiệm chủ động.

Bằng việc thu hút SV tham gia vào tư duy về các khái niệm, đặc biệt là các ý tưởng mới, và đòi hỏi một hình thức trả lời công khai nào đó, SV không chỉ học được nhiều hơn, mà họ còn tự nhận ra được họ học gì và học như thế nào. Quá trình siêu nhận thức này giúp làm tăng động lực của SV để đạt được các chuẩn đầu ra của chương trình và hình thành thói quen học tập suốt đời. Với các phương pháp học tập chủ động, các giảng viên có thể giúp SV tạo dựng mối liên hệ giữa các khái niệm chính yếu và tạo điều kiện thuận lợi áp dụng kiến thức này vào trong các hoàn cảnh mới.

*Tiêu chuẩn 9- Nâng cao năng lực giảng viên về kỹ năng “CDIO”\**. Các hành động nâng cao năng lực của giảng viên trong các kỹ năng cá nhân và giao tiếp, các kỹ năng kiến tạo sản phẩm, quy trình và hệ thống.

Nếu giảng viên được yêu cầu giảng dạy một CTĐT có các kỹ năng cá nhân và giao tiếp, các kỹ năng kiến tạo sản phẩm, quy trình, và hệ thống được tích hợp với kiến thức chuyên ngành, như đã mô tả trong các Tiêu chuẩn 3, 4, 5, và 7, thì chính họ cần phải có năng lực trong các kỹ năng này. Nhiều giáo sư kỹ thuật có xu hướng là những chuyên gia trong nghiên cứu và kiến thức cơ sở của chuyên ngành của họ, có rất ít kinh nghiệm trong thực hành kỹ thuật trong các môi trường kinh doanh và công nghiệp thật sự. Hơn nữa, với tốc độ nhanh chóng của các phát minh kỹ thuật đòi hỏi phải cập nhật liên tục các kỹ năng kỹ thuật. Các giảng viên cần phải nâng cao kiến thức và các kỹ năng kỹ thuật của họ để họ có thể cung cấp các ví dụ phù hợp cho SV và cũng đóng vai trò nêu gương mẫu mực cho người kỹ sư đương đại.

*Tiêu chuẩn 10- Nâng cao năng lực giảng viên về kỹ năng giảng dạy.* Các hành động nâng cao năng lực của giảng viên trong việc cung cấp các trải nghiệm học tập tích hợp, trong việc sử dụng các phương pháp học tập trải nghiệm chủ động và trong đánh giá học tập của SV.

Nếu giảng viên được yêu cầu phải giảng dạy và đánh giá theo những cách thức mới, như đã mô tả trong các Tiêu chuẩn 7, 8, và 11, thì họ cần có được những cơ hội để phát triển và nâng cao những năng lực này. Nhiều trường đại học có các chương trình và dịch vụ phát triển có thể sẽ sẵn lòng hợp tác với giảng viên trong các chương trình CDIO. Bên cạnh đó, nếu các chương trình CDIO muốn nhấn mạnh tầm quan trọng của giảng dạy, học tập và đánh giá, họ cần phải cam kết

những nguồn lực đầy đủ để giảng viên có thể phát triển trong những lĩnh vực này.

*Tiêu chuẩn 11- Đánh giá học tập của SV\**. Đánh giá học tập của SV về các kỹ năng và giao tiếp, các kỹ năng kiến tạo sản phẩm, quy trình và hệ thống cũng như kiến thức chuyên ngành.

Nếu chúng ta coi trọng các kỹ năng cá nhân và giao tiếp, và các kỹ năng kiến tạo sản phẩm, quy trình, và hệ thống; và đúc kết các kỹ năng này vào trong CTĐT và các trải nghiệm học tập, thì chúng ta phải có những quy trình đánh giá hiệu quả để đo lường chúng.

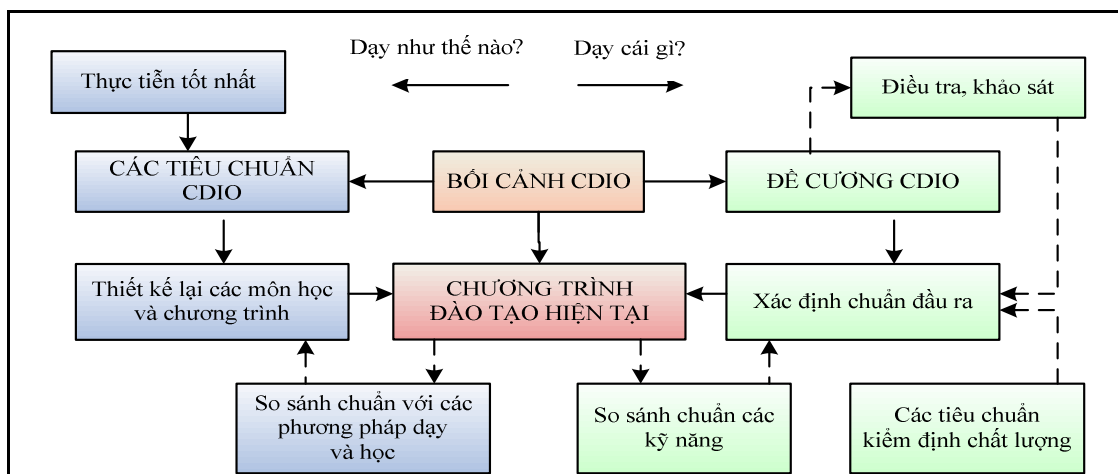
Những thể loại chuẩn đầu ra khác nhau sẽ đòi hỏi những phương pháp đánh giá khác nhau. Ví dụ, các chuẩn đầu ra liên quan đến *kiến thức chuyên ngành* có thể được đánh giá với các bài thi vấn đáp và viết, trong khi các chuẩn đầu ra liên quan đến các kỹ năng thiết kế - triển khai tốt hơn là nên được đánh giá bằng sự quan sát được ghi hình lại. Sử dụng nhiều phương pháp đánh giá khác nhau sẽ thích ứng được với nhiều cách thức học tập khác nhau, và làm tăng mức độ tin cậy và giá trị của các dữ liệu đánh giá. Vì vậy, việc xác định thành quả về các chuẩn đầu ra dự định của SV có thể được tiến hành một cách tự tin hơn.

*Tiêu chuẩn 12- Đánh giá chương trình “CDIO”*. Một hệ thống kiểm định chương trình theo 12 tiêu chuẩn này và cung cấp phản hồi đến SV, giảng viên và các bên liên quan khác cho mục đích cải tiến liên tục.

Một chức năng chính yếu của kiểm định chương trình là xác định tính hiệu quả và hiệu suất của chương trình trong việc đạt được các mục tiêu dự định. Minh chứng thu thập được trong quá trình kiểm định chương trình còn đóng vai trò là cơ sở cho sự cải tiến chương trình liên tục.

Ví dụ, trong cuộc phỏng vấn lúc kết thúc chương trình, phần lớn SV báo cáo rằng họ không thể đạt được một số chuẩn đầu ra nào đó, thì một kế hoạch cần được đề ra để xác định nguồn gốc nguyên nhân, và tiến hành triển khai những thay đổi cần thiết. Hơn nữa, nhiều người đánh giá ngoài và các cơ quan kiểm định yêu cầu kiểm định chương trình một cách thường xuyên và nhất quán.

Có thể mô hình hóa phương pháp tiếp cận “CDIO” theo sơ đồ sau:



Hình 15: Phương pháp tiếp cận “CDIO” [5]

Từ những thử nghiệm đã và đang áp dụng thành công trong giáo dục kỹ thuật cả trên thế giới và ở Việt Nam, mô hình “CDIO” còn được áp dụng thích ứng cho cả các chương trình ngoài lĩnh vực kỹ thuật để cải tiến liên tục và toàn diện CTĐT [14].

Theo đánh giá của các chuyên gia, những lợi ích mà đào tạo theo mô hình “CDIO” mang lại là: Gắn kết được cơ sở đào tạo với yêu cầu của người tuyển dụng, từ đó thu hẹp khoảng cách giữa đào tạo của nhà trường và yêu cầu của nhà sử dụng nguồn nhân lực; Giúp người học phát triển toàn diện với các “kỹ năng cứng” và “kỹ năng mềm” để nhanh chóng thích ứng với môi trường làm việc luôn thay đổi và thậm chí là đi đầu trong việc thay đổi đó; Giúp các CTĐT được xây dựng và thiết kế theo một quy trình chuẩn; Các công đoạn quá trình đào tạo có tính liên thông và gắn kết khoa học chặt chẽ; Gắn phát triển CTĐT với chuyển tải và đánh giá hiệu quả GDDH, góp phần nâng cao chất lượng GDDH.

#### 4.2. CHUẨN ĐẦU RA CỦA CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO THEO TIẾP CẬN “CDIO”

Khái niệm CDR (Learning outcomes) đã tồn tại như một quan điểm mới về GD trên thế giới từ thập niên 80 dưới một mô hình cải cách được gọi là “outcome-based education”, lấy SV làm trung tâm (student-centred learning) [8]; [16], được đẩy mạnh thông qua phong trào tăng cường trách nhiệm giải trình trong GDDH xuất phát từ Hoa Kỳ, sau đó lan sang các nước Tây Âu [13]. Ở Liên minh Châu Âu, “Learning outcomes” được đề cập thông qua Thỏa thuận Bologna (1999) và các hoạt động tiếp theo của Tiến trình Bologna. Theo đó, tất cả các quốc gia thuộc Liên minh Châu Âu được yêu cầu thiết lập **Chuẩn văn bằng quốc gia** (national qualifications framework) tương thích với **Chuẩn văn bằng của Vùng GDDH Châu Âu**

(European Higher Educational Area), gọi tắt là **Chuẩn văn bằng EHEA**; các trường đại học được yêu cầu thiết kế CTĐT, các môn học dựa trên CDR [15].

Ở Việt Nam, khái niệm “CDR” được dùng đầu tiên trong văn bản của Bộ GD và Đào tạo (2010) về hướng dẫn xây dựng và công bố CDR ngành đào tạo [1]. Theo đó, “CDR là quy định về nội dung kiến thức chuyên môn; kỹ năng thực hành, khả năng nhận thức công nghệ và giải quyết vấn đề; công việc mà người học có thể đảm nhận sau khi tốt nghiệp và các yêu cầu đặc thù khác đối với từng trình độ, ngành đào tạo”. Một số định nghĩa khác, cho rằng: CDR là sự khẳng định của những điều kì vọng, mong muốn một người tốt nghiệp có khả năng LÀM được nhờ kết quả của quá trình đào tạo (Jenkins and Unwin); hoặc CDR là lời khẳng định của những điều mà chúng ta muốn SV có khả năng làm, biết, hoặc hiểu nhờ hoàn thành một khóa đào tạo (Univ. New South Wales, Australia) [9].

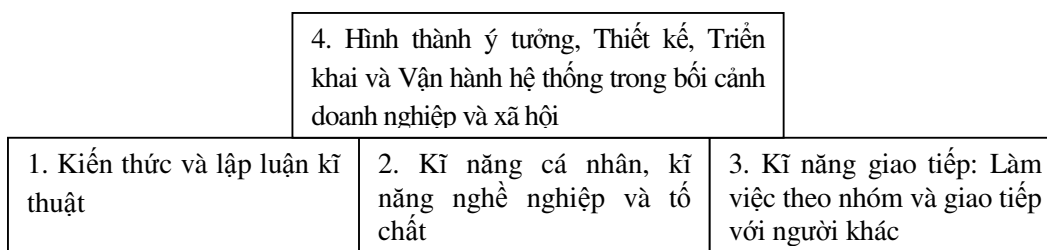
***Như vậy, CDR của một CTĐT chính là sự khẳng định về những điều mà một SV cần phải biết, hiểu và có khả năng làm được khi kết thúc chương trình học.***

Việc thiết kế và công bố CDR là nhiệm vụ được quan tâm hàng đầu để từ đó giúp cho các nhà trường phát triển được CTĐT và tổ chức dạy học đáp ứng mục tiêu, qua đó cũng khẳng định sự cam kết với xã hội về chất lượng đào tạo của mình. Dạy học hướng tới CDR cũng chính là sự cụ thể hóa của dạy học theo tiếp cận năng lực, là một xu thế tất yếu của quá trình dạy học hiện đại. Tuy nhiên, ở nhiều trường đại học của Việt Nam, việc thiết kế CDR của chương trình học vẫn chưa được quan tâm đúng mức, có khi mang tính hình thức, xây dựng trên cơ sở chương trình hiện hành chứ không hoàn toàn xuất phát từ nhu cầu xã hội; hoặc còn chung chung, chưa mô tả cụ thể năng lực cần đạt được của người học ở những cấp độ khác nhau của chương trình. Mặt khác, trong khi các “chuẩn văn bằng quốc gia, chuẩn văn bằng ngành phần lớn chỉ thể hiện yêu cầu đối với CDR như mục tiêu đào tạo tổng quát, hay tiêu chuẩn kiểm định chỉ thể hiện những tiêu chí cơ bản về CDR để đáp ứng tiêu chuẩn kiểm định” [8, tr. 33], thì việc thiết lập những khung CDR chi tiết và quy trình thích hợp để xây dựng và phát triển CDR cho các CTĐT giúp cho việc thiết kế dạy học và đánh giá theo chuẩn diễn ra thuận lợi là hết sức cần thiết.

Phương pháp tiếp cận “CDIO” đã khắc phục những bất cập đó thông qua việc chỉ ra một quy trình xây dựng và phát triển CDR; thiết kế khung CDR cho các nhóm ngành đào tạo với 4 cấp độ đủ chi tiết để phát triển chương trình giảng dạy, thiết kế dạy học và đánh giá [8], [12]. Các nhà lí luận “CDIO” đã xây dựng được một danh sách chi tiết kiến thức và kỹ năng (Đề cương “CDIO”) mà người kỹ sư tốt nghiệp nên đạt được ở một trình độ năng lực nào đó. Đề cương “CDIO” có thể được

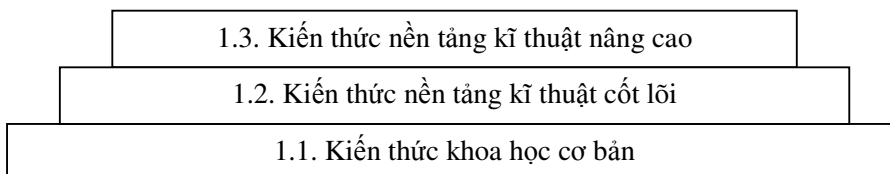
sử dụng như là một tuyên ngôn về các mục tiêu GD cho bất cứ chương trình GDĐH nào. Đề cương được trình bày dưới dạng cấu trúc hệ thống 4 cấp độ: [6].

*Cấp độ 1* của đề cương với 4 kì vọng (Hình 16), thể hiện rằng một cá nhân trưởng thành có ý muốn phát triển sự nghiệp trong lĩnh vực kĩ thuật nên sở hữu một tập hợp các *kĩ năng cá nhân, kĩ năng nghề nghiệp và các tố chất*, làm trọng tâm cho thực hành. Để phát triển những hệ thống kĩ thuật phức tạp có giá trị gia tăng, SV phải nắm vững nền tảng của *kiến thức và lập luận kĩ thuật* cần thiết. Để làm việc trong môi trường hiện đại và theo nhóm thì SV cần phải phát triển những *kĩ năng giao tiếp* làm việc theo nhóm và giao tiếp với người khác. Cuối cùng, để xây dựng và vận hành sản phẩm, quy trình và hệ thống, SV phải hiểu ở một mức độ nào đó về *hình thành ý tưởng, thiết kế, triển khai và vận hành trong bối cảnh doanh nghiệp và xã hội*.



