

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH



TRƯỜNG ĐẠI HỌC VINH



ETEP



NGÂN HÀNG THẾ GIỚI

KỶ YẾU HỘI THẢO KHOA HỌC

**PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH, TỔ CHỨC ĐÀO TẠO
VÀ BỒI DƯỠNG THƯỜNG XUYÊN GIÁO VIÊN, CÁN BỘ QUẢN LÝ GIÁO DỤC
THEO HƯỚNG TIẾP CẬN NĂNG LỰC**



NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH



TRƯỜNG ĐẠI HỌC VINH



ETEP



NGÂN HÀNG THẾ GIỚI

KỶ YẾU HỘI THẢO KHOA HỌC
PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH, TỔ CHỨC ĐÀO TẠO
VÀ BỒI DƯỠNG THƯỜNG XUYÊN GIÁO VIÊN, CÁN BỘ QUẢN LÝ GIÁO DỤC
THEO HƯỚNG TIẾP CẬN NĂNG LỰC

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

BAN TỔ CHỨC

Trưởng ban:	GS.TS. ĐINH XUÂN KHOA	- Hiệu trưởng
Phó Trưởng ban:	TS. NGUYỄN NGỌC HIỀN PGS.TS. NGUYỄN HUY BẰNG	- Phó Hiệu trưởng - Phó Hiệu trưởng
Ủy viên:	PGS.TS. NGUYỄN HOA DU TS. TRẦN BÁ TIẾN TS. NGUYỄN THỊ KIM ANH TS. PHẠM LÊ CƯỜNG PGS.TS. ĐINH TRÍ DŨNG PGS.TS. LÊ ĐỨC GIANG TS. ĐINH PHAN KHÔI ThS. NGUYỄN HỮU SÁNG ThS. NGUYỄN HỒNG SOA TS. ĐINH ĐỨC TÀI PGS.TS. TRẦN VŨ TÀI ThS. ĐẬU ĐĂNG TUẤN TS. NGUYỄN THÀNH VINH TS. LÊ QUANG VƯỢNG	- Chủ tịch Hội đồng Trường - Trưởng phòng Đào tạo - Trưởng khoa SP Ngoại ngữ - Trưởng khoa Giáo dục - Giám đốc Nhà Xuất bản - Phó Viện trưởng phụ trách Viện SP Tự nhiên - Trưởng phòng Đào tạo Sau đại học - Trưởng phòng Quản trị và Đầu tư - Trưởng phòng Hành chính Tổng hợp - Phó Trưởng phòng phụ trách phòng KH&HTQT - Viện trưởng Viện SP Xã hội - Quyền Trưởng phòng Kế hoạch - Tài chính - Phó Trưởng phòng Đào tạo - Phó Trưởng ban quản lý Chương trình ETEP

BAN CHƯƠNG TRÌNH

Trưởng ban:	TS. NGUYỄN NGỌC HIỀN	- Phó Hiệu trưởng
Phó Trưởng ban:	TS. TRẦN BÁ TIẾN	- Trưởng phòng Đào tạo
Ủy viên:	PGS.TS. NGUYỄN NHƯ AN PGS.TS. CHU THỊ THỦY AN TS. NGUYỄN THỊ KIM ANH TS. LÊ THỊ SAO CHI TS. PHẠM XUÂN CHUNG TS. PHẠM LÊ CƯỜNG TS. LÊ THẾ CƯỜNG PGS.TS. LÊ ĐỨC GIANG PGS.TS. NGUYỄN THỊ BÍCH HIỀN TS. NGUYỄN THỊ THANH HIẾU PGS.TS. NGUYỄN THỊ NHỊ PGS.TS. TRẦN VŨ TÀI TS. NGUYỄN THÀNH VINH TS. TRẦN THỊ NGỌC YẾN	- Trưởng bộ môn, khoa Giáo dục - Phó Trưởng khoa Giáo dục - Trưởng khoa SP Ngoại ngữ - Phó Viện trưởng Viện SP Xã hội - Trưởng bộ môn, Viện SP Tự nhiên - Trưởng khoa Giáo dục - Phó Viện trưởng Viện SP Xã hội - Phó Viện trưởng phụ trách Viện SP Tự nhiên - Phó Giám đốc TT BDNVSP - Phó Giám đốc Nhà Xuất bản - Trưởng bộ môn, Viện SP Tự nhiên - Viện trưởng Viện SP Xã hội - Phó Trưởng phòng Đào tạo - Trưởng bộ môn, khoa SP Ngoại ngữ

MỤC LỤC

❖ INDUSTRIAL REVOLUTION 4.0 AND IMPACTS ON TEACHER TRAINING, RETRAINING IN VIET NAM TODAY 7	
NGUYEN VAN SON, LE DUC THO	
❖ THE RETRAINING MODEL TO IMPROVE THE PROFESSIONAL QUALIFICATIONS OF TEACHERS MEETING THE NEED OF THE NEW GENERAL EDUCATIONAL CURRICULUM 16	
NGUYEN THI KIM CHUNG, HUYNH THI PHUONG THUY, BUI THI NGOC HAN, DAO XUAN HUONG	
❖ TẬP HUẤN, BỒI DƯỠNG THƯỜNG XUYÊN CHO GIÁO VIÊN TIN HỌC CÁC TRƯỜNG THPT TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH NGHỆ AN 21	
PHAN LÊ NA - PHẠM THỊ THU HIỀN	
❖ XÂY DỰNG TIÊU CHÍ ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC PHÁT HIỆN VÀ GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ CỦA SINH VIÊN 25	
TRẦN NGỌC DŨNG, NGUYỄN THÀNH VINH, NGUYỄN ĐÌNH THUỐC	
❖ THIẾT KẾ KẾ HOẠCH DẠY HỌC CHỦ ĐỀ “CÁCH MẠNG KHOA HỌC KỸ THUẬT THẾ KỈ XX” TÍCH HỢP GIÁO DỤC MÔI TRƯỜNG TRONG DẠY HỌC PHẦN MÔN LỊCH SỬ Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ..... 29	
NGUYỄN THỊ DUYÊN, NGUYỄN THỊ HÀ	
❖ PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN NGỮ VĂN CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC ĐÁP ỨNG YÊU CẦU ĐỔI MỚI GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 42	
LÊ THỊ PHƯỢNG	
❖ THỰC HIỆN GIÁO ÁN PHẦN GIÁO DỤC PHÁP LUẬT TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG MỚI 52	
HOÀNG THỊ NGA	
❖ QUẢN LÝ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THEO TIẾP CẬN AUN - QA Ở CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÓ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN VIỆT NAM 59	
THÁI VĂN THÀNH, VŨ ĐỨC TÂN, PHAN HÙNG THƯ	
❖ BỒI DƯỠNG NÂNG CAO NĂNG LỰC CHO ĐỘI NGŨ CÁN BỘ QUẢN LÝ TRƯỜNG PHỔ THÔNG THEO HƯỚNG TIẾP CẬN NĂNG LỰC..... 73	
LÊ THỊ BÌNH	
❖ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHIÊN CỨU, ỨNG DỤNG KHOA HỌC GIÁO DỤC CHO GIÁO VIÊN PHỔ THÔNG 80	
NGUYỄN VĂN TỨ	
❖ PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC DẠY HỌC THÍ NGHIỆM HÓA HỌC CHO GIÁO VIÊN TRUNG HỌC PHỔ THÔNG 85	
LÊ ĐỨC GIANG, NGUYỄN HOA DU	
❖ QUAN HỆ CHÍNH TRỊ VIỆT-NHẬT TRONG SÁCH GIÁO KHOA LỊCH SỬ LỚP 12 BAN CƠ BẢN CỦA VIỆT NAM 92	
NGUYỄN MẬU HÙNG	
❖ XÂY DỰNG PHƯƠNG THỨC VÀ NỘI DUNG KẾT HỢP GIỮA TRƯỜNG ĐẠI HỌC VINH VỚI CÁC TRƯỜNG PHỔ THÔNG NGHỆ AN TRONG ĐÀO TẠO, BỒI DƯỠNG GIÁO VIÊN..... 98	
BÙI THỊ CẦN	
❖ HỆ THỐNG DẠY HỌC TRỰC TUYẾN VÀ VAI TRÒ CỦA CHÚNG TRONG BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC TỰ HỌC CHO GIÁO VIÊN..... 105	
NGUYỄN BÙI HẬU	
❖ ĐỔI MỚI NỘI DUNG VÀ PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC, NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO NHẪM THU HÚT HỌC SINH GIỎI THEO HỌC NGÀNH SƯ PHẠM TOÁN HỌC 111	
NGUYỄN THÀNH QUANG	

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

❖ JEAN JACQUES ROUSSEAU'S CONCEPTION OF EDUCATION 120 VO NGOC QUAN	120
❖ ĐỀ XUẤT CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO CỬ NHÂN SỰ PHẠM CÔNG NGHỆ CẤP TRUNG HỌC CƠ SỞ 125 PHẠM THỊ HƯƠNG, NGUYỄN THỊ NHỊ, LÊ ĐỨC GIANG	125
❖ ỨNG DỤNG TIẾP CẬN CDIO TRONG XÂY DỰNG ĐỀ CƯƠNG CHI TIẾT MÔN HỌC “DI TRUYỀN - TIẾN HÓA” CHO SINH VIÊN NGÀNH SỰ PHẠM SINH HỌC TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC VINH 134 NGUYỄN THỊ THẢO, NGUYỄN BÁ HOÀNH, PHẠM THỊ NHƯ QUỲNH	134
❖ MỘT SỐ BIỆN PHÁP BỒI DƯỠNG GIÁO VIÊN DẠY HỌC MÔN KHOA HỌC TỰ NHIÊN THEO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG MỚI..... 142 NGUYỄN THỊ DIỄM HẰNG, CAO CỰ GIÁC	142
❖ VỊ THẾ MÔN CÔNG NGHỆ TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018 148 NGUYỄN THỊ VIỆT, PHẠM THỊ HƯƠNG PHẠM THỊ NHƯ QUỲNH, NGUYỄN THANH MỸ	148
❖ MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG TỰ HỌC CỦA SINH VIÊN SỰ PHẠM NGÀNH NGỮ VĂN TRONG PHƯƠNG THỨC ĐÀO TẠO TÍN CHỈ Ở TRƯỜNG CAO ĐẲNG VINH PHÚC 156 LÊ SỸ ĐIỀN, NGUYỄN ĐỨC KHIÊM	156
❖ TRAINING AND REGULAR FOSTERING FOR TEACHERS AT HIGH SCHOOLS IN CONTINUING EDUCATION PROGRAMME AND PROPOSALS..... 165 TRAN THI KIM TUYEN	165
❖ TRIỂN KHAI HOẠT ĐỘNG TƯ VẤN HỌC ĐƯỜNG ĐÁP ỨNG NHU CẦU TRỢ GIÚP TÂM LÝ Ở TRƯỜNG PHỔ THÔNG..... 170 LÊ THỰC ANH	170
❖ DẠY HỌC ĐẢO NGƯỢC - HƯỚNG TIẾP CẬN DẠY HỌC PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC ĐỐI VỚI MÔN GIÁO DỤC THỂ CHẤT TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG MỚI 178 NGUYỄN MẠNH HÙNG	178
❖ THIẾT KẾ HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM Ở TIỂU HỌC THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC 183 NGUYỄN THỊ PHƯƠNG NHUNG, PHẠM XUÂN SƠN	183
❖ CÔNG TÁC BỒI DƯỠNG GIÁO VIÊN Ở CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC CÓ HỌC SINH DÂN TỘC S'TIÊNG TỈNH BÌNH PHƯỚC TRONG BỐI CẢNH HIỆN NAY..... 190 TRẦN THANH THẮNG	190
❖ SOLUTIONS TO IMPROVE THE QUALITY AND EFFECTIVENESS OF TRAINING TEACHERS IN THE DIRECTION OF DEVELOPING COMPETENCES 198 LE VAN THANG	198
❖ ĐỔI MỚI CÔNG TÁC BỒI DƯỠNG NÂNG CAO NĂNG LỰC NGHIỆP VỤ SỰ PHẠM CHO GIÁO VIÊN CÁC CƠ SỞ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN 207 PHẠM LÊ CƯỜNG, NGUYỄN THỊ BÍCH HIỀN	207
❖ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP CỦA SINH VIÊN SỰ PHẠM QUA HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM SÁNG TẠO..... 212 PHẠM THỊ YẾN, VƯƠNG KIM THÀNH, HOÀNG THỊ TƯỜNG VI	212
❖ HOẠT ĐỘNG PHÁT TRIỂN NGHỀ NGHIỆP LIÊN TỤC (CPD) TRONG NHÀ TRƯỜNG 221 NGUYỄN VIỆT PHƯƠNG	221
❖ XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH BỒI DƯỠNG GIÁO VIÊN TOÁN TRUNG HỌC CƠ SỞ ĐÁP ỨNG YÊU CẦU ĐỔI MỚI GẮN VỚI NHU CẦU THỰC TẾ ĐỊA PHƯƠNG 226 BÙI THỊ THANH THỦY	226

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

❖ XÂY DỰNG MỐI QUAN HỆ PHỐI HỢP GIỮA CÁC CƠ SỞ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TRONG ĐÀO TẠO, BỒI DƯỠNG ĐỘI NGŨ NHÀ GIÁO VÀ CÁN BỘ QUẢN LÝ GIÁO DỤC 232 ĐINH XUÂN KHOA, PHẠM MINH HÙNG	232
❖ ĐỊNH HƯỚNG DẠY HỌC TÍCH HỢP THEO CHỦ ĐỀ TRONG MÔN LỊCH SỬ VÀ ĐỊA LÝ - CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018 237 NGUYỄN THỊ VIỆT HÀ	237
❖ KHUNG NĂNG LỰC GIÁO VIÊN TIẾNG ANH TẠI VIỆT NAM: ÁP DỤNG TRONG CTĐT CỬ NHÂN NGÀNH SƯ PHẠM TIẾNG ANH TẠI TRƯỜNG ĐH VINH 242 NGUYỄN THỊ KIM ANH	242
❖ MỐI QUAN HỆ GIỮA HÀNH VI GÂY HẤN VÀ KHẢ NĂNG TỰ KIỂM SOÁT CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH NGHỆ AN 251 TRẦN HẰNG LY, DƯƠNG THỊ LINH, HỒ THỊ HẠNH	251
❖ ĐỔI MỚI HÌNH THỨC BỒI DƯỠNG THƯỜNG XUYÊN GIÁO VIÊN VÀ CÁN BỘ QUẢN LÝ GIÁO DỤC THEO ĐỊNH HƯỚNG TỰ HỌC, TỰ BỒI DƯỠNG 259 NGUYỄN QUỐC TRỊ	259
❖ NÂNG CAO HIỆU QUẢ THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH BỒI DƯỠNG THƯỜNG XUYÊN CÁN BỘ QUẢN LÝ GIÁO DỤC TRƯỜNG PHỔ THÔNG TRONG BỐI CẢNH HIỆN NAY 269 NGUYỄN THỊ THU HẰNG, PHẠM XUÂN SƠN..... 269	269
❖ PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH MÔN LỊCH SỬ VÀ ĐỊA LÝ TIỂU HỌC TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG NĂM 2018 277 NGUYỄN THỊ TRANG THANH	277
❖ A STUDY ON SELECTING AN APPROPRIATE TEACHING METHODOLOGY FOR TEACHERS OF ENGLISH 286 LÊ THỊ THANH BÌNH	286
❖ MỘT SỐ BIỆN PHÁP HÌNH THÀNH VÀ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC THỰC HÀNH THÍ NGHIỆM CHO HỌC SINH THÔNG QUA VIỆC DẠY HỌC HÓA HỌC Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG 295 NGUYỄN THỊ BÍCH HIỀN, ĐỖ TRÍ DƯƠNG	295
❖ BỒI DƯỠNG THƯỜNG XUYÊN GIÁO VIÊN, CÁN BỘ QUẢN LÝ GIÁO DỤC LÀ YẾU TỐ QUYẾT ĐỊNH CHẤT LƯỢNG GIÁO VIÊN..... 305 NGUYEN THANH CONG	305
❖ DRIVING INNOVATION AND ENTREPRENEURSHIP AT A LARGE PUBLIC UNIVERSITY THROUGH CO-CURRICULAR PROGRAMMING; A CASE STUDY OF CALIFORNIA STATE UNIVERSITY, NORTHRIDGE 310 SUBMITTED BY TIM TIEMANN	310
❖ TẦM QUAN TRỌNG CỦA THIẾT BỊ DẠY HỌC TRONG QUÁ TRÌNH ĐÀO TẠO SINH VIÊN Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC HIỆN NAY 317 ĐỖ HỒNG SÂM	317
❖ PHÁT TRIỂN ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN GIÁO DỤC NGHỀ NGHIỆP THÍCH ỨNG VỚI CUỘC CÁCH MẠNG CÔNG NGHIỆP 4.0 HIỆN NAY 323 BÙI VĂN HỒNG - NGUYỄN NGỌC PHƯƠNG	323
❖ USING MOCK CONFERENCES (MCS) TO TEACH CONSECUTIVE INTERPRETING - A CASE STUDY AT VINH UNIVERSITY 329 DUC ANH DUONG	329
❖ MÔ HÌNH VÒNG ĐỜI QUẢN LÝ ĐÁNH GIÁ VÀ PHẢN HỒI 342 NGUYỄN THỊ HÀ PHƯƠNG	342

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

- ❖ **NÂNG CAO HIỆU QUẢ THẢO LUẬN NHÓM TRONG SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM KỸ THUẬT VINH LONG ĐÁP ỨNG YÊU CẦU DẠY HỌC TÍCH CỰC** 354
PHÙNG THẾ TUẤN
- ❖ **BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN TƯ DUY PHẢN BIỆN GIÚP HỌC SINH GIẢI QUYẾT CÁC VẤN ĐỀ TRONG DẠY HỌC ĐỊA LÍ 12**..... 359
VÕ THỊ VINH
- ❖ **ĐỔI MỚI BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC DẠY HỌC CHO GIÁO VIÊN ĐÁP ỨNG YÊU CẦU CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG TỔNG THỂ HIỆN NAY** 369
TỪ ĐỨC VĂN
- ❖ **XÂY DỰNG QUY TRÌNH ĐÁNH GIÁ THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC TRONG ĐÀO TẠO NGHIỆP VỤ SƯ PHẠM GIÁO VIÊN TIỂU HỌC HIỆN NAY**..... 377
NGUYỄN TRUNG KIẾN, NGUYỄN THỊ KỲ
- ❖ **ĐỔI MỚI DẠY HỌC NGỮ VĂN: TỪ CHƯƠNG TRÌNH 2018 ĐẾN SÁCH GIÁO KHOA THEO MÔ HÌNH PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC** 384
BÙI MẠNH HÙNG
- ❖ **MỘT VÀI NHẬN XÉT VỀ VIỆC BIÊN SOẠN BÀI “CHIẾN TRANH VIỆT NAM (1964-1975)” TRONG SÁCH GIÁO KHOA LỊCH SỬ LỚP 12 CỦA CỘNG HÒA PHÁP**..... 393
ĐẬU ĐỨC ANH
- ❖ **PHẨM CHẤT VÀ NĂNG LỰC CỦA NGƯỜI GIÁO VIÊN NGỮ VĂN TRƯỚC YÊU CẦU THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH MỚI**..... 402
ĐẶNG LƯU
- ❖ **PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC DẠY HỌC CHO SINH VIÊN SƯ PHẠM VỚI SỰ HỖ TRỢ CỦA CÔNG NGHỆ THÔNG TIN**..... 411
PHAN ANH HÙNG, NGUYỄN THANH MỸ
- ❖ **DẠY HỌC BÀI: “CUỘC ĐẤU TRANH GIÀNH QUYỀN TỰ CHỦ CỦA HỌ KHÚC, HỌ DƯƠNG” TRONG CHƯƠNG TRÌNH LỊCH SỬ LỚP 6 THEO HƯỚNG TIẾP CẬN, PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC CHO HỌC SINH**..... 423
NGUYỄN QUANG HỒNG
- ❖ **DẠY HỌC NGỮ VĂN Ở NGÀNH SƯ PHẠM ĐÁP ỨNG YÊU CẦU ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TRONG BỐI CẢNH MỚI** 431
ĐẶNG LƯU, LÊ HỒ QUANG
- ❖ **XÂY DỰNG VÀ SỬ DỤNG RUBRIC TRONG ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC MÔ HÌNH HÓA TOÁN HỌC CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG**..... 439
PHẠM XUÂN CHUNG, BÙI HẢI VÂN
- ❖ **SỬ DỤNG CÂU HỎI THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TRONG GIẢNG DẠY CHO SINH VIÊN NGÀNH SƯ PHẠM LỊCH SỬ** 446
MAI PHƯƠNG NGỌC, NGUYỄN THÁI THẮNG
- ❖ **PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC THIẾT KẾ TÀI LIỆU DẠY HỌC THEO HƯỚNG TIẾP CẬN NĂNG LỰC TRONG BỒI DƯỠNG THƯỜNG XUYÊN CHO GIÁO VIÊN CÁC TRƯỜNG CAO ĐẲNG, ĐẠI HỌC** 452
HOÀNG THẾ HẢI, LÊ THỊ PHƯƠNG DUNG
- ❖ **PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC DẠY HỌC CHO SINH VIÊN NGÀNH SƯ PHẠM SINH HỌC ĐÁP ỨNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG MỚI THÔNG QUA MÔ HÌNH TRƯỜNG THỰC HÀNH SƯ PHẠM TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC VINH**..... 462
TRẦN THỊ GÁI, NGUYỄN THANH MỸ
- ❖ **ĐỀ XUẤT QUY TRÌNH BỒI DƯỠNG GIÁO VIÊN GẮN VỚI VAI TRÒ CỦA CÁC TRƯỜNG SƯ PHẠM ĐỊA PHƯƠNG** 467
TRỊNH THỊ QUỲNH, LÊ VĂN THẮNG 7

INDUSTRIAL REVOLUTION 4.0 AND IMPACTS ON TEACHER TRAINING, RETRAINING IN VIET NAM TODAY

NGUYEN VAN SON^[1], LE DUC THO^[2]

ABSTRACT

The industrial revolution 4.0 has been affecting many areas of socio-economic life, in which there is a direct impact on the education sector. The industrial revolution 4.0 has changed the way of teaching and learning as well as the school model and the role of teachers will also change. The paper analyzes the effects of the industrial revolution 4.0 on teacher training and retraining in our country. At the same time, propose some solutions to improve the effectiveness of teacher training and retraining in the context of the industrial revolution 4.0 now.

Keywords: Industrial revolution 4.0; teacher training; teacher training.

1. INTRODUCTION

In the face of the impact of the 4.0 industrial revolution, many issues are being raised for teacher training and retraining such as renovation of school administration, innovation of methods and methods of training, retraining and upgrading high quality teaching staff in pedagogical schools. The industrial revolution 4.0 can change the training methods as well as the school model in the future, technology can change traditional schools. The role of teachers will also be changed, teachers are not the only source of knowledge for students, learners have many channels of information and many paths, diverse learning methods. Technology has a strong impact on the teaching process in schools, the teaching methods of teachers, but technology cannot replace the qualities of teachers. These are human values, humanity, living values, traditional values transmitted to learners through the exemplary personality, enthusiasm and creativity of teachers. In the face of great changes in education under the impact of the 4.0 industrial revolution, the pedagogical school is forced to change, in addition to updating training programs, and has always focused on education of professional ethics, teachers' quality. Therefore, studying the effects of the industrial revolution 4.0 on teacher training and retraining; It is necessary to propose some solutions to improve the effectiveness of teacher training and retraining to meet the requirements of the industrial revolution 4.0 in our country.

2. RESEARCH CONTENT

2.1. Impact of industrial revolution 4.0 on teacher training and retraining in Vietnam

The industrial revolution 4.0 is directly affecting each individual, family, business and

1. Master. Campus of Ha Noi University Home Affairs in Quang Nam

2. Master. Da Nang Vocational Training College

especially the most affected is the educational environment - the place where direct training of human resources for industry 4.0. Education 4.0 is considered a modern education development model that training institutions in the world have been implementing [6, p.26-30]. Education 4.0 is the development trend of Vietnamese education. In order to integrate into the 4.0 industrial revolution, into the digital economy, the key factor is human resources. Vietnam needs to reform the education and training system. Education in Vietnam needs to study and adjust training according to the standard of education based on ensuring a solid foundation of knowledge for learners.

Industrial revolution 4.0 is a revolution in smart manufacturing based on breakthroughs in new technologies in areas such as artificial intelligence, Robot, Internet of things (IoT), 3D printing, nanotechnology, technology biology, material science, energy storage and quantum computing... on the basis of digital revolution. All areas of social life, including education and training systems, will be affected by its strong and comprehensive. The national philosophy of education will have many changes. School administration, class organization model, the role of teachers and students will change by the emergence of many new concepts such as virtual classrooms, virtual teachers, virtual devices. In the 4.0 education model, learners are no longer confined to four walls but learning takes place anytime, anywhere. The educational environment no longer takes place within the school and classrooms but extends to the global scope. Besides, the connection in the IT era will lead to the development of online learning, online learning, learners can study wherever they want. This requires the adaptive, responsive bravery of learners.

Education model 4.0 will drastically change the role of the teacher, the role of the teacher has changed from traditional knowledge transfer to a new role as a catalyst and coordinator, who designs, advises, trains and creates a learning environment. The teacher is not a lecturer but a guide and a catalyst to help learners orient their own learning. Therefore, teachers need to be more and more brave, constantly improving their abilities to meet new requirements.

In the technological age, teaching methods must be strongly improved and one of indispensable methods is to contribute to improving the quality of teaching and applying information technology and visual means to the teaching process. Industrial revolution 4.0 requires changing the training and retraining methods, especially the intensive application of information technology training. However, the condition for this change in the current teachers and training schools is still very limited, the innovation of teaching and learning methods is still slow; Information technology infrastructure is still backward.

In the near future, promoting the application of information technology and virtual reality technology in teacher training and retraining will be a prominent trend. For example, students will be instructed by a VR instructor to experience a simulated battle in a history lesson, or they can enter management information of their area of responsibility into their computer system. schools to practice analyzing information, thereby suggesting advisory solutions... This impact requires changing the school management method, thereby directly affecting the arrangement of the management, service staff and teachers of the school. In schools, there will be a change in the size and structure of teachers (both in terms of qualifications and skills); academic subjects, the theory will gradually reduce the amount of time, instead will form courses on developing the capacity and skills to organize the implementation of political tasks.

That context requires teacher training and retraining in our country to have a strategic vision to prepare for major changes, meeting the requirements of the new situation. Besides retraining, retraining existing teachers so they can be ready to implement the upcoming popular program; Pedagogical schools have also been preparing for the next contingent of teachers

by innovating the training program: Update the output standards, strengthen interdisciplinary knowledge, reduce academic character to better engage with practice, increase the time for training pedagogical skills and innovate methods of examination and evaluation.

2.2. Current situation of teacher training and retraining in our country today

On the scale of training and retraining teachers

Right from the 80s of the last century, our Party and State have built a long-term and quality network of teacher training institutions, spread across regions, regions and localities throughout the country. Up to now, there are 133 teacher training institutions across the country with a staff of 76,330 people [3, p.468].

Table 1: Statistics of teacher training institutions and the number of teachers in pedagogy

	University	Colleges	Intermediate	Total
Teacher training facility	63 (15 Pedagogical University)	49 (30 Education college)	19 (2 pedagogical intermediate)	155
Teaching staff	72.792	3.388	150	76.330

(Source: Statistics of the Ministry of Education and Training)

Since the pedagogical sector was established, teacher training institutions have trained the country more than 2 million teachers, of which more than 1 million teachers are currently working. The scale of teacher training has changed in each period, but according to the increasing trend. In the 2016-2017 school year, the total size of pedagogical university students was 1,767,879 students, keeping stable compared to the 2015-2016 school year; the scale of pedagogical college students decreased by 14.3%, to only 47,800 students [8]. Considering the scale of training teachers at all levels and grades, showing that the scale of training high school teachers accounts for 40.2%; junior high school teachers accounted for 24.2%; primary teachers accounted for 13.4% and preschool teachers accounted for 22.2%. Post-graduate training is about 9,341 students (about 2.2% of university and college students) with 8,811 graduate students and 530 postgraduate students [5].

However, the development of the scale and network of teacher training institutions has not yet really stemmed from the demand for human resources for teachers in the country, many pedagogical schools develop in an unstable state, training capacity and scale exceed the demand for the number of teachers in a number of disciplines, so the scale of teacher training is greater than the actual demand, leading to redundant teachers create. According to the estimates and proposals of the Ministry of Education and Training, for localities currently overtaking secondary and high school teachers, in the next 3 years, it is possible to suspend new enrollments to resolve current status of teachers surplus. At the same time, it is necessary to review, arrange and regulate teachers appropriately among schools in the same area to ensure reasonable number of teachers and subject structure for each educational institution according to the existing number [2].

About the model of training and retraining teachers

The current training of teachers in our country is being carried out in two models: (concurrent education model and consecutive education model. With parallel apple digging model, the teacher training process is carried out for 4 years (bachelor’s degree) or 3 years (bachelor’s degree), in which basic science training and pedagogical training (service) will be conducted simultaneously. This model has the advantage that early learners can identify the learning goal of becoming a teacher and this goal is continuously strengthened in a pedagogical environment,

creating favorable conditions to form capacity, love for career and personality for learners. But the disadvantage of this model is the slow transition of the program to adapt to the reality.

For the serial training model, the knowledge of specialized science is done first and then the knowledge of professional science; In the “parallel training model”, both of these knowledge blocks are carried out simultaneously and intertwined during the training process. The serial model has advantages in training teachers with strong professional knowledge, because of the early years of training as a bachelor of specializations of basic science. However, the limitation of this model is the amount of time allocated to the modules on education science, practice and pedagogical practice is not much. This will lead to the fact that the pedagogical skills of the learners are limited, the students after graduation will need more time to improve the education and teaching skills to be stable in the position of teachers [4].

The basic difference between these two models is in the plan to implement the training contents of specialized science and pedagogical science in a serial or parallel manner. So far, no research has shown a significant difference in the training results between these two models. You can choose either of the two models above, or a combination of the two models. We are still inclined to parallel training models in pedagogical schools.

About teacher training and retraining program

Training programs in pedagogical schools have many new points in the direction of promoting learners' capacity, thereby contributing to bringing education and training in Vietnam to achieve remarkable achievements. According to the framework program of the Ministry of Education and Training (2006), the structure of the teacher training program is specified in terms of the knowledge volume for all disciplines previously known as 210 units of study and set. Next during the training period is 4 years. After transforming into a credit system (with a total of 120 credits to 140 credits), the pedagogical training program still reveals many shortcomings, structured knowledge blocks as follows: knowledge of general education accounted for 15.5% -24%; the knowledge of professional education accounts for 69% -79.5%, of which the basic knowledge of the industry is 16.3% - 26%, the industry knowledge and pedagogical knowledge is 55.5-60.7%; internship accounts for 5% -7%.

The knowledge of general education is still hard, less innovative; Professional education knowledge block still has an imbalance between pedagogical knowledge and industry knowledge, often the pedagogical knowledge block only accounts for 16% -23.5% of the volume of chapter training course. The development of training programs is missing or not fully attended by all stakeholders; analyzing the context for training program development is not really interested; standard training curriculum outputs are lacking scientific grounds, not objective; the role of the training program output standard in training program design is unclear, many subjects in the training program have not been assigned corresponding to the training program output standards, so there is still a situation “redundant” subjects, “redundant” credits are in the training program [4].

About lecturers in training institutions

Teachers in pedagogical sector have 76,330 lecturers who are state officials, of which 1,715 professors and 9,059 associate professors, 24,385 doctors in universities and 115 doctors are in pedagogical colleges. In recent years, teachers in training and retraining schools have been standardized on professional qualifications, most of them have master's and doctoral degrees. However, practical knowledge and scientific research capacity of a part of lecturers is limited. In the current scientific and technological conditions, students can search for knowledge and skills through the Internet. Therefore, if the lecturer does not regularly improve and improve the level,

this impact will gradually lose the leading role of the teacher. This is a significant pressure for the teaching staff in the training and retraining schools.

In summary, the training and retraining of teachers in Vietnam in recent years has achieved certain achievements: expanding in scale and diversity in training models; Facilities are increasingly being upgraded. The contribution of the teacher training institution in the past time also contributes to bringing education and training in Vietnam to achieve significant achievements compared to many countries with equivalent per capita income. However, teacher training in our country is currently revealing limitations and shortcomings compared to the actual requirements, especially requiring fundamental and comprehensive innovation of education and training and revolutionary context industry 4.0 [8].

2.3. Some suggestions for solutions to improve the effectiveness of teacher training in the context of the industrial revolution 4.0 in our country today

The 8th Central Conference of the 11th Party and the Party issued Resolution No. 29-NQ / TW on fundamental and comprehensive innovation of education and training, meeting the requirements of industrialization and modernization in the context of socialist-oriented market economy and international integration. This is the basis for the national education and training system in general, staff training and retraining in particular to conduct comprehensive and thorough reforms.

Teacher training schools are places to train teachers to meet the requirements of general education. In the face of great changes in education under the impact of the 4.0 industrial revolution, the pedagogical school is forced to change from the way, scale, training program, in which one of the crucial changes is improve the capacity of teaching staff, because they are teachers of teachers, is a factor determining the quality of training in pedagogical schools and has a direct impact on the quality of the general faculty.

2.3.1. Continue to renovate the training and retraining program for teachers in schools / pedagogical faculties

In order to improve the quality of training towards gradually general teacher training standards of the region and the world, while meeting the needs of society, higher education institutions should train teachers to develop flexible and continuous training programs on the content of background knowledge but still ensure to provide specialized knowledge to meet the specific requirements of each level. study and study.

Adjust and update the programs of retraining and retraining for teachers and education managers to meet the renovation of the general education program. In the context of education reform in Vietnam and the need to renew the current popular curriculum and textbooks, the development of programs to foster and retrain the contingent of education administrators and teachers on demand the new program will help the educational innovation process succeed.

Develop training programs and retraining for teachers in places where there is a need to transfer teachers between different levels to transfer teachers from surplus to lack. To proceed to train teachers in accordance with practical needs, pedagogical schools need to actively study the needs of teachers in practice, forecasting the needs of teachers in the short-term, medium-term and long-term. Since then, teacher training institutions have suggestions for enrollment criteria that are suitable for their abilities.

2.3.2. Develop the capacity of teaching teachers

In the technology age 4.0, pedagogical teachers besides regularly fostering capabilities such as professional competence, teaching capacity, scientific research capacity... It also requires

special attention to fostering a number of competencies to meet new requirements: Competence in proficient use of information technology, foreign language proficiency in communication and teaching. In order to meet the requirements of training and retraining staff in the industrial revolution environment 4.0, lecturers must have new, creative and new qualities through training and self-training activities fostering professional knowledge, using modern teaching methods. To do this, must regularly organize training and retraining courses on pedagogical skills, scientific research methods, soft skills for lecturers. rainers must self-study to improve knowledge, form knowledge base sufficiently wide and deep, not only meet their professional fields but also have the ability to contact and apply for objects of knowledge different expertise. This does not mean that the faculty “knows all”, “everything knows” but is only the foundation and knowledge base, thus orienting students to know how to contact and apply theory into practical work mine.

Teachers of pedagogy must have the capacity to manage network resources, capable of proficiently using technological facilities to serve the teaching process. In order to acquire these capabilities, teachers of pedagogy should have policies to foster information technology capability and information technology capacity for teachers. In addition, the school needs to publish the technological facilities that teachers can use to support the teaching process. When teachers manage and understand the available technology, they will be more proactive and creative in the application of technology and allow and guide their students to improve their learning process episodes.

To foster professional and professional competence for pedagogical trainers by advanced training and online models. Currently, many pedagogical teachers have not been able to access new teaching models that will limit vocational skills for pedagogical students. Therefore, professional training for lecturers should incorporate advanced training models 4.0, online training, and remote teachers for teachers to improve their professional qualifications and approach new teaching model. These forms of teaching will help teachers supplement their professional knowledge, enrich their teaching forms.

There are a number of models of online teaching teachers that have been and will be applied in training and retraining of teachers such as E-learning model (this is the model of online management system); B-learning model (teaching model combining form of classroom learning with collaborative learning through computer network and self-study); model of technical application of videoconferencing (is a service that allows many people to conferences from afar, with the appearance of images and sounds from one person to the rest); Model 4.0 is a smart education model, mainly linked between school factors - managers - entrepreneurs, facilitating innovation, creativity and labor productivity in the knowledge society.

In addition to fostering professional competence, pedagogical trainers need to foster scientific research capacity. Improve foreign language skills for pedagogical teachers. In order to access advanced scientific and technological knowledge brought about by the development of 4.0 technology, people cannot not fluent in foreign languages. This is essential for teachers to integrate with global connectivity trends, integration with world higher education. Therefore, teachers of pedagogy need to improve their foreign language skills with many different measures.

In the digital age, education will change profoundly from the educational environment, the role of the teacher, the mind of the learner to the teaching method. Therefore, in order to meet the requirements of technology revolution 4.0, teaching teachers need to be fostered and improved by their measures such as training in using technology for teaching and application advanced forms, online models in fostering teachers, promoting scientific research and fostering in the direction of researching and improving foreign language proficiency.

2.3.3. Innovating teacher training and retraining activities

In order to meet the increasing demands of learners (officials), agencies and organizations employing cadres (Party, State, unions) and working environment (Party and State agencies, agencies) socio-political mass organizations, the training and retraining of cadres must be basically renewed. The training program needs to be flexibly designed in the direction of shape output standards. At the same time, regular review must be conducted after the training and retraining process; well implement the coordination between the training and fostering schools with agencies and units employing officials.

Conducting classification of students according to their specialties, branches, fields of work, titles, job positions to arrange classes and lecturers accordingly. The contingent of lecturers must regularly renew lesson plans, design lectures in accordance with the level of students, in the teaching process need to apply, contact practically appropriately. Innovating examination, examination and evaluation towards diversifying forms of examination and examination; combine quality assessment with scores with assessment of the process, attach importance to the training and cultivation of students.

Strengthen practical research activities in the direction of instructors and students to study a certain issue of the locality and institution in association with the subject; solve simulated situations that can appear in practice with the knowledge and skills that have been equipped, thereby improving the cohesion between theory and practice in training and retraining officials.

2.3.4. Implement training and retraining of teachers according to the model of developing vocational competence

In the past decades, in many countries with advanced education, teacher-oriented teacher training has been developed, with the aim of ensuring the quality of teacher training. Competency-based training emphasizes what graduates can do in a real work environment.

The teacher must first be an educator, have good personality qualities to educate students with his personality; have educational capacity expressed in the capacity to understand the object and the educational environment, the capacity to organize educational activities; having teaching capacity manifested in mastering knowledge of subject skills, mastering teaching methods, teaching differentiation, teaching integrated science; have the ability to use information technology in teaching; have the ability to self-develop careers by self-study and self-study; have the ability to detect and solve education problems by scientific research. These are the areas that constitute the professional qualities of teachers in modern schools.

Along with the research on the model of vocational competence development, it is necessary to understand the model of teacher training in some countries in the world: the model for students is structured according to the 4 or 5 year program; model for university graduates; output-oriented model; research-based models; or other alternative models... to apply to our country's specific conditions.

2.3.5. Training teachers at pedagogical schools associated with high school practice

Teaching - education must be considered a practical orientation, must be conducted in the field of schools. In teacher training, the role of high school practice is very important for the career development process for students. Examining the above professional competency standards shows that all of those standards are needed and can only be practiced for students in high schools through practice, pedagogical practice. On the other hand, many skills can not be trained at pedagogical schools, for example, to understand students, education environment,

dealing with students, colleagues, parents, many pedagogical situations do not approach common environment students will not encounter.

It is necessary to build a regular teaching and pedagogical teacher regime to practice educational establishments; at the same time building a partnership between the pedagogical university and the school in teacher training. Focus on the process of training pedagogical students in the following aspects: the relationship between the supply side (training institution) and the demand side (units using training products); collaborative relationships in teacher development (including initial training, trainee training and retraining of incumbent teachers); Collaboration in research to improve the practice of education and training.

On that basis, studying some cooperation models between training institutions and schools, especially the model of schools linked to vocational training, linkage of legal responsibility between teacher training and general education in many ways, many areas of activity, creating advances in theory and educational perspectives as well as improvements in teacher education and training practices. Expanding and developing collaboration between training institutions and schools in organizing practice, pedagogical practice for students to become integrated areas with the participation of both teachers, teachers and student.

2.3.6. Strengthening international cooperation in training and retraining teachers

The trend of globalization and industrial revolution 4.0 has been promoting higher education of every nation incessantly, especially international integration to quickly update new trends, knowledge and public new technology. Therefore, higher education in each country in general and higher education institutions for teacher training in particular need to actively promote international integration to exchange, learn and innovate in accordance with coins. The general world of higher education in the world. In the trend of education - training innovation and industrial revolution context 4.0, promoting international cooperation to improve the quality of teacher training in schools/ pedagogical schools is essential and as an objective indispensable.

International cooperation in teacher training plays an important role in orienting the development of schools/ pedagogical schools towards modernity, approaching advanced higher education in the region and the world; International cooperation in teacher training helps schools/ pedagogical departments to expand forms of cooperation through programs and projects, thereby updating and developing scientific and technological advances to step by step modernize training programs, innovate teaching methods, research towards approaching advanced education in the world; International cooperation in teacher training also offers tremendous opportunities for teachers and teachers to quickly access international knowledge resources. Pedagogical teachers have the opportunity to exchange, study and exchange professional knowledge and experience in teaching and training teachers.

Promoting international cooperation in teacher training, requires schools/ pedagogical schools to actively and actively expand cooperation with teacher training institutions in the world, especially with teacher training institutions in Southeast Asia and countries with advanced education, in the field of teacher training through science and technology exchange activities, through projects and programs cooperation in training and retraining of teachers, lecturers and education managers and scientific researchers.

3. CONCLUSION

The 4.0 revolution - a tendency to combine virtual systems and entities, internet-connected things - is challenging our notion of the real role of people, including teachers. The role of teachers in the twenty-first century becomes complicated in a rapidly changing world, where

knowledge is almost endless. Therefore, improving the quality and effectiveness of teacher training and retraining in the current period is extremely necessary and urgent, especially in the context of the current industrial revolution 4.0.

REFERENCES

[1]. Nguyen Phan Anh (2018), *Industrial Revolution 4.0 and requirements for Vietnamese education system*, *Electronic Journal of Finance*.

[2]. Ministry of Education and Training (2017), *Documents Conference Director of the Department of Education and Training continues to develop and prepare the conditions to apply the new curriculum and textbooks*, Hanoi.

[3]. Vietnam Association of Universities and Colleges (2019), *Restructuring Vietnam's higher education and vocational education system for the first decades of the 21st century*, Volume 1, Publisher. Information and communication, Hanoi.

[4]. Dinh Xuan Khoa, Thai Van Thanh, Nguyen Ngoc Hien (2018), *Developing training programs and teacher training models in the context of international integration*, *Journal of Educational Science*, Number 1.

[5]. Bui Van Quan (2016), *Training, retraining teachers, current situation and innovative views*, *Thu Do University - Proceedings of National Science Conference - Teacher training at multi-disciplinary universities meet current education innovation requirements*.

[6]. Le Duc Tho (2018), *Education model 4.0 with the issue of higher education reform in our country today*, *Proceedings of the National Scientific Conference: "Basic and comprehensive innovation of training activities in Universities, Colleges"*, Publishing House. Danang.

[7]. Hoang Thanh Tu, Ninh Thi Hanh (2017), *Developing teacher training and retraining programs to meet the requirements of reforming Vietnamese general education*, *Scientific Journal of Hanoi National University: Research Education*, episode 33, number 2.

[8]. Le Van (2017), *The numbers" speak "about Vietnamese higher education*, <https://vietnamnet.vn>.

THE RETRAINING MODEL TO IMPROVE THE PROFESSIONAL QUALIFICATIONS OF TEACHERS MEETING THE NEED OF THE NEW GENERAL EDUCATIONAL CURRICULUM

NGUYEN THI KIM CHUNG^[1], HUYNH THI PHUONG THUY³
BUI THI NGOC HAN³, DAO XUAN HUONG^[2]

ABSTRACT

The new general educational curriculum will be implemented in the coming time with orientation and requirements of changing the content of knowledge into developing the quality and capacity of learners by integrated teaching, and differentiated teaching, and creative experience, so high school teachers will be facing new challenges. We propose a cross-training model that meets the need of filling the range of knowledge required for integrated teaching in the most effective, proactive and low-cost way. From the preparation of the adequate knowledge, teachers can access to “STEM” oriented integrated training.

Keywords: cross training, interdisciplinary, integrating, stem.

1. INTRODUCTION

In the field of education and training, regular retraining is a teaching activity held annually to update or supplement the necessary knowledge, skills and pedagogical skills for teachers. This is an activity where teachers need to be fostered with appropriate content and topics to meet the increasing demands of society.

According to the material “Training of officials and lecturers of general education training institutions on training program development” evaluated the overall capacity of nearly 200 high school teachers in 12 subjects has been assessed (not based on qualifications): “Satisfactory: 75.3%; unsatisfactory: 16.6% and difficult to evaluate: 8.0%”. Thus, about 25% of teachers do not meet the requirements of teaching and education capacity under the current program. If the new general education program will be implemented in the coming time with orientation and requirements to shift from equipping knowledge content to developing quality and capacity of learners by integrated and mixtured teaching, differentiated teaching, and creative experience... so teachers will be facing new challenges. [1,2]

In the new general educational curriculum, special attention is paid to interdisciplinary

1. Thu Dau Mot University

2. Tan Phuoc Khanh High school

integration, STEM. To do this, the teacher needs to have a right knowledge of those subjects and not a subject of the knowledge of physics or biology, the subject teacher teaches. It is a combination, not an integration. At the same time, technical technology elements are put into high-level applications. In the past, we only had intensive training for one subject, while in the new program for a while in integrated topics the teachers need knowledge of the subjects, which was not easy. The level of integrated topics is the level of applying interdisciplinary knowledge at the same time the topics need to be creative, appropriate with local reality, less repetitive. Thus, in the cognitive level “Knowledge - Comprehension - Low-application and High application”, in the topic of integrating teaching, knowledge is used at the highest level. So teachers need to have a wide knowledge of integrated disciplines, not simply know as many educational managers identify. So it is very elaborate to foster and retrain teachers. In education always takes the motto “teach 1, know 10”. Now that it has not reached 10, at least 5 must be reached [3].

The problem of teacher retraining as we are doing in short-term or long-term courses annually cannot meet the new program requirements. Teachers are very vague about integrating, saying it is hard. Some inadequacies can be seen as follows:

1. Basic interdisciplinary knowledge is not guaranteed, because teachers are trained in one subject. Knowledge of related subjects is almost forgot. In teaching, a few teachers have integrated but at the relevant level are few and not systematic and frequent. Regular retraining courses do not guarantee full interdisciplinary knowledge. The ability of self-learning and association of teachers of subjects is still limited due to capacity, motivation, and time.

2. Mass training courses with limited time and high budget. The main contents are the methods, methods of integrated learning, stem, and supplementary knowledge that are advanced but if teachers do not have basic knowledge, it is difficult to catch up.

3. The training courses for core teachers are not guaranteed, because the teachers have not yet mastered all the new knowledge. During the deployment process there are many shortcomings.

4. Information technology and technology have not been focused. Despite the demands of the 4.0 revolution, the skills must be urgent. Except for specialized teachers, most teachers of other subjects are very weak.

5. Teachers have their thought to cope with and are lazy to change.

So how to develop and improve professional capacity for general teachers to meet the new general educational curriculum? Here, in the framework of this article, we propose solutions to improve professional capacity for teachers.

2. SOLUTION

2.1. Fostering in place, fostering interdisciplinary

The knowledge required for the integrated interdisciplinary teaching process, teachers must have a basic knowledge of the subjects to be integrated for their subjects. These knowledge are not outside the general education program for students. So we can use the model of on-the-job training, cross-training. For example, the teachers of math will teach mathematical knowledge in the mathematics program for teachers of physics, biology and chemistry; teachers of Physics will teach physics for teachers of math, chemistry and biology... Continuously to rotate like that. With this model, teachers do not need to move to gather together, or experts from Ministry of education and training or large universities, which makes it difficult and expensive. The force of teachers in place is enough to meet the demand.

Educational experts can consult about the content of each subject that are anticipated to be used for integration orientation. Teachers of each subject based on the capacity of their own school to develop appropriate lesson plans. Educational experts can review and improve. At this time the teachers at the same school will foster the interdisciplinary knowledge for each other. For advanced knowledge, if general teachers cannot teach, we need to use educational experts to train us. Example of IOT, automation, new technology... Fostering model is shown in Figure 1.

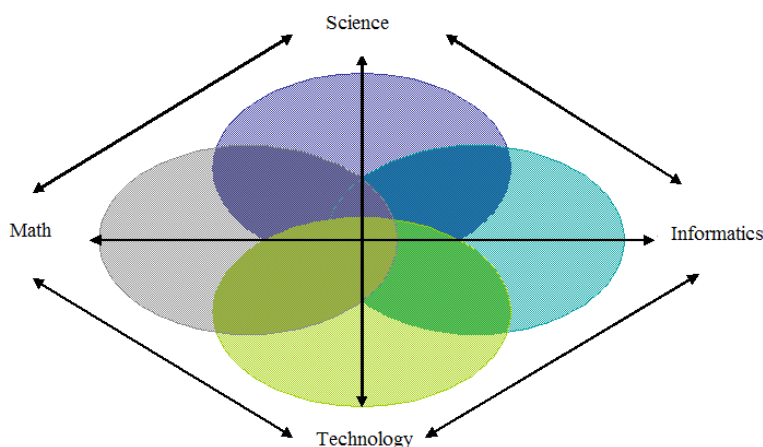


Figure 1. Example of cross-training model at school.

2.2. Using resources from local pedagogical Universities

After teachers have been filled with basic knowledge to use for integrated, interdisciplinary teaching, we talk about integrated, interdisciplinary training.

At present, there are almost all pedagogical training schools in all the provinces. However, universities almost do not recruit enough targets. This leads to the surplus of local lecturers.

As the first part outlined, the following matter is that the teachers are considered to be trained to disseminate to teachers in provinces and local schools. However, due to the limit of time and capacity. The teachers' reception of the trained content is superficial and shallow. Therefore, when retraining teachers, they cannot transmit enough content. While we have forces that have good access to new content and methods. So I suggest a solution to send the local lecturers to study and then come back to train the local teachers.

This model can be shown in Figure 2. To ensure the quality of this refresher course, let the local university lecturers take over. Firstly, they have a basic knowledge of teaching methodology, secondly they have better skills in researching new materials, thirdly, using redundant human resources, and fourthly, teachers who are selected to training courses in order to return to deploy to local teachers are still limited professional skills, teaching methodology. It is the teachers who are sent to study are still confused, so the retraining will not be effective.

After participating in the training classes, the local trainers combine Department of education and training to survey the capacity of local teachers, and develop training courses for teachers. Provided that the teacher has been equipped with enough basic knowledge in step 2.1. Model diagram as shown in Figure 2.

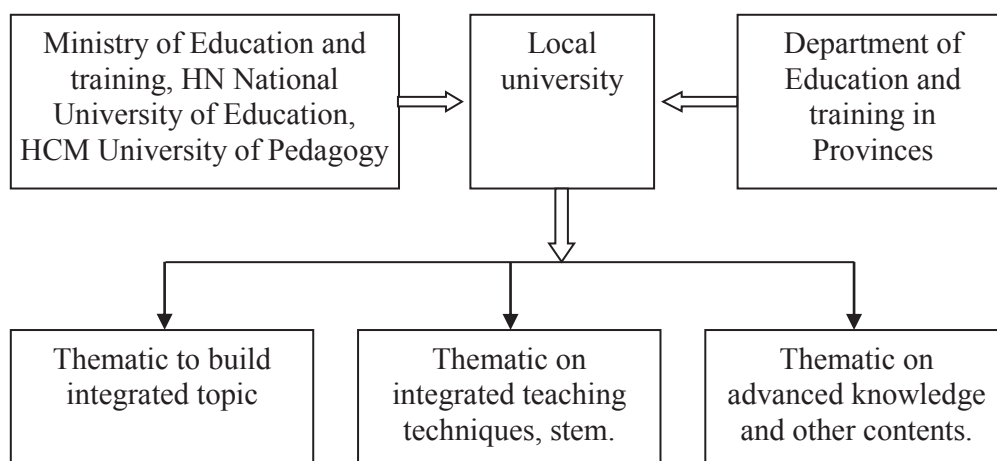


Figure 2. Training model on topics

2.1.2. Form of assessment and evaluation of teachers participating in the course

Thoroughly overcome the situation of “attendance, naming” in teacher training and retraining. That is the direction of Minister Phung Xuan Nha in the afternoon of 19/12/2018 in a meeting with leaders of a number of departments, Agency on innovating the training and retraining of teachers to implement the new general educational curriculum. How to solve the above problem?

Current training programs still have forms of end-of-training testing. However, it seems heavy in theory and not really serious. Teachers still copy each other or do it perfunctorily.

In this paper we propose a model of personalization of capabilities and products of teachers. And that is one of the requirements for 4.0 education where it emphasizes personalization.

The method is as follows: After the training courses, the groups of teachers will develop the teaching theme of the group, and carry out the actual implementation. The assessment results are based on the rubrics developed by the group. Thus teachers will practice the training content and actualize by their products. Avoiding the situation of theoretical study, doing the exercises perfunctorily, copying each other, evaluating personalization of learning outcomes. At the same time this will be a source of integrated topics for teachers’ reference after being edited and criticized by experts.

At the same time, to increase the motivation for teachers to study, we propose a first-time plan to provide free training for teachers. If they fail, they must repeat the course and will have to pay for the re-study.

3. CONCLUSION

Improving the quality and capacity for the staff of high school teachers is one of the essential and fundamental solutions for successful education innovation. The new training process should follow the “bottom up” style. We should foster the basic knowledge for teachers. Next is the fostering of new educational approaches such as integration, stem or advanced additional knowledge. In the new educational model, personalization is enhanced so we should be the same as teacher training. Evaluating and assessing according to personalization model will help teachers practice the theoretical experience and also make the mark of the individual, avoiding stereotyped copying perfunctorily. This model is a step to build a solid foundation for professional advancement to meet the requirements of integrated, interdisciplinary, stem-based teaching.

REFERENCES

1. Tài liệu tập huấn cán bộ, giảng viên các cơ sở đào tạo GVPT về phát triển chương trình đào tạo, Bộ GD&ĐT. 2018 - tr 200.
2. Phạm Thị Kim Anh, 2016, Thực trạng năng lực đội ngũ giáo viên phổ thông trung học trước yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông, Kỷ yếu Hội thảo quốc tế của Trường ĐHSP Hà Nội.
3. Mơ màng tập huấn tích hợp, tải về từ <https://nld.com.vn/giao-duc-khoa-hoc/mo-mang-tap-huan-day-tich-hop-2015112622190276.htm>
4. Dạy học tích hợp khó khăn nhất là đội ngũ giáo viên, tải về từ <https://vov.vn/xa-hoi/giao-duc/day-hoc-tich-hop-kho-nhat-la-doi-ngu-giao-vien-422620.vov>

TẬP HUẤN, BỒI DƯỠNG THƯỜNG XUYÊN CHO GIÁO VIÊN TIN HỌC CÁC TRƯỜNG THPT TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH NGHỆ AN

PHAN LÊ NA^[1] - PHẠM THỊ THU HIỀN^[2]

Tóm tắt: Để nâng cao chất lượng dạy học nói chung, dạy học Tin học nói riêng ở trường phổ thông, việc tập huấn, bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên là một việc làm tất yếu, quan trọng. Trong những năm gần đây, Sở Giáo dục và Đào tạo Nghệ An đã có nhiều chương trình tập huấn, bồi dưỡng giáo viên môn Tin học ở trường THPT. Bài báo này góp phần đánh giá nội dung, chương trình, hiệu quả của việc bồi dưỡng thường xuyên đối với giáo viên Tin học, đồng thời đề xuất một số giải pháp nâng cao chất lượng bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên Tin học các trường THPT.

TRAINING AND RETRAINING FOR INFORMATICS TEACHERS AT HIGH SCHOOLS IN NGHE AN PROVINCE

Abstract: To improve the quality of teaching in general and teaching Informatics in particular at high schools, training and retraining for teachers is an indispensable and important job. In recent years, Nghe An Education and Training Department has had many training and retraining programs for Informatics teachers at high schools. This article contributes to assessing the content, program, and effectiveness of retraining for Informatics teachers, the article also proposed some solutions to improve the quality of fostering for Informatics teachers at high school.

1. Đặt vấn đề

Để nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên (GV) và cán bộ quản lý giáo dục (CBQLGD), đáp ứng yêu cầu của công cuộc đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục đào tạo thì công tác bồi dưỡng đội ngũ là một trong những yếu tố quan trọng. Đây cũng là một trong 5 nhóm giải pháp cơ bản của “Chi thị về nhiệm vụ và giải pháp năm học 2019 - 2020” của ngành Giáo dục và Đào tạo.

Đội ngũ CBQLGD và GV có vai trò quan trọng, quyết định chất lượng, hiệu quả hoạt động của nhà trường. Vì vậy, các cấp giáo dục, các trường THPT cần thực hiện tốt các hoạt động bồi dưỡng thường xuyên (BDTX) để họ không ngừng phát triển bản thân, cập nhật kiến thức, kỹ năng chuyên môn, nghiệp vụ. Dựa trên cơ sở phân tích cụ thể các hoạt động tập huấn, BDTX GV Tin học các trường THPT ở địa bàn tỉnh Nghệ An, bài viết đưa ra những nhận xét khái quát và một số đề xuất nhằm nâng cao chất lượng công tác BDTX giáo viên bộ môn Tin học ở các trường THPT, trước hết là trên địa bàn tỉnh Nghệ An.

1. Viện Sư phạm Tự nhiên - Trường Đại học Vinh

2. Viện Sư phạm Tự nhiên - Trường Đại học Vinh

2. Tầm quan trọng của việc tập huấn, BDTX cho giáo viên

Tại Hội nghị Tổng kết năm học 2018 - 2019, triển khai nhiệm vụ năm học 2019 - 2020, lãnh đạo ngành Giáo dục và Đào tạo đã nhấn mạnh việc bồi dưỡng, nâng cao chất đội ngũ CBQLGD, GV để triển khai Chương trình phổ thông mới và thay sách giáo khoa (SGK) là một trong những nhiệm vụ trọng tâm của năm học. Tỉnh Nghệ An cũng đang triển khai chương trình xây dựng 14 trường trung học trọng điểm chất lượng cao. Muốn có trò giỏi thì phải có thầy giỏi. GV luôn là yếu tố then chốt để nâng cao chất lượng dạy học trong nhà trường. Việc bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên nhằm mục đích giúp các nhà giáo cập nhật kiến thức về chuyên môn nghiệp vụ, nâng cao năng lực tổ chức các hoạt động dạy học, đáp ứng yêu cầu của chuẩn nghề nghiệp. Tham gia bồi dưỡng GV không chỉ là nghĩa vụ, trách nhiệm của từng nhà giáo mà còn là quyền lợi của chính họ khi nó đáp ứng nhu cầu tự hoàn thiện bản thân, phát triển tư duy, kỹ năng nghề nghiệp. Đối với CBQLGD, việc cập nhật kiến thức sẽ giúp họ nâng cao năng lực lãnh đạo, văn hóa lãnh đạo, nắm được các xu hướng quản lý giáo dục, đào tạo tiến tiến trên thế giới.

Bồi dưỡng CBQLGD và GV là việc làm thường xuyên, liên tục, lâu dài để xây dựng một đội ngũ đủ về số lượng, phù hợp về cơ cấu và có chất lượng cao, phục vụ cho chiến lược phát triển của nhà trường, của ngành. Mặt khác, công tác BDTX còn mang tính cấp bách khi ngành giáo dục và đào tạo đang đứng trước nhiều áp lực, đòi hỏi từ các cấp lãnh đạo, các bậc phụ huynh, các em học sinh, từ yêu cầu của thị trường lao động đang càng ngày càng đòi hỏi khắt khe về nguồn nhân lực.

Đối chiếu với chuẩn nghề nghiệp, rõ ràng, đội ngũ GV các trường phổ thông cần phải được BDTX, liên tục sau khi đã tốt nghiệp đại học. Trong 6 tiêu chuẩn và 25 tiêu chí đánh giá GV [1], riêng phần đánh giá về năng lực dạy học đã có đến 8 tiêu chí. Để đáp ứng ở mức độ cao các tiêu chí này quả là điều không dễ với một bộ phận nhà giáo, nhất là với những người đã có tuổi hoặc việc đào tạo trước đó chưa được toàn diện, hệ thống.

Từ năm học 2020 -2021, Bộ Giáo dục và Đào tạo sẽ tiến hành thực hiện chương trình và SGK mới. Giáo dục nước ta đang bước vào giai đoạn rất quan trọng và mang tính quyết định. CBQLGD và GV sẽ đóng vai trò trọng tâm để đảm bảo cho đổi mới giáo dục thành công, chương trình và SGK mới sẽ triển khai thắng lợi. Với mục tiêu đó, việc tập huấn bồi dưỡng CBQLGD và GV về mọi mặt để đáp ứng những chuyển biến mạnh mẽ của ngành càng được đặt ra một cách cấp thiết.

3. Tầm quan trọng của việc tập huấn, BDTX cho GV giảng dạy Tin học ở trường THPT

Để tạo hành lang pháp lý cho công tác BDTX giáo viên các cấp, Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ra Thông tư số 26 /2012/TT-BGDĐT ngày 10 tháng 7 năm 2012 xác lập quy chế BDTX. Theo tinh thần Quy chế này, việc triển khai công tác BDTX được kết hợp theo cả hai hướng là từ trên xuống và từ dưới lên. Các cấp Bộ, Sở, phòng Giáo dục và Đào tạo chỉ đạo các nội dung bắt buộc nhằm phát triển giáo dục của ngành, địa phương nhưng trong đó giáo viên vẫn được đề xuất và lựa chọn nội dung BDTX theo nhu cầu phát triển chuyên môn liên tục của cá nhân. Như vậy, BDTX có phần chung bắt buộc và phần riêng theo nhu cầu của mỗi giáo viên.

Mỗi năm học, GV nói chung và GV giảng dạy Tin học ở trường THPT nói riêng đều phải thực hiện bồi dưỡng 120 tiết, gồm 3 khối kiến thức chính: (1) phát triển năng lực chuyên môn theo yêu cầu và thực hiện nhiệm vụ năm học với dung lượng chiếm khoảng 25% chương trình (khoảng 30 tiết); (2) tăng cường năng lực cho GV trong việc thực hiện các nhiệm vụ giáo dục ở địa phương với dung lượng khoảng 25% chương trình (khoảng 30 tiết); (3) phát triển các năng lực lao động nghề nghiệp để đáp ứng chuẩn nghề nghiệp với dung lượng khoảng 50% (khoảng 60 tiết).

Song song với việc quy định về nội dung, hình thức, tài liệu, báo cáo viên, điều kiện và yêu cầu đối với các đơn vị tham gia BDTX giáo viên, công tác đánh giá kết quả BDTX giáo viên Tin học cũng được đổi mới so với các chu kỳ BDTX trước đây. Đánh giá kết quả BDTX giáo viên đã được quy định theo hướng sử dụng kết hợp các hình thức đánh giá đang được sử dụng phổ biến hiện nay như kết hợp đánh giá quá trình và đánh giá kết thúc. Việc sử dụng hình thức đánh

giá phù hợp với GV Tin học từng cấp học cũng như phù hợp với nội dung, phương pháp BDTX sẽ giúp việc đo lường kết quả bồi dưỡng được chính xác, công bằng. Kết quả đánh giá BDTX được lưu vào hồ sơ của GV, là căn cứ để xếp loại, xem xét các danh hiệu thi đua khen thưởng, sử dụng và đãi ngộ GV, thực hiện các chế độ, chính sách.

4. Thực trạng của việc tập huấn, bồi dưỡng GV Tin học ở trường phổ thông trên địa bàn Nghệ An trong những năm gần đây

Theo chúng tôi được biết, hàng năm Sở Giáo dục và Đào tạo Nghệ An đã tổ chức các chuyên đề BDTX cho GV nói chung và cho GV Tin học THPT nói riêng. Đầu năm học, thường có tập huấn triển khai thực hiện những yêu cầu, nhiệm vụ của năm học. Ngoài ra, còn có các khóa tập huấn, bồi dưỡng định kỳ giúp nhà giáo nâng cao năng lực sư phạm, năng lực ứng xử, giải quyết tình huống sư phạm, kỹ năng tư vấn tâm lý cho học sinh trong trường phổ thông... Đặc biệt, trong giai đoạn ngành Giáo dục đang tích cực thực hiện Nghị quyết số 29/NQ-TW của Ban Chấp hành Trung ương Đảng về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, chuẩn bị cho việc thực hiện chương trình GDPT mới thì việc bồi dưỡng các kiến thức, xu hướng giáo dục hiện đại thế giới; xây dựng văn hóa nhà trường, văn hóa lãnh đạo, bản chất, cấu trúc, hướng tiếp cận chương trình giáo dục phổ thông mới... đang được quan tâm chú ý. GV được tìm hiểu sâu về sứ mạng và những giá trị cốt lõi của nhà trường, văn hóa học đường, yêu cầu của công tác chủ nhiệm, các kiến thức về phương pháp tổ chức hoạt động dạy học: đổi mới kiểm tra đánh giá, chuẩn đầu ra, thang phân loại Bloom, kỹ năng quản lý lớp học, kỹ năng quản lý thời gian, tổ chức kỹ năng thuyết trình... Các chuyên đề về ứng dụng công nghệ thông tin (CNTT) trong hoạt động dạy học được lồng ghép hoặc triển khai riêng cho GV: Sử dụng ICT trong lớp học, đánh giá học sinh bằng công cụ Rubrics, khai thác thông tin trên Internet phục vụ nghiệp vụ (như các trang baigiang.violet.vn, truonghocketnoi.edu.vn, nghean.edu.vn,...). Phần lớn các hình thức này thực hiện theo hai bước: tập huấn GV cốt cán tập trung và GV cốt cán tập huấn đại trà cho GV cơ sở.

Ngoài ra, riêng GV Tin học các trường THPT Nghệ An còn được tham gia tập huấn, bồi dưỡng các chương trình mang tính chuyên môn như: Đổi mới phương pháp dạy học tin học theo định hướng phát triển năng lực; xây dựng chủ đề dạy học tin học định hướng phát triển năng lực...; Xây dựng chủ đề dạy học và kiểm tra, đánh giá; xây dựng câu hỏi minh họa cho từng mức độ nhận thức và năng lực; xây dựng ma trận đề kiểm tra, đánh giá...; Lập trình ngôn ngữ C++ với các nội dung: tập và thao tác tập; chương trình con và lập trình có cấu trúc; các thuật toán về đệ quy, quay lui, các thuật toán về quy hoạch động...; Xây dựng và thực hiện các chủ đề giáo dục STEM gồm các nội dung: tiêu chí đánh giá bài học STEM; thực hành xây dựng bài học STEM trong chương trình giáo dục phổ thông; ứng dụng CNTT trong tổ chức bài học STEM.

Trong thời gian tới GV sẽ được tăng cường tập huấn *Chương trình giáo dục phổ thông mới môn Tin học* với các nội dung: quan điểm xây dựng chương trình; mục tiêu chương trình; yêu cầu chuẩn đầu ra cho các cấp, các lớp; hướng dẫn thực hiện chương trình...

Có thể thấy dưới sự chỉ đạo của Sở Giáo dục và Đào tạo Nghệ An, các trường THPT đã thực hiện tương đối tốt công tác bồi dưỡng GV môn Tin học, chủ động giúp GV trau dồi nghiệp vụ, nâng cao trình độ, đáp ứng yêu cầu thực hiện chương trình mới. Các hình thức BDTX khá đa dạng và phong phú. Giảng viên là các chuyên gia giáo dục nước ngoài hoặc trong nước, chuyên viên Sở giáo dục và Đào tạo, giảng viên các trường đại học...

5. Đề xuất các giải pháp nâng cao chất lượng tập huấn, BDTX cho GV giảng dạy Tin học ở trường THPT

Trước hết, theo chúng tôi, các chuyên đề bồi dưỡng cần dựa trên khảo sát thực tiễn tại các địa phương và kinh nghiệm từ quá trình đào tạo, bồi dưỡng GV của các sở giáo dục và đào tạo, các nhà

trường, đáp ứng nhu cầu thực tế của GV, CBQLGD. Trong đó, cần có sự phân cấp thực hiện việc bồi dưỡng GV. Nội dung bồi dưỡng phải thiết thực, tránh tình trạng chạy theo các dự án; nội dung bồi dưỡng chung chung, không bám sát đối tượng được bồi dưỡng, gây lãng phí thời gian và tiền bạc.

Thứ hai, chúng tôi nhận thấy rằng, GV đi tham dự tập huấn, bồi dưỡng thường rất hào hứng nhưng khi về trường không có nhiều điều kiện để ứng dụng, thiếu sự triển khai, thiếu bạn đồng hành. Vì vậy, cách thức bồi dưỡng GV tin học lần này nên chú trọng hướng dẫn cách làm, quan tâm đến việc triển khai ứng dụng tại nhà trường các cấp, chú ý quản lý, kiểm soát để có điều chỉnh nội dung, phương thức phù hợp.

Thứ ba, về phương pháp, cần kết hợp bồi dưỡng song song cả kiến thức Tin học và kiến thức nghiệp vụ; Kết hợp bồi dưỡng tập trung theo cụm và bồi dưỡng tại các trường phổ thông; Tăng cường sự hợp tác giữa giảng viên ngành CNTT các trường Đại học với tổ Tin học các trường THPT; Phối hợp nhiều bên (Khoa CNTT các trường đại học, sở giáo dục và đào tạo, trường THPT) để tổ chức các hội thảo khoa học về Tin học, tổ chức trường hè... Về hình thức BDTX: nên kết hợp phương thức bồi dưỡng trực tiếp, kết hợp với việc học tập online; có thể kết hợp với các sinh hoạt nghiệp vụ tại các tổ bộ môn Tin học của nhà trường, liên trường hoặc cụm trường... Cần xây dựng tài liệu phục vụ BDTX một cách nghiêm túc, chu đáo.

Cũng cần thiết quan tâm đến kiểm soát chất lượng công tác bồi dưỡng: Kiểm soát tốt số lượng người học, tránh tình trạng số lượng ở danh sách thi đông, thực tế học thì ít hơn nhiều; Một số GV đi bồi dưỡng theo kiểu bắt buộc, thiếu nhiệt tình, hứng thú; Giảng viên lên lớp cũng cần phải là những chuyên gia có trình độ, am hiểu vấn đề; Cần có phản hồi về chất lượng giảng dạy; Việc kiểm tra, làm bài tập kết thúc chuyên đề phải thực chất...

6. Kết luận

Để thực hiện thành công sự nghiệp đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục và đào tạo, chuẩn bị triển khai chương trình dạy học môn Tin học theo chương trình phổ thông mới đã ban hành, việc BDTX, nâng cao chất lượng đội ngũ CBQLGD và GV, trong đó có GV dạy môn Tin học trong các trường THPT là hết sức quan trọng và cấp thiết. Theo số liệu công bố trên các phương tiện thông tin đại chúng, số lượng và chất lượng GV các môn tin học, nhạc, họa hiện vẫn chưa đáp ứng yêu cầu. Trong khi đó, yêu cầu hội nhập quốc tế, đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao lại đòi hỏi rất nhiều kiến thức, kỹ năng về CNTT. Vì vậy, bên cạnh việc tăng cường đào tạo, đảm bảo đủ số lượng GV dạy tin học trong các nhà trường, việc BDTX, nâng cao chất lượng của đội ngũ GV tin học hiện có là việc làm thiết thực, cấp bách.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2010), *Hướng dẫn áp dụng chuẩn nghề nghiệp giáo viên trung học vào đánh giá giáo viên*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.

[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2013), *Tài liệu tập huấn tổ trưởng chuyên môn cấp trung học phổ thông*, Hà Nội.

[3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Tin học*, Hà Nội.

[4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), *Tài liệu tập huấn dạy học và kiểm tra, đánh giá kết quả học tập theo định hướng phát triển năng lực của học sinh (Môn Tin học cấp THPT)*, Hà Nội.

[5] Nguyễn Phước Bảo Khôi (2015), *Một số ý kiến về công tác bồi dưỡng giáo viên*, Tạp chí Khoa học trường ĐHSP, TPHCM.

[6] Bernd Meier - Nguyễn Văn Cường (2014), *Lý luận dạy học hiện đại - Cơ sở đổi mới mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.

XÂY DỰNG TIÊU CHÍ ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC PHÁT HIỆN VÀ GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ CỦA SINH VIÊN

NCS. TRẦN NGỌC DŨNG^[1], TS. NGUYỄN THÀNH VINH^[2]
PGS.TS. NGUYỄN ĐÌNH THƯỚC^[3]

Tóm tắt: Bồi dưỡng năng lực cho người học là mục tiêu quan trọng của giáo dục hiện nay, trong đó năng lực phát hiện và giải quyết vấn đề là năng lực cốt lõi cần hình thành cho sinh viên trong quá trình dạy học ở bậc đại học. Bài báo đề cập đến vấn đề xây dựng các tiêu chí đánh giá năng lực phát hiện và giải quyết vấn đề của sinh viên ngành kỹ thuật ở trường đại học quân đội nhằm góp phần phát triển năng lực này để nâng cao chất lượng dạy học.

Từ khóa: *Năng lực; giải quyết vấn đề; dạy học; Vật lý đại cương; tiêu chí đánh giá.*

DEVELOPING EVALUATION CRITERIA FOR FIGURING OUT PROBLEMS OF STUDENT AS WELL AS STUDENT'S PROBLEM - SOLVING SKILLS

Abstract: Enhancing abilities for learners becomes an important goal of the current education system. In these abilities, the capacity in figuring out and solving problem is the core part that needs forming for students during the teaching process at universities. The article deals with the development of criteria to evaluate solved problems and problem-solving capability of engineering students at the military universities in order to contribute to improving this capacity as well as the teaching quality.

Key words: *The capacity in figuring out and solving problem, General Physics, evaluation criteria.*

1. Mở đầu

Phát triển năng lực nói chung và năng lực phát hiện và giải quyết vấn đề (GQVĐ) nói riêng cho người học đã trở thành một xu hướng quốc tế, định hướng cho mọi hoạt động dạy học, được sự quan tâm của các nhà nghiên cứu. Năng lực phát hiện và giải quyết vấn đề là một năng lực chung, cần thiết cho người học trong mọi lĩnh vực hoạt động. Bài viết này chúng tôi đề xuất các tiêu chí đánh giá năng lực phát hiện và giải quyết vấn đề.

2. Xây dựng tiêu chí đánh giá năng lực phát hiện và giải quyết vấn đề cho sinh viên ở trường đại học quân đội

2.1. Năng lực phát hiện và giải quyết vấn đề

1. Trường Đại học Trần Đại Nghĩa
2. Trường Đại học Vinh
3. Trường Đại học Vinh

Trong Từ điển Tiếng Việt [1], khái niệm năng lực (NL) được xác định là “Khả năng, điều kiện chủ quan hoặc tự nhiên sẵn có để thực hiện một hoạt động nào đó, phẩm chất tâm lí và sinh lí tạo cho con người khả năng hoàn thành một loại hoạt động nào đó với chất lượng cao”.

Denyse Trembley [6] cho rằng “Năng lực là khả năng hành động thành công và tiên bộ dựa vào việc huy động và sử dụng hiệu quả tổng hợp các nguồn lực để đối mặt với các tình huống của cuộc sống”.

Năng lực được tiếp cận theo định nghĩa của OECD [7] “là khả năng đáp ứng một cách hiệu quả những yêu cầu phức tạp trong một bối cảnh cụ thể”.

Dù cách tiếp cận về năng lực có khác nhau nhưng qua các khái niệm trên đều xác định NL là khả năng thực hiện, *là sự kết hợp một cách linh hoạt với các yếu tố kiến thức, kĩ năng, thái độ được huy động để đảm bảo hoạt động có hiệu quả trong bối cảnh, tình huống nhất định.*

- “Vấn đề” là một câu hỏi, một bài toán mà chủ thể chưa có câu trả lời, chưa có cách giải quyết, chưa có lời giải.

Như vậy, “vấn đề” có tính chất tương đối, phụ thuộc vào không gian, thời gian, lĩnh vực của vấn đề và điều quan trọng là phụ thuộc vào kiến thức, kĩ năng, thái độ của chủ thể nhận thức vấn đề đó.

- “Phát hiện vấn đề”: Nghĩa là phát hiện ra một tình huống, một “vấn đề”, nói một cách triết học là phát hiện ra mâu thuẫn giữa tình huống vấn đề gặp phải và các kiến thức kinh nghiệm đã có. Hoạt động phát hiện vấn đề gồm có những nội dung: Ý thức về những gay gắt, những mâu thuẫn; đặt ra ý tưởng trả lời/giải quyết; xác định vấn đề cần giải quyết.

“GQVĐ”: GQVĐ là quá trình hoạt động của chủ thể để giải quyết mâu thuẫn nói trên tìm câu trả lời/lời giải cho câu hỏi/bài toán đặt ra. Kết quả của GQVĐ là sản phẩm mới về vật chất hoặc tinh thần cho chủ thể hoặc cho xã hội.

Dựa vào khái niệm năng lực, đặc trưng của hoạt động phát hiện vấn đề và hoạt động GQVĐ trong học tập và nghiên cứu khoa học, chúng ta có thể hiểu năng lực phát hiện và GQVĐ như sau:

Năng lực phát hiện và GQVĐ của SV trong học tập Vật lí đại cương là tổ hợp các năng lực thành tố (theo tiến trình phát hiện vấn đề và GQVĐ) cho phép SV huy động kiến thức, kĩ năng thích hợp với thái độ tích cực giải quyết thành công nhiệm vụ nhận thức trong việc xây dựng kiến thức mới và vận dụng kiến thức vào thực tiễn.

2.2. Cấu trúc năng lực phát hiện và giải quyết vấn đề

Theo R. Légendre, quy trình chung cho dạy học và nghiên cứu khoa học “GQVĐ” [5] gồm: (1) Xác định vấn đề, (2) Thu thập thông tin - tổng hợp thông tin, (3) Tìm giải pháp, (4) Xây dựng một kế hoạch hành động, (5) Áp dụng kế hoạch hành động, (6) Đánh giá.

Tác giả Nguyễn Thị Lan Phương và các cộng sự ở Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam [2] đã đề xuất cấu trúc năng lực GQVĐ của học sinh gồm có 4 thành tố: 1/ Tìm hiểu vấn đề; 2/ Thiết lập không gian vấn đề; 3/ Lập kế hoạch và thực hiện giải pháp; 4/ Đánh giá và phản ứng giải pháp.

+ Cơ sở lí luận và mô hình cấu trúc năng lực GQVĐ của học sinh trong học tập môn Vật lí của các tác giả Phạm Thị Phú, Nguyễn Đình Thuốc (2019) [4]: 1/ Nhận diện vấn đề; 2/ Tìm hiểu cận kề vấn đề; 3/ Đưa ra giải pháp; 4/ Thực hiện giải pháp, thu nhận kết quả; 5/ Thụ hưởng kết quả, đánh giá hiệu quả của giải pháp và của kết quả.

Với đặc thù là môn khoa học thực nghiệm, qua thực tiễn dạy học VLĐC. Chúng tôi đề xuất mô hình cấu trúc năng lực phát hiện và GQVĐ của SV trong quá trình học tập Vật lí đại cương gồm có 4 năng lực thành tố: 1/ Năng lực phát hiện vấn đề; 2/ Năng lực tìm giải pháp và thực hiện giải pháp; 3/ Năng lực trình bày giải pháp; 4/ Năng lực đánh giá giải pháp và kết quả.

2.3. Xây dựng tiêu chí đánh giá năng lực phát hiện và giải quyết vấn đề

Đánh giá NL người học là đo lường sự phát triển NL của cá nhân người học dựa theo chuẩn thực hiện, với chuẩn thực hiện là sự cụ thể hóa mục tiêu giáo dục. Đánh giá NL được coi là bước phát triển cao hơn so với đánh giá kiến thức, kỹ năng. Để đánh giá đạt NL ở một mức độ nào đó, phải tạo cơ hội cho SV được GQVĐ trong tình huống mang tính thực tiễn, khi đó SV vừa phải vận dụng những kiến thức, kỹ năng đã được học ở nhà trường, vừa phải dùng những kinh nghiệm của bản thân thu được từ những trải nghiệm bên ngoài nhà trường. Để đánh giá NL có thể dùng nhiều cách khác nhau như: Kết hợp đánh giá kết quả và đánh giá quá trình, đánh giá theo chuẩn và đánh giá theo tiêu chí, đánh giá đồng đẳng...

Theo Lâm Quang Thiệp [3], đánh giá theo tiêu chí là đánh giá được sử dụng để xác định mức độ thực hiện của một cá nhân nào đó so với các tiêu chí xác định cho trước của môn học hoặc chương trình học.

Như vậy, đánh giá theo tiêu chí, người học được đánh giá dựa trên các tiêu chí đã định rõ về thành tích, thay vì được xếp hạng trên cơ sở kết quả thu được. Khi đánh giá theo tiêu chí, chất lượng thành tích không phụ thuộc vào mức độ cao thấp về năng lực của người khác mà phụ thuộc chính mức độ cao thấp về năng lực của người được đánh giá so với các tiêu chí đã đề ra. Thông thường, đánh giá theo tiêu chí dùng để xác lập mức độ năng lực của một cá nhân.

Tiêu chí đánh giá có thể được hiểu là các dấu hiệu, tính chất được chọn để làm làm căn cứ đối chiếu và so sánh của đối tượng được đánh giá.

Dựa vào các năng lực thành tố, mỗi năng lực thành tố bao gồm các hành động (tiêu chí) làm cơ sở để lượng hóa ở một mức độ nhất định giúp cho việc đánh giá năng lực phát hiện và GQVĐ của SV.

Trong quá trình dạy học, năng lực phát hiện và GQVĐ của SV được hình thành và phát triển trong hoạt động phát hiện vấn đề và hoạt động GQVĐ. Đánh giá năng lực phát hiện và GQVĐ cần phải được tiến hành theo quá trình, kết hợp đánh giá của giảng viên, đánh giá của nhóm học tập và tự đánh giá của SV.

Trong mỗi năng lực thành tố có những biểu hiện hành vi/tiêu chí.

Năng lực thành tố	Tiêu chí	Nội dung
1/ Phát hiện vấn đề	TC1	Phát hiện được những mâu thuẫn trong tình huống có vấn đề
	TC2	Ý tưởng định hướng về giải pháp/nhiệm vụ để giải quyết những mâu thuẫn nhận thấy
	TC3	Xác định được vấn đề là xác định câu hỏi/bài toán cần giải quyết
2/ Tìm và thực hiện giải pháp GQVĐ đạt kết quả	TC4	Thu thập và phân tích - tổng hợp thông tin liên quan đến câu hỏi/bài toán
	TC5	Đề xuất được các giải pháp để trả lời/giải bài toán
	TC6	Quyết định lựa chọn giải pháp tối ưu từ những giải pháp đề xuất
	TC7	Thực hiện giải pháp cho kết quả
3/ Trình bày giải pháp và kết quả	TC8	Trình bày bằng ngôn ngữ nói
	TC9	Trình bày bằng ngôn ngữ viết
4/ Đánh giá giải pháp và kết quả	TC10	Đánh giá, phản ánh về các giá trị của kết quả
	TC11	Đánh giá, phản ánh giá trị của giải pháp đã thực hiện

3. Kết luận

Giải quyết vấn đề là một trong những đặc thù của việc tìm hiểu, khám phá thế giới khoa học, đó cũng là một trong những nội dung giáo dục mà môn Vật lý đại cương có nhiều lợi thế. Bồi dưỡng NL GQVĐ cho SV trong dạy học Vật lý đại cương ở trường quân sự cần vận dụng tốt các phương pháp và kỹ thuật để tạo ra tình huống có vấn đề, đó là tình huống chứa đựng mâu thuẫn nhận thức, thông qua việc GQVĐ, giúp SV lĩnh hội tri thức, kỹ năng và phương pháp nhận thức. Chúng tôi đã xây dựng bộ tiêu chí đánh giá năng lực phát hiện và GQVĐ, một trong những năng lực cốt lõi của SV trong môi trường giáo dục đại học, qua đó góp phần bồi dưỡng NL GQVĐ cho SV trong quá trình dạy học Vật lý đại cương ở trường quân đội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Hoàng Phê (2002). *Từ điển Tiếng Việt*, Viện Ngôn Ngữ học, NXB Đà Nẵng.

[2] Nguyễn Thị Lan Phương (2014), “Đề xuất cấu trúc và chuẩn đánh giá năng lực GQVĐ trong chương trình giáo dục phổ thông mới”, *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, số 111, tháng 12 năm 2014, trang 1 - 6

[3] Lâm Quang Thiệp (2003), *Đo lường và đánh giá trong giáo dục*, Tài liệu soạn thảo phục vụ lớp bồi dưỡng giảng viên Đại học Mở TP Hồ Chí Minh.

[4] Phạm Thị Phú, Nguyễn Đình Thước (2019), *Phát triển năng lực người học trong dạy học Vật lý*, NXB Đại học Vinh.

[5]. Nguyễn Cảnh Toàn (Chủ biên), Nguyễn Kì, Lê Khánh Bằng, Vũ Văn Tảo (2004), *Học và dạy cách học*, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội.

[6] Denyse Tremblay (2002), *Adult Education A Lifelong journey The competency- based approach*” Helping learners become autonomous”, Danton.J. (1985). *Advantures in thinking* Australia: Thomas Nelson

[7] OECD - Definition and Selection of Competencies (DeSeCo Project).

**THIẾT KẾ KẾ HOẠCH DẠY HỌC CHỦ ĐỀ
“CÁCH MẠNG KHOA HỌC KỸ THUẬT THẾ KỈ XX” TÍCH HỢP GIÁO DỤC MÔI TRƯỜNG
TRONG DẠY HỌC PHÂN MÔN LỊCH SỬ Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ**

TS. NGUYỄN THỊ DUYÊN^[1], ThS. NGUYỄN THỊ HÀ^[2]

Tóm tắt: Bài viết tập trung vào việc thiết kế kế hoạch dạy học chủ đề: *Cách mạng khoa học kỹ thuật thế kỉ XX* có tích hợp giáo dục môi trường trong dạy học phân môn Lịch sử cấp Trung học cơ sở. Kế hoạch dạy học được thiết kế trên quan điểm phát triển năng lực học sinh, quan điểm tích hợp; vận dụng một số kỹ thuật dạy học hiện đại nhằm nâng cao hiệu quả bài học lịch sử. Thông qua đó, kết hợp giáo dục lịch sử với giáo dục bảo vệ môi trường cho học sinh, hướng tới nhận thức xanh, phát triển xanh cho thế hệ trẻ.

**DESIGN OF TEACHING PLAN THEME:
“TECHNIQUE SCIENTIFIC NETWORK IN 20TH CENTURY”
INTEGRATE ENVIRONMENTAL EDUCATION IN HISTORY SUBJECT
DISTRIBUTION IN BASIS SECONDARY SCHOOL**

Abstract: The paper focuses on the design of the topic teaching plan: Revolution of techniche scientific network in 20th century intergrade environmental education in history subject distribution in basic secondary school. Teaching plan is designed from the perspective of student capacity development, integrated perspective; apply some modern teaching techniques to improve the effectiveness of history lessons. Through that, combining history education with environmental protection education for students, towards green awareness and green development for the young generation.

1. Vấn đề tích hợp bảo vệ môi trường trong dạy học phân môn Lịch sử ở cấp Trung học cơ sở

Trên cơ sở hình thành kiến thức cơ bản, toàn diện về lịch sử dân tộc, lịch sử khu vực, lịch sử thế giới, mục tiêu của chương trình phân môn Lịch sử ở cấp Trung học cơ sở là: Giúp học sinh hình thành, phát triển năng lực chuyên biệt của môn Lịch sử. Các năng lực cần có là: Nhận diện, hiểu tư liệu lịch sử; Tái hiện và trình bày lịch sử; Nhận thức và giải thích lịch sử; Đánh giá lịch sử; Vận dụng bài học lịch sử vào thực tiễn... Phân môn Lịch sử bồi dưỡng cho học sinh những phẩm chất tốt đẹp: Yêu quê hương, đất nước, tự hào dân tộc; Biết quý trọng các thành quả lao động, chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm; Tôn trọng sự đa dạng, khác biệt...

1. Viện Sư phạm Xã hội, Đại học Vinh
2. Viện Sư phạm Xã hội, Đại học Vinh

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Trong thời điểm hiện nay, một số vấn đề cấp bách của cộng đồng có thể được tích hợp trong môn Lịch sử ở cấp Trung học cơ sở - bao gồm vấn đề giáo dục bảo vệ môi trường. Căn cứ mục tiêu bảo vệ môi trường được thông qua tại Hiến chương Belgrade 1975, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã xác định: “*Giáo dục môi trường trong nhà trường phổ thông nhằm đạt đến mục đích cuối cùng là: mỗi đứa trẻ được trang bị một ý thức trách nhiệm đối với sự phát triển bền vững của trái đất, một khả năng biết đánh giá vẻ đẹp của thiên nhiên và một giá trị nhân cách được khắc sâu bởi một nền tảng đạo lý về môi trường*” [1; tr.24].

Sự phát triển của thế giới luôn tồn tại như một chỉnh thể, vì vậy, dạy học tích hợp được chú trọng trong chương trình giáo dục môn học. Xuất phát từ nguồn gốc tiếng La tinh, từ “*Tích hợp*” (*Integration*) có nghĩa là thiết lập được cái chung, toàn thể, thống nhất trên cơ sở các bộ phận riêng lẻ. Quan điểm tích hợp áp dụng trong khoa học giáo dục nhằm hướng đến phát triển con người hài hòa, toàn diện. Do đó, “*Tích hợp giáo dục môi trường là sự kết hợp một cách có hệ thống các kiến thức giáo dục môi trường và kiến thức môn học thành một nội dung thống nhất, gắn bó chặt chẽ với nhau dựa trên cơ sở các mối liên hệ về lí luận và thực tiễn được đề cập đến trong bài học*” [4; tr.63].

Theo J.M. De Kelete và X. Roegiers, dạy học tích hợp nói chung có các mức độ: Tích hợp trong phạm vi môn học (còn gọi là tích hợp nội môn); Tích hợp trên quan điểm xuyên môn; Tích hợp trên quan điểm liên môn giữa các môn học [3; tr.232].

Trong dạy học phân môn Lịch sử ở trường Trung học cơ sở, các hình thức tích hợp giáo dục môi trường bao gồm:

a. *Hình thức tích hợp (Intergration)*: Nội dung giáo dục môi trường là một chủ đề hay một số bài học trọn vẹn có trong chương trình, SGK.

b. *Hình thức lồng ghép (Infusion)*: Một số kiến thức của môn học đó chính là nội dung giáo dục môi trường, được đưa vào chương trình, SGK với mức độ khác nhau.

c. *Hình thức liên hệ (Permeation)*: Mặc dù kiến thức không xuất hiện ở bài học nhưng dựa vào mạch kiến thức, logic của vấn đề, giáo viên khéo léo lồng ghép các vấn đề về giáo dục môi trường.

Vận dụng dạy học tích hợp trong môn Lịch sử ở trường Trung học cơ sở về các vấn đề môi trường, phát triển bền vững cần phải đảm bảo các yêu cầu: Tôn trọng đặc trưng môn học; Phát huy vai trò tích cực của học sinh; Khai thác các nội dung giáo dục môi trường có chọn lọc...

Dựa vào nội dung của chương trình giáo dục phổ thông phân môn Lịch sử ở lớp 9, chúng tôi thiết kế kế hoạch tổ chức dạy học nội dung: **Cách mạng khoa học - kĩ thuật thế kỉ XX** để thông qua giáo dục lịch sử lồng ghép giáo dục bảo vệ môi trường, hướng đến phát triển xanh, bền vững cho cộng đồng. Nội dung khai thác cụ thể là nguồn gốc, đặc điểm, đánh giá về sự ra đời của các nguồn năng lượng tái tạo trong thế kỉ XX của nhân loại. Chủ đề này dự kiến được tổ chức dạy học trong 2 tiết.

2. Kế hoạch dạy học chủ đề

CÁCH MẠNG KHOA HỌC - KỸ THUẬT THẾ KỈ XX VỚI NGUỒN NĂNG LƯỢNG XANH

I. MỤC TIÊU HỌC TẬP

Nhằm phát triển các năng lực:

1. Năng lực chuyên biệt

- **Năng lực tìm hiểu lịch sử**: Suu tầm và sử dụng các tư liệu về thành thành tựu tiêu biểu của cuộc cách mạng khoa học - kĩ thuật thế kỉ XX.

- **Năng lực nhận thức và tư duy lịch sử**: Phân tích và đánh giá vai trò của cuộc cách mạng khoa học - kĩ thuật thế kỉ XX đối với cuộc sống con người.

- **Năng lực vận dụng:** Vận dụng vào thực tiễn phát triển đất nước, đánh giá tác động nhiều mặt của cuộc cách mạng; giúp HS hạn chế mặt tiêu cực của KHKT; vai trò to lớn trong bảo vệ môi trường, phát triển bền vững của các nguồn năng lượng tái tạo...

2. Năng lực chung: Năng lực tự học, năng lực giao tiếp, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo...

3. Phẩm chất: Chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm...

II. NỘI DUNG BÀI HỌC: Nghiên cứu về cuộc cách mạng khoa học ở thế kỉ XX với các thành tựu trên nhiều lĩnh vực - trong đó có việc phát hiện và sử dụng các nguồn năng lượng mới (năng lượng tái tạo)

III. CHUẨN BỊ CỦA GIÁO VIÊN, HỌC SINH

3.1. Thiết bị, tài liệu dạy học

- *Thiết bị dạy học:* Tranh ảnh nói về những thành tựu của CM khoa học - kĩ thuật thế kỉ XX, máy vi tính kết nối máy chiếu.

- *Tài liệu tham khảo:* Chuyện kể về các nhà Vật lý nổi tiếng thế giới (Vũ Bội Tuyên), NXB Văn học, 2010; Almanach những nền văn minh nổi tiếng thế giới, NXB VHNT, Hà Nội, 1999.

3.2. Chuẩn bị của học sinh

HS được chia thành 03 nhóm, đọc tài liệu, thu thập thông tin, phân tích và sắp xếp tài liệu (tư liệu viết, tranh ảnh, video...) về các nhiệm vụ học tập.

+ Nhóm 1: *Trình bày thành tựu của cuộc cách mạng khoa học - kĩ thuật trong lĩnh vực khoa học cơ bản và phát minh công cụ sản xuất mới.*

+ Nhóm 2: *Trình bày thành tựu của cuộc cách mạng cách mạng khoa học - kĩ thuật trong việc phát minh vật liệu mới và trong lĩnh vực năng lượng.*

+ Nhóm 3: *Trình bày về “cách mạng xanh” trong nông nghiệp, giao thông vận tải và chinh phục vũ trụ trong cuộc cách mạng cách mạng khoa học - kĩ thuật.*

IV. PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC: Sử dụng phương pháp tổ chức hoạt động nhóm, dạy học nêu vấn đề và một số kĩ thuật dạy học (kĩ thuật 321, kĩ thuật KWLH...)

V. CÁC HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC

A. KHỞI ĐỘNG

a1. Mục tiêu

- Huy động kiến thức đã học của HS về những thành tựu khoa học của nhân loại.

- Kích hoạt động cơ học tập, hứng thú khám phá bài học mới.

a2, Phương thức hoạt động

+ **Phương tiện:** GV chuẩn bị hình ảnh Mĩ ném bom nguyên tử xuống Nhật Bản trong chiến tranh thế giới thứ 2 để nêu tác động tiêu cực khi con người sử dụng những năng lượng làm tổn hại đến cuộc sống.

+ **Kĩ thuật:** Công não, KWLH, đọc tích cực

+ **Cách tổ chức:**

- Bước 1: GV kẻ lên bảng các cột theo kĩ thuật KWLH, phát cho học sinh phiếu đã in sẵn để thực hiện bài học theo kĩ thuật KWLH^[1]

1. Mẫu phiếu hoàn chỉnh xem ở phần cuối bài viết

K Những điều đã biết	W Những điều muốn biết	L Những điều đã học được sau bài học	H Những điều em muốn biết thêm
- Cách mạng công nghiệp diễn ra đầu tiên ở nước Anh thế kỉ XVIII có những tác động lớn về kinh tế, xã hội.			

Giáo viên chiếu ảnh *Mĩ ném bom nguyên tử trong chiến tranh thế giới thứ 2*

GV đặt câu hỏi: *Đây là sự kiện gì? Điều này gây tác hại như thế nào?*



Hình 1: *Mĩ ném bom nguyên tử trong Chiến tranh thế giới thứ 2*

- *Bước 2*: HS trao đổi, trả lời câu hỏi.

- *Bước 3*: GV nêu *tình huống xuất phát*: Đây là hình ảnh *Mĩ ném bom nguyên tử* trong chiến tranh thế giới thứ 2 xuống hai thành phố của Nhật Bản năm 1945. Trong lịch sử nhân loại, con người không ngừng thay đổi công cụ sản xuất, không ngừng phát minh, sáng chế - trong đó có việc tìm kiếm các nguồn năng lượng mới. Song có những phát minh khoa học, những nguồn năng lượng được sử dụng vào mục đích phi nghĩa. *Thế kỉ XX chứng kiến một cuộc cách mạng khoa học - kĩ thuật lớn. Vậy, nguồn gốc, thành tựu và ý nghĩa của cuộc cách mạng đó như thế nào? Trong cuộc cách mạng này, các nguồn năng lượng có gì khác biệt? Năng lượng xanh đóng vai trò ra sao?* Chúng ta sẽ tìm hiểu các vấn đề đó trong chủ đề này.

- Dùng kĩ thuật công não, yêu cầu HS điền vào cột K.

- GV hỏi: Các em đã biết các cuộc cách mạng nào trong lịch sử nhân loại liên quan đến sự tiến bộ về máy móc, các phát minh khoa học? HS trả lời, GV ghi vào cột K: Cách mạng công nghiệp thế kỉ XVII, cách mạng khoa học cuối thế kỉ XIX, đầu thế kỉ XX.

- GV yêu cầu HS đọc tích cực, ghi vào cột W về các vấn đề chính: thời gian của cuộc CM, thành tựu, ý nghĩa, tác động của cuộc CM KHKH thế kỉ XX, đầu XXI.

B. HÌNH THÀNH KIẾN THỨC

Hoạt động 1. Trình bày thành tựu của cuộc cách mạng khoa học - kĩ thuật trong lĩnh vực khoa học cơ bản và phát minh công cụ sản xuất mới

+ **Mục tiêu**: Qua hoạt động, HS có thể:

- Trình bày được những nguyên nhân của cuộc CM KHXH ở thế kỉ XX.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

- Phát hiện và trình bày được thành tựu của cuộc CM KHXH ở thế kỉ XX trong lĩnh vực khoa học cơ bản và phát minh công cụ sản xuất mới.

+ **Phương pháp và phương tiện**

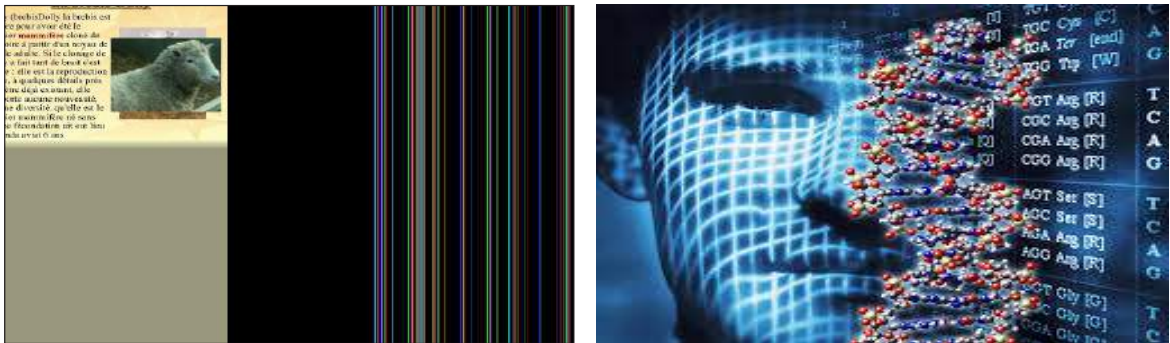
- GV chuẩn bị phương tiện: Máy chiếu, hình ảnh (cừu Đô-ly, bản đồ gen người, máy vi tính đầu tiên...)

- Phương pháp dạy học: Làm việc với hình ảnh, thảo luận nhóm (nhóm 1 báo cáo sản phẩm), kĩ thuật 321.

+ **Tiến trình thực hiện:**

+ Bước 1: Yêu cầu học sinh nêu ngắn gọn nguyên nhân của CM KHXH ở thế kỉ XX.

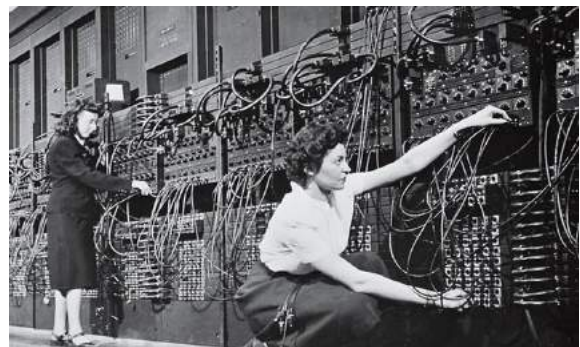
+ Bước 2: Nhóm 1 trưng bày các bức ảnh, báo cáo sản phẩm khái quát thành tựu trong lĩnh vực khoa học cơ bản và phát minh công cụ sản xuất mới.



Hình 2: Bản đồ gen người



Hình 3: Cừu Đô-ly



Hình 4: Máy tính đầu tiên

+ Bước 3: Cả lớp nhận xét theo kĩ thuật 321, GV chốt ý, điền vào bảng L

* **Gợi ý sản phẩm, kiến thức cần đạt:**

- Trong khoa học cơ bản:

+ Nhiều phát minh lớn trong lĩnh vực Toán học, Hóa học, Vật lí, Sinh học...

+ 3/1997: nhân bản vô tính thành công cừu Đô -ly.

+ 4/2003: công bố “bản đồ gen người” hoàn chỉnh, giải mã được 99% gen người -> giúp chữa các căn bệnh nan y, kéo dài tuổi thọ.

- Sự ra đời của công cụ sản xuất mới:

+ Máy tính điện tử -> là thành tựu kĩ thuật quan trọng bậc nhất thế kỉ XX.

+ Máy tự động, hệ thống máy tự động

Hoạt động 2. Trình bày thành tựu của cuộc cách mạng cách mạng khoa học - kỹ thuật trong việc phát minh vật liệu mới và trong lĩnh vực năng lượng

+ **Mục tiêu:** Qua hoạt động, HS có thể:

- Nắm được những thành tựu chủ yếu trong việc phát minh ra vật liệu mới và trong lĩnh vực năng lượng

+ **Phương thức hoạt động**

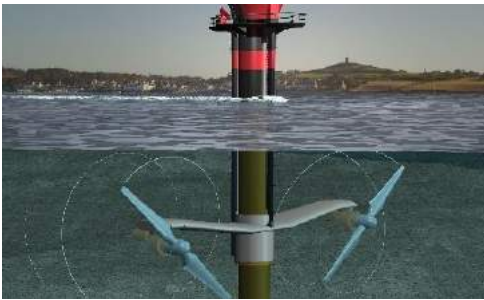
- Nhóm 2 chuẩn bị sản phẩm, hình ảnh trình chiếu.

- Phương pháp dạy học: Làm việc, chia sẻ nhóm, kỹ thuật 321.

+ **Tiến trình thực hiện:**

+ Bước 1. GV nêu vấn đề: *Trong cuộc cách mạng này, lần đầu tiên trong lịch sử, các vật liệu, các nguồn năng lượng mới đã được phát hiện. Vậy, đó là những vật liệu và nguồn năng lượng nào? Yêu cầu cả lớp theo dõi phần trình bày của nhóm 2 kết hợp làm việc với tài liệu.*

+ Bước 2: Nhóm 2 trình chiếu các bức ảnh, báo cáo sản phẩm, các nhóm theo dõi, đánh giá, nhận xét theo kỹ thuật 321.



Hình 5: Nhóm 2 trình chiếu các bức



Hình 6: Sử dụng năng lượng gió



Hình 7: Sử dụng năng lượng địa nhiệt



Hình 8: Nhiên liệu sinh học



Hình 9: Sử dụng năng lượng mặt trời



Hình 10: Các thành phố bị bỏ hoang cùng với nhà máy hạt nhân Chernobyl

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

+ Bước 3: HS xem phiếu hỗ trợ thông tin, GV tiếp tục tổ chức cho HS trao đổi, hình thành khái niệm, vẽ được sơ đồ các loại năng lượng xanh, năng lượng tái tạo, đánh giá ưu điểm, hạn chế của mỗi loại năng lượng đó.

*** Gợi ý sản phẩm, kiến thức cần đạt**

- Sáng chế các vật liệu mới
- + Pôlime, silic...: để sử dụng trong cuộc sống hàng ngày, ứng dụng trong công nghiệp với các đặc tính: siêu nhẹ, siêu bền, siêu cứng, siêu dẫn...
- + Một số chất dẻo có độ bền, chịu nhiệt tốt... -> *Sử dụng để chế tạo vỏ xe tăng, động cơ tên lửa, máy bay siêu âm...*
- Tìm ra các nguồn **năng lượng mới** phong phú, vô tận
- + Năng lượng nguyên tử
- + Năng lượng tái tạo: NL mặt trời, NL gió, NL thủy triều, NL địa nhiệt, NL sinh học...

Hoạt động 3: Trình bày thành tựu của cuộc cách mạng cách mạng khoa học - kĩ thuật: “cách mạng xanh” trong nông nghiệp, giao thông vận tải và chinh phục vũ trụ

+ **Mục tiêu:** Qua hoạt động, HS có thể:

Trình bày được những thành tựu chủ yếu của cuộc CM khoa học - kĩ thuật ở thế kỉ XX trong nông nghiệp, giao thông vận tải và chinh phục vũ trụ.

+ **Phương thức hoạt động**

- Nhóm 3 chuẩn bị sản phẩm, hình ảnh trình chiếu.
- Phương pháp dạy học: Làm việc, chia sẻ nhóm, kĩ thuật 321.

+ **Tiến trình thực hiện:**

+ Bước 1: Giáo viên nêu lại câu hỏi ở cột W: *Thế nào là “cách mạng xanh”. Cuộc “cách mạng xanh” trong nông nghiệp có ý nghĩa gì? Những sự kiện chính khẳng định sự thành công của con người trong việc chinh phục vũ trụ?*

+ Bước 2: Nhóm 3 trình chiếu các bức ảnh, báo cáo sản phẩm, các nhóm theo dõi, đánh giá, nhận xét theo kĩ thuật 321.

+ Bước 3: GV chốt ý

Sản phẩm cần đạt

- “*Cách mạng xanh*” trong nông nghiệp
- + Nông nghiệp tăng cường cơ khí hóa, điện khí hóa, hóa học hóa...
- + Lai tạo nhiều giống mới → *Tăng năng suất, khắc phục nạn thiếu lương thực.*
- *Giao thông vận tải, thông tin liên lạc:*
- + Xuất hiện máy bay siêu âm khổng lồ, tàu hỏa siêu tốc..
- + Hệ thống vệ tinh nhân tạo.
- *Chinh phục vũ trụ*
- + Phóng thành công vệ tinh nhân tạo đầu tiên.
- + 1961: con người đã bay vào vũ trụ.
- + 1969: con người đặt chân lên Mặt Trăng → *Khả năng chinh phục vũ trụ của con người*

Hoạt động 4: Phân tích ý nghĩa, tác động của cách mạng khoa học - kĩ thuật

+ **Mục tiêu:** Qua hoạt động, HS có thể:

- Hiểu được ý nghĩa to lớn của cuộc CM KHKT ở thế kỉ XX đã góp phần khẳng định trí tuệ

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

con người, phục vụ lợi ích cho con người. Nhưng một số thành tựu của KHKT cũng bị lợi dụng để phục vụ những ý đồ đen tối.

+ **Phương thức hoạt động**

- Cả lớp trao đổi, thảo luận.

- Phương pháp dạy học: Đàm thoại, viết tích cực, trình bày 1 phút

+ **Tiến trình thực hiện:**

+ Bước 1: GV nêu câu hỏi: *Ý nghĩa của cuộc CM khoa học - kĩ thuật ở thế kỉ XX là gì? Cuộc CM khoa học - kĩ thuật ở thế kỉ XX có những tác động như thế nào đối với nhân loại?*

+ Bước 2: Yêu cầu HS viết ra giấy nội dung cốt lõi của bài học, gọi một số em trả lời theo kĩ thuật trình bày 1 phút.

+ Bước 3: GV chốt ý, yêu cầu cả lớp điền cột H - những điều muốn biết thêm về cuộc CM khoa học kĩ thuật từ những năm 40 của thế kỉ XX đến nay.

*** Gợi ý sản phẩm cần đạt**

- Ý nghĩa: Là dấu mốc sáng chói trong lịch sử văn minh nhân loại, mang lại những tiến bộ, thành tựu phi thường, thay đổi to lớn cho cuộc sống.

*** Tác động**

- Tích cực

+ Tạo bước nhảy vọt về sản xuất, năng suất lao động.

+ Nâng cao chất lượng cuộc sống.

+ Cơ cấu dân cư thay đổi, tỉ lệ dân cư ngành dịch vụ tăng lên.

- Hạn chế

+ Một số loại vũ khí, phương tiện quân sự hủy diệt sự sống.

+ Tàn phá môi trường: khí quyển, đại dương, sông hồ, vũ trụ, ô nhiễm phóng xạ, tai nạn, dịch bệnh, các mối đe dọa về mặt đạo đức...

6.3. HOẠT ĐỘNG MỞ RỘNG/TIẾP NỐI

- **Tổng kết nội dung chính của bài:** Nguyên nhân, thời gian, ý nghĩa của CM KHKT ở thế kỉ XX.

+ **Hoạt động tiếp nối:** Hoàn thành bài tập

Bài tập 1: GV treo bảng đã kẻ sẵn, nêu nhiệm vụ: *Yêu cầu HS lập bảng về mối quan hệ giữa các cuộc cách mạng công nghiệp và khoa học - kĩ thuật với việc phát hiện ra các nguồn năng lượng*

Tên gọi	Thời gian	Các nguồn năng lượng chủ yếu
a. Cách mạng công nghiệp lần 1		
b. Cách mạng công nghiệp lần thứ 2		
c. Cách mạng khoa học - kĩ thuật		

Bài tập 2: Hãy đọc các phiếu hỗ trợ thông tin sau:

PHIẾU HỖ TRỢ THÔNG TIN

Năng lượng nguyên tử (còn gọi là *năng lượng hạt nhân*) được sử dụng trong nhiều lĩnh vực, trong đó có việc chuyển hóa thành năng lượng hạt nhân sang điện năng phục vụ sinh hoạt, quân sự, nghiên cứu... Hoa Kỳ sản xuất nhiều năng lượng hạt nhân nhất cung cấp 19% lượng điện tiêu thụ, trong khi đó tỷ lệ điện hạt nhân của Pháp là cao nhất trong sản lượng điện của nước này đạt 78% vào năm 2006. Trong toàn EU, năng lượng hạt nhân cung cấp 30% nhu cầu điện... Khi so sánh với các quốc gia khác thì Pháp có nhiều nhà máy điện hạt nhân, tổng cộng là 16 tổ hợp đang sử dụng. Bên cạnh lợi ích mà nguồn năng lượng này mang lại, nhân loại cũng lo sợ những hiểm họa như: bức xạ hạt nhân, bụi phóng xạ (điển hình là vụ nổ Tréc - nô - bun năm 1986) ô nhiễm chất thải hạt nhân...) (nguồn: Wikipedia).

PHIẾU HỖ TRỢ THÔNG TIN

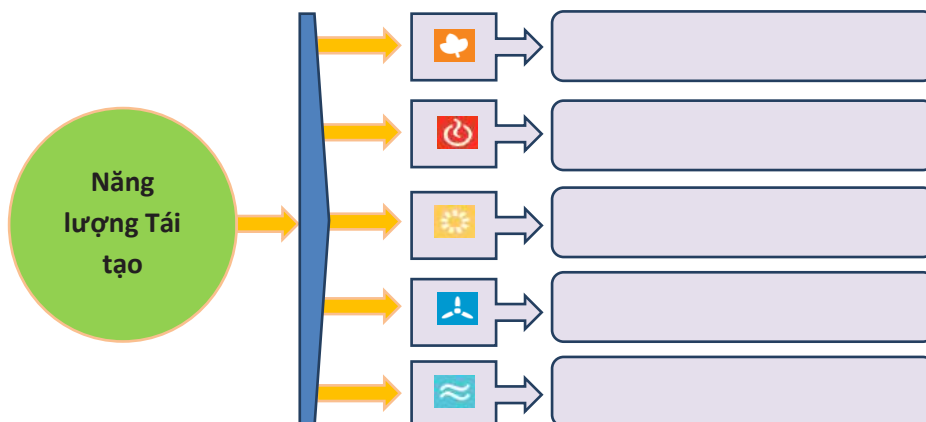
Năng lượng xanh là một thuật ngữ được sử dụng để mô tả các nguồn năng lượng thân thiện với môi trường và ít gây ô nhiễm. Năng lượng xanh hay còn được gọi là ***năng lượng tái tạo*** là loại năng lượng mà khi được sản xuất, nó ít tác động tiêu cực tới môi trường hơn so với năng lượng hóa thạch. Các nhà khoa học đã và đang tìm kiếm những nguồn năng lượng vô tận, sạch và tái sinh (*renewable energy*) như: năng lượng từ mặt trời, gió, thủy triều, nước (thủy điện), lòng đất (địa nhiệt)... Mục tiêu của việc sản xuất năng lượng xanh là để tạo ra năng lượng nhưng không gây hại cho môi trường.

NL xanh có thể đáp ứng được nhu cầu ngày càng đa dạng của con người mà không dẫn đến cạn kiệt nguồn tài nguyên và ô nhiễm môi trường, không gây tác hại cho sức khỏe, tạo được vòng tròn khép kín hiệu quả trong sử dụng năng lượng.

Câu 1: Nguồn năng lượng tái tạo (NL xanh) được phát hiện gắn với sự kiện nào sau đây trong lịch sử văn minh nhân loại:

- a. Cách mạng công nghiệp lần thứ 2
- b. Cách mạng công nghiệp lần 1
- c. Cách mạng khoa học - kĩ thuật

Câu 2: Hãy điền các nguồn năng lượng tái tạo vào các ô trống cạnh biểu tượng



Câu 3: Phân tích vai trò của các nguồn năng lượng xanh đối với cuộc sống.

Câu 4: Đề xuất của em về việc sử dụng năng lượng xanh.

Hướng dẫn đánh giá:

Bài tập 1:

- **Mức độ đầy đủ:** HS trả lời được:

+ Ý a, Cách mạng công nghiệp lần 1: Thế kỉ XVIII/Than đá

+ Ý b, Cách mạng công nghiệp lần thứ 2: Cuối thế kỉ XIX - đầu thế kỉ XX/ Điện năng/ Dầu mỏ/ khí gas.

+ Ý c, Cách mạng khoa học - kĩ thuật: Những năm 1940 của thế kỉ XX/ Năng lượng nguyên tử/ Năng lượng tái tạo

- **Mức độ chưa đầy đủ:** Chọn được 2 ý nêu trên.

- **Mức độ không đạt:** Lựa chọn đáp án khác hoặc không làm bài

* Kết quả điền đầy đủ của HS như sau:

Tên gọi	Thời gian	Các nguồn năng lượng chủ yếu
a. Cách mạng công nghiệp lần 1	Thế kỉ XVIII	Than đá
b. Cách mạng công nghiệp lần thứ 2	Cuối thế kỉ XIX - đầu thế kỉ XX	Điện năng/ Dầu mỏ/khí gas
c. Cách mạng khoa học - kĩ thuật	Những năm 1940 của thế kỉ XX	Năng lượng nguyên tử/ Năng lượng tái tạo

Bài tập 2:

Câu 1: Học sinh chọn được:

- **Mức độ đầy đủ:** chọn phương án c.

- **Mức độ không đạt:** chọn ngoài phương án c hoặc không làm bài.

Câu 2: Học sinh chọn được:

- **Mức độ đầy đủ:** Chọn lần lượt các phương án: Năng lượng sinh học, địa nhiệt, năng lượng mặt trời, năng lượng gió, thủy điện.

- **Mức độ chưa đầy đủ:** Chọn được từ 3 -4 phương án ở đáp án đúng nói trên.

- **Mức độ không đạt:** Chọn 1 đáp án đúng hoặc không làm bài.

Câu 3: Phân tích vai trò của các nguồn năng lượng xanh đối với cuộc sống.

- **Mức độ đầy đủ:** Chọn các phương án:

+ Đáp ứng nhu cầu năng lượng của con người

+ Thân thiện với môi trường, đảm bảo sự phát triển bền vững

- **Mức độ chưa đầy đủ:** Chọn được 1 phương án ở đáp án đúng nói trên.

- **Mức độ không đạt:** Không chọn được phương án nào hoặc không làm bài.

Câu 4: Đề xuất của em về việc sử dụng năng lượng xanh.

- **Mức độ đầy đủ:** Chọn các phương án:

+ Trong sản xuất cần thay thế các nguồn năng lượng ô nhiễm, tốn kém bằng các năng lượng xanh, thân thiện môi trường.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

+ Sử dụng tiết kiệm các nguồn năng lượng nói chung. Lựa chọn các đồ dùng, sản phẩm phục vụ cuộc sống có tác dụng tiết kiệm năng lượng.

+ Nghiên cứu để sử dụng NLX hiệu quả nhất (ví dụ: phát huy giá trị của thủy điện, tránh những tác động tiêu cực trong quá trình vận hành, sử dụng nguồn năng lượng này...)

- **Mức độ chưa đầy đủ:** Chọn được 2 phương án ở đáp án đúng nói trên.

- **Mức độ không đạt:** Chọn 1 đáp án, không chọn được phương án nào hoặc không làm bài.

BẢNG NỘI DUNG BÀI HỌC THEO KĨ THUẬT KWLH

K (Những điều đã biết)	W (Những điều muốn biết)	L (Những điều đã học được sau bài học)	H (Những điều em muốn biết thêm)
<p>- Cách mạng công nghiệp diễn ra đầu tiên ở nước Anh thế kỉ XVIII có những tác động lớn về kinh tế, xã hội.</p> <p>- Cách mạng công nghiệp lần thứ 2 (cuối thế kỉ XIX đầu thế kỉ XX) có nhiều thành tựu lớn.</p>	<p>1. <i>Cuộc cách mạng khoa học - kĩ thuật diễn ra vào thời gian nào?</i></p> <p>2. <i>Những thành tựu của CM khoa học - kĩ thuật trong lĩnh vực nghiên cứu cơ bản và những công cụ sản xuất mới nào được phát minh?</i></p> <p>3. <i>Cuộc CM khoa học - kĩ thuật đã có những phát minh nào về vật liệu mới năng lượng?</i></p>	<p>1. Diễn ra vào những năm 40 của thế kỉ XX</p> <p>2. <i>Trong khoa học cơ bản:</i> + Nhiều phát minh lớn trong lĩnh vực Toán học, Hóa học, Vật lí, Sinh học... (3/1997: nhân bản vô tính thành công cừu Đô-li; 2003: công bố “bản đồ gen người”...) → <i>giúp chữa các căn bệnh nan y, kéo dài tuổi thọ.</i> - Sự ra đời của <i>công cụ sản xuất mới</i>: máy tính điện tử - là thành tựu kĩ thuật quan trọng bậc nhất thế kỉ XX; máy tự động, hệ thống máy tự động</p> <p>3. <i>Sáng chế các vật liệu mới</i> + Pôlime, silic...: để sử dụng trong cuộc sống hàng ngày, ứng dụng trong công nghiệp với các đặc tính: siêu nhẹ, siêu bền, siêu cứng, siêu dẫn... + Một số chất dẻo có độ bền, chịu nhiệt tốt... -> <i>Sử dụng để chế tạo vỏ xe tăng, động cơ tên lửa, máy bay siêu âm...</i> - Tìm ra các nguồn năng lượng mới phong phú, vô tận + Năng lượng nguyên tử + Năng lượng tái tạo: NL mặt trời, NL gió, NL thủy triều, NL địa nhiệt, NL sinh học... => bảo vệ môi trường</p>	<p>- Cách mạng khoa học - công nghệ của thế kỉ XXI diễn ra như thế nào?</p> <p>- Vì sao gọi là Cách mạng 4.0?</p> <p>- Cách mạng khoa học - công nghệ có tác động gì đối với Việt Nam?</p>

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

<p>4. Trong lĩnh vực nông nghiệp, giao thông vận tải, chinh phục vũ trụ, cuộc CM này có những thành tựu gì nổi bật?</p> <p>5. Phân tích ý nghĩa, tác động của cách mạng khoa học - kĩ thuật.</p>	<p>4. - “<i>Cách mạng xanh</i>” trong nông nghiệp, tăng cường cơ khí hóa, điện khí hóa, hóa học hóa...; lai tạo nhiều giống mới → <i>Tăng năng suất, khắc phục nạn thiếu lương thực.</i></p> <p>- <i>Giao thông vận tải, thông tin liên lạc: Xuất hiện máy bay siêu âm không lò, tàu hỏa siêu tốc, hệ thống vệ tinh nhân tạo.</i></p> <p>- <i>Chinh phục vũ trụ: Phóng thành công vệ tinh nhân tạo đầu tiên. Năm 1961: bay vào vũ trụ, 1969: đặt chân lên Mặt Trăng.</i></p> <p>5. <i>Ý nghĩa: Là dấu mốc sáng chói trong lịch sử văn minh nhân loại, mang lại những tiến bộ, thành tựu phi thường, thay đổi to lớn cho cuộc sống.</i></p> <p><i>* Tác động</i></p> <p>- <i>Tích cực: Tạo bước nhảy vọt về sản xuất, năng suất lao động; nâng cao chất lượng cuộc sống; cơ cấu dân cư thay đổi, tỉ lệ dân cư ngành dịch vụ tăng lên.</i></p> <p>- <i>Hạn chế: Một số loại vũ khí, phương tiện quân sự hủy diệt sự sống; tàn phá môi trường; ô nhiễm phóng xạ, tai nạn, dịch bệnh, các mối đe dọa về mặt đạo đức...</i></p>
--	--

PHIẾU ĐÁNH GIÁ HOẠT ĐỘNG NHÓM

Nội dung đánh giá	Tiêu chí đánh giá	Quy điểm
Nội dung của sản phẩm	Các sự kiện chính xác, đầy đủ. Rút ra được các kết luận khái quát chính xác.	10
	Các sự kiện tương đối đầy đủ. Kết luận đưa ra tương đối chính xác.	8 - 9
	Các sự kiện còn sơ sài. Kết luận không chuẩn xác.	6 - 7
Thiết kế kênh hình trong sản phẩm	Tranh ảnh, sơ đồ, đồ thị phong phú. Tạo hiệu ứng tốt, sinh động.	10
	Tranh ảnh, sơ đồ, đồ thị... tương đối phong phú. Tạo hiệu ứng tương đối sinh động.	8-9
	Tranh ảnh, sơ đồ, đồ thị... không đầy đủ. Tạo hiệu ứng tương đối sinh động.	6-7
Cách thức trình bày (hoặc trình chiếu) sản phẩm	Trình chiếu (hoặc trình bày) sinh động, tạo được tương tác tốt.	10
	Trình chiếu (hoặc trình bày) tương đối sinh động. Tạo sự tương tác tương đối tốt.	8-9
	Trình chiếu (hoặc trình bày) không sinh động, không tạo được tương tác tốt.	6-7

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Số thành viên trong nhóm được huy động để trình bày (hoặc trình chiếu sản phẩm)	Nhiều thành viên	10
	Ít thành viên	8-9
	Một thành viên	6-7

(Nhóm đạt điểm xuất sắc: 40/40. Nhóm đạt điểm tốt: 32- 36 điểm. Nhóm đạt điểm khá: 24-28 điểm)

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo, Dự án Quốc gia VIE/95/014: *Các hướng dẫn chung về giáo dục môi trường dành cho người đào tạo giáo viên trường Tiểu học.*

[2]. Nguyễn Thị Minh Phượng, Phạm Thị Thúy, Lê Việt Chung: *Cẩm nang phương pháp sư phạm.* Hiệu đính: Đinh Văn Tiến, NXB Tổng hợp, TP. Hồ Chí Minh, 2017.

[3]. Xavier Roegiers: *Khoa sư phạm tích hợp hay là làm thế nào để phát triển các năng lực ở nhà trường.* Người dịch: Đào Trọng Quang, Nguyễn Ngọc Nhi, NXB Giáo dục, 1996.

[4]. Nguyễn Thị Thán: *Tích hợp giáo dục bảo vệ môi trường trong dạy học các môn học về tự nhiên và xã hội,* NXB Đại học Sư phạm, 2008.

PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN NGỮ VĂN CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC ĐÁP ỨNG YÊU CẦU ĐỔI MỚI GIÁO DỤC PHỔ THÔNG

PGS.TS. LÊ THỊ PHƯỢNG^[1]

Tóm tắt: Để khắc phục tình trạng sinh viên sư phạm tốt nghiệp ra trường thiếu năng lực thực hành, không đáp ứng nhu cầu xã hội, Trường Đại học Hồng Đức chuyển đổi mô hình đào tạo giáo viên từ tiếp cận nội dung sang tiếp cận năng lực. Đây là nhiệm vụ quan trọng, cấp bách quyết định chất lượng nguồn nhân lực thực hiện mục tiêu đổi mới giáo dục phổ thông phục vụ sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước. Từ hướng tiếp cận đó, bài viết đưa ra một số giải pháp cốt lõi trong phát triển chương trình đào tạo giáo viên Ngữ văn ở Trường Đại học Hồng Đức: Dùng *chuẩn nghề nghiệp giáo viên* trung học làm căn cứ để đổi mới đào tạo giáo viên ngành Sư phạm Ngữ văn đáp ứng chuẩn đầu ra; đổi mới chương trình đào tạo theo hướng tiếp cận phát triển năng lực nghề đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông; tăng cường thực hành nghề và ứng dụng ICT; đổi mới phương pháp dạy học nhằm phát triển năng lực nghề nghiệp cho người học. Những giải pháp trên đây phản ánh xu hướng tất yếu của phát triển đào tạo giáo viên trong nước cũng như trên thế giới ở thế kỉ XXI.

Từ khóa: Đào tạo giáo viên Sư phạm Ngữ văn, Trường Đại học Hồng Đức, tiếp cận phát triển năng lực nghề.

DEVELOPING HONG DUC UNIVERSITY'S LANGUAGE ARTS TEACHER TRAINING PROGRAM IN THE DIRECTION OF OCCUPATIONAL COMPETENCE APPROACH MEET THE REQUIREMENTS OF GENERAL EDUCATION INNOVATION

Abstract: Currently, students after graduation lack of working skills training status does not meet with social demand. Therefore, Hong Duc University changes training approaching to content to training approaching to competence development. that is an important urgent task to decide quality of human resources to achieve the goal of general education reform for the cause of industrialization and modernization. From this point of view, the article offers a number of core solutions for training teachers of literary Pedagogy at Hong Duc University: using teacher-professional standards to train students to gain the output, reforming training program matching with social demands, increasing the practice and application of ICT, renewing methods of teaching in the direction of activating learning activities to enhance students' professional capacity. The above solution reflects the inevitable trend of development of higher education in the world in the twenty-first century.

Key words: *Training Language Art teacher, Hong Duc University, access to vocational competence.*

1. Trường Đại học Hồng Đức

1. Đặt vấn đề

Thế kỉ XXI, thế giới đang thay đổi nhanh chóng do tốc độ của những đột phá trong khoa học, công nghệ thông tin và viễn thông. Sự phát triển chưa từng có tiền lệ trong lịch sử và xu hướng hội nhập quốc tế đã và đang tác động mạnh mẽ đến mọi lĩnh vực của đời sống xã hội, trong đó giáo dục mà trước hết là lĩnh vực đào tạo giáo viên ở các trường đại học đang phải đương đầu với nhiều thách thức to lớn, tất yếu phải đổi mới để đáp ứng yêu cầu của đất nước thời kì công nghiệp hóa, hiện đại hóa. Bài viết đưa ra một số giải pháp cốt lõi trong phát triển chương trình đào tạo (CTĐT) giáo viên Ngữ văn ở Trường Đại học Hồng Đức định hướng phát triển năng lực nghề nghiệp đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông.

2. Nội dung

2.1. Xây dựng Chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo tiếp cận chuẩn nghề nghiệp giáo viên

Chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông gồm 5 tiêu chuẩn, 15 tiêu chí do Bộ giáo dục và Đào tạo quy định tại Thông tư số 20/2018/TT-BGD-ĐT về phẩm chất, năng lực nghề nghiệp mà một người giáo viên phải đạt được để thực hiện nhiệm vụ dạy học và giáo dục học sinh trong các cơ sở giáo dục phổ thông. Đây là bước tiến mới của khoa học giáo dục giúp các cơ sở đào tạo giáo viên, đội ngũ giáo viên và các nhà quản lí có những tiêu chuẩn để tu dưỡng và kiểm định, để đánh giá và tự đánh giá năng lực nghề nghiệp.

Mục tiêu đào tạo giáo viên ngành sư phạm Ngữ văn ở trường đại học là để chuẩn bị cho người học năng lực thực hiện công việc của người giáo viên Ngữ văn ở trường phổ thông. Vì thế, những yêu cầu đối với sinh viên tốt nghiệp (hay chuẩn đầu ra) của chương trình đào tạo có thể căn cứ trên chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông. Chuẩn đầu ra (quy định của cơ sở đào tạo về phẩm chất, năng lực mà người học phải đạt được sau khi tốt nghiệp ngành đào tạo) có ý nghĩa quan trọng đối với cả quá trình đào tạo từ việc xây dựng mục tiêu, nội dung chương trình đến việc sử dụng các phương pháp, phương tiện dạy học, hình thức tổ chức dạy học và kiểm tra đánh giá kết quả đào tạo. Chuẩn đầu ra còn là cơ sở để người học biết rõ mình phải đạt được những năng lực (kiến thức, kĩ năng, thái độ) gì của người giáo viên khi kết thúc chương trình đào tạo, từ đó xây dựng kế hoạch học tập, rèn luyện bản thân.

Dựa vào 5 tiêu chuẩn 15 tiêu chí trong *Chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông của Bộ Giáo dục quy định*, chúng tôi xây dựng *Chuẩn đầu ra* - các yêu cầu về năng lực người học cần đạt sau khi tốt nghiệp chương trình đào tạo đại học ngành sư phạm Ngữ văn. Đây là kim chỉ nam để đổi mới nội dung chương trình, phương pháp dạy học, kiểm tra đánh giá trong quá trình đào tạo giáo viên ngành Sư phạm Ngữ văn ở Trường Đại học Hồng Đức theo hướng phát triển năng lực nghề nghiệp đáp ứng nhu cầu xã hội.

Về phẩm chất đạo đức:

Tuân thủ các quy định về phẩm chất đạo đức, phong cách nhà giáo

Về kiến thức:

- Nắm được chủ trương, đường lối, chính sách, pháp luật của Đảng, Nhà nước, quy định và yêu cầu của ngành, địa phương về giáo dục trung học phổ thông.

- Có kiến thức cơ bản nền tảng vững chắc, có kiến thức tâm lí, giáo dục, quản lí hành chính nhà nước và quản lí giáo dục.

- Có kiến thức chuyên sâu về các giai đoạn văn học, nền văn học, ngôn ngữ tiếng Việt, tạo lập văn bản, phương pháp dạy học bộ môn và kiểm tra đánh giá kết quả học tập của học sinh.

Kĩ năng:

- Có năng lực tìm hiểu người học và môi trường giáo dục.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

- Có kĩ năng tổ chức các hoạt động giáo dục phát triển nhân cách người học.
- Có năng lực xây dựng kế hoạch dạy học đảm bảo kiến thức môn học Ngữ văn, đảm bảo chương trình môn học; sử dụng có hiệu quả các phương pháp dạy học; biết xây dựng môi trường học tập, quản lí hồ sơ dạy học, kiểm tra đánh giá kết quả học tập của học sinh.
- Biết sử dụng công nghệ thông tin trong khai thác Internet; các phần mềm tin học cơ bản trong soạn thảo văn bản, thiết kế bài giảng điện tử, video, phục vụ công tác, giảng dạy và nghiên cứu khoa học.
- Biết vận dụng những kiến thức về kinh tế, văn hóa, xã hội trong tư vấn hướng nghiệp, phân luồng học sinh trung học phổ thông.
- Biết cách phối hợp với đồng nghiệp, cha mẹ học sinh và cộng đồng để nâng cao hiệu quả giáo dục học sinh trung học phổ thông.
- Có khả năng hướng dẫn học sinh trung học phổ thông nghiên cứu khoa học kỹ thuật.
- Tiếng Anh đạt bậc 4 (B2) trong khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc ngoại ngữ Việt Nam (Có kĩ năng giao tiếp bằng tiếng Anh và sử dụng tiếng Anh chuyên ngành trong nghiên cứu, học tập Ngữ văn; có kỹ năng ngoại ngữ ở mức có thể hiểu được một báo cáo về ngành Ngữ văn hay bài phát biểu về các chủ đề trong công việc liên quan đến Ngữ văn; có thể viết báo cáo, trình bày rõ ràng các ý kiến và phản biện một vấn đề trong lĩnh vực Ngữ văn bằng Tiếng Anh).
- Có kĩ năng tham gia, phối hợp, tổ chức các hoạt động chính trị, xã hội.
- Có năng lực tự đánh giá, tự học và tự rèn luyện. Có năng lực phát hiện và giải quyết những vấn đề nảy sinh trong thực tiễn nghề nghiệp đáp ứng những yêu cầu mới trong giáo dục.

Về thái độ

Có tình yêu nghề nghiệp, chủ động, tích cực trong học tập, rèn luyện chuyên môn nghiệp vụ; có nhu cầu tự học nâng cao trình độ, phát triển nghề nghiệp thích ứng với sự biến đổi không ngừng của môi trường giáo dục trong các tình huống thực tế.

Về năng lực tự chủ và chịu trách nhiệm

- Có khả năng dẫn dắt chuyên môn, nghiệp vụ trong dạy học Ngữ văn ở bậc trung học phổ thông, thích ứng tốt với môi trường giáo dục hiện đại.
- Có sáng kiến trong quá trình thực hiện nhiệm vụ giảng dạy, nghiên cứu Ngữ văn và quản lí giáo dục;
- Có khả năng đánh giá và cải tiến các hoạt động dạy học Ngữ văn, đưa ra được kết luận về các vấn đề chuyên môn, nghiệp vụ thông thường và chịu trách nhiệm về tính trung thực, khoa học của các kết luận đó.
- Có khả năng thu thập, khai thác, sử dụng hiệu quả các giá trị văn hóa, truyền thống của địa phương, đất nước vào thực tiễn giáo dục ở phổ thông.

- Có khả năng học lên ở những bậc học cao hơn để phát triển nghề nghiệp

2.2. Xây dựng chương trình đào tạo theo quan điểm tích hợp nhóm ngành đáp ứng nhu cầu phát triển năng lực nghề nghiệp của người giáo viên tương lai

Khác với chương trình đào tạo giáo viên truyền thống ở trình độ đại học chủ yếu đào tạo giáo viên dạy đơn môn chuyên sâu, nay phát triển chương trình đào tạo theo nhóm ngành phải tích hợp sao cho sinh viên tốt nghiệp ra trường vừa dạy được các môn tích hợp như *Tiếng Việt, Giáo dục lối sống, Cuộc sống quanh ta, Tìm hiểu xã hội, Giáo dục công dân, Hoạt động trải nghiệm*, vừa dạy được các môn học phân hóa sâu theo chuyên ngành như môn *Ngữ văn* ở cấp trung học cơ sở và trung học phổ thông [2.tr.9]. Điều này hoàn toàn phù hợp với chương trình

giáo dục phổ thông Việt Nam được thiết kế theo hai giai đoạn: giáo dục cơ bản 9 năm và giáo dục định hướng nghề 3 năm ở Trung học phổ thông. Công tác đào tạo giáo viên ở các nước có hệ thống giáo dục tiên tiến như Phần Lan, Hàn Quốc hiện nay đều phát triển loại chương trình đào tạo này vừa làm gia tăng phẩm chất, năng lực người học, chống lãng phí vừa thuận lợi cho các trường phổ thông khi phân công nhiệm vụ giảng dạy.

Việc xác định số lượng tín chỉ, nội dung chương trình đào tạo giáo viên Ngữ văn phải dựa trên đối chiếu và đáp ứng yêu cầu dạy các môn học trong chương trình giáo dục phổ thông mới, Chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông. Mỗi môn học, học phần trong chương trình đào tạo có nhiệm vụ hình thành nhiều năng lực trong Chuẩn đầu ra, ngược lại một năng lực có thể được hình thành ở nhiều môn học, học phần khác nhau. Tuân thủ nguyên tắc này, việc phát triển chương trình đào tạo giáo viên không chỉ hạn chế được tình trạng lựa chọn các môn học, học phần mang tính chủ quan thuận theo khả năng, sở trường của đội ngũ giảng viên mà còn đảm bảo cân đối giữa kiến thức đại cương với kiến thức khoa học chuyên ngành và kiến thức khoa học giáo dục, giữa kiến thức khoa học cơ bản với kiến thức sư phạm, giữa lý thuyết với thực hành, rèn nghề.

Xin nêu một vài ví dụ về nhiệm vụ hình thành năng lực nghề nghiệp cho sinh viên của môn học, học phần trong Chương trình đào tạo giáo viên của trường đại học Hồng Đức:

- Học phần *Ứng dụng ICT trong dạy học Ngữ văn* cung cấp cho người học kiến thức cơ bản về một số phần mềm giáo dục được áp dụng trong dạy học Ngữ văn; hướng dẫn cách khai thác, sử dụng ICT trong dạy học Ngữ văn, cách lưu trữ và chia sẻ thông tin trong dạy và học Ngữ văn. Học xong học phần này, sinh viên có kỹ năng khai thác, sử dụng hiệu quả các ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong học tập, nghiên cứu và dạy học môn Ngữ văn.

- *Năng lực phát triển chuyên môn, nghiệp vụ của giáo viên* gồm xây dựng kế hoạch dạy học và giáo dục, sử dụng phương pháp dạy học và giáo dục, kiểm tra đánh giá và tư vấn hỗ trợ học sinh theo hướng phát triển phẩm chất năng lực [4,5] được hình thành thông qua việc học tập, nghiên cứu các môn học “Tâm lý học”, “Giáo dục học”, “Lý luận dạy học Ngữ văn”, “Phương pháp dạy học đọc hiểu văn - tiếng Việt”, “Kiểm tra đánh giá kết quả học tập môn Ngữ văn”, “Hoạt động trải nghiệm sáng tạo Ngữ văn” và các hoạt động đào tạo nghề “Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm”, “Kiến tập sư phạm”, “Thực tập sư phạm” v.v.

Năng lực viết, nói, trình bày có sự trợ giúp của công nghệ thông tin, truyền thông và các phương tiện phi ngôn ngữ về một số chủ đề xuyên môn như chủ đề Chủ quyền quốc gia; Giữ gìn bản sắc văn hóa dân tộc; phát triển bền vững; bảo vệ môi trường; bình đẳng giới; giáo dục tài chính [6] được hình thành bởi việc học tập, nghiên cứu các học phần “Kinh tế và phát triển”, “Cơ sở văn hóa Việt Nam”, “Kiến thức địa phương”, “Xã hội học đại cương”, “Thống kê xã hội”, “Giao tiếp lời nói và kỹ năng tương tác”, “Nhập môn giáo dục truyền thông”, “Ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong dạy học Ngữ văn”, “Làm văn”, các học phần ngôn ngữ học tiếng Việt, các học phần “Văn học” v.v.

Việc tăng cường gắn kết các nội dung kiến thức hàn lâm của các môn học trong chương trình đào tạo giáo viên với các vấn đề được dạy ở chương trình giáo dục phổ thông và các tình huống trong thực tế đời sống sẽ còn hình thành ở sinh viên năng lực tiếp cận nghiên cứu đa môn dựa trên các hiện tượng, năng lực giải quyết vấn đề sáng tạo. Chủ tịch Ủy ban phát triển chương trình giáo dục Phần Lan Irmeli Halinen khẳng định: “Muốn phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề hãy liên hệ giữa các tri thức nhà trường với các vấn đề trong thực tế cuộc sống và khuyến khích học sinh tìm kiếm giải pháp. Muốn tăng cường sự hiểu biết, hãy biết kết hợp kiến thức, kỹ năng từ nhiều môn học khác nhau” [10.tr.116].

Như vậy, để đảm bảo sinh viên sau khi tốt nghiệp ra trường vừa dạy được các môn tích hợp vừa dạy được các môn học phân hóa theo chuyên ngành đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông mới thì cấu trúc nội dung chương trình đào tạo giáo viên theo nhóm ngành phải được xây dựng theo nguyên tắc tích hợp ở khối kiến thức đại cương và phân hóa phân luồng ở khối kiến thức chuyên ngành đồng thời tổ chức đào tạo thực hành theo chuỗi xoắn ốc: thực hành cơ bản (giai đoạn 1), thực hành dạy các môn học tích hợp (giai đoạn 2) và thực hành dạy các môn học phân hóa định hướng nghề nghiệp, dạy các chủ đề tích hợp xuyên môn (giai đoạn 3).

Phát triển chương trình đào tạo giáo viên theo khối ngành/nhóm ngành *Khoa học Giáo dục và đào tạo giáo viên* còn tạo cơ hội cho sinh viên có thể học 2 chuyên ngành chính chỉ cần tăng số tín chỉ trong chương trình đào tạo để đáp ứng Chuẩn đầu ra (mô hình đào tạo giáo viên của Phần Lan, Hàn Quốc) khác với mô hình học ngành kép (ngành 2) như hiện nay theo Quyết định số 43/2007/QĐ-BGD&ĐT.

2.3. Đổi mới cách xây dựng học phần theo tiếp cận năng lực đáp ứng Chuẩn đầu ra

Học phần là khối lượng kiến thức tương đối trọn vẹn thuận tiện cho sinh viên tích lũy trong quá trình học tập. Kiến thức trong mỗi học phần gắn với một mức trình độ theo năm học và được kết cấu riêng như một phần của môn học hoặc được kết cấu dưới dạng tổ hợp từ nhiều môn học. Có hai loại học phần. Nếu *học phần bắt buộc* chứa đựng những nội dung kiến thức chính yếu của chương trình đào tạo bắt buộc sinh viên phải tích lũy thì *học phần tự chọn* chứa đựng những nội dung kiến thức cần thiết sinh viên được tự chọn theo hướng dẫn của trường nhằm đa dạng hóa hướng chuyên môn.

Xây dựng học phần trong chương trình đào tạo truyền thống theo tiếp cận nội dung chỉ chú trọng trang bị kiến thức khoa học chuyên ngành ít quan tâm phát triển năng lực nghề nghiệp vì vậy người học thường mạnh về lí thuyết nhưng lại yếu và thiếu các kĩ năng. Khắc phục tình trạng này, chúng tôi đổi mới cách xây dựng học phần theo hướng phát triển năng lực đáp ứng chuẩn đầu ra. Nghĩa là, mỗi học phần cần xác định được sẽ đảm nhận khối lượng kiến thức, kĩ năng nghề nghiệp nào trong Chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo, tránh chồng chéo, trùng lặp, dành nhiều thời gian cho thực hành, rèn nghề và các trải nghiệm gắn với các tình huống thực tiễn.

2.3.1. Xây dựng học phần trong chương trình đào tạo theo tiếp cận nội dung

- Học phần *Phương pháp dạy học văn* cung cấp cho người học kiến thức về chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông, các nguyên tắc, phương pháp dạy học tác phẩm văn học, phương pháp dạy học các bài văn học sử, lí luận văn học; phương pháp tổ chức hoạt động ngoại khoá văn học.

- Học phần *Phương pháp dạy học làm văn* cung cấp cho người học kiến thức khái quát chung về môn Làm văn ở Trung học phổ thông như mục tiêu, nội dung chương trình, sách giáo khoa, các tiền đề lí thuyết của dạy học làm văn, các nguyên tắc và phương pháp dạy học lí thuyết và dạy học thực hành làm văn, phương pháp ra đề, chấm bài và trả bài làm văn.

2.3.2. Xây dựng học phần theo tiếp cận năng lực đáp ứng chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo

- Học phần *Phương pháp dạy học đọc hiểu văn bản*:

Nội dung học phần cung cấp cho người học các quan điểm, nguyên tắc, phương pháp, biện pháp, kĩ thuật, hình thức tổ chức dạy học văn ở nhà trường THCS và THPT; Phương pháp dạy học văn theo đặc trưng thể loại, gồm: phương pháp dạy học đọc hiểu văn bản (trữ tình, tự sự, kịch, nghị luận, thông tin/nhật dụng); phương pháp dạy học các bài văn học sử, lí luận văn học; phương pháp tổ chức hoạt động ngoại khoá văn học.

Năng lực đạt được: SV có khả năng vận dụng các tri thức trên vào việc giải quyết những tình huống sư phạm đặt ra từ thực tế dạy học Văn; có kỹ năng dự giờ thành thạo, thiết kế giáo án và tổ chức thực hành dạy học các giờ đọc - hiểu văn bản theo đặc trưng loại thể; hướng đến hình thành cho SV năng lực dạy học môn Ngữ văn ở nhà trường THCS và THPT.

- Học phần *Phương pháp dạy học làm văn*:

Nội dung học phần cung cấp cho người học quan điểm, nguyên tắc, phương pháp, hình thức dạy học lí thuyết và dạy học tạo lập các kiểu văn bản tự sự, miêu tả, biểu cảm, thuyết minh, nghị luận, hành chính - công vụ ở dạng viết và dạng nói.

Năng lực đạt được: SV có kỹ năng xác định mục tiêu môn học, bài học, thiết kế được các giáo án dạy học lí thuyết và dạy học thực hành làm văn ở nhà trường phổ thông; có kỹ năng sử dụng phương pháp dạy học, phương tiện dạy học hiệu quả; có kỹ năng tổ chức các buổi học ngoại khóa, trải nghiệm làm văn; sử dụng tốt tri thức làm văn trong dạy học văn - tiếng Việt; có khả năng giải quyết các vấn đề phức tạp trong quá trình giảng dạy phân môn làm văn ở nhà trường phổ thông.

- Học phần *Kiểm tra đánh giá kết quả học tập môn Ngữ văn của học sinh Trung học*

Nội dung học phần: cung cấp cho người học một số vấn đề cơ bản về kiểm tra đánh giá trong giáo dục, các loại hình đánh giá, phương pháp, quy trình đánh giá người học, kỹ thuật thiết kế các công cụ kiểm tra đánh giá theo định hướng phát triển năng lực môn Ngữ văn.

Năng lực đạt được: SV có khả năng thiết kế câu hỏi, bài tập, ra đề, xây dựng đáp án, chấm bài, trả bài kiểm tra đánh giá kết quả học tập môn Ngữ văn theo hướng phát triển các kỹ năng đọc, nghe, nói, viết; biết xây dựng kế hoạch và tổ chức thực hiện kế hoạch kiểm tra đánh giá người học; biết sử dụng kết quả kiểm tra đánh giá vào giáo dục toàn diện học sinh.

2.4. Đổi mới phương pháp dạy học, chú trọng phát triển năng lực ứng dụng ICT

Thế kỉ XXI, cuộc cách mạng công nghệ 4.0 đang làm thế giới thay đổi nhanh chóng, tri thức hầu như vô tận, giáo viên được kì vọng phải định hướng vào công nghệ và phải thay đổi cách dạy học truyền thống, chuyển từ vai trò người truyền thụ kiến thức sang người tổ chức các hoạt động học tập, tạo môi trường học tập cho sinh viên, hướng dẫn, giám sát, hỗ trợ sinh viên để các em từng bước hình thành và phát triển các phẩm chất, năng lực nghề nghiệp.

Dạy học tích hợp, dạy học phân hóa, phát triển năng lực đang là xu thế phổ biến của giáo dục trên thế giới và chương trình giáo dục phổ thông mới của Việt Nam.

2.4.1. Dạy học tích hợp

Tích hợp (Integrated) là sự tổ hợp, phối hợp, lồng ghép các kiến thức, kỹ năng ở nhiều lĩnh vực riêng rẽ, trong một môn học, bài học để giải quyết vấn đề trong những tình huống cụ thể. Tích hợp đã trở thành một xu hướng phổ biến trong giáo dục trên toàn thế giới vì dạy học tích hợp là phương pháp tạo ra năng lực. Dạy học tích hợp có những dấu hiệu cơ bản sau:

- Thiết lập các mối quan hệ theo một logic nhất định những kiến thức, kỹ năng khác nhau để thực hiện một hoạt động phức hợp.

- Lựa chọn những thông tin, kiến thức, kỹ năng từ các môn học, lĩnh vực khác nhau cần cho người học khi thực hiện các tình huống/nhiệm vụ học tập gắn với đời sống, xã hội.

- Không ưu tiên truyền đạt kiến thức, thông tin đơn lẻ. Chú trọng hình thành ở người học năng lực tìm kiếm, sử dụng kiến thức mang tính mục đích rõ rệt để giải quyết vấn đề trong tình huống có ý nghĩa.

- Dạy học tích hợp trong môn Ngữ văn có thể thực hiện ở các quy mô, mức độ, cách thức

khác nhau như tích hợp ngang (tích hợp liên môn), tích hợp dọc (tích hợp nội môn), dạy học theo chủ đề (tích hợp xuyên môn).

Chẳng hạn, ưu tiên tích hợp tri thức lịch sử trong dạy học tác phẩm văn chương về đề tài lịch sử dân tộc.

(1) Kích lệ, yêu cầu học sinh chuẩn bị những mẩu chuyện lịch sử kể đan xen trước, trong và sau bài học như là một thủ pháp tạo tình huống có vấn đề, giải quyết vấn đề hoặc tổng kết vấn đề. Để giúp người học hiểu được cảm hứng về khởi nghĩa Lam Sơn, về tinh thần quyết chiến quyết thắng của nhân dân Đại Việt, trong hoặc sau giờ đọc hiểu văn bản “Đại cáo bình Ngô” - Nguyễn Trãi (*Ngữ văn 10*), thầy/cô yêu cầu SV kể chuyện về người anh hùng dân tộc Lê Lợi - linh hồn của cuộc khởi nghĩa Lam Sơn, chẳng hạn “Chuyện Lê Lợi đặt tên làng ở Thanh Hóa”^[1]

(2) Khơi gợi thông tin, kết nối hiểu biết thực tế của người học với tác phẩm là con đường giúp họ trở thành chủ thể sáng tạo trong tiếp nhận văn học.

Khi phân tích hình ảnh hào hùng của đất nước trong khổ thơ cuối bài thơ *Đất nước* - Nguyễn Đình Thi (*Ngữ văn 12*), thầy, cô khơi gợi thông tin, hiểu biết của SV về hình ảnh thực, chất liệu trực tiếp từ chiến trường Điện Biên: Sau 56 ngày đêm khoét núi, ngủ hầm mưa dầm cơm vắt, máu trộn bùn non, trong tiếng đại bác rền vang rung trời chuyển đất, các chiến sĩ của ta từ các chiến hào ào ạt xông lên như nước vỡ bờ, mình đầy bùn đất nhưng khi nhảy lên trên mặt đất các anh hiện ra chói ngời trong ánh nắng. Hình ảnh thực trên chiến trường đã trở thành hình ảnh văn học có ý nghĩa khái quát tượng trưng cho đất nước - tượng đài đất nước sừng sững chói ngời trên cái nền của máu lửa, bùn lầy, đạn bom cày xéo.

(3) Dạy học theo chủ đề (vấn đề chủ yếu được quán triệt trong nội dung một hay nhiều tác phẩm văn học nghệ thuật, theo một khuynh hướng tư tưởng nhất định) là cách thức tích hợp hiệu quả. Dạy học theo chủ đề giúp người học có khả năng huy động, vận dụng tổng hợp kiến thức từ nhiều môn học, nhiều lĩnh vực (tích hợp nội môn, tích hợp liên môn và tích hợp xuyên môn). Những kiến thức tản mạn có khi hỗn loạn được phạm trù hóa, được chuyển hóa về chất. Dạy học theo chủ đề khác với dạy từng bài học đơn lẻ nhằm hình thành và phát triển tư duy khái quát, tư duy phản biện (tư duy phân tích), gắn kiến thức với thực tiễn. Dạy học văn học về đề tài lịch sử dân tộc có thể thiết kế các chủ đề rộng/hẹp tùy theo mục đích và điều kiện, có thể nêu ra một vài trường hợp: Hình tượng người lính trong văn học Việt Nam 1945-1975; Hình tượng Bác Hồ trong thơ Tố Hữu; Biển đảo Việt Nam trong văn học; giáo dục lòng yêu nước và các giá trị lịch sử cho học sinh trong chương trình Ngữ văn,...v.v.

Như vậy, dạy học tích hợp sẽ phát huy tối đa hoạt động thực tiễn gắn với kiến thức lí thuyết, làm gia tăng năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo. Kiến thức đưa vào chương trình các môn học, bài học trước hết cần phải và có thể làm cho người học biết huy động vào các tình huống có ý nghĩa, chứ không phải để nhồi nhét nhiều thông tin nhưng không sử dụng được. Điều này đồng nghĩa với việc lựa chọn nội dung kiến thức và xác định môn học để dạy học tích hợp phải hướng vào hệ thống năng lực và các giá trị nghề nghiệp mà người học cần đạt được.

2.4.2. *Dạy học phân hóa* là chiến lược dạy học dựa trên nhận thức của giảng viên về nhu cầu, hứng thú và cách thức học của từng cá nhân người học, khác với dạy học đại trà nội dung và cách dạy chủ trương áp dụng cho số đông.

Từ lí luận đến thực tiễn đều cho thấy, sinh viên trong cùng một lớp học có sự khác biệt về

1. Truyện Lê Lợi đặt tên các làng là một chuỗi truyện độc đáo không chỉ nhằm giải thích địa danh mà còn thể hiện thái độ gắn bó giữa người dân xứ Thanh và vị anh hùng dân tộc Lê Lợi. *Tài liệu dạy học kiến thức địa phương Ngữ văn và Lịch sử lớp 7*, Sở Giáo dục và Đào tạo Thanh Hóa, 2006.

thiên hướng trí tuệ, nên giáo viên cần ứng dụng nhiều phương pháp/chiến lược dạy học khác nhau đối với các em, tôn trọng và phát huy vô số những khác biệt của SV trong lớp học, khuyến khích người học lựa chọn nhiều cách học tập để lưu lại dấu ấn của mình và để phát triển các trí tuệ của mình. Một phương pháp hay chiến lược dạy học đặc trưng có thể là tốt với nhóm SV này nhưng chưa hiệu quả lắm đối với nhóm SV kia. Ngày nào giáo viên còn sử dụng đa dạng các phương pháp, hình thức dạy học thì mọi SV trong mỗi tiết học đều có cơ may được phát huy trí tuệ nổi trội nhất của mình và bồi dưỡng các trí tuệ còn yếu kém. Đây chính là cú hích kích thích niềm vui, hứng thú học tập, phát triển năng lực người học.

Dạy học phân hóa có những dấu hiệu cơ bản sau:

- Sự quan tâm có hệ thống dành cho người học có đa dạng các nhu cầu đặc biệt.
- Điều chỉnh nội dung kiến thức để đáp ứng năng lực, kinh nghiệm và hứng thú của người học.
- Tổ chức nhiều hình thức dạy học, cách dạy học chú ý tới các đối tượng riêng biệt, cá nhân hóa người học trên lớp giúp học sinh đạt mục tiêu học tập.
- Khuyến khích người học chứng minh hiểu biết của mình theo nhiều cách có ý nghĩa.
- Tôn trọng sự đa dạng trí tuệ trong môi trường học tập dựa vào nhu cầu và năng lực người học.

Các chiến lược dạy học phân hóa môn Ngữ văn nhằm phát triển đa trí tuệ trong lớp học như kể chuyện, làm thơ, bình thơ, thuyết minh, đóng vai, viết bản tin, mô phỏng, sân khấu hóa tác phẩm văn học, nhóm hợp tác, các liên kết cá nhân với thông tin trong văn bản đọc hiểu, các hoạt động đặt mục đích, xây dựng ý tưởng, thiết kế ý tưởng, tổ chức thực hiện ý tưởng. Cần khuyến khích những sinh viên có ý tưởng sáng tạo, mới mẻ, độc đáo, chú trọng sinh viên biết cách dạy một chuyên đề học tập ở trường phổ thông nhằm đạt được mục tiêu phân hóa và góp phần định hướng nghề nghiệp. Nếu vận dụng khéo léo dạy học phân hóa, giảng viên sẽ có nhiều cơ hội giúp sinh viên phát huy được khả năng, kinh nghiệm của mình đáp ứng các cơ hội việc làm sau khi tốt nghiệp chương trình đào tạo giáo viên chất lượng cao ngành Sư phạm Ngữ văn, Trường Đại học Hồng Đức.

2.4.3. Phát triển năng lực ứng dụng ICT

ICT là chữ viết tắt của Information and Communication Technologies (Công nghệ thông tin và truyền thông). Công nghệ thông tin bao gồm máy tính, Internet, công nghệ truyền thông (đài và vô tuyến), và điện thoại. Các phương tiện ICT, bản thân nó không phải là nhân tố quan trọng nhất trong chương trình đào tạo giáo viên ngành Sư phạm Ngữ văn, tuy nhiên, nếu biết cách khai thác ưu thế của ICT và ứng dụng ICT một cách sáng tạo trong dạy và học thì hiệu quả do chúng mang lại sẽ là rất lớn.

Trong thế giới kỹ thuật số, người giáo viên phải định hướng vào công nghệ và chịu trách nhiệm không chỉ với việc dạy của mình mà còn với việc học của trò: dạy học sinh cách học để tự học suốt đời. Mối quan tâm của các nhà trường đã chuyển từ “Làm thế nào để sử dụng ICT?” sang “Học sinh học như thế nào khi sử dụng ICT?”. Chương trình đào tạo giáo viên ngành Sư phạm Ngữ văn của trường đại học Hồng Đức do vậy rất chú trọng phát triển năng lực ứng dụng ICT cho sinh viên, biết sử dụng ICT một cách tốt nhất nhằm tối đa hóa việc học tập, khuyến khích sinh viên tự tìm đọc, thu thập tài liệu trong thư viện và trên mạng Internet để thực hiện các nghiên cứu cá nhân hay theo nhóm, sau đó trình bày, thảo luận kết quả nghiên cứu trước lớp; rèn luyện kỹ năng sử dụng các phương tiện công nghệ thông tin để hỗ trợ cho việc trình bày như Powerpoint, video, tranh ảnh và các phần mềm ứng dụng khác; tạo lập một văn bản đa phương thức có nội dung và hình thức phong phú, sinh động, hiệu quả hoặc tạo lập một văn bản thuyết minh trình bày các thông tin ngắn gọn, sáng sủa, hấp dẫn bằng cách sử dụng ICT. Thực hiện giải pháp này cũng chính là để đáp ứng yêu cầu Chuẩn kỹ năng sử dụng công nghệ thông

tin quy định tại Thông tư số 03/2014/TT-BTTTT và dạy học Chương trình giáo dục phổ thông mới môn Ngữ văn từ năm 2019.

5. Tăng cường thực hành, trải nghiệm theo hướng phát triển năng lực và nghề nghiệp ứng dụng

Cùng với hoạt động rèn luyện nghiệp vụ sư phạm, thực hành rèn nghề, công tác thực tập nghề nghiệp có vị trí đặc biệt quan trọng trong chương trình đào tạo giáo viên. Không phải ngẫu nhiên, “trường đại học Hehlsinki (Phần Lan) dành tới 1/3 thời lượng chương trình đào tạo cho công tác thực hành, thực tập ở trường phổ thông”[7, tr.237], “Trường Đại học Wollongong (Úc) dành 17 tuần thực hành nghề nghiệp tại các trường phổ thông (năm thứ hai 4 tuần, năm thứ ba 2 tuần và năm thứ tư 11 tuần)”[8, tr.181]. Chương trình đào tạo giáo viên Ngữ văn của trường đại học Hồng Đức tăng cường thực hành nghề nghiệp cho sinh viên trong suốt quá trình đào tạo.

Không chỉ cấu trúc lại tổng thể chương trình để đảm bảo cân đối khối kiến thức giữa khoa học cơ bản và khoa học Giáo dục, đặt bộ môn Lí luận và Phương pháp dạy học, công tác rèn luyện nghiệp vụ sư phạm vào một vị trí thích đáng, chương trình đào tạo còn chú trọng lồng ghép, tích hợp giữa dạy khoa học cơ bản với dạy nghề, đào tạo nghiệp vụ ở tất cả các giai đoạn, các phần việc trong dạy học các môn khoa học cơ bản.

Tăng hoạt động thực hành kỹ năng nghề nghiệp thể hiện ở việc phân bố thời lượng trong mỗi học phần. Thay vì mỗi học phần chỉ có giờ lí thuyết, giờ thảo luận, bài tập và giờ tự học như trước đây, chương trình đào tạo giáo viên mới chú trọng giờ thực hành, thực tế, hoạt động trải nghiệm sáng tạo gồm sân khấu hóa tác phẩm văn học, tìm hiểu kiến thức nghề nghiệp và thuyết trình, hùng biện về các chủ đề, đề tài có tính thời sự. Thông qua hoạt động gắn với thực tiễn phát huy các khả năng giải quyết vấn đề và sáng tạo, khả năng giao tiếp và hợp tác cho SV.

Công tác thực hành nghề nghiệp của sinh viên ngành sư phạm Ngữ văn trường đại học Hồng Đức tại các trường phổ thông được tiến hành thường xuyên: năm thứ hai (2 tuần), năm thứ ba (2 tuần) và năm thứ tư (8 tuần) dưới sự hướng dẫn, giúp đỡ của giáo viên phổ thông (cán bộ hướng dẫn) và giảng viên đại học (trưởng đoàn thực tế, thực tập, kiến tập). Thời gian thực hành nghề nghiệp ở trường phổ thông giúp sinh viên hình thành các phẩm chất và năng lực nghề nghiệp giáo viên trước khi họ trở thành giáo viên chính thức. Đây là một bước tiến đáng kể so với chương trình đào tạo giáo viên Trung học tại Úc.

Đặc biệt, công tác rèn luyện nghiệp vụ sư phạm được chú trọng và nâng cao về chất lượng, đây là một trong hai nội dung chủ yếu trong chương trình đào tạo ngành sư phạm đáp ứng chuẩn đầu ra. Chương trình rèn luyện nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên được xây dựng dựa trên Chuẩn nghề nghiệp giáo viên và thực tiễn giáo dục phổ thông gồm các nội dung: Phân tích chương trình môn học; thiết kế giáo án; tổ chức dạy học; sử dụng ICT trong dạy học Ngữ văn; tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo Ngữ văn; đặt câu hỏi, ra bài tập môn Ngữ văn; đọc diễn cảm, kể chuyện; xử lí tình huống sư phạm. Thời lượng chương trình rèn luyện NVSP gồm 150 tiết, tiến hành trong 3 tháng học kì 1, từ giữa tháng 10 và kết thúc vào tháng 1 bằng Hội thi sinh viên giỏi NVSP và Hội thi sinh viên Ngữ văn với hoạt động trải nghiệm sáng tạo. Đội ngũ hướng dẫn sinh viên rèn luyện NVSP là những giảng viên có nhiều kinh nghiệm về thực tiễn giáo dục phổ thông, có nhiều công trình, đề tài nghiên cứu về dạy học chương trình, sách giáo khoa ở bậc phổ thông. Ngoài ra, nhà trường và các khoa đào tạo còn tổ chức mời giáo viên cốt cán của các trường phổ thông tham gia dạy mẫu, rèn luyện nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên, trao đổi với nhà trường về những điểm mạnh, điểm yếu của sinh viên đang thực tập tại các trường và những sinh viên đã tốt nghiệp hiện đang công tác tại các trường phổ thông, trên cơ sở đó, giúp cho nhà trường kịp thời điều chỉnh nội dung, phương pháp đào tạo theo hướng đáp ứng nhu cầu xã hội.

Kết luận

Dạy học ở bất kì thời đại nào người giáo viên cũng giữ vai trò quyết định chất lượng vì chính họ là người thực hiện chương trình. Từ hệ thống lí luận về khoa học Giáo dục đến thực tiễn nhà trường đều cho thấy mọi sự tiến bộ của chương trình, sách giáo khoa, điều kiện dạy học... đều khó phát huy hiệu quả nếu thiếu đội ngũ giáo viên giỏi. Dewey - nhà cải cách giáo dục người Mỹ cũng khẳng định: “Tại nơi đã có bất kì cái gì đang tăng trưởng thì một người dạy học có giá trị bằng hàng ngàn nhà cải cách” [dẫn theo 10]. Bởi vậy, đổi mới đào tạo giáo viên Ngữ văn theo định hướng ứng dụng, phát triển năng lực nghề là yếu tố quyết định nâng cao chất lượng nguồn nhân lực thực hiện mục tiêu đổi mới giáo dục trong bối cảnh toàn cầu hóa và hội nhập.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. AILLS (2015), *Accreditation of initial teacher Education programs in Australia*.
- [2]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể trong chương trình giáo dục phổ thông mới*.
- [3]. Đinh Quang Báo (chủ biên) (2016), *Chương trình đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông*, Nxb Đại học Sư phạm.
- [4] Trường Đại học Hồng Đức (2018), *Chương trình đào tạo đại học ngành sư phạm Ngữ văn chất lượng cao (Ban hành theo Quyết định số 93/QĐ-ĐHHD ngày 19/1/2018) của Hiệu trưởng Trường Đại học Hồng Đức*.
- [5] Trường Đại học Hồng Đức (2018), *Chuẩn đầu ra Chương trình đào tạo đại học ngành sư phạm Ngữ văn chất lượng cao (Ban hành theo Quyết định số 93/QĐ-ĐHHD ngày 19/1/2018) của Hiệu trưởng Trường Đại học Hồng Đức*.
- [6]. Thomas Armstrong, 2011, *Đa trí tuệ trong lớp học*, Nxb Giáo dục Việt Nam
- [7]. Pasi Sahlberg. (2016). *Bài học Phần Lan 2.0*, Đặng Việt Vinh dịch, Nxb Thế giới, tr. 227-230, 232, 237, 238.
- [8]. Kỷ yếu Hội thảo Quốc tế. (2016). *Phát triển đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông*, Nxb Đại học Sư phạm, tr.115-116, 181.
- [9]. University of Helsinki (2016). *Annual Review 2016 and Strategy Review 2013-2016*. Helsinki: University of Helsinki, p10.
- [10]. Lê Thị Phương (2019), Chương trình đào tạo giáo viên Phần Lan, một góc nhìn tham chiếu cho đào tạo ngành Sư phạm Ngữ văn chất lượng cao ở Trường Đại học Hồng Đức, *Tạp chí Khoa học số 42*, Trường Đại học Hồng Đức.

THỰC HIỆN GIÁO ÁN PHẦN GIÁO DỤC PHÁP LUẬT TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG MỚI

ThS. HOÀNG THỊ NGÀ^[1]

Tóm tắt: Thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới đòi hỏi đội ngũ giáo viên phải thay đổi từ tư duy đến hành động cụ thể, trước hết là trong việc xác định mục tiêu của giờ giảng. Chính mục tiêu này quy định tiến trình soạn và thực hiện giáo án trong quá trình lên lớp. Một giờ học có thành công hay không phụ thuộc rất nhiều vào việc người giáo viên chuẩn bị và hiện thực hóa giáo án như thế nào. Giáo án theo chương trình giáo dục mới phải xác định được các hoạt động cụ thể của cả giáo viên và học sinh trong một tiết dạy. Giáo án và quá trình hiện thực hóa giáo án có thể thay đổi tùy thuộc vào đối tượng, điều kiện dạy học cụ thể và chính bản thân giáo viên.

IMPLEMENTING LESSON PLANS OF LEGAL EDUCATION PART IN THE NEW HIGH SCHOOL CURRICULUM

Abstract: Implementing a new general high school curriculum, which requires teachers have to change from thinking to specific actions, first of all in determining the goal of the lecture. It is this objective that regulates the process of preparing and implementing lesson plans. Whether a lesson is successful depends very much on how the teacher prepares and realizes the lesson plan. The lesson plan under the new education program must identify the specific activities of both teachers and students in a period. The lesson plan and the process of realizing lesson plans may vary depending on the subject, the specific teaching conditions and the teachers themselves

1. Đặt vấn đề

Thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới, đòi hỏi đội ngũ giáo viên phải thay đổi từ tư duy đến hành động cụ thể, trước hết là trong việc xác định mục tiêu của giờ giảng. Hiện nay, chúng ta đang xác định mục tiêu giờ dạy trên 3 phương diện: Kiến thức, kỹ năng và thái độ, trong chương trình phổ thông mới, mục tiêu được xác định trên hai phương diện chủ yếu: Phẩm chất và năng lực. Chính mục tiêu này quy định tiến trình soạn và thực hiện giáo án trong quá trình lên lớp.

2. Nội dung

2.1. Mục tiêu của bài giảng

Về phẩm chất, học sinh hình thành những phẩm chất cơ bản của con người: Yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm, trong đó chương trình giáo dục pháp luật nhấn mạnh “trung

1. Viện Sư phạm Xã hội

thực và trách nhiệm”. Phẩm chất là “cái làm nên giá trị của người hay vật, mặt “đức” của nhân cách, trong mối quan hệ với “tài”. Đây chính là nền tảng để cho hoạt động nhận thức của con người đạt kết quả tốt, phẩm chất được đánh giá bằng hành vi, năng lực đánh giá bằng hiệu quả hành động, điều này đặc biệt có ý nghĩa đối với môn Giáo dục công dân và phần Giáo dục pháp luật. Phẩm chất được hình thành thông qua nội dung kiến thức của môn học và phương pháp giáo dục.

Về năng lực, học sinh được hình thành năng lực: tự chủ và tự học, giao tiếp và hợp tác, giải quyết vấn đề sáng tạo, trong đó yêu cầu cần đạt về năng lực đặc thù của chương trình giáo dục công dân là năng lực khoa học được thể hiện qua nhận thức khoa học; Tìm hiểu tự nhiên, tìm hiểu xã hội; Vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học. Năng lực được hình thành và phát triển theo từng cấp học cụ thể, là thuộc tính cá nhân được hình thành, phát triển nhờ tố chất sẵn có và quá trình học tập rèn luyện, cho phép con người huy động tổ hợp các kiến thức, kỹ năng và các thuộc tính cá nhân (hứng thú, niềm tin, ý chí) để thực hiện thành công một hoạt động nhất định, đạt kết quả trong điều kiện cụ thể. Biến tri thức, kỹ năng thành niềm tin, ý chí để thực hiện hành động trong thực tiễn, năng lực chính là kết quả của việc hoàn thành và phát triển thông qua hoạt động và sự thành công. Trong chương trình giáo dục pháp luật nhấn mạnh năng lực “giải quyết vấn đề sáng tạo” và “tự nhiên - xã hội”.

Ví dụ: Cả A và B cùng chứng kiến 1 vụ tai nạn khi đá bóng.

Sự việc	Cách ứng xử		Mặt đánh giá
	A	B	
Chứng kiến 1 người bị tai nạn gãy tay, chân	Chỉ đứng nhìn, sợ bị liên lụy	Sẵn sàng cứu giúp	Phẩm chất
	Bé ngay người bị nạn lên xe và chở đến bệnh viện	- Báo với cơ quan chức năng - Tìm thanh nẹp, cố định chỗ gãy và chở đến bệnh viện	Năng lực

Đối với chương trình giáo dục pháp luật cần chú trọng phân hóa trong về mục tiêu, nội dung, phương pháp dạy học và đánh giá, nhấn mạnh tính tích cực hóa, cá nhân hóa của người học, đánh giá theo sự tiến bộ của từng cá nhân (trước đây đánh giá theo trung bình chung đạt được). Trong quá trình dạy học, cần huy động tổng hợp kiến thức, kỹ năng thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau để giải quyết các vấn đề trong học tập và cuộc sống, nhằm phát triển năng lực giải quyết vấn đề, thể hiện ở mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương tiện, đánh giá và thông qua các hoạt động cụ thể: Giảng dạy, bài tập, dự án, tình huống, hồ sơ học tập, hoạt động trải nghiệm.

Trên cơ sở mục tiêu của bài học, giáo viên phải đổi mới quá trình dạy học, tiến hành bài học một cách sáng tạo, với mục đích không chỉ dừng lại ở việc hình thành kiến thức mà còn hướng tới hình thành phẩm chất và năng lực cho học sinh trong quá trình học tập bộ môn.

2.2. Các bước trong soạn giáo án môn Giáo dục công dân

Thứ nhất: Khởi động

Mục tiêu của hoạt động khởi động là tạo tâm thế và hứng thú học tập cho học sinh, giúp học sinh ý thức được nhiệm vụ học tập; Huy động kiến thức, kinh nghiệm của học sinh có liên quan đến vấn đề trong bài học, làm bộc lộ được tri thức mà học sinh đã biết, bổ khuyết những gì học sinh còn thiếu; Kích thích học sinh tự tìm hiểu xem các em đã biết gì về nội dung của bài học; Rèn luyện một số năng lực cho học sinh thông qua nhận biết vấn đề của bài học; Tạo tâm lí vui vẻ, kích thích tính tò mò, mối liên tưởng kiến thức, xác định nhiệm vụ học tập, tình huống có vấn đề; Các câu hỏi/nhiệm vụ của tình huống xuất phát là những câu hỏi/vấn đề mở, không cần có câu trả lời hoàn chỉnh. Giáo viên không chốt về nội dung kiến thức mà chỉ giúp học sinh phát biểu được vấn đề để các em chuyển sang các hoạt động tiếp theo nhằm bổ sung hình thành những kiến thức, kĩ năng mới.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Cách tiến hành quá trình khởi động, giáo viên sử dụng tranh ảnh, câu chuyện, videoclip, trò chơi,... liên quan đến nội dung của bài học. Giáo viên đặt câu hỏi để học sinh trả lời theo cách hiểu của các em, để dẫn dắt học sinh vào nội dung của bài học.

Dự kiến sản phẩm đạt được: Dự đoán, câu hỏi nhận thức, suy đoán, dự kiến kế hoạch học tập bài mới,...

Thứ hai: Hình thành kiến thức

Mục đích của hoạt động hình thành kiến thức là giúp học sinh lĩnh hội kiến thức mới, phát triển kỹ năng theo yêu cầu của bài học; học sinh chiếm lĩnh được kiến thức, kỹ năng mới và đưa các kiến thức, kỹ năng mới vào hệ thống kiến thức, kỹ năng của bản thân; xây dựng được những kiến thức mới thông qua các hoạt động khác nhau như: nghiên cứu tài liệu/ thông tin/ truyện đọc, nghiên cứu tình huống, thực hành; hoạt động trải nghiệm sáng tạo,...

Nội dung, phương thức thực hiện hoạt động hình thành kiến thức: Học sinh học theo hướng dẫn của sách giáo khoa, của giáo viên, sử dụng tư liệu dạy học; thay đổi những quan niệm sai, bổ sung những quan niệm chưa đầy đủ, lập luận, giải thích các khái niệm khoa học,... Giáo viên hỗ trợ, hướng dẫn học sinh học cá nhân, học tương tác, ghi chép; hình thành kiến thức. Kết thúc hoạt động này, trên cơ sở kết quả hoạt động học của học sinh thể hiện ở các sản phẩm học tập mà học sinh hoàn thành, giáo viên cần chốt kiến thức mới để học sinh chính thức ghi nhận và vận dụng.

Dự kiến sản phẩm của hoạt động hình thành kiến thức: Khái niệm, công thức, đặc điểm của đối tượng nghiên cứu; kiến thức mới,...

Hoạt động hình thành kiến thức được chia thành các hoạt động cụ thể, từ hoạt động thứ 1, 2,... n. Giáo viên xác định mục tiêu, nội dung, cách thức tiến hành, hoạt động cụ thể của giáo viên và học sinh, dự kiến kết quả (sản phẩm) đạt được.

Thứ ba: Luyện tập

Mục đích của hoạt động luyện tập là giúp học sinh thực hành vận dụng trực tiếp kiến thức, chuyển kiến thức thành tri thức; Giáo viên biết được mức độ lĩnh hội của học sinh.

Nội dung, phương thức thực hiện hoạt động luyện tập: Học sinh làm theo yêu cầu của sách giáo khoa, của giáo viên: học cá nhân, học tương tác, ghi vở, báo cáo kết quả,...; Giáo viên hỗ trợ, hướng dẫn học sinh học; hỗ trợ cá biệt (nếu cần) để tất cả học sinh đạt mục tiêu bài học; Kết thúc hoạt động này, giáo viên có thể lựa chọn những vấn đề cơ bản về phương pháp, cách thức giải quyết các câu hỏi/bài tập/tình huống/vấn đề để học sinh ghi nhận và vận dụng, trước hết là vận dụng để hoàn chỉnh câu trả lời/giải quyết vấn đề đặt ra trong tình huống xuất phát (ở Hoạt động khởi động).

Dự kiến sản phẩm của hoạt động luyện tập: Lời giải và kết quả giải các bài tập/tình huống cụ thể; Hoạt động luyện tập phải giúp học sinh củng cố, hoàn thiện kiến thức, kỹ năng vừa lĩnh hội được. Do đó, trong hoạt động này, học sinh được yêu cầu áp dụng trực tiếp kiến thức vào giải quyết các câu hỏi/bài tập/tình huống/vấn đề trong học tập.

Thứ tư: Vận dụng (ứng dụng)

Mục đích của hoạt động vận dụng là củng cố kiến thức, kỹ năng; ý thức và năng lực vận dụng kiến thức; giáo viên biết mức độ nắm vững kiến thức, kinh nghiệm của học sinh.

Nội dung, phương thức hoạt động vận dụng là giúp học sinh thực hiện yêu cầu của sách giáo khoa, giáo viên nhằm thực hành vận dụng tri thức của bản thân để giải các bài tập/tình huống mô phỏng hoặc thực tế trong và ngoài nhà trường; Giáo viên hỗ trợ, hướng dẫn học sinh thực hiện các yêu cầu.

Dự kiến sản phẩm của hoạt động vận dụng: Câu trả lời, bài giải, sản phẩm thực hành, bài viết, báo cáo,...; Học sinh vận dụng được các kiến thức, kỹ năng đã học để phát hiện và giải quyết

các tình huống/vấn đề trong cuộc sống ở gia đình, địa phương. Do đó, hoạt động này cần gợi ý cho học sinh về những hoạt động, sự vật, hiện tượng cần quan sát trong cuộc sống hàng ngày, mô tả yêu cầu về sản phẩm mà học sinh cần hoàn thành để học sinh quan tâm thực hiện.

Thứ năm: Tìm tòi, mở rộng

Mục đích của hoạt động tìm tòi, mở rộng là học sinh có ý thức tìm hiểu, ứng dụng kiến thức; hiểu giá trị của việc học; có năng lực nghiên cứu, sáng tạo, học tập suốt đời. Học sinh không bao giờ dừng lại với những gì đã học và hiểu rằng ngoài những kiến thức được học trong nhà trường còn rất nhiều điều có thể và cần phải tiếp tục học, ham mê học tập suốt đời. Do đó, hoạt động này cần khuyến khích học sinh tiếp tục tìm tòi và mở rộng kiến thức ngoài lớp học. Học sinh tự đặt ra các tình huống có vấn đề nảy sinh từ nội dung bài học, từ thực tiễn cuộc sống, vận dụng các kiến thức, kỹ năng đã học để giải quyết bằng những cách khác nhau.

Nội dung, phương thức thực hiện hoạt động tìm tòi, mở rộng: Học sinh nghiên cứu tài liệu ngoài sách, làm bài tập nghiên cứu, hoạt động trải nghiệm sáng tạo,... theo yêu cầu của sách giáo khoa hoặc giáo viên hoặc tự đưa ra tình huống, bài tập và giải quyết; Giáo viên hỗ trợ học sinh, hướng dẫn trình bày/báo cáo kết quả/sản phẩm. Hoạt động này không cần tổ chức ở trên lớp và không đòi hỏi tất cả học sinh phải tham gia. Tuy nhiên, giáo viên cần quan tâm, động viên để có thể thu hút nhiều học sinh tham gia một cách tự nguyện; khuyến khích những học sinh có sản phẩm chia sẻ với các bạn trong lớp.

Dự kiến sản phẩm của hoạt động tìm tòi, sáng tạo: Tư liệu sưu tầm, bản báo cáo, sản phẩm nghiên cứu khoa học,...

Tóm lại, các hoạt động học phải hướng cho học sinh chủ động giải quyết một vấn đề/nhiệm vụ học tập tương đối hoàn chỉnh, từ việc khởi động đến hình thành kiến thức, kỹ năng mới và vận dụng chúng vào giải quyết những vấn đề gắn với thực tiễn, phù hợp trong điều kiện thực tế của nhà trường, của địa phương.

Việc thiết kế giáo án/xây dựng tiến trình dạy học và tổ chức thực hiện các hoạt động hoàn toàn linh hoạt, giáo viên được quyền chủ động không khuôn mẫu, cứng nhắc.

Ví dụ về hoạt động khởi động và hình thành kiến thức của chủ đề “Vi phạm pháp luật và trách nhiệm pháp lí”

1. Mục tiêu bài học

1.1. Về năng lực

+ *Năng lực nhận thức chuẩn mực hành vi*: Nhận diện được các hành vi vi phạm pháp luật; Phân biệt được sự khác nhau giữa vi phạm pháp luật và trách nhiệm pháp lí; Nêu được ý nghĩa của trách nhiệm pháp lí.

+ *Năng lực đánh giá hành vi của bản thân và người khác*: Xác định được những hành vi thực hiện đúng và không đúng các qui định của pháp luật. Đánh giá được các hành vi vi phạm pháp luật và trách nhiệm pháp lí trong một số tình huống cụ thể.

+ *Năng lực điều chỉnh hành vi*: Nghiêm chỉnh chấp hành các qui định của pháp luật; Biết điều chỉnh hành vi của mình phù hợp với chuẩn mực pháp luật; Thực hiện tự giác những hành vi đúng với qui định của pháp luật trong thực tế.

+ *Năng lực giao tiếp và hợp tác*: Làm việc nhóm có hiệu quả.

+ *Năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo*: Biết phân tích và xử lí tình huống. + *Năng lực tự chủ và tự học*: Tự hoàn thiện những kiến thức của bản thân về các qui định của pháp luật.

1.2. Về phẩm chất

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Bài học góp phần hình thành và phát triển phẩm chất trung thực, trách nhiệm của công dân: Nghiêm khắc với bản thân và chịu trách nhiệm về lời nói, hành vi của bản thân; Thể hiện được sự tôn trọng và thực hiện tốt nội quy, quy định của trường, lớp, nội quy nơi công cộng; chấp hành tốt pháp luật về giao thông;...

2. Nội dung kiến thức, phương pháp dạy học, đồ dùng dạy học

2.1. Nội dung kiến thức

- Khái niệm vi phạm pháp luật và trách nhiệm pháp lí.
- Các loại vi phạm pháp luật và trách nhiệm pháp lí.
- Biểu hiện của vi phạm pháp luật và trách nhiệm pháp lí với những hành vi cụ thể.

2.2. Phương pháp dạy học: Thuyết trình; Đàm thoại; Trực quan; Thảo luận nhóm; Xử lí tình huống; Đọc hợp tác.

2.3. Phương tiện dạy học: Giấy khổ rộng, bút dạ, băng dính (hồ dán), kéo; Truyện đọc, tình huống (video) pháp luật liên quan đến nội dung bài học; Luật phòng chống ma túy, Bộ luật Hình sự; Đồ dùng đơn giản để đóng vai (nếu cho học sinh đóng vai ở hoạt động 1); Máy chiếu, máy tính.

3. Gợi ý hoạt động dạy học

Hoạt động của giáo viên	Hoạt động của học sinh	Năng lực và phẩm chất hướng tới	Kiểm tra - đánh giá
<p>1. Hoạt động Khởi động</p> <p>* <i>Mục tiêu:</i> Kích thích học sinh tự tìm hiểu xem các em đã biết gì về thực hiện pháp luật.</p> <p>* <i>Cách tiến hành:</i> Giáo viên giới thiệu một số bức ảnh về thực hiện pháp luật và nêu câu hỏi: Em có nhận xét gì về hành vi của những người trong hai bức ảnh vừa xem?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>	<p>Học sinh xem một số tranh/ảnh công dân đang thực hiện pháp luật.</p> <p>- Nêu nhận xét.</p> <p><i>Ảnh 1:</i> Công dân thực hiện đúng pháp luật giao thông đường bộ về đi bộ qua đường.</p> <p><i>Ảnh 2:</i> Các bạn không đi bộ đúng phần đường của mình. Vậy, thế nào là thực hiện pháp luật? Có mấy hình thức thực hiện pháp luật? Vi phạm pháp luật là gì và phải chịu trách nhiệm pháp lí ra sao?</p> <p>- Trả lời câu hỏi của giáo viên.</p>	<p>1. Năng lực nhận thức chuẩn mực hành vi: Nhận biết chuẩn mực pháp luật cơ bản.</p> <p>2. Năng lực đánh giá hành vi của bản thân và người khác: Đánh giá được tác dụng và tác hại của hành vi thực hiện pháp luật.</p>	<p>- Đánh giá định tính nhận thức của học sinh về pháp luật và thực thi pháp luật.</p> <p>- Đánh giá tinh thần, thái độ của học sinh đối với hoạt động khởi động về kiến thức pháp luật.</p>

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

<p>- Yêu cầu 1- 2 học sinh nêu nhận xét. - Giáo viên nêu câu hỏi: 1) Từ những việc làm mà các em quan sát và thực tế hàng ngày, em hãy cho biết thế nào là thực hiện pháp luật? 2) Em có biết nếu vi phạm pháp luật sẽ phải chịu hậu quả gì không? - Yêu cầu 1 học sinh trả lời. Giáo viên không nhận xét tính đúng sai của câu hỏi. Học sinh sẽ xác định tính đúng sai sau khi đã học xong bài.</p>			
<p>2. Hoạt động hình thành kiến thức <i>Hoạt động 1:</i> Tìm hiểu khái niệm vi phạm pháp luật. * Mục tiêu: Từ tình huống học sinh nhận dạng được các dấu hiệu vi phạm pháp luật và trình bày được thế nào là vi phạm pháp luật. * Cách tiến hành: Sử dụng tình huống. - Giáo viên nêu tình huống: Trần Văn T (16 tuổi) thường xuyên đi chơi điện tử. Tại đây, T bị Nguyễn Văn B (18 tuổi) dụ dỗ sử dụng ma túy. B bị công an bắt quả tang đang dụ dỗ người khác sử dụng ma túy. - Thảo luận cặp đôi, hoặc từng bàn học sinh. <u>- Hỏi:</u> 1) Em có nhận xét gì về hành vi của B ? 2) Những dấu hiệu nào giúp em xác định B vi phạm pháp luật? 3) Theo em, thế nào là vi phạm pháp luật? - Giáo viên tổ chức cho học sinh thảo luận tình huống trên. - Học sinh thảo luận. - Giáo viên hoặc cử 1 học sinh ghi tóm tắt ý kiến lên bảng phụ. - Lớp thống nhất đáp án. * <i>Kết luận:</i> Giáo viên chính xác hóa đáp án của học sinh và kết luận: Sử dụng trái phép ma túy là vi phạm pháp luật. B đã phạm tội lôi kéo trẻ em sử dụng trái phép ma túy; Vi phạm pháp luật có ba dấu hiệu cơ bản: Vi phạm</p>	<p>- Nghe (xem tình huống) - Thảo luận cặp đôi hoặc theo bàn. - Cử đại diện trả lời các câu hỏi. a) Vi phạm pháp luật * Các dấu hiệu cơ bản về vi phạm pháp luật: - hành vi trái phép; - do người có năng lực trách nhiệm pháp lý thực hiện; - người vi phạm pháp luật phải có lỗi. * Vi phạm pháp luật là hành vi trái pháp luật, có lỗi do người có năng lực trách nhiệm pháp lý, xâm hại các quan hệ xã hội được pháp luật bảo vệ.</p>	<p>- Năng lực nhận thức chuẩn mực hành vi: Có kiến thức cơ bản về “Vi phạm pháp luật”. - Năng lực tìm hiểu các hiện tượng xã hội: Nhận biết được các hành vi vi phạm và không vi phạm pháp luật trong đời sống phù hợp với lứa tuổi.</p>	<p><i>Hoàn thành bài tập</i> Lựa chọn những hành vi thực hiện đúng quy định của pháp luật (và có thể lý giải). a. Đi đúng phần đường theo quy định. b. Lên rừng chặt củi về bán. c. Nộp thuế đúng kỳ hạn. d. Gửi bố mẹ già vào trại dưỡng lão. e. Thấy tai nạn giao thông mà không cứu giúp.</p>

pháp luật là hành vi trái pháp luật; có lỗi do người có năng lực trách nhiệm pháp lí; xâm hại các quan hệ xã hội, được pháp luật bảo vệ. Sản phẩm: Kết quả làm việc của cả lớp.			
--	--	--	--

3. Kết luận

Một giờ học có thành công hay không phụ thuộc rất nhiều vào việc người giáo viên chuẩn bị và hiện thực hóa giáo án như thế nào, giáo án như một thời khóa biểu và “bản đồ dẫn đường” cho một tiết học. Giáo án theo chương trình giáo dục mới phải xác định được các hoạt động cụ thể của cả giáo viên và học sinh trong một tiết dạy, đưa ra các kiến thức, năng lực mà học sinh cần hình thành thông qua giờ dạy. Giáo án cần được chuẩn bị công phu, chi tiết, cụ thể. Tuy nhiên giáo án và quá trình hiện thực hóa giáo án có thể thay đổi tùy thuộc vào đối tượng, điều kiện dạy học cụ thể và chính bản thân giáo viên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Phạm Thị Bình, Hoàng Thị Nga, Chương trình và lý luận dạy học Giáo dục công dân ở trường phổ thông, Tập bài giảng, 2018, Trường Đại học Vinh.
2. Lê Đức Ngọc, *Dạy cách học một trong những giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo đại học*, Tạp chí Dạy và học ngày nay, 2004.
3. Phan Bích Ngọc, *Tổ chức tốt việc tự học cho sinh viên nhằm nâng cao chất lượng đào tạo của các trường đại học theo hình thức tín chỉ hiện nay*, Tạp chí KH ĐHQGHN, Ngoại ngữ 25, 2009.
4. Phạm Hồng Tiên, *Một số phương pháp dạy học tích cực*, www.pup.edu.vn.
5. Lê Khánh Tuấn, *Đổi mới phương pháp đào tạo giáo viên trung học phổ thông, tiếp cận từ phía sử dụng*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học 50 năm Trường Đại học Vinh, 2009.

QUẢN LÝ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THEO TIẾP CẬN AUN - QA Ở CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÓ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN VIỆT NAM

GS.TS. THÁI VĂN THÀNH^[1]; VŨ ĐỨC TÂN^[2]

TS. PHAN HÙNG THU^[3]

Tóm tắt: Nghiên cứu này tiến hành khảo sát và đánh giá về thực trạng quản lý chương trình đào tạo giáo viên trung học phổ thông môn toán ở các trường đại học có đào tạo giáo viên ở Việt Nam và đề xuất một số giải pháp quản lý chương trình đào tạo giáo viên trung học phổ thông theo tiếp cận AUN-QA. Số liệu khảo sát, điều tra và nghiên cứu được triển khai tại 5 trường Đại học đại diện các vùng miền trên lãnh thổ Việt Nam và trên 5 nhóm đối tượng liên quan gồm: giảng viên; cán bộ quản lý; sinh viên; cựu sinh viên và nhà sử dụng lao động. Kết quả điều tra và khảo sát cho thấy cả 5 trường ĐH được khảo sát hiện nay đang tập trung nhiều nguồn lực đầu tư cho công tác kiểm tra đánh giá và nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên, chương trình đào tạo và chuẩn đầu ra nhằm đáp ứng tiến trình hội nhập giáo dục khu vực Đông Nam Á, Châu Á Thái Bình Dương và trên thế giới. Tuy nhiên, thông qua số liệu thu thập từ nhóm điều tra và khảo sát cho thấy việc quản lý chương trình đào tạo, mục tiêu đào tạo giáo viên trung học phổ thông, cơ sở vật chất phục vụ cho giảng dạy, học tập và nghiên cứu còn nhiều hạn chế. Trên cơ sở đó, đề xuất các giải pháp quản lý chương trình đào tạo giáo viên trung học phổ thông nhằm từng bước cải tiến liên tục theo chu kỳ (chu kỳ kiểm định chương trình đào tạo ở Việt Nam là 5 năm) chất lượng đầu ra và sự hài lòng của các bên liên quan trong quá trình sử dụng sản phẩm (giáo viên trung học phổ thông) của các trường đại học có đào tạo giáo viên.

Từ khóa: Quản lý đào tạo, Chương trình đào tạo, GV THPT, AUN-QA, Trường đại học, Đảm bảo chất lượng.

Abstract: This study conducted a survey and assessment of the current situation of managing high school teacher training programs in mathematics at universities with teacher training in Vietnam and proposed some solutions manage high school teacher training program according to AUN-QA approach. The survey and research were implemented in 5 universities representing regions in Vietnam and over 5 related groups including: lecturers; managers; student; alumni and employers. The survey results show that all 5 surveyed universities are currently focusing a lot of investment resources on the evaluation of teachers, training programs and the output standards to meet the process of education integration in Southeast Asia, Asia Pacific and the world. However, through the data collected from the survey, it shows that the management of

1. Sở Giáo dục và Đào tạo Nghệ An
2. Học viện Kỹ thuật mật mã
3. Trường Đại học Vinh

the training program, the goal of training high school teachers, facilities for teaching, learning and the research are still limited. On that basis, the research proposes solutions to manage high school teacher training programs in order to gradually improve continually improvements (the training program testing cycle in Vietnam is 5 years), the quality of output and satisfaction of stakeholders in using the product (high school teachers) of teacher-training universities.

Key words: Training management, Training program, High school teachers, AUN-QA, university, Quality assurance.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế hiện nay, trước yêu cầu đặt ra của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đòi hỏi các quốc gia trên thế giới trong đó các quốc gia Đông Nam Á, khu vực Châu Á Thái Bình Dương và Việt Nam cần đổi mới giáo dục mạnh mẽ. Trong đó, các quốc gia và vùng lãnh thổ nói chung, Việt Nam nói riêng đứng trước yêu cầu đòi hỏi phải cải tiến nền giáo dục mà nòng cốt là đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý ngành giáo dục đáp ứng yêu cầu và phục vụ nhu cầu giáo dục chất lượng cao theo kịp sự phát triển của nền kinh tế thế giới.

Ở Việt Nam trong những năm qua, chất lượng GD&ĐT liên tục được cải tiến và nâng cao, số lượng học sinh đạt giải quốc tế tăng mạnh (2015: số học sinh giỏi xếp vị trí thứ 5/104 quốc gia và vùng lãnh thổ (IMO, 2015); năm 2016: xếp vị trí thứ 11, (IMO, 2016); 2017 xếp thứ 3/112 quốc gia và vùng lãnh thổ (IMO, 2017), đội ngũ GV&CBQL phát triển cả về số lượng và cải tiến chất lượng, với cơ cấu ngày càng hợp lý, chương trình giáo dục được cải tiến theo tiến trình chung của khu vực và thế giới, sinh viên Việt Nam có mặt khắp các trường đại học danh giá trên thế giới với những suất học bổng giá trị... Theo báo cáo mới nhất của Open Doors được thực hiện bởi Cục giáo dục văn hóa Mỹ thì Việt Nam đứng thứ 6/10 tốp những quốc gia có nhiều học sinh, sinh viên đang theo học tại Mỹ với 21.403 người (Opendoors.org, 2015), tại Australia với 22.234 người xếp thứ 5/10 tốp những quốc gia có nhiều học sinh, sinh viên tại đây (internationaleducation.gov.au, 4/2017)... Và 110.000 người đang theo học tại 47 quốc gia và vùng lãnh thổ trên thế giới (tinnhanhchungkhoan.vn, theo HSBC, 6/2016)... Những hạn chế: chất lượng, hiệu quả GD&ĐT còn thấp so với khu vực và thế giới; phương thức giáo dục, đào tạo còn nặng lý thuyết, nhẹ thực hành, chưa chú trọng đúng mức việc giáo dục đạo đức, lối sống và kỹ năng làm việc, đặc biệt là kỹ năng mềm cho người học; Quản lý GD&ĐT còn nhiều yếu kém, theo một báo cáo mới nhất, Sứ quán Mỹ ở Hà Nội cho hay “cơ sở hạ tầng nguồn nhân lực” của Việt Nam không hỗ trợ cho nhu cầu giáo dục đang tăng lên của quốc gia, trong khi các nhà nghiên cứu của Harvard nói rằng việc cải cách hệ thống giáo dục của Việt Nam đã bị “đóng băng” dù cho công cuộc cải cách và tự do hóa bắt đầu vào giữa những năm 1980. Đặc biệt đối với giáo dục phổ thông, công tác đào tạo, bồi dưỡng GV&CBQL chưa theo kịp sự phát triển về quy mô và yêu cầu ngày càng cao về chất lượng. GV có năng lực chuyên môn, năng lực sư phạm còn nhiều hạn chế chiếm số đông; phương pháp giảng dạy chưa thật sự cải tiến. Phân bố GV chưa đồng đều giữa các vùng, miền;

Có nhiều nguyên nhân dẫn đến tình trạng trên, nhưng một nguyên nhân chủ yếu là do cách thức quản lý của các nhà giáo dục, CTĐT GV THPT ở các trường đại học có đào tạo giáo viên trung học phổ thông chưa hiệu quả, dẫn đến đào tạo chưa đáp ứng nguồn nhân lực mà thị trường lao động kỳ vọng. Những bất cập trên đòi hỏi các cơ sở ĐT GV THPT cần thay đổi tích cực trong công tác quản lý CTĐT để ĐBCL đầu ra đáp ứng thị trường lao động.

Từ những nhận định đó, nhóm nghiên cứu chúng tôi đã tiến hành khảo sát, phân tích dữ liệu thu thập, nghiên cứu các mô hình quản lý chất lượng chương trình như: ISO, TQM, ABET, AUN-QA... từ đó xây dựng mô hình quản lý chương trình đào tạo giáo viên THPT theo tiếp cận

AUN-QA. Chúng tôi cho rằng mô hình này phù hợp với các trường đại học Việt Nam, dựa vào mô hình AUN-QA để giám sát quá trình đào tạo và đưa ra các khuyến nghị phù hợp, các chỉ báo kịp thời nhằm thúc đẩy tiến trình cải cách giáo dục và hoàn thiện chương trình đào tạo tiến kịp với xu thế toàn cầu hóa giáo dục trên thế giới.

2. Giới thiệu Hệ thống đảm bảo chất lượng các trường đại học Đông Nam Á (AUN-QA: ASEAN University Network Quality Assurance)

Mạng lưới các trường đại học Đông Nam Á (AUN-ASEAN University Network) được thành lập vào năm 1995 theo thỏa thuận của các bộ trưởng giáo dục ASEAN, hiện có 30 thành viên thuộc 10 nước (Việt Nam có Đại học Quốc gia Hà Nội, Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh và Đại học Cần Thơ). Hệ thống đảm bảo chất lượng các trường đại học Đông Nam Á (AUN-QA - ASEAN University Network Quality Assurance) được thành lập vào năm 1998 và đã ban hành nhiều tài liệu quan trọng liên quan đến các hướng dẫn về đảm bảo chất lượng từ năm 2004 đến nay, đặc biệt là Tài liệu hướng dẫn đánh giá chất lượng cấp chương trình đào tạo theo Bộ tiêu chuẩn AUN-QA ban hành lần 1 năm 2000 với 18 tiêu chuẩn và 72 tiêu chí; lần 2 năm 2011 với 15 tiêu chuẩn và 68 tiêu chí và phiên bản mới nhất được ban hành trong tháng 10 năm 2015 với 11 tiêu chuẩn và 50 tiêu chí thuộc các nhóm yếu tố khác nhau: đầu vào, quá trình và đầu ra theo một chu trình khép kín PDCA nhằm liên tục cải tiến, nâng cao dần chất lượng đào tạo.

AUN quy định mỗi tiêu chí được đánh giá theo một thang 7 điểm; mỗi điểm số mang ý nghĩa như sau:

- 1 = Chưa có gì (văn bản, kế hoạch, minh chứng)
- 2 = Mới chỉ đưa vào kế hoạch
- 3 = Có tài liệu/văn bản nhưng không có minh chứng triển khai rõ ràng
- 4 = Có tài liệu/văn bản và có minh chứng triển khai rõ ràng
- 5 = Đang triển khai có hiệu quả với đầy đủ minh chứng
- 6 = Mẫu mực, có thể xem là thực tiễn tốt
- 7 = Xuất sắc, được coi là thực tiễn tối ưu (tầm quốc tế)

Bộ tiêu chuẩn đảm bảo chất lượng của AUN dành cho cấp chương trình đào tạo đã được rà soát, điều chỉnh lần 3 nhằm đẩy mạnh việc thực hiện và nâng cao tính hiệu quả và hiệu lực của việc đánh giá với 11 tiêu chuẩn, 50 tiêu chí (Version 3, 2015).

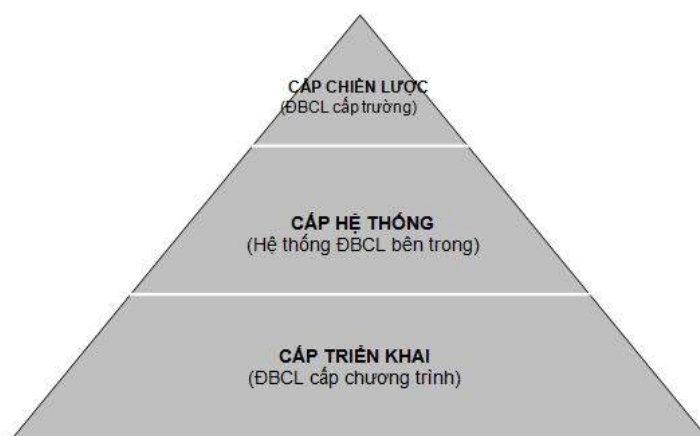
Để xây dựng, triển khai, duy trì và cải tiến chất lượng trong giáo dục đại học, các trường đại học cần thiết lập một hệ thống ĐBCL. Bản báo cáo của khu vực Châu Á Thái Bình Dương (UNESCO, 2003b, 10/5/2013) đã định nghĩa ĐBCL trong giáo dục đại học là “các quy trình quản lý và đánh giá một cách có hệ thống nhằm giám sát hoạt động của các trường/tổ chức giáo dục đại học.”

Các mô hình ĐBCL giáo dục đại học theo AUN-QA được chia thành ba cấp khác nhau: cấp chiến lược, cấp hệ thống và cấp triển khai (xem Hình 1). Có thể triển khai hoạt động đánh giá ngoài và đánh giá nội bộ ở cả 3 cấp này.

ĐBCL bên trong nhằm đảm bảo một cơ sở giáo dục đại học, hệ thống hoặc chương trình có các chính sách và cơ chế giúp đạt được các mục tiêu và tiêu chuẩn đề ra.

ĐBCL bên ngoài được thực hiện bởi một tổ chức hoặc các cá nhân bên ngoài cơ sở giáo dục đại học. Các đánh giá viên đánh giá hoạt động của nhà trường, hệ thống hoặc chương trình nhằm xác định mức độ đáp ứng các tiêu chuẩn đã được thống nhất hoặc xác định trước.

Các mô hình ĐBCL theo AUN-QA có thể áp dụng cho các trường đại học khác nhau trong khối ASEAN vì các mô hình này cũng tương đồng với những khung ĐBCL cấp khu vực và quốc tế.



Hình 1 - Các mô hình ĐBCL giáo dục đại học theo AUN-QA

2.1 Mô hình AUN-QA cấp cơ sở giáo dục

ĐBCL cấp cơ sở giáo dục gồm 11 tiêu chuẩn được bắt đầu từ việc xác định yêu cầu của các bên liên quan; việc nhà trường chuyển tải những yêu cầu này vào tầm nhìn, sứ mạng, mục đích và mục tiêu của đơn vị. Điều này có nghĩa là hoạt động đảm bảo và đánh giá chất lượng luôn bắt đầu từ sứ mạng và mục đích và kết thúc là các thành quả đạt được, nhằm thỏa mãn yêu cầu của các bên liên quan.

Để cải tiến liên tục, cơ sở giáo dục cần triển khai một hệ thống ĐBCL hiệu quả, đồng thời thực hiện đối sánh để tìm ra các kinh nghiệm thực tiễn tốt nhất.

2.2 Mô hình ĐBCL bên trong theo AUN-QA

Mô hình ĐBCL bên trong theo AUN-QA bao gồm các khía cạnh sau:

- Khung ĐBCL bên trong;
- Các công cụ giám sát;
- Các công cụ đánh giá;
- Các quy trình ĐBCL chuyên biệt để đảm bảo những hoạt động cụ thể;
- Các công cụ ĐBCL chuyên biệt;
- Các hoạt động rà soát để cải tiến chất lượng.

Hệ thống ĐBCL bên trong bao gồm các hệ thống, nguồn lực và thông tin được sử dụng để thiết lập, duy trì và cải tiến chất lượng cũng như các tiêu chuẩn liên quan đến giảng dạy, trải nghiệm học của SV, nghiên cứu và phục vụ cộng đồng. Các cơ chế giám sát trong hệ thống ĐBCL bên trong được vận hành nhằm duy trì và nâng cao chất lượng giáo dục đại học.

3. Mô hình ĐBCL cấp CTĐT theo AUN-QA

Mô hình ĐBCL cấp CTĐT theo AUN-QA tập trung vào chất lượng của các hoạt động đào tạo ở những khía cạnh sau:

- Chất lượng đầu vào
- Chất lượng quá trình đào tạo
- Chất lượng đầu ra

Phiên bản 3 của mô hình ĐBCL cấp CTĐT theo AUN-QA bắt đầu từ việc xác định nhu cầu của các bên liên quan. Các nhu cầu này được chuyển tải vào kết quả học tập mong đợi (thể hiện trong cột đầu tiên của mô hình). Phần ở giữa mô hình gồm có 4 dòng, trong đó dòng đầu tiên đề

cập đến cách thức chuyển tải kết quả học tập mong đợi vào CTĐT và cách thức đạt được chúng thông qua phương thức dạy và học, hoạt động kiểm tra, đánh giá SV.

3. Sự cần thiết phải phát triển chương trình và quản lý chương trình đào tạo GV trung học phổ thông theo tiếp cận AUN - QA

Trong những năm qua, việc đánh giá chất lượng CTĐT theo tiếp cận AUN-QA đã được nhiều trường ĐH ở Việt Nam quan tâm và đăng kí được đánh giá, nhiều CTĐT trong nước đã được chứng nhận của AUN. AUN là bộ tiêu chuẩn với các quy tắc chất lượng khắt khe, có tiêu chí cụ thể, rõ ràng, tập trung đánh giá những điều kiện để đảm bảo chất lượng đào tạo của toàn bộ chương trình đào tạo chứ không chỉ dựa trên những đặc trưng riêng của từng chuyên ngành.

Theo thống kê, đến nay tại Việt Nam có 8 trường đại học có chương trình được đánh giá chuẩn AUN. Trong đó, dẫn đầu là khối các trường Đại học Quốc gia TP Hồ Chí Minh với 34 chương trình, Đại học Quốc gia Hà Nội với 18 chương trình; Đại học Cần Thơ với 3 chương trình; Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP Hồ Chí Minh với 4 chương trình...

Nói về xu hướng đào tạo giáo dục toàn cầu, PGS.TS. Nantana Gajasen - Quyền Chủ tịch Hội đồng Đảm bảo chất lượng Mạng lưới các trường đại học trong khối ASEAN, cho rằng xu hướng giáo dục toàn cầu hiện nay là lấy học sinh làm trung tâm; từ phương pháp giảng dạy trực tiếp sang gián tiếp, đồng thời có sự tương tác giữa sinh viên và giảng viên. Bên cạnh đó, với công nghệ 4.0 đòi hỏi các trường phải đào tạo người học có kỹ năng và khả năng để đáp ứng nhu cầu phát triển của công nghệ số.

Bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng CTĐT của AUN không tập trung vào những đặc trưng riêng của từng chuyên ngành mà tập trung đánh giá những điều kiện để ĐBCL ĐT của một CTĐT. Bộ tiêu chuẩn tập trung vào những lĩnh vực mà bất kỳ CTĐT bậc đại học nào cũng có như chuẩn đầu ra; khung chương trình; GV và SV, cơ sở vật chất, công tác ĐBCL... Do đó vận dụng tiêu chuẩn AUN trong quản lý CTĐT GV THPT không chỉ đem lại lợi ích cho nhà trường, SV mà cả người sử dụng lao động. Đối với nhà trường, thông qua hoạt động tự đánh giá và đánh giá ngoài, những điểm mạnh và điểm tồn tại của CTĐT đã được chỉ ra, và nhà trường phải có kế hoạch hành động cụ thể để cải tiến khắc phục những tồn tại này. Kiểm định chất lượng theo chuẩn AUN giúp nhà trường xác định được vị thế của CTĐT trong khu vực và làm cơ sở để xây dựng lộ trình phát triển cho CTĐT theo hướng vươn tới các chuẩn mực quốc tế. đảm bảo SV được học tập trong một môi trường được cải tiến liên tục và ĐBCL. Kết quả kiểm định của AUN như một sự khẳng định CTĐT với xã hội về chất lượng sản phẩm đầu ra của chương trình, vì thế chắc chắn SV tiếp cận việc làm phù hợp và dễ dàng hơn. Và người sử dụng lao động có một cơ sở tin cậy để tìm kiếm nguồn nhân lực đảm bảo chất lượng, từ một CTĐT có những tham chiếu chất lượng mang tính quốc tế hóa. Xuất phát từ yêu cầu trên, bộ tiêu chuẩn AUN được xem như một định chế góp phần làm tăng tính đa dạng, chủ động của các CTĐT GV THPT.

4. Khảo sát thực trạng quản lý chương trình đào tạo GV trung học phổ thông theo tiếp cận AUN - QA của các trường có đào tạo giáo viên THPT.

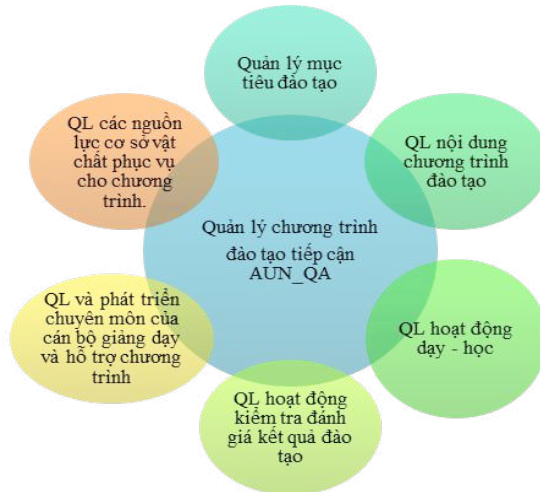
4.1. Công cụ cho các đối tượng cần khảo sát

CTĐT GV THPT là kế hoạch tổng thể, hệ thống về toàn bộ hoạt động đào tạo, bao gồm: mục đích đào tạo, mục tiêu, chuẩn đầu ra, nội dung đào tạo (với độ rộng và sâu), phương thức đào tạo và hình thức tổ chức đào tạo (với các phương pháp, phương tiện, công cụ dạy học), phương thức đánh giá kết quả đào tạo (trong so sánh, đối chiếu với chuẩn đầu ra).

Quản lý CTĐT GV THPT là các hoạt động tổ chức và giám sát các nguồn lực của cơ sở đào tạo nhằm trang bị cho sinh viên các kiến thức, kỹ năng và thái độ phù hợp để trở thành GV THPT hoặc bồi dưỡng năng lực chuyên môn của họ.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Căn cứ vào cơ sở lý thuyết trên, căn cứ việc nghiên cứu bộ tiêu chuẩn AUN-QA phiên bản 2015, chúng tôi đã xây dựng bộ công cụ đánh giá quản lý đào tạo GV THPT theo tiếp cận AUN-QA bao gồm 06 nội dung sau (Hình 7): (1) Quản lý mục tiêu đào tạo; (2) Quản lý nội dung chương trình đào tạo; (3) Quản lý hoạt động dạy - học; (4) Quản lý việc kiểm tra đánh giá kết quả đào tạo; (5) Quản lý và phát triển chuyên môn của cán bộ giảng dạy và hỗ trợ chương trình; và (6) Quản lý nguồn lực cơ sở vật chất phục vụ cho việc học.



Hình 7. Nội dung quản lý chương trình đào tạo theo tiếp cận AUN-QA

4.1.1. Công cụ CBQL&GV sử dụng đánh giá thực trạng quản lý đào tạo GV THPT theo tiếp cận AUN-QA gồm 3 phần:

- Phần 1: Thông tin cá nhân của SV: Họ và tên, lớp học phần,... gồm 10 Item
- Phần 2: Khảo sát thực trạng CTĐT GV gồm 69 Item
- Phần 3: Giải pháp nâng cao chất lượng CTĐT GV gồm 20 Item.

Nội dung chính của bộ tiêu chí đề xuất khảo sát thực trạng CTĐT GV THPT theo tiếp cận AUN-QA bao gồm 69 tiêu chí.

4.1.2. Công cụ sinh viên, cựu sinh viên sử dụng đánh giá thực trạng quản lý đào tạo GV THPT theo tiếp cận AUN-QA gồm 2 phần:

- Phần 1: Thông tin cá nhân của SV: Họ và tên, lớp học phần,... gồm 7 Item
- Phần 2: Khảo sát thực trạng CTĐT GV
 - Phần 2.1. Phần cho SV gồm 37 Item
 - Phần 2.2. Phần cho cựu sinh viên gồm 16 Item

Nội dung chính của bộ tiêu chí đề xuất khảo sát thực trạng CTĐT GV THPT theo tiếp cận AUN-QA bao gồm 53 Item.

4.1.3. Công cụ nhà tuyển dụng sử dụng đánh giá thực trạng quản lý đào tạo GV THPT theo tiếp cận AUN-QA gồm 2 phần:

- Phần 1: Thông tin cá nhân của SV: Họ và tên, lớp học phần,... gồm 5 Item
- Phần 2: Khảo sát thực trạng CTĐT GV và các giải pháp nâng cao chất lượng CTĐT
 - Phần 2.1. Đánh giá GV gồm 16 Item
 - Phần 2.2. Đánh giá CTĐT gồm 12 Item
 - Phần 2.3. Các giải pháp nâng cao chất lượng CTĐT gồm 7 Item

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Nội dung chính của bộ tiêu chí đề xuất khảo sát thực trạng CTĐT GV THPT theo tiếp cận AUN-QA bao gồm 28 Item.

Để đo việc đánh giá mức độ cần thiết của các tiêu chí, chúng tôi sử dụng thang đo Likert với 5 mức độ như sau (Bảng 2):

Bảng 2. Quy ước thang đánh giá

Thang đánh giá	Mức
1. Hoàn toàn không đồng ý	1
2. Không đồng ý	2
3. Không ý kiến	3
4. Đồng ý	4
5. Hoàn toàn đồng ý	5

4.2. Thử nghiệm công cụ

Các bảng hỏi sau khi được thiết kế, chúng tôi tiến hành lấy ý kiến chuyên gia về cấu trúc và nội dung của bảng hỏi, chỉnh sửa lại theo các ý kiến góp ý thì tiến hành thử nghiệm bảng hỏi.

4.2.1. Đối tượng thử nghiệm

Tiến hành thử nghiệm công cụ trên nhóm nhỏ tại Trường Đại học Vinh và một số trường khác bằng phiếu hỏi cho 03 nhóm đối tượng. Số lượng mẫu cụ thể như sau (Bảng 3):

Bảng 3. Số lượng mẫu tham gia khảo sát thử nghiệm

TT	Đối tượng khảo sát	Số lượng mẫu	Số phiếu phát ra	Số phiếu thu vào	Tỷ lệ
1	GV & CBQL	50	50	48	96%
2	SV & Cựu SV	600	600	586	97.6%
3	Nhà tuyển dụng	40	40	39	97.5%

4.2.2. Kết quả khảo sát thử nghiệm

4.2.2.1. Kết quả khảo sát thử nghiệm ý kiến GV & CBQL

Kết quả khảo sát cho thấy: Hệ số Cronbach's Alpha là 0.933, các hệ số Cronbach' alpha của các mục hỏi đều lớn hơn 0.6, các biến quan sát đều có tương quan biến tổng (> 0.3). Theo Hoàng Trọng và Chu Nguyễn Mộng Ngọc (2008) chứng tỏ thang đo có độ tin cậy, các tiêu chí của các nội dung tương quan, chặt chẽ với nhau, Bảng 4:

Bảng 4. Mô tả các nhóm nhân tố của đối tượng GV & CBQL (Kèm theo Phụ lục)

Nhóm nhân tố gồm các biến	Tên nhóm nhân tố	Hệ số Cronbach's Alpha	Hệ số tương quan giữa các biến tổng
B1.1; B1.2; B1.3; B1.4; B1.5; B3.5; B8.1; B8.2; B8.3; B8.4; B8.5; B9.5; B10.1; B11.1; B11.2; B11.3; B11.5; B11.6	1. Quản lý mục tiêu đào tạo	0.909	0.313 - 0.704
B2.1; B2.2; B2.3; B2.4; B2.5; B3.1; B3.2; B3.3; B3.4; B10.2; B10.3; B11.4	2. Quản lý nội dung chương trình đào tạo	0.870	0.382 - 0.757

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

B4.1; B4.2; B4.3; B4.4; B4.5; B6.8; B10.4	3. Quản lý hoạt động dạy - học	0.800	0.395 - 0.586
B5.1; B5.2; B5.3; B5.4; B5.5; B5.6; B5.7	4. Quản lý việc kiểm tra đánh giá kết quả đào tạo	0.769	0.383 - 0.578
B6.1; B6.2; B6.3; B6.4; B6.5; B6.6; B6.7; B6.8; B6.9; B6.10; B6.11; B6.12; B7.1; B7.2; B7.3; B7.4; B7.5; B7.6	5. Quản lý và phát triển chuyên môn của cán bộ giảng dạy và hỗ trợ chương trình	0.922	0.524 - 0.729
B8.6; B9.1; B9.2; B9.3; B9.4; B10.5; B10.6	6. Quản lý nguồn lực cơ sở vật chất phục vụ cho việc học	0.795	0.390 - 0.647

4.2.2.2. Kết quả khảo sát thử nghiệm ý kiến SV& Cựu SV

Kết quả kiểm định cho thấy hệ số Cronbach's Alpha là 0.942, hệ số tương quan giữa 53 biến quan sát và biến tổng đều lớn hơn 0.3. Tuy nhiên tiêu chí B1.25 có hệ số tương quan với biến tổng nhỏ hơn 0.3. Tiêu chí này loại ra khỏi bảng khảo sát (Bảng 5).

Bảng 5. Mô tả các nhóm nhân tố của đối tượng SV& Cựu SV (Kèm theo Phụ lục)

Nhóm nhân tố gồm các biến	Tên nhóm nhân tố	Hệ số Cronbach's Alpha	Hệ số tương quan giữa các biến tổng
B1.1; B1.2; B1.3; B1.4; B1.5; B1.6; B1.29	1. Quản lý mục tiêu đào tạo	0.831	0.424 - 0.641
B1.7; B1.8; B1.9; B1.28; B1.35; B1.36	2. Quản lý nội dung chương trình đào tạo	0.730	0.345 - 0.538
B1.10; B1.12; B1.13; B1.22; B1.23; B1.24; B1.25	3. Quản lý hoạt động dạy - học	0.742	0.169; 0.453 - 0.602
B1.14; B1.15; B1.16; B1.17; B1.18; B1.19; B1.20; B1.21	4. Quản lý việc kiểm tra đánh giá kết quả đào tạo	0.823	0.470 - 0.629
B2.1; B2.2; B2.3; B2.4; B2.5; B2.6; B2.7; B2.8; B2.9; B2.10; B2.11; B2.12; B2.13; B2.14; B2.15; B2.16	5. Quản lý và phát triển chuyên môn của cán bộ giảng dạy và hỗ trợ chương trình	0.907	0.444 - 0.638
B1.11; B1.26; B1.27; B1.30; B1.31; B1.32; B1.33; B1.34; B1.37	6. Quản lý nguồn lực cơ sở vật chất phục vụ cho việc học	0.821	0.373 - 0.617

4.2.2.3. Kết quả khảo sát thử nghiệm ý kiến nhà tuyển dụng

Hệ số Cronbach's Alpha là 0.764, hệ số tương quan giữa 28 biến quan sát và biến tổng đều lớn hơn 0.3, chứng tỏ đây là một thang đo lường sử dụng được để khảo sát thực trạng quản lý đào tạo GV THPT theo tiếp cận AUN-QA với đòi hỏi của thị trường lao động.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Tóm lại, bộ tiêu chí đánh giá thực trạng Quản lý đào tạo GV trung học phổ thông theo tiếp cận AUN - QA Ở các trường/khoa ĐHSP sẽ gồm 149 tiêu chí phân chia theo 3 nhóm đối tượng. Cụ thể: (1) GV&CBQL: 69 tiêu chí; (2) SV&Cựu SV: 52 tiêu chí và (3) Nhà tuyển dụng: 28 tiêu chí.

4.3. Khảo sát thực trạng quản lý CTĐT GV THPT theo tiếp cận AUN-QA

4.3.1. Đối tượng khảo sát

Chúng tôi tiến hành khảo sát thực trạng CTĐT GV THPT theo tiếp cận AUN-QA tại 5 trường gồm Đại học Vinh; Đại học Sài Gòn; ĐHSP Đà Nẵng; ĐHSP Hà Nội; ĐHSP Thái Nguyên đại diện các vùng, miền bằng phiếu hỏi cho 03 nhóm đối tượng. Số lượng từng nhóm đối tượng của từng trường tham gia khảo sát CTĐT GV THPT cụ thể như sau:

- Nhóm 1: Có 136 cán bộ GV trực tiếp tham gia CTĐT, phân bố cụ thể ở Bảng 6:

Bảng 6. Phân bố khách thể khảo sát theo nhóm cán bộ quản lý và GV

Nhóm cán bộ quản lý và GV									
Giới tính		Trường					Trình độ		
Nam	Nữ	ĐH Vinh	ĐH SG	ĐHSP ĐN	ĐHSP HN	ĐHSP TN	TS	Th.S	ĐH
87	49	13	13	24	70	16	92	37	07

- Nhóm 2: Có 81 nhà tuyển dụng của 5 trường tham gia khảo sát, phân bố cụ thể ở Bảng 7:

Bảng 7. Phân bố khách thể khảo sát theo nhóm cán bộ quản lý và GV

Nhóm nhà sử dụng lao động								
Chức vụ				Trường				
GĐ	HT	P.HT	Q.HT	ĐH Vinh	ĐH SG	ĐHSP ĐN	ĐHSP HN	ĐHSP TN
1	52	27	1	38	8	9	13	13

- Nhóm 3: Có 755 SV và cựu sinh viên của 5 trường đã và đang theo học chương trình. Phân bố cụ thể ở Bảng 8:

Bảng 8. Phân bố khách thể khảo sát theo nhóm sinh viên và cựu sinh viên

Nhóm sinh viên và cựu sinh viên											
Giới tính		Trường					SV				
Nam	Nữ	ĐH Vinh	ĐH SG	ĐHSP ĐN	ĐHSP HN	ĐHSP TN	Năm I	Năm II	Năm III	Năm IV	Cựu SV
246	509	293	102	132	132	96	147	192	171	172	73

4.3.2. Độ tin cậy của công cụ khảo sát

Chúng tôi sử dụng cách tính độ tin cậy thông qua hệ số Cronbach alpha trên phần mềm SPSS, kết quả cả 03 công cụ khảo sát có độ tin cậy rất tốt (>0.9). Kết quả này cho phép sử dụng dữ liệu thu thập được từ phiếu để mô tả, phân tích thực trạng công tác quản lý CTĐT GV THPT, Bảng 9:

Bảng 9. Kết quả phân tích hệ số Cronbach Alpha của 03 phiếu khảo sát

Nhà tuyển dụng		SV&Cựu SV		GV&CBQL	
Cronbach's Alpha	N of Items	Cronbach's Alpha	N of Items	Cronbach's Alpha	N of Items
.948	28	.942	52	.969	69

4.3.3. Kết quả khảo sát

Để đánh giá thực trạng quản lý CTĐT GV THPT theo tiếp cận AUN-QA, chúng tôi tiến hành phân tích kết quả bằng cách tính điểm trung bình (ĐTB) cho từng ý hỏi trong từng nội dung cũng như tính ĐTB cho từng nội dung của 2 nhóm đối tượng CBQL&GV và SV&Cựu SV. Sau đó chúng tôi so sánh ĐTB của từng nội dung của 2 nhóm đối tượng tham gia khảo sát. Từ đó rút ra kết luận về thực trạng quản lý CTĐT GV THPT theo tiếp cận AUN-QA:

a. Nhóm tiêu chí Quản lý mục tiêu đào tạo:

Điểm trung bình của nhóm tiêu chí này được thể hiện qua Bảng 10:

Bảng 10. Điểm trung bình nội dung Quản lý mục tiêu đào tạo

Nội dung	Nhóm đối tượng	Điểm trung bình
Quản lý mục tiêu đào tạo	CBQL&GV	3.72
	SV&Cựu SV	3.80

Qua kết quả phân tích trên ta thấy, nội dung Quản lý mục tiêu đào tạo của 5 trường được cả 2 nhóm GV&CBQL và SV&Cựu SV đánh giá khá cao (3.72 - 3.80). Các tiêu chí đánh giá của nội dung này có ĐTB >3 và mức độ đồng ý (mức 3 -> 5) các tiêu chí của 2 nhóm chiếm tỷ lệ lớn hơn 90%. Tuy nhiên, ở tiêu chí "không được cung cấp và cập nhật thông tin về chương trình đào tạo một cách thường xuyên" và tiêu chí góp ý, đưa ra nhu cầu và thông tin phản hồi để phục vụ cho hoạt động thiết kế và phát triển CTĐT có trên 10% đối tượng SV&Cựu SV không đồng ý kiến trên.

b. Nhóm tiêu chí Quản lý nội dung chương trình đào tạo:

Bảng 11. Điểm trung bình nội dung quản lý nội dung chương trình đào tạo

Nội dung	Nhóm đối tượng	Điểm trung bình
Quản lý nội dung chương trình đào tạo	CBQL&GV	3.98
	SV&Cựu SV	3.77

Căn cứ vào kết quả phân tích ta thấy, việc Quản lý nội dung chương trình đào tạo hiện nay được thực hiện tốt (3.77 - 3.98). Mức độ đánh giá các tiêu chí ở nội dung này khá cao (>3). Tuy nhiên, có đến 11.6% nhóm SV&Cựu SV cho rằng không có sự cân đối giữa các nội dung: kiến thức đại cương, chuyên môn và các kỹ năng cần thiết.

c. Quản lý hoạt động dạy - học:

Bảng 12. Điểm trung bình nội dung Quản lý hoạt động dạy - học

Nội dung	Nhóm đối tượng	Điểm trung bình
Quản lý hoạt động dạy - học	CBQL&GV	3.96
	SV&Cựu SV	3.75

Nội dung Quản lý hoạt động dạy - học được cả nhóm GV&CBQL và SV&Cựu SV đánh giá cao. Mức độ đánh giá các tiêu chí tốt (>90%). Tuy nhiên rất đông SV cho rằng cảm thấy khó khăn trong việc tìm kiếm sự giúp đỡ từ GV và CB hỗ trợ, chiếm đến 25% đối tượng tham gia khảo sát.

Quản lý việc kiểm tra đánh giá kết quả đào tạo:

Bảng 13. Điểm trung bình nội dung Quản lý việc kiểm tra đánh giá kết quả đào tạo

Nội dung	Nhóm đối tượng	Điểm trung bình
Quản lý việc kiểm tra đánh giá kết quả đào tạo	CBQL&GV	4.12
	SV&Cựu SV	3.93

Quản lý việc kiểm tra đánh giá kết quả đào tạo là hoạt động không thể thiếu trong quá trình giảng dạy. Việc kiểm tra đánh giá luôn được GV cũng như SV quan tâm và nội dung này đều được cả 2 nhóm CBQL&GV và SV&Cựu SV đánh giá cao nhất trong 6 nội dung (4.12 - 3.93). Mức độ đánh giá các tiêu chí rất tốt (>94%). Không có tiêu chí nào đánh giá thấp trong quá trình khảo sát. Cả 5 trường đều thực hiện tốt tiêu chí này.

d. QL và phát triển chuyên môn của cán bộ giảng dạy và hỗ trợ chương trình:

Bảng 14. ĐTB nội dung QL và phát triển chuyên môn của CBGD và hỗ trợ chương trình

Nội dung	Nhóm đối tượng	Điểm trung bình
QL và phát triển chuyên môn của cán bộ giảng dạy và hỗ trợ chương trình	CBQL&GV	4.09
	SV&Cựu SV	3.92

Nội dung Quản lý và phát triển chuyên môn của cán bộ giảng dạy và hỗ trợ chương trình được cả 2 nhóm CBQL&GV và SV&Cựu SV đánh giá cao (3.92 - 4.09); Tất cả các tiêu chí đều có ĐTB > 3; Mức độ 1 (Hoàn toàn không đồng ý) và mức 2 (không đồng ý) chiếm tỉ lệ phần trăm không đáng kể.

e. Quản lý nguồn lực cơ sở vật chất phục vụ cho việc học:

Bảng 15. Điểm trung bình nội dung Quản lý nguồn lực cơ sở vật chất phục vụ cho việc học

Nội dung	Nhóm đối tượng	Điểm trung bình
Quản lý nguồn lực cơ sở vật chất phục vụ cho việc học	CBQL&GV	3.89
	SV&Cựu SV	3.74

Nội dung Quản lý nguồn lực cơ sở vật chất phục vụ cho việc học được cả 2 nhóm CBQL&GV và SV&Cựu SV đánh giá thấp nhất trong 6 nội dung, nhưng vẫn ở mức cao so với yêu cầu đánh giá (3.74 - 3.89). ĐTB các tiêu chí được đánh giá khá cao (>3). Mức độ đáp ứng từng tiêu chí tốt (90% đồng ý với các tiêu chí này). Mức độ không đồng ý chiếm tỉ lệ phần trăm cao (>10%) ở 3 nội dung: (1) hệ thống công nghệ thông tin chưa đáp ứng yêu cầu học tập và nghiên cứu; (2) Các phòng thí nghiệm và trang thiết bị được trang bị đầy đủ và cập nhật để hỗ trợ hoạt động đào tạo và nghiên cứu và (3) Được đánh giá về các dịch vụ hỗ trợ và trang thiết bị.

Tóm lại, 6 nội dung dùng để đánh giá thực trạng quản lý CTĐT GV THPT có 3 nội dung được cả 2 nhóm SV&Cựu SV và CBQL&GV đánh giá ở vị trí cao; 01 nội dung cả 2 nhóm đều đánh giá thấp nhất; tuy nhiên 2 nội dung còn lại cả 2 nhóm có sự khác biệt trong việc đánh giá.

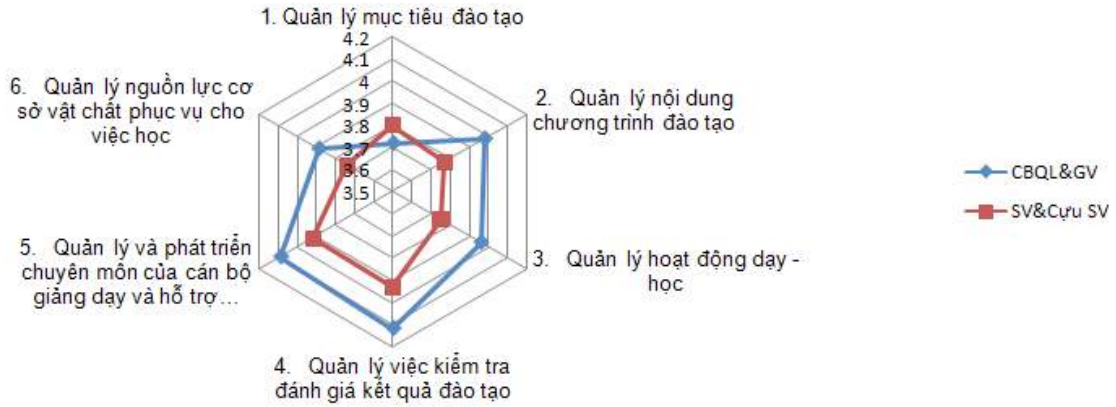
Bảng 16. Mức độ đánh giá trung bình về công tác quản lý CTĐT GV THPT

Nội dung quản lý CTĐT	CBQL&GV	SV&CSV
1. Quản lý mục tiêu đào tạo	3.72	3.80
2. Quản lý nội dung CTĐT	3.98	3.77
3. Quản lý hoạt động dạy - học	3.96	3.75
4. Quản lý việc kiểm tra đánh giá kết quả đào tạo	4.12	3.93

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

5. Quản lý và phát triển chuyên môn của cán bộ giảng dạy và hỗ trợ chương trình	4.09	3.92
6. Quản lý nguồn lực cơ sở vật chất phục vụ cho việc học	3.89	3.74

Hình 8 thể hiện rõ sự giống và khác nhau trong đánh giá của 2 nhóm về các nội dung quản lý CTĐT.



Hình 8. Biểu đồ rada về công tác quản lý CTĐT GV THPT

Bên cạnh đó, kết quả phân tích từng ý hỏi cũng cho thấy điểm mạnh, điểm yếu cần cải thiện trong hoạt động quản lý CTĐT. Nội dung thể hiện cụ thể ở Bảng 17.

Bảng 17. Điểm mạnh, điểm cần cải thiện trong công tác quản lý CTĐT

Nội dung quản lý	Điểm mạnh	Điểm cần cải thiện
Quản lý mục tiêu đào tạo	<ul style="list-style-type: none"> - Xác định rõ ràng và xây dựng tương thích với tầm nhìn và sứ mạng của nhà trường - Đảm bảo mục tiêu, kiến thức, kỹ năng chuyên ngành và các kỹ năng mềm cần thiết cho SV. - Xác định rõ ràng về chính sách, tiêu chí tuyển sinh và công khai các bên liên quan 	Không được cung cấp và được cập nhật thông tin về chương trình đào tạo một cách thường xuyên
Quản lý nội dung CTĐT	<ul style="list-style-type: none"> - Thông tin về CTĐT được cập nhật thường xuyên và được cung cấp đầy đủ đến các bên liên quan - Cấu trúc của chương trình được xây dựng hợp lý, nội dung có sự kết hợp và hỗ trợ lẫn nhau. 	<ul style="list-style-type: none"> Không có sự cân đối giữ các nội dung: Kiến thức đại cương, chuyên môn và các kỹ năng cần thiết Việc góp ý đưa ra nhu cầu và thông tin phản hồi để phục vụ cho hoạt động thiết kế và phát triển CTĐT
Quản lý hoạt động dạy - học	<ul style="list-style-type: none"> - Công khai vai trò của người dạy và người học - Tạo điều kiện thuận lợi cho người học tiếp thu kiến thức 	<ul style="list-style-type: none"> Khó khăn trong việc tìm kiếm sự giúp đỡ từ GV và cán bộ hỗ trợ Không nhận được sự giúp đỡ đầy đủ từ cán bộ thư viện, phòng thực hành, cán bộ hành chính và các đơn vị hỗ trợ SV khác

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Quản lý việc kiểm tra đánh giá kết quả đào tạo	- Các hoạt động kiểm tra đánh giá được triển khai thường xuyên, liên tục - Người học dễ dàng khiếu nại về kết quả kiểm tra đánh giá	
Quản lý và phát triển chuyên môn của cán bộ giảng dạy và hỗ trợ chương trình	GV có đủ số lượng và năng lực đáp ứng yêu cầu đào tạo	- Hệ thống CNTT chưa đáp ứng yêu cầu học tập và nghiên cứu - Các phòng thí nghiệm và trang thiết bị được trang bị đầy đủ và cập nhật để hỗ trợ hoạt động đào tạo và nghiên cứu - Được đánh giá về các dịch vụ hỗ trợ và trang thiết bị
Quản lý nguồn lực cơ sở vật chất phục vụ cho việc học	Cơ sở vật chất đảm bảo, môi trường học tập thoải mái	

5. Giải pháp quản lý chương trình đào tạo GV trung học phổ thông theo tiếp cận AUN - QA

Muốn nâng cao quản lý chương trình đào tạo GV trung học phổ thông theo tiếp cận AUN - QA, chúng tôi xin đề xuất một số giải pháp sau:

- Tổ chức nghiên cứu, thảo luận trong đội ngũ cán bộ quản lý, giảng viên về sự cần thiết phải phát triển chương trình và quản lý chương trình đào tạo GV theo tiếp cận AUN - QA

- Xây dựng quy trình quản lý chương trình đào tạo GV theo tiếp cận AUN - QA

- Bồi dưỡng nâng cao năng lực quản lý chương trình đào tạo GV theo tiếp cận AUN - QA cho cán bộ quản lý

- Xây dựng bộ tiêu chí đánh giá hiệu quả quản lý chương trình đào tạo GV theo tiếp cận AUN - QA

- Thiết lập các điều kiện đảm bảo quản lý hiệu quả chương trình đào tạo GV theo tiếp cận AUN - QA

6. Kết luận

Kết quả khảo sát cho thấy việc quản lý chương trình đào tạo GV trung học phổ thông theo tiếp cận AUN - QA hiện nay ở một số trường đại học thực hiện khá tốt, đa số các nội dung được các đối tượng tham gia khảo sát đánh giá đạt mức độ cao. Tuy nhiên vẫn còn một số nhược điểm cần khắc phục: (1) Thông tin về chương trình đào tạo không được cung cấp và cập nhật một cách thường xuyên; (2) Không có sự cân đối giữa các nội dung: kiến thức đại cương, chuyên môn và các kỹ năng cần thiết; (3) Việc góp ý, đưa ra nhu cầu và thông tin phản hồi để phục vụ cho hoạt động thiết kế và phát triển CTĐT chưa được thực hiện; (4) Còn khó khăn trong việc tìm kiếm sự giúp đỡ từ GV và CB hỗ trợ; (5) Không nhận được sự trợ giúp đầy đủ từ cán bộ thư viện, phòng thực hành, cán bộ hành chính và các đơn vị hỗ trợ SV khác; (6) Hệ thống công nghệ thông tin chưa đáp ứng yêu cầu học tập và nghiên cứu; (7) Các phòng thí nghiệm và trang thiết bị được trang bị đầy đủ và cập nhật để hỗ trợ hoạt động đào tạo và nghiên cứu và (8) Đánh giá về các dịch vụ hỗ trợ và trang thiết bị được thực hiện chưa hiệu quả. Từ kết quả trên, chúng tôi đề xuất một số giải pháp quản lý CTĐT GV THPT theo tiếp cận AUN-QA, góp phần nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo trong công cuộc đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục và ĐT.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hoàng Trọng và Chu Nguyễn Mộng Ngọc (2008), Phân tích dữ liệu nghiên cứu với SPSS. Nhà Xuất bản Hồng Đức
2. Nguyễn Thị Kim Dung (2009), Đào tạo nghiệp vụ sư phạm cho GV tương lai ở một số nước trên thế giới, Tạp chí giáo dục, 219(1), 60-62.
3. Viện Đảm bảo chất lượng - ĐH Quốc gia Hà Nội (2014), Tài liệu tập huấn đánh giá chất lượng CTĐT theo chuẩn quốc tế-hoạt động tự đánh giá và chuẩn bị cho đánh giá ngoài, Viện Đảm bảo chất lượng - ĐH Quốc gia Hà Nội.
4. Greenberg, Julie, Arthur McKee, and Kate Walsh. "Teacher prep review: A review of the nation's teacher preparation programs." Available at SSRN 2353894 (2013).
5. Greenberg, Julie, Arthur McKee, and Kate Walsh. "Teacher prep review: A review of the nation's teacher preparation programs. Revised February 2015" Available at SSRN 2353894 (2014).
6. Eurydice (2006), Quality Assurance in Teacher Education in Europe, Network on Education Systems and Policies in Europe.
7. Asean University network Quality assurance, Version 3.0, 2015.
8. Vietnam - Unesco joint progress report: memorandum of - Unesdoc, 10/5/2013
9. www.aunsec.org.
10. Guide to AUN-QA Assessment at Programme level version 3.0 (10/2015)
11. Tài liệu hướng dẫn đánh giá cấp chương trình theo tiêu chuẩn AUN-QA phiên bản 3.0.
12. Opendoors.org
13. internationaleducation.gov.au

BỒI DƯỠNG NÂNG CAO NĂNG LỰC CHO ĐỘI NGŨ CÁN BỘ QUẢN LÝ TRƯỜNG PHỔ THÔNG THEO HƯỚNG TIẾP CẬN NĂNG LỰC

TS. LÊ THỊ BÌNH^[1]

Tóm tắt: Bài báo bàn về Bồi dưỡng nâng cao năng lực cho đội ngũ cán bộ quản lý trường phổ thông theo hướng tiếp cận năng lực. Trong bài, tác giả trình bày:

1. Sự cần thiết phải bồi dưỡng nâng cao năng lực cho đội ngũ cán bộ quản lý trường phổ thông theo hướng tiếp cận năng lực;

2. Quy trình bồi dưỡng nâng cao năng lực cho đội ngũ cán bộ quản lý trường phổ thông theo hướng tiếp cận năng lực: Xác định mục tiêu bồi dưỡng đội ngũ cán bộ quản lý trường phổ thông; Xác định mục tiêu và chuẩn đầu ra chương trình bồi dưỡng đội ngũ cán bộ quản lý trường phổ thông; Nội dung bồi dưỡng cán bộ quản lý trường phổ thông; Xây dựng kế hoạch bồi dưỡng cán bộ quản lý trường phổ thông; Tổ chức bồi dưỡng cán bộ quản lý trường phổ thông; Đánh giá kết quả bồi dưỡng cán bộ quản lý trường phổ thông theo tiếp cận năng lực.

Từ khóa: *Bồi dưỡng, Năng lực, Cán bộ quản lý, Trường phổ thông, Cán bộ quản lý trường phổ thông.*

ENHANCING CAPACITY FOR TEACHERS OF SCHOOL MANAGEMENT TEAM UNDER CAPACITY APPROACH

Abstract: The article discusses the capacity building for high school managers in terms of capacity-based approach. In the article, the author presents:

1. The need to foster capacity building for high school managers in the direction of approaching capacity;

2. The process of fostering capacity building for high school managers in the direction of approaching capacity: Determining the goals of fostering school management staff; Define the objectives and output standards of the school management staff training program; Content of training school management officials; Develop a plan to foster high school management staff; Organizing fostering of school management officials; Assess the results of fostering school management officials according to their competence approach.

1. Phòng Giáo dục và Đào tạo Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh

1. Đặt vấn đề

Giáo dục là con đường căn bản để chấn hưng nước nhà, là nền tảng của sự tiến bộ xã hội, của việc nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài, thúc đẩy con người phát triển toàn diện. Muốn dân giàu, nước mạnh trước tiên phải mạnh về giáo dục. Ưu tiên phát triển giáo dục, nâng cao trình độ hiện đại hóa giáo dục có ý nghĩa quyết định đối với việc thực hiện mục tiêu dân giàu, nước mạnh, xã hội dân chủ, công bằng, văn minh. Nghị quyết Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XI đã khẳng định “Đổi mới căn bản, toàn diện nền giáo dục Việt Nam theo hướng chuẩn hoá, hiện đại hoá, xã hội hoá, dân chủ hoá và hội nhập quốc tế, trong đó, đổi mới cơ chế quản lý giáo dục, phát triển đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục là khâu then chốt” [4]. Cán bộ quản lý giáo dục nói chung, hiệu trưởng nhà trường phổ thông nói riêng giữ vai trò to lớn trong sự nghiệp phát triển giáo dục; đưa mọi hoạt động của nhà trường đi vào kỷ cương, nề nếp, ổn định, đổi mới, sáng tạo, góp phần thực hiện thắng lợi sự nghiệp nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài cho đất nước.

Hiện nay, nước ta đang tiến hành sự nghiệp đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, hội nhập quốc tế. Điều này đặt ra cho nhà trường phổ thông những cơ hội và thách thức mới, đòi hỏi người cán bộ quản lý - hiệu trưởng phải đổi mới tư duy, cơ chế và phương thức quản lý. Nếu không thực hiện điều đó sẽ làm cho hoạt động của nhà trường bị trì trệ, tụt hậu và không đáp ứng được yêu cầu đổi mới giáo dục. Chính vì vậy, hiệu trưởng phải nắm vững lý luận quản lý giáo dục hiện đại và vận dụng sáng tạo vào hoạt động quản lý, lãnh đạo nhà trường nhằm đào tạo những học sinh tự chủ, năng động, sáng tạo, dám dấn thân, chấp nhận thử thách, biết hợp tác, biết chia sẻ, thích ứng với môi trường làm việc đa văn hóa để đáp ứng yêu cầu phát triển đất nước trong thời kỳ đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế. Bài viết này bàn về việc bồi dưỡng nâng cao năng lực cho cán bộ quản lý trường phổ thông.

Từ trước đến nay, việc bồi dưỡng (BD) cán bộ quản lý (CBQL) trường phổ thông đi theo hướng tiếp cận nội dung. Vì vậy, việc BD CBQL chỉ nhằm trả lời câu hỏi: Bồi dưỡng cho họ cái gì? Họ cần hiểu và nắm được cái gì? Còn theo tiếp cận năng lực, việc BD CBQL nhằm phát triển ở họ các phẩm chất và năng lực cần thiết để có thể lãnh đạo, quản trị, chỉ đạo thực hiện tốt chương trình giáo dục phổ thông mới. Đó là cách tiếp cận nêu rõ người CBQL sẽ phải làm những gì và làm như thế nào? Vì thế, BD CBQL theo tiếp cận mới quan tâm đến chuẩn đầu ra. Theo cách tiếp cận này, đòi hỏi CBQL không chỉ nắm vững kiến thức, kỹ năng lãnh đạo, quản trị nhà trường mà quan trọng hơn phải biết vận dụng sáng tạo kiến thức, kỹ năng đó vào hoạt động quản trị nhà trường, vào việc giải quyết các tình huống quản trị, lãnh đạo giáo dục; phát triển các phẩm chất và năng lực của người CBQL theo Chuẩn hiệu trưởng trường phổ thông.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Sự cần thiết phải bồi dưỡng nâng cao năng lực cho cán bộ quản lý trường phổ thông theo tiếp cận năng lực

2.1.1. Yêu cầu đổi mới chương trình và sách giáo khoa giáo dục phổ thông

Nghị quyết số 88/2014/QH13 của Quốc hội về *Đổi mới chương trình (CT), sách giáo khoa (SGK) giáo dục phổ thông (GDPT)* đã nhấn mạnh: “Đổi mới CT, SGK GDPT nhằm tạo chuyên biến căn bản, toàn diện về chất lượng và hiệu quả GDPT; kết hợp dạy chữ, dạy người và định hướng nghề nghiệp; góp phần chuyển nền giáo dục nặng phẩm chất và năng lực sang nền giáo dục phát triển toàn diện cả về phẩm chất và năng lực,... phát huy tốt nhất tiềm năng của mỗi HS” [7]. Bên cạnh đó, SGK cần “cụ thể hóa các yêu cầu của CT GDPT về nội dung giáo dục, yêu cầu về phẩm chất và năng lực HS; định hướng về phương pháp giáo dục và cách thức kiểm tra, đánh giá chất lượng giáo dục” [7]. Chương trình phổ thông được xây dựng bảo đảm định hướng

thống nhất và những nội dung giáo dục cốt lõi, bắt buộc đối với học sinh toàn quốc; đồng thời trao quyền chủ động và trách nhiệm cho địa phương, nhà trường trong việc lựa chọn, bổ sung một số nội dung giáo dục, triển khai kế hoạch giáo dục phù hợp với đối tượng giáo dục và điều kiện của địa phương, của cơ sở giáo dục, góp phần bảo đảm kết nối hoạt động của nhà trường với gia đình, chính quyền và xã hội. Như vậy, việc đổi mới chương trình và sách giáo khoa giáo dục phổ thông đòi hỏi cán bộ quản lý phải chủ động, linh hoạt, vận dụng sáng tạo chương trình quốc gia, chương trình địa phương cho phù hợp với đặc điểm học sinh và điều kiện, bản sắc riêng của từng nhà trường nhằm đáp ứng yêu cầu phát triển các phẩm chất, năng lực của người học. Từ đó đòi hỏi phải đổi mới BD đội ngũ CBQL theo tiếp cận phát triển năng lực.

2.1.2. Yêu cầu về vai trò của người cán bộ quản lý trường phổ thông trong bối cảnh hiện nay

Vai trò của người CBQL GD trong bối cảnh hiện nay đang có những thay đổi lớn. Để đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục trong bối cảnh cách mạng công nghiệp 4.0, đội ngũ CBQL cần phải có những năng lực mới như: năng lực sáng tạo, năng lực thúc đẩy khởi nghiệp và học tập suốt đời. Trong đó, vai trò của sáng tạo được khẳng định như là một năng lực quyết định sự thành công của mỗi cá nhân và tổ chức trong bối cảnh hiện nay.

Trong chương trình giáo dục phổ thông mới, nhà trường được tự chủ về chương trình giáo dục, CBQL có cơ hội và cần phải linh hoạt, sáng tạo, tự chủ, tự chịu trách nhiệm về bảo đảm chất lượng theo yêu cầu cần đạt về kiến thức, kỹ năng, phẩm chất và năng lực cho học sinh.

Từ đó đòi hỏi mỗi CBQL phải có năng lực mới như tầm nhìn chiến lược, hoạch định chiến lược, sáng tạo, lãnh đạo sự thay đổi, tạo lực hút; đồng thời thúc đẩy giáo viên thay đổi, sáng tạo trong dạy học và xây dựng trường học hạnh phúc.

2.1.3. Yêu cầu của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0

Hiện nay, toàn cầu hóa và sự thúc ép của cuộc cách mạng 4.0, yêu cầu nâng cao chất lượng nguồn nhân lực đặt ra gay gắt cho tất cả các quốc gia. Trong cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, sự xuất hiện và bị thay thế nhanh chóng của các loại công nghệ dẫn đến sự xuất hiện nhanh chóng của các loại hình nghề nghiệp phi truyền thống. Đây là đặc điểm quan trọng không những định hướng cho việc thay đổi giáo dục mà còn định hướng cho việc “học tập suốt đời” trong thời kỳ công nghiệp 4.0. Diễn đàn kinh tế thế giới (WEF, 2016) [8] đưa ra một khung nhìn về ba nhóm năng lực và kỹ năng làm việc: (i) có năng lực cơ bản, (ii) kỹ năng cơ bản và (iii) kỹ năng liên chức năng (kỹ năng xã hội, kỹ năng quản lý nguồn nhân lực, kỹ năng kỹ thuật, kỹ năng hệ thống và kỹ năng giải quyết các vấn đề phức tạp). Hecklau, Galeitzke, Flachs, Kohl (2016) [9] cũng giới thiệu bổ sung 4 nhóm năng lực cần cho người lao động 4.0: Nhóm năng lực kỹ thuật; Nhóm kỹ năng phương pháp; Nhóm kỹ năng xã hội; Nhóm kỹ năng cá nhân.

Trước bối cảnh cách mạng công nghiệp 4.0, để đáp ứng ngày càng cao nhu cầu nhân lực cho sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế sâu rộng, giáo dục và đào tạo (GD&ĐT) phải đổi mới căn bản, toàn diện. Vì vậy, đổi mới đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo và CBQL GD phải đi trước một bước. Nghị quyết Hội nghị lần thứ 8, Ban Chấp hành Trung ương (khóa XI) đã nhấn mạnh: “Xây dựng quy hoạch, kế hoạch đào tạo - bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo và CBQL GD gắn với nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội, bảo đảm an ninh, quốc phòng và hội nhập quốc tế...” [5].

2.2. Quy trình bồi dưỡng nâng cao năng lực cho đội ngũ cán bộ quản lý trường phổ thông

2.2.1. Xác định nhu cầu bồi dưỡng của đội ngũ cán bộ quản lý trường phổ thông

Việc xác định nhu cầu BD của đội ngũ CBQL là hết sức quan trọng, giúp chúng ta xây dựng được chuẩn đầu ra và CTBD theo tiếp cận năng lực. Để xác định nhu cầu BD, chúng ta cần phân tích thực trạng đội ngũ CBQL để làm rõ: họ là ai? họ có vai trò như thế nào trong lãnh đạo, trong quản trị nhà trường? Năng lực lãnh đạo, quản trị nhà trường như thế nào? Điểm mạnh, điểm yếu? Phải BD

cho họ năng lực gì; cách thức, hình thức tổ chức BD như thế nào? Đánh giá kết quả BD theo tiếp cận năng lực. Trên cơ sở đó xây dựng mục tiêu và chuẩn đầu ra chương trình BD cho phù hợp.

2.2.2. Xác định mục tiêu và chuẩn đầu ra chương trình bồi dưỡng đội ngũ cán bộ quản lý trường phổ thông

Mục tiêu BD đội ngũ CBQL trường phổ thông phải được đổi mới theo hướng đáp ứng đầy đủ các yêu cầu về phẩm chất và năng lực theo *Chuẩn hiệu trưởng* mới. Từ đó xây dựng Chuẩn đầu ra chương trình BD, bao gồm các vấn đề sau:

Người CBQL được đào tạo về khoa học quản lý giáo dục; có phẩm chất chính trị, đạo đức, lối sống tốt, là tấm gương tốt cho giáo viên, là trung tâm đoàn kết của nhà trường. Nhà trường được tự chủ về thực hiện chương trình giáo dục, từng bước thực hiện tự chủ, hiệu trưởng có cơ hội và cần phải linh hoạt, sáng tạo, tự chủ, tự chịu trách nhiệm về bảo đảm chất lượng. Mỗi hiệu trưởng vừa là nhà giáo dục, vừa là nhà quản lý, lãnh đạo, nhà hoạt động xã hội, nhà nghiên cứu khoa học, nhà cung ứng dịch vụ giáo dục cho cộng đồng. Điều đó đòi hỏi CBQL giáo dục phải có năng lực lập kế hoạch chiến lược phát triển nhà trường; năng lực lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo thực hiện và kiểm tra, đánh giá mọi lĩnh vực hoạt động của nhà trường; năng lực quản lý, lãnh đạo sự thay đổi; năng lực lựa chọn ưu tiên; có bản lĩnh đổi mới, dám nghĩ, dám làm, dám chịu trách nhiệm; năng lực khuyến khích, nuôi dưỡng sự sáng tạo của giáo viên, học sinh trong sự nghiệp đổi mới giáo dục; năng lực lôi cuốn, thúc đẩy tập thể giáo viên, các lực lượng xã hội, cộng đồng, cha mẹ học sinh tham gia vào quá trình giáo dục học sinh; năng lực huy động nguồn lực phục vụ cho sự nghiệp đổi mới giáo dục ở nhà trường; năng lực hợp tác quốc tế về giáo dục phổ thông; năng lực tư vấn, hỗ trợ đồng nghiệp quản lý nhà trường hiệu quả và thực hiện thành công chương trình giáo dục phổ thông mới.

2.2.3. Nội dung bồi dưỡng cán bộ quản lý nhà trường phổ thông

Nội dung BD đội ngũ CBQL nhà trường phổ thông cần phải được đổi mới, một mặt để đáp ứng sự thay đổi vai trò của người CBQL trong bối cảnh hiện nay, mặt khác phải đáp ứng các yêu cầu của *Chuẩn hiệu trưởng* cơ sở giáo dục phổ thông mới. Từ đó, theo tôi, nội dung BD đội ngũ CBQL trường phổ thông phải tập trung vào những vấn đề cơ bản sau đây:

1) Lập kế hoạch chiến lược phát triển nhà trường phổ thông

Chuyên đề này bao gồm các nội dung sau:

- Một số vấn đề chung về lập kế hoạch phát triển giáo dục và đào tạo;
- Phân tích bối cảnh;
- Xác định định hướng chiến lược phát triển nhà trường, triết lý, sứ mạng, tầm nhìn;
- Xác định các mục tiêu chiến lược phát triển nhà trường;
- Xác định các giải pháp chiến lược phát triển nhà trường;
- Trình bày bản kế hoạch, phê duyệt kế hoạch chiến lược phát triển nhà trường.

2) Quản lý phát triển chương trình giáo dục phổ thông, chương trình môn học theo định hướng phát triển năng lực học sinh

Chuyên đề này bao gồm các nội dung sau:

- Một số vấn đề chung về chương trình, chương trình giáo dục, cấu trúc chương trình, kinh nghiệm quốc tế về phát triển CT giáo dục;
- Xây dựng CT GDPT, CT môn học theo định hướng phát triển năng lực học sinh;
- Mô hình, cơ chế, quy trình quản lý phát triển chương trình giáo dục, CT môn học theo định hướng phát triển năng lực học sinh;

- Tổ chức thực hiện và đánh giá CT GDPT, CT môn học.

3) Quản lý, chỉ đạo hoạt động dạy học theo định hướng phát triển năng lực học sinh (NLHS)

Chuyên đề này bao gồm các nội dung sau:

- Một số vấn đề chung về năng lực và phát triển NLHS, hoạt động dạy học ở trường phổ thông theo định hướng phát triển NLHS; Các mô hình học tập tích cực và học tập trải nghiệm;
- Nội dung quản lý hoạt động dạy học (HDDH) ở trường phổ thông theo định hướng phát triển NLHS: Xây dựng kế hoạch dạy học, tổ chức hoạt động dạy học, chỉ đạo ứng dụng công nghệ thông tin, đảm bảo cơ sở vật chất, thiết bị dạy học và xây dựng cơ chế, tạo động lực để giáo viên, học sinh phát huy tốt vai trò của mình trong dạy học theo định hướng phát triển năng lực học sinh;
- Tổ chức bồi dưỡng cho giáo viên về thiết kế kế hoạch dạy học theo định hướng phát triển NLHS;
- Quản lý hoạt động đánh giá kết quả học tập của học sinh theo tiếp cận năng lực.

4) Quản lý hoạt động nghiên cứu khoa học sư phạm ứng dụng và sáng tạo trong dạy học ở trường phổ thông

Chuyên đề này bao gồm các nội dung sau:

- Khái quát về nghiên cứu khoa học sư phạm ứng dụng và sáng kiến kinh nghiệm;
- Lập kế hoạch nghiên cứu khoa học sư phạm ứng dụng và sáng kiến kinh nghiệm ở trường phổ thông;
- Quy trình tiến hành nghiên cứu khoa học sư phạm ứng dụng và sáng kiến kinh nghiệm ở trường phổ thông: Xác định đề tài nghiên cứu; Lựa chọn thiết kế nghiên cứu; Thu thập dữ liệu nghiên cứu; Phân tích dữ liệu; Báo cáo đề tài nghiên cứu;
- Đánh giá đề tài nghiên cứu khoa học sư phạm ứng dụng và sáng kiến kinh nghiệm ở trường phổ thông;
- Dạy học stem và khởi nghiệp sáng tạo trong trường phổ thông.

5) Quản trị tài chính, huy động nguồn lực phục vụ sự nghiệp đổi mới giáo dục

Chuyên đề này bao gồm các nội dung sau:

- Các phạm trù cơ bản về tài chính (tài chính, ngân sách giáo dục, chi thường xuyên, chi xây dựng cơ bản...);
- Khái quát về Luật Kế toán, Luật Ngân sách;
- Xu hướng đầu tư cho giáo dục;
- Các nội dung chủ yếu về tự chủ, tự chịu trách nhiệm: Chế độ tự chủ, tự chịu trách nhiệm về sử dụng biên chế và tài chính đối với đơn vị sự nghiệp; Quy chế chi tiêu nội bộ;
- Hoạt động quản lý tài chính trong trường phổ thông: Lập dự toán tài chính; Quản lý công tác kế toán; Kiểm toán, kiểm tra tài chính nội bộ; Quy trình tổ chức mua sắm tài sản theo phương thức tập trung; Phương thức đấu thầu mua sắm, thanh lý tài sản;
- Huy động nguồn lực phục vụ sự nghiệp đổi mới giáo dục.

6) Xây dựng môi trường giáo dục nhà trường an toàn, lành mạnh, hạnh phúc và kết nối cộng đồng

Chuyên đề này bao gồm các nội dung sau:

- Vai trò và lợi ích của môi trường giáo dục nhà trường an toàn, lành mạnh, hạnh phúc và kết nối cộng đồng;

- Nguồn lực bên trong và bên ngoài nhà trường;
- Xây dựng mạng lưới chuyên môn và liên kết hợp tác trong giáo dục;
- Phối hợp các lực lượng xã hội và phụ huynh trong xây dựng môi trường giáo dục nhà trường an toàn, lành mạnh, hạnh phúc và kết nối cộng đồng.

7) Bồi dưỡng cho CBQL năng lực xử lý khủng hoảng truyền thông

Chuyên đề này bao gồm các nội dung sau:

- Các khái niệm cơ bản về truyền thông và khủng hoảng truyền thông;
- Cách xác định mức độ của các khủng hoảng truyền thông; Phương pháp giải quyết theo từng mức độ;
- Xây dựng Ban xử lý khủng hoảng truyền thông của nhà trường: thành phần, vai trò, nhiệm vụ của từng đối tượng;
- Quy trình để xử lý khủng hoảng truyền thông; Giải quyết vấn đề một cách hợp lý và thỏa đáng;
- Góc nhìn và vai trò của lãnh đạo nhà trường trước vấn đề khủng hoảng truyền thông, kỹ năng ứng phó của giáo viên đối với khủng hoảng truyền thông;
- Cách tổ chức buổi họp báo công bố thông tin, cập nhật tình hình và hướng xử lý khi gặp khủng hoảng truyền thông;
- Kênh truyền thông hiệu quả để theo dõi và ứng phó với khủng hoảng truyền thông.
- Các câu chuyện điển hình khủng hoảng truyền thông trong giáo dục; Bài học rút ra.

2.2.4. Xây dựng kế hoạch bồi dưỡng cán bộ quản lý trường phổ thông

Căn cứ chuẩn đầu ra, nội dung BD CBQL; căn cứ kế hoạch chiến lược, kế hoạch năm học của nhà trường; căn cứ khả năng tài chính cho phép, các Sở, Phòng chủ động xây dựng kế hoạch bồi dưỡng hàng năm, bao gồm: Mục tiêu, chuẩn đầu ra, nội dung, cách thức BD, thời gian, kinh phí, trách nhiệm của các tổ chức, cá nhân liên quan làm cơ sở cho việc thực hiện công tác BD.

2.2.5. Tổ chức bồi dưỡng cán bộ quản lý trường phổ thông

Về cách thức BD, nên tập trung CBQL theo từng đợt hoặc theo cụm trường để bồi dưỡng trực tiếp cho họ. Đồng thời khuyến khích CBQL tự bồi dưỡng: vào đầu năm học, CBQL đăng ký nội dung, kế hoạch tự bồi dưỡng cho trường, Phòng, Sở. Sản phẩm tự bồi dưỡng là một trong những tiêu chí để quy hoạch, sử dụng và đánh giá CBQL.

Về phương pháp BD, nên kết hợp giữa phương pháp lấy học viên làm trung tâm và tự bồi dưỡng của CBQL là chủ yếu. Từ đó, tôi đề xuất một quy trình bồi dưỡng CBQL gồm các bước sau đây:

Bước 1: Phát tài liệu bồi dưỡng, hướng dẫn sơ bộ cho CBQL về nội dung tài liệu hoặc yêu cầu CBQL xây dựng một đề án lãnh đạo, quản trị nhà trường.

Bước 2: CBQL tự nghiên cứu tài liệu bồi dưỡng và xây dựng một đề án lãnh đạo quản trị nhà trường.

Bước 3: Tổ chức cho CBQL trao đổi về tài liệu bồi dưỡng, xây dựng một đề án lãnh đạo, quản trị nhà trường theo từng trường, cụm trường.

Bước 4: Tập trung những nội dung CBQL chưa rõ, chưa thống nhất qua tự nghiên cứu và trao đổi, thảo luận.

Bước 5: Tổ chức giải đáp những nội dung CBQL chưa rõ hoặc chưa thống nhất ở tài liệu bồi dưỡng; bổ sung kiến thức và kỹ năng giúp CBQL hiểu sâu hơn tài liệu và đánh giá điều chỉnh, bổ sung đề án lãnh đạo, quản trị nhà trường cho CBQL.

Về hình thức bồi dưỡng, để đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của nền giáo dục hiện đại, CBQL trường phổ thông cần được bồi dưỡng dưới nhiều hình thức đa dạng và phong phú như: bồi dưỡng thường xuyên, bồi dưỡng tập trung, bồi dưỡng theo hình thức từ xa, qua hệ thống LMS, online với các học liệu phát cho người học hoặc qua mạng internet...

2.2.6. Đánh giá kết quả bồi dưỡng cán bộ quản lý trường phổ thông theo tiếp cận năng lực

Cùng với việc đổi mới về nội dung, cách thức, hình thức BD CBQL, đòi hỏi phải đổi mới việc đánh giá kết quả bồi dưỡng CBQL.

Về đổi mới nội dung đánh giá, thứ nhất, nhận thức của CBQL về các vấn đề được bồi dưỡng; thứ hai, khả năng vận dụng những kiến thức, kỹ năng được bồi dưỡng về công tác quản trị, lãnh đạo vào thực tế quản trị nhà trường; thứ ba, cho CBQL làm đề án lãnh đạo, quản trị nhà trường, đánh giá và cấp chứng chỉ.

Về hình thức đánh giá, sử dụng các hình thức đánh giá, như: tự đánh giá, đánh giá của trường, đánh giá của Sở, Phòng....

3. Kết luận

Công cuộc đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, hội nhập quốc tế và bối cảnh cách mạng công nghiệp 4.0 đòi hỏi đội ngũ CBQL trường phổ thông phải đổi mới tư duy, cách tổ chức, quản trị nhà trường. Yêu cầu này được đặt ra như một vấn đề then chốt. Đó cũng chính là đòi hỏi đối với công tác bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục. Muốn phát triển, nâng cao chất lượng đội ngũ CBQL để đáp ứng yêu cầu đổi mới GD và hội nhập quốc tế, chúng ta cần đổi mới công tác bồi dưỡng cho đối tượng này. Để đổi mới công tác này, theo tôi cần triển khai thực hiện một cách đồng bộ các giải pháp nêu trên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ban Bí thư Trung ương Đảng (2004), *Chỉ thị số 40-CT/TW của Ban Bí thư về việc xây dựng, nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục*.
2. Chính phủ (2015), *Quyết định số 404/QĐ-TTg ngày 27/3/2015 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Đề án đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông*.
3. Drucker Peter F, *Những thách thức của quản lý trong thế kỷ 21*, NXB trẻ, TP Hồ Chí Minh.
4. Đảng Cộng sản Việt Nam (2011), *Văn kiện Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ XI*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
5. Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), *Văn kiện Hội nghị lần thứ tám Ban Chấp hành Trung ương khóa XI*, Văn phòng Trung ương Đảng, Hà Nội.
6. R. Heller (2006), *Quản lý sự thay đổi*, Nxb Tổng hợp TP. Hồ Chí Minh.
7. Quốc hội nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam (2014), *Nghị quyết số 88/2014/QH13 ngày 28/11/2014 của Quốc hội về đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông*.
8. WEF (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution Executive Summary*.
9. Hecklau, F., Galeitzke, M., Flachs, S., Kohl, H. (2016). *Holistic approach for human resource management in Industry 4.0. 6th CLF - 6th CIRP Conference on Learning Factories. Procedia CIRP 54 (2016) 1 - 6. Available online at www.sciencedirect.com*
10. WEF(World Economic Forum) (2017) *Preparing for Fourth Industrial Revolution Requires Deeper Commitments to Education*

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHIÊN CỨU, ỨNG DỤNG KHOA HỌC GIÁO DỤC CHO GIÁO VIÊN PHỔ THÔNG

PGS.TS. NGUYỄN VĂN TÚ^[1]

Tóm tắt: Năng lực nghiên cứu, ứng dụng khoa học giáo dục là một năng lực cấu thành chất lượng đội ngũ giáo viên phổ thông hiện nay. Phát triển năng lực nghiên cứu, ứng dụng khoa học giáo dục cho đội ngũ giáo viên để đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục, thực hiện chuẩn đội ngũ giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông, xây dựng nhà trường thông minh. Chương trình đào tạo, bồi dưỡng giáo viên phổ thông hiện nay cần phải tăng cường, bổ sung những kiến thức, kỹ năng nghiên cứu, vận dụng khoa học giáo dục, phương pháp dạy học môn học, dạy học tích hợp cho đội ngũ giáo viên phổ thông

DEVELOP RESEARCH CAPACITY, APPLICATION OF EDUCATIONAL SCIENCE

Abstract: Research and application capacity of education science is a capacity to make up the quality of current teachers. To develop research and application of educational sciences to teachers to meet the requirements of education reform, to implement standard teachers of general education establishments and build smart schools. Current general teacher training and retraining programs need to strengthen and supplement the knowledge and skills of research and application of educational sciences, methods of teaching subjects and integrated teaching for the team school teacher.

1. Đặt vấn đề

Hoạt động đào tạo, bồi dưỡng giáo viên (GV) trở thành một vấn đề trung tâm hiện nay, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục (GD), xây dựng nhà trường thông minh trong bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp 4.0. Chương trình GD phổ thông mới, chuẩn GV cơ sở GD phổ thông, chủ trương nâng hạng GV, những thông tin cập nhật về biên chế GV,... đã làm cho nhiệm vụ đào tạo, bồi dưỡng GV phổ thông trở nên nóng và được trong và ngoài ngành GD quan tâm, chia sẻ. Tuy nhiên, việc đào tạo, bồi dưỡng GV không chỉ dừng lại ở 4 năm (đại học), 2 năm (cao học), hay một vài ngày trong các chuyên đề bồi dưỡng, mà phải được thực hiện hiệu quả thường xuyên, liên tục. Học không phải chỉ để biết mà còn là để học cách học (học phương pháp). Chính vì vậy, phát triển năng lực ứng dụng, nghiên cứu khoa học giáo dục (KHGD) trong chương trình đào tạo, bồi dưỡng GV phổ thông là một trong vấn đề góp phần nâng cao chất lượng bền vững đội ngũ GV hiện nay.

1. Trường Đại học Vinh

2. Một số vấn đề lý luận và thực tiễn về năng lực nghiên cứu, ứng dụng khoa học giáo dục của giáo viên phổ thông

2.1. Chức năng, vị trí của GV ở trường phổ thông có những điểm tương đồng và khác biệt với người nghiên cứu khoa học cơ bản tương ứng (GV dạy học môn Toán với Toán học, GV dạy học môn Ngữ văn với Văn học, Ngôn ngữ học, Lý luận văn học,...). Dạy học ở trường phổ thông vừa là một khoa học, vừa là một nghệ thuật nhằm tác động, cung cấp cho học sinh (HS) hệ thống kiến thức, kỹ năng, thái độ toàn diện, cơ bản, nhằm hình thành, phát triển những phẩm chất, năng lực cần thiết, tạo cơ sở vững chắc để tiếp tục học lên hoặc trở thành người lao động. Năng lực nghiên cứu, ứng dụng KHGD vào hoạt động giảng dạy, GD sẽ làm cho người GV biết phải “dạy cái gì, dạy như thế nào, vì sao phải dạy như vậy”. Đó chính là những tiền đề cơ bản của lý luận và phương pháp dạy học các môn học được đưa vào chương trình GD phổ thông. Đó cũng là điều kiện giúp GV biết phân biệt về chương trình, sách giáo khoa, tài liệu tham khảo lâu nay được xem là bắt buộc trong hoạt động chuyên môn; biết phát triển chương trình GD nhằm thực hiện mục tiêu phát triển phẩm chất, năng lực HS ở một đối tượng cụ thể, hoàn cảnh cụ thể.

2.2. Dạy học các môn học ở trường phổ thông là GD phẩm chất, năng lực cho HS qua kiến thức, kỹ năng của các môn học cụ thể, chứ chưa phải làm cho HS trở thành những nhà toán học, nhà văn, nhà ngôn ngữ học,... Chương trình, nội dung, hình thức, phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá phải xuất phát từ mục tiêu dạy học các môn học ở trường phổ thông. Không thể căn cứ vào quy luật của khoa học cơ bản để buộc phải dạy như thế này hay giảng như thế kia. Cái kết thúc của “Tâm Cầm” trong truyền cổ tích Việt Nam phù hợp với quy luật dân gian “ác giả ác báo” nhưng không thể đưa cái kết đó vào giảng dạy với tư cách là một nội dung GD phẩm chất, năng lực HS trong bối cảnh hiện nay. Tương tự, bài toán “bàn tay em có 10 ngón...” dùng để tham khảo dạy toán cho HS tiểu học, xét về “toán đơn thuần” thì không có gì sai ($10 - 2 = 8$) nhưng về phương diện GD, đó là một bài toán sai, phản GD. Một sự kiện lịch sử được đưa vào trường phổ thông không chỉ với tư cách là một sự kiện lịch sử chân thực mà nó phải có tác dụng GD phẩm chất, năng lực công dân cho HS thông qua môn Lịch sử ở trường phổ thông.

2.3. Tự chủ, tự chịu trách nhiệm về phát triển chương trình dạy học các môn học ở trường phổ thông đòi hỏi đội ngũ GV phải có năng lực, kiến thức về KHGD và khoa học cơ bản để vận dụng vào dạy học môn học cụ thể. Điều này cũng thể hiện chức năng quản trị nhà trường của đội ngũ GV về phát triển chương trình GD. Vì vậy, nắm được những vấn đề cơ bản của KHGD, của phương pháp dạy học bộ môn là cần phải giải quyết được các vấn đề: Dạy học nội dung này để làm gì (mục tiêu dạy học)? Tiêu chí đạt được là gì (chuẩn đầu ra)? Dạy học nội dung cụ thể nào của môn học (nội dung dạy học)? Dạy học những nội dung ấy cho HS phổ thông như thế nào (hình thức, phương pháp dạy học)? Tại sao phải như thế (cơ sở khoa học của hoạt động dạy học môn học)? Cần phải đánh giá kết quả dạy học ấy như thế nào (kiểm tra, đánh giá trong dạy học)? Phải có những điều kiện gì để dạy học tốt các môn học ấy (những điều kiện đảm bảo cho hoạt động dạy học môn học)?... Một hoạt động trải nghiệm được quy định trong chương trình GD phổ thông, nhưng không thể đồng nhất cho các trường học ở các nơi khác nhau, trong các thời điểm khác nhau, với những đối tượng HS khác nhau và các điều kiện đảm bảo dạy học khác nhau. Ở tỉnh Hà Tĩnh, một hoạt động trải nghiệm cho HS của huyện Nghi Xuân tại Khu lưu niệm Nguyễn Du, cho HS Can Lộc tại Khu Di tích Ngã ba Đồng Lộc, sẽ phù hợp và hiệu quả rất nhiều so với những nội dung trải nghiệm chung chung, hình thức; hoạt động trải nghiệm môn Lịch sử không phải chỉ dừng lại ở việc tham quan các di tích, bảo tàng lịch sử. Điều ấy chỉ có thể giải quyết được bằng năng lực, kiến thức, phương pháp nghiên cứu, ứng dụng KHGD của đội ngũ GV. Nếu không có năng lực này, việc phát triển chương trình GD các môn học của GV sẽ không thực hiện được, hoặc làm chưa đúng, phản tác dụng. Không phải vấn đề gì của

văn học, tiếng Việt, những gì liên quan đến phẩm chất, năng lực cũng đưa vào giảng dạy cho HS trong môn Ngữ văn, mà phải căn cứ vào mục tiêu, đối tượng, hoàn cảnh và điều kiện dạy học cụ thể. Không phải những sự kiện lịch sử nào cũng được liên hệ, tham chiếu để dạy học bài học Lịch sử, nếu không muốn để xảy ra những kết quả đi chệch mục tiêu của môn học. Thực tế, “nội dung dạy học sai” có thể bao gồm cả những “nội dung đúng” được thực hiện trong một “hoàn cảnh dạy học không phù hợp”.

2.4. Ứng dụng, nghiên cứu KHGD sẽ làm cho GV phát triển năng lực dạy học tích hợp, GD tích hợp, năng lực dạy học phân hóa trong các hoạt động của bản thân, của tập thể ở trường phổ thông. Năng lực nghiên cứu, ứng dụng KHGD trong đào tạo, bồi dưỡng GV các môn học đã được thực hiện trong nhiều chương trình (các phần Tâm lý học, GD học, Triết học, nghiệp vụ sư phạm, thực tập sư phạm,...) và trong thực tiễn dạy học và GD khi GV công tác ở trường phổ thông. Tuy nhiên, thực tế là nhiều GV các môn học ở trường phổ thông chưa nắm vững những kiến thức và kỹ năng nghiên cứu, ứng dụng KHGD vào thực tiễn giảng dạy, nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ của bản thân. Có những GV học cao học nhưng chưa phân biệt được khái niệm “lịch sử nghiên cứu vấn đề” và “lịch sử vấn đề nghiên cứu”, nhầm lẫn giữa “thạc sĩ Ngữ văn”, “thạc sĩ Toán học” với “thạc sĩ KHGD”,... Vì vậy, trong bối cảnh hiện nay, cần phải đổi mới việc phát triển năng lực nghiên cứu KHGD trong chương trình đào tạo, bồi dưỡng GV các môn học ở trường phổ thông

3. Một số đề xuất về việc phát triển năng lực nghiên cứu, ứng dụng khoa học giáo dục cho đội ngũ giáo viên phổ thông

- Tiếp tục những thành tựu, kết quả về phát triển năng lực nghiên cứu KHGD đã triển khai trong các học phần đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo, cán bộ quản lý GD nói chung và bồi dưỡng GV các bộ môn nói riêng. Cần phải làm rõ những điểm đồng nhất và điểm khác biệt về nội dung, phương pháp, quy trình nghiên cứu KHGD với phương pháp nghiên cứu khoa học cơ bản cho GV bộ môn. Hiện nay, nhiều cấp quản lý GD đang khuyến khích, động viên đội ngũ GV có trình độ đại học đi học sau đại học các chuyên ngành của KHGD (lý luận và phương pháp dạy học bộ môn, GD học,...) hơn là học các chuyên ngành khoa học cơ bản hay khoa học quản lý, nhằm phục vụ tốt hơn, hiệu quả và sát thực hơn nhiệm vụ GD và dạy học cho HS trường phổ thông; đặc biệt là việc thực hiện chương trình GD phổ thông sắp tới.

- Bổ sung những vấn đề cụ thể về năng lực nghiên cứu, ứng dụng KHGD về các phương diện: cơ sở lý luận và mối quan hệ liên ngành, những vấn đề thực tiễn của dạy học các môn học ở trường phổ thông, các phương pháp nghiên cứu đặc trưng (phương pháp thực nghiệm sư phạm). Việc xác định một nội dung dạy học ở trường phổ thông không chỉ phụ thuộc vào khoa học cơ bản tương ứng mà còn phụ thuộc vào mối quan hệ tương tác trong hệ thống các khoa học, các môn học liên quan. Thực tế là nhiều nội dung GD trong dạy học môn học ở trường phổ thông chỉ có thể phân tích, làm sáng tỏ nếu vận dụng những tri thức về các ngành học liên quan (Triết học, Tâm lý học, GD học, Logic học,...), vào bối cảnh thực tiễn và điều kiện dạy học các nội dung môn học.

- Tích hợp năng lực nghiên cứu KHGD trong các học phần cơ bản khác (trước đây gọi là giáo học pháp chương mục), tức là dạy học khoa học cơ bản có định hướng phát triển năng lực hoạt động GD và dạy học HS thông qua môn học cụ thể. Trong chương trình GD của nhiều quốc gia, không có sự phân biệt giữa nội dung dạy học và nội dung trải nghiệm: học cũng là trải nghiệm và trải nghiệm cũng là học. GD tích hợp, dạy học tích hợp sẽ giải quyết được những vấn đề liên quan đến chương trình, nội dung dạy học phong phú, đa dạng, luôn đổi mới hiện nay. Vấn đề đối với người GV môn học là tích hợp giữa những nội dung dạy học theo chương trình môn học với thực hiện hoạt động trải nghiệm tương ứng thế nào để phù hợp, linh hoạt, không

gò ép, hình thức, khiên cưỡng. Đó chính là giải quyết mối quan hệ giữa mục tiêu của khoa học cơ bản và mục tiêu của KHGD trong giảng dạy một nội dung, một bài học, một kiến thức, kỹ năng cụ thể.

- Vận dụng những thành tựu của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 vào việc phát triển năng lực nghiên cứu KHGD trong chương trình đào tạo, bồi dưỡng GV bộ môn ở trường phổ thông. Bổ sung, cập nhật những vấn đề về giáo án điện tử, dạy học trực tuyến, xây dựng trường học thông minh, không gian ảo,... trong hoạt động GD và dạy học môn học. Không nên quan niệm GV các môn học khoa học xã hội thì không cần có kiến thức về toán (xác suất thống kê), về tin học, các kiến thức chung về khoa học tự nhiên, về kinh tế học,... và ngược lại. Những kiến thức ấy tạo nên nền tảng về phương pháp luận, về kỹ năng GD và dạy học mà mỗi GV bộ môn cần phải có. Thực tế là trong nghiên cứu khoa học (viết báo cáo, tổng kết sang kiến kinh nghiệm dạy học, viết luận văn thạc sĩ,...), nhiều GV bộ môn khoa học xã hội (Ngữ văn, Lịch sử, Địa lý, Giáo dục công dân) còn lúng túng khi vận dụng “phương pháp thống kê toán học” trong xử lý kết quả nghiên cứu lý luận và nghiên cứu thực trạng, thực nghiệm sư phạm. Cập nhật, học tập, vận dụng những kinh nghiệm của thế giới trong việc đào tạo, bồi dưỡng GV.

- Việc nghiên cứu, ứng dụng KHGD sẽ phát triển, nâng cao năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm và GD hướng nghiệp của đội ngũ GV trong dạy học, GD ở trường phổ thông. GD và định hướng nghề nghiệp cho HS là một nhiệm vụ của GD phổ thông, của GV các môn học. Định hướng nghề nghiệp của HS hiện nay hầu như vẫn là kết quả của sự lựa chọn ngẫu hứng, chưa xuất phát từ kết quả của việc hướng nghiệp của GV, của trường phổ thông. Kiến thức, năng lực, thái độ, kỹ năng về GD hướng nghiệp của GV phổ thông chưa đáp ứng được yêu cầu đổi mới GD-ĐT hiện nay, đặc biệt là mục tiêu phát triển nguồn nhân lực. Vì vậy, để nâng cao chất lượng, hiệu quả hướng nghiệp cho HS phổ thông, việc đào tạo, bồi dưỡng năng lực GD hướng nghiệp cho GV phổ thông cần chú ý phát triển các năng lực liên quan: năng lực phân tích, nhận biết về xu hướng tái cơ cấu nghề nghiệp trong xã hội hiện nay; năng lực so sánh, đối chiếu sở trường, sở đoản của HS phổ thông với các ngành nghề hiện có trong xã hội; năng lực tham mưu, tư vấn cho gia đình, cho HS về việc lựa chọn nghề nghiệp; năng lực liên hệ, liên kết với các cơ sở GD nghề nghiệp (trường cao đẳng, trường chuyên nghiệp,...) để cùng hướng nghiệp và đào tạo nghề cho HS; năng lực tích hợp GD nghề nghiệp trong các hoạt động GD, dạy học và trải nghiệm;...

- Cần phối hợp, liên kết chặt chẽ, thống nhất, đồng bộ giữa các chương trình đào tạo, bồi dưỡng (GV có trình độ cao đẳng, đại học, sau đại học) với chương trình bồi dưỡng nâng ngạch, nâng hạng, chuyên đề bồi dưỡng hè, bồi dưỡng thay sách đối với GV phổ thông,..., giữa cơ sở đào tạo, bồi dưỡng (Trường ĐHSPT, cơ sở bồi dưỡng GV,...) với các cơ sở GD phổ thông (Sở GD-ĐT, Phòng GD-ĐT, trường phổ thông,...); tránh sự trùng lặp, giảm bớt, gây lãng phí cho đội ngũ GV, cho ngành GD và cho xã hội.

4. Kết luận

Đào tạo, bồi dưỡng GV phổ thông để đáp ứng yêu cầu đổi mới GD là việc làm cần thiết nhưng khó, cần thời gian và các điều kiện đảm bảo khác. Nguyên tắc “biến quá trình đào tạo thành quá trình tự đào tạo” khi học đại học cần phải được tiếp tục khi đội ngũ GV thực hành nghề nghiệp, nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ. Phát triển năng lực ứng dụng, nghiên cứu KHGD cho đội ngũ GV ở trường phổ thông chính là một mục tiêu quan trọng, nội dung cần thiết trong chương trình đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo hiện nay, là yêu cầu cấp bách của đội ngũ GV. Tuy nhiên, nhiệm vụ này không phải chỉ của đội ngũ GV, của các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng GV mà là của toàn ngành GD và các lực lượng xã hội khác.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Đặng Quốc Bảo - Đỗ Quốc Anh - Đinh Thị Kim Thoa (2007), *Cẩm nang nâng cao năng lực và phẩm chất đội ngũ giáo viên*, Nhà xuất bản Lý luận chính trị Hà Nội.
- [2]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể*.
- [3]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT ngày 22/8/2018 quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông*.
- [4]. Bùi Việt Phú (2015), *Mô hình đào tạo giáo viên: Kinh nghiệm thế giới và vận dụng ở Việt Nam*, Tạp chí Khoa học Giáo dục số 121, tháng 10/2015.
- [5]. Quốc hội Nước CHXHCN Việt Nam (2014), *Nghị quyết số 88/2014/QH13 ngày 28/11/2014 về đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông*.
- [6]. Thủ tướng chính phủ (2017), *Chỉ thị 16/CT-TTg ngày 04/05/2017 của Thủ tướng Chính phủ về việc tăng cường năng lực tiếp cận cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ 4*, Hà Nội.
- [7]. Phạm Đỗ Nhật Tiến (2013), *Đổi mới đào tạo giáo viên trước yêu cầu đổi mới căn bản toàn diện giáo dục Việt Nam*, NXB GD Việt Nam.
- [8]. Nguyễn Văn Tú (2017), *Nâng cao chất lượng đào tạo trình độ thạc sĩ các chuyên ngành lý luận và phương pháp dạy học bộ môn - giải pháp quan trọng để phát triển đội ngũ giáo viên phổ thông*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia do Ủy ban Văn hóa, Giáo dục, Thanh niên, Thiếu niên và Nhi đồng tổ chức, NXB Đại học Sư phạm, tháng 12/2017, tr.412-419.

PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC DẠY HỌC THÍ NGHIỆM HÓA HỌC CHO GIÁO VIÊN TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

PGS.TS. LÊ ĐỨC GIANG^[1], PGS.TS. NGUYỄN HOA DU^[2]

Tóm tắt: Phát triển năng lực dạy học thí nghiệm Hóa học cho giáo viên THPT là một nhu cầu cấp bách trong bối cảnh đổi mới căn bản toàn diện nền giáo dục hiện nay. Việc xây dựng chương trình bồi dưỡng phù hợp với nhu cầu thực tiễn là điều kiện đảm bảo cho công tác bồi dưỡng giáo viên đạt hiệu quả. Trong bài viết này chúng tôi đưa ra đề xuất cấu trúc năng lực dạy học thí nghiệm và quy trình xây dựng chương trình bồi dưỡng năng lực dạy học thí nghiệm cho giáo viên THPT môn Hóa học.

DEVELOPING TRAINING PROGRAM FOR IMPROVING EXPERIMENTAL TEACHING COMPETENCY OF HIGH SCHOOL TEACHERS

Abstract: Developing the experimental teaching competency for high school teachers of Chemistry is an urgent need in the context of the comprehensive reform of the current educational system. The development of fostering course following practical requirements is the condition to ensure the effective improving the experimental teaching competency of teachers. In this article, we propose the structure of experimental teaching competency and the procedure of developing the course for teacher's fostering of the Chemistry.

I. MỞ ĐẦU

Theo dự thảo chương trình giáo dục phổ thông tổng thể vừa được Bộ Giáo dục và Đào tạo công bố, các môn Khoa học tự nhiên (Vật lý, Hóa học và Sinh học) không chỉ góp phần hình thành, phát triển các phẩm chất chủ yếu và năng lực chung cho học sinh, mà còn hình thành và phát triển năng lực tìm hiểu, khám phá thế giới tự nhiên qua quan sát và thực nghiệm, năng lực vận dụng tổng hợp kiến thức khoa học để giải quyết các vấn đề trong cuộc sống.

Hóa học là các môn học gắn liền lí thuyết với thực nghiệm cho nên dạy học các môn học này qua thí nghiệm là một trong những phương pháp hiệu quả nhất. Do đó, một trong những định hướng đổi mới trong dạy học các Hóa học nói riêng và các môn khoa học tự nhiên nói chung hiện nay được xác định là: khai thác đặc thù môn học, tạo ra các hình thức hoạt động đa dạng, phong phú cho học sinh để nâng cao hiệu quả bài lên lớp và phát huy tính tích cực học tập của học sinh, trong đó thí nghiệm dạy học có vai trò rất quan trọng.

Theo ý kiến của nhiều cán bộ quản lý giáo dục ở các địa phương, một trong những trở ngại

1. Viện Sư phạm Tự nhiên, Trường Đại học Vinh

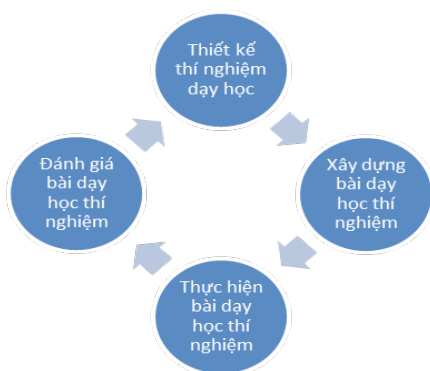
2. Viện Sư phạm Tự nhiên, Trường Đại học Vinh

của việc dạy học qua các năng lực quản lý và sử dụng thí nghiệm trong dạy học Hóa học của phần lớn cán bộ quản lý và giáo viên ở các trường THPT chưa cao, giáo viên chưa khai thác và sử dụng hiệu quả cơ sở vật chất được trang bị cho công tác giảng dạy thực hành thí nghiệm, gây lãng phí cho ngành Giáo dục và đào tạo nói riêng và xã hội nói chung. Hơn nữa, cách thức sử dụng thí nghiệm cũng chưa có nhiều đổi mới, chủ yếu để minh họa cho kiến thức chứ chưa khai thác theo hướng dạy học tích cực phát huy năng lực học sinh, trong đó GV cần phải có khả năng sáng tạo các bài thí nghiệm mới phù hợp với các điều kiện thực tế của nhà trường. Thực tiễn này đặt ra yêu cầu cần phải phát triển chương trình bồi dưỡng năng lực dạy học thí nghiệm Hóa học cho GV các trường phổ thông.

Trong bài viết này chúng tôi đề xuất quy trình xây dựng, khung chương trình và một số kết quả bước đầu triển khai công tác bồi dưỡng năng lực quản lý cho cán bộ quản lý và năng lực dạy học thực hành thí nghiệm cho giáo viên THPT môn Hóa học tại trường Đại học Vinh.

II. NĂNG LỰC DẠY HỌC THÍ NGHIỆM

Có rất nhiều định nghĩa khác nhau về năng lực, ở đây phù hợp với nội dung bài viết này, chúng tôi dẫn khái niệm sau. Năng lực (competency) được hiểu là một tập hợp các kiến thức, kỹ năng, thái độ và phẩm chất cá nhân, và sự thành thạo trong việc thực hiện một hoạt động có ý nghĩa. Để vận dụng vào thực tiễn dạy học các môn khoa học tự nhiên Vật lý, Hóa học, Sinh học, chúng tôi cho rằng năng lực dạy học thí nghiệm khoa học tự nhiên gồm 4 thành tố sau:



- *Năng lực thiết kế thí nghiệm dạy học:* bao gồm các năng lực thành phần như:

- + Xây dựng mục tiêu thí nghiệm;
- + Lựa chọn thí nghiệm;
- + Thiết kế thí nghiệm đảm bảo tính khoa học và sư phạm.

- *Năng lực xây dựng bài dạy học thí nghiệm:* bao gồm các năng lực thành phần:

- + Xây dựng mục tiêu bài dạy học, trong đó xác định rõ mục tiêu gắn với việc sử dụng thí nghiệm dạy học;
- + Xác định nội dung và chọn lọc học liệu cần thiết;
- + Thiết kế các hoạt động dạy học theo phương pháp tăng cường chủ động học tập của HS;
- + Thiết kế các hoạt động và phương pháp, công cụ đánh giá, đo lường hiệu quả bài dạy học, trong đó chú trọng việc đánh giá hiệu quả sư phạm của phần thí nghiệm dạy học;

- *Năng lực thực hiện bài dạy thí nghiệm:*

- + Tổ chức, điều khiển và quản lý lớp học;
- + Triển khai thực hiện các hoạt động dạy học trong lớp với sự tích cực của HS;
- + Thực hiện thành thạo thí nghiệm dạy học;

+ Khai thác giá trị dạy học của thí nghiệm trong sự gắn kết với các hoạt động khác.

- *Năng lực đánh giá bài dạy thí nghiệm:*

+ Thực hiện quan sát, đo lường, đánh giá hiệu quả bài dạy;

+ Xử lý và rút ra thông tin phản hồi để cải tiến chất lượng thí nghiệm và bài dạy.

Bốn năng lực này cũng đồng thời tương ứng với bốn giai đoạn của việc phát triển một bài dạy thí nghiệm ở trường phổ thông, tạo thành một quy trình khép kín.

Việc đánh giá sau bài dạy thí nghiệm giúp GV có cơ sở cải tiến nội dung thí nghiệm, kỹ thuật thí nghiệm, phương pháp lên lớp để khai thác giá trị dạy học của thí nghiệm, nhờ đó nâng cao khả năng sáng tạo và không ngừng cải thiện chất lượng bài thí nghiệm dạy học.

III. XÁC LẬP QUY TRÌNH XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH BỒI DƯỠNG

Có 3 cách tiếp cận trong xây dựng và phát triển chương trình đào tạo, bồi dưỡng, bao gồm: tiếp cận nội dung (content approach), tiếp cận mục tiêu (objective approach) và tiếp cận phát triển (developmental approach).

Theo cách tiếp cận nội dung, *giáo dục là quá trình truyền thụ nội dung - kiến thức*. Đây là cách tiếp cận kinh điển trong xây dựng chương trình đào tạo, bồi dưỡng theo đó mục tiêu của đào tạo, bồi dưỡng chính là nội dung kiến thức. Do đó, cách tiếp cận này hiện nay ít được sử dụng.

Theo cách tiếp cận mục tiêu, chương trình đào tạo, bồi dưỡng phải được xây dựng xuất phát từ mục tiêu đào tạo. Theo đó, người ta quan tâm những thay đổi ở người học sau khi kết thúc khóa học về hành vi trong các lĩnh vực nhận thức, kỹ năng và thái độ. Mục tiêu đào tạo phải được xây dựng rõ ràng sao cho có thể định lượng được và dùng nó làm tiêu chí để đánh giá hiệu quả của quá trình đào tạo. Dựa vào mục tiêu đào tạo có thể đề ra nội dung kiến thức đào tạo, phương pháp giảng dạy cần thực hiện để đạt được mục tiêu đề ra và phương pháp đánh giá thích hợp theo các mục tiêu đào tạo.

Cách tiếp cận phát triển chú trọng đến lợi ích, nhu cầu của từng cá nhân người học, chú trọng đến những *giá trị* mà chương trình đem lại cho từng người học. Chương trình đào tạo, bồi dưỡng theo tiếp cận phát triển xem cá nhân người học như một thực thể chủ động, độc lập suy nghĩ và quá trình đào tạo giúp người học phát triển được tính tự chủ (autonomy), khả năng sáng tạo trong việc giải quyết vấn đề. Vì vậy, chương trình đào tạo, bồi dưỡng phải đáp ứng tối đa mọi nhu cầu của người học. Như vậy, cách tiếp cận phát triển gắn với quan niệm “người học là trung tâm” (learner’s centered). Trong khi theo cách tiếp cận mục tiêu, người ta quan tâm nhiều đến việc học sinh sau khi học có đạt được mục tiêu hay không mà không quan tâm nhiều đến quá trình đào tạo thì theo cách tiếp cận phát triển người ta quan tâm nhiều đến hoạt động của người dạy và người học trong quá trình. Người dạy phải hướng dẫn người học tìm kiếm và thu thập thông tin, gợi mở giải quyết vấn đề, tạo cho người học có điều kiện thực hành, tiếp xúc với thực tiễn, học cách phát hiện vấn đề và giải quyết vấn đề một cách sáng tạo.

Trên cơ sở đó, để xây dựng chương trình bồi dưỡng năng lực dạy học thí nghiệm môn Hóa học cho giáo viên THPT, chúng tôi đã sử dụng phương pháp tiếp cận phát triển năng lực người học.

Quy trình xây dựng chương trình bồi dưỡng gồm có 5 bước sau:

Bước 1. Khảo sát năng lực dạy học thực hành thí nghiệm của giáo viên

1.1. Đề xuất khung năng lực dạy học thực hành thí nghiệm của giáo viên

1.2. Xây dựng mẫu phiếu khảo sát năng lực

1.3. Tiến hành khảo sát (đối tượng là cán bộ quản lý cấp trường, giáo viên Hóa học trên địa bàn các tỉnh Nghệ An, Thanh Hóa, Hà Tĩnh).

1.4. Xử lý kết quả điều tra, hoàn thiện khung năng lực.

Bước 2. Xây dựng mục tiêu chương trình

Trên cơ sở thực trạng năng lực thực hành thí nghiệm của giáo viên, nhu cầu của cơ quan sử dụng lao động (Sở Giáo dục và đào tạo, Trường THPT,...) xác định mục tiêu tổng quát và mục tiêu cụ thể (chuẩn đầu ra) của chương trình.

Bước 3. Thiết kế chương trình

Căn cứ vào chuẩn đầu ra của chương trình, các nhóm chuyên gia xây dựng nội dung, phương pháp bồi dưỡng, kế hoạch bồi dưỡng, các yêu cầu và điều kiện hỗ trợ chương trình, phương pháp kiểm tra và đánh giá kết quả học tập.

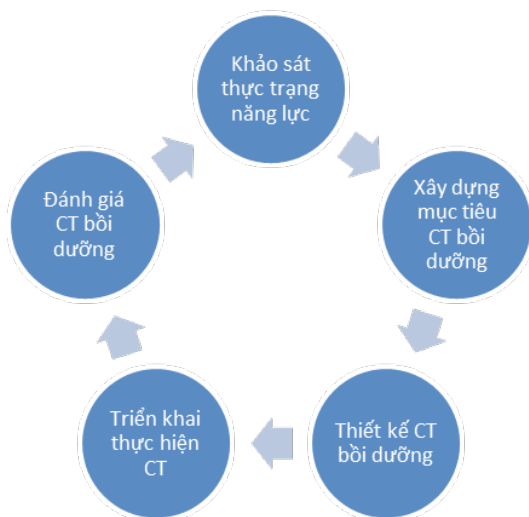
Chương trình được chia thành các module tùy theo đặc trưng từng ngành đào tạo theo hướng hoàn thiện và phát triển năng lực cho người học.

Bước 4. Triển khai chương trình

Trường bộ môn phân công giảng viên giảng dạy và tổ chức dạy học theo kế hoạch. Các bài thí nghiệm cần được xây dựng, làm thử, phân tích ý nghĩa dạy học, và rút kinh nghiệm trước khi triển khai giảng dạy. Trong mỗi buổi dạy đều có sự hỗ trợ của giảng viên khác và kỹ thuật viên.

Bước 5. Đánh giá chương trình

Việc đánh giá chương trình được thực hiện trên cơ sở lấy ý kiến rộng rãi người học ngay sau khi học xong mỗi module và toàn bộ chương trình. Trên cơ sở đánh giá đó để điều chỉnh mục tiêu và nội dung chương trình.



Các bước phát triển chương trình ở trên tạo thành chu trình khép kín, liên tục để hoàn thiện và không ngừng phát triển, bước này sẽ ảnh hưởng trực tiếp đến bước kia, không thể tách rời từng bước riêng rẽ hoặc không xem xét đến tác động hữu cơ của các bước khác.

IV. MỘT SỐ KẾT QUẢ THU ĐƯỢC

1. Thực trạng công tác quản lý và dạy học thực hành thí nghiệm ở trường THPT

Khảo sát sơ bộ thực trạng công tác quản lý và dạy học thực hành thí nghiệm của giáo viên THPT môn Hóa học qua việc lấy ý kiến của 40 cán bộ quản lý là Hiệu trưởng, Phó hiệu trưởng các trường THPT chúng tôi đã thu được một số kết quả sau:

Bảng 1.1. Ý kiến của CBQL đánh giá về mức độ khó khăn khi tổ chức các hoạt động dạy học có sử dụng thí nghiệm thực hành ở trường THPT

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Khó khăn	①	②	③	④	Giá trị TB	Mức ý nghĩa
Thiếu thốn về nguồn tài chính	7,9%	10,5%	28,9%	52,6%	3,26	Rất khó khăn
GV không muốn dạy học có thực hành thí nghiệm	13,2%	42,1%	31,6%	13,2%	2,45	Tương đối khó khăn
Tổ chuyên môn hoạt động kém hiệu quả	13,2%	(42,1%)	39,5%	5,3%	2,37	Tương đối khó khăn
Rủi ro cao về các vấn đề an toàn	15,8%	60,5%	13,2%	10,5%	2,18	Tương đối khó khăn
Công tác quản lý phức tạp	23,7%	42,1%	28,9%	5,3%	2,16	Tương đối khó khăn

Bảng 1.2. Một số ý kiến biểu thị mức độ mong muốn của CBQL để vượt qua những khó khăn khi tăng cường tổ chức dạy học có sử dụng thí nghiệm ở trường THPT

Mong muốn	①	②	③	④	Giá trị TB	Mức ý nghĩa
Có chính sách phù hợp hơn	0%	0%	28,9%	71,1%	3,71	Rất mong muốn
Tổ chuyên môn hoạt động hiệu quả	0%	2,6%	26,3%	71,1%	3,68	Rất mong muốn
GV tích cực, tinh thần trách nhiệm cao	0%	2,6%	26,3%	71,1%	3,68	Rất mong muốn
Có đủ nguồn tài chính	0%	10,5%	13,2%	76,3%	3,66	Rất mong muốn
GV có chuyên môn nghiệp vụ tốt	0%	2,6%	31,6%	65,8%	3,63	Rất mong muốn
Quản lý PTN của tổ và KTV hiệu quả	0%	2,6%	31,6%	65,8%	3,63	Rất mong muốn
KTV có trình độ chuyên môn nghiệp vụ tốt	2,6%	2,6%	28,9%	65,8%	3,58	Rất mong muốn
HS mong muốn, có ý thức tốt, nhiệt tình hợp tác	0%	5,3%	47,4%	47,4%	3,42	Rất mong muốn

Ngoài ra, một số ý kiến khác được các CBQL nêu ra:

1. Về các tồn tại cần khắc phục:

+ Cơ sở vật chất chưa đáp ứng yêu cầu, bao gồm cả chưa đủ về số lượng và đồng bộ về cơ cấu, cũng như nhiều mục chưa đảm bảo chất lượng (33 ý kiến).

+ Kỹ thuật viên chưa đáp ứng yêu cầu về trình độ chuyên môn và nghiệp vụ quản lý phòng thí nghiệm bộ môn (28 ý kiến)

+ Giáo viên còn ngại khó, chưa chú trọng sử dụng THPTN trong dạy học (13 ý kiến).

+ Một số CBQL chưa coi trọng đúng mức công tác quản lý THPTN trong dạy học ở nhà trường (11 ý kiến).

2. Về các giải pháp mà CBQL đề xuất:

+ Bồi dưỡng nghiệp vụ THPTN cho KTV và GV và nghiệp vụ quản lý thí nghiệm bộ môn cho CBQL và TTCM (28 ý kiến).

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

+ Tăng cường đầu tư đồng bộ, đảm bảo chất lượng cho CSVN các phòng thực hành thí nghiệm (20 ý kiến).

+ Nâng cao nhận thức cho CBQL, GV, KTV (15 ý kiến)

+ Có chính sách phù hợp, huy động nguồn xã hội hóa để tăng cường đầu tư cho phòng THPT (13 ý kiến).

+ Tăng cường kiểm tra, đánh giá hoạt động BM và gắn với đánh giá GV, tổ chuyên môn (12).

+ Đánh giá đúng thực trạng, lập kế hoạch tốt (8 ý kiến)

+ Nâng cao vai trò của tổ chuyên môn (5 ý kiến) và đưa nội dung thực hành thí nghiệm vào nội dung thi, kiểm tra (5 ý kiến).

2. Chương trình bồi dưỡng năng lực dạy học thực hành thí nghiệm Hóa học ở trường THPT

2.1. Đối tượng áp dụng

Giáo viên trung học phổ thông môn Hóa học, cán bộ phụ trách thiết bị hiện đang công tác tại các cơ sở giáo dục phổ thông, giáo dục thường xuyên và giáo dục chuyên biệt thuộc hệ thống giáo dục quốc dân có cấp trung học phổ thông.

2.2. Mục tiêu chương trình

a. Mục tiêu chung

Nâng cao năng lực dạy học thực hành thí nghiệm Hóa học cho giáo viên THPT, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông.

b. Mục tiêu cụ thể

Sau khi học xong chương trình này, học viên có khả năng:

- Vận dụng các kiến thức về kỹ thuật và an toàn phòng thí nghiệm trong quản lý và dạy học Hóa học ở trường THPT.

- Sử dụng và thiết kế thí nghiệm hóa học trong dạy học Hóa học.

- Xây dựng và thực hiện một số thí nghiệm nâng cao, tiếp cận thực tiễn.

2.3. Khối lượng kiến thức, thời gian và địa điểm

a) Khối lượng chương trình: 45 tiết, bao gồm: Lý thuyết: 13 tiết, Thực hành: 29 tiết, Kiểm tra: 3 tiết.

b) Thời gian bồi dưỡng: 11 buổi, gồm 10 buổi 4 tiết và 1 buổi 5 tiết

c) Số lượng học viên mỗi lớp: 15-20

d) Địa điểm học: Trung tâm thực hành thí nghiệm, Trường Đại học Vinh

2.2.4. Cấu trúc chương trình

TT	Nội dung	Lý thuyết	Thực hành	Kiểm tra	Tổng
1	Module 1: Kỹ thuật và an toàn phòng thí nghiệm	3	4	1	8
2	Module 2: Sử dụng và thiết kế thí nghiệm hóa học trong dạy học Hóa học	3	12	1	16
3	Module 3: Xây dựng một số thí nghiệm nâng cao, tiếp cận thực tiễn	2	18	1	21
	Tổng cộng:	8	34	3	45

3. Một số giải pháp nâng cao chất lượng dạy học thí nghiệm

- Nâng cao nhận thức của cán bộ quản lý và giáo viên về vai trò của dạy học thí nghiệm trong việc phát triển năng lực của học sinh đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và đào tạo.
- Tăng cường đầu tư cơ sở vật chất phục vụ việc giảng dạy thí nghiệm một cách có hệ thống, đồng bộ, đáp ứng cơ bản các bài thí nghiệm trong chương trình phổ thông.
- Xây dựng chuẩn phòng thí nghiệm và định mức kinh tế, kỹ thuật của từng bài thí nghiệm nhằm quản lý một cách có hiệu quả, an toàn cơ sở vật chất.
- Thực hiện tốt công tác thanh tra, kiểm tra và đánh giá công tác quản lý và hoạt động dạy học thí nghiệm ở các trường phổ thông.
- Đưa các nội dung thực hành thí nghiệm vào chương trình thi giáo viên giỏi cấp tỉnh và học sinh giỏi các cấp.
- Tổ chức tốt các hoạt động ngoại khóa gắn kiến thức lý thuyết với thực tiễn để tạo hứng thú cho học sinh trong quá trình học tập.

V. KẾT LUẬN

Thí nghiệm đóng vai trò quan trọng trong quá trình dạy học Hóa học ở trường THPT nhằm gắn kiến thức lý thuyết với thực tiễn, góp phần hình thành và phát triển các phẩm chất và năng lực của học sinh theo yêu cầu của chương trình GDPT mới. Do đó, phát triển chương trình bồi dưỡng theo tiếp cận phát triển năng lực dạy học thực hành thí nghiệm cho giáo viên THPT phù hợp với xu hướng đổi mới chương trình sách giáo khoa và giáo dục phổ thông hiện nay. Quy trình phát triển chương trình gồm có 5 bước: khảo sát năng lực, xây dựng mục tiêu, thiết kế chương trình, triển khai chương trình và đánh giá chương trình, đã được áp dụng có hiệu quả tại các khóa bồi dưỡng giáo viên tổ chức tại trường ĐH Vinh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Đinh Quang Báo (chủ biên) (2016), *Chương trình đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông*, NXB Đại học Sư phạm, tr.41-42.
- [2]. Đinh Quang Báo, *Định hướng phát triển của các trường sư phạm*, Trường Đại học sư phạm Hà Nội, 2013.
- [3]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2011), *Chương trình bồi dưỡng thường xuyên giáo viên THPT*, Ban hành kèm theo Thông tư số 30/2011/TT-BGDĐT ngày 08 tháng 8 năm 2011 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [4]. Nguyễn Cương (2013), *Vấn đề xây dựng môn học tích hợp “khoa học tự nhiên” (KHTN) và việc đào tạo giáo viên dạy tích hợp môn KHTN ở các trường sư phạm*, Trường ĐHSP Hà Nội.
- [5]. Lê Đức Ngọc, Trần Thị Hoài (2012), *Phát triển chương trình giáo dục trình độ đại học. Dự án phát triển chương trình đào tạo giáo viên THPT và TCCN*.
- [6]. Dự án phát triển giáo viên THPT và TCCN- Vụ Giáo dục Đại học (2013), *Chuẩn đầu ra trình độ Đại học khối ngành sư phạm đào tạo giáo viên THPT*, NXB Văn hoá thông tin.
- [7]. Vũ Thị Sơn (2014), *Dạy học tích hợp - Những vấn đề đặt ra đối với giáo viên phổ thông*, Kỷ yếu hội thảo: *Dạy học tích hợp - Dạy học phân hoá trong chương trình giáo dục phổ thông*. TP. Hồ Chí Minh, 2012.
- [8]. Hoàng Thanh Tú, Ninh Thị Hạnh (2107), *Phát triển chương trình đào tạo, bồi dưỡng giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông Việt Nam*, Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Nghiên cứu Giáo dục, Tập 33, Số 2, 52-60.

QUAN HỆ CHÍNH TRỊ VIỆT-NHẬT TRONG SÁCH GIÁO KHOA LỊCH SỬ LỚP 12 BAN CƠ BẢN CỦA VIỆT NAM

ThS. NGUYỄN MẬU HÙNG^[1]

Tóm tắt. Quan hệ Việt - Nhật là một vấn đề vừa lâu dài vừa sâu rộng. Tuy nhiên, trong khuôn khổ của một tài liệu dạy học ở trường phổ thông, Sách giáo khoa Lịch sử lớp 12 ban cơ bản của Việt Nam đã cố gắng phác thảo những nét cơ bản nhất có thể về Nhật Bản cũng như mối quan hệ Việt - Nhật trong thế kỷ XX. Mỗi quan hệ đó được đề cập một cách sơ lược, rải rác, và gián tiếp trong một số bài học nhất định, nhưng nếu tổng hợp lại cũng có thể cung cấp cho người học một cái nhìn tương đối tổng thể. Mặc dù vậy, chừng ấy thông tin là quá khiêm tốn để một người tốt nghiệp trung học phổ thông có thể hình dung một cách chính thể về mối quan hệ đối tác Việt-Nhật hiện nay.

Từ khóa: *ban cơ bản, Lịch sử lớp 12, quan hệ Việt-Nhật, sách giáo khoa, trung học phổ thông.*

VIETNAM-JAPAN POLITICAL RELATIONSHIP IN THE HISTORICAL TEXTBOOK FOR THE TWELVETH GRADE OF VIETNAM'S BASIC PROGRAM

Abstract. The relationship between Vietnam and Japan is both a long-lasting and complex story. However, within the framework of a teaching material at high school, the historical textbook for the twelfth grade of basic program of Vietnam has tried to outline the most possibly fundamental features about Japan as well as the twentieth-century Vietnam-Japan relationship. The relationship is mentioned by a brief, scattered, and indirect way in a certain number of lessons, but the summing-up could give learners a relatively general view. Nevertheless, such amount of information is too modest for a high school graduate to be able to visualize the overall picture of Vietnam-Japan's current strategic partner relationship.

Key words: *basic program, history for the twelfth grade, Vietnam-Japan relationship, textbook, high school.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Xu hướng chung của toàn thế giới hiện đại là việc học tập vừa cơ bản nhưng đồng thời phải đảm bảo tính chuyên sâu và chuyên nghiệp. Chính vì vậy, mặc dù đối với nhiều quốc gia phát triển tiên tiến trên thế giới, mục tiêu hướng đến đã là phổ cập trình độ đại học chính quy, nhưng điều đó là bất khả thi đối với rất nhiều nước đang còn ở trong tình trạng đang phát triển hoặc thấp hơn *một mặt. Mặt khác*, trình độ đại học thể hiện xu hướng chuyên môn cơ bản của một lĩnh vực nhất định và cộng đồng chuyên môn thông thường chỉ chiếm một bộ phận nhỏ trong tổng dân

1. Trường Đại học Khoa học, Đại học Huế

số của các nước, trong khi đề lên được đại học tất nhiên người học thông thường bắt buộc phải hoàn tất chương trình phổ thông. Trình độ phổ thông vì thế không chỉ là yêu cầu cơ bản cho việc học tiếp các bậc cao hơn mà còn là cơ sở để hình thành nên các ý niệm chung của cộng đồng, vì đó là điều kiện gần như đương nhiên và bắt buộc đối với con người hiện đại. Việc hình thành ý niệm chung cho người học ở bậc đại học trở lên chính vì thế thông thường chỉ có ý nghĩa trong một phạm vi hạn hẹp trong giới học thuật của cộng đồng, trong khi việc hình thành các khái niệm chung thường có một tác dụng phổ biến hơn đối với bậc phổ thông. Trên tinh thần như vậy, trong khi học sinh Việt Nam tốt nghiệp chương trình phổ thông thường đi vào các chuyên ngành khác nhau và mỗi chuyên ngành tất nhiên có các yêu cầu cơ bản khác nhau, nhưng yêu cầu đối với chương trình phổ thông về cơ bản giống nhau cho tất cả học sinh. Việc hình thành ý niệm quan hệ Việt-Nhật trong chương trình môn Lịch sử ở trường phổ thông vì thế có một tác dụng rộng khắp gần như đối với tất cả mọi thế hệ học sinh theo chương trình cơ bản hiện hành của Việt Nam. Sau khi tốt nghiệp chương trình phổ thông và rời ghế nhà trường, mỗi người sẽ theo đuổi một con đường khác nhau, nhưng về cơ bản tất cả học sinh đều phải trải qua chương trình phổ thông bắt buộc. Vậy với khối lượng thông tin có được trong sách giáo khoa với tư cách là một trong những kênh thông tin chính thống và quan trọng nhất của người học, một người tốt nghiệp chương trình phổ thông trung học của Việt Nam sẽ có được những thông tin gì và được hình thành ý niệm về mối quan hệ Việt-Nhật thời hiện đại như thế nào? Đây là một vấn đề hiện vẫn còn chưa được nghiên cứu một cách đầy đủ và toàn diện ở Việt Nam cũng như trên thế giới. Chính vì vậy, trên cơ sở phân tích, tổng hợp, hệ thống, sắp xếp, và đánh giá tất cả các thông tin và chi tiết có đề cập trực tiếp đến mối quan hệ Việt-Nhật trong Sách giáo khoa Lịch sử ban cơ bản lớp 12, bài viết trả lời câu hỏi với các thông tin có được một cách rải rác như vậy học sinh phổ thông Việt Nam sẽ có được một bức tranh như thế nào về mối quan hệ Việt-Nhật thế kỷ XX? Trên cơ sở đó, bài viết đề xuất một số gợi ý để việc biên soạn và viết Sách giáo khoa Lịch sử lớp 12 nói riêng và tất cả các cấp học nói chung được hoàn chỉnh hơn trong bối cảnh của cuộc cải cách giáo dục hiện nay.

2. CÁC NỘI DUNG CHÍNH CỦA QUAN HỆ CHÍNH TRỊ VIỆT-NHẬT TRONG SÁCH GIÁO KHOA LỊCH SỬ LỚP 12

Khi quân Nhật nhảy vào Đông Dương năm 1940, Việt Nam nói riêng và phần lớn các nước Đông Nam Á nói chung đã trở thành thuộc địa của các nước thực dân phương Tây. Việc Nhật Bản chiếm đóng Việt Nam chính vì thế gặp phải hai trở lực chính. Một là chế độ bảo hộ của thực dân Pháp ở Việt Nam với tư cách là lực lượng chính thống trong các mối quan hệ quốc tế của Việt Nam lúc bấy giờ. Hai là các lực lượng yêu nước và cách mạng của Việt Nam đang ngày càng phát triển mạnh mẽ trong những năm diễn ra cuộc Chiến tranh thế giới thứ hai (1939-1945). Quan hệ Việt-Nhật giai đoạn này, chính vì vậy, cũng được chia thành hai vấn đề chính. Quan hệ Pháp-Nhật ở Việt Nam và quan hệ Việt-Nhật trước lúc kết thúc Chiến tranh thế giới thứ hai (1939-1945).

2.1. Quan hệ Việt-Nhật trước Cách mạng tháng Tám năm 1945

Biết trước âm mưu độc chiếm và kế hoạch làm chủ toàn bộ khu vực châu Á-Thái Bình Dương của Đế chế Nhật Bản, người Pháp đã có nhiều chính sách và biện pháp khác nhau để cứu vãn tình hình đang trong cơn nguy nan khi lực lượng kháng chiến của Pháp ở chính quốc đã bị quân Đức đánh bại gần như hoàn toàn. Tướng Đờ Gôn thậm chí phải chạy sang Anh lánh nạn. Quân Pháp ở Đông Dương trở nên đơn độc trong tình thế lực lượng đã bị suy giảm nghiêm trọng so với trước nên có lúc người Pháp buộc phải nhún nhường người Nhật để tìm kế sách mới [5, tr. 105].

Tuy nhiên, kế hoạch hoãn binh của người Pháp không qua được mắt quân đội Nhật Bản đang trên đà thắng lợi. Ngày 22 tháng 9 năm 1940, chuyến phiêu lưu của quân đội Thiên hoàng Nhật Bản bắt đầu ở xứ Đông Dương. Trong cảnh một cổ đôi trùng của cả Pháp lẫn Nhật, đa phần người dân lao động của Việt Nam đều lâm vào cảnh khốn cùng. Tuy nhiên, các lực lượng thân

Pháp và thân Nhật lại có cơ hội trở dậy mạnh mẽ. Viễn cảnh về một Đại Đông Á chung của những người da vàng do anh cả Nhật Bản đứng đầu được sử dụng như một công cụ chính trị để vỗ về dân chúng và chuẩn bị độc chiếm Đông Dương.

Trong bối cảnh các diễn biến của tình hình quốc tế đang ngày càng có lợi cho các phong trào cách mạng của quần chúng cũng như của các phong trào giải phóng dân tộc trên thế giới, ngày 28 tháng 1 năm 1941, Nguyễn Ái Quốc về nước để trực tiếp lãnh đạo cách mạng giải phóng dân tộc của Việt Nam. Từ ngày 10 đến ngày 19 tháng 5 năm 1941, Nguyễn Ái Quốc chủ trì *Hội nghị lần thứ 8 Ban Chấp hành Trung ương Đảng* tại Pác Bó với “*nhiệm vụ chủ yếu trước mắt của cách mạng là giải phóng dân tộc*” [5, 108] để “*thành lập Chính phủ nhân dân của nước Việt Nam Dân chủ Cộng hòa*” [5, tr. 109] sau khi giành được độc lập từ tay của thực dân Pháp và quân đội chiếm đóng Nhật Bản ở Đông Dương.

Từ đó trở đi, quan hệ Việt-Nhật gần như không được đề cập trong Sách giáo khoa Lịch sử lớp 12 ban cơ bản của Việt Nam cho đến tận đầu năm 1945, khi quân Nhật thất bại nhiều nơi ở mặt trận châu Á-Thái Bình Dương. Trước tình hình đó, quân đội Thiên hoàng của Nhật Bản tiến hành đảo chính các lực lượng thực dân của Pháp đồng loạt trên toàn bộ Đông Dương. Như một phản ứng tất yếu trước các biến động mang tính bước ngoặt của tình hình, các phe phái chính trị trong nước theo đó cũng muốn thể hiện bản lĩnh chính trị theo cách riêng của mình, trong khi quần chúng cách mạng đang sẵn sàng đứng lên làm cách mạng [5, tr. 103] để giành độc lập cho Tổ quốc. Đó là một tình thế có thể nói là tạo điều kiện thuận lợi tối đa cho cách mạng có thể nổ ra và giành thắng lợi theo hướng có lợi cho quần chúng lao khổ.

Trong tình thế đó, chỉ thị *Nhật-Pháp bắn nhau và hành động của chúng ta* của Ban Thường vụ Trung ương Đảng ngày 12 tháng 3 năm 1945 chỉ rõ “*Cuộc đảo chính đã tạo nên sự khủng hoảng chính trị sâu sắc, song những điều kiện tổng khởi nghĩa chưa chín muồi*” [5, tr. 112] nhưng từ đó quân đội chiếm đóng Nhật Bản trở thành đối tượng cách mạng chính của nhân dân các dân tộc Đông Dương trong cuộc cách mạng giải phóng dân tộc năm 1945. Vì thực dân Pháp đã bị quân Nhật hất cẳng ở Đông Dương, nên Hội nghị cũng chủ trương khẩu hiệu “*Đánh đuổi Pháp-Nhật*” phải được thay thế bằng khẩu hiệu “*Đánh đuổi phát xít Nhật*” cho phù hợp với tình hình thực tế đang thay đổi từng ngày của thời cuộc đồng thời “*phát động một cao trào kháng Nhật cứu nước mạnh mẽ làm tiền đề cho cuộc tổng khởi nghĩa*” [5, tr. 113] tất yếu sẽ diễn ra trong thời gian tới.

Vì tình trạng cấp thiết của nạn đói và sự căng thẳng của tình hình lúc bấy giờ, khẩu hiệu này “*đã đáp ứng nguyện vọng cấp bách của nông dân, tạo thành phong trào đấu tranh mạnh mẽ chưa từng có*” [5, tr. 113] trong những năm Chiến tranh thế giới thứ hai ở Việt Nam. Trên cơ sở đó, một làn sóng cách mạng sôi sục diễn ra gần như khắp nơi bằng nhiều hình thức và mức độ khác nhau. Ở một vài nơi, thậm chí quần chúng cách mạng đã đứng lên làm chủ chính quyền từ tay của các lực lượng chiếm đóng Nhật Bản. Cuộc đấu tranh này được cho là diễn ra sôi nổi nhất ở các tỉnh Hà Tĩnh, Nghệ An, Ninh Bình, Bắc Ninh, Quảng Yên... Trong thực tế, đó cũng là những nơi nạn đói hoành hành một cách dữ dội nhất trên toàn bộ Việt Nam.

Trong cơn phong ba bão táp cách mạng một phần vì nạn đói một phần vì không khí ngột ngạt trong một thời gian dài của quần chúng, quân Nhật ở Đông Dương tan rã đến mức không thể bảo vệ được Chính phủ thân Nhật Trần Trọng Kim và tự làm chủ được chính mình. Đó được xem là một rong những “*Điều kiện khách quan thuận lợi cho tổng khởi nghĩa đã đến*” [5, tr. 115] đúng như dự đoán từ trước. Để kịp thời lãnh đạo cách mạng đang trong những ngày nước sôi lửa bỏng, ngay khi Nhật Bản sắp đầu hàng quân Đồng minh, Ủy ban Khởi nghĩa toàn quốc đã được thành lập ngày 13 tháng 8 năm 1945. Trên cơ sở vận dụng một cách linh hoạt và sáng tạo chỉ thị *Nhật-Pháp bắn nhau và hành động của chúng ta*, từ ngày 18 tháng 8 năm 1945, một

số địa phương trên cả nước đã tiến hành khởi nghĩa và thực tế cũng đã giành được thắng lợi cục bộ ở một số nơi như Khánh Hòa, Thừa Thiên Huế, Nghệ An...

Trong bản Tuyên ngôn độc lập ngày 2 tháng 9 năm 1945 tại Quảng trường Ba Đình (Hà Nội), Chủ tịch Hồ Chí Minh cũng khẳng định rằng việc Pháp chạy, Nhật hàng, vua Bảo Đại thoái vị [1] chính là một trong những điều kiện khách quan tối cần thiết để nhân dân Việt Nam đứng lên giành chính quyền, làm chủ vận mệnh đất nước, và tuyên bố nền độc lập của mình đối với thế giới. Điều kiện đó được xác định là hình thành sau khi quân Đồng minh đánh bại phe trục trên phạm vi toàn thế giới. Chính chiến thắng của các lực lượng Đồng minh “*đã cổ vũ tinh thần, củng cố niềm tin cho nhân dân ta trong sự nghiệp đấu tranh giải phóng dân tộc, tạo thời cơ để nhân dân ta đứng lên Tổng khởi nghĩa*” [5, tr. 119] làm Cách mạng tháng Tám thành công như những gì đã diễn ra trong thực tế lịch sử.

2.2. Quan hệ Việt-Nhật sau Cách mạng tháng Tám năm 1945

Mặc dù quan hệ Việt-Nhật sau Cách mạng tháng Tám năm 1945 không diễn ra một cách sâu rộng như thời kỳ trước, nhưng nó đã được định hình từ trước cuộc cách mạng. Cụ thể, theo quyết định của *Hội nghị Póttxdam*,^[1] “*việc giải giáp quân Nhật ở Đông Dương được giao cho quân đội Anh vào phía Nam vĩ tuyến 16 và quân đội Trung Hoa Dân quốc vào phía Bắc*” [5, tr. 6] của Việt Nam. Điều này có nghĩa là chính lực lượng chiếm đóng Nhật Bản ở Đông Dương là đối tượng cần đánh đuổi của các lực lượng cách mạng của Việt Nam trong Cách mạng tháng Tám năm 1945. Tuy nhiên, chính lực lượng chiếm đóng này lại trở thành nguyên cơ để các lực lượng đế quốc chủ nghĩa khác dưới danh nghĩa quân đội Đồng minh làm nhiệm vụ giải giáp quân Nhật quay trở lại xâm lược và đô hộ Việt Nam thêm một lần nữa. Trong bối cảnh chung đó và với tham vọng tái thiết hệ thống thuộc địa đã mất trong Chiến tranh thế giới thứ hai (1939-1945), sau khi quân đội các nước Đồng minh đánh bại quân đội Thiên hoàng của Nhật Bản, “*Chính phủ Đờ Gôn đã quyết định thành lập một đạo quan viễn chinh dưới quyền chỉ huy của tướng Locoléc, đồng thời cử Đô đốc Đácgiăngliơ làm Cao ủy Pháp ở Đông Dương*” [5, tr. 125].

Chính bối cảnh lịch sử đó đã đặt chính quyền non trẻ của Chủ tịch Hồ Chí Minh những năm đầu sau Cách mạng tháng Tám năm 1945 rơi vào tình cảnh được ví là “*ngàn cân treo sợi tóc*,” khi chính quyền cách mạng vừa mới ra đời “*đã phải đối mặt với muôn vàn khó khăn, thử thách. Quân đội các nước Đồng minh dưới danh nghĩa giải giáp quân Nhật đã lũ lượt kéo vào nước ta*” [5, tr. 121]. Sự hiện diện của quân đội Nhật Bản ở Việt Nam trong Chiến tranh thế giới thứ hai, vì thế, đã gây ra hai hậu quả nghiêm trọng đối với chính quyền cách mạng của nhân dân Việt Nam. Một là buộc nhân dân Việt Nam phải đứng lên làm cách mạng để giành độc lập cho dân tộc và hai là trở thành một nguyên cơ che đậy âm mưu trở lại xâm lược Việt Nam của các lực lượng thực dân xâm lược hiếu chiến phương Tây.

Ngày 6 tháng 9 năm 1945, dưới danh nghĩa làm nhiệm vụ giải giáp quân đội chiếm đóng Nhật Bản, quân Anh tiến vào Sài Gòn với sự bảo hộ của các công ước quốc tế, nhưng thực tế kéo theo sau là các lực lượng quân Pháp với dã tâm tái chiếm Việt Nam thêm một lần nữa. Chính vì thế, ngay sau khi vừa đến miền Nam Việt Nam, các lực lượng vũ trang của Anh đã chủ ý can thiệp vào công việc nội bộ của người Việt Nam. Bên cạnh việc yêu cầu chính quyền cách mạng non trẻ của Việt Minh phải giải tán tất cả các đơn vị có khả năng chiến đấu, quân Anh còn buộc chính quyền cách mạng “*thả hết tù binh Pháp do Nhật giam giữ sau ngày 9 - 3 - 1945, trang bị vũ khí cho số tù binh này và cho quân Pháp chiếm đóng những nơi quan trọng trong thành phố*” [5, tr. 125]. Chưa dừng lại ở đó, một bộ phận trong tổng số 60.000 quân Nhật trong lúc đang

1. Hội nghị này được tổ chức ở thành phố Póttxdam của Đức từ ngày 11 tháng 7 đến ngày 2 tháng 8 năm 1945 (*The Potsdam Conference' from Le Monde, 1945; Crimea (Yalta) Conference, 1945; và The Yalta Conference, 1945*).

chờ quyết định của các lực lượng Đồng minh đã nghe “*theo lệnh quân Anh đánh lại lực lượng vũ trang của ta, tạo điều kiện cho quân Pháp mở rộng phạm vi chiếm đóng*” [5, tr. 121] trong các khu vực trọng yếu ở phía Nam vĩ tuyến 16. Như đổ thêm dầu vào lửa và nhằm thực hiện kế hoạch đã được đề ra từ trước, ngày 5 tháng 10 năm 1945, Locléc dẫn đầu một đội quân thiện chiến được trang bị nhiều khí tài hiện đại cập bến Sài Gòn để tăng viện cho lực lượng đang có ở Đông Dương. Trong bối cảnh chính quyền Việt Minh đang phải đối mặt với vô vàn khó khăn sau Cách mạng tháng Tám năm 1945, lực lượng chiếm đóng Nhật Bản ở Việt Nam đã đứng về phía quân Anh để góp phần cho quân Pháp phá “*vòng vây Sài Gòn-Chợ Lớn, rồi mở rộng đánh chiếm Nam Bộ và cực Nam Trung Bộ*” [5, tr. 126] của Việt Nam.

Còn ở phía Bắc vĩ tuyến 16, cũng giống như quân Anh ở phía Nam, được sự bảo hộ của các thỏa thuận quốc tế dưới danh nghĩa làm nhiệm vụ giải giáp quân đội Nhật Bản, quân Trung Hoa Dân quốc tiến vào miền Bắc Việt Nam. Tuy nhiên, các lực lượng của Tưởng Giới Thạch không công khai liêu lĩnh đối mặt theo kiểu ăn thua với các lực lượng cách mạng của Việt Minh. Thay vào đó, quân Trung Hoa Dân quốc chủ yếu “*dùng bọng tay sai Việt Quốc, Việt Cách phá hoại cách mạng nước ta từ bên trong*” [5, tr. 127] một cách hết sức âm thầm và nguy hiểm. Trong thực tế, với sự chống lưng của các lực lượng quân sự của Tưởng Giới Thạch, các phe phái chống đối cũng đã gây ra cho Chính phủ Hồ Chí Minh không ít phiền hà. Đầu tiên là việc các lực lượng thân Trung Hoa Dân quốc này “*đòi ta phải cải tổ Chính phủ, dành cho chúng một số ghế trong Quốc hội không qua bầu cử, đòi những người cộng sản ra khỏi Chính phủ v.v.*” [5, tr. 127] để họ có thể tự do thành lập chính phủ riêng của mình.

Tuy nhiên, đó vẫn chưa phải là tất cả những gì liên quan đến quan hệ Việt-Nhật trong những năm đầu sau Cách mạng tháng Tám năm 1945 [6, tr. 1-38]. Mặc dù gặp không ít khó khăn, nhưng cuối cùng thực dân Pháp cũng mở rộng phạm vi chiếm đóng ra phần lớn các vùng đô thị phía Nam vĩ tuyến 16. Tuy nhiên, tham vọng thực sự của Pháp là tái chiếm toàn bộ Đông Dương. Chính vì thế, Pháp đã tìm mọi cách để có thể điều đình với quân Trung Hoa Dân quốc và cuối cùng cũng thành công qua Hiệp ước Hoa-Pháp ngày 28 tháng 2 năm 1946. Theo hiệp ước này, Tưởng Giới Thạch sẽ được Pháp nhường lại cho các nhượng địa và tô giới của Pháp ở Trung Hoa bên cạnh việc được sử dụng miễn phí tuyến giao thông từ cảng Hải Phòng đến Vân Nam cho mục đích thương mại. Ở chiều ngược lại, “*Pháp được đưa quân ra Bắc thay quân Trung Hoa Dân quốc làm nhiệm vụ giải giáp quân Nhật*” [5, tr. 128] trong một thời hạn nhất định. Điều này có nghĩa việc giải giáp quân đội chiếm đóng Nhật Bản lại một lần nữa trở thành nguyên cớ để các lực lượng ngoại bang đặt Việt Nam lên bàn cơ trao đổi và trong thực tế mở rộng phạm vi chiếm đóng và thôn tính của thực dân phương Pháp ra toàn cõi Việt Nam.

Trong tình thế gần như không có giải pháp thay thế khả thi hơn, Chính phủ nước Việt Nam Dân chủ Cộng hòa buộc phải chấp nhận giải pháp quốc tế của các lực lượng Đồng minh làm nhiệm vụ giải giáp quân đội chiếm đóng Nhật Bản thông qua Hiệp định Sơ bộ ngày 6 tháng 3 năm 1946. Theo thỏa thuận này, Chính phủ nước Việt Nam Dân chủ Cộng hòa đồng ý để “*cho 15.000 quân Pháp ra Bắc thay quân Trung Hoa Dân quốc làm nhiệm vụ giải giáp quân Nhật*” [5, tr. 128] trong vòng 5 năm kể từ lúc Hiệp định có hiệu lực, nhưng chỉ được hoạt động ở những khu vực đã được thống nhất từ trước. Đó được xem là một biện pháp mang tính tình thế của chính quyền Việt Minh trong bối cảnh bị bao vây tứ phía, nhưng phải tránh cho được tình thế cùng một lúc phải chống lại nhiều kẻ thù khác nhau. Từ đó về sau, quan hệ Việt-Nhật gần như không còn xuất hiện thêm lần nào nữa trong Sách giáo khoa Lịch sử lớp 12 ban cơ bản của Việt Nam. Chi tiết đề cập trực tiếp đến quan hệ Việt-Nhật trong thời kỳ nước Việt Nam Dân chủ Cộng hòa chính là sự kiện Nhật Bản thiết lập quan hệ ngoại giao chính thức với Việt Nam từ ngày 21 tháng 9 năm 1973 trong bối cảnh sự nghiệp thống nhất dân tộc vẫn chưa hoàn thành.

Tuy nhiên, sự kiện này được đề cập trong bài nói về Nhật Bản từ năm 1945 đến năm 2000 chứ không phải trong phần lịch sử Việt Nam. Điều này chứng tỏ rằng mặc dù là đối tác chiến lược của nhau [3, tr. 1-8], nhưng quan hệ Việt-Nhật chưa được phác họa đúng mực trong một tài liệu chính thống có tính chất phổ thông như Sách giáo khoa Lịch sử lớp 12 ban cơ bản của Việt Nam.

3. KẾT LUẬN

Tóm lại, các thông tin về mối quan hệ giữa Việt Nam và Nhật Bản xuất hiện không nhiều trong Sách giáo khoa Lịch sử lớp 12 ban cơ bản trong chương trình giáo dục phổ thông của Việt Nam. Tuy nhiên, với những chi tiết có được, người học cũng có thể hình dung ra được những nét cơ bản nhất của mối quan hệ song phương trong giai đoạn có nhiều thăng trầm và biến động của cả hai dân tộc. Mối quan hệ này mặc dù đã được thiết lập và bắt đầu rất lâu trong quá khứ, nhưng chỉ thực sự được thể hiện rõ ràng nhất trong thời kỳ diễn ra cuộc Chiến tranh thế giới thứ hai (1939-1945) mà Đế chế Nhật Bản là một trong những bên tham chiến hăng say và nhiệt tình nhất. Chính thời điểm đó đã đặt nhân dân hai nước đứng vào hai chiến tuyến trái ngược nhau. Các lực lượng chiếm đóng của Nhật Bản ở Đông Dương trở thành đối tượng cách mạng trực tiếp trong công cuộc đấu tranh giải phóng dân tộc của nhân dân Việt Nam năm 1945 và là một trong những nguồn cơn mang tính nguyên cơ của các đau thương và thảm họa trong khoảng ba thập kỷ liền kề sau đó. Chính vì thế, nếu như hình ảnh của một đất nước Nhật Bản văn minh và hiện đại bao nhiêu sau Chiến tranh thế giới thứ hai được trình bày trong phần lịch sử thế giới từ năm 1945 đến năm 2000, thì các lực lượng chiếm đóng của Nhật Bản trong Chiến tranh thế giới thứ hai [4, tr. 77-100] lại càng mất thiện cảm bấy nhiêu đối với quá trình đấu tranh giành độc lập của nhân dân Việt Nam giữa thế kỷ XX. Rất tiếc, đó cũng chính là những thông tin cơ bản nhất về mối quan hệ Việt-Nhật có được trong Sách giáo khoa Lịch sử lớp 12 ban cơ bản của nhà trường trung học phổ thông Việt Nam cho đến hiện nay. Lượng thông tin đó tất nhiên là còn quá khiêm tốn để có thể phác thảo nên một bức tranh đơn giản nhất về mối quan hệ Việt-Nhật. Vì vậy, nếu không có một phương pháp làm việc khoa học và hiệu quả, những người tốt nghiệp trung học phổ thông Việt Nam khó lòng có được một cái nhìn chân xác sơ giản nhất về bản chất của một trong những mối quan hệ ngoại giao mang tầm đối tác chiến lược toàn diện [2, tr. 1-10] nhất của Việt Nam hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Hồ Chí Minh. (2002). *Tuyển tập*. Tập 1 (1919-1945). Hà Nội: Nhà xuất bản Chính trị quốc gia.

[2] *JOINT STATEMENT ON DEEPENING THE JAPAN-VIET NAM EXTENSIVE STRATEGIC PARTNERSHIP* (2017, ngày 16 tháng 6), pp. 1-10, in: <https://www.mofa.go.jp/files/000262573.pdf> (truy cập ngày 28 tháng 9 năm 2018).

[3] Le Long Hiep. (2017, 11th April), The Strategic Significance of Vietnam-Japan Ties, *Perspective*, April 2017, Issue: 2017, No. 23, in: https://www.iseas.edu.sg/images/pdf/ISEAS_Perspective_2017_23.pdf (truy cập ngày 28 tháng 9 năm 2018).

[4] Okihiro, G. Y., *Japan, World War II, and Third World Liberation*, pp. 77-100, in: <https://www.rikkyo.ac.jp/research/laboratory/IAS/ras/31/okihiro.pdf> (truy cập ngày 28 tháng 9 năm 2018).

[5] Phan Ngọc Liên (Tổng Chủ biên), Vũ Dương Ninh, Trần Bá Đệ (đồng Chủ biên), Vũ Ngọc Anh, Đỗ Thanh Bình, Lê Mậu Hãn, Nguyễn Quốc Hùng, Bùi Tuyết Hương, Nguyễn Đình Lễ, Lê Văn Quang, Nguyễn Sĩ Quý (2010), *Lịch sử 12* (Tái bản lần thứ hai), Hà Nội: Nhà xuất bản Giáo dục.

[6] Thụy Thị Do, *LOCATING VIETNAM-JAPAN'S STRATEGIC PARTNERSHIP IN THE CHANGING EAST ASIAN POLITICAL LANDSCAPE*, in: http://nghiencuuquocte.net/wp-content/uploads/2014/07/140711_Vietnam-Japan_Strategic_Partnership-Final_paper_Thuy_Thi_Do.pdf (truy cập ngày 28 tháng 9 năm 2018).

XÂY DỰNG PHƯƠNG THỨC VÀ NỘI DUNG KẾT HỢP GIỮA TRƯỜNG ĐẠI HỌC VINH VỚI CÁC TRƯỜNG PHỔ THÔNG NGHỆ AN TRONG ĐÀO TẠO, BỒI DƯỠNG GIÁO VIÊN

TS. BÙI THỊ CÂN^[1]

Tóm tắt: Quá trình đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước và hội nhập quốc tế sâu rộng với thời đại cách mạng công nghiệp 4.0 và xu hướng toàn cầu hóa đã thúc đẩy Việt Nam tiến hành đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo. Để nâng cao chất lượng, hiệu quả đào tạo giáo viên phổ thông và cán bộ quản lý giáo dục hiện nay cần tăng cường mối quan hệ giữa các trường đại học với trường phổ thông. Bài viết tập trung trình bày một số phương thức và nội dung kết hợp giữa trường Đại học Vinh với các trường phổ thông ở Nghệ An trong đào tạo, bồi dưỡng giáo viên góp phần thực hiện đổi mới chương trình giáo dục phổ thông theo hướng tiếp cận phát triển năng lực.

Từ khóa: *Đại học Vinh, đào tạo, bồi dưỡng giáo viên, trường phổ thông, kết hợp.*

BUILDING METHODS AND CONTENTS BETWEEN UNIVERSITY OF EDUCATION AND TECHNOLOGY ANCIENT SCHOOLS IN TRAINING, TEACHERS

Abstract: The process of accelerating the industrialization and modernization of the country and the deep international integration with the industrial revolution era 4.0 and the trend of globalization has prompted Vietnam to conduct fundamental and comprehensive innovation of education and training. In order to improve the quality and effectiveness of training of general teachers and education managers, it is necessary to strengthen the relationship between universities and schools. The article focuses on presenting some methods and contents of the combination of Vinh University and other schools in Nghe An in training and retraining teachers, contributing to the renewal of general education programs in the direction capacity development approach.

Keywords: *Vinh University, teacher training, general education, combined.*

1. Tính cấp thiết xây dựng phương thức và nội dung kết hợp giữa trường Đại học Vinh với các trường phổ thông ở Nghệ An trong đào tạo, bồi dưỡng giáo viên

Có thể nói, đào tạo và bồi dưỡng là hai giai đoạn kế tiếp nhau tạo thành một quá trình liên tục phát triển năng lực nghề nghiệp người giáo viên (GV), cán bộ quản lý giáo dục. Đào tạo căn bản ở trường sư phạm phải tạo ra tiềm lực của người GV, không chỉ để đáp ứng yêu cầu công việc trước mắt khi ra trường, mà còn là nguồn “năng lượng” để họ bồi dưỡng và tự bồi dưỡng liên tục đáp ứng

1. Viện Sư phạm Xã hội - Trường Đại Học Vinh

yêu cầu ngày càng cao của sự phát triển giáo dục. Bồi dưỡng là quy luật tất yếu tạo nên quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp suốt đời của GV cũng như cán bộ quản lý giáo dục.

Trên thế giới, hình thức kết hợp đào tạo, bồi dưỡng giữa các trường đại học sư phạm với các trường phổ thông đã trở nên phổ biến và là tất yếu. Tại Việt Nam, sự kết hợp này cũng đã được tiến hành, tuy nhiên, hình thức đào tạo sinh viên sư phạm chủ yếu vẫn áp dụng theo phương thức truyền thống, sự kết nối giữa cơ sở đào tạo, bồi dưỡng GV với các trường phổ thông nhìn chung chưa thực sự hiệu quả cao. *Việc kết nối giữa cơ sở đào tạo và bồi dưỡng GV với các trường phổ thông sẽ tạo ra nhiều lợi ích cho mỗi bên đồng thời mang lại các lợi ích thiết thực cho sinh viên sư phạm, cho đội ngũ GV phổ thông.*

Trong giai đoạn phát triển mới hiện nay, khi thời cơ và vận hội lớn đan xen cùng thử thách gay gắt, nguy cơ khó lường, nhất là khi đất nước hội nhập ngày càng sâu rộng vào đời sống quốc tế, bối cảnh cách mạng công nghiệp 4.0 yêu cầu cần tập trung “Phát triển nguồn nhân lực, nhất là nhân lực chất lượng cao, tranh thủ những cơ hội và thành tựu của Cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ 4”^[1]. Chính vì thế, giáo dục Việt Nam cũng phải chuyển mình mạnh mẽ, vấn đề đổi mới giáo dục trong đó có yêu cầu đặt ra về đổi mới chương trình giáo dục phổ thông đòi hỏi sự kết nối giữa các trường đại học sư phạm với các trường phổ thông càng cấp thiết hơn. Ngày 4/11/2013, Hội nghị lần thứ 8 Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam (khóa XI) đã thông qua Nghị quyết số 29-NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện GDĐT đáp ứng yêu cầu công nghiệp hoá, hiện đại hoá trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế. Quan điểm chỉ đạo đổi mới giáo dục của Nghị quyết là: *“Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ và đồng bộ các yếu tố cơ bản của giáo dục, chuyển mạnh quá trình giáo dục chủ yếu từ trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học; học đi đôi với hành, lý luận gắn với thực tiễn”*^[2].

Để thực hiện Nghị quyết 29 của Trung ương, ngày 28/11/2014, Quốc hội đã ban hành Nghị quyết số 88/2014/QH13 về đổi mới Chương trình, Sách giáo khoa giáo dục phổ thông. Căn cứ Nghị quyết 88 của Quốc hội, ngày 27/3/2015, Thủ tướng Chính phủ đã ban hành Quyết định số 404/QĐ-TTg phê duyệt Đề án đổi mới Chương trình, Sách giáo khoa giáo dục phổ thông. Thực hiện các Nghị quyết của Đảng, Quốc hội và Quyết định của Thủ tướng Chính phủ, ngày 26/12/2018, Bộ trưởng Bộ GDĐT đã ký Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ban hành Chương trình giáo dục phổ thông, bao gồm Chương trình tổng thể (khung Chương trình) và 27 Chương trình môn học, hoạt động giáo dục. Tư tưởng cốt lõi của chương trình giáo dục phổ thông mới là hướng đến quá trình giáo dục hình thành năng lực chung, năng lực chuyên biệt để con người có thể phát triển, thích nghi với hoàn cảnh sống, học tập, làm việc luôn biến đổi trong cả cuộc đời. Điều này sẽ làm thay đổi một cách căn bản trong toàn bộ hoạt động giáo dục phổ thông, từ nội dung, phương pháp đến cách thức đánh giá. Đồng thời nó tác động mạnh mẽ mang tính dây chuyền đến quá trình đào tạo GV và bồi dưỡng GV để đáp ứng yêu cầu của sự đổi mới. Sự gắn kết một cách chặt chẽ, khoa học, thường xuyên giữa các trường sư phạm đào tạo GV với các trường phổ thông trong việc đào tạo, bồi dưỡng GV do đó mà khách quan, tất yếu.

Xây dựng phương thức và nội dung kết hợp giữa trường Đại học Vinh với các trường phổ thông ở Nghệ An trong đào tạo, bồi dưỡng GV góp phần thực hiện đổi mới chương trình giáo dục phổ thông theo hướng tiếp cận phát triển năng lực cũng bắt nguồn từ những lý lẽ trên. Trái

1. Văn phòng Trung ương Đảng (2017), *Văn kiện Hội nghị lần thứ năm Ban Chấp hành Trung ương khóa XII*, Hà Nội, tr.54

2. Nghị quyết số 29-NQ/TU, Hội nghị lần thứ 8, Ban Chấp hành Trung ương khóa XI, 2013

qua 60 năm xây dựng và phát triển, từ một trường đại học sư phạm đến nay Trường Đại học Vinh đã trở thành một trường đại học đa ngành và đa lĩnh vực. Trường Đại học Vinh với sứ mạng là cơ sở giáo dục đại học đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao; là trung tâm đào tạo, bồi dưỡng giáo viên, nghiên cứu khoa học giáo dục, khoa học cơ bản, ứng dụng và chuyển giao công nghệ hàng đầu của khu vực Bắc Trung Bộ và cả nước, luôn hướng tới sự thành đạt của người học. Trường Đại học Vinh là nôi vun trồng, phát triển các thế hệ giáo viên, các cán bộ *vừa hồng vừa chuyên*, xuất sắc và thành đạt được đặt trên mảnh đất địa linh nhân kiệt - Nghệ An - có truyền thống hiếu học. Nghệ An với hệ thống các trường tiểu học, các trường trung học cơ sở có học sinh, giáo viên đông đảo và có đến gần 100 trường trung học phổ thông đã đặt ra bài toán cần được giải một cách hiệu quả trước áp lực của cả yêu cầu trước mắt và lâu dài. Phương thức và nội dung nào trong sự kết hợp giữa trường Đại học Vinh với các trường phổ thông ở Nghệ An trong đào tạo, bồi dưỡng giáo viên?

2. Một số phương thức và nội dung kết hợp giữa Trường Đại học Vinh với các trường phổ thông ở Nghệ An trong đào tạo, bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục

2.1. Một số phương thức và nội dung kết hợp trong đào tạo giáo viên

Thứ nhất, thông qua kết nối, cộng tác bổ sung, xây dựng chương trình đào tạo giáo viên, chương trình rèn luyện nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên.

Mối quan hệ giữa cơ sở đào tạo GV với các trường phổ thông là mối quan hệ hai chiều. Trường sư phạm đào tạo ra GV để phục vụ giảng dạy ở các trường phổ thông, cung cấp nguồn nhân lực quan trọng cho phổ thông và quá trình sử dụng đội ngũ GV đó, trường phổ thông sẽ có câu trả lời, sự phản hồi ngược trở lại về chất lượng GV đối với trường sư phạm. Trong đó, vấn đề khá then chốt là liệu chương trình đào tạo GV của nhà trường về ngành đào tạo đã đáp ứng yêu cầu hay chưa? Trường Đại học Vinh kết hợp với các trường phổ thông ở Nghệ An trong đào tạo, bồi dưỡng giáo viên sẽ chủ động điều chỉnh hoặc xây dựng mới chương trình đào tạo nhưng đồng thời cần tham vấn, cần được các trường phổ thông tư vấn về việc sửa đổi và xây dựng nội dung chương trình đào tạo góp phần nâng cao năng lực và trình độ chuyên môn cho sinh viên sư phạm. Tuy nhiên, sự kết nối, cộng tác bổ sung, xây dựng chương trình đào tạo giáo viên cần có kế hoạch theo năm, theo giai đoạn đào tạo và đảm bảo tính dài hạn nhưng có tính linh hoạt.

Chương trình rèn luyện nghiệp vụ sư phạm (gồm cả kiến tập sư phạm và thực tập sư phạm), của trường đại học phải mang tính khoa học, tính cụ thể. Tính cụ thể, dễ hiểu, dễ thực hiện của chương trình rèn luyện là điều kiện để nâng cao hiệu quả phối hợp tổ chức rèn luyện NVSP cho sinh viên của trường Đại học Vinh và các trường phổ thông. Việc cụ thể hóa hoạt động rèn luyện của SV từng tuần, từng buổi giúp cho ban giám hiệu và giáo viên hướng dẫn dễ hiểu và thuận tiện trong việc tổ chức cho SV thực hiện. Vì vậy, chương trình rèn luyện NVSP nên được thiết kế dạng mô-đun, có sự thống nhất chặt chẽ giữa mục tiêu, nội dung, hình thức hoạt động, cách thức đánh giá kết quả và mang tính độc lập, cơ động để phù hợp với hình thức đào tạo theo tín chỉ ở trường đại học, mặt khác, tạo điều kiện thuận lợi cho công tác tổ chức hướng dẫn ở trường phổ thông.

Thứ hai, thông qua kết nối, cộng tác giữa trường Đại học Vinh với các cơ quan quản lý giáo dục (sở giáo dục và đào tạo, phòng giáo dục và đào tạo) và các trường phổ thông ở Nghệ An trong việc thực hiện các đề tài nghiên cứu khoa học và tổ chức các buổi tọa đàm, hội thảo chung. Tiến tới, chuyển giao kết quả nghiên cứu khoa học cho các trường phổ thông, kết hợp thương mại hóa các kết quả nghiên cứu khoa học để tăng nguồn kinh phí cho các bên.

Đẩy mạnh hợp tác nghiên cứu khoa học và thương mại hóa các kết quả nghiên cứu. Đây là hình thức hợp tác rất cần thiết giữa trường ĐHV với các trường phổ thông. Tăng cường chặt

chẽ hơn nữa về mối quan hệ giữa cựu sinh viên với trường ĐHV, tạo cơ chế để cựu SV đang giảng dạy tại các trường phổ thông liên hệ thường xuyên với nhà trường, có thể tổ chức những buổi hội thảo trao đổi kinh nghiệm giữa lý thuyết với thực tiễn. Đây là cầu nối bền chặt, rất hiệu quả, rất thiết thực. Qua đó, giữa các bên sẽ có được sự trao đổi các thông tin về khoa học, công nghệ tiên tiến, khả năng và nhu cầu về đào tạo GV phổ thông trong thời điểm hiện tại và tương lai cũng như nhu cầu về tuyển dụng, sử dụng GV của các trường phổ thông một cách tương đối chính xác. Để từ đó các bên có được cơ sở cho các chiến lược, chính sách cụ thể, khoa học; xác định được mục tiêu, nội dung, phương pháp đào tạo.

Sự hợp tác khoa học, thường xuyên của sở giáo dục và đào tạo, phòng giáo dục và đào tạo trong chỉ đạo hoạt động tổ chức rèn luyện NVSP, sự nhiệt tình, tâm huyết nghề nghiệp của ban giám hiệu và giáo viên hướng dẫn cũng là yếu tố quyết định hiệu quả quá trình phối hợp giữa trường đại học sư phạm và trường phổ thông. Với sự nhiệt tình, tâm huyết nghề nghiệp của giáo viên hướng dẫn sẽ đảm bảo hình thành kỹ năng sư phạm cho SV và truyền cho SV lòng yêu nghề, yêu trẻ, phấn đấu trau dồi nghề nghiệp. Có được sự ủng hộ nhiệt tình và tâm huyết của ban giám hiệu, sự phối hợp giữa Trường Đại học Vinh và trường thực hành sẽ ăn ý hơn, kế hoạch rèn luyện NVSP của SV được triển khai, tổ chức và quản lý khoa học, bài bản và hiệu quả hơn.

Thứ ba, trường Đại học Vinh với nòng cốt là đội ngũ giảng viên đào tạo sư phạm hùng hậu sẽ trở thành “Máy chủ” kết nối với hệ thống các trường phổ thông “vệ tinh” thực hiện công tác rèn luyện, phát triển năng lực sư phạm cho SV, gia tăng lực lượng hỗ trợ cho các trường phổ thông

Nếu hiện thực hóa được phương thức, nội dung này sẽ tạo ra được sự gắn kết chặt chẽ giữa lý luận và thực tiễn trong đào tạo GV. Hệ thống các trường phổ thông ở Nghệ An theo đó trở thành thành viên hệ thống đào tạo của Trường Đại học Vinh. Hệ thống “trường vệ tinh” này phải đảm bảo cả về chất lượng và số lượng để phục vụ cho nhu cầu đào tạo của trường đại học. Trường đại học cần phối hợp với cơ quan quản lý giáo dục địa phương xây dựng hệ thống các tiêu chuẩn của trường “vệ tinh” về một số mặt phục vụ hoạt động rèn luyện nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên. Tất nhiên, trong phương thức này cần phải chỉ rõ được lợi ích thiết thực mang lại cho các bên liên quan. Từ đó, mới có thể tạo ra động lực cho sự gắn kết lâu dài. Đi liền với đó là công tác kiểm tra, tổng kết, đánh giá để nâng cao năng lực công tác hướng dẫn NVSP của các trường phổ thông và năng lực thực hành nghiệp vụ sư phạm cho SV.