Hình 16: Đề cương “CDIO” chi tiết cấp độ một

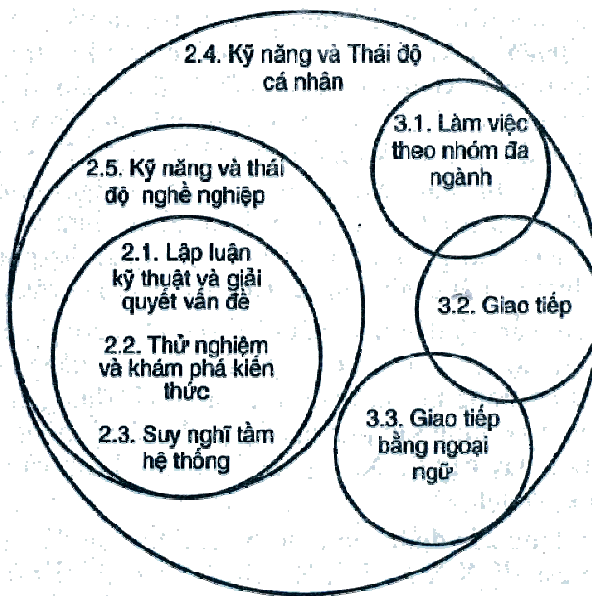
*Cấp độ 2* thể hiện những nội dung chi tiết của từng thành phần trong cấp độ 1. Phần 1 – *Kiến thức và lập luận kĩ thuật* được thể hiện ở Hình 16. Nền kĩ thuật hiện đại dựa vào *Kiến thức khoa học cơ bản* (1.1). Khối *Kiến thức nền tảng cốt lõi* (1.2) được xây dựng trên nền cốt lõi của khoa học đó, và tập hợp *Nền tảng kĩ thuật nâng cao* (1.3) đưa SV hướng đến những kĩ năng cần thiết để bắt đầu một nghề nghiệp. Chi tiết Phần 1 của Đề cương tùy thuộc vào ngành nghề đào tạo, và nội dung thay đổi giữa các ngành. Việc đặt *Kiến thức và lập luận kĩ thuật* ngay ở phần đầu của Đề cương là để nhắc nhở rằng việc phát triển kiến thức chuyên sâu về nền tảng kĩ thuật là (và nên là) mục tiêu ưu tiên hàng đầu của GD kĩ thuật. Phần còn lại của Đề cương nêu lên kiến thức, kĩ năng, và thái độ tổng quát hơn mà tất cả SV tốt nghiệp ngành kĩ thuật nên có.



Hình 17: Đề cương “CDIO”: Kiến thức và lập luận kỹ thuật

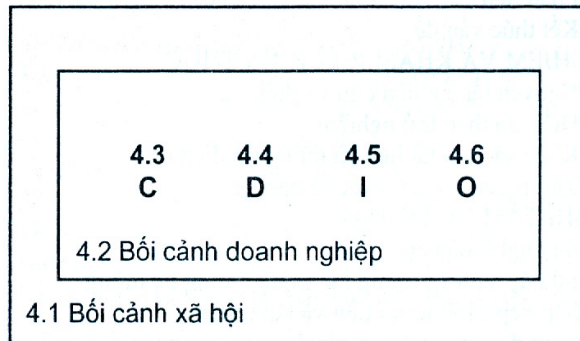
Phần 2. *Kỹ năng, tố chất cá nhân và nghề nghiệp* được trình bày cùng với Phần 3. *Kỹ năng giao tiếp* thể hiện ở 4. Vòng tròn trong cùng nêu lên 3 hình thức tư duy mà người kỹ sư phải thực hành nhiều nhất: *Lập luận kỹ thuật và giải quyết vấn đề* (2.1), *Thử nghiệm và khám phá kiến thức* (2.2), và *Suy nghĩ tầm hệ thống* (2.3). Các cách thức tư duy này còn được gọi là tư duy kỹ thuật, tư duy khoa học và tư duy tầm hệ thống. Mỗi cách thức tư duy được chi tiết hóa thành đặt vấn đề, quá trình tư duy, và giải quyết vấn đề. *Kỹ năng và thái độ nghề nghiệp* (2.5) khác với ba cách tư duy ở trên, bao gồm: tính trung thực nghề nghiệp; những hành xử chuyên nghiệp; và những kỹ năng, thái độ cần thiết để hoạch định nghề nghiệp và thực hiện phương châm học tập suốt đời trong thế giới kỹ thuật. *Kỹ năng và thái độ cá nhân* (2.4) bao gồm những đặc điểm chung về tính tiên phong và kiên trì; tư duy sáng tạo và suy xét; biết rõ về chính mình; ham học hỏi và học tập suốt đời; cũng như quản lý thời gian.

*Kỹ năng giao tiếp* là tập con riêng biệt của những kỹ năng cá nhân và được chia ra thành ba tập con chồng chéo nhau: *Làm việc theo nhóm đa ngành* (3.1), *Giao tiếp* (3.2) và *Giao tiếp bằng ngoại ngữ* (3.3). Kỹ năng làm việc theo nhóm gồm thành lập nhóm, hoạt động, phát triển, và lãnh đạo những nhóm chuyên kỹ thuật, Kỹ năng giao tiếp gồm những kỹ năng cần thiết để đặt ra chiến lược và cấu trúc giao tiếp, và để sử dụng bốn hình thức giao tiếp phổ biến: viết, nói, bằng đồ họa, và điện tử. *Giao tiếp bằng ngoại ngữ* gồm những kỹ năng truyền thống liên quan đến việc học ngoại ngữ, và ứng dụng đặc biệt cho giao tiếp kỹ thuật.



Hình 18: Đề cương “CDIO”: Kỹ năng cá nhân, nghề nghiệp và giao tiếp

Phần 4. Hình thành ý tưởng, thiết kế, triển khai, và vận hành hệ thống trong bối cảnh doanh nghiệp và xã hội (Hình 19) mô tả cách thức sản phẩm, quy trình, hay hệ thống phát triển qua bốn giai đoạn: Hình thành ý tưởng và hệ thống kỹ thuật (4.3), Thiết kế (4.4), Triển khai (4.5) và Vận hành (4.6). Hình thành ý tưởng và các hệ thống kỹ thuật là quy trình đi từ việc xác định thị trường hay cơ hội đến hình thành ý tưởng thiết kế ở cấp độ cao và bao gồm cả việc phát triển và quản lý đề án. Thiết kế bao gồm các khía cạnh của quy trình thiết kế, cũng như những thiết kế chuyên ngành, đa ngành, và đa mục tiêu. Triển khai bao gồm những quy trình liên quan đến phần cứng, phần mềm; kiểm tra và kiểm chứng; cũng như thiết kế và quản lý quá trình triển khai. Vận hành gồm nhiều vấn đề khác nhau, từ thiết kế và quản lý các hoạt động tới việc hỗ trợ chu trình vòng đời sản phẩm, quy trình, hệ thống và cải tiến cho đến lập kế hoạch đến cuối chu trình vòng đời.



Hình 19: Đề cương “CDIO”: Hình thành ý tưởng, thiết kế, triển khai và vận hành

Sản phẩm, quy trình, và hệ thống được tạo ra và vận hành trong *Bối cảnh doanh nghiệp và kinh doanh* (4.2) mà người kỹ sư cần phải hiểu để vận hành có hiệu quả. Những kỹ năng cần thiết để làm điều này bao gồm việc nhận biết văn hóa và chiến lược của doanh nghiệp, đồng thời hiểu được cách ứng phó, hành động trong kinh doanh ở bất kỳ thể loại và tầm cỡ doanh nghiệp nào. Tương tự như vậy, doanh nghiệp tồn tại trong *Bối cảnh môi trường bên ngoài và xã hội* (4.1) lớn hơn. Kiến thức và những kỹ năng trong lĩnh vực này bao gồm sự nhận biết mối quan hệ giữa xã hội và kỹ thuật; sự hiểu biết về bối cảnh lịch sử, văn hóa và toàn cầu rộng lớn hơn.

*Cấp độ 3 và cấp độ 4.* Những chi tiết ở cấp độ này cần thiết cho sự chuyển đổi từ những mục tiêu ở cấp độ cao sang CDR có thể giảng dạy và đánh giá được.



Những chi tiết cung cấp hiểu biết về bản chất nội dung và các CDR; sự tích hợp những kỹ năng này vào CTĐT; lập kế hoạch giảng dạy và đánh giá.

Để có thể chuyển danh sách kiến thức, kỹ năng và thái độ trong đề cương “CDIO” thành những CDR thì cần phải thực hiện một quy trình thiết lập trình độ năng lực và các CDR như sau:

- \* Xem xét lại Đề cương “CDIO” tổng quát và thực hiện những chỉnh sửa, bổ sung để điều chỉnh cho phù hợp với quá trình học môn học cụ thể trong bối cảnh kỹ thuật và quốc gia của CTĐT.

- \* Xác định những bên liên quan chủ chốt của chương trình – cả trong nội bộ và bên ngoài của trường đại học để nắm bắt ý kiến của họ về trình độ năng lực và các CDR.

- \* Xác định một cách thức để thu hút sự tham gia của các bên liên quan và tóm lược các ý kiến của họ. Cách tốt nhất là thực hiện một cuộc khảo sát để thu thập dữ liệu từ các bên liên quan.

- \* Tổ chức thảo luận của các giảng viên giúp làm sáng tỏ những kết quả đóng góp của các bên liên quan và sự nhất trí về trình độ năng lực mong muốn.

- \* Chuyển hóa các trình độ năng lực mong muốn thành những CDR được nêu lên một cách chính thức hơn, và đó là cơ sở để thiết kế chương trình giảng dạy, đánh giá việc học của SV.

#### **4.3. THIẾT KẾ CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO TÍCH HỢP**

Phương pháp tiếp cận “CDIO” đã giải thích cụ thể cơ sở lý luận và thực tiễn hình thành một CTĐT tích hợp. Về mặt thực tiễn, trong bối cảnh phát triển mạnh mẽ của khoa học kỹ thuật, công nghệ, việc bổ sung nội dung hoặc tăng thời gian đào tạo trong chương trình dạy học truyền thống để đáp ứng CDR là rất khó khăn. Vì thế, cần một CTĐT có thể tận dụng kép cả thời gian và nguồn lực trong các môn học chuyên ngành sẵn có, nghĩa là tận dụng sự tổng hợp của việc học cùng lúc các kỹ năng và kiến thức chuyên ngành. Đề cương “CDIO” đã giải thích cụ thể cơ sở lý luận cho một chương trình giáo dục tích hợp, nêu những **đặc tính quan trọng của một chương trình giáo dục tích hợp**: [

- Chương trình giáo dục được tổ chức xoay quanh các chuyên ngành, được tái cấu trúc sao cho các chuyên ngành có thể kết nối và hỗ trợ lẫn nhau hơn, trái với việc tách rời và độc lập với nhau.

- Các kỹ năng cá nhân và giao tiếp, kỹ năng kiến tạo sản phẩm, quy trình, và hệ thống đan xen chặt chẽ vào các môn học mang tính hỗ trợ lẫn nhau, nhằm giải tỏa mâu thuẫn tiềm ẩn giữa chuyên môn kỹ thuật và những kỹ năng này.

- Mỗi môn học hoặc trải nghiệm học tập đặt ra các CDR cụ thể về kiến thức chuyên ngành, về các kỹ năng cá nhân và giao tiếp, về kỹ năng kiến tạo sản phẩm, quy trình, và hệ thống, nhằm đảm bảo SV có được nền tảng phù hợp cho tương lai của họ trong vai trò người kỹ sư.

Trong quá trình phát triển chương trình giáo dục đại học hiện nay, người ta vừa chú trọng vào nội dung và cấu trúc chương trình, vừa quan tâm đến đổi mới quá trình đào tạo và đổi mới phương pháp dạy, phương pháp học của người học, đồng thời đề cập đến phương tiện dạy học cũng như quy trình đánh giá, xác nhận kết quả học tập. Tính tích hợp của chương trình sẽ thể hiện ở cả nội dung, cấu trúc và phương thức đào tạo của nó. Cụ thể là:

- Chương trình GD tích hợp **nhấn mạnh đến việc tạo ra các dự án học tập** mà ở đó có sự tích hợp kiến thức, kỹ năng liên ngành, đa ngành và cả những kỹ năng cá nhân. Thông qua việc tham gia vào các dự án học tập, người học được trải nghiệm và hình thành chuẩn kiến thức, kỹ năng đáp ứng yêu cầu xã hội.

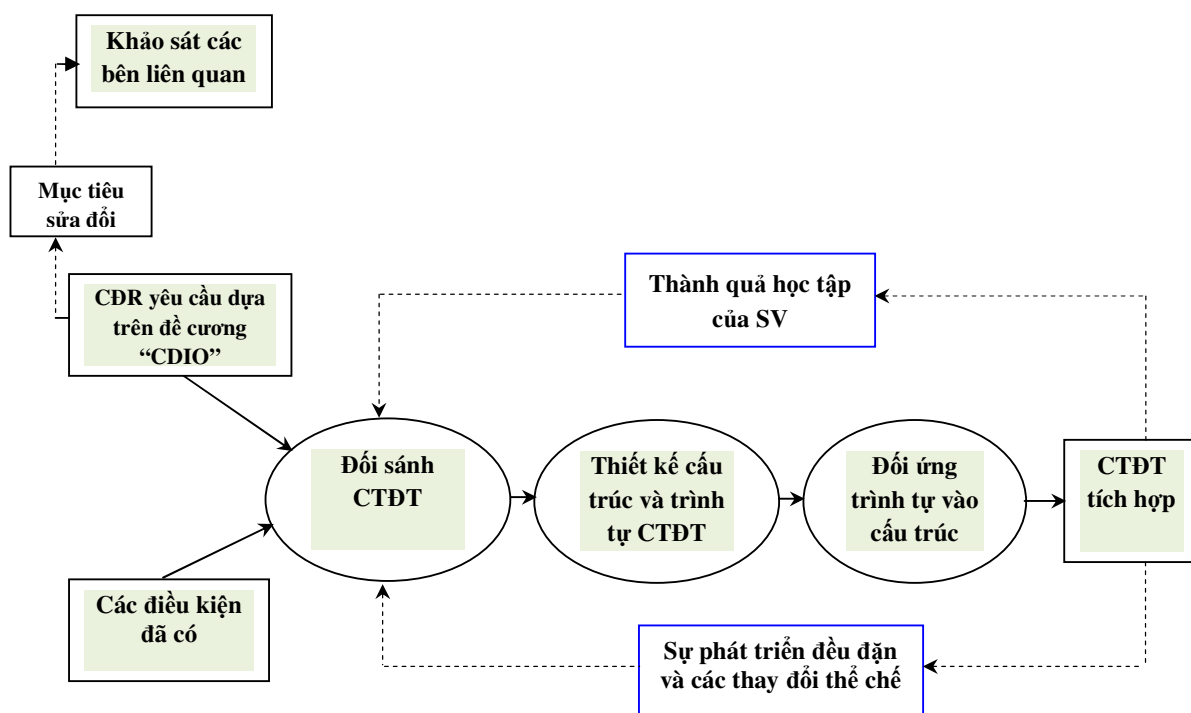
- Trong chương trình tích hợp, nguồn tri thức sẽ không đóng khung trong khuôn khổ của các học phần/ môn học mà luôn có xu hướng vượt ra ngoài sách giáo khoa, **tạo ra tính mở trong hoạt động nhận thức – học tập.**

- Chương trình GD tích hợp giúp cho **việc nhận thức – học tập của người học trở nên linh hoạt, mềm dẻo hơn.** Người học chủ động tham gia các nhóm giải quyết dự án học tập; chủ động trong giải quyết các nhiệm vụ học tập và được thả sức sáng tạo thông qua các nhiệm vụ có tính mở, tích hợp các kỹ năng chuyên môn, nghề nghiệp liên ngành, đa ngành và những kỹ năng cá nhân. Thông qua chương trình GD tích hợp, người học được khuyến khích ý thức tự lập giải quyết vấn đề, khuyến khích ứng dụng kiến thức thực tế và xã hội vào quá trình học tập, được tham gia vào một quá trình GD toàn diện.