Để tăng cường lợi ích thiết thực cho các trường phổ thông tham gia vào mạng lưới trường thực hành sư phạm, Trường Đại học Vinh cần tạo nên sự phối hợp chặt chẽ về mặt hoạt động chuyên môn. Hệ thống các trường phổ thông thực hành thật sự là điều kiện để Trường Đại học Vinh tiếp nhận được những biến động của thực tiễn giáo dục, cập nhật các chủ trương, chính sách, các hoạt động cải cách, đổi mới nội dung, phương pháp dạy học của ngành giáo dục nước nhà. Ngược lại, Trường Đại học Vinh phải xác định một nhiệm vụ quan trọng của mình là nâng cao năng lực chuyên môn cho giáo viên, chất lượng dạy học và các hoạt động giáo dục cho trường phổ thông được sử dụng làm trường thực hành. Trường Đại học Vinh có thể giúp trường phổ thông các chuyên đề bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên, cập nhật các phương pháp, các phương tiện kỹ thuật dạy học hiện đại; bồi dưỡng giáo viên giỏi, học sinh giỏi... Hoạt động nâng cao năng lực chuyên môn cho hệ thống trường phổ thông thực hành đem lại lợi ích thiết thực cho cả hai phía. Muốn mặt phối hợp này được hiệu quả, hàng năm, hàng học kì, trường phổ thông và trường đại học phải xây dựng kế hoạch cụ thể về bồi dưỡng chuyên môn, kế hoạch tổ chức các hoạt động chuyên môn chung đồng thời với kế hoạch rèn luyện NVSP của SV. Giáo viên của trường phổ thông có thể tham gia giảng dạy một số tiết nhất định trong các học phần thực hành ở trường Đại học Vinh; mặt khác, giảng viên phương pháp giảng dạy cũng có thể

tham gia thỉnh giảng, biệt phái ở trường phổ thông (Đại học Vinh đã thực hiện chủ trương, chính sách này trong một số năm gần đây và thu được kết quả, hiệu ứng tích cực cho cả hai bên giữa trường Đại học Vinh và trường THPT Chuyên ĐHV, trường Thực hành Sư phạm ĐHV), bên cạnh các hoạt động tư vấn, tập huấn chuyên môn.

Thứ tư, kết nối, cộng tác giữa trường Đại học Vinh với các cơ quan quản lý giáo dục và các trường phổ thông ở Nghệ An bằng cách nâng cao chất lượng đào tạo, xây dựng uy tín, thương hiệu đào tạo giáo viên của Nhà trường.

Trường Đại học Vinh nâng cao được chất lượng đào tạo cũng như tìm được đầu ra phong phú cho người học, từ đó nâng cao uy tín của nhà trường trước những yêu cầu của thị trường lao động đa dạng và luôn biến động. Nhà trường tạo được tiếng vang trong giáo dục và đào tạo, gây uy tín cũng như duy trì mối liên kết bền vững giữa trường Đại học Vinh và trường phổ thông. Đội ngũ giảng viên tham gia đào tạo sư phạm là nhân tố quyết định chất lượng giáo viên được đào tạo cho nên hơn ai hết đội ngũ này phải nắm bắt kịp thời đầy đủ yêu cầu về đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục, phát triển năng lực tư duy sáng tạo của GV. Bản thân giảng viên với sự nỗ lực rèn luyện, lương tâm đạo đức nghề nghiệp, không ngừng nâng cao về trình độ chuyên môn, coi trọng nâng cao bản lĩnh chính trị, phẩm chất đạo đức, lối sống, cập nhật những vấn đề, thực tiễn đang đặt ra liên quan đến môn học, ngành học... tạo niềm tin, sự khích lệ đối với người học; khơi dậy hứng thú, niềm say mê học tập trở thành nhà giáo ở các em. Từ đó, tạo ra được sự cuốn hút học sinh vào ngành sư phạm và sự kết nối với các trường phổ thông sẽ mạnh mẽ hơn.

2.2. Một số phương thức và nội dung kết hợp trong bồi dưỡng giáo viên

Trong sự vận động và phát triển của mình, các trường phổ thông luôn luôn cần sự hỗ trợ của các trường đại học sư phạm về công tác đào tạo lại và bồi dưỡng nâng cao năng lực giáo viên đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của giáo dục. Trường Đại học Vinh trong rất nhiều năm qua đã đảm đương sứ mệnh không nhỏ đối với việc chia sẻ, đồng hành cùng các trường phổ thông ở nhiều địa phương trong cả nước, trước hết là địa bàn Nghệ An khi tổ chức bồi dưỡng GV thường xuyên hàng năm, bồi dưỡng GV nâng hạng chức danh nghề nghiệp, bồi dưỡng các khóa nghiệp vụ sư phạm, các khóa học bổ trợ, nâng cao kỹ năng, chuyên môn cho GV phổ thông ở nhiều chuyên ngành khác nhau. Có thể trao đổi, bàn luận một số phương thức và nội dung bồi dưỡng GV tập trung một số khía cạnh sau:

Thứ nhất, đối với bồi dưỡng giáo viên nâng hạng chức danh nghề nghiệp cần phải thống nhất với các cơ quan quản lý giáo dục và các trường phổ thông ở Nghệ An về chương trình, nội dung, thời gian được bồi dưỡng theo hợp đồng.

Thứ hai, Trường Đại học Vinh cần huy động, phân công đội ngũ giảng viên có kinh nghiệm, trình độ chuyên môn cao, phù hợp các chuyên ngành để xây dựng và thực hiện giảng dạy các modul bồi dưỡng gắn lý luận với thực hành trên cơ sở chương trình bồi dưỡng của Bộ đã ban hành đảm bảo chất lượng tốt phù hợp với nhu cầu đặt ra của các trường phổ thông ở Nghệ An.

Thứ ba, Trường Đại học Vinh kết hợp với các cơ quan quản lý giáo dục và các trường phổ thông ở Nghệ An xây dựng thống nhất cơ chế, cách đánh giá học viên theo học bồi dưỡng nâng hạng gắn liền với việc đảm bảo đánh giá đúng, toàn diện và phát triển được năng lực học viên. Từ đó, sẽ tạo ra sự gắn kết bền chặt, hiệu quả hơn.

Ngoài ra, đối với chương trình bồi dưỡng GV phổ thông theo Chương trình Giáo dục phổ thông mới của Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng đòi hỏi trường Đại học Vinh thiết kế một lộ trình bồi dưỡng, nội dung bồi dưỡng khoa học và sáng tạo.

Căn cứ Quyết định số 544/QĐ-BGDĐT ngày 04/3/2019 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Đào tạo (GDĐT) phê duyệt Kế hoạch hoạt động năm 2019 của Ban Quản lý Dự án Hỗ trợ đổi mới giáo dục phổ thông (RGEP); Quyết định số 581/QĐ-BGDĐT ngày 11/3/2019 phê duyệt Kế hoạch hoạt động năm 2019 của Ban Quản lý Chương trình phát triển các trường sư phạm để nâng cao năng lực đội ngũ giáo viên, cán bộ quản lý (CBQL) cơ sở giáo dục phổ thông (ETEP); thực hiện Kế hoạch số 791/KH-BGDĐT ngày 12/9/2018 của Bộ GD-ĐT chi tiết các hoạt động đào tạo, bồi dưỡng giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông triển khai Chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) mới phải được tiến hành theo lộ trình với các giai đoạn cụ thể. Theo đó, giảng viên sư phạm Trường Đại học Vinh sẽ giữ nhiệm vụ rất quan trọng trong việc được bồi dưỡng và thực hiện bồi dưỡng cho GV, cán bộ quản lý các cấp học ở một số địa bàn trên cả nước, trước hết là địa bàn Nghệ An. Vậy, Trường Đại học Vinh cần phải làm gì để thực hiện tốt nhiệm vụ bồi dưỡng GV phổ thông theo Chương trình giáo dục phổ thông mới đồng thời còn là tăng cường năng lực kết nối giữa nhà trường với các trường phổ thông trên địa bàn?

Cho đến thời điểm hiện tại, Trường Đại học Vinh đã thực hiện một cách nghiêm túc, tích cực Chủ trương, đường lối của Đảng và kế hoạch Bồi dưỡng GV của GDĐT, của Ban Quản lý Dự án Hỗ trợ đổi mới giáo dục phổ thông (RGEP) và Ban Quản lý Chương trình phát triển các trường sư phạm (ETEP). Bước đầu, chúng tôi đề xuất một số ý kiến sau:

Thứ nhất, trường Đại học Vinh cần cập nhật kịp thời và quán triệt Kế hoạch, nội dung, chương trình Tập huấn, Bồi dưỡng GV phổ thông đến ban lãnh đạo các Viện Sư phạm trong nhà trường và đến từng giảng viên nguồn, giảng viên cốt cán đã được tập huấn, bồi dưỡng.

Thứ hai, sau các đợt tập huấn trường Đại học Vinh, các ban chỉ đạo liên quan cần có sự tổng kết, đánh giá, chia sẻ kinh nghiệm và xây dựng chi tiết kế hoạch triển khai bồi dưỡng, tập huấn; tài liệu cơ bản, phương pháp và hình thức tổ chức hiệu quả nhất.

Thứ ba, cần có cơ chế, chính sách động viên, hỗ trợ kịp thời để tạo động lực làm việc cho các giảng viên thực hiện tập huấn, bồi dưỡng.

Thứ tư, Trường Đại học Vinh cần chủ động làm việc với với các cơ quan quản lý giáo dục (sở giáo dục và đào tạo, phòng giáo dục và đào tạo) và các trường phổ thông ở Nghệ An để bàn thảo kế hoạch tập huấn, bồi dưỡng khoa học, hiệu quả nhất. Ngoài ra, cần thiết kế các phiếu thông tin phản hồi từ người được tập huấn, bồi dưỡng để nắm bắt được các thông tin cần thiết phục vụ cho quá trình tập huấn, bồi dưỡng.

Rõ ràng, trước yêu cầu của sự nghiệp đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục của đất nước, sự chuyển hướng giáo dục theo hướng phát triển năng lực đặt ra muôn vàn sự thay đổi. Chính vì thế, sự kết hợp giữa Trường Đại học Vinh với các trường phổ thông ở Nghệ An trong đào tạo, bồi dưỡng giáo viên cần được tăng cường để tạo ra sức mạnh tổng hợp giữa nền tảng lý thuyết khoa học vững chắc về chuyên môn ngành nghề sư phạm với một môi trường thực tiễn, thực hành sư phạm cụ thể, phong phú. Không những thế, sự kết hợp giữa Trường Đại học Vinh với các trường phổ thông ở Nghệ An còn góp phần gia tăng, nâng cao năng lực cho đội ngũ GV phổ thông qua các chương trình đào tạo, bồi dưỡng ngắn hạn và chuyên sâu. Tất nhiên, để sự kết hợp đó ngày càng hiệu quả hơn đòi hỏi cần coi trọng nâng cao nhận thức cho các bên liên quan, thiết lập cơ chế, chính sách, kế hoạch rõ ràng về nội dung, chương trình, lợi ích thiết thực cho các chủ thể và đối tượng kết hợp, cần tính đến các điều kiện đặc thù của địa phương, nhu cầu cụ thể, các nhân tố ảnh hưởng, tác động cả tích cực và tiêu cực... Một nhân tố vô cùng quan trọng phải nói đến là sự lãnh đạo của Đảng ủy, Ban giám hiệu nhà trường với quyết tâm chính trị cao cũng như sự đổi mới, sáng tạo của công tác quản lý của nhà nước trong việc xây dựng mối gắn kết bền vững giữa trường đại học và các trường phổ thông trong đào tạo và bồi dưỡng GV.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*, Hà Nội.
2. Văn phòng Trung ương Đảng (2017), *Văn kiện Hội nghị lần thứ năm Ban Chấp hành Trung ương khóa XII*, Hà Nội, tr.54
3. Chu Thị Thủy An (2017), Xây dựng mối quan hệ phối hợp giữa trường đại học sư phạm với trường phổ thông trong đào tạo giáo viên, *Tạp chí khoa học Đại học Vinh*, Tập 46, Số 3B tr. 5-11.
4. Vũ Tiên Dũng (2016), “Một số giải pháp tăng cường liên kết đào tạo giữa trường đại học và doanh nghiệp”, *Tạp chí Lý luận chính trị*, số 5-2016.
5. Phạm Minh Hạc (2013), *Triết lý giáo dục thế giới và Việt Nam*, Nxb. Chính trị Quốc gia - Sự thật, Hà Nội.
6. Lê Hữu Lập, “Đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao”, *Báo Nhân Dân điện tử*, ngày 9-4-2016.

HỆ THỐNG DẠY HỌC TRỰC TUYẾN VÀ VAI TRÒ CỦA CHÚNG TRONG BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC TỰ HỌC CHO GIÁO VIÊN

NGUYỄN BÙI HẬU^[1]

Tóm tắt: Sử dụng hệ thống dạy học trực tuyến trong đào tạo là một trong những xu hướng chủ đạo của giáo dục trong thời kỳ mới. Bài viết này trình bày tầm quan trọng của hệ thống dạy học trực tuyến, đồng thời báo cáo cũng trình bày vai trò của nó trong việc hỗ trợ bồi dưỡng giáo viên, đáp ứng nhu cầu bồi dưỡng thường xuyên giáo viên theo hướng tiếp cận năng lực, đặc biệt là năng lực tự học. Một số biện pháp phát triển năng lực tự học cho giáo viên thông qua học tập trực tuyến cũng được trình bày trong nội dung của bài báo.

Từ khóa: dạy học trực tuyến; năng lực tự học; bồi dưỡng giáo viên; tiếp cận năng lực.

ONLINE TEACHING SYSTEM AND ITS ROLE IN FOSTERING SELF-LEARNING CAPACITY FOR TEACHERS

Abstract: Using the online teaching system in training is one of the mainstream trends of education in the new era. This paper presents the importance of online teaching systems, the article also presents its role in supporting teacher fostering, responding the need for regular retraining of teachers in terms of competency approach, especially self-learning capacity. A number of measures to develop self-learning ability for teachers through online learning are also presented in the content of the article.

Keywords: online teaching; self-study capacity; teacher training; competency approach.

1. Đặt vấn đề

Sự bùng nổ tri thức trong hầu khắp các lĩnh vực dẫn tới sự thay đổi các quan điểm về học tập. Con người không chỉ học trong một giai đoạn nhất định mà phải tiến tới học suốt đời, tiếp tục duy trì và phát triển khả năng hiểu biết của mình sau các bậc học bắt buộc. Do vậy, năng lực tự học là một yêu cầu quan trọng đối với mỗi cá nhân.

Đội ngũ giáo viên cần chuẩn bị đầy đủ, bồi dưỡng thường xuyên về phẩm chất, năng lực sư phạm, trong đó có năng lực tự học, tự bồi dưỡng đáp ứng các yêu cầu của nghề nghiệp.

Xu thế kết hợp giữa giáo dục và công nghệ hiện diện ngày càng rõ nét trên thế giới. Khi nhà trường truyền thống còn nhiều hạn chế thì sự phát triển công nghệ, đặc biệt là internet được ví như “cánh tay nối dài” để giáo dục hoàn thành sứ mệnh quan trọng của mình. Nhờ internet mà một hình thức học tập mới ra đời - học tập điện tử với nhiều ưu điểm nổi trội như không bị giới hạn bởi không gian, thời gian, dễ tiếp cận và truy cập ngẫu nhiên, tính cập nhật cao, nâng

1. Viện Sư phạm Tự nhiên, trường đại học Vinh

cao khả năng trao đổi giữa người dạy và người học, hấp dẫn và tiết kiệm chi phí đào tạo. Một số nghiên cứu trong lĩnh vực giáo dục học đã cho thấy khả năng ứng dụng hiệu quả cao của học tập trực tuyến trong rèn luyện kỹ năng tự học cho người học.

2. Hệ thống năng lực tự học của giáo viên

Năng lực tự học là khả năng hoàn thành hiệu quả các nhiệm vụ học tập một cách độc lập và biểu hiện thông qua các kỹ năng tự học. Ở đây có thể hiểu kỹ năng chính là mặt kỹ thuật của năng lực và kỹ năng tự học là phương thức hành động trên cơ sở lựa chọn và vận dụng những tri thức, kinh nghiệm đã có để thực hiện có kết quả mục tiêu học tập đặt ra. Do đó, để tự học thành công, giáo viên phải có những kỹ năng tự học tương ứng với các nhóm năng lực tham gia vào quá trình thực hiện yêu cầu tự học.

Dựa trên quan điểm hoạt động tự học gồm 3 khâu cơ bản của nhiều nhà sư phạm Việt Nam [1], tác giả trình bày 3 nhóm kỹ năng tự học được dưới đây.

2.1. Nhóm kỹ năng định hướng hoạt động tự học

2.1.1. Kỹ năng phát hiện vấn đề tự học

Nội dung kỹ năng này được thể hiện ở việc người học xác lập được mối liên hệ giữa tri thức đã có với tri thức mới, giữa tri thức đã nắm với những tri thức cần tìm hiểu, giữa những tri thức trọng tâm cơ bản với những tri thức nâng cao...; đặt và trả lời các câu hỏi: Vấn đề nào cần phải học? Chúng có liên quan gì đến tri thức đã học? Mức độ cần thiết của chúng với bản thân ra sao?; đối chiếu việc tự phát hiện của bản thân với các yêu cầu tự học của giảng viên và tài liệu học tập.

2.1.2. Kỹ năng lập kế hoạch tự học

Trong lập kế hoạch tự học, giáo viên phải thống kê tất cả các công việc cần thực hiện trong thời gian tự học, dựa trên các yêu cầu về mục tiêu, nội dung học tập của nhà trường, giảng viên và của bản thân chủ thể tự học; xác định quỹ thời gian tự học; xác định khối lượng và yêu cầu cần đạt của từng nhiệm vụ tự học với sự cụ thể về thời gian và mức độ hoàn thành nhiệm vụ ấy; xác định các tác nhân hỗ trợ quá trình thực hiện kế hoạch; sắp xếp và phân bổ thời gian cho mỗi nhiệm vụ, xác định chính xác thời điểm thực hiện; lập bảng kế hoạch chia theo thời gian và công việc; kiểm tra tính hợp lý của kế hoạch đã xây dựng; chuẩn bị các điều kiện thực hiện hoạt động tự học về cơ sở vật chất, không gian, tâm lý, sức khỏe...

2.2. Nhóm kỹ năng thực hiện hoạt động tự học

2.2.1. Kỹ năng đọc sách

Nội dung kỹ năng đọc sách: xác định mục đích, quyết định chọn sách, chọn phương pháp đọc, phạm vi khai thác tài liệu; đọc các thông tin cơ bản về sách như tên tác giả, tên sách, nhà xuất bản, năm xuất bản, nơi xuất bản...; xem xét mục lục, hình dung dàn ý, logic trình bày của tác giả; đọc lời giới thiệu, lời mở đầu, hiểu mục đích viết tài liệu của tác giả, một số thông tin mà tác giả định hướng; đọc phần kết luận, tóm tắt cuối sách, nắm bắt tư tưởng chính mà tác giả hướng đến trong toàn bộ tài liệu; đọc lướt qua toàn bộ cuốn sách, xác định kiểu đọc cụ thể cho cả sách hay từng phần nội dung; đọc sâu, sử dụng các kiểu đọc hợp lý để khai thác nội dung của tài liệu; đặt câu hỏi phản biện với các nội dung đọc được, ghi lại những tư tưởng mới nảy sinh trong đầu; tóm tắt nội dung chính của tài liệu đã đọc.

2.2.2. Kỹ năng ghi chép

Ghi chép trong tự học có nhiều hình thức như trích tài liệu, lập dàn ý tài liệu nghiên cứu, viết đề cương nghiên cứu tài liệu, viết bản tóm tắt tài liệu nghiên cứu...; trong đó, trích tài liệu và viết bản tóm tắt tài liệu nghiên cứu thường được sử dụng.

2.2.3. *Trích tài liệu*: Trong khi đọc tài liệu, đánh dấu những đoạn/câu có nhu cầu lưu giữ; đọc xong tài liệu, đánh giá lại mức độ quan trọng của thông tin muốn trích để quyết định mức độ trích (trích một phần câu văn, cả câu, một đoạn liên tục hay không liên tục); ghi lại nội dung trích trong sổ/ tập cá nhân; các phần trích được đặt trong dấu ngoặc kép và ghi thông tin nguồn sử dụng (tên tác giả, năm xuất bản, tên tác phẩm, nhà xuất bản, nơi xuất bản, trang...).

2.2.4. *Viết bản tóm tắt tài liệu nghiên cứu*: Đọc hiểu nội dung tài liệu; xây dựng đề cương; chọn lập luận chủ chốt, ví dụ, đoạn trích tiêu biểu được trình bày trong tài liệu mà có thể làm rõ những luận chứng, luận cứ của đề cương; diễn đạt những yếu tố này theo ngôn ngữ của bản thân, hoàn thiện bản tóm tắt.

2.2.5. *Kỹ năng giải các bài tập nhận thức*

Việc giải các bài tập nhận thức thường gồm các nội dung: dành thời gian đọc và nghiên cứu nội dung bài tập nhận thức cần giải quyết; phân tích đề bài, xác định “cái đã biết” và “cái cần tìm”; phân tích mối quan hệ giữa “cái đã biết” và “cái cần tìm” với tri thức đã có; diễn đạt lại bài tập để xác định trật tự lời giải; thực hiện trình tự đã xác định để tìm ra đáp số; kiểm tra kết quả của lời giải, nếu đúng thì kết luận, nếu sai thì tiến hành kiểm tra lại các bước đã làm để đưa ra kết quả chính xác; viết đáp án hoặc kết luận, nhận xét... theo yêu cầu của đề bài.

2.3. *Nhóm kỹ năng tự kiểm tra, đánh giá hoạt động tự học*

2.3.1. *Kỹ năng xây dựng chuẩn tự kiểm tra, đánh giá hoạt động tự học*

Nội dung kỹ năng xây dựng chuẩn tự kiểm tra, đánh giá hoạt động tự học: xác định mục đích và các nội dung cụ thể cần phải kiểm tra, đánh giá; xác định các chuẩn tương ứng với từng nội dung dự kiến kiểm tra, đánh giá; cụ thể với ba loại chuẩn: nội dung, quá trình, giá trị (chuẩn nội dung: những tuyên bố mô tả điều giáo viên phải biết hoặc có thể làm được trên cơ sở đơn vị một nội dung chủ đề/môn học/liên môn; chuẩn quá trình: những tuyên bố mô tả các kỹ năng giáo viên phải rèn luyện để cải thiện quá trình học tập; chuẩn giá trị: những tuyên bố mô tả các phẩm chất giáo viên phải đạt trong quá trình học tập); đối chiếu từng nội dung kiểm tra, đánh giá với các chuẩn tương ứng của nó để kiểm tra mức độ phù hợp và hoàn thiện bộ chuẩn.

2.3.2. *Kỹ năng thực hiện tự kiểm tra, đánh giá hoạt động tự học*

Các hành động tự kiểm tra, đánh giá hoạt động tự học gồm: dựa trên mục tiêu cụ thể của việc đánh giá, giáo viên lựa chọn công cụ đánh giá cho phù hợp, thường có bài trắc nghiệm, câu hỏi tự luận hay các nhiệm vụ thực hiện khác; thực hiện các nhiệm vụ tự kiểm tra, đánh giá theo yêu cầu của công cụ đo; đối chiếu kết quả hoàn thành nhiệm vụ với chuẩn đặt ra để xác định mức độ giá trị (thang bậc) của từng nội dung đánh giá; khái quát hóa kết quả đánh giá cho toàn bộ nhiệm vụ với một giá trị chung; đưa ra nhận xét và kết luận chung về nhiệm vụ tự học đã hoàn thành, mức độ năng lực tự học được phát triển.

3. *Vai trò của hệ thống dạy học trực tuyến trong bồi dưỡng năng lực tự học của giáo viên*

Learning Management System, dịch ra tiếng Việt có nghĩa là hệ thống quản lý học trực tuyến. Về bản chất đây là một phần mềm ứng dụng cho phép việc quản lý, vận hành hệ thống các tài liệu, hướng dẫn, theo dõi, báo cáo và cung cấp các công nghệ giáo dục điện tử cho các khóa học hay chương trình đào tạo.

Ý nghĩa về Learning: Các chủ thể trong hệ thống học trực tuyến tạo ra các khóa học hay chương trình đào tạo, và muốn phân phối các sản phẩm giáo dục này đến những người sử dụng.

Ý nghĩa về Management: Việc tạo ra các khóa học hay thay đổi, xóa bỏ là điều cần thiết. Bên cạnh đó, với Management, người dùng có thể sắp xếp, phân loại hay đánh giá các khóa học. Một cách đích thực, Management có nghĩa là sự quản lý các khóa học trực tuyến.

Ý nghĩa về System: Như thông tin bên trên, LMS về cơ bản vẫn là một chương trình máy tính và là tập hợp của những công nghệ số, nên nhìn chung đây là một hệ thống, và người ta dùng hệ thống này để quản lý các khóa học/ chương trình đào tạo.

Nhờ sự hỗ trợ của phương tiện công nghệ, giảng viên có thể giao các nhiệm vụ tự học, giám sát, hỗ trợ quá trình thực thi yêu cầu tự học, kiểm tra, đánh giá kết quả tự học qua internet mà không cần phải tương tác “mặt đối mặt”. Vì thế, phương thức học tập trực tuyến tiết kiệm thời gian cho quá trình lên lớp. Từ đó, giảng viên có thêm thời gian để tập trung vào những nội dung khác cần phải hướng dẫn trực tiếp. Tuy nhiên, một số nghiên cứu cũng chỉ ra, việc phát triển năng lực qua học tập trực tuyến chỉ có hiệu quả đặc biệt với tầng cung cấp thông tin, hình thành kiến thức [4]. Điều này lưu ý giảng viên trong quá trình dạy học không được lạm dụng phương tiện công nghệ mà bỏ quên hình thức “mặt đối mặt”.

Với khả năng truyền tải thông tin vượt ra phạm vi những bức tường của công nghệ, phát triển năng lực tự học có thể dành cho nhiều đối tượng hơn, số người học không còn là vài chục nữa mà có thể hơn. Người học có thể đến từ nhiều lớp, nhiều khoa khác nhau trong một trường hay từ nhiều trường, cùng tham gia vào một không gian “lớp học ảo” và nhận hỗ trợ gián tiếp từ giảng viên. Điều này làm cho khả năng trao đổi, góp ý lẫn nhau tăng lên, từ đó khả năng tự học của người học cũng được cải thiện.

Trong hình thức học tập trực tuyến, vì sự có mặt của giảng viên ít đi nên buộc các nguồn tài liệu để tự học, tự phát triển năng lực cũng phải được đảm bảo. Tài liệu được cập nhật thường xuyên với hình thức tài liệu đa dạng như e-book, hình ảnh, video, đoạn âm thanh, bài powerpoint... Các tài liệu này đòi hỏi người học phải giành thời gian nghiên cứu, tìm hiểu, lập kế hoạch tự học tập cụ thể để chiếm lĩnh các tri thức trong đó.

Trong các hệ thống học tập trực tuyến thường có các bài kiểm tra có thể ở đầu khóa học, ở giữa khóa học hay cuối khóa học. Các bài kiểm tra này có thể được thiết lập yêu cầu người học phải trả lời xong (và phải đạt) trước khi tiếp tục học nội dung khác để hoàn thành khóa học. Yếu tố này góp phần quan trọng trong việc phát triển khả năng tự học của người học, đòi hỏi người học phải học các nội dung kiến thức trước đó mới có thể trả lời đúng các câu hỏi này.

4. Một số biện pháp phát triển năng lực tự học cho giáo viên qua học tập trực tuyến

Phát triển năng lực tự học cho giáo viên cần có hệ thống các biện pháp toàn diện, nhưng trong giới hạn của bài viết này, tác giả chỉ trình bày một số biện pháp tiêu biểu sau đây:

Tập huấn, bồi dưỡng năng lực dạy học qua học tập trực tuyến cho giảng viên: Giảng viên đóng vai trò chủ thể trong quá trình phát triển năng lực tự học cho giáo viên qua học tập trực tuyến. Vai trò chủ thể của giảng viên thể hiện qua việc thiết kế, sắp xếp, tổ chức, giám sát, đánh giá các hoạt động học tập của giáo viên nhằm hỗ trợ và gia tăng năng lực tự học ở giáo viên, cụ thể:

- Xác định mục tiêu, nội dung cần phát triển cho người học;
- Thiết kế các hoạt động hướng dẫn học tập cụ thể trên nền tảng ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông;
- Tổ chức cho giáo viên thực hiện các nhiệm vụ học tập, hướng dẫn cách thức hoàn thành, đề ra yêu cầu về sản phẩm hoạt động;
- Tổ chức tương tác thường xuyên giữa giảng viên - giáo viên, giáo viên - giáo viên thông qua diễn đàn trực tuyến, e-mail;
- Sử dụng các công cụ công nghệ thông tin và truyền thông giám sát, hỗ trợ thường xuyên trong quá trình giáo viên thực hiện nhiệm vụ học tập;
- Thiết kế hệ thống câu hỏi, bài tập với tiêu chí cụ thể;

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

- Nhận xét, đánh giá kết quả tự học của giáo viên;
- Rút kinh nghiệm thường xuyên, cải tiến việc tổ chức hoạt động, đảm bảo năng lực tự học được tạo điều kiện phát triển tốt nhất...

Để làm tốt công tác này, giảng viên phải có đủ năng lực tổ chức dạy học trực tuyến. Do đó, các trường sư phạm cần tổ chức các khóa tập huấn về dạy học trực tuyến cho giảng viên, đảm bảo mỗi giảng viên có thể thực hành và ứng dụng trong thực tiễn dạy học môn học của mình. Hình thức giúp đỡ đồng nghiệp có thể sử dụng kết hợp trong quá trình tập huấn và trong suốt quá trình dạy học.

Tập huấn, bồi dưỡng năng lực tự học qua dạy học trực tuyến cho giáo viên: Giáo viên vừa là đối tượng, vừa là chủ thể tự phát triển. Các hoạt động của giáo viên giữ vai trò quyết định đến sự phát triển năng lực tự học ở bản thân họ, do đó tính tự giác, tích cực, chủ động luôn phải được người học phát huy cao độ. Điều đó thể hiện trong các nội dung:

- Nhận nhiệm vụ, nghiên cứu yêu cầu học tập đề ra từ giảng viên, xác định những cái đã biết, cái chưa biết để đề ra phương hướng giải quyết;
- Lên kế hoạch thực hiện các nhiệm vụ tự học, tìm kiếm tài liệu in hoặc các tài liệu điện tử có sẵn trong dữ liệu học tập trực tuyến hay các website khác;
- Thường xuyên tham gia hệ thống học tập trực tuyến để trao đổi, chia sẻ với giảng viên và các thành viên khác về nội dung học tập;
- Chuyển sản phẩm học tập của mình vào kho dữ liệu điện tử;
- Tự đánh giá và đánh giá chéo kết quả học tập của mình và giáo viên khác trên cơ sở các câu hỏi, bài tập tự kiểm tra, đánh giá có sẵn.

Các nghiên cứu trước đây cho thấy một trong những khó khăn của giáo viên trong học tập với E-learning là khả năng sử dụng công nghệ chưa tốt. Hạn chế này gây ảnh hưởng tiêu cực đến quá trình tiếp cận các hỗ trợ từ giảng viên thông qua hệ thống các phương tiện công nghệ, đặc biệt là website. Biện pháp cần thiết là nhà trường/ giảng viên phải dành thời gian tập huấn giáo viên sử dụng website sau khi chuẩn bị đầy đủ về cơ sở vật chất và con người trong phát triển năng lực tự học qua dạy học trực tuyến. Tập huấn cho giáo viên tập trung vào hướng dẫn cụ thể cách thức khai thác hiệu quả website tự học và tổ chức thực hành.

Tổ chức tương tác giữa giảng viên -giáo viên và giáo viên - giáo viên trên hệ thống học tập trực tuyến: Tương tác giữa giảng viên - giáo viên và giáo viên - giáo viên trong học tập trực tuyến thường diễn ra thông qua phương tiện là diễn đàn trực tuyến (Forum) bởi nó khuyến khích được sự trao đổi liên tục, chia sẻ thông tin nhanh chóng, không giới hạn số lượng người cũng như không gian, thời gian... Diễn đàn trực tuyến dành cho tự học phải xác định các chủ đề thảo luận hấp dẫn, thiết thực theo thời gian nhất định, đăng tải các bài viết có tính chuyên môn cao, tạo nhiều hoạt động cho giáo viên tham gia (hoàn thành yêu cầu giảng viên giao, nêu câu hỏi, nhận xét, bình chọn...), có tổng kết, đánh giá theo chủ đề.

Tổ chức các khóa học kỹ năng học tập trực tuyến cho giáo viên: Các khóa học này thời lượng kéo dài nhiều tuần với nội dung tập huấn đầy đủ các kỹ năng tự học, tự nghiên cứu như lập kế hoạch, đọc sách, ghi chép, giải bài tập môn học, tự kiểm tra, đánh giá, xây dựng ý tưởng, đề cương nghiên cứu... Khóa học thiết kế đảm bảo các nhiệm vụ thực hành và rèn luyện thường xuyên, đánh giá được trình độ đầu vào và đầu ra của người học.

5. Kết luận

Phát triển năng lực tự học cho giáo viên qua học tập trực tuyến thực chất là ứng dụng các thành tựu công nghệ trong dạy học với nhiều ưu thế so với dạy học truyền thống như thời gian

“mặt đối mặt” giữa giảng viên và giáo viên ít, tác động đến nhiều đối tượng, không hạn chế số người học, không gian, thời gian, nguồn tài liệu đa dạng, người học được hỗ trợ liên tục, chi phí thấp và cũng đòi hỏi trình độ sử dụng công nghệ của người dùng. Để phát triển năng lực tự học cho giáo viên qua học tập trực tuyến đạt kết quả cần phải có sự phối hợp, thống nhất giữa giảng viên, giáo viên, nhà trường và hạ tầng công nghệ thông tin trong thực hiện các biện pháp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Trần Thị Minh Hằng (2003), *Một số yếu tố tâm lý trong tự học của sinh viên Cao đẳng sư phạm*, Luận án Tiến sĩ Tâm lý học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

[2] Nguyễn Thị Thanh Hồng (2012), *Tổ chức tự học môn Giáo dục học cho sinh viên đại học sư phạm qua E-learning*, Luận án Tiến sĩ Giáo dục học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

[3] Bernath U., Sangra A. (Eds.) (2006), *Research on competence development in Online Distance Education and E-learning*, BIS-Verlag der Carl Von Ossietzky Universität Oldenburg.

[4] Helge F., Heinz L., Kathrin M., Thomas K. (2014), “*E-Learning Trends and Hypes in Academic Teaching. Methodology and Findings of a Trend Study*”, *The International Conference E-Learning*, Lisbon, Portugal.

ĐỔI MỚI NỘI DUNG VÀ PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC, NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO NHẪM THU HÚT HỌC SINH GIỎI THEO HỌC NGÀNH SƯ PHẠM TOÁN HỌC

PGS.TS. NGUYỄN THÀNH QUANG^[1]

Tóm tắt: Trong bài viết này, chúng tôi đưa ra một số giải pháp cụ thể nhằm góp phần đổi mới nội dung và phương pháp giảng dạy theo hướng đáp ứng yêu cầu xã hội và hội nhập quốc tế. Nhờ đó, thu hút được ngày càng nhiều hơn học sinh giỏi theo học ngành sư phạm toán học.

INNOVATE OF CONTENTS AND TEACHING METHODS, IMPROVING QUALITY OF TRAINING TO ATTRACT GOOD STUDENTS TO STUDY IN THE PEDAGOGY OF MATHEMATICS

Abstract: In this paper, we present some specific solutions to contribute to innovating content and teaching methods in the direction of meeting social requirements and international integration. Since then, we attract more and more good students to study in the pedagogy of mathematics.

1. Giới thiệu

Năm học 1996-1997 được coi là thời kỳ “hoàng kim” của ngành sư phạm, ngay sau khi Bộ Giáo dục và Đào tạo đưa ra quy chế miễn học phí cho học sinh đăng ký vào ngành này. Sự khuyến khích đó đã khiến cho rất nhiều học sinh khá, giỏi đăng ký vào học các trường sư phạm. Điểm chuẩn tuyển sinh ngành sư phạm toán học đầu vào nhiều năm của Trường Đại học Vinh rất cao trong khối trường sư phạm (chỉ đứng sau Khoa Toán - Tin, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội). Sự cạnh tranh để được vào ngành sư phạm đã lên đến cao trào khi có năm, thí sinh để vào được ngành Sư phạm Toán học của Trường Đại học Sư phạm Hà Nội phải đạt 28 điểm hoặc vào Trường Đại học Vinh là 24 điểm cho 3 môn thi toán, lý, hoá. Tuy nhiên, những năm gần đây, điểm chuẩn vào ngành sư phạm không được cao và đang có xu hướng giảm dần, nhiều học sinh tốt nghiệp trung học phổ thông loại giỏi không chọn nghề dạy học. Tình trạng này không chỉ xảy ra tại Trường Đại học Vinh và nhiều trường đại học trong nước, mà ngay cả ở Nhật Bản. Năm 2011, giáo sư Phó Hiệu trưởng Trường Đại Tokyo đã tư vấn cho chúng tôi rằng: Tình trạng sinh viên ngày càng ít theo học ngành sư phạm và ngành khoa học cơ bản vẫn có ở Nhật Bản và cách khắc phục tốt nhất của chúng ta là hãy tăng cường tính ứng dụng và tính đa ngành của các ngành nghề đào tạo này.

Với lý do như vậy, trong bài viết này, chúng tôi chỉ ra những nguyên nhân và tìm ra một số

1. Viện Sư phạm Tự nhiên, Trường Đại học Vinh

giải pháp phân đầu nhằm thu hút được nhiều học sinh giỏi vào học ngành sư phạm toán trên cơ sở đó góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của xã hội học tập.

2. Một số đánh giá về kết quả đào tạo ngành sư phạm toán học

Nhiều sinh viên ngành sư phạm toán học của các trường đại học đã đạt được nhiều thành tích nổi bật: Đạt giải cao trong kỳ thi Olympic toán sinh viên và hội thi nghiệp vụ sư phạm toàn quốc cũng như các giải thưởng sinh viên nghiên cứu khoa học; xếp hạng tốt nghiệp giỏi, xuất sắc; có công trình khoa học công bố quốc gia, quốc tế...

Nhiều cựu sinh viên ngành sư phạm toán đã bảo vệ thành công luận án tiến sĩ trong và ngoài nước; nhiều người đã trở thành nhà giáo ưu tú, nhà giáo nhân dân, phó giáo sư, giáo sư, tiến sĩ khoa học, giáo viên dạy giỏi có thành tích xuất sắc trong bồi dưỡng học sinh đạt giải cao trong các kỳ thi học sinh giỏi quốc gia, khu vực và quốc tế.

Nhiều giáo viên trẻ, trong thời gian ngắn đã phấn đấu trở thành những thầy cô giáo dạy toán giỏi được xã hội tôn vinh, học sinh tin yêu và phụ huynh kính trọng.

Hàng năm, các học bổng có ý nghĩa tinh thần cao và giá trị vật chất khá lớn từ các trường đại học, Viện Toán học, Viện nghiên cứu Cao cấp về Toán, Hội Toán học Việt Nam, Quỹ học bổng Odon Vallet, Tổ chức Gặp gỡ Việt Nam, Trung tâm Vật lý Lý thuyết Quốc tế, Hội cựu giáo chức và cựu sinh viên,... đã hỗ trợ và động viên hiệu quả cho các sinh viên có kết quả học tập xuất sắc hoặc có tinh thần phấn đấu vượt khó nổi bật. Ngoài ra, vào kỳ hè mỗi năm Hội Toán học Việt Nam chọn nhiều sinh viên tham gia học bồi dưỡng toán, với kinh phí, ăn ở và đi lại do Hội tài trợ.

Về công tác kiểm định chất lượng được các trường có đào tạo ngành sư phạm toán học rất quan tâm. Đơn cử:

- Chuẩn đầu ra ngành đào tạo của Trường Đại học Vinh chỉ rõ: Sinh viên tốt nghiệp ngành sư phạm toán được trang bị đầy đủ các kiến thức khoa học cơ bản, năng lực toán học chuyên sâu và kỹ năng sư phạm cần thiết để có thể đảm nhận vị trí công tác giảng dạy toán tại các trường trung học phổ thông. Những sinh viên tốt nghiệp hạng xuất sắc hoặc giỏi được chuyển tiếp học tập ở trình độ thạc sĩ và tiến sĩ, giúp họ có cơ hội công tác tại các viện nghiên cứu hoặc giảng dạy toán ở bậc cao đẳng và đại học.

- Năm 2013 ngành sư phạm toán học của Trường Đại học Vinh được tham gia dự án phát triển giáo viên trung học phổ thông của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Trong khuôn khổ dự án này, dự án đã biên soạn chương trình đào tạo khung cho 17 trường đại học trong cả nước tham khảo và sử dụng và tổ chức được một hội thảo khoa học về chương trình đào tạo với sự có mặt các trường khoa toán của nhiều trường đại học trong cả nước tham dự. Thông qua dự án này đã mời được nhiều giáo sư uy tín khoa học đóng góp ý kiến và thẩm định trực tiếp chương trình đào tạo, đó là các giáo sư: Nguyễn Bá Kim, Đỗ Đức Thái, Bùi Văn Nghị,...

Năm 2015, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã tổ chức một chương trình kiểm định chất lượng đào tạo ngành Sư phạm Toán tại Trường Đại học Vinh. Trong khuôn khổ chương trình này, đã có đại diện 5 khoa toán của 5 trường đại học trong cả nước và các chuyên gia của Bộ tham gia kiểm định và đánh giá về: Chuẩn đầu ra ngành đào tạo, đội ngũ giảng viên, chương trình đào tạo, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và sinh viên, cơ sở vật chất, tài liệu và giáo trình, quản lý và giáo dục sinh viên, tổ chức các hoạt động cho sinh viên trong nhà trường, thông tin cựu sinh viên, cơ hội việc làm cho sinh viên tốt nghiệp, mối liên hệ của cơ sở đào tạo với các cơ sở tuyển dụng việc làm, cập nhật và đổi mới chương trình toán phổ thông hiện nay và thời gian sau 2020,...

3. Nhận diện những nguyên nhân của tình trạng số lượng thí sinh đăng ký vào học ngành sư phạm toán học có chiều hướng giảm

- Đầu ra cho sinh viên sư phạm hiện nay là một trong những khó khăn lớn nhất trong việc tuyển sinh và đào tạo sinh viên sư phạm. Mùa tuyển sinh đã đến nhưng thực trạng thất nghiệp sau khi ra trường của khá đông sinh viên ngành sư phạm đang tạo tâm lý hoang mang cho những học sinh yêu ngành. Nên đăng ký hồ sơ vào ngành sư phạm hay không là câu hỏi tự nhiên đặt ra cho học sinh.

- Có quá nhiều trường đại học tham gia đào tạo ngành sư phạm, trong khi nhu cầu của xã hội thực sự không cao. Hiện tại, ngoài một số trường đa ngành có đào tạo sư phạm, cả nước có 13 trường đại học sư phạm, 1 trường đại học giáo dục và 33 trường cao đẳng sư phạm. Dự báo về cung - cầu nguồn nhân lực không “gặp nhau” dẫn đến tình trạng mỗi năm có hàng chục nghìn sinh viên tốt nghiệp ngành sư phạm thất nghiệp hoặc chuyển sang làm các công việc khác.

- Việc cào bằng đầu tư miễn học phí cho tất cả sinh viên đã không hút được người giỏi, cũng không tạo động lực nâng chất lượng đào tạo của các trường sư phạm.

- Mức lương của giáo viên hiện nay vẫn còn khá khiêm tốn so với các ngành khác cũng như khả năng thăng tiến trong xã hội không cao dẫn đến ngành sư phạm không còn sức hấp dẫn đối với người trẻ.

- Do gánh nặng biên chế, nhiều địa phương còn chưa chú trọng đến việc tuyển dụng giáo viên, không có hoặc có rất ít biên chế tuyển mới đáp ứng nhu cầu cấp bách cũng như lâu dài của xã hội.

- Phương thức quản lý và giáo dục sinh viên sư phạm còn nhiều bất cập, chưa thật sự quan tâm đến quyền lợi và nghĩa vụ của người học.

- Chương trình đào tạo còn nặng hàn lâm, thiếu liên hệ và gắn kết với sự đổi mới của chương trình toán trung học phổ thông. Hơn nữa chương trình đào tạo đại trà hiện nay chưa đáp ứng được việc đào tạo tài năng trẻ.

- Nền kinh tế thị trường phát triển, nhiều ngành nghề tăng trưởng kinh tế hấp dẫn (công nghệ thông tin, xây dựng, tài chính, ngân hàng, truyền thông, ngoại thương,...) dẫn đến nhiều sinh viên giỏi không có nguyện vọng học ngành sư phạm.

- Cơ sở vật chất phục vụ cho giảng dạy và học tập toán còn quá sơ sài, nghèo nàn (không có phòng thực hành bộ môn; thiếu phần mềm toán - tin học hỗ trợ giảng dạy; thiếu tài liệu tham khảo, sách dạy và học toán của các nước tiên tiến, phương tiện dạy học, không mua bản quyền nhiều phần mềm cơ bản về tính toán và giảng dạy).

- Quan sát bảng điểm chuẩn trúng tuyển xét theo kết quả thi trung học phổ thông quốc gia năm 2019 (tổ hợp 3 môn Toán, Lý, Hóa) ngành sư phạm toán của các trường: Trường Đại học Sài Gòn (26,38); Trường Đại học Sư phạm Hà Nội (26,3); Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh (24); Trường Đại học Cần Thơ (22,5); Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 (25); Đại học Thái Nguyên (18); Trường Đại học Vinh (18), Trường Đại học Sư phạm Huế (18), Trường Đại học Sư phạm Đà Nẵng (19), Trường Đại học Quy Nhơn (18), Trường Đại học Tây Nguyên (18); Trường Đại học Đồng Tháp (18,5). Chúng ta thấy rằng, thí sinh giỏi tập trung đăng ký nhiều vào các trường sư phạm ở các thành phố lớn (Hà Nội, TP. Hồ Chí Minh, TP. Cần Thơ) để theo học. Điều đó phản ánh rằng, môi trường học tập ở các trung tâm lớn của đất nước đã thu hút nhiều học sinh theo học. Phải chăng điều này là do các nguyên nhân sau đây: đội ngũ giảng viên, chất lượng đào tạo, uy tín nhà trường, điều kiện ăn ở và học tập, điều kiện làm thêm tìm kiếm thu nhập trong thời gian đi học, cơ hội xin việc khi ra trường, tiếp xúc và học hỏi văn hóa đô thị, thư viện, công nghệ thông tin và truyền thông,...

4. Giải pháp khắc phục và phần đầu

4.1. Nâng cao chất lượng tuyển sinh đầu vào để đào tạo được giáo viên giỏi

Nền giáo dục phổ thông của mọi quốc gia trên thế giới đều coi toán học là một môn học bắt buộc, có tầm quan trọng bậc nhất. Toán học được xem là một yếu tố không thể thiếu trong học vấn phổ thông của mỗi công dân. Toán học có vai trò chủ chốt trong khoa học, công nghệ, kinh tế, thông tin và nhiều lĩnh vực khác của xã hội. Trí tuệ của con người hiện nay được coi là yếu tố chiến lược trong sự phát triển kinh tế của một đất nước. Môn toán là một trong những môn học góp phần phát triển trí tuệ tốt nhất. Do đó, giáo dục toán học có vai trò và vị trí đặc biệt quan trọng trong nhà trường.

Sách Trắng năm 2014 về chủ đề “Liên đoàn toán học các nước đang phát triển: quá khứ, hiện tại và tương lai” được ấn hành bởi Ủy ban các nước đang phát triển thuộc Liên đoàn Toán học Quốc tế, nêu rõ: *“Một thách thức liên quan là nhận thức cho rằng, học toán chẳng hay ho gì hoặc đầy gian nan không cần thiết, một hành trình dài tới một “thế giới lạ lẫm” chỉ tiếp cận được qua một số kiểu tư duy nhất định. Ở đây, trách nhiệm chính là ở các giáo viên, thông qua họ học sinh được truyền thụ về sự trong sáng và cảm hứng ở mọi trình độ. Ở từng bước trong hành trình toán học, một giáo viên toán sắc sảo có thể truyền cảm hứng và khơi gợi nhiệt tình của học sinh và mở cửa tới năng lực hiển bày của một nền giáo dục tốt”*.

Trong những năm đầu của thế kỷ XXI, các nhà khoa học, các nhà quản lý và các cán bộ lãnh đạo có trách nhiệm của nước ta đã nhận thấy tình hình thực tế: Trong tương lai không xa nhiều trường chuyên và trường đại học và viện nghiên cứu sẽ thiếu giáo viên, giảng viên giỏi và cán bộ nghiên cứu thật sự có năng lực trong lĩnh vực khoa học cơ bản và công nghệ. Vì vậy, bồi dưỡng khuyến khích tài năng trẻ là điều đáng quan tâm nhất hiện nay để có lực lượng tiếp nối. Do đó, cần xây dựng thành công một số chương trình đào tạo tiên tiến hoặc mở hệ đào tạo cử nhân chất lượng cao nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, sớm đạt được sự công nhận về chất lượng và uy tín đào tạo trong khu vực quốc tế tạo nguồn thu hút người học.

Giáo sư Nguyễn Văn Minh - Hiệu trưởng Trường Đại học Sư phạm Hà Nội - tại Hội nghị trực tuyến toàn quốc tổng kết năm học 2018-2019 và triển khai nhiệm vụ năm học 2019-2020, có kiến nghị cụ thể: *“Đội ngũ giáo viên chính là yếu tố quyết định sự thành công đổi mới ngành giáo dục, do đó để nâng cao chất lượng giáo viên thì cần thay đổi nhận thức, phương pháp và cách thức quản lý. Quản lý lỗi thời sẽ là vòng kim cô hạn chế sự sáng tạo của các thầy cô. Đề nghị Bộ Giáo dục và Đào tạo có định chuẩn về chức danh đối với cán bộ quản lý giáo dục và giáo viên. Cùng với đó cần công bố cụ thể số liệu thừa, thiếu giáo viên để xã hội, người học biết. Một khi nhìn thấy tương lai học xong có việc làm tốt, ổn định thì học sinh giỏi sẽ vào sư phạm”*.

Cần có đột biến trong chính sách thu hút người giỏi và tiêu chí lựa chọn ứng viên đối với công tác tuyển dụng giáo viên và tuyển sinh cho ngành sư phạm toán học. Các trường có ngành sư phạm toán học cần tuyển được những sinh viên có học lực giỏi từ các nguồn khác nhau với nhiều phương thức tuyển chọn hiệu quả. Nhà giáo Văn Như Cương nhận định: *“Xã hội cần đánh giá mức độ đóng góp của ngành sư phạm để có những cú hích thích đáng nhằm thu hút người tài giỏi, tâm huyết theo nghề”*. Giáo sư Đinh Quang Báo nêu quan điểm: *“Đất nước muốn đào tạo được nguồn nhân lực chất lượng cao thì phải có những thầy cô giáo giỏi. Vì vậy, chúng ta vẫn phải có chính sách thu hút học sinh giỏi “đầu quân” vào các trường sư phạm. Các địa phương trong cả nước đã và đang có đột biến trong chính sách thu hút người giỏi và tiêu chí lựa chọn ứng viên đối với công tác tuyển dụng giáo viên và tuyển sinh cho ngành sư phạm toán học. Nhiều trường phổ thông cần tuyển được những cử nhân có hạng tốt nghiệp khá, giỏi từ các nguồn đào tạo khác nhau với nhiều phương thức tuyển chọn hiệu quả, chất lượng cao.*

Nhìn về tổng thể, sinh viên sư phạm tốt nghiệp mỗi năm một nhiều. Tuy nhiên, trong khi lượng sinh viên tốt nghiệp hàng năm nhiều thì các trường vẫn đang thiếu đội ngũ giáo viên được đào tạo bài bản, có trình độ, có chuyên môn cao, có thể đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản và toàn diện nền giáo dục. Nói khách quan hơn, người giỏi bao giờ cũng cần. Dù ở thời nào, ngành sư phạm cũng là ngành nhận được sự tôn trọng của mọi tầng lớp trong xã hội. Giáo viên ở bất cứ thời điểm nào cũng cần thiết bởi đây là ngành có sự nghiệp “trồng người” cao cả, những người sẽ đặt nền móng cho sự phát triển về thể chất, trí tuệ, tình cảm, thẩm mỹ của thế hệ trẻ.

Điều quan trọng đối với người theo học cần có tình cảm yêu nghề, được đào tạo bài bản, có trình độ chuyên môn cao, có khả năng đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản và toàn diện nền giáo dục.

Với lý do đã phân tích ở trên, các trường đại học cần tổ chức: Các cuộc gặp gỡ và làm việc và đồng triển khai các chương trình hành động cụ thể để cùng thảo luận và phân tích các nhu cầu thực tế về đào tạo bồi dưỡng giáo viên cho từng địa bàn, từng trường trung học phổ thông; cử giảng viên giỏi có thành tích nghiên cứu khoa học và có quan hệ quốc tế tốt về các trường trung học phổ thông tìm tài học sinh giỏi và chịu trách nhiệm giới thiệu học sinh giỏi để các trường cho tuyển thẳng cho vào học ngành sư phạm toán (việc này có thể chưa phù hợp với quy định hiện hành, tuy nhiên chúng tôi vẫn đề xuất để cùng thảo luận).

4.2. Tăng cường hội nhập và hợp tác quốc tế trong xây dựng chương trình đào tạo

Theo đánh giá của Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế (OECD) năm 2015, học sinh Việt Nam xếp thứ 8 toàn thế giới về khả năng học khoa học (mà chủ yếu là toán học), vượt qua học sinh các nước Anh, Mỹ. Như vậy, có thể nói chúng ta có ưu thế về đào tạo giáo viên toán. Tuy nhiên, môn Toán vẫn thường là môn dẫn đầu số lượng thí sinh bị điểm liệt trong nhiều các kỳ thi trung học phổ thông quốc gia, dù là môn thi có nhiều điểm tuyệt đối nhất. Theo phổ điểm Bộ Giáo dục và Đào tạo công bố năm 2015, môn Toán cả nước có hơn 12.000 thí sinh bị điểm liệt (từ 1 điểm trở xuống).

Từ đó chương trình đào tạo ngành sư phạm toán cần được cập nhật, làm phong phú thường xuyên nhằm theo kịp nhu cầu phát triển cũng như xu thế sử dụng lao động của xã hội. Mỗi chương trình cần tham khảo một cách thực chất khung chương trình đào tạo của nhiều trường đại học trong và ngoài nước; chủ động ghép nhập các học phần trong khung chương trình có liên quan lại với nhau; đảm bảo tính thống nhất, cơ bản, hiện đại, khả thi của khung chương trình, không quá tải và tránh hàn lâm; tinh giản nội dung giảng dạy; mạnh dạn cắt bỏ những nội dung hoặc không cần thiết, hoặc thừa, hoặc không có giá trị, hoặc lạc hậu, hoặc chỉ vì lợi ích của nhóm chuyên môn riêng biệt; tăng cường số môn học tự chọn; triển khai biên soạn và công khai ngân hàng đề thi học phần; hoàn thành danh mục tài liệu học tập, tham khảo và giáo trình tại thư viện các trường; số hóa được nhiều tài liệu về toán tạo thuận lợi cho thầy và trò tham khảo trong giảng dạy và học tập (xem [4]).

Ngôn ngữ và các thành quả của toán học có tính chất phổ dụng trên toàn thế giới, làm cho toán học trở thành công cụ hợp tác quốc tế lý tưởng. Do đó, hội nhập và hợp tác quốc tế là một mặt mạnh và có truyền thống của cộng đồng toán học. Vì vậy, cần mạnh dạn dùng các chương trình đào tạo tiên tiến của các nước, mời và sử dụng chuyên gia nước ngoài trong giảng dạy và nghiên cứu, cập nhật tài liệu môn học bằng tiếng Anh.

4.3. Đổi mới thật sự phương pháp giảng dạy và học tập theo hướng tăng ứng dụng

Trả lời phỏng vấn báo Le Figaro ngày 07/12/2004, nhà toán học Lafforgue cho rằng: “*Trình độ toán học của học sinh Pháp đang giảm đi một cách đáng lo ngại trong những năm gần đây. Lý do vì chính sách “giảm tải” môn toán trong chương trình: Người ta để học sinh biết các định*

lý mà không hiểu các chứng minh của chúng, các định nghĩa, khái niệm trình bày thiếu chính xác hơn trước và kết quả là học sinh học thuộc công thức, định lý mà không nắm vững được logic nội tại, điều quan trọng hàng đầu trong việc học toán” ([3, tr. 214]).

Đổi mới phương pháp học tập bộ môn theo hướng tăng cường thực hành, tự học cho sinh viên; áp dụng phương pháp học tập tích cực, có hiệu quả; đẩy mạnh việc áp dụng các phương pháp dạy học mới và tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học theo hướng tăng cường ứng dụng; kết hợp nhiều hình thức kiểm tra đánh giá: tự luận, trắc nghiệm, vấn đáp, phỏng vấn, viết thu hoạch, khóa luận, tiểu luận, bài tập lớn, câu lạc bộ, tham quan, xêmina, báo cáo, viết bài báo khoa học; tổ chức tốt các đợt tập giảng, thực tập sư phạm, thao giảng, các hội thi nghiệp vụ sư phạm các cấp (đặc biệt là ở cấp cơ sở), câu lạc bộ về lịch sử toán học nhằm rèn luyện chuyên môn, nghiệp vụ và giáo dục lòng yêu nghề, mến trẻ cho giáo viên toán và học sinh, giảng viên và sinh viên ngành Sư phạm Toán.

Trong quá trình học tập, sinh viên phải làm quen với việc nghiên cứu khoa học từ năm thứ hai dưới sự hướng dẫn tận tình của các thầy cô trong khuôn khổ dự án, đề tài cấp nhà nước, cấp bộ, cấp trường, cấp khoa dưới dạng đề tài nghiên cứu khoa học sinh viên và thậm chí có thể tham gia như thành viên trong các đề tài nghiên cứu. Qua đó, sinh viên được trau dồi khả năng tư duy sáng tạo độc lập, khả năng làm việc tập thể đa ngành và khả năng thích nghi tốt với các biến động, đổi mới liên tục của giáo dục, khoa học, công nghệ. Phần đầu, không những chỉ tham gia báo cáo tại hội nghị sinh viên nghiên cứu khoa học được tổ chức hàng năm tại trường mà sinh viên còn được tài trợ để tham gia các hội nghị khoa học trong nước và hội nghị khoa học quốc gia, quốc tế, là đồng tác giả với các thầy cô trong một số bài báo được công bố trên các tạp chí có uy tín. Ngoài ra, các hoạt động ngoại khóa như văn nghệ, thể thao, tình nguyện, giao lưu, tập luận về các kỹ năng mềm... được tổ chức thường xuyên mang lại nhiều lợi ích thiết thực, giúp cho sinh viên có những trải nghiệm hữu ích, hứng thú hơn trong học tập và vững vàng tự tin hơn trong cuộc sống.

Đổi mới chương trình học phù hợp để sinh viên có đầy đủ kỹ năng khi đi liên hệ công việc. Chẳng hạn ở năm cuối sinh viên cần có thêm các môn kỹ năng, tăng thực hành vì trên thực tế cho thấy sinh viên mới ra trường khi thi tuyển dụng còn nặng tâm lý, không làm chủ được bài giảng, thiếu kiến thức và hiểu biết về luật giáo dục để chuẩn bị cho việc thi công chức.

Tăng thêm số lượng phòng thực hành, phòng nghiên cứu, phòng học tiếng Anh về toán học, mua bản quyền các phần mềm học tiếng Anh tại phòng tự học có máy tính, sách tham khảo, sách song ngữ toán ở bậc trung học phổ thông ở thư viện Nhà trường.

Chú trọng về mối liên hệ giữa toán học và thực tiễn cùng với các thể hiện sinh động của toán học trong tự nhiên. Tăng cường khai thác vẻ đẹp của toán học nhằm tích cực hoạt động học tập toán của sinh viên, học sinh nhằm khắc phục tình trạng sợ toán, ngại toán và xa toán của khá đông người học (xem [5]).

4.4. Tháo gỡ đầu ra cho sinh viên sư phạm

Tại Hội nghị trực tuyến toàn quốc tổng kết năm học 2018-2019 và triển khai nhiệm vụ năm học 2019-2020, Thủ tướng Nguyễn Xuân Phúc chỉ rõ: *“Trường sư phạm phải đào tạo ra nhà giáo dục chứ không phải thợ dạy, phải gắn kết chặt chẽ giữa đào tạo và bồi dưỡng giáo viên. Từ đó tiến tới các địa phương chủ động đặt hàng các trường sư phạm đào tạo giáo viên cho mình từ số lượng bao nhiêu, cơ cấu môn học thế nào và yêu cầu chuẩn trình độ năng lực, phẩm chất”.*

Cần có những mối liên kết với các trường phổ thông công lập, các trường chất lượng cao, các trường ngoài công lập, các trường quốc tế trong khu vực và tại Việt Nam ngay trong quá trình đào tạo, thực tập sư phạm để vừa rèn nghề tốt cho sinh viên, vừa chuẩn bị đầu ra cho họ.

Ngành cần tập trung liên hệ việc làm cho sinh viên ở các trung tâm lớn (Hà Nội, Đà Nẵng, Thành phố Hồ Chí Minh) và các tỉnh Tây Nguyên, Đông Nam Bộ. Trên thực tế mấy năm gần đây có nhiều cựu sinh viên của ngành Toán tìm được việc làm, ổn định cuộc sống và thành đạt tại Thành phố Hồ Chí Minh, Đồng Tháp.

Nghiên cứu dự báo nhu cầu giáo viên các môn học, các cấp học trong những chu kỳ 5 năm để quyết định số lượng đào tạo sinh viên sư phạm cho hợp lý.

Đề xuất cơ chế tuyển dụng sinh viên sư phạm khi ra trường, mức lương trung bình khá hơn so với một số ngành nghề khác trong xã hội.

Cần có đột biến trong chính sách thu hút người giỏi và tiêu chí lựa chọn ứng viên đối với công tác tuyển dụng giáo viên và tuyển sinh cho ngành sư phạm toán học. Các trường có ngành sư phạm toán học cần tuyển được những sinh viên có học lực khá giỏi trở lên từ các nguồn khác khác nhau với nhiều phương thức tuyển chọn và đào tạo hiệu quả.

Đến thời điểm hiện nay, việc miễn học phí không còn là động lực duy nhất để thu hút sinh viên vào các trường sư phạm nữa mà cần có giải pháp “mạnh hơn” như: cấp học bổng, được bố trí nơi ở, khi tốt nghiệp được phân bổ công việc, giới thiệu học bổng sau đại học, chuyển tiếp học sau đại học,...

Cần quy định rõ về các chế độ, chính sách ưu tiên như tiền lương, phụ cấp ưu đãi nghề nghiệp, phụ cấp thâm niên đối với nhà giáo nói chung và đội ngũ giảng viên nói riêng; có chế độ thu hút sinh viên tốt nghiệp loại giỏi, các nhà khoa học trong và ngoài nước làm giảng viên của cơ sở giáo dục đại học.

Bản thân sinh viên sau khi tốt nghiệp cũng phải mạnh dạn đi làm xa nhà, xa quê, tìm những nơi làm việc mới, không ỷ lại hay phụ thuộc vào sự quen biết họ hàng thân quen để ở gần nhà, gần quê mà thực ra đây cũng là đầu mối cho các tiêu cực xã hội và nhiều khi rất không có hiệu quả. Đơn cử, nhiều sinh viên của ngành sư phạm toán đã đăng ký đi dạy ở các tỉnh Tây Bắc, Tây Nguyên, Tây Nam Bộ, Đông Nam Bộ... và sau đó nhiều người trong họ đã phấn đấu rất thành đạt.

4.5. Đào tạo giáo viên dạy toán trung học phổ thông bằng tiếng Anh cho Việt Nam và các nước láng giềng

Bắt đầu từ năm học 2011 - 2012, Bộ Giáo dục và Đào tạo và Ban quản lý Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020 đã chỉ đạo các trường trung học phổ thông trong cả nước triển khai thí điểm dạy học các môn khoa học tự nhiên bằng tiếng Anh. Mục tiêu của việc thí điểm dạy các môn bằng tiếng Anh là nhằm nâng cao khả năng ngoại ngữ cho học sinh, giúp các em có thể giao tiếp, nghiên cứu tài liệu một cách tốt hơn, giáo viên có thể lĩnh hội nhiều hơn những kỹ năng sư phạm trong quá trình đổi mới và hội nhập. Chủ trương dạy một số môn khoa học tự nhiên, trong đó có môn toán bằng tiếng Anh trong trường phổ thông sẽ không thể thực hiện được nếu không có sự khởi động mạnh mẽ từ các trường sư phạm. Vì vậy, cần phải đào tạo sinh viên vừa giỏi toán và vừa giỏi tiếng Anh. Hơn nữa, hiện tại không có nhiều giáo viên toán phổ thông có khả năng sử dụng tiếng Anh tốt trong việc đọc và tham khảo các tài liệu chuyên môn để nâng cao chất lượng giảng dạy. Trong khi đó, những năm gần đây đã có nhiều trường quốc tế được lập ra ở Việt Nam vì thế nhu cầu tuyển dụng giáo viên toán và một số môn học khác bằng tiếng Anh ngày càng lớn. Nhiều trường phổ thông đã nhận dạy toán tiếng Anh cho học sinh từ lớp 6 trở lên, thậm chí một số trường tổ chức dạy học song ngữ và cấp song bằng. Năm học 2017-2018, Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội đã triển khai thí điểm dự án chương trình đào tạo song bằng tú tài trung học phổ thông quốc gia Việt Nam và tú tài Anh quốc - chứng chỉ A-Level tại Trường Trung học Phổ thông Chu Văn An. Việc trường dân lập và tới đây cả các trường công lập sẽ dạy

học sinh tốt nghiệp trung học phổ thông song bằng (cả bằng Việt Nam và bằng quốc tế liên kết) là nhu cầu đã đặt ra.

Nhiều em học chuyên Anh giỏi toán hoặc chuyên toán giỏi tiếng Anh hoặc có những học sinh phổ thông giỏi cả toán tiếng Anh là nguồn theo học loại hình đào tạo này. Năm 2017, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội đã có khoa đầu tiên tốt nghiệp, các sinh viên đều liên hệ được công tác đúng ngành nghề. Gần đây, điểm chuẩn vào ngành sư phạm toán dạy bằng tiếng Anh của trường này năm 2019 là 26,35 (Tổ hợp môn tuyển sinh A00).

Ngoài ra, hoạt động đào tạo của ngành phải hướng tới phục vụ cho một số tỉnh của Lào và Thái Lan. Ở những quốc gia này, nhu cầu về đào tạo và bồi dưỡng giáo viên toán rất lớn, nhằm kịp thời đáp ứng nhu cầu phát triển của nền giáo dục và của xã hội. Trong những gặp gỡ với các chuyên gia giáo dục Thái Lan ở Nakhon Phanom và Mahasarakham phía bạn cũng đã trao đổi rất cụ thể về hợp tác giáo dục bằng tiếng Anh. Đặc biệt, phía Thái Lan rất có cảm tình và mong muốn chia sẻ kinh nghiệm về công tác bồi dưỡng học sinh giỏi toán của Việt Nam.

4.6. Triển khai đào tạo chất lượng cao ngành Sư phạm Toán học

Theo điều tra của chúng tôi trên địa bàn bốn tỉnh Thanh Hóa, Nghệ An, Hà Tĩnh, Quảng Bình, có rất ít giáo viên toán trung học phổ thông được đào tạo từ nguồn hệ cử nhân tài năng hoặc hệ chất lượng cao của các trường đại học (cả tỉnh Nghệ An mới chỉ có 01 giáo viên toán được đào tạo từ nguồn này, xem [6]).

Sự nghiệp phát triển kinh tế xã hội của các địa phương đòi hỏi sự hỗ trợ có hiệu quả của khoa học công nghệ, trong đó giáo dục toán học đóng vai trò quan trọng. Chương trình và nội dung giảng dạy của các trường ngày càng cập nhật với các chương trình đào tạo tiên tiến, nhiều trường đã có những nội dung dạy và học toán bằng tiếng Anh hoặc song ngữ Anh - Việt. Vì vậy, các trường trung học phổ thông nói trên rất cần những giáo viên giỏi, trẻ có trình độ tốt về toán học, tin học, tiếng Anh và có các phương pháp dạy học tiên tiến, được đào tạo từ những chương trình chất lượng cao. Hơn nữa, nhiều sinh viên ngành sư phạm toán học đã được một số sở giáo dục và đào tạo tuyển dụng làm giáo viên tại trường trung học phổ thông chuyên ngay sau khi ra trường và họ còn sớm được các trường cử tham gia bồi dưỡng học sinh giỏi tham dự các kỳ thi Olympic quốc gia, khu vực và quốc tế.

Từ năm học 2017 - 2018, Trường Đại học Vinh là cơ sở thứ hai sau Trường Đại học Sư phạm Hà Nội trong khối trường sư phạm của cả nước được Bộ Giáo dục và Đào tạo cho phép mở mã ngành tuyển sinh đào tạo ngành Sư phạm Toán học chất lượng cao, trong đó có nhiệm vụ đào tạo giáo viên dạy toán bằng tiếng Anh để đáp ứng nhu cầu hội nhập quốc tế trong thời kỳ mới (xem [6]). Việc mở ngành đào tạo sư phạm có các học phần dạy toán tiếng Anh là rất cần thiết và đầu ra của sinh viên mã ngành này chắc chắn sẽ là rất khả quan.

5. Kết luận

Với trí tuệ, lòng quyết tâm cùng với những giải pháp sáng tạo và chính sách hợp lý, nhiều trường đại học sẽ vượt qua được những khó khăn trước mắt về công tác tuyển sinh, thu hút được nhiều sinh viên giỏi theo học ngành sư phạm toán, từ đó giữ vững được truyền thống xây dựng và trưởng thành của các trường đại học có đào tạo ngành sư phạm. Chúng ta cùng chung sức phấn đấu xây dựng ngành sư phạm toán học thành một ngành đào tạo kiểu mẫu, góp phần cung cấp cho xã hội nhiều giáo viên toán có chất lượng cao, đáp ứng được yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông 2018 (xem [1], [2]) và hội nhập được với nền giáo dục toán học của các nước trong khu vực và thế giới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông, Chương trình tổng thể*.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Toán*.
- [3] Hà Huy Khoái (2007), *Các nhà toán học được giải thưởng Fields (1936-2006)*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [4] Nguyễn Thành Quang, Nguyễn Văn Thà, Phan Anh Tuyên (2014), *Góp phần đổi mới phương thức đào tạo giáo viên toán trung học phổ thông theo hướng đáp ứng yêu cầu xã hội và hội nhập quốc tế*, Tạp chí Giáo dục, Số 08, tr. 44-46.
- [5] Nguyễn Thành Quang, Nguyễn Văn Thà (2016), *Khai thác vẻ đẹp về tính thống nhất của toán học thông qua giải một số bài toán hình học phẳng bằng phương pháp đại số hóa*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Số 08, tr. 32-35.
- [6] Trường Đại học Vinh (2017), *Đề án đào tạo giáo viên toán trung học phổ thông chất lượng cao ngành sư phạm toán học*.

JEAN JACQUES ROUSSEAU'S CONCEPTION OF EDUCATION

MA. VO NGOC QUAN^[1]

Abstract: Rousseau was an enlightened philosopher who greatly influenced the French Revolution of 1789. He contributed to music, both in terms of reasoning and composition. Also, he created modern writing of biography with a focus on subjectivity. He is considered a great thinker of Education. In *Émile or On education*, Rousseau thinks that there are five stages to educate children and each one needs different ways. Accordingly, the appropriate education for each age is required to understand the learners and human nature in general. The educator needs to understand what has been going on about learners and of course he will play with learners to understand the process of a child becoming itself. This thought has great and profound meaning for current human education. It is in accordance with the philosophy of educational innovation according to the motto “learner-centered”. To clarify that, the author focuses on Rousseau’s aim, content and method of education. Hopefully, this paper contributes to deepen Rousseau’s conception of education.

Keywords: Education, Aim, Content, Method, Rousseau, Subject classification: Educational Philosophy

1. The problem

It is important to understand that Rousseau was criticized especially because people have not really understood why he expressed himself in that way. Two main aspects are coming out very strongly in his philosophy. They are the nature and the child. These two were of great importance in his philosophy of education. In order to grasp the reason for his philosophy one ought to understand his background and the context in which he wrote.

Education has been defined in many ways, but each author stressing some or the other important dimension of education. For instance, Aristotle sees education as the creation of a healthy mind in a healthy body, while Socrates says education dispel error and discover truth. Dewey on the other hand advises that education is the process of remaking experience, giving to it a more socialized value through increased individual experience, and giving the individual better control over his own powers. Pestalozzi opined that education is a natural, progressive and systematic means of an individual development of all the powers, and added that the preparations for complete living is the function which education has to discharge. Inheriting views of predecessors, Rousseau gave his view about education, that is natural education with aim, content and method of education is to train the children to become free citizens.

1. Viet Nam National University

2. Some fundamental contents of Jean-Jacques Rousseau's conception of education

a, Rousseau's "general will"

In many respects Rousseau's vision could be labelled as "green". But with this comes a classic tension between the individual and society, solitude and association - and this is central to his work.

Chapter 1 of his classic work on *The Social Contract*¹ begins famously, "Man was born free, and he is everywhere in chains." It is an expression of his belief that we become corrupted by the society. The social contract he explores in the book involves people recognizing a collective "general will". This "general will" is supposed to represent the common good or public interest - and it is something that each individual contributes to it. All citizens should participate - and should be committed to the general good - even if it means to act against their private or personal interests. For example, we might support a political party that proposes to tax us heavily because we can see the benefit that this taxation can bring to all. To this extend, Rousseau believed that the good individual, or citizen, should not put their private ambitions first.

This way of living, he argued, can promote liberty and equality - and it arises out of, and fosters a spirit of fraternity. The cry of liberty, equality and fraternity is familiar to us today through the French Revolution and that thinking and experiences had an impact on political movements in many different parts of the world by then. Just how the "general will" comes about is unclear - and this has profound implications. If we are to put the "general will" over the individual or "particular will" then there needs to be safeguards against the exploitation of individuals and minorities. Rousseau's belief in liberty, equality and fraternity, and his emphasis on education may go some way in counteracting the dangers of the "general will", but others have hijacked the notion so that the majority rules the minority - or indeed a minority rules the majority - it just depends who has the power to define or interpret the general will.

b, Rousseau's educational aim

In *Émile* Rousseau drew on thinkers that had preceded him on teaching - for example, John Locke - who was able to pull together strands into a coherent and comprehensive system - and, by using the medium of the novel, he was able to dramatize his ideas and reach a very wide audience. He made, it can be argued, the first comprehensive attempt to describe a system of education according to what he saw as nature. It certainly stresses wholeness and harmony, and a concern for the person of the learner. Central to this was the idea that it was possible to preserve the original perfect nature of the child, by means of the careful control of his education and environment, based on an analysis of the different physical and psychological stages through which he passed from birth to maturity. This was a fundamental point. Rousseau argued that the momentum for learning was provided by the growth of the person (nature) - and what the educator needed to do it was to facilitate opportunities for learning.

Now each of these factors in education is wholly beyond our control, things are only partly in our power; the education of men is the only one controlled by us; and even here our power is largely illusory, for who can hope to direct every word and deed of all with whom the child interact. Viewed as an art, the success of education is almost impossible since the essential conditions of success are beyond our control. Our efforts may bring us within sight of the goal, but fortune must favour us if we are to reach it.

1. See: Rousseau, J-J. (1762), *The Social Contract*, translated and introduced by Maurice Cranston. London: Penguin Publisher, (1953).

What is this goal? As we have just shown, “This education comes to us from nature”^[1]. To focus on natural education, we need to develop opportunities for new experiences and reflection, and also we need to focus on the dynamic provided by each person’s development.

It can to some extent be emphasized, that the ultimate aim of Rousseau was the preservation of the natural goodness, and virtues of the heart, and of society which was in harmony with them. In the physical world he observed order, harmony, and beauty; but in the world of man he observed infinite conflict, ugliness, selfishness, which finally resulted in plenty of misery. It was exactly this contrast between the world of nature and the world of man that led to evils in society and to the education given to the young. Criticizing education that simultaneously wants to create both a person and a citizen, Rousseau wrote “Forced to combat nature or the social institutions, one must choose between making a man or a citizen, for one can not make both at the same time”^[2]. The product of education is only either a natural person or a civilian. To do that, it must come from exact understanding of natural man. The supreme end to be attained is a society in which the noble, primitive virtues - courage, endurance, temperance, equality, fraternity, simplicity and liberty - are realized. Rousseau was not really opposed to social life.

On the contrary, he aimed to enable the individual to enter whole-heartedly into all the basic relationships of humanity. But a person was to enter a society which was adjusted to his or her natural virtues and capacities, and not one in which he or she would be but a packhorse to serve others. It was in this regard, that Rousseau found it necessary to construct two systems of educations for radically different social conditions. The first system was conceived as a form of education for a state and society organized according to man’s natural being. Such a state was compact and small. In this state, education is a public function and extends to every child. Its purpose is to foster the natural, simple virtues, and the sense of solidarity. For Rousseau, education was the important business of the state, and natural education was the privilege of free men. Children should be educated together and it is by means of common plays, patriotic training and songs, that a society builds a sense of solidarity. The second form of education was for existing civilization. So before a child enters social life, his sense of independence, inner goodness, judgment, and resistance, must be built up to withstand the degrading influences of social life. He must live as a savage, in order that he may keep unscathed the primitive virtues which distinguish man’s estate. Rousseau had in view the education of the upper classes. The lower classes do not need education, as the circumstances of life produce in them the sense of equality, simplicity, spontaneity, and all the other virtues of which they stand in need. But it is the children of the rich, who are brought up in luxury and artificiality, who require natural education.

c, Contents and methods of education (young education is a process with five stages from 0 to 25 years old)

Rousseau believed it was possible to preserve the original nature of the child by careful control of his education and environment based on an analysis of the different physical and psychological stages through which he passed from birth to maturity. As we have seen he thought that momentum for learning was provided by growth of the person (nature).

In *Émile*, Rousseau divides development into five stages (a book is devoted to each). Education in the first two stages seeks to the senses: only when *Émile* is about 12 does the tutor begin to work to develop his mind. Later, in Book 5, Rousseau examines the education of

1. Rousseau, J-J. (1762), *Émile or On Education*, translated and introduced by Allan Bloom, New York: Basic Books Publisher, (1979), p. 38.

2. *Ibid*, p. 39.

Sophie (whom Émile is to marry). Here he sets out what he sees as the essential differences that flow from sex. The man should be strong and active; the woman should be weak and passive. From this difference comes a contrasting education. They are not to be brought up in ignorance and kept to housework. Nature means them to think, to will, to love to cultivate their minds as well as their persons; she puts these weapons in their hands to make up for their lack of strength and to enable them to direct the strength of men. They should learn many things, but only such things as suitable. The stages below are those associated with males.

Educating children from 0 to 2 years old. The first stage is infancy, from birth to about two years. (Book I). Infancy finishes with the weaning of the child. “It is the very same as that of nature...An attempt must be made here to settle on its meaning”^[1]. He sets a number of maxims, the spirit of which is to give children more real liberty and less power, to let them do more for themselves and demand less of others; so that by teaching them from the first to confine their wishes within the limits of their powers they will scarcely feel the want of whatever is not in their power. Observing the nature and follow the natural pattern that is outlined for you. Nature train children constantly; nature makes their character hardened by all kinds of challenges; nature teach them how to be miserable and painful. The only habit the child should be allowed to acquire is to contract none... etc. Prepare in good time form the reign of freedom and the exercise of his powers, by allowing his body its natural habits and accustoming him always to be his own master and follow the dictates of his will as soon as he has a will of his own.

Educating children from 2 to 12 years old. The second stage, from two to ten or twelve, is the age of Nature. “This is the second period of life and now infancy, strictly speaking, has ended. For the words infans and puer are not synonym-mous”^[2]. During this time, the child receives only a negative education: no moral instruction, no verbal learning. He sets out the most important rule of education: Do not save time, but lose it...etc. The mind should be left undisturbed till its faculties have developed. The purpose of education at this stage is to develop physical qualities and particularly senses, but not minds. In the latter part of Book II, Rousseau describes the cultivation of each of Émile’s five senses in turn.

Educating children from 12 to 15 years old. This is pre-adolescence stage. Émile in stage 3, “At twelve or thirteen the child’s strength develops far more rapidly than his needs”^[3]. The urge for activity now takes a mental form; there is greater capacity for sustained attention. The educator has to respond accordingly. Our real teachers are experience and emotion, and man will never learn what befits a man except under its own conditions. A child knows he must become a man; all the ideas he may have as to man’s estate are so many opportunities for his instruction, but he should remain in complete ignorance of those ideas which are beyond his grasp. Whole book is one continued argument in support of this fundamental principle of education.

Educating children from 15 to 20 years old. This is puberty stage. Rousseau believes that by the time Émile in stage 4, his reason will be well developed, and he will then be able to deal with he sees as the dangerous emotions of adolescence, and with moral issues and religion. “To the moral signs of a deteriorating humor are joined noticeable changes in his looks. His face develops expression and takes on character”^[4]. The second paragraph of the book contains the famous lines: We are born, so to speak, twice over; born into existence, and born into life; born a human being,

1. *Ibid*, p. 38-39.

2. *Ibid*, p. 77.

3. *Ibid*, p. 165.

4. *Ibid*, p. 211-212

and born a man. As before, he is still wanting to hold back societal pressures and influences so that the natural inclinations of the person may emerge without undue corruption. There is to be a gradual entry into community life. Most of Book IV deals with Émile's moral development.

Educating children from 20 to 25 years old. Stage 5 is adulthood. In Book V, the adult Émile is introduced to his ideal partner, Sophie. "Now we have come to the last act in the drama of youth, but we are not yet at the denouement. It is not good for man to be alone. Emile is a man. We have promised him a companion. She has to be given to him. That companion is Sophie"^[1]. He learns about love, and is ready to return to society, proof, Rousseau hopes, after such a lengthy preparation, against its corrupting influences. The final task of the tutor is to instruct the young couple in their marital rights and duties. This last book includes a substantial section concerning the education of woman. Rousseau subscribes to a view that sex differences go deep (and are complementary) - and that education must take account of this. The man should be strong and active; the woman should be weak and passive; he one must have both the power and the will; it is enough that the other should offer little resistance. Sophie's training for womanhood up to the age of ten involves physical training for grace; the dressing of dolls leading to drawing, writing, counting and reading; and the prevention of idleness and indocility. After the age of ten there is a concern with adornment and the arts of pleasing; religion; and the training of reason. She has been trained careful rather than strictly, and her taste has been followed rather than thwarted. Rousseau then goes on to sum her qualities as a result of this schooling.

3. Conclusion

Rousseau always takes people as a starting point for purpose of research, educational activities are also associated with people. The concept of people and location of different people will form educational systems with different characteristics, aims, contents and methods. The work of Émile or on education is the liberation declaration for young, requiring freedom for individual people in the early stages of life until maturity of citizens in society. Rousseau's thought aimed at the sole purpose of creating a free citizen for an ideal democratic society. But just the right purpose and path is not enough, we need to realize the right subject to manipulate. The object of education does not stand still but it always moves and changes. With its obvious positive values, the educational ideology of Rousseau has also influenced the traditional educational foundation of Vietnam and many other countries to evoke gradually a new educational perspective and maximize subject role of learners.

REFERENCES

1. **Boyd, W.** (1956), *Émile for Today*, The Émile of Jean Jaques Rousseau selected, translated and interpreted by William Boyd, London: Heinemann Publisher.
2. **Grimley, R.** (1973), *The Philosophy of Rousseau*, Oxford: Oxford University Press.
3. **Rousseau, J-J.**(1755), *The Social Contract and Discourses*, translated and introduced by G.D.H.Cole, London: Dent-Everyman Publisher.
4. **Rousseau, J-J.** (1762), *The Social Contract*, translated and introduced by Maurice Cranston, London: Penguin Publisher, (1953).
5. **Rousseau, J-J.**(1762), *Émile or On Education*, translated and introduced by Allan Bloom, New York: Basic Books Publisher, (1979).

1. *Ibid*, p. 357.

ĐỀ XUẤT CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO CỬ NHÂN SƯ PHẠM CÔNG NGHỆ CẤP TRUNG HỌC CƠ SỞ

PHẠM THỊ HƯƠNG^[1], NGUYỄN THỊ NHỊ^[2], LÊ ĐỨC GIANG^[3]

Tóm tắt: Công nghệ là môn học nền tảng ban đầu để tạo ra nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu của các ngành nghề trong cuộc cách mạng công nghệ 4.0. Việc đào tạo nguồn giáo viên Công nghệ đáp ứng yêu cầu mới là một nhiệm vụ cấp bách nhằm thay đổi thực trạng và trả lại cho môn Công nghệ đúng vị thế của nó trong giáo dục phổ thông. Bài viết này giới thiệu chuẩn đầu ra và khung chương trình đào tạo ngành sư phạm công nghệ cấp Trung học cơ sở.

Từ khóa: *Chương trình đào tạo, sư phạm Công nghệ, chuẩn đầu ra, khung chương trình.*

Abstract: Technology is the original foundation subjects to create human resources to meet the requirements of the profession during the industrial revolution 4.0. The training of technology teachers to meet new requirements is an urgent task to change the situation and return to Technology in its position in general education. This article introduces the learning outcome and curriculum framework for junior high school technology education.

Keywords: *Programme, technology education, learning outcome, curriculum*

1. Mở đầu

Công nghệ là môn học quan trọng và thiết thực, giúp học sinh hình thành những kiến thức hữu ích về công nghệ và một số kỹ năng cơ bản trong việc sử dụng, thiết kế và đánh giá các thiết bị công nghệ xung quanh cuộc sống hàng ngày. Môn Công nghệ cũng là cầu nối với giáo dục STEM đang là xu thế mà thế giới nói chung và Việt Nam nói riêng hướng tới. Môn học này là nền tảng ban đầu để tạo ra nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu của các ngành nghề trong cuộc cách mạng công nghệ 4.0. Việc đào tạo và bồi dưỡng đội ngũ giáo viên Công nghệ do đó rất cần thiết, đặc biệt khi môn này được xác định có vai trò quan trọng trong Chương trình giáo dục phổ thông năm 2018. Nhưng có nghịch lý là, nhiều nhà trường, học sinh vẫn chưa nhìn nhận đúng giá trị của môn Công nghệ. Trước đến nay, đã có những điểm nghẽn” trong dạy học và đào tạo giáo viên môn Công nghệ. Cả việc dạy môn Công nghệ tại trường phổ thông và đào tạo đội ngũ giáo viên cho môn học này đều đang gặp phải nhiều khó khăn, quan niệm từ cấp quản lý nhà trường, giáo viên đến người học, phụ huynh coi Công nghệ là “môn phụ”. Phần lớn các trường phổ thông hiện nay sử dụng giáo viên môn học khác dạy kiêm nhiệm môn Công

1. Viện Sư phạm Tự nhiên - Trường Đại học Vinh

2. Viện Sư phạm Tự nhiên - Trường Đại học Vinh

3. Viện Sư phạm Tự nhiên - Trường Đại học Vinh

nghệ nên việc đầu tư cho bài giảng chưa cao, chưa phát huy được những phẩm chất đáng quý của môn học”[1].

Thống kê năm học 2017-2018 cho thấy số giáo viên môn Công nghệ còn rất thấp, chỉ chiếm 1,4% ở cấp THCS và 1,3% ở cấp THPT. Số lượng giáo viên Công nghệ được tuyển dụng mới trong 5 năm qua chỉ chiếm khoảng 2%, trong khi đó số giáo viên dạy đúng chuyên môn có chưa tới 20%. Mỗi trường THPT thường chỉ có 1 đến 2 giáo viên đào tạo đúng chuyên ngành Công nghệ, còn lại phần lớn thầy cô dạy môn này là giáo viên chuyên ngành khác kiêm nhiệm. Việc đầu tư cho bài giảng do đó ít được đầu tư. Thậm chí, đôi lúc tiết học Công nghệ còn bị tận dụng để ôn luyện cho môn chính. Qua khảo sát thực tế ở 115 trường THCS tại ba tỉnh Thanh Hoá, Nghệ An, Hà Tĩnh cũng cho thấy công tác bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên chưa được tiến hành thường xuyên [2]. Về phía học sinh, với tâm lý “học ứng thí”, Công nghệ không phải môn thi nên các em chưa chú trọng học môn này. Các em cũng không có thông tin đầy đủ và chính xác để biết học môn Công nghệ ra có thể làm gì, khiến công tác tuyển sinh của các trường đại học có đào tạo ngành này rất khó khăn.

Bên cạnh đó, hiện nay cả nước chưa có cơ sở giáo dục nào đào tạo giáo viên Công nghệ, mới chỉ đào tạo giáo viên kỹ thuật nông nghiệp và kỹ thuật công nghiệp là hai định hướng tự chọn nghề nghiệp của môn Công nghệ. Do vậy, để đáp ứng yêu cầu của chương trình giáo dục môn Công nghệ năm 2018, các trường đại học phải xây dựng chương trình đào tạo giáo viên công nghệ theo định hướng năng lực, muốn dạy học sinh có năng lực công nghệ, bản thân giáo viên cũng phải có năng lực công nghệ. Muốn vậy, chương trình đào tạo giáo viên môn công nghệ phải được thiết kế theo xu hướng:

- Việc xây dựng chuẩn đầu ra, mục tiêu chương trình đào tạo phải đáp ứng được yêu cầu của chuẩn nghề nghiệp giáo viên, đồng thời phải đáp ứng được yêu cầu dạy học môn công nghệ theo tinh thần đổi mới thể hiện rất rõ ràng trong chương trình môn Công nghệ năm 2018.

- Nội dung dạy học phải đáp ứng được yêu cầu cần đạt về kiến thức, kỹ năng, năng lực của từng mạch nội dung, chủ đề trong chương trình môn Công nghệ năm 2018.

- Trong chương trình định hướng phát triển năng lực, phương pháp dạy học chú trọng vào hoạt động, trải nghiệm; tăng cường thí nghiệm và thực hành; đa dạng hóa các hình thức dạy học, kết nối kiến thức học đường với thực tiễn đời sống; phát huy tối đa lợi thế trong vai trò hình thành và phát triển năng lực của một số phương pháp, kỹ thuật dạy học tích cực.

- Đánh giá trong chương trình định hướng phát triển năng lực được xác định là thành phần tích hợp ngay trong quá trình dạy học. Chú trọng đánh giá quá trình, đánh giá xác thực và dựa trên tiêu chí. Hoạt động đánh giá cần giúp cho sinh viên nhận thức được những tồn tại hạn chế để khắc phục [3].

Với quan điểm đó, nghiên cứu này giới thiệu chuẩn đầu ra, khung chương trình đào tạo giáo viên Công nghệ cấp THCS, đáp ứng yêu cầu nghề nghiệp giáo viên, đảm bảo dạy được chương trình giáo dục môn Công nghệ năm 2018.

2. Đề xuất chuẩn đầu ra và khung chương trình đào tạo ngành Sư phạm Công nghệ cấp THCS

2.1. Căn cứ đề xuất

- Luật bổ sung sửa đổi luật Giáo dục (2009) [4];

- Nghị quyết số 88/2014/QH13 về đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông, góp phần đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo [5].

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

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

- Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Ban chấp hành Trung ương Đảng về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế [7].

- Khung trình độ quốc gia theo Quyết định số 1982/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ ban hành ngày 18/10/2016 [8];

- Chỉ thị số 16/CT-TTg ngày 04 tháng 5 năm 2017 của Thủ tướng Chính phủ về việc tăng cường năng lực tiếp cận cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư [9].

- Thông tư 20/2018/TT-BGDĐT ngày 22/8/2018 ban hành quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông [10].

- Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 Ban hành Chương trình giáo dục phổ thông của Bộ Giáo dục và Đào tạo [11].

- Thông tư số 07/2015/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành 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 [12].

- Thông tư 04/2016/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học [13].

- Chương trình đào tạo ngành Sư phạm Công nghệ của một số cơ sở giáo dục ở trong và ngoài nước.

2.2. Chuẩn đầu ra chương trình đào tạo ngành Cử nhân Sư phạm Công nghệ THCS

Sinh viên tốt nghiệp chương trình đào tạo trình độ đại học ngành Sư phạm Công nghệ phải đạt được các chuẩn đầu ra sau đây:

1. Kiến thức	
Kiến thức chung	1.1. Trình bày được các nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh để có được nhận thức và hành động đúng trong cuộc sống, học tập và lao động nghề nghiệp;
	1.2. Vận dụng được những nội dung cơ bản của đường lối đấu tranh cách mạng, các bài học về lí luận và thực tiễn của Đảng Cộng sản Việt Nam để có nhận thức và hành động đúng trong thực tiễn công tác giáo dục và đào tạo ở Việt Nam;
	1.3. Phân tích được các vấn đề an ninh, quốc phòng và có ý thức hành động phù hợp để bảo vệ Tổ quốc;
	1.4. Cập nhật được các thành tựu mới của công nghệ thông tin trong nghề nghiệp, sử dụng được các phương tiện công nghệ thông tin trong học tập, trong nghiên cứu khoa học, trong công tác giảng dạy và giáo dục. Đạt trình độ tin học IC3, ICDL, MOS hoặc tương đương;
	1.5. Đạt trình độ tương đương tiếng Anh bậc 3/6 theo Khung năng lực ngoại ngữ của Việt Nam;

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

	1.6. Vận dụng được những kiến thức khoa học cơ bản về thể dục thể thao vào quá trình tập luyện, tự rèn luyện để củng cố và tăng cường sức khỏe thể chất và tinh thần của cá nhân và cộng đồng.
	1.7. Áp dụng kiến thức cơ bản về xã hội, pháp luật trong công tác dạy học và giáo dục.
Kiến thức ngành và cơ sở ngành	1.8. Vận dụng được kiến thức Toán học và khoa học tự nhiên để lĩnh hội khối kiến thức cốt lõi ngành sư phạm công nghệ và thực hiện được các nhiệm vụ dạy học và tổ chức các hoạt động trải nghiệm thuộc lĩnh vực công nghệ cho học sinh ở trường THCS.
	1.9. Giải thích được bản chất kỹ thuật, công nghệ; mối quan hệ giữa công nghệ với con người, tự nhiên, xã hội; mối quan hệ giữa công nghệ với các lĩnh vực khoa học khác; đổi mới và phát triển công nghệ, phân loại, thiết kế và đánh giá công nghệ ở mức đại cương.
	1.10. Sử dụng được ngôn ngữ kỹ thuật trong giao tiếp về sản phẩm, dịch vụ kỹ thuật, công nghệ.
	1.11. Sử dụng một số sản phẩm công nghệ an toàn, hiệu quả.
	1.12. Thực hiện được một số quy trình kỹ thuật phổ biến trong lĩnh vực nông - lâm nghiệp và thủy sản.
	1.13. Nhận biết và đánh giá được một số xu hướng phát triển công nghệ.
	1.14. Đề xuất được tiêu chí chính cho việc lựa chọn, sử dụng một sản phẩm công nghệ thông dụng.
	1.15. Thiết kế và tạo được một số sản phẩm công nghệ đơn giản.
Kiến thức nghiệp vụ sư phạm	1.16. Vận dụng kiến thức về tâm lý học, giáo dục học để xác định và làm đúng vai trò của mình trong công việc giảng dạy và tư vấn học đường, giáo dục giá trị sống, kỹ năng sống cho học sinh;
	1.17. Vận dụng kiến thức về lý luận và phương pháp dạy học để thiết kế và triển khai chương trình giáo dục, chương trình dạy học môn công nghệ ở trường THCS; dạy học Công nghệ theo định hướng STEM.
	1.18. Vận dụng kiến thức về kiểm tra - đánh giá linh hoạt để xây dựng kế hoạch và thực hiện đa dạng phương pháp, hình thức kiểm tra - đánh giá và phản hồi đối với người học.
2. Kỹ năng	
Kỹ năng nghề nghiệp	2.1. Phân tích và phát triển chương trình môn Công nghệ theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực học sinh;
	2.2. Thiết kế và tổ chức các hoạt động dạy học môn Công nghệ theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực học sinh;
	2.3. Thực hành và hướng dẫn thực hành Công nghệ theo định hướng giáo dục STEM ở trường phổ thông;

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

	2.4. Xây dựng kế hoạch và triển khai kiểm tra, đánh giá và phản hồi trong dạy học Công nghệ;
	2.5. Tư vấn và hướng nghiệp theo định hướng năng lực cho học sinh;
	2.6. Sử dụng được ngoại ngữ và tin học trong dạy học Công nghệ ở mức độ cơ bản;
	2.7. Vận dụng kiến thức trong thiết kế, sử dụng, đánh giá sản phẩm công nghệ.
	2.8. Tham gia xây dựng văn hóa nhà trường; phối hợp giữa nhà trường, gia đình, xã hội để thực hiện hoạt động dạy học, giáo dục cho học sinh.
Kỹ năng nghiên cứu, phát hiện và giải quyết vấn đề thuộc lĩnh vực Công nghệ và Khoa học giáo dục	2.8. Xây dựng giả thuyết, thực nghiệm khảo sát thông tin, phân tích, kiểm tra và kết luận về giả thuyết, công bố kết quả nghiên cứu thuộc lĩnh vực khoa học công nghệ và khoa học sư phạm ứng dụng.
Kỹ năng làm việc nhóm	2.9. Có kỹ năng thành lập nhóm, tổ chức hoạt động nhóm, phát triển nhóm và lãnh đạo nhóm.
3. Năng lực	
Năng lực tự chủ và trách nhiệm	3.1. Có khả năng dẫn dắt về chuyên môn, nghiệp vụ thuộc lĩnh vực giáo dục công nghệ; có sáng kiến trong quá trình thực hiện nhiệm vụ được giao;
	3.2. Có khả năng tự định hướng, thích nghi với các môi trường làm việc khác nhau; tự học tập, tích lũy kiến thức, kinh nghiệm để nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ; có khả năng đưa ra được kết luận về các vấn đề chuyên môn, nghiệp vụ lĩnh vực giáo dục công nghệ;
	3.3. Có năng lực lập kế hoạch, điều phối, phát huy trí tuệ tập thể; có năng lực đánh giá và cải tiến các hoạt động chuyên môn trong lĩnh vực giáo dục công nghệ ở mức trung bình.
	3.4. Có ý thức tổ chức kỉ luật và tinh thần trách nhiệm;
	3.5. Ứng xử chuyên nghiệp, công bằng trong đánh giá và thực hiện trách nhiệm xã hội;
	3.6. Thực hiện nghiêm túc các quy định về đạo đức nhà giáo; có tác phong và cách thức làm việc phù hợp với công việc của giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

2.3 Khung chương trình đào tạo ngành Sư phạm Công nghệ

TT	Mã HP	Tên học phần	Số tín chỉ	Số tiết cho các hoạt động				Phân kỳ
				Lý thuyết	Bài tập/ Thảo luận	Thực hành	Tự học	
A	KIẾN THỨC GIÁO DỤC ĐẠI CƯƠNG							
	Bắt buộc							
1	POL10001	Những nguyên lý cơ bản của CN Mác-Lênin	5	50	25	0	150	1
2	POL10002	Tư tưởng Hồ Chí Minh	2	20	10	0	60	2
3	POL10003	Đường lối cách mạng của Đảng CSVN	3	30	15	0	90	6
4	LAW10001	Pháp luật đại cương	2	20	10	0	60	1
5	SCI10001	Phương pháp nghiên cứu khoa học	2	25	5	0	60	1
6	ENG10001	Tiếng Anh 1	3	30	15	0	90	2
7	ENG10002	Tiếng Anh 2	4	45	15	0	120	3
8	INF10001	Ứng dụng ICT trong giáo dục	3	30	0	15	90	3
	NAP10001	Giáo dục quốc phòng 1 (Đường lối quân sự)	(3)	45	0	0	90	1-3
	NAP10002	Giáo dục quốc phòng 2 (Công tác QPAN)	(2)	30	0	0	60	1-3
	NAP10003	Giáo dục quốc phòng 3 (QS chung & chiến thuật, KT bắn súng...)	(3)	15	0	30	90	1-3
	SPO10001	Giáo dục thể chất	(5)	15	0	60	150	1-3
	Tự chọn							
9	SOC10001	Xã hội học đại cương	2	20	10	0	60	3
	LIT10001	Cơ sở văn hóa Việt Nam	2	20	10	0	60	3
	HIS10001	Lịch sử các nền văn minh nhân loại	2	20	10	0	60	3
	GEO10001	Địa lý học đại cương	2	20	10	0	60	3
B	KIẾN THỨC GD CHUYÊN NGHIỆP							
	I Kiến thức cơ sở ngành							
10	TEC10001	Nhập môn Công nghệ	2	20	10	0	60	1
11	MAT10001	Toán cho công nghệ	4	45	15	0	120	1
12	PHY10001	Vật lí	4	45	15	0	120	2
13	BIO10001	Sinh học	4	45	15	0	120	2
	II Kiến thức ngành/chuyên ngành							
	Bắt buộc							
14	TEC10002	Kiến trúc nhà ở căn bản	3	30	15	0	90	4
15	TEC10003	Dinh dưỡng và an toàn thực phẩm	3	30	15	0	90	3
16	TEC10004	Thiết kế thời trang căn bản	3	30	15	0	90	5

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

TT	Mã HP	Tên học phần	Số tín chỉ	Số tiết cho các hoạt động				Phân kỳ
				Lý thuyết	Bài tập/ Thảo luận	Thực hành	Tự học	
17	TEC10005	Sản phẩm công nghệ gia đình	3	30	15	0	90	5
18	TEC10006	Trồng trọt cơ bản	3	30	0	15	90	4
19	TEC10007	Chăn nuôi cơ bản	3	30	15	0	90	4
20	TEC10008	Lâm nghiệp cơ bản	3	30	15	0	90	5
21	TEC10009	Nuôi và khai thác thủy sản	3	30	15	0	90	5
22	TEC10010	Kĩ thuật công nghiệp	3	30	15	0	90	4
23	TEC10011	Vẽ - thiết kế kĩ thuật	3	30	15	0	90	5
24	TEC10012	Cơ sở kỹ thuật điện - Điện tử	3	30	0	15	90	6
25	TEC10013	Giáo dục hướng nghiệp	3	30	0	15	90	6
26	TEC10014	Thực tập Công nghệ gia đình	3	0	0	45	90	7
27	TEC10015	Thực tập Nông nghiệp và Thủy sản	3	0	0	45	90	7
28	TEC10016	Thực tập Công nghiệp	3	0	0	45	90	7
Tự chọn								
<i>Chọn 1 trong các học phần</i>								
29	TEC10024	Kỹ thuật trồng cây ăn quả	3	30	0	15	90	6
	TEC10025	Kỹ thuật chăn nuôi gia cầm	3	30	0	15	90	6
	TEC10026	Kỹ thuật nuôi cá nước ngọt	3	30	0	15	90	6
	TEC10027	Công nghệ sau thu hoạch	3	30	0	15	90	6
<i>Chọn 1 trong các học phần</i>								
30	TEC10028	Kỹ thuật thực thi hệ thống điện	3	30	0	15	90	7
	TEC10029	Kỹ thuật chiếu sáng dân dụng	3	30	0	15	90	7
	TEC10030	Thực hành điện dân dụng	3	30	0	15	90	7
	TEC10031	Kỹ thuật gia công và lắp đặt đồ gỗ nội thất cơ bản	3	30	0	15	90	7
III Kiến thức nghiệp vụ sư phạm								
Bắt buộc								
31	TEC10017	Lý luận dạy học Công nghệ	3	30	15	0	90	4
32	EDU10001	Tâm lý học	4	45	15	0	120	2
33	EDU10002	Giáo dục học	4	45	15	0	120	3
34	TEC10018	Kiểm tra đánh giá trong dạy học môn công nghệ	2	20	10	0	60	6
35	TEC10019	Phương pháp dạy học Công nghệ 1 (phần Nông nghiệp)	3	30	15	0	90	5
36	TEC10020	Phương pháp dạy học Công nghệ 2 (phần Công nghệ gia đình và Công nghiệp)	3	30	15	0	90	6

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

TT	Mã HP	Tên học phần	Số tín chỉ	Số tiết cho các hoạt động				Phân kỳ
				Lý thuyết	Bài tập/ Thảo luận	Thực hành	Tự học	
37	TEC10021	Thực hành dạy học Công nghệ	3	0	0	45	90	7
38	TEC10022	Phát triển chương trình môn Công nghệ	3	30	15	0	90	7
39	EDU10003	Kiến tập sư phạm	1	0	0	15	30	5
Tự chọn								
40	TEC10032	Dạy học tích hợp ở trường phổ thông	2	20	10	0	60	7
	TEC10033	Dạy học Công nghệ theo hướng phát triển năng lực người học	2	20	10	0	60	7
	TEC10034	Ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học công nghệ	2	20	10	0	60	7
	TEC10035	Tổ chức hoạt động trải nghiệm	2	20	10	0	60	7
IV	Thực tập sư phạm							
41	EDU10004	Thực tập sư phạm	5	0	0	75	150	8
V	Khóa luận tốt nghiệp hoặc học phần thay thế							
42	TEC10023	Khóa luận tốt nghiệp	6					8
Tổng số tín chỉ toàn khóa Số môn học là 42			130					

3. Kết luận

Trước thực trạng coi công nghệ là “môn phụ” trong hệ thống các môn học ở giáo dục phổ thông hiện nay, đã có nhiều đề xuất giải pháp để trả lại vị thế của môn học và tạo ra đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu của chương trình mới. Đây là môn học nền tảng ban đầu để tạo ra nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu của các ngành nghề trong cuộc cách mạng công nghệ 4.0. Việc đào tạo và bồi dưỡng đội ngũ giáo viên công nghệ có vai trò quan trọng trong bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông toàn diện, nhất là khi thực hiện Chương trình Giáo dục phổ thông mới. Trong chương trình đào tạo giáo viên Công nghệ, yếu tố quan trọng quyết định chất lượng kết quả đào tạo là việc xác định chuẩn đầu ra, từ đó xác định khung chương trình đào tạo. Ngoài ra các yếu tố về cơ sở vật chất, phương pháp giảng dạy cũng là những yếu tố quyết định chất lượng đội ngũ giáo viên Công nghệ tương lai.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. <https://nhandan.com.vn/giaoduc/item/39911802-thoi-4-0-lam-gi-de-cong-nghe-khong-con-la-%E2%80%9Cmon-phu%E2%80%9D.html>.
- [2]. Phạm Thị Hương và cộng sự, *Thực trạng dạy học môn Công nghệ ở trường THCS tại một số tỉnh Bắc Trung Bộ Việt Nam*, Tạp chí Giáo dục, Số 460 (Kì 2 - 8/2019), tr 35-41.
- [3]. <http://rgep.moet.gov.vn/tin-tuc/tin-tong-hop/mon-cong-nghe-trong-chuong-trinh-gdpt-moi-thuc-day-giao-duc-stem-4765.html>.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

[4]. Quốc hội nước cộng hòa XHCN Việt Nam, Luật bổ sung sửa đổi luật Giáo dục (2009).

[5]. Quốc hội nước cộng hòa XHCN Việt Nam, Nghị quyết số 88/2014/QH13 về đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông, góp phần đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.

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

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

[8.] Khung trình độ quốc gia theo Quyết định số 1982/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ ban hành ngày 18/10/2016.

[9]. Chỉ thị số 16/CT-TTg ngày 04 tháng 5 năm 2017 của Thủ tướng Chính phủ về việc tăng cường năng lực tiếp cận cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư.

[10]. Bộ Giáo dục và Đào tạo, Thông tư 20/2018/TT-BGDĐT ngày 22/8/2018 ban hành quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông.

[11]. Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 Ban hành Chương trình giáo dục phổ thông của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

[12]. Thông tư số 07/2015/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành 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.

[13]. Thông tư 04/2016/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học.

ỨNG DỤNG TIẾP CẬN CDIO TRONG XÂY DỰNG ĐỀ CƯƠNG CHI TIẾT MÔN HỌC “DI TRUYỀN - TIẾN HÓA” CHO SINH VIÊN NGÀNH SƯ PHẠM SINH HỌC TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC VINH

NGUYỄN THỊ THẢO^[1], NGUYỄN BÁ HOÀNH^[2]
PHẠM THỊ NHƯ QUỲNH^[3]

Tóm tắt: Dạy học theo tiếp cận CDIO là một giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo đáp ứng yêu cầu xã hội trên cơ sở xác định chuẩn đầu ra để thiết kế chương trình và phương pháp đào tạo theo một quy trình khoa học và hợp lý. Với kỳ vọng sẽ đào tạo được những cử nhân và kỹ sư có đầy đủ năng lực đáp ứng tốt nhu cầu nguồn nhân lực cho xã hội, năm 2017, Đại học Vinh đã tiến hành phát triển đồng bộ chương trình đào tạo theo tiếp cận CDIO. Trong bài báo này chúng tôi trình bày việc nghiên cứu ứng dụng tiếp cận CDIO trong xây dựng đề cương chi tiết môn học “Di truyền - Tiến hóa” cho sinh viên ngành Sư phạm Sinh học tại trường Đại học Vinh. Chúng tôi đã xây dựng được các chuẩn đầu ra cho môn, các hình thức đánh giá môn học kèm theo kế hoạch giảng dạy của môn học.

Từ khóa: *CDIO, Di truyền - Tiến hóa, năng lực, đề cương;*

Abstract: Teaching according to CDIO approach is a solution to improve the quality of training that meet social needs, base on output standards to design suitable training programs and methods. In 2017, Vinh University developed training program base on the CDIO approach, and hoping will bring good results, it will supply good bachelors and engineers who are equipped competences to meet the need of qualified human source of the society. This paper presents application of CDIO approach to build a detailed outline of subject “Genetics - Evolution” for pedagogy students at Vinh University. We have built output standards, assessment forms and teaching plan of the subject.

1. Giới thiệu

Theo bản báo cáo hội nghị về Tầm nhìn mới cho giáo dục của (WEF - World Economic Forum) năm 2016, chúng ta đang ở trong thời khắc lối rẽ của “lịch sử”, khi phải đối mặt với những bất ổn về kinh tế, chính trị, di cư, khủng bố.... Đồng thời, sự xuất hiện của cuộc cách mạng công nghệ lần thứ 4 đã có những tác động to lớn đối với công việc, xã hội. Bên cạnh đó, trí thức của nhân loại ngày một gia tăng với tốc độ chóng mặt. Do đó, trong bối cảnh lịch sử này,

1. Viện Sư phạm Tự nhiên, Trường Đại học Vinh

2. Viện Sư phạm Tự nhiên, Trường Đại học Vinh

3. Viện Sư phạm Tự nhiên, Trường Đại học Vinh

sinh viên ở thế kỉ 21 cần có 16 kỹ năng thuộc 3 nhóm, gồm: (1) *Những kiến thức nền tảng*; (2) *Các kỹ năng để tiếp cận và giải quyết các thách thức phức tạp* và (3) *phẩm chất cá nhân*. Trong số 16 kỹ năng thuộc 3 nhóm này, ngoài các kiến thức nền tảng, các kỹ năng “mềm” là chủ đạo trong năng lực cá nhân sinh viên trong thế kỉ XXI [2].

Ở Việt Nam, để có thể hòa nhập với xu thế giáo dục của thế giới, trong những năm gần đây, giáo dục đã có những thay đổi mạnh mẽ. Năm 2018, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã Ban hành Chương trình giáo dục phổ thông kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018. Trong đó, Chương trình giáo dục phổ thông hướng tới phát triển năm phẩm chất chủ yếu và mười năng lực cốt lõi ở người học thông qua nội dung giáo dục với những kiến thức, kỹ năng cơ bản, thiết thực, hiện đại; hài hoà đức, trí, thể, mỹ; chú trọng thực hành, vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học để giải quyết vấn đề trong học tập và đời sống [7]. Ở bậc Đại học, từ năm 2017, cách thức tuyển sinh, tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học đã được ban hành kèm theo Thông tư số 04/2016/TT-BGDĐT quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học, trong đó có 11 tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình, bao gồm: (1) Mục tiêu và chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo, (2) Bản mô tả chương trình đào tạo, (3) Cấu trúc và nội dung chương trình dạy học, (4) Phương pháp tiếp cận dạy học, (5) Đánh giá kết quả học tập của người học, (6) Đội ngũ giảng viên, nghiên cứu viên, (7) Đội ngũ nhân viên, (8) Người học và hoạt động hỗ trợ người học, (9) Cơ sở vật chất và trang thiết bị, (10) Nâng cao chất lượng và (11) Kết quả đầu ra [6].

Để bắt kịp với chủ trương của Bộ Giáo dục và Đào tạo, cho đến nay, nhiều trường đại học lớn ở Việt Nam đã triển khai mô hình “CDIO như Trường Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh (2012); Đại học Thái Nguyên (2012); Đại học Sư phạm Kỹ thuật thành phố Hồ Chí Minh (2013); Học viện Công nghệ Bru chính Viễn thông (2013); Đại học Công nghệ Thông tin (2013); Đại học Kinh tế - Luật (2013); Đại học Thủ đầu 1 (2014); Đại học An Giang (2014); Đại học Đà Nẵng (2014), Đại học Điện lực (2014)....

CDIO là viết tắt của cụm từ tiếng Anh: Conceive - Design - Implement - Operate, nghĩa là: hình thành ý tưởng, thiết kế ý tưởng, thực hiện và vận hành. CDIO là một giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo đáp ứng yêu cầu xã hội trên cơ sở xác định chuẩn đầu ra để thiết kế chương trình và phương pháp đào tạo theo một quy trình khoa học, được đề xướng bởi Đại học Kỹ thuật Massachusetts (Mỹ) phối hợp với các trường đại học Thụy Điển [1]. Mục tiêu đào tạo CDIO là hướng tới việc giúp sinh viên có được kỹ năng “cứng” và “mềm” cần thiết khi ra trường, đáp ứng yêu cầu, đòi hỏi của xã hội cũng như bắt nhịp được với những thay đổi vốn rất nhanh của xã hội. Những sinh viên giỏi có thể làm chủ, dẫn dắt sự thay đổi cần thiết theo hướng tích cực [3].

Với sự chuẩn bị một cách nghiêm túc, đầy đủ và chất lượng, ngày 14/03/2018, Trường Đại học Vinh đã chính thức trở thành thành viên Hiệp hội CDIO quốc tế. Đây là một thành công và là bước tiến quan trọng của Trường Đại học Vinh khi tiếp cận mô hình đào tạo tiên tiến này, nhằm nâng cao chất lượng đào tạo đáp ứng nhu cầu xã hội và hội nhập quốc tế. Cho đến nay, Trường Đại học Vinh đã trải qua một năm đào tạo ở bậc Đại học tiếp cận CDIO. Để tiếp tục thực hiện tốt kế hoạch đề ra, Trường Đại học Vinh đã có chủ trương và tạo điều kiện cho giảng viên của Trường biên soạn đề cương, phương pháp kiểm tra và đánh giá tất cả các học phần giảng dạy.

Trong phạm vi bài báo này, chúng tôi đề cập đến việc “*Ứng dụng tiếp cận CDIO trong xây dựng đề cương chi tiết môn học Di truyền - Tiến hóa*” cho sinh viên ngành Sư phạm Sinh học tại Trường Đại học Vinh.

2. Đối tượng, phạm vi, phương pháp nghiên cứu

2.1. *Đối tượng nghiên cứu:* Nội dung môn học “Di truyền - Tiến hóa, BIO30015” dành cho sinh viên ngành Sư phạm Sinh học tại Trường Đại học Vinh.

2.2. *Phạm vi nghiên cứu:* Mục tiêu, chuẩn đầu ra, hình thức tổ chức dạy học, mức độ đánh giá, kế hoạch giảng dạy môn học Di truyền - Tiến hóa.

2.3. *Phương pháp nghiên cứu:* Sử dụng kết hợp các phương pháp truyền thống trong nghiên cứu khoa học giáo dục: Điều tra, phỏng vấn; phân tích, tổng hợp các tài liệu và chương trình đào tạo của các trường đại học trong nước và quốc tế về cách thiết kế chương trình đào tạo, kiểm tra và đánh giá tiếp cận “CDIO”.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Mục tiêu và chuẩn đầu ra môn học

Dựa vào khung Trình độ quốc gia được ban hành kèm theo Quyết định số 1982/QĐ-TTg ngày 18 tháng 10 năm 2016 của Thủ tướng Chính phủ về chuẩn đầu ra (CĐR) người tốt nghiệp khóa học đào tạo phải có ở bậc đại học [5]; dựa vào kết quả khảo sát nhu cầu của các trường trung học phổ thông và chương trình giáo dục phổ thông được ban hành năm 2018, các chuẩn đầu ra về kiến thức, kỹ năng và mức độ tự chủ và trách nhiệm của môn học Di truyền - Tiến hóa được đưa ra.

Bảy mục tiêu (G1-G7) và tương ứng có 20 CĐR (G1.1-G7.2) (Bảng 1) của môn học Di truyền - Tiến hóa được đưa ra. Hầu hết các CĐR đều yêu cầu trình độ năng lực 3.0 trở lên. Bởi vì, Di truyền - Tiến hóa là môn học cốt lõi, được giảng dạy vào học kỳ 7 trong chương trình học của sinh viên ngành Sư phạm Sinh học. Mục tiêu của môn học là dạy học tiếp cận năng lực giúp sinh viên có được năng lực chuyên môn, phát triển năng lực phương pháp và phát triển năng lực cá thể để hướng tới sinh viên có được những kiến thức về Di truyền học và Tiến hóa, đồng thời dần hình thành được các năng lực để biết, để làm việc, để khẳng định bản thân và để chung sống.

Bảng 1 cho thấy, CĐR của môn học đạt được 11 CĐR của chương trình đào tạo. Trong đó, có CĐR kiến thức cốt lõi của ngành, CĐR kỹ năng nghề nghiệp và phẩm chất cá nhân, CĐR kỹ năng làm việc nhóm và CĐR kỹ năng hoạt động trong xã hội.

Bảng 1. CĐR môn học Di truyền- Tiến hóa được thiết kế theo nội dung [4]

Các chuẩn đầu ra học phần			Trình độ năng lực	CĐR CTĐT tương ứng	Mức độ giảng dạy (I,T,U)
Ký hiệu	Ký hiệu	Nội dung CĐR học phần			
G1	G1.1	Trình bày được lý do axit nucleic là vật chất di truyền của sinh vật	2,5	1.3.12	UT
	G1.2	So sánh được sao chép ADN, phiên mã và dịch mã ở sinh vật nhân sơ và sinh vật nhân chuẩn	3,0	1.3.12; 2.2.3; 3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; 3.1.4; 3.2.3; 3.2.4; 3.2.5; 3.2.6; 3.2.7	UT
	G1.3	Phân biệt được các mô hình điều hòa biểu hiện gene ở sinh vật nhân sơ và điều hòa biểu hiện gen ở sinh vật nhân sơ với sinh nhân chuẩn	3,0	1.3.12	UT
	G1.4	Mô tả được cấu trúc, tổ chức và đặc trưng của nhiễm sắc thể; quá trình nguyên phân và giảm phân của tế bào	2,5	1.3.12; 2.2.3; 3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; 3.1.4; 3.2.3; 3.2.4; 3.2.5; 3.2.6; 3.2.7	UT

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

G2	G2.1	Trình bày được cơ chế, hậu quả, và ý nghĩa của các thường biến và đột biến	2,5	1.3.12	UT
	G2.2	Đưa ra được nguyên nhân và cơ chế dẫn đến các bệnh cũng như hội chứng thường gặp trong cuộc sống	3,0	1.3.12; 2.2.3; 3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; 3.1.4; 3.2.3; 3.2.4; 3.2.5; 3.2.6; 3.2.7	UT
G3	G3.1	Chứng minh được kết quả thí nghiệm của các quy luật di truyền Mendel và sau Mendel	3,0	1.3.12; 2.2.3; 3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; 3.1.4; 3.2.3; 3.2.4; 3.2.5; 3.2.6; 3.2.7	UT
	G3.2	Vận dụng được các quy luật di truyền vào việc giải các bài tập sinh học	3,0	1.3.12; 2.2.3; 3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; 3.1.4; 3.2.3; 3.2.4; 3.2.5; 3.2.6; 3.2.7	T
G4	G4.1	So sánh được sự di truyền trong quần thể tự phối và ngẫu phối	3,0	1.3.12	UT
	G4.2	Trình bày được các phương pháp nghiên cứu di truyền người và cơ chế phân tử các bệnh di truyền ở người	2,5	1.3.12	UT
	G4.3	Đưa ra được những ứng dụng của di truyền học trong thực tiễn đời sống	3,0	1.3.12; 2.2.3; 3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; 3.1.4; 3.2.3; 3.2.4; 3.2.5; 3.2.6; 3.2.7	UT
G5	G5.1	Chỉ ra được ưu điểm và nhược điểm các nội dung cơ bản của học thuyết tiến hóa Lamarck và Darwin	4,0	1.3.12; 2.2.3; 3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; 3.1.4; 3.2.3; 3.2.4; 3.2.5; 3.2.6; 3.2.7	UT
	G5.2	Nhận biết quần thể và các bằng chứng tiến hóa	3,0	1.3.12	UT
	G5.3	Giải thích quần thể là đơn vị tiến hóa cơ sở và vai trò của các nhân tố tiến hóa cơ bản	4,0	1.3.12; 2.2.3; 3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; 3.1.4; 3.2.3; 3.2.4; 3.2.5; 3.2.6; 3.2.7	UT
G6	G6.1	Phân biệt được các định nghĩa về loài và các con đường chủ yếu dẫn đến hình thành loài	3,5	1.3.12; 2.2.3; 3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; 3.1.4; 3.2.3; 3.2.4; 3.2.5; 3.2.6; 3.2.7	UT
	G6.2	Phân tích được các yếu tố cần thiết cho sự phát sinh sự sống và sự ảnh hưởng của các biến cố lớn của trái đất ảnh hưởng đến sự tiến hóa của sinh giới	4,0	1.3.12; 2.2.3; 3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; 3.1.4; 3.2.3; 3.2.4; 3.2.5; 3.2.6; 3.2.7	UT
	G6.3	Chỉ ra được sự khác biệt trong các giai đoạn chính của quá trình phát sinh loài người và các nhân tố chính chi phối quá trình phát sinh loài người	4,0	1.3.12	T
	G6.4	Trình bày được khái niệm chủng loại và sự phát sinh chủng loại	2,5	1.3.12	T

G7	G7.1	Xác định được vai trò và trách nhiệm của bản thân cũng như các thành viên trong nhóm khi tiến hành thí nghiệm	3,5	2.1.82.2.3; 3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; 3.1.4; 3.2.5; 3.2.7	UT
	G7.2	Thiết kế, hoàn thành các bài thí nghiệm và phân tích được kết quả thí nghiệm Di truyền - Tiến hóa đã thực hiện	4,0	1.3.12; 2.1.8; 2.2.3; 3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; 3.1.4; 3.2.3; 3.2.4; 3.2.5; 3.2.6; 3.2.7	UT

Chú thích: 1.3.12 là CDR kiến thức cốt lõi ngành Su phạm Sinh học; 2.1.8 và 2.2.3 là CDR kỹ năng nghề nghiệp và phẩm chất cá nhân; 3.1.1 và 3.1.4 là CDR kỹ năng làm việc nhóm; 3.2.3 đến 3.2.7 là CDR kỹ năng hoạt động trong xã hội.

3.2. Đánh giá môn học

Một trong 11 tiêu chuẩn đánh giá chương trình đào tạo bậc đại học là *Đánh giá kết quả học tập của người học*. Theo tiêu chuẩn này, việc đánh giá kết quả học tập của người học phải đạt các tiêu chí: (1) Việc đánh giá kết quả học tập của người học được thiết kế phù hợp với mức độ đạt được chuẩn đầu ra; (2) Các quy định về đánh giá kết quả học tập của người học (bao gồm thời gian, phương pháp, tiêu chí, trọng số, cơ chế phản hồi và các nội dung liên quan) rõ ràng và được thông báo công khai tới người học; (3) Phương pháp đánh giá kết quả học tập đa dạng, đảm bảo độ giá trị, độ tin cậy và sự công bằng; (4) Kết quả đánh giá được phản hồi kịp thời để người học cải thiện việc học tập; và (5) Người học tiếp cận dễ dàng với quy trình khiếu nại về kết quả học tập [6].

Tất cả các tiêu chí trên của tiêu chuẩn *Đánh giá kết quả học tập của người học* đã được thực hiện một cách triệt để đối với tất cả các môn học dạy học tiếp cận CDIO ở Trường Đại học Vinh nói chung và đối với môn Di truyền - Tiến hóa nói riêng. Bởi vì, *đánh giá kết quả học tập của người học* cũng là một trong 12 tiêu chuẩn rất quan trọng của CDIO. Để hoàn thành môn Di truyền - Tiến hóa, sinh viên phải có đầy đủ 9 điểm thành phần của hai nhóm điểm là *điểm đánh giá quá trình* chiếm 50% và *điểm đánh giá cuối kỳ* chiếm 50% (Bảng 2). Trong đó, *điểm đánh giá quá trình* gồm: (1) ý thức học tập chiếm 10% (chuyên cần chiếm 5%, thái độ học tập chiếm 5%), (2) hồ sơ môn học chiếm 20% (bài tập về nhà cá nhân - 5%, bài tập về nhà theo nhóm - 10%, kiểm tra kiến thức phần tự học - 5%) và (3) Đánh giá định kỳ 20% (bài kiểm tra 1 - 10% và bài kiểm tra 2 - 10%); (2) *Điểm đánh giá cuối kỳ* gồm (điểm lý thuyết - 40% và điểm thực hành - 10%).

Ngoại trừ điểm đánh giá định kỳ và điểm đánh giá cuối kỳ thi bằng hình thức trắc nghiệm khách quan, tất cả các điểm còn lại đều có bảng tiêu chí đánh giá cụ thể. Đặc biệt, điểm bài tập về nhà được giảng viên chuyển cho sinh viên thông qua trang cá nhân của giảng viên đến trang cá nhân của sinh viên, do đó, sinh viên cập nhật nhanh chóng, chính xác về nội dung câu hỏi, về trọng số của bài làm, về thời hạn nộp bài. Đồng thời, sinh viên cũng nộp bài cho giảng viên thông qua trang cá nhân và bài làm được lưu lại làm minh chứng. Ngoài ra, sinh viên cũng có thể có ý kiến đối với giảng viên bằng cách gửi thư đến trang cá nhân của giảng viên.

Bảng 2. Đánh giá kết quả học tập của người học môn Di truyền - Tiến hóa [4]

Thành phần đánh giá	Bài đánh giá	CĐR môn học	Tỷ lệ (%)
A1. Đánh giá quá trình			50%
A1.1. Ý thức học tập (chuyên cần, thái độ học tập)			10%
	A1.1.1. Thường xuyên	G1.1 đến G6.4	5%
	A1.1.2. Thái độ học tập	G1.1 đến G6.4	5%
A1.2. Hồ sơ môn học (bài tập, bài thu hoạch nhiệm vụ nhóm, bài phần tự học...)			20%
	A1.2.1. Bài tập cá nhân	G1.1 - G6.4	5%
	A1.2.2. Bài tập theo nhóm	G1.1 - G6.4	10%
	A1.2.3. Kiểm tra kiến thức phần tự học của sinh viên	G1.1 - G6.4	5%
A1.3. Đánh giá định kỳ (điểm kiểm tra định kỳ)			20%
	A1.3.1. Bài kiểm tra 1	Tín chỉ 1	10%
	A1.3.2. Bài kiểm tra 2	Tín chỉ 2	10%
A2. Đánh giá cuối kỳ (điểm thi kết thúc môn học)			50%
	A2.1. Lý thuyết	G1.1 - G6.4	40%
	A2.2. Thực hành	G7.1 - G7.2	10%

Việc đánh giá kết quả học tập của sinh viên được chú trọng đánh giá bài tập nhóm về nhà và kiểm tra phần tự học nhằm mục đích rèn luyện khả năng quản lý nhóm, làm việc nhóm và tinh thần tự giác, tự nghiên cứu của sinh viên.

Như vậy, hình thức đánh giá kết quả học tập của sinh viên theo tiếp cận CDIO có nhiều điểm mới so với các hình thức đào tạo trước đây. *Thứ nhất*, số lượng điểm thành phần của môn học tăng lên rất nhiều từ 3 điểm thành phần tăng lên 9 điểm thành phần (8 điểm thành phần nếu học phần không có thực hành). *Thứ hai*, có bài tập nhóm về nhà cũng như bài tập cá nhân, đánh giá phần tự học. *Thứ ba*, số bài kiểm tra định kỳ được quy định rõ ràng. *Thứ tư*, các bài tập và bài thực hành được đánh giá thông qua các tiêu chí cụ thể.

3.3. Kế hoạch giảng dạy

Để có thể đạt được CĐR của môn học và đánh giá tốt kết quả học tập của người học, việc xây dựng kế hoạch giảng dạy hết sức quan trọng. Kế hoạch giảng dạy được thiết kế gồm có số buổi học, nội dung tương ứng của từng buổi học và đáp ứng CĐR nào, được đánh giá ở những điểm thành phần nào, mục tiêu và hình thức tổ chức dạy học của từng nội dung, yêu cầu sinh viên phải chuẩn bị những gì trước khi lên lớp học (Bảng 3). Với cách tiếp cận này, khi xây dựng kế hoạch giảng dạy, giảng viên không thể để thiếu sót bất kỳ CĐR nào.

Việc xây dựng kế hoạch giảng dạy phải đảm bảo sao cho mỗi buổi học đều có mục tiêu kiến thức, kỹ năng và thái độ cụ thể tương ứng với nội dung, hình thức tổ chức dạy học phải rõ ràng, phương tiện sử dụng giảng dạy cũng cần nêu rõ, sinh viên sử dụng tài liệu nào để chuẩn bị nội dung cho buổi học. Đặc biệt, kế hoạch đưa ra đa dạng hóa các hoạt động dạy và phương pháp dạy học như làm bài tập về nhà theo nhóm/cá nhân, thảo luận nhóm tại lớp, đưa ra các vấn đề, yêu cầu sinh viên phát hiện vấn đề, trải nghiệm thông qua các bài thực hành... nhằm mục đích giúp sinh viên hình thành các năng lực tự chủ và tự học, năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo.

Bảng 3. Kế hoạch giảng dạy chương 2 môn Di truyền - Tiến hóa [4]

3 tiết/ buổi	Nội dung	Hình thức dạy học	Chuẩn bị của sinh viên	CĐR môn học	Bài đánh giá
2	<p>Chương 2. Sự tái bản ADN, phiên mã và dịch mã</p> <p>2.1. Tái bản ADN</p> <p>2.1.4. Một vài dạng tái bản ở sinh vật</p> <p>2.1.4.1. Tái bản theta</p> <p>2.1.4.2. Tái bản vòng tròn lẫn</p> <p>2.2. Sự phiên mã</p> <p>2.3. Mã di truyền và sự dịch mã</p> <p>2.3.1. Mã di truyền</p> <p>2.3.1.1. Bằng chứng về mã bộ ba</p> <p>2.3.1.2. Giải mã di truyền</p> <p>2.3.1.3. Đặc tính của mã di truyền</p> <p>2.3.2. Sự dịch mã</p> <p>2.3.2.1. Các thành phần cơ bản tham gia vào quá trình dịch mã</p> <p>2.3.2.2. Các giai đoạn của quá trình dịch mã</p> <p>2.4. Môi quan hệ giữa ADN, ARN và protein</p>	<p>Mục tiêu</p> <p>- Kiến thức:</p> <p>+ SV trình bày được một số dạng tái bản đặc trưng của sinh vật</p> <p>+ SV mô tả được ADN được sao chép theo nguyên tắc bán bảo toàn và nửa gián đoạn</p> <p>+ SV giải thích được vì sao mã di truyền là mã bộ ba.</p> <p>+ SV so sánh được cơ chế dịch mã tổng hợp protein diễn ra tại ribosome ở sinh vật nhân sơ và sinh vật nhân chuẩn</p> <p>- Kỹ năng:</p> <p>+ Lắng nghe và trình bày suy nghĩ một cách tích cực,</p> <p>+ Ghi nhớ</p> <p>+ Quản lý bản thân và tinh thần tự tôn</p> <p>- Thái độ:</p> <p>+ SV có ý thức tự giác và nghiêm túc trong học tập</p> <p>+ Có ý thức tự học</p> <p>Hình thức tổ chức DH:</p> <p>- Dạy học theo nhóm, cả lớp trong lớp.</p> <p>Phương tiện hỗ trợ giảng dạy</p> <p>- Máy chiếu, máy tính</p>	<p>Đọc tài liệu 1, 5-9 và tìm hiểu trước các vấn đề:</p> <p>- Quá trình tái bản, phiên mã và dịch mã ở sinh vật.</p> <p>- Các giai đoạn của quá trình sao chép ADN</p> <p>- Vai trò của các protein, e n z y m trong quá trình dịch mã.</p>	G1.1, G1.2	A1.1.1; A1.1.2; A1.2.1; A1.2.2; A1.3.1; A2.1
	<p>Vấn đề thảo luận (45 phút):</p> <p>1. Tái bản bán bảo toàn và tái bản nửa gián đoạn (Okazaki)</p> <p>2. So sánh quá trình tái bản ADN ở sinh vật nhân sơ và sinh vật nhân thực.</p> <p>3. So sánh quá trình phiên mã ở sinh vật nhân sơ và sinh vật nhân thực</p>	<p>- Sinh viên chuẩn bị các nội dung ở nhà và báo cáo các vấn đề hoạt động nhóm</p> <p>- Sản phẩm báo cáo: poster hoặc file power point</p> <p>- GV sẽ cho các nhóm trình bày báo cáo, các nhóm còn lại lắng nghe, đưa ra câu hỏi, bổ sung và góp ý</p>	<p>Đại diện các nhóm báo cáo kết quả thực hiện nhiệm vụ trước lớp trong thời gian quy định</p>	G1.1; G1.2; G7.1	A1.1.1; A1.1.2; A1.2.1; A1.2.2; A1.3.1; A2.1

	2.1. Tái bản ADN 2.1.4. Một vài dạng tái bản ở sinh vật 2.1.4.1. Tái bản theta 2.1.4.2. Tái bản vòng tròn lẫn 2.2. Sự phiên mã	<p style="text-align: center;">Tự học</p> Kiểm tra phần tự học: - GV sẽ gọi bất kì một sinh viên trong lớp trả lời các câu hỏi của GV về các vấn đề tự học (dành 10 phút ở buổi học tiếp theo). - Ngoài ra GV sẽ đưa các nội phần tự học vào phần bài tập cá nhân và đánh giá.	Đọc tài liệu 1 và 5-9: chuẩn bị trước nội dung: Một vài dạng tái bản ở sinh vật	G1.1, G1.2	A1.1.1; A1.1.2; A1.2.1; A1.2.2; A1.3.1; A2.1
--	--	---	---	---------------	---

Kết luận

Việc ứng dụng tiếp cận CDIO trong dạy học môn Di truyền - Tiến hóa hết sức cần thiết. Cách tiếp cận này có những đổi mới khác biệt so với các mô hình đào tạo khác mà Trường Đại học Vinh đã từng thực hiện. Quá trình dạy và học được thực hiện một cách nghiêm túc và đầy đủ ở CDR môn học, hình thức đánh giá kết quả học tập của sinh viên và kế hoạch giảng dạy. Chúng tôi hy vọng rằng, CDIO sẽ mang lại chất lượng đào tạo sinh viên tốt hơn cho Trường Đại học Vinh.

Kiến nghị

Mặc dù trong thời gian gần đây, Trường Đại học Vinh đã chú trọng đầu tư một cách đồng bộ về cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học, đội ngũ giảng viên và cán bộ hỗ trợ nhằm đạt hiệu quả tối đa trong việc dạy và học theo tiếp cận CDIO. Tuy nhiên, theo chúng tôi cần phải có cơ chế giám sát, kiểm tra, đánh giá thường xuyên, khách quan đối với các chủ thể và đối tượng tham gia vào quá trình giảng dạy, học tập theo tiếp cận CDIO. Cần nâng cấp hệ thống mạng của trường để việc tương tác giữa giảng viên và sinh viên trên trang cá nhân được diễn ra nhanh gọn, kịp thời. Bên cạnh đó, cần tăng cường đầu tư hơn nữa cơ sở vật chất, trang thiết bị cho các phòng thực hành, thí nghiệm để phục vụ giảng dạy, học tập, nghiên cứu theo hướng tiếp cận CDIO đạt hiệu quả hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Crawley, E.F., *The CDIO Approach to Engineering Education: Introduction*, 2016.
- [2]. *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology* (2016). WEF.
- [3]. Hồ Tấn Nhựt, Đoàn Thị Minh Trinh, *Cải cách và xây dựng chương trình đào tạo kỹ thuật theo phương pháp tiếp cận CDIO*, Nxb Đại học Quốc Gia TPHCM, 2010.
- [4]. Nguyễn Thị Thảo, Trần Thị Gái, Nguyễn Bá Hoàn, Lê Thị Hương, Nguyễn Thị Việt (2019), *Nghiên cứu đổi mới nội dung, đổi mới phương pháp giảng dạy và đánh giá khối kiến thức Sinh học cơ sở theo tiếp cận CDIO*, Đề tài khoa học trọng điểm cấp trường, Trường Đại học Vinh.
- [5]. Quyết định số 1982/QĐ-TTg Phê duyệt Khung trình độ quốc gia Việt Nam.
- [6]. Thông tư số 04/2016/TT-BGDĐT về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục Đại học.
- [7]. Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 về việc Ban hành Chương trình giáo dục phổ thông.

MỘT SỐ BIỆN PHÁP BỒI DƯỠNG GIÁO VIÊN DẠY HỌC MÔN KHOA HỌC TỰ NHIÊN THEO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG MỚI

NGUYỄN THỊ DIỄM HẰNG^[1], CAO CỰ GIÁC^[2]

Tóm tắt: Chương trình giáo dục phổ thông 2018 xác định năng lực khoa học tự nhiên là một trong các năng lực chuyên biệt trong hệ thống các năng lực cốt lõi cần hình thành và phát triển cho học sinh trung học cơ sở thông qua việc dạy học môn Khoa học tự nhiên. Kết quả điều tra giáo viên dạy các môn Hóa học, Vật lý và Sinh học ở 29 trường THCS cho thấy giáo viên đang gặp nhiều khó khăn, trở ngại trong tìm hiểu và chuẩn bị thực hiện chương trình mới. Bài viết này phân tích các khó khăn và đề xuất một số biện pháp giúp giáo viên chuẩn bị để thực hiện tốt nhiệm vụ dạy học các nội dung Hóa học thuộc môn Khoa học tự nhiên trong giai đoạn sắp tới.

SOME MEASURES TO FOSTER TEACHERS IN TEACHING NATURAL SCIENCE ACCORDING TO THE NEW GENERAL EDUCATION PROGRAM

Abstract: The general education program 2018 identifies the natural science competency as one of the specialized competencies in the system of core competencies that need to be formed and developed for secondary school students through teaching the subject “Natural Science”. The survey results of teachers of chemistry, physics and biology at 29 secondary schools show that teachers are facing many difficulties and concerns in learning and preparing for implementing new general education programs. This article analyzes difficulties and proposes a number of measures to help teachers prepare to well perform the task of teaching chemistry contents in the subject “Natural Science” in the coming period.

1. Đặt vấn đề

Chương trình giáo dục phổ thông 2018 được xây dựng theo định hướng hình thành và phát triển năng lực (NL) người học, vì vậy trong quá trình dạy học người giáo viên (GV) phải dựa vào các mục tiêu đầu ra để xác định nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học cũng như đánh giá học sinh (HS). Trong những năm gần đây, giáo dục phổ thông đang từng bước chuyển từ dạy học định hướng nội dung sang định hướng phát triển NL, đây chính là tiền đề thuận lợi trong thực hiện dạy học theo chương trình mới, tuy nhiên bên cạnh đó GV đang gặp không ít khó khăn cần hỗ trợ, tập huấn, bồi dưỡng nhiều hơn.

Chương trình giáo dục phổ thông 2018 xây dựng môn Khoa học tự nhiên (KHTN) là môn học bắt buộc nhằm hình thành và phát triển NL KHTN cho HS THCS. Môn KHTN đóng vai trò

1. Trường Đại học Vinh

2. Trường Đại học Vinh

chủ đạo trong hình thành và phát triển thế giới quan khoa học, góp phần hoàn thiện kiến thức, kỹ năng, phẩm chất để HS tiếp tục học lên trung học phổ thông, học nghề hoặc tham gia vào cuộc sống lao động. Đề dạy học môn KHTN đạt kết quả tốt, GV dạy học môn KHTN cần được bồi dưỡng về phương pháp dạy học (PPDH); bồi dưỡng kiến thức chuyên môn để hiểu sâu các khái niệm, nguyên lý, quy luật và nắm vững các ứng dụng kiến thức trong thực tiễn; kiểm tra, đánh giá kết quả HS theo hướng phát triển phẩm chất, NL.

2. Chương trình môn học Khoa học tự nhiên

Môn KHTN được xây dựng và phát triển trên cơ sở tích hợp các mạch nội dung của khoa học vật lý, hóa học, sinh học và khoa học Trái Đất theo các nguyên lý của thế giới tự nhiên, là nền tảng để HS lựa chọn học các môn Vật lý, Hoá học và Sinh học ở cấp THPT. Đối tượng nghiên cứu của KHTN là các sự vật, hiện tượng, quá trình, các thuộc tính cơ bản về sự tồn tại, vận động của thế giới tự nhiên. Chương trình môn KHTN được xây dựng dựa trên sự kết hợp của 3 trục cơ bản là: Chủ đề khoa học - Các nguyên lý / khái niệm chung của khoa học - Hình thành và phát triển năng lực. Trong đó, các nguyên lý / khái niệm chung sẽ là vấn đề xuyên suốt, gắn kết các chủ đề khoa học của chương trình. Chủ đề khoa học chủ yếu của chương trình môn KHTN gồm: Chất và sự biến đổi của chất, vật sống, năng lượng, Trái Đất và bầu trời [1]. Trong quá trình dạy học môn KHTN, GV không đi sâu mô tả chi tiết từng đối tượng mà tập trung các quy luật, nguyên lý và vận dụng vào thực tiễn gần gũi trong đời sống. Trong nội dung hóa học các điểm mới của chương trình được thể hiện như sau: lựa chọn các khái niệm cơ bản/ cốt lõi đi vào bản chất hóa học; lựa chọn các nguyên tố hóa học, các chất có nhiều ứng dụng trong thực tiễn; tăng tính quy luật, chú trọng phát triển năng lực tư duy của HS, giảm bớt mô tả; tăng tính thực hành trải nghiệm; sử dụng thuật ngữ hóa học mới [2]. Ví dụ: Nghiên cứu nội dung kim loại, chương trình KHTN định hướng tập trung vào nghiên cứu các tính chất chung, quy luật chi phối các tính chất đó, ứng dụng của các tính chất đó trong thực tiễn cuộc sống. Không nghiên cứu các nguyên tố đơn lẻ nhôm, sắt,... như chương trình hóa học lớp 9 hiện hành.

3. Khó khăn giáo viên gặp phải khi thực hiện chương trình môn học KHTN

Kết quả điều tra 150 GV dạy các môn Hóa học, Vật lý và Sinh học ở 29 trường THCS cho thấy GV đang gặp nhiều khó khăn, trăn trở trong tìm hiểu và chuẩn bị thực hiện chương trình mới [3]. Đội ngũ GV dạy các môn KHTN được đào tạo đơn môn hoặc song môn như Sinh - Hóa, Lí - Sinh,... nhưng hiện nay chủ yếu dạy riêng rẽ từng môn học, PPDH nhìn chung theo tiếp cận nội dung, bên cạnh đó, một số nơi cơ sở vật chất nghèo nàn gây hạn chế trong đổi mới PPDH. Kiểm tra, đánh giá HS chủ yếu theo phương pháp truyền thống: đánh giá kết quả học tập bằng các bài viết vào thời điểm kết thúc chương, kì, cuối năm học. Hoạt động sinh hoạt chuyên môn của GV theo các nhóm tách biệt 3 môn Vật lý, Hóa học, Sinh học. Một bộ phận GV có tâm lý ngại đổi mới do tuổi tác, sĩ số lớp học đông, hạn chế về khả năng ứng dụng công nghệ thông tin cũng như sử dụng ngoại ngữ,...

4. Một số biện pháp nhằm giúp giáo viên dạy học tốt các nội dung hóa học thuộc chương trình môn học Khoa học tự nhiên

Chương trình môn học KHTN xây dựng theo hình thức tích hợp với mức độ tích hợp liên môn, vẫn giữ các mạch nội dung gần với mạch kiến thức của Hóa học, Vật lý hay Sinh học. Do đó, GV dạy các môn Vật lý, Hóa học và Sinh học hiện nay có thể tham gia dạy học môn KHTN với sự phân công các chủ đề phù hợp với chuyên môn. Trước mắt, GV môn nào vẫn dạy các chủ đề có nội dung liên quan đến môn của mình đang dạy học, lâu dài GV phải được bồi dưỡng các module kiến thức bổ sung để có thể dạy được tất cả các chủ đề. Chẳng hạn, đối với GV đang dạy học các môn Hóa học hiện nay, để dạy tốt các chủ đề về chất và sự biến đổi của chất cần được bồi dưỡng một số vấn đề chúng tôi trình bày dưới đây.

4.1. Bổ sung, cập nhật kiến thức

Nội dung khoa học các chủ đề về chất và sự biến đổi của chất trong chương trình giáo dục phổ thông mới không thay đổi nhiều so với chương trình hóa học THCS hiện hành. Sự khác biệt chủ yếu là cách sắp xếp lại các mạch nội dung hợp lí hơn, phù hợp với các nguyên lí phát triển của tự nhiên, giảm tải các kiến thức riêng lẻ, ít ứng dụng trong thực tiễn. GV dạy môn Hóa học hiện nay cần lưu ý một số điểm sau:

- Các chủ đề về chất và sự biến đổi của chất được phân bố từ lớp 6 đến lớp 9 theo các mạch nội dung: Chất có ở xung quanh ta, cấu trúc của chất, chuyển hoá hoá học các chất.

- Sử dụng thuật ngữ hóa học theo danh pháp IUPAC trên cơ sở các nguyên tắc khoa học, thống nhất, hội nhập và thực tế. Lưu ý tên gọi của 13 nguyên tố thường gặp vàng, bạc, đồng, chì, sắt, nhôm, kẽm, lưu huỳnh, thiếc, nitơ, natri, kali và thủy ngân sử dụng tiếng Việt nhưng ghi chú thuật ngữ tiếng Anh trong ngoặc đơn, có thể sử dụng song song 2 hệ thống danh pháp nhưng tên các hợp chất của chúng phải được gọi theo cách gọi mới. Ví dụ: axit - acid, bazơ - base, oxit - oxide, hidroxit - hydroxide, clo - chlorine, iot - iodine, Zn - kẽm (zinc) nhưng $ZnCl_2$ - zinc chloride...

- Sử dụng khái niệm điều kiện cận chuẩn SATP (Standard Ambient Temperature and Pressure) để xác định các đại lượng liên quan đến chất khí thay cho khái niệm điều kiện tiêu chuẩn (Standard Temperature and Pressure - STP, $p = 1,013 \text{ bar} = 1 \text{ atm}$, $t^\circ = 0^\circ\text{C}$) như trước đây. Ở điều kiện SATP ($p = 1 \text{ bar} = 0,987 \text{ atm}$, $t^\circ = 25^\circ\text{C}$), 1 mol của bất kỳ chất khí nào đều có thể tích 24,79 lít.

- Phân biệt được dung dịch, huyền phù, nhũ tương trong quá trình quan sát các hiện tượng thực tế.

- Bổ sung các khái niệm về năng lượng và tốc độ của phản ứng hóa học: phản ứng tỏa nhiệt, thu nhiệt, mức độ nhanh chậm, các yếu tố ảnh hưởng, xúc tác và các ứng dụng của chúng trong thực tế.

- Các nội dung về hóa học vỏ Trái đất và các vấn đề liên quan đến khai thác tài nguyên từ vỏ Trái đất như lợi ích kinh tế - xã hội, sự tiết kiệm và bảo vệ nguồn tài nguyên, sử dụng vật liệu tái chế...

4.2. Bồi dưỡng, cải tiến phương pháp dạy học

Môn KHTN là sự phát triển, tiếp nối môn Khoa học ở bậc học Tiểu học. Theo chương trình giáo dục phổ thông mới, NL khoa học của HS THCS gồm 3 hợp phần: nhận thức kiến thức khoa học; tìm tòi và khám phá thế giới tự nhiên; vận dụng kiến thức vào thực tiễn, ứng xử với tự nhiên phù hợp với yêu cầu phát triển bền vững xã hội và bảo vệ môi trường [1]. Trên cơ sở nghiên cứu chương trình môn KHTN và thử nghiệm trên đối tượng HS THCS, chúng tôi đã phân tích chi tiết hơn và đề xuất các NL thành phần của NL KHTN như sau: NL nhận thức kiến thức KHTN; NL sử dụng ngôn ngữ KHTN; NL phát hiện và sử dụng kiến thức KHTN để giải quyết các tình huống trong thực tiễn; NL thực hành thí nghiệm và vận dụng trong cuộc sống; NL thu thập, xử lí, phân tích, sử dụng dữ liệu và thông tin thực nghiệm (số liệu thực nghiệm); NL công bố kết quả thực hiện các nhiệm vụ được giao [4]. Qua điều tra khảo sát chúng tôi nhận thấy có một số NL thành phần hiện nay chưa được GV chú ý trong dạy học như: NL thu thập, xử lí, phân tích các kết quả thực nghiệm; NL công bố kết quả thực hiện các nhiệm vụ được giao [3]. Trong suốt quá trình dạy học, GV cần phải sử dụng tổng hợp nhiều phương pháp, hình thức dạy học khác nhau, cải tiến các phương pháp truyền thống kết hợp PPDH tích cực để HS đạt được các NL trên. GV dạy học môn KHTN cần được bồi dưỡng về PPDH tích hợp, dạy học phân hoá, dạy học bằng dự án, dạy học bằng các bài tập tình huống thực tiễn đời sống, dạy học bằng tổ chức chuỗi hoạt động, thực hành thí nghiệm, hoạt động trải nghiệm trong môi trường tự nhiên, thực tiễn đời sống

cá nhân và xã hội, tăng cường phối hợp hoạt động học tập cá nhân với học hợp tác nhóm nhỏ, lồng ghép giáo dục STEM vào các nội dung phù hợp. Ví dụ: dạy học Chủ đề tách chất ra khỏi hỗn hợp - KHTN lớp 6. Tổ chức dạy học theo chuỗi hoạt động:

A. Hoạt động khởi động

Quan sát máy lọc nước tại các hộ gia đình, nêu vấn đề:



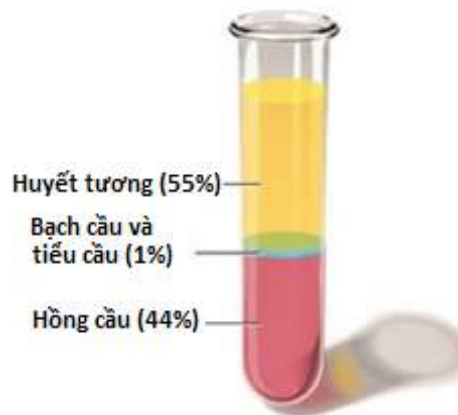
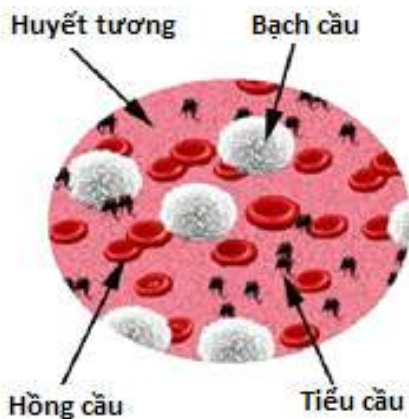
- Tại sao phải lắp máy lọc nước?
- Nước sau khi lọc xong có gì khác với nước trước khi lọc không?

B. Hoạt động hình thành kiến thức

Hoạt động 1: Hoạt động nhóm.

Liệt kê các quá trình tách chất ra hỗn hợp trong thực tế mà em biết.

Hoạt động 2. Quan sát hình ảnh và trả lời câu hỏi tại sao lại phải tách các chất ra khỏi nhau?



Hoạt động 3: Rút ra nhận xét.

C. Hoạt động luyện tập: chia nhóm tiến hành thí nghiệm

- Thực hiện tách chất bằng giấy lọc, phễu lọc.
- Thực hiện tách các chất ra khỏi hỗn hợp bằng phễu chiết.
- Thực hiện tách các chất ra khỏi hỗn hợp bằng máy li tâm.
- Thực hiện tách các chất ra khỏi hỗn hợp bằng thiết bị chưng cất sinh hàn.

D. Hoạt động vận dụng và mở rộng

Lồng ghép giáo dục STEM vào nội dung dạy học: Sản xuất đường từ cây mía đường

- Khoa học (S): Trong cây mía có chứa lượng đường saccarozơ; tách một chất tan trong dung dịch bằng phương pháp cô đặc.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

- Công nghệ (T): Dùng công nghệ truyền thống. Sử dụng nguyên vật liệu dễ tìm và an toàn vệ sinh thực phẩm: cây mía, máy ép mía mini, nồi, chảo.

- Kỹ thuật (E): Quy trình tách đường từ cây mía.

- Toán học (M): Định lượng đường lấy ra từ cây mía. Tính tỉ lệ % đường trong cây mía.

GV gợi ý bằng các câu hỏi định hướng:

- Em biết gì về đường ăn?

- Đường ăn được sản xuất từ nguồn nguyên liệu nào? Có ở địa phương em không? Giá thành như thế nào?

- Đường ăn sản xuất như thế nào trong công nghiệp?

- Hiện nay tỉnh ta có những nhà máy đường nào? Ưu nhược điểm của mỗi nhà máy đường của tỉnh ta hiện nay?

- Theo em có thể tự làm đường ở nhà không? Dụng cụ, nguyên liệu bao gồm những gì? Có dễ tìm kiếm không?

Giáo viên chia lớp thành các nhóm (khoảng 10 HS/nhóm) tổ chức các hoạt động:

Hoạt động 1: Xác định yêu cầu sản xuất đường từ cây mía.

Hoạt động 2: Nghiên cứu thành phần nước mía và đề xuất quy trình tách đường từ cây mía.

Hoạt động 3: Trình bày, bảo vệ quy trình tách đường từ cây mía của nhóm.

Hoạt động 4: Thực hiện quy trình tách đường từ cây mía.

Hoạt động 5: Trưng bày, báo cáo sản phẩm của nhóm.

Hoạt động 5: Giáo viên so sánh, đánh giá kết quả các nhóm, tính hiệu quả của các nhóm.

4.3. Sử dụng phương pháp kiểm tra, đánh giá theo định hướng tiếp cận năng lực

Chương trình giáo dục phổ thông 2018 định hướng đánh giá kết quả học tập môn KHTN là đánh giá quá trình rèn luyện, học tập và các sản phẩm trong quá trình học tập của HS dựa trên các yêu cầu cần đạt về phẩm chất và năng lực. Hình thức đánh giá được sử dụng một cách linh hoạt, đa dạng bao gồm: đánh giá thông qua bài viết (bài tự luận, bài trắc nghiệm khách quan, bài tiểu luận, báo cáo,...), đánh giá thông qua vấn đáp (câu hỏi vấn đáp, phỏng vấn, thuyết trình,...), đánh giá thông qua quan sát (sử dụng các công cụ như bảng quan sát, bảng kiểm, hồ sơ học tập,...). Kết hợp giữa đánh giá quá trình và đánh giá kết quả, đánh giá của GV và đánh giá đồng đẳng, tự đánh giá của HS. Như vậy, trong quá trình dạy học, GV phải liên tục theo dõi quá trình học tập cũng như sự tiến bộ của HS để điều chỉnh quá trình dạy học cho phù hợp. Đề kiểm tra NL không chỉ kiểm tra các nội dung kiến thức HS lĩnh hội được mà cần đánh giá mức độ HS vận dụng các kiến thức vào giải quyết các tình huống thực tế hoặc giả định như thế nào, HS đạt đến mức độ nào của mục tiêu dạy học đề ra. Để thực hiện các vấn đề trên cần tập huấn, bồi dưỡng cho GV các kỹ năng kiểm tra, đánh giá theo tiếp cận NL như kỹ năng thiết kế và sử dụng các bảng kiểm quan sát, thiết kế đề kiểm tra NL,... Cần tập huấn cho GV cách xây dựng bài tập đánh giá NL KHTN theo tiếp cận PISA [5]. Ví dụ, khi dạy học Chủ đề tách chất ra khỏi hỗn hợp - KHTN 6 có thể sử dụng bài tập thực tiễn sau đây để luyện tập và đánh giá kết quả học tập của HS:

Bài tập: Truyền máu là hoạt động thường gặp trong cấp cứu và điều trị cho bệnh nhân của ngành y tế. Truyền máu là quá trình nhận máu hoặc các sản phẩm máu vào hệ tuần hoàn theo đường tĩnh mạch. Truyền máu được sử dụng cho các điều kiện y tế khác nhau để thay thế các thành phần bị mất của máu. Truyền máu thời đầu sử dụng toàn bộ máu, từ khi có máy ly tâm lạnh y học hiện đại thường chỉ truyền các thành phần của máu, chẳng hạn như hồng cầu, bạch

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

cầu, huyết tương, các thành phần chống đông và tiểu cầu. Ly tâm là phương pháp tách một cách nhanh chóng các phân tử có khối lượng riêng khác nhau.



a) Tại sao có thể sử dụng phương pháp ly tâm để tách các thành phần của máu?

b) Sau khi ly tâm máu toàn phần, các thành phần của máu phân chia thành các lớp như hình ảnh trên. Thành phần nào của máu có khối lượng riêng lớn nhất?

A. Hồng cầu. B. Bạch cầu. C. Tiểu cầu. D. Huyết tương.

c) Trong tháng 9 -10/2016, Trung tâm Truyền máu Chợ Rẫy - thành phố Hồ Chí Minh tổ chức những ngày hiến máu nhân đạo với thông điệp “Một lần hiến máu, giúp được ba người”. Bằng hiểu biết của mình em hãy giải thích thông điệp đó.

d) Theo ước tính của Bộ Y tế, nước ta mỗi năm cần khoảng 1,6 triệu đơn vị máu phục vụ cấp cứu, điều trị cho bệnh nhân. 97% lượng máu tiếp nhận ở Việt Nam là hiến máu nhân đạo. Trung bình, mỗi lượt hiến máu nhân đạo thu được 300ml máu, tỉ lệ máu không đạt tiêu chuẩn an toàn là 2,7%. Vậy để đủ lượng máu sử dụng trong y tế ở nước ta mỗi năm cần bao nhiêu lượt người hiến máu nhân đạo? (1 đơn vị máu = 250 ml).

5. Kết luận

KHTN là môn học hoàn toàn mới, được xây dựng trên cơ sở các môn Vật lý, Hóa học và Sinh học của chương trình hiện hành nhằm hình thành và phát triển NL KHTN cho HS THCS. Vấn đề trang bị kiến thức và kĩ năng, bồi dưỡng phương pháp dạy học cho GV dạy học môn KHTN ở THCS đáp ứng được các yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông mới là hết sức cấp thiết. Những biện pháp đề xuất sẽ giúp cho GV có những chuẩn bị căn bản để thực hiện hiệu quả chương trình Giáo dục phổ thông môn KHTN thực hiện từ năm 2021.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông - chương trình môn học Khoa học tự nhiên*.

[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019), *Tài liệu tìm hiểu chương trình môn Khoa học tự nhiên*.

[3] Cao Cự Giác, Lê Danh Bình, Nguyễn Thị Diễm Hằng (2017), *Thực trạng thiết kế và sử dụng bài tập đánh giá năng lực khoa học tự nhiên cho học sinh trung học cơ sở theo tiếp cận PISA*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế Phát triển năng lực sư phạm đội ngũ giáo viên khoa học tự nhiên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông, Trường ĐHSP Hà Nội, tr. 575-582.

[4] Nguyễn Thị Diễm Hằng, Cao Cự Giác, Lê Danh Bình (2018), *Thực trạng hiểu biết về năng lực khoa học tự nhiên của học sinh trung học cơ sở - Góc nhìn từ giáo viên*, Tạp chí Khoa học Trường Đại học Vinh, tập 47/số 3B/ 2018, tr. 55-62.

[5] Cao Cự Giác (Chủ biên) (2017), *Bài tập đánh giá năng lực khoa học tự nhiên theo tiếp cận PISA*. Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

VỊ THẾ MÔN CÔNG NGHỆ TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

NGUYỄN THỊ VIỆT^[1], PHẠM THỊ HƯƠNG^[2]
PHẠM THỊ NHƯ QUỲNH^[3], NGUYỄN THANH MỸ^[4]

Tóm tắt: Trong chương trình giáo dục phổ thông năm 2018, năng lực Công nghệ là một trong những năng lực chuyên môn cốt lõi cần thiết của học sinh. Năng lực này chủ yếu được hình thành và phát triển thông qua dạy học môn Công nghệ. Bài viết giới thiệu những điểm mới, yêu cầu cần đạt về năng lực công nghệ trong chương trình phổ thông 2018, những giá trị cốt lõi của giáo dục Công nghệ, đề xuất những giải pháp đưa môn Công nghệ trở về đúng vị thế của nó trong chương trình giáo dục hiện nay.

Từ khóa: Công nghệ, Chương trình giáo dục phổ thông năm 2018, vị trí môn Công nghệ.

TECHNOLOGY POSITION IN THE GENERALEDCATION PROGRAM OF 2018

Abstract: The 2018 general education program indicates that technological capacity is one of the essential core competencies of students. This capacity is mainly formed and developed through teaching technology. The article introduces advanced new points, the need to achieve technological capacity in the 2018 general education program and the core values of technology education as well as proposes solutions to bring technology back to its right position in the current educational program.

Keywords: Technology, General education program of 2018, technology position.

1. Mở đầu

Công nghệ là môn học có vai trò quan trọng trong giáo dục phổ thông tại Việt Nam và nhiều quốc gia trên thế giới. Trong bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư đang hiện hữu, sự quan tâm mạnh mẽ của Việt Nam về giáo dục STEM, sự quan tâm đặc biệt tới giáo dục hướng nghiệp và phân luồng ở phổ thông thì giáo dục công nghệ càng được quan tâm, coi trọng. Công nghệ bao gồm kiến thức, thiết bị, phương pháp và các hệ thống dùng trong việc tạo ra hàng hoá và cung cấp dịch vụ. Trong mối quan hệ giữa khoa học và công nghệ thì khoa học hướng tới khám phá, tìm hiểu, giải thích thế giới; còn công nghệ, dựa trên những thành tựu của khoa học, tạo ra các sản phẩm, dịch vụ công nghệ để giải quyết các vấn đề đặt ra trong thực tiễn, cải tạo thế giới, định hình môi trường sống của con người.

1. Viện Sư phạm Tự nhiên, Trường Đại học Vinh

2. Viện Sư phạm Tự nhiên, Trường Đại học Vinh

3. Viện Sư phạm Tự nhiên, Trường Đại học Vinh

4. Viện Sư phạm Tự nhiên, Trường Đại học Vinh

Trong Chương trình giáo dục phổ thông, giáo dục công nghệ được thực hiện từ lớp 3 đến lớp 12 thông qua môn Tin học và Công nghệ ở cấp tiểu học, môn Công nghệ ở cấp trung học cơ sở và cấp trung học phổ thông, đây là môn học bắt buộc trong giai đoạn giáo dục cơ bản; là môn học lựa chọn, thuộc nhóm môn Công nghệ và Nghệ thuật (Công nghệ, Tin học, Nghệ thuật) trong giai đoạn giáo dục định hướng nghề nghiệp. Nội dung giáo dục công nghệ rộng, đa dạng, thuộc nhiều lĩnh vực kỹ thuật, công nghệ khác nhau. Trong dạy học công nghệ, có những nội dung cơ bản, cốt lõi, phổ thông tất cả học sinh đều phải học. Bên cạnh đó, có những nội dung đặc thù, chuyên biệt nhằm đáp ứng nguyện vọng, sở thích của học sinh, phù hợp với yêu cầu của từng địa phương, vùng miền. Cũng như các lĩnh vực giáo dục khác, giáo dục công nghệ góp phần hình thành và phát triển các phẩm chất chủ yếu và năng lực chung được đề cập trong Chương trình tổng thể. Với việc coi trọng phát triển tư duy thiết kế, giáo dục công nghệ có ưu thế trong hình thành và phát triển năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo. Môn Công nghệ có mối quan hệ với nhiều lĩnh vực giáo dục khác, đặc biệt là với Toán học và Khoa học. Cùng với Toán học, Khoa học tự nhiên, môn Công nghệ góp phần thúc đẩy giáo dục STEM - một trong những xu hướng giáo dục đang được coi trọng ở nhiều quốc gia trên thế giới. Trong chương trình giáo dục phổ thông năm 2018, môn học Công nghệ phổ thông có những giá trị, tính chất nổi bật sau đây:

(1) Giáo dục công nghệ giúp học sinh học tập và làm việc hiệu quả trong môi trường công nghệ tại gia đình, cộng đồng và xã hội;

(2) Giáo dục công nghệ thúc đẩy giáo dục STEM, có ưu thế hình thành và phát triển các năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo, thiết kế;

(3) Giáo dục công nghệ là một trong những con đường chủ yếu thực hiện giáo dục hướng nghiệp cho học sinh phổ thông, đặc biệt là hướng nghiệp và phân luồng trong lĩnh vực ngành nghề về kỹ thuật, công nghệ;

(4) Giáo dục công nghệ chuẩn bị cho học sinh tri thức nền tảng để lựa chọn nghề hay tiếp tục theo học các ngành kỹ thuật, công nghệ [3].

2. Vị thế môn công nghệ trong chương trình giáo dục phổ thông năm 2018

2.1. Chương trình môn công nghệ xây dựng trên quan điểm tiên tiến, phù hợp với xu thế quốc tế

Chương trình giáo dục công nghệ tuân thủ quan điểm xây dựng chương trình đã nêu trong Chương trình tổng thể, trong đó, quan điểm định hướng phát triển năng lực và phẩm chất cho học sinh là tư tưởng chủ đạo. Với quan điểm này, chương trình môn Công nghệ xác định khung năng lực công nghệ, thể hiện rõ cơ hội hình thành và phát triển năng lực đặc thù môn học, năng lực chung trong mỗi mạch nội dung, chủ đề của môn học. Việc hình thành và phát triển các năng lực chung và năng lực đặc thù là định hướng quan trọng, xuyên suốt trong xác định nội dung, lựa chọn phương pháp, hình thức tổ chức dạy học và đánh giá kết quả giáo dục của môn học. Chương trình môn Công nghệ nhấn mạnh các quan điểm sau:

- Khoa học, thực tiễn: Chương trình dựa trên các thành tựu về lý luận dạy học kỹ thuật; tham chiếu các mô hình giáo dục kỹ thuật, công nghệ đang được sử dụng phổ biến trên thế giới như mô hình định hướng lao động thủ công, mô hình giáo dục kỹ thuật tổng hợp, mô hình công nghệ đại cương, mô hình thiết kế kỹ thuật và mô hình định hướng kỹ thuật tương lai; đồng thời, chương trình được xây dựng bám sát và phù hợp với thực tiễn Việt Nam.

- Kế thừa, phát triển: Chương trình kế thừa những ưu điểm của chương trình giáo dục phổ thông hiện hành trên các phương diện quan điểm xây dựng chương trình, mục tiêu, nội dung, chuẩn cần đạt, phương pháp và hình thức tổ chức dạy học; đồng thời phản ánh cách tiếp cận

mới về vị trí, đặc điểm, mục tiêu, nội dung, phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá của môn Công nghệ.

- Hội nhập, khả thi: Chương trình phản ánh xu hướng quốc tế, coi thiết kế kỹ thuật là một trong những tư tưởng chủ đạo của giáo dục công nghệ, đặc biệt là ở cấp trung học phổ thông; có tính đến những yếu tố đặc thù và điều kiện của Việt Nam để đảm bảo tính khả thi của chương trình.

- Hướng nghiệp: Chương trình thực hiện giáo dục hướng nghiệp trên cả hai phương diện định hướng và trải nghiệm nghề nghiệp. Nội dung hướng nghiệp trong môn Công nghệ đồng bộ, nhất quán với các hoạt động giáo dục hướng nghiệp khác trong Chương trình giáo dục phổ thông.

- Mở, linh hoạt: Chương trình phản ánh những tri thức phổ thông, thiết thực, cốt lõi mà tất cả học sinh cần phải có, đồng thời bảo đảm tính mở nhằm đáp ứng sự đa dạng, phong phú của công nghệ, nhu cầu, sở thích của học sinh, phù hợp với đặc điểm của từng địa phương; phản ánh được tinh thần cơ bản của cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư [4].

2.2. Điểm mới của chương trình môn Công nghệ

Chương trình môn Công nghệ, bên cạnh kế thừa nhiều ưu điểm của chương trình hiện hành, có một số thay đổi phù hợp với định hướng đổi mới được nêu ra trong Chương trình tổng thể, với đặc điểm, vai trò và xu thế của giáo dục công nghệ:

- Định hướng phát triển phẩm chất, năng lực: chương trình môn Công nghệ có đầy đủ đặc điểm của chương trình giáo dục định hướng phát triển năng lực và phẩm chất cho học sinh. Đây là thay đổi bao trùm, có tính chất chi phối tổng thể tới mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học và kiểm tra đánh giá của môn học. Chương trình môn Công nghệ hướng tới hình thành và phát triển năng lực công nghệ với 5 năng lực thành phần (Nhận thức công nghệ, giao tiếp công nghệ, sử dụng công nghệ, đánh giá công nghệ, và thiết kế kỹ thuật); góp phần hình thành và phát triển 5 phẩm chất chủ yếu (yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trách nhiệm, trung thực), 3 năng lực chung cốt lõi (tự chủ và tự học, giao tiếp và hợp tác, giải quyết vấn đề và sáng tạo).

- Gắn với thực tiễn, chú trọng đổi mới sáng tạo, thúc đẩy giáo dục STEM: so với chương trình hiện hành, dự thảo chương trình môn Công nghệ bổ sung mạch nội dung về sản phẩm công nghệ nhằm thực hiện mục tiêu “học công nghệ để học tập, làm việc hiệu quả trong môi trường công nghệ tại gia đình, nhà trường, cộng đồng”. Tư tưởng thúc đẩy đổi mới sáng tạo cũng được thể hiện thông qua việc bố trí nội dung thiết kế kỹ thuật ở cả tiểu học và trung học. Cùng với Toán học và Khoa học, môn Công nghệ góp phần thúc đẩy giáo dục STEM khi nội dung môn Công nghệ phản ánh hai (công nghệ và kỹ thuật) trong bốn lĩnh vực (khoa học, công nghệ, kỹ thuật, toán) của STEM.

- Thể hiện rõ ràng, đầy đủ vai trò giáo dục hướng nghiệp trong dạy học công nghệ: Sự đa dạng về lĩnh vực kỹ thuật, công nghệ trong nội dung môn Công nghệ cũng mang lại ưu thế của môn học trong việc lồng ghép, tích hợp nội dung giáo dục hướng nghiệp trong môn học thông qua các chủ đề về lựa chọn nghề nghiệp; các nội dung giới thiệu về ngành nghề chủ yếu thuộc các lĩnh vực sản xuất môn Công nghệ đề cập; các hoạt động trải nghiệm nghề nghiệp qua các mô-đun kỹ thuật, công nghệ tự chọn. Trong chương trình giáo dục công nghệ phổ thông, nội dung giáo dục hướng nghiệp được thể hiện rõ nét ở các lớp cuối của giai đoạn giáo dục cơ bản và toàn bộ giai đoạn giáo dục định hướng nghề nghiệp.

- Định hướng nghề nghiệp cho học sinh lựa chọn hướng đi về kỹ thuật, công nghệ: Tư tưởng của giáo dục công nghệ ở trung học phổ thông hoàn toàn mới so với chương trình hiện hành. Trong giai đoạn này, nội dung dạy học tập cho cả hai định hướng công nghiệp và nông nghiệp đều mang tính đại cương, nguyên lý, cơ bản, cốt lõi và nền tảng cho mỗi lĩnh vực, giúp học sinh tự tin và thành công khi lựa chọn ngành nghề kỹ thuật, công nghệ sau khi kết thúc trung học phổ thông.

Ngoài ra, môn công nghệ trong chương trình giáo dục phổ thông mới đảm bảo tinh giản nội dung, phản ánh được tinh thần đổi mới và cập nhật về phương pháp, hình thức tổ chức dạy học và kiểm tra đánh giá. Những đổi mới nêu trên cùng góp phần thực hiện tư tưởng chủ đạo của môn Công nghệ là nhẹ nhàng - hấp dẫn - thiết thực.

2.3. Yêu cầu cần đạt về năng lực công nghệ

Với đặc thù môn học, giáo dục công nghệ có lợi thế giúp học sinh phát triển các phẩm chất chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm qua dạy học nội dung công nghệ liên quan tới môi trường công nghệ con người đang sống và những tác động của nó; qua các hoạt động thực hành, lao động và trải nghiệm nghề nghiệp; qua các nội dung đánh giá và dự báo phát triển của công nghệ.

Phẩm chất được hình thành và phát triển trong dạy học công nghệ thông qua môi trường giáo dục ở nhà trường trong mối quan hệ chặt chẽ với gia đình và xã hội; các nội dung học tập có liên quan trực tiếp; các phương pháp và hình thức tổ chức dạy học. Căn cứ yêu cầu cần đạt về phẩm chất đã được mô tả, mỗi bài học, ngoài các mục tiêu về kiến thức, kĩ năng, năng lực cần đạt, cần chỉ rõ cơ hội góp phần phát triển ở người học các phẩm chất phù hợp. Cũng như các môn học và hoạt động giáo dục khác, môn Công nghệ góp phần phát triển các năng lực chung cốt lõi gồm tự chủ và tự học, giao tiếp và hợp tác, giải quyết vấn đề và sáng tạo. Chương trình môn Công nghệ căn cứ vào yêu cầu cần đạt về năng lực chung cốt lõi trong Chương trình tổng thể, tìm kiếm các cơ hội để lồng ghép, tích hợp phát triển năng lực chung, cốt lõi cho học sinh trong các bài học, hoạt động giáo dục của môn học.

Đặc biệt, môn Công nghệ hình thành và phát triển ở học sinh năng lực công nghệ, bao gồm các năng lực thành phần sau:



- Nhận thức công nghệ:

Là năng lực làm chủ kiến thức phổ thông cốt lõi về công nghệ trên các phương diện bản chất của công nghệ; mối quan hệ giữa công nghệ, con người, xã hội; một số công nghệ phổ biến, các quá trình sản xuất chủ yếu có ảnh hưởng và tác động lớn tới kinh tế, xã hội trong hiện tại và tương lai; phát triển và đổi mới công nghệ; nghề nghiệp và định hướng nghề nghiệp trong lĩnh vực kĩ thuật, công nghệ chủ yếu ở Việt Nam.

- Giao tiếp công nghệ:

Là năng lực lập, đọc, trao đổi tài liệu kĩ thuật về các sản phẩm, quá trình, dịch vụ công nghệ trong sử dụng, đánh giá công nghệ và thiết kế kĩ thuật.

- Sử dụng công nghệ:

Là năng lực khai thác sản phẩm, quá trình, dịch vụ công nghệ đúng chức năng, đúng kỹ thuật, an toàn và hiệu quả; tạo ra sản phẩm công nghệ.

- Đánh giá công nghệ:

Là năng lực đưa ra những nhận định về một sản phẩm, quá trình, dịch vụ công nghệ với góc nhìn đa chiều về vai trò, chức năng, chất lượng, kinh tế - tài chính, tác động môi trường và những mặt trái của kỹ thuật, công nghệ.

- Thiết kế kỹ thuật:

Là năng lực phát hiện nhu cầu, vấn đề cần giải quyết, cần đổi mới trong thực tiễn; đề xuất giải pháp kỹ thuật, công nghệ đáp ứng nhu cầu, giải quyết vấn đề đặt ra; hiện thực hoá giải pháp kỹ thuật, công nghệ; thử nghiệm và đánh giá mức độ đáp ứng nhu cầu, vấn đề đặt ra. Quá trình trên được thực hiện trên cơ sở xem xét đầy đủ các khía cạnh về tài nguyên, môi trường, kinh tế và nhân văn.

2.4. Giáo dục STEM trong chương trình môn Công nghệ

Thúc đẩy giáo dục STEM tại mỗi quốc gia đều hướng tới mục đích sau cùng là phát triển nguồn nhân lực đáp ứng nhu cầu ngày càng cao của các ngành nghề liên quan đến khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học. Nhờ vậy mà nâng cao được sức cạnh tranh của nền kinh tế của quốc gia đó trong bối cảnh toàn cầu hóa và sự phát triển vượt bậc của khoa học và công nghệ, mà đang hiện hữu là cuộc cách mạng 4.0.

Môn Công nghệ trong chương trình giáo dục phổ thông mới có vai trò đặc biệt quan trọng thúc đẩy giáo dục STEM khi môn học này thể hiện hai (công nghệ, kỹ thuật) trong bốn lĩnh vực giáo dục thuộc STEM. Giáo dục STEM trong môn Công nghệ được thực hiện thông qua dạy học các chủ đề, mạch nội dung, chuyên đề học tập từ tiểu học tới trung học như mô hình điện gió, mô hình điện mặt trời, ngôi nhà thông minh, các bài toán thiết kế kỹ thuật và công nghệ, nghề nghiệp STEM; các dự án nghiên cứu khoa học kỹ thuật thuộc các lĩnh vực kỹ thuật cơ khí, hệ thống nhúng, robot và máy thông minh. Khi triển khai chương trình, giáo dục STEM tiếp tục được mở rộng thông qua dạy học các chủ đề liên môn của các môn học STEM.