- Chương trình tích hợp cũng tạo điều kiện cho người học được tham gia vào các **nhóm SV linh hoạt:** có những nhóm cùng chuyên ngành khi giải quyết các nhiệm vụ chuyên môn hẹp, sâu; cũng có những nhóm liên ngành để giải quyết các nhiệm vụ đòi hỏi sự tích hợp kiến thức, kỹ năng của nhiều ngành; hoặc nhóm lớn đa ngành, nhiều độ tuổi, trình độ để giải quyết các nhiệm vụ có mối quan tâm và cách tiếp cận của nhiều ngành khoa học khác nhau. Đề xướng “CDIO” cũng mô tả quá trình thiết kế một CTĐT tích hợp. Quá trình này tôn trọng những điều kiện đã tồn

tại từ trước và các nguồn lực sẵn có để tạo nên đặc điểm của mỗi chương trình. Tuy nhiên, quá trình này cũng đề xuất các phương pháp tiếp cận và những sự lựa chọn phù hợp để thiết kế được CTĐT hỗ trợ tốt hơn việc học tập của SV.

Quá trình thiết kế CTĐT đã được mô hình hóa ở Hình 20. Mô hình này thể hiện sự chuyển đổi tầm nhìn “CDIO” thành một tập chính thức các mục tiêu làm nền tảng cho việc thiết kế CTĐT. Việc chuyển đổi này dựa vào các CDR mong muốn, các điều kiện đã tồn tại trước đó, và đối sánh CTĐT. Tiếp đến, chính việc thiết kế CTĐT này lại được xác định như là một sự thể hiện các mục tiêu vào các môn học và những trải nghiệm học tập liên quan mà chúng chính thức gộp thành CTĐT. Việc thiết kế CTĐT đúng đắn sẽ bắt đầu với hai bước song song, và dần dần sẽ tương tác nhau: i) thiết kế cấu trúc CTĐT và xác định trình tự giảng dạy phù hợp cho mỗi chủ đề, ii) đối ứng trình tự vào các yếu tố của cấu trúc, sao cho mỗi yếu tố mang những trách nhiệm rõ ràng đối với việc học tập của SV trong một thiết kế tích hợp, hỗ trợ lẫn nhau, và phối hợp nhau.



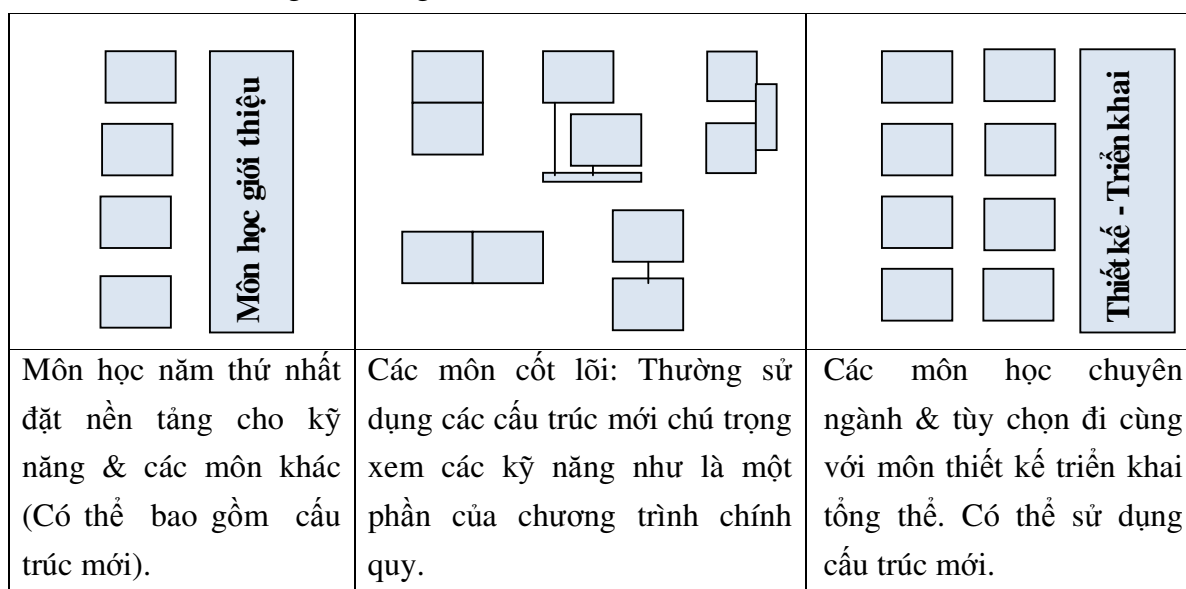
Hình 20: Mô hình thiết kế CTĐT tích hợp

Ưu điểm nổi bật của “CDIO” là không có một nguyên tắc cứng nhắc. Đây chỉ là những nguyên lí, ý tưởng nên các ngành đào tạo có thể điều chỉnh linh hoạt để phù hợp cho các chuyên ngành không nằm trong khối kĩ thuật và điều kiện của từng trường.

Theo cách tiếp cận “CDIO”, khi xây dựng, phát triển CTĐT, phải tuân thủ các quy trình một cách chặt chẽ: xây dựng CDR, thiết kế khung chương trình và cách chuyển tải nó trong thực tiễn, đồng thời đánh giá kết quả học tập cũng như toàn bộ CTĐT. Mấu chốt của “CDIO” là thiết kế hệ thống CDR trong đào tạo kỹ thuật theo tiếp cận năng lực, nhấn mạnh những năng lực Hình thành ý tưởng – Thiết kế - Triển khai – Vận hành sản phẩm, quy trình, hệ thống phức tạp, có giá trị gia tăng, và sử dụng các năng lực này trong môi trường hiện đại, làm việc theo nhóm. Trên cơ sở đó thiết kế CTĐT tích hợp nhằm đáp ứng CDR.

Cấu trúc chương trình đào tạo tích hợp (khối kiến thức giáo dục chuyên nghiệp). Nói chung, một chương trình đào tạo tích hợp bao gồm 4 loại môn học sau:

- Môn giới thiệu ngành
- Các môn chuyên ngành
- Các môn chuyên sâu, và
- Kinh nghiệm tổng thể.



Hình 21: Cấu trúc chương trình đào tạo tích hợp

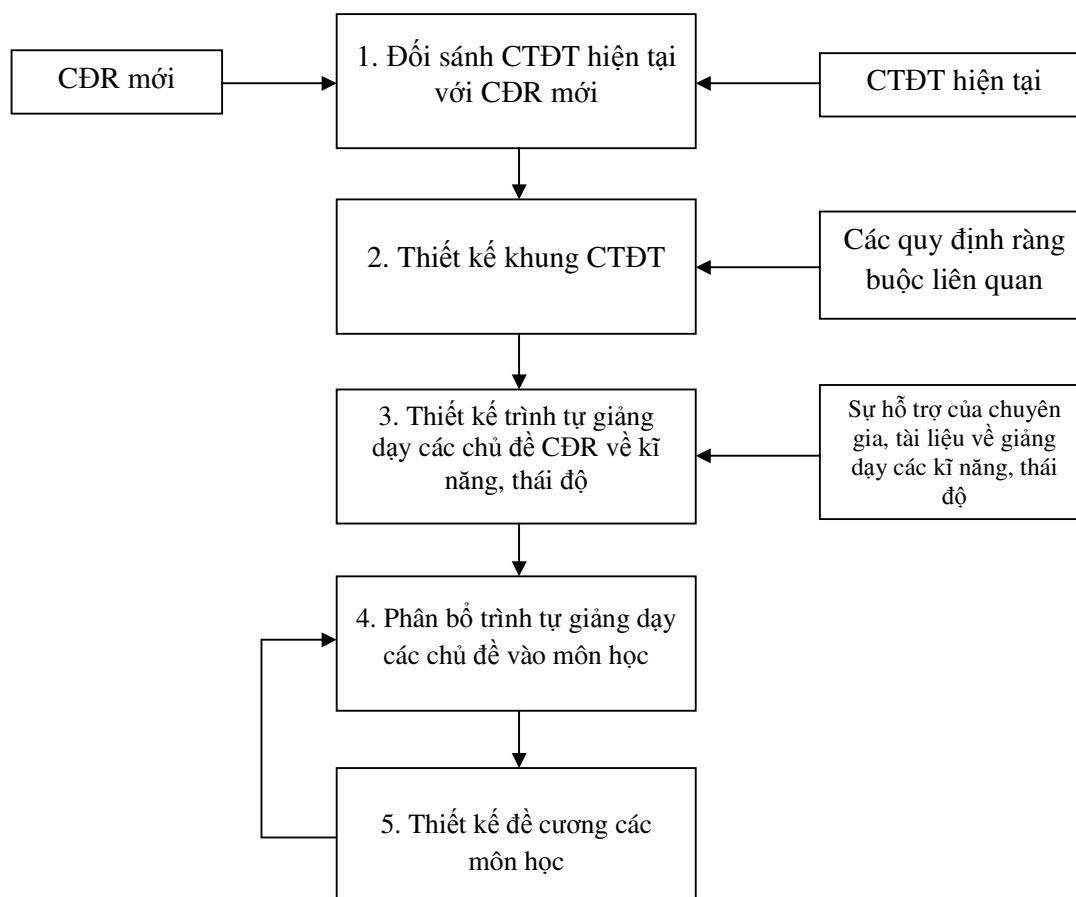
**Phần đầu** của chương trình đào tạo tích hợp được thiết kế từ các môn nền tảng chuyên ngành và *môn giới thiệu ngành* nhằm khuyến khích sự hứng khởi và củng cố động cơ của sinh viên.

**Phần thứ hai** của chương trình đào tạo tích hợp – các môn chuyên ngành, bao gồm cả các đồ án/ bài khảo cứu/ bài tập lớn liên quan. Những thành phần này thường tạo thành cốt lõi chung hoặc bắt buộc của chương trình. Các trải nghiệm học tập được tổ chức và sắp xếp vào một số cấu trúc đổi mới đa dạng khác nhau cho

phép quá trình tích hợp chuẩn đầu ra vào các kỹ năng cá nhân, kỹ năng chuyên môn, các kỹ năng kiến tạo sản phẩm/ dự án cùng các chuẩn đầu ra của kiến thức chuyên ngành được dễ dàng.

**Phần thứ ba & thứ tư** của chương trình đào tạo bao gồm các môn chuyên sâu, các môn tự chọn, và môn tổng hợp, hoặc đồ án tốt nghiệp (Capstone), các kinh nghiệm thiết kế và triển khai. Khi số lượng các môn học chuyên ngành dành cho sinh viên tăng lên trong phần này của chương trình, việc tích hợp các kỹ năng sẽ khó hơn. Trong các giai đoạn này, có lẽ tốt nhất là tập trung vào các môn học thiết kế/ dự án – triển khai tổng hợp, mà trong đó một số cấu trúc đổi mới đa dạng có thể tạo nên sự linh hoạt về độ dài của thời gian và trình tự của các trải nghiệm học tập.

Từ kinh nghiệm thực tiễn phát triển CTĐT theo tiếp cận “CDIO” ở Việt Nam, CTĐT theo tiêu chuẩn “CDIO”, cần được thực hiện theo 5 bước [8, tr. 84]:



Hình 22: Sơ đồ quy trình thiết kế CTĐT tích hợp theo “CDIO”

Bước 1- Đối sánh CTĐT hiện tại với CDR mới. CDR là cơ sở cho việc thiết kế CTĐT. Do đó, để hoàn thiện một CTĐT, bước đầu tiên cần thực hiện là đối sánh CTĐT hiện tại với CDR mong muốn.

Bước 2- Thiết kế khung CTĐT. Cấu trúc lại CTĐT theo CĐR mới, và những ý tưởng mới. Trong trường hợp này là thiết kế theo nguyên tắc CTĐT tích hợp như nêu ở trên. Áp dụng cấu trúc CTĐT tích hợp cho phép tận dụng kép quỹ thời gian và tạo điều kiện để SV phát triển cả về kiến thức chuyên môn lẫn các kỹ năng, thái độ cần thiết, như yêu cầu của Tiêu chuẩn 7- “CDIO” [1]. Như vậy, CTĐT được tổ chức theo các môn học và đan xen vào đó là bài tập lớn, đồ án để SV rèn luyện kỹ năng, thái độ. Nội dung các môn học cũng cần được xem xét sao cho có sự liên kết, hỗ trợ giữa các môn học. Kết quả của bước này là khung CTĐT mới.

Bước 3- Thiết kế trình tự giảng dạy các chủ đề CĐR về kỹ năng, thái độ. Trình tự giảng dạy các chủ đề CĐR qua các môn học được thiết lập một cách đúng đắn thì việc học tập sẽ phát triển theo một chu trình mà trong đó mỗi kiến thức, kỹ năng, thái độ sẽ được xây dựng và củng cố trên cơ sở những kiến thức, kỹ năng, thái độ đã học trước đó.

Bước 4- Phân bổ trình tự giảng dạy các chủ đề vào môn học. Quá trình này cho thấy các kỹ năng, thái độ được đan xen vào các môn học như thế nào. Kết quả của việc phân bổ trình tự giảng dạy là một ma trận các môn học, trong đó một trục liệt kê các môn học, trục thứ hai liệt kê các chủ đề CĐR. Giảng viên các môn học cần tham gia sâu vào quá trình thiết kế trình tự giảng dạy, và phân bổ trình tự vào các môn học, để góp ý vào tính khả thi của việc tích hợp các kỹ năng, thái độ nào đó vào trong nội dung chuyên môn mà họ phụ trách giảng dạy. Bằng cách tham gia vào việc thiết kế hay hoàn thiện CTĐT, thông qua các giai đoạn chỉnh sửa, lặp đi lặp lại, các giảng viên có quyền được sở hữu CTĐT.

Bước 5- Thiết kế đề cương các môn học. Sau khi đã thống nhất việc phân bổ trình tự giảng dạy các chủ đề CĐR vào môn học, mỗi giảng viên có thể thiết kế đề cương môn học theo các CĐR đã được phân bổ cho môn học của mình. Quá trình thiết kế CTĐT có thể được lặp lại nhiều lần.

Trong CTĐT “CDIO”, mỗi môn học, ở góc độ khác nhau, góp một phần vào việc đạt CĐR của toàn bộ CTĐT. Do vậy, từng giảng viên phải tuân thủ các chuẩn mực của chương trình đồng thời có những cam kết về việc truyền tải CĐR môn học mà giảng viên phụ trách. [7]

#### **4.4. PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY, HỌC TẬP TÍCH HỢP VÀ CHỦ ĐỘNG NHẪM ĐÁP ỨNG CHUẨN ĐẦU RA TRONG CHƯƠNG TRÌNH**

Mô hình “CDIO” đề xuất việc giảng dạy và học tập đáp ứng CDR của CTĐT thông các học tập tích hợp và dạy học chủ động, cụ thể là [:

#### **TIÊU CHUẨN 7 – CÁC TRẢI NGHIỆM HỌC TẬP TÍCH HỢP\***

Các trải nghiệm học tập tích hợp đưa đến sự tiếp thu các kiến thức chuyên ngành, cũng như các kỹ năng cá nhân và giao tiếp, và các kỹ năng kiến tạo sản phẩm, quy trình, và hệ thống

Mô tả: Các trải nghiệm học tập tích hợp là những phương pháp sư phạm thúc đẩy việc học tập kiến thức chuyên ngành đồng thời với việc học các kỹ năng cá nhân và giao tiếp, và các kỹ năng kiến tạo sản phẩm, quy trình, và hệ thống. Chúng kết hợp các vấn đề kỹ thuật nghề nghiệp thực tế vào trong các bối cảnh mà trong đó chúng tồn tại với các vấn đề chuyên ngành. Ví dụ, các SV có thể xem xét sự phân tích của một sản phẩm, thiết kế của sản phẩm, trách nhiệm xã hội của người thiết kế ra sản phẩm đó, tất cả trong một bài tập. Các đối tác doanh nghiệp, cựu SV, và các bên liên quan chính yếu khác thường rất hữu ích trong việc đưa ra các ví dụ cho những bài tập này.

Cơ sở lý luận: Việc thiết kế CTĐT và các CDR, được quy định trong Tiêu chuẩn 2 và 3 tương ứng, chỉ có thể thành hiện thực nếu có được các phương pháp sư phạm tương ứng tận dụng kép được thời gian học tập của SV. Hơn nữa, một điều quan trọng là SV công nhận giảng viên là mô hình gương mẫu về những người kỹ sư chuyên nghiệp, hướng dẫn họ về kiến thức chuyên ngành, các kỹ năng cá nhân và giao tiếp, và các kỹ năng kiến tạo sản phẩm, quy trình, và hệ thống. Với các trải nghiệm học tập tích hợp, giảng viên có thể giúp SV một cách hiệu quả hơn trong việc áp dụng kiến thức chuyên ngành vào thực hành kỹ thuật và chuẩn bị cho họ tốt hơn để đáp ứng các nhu cầu của nghề nghiệp kỹ thuật.

Minh chứng: Có sự tích hợp các kỹ năng cá nhân và giao tiếp, và các kỹ năng kiến tạo sản phẩm, quy trình, và hệ thống, với kiến thức chuyên ngành trong các hoạt động và trải nghiệm học tập; Có sự tham gia trực tiếp của các giảng viên kỹ thuật vào việc triển khai các trải nghiệm học tập tích hợp; Có sự tham gia của các đối tác doanh nghiệp và các bên liên quan khác trong việc thiết kế các trải nghiệm học tập.

#### **TIÊU CHUẨN 8 – HỌC TẬP CHỦ ĐỘNG**

Giảng dạy và học tập dựa trên các phương pháp học tập trải nghiệm chủ động.

Mô tả: Các phương pháp học tập chủ động thu hút sự tham gia của SV một cách trực tiếp vào các hoạt động tư duy và giải quyết vấn đề. Có ít sự nhấn mạnh hơn

về việc truyền đạt thông tin một cách thụ động, nhưng lại nhấn mạnh nhiều hơn vào việc thu hút SV sự tham gia vào khám phá, ứng dụng, phân tích, và đánh giá các ý tưởng. Học tập chủ động trong các môn học dựa trên bài giảng có thể bao gồm các phương pháp như những cuộc thảo luận với bạn học hay trong nhóm nhỏ, làm demo, tranh luận, các câu hỏi về khái niệm, và phản hồi của SV về nội dung họ đang học. Học tập chủ động được xem là trải nghiệm khi SV đảm nhận các vai trò mô phỏng thực hành kỹ thuật nghề nghiệp, ví dụ, các đề án thiết kế - triển khai, mô phỏng, và nghiên cứu tình huống (case studies).

Cơ sở lí luận: Bằng việc thu hút SV tham gia vào tư duy về các khái niệm, đặc biệt là các ý tưởng mới, và đòi hỏi một hình thức trả lời công khai nào đó, SV không chỉ học được nhiều hơn, mà họ còn tự nhận ra được họ học gì và học như thế nào. Quá trình siêu nhận thức này giúp làm tăng động lực của SV để đạt được các CDR của chương trình và hình thành thói quen học tập suốt đời. Với các phương pháp học tập chủ động, các giảng viên có thể giúp SV tạo dựng mối liên hệ giữa các khái niệm chính yếu và tạo điều kiện thuận lợi áp dụng kiến thức này vào trong các hoàn cảnh mới.

Minh chứng: Có triển khai thành công các phương pháp học tập chủ động, ví dụ như thể hiện qua quan sát hay các bản tự báo cáo; Phần lớn các giảng viên sử dụng các phương pháp học tập chủ động. SV đạt được thành tích cao đối với tất cả các CDR; Có sự hài lòng cao của SV đối với các phương pháp học tập tích cực.

Theo cách tiếp cận “CDIO”, SV sẽ học các kỹ năng cá nhân, giao tiếp, các kỹ năng kiến tạo sản phẩm, quy trình và hệ thống cùng với kiến thức chuyên ngành trong bối cảnh thực hành kỹ thuật chuyên nghiệp, người ta gọi đó là học tập tích hợp (integrated learning), (tiêu chuẩn “CDIO” 7). Học tập tích hợp có ưu điểm là cho phép SV sử dụng kép thời gian để vừa học kiến thức, vừa học kỹ năng. Nhưng để có thể sử dụng công dụng kép của thời gian học tập, điều quan trọng là phải có được phương pháp giảng dạy và học tập mới, làm sao tận dụng được tối ưu thời gian nhưng không làm nặng thêm về mặt chương trình lí thuyết mới vốn đã dày đặc trong nội dung. Giảng dạy và học tập dựa trên các phương pháp học chủ động (active learning) và trải nghiệm (experiential learning) (tiêu chuẩn “CDIO” 8) là một giải pháp cho vấn đề trên. Vai trò của giảng viên là phải tạo ra được các cơ hội học tập, thông qua các hoạt động đa dạng, kích thích SV khám phá, áp dụng, phân tích và đánh giá các ý tưởng hơn là truyền đạt thông tin một chiều. Có nhiều phương pháp giảng dạy cải tiến giúp SV học chủ động và trải nghiệm, mỗi phương pháp đều có những mặt thuận lợi và khó khăn riêng. Tùy vào từng mục tiêu và điều kiện cụ thể, giảng viên sẽ phối hợp



linh hoạt các phương pháp trong quá trình giảng dạy của mình. Có thể nói các phýõng pháp giảng dạy cải tiến giúp CTĐT đạt đợc các mục tiêu CDR theo cách tiếp cận “CDIO”, đồng thời đạt đợc 2 tiêu chuẩn 7 và 8 của “CDIO”. Nghĩa là sau khi xây dựng CDR môn học xong, đối với giảng viên việc dạy cái gì (What) không còn là quan trọng mà phải là dạy như thế nào (How). Do vậy, đội ngũ các giảng viên cần đợc tập huấn và trang bị các kỹ năng và phương pháp giảng dạy chủ động trước khi bắt đầu quá trình đào tạo SV. [2]

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ GD và Đào tạo (2010), *Hướng dẫn xây dựng và công bố CDR ngành đào tạo*, Số: 2196 / BGDĐT-GDĐH.
2. ĐHQG Thành phố Hồ Chí Minh – *Hội thảo “CDIO” 2010 B-4/ 13*.
3. Nguyễn Thanh Hoàn (2012), *Những xu thế lớn trong GD thế giới*, <http://ioer.edu.vn/component/k2/item/166>.
4. Đỗ Thế Hưng (2012), “Phát triển chương trình giáo dục đại học theo hướng tích hợp”, *Tạp chí Giáo dục*, số 294, trang 28-30.
5. Hồ Tấn Nhựt (2008), *The “CDIO” approach to engineering education: Introduction*.
6. Hồ Tấn Nhựt, Đoàn Thị Minh Trinh (2010), *Cải cách và xây dựng CTĐT kỹ thuật theo phương pháp tiếp cận “CDIO”*, NXB ĐHQG TP Hồ Chí Minh.
7. Võ Văn Thắng (2012), “Tiếp cận “CDIO” để nâng cao chất lượng đào tạo ĐH, cao đẳng ở Việt Nam”, *Tài liệu Hội nghị “CDIO” toàn quốc 2012*, ĐHQG-HCM.
8. Đoàn Thị Minh Trinh, Nguyễn Quốc Chính, Nguyễn Hữu Lộc, Phạm Công Bằng, Peter J. Gray, Hồ Tấn Nhựt (2012), *Thiết kế và phát triển CTĐT đáp ứng CDR*, NXB ĐHQG Thành phố Hồ Chí Minh.
9. Hoàng Ngọc Vinh (2009), *Hướng dẫn xây dựng CDR*, 123.25.71.76/daotao/userfiles/, truy cập 11/ 2/ 2014.
10. John Dewey (Phạm Anh Tuấn dịch, 2012), *kinh nghiệm và GD*, Nxb Tri thức
11. Crawley, Johan Malmqvist, Sören östlund & Doris, Brodeur (2007), *Springer*, [ISBN 978-0-387-38287-6](https://doi.org/10.1007/978-0-387-38287-6)
12. Edward F. Crawley, Johan Malmqvist, William A. Lucas, Doris R. Brodeur (2011), *The “CDIO” Syllabus v2.0: An Updated Statement of Goals for Engineering Education*, The 7th Intl. “CDIO” Conf., Copenhagen, Denmark.

13. Peter J. Gray, Arun Patil, and Gary Codner (2009), *The Background of Quality Assurance in Higher Education and Engineering Education*, (A.S. Patil and P.J. Gray (eds) Engineering Education Quality Assurance: A Global Perspective), DOI 10.1007/ 978-1-4419-0555-0\_1, © Springer Science+Business Media, LLC 2009.
14. Trinh Thi Minh Doan, et. al (2012), “*Intended Learning Outcomes: A Process of Formulating Intended Learning Outcomes at Program Level*”, *Proceedings of the 8th International “CDIO” Conference*, Queensland University of Technology, Brisbane, July 1-4.
15. *Bologna process*, [http:// www.ond.vlaanderen.be/ hogeronderwijs/ bologna/ about/](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/).
16. *Outcome-based education*, August 13, 2014 [http:// en.wikipedia.org/ wiki/ outcome-based\\_education](http://en.wikipedia.org/wiki/outcome-based_education).

## **Chương 5**

### **KHẢO SÁT THỊ TRƯỜNG LAO ĐỘNG VÀ ĐÁNH GIÁ CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN HIỆN HÀNH**

#### **4.1. KỸ THUẬT KHẢO SÁT THỊ TRƯỜNG LAO ĐỘNG**

##### **4.1.1. Mục tiêu khảo sát**

\* *Mục tiêu chung:*

- Đánh giá những ưu, nhược điểm của chương trình đào tạo hiện hành từ đó có điều chỉnh phù hợp để có chương trình đào tạo tốt hơn.

- Thu nhận thông tin phản hồi từ thị trường lao động để cập nhật hồ sơ nghề nghiệp của giáo viên phổ thông và hồ sơ năng lực của sinh viên tốt nghiệp.

\* *Mục tiêu cụ thể:*

- Khảo sát vai trò của các môn học trong chương trình đào tạo hiện hành trong việc hình thành và phát triển năng lực nghề nghiệp cho giáo viên phổ thông.

- Khảo sát mức độ cần thiết của những năng lực chung và năng lực nghề nghiệp. Từ đó phân tích thực trạng năng lực nghề nghiệp của các cựu sinh viên và đưa ra danh mục những năng lực cốt lõi của giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới.

- Xây dựng hồ sơ nghề nghiệp của giáo viên, từ đó chuyển thành hồ sơ năng lực của sinh viên tốt nghiệp và chuẩn đầu ra.

- Dựa trên cơ sở hồ sơ năng lực và chuẩn đầu ra, trường sư phạm thiết kế chương trình đào tạo mới theo định hướng tiếp cận năng lực nghề nghiệp đáp ứng nhu cầu của xã hội.

#### **4.1.2. Lựa chọn mẫu khảo sát**

*\* Địa điểm khảo sát:*

- Các sở giáo dục và đào tạo; các cơ sở quản lý giáo dục khác.
- Các trường đại học sư phạm và cao đẳng sư phạm.
- Các viện nghiên cứu giáo dục.
- Các trường phổ thông (sử dụng nhiều cựu sinh viên).
- Các cơ sở sản xuất, kinh doanh khác (có sử dụng lao động là cựu sinh viên).

*\* Đối tượng khảo sát:*

- Cán bộ quản lý: lãnh đạo sở GD & ĐT, phòng GD & ĐT; hiệu trưởng các trường phổ thông.

- Giáo viên trực tiếp giảng dạy tại các trường phổ thông.
- Giảng viên giảng dạy tại các trường đại học, cao đẳng.
- Chuyên gia từ các viện nghiên cứu giáo dục.

- Cán bộ, chuyên viên tại các cơ sở quản lý giáo dục; cơ sở sản xuất, kinh doanh có sử dụng cựu sinh viên.

*\* Cách chọn mẫu khảo sát:*

- *Đối với cán bộ quản lý:*

- + Lãnh đạo sở và lãnh đạo phòng chức năng thuộc sở GD & ĐT (phòng giáo dục tiểu học, phòng giáo dục trung học), lãnh đạo các phòng GD & ĐT.

- + Chuyên viên phụ trách môn học thuộc sở GD & ĐT: Chuyên viên phụ trách môn học là người hiểu rõ về các năng lực của đội ngũ giáo viên thuộc sở.

+ Đại diện ban giám hiệu các trường phổ thông: Ban giám hiệu các trường phổ thông sẽ đánh giá các năng lực chung và năng lực chuyên môn của giáo viên.

+ Tổ trưởng chuyên môn ở các trường phổ thông: Tổ trưởng chuyên môn sẽ đưa ra những ý kiến về những năng lực cần thiết của giáo viên bộ môn.

+ Cán bộ quản lý các trường đại học, cao đẳng; cán bộ quản lý hoặc chuyên viên tại các cơ sở quản lý giáo dục: Khảo sát các cán bộ quản lý tại các cơ quan này sẽ cho biết những năng lực cần thiết (bao gồm cả khả năng di chuyển nghề nghiệp) của các cựu sinh viên.

- *Đối với giáo viên trực tiếp giảng dạy:*

+ Giáo viên giảng dạy môn học ở các trường phổ thông cho ý kiến về những năng lực cần thiết cho việc giảng dạy môn học. Khảo sát những đối tượng là cựu sinh viên sẽ cho biết những nội dung nào cần đưa vào chương trình và những nội dung cần loại bỏ khỏi chương đào tạo.

+ Giảng viên giảng dạy tại các trường đại học, cao đẳng cho biết nhu cầu những năng lực cần được hình thành để có thể giảng dạy, nghiên cứu khoa học hoặc làm việc tại các trường đại học, cao đẳng và trung cấp chuyên nghiệp.