2.5. Giáo dục hướng nghiệp trong chương trình môn Công nghệ

Giai đoạn giáo dục cơ bản, giáo dục hướng nghiệp trong môn Công nghệ được triển khai chủ yếu ở các lớp cuối cấp THCS và toàn bộ giai đoạn giáo dục định hướng nghề nghiệp. Ở lớp 7 và lớp 8, Chương trình môn Công nghệ giúp học sinh tìm hiểu các ngành nghề liên quan tới các lĩnh vực nông - lâm nghiệp và thủy sản, kỹ thuật cơ khí, kỹ thuật điện. Ở lớp 9, Chương trình môn Công nghệ giúp học sinh tìm hiểu hệ thống nghề nghiệp, hệ thống giáo dục quốc dân, thị trường lao động và phương pháp lựa chọn nghề nghiệp. Học sinh được lựa chọn học một mô đun có tính nghề về công nghiệp, nông nghiệp hoặc dịch vụ; từ đó đánh giá được hứng thú và khả năng của bản thân đối với nghề nghiệp đó.

Tinh thần của giai đoạn định hướng nghề nghiệp là: “học để chuẩn bị, học để thích ứng với lĩnh vực nghề nghiệp học sinh lựa chọn sau khi tốt nghiệp”. Theo đó, môn Công nghệ ở giai đoạn giáo dục định hướng nghề nghiệp có vai trò trang bị cho học sinh tri thức nền tảng và các năng lực cốt lõi cần có để theo học, lực chọn ngành nghề thuộc lĩnh vực kỹ thuật, công nghệ.

Ở giai đoạn này, Chương trình môn công nghệ được chia làm hai nhánh riêng biệt. Học sinh sẽ chọn theo học công nghệ định hướng Công nghiệp hoặc công nghệ định hướng Nông nghiệp.

Nhánh Công nghệ định hướng Công nghiệp, học sinh được học đại cương về công nghệ; kiến thức, kỹ năng cơ bản, cốt lõi, có tính chất nguyên lý và quy trình về một số lĩnh vực công

nghe nền tảng như công nghệ cơ khí chế tạo - động lực, công nghệ điện - điện tử. Trên cơ sở đó, phát triển tư duy thiết kế, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo cho học sinh. Những tri thức, kỹ năng, năng lực nêu trên rất quan trọng và cần thiết khi học tập, làm việc trong lĩnh vực kỹ thuật, công nghệ.

Nhánh Công nghệ định hướng Nông nghiệp, học sinh được chuẩn bị hành trang về công nghệ, kiến thức, kỹ năng cơ bản, cốt lõi có tính chất nguyên lý và quy trình về một số lĩnh vực sản xuất như trồng trọt, chăn nuôi, lâm nghiệp và thủy sản, trên cơ sở đó, góp phần phát triển năng lực hiểu biết công nghệ, giải quyết vấn đề và sáng tạo, giúp học sinh thành công khi theo học, làm việc trong lĩnh vực định hướng nông nghiệp.

3. Điều kiện để môn Công nghệ trở lại đúng vị thế

3.1. Thực trạng dạy học môn Công nghệ ở cấp THCS

Thực tiễn giáo dục Công nghệ ở phổ thông cho thấy, trong nhận thức của giáo viên, cán bộ quản lý, học sinh thì vị trí, vai trò của môn Công nghệ trong tổng thể chương trình giáo dục phổ thông là hết sức mờ nhạt. Trong thực tế, giáo dục Công nghệ là một trong những lĩnh vực giáo dục chủ chốt không chỉ ở Việt Nam, mà trong hầu hết chương trình giáo dục của các nước trên thế giới. Lần đổi mới này, môn học Công nghệ càng trở lên có ý nghĩa với việc xác định rõ ràng hơn những giá trị cốt lõi của giáo dục Công nghệ phổ thông. Những giá trị đó khiến cho học tập công nghệ trở lên ý nghĩa hơn với học sinh, phù hợp với định hướng phát triển năng lực và phẩm chất, đáp ứng được mối quan tâm lớn từ các nhà giáo dục, xã hội về hướng nghiệp và phân luồng cũng như tiếp cận được với cuộc cách mạng công nghiệp 4.0. Tuy nhiên, khi phân tích kết quả khảo sát thực trạng và hỏi ý kiến trực tiếp bằng phỏng vấn đội ngũ giáo viên dạy môn Công nghệ ở một số trường THCS thuộc ba tỉnh Thanh Hóa, Nghệ An, Hà Tĩnh cho thấy một số thực trạng nổi cộm cần quan tâm sau đây:

- *Thứ nhất*, tỉ lệ lớn giáo viên dạy môn Công nghệ và cả học sinh còn xem nhẹ vai trò của môn Công nghệ. Họ cho rằng Công nghệ là môn học xã hội không coi trọng và không ảnh hưởng đến chất lượng học tập của học sinh. Tâm lý giáo viên thì không thích dạy còn học sinh thì không thích học môn này và cho rằng đó là môn phụ, không có trong danh sách các môn học được chọn để thi vượt cấp, thi học sinh giỏi, thi chọn lớp hoặc xét tốt nghiệp...

- *Thứ hai*, giáo viên dạy môn Công nghệ phần lớn là kiêm nhiệm, không đúng chuyên môn được đào tạo, thậm chí giáo viên nào thiếu giờ chuẩn thì dạy thêm một số tiết công nghệ cho đủ. Đây cũng là nguyên nhân dẫn đến giáo viên không đầu tư chuyên môn, không sáng tạo khi dạy học dẫn đến học sinh cũng không thực sự hứng thú khi học tập môn học này.

- *Thứ ba*, chương trình môn Công nghệ hiện tại vẫn còn một số bất cập, nội dung kiến thức khá nhiều, thời lượng thực hành vận dụng kiến thức còn hạn chế, một số nội dung khó dạy, thiếu tính khả thi cho từng vùng miền. Cần thiết phải cấu trúc lại chương trình môn công nghệ theo hướng giảm tải nội dung, tăng cường thực hành và vận dụng thực tiễn.

- *Thứ tư*, thực trạng cơ sở vật chất của nhiều trường THCS trên địa bàn các tỉnh Bắc miền trung chưa đáp ứng cho việc dạy học môn Công nghệ. Đây cũng là khó khăn không phải chỉ gặp ở môn Công nghệ mà hầu như các môn học hiện nay, đặc biệt là các môn khoa học thực nghiệm đòi hỏi phải thực hành, thí nghiệm nhiều như: Vật lý, Hóa học, Sinh học [12].

3.2. Một số giải pháp để môn Công nghệ được đặt đúng vị trí trong chương trình GDPT

- *Kiện toàn đội ngũ giáo viên dạy Công nghệ*: Thực trạng nhận thức về giáo dục Công nghệ như trên dẫn tới sự đầu tư, quan tâm của nhà trường về đội ngũ giáo viên, về hoạt động dạy học Công nghệ không tốt. Nhiều nơi, nhiều trường còn khá tùy tiện trong bố trí giáo viên không đúng chuyên môn sang dạy Công nghệ; bố trí dạy dồn lịch, thậm chí là cắt bớt giờ để dành thời

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

gian cho các hoạt động giáo dục khác. Để thực hiện thành công chương trình mới, giáo viên dạy Công nghệ cần phải được đào tạo đúng chuyên môn, kế hoạch dạy học theo định hướng chung của chương trình cấp quốc gia cũng như kế hoạch giáo dục của nhà trường cần được tôn trọng và quản lý tốt;

- Bồi dưỡng và đào tạo lại giáo viên: Chương trình giáo dục Công nghệ mới thể hiện rõ ràng dạy học phát triển năng lực và phẩm chất, cùng với đó là một số nội dung mới được lồng ghép, tích hợp trong chương trình như các nội dung về công nghệ và đời sống (ở tiểu học); hướng nghiệp trong giáo dục Công nghệ (ở trung học cơ sở); thiết kế và công nghệ (chủ yếu ở trung học phổ thông). Do vậy, cần thiết phải triển khai các hoạt động bồi dưỡng hoặc đào tạo lại (với những giáo viên không đúng chuyên môn được phân công dạy Công nghệ) để người thầy có đủ tự tin và triển khai đầy đủ tinh thần đổi mới của giáo dục Công nghệ;

- Tăng cường cơ sở vật chất: Giáo dục Công nghệ luôn đòi hỏi cao về cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học đi kèm. Chương trình môn Công nghệ hiện hành cũng đã được quan tâm đầu tư hệ thống các thiết bị dạy học tối thiểu, một số nơi được bố trí phòng học bộ môn Công nghệ (một số cơ sở ghép với phòng bộ môn Vật lý). Với những định hướng đổi mới đã trình bày, nhu cầu về thiết bị dạy học, không gian thực hành (phòng học bộ môn) càng đóng vai trò quan trọng. Đó cũng là cơ sở để triển khai hoạt động trải nghiệm sáng tạo ngay trong giáo dục Công nghệ;

- Thay đổi cách nhìn của xã hội, các nhà quản lý, giáo viên và học sinh về vai trò của môn Công nghệ. Muốn vậy, Công nghệ phải là một môn học có đánh giá, khuyến khích giáo viên, học sinh thực hiện các dự án Công nghệ thông qua tăng cường tổ chức các hội thi liên quan đến sản phẩm công nghệ. Đẩy mạnh giáo dục STEM trong các trường THCS đáp ứng yêu cầu môn Công nghệ trong chương trình mới.

- Đổi mới chương trình Công nghệ THCS đồng thời với đổi mới chương trình đào tạo giáo viên môn Công nghệ ở các trường đại học. Cho phép mở mã ngành đào tạo giáo viên môn Công nghệ THCS vì hiện nay cả nước chưa có trường đại học hay cơ sở giáo dục nào đào tạo giáo viên môn Công nghệ THCS.

4. Kết luận

Trong thời điểm hiện nay và tương lai, giáo dục Công nghệ có nhiều cơ hội, thuận lợi để phát triển. Môn học này trong chương trình giáo dục phổ thông mới sẽ làm 3 việc là vừa dạy Công nghệ, vừa định hướng nghề nghiệp và giáo dục STEM. Trong khi đó, STEM là xu thế giáo dục không thể cưỡng lại của Việt Nam và thế giới bởi cuộc cách mạng công nghệ 4.0. Bộ GD-ĐT đang tích cực thực hiện việc dạy và học theo hướng hướng dẫn học sinh nghiên cứu khoa học. Do đó, Giáo dục Công nghệ là môn rất quan trọng trong chương trình mới. Muốn vậy, các trường Sư phạm, các nhà trường phổ thông và đội ngũ giáo viên hiện nay cùng đồng hành để tạo ra đội ngũ giáo viên Công nghệ chất lượng, từ đó tạo ra những người học - nguồn nhân lực tốt của lĩnh vực này cho tương lai.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Ban Chấp hành Trung ương (2013). *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013, Nghị quyết về đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.*

[2] Quốc hội (2014). *Nghị quyết số 88/2014/QH13 ngày 28/11/2014, Nghị quyết về đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông.*

- [3] Bộ GD-ĐT (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể* (Ban hành kèm theo thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).
- [4] Bộ GD-ĐT (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông - Môn Công nghệ* (Ban hành kèm theo thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT)
- [5] Niên giám thống kê Thanh Hóa, Nghệ An, Hà Tĩnh (năm 2017).
- [6] Bộ GD-ĐT (2012). *Công nghệ 6, 7, 8, 9*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- [7] Nguyễn Sỹ Nam - Đào Ngọc Chính - Phạm Thị Bích Lợi (2019). *Một số vấn đề giáo dục STEM trong trường phổ thông đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông mới*. Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt tháng 9/2018, tr 25-29.
- [8] Nguyễn Trọng Khanh (2016). *Bàn về cấu trúc nội dung môn Công nghệ trong chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2015*. Tạp chí Giáo dục, số 353, tr 3-4; 16. [9] International Technology Education Association (2007), *Standard for Technological Literacy*, PDF format, ISBN: 1-887101-02-0.
- [10] Singapore (2001), *Design and Technology Syllabus for Lower Secondary*, Hard copy.
- [11] ACARA, *Shape of the Australian Curriculum: Technologies*, PDF format, August, 2012.
- [12] Phạm Thị Hương và cộng sự, *Thực trạng dạy học môn Công nghệ ở trường THCS tại một số tỉnh Bắc Trung Bộ Việt Nam*, Tạp chí Giáo dục, Số 460 (Kì 2 - 8/2019), tr 35-41.

MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG TỰ HỌC CỦA SINH VIÊN SƯ PHẠM NGÀNH NGỮ VĂN TRONG PHƯƠNG THỨC ĐÀO TẠO TÍN CHỈ Ở TRƯỜNG CAO ĐẲNG VĨNH PHÚC

TS. LÊ SỸ ĐIỀN^[1], THS. NGUYỄN ĐỨC KHIÊM^[2]

Tóm tắt: Trong phương thức đào tạo theo tín chỉ, tự học, tự nghiên cứu của sinh viên (SV) được coi trọng và đề cao. Ngoài việc nâng cao kết quả học tập, tự học còn tạo điều kiện hình thành và rèn luyện khả năng hoạt động độc lập, sáng tạo, xây dựng nền tảng và tạo cơ hội học tập suốt đời cho SV. Hoạt động tự học của sinh viên sư phạm (SVSP) ngành ngữ văn ở trường cao đẳng Vĩnh Phúc còn nhiều hạn chế, nhiều SV chưa dành thời gian cho việc tự học, chưa xây dựng và rèn luyện kỹ năng, hình thức tự học một cách hợp lý,.. Bài viết này, đề cập đến một số giải pháp nhằm nâng hiệu quả của hoạt động tự học của SVSP tại trường Cao đẳng Vĩnh Phúc góp phần nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường và kết quả học tập của SV trong phương thức đào tạo tín chỉ.

Từ khóa: *Tự học, chất lượng tự học, đào tạo theo tín chỉ.*

SOME SOLUTIONS TO IMPROVE THE SELF - QUALITY OF PEDAGOGICAL STUDENTS LITERATURE IN THE CREDIT TRAINING METHOD AT VINH PHUC COLLEGE

Abstract: Students credit-based, self-study and self-study modes are valued and highly appreciated. In addition to improving learning outcomes, self-study also facilitates the formation and training of the ability to operate independently, creatively, build a foundation and create lifelong learning opportunities for students. The self-study activities of pedagogical students in the philology field of Vinh Phuc college still have many limitations, many students have not spent time to self-study, have not built and trained skills and self-study logically,..This article discusses some solutions to improve the effectiveness of self-studying activities of students in Vinh Phuc College, contributing to improving the quality of the school's training and learning outcomes. of students in the mode of credit training.

Keywords: *Self-study, quality self-study, credit-based training.*

1. Mở đầu

Hiện nay, lượng tri thức mà nhân loại tích lũy được tăng nhanh với tốc độ chưa từng có, vốn tri thức tích lũy được của mỗi cá nhân sau quá trình đào tạo có thể nhanh chóng trở nên lạc

1. Trường Cao đẳng Vĩnh Phúc

2. Trường Cao đẳng Vĩnh Phúc

hậu. Nếu không có năng lực tự học để thường xuyên, liên tục cập nhật những tri thức mới, công nghệ mới trong lĩnh vực nghề/chuyên môn đã được đào tạo thì cá nhân đó có thể rơi vào tình trạng thất nghiệp và bị đào thải. Các chuyên gia giáo dục của tổ chức UNESCO đã khẳng định: Bước vào thế kỷ XXI kỹ năng tự học được xem như một trong những kỹ năng sống quan trọng không thể thiếu của mỗi người, rằng nhà trường phải coi việc dạy cách học là nhiệm vụ quan trọng hàng đầu. Trọng thầy, hiếu học là một trong những bảng thang cao nhất của nền văn hiến dân tộc Việt Nam. Ông, cha ta luôn coi trọng việc học, coi đó là hoạt động không thể thiếu đối với tất cả mọi người. Truyền thống quý báu đó đã được hun đúc, hình thành và phát triển suốt chiều dài và chiều sâu của lịch sử dân tộc. Để tồn tại, phát triển và thích ứng được với những thay đổi mau lẹ xã hội thì mỗi người cần phải học tập và tự học tập bởi cuộc sống là một dòng chảy liên tục, luôn vận động, phát triển và không ngừng đặt ra những yêu cầu mới đòi hỏi con người phải giải quyết.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm, bản chất và ý nghĩa của tự học

Đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao đáp ứng nhu cầu nhân lực cho xã hội là mục tiêu chung nhất của giáo dục được thể hiện ở Luật Giáo dục đại học (GDĐH) năm 2012. Nghị quyết Hội nghị lần thứ 8 Ban Chấp hành TW khóa XI đã xác định: Đối với GDĐH, tập trung đào tạo nhân lực trình độ cao, bồi dưỡng nhân tài, phát triển phẩm chất và năng lực tự học, tự làm giàu tri thức, sáng tạo của người học,.. Trong kết luận số 242-TB/TW ngày 15/4/2009 của Bộ Chính trị về tiếp tục thực hiện Nghị quyết TW2 khóa VIII, phương hướng phát triển giáo dục và đào tạo đến năm 2020, Đảng ta đã chỉ rõ: “Đổi mới, hiện đại hoá chương trình GDĐH, giáo dục nghề nghiệp, chuyển mạnh mẽ từ đào tạo theo khả năng sang đào tạo theo nhu cầu xã hội. Thực hiện tốt đào tạo theo chế độ tín chỉ trong hệ thống GDĐH và giáo dục nghề nghiệp,..” và “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, SV; gắn bó chặt chẽ giữa học lý thuyết và thực hành, đào tạo gắn với nghiên cứu khoa học, sản xuất và đời sống”⁽¹⁾

Tự học hiểu theo nghĩa rộng là khả năng tự giáo dục, tự đào tạo và ai cũng có khả năng đó. Bởi vậy, tự học không phải là khái niệm mới, trái lại đã được các học giả, các nhà khoa học giáo dục luận bàn trên nhiều phương diện khác nhau. Tuy chưa có sự thống nhất về ngoại diện của khái niệm, nhưng đều thống nhất về giá trị cốt lõi trong nội hàm khái niệm. Tác giả Nguyễn Cảnh Toàn cho rằng: “Tự học là tự mình động não, suy nghĩ, sử dụng các năng lực trí tuệ và có khi cả cơ bắp và các phẩm chất khác của người học, cả động cơ tình cảm, nhân sinh quan thế giới quan để chiếm lĩnh một tri thức nào đó của nhân loại, biến tri thức đó thành sở hữu của chính mình”⁽²⁾. Đồng quan điểm trên, nhưng có sự mở rộng nội hàm khái niệm và cách tiếp cận vấn đề mang tính khái quát và hệ thống, tác giả Lưu Xuân Mới cho rằng: “Tự học là hình thức hoạt động nhận thức của cá nhân nhằm nắm vững hệ thống tri thức và kỹ năng do chính SV tiến hành trên lớp, ở ngoài lớp theo hoặc không theo chương trình và sách giáo khoa đã quy định. Tự học là một hình thức tổ chức dạy học cơ bản ở đại học có tính độc lập cao và mang đậm nét sắc thái cá nhân nhưng có quan hệ chặt chẽ với quá trình dạy học”⁽³⁾. Dưới góc nhìn của người trực tiếp làm công tác giáo dục, tác giả Thái Duy Tuyên cho rằng: “Tự học là một hoạt động độc lập chiếm lĩnh tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, là tự mình động não, suy nghĩ, sử dụng các năng lực trí tuệ (quan sát, so sánh, phân tích, tổng hợp,..) cùng các phẩm chất động cơ, tình cảm để chiếm lĩnh tri thức một lĩnh vực hiểu biết nào đó hay những kinh nghiệm lịch sử xã hội của nhân loại, biến nó thành sở hữu của chính bản thân người học”⁽⁴⁾. Từ các luận cứ trên, ta có thể hiểu: “Tự học là tự mình động não suy nghĩ, sử dụng các khả năng trí tuệ (quan sát, so sánh, phân tích, tổng

hợp,..) và có khi cả cơ bắp (sử dụng các công cụ thực hành), cùng các phẩm chất của cá nhân như: động cơ, tình cảm, thể giới quan, nhân sinh quan, để chiếm lĩnh một lĩnh vực hiểu biết nào đó của nhân loại, biến lĩnh vực đó thành sở hữu của riêng mình”⁽⁵⁾. Tự học là học với sự tự giác và tích cực ở mức độ cao, là quá trình người học tự tìm ra ý nghĩa của việc học làm chủ hoạt động học tập của mình. Bản chất của tự học là quá trình chủ thể (người học) cá nhân hóa việc học nhằm thỏa mãn các nhu cầu học tập, tự giác tiến hành các hoạt động để thực hiện có hiệu quả mục đích và nhiệm vụ học tập đề ra.

Hoạt động tự học có ý nghĩa quan trọng, quyết định chất lượng và hiệu quả của quá trình dạy - học, hình thành và phát triển năng lực tự học, tự nghiên cứu cho SV chính là khâu then chốt để tạo ra nội lực nhằm mang lại sự thành công trong phương thức đào tạo theo tín chỉ, bởi ở phương thức này, người học đóng vai trò trung tâm của quá trình dạy - học. Ở đây, chủ thể nhận thức đóng vai trò kép: Vừa là khách thể của quá trình dạy - học, là người tiếp nhận kiến thức, vừa là chủ thể tạo lập và kiến tạo kiến thức nhằm đáp ứng những nhu cầu mới của thị trường lao động. Trong phương thức đào tạo theo tín chỉ, vai trò của người học được đặc biệt coi trọng và đề cao. Lịch sử dân tộc ta đã có rất nhiều tấm gương sáng về tinh thần và ý chí tự học, điển hình như: Mạc Đĩnh Chi, Lương Thế Vinh, Lê Quý Đôn, Nguyễn Hiền. Nhìn rộng ra thế giới, ta cũng thấy rất nhiều tấm gương sáng, tiêu biểu như đại văn hào người Nga M.Gorki, hay nhà bác học nổi tiếng Edinson,.. nhờ tự học đã trở thành bậc hiền tài, làm rạng danh cho gia đình, quê hương, tổ quốc. Cụ phó bảng Nguyễn Sinh Sắc, thân sinh của Chủ tịch Hồ Chí Minh cũng là tấm gương sáng về lòng hiếu học và tinh thần tự học. Cùng với truyền thống văn hiến của dân tộc, văn hóa gia đình mà cụ thể là tấm gương tự học của người cha là “mảnh đất phù xa màu mỡ” vun trồng, bồi tụ cho ý trí và tinh thần tự học của Bác Hồ kính yêu. Để đi đến kết luận: “Muốn cứu nước và giải phóng dân tộc không có con đường nào khác là con đường cách mạng vô sản”⁽⁶⁾ và “Chỉ có chủ nghĩa xã hội, chủ nghĩa cộng sản mới giải phóng được các dân tộc bị áp bức và những người lao động trên thế giới khỏi ách nô lệ”⁽⁷⁾ là cả một chặng đường 10 năm bôn ba đầy hy sinh gian khổ tự học của Người. Năm 1935 khi tham gia Đại hội VII của Quốc tế Cộng sản, Người đã khi vào bản kê khai lý lịch của mình: Trình độ học vấn: Tự học; ngoại ngữ: Pháp, Anh, Nga, Đức, Ý, Trung Quốc. Người không chỉ tự học lý luận cách mạng khoa học, nhân văn của chủ nghĩa Mác - Lênin, ngoại ngữ mà còn tự học để viết báo, làm thơ,..Cuộc đời và sự nghiệp cách mạng vĩ đại của Người là một quá trình nỗ lực, phấn đấu tự học không mệt mỏi cho dân, cho Đảng và cho cách mạng Việt Nam. Chủ tịch Hồ Chí Minh cho rằng: tự học là tự động học tập, tức là việc học là do chính cá nhân người học quyết định, người học tự giác, chủ động chiếm lĩnh tri thức. Thế giới đương đại đang có xu hướng xích lại gần nhau nhờ thành tựu của cách mạng công nghệ hiện đại thì vấn đề tự học trở thành nhu cầu tất yếu của cả cộng đồng xã hội, nó đòi hỏi mọi người phải vận động để theo kịp sự phát triển của xã hội. Học là thu nhận kiến thức từ người khác truyền lại, rèn luyện thành kỹ năng: Học ở trên lớp, học ở trường, học thầy, học bạn,..Nếu học là quá trình tìm hiểu, thu nhận kiến thức và hình thành kỹ năng của bản thân thì tự học là sự chủ động, tích cực, độc lập tìm hiểu, lĩnh hội tri thức và hình thành kỹ năng cho mình.

Tự học là tự mình tìm hiểu, nghiên cứu, thu nhận các kiến thức, tự luyện tập để có kỹ năng. Tự học có ngoại diên khá rộng: Có thể không cần sự hướng dẫn của người khác: đọc sách hay làm bài tập; Có thể là nghe giảng, đọc sách hay làm bài tập,..tất cả đều cần tích cực suy nghĩ, ghi chép, sáng tạo nhằm rút ra những điều cần thiết, hữu ích cho bản thân. Tự học cũng có nhiều hình thức: Có khi là tự mày mò tìm hiểu hoặc có sự chỉ bảo, hướng dẫn của thầy, cô giáo,..Dù ở hình thức nào thì sự chủ động tiếp nhận tri thức của người học vẫn là quan trọng nhất bởi nó luôn giúp con người có được kiến thức vững vàng, sâu sắc. Người có tinh thần tự học luôn chủ động, tự tin trong cuộc sống. Như thế, tự học là nhân tố quyết định đến chất lượng học tập của

mỗi cá nhân. Do đó, phải lấy “Tự học làm cốt”. Cốt ở đây có thể hiểu là nhân lõi, là nền tảng, là nòng cốt tạo nên bộ khung vững chắc, bền chặt của một cơ thể hoàn chỉnh. Không có bộ khung chắc chắn sẽ không có một cơ thể cường tráng.

2.1.2. Tự học trong phương thức đào tạo tín chỉ

Tín chỉ (Credit): Là đơn vị dùng để đo lường khối lượng kiến thức và kết quả học tập đã tích lũy được. Một tín chỉ được quy định bằng 15 tiết lý thuyết quy đổi, trong đó: 01 tiết lý thuyết quy đổi = 02 tiết bài tập, hoặc thảo luận trên lớp, hoặc thí nghiệm và 01 tiết lý thuyết quy đổi = (03 - 04) tiết thực tập, kiến tập, chuẩn bị khoá luận hoặc: Tín chỉ là một phương thức đào tạo tiên tiến trong nền giáo dục của nhiều quốc gia trên thế giới. Nó còn được gọi là học chế tín chỉ để phân biệt với các phương pháp đào tạo ra đời trước nó như học chế niên chế, học chế học phần. Trên thế giới phương pháp này được áp dụng ở cả giáo dục phổ thông và giáo dục đại học.

Phương thức đào tạo theo tín chỉ có độ mềm dẻo và linh hoạt về môn học. Chương trình được thiết kế theo phương thức đào tạo tín chỉ bao gồm một hệ thống những môn học thuộc khối kiến thức chung, những môn học thuộc khối kiến thức chuyên ngành, những môn học thuộc khối kiến thức cận chuyên ngành. Mỗi khối kiến thức đều có số lượng những môn học lớn hơn số lượng các môn học hay số lượng tín chỉ được yêu cầu; SV có thể tham khảo giảng viên hoặc cố vấn học tập để chọn những môn học phù hợp với mình, để hoàn thành những yêu cầu cho một văn bằng và để phục vụ cho nghề nghiệp tương lai của mình. Mặt khác, học chế tín chỉ cho phép SV dễ dàng thay đổi ngành chuyên môn trong tiến trình học tập khi thấy cần thiết mà không phải học lại từ đầu. Các cơ sở giáo dục đại học có thể mở thêm ngành học mới một cách dễ dàng khi nhận được tín hiệu về nhu cầu của thị trường lao động và tình hình lựa chọn ngành nghề của SV. Học chế tín chỉ cho phép ghi nhận cả những kiến thức và khả năng tích lũy được ngoài trường lớp để dẫn tới văn bằng, khuyến khích SV từ nhiều nguồn gốc khác nhau có thể tham gia học đại học một cách thuận lợi. Về phương diện này có thể nói học chế tín chỉ là một trong những công cụ quan trọng để chuyển từ nền đại học mang tính tinh hoa thành nền đại học mang tính đại chúng. Phương thức đào tạo theo tín chỉ có độ mềm dẻo và linh hoạt về thời gian ra trường. SV được cấp bằng khi đã tích lũy được đầy đủ số lượng tín chỉ do trường đại học quy định; do vậy họ có thể hoàn thành những điều kiện để được cấp bằng tùy theo khả năng và nguồn lực (thời lực, tài lực, sức khỏe,..) của cá nhân.

Phương thức đào tạo theo tín chỉ tạo được sự liên thông giữa các cấp đào tạo đại học và giữa các ngành đào tạo khác nhau của cùng một cơ sở đào tạo hay giữa các cơ sở đào tạo đại học hoặc giữa quốc gia này với các quốc gia khác trên thế giới. Khi sự liên thông được mở rộng, nhiều cơ sở giáo dục đại học công nhận chất lượng đào tạo của nhau, SV có thể dễ dàng di chuyển từ trường đại học này sang học ở trường đại học kia (kể cả trong và ngoài nước) mà không gặp khó khăn trong việc chuyển đổi tín chỉ. Do đó, áp dụng phương thức đào tạo theo tín chỉ sẽ khuyến khích sự di chuyển của SV, mở rộng sự lựa chọn học tập của họ, làm tăng độ minh bạch của hệ thống giáo dục, giúp việc so sánh giữa các hệ thống giáo dục đại học trên thế giới được dễ dàng hơn. Với học chế tín chỉ, kết quả học tập của SV được tính theo từng học phần chứ không phải theo năm học, do đó việc hỏng một học phần nào đó không cản trở quá trình học tiếp, SV không bị buộc phải quay lại học từ đầu. Chính vì vậy, giá thành đào tạo theo học chế tín chỉ thấp hơn so với đào tạo theo niên chế.

Phương thức đào tạo theo tín chỉ vừa là thước đo khả năng học tập của người học, vừa là thước đo hiệu quả và thời gian làm việc của giảng viên. Phương thức đào tạo theo tín chỉ có lợi không những cho tính toán ngân sách chi tiêu nội bộ của nhà trường mà còn cả cho việc tính toán để xin tài trợ từ nguồn ngân sách nhà nước và các nhà tài trợ khác. Đồng thời, là cơ sở để báo cáo các số liệu của trường đại học cho các cơ quan cấp trên và các đơn vị liên quan: một

khi thước đo giờ tín chỉ được phát triển và kiện toàn, việc sử dụng nó như là một phương tiện để giám sát bên ngoài, để báo cáo và quản lý hành chính sẽ hữu hiệu hơn. Tuy nhiên, phương thức đào tạo theo tín chỉ cũng có những hạn chế nhất định: Cắt vụn kiến thức: Phần lớn các module trong học chế tín chỉ được quy định tương đối nhỏ, 3 hoặc 4 tín chỉ, do đó không đủ thời gian để trình bày kiến thức một cách đầy đủ, bài bản theo một trình tự diễn biến liên tục, từ đó gây ấn tượng kiến thức bị cắt vụn. Đây thật sự là một nhược điểm, và người ta thường khắc phục nhược điểm này bằng cách không thiết kế các module quá nhỏ dưới 3 tín chỉ, và trong những năm cuối người ta thường thiết kế các môn học hoặc tổ chức các kỳ thi có tính tổng hợp để SV có cơ hội liên kết, tổng hợp các kiến thức đã học; Khó tạo nên sự gắn kết trong SV: Vì SV có thể tự do lựa chọn môn học nên các lớp học theo module không ổn định (lớp học phần), khó xây dựng các tập thể gắn kết chặt chẽ như các lớp theo khóa học nên việc tổ chức sinh hoạt đoàn thể của SV gặp khó khăn. Chính vì nhược điểm này mà có người nói học chế tín chỉ khuyến khích chủ nghĩa cá nhân, không coi trọng tính cộng đồng. Tuy nhiên người ta thường khắc phục bằng cách xây dựng các tập thể tương đối ổn định qua các “lớp khóa học” và đảm bảo sắp xếp một số buổi xác định không bố trí thời khoa biểu để SV có thể cùng tham gia các sinh hoạt đoàn thể chung.

Có thể khẳng định rằng: hoạt động tự học của SV là một hoạt động không thể thiếu và đóng một vai trò đặc biệt quan trọng trong quá trình học tập ở bậc đại học, đặc biệt là trong xu thế chuyển đổi mô hình đào tạo và quốc tế hóa giáo dục đại học hiện nay. Tuy nhiên, trong các phương thức đào tạo khác nhau, hoạt động này lại có những nét đặc thù riêng. Trong phương thức đào tạo tín chỉ, SV có nhiệm vụ và quyền được lựa chọn môn học, thời gian học, tiến trình học tập nhanh, chậm phù hợp với điều kiện của mình. Phương thức này tạo cho SV năng lực chủ động trong việc lập kế hoạch học tập khoa học, xác định thời gian, phương tiện, biện pháp để thực hiện các mục tiêu đề ra trong kế hoạch học tập đó. Khi đó người SV phải ý thức xây dựng kế hoạch tự học, tự nghiên cứu sao cho quá trình học tập hiệu quả nhất. Nếu hoạt động tự học trong niên chế chỉ mang tính chất tự nguyện thì trong đào tạo theo tín chỉ, tự học là một thành phần bắt buộc phải có trong hoạt động học tập của SV. Một tín chỉ được quy định bằng: “15 tiết học lý thuyết, 30 - 45 tiết thực hành thí nghiệm hoặc thảo luận; 45 - 90 giờ thực tập tại cơ sở; 45 - 60 giờ làm tiểu luận, bài tập lớn hoặc đồ án, khóa luận tốt nghiệp. Đối với những học phần lý thuyết hoặc thực hành, thí nghiệm, để tiếp thu được một tín chỉ, SV phải dành ít nhất 30 giờ chuẩn bị cá nhân”⁽¹⁰⁾. Kiến thức của mỗi môn học được phát triển thông qua những tìm tòi của người học dưới sự hướng dẫn, giúp đỡ của GV và sự tự học tập, nghiên cứu của SV. Nếu SV không tự học thì họ mới chỉ lĩnh hội được 1/3 khối kiến thức của môn học, điều đó đồng nghĩa SV không đạt được yêu cầu của môn học. Ngoài ra, khác biệt với học chế niên chế, trong đào tạo theo tín chỉ, hoạt động tự học được kiểm tra, đánh giá thường xuyên thông qua các bài kiểm tra, các buổi thảo luận,..trong suốt cả quá trình học.

3. Thực trạng và một số giải pháp cơ bản về vấn đề tự học của sinh viên sư phạm ngành ngữ văn ở Trường cao đẳng Vĩnh Phúc

3.1. Thực trạng vấn đề tự học của SVSP ngành ngữ văn tại Trường Cao đẳng Vĩnh Phúc hiện nay

Với mục tiêu phát triển Trường Cao đẳng Vĩnh Phúc thành trường đào tạo đa ngành và là trường trọng điểm trong đào tạo nguồn nhân lực có chất lượng phục vụ sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa của tỉnh, những năm gần đây, Trường Cao đẳng Vĩnh Phúc đã có nhiều giải pháp, chính sách ưu tiên, đầu tư thỏa đáng cho công tác đào tạo nhằm xây dựng uy tín và thương hiệu của nhà trường trong xu thế mới, đặc biệt là vấn đề tự học, tự nghiên cứu của SV, trong đó có SVSP ngành ngữ văn. Phương pháp học tập ở bậc đại học khác cơ bản so với phương pháp học ở phổ thông, ở bậc đại học không có sự kiểm tra hàng ngày của giảng viên nên việc học tập

của SV phần lớn là tự học. SV tự đề ra kế hoạch và tự thực hiện kế hoạch. Do đó, tính tự giác học tập và ý thức tự học là yếu tố thể nền quyết định không chỉ kết quả tự học của SV mà còn là toàn bộ quá trình học tập của SV. Đây là nhân tố thuộc về chủ thể nhận thức hay chính bản thân SV. Qua việc trực tiếp giảng dạy một số học phần, tôi nhận thấy, một bộ phận SV chưa có ý thức tự giác học tập, hoặc chỉ học khi sắp đến kỳ thi, kiểm tra theo kiểu học vẹt, học chống đối. Một trong những nguyên nhân dẫn đến điều đó phải kể đến là mục đích và động cơ học tập của SV. Chỉ khi SV có mục đích, động cơ học tập đúng đắn, SV mới phát huy được nội lực của bản thân. Khi việc tự học trở thành tự giác thì mọi khó khăn, trở ngại trong quá trình lĩnh hội tri thức sẽ được khắc phục. Vì thế, một trong những nhiệm vụ của giảng viên (GV) là phải khơi gợi được ở SV tinh thần, ý thức và lòng ham muốn học tập, làm cho SV thấy cần thiết phải học, có hứng thú với việc học. Bên cạnh tính tự giác học tập, phương pháp học tập cũng ảnh hưởng đến quá trình tự học của SV. Nhìn chung, phần lớn SV trường Cao đẳng Vĩnh Phúc chưa có một phương pháp học tập hiệu quả, chưa trang bị được cho bản thân những kiến thức, kỹ năng về vấn đề tự học, đặc biệt là SV năm thứ nhất khi mới rời ghế nhà trường phổ thông, các em còn khá ngỡ ngàng với phương thức học tập ở bậc đại học. Cùng với đó, phương pháp và hình thức tổ chức quá trình dạy - học của GV cũng ảnh hưởng nhất định đến hoạt động tự học của SV.

Kỹ năng tự học của SVSP ngành ngữ văn ở Trường Cao đẳng Vĩnh Phúc chưa thực sự đạt hiệu quả như mong muốn, các em còn lung túng trong thực hiện việc tự học, vì vậy kết quả học tập của SV chưa đáp ứng yêu cầu đào tạo. Cụ thể, tác giả đã phối hợp với Phòng Công tác sinh viên của nhà trường tiến hành phát phiếu điều tra và lấy ý kiến của 320 SV từ năm thứ nhất đến năm thứ ba, trong đó: 120 SV ngành sư phạm ngữ văn và 100 SV ngành Sư phạm Lịch sử - Giáo dục công dân và 80 SV ngành Sư phạm Giáo dục công dân. Sau khi lọc bỏ những phiếu sai sót, nhóm tác giả sử dụng 300 phiếu để phân tích. Kết quả cho thấy: Về tầm quan trọng của vấn đề tự học trong quá trình học tập, nghiên cứu ở đại học, cao đẳng. Với câu hỏi này có đến 78,5% ý kiến (SV năm thứ ba, ngành sư phạm ngữ văn) cho rằng tự học đóng vai trò vô cùng quan trọng, quyết định rất lớn đến kết quả học tập của SV; Về hứng thú và mức độ hiểu biết trong quá trình tự học, tự nghiên cứu có đến 87,3% SV được hỏi trả lời là rất hứng thú học tập, nghiên cứu (SVSP năm thứ ba ở cả ba ngành nói trên) và 78,9% SV (năm thứ nhất ngành sư phạm ngữ văn) cho rằng chưa thực sự hứng thú và chưa biết cách tự học, tự nghiên cứu sao cho có hiệu quả nếu không có sự hướng dẫn, gợi mở trước của GV. Con số này là 63,7% đối với SV năm thứ 2. Tuy nhiên, có sự khác biệt giữa SVSP ngành Ngữ văn với SVSP ngành Lịch sử - Giáo dục công dân và SVSP ngành Giáo dục công dân, số liệu tương ứng là: 62,5% SV năm thứ nhất (SVSP ngành Lịch sử - Giáo dục công dân) và 57,4% SV năm thứ hai (SVSP ngành Giáo dục công dân). Những SV có học lực khá, giỏi thực hiện thường xuyên ở mức độ khá cao các kỹ năng tự học, ngược lại nhóm SV có học lực trung bình hoặc yếu thì thực hiện chưa thường xuyên việc tự học, thậm chí gần như không thực hiện. Kết quả học tập khác nhau của SV phản ánh mức độ khác nhau trong thực hiện các kỹ năng tự học.

3.1. Một số giải pháp nâng cao hiệu quả tự học của SVSP ngành ngữ văn Trường Cao đẳng Vĩnh Phúc hiện nay

3.1.1. Đối với đội ngũ giảng viên

Một là, GV đóng vai trò quan trọng hàng đầu trong việc định hướng và kích thích hứng thú, ý thức tự học cho SV. Trong phương thức đào tạo theo tín chỉ, GV không chỉ đơn thuần thực hiện nhiệm vụ giảng dạy mà quan trọng là hướng dẫn SV tự học, tự nghiên cứu và kịp thời tư vấn khi SV cần như: giúp SV nắm được đề cương môn học, mục tiêu môn học, nội dung chi tiết của môn học, điều kiện tiên quyết, hình thức tổ chức và phương pháp dạy - học cho từng nội dung của môn học, hình thức kiểm tra - đánh giá của từng hoạt động học tập,.. Qua đó, SV chủ động

lên kế hoạch tự học, tự nghiên cứu để thực hiện được các mục tiêu của môn học. GV cần phải tuân thủ theo đúng kế hoạch trong đề cương và yêu cầu SV nghiêm túc thực hiện đề cương này.

Hai là, Xác định rõ nội dung tự học và phương tiện để thực hiện nội dung đó, GV cần thiết kế các nhiệm vụ tự học cụ thể cho SV để họ có thể tự chiếm lĩnh được các nội dung này, đáp ứng mục tiêu và yêu cầu của từng bài học trong một khoảng thời gian định trước. Để giúp SV thực hiện được nhiệm vụ tự học, GV cần giới thiệu đầy đủ các tài liệu bắt buộc, tài liệu tham khảo, cách thu thập, tra cứu và xử lý thông tin trong tài liệu với những hướng dẫn chi tiết, cụ thể. Bên cạnh đó, GV cần tăng cường hướng dẫn, giúp đỡ SV xây dựng kế hoạch tự học khoa học, phù hợp với điều kiện của mình để đạt tới đích một cách hiệu quả nhất; Kiểm tra, đánh giá hoạt động tự học của SV; Trong phương thức đào tạo theo tín chỉ, khi hoạt động tự học là một thành phần bắt buộc trong cơ cấu thời khóa biểu thì cần phải có các hình thức kiểm tra, đánh giá hoạt động này. Nếu GV chỉ giao nhiệm vụ mà không tổ chức kiểm tra, đánh giá thì hoạt động tự học chỉ mang tính hình thức, đối phó và không đem lại kết quả như mong muốn. GV cần thường xuyên đánh giá kết quả tự học của SV qua các hình thức như: bài tập cá nhân (theo tuần); bài tập nhóm (theo tháng); bài tập lớn, các bài tiểu luận, các đề tài nghiên cứu khoa học có thể theo nhóm hoặc cá nhân thể và các bài thi giữa kỳ, cuối kỳ. Đối với những học phần chuyên ngành chuyên sâu, liên quan trực tiếp đến các đợt kiến tập, thực tập và hoạt động nghề của SV sau khi rời ghế nhà trường, GV cần đưa thêm nhiều ví dụ thực tế, đặc biệt là SV các ngành sư phạm. Qua đó, hình thành cho SV cách làm việc nghiêm túc, tích cực và ý chí phấn đấu vươn lên để đạt kết quả cao trong học tập.

Ba là, tăng cường đổi mới phương pháp, áp dụng phương pháp dạy học tích cực với công nghệ hiện đại vào quá trình dạy - học. Công nghệ thông tin đang làm nên một cuộc đổi mới mạnh mẽ trong giáo dục, nó làm thay đổi nội dung, pháp dạy học cũng như cách thức tiến hành, trong đó, phương pháp dạy - học chịu sự tác động nhiều nhất bởi sự trợ giúp từ máy tính và các phần mềm thích hợp sẽ làm cho cả người dạy và người học phát huy tiềm năng cá nhân, tăng hiệu quả tiết học. Ngày nay, thế giới đã có nhiều thay đổi, xu thế phát triển của thời đại đang đặt ra những yêu cầu cao đối với chất lượng nguồn nhân lực, đòi hỏi phải đổi mới giáo dục một cách toàn diện. Vì vậy, GV cần phải đổi mới phương pháp giảng dạy theo hướng tích cực hướng vào người học, đặt người học vào vị trí trung tâm của quá trình giáo dục,.. GV đóng vai trò là người gợi mở, hướng dẫn, tổ chức, cố vấn, người trọng tài cho các hoạt động tìm tòi, tranh luận và khám phá tri thức của SV.

Bốn là: Nâng cao tính thực tiễn trong bài giảng. Để đáp ứng được các yêu cầu trên, GV trước hết phải nắm chắc nội dung môn học mà mình đảm nhiệm, từ đó mới có sự lựa chọn đúng, vận dụng có hiệu quả lý luận gắn với thực tiễn. Các tình huống có vấn đề đặt ra trong giờ giảng phải có sự chọn lọc kỹ lưỡng, tập trung vào trọng tâm bài học như một cách phát tín hiệu cho SV xác định nội dung chính. Đồng thời, thường xuyên bám sát thực tiễn, tích cực nghiên cứu thực tế, đưa vào bài giảng những tình huống lý thú, những mẫu chuyện sinh động lấy từ thực tế có liên quan trực tiếp đến đời sống hay lĩnh vực chuyên ngành của từng đối tượng SV để gây sự chú ý, tạo cảm hứng thú cho SV.

Bốn là: Tăng cường công tác tổ chức, quản lý hoạt động học tập của SV trong và ngoài giờ lên lớp. GV cần có những quy định bắt buộc đối với SV: như làm đề cương thảo luận, viết tiểu luận môn học và thường xuyên kiểm tra sự chuyên cần, thái độ học tập, quá trình tự học, tự nghiên cứu tài liệu của SV. GV trực tiếp giảng dạy học phần là người có vai trò vô cùng quan trọng trong việc quản lý ý thức, tinh thần, thái độ học tập của SV trong giờ lên lớp. Do đó, GV được giao nhiệm vụ lên lớp ở khoa nào, lớp nào cần phối hợp chặt chẽ với lãnh đạo, GV chủ nhiệm lớp và giáo vụ khoa trong việc quản lý hoạt động học tập của SV trong giờ lên lớp như:

Phổ biến và hướng dẫn SV thực hiện đề cương chi tiết môn học; Phổ biến kế hoạch học tập của học phần đến SV, thường xuyên kiểm tra đôn đốc nhắc nhở việc học tập của các em. Cùng với đó, để hoạt động tự học của SV đạt kết quả cao, GV có thể và cần phải áp dụng các biện pháp quản lý học tập ngoài giờ lên lớp: ra bài tập về nhà, giao các chủ đề thảo luận, chuẩn bị nội dung cho buổi học tiếp theo,..Sau đó, cần kiểm tra và đánh giá kết quả làm việc của SV, thậm chí cần coi đây là một tiêu chí đánh giá kết quả học tập của SV trong toàn bộ học phần.

3.1.2. Đối với sinh viên

Thứ nhất: SV cần nhận thức đúng, hiểu và ý thức được ý nghĩa vấn đề tự học và có động cơ, tinh thần và thái độ học tập đúng đắn. Môi trường giáo dục bậc đại học hoàn toàn khác môi trường giáo dục phổ thông. SV đã người lớn hơn nên việc tự ý thức trong học tập ảnh hưởng rất lớn đến kết quả học tập của SV, việc dự lớp và nghe, hiểu vấn đề mà GV trình bày qua các bài giảng của SV cũng không đồng đều,.. Vì vậy, trong quá trình học tập SV cần nhận thức đúng đắn về ý nghĩa và tầm quan trọng của việc tự học. Xác định đúng đắn động cơ học tập. Động cơ là sự thôi thúc SV hành động, là sự kết hợp giữa nhu cầu bên trong và mục đích hành động. Khi SV có động cơ học tập đúng đắn sẽ là nguồn nội lực bên trong, là chất men xúc tác thúc đẩy các em tích cực tham gia vào quá trình học tập, có sự say mê, yêu thích môn học và tìm được niềm vui trong học tập. Động cơ học tập đúng đắn còn giúp các em vượt qua khó khăn, quyết tâm thực hiện nhiệm vụ học tập, luôn tôn trọng kỷ luật và có ý thức tổ chức cao trong quá trình học tập. Điều quan trọng là GV cần định hướng, giúp SV tự nhận thức và xây dựng cho mình động cơ đúng đắn trong học tập. Với động cơ nêu trên - xuyên suốt các khâu trong quá trình học tập: học ở nhà, học theo nhóm, lên lớp,.. SV cần tiếp tục xác định tinh thần, thái độ học tập đúng đắn. Muốn vậy, phải gắn việc học tập với nghiên cứu, bởi có nghiên cứu mới đánh thức được tinh thần khoa học đích thực nơi mình, mới đánh thức được một cuộc đời mới trong bản thân mình; Phải rèn óc hoài nghi khoa học, lật đi lật lại vấn đề; Phải có tinh thần vượt khó trong học tập. Mặt khác, phải dứt khoát từ bỏ lối học để đối phó với kiểm tra, thi cử; học để lấy điểm cao, học để có bằng đẹp.

Thứ hai: SV cần có tính tổ chức, tính kỷ luật, tính tự giác, tính khoa học và phương pháp tự học phù hợp. Tính tổ chức, kỷ luật và khoa học trong học tập của SV được thực hiện ở ý thức chuyên cần, tích cực tham gia xây dựng bài và chuẩn bị bài chu đáo trước khi đến lớp; tập chung chú ý, hăng hái tham gia tranh luận tập thể và hoàn thành tốt những nhiệm vụ mà GV giao. Cùng với đó, thái độ nghiêm túc và nghiêm chỉnh trong thi cử cũng là sự biểu hiện của tính kỷ luật trong quá trình học tập của SV. Mặt khác, Tự học ở nhà, trước hết là đọc giáo trình - “người thầy” thứ hai, trợ lý cho “người thầy sống”. Vẫn biết rằng cùng một lúc SV phải học nhiều môn học (và vì nhiều lý do khác), nên hiếm có SV nào thực hiện được tất cả các yêu cầu nêu trên. Tuy nhiên, tối thiểu cũng cần thực hiện cho được yêu cầu 1 và 4. Sau khi học xong một chương, cần: Phối hợp với vở ghi, đọc lại giáo trình, bổ sung những ý tưởng, những dữ kiện mới. Đỉnh chính những sai lầm nếu có. Liên hệ với thực tế cuộc sống. Đặt ra các câu hỏi và tự trả lời, như: Cái gì? Tại sao? Như thế nào? Ở đâu mà ra? Có ý nghĩa gì? Có liên hệ gì với cái trước? Có thể diễn đạt cách khác? Có vận dụng được vào cuộc sống?.. Ngoài học, SV cần đọc thêm sách, tài liệu tham khảo.

Thứ ba: Có ý thức tự học tập, tự nghiên cứu, học ở mọi lúc, mọi nơi và tham khảo thông tin trên mạng Internet. Thời gian học tập trên lớp rất ít nên việc tự học và học ở mọi nơi là điều kiện để SV tự nâng cao trình độ, các em cần chuẩn bị kỹ lưỡng, chu đáo bài cũ, đọc giáo trình và tài liệu tham khảo liên quan đến bài học mới, phần học mới trước khi đến lớp để có sự hiểu biết nhất định về bài giảng mà GV sẽ trình bày. Đây là cơ sở giúp SV liên hệ tri thức cũ với tri thức mới. Cùng với đó, các em phải rèn luyện kỹ năng tự kiểm tra, tự đánh giá, tự kiểm chứng

tính đúng đắn của thông tin. Thực hiện tốt việc này vừa giúp SV nâng cao ý thức tự giác trong học tập vừa phát triển khả năng tự học, tự nghiên cứu khoa học.

Ngoài ra, hoạt động tự học của SV không thể thực hiện tốt nếu không đảm bảo các điều kiện cần thiết về cơ sở vật chất: phòng học, trang thiết bị học tập, nguồn học liệu,.. Trong đó hệ thống nguồn học liệu đầy đủ về số lượng, phong phú về nội dung và chuẩn mực về chất lượng là một yêu cầu không thể thiếu trong hoạt động tự học của SV. Nhận thức được vai trò quan trọng của yếu tố này, Ban giám hiệu nhà trường luôn không ngừng cải thiện điều kiện cơ sở vật chất của như: củng cố, nâng cấp, mở rộng hệ thống phòng học, phòng đọc, trang bị thư viện điện tử, đầu tư xây dựng phòng thí nghiệm, thực hành với nhiều trang thiết bị hiện đại, thiết kế nhiều phòng thực tập tiên tiến, xây dựng thư viện số,..; tăng cường khả năng khai thác các tiện ích của mạng nội bộ, mở rộng nguồn tư liệu điện tử, thiết bị dạy học,.. bằng cách ứng dụng các thành tựu công nghệ thông tin hiện đại. Ngoài các điều kiện cơ sở vật chất, khi xem xét các điều kiện phục vụ hoạt động tự học, các điều kiện phục vụ, thái độ phục vụ SV của các bộ phận chuyên trách, các chính sách hỗ trợ của nhà trường để tạo cho SV một môi trường học tập tốt nhất. Hoạt động tự học của SV đóng vai trò rất quan trọng trong quá trình dạy - học đại học nói chung và đặc biệt cần thiết trong phương thức đào tạo theo tín chỉ.

4. Kết luận

Trong xu thế toàn cầu hóa hiện nay, việc tự học của SV là chìa khóa cho sự thành công không chỉ đối với bản thân họ mà còn góp phần thực hiện hiệu quả công cuộc đổi mới phương thức đào tạo cho các cơ sở giáo dục đại học, trong đó có trường cao đẳng Vĩnh Phúc. Hoạt động học tập của SV ngày nay được diễn ra trong những điều kiện rất mới mẻ. Sự hình thành xã hội thông tin trong nền kinh tế tri thức đang tạo ra cơ hội nhưng cũng gây sức ép lớn đối với người học, đòi hỏi SV phải có sự thay đổi lớn trong việc định hướng, lựa chọn thông tin cũng như phương pháp tiếp nhận, xử lý và vận dụng thông tin. Trong hoàn cảnh ấy, tri thức mà SV tiếp nhận được thông qua bài giảng của GV trên lớp ngày càng trở nên ít ỏi. Do đó việc tự học sẽ trở thành mục tiêu, động lực cho phương thức đào tạo hiện nay để có thể đào tạo ra những con người lao động tự chủ, sáng tạo, năng động,.. để có khả năng học tập liên tục, học suốt đời.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục & Đào tạo (2000), *Phương pháp luận trong tự học*, sách Dự án Việt - Bỉ, Hà Nội, tr.19, tr.155 & tr.217.
2. Bộ Giáo dục & Đào tạo (2007), Quy chế đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ, Số 43/2007/QĐ-BGD&ĐT, ngày 15/8/2007. <http://quanly.pdu.edu.vn/QuyChe43.aspx>
3. Hồ Chí Minh (2000), *Toàn tập, Tập 8*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, tr.215.
4. Sđd, *Toàn tập, Tập 9*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, tr.314.
5. Sđd, *Toàn tập, Tập 10*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, tr.128.
7. Hồ Chí Minh (2011), *Toàn tập, Tập 5*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, tr.312.
6. Sđd, *Toàn tập, Tập 11*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, tr.116.
7. Nguyễn Thanh Thủy (2016), *Tạp chí khoa học - Đại học Đồng Nai*, số 03, tr.10 - 16.
8. Trường Cao đẳng Vĩnh Phúc (2017 - 2018), *Số liệu Phòng công tác học sinh, sinh viên*
9. <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Thong-bao-ket-luan-242-TB-TW-tiep-tuc-thuc-hien-Nghi-quyet-Trung-uong-2/132954/noi-dung.aspx>.

TRAINING AND REGULAR FOSTERING FOR TEACHERS AT HIGH SCHOOLS IN CONTINUING EDUCATION PROGRAMME AND PROPOSALS

DR. TRAN THI KIM TUYEN^[1]

Abstract: *With the growing demand for human resources, the topic “Training and regular fostering for teachers at high schools in continuing education programme and proposals” is proposed to contribute domestically to the development of education. In order to implement this topic, we use descriptive, listed and synthesized methods to introduce new concepts and orientations of education in regular fostering present teachers at high schools. Since then, we offer regular training and regular fostering models with suggestions to gradually remove barriers, shortcomings, create conditions and expand opportunities for high school teachers who can be updated with new programs, new knowledge as well as new teaching and learning methods suitable to the current situation of innovation and international integration of Vietnam.*

Keywords: *Continuing education, regular fostering, high school, teachers at high schools, training and regular fostering,...*

1. INTRODUCTIONS

According to Resolution No. 29 of Central Executive Committee Meeting 8th in Vietnam on November 4th, 2013 on fundamental and comprehensive innovations of education and training for lifelong learning conditions for all classes, we have been gradually changing and eliminating barriers that exist in the educational system. And especially, the current general educational program has shifted from content approach to learner capacity development. Therefore, one of the basic and urgent contents can foster high school teachers to meet the new general education program in order to respond promptly and promote domestically the development of education, which gradually eliminate the existing barriers and limitations to bring Vietnam’s education increasingly high, reaching far beyond the shoulders of advanced countries in the world.

2. CONTENT

2.1. The term continuing education

According to Prime Minister of the Socialist Republic of Viet Nam’s Decision in 1981, there are 8 levels in the structure of Vietnam’s national education system, from Early Childhood Education to Doctoral Training and “Outside formal education, continuing education is offered at all levels of primary education and upwards” [7]. There are many ways to understand the term continuing education, such as the *Wikipedia* dictionary, “continuing education is a place of universal education for all ages. Those who cannot afford to attend high schools can attend continuing education centers.

1. Sai Gon University

Continuing education centers often offer supplementary general education classes in the evening for working people” [6], and according to continuing education, a concept is only one type of education. or the nature of an education. In the world, the concept of continuing education in the early 20th century and it developed strongly in the seventies. In many countries, it is understood that education must be conducted for all ages, from birth to the end of life.

According to Article 44 of the Education Law in 2005 was clear that the role of continuing education helps all citizens could work - study, study continuously and learn lifelong to improve their personality, expanded knowledge and professional skills to improve the quality of life, to adapt to social life and create jobs. The State has been having policies to develop continuing education, implement education for everyone, and build a learning society. The training programs of continuing education are favorable conditions for all ages to study regularly and lifelong learning; as well as improve short-term vocational training for students and disseminate knowledge and innovation experiences for adults in production and life. It is also the place to popularize the policy. The continuing education process does not discriminate in school or social studies or at home, learning purposefully or randomly, learning according to the system of knowledge and skills or needing something to learn - all must be concerned and must have management from the State. Thus, continuing education is the continuing education system, with continuous connection and is conducted without interruption thanks to the interweaving and continuity of learning in each human being called the religion, regular exercise.

Requirements for the content, programs and forms of continuing education are clearly specified in the Education Law 2005, specifically that the content of continuing education is reflected in programs such as elimination programs, illiteracy and education continue after literacy; educational programs that meet learners’ requirements (updating knowledge, skills, technology transfer...); training, regular fostering programs, improving professional qualifications...; educational program to obtain diplomas of the national education system with studying while working, an internet-based distance-learning, self-studying with the guideline

UNESCO offers a concept of continuing education which is well suited to the current development conditions in Vietnam with many programs such as the Quality of Life Improvement Programmes; Equivalency Programmes; Income - Generating Programmes; Individual Interest Promotion Programmes; Future - Oriented Programmes, etc. In fact, these programs are often welcomed by some persons who have to drop out of school in the middle of a regular school, the poor, the unemployed, the retired, migrants, refugees or women who have less chance to study, etc.

From the essential role of continuing education in the current situation of educational development in Vietnam, the main functions of continuing education are alternative functions (creating learning opportunities for all citizens); serial function (resumption of disruption in their learning process, making re-learning carried out continuously, seamlessly...); additional functions (fostering, supplementing knowledge, certain skills in the process of labor, social exchange...) are still inadequate, unable to keep up with the time, need to be updated to suit practical requirements, perfect functions (perfect, advanced), developing the knowledge, experience, operational capacity, human qualities...

2.2. Developing training and regular fostering for teachers in high schools

The plan for fostering and improving professional qualifications for teachers in high schools with the contents of meeting the requirements of performing the tasks of each year as follows:

- Training to renovate professional group activities towards research lessons.

- Training on building teaching topics according to the orientation of developing students' capacity.

- Training to improve the capacity of teachers in high schools on the innovation of making plans for each subjects.

- Training to improve the capacity of teachers in high schools on renovating teaching activities in an integrated manner.

- Capacity building training for high school teachers in the application of information technology in teaching activities. Especially the “e-learning” program, wifi connection, online internet... for teachers to self-study and self-research...

- Training to improve the capacity of senior secondary school administrators on renovating the assessment and evaluation according to the orientation of developing students' capacity.

- Training to improve the capacity of managers in high schools to renovate the work of building school year plans and educational development strategies of each school.

- Training to improve the capacity of managers in high schools to improve the quality and the efficiency of school use in connection with the renovation of professional activities of the school.

In addition, the content fostering about political, current affairs, resolutions and policies of the Party and State in Vietnam is also updated for high school teachers every school year such as:

- Resolutions of the Party and the Party Committee: Including an overview of socio-economic tasks, going into perspective of the development of education and training; socio-economic development situation - Education and Training; directing the tasks of each year of the Ministry of Education and Training; contents about meeting the mission performance requirements of each year of the Ministry of Education and Training; directing documents of the Ministry of Education and Training.

- Topic about learning and following Ho Chi Minh's moral example every year “Studying and following Ho Chi Minh's moral example of honesty and responsibility; sticking with the people; unite, build a clean and strong Party “.

- Implement resolutions and decisions of the Central Executive Committee on radical and comprehensive renovation of education and training and National Assembly resolutions and decisions on program renewal, renewal, revision of books textbook of high school...; Prime Minister's Decisions on approving renovation schemes...

2.3. Proposed solutions

So far, the education and training of Vietnam has changed and achieved a lot of successes but still embarrassed and entangled with many problems, difficulties, uneven development, especially, quality education and training have been inadequate to meet the need of development society yet. And based on the above fundamental factors, we propose some solutions for the development of higher education in an open way to contribute to the educational renovation as follows:

Firstly, it is necessary to have the cooperation between lecturers and teachers in teaching and learning activities in continuing education to ensure consistency, harmony and integrity of the system of regular training and retraining for teachers in high school to achieve the best goal.

Secondly, continuing education needs be regularly organized to update teachers' knowledge in secondary schools and especially, regular training courses for teaching methods should be organized as well.

Thirdly, training and fostering activities for teachers in high schools should focus on

improving the quality of teaching and designing lesson plans in an integrated manner of “the combination of teaching methodology theory and practical teaching” which is a difficult problem in many schools.

Fourthly, continuing education needs to be organized systematically with incentive policies such as formal education in training and should be conducted in parallel with formal education.

Fifthly, continuing education should have well-written materials of specific characteristics, must have full-time faculty members and appropriate financial support.

Sixthly, continuing education needs to develop textbooks and instructional materials in accordance with training programs, implement appropriate issues to meet the needs of the people in each community in the direction motto “how to learn and what to acquire”.

Seventhly, continuing education needs to thoroughly utilize modern technology equipment and the latest teaching methods, successfully complete universal dissemination of knowledge and modern technology for all ages of teachers can keep up with the continuous development of Vietnam and the world.

Eighthly, the management and training staff should regularly build and develop a quality culture by acquiring and inheriting the traditional values of the good traditional culture of the Vietnamese nation through the previous generations and associated with the circumstances, contexts and requirements of the new situation, reaching the goal of building new people, adding new values to form an advanced traditional culture imbued with national identity, ensuring civilization and modernity.

Ninthly, continuing education needs to develop community-based learning models in the series of families - villages/ hamlets, communities, communes/ wards - cities - the whole country are determined to learn, develop together”

From the above issues, we hope that the quality of training and fostering human resources of the continuing education system will always maintain the role, the position and the importance in the educational development strategy of Viet Nam.

3. CONCLUSIONS

Vietnam is a developing country and in the period of integration, we should have many significant changes in all fields, especially in education. Therefore, continuing education helps managers and teachers at schools to update and improve their knowledge about politics, and not only education but also economy - society, foster political qualities, professional ethics, develop teaching capacity, educational capacity and other competencies as required by the professional standards of teachers, requires the task of school year, requires education development, requires innovation and quality of education.

Developing self-study and self-improvement capacity of managers, each teacher is very important; capacity to self-assess the effectiveness of continuing education; organizational capacity, self-management activities, self-training teachers of schools, the Department of Education and Training. The implementation of regular training must be closely linked with the implementation of teacher and managerial assessments according to standards and under the direction of education innovation to gradually improve and enhance the capacity of the home team teachers and educational managers in high schools each year.

Through training and regular fostering for teachers in high schools to ensure the application of science and technology to teaching and learning activities; constantly improve foreign language skills to absorb modern methods, attract international students, affirm the brand in

order to contribute to the successful implementation of Resolution No. 29, November 4th, 2013 of Vietnam Central Executive Committee Meeting 8th and improve the capacity of international cooperation, be attractive and actively compete in all high schools in Viet Nam.

REFERENCES

Books:

1. Linh. Pham Van (Chủ biên) (2014), *Đổi mới căn bản, toàn diện nền giáo dục Việt Nam - Thời cơ, thách thức và những vấn đề đặt ra*, Nxb Chính trị Quốc gia.
2. Thanh. Thai Van (2017), *Quản lý nhà trường phổ thông trong bối cảnh hiện nay*, Nxb Đại học Vinh.

Internet, online:

3. Thông tư ban hành chương trình bồi dưỡng thường xuyên giáo viên giáo dục thường xuyên, số: 33 /2011/TT-BGDĐT, <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Thong-tu-33-2011-TT-BGDĐT-Chuong-trinh-boi-duong-thuong-xuyen-giao-vien-127701.aspx>.
4. Bao. Dinh Quan, Bồi dưỡng thường xuyên mới là yếu tố quyết định chất lượng giáo viên, <http://etep.moet.gov.vn/tintuc/chitiet?Id=577>.
5. Phuong Vy, Công tác giáo dục thường xuyên: Nhìn về bản chất?, <https://baomoi.com/cong-tac-giao-duc-thuong-xuyen-nhin-ve-ban-chat/c/29091242.epi>.
6. Wikipedia (Bách khoa toàn thư mở) from https://vi.wikipedia.org/wiki/Gi%C3%A1o_d%E1%BB%A5c_Vi%E1%BB%87t_Nam.
7. Wikipedia (Bách khoa toàn thư mở) from https://vi.wikipedia.org/wiki/C%C6%A1_c%E1%BA%A5u_h%E1%BB%87_th%E1%BB%91ng_gi%C3%A1o_d%E1%BB%A5c_qu%E1%BB%91c_d%C3%A2n_Vi%E1%BB%87t_Nam

TRIỂN KHAI HOẠT ĐỘNG TƯ VẤN HỌC ĐƯỜNG ĐÁP ỨNG NHU CẦU TRỢ GIÚP TÂM LÝ Ở TRƯỜNG PHỔ THÔNG

LÊ THỰC ANH^[1]

Tóm tắt: Trong các nhà trường hiện nay, việc trợ giúp học sinh vượt qua những vấn đề về hành vi và học tập đang trở nên cấp thiết. Tuy nhiên hoạt động này gặp không ít khó khăn bởi thiếu tính chuyên biệt cả về nội dung và hình thức cho hoạt động này. Bài báo đề cập tới triển khai tư vấn học đường đáp ứng nhu cầu trợ giúp tâm lý ở trường phổ thông từ việc xác định nội dung và phạm vi hoạt động của công tác tư vấn tâm lý học sinh trong nhà trường phổ thông cũng như việc thiết lập các điều kiện cần thiết cho việc triển khai hoạt động.

CARRYING OUT SCHOOL COUNSELING ACTIVITY TO SATISFY THE DEMAND OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE IN SCHOOL

Abstract: Assisting students to deal with behavior and studying problems is urgent in many schools nowadays. However, this activity has to face with a lot of difficulty due to the lack of speciality in both content and form. This report mentions to the way to carry out school counseling to meet the demands of psychological assistance in high school ranging from specifying the content to the scale of psychological counseling for students in high school, as well as, establishing necessary conditions for carrying out activities.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Việc triển khai ứng dụng tâm lý học phục vụ cho các công tác trong nhà trường ngày càng trở nên cấp thiết hơn bao giờ hết. Điều này không chỉ bị gây sức ép bởi ở nhiều nước trên thế giới đã xuất hiện mô hình - nghề nghiệp này trong các nhà trường, mà còn do bối cảnh xã hội - kinh tế của sự phát triển giáo dục (nền kinh tế tri thức, xã hội thông tin, công nghệ thông tin mở rộng, chuẩn quốc tế về giáo dục...) Xu thế của giáo dục phổ thông trong đổi mới phải là giáo dục hướng tới sự phát triển của con người trên cơ sở phân hóa, coi trọng cá tính, tiềm năng, phát triển tối đa năng lực của mỗi cá nhân để người học trở thành người có ích cho xã hội. Nhu cầu hỗ trợ về tâm lý cho HS Việt Nam ngày càng trở nên cấp thiết hơn trong cuộc sống nhà trường ở mọi bậc học. Các văn bản pháp quy về nhiệm vụ và quyền hạn của nhà trường như Luật Giáo dục, Điều lệ nhà trường, các chỉ thị hàng năm của Bộ Giáo dục và Đào tạo về nhiệm vụ năm học luôn đặt vấn đề về công tác hỗ trợ tâm lý cho người học. Như vậy, có thể thấy nhiệm vụ hỗ trợ tâm lý cho người học đã được nhận thức là cần thiết và bước đầu đã được triển khai như nhiệm vụ chính thức trong nhà trường ở các cấp học.

1. Trường Đại học Vinh

Theo số liệu điều tra, tỷ lệ có dấu hiệu rối nhiễu tâm lý trong trẻ em ở tuổi học đường là khoảng 20% (Theo điều tra của Bệnh viện Nhi Trung Ương, tại Hà Nội và các tỉnh lân cận: 10 - 24% (năm 1999) và 20 - 30% (năm 200); Theo điều tra của Bệnh viện Tâm thần ban ngày Mai Hương trên 1023 HS tiểu học và trung học cơ sở tại Hà Nội là 19,46% (năm 2005); Theo điều tra của sở Giáo dục và Đào tạo Đồng Nai, tại Biên Hòa là 10 - 24% (năm 2000)) [4].

Thực trạng về đời sống tinh thần của học sinh trong các nhà trường hiện nay phản ánh nhu cầu về các hoạt động cung cấp dịch vụ tư vấn tâm lý tại chỗ trong các nhà trường phổ thông. Hoạt động trợ giúp tâm lý (tư vấn học đường) trong nhà trường giúp hình thành cho học sinh nhiều kỹ năng về học tập, định hướng nghề nghiệp, phát triển nhân cách. Các mô hình hoạt động tư vấn học đường không chỉ hướng đến cá nhân mà còn hướng đến toàn thể học sinh để hỗ trợ các em phát triển nhân cách hoàn thiện, mở ra cho học sinh cơ hội để nhìn lại những khó khăn của mình theo cách thức khác nhau...

Ứng phó trước tình hình trên, hiện nay nhiều trường phổ thông đang triển khai hoạt động của các tổ/ phòng tư vấn học đường. Tuy nhiên, do hiện nay không có hành lang pháp lý, không có những quy định cụ thể nên việc triển khai còn nhiều hạn chế; nhiều trường chưa có cán bộ tư vấn chuyên trách, chủ yếu là giáo viên kiêm nhiệm; giáo viên tâm lý chủ yếu phải làm việc ngoài giờ hành chính... Bên cạnh đó, hoạt động của phòng tư vấn còn gặp phải rào cản lớn về tâm lý, nhiều phụ huynh và học sinh vẫn nghĩ đó là phòng dành cho những người có vấn đề về mặt tâm thần...

Xuất phát từ vai trò trợ giúp tâm lý cho học sinh trong nhà trường cho cần thấy, cần thiết phải xác định rõ ràng về phạm vi, nội dung, mức độ... hoạt động tư vấn học đường trong trường phổ thông nói chung và với từng bậc học nói riêng nhằm thực hiện tốt mục tiêu chăm sóc sức khoẻ tâm thần trong nhà trường.

2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Tư vấn học đường trong trường phổ thông

2.1.1. Tư vấn và tư vấn học đường

Tư vấn là từ chỉ một hoạt động chuyên môn, hoặc chỉ một nghề nghiệp chuyên giúp người khác có thể đưa ra quyết định và giải quyết vấn đề, nâng cao năng lực sống cá nhân bằng những phương pháp nghiệp vụ chuyên môn.

Theo *Từ điển Từ Hán Việt* (NXB KHXH 2007, trang 507), tư vấn có nghĩa là: “Góp ý kiến về những vấn đề hỏi đến nhưng không có quyền quyết định.”

Theo *Từ điển Bách khoa Việt Nam*: Tư vấn được xem là một quá trình mà cá nhân dựa trên sự hiểu biết của mình về một lĩnh vực nào đó để đưa ra những hướng dẫn, chỉ bảo, lời khuyên.

Trong *Từ điển Giáo dục* (1945) đã cho rằng “*Tư vấn tâm lý là hoạt động giúp đỡ con người có tính cá nhân, những vấn đề riêng tư, vấn đề học hành, và nghề nghiệp* (Good, 1945, trg104).

Như vậy, tư vấn là một hoạt động được thực hiện trong nhiều ngành nghề khác nhau như: tư vấn pháp lý, tư vấn đầu tư, tư vấn xây dựng, tư vấn nghề nghiệp, tư vấn tâm lý...

Tư vấn học đường đã xuất hiện từ lâu và đã được triển khai có hiệu quả ở nhiều nước trên thế giới. Tư vấn học đường là một nghiệp vụ giáo dục trong nhà trường chủ yếu dựa vào mối quan hệ và sự tương tác giữa học sinh và môi trường nhà trường, đẩy mạnh những hoạt động nhằm thực hiện mục đích làm giảm thiểu những tác động bất lợi, ngăn cản sự thành đạt của học sinh.

Ở Mỹ, tư vấn học đường bắt đầu từ tư vấn hướng nghiệp được đưa vào nhà trường chính thức trở thành nghiệp vụ của một nghề nghiệp mới vào những năm đầu của thế kỷ 20, đến những năm 1950, 1960 tư vấn học đường có thêm một nhiệm vụ trọng yếu là tư vấn tâm lý trong nhà trường.

Tư vấn tâm lý trong nhà trường là một tập hợp các hoạt động của các chuyên gia tâm lý nhằm giúp phát hiện sớm, phòng ngừa và can thiệp cho trẻ em - thanh thiếu niên trong các lĩnh vực nhận thức, học tập, hành vi, cảm xúc hoặc xã hội ở môi trường học đường, gia đình và cộng đồng; đồng thời tham gia nghiên cứu, xây dựng, phát triển và lượng giá các chương trình này.

Kết quả tham khảo tài liệu đã cho thấy, việc phục vụ của TLH thực hành, Tâm lý học học đường ở các nước khác nhau đã chứng minh hiệu quả của mình trong việc giải quyết rộng rãi các vấn đề như: dự báo được lối sống của nhân cách, xác định chân dung tâm lý cá tính, trợ giúp tâm lý khi làm việc với các gia đình có trẻ nhỏ sẽ và đang đi học, đưa ra những lời khuyên có cơ sở tâm lý khi lựa chọn cách sống, định hướng nghề nghiệp, trong đó có thích ứng nghề; tìm ra những nguyên nhân lệch lạc trong phát triển nhân cách, dự phòng và chỉnh trị những lệch lạc. Việc trợ giúp tâm lý đã góp phần tạo nên bầu không khí tâm lý - giáo dục hài hoà trong các trường học.

Hoạt động tư vấn học đường trong các trường học sẽ có tác dụng ảnh hưởng rất lớn đến việc xây dựng cơ sở triết lý đào tạo, chuyển từ dạy học “tri thức, kỹ năng, kỹ xảo” theo quan niệm truyền thống sang dạy học, đào tạo phát triển con người, đáp ứng với xã hội của thế kỷ XIX.

2.1.2. Nhà tư vấn tâm lý trong trường phổ thông

Với vai trò trợ giúp đặc lực về mặt tâm lý cho học sinh và các lực lượng giáo dục khác nhằm góp phần triển khai sứ mệnh làm phát triển toàn vẹn nhân cách học sinh, cán bộ (hoặc chuyên viên/chuyên gia) tư vấn học đường có vai trò chuyên gia - cố vấn độc lập về các vấn đề tâm lý của quá trình dạy học và giáo dục. Mục tiêu hoạt động của cán bộ tư vấn học đường cần được xác định là hỗ trợ quá trình phát triển tâm lý và nhân cách học sinh trên từng giai đoạn phát triển của các em; đảm bảo tiếp cận cá biệt hóa đối với từng học sinh trên cơ sở nghiên cứu tâm lý của chúng; phòng ngừa và khắc phục sai lệch trong phát triển tâm lý và nhân cách học sinh. Như vậy, có thể coi đội ngũ cán bộ tư vấn học đường là một mắt xích để thúc đẩy nhà trường đạt mục tiêu giáo dục và dạy học. Bằng kiến thức, kỹ năng chuyên môn và phẩm chất của mình, cán bộ tư vấn học đường có nhiệm vụ tác động đến HS và cả hệ thống trường học. Cán bộ tư vấn học đường có vai trò là cầu nối giữa HS, gia đình và nhà trường để giúp các em có điều kiện phát huy hết khả năng học tập. Vai trò của cán bộ tư vấn học đường có thể cụ thể trong các mối quan hệ dưới đây:

Đối với học sinh

- Cung cấp tham vấn, hướng dẫn và cố vấn cho những em đang phải đương đầu với các khó khăn về xã hội, cảm xúc và hành vi.
- Tăng thành tích bằng cách đánh giá những rào cản trong học tập và xác định những chiến lược dạy học/hướng dẫn tốt nhất để cải thiện việc học.
- Thúc đẩy sức khoẻ và khả năng phục hồi bằng cách khuyến khích các kỹ năng giao tiếp và xã hội, khả năng giải quyết vấn đề, quản lý tức giận, tự điều chỉnh, tự quyết và tinh thần lạc quan.
- Tăng hiểu biết, chấp nhận tính đa dạng về văn hoá và hoàn cảnh.

Đối với gia đình

- Xác định và nhận biết những vấn đề về học tập và hành vi ảnh hưởng tới sự thành công của trường học.
- Lượng giá đầu vào cho các dịch vụ giáo dục đặc biệt (làm việc trong một nhóm đa ngành/ đa chức năng).
- Hỗ trợ học sinh về sức khoẻ xã hội, cảm xúc và hành vi.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

- Dạy/đào tạo kỹ năng nuôi dạy con (làm cha mẹ), tăng cường hợp tác giữa gia đình và nhà trường.

- Giới thiệu/chuyển và trợ giúp phối hợp/kết nối các dịch vụ hỗ trợ trong cộng đồng.

Đối với giáo viên

- Xác định/Nhận biết và giải quyết những rào cản trong học tập.

- Thiết kế và thực hiện hệ thống giám sát sự tiến bộ của HS.

- Thiết kế và thực hiện những can thiệp về học tập và hành vi.

- Hỗ trợ/Giúp đỡ cách dạy cá nhân có hiệu quả.

- Tạo ra môi trường lớp học tích cực.

- Thúc đẩy tất cả HS tham gia học tập.

Đối với nhà quản lý

- Thu thập và phân tích dữ liệu có liên quan đến sự cải tiến trường học, những kết quả của HS và yêu cầu về trách nhiệm giải trình.

- Thực hiện các chương trình mang tính phòng ngừa toàn trường giúp duy trì bầu không khí trường học tích cực có lợi cho học tập.

- Đẩy mạnh các chính sách và việc thực hiện chính sách trong trường học nhằm đảm bảo an toàn cho tất cả HS bằng cách giảm bạo lực học đường, bắt nạt và sự quấy rối.

- Đáp ứng với khủng hoảng bằng cách chỉ đạo, cung cấp các dịch vụ trực tiếp và phối hợp với các dịch vụ cộng đồng cần thiết.

- Thiết kế, thực hiện và tích hợp những hỗ trợ dành cho chương trình sức khỏe tinh thần toàn diện trong nhà trường.

Đối với bên cung cấp dịch vụ

Đề phối hợp cung cấp các dịch vụ cho HS và gia đình trong và ngoài trường học.

2.2. Triển khai hoạt động tư vấn tâm lý trong trường phổ thông

2.2.1. Phạm vi hoạt động tư vấn học đường trong trường phổ thông

Tư vấn học đường là hình thức trợ giúp tâm lý đặc lực không những cho học sinh mà còn cho các lực lượng giáo dục khác từ ban giám hiệu, giáo viên, giám thị, phụ huynh học sinh... Hoạt động tư vấn học đường nhằm phát hiện và can thiệp đối với HS có khó khăn học đường cũng như các vấn đề sức khỏe tâm thần góp phần thúc đẩy nhà trường đạt mục tiêu giáo dục và dạy học.

Nhiệm vụ trợ giúp tâm lý trong trường phổ thông đã xác định phạm vi hoạt động của tư vấn học đường bao gồm:

- Hiện thực hoá các khả năng, tiềm năng phát triển của từng lứa tuổi trẻ em.

- Phát triển các đặc điểm cá nhân trẻ em như: hứng thú, năng lực, thiên hướng, tình cảm, quan hệ, sự say mê, kế hoạch cho cuộc sống...

- Tạo dựng bầu không khí tâm lý thuận lợi cho sự phát triển của trẻ: Bầu không khí tâm lý thuận lợi có được là do cách thức tổ chức hiệu quả hoạt động giao tiếp của trẻ với các bạn cùng trang lứa, với những người lớn xung quanh và do việc tạo ra cho mỗi đứa trẻ những cơ hội thành công trong những hoạt động có ý nghĩa chủ đạo đối với trẻ ở từng giai đoạn phát triển.

- Giúp đỡ và hỗ trợ kịp thời về mặt tâm lý cho cả học sinh, phụ huynh học sinh, các nhà giáo dục và các giáo viên trong trường

- Bồi dưỡng kiến thức tâm lý học, phòng ngừa, chẩn đoán, tư vấn, chỉnh trị tâm lý cho học sinh trong trường học.

- Bồi dưỡng kiến thức tâm lý học cho giáo viên, khơi gợi được ở họ sự quan tâm, lòng mong muốn nghiên cứu tìm hiểu tâm lý lứa tuổi học sinh.

- Phòng ngừa tâm lý trong nhà trường: phòng ngừa những hành vi và những khuynh hướng phát triển sai lệch chuẩn mực đòi hỏi phải quan tâm đến tất cả học sinh trong trường chứ không phải chỉ với những em đang có những vấn đề nào đó.

Tư vấn tâm lý đòi hỏi nhà tâm lý học đường phải cùng với học sinh để giải quyết những vấn đề của chúng. Trong trường học còn được sử dụng cả hình thức tư vấn gián tiếp, tức là tư vấn cho giáo viên và phụ huynh học sinh về các vấn đề của học sinh hoặc tư vấn thông qua các phương tiện truyền thông.

Vai trò của người làm tư vấn học đường là cung cấp dịch vụ/ hỗ trợ **gián tiếp**, giúp giáo viên giải quyết vấn đề của học sinh. Thông thường dùng phương pháp hợp tác, cùng làm việc, có trách nhiệm ngang nhau để cùng hình thành chương trình can thiệp. Suy cho cùng, sự hợp tác của người được tư vấn và người tư vấn là hướng tới giúp đỡ học sinh. Bên tư vấn giúp người được tư vấn kỹ năng giải quyết vấn đề, đến lượt mình người được tư vấn sử dụng các phương pháp để làm việc với học sinh theo cách giải quyết vấn đề.

2.2.2. Nội dung hoạt động tư vấn học đường đáp ứng nhu cầu trợ giúp tâm lý ở phổ thông

Với vai trò nêu trên, hoạt động tư vấn học đường trong nhà trường phổ thông được triển khai ở 3 cấp độ: Cấp độ 1 - Cung cấp các hoạt động mang tính chất phòng ngừa và làm lành mạnh hóa môi trường trường học để giảm thiểu những vấn đề khó khăn HS có thể gặp phải; Cấp độ 2 - Cung cấp các hoạt động phát hiện sớm, hướng tới những HS mà các hoạt động có tính phòng ngừa đã không gây được ảnh hưởng một cách tích cực; Cấp độ 3 - Là cấp độ hoạt động hỗ trợ tâm lý chuyên sâu - tập trung vào những HS có nhu cầu và cần thiết phải có những can thiệp chuyên sâu.

Các cấp độ hoạt động tư vấn học đường trong các trường phổ thông cần triển khai thông qua các hoạt động sau đây:

1/ Chẩn đoán tâm lý học đường. Đây một công việc mang tính chất truyền thống của tư vấn học đường. Việc chẩn đoán tâm lý học đường là việc làm quan trọng bởi nó mang tính chất định hướng cho các hoạt động khác của tư vấn tâm lý trong trường học. Chẩn đoán tâm lý học đường có các mục tiêu sau đây:

- Chẩn đoán để lập hoặc bổ sung dữ liệu cho hồ sơ tâm lý học đường của học sinh.

- Chẩn đoán để xác định phương thức và hình thức giúp đỡ học sinh khi các em gặp khó khăn trong học tập, trong giao tiếp và những khó khăn khác liên quan đến sức khỏe tâm thần,

- Chẩn đoán nhằm lựa chọn phương tiện, công cụ và hình thức trợ giúp học sinh trong quá trình học tập một cách phù hợp nhất.

Việc chẩn đoán tâm lý học sinh có thể được tiến hành theo các hình thức: chẩn đoán phân loại định kỳ; chẩn đoán chuyên biệt ban đầu; chẩn đoán chuyên sâu về tâm lý của học sinh.

2/ Dự phòng và phát triển tâm lý học đường là một nội dung cơ bản trong hoạt động trợ giúp tâm lý học đường mang lại rất nhiều lợi ích cho học sinh. Hoạt động này có mục tiêu là nâng cao sức “đề kháng tâm lý” cho học sinh chẳng hạn như khả năng thích ứng, ứng phó tốt với các tình huống học đường nói riêng, cũng như trong cuộc sống nói chung.

Hoạt động dự phòng và phát triển tâm lý học đường được tiến hành với tất cả học sinh trong

một trường học với mục tiêu là tạo ra những điều kiện tâm lý - xã hội thuận lợi để học sinh có thể phát triển tốt nhất về mọi mặt và nâng cao được chất lượng cuộc sống tinh thần của mình.

Nội dung cơ bản của hoạt động dự phòng và phát triển tâm lý học đường gồm:

- Giáo dục các kỹ năng sống cho học sinh.
- Phát hiện và bồi dưỡng năng khiếu ở học sinh hoặc bồi dưỡng các nhân tài, các “thần đồng”.
- Chẩn đoán sớm các rối nhiễu tâm lý có thể xuất hiện ở học sinh.
- Hạn chế đến mức tối đa các rối nhiễu tâm lý học đường ở học sinh.

3/ Tư vấn tâm lý cho học sinh, giáo viên và phụ huynh cũng là một nhiệm vụ trọng tâm của nhà Tâm lý học đường. Đặc thù của tư vấn tâm lý học đường thể hiện ở đối tượng được tư vấn (học sinh, giáo viên phụ huynh) và nội dung tư vấn (thường liên quan nhiều đến các vấn đề học tập, các mối quan hệ trong trường học). Mục đích tư vấn trong trường học, trước hết phải nhằm đến giúp cho trẻ giải quyết các vấn đề trên cơ sở thế mạnh của các em.

Tư vấn tâm lý học đường khác với tư vấn tâm lý ở các trung tâm tư vấn tâm lý: ở vị thế của nhà tâm lý trong mối quan hệ ở trường học, nhà tâm lý cũng là một thành viên của tập thể sư phạm, các thầy cô giáo trong trường biết rõ về nhà tâm lý, ngược lại, nhà tâm lý cũng biết rõ về họ.

Tuy nhiên cần hiểu trị liệu tâm lý cho học sinh không phải là một nhiệm vụ ưu tiên của hoạt động tư vấn học đường bởi các vấn đề tâm lý cần trị liệu ở học sinh cũng rất đa dạng, do vậy, một mình nhà tâm lý học đường không đủ thẩm quyền chuyên môn để tiến hành công việc này. Tư vấn tâm lý cho học sinh cho học sinh trong nhà trường có phạm vi giới hạn là các vấn đề như rối loạn hành vi... ở mức nhẹ của học sinh. Trong các tình huống đó, nhà tâm lý học đường cùng với giáo viên trong trường cũng có thể tiến hành can thiệp (và thậm chí uy quyền của thầy cô giáo với sự tư vấn của nhà tâm lý học đường sẽ giúp cho việc can thiệp có kết quả tốt nhanh hơn) mà chưa cần đến sự trợ giúp của các nhà chuyên môn khác.

4/ Hoạt động điều phối là hoạt động của nhà tâm lý học đường giúp cho học sinh, phụ huynh hoặc giáo viên nhận được sự giúp đỡ về xã hội - tâm lý của các cơ sở trợ giúp ngoài khuôn khổ trường học.

Hoạt động điều phối cũng là một chức năng của tư vấn học đường, tuy nhiên, so với các chức năng khác thì chức năng điều phối chỉ được thực hiện khi sự trợ giúp cần thiết cho học sinh không thể thực hiện được trong điều kiện nhà trường, khi sự trợ giúp đó vượt ra ngoài giới hạn về chức năng và thẩm quyền nghề nghiệp của nhà tâm lý học đường. Khi đó, nhà tâm lý sẽ gửi học sinh đến các địa chỉ có uy tín để được giúp đỡ (các địa chỉ của các Trung tâm trợ giúp này thường là phải nằm trong danh mục các cơ sở trợ giúp đã được công nhận của hệ thống giáo dục).

Hoạt động điều phối chỉ được thực hiện trong các trường hợp sau:

- Khi học sinh, phụ huynh, giáo viên cần sự giúp đỡ đặc biệt vượt ra ngoài chức năng, thẩm quyền của nhà tâm lý học đường.

- Nhà tâm lý học đường yêu cầu được giúp đỡ khi bản thân không đủ kiến thức và kinh nghiệm để trợ giúp học sinh.

- Nhà tâm lý học đường cũng có thể yêu cầu sự giúp đỡ từ các tổ chức trợ giúp khác khi gặp một vấn đề nào đó mà sự giải quyết vấn đề ấy chỉ có thể thực hiện được ở ngoài không gian học đường, ngoài các mối quan hệ ở trường học.

Tuy nhiên, gửi học sinh đến các địa chỉ trợ giúp khác không có nghĩa là nhà tâm lý học đường không còn trách nhiệm gì với các em nữa, ngược lại, họ vẫn là người theo dõi và chịu trách nhiệm về sự học tập và phát triển của trẻ ở trường học. Nhiệm vụ của nhà tâm lý học đường vẫn là trợ giúp đứa trẻ, chỉ khác về hình thức và mức độ tham gia mà thôi.

Tuy nhiên với đặc điểm phát triển tâm - sinh lý lứa tuổi của học sinh ở các bậc học là khác nhau, do vậy hoạt động tư vấn học đường cần hướng sự trợ giúp vào các nhu cầu trợ giúp tâm lý của các em phù hợp ở từng bậc học:

- Bậc Tiểu học: Những khó khăn của các em cần sự trợ giúp thường hướng vào khắc phục những vấn đề như khó học (Toán, Tiếng Việt); Phương pháp học tập; Ý thức học tập, khả năng tập trung, chú ý; Thái độ xúc cảm, hứng thú học tập; Khó khăn trong diễn đạt, giao tiếp; Khó khăn khi phải làm những công việc đòi hỏi sự khéo léo, tập trung cao.

- Bậc THCS: Ý thức học tập (không làm bài tập, làm việc riêng trong lớp); Hành vi lệch chuẩn (Nói tục, chửi bậy, đe dọa, đánh bạn, ăn mặc, đầu tóc lố lăng, không tôn trọng thầy cô giáo); Hành vi xã hội (Ăn trộm, đua xe, nghiện chơi game, bỏ đi khỏi nhà).

- Bậc THPT: Định hướng nghề nghiệp; Ý thức học tập; Phương pháp học và tự học; Lối sống thực dụng, đua đòi (ăn mặc, đầu tóc, ngôn ngữ); Kết bạn/ tình yêu/ ứng xử; Kỹ năng sống.

2.3. Một số điều kiện đảm bảo cho hoạt động tư vấn học đường trong trường phổ thông

- Về cơ sở vật chất

Hiện nay ở rất nhiều trường phổ thông đang thiếu Các điều kiện làm việc, các điều kiện tiếp xúc, thậm chí chi tiết về phòng làm việc của chuyên viên tư vấn. Cần sắp xếp cơ sở vật chất, phòng ốc cho hoạt động tư vấn học đường. Văn phòng làm việc cũng nên được thiết kế, bài trí phù hợp với các hoạt động của mô hình tâm lý học học đường, của lứa tuổi học sinh ở từng bậc học. Ví dụ, phòng đó có diện tích tối thiểu bao nhiêu, ánh sáng như thế nào, trang trí ra sao, các gì cần có, cái gì không được phép có...

- Về đội ngũ cán bộ tư vấn học đường

Để hoạt động tư vấn tâm lý trong các trường học hướng đến sự chuyên nghiệp, chất lượng của đội ngũ là một yếu tố hết sức cơ bản. Đội ngũ này cần có sự hội tụ trong đó những kiến thức của nhiều lĩnh vực khoa học trong đó, tâm lý học và đặc biệt là tâm sinh lý lứa tuổi là rất quan trọng. Thêm vào đó, học phải có trải nghiệm trong cuộc sống; phải tham gia vào các hoạt động giáo dục; thực hiện một số nguyên tắc trong tư vấn học đường.

- Về những điều kiện pháp lý

Chúng ta cần sớm xây dựng hệ thống văn bản, quy định, quy tắc, nên luật hoá chúng để nhà trường, phụ huynh, HS và các nhà tư vấn cứ theo đó để thực hiện; Cần có sự thay đổi và bổ sung trong các văn bản pháp quy về tổ chức và hoạt động của các cấp học, bậc học để chính thức hóa đội ngũ các nhà tâm lý học đường cả về quy mô và chất lượng hoạt động. Từ những quy định về điều kiện, trách nhiệm, quyền lợi của nhà tư vấn, thì các cơ sở đào tạo mới có thể đào tạo được những chuyên gia tư vấn đảm bảo đúng yêu cầu, theo quy định của luật pháp. Bên cạnh đó, cần có những tiêu chuẩn chung về mô hình tư vấn tâm lý, để trên cơ sở đó các trường phổ thông sẽ cụ thể thành các mô hình hỗ trợ tâm lý cho phù hợp với không gian, điều kiện và đặc trưng nhà trường của họ.

- Về những điều kiện khác

Cần làm thay đổi nhận thức về sức khỏe tâm thần của con người nói chung và của trẻ em - học sinh nói riêng. Hiện nay, hiểu biết của xã hội về lĩnh vực này còn rất giản đơn, thiếu khoa học, thậm chí khá mơ hồ. Điều này đã kéo theo hiện tượng quy chụp, định kiến đối với những học sinh gặp khó khăn. Tất cả những điều này đã làm cho việc tìm kiếm các nguyên nhân cũng nhưng xây dựng chiến lược can thiệp có hiệu quả không cao.

Ngoài ra, các cơ chế giám sát và đánh giá hoạt động chuyên môn đối với cán bộ tư vấn; cơ chế phối hợp và điều phối các hoạt động tư vấn học đường ở các trường phổ thông... cũng là ảnh

hường một cách đáng kể đến việc triển khai hoạt động tư vấn học đường nhằm đáp ứng có hiệu quả đối với các nhu cầu trợ giúp tâm lý cho học sinh.

3. KẾT LUẬN

Vai trò trợ giúp tâm lý cho học sinh thông qua các hoạt động chẩn đoán, dự phòng - phát triển, tư vấn trị liệu cho trẻ em, thanh thiếu niên có vấn đề về hành vi và học tập thực sự có ý nghĩa để nâng cao chất lượng học tập của HS, nhất là đối với những trẻ có khó khăn trong học tập. Tuy nhiên, thực tế triển khai hoạt động tư vấn học đường trong các nhà trường phổ thông hiện nay còn chưa đáp ứng hết các nhu cầu trợ giúp tâm lý cho HS. Nguyên nhân cơ bản của tình trạng này là thiếu tính chuyên biệt cả về nội dung và hình thức cho hoạt động này. Những thách thức này đồng thời là cơ hội để thúc đẩy sự phát triển của tư vấn học đường hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Võ Thị Minh Chí (2011), *Nghiên cứu ứng dụng tâm lý học học đường trong nhà trường phổ thông*, B2009-17-173TĐ, Đề tài khoa học và công nghệ cấp bộ, Trường Đại học sư phạm Hà Nội.

[2] Kimberly Jacobs, Lindsay M. Havlincek (2009), *Tư vấn tâm lý học đường tại các trường học ở Việt Nam: những điều đang có và những thứ họ cần*, NXB Hà Nội.

[3] Liên hiệp phát triển Tâm lý học đường quốc tế (2016), Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế tâm lý học học đường lần thứ 5 “*Phát triển tâm lý học học đường trên thế giới và ở Việt Nam*”, NXB Thông tin và truyền thông.

[4] Quỹ Tài năng trẻ - Tâm lý học - Giáo dục học Việt Nam (2014) Kỷ yếu hội thảo khoa học toàn quốc, “*Sức khỏe tâm thần trong trường học*”, NXB Đại học Quốc gia TP Hồ Chí Minh.

[5] Merrell, K. W., Ervin, R. A., & Gimpel, G. A. (2006), *School psychology for the 21st century*. NY: Guilford.

DẠY HỌC ĐẢO NGƯỢC - HƯỚNG TIẾP CẬN DẠY HỌC PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC ĐỐI VỚI MÔN GIÁO DỤC THỂ CHẤT TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG MỚI

NGUYỄN MẠNH HÙNG^[1]

Tóm tắt: Mô hình dạy học đảo ngược đang được ứng dụng rộng rãi. Bản chất của mô hình này là gửi những nội dung của bài học cho học sinh thông qua các phương tiện điện tử và thời gian trên lớp được sử dụng cho thảo luận, phân tích và hiểu sâu hơn nội dung bài học. Mô hình này cũng tạo cho học sinh động cơ và hứng thú học tập. Một trong những đặc trưng của mô hình này là trực quan hóa, có nghĩa là học sinh xem tranh ảnh và videos sau đó phân tích và hiểu nội dung. Điều này rất cần thiết trong môn học Giáo dục thể chất bởi vì một trong các nguyên tắc quan trọng của Giáo dục thể chất là trực quan giúp học sinh xây dựng biểu tượng vận động và từ đó đạt kết quả học tập tốt hơn.

FLIPPED LEARNING - AN APPROACH OF COMPETENCE-BASED TEACHING FOR SUBJECT OF PHYSICAL EDUCATION IN NEW SCHOOL EDUCATION PROGRAM

Abstract: Flipped learning model has been widely applied. The nature of this model is to deliver the lesson content to student through electronic means and class time is used for discussion, analysis and deeper understanding content. This model also gives students interest and motivation in learning. One of the characteristics of this model is visualisation, it means students watch pictures and videos then analyse and understand content. This is very essential for subject of Physical Education because one of the important principles in Physical Education is visuality which helps students to build pictures of movements then shortly obtain better outcome.

1. Đặt vấn đề

Mô hình lớp học đảo ngược đã và đang được ứng dụng rộng rãi trong nhà trường với sự hỗ trợ của các phương tiện công nghệ thông tin [1, 2]. Lớp học đảo ngược là một dạng của mô hình hỗn hợp trong đó các hoạt động học tập theo truyền thống diễn ra trong lớp nay được đưa ra ngoài lớp học. Mô hình này được chia thành hai phần, một là các hoạt động học tương tác trong lớp và hai là các hoạt động dựa trên máy tính ngoài lớp học [2, 3]. Mô hình lớp học đảo ngược là một kiểu học dựa vào videos, ảnh mà học sinh được giáo viên cung cấp nguồn trước ở nhà, thời gian trên lớp chỉ để dành cho giải quyết vấn đề phát sinh, thảo luận, hỏi đáp và các hoạt động khác [3, 4]. Nguyên lý chung của mô hình này là học sinh sẽ tự tìm hiểu nội dung bài học ở nhà

1. Khoa Giáo dục thể chất, trường Đại học Vinh, hungtdt@gmail.com, 0912169906

qua mạng, sau đó tại lớp sẽ tương tác cùng giáo viên và các bạn khác để củng cố các nội dung thu được [5]. Mô hình lớp học đảo ngược cũng là một cách tiếp cận sư phạm, theo đó không gian học tập của cá nhân là làm việc trên máy tính ở nhà và không gian làm việc của nhóm là trên lớp tương tác trong môi trường chủ động, tích cực, sáng tạo. Lúc này giáo viên chỉ đóng vai trò là người hướng dẫn [6, 7]. Theo phương pháp dạy học truyền thống thì giáo viên giảng giải nội dung bài mới và đưa ra một vài ví dụ cho học sinh sau đó ra bài tập về nhà. Đối với mô hình dạy học đảo ngược, học sinh sẽ thực sự học theo phương pháp lấy học sinh làm trung tâm - làm chủ, còn giáo viên chỉ là người hướng dẫn. Trong mô hình này, lớp học thường bắt đầu với các câu hỏi, thắc mắc của học sinh. Cách tổ chức hoạt động học tập này được biết đến với nhiều tên gọi khác nhau như “lớp học đảo ngược”, “dạy học đảo ngược”, “giáo dục đảo ngược”, “dạy học kết hợp”. Một trong những đặc trưng của mô hình đảo ngược là trực quan hình ảnh, tức là xem các video clips và ảnh để phân tích và hiểu nội dung các kiến thức cần đạt được. Điều này rất cần thiết và quan trọng đối với môn học giáo dục thể chất, vì một trong những nguyên tắc quan trọng của giáo dục thể chất là nguyên tắc trực quan - xây dựng biểu tượng vận động.

2. Đặc điểm môn học giáo dục thể chất và sự cần thiết áp dụng mô hình đảo ngược trong dạy học ở môn học này

Trong chương trình giáo dục phổ thông, có nhiều môn học chỉ xuất hiện ở một cấp học hoặc một số lớp. Trong khi đó, Giáo dục thể chất là môn học bắt buộc, được thực hiện từ lớp 1 đến lớp 12.

Về vai trò và tính chất nổi bật của môn học trong giai đoạn giáo dục cơ bản và giáo dục định hướng nghề nghiệp: Môn Giáo dục thể chất góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục phát triển phẩm chất và năng lực của học sinh, trọng tâm là: trang bị cho học sinh kiến thức và kỹ năng chăm sóc sức khỏe; kiến thức và kỹ năng vận động; hình thành thói quen tập luyện, khả năng lựa chọn môn thể thao phù hợp để luyện tập nâng cao sức khỏe, phát triển thể lực và tố chất vận động; trên cơ sở đó giúp học sinh có ý thức, trách nhiệm đối với sức khỏe của bản thân, gia đình và cộng đồng, thích ứng với các điều kiện sống, sống vui vẻ, hoà đồng với mọi người [8].

Nội dung chủ yếu của môn Giáo dục thể chất là rèn luyện kỹ năng vận động và phát triển tố chất thể lực cho học sinh bằng những bài tập thể chất đa dạng như: các bài tập đội hình đội ngũ, các bài tập thể dục, các trò chơi vận động, các môn thể thao và kỹ năng phòng tránh chấn thương trong hoạt động thể dục thể thao.

Nội dung giáo dục thể chất được phân chia theo hai giai đoạn: Giai đoạn giáo dục cơ bản và giai đoạn giáo dục định hướng nghề nghiệp.

- Giai đoạn giáo dục cơ bản: Môn Giáo dục thể chất giúp học sinh biết cách chăm sóc sức khỏe và vệ sinh thân thể; hình thành thói quen tập luyện nâng cao sức khỏe; thông qua các trò chơi vận động và tập luyện thể dục, thể thao hình thành các kỹ năng vận động cơ bản, phát triển các tố chất thể lực, làm cơ sở để phát triển toàn diện. Học sinh được lựa chọn nội dung hoạt động thể dục thể thao phù hợp với thể lực của mình và khả năng đáp ứng của nhà trường.

- Giai đoạn giáo dục định hướng nghề nghiệp: Môn Giáo dục thể chất được thực hiện thông qua hình thức câu lạc bộ thể dục thể thao. Học sinh được chọn nội dung hoạt động thể thao phù hợp với nguyện vọng của mình và khả năng đáp ứng của nhà trường để tiếp tục phát triển kỹ năng chăm sóc sức khỏe và vệ sinh thân thể, phát triển về nhận thức và năng khiếu thể thao, đồng thời giúp những học sinh có năng khiếu thể thao tự chọn định hướng nghề nghiệp phù hợp.

Để đáp ứng với sự thay đổi nhanh chóng của xã hội thì các giáo viên phải đổi mới phương pháp giảng dạy, thay đổi cách tư duy về dạy học trong thời đại mới. Một trong các cách tiếp đổi mới trong dạy học là sử dụng mô hình đảo ngược. Trong nghiên cứu của Bergmann và Sams có

nhấn mạnh rằng đảo ngược là ngôn ngữ của học sinh ngày nay [1], có nghĩa là sinh viên rất cần sự dụng mô hình này vào bài học. Trong thời đại công nghệ 4.0 này, muốn thành công trong dạy học thì chúng ta phải thích ứng và ứng dụng được công nghệ mới trong dạy học. Theo một khảo sát tại Mỹ, có khoảng 40% học sinh sử dụng các videos trực tuyến vào để hỗ trợ trong quá trình học tập [9]. Việc sử dụng mô hình đảo ngược kết hợp với phương pháp trực quan thông qua hình ảnh và videos trong giảng dạy môn giáo dục thể chất có những ưu điểm sau:

2.1. Nâng cao kiến thức và phát triển năng lực thể chất

Giáo dục thể chất là một loại hình giáo dục mà nội dung chuyên biệt là dạy học vận động (động tác) và phát triển có chủ định các tố chất vận động của con người. Tổng hợp quá trình đó xác định khả năng thích nghi thể lực của con người. Giáo dục thể chất được chia thành hai mặt riêng biệt, dạy học động tác và giáo dục các tố chất vận động.

- Dạy học động tác là nội dung cơ bản của giáo dục thể chất đó là quá trình truyền thụ và tiếp thu có hệ thống những cách thức điều khiển hợp lý sự vận động của con người qua đó hình thành những kỹ năng, kỹ xảo vận động cơ bản cần thiết trong cuộc sống và những hiểu biết có liên quan, kỹ thuật các môn thể thao, các hoạt động sống cơ bản: đi, chạy, nhảy, leo, trèo... Kỹ năng, kỹ xảo ngành nghề du lịch, giải trí...

- Bản chất của thành phần thứ 2 trong giáo dục thể chất là sự tác động hợp lý tới sự phát triển tố chất vận động, đảm bảo phát triển năng lực vận động. Trong hệ thống giáo dục nội dung đặc trưng ấy của GDTC được gắn liền với trí dục, đạo đức, mỹ thuật và giáo dục lao động.

Trong xã hội hiện đại ngày nay, con người chú ý nhiều hơn đến cân đối vẻ đẹp hình thể, sức khỏe thể chất. Điều này xây dựng trong mỗi con người ý thức về năng lực hiểu biết sức khỏe cũng như khả năng duy trì và củng cố sức khỏe thông qua các bài tập thể chất hằng ngày cũng như tham khảo kỹ thuật các bài tập trên internet. Đối với học sinh thì việc duy trì rèn luyện thể chất nhằm phát triển cơ thể cân đối cũng như đảm bảo sức khỏe để học tập là việc làm rất cần thiết. Tuy nhiên, công tác giáo dục thể chất ở nước ta, trong chừng mực nào đó, vẫn chưa được quan tâm đúng mức, nhất là công tác giảng dạy ở các trường phổ thông. Bên cạnh đó, các thông tin về các bài tập thể chất, các câu lạc bộ thể thao và các dịch vụ chăm sóc sức khỏe ngày càng nhiều trên mạng xã hội nhưng chưa rõ nguồn gốc. Học sinh cần phải có kiến thức cơ bản về giáo dục thể chất cũng như năng lực vận động để phân biệt các bài tập đúng trên internet. Giáo viên cần tận dụng lợi thế của internet để đăng tải các videos cùng hướng dẫn sử dụng cho sinh viên và có thể gửi các nguồn tài liệu tin cậy. Như vậy, sinh viên có thể xem trước cái kỹ thuật bài tập và như vậy sẽ dành nhiều thời gian tập luyện trên lớp hơn.

2.2. Nâng cao động cơ học tập

Theo Ryan và Deci thì nâng cao kiến thức của một môn học nào đó cũng có nghĩa là nâng cao động cơ học tập đối với môn học đó [10]. Đối với học sinh khi học môn giáo dục thể chất theo mô hình đảo ngược thì không chỉ nâng cao được kiến thức mà còn có động lực mạnh mẽ hơn trong tập luyện. Xem một video về một kỹ thuật sút bóng ở nhà sẽ giúp học sinh có cái nhìn tổng thể và tưởng tượng được các bước thực hiện hoạt động vận động này. Khi lên lớp thực hành họ sẽ có trực quan tốt hơn, khi trực quan tốt hơn thì động cơ học tập luyện cũng tăng lên. Một trong những mục đích của giáo dục thể chất là tạo ra một cuộc sống tích cực và khỏe mạnh. Học sinh muốn đạt được mục đích này cần phải làm chủ được hoạt động tập luyện, phát triển và duy trì động cơ tập luyện một cách bền vững.

2.3. Củng cố và tăng cường mối quan hệ giữa giáo viên và học sinh

Sử dụng mô hình lớp học đảo ngược giáo viên có nhiều thời gian tiếp xúc với học sinh và có nhiều cơ hội hiểu học sinh hơn [1]. Sở dĩ có điều này là do giáo viên thay vì sử dụng phương pháp

giảng dạy theo truyền thống, họ chủ động dành thời gian tương tác với học sinh. Thông thường, giáo viên giảng dạy môn giáo dục thể chất trong nhà tập thể thao hoặc ngoài sân vận động tương tác trực tiếp với học sinh nhiều hơn các môn học khác diễn ra trong lớp học. Mỗi tương tác giữa giáo viên và học sinh càng tốt thì kết quả học tập càng cao [11]. Lớp học đảo ngược tạo điều kiện cho học sinh tham gia nhiều hơn vào các hoạt động so với lớp học truyền thống bởi vì có nhiều thời gian hơn để trao đổi bài tập và thảo luận với nhau [12].

3. Mô hình dạy học đảo ngược trong giáo dục thể chất có thể được thực hiện như thế nào?

Mô hình dạy học đảo ngược có vai trò quan trọng trong việc kích thích sáng tạo của học sinh và đang được áp dụng ở các trường phổ thông. Trong môn giáo dục thể chất, việc sử dụng videos để học sinh xem kỹ thuật động tác trước sẽ tạo cho học sinh hứng khởi và có thêm động lực thực hành trên sân và có kết quả học tập tốt hơn. Như vậy, việc lựa chọn chủ đề nào để đảo ngược, quay videos thế nào và cách học sinh tiếp cận với các nguồn học liệu này ra sao. Chúng ta đi vào các nội dung cụ thể:

3.1. Chủ đề nào cần đảo ngược

Trước hết, giáo viên phải hiểu rõ phân phối chương trình giảng dạy của lớp mình phụ trách, sau đó phải tìm các chủ đề phù hợp, thiết thực để áp dụng mô hình đảo ngược. Giáo viên phải nắm bắt rõ tất cả các nội dung của chương trình, phân loại được các chủ đề dễ và khó khác nhau. Sử dụng kinh nghiệm dạy ở bài này của kỳ trước để thấy được những điểm cần phải bổ sung, những kiến thức mà học sinh còn yếu. Khi giáo viên nhận thấy nội dung của bài này khó cần phải tập trung hơn để học sinh hiểu và thực hiện kỹ năng vận động tốt thì đây là lúc mô hình đảo ngược được sử dụng. Học sinh không đơn thuần là hiểu được bài hoặc thực hiện ngay được kỹ thuật hoạt động vận động nếu chỉ học hoặc thực hành trên lớp ngay tại buổi học đó, nhất là đối với các nội dung hoặc kỹ thuật hoạt động vận động khó. Chính vì vậy, giáo viên phải cho các em xem qua các nội dung ở nhà trước khi đến lớp. Ví dụ, trong chương trình môn giáo dục thể chất của chương trình giáo dục phổ thông mới năm 2018, có nội dung “Kỹ thuật nhảy xa kiểu ngò” của lớp 7 và “Sử dụng chế độ dinh dưỡng thích hợp với bản thân trong tập luyện thể dục thể thao” của lớp 8. Hai nội dung này tương đối khó, chính vì vậy để thuận lợi trong việc tiếp thu nội dung bài học (lý thuyết) và kỹ thuật động tác (thực hành) thì giáo viên cần tạo hoặc tìm kiếm videos minh họa và giải thích cho các nội dung này sau đó gửi cho học sinh, học sinh sẽ xem và tìm hiểu nội dung videos như là bài tập về nhà. Sau đó giáo viên và học sinh sẽ thảo luận nội dung trong videos mà các em đã xem.

Giáo viên phải tự chủ động quay videos hoặc có thể tham khảo videos từ đồng nghiệp hoặc tìm kiếm trên internet. Độ dài của mỗi video khoảng 10 - 15 phút [1]. Giáo viên nên xem khối lượng kiến thức của chủ đề để có video phù hợp. Thông thường, chia nhỏ video cho một chủ đề tốt hơn là video quá dài. Bởi vì với video ngắn thì giáo viên có thể dễ dàng cập nhật nội dung và chỉnh sửa thuận thông tin lợi hơn.

3.2. Làm sao học sinh có thể tiếp cận với videos và hình ảnh này

Với sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ thông tin, ngày nay việc tìm kiếm các nguồn học liệu trên internet trở nên dễ dàng hơn. Giáo viên có thể tự tạo cho mình các tài khoản trên internet thông qua các kênh như Youtube, Facebook, Google Docs, Google Box, Email.... Khi đăng các video lên các tài khoản của mình, giáo viên có thể tạo chế độ có thể truy cập và tải tài liệu về cho học sinh. Giáo viên cũng có tạo trang mạng cá nhân, trong trang mạng này giáo viên thiết kế một số mục để tương tác với giáo viên và bạn cùng lớp. Ví dụ, giáo viên có thể tạo các mục “Hỏi/đáp”, “Thảo luận”, “Trắc nghiệm”, “Câu đố”...nhằm kích thích học sinh truy cập để đọc và xem tài liệu.

4. Kết luận

Dạy học theo mô hình lớp học đảo ngược là phương pháp đang được áp dụng rộng rãi, đáp ứng yêu cầu đổi mới phương pháp dạy học. Bản chất của mô hình này là học sinh sẽ tự học bài ở nhà thông qua internet, sau đó nội dung này sẽ được học sinh và giáo viên thảo luận, cùng cố kiến thức. Mô hình này cũng tạo động lực và hứng thú cho học sinh trong việc tìm hiểu, sáng tạo và phát triển năng lực tự học. Đồng thời giáo viên cũng có nhiều cơ hội để tiếp xúc với học sinh nhằm giải đáp các thắc mắc. Một trong những đặc trưng của mô hình đảo ngược là trực quan hình ảnh, tức là xem các video clips và hình ảnh để phân tích và hiểu nội dung các kiến thức cần đạt được. Điều này rất cần thiết và quan trọng đối với môn học giáo dục thể chất, vì một trong những nguyên tắc quan trọng của giáo dục thể chất là nguyên tắc trực quan - xây dựng biểu tượng vận động. Mặc dù các ưu điểm của mô hình đảo ngược đã được phân tích cụ thể trong bài này. Song, vẫn còn nhiều khó khăn trong việc áp dụng mô hình này tại Việt Nam vì điều kiện cơ sở vật chất chưa thể đáp ứng đầy đủ, trình độ công nghệ thông tin của giáo viên giáo dục thể chất còn yếu và việc thực hiện đồng bộ mô hình này trong hệ thống giáo dục đang còn là thách thức không nhỏ, đặc biệt là ở các trường phổ thông các cấp. Hi vọng trong thời gian tới các khó khăn trên dần được khắc phục và mô hình dạy học đảo ngược trong môn học giáo dục thể chất sẽ được áp dụng rộng rãi.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bergman, J. and A. Sams, *Flip your classroom: Reach every student in every class everyday*. International Society for Technology in Education, 2012.
2. Brame, C., *Flipping the classroom*. Center for teaching, Vanderbilt University. 2013.
3. Bishop, J.L. and M.A. Verlager, *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. 120th ASEF Annual Conference & Exposition. American Society for Engineering Education, 2013.
4. Shimamoto, D., *Implementing a Flipped Classroom: An Instructional Module*. Technology, Colleges, and Community Worldwide Online Conference. 2012.
5. Lê Thị Phương and Bùi Phương Anh, *Dạy học theo mô hình lớp học đảo ngược nhằm phát triển năng lực tự học cho học sinh*. Journal of Education Management, 2017. **9**(10): p. 1-8.
6. Flipped Learning Network, *Definition of Flipped Learning*. <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>, 2014.
7. Nam Nguyễn Hoài Nam and V.T. Giang, *Mô hình lớp học đảo trình trong bồi dưỡng kỹ năng CNTT cho sinh viên sư phạm*. Khoa học dạy nghề, 2017. **43+44**: p. 49-52.
8. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Hướng dẫn dạy học theo chương trình giáo dục phổ thông mới môn Giáo dục thể chất*. 2019.
9. Project Tomorrow & Flipped Learning Network (FLN), *Speak Up 2014 National Research Project Findings: Flipped Learning continues to trend for third year*. Paper presented at the School Superintendents Association's National Conference on Education, 2015.
10. Ryan, R.M. and E.L. Deci, *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology, 2000. **25**(1): p. 45-67.
11. Hattie, J., *Visible learning: a synthesis of over 800-meta analyses relating to achievement*. London: Routledge, 2009.
12. Berg, A., et al., *Flipping over the Flipped Classroom*. Contemporary Issues in Communication Science and Disorders, 2015. **42**: p. 16-25.

THIẾT KẾ HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM Ở TIỂU HỌC THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC

TS. NGUYỄN THỊ PHƯƠNG NHUNG^[1]

ThS PHẠM XUÂN SƠN^[2]

Tóm tắt: So với chương trình giáo dục ngoài giờ lên lớp hiện hành, hoạt động trải nghiệm trong chương trình GDPT mới 2018 có sự đổi mới quan trọng nhất là thay đổi phương thức tổ chức để hình thành và phát triển phẩm chất và năng lực cho học sinh. Chương trình mới này cho phép giáo viên chủ động hơn, sáng tạo hơn, tham gia nhiều hơn vào thiết kế nội dung và lên kế hoạch thực hiện. Thiết kế các hoạt động trải nghiệm không chỉ là khâu chuẩn bị, sửa soạn để chuyển tải nội dung giáo dục tới người học mà bao gồm một chuỗi các hoạt động lao động sáng tạo của giáo viên để thiết kế con đường kiến tạo, tìm tòi khám phá để hình thành, phát triển phẩm chất và năng lực của học sinh.

Từ khóa: Thiết kế hoạt động trải nghiệm; giáo dục trải nghiệm; chương trình giáo dục phổ thông 2018

DESIGN EXPERIENTIAL ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOL ACCORDING TO CAPACITY DEVELOPMENT ORIENTATION

Abstract: Compared to the current extracurricular educational program, the experiential activity program in Primary School 2018 has a crucial innovation that is changing the way it operates to shape and develop qualities and abilities force for students. This new program allows teachers to be more proactive, creative, more involved in the design and implementation planning. Designing experience activities is not only the phase of preparation for the implementation of educational content for learners but also the creative activities to design the constructivist path in order to form and develop students' qualities and competencies.

Keywords: Designing experiential activities; experiential education; general education program 2018

1. Đặt vấn đề

Hoạt động trải nghiệm (HĐTN) ở Tiểu học là hoạt động giáo dục lên đầu tiên được gọi tên trong chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) mới 2018, tuy nhiên đây không phải là hoạt động mới hoàn toàn, nó được kế thừa và phát triển hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp. Điểm thay đổi quan trọng của chương trình HĐTN so với hoạt động ngoài giáo dục giờ lên lớp là đổi

1. Trường Đại học Vinh

2. Trường Đại học Vinh

mới phương thức tổ chức hoạt động để hình thành và phát triển phẩm chất, năng lực cho học sinh (HS). Chương trình mới cho phép giáo viên chủ động, sáng tạo hơn; tham gia nhiều hơn vào thiết kế nội dung và lên kế hoạch thực hiện. Điều này đặt ra yêu cầu mới trong năng lực nghề nghiệp giáo viên (GV), trong đó có năng lực thiết kế các hoạt động trải nghiệm. Thiết kế các hoạt động trải nghiệm không chỉ là khâu chuẩn bị, sửa soạn để chuyển tải nội dung giáo dục tới người học mà bao gồm một chuỗi các hoạt động lao động sáng tạo của giáo viên để thiết kế con đường kiến tạo, tìm tòi, khám phá của người học từ đó hình thành, phát triển phẩm chất và năng lực của học sinh.

Trong nội dung bài viết này, chúng tôi đề cập đến bản chất, những đặc trưng cơ bản và cách thức thiết kế các hoạt động trải nghiệm ở tiểu học theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực.

2. Khái niệm thiết kế hoạt động trải nghiệm

Trong nhiều công trình nghiên cứu, thiết kế hoạt động trải nghiệm được nhiều tác giả sử dụng với thuật ngữ soạn giáo án. Nhưng theo chúng tôi, giáo án chỉ là một trong những sản phẩm của hoạt động thiết kế các hoạt động giáo dục học sinh, nhiều khi có giáo án nhưng chưa chắc đã có hoạt động thiết kế, ngược lại sản phẩm của hoạt động thiết kế có thể không chỉ là giáo án. Hoạt động giáo dục sẽ không thể có hiệu quả cao, nếu chỉ có văn bản “giáo án”, mà không có hoạt động “lao động sáng tạo” đầu tư cho nó, thiết kế bài học khác về “chất” so với soạn giáo án. Soạn giáo án hoạt động giáo dục được hiểu như là hoạt động sửa soạn, chuẩn bị để chuyển tải các nội dung giáo dục tới người học, bởi vậy, đây chủ yếu là khâu với những thao tác kỹ thuật đơn thuần để chuẩn bị các điều kiện vật chất, nguồn lực cần thiết cho hoạt động giáo dục diễn ra có hiệu quả. Thiết kế hoạt động giáo dục là **hoạt động lao động sáng tạo** bao gồm quá trình nghiên cứu, tính toán, cân nhắc, lựa chọn và hệ thống hóa hoạt động, nguồn lực...theo *ý tưởng khoa học rõ ràng*. Hoạt động thiết kế không chỉ dừng lại việc chuyển tải một đơn vị nội dung có sẵn tới người học, mà đòi hỏi GV phải lựa chọn, sắp xếp, *thiết kế con đường khám phá, tìm tòi* để người học không những chiếm lĩnh đơn vị kiến thức, kỹ năng mà còn *kiến tạo con đường tìm ra tri thức và các giá trị tương ứng*.

Theo chúng tôi, *thiết kế hoạt động trải nghiệm là hoạt động lao động sự phạm sáng tạo của GV, bao gồm một loạt hệ thống các thao tác, hành động logic, mang tính hệ thống như hình thành ý tưởng, thiết kế- phát triển- đánh giá và quản lý toàn bộ quá trình giáo dục giáo dục theo một ý tưởng khoa học rõ ràng, nhằm thực hiện mục tiêu yêu cầu giáo dục cần đạt được*.

Sản phẩm của hoạt động thiết kế là một bản kế hoạch sự phạm cho một chủ đề hoạt động trải nghiệm tương đối hoàn chỉnh. Trong đó thể hiện tinh thần cơ bản của chương trình giáo dục, thể hiện mối liên hệ *thống nhất* mục tiêu giáo dục, nội dung giáo dục, hoạt động học- hoạt động giáo dục, các điều kiện và phương tiện học liệu cần thiết, phương thức đánh giá kết quả giáo dục theo *ý đồ sự phạm* của GV. Sản phẩm của hoạt động thiết kế HĐTN sau đây sẽ được gọi là bản kế hoạch HĐTN.

3. Đặc điểm bản kế hoạch trải nghiệm theo định hướng phát triển năng lực

Thiết kế HĐTN là một quy trình mang tính hệ thống bao gồm các bước: hình thành ý tưởng, *thiết kế, phát triển, đánh giá và quản lý toàn bộ quá trình giáo dục* để đảm bảo cho việc giáo dục có hiệu quả. Mỗi bản thiết kế HĐTN chính là kết hợp những thiết kế cụ thể của: chủ đề giáo dục, mục tiêu giáo dục, nội dung giáo dục, các hoạt động, các phương tiện giảng dạy- học tập và học liệu, đánh giá tổng kết và hướng dẫn học tập bổ sung, môi trường học tập và xác lập được những liên hệ cần thiết, hợp lý giữa những yếu tố này. Tất cả những thiết kế này và liên hệ giữa chúng tạo nên một qui trình tương đối rõ ràng về logic và nội dung, đòi hỏi giáo viên tuân

thủ những kỹ thuật nhất định để mô tả và tiến hành thực hiện hoạt động giáo dục. Bản kế hoạch HĐTN theo định hướng phát triển năng lực có một số các đặc trưng cơ bản sau:

Về lựa chọn chủ đề giáo dục, chương trình HĐTN ở Tiểu học trao quyền tự chủ, sự linh hoạt cho giáo viên và địa phương trong việc lựa chọn nội dung, hình thức, phương pháp... để phù hợp với nhu cầu thực tiễn. Bởi vậy, GV khi thiết kế chủ đề các HĐTN cần đảm bảo các yêu cầu sau: 1/ Chủ đề giáo dục cần đáp ứng các yêu cầu giáo dục cần đạt của chương trình; 2/ Tên chủ đề định hướng được nội dung và cách thức tổ chức; 3/ Kích thích hứng thú, nhu cầu của người học.

Về mục tiêu giáo dục vừa phải góp phần phát triển năng lực chuyên môn vừa phát triển năng lực chung cho HS. Khi thiết kế kế hoạch HĐTN, GV phải xác định được những yêu cầu mà HS cần đạt về phẩm chất và năng lực; nội dung cụ thể ở từng khối lớp tương ứng yêu cầu cần đạt được quy định trong chương trình HĐTN được Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành ngày 26/12/2018. Mục tiêu cần đảm bảo các yêu cầu sau: 1/ Mục tiêu phải đảm bảo tính chất toàn vẹn chủ đề giáo dục; phải phản ánh được mục đích giáo dục nói chung và mục đích của chương trình HĐTN nói riêng; 2/ Mục tiêu phản ánh được các phẩm chất và năng lực cần đạt được; mô tả rõ ràng chi tiết mức độ cần đạt được của các thành tố của năng lực; 3/ Mục tiêu có thể đo lường được, được diễn đạt bằng một động từ để xác định rõ mức độ học sinh phải đạt bằng hành động.

Về các điều kiện, thiết bị, học liệu, ưu tiên vai trò tham gia chuẩn bị của HS để giúp HS hình thành tâm thế, sự chuẩn bị sẵn sàng trước khi tham gia hoạt động tại lớp hoặc tại nơi trải nghiệm. Khâu chuẩn bị các phương tiện, điều kiện cần thiết cho hoạt động giáo dục cần đảm bảo: 1/ Thiết bị và học liệu giáo dục thể hiện được sự phù hợp với sản phẩm học tập của học sinh phải hoàn thành; HS được chỉ dẫn chuẩn bị, sử dụng phương tiện thiết bị để thực hiện những hoạt động; phù hợp với kỹ thuật giáo dục tích cực được sử dụng. 2/ GV phải hình dung trước các hoạt động mình sẽ tổ chức cho HS; trong từng hoạt động cần phải chuẩn bị những gì về nội dung, hình thức, phương tiện, điều kiện cơ sở vật chất, không gian hoạt động, về sự phối hợp với các lực lượng khác. 3/ Thiết bị và học liệu đó đáp ứng tối ưu các yêu cầu kiểm tra, đánh giá của các hoạt động giáo dục.

Về thiết kế các hoạt động, mỗi chủ đề HĐTN giải quyết tương đối trọn vẹn một nhiệm vụ giáo dục, HĐTN trong chương trình GDPT mới không cung cấp các nội dung giáo dục có sẵn mà hướng dẫn HS tự tìm tòi, khám phá. Học bằng trải nghiệm là người học phải biết phản tỉnh, chiêm nghiệm trên các kinh nghiệm của mình để từ đó khái quát hóa và công thức hóa thành các khái niệm để có thể áp dụng nó vào các tình huống mới có thể xuất hiện trong thực tế; từ đó lại xuất hiện các kinh nghiệm mới, và chúng lại trở thành đầu vào cho vòng học tập tiếp theo, cứ thế lặp lại cho tới khi nào việc học đạt được mục tiêu đã đề ra. Học từ trải nghiệm là quá trình học theo đó *kiến thức, năng lực được tạo ra thông qua việc chuyển hóa kinh nghiệm* (theo Kolb, 1984 [3])

Dựa trên chu trình học tập trải nghiệm của David Kolb, học tập trải nghiệm có thể trải qua các khâu/giai đoạn: (1)/ Kinh nghiệm rời rạc; (2)/ Quan sát có suy tưởng; (3)/ Khái niệm hóa; (4)/ Thử nghiệm tích cực. Khi thiết kế một hoạt động trải nghiệm có thể có nhiều nhiệm vụ, mỗi nhiệm vụ nên triển khai theo tiến trình để đảm bảo quá trình giáo dục là một chuỗi các hoạt động khám phá, tìm tòi của người học: (1) **Kết nối** (gợi mở, kết nối kinh nghiệm cá nhân với chủ đề mới); (2) **hoạt động tìm tòi, khám phá** (HS chia sẻ, trao đổi, tìm hiểu, khám phá...); (3) **hoạt động khái quát** (HS khái quát, giải thích, báo cáo kết quả...chiêm nghiệm hiểu biết mới, kinh nghiệm mới cho bản thân); (4) **hoạt động vận dụng** (vận dụng kiến thức, kỹ năng mới vào thực tiễn); (5) **thực hành mở rộng** (giúp người học phát huy sự sáng tạo).

Việc thiết kế các HĐTN theo hướng tích cực hóa hoạt động người học, phát huy sự sáng tạo cần lưu ý các yêu cầu sau: 1/ Các chuỗi hoạt động học phải phù hợp với mục tiêu, nội dung,

phương pháp giáo dục được sử dụng; 2/ Ở mỗi hoạt động học cần thể hiện rõ ràng về mục tiêu, nội dung, kĩ thuật tổ chức và sản phẩm cần đạt được; 3/ Cần thể hiện sự phù hợp giữa học liệu, phương tiện với các hoạt động học của người học. 4/ Thể hiện sự hợp lí phương pháp kiểm tra, đánh giá trong quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm của học sinh.

Về kiểm tra- đánh giá, đây là hoạt động vô cùng cần thiết để giúp HS có cơ hội nhìn nhận, chiêm nghiệm lại những hoạt động mình đã trải qua, những gì mình đã làm được, những gì mình chưa làm được, cần cố gắng ở thêm ở kĩ năng nào, phần nào. Một số điểm cần lưu ý: 1/Cần mô tả sản phẩm rõ ràng trong đó thể hiện được các tiêu chí cần đạt của sản phẩm học tập trung gian và sản phẩm học tập cuối cùng của các hoạt động trải nghiệm. 2/ Để đánh giá toàn diện và khách quan cần đa dạng hóa loại hình đánh giá kết quả HĐTN như: tự đánh giá của HS; tổ chức đánh giá sự tiến bộ của bạn theo nhóm; đánh giá của GV... 3/ Công cụ đánh giá rõ ràng, dễ sử dụng để người học có thể phát huy đánh giá đồng đẳng.

Tóm lại, một thiết kế kế hoạch HĐTN đáp ứng mục tiêu phát triển năng lực chủ yếu được thể hiện rõ nhất trên các mặt sau: **mục tiêu hoạt động** xác định được những năng lực cần phát triển; **các hoạt động học tập** của HS được thiết kế bằng các tình huống hoạt động trong đó đạt được mục tiêu phát triển năng lực; **có các công cụ đánh giá** kết quả học tập phù hợp để giúp người học xác định các mức độ đạt được trên con đường phát triển năng lực của mình.

4. Quy trình thiết kế kế hoạch hoạt động trải nghiệm theo định hướng phát triển năng lực

Như vậy, vai trò của GV trong thiết kế HĐTN là “âm thầm” lên ý tưởng, xây dựng môi trường và điều kiện vật chất cũng như tinh thần cần thiết cho các hoạt động học tập của HS. Trong quá trình đó, GV cần được thực hiện theo quy trình gồm các bước sau:

Bước 1. Phân tích chương trình dạy học, người học. Lựa chọn chủ đề giáo dục và xác định mục tiêu giáo dục nhằm đạt các yêu cầu phát triển năng lực.

Bước 2. Lựa chọn nội dung giáo dục cốt lõi nhằm đạt yêu cầu phát triển năng lực. Nếu coi năng lực là đầu ra của mỗi chủ đề giáo dục, thì nội dung được coi là đầu vào, là nguyên liệu để hình thành và phát triển năng lực.

Bước 3. Lên ý tưởng thiết kế các hoạt động học tập của HS, GV xác định các loại hoạt động học tập của HS cần có để đạt được kết quả học tập như dự kiến. Xác định các loại hình hoạt động của HS, các sản phẩm dự kiến cũng như công cụ đánh giá xuyên suốt, đảm bảo quá trình tổ chức các HĐTN là một chuỗi hoạt động logic, thống nhất nhằm đạt được mục tiêu giáo dục cần đạt được của cả chủ đề.

Bảng 1. Lên ý tưởng các hoạt động của HS

Hoạt động/ thời gian	Nội dung hoạt động	Phương pháp, kĩ thuật giáo dục	Thành tố NL được hình thành và PT	Công cụ đánh giá
Khởi động	Hoạt động 1: Nâng cao giá trị bản thân (10 phút)	Học sinh tiến hành nhận xét cho nhau	- Tạo hứng thú, tâm thể đến chủ đề xúc cảm tuổi vị thành niên - Học sinh cảm thấy tự tin và mạnh mẽ hơn	Biên bản quan sát
Khám phá	Hoạt động 2	- Xem tranh - Thảo luận	- Học sinh gọi tên... - Xác định được... - Giải thích được...	Bảng kiểm Phiếu hỏi

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Khái quát	Hoạt động 3	-Thuyết trình - Vấn đáp	- Trình bày.... - Giải thích.... - Mô hình hóa.... - Vẽ....	-Quan sát sản phẩm - Thang đánh giá...
Vận dụng	Hoạt động 4	Trò chơi	- Thể hiện... - Thực hành...	-Phiếu kiểm - Gắn sao
Tìm tòi mở rộng	Hoạt động 5	-Nhóm	-	Phiếu hỏi

Bước 4. Thiết kế các câu hỏi, các nhiệm vụ, tình huống giáo dục phù hợp với yêu cầu cần đạt về năng lực ở từng mức độ; thiết kế các công cụ đánh giá quá trình hoạt động.

Bước 5. Hoàn thiện bản thiết kế, việc soạn thảo kế hoạch giáo dục thông thường được thể hiện dưới dạng văn bản, bài giảng điện tử hoặc có thể là một hệ thống các hoạt động thực hành, luyện tập... Giáo viên hoàn thiện các ý tưởng, thiết kế cụ thể thành văn bản, trên cơ sở tham khảo, bổ sung từ các nguồn khác nhau để có một kế hoạch bài giảng hoàn thiện, thể hiện rõ ý đồ sư phạm của GV.

5. Đề xuất mẫu kế hoạch trải nghiệm theo định hướng phát triển năng lực

MẪU KẾ HOẠCH TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM

- Tên chủ đề/hoạt động:

- Đối tượng học sinh:

- GV phụ trách:

1/. Mục tiêu giáo dục

1.1. Năng lực chung

1.2. Năng lực chuyên biệt (từng thành tố)- Chỉ lựa chọn những năng lực cốt lõi thể hiện rõ trong QTDH và kết quả/sản phẩm HS (liên quan vấn đề đánh giá)

1.3. Phẩm chất

2/. Chuẩn bị

2. 1. Thời gian, địa điểm

2. 2. Phân công

- **Giáo viên:** Phương tiện dạy học, các nhiệm vụ, công cụ đánh giá, nguồn học liệu...

- **Học sinh:** Phương tiện học tập, nguồn học liệu,...

<i>Nội dung chuẩn bị</i>	<i>Người phụ trách</i>	<i>Yêu cầu sản phẩm</i>

3/. Tiến trình tổ chức các hoạt động trải nghiệm

3.1. Xác định chuỗi các hoạt động trải nghiệm và thời gian dự kiến

Hoạt động/thời gian	Nội dung hoạt động	Phương pháp, KT:....	Thành tố NL được hình thành và PT	Công cụ đánh giá
Khởi động	Hoạt động 1: Tạo tình huống vấn đề (.... phút)			
Khám phá	Hoạt động 2 (.... phút)			
	Hoạt động 3 (.... phút)			
Khái quát/ chiêm nghiệm, kết nối kinh nghiệm (.... phút)			
Thực hành/ vận dụng	Hoạt động n -1 :... (.... phút)			
Đánh giá và xây dựng kế hoạch rèn luyện/ Tìm tòi mở rộng	Hoạt động n: Vận dụng trong thực tiễn (....phút)	(Dự án, nhóm)		

3.2. Các hoạt động cụ thể

Hoạt động 1: Tên hoạt động (thời gian dự kiến)

- Mục tiêu:

- Phương tiện:

- Cách thức tổ chức: Cụ thể từng thao tác/từng bước để nhóm HS có thể đọc và thực hiện được nhiệm vụ (hoặc có thể phân vai - nhiệm vụ của GV, nhiệm vụ của HS)

- Đánh giá các hoạt động/đánh giá tổng kết

Hoạt động 2: Tên hoạt động (thời gian dự kiến).....

.....

5. Kết luận

Giáo dục Việt Nam đang chuyển dịch dần từ truyền thụ kiến thức sang hình thành và phát triển phẩm chất, năng lực cho người học. Giáo dục qua trải nghiệm là xu thế tất yếu, là phương thức hiệu quả giúp các nhà trường chuyển đổi tư duy, nhận thức và phương pháp giáo dục. Thông qua hoạt động trải nghiệm các em được rèn luyện kỹ năng thực hành, vận dụng và kiểm nghiệm kiến thức trong thực tế, nhờ đó HS phản tỉnh, chiêm nghiệm những tạo thành những kinh nghiệm mới. Thiết kế hoạt động trải nghiệm là hoạt động lao động sáng tạo của giáo viên, đây là hoạt động đòi hỏi sự đầu tư chất xám, để chủ yếu là thiết kế con đường kiến tạo nên kiến thức, kỹ năng của chính HS. Việc hiểu rõ bản chất và cách thiết kế các HĐTN theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực là việc làm cần thiết, nếu không HĐTN trong chương trình giáo dục phổ thông mới cũng chỉ là một “phiên bản khác” của hoạt động ngoài giờ lên lớp hiện nay mà thôi.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Bộ GD-ĐT (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể; Chương trình Hoạt động trải nghiệm và hoạt động trải nghiệm- hướng nghiệp*.
- [2]. Đặng Vũ Hoạt (chủ biên, 2016), *Hoạt động trải nghiệm sáng tạo ở Tiểu học*, NXB Giáo dục.
- [3]. D.A. Kolb (1984), *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice Hall.
- [4]. Nguyễn Thị Liên- Chủ biên (2016), *Tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong nhà trường phổ thông*, NXB Giáo dục.
- [5]. Nguyễn Hợp Tuấn (2018), *Lý thuyết học trải nghiệm của D.A Kolb và những gợi ý vận dụng trong hoạt động thực hành sư phạm của học viên các trường sĩ quan quân đội*, Tạp chí giáo dục số 442, tr 36-40.
- [6]. Đinh Thị Ki Thoa (Chủ biên, 2017), *Phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm trong trường tiểu học*, NXB Giáo dục.

CÔNG TÁC BỒI DƯỠNG GIÁO VIÊN Ở CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC CÓ HỌC SINH DÂN TỘC S'TIENG TỈNH BÌNH PHƯỚC TRONG BỐI CẢNH HIỆN NAY

ThS. TRẦN THANH THẮNG^[1]

Tóm tắt: Đội ngũ giáo viên là nhân tố quyết định thành công của quá trình đổi mới giáo dục, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục ở các trường tiểu học, đặc biệt là các trường tiểu học có học sinh dân tộc S'tieng. Bài viết khái quát về thực trạng cũng như những giải pháp của ngành GD&ĐT tỉnh Bình Phước trong việc bồi dưỡng giáo viên đáp ứng nhu cầu dạy học ở trường tiểu học có học sinh dân tộc S'tieng tỉnh Bình Phước trong bối cảnh hiện nay.

FOSTERING TEACHERS IN PRIMARY SCHOOLS WITH S'TIENG ETHNIC MINORITY STUDENTS IN BINH PHUOC PROVINCE IN THE PRESENT CONTEXT

Abstract: Teachers are the decisive factor for the success of the education reform process, contributing to improving the quality of education in primary schools, especially the primary schools with ethnic students S'tieng. The article provides an overview of the current situation as well as solutions of the Binh Phuoc province's education and training sector in fostering teachers to meet the teaching needs of the S'tieng ethnic minority primary school in Binh Phuoc province in current context.

1. Mở đầu

Nghị quyết 29-NQ/TW, Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo (GD&ĐT) đã xác định: “Ưu tiên đầu tư phát triển GD&ĐT đối với các vùng đặc biệt khó khăn, vùng dân tộc thiểu số (DTTS), biên giới, hải đảo, vùng sâu, vùng xa và các đối tượng chính sách” với mục tiêu cụ thể cho bậc học phổ thông: “tập trung phát triển trí tuệ, thể chất, hình thành phẩm chất, năng lực công dân, phát hiện và bồi dưỡng năng khiếu, định hướng nghề nghiệp cho HS. Nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện, chú trọng giáo dục lý tưởng, truyền thống, đạo đức, lối sống, ngoại ngữ, tin học, năng lực và kỹ năng thực hành, vận dụng kiến thức vào thực tiễn. Phát triển khả năng sáng tạo, tự học, khuyến khích học tập suốt đời”.

Ngày 26 tháng 12 năm 2018, Bộ trưởng Bộ GD&ĐT đã ban hành Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ban hành Chương trình Giáo dục phổ thông (Chương trình Giáo dục phổ thông năm 2018) thay thế Chương trình Giáo dục phổ thông được ban hành theo Quyết định số 16/2006/QĐ-BGDĐT ngày 05/5/2006. Đây là dấu mốc quan trọng trong quá trình triển khai thực hiện Nghị quyết 29-NQ/TW. Chương trình Giáo dục phổ thông năm 2018 sẽ bắt đầu được thực hiện

1. Sở GD&ĐT tỉnh Bình Phước

từ năm học 2020-2021 đối với lớp 1, với lớp 2, 3, 4, 5 thực hiện theo lộ trình quy định tại Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT.

Dân tộc S'tiêng là một trong 53 DTTS ở Việt Nam, đồng thời là dân tộc tại chỗ ở vùng Đông Nam Bộ với dân số hơn 90.000 người (đứng thứ 5 trong các DTTS) sinh sống tập trung ở các tỉnh Bình Phước, Đồng Nai và Tây Ninh, trong đó tuyệt đại đa số là ở Bình Phước (88.425 người, chiếm khoảng 95,6% tổng số). Tại tỉnh Bình Phước, hiện có 10.179 học sinh (HS) tiểu học là người dân tộc S'tiêng, chiếm 10,16% so với tổng số HS của toàn tỉnh và chiếm 49,32% so với tổng số HS DTTS của toàn tỉnh. So với HS các DTTS khác, chất lượng học tập của HS dân tộc này - cả về kiến thức, kỹ năng cũng như về phát triển năng lực, phẩm chất - rất thấp và thấp hơn nhiều so với chất lượng đại trà.

Để đưa Chương trình Giáo dục phổ thông năm 2018 vào các trường tiểu học, đặc biệt là các trường tiểu học có HS dân tộc S'tiêng tỉnh Bình Phước, trước hết cần phải triển khai chương trình bồi dưỡng giáo viên (GV) ở các trường tiểu học. Đây là nhân tố quyết định thành công của quá trình đổi mới giáo dục, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục ở các trường tiểu học có HS dân tộc S'tiêng, qua đó góp phần nâng cao chất lượng giáo dục cấp tiểu học của tỉnh Bình Phước trong bối cảnh hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thực trạng việc chất lượng dạy học và bồi dưỡng giáo viên ở các trường tiểu học có học sinh dân tộc S'tiêng

2.1.1. Thực trạng chất lượng dạy học ở các trường tiểu học có học sinh dân tộc S'tiêng

Bình Phước là một tỉnh miền núi có 41/54 dân tộc sinh sống (Kinh, S'tiêng, Tày, Nùng, Khơ-me, Hoa, Mnông,...), trong đó, người Kinh chiếm đa số (khoảng 81%). Các dân tộc cùng sinh sống lâu đời như: S'tiêng, Mnông,... Thời gian gần đây, một số dân tộc khác cũng đến xây dựng, phát triển kinh tế và văn hoá như: Tày, Nùng, Thái, Mường,... Đa số đồng bào các DTTS cư trú ở vùng sâu, vùng xa, nơi có điều kiện kinh tế - xã hội còn khó khăn, thiếu thốn.

Trong năm học 2018-2019, toàn tỉnh có 175/179 trường tiểu học có HS DTTS, chiếm tỉ lệ 97,76% trong tổng số trường tiểu học, trong đó số trường có HS DTTS người S'tiêng là 136/179 trường, chiếm tỉ lệ 75,98% số trường tiểu học của của toàn tỉnh. Tổng số HS tiểu học người DTTS của tỉnh là 20.640/100.168 em, chiếm 20,61% tổng số HS tiểu học toàn tỉnh, trong đó số HS dân tộc S'tiêng của tỉnh là 10.179 em, chiếm 10,16% số HS của toàn tỉnh và chiếm tỉ lệ 49,32% số HS DTTS.

Một số huyện có tỉ lệ học dân tộc S'tiêng cao như: huyện Bù Gia Mập (29,03%), huyện Hớn Quản (19,37%), huyện Bù Đăng (13,53%),... Một số trường có tỉ lệ HS dân tộc S'tiêng cao như: Trường TH ĐaKia C (99,42%), TH Hoàng Diệu (76,64%) của huyện Bù Gia Mập; TH&THCS Kim Đồng của thị xã Bình Long (97,56%), TH&THCS Bù Dinh (84,56%), TH Anh Khương (66,81%) của huyện Hớn Quản; TH Lộc An (60,74) của huyện Lộc Ninh,...

Trẻ em dân tộc S'tiêng trước khi bước vào lớp 1, ngôn ngữ tiếng Việt rất hạn chế, các em biết nói tiếng Việt chậm hơn so với các DTTS khác, nhiều trẻ chưa nói được tiếng Việt. Đặc điểm này được hình thành do người S'tiêng sinh sống trong cộng đồng dân tộc mình. Hàng ngày, trong gia đình hay trong sinh hoạt cộng đồng các em giao tiếp bằng tiếng mẹ đẻ. Đây là một trong những trở ngại rất lớn, cả về mặt tâm lý lẫn mặt ngôn ngữ học, bắt buộc các thầy cô giáo phải tốn rất nhiều công sức nhưng chắc chắn sẽ không có kết quả như mong muốn. Trên thực tế, các em đã sử dụng tiếng mẹ đẻ nhiều hơn tiếng Việt, cho nên, việc học tiếng Việt trở thành học ngoại ngữ.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Bên cạnh đó, sự khác biệt khá lớn về phương diện giữa tiếng S'tiêng và tiếng Việt nhất là sự khác biệt về hệ thống ngữ âm, gây ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng phát âm tiếng Việt của HS dân tộc S'tiêng. Từ lỗi phát âm dễ dẫn đến lỗi khác trong quá trình học và sử dụng tiếng Việt như hiểu sai nghĩa của từ, đọc sai, viết sai chính tả,... Vì vậy, để nâng cao kết quả trong dạy học cho HS tiểu học dân tộc S'tiêng thì việc tìm biện pháp nhằm hạn chế những khó khăn này là nhiệm vụ được đặt lên hàng đầu, mặc dù điều này cũng đã được sự quan tâm của các cấp quản lí và mỗi GV đang trực tiếp giảng dạy ở các trường TH có HS dân tộc S'tiêng.

Như vậy, HS tiểu học S'tiêng ngay từ khi bước vào lớp 1 đã có điểm xuất phát thấp so với HS người Kinh và các DTTS khác. Khi mới vào lớp 1, các em thường rơi vào tâm trạng ngỡ ngàng, rụt rè, e ngại khi giao tiếp. Đây là một trong những trở ngại lớn nhất tác động đến quá trình dạy tiếng Việt và dạy học các môn học, hoạt động giáo dục khác và cũng chính là nguyên nhân cơ bản của việc HS chưa hoàn thành chương trình môn học, lớp học ở trường TH có HS dân tộc S'tiêng, dẫn đến tình trạng HS ở lại lớp, chán nản,... và cuối cùng là bỏ học.

Thực tế đã chứng minh, các trường tiểu học trên địa bàn toàn tỉnh năm học 2018-2019, tỉ lệ HS chưa hoàn thành chương trình lớp học là 951/100168 HS, tỉ lệ 0,91%, tỉ lệ HS DTTS chưa hoàn thành chương trình lớp học của các trường tiểu học trên toàn tỉnh là 462/20368 HS, tỉ lệ 2,27%. Trong khi đó số HS dân tộc S'tiêng chưa hoàn thành chương trình lớp học là 342/10179 HS, tỉ lệ 3,4%, bằng 37,38% số HS chưa hoàn thành chương trình lớp học của toàn tỉnh và bằng 94,48% so với số HS DTTS chưa hoàn thành chương trình lớp học của toàn tỉnh. Đây là thực trạng đáng báo động và làm ảnh hưởng đến chất lượng giáo dục cấp tiểu học chung của toàn tỉnh.

2.1.2. Thực trạng hoạt động bồi dưỡng giáo viên ở các trường tiểu học có học sinh dân tộc S'tiêng

2.1.2.1. Về đội ngũ giáo viên

Năm học 2018-2019, toàn tỉnh có 4.676 GV/3.543 lớp, tỉ lệ 1,32 GV/lớp. Đủ GV để tổ chức dạy học cho 1.324 lớp 5 buổi/tuần, 200 lớp 7 buổi/tuần, 1.971 lớp 2 buổi/ngày và 48 lớp ghép.

Tỉ lệ GV có trình độ chuẩn và trên chuẩn 4.669/4.676 GV, tỉ lệ 99,85%, số GV có trình độ trên chuẩn là 4.124/4.676, tỉ lệ 88,19% (Đại học 69,7%, Cao đẳng 18,49%). Hiện còn, 7/4676 GV có trình độ dưới chuẩn THSP, tỉ lệ 0,15%.

Toàn tỉnh có 4.39/4.676 GV DTTS, tỉ lệ 9,39% so với tổng số GV của tỉnh. Trong khi đó số GV dân tộc S'tiêng của tỉnh là 44 GV, chỉ chiếm 0,94% so với tổng số GV và chiếm 10,02% so với tổng số GV DTTS.

- Kết quả đánh giá, xếp loại chuẩn nghề nghiệp GV tiểu học năm học 2018-2019 theo Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT: tỉ lệ GV trường tiểu học xếp loại Khá, Tốt chiếm tỉ lệ rất cao (93%), trong đó, loại Tốt chiếm 27,14%; loại Khá chiếm 65,86%); loại Đạt chiếm 6,68%; còn 15 GV xếp loại chưa Đạt, chiếm tỉ lệ 0,32%.

Về cơ bản, đội ngũ GV có nhận thức cao về nhiệm vụ và trách nhiệm; nhiệt tình, tâm huyết, luôn khắc phục khó khăn để thực hiện nhiệm vụ. Tỉ lệ GV trên chuẩn, GV dạy giỏi các cấp ngày càng tăng. GV chủ động, linh hoạt, sáng tạo trong thực hiện nhiệm vụ. Việc đổi mới phương pháp, hình thức dạy học, phương pháp kiểm tra, đánh giá HS có hiệu quả.

Bên cạnh đó, để chuẩn bị cho Chương trình Giáo dục phổ thông năm 2018 thì đội ngũ GV chưa đảm bảo tỉ lệ để tổ chức 100% các trường dạy học 2 buổi/ngày; trình độ đào tạo, cơ cấu không đồng đều, hiện đang còn thiếu GV các môn chuyên, đặc biệt là môn Tin học và Ngoại ngữ. Một số GV lớn tuổi tinh thần phấn đấu giảm sút chưa đáp ứng được với việc đổi mới phương pháp, hình thức tổ chức dạy học, kiểm tra đánh giá,... theo yêu cầu mới trong giai đoạn hiện nay.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

GV tiểu học là người dân tộc S'tiêng chỉ chiếm tỉ lệ nhỏ (0,94%), trong khi đó, toàn tỉnh có 75,98% trường tiểu học có HS dân tộc S'tiêng. Tỉ lệ này ảnh hưởng không nhỏ đến việc tổ chức dạy học cho HS dân tộc S'tiêng, nhất là đối với những lớp đầu cấp tiểu học.

2.1.2.2. Về công tác bồi dưỡng giáo viên

Trong những năm gần đây, công tác bồi dưỡng GV tiểu học bước đầu được quan tâm. Theo Thông tư số 32/2011/TT-BGDĐT ngày 08/8/2011 ban hành Chương trình bồi dưỡng thường xuyên GV tiểu học; Thông tư số 26/2012/TT-BGDĐT ngày 10/7/2012 ban hành quy chế bồi dưỡng thường xuyên GV mầm non, phổ thông và giáo dục thường xuyên của Bộ GD&ĐT, tổng thời lượng bồi dưỡng thường xuyên đối với mỗi GV là 120 tiết/năm học. Ngoài các nội dung quy định của Bộ GD&ĐT, Sở GD&ĐT đã tổ chức nhiều nội dung bồi dưỡng thiết thực như: nghiên cứu khoa học sư phạm, đổi mới sinh hoạt tổ chuyên môn, tập huấn đổi mới các phương pháp, kĩ thuật dạy và học, chuẩn bị và tăng cường tiếng Việt cho HS DTTS, đánh giá HS,...

Nhìn chung, việc bồi dưỡng thường xuyên tại các trường tiểu học đã đi vào nề nếp. Hàng năm, trên cơ sở hướng dẫn của Sở GD&ĐT, Phòng GD&ĐT, các trường tiểu học đã chủ động xây dựng kế hoạch bồi dưỡng thường xuyên GV của nhà trường và triển khai đúng tiến độ. Hầu hết các đơn vị đều thành lập đội ngũ GV cốt cán làm nòng cốt triển khai các nội dung quy định, giải đáp thắc mắc của GV trong tổ, nhóm chuyên môn. Bên cạnh đó, các trường đã quan tâm theo dõi, quản lý và kiểm tra, đôn đốc, nhắc nhở GV thực hiện bồi dưỡng thường xuyên.

Bên cạnh một số kết quả đạt được, công tác bồi dưỡng GV vẫn còn những tồn tại cần khắc phục, có tình trạng GV tham gia bồi dưỡng thường xuyên mang tính đối phó, chưa có sự đầu tư nghiên cứu và chưa xem đây là cơ hội để nâng cao năng lực chuyên môn. Bên cạnh đó, việc kiểm tra, thanh tra của các cấp quản lý chưa thường xuyên nên chưa đánh giá đúng thực chất chất lượng bồi dưỡng thường xuyên của các đơn vị. Đa số các trường tiểu học khi xây dựng kế hoạch bồi dưỡng thường xuyên còn chung chung, không thể hiện công việc cụ thể, thời gian bồi dưỡng cho từng nội dung. Một số trường chưa quan tâm đến công tác bồi dưỡng thường xuyên, GV chưa quan tâm đến việc tự học, tự bồi dưỡng. Vẫn còn nhiều chuyên đề, nội dung bồi dưỡng không xuất phát từ những khó khăn, lúng túng của GV trong giảng dạy và giáo dục HS. Bên cạnh đó, phương pháp và hình thức bồi dưỡng, đánh giá kết quả bồi dưỡng chưa thích hợp với từng đối tượng, điều kiện cụ thể của địa phương...

Đối với chương trình bồi dưỡng 02, Sở GD&ĐT chưa xây dựng được tài liệu, nội dung bồi dưỡng thường xuyên cho các trường tiểu học có HS DTTS, đặc biệt là chưa xây dựng được tài liệu dạy học tiếng S'tiêng và đưa vào dạy học tiếng S'tiêng trong các trường tiểu học có HS dân tộc S'tiêng, qua đó sử dụng tiếng mẹ đẻ của HS dân tộc S'tiêng trong quá trình dạy tiếng Việt để giúp các em HS dân tộc S'tiêng tiếp nhận một ngôn ngữ mới (tiếng Việt) trên cơ sở tận dụng được vốn ngôn ngữ sẵn có của mình (tiếng S'tiêng), tránh được sự căng thẳng trong nhận thức của HS dân tộc S'tiêng, nhất là với HS ở các lớp đầu cấp.

2.2. Một số giải pháp bồi dưỡng giáo viên đáp ứng nhu cầu dạy học ở các trường tiểu học có học sinh dân tộc S'tiêng tỉnh Bình Phước

2.2.1. Nâng cao nhận thức về bồi dưỡng cho đội ngũ giáo viên các trường tiểu học có học sinh dân tộc S'tiêng

- Quán triệt để GV nhận thức sâu sắc về vai trò, ý nghĩa của việc bồi dưỡng thường xuyên trong việc thực hiện Nghị quyết 29-NQ/TW, việc thực hiện Chương trình Giáo dục phổ thông năm 2018 và yêu cầu thực hiện chính sách phát triển giáo dục dân tộc trong giai đoạn hiện nay; làm tốt công tác tuyên truyền, giáo dục ý thức trách nhiệm về nhu cầu dạy học ở các trường tiểu học

có HS dân tộc S'tiêng, vai trò và tầm quan trọng của việc bồi dưỡng phát triển năng lực nghề nghiệp, giúp họ xác định mục đích của hoạt động bồi dưỡng và mục tiêu cần đạt được.

- Tăng cường phân cấp quản lý trong công tác bồi dưỡng thường xuyên GV ở các trường trên cơ sở phát huy quyền tự chủ, độc lập và sáng tạo trong tổ chức bồi dưỡng.

- Thường xuyên động viên, khuyến khích GV trong hoạt động bồi dưỡng; tạo mọi điều kiện về thời gian, cơ sở vật chất, tài chính,... để họ tham gia các lớp bồi dưỡng.

- Tăng cường tổ chức hội thảo, tập huấn, sinh hoạt chuyên đề đổi mới trong giảng dạy và giáo dục học sinh; động viên, khuyến khích kèm theo các chính sách thu hút GV tham gia nghiên cứu khoa học, đăng ký viết sáng kiến kinh nghiệm trong giảng dạy và giáo dục HS.

2.2.2. Xây dựng mục tiêu, nội dung bồi dưỡng giáo viên đáp ứng nhu cầu dạy học ở các trường tiểu học có học sinh dân tộc S'tiêng tỉnh Bình Phước

2.2.2.1. Mục tiêu bồi dưỡng giáo viên

Trước hết, mục tiêu bồi dưỡng GV ở các trường tiểu học có HS dân tộc S'tiêng tỉnh Bình Phước cũng phải thực hiện mục tiêu chung của bồi dưỡng thường xuyên GV tiểu học là đề cập nhật kiến thức về chính trị, kinh tế - xã hội, bồi dưỡng phẩm chất chính trị, đạo đức nghề nghiệp, phát triển năng lực dạy học, năng lực giáo dục và những năng lực khác theo yêu cầu của chuẩn nghề nghiệp GV, yêu cầu nhiệm vụ năm học, cấp học, yêu cầu phát triển giáo dục của địa phương, yêu cầu đổi mới và nâng cao chất lượng giáo dục; phát triển năng lực tự học, tự bồi dưỡng của GV; năng lực tự đánh giá hiệu quả bồi dưỡng thường xuyên; năng lực tổ chức, quản lý hoạt động tự học, tự bồi dưỡng GV của nhà trường, của Phòng GD&ĐT và của Sở GD&ĐT.

Bên cạnh đó, mục tiêu bồi dưỡng GV ở các trường tiểu học có HS dân tộc S'tiêng tỉnh Bình Phước cần phải đáp ứng Chuẩn đầu ra đối với HS dân tộc S'tiêng, đó là những năng lực và phẩm chất cần thiết để GV không chỉ làm tốt nhiệm vụ giảng dạy mà còn làm tốt vai trò của nhà giáo dục, nhà nghiên cứu độc lập về giáo dục; có khả năng giải quyết những vấn đề nảy sinh từ thực tiễn dạy học ở các trường tiểu học có HS dân tộc S'tiêng. GV phải có khả năng thích ứng cao đối với yêu cầu đổi mới và phát triển giáo dục; sự thay đổi vai trò của người GV trong xã hội hiện đại. GV ở các trường tiểu học phải được bồi dưỡng về chữ viết, tiếng nói, truyền thống văn hoá, phong tục tập quán, đặc điểm tâm sinh lí,... của người dân tộc S'tiêng.

Triển khai bồi dưỡng GV dạy tiếng S'tiêng với tư cách là môn học tự chọn theo Chương trình Giáo dục phổ thông năm 2018, thời lượng 70 tiết/năm/lớp. Trước hết là bồi dưỡng GV người dân tộc S'tiêng, một số GV không phải là người dân tộc S'tiêng nhưng lại am hiểu tiếng S'tiêng và bồi dưỡng GV ở các trường tiểu học có HS dân tộc S'tiêng để dạy tiếng S'tiêng. Đây được xem như là một phương án tối ưu nhằm tạo bước đột phá nâng cao chất lượng giáo dục ở các trường tiểu học có HS dân tộc S'tiêng.

2.2.2.2. Nội dung bồi dưỡng giáo viên

Nội dung bồi dưỡng GV đáp ứng nhu cầu dạy học ở các trường tiểu học có HS dân tộc S'tiêng được bám sát theo chương trình bồi dưỡng thường xuyên của Bộ GD&ĐT.

- Nội dung chương trình bồi dưỡng 01: cập nhật kiến thức nghiệp vụ thực hiện nhiệm vụ năm học của cấp tiểu học áp dụng trong cả nước. Bộ GD&ĐT quy định cụ thể theo từng năm học các nội dung bồi dưỡng về đường lối, chính sách phát triển giáo dục phổ thông, chương trình giáo dục phổ thông, kiến thức các môn học, hoạt động giáo dục thuộc chương trình giáo dục tiểu học.

- Nội dung chương trình bồi dưỡng 02: cập nhật kiến thức, kỹ năng, nghiệp vụ thực hiện nhiệm vụ phát triển giáo dục phổ thông theo từng thời kì của địa phương.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Sở GD&ĐT quy định cụ thể theo từng năm học các nội dung bồi dưỡng về phát triển giáo dục địa phương của tỉnh, thực hiện chương trình giáo dục phổ thông, chương trình giáo dục địa phương. Cần bồi dưỡng kiến thức chuyên môn, tập trung vào những nội dung GV dạy học ở các trường TH có HS dân tộc S'tiêng còn yếu, các chuyên đề dạy học liên quan đến việc nâng cao chất lượng dạy học ở các trường tiểu học có HS dân tộc S'tiêng.

Trong năm học 2019-2020, Sở GD&ĐT tham mưu UBND tỉnh biên soạn bộ tài liệu dạy tiếng S'tiêng trên cơ sở kết quả nghiên cứu đề tài “*Xây dựng chương trình dạy tiếng S'tiêng cho HS ở cấp TH tại tỉnh Bình Phước*” (nghiệm thu ngày 14/8/2019) để bắt đầu triển khai dạy học lớp 1 (năm học 2020-2021) ở các trường TH có HS dân tộc S'tiêng với tư cách là môn học tự chọn của Chương trình Giáo dục phổ thông năm 2018.

Sở GD&ĐT tiếp tục tham mưu UBND tỉnh biên soạn bộ tài liệu giáo dục địa phương và tổ chức thực hiện nội dung giáo dục địa phương cấp tiểu học trong Chương trình Giáo dục phổ thông năm 2018 từ năm học 2020-2021.

- Nội dung chương trình bồi dưỡng 03: phát triển năng lực nghề nghiệp đáp ứng yêu cầu vị trí việc làm, kiến thực, kỹ năng chuyên ngành.

Sở GD&ĐT chỉ đạo các phòng GD&ĐT, các trường tiểu học hướng dẫn GV tự chọn các mô đun bồi dưỡng nhằm phát triển năng lực nghề nghiệp đáp ứng yêu cầu vị trí việc làm, kiến thức kỹ năng chuyên ngành nhằm phát hiện và giải quyết những vấn đề nảy sinh trong thực tiễn cuộc sống và thực tiễn giáo dục ở các trường tiểu học, đặc biệt là đối với các trường tiểu học có HS dân tộc S'tiêng.

2.2.2.3. Phương pháp bồi dưỡng giáo viên đáp ứng nhu cầu dạy học ở các trường tiểu học có học sinh dân tộc S'tiêng tỉnh Bình Phước

Phương pháp bồi dưỡng phải lôi cuốn, linh hoạt, phù hợp, hướng dẫn cho GV tích cực, chủ động, sáng tạo trong học tập. Nên tập trung vào hoạt động của GV với phương châm “lấy tự học, tự bồi dưỡng là chính”.

- Báo cáo viên cần liên hệ lý luận với thực tiễn, sử dụng các tình huống trong dạy học để nâng cao năng lực giải quyết vấn đề, đa dạng hóa các hình thức dạy học được xem là phương pháp đặc thù của quá trình bồi dưỡng.

- Báo cáo viên nên trình bày những cái mà GV cần, những điều họ chưa thể làm được. Bởi vì học bồi dưỡng cũng là học, bản chất của việc học là không thụ động, người học không học qua các từ ngữ, lời nói; họ học từ những kinh nghiệm phải trả giá trong thực tiễn.

- Báo cáo viên cần mở rộng khả năng áp dụng kiến thức thu được. Các học viên cần được giúp đỡ trong việc tạo ra bước nhảy từ lý thuyết sang ứng dụng và người giảng viên có thể giúp đỡ.

- Tăng cường tính thực hành trong phương pháp bồi dưỡng trên tinh thần tích cực hóa người học, chú trọng hoạt động tự bồi dưỡng của mỗi cá nhân với trao đổi, thảo luận trong các tổ nhóm chuyên môn xoay quanh những nội dung học tập và những tình huống được nêu.

2.2.2.4. Hình thức bồi dưỡng giáo viên đáp ứng nhu cầu dạy học ở các trường tiểu học có học sinh dân tộc S'tiêng

Mỗi nhà trường cần xây dựng nhiều hình thức bồi dưỡng khác nhau, đảm bảo tính đa dạng, phong phú các hình thức và cũng để GV có điều kiện lựa chọn cho mình hình thức bồi dưỡng phù hợp.

- *Thực hiện quy trình tập huấn gồm 7 bước:* đánh giá nhu cầu, xác định mục tiêu, lập kế hoạch, xây dựng tài liệu, tổ chức tập huấn, đánh giá trước và sau tập huấn, áp dụng ở lớp/cộng đồng.

+ GV tập huấn theo cách thức cùng tham gia, trải nghiệm, chia sẻ, hợp tác.

+ Tạo điều kiện để GV được thường xuyên, liên tục tiếp xúc, trao đổi, chia sẻ trực tiếp với các chuyên gia giáo dục, các chuyên gia phát triển tài liệu.

- *Hình thức tổ chức bồi dưỡng GV:*

Trên cơ sở mục đích, lập kế hoạch, xác định nội dung bồi dưỡng (chuẩn nghề nghiệp, đổi mới PPDH, đổi mới đánh giá HS tiểu học, chuẩn bị và tăng cường tiếng Việt cho HS DTTS, tổ chức hoạt động trải nghiệm cho HS,...) mà các cấp quản lý giáo dục, GV xác định hình thức bồi dưỡng tương ứng như: tập trung, thường xuyên qua sinh hoạt chuyên môn theo chuyên đề, tự bồi dưỡng,...

+ Bồi dưỡng tập trung: Tổ chức cho GV tự giác, tích cực tham gia trải nghiệm (hoạt động cá nhân, trao đổi, thảo luận theo cặp trong nhóm, cả nhóm; thực hành, vận dụng, đặc biệt quan tâm khai thác vốn sống, kinh nghiệm giảng dạy). Báo cáo viên chỉ đóng vai trò là người tổ chức, nêu vấn đề, gợi mở, chỉ đạo, quản lý, điều hành, kết luận và chỉ giúp đỡ, hỗ trợ GV, các nhóm khi thực sự cần thiết.

+ Bồi dưỡng thường xuyên qua sinh hoạt chuyên môn theo hướng nghiên cứu nội dung bài học, dự giờ, nhận xét, góp ý (tâm đắc điều gì, điều gì còn băn khoăn thì cần chỉ ra cách làm như thế nào để tốt hơn...), điều chỉnh bài học để HS có thể tự học được; giao lưu học tập,... thông qua sinh hoạt tổ khối chuyên môn tại trường tiểu học, thông qua sinh hoạt chuyên môn theo cụm trường tiểu học; tự bồi dưỡng qua tài liệu tham khảo, bài giảng điện tử, qua truyền hình, mạng internet, trên website <https://taphuan.csdl.edu.vn> của Bộ GD&ĐT,...

2.2.2.5. Đánh giá kết quả bồi dưỡng giáo viên đáp ứng nhu cầu dạy học ở các trường tiểu học có học sinh dân tộc S'tiêng

Kết quả kiểm tra chỉ thực sự có ý nghĩa khi người kiểm tra (Báo cáo viên) đánh giá được đối tượng kiểm tra (GV) và người học tự đánh giá được bản thân. Nghĩa là ý nghĩa của kiểm tra chỉ có được khi cả Báo cáo viên và GV đánh giá được sau kiểm tra. Nếu chỉ dừng lại ở mục đích cho điểm, lấy điểm thì kiểm tra, đánh giá chưa đổi mới bởi không có tác dụng thúc đẩy việc điều chỉnh động cơ, thái độ, cách học của GV. Việc đánh giá kết quả bồi dưỡng qua một số yếu tố như:

- GV nắm nội dung kiến thức, kỹ năng vừa được bồi dưỡng;

- GV vận dụng những kiến thức, kỹ năng đó vào giải quyết các tình huống thực tiễn trong dạy học và trong cuộc sống;

- Chất lượng HS trong học tập, rèn luyện sau khi GV được bồi dưỡng.

Việc bồi dưỡng GV có quan hệ mật thiết với nhiệm vụ chính của GV, đó là nâng cao chất lượng giảng dạy. Vì thế, Ban Giám hiệu các trường nên sử dụng kết quả bồi dưỡng như là một trong những tiêu chí đánh giá GV có hoàn thành nhiệm vụ hay không, từ đó giúp cho GV xác định động cơ học tập đúng đắn. Đưa vấn đề hoàn thành việc bồi dưỡng thành tiêu chí để đánh giá thi đua, xếp loại GV trong từng học kỳ, từng năm học.

3. Kết luận

Để tạo ra tạo bước đột phá nhằm nâng cao chất lượng giáo dục tiểu học cho HS dân tộc S'tiêng nói riêng và chất lượng giáo dục tiểu học tỉnh Bình Phước nói chung đáp ứng nhu cầu xã hội, góp phần đổi mới căn bản, toàn diện GD&ĐT và hội nhập quốc tế thì cần phải có bước đổi mới toàn diện, đồng bộ về hoạt động dạy học của đội ngũ GV. Để đổi mới hiệu quả hoạt động dạy học của đội ngũ GV thì khâu quan trọng và quyết định chính là chú trọng đến hoạt động bồi dưỡng đội ngũ GV trong các trường TH, nhất là các trường TH có HS dân tộc S'tiêng. Đây chính là nhân tố quyết định và là tiền đề để thực hiện thành công Chương trình giáo dục phổ thông năm 2018 cấp tiểu học tại tỉnh Bình Phước.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ban chấp hành Trung ương Đảng, Nghị quyết 29-NQ/TW, ngày 04/11/2013, Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.
2. Bộ GD&ĐT (2011), Thông tư số 32/2011/TT-BGDĐT ngày 08/8/2011 ban hành Chương trình bồi dưỡng thường xuyên giáo viên tiểu học.
3. Bộ GD&ĐT (2012), Thông tư số 26/2012/TT-BGDĐT ngày 10/7/2012 ban hành quy chế bồi dưỡng thường xuyên giáo viên mầm non, phổ thông và giáo dục thường xuyên.
4. Bộ GD&ĐT (2018), Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 ban hành Chương trình Giáo dục phổ thông.
5. Bộ GD&ĐT (2019), Dự thảo số 02, Thông tư ban hành chương trình bồi dưỡng thường xuyên giáo viên phổ thông.
6. Lê Hoàng Dự (2018), *Đổi mới công tác bồi dưỡng thường xuyên theo định hướng phát triển năng lực nghề nghiệp cho đội ngũ giáo viên dạy tiếng Khmer ở các trường phổ thông dân tộc nội trú cấp tỉnh khu vực Đồng bằng Sông Cửu Long*, Tạp chí Giáo dục, Số 441 (Kì 1 - 11/2018), tr 7-12
7. Nguyễn Thị Lan Anh, *Đổi mới chương trình và phương pháp đào tạo, bồi dưỡng giáo viên đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông mới*, Tạp chí Giáo dục, Số đặc biệt Kì 2 tháng 5/2019, tr 23-26.
8. Hoàng Mai Lê, Nguyễn Quang Nhữ (2015), *Về đổi mới giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục tiểu học góp phần đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo*, Kì yêu hội thảo khoa học quốc gia về đào tạo, bồi dưỡng giáo viên tiểu học đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục trong bối cảnh hội nhập, Đại học Huế, tr 158-163.

SOLUTIONS TO IMPROVE THE QUALITY AND EFFECTIVENESS OF TRAINING TEACHERS IN THE DIRECTION OF DEVELOPING COMPETENCES

LE VAN THANG ^[1]

Abstract: The fundamental and comprehensive renovation of education and training in Vietnam and the fourth industrial revolution context poses a challenge for pedagogical training that teachers must be trained and fostered according to competencies development direction. Based on the survey results on the quality of teacher training of Namdinh College of Education for 66 school administrators and 83 teachers in preschools, primary schools, and secondary schools, we analyze the limitations of the teacher training process, especially in the context of reforming and implementing new national educational curriculum and textbooks. Some limitations of the current teacher training procedure can be mentioned such as training objectives associated with developing knowledge and skills, not oriented to competencies development; impractical teacher training curricula, etc. Then, we propose a number of solutions to improve the quality and effectiveness of training teachers in the direction of developing professional competences, especially solution to renovate training curricula.

Keywords: innovation; teacher training curricula; competencies development

MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG, HIỆU QUẢ CÔNG TÁC ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC

Tóm tắt: Công cuộc đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục và đào tạo ở Việt Nam và bối cảnh cách mạng công nghiệp lần thứ tư đặt ra thách thức đối với đào tạo sư phạm là người giáo viên phải được đào tạo, bồi dưỡng theo định hướng phát triển năng lực. Dựa trên kết quả khảo sát về chất lượng đào tạo giáo viên của trường Cao đẳng Sư phạm Nam Định đối với 66 cán bộ quản lý và 83 giáo viên một số trường mầm non, tiểu học, THCS, chúng tôi phân tích những hạn chế trong quá trình đào tạo giáo viên, nhất là trong bối cảnh đổi mới chương trình, sách giáo khoa ở phổ thông đang được triển khai. Có thể nêu một số hạn chế của công tác đào tạo giáo viên hiện nay như: mục tiêu đào tạo gắn với phát triển kiến thức và kỹ năng, chưa theo định hướng phát triển năng lực; chương trình đào tạo giáo viên chậm đổi mới, chưa thực sự gắn với thực tiễn, etc. Từ đó, chúng tôi đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả của công tác đào tạo giáo viên theo định hướng phát triển năng lực nghề nghiệp, trong đó đặc biệt quan tâm đến giải pháp đổi mới chương trình đào tạo.

Từ khóa: đổi mới; chương trình đào tạo giáo viên; phát triển năng lực

1. *Namdinh College of Education*

1. Introduction

The fourth industrial revolution brought about many opportunities and challenges for education and teacher training. In Vietnam, the process of industrialization and modernization of the country and international integration has become more and more extensive, setting requirements on improving the quality of teacher training to train high-quality human resources. The fundamental and comprehensive renovation of education and training with the solution of innovating education curriculum and textbooks according to the direction of developing competences and quality of learners also set the requirements for innovation in teacher training institutions. However, it seems that teacher training has not yet met the requirements of educational innovation. The status of teaching existing, less edited, updated curricula, lack of active teaching and learning methods will result in students graduating from pedagogical institutions difficult to catch up with new renovations in schools. There have been studies and conferences on innovating teacher training but it seems that this field has not yet achieved the expected results. From the actual assessment of the quality of training and innovation of teacher training curricula at Namdinh College of Education, the article focuses on analyzing some solutions to improve the quality and effectiveness of teacher training in the direction of developing competences.

2. The impact of the fourth industrial revolution on education and teacher training

2.1. The influences of the fourth industrial revolution on education

The fourth industrial revolution set requirements and challenges for education about skilled, professional and creative human resources. At the same time, the advantages that the fourth industrial revolution supported education and training are also very large, including big data, artificial intelligence and scientific and technological achievements. For higher education and vocational education, it is necessary to move toward “what the market needs” and “what the market will need” (the “market” in the general meaning) (Kergroach, 2017; Nguyen, 2018).

“Technology will never replace great teachers, but technology in the hands of great teachers is transformational”



George Couros as cited in Dabbagh (2018)

Figure 1. The Impact of Technology in Education (Dabbagh, 2018)

Traditional classes with limited space and time can be replaced by online classes, remote or virtual classrooms, simulated labs. Access to global knowledge is also easier and faster than ever due to the support of the internet and information storage platforms. The activeness of learners’ activities and the building of a lifelong learning society also become more advantageous because of the advances in technology that can design courses suitable for every individual. Since these

advantages and challenges, education is seeking a new philosophy with more realistic goals. In the context of the world constantly changing and developing the knowledge economy, the goal of education is not only to provide knowledge and skills but also to focus on developing the competences and qualities of learners.

Among many definitions of competence, according to Dinh, Q.B. et al. (2018), the general formula for the formation of students' competences is:

Competences = Knowledge + Skills + Attitude + Situation

Accordingly, knowledge and skills are components of competences. The success of each individual will depend on the attitude (external manifestation of qualities/ emotional intelligence) and the flexible method of handling situation.