- *Đối với cựu sinh viên làm việc ở các cơ quan liên quan khác:* Cựu sinh viên làm việc tại các cơ quan liên quan khác và không tham gia giảng dạy sẽ cho ý kiến về những năng lực chung cần đào tạo cho sinh viên để đáp ứng sự linh hoạt trong di chuyển nghề nghiệp.

- *Đối với chuyên gia, các nhà quản lý giáo dục:* Phỏng vấn các chuyên gia, các nhà quản lý giáo dục về yêu cầu năng lực của giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình, sách giáo khoa phổ thông.

#### **4.1.3. Phương pháp khảo sát**

- *Sử dụng phiếu hỏi:* Sử dụng các phiếu hỏi để thu thập các thông tin về hệ thống năng lực cần thiết của giáo viên. Phiếu hỏi được thiết kế dựa trên các tiêu chí để hình thành hồ sơ năng lực nghề nghiệp của giáo viên với các mức độ cần thiết khác nhau.

- *Phỏng vấn sâu chuyên gia, nhà quản lý và giáo viên:* Thu nhận thêm những thông tin sâu mang tính chất định tính về năng lực nghề nghiệp của giáo viên, phát triển chương trình đào tạo theo hướng phát triển năng lực nghề nghiệp của sinh

viên, khả năng thích ứng và di chuyển nghề nghiệp một cách linh hoạt. Ghi âm được tiến hành trong toàn bộ quá trình phỏng vấn nhằm bổ sung thêm thông tin cho kết quả khảo sát bằng phiếu hỏi.

- *Hình thức tổ chức khảo sát:* Gửi phiếu hỏi đến các đối tượng cần khảo sát (qua đường bưu điện hoặc qua e-mail) và nhận lại phiếu. Đối với các đối tượng cần phỏng vấn sâu, nhóm khảo sát của trường sư phạm sẽ đến các địa điểm khảo sát để trực tiếp phỏng vấn hoặc phỏng vấn qua điện thoại, phỏng vấn qua Skype.

#### **4.1.4. Quy trình khảo sát**

- Bước 1: Xây dựng phiếu hỏi, câu hỏi phỏng vấn sâu.
- Bước 2: Tổ chức seminar góp ý, hoàn thiện phiếu hỏi, câu hỏi phỏng vấn.
- Bước 3: Khảo sát thử nghiệm trên phạm vi hẹp và điều chỉnh mẫu phiếu.
- Bước 4: Xây dựng kế hoạch khảo sát, thành lập nhóm chuyên gia và dự trù kinh phí khảo sát.
- Bước 5: Tổ chức khảo sát thực tế.
- Bước 6: Thu thập, xử lý số liệu (các số liệu khảo sát được xử lý bằng phần mềm SPSS nhằm đưa ra các kết quả thống kê toán học và kiểm định các giả thuyết thống kê trong quá trình khảo sát thực tiễn).
- Bước 7: Viết báo cáo, xây dựng hồ sơ nghề nghiệp và hồ sơ năng lực.

#### **4.1.5. Thiết kế mẫu phiếu khảo sát**

Phiếu hỏi và câu hỏi phỏng vấn sâu nhằm tìm hiểu đánh giá của cán bộ quản lý và cựu sinh viên về các năng lực và phẩm chất của sinh viên tốt nghiệp nhằm xây dựng hồ sơ năng lực sinh viên và phát triển chương trình đào tạo của nhà trường về những nội dung sau đây:

- 1) Kỹ năng nghề nghiệp và phẩm chất cá nhân;
- 2) Kỹ năng hoạt động trong nhà trường và hoạt động xã hội;
- 3) Năng lực phát hiện, năng lực thiết kế và hoàn thiện trong môi trường nhà trường và xã hội;
- 4) Những năng lực và phẩm chất cần thiết đưa vào chương trình đào tạo mới.

Với mỗi năng lực/kỹ năng được liệt kê dưới đây, đồng chí hãy đánh giá mức độ cần thiết của nó đối với giáo viên Toán học đang giảng dạy ở trường. Đồng chí

sử dụng thang từ 1 đến 4 để đánh giá mức độ cần thiết của những năng lực/kĩ năng này bằng cách đánh dấu (X) vào ô tương ứng:

Không cần thiết = 1                      2                      3                      4 = Rất cần thiết

Ví dụ, đánh giá sự cần thiết của *năng lực sử dụng các phương tiện dạy học* theo các mức độ sau:

Mức độ 1: Công việc giảng dạy của giáo viên không cần gì đến năng lực này;

Mức độ 2: Công việc giảng dạy của giáo viên ít cần đến năng lực này;

Mức độ 3: Công việc giảng dạy của giáo viên cần đến năng lực này;

Mức độ 4: Công việc giảng dạy của giáo viên rất cần đến năng lực này.

#### **4.2. ĐẶC ĐIỂM CHUNG VỀ CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN**

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

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

*Tính hợp lý của các nội dung khoa học giáo dục* trước yêu cầu đổi mới (được đánh giá trên 80% ý kiến được hỏi). Kết quả khảo sát các môn học và các hoạt động sau đây: Tâm lý học, Giáo dục học, Phương pháp dạy học bộ môn, hoạt động kiến tập, thực tập sư phạm đã đánh giá gồm 2 vấn đề tính khoa học và tính thực tiễn về

cơ bản được đảm bảo nhưng khả năng đáp ứng yêu cầu của nghề nghiệp còn thấp, có nhu cầu cải tiến, đổi mới.

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

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

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

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

Giảng viên dạy các môn khác đang công tác tại trường/khoa sư phạm; Giáo viên phổ thông giỏi, có kinh nghiệm (luyện học sinh giỏi, luyện thi có uy tín); Các thành phần khác (quản lý xã hội, quản lý tại địa phương...).

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

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

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

### **4.3. ĐÁNH GIÁ CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN**

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

#### *\* Tiêu chuẩn 1: Mục tiêu của chương trình*

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



chưa đạt được 17,3%; không rõ 16%. Trong đó mục tiêu về *khả năng làm việc* chưa đạt được chiếm hơn 40%.

*\* Tiêu chuẩn 2: Nội dung của chương trình*

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

*\* Tiêu chuẩn 3: Thời lượng của chương trình*

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

*\* Tiêu chuẩn 4: Các điều kiện thực hiện chương trình*

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

Dưới đây là một số ý kiến chung về chương trình đào tạo giáo viên:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- *Những khó khăn đối với nhiệm vụ phát triển và xây dựng chương trình đào tạo giáo viên.* Tập trung vào 5 vấn đề: Hình thức, cách làm, quản lý, nhân sự, tài chính. Nhân sự làm chương trình theo cách làm cũ: trường chỉ đạo khoa, tổ thực hiện; hoặc có kết hợp giữa các trường sư phạm và tham khảo kinh nghiệm nước ngoài; cơ chế chung là đề xuất - phê duyệt (chủ yếu là thông qua theo thủ tục hành chính). Cách làm mới là coi trọng công tác tổ chức thành lập nhóm/tổ (hoặc chuyên trách), cơ quan nghiên cứu, phát triển chương trình. Triển khai coi trọng 3 khâu:

nghiên cứu nhu cầu, thị trường sử dụng; nghiên cứu kinh nghiệm quốc tế; nghiên cứu thực tiễn chương trình đang triển khai.

#### 4.4. KẾT QUẢ KHẢO SÁT NĂNG LỰC GIÁO VIÊN

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

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

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

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

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

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

Stt	Nội dung khảo sát	Tỷ lệ %		
		Đồng ý	Phân vân	Không đồng ý
1	Do nhu cầu đổi mới của chuyên môn đặt ra	98.9	1.1	0.0
2	Do đặc thù điều kiện của địa phương yêu cầu	60.7	21.3	18.0
3	Do chương trình đào tạo tại các trường trước đây	60.7	18.0	21.3

	chưa cập nhật			
4	Do bản thân GV ít có dịp tiếp cận thông tin mới	67.4	20.2	12.4
5	Do có sự thúc ép từ phía HS và phụ huynh về chất lượng dạy học	28.1	52.8	19.1
6	Do yêu cầu khách quan phải đòi hỏi đáp ứng chuẩn	80.9	11.2	7.9

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

- Do nhu cầu mới của chuyên môn đặt ra đạt mức cao nhất (98.9%); sự thúc đẩy trước yêu cầu của chuẩn nghề nghiệp đã ban hành (80,9%).

- Do có sự thúc đẩy từ phía học sinh và phụ huynh về chất lượng dạy học đạt mức thấp nhất (28.1%).

- Sự phân vân của giáo viên về các nguyên nhân chiếm tỷ lệ cao nhất là do có sự thúc đẩy từ phía học sinh và phụ huynh về chất lượng dạy học (52.8%).

- Giáo viên không đồng ý về lý do chương trình đào tạo tại các trường trước đây chưa cập nhật đạt mức cao nhất (21.3%).

Từ số liệu trên có thể rút ra nhận xét:

(i) Nhìn chung *các yếu tố bên trong* của chủ thể là yếu tố quyết định đến nhu cầu bồi dưỡng; các yếu tố *bên ngoài* chưa phải là yếu tố cơ bản. Điều này rất quan trọng đối với việc xác định cơ sở khoa học của vấn đề nâng cao chất lượng dạy học của giáo viên hiện nay cần tập trung chủ yếu vào việc thúc đẩy, khuyến khích, tạo điều kiện cho giáo viên đổi mới phương pháp dạy học bằng các biện pháp tăng cường tự học, tự bồi dưỡng của giáo viên.

(ii) Tuy nhiên, do bản thân các giáo viên có tính tự ý thức cao nên tự đánh giá về nhu cầu bên trong của mình, điều đó không có nghĩa là xem nhẹ sự thúc đẩy từ phía học sinh và phụ huynh học sinh. Yếu tố này (mặc dù là yếu tố bên ngoài) nhưng khá quan trọng vì xu hướng đào tạo theo nhu cầu xã hội và tôn trọng người học, xu hướng gia tăng yếu tố khách quan (người sử dụng, người liên đới, người quan tâm...) đến công việc của giáo viên là các yếu tố cần xem xét cẩn thận.

(iii) Sự thúc đẩy từ phía học sinh và phụ huynh về chất lượng dạy học là yếu tố tác động giáo viên phải bồi dưỡng chuyên môn với tỉ lệ đồng ý thấp: 28.1% có thể chứng tỏ hoạt động đánh giá giáo viên từ phía học sinh chưa triển khai rộng rãi.

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

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

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

*Nhận xét từ số liệu:*

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

(ii) Hình thức học tại chỗ được các giáo viên chấp nhận hơn cả vì đã khắc phục được các hạn chế ở (i).

3) *Nhận thức của GV về tầm quan trọng của các loại kiến thức bồi dưỡng:*

Stt	Nội dung khảo sát	Tỷ lệ %			Điểm TB
		Rất q.trọng	Quan trọng	Không q.trọng	
1	Kiến thức về môn học đang đảm nhận trong chương trình	82.0	18.0	0.0	2.8

2	Kiến thức về cách thức tổ chức dạy học (soạn giáo án, tổ chức lên lớp, đánh giá...)	69.7	29.2	1.1	2.7
3	Kiến thức về cách tổ chức các hoạt động giáo dục	37.1	59.6	3.4	2.3
4	Kiến thức về tiếp cận học sinh	39.3	58.4	2.2	2.4
5	Kiến thức về quản lý giáo dục	32.6	57.3	10.1	2.2
6	Kiến thức thuộc các lĩnh vực liên quan khác	12.4	79.8	7.9	2.0

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

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

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

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

Stt	Nội dung khảo sát	Tỷ lệ %			Điểm TB
		Rất q.trọng	Quan trọng	Không q.trọng	
1	Kỹ năng tiếp cận học sinh	48.3	47.2	4.5	2.4
2	Kỹ năng phân tích chương trình bậc học	41.6	52.8	5.6	2.4
3	Kỹ năng thiết kế kế hoạch dạy học và giáo dục	53.9	46.1	0.0	2.5
4	Kỹ năng triển khai tổ chức dạy học và giáo dục	61.8	38.2	0.0	2.6
5	Kỹ năng đánh giá kết quả học tập của học sinh	48.3	48.3	3.4	2.4
6	Kỹ năng hoạt động xã hội	10.1	77.5	12.4	2.0
7	Kỹ năng tổ chức tự học, tự nghiên cứu cho học sinh	62.9	34.8	2.2	2.6
8	Kỹ năng ứng dụng CNTT	56.2	42.7	1.1	2.6
9	Kỹ năng sử dụng ngoại ngữ	29.2	53.9	16.9	2.1
10	Kỹ năng chuyển giao kinh nghiệm dạy học cho đồng nghiệp	21.3	71.9	6.7	2.1

Nhận xét từ số liệu khảo sát:

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

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

(iii) Kết quả khảo sát đã cho thấy: các giáo viên đã đánh giá tầm quan trọng của các kĩ năng tương đối sát với thực tiễn hoạt động dạy học của mình. Tuy nhiên, một số kĩ năng mới: *sử dụng ngoại ngữ, tin học, chuyển giao kinh nghiệm cho đồng nghiệp*... được các giáo viên đánh giá không cao. Kết quả này cảnh báo cho xu hướng đào tạo, bồi dưỡng giáo viên nếu chỉ xuất phát từ nhu cầu thực tế đơn thuần, hiểu quan điểm “đào tạo theo nhu cầu xã hội” một cách máy móc sẽ chỉ đáp ứng nhu cầu trước mắt của giáo viên. Do đó, cần phải có sự chi phối định hướng bởi các chuyên gia, bởi các nhà quản lí, sự định hướng có tính chất “áp đặt” nhằm tạo ra các năng lực mới, yếu tố mới đối với các giáo viên trong điều kiện hiện nay, ít nhất là các năng lực cần thiết trong điều kiện hội nhập như: *năng lực hoạt động xã hội, năng lực sử dụng ngoại ngữ, năng lực hợp tác chuyển giao kinh nghiệm cho đồng nghiệp*.

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

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

*Nhận xét từ số liệu:*

(i) Có 3 khó khăn lớn nhất của giáo viên gặp phải, đó là: *Huy động vốn kinh nghiệm sẵn có từ học sinh; Sử dụng các phương tiện kỹ thuật dạy học hiện đại; Sử dụng các phương pháp dạy học mới*. Kết quả này có sự tương ứng với thực tế còn tồn tại nhiều giờ dạy theo phương thức “đọc - chép”, “dạy chay”...có thể bắt đầu từ



nguyên nhân bản thân giáo viên ý thức được tầm quan trọng và mong muốn thay đổi cách dạy nhưng gặp 2 trở ngại lớn đó là: huy động vốn kinh nghiệm sẵn có từ học sinh và sử dụng CNTT. Như vậy, nguyên tắc dạy học đã bị vi phạm bởi chính người giáo viên không vượt qua được chướng ngại này. Về lí thuyết, có thể lí giải các nội dung học tập về đối tượng (gồm tiếp cận tâm lí, giao tiếp, chia sẻ, huy động kinh nghiệm người học...) là những vấn đề có tính nguyên tắc sư phạm cơ bản đã được trang bị từ trường sư phạm và được bồi dưỡng từ các đợt tập huấn.

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

- Việc xác định “mục tiêu bài giảng” còn hình thức (đủ về nội dung nhưng mơ hồ về đích hướng đến, ví dụ: “*giúp học sinh nắm được; làm cho các em hiểu bài*”...). Do vậy việc đánh giá kết quả của một giờ dạy rất khó lượng hoá.