In Vietnam context, there are several impacts of the 4th industrial revolution on education. For instance, determining appropriate educational objectives; Request for change of educational and training curricula; the challenge of changing the methodology and organizing teaching; Changing the school management method; The demand for changing policy for the education, training and use of high-quality human resources in Vietnam. (Le & Le, 2018). The fundamental and comprehensive renovation of education and training to meet the needs of industrialization and modernization of the country and international economic integration in Vietnam is taking place strongly. Some of the key solutions being implemented are the renovation of general education curriculum and textbooks; training and retraining of teachers (Klebansky & Fraser, 2013).

2.2. The impact of the 4th industrial revolution on teacher training

In Vietnam, training teachers is mainly taking place in pedagogical institutions. As the fourth industrial revolution impacts on education, there are number of changes in teacher training, such as, the model and mode of training teachers, competencies of lecturers, students' autonomy and self-learning. To suit to new national education curriculum, the teacher training curricula have to be renovated and redesigned. Due to advanced technologies, pedagogical institutions have to train and create opportunities for teachers to get access to technology and to learn how to use them in a technical way as well as to apply it properly in didactical concepts. Next, the lifelong learning spirit and the changing "knowledge society" create challenges for training in-service teachers and training pre-service teachers of new occupations. Pedagogical institutions will focus on both pre-service and in-service teachers. Teachers will also be trained in both models: in pedagogical schools and graduate schools specializing in sciences then trained pedagogy. The forms of teacher training also vary with the support of Internet of things, online classes, virtual labs, etc. (Abdelrazeq et al., 2016). New technology is transforming the structure of employment; the task of education is to train workers in order to have diverse capabilities, interdisciplinary working ability as well as applied knowledge, capacity of predicting problems, exploring knowledge, proposing solutions. Therefore, the duty of the teachers also changes, not merely a knowledge transferor but a learning promoter (Bolat, Y. & Bas, M., 2018). Technology and personalization let teachers pay attention to individual learner. The main task of the teacher is to create a learning environment, creat conditions for learners to learn in a positive and creative way and to guide learners. Consequently, the training teachers is more than providing knowledge, pedagogy, practice, etc.. and constantly renovate (Bui, Dao & Hoang, 2012; Cao, 2016; Darling-Hammond, 2017).

3. The actual situation of training teachers in local institutions - A case study of Namdinh College of Education

A study of Namdinh College of Education took place in 2017-2018 pointed out the strengths and limitations of teacher training quality and curricula. Even though the Namdinh

College of Education got the certification of accreditation in 2018 and confirmed with society on training quality, the training quality and curricula do not meet the requirements of direction of competences-developed teaching.

Table 1. Evaluation of teachers and administrators on teacher training process of Namdinh College of Education according to renovative direction

		% Achieved	% Not achieved or not clearly
Objectives of the current teacher training curricula	The current curricula has clear, specific, logical, systematic objectives	87.0	13.0
	The objectives of the current curricula focuses on developing learners' competencies	49.0	51.0
Content of the current teacher training curricula	Ensuring scientificness and systematicness	73.0	27.0
	Ensuring update	38.3	61.7
	Ensuring feasibility	65.0	35.0
	Ensuring integration	40.0	60.0
	Ensuring interoperability	25.5	74.5
	Ensuring flexibility and openness	25.0	75.0
	Ensuring inheritance	84.0	16.0
	Ensuring practicality	38.2	71.8
Training quality	The quality of teachers meets the labor demand of the labor market	93.8	6.2
	Teachers have a solid professional knowledge base	87.5	12.5
	Teachers have the ability to professional practice effectively	81.3	18.7
	Teachers have computer skills that meet the requirements of modern teaching	78.1	21.9
	Teachers have a standard foreign language level	40.6	59.4
	Teachers actively innovate teaching methods	81.3	18.7
	Teachers are career-oriented during the training process	84.4	15.6

Generally, it is considered that the quality of training teachers in Namdinh College of Education is evaluated well. It is appropriate to the result of quality assurance. However, the objectives of the current curricula is supposed not focus on the development of learner competencies (51% opinions of not achieved or not clearly). About content of current teacher training curricula, 5/8 criteria are rated not achieved to ensure more up-to-date, interoperability, flexibility, integration and practicality. Those figures indicate that the teacher training curricula need to be studied, revised and developed.

4. Some solutions to improve the quality and effectiveness of teacher training

4.1. Innovating the method of developing teacher training curriculum

In many countries with advanced education, the quality of education associated with the quality of teacher training through measures such as the policy of recruiting teachers, renewing the teacher training curricula and professional development of teachers, etc. Developing training curricula is always a mandatory and urgent requirement for universities and colleges. Article 36, Clause 1, Section d of the Higher Education Law (2018) defines the responsibility for developing the curriculum as follows: “Higher education institutions are self-reliant and self-responsible in the construction, evaluation and promulgation the college, university, master and doctoral degree curricula”. Circular No. 07/2015/ TT-BGDĐT of the Ministry of Education and Training dated April 16, 2015 provides for the minimum amount of knowledge, the competencies requirements that learners achieve after graduation for each training level of higher education and the process of building, appraising, issuing the university, master and doctoral training curricula. This is legal documents certifying the autonomy of training institutions in developing training curricula.

In order to achieve the educational goals in terms of learners’ competences and qualities development, teacher training curricula must also be redesign in this direction. In the field of vocational education, there have been changes in the way of developing training curriculum such as CDIO (Conceive - Design - Implement - Operate) or POHE (Profession Oriented Higher Education) approach. Since 2015, when training institutions are given autonomy in developing training curricula, there are a number of pedagogical schools that innovate career-oriented teacher training programs, such as Hanoi University of Education, Vinh University, Haiduong College, Namdinh College of Education, etc. In a study on innovating the process of developing teacher training curriculum with competences - developed orientation, the new point of this process is to build teachers’ competency profiles corresponding to learners’ outcomes of the training curriculum (Vo, 2011; Nguyen, 2012; Pant & Gusain, 2014; Nguyen, 2015).

Table 2. Comparing the procedure of developing teacher training curriculum

Procedure of developing teacher training curriculum by MOET, 2015	Procedure of developing teacher training curriculum in Namdinh College of Education
Step 1: Surveying and identifying the needs	Step 1. Establishing a Steering Committee to develop the curricula and Subcommittees (Designing; Total editing; Evaluating) including lecturers
Step 2: Developing objectives and outcomes of curriculum;	Step 2. Investigating and interviewing teachers and educational administrators
Step 3: Developing training curriculum	Step 3. Building up the profile of graduates' competencies
Step 4: Comparing with other curricula	Step 4. Building subjects/ modules
Step 5: Designing a detailed outline	Step 5. Completing training curriculum
Step 6: Getting comments on training curriculum;	Step 6. Researching and adjusting the administrative documents
Step 7: Completing the drafting	Step 7. Reviewing the curriculum
Step 8: Reviewing and updating	

An important and meaningful task when developing a teacher training curriculum but also a challenge for pedagogical schools is the consultation of stakeholders. Because the products

of the training curriculum are future teachers in schools, interviewing teachers and educational administrators allows identifying knowledge, skills, competencies, etc.. that need to be equipped for learners. Interviews with stakeholders include the following jobs:

- Making a list of works that the teacher must complete and determining the frequency of that works.
- Making a correlation table between the teacher's works and the competences and qualities needed to perform those tasks.
- Evaluating of stakeholders on the practical level of the modules in the existing training curricula of the pedagogical universities/ colleges with the work of teachers in reality.
- Conducting an in-depth interview with stakeholders to clarify the list of teachers' works as well as personal opinions about the current training curricula.

The results of the survey, interviews of former learners - teachers and education administrators help curricula- designers determine exactly the requirements from the practice that the training curricula must achieve (competency profiles of teachers) and contents that need attention, amendment and supplement when building a new training curriculum.

4.2. Enhancing the practice and internship of pre-service teachers during the training process

Pedagogical internship is compulsory content in teacher training curricula. The purpose of pedagogical practice is to create an environment for students to get used to actual work. Similarly in the field of training doctors, it is necessary to foster pedagogical students have a thorough preparation as well as to define a clear career orientation and renovate practical and internship content. Some specific solutions can be applied in pedagogical schools, such as increasing the amount of pedagogical practice, practicing right from the first year; co-coordinating with the core teachers to take part in subjects of teaching methods, etc.

In order to meet the manpower of the creative economy, it is necessary to modifying training activities, especially training methods with the strong application of information technology. In particular, new educational models such as virtual classrooms, virtual teachers, virtual devices, laboratories, virtual libraries, etc. should be applied with the support of intelligent devices; facilitate and require students from the third year to join the research groups, and these topics must be associated with solving a specific problem in the subject area, or in the economic and social life. However, the conditions that warrant this change are still limited. Therefore, in order to prepare future teachers to be able to use effectively the achievements of the fourth industrial revolution in teaching, in the short term, institutions need to train pedagogical students good-skilled to Informatics and Science and Technology. Instead of teaching basic knowledge about computers or hardware, IT content in teacher training curricula can focus on exploiting software for education and open learning resources.

4.3. Confirmation of the quality of teacher training through quality assurance

The strong internationalization and integration trend poses many opportunities and challenges for training institutions, including competition with the requirement of innovation to create different values associated with quality factors. The attention and investment for training quality in particular and total quality in general, towards creating a cultural value - quality culture is a vital requirement of every institution. From the Ministry of Education and Training, there are many documents regulating quality assurance, quality accreditation, attaching quality criteria with assigning enrollment quotas, condition of retraining teachers, etc. For pedagogical institutions, in order to improve the training quality towards creating a quality culture, many solutions should be implemented as follows:

- Regularly assessing the quality of training through channels to get feedback from learners and employers.

- Building a quality assurance system in each pedagogical institution, carry out the accreditation of educational institutions to affirm to the society the quality of teachers' training.

- Accreditation of teacher training curricula.

4.4. Tightening the relationship between the Training - Retraining - Employing teachers process

Currently the number of institutions participating in training teachers is 113 teacher training institutions (pedagogical schools) including: 14 pedagogical universities, 48 multidisciplinary universities with pedagogical training, and 30 pedagogical colleges, 19 multidisciplinary colleges with pedagogical training and two vocational teacher training schools (The People online, 2019). However, it is easy to find out the issues between training scale, training needs and education quality. Therefore, at the macro level, re-planning the network of teacher training institutions in the current context is an urgent task. Planning the network of teacher training institutions needs to be suitable to the needs of human resource development in education and training based on the country's socio-economic development strategy, associated with each region and each locality. At the same time, attention should also be paid to improving the quality of teachers and investment in building strategic pedagogical universities of the region and the country. When developing the plan, it is necessary to have researches to forecast the need for teacher training based on studying the rules of change on the teachers necessity that occurred in Vietnam. The planning of the network of teacher training institutions should be based on a number of criteria such as: Economic, cultural and social zoning; Capacity of teacher training facilities; Results of quality accreditation of training institution and curricula; Training tradition of the institution; etc.

In addition to constantly implementing synchronous solutions to improve the quality of training, in order to associate training with social needs, each pedagogical institution has to examine the needs of teachers to develop training plans accordingly. Furthermore, studying the employment rates of graduates, including graduates with jobs in non-educational fields, will help the institution adjust the training objectives, and the quality of training teachers is more appropriate to the actual situation.

5. Conclusion

Improving the quality of teacher training to meet the requirements of educational innovation in the context of international integration and industrial revolution 4.0 includes a synchronous system of solutions, such as planning and quality assurance training teachers of pedagogical institutions; renewal of training curricula; improving policies for teachers; international cooperation in teacher training. In the short term, in order for teacher training to meet the requirements of the fundamental and comprehensive renovation of education and training, it is necessary to direct teacher training towards developing competences and qualities. To do this, pedagogical institutions need to focus on renewing the training curricula along with measures to ensure and improve the quality of training.

References

Abdelrazeq, A. et al. (2016). Teacher 4.0: requirements of the teacher of the future in context of the Fourth Industrial Revolution. *Proceedings of 9th annual International Conference of Education, Research and Innovation*, pp. 8221-8226. DOI: [10.21125/iceri.2016](https://doi.org/10.21125/iceri.2016)

Bolat, Y. & Bas, M. (2018). The perception of the educational philosophy in the industrial age 4.0 and the educational philosophy productivity of teacher candidates. *World Journal of Education*, Vol.8, pp149-161. DOI:10.5430/wje.v8n3p149.

Bui, M.D., Dao, T.V.A. & Hoang, T.K.H. (2012). Renovating teacher training model in pedagogical universities orientating competences. *Vietnamese Journal of Education*, Vol.277, pp. 2-5.

Cao, T.H. (2016). Developing teacher training curriculum with competences development orientation. *Vietnamese Journal of Education*, special issue, pp. 25-28.

Central Steering Committee of the Communist Party of Vietnam (2013). Resolution 29 on “Fundamental and comprehensive innovation in education, serving industrialization and modernization in a socialist-oriented market economy during international intergration” ratified in the 8th session.

Dabbagh, A. (2018). Preparing for the future of the 4th Industrial Revolution - A need for an educational reform in the Arab world. *Proceedings of the 8th International Platform on Integrating Arabic e-Infrastructure in a Global Environment*, Jordan.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40:3, 291-309, DOI: 10.1080/02619768.2017.1315399.

Dinh, Q.B., Phan, T.T.H & Vu, Q.T. (2018). Developing the teacher training curricula orienting educational competences in schools in the context of the Industrial Revolution 4.0. *Proceedings of the Conference on Innovation on training to meet requirements of new general curriculum, professional standards and labor needs*, Hanoi.

Klebansky, A. & Fraser, S.P. (2013). A strategic approach to curriculum design for information literacy in teacher education - implementing an information literacy conceptual framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(11). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n11.5>.

Kergroach, S. (2017). Industry 4.0: New Challenges and Opportunities for the Labour Market, *Foresight and STI Governance*, Vol.11, no 4, pp. 6-8. DOI: 10.17323/2500-2597.2017.4.6.8

Le, V.T. et al (2017). The actual quality of training pedagogical bachelor at Nam Dinh College of education. *Proceedings of the National Scientific Conference “Improving pedagogical competency for teachers to meet the requirements of reforming the general education program”*, pp. 746-752.

Le, V.T. & Le, T.M.T. (2018). Industry 4.0: new challenges and opportunities for education in Vietnam. *Proceedings of International conference on teacher education revolution 4.0 “Teacher Education in the Context of Industrial Revolution 4.0”*. Pp: 125-133

Ministry of Education and Training (2018). Circular No. 20/2018. The professional standards of teachers of general education.

Ministry of Education and Training (2018). New general education curriculum.

Ministry of Education and Training (2018). Plan 270 for training and retraining of teachers.

Nguyen, D.N. (2015). The coordination mechanism between the pedagogical institutions and the schools in career-oriented teacher training. *Vietnamese Journal of Education*, special issue, pp. 31-43.

Nguyen, M.D. (2018). Training the human resource to meet requirements of the Industrial Revolution 4.0. *Journal of Educational Science Vietnam*, Vol.5, pp.1-4.

Nguyen, V.K. (2012). Developing the training curricula in the field of technology education in Vietnam in the direction of CDIO integration. *Vietnamese Journal of Education*, Vol.298, pp. 32-43.

Pant, P. & Gusain, P. (2014). Globalisation and teacher education curriculum. *International Research journal of Management Sociology & Humanities*, 5.

The People online (2019, July 23). Stopping enrolling non-qualified teacher training institutions. Retrieved from <https://www.nhandan.com.vn/giaoduc/item/40965802-dung-tuyen-sinh-cac-co-so-dao-tao-giao-vien-khong-dat-chuan.html>

Vo, V.T. (2011). CDIO approach to improve the quality of higher education. *Vietnamese Journal of Education*, Vol.268, pp.1-6.

ĐỔI MỚI CÔNG TÁC BỒI DƯỠNG NÂNG CAO NĂNG LỰC NGHIỆP VỤ SƯ PHẠM CHO GIÁNG VIÊN CÁC CƠ SỞ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN

TS. PHẠM LÊ CƯỜNG^[1]

PGS.TS NGUYỄN THỊ BÍCH HIỀN^[2]

Tóm tắt: Bài báo nêu lên sự cần thiết phải đổi mới công tác bồi dưỡng nâng cao năng lực nghiệp vụ sư phạm cho đội ngũ giảng viên các cơ sở đào tạo giáo viên. Từ đó, đề xuất một số biện pháp đổi mới công tác bồi dưỡng nâng cao năng lực nghiệp vụ sư phạm cho đội ngũ giảng viên các cơ sở đào tạo giáo viên: Xác định rõ mục tiêu bồi dưỡng nâng cao năng lực nghiệp vụ sư phạm cho đội ngũ giảng viên các cơ sở đào tạo giáo viên; Xây dựng chương trình bồi dưỡng, đáp ứng yêu cầu nâng cao năng lực nghiệp vụ sư phạm cho đội ngũ giảng viên các cơ sở đào tạo giáo viên; Tổ chức bồi dưỡng giảng viên các cơ sở đào tạo giáo viên theo một quy trình thích hợp; Đổi mới đánh giá kết quả bồi dưỡng của giảng viên các cơ sở đào tạo giáo viên.

INNOVATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCY ENHANCEMENT PROGRAMS FOR LECTURERS OF TEACHER-TRAINING INSTITUTIONS

Abstract: The article raises the need to renovate and improve the professional competence for teaching staff of teacher training institutions. Since then, propose a number of measures to renovate the fostering work to improve the pedagogical professional capacity for lecturers of teacher training institutions: Defining clear objectives of improving professional capacity violating the teaching staff of teacher training institutions; Develop a fostering program to meet the requirements of improving the pedagogical professional capacity for lecturers of teacher training institutions; Organize training for teachers of teacher training institutions according to an appropriate process; Renovate and evaluate the results of the training of teachers' training institutions.

ĐẶT VẤN ĐỀ

Sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước đòi hỏi chúng ta phải đổi GD&ĐT mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo (GD&ĐT).

Đổi mới căn bản, toàn diện GD&ĐT là “đổi mới những vấn đề lớn, cốt lõi, cấp thiết, từ quan điểm, tư tưởng chỉ đạo đến mục tiêu, nội dung, phương pháp, cơ chế, chính sách, điều kiện bảo đảm thực hiện; đổi mới từ sự lãnh đạo của Đảng, sự quản lý của Nhà nước đến hoạt động quản trị của các cơ sở GD&ĐT và việc tham gia của gia đình, cộng đồng, xã hội và bản thân người học; đổi mới ở tất cả các bậc học, ngành học” [3; tr.119].

1. Trường Đại học Vinh

2. Trường Đại học Vinh

Trong những vấn đề lớn, cốt lõi, cấp thiết nói trên, đổi mới đào tạo - bồi dưỡng (ĐT-BD) giáo viên phải đi trước một bước.

Nghị quyết Hội nghị lần thứ 8, Ban Chấp hành Trung ương khóa XI đã nhấn mạnh: “Đổi mới mạnh mẽ mục tiêu, nội dung, phương pháp đào tạo, đào tạo lại, bồi dưỡng và đánh giá kết quả học tập, rèn luyện của nhà giáo theo yêu cầu nâng cao chất lượng, trách nhiệm, đạo đức và năng lực nghề nghiệp” [3; tr.137].

Ngành sư phạm giữ một vai trò đặc biệt quan trọng trong đào tạo nguồn nhân lực cho hệ thống giáo dục quốc dân. Trải qua 68 năm xây dựng và phát triển, ngành sư phạm và các trường/khoa sư phạm đã không ngừng phấn đấu, vượt qua khó khăn, thi đua dạy tốt, học tốt, thực hiện thắng lợi trọng trách mà Đảng, Nhà nước giao phó. Nổi bật nhất là các trường sư phạm đã “đào tạo cho đất nước một đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục đông đảo gồm hơn hai triệu người, trong đó có hơn một triệu người đang làm việc. Đội ngũ này cơ bản đáp ứng yêu cầu nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài, góp phần vào thắng lợi của sự nghiệp bảo vệ và xây dựng đất nước” [1].

Bên cạnh những thành tựu đã đạt được, ngành sư phạm và các cơ sở đào tạo giáo viên nước ta cũng còn những hạn chế, bất cập nhất định mà để khắc phục cần phải đổi mới công tác bồi dưỡng (BD) nâng cao năng lực nghiệp vụ sư phạm (NVSP) cho đội ngũ giảng viên (ĐNGV).

1. Sự cần thiết phải đổi mới công tác bồi dưỡng nâng cao năng lực nghiệp vụ sư phạm cho đội ngũ giảng viên các cơ sở đào tạo giáo viên

1.1. Xuất phát từ những yếu kém, bất cập của các cơ sở đào tạo giáo viên

Hiện nay, các cơ sở đào tạo giáo viên vẫn còn một số yếu kém, bất cập trong việc “xây dựng chiến lược, kế hoạch phát triển trường, trong xây dựng và phát triển ĐNGV, tổ chức thực hiện các hoạt động nhằm đảm bảo chất lượng đào tạo, nghiên cứu khoa học (NCKH), hợp tác quốc tế. Đặc biệt, các cơ sở đào tạo giáo viên còn chưa chú trọng đúng mức việc rèn luyện lý tưởng, phẩm chất đạo đức của sinh viên (SV) và việc đào tạo NVSP; nội dung đào tạo sư phạm chưa đáp ứng yêu cầu của giáo dục phổ thông, giáo dục mầm non (GDMN); chậm đổi mới phương pháp đào tạo và kiểm tra đánh giá kết quả học tập của SV; kết quả nghiên cứu khoa học giáo dục (KHGD) còn hạn chế” [1].

1.2. Xuất phát từ chương trình phát triển ngành sư phạm và các trường sư phạm trong giai đoạn hiện nay

Một trong các chương trình phát triển ngành sư phạm và các trường sư phạm, từ năm 2011 đến năm 2020 là *Phát triển ĐNGV các trường/khoa sư phạm*, với các nội dung chủ yếu như: Thực hiện Đề án đào tạo tiến sĩ cho GV các trường/khoa sư phạm; Ứng dụng công nghệ thông tin và đổi mới phương pháp giảng dạy (PPGD); Hình thành ĐN chuyên gia về xây dựng và phát triển chương trình, sách giáo khoa GDMN, giáo dục phổ thông; Tăng cường khả năng thích ứng của GV sư phạm đối với sự đổi mới của GDMN, giáo dục phổ thông...

1.3. Xuất phát từ yêu cầu đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông sau năm 2020

Hiện nay, chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông đang được đổi mới theo hướng phát triển năng lực học sinh; tích hợp cao ở lớp và cấp học dưới, tự chọn và phân hóa cao ở lớp và cấp học trên... Chương trình, sách giáo khoa mới đòi hỏi giáo viên phải được ĐT-BD một cách bài bản. Trách nhiệm này thuộc về các cơ sở đào tạo giáo viên mà ĐNGV là nhân tố quyết

định. Tuy nhiên, muốn làm tròn sứ mạng của mình, ĐNGV cũng cần được BD nâng cao năng lực NVSP của chính mình.

2. Một số biện pháp đổi mới công tác bồi dưỡng nâng cao năng lực nghiệp vụ sư phạm cho đội ngũ giảng viên các cơ sở đào tạo giáo viên

Muốn đổi mới công tác BD nâng cao năng lực NVSP cho ĐNGV các cơ sở đào tạo giáo viên cần thực hiện tốt các giải pháp sau đây:

2.1. Xác định rõ mục tiêu bồi dưỡng nâng cao năng lực nghiệp vụ sư phạm cho đội ngũ giảng viên các cơ sở đào tạo giáo viên

Trước đây, ở các cơ sở đào tạo giáo viên, công tác BD ĐNGV nếu được tiến hành thì cũng chỉ tập trung vào kiến thức (kiến thức về các học phần PPGD; kiến thức khoa học cơ bản của một ngành đào tạo sư phạm; kiến thức về chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông, GDMN; kiến thức về PP và kỹ thuật dạy học...) với mục tiêu để họ có thể trở thành những nhà giáo giỏi.

Còn hiện nay, công tác BD ĐNGV các cơ sở đào tạo giáo viên phải hướng đến nhiều mục tiêu, nhằm đáp ứng vai trò ngày càng “*phức hợp*” của GV sư phạm, cũng như những yêu cầu có tính *đặc thù* đối với GV sư phạm: Nắm vững và vận dụng có hiệu quả các tri thức sư phạm học; Luôn tiếp cận với các PP và kỹ thuật dạy học mới; Trải nghiệm thực tế GDMN, giáo dục phổ thông qua các hoạt động của giáo viên MN, giáo viên PT; Có năng lực tổ chức, hướng dẫn thực hành nghề dạy học cho SV; Có năng lực nghiên cứu và ứng dụng KHGD; Yêu nghề và có khả năng truyền lòng yêu nghề, đạo đức nghề nghiệp cho SV của mình... Ngoài ra, công tác BD ĐNGV ở các cơ sở đào tạo giáo viên còn nhằm chuẩn bị năng lực cho ĐN này sớm tiếp cận được với các chương trình tiên tiến, các chương trình hợp tác với nước ngoài trong đào tạo giáo viên.

2.2. Xây dựng chương trình bồi dưỡng, đáp ứng yêu cầu nâng cao năng lực nghiệp vụ sư phạm cho đội ngũ giảng viên các cơ sở đào tạo giáo viên

Nội dung BD ĐNGV các cơ sở đào tạo giáo viên phải toàn diện, theo các mục tiêu BD đã được xác định ở trên. Ngoài ra, nội dung BD còn phải xuất phát từ nhu cầu của ĐNGV sư phạm. Trên cơ sở đó, cần phải xây dựng *Chương trình BD nâng cao năng lực NVSP cho GV các cơ sở đào tạo giáo viên*. Chương trình này tập trung vào một số nội dung chủ yếu sau đây:

- *Người GV trong cơ sở đào tạo giáo viên*

Bao gồm các các vấn đề: Vai trò của GV trong các cơ sở đào tạo giáo viên; Đặc trưng lao động nghề nghiệp của GV các cơ sở đào tạo giáo viên; Các yêu cầu về phẩm chất và năng lực đối với GV các cơ sở đào tạo giáo viên; Phát triển ĐNGV - một yêu cầu cấp thiết của các cơ sở đào tạo giáo viên...

- *Phát triển chương trình và tổ chức quá trình đào tạo trong các cơ sở đào tạo giáo viên*

Bao gồm các các vấn đề: Khái niệm chương trình, chương trình khung, khung chương trình và đề cương môn học; Cấu trúc chương trình; Phát triển chương trình; Phân cấp quản lý chương trình; Tổ chức quá trình đào tạo ở các cơ sở đào tạo giáo viên...

- *Đổi mới PPDH ở các cơ sở đào tạo giáo viên theo hướng sư phạm tích cực*

Bao gồm các các vấn đề: Khái quát chung về đổi mới PPDH ở các cơ sở đào tạo giáo viên theo hướng sư phạm tích cực; Các phương pháp và kỹ thuật dạy học tích cực ở cơ sở đào tạo giáo viên; Sử dụng phương pháp và kỹ thuật dạy học tích cực ở các cơ sở đào tạo giáo viên...

- *Sử dụng phương tiện kỹ thuật và công nghệ trong dạy học ở các cơ sở đào tạo giáo viên*

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Bao gồm các các vấn đề: 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...

- *Nghiên cứu KHGD trong các cơ sở đào tạo giáo viên*

Bao gồm các các vấn đề: Sự cần thiết phải đẩy mạnh nghiên cứu KHGD trong các cơ sở đào tạo giáo viên; Những nội dung cần tập trung nghiên cứu trong các cơ sở đào tạo giáo viên; Tổ chức nghiên cứu KHGD trong các cơ sở đào tạo giáo viên; Ứng dụng, chuyển giao và công bố các kết quả nghiên cứu KHGD...

- *Phối hợp giữa trường/khoasư phạm với trường MN, trường PT trong BD giáo viên*

Bao gồm các các vấn đề: Sự cần thiết phải phối hợp giữa trường/khoasư phạm với trường MN, trường PT trong BD giáo viên; Mục đích, yêu cầu, nội dung, mô hình, cơ chế phối hợp giữa trường/khoasư phạm với trường MN, trường PT trong BD giáo viên; Xây dựng mạng lưới trường MN, trường PT thực hành trong BD giáo viên...

2.3. Tổ chức bồi dưỡng giảng viên các cơ sở đào tạo giáo viên theo một quy trình thích hợp

Ở một số nước trên thế giới, việc BD GV thường được tiến hành theo ba PP:

- *Phương pháp lấy chuyên gia làm trung tâm*

Ở phương pháp này, chuyên gia cung cấp kiến thức và kinh nghiệm, còn GV tiếp thu và vận dụng.

- *Phương pháp lấy phương tiện làm trung tâm*

Ở phương pháp này, các phương tiện thông tin được sử dụng để chuyển tải nội dung bồi dưỡng đến GV.

- *Phương pháp lấy học viên làm trung tâm*

Ở phương pháp này, GV tự lực thực hiện chương trình BD với sự giúp đỡ của các hướng dẫn viên.

Mỗi phương pháp nói trên đều có ưu điểm và nhược điểm của nó. Do đó, trong BD GV các cơ sở đào tạo giáo viên cần phải kết hợp cả ba phương pháp trên. Từ đó, chúng tôi đề xuất một quy trình BD GV các cơ sở đào tạo giáo viên bao gồm các bước sau đây:

+ Bước 1: Phát tài liệu BD, hướng dẫn sơ bộ cho GV về nội dung tài liệu BD;

+ Bước 2: GV tự nghiên cứu tài liệu BD;

+ Bước 3: Tổ chức cho GV trao đổi về tài liệu BD theo ngành đào tạo hoặc nhóm ngành đào tạo;

+ Bước 4: Tập trung những nội dung GV chưa rõ hoặc chưa thống nhất qua tự nghiên cứu và trao đổi, thảo luận;

+ Bước 5: Tổ chức giải đáp.

2.4. Đổi mới đánh giá kết quả bồi dưỡng của giảng viên các cơ sở đào tạo giáo viên

- *Về nội dung đánh giá*

Cần phải đánh giá trên hai phương diện, đó là: Nhận thức của GV về các vấn đề được BD; Khả năng vận dụng những kiến thức được BD vào thực tế giảng dạy, nghiên cứu KHGD; phát triển chương trình...

- *Về hình thức đánh giá*

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Có thể sử dụng các hình thức đánh giá như tự đánh giá, đánh giá giữa các nhóm GV và đánh giá của các cấp quản lý giáo dục (bộ môn, khoa...).

KẾT LUẬN

Đổi mới căn bản, toàn diện GD&ĐT phải được bắt đầu từ các cơ sở đào tạo giáo viên, nơi có trách nhiệm đào tạo nguồn nhân lực cho toàn ngành GD&ĐT. Trong các cơ sở đào tạo giáo viên, ĐNGV giữ một vai trò đặc biệt quan trọng. Nâng cao năng lực NVSP cho GV các cơ sở đào tạo giáo viên là một yêu cầu cấp thiết. Để làm được điều này, các cơ sở đào tạo giáo viên cần phải đổi mới công tác BD ĐNGV.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ GD&ĐT (2011), *Chương trình phát triển ngành sư phạm và các trường sư phạm từ năm 2011 đến năm 2020*.
2. Bộ GD&ĐT (2016), *Xây dựng bộ chỉ số phát triển năng lực trường sư phạm*, Tài liệu hội thảo, Chương trình ETEP, Thái Nguyên.
3. Đảng cộng sản Việt Nam (2013), *Văn kiện Nghị quyết Hội nghị lần thứ 8, Ban Chấp hành Trung ương khóa XI*, Văn phòng Trung ương Đảng, Hà Nội.

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP CỦA SINH VIÊN SƯ PHẠM QUA HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM SÁNG TẠO

ThS. PHẠM THỊ YẾN^[1] - ThS. VƯƠNG KIM THÀNH^[2]

ThS. HOÀNG THỊ TƯỜNG VI^[3]

Tóm tắt: Năng lực nghề nghiệp của sinh viên sư phạm là một trong những hành trang quan trọng giúp sinh viên có cơ hội được tuyển dụng và hoàn thành công việc theo chuyên môn được đào tạo sau khi ra trường. Việc phát triển năng lực nghề nghiệp cho sinh viên cần phải được tổ chức dưới nhiều hình thức khác nhau mới có thể đi vào chiều sâu và hiệu quả. Bài viết tập trung làm rõ khái niệm năng lực nghề nghiệp, hoạt động trải nghiệm và vai trò của hoạt động trải nghiệm đối với việc phát triển năng lực nghề nghiệp, xây dựng quy trình tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm.

Từ khóa: Năng lực nghề nghiệp, phát triển năng lực nghề nghiệp, sinh viên sư phạm, hoạt động trải nghiệm.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL CAPACITY FOR PEDAGOGICAL STUDENTS THROUGH CREATIVE EXPERIENCE ACTIVITIES

Abstract: The professional capacity of pedagogical students is one of the important factors that help students have the opportunity to be recruited and complete the job according to the trained major after graduation. The development of professional capacity for students needs to be organized in many different forms to get in depth and effectiveness. The article focuses on clarifying the concept of professional competence, creative experience activities and the role of creative experience activities for the development of professional capacity, and building a process of organizing creative experiences for pedagogical students.

Keywords: Professional capacity, development of professional capacity, pedagogical students, creative experience activities.

1. Đặt vấn đề

Đội ngũ giáo viên là yếu tố hàng đầu quyết định chất lượng giáo dục, giáo viên (GV) được coi như yếu tố then chốt của cải cách, đổi mới giáo dục. Thực hiện đào tạo theo hướng nâng cao năng lực nghề nghiệp (NLNN) là quá trình hình thành, nâng cao chất lượng đào tạo GV, được xem là khâu đột phá, trọng tâm của công cuộc đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục. Nghị

1. Trường Đại học Quảng Bình

2. Trường Đại học Quảng Bình

3. Trường Đại học Quảng Bình

quyết số 29-NQ/TW của Ban chấp hành Trung ương Đảng đã nhấn mạnh tầm quan trọng của việc “phát triển đội ngũ nhà giáo” nhằm “đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và đào tạo”, trong đó đặc biệt lưu ý: “*Đổi mới mạnh mẽ mục tiêu, nội dung, phương pháp đào tạo, đào tạo lại, bồi dưỡng và đánh giá kết quả học tập, rèn luyện của nhà giáo theo yêu cầu nâng cao chất lượng, trách nhiệm, đạo đức và năng lực nghề nghiệp*”. Sứ mệnh, mục tiêu trên đặt ra cho các trường sư phạm yêu cầu phải đổi mới phương pháp dạy học từ mô hình giáo dục truyền thống, chuyển từ việc trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện phẩm chất và năng lực người học. Nghĩa là phải thay đổi quan điểm, mục tiêu dạy học: từ chỗ chỉ quan tâm tới việc người học học được gì đến chỗ quan tâm tới việc người học làm được cái gì qua việc học.

Bối cảnh giáo dục trong giai đoạn hiện nay, chưa bao giờ nhu cầu được học tập thông qua hoạt động trải nghiệm sáng tạo (HĐTNST) bên ngoài lớp học lại lớn như hiện nay. Từ những trải nghiệm này, SV rèn luyện cách đối mặt các vấn đề thực tiễn trong đời sống, những điều mà các em không thể được trải nghiệm ở mô hình trường lớp truyền thống hoặc trên internet. Việc học tập từ trải nghiệm trở nên quan trọng hơn bao giờ hết trong kỷ nguyên kỹ thuật số. Các HĐTNST sẽ thu hẹp khoảng cách giữa lý thuyết và thực tế, cung cấp cho sinh viên (SV) những góc nhìn mới trong các kiến thức chuyên môn nghiệp vụ, biết cách xử lý những tình huống và vận dụng linh hoạt, sáng tạo những kiến thức đã trong vào các hoạt động dạy học, trong cuộc sống. Bên cạnh đó, những bút phá về thể chất và tinh thần sẽ khơi gợi nhiều cảm xúc cho SV, theo cả hai hướng tích cực và tiêu cực. Việc kiểm soát cảm xúc như thế nào phụ thuộc vào kết quả thành công hay thất bại, mức độ khó hay dễ của thử thách mà SV gặp phải. Và những thử thách cá nhân sẽ giúp SV phát triển cơ chế ứng phó với các tình huống nhiều áp lực trong các hoạt động thực tiễn ở trường học.

2. Nội dung

2.1. Năng lực và năng lực nghề nghiệp

Toàn cầu hóa đặt ra cho giáo dục nhiệm vụ đào tạo những công dân toàn cầu có kỹ năng, năng lực tự chủ, tự chịu trách nhiệm trong một thế giới luôn thay đổi. Yêu cầu này thực sự đã làm cho vai trò của người giáo viên có nhiều thay đổi: từ chỗ là người truyền thụ kiến thức sang tổ chức học tập; Phải tự chịu trách nhiệm cao hơn trong việc lựa chọn nội dung dạy học, yêu cầu coi trọng việc cá biệt hóa học tập, yêu cầu sử dụng rộng rãi hơn những phương tiện dạy học hiện đại, thay đổi cấu trúc trong mối quan hệ hợp tác với các lực lượng giáo dục khác (giáo viên cùng trường và quan hệ với học sinh, cha mẹ học sinh...). Do đó, các giáo viên trong trường phổ thông đảm nhận nhiều chức năng khác trước và phải có năng lực nhận biết đặc điểm của từng học sinh trong tập thể học sinh ngày càng đa dạng, giúp các em xây dựng những lộ trình khác nhau để tiến tới thành công. Từ những sự thay đổi về vai trò, vị trí của người học và người dạy trong nhà trường hiện đại, quá trình đào tạo giáo viên bên cạnh việc đòi hỏi trang bị những kiến thức chuyên môn cần chú trọng rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp (năng lực sư phạm) tạo khả năng đáp ứng linh hoạt và hiệu quả trước những yêu cầu mới.

Theo một số nhà tâm lý học, năng lực là tổng hợp các đặc điểm, thuộc tính cá nhân phù hợp với yêu cầu đặc trưng của một hoạt động nhất định nhằm đảm bảo cho hoạt động đó đạt hiệu quả cao. Năng lực của con người không hoàn toàn do tự nhiên mà có, phần lớn tích lũy được trong quá trình học tập, rèn luyện.

Theo Giáo sư Phạm Minh Hạc, năng lực sư phạm là tổng hợp những đặc điểm tâm lý của nhân cách nhằm đáp ứng các yêu cầu của hoạt động sư phạm và quyết định sự thành công của hoạt động ấy. Năng lực sư phạm là một năng lực chuyên biệt đặc trưng của nghề dạy học, có mối quan hệ chặt chẽ giữa hệ thống các kỹ năng cơ bản và năng lực thực hiện của giáo viên. Nó bao gồm hệ

thống các kỹ năng tương ứng với 2 dạng hoạt động: dạy học và giáo dục. Năng lực dạy học bao gồm: năng lực chuẩn bị được viết ra dưới dạng bản kế hoạch giảng dạy cụ thể, (như chọn lựa tài liệu tham khảo, xác định mục tiêu bài giảng; các yêu cầu về kiến thức, kỹ năng, thái độ, năng lực tự chủ, tự chịu trách nhiệm; các phương pháp, hình thức giảng dạy và thiết bị tương ứng; dự kiến các khả năng xảy ra và các phương án xử lý); Năng lực thực hiện được thể hiện trong quá trình thực hành giảng dạy và giáo dục, gồm các kỹ năng: ổn định lớp, kiểm tra bài cũ, định hướng nội dung mới, luyện tập kỹ năng, phát triển kiến thức, kiểm tra và khuyến khích học sinh...

Quá trình thể hiện năng lực thực hiện có 6 yếu tố cần quan tâm, gồm: Năng lực sử dụng ngôn ngữ (nói, viết), năng lực sử dụng thiết bị và phương tiện dạy học, năng lực hoạt động xã hội trong và ngoài trường (để thiết lập các quan hệ dạy học có hiệu quả và tác động giáo dục đến người học), năng lực đánh giá, năng lực tổ chức các hoạt động giáo dục (năng lực thiết kế mục tiêu, kế hoạch hoạt động giáo dục; khả năng thuyết phục người học; khả năng hiểu biết đặc điểm học sinh và lập các phương án giáo dục; năng lực phối hợp với các lực lượng giáo dục và năng lực tổ chức (năng lực phối hợp các hoạt động dạy học và giáo dục giữa thầy và trò, giữa các trò với nhau, giữa các GV với nhau trong các hoạt động giảng; Năng lực nắm vững các bước tổ chức các hoạt động dạy học và giáo dục; Năng lực tập hợp và phối hợp nguồn lực để giải quyết các vấn đề của học tập và cuộc sống). Trong xã hội hiện đại ngày nay cần phải nhấn mạnh các yếu tố như: năng lực quan hệ cộng đồng, năng lực hoạt động với tư cách là một chuyên gia giáo dục, năng lực phát triển môi trường xung quanh...

Quá trình đào tạo GV ngày nay đòi hỏi phải dựa trên yêu cầu phát triển NLNN (năng lực sư phạm) để có thể thực hiện các hoạt động giáo dục một cách hiệu quả nhất trong môi trường công tác thực tế. Đó là quá trình phải chuẩn bị về mặt tâm lý cho một sự thay đổi cơ bản về vai trò của người học, giáo dục người học nhận thức việc chuyển đổi vị trí, vai trò của người học sang người dạy, từ việc chỉ chịu trách nhiệm với việc học của mình sang người chịu trách nhiệm về việc học của nhiều học sinh. Giáo dục phát triển năng lực người học là phải hướng dẫn người học cách học, đưa học sinh vào thế giới hiện thực thông qua các hoạt động học tập. Theo đó, cần chú trọng hình thành, bồi dưỡng kỹ năng nghề nghiệp bằng những việc làm cụ thể, qua nhiều hình thức khác nhau mới hình thành và phát huy được vị trí trung tâm của người học.

2.2. Hoạt động trải nghiệm và vai trò của HĐTNST với quá trình phát triển NLNN của SV sư phạm

** Khái niệm HĐTNST*

HĐTNST là những hoạt động dưới sự hướng dẫn và tổ chức của nhà giáo dục, từng cá nhân học sinh được trực tiếp hoạt động thực tiễn trong nhà trường hoặc trong xã hội dưới sự hướng dẫn và tổ chức của nhà giáo dục, qua đó phát triển tình cảm, đạo đức, phẩm chất nhân cách, các năng lực và tích lũy kinh nghiệm riêng cũng như phát huy tiềm năng sáng tạo của cá nhân. HĐTNST được tổ chức ngoài giờ học trên lớp và có mối quan hệ bổ sung, hỗ trợ cho hoạt động dạy học.

Theo PGS.TS Đinh Thị Kim Thoa (2014), HĐTNST là hoạt động giáo dục thông qua sự trải nghiệm và sáng tạo của cá nhân trong việc kết nối kinh nghiệm học được trong nhà trường với thực tiễn đời sống mà nhờ đó các kinh nghiệm được tích lũy thêm và dần chuyên hóa thành năng lực [6].

Khái niệm này khẳng định vai trò chủ đạo của nhà giáo dục đối với hoạt động này; tính tham gia trực tiếp, chủ động tích cực của sinh viên; phạm vi các chủ đề hay nội dung hoạt động và kết quả đầu ra là năng lực thực tiễn, phẩm chất và tiềm năng sáng tạo; và hoạt động là phương thức cơ bản của sự hình thành và phát triển nhân cách con người.

** Vai trò của HĐTNST với quá trình phát triển NLNN của SV sư phạm*

Theo David Kolb, tất cả những gì con người đã trải nghiệm đều tham gia vào quá trình giáo dục và con người đạt đến tri thức mới bằng trải nghiệm. Hiện nay, giáo dục thông qua HĐTNST đang phát triển và hình thành mạng lưới rộng lớn những cá nhân, tổ chức giáo dục, trường học trên toàn thế giới cũng như ở Việt Nam. Giáo dục thông qua HĐTNST giúp SV được sử dụng toàn diện: trí tuệ, cảm xúc, thể chất, kỹ năng và các quan hệ xã hội trong quá trình tham gia. Theo John Dewey, học tập qua HĐTNST được thừa nhận là phương pháp cốt lõi giúp cho SV sau khi tham gia có cơ hội nhìn lại và đánh giá, xác định những giá trị hữu ích mà mình đã được học. HĐTNST diễn ra theo mô hình 5 bước sau đây [3]:

Bước 1: Trải nghiệm: SV làm, thực hiện một hoạt động tuân theo các hướng dẫn cơ bản về an toàn, tổ chức hoặc quy định về thời gian, SV làm trước khi được chỉ dẫn cụ thể về cách làm.

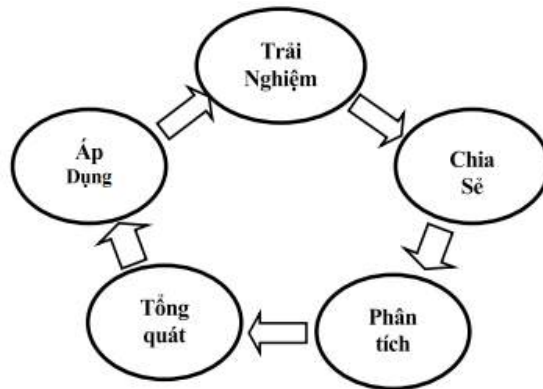
Bước 2: Chia sẻ: SV chia sẻ lại các kết quả, các chú ý và những điều quan sát, cảm nhận được trong quá trình thực hiện nhiệm vụ của mình.

Bước 3: Phân tích: SV cùng thảo luận, nhìn lại cả quá trình trải nghiệm, phân tích phản ánh lại bằng nhiều hình thức khác nhau. SV sẽ liên hệ nội dung với chủ đề của hoạt động và các kỹ năng nghề nghiệp cũng như kỹ năng sống mà mình đã tích lũy được.

Bước 4: Tổng quát: SV sẽ liên hệ kết quả và điều đã học được từ trải nghiệm với các yêu cầu trong hoạt động thực tiễn của nghề nghiệp. Bước này thúc đẩy SV phải suy nghĩ về việc có thể áp dụng những điều đã học vào các tình huống cụ thể như thế nào.

Bước 5: Áp dụng: SV áp dụng những kỹ năng, hiểu biết mới vào các tình huống tương tự hoặc các tình huống khác.

Có thể biểu đạt các bước học tập trải nghiệm theo biểu đồ sau:



Từ biểu đồ trên cho thấy, các bước bao gồm các câu hỏi mở hay yêu cầu hoạt động đưa ra cho SV trả lời, khiến SV phải thực sự động não, từ đó rút ra bài học cho bản thân. Đây cũng là lúc để đánh giá lại quá trình trải nghiệm của SV. Các câu hỏi rất đa dạng tùy theo từng hoạt động cụ thể, từng chuyên ngành, từng học phần mà GV đã thiết kế.

Học tập qua HĐTNST khiến cho SV sử dụng tổng hợp các giác quan để lưu trữ thông tin đã học được lâu hơn, phát huy tối đa khả năng sáng tạo, tính năng động và thích ứng của bản thân. SV được trải qua quá trình khám phá kiến thức và tìm giải pháp giải quyết các vấn đề nảy sinh, từ đó phát triển các năng lực của bản thân. Việc học cũng trở nên thú vị hơn đối với SV qua từng hoạt động, giúp thu hẹp khoảng cách giữa lý thuyết và thực tiễn. Bởi vì, khi SV được chủ động tham gia vào quá trình học họ sẽ có hứng thú và chú ý hơn đến những điều được học. Cũng thông qua HĐTNST, những kỹ năng nghề của SV sẽ được rèn luyện khi được sử dụng lặp

đi lặp lại qua các bài tập, hoạt động, tình huống, từ đó tăng cường khả năng ứng dụng các kỹ năng đó vào thực tế.

Thông qua quá trình thực hiện nhiệm vụ của HĐTNST, SV có thể hiểu sâu hơn về những kiến thức và biết vận dụng một cách linh hoạt, sáng tạo vào hoạt động thực tiễn, đồng thời tích lũy thêm kinh nghiệm cho bản thân trong từng hoạt động, từ đó đưa ra những phương án, giải pháp để cải tiến hoạt động học tập và rèn luyện của bản thân. Các HĐTNST chính là hoạt động dạy và học chủ động, trong đó SV được xem xét, ứng dụng và đánh giá năng lực của bản thân trong thực tế. Với việc dạy học thông qua HĐTNST, SV tham gia vào vai trò thực hành sáng tạo, bước đầu làm quen với các hoạt động nghề, tạo tiền đề cho sự phát triển các NLNN và định hướng đúng giá trị nghề nghiệp mà mình đã chọn.

HĐTNST trong nhà trường sư phạm có hình thức tổ chức rất đa dạng, phong phú. Cùng một chủ đề, một nội dung giáo dục nhưng hoạt động trải nghiệm có thể tổ chức theo nhiều hình thức hoạt động khác nhau, tùy theo từng học phần, từng chuyên ngành, tùy theo điều kiện cụ thể của từng trường. Nhờ các hình thức tổ chức đa dạng, phong phú mà quá trình dạy học được thực hiện một cách tự nhiên, sinh động, nhẹ nhàng, hấp dẫn, không gò bó và khô cứng.

HĐTNST được tiến hành song song với hoạt động dạy học trong Nhà trường, là một bộ phận của quá trình giáo dục được tổ chức ngoài giờ học các môn văn hóa ở trên lớp và có mối quan hệ bổ sung, hỗ trợ cho hoạt động dạy học. Đây được coi là chìa khóa thực hiện việc học đi đôi với hành, học qua làm, học giải quyết các vấn đề thực tiễn trong cuộc sống ngay trong lớp, trong trường. Đồng thời, là phương pháp thật sự ưu việt cho sự phát triển năng lực sáng tạo, giúp SV tự chiếm lĩnh kiến thức, hình thành các kỹ năng, giá trị và phẩm chất của bản thân. Bên cạnh đó, các SV còn được bày tỏ quan điểm ý tưởng và lựa chọn ý tưởng của chính mình. Điều đó tạo ra sự thích thú hứng khởi cho SV, giúp các SV thể hiện rõ năng lực của mình qua các hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong các môn học.

2.3. Các hình thức tổ chức HĐTNST ở trường sư phạm

HĐTNST ở trường sư phạm được tổ chức dưới nhiều hình thức khác nhau như hoạt động câu lạc bộ, tổ chức trò chơi, diễn đàn, sân khấu tương tác, tham quan dã ngoại, các hội thi, hoạt động giao lưu, hoạt động nhân đạo, hoạt động tình nguyện, hoạt động cộng đồng, sinh hoạt tập thể, lao động công ích, sân khấu hóa (kịch, thơ, hát, múa rối, tiểu phẩm, kịch tham gia,...), thể dục thể thao, tổ chức các ngày hội,... Mỗi hình thức hoạt động đều mang ý nghĩa giáo dục nhất định. Cụ thể:

- *Hoạt động câu lạc bộ*: Đây là hình thức sinh hoạt ngoại khóa của những nhóm SV có cùng sở thích, nhu cầu, năng khiếu,... dưới sự định hướng của Nhà trường nhằm tạo môi trường giao lưu thân thiện, tích cực giữa các SV với nhau và giữa SV với thầy cô giáo. Qua đó tạo cơ hội để SV được chia sẻ những kiến thức, hiểu biết của mình về các lĩnh vực mà các SV quan tâm, giúp các SV phát triển các kỹ năng như: kỹ năng giao tiếp, kỹ năng lắng nghe và biểu đạt ý kiến, kỹ năng trình bày suy nghĩ, ý tưởng, kỹ năng viết bài, kỹ năng chụp ảnh, kỹ năng hợp tác, làm việc nhóm, kỹ năng ra quyết định và giải quyết vấn đề,...

- *Tổ chức trò chơi*: Đây là một loại hình hoạt động giải trí, thư giãn; là món ăn tinh thần nhiều bổ ích và không thể thiếu được trong cuộc sống con người nói chung, đối với SV nói riêng. Trò chơi là hình thức tổ chức các hoạt động vui chơi với nội dung kiến thức thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau, có tác dụng giáo dục “*chơi mà học, học mà chơi*”.

- *Tổ chức diễn đàn*: Đây là một hình thức tổ chức hoạt động được sử dụng để thúc đẩy sự tham gia của SV thông qua việc các SV trực tiếp, chủ động bày tỏ ý kiến của mình với đồng đạo bạn bè, nhà trường, thầy cô giáo, cha mẹ và những người lớn khác có liên quan. Diễn đàn là một

trong những hình thức tổ chức mang lại hiệu quả giáo dục thiết thực. Thông qua diễn đàn, SV có cơ hội bày tỏ suy nghĩ, ý kiến, quan niệm hay những câu hỏi, đề xuất của mình về một vấn đề nào đó có liên quan đến nhu cầu, hứng thú, nguyện vọng của các SV. Đồng thời, cũng là dịp để các SV biết lắng nghe ý kiến, học tập lẫn nhau.

- *Tổ chức các hội thi/cuộc thi*: Đây là một trong những hình thức tổ chức hoạt động hấp dẫn, lôi cuốn SV và đạt hiệu quả cao trong việc tập hợp, giáo dục, rèn luyện và định hướng giá trị nghề nghiệp như: Hội thi nghiệp vụ sư phạm; Thiết kế đồ dùng dạy học, Tài năng SV; Tòa sáng ước mơ... Hội thi mang tính chất thi đua giữa các cá nhân, tập thể luôn hoạt động tích cực để vươn lên đạt được mục tiêu mong muốn thông qua việc tìm ra người/đội thắng cuộc. Chính vì vậy, tổ chức hội thi cho SV là một yêu cầu quan trọng, cần thiết của GV, của Nhà trường trong quá trình tổ chức HĐTNST.

- *Tham quan, dã ngoại*: Đây là một hình thức tổ chức học tập thực tế hấp dẫn đối với SV. Mục đích là để các SV được đi thăm, tìm hiểu và học hỏi kiến thức, tiếp xúc với các di tích lịch sử, danh lam thắng cảnh, văn hóa,... ở xa nơi SV đang sống, học tập, giúp các SV có được những kinh nghiệm thực tế, từ đó có thể áp dụng vào cuộc sống của bản thân.

- *Tổ chức sự kiện*: Đây là một hoạt động tạo cơ hội cho SV được thể hiện những ý tưởng, khả năng sáng tạo của mình, thể hiện năng lực tổ chức hoạt động, thực hiện và kiểm tra giám sát hoạt động. Thông qua hoạt động tổ chức sự kiện SV được rèn luyện tính tỉ mỉ, chi tiết, đầu óc tổ chức, tính năng động, nhanh nhẹn, kiên nhẫn, có khả năng thiết lập mối quan hệ tốt, có khả năng làm việc theo nhóm, có sức khỏe và niềm đam mê. Đồng thời, thể hiện được sức bền cũng như khả năng chịu được áp lực cao của bản thân. Ngoài ra, SV còn phải biết cách xoay xở và ứng phó trong mọi tình huống bất kì xảy đến.

- *Hoạt động giao lưu*: Đây là một hình thức tổ chức giáo dục nhằm tạo ra các điều kiện cần thiết để cho SV được tiếp xúc, trò chuyện và trao đổi thông tin với những nhân vật điển hình, các nhà giáo ưu tú, các em học sinh ở các vùng miền khác nhau... Qua đó, giúp SV hiểu đúng đắn hơn về giá trị nghề nghiệp, có ý thức vươn lên trong học tập, rèn luyện và hoàn thiện nhân cách.

- *Hoạt động chiến dịch*: Đây là hình thức tổ chức không chỉ tác động đến sinh viên mà tới cả các thành viên cộng đồng. Các hoạt động như: Mùa hè xanh; Tiếp sức mùa thi; Cùng em đến trường; Ánh sáng văn hóa hè,... đã tạo cơ hội cho SV khẳng định mình trong cộng đồng, qua đó hình thành và phát triển ý thức “mình vì mọi người, mọi người vì mình”. Đồng thời, tăng cường sự hiểu biết và sự quan tâm của SV đối với các vấn đề xã hội như vấn đề môi trường, an toàn giao thông, an toàn xã hội,... giúp SV có ý thức hành động vì cộng đồng; tập dượt cho SV tham gia giải quyết những vấn đề xã hội; phát triển một số kỹ năng cần thiết như kỹ năng hợp tác, kỹ năng thu thập thông tin, kỹ năng đánh giá và kỹ năng ra quyết định.

- *Hoạt động nhân đạo*: Các hoạt động nhân đạo như: “Ngày Chủ nhật đỏ”, “Trái tim hồng”, “Từ trái tim đến trái tim”... sẽ tác động đến trái tim, tình cảm, sự đồng cảm của sinh viên trước những con người có hoàn cảnh đặc biệt khó khăn. Thông qua đó SV biết đến những hoàn cảnh khó khăn của những khác trong cộng đồng, giúp SV được chia sẻ những suy nghĩ, tình cảm và giá trị vật chất của mình với những thành viên trong cộng đồng, biết quan tâm hơn đến những người xung quanh từ đó giáo dục các giá trị cho SV như: tiết kiệm, tôn trọng, chia sẻ, cảm thông, yêu thương, trách nhiệm, hạnh phúc,...

2.4. Quy trình tổ chức HĐTNST nhằm phát triển NLNN cho SV sư phạm

Tổ chức HĐTNSTST là cách thức tổ chức hoạt động giáo dục, trong đó dưới sự hướng dẫn và tổ chức của giảng viên, từng cá nhân SV được trực tiếp tham gia vào các hoạt động thực tiễn khác nhau của đời sống với tư cách là chủ thể của hoạt động, qua đó phát triển năng lực sư phạm,

phẩm chất và phát huy tiềm năng sáng tạo của SV. Hay nói một cách, khác chính là giảng viên tạo cơ hội cho SV trải nghiệm trong thực tiễn để tích lũy và chiêm nghiệm các kinh nghiệm, từ đó có thể khái quát thành sự hiểu biết theo cách của riêng mình.

Quy trình tổ chức thực hiện HĐTNST có thể thực hiện theo các bước sau:

Bước 1: Xác định chủ đề và mục tiêu của HĐTNST

Xác định chủ đề và đặt tên cho HĐTNST là một việc làm cần thiết vì bản thân tên hoạt động đã nói lên được chủ đề, mục tiêu, nội dung, hình thức của hoạt động. Tên của hoạt động cũng tạo ra được sự hấp dẫn, lôi cuốn, kích thích tâm lý hứng khởi và tích cực của SV. Việc đặt tên cho hoạt động cần rõ ràng, chính xác, ngắn gọn, phản ánh được chủ đề và nội dung của hoạt động, tạo được ấn tượng ban đầu cho SV.

Căn cứ mục tiêu, nhiệm vụ và chương trình đào tạo, xác định rõ đối tượng thực hiện, giảng viên xây dựng chủ đề, xác định mục tiêu của HĐTNST. Các mục tiêu hoạt động cần phải được xác định rõ ràng, cụ thể và phù hợp; phản ánh được các mức độ cao thấp của yêu cầu cần đạt về tri thức, kỹ năng, thái độ, định hướng giá trị và dự kiến trước kết quả của hoạt động. Tùy theo chủ đề của HĐTNST ở mỗi hoạt động, đặc điểm từng chuyên ngành mà hệ thống mục tiêu sẽ được cụ thể hóa và mang đặc trưng riêng.

Bước 2: Xác định nội dung và phương pháp, phương tiện, hình thức của HĐTNST

Mục tiêu có thể đạt được hay không phụ thuộc vào việc xác định đầy đủ và hợp lý những nội dung và hình thức của hoạt động. Trước hết, cần căn cứ vào từng chủ đề, các mục tiêu đã xác định, các điều kiện cụ thể của các học phần hoặc của từng chuyên ngành để xác định các nội dung phù hợp cho các hoạt động. Cần liệt kê đầy đủ các nội dung hoạt động phải thực hiện. Từ nội dung, xác định cụ thể phương pháp tiến hành, xác định những phương tiện cần có để tiến hành hoạt động. Từ đó lựa chọn hình thức hoạt động tương ứng. Có thể một hoạt động nhưng có nhiều hình thức khác nhau được thực hiện đan xen hoặc trong đó có một hình thức nào đó là chủ đạo, còn hình thức khác là phụ trợ.

Bước 3: Lập kế hoạch thực hiện

Lập kế hoạch để thực hiện hệ thống mục tiêu tức là tìm các nguồn lực (nhân lực - vật lực - tài liệu) và thời gian, không gian... cần cho việc hoàn thành các mục tiêu. Chi phí về tất cả các mặt phải được xác định. Hơn nữa phải tìm ra phương án chi phí ít nhất cho việc thực hiện mỗi một mục tiêu. Vì đạt được mục tiêu với chi phí ít nhất là để đạt được hiệu quả cao nhất trong công việc. Tính cân đối của kế hoạch đòi hỏi giảng viên phải tìm ra đủ các nguồn lực và điều kiện để thực hiện mỗi mục tiêu. Nó cũng không cho phép tập trung các nguồn lực và điều kiện cho việc thực hiện mục tiêu này mà bỏ mục tiêu khác đã lựa chọn. Cân đối giữa hệ thống mục tiêu với các nguồn lực và điều kiện thực hiện chúng, hay nói khác đi, cân đối giữa yêu cầu và khả năng đòi hỏi người giảng viên phải nắm vững khả năng mọi mặt, kể cả các tiềm năng có thể có, thấu hiểu từng mục tiêu và tính toán tỉ mỉ việc đầu tư cho mỗi mục tiêu theo một phương án tối ưu. Cần phải rà soát, kiểm tra lại nội dung và trình tự của các việc, thời gian thực hiện cho từng việc, xem xét tính hợp lý, khả năng thực hiện và kết quả cần đạt được. Nếu phát hiện những sai sót hoặc bất hợp lý ở khâu nào, bước nào, nội dung nào hay việc nào thì kịp thời điều chỉnh. Cuối cùng, hoàn thiện bản thiết kế chương trình hoạt động và cụ thể hóa chương trình đó bằng văn bản. Bản kế hoạch phải thông qua ý kiến của bộ môn và lãnh đạo nhà trường trước khi thực hiện.

Bước 4: Triển khai thực hiện HĐTNST

Phổ biến cho SV kế hoạch HĐTNST và các công tác cần phải chuẩn bị, đặc biệt hướng dẫn SV những điểm cần đặc biệt chú ý khi tham gia HĐTNST. Sau đó, tổ chức HĐTNST theo kế hoạch đã được phê duyệt.

Bước 5: Đánh giá kết quả HĐTNST

GV tổng kết đánh giá việc thực hiện HĐTNST theo kế hoạch đã được phê duyệt. Tổ chức đánh giá có thể bằng các phương pháp sau: phương pháp quan sát, phương pháp phỏng vấn, phương pháp đánh giá sản phẩm...

2.4. Một số yêu cầu khi triển khai hoạt động hoạt động trải nghiệm

Việc lập kế hoạch và tổ chức các hoạt động trải nghiệm đòi hỏi cần cân nhắc nhiều yếu tố, đặc biệt là trong việc thực hiện bài tập phù hợp với khả năng, trình độ và đặc thù của từng ngành đào tạo. Khi xây dựng kế hoạch, thời gian SV dành cho HĐTNST phải được bố trí hợp lý về thời điểm và khoảng thời gian thực hiện, tránh xáo trộn, phá vỡ kế hoạch học tập chung trong học kì.

Các HĐTNST không nên mang tính tùy chọn mà phải được nghiên cứu kỹ về phân bố nội dung chương trình đào tạo, phù hợp với trình độ của SV (từ năm thứ nhất đến năm cuối). SV ngành sư phạm có những đặc thù riêng, vì vậy, nội dung hoạt HĐTNST không chỉ chú trọng đến kiến thức, kỹ năng nghề nghiệp mà cần phải chú trọng đến rèn luyện những phẩm chất đạo đức và văn hóa nghề nghiệp.

Trong quá trình thực hiện, GV cần lưu ý một số vấn đề sau: có thể linh hoạt điều chỉnh các nội dung cho phù hợp với điều kiện thực tế và những tính huống phát sinh; tận dụng tối đa sự hợp tác của những người xung quanh, lắng nghe ý kiến từ nhiều phía; tổng kết, đánh giá đúng việc thực hiện kế hoạch tổ chức HĐTNST; Cần lấy ý kiến phản hồi từ SV và những người liên quan để có sự điều chỉnh phù hợp cho các hoạt động sau.

Việc phát triển và thực hiện các HĐTNST có thể phức tạp hơn nhiều so với việc phát triển và giảng dạy các học phần truyền thống. Với các HĐTNST, vai trò của GV thay đổi từ người cung cấp thông tin sang người hướng dẫn và huấn luyện. Do đó, đòi hỏi những phương pháp giảng dạy và đánh giá khác hơn so với cách giảng dạy truyền thống. Những yêu cầu về kết quả đạt được đặt ra cho các HĐTNST phải đủ phức tạp nhưng có giới hạn về phạm vi để đảm bảo kết quả thành công cho SV. Nếu đặt ra yêu cầu quá cao, SV sẽ phải dựa quá nhiều vào sự hướng dẫn của GV. Cho nên, trong quá trình tổ chức HĐTNST GV cần lưu ý một số vấn đề sau: có thể linh hoạt điều chỉnh các nội dung cho phù hợp với điều kiện thực tế và những tính huống phát sinh; tận dụng tối đa sự hợp tác của những người xung quanh, lắng nghe ý kiến từ nhiều phía; tổng kết, đánh giá đúng việc thực hiện kế hoạch tổ chức HĐTNST; Cần lấy ý kiến phản hồi từ SV và những người liên quan để có sự điều chỉnh phù hợp cho các hoạt động sau.

3. Kết luận

Giáo viên là những người trực tiếp giảng dạy, giáo dục, hướng dẫn và truyền thụ kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm cho học sinh. Trong đổi mới chương trình giáo dục phổ thông đội ngũ giáo viên là lực lượng nòng cốt thực hiện, được xem như yếu tố hàng đầu quyết định thành bại công cuộc đổi mới toàn diện, căn bản này. Bởi vậy, xây dựng được đội ngũ giáo viên có đủ phẩm chất và năng lực sẽ là yếu tố then chốt quyết định sự thành công của công cuộc cải cách và đổi mới giáo dục. Điều này đặt ra nhiệm vụ cấp bách cho các trường sư phạm trong việc đổi mới công tác đào tạo đội ngũ giáo viên kế cận. Mặc dù việc đổi mới đào tạo trong trường sư phạm phải được thực hiện ở trên tất cả các nội dung song với đặc thù của đào tạo ngành sư phạm là dạy nghề, truyền nghề nên việc đổi mới đào tạo trong nhà trường cần theo hướng coi trọng quá trình hình thành rèn luyện NLNN một cách thường xuyên. Rèn nghề là một trong những biện pháp quan trọng trong phát triển NLNN cho SV sư phạm. Việc tăng thời lượng chương trình thực hành rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp, bố trí hợp lý chương trình thực hành cùng với các HĐTNST nghề nghiệp trong quá trình đào tạo chắc chắn sẽ đào tạo được đội ngũ giáo viên tương lai có đủ NLNN đáp ứng yêu cầu đổi mới, phù hợp với sự biến đổi của thời đại.

Tài liệu tham khảo

[1] Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XI (2013), Nghị quyết số 29-NQ/TW Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.

[2] Bùi Ngọc Diệp (2015), *Hình thức tổ chức các hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong nhà trường phổ thông*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, Số 113/ 02.

[3] John Dewey (2012), *Kinh nghiệm và Giáo dục* (Phạm Anh Tuấn dịch), NXB trẻ.

[4] David a, Kolb (2015), *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

[5] Đặng Thành Hưng (2012), “Năng lực và giáo dục theo tiếp cận năng lực”, *Tạp chí Quản lí giáo dục*.

[6] Đinh Thị Kim Thoa (2014), *Hoạt động trải nghiệm sáng tạo - góc nhìn từ lý thuyết “Học từ trải nghiệm”*, Kỉ yếu hội thảo về Hoạt động trải nghiệm sáng tạo của học sinh phổ thông.

HOẠT ĐỘNG PHÁT TRIỂN NGHỀ NGHIỆP LIÊN TỤC (CPD) TRONG NHÀ TRƯỜNG

NGUYỄN VIỆT PHƯƠNG^[1]

Tóm tắt: Quan niệm rằng nhà giáo đóng vai trò quan trọng trong việc thực hiện các chủ trương cải cách giáo dục đã không còn là vấn đề cần phải tranh luận trong thời đại ngày nay. Giáo viên luôn đảm nhận những nhiệm vụ tiên phong trong việc mang lại sự thay đổi cho hệ thống giáo dục. Do đó, theo các nhà nghiên cứu, giáo viên và việc phát triển chuyên môn nghề nghiệp rất cần thiết trong việc quyết định trực tiếp tới sự thành công của quá trình cải cách giáo dục cũng như gián tiếp tới tương lai của đất nước, xã hội. Căn cứ trên những nghiên cứu của các học giả, bài viết chỉ ra tầm quan trọng của việc phát triển chuyên môn nghề nghiệp của giáo viên cũng như mô hình và cách thức đánh giá quá trình phát triển nghề nghiệp cho giáo viên ở trên thế giới.

CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN SCHOOLS

Abstract: It is undeniable that teachers play an important role in the implementation of any educational reform. They have been recognised as pioneers in bringing changes to education system. Therefore, according to scholars in the field of education, teachers and their continuous professional development are crucial in determining the success of any educational reform as well as the future of society. In the light of research, this article highlights the importance of continuous professional development, models and evaluation of CPD in schools.

Giới thiệu

Raja Roy Singh đã nói “Thành công của các cuộc cải cách giáo dục phụ thuộc dứt khoát vào “ý chí muốn thay đổi” cùng với chất lượng của giáo viên. Không một hệ thống giáo dục nào có thể vươn cao quá đầu những giáo viên làm việc cho nó”. Hầu hết các giáo viên ở trường phổ thông đều trải qua những khó khăn nhất định khi trở thành một phần của công cuộc cải cách giáo dục. Để đạt được sự thành công trong quá trình cải cách, cán bộ quản lý cần chỉ rõ những thay đổi mà giáo viên sẽ phải đối mặt trong hoạt động giảng dạy, học tập trước khi thực thi các bước của cuộc cải cách. Sau hơn 5 năm thực hiện đổi mới theo Nghị quyết 29/NQ-TW, giáo dục nước ta đã đạt được những thành tựu nhất định. Tiếp nối những thành công của đổi mới, một số dự án được Bộ GD&ĐT triển khai nhằm nâng cao năng lực của giáo viên và cán bộ quản lý theo đúng tinh thần chỉ đạo của Thủ tướng Chính phủ về giải pháp chiến lược phát triển giáo dục đến năm 2020, trong đó nêu rõ phát triển đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục là giải pháp then chốt cho quá trình đổi mới giáo dục. Bell và Gilbert (2005) cho rằng phát triển đội ngũ giáo viên

1. Trường Đại học Vinh

là một quá trình thường xuyên, liên tục, trong đó nhà giáo luôn tìm tòi, khám phá những cách thức, phương pháp mới nhằm nâng cao chất lượng học tập của học sinh [1]. Trong quá trình phát triển chuyên môn nghề nghiệp (CPD), giáo viên tiếp nhận những quan điểm và cách hiểu mới liên quan tới vị trí và vai trò của phương pháp dạy học, nguồn học liệu trong quá trình học tập của học sinh, đồng thời phát triển bản thân không chỉ dưới góc độ chuyên môn mà còn trên góc độ xã hội cũng như góc độ cá nhân. Bài viết đúc kết những nghiên cứu của các học giả về CPD, cũng như chỉ ra được tầm quan trọng trong việc phát triển CPD cho nhà giáo, đáp ứng được yêu cầu về đổi mới giáo dục trong giai đoạn hiện nay.

Khái niệm CPD (phát triển nghề nghiệp liên tục)

Tác giả Day đã đưa ra khái niệm đầy đủ về CPD như sau: “*Phát triển nghề nghiệp bao gồm những trải nghiệm học tập tự nhiên và những hoạt động được lên kế hoạch nhằm trực tiếp hoặc gián tiếp mang lại lợi ích cho cá nhân, tổ chức hoặc trường học, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục bên trong lớp học. CPD là quá trình các giáo viên (một mình hoặc cùng với đồng nghiệp) xem xét, làm mới và mở rộng sự cam kết của họ như là một khách thể của sự thay đổi đối với mục tiêu dạy học, đồng thời thông qua đó, họ tiếp nhận và phát triển kiến thức, kỹ năng, trí tuệ cảm xúc cần thiết cho việc lập kế hoạch, suy nghĩ và thực hành với trẻ, học sinh, và đồng nghiệp theo từng giai đoạn của cuộc đời dạy học*” [4].

Mô hình CPD

CPD có thể được tổ chức dưới nhiều hình thức khác nhau tùy theo yêu cầu và nội dung cần hướng tới. Trên thực tế, phần lớn những trải nghiệm phát triển nghề nghiệp của giáo viên thường gắn liền với việc giới thiệu hoặc nâng cao kiến thức, kỹ năng, thái độ, tuy nhiên điều này không thực sự đúng trong mọi trường hợp. Tác giả Eraut cho rằng kiến thức chuyên môn được thu nhận không quan trọng bằng môi trường giáo viên được hỗ trợ, giúp đỡ trong việc tìm tòi, khám phá và hiểu rõ bản chất tự nhiên của kiến thức đó [5]. Việc phân tích phương thức tổ chức và cấu trúc CPD có thể giúp chúng ta hình dung được mục tiêu của cấu trúc đó, đồng thời hiểu được bản chất của kiến thức chuyên môn nghề nghiệp được truyền tải.

Kennedy chỉ ra được có 9 mô hình đặc trưng trong hoạt động phát triển chuyên môn nghề nghiệp, bao gồm: đào tạo (training), tặng thưởng (award-bearing), thâm hụt (deficit), tầng cấp (cascade), theo tiêu chuẩn (standards-based), bồi dưỡng (coaching/mentoring), cộng đồng tác nghiệp (community of practice), nghiên cứu hành động (action research), chuyển hoá (transformative) [7]. Bên cạnh đó, mô hình CPD có thể được tổ chức theo nhiều cấp độ khác nhau, trong đó có việc tổ chức ở cấp độ nhà trường. Các hoạt động CPD trong nhà trường diễn ra dưới nhiều hình thức khác nhau, trong đó bao gồm:

- Hình thành các nhóm nhỏ giáo viên cùng thực hành, tác nghiệp với nhau
- Dự giờ thăm lớp và đưa ra các phản hồi, nhận xét
- Cùng soạn giáo án, bài giảng và đưa ra nhận xét
- Tổ chức bồi dưỡng thông qua việc đứng lớp của các chuyên gia trong ngành
- Nghiên cứu khoa học
- Hội thảo, hội nghị
- Các dự án phát triển hoạt động dạy học trong nhà trường như phát triển chương trình, chính sách, học liệu, hoặc tích hợp công nghệ thông tin và truyền thông
- Thiết lập văn hoá tác nghiệp có phản biện trong tập thể sư phạm của nhà trường
- Đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ trưởng bộ môn nhằm hỗ trợ cho quá trình phát triển nghề nghiệp của giáo viên

Đánh giá CPD

Tương tự như dạy học phát triển năng lực, giáo viên cần có được công cụ đánh giá rõ ràng, cụ thể cho việc phát triển chuyên môn nghề nghiệp của bản thân. Một số những điểm còn tồn tại trong việc đánh giá tính hiệu quả của CPD đã được chỉ ra [6], bao gồm:

(1) Hoạt động đánh giá không có gì ngoài những trang tài liệu trong đó bao gồm các minh chứng cho những hoạt động đã hoàn thành trong 1 khoảng thời gian nào đó (ví dụ: hội thảo nào được tổ chức, có bao nhiêu người tham dự, có bao nhiêu bài phát biểu...).

(2) Đánh giá thường chưa sâu, và đang giới hạn ở những câu hỏi mang tính hình thức sau mỗi hoạt động/sự kiện. Điều này dẫn tới việc không thể đánh giá chính xác được những thay đổi trong chuẩn đầu ra của người học.

(3) Đánh giá thường quá chi tiết. Do CPD nên là một quá trình luôn luôn tiếp diễn, hoạt động đánh giá cũng nên được nhìn nhận theo chiều hướng này. Đánh giá và CPD cần phải luôn song hành với nhau trong thời gian dài, không chỉ dừng lại ở từng sự kiện đơn lẻ.

Căn cứ trên những hạn chế trong hoạt động đánh giá CPD, tác giả Guskey đã đề xuất mô hình trong đó đánh giá tính hiệu quả của hoạt động CPD theo từng cấp độ khác nhau, cụ thể như sau:

Mức 1: Sự tương tác của người tham gia

Trên thực tế, cấp độ 1 được coi là cấp độ phổ biến và dễ dàng thu thập dữ liệu nhất trong quá trình đánh giá, và thường được tiến hành ngay sau khi kết thúc sự kiện CPD. Tuy nhiên, cấp độ này được coi là ít mang lại thông tin hữu ích do những tương tác đối với hoạt động phát triển nghề nghiệp thường mang tính chủ quan cao. Những câu hỏi ở cấp độ 1 liên quan tới việc người tham gia có hứng thú với sự kiện hay không, sự kiện có hữu ích, đáp ứng được yêu cầu hoặc được tổ chức/ diễn thuyết tốt hay không... Ba loại câu hỏi chính có thể được sử dụng bao gồm: câu hỏi nội dung (ví dụ: vấn đề được đề cập có phù hợp hay không, nội dung tài liệu được biên soạn như thế nào), câu hỏi quá trình (ví dụ: buổi làm việc được điều hành tốt hay không, tài liệu phù hợp với nội dung hay không), câu hỏi bối cảnh (ví dụ: phòng làm việc phù hợp với số lượng người tham gia hay không).

Mức 2: Kiến thức thu nhận được của người tham gia từ CPD

Có nhiều kiểu học tập khác nhau có thể được mang lại từ CPD: hành vi, nhận thức hoặc cảm xúc. Những kiểu kiến thức khác nhau này được tiếp nhận và biến tấu theo nhiều cách khác nhau, do đó cần phải có những phương pháp đánh giá khác nhau.

Mức 3: Sự hỗ trợ và thay đổi của tổ chức

Các học giả đều đồng ý rằng chương trình CPD không thể đạt được hiệu quả lâu dài nếu thiếu đi sự hỗ trợ từ phía các cơ sở giáo dục. Edmonds và Lee (2002) đã chỉ ra rằng sự hỗ trợ cũng như kỳ vọng từ phía nhà trường về việc tất cả các giáo viên đều tham gia CPD là những yếu tố quan trọng đảm bảo cho sự thay đổi thành công của cơ sở giáo dục. Các hoạt động bồi dưỡng, phát triển nghề nghiệp sẽ dễ dàng thay đổi hành vi và hoạt động tác nghiệp của giáo viên hơn nếu chúng được thiết kế đáp ứng các giá trị nghề nghiệp và cá nhân của mỗi giáo viên, đồng thời hướng tiếp cận sát với những gì đã diễn ra ở trong nhà trường. Các câu hỏi ở cấp độ này có thể liên quan tới các nội dung như: tính phù hợp của chương trình CPD đối với chính sách của nhà trường, sự hỗ trợ của nhà trường đối với chương trình, nguồn lực mà nhà trường có thể hỗ trợ cho chương trình, văn hoá nhà trường...

Mức 4: Việc vận dụng kiến thức và kỹ năng mới của người tham gia

Trên thực tế, các chương trình bồi dưỡng, phát triển nghề nghiệp đều hướng tới việc thay đổi căn bản hoạt động tác nghiệp của giáo viên, do đó việc đánh giá người tham gia có thực sự

vận dụng những kiến thức và kỹ năng mới hay không là rất cần thiết. Đánh giá ở cấp độ này cần được tiến hành sau một khoảng thời gian hợp lý, độ dài của quá trình đánh giá tùy thuộc vào sự phức tạp của kiến thức và kỹ năng được tiếp nhận cũng như thời gian cần thiết để người tham gia phát triển và tác nghiệp thực tiễn các kỹ năng này.

Mức 5: Kết quả của học sinh

Cấp độ này trên thực tế ít được đánh giá trong quá trình CPD, tuy nhiên đây là cấp độ quan trọng nhất do CPD được tiến hành nhằm nâng cao chất lượng học tập của học sinh. Việc đo lường, đánh giá kết quả của học sinh sẽ có sự khác biệt dựa trên các loại kết quả khác nhau, bao gồm kết quả nhận thức (ví dụ: kiến thức môn Văn) và kết quả phi nhận thức (ví dụ: thái độ học tập, tính tự giác). Hình thức đo lường phổ biến dành cho mức độ nhận thức là thông qua các bài kiểm tra tiêu chuẩn và phi tiêu chuẩn [9]. Cũng như nhận thức, mức độ phi nhận thức có thể là kết quả của việc can thiệp. CPD có thể hướng tới việc thay đổi phương pháp dạy học nhằm kích thích sự hứng thú của học sinh đối với môn học, cũng như thái độ đối với nhà trường. Có nhiều loại phi nhận thức xuất hiện trong nhà trường, và cũng có tương ứng những cách thức đo lường, đánh giá với những loại hình phi nhận thức đó được đưa ra.

Khuyến nghị

Việc phát triển nghề nghiệp thường xuyên trong trường học cần được đánh giá hiệu quả hơn. Các chủ trường, chính sách đi kèm cần có hướng dẫn rõ ràng cũng như cách thức đo đếm, đánh giá được chất lượng của việc phát triển chuyên môn nghề nghiệp. Đánh giá CPD cần linh hoạt, phù hợp với từng sự kiện và hoạt động được đánh giá, không phải tất cả các hoạt động đều cần đến hình thức đánh giá quy chuẩn.

Vai trò lãnh đạo và quản lý của người phụ trách CPD cần được xác định rõ ràng, cụ thể. Vai trò này thường được giao cho cán bộ chủ chốt, có nhiều năm kinh nghiệm trong số các giáo viên của nhà trường. Đồng thời, việc tập huấn dành riêng cho vị trí này cũng cần được tổ chức nghiêm túc, có hàm lượng chuyên môn cao.

Việc tập trung vào CPD và các loại hoạt động của quá trình CPD vẫn chưa thực sự dẫn tới một sự thay đổi rõ rệt như kỳ vọng. Do đó cần có một nghiên cứu về thiết kế hoạt động CPD trong đó tập trung vào yếu tố phương pháp. Các hoạt động CPD cần tập trung vào việc lập kế hoạch học tập cho học sinh, giúp học sinh định hướng được việc học tập sẽ diễn ra như thế nào. Sự phối hợp giữa quá trình làm việc nhóm, hợp tác để giải quyết vấn đề, suy nghĩ độc lập, thuyết trình ý tưởng một cách sáng tạo là những ví dụ cho thấy việc phát triển nghề nghiệp của giáo viên cần tập trung vào vấn đề phương pháp. Giáo viên qua đó có thể trải nghiệm được quá trình học tập chủ động như là một phần trong hoạt động phát triển nghề nghiệp của bản thân [3].

Kết luận

Bài báo trình bày một số khía cạnh của hoạt động bồi dưỡng, phát triển chuyên môn nghề nghiệp cho giáo viên trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục. Sike (2013) đã chỉ ra rằng nhà giáo thường nhìn nhận bản thân vừa là chủ thể vừa là khách thể trong quá trình đổi mới giáo dục [10]. Bên cạnh đó, họ còn có nhiệm vụ quan trọng trong việc thực hiện sự thay đổi, đồng thời phát triển kiến thức, kỹ năng, thái độ và nhận thức của bản thân song song với hoạt động dạy học trên lớp. Do đó, bồi dưỡng, nâng cao năng lực chuyên môn nghề nghiệp của giáo viên là một nhiệm vụ không thể tách rời trong bối cảnh đổi mới giáo dục. Ngược lại, quá trình đổi mới cũng có thể được nhìn nhận như là cơ hội học tập dành cho giáo viên - những người có nhiệm vụ đề xuất ý tưởng cũng như kiến thức mới vào thực tiễn giảng dạy một cách có hiệu quả.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Bell, B., & Gilbert, J. (2005). *Teacher development: a model from science education*. Taylor & Francis e-library.
- [2]. Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B., Evans, D. (2003). The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. In: *Research Evidence in Education Library*. Version 1.1*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- [3]. Daly, C., Pachler, N., & Pelletier, C. (2009). *Continuing Professional Development in ICT for Teachers: A literature review*.
- [4]. Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- [5]. Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
- [6]. Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA., Corwin Press.
- [7]. Kennedy, A. (2014). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2).
- [8]. Knight, P. (2002). "A systemic approach to professional development: Learning as practice". *Teaching and Teacher Education*, 18(3), pp 229-241.
- [9]. Muijis, R., D. & Reynolds, D. (2002). "Behaviours or beliefs: What really matters?". *Journal of Classroom Observation*, 37(4).
- [10]. Sikes, P. J. (2013). Imposed change and the experienced teacher. In M. Fullan, & A. Hargreaves, (Eds), *Teachers Development and educational change*, (pp.36-55). New York: Routledge.

XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH BỒI DƯỠNG GIÁO VIÊN TOÁN TRUNG HỌC CƠ SỞ ĐÁP ỨNG YÊU CẦU ĐỔI MỚI GẮN VỚI NHU CẦU THỰC TẾ ĐỊA PHƯƠNG

BÙI THỊ THANH THỦY^[1]

DEVELOPING THE PROGRAM FOR RETRAINING MATH TEACHERS AT SECONDARY SCHOOLS TO MEET THE NEEDS OF INNOVATION AND LOCAL REALITY

Abstract: The Mathematics program issued together with Circular No. 32 by Ministry of Education and Training on December 26, 2018 is different from the current Mathematics program in that the new program develops learners' capacity. In order to implement the new program from the school year 2021-2022, training and retraining teachers now are considered as an urgent task. Based on the reality of teaching Maths at secondary schools, the work of retraining Math teachers in recent years and the need analysis of the Math teachers at Nam Dinh province, the article proposes ways and themes for Math teachers' retraining.

1. Đặt vấn đề

Chương trình môn Toán ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 (sau đây xin phép gọi là Chương trình môn Toán) với điểm khác biệt so với Chương trình môn Toán hiện hành là quan điểm tiếp cận theo hướng phát triển năng lực người học. Đề hướng tới thực hiện Chương trình bắt đầu từ năm học 2021 - 2022 ở cấp THCS, công tác bồi dưỡng giáo viên (GV) chưa bao giờ cấp thiết như giai đoạn hiện nay. Từ thực tế công việc của người GV dạy học môn Toán ở trường THCS cùng với công tác bồi dưỡng GV trong những năm trở lại đây, từ khảo sát nhu cầu thực tế của giáo viên Toán ở tỉnh Nam Định, bài viết đề xuất cách thức tổ chức hoạt động bồi dưỡng đồng thời đề xuất một số chuyên đề bồi dưỡng giáo viên dạy học môn Toán ở trường THCS.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thực tế công việc dạy học của GV Toán THCS và việc tổ chức các hoạt động bồi dưỡng thường xuyên trong những năm gần đây

Bộ môn Toán ở trường THCS vốn luôn được coi là môn học chính vì số tiết/1 tuần và tính chất quan trọng các kì thi (thi giữa học kì, thi cuối học kì, thi học sinh giỏi, thi chuyển cấp) nên GV bộ môn Toán thường phải chạy đua theo các kì thi. Mặc dù Bộ Giáo dục và Đào tạo đã có những biện pháp để giảm áp lực cho các kì thi đặc biệt là kì thi chuyển cấp. Tuy nhiên, một thực tế là ở các địa phương như Nam Định, kì thi chuyển cấp vẫn là một kì thi cam go nhất mà GV cùng với học sinh (HS) phải chạy đua để vào được các trường công lập (hệ thống trường tư thục,

1. Trường CĐSP Nam Định

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

các Trung tâm GDTX, các cơ sở dạy nghề hầu như chưa là sự lựa chọn đầu tiên của HS ở đất học Nam Định). Vì vậy, mặc dù đã có chỉ đạo về việc dạy học theo hướng phát triển năng lực người học từ năm học 2014 - 2015, đi kèm theo là các đợt tập huấn, bồi dưỡng thường xuyên hàng năm từ đó đến nay, nhưng theo quan sát của chúng tôi việc tổ chức dạy học tiếp cận năng lực vẫn mới dừng lại ở các kì hội giảng, các kì thi giáo viên dạy giỏi. Khi chúng tôi dành một câu hỏi cho 35 GV dạy học Toán ở một số trường THCS của huyện Trực Ninh và thành phố Nam Định: “Để đáp ứng việc dạy học theo hướng phát triển năng lực học sinh, thầy (cô) thấy có những thuận lợi và khó khăn gì nếu triển khai ở trường mà thầy cô công tác?” với các gợi ý trả lời như sau:

Thuận lợi	Khó khăn
<i>Kiến thức của bản thân</i> <input type="checkbox"/>	<i>Kiến thức của bản thân</i> <input type="checkbox"/>
<i>Tiếp nhận của học sinh</i> <input type="checkbox"/>	<i>Tiếp nhận của học sinh</i> <input type="checkbox"/>
<i>Sự chỉ đạo của các cấp quản lý</i> <input type="checkbox"/>	<i>Sự chỉ đạo của các cấp quản lý</i> <input type="checkbox"/>
<i>Cơ sở vật chất</i> <input type="checkbox"/>	<i>Cơ sở vật chất</i> <input type="checkbox"/>
<i>Sự khác biệt về mục tiêu</i> <input type="checkbox"/>	<i>Sự khác biệt về mục tiêu</i> <input type="checkbox"/>
<i>Thời lượng, kiến thức</i> <input type="checkbox"/>	<i>Thời lượng, kiến thức</i> <input type="checkbox"/>
<i>Khác:</i>	<i>Khác:</i>

Số liệu chúng tôi nhận được là:

	Thuận lợi	Khó khăn
<i>Kiến thức của bản thân</i>	23/35 (65,7%)	3/35 (8,6%)
<i>Tiếp nhận của học sinh</i>	11/35 (31,4%)	16/35(45,7%)
<i>Sự chỉ đạo của các cấp quản lý</i>	23/35 (65,7%)	0/35 (0%)
<i>Cơ sở vật chất</i>	18/35 (51,4%)	9/35 (25,7%)
<i>Sự khác biệt về mục tiêu</i>	10/35 (28,6%)	10/35 (28,6%)
<i>Thời lượng, kiến thức</i>	5/35 (14,3%)	22/35 (62,9%)
<i>Khác:</i>	0/35 (0%)	0/35 (0%)

Từ số liệu điều tra chúng tôi nhận thấy, phần lớn (65,7%) GV dạy bộ môn Toán tự tin vào kiến thức của mình, số ít thấy khó khăn từ kiến thức của bản thân đều có thời gian công tác dưới 5 năm, nhưng có tới 25,7% GV không ý kiến gì về kiến thức của bản thân trước nhiệm vụ đổi mới chủ yếu là GV có thời gian công tác trên 15 năm. Sự hiểu HS của mình (tiếp cận năng lực người học) cũng còn nhiều điều đáng nói khi có 16/35 GV cho rằng khó khăn do tiếp nhận của HS và 8/35 GV không hiểu HS thế nào chiếm phần lớn (68,6%). Đánh giá sự chỉ đạo của các cấp quản lý có 65,7% GV cho rằng thuận lợi, số còn lại không có ý kiến gì. Sự khác biệt về mục tiêu cũng làm khó cho những GV có thời gian công tác trên 15 năm. Cuối cùng, điều khó khăn lớn nhất gây trở ngại cho GV bộ môn Toán là thời lượng kiến thức của bộ môn Toán (nhưng khi được hỏi về việc nghiên cứu Chương trình môn Toán mới ban hành thì câu trả lời hầu hết là chưa!).

Từ kết quả trên, chúng tôi nhận thấy việc triển khai công tác bồi dưỡng trong giai đoạn vừa qua rất cần được nhìn nhận lại một cách nghiêm túc. Các Chương trình bồi dưỡng thường xuyên được tổ chức cho giáo viên cốt cán rồi đồng loạt đối với GV với thời lượng hạn chế, công tác tự bồi dưỡng chưa thực sự được coi trọng đúng mức do nhiều nguyên nhân khách quan và chủ quan. Vì vậy vấn đề phát triển chương trình, tổ chức bồi dưỡng thường xuyên giáo viên nói chung và dạy học môn Toán nói riêng theo hướng tiếp cận năng lực là việc cần có những nghiên cứu một cách thấu đáo.

2.2. Nghiên cứu Chương trình môn Toán

Trong đặc điểm của môn Toán trong Chương trình phổ thông mới, có hai vấn đề GV THCS cần đặc biệt quan tâm đó là:

- “Môn Toán ở trường phổ thông góp phần hình thành và phát triển các phẩm chất chủ yếu, năng lực chung và năng lực toán học cho học sinh; phát triển kiến thức, kỹ năng then chốt và tạo cơ hội để học sinh được trải nghiệm, vận dụng toán học vào thực tiễn; tạo lập sự kết nối giữa các ý tưởng toán học, giữa Toán học với thực tiễn, giữa Toán học với các môn học và hoạt động giáo dục khác, đặc biệt với các môn Khoa học, Khoa học tự nhiên, Vật lí, Hoá học, Sinh học, Công nghệ, Tin học để thực hiện giáo dục STEM”. Như vậy, bên cạnh việc dạy học phát triển năng lực đã được truyền thông rộng rãi, đã thực hành thử nghiệm trong hơn 5 năm học đã qua, Chương trình mới coi Toán học như là một kiến thức nền tảng để thực hiện giáo dục STEM đang thực sự là một vấn đề rất mới đối với GV Toán THCS.

- Môn Toán đối với cấp THCS thuộc Giai đoạn giáo dục cơ bản: “Môn Toán giúp học sinh hiểu được một cách có hệ thống những khái niệm, nguyên lí, quy tắc toán học cần thiết nhất cho tất cả mọi người, làm nền tảng cho việc học tập ở các trình độ học tập tiếp theo hoặc có thể sử dụng trong cuộc sống hằng ngày” [1, tr3]. Có thể nhấn mạnh rằng, Chương trình mới hướng tới giải quyết vấn đề còn rất nhiều hạn chế của Chương trình hiện tại đó là sự phân luồng sau giai đoạn giáo dục cơ bản, là định hướng nghề nghiệp tiếp cận năng lực của học sinh.

Bên cạnh quan điểm xây dựng Chương trình là “kế thừa và phát huy ưu điểm của chương trình hiện hành và các chương trình trước đó” [1, tr4], GV cần phải nhận thức sâu sắc các ý sau:

- Chương trình môn Toán bảo đảm tính tinh giản, thiết thực, hiện đại thể hiện ở việc phản ánh những nội dung nhất thiết phải được đề cập trong nhà trường phổ thông, đáp ứng nhu cầu hiểu biết thế giới cũng như hứng thú, sở thích của người học, phù hợp với cách tiếp cận của thế giới ngày nay. Chương trình quán triệt tinh thần “toán học cho mọi người”, ai cũng học được Toán nhưng mỗi người có thể học Toán theo cách phù hợp với sở thích và năng lực cá nhân [1, tr4]. Với quan điểm này đòi hỏi người GV phải có những hiểu biết về xã hội, những biến động không ngừng của thế giới đặc biệt là thế giới công nghệ (nơi có rất nhiều sản phẩm có thể đưa vào bài học của mình), phải có năng lực hiểu HS để lựa chọn nội dung phù hợp với HS của mình. Điều đó đặt GV vào việc phải tự nâng cao năng lực của bản thân, có ý thức tự bồi dưỡng không ngừng.

- Chương trình môn Toán chỉ quy định những nguyên tắc, định hướng chung về yêu cầu cần đạt về phẩm chất và năng lực của học sinh, nội dung giáo dục, phương pháp giáo dục và việc đánh giá kết quả giáo dục, không quy định quá chi tiết, để tạo điều kiện cho tác giả sách giáo khoa và giáo viên phát huy tính chủ động, sáng tạo trong thực hiện chương trình. Chương trình bảo đảm tính ổn định và khả năng phát triển trong quá trình thực hiện cho phù hợp với tiến bộ khoa học - công nghệ và yêu cầu của thực tế [1, tr5]. Với quan điểm này đòi hỏi GV phải chủ động thay vì lệ thuộc vào sách giáo khoa, sách giáo viên đồng thời phải có ý thức luôn tự đổi mới không phải vì sự chỉ đạo của cấp trên mà xuất phát từ yêu cầu của thực tiễn.

2.3. Những yêu cầu đặt ra của Chương trình môn Toán đối với GV Toán THCS và thực trạng việc dạy học môn Toán tại các trường THCS Nam Định

Căn cứ Chương trình môn Toán, chúng tôi thấy có 5 vấn đề GV Toán THCS cần tiếp cận để có những bước chuẩn bị đầu tiên khi thực hiện Chương trình mới. Đó là:

- Vấn đề 1: Nhận thức sâu sắc về phương pháp dạy học theo hướng phát triển năng lực người học.

Đây là vấn đề đã được tập huấn, được thực hành trải nghiệm qua các kì thi GV giỏi trong 5 năm học vừa qua. Tuy nhiên, từ thực tế dự các giờ hội giảng cũng như từ đợt tập huấn theo đơn

đặt hàng “*Bồi dưỡng nâng cao năng lực xây dựng kế hoạch dạy học, đổi mới phương pháp, hình thức tổ chức dạy học; đổi mới kiểm tra đánh giá theo định hướng phát triển năng lực học sinh*” trong tháng 8/2019 cho GV Toán THCS 1 cụm của huyện Trục Ninh, tỉnh Nam Định, chúng tôi nhận thấy GV còn rất lúng túng khi đưa ra những biện pháp cụ thể để xây dựng, tổ chức thực hiện kế hoạch bài học, kiểm tra đánh giá theo hướng phát triển năng lực người học. Trong mỗi biện pháp cụ thể đưa ra, GV còn thiếu rất nhiều kỹ năng tìm các nguồn tư liệu để xây dựng kế hoạch dạy học, đặc biệt là các nguồn tư liệu trong thế giới công nghệ, thiếu sự sáng tạo trong việc sử dụng các dữ liệu có từ không gian xung quanh cuộc sống của HS.

- Vấn đề 2: Xuyên suốt trong quá trình dạy học, Chương trình môn Toán yêu cầu với các Nhà trường có điều kiện về cơ sở vật chất phải thường xuyên sử dụng các công cụ, phương tiện (bao gồm máy tính cầm tay, một số phần mềm tin học và phương tiện công nghệ) hỗ trợ hoạt động dạy của GV và hoạt động học của HS đáp ứng việc phát triển năng lực sử dụng công cụ, phương tiện học Toán.

Đây là vấn đề không mới, với điều kiện thực tế của đất học Nam Định, chúng tôi thấy rằng, cơ sở vật chất hoàn toàn có thể đáp ứng được nhất là khi quá trình xã hội hóa trong giáo dục được đẩy mạnh trong những năm gần đây. Tuy nhiên, qua thực tế khảo sát, chúng tôi nhận thấy việc sử dụng các công cụ, phương tiện hỗ trợ quá trình dạy và học môn Toán ở các Nhà trường THCS hiện nay vẫn còn rất hạn chế trong khi điều kiện tiếp cận với thế giới công nghệ của HS ngày càng được mở rộng.

- Vấn đề 3: Nhiều nội dung kiến thức có thể thiết kế thành chủ đề học tập. Chủ đề sẽ giúp HS kết nối kiến thức để giải quyết một số vấn đề trong thực tế cuộc sống.

Đây là vấn đề đã được khởi động trong những năm gần đây ở các trường THCS trong tỉnh Nam Định. Tuy nhiên, việc làm này hiện nay vẫn còn mang tính hình thức.

- Vấn đề 4: Trong Chương trình mới, việc tổ chức các hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Toán là một yêu cầu bắt buộc.

Đây là vấn đề thực ra không phải là quá mới so với chương trình cũ. Tuy nhiên, việc GV đã thực sự coi trọng các hoạt động này hay chưa vẫn còn phụ thuộc vào nội dung các kì thi. Trong những năm gần đây, các đề thi của Sở Giáo dục và Đào tạo đã có những bước chuyển biến nhất định. Tuy nhiên, nhận thức của GV về việc tổ chức các hoạt động trải nghiệm trong dạy học bộ môn Toán vẫn còn rất nhiều hạn chế. Khi chúng tôi phỏng vấn HS, với câu hỏi “*học kiến thức này (Toán) để làm gì?*”, hầu hết HS không trả lời được ngay. Đó là một thực trạng của việc dạy học theo Chương trình tiếp cận nội dung.

- Vấn đề 5: Chương trình mới coi Toán học như là một kiến thức nền tảng để thực hiện giáo dục STEM.

Trong những năm qua, các hoạt động liên quan đến lĩnh vực giáo dục STEM ở Nam Định thường được nhắc đến với những Ngày hội STEM từ cấp Tiểu học đến THPT mà ở đó trưng bày các sản phẩm STEM. Những ngày hội như thế đã tạo ra một không khí rất mới ở các Nhà trường phổ thông. Tuy nhiên, vì là ngày hội nên người dự chỉ không thấy được các bước tìm tòi, nghiên cứu những kiến thức thuộc các môn học liên quan (nghiên cứu qua sách giáo khoa, học liệu, qua thiết bị thí nghiệm, qua thiết bị công nghệ) và sử dụng chúng để giải quyết vấn đề đặt ra. Vì vậy, để đạt được yêu cầu này, việc cần làm đối với GV Toán là kết nối với các môn học khác, với GV dạy các môn học khác để thiết kế các bài học định hướng STEM xuất phát từ kiến thức nền chính là môn Toán. Việc làm này thực chất cũng là thiết kế chủ đề dạy học nhưng tính liên môn từ cách nhìn của giáo dục STEM và hoàn toàn có thể bắt đầu từ Chương trình hiện hành để có những bước chuẩn bị tốt nhất cho Chương trình mới.

2.4. Đề xuất Chương trình bồi dưỡng giáo viên THCS dạy học môn Toán đáp ứng yêu cầu đổi mới gắn với nhu cầu thực tế của Tỉnh Nam Định

2.4.1. Đề xuất quy trình xây dựng và tổ chức hoạt động bồi dưỡng theo nhu cầu

Bước 1. Khảo sát nhu cầu bồi dưỡng:

Có thể khảo sát bằng nhiều hình thức: phiếu khảo sát, qua các Hội thi các cấp, qua trao đổi trực tiếp với GV, qua hoạt động nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường Sư phạm (vì có thể GV chưa quan tâm đến những cái mới nên chưa biết cần bồi dưỡng cái gì).

Bước 2. Xây dựng Chương trình bồi dưỡng: gồm các chuyên đề đáp ứng mục tiêu, thời lượng đặt hàng.

Bước 3. Tổ chức hoạt động bồi dưỡng: Trước khi hoạt động bồi dưỡng được diễn ra tập trung, chương trình, tài liệu và các nhiệm vụ học tập cần được chuyển đến GV để GV có thời gian nghiên cứu, chuẩn bị. Điều này qua thực tế triển khai bước đầu chúng tôi thấy vẫn còn chưa mang lại nhiều kết quả khi GV vốn đã quen nếp cũ. Tuy nhiên, để việc bồi dưỡng thực sự đạt hiệu quả thì trước hết cần thay đổi thói quen thụ động của GV trong việc tham gia bồi dưỡng.

Bước 4. Lấy ý kiến phản hồi của người học: việc làm này cần thực hiện sau mỗi chuyên đề để điều chỉnh cho phù hợp đáp ứng nhu cầu, mong muốn của GV.

Bước 5. Theo dõi, giám sát hoạt động vận dụng của giáo viên sau bồi dưỡng tại địa phương: mục đích để tiếp tục điều chỉnh, hoàn thiện và phát triển Chương trình bồi dưỡng.

Các bước trên không chỉ áp dụng với Chương trình bồi dưỡng môn Toán mà nên áp dụng với tất cả các hình thức tập huấn theo nhu cầu.

2.4.2. Đề xuất các Chuyên đề bồi dưỡng giáo viên Toán THCS đáp ứng yêu cầu đổi mới

Với cách làm như trên, chúng tôi giới thiệu các Chuyên đề sẽ được tập huấn theo nhu cầu tại Tỉnh Nam Định:

TT	Tên chuyên đề	Mục tiêu	Thời lượng	Đánh giá
1	Sử dụng công cụ, phương tiện hỗ trợ dạy học Toán	Giúp GV lựa chọn công cụ và phương tiện dạy học môn Toán thích hợp với điều kiện thực tế trong quá trình xây dựng Kế hoạch bài học, hướng dẫn GV thực hành sử dụng một số phần mềm đặc thù hỗ trợ dạy học môn Toán	15 tiết	Các bài thực hành
2	Phương pháp dạy học môn Toán theo hướng phát triển năng lực	Giúp GV xây dựng kế hoạch dạy học, đổi mới phương pháp, hình thức tổ chức dạy học; đổi mới kiểm tra đánh giá theo định hướng phát triển năng lực học sinh.	15 tiết	Các bài thực hành
3	Xây dựng và tổ chức các hoạt động trải nghiệm trong quá trình dạy học môn Toán	Giúp GV xây dựng các hoạt động trải nghiệm trong từng tiết học hoặc các tiết ngoại khóa và các bước xây dựng và tổ chức hoạt động trải nghiệm theo một chủ đề lớn gắn với thực tế địa phương, từ đó GV có thể tham gia dạy một số nội dung trong môn <i>Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp</i> ở THCS.	10-15 tiết	Các bài thực hành

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

4	Xây dựng và tổ chức chủ đề học tập tích hợp nhằm phát triển năng lực người học	Giúp GV hiểu được quy trình thiết kế chủ đề học tập tích hợp nhằm phát triển năng lực người học từ đó có thể thực hành thiết kế một số chủ đề cụ thể ở mỗi cấp lớp.	10 tiết	Các bài thực hành
5	Dạy học định hướng STEM trong môn Toán	Giúp GV hiểu được sự cần thiết của việc dạy học định hướng STEM trong môn Toán; hiểu quy trình thiết kế và tổ chức thực hiện bài học định hướng STEM trong môn Toán.	10 tiết	Các bài thực hành
6	Dạy học môn Toán bằng Tiếng Anh	Giúp GV hiểu và vận dụng được phương pháp dạy học và kiểm tra đánh giá môn Toán bằng hình thức song ngữ Việt - Anh.	10-15 tiết	Các bài thực hành

3. Kết luận

Trước yêu cầu đổi mới của ngành, công tác bồi dưỡng GV đã và đang được Bộ Giáo dục và Đào tạo rất quan tâm triển khai bằng nhiều hình thức từ trực tiếp đến trực tuyến. Tuy nhiên, để việc bồi dưỡng tiếp cận với năng lực cũng như nhu cầu thực sự của GV Toán THCS thì việc bồi dưỡng cần có sự phối hợp của đội ngũ giảng viên các trường Sư phạm địa phương nhất là để đảm bảo thực hiện được “khả năng phát triển trong quá trình thực hiện cho phù hợp với tiến bộ của khoa học - công nghệ và yêu cầu của thực tế” [1, tr5]. Qua thực tế bước đầu triển khai bồi dưỡng GV theo đơn đặt hàng của trường CDSP Nam Định, với quy trình đã nêu ở trên, đối với việc bồi dưỡng GV Toán THCS chúng tôi đã nhận được phản hồi tích cực từ phía người học, chúng tôi có thể kết luận rằng việc bồi dưỡng tiếp cận năng lực của GV gắn với thực tiễn địa phương đảm bảo cho việc thực hiện Chương trình mới được thuận lợi là việc làm vô cùng cần thiết trong giai đoạn hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Bộ GD-ĐT (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể*.
- [2]. Bộ GD-ĐT (2018), *Chương trình môn Toán*.
- [3]. Bộ GD-ĐT (2019), *Hướng dẫn thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông*. Chương trình ETEP - ĐHSP Hà Nội.

XÂY DỰNG MỐI QUAN HỆ PHỐI HỢP GIỮA CÁC CƠ SỞ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TRONG ĐÀO TẠO, BỒI DƯỠNG ĐỘI NGŨ NHÀ GIÁO VÀ CÁN BỘ QUẢN LÝ GIÁO DỤC

**GS.TS. ĐINH XUÂN KHOA^[1]
PGS.TS. PHẠM MINH HÙNG^[2]**

Tóm tắt: Các cơ sở đào tạo giáo viên giữ một vai trò đặc biệt quan trọng trong đào tạo nguồn nhân lực cho hệ thống giáo dục quốc dân. Trong bối cảnh hiện nay, các cơ sở đào tạo giáo viên phải không ngừng đổi mới và nâng cao chất lượng đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục các cấp; từ đó, bài báo đề cập đến mục tiêu, nội dung, mô hình phối hợp giữa các cơ sở đào tạo giáo viên trong thực hiện nhiệm vụ chuyên môn, nghiệp vụ.

BUILDING COORDINATING RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHER-TRAINING INSTITUTIONS IN TRAINING AND CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR TEACHERS AND EDUCATION MANAGERS

Abstract: Teacher training institutions play a particularly important role in training human resources for the national education system. In the current context, teacher training institutions must constantly innovate and improve the quality of training and retraining of teachers and educational managers at all levels; Since then, the article refers to the objectives, content, coordination model between teacher training institutions in implementing professional and professional tasks.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế đòi hỏi chúng ta phải đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo (GD&ĐT).

Đổi mới căn bản, toàn diện GD&ĐT là “đổi mới những vấn đề lớn, cốt lõi, cấp thiết, từ quan điểm, tư tưởng chỉ đạo đến mục tiêu, nội dung, phương pháp, cơ chế, chính sách, điều kiện bảo đảm thực hiện; đổi mới từ sự lãnh đạo của Đảng, sự quản lý của Nhà nước đến hoạt động quản trị của các cơ sở GD&ĐT và việc tham gia của gia đình, cộng đồng, xã hội và bản thân người học; đổi mới ở tất cả các bậc học, ngành học” [3; tr.119].

1. Trường Đại học Vinh

2. Trường Đại học Vinh

Trong những vấn đề lớn, cốt lõi, cấp thiết nói trên, đổi mới đào tạo, bồi dưỡng (ĐT- BD) giáo viên (GV) phải đi trước một bước. Điều hiển nhiên là không có GV giỏi thì không có học sinh (HS) giỏi; không có HS giỏi thì không thể có nguồn nhân lực chất lượng cao - yếu tố quyết định sự phát triển mang tính đột phá và bền vững của mỗi một quốc gia. Có thể nói cuộc tranh đua cuối cùng của nhân loại sẽ là cuộc tranh đua về chất lượng nguồn nhân lực. Nước nào có nguồn nhân lực chất lượng cao, nước đó sẽ chiến thắng trong cuộc tranh đua cuối cùng này.

Nghị quyết Hội nghị lần thứ 8, Ban Chấp hành Trung ương khóa XI đã nhấn mạnh: “Đổi mới mạnh mẽ mục tiêu, nội dung, phương pháp đào tạo, đào tạo lại, bồi dưỡng và đánh giá kết quả học tập, rèn luyện của nhà giáo theo yêu cầu nâng cao chất lượng, trách nhiệm, đạo đức và năng lực nghề nghiệp” [3; tr.137].

Ngành sư phạm (SP) giữ một vai trò đặc biệt quan trọng trong đào tạo nguồn nhân lực cho hệ thống giáo dục quốc dân. Trải qua 69 năm xây dựng và phát triển, ngành SP và các trường/khoa SP đã không ngừng phấn đấu, vượt qua khó khăn, thi đua dạy tốt, học tốt, thực hiện thắng lợi trọng trách mà Đảng, Nhà nước giao phó. Nổi bật nhất là các trường SP đã “đào tạo cho đất nước một đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý (CBQL) giáo dục đông đảo gồm hơn hai triệu người, trong đó có hơn một triệu người đang làm việc. Đội ngũ này cơ bản đáp ứng yêu cầu nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài, góp phần vào thắng lợi của sự nghiệp bảo vệ và xây dựng đất nước” [2].

Tuy vậy, các trường SP vẫn còn một số yếu kém, bất cập trong việc “xây dựng chiến lược, kế hoạch phát triển trường, trong xây dựng và phát triển đội ngũ giảng viên, tổ chức thực hiện các hoạt động nhằm đảm bảo chất lượng đào tạo, nghiên cứu khoa học (NCKH), hợp tác quốc tế. Đặc biệt, các trường SP còn chưa chú trọng đúng mức việc rèn luyện lý tưởng, phẩm chất đạo đức của sinh viên (SV) và việc đào tạo nghiệp vụ sư phạm (NVSP); nội dung đào tạo SP chưa đáp ứng yêu cầu của giáo dục phổ thông (GDPT), giáo dục mầm non; chậm đổi mới phương pháp đào tạo và kiểm tra đánh giá kết quả học tập của SV; kết quả nghiên cứu khoa học giáo dục (KHGD) còn hạn chế” [2].

Để khắc phục những yếu kém, bất cập nói trên, đòi hỏi ngành SP mà trước hết là các cơ sở đào tạo giáo viên, một mặt phải không ngừng đổi mới và nâng cao chất lượng ĐT- BD đội ngũ nhà giáo và CBQL giáo dục các cấp, mặt khác phải tăng cường sự phối hợp với nhau trong thực hiện nhiệm vụ chuyên môn, nghiệp vụ.

2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Mục tiêu phối hợp giữa các cơ sở đào tạo giáo viên

Mục tiêu phối hợp giữa các cơ sở đào tạo giáo viên là nhằm phát huy sức mạnh tổng hợp của các cơ sở đào tạo giáo viên; chia sẻ mô hình đào tạo; chương trình đào tạo (CTĐT); kinh nghiệm trong tổ chức, quản lý đào tạo; trao đổi giảng viên, SV, nguồn học liệu... Khi các cơ sở đào tạo giáo viên (GV) nói chung, các trường/khoa SP khối đại học, khối cao đẳng nói riêng có phối hợp với nhau thì ngành SP cả nước mới có thể tìm ra tiếng nói chung về những vấn đề cốt lõi trong công tác ĐT- BD GV và CBQL giáo dục, mới có thể phát triển ngành SP Việt Nam tiên tiến, hiện đại.

2.2. Nội dung phối hợp giữa các cơ sở đào tạo giáo viên

Sự phối hợp giữa các cơ sở đào tạo giáo viên bao gồm những nội dung sau đây:

2.2.1. Phối hợp trong xây dựng chương trình đào tạo, biên soạn giáo trình, tài liệu tham khảo

CTĐT thể hiện mục tiêu đào tạo; quy định chuẩn kiến thức, kỹ năng, phạm vi và cấu trúc nội dung đào tạo, phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động đào tạo, cách thức đánh giá kết

quả đào tạo đối với mỗi môn học, ngành học, trình độ đào tạo. Xét về mặt quy mô, CTĐT có thể được xây dựng theo các cấp khác nhau như CTĐT ở quy mô cấp quốc gia, CTĐT của một trường ĐH, hoặc ở mức hẹp hơn nữa là CTĐT của một ngành học, một môn học.

CTĐT của các cơ sở đào tạo giáo viên trước đây thường được xây dựng theo hướng tiếp cận nội dung, nghĩa là CTĐT đưa ra một danh mục các môn học theo từng khối kiến thức (đại cương/chuyên nghiệp). Còn hiện nay, để đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện GD&ĐT, CTĐT của các cơ sở đào tạo giáo viên phải được xây dựng theo hướng tiếp cận năng lực. Theo hướng tiếp cận này, các cơ sở đào tạo giáo viên cần thống nhất với nhau trong việc xác định hệ thống các năng lực chung và năng lực riêng mà mỗi SV phải đạt được, nếu muốn trở thành GV trong tương lai. Trên cơ sở đó mới lựa chọn các lĩnh vực kiến thức/môn học bắt buộc, tự chọn có vai trò cụ thể trong việc hình thành và phát triển các năng lực chung và năng lực riêng cho SV. Bên cạnh đó, CTĐT của các trường/khoa ĐHSP cần coi trọng việc đào tạo NVSP, trang bị các kiến thức về khoa học đánh giá, đo lường trong giáo dục, về giáo dục hòa nhập, giáo viên chủ nhiệm lớp và tư vấn, hướng nghiệp; giáo dục nhân cách, đạo đức, lối sống và năng lực nghề nghiệp cho SV.

Tuy phải đạt được sự thống nhất cao về CTĐT, nhưng vẫn cần thiết dành một thời lượng nhất định (khoảng 20%) để giải quyết những “*vấn đề đặc thù*” của từng cơ sở đào tạo giáo viên.

Cùng với phối hợp trong xây dựng CTĐT, các cơ sở đào tạo giáo viên còn phải phối hợp với nhau trong biên soạn giáo trình, tài liệu tham khảo. Đã có một thời các trường ĐHSP có một *tủ sách dùng chung* (*Tủ sách ĐHSP*), do những giảng viên xuất sắc của các trường ĐHSP biên soạn. Có lẽ, trong bối cảnh hiện nay, chúng ta cần phải khôi phục lại *Tủ sách sư phạm*.

2.2.2. Phối hợp trong lựa chọn mô hình đào tạo

Hiện nay, ở nước ta đang tồn tại một số mô hình đào tạo GV. Đó là các mô hình:

Mô hình song song là mô hình đào tạo song song hai khối kiến thức khoa học cơ bản (KHCB) và NVSP. Ưu điểm của mô hình này là có tính tích hợp cao giữa hai khối kiến thức KHCB và NVSP, nhưng hạn chế của nó là sự cứng nhắc ở đầu ra (người đã có một bằng ĐH rồi muốn trở thành GV cũng không thể có lối vào).

Mô hình chuyển tiếp là mô hình đào tạo khối kiến thức KHCB trước, khối kiến thức NVSP sau. Ưu điểm của mô hình chuyển tiếp là cung cấp cho người học một nền tảng kiến thức khoa học vững chắc, đồng thời tạo ra một đầu vào “*mở*” cho nghề SP. Còn hạn chế của mô hình này là thiếu sự tích hợp giữa hai khối kiến thức KHCB và NVSP.

Ngoài ra, còn có mô hình do Trường ĐHSP Hà Nội đề xuất, chia thành hai giai đoạn: giai đoạn đầu đào tạo theo hướng *tích hợp*, giai đoạn hai đào tạo theo hướng *phân hóa*.

Trên cơ sở phân tích ưu điểm và hạn chế của từng mô hình, các cơ sở đào tạo giáo viên cần lựa chọn cho mình một mô hình phù hợp với yêu cầu đổi mới GD&ĐT hiện nay cũng như xu thế phát triển mô hình đào tạo GV của các nước tiên tiến trên thế giới. Khi một cơ sở đào tạo giáo viên áp dụng thành công một mô hình đào tạo mới nào, cần trao đổi, chia sẻ kinh nghiệm với các cơ sở đào tạo giáo viên khác.

Trước đây, khoa đào tạo của các trường ĐHSP thường gắn với các ngành đào tạo, tương ứng với các môn học ở trường THPT. Các khoa/ngành này, về cơ bản độc lập với nhau. Vì thế, tính liên thông giữa các khoa/ngành, giữa các môn học trong từng khoa/ngành rất hạn chế. Tình trạng một nội dung được dạy ở nhiều môn học trong khoa/ngành khá phổ biến.

Khi chương trình GDPT thay đổi, không còn các môn học truyền thống như trước đây nữa thì các khoa/ngành đào tạo trong trường/khoa sư phạm cũng phải tổ chức lại. Mô hình liên khoa, liên bộ môn phải chăng sẽ là mô hình phổ biến trong các cơ sở đào tạo giáo viên?

2.2.3. Phối hợp trong nghiên cứu khoa học giáo dục và chuyển giao công nghệ đào tạo

Ở các nước phát triển trên thế giới, người ta rất quan tâm đến nghiên cứu KHGD. Hầu như mọi quyết sách trong giáo dục đều dựa trên những thành tựu nghiên cứu của KHGD.

KHGD là khoa học về giảng dạy và giáo dục trong nhà trường, là khoa học nền tảng của nghề dạy học, do đó “cần phải được nghiên cứu nghiêm túc công phu để rồi trên cơ sở của những kết quả nghiên cứu đó, các trường SP giúp cho SV sở hữu cái khoa học ấy để họ có vốn mà hành nghề” [1].

Trong bối cảnh đổi mới GDPT hiện nay, các cơ sở đào tạo giáo viên cần tập trung nghiên cứu các vấn đề sau đây: Phát triển chương trình đào tạo GV, chương trình GDPT; Đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức dạy học - giáo dục theo hướng phát huy tính tự giác, tích cực, sáng tạo của người học; Những thay đổi trong lao động SP của người GV trước xu thế đổi mới phương pháp dạy học và sử dụng phương tiện hiện đại trong dạy học; Xây dựng môi trường giáo dục, kết hợp giáo dục nhà trường, gia đình và xã hội...

Tuy nhiên, để cho các công trình nghiên cứu KHGD giải quyết hiệu quả những vấn đề lý luận và thực tiễn của đổi mới GDPT, cần có sự phối hợp giữa nhiều nhà khoa học từ các trường/khoa SP.

Các trường/khoa SP cũng có thể phối hợp chuyển giao công nghệ đào tạo, đánh giá kết quả học tập của SV, nhất là những công nghệ sử dụng thành tựu trong lĩnh vực thông tin và truyền thông như e-learning, testonline...

2.2.4. Phối hợp trong phát triển đội ngũ giảng viên

Với mục tiêu đến năm 2020, ít nhất có 45% giảng viên ĐHSPT đạt trình độ tiến sĩ, đòi hỏi các trường/khoa SP phải đẩy mạnh đào tạo tiến sĩ theo các Đề án hoặc liên kết với các trường ĐHSPT được giao nhiệm vụ đào tạo tiến sĩ. Đồng thời, các trường/khoa SP còn phải phối hợp với nhau để hình thành đội ngũ chuyên gia về xây dựng và phát triển chương trình, sách giáo khoa GDPT; tăng cường khả năng đáp ứng của giảng viên đối với sự đổi mới GDPT...

2.3. Mô hình phối hợp giữa các cơ sở đào tạo giáo viên

Để sự phối hợp giữa các cơ sở đào tạo giáo viên đạt kết quả mong muốn, cần xây dựng các mô hình phối hợp hiệu quả để vừa thực hiện được mục tiêu của sự phối hợp, vừa không làm mất đi tính chủ động, sáng tạo của mỗi cơ sở đào tạo GV.

Hiện nay đã bắt đầu hình thành một số mô hình phối hợp giữa các cơ sở giáo dục đại học dưới các hình thức như Hiệp hội, Câu lạc bộ... Riêng khối đại học đã hình thành nhóm 8 trường: ĐHSPT Hà Nội, ĐHSPT TP. Hồ Chí Minh, ĐHSPT Thái Nguyên, ĐHSPT Hà Nội 2, ĐH Vinh, ĐHSPT Huế, ĐHSPT Đà Nẵng, Học viện Quản lý giáo dục. Các trường này được xem là những trung tâm ĐT- BD GV, CBQL giáo dục lớn của cả nước. Sự phối hợp giữa các trường trong nhóm đã đem lại những kết quả bước đầu đáng khích lệ trong phát triển CTĐT; xây dựng mô hình ĐT-BD GV và CBQL giáo dục.

Ngoài các mô hình trên, các cơ sở đào tạo giáo viên còn có thể liên kết *song phương*, *đa phương* với các cơ sở đào tạo giáo viên khác cùng điều kiện, hoàn cảnh hoặc có những thế mạnh riêng mà mình cần học hỏi, chia sẻ...

3. KẾT LUẬN

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Đội ngũ GV và CBQL giáo dục là lực lượng quyết định chất lượng giáo dục. Để đội ngũ GV và CBQL giáo dục hoàn thành được trọng trách của mình, phải không ngừng đổi mới, nâng cao chất lượng ĐT- BD đội ngũ này. Trong bối cảnh hiện nay, đây là một yêu cầu cấp thiết đối với các cơ sở đào tạo GV. Để tạo nên sức mạnh tổng hợp, các cơ sở đào tạo GV cần phải tăng cường phối hợp chặt chẽ và toàn diện với nhau trên tất cả các lĩnh vực.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Thị Bình (2011), Tham luận về khoa học SP, Kỷ yếu Hội thảo *Khoa học SP trong chiến lược phát triển giáo viên, yếu tố căn bản đổi mới giáo dục Việt Nam*, ĐHSP Hà Nội.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2011), *Chương trình phát triển ngành SP và các trường SP từ năm 2011 đến năm 2020*.
- [3] Đảng cộng sản Việt Nam (2013), *Văn kiện Nghị quyết Hội nghị lần thứ 8, Ban Chấp hành Trung ương khóa XI*, Văn phòng Trung ương Đảng, Hà Nội.

ĐỊNH HƯỚNG DẠY HỌC TÍCH HỢP THEO CHỦ ĐỀ TRONG MÔN LỊCH SỬ VÀ ĐỊA LÝ - CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

TS. NGUYỄN THỊ VIỆT HÀ^[1]

Tóm tắt: Trong bản Chương trình giáo dục phổ thông 2018 và Chương trình các môn học ban hành theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo, môn học Lịch sử và Địa lý (cấp THCS) cũng như môn học Địa lý cấp THPT được thiết kế theo quan điểm dạy học tích hợp với định hướng phát triển năng lực học sinh. Các chủ đề tích hợp thể hiện tính tích hợp cao về mặt nội dung, các yêu cầu cần đạt đã được thể hiện trong Chương trình môn học, tuy nhiên để thực hiện cần có định hướng, chỉ dẫn cụ thể hơn. Bên cạnh vấn đề thiết kế nội dung, cần phải chú trọng đổi mới hình thức tổ chức, phương pháp dạy học theo hướng dạy học tích hợp. Trong phạm vi bài báo, chúng tôi tập trung phân tích một số vấn đề về dạy học tích hợp lịch sử và địa lý thông qua các chủ đề trong môn học Lịch sử và Địa lý ở cấp THCS, đồng thời gợi ý một số hình thức tổ chức và phương pháp dạy học Lịch sử và Địa lý theo Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể mới.

Từ khóa: *Dạy học tích hợp; Địa lý học lịch sử; Dạy học theo chủ đề.*

SOME ORIENTATIONS OF ORGANIZATION INTEGRATED TEACHING IN HISTORY AND GEOGRAPHY SUBJECTS AT HIGH SCHOOLS

Abstract: In the new general education curriculum lunched by the Ministry of Education and Training, the History and Geography subjects which designed in an integrated teaching approach with a focus on student development. So, in the practice of teaching and learning in history and geography subjects, it should be paid to renew the organizational form and teaching methods in the direction of integrated teaching. At the same time, there must be a change in the Curriculum for History and Geography teachers training in order to develop the integrated teaching competencies for students. Within the scope of this article, we focus on a number of issues in integrated education in historical geography areas, on developing the integrated teaching competencies of teachers at high school and in-service students as well. We also suggest some forms of organization and methods of teaching in history and geography subjects at high school.

Key words: *Integrated teaching; Historical geography; Integrated teaching Competency.*

1. Đặt vấn đề

Hiện nay công cuộc đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đặt ra nhiều vấn đề về đổi mới đồng bộ các yếu tố của quá trình giáo dục, đặc biệt là bước khởi đầu từ chương trình

1. Viện Sư phạm Xã hội, Trường Đại học Vinh

giáo dục phổ thông tổng thể mới. Trong đó, những thay đổi, những điểm mới trong chương trình tổng thể nói chung, trong chương trình môn học nói riêng cần được nghiên cứu, xem xét để có những sự chuẩn bị tốt nhất cho việc triển khai tổ chức dạy học trong thời gian sắp tới. Môn học Lịch sử và Địa lý (cấp THCS) trong Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể mới được thiết kế với diện mạo mới, thể hiện sự tích hợp cao theo cấp học và theo mạch nội dung của từng phân môn cũng như các chủ đề tích hợp - chủ đề dạy học của môn học. Vì vậy, đổi mới dạy và học theo hướng dạy học tích hợp nói chung và đối với Lịch sử, Địa lý nói riêng là yêu cầu tất yếu, bắt buộc đối với giáo viên phổ thông cũng như trong quá trình đào tạo sinh viên sư phạm Lịch sử và sư phạm Địa lý trong các trường đại học có đào tạo giáo viên.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. *Mối quan hệ giữa lịch sử và địa lý*

Lịch sử và Địa lý là hai ngành khoa học độc lập, song có điểm chung trong một thực thể lai ghép (hybrid) gọi là địa lý học lịch sử (historical geography) [2]. Sở dĩ có sự song trùng giữa lịch sử và địa lý là do cả hai ngành khoa học gặp nhau ở chiều không gian - thời gian khi xem xét các sự vật, hiện tượng, sự kiện. Ví dụ quá trình đô thị hóa - nghiên cứu đặc điểm, bản chất và xu hướng của nó không thể tách khỏi chiều không gian lịch sử; nghiên cứu đời sống của một con sông với quá trình thành tạo và biến đổi dòng chảy không thể tách rời biến thiên đầu bể, những sự kiện lịch sử thăng trầm góp phần tạo nên không gian văn hóa, gắn với quá trình khai thác thực thể tự nhiên này. Và khi mô tả lại một sự kiện lịch sử, một trận đánh, những hình ảnh các “mũi tấn công”, thể “gọng kìm” tiêu diệt địch, giải thích thể trận/địa bàn trận đánh,... các yếu tố địa lý hiện lên như một phần tất yếu. Đối với các vấn đề có tính địa lý học lịch sử, góc nhìn Địa lý học trong nghiên cứu lịch sử giúp chúng ta phân biệt các sự kiện lịch sử, các dạng thức văn hóa, các hệ hình văn minh khác nhau trong những không gian địa lý khác nhau. Ngược lại, sử học là một phương thức đặc thù để con người từ các không gian địa lý khác nhau soi sáng về quá khứ của mình trong mối quan hệ với quá khứ của những người khác, cộng đồng khác ở những vùng địa lý khác [2]. Có thể nói như sử gia H. B. Geogre, “lịch sử chẳng thể hiểu được nếu không có địa lý” (history is not intelligible without geography) [4]. Và một cách lịch lãm, nhà địa lý học Alan R. H. Baker hồi đáp lại H. B. Geogre rằng: “địa lý cũng chẳng thể hiểu được nếu không có lịch sử” (geography is not intelligible without history) [3]. Như vậy, địa lý học lịch sử vừa là một khoa học độc lập, vừa có tính liên ngành rất cao, nó vừa quan tâm đến lịch sử địa lý tự nhiên, lịch sử khu vực, lịch sử quốc gia, lịch sử vùng miền vừa quan tâm đến lịch sử con người. Nó kết hợp cả hai phạm trù thời gian- không gian với đời sống xã hội. Với quan điểm địa lý học lịch sử, nhiều công trình nghiên cứu bàn luận về các hiện tượng, sự kiện trên thế giới hay từng quốc gia thực sự đã tạo được sự cuốn hút và thuyết phục.

Có thể kể tên nhiều công trình đại diện cho lĩnh vực nghiên cứu địa lý học lịch sử, điển hình là “*Xứ Đông Dương*” của Paul Doumer, “*Đất nước Việt Nam qua các đời*” của Đào Duy Anh, “*Người nông dân châu thổ Bắc kỳ*” của Pierre Gourou, “*An- Tĩnh cổ lục*” của Hippolyte Le Breton, “*Nghệ An ký*” của Bùi Dương Lịch,... Như vậy, xét về bản chất, địa lý và lịch sử vừa là những ngành khoa học độc lập, vừa có tính liên ngành cao, do vậy dạy học tích hợp lịch sử - địa lý là tất yếu, tôn trọng tính khách quan và bản chất của khoa học liên ngành.

2.2. *Tích hợp nội dung lịch sử và địa lý trong dạy học*

Trong thực tế dạy học ở nhà trường, mức độ tích hợp lịch sử và địa lý có thể khác nhau tùy theo chương trình giáo dục, song có thời kỳ thể hiện sự tích hợp cao, có thời kỳ phân biệt khá tách bạch. Hiện nay, theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018, tiếp cận xây dựng chương trình theo quan điểm tích hợp được thể hiện rõ nét theo cấp học và nội dung chủ đề dạy học, đặc

biệt là trong chương trình môn Lịch sử và Địa lý. Cụ thể, chương trình Lịch sử và Địa lý THCS sẽ thể hiện ba mức độ tích hợp nội dung: *Tích hợp nội môn* trong từng nội dung giáo dục Lịch sử và giáo dục Địa lý; *Tích hợp liên môn*, tích hợp nội dung Lịch sử trong những phần phù hợp của bài Địa lý và tích hợp nội dung Địa lý trong những phần phù hợp của bài Lịch sử, nhằm tạo ra sự đối chiếu, tương tác tốt nhất giữa các kiến thức của hai phân môn và *Tích hợp xuyên môn* để tạo thành chủ đề chung. Theo đó, cấu trúc nội dung chương trình môn Lịch sử và Địa lý có đổi mới khá căn bản, chuyển từ diện sang điểm. Về lịch sử, chương trình chú trọng vào những sự kiện, nhân vật lịch sử tiêu biểu của vùng miền, của quốc gia, khu vực, của một số giai đoạn lịch sử, không tuân thủ nghiêm ngặt tính lịch đại. Về địa lý, mỗi vùng miền, quốc gia, khu vực phác thảo một số kiến thức địa lý tiêu biểu, đặc trưng cho từng vùng. Việc lựa chọn kiến thức ở các vùng miền, quốc gia, khu vực ngoài dựa trên nét đặc trưng về tự nhiên còn dựa trên vai trò lịch sử của vùng đất đó. Nhờ cấu trúc nội dung thiên về tích hợp, nên cơ hội phát triển tư duy hệ thống cho học sinh được tiến hành thuận lợi. Sự bổ sung lẫn nhau giữa tư duy lịch sử và tư duy địa lý đòi hỏi học sinh khi học Địa lý biết phân tích tầm cỡ ảnh hưởng của các sự kiện lịch sử đối với các quá trình địa lý, phân tích các đối tượng địa lý trong sự vận động và phát triển, biết đặt các phân tích địa lý trong bối cảnh lịch sử cụ thể. Khi xem xét một hiện tượng địa lý có quá trình hình thành, phát triển, biến đổi, suy thoái, thực ra là đã thấm nhuần quan điểm lịch sử.

Trong Chương trình giáo dục phổ thông ban hành năm 2018, môn học Lịch sử và Địa lý cấp Trung học cơ sở có bốn chủ đề chung mang tính tích hợp cao được phân phối phù hợp với mạch nội dung chính của mỗi lớp. Cụ thể tên các chủ đề như sau: Cuộc cách mạng khoa học kỹ thuật và toàn cầu hóa; Đô thị: Quá khứ và hiện tại; Văn minh Châu thổ sông Hồng và sông Cửu Long; Bảo vệ chủ quyền, các quyền và lợi ích hợp pháp của Việt Nam ở Biển Đông. Ở cấp THPT, dạy học tích hợp thể hiện ở các chuyên đề học tập, cụ thể: Biến đổi khí hậu; Đô thị hóa; Phương pháp viết báo cáo địa lý; Một số vấn đề về khu vực Đông Nam Á (Ủy hội sông Mê Công; Hợp tác hoà bình trong khai thác Biển Đông); Một số vấn đề về du lịch thế giới; Cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư (4.0); Thiên tai và biện pháp phòng chống; Phát triển vùng; Phát triển làng nghề. Những chủ đề và chuyên đề dạy học như thiết kế của chương trình môn học không đơn thuần thể hiện nguyên tắc thiết kế chương trình mà còn đặt ra vấn đề về tổ chức dạy học tích hợp trong thực tiễn triển khai thực hiện chương trình.

Trong Chương trình môn học Địa lý cấp THPT cũng đã chỉ rõ: “Tính tích hợp được thể hiện ở nhiều mức độ và hình thức khác nhau: tích hợp giữa các kiến thức địa lý tự nhiên, địa lý dân cư, xã hội và địa lý kinh tế trong môn học; lồng ghép các nội dung liên quan (giáo dục môi trường, biển đảo, phòng chống thiên tai, biến đổi khí hậu; giáo dục dân số, giới tính, di sản, an toàn giao thông,...) vào nội dung địa lý; vận dụng kiến thức các môn học khác (Vật lý, Hoá học, Sinh học, Lịch sử,...) trong việc làm sáng rõ các kiến thức địa lý; kết hợp kiến thức nhiều lĩnh vực khác nhau để xây dựng thành các chủ đề có tính tích hợp cao.” Tinh thần thiết kế và nội dung các chủ đề trong Chương trình môn học đã cho thấy yêu cầu tất yếu của việc tổ chức dạy học tích hợp trong dạy học môn Địa lý cấp THPT và môn Lịch sử và Địa lý cấp THCS. Cũng chính vì vậy, sinh viên sư phạm ngành Lịch sử và sinh viên sư phạm ngành Địa lý cần được trang bị năng lực dạy học tích hợp trong quá trình đào tạo ở các trường cao đẳng, đại học có đào tạo sư phạm.

2.3. Yêu cầu dạy học tích hợp theo chủ đề trong môn Lịch sử và Địa lý

2.3.1. Nguyên tắc dạy học tích hợp theo chủ đề

Tên chủ đề và yêu cầu tích hợp cần đạt của các chủ đề dạy học mặc dầu đã có trong Chương trình môn học Lịch sử và Địa lý cấp THCS, song nội dung dạy học, tài liệu dạy học chưa có. Điều này đặt ra yêu cầu về việc thiết kế nội dung dạy học của các chủ đề, việc này cần đảm bảo các yêu cầu sau:

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

- Đảm bảo mục tiêu giáo dục phổ thông và mục tiêu giáo dục môn học: Việc lựa chọn, sắp xếp và liên kết các nội dung kiến thức và kỹ năng phải nhằm đạt tới mục tiêu giáo dục của cấp học và môn học. Chú trọng hình thành và phát triển các kỹ năng, tạo nên những con người có khả năng hành động trên nền tảng kiến thức vững chắc.

- Đảm bảo phát triển năng lực chung và năng lực đặc thù của chương trình môn học: Việc khai thác nội dung để xây dựng chủ đề phải có chọn lọc, có tính hệ thống, tập trung, không tràn lan, tùy tiện, đảm bảo cung cấp cho HS những kiến thức và kỹ năng cơ bản, đảm bảo cơ hội, điều kiện phát triển năng lực học sinh.

- Nội dung chủ đề mang tính phổ thông, cơ bản, hiện đại, thể hiện tính tích hợp cao: Nội dung của chủ đề phải thể hiện được những tri thức cơ bản, hiện đại trong lĩnh vực khoa học liên quan, đồng thời phải lựa chọn những vấn đề thiết yếu, có giá trị thiết thực cho bản thân HS và cộng đồng, ứng dụng vào đời sống sản xuất, bảo vệ sức khỏe, bảo vệ môi trường.

- Nội dung chủ đề phù hợp với mức độ nhận thức của HS và điều kiện nhà trường: Khi xây dựng nội dung chủ đề cần chú ý đến tính vừa sức của chủ đề, phải cân đối giữa khối lượng và mức độ kiến thức sao cho phù hợp với từng đối tượng HS và điều kiện kinh tế của địa phương, đặc biệt là đối với những HS thuộc các vùng miền núi, cơ sở vật chất khó khăn.

- Nội dung chủ đề gắn với thực tiễn, hấp dẫn người học: Nội dung chủ đề cần gắn liền với thực tiễn đời sống tạo điều kiện để HS rèn luyện, phát huy năng lực của bản thân trong việc tìm tòi, khám phá tri thức, ứng dụng tri thức vào giải quyết các vấn đề thực tế. Bên cạnh đó, những nội dung học tập gắn liền với thực tiễn sẽ hấp dẫn, cuốn hút HS hơn, người học sẽ tích cực, chủ động tham gia vào các hoạt động học tập hơn, góp phần nâng cao chất lượng dạy và học.

2.3.2. *Gợi ý về hình thức tổ chức và phương pháp dạy học tích hợp lịch sử - địa lý*

Xuất phát từ định hướng cấu trúc nội dung chương trình môn học Lịch sử - Địa lý như trên, nên việc đổi mới phương pháp dạy học Lịch sử và Địa lý theo hướng tiếp cận dạy học tích hợp là nhiệm vụ trọng tâm hiện nay trong công tác đào tạo giáo viên (ngành sư phạm Lịch sử và sư phạm Địa lý), cũng như đối với lực lượng giáo viên phổ thông giảng dạy hai môn học này. Trong phạm vi bài báo này, chúng tôi trình bày một số gợi ý như sau.

Chú trọng tổ chức các hoạt động dạy học để giúp học sinh tự tìm hiểu, tự khám phá, không thụ động tiếp thu những tri thức được sắp đặt sẵn; chú trọng rèn luyện cho học sinh biết cách sử dụng sách giáo khoa và các tài liệu học tập, biết cách suy luận để tìm tòi và phát hiện kiến thức mới; tăng cường phối hợp tự học với học tập, thảo luận theo nhóm, đóng vai, dự án; đa dạng hoá các hình thức tổ chức học tập, coi trọng việc dạy học trên lớp và các hoạt động xã hội.

Khuyến khích thiết kế các hoạt động học tập từ thực tế để học sinh được trải nghiệm, khám phá trên cơ sở giáo viên là người tổ chức, hướng dẫn. Không gian học tập cần thoát khỏi bức tường lớp học, nội dung học tập không hạn định giữa các tờ bìa của sách giáo khoa, tạo cơ hội cho học sinh tìm kiếm và thu thập thông tin, gợi mở giải quyết vấn đề, tạo cho học sinh có điều kiện thực hành, tiếp xúc với thực tiễn, học cách phát hiện vấn đề và giải quyết vấn đề.

Đa dạng hóa các hình thức tổ chức dạy học, lựa chọn và phối hợp có hiệu quả giữa các hình thức tổ chức và phương pháp dạy học lịch sử và địa lý. Hình thức dạy học chú trọng lối kể chuyện, dẫn chuyện lịch sử, giáo viên giúp cho học sinh làm quen với lịch sử địa phương, lịch sử dân tộc, lịch sử khu vực và thế giới qua các câu chuyện lịch sử; tạo cơ sở để học sinh bước đầu nhận thức về khái niệm thời gian, không gian, đọc hiểu các nguồn sử liệu đơn giản về sự kiện, nhân vật lịch sử. Đối với địa lý, dạy học gắn liền với việc khai thác tri thức từ các nguồn tư liệu như phim ảnh, báo viết/báo hình, lược đồ/biểu đồ, biểu đồ, sơ đồ, hình ảnh, số liệu; Chú trọng dạy học khám phá, quan sát thực địa; tăng cường sử dụng các phương pháp dạy học phát

huy tính tích cực, chủ động của học sinh thông qua thảo luận, đóng vai, dự án,... nhằm khơi dậy và nuôi dưỡng trí tò mò, sự ham hiểu biết khám phá của học sinh đối với thiên nhiên và đời sống xã hội, từ đó hình thành năng lực tự học và khả năng vận dụng tri thức địa lý vào thực tiễn.

Ứng dụng công nghệ thông tin và các phương tiện dạy học hiện đại trong dạy học Địa lý và Lịch sử. Hiện nay, hệ thống bản đồ giáo khoa và địa lý được thiết kế và sử dụng tách bạch, chưa/ít có phương tiện sử dụng chung để phục vụ các tiết học/bài học/chủ đề tích hợp. Vì vậy, đối với giáo viên phổ thông, cần đầu tư xây dựng bộ tư liệu dạy học tích hợp, đối với sinh viên sư phạm lịch sử và địa lý, cần rèn luyện năng lực thiết kế và sử dụng phương tiện dạy học tích hợp sử - địa một cách hiệu quả.

3. Kết luận

Dạy học tích hợp và dạy học phân hóa là định hướng quan trọng trong xây dựng chương trình và sách giáo khoa sau theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018, trong đó môn Lịch sử và Địa lý là một trong các môn học thể hiện rõ nhất định hướng này. Trong thực tế, dạy học tích hợp và phân hóa ở trường phổ thông đã được thực hiện ở những chừng mực nhất định, như sử dụng kiến thức liên môn trong bài giảng hay kết hợp, lồng ghép giữa lý thuyết với thực tiễn đời sống trong bài giảng của môn học. Trước những thay đổi về quan điểm xây dựng chương trình, thiết kế nội dung môn học Lịch sử và Địa lý trong chương trình giáo dục phổ thông tổng thể, dẫn đến yêu cầu đổi mới về hình thức tổ chức và phương pháp dạy học theo hướng dạy học tích hợp trong thực tiễn tổ chức dạy học ở phổ thông, đồng thời cũng là yêu cầu đổi mới trong công tác đào tạo giáo viên. Đặc biệt, dạy học theo chủ đề các chủ đề tích hợp đã được thiết kế trong chương trình môn học đảm bảo yêu cầu phát triển phẩm chất, năng lực người học, góp phần thực thi hiệu quả chương trình giáo dục phổ thông 2018.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông 2018*, Ban hành kèm theo 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo.
2. Trần Trọng Dương (2017), *Địa lý học lịch sử Việt Nam: trăm năm một thoáng nhìn*, Tạp chí tia sáng <http://www.tiasang.com.vn/-khoa-hoc-cong-nghe/Dia-ly-hoc-lich-su-Viet-Nam-Tram-nam-mot-thoang-nhin-11058> truy cập ngày 20 tháng 10 năm 2018.
3. Alan R. H. Baker, *Geography and History: Bridging the Divide*, Cambridge University Press, 2012, p.xi.
4. H. B. Geogre, *The Relations of Geography and History*, Oxford: Oxford University Press, 1901.
3. Nguyễn Thị Việt Hà (2016), *Sử dụng phương pháp dạy học dự án nhằm nâng cao năng lực dạy học tích hợp giáo dục biến đổi khí hậu cho sinh viên sư phạm Địa lý*, Luận án tiến sỹ giáo dục học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
4. Đỗ Hương Trà (chủ biên) và nnk (2015), *Dạy học tích hợp phát triển năng lực học sinh*, Quyển 1 Khoa học tự nhiên, NXB Đại học sư phạm, Hà Nội.

KHUNG NĂNG LỰC GIÁO VIÊN TIẾNG ANH TẠI VIỆT NAM: ÁP DỤNG TRONG CTĐT CỬ NHÂN NGÀNH SƯ PHẠM TIẾNG ANH TẠI TRƯỜNG ĐH VINH

TS. NGUYỄN THỊ KIM ANH^[1]

Tóm tắt: Trong công tác đào tạo, bồi dưỡng giáo viên, việc xác định được các năng lực yêu cầu cần đạt là một trong những yếu tố then chốt quyết định chất lượng của chương trình. *Khung năng lực giáo viên tiếng Anh tại Việt Nam* là công cụ được chuẩn hoá, hướng dẫn cụ thể hóa và thống nhất với Chuẩn nghề nghiệp giáo viên các cấp học. Bài viết này tập trung phân tích việc áp dụng Khung năng lực giáo viên tiếng Anh vào chương trình Đào tạo cử nhân ngành Sư phạm tiếng Anh tại Đại học Vinh, trên cơ sở đó có những đề xuất nhằm từng bước nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực cho ngành giáo dục, đáp ứng được yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông mới.

Từ khoá: năng lực, khung năng lực giáo viên, lĩnh vực, kiến thức, kỹ năng, chương trình giáo dục phổ thông mới

COMPETENCY FRAMEWORK FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHERS (ETCF) IN VIETNAM: THE APPLICATION IN TEACHER TRAINING CURRICULUM IN VINH UNIVERSITY

Abstract: One of the the key factors that determine the success of a teachers training programme is to identify the expected learning outcomes of competence. Competency Framework for English Language Teachers (ETCF) is a standardized, customized and flexible tool which provides specific and consistent guidelines relevant to the global standards of school teachers. This articles aims to investigate the application of ETCF into English language teachers training programme at Vinh University. Thereafter, some suggestions are proposed to improve the teaching and training quality of English language teachers so that future teachers can meet the demand of the stakeholders.

Key words: competence, ETCF, domain, knowledge, skills

1. Đặt vấn đề

Bước sang thế kỷ 21, Việt Nam cũng như nhiều quốc gia đang phát triển khác trong và ngoài khu vực đang chứng kiến sự tăng trưởng mạnh mẽ của nhu cầu học ngoại ngữ, đặc biệt là tiếng Anh. Đông Nam Á trở thành Cộng đồng kinh tế ASEAN (ASEAN Economic Community),

1. Khoa Sư phạm Ngoại ngữ

hướng tới một thị trường đơn nhất, một không gian sản xuất chung với 5 yếu tố được lưu chuyển tự do trong Khối, bao gồm: hàng hóa, dịch vụ, đầu tư, vốn và lao động giữa 10 quốc gia. Vì vậy, khả năng sử dụng tiếng Anh cho mục đích giao tiếp hiệu quả trong một môi trường đa văn hoá và đa ngôn ngữ đặc biệt được chú trọng. Trong bối cảnh trên, Quyết định số 1400/QĐ-TTg ngày 30/9/2008 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Đề án Dạy và học Ngoại ngữ trong Hệ thống Giáo dục Quốc dân giai đoạn 2008-2020 (gọi tắt là ‘Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020 nay được kéo dài đến năm 2025) đã đặt trọng tâm vào công tác đổi mới công tác dạy và học ngoại ngữ nhằm tiến tới mục tiêu hầu hết thanh niên Việt Nam tốt nghiệp trung cấp, cao đẳng và đại học có đủ năng lực ngoại ngữ sử dụng độc lập, tự tin trong giao tiếp, học tập, làm việc trong môi trường hội nhập, đa ngôn ngữ, đa văn hóa; biến ngoại ngữ trở thành thể mạnh của người dân Việt Nam, phục vụ sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước. Nhưng trên thực tế, khảo sát của Đề án Ngoại ngữ quốc gia đã chỉ ra rằng sau khi học xong chương trình phổ thông cũng như ở các trường Đại học, học sinh không thể giao tiếp bằng tiếng Anh như mục tiêu đề ra.

Để thực hiện được mục tiêu này, công tác đào tạo và bồi dưỡng giáo viên giảng dạy tiếng Anh ở tất cả các cấp trong hệ thống giáo dục quốc dân được đặc biệt chú trọng, thể hiện rõ nhất qua việc chuẩn hoá năng lực ngoại ngữ của các giáo viên tiếng Anh nói riêng, cũng như việc ban hành Khung năng lực của giáo viên dạy tiếng Anh ở các cấp học nói chung (sau đây gọi tắt là khung ETCF). Lần đầu tiên, một hệ thống các năng lực hoàn chỉnh đã được xây dựng và phát triển để khắc hoạ một cách cụ thể và toàn diện nhất những gì một giáo viên dạy ngoại ngữ ở Việt Nam cần phải biết, và cần làm được trong thế kỷ XXI. Tuy nhiên, Khung năng lực này chủ yếu mới được giới thiệu ở Việt Nam dưới dạng những chương trình tập huấn và bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên, những bản công cụ đánh giá và tự đánh giá, cũng như nền tảng cho các nhà quản lý trong việc hoạch định chính sách phát triển trong tương lai. Việc Khung năng lực này đã và đang được triển khai ra sao tại các mô hình đào tạo cử nhân sư phạm tiếng Anh ở Việt Nam để qua đó, chuẩn bị tốt nhất cho các giáo sinh trước khi bước vào thực tế giảng dạy vẫn còn chưa được bàn luận một cách hoàn chỉnh và cụ thể.

2. Khung năng lực giáo viên

Các nghiên cứu về khung năng lực giáo viên nói chung và giáo viên tiếng Anh nói riêng trên thế giới đã và đang tập trung vào các khía cạnh khác nhau, bao gồm cách thức để giúp giáo viên đạt chuẩn năng lực, cách phân chia các yếu tố trong khung năng lực, xây dựng khung năng lực giáo viên để định hướng cho các khóa đào tạo giáo viên tại trường đại học, và mối quan hệ giữa các yếu tố trong khung năng lực giáo viên.

Trước đây, các chương trình đào tạo giáo viên thường nhấn mạnh vào kiến thức chuyên môn (Shulman, 1986; Veal & MaKinster, 1999) bởi khung năng lực giáo viên khi đó chỉ bao gồm kiến thức chuyên môn. Tuy nhiên, trong khoảng hai thập kỷ trở lại đây, kiến thức nghiệp vụ sư phạm đã trở thành trọng tâm của các chương trình đào tạo và bồi dưỡng giáo viên, vì chính phủ nhiều nước đã đưa vào khung năng lực giáo viên cả kiến thức sư phạm và khả năng vận dụng các kiến thức sư phạm để tiến hành các hoạt động giảng dạy (Ball & McDiarmid, 1990). Gần đây, Mishra and Koehler (2006) nghiên cứu xây dựng khung năng lực cho giáo viên và đặt tên là Technological Pedagogical Content Knowledge (Công nghệ Sư phạm Kiến thức chuyên môn). Khung năng lực này là kết quả của 5 năm nghiên cứu về bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ và làm việc với các giáo viên và giảng viên đại học ở Mỹ. Khung năng lực này cho thấy ngoài kiến thức chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm, giáo viên còn cần phải có khả năng sử dụng công nghệ trong dạy học. Tương tự, Razak và Embi (2019) cũng đề xuất khung năng lực công nghệ cho giáo viên ở Malaysia.

Mối quan hệ giữa các yếu tố trong khung năng lực giáo viên cũng là một chủ đề được các nhà giáo dục trên thế giới quan tâm. Trước đây, kiến thức chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm được quan niệm là hai yếu tố tách rời nhau. Tuy nhiên, các nhà khoa học (Shulman, 1987; Aderson & Mitchner, 1994; Cochran, King, and DeRuiter, 1993) đã giới thiệu và phát triển khái niệm PCK (Pedagogical Content Knowledge), có thể hiểu là Kiến thức chuyên môn nghiệp vụ, để nhấn mạnh tính ràng buộc và đan xen nhau của hai yếu tố Kiến thức chuyên môn và Nghiệp vụ sư phạm. Sau đó, các tổ chức ở Mỹ như National Science Teachers Association (NSTA, 1999) and National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE, 1997) đã khẳng định giá trị của khung năng lực PCK đối với việc xây dựng chương trình bồi dưỡng giáo viên.

Những năm gần đây, các nhà nghiên cứu và quản lý giáo dục ở các nước đã bắt đầu xây dựng Khung năng lực dành cho giáo viên theo hướng cụ thể hóa các năng lực theo từng hợp phần và theo giai đoạn. Ví dụ, Viện Giảng dạy và Lãnh đạo trường học của Úc (APST, 2011) đã công bố Chuẩn nghề nghiệp dành cho giáo viên nói chung, trong đó các năng lực được phân biệt theo 4 giai đoạn phát triển nghề nghiệp của giáo viên (Mới ra trường, Thành thạo, Hiệu quả cao, Dẫn đầu). Mỗi giai đoạn có một yêu cầu năng lực riêng cho 5 hợp phần: Hiểu người học và quá trình học; Hiểu kiến thức và cách dạy; Vạch kế hoạch và triển khai hoạt động dạy học; Kiến tạo và duy trì môi trường học tập thân thiện; Đánh giá, phản hồi và báo cáo kết quả học tập của người học; Tham gia phát triển chuyên môn nghiệp vụ; và Giao lưu chuyên nghiệp với đồng nghiệp, phụ huynh và cộng đồng. Tương tự, tổ chức EAQUALS của châu Âu cũng đã công bố Khung năng lực dành cho giáo viên Ngôn ngữ nói chung (Eaquals 2013). Khung năng lực này bao gồm 5 hợp phần: Vạch kế hoạch dạy học, Giảng dạy và hỗ trợ học tập, Đánh giá quá trình học, Giao tiếp và văn hóa, và Phát triển nghề nghiệp. Mỗi hợp phần bao gồm các thành phần nhỏ hơn. Ví dụ, hợp phần Vạch kế hoạch dạy học bao gồm Nhu cầu người học và quá trình học tập, chương trình dạy học và lịch dạy, Mục tiêu bài giảng và chuẩn đầu ra, các nhiệm vụ học tập, tư liệu giảng dạy và hoạt động giảng dạy.

Đối với khung năng lực của giáo viên tiếng Anh, năm 2008, BALEAP (Hiệp hội giáo viên tiếng Anh cho mục đích học thuật của Vương quốc Anh) đã ban hành khung năng lực giáo viên tiếng Anh cho các mục đích học thuật. Khung năng lực này được sử dụng để các nhà quản lý giáo dục tuyển dụng/sa thải giáo viên, đánh giá giáo viên và thực hiện các hoạt động bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ. Khung năng lực này bao gồm 4 hợp phần: Bối cảnh, Người học, Phát triển chương trình và Áp dụng chương trình. Giáo viên phải có các năng lực tương ứng liên quan đến 4 hợp phần này. Ví dụ, đối với hợp phần Người học, giáo viên phải có năng lực nắm bắt và hiểu nhu cầu của người học; hiểu được vai trò của tư duy phản biện trong việc phát triển của người học và biết cách vận dụng, tổ chức các hoạt động để người học thể hiện khả năng tư duy phản biện; hiểu được tầm quan trọng của tính tự chủ đối với môi trường học thuật và sử dụng các hoạt động giảng dạy phù hợp để người học có thể làm việc hiệu quả theo nhóm hoặc độc lập.

Gần đây, tổ chức Cambridge English (Cambridge, 2015) cũng đã công bố bảng tổng hợp Khung năng lực dành cho giáo viên tiếng Anh nói chung. Khung năng lực này cũng được thiết kế theo 4 giai đoạn của năng lực giáo viên: Nền tảng, Phát triển, Thuần thục và Chuyên gia. Đây là kết quả nghiên cứu từ các báo cáo và phản hồi của các đối tác của Cambridge English. Mặc dù có thể có sự khác nhau và không thống nhất về các yếu tố cấu thành năng lực giáo viên tiếng Anh, nhìn chung các nhà giáo dục, các giáo viên và các nhà tuyển dụng đều hiểu được tầm quan trọng của 5 hợp phần: Quá trình học và Người học, Dạy học và Đánh giá, Khả năng ngôn ngữ, Kiến thức và Nhận thức ngôn ngữ, Giá trị nghề nghiệp và Phát triển chuyên môn nghiệp vụ. Trong mỗi hợp phần các nhà nghiên cứu cũng đề cập nhiều năng lực khác nhau.

Để hỗ trợ việc nâng cao năng lực nghề nghiệp cho giáo viên tiếng Anh phổ thông, đáp ứng yêu cầu nâng cao chất lượng dạy và học tiếng Anh theo Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ

thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008 - 2020, Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD-ĐT) đã xây dựng văn bản xác định Yêu cầu cơ bản về năng lực giáo viên tiếng Anh phổ thông (Kèm theo công văn số: 792/BGDĐT-NGCBQLGD ngày 25 tháng 02 năm 2014 của Bộ Giáo dục và Đào tạo). Yêu cầu này bao gồm các tiêu chí về kiến thức và kỹ năng cần đạt đối với giáo viên tiếng Anh phổ thông trên năm lĩnh vực:

- Kiến thức về môn học và chương trình;
- Kiến thức về dạy học tiếng Anh;
- Kiến thức về học sinh;
- Giá trị và thái độ nghề nghiệp;
- Kết nối và rút kinh nghiệm về dạy học tiếng Anh.

Giáo viên tiếng Anh phải đạt bậc 4/6 (đối với giáo viên tiểu học và trung học cơ sở), bậc 5/6 (đối với giáo viên trung học phổ thông) theo Khung NLNN 6 bậc dùng cho Việt Nam. Ngoài ra giáo viên phải hiểu biết những nét cơ bản về văn hóa của các nước nói tiếng Anh; có khả năng so sánh, đối chiếu với văn hóa Việt Nam và đưa các kiến thức văn hóa vào việc giảng dạy. Hơn nữa, giáo viên còn phải biết khai thác và ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông để hỗ trợ cho việc dạy và học tiếng Anh. Bên cạnh đó giáo viên cần phải có khả năng tổ chức quá trình dạy học, sử dụng các phương pháp và kỹ thuật dạy học khác nhau để dạy tốt các kỹ năng nghe - nói - đọc - viết cho học sinh ở từng cấp học phổ thông. Giáo viên có khả năng lựa chọn các hình thức đánh giá kết quả học tập của học sinh và biết lựa chọn giáo trình, các tài liệu tham khảo phù hợp phục vụ cho công tác giảng dạy.

Ngoài kiến thức chuyên môn, giáo viên phải có kiến thức về học sinh, nắm được quy luật phát triển nhận thức, tâm sinh lý của học sinh, có sự điều chỉnh hoạt động dạy học cho phù hợp với học sinh. Giáo viên cũng cần thực hành tư duy sáng tạo và tư duy phê phán để tự nâng cao trình độ và áp dụng vào giảng dạy để giúp học sinh phát triển các kỹ năng sáng tạo và tư duy phê phán phù hợp với cấp học của mình.

Có thể nói rằng *Yêu cầu cơ bản về năng lực giáo viên tiếng Anh phổ thông* là văn bản hướng dẫn cụ thể hóa và thống nhất với Chuẩn nghề nghiệp giáo viên các cấp học, được vận dụng linh hoạt trong quá trình đánh giá giáo viên theo Chuẩn nghề nghiệp giáo viên nhằm khuyến khích, động viên giáo viên tiếng Anh phấn đấu nâng cao năng lực nghề nghiệp.

3. Áp dụng khung Năng lực giáo viên tiếng Anh ETCF trong CTĐT Cử nhân SPTA tại ĐH Vinh

3.1. Thiết kế và phát triển chương trình

Từ năm 2017, trường Đại học Vinh áp dụng chương trình đào tạo theo học chế tín chỉ theo tiếp cận CDIO. Phương pháp phát triển chương trình đào tạo CDIO là một giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo trên cơ sở xác định chuẩn đầu ra để thiết kế chương trình và phương pháp đào tạo theo một quy trình khoa học. Từ thực tiễn vận dụng trong nước và trên thế giới đã cho thấy CDIO là một sáng kiến mới cho giáo dục, là một hệ thống các phương pháp và hình thức tích lũy tri thức, kỹ năng trong việc đào tạo sinh viên để đáp ứng yêu cầu của doanh nghiệp và xã hội. Chương trình đào tạo đại học ngành Sư phạm tiếng Anh được xây dựng dựa trên 05 quan điểm sau:

1. Chương trình đào tạo đại học ngành sư phạm tiếng Anh tuân thủ các quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo Ban hành gồm các định hướng chung về quan điểm, mục tiêu, yêu cầu cần đạt, kế hoạch giáo dục và các định hướng về nội dung giáo dục, phương pháp giáo dục, đánh giá kết quả học tập và điều kiện thực hiện chương trình.

2. *Chương trình đào tạo đại học ngành sư phạm tiếng Anh* được thiết kế trên cơ sở hệ thống chủ đề, chủ điểm có liên quan chặt chẽ với nhau, có ý nghĩa và phù hợp với môi trường giảng dạy tiếng Anh tại Việt Nam. Nội dung bồi dưỡng được lựa chọn và có thể lặp lại theo hướng mở rộng theo hướng đồng tâm xoắn ốc nhằm củng cố và phát triển năng lực của sinh viên. Nội dung các học phần được lồng ghép, tích hợp trong Chương trình ở mức độ phù hợp và khả thi.

3. *Chương trình đào tạo đại học ngành sư phạm tiếng Anh* đảm bảo lấy hoạt động tự học, tự nghiên cứu của người học làm trung tâm trong quá trình dạy học. Năng lực giao tiếp được phát triển thông qua hoạt động học tập tích cực, chủ động, sáng tạo. Giảng viên là người tổ chức, hướng dẫn quá trình dạy học, khuyến khích người học tham gia hoạt động luyện tập ở mức tối đa và từng bước nâng cao khả năng tự học.

4. *Chương trình đào tạo đại học ngành sư phạm tiếng Anh* đảm bảo tính liên thông và tiếp nối. Tính liên thông và tiếp nối được thể hiện ở chỗ những giáo viên đã tốt nghiệp chương trình đào tạo ngành tiếng Anh, sinh viên ngành tiếng Anh có nguyện vọng học văn bằng 2 ngành Sư phạm tiếng Anh có thể tham gia.

5. *Chương trình đào tạo đại học ngành sư phạm tiếng Anh* đảm bảo tính linh hoạt, mềm dẻo và tính mở nhằm đáp ứng nhu cầu và phù hợp với điều kiện dạy học tiếng Anh cụ thể ở các trường phổ thông.

Khi xây dựng chương trình đào tạo đại học ngành Sư phạm tiếng Anh, nhóm nghiên cứu của Khoa SPNN đã nghiên cứu Khung Năng lực giáo viên tiếng Anh ETCF và áp dụng linh hoạt vào quá trình phát triển chương trình đào tạo ngành SPTA theo tiếp cận CDIO. Cụ thể, các yêu cầu cụ thể trong 05 lĩnh vực cần đạt của giáo viên tiếng Anh đã được hiện thực hoá trong các môn học và chủ đề của chương trình đào tạo.

Lĩnh vực 1: Kiến thức về môn học và chương trình

Nhằm đáp ứng được yêu cầu về chuẩn năng lực tiếng Anh cho giáo viên, chương trình đào tạo quy định chuẩn đầu ra tối thiểu cho sinh viên ngành SPTA là bậc 5/6 theo Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam. Với mục đích tăng cường năng lực thực hành tiếng Anh cho sinh viên ngành sư phạm, thời lượng các học phần Tiếng Anh tổng hợp, Nghe-Nói, Đọc-Viết được bố trí xuyên suốt 3 năm đầu của chương trình đào tạo. Sinh viên còn được cung cấp thêm kiến thức và củng cố các kỹ năng trong học phần tiếng Anh nâng cao.

Bên cạnh đó, sinh viên tốt nghiệp ngành Sư phạm tiếng Anh còn phải nắm được Kiến thức về hệ thống ngôn ngữ tiếng Anh (Lĩnh vực 1.3) bao gồm hệ thống ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp để vận dụng vào việc giảng dạy theo từng cấp học (học phần Ngữ âm-âm vị tiếng Anh, Từ vựng ngữ nghĩa tiếng Anh, Ngữ pháp, vv). Yêu cầu hiểu biết về văn hóa các nước nói tiếng Anh (Lĩnh vực 1.5) đòi hỏi sinh viên phải có được các kiến thức cơ bản về văn hóa của các nước nói tiếng Anh; có khả năng so sánh, đối chiếu với văn hóa Việt Nam và đưa các kiến thức văn hóa vào việc giảng dạy. Lĩnh vực 1.6 đặt ra yêu cầu đối với sinh viên phải có khả năng sử dụng các tài liệu văn học, văn hóa và học thuật viết bằng tiếng Anh phù hợp với cấp học để dạy tiếng Anh. Sinh viên tốt nghiệp cần nắm được Chương trình giáo dục phổ thông môn tiếng Anh theo từng cấp học và có khả năng sử dụng sách giáo khoa, tài liệu giảng dạy phù hợp với mục tiêu chương trình trong thiết kế bài giảng. Trong CTĐT ngành SPTA, các học phần liên quan đến phân tích, xây dựng, phát triển chương trình và học liệu tiếng Anh đã được đưa vào giảng dạy. Chính những hiểu biết về chương trình tiếng Anh phổ thông đã giúp các sinh viên tốt nghiệp có thể đáp ứng được các yêu cầu cơ bản trong chuẩn trình độ năng lực của giáo viên tiếng Anh tại Việt Nam.

Hiện nay, trong CTĐT ngành SPTA của Khoa SPNN, sinh viên chưa được tiếp cận với môn học nào cụ thể liên quan đến việc học tiếng Anh. (Lĩnh vực 1.4). Tuy nhiên, trong các môn học

đã có sự lồng ghép và tích hợp các nội dung này nhằm giúp sinh viên hiểu và có khả năng áp dụng kiến thức về việc học tiếng Anh trong giảng dạy và tự học, tự bồi dưỡng sau khi tốt nghiệp.

Lĩnh vực 2: Kiến thức về dạy học tiếng Anh

Nhằm trang bị cho sinh viên kiến thức chuyên ngành liên quan đến việc giảng dạy, trong chuẩn đầu ra CTĐT ngành SPTA đã có các nội dung kiến thức đáp ứng theo yêu cầu chuẩn năng lực giáo viên tiếng Anh; cụ thể: *Lĩnh vực 2.1. Phương pháp dạy học tiếng Anh*: Giáo viên có khả năng tổ chức quá trình dạy học, sử dụng các các phương pháp và kỹ thuật dạy học khác nhau để dạy bốn (4) kỹ năng nghe - nói - đọc - viết cho học sinh phù hợp với cấp học. Ở *Lĩnh vực 2.2. Thiết kế bài giảng* Giáo viên có khả năng thiết kế bài giảng cho từng bài học đảm bảo nội dung chương trình và phát triển bốn (4) kỹ năng nghe - nói - đọc - viết giúp học sinh nắm vững dạng thức và chức năng ngôn ngữ. Sinh viên tốt nghiệp có khả năng xây dựng môi trường học tập tiếng Anh và tổ chức các hoạt động với nhiều hình thức khác nhau để tăng cường giao tiếp bằng tiếng Anh phù hợp với đặc điểm học sinh và điều kiện dạy học cụ thể. (*Lĩnh vực 2.3*). Các học phần chuyên ngành như *Lý luận và phương pháp dạy học tiếng Anh, Kỹ thuật và thực hành giảng dạy tiếng Anh*, góp phần hình thành năng lực này cho giáo sinh ngoại ngữ. Học phần Kiểm tra đánh giá ngoại ngữ giúp giáo viên tương lai hiểu và có khả năng lựa chọn các hình thức đánh giá, xây dựng các đề kiểm tra và thi, tổ chức thực hiện việc đánh giá thường xuyên, định kì kết quả học tập và năng lực tiếng Anh của học sinh; biết sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh nội dung, phương pháp dạy và học (*Lĩnh vực 2.4. Đánh giá kết quả học tập tiếng Anh*). Trong chương trình đào tạo, chúng tôi lựa chọn học phần *Thiết kế chương trình và phát triển học liệu* nhằm mục đích sinh viên sau khi ra có khả năng lựa chọn và khai thác các nguồn tài liệu, học liệu phù hợp và có tác dụng hỗ trợ cho việc học tiếng Anh của học sinh; điều chỉnh nội dung các học liệu có sẵn cho phù hợp với mục tiêu bài học (*lĩnh vực 2.5*).; Trong thời đại cách mạng công nghiệp 4.0, giáo viên biết khai thác và ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông để hỗ trợ cho việc dạy và học tiếng Anh. (*lĩnh vực 2.6*).

Lĩnh vực 3: Kiến thức về học sinh

Nhằm trang bị cho giáo viên tương lai các kiến thức liên quan đến quy luật phát triển nhận thức, tâm sinh lí của học sinh; giáo viên hiểu được sự phát triển về nhận thức, tình cảm và cảm xúc, thái độ học tập của học sinh để điều chỉnh các hoạt động dạy học cho phù hợp (Lĩnh vực 3.1); hiểu biết về đặc điểm phát triển ngôn ngữ của học sinh theo từng giai đoạn; từ đó, điều chỉnh hoạt động dạy học cho phù hợp với học sinh (lĩnh vực 3.2), một số các học phần đã được lựa chọn và đưa vào chương trình đào tạo như Nhập môn ngành Sư phạm, Tâm lý học, Giáo dục học, Phương pháp nghiên cứu khoa học chuyên ngành tiếng Anh. Lĩnh vực 3.3 nhấn mạnh đến việc giáo viên vận dụng các hiểu biết về giá trị văn hóa, kinh nghiệm học tập của bản thân và học sinh vào quá trình giảng dạy nhằm phát huy tiềm năng và khơi dậy hứng thú học tập tiếng Anh cho học sinh. Mặc dù trong được cụ thể hoá trong môn học cụ thể nhưng nội dung này được lồng ghép vào trong các học phần như Lý luận và PPGD bộ môn tiếng Anh, Kỹ thuật và thực hành giảng dạy tiếng Anh, Thiết kế chương trình và phát triển học liệu, vv. Công dân thế kỷ thứ 21 đòi hỏi phải có một số kỹ năng mềm và tư duy bậc cao; do vậy, trong chương trình đào tạo các giáo sinh tiếng Anh tại trường Đại học Vinh, chúng tôi chú trọng đến việc sinh viên thực hành tư duy sáng tạo và tư duy phê phán để tự nâng cao trình độ và áp dụng vào giảng dạy để giúp học sinh phát triển các kỹ năng sáng tạo và tư duy phê phán phù hợp với cấp học của mình (Lĩnh vực 3.4).

Lĩnh vực 4: Giá trị và thái độ nghề nghiệp

Chuẩn đầu ra CTĐT ngành Sư phạm tiếng Anh nhấn mạnh đến nhóm kỹ năng, phẩm chất cá nhân và nghề nghiệp tương ứng với các yêu cầu trong lĩnh vực này. Giáo viên phải thể hiện tính chuyên nghiệp trong dạy học tiếng Anh; giáo viên thể hiện được khả năng làm việc hợp tác,

làm việc theo nhóm để thực hiện tốt hơn công việc của mình và nâng cao hiệu quả giảng dạy; hướng dẫn học sinh thực hành các kỹ năng này trong các giờ học tiếng Anh; Khả năng phát triển chuyên môn và học tập suốt đời; giáo viên tích cực tham gia các chương trình tập huấn, bồi dưỡng; đóng góp, chia sẻ kinh nghiệm với đồng nghiệp, góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy tiếng Anh ở trường phổ thông.

Lĩnh vực 5: Kết nối và rút kinh nghiệm về dạy học tiếng Anh

Chương trình đào tạo cử nhân ngành Sư phạm tiếng Anh nhấn mạnh đến năng lực hình thành, thiết kế, thực hiện và đánh giá các hoạt động dạy học và giáo dục trong bối cảnh nhà trường, xã hội. Đây chính là năng lực mà chương trình đào tạo theo tiếp cận CDIO hướng đến. Trong Khung năng lực giáo viên tiếng Anh tại Việt Nam, lĩnh vực 5 nhấn mạnh đến yêu cầu giáo viên hiểu được tầm quan trọng và biết kết nối quá trình tự học của mình với đồng nghiệp, của học sinh lớp mình với những học sinh lớp khác, trường khác. Giáo viên thường xuyên rút kinh nghiệm, đánh giá quá trình giảng dạy, tự học, tự bồi dưỡng để tìm ra nguyên nhân và giải pháp khắc phục nhằm nâng cao chất lượng dạy và học tiếng Anh.

Như vậy, có thể nói rằng, chương trình đào tạo cử nhân ngành Sư phạm tiếng Anh theo tiếp cận CDIO đã bám sát vào Khung năng lực giáo viên tiếng Anh tại Việt Nam. Đây chính là một tiêu chuẩn để đảm bảo chất lượng của chương trình đào tạo.

3.2. Triển khai đào tạo

Về cơ bản, các lĩnh vực nội dung yêu cầu trong Khung năng lực giáo viên tiếng Anh Việt Nam đã được nghiên cứu và cụ thể hoá trong chương trình đào tạo sinh viên ngành Sư phạm Tiếng Anh tại trường Đại học Vinh

Nhằm giúp các giáo sinh tiếng Anh khi ra trường có các kỹ năng nghề nghiệp đáp ứng được các yêu cầu của nhà tuyển dụng, trong quá trình đào tạo, chúng tôi đã phối kết hợp với trường Thực hành sư phạm Đại học Vinh, các lớp Chất lượng cao tại trường THPT chuyên Đại học Vinh để các em có cơ hội thực tập, rèn nghề trong suốt quá trình đào tạo. Sinh viên được tổ chức thăm lớp, dự giờ, triển khai thực hiện các hoạt động nhóm, thực hành giảng dạy trên đối tượng học sinh ở trường phổ thông dưới sự hướng dẫn của các giảng viên, trợ giảng. Điều này giúp sinh viên nắm vững chương trình giáo dục phổ thông và tự tin để trong các hoạt động kiên tập, thực tập sư phạm tại các cơ sở giáo dục khác. Bên cạnh đó, chúng tôi cũng tận dụng nguồn giảng viên có kiến thức chuyên sâu về Phương pháp giảng dạy, về chương trình giáo dục phổ thông để có các buổi sinh hoạt, seminar cho sinh viên.

4. Một số thách thức đối với việc đào tạo giáo sinh tiếng Anh đáp ứng yêu cầu thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới

Trong chương trình giáo dục phổ thông mới, môn tiếng Anh được thiết kế lấy năng lực giao tiếp là mục tiêu của quá trình dạy học, kiến thức ngôn ngữ là phương tiện để hình thành và phát triển các kỹ năng giao tiếp thông qua nghe, nói, đọc, viết. Theo GS Nguyễn Lộc, chủ biên môn tiếng Anh - chương trình giáo dục phổ thông mới cho biết: “Đường hướng chủ đạo trong chương trình giáo dục phổ thông môn Tiếng Anh là đường hướng giao tiếp. Đường hướng này nhấn mạnh vào việc hình thành và phát triển năng lực giao tiếp của học sinh”. *Chương trình giáo dục phổ thông môn Tiếng Anh giúp học sinh có một công cụ giao tiếp mới, hình thành và phát triển cho học sinh năng lực giao tiếp bằng tiếng Anh thông qua các hình thức nghe, nói, đọc, viết. Các kỹ năng giao tiếp và kiến thức ngôn ngữ được xây dựng trên cơ sở các đơn vị năng lực giao tiếp cụ thể, trong các chủ đề và chủ điểm phù hợp với học sinh phổ thông nhằm giúp các em khi kết thúc cấp tiểu học đạt được năng lực giao tiếp Bậc 1, khi kết thúc bậc trung học cơ sở đạt được Bậc 2 và khi kết thúc cấp trung học cơ sở đạt Bậc 3 theo Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng*

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

cho Việt Nam (ban hành theo Thông tư số 01/2014/TT-BGDĐT ngày 24 tháng 01 năm 2014 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT). Với kỳ vọng, *kết thúc chương trình giáo dục phổ thông, học sinh có khả năng giao tiếp đạt trình độ bậc 3 của Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dành cho Việt Nam, tạo nền tảng cho học sinh có thể sử dụng tiếng Anh trong học tập, hình thành thói quen học tập suốt đời để trở thành những công dân toàn cầu trong thời kỳ hội nhập.*

Để đạt được mục tiêu giáo dục như đã đề ra, trong quá trình đào tạo giáo sinh tiếng Anh, chúng còn phải đối mặt với một số khó khăn và thách thức như sau:

Thứ nhất, trình độ, năng lực ngôn ngữ của sinh viên ngành Sư phạm tiếng Anh: Theo chúng tôi, đây được xem là yếu tố mang tính then chốt, cốt lõi để nâng cao chất lượng dạy học tiếng Anh thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới. Theo yêu cầu về chuyên môn, các sinh viên khi tốt nghiệp phải đạt trình độ năng lực tiếng Anh bậc 5 theo Khung NLNN 6 bậc dùng cho Việt Nam. Yêu cầu này là một thách thức không nhỏ đối với sinh viên. Do đó, để đảm bảo chất lượng đào tạo, cần có chính sách đồng bộ để khuyến khích các em học sinh giỏi đăng ký vào học ngành Sư phạm tiếng Anh như tăng thêm số lượng các học bổng khuyến khích học tập; rà soát vị trí việc làm để đảm bảo công việc sau khi ra trường... Thực tế hiện nay, để đảm bảo việc giảng dạy đáp ứng được chuẩn đầu ra chương trình đào tạo chúng tôi phải lập kế hoạch bồi dưỡng sinh viên thường xuyên, liên tục, tại chỗ, kết hợp bồi dưỡng trực tiếp với bồi dưỡng trực tuyến để giáo sinh nâng cao năng lực ngôn ngữ đáp ứng yêu cầu chuẩn đầu ra của CTĐT và đáp ứng yêu cầu của Chương trình giáo dục phổ thông mới.

Thứ hai, thời lượng dành cho các học phần chuyên ngành: Nội dung dạy học trong chương trình giáo dục phổ thông môn Tiếng Anh được thiết kế theo kết cấu đa thành phần, gồm: Hệ thống các chủ đề (khái quát), các chủ điểm (cụ thể) mang tính gợi ý; các năng lực giao tiếp phù hợp với chuẩn năng lực cần đạt; danh mục kiến thức ngôn ngữ (ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp) gợi ý phù hợp với việc phát triển năng lực giao tiếp ở cấp độ đã được quy định trong chuẩn đầu ra. Nội dung văn hóa được dạy học lồng ghép, tích hợp trong hệ thống các chủ đề, chủ điểm. Các yêu cầu cần đạt của mỗi lớp tập trung vào năng lực giao tiếp ở 4 kỹ năng: nghe, nói, đọc, viết). Năng lực giao tiếp của môn Tiếng Anh là khả năng sử dụng kiến thức ngôn ngữ (ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp) để tham gia vào các hoạt động giao tiếp (nghe, nói, đọc, viết) trong những tình huống hay ngữ cảnh có nghĩa với các đối tượng giao tiếp khác nhau nhằm đáp ứng các nhu cầu giao tiếp của bản thân hay yêu cầu giao tiếp của xã hội. Việc trang bị kiến thức, giới thiệu về chương trình giáo dục phổ thông là điều cần thiết đối với sinh viên. Tuy nhiên, trên thực tế, bên cạnh kiến thức và năng lực của giáo sinh sư phạm còn hạn chế, thời lượng các môn học chuyên ngành chưa nhiều, giảng viên khó có thể triển khai hiệu quả các hoạt động để nâng cao năng lực giảng dạy cho sinh viên. Chúng tôi đề xuất việc thực hành, thực tập nghề nghiệp phải được tiến hành ngay dưới các hình thức phù hợp như thăm lớp, dự giờ, trợ giảng, từ những năm học đầu tiên của sinh viên, không đợi đến năm thứ 3 hay thứ 4 của chương trình đào tạo. Bên cạnh đó, cần có sự phối kết hợp nhiều hơn nữa của Trường Thực hành sư phạm, nơi sinh viên có thể thực hành các kiến thức và kỹ năng nghề nghiệp của mình vào trong thực tiễn đối tượng học sinh thực tế.

Thứ ba, cơ sở vật chất phục vụ cho công tác dạy và học, kiểm tra, đánh giá: Để thực hiện được các nội dung cốt lõi của môn học trong chương trình giáo dục phổ thông mới, giúp học sinh hình thành và phát triển năng lực giao tiếp, các giáo sinh phải được học trong các phòng học được thiết kế phù hợp để giáo sinh có thể dễ dàng thực hiện các hoạt động làm việc nhóm, cặp. Việc lắp đặt các thêm các phòng máy học ngoại ngữ thiết nghĩ chưa phải là yêu cầu bắt buộc. Tuy nhiên, cần có sự đầu tư hơn nữa về trang thiết bị, cơ sở vật chất cho công tác dạy và học ngoại ngữ, đặc biệt dành cho đối tượng sinh viên sư phạm.

5. Kết luận

Chúng tôi đồng ý với ý kiến cho rằng, không cần phải chờ đến lúc xây được bể bơi mới dạy cho học sinh kỹ năng bơi. Tuy nhiên, để đạt được các mục tiêu giáo dục như đã đề ra, cần sự vào cuộc của toàn thể xã hội, toàn ngành giáo dục, cần có những cơ chế, chính sách linh hoạt, phù hợp, đúng mục tiêu, đúng đối tượng. Có như vậy, việc đào tạo các sinh viên sư phạm tiếng Anh sẽ từng bước được nâng cao, đáp ứng được yêu cầu của xã hội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Anderson, R. D., & Mitchener, C. P. (1994). Research on science teacher education, in handbook of research. In D. L. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (p. 3-37). New York: Macmillan.
2. Australian Professional Standards for Teachers (APST), *Australian Institute for Teaching and Schools Leadership*, Australia (2011)
3. Ball, D. L., & McDiarmid, G. W. (1990). The subject-matter preparation of teachers. In W. R. Houston and M. H. J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 437-449). New York: Macmillan.
4. Cambridge English Teaching Framework (2015)
5. Cochran, K. F., De Ruiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44, 263-272. doi:10.1177/0022487193044004004
6. Công văn 792/ BGDĐT-NGCBQLGD năm 2014 hướng dẫn thực hiện yêu cầu cơ bản về năng lực giáo viên tiếng Anh phổ thông do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành.
7. Khung năng lực giáo viên tiếng Anh tại Việt Nam: hướng dẫn áp dụng trong giảng dạy, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Đề án ngoại ngữ quốc gia 2020
8. Lee Shulman (1986), *Those who understand: Knowledge growth in teaching*, Sage Publications <https://doi.org/10.3102%2F0013189X015002004>
9. Lee Shulman (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*: April 1987, Vol. 57, No. 1, pp. 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
10. Mishra, Punya & Koehler, Matthew. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*. 108. 1017-1054. 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x.
11. National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE, 1997)
12. National Science Teachers Association (NSTA, 1999)
13. Norizan, Abdul &, Razak & Embi, Mohamed. (2019). A Framework of IT Competency for English Language Teachers.
14. Quyết định số 1400/QĐ-TTg ngày 30/9/2008 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Đề án Dạy và học Ngoại ngữ trong Hệ thống Giáo dục Quốc dân giai đoạn 2008- 2020
15. The European Association for Quality Services (EAQUALS) Profiling Grid (2013)
16. Thông tư số 01/2014/TT-BGDĐT ngày 24 tháng 01 năm 2014 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT) ban hành Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam
17. Veal, William & Makinster, James. (1999). Pedagogical Content Knowledge Taxonomies. *Electronic Journal of Science Education*. 3.

MỐI QUAN HỆ GIỮA HÀNH VI GÂY HẤN VÀ KHẢ NĂNG TỰ KIỂM SOÁT CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH NGHỆ AN

TS. TRẦN HẰNG LY^[1]

ThS DƯƠNG THỊ LINH^[2], ThS HỒ THỊ HẠNH^[3]

Tóm tắt: Nghiên cứu này nhằm tìm hiểu mối quan hệ giữa khả năng tự kiểm soát và hành vi gây hấn của học sinh trung học cơ sở (THCS) (từ 11 đến 15 tuổi). Nghiên cứu được tiến hành bằng bảng hỏi tự thuật (self-report) trên 468 học sinh THCS gồm 220 HS nam và 248 HS nữ. Kết quả nghiên cứu cho thấy học sinh có kỹ năng kiểm soát tích cực hơn kiểm soát tiêu cực, đồng thời có sự khác biệt về mức độ khả năng tự kiểm soát dựa trên giới tính và học lực. Ngoài ra, học sinh cũng có xu hướng thực hiện gây hấn thái độ nhiều hơn gây hấn hành vi và có sự khác biệt về giới trong mức độ gây hấn. Không chỉ vậy, nghiên cứu còn chỉ ra rằng có tương quan thuận giữa khả năng tự kiểm soát tiêu cực và hành vi gây hấn. Đặc biệt, khả năng tự kiểm soát cũng là một trong những yếu tố độc lập dự đoán hành vi gây hấn. Từ đó, chúng tôi đã đưa ra những khuyến nghị nhằm tăng khả năng tự kiểm soát và giảm thiểu gây hấn học đường.

Abstract: This study aims to find out the relationship between the ability to self-control and aggression behavior of junior high school students (from 11 to 15 years old). The study was conducted using a self-report questionnaire on 468 secondary school students, including 220 male students and 248 female students. The study results show that students tend to be more aggressive than negative control. There is a difference in the level of self-control capabilities based on gender and education. In addition, students also have aggressive behavior more aggressive attitude and gender differences. Not only that, the study also pointed out that there is a negative correlation between self-control and aggressive behavior. In particular, the ability to self-control is also one of the independent factors predicting the level and manifestation of aggressive behavior. Since then we have made recommendations to increase self-control and reduce school aggression.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Gây hấn luôn là một vấn đề bức thiết, là một vấn nạn của toàn xã hội, đã được rất nhiều các nhà tâm lý học, giáo dục học, xã hội học dành sự quan tâm nghiên cứu. Hành vi gây hấn (HVGH) là những hành động mang tính chất xâm hại, nhằm làm tổn thương người khác, chính bản thân mình hoặc các vật thể xung quanh một cách có chủ đích dù có được hay không [1]. Gây

1. Trường Đại học Vinh

2. Trường Đại học Vinh

3. Trường Đại học Vinh

hần do nhiều nguyên nhân gây nên tuy nhiên, nguyên nhân sâu xa hơn cả xuất phát từ chính khả năng tự kiểm soát bản thân kém của mỗi cá nhân. Baumeister và cộng sự (1994) cũng khẳng định rằng phần lớn những vấn đề của xã hội và cá nhân đều có bản chất liên quan đến mức độ tự kiểm soát kém [2]. Đặc biệt, ở cấp Trung học cơ sở, bắt đầu bước vào độ tuổi dậy thì - giai đoạn gắn với nhiều sự thay đổi về tâm sinh lý, các em phải đối mặt với nhiều khó khăn, trở ngại trong việc tự kiểm soát bản thân mình. Điều này đồng nghĩa với việc tạo cơ hội cho biểu hiện của tính gây hấn dễ dàng bộc phát.

Việc nghiên cứu về mối quan hệ giữa khả năng tự kiểm soát và HVGH sẽ góp phần tìm hiểu mức độ khả năng tự kiểm soát, thực trạng của biểu hiện HVGH và các yếu tố liên quan. Từ đó, đưa ra thực trạng vấn đề có cơ sở khoa học, góp phần đề xuất những khuyến nghị giúp xây dựng môi trường học đường an toàn, lành mạnh; đồng thời hỗ trợ cho công tác của giáo viên, các nhà tư vấn tâm lý học đường trong việc đưa ra biện pháp khắc phục, giảm thiểu vãn nạn của HVGH và nâng cao mức độ kiểm soát ở học sinh trung học cơ sở (THCS). Từ tất cả những lý do trên, chúng tôi lựa chọn nghiên cứu đề tài: **“Mối quan hệ giữa hành vi gây hấn và khả năng tự kiểm soát của học sinh trung học cơ sở trên địa bàn tỉnh Nghệ An”**.

2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được tiến hành bằng bảng hỏi tự thuật (self-report) trên 468 HS THCS ở cả 4 khối lớp 6,7,8,9 tại 5 trường THCS (Đặng Thai Mai, Hưng Bình, Nghi Mỹ, Mường Xén, dân tộc nội trú Kỳ Sơn) đặc trưng cho các vùng miền trên địa bàn tỉnh Nghệ An; khách thể khá đồng đều về mặt giới tính, gồm 220 HS nam và 248 HS nữ. Chúng tôi sử dụng phối hợp nhiều phương pháp nghiên cứu như phương pháp nghiên cứu lí luận, điều tra bằng bảng hỏi, thống kê toán học và sử dụng phần mềm SPSS phiên bản 23.0 để xử lí số liệu và sử dụng các thang đo như: Thang đo năng lực tự kiểm soát cho học sinh THCS [3] thang đo Tính gây hấn của học sinh THCS [4] của Trần Văn Công và cộng sự.

Từ số liệu khi khảo sát thực tế thu được, chúng tôi tiến hành xử lí số liệu thông qua phần mềm IBM SPSS 23 với một số phân tích thống kê mô tả, tương quan, so sánh nhằm trả lời cho câu hỏi nghiên cứu.

2.2. Kết quả nghiên cứu

2.2.1. Thực trạng khả năng tự kiểm soát

Khi khảo sát về khả năng tự kiểm soát ở học sinh THCS, chúng tôi có sử dụng một bảng hỏi bao gồm 49 câu, đưa ra 5 lựa chọn với các mức độ: *“Hoàn toàn không giống với tôi, không giống với tôi, giống tôi một chút, giống tôi khá nhiều, hoàn toàn giống với tôi”*, từ đó chúng tôi khảo sát được mức độ khả năng tự kiểm soát của các em.

Đầu tiên, chúng tôi dùng so sánh cặp đôi T-test để so sánh các nhân tố của khả năng tự kiểm soát.

Bảng 1: So sánh các nhân tố khả năng tự kiểm soát

	ĐTB	ĐLC
Kiểm soát tích cực	3.28	0.5
Kiểm soát tiêu cực	2.72	0.7
TỔNG	3.00	0.4

Từ kết quả nghiên cứu, chúng tôi nhận thấy rằng các em thường có xu hướng kiểm soát tích cực tốt ($M=3.28$) hơn kiểm soát tiêu cực ($M=2.72$) và kết quả này có ý nghĩa thống kê với p

=0.00. Như vậy, khả năng tự kiểm soát của học sinh THCS được điều tra ở mức trung bình khá. Đây là một đặc điểm rất đáng lưu ý để các thầy cô và ha mẹ trong quá trình dạy học và giao tiếp với học sinh, luôn tin tưởng và ứng xử phù hợp, phát huy tính tích cực, độc lập cho các học sinh trong học tập và các hoạt động khác của cuộc sống.

Bảng 2: Ba biểu hiện có điểm trung bình mức độ cao nhất của tự kiểm soát tiêu cực

	ĐTB	ĐLC
Đôi khi em sống bê tha	3.72	1.22
Em thường làm thứ mình thích đầu tiên mặc dù còn nhiều thứ gấp hơn phải thực hiện	3.56	1.44
Em thường làm phiền tới người khác	3.66	1.20

Bảng số liệu trên cho chúng ta thấy, một số biểu hiện trong khả năng tự kiểm soát tiêu cực của phần lớn các em là: “*Đôi khi em sống bê tha*” với $M=3.72$. Khi phỏng vấn K.T.T, em cho rằng: “*phần lớn các em đang gặp khó khăn trong việc tổ chức và quản lý cuộc sống của chính mình, chưa thực sự tích cực, chủ động, sáng tạo để phát huy hết các nội lực và tiềm năng của các em*”.

Biểu hiện “*Em thường làm thứ mình thích đầu tiên mặc dù còn nhiều thứ gấp hơn phải thực hiện*” có $M=3.56$ cho thấy, thiếu niên với những đặc điểm tâm lý dễ bùng bột, hăng say tuy nhiên các em vẫn còn thiếu các kĩ năng quản lý thời gian, chưa biết chọn lọc và ưu tiên cho những công việc quan trọng mà thường hành động theo suy nghĩ, sở thích và cả xúc của mình. Đây cũng là một vấn đề cần quan tâm trong công tác giáo dục học sinh ở lứa tuổi này, cần chú trọng bồi dưỡng cho các em các kĩ năng mềm cần thiết để vượt qua các khó khăn trong cuộc sống và học tập.

Kết hợp với phỏng vấn sâu, chúng tôi nhận thấy hầu hết các em cho rằng “*Em thường làm phiền tới người khác*” với $M=3.66$ bởi vì các em rất mong muốn được độc lập nhưng những điều kiện về thể chất và tâm lý vẫn chưa thực sự phát triển đến độ chín nên chưa hoàn toàn độc lập và tự chủ trong cuộc sống của chính các em, vẫn còn phải phụ thuộc vào cha mẹ rất lớn.

Bảng3: 3 biểu hiện có điểm trung bình mức độ cao nhất của tự kiểm soát tích cực

	ĐTB	ĐLC
Khi chán nản, em cố gắng nghĩ đến những điều khiến bản thân cảm thấy vui vẻ	3.74	1.27
Một khi có mục tiêu em thường có kế hoạch làm thế nào để đạt được mục tiêu đó	3.68	1.25
Em luôn giữ mọi thứ sạch sẽ	3.71	1.11

Bên cạnh các cách kiểm soát tiêu cực, đa số học sinh THCS được điều tra cho rằng: “*Khi chán nản, em cố gắng nghĩ đến những điều khiến bản thân cảm thấy vui vẻ*” với $M=3.74$. Đây là một trong những biểu hiện được học sinh tự đánh giá cao nhất chứng tỏ các em tương đối có kĩ năng giải tỏa những cảm xúc tiêu cực, buồn phiền một cách lành mạnh bằng việc nghĩ về những điều tốt đẹp, vui vẻ. Điều này cần được quan tâm trong việc giáo dục để phát huy lối sống lành mạnh cho các em học sinh. Bên cạnh đó, những biểu hiện như “*Một khi có mục tiêu em thường có kế hoạch làm thế nào để đạt được mục tiêu đó*” với $M=3.68$; “*Em luôn giữ mọi thứ sạch sẽ*” với $M=3.71$ cũng được học sinh tự đánh giá cao.

Dùng T-Test để tìm sự khác biệt về giới của các nhân tố trên, chúng tôi nhận thấy rằng có sự khác biệt về giới trong khả năng tự kiểm soát tiêu cực ($p=0.04$; $F^{(1)}=4.16$). Cụ thể, khả năng tự kiểm soát tiêu cực của các em nam ($M=3.24$) có xu hướng tốt hơn so với các em nữ ($M=3.12$).

1. F: Hệ số Fisher

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Ngoài ra, chúng tôi sử dụng ANOVA để so sánh các nhân tố kiểm soát, chúng tôi nhận thấy có sự khác biệt về mức độ *kiểm soát tích cực* với *học lực* ($p=0.00$; $F=6.85$). Theo kết quả của bảng trên, những em học lực xuất sắc có điểm trung bình kiểm soát tích cực ở mức độ cao nhất ($M=3.86$) rồi đến học lực yếu ($M=3.51$), học lực khá ($M=3.37$) và cuối cùng là học lực trung bình ($M=3.11$).

3.2. Thực trạng hành vi gây hấn của học sinh THCS trên địa bàn tỉnh Nghệ An

Bảng 4: So sánh các nhân tố hành vi gây hấn

	ĐTB	ĐLC
Gây hấn hành vi	1.74	0.51
Gây hấn thái độ	2.45	0.50
Tổng điểm trung bình	1.98	0.43

Chúng tôi tiến hành so sánh cặp đôi T-test để so sánh các nhân tố biểu hiện của hành vi gây hấn. Các em có xu hướng gây hấn thái độ ($M=2.45$) nhiều hơn gây hấn hành vi ($M=1.74$) và sự khác biệt này là có ý nghĩa thống kê với $p=0.00$ ($t=-24.73$). Khi nói đến hành vi gây hấn, người ta sẽ nghĩ ngay đến gây hấn bằng bạo lực, tuy nhiên, hình thức này lại không phổ biến bằng hình thức gây hấn bằng thái độ. Kết quả này cũng là minh chứng cho thấy gây hấn hành vi hay tên gọi khác là bạo lực, nó chỉ là một phần nhỏ của biểu hiện hành vi gây hấn.

Dùng so sánh cặp đôi T-Test để tìm ra sự khác biệt giới của gây hấn hành vi và gây hấn thái độ. Chỉ số p đều nhỏ hơn 0.05, có sự khác biệt rõ ràng về giới về mức độ gây hấn hành vi và gây hấn thái độ.

Bảng 5: So sánh sự khác biệt về giới của các nhân tố biểu hiện hành vi gây hấn

Nhân tố	Giới tính	ĐTB	F	p
GH hành vi	<i>Nam</i>	1.91	18.64	0.00
	<i>Nữ</i>	1.58		
GH thái độ	<i>Nam</i>	2.41	2.27	0.05
	<i>Nữ</i>	2.49		
TB gây hấn	<i>Nam</i>	2.08	6.47	0.00
	<i>Nữ</i>	1.89		

Gây hấn hành vi là một loại gây hấn trực tiếp, sử dụng hành vi để thỏa mãn sự bức tức, sự mất kiểm soát, thể hiện bằng hành động, còn gây hấn gián tiếp gây ra những tổn thương về tâm lý đối phương thông qua những lời nói xúc phạm, tung tin đồn nhảm, v.v. Kết quả nghiên cứu cho thấy, ở nam giới có xu hướng thực hiện gây hấn hành vi nhiều hơn nữ giới. Và ngược lại, nữ giới lại có xu hướng thực hiện hành vi gây hấn thái độ nhiều hơn nam giới, kết quả này có ý nghĩa thống kê. Kết quả này tương đồng với nghiên cứu trước đây của Hoàng Xuân Dung và cộng sự (2010) rằng học sinh nam có tỷ lệ sử dụng các hành vi gây hấn mang tính chất bạo lực cao hơn học sinh nữ, trong khi đó học sinh nữ thường gây hấn bằng lời nói về mặt tinh thần nhiều hơn nam [5]

Ngoài ra, kết quả nghiên cứu còn cho thấy rằng có sự tương quan thuận ở mức độ trung bình ($r^{(1)} = 0.40^{**}$) giữa gây hấn thái độ và gây hấn hành vi. Sự tương quan này cho thấy, ở một số học sinh có biểu hiện gây hấn thái độ cũng sẽ có xu hướng thực hiện gây hấn hành vi và ngược lại.

Bảng 6: 3 biểu hiện có điểm trung bình mức độ cao nhất của gây hấn thái độ

	Biểu hiện	ĐTB	ĐLC
Gây hấn thái độ	Em rất dễ tức giận nhưng rồi cũng dễ bỏ qua	2.98	1.03
	Em tự hỏi tại sao đôi khi em lại hay cảm thấy rất gay gắt về một số việc	2.76	0.95
	Khi có người đặc biệt tốt với mình, em băn khoăn xem điều họ muốn là gì	2.72	1.00

Về biểu hiện của gây hấn thái độ, học sinh thường có xu hướng băn khoăn tự hỏi tại sao: “...lại hay cảm thấy gay gắt về một số chuyện” ($M=2.77$) được các em cho rằng thường xuất hiện với tần suất nhiều nhất. Việc có những trạng thái cảm xúc thay đổi và mang cường độ cao là bình thường ở lứa tuổi THCS. [Đinh Thị Kim Thoa, Nguyễn Thị Mỹ Lộc, Trần Văn Tính (2009), *Tâm lý học phát triển*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội]. Tuy nhiên, những học sinh có tâm lý nhạy cảm trước những phản ứng thái quá của người khác mà cụ thể ở đây là bạn bè của mình. Những phản ứng như vậy sẽ khiến các em cảm thấy tổn thương về mặt tinh thần. Đặc biệt, ở lứa tuổi này, tình bạn và giao tiếp bạn bè có một ý nghĩa vô cùng quan trọng đối với sự phát triển đời sống và nhân cách của các em [6].

Một biểu hiện cũng rất đáng được quan tâm đó là đa số học sinh cho rằng “Đôi khi em cảm thấy rằng mọi người đang cười nhạo sau lưng mình” Chúng ta thấy rằng, ở lứa tuổi học sinh THCS, các em dễ có phản ứng mãnh liệt trước sự đánh giá, nhất là sự đánh giá thiếu công bằng từ phía người lớn [7]. Hình ảnh bản thân là vô cùng quan trọng đối với các em. Việc cho rằng mình đang bị cười nhạo sau lưng sẽ làm cho các em có cảm giác lo lắng, bực mình, nghi ngờ. Đặc biệt, ở lứa tuổi này, các em rất dễ xúc động, biểu lộ tình cảm một cách dễ dàng, tình cảm dễ chuyển hoá và mang tính chất bùng nổ hăng say [8]. Đặc điểm này cho thấy, việc cảm thấy người khác đôi khi cười nhạo sau lưng mình sẽ làm cho các em hoang mang, lo lắng, dễ dàng bị kích động, khó kìm chế bản thân và tạo điều kiện để hành vi gây hấn dễ dàng bộc lộ.

Bảng 7: 3 biểu hiện có điểm trung bình mức độ cao nhất của gây hấn hành vi

	Biểu hiện	ĐTB	ĐLC
Gây hấn hành vi	Làm ồn, hét lên một cách giận dữ	2.13	0.87
	Em đã từng không thể kiểm soát được bản thân và có ý định tấn công, gây sự với người khác	2.16	0.97
	Nếu có ai đó đánh em, em sẽ đánh lại họ	2.28	1.00

Về biểu hiện của gây hấn hành vi, phần lớn các học sinh cho rằng “Nếu có ai đó đánh em, em sẽ đánh lại họ” và “Em đã từng không thể kiểm soát được bản thân và có ý định tấn công, gây sự với người khác” có điểm trung bình cao nhất. ($M=2.28$ và 2.16) Đây là một biểu hiện của gây hấn hành vi với người khác. Chúng tôi cho rằng đây là phản ứng rất dễ xảy ra ở lứa

1. r: Hệ số tương quan

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

tuổi vị thành niên, lứa tuổi mà sự thay đổi về sinh lý cũng dẫn ảnh hưởng rõ rệt tới sự thay đổi về tâm lý, quá trình hưng phấn chiếm ưu thế rõ rệt, sự ức chế bị kém đi dẫn đến nhiều khi thiếu niên không làm chủ được mình, dễ bực tức, cáu gắt nên dễ vi phạm kỉ luật [8]. Kết quả trên cho thấy các em dễ dàng bị kích động, khó kiềm chế bản thân và tạo điều kiện cho hành vi gây hấn bộc lộ.

3.3. Mối quan hệ giữa khả năng tự kiểm soát và hành vi gây hấn của học sinh trung học cơ sở trên địa bàn tỉnh Nghệ An

Một trong những nhiệm vụ của đề tài là xác định mối quan hệ giữa khả năng tự kiểm soát và tính gây hấn của học sinh.

Bảng 8. Tương quan các nhân tố khả năng tự kiểm soát và HVGH

	(1) Gây hấn thái độ	(2) Gây hấn hành vi	(3) Kiểm soát tích cực	(4) Kiểm soát tiêu cực
(1)	1			
(2)	0.45**	1		
	0.00			
(3)	-0.02	-0.28**	1	
	0.61	0.00		
(4)	0.57**	0.40**	-0.00	1
	0.00	0.00	0.96	

Bảng số liệu trên cho thấy có sự tương quan thuận ở mức độ trung bình giữa kiểm soát tiêu cực với gây hấn thái độ ($r=0.57^{**}$) gây hấn hành động ($r=0.41^{**}$). Tức là ở những em có mức độ kiểm soát tiêu cực càng cao đồng nghĩa với việc càng có nhiều biểu hiện gây hấn hành động, gây hấn thái độ và ngược lại. Hệ số tương quan giữa 2 biến cho thấy HVGH của học sinh có liên quan chặt chẽ đến việc kiểm soát cảm xúc của các em. Kết quả này tương đồng với kết quả nghiên cứu của DeWall và cộng sự (2007) cho rằng: khi năng lực tự kiểm soát kém thì sẽ có xu hướng thực hiện hành vi gây hấn. Ngoài ra trong nghiên cứu của Stucke và cộng sự (2006) cũng khẳng định khả năng tự kiểm soát bị hạn chế thì mức độ của hành vi gây hấn càng cao.

Ngoài ra kết quả nghiên cứu còn cho thấy có sự tương quan nghịch ở mức độ thấp giữa kiểm soát tích cực với gây hành động ($r=-0.28^{**}$). Như vậy, những em có khả năng kiểm soát cảm xúc tốt và biết ứng xử, giải quyết các tình huống có vấn đề một cách hợp lý thì mức độ HVGH sẽ thấp và ngược lại. Kết quả này cũng tương đồng với nghiên cứu của Tangney và cộng sự (2004) khẳng định mức độ tự kiểm soát cao tỉ lệ nghịch với ý đồ xấu xa, ngang bướng và những biểu hiện tính gây hấn bên ngoài. Những người tự kiểm soát cao thường ít khi tức giận đồng thời có xu hướng tương đối thấp để thực hiện các hành vi gây hấn.

Ở lứa tuổi này, do quá trình hưng phấn mạnh, chiếm ưu thế và quá trình ức chế có điều kiện bị suy giảm nên thiếu niên không làm chủ được xúc cảm, không kiềm chế được xúc động mạnh. Sự thay đổi mối tương quan giữa các quá trình hưng phấn và ức chế của hệ thần kinh thường gây nên tính chất mất cân bằng chung, dễ bị kích thích, hiếu động, uể oải theo chu kỳ của thiếu niên. Bên cạnh đó, sự phát triển của hệ thống tim mạch cũng có sự không cân đối, sự bắt đầu

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

hoạt động mạnh mẽ của các tuyến nội tiết cũng có thể làm cho thiếu niên dễ xúc động, dễ bực tức, dễ nổi khùng, điều đó có thể bộc lộ bằng những phản ứng gay gắt và mạnh như những cơn xúc động. Khi HS chịu tác động từ môi trường và không thể kiềm chế cảm xúc sẽ dẫn đến hành vi hung tính. Bởi vậy, thiếu niên dễ nổi nóng, hay có phản ứng vô cớ, dễ bị kích động, mất bình tĩnh... Điều này chính là một trong những nguyên nhân dẫn đến HVGH ở các em.

Bảng 9. Tổng hợp các trị số trong phân tích hồi quy tuyến tính đơn các nhân tố gây hấn với các nhân tố khả năng tự kiểm soát

		<i>Gây hấn hành vi</i>	<i>Gây hấn thái độ</i>
Kiểm soát tiêu cực	<i>Giá trị tương quan bội (R)</i>	0.41	0.57
	<i>Hệ số xác định bội (R²)</i>	0.17	0.33
	<i>Hệ số p</i>	0.00	0.00
Kiểm soát tích cực	<i>Giá trị tương quan bội (R)</i>	0.19	0.13
	<i>Hệ số xác định bội (R²)</i>	0.04	0.02
	<i>Hệ số p</i>	0.00	0.00

Tiến hành phân tích hồi quy đơn giữa các nhân tố gây hấn với mức độ kiểm soát tiêu cực:

- Giá trị tương quan bội là $R=0.41$ và mức độ kiểm soát tiêu cực giải thích được 17% ($R^2=0.176$) mức độ gây hấn hành vi. Kiểm soát tiêu cực là yếu tố độc lập có ý nghĩa dự đoán mức độ gây hấn hành vi.

- Giá trị tương quan bội là $R=0.57$ và mức độ kiểm soát tiêu cực giải thích được 33% ($R^2=0.33$) mức độ gây hấn thái độ. Kiểm soát tiêu cực là yếu tố độc lập có ý nghĩa dự đoán mức độ gây hấn thái độ.

Đối với cả 2 loại HVGH, mức độ kiểm soát tích cực có dự báo nhưng không nhiều.

4. KẾT LUẬN

Về thực trạng khả năng tự kiểm soát và hành vi gây hấn của học sinh THCS

Thứ nhất, học sinh THCS có khả năng tự kiểm soát tích cực tốt hơn khả năng tự kiểm soát tiêu cực.

Thứ hai, học sinh có xu hướng gây hấn thái độ nhiều hơn gây hấn hành vi. Bên cạnh đó, học sinh nữ thường sử dụng gây hấn thái độ và học sinh nam sử dụng gây hấn hành vi và ngược lại., Kết quả nghiên cứu có ý nghĩa thống kê.

Về mối quan hệ giữa khả năng tự kiểm soát và tính gây hấn

Thứ nhất, có sự tương quan thuận giữa tự kiểm soát tiêu cực và hành vi gây hấn, tức là một số học sinh có khả năng tự kiểm soát tiêu cực càng cao càng có xu hướng thực hiện hành vi gây hấn.

Thứ hai, mức độ kiểm soát tiêu cực là yếu tố độc lập có vai trò dự đoán mức độ hành vi gây hấn của học sinh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Yudofsky, S.C. Silver, J. M. - Jackson, W. - Endicott, J. - Williams, D. (1986). *The Overt Aggression Scale for the objective rating of verbal and physical aggression. The American journal of psychiatry*, Vol. 143, pp. 35-39.

2. Baumeister, R. F, Heatherton, T. F, & Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego, CA: Academic Pres.
3. Trần Văn Công, Nguyễn Thị Hồng, Lý Ngọc Huyền, 2016 *Xây dựng thang đo Năng lực Tự kiểm soát cho học sinh THCS*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học Quốc tế.
4. Trần Văn Công, Nguyễn Thị Hồng, Lý Ngọc Huyền, 2017, *Tổng quan các thang đo gây hấn trên thế giới và xây dựng thang đo tính gây hấn cho học sinh THCS tại Việt nam*, Chuyên San phát triển Khoa học và công nghệ, Tạp chí Khoa học Công Nghệ Việt Nam số 3/2017, Bộ Khoa học và Công Nghệ.
5. Hoàng Xuân Dung, 2010, *Khác biệt về giới trong hành vi gây hấn của học sinh THPT*, Nghiên cứu gia đình và giới. Quyển 20- số 3, trang 68-77
6. Lê Văn Hồng, 2001, *Tâm lý học lứa tuổi và sư phạm*, Nxb Giáo dục.
7. Đinh Thị Kim Thoa, Nguyễn Thị Mỹ Lộc, Trần Văn Tính (2009), *Tâm lý học phát triển*, tr.191
8. Đinh Thị Kim Thoa, Nguyễn Thị Mỹ Lộc, Trần Văn Tính (2009), *Tâm lý học phát triển*, tr.178

ĐỔI MỚI HÌNH THỨC BỒI DƯỠNG THƯỜNG XUYÊN GIÁO VIÊN VÀ CÁN BỘ QUẢN LÝ GIÁO DỤC THEO ĐỊNH HƯỚNG TỰ HỌC, TỰ BỒI DƯỠNG

TS. NGUYỄN QUỐC TRỊ^[1]

Tóm tắt: Bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên (GV) và cán bộ quản lý giáo dục (CB QLGD) là vấn đề then chốt trong tiến trình đổi mới giáo dục ở nước ta hiện nay. Một trong những thách thức lớn nhất của công cuộc đổi mới này là những hạn chế về năng lực của GV cũng như CB QLGD so với yêu cầu đặt ra. Bài viết này nghiên cứu, đánh giá thực trạng các hình thức tổ chức bồi dưỡng thường xuyên GV và CB QLGD so với yêu cầu mới đặt ra, từ đó khuyến nghị và đề xuất mô hình bồi dưỡng kết hợp (*blended course*) bồi dưỡng trực tiếp với bồi dưỡng trực tuyến sẽ đem lại hiệu quả cao, giúp GV và CBQL tự học và tự bồi dưỡng ở mọi lúc, mọi nơi, đáp ứng yêu cầu phát triển nghề nghiệp và bồi cảnh ứng dụng công nghệ thông tin mạnh mẽ trong giáo dục.

Từ khóa: bồi dưỡng thường xuyên, giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục.

INNOVATION IN THE MODES OF CONTINUING TEACHER EDUCATION ORIENTED WITH SELF-STUDY, SELF-TRAINING

Abstract: Fostering continuing education for teachers and educational managers is a key issue in the innovative reform process in our country today. One of the biggest challenges of this process is the limitations in teachers' capacity as well as educational management staff's competences compared to the requirements. This paper has given out a number of researching, evaluation of continuing training courses for teachers and educational management staff compared to the new requirements. Thereby, recommendations and suggestions of a blended course combined with direct training courses and online ones are also appreciated to pay off with high profits. Self-study, self-training made by teachers and educational managers anytime, anywhere, will be probably meeting professional development requirements and the context of strong information technology application in current education.

Keywords: continuing education, teachers, educational managers

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Đào tạo sau nghề hay phát triển chuyên môn (*Continuing Professional Development - CPD*) là giai đoạn tiếp nối sau GD nghề nghiệp, bao gồm việc phát triển kiến thức, kỹ năng, thái độ và hành vi trên tất cả các lĩnh vực thực hành chuyên môn để người lao động có thể duy trì và cải thiện hiệu quả công việc của mình trong bối cảnh xã hội không ngừng phát triển. Phát

1. Khoa Quản lý giáo dục - Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

triển chuyên môn được xem là yêu cầu bắt buộc đối với hầu hết các ngành nghề trong xã hội, đặc biệt là với lĩnh vực GD. Bồi dưỡng thường xuyên đối với GV và CBQLGD là để đảm bảo cho GV và CBQL không ngừng nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ, từ đó, góp phần hiệu quả nâng cao chất lượng GD.

Việt Nam đang tiến hành đổi mới căn bản và toàn diện GD và đào tạo, đặc biệt là đổi mới chương trình, SGK GD phổ thông theo tiếp cận năng lực. Sự thay đổi này “*tác động đến nhiều yếu tố: dạy học tích hợp, dạy học phân hóa, định hướng nghề nghiệp, quan hệ chương trình và SGK, kiểm tra và đánh giá kết quả GD, quản lý chương trình, đào tạo và bồi dưỡng GV, hệ thống GD quốc dân,...* Mỗi tác động cần đòi hỏi những giải pháp phù hợp nhằm bảo đảm mục tiêu GD”^[1]. Một trong những thách thức lớn nhất của công cuộc đổi mới này là những hạn chế về năng lực của GV cũng như CB QLGD so với yêu cầu đặt ra. Do đó, vấn đề bồi dưỡng thường xuyên cho GV và CBQLGD các cấp trở thành nhiệm vụ cần quan tâm giải quyết trước tiên. Việc nghiên cứu thực trạng tổ chức bồi dưỡng thường xuyên đội ngũ GV và CBQLGD là hết sức quan trọng để có thể đánh giá được một cách chính xác hình thức bồi dưỡng, nhu cầu bồi dưỡng so với yêu cầu mới đặt ra, từ đó xây dựng kế hoạch bồi dưỡng với mục tiêu, nội dung, chương trình và hình thức tổ chức phù hợp.

Bối cảnh cuộc cách mạng công nghệ 4.0 mở ra cơ hội cho việc ứng dụng công nghệ thông tin mạnh mẽ trong giáo dục. Tổ chức bồi dưỡng cho GV bằng hình thức lên lớp trực tiếp tuy có thể đạt được hiệu quả nhất định song khó thực hiện đại trà và liên tục. Người học ít được lựa chọn và không được học theo cách mà họ muốn. Bên cạnh đó, con đường quan trọng nhất để GV và CBQL cập nhật kiến thức trước nay vẫn là tự học và tự bồi dưỡng, mọi lúc, mọi nơi. Chính vì thế, bồi dưỡng qua mạng kết hợp bồi dưỡng trực tiếp là con đường rất đáng lưu tâm.

II. NỘI DUNG

1. Cơ sở khoa học, pháp lý và thực tiễn của hoạt động bồi dưỡng thường xuyên giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục

1.1. Cơ sở khoa học

Bất kỳ nền công vụ nào cũng đều chú trọng đến công tác đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức, viên chức nhằm nâng cao năng lực thực thi công vụ đảm bảo thực hiện hiệu quả chức năng, nhiệm vụ được giao. Trong lĩnh vực GD, theo báo cáo của OCED, vấn đề bồi dưỡng cho GV và CBQL được xác định là một vấn đề quan trọng để phát triển GD trong thế kỉ 21: “*ở cấp độ của hệ thống GD, phát triển chuyên môn nghề nghiệp cho GV là một đòn bẩy chính sách quan trọng*”^[2]. Báo cáo của Ủy ban Châu Âu (2015) cũng khẳng định: “*Phát triển chuyên môn liên tục cho GV là trọng tâm trong chiến lược châu Âu để nâng cao chất lượng GD*”^[3]. Như vậy, bồi dưỡng cho GV và CBQL GD là vấn đề được đặc biệt quan tâm bởi nhiều tổ chức và quốc gia trên thế giới, với những chiến lược và chính sách cụ thể.

Ở góc độ cá nhân, vấn đề bồi dưỡng thường xuyên có ý nghĩa quan trọng đối với mỗi GV và CBQLGD các cấp, giúp họ hoàn thiện bản thân, đáp ứng được các yêu cầu của công việc ở từng thời kì khác nhau, đồng thời không ngừng cập nhật, nâng cao những kiến thức, kĩ năng cần thiết để theo kịp các xu hướng thay đổi trong nghề nghiệp. Báo cáo của OCED (2005) khẳng định, “*sự phức tạp của nghề dạy học đòi hỏi một viễn cảnh học tập suốt đời để thích nghi với*

1. Đinh Quang Báo (2016), *Đổi mới chương trình, SGK GD phổ thông - Những vấn đề đặt ra và giải pháp*, Tạp chí Khoa học - Đại học Đồng Nai.

2. OECD (2005) *Education at a glance: OECD indicators 2005*. Paris: OECD Publishing

3. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

những yêu cầu của sự phát triển, những trở ngại hay sự thay đổi nhanh chóng”. Có thể thấy, vấn đề bồi dưỡng cho GV và CBQL là nhiệm vụ thường xuyên, liên tục nhưng đồng thời phải gắn liền với nhu cầu của họ ở từng thời điểm cụ thể.

1.2. Cơ sở pháp lý

Quan điểm xuyên suốt của Đảng và Nhà nước ta là khẳng định vai trò quyết định và tầm quan trọng đặc biệt của đội ngũ GV và cán bộ quản lý GD. Chính vì vậy, nhiệm vụ nâng cao chất lượng đội ngũ GV và đội ngũ cán bộ quản lý ở các cơ sở GD là một trong những nhiệm vụ cấp thiết, góp phần quyết định tới sự thành công của đổi mới GD. Chỉ thị 40-CT/TW ngày 15/6/2004 của Ban Bí thư Trung ương Đảng đã chỉ rõ mục tiêu về việc xây dựng, nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo và cán bộ QLGD là “xây dựng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý GD được chuẩn hoá, đảm bảo chất lượng, đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu, đặc biệt chú trọng nâng cao bản lĩnh chính trị, phẩm chất, lối sống, lương tâm, tay nghề của nhà giáo; thông qua việc quản lý, phát triển đúng định hướng và có hiệu quả sự nghiệp GD để nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực, đáp ứng những đòi hỏi ngày càng cao của sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước”. Tiếp theo đó, nhiều văn bản pháp lý quan trọng khác cũng đã được ban hành nhằm xây dựng đội ngũ GV và CB QLGD đáp ứng yêu cầu của đổi mới GD.

Cơ sở pháp lý trực tiếp của nhiệm vụ bồi dưỡng thường xuyên là *Thông tư số 26/2012/TT-BGDĐT* (ngày 10 tháng 7 năm 2012) do Bộ trưởng Bộ GD&ĐT ký. Kèm theo Thông tư này là Quy chế Bồi dưỡng thường xuyên (BDTX) GV mầm non, phổ thông và GD thường xuyên. Theo tinh thần Quy chế, triển khai công tác BDTX được thực hiện kết hợp theo cả hai hướng là từ trên xuống và từ dưới lên. Về nội dung phần chung bắt buộc và phần riêng theo nhu cầu của mỗi GV. Mỗi GV phải bồi dưỡng 120 tiết/ năm học, với 3 khối kiến thức chính tập trung vào (i) phát triển năng lực chuyên môn theo yêu cầu chỉ đạo chuyên môn và thực hiện nhiệm vụ năm học theo cấp học với dung lượng chiếm khoảng 25% chương trình (khoảng 30 tiết/ năm học) (ii) tăng cường năng lực cho GV trong việc hiện các nhiệm vụ GD theo cấp học ở từng địa phương với dung lượng khoảng 25% chương trình (khoảng 30 tiết/ năm học) và (iii) phát triển các năng lực lao động nghề nghiệp cho GV để đáp ứng chuẩn nghề nghiệp với dung lượng khoảng 50% (khoảng 60 tiết/ năm học). Phương thức triển khai công tác được thực hiện theo các hình thức gồm: tự học của GV kết hợp với các sinh hoạt tập thể về chuyên môn, nghiệp vụ tại tổ bộ môn của nhà trường, liên trường hoặc cụm trường; BDTX tập trung; BDTX theo hình thức học tập từ xa (qua mạng Internet).

1.3. Cơ sở thực tiễn

BDTX cho GV và CBQLGD là một trong nhiều mô hình nhằm phát triển nghề nghiệp liên tục cho GV và CBQLGD và được xem là mô hình có ưu thế giúp số đông GV và CBQLGD được tiếp cận với các chương trình phát triển nghề nghiệp, do đó công tác này được Bộ GD&ĐT Việt Nam quan tâm thực hiện trong nhiều năm qua. Phương thức để triển khai công tác bồi dưỡng GV và CBQLGD trong thời gian vừa qua được thực hiện theo các bước: (1) Tập huấn GV cốt cán tại trung ương; (2) GV cốt cán tập huấn đại trà cho GV ở cơ sở. Trong cả hai bước này, hình thức bồi dưỡng GV tại các lớp tập huấn là hình thức cơ bản (tập huấn trực tiếp).

Trong thời gian qua, công tác bồi dưỡng đã có những đóng góp đáng kể trong việc nâng cao chất lượng đội ngũ GV và cán bộ quản lý GD đáp ứng yêu cầu phát triển giáo dục. Tuy nhiên, hình thức bồi dưỡng vẫn cần được tiếp tục cải thiện, một số nội dung bồi dưỡng chưa đáp ứng yêu cầu của đổi mới căn bản và toàn diện nền GD Việt Nam nói chung, đổi mới chương trình và sách giáo khoa phổ thông nói riêng. Nội dung và hình thức bồi dưỡng dùng chung cho toàn quốc nên khó linh hoạt theo từng nhu cầu, điều kiện thực tế của GV và nhà trường. Đôi khi các

giáo viên chưa thật quan tâm, tích cực trong quá trình học tập. Tính ứng dụng của chương trình bồi dưỡng đối với GV và CB QLGD còn khá hạn chế. Một thời gian ngắn sau bồi dưỡng, các kỹ năng, kiến thức được tập huấn có thể bị rơi vào lãng quên hoặc ít có điều kiện áp dụng.^[1] Để cải thiện thực trạng, cần xem xét kỹ lưỡng những gì các cơ sở đào tạo đang thực hiện trong công tác bồi dưỡng đội ngũ GV và CB QLGD thời gian vừa qua.

Trong bài viết này, chúng tôi tập trung làm rõ thực trạng về hình thức tổ chức bồi dưỡng thường xuyên (lấy Trường Đại học Sư phạm Hà Nội làm dẫn chứng) và nhu cầu bồi dưỡng thường xuyên của GV và CB QLGD, từ đó, đưa ra một số đề xuất về hình thức bồi dưỡng theo định hướng mới nhằm nâng cao hiệu quả của hoạt động này để có thể đáp ứng ngày càng tốt hơn yêu cầu của đổi mới căn bản, toàn diện về chất lượng và hiệu quả GD.

2. Thực trạng bồi dưỡng thường xuyên giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục

2.1. Hoạt động bồi dưỡng thường xuyên GV và CB QLGD của Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Trường ĐHSPh Hà Nội với vai trò là trường sư phạm đầu ngành, trọng điểm của cả nước nên Nhà trường luôn xác định sứ mạng và trọng trách đặc biệt trong công cuộc đổi mới căn bản, toàn diện nền giáo dục và đào tạo của nước nhà. Đây là cơ hội và cũng là thách thức lớn đối với Nhà trường trong việc định hướng xây dựng và phát triển cũng như xác định nhiệm vụ trọng tâm hiện nay của Nhà trường trong công tác bồi dưỡng thường xuyên GV và CB QL. Bên cạnh việc cử cán bộ, giảng viên tham gia cùng với Bộ GD&ĐT triển khai các nhiệm vụ trọng tâm về đổi mới GD, Nhà trường cũng đã tích cực, chủ động trong công tác bồi dưỡng thường xuyên GV và CBQL các cấp theo hai hướng cụ thể: *Hướng thứ nhất*, tập trung đội ngũ các nhà khoa học có trình độ khoa học cao, có tâm huyết xây dựng và nghiên cứu một số nội dung cốt lõi và cơ bản đáp ứng cho yêu cầu đổi mới GD, đặc biệt là đổi mới chương trình và SGK GDPT, như nghiên cứu về nâng cao năng lực phát triển chương trình nhà trường, dạy học theo chủ đề liên môn, phát triển năng lực thiết kế hoạt động trải nghiệm, GD kỹ năng sống, tổ chức hoạt động hướng nghiệp, nâng cao năng lực dạy học cho GV phổ thông qua hoạt động sinh hoạt chuyên môn, dạy học các môn cơ bản theo định hướng phát triển năng lực nghề... trên cơ sở đó biên soạn tài liệu, giáo trình dùng cho bồi dưỡng và đào tạo lại. *Hướng thứ hai* là cùng với các khoa đào tạo xây dựng hệ thống các chuyên đề ngắn hạn nhằm bồi dưỡng thường xuyên cho GV và CBQL các cấp học nhằm nâng cao năng lực và đáp ứng yêu cầu của đổi mới đề ra. Việc xây dựng hệ thống các chuyên đề này, Nhà trường tập trung vào các nhóm kiến thức như:

- Nhóm kiến thức về phát triển chương trình nhà trường, dạy học theo chủ đề liên môn, tích hợp.
- Nhóm kiến thức về đổi mới phương pháp dạy học theo định hướng phát triển năng lực, đổi mới kiểm tra đánh giá theo hướng tiếp cận năng lực.
- Nhóm kiến thức bồi dưỡng về năng lực nghiên cứu khoa học; về ứng dụng CNTT trong dạy học và kỹ năng sử dụng các phương tiện, thiết bị dạy học hiện đại.
- Nhóm kiến thức về rèn luyện nghiệp vụ sư phạm, GD đạo đức cho học sinh, kiến thức GD kỹ năng mềm cho GV.
- Nhóm kiến thức chuyên môn (lý thuyết và thực hành) bồi dưỡng cho GV giỏi các cấp theo định hướng phát triển năng lực cho học sinh.

1. Nguyễn Thị Kim Dung (2017), *Phát triển năng lực nghề nghiệp cho đội ngũ GV theo hình thức học tập tại chỗ thông qua mạng internet*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học: Phát triển đội ngũ nhà giáo đáp ứng yêu cầu đổi mới GD và đào tạo - đại học Huế, 18/3/2017, Tr. 78-86

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

- Nhóm kiến thức bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ cho cán bộ quản lý các cấp.
- Nhóm kiến thức bồi dưỡng chuyên sâu theo từng chuyên môn cho GV từ bậc mầm non đến phổ thông và các ngành GD chuyên biệt như GD đặc biệt, GD quốc phòng...

Hệ thống các chương trình bồi dưỡng được thiết kế dựa trên quan điểm phát triển phẩm chất và năng lực người học nên nội dung tin giản, thiết thực và các kiến thức kỹ năng này nằm trong một lộ trình chung, theo logic khoa học, đảm bảo được tính thống nhất và kế thừa.

Với hệ thống chuyên đề hiện có, Nhà trường đã chủ động làm việc với các Sở GD&ĐT nhằm trao đổi thông tin, giới thiệu hệ thống chuyên đề và những tác động của nó tới việc nâng cao năng lực cho GV và CBQL đáp ứng yêu cầu đổi mới đặt ra. Trong những năm vừa qua, Trường ĐHSP Hà Nội đã thực hiện bồi dưỡng thường xuyên cho một số tỉnh như Bình Định, Kiên Giang, Yên Bái, Nam định, Điện Biên, Hưng Yên, Hà Tĩnh... và nhận được những phản hồi tốt từ các địa phương này.

Bảng 1. Số liệu BDTX cho GV phổ thông giai đoạn 2014 - 2017 của Trường ĐHSP Hà Nội

TT	Năm	Số lượng GV được bồi dưỡng			Tổng
		Tiểu học	THCS	THPT	
1	2014	420	356	3.626	4.402
2	2015	397	220	4.564	5.181
3	2016	1.117	1.411	5.840	8.368
4	2017	6.074	5.681	10.680	22.435

(Nguồn: Báo cáo kết quả thực hiện Nhiệm vụ HD 6 trong khuôn khổ Chương trình ETEP năm 2017 của Trường ĐHSP Hà Nội)

Việc bồi dưỡng của Trường ĐHSP Hà Nội đang tiến hành theo hai hình thức là trực tuyến và trực tiếp giảng dạy. Đối với những nơi trực tiếp giảng dạy, Nhà trường tiến hành theo hai cách: đối với những tỉnh đồng bằng, điều kiện đi lại thuận tiện, Nhà trường tổ chức bồi dưỡng ngay trong năm học, thời gian thực hiện là những ngày cuối tuần. Đối với những tỉnh ở xa, những tỉnh vùng cao, điều kiện đi lại, ăn ở của người học khó khăn thì Nhà trường tập trung bồi dưỡng vào thời gian hè. Thời gian mỗi chuyên đề bồi dưỡng từ 3 đến 5 ngày. Với cách bố trí linh hoạt như vậy, Nhà trường luôn cử được những giảng viên có chất lượng về trình độ chuyên môn và có tinh thần trách nhiệm. Sau mỗi chuyên đề, Nhà trường có đánh giá kết quả và cấp chứng nhận bồi dưỡng chuyên đề.

Như vậy, việc bồi dưỡng thường xuyên GV và CB QL đã được các đơn vị quản lý quan tâm và triển khai. Tuy nhiên, đứng trước những yêu cầu của đổi mới GD, công tác bồi dưỡng thường xuyên GV và CB QL của Nhà trường cần có những thay đổi phù hợp về mục tiêu, chương trình, nội dung, hình thức, cách thức đánh giá kết quả bồi dưỡng.... dựa trên sự đánh giá một cách khoa học về thực trạng công tác này. Các nội dung về khảo sát và đánh giá thực trạng các hình thức bồi dưỡng thường xuyên GV và CB QL được trình bày ở phần dưới đây.

2.2. Thực trạng về các hình thức bồi dưỡng thường xuyên GV và CB QL (nghiên cứu tại Hà Nội, Hải Dương)

Nghiên cứu gần đây của trường ĐHSPTHN để thu thập các dữ liệu định lượng và định tính về thực trạng năng lực và nhu cầu bồi dưỡng GV và CBQLGD (trên địa bàn Thành phố Hà Nội

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

và tỉnh Hải Dương)^[1] và thực trạng đánh giá các chương trình bồi dưỡng GV và CBQL các cơ sở GD do Trường ĐHSPT HN đang triển khai^[2] đã cho phép đánh giá khách quan và khoa học hơn về các hình thức tổ chức hoạt động bồi dưỡng thường xuyên cho GV và CBQL các cơ sở GD trong thời gian vừa qua.

Qua khảo sát ý kiến của 167 GV phổ thông, trong đó có 53 GV tiểu học, 50 GV THCS, 64 GV THPT về thực trạng hình thức bồi dưỡng thường xuyên, kết quả thu được ở Bảng 2.

Bảng 2. Kết quả khảo sát về thực trạng GV tham gia các hình thức bồi dưỡng thường xuyên

NỘI DUNG	GV TIỂU HỌC		GV THCS		GV THPT	
	Số lượng	%	Số lượng	%	Số lượng	%
Bồi dưỡng trực tiếp	50	92.6	40	80.0	62	88.6
Bồi dưỡng trực tuyến	0	0	0	0	1	1.4
Kết hợp giữa hình thức trực tiếp và trực tuyến	0	0	6	12.0	5	7.1
Hình thức khác	1	1.9	2	4.0	0	0
Tổng	51	94.4	48	96.0	68	97.1

(Nguồn: Báo cáo kết quả thực hiện Nhiệm vụ HD 6 trong khuôn khổ Chương trình ETEP năm 2017 của Trường ĐHSPT Hà Nội)

Như vậy, hình thức tham gia bồi dưỡng trực tiếp của GV tiểu học, THCS và THPT lần lượt là 92,6%, 80% và 88,6%, chỉ một số ít GVTH được kết hợp đào tạo trực tiếp và trực tuyến, GV THPT được tập huấn theo hình thức kết hợp là khoảng 7,1%. Chúng tôi cho rằng số GV được tập huấn theo hình thức này do tự học, tự đăng kí các khóa online có trả phí hoặc miễn phí. Kết quả khảo sát về hình thức bồi dưỡng cho thấy đúng tình hình thực tế hiện nay, đó là sự hạn chế nhất định về ứng dụng công nghệ thông tin của GV, sự chưa đáp ứng về trang bị các thiết bị công nghệ, cũng như sự thiếu định hướng đa dạng hóa các hình thức bồi dưỡng. Cũng có thể, tâm lí của nhiều GV vẫn quen được tương tác trực tiếp với người tập huấn.

Tuy nhiên, khi khảo sát về nhu cầu về hình thức bồi dưỡng, kết quả phỏng vấn sâu (PVS) 37 người (bao gồm GV, cán bộ quản lý nhà trường phổ thông và cán bộ quản lý Phòng GD, Sở GD tại Thành phố Hà Nội và tỉnh Hải Dương), số lượng ý kiến về thực trạng các hình thức bồi dưỡng thường xuyên cho GV như sau:

Bảng 3. Kết quả nhu cầu lựa chọn hình thức BDTX phù hợp cho GV và CB QLGD

Đối tượng	Hình thức bồi dưỡng			
	Bồi dưỡng trực tuyến	Bồi dưỡng trực tiếp	Kết hợp giữa trực tiếp và trực tuyến	Tự bồi dưỡng
GV	5	6	1	1
Hiệu trưởng	4	2	2	0
Cán bộ Phòng GD	0	1	1	1
Cán bộ Sở GD	3	0	3	0
Tổng số ý kiến	12	9	14	2

1. Nhiệm vụ HD11 trong khuôn khổ Chương trình ETEP năm 2017 của Trường ĐHSPT Hà Nội

2. Nhiệm vụ HD6 trong khuôn khổ Chương trình ETEP năm 2017 của Trường ĐHSPT Hà Nội

Để có thêm thông tin định tính, chúng tôi tiến hành phỏng vấn sâu.^[1] Qua bảng tổng hợp các ý kiến và các câu trả lời cụ thể của các đối tượng được phỏng vấn có thể thấy: nhu cầu của các đối tượng về hình thức bồi dưỡng cho GV không hoàn toàn giống nhau. Có cán bộ, GV phù hợp với hình thức bồi dưỡng online qua mạng (12/37 người) nhưng cũng có cán bộ, GV cảm thấy phù hợp với hình thức bồi dưỡng trực tiếp, tập trung (9/37 người); một số ít cán bộ, GV cảm thấy hình thức tự học qua các tài liệu được cung cấp trực tiếp cho GV là hiệu quả nhất (2/37 người). Việc bồi dưỡng online qua mạng có ưu điểm là giúp GV tiết kiệm được thời gian, có thể chủ động trong việc sắp xếp thời gian, xây dựng kế hoạch học tập cho bản thân. Tuy nhiên hình thức học này cũng có những hạn chế nhất định, đặc biệt là khó để phản hồi và giải đáp thắc mắc trực tiếp. Vì thế cũng có nhiều ý kiến cho rằng, học trực tiếp ở các lớp tập trung vẫn hiệu quả nhất, tuy nhiên số lớp không được quá đông.

Để kết hợp được ưu điểm và khắc phục hạn chế của các hình thức bồi dưỡng, nhiều GV có nguyện vọng kết hợp cả hai hình thức bồi dưỡng là online và tập trung trực tiếp (14/37 người). Cụ thể, GV được cung cấp tài liệu và hướng dẫn tự học qua mạng trước, sau đó sẽ có những lớp bồi dưỡng tập trung để GV trao đổi, thảo luận cũng như nhận được sự trợ giúp, giải đáp thắc mắc của chuyên gia.

Việc bồi dưỡng thông qua đội ngũ GV cốt cán các ý kiến đưa ra không thống nhất: có ý kiến cho rằng nên bồi dưỡng cho đội ngũ GV cốt cán rồi về tập huấn lại nhưng cũng có ý kiến cho rằng không nên tập huấn qua đội ngũ GV cốt cán mà nên bồi dưỡng trực tiếp cho GV. Điều này cho thấy, cần nghiên cứu kỹ hơn về việc bồi dưỡng cho đội ngũ cốt cán và việc bồi dưỡng lại của GV cốt cán cho các GV khác ở trong trường và ở địa phương.

Ngoài ra, có ý kiến cũng cho rằng, việc tổ chức bồi dưỡng phải có sự “Phối kết hợp các trường sư phạm với sở, phòng GD. Phối hợp địa phương bồi dưỡng theo vùng, miền và trực tiếp tới tận GV, cái gì yếu bồi dưỡng trước theo nhu cầu của địa phương” (GV ở HN), cán bộ quản lý, GV cần “được gặp gỡ, tiếp xúc với các cán bộ, chuyên gia đầu ngành để tiếp cận với kiến thức mới, nhanh nhất” (*kết quả phỏng vấn sâu Hiệu trưởng ở Hải Dương*). Điều này đặt ra yêu cầu cho các trường đại học sư phạm hiện nay phải tăng cường sự gắn kết với các địa phương và các cơ sở GD phổ thông để có thể xây dựng được chương trình bồi dưỡng cũng như tổ chức được các khóa bồi dưỡng thực sự phù hợp với nhu cầu thực tiễn.

III. ĐỀ XUẤT, KHUYẾN NGHỊ

Đội ngũ GV và CB QL với đặc thù nghề nghiệp của mình thì việc tự bồi dưỡng và được bồi dưỡng chuyên môn là hết sức quan trọng nhằm đáp ứng những thay đổi nhanh chóng về công nghệ trong kỷ nguyên số cũng như mục tiêu đổi mới GD hiện nay. Do vậy, hình thức tổ chức bồi dưỡng cần phải đa dạng, phù hợp với điều kiện của người học, cần phải tập trung vào các hình thức sau:

- (1) *Bồi dưỡng và tự bồi dưỡng.*
- (2) *Bồi dưỡng một cách có hệ thống (bồi dưỡng ban đầu) và sau đó là bồi dưỡng mang tính bổ sung, cập nhật.*
- (3) *Bồi dưỡng tập trung và không tập trung, có hoặc không có chu kỳ.*
- (4) *Bồi dưỡng tại các cơ sở đào tạo bồi dưỡng GV và CBQLGD.*
- (5) *Tổ chức chuyên đề, hội thảo tại cơ sở bồi dưỡng GV và CBQLGD.*

1. Nhiệm vụ HD11 trong khuôn khổ Chương trình ETEP năm 2017 của Trường ĐHSP Hà Nội

(6) *Tổ chức tại trường, tại địa phương theo nhu cầu của người học hoặc yêu cầu của địa phương theo lớp một đợt hoặc nhiều đợt.*

(7) *Tổ chức bồi dưỡng từ xa, qua mạng, trực tuyến (đề cương, bài giảng và tài liệu tham khảo có thể được đưa lên mạng để phục vụ cho hoạt động học của người học mọi lúc và mọi nơi đồng thời giúp mở rộng phạm vi đối tượng người học được tiếp cận với chương trình)*

Qua nghiên cứu lí luận và khảo sát thực trạng ở những phần trên cho thấy sử dụng hình thức nào trong bồi dưỡng GV và CBQL của Việt Nam sẽ tùy thuộc vào các điều kiện như: cơ sở vật chất, nguồn lực tài chính, kỹ năng tự học của GV và CBQL, nền tảng công nghệ thông tin ở các địa phương, nguồn lực hỗ trợ học tập tại địa phương... Tuy nhiên theo chúng tôi ***mô hình bồi dưỡng kết hợp (blended course) bồi dưỡng trực tiếp với bồi dưỡng trực tuyến*** sẽ là thích hợp với quá trình bồi dưỡng bồi dưỡng GV và CBQL của Việt Nam. Đây là hình thức đan xen giữa giai đoạn người được bồi dưỡng (GV và CBQL) tự học qua mạng với giai đoạn người được bồi dưỡng (GV và CBQL) được tương tác trực tiếp với GV và bạn học. Biện pháp có nhiều ưu điểm so với bồi dưỡng trực tiếp và bồi dưỡng trực tuyến thuần túy. Có thể so sánh giữa các hình thức bồi dưỡng này như sau:

Bảng 4: So sánh ưu nhược điểm của một số hình thức bồi dưỡng¹¹

Tiêu chí	Bồi dưỡng trực tiếp	Bồi dưỡng trực tuyến	Bồi dưỡng kết hợp
Tính chặt chẽ của tiến trình học tập	✓	✓	✓
Tính linh động trong dự học	✓	✓	✓
Chi phí và hiệu quả	✓	✓	✓
Tương tác, phản hồi, điều chỉnh	✓	<i>Khó khăn hơn</i>	✓
Khả năng phản hồi, khuyến khích người học	✓	<i>Khó khăn hơn</i>	✓
Khả năng đào tạo số lượng lớn	✓	✓	✓

Và như vậy, trong công tác bồi dưỡng GV và CBQL của các cơ sở GD theo hình thức bồi dưỡng kết hợp, để đạt hiệu quả cao thì cần có sự tham gia và điều hành thống nhất từ Bộ GD và Đào tạo cho đến từng GV hướng dẫn (người bồi dưỡng) - học viên (người được bồi dưỡng GV và CBQLGD).

Chúng tôi có những khuyến nghị về chức năng, nhiệm vụ của các bên liên quan trong quá trình tổ chức một khóa bồi dưỡng kết hợp này như sau:

*** Đối với Vụ, Cục của Bộ GD&ĐT**

- Chủ trì tổ chức: định hướng mục tiêu, kế hoạch bồi dưỡng
- Phê duyệt chương trình, nội dung bồi dưỡng
- Sử dụng tài khoản quản lý cấp Bộ để quản lý toàn bộ hoạt động của học viên tham gia khóa bồi dưỡng.

*** Đối với các Sở GD&ĐT**

- Giới thiệu và lập danh sách GV phù hợp tham dự khóa bồi dưỡng.
- Phối hợp quản lý học viên theo kế hoạch

1. Nguyễn Văn Hiền - Nguyễn Duy Hải (2017), “*Quy trình tổ chức bồi dưỡng GV theo hình thức qua mạng: những vấn đề lí luận và thực tiễn*”, Hội thảo Quốc gia về bồi dưỡng GV qua mạng, ETEP, Đà Nẵng.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

- Sử dụng tài khoản quản lý cấp Sở để quản lý hoạt động học tập của học viên do Sở quản lý.

* **Đối với các Trường Đại học Sư phạm** (các trung tâm nghiên cứu và sản xuất học liệu; Trung tâm Công nghệ Thông tin...)

- Cung cấp toàn bộ nền tảng công nghệ cho khóa bồi dưỡng (máy chủ, phần mềm, đường truyền)

- Phối hợp với GV hướng dẫn xây dựng kịch bản, chiến lược sư phạm dạy học trực tuyến.

- Tổ chức sản xuất học liệu theo đúng kịch bản đã được duyệt

- Khởi tạo và cấp phát các tài khoản học tập, quản lý hỗ trợ học viên trong quá trình học qua mạng.

* **Đối với GV hướng dẫn**

- Chuẩn bị nội dung, tài liệu bồi dưỡng theo kế hoạch của Bộ

- Phối hợp với Trung tâm học liệu xây dựng học liệu

- Hỗ trợ, giải đáp thắc mắc của học viên qua Diễn đàn trực tuyến và qua điện thoại trong suốt thời gian diễn ra khóa bồi dưỡng.

* **Đối với học viên (người được bồi dưỡng GV và CBQLGD)**

- Học tập theo kế hoạch của ban tổ chức

- Tham gia trao đổi, chia sẻ thông tin trên Diễn đàn

Có thể nói, bồi dưỡng GV và CBQL là một quá trình lâu dài, được tiến hành không phải một lần, theo mô hình tuyến tính, mà được tiến hành theo các thời đoạn và tầng bậc khác nhau, dần dần khắc phục những hạn chế của các hình thức bồi dưỡng cũ, phát huy những mặt mạnh của các hình thức bồi dưỡng mới, rũ bỏ dần sự níu kéo của những quan niệm và di sản lạc hậu, lỗi thời về bồi dưỡng GV và CBQL, tiệm cận dần những xu thế và hình thức bồi dưỡng GV và CBQL hiện đại, hướng tới những mục tiêu về đào tạo và bồi dưỡng GV và CBQL mà thực tiễn Việt Nam đòi hỏi, đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản toàn diện GD và đào tạo và hội nhập quốc tế. Bên cạnh đó, các cấp QLGD cần tạo lập môi trường thuận lợi phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của các trường SP, tập thể SP và của từng GV tham gia bồi dưỡng GV và CBQL; thực sự “cởi trói” cho các cơ sở đào tạo và bồi dưỡng để tạo điều kiện và cơ hội cho việc đào tạo và bồi dưỡng GV bắt kịp và đáp ứng nhu cầu của đất nước trong bối cảnh hiện nay.

“Cải cách GD ở bất cứ nước nào đều phải chịu sự chế định của hai nhân tố cơ bản là hình thái ý thức và kinh phí”^[1]. Cần thiết phải đầu tư đúng mức các nguồn lực, đặc biệt chú trọng đến đào tạo và bồi dưỡng đội ngũ giảng viên các trường SP; coi trọng kinh nghiệm và xu thế phát triển của quốc tế về bồi dưỡng GV và CBQL...

IV. KẾT LUẬN

Bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục là vấn đề then chốt trong tiến trình đổi mới giáo dục ở nước ta hiện nay. Vai trò của các trường sư phạm là rất quan trọng trong thực hiện nhiệm vụ này.

Thực trạng bồi dưỡng GV và CBQL GD cho thấy các trường sư phạm đã rất tích cực trong đổi mới nội dung, hình thức tổ chức bồi dưỡng. Tuy nhiên nhu cầu của GV và CBQL GD là rất đa dạng và cần được đáp ứng tốt hơn nữa. Hình thức bồi dưỡng kết hợp trực tiếp với trực tuyến tỏ ra là hình thức đem lại hiệu quả cao và được người học lựa chọn. Đó cũng có thể là xu hướng cần được đẩy mạnh trong thời gian tới.

1. Viên Chấn Quốc, *Luận về cải cách GD* (Bùi Minh Hiền dịch), Nxb GD, H. 2001.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ GD&ĐT (2012), *Quy chế BDTX GV mầm non, phổ thông và GD thường xuyên*, ban hành theo Thông tư số 26/2012/TT-BGDĐT ngày 10/7/2012.
- [2] *Báo cáo tổng kết Nhiệm vụ HD6 và Nhiệm vụ HD11 trong khuôn khổ Chương trình ETEP năm 2017 của Trường ĐHSP Hà Nội*
- [3] Nguyễn Thị Kim Dung (2017), *Phát triển năng lực nghề nghiệp cho đội ngũ GV theo hình thức học tập tại chỗ thông qua mạng internet*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học: Phát triển đội ngũ nhà giáo đáp ứng yêu cầu đổi mới GD và đào tạo - đại học Huế, 18/3/2017, Tr. 78-86
- [4] Nguyễn Văn Hiền - Nguyễn Duy Hải (2017), “*Quy trình tổ chức bồi dưỡng GV theo hình thức qua mạng: những vấn đề lý luận và thực tiễn*”, Hội thảo Quốc gia về bồi dưỡng GV qua mạng, ETEP, Đà Nẵng.
- [5] Nguyễn Vũ Bích Hiền, Nguyễn Vân Anh, Nguyễn Quốc Trị (2017): *Bồi dưỡng đội ngũ cán bộ quản lý cơ sở GD phổ thông ở Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, thực trạng và giải pháp*, Tạp chí Quản lý GD, số 1 (tháng 1/2017).
- [6] European Commission/EACEA/Eurydice (2015), *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.*
- [7] OECD (2005), *Education at a glance: OECD indicators 2005*. Paris: OECD Publishing.

NÂNG CAO HIỆU QUẢ THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH BỒI DƯỠNG THƯỜNG XUYÊN CÁN BỘ QUẢN LÝ GIÁO DỤC TRƯỜNG PHỔ THÔNG TRONG BỐI CẢNH HIỆN NAY

TS. NGUYỄN THỊ THU HẰNG^[1]

THS. PHẠM XUÂN SƠN^[2]

Abstract: Vietnam education is making fundamental and comprehensive innovations in line with the general development trend of world education. In the innovative aspects of education in Vietnam towards improving the quality of teaching and learning according to the capacity-based approach, renewing the model of regular training and retraining of teachers, educational management officials of secondary schools is considered a key step. For that reason, the article has focused on clarifying the theoretical issues about the continuing training of high school education managers in the context of education innovation and the fourth industrial revolution, proposing a number of solutions to improve the efficiency of the implementation of this managerial staff's regular training program according to new requirements.

Keywords: *Efficiency, regular training, education management officials, education innovation, fourth industrial revolution*

Tóm tắt: Giáo dục Việt Nam đang có sự đổi mới cơ bản và toàn diện phù hợp với xu thế phát triển chung của giáo dục thế giới. Trong các phương diện đổi mới của giáo dục Việt Nam hướng tới nâng cao chất lượng dạy và học theo tiếp cận năng lực, đổi mới mô hình đào tạo và bồi dưỡng thường xuyên giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục trường phổ thông, được xem là khâu then chốt. Từ đó, bài viết tập trung làm rõ các vấn đề lý luận về hoạt động bồi dưỡng thường xuyên cán bộ quản lý giáo dục trường phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục và cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư, đề xuất một số giải pháp nâng cao hiệu quả thực hiện chương trình bồi dưỡng thường xuyên đội ngũ này theo yêu cầu mới.

Từ khóa: *Hiệu quả, bồi dưỡng thường xuyên, cán bộ quản lý giáo dục, đổi mới giáo dục, cách mạng công nghiệp lần thứ tư.*

ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong hơn một thập kỉ trở lại đây, hệ thống giáo dục của nước ta đã có những thay đổi cơ bản từ sự đa dạng của các loại hình nhà trường, các loại hình đào tạo đến sự xuất hiện của các nhu cầu giáo dục khác nhau, đòi hỏi nhà quản lý phải có những năng lực mới, thích ứng nhanh

1. Trường Đại học Vinh

2. Trường Đại học Vinh

với sự thay đổi đó. Đặc biệt dưới tác động mạnh mẽ của cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư và yêu cầu hội nhập quốc tế, hoạt động quản lý giáo dục ngày càng trở nên phức tạp, mở, linh hoạt một cách chưa từng có. Cùng những vấn đề giống nhau nhưng các nhà trường phải có những cách giải quyết khác nhau. Điều này phụ thuộc vào năng lực của những người lãnh đạo, quản lý nhà trường và làm nên sự khác biệt trong sự phát triển của từng trường phổ thông. Khả năng tự đổi mới mình trở thành giải pháp hiệu quả trong việc xây dựng thương hiệu của trường phổ thông và khẳng định năng lực của đội ngũ cán bộ quản lý. Những thay đổi này đã làm cho phương thức bồi dưỡng thường xuyên cán bộ quản lý giáo dục trước đây không còn thích hợp nữa; nâng cao hiệu quả thực hiện chương trình bồi dưỡng thường xuyên đội ngũ cán bộ quản lý ngày càng trở nên cấp thiết hơn, đáp ứng đòi hỏi ngày càng cao của nhiệm vụ và xu thế của thời đại. Tuy nhiên, các cấp quản lý hiện đang lúng túng trong việc giải quyết bài toán về quy mô, hình thức, nội dung chương trình và nguồn lực đáp ứng chất lượng bồi dưỡng, phù hợp thực tiễn vùng miền. Bài toán này chỉ có thể được giải quyết khi xây dựng được chương trình bồi dưỡng theo nhu cầu và trao quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm trong việc bồi dưỡng thường xuyên cho các địa phương và nhà trường.

Ở bài viết này, trên cơ sở làm rõ một số vấn đề lý luận về hoạt động bồi dưỡng thường xuyên cán bộ quản lý giáo dục trường phổ thông sẽ đề xuất các giải pháp nâng cao hiệu quả bồi dưỡng trong bối cảnh đổi mới giáo dục và cách mạng công nghiệp lần thứ tư.

1. Một số vấn đề về hoạt động bồi dưỡng thường xuyên cán bộ quản lý giáo dục trường phổ thông

1.1. Khái niệm bồi dưỡng thường xuyên

1.1.1. Bồi dưỡng thường xuyên

Theo từ điển tiếng Việt, bồi dưỡng là “làm cho năng lực hoặc phẩm chất tăng thêm” [7; tr.111]; còn thường xuyên là “đều đặn trong thời gian” [7; tr.914].

Từ đó, bồi dưỡng thường xuyên được hiểu là mọi hoạt động, mọi sản phẩm, mọi quyết định hay chính sách được đưa ra đều đặn, định kì trong lãnh đạo, quản lý làm tăng thêm năng lực và phẩm chất của đối tượng quản lý.

Trong hoạt động của bộ máy công quyền, bồi dưỡng thường xuyên là nhiệm vụ phải thực hiện của cán bộ, công chức nhà nước để thực thi công việc được giao đạt kết quả và phải chịu trách nhiệm khi không chủ động/tích cực tham gia bồi dưỡng nâng cao năng lực và phẩm chất, ảnh hưởng đến chất lượng công tác. Ở nước ta hiện nay, khái niệm bồi dưỡng thường xuyên dường như mới chủ yếu bao gồm nội dung thứ nhất, tức là trách nhiệm bồi dưỡng hay những vấn đề liên quan đến bồi dưỡng chuyên môn của cán bộ, công chức khi được yêu cầu.

Như vậy, bồi dưỡng thường xuyên là một thuật ngữ vừa mang tính nhu cầu, vừa mang tính pháp lý. Tính nhu cầu thể hiện ở sự tự hoàn thiện năng lực nghề nghiệp, chịu trách nhiệm với công việc được giao và cố gắng thực hiện công việc đó với kết quả tốt nhất thông qua việc chủ động/tích cực tham gia bồi dưỡng nâng cao năng lực và phẩm chất; Còn tính pháp lý thể hiện ở sự chịu hậu quả khi không hoàn thành công việc được giao do không chủ động/tích cực học tập, bồi dưỡng nâng cao năng lực phẩm chất đáp ứng yêu cầu cầu việc trong từng giai đoạn khác nhau.

1.1.2. Bồi dưỡng thường xuyên cán bộ quản lý giáo dục

Bồi dưỡng thường xuyên là nhu cầu/nghĩa vụ tất yếu của đội ngũ cán bộ quản lý trường phổ thông cũng như của tất cả cá nhân và tổ chức với tư cách là những thành viên có liên đới với nhau. Bồi dưỡng thường xuyên mới là yếu tố quyết định chất lượng đội ngũ cán bộ quản lý. Nhiều nghiên cứu và thực tiễn khẳng định đội ngũ CBQL là nhân tố có vai trò quan trọng mang tính quyết định đối với chất lượng giáo dục nói chung và giáo dục phổ thông nói riêng. Chất

lượng CBQL không chỉ được đảm bảo bởi chất lượng đào tạo ban đầu mà còn được đảm bảo bởi quá trình bồi dưỡng nâng cao phẩm chất và năng lực suốt đời. Việc bồi dưỡng có thực sự đạt hiệu quả hay không, một trong những yếu tố tiên quyết là sự chỉ đạo phối hợp của các cấp quản lý giáo dục với các cơ sở đào tạo GV, bồi dưỡng CBQL [5]. Vì vậy, thường xuyên nghiên cứu đổi mới nội dung, cách thức, hình thức tổ chức bồi dưỡng cho CBQL trường phổ thông là nhiệm vụ trọng tâm của cả hệ thống giáo dục trong từng giai đoạn khác nhau.

1.2. Mục đích bồi dưỡng thường xuyên

Bồi dưỡng thường xuyên phải luôn luôn hướng đến phát triển nâng cao năng lực nghề nghiệp CBQLGD. Mục tiêu bồi dưỡng được xác định dựa vào phát triển các năng lực được quy định bởi đặc điểm lao động của người CBQL và chuẩn nghề nghiệp CBQLGD. Đó là mục tiêu chiến lược, mục tiêu quá trình phát triển nghề nghiệp. Quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp thực chất là quá trình làm cho đội ngũ CBQLGD “chủ động đáp ứng yêu cầu, nhiệm vụ phát triển giáo dục các cấp học, bậc học” [5]. Đó là các “*hàm đồng biến theo các biến số đa dạng*” liên quan đến các yếu tố cấu thành chất lượng giáo dục, chất lượng nghề nghiệp. Như vậy, mục tiêu bồi dưỡng thường xuyên có “*tính động*” trong miền xác định nêu trên, đòi hỏi sự đa dạng, linh hoạt của các chương trình bồi dưỡng trong từng thời điểm khác nhau.

Việc xác định mục tiêu bồi dưỡng cụ thể phải được xuất phát từ các loại mục đích bồi dưỡng sau: (1) Bồi dưỡng để đạt được trình độ đào tạo theo các quy chuẩn của Luật Giáo dục (gồm: bồi dưỡng chuẩn hóa, bồi dưỡng nâng chuẩn); (2) Bồi dưỡng để thường xuyên cập nhật và bổ sung (refresher training) kiến thức, kỹ năng nghề nghiệp tương đương với đào tạo tiếp sau đào tạo ban đầu (postinitial training); (3) Bồi dưỡng đáp ứng yêu cầu đổi mới, cải cách giáo dục các cấp học như thay sách, chương trình giáo dục; (4) Bồi dưỡng theo từng chuyên đề có tính thời sự cập nhật từ yêu cầu của cấp quản lý, hoặc từ nhu cầu của CBQLGD; (5) Bồi dưỡng có tính chất học thuật, kinh nghiệm quản lý giáo dục, dạy học trong tập thể bộ môn và nhà trường.

Thực tiễn, trong thời gian qua, chúng ta đã thực hiện các loại hoạt động bồi dưỡng theo các mục đích nêu trên, tuy nhiên chưa đạt hiệu quả mong muốn, xuất phát từ nhiều nguyên nhân, trong đó nguyên nhân chủ yếu là hoạt động bồi dưỡng còn mang tính “*đại trà*”, hình thức “*đến hẹn lại lên*”, mọi đối tượng đều được bồi dưỡng “*một thực đơn*” như nhau, chưa xác định được mục tiêu ưu tiên trong từng giai đoạn gắn với nhu cầu của giáo dục địa phương, từng trường cũng như bản thân mỗi CBQLGD.

1.3. Nội dung/hình thức/đánh giá hiệu quả thực hiện chương trình bồi dưỡng thường xuyên cán bộ quản lý giáo dục trường phổ thông

Việc xác định nội dung/hình thức/đánh giá hiệu quả thực hiện thực hiện chương trình bồi dưỡng thường xuyên CBQLGD trường phổ thông có thể dựa trên các căn cứ sau đây:

1.3.1. Chuẩn năng lực nghề nghiệp

Về nguyên tắc, nội dung, hình thức bồi dưỡng, đánh giá hiệu quả phải bám sát chuẩn năng lực nghề nghiệp CBQLGD. Chuẩn nghề nghiệp là cơ sở cho việc lựa chọn nội dung, hình thức bồi dưỡng. Việc lựa chọn nội dung bồi dưỡng căn cứ vào các loại mục đích bồi dưỡng đã nêu, kết quả khảo sát, đánh giá năng lực nghề nghiệp bộc lộ trong thực tiễn quản lý nhà trường phổ thông và nhu cầu của bản thân CBQLGD.

Trong số nhiều nguyên nhân dẫn đến chất lượng bồi dưỡng thường xuyên CBQLGD trường phổ thông chưa đạt hiệu quả cao có nguyên nhân chính là nội dung và phương thức bồi dưỡng không đáp ứng nhu cầu thiết thực của CBQL và đòi hỏi khách quan của sự phát triển giáo dục trong từng giai đoạn. Nội dung bồi dưỡng thường được “*áp đặt*” bằng ý chí chủ quan của người quản lý, cơ sở được phân công thực hiện bồi dưỡng và giảng viên trực tiếp bồi dưỡng. Để nâng

cao hiệu quả thực hiện chương trình bồi dưỡng đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông và cách mạng công nghiệp thứ tư, việc lựa chọn nội dung, phương thức bồi dưỡng phải dựa trên nhu cầu của CBQLGD và thực tiễn giáo dục địa phương. Để đánh giá nhu cầu đó một cách khách quan, chính xác cần đánh giá theo chuẩn nghề nghiệp dựa trên các minh chứng từ các nguồn khác nhau, trong đó đặc biệt chú trọng minh chứng từ CBQLGD cung cấp.

Đánh giá CBQLGD theo các tiêu chuẩn, tiêu chí năng lực nghề nghiệp chỉ chính xác khi dựa vào minh chứng về hiệu quả tác động đến học sinh, GV, nhà trường và giáo dục địa phương, nghĩa là đánh giá dựa vào đối tượng quản lý, thụ hưởng thay cho đánh giá dựa vào chủ thể quản lý, người thực hiện.

1.3.2. Quán triệt nguyên tắc tự học

Đối tượng bồi dưỡng là CBQL trường phổ thông, người phải chịu trách nhiệm giải trình trước Nhà nước, xã hội, người học và giáo viên nhà trường về chất lượng giáo dục và sự phát triển của đơn vị. Vì vậy, phương thức bồi dưỡng nên hướng đến phát huy tính tự giác, tự chịu trách nhiệm của đối tượng này với nhiệm vụ công tác hơn là theo lối mòn bắt buộc, định kì đại trà trước đây và thường không đạt được hiệu quả.

Các hình thức bồi dưỡng CBQLGD phổ biến từ trước đến nay ở nước ta bao gồm: bồi dưỡng tập trung cả nước, bồi dưỡng tập trung theo khu vực vùng miền, sở, phòng, bồi dưỡng theo đơn vị cụm, trường, bằng tự học CBQL, bồi dưỡng từ xa bằng tài liệu và giáo trình điện tử, qua mạng trực tuyến. Đó là những hình thức bồi dưỡng từng đem lại hiệu quả cho việc nâng cao phẩm chất và năng lực của đội ngũ CBQL trường phổ thông. Tuy nhiên, trước những biến đổi nhanh chóng của đời sống kinh tế - xã hội, nhu cầu giáo dục, lao động của người CBQL đang diễn ra những thay đổi căn bản, đòi hỏi họ phải nỗ lực vươn lên để thích nghi, đòi hỏi trong quy thời gian của người CBQLGD phải có một tỉ lệ thích đáng dành cho việc học tập, tự bồi dưỡng thì mới đáp ứng được những thay đổi về chức năng, nội dung và hình thức lao động. Từ đó, nội dung, hình thức bồi dưỡng, đánh giá kết quả cũng phải thay đổi theo hướng mở, linh hoạt cho người học.

Việc lựa chọn hình thức bồi dưỡng phù hợp, tối ưu cần dựa trên các yếu tố: nội dung, phương pháp, mục đích bồi dưỡng. Tuy nhiên, dù là hình thức nào thì nguyên tắc tự học, tự bồi dưỡng tại chỗ theo từng đơn vị trường học là quan trọng, khả thi và cho hiệu quả cao nhất. Nguyên tắc tự học được quán triệt không chỉ ở hình thức bồi dưỡng tại chỗ, tại nhà, mà cả trong hình thức bồi dưỡng tập trung theo từng đợt tại cấp Trung ương, cấp sở, cấp vùng miền. Theo đó, thảo luận nhóm, tự nghiên cứu giải quyết vấn đề theo các bài tập, đề án, dự giờ... là phương pháp chủ yếu. Để bồi dưỡng CBQL trường phổ thông đạt hiệu quả cao nhất, cần kết hợp bồi dưỡng tập trung và bồi dưỡng tại chỗ (địa phương và nhà trường) trong đó lấy nhu cầu của nhà trường là “*nòng cốt*” nghĩa là hoạt động bồi dưỡng phải xuất phát yêu cầu của quản lý nhà trường trong bối cảnh cụ thể.

1.3.3. Lấy chuyển biến về chất lượng giáo dục của địa phương, nhà trường làm thước đo đánh giá cán bộ quản lý và hiệu quả bồi dưỡng

Hiệu quả bồi dưỡng xét cho cùng chính là hiệu quả chất lượng giáo dục học sinh, sự phát triển của thương hiệu nhà trường do chất lượng nghề nghiệp (năng lực và phẩm chất) CBQLGD được nâng cao nhờ bồi dưỡng. Như vậy việc đánh giá CBQL, hiệu quả bồi dưỡng phải kết hợp đánh giá sự tiến bộ nghề nghiệp thông qua đánh giá trực tiếp hành vi tác nghiệp của mỗi CBQL và tác động của những hành vi đó làm chuyển biến chất lượng giáo dục của nhà trường.

Từ trước đến nay, việc đánh giá chất lượng bồi dưỡng chủ yếu là đánh giá kiến thức của CBQLGD và bằng các hình thức quen thuộc như làm bài kiểm tra sau khóa/đợt bồi dưỡng, bài thu hoạch, phiếu khảo sát. Hình thức kiểm tra, đánh giá đó cho ít thông tin về kết quả bồi dưỡng

và có thể không chính xác, phiến diện vì chủ yếu là những thông tin về kiến thức, thiếu thông tin về kĩ năng nghề nghiệp. Để nâng cao hiệu quả, chất lượng bồi dưỡng dựa vào hiệu quả tác động làm chuyển biến chất lượng giáo dục học sinh và thương hiệu nhà trường cần phải tổ chức cho CBQLGD “*trải nghiệm nghề nghiệp*”, vận dụng tri thức thu được từ bồi dưỡng vào thực tiễn quản lí nhà trường. Lấy hiệu quả quản lí nhà trường làm nguồn minh chứng cho sự chuyển biến năng lực nghề nghiệp sau bồi dưỡng của CBQL và làm thông tin phản hồi để điều chỉnh chương trình bồi dưỡng theo định kì.

2. Sự cần thiết tăng cường hiệu quả thực hiện chương trình bồi dưỡng thường xuyên cán bộ quản lí trường phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục và cách mạng công nghiệp lần thứ tư

2.1. Đáp ứng yêu cầu thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới

Đội ngũ CBQL được xác định là nhân tố quyết định việc thực hiện thành công chương trình giáo dục phổ thông mới. Tuy nhiên, trước yêu cầu đổi mới giáo dục, đội ngũ quản lí hiện nay còn bộc lộ những yếu kém nhất định về phẩm chất và năng lực. Phần lớn, đội ngũ CBQL nhà trường còn lúng túng trong việc triển khai chương trình mới; áp lực và thói quen của việc thụ động thực hiện “một chương trình, một sách giáo khoa” cùng trình độ của đội ngũ giáo viên, các điều kiện cơ sở vật chất, môi trường giáo dục chưa đủ sức đáp ứng yêu cầu là một trong những rào cản đối với CBQL trường phổ thông trong bối cảnh hiện nay. Do đó, cần đánh giá đúng nhu cầu và yêu cầu bồi dưỡng, đồng thời xác định các giải pháp bồi dưỡng hữu hiệu để phát triển năng lực nghề nghiệp đội ngũ CBQL của ngành, xem đây là khâu “*then chốt*” quyết định sự thành bại trong công cuộc đổi mới của giáo dục - đào tạo hiện nay.

2.2. Đáp ứng yêu cầu của cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư

Cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư hay còn gọi là *cuộc cách mạng số* diễn ra từ đầu thế kỉ 21 với đặc trưng là sự phổ biến của trí thông minh nhân tạo và máy móc tự động hóa, đem lại sự kết hợp giữa hệ thống ảo và thực tế. Cuộc cách mạng này tác động mạnh mẽ đến nhiều lĩnh vực, nhiều khía cạnh trong đời sống xã hội trong đó có đòi hỏi về nguồn nhân lực chất lượng cao - sản phẩm của giáo dục, đào tạo. Nghị quyết Đại hội lần thứ XII của Đảng chỉ rõ “tiếp tục đổi mới mạnh mẽ và đồng bộ các yếu tố cơ bản của giáo dục, đào tạo theo hướng coi trọng phẩm chất, năng lực của người học... đáp ứng yêu cầu của các bậc học, chương trình giáo dục, đào tạo, và nhu cầu học tập suốt đời của mọi người” đã cho thấy quan điểm của Đảng trong lĩnh vực giáo dục - đào tạo đang từng bước đáp ứng yêu cầu của cuộc cách mạng này [2]. Thời đại công nghiệp 4.0 đòi hỏi *nền giáo dục 4.0*. Tuy vậy, việc chuyển đổi nền giáo dục sao cho phù hợp với thời đại công nghiệp 4.0 là một điều không dễ, đòi hỏi chúng ta phải chuẩn bị, bồi dưỡng và có một đội ngũ *CBQLGD 4.0*, sẵn sàng quản lí nhà trường trong bối cảnh mới.

2.3. Đáp ứng yêu cầu xây dựng một xã hội học tập gắn với nhu cầu học tập suốt đời của mọi người

Xây dựng xã hội học tập gắn với nhu cầu học tập suốt đời của mọi người là hệ quả tất yếu của thời đại công nghệ số. Việc học trong thời đại internet vạn vật kết nối đã vượt qua giới hạn về không gian và thời gian. Điều này đặc biệt thuận lợi cho việc xây dựng xã hội học tập, đáp ứng yêu cầu của con người trong thời đại 4.0. Cách mạng 4.0 đòi hỏi giáo dục - đào tạo phải tạo ra được những công dân toàn cầu năng động, tự lập, các kĩ năng tự học, tự nghiên cứu, nhất là phải tạo điều kiện để phát huy tối đa óc sáng tạo của mỗi cá nhân, đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động trong nước và hội nhập quốc tế. Trách nhiệm này trước hết thuộc về nhà trường và đội ngũ GV, CBQLGD. Người CBQLGD trong thời đại 4.0 cần phải được bồi dưỡng các năng lực mới để quan tâm đặc biệt tới đối tượng người học, tạo môi trường học tập, tạo điều

kiện để người học có cơ hội học tập theo phương pháp tích cực và sáng tạo. Chỉ có vậy mới tạo ra được những con người năng động và sáng tạo. Hơn bao giờ hết, nghề dạy học với danh xưng “là nghề sáng tạo bậc nhất trong các nghề sáng tạo... vì nó tạo ra những con người sáng tạo” lại càng thể hiện rõ yêu cầu về phẩm chất và năng lực của đội ngũ CBQL trường phổ thông trong thời điểm hiện nay.

3. Giải pháp nâng cao hiệu quả thực hiện chương trình bồi dưỡng thường xuyên cán bộ quản lý giáo dục trong bối cảnh mới

3.1. Rà soát, bổ sung và điều chỉnh các văn bản pháp quy về hoạt động bồi dưỡng thường xuyên cán bộ quản lý trường phổ thông của các đơn vị liên quan

Đối với Bộ Giáo dục và Đào tạo: (1) cần tiếp tục rà soát, bổ sung Chuẩn Hiệu trưởng các trường phổ thông phù hợp với các yêu cầu của Chương trình giáo dục phổ thông mới; (2) tăng cường bồi dưỡng cho đội ngũ CBQL trường phổ thông theo hướng chuẩn hóa, thống nhất nội dung, chương trình bồi dưỡng theo các chuẩn đầu ra dựa trên các tiêu chuẩn đã xác định; (3) lựa chọn cấp phép bồi dưỡng CBQL trường phổ thông cho các cơ sở chuyên nghiệp, có kinh nghiệm và uy tín trong công tác đào tạo, bồi dưỡng CBQLGD; (4) tạo điều kiện bồi dưỡng cho đội ngũ giảng viên của các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng CBQLGD được học tập nâng cao trình độ trong và ngoài nước; (5) tăng cường công tác thanh tra, kiểm tra đối với các hoạt động đào tạo, bồi dưỡng cấp văn bằng chứng chỉ và công tác tuyển dụng, bổ nhiệm, sử dụng, thực hiện chế độ làm việc của đội ngũ CBQL trường phổ thông...

Đối với các cơ sở/phòng giáo dục - đào tạo: (1) thực hiện đầy đủ việc bồi dưỡng thường xuyên cho đội ngũ CBQL trường phổ thông với mục tiêu nâng cao trình độ chuyên môn và năng lực quản lý đáp ứng yêu cầu phát triển giáo dục địa phương trong từng giai đoạn phát triển kinh tế - xã hội; (2) xây dựng kế hoạch bồi dưỡng đội ngũ CBQL trường phổ thông ở tỉnh/thành phố gắn với quy hoạch cán bộ, hàng năm đề xuất với Bộ Giáo dục và Đào tạo hoặc hợp đồng với các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng có chức năng tổ chức bồi dưỡng cho CBQLGD của địa phương, sát với nhu cầu thực tiễn; (3) kết hợp với Bộ Giáo dục và Đào tạo, các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng đôn đốc, kiểm tra nghiêm túc các lớp bồi dưỡng, đảm bảo chất lượng và hiệu quả triển khai; (4) thực hiện đánh giá CBQL trường phổ thông theo hệ thống tiêu chuẩn năng lực đã xác định. Bổ sung các quy định về bằng cấp, chứng chỉ do các cơ sở bồi dưỡng có chức năng cấp vào việc bổ nhiệm, quy hoạch CBQL.

Đối với các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng CBQL giáo dục: (1) xây dựng và thực thi chương trình bồi dưỡng CBQLGD theo tiếp cận năng lực; (2) tổ chức đào tạo, bồi dưỡng nâng cao năng lực chuyên môn cho đội ngũ giảng viên của cơ sở đáp ứng cầu nhiệm vụ công tác; (3) tham mưu, đề xuất, ứng dụng các giải pháp bồi dưỡng CBQLGD cho các cấp liên quan để thực hiện hiệu quả hoạt động bồi dưỡng [6].

3.2. Xây dựng chương trình bồi dưỡng thường xuyên cán bộ quản lý trường phổ thông theo tiếp cận năng lực

- *Đổi mới mục tiêu bồi dưỡng CBQL trường phổ thông theo tiếp cận năng lực:* Trong chương trình định hướng phát triển năng lực, mục tiêu học tập, tức là kết quả học tập mong muốn thường được mô tả chi tiết thông qua hệ thống các năng lực có thể quan sát, đo, đếm và đánh giá được. Với cách tiếp cận này, mục tiêu của các chương trình bồi dưỡng thường xuyên CBQL trường phổ thông là hình thành ở học viên các năng lực cần thiết để thực hiện nhiệm vụ của người CBQLGD theo tiêu chuẩn năng lực trong bối cảnh đổi mới giáo dục và cách mạng công nghiệp lần thứ tư.

- *Đổi mới nội dung chương trình bồi dưỡng CBQL trường phổ thông theo tiếp cận năng lực:* Việc lựa chọn nội dung bồi dưỡng theo tiếp cận năng lực phải dựa trên nhu cầu của CBQL

trong thực tiễn công tác và được thể hiện đa dạng dưới các tiêu chuẩn đầu ra là các năng lực cần thiết của CBQL trường phổ thông; các chuẩn đầu ra này được xem là kết quả, đầu ra của quá trình bồi dưỡng.

- *Đổi mới phương thức tổ chức bồi dưỡng CBQL trường phổ thông theo tiếp cận năng lực:* Chương trình bồi dưỡng phải đặt trọng tâm vào việc giải quyết vấn đề, hình thành năng lực cho học viên theo các chuẩn đầu ra xác định hơn là tập trung vào truyền tải nội dung. Vì vậy, phương pháp và hình thức bồi dưỡng theo tiếp cận năng lực được thể hiện ở hai khía cạnh: bồi dưỡng dựa trên yêu cầu công việc và bồi dưỡng tại nơi làm việc.

- *Đổi mới phương pháp kiểm tra, đánh giá kết quả/ hiệu quả bồi dưỡng CBQL trường phổ thông theo tiếp cận năng lực:* Việc đánh giá năng lực của học viên trong quá trình bồi dưỡng được thực hiện trong mối liên hệ, so sánh, đối chiếu với các tiêu chuẩn, tiêu chí ban hành và các chuẩn đầu ra xác định.

- *Đổi mới quản lý bồi dưỡng thường xuyên CBQL trường phổ thông theo tiếp cận năng lực:* Để nâng cao năng lực, sử dụng, bổ nhiệm CBQL trường phổ thông theo hướng chuẩn hóa, các cơ quan quản lý nhà nước về giáo dục và đào tạo cần lựa chọn phối hợp với các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng CBQL có kinh nghiệm và uy tín, xây dựng kế hoạch, tổ chức triển khai, đôn đốc, kiểm tra, đánh giá nghiêm túc chương trình bồi dưỡng, các khóa bồi dưỡng dưới nhiều hình thức (đánh giá quá trình, đánh giá hiệu quả, đánh giá nhiệm kỳ... gắn với hệ thống tiêu chuẩn năng lực của người CBQLGD), đảm bảo chất lượng ở từng địa phương và cả nước.

- *Đảm bảo hệ điều kiện thực hiện chương trình bồi dưỡng thường xuyên CBQL trường phổ thông theo tiếp cận năng lực:* đặc biệt đầu tư các trang thiết bị, máy móc hiện đại, ứng dụng công nghệ thông tin, xây dựng kho tài liệu mở và môi trường thuận lợi cho CBQL trường phổ thông bồi dưỡng/tự bồi dưỡng nâng cao năng lực nghề nghiệp [5], [6].

3.3. Xây dựng văn hóa tự bồi dưỡng của cán bộ quản lý trường phổ thông

Trong nhà trường phổ thông, không chỉ cần xây dựng văn hóa chất lượng mà còn phải xây dựng văn hóa quản lý của hiệu trưởng, nhất là trong bối cảnh quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm đang được chuyển giao ngày càng nhiều hơn cho nhà trường. Xây dựng văn hóa quản lý phải bắt đầu từ xây dựng văn hóa tự bồi dưỡng của đội ngũ CBQL nhà trường, các thành viên trong trường sẽ học tập và làm theo người CBQL từ tác phong làm việc, ngôn ngữ giao tiếp với mọi người đến cách dẫn dắt nhà trường phát triển, gây dựng thương hiệu, khẳng định chất lượng giáo dục.

Văn hóa quản lý của CBQL trường phổ thông thể hiện trong quan hệ với công việc như: sự nhiệt huyết, tận tâm; có kiến thức khoa học về quản lý; luôn đổi mới và sáng tạo trong công việc. Để có được những phẩm chất đó, người CBQL trường phổ thông phải “*tự mình quản lý chính bản thân mình*” nghĩa là phải có năng lực tự bồi dưỡng, tự hoàn thiện bản thân đáp ứng yêu cầu công việc. Mặt khác các cấp quản lý, cơ sở đào tạo bồi dưỡng cũng cần chú trọng bồi dưỡng năng lực tự bồi dưỡng cho CBQL trường phổ thông như: bồi dưỡng nhân cách sáng tạo; bồi dưỡng lòng say mê, nhiệt tình, lòng tin; bồi dưỡng tinh thần dám nghĩ dám làm, đương đầu với gian khó; bồi dưỡng tính khiêm tốn, học hỏi...

Như vậy, để xây dựng văn hóa tự bồi dưỡng, điều quan trọng nhất là hình thành được những “*giá trị cốt lõi*” trong phong cách quản lý của đội ngũ CBQL trường phổ thông, “*chất lượng quản lý được hình thành từ trách nhiệm, trí tuệ, bản lĩnh của người cán bộ quản lý. Sản phẩm... là chất lượng văn hóa, chất lượng hành kiểm, chất lượng các phong trào thi đua*” của nhà trường” [3]. Từ đó, người CBQL trở thành trung tâm tạo nên bầu không khí dân chủ, môi trường giáo dục trong nhà trường, dẫn dắt mọi người cùng phát triển theo mục tiêu chung của nhà trường.

KẾT LUẬN

Giáo dục phổ thông Việt Nam đang có sự đổi mới cơ bản và toàn diện phù hợp với xu thế phát triển chung của giáo dục thế giới. Trong các phương diện đổi mới của giáo dục phổ thông Việt Nam, đổi mới mô hình bồi dưỡng CBQL, GV được xem là khâu then chốt. Để thật sự nâng cao chất lượng đội ngũ CBQL trường phổ thông, cần phải tổ chức bồi dưỡng và đánh giá CBQL theo chuẩn năng lực; trong đó việc cần làm trước hết là phải xác định được hệ thống năng lực của CBQL trường phổ thông trong bối cảnh mới và các giải pháp bồi dưỡng đội ngũ đáp ứng đổi mới chương trình giáo dục phổ thông.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ giáo dục và Đào tạo (2018), Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 ban hành Chương trình giáo dục phổ thông mới.
2. Đảng Cộng Sản Việt Nam (2013), Nghị quyết 29/2003/NQ-TW ngày 04/11/2013 “*Về đổi mới cơ bản và toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*”.
3. Trần Thị Minh Hằng (2018), Xây dựng văn hóa quản lí trong nhà trường, (<https://m.giaoducthoidai.vn>, 10/2/2018)
4. Luật Giáo dục (2019), Quốc hội Nhà nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam
5. Nhà giáo 4.0, <http://etep.moet.gov.vn/> Các giải pháp hữu hiệu phát triển đội ngũ cán bộ quản lí giáo dục, 2019.
6. Ngô Phan Tuấn Anh (2019), Các giải pháp bồi dưỡng cán bộ quản lí cơ sở giáo dục đáp ứng đổi mới chương trình giáo dục phổ thông (www.iemh.edu.vn)
7. Ngôn ngữ Việt Nam (2013), *Từ điển tiếng Việt*, Nhà xuất bản Hồng Đức.

PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH MÔN LỊCH SỬ VÀ ĐỊA LÍ TIỂU HỌC TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG NĂM 2018

PGS.TS. NGUYỄN THỊ TRANG THANH^[1]

Tóm tắt: Chương trình môn Lịch sử và Địa lí năm 2018 có nhiều đổi mới so với chương trình năm 2006: chương trình tích hợp nội dung lịch sử, địa lí và một số nội dung văn hoá, xã hội trong kết nối về không gian và thời gian; chuyển từ tiếp cận nội dung sang tiếp cận năng lực,... Vì vậy, để phát triển chương trình môn học và dạy học theo tiếp cận năng lực thì việc thiết kế kế hoạch dạy học đóng vai trò quan trọng. Quy trình thiết kế kế hoạch dạy học một chủ đề/bài học gồm: xác định mục tiêu của chủ đề/bài học; lựa chọn nội dung và phương tiện dạy học; lựa chọn phương pháp, kĩ thuật và hình thức tổ chức dạy học; thiết kế các công cụ đánh giá quá trình giáo dục,...

DEVELOPING THE PROGRAM OF HISTORY AND GEOGRAPHY OF PRIMARY IN 2018 POPULAR EDUCATION PROGRAM

Abstract: The program of History and Geography in 2018 has many innovations compared to the program in 2006: the program integrating historical and geographic content and some cultural and social contents in the connection to space and time; move from content approach to competency approach,... Therefore, in order to develop the program and teaching according to competence approach, the design of the teaching plan plays an important role. The process of designing a topic/lesson includes: defining the objectives of the topic/lesson; selecting content and teaching facilities; methods, techniques and organizational forms of teaching; designing educational process assessments tools,...

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Phát triển chương trình môn học là sự xem xét, phân tích, điều chỉnh, bổ sung, cập nhật cải tiến chương trình để cho chương trình môn học hoàn thiện hơn, phù hợp với nhu cầu, đặc điểm tâm sinh lí của người học, đáp ứng được nhu cầu của xã hội.

Chương trình giáo dục phổ thông năm 2018 của nước ta có sự thay đổi căn bản là chuyển từ tiếp cận nội dung sang tiếp cận phát triển năng lực người học. Mục tiêu của Chương trình giáo dục phổ thông là chuyển nền giáo dục nặng về truyền thụ kiến thức sang nền giáo dục phát triển toàn diện phẩm chất và năng lực của người học. Chương trình chỉ quy định những nguyên tắc, định hướng chung về yêu cầu cần đạt về phẩm chất và năng lực của học sinh, nội dung giáo dục, phương pháp giáo dục và phương pháp đánh giá kết quả giáo dục, không quy định chi tiết

1. Viện Sư phạm Xã hội, Trường Đại học Vinh

để tạo điều kiện cho giáo viên phát huy tính chủ động, sáng tạo trong thực hiện chương trình. Đồng thời, Chương trình trao quyền chủ động, trách nhiệm cho địa phương và nhà trường trong việc lựa chọn, bổ sung một số nội dung giáo dục và triển khai kế hoạch giáo dục phù hợp với đối tượng giáo dục và điều kiện của địa phương, nhà trường [3]. Chính vì vậy, để đáp ứng yêu cầu của chương trình mới, mỗi giáo viên cũng như nhà trường cần phải có năng lực phát triển chương trình nhà trường cũng như chương trình môn học.

Môn Lịch sử và Địa lí ở cấp tiểu học là môn học bắt buộc, được tổ chức dạy và học ở lớp 4 và lớp 5. Chương trình môn học có nhiều thay đổi so với chương trình năm 2006. Theo đó, chương trình không còn là 2 phân môn Lịch sử và Địa lí. Các kiến thức về lịch sử và địa lí được tích hợp trong các chủ đề với sự mở rộng phạm vi về không gian địa lí và không gian xã hội [4].

Phát triển chương trình môn học là một quá trình với nhiều giai đoạn và mức độ khác nhau. Trong bài viết này, chúng tôi chỉ giới thiệu những điểm mới của chương trình môn Lịch sử và Địa lí tiểu học năm 2018 và cách thức thiết kế kế hoạch dạy học của một chủ đề hoặc một bài học trong chương trình môn Lịch sử và Địa lí mới nhằm giúp giáo viên có thể tiếp cận và tổ chức dạy học theo chương trình mới trong những năm tiếp theo.

2. NỘI DUNG

2.1. Những điểm mới trong chương trình môn Lịch sử và Địa lí tiểu học năm 2018

2.1.1. Quan điểm xây dựng chương trình môn học

Chương trình môn Lịch sử và Địa lí tích hợp nội dung giáo dục lịch sử, địa lí và một số nội dung văn hoá, xã hội trong các kết nối về không gian và thời gian; tích hợp nội dung bảo vệ môi trường, giáo dục giá trị nhân văn; gắn lí thuyết với thực hành, gắn nội dung giáo dục với thực tiễn nhằm hình thành, phát triển ở học sinh năng lực đặc thù của môn học và các phẩm chất chủ yếu, năng lực chung được quy định trong Chương trình tổng thể.

Trên cơ sở kế thừa, phát huy ưu điểm của môn Lịch sử và Địa lí trong Chương trình giáo dục phổ thông hiện hành và tiếp thu kinh nghiệm của các nước tiên tiến trên thế giới, chương trình môn Lịch sử và Địa lí chọn lọc những kiến thức cơ bản và sơ giản về tự nhiên, dân cư, một số hoạt động kinh tế, lịch sử, văn hoá của các vùng miền, đất nước Việt Nam và thế giới; các sự kiện, nhân vật lịch sử phản ánh những dấu mốc lớn của quá trình dựng nước và giữ nước của dân tộc Việt Nam. Nội dung môn học vừa bảo đảm tính khoa học, vừa phù hợp với đặc điểm tâm sinh lí và trình độ nhận thức của học sinh.

Chương trình được thiết kế theo phạm vi mở rộng dần về không gian địa lí và không gian xã hội, từ địa lí, lịch sử của địa phương, vùng miền, đất nước Việt Nam đến địa lí, lịch sử của các nước láng giềng, khu vực và thế giới.

Chương trình lựa chọn những nội dung thiết thực đối với việc hình thành, phát triển phẩm chất, năng lực của học sinh thông qua phương pháp tổ chức các hoạt động học tập tích cực như: tìm hiểu các vấn đề lịch sử và địa lí, luyện tập và thực hành (ứng dụng những điều đã học để phát hiện và giải quyết những vấn đề có thực trong đời sống),...

Chương trình được thiết kế theo hướng mở, linh hoạt để có thể điều chỉnh cho phù hợp với điều kiện kinh tế - xã hội của các địa phương; phù hợp với khả năng của giáo viên, với các nhóm đối tượng học sinh khác nhau và thực tiễn dạy học ở nhà trường, song vẫn bảo đảm trình độ chung của giáo dục phổ thông trên cả nước, tiếp cận dần với trình độ khu vực và thế giới [4].

2.1.2. Mục tiêu giáo dục

Môn Lịch sử và Địa lí ở cấp tiểu học giúp học sinh khám phá thế giới tự nhiên và xã hội để bồi dưỡng lòng tự hào dân tộc, tình yêu thiên nhiên, quê hương, đất nước; ý thức bảo vệ thiên

nhiên, giữ gìn và phát triển các giá trị văn hoá Việt Nam; tôn trọng sự khác biệt về văn hoá giữa các quốc gia và dân tộc trên thế giới, từ đó góp phần hình thành và phát triển các phẩm chất yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm.

Môn Lịch sử và Địa lí hình thành và phát triển ở học sinh năng lực lịch sử và địa lí, biểu hiện đặc thù của năng lực khoa học với các thành phần: nhận thức khoa học lịch sử và địa lí; tìm hiểu lịch sử và địa lí; vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học. Mặt khác, môn học góp phần hình thành và phát triển cho học sinh những năng lực chung: Tự chủ và tự học, giao tiếp và hợp tác, giải quyết vấn đề và sáng tạo [4].

2.1.4. Nội dung chương trình môn học

Các kiến thức lịch sử và địa lí được tích hợp trong các chủ đề; các chủ đề được thiết kế theo sự mở rộng về không gian địa lí và xã hội (từ địa phương, vùng miền, đến đất nước và thế giới).

Cấu trúc nội dung chương trình chú trọng chọn điểm: Đối với lịch sử, các kiến thức lịch sử được lựa chọn không tuân thủ nghiêm ngặt tính lịch đại mà lựa chọn những sự kiện, nhân vật lịch sử tiêu biểu của vùng miền, của quốc gia, khu vực, của một số giai đoạn lịch sử. Đối với địa lí, mỗi vùng miền, quốc gia, khu vực chỉ lựa chọn một số kiến thức địa lí tiêu biểu, đặc trưng cho từng vùng. Việc lựa chọn các vùng miền ngoài dựa trên nét đặc trưng về tự nhiên còn dựa trên vai trò lịch sử của vùng đất đó.

Chương trình lớp 4, học sinh sẽ tìm hiểu địa phương mình đang sinh sống (tỉnh hoặc thành phố trực thuộc trung ương): vị trí, điều kiện tự nhiên, con người, tìm hiểu lịch sử và văn hoá địa phương; Tiếp đến, học sinh sẽ tìm hiểu các vùng của đất nước, bao gồm: Đồng bằng Bắc Bộ, Miền núi và trung du Bắc Bộ; Duyên hải miền Trung; Tây Nguyên và Nam Bộ. Mỗi vùng sẽ lựa chọn một số nét tiêu biểu về tự nhiên, dân cư, hoạt động sản xuất, lịch sử, văn hoá của vùng để giới thiệu.

Đối với chương trình lớp 5, học sinh sẽ tìm hiểu về đất nước Việt Nam, các nước láng giềng và thế giới với các chủ đề sau:

+ Đất nước và con người Việt Nam: vị trí địa lí, phạm vi lãnh thổ và biểu tượng của Việt Nam; đặc điểm cơ bản về thiên nhiên Việt Nam, biển đảo Việt Nam; dân cư và dân tộc Việt Nam;

+ Những quốc gia đầu tiên trên lãnh thổ Việt Nam, bao gồm: Văn Lang, Âu Lạc, Phù Nam và Champa;

+ Xây dựng và bảo vệ đất nước Việt Nam: Đấu tranh giành độc lập thời kì Bắc thuộc; Triều Lý và việc định đô ở Thăng Long; Triều Trần và kháng chiến chống Mông - Nguyên; Khởi nghĩa Lam Sơn và triều Hậu Lê; Triều Nguyễn; Cách mạng tháng Tám năm 1945; Chiến dịch Điện Biên Phủ năm 1954; Chiến dịch Hồ Chí Minh năm 1975 và Đất nước Đổi mới.

+ Các nước láng giềng: tìm hiểu đặc điểm cơ bản về tự nhiên, dân cư, một số nét tiêu biểu về văn hoá, lịch sử của các nước Trung Quốc, Lào, Campuchia; giới thiệu khái quát về Hiệp hội các quốc gia Đông Nam Á (ASEAN).

+ Tìm hiểu thế giới: đặc điểm tự nhiên của các châu lục và đại dương trên thế giới; dân số và các chủng tộc trên thế giới; một số nền văn minh nổi tiếng thế giới.

+ Chủ đề cuối cùng trong chương trình lớp 5 là chung tay xây dựng thế giới với 2 nội dung chính: Xây dựng thế giới xanh - sạch - đẹp và xây dựng thế giới hoà bình [4].

Trong chương trình môn Lịch sử và Địa lí, các kiến thức lịch sử và địa lí được tích hợp trong từng chủ đề về địa phương, vùng miền, đất nước và thế giới. Đối với chủ đề địa phương, vùng miền, sẽ tìm hiểu về tự nhiên, dân cư, lịch sử văn hoá của địa phương, vùng miền đó. Một số nội dung sẽ chủ yếu là địa lí, hoặc lịch sử; một số nội dung tích hợp cả lịch sử, địa lí, văn hoá,...

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Ví dụ, chủ đề Đồng bằng Bắc Bộ được thiết kế 5 nội dung như sau:

- Thiên nhiên đồng bằng Bắc Bộ
- Dân cư và một số nét văn hóa
- Sông Hồng và văn minh sông Hồng
- Thăng Long - Hà Nội
- Văn Miếu - Quốc Tử Giám

Trong đó, nội dung đầu tiên sẽ chủ yếu là kiến thức địa lí, nội dung cuối chủ yếu là kiến thức lịch sử; các nội dung còn lại đều tích hợp giữa lịch sử, địa lí và một số lĩnh vực khác. Thiết kế chương trình như vậy nhằm giúp học sinh vận dụng tích hợp kiến thức, kĩ năng của nhiều môn học để giải quyết các vấn đề trong học tập và đời sống phù hợp với lứa tuổi.

So với chương trình môn Lịch sử và Địa lí năm 2006, nội dung chương trình năm 2018 có những thay đổi như sau:

Đối với lớp 4:

- Chương trình kế thừa bài mở đầu, bổ sung thêm một số phương tiện học lịch sử và địa lí (ngoài phần bản đồ).

- Phần đầu chương trình tìm hiểu về địa phương (tỉnh, thành phố) gồm cả địa lí và lịch sử, trong khi chương trình năm 2006 học lịch sử địa phương ở cuối lớp 4 và lớp 5; địa lí địa phương học cuối lớp 5.

- Tìm hiểu một số nét tiêu biểu về địa lí, lịch sử, văn hoá theo 5 vùng: Miền núi và trung du Bắc Bộ, Đồng bằng Bắc Bộ, Duyên hải miền Trung, Tây Nguyên và Nam Bộ; Bổ sung thêm một số nội dung lịch sử và văn hoá ở mỗi vùng: Đền Hùng và giỗ tổ Hùng Vương; Văn Miếu - Quốc Tử Giám, địa đạo Củ Chi,... Một số nội dung tích hợp sâu kiến thức lịch sử và Địa lí: Sông Hồng và văn minh sông Hồng; Thăng Long - Hà Nội, phố cổ Hội An,...

- Chương trình không tìm hiểu về các thành phố: Đà Lạt, Đà Nẵng, Hải Phòng, Cần Thơ; Bổ sung thêm về thành phố Hội An.

Đối với lớp 5:

- Đối với chủ đề Đất nước và con người Việt Nam: chương trình kế thừa phần thiên nhiên và dân cư Việt Nam, có tinh giảm một số nội dung; Bổ sung phần biển, đảo Việt Nam (kế thừa của chương trình phân môn Địa lí lớp 4 năm 2006); chương trình không tìm hiểu phần Địa lí các ngành kinh tế Việt Nam.

- Chủ đề *Những quốc gia đầu tiên trên lãnh thổ VN*: kế thừa nội dung nước Văn Lang, Âu Lạc (phân môn Lịch sử lớp 4 năm 2006), bổ sung thêm nhà nước Phù Nam, Champa.

- Chủ đề *Xây dựng và bảo vệ đất nước*: kế thừa nội dung của phân môn Lịch sử lớp 4 và 5 năm 2006, những tinh giảm nhiều nội dung; bổ sung thêm nội dung “Đất nước đổi mới”.

- Chủ đề *Các nước láng giềng*: Bổ sung thêm nội dung về Hiệp hội các nước Đông Nam Á.

- Ở chủ đề *Tìm hiểu thế giới*: chương trình giới thiệu khái quát những đặc điểm chính về tự nhiên và dân cư của các châu lục; Chương trình không học về kinh tế của các châu lục và một số nước nhưng bổ sung thêm các nội dung mới là các chủng tộc trên thế giới và một số nền văn minh nổi tiếng.

- Chủ đề *Chung tay xây dựng thế giới* là nội dung mới được đưa vào với 2 phần: xây dựng thế giới xanh - sạch - đẹp và xây dựng thế giới hoà bình.

2.1.5. Phương pháp giáo dục

Phương pháp giáo dục trong Chương trình môn Lịch sử và Địa lí đề cao vai trò chủ thể học tập của học sinh, phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo; tập trung rèn luyện năng lực tự học, bồi dưỡng phương pháp học tập để học sinh có thể tiếp tục tìm hiểu, mở rộng vốn văn hoá cần thiết cho bản thân; rèn luyện kỹ năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn.

Vận dụng các phương pháp, kỹ thuật dạy học một cách linh hoạt, sáng tạo, phù hợp với mục tiêu, nội dung giáo dục, đối tượng học sinh và điều kiện cụ thể.

Sử dụng hợp lý và có hiệu quả các thiết bị dạy học trong đó chú trọng các loại hình: mô hình hiện vật, tranh lịch sử, ảnh, băng ghi âm lời nói của các nhân vật lịch sử,...; bản đồ, sơ đồ, các bản thống kê, so sánh,...; phim video; các phiếu học tập có các nguồn sử liệu; phần mềm dạy học,... [4].

2.2. Thiết kế kế hoạch dạy học môn Lịch sử và Địa lí cấp tiểu học theo chương trình mới

2.2.1. Xác định mục tiêu bài học

Để thiết kế được một giáo án dạy học môn Lịch sử và Địa lí theo định hướng phát triển năng lực, trước hết cần phải xác định mục tiêu của bài học. Mục tiêu bài học vừa là cái đích hướng tới vừa là yêu cầu cần đạt cho người học. Mục tiêu giúp giáo viên xác định rõ những nhiệm vụ mình cần phải làm và các yêu cầu người học cần đạt được trong mỗi chủ đề, mỗi bài học.

Để xác định được mục tiêu của chủ đề hay bài học, giáo viên cần căn cứ vào yêu cầu cần đạt của từng chủ đề trong chương trình môn Lịch sử và Địa lí, từ đó xác định các năng lực đặc thù, năng lực chung và phẩm chất chủ yếu cần hình thành và phát triển trong chủ đề hoặc bài học với những biểu hiện cụ thể thông qua nội dung và phương pháp dạy học.

Lưu ý khi viết mục tiêu của chủ đề hay bài học không nên viết thành kiến thức, kỹ năng và thái độ, cần sử dụng các động từ trong thang nhận thức Bloom để viết mục tiêu. Đối với dạy học phát triển năng lực, trong quá trình dạy học, người học sẽ phải trả lời được câu hỏi “Học xong, học sinh **làm** được những gì?” chứ không phải “học sinh **biết** gì?”. Vì vậy, khi xác định mục tiêu, giáo viên cần chỉ ra quá trình học sinh tìm kiếm, phát hiện, chiếm lĩnh, phát triển kiến thức, kỹ năng và thái độ. Tức là chỉ ra con đường học sinh tư duy như thế nào để đạt được kết quả đó.

Ví dụ, trong chủ đề “Duyên hải miền Trung”, đối với bài “Thiên nhiên ở Duyên hải miền Trung” từ yêu cầu cần đạt trong chương trình môn học, giáo viên có thể xác định các mục tiêu của bài học như sau:

Bài. Thiên nhiên ở Duyên hải miền Trung

1. Mục tiêu

a. Về năng lực: Bài học góp phần hình thành và phát triển các năng lực sau:

- Năng lực đặc thù

+ Năng lực nhận thức khoa học Lịch sử và Địa lí: **Mô tả được** những nét tiêu biểu về tự nhiên của 1 vùng; **Phân biệt được** sự khác nhau về khí hậu giữa Bắc và Nam núi Bạch Mã; **Nêu được** một số thuận lợi, khó khăn của điều kiện tự nhiên đến đời sống và hoạt động sản xuất của người dân ở Duyên hải miền Trung.

+ Năng lực tìm hiểu Lịch sử và Địa lí: **Xác định được** ranh giới của Duyên hải miền Trung trên lược đồ/bản đồ; **Kể tên và chỉ được** vị trí một số dãy núi, đồng bằng ở Duyên hải miền Trung; **Nhận xét được** bảng số liệu nhiệt độ và lượng mưa trung bình năm của 2 địa điểm.

+ Năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học: **Nêu được** một số biện pháp phòng chống thiên tai ở miền Trung.

- Năng lực chung:

+ Năng lực tự học: Khai thác được tài liệu phục vụ cho bài học.

+ Năng lực giao tiếp và hợp tác: Làm việc nhóm có hiệu quả.

+ Năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo: Biết sử dụng công cụ, phương tiện công nghệ thông tin phục vụ bài học; biết phân tích và xử lý tình huống.

b. Về phẩm chất: Bài học góp phần hình thành và phát triển phẩm chất yêu nước, trách nhiệm: Yêu thiên nhiên và có những việc làm thiết thực bảo vệ thiên nhiên; có trách nhiệm và hành động chia sẻ với người dân gặp thiên tai.

2.2.2. Lựa chọn nội dung và phương tiện dạy học

Căn cứ vào chương trình môn học, mục tiêu bài học, tài liệu học tập và các tài liệu liên quan, đối tượng học sinh (khả năng học tập của học sinh) và điều kiện thực hiện (thực tiễn của nhà trường, địa phương; phương tiện,...) để xác định các nội dung của chủ đề hoặc bài học và phương tiện dạy học; xác định các kiến thức, kỹ năng để hình thành và phát triển năng lực, phẩm chất của học sinh trong bài học; xác định trình tự logic của bài học.

Phần này khác với chương trình dạy học tiếp cận nội dung là từ nội dung bài học để xác định các kiến thức, kỹ năng và thái độ cần đạt được của người học. Tuy nhiên, đối với dạy học phát triển năng lực, căn cứ vào yêu cầu cần đạt của chương trình, mục tiêu của bài học để xác định các nội dung dạy học. Ngoài tài liệu học tập chính (sách giáo khoa), giáo viên có thể sử dụng các tài liệu khác để xác định các nội dung chi tiết của bài học, trình tự bài học,...

Căn cứ vào thực trạng nhà trường, giáo viên sẽ lựa chọn các công cụ, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học phù hợp với mục tiêu.

Ví dụ. Nội dung và phương tiện dạy học trong bài:

Bài. Thiên nhiên ở Duyên hải miền Trung

2. Nội dung kiến thức và phương tiện dạy học

a. Nội dung kiến thức

- Vị trí địa lí, đặc điểm địa hình của duyên hải miền Trung

- Sự khác biệt về khí hậu giữa khu vực phía bắc và phía nam dãy Bạch Mã

- Di sản thiên nhiên Phong Nha - Kẻ Bàng

- Tác động của tự nhiên đến đời sống và hoạt động sản xuất ở duyên hải miền Trung

b. Phương tiện dạy học

- Bản đồ/lược đồ tự nhiên Việt Nam, có ranh giới vùng Duyên hải miền Trung.

- Số liệu về nhiệt độ và lượng mưa trung bình năm của thành phố Huế và Đà Nẵng

- Một số hình ảnh về cảnh thiên nhiên, thiên tai ở miền Trung, video về Phong Nha - Kẻ Bàng (hoặc video về thiên tai ở miền Trung),...

- Máy chiếu

2.2.3. Lựa chọn phương pháp, hình thức tổ chức dạy học và cách thức đánh giá

Từ mục tiêu và nội dung của chủ đề hoặc bài học, giáo viên sẽ lựa chọn các phương pháp và kỹ thuật dạy học, hình thức tổ chức dạy học phù hợp nhằm hình thành và phát triển được những năng lực mà phần mục tiêu đã xác định. Từ đó thiết kế các hoạt động dạy học. Trong tiến trình dạy học, có thể chia các hoạt động dạy học theo trình tự: Khởi động, hoạt động nhận thức (hình thành kiến thức mới), hoạt động luyện tập, hoạt động vận dụng,...

Đối với giáo án dạy học phát triển năng lực, cần trình bày rõ cách thức triển khai các hoạt động dạy - học cụ thể. Với mỗi hoạt động cần chỉ rõ: Tên hoạt động; Mục tiêu của hoạt động;

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Phương pháp, kỹ thuật dạy học và cách thức tiến hành hoạt động; Thời lượng để thực hiện hoạt động; Yêu cầu cần đạt của người học và công cụ đánh giá hoạt động đó.

Đối với dạy học phát triển năng lực, đánh giá quá trình (đánh giá thường xuyên) rất quan trọng. Vì vậy, giáo viên cần cụ thể các công cụ đánh giá cho mỗi hoạt động. Đánh giá không chỉ là kết quả làm việc của học sinh mà cả quá trình làm việc của học sinh để có thể góp phần hình thành và phát triển các năng lực chung và năng lực đặc thù của môn học.

Ví dụ. trong bài *Thiên nhiên ở Duyên hải miền Trung* chúng tôi thiết kế một số hoạt động dạy học như sau:

3. Hoạt động dạy học

Hoạt động khởi động (5 phút)

a. Mục tiêu

Nhằm huy động những hiểu biết của học sinh về nội dung bài học, tạo hứng thú học tập cho học sinh khi những điều các em cần học có liên quan đến nhu cầu trực tiếp của các em, giúp học sinh kết nối kiến thức đã có với kiến thức của bài học mới.

b. Phương pháp và kỹ thuật dạy học: Giáo viên sử dụng kỹ thuật KWLH để kết nối những điều đã biết và muốn biết về vùng Duyên hải miền Trung.

c. Cách thức tiến hành

- Bước 1. GV giới thiệu bài học, phát phiếu học tập KWLH cho HS.
- Bước 2. Hướng dẫn học sinh điền các thông tin của mình vào phiếu.

Phiếu KWLH

Họ và tên:.....

Lớp:.....

K Em đã biết gì về Duyên hải miền Trung	W Em muốn biết gì về Duyên hải miền Trung	L Em đã học được gì về Duyên hải miền Trung	H Em có thể đưa ra thông điệp nào qua bài học hôm nay?

- Bước 3. Đề nghị học sinh động não nhanh và viết ra những điều có liên quan đến Duyên hải miền Trung vào cột K và W.

- Bước 4. Giáo viên thu phiếu và tổng hợp qua các ý kiến của học sinh (hoặc có thể gọi một số học sinh trình bày), trên cơ sở đó tạo ra các tình huống có vấn đề giữa cái biết và cái chưa biết về Duyên hải miền Trung. Sau đó, giáo viên kết nối vào bài mới.

d. Công cụ đánh giá

Giáo viên có thể đánh giá học sinh qua phiếu học tập, hoặc những ý kiến của học sinh.

Hoạt động nhận thức

Nội dung. Tác động của tự nhiên đến hoạt động sản xuất và đời sống ở Duyên hải miền Trung (15 phút)

a. Mục tiêu

Học sinh trình bày được một số thuận lợi và khó khăn của tự nhiên đến hoạt động sản xuất và đời sống người dân ở Duyên hải miền Trung.

b. Phương pháp và kỹ thuật dạy học: Phương pháp làm việc nhóm

c. Cách thức tiến hành

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

- Bước 1: Giáo viên tổ chức cho học sinh dựa vào thông tin trong các tư liệu học tập, quan sát hình ảnh hoặc video về thiên tai ở miền Trung và làm việc nhóm để hoàn thành nhiệm vụ sau:

+ Nhóm 1, 2: Nêu những thuận lợi về tự nhiên đến hoạt động sản xuất ở Duyên hải miền Trung.

+ Nhóm 3, 4: Kể tên một số thiên tai ở Duyên hải miền Trung và nêu hậu quả của thiên tai đối với sản xuất và đời sống người dân miền Trung.

- Bước 2: Các nhóm học sinh tiến hành thực hiện nhiệm vụ, giáo viên gợi ý và hỗ trợ học sinh để hoàn thành nhiệm vụ học tập.

- Bước 3: Giáo viên sử dụng kỹ thuật phòng tranh để tổ chức cho các nhóm trình bày sản phẩm, kết quả thảo luận của nhóm, quan sát sản phẩm của nhóm bạn, tự đánh giá sản phẩm của nhóm mình.

- Bước 4: Giáo viên gọi đại diện một nhóm trình bày kết quả thảo luận. Các nhóm khác đặt câu hỏi phân biện cho nhóm bạn.

- Bước 5: Giáo viên nhận xét đánh giá kết quả học tập của các nhóm và chính xác hóa nội dung học tập cho HS.

d. Công cụ đánh giá

Giáo viên đánh giá học sinh qua sản phẩm của nhóm, quá trình làm việc nhóm, phần trình bày kết quả hoạt động nhóm và phần nhận xét, đặt câu hỏi. Để đánh giá được, giáo viên cần phải xây dựng các tiêu chí đánh giá bao gồm: phiếu đánh giá quá trình làm việc nhóm, phiếu đánh giá phần trình bày, đánh giá sản phẩm... để các nhóm tự đánh giá, đánh giá các nhóm khác và giáo viên đánh giá cho học sinh.

Hoạt động vận dụng (10 phút)

a. Mục tiêu

Học sinh vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học để giới thiệu một số biện pháp phòng chống thiên tai và có hành động chia sẻ với những khó khăn của người dân vùng thiên tai.

b. Phương pháp và kỹ thuật dạy học: thảo luận nhóm và kỹ thuật khăn trải bàn

c. Cách thức tiến hành

- Bước 1: Giáo viên tổ chức cho học sinh dựa vào thông tin trong các tư liệu học tập, quan sát hình ảnh, sử dụng kỹ thuật khăn trải bàn và thảo luận theo nhóm để hoàn thành nhiệm vụ sau:

PHIẾU HỌC TẬP NHÓM

Nêu một số biện pháp phòng chống thiên tai ở Duyên hải miền Trung. Em và các bạn đã và sẽ làm gì để chia sẻ với người dân miền Trung về những khó khăn do thiên tai gây ra?

(1) Viết ý kiến cá nhân	(2) Viết ý kiến cá nhân
Ý KIẾN CHUNG CẢ NHÓM	
(3) Viết ý kiến cá nhân	(4) Viết ý kiến cá nhân

- Bước 2: Các nhóm học sinh tiến hành thực hiện nhiệm vụ, giáo viên hướng dẫn và hỗ trợ để học sinh để hoàn thành nhiệm vụ học tập.

- Bước 3: Giáo viên gọi đại diện một nhóm trình bày kết quả thảo luận. Các nhóm khác đặt câu hỏi phân biện cho nhóm bạn.

- Bước 4: Giáo viên nhận xét đánh giá kết quả học tập của các nhóm và chính xác hóa nội dung học tập cho học sinh.

d. Công cụ đánh giá

Giáo viên đánh giá học sinh qua quá trình thảo luận nhóm, sản phẩm của các nhóm với các tiêu chí cụ thể.

Như vậy, qua hoạt động này, giáo viên không chỉ đánh giá các biểu hiện của các năng lực đặc thù mà còn góp phần hình thành, phát triển cho học sinh năng lực giao tiếp và hợp tác, giải quyết vấn đề và sáng tạo.

3. KẾT LUẬN

Dạy học theo tiếp cận năng lực không chỉ chú ý tích cực hoá học sinh về hoạt động trí tuệ mà còn chú ý rèn luyện năng lực giải quyết vấn đề gắn với những tình huống của cuộc sống, hoạt động trí tuệ với hoạt động thực hành, thực tiễn. Chương trình giáo dục phổ thông năm 2018 đòi hỏi người giáo viên cần chủ động, sáng tạo trong quá trình dạy học, chuyển từ vai trò người truyền thụ kiến thức sang vai trò là người định hướng, tổ chức các hoạt động giáo dục và đánh giá người học. Vì vậy, người giáo viên cần hiểu rõ chương trình và đối tượng học sinh để có thể phát triển chương trình môn học phù hợp với đối tượng học sinh và đáp ứng mục tiêu phát triển phẩm chất và năng lực người học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Chương trình giáo dục phổ thông môn Địa lí* (Ban hành kèm theo Quyết định số 16/2006/QĐ-BGDĐT ngày 05 tháng 5 năm 2006 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo), NXB Giáo dục, 2007.

2. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Chương trình giáo dục phổ thông môn Lịch sử* (Ban hành kèm theo Quyết định số 16/2006/QĐ-BGDĐT ngày 05 tháng 5 năm 2006 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo), NXB Giáo dục, 2007.

3. Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018. *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể*.

4. Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018. *Chương trình giáo dục phổ thông môn Lịch sử và Địa lí cấp tiểu học*.

5. Nghiêm Đình Vỳ, Lê Thông (Đồng chủ biên), Nguyễn Thị Thu Thủy, Nguyễn Thị Trang Thanh, Nguyễn Trọng Đức, 2018. *Dạy học phát triển năng lực môn Lịch sử và Địa lí tiểu học*. NXB Đại học Sư phạm.

6. Phạm Hồng Tung (Chủ biên), Nguyễn Thị Thu Thủy, Nguyễn Thị Trang Thanh, 2019. *Hướng dẫn dạy học môn Lịch sử và Địa lí tiểu học theo Chương trình giáo dục phổ thông mới*. NXB Đại học Sư phạm.

A STUDY ON SELECTING AN APPROPRIATE TEACHING METHODOLOGY FOR TEACHERS OF ENGLISH

LÊ THỊ THANH BÌNH^[1]

Abstract: Like any specialized profession, teachers of English must be trained before service and in service to stay on top of the game. Beside language proficiency, National Languages Project 2020 focuses on language teaching methodology training which is a definitely fundamental factor of any inspiring teachers. This research aims to help teaching staff in the national education system figure out the most appropriate English teaching method. Thanks for enthusiastic cooperation of trainees in Quang Tri and Thanh Hoa, a survey questionnaire is conducted and some micro- teachings are observed. The results has several implications for both trainers and trainees of teaching methodology course.

NGHIÊN CỨU VỀ VIỆC LỰA CHỌN PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY TIẾNG ANH

Tóm tắt: Như bất cứ chuyên ngành nào, giáo viên tiếng Anh phải được tập huấn, đào tạo từ khi còn ngồi trên ghế giảng đường cho tới ngay cả khi đã là một giáo viên thật sự mới có thể giữ nguyên được sự tự tin với nghề. Bên cạnh chiến lược nâng cao năng lực ngôn ngữ, Đề án ngoại ngữ quốc gia còn đẩy mạnh bồi dưỡng phương pháp giảng dạy ngôn ngữ cho đội ngũ giáo viên được đi tập huấn. Mục đích của nghiên cứu này là giúp giáo viên ở các cấp học từ tiểu học đến phổ thông trung học có thể tìm ra một phương pháp giảng dạy phù hợp. Nghiên cứu đã nhận được sự hợp tác rất nhiệt tình của các Thầy Cô đi tập huấn ở Quảng Trị và Thanh Hóa tham gia trả lời bảng câu hỏi và tham gia giảng thử để tác giả có thể quan sát và thu thập thông tin. Kết quả nghiên cứu không chỉ giúp các giáo viên được tập huấn mà ngay cả những đào tạo viên cũng có cơ hội nhìn lại và nâng cao phương pháp giảng dạy ngôn ngữ.

1. Introduction

The government considers National Languages Project 2020 as a breakthrough in English *language* learning and teaching across all education levels in *Vietnam*. Every summer, hundreds of teachers of English take part in language teaching methodology training program. The content of training course covers a variety of activities for language lessons and skill lessons. However, trainees seem not be satisfied about themselves. In fact, their confusing attitude in the training rooms is a thought- provoking image. The research is carried out in within two months thanks for the trainees' cooperation. The study reviews some popular types of language teaching

1. Khoa Sư phạm Ngoại ngữ - Đại học Vinh

methodology; collects statistics and ideas from the questionnaire; analyzes information from observations; discusses findings and give some suggestions with the hope that national teaching staff can find an appropriate teaching method.

2. Literature review

This section presents some popular language teaching methodology that teachers in Vietnam were trained before they joined in the national teaching system. According to Larsen-Freeman, D. (2000), each method has its own strengths and weaknesses.

❖ The Grammar-Translation Method

The Grammar-Translation Method evolved from the Classical Method that was used from the 15th century in the teaching of Latin and Greek - both long-since dead languages. Latin and Greek were taught to promote the intellect and virtually no attempt was made to speak them. GTM, formalized in Germany in the late-18th century, similarly places little or no emphasis on actually speaking or communicating in the target language. Classwork is highly structured, with the teacher controlling all activities. The method focuses on the literature and grammar of the target language, with passages being translated into and from the mother tongue. Consequently it tends to be very much text-based. Typically, the teacher gives instructions and grammatical explanations in the mother tongue. Little or no attempt is made to teach pronunciation.

Typical features of a GTM lesson:

- mother tongue
- teacher-centred
- vocabulary taught through wordlists and translation
- reading of literary passages even at low levels, with reading comprehension questions
- practice based on translation of texts to and from MT
- elaborate presentation of grammar rules
- memorization of grammar rules and vocabulary
- vocabulary exercises include antonyms and synonyms, definitions etc based on words in reading texts
- composition exercises based on topics from reading texts

Though it may be true to say that the Grammar-Translation Method is still widely practiced, it has no advocates. It is a method for which there is no theory. There is no literature that offers a rationale or justification for it..” (Richards & Rodgers, 1986, p.5)

❖ Direct method

The Direct Method (DM) emerged in the 1890s largely as a response to the perceived inability of the Grammar-Translation Method to teach learners to genuinely communicate. The argument was that the Grammar-Translation Method taught learners about the target language but not how to speak the target-language. In DM, there is no translation. In fact mother-tongue is expressly forbidden, and all communication is directly in the target language. Vocabulary is explained through visual aids and miming. Listening and speaking skills are given priority, though reading and writing play their part. Grammar is deduced rather than instilled.

Typical features of a DM lesson:

- target language
- teacher/learner-centred

- teacher explains new vocab through pictures, realia or miming
- Students are encouraged to speak in the target language in “real” contexts (eg at the doctor’s or going shopping) or about “real” topics (eg sport or money).
- Students are not taught grammar explicitly - they encounter examples and are asked to deduce the rule.
- Vocabulary is practised by using new words in context.

❖ **Audio - lingual**

The Audiolingual Method (ALM) gained attention in the 1950s, largely in the USA where it was rooted in the military’s need during World War II to train large volumes of personnel in disparate languages. Although it claimed to have turned language teaching from an art to a science, it shared several aspects with the Direct Method. Both were a reaction to the perceived failures of the Grammar-Translation Method. Both ban the use of mother tongue, and both prioritize listening and speaking skills over reading and writing. ALM is nevertheless different in several ways. It drew on early-20th century beliefs of 1) behaviourism that anything could be learned through conditioning; and 2) structuralism and structural linguistics that emphasized grammatical structure. In ALM, grammar is prioritized over vocabulary, and accuracy over fluency, giving learners few opportunities to produce errors which are seen as potentially “contagious”. Ultimately, the learner will speak “automatically”.

Typical features of an Audiolingual Method lesson:

- target language/some mother tongue
- teacher-centred
- mechanical habit-formation activities with little opportunity for (“bad habit”-causing) mistakes
- immediate reinforcement of correct responses
- presentation of new structural patterns and vocabulary through oral repetition and memorization of scripted dialogues
- oral pattern-drills of key structures from dialogues (repetition drills, chain drills, substitution drills...)
- inductive learning of grammar rules based on dialogues (ie no explicit grammar teaching)
- use of tapes, visual aids and ultimately language labs
- reading and written work based on earlier oral work, sometimes given as homework

❖ **Total physical response**

Total Physical Response (TPR) was systematized as a language teaching method by American psychologist James Asher in the 1970s. It is rooted in the belief that when action is combined with language, learning is boosted. TPR is a comprehension approach, stressing the importance of input in the initial phase and modeled on the stress-free way that children learn their mother tongue. By listening to the target language and converting it to action, speaking will eventually manifest spontaneously. Motor activity encourages right-brain learning and long-term storage (similar to learning to ride a bicycle).

Typical features of a TPR lesson:

- target language
- teacher-centred
- low-stress environment

- motor activity elicited by spoken commands
- no requirement for any learner to speak until ready
- commands (spoken and initially demonstrated by teacher) elicit physical response (stand up, pick up the book, close your eyes)
 - commands later given by learners to teacher and others
 - inductive learning of grammar (no explicit grammar teaching)
 - extended “action sequences” created later
 - more advanced vocab and grammar structures possible: If somebody just knocked at the door, stand up.

❖ **Communicative language teaching method**

Communicative Language Teaching (CLT) is an approach to language teaching that gained traction in the 1980s. CLT emphasises the importance of all four language skills and aims to achieve “communicative competence” (rather than linguistic competence) through considerable learner interaction and communication of “real” meaning. It is an approach that tends to promote fluency over accuracy, the functional over the structural, and authentic materials over fabricated materials. Communication is seen as both the goal and the means. CLT is sometimes called “the Communicative Approach”, and this may indeed be a better term since it is more a philosophy than a specific method. But whether called CLT or CA, the pervading idea is real, functional communication.

Typical features of a CLT lesson:

- target language/some mother tongue
- learner/teacher-centred
- presentation by teacher of new functional language, vocab or structure
- practice by learners moving from controlled to spontaneous
- pair-work, group-work
- worksheets and activity cards
- functional language exercises
- “real-life” interactive activities including information gap, role-play
- plenty of actual listening, speaking, reading and (homework?) writing
- games
- authentic materials

The current study thus aims to answer the following research questions:

1. What difficulties have national teachers of English met in applying language teaching methods ?

2. How can national teachers of English figure out the most appropriate teaching methods?

3. Methodology

A mixed-methods approach (involving both quantitative and qualitative data) was employed to answer the research questions; such an approach is argued to produce a more comprehensive understanding of the research situation than collecting only one type of data (Tashakkori & Teddlie, 1998). It has three main characteristics, including timing, weighting,

and mixing (Creswell & Plano Clark, 2007). In the current study, mixed methods research is utilized as a sequence (timing) with a stronger focus on qualitative data (weighting).

Marshall and Rossman (1989) define observation as “the systematic description of events, behaviors, and artifacts in the social setting chosen for study” (p.79). Observations enable the researcher to describe existing situations using the five senses, providing a “written photograph” of the situation under study. DeWalt, Kathleen M (1998) describe participant observation as the primary method used by anthropologists doing fieldwork. Fieldwork involves “active looking, improving memory, informal interviewing, writing detailed field notes, and perhaps most importantly, patience”. Participant observation is the process enabling researchers to learn about the activities of the people under study in the natural setting through observing and participating in those activities. It provides the context for development of sampling guidelines and interview guides (Dewart, 2002). Schensul and Stephen L (1999) define participant observation as “the process of learning through exposure to or involvement in the day-to-day or routine activities of participants in the researcher setting” (p.91).

Teachers trained in Quang Tri and Thanh Hoa were selected to take part in the first stage of the research, a questionnaire (see Appendix A), for salient reasons. First, they show interested and willing to support the trainer during the course. They not only attend the class fully but also discuss and share difficulties and ambition in teaching. Second, their language competence is various, which might affect on their teaching methodology. It is necessary to put this factor into consideration. Third, results of the research should be beneficial for them who is directly trained in this field.

Observations of micro teaching before and after the teachers were trained are carried out. Self- remark, discussion and feedbacks are various by observers.

4. Findings and discussions

What difficulties might national teachers of English have met in applying language teaching methods ?

Lack of teaching facilities has stopped teachers from applying method in lessons. A large number of English teachers in Vietnam, especially in mountainous areas or the poor countryside, should be supplied with basic facilities such as color textbooks, projectors and internet access.

Statistics from the questionnaire 90% teachers in Quang Tri and Thanh Hoa trained are teachers of mountainous where both students and teachers do not have much chance to use English. That leads to the most popular method is Grammar Translation Method. (92%).

Only 2% teachers invests time to search information on teaching methodology. They blame for lack of time. The fact is they are busy doing other part time jobs to feed their families. That makes their teaching worse and worse. Their lessons, therefore, could not be as exciting as expected.

Moreover, it is teachers who are hunger of motivation. 66% said that they were disappointed when they were selected to training course in summer holiday. Many colleagues and relatives infer that teachers knowledge is not good enough. This concept embarrassed teachers Spiritually, there is much difference between the terms “train” which is being used and “workshop” which should be used. By doing that, whenever they are selected to improve their teaching methodology, they would be proud of themselves and make more efforts.

How can national teachers of English figure out the most appropriate teaching methods for themselves?

Teachers have to be out of the box, shift their mindsets. The burden of earning for living and laziness prevent them from changing. 63% of trainees have been teaching for a long time,

more than 15 years. That is the reason why they are not willing to share and to be share by younger trainers. The class observation showed that they seemed to be exhausted to digest any piece of teaching knowledge. They might have thought “enough is enough”. The fact that the older teachers get, the more laid back they are should be changed like the older teachers get, the more experienced and passionate they are.

Teachers all realize that students should be included when they prepare lesson plans. Although they know class size, male or female dominants, few teachers (only 4%) recognize their learners’ talent. A placement test consists of students’ strengths and weaknesses is highly recommended. Because each method has its own benefits and drawbacks and students’ capacity is various. By doing this, teachers can be the owner of the stage where she/ he can decide which method (grammar- translation method, direct method or communicative....) is the most suitable for their learners.

Observations show that teachers get used to Vietnamese language instructions. This demonstrates that Grammar - Translation Method is still popular. The explanation is that it is appropriate for the format of national graduation exam which focuses on Grammar and Vocabulary. Teachers, however, are struggling with new textbooks which consists a wide range of communicative activities. Being flexible should be the best solution for this problem.

Adaptation should be encouraged because “one size does not fit all”. Many questionnaire participants chose “ seldom” for the questions “How often do you search for other sources to make lesson plans more interesting?” That is a bad habit that needs eliminating. - Dewey J (1952) said “*If we teach today’s students as we taught yesterday’s, we rob them of tomorrow.*” Teachers of English should be motivated to discover, search and adapt to figure out their best teaching method.

5. Conclusions

The research has several implications for enhancing national teaching staff’s language teaching methodology.

First, there are external and internal factors which have prevented teachers of English from improving their images in students’ eyes. It is necessary for them to change their mindsets about their education career, a prestigious job. Instead of only supporting what the policy- makers think teachers and students need, the authority should consider how they feel and what they really need.

Second, although communicative language teaching method is trendy worldwide, there is nothing called the most appropriate teaching methodology but a well - prepared lesson plan. Teachers must be flexible to apply teaching methods. Some criteria should be considered:

- ✓ Students first: what they have and what they love to learn
- ✓ Teachers: what you have and what your lesson goals
- ✓ Creativeness/ Craziess: Impression will keep students awaken during the lesson

Last but not least, trainers of teaching staff should not only motivate teachers but also listen to their suggestions to enrich training knowledge.

While this study has provided the insights outlined above, the findings are limited in terms of time, as well as the participants chosen. More work is needed into research such as the influences of English textbooks in Vietnamese education system, continuing teaching observations, teaching competitions on teachers’ language teaching methodology.

REFERENCES

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1952). *Experience and education*. New York: The Macmillan Company
- DeWalt, Kathleen M. & DeWalt, Billie R. (1998). *Participant observation*. In H. Russell Bernard (Ed.), *Handbook of methods in cultural anthropology* (pp.259-300). Walnut Creek: AltaMira Press.
- Schensul, Stephen L.; Schensul, Jean J. & LeCompte, Margaret D. (1999). *Essential ethnographic methods: observations, interviews, and questionnaires* (Book 2 in Ethnographer's Toolkit). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Marshall, Catherine & Rossman, Gretchen B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

QUESTIONNAIRE

I. Personal Information: Please circle the appropriate answer to you

1. Are you male (M) or female (F)?

A. F B. M

2. How long have you been teaching English in a national school?

A. Under 3-5 B. 6-10 C. 10-15 D. 16-20 E. above 20

4. Where is your school?

A. in a mountainous area.

B. in the countryside.

C. In a small city/ town.

D. In a big city.

5. How often are you trained about language teaching methodology?

A. Seldom

B. sometimes

C. Once a year

6. What kind of teaching methodology are you interested in?

A. Audio-lingual method

B. Direct method

C. Total physical responses method

D. Communicative language teaching method

E. Grammar translation method

F. None of them

7. How do you describe most of your students? (you may select more than 1 answer)

- A. Hard working
 - B. Obedient
 - C. Lazy
 - D. Poor
 - E. Exciting
8. What kind of teaching facilities are language classes supplied?
- A. projectors
 - B. computers
 - C. posters and crayons
 - D. Nothing
 - E. Others
9. Do you have lesson plans?
- A. Yes
 - B. No
10. How long does it take you to prepare a lesson?
- A. 30 minutes
 - B. one hour
 - C. More than 2 hours
11. How often do you search for other sources to make lesson plans more interesting?
- A. Usually
 - B. Seldom
 - C. Never
12. What is your strength?
.....
13. Do you know your students' strength?
- A. I don't really care.
 - B. Just some
 - C. Of course.
14. Do you want to change your teaching style?
- A. Yes
 - B. No
15. How do you feel when they are chosen to take part in a training course?
- A. Proud
 - B. Frightened
 - C. disappointed
 - D. Excited

MICRO-TEACHING OBSERVATION

1. Name of the teacher:.....

2. Age:.....

3. Lesson:.....unit.....English textbook: grade.....

4. Methodology:.....

5. Most of language instruction is:

A. Vietnamese B. English

6. How do students look?

.....

7. How does teacher perform?

.....

8. Are the activities effective?

.....

9. Does teacher follow text book or think out of the box?

.....

MỘT SỐ BIỆN PHÁP HÌNH THÀNH VÀ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC THỰC HÀNH THÍ NGHIỆM CHO HỌC SINH THÔNG QUA VIỆC DẠY HỌC HÓA HỌC Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

PGS.TS. NGUYỄN THỊ BÍCH HIỀN^[1], ThS. ĐỖ TRÍ DƯƠNG^[2]

Tóm tắt: Bài báo này đề cập đến một số biện pháp hình thành và phát triển năng lực thực hành thí nghiệm cho học sinh thông qua việc dạy học hóa học ở trường Trung học phổ thông (THPT). Thông qua việc điều tra, quan sát, tiến hành thực nghiệm và sử dụng toán học thống kê để xử lý các số liệu thu được nhằm kiểm tra tính hiệu quả và khả thi của các biện pháp. Các kết quả bước đầu thu được cho thấy các biện pháp đã có những tác động đáng kể đến việc bồi dưỡng và hình thành năng lực thực hành cho học sinh.

Từ khóa: Năng lực, năng lực thực hành thực nghiệm, phương pháp dạy học tích cực.

SOME MEASURES FOR FORMING AND DEVELOPING CAPACITY OF EXPERIMENTAL PRACTICE FOR STUDENTS THROUGH CHEMICALIZATION AT HIGH SCHOOL

Abstract: This article addresses some formative measures and develops experimental practice capacity for students through teaching chemistry at high school. Through investigation, observation, conducting experiment and the use of statistical mathematics to process the data collected to check the effectiveness and feasibility of the measures. Initial results show that the measures have had a significant role which impacts on training and capacity for students.

Key words: Competence, practical practice capacity, positive teaching method.

1. Đặt vấn đề

Nghị quyết Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đã chỉ rõ “*Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ và đồng bộ các yếu tố cơ bản của giáo dục, đào tạo theo hướng coi trọng phát triển phẩm chất năng lực của người học*”, “*Tập trung phát triển trí tuệ, thể chất, hình thành phẩm chất, năng lực công dân, phát hiện và bồi dưỡng năng khiếu định hướng nghề nghiệp cho học sinh. Nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện, chú trọng giáo dục lý tưởng, truyền thống, đạo đức, lối sống, ngoại ngữ tin học, năng lực và kỹ năng thực hành, vận dụng kiến thức vào thực tiễn. Phát triển năng lực sáng tạo, tự học, khuyến khích học tập suốt đời*”[7]. Điều này cho thấy tầm quan trọng và tính thời sự của việc hình thành và phát triển năng lực nói chung và năng lực thực hành nói riêng cho học sinh. Nhằm đáp ứng mục tiêu này, trong

1. Trung tâm BDNVSP- Trường Đại học Vinh

2. Trường THPT Nguyễn Thông, Long An

những năm gần đây, ngành giáo dục đã có những bước ngoặt trong việc chuyển đổi cách tiếp cận xây dựng và thực hiện chương trình giáo dục. Từng bộ môn phải không ngừng đổi mới về cách dạy và học để góp phần hình thành và phát triển năng lực cho học sinh, đặc biệt là những môn có tính chất thực nghiệm như Hóa học.

Hóa học là một môn khoa học thực nghiệm có nhiều mặt thuận lợi trong việc giúp học sinh gắn kết các kiến thức lý thuyết vào thực tiễn. Điều này cũng có nghĩa là Hóa học đóng vai trò không nhỏ vào việc hình thành các năng lực thực tiễn nói chung cũng như năng lực thực hành thí nghiệm nói riêng, góp phần nâng cao năng lực và hình thành thế giới quan khoa học đúng đắn.

Mặc dầu vậy, việc chú trọng rèn kỹ năng, năng lực thực hành thí nghiệm cho học sinh trong dạy học hiện nay là chưa đáp ứng phù hợp với mục tiêu và vai trò của nó trong dạy học. Chính vì vậy, chúng tôi mạnh dạn đi sâu nghiên cứu đề xuất “*Một số biện pháp hình thành và phát triển năng lực thực hành thí nghiệm cho học sinh thông qua việc dạy học Hóa học ở trường Trung học Phổ thông*” nhằm góp phần cải thiện thực tiễn dạy học hiện nay, đặc biệt là trên địa bàn nơi tôi đang công tác. Thông qua việc phân tích khung năng lực và xây dựng các thang đo để đánh giá các biện pháp, các kết quả cho thấy việc sử dụng hợp lý các biện pháp mà chúng tôi đề xuất đã có những tác dụng đáng kể đến việc cải thiện năng lực thực hành thí nghiệm cho học sinh.

2. Cơ sở lý luận và thực tiễn để đề xuất một số biện pháp hình thành và phát triển năng lực thực hành thí nghiệm cho học sinh.

2.1. Khái niệm về năng lực và năng lực thực hành thí nghiệm

Năng lực có nguồn gốc tiếng Latinh là “competentia”. Ngày nay khái niệm năng lực được hiểu nhiều nghĩa khác nhau. Các nhà nghiên cứu đã đưa ra nhiều định nghĩa khác nhau về năng lực.

Theo tác giả Weinert (2001): “Năng lực là những khả năng và kỹ xảo học được hoặc sẵn có của cá thể nhằm giải quyết các tình huống xác định, cũng như sự sẵn sàng về động cơ, xã hội và khả năng vận dụng các cách giải quyết vấn đề một cách có trách nhiệm và hiệu quả trong những tình huống linh hoạt”[9, tr 25].

Theo Bernd Meier, Nguyễn Văn Cường (2014): “Năng lực là khả năng thực hiện hiệu quả một nhiệm vụ/ hành động cụ thể, liên quan đến một lĩnh vực nhất định dựa trên những hiểu biết, kỹ năng, kỹ xảo và sẵn sàng hành động”[1, tr 197].

Như vậy, năng lực là một thuộc tính tâm lý phức hợp, là điểm hội tụ của nhiều yếu tố như tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, kinh nghiệm, sự sẵn sàng hành động và trách nhiệm.

Từ những quan điểm trên có thể hiểu *Năng lực thực hành thí nghiệm là khả năng vận dụng một cách có hiệu quả những hiểu biết và kiến thức lý thuyết của mình vào việc thực hiện thí nghiệm thông qua đó lĩnh hội được kiến thức mới cũng như nhận thức mới về cuộc sống và góp phần hình thành năng lực giải quyết vấn đề.*

2.2. Cấu trúc của năng lực thực hành thí nghiệm

Trên cơ sở nghiên cứu các tài liệu [8, tr. 222-230] và tham vấn các ý kiến của các chuyên gia, chúng tôi xác định cấu trúc của năng lực thực hành thí nghiệm gồm có các thành tố và được mã hóa như sau:

Các năng lực thực hành thí nghiệm	Mã hóa
- Năng lực xác định, lựa chọn các hóa chất, dụng cụ thí nghiệm phù hợp	N th - XD
- Năng lực quan sát các hiện tượng của các quá trình hóa học	N th - QS
- Năng lực tiến hành thí nghiệm an toàn	N th - TH

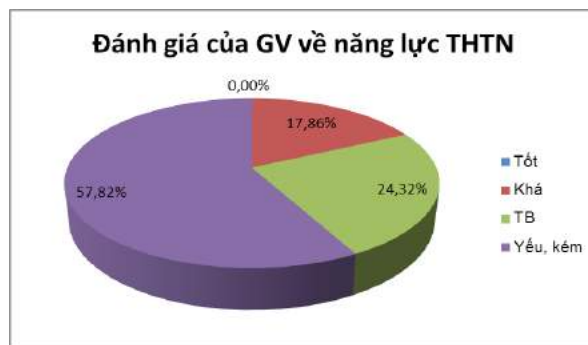
NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

- Năng lực giải thích các hiện tượng của thí nghiệm (giải thích về sự thành công và thất bại của thí nghiệm; kết nối kiến thức lý thuyết với hiện tượng thí nghiệm)	N th - GT
- Năng lực vận dụng thí nghiệm vào thực tiễn	N th - VD
- Năng lực bảo quản hóa chất, dụng cụ, làm sạch môi trường sau khi thực hiện xong thí nghiệm.	N th - TĐ

2.3. Thực trạng về việc hình thành và phát triển năng lực thực hành thí nghiệm cho học sinh trong dạy học hóa học ở trường THPT thuộc tỉnh Long An

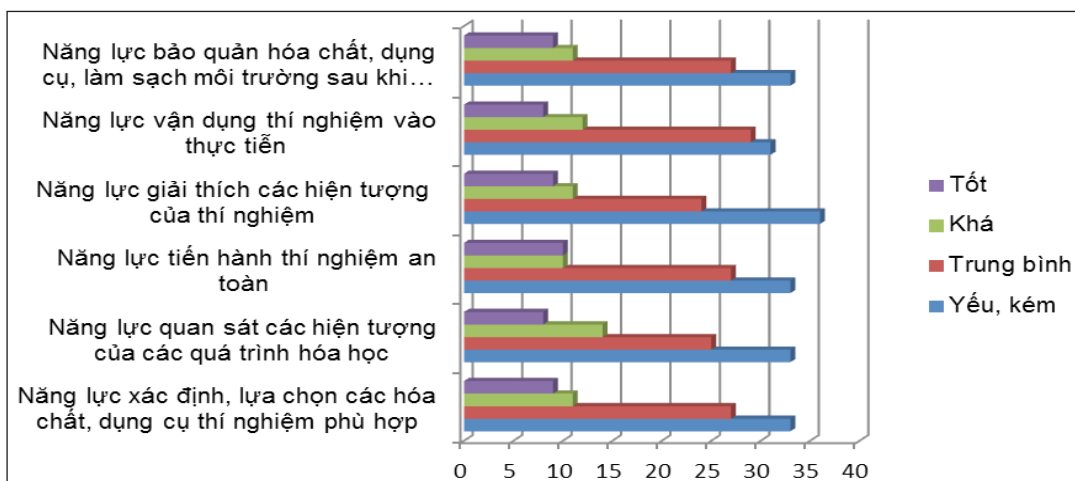
Để khảo sát, đánh giá một cách cụ thể thực trạng về năng lực thực hành thí nghiệm của học sinh cũng như việc hình thành và phát triển năng lực thực hành thí nghiệm trong dạy học hóa học, chúng tôi đã tiến hành điều tra 20 giáo viên và 80 học sinh trường THPT Nguyễn Thông và trường THPT Lê Quý Đôn thuộc tỉnh Long An. Các kết quả điều tra thu được như sau:

- Việc đánh giá sự phát triển năng lực thực hành cho học sinh ở trường THPT: Từ kết quả khảo sát điều tra cho ta thấy, đa số giáo viên đều cho rằng năng lực thực hành thí nghiệm của học sinh chưa được tốt, cụ thể không có giáo viên nào cho rằng học sinh có năng lực thực hành thí nghiệm tốt, 17,8% giáo viên cho rằng học sinh có năng lực khá, 24,32% giáo viên cho rằng học sinh có năng lực trung bình, còn lại 57,82 % giáo viên cho là học sinh có năng lực yếu kém.



Hình 2.3.1. Biểu đồ đánh giá của giáo viên về năng lực thực hành TN của học sinh

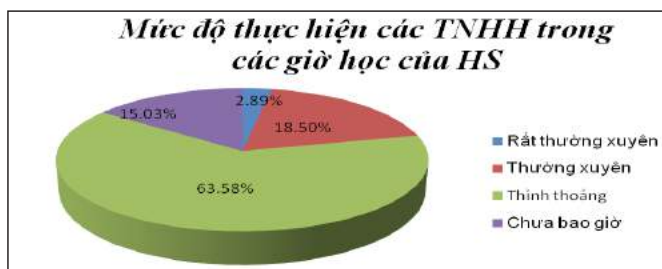
- Biểu hiện năng lực thực hành thí nghiệm: thông qua phiếu đánh giá của giáo viên, chúng tôi nhận được mức độ của học sinh biểu hiện năng lực thực hành thí nghiệm chủ yếu là mức độ trung bình, yếu, kém. Cụ thể như sau:



Hình 2.3.2. Biểu đồ đánh giá về biểu hiện năng lực thực hành thí nghiệm của học sinh

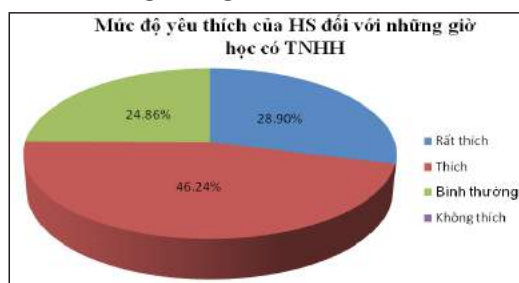
NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

- Tần suất sử dụng thí nghiệm của học sinh: Trong các giờ học, mức độ thực hiện các thí nghiệm hóa học của học sinh đa số là thỉnh thoảng, một số ít là thường xuyên, thậm chí có trường hợp học sinh chưa tự tay tiến hành mà thông qua quan sát các bạn làm.



Hình 2.3.3. Biểu đồ thể hiện tần suất sử dụng thí nghiệm của học sinh

- Về mức độ yêu thích, hứng thú học tập của học sinh trong các giờ học có sử dụng thí nghiệm trực quan: Đa số học sinh đều rất thích và thích việc sử dụng thí nghiệm trong các giờ học (chiếm 75,14%), một vài học sinh cảm thấy bình thường (24,86%), không có học sinh nào không thích những giờ học có sử dụng thí nghiệm.



Hình 2.3.4. Biểu đồ mức độ yêu thích của học sinh đối với những giờ học có sử dụng thí nghiệm hóa học

Đa số giáo viên luôn nhận thức được tầm quan trọng của việc hình thành và phát triển năng lực thực hành thí nghiệm cho học sinh đem lại nhiều lợi ích trong quá trình dạy và học. Trong đó, lợi ích lớn nhất là giúp cho học sinh biết vận dụng kiến thức đã học vào thực tiễn cuộc sống, một lợi ích nữa là giúp cho học sinh có phương pháp học tập tốt hơn, nâng cao một số năng lực đặc thù bộ môn, tạo hứng thú học tập,... Tuy nhiên, thực tiễn dạy học của giáo viên hiện nay phần đa còn ngại làm thí nghiệm do áp lực thi cử cũng như cơ sở vật chất chưa thực sự phù hợp hoặc tạo điều kiện thuận lợi cho việc tiến hành thí nghiệm. Do đó, vai trò của thí nghiệm trong dạy học nói chung và việc hình thành năng lực thực hành thí nghiệm nói riêng chưa được phát huy hết. Bên cạnh đó, họ cũng cần sự định hướng hoặc được bồi dưỡng về các cách thức để hình thành và thúc đẩy năng lực thực hành cho học sinh.

3. Một số biện pháp hình thành và phát triển năng lực thực hành thí nghiệm cho học sinh THPT

Trên cơ sở nghiên cứu về lí luận và thực tiễn dạy học. Chúng tôi đề xuất một số biện pháp hình thành và phát triển năng lực thực hành thí nghiệm cho học sinh THPT như sau:

3.1. Biện pháp 1: Tăng cường cho học sinh làm thí nghiệm, đa dạng hóa các hình thức sử dụng thí nghiệm trong dạy học

a. Sử dụng thí nghiệm ngoại khóa

Thí nghiệm ngoại khóa có thể thực hiện khi giáo viên giảng dạy trên lớp hay trong các hoạt động ngoại khóa như Câu lạc bộ hóa học, Hóa học vui, Ngày hội hóa học. Thí nghiệm ngoại

khóa thường gắn liền với thực tiễn có tác dụng nâng cao tính tích cực, lòng say mê khoa học, yêu thích hóa học.

b. Sử dụng thí nghiệm kiểm chứng

Thí nghiệm kiểm chứng giúp học sinh nắm kiến thức vững chắc, sâu sắc và phong phú cả về lí thuyết lẫn thực tế. Khi sử dụng phương pháp này, học sinh trực tiếp tác động vào đối tượng nghiên cứu, đề xuất các giả thuyết khoa học, những dự đoán, những phương án giải quyết vấn đề và lập kế hoạch giải quyết ứng với từng giả thuyết. Nội dung có thể sử dụng thí nghiệm được phải đơn giản, kiến thức học sinh có thể dự đoán được.

c. Sử dụng thí nghiệm theo phương pháp nghiên cứu

Thí nghiệm theo phương pháp nghiên cứu là học sinh trực tiếp tác động vào đối tượng nghiên cứu, đề xuất các giả thuyết khoa học, những dự đoán, những phương án cần giải quyết vấn đề đặt ra và lập kế hoạch giải quyết ứng với từng giả thuyết.

d. Sử dụng thí nghiệm để giải bài tập thực nghiệm

Thí nghiệm để giải bài tập thực nghiệm là dùng bài tập thực nghiệm để tổ chức hoạt động học tập cho học sinh nhằm rèn luyện kĩ năng vận dụng kiến thức đã học vào thực tiễn, kĩ năng thực hành, phương pháp làm việc khoa học, độc lập.

3.2. Biện pháp 2: Sử dụng thí nghiệm kết hợp với một số phương pháp dạy học tích cực

a. Dạy học nêu vấn đề

Dạy học nêu vấn đề là một hệ dạy học phức hợp. Nó tổ hợp nhiều phương pháp liên kết chặt chẽ và tương tác với nhau, trong đó bài toán orixtic giữ vai trò trung tâm, chủ đạo. Như vậy, ngoài phương pháp xây dựng bài toán orixtic giữ vai trò trung tâm, còn có một loạt những phương pháp dạy học quen thuộc khác như thuyết trình, thí nghiệm, nghiên cứu,...

Dạy học nêu vấn đề nhằm phát triển năng lực tư duy sáng tạo, năng lực giải quyết vấn đề của học sinh. Học sinh được đặt trong tình huống có vấn đề, thông qua việc giải quyết vấn đề giúp học sinh lĩnh hội tri thức, kỹ năng và phương pháp nhận thức.

b. Dạy học hợp tác

Kết hợp thí nghiệm với dạy học hợp tác: một số thí nghiệm đơn giản tự làm nhưng một số thí nghiệm phức tạp đòi hỏi vận dụng nhiều kiến thức, nhiều kỹ năng để giải quyết một vấn đề. Vì vậy, việc hợp tác giữa học sinh trong nhóm rất cần thiết. Kết hợp thí nghiệm với dạy học hợp tác không chỉ rèn cho học sinh kỹ năng thực hành thí nghiệm mà còn giúp học sinh phát triển các năng lực hợp tác.

c. Dạy học theo góc

Dạy học theo góc có nghĩa là các học sinh của một lớp học được học với các vị trí/ khu vực khác nhau để thực hiện các nhiệm vụ được giao trong môi trường học tập có tính khuyến khích hoạt động và thúc đẩy việc học tập. Các hoạt động có tính đa dạng cao về nội dung và bản chất, hướng tới việc thực hành, khám phá và thực nghiệm.

3.3. Biện pháp 3: Trải nghiệm sáng tạo gắn với thực hành thí nghiệm

Hoạt động trải nghiệm sáng tạo gắn với thực hành thí nghiệm ở trường phổ thông là hoạt động có động cơ, có đối tượng để chiếm lĩnh tri thức, được tổ chức thông qua các hoạt động thực tiễn của học sinh, dưới sự định hướng, hướng dẫn của giáo viên.

4. Thiết kế bộ công cụ kiểm tra, đánh giá năng lực thực hành thí nghiệm

4.1. Nguyên tắc thiết kế

- Đảm bảo tính mục đích: Mục đích xây dựng công cụ đánh giá là để đánh giá được năng

lực thực hành thí nghiệm cho học sinh, do đó, cần phải dựa vào cấu trúc và các biểu hiện của năng lực thực hành thí nghiệm.

- Đảm bảo tính khách quan: Nguyên tắc này đảm bảo việc đánh giá không bị ảnh hưởng, chi phối bởi yếu tố chủ quan, giúp cho kết quả được chính xác.

- Đảm bảo tính công bằng: Năng lực thực hành thí nghiệm của mỗi học sinh khác nhau là không giống nhau, do đó, cần phải đánh giá được chính xác năng lực của từng học sinh. Vì vậy, bộ công cụ đánh giá phải phân hóa từng mức độ của mỗi biểu hiện năng lực thực hành thí nghiệm.

- Đảm bảo tính toàn diện: Năng lực thực hành thí nghiệm có nhiều biểu hiện, trong quá trình học tập, tiến hành các thí nghiệm có học sinh yếu về biểu hiện này nhưng lại tốt ở biểu hiện khác. Do đó khi đánh giá phải có cái nhìn tổng quát, toàn diện.

4.2. Thiết kế thang đo và các phương pháp đánh giá năng lực thực hành thí nghiệm hóa học của học sinh.

Dựa vào cấu trúc và biểu hiện của năng lực thực hành thí nghiệm chúng tôi xây dựng thang đo năng lực thực hành thí nghiệm cho học sinh như sau:

Các nhân tố năng lực thực hành thí nghiệm	Các biểu hiện của năng lực và mức độ năng lực đạt được	Mã hóa chỉ số	Mức độ	Điểm đánh giá
1. Năng lực xác định, lựa chọn các hóa chất, dụng cụ thí nghiệm phù hợp (N th - XD)	Xác định đúng các hóa chất và dụng cụ cần để tiến hành thí nghiệm phù hợp với mục tiêu, đề xuất được một số các hóa chất và dụng cụ thay thế	XD ₁	4	
	Xác định đúng được các hóa chất, dụng cụ cần cho thí nghiệm.	XD ₂	3	
	Xác định được các dụng cụ, hóa chất cần thiết cho thí nghiệm nhưng còn có sự nhầm lẫn	XD ₃	2	
	Lúng túng trong việc xác định được hóa chất dụng cụ cần cho thí nghiệm (dưới 40%)	XD ₄	1	
2. Năng lực quan sát các hiện tượng của các quá trình hóa học (N th - QS)	Quan sát đầy đủ, nhận ra được các dấu hiệu diễn biến của hiện tượng thí nghiệm; xác định được các dấu hiệu bản chất và dấu hiệu thứ yếu	QS ₁	4	
	Quan sát đầy đủ, nhận ra được các dấu hiệu, diễn biến của hiện tượng thí nghiệm nhưng chưa phân biệt được các dấu hiệu bản chất và dấu hiệu thứ yếu	QS ₂	3	
	Chỉ nêu ra được các hiện tượng chính.	QS ₃	3	
	Lúng túng trong việc quan sát và chỉ ra các dấu hiệu, hiện tượng của thí nghiệm	QS ₄	2	
3. Năng lực tiến hành thí nghiệm an toàn (N th - TH)	Chủ động tiến hành thí nghiệm với các thao tác chuẩn, chính xác, tự tin, đúng quy trình, quy tắc đảm bảo tính khoa học, làm thí nghiệm thành công, an toàn.	TH ₁	4	
	Tiến hành thí nghiệm chính xác, đúng quy trình, quy tắc đảm bảo tính khoa học, nhưng còn chậm, thiếu tự tin; làm thí nghiệm thành công, an toàn.	TH ₂	3	

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

	Còn cần sự hỗ trợ, hướng dẫn của giáo viên trong quá trình tiến hành thí nghiệm để thí nghiệm thành công.	TH ₃	2	
	Lúng túng trong các thao tác tiến hành thí nghiệm, còn vi phạm một số quy tắc an toàn hoặc chưa đảm bảo tính khoa học; khó khăn mới hoàn thành thí nghiệm hoặc làm thí nghiệm không thành công, cần sự trợ giúp nhiều từ người khác.	TH ₄	1	
4. Năng lực giải thích các hiện tượng của thí nghiệm (N th - GT)	Giải thích thuyết phục các hiện tượng xảy ra của thí nghiệm (khi thành công cũng như thất bại), xác định được và hoàn thành đúng các PTHH xảy ra (nếu có) đồng thời rút ra được các kết luận khái quát.	GT ₁	4	
	Giải thích được các hiện tượng xảy ra của thí nghiệm (khi thành công), chưa xác định được đúng hoàn toàn các phản ứng xảy ra (nếu có) chưa rút ra được các kết luận khái quát đồng thời rút ra được các kết luận khái quát.	GT ₂	3	
	Giải thích được các hiện tượng phản ứng xảy ra và hoàn thành các PTHH (nếu có) dưới sự trợ giúp, gợi ý của giáo viên.	GT ₃	2	
	Chưa giải thích được các hiện tượng xảy ra của thí nghiệm mặc dầu có sự hướng dẫn, gợi ý. Còn rất lúng túng trong việc xác định và hoàn thành các PTHH xảy ra (nếu có).	GT ₄	1	
5. Năng lực vận dụng thí nghiệm vào thực tiễn (N th - VD)	Chỉ ra được tác dụng của thí nghiệm trong cuộc sống, đề xuất cách vận dụng vào thực tiễn hoặc cách cải tiến thí nghiệm, vận dụng được vào một tình huống mới.	VD ₁	4	
	Chỉ ra được tác dụng của thí nghiệm trong cuộc sống, đề xuất được cách thức vận dụng hay cải tiến nó nhưng chưa vận dụng được vào một tình huống mới.	VD ₂	3	
	Chỉ ra được tác dụng của thí nghiệm trong cuộc sống dưới sự gợi ý của giáo viên, nhưng chưa vận dụng được vào tình huống mới, không đề xuất được cách thức vận dụng hay cải tiến nó.	VD ₃	2	
	Không chỉ ra được tác dụng của thí nghiệm vào thực tiễn cuộc sống.	VD ₄	1	
6. Năng lực bảo quản hóa chất, dụng cụ làm sạch môi trường sau khi thực hiện xong thí nghiệm. (N th - TĐ)	Tích cực, chủ động, tự giác, tôn trọng quy tắc làm việc để đảm bảo tính an toàn, khoa học, các nguyên tắc được đề ra; sẵn sàng hợp tác với các thành viên khác; có ý thức cao trong việc làm sạch dụng cụ, sắp xếp gọn gàng, khoa học các dụng cụ, hóa chất sau khi tiến hành làm thí nghiệm. Biết cách xử lý hóa chất sau thí nghiệm đảm bảo an toàn, khoa học, không gây ô nhiễm đến môi trường.	TĐ ₁	4	
	Tôn trọng quy tắc làm việc để đảm bảo tính an toàn, khoa học, các nguyên tắc được đề ra; hoàn thành các nhiệm vụ được giao nhưng chưa sẵn sàng hợp tác với các thành viên khác; có ý thức cao trong việc làm sạch dụng cụ, sắp xếp gọn gàng, khoa học các dụng cụ, hóa chất sau khi tiến hành làm thí nghiệm. Biết cách xử lý hóa chất sau thí nghiệm đảm bảo an toàn, khoa học, không gây ô nhiễm đến môi trường.	TĐ ₂	3	

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

	Còn sao nhãng trong việc thực hiện các nhiệm vụ; cần sự nhắc nhở, giám sát của giáo viên hoặc các thành viên khác nhưng vẫn thực hiện đúng quy tắc làm việc để đảm bảo tính an toàn, khoa học, các nguyên tắc được đề ra; chưa hợp tác có hiệu quả với các thành viên khác; có ý thức trong việc làm sạch dụng cụ, sắp xếp gọn gàng, khoa học các dụng cụ, hóa chất sau khi tiến hành làm thí nghiệm. Biết cách xử lý hóa chất sau thí nghiệm đảm bảo an toàn, khoa học, không gây ô nhiễm đến môi trường.	TĐ ₃	2	
	Chưa tự giác trong công việc, cần sự giám sát của giáo viên, tính hợp tác chưa cao.	TĐ ₄	1	

5. Phân tích kết quả và bàn luận

Để có kết quả khách quan và phản ánh đúng thực trạng của học sinh, chúng tôi đã tiến hành sử dụng các công cụ đánh giá để đánh giá học sinh trước và sau thực nghiệm, đánh giá giữa học sinh của lớp thực nghiệm và lớp đối chứng, các công cụ mà chúng tôi sử dụng để đánh giá đó là: đánh giá qua bảng hỏi (phiếu điều tra), đánh giá qua bảng kiểm quan sát. Các kết quả thu được như sau:

Bảng 5.1. Tổng hợp kết quả đánh giá năng lực xác định, lựa chọn các hóa chất, dụng cụ thí nghiệm phù hợp.