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

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

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

Stt	Nội dung khảo sát	Rất cần thiết	Chưa cần thiết	Không cần thiết	Điểm TB
<b>Nhóm 1</b>	<b><i>Năng lực tiếp cận đối tượng:</i></b>				
1.1	Kỹ năng tiếp cận học sinh	71.9	19.1	9.0	2.6
1.2	Kỹ năng giải quyết tình huống giáo dục, dạy học	80.9	16.9	2.2	2.8
1.3	Kỹ năng huy động các thành phần	61.8	33.7	4.5	2.6

	GD khác				
1.4	Kỹ năng nhận xét, đánh giá HS	77.5	16.9	5.6	2.7
<b>Nhóm 2</b>	<b><i>Năng lực dạy học trên lớp:</i></b>				
2.1	Soạn giáo án theo mô hình lý thuyết mới	92.1	5.6	2.2	2.9
2.2	Tổ chức dạy học theo các mô hình tích cực	94.4	0.0	5.6	2.9
2.3	Xây dựng các hoạt động hỗ trợ cho giáo án	78.7	18.0	3.4	2.8
2.4	Sử dụng CNTT và các phương tiện dạy học khác	88.8	9.0	2.2	2.9
<b>Nhóm 3</b>	<b><i>Kỹ năng tổ chức các hoạt động giáo dục:</i></b>				
3.1	Kỹ năng lập kế hoạch hoạt động có tính khả thi	88.8	7.9	3.4	2.9
3.2	Kỹ năng huy động các thành phần khác tham gia	55.1	39.3	5.6	2.5
3.3	Kỹ năng đánh giá hiệu quả của hoạt động giáo dục	71.9	19.1	9.0	2.6
<b>Nhóm 4</b>	<b><i>Kỹ năng đánh giá trong dạy học:</i></b>				
4.1	Sử dụng Test trong đánh giá HS	69.7	23.6	6.7	2.6
4.2	Sử dụng các PP đánh giá khác	65.2	33.7	1.1	2.6
4.3	Sử dụng phần mềm	44.9	43.8	11.2	2.3
<b>Nhóm 5</b>	<b><i>Kỹ năng lập báo cáo dạy học và kiến nghị:</i></b>				
5.1	Viết báo cáo dạy học	52.8	40.4	6.7	2.5
5.2	Huy động các thành phần khác tham gia dạy học, giáo dục	67.4	28.1	4.5	2.6
5.3	Kiến nghị với các cấp lãnh đạo có hiệu quả	71.9	16.9	11.2	2.6

*Nhận xét từ số liệu:*

(i) 5 nhóm kỹ năng trên đây thực chất rất quan trọng và cần thiết đối với giáo viên đang giảng dạy. Về bản chất là các yếu tố cấu thành năng lực giảng dạy của giáo viên. Do đó nó chính là nội dung cần bồi dưỡng. Về nguyên tắc, việc hình thành 5 nhóm năng lực trên đây đối với một giáo viên là đồng thời, là hệ thống và rất khó tách rời các yếu tố. Tuy nhiên, xét về nhu cầu mức độ có khác nhau về thứ tự ưu tiên đối với các đối tượng khảo sát: 1) Giảng dạy, giáo dục; 2) Đối tượng, đánh giá; 3) Quản lí. Như vậy, có sự mâu thuẫn giữa nhu cầu bồi dưỡng năng lực hành động hàng ngày (giảng dạy và giáo dục) với nhu cầu bồi dưỡng năng lực chuyên sâu, lâu dài có tính bền vững (tiếp cận đối tượng, năng lực quản lí). Kết quả này phù hợp với nhận thức của giáo viên ở bảng 4.

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

7) *Những thuận lợi của GV đối với công tác chuyên môn:*

Stt	Nội dung khảo sát	Đồng ý	Phân vân	Không đồng ý	Điểm TB
1	Bản thân được đào tạo tại các cơ sở giáo dục có chất lượng	96.6	3.4	0.0	3.0
2	Hiện tại đang công tác tại môi trường giáo dục tốt	78.7	20.2	1.1	2.8
3	Được lãnh đạo quan tâm đến chuyên môn	89.9	10.1	0.0	2.9
4	Thuận lợi về chuyên môn:				
4.1	Tham gia tập huấn về đổi mới PPGD, kỹ năng đánh giá	92.1	7.9	0.0	2.9
4.2	Được tạo điều kiện ứng dụng CNTT và thiết bị hiện đại	57.3	32.6	10.1	2.5
4.3	Được tham gia vào các hoạt động chuyên môn của cơ sở	78.7	15.7	5.6	2.7
4.4	Được hỗ trợ kinh phí mua tài liệu chuyên môn	47.2	28.1	24.7	2.2
4.5	Được chủ động tổ chức các hoạt động hỗ trợ bài giảng	51.7	37.1	11.2	2.4
5	Thuận lợi về điều kiện vật chất				
5.1	Lương và thu nhập được lãnh đạo quan tâm	73.0	25.8	1.1	2.7
5.2	Điều kiện làm việc tốt	73.0	25.8	1.1	2.7
5.3	Tập thể nơi công tác đoàn kết nhất trí	85.4	13.5	1.1	2.8
5.4	Lãnh đạo luôn quan tâm đến công tác chuyên môn	92.1	6.7	1.1	2.9
6	Thuận lợi về đáp ứng nhu cầu cá nhân:				
6.1	Được bồi dưỡng năng lực chuyên môn đang đảm nhiệm	86.5	13.5	0.0	2.9
6.2	Được tham gia vào bộ máy quản lý	32.6	40.4	27.0	2.1
6.3	Được tiếp cận công nghệ thông tin	69.7	19.1	11.2	2.6
6.4	Được bồi dưỡng ngoại ngữ	24.7	43.8	31.5	1.9
7	Đánh giá khái quát về hiệu quả của chính sách đối với GVTHPT				
7.1	Bồi dưỡng giáo viên thường xuyên, nâng chuẩn	52.8	42.7	4.5	2.5
7.2	Ưu đãi về lương và các điều kiện khác	43.8	42.7	13.5	2.3
7.3	Luân chuyển giáo viên	18.0	50.6	31.5	1.9

*Nhận xét từ số liệu:*

(i) Những thuận lợi cơ bản của giáo viên: *quá trình đào tạo tại cơ sở giáo dục tốt; môi trường giáo dục thuận lợi; được lãnh đạo quan tâm đến chuyên môn* là 3 yếu

tổ được đánh giá khá chum (tỉ lệ *đồng ý* khá cao: trung bình 81,6%). Tuy nhiên, đáng chú ý là yếu tố *môi trường giáo dục thuận lợi*, tỉ lệ *phân vân* khá cao: 20,2%.

(ii) Thuận lợi về chuyên môn tập trung chủ yếu ở nhiệm vụ *được tham gia tập huấn bồi dưỡng, tham gia các hoạt động chuyên môn*; tuy nhiên các yếu tố: *được tạo điều kiện ứng dụng CNTT, chủ động tổ chức các hoạt động hỗ trợ bài giảng*, tỉ lệ *đồng ý* ở mức trung bình, tỉ lệ *phân vân* 32 -27%; *không đồng ý* chiếm hơn 10%; yếu tố *hỗ trợ kinh phí mua tài liệu* có tỉ lệ *không đồng ý* khá cao: 24,7%.

(iii) Thuận lợi về điều kiện vật chất: *các yếu tố được lãnh đạo quan tâm đến chuyên môn, lương và thu nhập, tập thể nơi công tác đoàn kết nhất trí* được đánh giá có tỉ lệ khá cao. Ở hai điều kiện: *lương và thu nhập; điều kiện làm việc tốt* tỉ lệ *phân vân* chiếm khá cao (25,8%). Như vậy, mặc dù chế độ lương của giáo viên đã được cải thiện đáng kể, điều kiện làm việc có được nâng lên nhưng *chưa trở thành yếu tố thuận lợi nhất* đối với các giáo viên.

(iv) Thuận lợi về sự đáp ứng nhu cầu cá nhân. Đây được xem là yếu tố bên ngoài quan trọng để đáp ứng khả năng tự vươn lên của giáo viên. *Được đáp ứng nhu cầu bồi dưỡng chuyên môn* chiếm tỉ lệ cao: 86,5%; tiếp đó là *được tiếp cận CNTT* (69,7%). Đáng chú ý là các yếu tố: *được tham gia vào bộ máy quản lí, được nâng cao trình độ ngoại ngữ* tỉ lệ xác nhận là yếu tố thuận lợi rất thấp (30%) trong khi tỉ lệ *phân vân* khá cao (trên 40%); tỉ lệ *không đồng ý* chiếm đáng kể (29,5%). Như vậy, có thể nhận xét tại các cơ sở giáo dục, cơ hội dành cho giáo viên tham gia công tác quản lí rất ít, việc tạo điều kiện cho giáo viên nâng cao trình độ ngoại ngữ gặp khó khăn. Đặc biệt, việc đánh giá *hiệu quả của 3 chính sách cụ thể* của ngành, nhà nước đối với giáo viên đã cho kết quả đáng chú ý:

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

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

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

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

Stt	Nhận thức và tự đánh giá của GVTHPT  Các kỹ năng	Nhận thức tầm quan trọng			Điểm TB	Khả năng đã có			Điểm TB
		Rất quan trọng	Quan trọng	Không quan trọng		Đã vững chắc	Có, nhưng chưa vững chắc	Chưa có	
<b>1</b>	<b>Kỹ năng tìm hiểu đối tượng học sinh</b>								
1.1	Tìm hiểu khả năng nhận thức, trình độ tư duy của học sinh	79.5	18.7	1.8	2.8	29.2	60.8	9.9	2.2
1.2	Tìm hiểu khả năng giao tiếp của học sinh	24.6	69.0	6.4	2.2	21.1	58.5	20.5	2.0
1.3	Tìm hiểu điều kiện sống, học tập của học sinh	43.3	53.2	3.5	2.4	29.2	56.1	14.6	2.1
1.4	Tìm hiểu nhu cầu, sở thích của học sinh	25.7	64.3	9.9	2.2	17.0	63.2	19.9	2.0
1.5	Tìm hiểu các thói quen, hành vi của học sinh	29.8	57.9	12.3	2.2	22.2	62.0	15.8	2.1
1.6	Tìm hiểu phong tục tập quán cộng đồng địa phương	32.7	43.3	24.0	2.1	37.4	43.9	18.7	2.2
<b>2</b>	<b>Kỹ năng soạn giáo án giảng dạy</b>								
2.1	Kỹ năng nghiên cứu chương trình THPT	71.3	25.7	2.9	2.7	36.3	41.5	22.2	2.1
2.2	Kỹ năng nghiên cứu sách giáo khoa	79.5	16.4	4.1	2.8	46.2	33.3	20.5	2.3
2.3	Kỹ năng nghiên cứu tài liệu mới để tham khảo	62.0	37.4	0.6	2.6	22.8	55.6	21.6	2.0
2.4	Kỹ năng lập dàn ý, bố cục bài giảng, mô hình giảng dạy	61.4	35.1	3.5	2.6	27.5	46.2	26.3	2.0
2.5	Kỹ năng lựa chọn các kênh hình, mô hình, sơ đồ	49.1	48.0	2.9	2.5	18.1	55.0	26.9	1.9
2.6	Kỹ năng lựa chọn các vấn đề trọng tâm để đánh giá	70.8	27.5	1.8	2.7	40.4	35.1	24.6	2.2
2.7	Kỹ năng bổ sung các hoạt động bổ trợ cho giờ lên lớp	32.7	61.4	7.6	2.3	13.5	52.0	34.5	1.8
2.8	Kỹ năng soạn các mẫu biểu tài liệu để HS làm việc trên lớp	38.6	52.0	9.4	2.3	24.0	50.9	25.1	2.0
<b>3</b>	<b>Kỹ năng tổ chức dạy học trên lớp</b>								
3.1	Kỹ năng dẫn nhập, nêu vấn đề, tạo hứng thú cho học sinh	73.7	17.5	8.8	2.6	28.7	49.1	22.2	2.1
3.2	Kỹ năng liên hệ với kinh nghiệm đã có của HS	43.9	43.9	12.3	2.3	18.1	52.6	29.2	1.9
3.3	Kỹ năng nêu vấn đề xuất hiện trong học tập	42.1	49.1	8.8	2.3	22.2	48.0	29.8	1.9
3.4	- Kỹ năng gợi mở vấn đề từ các sự kiện trong cuộc sống	43.3	47.4	8.2	2.3	25.7	40.9	33.3	1.9
3.5	Kỹ năng diễn giảng, thuyết trình	53.2	37.4	9.4	2.4	48.0	28.1	24.0	2.2
3.6	Kỹ năng nêu câu hỏi và gợi ý học sinh trả lời	66.1	26.3	7.6	2.6	44.4	33.9	21.6	2.2
3.7	Kỹ năng tổ chức cho học sinh làm việc theo nhóm	59.1	33.3	7.6	2.5	32.2	45.0	22.8	2.1
3.8	Kỹ năng đánh giá, nhận xét, khuyến khích HS	53.2	39.2	7.6	2.5	42.1	39.2	18.7	2.2
3.9	Kỹ năng liên hệ kiến thức trong sách vở và thực tiễn địa phương	52.0	39.2	8.8	2.4	9.4	51.5	45.0	1.8
3.10	Kỹ năng tổ chức các hoạt động giáo dục trên lớp và ngoài giờ lên lớp có tính chất bổ trợ cho môn học	50.9	36.3	12.9	2.4	22.2	46.8	29.8	1.9
<b>4</b>	<b>Kỹ năng lựa chọn kiến thức trong chương trình để thiết kế các hình thức dạy học khác ngoài hình thức lớp - bài</b>								
4.1	Kỹ năng lựa chọn kiến thức trong chương trình để thiết kế các hình thức dạy học khác ngoài hình thức lớp - bài	38.6	43.9	17.5	2.2	6.4	50.9	42.7	1.6
4.2	Kỹ năng sưu tầm các hình thức ngoại khoá để đưa vào dạy học	26.9	50.3	28.7	2.1	7.6	47.4	45.0	1.6
4.3	Kỹ năng đánh giá HS trong các hoạt động ngoại khoá	18.7	62.6	18.7	2.0	13.5	46.2	40.4	1.7
4.4	Kỹ năng huy động các lực lượng giáo dục tham gia hoạt động ngoại khoá	21.6	54.4	24.0	2.0	7.6	42.7	49.7	1.6

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

*Nhận xét chung:*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Về năng lực chưa có: *Kĩ năng liên hệ kiến thức trong sách vở với thực tiễn địa phương* (41,6%); *kĩ năng gợi mở vấn đề từ cuộc sống* (32,6%); *tổ chức các hoạt động giáo dục trên lớp và ngoài giờ lên lớp hỗ trợ cho môn học* (29,2%); *liên hệ kinh nghiệm sẵn có của học sinh* (20,2%); *kĩ năng nêu vấn đề trong học tập* (22,5%) là 4 kĩ năng *rất quan trọng* nhưng theo đánh giá của giáo viên là những kĩ năng *chưa có* ở họ lại chiếm tỉ lệ lớn. Còn lại 6 kĩ năng *chưa có* đối với các giáo viên chiếm tỉ lệ từ 12,4 đến 19,1%.



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

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

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

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

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

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

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

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

+ Những kỹ năng giáo viên đánh giá (về phương diện nhận thức) là *không quan trọng*, nhưng lại là kỹ năng *rất quan trọng* đối với yêu cầu năng lực nhà giáo dục hiện nay. Ví dụ các kỹ năng được giáo viên đánh giá thấp, như: *kỹ năng tìm hiểu phong tục tập quán cộng đồng địa phương; kỹ năng huy động các lực lượng giáo dục tham gia các hoạt động ngoại khóa; kỹ năng tìm hiểu thói quen, hành vi của học sinh; sưu tầm các hình thức ngoại khóa để đưa vào học tập...* Đối chiếu với chủ trương, quan điểm đào tạo theo nhu cầu xã hội, tôn trọng học sinh, xây dựng môi

trường thân thiện, phát triển chương trình...thì rõ ràng, những kỹ năng trên đây là quan trọng và cần thiết.

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

*9) Cán bộ quản lý đánh giá GV theo yêu cầu khảo sát:*

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

*Kết quả trên cho thấy:*

(i) Tỷ lệ cán bộ quản lý đồng ý khá cao đối với nhận định năng lực giáo viên: “đáp ứng được yêu cầu” 81,8%, tuy nhiên còn 18,8% ý kiến còn phân vân về nhận định trên; “đang có chiều hướng tích cực” 59,1% tuy nhiên còn 40,9% ý kiến tỏ ra chưa tin tưởng vào xu hướng này.

(ii) Những xu hướng đáng lo ngại từ phía giáo viên được các cán bộ quản lý đánh giá rất khác nhau: “đang có nhiều bất cập về chuyên môn” với tỷ lệ đồng ý: 31,8%; phân vân: 40,9%; không đồng ý: 27,3% đã chứng tỏ để đánh giá tổng thể về chất lượng giáo viên là một vấn đề rất phức tạp và khó khăn.

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

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

*Đánh giá của cán bộ quản lý về kỹ năng của GV:*

Stt	Nội dung khảo sát	Tỷ lệ %			Điểm TB
		Khá	Đạt	Chưa đạt	
<b>1</b>	<b><i>Năng lực tiếp cận đối tượng</i></b>				
1.1	Kỹ năng tiếp cận học sinh	13,6	86,4	0,0	2,1
1.2	Kỹ năng giải quyết tình huống giáo dục, dạy học	13,6	86,4	0,0	2,1
1.3	Kỹ năng huy động các thành phần giáo dục khác	18,2	50,0	31,8	1,9
1.4	Kỹ năng nhận xét, đánh giá học sinh	18,2	77,3	4,5	2,1
<b>2</b>	<b><i>Năng lực dạy học trên lớp</i></b>				
2.1	Soạn giáo án theo mô hình lý thuyết mới	4,5	81,8	13,6	1,9
2.2	Tổ chức dạy học theo mô hình tích cực	18,2	54,5	27,3	1,9
2.3	Xây dựng các hoạt động hỗ trợ giáo án	13,6	54,5	31,8	1,8
2.4	Sử dụng CNTT và các phương tiện dạy học khác	9,1	13,6	77,3	1,3
<b>3</b>	<b><i>Năng lực tổ chức các hoạt động giáo dục</i></b>				
3.1	Kỹ năng lập kế hoạch có tính khả thi	4,5	81,8	13,6	1,9
3.2	Huy động nguồn lực tham gia	18,2	31,8	50,0	1,7
3.3	Đánh giá hiệu quả của hoạt động giáo dục	0,0	40,9	59,1	1,4
<b>4</b>	<b><i>Năng lực đánh giá trong dạy học</i></b>				
4.1	Sử dụng trắc nghiệm trong đánh giá HS	22,7	77,3	0,0	2,2
4.2	Sử dụng các phương pháp đánh giá khác	18,2	81,8	0,0	2,2
4.3	Sử dụng các phần mềm trong đánh giá	4,5	13,6	81,8	1,2
<b>5</b>	<b><i>Năng lực lập báo cáo dạy học và kiến nghị</i></b>				
5.1	Viết báo cáo dạy học	9,1	72,7	18,2	1,9
5.2	Huy động các thành phần khác tham gia dạy học, giáo dục	13,6	27,3	59,1	1,5
5.3	Kiến nghị với các cấp lãnh đạo có hiệu quả	4,5	54,5	40,9	1,6

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

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

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

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

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

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

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

*Nhận xét chung:*

(i) Những biện pháp có tính chất thay đổi để nâng cao năng lực giảng dạy cho giáo viên được giáo viên nhận thức “*rất quan trọng*” với tỉ lệ cao (63-68%): *bồi dưỡng phương pháp dạy học mới, phương pháp đánh giá mới, phương pháp soạn giáo án mới*; tiếp đó là các biện pháp: *bồi dưỡng kỹ năng xây dựng kế hoạch hoạt động giáo dục; kỹ năng tiếp cận học sinh; sàng lọc giáo viên; mời chuyên gia bồi dưỡng giáo viên; bồi dưỡng kỹ năng sử dụng internet; kỹ năng phát triển chương trình* được nhận định “*rất quan trọng*” (từ 40,9-59%).

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

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

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

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

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

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

*Những hạn chế của giáo viên về phương diện năng lực giảng dạy biểu hiện ở:* Sự linh hoạt khi phối hợp các phương pháp giảng dạy ở một bộ phận giáo viên còn yếu; ở nhiều bài giảng của giáo viên, *khả năng ứng dụng thực tiễn* còn kém; giáo viên trẻ còn hạn chế về phương pháp giảng dạy; năng lực giảng dạy của đội ngũ giáo viên *chưa đồng đều*. Giáo viên trẻ rất nhiệt tình nhưng hạn chế về phương pháp giảng dạy đặc biệt là những giáo viên được đào tạo dạy 2 môn và giáo viên cử tuyển một môn; hạn chế về *sử dụng đồ dùng dạy học*, năng lực vận dụng phương pháp mới trong dạy

học; một số giáo viên kiến thức còn non, năng lực truyền thụ còn hạn chế (chủ yếu là giáo viên mới trong những năm qua mới ra ở các trường đào tạo cho miền núi và theo địa chỉ); còn khó khăn trong việc chuyển đổi phương pháp dạy học cũ với phương pháp dạy học tích cực; một số giáo viên còn chậm đổi mới chương trình sách giáo khoa, phương pháp mới và cách đánh giá, kiểm tra mới.

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

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

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

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

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

*Nhận xét chung:*

(i) Nhìn chung, các ý kiến nhận định của cán bộ quản lý đối với giáo viên khá toàn diện: *vấn đề chất lượng giáo viên, điều kiện làm việc, các thuận lợi và khó khăn, các vấn đề nội dung và phương thức bồi dưỡng...* Các giáo viên đã đánh giá bản thân tương đối sát với yêu cầu nghề nghiệp và phù hợp với các kĩ năng nằm trong hoạt động có tính bắt buộc trong chương trình.

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

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



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

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

(vi) Yếu tố bên trong (của hệ thống giáo dục) cản trở việc đổi mới phương pháp giảng dạy của giáo viên như: chương trình còn nặng, thiếu kiến thức địa phương, công tác đánh giá và quản lí chương trình nặng về quản lí hành chính và không khích lệ sự sáng tạo của người dạy và người học; hệ thống mục tiêu từ mục tiêu giáo dục (chung) đến mục tiêu bậc học, môn học, bài giảng...chưa được xác định đúng. Những hạn chế này có thể không “nhìn thấy” trực tiếp ngay trong các kết quả khảo sát nhưng có thể rút ra những nhận định trên dưới góc độ khoa học giáo dục.

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

#### 4.5. NHẬN XÉT CHUNG

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

- 1) Khối lượng: nặng kiến thức, nhẹ thực hành và chủ yếu được thực hiện trong khuôn viên nhà trường sư phạm.
- 2) Cấu trúc giống nhau giữa các trường, tỉ lệ khối kiến thức ít thay đổi.
- 3) Độ mới của nội dung chậm cập nhật vì khó thay đổi chương trình.
- 4) Độ mở thấp.
- 5) Đổi mới phương pháp gặp khó khăn bởi sự “đóng khung” của chương trình.
- 6) Dễ đánh giá đầu ra (nếu chỉ đánh giá kiến thức và kỹ năng).
- 7) Phù hợp với điều kiện Việt Nam bởi được tổng kết qua những giai đoạn phát triển giáo dục.
- 8) Quản lý không phức tạp.
- 9) Hoạt động của lực lượng giáo dục dễ kiểm soát và dễ đánh giá.
- 10) Hoạt động của người học dễ đánh giá.
- 11) So sánh với cách thức đào tạo giáo viên ở một số nước có sự khác biệt lớn.
- 12) Độ khác biệt giữa các chương trình không lớn.
- 13) Đầu ra (đánh giá chất lượng) được xem xét từ khía cạnh điểm số và kết quả học tập là chủ yếu.
- 14) Phát triển người học sau tốt nghiệp gặp khó khăn bởi sự hình thành thói quen đã được tạo ra từ trường đại học.

*Kết quả phỏng vấn sâu cho thấy:*

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

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

- Đổi mới chương trình đào tạo giáo viên, trước hết cần xem xét *những vấn đề trọng tâm* sau đây: ngành, nhóm ngành cần xác định mục tiêu, khung, chi tiết từng từng tín chỉ, hoặc mô-đun, *theo đó giảng viên biên soạn giáo án dạy*; ngành, nhóm ngành xác định mục tiêu, khung, *nội dung chi tiết do giảng viên biên soạn, bộ môn duyệt*; tỉ lệ lí thuyết thực hành trong một tín chỉ, hoặc mô-đun được xác định trước, quy định hình thức tổ chức dạy học; phần thực hành (môn học) do giảng viên quyết định hình thức học, cách thức đánh giá; bộ môn của khoa quy định phương án đánh giá môn học (trong chương trình); triển khai ngân hàng đề thi, có bộ phận đánh giá độc lập. Ví dụ đổi mới *môn Tâm lí học* cần tập trung vào các vấn đề sau đây: viết lại giáo trình cập nhật thông tin mới; biên soạn các tình huống tâm lí; biên soạn các tài liệu hướng dẫn trải nghiệm tâm lí; biên soạn tài liệu tâm lí học ứng dụng; tổ chức dạy học theo nhóm.

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

(1) Cách đưa môn tâm lí giáo dục vào môn chung, tách rời những đặc thù của môn chuyên ngành khiến sinh viên gặp khó khăn trong học tập; ii) Thời gian học lí thuyết và thời gian học thực hành quá xa nhau nên kiến thức lí thuyết học từ lâu đến khi thực tập, thực hành sư phạm sinh viên bối rối; iii) Các môn được bố trí đứng kề nhau chứ không liên kết với nhau; iv) Cách tổ chức thực tập (4 tuần năm thứ 3 và 8 tuần năm thứ 4) dẫn đến các nhóm ưu kiến “nhiều” và “ít” do không xác định rõ mục

tiêu của thực tập sư phạm nhằm giúp sinh viên tiếp cận thực tế phổ thông hay tạo điều kiện để họ xây dựng kỹ năng nghiệp vụ sư phạm; v) Sự tách rời đào tạo lý thuyết và thực hành cũng như thời gian học tại trường và thời gian thực tập sư phạm dẫn đến ý kiến là chương trình “nặng lý thuyết, nhẹ thực hành” (Theo tài liệu *Hội thảo khoa học xây dựng tiêu chuẩn chất lượng cho các trường sư phạm Việt Nam*, 8/2007, Trường ĐHSP TP Hồ Chí Minh; tr.64-71).

(2) Cấu trúc chương trình đào tạo:Nhìn chung trong các trường: khối kiến thức đại cương: 38%; khối kiến thức giáo dục chuyên nghiệp: 62%. Trong đó, cơ sở ngành 33%, chuyên ngành 38%, thực tập 23% , tốt nghiệp 6% và các môn sư phạm 11.8%.

(3) Các khó khăn chủ yếu:

- *Khó khăn cấp bộ môn* hoặc cấp khoa trong việc xây dựng chương trình. Giảng viên đại học sư phạm thiếu thời gian nghiên cứu, phát triển chương trình. Lí do có nhiều song nguyên nhân chủ yếu gồm: i) việc dạy thêm giờ (để tăng thêm thu nhập hoặc do nhiều giảng viên đi học -tình trạng thiếu cục bộ nên số giờ dạy tăng từ 0,5 đến 2 lần); ii) thói quen cố hữu quan niệm cứng chương trình do Bộ ban hành, việc cải tiến do trường/khoa thực hiện, nhiệm vụ của giảng viên là giảng dạy theo chương trình.Nhiều bộ môn, khoa hoặc cá nhân có suy nghĩ nghiêm túc về việc hoàn thiện, phát triển chương trình nhưng khó khăn chính là thiếu hướng dẫn của chuyên gia về phát triển chương trình.Công tác quản lý cấp trường chưa coi trọng vấn đề này; không có trường đại học nào có trung tâm hoặc bộ phận chuyên trách chỉ đạo quá trình xây dựng và phát triển chương trình. Phòng đào tạo là cơ quan tập trung chủ yếu vào nhiệm vụ quản lý thực hiện chương trình, trong khi phát triển chương trình đòi hỏi tính chất nghiên cứu -triển khai ứng dụng nhiều hơn.Bản thân giảng viên muốn thay đổi nhưng không biết cách làm. Kỳ vọng của họ vào chương trình cấp bộ môn, cấp khoa, trong khi cấp độ bài giảng (cấp độ quan trọng và cụ thể của chương trình là việc của bản thân giảng viên) thì họ ít quan tâm đổi mới. Chi phí tài chính cho nghiên cứu hoàn thiện hoặc xây dựng mới các chương trình đào tạo nhìn chung là thấp.

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

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

Kết quả khảo sát cũng đã xác định các vấn đề cần quan tâm gồm: Mục tiêu, nội dung của chương trình, kết cấu, phân bổ thời lượng, tỉ lệ giữa khối kiến thức giáo dục với kiến thức cơ bản; tên các môn học và kết cấu lí thuyết thực hành...Kĩ thuật viết đề cương môn học và cách thức tổ chức dạy học và đánh giá...Nhìn chung, chương trình cần có sự thay đổi theo hướng đáp ứng chuẩn giáo viên; hướng đến mục tiêu chuẩn bị năng lực theo yêu cầu của giáo dục phổ thông đã được xác định các quan điểm chỉ đạo theo kết luận của Bộ Chính trị (Kết luận số **242/NQ của Bộ Chính trị ngày 15/4/2009**): “*Chương trình giáo dục phổ thông mới áp dụng từ 2015 tập trung vào mục tiêu: Tích hợp các môn học ở lớp dưới, phân hoá mạnh lớp trên; Tạo cơ hội lựa chọn nội dung học tập nhiều hơn; Biến quá trình dạy học*

*thành quá trình tự học có hướng dẫn; Tăng cường hoạt động xã hội của học sinh; Hướng dẫn thực hiện chương trình phù hợp với vùng miền; Xây dựng các nội dung giáo dục địa phương”.*

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

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

## Chương 6

### KỸ THUẬT THIẾT KẾ ĐỀ CƯƠNG MÔN HỌC

#### 5.1. CẤU TRÚC CỦA ĐỀ CƯƠNG MÔN HỌC

Đề cương môn học trong đào tạo theo học chế tín chỉ là công cụ dạy và học, nó là *bản mô tả chương trình hành động của giảng viên và sinh viên* kèm theo là mục tiêu cần đạt được của môn học và các điều kiện thực hiện môn học, các tiêu chí, hình thức kiểm tra, đánh giá kết quả môn học.

Đề cương môn học tối thiểu phải mô tả được:

- Mục tiêu của môn học, mục tiêu cụ thể về kiến thức, kỹ năng, thái độ của môn học, mục tiêu thành phần của từng đơn vị kiến thức.
- Nội dung chi tiết môn học bao hàm cả kiến thức lý thuyết và kỹ năng thực hành, thực tế chuyên môn.
- Hình thức tổ chức và phương pháp dạy học.
- Hình thức và các tiêu chí kiểm tra, đánh giá kết quả môn học.