Lớp	Đối tượng	Số HS	Số HS đạt điểm X_i				Điểm TB	Trung vị	Độ lệch chuẩn	Giá trị ý nghĩa	Hệ số ảnh hưởng
			1	2	3	4					
11A3-T	Lớp trước thực nghiệm	40	16	14	5	5	1,98	2	1,03	$p_1 = 0,01$	$ES_1 = 0,59$
11A3-S	Lớp sau thực nghiệm	40	7	11	14	8	2,58	2	1,01	$p_2 = 0,01$	$ES_2 = 0,59$
11A4-S	Lớp đối chứng	40	16	14	5	5	1,98	2	1,03		
11A3-S	Lớp sau thực nghiệm	40	7	11	14	8	2,58	2	1,01		

Bảng 5.2. Tổng hợp kết quả đánh giá năng lực quan sát các hiện tượng của các quá trình hóa học.

Lớp	Đối tượng	Số HS	Số HS đạt điểm X_i				Điểm TB	Trung vị	Độ lệch chuẩn	Giá trị ý nghĩa	Hệ số ảnh hưởng
			1	2	3	4					
11A3-T	Lớp trước thực nghiệm	40	16	13	7	4	1,98	2	1,00	$p_1 = 0,01$	$ES_1 = 0,60$
11A3-S	Lớp sau thực nghiệm	40	8	9	15	8	2,58	2	1,03	$p_2 = 0,02$	$ES_2 = 0,55$
11A4-S	Lớp đối chứng	40	16	13	6	5	2,00	2	1,04		
11A3-S	Lớp sau thực nghiệm	40	8	9	15	8	2,58	2	1,03		

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Bảng 5.3. Tổng hợp kết quả đánh giá năng lực tiến hành thí nghiệm an toàn.

Lớp	Đối tượng	Số HS	Số HS đạt điểm X_i				Điểm TB	Trung vị	Độ lệch chuẩn	Giá trị ý nghĩa	Hệ số ảnh hưởng
			1	2	3	4					
11A3-T	Lớp trước thực nghiệm	40	16	14	5	5	1,98	2	1,03	$p_1 = 0,01$	$ES_1 = 0,54$
11A3-S	Lớp sau thực nghiệm	40	8	9	17	6	2,53	2	0,99	$p_2 = 0,01$	$ES_2 = 0,55$
11A4-S	Lớp đối chứng	40	17	13	5	5	1,95	2	1,04		
11A3-S	Lớp sau thực nghiệm	40	8	9	17	6	2,53	2	0,99		

Bảng 5.4. Tổng hợp kết quả đánh giá năng lực giải thích các hiện tượng của thí nghiệm.

Lớp	Đối tượng	Số HS	Số HS đạt điểm X_i				Điểm TB	Trung vị	Độ lệch chuẩn	Giá trị ý nghĩa	Hệ số ảnh hưởng
			1	2	3	4					
11A3-T	Lớp trước thực nghiệm	40	18	12	5	5	1,93	2	1,05	$p_1 = 0,01$	$ES_1 = 0,53$
11A3-S	Lớp sau thực nghiệm	40	7	13	14	6	2,48	2	0,96	$p_2 = 0,02$	$ES_2 = 0,53$
11A4-S	Lớp đối chứng	40	18	12	5	5	1,93	2	1,05		
11A3-S	Lớp sau thực nghiệm	40	7	13	14	6	2,48	2	0,96		

Bảng 5.5. Tổng hợp kết quả đánh giá năng lực vận dụng thí nghiệm vào thực tiễn

Lớp	Đối tượng	Số HS	Số HS đạt điểm X_i				Điểm TB	Trung vị	Độ lệch chuẩn	Giá trị ý nghĩa	Hệ số ảnh hưởng
			1	2	3	4					
11A3-T	Lớp trước thực nghiệm	40	16	14	6	4	1,95	2	0,99	$p_1 = 0,01$	$ES_1 = 0,56$
11A3-S	Lớp sau thực nghiệm	40	7	11	17	5	2,50	2	0,93	$p_2 = 0,02$	$ES_2 = 0,54$
11A4-S	Lớp đối chứng	40	15	15	6	4	1,98	2	0,97		
11A3-S	Lớp sau thực nghiệm	40	7	11	17	5	2,50	2	0,93		

Bảng 5.6. Tổng hợp kết quả đánh giá năng lực bảo quản hóa chất, dụng cụ, làm sạch môi trường sau khi thực hiện xong thí nghiệm.

Lớp	Đối tượng	Số HS	Số HS đạt điểm X_i				Điểm TB	Trung vị	Độ lệch chuẩn	Giá trị ý nghĩa	Hệ số ảnh hưởng
			1	2	3	4					
11A3-T	Lớp trước thực nghiệm	40	16	14	5	5	1,98	2	1,03	$p_1 = 0,01$	$ES_1 = 0,59$
11A3-S	Lớp sau thực nghiệm	40	8	10	13	9	2,58	2	1,06	$p_2 = 0,01$	$ES_2 = 0,59$
11A4-S	Lớp đối chứng	40	16	14	5	5	1,98	2	1,03		
11A3-S	Lớp sau thực nghiệm	40	8	10	13	9	2,58	2	1,06		

Từ các kết quả thực nghiệm có thể thấy kết quả học tập của học sinh lớp sau thực nghiệm cao hơn lớp trước thực nghiệm, lớp sau thực nghiệm cao hơn lớp đối chứng, thể hiện qua các số liệu sau:

- Điểm trung bình chung của học sinh lớp sau thực nghiệm, sau khi tác động các biện pháp đều cao hơn lớp trước thực nghiệm, lớp đối chứng.

- Tỷ lệ học sinh đạt điểm mức khá giỏi ở lớp sau thực nghiệm nhiều hơn học sinh lớp trước thực nghiệm, lớp đối chứng.

- Giá trị ý nghĩa p của lớp sau thực nghiệm so với lớp trước thực nghiệm lớp sau thực nghiệm so với lớp đối chứng luôn nhỏ hơn 0,05 điều này có ý nghĩa về mặt thực nghiệm.

- Hệ số ảnh hưởng ES của lớp sau thực nghiệm so với lớp trước thực nghiệm lớp sau thực nghiệm so với lớp đối chứng từ 0,53 đến 0,6.

6. Kết luận

Trên cơ sở những biện pháp chúng tôi đã đề xuất và quá trình thực nghiệm đối với các trường THPT trên địa bàn tỉnh Long An, trong đó số giáo viên tham gia giảng dạy là 4 giáo viên, chúng tôi đưa ra những khẳng định sau:

- Giúp học sinh nắm vững kiến thức lý thuyết, nâng cao hứng thú học tập, phát triển tư duy và rèn luyện kỹ năng thực hành thí nghiệm.

- Các biện pháp đã đề xuất đảm bảo việc hình thành và phát triển năng lực thực hành thí nghiệm và một số năng lực chung cho học sinh. Việc sử dụng thí nghiệm theo hướng dạy học tích cực có tác dụng thiết thực giúp học sinh hoạt động nhiều hơn trong học tập, tiếp thu kiến thức một cách chủ động, do đó hiệu quả dạy học được nâng cao.

- Việc hướng học sinh vào con đường tự lực tìm tòi phát hiện ra kiến thức thông qua các thí nghiệm ngoại khóa, hoạt động trải nghiệm sáng tạo cũng như bài báo đã đưa ra các biện pháp nhằm thúc đẩy tích cực hóa hoạt động nhận thức, đồng thời góp phần phát triển trí lực, năng lực thực hành và hướng tới phát triển năng lực toàn diện cho học sinh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bernd Meier - Nguyễn Văn Cường (2014), Lý luận dạy học hiện đại - cơ sở đổi mới mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học. NXB Đại học Sư phạm.

2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (11/2014), *Tài liệu hội thảo chương trình giáo dục phổ thông tổng thể trong chương trình giáo dục phổ thông mới*.

3. Cao Cự Giác (Chủ biên), Lê Văn Năm, Lê Danh Bình, Nguyễn Thị Bích Hiền (2015), *Giáo trình thí nghiệm thực hành phương pháp dạy học Hóa học (trung học phổ thông)*. NXB Đại học Vinh.

4. Nguyễn Thị Bích Hiền (2016) *Giáo trình Phương pháp dạy học hóa học 1*, NXB Đại học Vinh.

5. Lê Văn Năm (2017), *Các phương pháp dạy học hóa học hiện đại*, Trường Đại học Vinh.

6. Nguyễn Ngọc Quang (1994), *Lý luận dạy học hóa học*, NXB Giáo dục, Hà Nội.

7. Vụ Giáo dục trung học (2014), *Tài liệu tập huấn kiểm tra, đánh giá trong quá trình dạy học theo định hướng phát triển năng lực học sinh trong trường trung học phổ thông. Môn Hóa học*.

8. Toratune Munegumi. *Considering Future Directions for the Science Teachers. Educational Journal*. Vol 2. No 6. 2013, pp. 222-230.

9. Weinert F. E. (2001), *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, In F. E. Weinert (eds), *Leistungsmessung in Schulen*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

BỒI DƯỠNG THƯỜNG XUYÊN GIÁO VIÊN, CÁN BỘ QUẢN LÝ GIÁO DỤC LÀ YẾU TỐ QUYẾT ĐỊNH CHẤT LƯỢNG GIÁO VIÊN

NGUYEN THANH CONG^[1]

Tóm tắt: Thực hiện đào tạo giáo viên theo mô hình phát triển năng lực nghề. Đào tạo và bồi dưỡng giáo viên theo định hướng mở, kết hợp đào tạo ban đầu với đào tạo liên tục. Đào tạo giáo viên ở trường sư phạm gắn với thực tiễn trường phổ thông.

REGULAR TRAINING OF TEACHERS AND EDUCATION MANAGERS IS A KEY DETERMINANT OF TEACHER QUALITY

Abstract: Implementing teacher training according to the model of developing vocational competence. Open-oriented teacher training and retraining, combining initial training with ongoing training. Training teachers at pedagogical schools associated with high school practice.

Nội dung:

Để thực hiện tốt Nghị quyết số 29/NQ-TW ngày 4 tháng 11 năm 2013 về “đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu công nghiệp hoá, hiện đại hoá trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế”, Nghị quyết số 88/2014/QH13 ngày 28/11/2014 của Quốc hội khoá 13 về Đổi mới chương trình, SGK giáo dục phổ thông. Quyết định 404/QĐ-TTg ngày 27/3/2015 của Thủ tướng Chính phủ về Phê duyệt đề án đổi mới chương trình, SGK phổ thông. Luật Giáo dục và pháp luật liên quan. Thông tư 14/2017/TT-BGDĐT ngày 06/6/2017 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về Ban hành quy định tiêu chuẩn, quy trình xây dựng, chỉnh sửa chương trình giáo dục phổ thông... cần thực hiện các giải pháp đào tạo và bồi dưỡng giáo viên theo các bước:

+ Cải cách sư phạm, xây dựng chiến lược phát triển sư phạm, kết hợp mở rộng và nâng cao hiệu quả hợp tác quốc tế về giáo dục.

+ Đào tạo và bồi dưỡng giáo viên theo định hướng mở, kết hợp đào tạo ban đầu với đào tạo liên tục. Thực hiện đào tạo giáo viên theo mô hình phát triển năng lực nghề. Đào tạo giáo viên ở trường sư phạm gắn với thực tiễn trường phổ thông.

Quan điểm bồi dưỡng thường xuyên giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục là yếu tố quyết định chất lượng giáo viên.

1. Vinh University

1. Mục tiêu bồi dưỡng thường xuyên giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục

Chất lượng giáo viên không chỉ được đảm bảo bởi chất lượng đào tạo ban đầu, mà cần được đảm bảo bởi quá trình bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ suốt đời.

Bồi dưỡng giáo viên thường xuyên đạt được hiệu quả hay không, một trong những yếu tố tiên quyết là sự chỉ đạo, phối hợp của các cấp quản lý giáo dục với cơ sở đào tạo giáo viên, cán bộ quản lý và các cơ sở sử dụng giáo viên - trường phổ thông.

a. Bối cảnh trong nước và quốc tế: Đất nước ổn định về chính trị, xã hội, kinh tế phát triển nhanh trong hơn 30 năm đổi mới. Truyền thống hiếu học, chăm lo và sẵn sàng đầu tư cho GD. Định hướng, quyết sách đổi mới giáo dục của Đảng và Nhà nước. Từ năm học 2011-2012: triển khai hoạt động nghiên cứu khoa học học sinh trung học; Cuộc thi khoa học kỹ thuật cấp quốc gia; tham dự các cuộc thi quốc tế về sáng tạo khoa học kỹ thuật. Cuộc thi dạy học chủ đề tích hợp dành cho giáo viên; triển khai giáo dục thông qua di sản; áp dụng phương pháp “Bàn tay nặn bột” và các phương pháp dạy học tích hợp tích cực; “Dạy học dựa trên dự án”, tổ chức các “Hoạt động trải nghiệm sáng tạo”; Triển khai mô hình VNEN, trường học mới (THCS), Giáo dục STEM (THCS, THPT). Đổi mới kiểm tra và đánh giá chất lượng giáo dục theo hướng phát triển năng lực học sinh được thực hiện. Thực hiện chương trình GDPT hiện hành theo định hướng phát triển năng lực. Cách mạng khoa học và công nghệ phát triển mạnh, tạo điều kiện đổi mới đồng bộ các yếu tố cơ bản của chương trình giáo dục phổ thông. Quá trình hội nhập quốc tế sâu rộng về giáo dục, nước ta tiếp cận với các xu thế mới, mô hình giáo dục và quản lý giáo dục hiện đại.

b. Về nhận thức: Đào tạo và bồi dưỡng là hai giai đoạn kế tiếp nhau tạo thành một quá trình liên tục phát triển năng lực nghề nghiệp người giáo viên, cán bộ quản lý. Ngay từ giai đoạn đào tạo ban đầu đã phải hướng theo một lôgic, ở đó đào tạo ban đầu, ở cơ sở đào tạo giáo viên, cán bộ quản lý phải tạo ra tiềm lực để đáp ứng yêu cầu công việc khi ra trường, tạo nguồn năng lực để họ bồi dưỡng, tự bồi dưỡng liên tục đáp ứng yêu cầu phát triển giáo dục. Tiềm lực ban đầu là khả năng tự học, bồi dưỡng là quy luật tất yếu tạo nên quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp suốt đời của người giáo viên.

c. Mục tiêu bồi dưỡng phải luôn hướng đến phát triển nâng cao nghề nghiệp giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục.

Quá trình phát triển nghề nghiệp thực chất là quá trình làm cho giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục, chủ động đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ phát triển giáo dục các cấp học, bậc học. Đó là các hàm đồng biến theo các biến số rất đa dạng liên quan đến các yếu tố cầu thành chất lượng giáo dục, chất lượng nghề nghiệp, mục tiêu bồi dưỡng có tính động. Mục tiêu cụ thể là:

+ Bồi dưỡng để đạt được trình độ đào tạo, theo quy chuẩn của luật giáo dục: bồi dưỡng chuẩn hóa, bồi dưỡng nâng chuẩn, bồi dưỡng để thường xuyên cập nhật và bổ sung kiến thức, kỹ năng nghề nghiệp tương đương với đào tạo tiếp sau, đào tạo ban đầu. Bồi dưỡng đáp ứng yêu cầu đổi mới, cải cách giáo dục các cấp học. Bồi dưỡng theo từng chuyên đề có tính thời sự cập nhật từ yêu cầu của cấp quản lý hoặc từ nhu cầu của giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục. Bồi dưỡng có tính chất học thuật kinh nghiệm giáo dục, dạy học trong tập thể sư phạm bộ môn và nhà trường.

+ Bồi dưỡng để chuẩn hóa trình độ đào tạo: phải làm cho giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục có được phẩm chất và năng lực nghề với mục tiêu chuẩn đầu ra chương trình đào tạo của trình độ tương ứng. Thường đối tượng bồi dưỡng có trình độ thấp hơn, nghĩa là họ đã có sẵn

kinh nghiệm tri thức, nghề nghiệp (đặc biệt là khả năng thực hành) nên khi xác định mục tiêu cụ thể cần mô tả tường minh chỉ số gia tăng năng lực nghề để đạt cấp trình độ đào tạo cao hơn.

+ Bồi dưỡng nâng cao trình độ đào tạo trên chuẩn. Mục tiêu bồi dưỡng này là giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục đạt trình độ bằng cấp cao hơn chuẩn quy định hiện hành của luật giáo dục. Mục tiêu bồi dưỡng xác định ứng với chuẩn đầu ra chương trình đào tạo trình độ tương ứng. Tuy nhiên cần quán triệt nguyên tắc vừa kế thừa tri thức nghề đã có của đối tượng bồi dưỡng, vừa xác định tri thức gia tăng để đạt chuẩn trình độ đào tạo cao hơn so với người được bồi dưỡng, khi tốt nghiệp chương trình có kiến thức và kỹ năng cao hơn trong thực tiễn tác nghiệp.

+ Bồi dưỡng cập nhật bổ sung kiến thức kỹ năng nghề. Đây là bồi dưỡng thường xuyên trong suốt quá trình hành nghề của người giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục. Mục tiêu hình thức bồi dưỡng này là cập nhật, bổ sung, đổi mới, nâng cao kiến thức, năng lực nghề đáp ứng chuẩn năng lực nghề nghiệp của từng giai đoạn, ứng với yêu cầu đổi mới, cải cách phát triển giáo dục các cấp học.

Trong các hình thức bồi dưỡng giáo viên thì bồi dưỡng thường xuyên là quan trọng nhất. Nên mục tiêu bồi dưỡng từng chu kỳ cần được nghiên cứu cụ thể hóa dựa trên yêu cầu giáo dục cấp học, nhu cầu địa phương, nhu cầu giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục sao cho kết quả bồi dưỡng vừa nâng cao được tiềm lực lâu dài, vừa đáp ứng yêu cầu trước mắt trên cơ sở thường xuyên đánh giá, tự đánh giá giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục theo chuẩn nghề nghiệp.

2. Nội dung bồi dưỡng thường xuyên giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục:

Thực chất bồi dưỡng thường xuyên là quá trình phát triển nghề nghiệp, bồi dưỡng năng lực, được quy định theo chuẩn.

- Bồi dưỡng đáp ứng yêu cầu của đổi mới chương trình và sách giáo khoa.
- Bồi dưỡng theo chuyên đề.
- Bồi dưỡng giáo viên tập sự và nâng ngạch giáo viên.

Bám sát chuẩn năng lực nghề nghiệp giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục. Chuẩn nghề là cơ sở cho giáo viên lựa chọn nội dung bồi dưỡng. Việc lựa chọn nội dung bồi dưỡng phải căn cứ vào mục đích bồi dưỡng, kết quả khảo sát, đánh giá năng lực nghề bộc lộ trong thực tiễn dạy học, giáo dục ở nhà trường và nhu cầu của bản thân giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục.

Trong số nhiều nguyên nhân làm chất lượng bồi dưỡng không cao có hai nguyên nhân chính:

- + Nội dung và phương pháp bồi dưỡng không đáp ứng thiết thực nhu cầu của giáo viên.
- + Nội dung bồi dưỡng thường được áp dụng bằng ý chí chủ quan của người quản lý và của cơ sở được phân công thực hiện bồi dưỡng và bản thân giảng viên trực tiếp bồi dưỡng.

Nội dung bồi dưỡng trong giai đoạn tới:

+ Việc lựa chọn nội dung phải dựa trên nhu cầu của giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục. Để đánh giá nhu cầu đó một cách khách quan, chính xác cần đánh giá theo chuẩn nghề nghiệp dựa trên các minh chứng do chính giáo viên cung cấp. Đánh giá giáo viên theo tiêu chí, tiêu chuẩn năng lực nghề chỉ chính xác khi dựa vào minh chứng về hiệu quả tác động đến học sinh, tức là đánh giá dựa vào người học thay cho đánh giá dựa vào người dạy.

+ Phải bồi dưỡng giáo viên về phương pháp dạy học: Trước đây phương pháp dạy học của giáo viên nặng về truyền thụ kiến thức chủ yếu “đọc - chép” thì nay giáo viên phải hướng dẫn học sinh về phương pháp học nhiều hơn (phương pháp “Sơ đồ ngược” back-mapping hay vận dụng phương pháp đánh giá tác động của chính sách Regulatory Impact Assessment - RIA).

Với mục tiêu giáo dục con người toàn diện, giúp học sinh phát triển hài hòa về đức, trí, thể, mỹ. Phương châm giáo dục: kế thừa các nguyên lý giáo dục nền tảng như “Học đi đôi với hành”, “Lí luận gắn liền với thực tiễn”, “Giáo dục ở nhà trường kết hợp với giáo dục ở gia đình và xã hội”, chuyển từ nền GD nặng về trang bị kiến thức sang nền GD phát triển toàn diện phẩm chất và năng lực người học, chuyển từ “Học sinh biết những gì?” sang “Học sinh làm được những gì?”. Học sinh phải tự học nhiều hơn, phải biết phát huy tổng thể kiến thức, kĩ năng, tiềm lực của mình để thực hiện mục tiêu giáo dục, trong quá trình đó sẽ rèn luyện năng lực sáng tạo, thay đổi đào tạo trọng về kiến thức sang trọng tâm đào tạo năng lực sư phạm, lấy năng lực làm mục tiêu, nội dung là nguyên liệu, phương tiện để hình thành năng lực, trong đó chú ý các năng lực chuẩn đoán, thiết kế, tổ chức, thực hiện và giám sát, đánh giá giải quyết vấn đề nảy sinh trong thực tiễn dạy học, giáo dục. Dạy thế nào để học sinh có thể phát triển phẩm chất năng lực thì mới đạt được yêu cầu, đó là cả một quá trình rèn luyện.

Trong chương trình giáo dục phổ thông mới, chương trình được thiết kế theo tiếp cận phát triển năng lực học sinh, thiết kế chương trình theo logic sơ đồ ngược: Bồi dưỡng thời đại → Nhu cầu phát triển đất nước → Nhu cầu phát triển nguồn nhân lực → Mục tiêu giáo dục phổ thông → Yêu cầu cần đạt về phẩm chất năng lực → Nội dung dạy học → Phương pháp dạy học, phương pháp đánh giá. Xuất hiện một số môn học mới, giáo viên được đào tạo từ dạy một môn sang dạy môn học tích hợp liên môn, giáo viên phải được bồi dưỡng đào tạo lại để có đủ kiến thức chuyên môn, phương pháp để thực hiện giảng dạy theo môn học mới. Tích hợp là biểu hiện của năng lực, năng lực là sự huy động tổng hợp kiến thức, kĩ năng từ nhiều nguồn khác nhau, ở các phạm vi khác nhau để giải quyết thành công những vấn đề nhận thức, công nghệ và thực tiễn đời sống nên chương trình phải thể hiện giáo dục tích hợp.

+ Bồi dưỡng các năng lực cốt lõi theo yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông như xây dựng kế hoạch nhà trường, định hướng phát triển năng lực người học kiến thức. Đánh giá theo năng lực, tổ chức các hoạt động trải nghiệm.

+ Cần bồi dưỡng cho đội ngũ giáo viên ý thức, trách nhiệm nâng cao đạo đức nghề để phát triển hài hòa giữa đạo đức và năng lực nghề. Giải pháp căn bản là nâng cao chất lượng bồi dưỡng giáo viên.

3. Kết luận.

Bồi dưỡng thường xuyên giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục là yếu tố then chốt quyết định chất lượng giáo viên đáp ứng các yêu cầu:

+ Củng cố, hoàn thiện hệ thống đào tạo giáo viên, đổi mới căn bản và toàn diện nội dung và phương pháp đào tạo, bồi dưỡng nhằm hình thành đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục đủ sức thực hiện đổi mới chương trình giáo dục phổ thông. Tập trung đầu tư xây dựng các trường sư phạm và các khoa sư phạm tại các trường đại học để nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên.

+ Chuẩn hóa trong đào tạo, tuyển chọn, sử dụng và đánh giá nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục. Chú trọng nâng cao đạo đức nghề nghiệp, tác phong và tư cách của đội ngũ nhà giáo. Tiếp tục đào tạo, đào tạo lại, bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo, cán bộ quản lý giáo dục.

+ Phát triển các chương trình giáo dục bồi dưỡng thường xuyên giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông mở rộng các hình thức học tập đáp ứng nhu cầu học tập đa dạng của mọi người, giúp người học hoàn thiện nhân cách, mở rộng hiểu biết, nâng cao trình độ học vấn, chuyên môn, nghiệp vụ phù hợp với yêu cầu công việc và nâng cao chất lượng cuộc sống. Tiếp tục đổi mới phương pháp dạy học và đánh giá kết quả học tập, rèn luyện theo hướng phát huy tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo và năng lực tự học của người học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo. *Chương trình giáo dục phổ thông, chương trình tổng thể.*

[2] *An International Comparative Study of School Curriculum - NIER 1999.*

[3] Bộ GD và ĐT. Nhiệm vụ cấp thiết cấp Bộ 2014- Mã số B2014-37-05 NV (chủ nhiệm ĐT: Nguyễn Thị Hồng Vân). *Nghiên cứu tổng kết kinh nghiệm quốc tế về xây dựng và triển khai CTGDPT.*

[4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014). *Đề án Đổi mới chương trình và sách giáo khoa phổ thông sau 2015 (Dự thảo).*

[5] Ban Chỉ đạo Đổi mới CT, SGK GDPT sau 2015 - Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012). *Kí yếu HT Chuyên đề Xác định các năng lực chung, cốt lõi trong CTGDPT sau 2015.*

[6] Đề tài cấp Bộ, mã số B 2008 - 37 - 52 TĐ. (chủ nhiệm ĐT: Lương Việt Thái). *Báo cáo tổng kết Đề tài Phát triển chương trình GDPT theo định hướng phát triển năng lực người học (2011)*

[7] Basic Education Revisited: A Look at the Current content and Reform, Winston Hodge Director, Training and development Division, Ministry of Education Singapore.

DRIVING INNOVATION AND ENTREPRENEURSHIP AT A LARGE PUBLIC UNIVERSITY THROUGH CO-CURRICULAR PROGRAMMING; A CASE STUDY OF CALIFORNIA STATE UNIVERSITY, NORTHRIDGE

SUBMITTED BY TIM TIEMANN^[1]

Abstract: CSUN (California State University, Northridge) is a US 4 year Public University with approximately 40,000 students educated in 8 colleges graduate and undergraduate programs based in Los Angeles, California. In 2016, the President of CSUN expressed a vision for the educational mission to rapidly adopt curricular and co-curricular programs that cultivated entrepreneurship and innovation. As technologies are developing and impacting industries more rapidly than classes and curriculum can respond, co-curricular programs emphasizing experiential learning fill an essential role in addressing such gaps. Moreover, faculty and students pursue ventures for which they are deeply committed, and in the process learn valuable lessons in commercialization.

CSUN founded its own university-based start-up incubator to train participants using proven methodologies to form successful, scalable businesses. The incubator is part of an ecosystem where faculty and students are encouraged to pursue commercial development of their ideas; by forming and launching their own businesses they apply many of the concepts taught in classes, but also learn practical ways to achieve them in a time-and-cost-effective manner.

Ecosystem tier	Purpose/content
1 st tier, technology	Workshops/hands-on learning in Artificial intelligence, Big Data, Virtual Reality, Alexa/edge computing, 3D Printing, Arduino, Blockchain
2 nd tier, validate demand	I-Corps Customer Discovery training, Fast Pitch venture competition, Bull Ring Venture Competition, cooperative teaching Business Model Canvas with faculty
3 rd tier, execute design & launch	CSUN Innovation Incubator, Summer Accelerator (programs where faculty/students receive training, mentoring, and resources)

The programs within the ecosystem are non-credit based, and voluntary participation. The CSUN ecosystem is intended to (1) provide experiential training in broadly applicable technologies (2) provide training and support for faculty/students as they develop and validate Product/Market fit through customer interviews (3) provide expert lectures from industry regarding elements of the Business Model Canvas including Sources of financing, Intellectual Property, Distribution, Pricing, Competitive landscape, financial modeling, etc.

1. Managing Director CII, California State University, Northridge

Participation from all of the University’s colleges has grown steadily, but especially from the Business, Design, and Engineering colleges. A timeline for when programs were launched and why that sequence is important. We believe the university can use this program to reduce unemployment among otherwise challenging segments. Data will be presented to demonstrate participation and outcomes (companies launched, money raised, jobs created, etc.) Additionally, we will discuss the importance of why universities are uniquely positioned to create and capture value from faculty intellectual property, as well as the role of industry and investment capital for the success of these programs.

Content

US universities are increasingly recognized as critical engines of economic development. The share of incubator programs associated with universities has grown to a record high of 42 percent, according to the International Business Innovation Association’s 2016 IMPACT Index, up from around one-third in 2012 and one-fifth in 2006^[1]. While incubators are frequently seen as the high profile components of university innovation and entrepreneurship, they are natural components of, and supported by a host of core university functions. CSUN is already a substantial economic force. According to a 2014 study, the university was responsible for \$1.9 Billion in output, 11,744 jobs, and \$122 million in tax revenues^[2]. Focusing resources on innovation and entrepreneurship is a logical extension of the linkage between educational mission and economic impact since small start-ups have been the major source of job creation over the past decade.^[3] The purpose of this paper is to describe the design and implementation of programs at CSUN that enabled a rapid, successful introduction of an entrepreneurial ecosystem on campus, and how this might serve as a template or model of best practices at other universities.

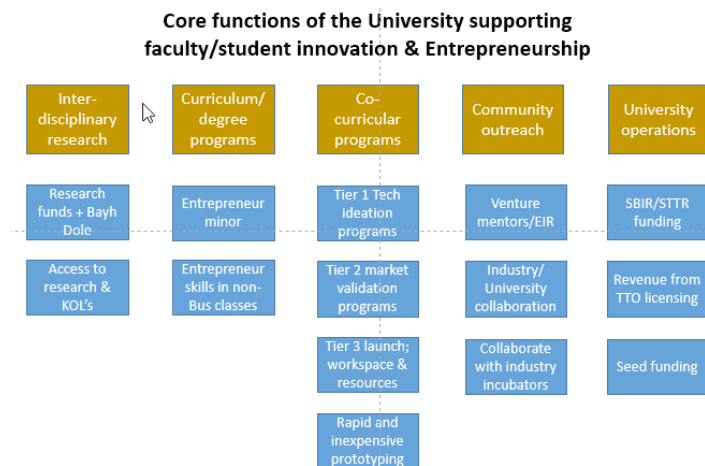


Figure 1. Alignment of university functions for Entrepreneurship

Technology-based innovation has never had a better environment in which to flourish as global sources of investment income have greatly expanded; in 2018 \$116 billion in VC funding was raised in the US alone with other countries rapidly closing any historical gap.^[4] Funneling

1. <https://impactindex.inbia.org/>
 2. <https://www.csun.edu/economicimpact/csun-expenditures-generate-19-billion-output-across-state>
 3. https://www.nber.org/papers/w16300.pdf?new_window=1
 4. <https://www.pwc.com/us/en/industries/technology/moneytree.html>

such investment resources to new technologies drives innovation and job creation. On top of VC investment, US firms also invest; of the \$375 billion companies spent on R&D in 2016, \$25 billion (7 percent) was spent on basic research, \$61 billion (16 percent) on applied research, and \$289 billion (77 percent) on development, a similar distribution to spending in 2015.^[1] However, the premise behind any investment is to yield a return through delivering improved goods and services in a fashion and price which customers prefer to existing ones. This is the core of economic disruption. Multiple studies confirm what headlines tell us every day: the reduction in technological innovation cycles is having a beneficial impact on per capita productivity and substantial negative impact on employment.^[2] While some argue we can slow the progress of technology through taxation, we believe the role of education is to teach how master the unavoidable disruptions associated with technology by providing them with tools and skills to design and launch their own ventures. It is anticipated that as “careers” shorten in duration, the ability to sense and exploit new market opportunities will be an increasingly essential skill for displaced employees. As technologies have the potential to impact all industries and services, as educators we view our mission as equipping society with the skills required to adapt and remain relevant in a changing global economy.

The university is well-suited for this role as its core functions are readily adapted to embrace entrepreneurship as another discipline and tailor new programs to yield university-based start-up ventures capable of expanding the university’s economic impact. The US Department of Commerce 2013 report “The Innovative and Entrepreneurial University: Higher Education, Innovation & Entrepreneurship in Focus” highlights how many universities across the US have embraced this approach and tailored their programs specific to their region and audience.^[3]

Interdisciplinary Research Funding: The US Federal government provides numerous grant opportunities of interest to faculty in basic and applied research through its various agencies. Over the last decade, universities have been the largest sector to receive R&D funds through grants, accepting nearly \$36 billion in 2009.^[4] These grants are the spawning ground for new intellectual property. Importantly, the Bayh-Dole Act clarifies how title for these discoveries can pass to the sponsor institution, with guidelines on how they might protect the invention, and profit from it by means of licensing their rights to the invention to an existing or start-up venture. Such ventures would, in turn, hire people to further develop the invention into a competitive product, and in so doing broaden the economic impact of the original research. CSUN is the recipient of several such grants, most recently the NASA ARCS grant provides for a tight linkage between innovative engineering research for NASA and commercialization programs offered via the CSUN Innovation Incubator.

Curriculum and degree programs: The University offers formal classes for academic credit that orient student to current research and best practices in Entrepreneurship. The David Nazarian College of Business and Economics offers a minor in this area, as well as related work in traditional areas such as Management, Finance, etc. Engineering offers Customer Discovery and Business Model education to students in its Engineering Management classes, and this philosophy has also spread to the College of Health and Human Development in their Dietetics program where Masters Students devise business plans based on their interviews with customers

1. https://www.nsf.gov/news/news_summ.jsp?cntn_id=296760&org=NSF&from=news

2. <https://www.technologyreview.com/s/515926/how-technology-is-destroying-jobs/>

3. <http://www.clemson.edu/cecas/departments/automotive-engineering/documents/cuicardeptofcommerce2013.pdf>

4. <https://www.nsf.gov/statistics/digest12/portfolio.cfm#4>

in the market. Training for this aspect is coordinated with the co-curricular I-Corps program and has become a high-profile program drawing interest from external incubators and VC's.

Co-Curricular Programs: Many colleges offer experiential, non-credit programs to anyone in the university so that learning is not restricted to the classroom. The real benefit of such programs is immeasurable since participants have a greater emotional connection to the outcome than a classroom assignment since the work is based on their creative expression, and they encourage inter-disciplinary team formation and the corollary development of essential soft-skills so highly valued by industry. It is easiest to think of these programs as progressing from: (1) learning a skill in an area of interest by establishing a tangible work (2) testing the commercial feasibility/viability of this work by confirming how it addresses specific market needs, and (3) building and launching a venture to supply that product/service.

Level 1: Technology

- AI Jam: teaching participants about AI tools capabilities, and develop/demonstrate working prototypes around a particular topic, such as Augmentative Communication.

- Data Jam: educating participants about software tools for analyzing “big data” sets, and presenting unique findings in comprehensible, compelling fashion.

- CSUNPosium: students present their creative or scholarly work across all academic disciplines developed at CSUN, usually in collaboration with a faculty member.

- App Jam: participants learn and implement the technology behind Apps to solve a problem of their own selection; going deeper requires an understanding the user motivations and preferences.

- VAR Jam: teaching participants about the technology behind Virtual and Augmentative reality, and develop applications that exploit the unique potential to solve real needs.

- Alexa Voice: after learning how to write and launch an Alexa skill, participants developed skills to mitigate social issues such as homelessness, food insecurity, and personal safety.

- 3D Printing: Students learn the core elements of 3D printing and apply them to produce interesting works for personal or classroom use.

- Arduino: students apply hardware and software to read inputs - sensor lighting, finger on a button, or a Twitter message - and convert them to outputs - activating a motor, lighting an LED, etc.

- Blockchain: student learn about how to apply technology for securely and transparently recording transactions without modification into high-value applications.

Level 2: Validate Market Opportunity

- I-Corps: students learn how to interview customers and apply the data according to the scientific method to (dis)prove hypotheses made on their Business Model Canvas.

- Venture Competitions: student ventures build business cases for their ideas and pitch them to audiences in a variety of settings. The winners are selected by an experienced, high profile panel.

- Clinton Global Initiative: students identify high-need problems within the global community and propose workable solutions. Winners are selected to present progress at a national conference.

Level 3: Execute and Launch

- Summer Accelerator: an intense (40 hours/wk x 10 wks) program for students to develop their prototypes, interview customers to define pricing, distribution, and promotion based on expert lectures and mentoring; set over the summer so it won't conflict with their academic coursework.

• *CSUN Innovation Incubator*: students receive AWS credits, legal office hours, mentoring, and guidance for venture finance in the context of a secure co-working space with business amenities.

Community Outreach: Most industry leaders welcome the chance to share their expertise with students as mentors, speakers, or advisors to innovation and entrepreneurship programs. Creating entry-points for such leaders to come to campus and provide guidance to university venture teams sets off a virtuous cycle for deeper engagement with the university. The case is even stronger for alumni with a connection to CSUN and commercial expertise. Students begin to understand that our university is a proven platform for launching world-changing businesses and careers; no matter how humble their own origins, they begin to see how the university can help them realize their own potential.

University Operations: As previously described (see Research Funding), the University's licensing function is an essential role with substantial potential for economic impact. Moreover, by implementing programs to educate and equip faculty and students to successfully compete for SBIR and STTR funding, the university supports efforts to bring the largest source of start-up funding to the local economy. As an additional benefit of a coordinated ecosystem, the success rate for start-up applications to these programs is three times higher for applicants who have completed an I-Corps Customer Discovery program. Although more aspirational in nature, many universities have funds to support translational research to support faculty research.

Cháy rừng có thể xem là hệ quả cũng như là biểu hiện phản hồi qua lại giữa BĐKH và các hoạt động của con người (như đốt rừng, phá rừng, khai thác gỗ bừa bãi...). Bản thân mối quan hệ giữa BĐKH và cháy rừng cũng là mối quan hệ hai chiều mà ở đó các đám cháy rừng thải một lượng lớn carbon dioxide vào khí quyển làm Trái Đất nóng dần lên, khí hậu ấm dần lên lại tác động làm các đám cháy rừng diễn ra nhiều hơn.

Xét dưới góc độ tác động của BĐKH đến cháy rừng có thể thấy: Những yếu tố làm tiền đề cho sự cháy như nhiệt độ, độ ẩm, gió... đều bị BĐKH chi phối một cách mạnh mẽ. Nhiệt độ Trái Đất tăng lên khiến cho hơi nước bốc hơi nhiều hơn, làm mặt đất khô hanh hơn, đây là điều kiện để lửa có thể cháy lan rộng.

Hạn hán triền miên và kéo dài làm cho mùa cháy rừng cũng theo đó dài thêm, làm tăng nguy cơ cháy trên toàn thế giới.

BĐKH làm tăng cường độ các cơn bão, sấm sét cũng góp phần gây nên cháy rừng.

BĐKH khiến cho khí hậu ấm lên, băng tan chảy sớm hơn và hậu quả của nó là mùa hè trở nên khô hanh, là điều kiện thuận lợi cho sự cháy phát sinh. Đây được xem là nguyên nhân chính gây ra hàng loạt vụ cháy lớn ở miền Tây nước Mỹ 3 thập niên gần đây.

Như vậy, ngoài một số nguyên nhân chủ quan tới từ con người làm cháy rừng và các nguyên nhân tự nhiên như hiện tượng khí hậu như El Niño, sấm sét thì BĐKH chính là nguyên nhân chính gây ra hơn 1/2 các vụ cháy lớn trên thế giới. Nghiên cứu của Viện Scripps (Mỹ) cũng có chung đáp án này cho những vụ cháy ngày càng nhiều không chỉ ở Bắc Mỹ mà cả trên toàn thế giới. Những nghiên cứu của Canada cũng có kết luận tương tự cho những vụ cháy rừng ở Siberie.

Cháy rừng sẽ như ngòi nổ kích hoạt quả bom carbon và khí độc, BĐKH sẽ ngày càng tồi tệ hơn. Hơn nữa, mặc cho những nỗ lực gây dựng diện tích rừng của con người, chất lượng rừng vẫn không thể ngày một ngày hai có thể được khôi phục. Những khu rừng mới trồng chỉ còn 7% rừng nguyên sinh, còn rừng thứ sinh lại chiếm hơn 70%. Đây cũng là loại rừng dễ bị cháy nhất.

Outcomes:

As anticipated, the introduction of new programs developed to encourage easy access and broad participation has yielded excellent results, and a 5 year cumulative average growth rate over 50% (even using incomplete 2019 data). As shown in figure 2, CSUNPosium was the largest program, accounting for roughly half of the participants. This demonstrates the demand for accessible, experiential programs that equip students with practical, hands-on experience of unquestionable value whether in starting their own venture, or interviewing to work for an existing venture in a relevant field. Other level 1, technology based programs of note are AI Jam, Alexa voice, and Data Jam as these skills fill expressed needs across numerous industries (see figure 3). Not surprisingly, many students embrace these programs to improve their profile with prospective employers. For a smaller, but growing segment, these ideas become the foundation of their prospective ventures, and for these the level 2-market validation programs provide a logical stepping stone to access mentors, resources, and training to mitigate risk, and quantitatively assess the costs and market opportunity they’ve selected. In this regard, the I-Corps training (that also supplies up to \$3000 of funding for travel or prototyping at a local makerspace) and the venture competitions provide synergistic benefits for participants. As the number of participants in feeder programs grown, the quality and quantity of ventures participating in these programs is anticipated to grow. The adage “steel sharpens steel” applies here and students will improve their appreciation for the level of data, planning and communication necessary to prove they have identified a viable market opportunity. Finally, level 3 Execute and Launch programs were only started in the 2018, and we anticipate the availability of such highly targeted resources will attract more venture participants into the ecosystem.

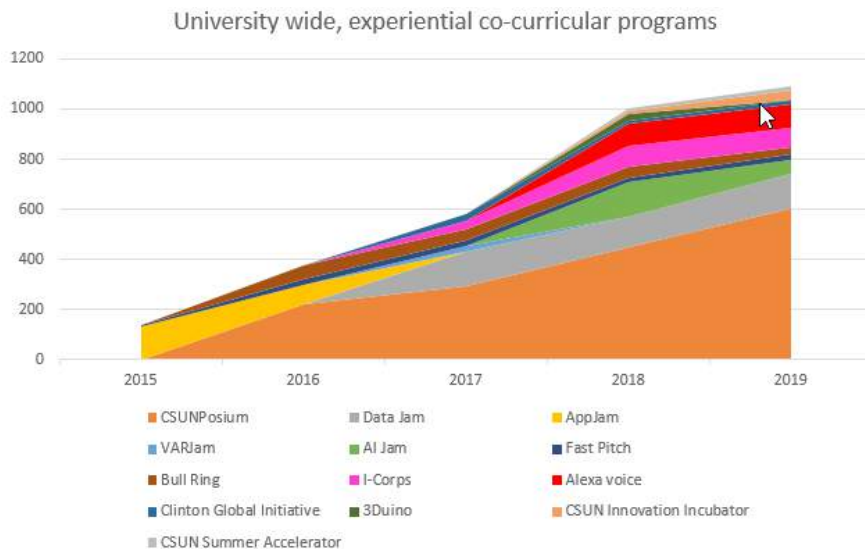


Figure 2: 5 year CSUN Co-curricular participant data

As previously mentioned, the 2019 data is incomplete, and so is the introduction of new programs. Some programs of note were not included here (Deaf Entrepreneurship Network, Art of Innovation Conference, many speakers) because they didn’t fit our fairly stringent definition for inclusion. Nonetheless, the existence of such programs on campus undoubtedly reinforces the culture of, and expectations for innovation and entrepreneurship for the full CSUN community. Other programs that didn’t neatly fit into this definition are 3D printing at Creative Media Studio

(Oviatt Library) and the level of faculty invention disclosures (see figure 4). In summary, it seems that overall progress is strong and rapid for the current budget level.

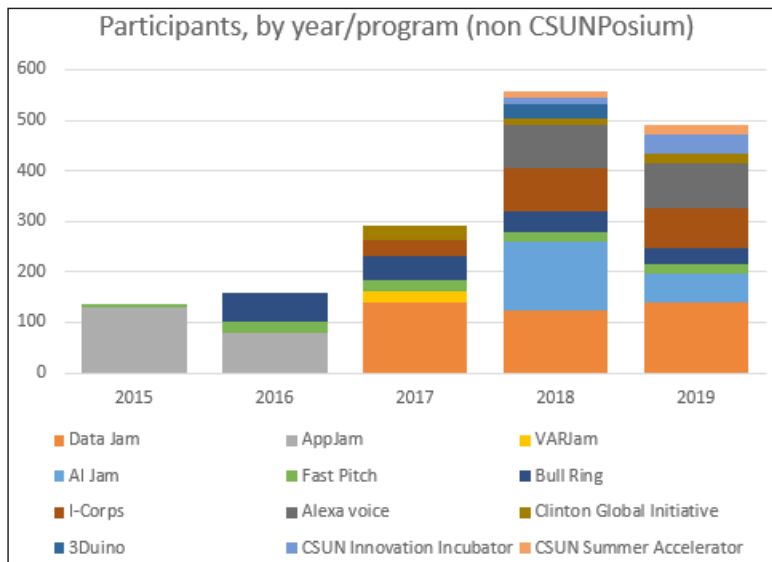


Figure 3: Non CSUNPosium co-curricular participation

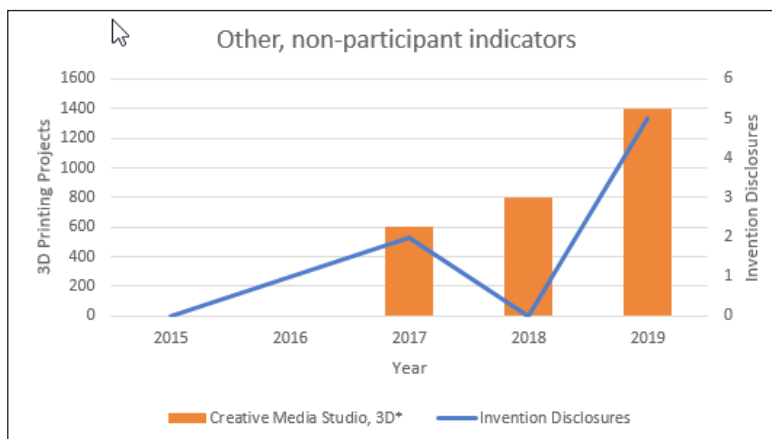


Figure 4: 3D printing and invention disclosures

Another measure of success for consideration is the fate of companies who completed the incubator program. In 2019 (approximately one year of incubator function) one venture (TASL) received investment of \$50,000 to develop their product, and another (nFlux) was accepted into the highly competitive Amazon Incubator in Seattle. In 2018, The CSUN Innovation Incubator received the University Economic Development Association Award for “Talent + Place”, confirmation from key opinion leaders and academics that the programs implemented at CSUN are well-positioned to create broader economic benefit.

Conclusion:

Since the vision established by President Harrison in 2015, CSUN has rapidly and effectively introduced a series of integrated programs as part of the normal university structure and function to support faculty and students seeking to launch ventures and bring greater economic vitality to Southern California.

TẦM QUAN TRỌNG CỦA THIẾT BỊ DẠY HỌC TRONG QUÁ TRÌNH ĐÀO TẠO SINH VIÊN Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC HIỆN NAY

ThS. ĐỖ HỒNG SÂM^[1]

Tóm tắt: Thiết bị dạy học là một trong những thành tố cơ bản của quá trình dạy học. Nếu không có thành tố cơ bản này hoạt động dạy học không thể diễn ra một cách thuận lợi và đạt được hiệu quả cao. Bài viết trình bày khái niệm thiết bị dạy học, vai trò thiết bị dạy học, quá trình đào tạo sinh viên ở trường đại học, một số yêu cầu khi sử dụng thiết bị dạy học trong quá trình đào tạo sinh viên ở trường đại học hiện nay.

Từ khóa: *Thiết bị dạy học, sinh viên, trường đại học*

THE TEACHING EQUIPMENTS' IMPORTANCE IN THE TRAINING PROCESS OF STUDENT AT THE CURRENT UNIVERSITIES

Abstract: Teaching equipment is one of the basic elements of the teaching process. Teaching activities will be unable to take place smoothly and achieve high efficiency if without this basic element. The paper presents the concept of teaching equipment, the role of teaching equipment, the training process of student at the university as well as some requirements of using teaching equipments in the training process of students currently.

Keywords: Teaching equipment, student, university

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Một trong những yêu cầu để chuẩn bị cho cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư là cải thiện nguồn vốn con người để có thể đáp ứng được các yêu cầu về kiến thức và kỹ năng liên tục thay đổi trong môi trường lao động mới. Điều này đặt ra cho giáo dục và đào tạo sứ mệnh to lớn là chuẩn bị đội ngũ nhân lực đáp ứng yêu cầu phát triển của đất nước. Vấn đề mà nhiều trường đại học đều nhận thấy và đặt ra đó là chuyển từ một nền giáo dục nặng về trang bị kiến thức, kỹ năng cho người học sang một nền giáo dục giúp phát triển năng lực, thúc đẩy đổi mới và sáng tạo cho người học, đáp ứng những yêu cầu đặt ra cho công dân trong thời đại Cách mạng công nghiệp lần thứ tư. Nghị quyết Hội nghị lần thứ 8, Ban chấp hành Trung ương khóa XI (nghị quyết số 29-NQ/TW) về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đã chỉ ra rằng: “Xây dựng nền giáo dục mở, thực học, thực nghiệp, dạy tốt, học tốt, quản lý tốt; có cơ cấu và phương thức giáo dục hợp lý, gắn với xây dựng xã hội học tập; bảo đảm các điều kiện nâng cao chất lượng; chuẩn hóa, hiện đại hóa, dân chủ hóa, xã hội hóa và hội nhập quốc tế hệ thống giáo dục và đào tạo; giữ vững định hướng xã hội chủ nghĩa và bản sắc dân tộc. Phấn đấu đến năm 2030, nền giáo dục Việt Nam đạt trình độ tiên tiến

1. Trường Đại học Quảng Bình

trong khu vực”, Nghị quyết cũng chỉ ra những yếu kém, hạn chế là: “... *chất lượng, hiệu quả giáo dục và đào tạo còn thấp so với yêu cầu,....; còn nặng lý thuyết, nhẹ thực hành*” [1]. Vì vậy, đòi hỏi giáo dục đại học phải đổi mới từ việc xây dựng mục tiêu, nội dung chương trình đào tạo, xây dựng nội dung học phần đến đổi mới phương pháp giảng dạy theo tiếp cận năng lực người học và xem xét lại mục tiêu: chuyển từ tiêu chí “học để biết” sang “học để làm”, “học để khẳng định mình” và “học để biết cách học”. Để thực hiện được điều này trước hết cần chú ý đầu tư thay thế, bổ sung cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học (TBDH) cho các trường dạy nghề, trung học chuyên nghiệp và đại học.... Xây dựng một số phòng thí nghiệm trọng điểm và trạm sản xuất thử ở trình độ hiện đại phục vụ công tác đào tạo, nghiên cứu khoa học...

Với mục đích đào tạo ra nguồn nhân lực có chất lượng thì trong quá trình dạy học, việc truyền tải kiến thức tới người học là vô cùng quan trọng, không chỉ cung cấp lý thuyết mà còn cần linh hoạt kết hợp với thực quan sinh động, thực hành giúp người học dễ dàng tiếp thu kiến thức, và hình thành được kỹ năng ứng dụng lý thuyết vào thực tiễn. Yêu cầu đổi mới nội dung và phương pháp dạy học tất yếu kéo theo việc đổi mới về thiết bị dạy học (TBDH), đặc biệt là những TBDH hiện đại. Vì vậy, TBDH càng trở nên quan trọng hơn và là thành tố không thể thiếu trong quá trình đào tạo nhằm hỗ trợ tối đa các phương pháp dạy học tích cực, phát triển năng lực nghề nghiệp của người học, tạo ra nguồn nhân lực chất lượng cao, đáp ứng nhu cầu của xã hội.

2. NỘI DUNG

2.1. Khái niệm thiết bị dạy học

Cơ sở vật chất nói chung và TBDH nói riêng là một trong những thành tố cơ bản của quá trình dạy học. Nếu không có thành tố cơ bản này hoạt động dạy học không thể diễn ra một cách thuận lợi và đạt được hiệu quả cao. Cơ sở vật chất trường học là tất cả phương tiện vật chất được huy động vào việc giảng dạy, học tập và các hoạt động mang tính chất giáo dục khác nhằm đạt được mục đích giáo dục. TBDH có nhiều tên gọi khác nhau như: phương tiện dạy học, thiết bị giáo dục, đồ dùng dạy học... Mặc dù có sự khác nhau trong cách dùng từ để gọi tên nhưng nhìn chung đều cùng đề cập đến một đối tượng có vị trí, vai trò nhất định và vô cùng quan trọng trong hoạt động dạy học và đào tạo của nhà trường.

Theo PGS.TS Nguyễn Ngọc Bảo, TBDH là tập hợp những đối tượng vật chất được giáo viên sử dụng với tư cách là những phương tiện tổ chức, điều khiển hoạt động nhận thức của học sinh và đối với học sinh, đó là phương tiện để tiến hành hoạt động nhận thức của mình, thông qua đó mà thực hiện nhiệm vụ dạy học [2]. Cũng nghiên cứu về TBDH, tác giả Ngô Văn Quyết cho rằng “Các TBDH là một tập hợp đối tượng vật chất được giáo viên sử dụng với tư cách là thiết bị điều khiển hoạt động nhận thức của người học, còn đối với học sinh là nguồn cung cấp tri thức cần lĩnh hội, là thứ để tạo ra tri thức, kỹ năng, kỹ xảo và phục vụ mục đích giáo dục” [5]. Như vậy, chúng ta có thể hiểu TBDH một cách đơn giản như sau: TBDH là một vật thể hoặc tập hợp những đối tượng vật chất mà người dạy sử dụng với tư cách là công cụ lao động, phương tiện điều khiển hoạt động nhận thức của người học, đối với người học thì đây là nguồn tri thức, là các phương tiện giúp cho việc lĩnh hội các khái niệm, định luật, thuyết khoa học, hình thành ở người học các kỹ năng, kỹ xảo, đảm bảo việc giáo dục, phục vụ các mục đích dạy học và giáo dục.

2.2. Vai trò thiết bị dạy học trong quá trình đào tạo sinh viên ở trường đại học

Hiện nay các trường đại học đang nỗ lực đổi mới nội dung và phương pháp giáo dục - đào tạo với nhiều mô hình, biện pháp khác nhau nhằm mở rộng qui mô, nâng cao tính tích cực trong dạy học và học, giúp SV hướng tới phát triển tối đa năng lực nghề nghiệp, đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của sự phát triển kinh tế - xã hội. Muốn vậy cần phải nâng cao, cải tiến đồng bộ các thành tố liên quan, trong đó THDB là một thành tố quan trọng. Tính chất của TBDH biểu thị nội

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

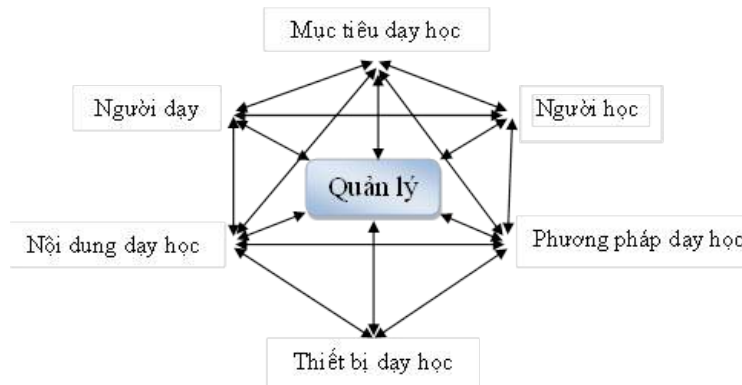
dung thông tin học, hình thức thông tin và phương pháp cho thông tin chứa đựng trong phương tiện và phải dưới sự tác động của giảng viên (GV) hoặc sinh viên (SV) tính chất đó mới được bộc lộ ra. Như vậy đã có mối liên hệ chặt chẽ giữa tính chất và chức năng của TBDH.

Quá trình đào tạo ở trường đại học bao gồm các thành tố cơ bản sau đây: Mục tiêu đào tạo; Nội dung đào tạo; Phương pháp đào tạo; Lực lượng đào tạo (Thầy - người dạy); Đối tượng đào tạo (Sinh viên (SV) - người học); Thiết bị dạy học.

Ba thành tố mục tiêu đào tạo, nội dung đào tạo, phương pháp đào tạo liên quan chặt chẽ với nhau, quy định nhau và hỗ trợ nhau. Chúng tạo ra cái lõi của quá trình đào tạo.

Ba nhân tố: lực lượng đào tạo, đối tượng đào tạo, TBDH là các lực lượng vật chất để thực hiện hóa được mục tiêu đào tạo, tái tạo, sáng tạo nội dung đào tạo và phương pháp đào tạo.

TBDH là cầu nối để GV, SV cùng hành động tương hợp với nhau chiếm lĩnh được nội dung đào tạo, thực hiện mục tiêu đào tạo, sử dụng phương pháp đào tạo. TBDH là một thành tố quan trọng trong quá trình dạy học, TBDH không chỉ minh họa hoặc trực quan hóa các nội dung dạy học mà còn chứa đựng nội dung dạy học, đặc biệt TBDH có mối quan hệ khăng khít với phương pháp dạy học. Mặt khác, nội dung, phương pháp dạy học không những chỉ được xác định dựa trên mục tiêu dạy học mà còn được xác định dựa trên thực tế TBDH của nhà trường. Như vậy, TBDH vừa mang tính độc lập, vừa phụ thuộc và tương tác lẫn nhau với các thành tố khác của quá trình dạy học.



Sơ đồ: Mối quan hệ giữa TBDH với các thành tố của quá trình dạy học

Theo sơ đồ trên, các cặp thành tố có quan hệ tương hỗ hai chiều. Việc điều khiển tối ưu các mối quan hệ của các thành tố có thể coi là một nghệ thuật về mặt sư phạm. TBDH có mặt trong quá trình nêu trên có vai trò như các thành tố khác và không thể thiếu một thành tố nào.

TBDH là vật chất hữu hình, dưới sự điều khiển của người giảng viên đã làm cho thiết bị dạy học thể hiện được những khả năng sư phạm của nó. TBDH tăng tốc độ truyền thông tin, tạo ra sự lôi cuốn, hấp dẫn, làm cho lao động sư phạm văn minh hơn, hiệu quả hơn. TBDH tạo điều kiện trực tiếp cho sinh viên huy động mọi năng lực hoạt động nhận thức, tiếp cận thực tiễn, nâng cao khả năng tự đào tạo, rèn luyện kỹ năng học tập và lao động, nâng cao tính khách quan khoa học của kiến thức. TBDH góp phần đắc lực cho việc hình thành nhân cách của sinh viên.

Bởi vậy, TBDH vừa là phương tiện của việc giảng dạy, là công cụ của luyện tập vừa là đối tượng của nhận thức. Nó là một nhân tố không thể thiếu được trong cấu trúc toàn vẹn của quá trình giáo dục. Từ nhận thức nghề nghiệp, kiến thức nghề nghiệp thu nhận được, muốn có tay nghề phải thông qua thực hành, việc thực hành từ rèn luyện các thao tác, động tác cơ bản đến luyện tập kỹ năng nghề phải thông qua công cụ, mà công cụ trong thực hành nghề chính là TBDH. Không có TBDH thì không thể có kỹ năng nghề nghiệp được.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Rõ ràng việc “Dạy chay, dạy suông” hay còn nói: “Dạy từ miệng đến tai” sẽ gây tổn hại lớn cho Giáo dục - Đào tạo. Nó làm cho người học thụ động, không phát huy được tính chủ động sáng tạo của người học. Sự hỗ trợ đắc lực của thiết bị sẽ là cầu nối giữa người dạy và người học, làm cho hai nhân tố này gắn kết với nhau trong việc thực hiện: Mục tiêu đào tạo - Nội dung đào tạo - Phương pháp đào tạo và làm cho chất lượng giảng dạy và học tập được nâng cao. TBDH là một trong những điều kiện quan trọng nhất để thực hiện nội dung giáo dục và phát triển năng lực người học trong quá trình dạy học. Đối với các môn học trong quá trình đào tạo ở các trường chuyên nghiệp nói chung và trường đại học nói riêng, TBDH giữ vai trò đặc biệt quan trọng và được thể hiện ở các nội dung cụ thể sau đây:

- TBDH là công cụ lao động của người giảng viên, TBDH giúp cung cấp các kiến thức một cách chắc chắn, làm cho việc giáo dục trở nên cụ thể hơn, nhẹ nhàng hơn, giúp giảng viên kiểm tra khả năng tiếp thu kiến thức của sinh viên, hợp lý hóa quá trình hoạt động của giảng viên và sinh viên.

- TBDH là công cụ nhận thức của SV:

- + Đẩy mạnh và hướng dẫn hoạt động nhận thức sinh viên: Sử dụng TBDH góp phần nâng cao tính trực quan của quá trình dạy - học, mở rộng khả năng tiếp cận với các đối tượng.

- + Sử dụng TBDH trong quá trình học lý thuyết cũng như các hoạt động thực hành nghề giúp sinh viên chiếm lĩnh tri thức khoa học, phát triển năng lực thực hành, vận dụng kiến thức một cách độc lập để giải thích các hiện tượng và rút ra kết luận.

- + Kích thích hứng thú nhận thức của sinh viên: Hứng thú nhận thức là một trong những yếu tố có ảnh hưởng lớn đến cường độ và hiệu quả của quá trình học tập. Trong quá trình dạy học, TBDH được sử dụng nhằm kích thích hứng thú học tập của người học, tạo ra động cơ học tập, tự giác, tự rèn luyện thái độ tích cực.

- + Phát triển trí tuệ sinh viên: Trong quá trình học tập, trí tuệ sinh viên được phát triển nhờ sự tích cực hóa các mặt khác nhau của hoạt động tư duy, nhờ việc tạo ra các điều kiện thuận lợi cho sự phát triển khác nhau của hoạt động tâm lý: tri giác, biểu tượng, trí nhớ,... Sử dụng TBDH đúng lúc và đúng chỗ, với những phương pháp và lời dẫn thích hợp của giảng viên giúp sinh viên phát triển óc quan sát, khả năng phân tích, tổng hợp và so sánh.

- + Giáo dục nhân cách cho sinh viên: Sử dụng TBDH giúp bồi dưỡng cho sinh viên khả năng quan sát, tính cẩn cù, trung thực, tính kỷ luật, thái độ tác phong làm việc nghiêm túc, ngăn nắp, khoa học và các kỹ năng sống cần thiết cho bản thân.

- TBDH là sự cụ thể hóa của nội dung đào tạo.

- TBDH là vật chất hóa của phương pháp đào tạo.

- TBDH tham gia vào thúc đẩy thực hiện hóa mục tiêu đào tạo, góp phần làm cho quá trình đào tạo có chất lượng, hiệu quả.

Một nền giáo dục tiên tiến đòi hỏi mục tiêu đào tạo luôn luôn bắt kịp với mục tiêu phát triển kinh tế, xã hội, đôi khi nó còn phải đi trước một bước để định hướng lại cho các quá trình kinh tế xã hội. Việc cải tiến này chỉ có thể thực hiện được, nếu có TBDH vừa phục vụ tốt cho việc cải tiến nội dung, phương pháp đào tạo, vừa hiện đại theo sự tiên bộ của nội dung, phương pháp đào tạo. Không có sự tương hợp với nhau về nội dung, phương pháp đào tạo với TBDH thì sớm hay muộn sự hiện thực hóa mục tiêu đào tạo sẽ bị kìm hãm, quá trình đào tạo bị phá vỡ sự cân đối, toàn vẹn và nền giáo dục sẽ bị suy thoái. Khi có nội dung và phương pháp đào tạo tiên tiến mà TBDH lạc hậu hoặc khi tạo ra được TBDH hiện đại mà nội dung, phương pháp đào tạo còn lạc hậu, trình độ sư phạm của người thầy còn bất cập, thái độ của người thầy còn chưa hăng hái với việc sử dụng TBDH trong công tác giảng dạy thì dẫn đến sự giảm sút chất lượng và hiệu quả đào tạo.

TBDH là một thành tố quan trọng trong quá trình dạy học, TBDH không chỉ minh họa hoặc trực quan hóa các nội dung dạy học mà còn chứa đựng nội dung dạy học, đặc biệt TBDH có mối quan hệ khăng khít với phương pháp dạy học. Mặt khác, nội dung, phương pháp dạy học không những chỉ được xác định dựa trên mục tiêu dạy học mà còn được xác định dựa trên thực tế TBDH của trường học.

2.3. Một số yêu cầu khi sử dụng TBDH trong quá trình đào tạo sinh viên ở trường đại học hiện nay

- *Đảm bảo an toàn*: Đây là một nguyên tắc quan trọng khi sử dụng thiết bị dạy học. Các thiết bị dạy học được sử dụng phải an toàn với các giác quan của SV, đặc biệt khi sử dụng các thiết bị nghe nhìn. Do vậy, trong quá trình sử dụng, GV cần chú ý một số vấn đề an toàn như: an toàn điện, an toàn cho thị giác, an toàn cho thính giác...

- *Đảm bảo tính đầy đủ, đồng bộ và hiện đại*

Trong các trường đại học, nhiệm vụ cốt lõi là đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao; thực hiện nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ, phục vụ cho sự nghiệp phát triển kinh tế - xã hội. Vì vậy, nếu TBDH không đồng bộ và lạc hậu sẽ làm ảnh hưởng rất lớn đến chất lượng đào tạo, sinh viên sẽ không theo kịp với sự phát triển mạnh mẽ của khoa học công nghệ, không đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục trong thời kì hội nhập quốc tế. Do đó, khi trang bị TBDH cần chú ý đến việc trang bị TBDH mang tính đồng bộ và hiện đại. Để làm được điều này, trước khi trang bị TBDH cần phải kiểm kê, rà soát, phân loại TBDH; sửa chữa nâng cấp các thiết bị còn sử dụng được; thanh lý những TBDH đã cũ kỹ, lạc hậu, không còn phù hợp; lập kế hoạch, lựa chọn mua bổ sung những TBDH tương đương và hiện đại đáp ứng được mục tiêu trong chương trình dạy học của nhà trường.

- *Đảm bảo tính hiệu quả*

Việc sử dụng TBDH phải đảm bảo “ba đúng”, cụ thể:

+ *Sử dụng TBDH “Đúng lúc”*: Sử dụng đúng lúc TBDH là việc trình bày phương tiện vào lúc cần thiết, lúc học sinh cần quan sát, gọi nhớ kiến thức, hình thành kỹ năng trong trạng thái tâm, sinh lý thuận lợi nhất. Việc sử dụng TBDH đạt hiệu quả cao nếu được GV đưa ra đúng thời điểm nội dung và phương pháp dạy học cần đến. Cần đưa phương tiện theo trình tự bài giảng, tránh trưng bày đồng loạt trên bàn, giá, tủ trong một tiết học cũng như biến lớp học thành một phòng học trưng bày.

+ *Sử dụng TBDH “Đúng chỗ”*: Sử dụng TBDH đúng chỗ là tìm vị trí để giới thiệu phương tiện trên lớp học, hợp lý nhất, giúp cho SV có thể sử dụng nhiều giác quan nhất để tiếp xúc với TBDH một cách đồng đều ở mọi vị trí trong lớp học. Vị trí trình bày TBDH phải đảm bảo các yêu cầu chung cũng như riêng của nó về chiếu sáng, thông gió và các yêu cầu kỹ thuật khác.

+ *Sử dụng TBDH “Đủ cường độ”*: Từng loại TBDH có mức độ sử dụng tại lớp học khác nhau. Nếu kéo dài việc trình diễn hoặc dùng lặp lại một loại TBDH quá nhiều lần trong một tiết giảng, hiệu quả của chúng sẽ giảm sút. Theo số liệu của các nhà sinh lý học, nếu như một dạng hoạt động được tiếp tục trên 15 phút thì khả năng làm việc sẽ giảm sút rất nhanh. Nên sử dụng TBDH nghe nhìn không quá 3 đến 4 lần trong một tuần và kéo dài không quá 20-25 phút trong một tiết học.

TBDH có vai trò quan trọng trong quá trình dạy và học nhưng không thể thay thế được vai trò của người giảng viên trong hoạt động dạy học. Chính vì thế, giảng viên không được lạm dụng thiết bị dạy học thay cho việc chủ động hướng dẫn, gợi mở giúp sinh viên tìm ra tri thức mới, giảng viên phải luôn trao đổi chuyên môn và kỹ năng sử dụng có hiệu quả thiết bị dạy học để phục vụ cho hoạt động dạy học đạt kết quả cao.

3. KẾT LUẬN

Trong thời kì đổi mới hiện nay, chất lượng đào tạo sinh viên là yếu tố mấu chốt thành công của tất cả các trường đại học. Vì vậy, giữa các yếu tố nội dung, phương tiện, phương pháp dạy học có mối quan hệ tác động qua lại lẫn nhau và với chủ thể học tập (người học). Nói đến tương tác là nói đến sự “hợp tác”, “cộng tác”, tác động qua lại giữa GV, SV với các thành tố của quá trình dạy học. TBDH cho dù có hiện đại đến đâu thì bản thân nó cũng không thể thay thế được vai trò của GV mà trước hết là phương pháp dạy học của họ. Ngược lại, phương pháp dạy học của GV cũng lại chịu sự quy định của điều kiện, phương tiện dạy học cụ thể. Mối quan hệ đó chính là sự “tương tác” chủ yếu giữa các yếu tố của hệ thống dạy học. Sự tương tác đa chiều này tạo nên hiệu quả, chất lượng của quá trình dạy học... Trong sự tương tác các hoạt động dạy học ở trường đại học thì vai trò của sử dụng TBDH chỉ được phát huy hiệu quả tối đa khi có được những tiêu chí đánh giá một cách rõ ràng và cụ thể. Đó chính là đánh giá hệ thống các năng lực thực hành của GV và SV được hình thành trong quá trình dạy học. Đây là quan điểm tiếp cận đúng đắn trong quản lý TBDH trường học về thiết kế TBDH, về tổ chức thực hành cũng như đáp ứng được tính thực tiễn của kiến thức giúp cho SV có thể vận hành vào cuộc sống ngay từ trong nhà trường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XI (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*, Hà Nội.
- [2] Đặng Quốc Bảo (2008), *Quản lí nhà nước về giáo dục và một số vấn đề xã hội của phát triển giáo dục*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [3] Trần Kiểm (2010), *Tiếp cận hiện đại trong quản lý giáo dục*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [4] Thái Duy Tuyên (2001), *Giáo dục học hiện đại*, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội.
- [5] Ngô Văn Quyết, Lê Phương Cảo (1985), *Phương tiện kĩ thuật dạy học hiện đại trong nhà trường quân sự*, Học viện Kỹ thuật Quân sự, Hà Nội.

PHÁT TRIỂN ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN GIÁO DỤC NGHỀ NGHIỆP THÍCH ỨNG VỚI CUỘC CÁCH MẠNG CÔNG NGHIỆP 4.0 HIỆN NAY

PGS.TS. BÙI VĂN HỒNG^[1] - TS. NGUYỄN NGỌC PHƯƠNG^[2]

Tóm tắt: Trong bối cảnh khoa học, công nghệ ngày càng phát triển, kiến thức ngày càng gia tăng, nhu cầu học tập của người học ngày càng đa dạng và đặc biệt là xu hướng hội nhập quốc tế trong Giáo dục nghề nghiệp (GDNN) như hiện nay, thì trình độ chuyên môn, khả năng vận dụng công nghệ và đổi mới phương pháp dạy học (PPDH) của giáo viên đóng vai trò quyết định cho chất lượng đào tạo nguồn nhân lực. Trên cơ sở phân tích tác động của cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư (CMCN 4.0) đến hệ thống GDNN, phân tích thực trạng hiện nay và nhu cầu phát triển đội ngũ nhà giáo GDNN đến 2020, bài viết đề xuất những giải pháp phát triển nhà giáo GDNN đáp ứng nhu cầu đổi mới và nâng cao chất lượng GDNN giai đoạn 2017 - 2021 và định hướng đến năm 2030. Đề xuất của bài viết có ý nghĩa định hướng cho việc phát triển đội ngũ nhà giáo GDNN về cơ cấu và quy mô; chuyên môn, nghiệp vụ và kỹ năng thực hành nghề; vận dụng công nghệ và đổi mới PPDH.

Từ khóa: Nhà giáo Giáo dục nghề nghiệp; Ứng dụng công nghệ trong dạy học; Chuẩn về chuyên môn, nghiệp vụ; Cách mạng công nghiệp 4.0.

DEVELOPING ADMINISTRATIVE EDUCATIONAL TEAM THE FOURTH INDUSTRIAL REVOLUTION

Abstract: In the context of growing science and technology, increasing knowledge, learning needs of learners are becoming more diverse and especially the trend of international integration in Vocational Education as currently, then the professional qualifications, ability to apply technology and innovate teaching methods of teachers play a decisive role for the quality of human resource training. Based on the analysis of the impact of the fourth industrial revolution on the vocational education system, analyzing the current situation and the need to develop a team of career educators up to 2020, the paper proposes solutions for developing vocational educators to meet the needs of innovation and improving the quality of vocational education in the period of 2017-2021 and orientation to 2030. The proposal of the article is meant to guide the developing vocational educators in terms of structure and scale; professional, professional and practical skills; applying technology and innovating teaching methods.

Key words: Career educators, technology applications in teaching; Standards of professional knowledge; Industrial Revolution 4.0.

1. Viện Sư phạm Kỹ thuật - Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP. HCM

2. Viện Sư phạm Kỹ thuật - Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP. HCM

1. MỞ ĐẦU

Đào tạo nguồn nhân lực có chất lượng, đáp ứng nhu cầu doanh nghiệp và hội nhập quốc tế là một trong những mục tiêu quan trọng của GDNN hiện nay. Để hiện thực hóa mục tiêu này, bên cạnh các yếu tố về chương trình đào tạo (CTĐT), phương pháp đào tạo, cơ sở vật chất, trang thiết bị và điều kiện dạy học, thì giáo viên luôn được xem là yếu tố quan trọng và then chốt. Trong những năm qua, thông qua các chính sách đào tạo, bồi dưỡng, đội ngũ nhà giáo GDNN đã phát triển nhanh cả về số lượng và chất lượng. Đội ngũ nhà giáo này đã góp phần đáng kể trong công tác đào tạo nguồn nhân lực có chất lượng cho xã hội.

Trước bối cảnh khoa học - công nghệ ngày càng phát triển, kiến thức ngày càng gia tăng, nhu cầu học tập của người học ngày càng đa dạng, thì trình độ chuyên môn, khả năng đổi mới và vận dụng PPDH của giáo viên đóng vai trò quyết định đối với chất lượng đào tạo nguồn nhân lực. Bên cạnh đó, sự tác động mạnh mẽ của cuộc CMCN 4.0 và xu hướng giáo dục STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematic) đã làm xuất hiện nhiều ngành nghề mới trong xã hội, ảnh hưởng đến cơ cấu ngành nghề và yêu cầu về năng lực nghề nghiệp của đội ngũ nhà giáo, những người tham gia trực tiếp vào quá trình đào tạo nguồn nhân lực. Ngoài ra, trong hệ thống GDNN, CTĐT được xây dựng theo định hướng module tích hợp. Để triển khai CTĐT, đòi hỏi giáo viên không chỉ giỏi về chuyên môn kỹ thuật, nghiệp vụ sư phạm, mà còn phải giỏi về kỹ năng thực hành nghề.

Vì vậy, trong bối cảnh hiện nay, để thực hiện nhiệm vụ đổi và nâng cao chất lượng GDNN, việc nghiên cứu giải pháp phát triển đội ngũ nhà giáo GDNN cả về quy mô, trình độ chuyên môn, kỹ năng thực hành nghề, khả năng đổi mới phương pháp và vận dụng công nghệ trong dạy học có tính cấp thiết và ý nghĩa thực tiễn cao.

2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Những tác động đến sự thay đổi nghề nghiệp trong tương lai

Theo Lee Rainie (2017), trung tâm nghiên cứu những dự án về đời sống và internet của Mỹ, sự thật về nghề nghiệp trong tương lai sẽ có những thay đổi dưới tác động của công nghệ số và trí tuệ nhân tạo như sau [1]:

- (1) Bản chất công việc đang thay đổi theo sự gia tăng của nền kinh tế tri thức.
- (2) Từ 1990, việc làm phát triển nhanh nhất trong lĩnh vực dịch vụ sức khỏe và giáo dục.
- (3) Tự động hóa, robot, trí tuệ nhân tạo đang thay thế các công việc truyền thống của người lao động.
- (4) Người ta nghĩ đến nhiều ngành nghề có nguy cơ không do con người thực hiện (có thể sẽ được thay thế bởi robot hoặc máy tính).
- (5) Người ta cảm thấy lo lắng hơn là lạc quan về tự động của tương lai.
- (6) Người lao động cảm thấy những viễn cảnh tích cực hơn là tiêu cực về tác động tổng thể của công nghệ đến nghề nghiệp.
- (7) Người lao động có trình độ cao thích nói hơn về công nghệ làm gia tăng cơ hội, tạo ra những ngành nghề hấp dẫn hơn.
- (8) Người ta nghĩ kiến thức máy tính, ứng xử xã hội, kỹ năng giao tiếp và cơ hội đào tạo là chìa khóa thành công.
- (9) Người Mỹ nghĩ rằng trường học (cả trường công và trường dân lập) có trách nhiệm nhiều nhất trong việc tạo ra sự chắc chắn cho người lao động có những kỹ năng phù hợp.
- (10) Thay đổi chương trình giáo dục và giáo dục nghề nghiệp là tất yếu.

2.2. Vai trò của nhà giáo GDNN trong tương lai

Sự tác động của cuộc CMCN 4.0 đến GDNN như hiện nay, nhu cầu về nhà giáo GDNN sẽ có nhiều thay đổi trong tương lai cả về cơ cấu và chất lượng. Cùng với việc ứng dụng công nghệ IoTs trong phát triển dạy học số (Dital Pedagogy) và công nghệ thực tế - ảo vào trong dạy học. Vai trò của giáo viên sẽ chuyển dần từ truyền thụ kiến thức, sang hướng dẫn học sinh phát hiện kiến thức mới. Đồng thời, các lớp học số, lớp học ảo sẽ phát triển mạnh. Người học sẽ quen dần với việc học tập qua mạng internet, cùng với sự hướng dẫn của giáo viên ảo. Đây là thành xu hướng phát triển tất yếu trong hoạt động đào tạo GDNN.

Nhận xét:

So với chuẩn về chuyên môn, nghiệp vụ nhà giáo GDNN được quy định tại Thông tư số 08/2017/TT-BLĐTĐ ngày 10/3/2017 của Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội [2], thì phần lớn đội ngũ nhà giáo đạt yêu cầu. Tuy nhiên, trình độ kỹ năng nghề còn hạn chế. Trình độ ngoại ngữ, tin học và kỹ năng mềm của nhà giáo còn thấp so với yêu cầu hội nhập quốc tế và tự học tập nâng cao trình độ [3].

Dưới sự tác động của cuộc CMCN 4.0, ngoài trình độ chuyên môn và nghiệp vụ, nhà giáo GDNN phải có khả năng đổi mới PPDH như sau:

- Chuyển đổi vai trò giáo viên từ truyền thụ kiến thức, sang hướng dẫn học sinh học tập, nghiên cứu để phát hiện kiến thức mới.

- Đổi mới PPDH, đặc biệt là vận phương pháp dạy học số theo mô hình dạy học kết hợp (Blended Learning) và lớp học đảo ngược (Flip - Flopped Classroom); học tập theo dự án (Project based Learning); học tập thông qua thực hành tích cực (Learning by doing);...

- Tích hợp việc trang bị cho học sinh kiến thức, kỹ năng chuyên môn, sáng tạo kỹ thuật với việc phát triển năng lực tự chủ, tự chịu trách nhiệm; giáo dục đạo đức nghề nghiệp, kỷ luật lao động và tác phong công nghiệp.

2.3. Thực trạng về công tác đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo GDNN

- Hiện nay cả nước có 06 trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật (SPKT) và khoảng 05 khoa SPKT thuộc các trường Đại học Sư phạm tham gia đào tạo, bồi dưỡng phát triển nhà giáo GDNN. Song, chủ yếu vẫn là 05 trường Đại học SPKT truyền thống, với quy mô đào tạo lớn và cơ cấu ngành nghề đa lĩnh vực, bao gồm: (1) Đại học SPKT TP.HCM, (2) Đại học SPKT Hưng Yên, (3) Đại học SPKT Vĩnh Long, (4) Đại học SPKT Vinh, (5) Đại học SPKT Nam Định.

- Tính đến năm 2017, cùng với các trường Đại học SPKT khác trong cả nước, trường Đại học SPKT TP.HCM có 12 ngành SPKT đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo GDNN trong cả nước, bao gồm các ngành sau:

- (1) Ngành SPKT Công nghiệp
- (2) Ngành SPKT Công nghệ Kỹ thuật điện, điện tử
- (3) Ngành SPKT Công nghệ Kỹ thuật điện, tử truyền thông
- (4) Ngành SPKT Công nghệ Kỹ thuật Cơ điện tử
- (5) Ngành SPKT Công nghệ Thông tin
- (6) Ngành SPKT Công nghệ Kỹ thuật Ô tô.
- (7) Ngành SPKT Công nghệ Chế tạo máy
- (8) Ngành SPKT Công nghệ Kỹ thuật nhiệt
- (9) Ngành SPKT Công nghệ Kỹ thuật Công trình xây dựng

(10) Ngành.SPKT Công nghệ Thực phẩm

(11) Ngành SPKT Công nghệ may

(12) Ngành SPKT Công nghệ Kỹ thuật môi trường

Thực hiện nhiệm vụ đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo GDNN, các trường Đại học SPKT đã chủ động nâng cao chất lượng đào tạo thông qua việc chuyển đổi mô hình, đổi mới PPDH và kiểm tra đánh giá, kiểm định CTĐT,... Nên chất lượng đào tạo nhà giáo GDNN luôn được đảm bảo và không ngừng nâng cao.

Tuy nhiên, vẫn còn một số hạn chế trong công tác bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo GDNN hiện nay như sau:

- Chưa chú trọng đến bồi dưỡng nâng cao năng lực chuyên môn, đặc biệt là kỹ năng thực hành nghề, khả năng dạy tích hợp và đổi mới PPDH, khả năng sáng tạo và phát huy năng lực tự chủ, tự chịu trách nhiệm cho học sinh [9].

- Chương trình bồi dưỡng nhà giáo GDNN chưa được xây dựng hợp lý; năng lực đào tạo, bồi dưỡng của các cơ sở giáo dục tham gia bồi dưỡng chưa đồng đều [9].

- Nguồn lực đầu tư từ Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội cho các trường, khoa SPKT không trực thuộc Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội còn hạn chế, chưa tương xứng với những đóng góp của các trường cho hệ thống GDNN.

2.4. Công tác đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo GDNN trong những năm tới

Trước sự đa dạng về nhu cầu học tập của người học, sự tác động mạnh mẽ của từ cuộc CMCN 4.0 và xu hướng giáo dục STEM, CTĐT, bồi dưỡng nhà giáo GDNN sẽ có những thay đổi phù hợp. Bên cạnh chuẩn đầu ra và nội dung CTĐT được xác định phù hợp với chuẩn chuyên môn, nghiệp vụ của nhà giáo GDNN [4, 5]. Sự tích hợp công nghệ và ứng dụng dạy học số trong CTĐT, bồi dưỡng sẽ được triển khai trong thời gian tới [6, 7].

Ngoài ra, công tác đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo GDNN đang đứng trước một khó khăn lớn về mã ngành cấp IV và chỉ tiêu đào tạo. Mặc dù, nhóm ngành SPKT đã được các trường Đại học SPKT triển khai đào tạo trong hơn 55 năm qua và cung cấp một số lượng lớn nhà giáo GDNN có chất lượng cho xã hội. Song, cho đến nay, trong danh mục giáo dục, đào tạo cấp IV do Bộ Giáo dục - Đào tạo ban hành chưa có mã ngành đào tạo nhà giáo GDNN (mã ngành đào tạo Sư phạm cho nhóm ngành Kỹ thuật - Công nghệ) cả bậc đại học và sau đại học [8]. Bên cạnh đó, chỉ tiêu đào tạo nhóm ngành sư phạm ngày càng giảm. Điều này làm ảnh hưởng rất lớn đến việc phát triển đội ngũ nhà giáo GDNN hiện nay và trong những năm tiếp theo.

2.5. Giải pháp phát triển nhà giáo GNDD thích ứng CMCN 4.0

Từ những phân tích trên đây cho thấy, việc phát triển đội ngũ nhà giáo GDNN trong thời gian tới sẽ chịu tác động bởi những xu hướng sau:

- Nhu cầu về số lượng nhà giáo GDNN tăng.

- Cơ cấu ngành nghề nhà giáo GDNN thay đổi theo cơ cấu ngành nghề đào tạo nguồn nhân lực trực tiếp phục vụ cuộc CMCN 4.0.

- Trình độ chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm, kỹ năng thực hành nghề, năng lực ngoại ngữ và kỹ năng mềm của nhà giáo GDNN được xem là vai trò then chốt để hiện thực hóa mục tiêu nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu xã hội và hội nhập quốc tế.

- Khả năng vận dụng các PPDH theo hướng tích cực hóa người học và dạy học số của giáo viên là xu thế tất yếu trong đổi mới PPDH của nhà giáo GDNN.

Vì vậy, trong bối cảnh GDNN chịu sự tác động mạnh mẽ của cuộc CMCN 4.0, công tác

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

phát triển đội ngũ nhà giáo GDNN đáp ứng nhiệm vụ đổi mới và nâng cao chất lượng GDNN giai đoạn 2017 - 2021 và định hướng 2030 cần chú trọng đến các vấn đề sau:

- Cơ cấu và quy mô đội ngũ nhà giáo.
- Trình độ chuyên môn, nghiệp vụ, kỹ năng thực hành nghề, năng lực ngoại ngữ và kỹ năng mềm của nhà giáo.
- Đổi mới phương pháp và vận dụng công nghệ trong dạy học.

Nội dung cụ thể các giải pháp như sau:

2.5.1. Giải pháp về cơ cấu và quy mô đội ngũ nhà giáo

(1) Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội xây dựng cơ chế chính sách theo hướng mở, cơ cấu đội ngũ nhà giáo GDNN, ưu tiên phát triển đội ngũ nhà giáo phù hợp với xu hướng của cuộc CMCN 4.0.

(2) Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội cho phép các trường ĐHSPKT lập dự án đầu tư chương trình đào tạo nhà giáo GDNN lĩnh vực trực tiếp phục vụ cuộc CMCN 4.0.

(3) Cơ sở GDNN chủ động liên kết doanh nghiệp trong đào tạo nguồn nhân lực, có chính sách mời gọi cán bộ kỹ thuật của doanh nghiệp tham gia giảng dạy và tăng cường thời lượng thực tập cho học sinh tại doanh nghiệp.

2.5.2. Giải pháp về chuyên môn, nghiệp vụ và kỹ năng thực hành nghề

(1) Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội có chính sách đặt hàng các trường ĐHSPKT tổ chức đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo GDNN

(2) Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội có chính sách bồi dưỡng thường xuyên đội ngũ nhà giáo GDNN

(3) Các trường ĐHSPKT chủ động đổi mới và nâng cao chất lượng đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo GDNN

(4) Cơ sở GDNN chủ động kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo

2.5.3. Giải pháp về đổi mới phương pháp và vận dụng công nghệ trong dạy học

(1) Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội có chính sách phát triển dạy học số trong GDNN

(2) Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội có chính sách thúc đẩy hoạt động đổi mới PPDH trong hệ thống GDNN

2.6. Đề xuất - Kiến nghị

(1) Xây dựng danh mục ngành nghề phục vụ CMCN 4.0 và đặt hàng các trường ĐHSPKT đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo

(2) Bồi dưỡng năng lực ứng dụng công nghệ trong phát triển dạy học số và dạy học trực tuyến cho giáo viên

(3) Tăng cường nội dung và thời gian thực tập tại doanh nghiệp cho các giáo sinh (nhà giáo GDNN tương lai)

(4) Tăng cường kiểm định trường; kiểm định chương trình đào tạo

(5) Cần có sự liên thông trong đào tạo nhà giáo GDNN giữa Bộ GD&ĐT và Bộ LĐ-TB&XH

(6) Ưu tiên triển khai dạy học số, dạy học trực tuyến trong thống GDNN

(7) Quy định chuẩn tiếng Anh cho nhà giáo GDNN

(8) Mời gọi chuyên gia từ các doanh nghiệp và doanh nghiệp số tham gia giảng dạy

(9) Đánh giá lại năng lực khoa Sư phạm dạy nghề trong các trường cao đẳng.

3. KẾT LUẬN

Đào tạo nguồn nhân lực có chất lượng, đáp ứng nhu cầu doanh nghiệp và hội nhập quốc tế là một trong những mục tiêu quan trọng của Giáo dục nghề nghiệp (GDNN) hiện nay. Để hiện thực hóa mục tiêu này và nâng cao chất lượng GDNN, bên cạnh các yếu tố về CTĐT, phương pháp đào tạo, cơ sở vật chất, trang thiết bị và điều kiện dạy học, thì giáo viên luôn được xem là yếu tố quan trọng và then chốt. Đặc biệt, trong bối cảnh khoa học, công nghệ ngày càng phát triển, kiến thức ngày càng gia tăng, nhu cầu học tập của người học ngày càng đa dạng, thì trình độ chuyên môn, khả năng đổi mới và vận dụng PPDH của giáo viên đóng vai trò quyết định cho việc đào tạo chất lượng nguồn nhân lực.

Trên cơ sở phân tích tác động của cuộc CMCN 4.0 đến hệ thống GDNN, phân tích thực trạng đội ngũ nhà giáo GDNN hiện nay, bài viết đã đề xuất các giải pháp phát triển nhà giáo GDNN về cơ cấu và quy mô; chuyên môn, nghiệp vụ và kỹ năng thực hành nghề; đổi mới phương pháp và vận dụng công nghệ trong dạy học. Việc triển khai thực hiện đồng bộ ba nhóm giải pháp này sẽ góp phần phát triển đội ngũ nhà giáo GDNN cả về cơ cấu và chất lượng, phục vụ nhiệm vụ đổi mới và nâng cao chất lượng GDNN giai đoạn 2017 - 2020 và định hướng đến năm 2025.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Lee Rainie (2017), 10 facts about jobs in the future, Pew Research Center's Internet & American Life Project, <https://www.slideshare.net>.
- [2]. Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội Tp. HCM (2017), *Thông tư quy định chuẩn về chuyên môn, nghiệp vụ của nhà giáo GDNN*, Số 08/2017/TT-BLĐTBXH ngày 10/3/2017.
- [3]. Vụ Nhà giáo, Tổng cục Giáo dục nghề nghiệp (2018), Thực trạng và giải pháp tổ chức đánh giá kỹ năng nghề để chuẩn hóa đội ngũ nhà giáo GDNN, *Tài liệu Hội nghị Sơ kết hoạt động đánh giá, cấp chứng chỉ Kỹ năng nghề quốc gia*, Đà Lạt, tháng 10 năm 2018.
- [4]. Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội Tp. HCM (2017), *Thông tư quy định chuẩn về chuyên môn, nghiệp vụ của nhà giáo GDNN*, Số 08/2017/TT-BLĐTBXH ngày 10/3/2017.
- [5]. Bùi Văn Hồng (2016), Phát triển chương trình đào tạo giáo viên kỹ thuật theo định hướng năng lực nghề nghiệp tại trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Tp. HCM, *Tạp chí Khoa học, Đại học Sư phạm Hà Nội*, Vol 61, số 08 (2016), tr. 107 - 116.
- [6]. Bùi Văn Hồng (2017), Tích hợp kiến thức công nghệ và thực hành kỹ năng nghề trong đào tạo giáo viên kỹ thuật tại trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Tp. HCM, *Tạp chí Khoa học, Đại học Sư phạm Hà Nội*, Vol 62, số 04 (2017), tr. 91 - 99.
- [7]. Bùi Văn Hồng (2018), Công nghệ IoT và ứng dụng phát triển lớp học số tại trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Tp. HCM, *Tạp chí Khoa học Giáo dục nghề nghiệp, Tổng cục Giáo dục nghề nghiệp*, số 52 - 53 (tháng 1 - 2/2018), tr. 90 - 98.
- [8]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Thông tư ban hành Danh mục giáo dục, đào tạo cấp IV trình độ đại học*, Số 24/2017/TT-BGDĐT ngày 10 tháng 10 năm 2017.
- [9]. Nguyễn Ngọc Phương (2016), *Thực trạng quản lý hoạt động liên kết đào tạo giữa các trường cao đẳng kỹ thuật và doanh nghiệp*, Tạp chí Khoa học Giáo dục (Viện Khoa học Giáo dục Việt nam), số 133, tháng 10.
- [10]. Nguyễn Ngọc Phương (2017), *Một số giải pháp quản lý hoạt động liên kết đào tạo giữa các trường cao đẳng kỹ thuật và doanh nghiệp*, Tạp chí Khoa học Giáo dục (Viện Khoa học Giáo dục Việt nam), số 136, tháng 1.

USING MOCK CONFERENCES (MCS) TO TEACH CONSECUTIVE INTERPRETING - A CASE STUDY AT VINH UNIVERSITY

DUC ANH DUONG^[1]

Abstract: The use of Mock Conferences to enhance students' capacities of interpreting has been a topic of discussion for years, however how to systematically design an MC and the effect of MC on improving students' interpreting skills are under-researched. This article describes the procedures that students of the Department of Foreign Languages, Vinh University had gone through and reports the teaching effects.

Data were collected through web-based questionnaires from 35 third-year graduate trainees of interpreting. The trainees rated MCs as good, favourable and motivating experiences, and their ratings were positively correlated to frequencies of their interpreting at MCs. Findings indicate that skills concerning professionalism, psychological competence, strategic competence and many other non-linguistic dimensions could be better developed at MCs than in traditional interpreting classes.

During the research, students have a chance to conduct a conference that resembles the real situation. In the conference, students can play different role, such as, the reviewer, the organizer, the media, and the audience. In addition to that, they could also see themselves in videos for self-reflection. This study has significant implications for preparing trainee interpreters for their future professional life through the use of MCs.

Key words: *mock conferences, interpreters, training.*

1- Introduction

Interpreting has always been an important profession for countries, especially when one considers that the world is becoming increasingly integrated. Translation and interpreting training has become particularly significant since Vietnam become an official member of World Trade Organization and the 12th member of TPP (Nguyen, Nguyen, & Le, 2016). Currently, around 60 universities in Vietnam are training interpreting and translation courses. Some universities based in Ho Chi Minh city such as Ho Chi Minh Open University, Vietnam National University Ho Chi Minh city have made interpreting and translation become a major in their curriculum. Despite the fact that the syllabus and curriculum have been designed for long, the common mode of teaching is limited in term of activities that teachers conduct at classroom (Pham, 2015). Most of lecturers at HCM Open University teach on their own way, which is based on their experience. Thus, it is become urgent to find out an effective solution to teach interpreting.

1. Department of Foreign Languages, Vinh University

According to Nguyen (2016), there are some limitations of teaching interpreting at universities in Vietnam. First, the teaching of interpreting focused strongly on teaching listening skills. Second, the course books used for teaching are rare. They focus on providing materials rather than showing the techniques for exercises. Regarding this point, Le (2016) commented there has been no consensus on the standard of teaching materials. According to a survey conducted by Le et al. (2016), 67 out of 100 students who had been asked said that the training courses at universities had provided enough knowledge and skill needed for their profession. They felt little confident in their major after graduate. Similarly, Nguyen et al (2016) found that most of the teachers of interpreting concentrated on theory, rather than implemented activities that were practical. The content of the course went around some common topics and has not met the demand of the market.

Discussing on the method of teaching interpreting, international scholars seem to agree that the situated approach would specifically appropriate. Angelelli 2004, Hatim and Mason 1997, Napier 2006, Roy 2000, Setton 2006, as cited in Li, 2015 agreed that interpreting is a highly situated professional activity which is an instructional approach developed by Jean Lave and Etienne Wenger in the early 1990s. Situated learning suggests that learning takes place through the relationships between people and connecting prior knowledge with authentic, informal, and often unintended contextual learning. In this situation, a student's role changes from being a beginner to an expert as they become more active and immersed in the social community where learning often is "unintentional rather than deliberate" (Oregon Technology in Education Council, 2007). One of the situated teaching practices in current interpreter training is organising mock conferences (MCs).

The importance of MCs has been repeatedly mentioned in the Interpreting Studies literature, however, little has been done to further its systematic design and teaching effect. Against such a background, this article attempts to fill the gap by sharing experiences of designing MCs and exploring their teaching effect.

2- Objectives

The research was designed and conducted to investigate the learning effect of MCs on students' performance and to measure the students' perceived value. Two research questions are listed as follows:

1. *What skills can be acquired better at MCs than in traditional interpreting classes?*
2. *Do MCs improve the students' interpreting performance?*

3- Research methodology

3.1. Setting of the study

3.1.1. Brief introduction of Vinh University

Vinh University is one of the largest higher educational institutions in the North-Central region of Vietnam. It is the training center of highly skilled human resources for the region and the country nationwide. Established in 1959 as a didactic school, Vinh University has grown to be a multi-level institution (from pre-school level, high school to college, graduate school), multi-sector (54 undergraduate, 37 master's degree majors, 16 doctoral training programs) with more than 400.000 students. Currently, Vinh University is one of ten key institutions participating the National Languages Project. (Vinh University, 2019)

3.1.2. Brief introduction of Department of Foreign Languages

Department of Foreign Languages, established in 1994, is a prestigious department specialized in teaching and training foreign languages, translation and interpretation in Vietnam.

The Department, is one of the ten language centers approved by Ministry of Education and Training to organize language proficiency tests and grant certificates of competency based on CEFR levels. (Department of Foreign Languages, 2019)

3.1.3. Interpreting course I in the training curriculum

The course Interpreting I accounts for three credits in the teaching curriculum at the Department of Foreign Languages Department. Third-year students majoring in English studies are required to attend the course three periods a week. The content of training course comprises many topics that focus on equipping students with knowledge on memory, note-taking, and public speaking. In terms of training practical skills, the course emphasizes on training students consecutive interpreting skills through short conversation, speeches, news, and talks about cultural customs, economics, education, healthcare, etc. (Nguyen, 2017)

There are three goals in the training course. The first one is aimed at arming students with basic knowledge of Interpreting, enhancing them the understanding about some common topics related to countries, peoples, cultural customs, populations, economics, news, education, health, etc. The second one addresses some basic skills of consecutive interpreting, which includes: memory skills, note-taking skills, linguistic skills, public speaking skills, autonomous learning skills, co-operative skills and research skills. The third goal of the course is to help students have a good attitude of the job, the role of interpreters, and finally the code of conduct of an interpreter. (Nguyen, 2017)

3.2. Informants

The informants of the study were 70 students who are in their third year who took part in the Interpreting Course I. 35 of them were asked to take part in the treatment group. The other half participated in control group in which they received no treatment, and followed the conventional way of teaching. A pre-test and posttest were designed to evaluate students' interpreting skill in both groups. In the treatment group, students were free to choose the topic they wanted to work with for the mock conferences. After the experiment, they were asked to provide feedbacks, as well as answer a web-based survey.

3.3. The design of mock conferences

MCs which were used to inform and design the current survey. Based on the situated learning principles, the author would like to present seven principles which have been applied in his own teaching context:

(1) Student-centred learning environment. Skills are not transmitted directly from the instructor to students. The instructor is a manager and a facilitator and a source of advice and encouragement. A humanistic approach to learning is essential for students to have confidence and self-esteem (Tomlinson, 2012). It is also important for maintaining their motivation. Therefore, it is not advisable to interrupt and give feedback during MCs.

In practice, the instructor nominated a group of five students who would play a role as organizers of the conference to take notes on students' performances and provide feedback to complement the interpreters' self-reflections during the debriefing phase.

(2) Authenticity. Students are briefed with the what, who, why, when and where, for the job at hand, allowing for preparations. Students need to dress appropriately, work with real conference speeches and serve real clients. It is not suggested that instructors should reduce the complexity of assignments. Speakers and (some) conference representatives need speak only one of the working languages and have the interpreted language as the only source of information, which motivates the students to play their roles as mediators because the real need

to help achieve communication is felt, and their feedback will be more constructive. MCs need to involve various speakers (native and non-native speakers, with and without accents, etc.), topics (economics, business, education, culture, law, etc.) and speech formats (seminar discussions; conference presentations with and without visual aids; spontaneous, recited and read-out speeches; etc.) to prepare students for the real market. Working scenarios (community, seminar and conference settings) should also be diversified. For example, consecutive interpreters serve a social function to interact face to face with the participants and are more highly visible than simultaneous conference interpreters.

In practice, the authenticity could be seen in various ways. First, teacher assigned task to students who would provided interpreting service a week before the MCs., The conferences were held with the participants of various parties including the speakers, interpreters, the audience and the media. The speakers actually are presenters in the videos who would give a training course to the audience. Topics are some practical ones such as how to take a good photo, create a classroom on Google Classroom, speak in the public, explore the leadership potential, etc.

(3) Scaffolding. The instructor provides task briefs to effectively activate and refresh students' schemata (background knowledge), assisting students' understanding of the original text. Briefing is important for interpreters to know ample information about and have a macro-level understanding of the communicative context and to do a good job. Other forms of scaffolding include instructor-led self-assessment, peer assessment, and constructive criticism from the audience, clients and instructors.

In practice, each group of interpreters provided the audience some key terms and main ideas of the talk. For example, one group translating videos about Emotional intelligence would give the audience some thoughts about what the emotional intelligence mean, and why it mattered to take a control of emotion.

(4) Reflection. Reflection is a crucial skill for developing attitudinal and strategic competences. Students should be given opportunities to introspect on their performances and understand why they acted the way they did after MCs. Self-assessment cultivates meta-cognitive skills (self-monitoring, self-reflection, independent thinking, autonomous learning, etc.), and makes learning and teaching more targeted because it informs learners about their own strengths and weaknesses and informs the teacher about students' progress and needs.

In practice, students would take a look at their performance again after they finished the work of interpreting. They were asked to do draw some lessons for their further improvement. For example, some students reported that they needed to speak louder, be more confident, be well-prepared.

(5) Interactive and collaborative relationships. In preparing for MCs, students work in teams to search relevant background information and build glossary lists. At the end of MCs, peer assessment is encouraged to give one another feedback. Students are recommended to share their experiences (embarrassing moments, emerging problems and solutions, lessons learnt, etc.) with everyone present at the MCs.

(6) Access to a community of practice. The audience and clients are invited to give feedback on students' performances in terms of linguistic and cognitive skills, interpersonal skills, and professionalism. Instructors or experts give feedback about where the students are, where they need to be, the possible reasons for certain failures, and how to make improvement. Such constructive criticism is of great value in building students' identities as professionals.

(7) **Authentic assessment.** Assessment should be integrated with situated learning so that the situation provides both instructional and assessment opportunities and information. As argued previously, interpreting is a highly contextualized activity. Therefore, to check if students have developed all interpreting competences, the assessment plan needs to take into account situational or contextual parameters. As typical contextualized activities, MCs may be better indicators of students' level of interpreting skills compared with traditional less contextualized classroom exercises. Simply put, the evaluation of interpreting quality cannot be relied absolutely on consistence between the source and target speech without taking into account situational parameters related to the speaker, noises, equipment or other emergencies in the communicative context. For example, an experienced interpreter with adequate research on the conference background and preparation of available documents or PowerPoint slides, when interpreting for a well-trained public speaker with standard pronunciation, appropriate volume and effective and legible visual aids, can reduce omissions, compressions and awkward expressions to a minimum.

However, under extreme circumstances, if the same interpreter works for a non-native speaker who has a strong accent and poor grammar and delivers his or her speech on a specialized topic with overcrowded PowerPoint slides in a fast-paced manner, he or she will strategically resort to omission and compression, voluntarily or involuntarily, so that his or her limited processing capacity can be saved to deal with the constant influx of the source speech. Usually, it is the interpreter's ability that determines interpreting quality. However, in extreme situations, context-specific parameters that are sometimes beyond the interpreter's control may affect interpreting quality.

Professionalism, psychological competence, strategic competence and many other non-linguistic dimensions of interpreter competence can be better assessed in contextualized practices. The assessment of interpreting needs to be situated to evaluate not only linguistic and cognitive skills but also other skills - for example, interpersonal, social, problem-solving, etc. - and to be authentic to ensure that the criteria correspond to those used for assessing real-life tasks.

Based on the principles above, six procedures had be formulated:

(1) **Briefing:** event theme, background, speaker profiles, date, agenda, resources, tips for preparation, etc.

(2) **Preparation:** background and documents research, analysis of parallel and comparable texts, glossary building, sharing of information and discussion, labour division (who is going to interpret which speaker), etc.

(3) **Participant training:** last chance to make clarifications before the MC, checklists of rubrics generated through students and instructor discussion to empower participants to evaluate their own weaknesses and strengths, etc.

(4) **MC day:** students take turns to interpret.

(5) **Debriefing:** self-assessment, peer assessment, clients and audience feedback, and instructor or expert feedback and suggestions.

(6) **Using assessment results to inform teaching and learning.**

The material for Mock Conferences

In order to choose authentic material for Mock Conferences, a survey was designed to asked 100 students who are in their final year. The rationale behind this would be the fact that those students have finished nearly all the courses related to translation and interpreting. Their

feedbacks on the courses were significantly helpful for the author to design practical material for the course of Interpreting I.

3.4. Data collection instruments

The research is conducted by using a web-based survey called Google Survey, a common tool that collects and analyses the data which is commonly used amongst researchers of social studies.

Other source of information channel was collected from online feedbacks from students who participated the Mock Conferences as audience, presenters and examiners. The score of students on the pre-tests and post-tests were recorded and processed by SPSS version 22.

3.5. Data collection, and data analysis procedures

To accomplish the purpose of the study, the following procedures were pursued:

First, a **survey** was conducted asking a hundred students who major in English and are in their final year at Vinh University to provide their assessment on translation/interpreting courses that they have attended. The survey aims at investigating type of material needed for the training course, which skills and areas of knowledge that should be covered.

Second, a **poll** was initiated among a group of students who major in English and are in their third year at Vinh University. They were asked to choose the topics in accordance with their preferences. They had one week to prepare for the MCs.

Third, a **survey with multiple choices and open-ended questions** which resembles an in-depth investigation was implemented after the whole class finished MCs. They were asked to provides their opinions on their performance, their personal and professional growth after they participated into MCs activities.

Students' scores on the **pre-tests and post-tests** were recorded and analyzed by SPSS version 22. SPSS calculated the mean, the median, standard deviation and correlation between the pretest and posttest's performance to accredit the Hypothesis.

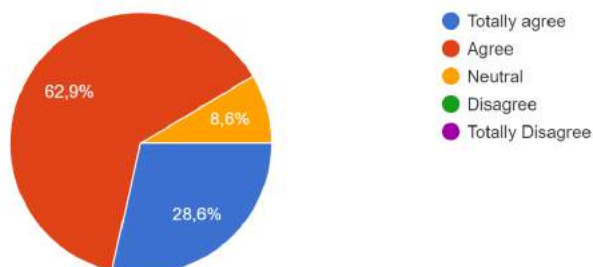
4 - Findings and discussion

4.1. MC as a learning experience

The students' ratings of MCs as learning experience are presented in the pie chart 1. More than two thirds of all participants agree that the mock conferences that they have been involved in as an interpreter are generally good learning experience. A third of the total show a strong approval. Only less than 10 percent state that the MCs neither good nor bad. This suggests that MC was generally perceived as an effective learning activity.

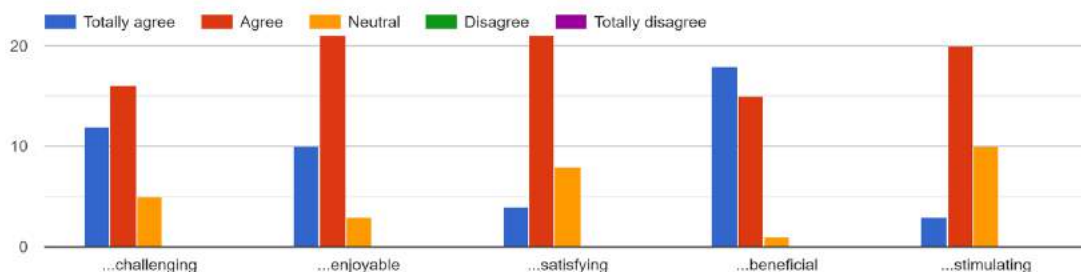
1. The mock conferences I have been involved in as an interpreter are generally good learning experiences.

35 câu trả lời



When asked about the experience perceived by students, around 20 students out of 35 reported that the MCs were enjoyable, satisfying and stimulating. Perhaps they would find out a number of perspectives of an interpreter that they had never gone through before, although these data are not presented in the bar chart. Noticeably, almost all students (34/35) regarded MCs as being beneficial. However, interpreting in front of public seems to be a challenging task for students, since a large proportion of the poll (30/35) admitted that MCs were hard. The fact that MCs were regarded as this way due to many factors.

2- The Mock Conference was a (an)experience.



Firstly, they are still novice interpreters with limited prior contextualized practices, whose strategic and psychological competences were not adequate. Secondly, compared with traditional interpreting classes, MCs are much more challenging because they are comprehensive tests of participants’ psychological competence, strategic competence, professionalism and many other competences. As novice interpreters, they were not mature enough to integrate all skills they had learned. Their involvement in MCs was a process of learning how to integrate interpreting skills in authentic tasks. This highlights the importance of using MCs in educational environments to prepare participants for the job market. The above explanations were based on the author’s supposition of his knowledge about the trainee interpreters. It would be useful to have their feedback through interviews to triangulate the current findings in future efforts.

The reasons are explained more clearly in the feedbacks that students were asked to fill up after the MCs.

Student A1: *“I felt pretty enjoyable because each presenter has a chance to deliver different content”.*

Student A2: *“What I like most about the MCs was that there were a lot of interesting topics, for example, leadership skills, emotional intelligence and photography. I feel that I have learnt a lot of skills and knowledge from attending the MCs”.*

Student A3: *“I do not really enjoy attending MCs, probably because of the fact that some interpreters have failed to explain and clarify some technical jargons. They have got a lot of problems in conjuring up phrases which should have been more understandable. Some topics, for example finance and bitcoin are way too technical for me. I feel that I was stressed out when trying to understand the content of topics”.*

Student A4: *“Some conferences are rather uninteresting when the group of interpreters and presenters could not provoke a sense of curiosity amongst audience. Some attendants could not help but focusing on other digressive activities, like working up with the computers”*

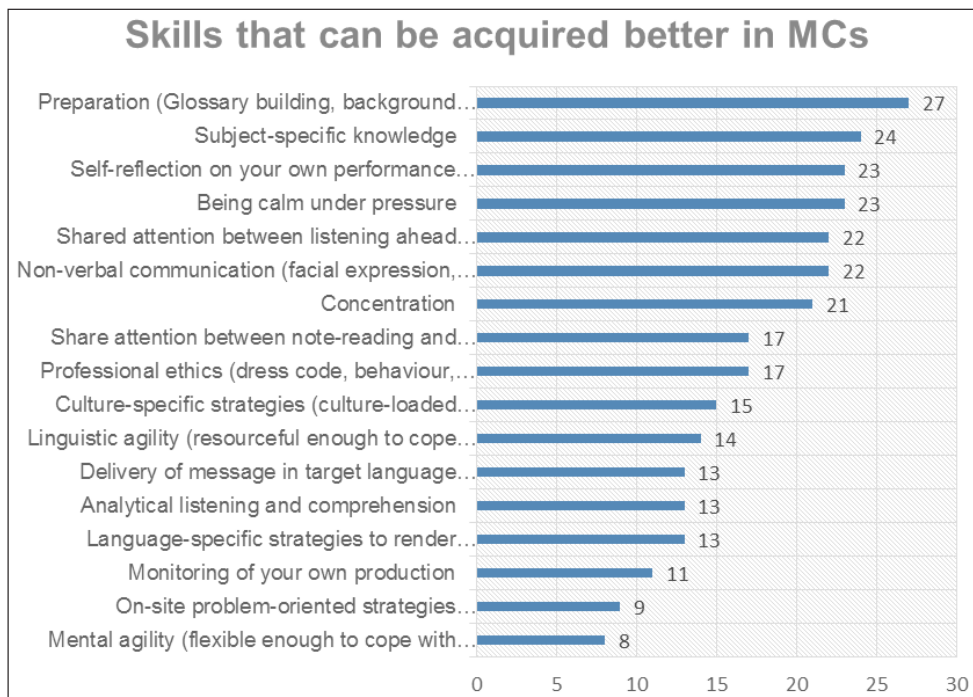
Student A5: *“After attending the MCs, I found that I could learn a lot from seeing my friend doing interpreting tasks. I could draw some lessons from my friends’ mistakes.*

Sometimes they distract the audience with some of their strange body gestures, improper pauses during the talks”.

Student A6: *“The MCs were really beneficial because it was the first time I had attended such a type of lessons that resembles what was happening out there. MCs were new to me and they offered me a better look of a real situation in which the interpreters worked.”*

Student A7: *“Some interpreters were very confident. When they did interpreting, I felt like they were the presenters. Not only did they transfer the meaning of the talks, but they also convey the feelings, emotions, and the energy of the presenters. I was so interested in their performance and would give them two thumbs up. However, other interpreters were not successful enough, they drained our energy and prolonged the tiring atmosphere of the MCs”.*

4.2. What skills can be acquired better at MCs?



The top half highly ranked skills included preparation, subject-specific knowledge, self-reflection on the performance, being calm under pressure, non-verbal communication, concentration, share attention between note-reading and production, shared attention between listening ahead and note-taking, professional ethics. This somehow reflects the true nature of MCs which are meant to promote professionalism, self-reflection, psychological competence (how to stay calm under pressure) and non-linguistic skills (non-verbal communication, body gestures, etc.) These competences and skills tend to be acquired better when students are put into context.

Other linguistic skills such as language-specific strategies, delivery of message in target language, and culture-specific strategies are more context-independent, and can be achieved in a less contextualized environment; for example, traditional interpreting classes. This is consistent with the author’s proposal to place emphasis on competences that can be developed in a less contextualized setting at early stages of training in traditional interpreting classes.

In the feedback session, students have provided a lot of insights into their experience and reveal some explanation for their comparison between MCs and conventional interpreting.

Student B1: *“Apart from specific knowledge gained after each MC when I have to **prepare** a lot of documents, translating beforehand, I feel that the MCs were better than the conventional classes in many aspects. For example, during MCs, I learn how to present in front of class and how to take a control of my voice, body gestures and interact with the audience”*

+ This student stresses on the significance of preparation and non-verbal communication.

Student B2: *“After interpreting the talks concerning “Public Speaking”, I understand how important of the **preparation** and practice for a presenter. From that, I could learn the lesson of **staying focused**, being confident and using **body languages**. In terms of self-reflection, after listening to my friends’ comments, I acknowledge that I need more practice, courage to be more resourceful when being an interpreter”*

+ This student pays stresses on the importance of prep-work and mental agility

Student B3: *“After preparing and translating a lot of documents about Google Ads, I know how the system work and the usage of Google Ads. I can differentiate different types of Google Ads. After being an interpreter, I gained more skills related to **note-taking and public speaking**. I feel that I have picked up one skill that was important, that is to **distribute the time spent on reading notes and looking at the audience**. The **attention** should be balanced as the audience would feel a distance between me and them if I focused too much on the notes”.*

+ This student benefits from the subject-related knowledge and the shared attention between the note and production.

Student B4: *“After listening to feedbacks from the council, I can **acknowledge** that I have made a lot of mistakes that I previously unaware of, for example, when I was talking, I tended to use many pauses, which could disrupt the flow and badly influence my fluency. I will try my best to improve my mistakes”*

+ This student concerns about the importance of self-reflection.

Student B5: *“After MCs, I have gained a lot of specific knowledge concerning different types of topics. However, I feel that the best part of the MCs was that I could learn how to focus on the main ideas of the talk. It is unnecessary to pay attention to all words of the talks, but to select the key points.”*

+ The skill that this student gain is on-site problem-oriented strategies (know how to omit unnecessary parts and add more explanatory ideas into their own production).

4.3. Advantages and disadvantages of MCs

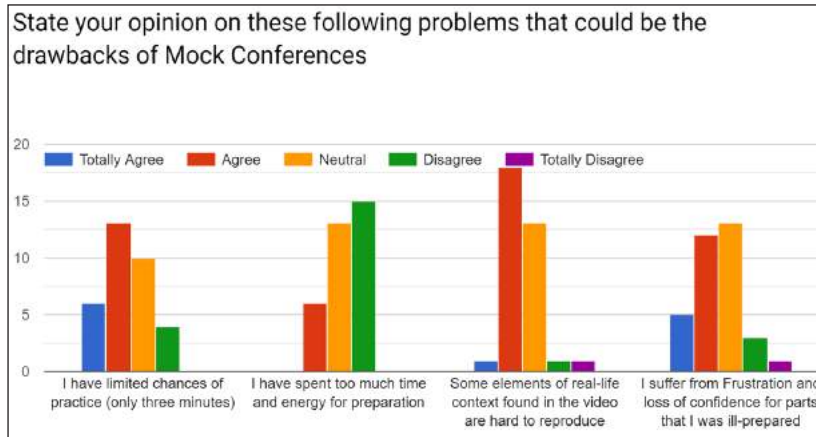
The advantages and disadvantages of MCs as perceived by the participants were classified into various categories. Overall, as shown in the chart that several disadvantages of MC were acknowledged. 18 people agreed that some elements of real-life context found in the video are hard to reproduce. 13 students admitted that they have limited chances to practice at the MCs, although 4 participants saw that 3 minutes was enough. 6 students agreed that they have spent too much time and energy for the preparation of MCs, while majority of students do not see it as a disadvantage.

A significant number of participants confessed that they suffered from frustration and loss of confidence for parts that they were ill-prepared.

For an MC to be as much a real experience as possible, the involvement of more interpreters than are necessary may reduce authenticity and learning effectiveness. Time and energy investment seem necessary to make MCs as authentic as possible. It is also essential to ensure

good performance, as is supported by another possible disadvantage that ill-preparation may lead to frustration and loss of confidence.

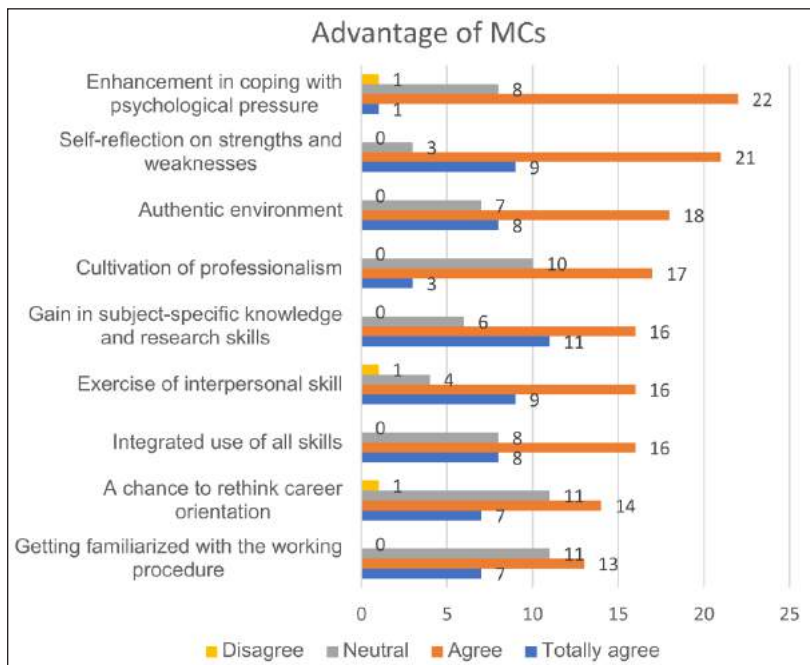
These drawbacks can be found in the feedbacks of students.



Student A1: *“I had to look for the terms really carefully before the MCs. Sometimes our group members were overwhelmed by the number of technical terms. We simply had to spend a lot of time and energy for the prep-work.”*

Student A4: *“I was so nervous before and during the MCs taking place. There were some parts of the talks that I was not well-prepared. As a result, I think I have lost my confidence in myself when performing interpreting”.*

Student A13: *“Three minutes of interpreting was not enough for me to show up all the best of my ability. I mean I have to prepare a lot, however, when I was asked to deliver a part that I was not well-prepared, I felt like it was kind of gambling”*



The disadvantages suggest that appropriate preparation and organization is very important to maximize the teaching effect. However, they do not detract from the validity of MCs in interpreter training. The disadvantage of limited practice opportunities can be overcome by

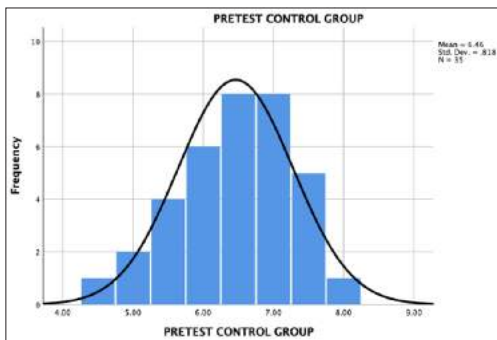
increasing the frequency of MCs. The difficulty of reproducing all elements of real-life contexts is unavoidable at MCs, but it can be compensated by future practices.

As shown in the chart, several advantages of MCs were acknowledged. The most prominent merit was probably the self-reflection on strengths and weaknesses with 21 students agreeing and 9 students showing a total approval. Authentic environment was the factor that most of students (26 out of 35) chose. The participants suggested that it motivated them to work as real interpreters and that the presence of paralinguistic and extralinguistic elements assisted their interpretation of the message

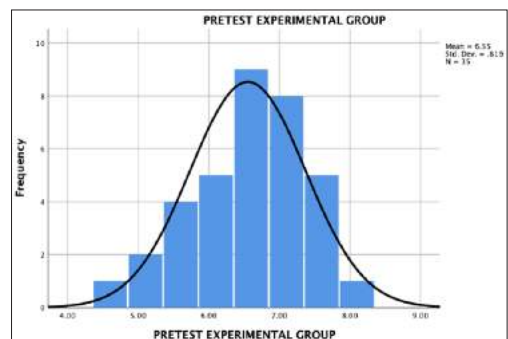
4.4. The assessment

In order to evaluate the impartially, two experienced lecturers from the Department of Foreign Languages, Vinh University were invited to grade the students' performance. At first, all students listened to a three-minute talk. After that, they would interpret consecutively the talk which had been divided into chunks of information. The audios were then collected and sent to two teachers for assessment. Following this, for each student, his or her score would be the average of the sum of two scores marked by two teachers. If the difference between the marks provided by two teachers were greater than 01, the audio would be re-evaluated by the author.

In total, we received 140 audio files from 70 students who participated in the experiment. 35 audio files collected from the control group yielded a mean of 6.46 and a standard deviation of 0.818. The result is shown in the diagram bellow. It can be seen that the data are normally distributed in which the charts form a bell curve.

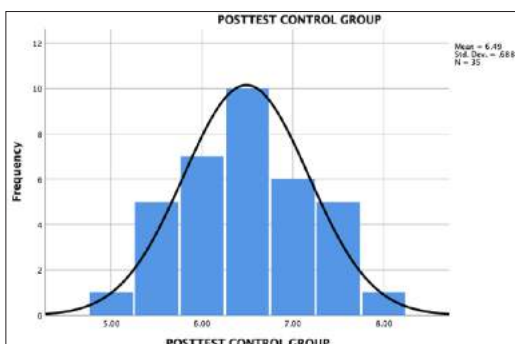


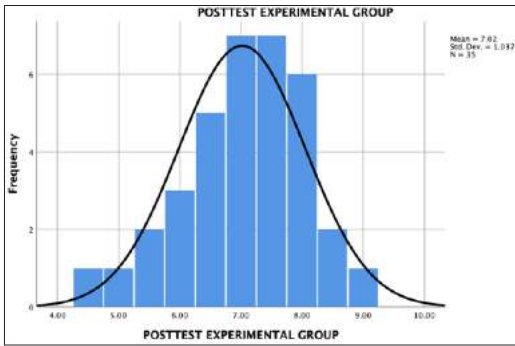
35 audio files collected from experimental group yielded a mean of 6.55 and a standard deviation of 0.819. The result is shown in the diagram bellow. It can be seen that the data generally are normally distributed, in which the charts form a bell curve.



35 audio files collected from 35 students from the control group after the treatment yielded a mean of 6.49 with a standard deviation of 0.688.

It can be seen that the data generally are normally distributed, in which the charts form a bell curve.





35 audio files collected from 35 students from the experimental group after the treatment yielded a mean of 7.02 with a standard deviation of 1.037.

It can be seen that the data generally are normally distributed, in which the charts form a bell curve.

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	PRETEST CONTROL GROUP & POSTTEST CONTROL GROUP	35	.348	.041
Pair 2	PRETEST EXPERIMENTAL GROUP & POSTTEST EXPERIMENTAL GROUP	35	.847	.000

SPSS was used in order to measure the the strength of the relationship varies in degree between the students’ grades after the treatment. A value of 0.847 shows that there is a strong relationship between the two variables from the experimental group.

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	PRETEST CONTROL GROUP - POSTTEST CONTROL GROUP	-.02571	.86648	.14646	-.32336	.27193	-.176	34	.862
Pair 2	PRETEST EXPERIMENTAL GROUP - POSTTEST EXPERIMENTAL GROUP	-.46571	.55463	.09375	-.65624	-.27519	-4.968	34	.000

To answer the hypothesis whether MCs had any significant influences on improving students’ interpreting competencies, the author used SPSS version 25 to run a paired-samples T-test. It can be seen that the value of Sig. for Pair 2 (Experimental group) is $0.000 < 0.05$. It means that there is a statistically significant difference between the means of two variables. For Pair 1 (Control group), the value of Sig. is $0.862 > 0.05$. It means that there is statistically no difference between the means of the two variables from the control group.

5. Conclusion and limitations

This study was intended to inform interpreter trainers about the theoretical foundations of using MCs as situated learning activities and their design principles and procedures, and to probe into trainees’ ratings of interpreting at MCs as learning experiences, benefits of MCs in helping trainees acquire skills, their advantages and disadvantages compared with traditional interpreting classes, and spaces for improvement in design.

The results indicate that, though MCs seemed to be challenging tasks, trainees perceived them as good, beneficial and stimulating learning experiences and that the statistics shows that MCs can improve student’s interpreting performance. The findings also suggest that skills related to professionalism, psychological competence, strategic competence and many other non-linguistic dimensions might be better acquired at MCs than in traditional interpreting classes. This concurs with the perceived advantages of MCs mentioned by the participants. As for the disadvantages of MCs, most were related to the organisation of MCs, suggesting that authentic and confidence-building learning experiences come from well-designed MCs. The participants suggested improving the authenticity and pedagogical progression, and videotaping their performances for future reflection, to improve the current MC design.

This study may contribute to knowledge on the theoretical justifications and empirical evidence of the usefulness of MCs in interpreter training. It is hoped that it can provide insights into the use of MCs for colleagues to better prepare their students for future professional life.

The limitations of this study lie in its sample size and means of data collection. This study focused on a specific group of trainees in a specific teaching context. Further research that includes a wider representation might yield more generalisable results. Although questionnaires are widely used in researching students' perceptions of teaching approaches, triangulation of data collection combining both questionnaires and in-depth interviews may provide more food for thought.

REFERENCES

Department of Foreign Languages. (2019, 21). *FLD*. Retrieved from Department of Foreign Languages: <http://englishdept.vinhuni.edu.vn/about/departement-of-foreign-languages/seo/departement-of-foreign-languages-74399>

Nguyen, T. T. (2016). *Criteria for evaluation translation texts in universities. Teaching translation-interpreting at university level*. Ho Chi Minh: Ho Chi Minh National University.

Nguyen, N. Q. (2016). *An investigation of the situation of translation and interpreting training course at some universities in Vietnam: Teaching translation, interpreting at university level*. Ho Chi Minh: Vietnam National University HCM city.

Nguyen, N. T., Nguyen, T. T., & Le, A. T. (2016). *Survey on the situation of training translation and interpreting at some universities in Vietnam. Teaching Translation and Interpreting in Vietnam..* Ho Chi Minh: Ho Chi Minh Vietnam National University.

Nguyen, P. L. (2017). *Outline of Interpretation I*. Vinh: Vinh University Publisher.

Pham, H. V. (2015). Instructional model in teaching translation and interpretation: A case Study. *Journal of Science HCMC Open University*, 84-94.

Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(02), 143-179. doi:10.1017/S0261444811000528

Vinh University. (2019, January 1). *Vinh University*. Retrieved from Vinhuni.edu.vn: <http://vinhuni.edu.vn/gioi-thieu>

MÔ HÌNH VÒNG ĐỜI QUẢN LÝ ĐÁNH GIÁ VÀ PHẢN HỒI

NCS. NGUYỄN THỊ HÀ PHƯƠNG^[1]

Tóm tắt: Quản lý hoạt động kiểm tra đánh giá ở trường đại học là một trong những nhiệm vụ quan trọng nhằm mục đích cải thiện chất lượng, hiệu quả của quản lý chất lượng dạy học tiếp cận năng lực và đáp ứng những yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông mới. Quản lý hoạt động kiểm tra đánh giá là qui trình khép kín gồm nhiều thành tố: xác định mục tiêu đánh giá, xây dựng khung năng lực, bộ công cụ đánh giá, kế hoạch, qui trình đánh giá, phương thức thu thập và chia sẻ thông tin phản hồi... Một trong những thành tố của qui trình quản lý hoạt động kiểm tra đánh giá đó là đánh giá và phản hồi kết quả đánh giá. Qua nghiên cứu thực tiễn công tác quản lý hoạt động kiểm tra đánh giá tại các cơ sở giáo dục Việt Nam và các mô hình quản lý đánh giá của các trường đại học trên thế giới, tác giả trình bày một giải pháp - mô hình quản lý hoạt động kiểm tra đánh giá ở các trường đại học Việt Nam: Vòng đời đánh giá và phản hồi.

Abstract: Management of testing and assesment at universities is one of the important tasks with the aim to improve the effectiveness of management of teaching and learning quality based on competence approach and meet the requirements of new high school programm. Assesment management is a closed process with many components: identifying assesment objectives, building competence framework, assesment toolkit, process of assesment, collecting and sharing feedback...One of the components of assesment management process is assesment and feedback. Through practical research on the management assesment activities at educational institutions in Vietnam and assesment management models of universities in the world, the author presents a model such as a solution to manage the activities of assessing students' learning results at universities in Vietnam: E- Assesment and Feedback Lifecycle.

Keywords: *assesment management, feedback lifecycle, assesment process, improve effectiviness, model, solution.*

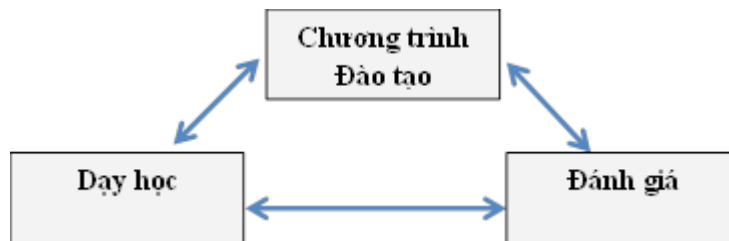
I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Chương trình đào tạo, dạy học và đánh giá là những quá trình độc lập nhau nhưng có quan hệ chặt chẽ với nhau. Trong mối quan hệ ba chiều này, đánh giá có tác động rất mạnh tới quá trình dạy học và điều chỉnh chương trình. Trước đây, tại các cơ sở giáo dục, trong đó ở các trường đại học, đánh giá thường được thực hiện theo một chiều là giảng viên đánh giá kết quả học tập của sinh viên. Việc đánh giá một chiều và đánh giá phản hồi chưa đầy đủ bộc lộ nhiều hạn chế trong công tác quản lý, điều hành và thực hiện dạy học và các hoạt động kiểm tra đánh giá: sinh viên thụ động khi được đánh giá, ít phát huy tính sáng tạo, thể hiện năng lực, quan

1. Trường Đại học Quốc gia Hà Nội

điểm của mình qua các bài kiểm tra, đánh giá, ít nhận được phản hồi đánh giá nên khả năng điều chỉnh cách học, kĩ năng giải quyết vấn đề đáp ứng mục tiêu, yêu cầu môn học và chương trình đào tạo còn hạn chế; giảng viên do ít có phản hồi từ các bên liên quan, đặc biệt phản hồi từ phía sinh viên do vậy không có đủ thông tin để phân tích, điều chỉnh phương pháp dạy học, áp dụng hình thức, công cụ đánh giá phù hợp; cán bộ quản lí các trường (từ ban giám hiệu, các Trung tâm khảo thí, Trung tâm Đảm bảo chất lượng, các khoa, viện, bộ môn chuyên ngành đến các chức danh quản lí khác về đào tạo, quản lí sinh viên) chưa có đánh giá toàn cảnh, toàn diện về chương trình đào tạo, tổ chức dạy học, năng lực giảng viên và vận hành hệ thống kiểm tra đánh giá để điều chỉnh chương trình đào tạo đạt được các mục tiêu đã đề ra và đáp ứng yêu cầu của xã hội và thế giới việc làm.

Mối quan hệ giữa chương trình đào tạo, dạy học và đánh giá:



Từ năm 2005 ở Việt Nam, nhiều công trình nghiên cứu liên quan tới việc lấy ý kiến đánh giá phản hồi của người học về hoạt động giảng dạy của giảng viên ở các trường đại học cao đẳng. Nghiên cứu về cơ sở lí luận, sự hình thành và phát triển của đánh giá giảng viên của Nguyễn Phương Nga (2005), Nghiên cứu về phương pháp, tiêu chí, công cụ đánh giá giảng viên của Lê Văn Mên (2005), nghiên cứu về “sinh viên đánh giá giảng viên - thử nghiệm công cụ và mô hình” của Nguyễn Phương Nga (2007), Võ Xuân Đàn (2007) với nghiên cứu “vai trò của sinh viên đại học trong việc tham gia vào quá trình đánh giá giảng viên; những khó khăn, hạn chế trong quá trình chuẩn bị và xử lí kết quả đánh giá; Từ năm 2009 đến nay có nhiều nghiên cứu về tác động, ảnh hưởng của việc lấy ý kiến đánh giá phản hồi, ví dụ, Hoàng Kỳ Sơn (2012) với nghiên cứu “Tác động của ý kiến phản hồi từ sinh viên về hoạt động đánh giá”, Vũ Thị Quỳnh Nga (2009) với đề tài “Các yếu tố ảnh hưởng đến việc đánh giá của sinh viên đối với hoạt động giảng dạy của giảng viên”, Vương Thị Phương Thảo với luận án Tiến sĩ “Tác động của ý kiến phản hồi của sinh viên về hoạt động giảng dạy đến công tác quản lí đào tạo đại học tại Đại học Quốc gia Hà Nội”... Các nghiên cứu đã đặt cơ sở về mặt lí luận cũng như thực tiễn để triển khai thực hiện tổ chức lấy ý kiến đánh giá phản hồi của sinh viên về hoạt động giảng dạy của giảng viên và các hoạt động phục vụ đào tạo khác.

Trong những năm gần đây, cách tiếp cận đào tạo đã thay đổi theo hướng phát triển năng lực của người học. Nhận thức về tầm quan trọng, tác động của kiểm tra đánh giá và đánh giá phản hồi đối với chương trình đào tạo, dạy học và chính bản thân hệ thống kiểm tra đánh giá, Bộ Giáo dục và Đào tạo, các trường đại học đã quan tâm, có nhiều giải pháp đề xuất và được áp dụng để lấy ý kiến đánh giá phản hồi của sinh viên và các bên liên quan. Tuy vậy, thực tế việc lấy ý kiến đánh giá phản hồi ở các trường vẫn còn nhiều bất cập về nội dung, qui trình, công cụ đánh giá, sử dụng thông tin phản hồi.

Trong phạm vi bài báo này, chúng tôi đề cập tới việc xây dựng và áp dụng một mô hình về qui trình quản lí đánh giá phản hồi như một giải pháp nhằm nâng cao chất lượng việc lấy ý kiến sinh viên và các bên liên quan: Vòng đời quản lí đánh giá và phản hồi điện tử.

II. TỔNG QUAN THỰC TRẠNG ĐÁNH GIÁ PHẢN HỒI TẠI CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM

1. Chỉ đạo của Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc lấy ý kiến đánh giá phản hồi từ sinh viên và các bên liên quan về hoạt động giảng dạy của giảng viên

Ở Việt Nam từ năm 1980 việc thực hiện khảo sát ý kiến đánh giá của sinh viên và các bên liên quan được xem như một yêu cầu bắt buộc thực hiện đối với các cơ sở giáo dục đại học và cao đẳng, được coi như là hình thức đánh giá giúp các nhà trường rà soát và cải tiến chất lượng đào tạo và chất lượng phục vụ đào tạo, đảm bảo quyền lợi của người học. Chủ trương và tinh thần đó được Bộ Giáo dục và Đào tạo quan tâm, chỉ đạo sát sao, thể hiện qua các công văn chỉ đạo, hướng dẫn của Bộ.

Đề thí điểm việc lấy ý kiến đánh giá phản hồi của người học ở các cơ sở giáo dục đại học, ngày 20 tháng 02 năm 2008, Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo kí Công văn số 1276/BGDĐT-NG “v/v Hướng dẫn tổ chức lấy ý kiến phản hồi từ người học về hoạt động giảng dạy của giảng viên.”

Nội dung công văn nêu rõ mục đích lấy ý kiến sinh viên nhằm thực hiện qui chế dân chủ trong các cơ sở giáo dục đại học, nâng cao tinh thần trách nhiệm của giảng viên trong việc thực hiện mục tiêu đào tạo, tăng cường tinh thần trách nhiệm của người học với quyền lợi và nghĩa vụ học tập, rèn luyện, là kênh thông tin để giảng viên điều chỉnh hoạt động giảng dạy, cán bộ quản lý có cơ sở đánh giá chất lượng đào tạo và chất lượng giảng dạy của giảng viên; công văn yêu cầu các trường đại học, cao đẳng tổ chức lấy ý kiến phản hồi phải đảm bảo tính nhân văn của giáo dục, làm cho người học và người dạy hiểu rõ mục đích, ý nghĩa của việc lấy thông tin phản hồi. Công văn nêu rõ nội dung, công cụ và cách thức tổ chức thực hiện việc lấy ý kiến đánh giá phản hồi. Theo tinh thần công văn này, Bộ Giáo dục và Đào tạo giao cho các Cục, Vụ, Viện, các trường đại học sư phạm chủ chốt đánh giá, rút kinh nghiệm và tư vấn cho Bộ Giáo dục và Đào tạo trong công tác chỉ đạo tổ chức lấy ý kiến đánh giá phản hồi.

Ngày 14 tháng 10 năm 2009 Bộ Giáo dục và Đào tạo có Công văn số 9145/BGDĐT-NGCBQLGD “v/v Báo cáo kết quả thực hiện tổ chức lấy ý kiến phản hồi từ người học về hoạt động giảng dạy của giảng viên.” Công văn yêu cầu các trường đại học đánh giá, nhận xét và báo cáo về công tác chỉ đạo, thực hiện, nội dung, công cụ, qui trình, đối tượng, hình thức tổ chức và kết quả đánh giá. Mục đích nhằm đúc kết kinh nghiệm và xây dựng các mô hình chuẩn và nhân rộng trong hệ thống giáo dục đại học cả nước.

Sau khi tổ chức sơ kết đánh giá kết quả của công văn 1276 ngày 20 tháng 5 năm 2010, Bộ Giáo dục và Đào tạo tiếp tục ban hành Công văn số 2754/BGDĐT-NGCBQLGD “Hướng dẫn và chỉ đạo triển khai lấy ý kiến người học về đánh giá phản hồi về hoạt động giảng dạy ở các trường đại học, cao đẳng trong cả nước.”

Trong Công văn số 2754/BGDĐT- NGCBQLGD của Bộ Giáo dục và Đào tạo đã chi tiết và cụ thể hóa nội dung, công cụ, qui trình tổ chức lấy ý kiến đánh giá phản hồi, hướng dẫn xử lý dữ liệu và sử dụng kết quả đánh giá phản hồi. Về nội dung hướng dẫn lấy ý kiến đánh giá phản hồi tập trung vào nội dung, phương pháp dạy học, tài liệu dạy học, phương tiện dạy học, trách nhiệm, năng lực giảng viên, công bằng, khách quan trong đánh giá; công cụ lấy ý kiến phải được xác định theo các tiêu chí, chỉ số và có thang đo mức độ; qui trình được qui định từ thông báo, đến tổ chức lấy ý kiến, xử lý dữ liệu và sử dụng kết quả phản hồi. Việc sử dụng kết quả đánh giá phản hồi được đề cập chủ yếu để giảng viên nghiên cứu điều chỉnh hoạt động giảng dạy, khoa, bộ môn tham khảo để phân công giảng dạy, xây dựng kế hoạch bồi dưỡng giảng viên, lãnh đạo quản lý tham khảo để xây dựng kế hoạch phát triển đội ngũ.

Nhận thức rõ ý nghĩa, vai trò quan trọng của việc lấy ý kiến đánh giá phản hồi trong việc thay đổi nhận thức cũng như nâng cao năng lực, thái độ của các nhà trường, giảng viên, cán bộ phục vụ đối với quyền lợi sinh viên được thụ hưởng. Xem hoạt động lấy ý kiến đánh giá phản hồi là việc làm thường xuyên, bền bỉ, ngày 08 tháng 10 năm 2013, Bộ Giáo dục và Đào tạo tiếp tục ban hành Công văn số 7324 “v/v Hướng dẫn tổ chức lấy ý kiến phản hồi từ người học về hoạt động giảng dạy của giảng viên.” Nội dung Công văn 7324 bổ sung thêm điểm mới là Bộ Giáo dục và Đào tạo giao các cơ sở giáo dục đại học tiến hành lấy ý kiến đánh giá phản hồi đối với tất cả các học phần giảng dạy của giảng viên, qui định trách nhiệm của cá nhân, tập thể trong việc lấy ý kiến, sử dụng và lưu trữ dữ liệu phản hồi, thực hiện báo cáo định kì.

Qua các công văn chỉ đạo, hướng dẫn việc lấy ý kiến đánh giá phản hồi từ người học, bước đầu kết quả việc triển khai, thực hiện ở các cơ sở giáo dục đại học đã thể hiện nhiều tính ưu việt: các nội dung, hướng dẫn, qui trình, công cụ, tiêu chí... đã tiếp cận và đáp ứng mục tiêu của lấy ý kiến đánh giá phản hồi, đáp ứng được các yêu cầu đổi mới phù hợp với các tiêu chuẩn đảm bảo chất lượng có tính quốc tế.

Tuy vậy, trong nội dung các công văn chỉ đạo của Bộ Giáo dục và Đào tạo chưa đề cập tới việc lấy ý kiến đánh giá phản hồi của các bên liên quan, như doanh nghiệp, nhà tuyển dụng, các cơ sở giáo dục phổ thông, chưa nêu rõ sinh viên sử dụng kết quả đánh giá phản hồi như thế nào.

III. KHÁI QUÁT VIỆC THỰC HIỆN TỔ CHỨC LẤY Ý KIẾN ĐÁNH GIÁ PHẢN HỒI Ở CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

2.1. Ưu điểm

2.1.1 Nhận thức

Hiện nay, 100% trường đại học trong hệ thống cơ sở giáo dục đại học trên toàn quốc đã đồng thuận về nhận thức rằng việc triển khai lấy ý kiến phản hồi từ người học về hoạt động giảng dạy của giảng viên có ý nghĩa quan trọng trong các nhà trường như: tạo lập và xây dựng cơ sở dữ liệu để đánh giá chất lượng đào tạo nói chung, đánh giá từng hoạt động giảng dạy, học tập cũng như các hoạt động phục vụ khác; cung cấp thông tin để lãnh đạo nhà trường xem xét, có những giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo và thương hiệu nhà trường; góp phần thực hiện qui chế dân chủ trường học, xây dựng đội ngũ giảng viên có phẩm chất đạo đức, lương tâm nghề nghiệp, trình độ chuyên môn cao, phương pháp và phong cách giảng dạy tiên tiến, hiện đại; đảm bảo quyền lợi của sinh viên, nâng cao nhận thức của sinh viên về trách nhiệm học tập, có ý thức về thể hiện chính kiến của mình về hoạt động của đội ngũ giảng dạy.

Sinh viên ngày càng nhận thức được ý nghĩa và mục đích của việc lấy ý kiến đánh giá phản hồi, nhận thức được trách nhiệm của mình khi trả lời các câu hỏi đánh giá phản hồi và trách nhiệm của mình trong học tập. Ví dụ, Trường Cao đẳng Sư phạm Hòa Bình sau khi tổng kết lấy ý kiến đánh giá phản hồi của sinh viên đã nhận xét: “Sinh viên thông qua hoạt động này không chỉ đánh giá, nhận xét về giảng viên của mình, mà còn nắm chắc và hiểu sâu về những yêu cầu mà một giảng viên cần đạt được trong hoạt động giảng dạy. Đây chính là những kinh nghiệm, bài học hữu ích để sinh viên sư phạm tự rèn luyện mình, áp dụng trong thực tế giảng dạy sau này của mình”

2.1.2. Nội dung

Hầu hết các trường đại học, cao đẳng khi tiến hành lấy ý kiến đánh giá phản hồi đều tập trung vào các nội dung cụ thể: nội dung và phương pháp dạy học của giảng viên, tài liệu dạy học, sử dụng phương tiện dạy học, năng lực của giảng viên khuyến khích sáng tạo, tư duy độc lập, phản biện của sinh viên, năng lực giảng viên trong việc tổ chức, hướng dẫn các hoạt động

học tập, công bằng, khách quan trong kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên, tư vấn các hoạt động học tập, trách nhiệm, nhiệt tình, tác phong sư phạm.

Một số ít trường ngoài việc qui định lấy ý kiến đánh giá phản hồi của sinh viên còn mở rộng các đối tượng khảo sát là các doanh nghiệp, nhà tuyển dụng, cựu sinh viên, các phòng ban trong nhà trường. Mục đích, nội dung lấy ý kiến đánh giá phản hồi cũng được một số trường qui định rộng hơn. Ví dụ, Học viện Nông nghiệp Việt Nam khi qui định về phạm vi và đối tượng áp dụng lấy ý kiến đánh giá phản hồi đã nêu rõ đối tượng khảo sát là giảng viên, cán bộ công chức, viên chức nhà tuyển dụng, tổ chức xã hội nghề nghiệp, nhà khoa học, chuyên gia, cựu sinh viên, người học. Các lĩnh vực lấy ý kiến là về chương trình đào tạo (chuẩn đầu ra), hoạt động đào tạo (hoạt động của giảng viên, tổ chức đào tạo, kiểm tra đánh giá), hoạt động nghiên cứu khoa học, hoạt động hỗ trợ cho người học và cán bộ nhà trường, hoạt động trải nghiệm, cơ sở vật chất và việc làm sau khi sinh viên tốt nghiệp.

2.1.3 I. Qui trình và Công cụ

- Về Qui trình

+ Các trường nhìn chung thực hiện đúng qui trình các bước tổ chức lấy ý kiến đánh giá phản hồi của sinh viên theo qui định của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Đó là thông báo kế hoạch, lập danh mục giảng viên, danh mục các học phần, số lượng sinh viên lấy ý kiến, tổ chức sinh viên thực hiện trên phiếu, thu, phân loại phiếu và xử lý số liệu thống kê, sử dụng kết quả thống kê và lưu trữ.

+ Nhiều trường đã có sự phân nhiệm cho các đơn vị, cá nhân cụ thể theo từng nội dung công việc khi triển khai lấy ý kiến, do vậy kết quả lấy ý kiến đánh giá phản hồi được thực hiện đúng kế hoạch đề ra. Ví dụ, Trường Đại học Thủ Đô Hà Nội, Trường Đại học Vinh, Đại học Quốc gia Hà Nội, Viện Nông nghiệp Việt Nam, Trường Đại học Thủy lợi...

+ Sau khi lấy ý kiến các trường đều có sơ kết, tổng kết đánh giá kết quả, báo cáo và khuyến cáo những vấn đề cần điều chỉnh bổ sung trong dạy học và phục vụ dạy học.

+ Để kết quả ý kiến đánh giá phản hồi đảm bảo tính giá trị và độ tin cậy, trong qui định về cách thức tổ chức, các nhà trường đều yêu cầu và lưu ý sinh viên nêu cao ý thức trách nhiệm khi nhận xét, đánh giá và trả lời các nội dung nhà trường lấy ý kiến phản hồi.

- Về Công cụ

Các trường đại học chủ yếu căn cứ mục đích, yêu cầu và nội dung theo các hướng dẫn của Bộ Giáo dục và Đào tạo, căn cứ tình hình thực tế của nhà trường tự xây dựng thiết kế công cụ lấy ý kiến đánh giá phản hồi, bao gồm các chỉ báo là tiêu chí chỉ số mức độ đánh giá.

Các mức độ của thang đo công cụ thường được các trường chia làm 4 mức: Hoàn toàn đồng ý, Đồng ý, Phân vân, và Không đồng ý.

Hình thức khảo sát lấy ý kiến đánh giá phản hồi chủ yếu bằng bảng hỏi, phiếu khảo sát, ví dụ, Trường Đại học Lao động - Xã hội (Cơ sở II Thành phố Hồ Chí Minh), Trường Đại học Đà Lạt, Trường Chính trị Bến Tre... hoặc có trường còn bổ sung khảo sát bằng phỏng vấn. Có nhiều trường thực hiện lấy ý kiến trực tuyến (online) với rất nhiều tiện ích. Để sinh viên sử dụng trực tuyến các nhà trường có hướng dẫn tương đối chi tiết các thao tác kỹ thuật giúp sinh viên thực hiện chính xác khi trả lời các câu hỏi. Ví dụ, Trường Đại học Vinh thiết kế 3 phiếu hỏi trực tuyến, Trường Đại học Công nghệ thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội, Trường Đại học Nông Lâm Thái Nguyên, Trường Đại học Thủ Đô Hà Nội, Trường Đại học Thủy lợi...

Việc lấy ý kiến đánh giá phản hồi của sinh viên bằng hình thức trực tuyến tiết kiệm được nhiều thời gian, nhân lực, kinh phí, kết quả đủ độ tin cậy, việc chia sẻ thông tin đánh giá thuận lợi và có khả năng bảo mật cao.

2.1.4. Xử lý và sử dụng kết quả

- Xử lý dữ liệu được các trường đại học qui định cơ bản là dựa vào giá trị phiếu hợp lệ và không hợp lệ, theo tỉ lệ tối thiểu phiếu có giá trị thống kê trên qui mô tối thiểu số người học tham gia đánh giá đối với mỗi học phần, số tín chỉ.

- Sử dụng kết quả: hầu hết các trường đại học sử dụng kết quả đánh giá phản hồi theo các hướng như sau:

+ Giảng viên nhận phản hồi, phân tích, nghiên cứu để điều chỉnh hoạt động giảng dạy, nội dung, cải tiến phương pháp và các vấn đề khác (nếu có) liên quan đến trách nhiệm, ứng xử... và có kế hoạch tự bồi dưỡng.

+ Khoa, Bộ môn chuyên ngành nhận đánh giá phản hồi, phân tích và có giải pháp, kế hoạch chỉ đạo điều chỉnh nội dung của chương trình đào tạo và môn học, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên.

+ Ban giám hiệu, lãnh đạo các đơn vị đào tạo, khảo thí, đảm bảo chất lượng, công tác học sinh, sinh viên của nhà trường nhận đánh giá phản hồi có cái nhìn tổng thể điểm mạnh, yếu về chương trình đào tạo, tổ chức dạy học, kiểm tra đánh giá, cơ sở vật chất, năng lực đội ngũ giảng viên, từ đó có những giải pháp phù hợp để điều chỉnh, bổ sung và tăng cường các điều kiện đảm bảo chất lượng dạy học và các quyền lợi, nghĩa vụ của người học.

2.2. Tồn tại

2.1.1. Nhận thức

- Đa số các trường chủ yếu tập trung vào lấy ý kiến sinh viên, chưa mở rộng các bên liên quan như doanh nghiệp, nhà tuyển dụng, các trường phổ thông.

- Một số ít trường chưa thật sự chú trọng việc lấy ý kiến đánh giá phản hồi của sinh viên nên hoạt động này chưa thường xuyên và thực chất. Do vậy, nhiều trường kiến nghị Bộ Giáo dục và Đào tạo phải qui định việc lấy ý kiến đánh giá phản hồi từ người học mang tính pháp lí, bắt buộc các trường phải thực hiện, có chế tài giám sát và trích đầu tư ngân sách để hoạt động.

- Công tác phổ biến, tuyên truyền ở một số khoa của một số trường còn hạn chế, việc hướng dẫn chưa đến tận toàn bộ sinh viên, dẫn tới việc triển khai chậm, tỉ lệ sinh viên tham gia giữa các khoa chưa đồng đều, chênh nhau về số lượng người tham gia.

- Một bộ phận sinh viên chưa nhận thức đầy đủ về mục đích, ý nghĩa, chưa thấy rõ được trách nhiệm của mình trong việc lấy ý kiến đánh giá phản hồi, trả lời các phiếu hỏi có tính chất đối phó, hoặc chưa có chính kiến, đánh giá còn mang cảm tính, hoài nghi về việc sử dụng kết quả đánh giá phản hồi, hay né tránh khi đánh giá những vấn đề tế nhị, do vậy, tỉ lệ phần trăm đối chỗ chưa hoàn toàn đáp ứng về độ tin cậy. Ví dụ, một sinh viên trường Đại học Công nghệ, Đại học Quốc gia Hà Nội đã nói: “Một số bạn sinh viên quan niệm rằng phản hồi ý kiến trong phiếu hỏi chỉ là hình thức nên các bạn chỉ làm cho xong việc, không đảm bảo tính khách quan.”

2.2.2. Qui trình

- Nội dung qui trình lấy ý kiến đánh giá phản hồi chưa qui định đầy đủ như: xác định thời gian chia sẻ phản hồi cho giảng viên và sinh viên, chưa đề cập vòng đánh giá phản hồi đối với môn học và chương trình đào tạo, lượng thông tin đáp ứng mục đích lấy ý kiến phản hồi, đánh giá tác động chưa cụ thể.

- Một số trường khi lấy ý kiến đánh giá phản hồi bằng trực tuyến, nhưng qui trình thực hiện vẫn chưa đầy đủ các bước cần thiết: chưa có đường dẫn kênh thông tin phản hồi thuận tiện cho

giảng viên và sinh viên, chưa có qui trình hỗ trợ về kỹ thuật khi có sự cố xảy ra, chưa có qui trình sinh viên nhận được phản hồi và phản ánh lại phản hồi, mà chủ yếu qui trình một chiều là sinh viên nhận kết quả học tập để đánh giá.

2.2.3. Công cụ

- Một số trường thiết kế bộ phiếu còn dài, nội dung chưa rõ ràng gây mất thời gian cho sinh viên khi trả lời.

- Vẫn có những bảng hỏi lấy ý kiến đánh giá phản hồi chưa có sự thống nhất giữa định lượng và định tính. Sự cân đối giữa định lượng và định tính là minh chứng của đánh giá khách quan.

- Nhiều trường đang sử dụng bảng, phiếu câu hỏi nên dẫn tới lãng phí nhân lực, mất rất nhiều công sức, thời gian và kinh phí, đặc biệt là nếu lấy ý kiến đánh giá phản hồi với qui mô lớn về số lượng lớp học. Bởi vì nếu sử dụng bảng hỏi thủ công, khi triển khai cán bộ phải xuống từng lớp học hướng dẫn, yêu cầu, thu thập phiếu hỏi, khi thực hiện qui trình thống kê xử lý lại phải nhập vào máy bằng tay, dễ dẫn tới sai sót về số liệu.

- Nhiều trường đã thực hiện lấy ý kiến đánh giá phản hồi bằng hình thức trực tuyến, xác định đây là công cụ có nhiều ưu việt và tiện ích, nhưng thể hiện được một qui trình đầy đủ các bước trong quá trình thực hiện.

2.2.4. Sử dụng kết quả đánh giá phản hồi

Việc chia sẻ đánh giá phản hồi hướng tới giảng viên và các nhà quản lý đã đưa lại những phân biện tích cực để các nhà trường có những giải pháp hữu hiệu nâng cao chất lượng đào tạo, chất lượng đội ngũ cán bộ, giảng viên của nhà trường, tạo được nền móng để đưa văn hóa chất lượng vào nhà trường, tạo không khí dân chủ trong nhà trường; nhờ ý kiến đánh giá phản hồi về hoạt động dạy học, giảng viên phát huy được những mặt mạnh của mình, song song giảng viên khắc phục điều chỉnh những thiếu sót, tồn tại để giảng dạy hiệu quả hơn.

Tuy vậy, trong việc lấy ý kiến của các nhà trường, kênh chia sẻ đánh giá phản hồi cho sinh viên và sinh viên tiếp nhận đánh giá phản hồi như thế nào chưa được thể hiện rõ trong qui trình. Sinh viên chỉ mới nhận được kết quả học tập một chiều. Thực tiễn cho thấy, sinh viên cũng rất cần sự đánh giá phản hồi để biết mình phải làm gì, làm như thế nào để đạt được kì vọng. Đối với các chuẩn đầu ra dự định thì sinh viên nên biết gì là có thể làm được gì sau khi học xong môn học; đối với hoạt động dạy và học tập thì các hoạt động gì là phù hợp cho sinh viên để đạt được các chuẩn đầu ra dự định; đối với kiểm tra đánh giá sinh viên cần biết phải có kĩ năng nào hoặc phải cải thiện những kĩ năng nào để giải quyết vấn đề, thể hiện như thế nào để chứng tỏ họ đã đạt được các chuẩn đầu ra dự định của môn học và chương trình.

Kết luận

Qua những nghiên cứu và khái quát về thực trạng việc lấy ý kiến đánh giá phản hồi từ người học tại các cơ sở giáo dục đại học, có thể rút ra những kết luận sau:

- Lấy ý kiến đánh giá phản hồi từ sinh viên và các bên liên quan có ý nghĩa quan trọng và tích cực vào việc nâng cao chất lượng đào tạo của các cơ sở giáo dục đại học.

- Các cơ sở giáo dục đại học dưới sự chỉ đạo của Bộ Giáo dục và Đào tạo đã thiết kế và xây dựng được mục đích, nội dung, kế hoạch, qui trình, công cụ để lấy ý kiến đánh giá phản hồi về hoạt động dạy học và phục vụ dạy học.

- Tổ chức lấy ý kiến đánh giá phản hồi thường xuyên đã nâng cao nhận thức, trách nhiệm, năng lực của giảng viên, nâng cao ý thức trách nhiệm về quyền lợi và nghĩa vụ học tập của sinh viên.

Tuy vậy, việc lấy ý kiến đánh giá phản hồi từ người học chưa có một qui trình thống nhất giữa các nhà trường.

Qua nghiên cứu lí luận, mô hình, qui trình lấy ý kiến, cách xử lí đánh giá phản hồi của các trường đại học trên thế giới và nghiên cứu thực trạng lấy ý kiến đánh giá phản hồi ở các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam thời gian qua, trong khuôn khổ bài báo chúng tôi đề xuất một qui trình đánh giá phản hồi: Vòng đời quản lí đánh giá phản hồi điện tử, nhằm góp phần nâng cao hiệu quả việc quản lí và thực hiện lấy ý kiến đánh giá phản hồi.

IV. VÒNG ĐỜI QUẢN LÝ ĐÁNH GIÁ VÀ PHẢN HỒI ĐIỆN TỬ

Thuật ngữ quản lí vòng đời đánh giá phản hồi điện tử (EAFL) ngày càng được sử dụng để mô tả các giai đoạn và cách thức sử dụng công nghệ trong suốt vòng đời đánh giá phản hồi khi triển khai, thực hiện lấy ý kiến sinh viên và các bên liên quan ở các trường đại học trên thế giới.

1. Mục đích ý nghĩa

Đánh giá phản hồi liên quan đến việc quản lí một tập hợp các quy trình phức tạp, đặc biệt là trong giáo dục đại học. Nhiều trường đại học và cao đẳng đang nhìn thấy lợi ích và tiết kiệm chi phí từ việc sử dụng công nghệ để hỗ trợ và hợp lý hóa các quy trình này. Mô hình này cho thấy các loại hoạt động có thể được hỗ trợ thông qua công nghệ.

Ở cấp độ chi tiết hơn, quy trình lấy ý kiến đánh giá phản hồi bao gồm các bước: xác định mục tiêu, lập kế hoạch, nội dung, lịch đánh giá; gửi nộp các câu trả lời đánh giá phản hồi; theo dõi việc thực hiện của sinh viên, lưu trữ, sử dụng kết quả đánh giá phản hồi.

Mô hình Vòng đời quản lí đánh giá điện tử sử dụng phần mềm công nghệ thông tin có thể có nhiều mục đích như:

- Là một phương tiện giúp các bên liên quan, cá nhân có cái nhìn toàn diện về các hoạt động đánh giá và phản hồi
- Tư vấn, hỗ trợ ra quyết định học tập trong quá trình phát triển chương trình giảng dạy
- Là điểm khởi đầu để xem xét và cải tiến quy trình
- Là điểm khởi đầu cho lộ trình cải tiến và áp dụng công nghệ trong quản lí dạy học, kiểm tra đánh giá.
- Là một phương tiện để làm rõ các yêu cầu cho các nhà quản lí và các bên liên quan trong hệ thống quản lí dạy học, kiểm tra đánh giá và phục vụ.

Mô hình vòng đời quản lí đánh giá phản hồi là một mô hình học thuật, có ý nghĩa trong quản lí nói chung và quản lí chất lượng nói riêng, thúc đẩy sự hiểu biết và đối thoại được chia sẻ thông tin giữa tất cả người học, cán bộ lãnh đạo, quản lí, giảng viên và cán bộ phục vụ.

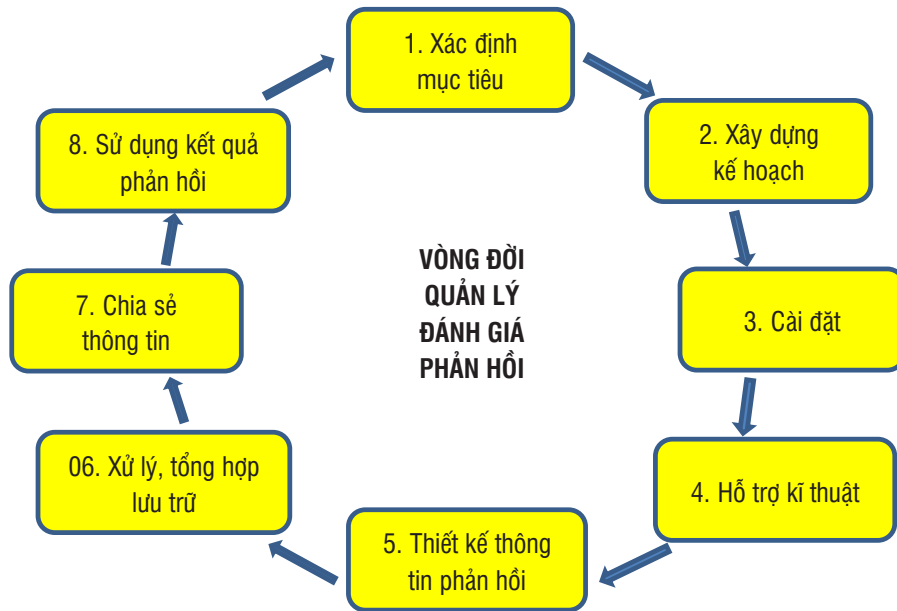
Mô hình này có thể áp dụng cho cả đánh giá tổng hợp cho bất kỳ quy mô học tập nào từ môn học đến một khóa học. Nó bao gồm tất cả các đánh giá và thực hành phản hồi có thể là các tài liệu ở định dạng kỹ thuật số hoặc được hỗ trợ bởi các hệ thống thông tin.

Một tính năng quan trọng khác của vòng đời là nó được lặp lại từ cả góc độ tổ chức (hệ thống quản lí, giảng viên) và sinh viên.

Các yếu tố phản ánh (reflecting) của vòng đời là giai đoạn cuối cùng của một lần lặp. Phản ánh của người học về kết quả của một nhiệm vụ sẽ ảnh hưởng đến cách họ tiếp cận đối với việc cải tiến cách học trong cả khóa học.

2. Qui trình các bước vòng đời quản lí đánh giá và phản hồi

Qui trình quản lí vòng đời đánh giá và phản hồi có tám bước chính như sau:



1). Bước xác định mục tiêu

Đây là bước quan trọng nhất của qui trình, bao gồm:

- Xác định mục đích của việc lấy ý kiến đánh giá phản hồi; xác định thông tin nào cần từ đánh giá phản hồi: trình độ năng lực giảng viên, phương pháp truyền thụ, nội dung môn học, học liệu, công bằng trong đánh giá kết quả học tập, trách nhiệm với người học;
- Xác định bao nhiêu thông tin cần thiết đối với môn học, chương trình học.

2). Bước xây dựng kế hoạch

- Xây dựng kế hoạch lấy ý kiến đánh giá phản hồi gồm: đối tượng khảo sát, thời gian khảo sát, phương thức khảo sát, danh mục các môn học, số tín chỉ, lớp sinh viên, số lượng sinh viên, danh mục giảng viên đảm nhiệm môn học, phân công cán bộ đảm nhiệm các nội dung công việc.
- Hướng dẫn mục đích, ý nghĩa, nội dung đánh giá phản hồi, thao tác kĩ thuật trên hệ thống mạng

3). Bước cài đặt lên mạng quản lí

- Ở bước này nhiệm vụ là cài đặt tất cả các nội dung đã xác định ở bước xác định mục tiêu và xây dựng kế hoạch lên phần mềm quản lí mạng gồm: kế hoạch công việc, nội dung, hướng dẫn, thông báo.

4). Bước hỗ trợ kĩ thuật

- Ở bước này là việc xác định những vấn đề về sự cố kĩ thuật máy tính có thể xảy ra để có giải pháp xử lí;
- Xử lí, hướng dẫn khi sinh viên sử dụng sai kĩ thuật, sai qui trình khi trả lời các câu hỏi hoặc có nguyện vọng điều chỉnh phản hồi.

5). Bước thiết kế và xây dựng thông tin

Trong bước này các công việc được thực hiện như sau:

Thiết kế mẫu đánh giá phản hồi dựa trên định dạng chuẩn được lựa chọn

Thời hạn sinh viên trả lời bảng hỏi và thời gian trả lời qua mạng đã được hướng dẫn.

Hệ thống ghi nhận hoạt động xác nhận sinh viên đã thực hiện các yêu cầu và thao tác theo qui định.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Kiểm tra giám sát ai đã nộp và ai chưa thực hiện trả lời bảng hỏi.

Nhắc nhở sinh viên hoàn thành yêu cầu.

Đây là bước mà công nghệ thông tin thể hiện tính ưu việt: thuận tiện, tiết kiệm thời gian, nhân lực, không phải đi lại giao việc, hướng dẫn, thu nhận bảng hỏi, phiếu hỏi; tiết kiệm chi phí in ấn, xác nhận bằng chứng tự động.

6). Bước xử lý, phân tích, tổng hợp và lưu trữ thông tin

Bước này gồm các công việc:

Tập hợp dữ liệu thông tin ý kiến phản hồi theo từng lớp, môn học, khóa học

Xây dựng các tiêu chí để phân tích, xử lý ý kiến phản hồi

Tổng hợp ý kiến đánh giá phản hồi theo từng nội dung đã xác định

Lưu trữ thông tin.

7). Bước chia sẻ thông tin

Gồm các nội dung:

Xác định việc chia sẻ nhận xét và đánh giá phản hồi được chia sẻ cùng nhau hay riêng biệt cho cùng một đối tượng được nhận thông tin.

Xác định đối tượng được nhận thông tin đánh giá phản hồi gồm Ban giám hiệu, các đơn vị liên quan, cán bộ chuyên trách, giảng viên, sinh viên, cán bộ phục vụ.

Xây dựng mẫu (form) tiêu chuẩn chia sẻ thông tin đánh giá phản hồi.

Gửi thông tin và xác nhận thông tin đã được gửi và nhận.

8). Bước phản ánh, sử dụng kết quả đánh giá phản hồi

Đây là bước quan trọng của cả qui trình lấy ý kiến đánh giá phản hồi, đáp ứng mục tiêu đã xác định ở giai đoạn thứ nhất xác định mục tiêu của qui trình.

- Nhiệm vụ ở bước này là xác định các đối tượng được chia sẻ thông tin sử dụng đánh giá phản hồi của sinh viên và các bên liên quan như thế nào. Họ sẽ tự phân tích và rút ra những vấn đề liên quan tới trách nhiệm, nghĩa vụ của mình. Ví dụ, trên cơ sở thông tin phản hồi Ban giám hiệu sẽ có cái nhìn tổng quan những mặt mạnh, yếu của chương trình, tổ chức đào tạo, kiểm tra đánh giá, năng lực giảng viên, chất lượng phục vụ đào tạo... và đưa ra những giải pháp chỉ đạo; giảng viên thấy được những vấn đề của mình về nội dung môn học, phương pháp dạy học, tài liệu dạy học, thái độ ứng xử... để có kế hoạch cải tiến chương trình, tự bồi dưỡng cho bản thân.

- Xác định giải pháp làm thế nào để các nhà quản lý các cấp, giảng viên sử dụng phản hồi để hướng sinh viên tiến về phía trước, nhận thức được mình cần phải làm gì để, học như thế nào, kỹ năng nào để thể hiện đạt được chuẩn đầu ra của môn học cũng như chuẩn đầu ra chương trình đào tạo.

- Thông tin đánh giá phản hồi được chia sẻ cho các giảng viên của những năm học sau.

- Thiết kế module chia sẻ phản hồi thuận tiện để các đối tượng được nhận kết quả đánh giá phản hồi dễ truy cập và nhận thông tin.

KẾT LUẬN

- Việc lấy ý kiến đánh giá phản hồi từ sinh viên và các bên liên quan ở các cơ sở giáo dục đại học có ý nghĩa quan trọng trong việc nâng cao chất lượng đào tạo, nâng cao năng lực, phẩm chất và kỹ năng của đội ngũ giảng viên, nâng cao chất lượng phục vụ đào tạo và năng lực phản biện của sinh viên.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

- Các trường đại học, cao đẳng trong hệ thống giáo dục cả nước đã có nhiều đổi mới về nội dung, phương thức, qui trình, công cụ khi thực hiện lấy ý kiến đánh giá phản hồi của sinh viên và các bên liên quan, do vậy, kết quả thu được ngày càng có độ tin cậy và giá trị, tạo sự chuyển biến lớn trong môi trường đào tạo và giáo dục ở nhà trường.

- Bên cạnh những kết quả khả quan vẫn còn những hạn chế cần được nghiên cứu, cải tiến để công tác lấy ý kiến đánh giá phản hồi ngày càng khoa học, bài bản hơn. Qui trình lấy ý kiến chưa đồng nhất giữa các nhà trường, chưa nêu rõ việc sử dụng phản hồi như thế nào cho đối tượng sinh viên, học viên giúp họ thấy được hạn chế, tồn tại của mình để cải tiến cách học đáp ứng được chuẩn đầu ra của môn học và chương trình đào tạo.

- Chưa thống nhất về sử dụng công cụ lấy ý kiến đánh giá phản hồi, một số trường vẫn sử dụng bảng hỏi, phiếu hỏi thủ công, đòi hỏi chi phí cao, tốn nhiều công sức.

Do vậy áp dụng một qui trình quản lý theo vòng khép kín, có tính khoa học, hệ thống, bài bản, có ứng dụng công nghệ thông tin để kết quả lấy ý kiến đáng giá phản hồi hiệu quả, có độ tin cậy là rất cần thiết đối với các cơ sở giáo dục đại học hiện nay.

Qua nghiên cứu các mô hình lấy ý kiến đánh giá phản hồi của các trường đại học quốc tế và một số trường đại học trong nước về qui trình, cách thức, công cụ triển khai, thực hiện và quản lý đánh giá phản hồi, bước đầu chúng tôi đề xuất một qui trình quản lý đánh giá phản hồi theo nguyên lý vòng đời điện tử. Đây là qui trình khép kín, từ xác định mục tiêu đến sử dụng kết quả đánh giá phản hồi cho các đối tượng mà đích phản hồi hướng tới, được sự hỗ trợ của công nghệ thông tin phù hợp với xu thế phát huy thế mạnh của công nghệ trong giáo dục hiện nay, mang lại rất nhiều tiện ích. Nếu được triển khai áp dụng một cách phù hợp sẽ góp phần cải tiến và nâng cao chất lượng quá trình lấy ý kiến đánh giá phản hồi.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

A. Tiếng Việt

1. Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4 tháng 11 năm 2013 của Ban chấp hành Trung ương Đảng cộng sản Việt Nam tại Hội nghị TƯ 8 (khóa XI) về “*Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*”.

2. Nghị quyết số 88/2014/QH13 ngày 28 tháng 11 năm 2014 của Quốc hội nước Cộng hòa Xã hội chủ nghĩa Việt Nam về *đổi mới chương trình và sách giáo khoa giáo dục phổ thông*.

3. Quyết định số 04/1999/QĐ-BGD&ĐT ngày 11/2/1999 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT, *Quy chế về tổ chức đào tạo, kiểm tra, thi và công nhận tốt nghiệp Đại học và Cao đẳng hệ chính quy*, 1999.

4. Nghiên cứu *Giáo dục Đại học Chất lượng và Đánh giá* - Trung tâm Đảm bảo chất lượng Đào tạo và Nghiên cứu Phát triển Giáo dục. NXB ĐHQGHN. 2003.

5. Nguyễn Đức Chính (Chủ biên) *Kiểm định chất lượng trong giáo dục đại học* - NXB ĐHQGHN 2002.

6. Nguyễn Vũ Bích Hiền (2014), *Tiếp cận năng lực trong đánh giá giáo dục*, ĐHSP Hà Nội.

7. Trần Thị Hoài, Phạm Văn Phong (2005), “*Quản lý hoạt động kiểm tra, đánh giá theo tiếp cận đánh giá năng lực người học*”, Tạp chí Giáo dục, số 351, tháng 2.

8. Nguyễn Ngọc Hợi, Phạm Minh Hùng (2003), *Đổi mới công tác kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên*, Tạp chí giáo dục, số 49, tr. 39-40.

9. Mai Danh Huân (2007), *Xây dựng và quản lý qui trình kiểm tra - đánh giá thành tích học tập của sinh viên hệ chính qui, phù hợp với phương thức đào tạo theo hệ tín chỉ*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 18, tháng 3, tr. 42-45.

10. Cấn Thị Thanh Hương (2011), *Nghiên cứu quản lý kiểm tra đánh giá kết quả học tập trong giáo dục đại học ở Việt Nam*, Luận án tiến sĩ Khoa học Giáo dục.

11. Lê Phước Lượng (1999), *Mô hình kiểm tra đánh giá tổng hợp kết quả học tập của sinh viên*, Tạp chí Đại học và giáo dục chuyên nghiệp, tháng 9/1999.

12. Vũ Thị Quỳnh Nga, *Các yếu tố ảnh hưởng đến việc đánh giá của sinh viên đối với hoạt động giảng dạy của giảng viên*, luận văn Thạc sĩ, Viện Đảm bảo chất lượng, ĐHQGHN, Hà Nội, 2009.

13. Lê Đức Ngọc - *Đo lường và đánh giá trong giáo dục*. Tài liệu bài giảng khoá đào tạo Thạc sĩ Đo lường và đánh giá trong giáo dục, 2005.

14. Nguyễn Thành Nhân (2014), *Mô hình đánh giá kết quả học tập của sinh viên trong đào tạo theo tín chỉ*, Luận án tiến sĩ Khoa học giáo dục, Hà Nội.

15. Nguyễn Lan Phương, *Thực trạng, nguyên nhân và một số kiến nghị về công tác đánh giá chất lượng học tập THCS*. Tạp chí giáo dục số 57, 5/2003.