Giữa các cơ sở đào tạo khác nhau, đề cương môn học có thể khác nhau, đề cương môn học được cập nhật thay đổi theo từng năm học và theo năng lực, cách thức tổ chức giảng dạy của giảng viên, đối tượng, trình độ người học. Đề cương môn học được tổ bộ môn, khoa, Hiệu trưởng phê duyệt.

Nhìn chung đề cương môn học gồm các nội dung sau đây:

- Thông tin về giảng viên phụ trách;
- Các môn học tiên quyết, môn học trước, môn học song hành;
- Mục tiêu chung của môn học;
- Mục tiêu cụ thể của môn học;
- Mục tiêu thành phần tương ứng với từng đơn vị kiến thức trong nội dung môn học hay các chuẩn kiến thức, kỹ năng mà sinh viên cần đạt được;
- Nội dung cốt lõi của môn học, hình thức tổ chức dạy học tương ứng;
- Lịch trình chung của môn học;
- Lịch trình chi tiết của môn học;
- Các hình thức, tiêu chí đánh giá môn học;
- Các chính sách của môn học.

\* *Vai trò của đề cương môn học:* Đề cương môn học là công cụ quan trọng nhất tạo điều kiện cho giảng viên, sinh viên tự chủ trong dạy và học, trong việc triển khai, tổ chức thực hiện kế hoạch dạy học. Đề cương môn học giúp sinh viên xây dựng kế hoạch học tập, chủ động trong tự học và tìm kiếm nguồn học liệu để đạt chuẩn đầu ra của môn học. Đề cương môn học cũng là công cụ để giám sát, theo dõi, kiểm tra, đánh giá tiến trình dạy học và hiệu quả của quá trình thực hiện các quy định trong tổ chức dạy học và đào tạo theo học chế tín chỉ.

\* *Tính thống nhất và tính đa dạng của đề cương môn học:*

- Tính thống nhất trong đa dạng của đề cương môn học là rất quan trọng, để phát huy được tính tích cực, chủ động sáng tạo của sinh viên trong quá trình dạy học, đề cương môn học phải có sự thống nhất về mục tiêu môn học, mục tiêu cụ thể, các nội dung tri thức cơ bản, đơn vị kiến thức cần trang bị cho người học, cách thức, tiêu chí kiểm tra, đánh giá.

- Tính đa dạng của đề cương môn học là sự đa dạng về hình thức tổ chức, phương pháp, biện pháp, kỹ thuật dạy học, và việc chuyển tải nội dung tri thức của môn học thành hiện thực hóa mục tiêu dạy học.

## **5.2. KỸ THUẬT THIẾT KẾ ĐỀ CƯƠNG MÔN HỌC**

### **5.2.1. Mục tiêu môn học**

Mục tiêu của môn học là cái đích mà hoạt động dạy học cần đạt được, mục tiêu của môn học phải đáp ứng với chuẩn đầu ra của môn học theo các mức độ khác nhau. Từ mục tiêu của môn học, giảng viên cụ thể hóa thành các mục tiêu thành phần:

- Mục tiêu về nhận thức, tư duy, kỹ năng: Kiến thức và kỹ năng thường được xây dựng theo ba mức độ tương ứng: Tái hiện, vận dụng, phân tích, khái quát hóa, sáng tạo và đánh giá của cá nhân.

- Mục tiêu về rèn luyện kỹ năng mềm: Bao gồm các kỹ năng cần thiết và hỗ trợ cho kỹ năng nghề nghiệp.

### **5.2.2. Các mục tiêu thành phần và kỹ thuật viết mục tiêu**



Mục tiêu thành phần được xác định dựa theo hồ sơ năng lực trong từng đơn vị nội dung dạy học. Mục tiêu thành phần được xác định gồm các năng lực nhận thức, năng lực tư duy, kỹ năng hành động, thái độ.

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

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

(iii) *Về kĩ năng* gồm 5 cấp độ: *Bắt chước*: quan sát và cố gắng lặp một kĩ năng nào đó; *Thao tác*: hoàn thành một kĩ năng nào đó theo chỉ dẫn không còn là bắt chước máy móc; *Chuẩn hoá*: lặp lại kĩ năng nào đó một cách chính xác, nhịp nhàng, đúng đắn, thực hiện độc lập, không cần hướng dẫn; *Phối hợp*: kết hợp được nhiều kĩ năng theo thứ tự xác định một cách nhịp nhàng và ổn định; *Tự động hoá*: hoàn thành một hay nhiều kĩ năng một cách dễ dàng và trở thành tự nhiên, không đòi hỏi một sự cố gắng về sức lực và trí tuệ.

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

Tùy theo đối tượng người học và tính đặc thù của nội dung môn học, giảng viên có thể thiết kế các cấp độ mục tiêu thành 3 bậc hay 4 bậc...để đánh giá. Chỉ có phân loại mục tiêu thành các cấp độ khác nhau thì khi đánh giá mới có tính phân loại trình độ người học bởi, hệ thống cấp độ mục tiêu là căn cứ, cơ sở để xây dựng ngân hàng câu hỏi đánh giá năng lực học tập của sinh viên. Việc viết mục tiêu không thể tách rời các thành phần nhận thức, tư duy, kỹ năng, thái độ mà phải có sự tổ hợp để đánh giá.

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

*Quy tắc viết mục tiêu:*

- Mục tiêu phải xác định rõ mức độ hoàn thành công việc của học sinh; phải nói rõ đầu ra của bài học chứ không phải là tiến trình của bài học; là đích bài học phải đạt tới; mỗi mục tiêu chỉ nên phản ánh một đầu ra để thuận tiện cho việc đánh giá; mỗi đầu ra trong mục tiêu được diễn đạt bằng một *động từ* được lựa chọn để xác định mức độ học sinh đạt được *bằng hành động*. Ví dụ, *định nghĩa, giải thích, chứng minh, phân biệt, so sánh...đo, vẽ, liệt kê, phân loại...hình thành, chấp nhận, cam kết, tự nguyện...*

Khi viết mục tiêu phải quan tâm cả 3 thành phần sau: 1) *Hành động* học sinh phải thực hiện; 2) *Những điều kiện* sinh viên cần có để thực hiện hành động; 3) *Tiêu chí* đánh giá mức độ đạt được mục tiêu.

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

Nhìn chung, ở cấp độ cụ thể này đòi hỏi giảng viên cần am hiểu sâu sắc về chương trình cũng như các thao tác kỹ thuật soạn đề cương môn học với sự tham gia của nhiều thành phần liên quan trực tiếp (người học, đồng nghiệp, nhà quản lý). Mục tiêu cụ thể của từng đơn vị kiến thức được xây dựng dưới dạng ba cấp độ khác nhau:

- Bậc 1: Nhớ, biết (A): Bậc này kiểm tra mức độ ghi nhớ và nhận biết của SV đối với các kiến thức đã học. Để viết các mục tiêu ở bậc này ta có thể sử dụng các động từ: Trình bày được (các khái niệm, định lý, định luật...); viết được (các công thức, quy tắc...); mô tả được (các quy trình, chu trình...). Ta kí hiệu các mục tiêu ở bậc này là IA1, IA2...; IIA1, IIA2.. (I, II... đứng trước các chữ cái A tương ứng với số thứ tự nội dung kiến thức đó, các số 1, 2, 3... sau chữ cái A là số thứ tự các mục tiêu).

- Bậc 2: Hiểu, áp dụng (B): Bậc này kiểm tra mức độ thông hiểu kiến thức và khả năng vận dụng kiến thức đã học của SV vào bài tập hoặc các tình huống mới. Để viết được các mục tiêu ở bậc này ta có thể sử dụng các động từ: Phân biệt được (các khái niệm); thiết lập được (các phương trình, các mối quan hệ, các quy trình...); giải thích được (các quy luật, các mối quan hệ...); áp dụng được (các công thức, định lý, định luật, quy luật vào bài tập hoặc giải quyết các tình huống mới); tính toán được. Ta kí hiệu các mục tiêu ở bậc này là IB1, IB2..., IIB1, IIB2...

- Bậc 3: Phân tích, tổng hợp, đánh giá (C): Bậc này để kiểm tra mức độ thông hiểu bậc cao của SV. Để viết được các mục tiêu ở bậc này ta có thể sử dụng các động từ: so sánh (các khái niệm, các quy luật, các không gian...); phân tích được (các mối quan hệ, các quy luật...); khái quát hóa được (các quy luật, ...); đánh giá được (vai trò của các khái niệm, các quy luật, các định lý đối với khoa học chuyên ngành hoặc thực tiễn).

Hình thức tổ chức dạy học được mô tả trong đề cương môn học tùy thuộc vào nội dung giảng dạy, năng lực của giảng viên và năng lực tự học, tự nghiên cứu của sinh viên. Giảng viên có thể lựa chọn diễn giảng, giải quyết vấn đề, làm việc nhóm, sêmina, học trải nghiệm thực tiễn nghề nghiệp, học qua thực hành, thí nghiệm, tự nghiên cứu của sinh viên... Dù giảng viên lựa chọn hình thức nào thì

cũng liên quan đến vấn đề tự học, tự nghiên cứu của sinh viên, do đó bản mô tả đề cương môn học phải mô tả rõ những mục tiêu mà sinh viên phải hướng tới, những nhiệm vụ sinh viên phải hoàn thành, sản phẩm cần đạt được cho từng nội dung học tập cụ thể. Muốn vậy giảng viên phải có chế độ chính sách cụ thể đối với người học và hệ thống học liệu hỗ trợ sinh viên, tất cả những điều này đều phải được thể hiện trong đề cương môn học.

### **5.3. THỰC HÀNH THIẾT KẾ ĐỀ CƯƠNG**

Các nhóm thực hành thiết kế đề cương môn học thực hiện theo các bước sau đây:

- Bước 1: Làm việc cá nhân, nghiên cứu đề cương mẫu;
- Bước 2: Thông tin cơ bản cho hoạt động (phần sau);
- Bước 3: Làm việc theo nhóm chọn một môn học để thiết kế đề cương môn học (nên chọn môn học mà các thành viên đều cùng chuyên môn);
- Bước 4: Các nhóm trình bày sản phẩm;
- Bước 5: Giảng viên nhận xét, đánh giá đề cương.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Nguyễn Hữu Châu (2005). *Những vấn đề cơ bản về chương trình và quá trình dạy học*. NXB Giáo dục.
- [2]. Nguyễn Đức Chính, Nguyễn Phương Nga, Lê Đức Ngọc, Trần Hữu Hoan và John J.McDonald (2002). *Kiểm định chất lượng trong giáo dục đại học*. NXB Đại học Quốc Gia Hà Nội.
- [3]. Nguyễn Văn Cường(2014). *Lý luận dạy học hiện đại*. NXB Đại học Sư phạm.
- [4]. Lê Vinh Danh (2006). *Một số vấn đề lý luận về đảm bảo chất lượng đào tạo trong giáo dục đại học*. Kỷ yếu Hội thảo “Đảm bảo chất lượng trong đổi mới giáo dục đại học”, NXB Đại học Quốc Gia TP Hồ Chí Minh.
- [5]. Nguyễn Kim Dung (2003). *Đánh giá chương trình học và một vài đề nghị cho việc chuẩn bị kiểm định chương trình ở các trường đại học Việt Nam*. Kỷ yếu Hội thảo “Xây dựng chương trình đào tạo đại học”, Viện Nghiên cứu Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh.
- [6]. Nguyễn Danh Nam (2014). *Giải pháp nâng cao năng lực nghiệp vụ sư phạm cho giảng viên các trường sư phạm*. Tạp chí Giáo dục, số tháng 11.
- [7]. 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 tháng 03.
- [8]. Nguyễn Danh Nam (2015). *Hồ sơ năng lực sinh viên ngành sư phạm Toán*. Kỷ yếu Hội thảo khoa học Quốc gia về phát triển năng lực nghề nghiệp cho giáo viên Toán phổ thông Việt Nam, NXB Đại học Sư phạm.
- [9]. Nguyễn Danh Nam (2015). *Phát triển nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên thông qua hoạt động thực tế môn học ở trường phổ thông*. Tạp chí Giáo dục, số tháng 10.
- [10]. Hồ Trần Nhựt (2010). *Cải cách và xây dựng chương trình đào tạo kỹ thuật theo phương pháp tiếp cận CDIO*. NXB Đại học Quốc Gia TP Hồ Chí Minh.
- [11]. Peter F. Oliva (2006). *Xây dựng Chương trình học: Developing the Curriculum*. NXB Giáo dục, Người dịch Nguyễn Kim Dung.

- [12]. Phạm Hồng Quang (2005). *Vấn đề xây dựng đề cương bài giảng ở đại học*. Tạp chí Giáo dục, số tháng 01.
- [13]. Phạm Hồng Quang (2006). *Một số quan điểm về phát triển chương trình giáo dục*. Tạp chí Khoa học và Công nghệ, Đại học Thái Nguyên, số tháng 10.
- [14]. Phạm Hồng Quang (2007). *Định hướng phát triển chương trình giáo dục cử nhân Tâm lý Giáo dục của Trường Đại học Sư phạm - ĐH Thái Nguyên*. Tạp chí Giáo dục, số tháng 04.
- [15]. Phạm Hồng Quang (2009). *Đào tạo giáo viên theo định hướng năng lực*. Tạp chí Giáo dục, số tháng 06.
- [16]. 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 tháng 02.
- [17]. Phạm Hồng Quang (2013). *Phát triển chương trình đào tạo giáo viên: Những vấn đề lý luận và thực tiễn*. NXB Đại học Thái Nguyên.
- [18]. Nghị quyết số 14/2005/NQ-CP ngày 02 tháng 11 năm 2005 của Thủ tướng Chính phủ về việc đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục đại học giai đoạn 2006 - 2020.
- [19]. Quyết định số 14/2007/QĐ-BGDĐT ngày 04 tháng 05 năm 2007 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc ban hành chuẩn nghề nghiệp giáo viên tiểu học.
- [20]. Quyết định số 02/2008/QĐ-BGDĐT ngày 22 tháng 01 năm 2008 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc ban hành chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non.
- [21]. Quyết định số 30/2009/QĐ-BGDĐT ngày 22 tháng 10 năm 2009 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc ban hành chuẩn nghề nghiệp giáo viên trung học.
- [22]. Thông tư số 2196/BGDĐT-GDĐH ngày 22 tháng 4 năm 2010 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc ban hành hướng dẫn các cơ sở giáo dục đại học xây dựng và công bố chuẩn đầu ra các ngành có trình độ đại học, cao đẳng.

- [23]. Thông tư số 07/2015/TT-BGDĐT ngày 16 tháng 04 năm 2015 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc quy định khối lượng kiến thức tối thiểu, yêu cầu về năng lực mà người học đạt được sau khi tốt nghiệp đối với mỗi trình độ đào tạo của giáo dục đại học và quy trình xây dựng, thẩm định, ban hành chương trình đào tạo trình độ đại học, thạc sĩ, tiến sĩ.
- [24]. Dự án Phát triển giáo viên THPT &TCCN (2010). *Tài liệu hướng dẫn tăng cường năng lực sư phạm cho cán bộ giảng dạy của các cơ sở đào tạo giáo viên THPT &TCCN*. PADECO CO., LTD& SMEC International Ltd, Australia.