16. Vương Thị Phương Thảo, *Tác động của ý kiến phản hồi của sinh viên về hoạt động giảng dạy đến công tác quản lý đào tạo đại học tại Đại học Quốc gia Hà Nội*, Luận án Tiến sĩ, Viện Đảm bảo chất lượng, ĐHQGHN, Hà Nội, 2018.

17. Dương Thiệu Tống - *Trắc nghiệm và đo lường thành quả học tập*. Đại học Tổng hợp thành phố Hồ Chí Minh, 1995.

B. Tiếng Anh

1. Allan Ashworth and Roger C.Harvey (1993). *Assessing Quality in Further and Higher Education*. Jessica Kingsley Publishers.

2. Gronlund, N.E. (1998). *Assessment of student achievement*. Boston: Allyn and Bacon.

3. OECD (2013). *Synergies for better learning: an International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in education, OECD Publishing, Paris.

4. Robert L.Linn and M.David Miller (2005). *Measurement and Assessment in Teaching* - Pearson Education Internation

5. Insonia (1993). *Psychological assesement and management*. New York, NY, US: Guilford Press.

6. Manchester Metropolitan University (2015), *The assesement and feedback lifecycle*, Manchester, England.

7. York ST John University (2015), *Assesement Lifecycle*, York, England.

NÂNG CAO HIỆU QUẢ THẢO LUẬN NHÓM TRONG SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM KỸ THUẬT VĨNH LONG ĐÁP ỨNG YÊU CẦU DẠY HỌC TÍCH CỰC

TS. PHÙNG THẾ TUẤN^[1]

Tóm tắt: Giáo dục Việt Nam đã và đang có nhiều thay đổi mạnh mẽ về phương pháp dạy và học trong các trường Cao đẳng, Đại học. Thảo luận nhóm là phương pháp dạy học tích cực lấy người học làm trung tâm. Phương pháp này có nhiều ưu điểm: tạo động cơ để sinh viên mở rộng và nâng cao sự hiểu biết về những vấn đề thảo luận; tạo cho sinh viên thói quen tự nhận thức, suy nghĩ về vấn đề; sinh viên có cơ hội được lắng nghe, đánh giá, so sánh và thể hiện quan điểm, ý kiến của chính mình với ý kiến của những người tham gia thảo luận; bộc lộ thái độ, cảm xúc, kinh nghiệm thực tế của sinh viên xung quanh những nội dung đó. Tuy nhiên, phương pháp thảo luận nhóm tại Khoa quản trị còn bộc lộ một số hạn chế. Vì vậy, cần phải có những giải pháp nâng cao hiệu quả thảo luận nhóm trong sinh viên nhằm đáp ứng yêu cầu dạy học tích cực trong giai đoạn hiện nay.

Từ khóa: *thảo luận nhóm, phương pháp thảo luận nhóm, học tích cực, giảng dạy tích cực, lấy người học làm trung tâm.*

IMPROVING THE EFFICIENCY OF GROUP DISCUSSION IN STUDENTS OF VINH LONG UNIVERSITY OF TECHNOLOGY AND EDUCATION TO MEET POSITIVE TEACHING REQUIREMENTS

Abstract: Vietnam Education has been more dramatic changes in methods of teaching and learning in colleges and universities. Group discussion is a positive teaching methods student-centered. This method has several advantages: creating incentives for students to expand and enhance the understanding of the issues discussed; giving students the habit of self-awareness, thoughts on the matter; Students have the opportunity to listen, evaluate, compare and represent their views and opinions with the opinions of those who participate in the discussion; reveal attitudes, emotions, practical experience of students around the content. However, Group discussion methods in the Department of Management also has some limitations. Therefore, effective solutions to improve student discussion groups are needed to meet the requirements of active teaching nowadays

Keywords: *group discussion, group discussion method, active learning, active teaching, learner -centered.*

1. Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vĩnh Long

1. Đặt vấn đề

Nền giáo dục hiện nay trên thế giới đang phát triển theo xu hướng đổi mới nội dung, phương pháp, phát huy tính tích cực, chủ động cũng như khả năng tự học, tự nghiên cứu của người học. Trong xu hướng đó, giáo dục Việt Nam cũng đã và đang có nhiều thay đổi mạnh mẽ để hòa nhập với nền giáo dục hiện đại, đặc biệt là vấn đề đổi mới phương pháp dạy và học trong các trường Cao đẳng, Đại học. Tại Nghị quyết của Hội nghị TW lần thứ 2 BCH TW Đảng khóa VIII có đoạn: “Đổi mới mạnh mẽ phương pháp giáo dục và đào tạo, khắc phục lối truyền thụ một chiều, rèn luyện thành nếp tư duy sáng tạo của người học”.

Thảo luận nhóm là phương pháp giảng viên chia lớp thành nhiều nhóm nhỏ, các thành viên trong nhóm suy nghĩ, trao đổi từ đó đưa ra ý kiến chung của cả nhóm về vấn đề được giao. Sử dụng phương pháp thảo luận nhóm lấy sinh viên làm trung tâm có nhiều ưu điểm: Tạo động cơ để sinh viên mở rộng và nâng cao hơn sự hiểu biết về những vấn đề thảo luận; tạo cho sinh viên thói quen tự nhận thức, suy nghĩ về những vấn đề đặt ra trong môn học; sinh viên có cơ hội được lắng nghe, đánh giá, so sánh và thể hiện quan điểm, ý kiến của chính mình với ý kiến của những người tham gia thảo luận; bộc lộ thái độ, cảm xúc, kinh nghiệm thực tế của sinh viên xung quanh những nội dung đó. Tuy nhiên, nếu sử dụng phương pháp thảo luận nhóm không đúng cách và thiếu kỹ năng tổ chức thì có thể chỉ mang tính hình thức, không phát huy được hiệu quả, tác dụng... Qua khảo sát sự đánh giá của sinh viên về mức độ hiệu quả khi thảo luận nhóm cho thấy chỉ có 10% ý kiến đánh giá rất hiệu quả; 31% ý kiến đánh giá ở mức có hiệu quả; 54% ý kiến đánh giá ở mức độ bình thường, và 5% đánh giá ở mức không hiệu quả. Những số liệu này cho thấy, phương pháp thảo luận nhóm chưa phát huy hết ưu thế của nó trong sinh viên Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vĩnh Long. Vì vậy, cần phải có những giải pháp nâng cao hiệu quả thảo luận nhóm trong sinh viên nhằm đáp ứng yêu cầu dạy học tích cực trong giai đoạn hiện nay.

2. Thực trạng thảo luận nhóm trong sinh viên Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vĩnh Long

2.1. Nhận thức của sinh viên về phương pháp thảo luận nhóm

Khi sinh viên có nhận thức đúng đắn về phương pháp thảo luận nhóm sẽ giúp họ có động lực, kế hoạch học tập tốt đối với môn học, nó là tiền đề để hoạt động nhóm đạt được hiệu quả. Qua khảo sát sinh viên Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vĩnh Long, có 78% sinh viên cho rằng thảo luận nhóm mang lại nhiều lợi ích cho các thành viên như học hỏi lẫn nhau, phát huy tính sáng tạo, được thể hiện mình... Điều này cho thấy phần lớn các bạn sinh viên Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vĩnh Long đã có quan niệm khá đúng đắn về thảo luận nhóm và đã nhận thức được vai trò của phương pháp thảo luận nhóm đối với việc học tập của sinh viên.

Tuy nhiên, vẫn còn một số sinh viên vẫn còn suy nghĩ mơ hồ về phương pháp thảo luận nhóm. Các bạn cho rằng, thảo luận nhóm là chia bài tập giảng viên giao thành những phần nhỏ rồi chia cho mỗi thành viên một phần về nhà làm, kết quả là sự chấp nối các phần đó lại với nhau hoặc cho rằng thảo luận nhóm là chủ yếu lấy ý kiến từ người có năng lực trong nhóm. Đây là những quan niệm chưa đúng về thảo luận nhóm đang tồn tại trong một bộ phận sinh viên Trường.

2.2. Cơ cấu tổ chức nhóm và kỹ năng làm việc nhóm của sinh viên

Phần lớn các nhóm học tập của sinh viên Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vĩnh Long đều có cơ cấu tổ chức nhóm khá rõ ràng với một nhóm trưởng. Mặc dù nhóm trưởng là người có năng lực về học tập và có trách nhiệm nhưng vẫn còn một số hạn chế về tổ chức và điều hành nhóm, ít lắng nghe và tạo cơ hội cho người khác phát biểu ý kiến; chưa giải quyết được các tình huống xung đột trong nhóm... các nhóm chưa chú trọng đúng mức tới việc xây dựng mối quan hệ giữa các thành viên trong nhóm. Điều này đã ảnh hưởng tới chất lượng hoạt động của nhóm.

Bảng 1. Bảng đánh giá mức độ sử dụng các kỹ năng của sinh viên Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vĩnh Long

(Đơn vị: %)

STT	Các kỹ năng	Mức độ sử dụng các kỹ năng			
		Rất thành thạo	Khá thành thạo	Chưa thành thạo	Không thành thạo
1	Xây dựng nội quy hoạt động nhóm	5	28	44	23
2	Phân công nhiệm vụ hợp lý	13	52	32	3
3	Thảo luận, trao đổi	19	63	15	3
4	Nghiên cứu tài liệu	20	53	20	7
5	Lắng nghe	15	31	46	8
6	Chia sẻ thông tin	19	56	22	3
7	Giải quyết xung đột	2	21	56	21
8	Đánh giá hoạt động của nhóm	6	34	46	14

Nguồn: Điều tra của tác giả, 6/2019

Qua bảng tổng hợp trên cho thấy kỹ năng thảo luận nhóm trong sinh viên Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vĩnh Long là một trong những hạn chế của các bạn sinh viên Trường hiện nay. Có một số kỹ năng sinh viên đánh giá là sử dụng ở mức khá thành thạo: kỹ năng phân công nhiệm vụ (52% khá thành thạo), kỹ năng thảo luận & trao đổi (63% khá thành thạo), nghiên cứu tài liệu (53% khá thành thạo), chia sẻ thông tin (56% khá thành thạo). Trên thực tế các giờ thảo luận, sinh viên có phân công nhiệm vụ rõ ràng nhưng còn trải đều cho mọi thành viên, chưa chú ý đến năng lực, sở trường của thành viên. Các thành viên trong nhóm thảo luận rất sôi nổi, tích cực nhưng vẫn có một số nhóm thì sản phẩm của nhóm sẽ được tổng hợp lại từ phần bài của mỗi thành viên nhưng không có sự tranh luận với nhau. Trong quá trình thảo luận, sinh viên biết cách tìm tài liệu nhưng còn một số chưa biết chọn lọc thông tin khi ghi chép, thiếu khả năng tổng hợp, thông tin thu thập được chia sẻ cho các thành viên trong nhóm, tăng cường sự hiểu biết nhiều hơn, và học hỏi được nhiều hơn.

Một số kỹ năng sinh viên sử dụng ở mức chưa thành thạo bao gồm kỹ năng xây dựng nội quy hoạt động nhóm (44% chưa thành thạo), lắng nghe (46% chưa thành thạo), giải quyết xung đột (56% chưa thành thạo), đánh giá nhóm (46% chưa thành thạo). Trên thực tế phần lớn các nhóm không xây dựng nội quy hoạt động cụ thể cho nhóm, nhóm không có các quy định rõ ràng. Đặc biệt là nhóm trưởng chưa biết lắng nghe ý kiến các thành viên, ít tạo cơ hội cho thành viên phát biểu ý kiến. Hơn nữa, một trong các kỹ năng rất hạn chế của sinh viên Trường là chưa giải quyết thích đáng khi mâu thuẫn nhóm xảy ra. Sự đánh giá cho điểm các thành viên còn mang tính hình thức, thiếu khách quan không dựa trên sự đóng góp của các thành viên mà với hình thức “cào bằng” người tham gia hiệu quả cũng bằng điểm người không tham gia.

2.3. Các yếu tố khác

- **Chủ đề học tập nhóm:** Thông qua quan sát và phỏng vấn, nhận thấy rằng chủ đề mà giảng viên giao cho các nhóm sinh viên hiện nay khá phù hợp cho thảo luận nhóm. Có những bài tập nhóm lớn đòi hỏi nhiều thời gian để sinh viên nghiên cứu ở nhà, có những bài tập ngắn hơn sinh viên làm việc nhóm ngay trên lớp... Tuy nhiên, một số sinh viên còn phàn nàn vì chủ đề giáo viên giao cho còn quá lớn so với năng lực của nhóm.

- **Sự đánh giá của giảng viên:** Nhìn chung, hầu hết các giảng viên đều tiến hành đánh giá bài tập nhóm khi sinh viên hoàn thành và trình bày bài tập nhóm. Có nhiều giảng viên đánh giá cụ thể từng mặt ưu và nhược điểm của từng nhóm rồi đưa ra kết luận chung về bài tập để sinh viên lĩnh hội. Điều này giúp sinh viên nắm vững hơn kiến thức, đồng thời biết được ưu nhược điểm của mình để rút kinh nghiệm và biết cách khắc phục.

Tuy nhiên, vẫn còn một số giảng viên giao bài tập nhóm cho sinh viên nhưng không đánh giá sản phẩm và sự làm việc của sinh viên, cũng không nêu kết luận, bài học mà sinh viên phải nắm. Điều này đã làm cho một số nhóm không đầu tư cho bài tập nhóm, không thu nhận được kiến thức, nội dung của vấn đề, dẫn đến sinh viên không thích học tập theo nhóm khi giảng viên giao bài tập nhóm.

- **Độ lớn của nhóm:** Thông qua quan sát thực tế các nhóm học tập của sinh viên Trường từ 4- 5 sinh viên, tuy nhiên có một số lớp đông nên mỗi nhóm sinh viên lên đến 8-10 sinh viên. Với số lượng thành viên đông như thế rất khó để nhóm làm việc hiệu quả, đặc biệt là khi nhóm mới hình thành và người trưởng nhóm còn chưa có kinh nghiệm điều hành nhóm.

3. Giải pháp nâng cao hiệu quả thảo luận nhóm trong sinh viên Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vĩnh Long đáp ứng yêu cầu dạy học tích cực

3.1. Đối với giảng viên

- **Lựa chọn chủ đề thảo luận:** Việc lựa chọn chủ đề rất quan trọng đối với hoạt động nhóm. Có chủ đề có thể thảo luận ngay trên lớp, có chủ đề giảng viên phải yêu cầu sinh viên chuẩn bị trước ở nhà để vấn đề thảo luận sẽ được mở rộng và đi vào chiều sâu hơn. Việc lựa chọn vấn đề cần phù hợp, không quá đơn giản nhưng cũng không nên quá khó đối với sinh viên. Tốt nhất là lựa chọn được vấn đề thảo luận hấp dẫn, dễ chia sẻ, dễ huy động được nhiều ý kiến khác nhau, có tính chất kích thích tính tích cực chủ động làm việc của sinh viên. Câu hỏi thảo luận nên là câu hỏi mở, không bao giờ là một câu hỏi đóng mới có thể kích thích khả năng suy luận vấn đề của sinh viên.

- **Chia nhóm:** Tùy theo quỹ thời gian môn học và quy mô lớp học, giảng viên có thể thay đổi linh hoạt cách chia nhóm. Việc chia nhóm sao cho giảng viên có thể theo dõi được nhóm và đảm bảo phát huy tính tích cực của mỗi sinh viên. Có thể chia ngẫu nhiên, chia theo vị trí ngồi, chia theo danh sách, chia theo đặc điểm chung,... Khi chia nhóm cần chú ý tới số lượng và năng lực của sinh viên và phân công trách nhiệm cho từng thành viên. Nhóm trưởng phải có năng lực, nhiệt tình và có uy tín, có năng lực tổ chức, điều hành mọi hoạt động của nhóm, xây dựng mối quan hệ gắn kết giữa các thành viên trong nhóm, giải quyết linh hoạt các tình huống nảy sinh trong thảo luận, là người phát biểu ý kiến, quan điểm của nhóm về vấn đề thảo luận.

- **Giới hạn thời gian thảo luận:** Trước khi tiến hành thảo luận giảng viên phải hướng dẫn cụ thể cách thức thảo luận và trình bày. Với những chủ đề sinh viên về nhà chuẩn bị thì phải xác định thời gian cụ thể là khi nào sẽ thuyết trình, thời gian dành cho mỗi chủ đề là bao nhiêu để SV có thể chủ động. Thời gian thảo luận cần được giới hạn và phải tương ứng với nội dung, yêu cầu của vấn đề đặt ra và thời gian giới hạn cho chủ đề thảo luận phải đủ để sinh viên suy nghĩ, trao đổi.

- **Giám sát hoạt động thảo luận của từng nhóm:** Khi sinh viên tiến hành thảo luận, giảng viên phải chuyển từ vị trí người hướng dẫn sang vị trí người giám sát. Giảng viên phải di chuyển vòng quanh các nhóm, nắm bắt tình hình hoạt động của mỗi nhóm, quan sát, lắng nghe, nhắc nhở. Có như vậy mới có thể tránh được tình trạng một số sinh viên mất tập trung, đứng ngoài cuộc thảo luận hoặc có nhóm lúng túng không hiểu rõ yêu cầu của vấn đề cần thảo luận dẫn đến lạc đề; có nhóm trao đổi sôi nổi nhưng tranh cãi căng thẳng và không đưa ra được quyết định cuối cùng...

- **Trình bày kết quả thảo luận:** Tùy theo điều kiện cụ thể có thể lựa chọn một hoặc kết hợp những cách sau: thuyết trình miệng, viết trên bảng, trình bày trên khổ giấy lớn...

Giảng viên nên yêu cầu ngẫu nhiên bất kỳ một sinh viên nào đó trong nhóm lên thuyết trình sẽ đảm bảo tất cả mọi thành viên trong nhóm đều phải làm việc. Tùy vào từng vấn đề, giảng viên có thể cho các nhóm tham gia phản biện, tương tác lẫn nhau. Khi một nhóm trình bày, các nhóm khác chú ý lắng nghe và sau đó sẽ tiến hành nhận xét, đặt ra những câu hỏi phản biện. Giảng viên phải sắp xếp thời gian để tất cả các nhóm được trình bày kết quả thảo luận của mình một cách công bằng. Điều này sẽ giúp cho giảng viên đánh giá một cách toàn diện về nhận thức và thái độ của sinh viên đối với những vấn đề nêu ra trong thảo luận.

- **Tổng kết đánh giá:** Trước khi kết luận, giảng viên yêu cầu các sinh viên tự đánh giá kết quả làm việc của nhóm, và các nhóm đánh giá kết quả làm việc của nhau. Đây là một kênh để đảm bảo cho sinh viên phát huy khả năng đánh giá và tự đánh giá. Mặt khác, hình thức này cũng giúp cho giảng viên có thể đưa ra kết quả cuối cùng phù hợp hơn. Giảng viên nên nhận xét cụ thể và cho điểm để khích lệ tinh thần học tập của sinh viên. Điểm của từng sinh viên được tính trên cơ sở điểm trung bình của nhóm có tính đến mức độ đóng góp của từng cá nhân vào hoạt động nhóm.

3.2. Đối với sinh viên

- **Nâng cao nhận thức về thảo luận nhóm:** Sinh viên cần phải nâng cao nhận thức về phương pháp thảo luận nhóm, nhận thức đúng vai trò, ý nghĩa của phương pháp thảo luận nhóm sẽ giúp sinh viên có những hiểu biết đúng đắn, toàn diện về thảo luận nhóm và có định hướng tốt cho những hoạt động học tập trong thực tế của sinh viên

- **Rèn luyện các kỹ năng thảo luận nhóm:** Sinh viên Trường còn thiếu và yếu về các kỹ năng học tập theo nhóm như kỹ năng lắng nghe, kỹ năng giải quyết xung đột, kỹ năng tự kiểm tra, đánh giá hoạt động. Chính vì thế cần phải xây dựng quy trình thực hiện các kỹ năng một cách cụ thể nhằm giúp cho sinh viên có định hướng rèn luyện các kỹ năng này, giúp tiết kiệm thời gian, công sức, nâng cao chất lượng, hiệu quả thảo luận nhóm.

- **Sử dụng kết hợp các hình thức học tập theo nhóm:** Căn cứ vào nội dung, yêu cầu của từng môn học, thời gian tiến hành... để lựa chọn, sử dụng kết hợp và linh hoạt các hình thức học tập cho phù hợp, mang lại hiệu quả tốt nhất.

4. Kết luận

Thảo luận nhóm là phương pháp có nhiều ưu điểm trong giảng dạy tích cực, lấy người học làm trung tâm. Phương pháp này được rất nhiều giảng viên áp dụng trong quá trình dạy-học góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy. Để cải thiện chất lượng đào tạo cao đẳng, đại học hiện nay, bản thân mỗi sinh viên, giảng viên cần có những biện pháp thiết thực, nhằm nhanh chóng đưa nền giáo dục đại học ở Việt Nam phát triển, hội nhập cùng các nước trong khu vực và thế giới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1]. Lê Công Triêm (chủ biên), Nguyễn Đức Vũ, Trần Thị Tú Anh (2002), *Một số vấn đề hiện nay của phương pháp dạy học đại học*, NXB GD, Hà Nội.

[2]. Lê Văn Giảng (2001), *Những vấn đề cơ bản của khoa học giáo dục*, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.

[3]. Nguyễn Kỳ (1995), *Phương pháp giáo dục tích cực lấy học sinh làm trung tâm*, NXB Giáo dục, Hà Nội.

[4] Tô Xuân Giáp (2001), *Phương tiện dạy học*, NXB Giáo dục, Hà Nội.

[5] Nguyễn Việt Sự (2005), *Giáo dục nghề nghiệp những vấn đề và giải pháp*, NXB Giáo dục Hà Nội.

BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN TƯ DUY PHẢN BIỆN GIÚP HỌC SINH GIẢI QUYẾT CÁC VẤN ĐỀ TRONG DẠY HỌC ĐỊA LÍ 12

TS. VÕ THỊ VINH^[1]

Tóm tắt: Tư duy phản biện là động lực thúc đẩy sự sáng tạo. Dễ nhận thấy nhất của hướng tư duy này trong học tập là khả năng xem xét, chất vấn, phản biện các vấn đề gặp phải một cách chủ động và tích cực. Điều cần bàn ở đây là làm thế nào để tư duy phản biện trở thành thói quen thường trực, thôi thúc các em trong mỗi tiết học, bài học. Với tinh thần đó bài báo đã phân tích các vấn đề lí luận của tư duy phản biện, những lợi thế của môn địa lí và đặc điểm tâm sinh lí của học sinh 12. Trên cơ sở đó đề xuất các biện pháp để phát triển tư duy phản biện thông qua việc giải quyết các vấn đề học tập trong Địa lí 12.

Từ khóa: *Tư duy phản biện; Địa lí 12; giải quyết vấn đề*

SOLUTION TO DEVELOPMENT CRITICAL THINKING FOR STUDENTS SOLVING THE PROBLEMS IN TEACHING GEOGRAPHICAL 12 GRADE

Abstract: Critical thinking is the driving force behind creativity. The most obvious way of thinking in this study is the ability to review, question, critique the problems encountered actively and positively. What is discussed here is how to think and act as a habit of persuading students in each lesson. In that sense, the paper analyzes the theoretical issues of critical thinking, the advantages of geography, and the physiological features of students. 12. On that basis, proposed measures for development Reflective thinking through addressing learning problems in Geography grade 12.

Key word: *Critical thinking, Geography 12, solving the problem*

1. Mở đầu

Tư duy phản biện (Critical thinking) xuất hiện khá lâu, khởi đầu từ sự tiếp cận của triết gia cổ đại Socrates. Thuật ngữ này đã được diễn giải rất cụ thể trong cuốn từ điển “*Oxford Advanced Learn’s Dictionary 7 th Edition*” [4]. Ở Việt Nam, vấn đề này cũng được nghiên cứu và vận dụng từ sớm trong dạy học. Dưới góc độ giáo dục, các vấn đề lí luận cơ bản về tư duy đã được trình bày trong bài viết “*Hiểu biết về tư duy phản biện*” [2]. Trong dạy học ngoại ngữ, biện pháp này được sử dụng thường xuyên với ý tưởng “lớp học đảo ngược”. Lợi ích lớn nhất của mô hình này là phát triển tốt hơn năng lực của từng học sinh bằng cách tăng thời gian cho việc đào sâu suy nghĩ (high level thinking) và giảm thời gian tiếp thu bị động (low level thinking) [7]

1. Trường Đại học Vinh

Tư duy phản biện không đơn thuần chỉ là những ý kiến “phản biện” như tên gọi. Những hoạt động trong quá trình tư duy phản biện thường bao gồm: nêu quan điểm và bảo vệ quan điểm, sử dụng những bằng chứng phù hợp, tạo mối liên hệ giữa các ý, đánh giá, phân tích, tổng hợp, phân loại, so sánh, chỉ ra khó khăn và cách khắc phục. Một quá trình tư duy phản biện được coi là tốt khi đạt được những tiêu chí: rõ ràng, mạch lạc, chính xác, thống nhất, ngắn gọn, phù hợp, có những giải thích và lý do phù hợp, khách quan, toàn diện và có chiều sâu. Những giá trị đó đã được GS.TSKH Bùi Loan Thùy đề cập trong một nghiên cứu gần đây. Với các phân tích trên, tác giả đã đưa ra quy trình cho việc “*dạy và rèn luyện kỹ năng tư duy phản biện cho sinh viên*” [5]

Trong phương pháp tư duy thế kỉ XXI, tư duy phản biện là hướng tư duy được đề cao. Lời khuyên của Einstein dành cho nền giáo dục tương lai là: “*giáo dục không phải là học thuộc những điều hiển nhiên, giáo dục là huấn luyện khả năng tư duy*”, “*điều quan trọng là đừng bao giờ ngừng đặt câu hỏi*” [6]

Tính đặc thù của mỗi môn học trong nhà trường phổ thông là ưu thế để phát triển tư duy phản biện. Với địa lí, nội dung môn học được trình bày trong các lớp đều có cơ hội để phát triển hướng tư duy này. Song, với nội dung môn địa lí 12 - Địa lí Việt Nam, đặc điểm tâm lí và khả năng tư duy của học sinh 12, xét thấy đây là lợi thế để giáo viên tăng cường rèn luyện, phát triển tư duy phản biện. Một mặt, giúp nâng cao tính tích cực, chủ động trong học tập, bên cạnh đó còn giúp phát triển kỹ năng giải quyết các vấn đề trong cuộc sống.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Một số nét cơ bản về tư duy phản biện

2.1.1. Khái niệm

Mặc dù Socrates đã tiếp cận vấn đề tư duy phản biện từ cách đây hơn 2000 năm nhưng định nghĩa của John Dewey - nhà triết học, tâm lý học, giáo dục học người Mỹ - về tư duy phản biện mới được biết đến một cách rộng rãi. J. Dewey gọi tư duy phản biện là “reflective thinking” (suy nghĩ sâu sắc) và định nghĩa là: “Sự suy xét chủ động, liên tục, cẩn trọng về một niềm tin, một giả định khoa học có xét đến những lý lẽ bảo vệ nó và những kết luận xa hơn được nhắm đến” [1]

Theo từ điển Oxford Advanced Learn’s Dictionary [4] thì “critical” là tính từ dùng để diễn tả:

- Nghĩ là không tốt, chê bai, bất đồng, không tán thành, phản đối;
- Cực kỳ quan trọng, sẽ có nhiều ảnh hưởng trong tương lai;
- Nghiêm trọng, nguy hiểm;
- Đưa ra phán đoán cẩn thận, công bằng về chất lượng tốt hay kém;

Từ các khái niệm trên, hiểu một cách đơn giản, tư duy phản biện trong học tập chính là một quá trình tư duy nhằm xem xét, chất vấn lại các giả định hay giả thiết nào đó mà giáo viên, học sinh nêu ra trong một bối cảnh cụ thể. Người học dùng nó để chứng minh một nhận định nào đó là đúng hay sai, từ đó đưa ra quyết định để giải quyết vấn đề.

2.1.2. Vai trò của tư duy phản biện

Albert Einstein, thiên tài vĩ đại nhất trong lịch sử nhân loại đã đúc kết về giáo dục trong câu nói ngắn gọn: “Giáo dục không phải là học thuộc những điều hiển nhiên, giáo dục là huấn luyện khả năng tư duy.” [6]

Triết lý giáo dục của UNESCO là: “*học để biết; học để làm; học để tồn tại; và học để chung sống*”. Học không phải để nhớ những kiến thức, sự kiện mà quan trọng hơn là biết tư duy để áp dụng chúng vào cuộc sống, như Einstein đã nói.

Hệ thống giáo dục ở Mỹ, Canada, các nước Do thái rất coi trọng tư duy phản biện. Trong đó, Anh quốc coi tư duy phản biện như một môn học chính quy, trình độ A dành cho học viên 16-18 tuổi. Họ phải làm 2 bài kiểm tra chính: “Sự đáng tin của dẫn chứng” (Credibility of Evidence) và “Phát triển tranh luận” (Assessing/Developing Argument). Đối với học sinh dưới 16-18 tuổi, tư duy phản biện được đưa xen kẽ vào trong bài giảng của giáo viên [7]. Vậy tư duy phản biện có vai trò như thế nào trong học tập?

- **Phát triển khả năng quan sát:** Quan sát ở đây không phải chỉ là nhìn mà là phải hiểu. Từ hoạt động quan sát bên ngoài, người có tư duy phản biện sẽ nhận ra được bản chất ẩn chứa phía trong. Nó bắt nguồn từ việc mỗi sự vật, hiện tượng đều có tính 2 mặt. Tư duy phản biện sẽ giúp học sinh nhìn được mặt mà ít người lưu tâm.

- **Kích thích tính tò mò, ham khám phá:** Sau khi hiểu được bản chất của vấn đề, người có tư duy phản biện sẽ xem xét chúng ở nhiều góc độ khác nhau. Các em liên tục đặt ra những câu hỏi liên quan, đặc biệt là những câu như tại sao? Làm thế nào? Quan trọng nhất là không đi theo suy nghĩ lối mòn mà sẽ có những chính kiến riêng của mình. Đồng thời, luôn chủ động tìm kiếm câu trả lời để đưa ra những quyết định chính đáng.

- **Phát triển tư duy logic:** Tư duy logic sẽ giúp kết nối các mắt xích lại với nhau. Tư duy logic hỗ trợ cho tư duy phản biện và ngược lại. Có tư duy logic, học sinh sẽ nhìn nhận sự việc rõ ràng và có tính hệ thống hơn. Từ đó, giúp cho quá trình lập luận, giải quyết vấn đề trở nên nhanh chóng và hiệu quả. Tư duy phản biện giúp xem xét, đánh giá vấn đề ở nhiều khía cạnh khác nhau, giúp chúng ta dễ dàng nhận ra các mối liên quan mật thiết giữa chúng.

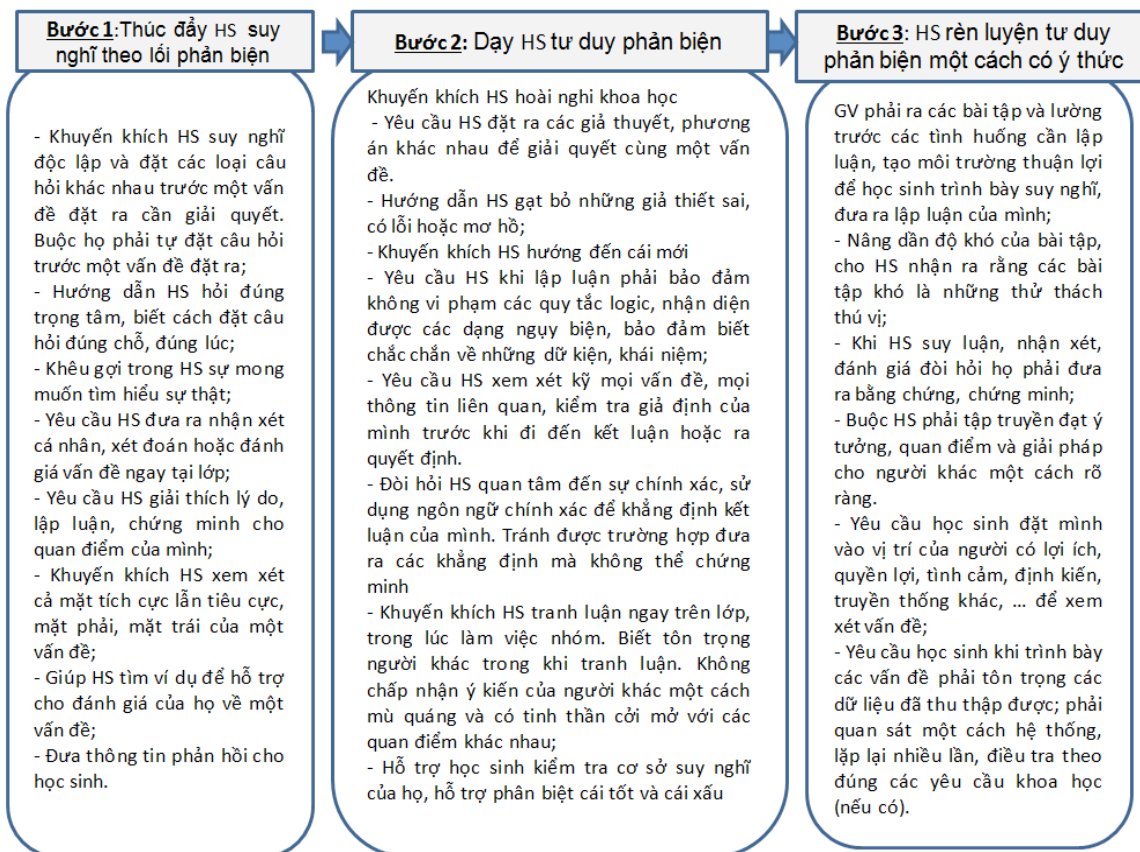
- **Kỹ năng ra quyết định:** Ra quyết định là một quá trình bao gồm các giai đoạn: gọi tên vấn đề - xác định đối tượng liên quan - tìm nguyên nhân - đưa ra giải pháp - tổ chức thực hiện. Khi có đầy đủ các phân tích, đánh giá cần thiết, học sinh sẽ đưa ra được quyết định chặt chẽ và chính xác, giảm tính rủi ro khi thực hiện.

- **Bản lĩnh, tự tin trước các vấn đề:** người có tư duy phản biện đặc biệt luôn “hoài nghi” với các sự vật hiện tượng, đặc biệt là những vấn đề mới gặp lần đầu. Không chỉ thế, khi đánh giá một vấn đề, họ sẽ không bị chi phối bởi cảm xúc cá nhân (bất kể tiêu cực đến đâu) mà luôn đặt bản thân đứng ở một vị trí khách quan, hợp lý.

Tóm lại tư duy phản biện sẽ giúp học sinh học tập một cách chủ động và tích cực hơn. Thay vì đọc - chép kiểu thụ động thông thường, các em sẽ được thôi thúc tìm tòi, khám phá những kiến thức bổ ích và cần thiết. Việc học trở nên thú vị và hấp dẫn hơn. Bên cạnh đó, do bản thân luôn luôn phải đào sâu suy nghĩ, các kỹ năng sáng tạo, lập luận, phân tích... cũng trở nên nhạy bén và xuất sắc hơn. Lượng kiến thức tiếp thu tuy nhiều, sâu nhưng lại không vất vả và căng thẳng.

2.1.3. Quy trình rèn luyện và phát triển tư duy phản biện

Có nhiều quy trình để rèn luyện tư duy phản biện được đề xuất trong nhiều nghiên cứu. Sau khi tìm hiểu, chúng tôi xét thấy trong dạy học Địa lí có thể áp dụng cách thức của PGS. TSKH Bùi Loan Thùy. Để phát triển tư duy phản biện, theo tác giả này cần tiến hành theo các bước sau: [5, tr.6]



2.2. Phát triển tư duy phân biện trong dạy học địa lí lớp 12

2.2.1. Những ưu thế môn Địa lí 12 trong việc phát triển tư duy phân biện

a. Nội dung môn Địa lí 12

- Lớp 12: Địa lí Việt Nam

- Địa lí 12 gồm các nội dung về địa lí tự nhiên; địa lí dân cư; địa lí các ngành kinh tế; địa lí các vùng; địa lí địa phương.

b. Những ưu thế môn Địa lí 12 trong việc phát triển tư duy phân biện

- Nội dung môn Địa lí 12 được thiết kế thành các vấn đề

Nội dung Địa lí 12 được viết theo một cấu trúc chặt chẽ, các ý được diễn đạt một cách ngắn gọn, thành từng đoạn nối đuôi nhau với các đề mục lớn, nhỏ, giúp học sinh dễ nhận ra cấu trúc của bài theo logic của từng vấn đề.

Kiến thức được lựa chọn và trình bày trong Địa lí là các vấn đề tiêu biểu về tự nhiên và kinh tế - xã hội. Tính vấn đề của nội dung đã tạo điều kiện cho giáo viên thiết kế được các tình huống, từ đó thu hút học sinh tham gia đặt ra các giả thuyết, xem xét vấn đề trong từng ngữ cảnh cụ thể để từ đó đưa ra cách giải quyết vấn đề thấu đáo, hiệu quả.

- Nội dung môn Địa lí 12 gắn liền với các vấn đề thực tiễn đất nước và địa phương

Có thể nói, gắn liền với thực tiễn là nội dung được thể hiện rõ nhất trong môn Địa lí. “*Nhìn tổng quát, ta có thể nói địa lí là một môn học gắn liền với cuộc sống một cách rộng rãi nhất, nó đề cập đến rất nhiều vấn đề, phạm vi của nó rất xa mà cũng rất gần, nó có quan hệ trực tiếp hàng ngày đến sinh hoạt và hoạt động của học sinh*” [3, tr.33]. Nội dung môn Địa lí 12 đã tăng cường tính hành dụng, gắn nội dung môn học với thực tiễn, tạo điều kiện để học sinh soi chiếu, xem xét

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

tri thức địa lí vào việc tìm hiểu và giải quyết các vấn đề của thực tiễn và ngược lại. Đồng thời, các vấn đề thực tiễn sẽ giúp giáo viên tạo bối cảnh, tình huống để giúp các em phát huy khả năng phân xạ, quan sát, xem xét, đối sánh các giả thuyết khoa học để nhận diện vấn đề một cách thấu đáo, khoa học. Ngoài ra, nội dung cũng chú trọng “*quan tâm tới các vấn đề về địa lí địa phương nhằm giúp học sinh có những hiểu biết nhất định về nơi các em đang sinh sống, từ đó chuẩn bị cho học sinh tâm thế sẵn sàng tham gia vào hoạt động kinh tế - xã hội của địa phương*” [3, tr.33].

- Hệ thống kênh hình được thiết kế tạo thuận lợi cho việc tổ chức các hoạt động dạy học nhằm phát triển tư duy phản biện

Ngoài kênh chữ, kênh hình cũng tạo điều kiện cho việc phát triển tư duy, nhất là tư duy phản biện của học sinh. Nhìn chung, trong Địa lí 12 bài nào cũng có ít nhất một kênh hình, có bài xuất hiện đến 5 kênh hình (Bài 9. Thiên nhiên nhiệt đới gió mùa). Đây là nguồn dữ liệu phong phú giúp giáo viên tổ chức, thiết kế ra các ý tưởng dạy học nhằm huy động tối đa khả năng tưởng tượng, phán đoán, trải nghiệm, thử vai... để có những giả thuyết khoa học, từ đó có những phương án giải quyết vấn đề tối ưu nhất.

b. Đặc điểm tâm lí và khả năng nhận thức của học sinh lớp 12 với việc phát triển năng lực tư duy phản biện.

Học sinh lớp 12 đã ở độ tuổi sắp trưởng thành, các em ý thức được việc học cũng như xác định nghề nghiệp cho tương lai. Ở lứa tuổi này, các em không muốn chấp nhận những thứ được sắp đặt, thay vào đó là thích khẳng định mình và thể hiện bản thân mãnh liệt.

Ở lứa tuổi 17,18, ghi nhớ có chủ đích đóng vai trò chủ đạo trong hoạt động trí tuệ, đồng thời vai trò của ghi nhớ logic trừu tượng, ghi nhớ ý nghĩa ngày một tăng rõ rệt. Tư duy của các em chặt chẽ hơn, có căn cứ và nhất quán hơn. Trong học tập, các em không còn thụ động tiếp nhận những kiến thức mà giáo viên truyền tải đến mình mà muốn thông qua các hoạt động học tập và nhận thức của bản thân để tìm kiếm và chiếm lĩnh tri thức.

Với những lợi thế về tâm lí và nhận thức, học sinh lớp 12 có đầy đủ năng lực và phẩm chất để giáo viên có thể dạy học theo các hình thức “đảo ngược”, thử sức, thử nghiệm...

c. Thiết kế các tình huống/bối cảnh nhằm phát triển tư duy phản biện trong giải quyết các vấn đề thực tiễn thông qua các bài học địa lí 12

Dựa vào nội dung kiến thức môn Địa lí 12, các điều kiện để phát triển tư duy phản biện, các tình huống, bối cảnh, giả thuyết được lựa chọn đại diện như bảng 2.1

Bảng 2.1: Các tình huống/bối cảnh trong nội dung Địa lí 12

Bài	Tình huống/ Bối cảnh
Bài 1. Việt Nam trên đường đổi mới và hội nhập	Hội nhập kinh tế mang lại cơ hội hay thách thức cho nước ta?
Bài 6. Đất nước nhiều đồi núi	Địa hình là nhân tố tạo nên những đặc sắc, lợi thế. Tuy nhiên, cũng chính địa hình đã gây cản trở trong việc phát huy thế mạnh của mỗi vùng trong lãnh thổ nước ta. Giải pháp nào để khai thác thế mạnh của các dạng địa hình của nước ta?
Bài 8. Thiên nhiên chịu ảnh hưởng sâu sắc của biển	Giáp với Biển Đông, nước ta gặp thuận lợi hay khó khăn?
Bài 14. Sử dụng và bảo vệ tài nguyên thiên nhiên	Nhu cầu khai thác tài nguyên phục vụ cho phát triển kinh tế ngày càng cao trong khi khả năng đáp ứng của các nguồn tài nguyên ngày càng hạn hẹp. Giải quyết vấn đề này như thế nào?

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Bài 15. Bảo vệ môi trường và phòng chống thiên tai	Làm thế nào để phát triển kinh tế mà vẫn đảm bảo được mục tiêu bảo vệ môi trường, phát triển bền vững?
Bài 16. Đặc điểm dân số và phân bố dân cư nước ta	Cơ cấu “dân số vàng” là cơ hội hay thách thức đối với nước ta?
Bài 17. Lao động và việc làm	Quốc tế hóa thị trường lao động giúp cho nguồn lao động nước ta nhiều cơ hội nhưng gặp không ít những thách thức, khó khăn và có thể nguồn lao động nước ta sẽ thua ngay trên sân nhà. Giải quyết vấn đề này như thế nào?
Bài 18. Đô thị hóa	Chính sách và chiến lược của nước ta là đẩy mạnh phát triển đô thị hóa. Tuy nhiên, việc tăng số lượng dân cư đô thị lại là nguyên nhân gây ra nhiều vấn đề bất cập khác ở các đô thị hiện nay. Vậy nên tìm hãm hay thúc đẩy sự phát triển các đô thị?
Bài 21. Đặc điểm nền nông nghiệp nước ta	Thâm canh tăng vụ sẽ tạo ra năng suất hiệu quả trong sản xuất nông nghiệp nước ta. Tuy nhiên, việc mở rộng thâm canh sản xuất nông nghiệp vẫn tiếp tục gắn với sử dụng các loại phân vô cơ, thuốc trừ sâu, diệt cỏ. Vậy làm thế nào để phát triển kinh tế nông nghiệp gắn liền với bảo vệ môi trường (nông nghiệp bền vững)?
Bài 31. Vấn đề phát triển thương mại dịch vụ	Thị trường quốc tế có nhiều biến động, thị trường trong nước chưa chủ động là nguyên nhân gây ra cho nước ta nhiều thiệt hại về kinh tế. Vậy làm thế nào để tăng tính chủ động và năng lực cạnh tranh của nước ta trong hội nhập kinh tế?
Bài 41. Vấn đề sử dụng hợp lí và cải tạo tự nhiên ở ĐBSCL	Đa dạng hoá cây trồng và chuyển đổi cơ cấu cây trồng để thay thế cây lúa để thích ứng với với biến đổi khí hậu là vấn đề đang được thực hiện ở đồng bằng sông Cửu Long. Tuy nhiên, an ninh lương thực cũng gặp nhiều khó khăn khi diện tích trồng lúa đang ngày càng thu hẹp lại. Cần giải quyết vấn đề này như thế nào để cân bằng trong phát triển
Bài 42. Vấn đề phát triển kinh tế, an ninh quốc phòng ở Biển Đông và các đảo và quần đảo	Khai thác tiềm năng biển Đông sẽ giúp phát triển kinh tế và bảo vệ chủ quyền quốc gia. Tuy nhiên, các điều kiện để phát triển tổng hợp kinh tế biển của nước ta đang trong thực trạng nhiều khó khăn. Giải pháp nào để tăng cường hơn nữa trong việc khai thác thế mạnh này?

d. Biện pháp phát triển tư duy phản biện giúp học sinh giải quyết các vấn đề trong dạy học Địa lí lớp 12

Biện pháp 1: Khai thác sự trái ngược giữa hiện thực đời sống với tri thức khoa học để tạo tình huống có vấn đề trong học tập

Ngoài việc sử dụng các ví dụ thực tiễn để làm sáng rõ nội dung bài học, giáo viên cần tăng cường khai thác các những biểu hiện trái ngược của thực tiễn so với cách hiểu thông thường của học sinh để thiết kế các bối cảnh, tạo tình huống có vấn đề kích thích hứng thú, thu hút sự tham gia của học sinh vào giải quyết vấn đề.

Ví dụ 1: (bài 9 - Thiên nhiên nhiệt đới ẩm gió mùa), giáo viên có thể nêu tình huống như sau: *Thông thường những vùng gần biển thường có khí hậu mát mẻ, lượng mưa lớn... Tuy nhiên, Phan Rang (Ninh Thuận) giáp biển nhưng đây là địa điểm khô hạn nhất ở nước ta; SaPa (Lào*

Cai) là địa điểm nằm trong vùng nhiệt đới nhưng lại có tuyết rơi... Tại sao lại có những điểm trái ngược trên?

Ví dụ 2: (bài 21 - Đặc điểm nền nông nghiệp nước ta) giáo viên nêu tình huống như sau: *Thâm canh tăng vụ sẽ tạo ra năng suất hiệu quả trong sản xuất nông nghiệp nước ta. Tuy nhiên, việc mở rộng thâm canh sản xuất nông nghiệp vẫn tiếp tục gắn với sử dụng các loại phân vô cơ, thuốc trừ sâu, diệt cỏ. Theo em làm thế nào để phát triển kinh tế nông nghiệp gắn liền với bảo vệ môi trường (nông nghiệp bền vững, nông nghiệp xanh?)*

Biện pháp 2: *Thiết kế các nhóm phương án, lường ý kiến để khuyến khích học sinh mạnh dạn lựa chọn và biện luận theo quan điểm của mình*

Đây là cách đòi hỏi người học phải cân nhắc để lựa chọn, tìm và sử dụng các minh chứng thuyết phục, vận dụng tối đa khả năng hiểu biết của mình để tranh luận với các ý kiến trái ngược. Với đặc thù của hướng tư duy này, giáo viên có thể sử dụng các kỹ thuật dạy học như: kỹ thuật tư duy “sáu chiếc mũ”, kỹ thuật tranh luận ủng hộ - phản đối...

❖ Kỹ thuật tư duy “sáu chiếc mũ”

Tư duy sáu chiếc mũ được Edward de Bono phát triển từ năm 1985 và được ứng dụng rộng rãi trên thế giới. Sáu chiếc mũ với 6 màu sắc khác nhau tượng trưng cho sáu hướng tư duy. Mục tiêu của sự phân nhiệm trong kiểu tư duy này là để người học tìm ra mọi khía cạnh của vấn đề, từ đó giải quyết vấn đề một cách khoa học. Ở đây, chỉ tập trung ở chiếc mũ màu đen - chiếc mũ có nhiệm vụ phải tìm ra những điều không hợp lý, những ảnh hưởng tiêu cực, những hạn chế,...

Ví dụ 1: (bài 2 - Vị trí địa lý, phạm vi lãnh thổ)

Khi phân tích ảnh hưởng của vị trí địa lý đến sự phát triển kinh tế xã hội, người tư duy theo chiếc mũ đen phải có nhiệm vụ tìm ra các hạn chế như: nước ta nằm trong vùng chịu nhiều thiên tai, bão lũ,... bên cạnh đó, năng lực cạnh tranh về kinh tế của nước ta còn yếu so với các nước trong khu vực... từ đó đề xuất các biện pháp để khắc phục các hạn chế trên.

Ví dụ 2: (bài 18 - Đô thị hóa)

Giáo viên nêu ra thực trạng về tình trạng lấn chiếm lòng lề ở các thành phố của các hộ kinh doanh và việc ra quân dẹp bỏ các tình trạng này trong năm 2017 của một số các thành phố lớn. Nhiệm vụ của học sinh tư duy theo chiếc mũ đen là tìm ra những bất cập đáng sau việc dẹp bỏ hình thức kinh tế vỉa hè tự phát này, từ đó đề xuất hướng giải quyết vấn đề này.

❖ Kỹ thuật tranh luận ủng hộ - phản đối

Đây là kỹ thuật mà giáo viên nêu ra trước học sinh hai hay nhiều quan điểm có liên quan đến kiến thức bài học, sau đó chia lớp thành hai nhóm, chọn một trong hai quan điểm đó và bằng lý lẽ để bảo vệ ý kiến của nhóm mình. Đây là một kỹ thuật hỗ trợ tích cực cho việc phát triển tư duy phản biện, đẩy quá trình tư duy lên những cao trào và có khả năng huy động tối đa sức mạnh tập thể trong việc tìm kiếm luận cứ khoa học để chứng minh.

Ví dụ 1: (Bài 17 - Lao động và việc làm)

Giáo viên đặt vấn đề như sau:

Có hai phương án để giúp người dân các vùng nông thôn thoát nghèo. Cụ thể:

Phương án 1 - Làm giàu từ làng với các mô hình kinh tế đặc thù có sự hỗ trợ

Phương án 2 - Xuất khẩu lao động để nâng cao chất lượng cuộc sống

Em sẽ chọn phương án nào? Tại sao?

Sau khi đã tìm ra 2 nhóm cho 2 phương án lựa chọn, gợi ý, cổ vũ và tổ chức cho các em tranh luận, phân tích trên cơ sở đó để tìm ra hướng giải quyết vấn đề

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Biên pháp 3: Tạo điều kiện để học sinh nhận diện các vấn đề ngay trên các hình ảnh, sơ đồ biểu đồ...

Đây là cách thức phát huy khả năng quan sát, phán đoán, suy xét các đối tượng trong cùng một ngữ cảnh, tìm ra các dữ kiện để có thể giải quyết vấn đề một cách khoa học

❖ Sử dụng hình ảnh để tạo ra các tình huống/bối cảnh

Ví dụ 1: (bài 17 - Lao động và việc làm), giáo viên cung cấp hình ảnh (hình 2.1, 2.2), gợi mở như sau:

- Hãy tìm ra mối liên hệ giữa 2 hình ảnh trên.
- Nếu xếp thêm 1 bức tranh tiếp theo em sẽ chọn xếp hình có nội dung thế nào?
- Em định hướng nghề nghiệp bản thân như thế nào để làm chủ tương lai?



Hình 2.1: Vấn đề giải quyết việc làm



Hình 2.2: Năng suất lao động của nước ta so với các nước

Ví dụ 2: (bài 15 - Bảo vệ môi trường và phòng chống thiên tai), giáo viên cung cấp hình ảnh (hình 2.3), yêu cầu học sinh dự đoán đâu là cách chống lũ của miền Bắc, miền Nam và miền Trung dựa vào 3 hình ảnh (hình 2.3). Giải thích tại sao em lại chọn cách đó.



Hình 2.3: Các phương án chống lũ của các vùng của nước ta

❖ Sử dụng sơ đồ để làm xuất hiện các ý tưởng

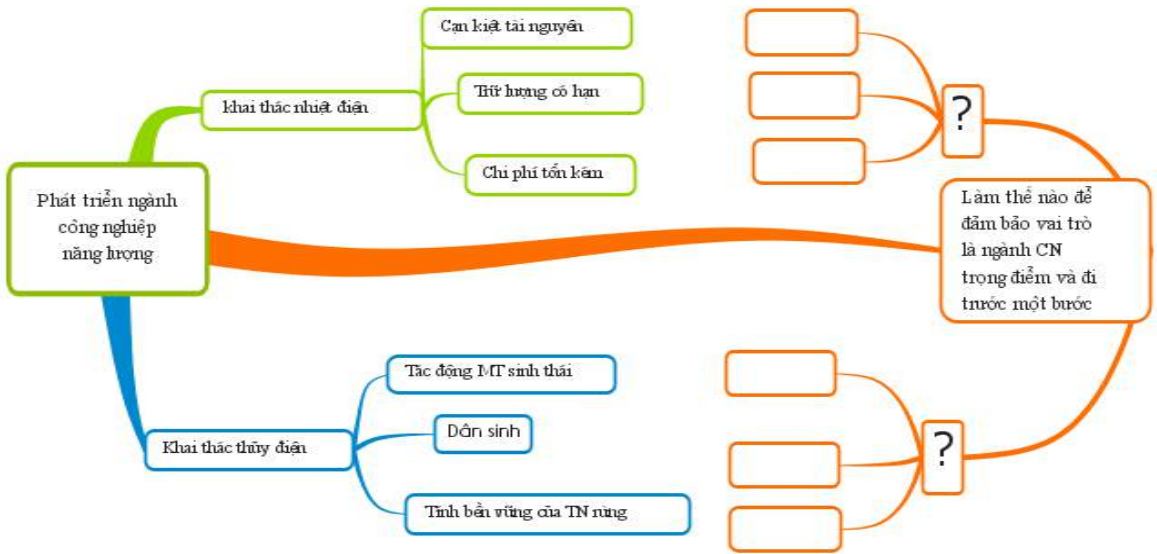
Là việc tận dụng chức năng tạo ra mối quan hệ của các dạng sơ đồ, từ đó giúp học sinh xây dựng các ý tưởng, phát hiện ra các mối quan hệ giữa các nội dung.

Ví dụ 1: mục 1, bài 27 - Công nghiệp năng lượng

Giáo viên cung cấp sơ đồ, khuyến khích học sinh phát hiện vấn đề và tìm cách giải quyết. Cụ thể giáo viên có thể nêu vấn đề như sau:

Có một vấn đề về kinh tế năng lượng đang đặt ra cho nước ta hiện nay. Hãy chỉ ra vấn đề đó trên sơ đồ dưới đây (hình 2.4). Theo em, vấn đề đó cần giải quyết như thế nào?

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

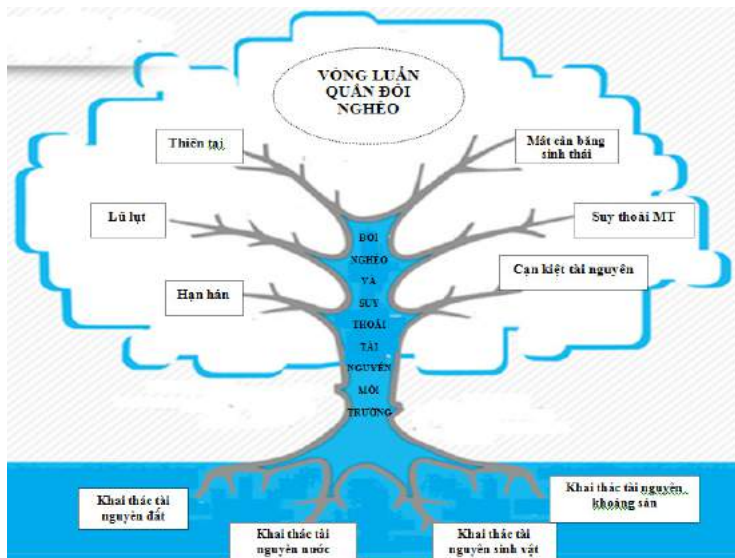


Hình 2.5. Cây vấn đề về nghèo đói và suy thoái tài nguyên, môi trường

Ví dụ 2: (bài 14 - Sử dụng và bảo vệ tài nguyên thiên nhiên)

Giáo viên cung cấp sơ đồ cây vấn đề (hình...) và gợi ý vấn đề như sau:

Vòng luẩn quẩn đói nghèo đang vây quanh cuộc sống của người dân miền núi. Một trong những nguyên nhân là do việc khai thác và sử dụng tài nguyên thiên nhiên. Em hãy phân tích nguyên nhân đó trên sơ đồ sau đây (hình 2.5) và đề xuất hướng giải quyết.



Tóm lại: Phát triển tư duy phản có rất nhiều biện pháp. Tùy thuộc vào năng lực của giáo viên, mức độ nhận thức của học sinh, điều kiện dạy học để sử dụng hợp lý, đạt hiệu quả. Cần lưu ý rằng, việc sử dụng các biện pháp này phải có sự kết hợp linh hoạt, không khiên cưỡng và cực đoan các vấn đề để tạo ra các tình huống, bối cảnh, đặc biệt dù sử dụng biện pháp nào cũng cần xuất phát từ nhu cầu của học sinh và gắn liền với các vấn đề của thực tiễn.

3. Kết luận

Nhiệm vụ của việc dạy và học môn địa lí là đi tìm câu trả lời cho mối quan hệ giữa các sự vật và hiện tượng. Câu trả lời đó có thể được tìm bằng nhiều cách khác nhau, trong đó phát

triển tư duy phản biện là cách thức vừa đáp ứng được mong muốn khám phá kiến tri thức, đồng thời thông qua đó phát triển các năng lực của người học.

Qua việc phát triển tư duy phản biện, người học từ tư thế nghe chuyển sang tư thế làm, vận động cả tư duy lẫn cơ thể (hoạt động tranh luận) sẽ giúp thay đổi được các tư thế cố hữu và các em trở nên năng động hơn.

Trong dạy học nói chung và dạy học địa lí nói riêng cần phát triển ở người học khả năng tư duy độc lập, nâng cao khả năng tư duy phản biện và khả năng sáng tạo. Đó là cơ sở để tạo ra sự thay đổi xã hội một cách tích cực, hiệu quả.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1]. Alec Fisher, *Critical thinking, An Introduction*, Cambridge University Press, United Kingdom, 2001.

[2]. Lê Tấn Huỳnh Cẩm Giang, *Hiểu biết về tư duy phản biện*, trang tin điện tử của Viện nghiên cứu giáo dục, Trường ĐHSP thành phố HCM, <http://www.ier.edu.vn>, 2016.

[3] Đinh Văn Nhật, *Phương pháp dạy học Địa lí ở trường phổ thông cấp II*, Nxb ĐHSP Hà Nội, 1973

[4]. Oxford University Press, *Oxford Advanced Learn's Dictionary 7 th Edition*, 2005.

[5]. Bùi Loan Thùy, *Dạy và rèn luyện kỹ năng tư duy phản biện cho sinh viên*, Báo Phát triển và hội nhập Số 7 (17) - Tháng 11-12/2012, <http://123doc.org>

[6]. Vietnamnet, Einstein để lại lời khuyên gì cho nền giáo dục tương lai?, số ra ngày 7/11/2016 <http://vietnamnet.vn>

[7].GPA English, *Tìm hiểu về Critical thinking - Tư duy phản biện* <http://gpaenglish.edu.vn/>

ĐỔI MỚI BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC DẠY HỌC CHO GIÁO VIÊN ĐÁP ỨNG YÊU CẦU CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG TỔNG THỂ HIỆN NAY

PGS.TS. TỪ ĐỨC VĂN^[1]

Tóm tắt: Năng lực dạy học của người giáo viên phổ thông cần được bồi dưỡng đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục mới, tuy nhiên làm thế nào thực thi có hiệu quả công tác này đòi hỏi phát huy vai trò của các trường phổ thông, đặc biệt tổ chuyên môn đóng vai trò chủ động? Với quan điểm bồi dưỡng động, liên tục, các trường, liên trường hình thành mạng lưới tổ trường chuyên môn và giáo viên cốt cán thực hiện đổi mới bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên với việc phát huy vai trò ứng dụng ICT trong bồi dưỡng và tự bồi dưỡng của giáo viên

Từ khóa: *Năng lực dạy học, Bồi dưỡng, đổi mới bồi dưỡng năng lực dạy học*

Abstract: The teaching competency of school teacher need to be fostered to meet the requirement of the latest educational curriculum. However, how to do it effectively? The active role of schools, especially professional division is very important. With a point of view in dynamic fostering, continuing, the network of professional division leaders and key teachers need to be formed in order to make an innovation. In the process of innovation, ICT has an important role in fostering, self-fostering of the teachers.

Keywords: *Teaching competency, fostering, fostering innovative teaching.*

1. Mở đầu

Giáo dục của mỗi quốc gia trong xã hội hiện đại đều có xu hướng chung phát triển năng lực thực hiện (năng lực hành động) cho người học dựa trên quan điểm 4 trụ cột của UNESCO tổng kết sau 50 năm giáo dục của thế giới đó là “ học để biết, học để làm, học để cùng chung sống, học để tự khẳng định mình”. Tuy nhiên, không dễ dàng tự nhiên chủ thể người học có được kết quả trên, khi chúng ta không chú trọng đúng mức vai trò quyết định chất lượng, hiệu quả giáo dục (dạy học) của mỗi nhà trường, mỗi quốc gia đó là đội ngũ nhà giáo. Trong hệ thống giáo dục của mỗi nước, các công trình nghiên cứu khoa học giáo dục đều hướng đến vai trò của nhà giáo quyết định đến chất lượng giáo dục (trong đó có dạy học) cho 3 nhóm đối tượng chủ yếu: Giáo dục tiền học đường (Giáo dục mầm non), giáo dục phổ thông và giáo dục nghề nghiệp. Trong khuôn khổ báo cáo này chúng tôi chỉ tập trung vai trò của người giáo viên phổ thông trong sứ mệnh cao cả triển khai thực hiện có hiệu quả chương trình giáo dục phổ thông - chương trình tổng thể nhằm giáo dục hình thành, phát triển các phẩm chất và năng lực cho học sinh phổ thông (6 - 18 tuổi), góp phần chuẩn bị nguồn nhân lực cho sự nghiệp CNH, HĐH đất nước trong xu thế hội nhập, toàn cầu hóa và cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đang diễn ra. Muốn làm được điều

1. Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

đó, ngoài vai trò đào tạo sinh viên trong các trường sư phạm trở thành người giáo viên tương lai; một nhân tố rất quan trọng, đó là đổi mới bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục (CTGD) phổ thông hiện nay.

2. Nội dung

2.1. Sự cần thiết đổi mới bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên đáp ứng yêu cầu chương trình Giáo dục phổ thông

Trong hơn 30 năm đổi mới và phát triển nền kinh tế nước ta sang nền kinh tế thị trường theo định hướng xã hội chủ nghĩa (1986- 2019); nền kinh tế nước ta đã có những khởi sắc trong quá trình chuyển dịch cơ cấu lao động từ nông - lâm nghiệp sang nền kinh tế công nghiệp và dịch vụ. Sự thay đổi nền kinh tế của nước ta đòi hỏi yêu cầu cấp bách phát triển nguồn nhân lực được đào tạo, bồi dưỡng có “tính chuyên nghiệp” trong các lĩnh vực nghề nghiệp khác nhau. Như vậy, cùng với sự thay đổi mô hình tăng trưởng kinh tế để đưa đất nước ta chuyển sang giai đoạn phát triển mới; đòi hỏi có mô hình giáo dục mới đáp ứng yêu cầu của nền kinh tế đang thay đổi theo xu thế hội nhập và toàn cầu hóa của thế giới. Chính điều này đã được Đảng và Nhà nước quan tâm định hướng từ những năm 90 của thế kỉ 20 trong các Văn kiện, Nghị quyết...về giáo dục và đào tạo. Trong Văn kiện Đại hội đại biểu khóa XI của Đảng cộng sản Việt Nam chỉ rõ: Phát triển nhanh nguồn nhân lực, nhất là nguồn nhân lực chất lượng cao, tập trung đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo [ĐCSVN XI; Tr.106]; đặc biệt Nghị quyết 29 của Hội nghị TƯ 8 khóa XI của Đảng cộng sản Việt Nam chỉ rõ các quan điểm chỉ đạo đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, trong đó nhấn mạnh: Phát triển giáo dục và đào tạo là nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài. 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. Học đi đôi với hành; lý luận gắn với thực tiễn; giáo dục nhà trường kết hợp với giáo dục gia đình và giáo dục xã hội. [1; Tr.120]. Như vậy, quan điểm chỉ đạo của Đảng cần phải được hiện thực hóa trong quá trình thực hiện đổi mới chương trình giáo dục phổ thông: Từ việc quán triệt các cấp quản lý, tổ chức thiết kế chương trình tổng thể (Khung chương trình), chương trình chi tiết các môn học của từng cấp học, biên soạn tài liệu, sách giáo khoa, triển khai thí điểm, tổng kết, hoàn thiện và chuẩn bị triển khai đại trà trong cả nước. Tuy nhiên điều quan trọng hơn và quyết định hiệu quả, chất lượng đổi mới CTGD phổ thông đó chính là làm thay đổi nhận thức và hành động của đội ngũ giáo viên phổ thông ở từng cấp học. Sự thay đổi về mặt nhận thức không chỉ chuẩn bị triển khai, tiếp nhận, thực hiện chương trình mới như mỗi giai đoạn đổi mới chương trình, sách giáo khoa trước đây; mà điều quan trọng hơn đó là sự đổi mới thực sự mục tiêu giáo dục lần này hướng đến hình thành cho học sinh phổ thông các năng lực và phẩm chất (Năng lực chung, năng lực chuyên biệt và các phẩm chất) để các em sau khi rời ghế nhà trường phổ thông tiếp tục học nghề, học lên ở các trình độ khác nhau. Muốn làm được điều đó, theo chúng tôi trước mắt cần tập trung thực hiện đổi mới bồi dưỡng đội ngũ giáo viên phổ thông về 2 nhóm năng lực chủ yếu đó là năng lực dạy học và năng lực giáo dục (theo nghĩa hẹp) nhằm hiện thực hóa mục tiêu, nội dung GDPT phổ thông tổng thể đến từng trường, từng học sinh trong nhà trường phổ thông. Trong khuôn khổ nội dung nghiên cứu, chúng tôi chỉ đề cập những nội dung liên quan bồi dưỡng năng lực dạy học để thực hiện có chất lượng hiệu quả dạy học các môn học bắt buộc, môn học tự chọn (ở tiểu học, THCS), môn học bắt buộc, môn học lựa chọn, chuyên đề học tập lựa chọn, môn học tự chọn (ở THPT) [5].

2.2. Đổi mới bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới CTGD phổ thông

2.2.1. Năng lực dạy học của giáo viên phổ thông

Trong các tài liệu, chuyên khảo, các công trình nghiên cứu từ trước đến nay bàn về năng lực

nghề nghiệp nói chung, năng lực dạy học của giáo viên nói riêng; các nhà khoa học giáo dục đã thống kê được các giai đoạn hình thành mẫu (mô hình) người giáo viên đó là giai đoạn sơ khai (giai đoạn tiền chuyên nghiệp), người giáo viên chỉ là người truyền thụ kiến thức và cách làm; còn việc học của người học được quan niệm chỉ là quá trình tiếp nhận, ghi nhớ, tái hiện tri thức và cách làm. Với quan niệm như vậy, người ta quan niệm dạy học là công việc ai cũng có thể làm được, miễn là người đó có trình độ văn hóa nhất định. Như vậy, dạy học của người giáo viên là một công việc mang tính nghiệp dư và giáo viên phải tuân theo các chỉ thị, hướng dẫn về việc thực hiện công việc dạy dỗ cho người học trong từng giai đoạn nhất định. Với quan niệm như vậy, nhiều học giả cho rằng, việc đào tạo, bồi dưỡng giáo viên chỉ là người thợ (thợ dạy). Công việc dạy học xem ra khá đơn giản, với một “qui tắc công việc” dễ học, dễ thuộc, dễ bắt chước; bao gồm các nhiệm vụ người giáo viên cần phải biết như soạn bài, lên lớp, phát vấn, kiểm tra, cho điểm, ghi học bạ.... Quan hệ giữa giáo viên và lớp học (học sinh) giống như quan hệ giữa người thợ và cỗ máy, nghĩa là mối quan tâm của giáo viên không phải từng cá nhân người học mà là lớp học nói chung, là bài giảng đã được truyền tải theo yêu cầu của chương trình, kỉ luật lớp học được duy trì, giáo viên đã kiểm soát được lớp học và đang dẫn dắt lớp học thực hiện theo lộ trình truyền thụ và ghi nhớ [8; Tr.21].

Tuy nhiên, nền kinh tế thế giới trong những thập niên cuối thế kỉ XX đã có bước nhảy vọt với xu thế toàn cầu hóa, hội nhập và nền kinh tế tri thức tác động đến việc đào tạo, bồi dưỡng giáo viên bước vào giai đoạn chuyên nghiệp hơn, đòi hỏi người giáo viên phải được chuẩn hóa để giúp họ bước ra khỏi người thợ với cơ chế truyền thụ - lĩnh hội tri thức trở thành người tổ chức, hướng dẫn, cố vấn, trọng tài... Chính điều này đáp ứng sự đổi mới nội tại nhà trường nói chung, trường phổ thông nói riêng; mà nước ta không thể là ngoại lệ bao gồm chương trình, sách khoa, phương pháp dạy học; đầu tư cơ sở vật chất, phương tiện phục vụ các hoạt động dạy học và giáo dục và gần đây phát triển ở mức cao hơn đòi hỏi người giáo viên có năng lực phát triển chương trình, xây dựng môi trường dạy học, giáo dục; khắc phục những rào cản khó khăn trong học tập của học sinh...[4]. Như vậy, năng lực dạy học của giáo viên, trong đó có giáo viên phổ thông không chỉ bao gồm năng lực chuẩn bị thiết kế kế hoạch dạy học, tổ chức dạy học (lựa chọn, sử dụng các phương pháp, phương tiện dạy học hiệu quả), kiểm tra - đánh giá kết quả học tập của học sinh như trước đây; mà còn tư vấn, hỗ trợ, xây dựng môi trường học tập của học sinh nhằm hướng đến phát triển các năng lực và phẩm chất theo mục tiêu và nhiệm vụ của dạy học [4]. Năng lực dạy học của người giáo viên được xem là năng lực chuyên biệt, quan trọng nhất trong chuẩn đào tạo giáo viên của các nước phát triển trên thế giới, tiêu biểu mô hình chuẩn năng lực nghề nghiệp của giáo viên ở trường đại học Postdam (Liên bang Đức) với quan niệm - Nhà giáo là chuyên gia của dạy học, nhà khoa học, nhà giáo dục, nhà nghệ thuật. Do đó, người giáo viên cần có các **năng lực nòng cốt sau**:

- Năng lực dạy học
- Năng lực giáo dục
- Năng lực chẩn đoán, đánh giá, tư vấn
- Năng lực phát triển nghề nghiệp (cá nhân)
- Năng lực phát triển trường học (xã hội)
- Năng lực nghiên cứu khoa học, tự học....

Như vậy, với các năng lực nghề nghiệp của người giáo viên cần có ở trên, năng lực dạy học theo chuẩn đào tạo giáo viên của trường đại học Postdam bao gồm các tiêu chí sau:

- Giáo viên phải biết lập kế hoạch dạy học phù hợp với chuyên môn, công việc của mình và tiến hành thực hiện kế hoạch khách quan, cụ thể về chuyên môn;

- Giáo viên hỗ trợ việc học của học sinh qua việc tổ chức các tình huống học tập, động viên học sinh và tạo cho chúng có năng lực thiết lập các mối liên hệ và vận dụng kiến thức đã học vào cuộc sống;

- Giáo viên khuyến khích khả năng tự quyết định học và làm việc của học sinh. [6; Tr.271]. Ngoài những tiêu chí cụ thể ở trên hướng đến năng lực hành động cho học sinh, theo chúng tôi, năng lực dạy học của người giáo viên phổ thông cần tổ chức việc học tập ở mức cao hơn đó là dạy học khám phá, nghiên cứu khoa học và phát triển tư duy phê phán...

Tóm lại, dù có các cách diễn đạt khác nhau về năng lực dạy học của giáo viên ở các nước trên thế giới, về bản chất năng lực dạy học của người giáo viên phổ thông chính là năng lực tổ chức, kích thích, động viên, tư vấn... hoạt động học của học sinh, nhằm hướng đến cho học sinh tự lực, tích cực, chủ động chiếm lĩnh hệ thống tri thức, kỹ năng theo yêu cầu mong đợi của nhà trường và xã hội; đồng thời kích thích nhu cầu, hứng thú hình thành phương pháp tự học, tự bồi dưỡng cá nhân cho các em. Với quan niệm như vậy về năng lực dạy học của người giáo viên, thực chất dạy học chuyển từ giáo dục định hướng nội dung sang giáo dục định hướng phát triển năng lực, chuyển từ quan điểm dạy học „lấy giáo viên làm trung tâm“ sang dạy học „lấy học sinh làm trung tâm“.

2.2.2. Bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông

Trước những yêu cầu mới này sinh, đặc biệt cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đang diễn ra mạnh mẽ ở các nước phát triển với khởi nguồn từ Liên bang Đức, sang các nước Anh, Hoa Kỳ, Nhật Bản, Hàn Quốc... Đặc biệt, ở Anh trong thập niên cuối cùng của thế kỉ XX một tiếp cận mới trong đào tạo (bồi dưỡng) giáo viên phổ thông đã được triển khai khá rộng rãi đó là đào tạo giáo viên hồi cứu. Cơ sở lý luận của cách tiếp cận mới này là lý luận về giáo dục cấp tiến của Dewey, trong đó thực nghiệm, hoạt động sáng tạo và tư duy độc lập được khuyến khích. Theo đó, giáo viên hồi cứu là giáo viên không ngừng hoàn thiện chuyên môn, nghiệp vụ dạy học trên cơ sở tư duy phê phán kinh nghiệm giảng dạy đã qua. Các thao tác của giáo viên hồi cứu cũng tương tự thao tác của nhà nghiên cứu; nghĩa là tuân theo các bước: **Tư duy -> hành động -> Tư duy -> lập kế hoạch**. Tuy nhiên, điểm khác biệt của giáo viên hồi cứu phải được thực hiện các thao tác này hàng ngày, liên tục, thông qua quá trình tự đánh giá và lập kế hoạch hành động. [8; Tr.24].

Như vậy, bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên phổ thông đó là sự tiếp nối quá trình đã được đào tạo giáo viên từ trong trường sư phạm; quá trình này phải được thực hiện thường xuyên, liên tục nhằm hướng đến cho giáo viên cập nhật, bổ sung kiến thức thuộc lĩnh vực chuyên môn phụ trách; nhưng điều quan trọng hơn đó là quá trình bồi dưỡng, khai thác kinh nghiệm đã có, phân tích, suy ngẫm, bổ sung các tri thức, rèn luyện các kỹ năng về nghiệp vụ sư phạm như kỹ năng thiết kế, phát triển chương trình; kỹ năng lựa chọn, sử dụng, phối hợp các phương pháp dạy học tích cực, kỹ năng sử dụng các phương tiện kỹ thuật hiện đại, kỹ năng tư vấn, hỗ trợ học sinh vượt qua rào cản khó khăn trong học tập; kỹ năng xây dựng môi trường học tập hợp tác, chia sẻ thân thiện... Chính các kỹ năng này được rèn luyện, hình thành trong quá trình bồi dưỡng cho giáo viên, giúp cho họ phát triển năng lực nghề nghiệp nói chung, năng lực dạy học nói riêng theo chuẩn nghề nghiệp của giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông. [4].

2.2.3 Đổi mới bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên đáp ứng yêu cầu CTGD phổ thông

Với quan niệm về năng lực dạy học của người giáo viên phổ thông trong bối cảnh hiện nay ở trên, cần phải được tiếp cận không chỉ được đào tạo cho sinh viên các trường sư phạm; mà còn đòi hỏi tiếp tục đào tạo, bồi dưỡng trong quá trình hành nghề của mình một cách liên tục. Hơn thế nữa, công tác bồi dưỡng giáo viên phải được thay đổi trong nhận thức và triển khai thực hiện luôn tính đến hiệu quả làm cho giáo viên phát triển năng lực dạy học, năng lực giáo dục..., tránh triển khai theo phong trào, hành chính. Muốn đạt được mục tiêu này, đòi hỏi phải tiến hành theo qui trình chặt chẽ, các phương pháp, hình thức bồi dưỡng thiết thực với quan điểm „lấy giáo viên phổ thông làm trung tâm“; đặc biệt trong quá trình chuẩn bị thực hiện đổi mới CTGD phổ thông của nước ta. Đó cũng là xu hướng chung của thế giới nhằm chuyển đào tạo, bồi dưỡng từ

mô hình tĩnh (đào tạo ban đầu), sang mô hình động, liên tục cho giáo viên phổ thông. Chính điều này đã được các nhà khoa học giáo dục thế giới đưa ra từ những năm đầu của thế kỉ XXI, đó là phát triển nghề nghiệp của giáo viên phải được tiếp cận phát triển năng lực, theo đó kết quả của quá trình giáo dục và sản phẩm của nó sẽ được cải thiện đáng kể bằng cách nâng cao tri thức về chuyên môn và các năng lực sư phạm để giáo viên có thể áp dụng tri thức đó trong việc cải tiến tiến trình tổ chức dạy học trên lớp của mình. Họ còn nhấn mạnh, để phát triển năng lực nghề nghiệp cần „xây dựng cộng đồng học tập“ mà ở đó hướng sự tập trung vào việc trau dồi không ngừng năng lực dạy học cho giáo viên. Để đạt được điều này, Moon và cộng sự đã nhấn mạnh chương trình đào tạo, bồi dưỡng giáo viên trong thế kỉ XXI cần chú ý 3 điểm sau:

- Đặt trọng tâm vào việc sử dụng công nghệ mới trong dạy học tương tác;
- Nhấn mạnh vai trò, vị trí của nhà trường phổ thông là một trung tâm đào tạo, bồi dưỡng giáo viên;
- Đưa ra được các hình thức mới của „cộng đồng học tập“ thông qua mô hình giao tiếp mới. [7; Tr. 251].

Với nhận thức của mình, chúng tôi cho rằng, để thực hiện tốt CTGD phổ thông nước ta hiện nay; đòi hỏi lực lượng trực tiếp thực thi- đội ngũ giáo viên phổ thông phải nhận thức, đưa ra được những điểm mới, khác biệt của đổi mới chương trình, sách giáo khoa lần này so với những lần trước đây. Về mục tiêu như Nghị quyết của Quốc hội đã nêu ngày 28/11/2014, tuy nhiên họ cần nắm vững yêu cầu đổi mới nhằm thực hiện 10 năng lực và 5 phẩm chất cần hình thành cho học sinh; ngoài các năng lực chuyên biệt, đặc trưng; trong đó các môn học cần chú ý các năng lực chung cần có ở mọi học sinh không chỉ trong quá trình học tập ở phổ thông, mà còn rất cần thiết khi tiếp tục học lên và cuộc sống sau này. Các năng lực chung đó bao gồm: năng lực tự chủ và tự học, năng lực hợp tác và giao tiếp, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo. Với mục tiêu như vậy, nội dung CTGD phổ thông phải được quán triệt theo tiếp cận phát triển năng lực (năng lực học sinh). Vì vậy việc tổ chức dạy học do giáo viên tiến hành phải được sử dụng phối hợp có hiệu quả các phương pháp giáo dục (dạy học) tích cực của các nước tiên tiến trên thế giới như Lý thuyết kiến tạo của Jean Piaget (1896- 1980), còn Lev S. Vygotski (1896- 1934) có quan điểm tương tự như Peaget nhưng nhấn mạnh hơn về môi trường văn hóa, Lý thuyết học tập thực dụng với ý nghĩa to lớn của hoạt động tự lực và tự quyết của John Dewey (1859- 1952), chính ông đã xây dựng lý thuyết học tập dựa trên kinh nghiệm... cũng như những kinh nghiệm đánh giá học sinh của các tổ chức quốc tế như PISA, TIMSS và từ thực tế thử nghiệm đổi mới đánh giá tại các trường phổ thông của nước ta trong những năm qua. Đây là cơ sở quan trọng để thực hiện đổi mới mục tiêu, phương pháp và đánh giá kết quả giáo dục học sinh nước ta hiện nay [5; Tr.15].

Từ quan điểm trên, theo chúng tôi đổi mới bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới CTGD phổ thông hiện nay cần được quán triệt, triển khai thực hiện từ mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương tiện, các hình thức, đánh giá và cả chính sách tạo động lực cho giáo viên phổ thông khi thực hiện nhiệm vụ cao cả, đầy trách nhiệm này. Như vậy, vấn đề quan trọng, cấp bách cần xây dựng, đổi mới qui trình tổ chức bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên theo chương trình mới hiện nay như sau:

Bước 1. Xây dựng kế hoạch và xác định các thành phần tham gia quản lý và trực tiếp bồi dưỡng cho giáo viên ở các cơ sở giáo dục phổ thông (Cấp Sở, Phòng)

Bước 2. Các cấp quản lý Sở, Phòng cần lựa chọn mạng lưới nhân lực để trực tiếp bồi dưỡng cho giáo viên. Theo chúng tôi, mạng lưới này chủ yếu tập trung các tổ trưởng chuyên môn và giáo viên cốt cán của từng trường, cụm trường;

Bước 3. Tổ chức bồi dưỡng cho Tổ trưởng chuyên môn và giáo viên cốt cán theo cụm trường và theo kế hoạch;

Bước 4. Đội ngũ tổ trưởng chuyên môn, giáo viên cốt cán trực tiếp bồi dưỡng cho giáo viên theo từng trường, cụm trường;

Bước 5. Tổ chức thao giảng một số nội dung, chương trình mới các môn học ở từng cấp học; đặc biệt chú trọng các nội dung tích hợp ở cấp Tiểu học và Trung học cơ sở; chương trình phân hóa, các chuyên đề ở Trung học phổ thông;

Bước 6. Thiết kế bài giảng và tổ chức dạy học ở tổ chuyên môn theo nghiên cứu bài học;

Bước 7. Triển khai thực hiện chương trình theo kế hoạch, đánh giá, phản hồi, khắc phục, hoàn thiện những bất cập, khó khăn khi thực hiện chương trình mới.

Như vậy, qui trình 7 bước tiến hành bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên phổ thông đáp ứng yêu cầu đổi mới CTGD đã quán triệt 3 nhiệm vụ của Moon và cộng sự đã nêu ở trên. Việc thực hiện bồi dưỡng này sẽ có hiệu quả khi giáo viên biết chia sẻ, hợp tác của giáo viên thông qua sinh hoạt tổ chuyên môn; có sự tương tác, hợp tác của đồng nghiệp, kết hợp với tự bồi dưỡng, suy ngẫm của từng giáo viên với chương trình mới hiện nay. Sự chia sẻ, tương tác không chỉ được thể hiện thông qua trao đổi trực tiếp, đối mặt; mà quan trọng hơn đội ngũ giáo viên cần có kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông (ICT) trao đổi, bàn luận các ý tưởng của mình trong tiếp nhận nội dung chương trình, trong sự phối hợp, sử dụng các phương pháp dạy học tích cực với các hình thức đa dạng, linh hoạt cùng đồng nghiệp của mình. Tất nhiên, để thực hiện qui trình 7 bước này, cần nhấn mạnh 2 nguyên tắc đã được đề cập trong báo cáo Hội thảo khoa học của Nguyễn Chí Trung và cộng sự, đó là: Xem bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên phổ thông khi sử dụng ITC như là mô hình mẫu trong dạy học thế kỉ XXI của giáo viên; đồng thời quán triệt tính sư phạm của việc sử dụng ITC trong dạy học ngay trong quá trình bồi dưỡng giáo viên [7; Tr.250].

3.3. Thực trạng và các giải pháp triển khai đổi mới bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông hiện nay

3.3.1. Thực trạng về năng lực dạy học của giáo viên phổ thông đã được nhiều công trình của các nhà khoa học quốc tế và trong nước khảo sát đánh giá. Với kết quả khảo sát năng lực dạy học của 170 giáo viên dạy 12 môn ở trường phổ thông và 22 cán bộ quản lý do Bộ GD&ĐT tiến hành năm 2015 đã đưa ra cho chúng ta thấy bức tranh thực trạng năng lực dạy học của đội ngũ giáo viên hiện nay với 4 nhóm năng lực chủ yếu: Nhóm năng lực tìm hiểu đối tượng, năng lực thiết kế bài giảng, năng lực tổ chức dạy học trên lớp và năng lực lựa chọn kiến thức phù hợp các hình thức dạy học. Kết quả cho thấy, các năng lực dạy học của giáo viên ở mức thấp (20- 30%), chủ yếu vẫn sử dụng các phương pháp dạy học truyền thống như diễn giảng, thuyết trình (48%); các năng lực đã có nhưng chưa vững chắc chiếm từ 50- 60%. Về các năng lực dạy học tích hợp, phân hóa, tổ chức các hoạt động trải nghiệm hay tổ chức dạy học theo định hướng phát triển năng lực mà mục tiêu của chương trình giáo dục mới đang hướng tới theo kết quả khảo sát nhiều giáo viên chưa thể đáp ứng được [6; Tr.275]. Đây chính là cơ sở thực tiễn để các cấp quản lý từ vĩ mô, đến vi mô, cũng như các trường (Đại học, trường phổ thông) đào tạo lại và bồi dưỡng đội ngũ giáo viên phổ thông, trong đó có năng lực dạy học. Cái khó khăn trong xác định mục tiêu, nội dung chương trình giáo dục phổ thông đổi mới lần này đã là một vấn đề cần phải bàn, nhưng cái khó khăn hơn đó là sử dụng các phương pháp dạy học tích cực, sử dụng các phương tiện kĩ thuật hiện đại, phương pháp đánh giá kết quả học tập của học sinh vẫn chiếm tỉ lệ khá cao (Từ 50- 70%). Từ thực tế này, chúng tôi cho rằng, đến thời điểm này, mô hình đào tạo người giáo viên của nước ta vẫn là „thợ dạy“, cần hướng đến đào tạo, bồi dưỡng năng lực dạy học mang tính chuyên nghiệp cho giáo viên. Đây cũng là khó khăn, cấp bách trong quá trình bồi dưỡng năng lực dạy học cho đội ngũ giáo viên phổ thông hiện nay.

3.3.2. Các giải pháp đổi mới bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên đáp ứng yêu cầu CTGD phổ thông hiện nay

Giải pháp 1. Xây dựng và thực hiện qui trình bồi dưỡng cho giáo viên thiết thực và hiệu quả

Qui trình bồi dưỡng này tránh tổ chức hình thức và phong trào bằng việc có chương trình định hình bồi dưỡng thường xuyên từ cơ quan chủ quản của Bộ GD&ĐT và các sở, phòng phải hiện thực hóa chương trình này xem như bắt buộc đối với mỗi giáo viên. Tuy nhiên việc bồi dưỡng cho giáo viên phải được tiến hành theo qui trình chặt chẽ như sau:

- Xác định mục tiêu bồi dưỡng;
- Xác định nhu cầu bồi dưỡng của giáo viên;
- Thiết kế chương trình và kế hoạch bồi dưỡng
- Tổ chức tiến hành bồi dưỡng
- Đánh giá kết quả bồi dưỡng và
- Tổng kết - Với mục tiêu có chính sách tạo động lực cho giáo viên khi tham gia bồi dưỡng.

Kết quả này được lưu giữ vào hồ sơ của mỗi giáo viên về thực hiện bồi dưỡng theo chuẩn nghề nghiệp đã ban hành và có chính sách thỏa đáng với những giáo viên đạt kết quả cao trong quá trình bồi dưỡng [9; Tr.194]

Giải pháp 2. Liên kết các trường Đại học sư phạm; đặc biệt khoa có nét đặc trưng nghiệp vụ sư phạm (Khoa Giáo dục, khoa Tâm lý- Giáo dục), các tổ chuyên môn về lý luận dạy học môn học trong bồi dưỡng chương trình các môn học và nghiệp vụ sư phạm cho đội ngũ giáo viên phổ thông

Ngoài kế hoạch do Bộ GD&ĐT triển khai theo quản lý chiều dọc bấy lâu nay thực hiện, theo chúng tôi các Sở, Phòng, hoặc có thể cụm trường, các trường phổ thông chủ động liên kết với các chuyên gia, các nhà khoa học có kinh nghiệm trong bồi dưỡng cho giáo viên theo phương châm „cần gì bồi dưỡng nấy“. Với quan điểm này, chúng tôi xác định vị trí, vai trò của trường phổ thông trong bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên đã nêu ở trên

Giải pháp 3. Xác định vai trò của tổ trưởng chuyên môn và đội ngũ giáo viên cốt cán ở trường phổ thông và tổ chức bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên thông qua hoạt động tổ chuyên môn theo nghiên cứu bài học

Trong trường phổ thông hiện nay, để bồi dưỡng năng lực dạy học cho đội ngũ giáo viên có hiệu quả, theo chúng tôi phải được xác định trọng trách của tổ trưởng chuyên môn và đội ngũ giáo viên cốt cán. Lực lượng này tổ chức, quản lý trực tiếp đội ngũ giáo viên ở từng cơ sở thực hiện mục tiêu, nội dung, phương pháp dạy học trong trường phổ thông; trao đổi các kiến thức chuyên môn, thiết kế bài giảng và tổ chức dạy học có hiệu quả, sử dụng có hiệu quả các phương tiện dạy học, tiến hành thí nghiệm, thực hành, xây dựng các chuyên đề, dự án cần thiết theo chuyên môn trong dạy học và nghiên cứu khoa học sáng tạo cho học sinh trung học; đồng thời tạo lập môi trường tự học, tự bồi dưỡng và hợp tác chia sẻ; [9; Tr.180]

Giải pháp 4. Chú trọng rèn luyện kỹ năng ứng dụng công nghệ thông tin (CNTT), khai thác và sử dụng thiết bị công nghệ trong bồi dưỡng, tự bồi dưỡng năng lực dạy học và nghiên cứu khoa học sư phạm ứng dụng cho giáo viên

Mặc dù, giải pháp này đã được đưa vào công tác bồi dưỡng hướng đến tiêu chuẩn nghề nghiệp của giáo viên phổ thông hiện nay, tuy nhiên trong quá trình triển khai chương trình mới chúng tôi cho rằng để đạt hiệu quả không thể thiếu sử dụng, khai thác CNTT bởi chính nhờ sự hỗ trợ của CNTT, người giáo viên phổ thông dễ dàng cập nhật các quan điểm đổi mới giáo dục phổ thông hiện nay thông qua các diễn đàn, hội thảo khoa học nhằm giúp cho họ xác định xu hướng

và vận dụng phù hợp với điều kiện thực tế ở từng trường phổ thông, từng địa phương trong dạy học. Nhờ có kỹ năng sử dụng CNTT, người giáo viên trao đổi, chia sẻ những thành công, bài học kinh nghiệm khi triển khai chương trình mới. Điều đặc biệt quan trọng, khi thực hiện chương trình giáo dục phổ thông theo định hướng phát triển năng lực, điều thiết yếu đòi hỏi người giáo viên biết khai thác học liệu, bài giảng điện tử, các thí nghiệm, thực hành mô phỏng được chia sẻ trên mạng internet. Đây là nguồn tư liệu quý báu mà mỗi giáo viên có được trong quá trình tự bồi dưỡng năng lực dạy học cho bản thân, đồng thời kết nối với việc triển khai thực hiện đổi mới chương trình qua các chương trình tập huấn, qua trao đổi các chuyên gia giáo dục, đồng nghiệp. Đây cũng là xu thế chung của thế giới trong đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên thế kỉ XXI; vừa đảm bảo tiết kiệm thời gian, kinh phí và nâng cao hiệu quả quá trình bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên.

3. KẾT LUẬN

- Bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên phổ thông là giai đoạn tiếp nối của quá trình đào tạo ở trường đại học sư phạm; tuy nhiên trước yêu cầu của xã hội hiện đại, đặc biệt trong quá trình thực hiện đổi mới CTGD phổ thông hiện nay, đòi hỏi người giáo viên được tổ chức bồi dưỡng liên tục, có hiệu quả thông qua đổi mới qui trình tổ chức và qui trình bồi dưỡng với các bước chặt chẽ và thực hiện 4 giải pháp đã nêu;

- Bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên phổ thông dựa trên rèn luyện kỹ năng ứng dụng CNTT và khai thác các thiết bị công nghệ trong bồi dưỡng, tự bồi dưỡng, trong nghiên cứu khoa học sư phạm ứng dụng, trong tổ chức dạy học của giáo viên ở trường phổ thông;

- Muốn thực hiện có hiệu quả công tác bồi dưỡng cần xác định vai trò các trường phổ thông, đặc biệt tăng cường hoạt động của tổ chuyên môn theo nghiên cứu bài học với vai trò của tổ chuyên môn và đội ngũ giáo viên cốt cán.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), Nghị quyết số 29/NQ-TW về đổi mới căn bản, toàn diện về giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu CNH, HĐH đất nước - Văn kiện Hội nghị TW8 BCH TW Đảng khóa XI.
2. Quốc hội (2014), Nghị quyết số 88/2014/QH13 về đổi mới chương trình, sách giáo khoa phổ thông.
3. Bộ GD&ĐT (2015), *Những vấn đề chung về phát triển chương trình đào tạo giáo viên* (Tài liệu tập huấn cho CBQL, Giảng viên các cơ sở đào tạo giáo viên phổ thông..).
4. Bộ GD&ĐT (2018), Chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông; ban hành theo Thông tư 20/2018 ngày 22 tháng 8 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT.
5. Nguyễn Minh Thuyết (Chủ biên) (2019), *Hỏi đáp về chương trình giáo dục phổ thông*; Quyển 1; Nhà xuất bản ĐHSPP Hà Nội.
6. Phạm Thị Kim Anh (2016), Phát triển năng lực dạy học cho giáo viên phổ thông đáp ứng chương trình giáo dục mới; Kí yếu Hội thảo Khoa học; ĐHSPP Hà Nội (từ Tr.270- 279).
7. Nguyễn Chí Trung và cộng sự (2016), Giải pháp bồi dưỡng giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông, Kí yếu Hội thảo khoa học Quốc tế; ĐHSPP Hà Nội (Từ Tr. 250- 255).
8. Phạm Đỗ Nhật Tiến (2013), *Đổi mới đào tạo giáo viên trước yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục Việt Nam*; Nhà XBGD; Hà Nội.
9. Từ Đức Văn, Nguyễn Thúy Quỳnh (2017), Sinh hoạt tổ chuyên môn và công tác bồi dưỡng giáo viên trong trường THPT - *Tài liệu bồi dưỡng theo tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp giáo viên THPT*, Nhà xuất bản SP Hà Nội.

XÂY DỰNG QUY TRÌNH ĐÁNH GIÁ THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC TRONG ĐÀO TẠO NGHIỆP VỤ SƯ PHẠM GIÁO VIÊN TIỂU HỌC HIỆN NAY

NGUYỄN TRUNG KIÊN^[1], NGUYỄN THỊ KỶ^[2]

Tóm tắt: Theo xu thế hiện nay, quá trình đào tạo cần chuyển dịch theo hướng phát triển năng lực cho người học, trong đó đánh giá là khâu then chốt nhằm khẳng định mức độ đạt được của sinh viên so với yêu cầu năng lực nghề đặt ra. Bài viết đề cập đến vấn đề đánh giá năng lực nghiệp vụ sư phạm của sinh viên tiểu học, trong đó tác giả giới thiệu các khái niệm cơ bản, quy trình đánh giá theo tiếp cận năng lực từ việc xây dựng khung năng lực, thiết kế nhiệm vụ và thang đánh giá, cũng như mô hình đánh giá mức độ phát triển của sinh viên.

Abstract: According to the current trend, the training process needs to be approach competency development for learners, which evaluation is seen as a key step to confirm the level of students' achievement compared to the required vocational competence. The article mentions the issue of pedagogical assessment of elementary education students, which the author introduces the fundamental concepts, the evaluation process according to competency approach from building competency framework, designing tasks and evaluation scales, as well as a model to measure student development.

1. Đặt vấn đề

Xã hội ngày càng phát triển, đòi hỏi về nguồn nhân lực càng khắt khe, người lao động được đào tạo không chỉ hiểu biết mà còn có khả năng hành nghề hiệu quả, hay nói cách khác phải có năng lực nghề đáp ứng yêu cầu công việc. Muốn vậy, công tác đào tạo ở các cơ sở giáo dục cần phải có sự chuyển dịch từ mô hình đào tạo truyền thống tập trung vào kiến thức sang mô hình đào tạo tiếp cận năng lực và thể hiện nhất quán trong các khâu: thiết kế mục tiêu, biên soạn nội dung, lựa chọn phương pháp giảng dạy và đánh giá đều dựa trên năng lực mà người học cần phải có. Điều này cũng được thể hiện rõ ràng trong nghị quyết 29-NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo: “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”.

Điểm qua nền giáo dục của một vài nước tiên tiến trên thế giới, thì đào tạo theo tiếp cận năng lực đã và đang là xu thế phát triển giáo dục hiện nay, và trở thành yêu cầu bức thiết đối với các trường đào tạo sư phạm, trong đó đánh giá được xem là khâu then chốt để khẳng định

1. Trường Đại học Vinh

2. Trường Đại học Vinh

năng lực hành nghề của sinh viên trước khi tốt nghiệp. Mặt khác, đánh giá kết quả học tập cũng là tiêu chí để đánh giá chất lượng đào tạo, qua đó nâng cao vị thế, thương hiệu của nhà trường.

Khảo sát thực tế cho thấy rằng, sinh viên sư phạm ra trường vẫn còn rất ngỡ ngàng với công việc của mình, thậm chí có nhiều người còn lo lắng, sợ hãi khi phải đối mặt với công việc thực tế, việc thực hiện một hoạt động giáo dục còn lúng túng, xử lý các mối quan hệ với học sinh, phụ huynh và đồng nghiệp còn gặp nhiều khó khăn. Nguyên nhân của thực trạng trên xuất phát từ thiếu hụt các năng lực nghiệp vụ sư phạm khi người học còn ngồi trên ghế nhà trường.

Năng lực nghiệp vụ sư phạm phản ánh trình độ tay nghề của giáo viên. Năng lực này được hình thành trong quá trình đào tạo và hành nghề. Thực tế nhiều giáo viên có trình độ chuyên môn cao thể hiện qua hệ thống văn bằng, chứng chỉ, song kỹ năng thể hiện năng lực nghiệp vụ sư phạm còn yếu, do đó ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả giáo dục của ngành. Vấn đề đặt ra cần phát triển năng lực nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên trong quá trình đào tạo để nâng cao chất lượng giáo dục hiện nay, trong đó cần chú trọng nhiều hơn nữa khâu đánh giá người học.

2. Một số vấn đề về lí luận

2.1. Năng lực

Có nhiều cách hiểu khác nhau về năng lực:

- Năng lực (Ability) hiểu theo nghĩa chung nhất là khả năng mà cá nhân thể hiện khi tham gia một hoạt động nào đó ở một thời điểm nhất định.

- Năng lực (Competence) thường gọi là năng lực hành động, là khả năng thực hiện hiệu quả một nhiệm vụ/hành động cụ thể, liên quan đến một lĩnh vực nhất định dựa trên cơ sở hiểu biết, kĩ năng, kĩ xảo và sự sẵn sàng hành động

Từ những quan niệm trên, chúng ta có thể đưa ra một khái niệm về năng lực như sau: Năng lực là khả năng làm chủ được kiến thức, kĩ năng, thái độ và vận dụng chúng một cách hợp lý vào thực hiện thành công nhiệm vụ hoặc giải quyết hiệu quả những vấn đề đặt ra trong cuộc sống.

Như vậy, khái niệm năng lực là một hệ thống phức hợp, toàn diện hơn, có sự kết hợp của nhiều thành tố: kiến thức, kĩ năng, thái độ, động cơ, niềm tin, tình cảm, đạo đức... trong bối cảnh có ý nghĩa. Một người có năng lực về một hoạt động nào đó cần có đủ các dấu hiệu:

- Có kiến thức hoặc hiểu biết chuyên sâu về lĩnh vực / hoạt động đó.
- Biết cách tiến hành hoạt động đó có hiệu quả và đạt kết quả phù hợp mục đích.
- Hành động có kết quả, ứng phó linh hoạt hiệu quả trong những điều kiện mới, không quen thuộc.

2.2. Đánh giá theo tiếp cận năng lực

Đánh giá theo tiếp cận năng lực hướng vào việc xác định người học giải quyết nhiệm vụ ở mức độ nào, hơn là biết được những gì, đó là đánh giá khả năng học sinh vận dụng các kiến thức, kĩ năng đã học cùng với thái độ bản thân để giải quyết những tình huống thực tiễn của cuộc sống hàng ngày. So với cách đánh giá truyền thống, đánh giá năng lực là bước phát triển cao hơn, người học không chỉ vận dụng kiến thức, kĩ năng mà còn phải huy động những trải nghiệm giáo dục bên ngoài nhà trường để giải quyết nhiệm vụ, do đó thông qua việc hoàn thành nhiệm vụ, người ta có thể đánh giá khả năng nhận thức, kĩ năng thực hiện và những giá trị, tình cảm của người học.

Để đánh giá năng lực người học cần xây dựng thang đo theo mức độ phát triển năng lực của người học, chứ không theo quy chuẩn việc người đó đạt hay không một nội dung đã học. Do đó đánh giá năng lực tập trung vào mục tiêu đánh giá sự tiến bộ của người học so với chính họ hơn là mục tiêu đánh giá, xếp hạng giữa người học với nhau.

Việc xây dựng các nhiệm vụ học tập để đánh giá năng lực phải đảm bảo bao quát được các mức độ năng lực từ thấp nhất đến cao nhất. Vì vậy, công cụ đánh giá năng lực thường là một hệ thống các nhiệm vụ từ dễ đến khó, từ đơn giản đến phức tạp thuộc một chủ đề/lĩnh vực cần đánh giá để đảm bảo đo lường được sự phát triển năng lực của mọi đối tượng. Tùy theo năng lực của sinh viên, người dạy có thể lựa chọn các nhiệm vụ phù hợp. Bản thân sinh viên cũng có thể sử dụng bộ công cụ này để tự đánh giá năng lực của mình, từ đó có hướng phấn đấu rèn luyện nâng cao năng lực của mình.

2.3. Nghiệp vụ sư phạm

Nghiệp vụ là khái niệm dùng để chỉ kỹ năng, phương pháp thực hiện công việc chuyên môn của một nghề, một vị trí nào đó nhằm hoàn tốt nhiệm vụ được giao. Mỗi công việc khác nhau có những đòi hỏi về nghiệp vụ không như nhau, người nào có nghiệp vụ tốt sẽ hoàn thành hiệu quả công việc của mình.

Nghiệp vụ sư phạm của giáo viên là cách thức tổ chức thực hiện hiệu quả hoạt động giảng dạy và giáo dục học sinh. Nghiệp vụ sư phạm của giáo viên phải thể hiện qua việc tổ chức thực hiện hoạt động nghề nghiệp của họ nhưng phải theo yêu cầu, chức năng, nhiệm vụ được giao. Nghĩa là người giáo viên phải hiểu rõ chức năng, nhiệm vụ của mình trong hoạt động nghề nghiệp, hiểu rõ những yêu cầu của lao động nghề nghiệp đặt ra (yêu cầu về phẩm chất, năng lực), từ đó có thể tổ chức thực hiện hoạt động giảng dạy và giáo dục nghề nghiệp cho học sinh một cách phù hợp, đúng hướng.

2.4. Năng lực nghiệp vụ sư phạm

Theo cấu trúc chung của năng lực, chúng ta có thể chia năng lực của sinh viên sư phạm có thể được chia thành hai nhóm: năng lực chung và năng lực chuyên biệt, trong năng lực chuyên biệt có thể chia thành năng lực chuyên môn và năng lực nghiệp vụ.

Năng lực chuyên môn là nhóm năng lực liên quan tới các hoạt động phát triển chuyên môn (Toán, vật lý, văn học, địa lý...) của sinh viên, ví dụ: năng lực tìm hiểu, khai thác kiến thức chuyên ngành; năng lực tư duy và lập luận chuyên ngành; năng lực nghiên cứu khoa học chuyên ngành; năng lực phát triển chương trình chuyên ngành...

Năng lực nghiệp vụ là nhóm năng lực liên quan tới cách thức tổ chức các hoạt động dạy học và giáo dục học sinh. Năng lực NVSP của giáo viên là khả năng vận dụng tổng hợp kiến thức, kỹ năng sư phạm, thái độ,... của giáo viên sư phạm nhằm tổ chức thực hiện có hiệu quả hoạt động dạy học và giáo dục nghề nghiệp cho học sinh theo yêu cầu, chức năng, nhiệm vụ được giao, ví dụ như: năng lực thiết kế và tổ chức hoạt động dạy học và giáo dục; năng lực xử lý tình huống sư phạm; năng lực phối hợp cộng đồng trong giáo dục học sinh; năng lực đánh giá kết quả học tập của học sinh;...

3. Quy trình đánh giá năng lực nghiệp vụ sư phạm trong đào tạo giáo viên tiểu học

3.1. Thiết kế khung năng lực nghiệp vụ sư phạm của sinh viên tiểu học

Để đánh giá năng lực nghiệp vụ sư phạm của sinh viên tiểu học điều đầu tiên chúng ta cần xác định những năng lực nào cần đánh giá, từ đó xây dựng khung năng lực nghiệp vụ sư phạm. Khung năng lực là cơ sở để người dạy xác định các năng lực mà sinh viên đã hình thành và tiếp tục hỗ trợ người học những năng lực còn lại, là tiêu chuẩn để nhà tuyển dụng lựa chọn các ứng cử viên thích hợp. Khung năng lực cũng là cơ sở quan trọng để tổ chức, thực hiện quá trình đào tạo đáp ứng yêu cầu của thế giới nghề nghiệp. Để xây dựng khung năng lực, tác giả đề xuất quy trình như sau:

Bước 1: Phác thảo khung năng lực

Trong bước này, nhà nghiên cứu phân tích bối cảnh xã hội, tìm hiểu các văn bản pháp quy của nhà nước, ví dụ chuẩn nghề nghiệp giáo viên, chương trình giáo dục phổ thông... để xác định những năng lực nào cần hình thành cho SV, từ đó phác thảo thành khung năng lực.

Bước 2: Tham khảo ý kiến chuyên gia

Sau khi khung năng lực được phác thảo, một nhóm chuyên gia cùng xem xét, đánh giá và đưa ra những góp ý cho nhà nghiên cứu. Chuyên gia ở đây có thể là các giáo viên có kinh nghiệm, nhà giáo dục học học, v.v. Trong bước này, cơ sở lý thuyết của khung năng lực được đánh giá từ góc độ của người sử dụng.

Bước 3: Thử nghiệm khung năng lực

Khung năng lực sau khi được chỉnh sửa sẽ được đưa vào thử nghiệm với một số mẫu cụ thể. Người được đánh giá hiểu rõ các năng lực và mức độ đánh giá trước khi tham gia vào quá trình đánh giá.

Bước 4: Hoàn thiện khung năng lực

Sau quá trình thử nghiệm, nhà nghiên cứu loại bỏ những yếu tố không phù hợp, bổ sung những ưu điểm và hoàn thiện khung năng lực ban đầu. Sau khi hoàn thiện, nhà nghiên cứu có thể sử dụng bộ khung này để đánh giá đại trà sinh viên và tiếp tục hoàn thiện sau mỗi lần đánh giá.

Đối với sinh viên tiểu học, tác giả đề xuất khung năng lực nghiệp vụ sư phạm như sau:

Bảng 1: Khung năng lực nghiệp vụ sư phạm của sinh viên tiểu học

STT	Năng lực nghiệp vụ sư phạm
1	Năng lực thiết kế hoạt động dạy học
2	Năng lực thiết kế hoạt động trải nghiệm
3	Năng lực tổ chức và thực hiện hoạt động dạy học
4	Năng lực tổ chức và thực hiện hoạt động trải nghiệm
5	Năng lực đánh giá kết quả học tập của học sinh
6	Năng lực giao tiếp sư phạm
7	Năng lực xử lý tình huống sư phạm
8	Năng lực phối hợp cộng đồng trong công tác giáo dục
9	Năng lực tìm hiểu và chẩn đoán học sinh
10	Năng lực thuyết phục và cảm hóa học sinh
11	Năng lực xây dựng môi trường giáo dục
12	Năng lực nghiên cứu khoa học giáo dục

3.2. Thiết kế công cụ đánh giá năng lực nghiệp vụ sư phạm của sinh viên tiểu học

Việc đánh giá năng lực của sinh viên không đơn thuần chỉ là những câu hỏi kiểm tra trên giấy như trước đây, mà thay vào đó chúng ta cần sử dụng hệ thống các nhiệm vụ gắn với thực tiễn, đòi hỏi sinh viên phải huy động tối đa khả năng của bản thân để giải quyết. Do vậy, các nhiệm vụ cần được xây dựng có ý nghĩa, gắn với bối cảnh thực, thể hiện được các mức độ năng lực từ thấp đến cao. Có nhiều công cụ để đánh giá tuy nhiên với việc đánh giá năng lực nghiệp vụ sư phạm, có thể sử dụng những công cụ sau:

- Sản phẩm học tập: Sinh viên phải tạo ra một sản phẩm thực tế, sản phẩm đó chứa đựng tài năng và tâm huyết của họ. Các sản phẩm rất đa dạng: kế hoạch dạy học, kế hoạch hoạt động trải nghiệm, kế hoạch giáo dục học sinh, kế hoạch phát triển tập thể lớp, bộ đề đánh giá kết quả học tập học sinh, báo cáo đề tài nghiên cứu khoa học,...

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

- Dự án học tập: Thông qua những dự án học tập chúng ta có thể thu thập những thông tin để đánh giá năng lực thu thập, tìm kiếm, phân tích thông tin cũng như năng lực sự phạm của sinh viên, ví dụ: Dự án nghiên cứu một đề tài trong giáo dục; Dự án giáo dục một học sinh có hành vi không mong đợi; Dự án mở một câu lạc bộ; Dự án huy động cộng đồng thực hiện một công trình giáo dục....

- Nhiệm vụ thực hiện: Sinh viên thể hiện năng lực qua việc thực hiện các yêu cầu, nhiệm vụ được giao: Tổ chức một tiết học trên lớp, tổ chức một hoạt động trải nghiệm, tổ chức buổi trò chuyện với phụ huynh, xử lý một tình huống sự phạm,...

3.3. Thiết kế thang đánh giá năng lực nghiệp vụ sự phạm của sinh viên tiểu học

Để đánh giá chính xác biểu hiện năng lực của sinh viên, điều quan trọng là người đánh giá phải thiết kế được thang đánh giá chi tiết, rõ ràng, chính xác. Với mỗi nhiệm vụ cụ thể trên, người dạy có thể xây dựng một thang đánh giá phù hợp. Thang đánh giá bao gồm các tiêu chí của năng lực cần đánh giá và một thước đo để đo mức độ đạt được các tiêu chí đó của sinh viên. Thang đánh giá có nhiều loại, tuy nhiên theo tác giả trong đánh giá năng lực nghiệp vụ sự phạm của sinh viên thường sử dụng hai loại: thang đo dạng số và thang đo dạng mô tả. Dưới đây là thang đánh giá dạng số và dạng mô tả của hai năng lực khác nhau:

Bảng 2: Thang đo đánh giá năng lực thiết kế kế hoạch dạy học

(Thang đo dạng số)

STT	Tiêu chí đánh giá cần đạt	Mức độ điểm đánh giá				
		1	2	3	4	5
1	Mục tiêu làm rõ được 3 mặt: kiến thức, kỹ năng và thái độ với động từ đo lường được	1	2	3	4	5
2	Liệt kê được nội dung trọng tâm, phương pháp, phương tiện sử dụng trong bài giảng	1	2	3	4	5
3	Tiến trình bài dạy chặt chẽ, phù hợp logic nhận thức học sinh và logic môn học	1	2	3	4	5
4	Các hoạt động tìm hiểu bài học được phân chia rõ ràng, cụ thể với thời gian xác định	1	2	3	4	5
5	Hoạt động của GV và HS cân xứng, ngắn gọn, không mô tả	1	2	3	4	5

Bảng 3: Thang đánh giá năng lực xử lý tình huống sự phạm

(Thang đo dạng mô tả)

Tiêu chí	Mức 3 (3 điểm)	Mức 2 (2 điểm)	Mức 1 (1 điểm)
Nhận biết tình huống	Nhận biết nhanh, chính xác	Nhận biết được tình huống nhưng còn chậm	Chưa nhận biết được tình huống
Xử lý tình huống	Xử lý khéo léo, đưa ra các lập luận sắc bén	Xử lý chưa khéo léo, lập luận chưa chặt chẽ, còn có những sơ hở	Xử lý còn lúng túng, lập luận thiếu chặt chẽ, còn nhiều sơ hở
Phong cách xử lý	Trình bày rõ ràng, mạch lạc, có sức thuyết phục	Trình bày chưa mạch lạc, đôi lúc vẫn còn lúng túng, chưa thuyết phục	Trình bày ấp úng, không rõ ràng, không có sức thuyết phục

Tính khả thi của phương án giải quyết	Phương án giải quyết có tính khả thi cao	Phương án có tính khả thi nhưng hiệu quả không cao.	Phương án không có tính khả thi
Thời gian xử lý tình huống	Xử lý nhanh gọn, trong thời gian cho phép	Xử lý vượt thời gian cho phép nhưng không nhiều (dưới 1 phút)	Xử lý vượt quá nhiều thời gian cho phép

Bên cạnh thang đánh giá của người dạy, để đánh giá được toàn diện người học, chúng ta cần thiết kế thang đánh giá đồng đẳng và tự đánh giá của sinh viên, đặc biệt đối với những nhiệm vụ hoạt động theo nhóm.

3.4. Lựa chọn mô hình đánh giá năng lực nghiệp vụ sư phạm của sinh viên tiểu học

Khi đánh giá theo tiếp cận năng lực, chúng ta cần hiểu rằng năng lực được phát triển từ thấp đến cao. Vấn đề của người đánh giá là phải xác định xem người học đang ở mức độ nào để từ đó giúp họ tiếp tục phát triển lên mức năng lực cao hơn trong quá trình học tập.

Trên thế giới đã có một số tác giả đề cập tới mô hình phát triển năng lực, trong đó phải kể đến thang phát triển tư duy của Bloom bao gồm sáu bậc từ thấp đến cao: Biết, thông hiểu, vận dụng, phân tích, tổng hợp, đánh giá; mô hình năm giai đoạn hình thành kỹ năng của Dreyfus bao gồm năm mức phát triển, từ người tập sự đến chuyên gia: người tập sự; người bắt đầu, người có năng lực; người thành thạo và chuyên gia; mô hình phát triển năng lực của Singer (2006) với sáu cấp độ như sau: Tiếp nhận, xử lý dữ liệu ở cấp độ một, xử lý dữ liệu thông qua các mô hình, công thức, mô tả, diễn đạt bằng ngôn ngữ của bản thân, xử lý cấp độ hai các kết quả, chuyên gia. Theo tác giả, để đánh giá mức độ phát triển năng lực nghiệp vụ sư phạm của sinh viên có thể xây dựng mô hình như sau:

- Mức 1 (năng lực cấp thấp): sinh viên vận dụng kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm, thái độ để thực hiện những yêu cầu, nhiệm vụ đơn giản có hướng dẫn nằm trong những nội dung giới hạn hoặc thực hiện những trường hợp giống mẫu.

- Mức 2 (năng lực trung bình): sinh viên vận dụng kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm, thái độ để độc lập thực hiện những yêu cầu, nhiệm vụ tương đối phức tạp và được chuẩn bị trước với nội dung không giới hạn.

- Mức 3 (năng lực cấp cao): sinh viên vận dụng kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm, thái độ để độc lập thực hiện những yêu cầu, nhiệm vụ khác nhau, đa dạng, phức tạp, có thể nảy sinh bất ngờ trong thực tế nghề nghiệp.

Với mô hình này chúng ta có thể đánh giá sự phát triển năng lực của sinh từ khi bắt đầu vào khóa học (năm nhất) cho tới khi sinh viên tốt nghiệp ra trường. Điều quan trọng là người đánh giá phải làm sao thiết kế được những nhiệm vụ phù hợp để đánh giá các mức độ phát triển của sinh viên.

4. Kết luận và kiến nghị

Đánh giá theo tiếp cận năng lực là hướng đi phù hợp nhằm phát triển nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu phát triển xã hội trong giai đoạn hiện nay. Đối với người giáo viên tiểu học, năng lực nghiệp vụ sư phạm đóng vai trò quan trọng bởi đối tượng mà họ tác động là những thế hệ măng non, đang còn non nớt và dễ bị tổn thương.

Việc đánh giá năng lực nghiệp vụ sư phạm cho phép chúng ta xác định sinh viên đủ điều kiện để hành nghề hay không. Muốn vậy, cần xây dựng một quy trình đánh giá phù hợp, từ việc

xây dựng khung năng lực, thiết kế các nhiệm vụ và thang đánh giá cũng như mô hình đánh giá sự phát triển năng lực của sinh viên. Điều đó đòi hỏi sự dày công và sự tâm huyết của người dạy để có được sự đánh giá khách quan, chính xác. Bên cạnh đó việc khống chế về số lượng sinh viên tham gia vào quá trình đánh giá cần được chú trọng, hiệu quả đánh giá sẽ tăng lên nếu như số lượng sinh viên trong một lớp học đạt sĩ số phù hợp.

Đánh giá năng lực không còn là vấn đề mới mẻ những việc thực hiện nó lại là vấn đề mà chúng ta đang bàn luận nhiều. Bài viết của tác giả chỉ mong góp một phần nhỏ để nâng cao chất lượng đánh giá trong đào tạo giáo viên phổ thông nói chung và giáo viên tiểu học nói riêng hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1]. Nguyễn Công Khanh (Chủ biên), Đào Thị Oanh (2015), *Giáo trình kiểm tra, đánh giá trong giáo dục*, Nhà xuất bản Đại học Sư phạm, Hà Nội.

[2] Nguyễn Quang Thuần, *Đánh giá theo định hướng năng lực*, Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Nghiên cứu Giáo dục, Tập 32, Số 2 (2016) 68-82.

[3] Reynolds, C. R., Livingston, R. B., & Willson, V.L. (2006), *Measurement and assessment in education*, Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

ĐỔI MỚI DẠY HỌC NGỮ VĂN: TỪ CHƯƠNG TRÌNH 2018 ĐẾN SÁCH GIÁO KHOA THEO MÔ HÌNH PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC

PGS.TS. BÙI MẠNH HÙNG^[1]

Tóm tắt: Bài viết trình bày những điểm mới nổi bật của chương trình Ngữ văn 2018 và những yêu cầu đặt ra đối với sách giáo khoa Ngữ văn mới với tư cách là một công cụ để triển khai thực hiện chương trình. Chương trình Ngữ văn 2018 đổi mới từ quan điểm về đặc điểm, vai trò, mục tiêu giáo dục của môn học trong nhà trường đến định hướng về nội dung giáo dục, phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá. Sách giáo khoa mới cần biên soạn theo mô hình tương thích với chương trình. Bài viết phân tích những định hướng cơ bản trong biên soạn sách giáo khoa Ngữ văn theo mô hình phát triển năng lực để đáp ứng yêu cầu đó.

Từ khóa: chương trình, sách giáo khoa, ngữ văn, Việt Nam, phát triển năng lực, đọc, viết, nói, nghe

INNOVATION OF VIETNAMESE LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING AND LEARNING: FROM THE NATIONAL GENERAL EDUCATION CURRICULUM 2018 TO COMPETENCY-BASED TEXTBOOKS

Abstract: The paper presents the outstanding innovations of the Vietnamese Language and Literature curriculum and the requirements for new textbooks as a tool to implement the curriculum. The Vietnamese Language and Literature curriculum 2018 innovates from the perspective of the characteristics, roles, educational goals of the subject in the school to the orientation of educational content, teaching methods, and assessment. The new textbooks need to be compiled according to the model compatible with the curriculum. The paper analyzes the basic orientations in compiling Vietnamese Language and Literature textbooks to meet that requirement.

Key words: curriculum, textbook, language and literature, Vietnam, development of competency, reading, writing, speaking and listening

1. Đặt vấn đề

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 là tư tưởng chủ đạo của đổi mới căn bản toàn diện giáo dục lần này. Chương trình (CT) Ngữ văn mới của Việt Nam vừa được ban hành tháng 12 năm 2018,

1. Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh

cũng như CT Giáo dục Phổ thông (CT GDPT) nói chung, được xây dựng theo mô hình phát triển năng lực, nhằm thực hiện tư tưởng đổi mới đó (Bộ Giáo dục và Đào tạo 2018). CT này được đúc rút từ kinh nghiệm xây dựng CT và thực tiễn dạy học Ngữ văn ở Việt Nam trong hàng chục năm qua (Trần Đình Sử 2009, Bộ Giáo dục và Đào tạo 2013), đồng thời là kết quả của sự học hỏi kinh nghiệm quốc tế, nhất là của một số nước phát triển như Hoa Kỳ, Australia, Hàn Quốc, Vương quốc Anh,... (Bùi Mạnh Hùng 2013, 2014, 2016). Nó đặt ra những kì vọng đổi mới dạy học Ngữ văn trong nhà trường phổ thông trong những thập niên tới, giúp học sinh (HS) hình thành và phát triển những phẩm chất và năng lực mà các em cần có để sống và làm việc trong bối cảnh mới. Tuy vậy, đây chỉ là bước khởi đầu. Những kì vọng đó có được hiện thực hóa hay không còn tùy thuộc vào nhiều yếu tố khác. Từ những điểm mới nổi bật của CT Ngữ văn 2018, bài viết này tập trung phân tích một số định hướng cơ bản trong biên soạn sách giáo khoa (SGK) Ngữ văn trong thời gian tới nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới của CT.

2. Từ chương trình Ngữ văn 2018

2.1. CT Ngữ văn 2018 có những đổi mới căn bản, toàn diện. Xuất phát điểm của những đổi mới đó là quan niệm Ngữ văn là môn học mang tính công cụ và tính thẩm mỹ - nhân văn; giúp HS hình thành và phát triển những phẩm chất chủ yếu (yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực và trách nhiệm), bồi dưỡng tâm hồn, hình thành nhân cách, phát triển cá tính; và những năng lực cốt lõi, trong đó có các năng lực chung (năng lực tự chủ và tự học, năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo) và năng lực đặc thù (năng lực ngôn ngữ và năng lực văn học). Việc khẳng định “Ngữ văn là môn học mang tính công cụ và tính thẩm mỹ - nhân văn” là một bước chuyển quan trọng của CT Ngữ văn 2018, vì trước đây và ngay cả hiện nay vẫn có nhiều người đồng nhất Ngữ văn, một môn học ở trường phổ thông, với Ngữ văn, một lĩnh vực khoa học liên ngành, kết hợp hai chuyên ngành khoa học Việt ngữ học và Nghiên cứu văn học. Hiện vẫn không ít người nghĩ rằng Ngữ văn trong nhà trường phổ thông thuộc lĩnh vực khoa học xã hội và nhân văn, tương tự Lịch sử, Địa lí,... Quan niệm đó đề cao vai trò của kiến thức lí luận về ngôn ngữ học và nghiên cứu văn học trong CT và SGK; chú trọng trang bị kiến thức cho HS, thậm chí coi như là mục tiêu cơ bản của môn Ngữ văn trong nhà trường phổ thông.

2.2. Quan điểm mới về đặc điểm của môn học (mang tính công cụ và tính thẩm mỹ - nhân văn) gắn với sự chuyển đổi mục tiêu của CT Ngữ văn 2018: từ cung cấp kiến thức cho người học sang giúp HS hình thành và phát triển những phẩm chất tốt đẹp cũng như những năng lực cốt lõi để sống, làm việc và học tập suốt đời. Trong các năng lực cốt lõi, bên cạnh năng lực đặc thù, CT còn chú trọng giúp HS hình thành và phát triển các năng lực chung. Đây là điểm khác biệt rất đáng kể của CT Ngữ văn 2018 so với những CT Ngữ văn trước đây của Việt Nam (Bộ Giáo dục và Đào tạo 2006, 2018).

Sự thay đổi về mục tiêu giáo dục của môn Ngữ văn làm thay đổi toàn bộ các phần còn lại của CT, từ **cấu trúc CT**, **nội dung dạy học** đến **phương pháp dạy học** và **kiểm tra, đánh giá**. Đặc biệt, việc chú ý các năng lực cốt lõi trong thế kỉ 21 như năng lực tự chủ và tự học, giao tiếp và hợp tác, giải quyết vấn đề và sáng tạo sẽ dẫn đến thay đổi định hướng lựa chọn ngữ liệu và cách khai thác ngữ liệu, tổ chức các hoạt động dạy học để HS có được những năng lực đó.

Về cấu trúc: CT lấy việc rèn luyện các kĩ năng ngôn ngữ và rộng hơn là năng lực giao tiếp (đọc, viết, nói và nghe) làm các trục chính xuyên suốt cả ba cấp học nhằm đáp ứng yêu cầu của CT theo định hướng năng lực và bảo đảm tính chỉnh thể, sự nhất quán trong tất cả các cấp học, lớp học. Các phẩm chất chủ yếu và năng lực chung cũng như năng lực văn học đều được phát triển thông qua các hoạt động đọc, viết, nói và nghe. Các kiến thức phổ thông cơ bản, nền tảng về tiếng Việt và văn học được tích hợp vào nội dung hoạt động dạy học tiếp nhận và tạo lập văn bản (VB); phục vụ trực tiếp cho yêu cầu rèn luyện các kĩ năng đọc, viết, nói và nghe.

Về nội dung dạy học: CT được xây dựng theo hướng mở, thể hiện ở việc không quy định chi tiết về nội dung dạy học mà chỉ đặt ra những yêu cầu cần đạt về đọc, viết, nói và nghe cho mỗi lớp; quy định một số kiến thức cơ bản, cốt lõi về tiếng Việt, văn học và một số VB có vị trí, ý nghĩa quan trọng của văn học dân tộc là nội dung thống nhất bắt buộc đối với HS toàn quốc. Theo định hướng mở, ngữ liệu được đưa vào SGK tùy thuộc chủ yếu vào sự lựa chọn của các nhóm soạn sách miễn là đáp ứng yêu cầu cần đạt được thể hiện trong CT ở các lớp và một số quy định chung về tiêu chí đối với ngữ liệu được đưa vào sách. Cùng với định hướng mở về ngữ liệu là sự gia tăng tỉ lệ các VB phi hư cấu, chủ yếu là các VB nghị luận và VB thông tin. Bên cạnh VB được thể hiện bằng ngôn ngữ, các VB đa phương thức cũng được sử dụng để giúp HS phát triển kỹ năng tiếp nhận và thể hiện ý tưởng, cảm xúc bằng hình ảnh, sơ đồ, số liệu,... vốn là những kỹ năng quan trọng trong thời đại công nghệ phát triển, làm thay đổi sâu sắc môi trường giao tiếp cũng như môi trường sống nói chung.

Về phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá: Căn cứ vào CT, giáo viên (GV) chủ động, linh hoạt tổ chức hoạt động dạy học theo định hướng: a) Tăng cường dạy học tích hợp và dạy học phân hóa; b) Rèn luyện cho HS phương pháp đọc, viết, nói và nghe và tạo cơ hội cho HS được đọc, viết, nói và nghe (trao đổi, thảo luận, thuyết trình,...) để phát triển kỹ năng sử dụng ngôn ngữ; c) Tăng cường, phát huy tính tích cực, tự chủ, sáng tạo của HS. Việc đổi mới phương pháp dạy học phải đáp ứng được yêu cầu không chỉ phát triển ở HS các năng lực đặc thù của môn Ngữ văn mà còn giúp HS phát triển các phẩm chất chủ yếu và năng lực chung.

Theo định hướng của CT thì hoạt động kiểm tra, đánh giá phải đổi mới từ mục tiêu đến căn cứ, nội dung, phương pháp và hình thức. Để thực sự đánh giá được phẩm chất và năng lực của người học, đánh giá quá trình cũng như đánh giá định kỳ phải được chú trọng. Mở rộng phạm vi ngữ liệu (ngoài VB văn học) và chú ý dùng ngữ liệu mới là một điểm mới đáng chú ý trong kiểm tra, đánh giá được quy định trong CT Ngữ văn 2018. Việc kiểm tra, đánh giá cần phải chú trọng vào khả năng đọc hiểu nhiều kiểu loại VB đa dạng, khả năng biểu đạt ý tưởng và thông qua đó đánh giá được khả năng tư duy, khả năng nhận thức về con người và cuộc sống của HS.

Những định hướng đổi mới nói trên đặt ra nhiều thách thức cho việc triển khai thực hiện CT trong bối cảnh của Việt Nam hiện nay. Một trong những thách thức đó là việc biên soạn SGK theo mô hình mới, tương thích với mô hình của CT. Nếu công việc biên soạn không được tổ chức bài bản thì nguy cơ lặp lại mô hình cũ không phải là không có.

3. Đến sách giáo khoa Ngữ văn theo mô hình phát triển năng lực

3.1. Thế nào là sách giáo khoa theo mô hình phát triển năng lực?

SGK theo mô hình truyền thống chú trọng cung cấp kiến thức cho người học. Cách tiếp cận truyền thụ kiến thức không phải không giúp người học phát triển năng lực. Nó dựa trên giả định không hẳn sai là nếu có nhiều kiến thức thì người học sẽ có năng lực, tức có khả năng giải quyết các vấn đề, hoàn thành các công việc cụ thể đặt ra trong học tập và cuộc sống. Nhưng cách tiếp cận đó sẽ dẫn đến chỗ không biết kiến thức nào cần phải đưa vào nhà trường khi mà khối lượng kiến thức của nhân loại đang tăng nhanh như vũ bão. Hậu quả là HS bị nhồi nhét kiến thức, nhưng khi vào đời phải giải quyết những công việc thực tế thì thiếu quá nhiều kiến thức, kỹ năng. Do chú trọng cung cấp kiến thức nên SGK theo mô hình truyền thống cũng định hướng dạy học theo lối truyền thụ một chiều từ GV đến HS, và kiểm tra, đánh giá cũng tập trung vào khả năng ghi nhớ và trình bày lại kiến thức đã học.

SGK theo mô hình giáo dục phát triển năng lực không hề phủ nhận tầm quan trọng của kiến thức vì kiến thức là một yếu tố cấu thành quan trọng của mỗi bài học trong sách, không có kiến thức thì sẽ không có năng lực. Tuy nhiên, thay vì áp đặt một cách võ đoán HS phải học những

kiến thức được cho là quan trọng, được nhân loại tích lũy từ hàng nghìn năm nay, SGK theo mô hình phát triển năng lực thiết kế quy trình dạy học bắt đầu từ những câu hỏi như: Mục tiêu của bài học này là gì? Để đạt được mục tiêu đó, SGK cần đưa những nội dung dạy học nào, dạy học theo phương pháp nào và kiểm tra, đánh giá như thế nào để biết được mục tiêu bài học có đạt được hay không? Như vậy, mọi yếu tố trong SGK mới đều bắt đầu từ mục tiêu dạy học (giáo dục) của sách. Đến lượt mình, mục tiêu dạy học (giáo dục) của SGK chịu sự chi phối của mục tiêu dạy học (giáo dục) được quy định trong CT. Rồi mục tiêu dạy học (giáo dục) được quy định trong CT lại chịu sự chi phối của kì vọng của nhà trường về phẩm chất và năng lực mà người học cần có để đáp ứng nhu cầu phát triển nguồn nhân lực trong bối cảnh mới của đất nước và thời đại.

Do mục tiêu là giúp HS phát triển năng lực, nên SGK mới nhiều điểm khác biệt so với SGK theo mô hình truyền thống, trong đó có hai đặc điểm nổi bật: 1) thiết kế các nội dung dạy học theo hướng tích hợp; 2) tổ chức các nội dung dạy học theo mô hình hoạt động vì chỉ thông qua hoạt động thì các năng lực mới có điều kiện hình thành và phát triển.

Theo mô hình phát triển năng lực, ngay trong quá trình học tập, HS đã phải giải quyết những nhiệm vụ cụ thể gắn với đời sống thực mà kiến thức, kĩ năng của mỗi môn học truyền thống không thể đáp ứng được. Vì vậy, tích hợp là một phần tất yếu của mô hình giáo dục này. Thay vì để cho HS tự “tích hợp” kiến thức, kĩ năng đã học trong những môn riêng biệt để giải quyết các vấn đề mà các em phải đối mặt khi vào đời thì nhà trường hiện đại nhận lãnh trách nhiệm “tích hợp” đó ngay trong quá trình dạy học. Xét trên bình diện CT GDPT nói chung, tích hợp giữa các môn học cũng là hệ quả tất yếu của định hướng giáo dục phát triển năng lực. Nếu tiếp tục theo mô hình truyền thụ kiến thức và quan niệm mỗi môn học trong nhà trường như một lĩnh vực khoa học với đối tượng, nhiệm vụ, phương pháp nghiên cứu riêng của nó thì nhu cầu tích hợp không nhất thiết được đặt ra. Ranh giới giữa các lĩnh vực khoa học truyền thống chỉ là những lát cắt có phần giả tạo và tương đối. Việc tiếp tục duy trì những ranh giới đó một cách cứng nhắc sẽ làm cho sự kết nối, hỗ trợ lẫn nhau giữa các lĩnh vực tri thức và kĩ năng bị hạn chế trong khi thời lượng có hạn của CT nhà trường, thời gian vàng ngọc của HS phổ thông đòi hỏi CT nhà trường phải được thiết kế theo cách tối ưu. Như vậy, SGK theo mô hình phát triển năng lực nhất thiết cũng phải là một cuốn sách mang tính chất tích hợp.

SGK theo mô hình phát triển năng lực cần được thiết kế theo cách tạo cho HS có cơ hội tham gia các hoạt động. Nói cách khác, SGK mới phải tạo điều kiện để GV chuyển đổi vai trò và đổi mới phương pháp dạy học ở trong lớp: chuyển từ vai trò của người truyền thụ kiến thức sang vai trò của người tổ chức các hoạt động dạy học ở trong lớp; thông qua các hoạt động này, HS có cơ hội hình thành và phát triển năng lực. Theo đó, người học cũng chuyển đổi vai trò và phương pháp học tập: chuyển từ vai trò của người tiếp thu, ghi nhớ và trình bày lại kiến thức một cách thụ động sang vai trò của người chủ động, tích cực tham gia vào quá trình học tập để tự mình kiến tạo nên kiến thức và kĩ năng, qua đó hình thành và phát triển các phẩm chất và năng lực cần có.

3.2. Định hướng biên soạn SGK Ngữ văn theo mô hình phát triển năng lực

3.2.1. Định hướng chung

Như SGK theo mô hình phát triển năng lực nói chung, SGK Ngữ văn cần được biên soạn theo quan điểm tích hợp. Đối với môn Ngữ văn, trước đây từng có ba cuốn sách riêng biệt cho Văn học, Tiếng Việt, Tập làm văn, nhưng hiện nay các lĩnh vực kiến thức và kĩ năng có liên quan được tích hợp vào trong một cuốn sách, thậm chí trong cùng một bài học (Bộ Giáo dục và Đào tạo 2016). Đó một bước tiến đáng kể so với trước đây, tiếp cận được với thực tiễn giáo dục của các nước phát triển. Sự tích hợp trong môn Ngữ văn có cơ sở từ mục tiêu phát triển năng lực giao tiếp, năng lực thẩm mĩ và từ mối quan hệ mật thiết và hệ thống giữa kiến thức và kĩ năng của hai

lĩnh vực văn học và ngôn ngữ. Nó giúp cho quá trình hình thành và phát triển năng lực giao tiếp và năng lực thẩm mỹ của người học diễn ra thuận lợi và hiệu quả hơn. Tuy nhiên, do chưa thoát hẳn mô hình giáo dục truyền thống nên SGK hiện hành vẫn chưa thực sự hướng đến năng lực, tích hợp còn ở mức độ đơn giản và vấn đề tích hợp liên môn cũng còn chưa rõ.

Thay vì lấy kiến thức văn học (chủ yếu là kiến thức văn học sử), tiếng Việt và tập làm văn làm nội dung chính, cấu trúc của CT mới phải được xây dựng dựa trên các trụ cột chính tương ứng với các hoạt động giao tiếp: đọc, viết, nói và nghe. Các năng lực được thể hiện qua các hoạt động này sẽ được phân giải thành những yêu cầu cần đạt theo độ khó tăng dần và liên tục từ lớp 1 đến lớp 12. Để đạt những yêu cầu này, CT phải thiết kế được các nội dung dạy học cốt lõi, gồm hai phần chính là kiến thức (văn học, tiếng Việt và giao tiếp) và ngữ liệu là những VB thuộc các kiểu loại khác nhau: VB văn học (literary texts), VB nghị luận (persuasive texts), VB thông tin (informational texts). Cấu trúc CT như vậy vừa đáp ứng được **định hướng tích hợp các nội dung dạy học** vừa tạo điều kiện để **tổ chức các nội dung dạy học theo các hình thức hoạt động**, đáp ứng được yêu cầu của mô hình giáo dục phát triển năng lực của người học như đã nêu ở trên.

Để “thi công” hiệu quả một CT kiểu này, SGK cần tích hợp triệt để tất cả kiến thức của môn học vào trung tâm của bài học là VB thuộc nhiều kiểu loại VB đa dạng, cần thiết cho cuộc sống, xung quanh những đề tài, chủ điểm phù hợp với trải nghiệm và hứng thú của người học; và thiết kế nội dung bài học thành các hoạt động đọc, viết, nói và nghe về VB, tạo điều kiện cho HS được phát triển năng lực giao tiếp thông qua chính hoạt động giao tiếp của các em. Qua đó HS cũng được hình thành và phát triển những phẩm chất chủ yếu và năng lực cốt lõi khác mà chúng ta mong đợi.

3.2.2. Định hướng thiết kế cấu trúc sách và bài học

Trên nguyên tắc chung như vậy, SGK Ngữ văn theo mô hình phát triển năng lực cần thay đổi đáng kể cấu trúc của cả cuốn sách cũng như cấu trúc của từng bài học (Moffett & Wagner 1992, Holt, Rinehart & Winston 2003, Cho Jae Hyun & Bùi Mạnh Hùng 2008, Bùi Mạnh Hùng 2019). Sau đây là một số định hướng:

a. Cơ sở thiết kế hệ thống bài học

Việc phân chia và sắp xếp các bài học sẽ dựa trên các kiểu loại VB và đề tài. Nói cách khác, qua các bài học khác nhau, HS được học các kiểu loại VB và đề tài khác nhau, chứ không theo trình tự xuất hiện của VB trên trục thời gian. Theo cách đó, HS mới có cơ hội đọc VB theo kiểu loại và chỉ như vậy thì người học mới có thể vận dụng hiệu quả kiến thức, kĩ năng đọc hiểu vào hoạt động viết, nói và nghe. Như tất cả chúng ta đều biết, mỗi VB, tùy theo mục đích xã hội của người viết, đối tượng tiếp nhận và ngữ cảnh văn hóa, sẽ được tạo lập theo những cách khác nhau (Martin & Rose 2008, Derewianka & Jones 2012). Người học cần được trang bị những kiến thức cần yếu và thực hành đọc liên tục với khối lượng VB đủ lớn để hiểu và làm theo những gì được tiếp nhận từ quá trình đọc. Nếu chỉ chú trọng dạy học nội dung tư tưởng của VB và vị trí, tầm quan trọng của nó trong lịch sử thì người học không thể vận dụng những gì đã đọc trong SGK để đọc những VB mới, ngoài SGK và viết các VB vừa bảo đảm yêu cầu kiểu loại vừa mang dấu ấn sáng tạo của cá nhân. Cần xếp các bài học theo những đề tài, chủ điểm được chọn lọc để HS có được những trải nghiệm, hiểu biết đầy đủ, toàn diện về cuộc sống. Đó là cơ hội để chúng ta đưa những vấn đề lớn của cá nhân, đất nước và nhân loại vào nhà trường như tình yêu, ước mơ, bài học trên đường đời, chủ quyền quốc gia, bảo vệ môi trường, tiến bộ của thời đại công nghệ, toàn cầu hóa và giữ gìn bản sắc dân tộc,....

Số bài trong mỗi cuốn sách sẽ giảm nhiều so với vài chục bài như hiện nay. Việc giảm số lượng bài học như vậy giúp tăng đáng kể dung lượng bài học. Nhờ vậy, HS có cơ hội được rèn

kĩ và đầy đủ các năng lực giao tiếp và tăng cường khả năng tích hợp các kiến thức và kĩ năng ngay trong cùng một bài học. Mỗi bài học kéo dài một số tuần cũng giúp GV được chủ động và linh hoạt trong tổ chức các hoạt động dạy học.

b. Tỷ lệ bài dành cho các kiểu loại VB

Không chỉ tập trung vào VB văn học như SGK hiện nay, bên cạnh VB văn học chiếm tỉ lệ lớn, SGK sẽ có một tỉ lệ hợp lí VB nghị luận và VB thông tin. Việc tăng cường VB nghị luận và VB thông tin vào SGK không chỉ giúp cho HS phát triển năng lực đọc những VB thông dụng, biết cách thu nhận và xử lí thông tin cần cho học tập và đời sống mà còn giúp các em phân tích thứ ngôn ngữ (từ vựng, ngữ pháp, phong cách,...) thông thường, trung tính, qua đó phát triển năng lực viết. VB văn học có ngôn ngữ đẹp và tinh tế, giúp cho HS phát triển năng lực thẩm mĩ, nhưng VB nghị luận và VB thông tin có ưu điểm khác là cung cấp cho các em mẫu VB để viết, đáp ứng nhu cầu thực tiễn trong đời sống.

c. Tỷ lệ số tiết dành cho các kĩ năng trong mỗi bài

Trong một bài học phải có đầy đủ các hoạt động dạy học đọc, viết, nói và nghe. Các hoạt động phải tích hợp với nhau theo cách: những gì đã đọc sẽ làm cơ sở cho viết, những gì đã đọc và viết sẽ làm cơ sở cho nói và nghe. Một mặt, SGK với phải dành thời gian cho HS được đọc kĩ VB, mặt khác cần cho người học cơ hội được rèn luyện một cách hiệu quả năng lực viết, nói và nghe. Walter Loban, Giáo sư của Đại học California - Berkeley (1912 - 1992) đã có một so sánh thú vị: “We listen to the equivalent of a book a day, talk the equivalent of a book a week, read the equivalent of a book a month, and write the equivalent of a book a year.” (Chúng ta NGHE tương đương với một cuốn sách mỗi ngày, NÓI tương đương với một cuốn sách mỗi tuần, ĐỌC tương đương với một cuốn sách mỗi tháng, và VIẾT tương đương với một cuốn sách mỗi năm...). Nói và nghe đóng vai trò quan trọng như vậy, thế nhưng lâu chúng ta chưa có định hướng rõ ràng giúp HS phát triển năng lực này một cách hiệu quả, nhất là ở cấp trung học. Ở trung học, dự kiến số tiết cho đọc hiểu và kiến thức đọc hiểu chiếm tỉ lệ trên một nửa, thời gian còn lại cho viết, nói và nghe.

d. Dự kiến phân bố yêu cầu cần đạt và nội dung dạy học ở các bài

Như đã trình bày ở trên, nội dung chính của CT mới gồm hai phần là yêu cầu cần đạt và nội dung dạy học. Nội dung của từng bài học cũng như vậy. Mỗi bài học nhắm đến nhiều mục tiêu (yêu cầu cần đạt). Ngược lại, có những yêu cầu cần đạt có thể được cài đặt trong nhiều bài học. Hệ thống các yêu cầu cần đạt đối với đọc, viết, nói và nghe trong CT Ngữ văn 2018 là quy định chung đối với tất cả các bộ SGK. Tuy nhiên, cách thức tổ chức, kết nối các yêu cầu cần đạt đó vào mỗi bài học thì tùy thuộc vào từng nhóm tác giả SGK. Giống như việc chơi cờ tướng, cùng các con cờ như nhau, nhưng tùy thuộc vào cách thức sắp xếp các con cờ trong bàn cờ mà thế cờ mỗi bên một khác. Chất lượng của mỗi bộ SGK chắc hẳn phụ thuộc trước hết vào việc “sắp xếp các con cờ trên bàn cờ”, để các yêu cầu cần đạt thực sự hỗ trợ, tích hợp với nhau theo cách hiệu quả nhất.

Kiến thức văn học, kiến thức tiếng Việt và ngữ liệu đưa vào bài học cần có nội dung phù hợp để giúp HS đạt được các yêu cầu cần đạt nói trên. Thiết kế bài học theo cách này sẽ giúp HS phát triển hài hòa và hiệu quả các phẩm chất và năng lực mà chúng ta kì vọng. Kiến thức được đưa vào SGK không phải vì mục đích tự thân mà cần phải là “chất liệu”, “phương tiện” quan trọng của quá trình phát triển phẩm chất và năng lực.

3.2.3. Định hướng đổi mới phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá

Như đã nêu trên, CT Ngữ văn 2018 đòi hỏi sự thay đổi căn bản về phương pháp dạy học và hoạt động kiểm tra, đánh giá. Vì vậy, đổi mới phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá cũng là một trong những nội dung quan trọng nhất của SGK Ngữ văn mới. Như đối với SGK theo mô

hình phát triển năng lực nói chung, SGK Ngữ văn cần được thiết kế theo cách tạo cho HS có cơ hội tham gia các hoạt động đọc, viết, nói và nghe. Lâu nay, chúng ta than phiền nhiều về những hạn chế của HS trong đọc, viết, nói và nghe. Tuy nhiên, đó là hệ quả tất yếu của phương pháp dạy học truyền thụ kiến thức, cung cấp thông tin và kiểm tra, đánh giá khả năng ghi nhớ kiến thức và thông tin. SGK Ngữ văn mới cần giúp GV thực hiện tốt được vai trò của người hướng dẫn, hỗ trợ HS tự đọc, viết, nói và nghe theo kịch bản của GV và được định hướng từ SGK. Như vậy, các bài học trong SGK Ngữ văn mới sẽ không có “phân môn” Văn học, Tiếng Việt, Tập làm văn (Bộ Giáo dục và Đào tạo 2016), mà chỉ có các hoạt động đọc, viết, nói và nghe nối tiếp nhau.

SGK Ngữ văn mới cần chú trọng giúp HS tự đọc kĩ VB, chú ý nhiều hơn đến khả năng phân tích, suy luận, đưa được bằng chứng trong các VB đọc làm cơ sở cho các nhận định, phân tích. GV chỉ đóng vai trò dẫn dắt, nêu vấn đề để trao đổi, tranh luận. GV có thể gợi ý các chi tiết trong VB để giúp HS củng cố các lập luận và phân tích của mình. Nói về việc dạy học các kĩ năng, David Coleman (thành viên nhóm xây dựng Hệ thống chuẩn cốt lõi, môn Ngữ văn, của Hoa Kỳ) cho rằng HS phải đọc VB như các thám tử và viết các VB như các phóng viên điều tra (Bùi Mạnh Hùng 2013). Nghĩa là khi đọc, phải tìm kĩ các bằng chứng, sẫm soi các chi tiết, dùng nó để giải quyết vấn đề và hiểu đầy đủ hơn thế giới xung quanh. Cần tạo cho HS cơ hội được huy động hiểu biết và trải nghiệm của bản thân để kết nối với các VB đọc. Các câu hỏi đọc hiểu không dừng lại ở việc hiểu một VB cụ thể mà qua đó HS biết được cách đọc VB thuộc một kiểu loại, nghĩa là qua những trường hợp ngữ liệu cụ thể, HS khái quát hóa được thành mô hình đọc hiểu. Có như vậy thì thông qua việc học đọc VB với số lượng hạn chế trong nhà trường, HS mới có kĩ năng đọc VB thuộc nhiều kiểu loại đa dạng, kể cả những VB hoàn toàn mới.

Khi dạy viết, GV cần giúp HS viết một VB bảo đảm quy trình gồm các bước: xác định nhiệm vụ, mục đích viết và đối tượng tiếp nhận; hình thành ý tưởng; thu thập thông tin, chất liệu cho bài viết (từ suy nghĩ, quan sát, trải nghiệm cá nhân; thông qua thảo luận, đọc sách báo, phỏng vấn,...); lập dàn ý; viết bản thảo; chỉnh sửa (sửa lỗi về bố cục; lỗi về ý; lỗi dùng các phương tiện liên kết VB; lỗi dùng từ, đặt câu; lỗi chính tả; thêm, bớt hoặc thay đổi các chi tiết, cân nhắc cách lựa chọn từ, câu và phong cách ngôn ngữ (trang trọng hay thân mật, viết hay nói) làm cho VB hấp dẫn hơn đối với người đọc); chia sẻ bài viết; hoàn thiện bài viết dựa vào nhận xét, góp ý của người khác. HS cần biết cách thu thập có hiệu quả nguồn thông tin chính xác, đáng tin cậy; xử lý và vận dụng những thông tin đó phục vụ cho bài viết; biết trích dẫn nguồn tin được sử dụng. VB viết thể hiện rõ ràng và mạch lạc chủ đề, ý tưởng chính hoặc thông tin cơ bản; phù hợp với yêu cầu về kiểu loại VB, xuất phát từ nhiệm vụ, mục đích viết và đối tượng tiếp nhận; có mở đầu, triển khai, kết thúc, và những chi tiết cần yếu; các câu, đoạn có mối quan hệ liên kết chặt chẽ với nhau, giữa các đoạn có những phương tiện liên kết thích hợp và đa dạng.

Về kĩ năng nói và nghe, GV cần giúp HS phát triển kĩ năng trình bày, thuyết trình và nắm bắt, đánh giá các thông tin, ý tưởng. Qua hoạt động nói và nghe, GV cũng giúp HS có thêm cơ hội tham gia những hoạt động có tính chất tương tác.

Trong đổi mới phương pháp dạy học, cần tránh hai thái cực: a) GV áp đặt và HS tiếp thu một cách bị động; b) HS bị “thả nổi”, “tự bơi” khi đọc, viết, nói và nghe. Trong tất cả các hoạt động dạy học đọc, viết, nói và nghe, các nghiên cứu lí thuyết về dạy học và thực tiễn dạy học ở các nước phát triển, nhất là ở Australia, đều cho thấy hiệu quả của quy trình dạy học có tên gọi là “Teaching and Learning Cycle”. Quy trình đó được thực hiện theo các bước sau: GV trình bày và làm mẫu những kĩ năng và chiến lược mới cho cả lớp (Modeling construction). Sau đó, HS hoạt động nhóm (Joint construction) và thực hành cá nhân (Independent construction) để vận dụng những kĩ năng và chiến lược mới học được (Rothery 1994, Martin & Rose 2005, Derewianka & Jones 2012). Kết hợp dạy học chung cả lớp, sau đó HS học theo nhóm và học

độc lập là hình thức cần được áp dụng phổ biến, linh hoạt và cân bằng. Trong tất cả hoạt động đọc, viết, nói và nghe, cần khuyến khích HS tương tác với nhau, coi đó là một cách thức quan trọng để thúc đẩy việc học và trưởng thành. Đối với dạy học Ngữ văn thì các hoạt động có tính tương tác càng có ý nghĩa. Nó giúp HS phát triển ngôn ngữ, tư duy và các kỹ năng xã hội một cách hiệu quả; HS trở nên tự tin hơn, có mối quan hệ bạn bè tốt hơn, tôn trọng sự khác biệt và có động lực học cao hơn. Đặc biệt, hoạt động dạy học có tính tương tác sẽ góp phần quan trọng vào việc giúp HS hình thành, phát triển các phẩm chất chủ yếu và năng lực chung đã quy định trong CT tổng thể và CT Ngữ văn.

Một điểm quan trọng mà SGK Ngữ văn mới cần chú trọng thỏa đáng là định hướng kiểm tra, đánh giá, giúp cho GV và HS đổi mới “chốt chặn” cuối cùng của quá trình dạy học này. Định hướng kiểm tra, đánh giá trong SGK phải phù hợp với định hướng chung trong CT Ngữ văn 2018, nhưng đồng thời phải mang dấu ấn cách tiếp cận riêng của từng nhóm làm sách.

3. Kết luận

Dạy học Ngữ văn trong nhà trường Việt Nam đang đứng trước nhiều cơ hội và thách thức. Việc ban hành CT Ngữ văn 2018 đánh dấu một chặng đường quan trọng. Nhưng nhiều công việc khó khăn đang ở phía trước. Ngoài công tác bồi dưỡng, đào tạo cán bộ quản lý giáo dục và GV, nâng cao điều kiện sống và làm việc để giúp các thầy cô có động lực đổi mới, biên soạn SGK theo mô hình mới là một bước có ý nghĩa quyết định đến thành công của công cuộc đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục phổ thông lần này, trong đó môn Ngữ văn đóng vai trò “đầu tàu”. Mô hình SGK Ngữ văn mới đang được định hình dần. Tuy vậy, để mô hình này trở nên quen thuộc và GV có thể vận dụng thuận thực vào thực tiễn dạy học, cần có nhiều trao đổi, chia sẻ trên nhiều diễn đàn, đặc biệt là công tác tập huấn dạy học SGK mới cần phải được tổ chức một cách chuyên nghiệp và hiệu quả.

TÀI LIỆU THAM KHẢO CHÍNH

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn*. Hà Nội: Giáo dục.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2013). *Kiểm yếu hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam* do Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức tại Huế.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2016). *Sách giáo khoa Ngữ văn, từ lớp 6 đến lớp 12*. Hà Nội: Giáo dục.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn*.
5. Bùi Mạnh Hùng (2013). “Chuẩn chương trình cốt lõi của Mỹ và một số liên hệ với việc đổi mới chương trình Ngữ văn ở Việt Nam”. Tạp chí *Khoa học* (Đại học Sư phạm TP. HCM, số chuyên về Nghiên cứu Giáo dục học), số 4/2013.
6. Bùi Mạnh Hùng (2014). “Phác thảo chương trình ngữ văn theo định hướng phát triển năng lực”. Tạp chí “Khoa học” (Tạp chí của Trường Đại học Sư phạm TP. HCM, số chuyên về Nghiên cứu Giáo dục học), số 3/2014.
7. Bùi Mạnh Hùng (2016). “Ngôn ngữ học chức năng hệ thống: Ứng dụng xây dựng chương trình Ngữ văn (Kinh nghiệm của Australia và những gợi ý cho Việt Nam)”. Tạp chí *Ngôn ngữ*, số 10/2016.
8. Bùi Mạnh Hùng (2019). “Systemic Functional Linguistics: It’s Applications in Designing Vietnamese Language and Literature Textbooks”. In: *Vietnamese Studies in Vietnam and*

Germany: New Contributions to Vietnamese Linguistics. Thomas Engelbert (Ed.). University of Hamburg, 2019.

9. Cho Jae Hyun & Bùi Mạnh Hùng (2008). “Sách giáo khoa Ngữ văn của Hàn Quốc và kinh nghiệm đối với Việt Nam”. Tạp chí *Ngôn ngữ và đời sống*, số 12/2008.

10. Derewianka, B., Jones, P. (2012). *Teaching Language in Context*. Oxford: Oxford University Press.

11. Holt, Rinehart & Winston (2003). *Literature & Language Arts* (Textbooks for Grades 6 to 12).

12. Martin, J. & Rose, D. (2005). “Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding Democracy in the Classroom”. In: Hasan, R., Matthiessen, C. M. I. M. and Webster, J. J. (eds) (2005). *Continuum Discourse on Language: A Functional Perspective* (Vol. 1). London: Continuum.

13. Martin, J. & Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. London & Oakville: Equinox.

14. Moffett, J. & Wagner B. (1992). *Student-centered Language Arts, K-12*. Portsmouth, NH: Heinemann.

15. Rothery, J. (1994). *Exploring Literacy in School English (Write it Right Resources for Literacy and Learning)*. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.

16. Trần Đình Sử (2009). “Trở về với VB văn học - Con đường đổi mới căn bản phương pháp dạy học Văn”. Báo *Văn nghệ* số 10/2009.

MỘT VÀI NHẬN XÉT VỀ VIỆC BIÊN SOẠN BÀI “CHIẾN TRANH VIỆT NAM (1964-1975)” TRONG SÁCH GIÁO KHOA LỊCH SỬ LỚP 12 CỦA CỘNG HÒA PHÁP

TS. ĐẬU ĐỨC ANH^[1]

Tóm tắt: Bài báo trình bày nội dung, hình thức và phương pháp biên soạn bài học “Chiến tranh Việt Nam (1964-1975)” trong sách giáo khoa Lịch sử lớp 12 của Cộng hoà Pháp, từ đó, rút ra những ưu điểm của việc biên soạn một bài học lịch sử trong sách giáo khoa Lịch sử ở Pháp. Từ kết quả nghiên cứu trên, bài báo đã đưa ra những kết luận khoa học mang tính chất gợi mở cho phương pháp biên soạn một bài học lịch sử trong chương trình sách giáo khoa Lịch sử ở trường phổ thông của Việt Nam trong giai đoạn hiện nay.

Từ khoá: *Sách giáo khoa, Lịch sử, biên soạn sách giáo khoa, trung học phổ thông, Chiến tranh Việt Nam*

Abstract: The paper presents the content, forms, and methods of compiling the lesson “Vietnam War (1964-1975)” in the history textbook for the grade 12 of the Republic of France. The research will shed lights on the advantages of compiling and designing specific historical lessons in the history textbook in France. From these findings, the article has come up with some scientific conclusions as a reference for designing and compiling a specific history lesson for Vietnamese high school in the current period.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Chương trình và sách giáo khoa Lịch sử ở trường phổ thông Việt Nam hiện nay luôn là chủ đề thu hút sự quan tâm chú ý đặc biệt của toàn xã hội. Một trong những vấn đề nổi cộm đó là sách giáo khoa Lịch sử ở trường phổ thông hiện nay còn chú trọng biên soạn theo cách trình bày la liệt các sự kiện nhằm cung cấp, nhồi nhét kiến thức hơn là hình thành những năng lực cần thiết cho học sinh. Chính cách biên soạn này đã làm cho môn Lịch sử trường phổ thông trở nên khô khan, nhàm chán, quá tải và khiến cho học sinh không cảm thấy hứng thú khi học tập bộ môn này. Điều này dẫn đến một hệ quả là học sinh Việt Nam không thể nhớ được kiến thức lịch sử cơ bản sau khi học xong, thi xong.

Cộng hoà Pháp là một quốc gia có nền giáo dục tiên tiến hàng đầu thế giới. Chính vì vậy, việc nghiên cứu cách thiết kế một bài học cụ thể trong sách giáo khoa Lịch sử ở trường phổ thông của Pháp sẽ cung cấp cho chúng ta một cái nhìn rõ hơn về chương trình giáo dục lịch sử ở trường phổ thông tại Pháp. Qua đó, góp phần tích cực trong việc đổi mới phương pháp biên soạn sách giáo khoa Lịch sử ở trường phổ thông của Việt Nam trong giai đoạn hiện nay theo tinh thần

1. Trường Đại học Vinh

Nghị quyết 29 “Về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo” của Ban chấp hành Trung ương Đảng khoá XI. Theo đó, quan điểm chỉ đạo về định hướng đổi mới giáo dục - đào tạo được chỉ rõ trong Nghị quyết 29: “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” để hướng tới thực hiện mục tiêu “giáo dục con người Việt Nam phát triển toàn diện và phát huy tốt nhất tiềm năng, khả năng sáng tạo của mỗi cá nhân”, “xây dựng nền giáo dục mở, thực học, thực nghiệp, dạy tốt, học tốt”^[1].

2. NỘI DUNG

2.1. “Một chương trình, nhiều bộ sách giáo khoa” của Cộng hoà Pháp

Ở Pháp, từ khung chương trình môn lịch sử ở trường phổ thông do Bộ Giáo dục quy định, các nhà biên soạn và các nhà xuất bản chủ động lựa chọn ý tưởng, nội dung và hình thức để biên soạn sách giáo khoa phù hợp với quy định của Hội đồng thẩm định giáo dục Pháp. Với cách làm “một chương trình, nhiều bộ sách giáo khoa” ở Pháp trước hết tạo ra động lực cạnh tranh tích cực trong việc biên soạn sách giáo khoa giữa các nhóm tác giả cũng như giữa các nhà xuất bản với nhau. Ngoài ra, thực hiện nguyên tắc này sẽ mang lại nhiều cơ hội lựa chọn cho các địa phương, các giáo viên trong việc dạy học lịch sử. Như vậy, chúng ta có thể hiểu, tại Pháp khung chương trình môn lịch sử là “pháp lệnh” bắt buộc còn sách giáo khoa chỉ là “tài liệu tham khảo” chính phục vụ cho quá trình dạy học.

Le professeur peut articuler les thèmes et les questions dans un ordre différent de celui de leur présentation, à l'exclusion du thème 1 qui ouvre obligatoirement la mise en œuvre du programme.

Thème 1 - Croissance économique, mondialisation et mutations des sociétés depuis le milieu du XIX^{ème} siècle (9-10 heures)

Questions	Mise en œuvre
Croissance et mondialisation	- La croissance économique et ses différentes phases depuis 1850 - Les économies-monde successives (britannique, américaine, multipolaire)
Mutations des sociétés	- La population active, reflet des bouleversements économiques et sociaux : l'exemple de la France depuis les années 1850 - Une étude : l'immigration et la société française au XX ^{ème} siècle

Thème 2 - La guerre au XX^{ème} siècle (16-17 heures)

Questions	Mise en œuvre
Guerres mondiales et espoirs de paix	- La Première Guerre mondiale : l'expérience combattante dans une guerre totale - La Seconde Guerre mondiale : guerre d'anéantissement et génocide des Juifs et des Tziganes - Les espoirs d'un ordre mondial au lendemain des conflits : la SDN et l'ONU
De la guerre froide à de nouvelles conflictualités	- La guerre froide, conflit idéologique, conflit de puissances : un lieu (Berlin 1945-1989), une crise (Cuba 1962), un conflit armé (la guerre du Vietnam) - De nouvelles conflictualités depuis la fin de la guerre froide : un conflit armé (la guerre du Golfe 1990-1991) ; un lieu (Sarajevo 1992-1995) ; un acte terroriste (le 11 septembre 2001)

Thème 3 - Le siècle des totalitarismes (10-11 heures)

Questions	Mise en œuvre
Genèse et affirmation des régimes totalitaires (soviétique, fasciste et nazi)	- Les régimes totalitaires dans l'entre-deux-guerres : genèse, points communs et spécificités - Les totalitarismes face aux démocraties dans les années 1930
La fin des totalitarismes	- La dénazification de l'Allemagne et le procès de Nuremberg - La sortie progressive du totalitarisme en URSS : Khrouchtchev, la déstalinisation et ses limites ; Gorbatchev, de la Glasnost à la disparition de l'URSS

Thème 4 - Colonisation et décolonisation (7-8 heures)

Questions	Mise en œuvre
Le temps des dominations coloniales	- Le partage colonial de l'Afrique à la fin du XIX ^{ème} siècle - L'Empire français au moment de l'exposition coloniale de 1931, réalités, représentations et contestations
La décolonisation	Deux études : - La fin de l'empire des Indes - La guerre d'Algérie

Thème 5 - les Français et la République (15-16 heures)

Questions	Mise en œuvre
La République, trois républiques	- L'enracinement de la culture républicaine (les décennies 1880 et 1890) - Les combats de la Résistance (contre l'occupant nazi et le régime de Vichy) et la refondation républicaine - 1958-1962, une nouvelle République
La République et les évolutions de la société française	- La République et la question ouvrière : le Front populaire - La République, les religions et la laïcité depuis les années 1880 - La place des femmes dans vie politique et sociale de la France au XX ^{ème} siècle

1. Bộ Giáo dục - Đào tạo (2015), Một số tài liệu dùng cho Ban xây dựng chương trình giáo dục phổ thông tổng thể, Hà Nội, tháng 11/2015.

Tất cả sách giáo khoa Lịch sử lớp 12 tại Pháp, mặc dù các tác giả và các nhà xuất bản có thể lựa chọn ý tưởng, nội dung kiến thức khác nhau nhưng đều xoay quanh trục năm chủ đề lớn do Bộ trưởng Bộ giáo dục Pháp Jean-Michel Blanquer ban hành ngày 21/7/2010^[1]: 9-10 giờ: “Sự tăng trưởng kinh tế, toàn cầu hoá và sự chuyển biến xã hội từ giữa thế kỷ XIX” (Croissance économique, mondialisation et mutations des sociétés depuis le milieu du XIX^e siècle; 16-17 giờ: “Chiến tranh trong thế kỉ XX” (La guerre au XX^e siècle); 10-11 giờ: “Thế kỉ của những chế độ độc tài” (Le siècle des totalitarismes); 7-8 giờ: “Chủ nghĩa thực dân và phi thực dân hoá” (Colonisation et décolonisation); 15-16 giờ, “Người Pháp và nền Cộng hoà” (Les Français et la République)^[2].

Trong bài viết này, chúng tôi sử dụng sách giáo khoa Lịch sử lớp 12 của nhà xuất bản Nathan do nhóm tác giả Guillaume Le Quintrec (chủ biên), Mathias Burgé, Jean-Marie Darier, Juliette Hanrot, Daniel Henri, Florian Louis, Anne-Claire Michel. Các tác giả biên soạn cuốn sách này đều là giáo viên trực tiếp dạy lịch sử ở các trường trung học phổ thông của Pháp^[3].

Bài học “Chiến tranh Việt Nam (1964-1975)” là một trong bốn bài thuộc chương “Chiến tranh lạnh (1947-1991)”. Cả bốn bài học trong chương đều xoay quanh việc trả lời hai câu hỏi được đặt ra từ đầu chương: “Tại sao hai siêu cường tránh chiến tranh ở Berlin hoặc Cuba nhưng lại đối đầu “gián tiếp” tại Việt Nam?” (Pourquoi les deux superpuissances évitent-elles la guerre pour Berlin ou Cuba, mais s’affrontent-elles indirectement au Vietnam?) và “Cuộc đối đầu Đông/Tây kết thúc như thế nào?” (Comment cette confrontation Est/Ouest s’est-elle terminée?)^[4].

2.2. Tóm tắt nội dung bài học

Bài “Chiến tranh Việt Nam (1964-1975)”^[5] gồm có hai phần chính: bài học (cours) và tài liệu (dossier) hỗ trợ cho bài học, với dung lượng bốn trang và mỗi phần như vậy lại được trình bày ngắn gọn trong hai trang. Ngoài ra còn hệ thống các câu hỏi. Tất cả hai phần đều nhằm phục vụ cho việc trả lời câu hỏi chính được nêu ra ngay từ đầu bài: “Cuộc chiến tranh này diễn hình cho những xung đột khu vực trong chiến tranh lạnh như thế nào?” (En quoi cette guerre est-elle exemplaire des “conflits régionaux” de la guerre froide?).

2.2.1. Bài học (cours)

Trong phần bài học (cours), sách giáo khoa thiết kế ba nội dung chính, gồm:

- A. “Từ giải phóng khỏi ách thực dân đến chiến tranh lạnh” (De la décolonisation à la guerre froide).
- B. “Sự can thiệp của Mĩ” (L’intervention des États-Unis).
- C. “Sự thất bại của Mĩ” (L’échec des États-Unis).

Ba nội dung chính nói trên của bài học được trình bày hết sức ngắn gọn, súc tích về nguyên nhân, diễn biến và hệ quả của cuộc chiến tranh Việt Nam. Điểm dễ nhận thấy trong phần này là tác giả chỉ trình bày những mốc thời gian lớn, các nội dung khái quát của cuộc chiến chứ không đi vào trình bày chi tiết các sự kiện cụ thể.

Tất cả phần khác của bài học đều hướng tới việc minh họa và làm rõ hơn ba nội dung cơ bản nói trên. Cụ thể, sách giáo khoa cung cấp cho học sinh các bảng số liệu như: sự tăng cường quân số của quân đội Mĩ ở miền Nam Việt Nam từ năm 1963 đến năm 1972; cùng

1. *BO spécial N°9 du 30 septembre 2010*. Nguồn: <http://www.education.gouv.fr/cid53319/mene1019675a.html>. Ngày trích dẫn 20/9/2018.

2. Guillaume Le Quintrec, *Histoire 1^{re} L/ES/S*, Édition Nathan, 2016, trang 8.

3. Guillaume Le Quintrec, *Histoire 1^{re} L/ES/S*, Édition Nathan, 2016, trang 1.

4. Guillaume Le Quintrec, *Histoire 1^{re} L/ES/S*, Édition Nathan, 2016, trang 204.

5. Guillaume Le Quintrec, *Histoire 1^{re} L/ES/S*, Édition Nathan, 2016, trang 220-223.

cổ, cung cấp các thuật ngữ, khái niệm chính (notions clés) như sự hòa hoãn (détente), chính sách ngăn chặn (endiguement ou containment), học thuyết domino (Théorie des dominos); các từ vựng (vocabulaire) như: Mặt trận dân tộc giải phóng miền Nam Việt Nam (Front national de libération-FNL), chiến tranh Đông Dương (Guerre d'Indochine), chiến tranh Việt Nam (Guerre du Vietnam), Đông Dương (Indochine), Việt Nam Dân chủ Cộng hòa (République démocratique du Vietnam) và Việt Minh (Việtminh).

Phần tiếp theo, sách giáo khoa cung cấp các số liệu, ảnh, bản đồ và trích đoạn phân tích của Robert McNamara để làm sáng tỏ hơn ba nội dung chính nói trên của bài học. Cụ thể, trong phần tài liệu 1, tác giả đưa ra bản đồ của chiến tranh Việt Nam với các chú thích cụ thể về đường biên giới Đông Dương thuộc Pháp, đường chia cắt Việt Nam, vùng kiểm soát của miền Bắc, vùng trung lập, vùng kiểm soát của FNL (1966-1972), các căn cứ quân sự chính của Mỹ, khu vực bị ảnh hưởng bởi sự ném bom của Mỹ, đường Hồ Chí Minh cho phép miền Bắc Việt Nam tiếp tế cho FNL.

Trong phần tài liệu thứ hai, sách giáo khoa trình bày trích đoạn trong cuốn sách công bố năm 1995 phân tích về sự thất bại của Mỹ trong chiến tranh Việt Nam của Bộ trưởng Bộ Quốc phòng Mỹ Robert McNamara dưới thời tổng thống Kennedy và Johnson.

Phần tư liệu thứ ba là bức ảnh về sự thảm sát những người lính hoặc những tù binh trong một cuộc tác chiến ở lưu vực sông Mê Kông của quân đội miền Nam Việt Nam năm 1962 cùng với hai cố vấn quân đội Mỹ.

Phần tư liệu thứ tư là bảng điều tra dư luận của người Mỹ về “việc đổ bộ của quân đội Mỹ vào Việt Nam là một điều sai lầm?”.

2.2.2. Tài liệu

Trong phần tài liệu (dossier)^[1] bổ trợ gồm có năm tài liệu bao gồm hai “kênh chữ” và ba “kênh hình” mà nội dung xoay xung quanh “Cuộc chiến tranh tồi tệ của người Mỹ ở Việt Nam” (La “sale guerre” des Américaines au Vietnam). Các tài liệu này đều phục vụ cho việc bổ trợ và làm rõ hơn nội dung bài học (cours) nói trên (2.2.1).

VOCABULAIRE

FNL : Front national de libération, créé au Sud-Vietnam en 1960 pour lutter contre le gouvernement pro-américain et réunifier le Vietnam. Ses adversaires l'appellent le *Việtcong* (ce qui signifie « le Vietnam communiste »).

Guerre d'Indochine : guerre qui oppose la France au Việtminh de 1946 à 1954.

Guerre du Vietnam : guerre qui oppose le Sud-Vietnam et les États-Unis au FNL et au Nord-Vietnam de 1964 à 1975.

Indochine : nom générique donné aux colonies françaises du Cambodge, du Laos et du Vietnam (Cochinchine, Annam, Tonkin).

République démocratique du Vietnam : elle est proclamée en 1945 par Hồ Chí Minh. Le terme désigne le territoire contrôlé par le Việtminh de 1946 à 1954, puis le Nord-Vietnam de 1954 à 1975.

Việtminh : nom abrégé de l'Alliance pour l'indépendance du Vietnam fondée en 1941 par Hồ Chí Minh et dominée par les communistes.

NOTIONS CLÉS

Détente : voir p. 210.

Endiguement (containment) : politique engagée par les États-Unis en 1947. Elle vise à endiguer l'expansion du communisme par une aide économique et militaire aux pays alliés des États-Unis.

Théorie des dominos : doctrine formulée dans les années 1950 par les Américains, selon laquelle la chute d'un pays dans le camp communiste entraînerait celle de tous les pays voisins.

1. Guillaume Le Quintrec, *Histoire 1^{re} L/ES/S*, Édition Nathan, 2016, trang 222-223.



Hình 1



Hình 2



Hình 3

Ở phần này, sách giáo khoa thiết kế 3 hình ảnh gồm: Tờ áp phích người Việt Nam chống Mỹ với tựa đề “Miền Nam bất khuất và anh dũng/ chiến thắng” (Le Sud est inflexible et victorieux) (hình 1)¹¹; “Bức ảnh đã đi vòng quanh thế giới” (Une photo qui a fait le tour du monde) nói về em bé Kim Phúc, nhân vật bị bỏng nặng trong đợt ném bom Napalm của quân đội Mỹ vào ngày 8/6/1972 ở Trảng Bàng - Tây Ninh (hình 2); Bức ảnh “Máy bay ném bom đang hoạt động” (Des bombardiers en action) nói về việc mở rộng ném bom Napalm của quân đội miền Nam Việt Nam và Mỹ xuống Đà Nẵng năm 1962 (hình 3).

Ngoài kênh hình, ở tài liệu thứ hai của phần này, sách giáo khoa đã trích đoạn hồi kí của bác sĩ Đặng Thùy Trâm (1943-1970): “Không biết người ta nghĩ gì khi đứng nhìn một vụ oanh tạc của những chiếc phi cơ ăn cướp của giặc Mỹ. Chiều nay cũng như mọi buổi chiều khác, chiếc tàu hai thân quần mây vòng trong xóm rồi một quả rocket phóng xuống xóm 13 Phố An rồi liền theo đó, hai chiếc phản lực thay nhau bổ nhào. Từng quả bom rời khỏi chiếc máy bay nặng nề lao xuống và bùng lên nhưng khói lửa mịt mù, những quả bom xăng hình vuông lấp loáng trong ánh nắng mặt trời vừa chạm đến mặt đất tức thì một quả cầu lửa bốc lên đỏ rực rồi khói đen nghi ngút bầu trời. Máy bay vẫn gào rú, mỗi lần như vậy hàng loạt bom lại rơi, tiếng nổ điếc tai, nhức óc.

1. Nguyên bản tiếng Việt trên tờ áp phích: “Miền Nam bất khuất và anh dũng”. Sách giáo khoa chú thích: “Miền Nam bất khuất và chiến thắng” (Le Sud est inflexible et victorieux).

Từ một vị trí không xa, mình ngồi lặng nhìn mà lòng căm uất. Trong khối lửa kia ai là người bị cháy thiêu trong đó? Trong tiếng nổ long trời ai tan xác trong những hố bom đào sâu dưới đất đó? Bà già ngồi bên tôi, mắt đăm đăm nhìn về thôn xóm chép miệng: «Lối đó là lối (nơi ở) bà già vợ thằng Hùng đó». Ô, những anh hùng vô danh, không ai trên trái đất này có thể chịu đau khổ nhiều hơn các bạn, đồng bào miền Nam đây quả cảm^[1].

Bên cạnh đó, ở tài liệu thứ tư của phần này, tác giả sách giáo khoa còn trích bài báo với tựa đề “Quân đội Mỹ nguy hiểm cho hành động của họ” (*L’armée américaine justifie son action*) của nhà báo Mỹ John Steinbeck. Nhà văn Mỹ John Steinbeck (1902-1968) là phóng viên chiến tranh ở Việt Nam cho tờ nhật báo *Newsday*. Trong một bài báo vào tháng 2 năm 1967, ông ta đã trích dẫn một số tờ rời do máy bay Mỹ thả xuống:

“*Lời cảnh báo cho người dân trong các thôn xóm ở miền Nam Việt Nam (Avertissement aux habitants des villages du Sud Viêt Nam)* Các thôn ấp của các bạn đã bị bao vây hoàn toàn bởi quân lực Mỹ và Việt Nam (Cộng hoà - tác giả), lực lượng sẽ tấn công nhằm tiêu diệt Việt Cộng những người áp bức các bạn và đặt các bạn cũng như gia đình của các bạn vào sự nguy hiểm. Để bảo vệ cho các bạn tránh tất cả các mối nguy hiểm trong quá trình diễn ra cuộc tác chiến này, chúng tôi kêu gọi các bạn hãy nhanh chóng rời khỏi nhà để chúng tôi hướng dẫn các bạn đến khu vực được chỉ định. Các bạn sẽ được chuyển đến điểm tập trung dân sự nơi mà các bạn sẽ được chăm sóc y tế, được cung cấp thực phẩm và nơi trú ẩn tạm thời trong suốt chiến dịch. Sau đó, các bạn có thể sớm được quay trở lại nhà của mình. Vì sự an toàn của các bạn, xin hãy hợp tác cùng chúng tôi. Hãy hành động ngay lập tức bởi vì chúng tôi sẽ thực hiện trong vài phút tới.

Lời cảnh báo cho thường dân miền Bắc Việt Nam (Avertissement aux civils du Nord Viêt Nam)

Việc oanh tạc không hướng đến các bạn. Các bạn đừng liều mạng. Hãy tránh xa tất cả các mục tiêu quân sự như: các kho xăng và các khu vực khác chứa dầu; các cây cầu, đường sắt và đường

4 L’armée américaine justifie son action

L’écrivain américain John Steinbeck (1902-1968) est correspondant de guerre au Vietnam pour le quotidien Newsday. Dans un article de février 1967, il cite plusieurs tracts largués par l’aviation américaine.

Avertissement aux habitants des villages [du Sud-Viêt Nam]

Vos hameaux sont entièrement encerclés par les forces des États-Unis et du Vietnam qui vont très prochainement attaquer pour détruire le Viêtcong qui vous oppresse et vous met en danger ainsi que vos familles. Afin de vous protéger de tout danger pendant cette opération, nous vous pressons de quitter rapidement vos maisons pour vous diriger vers la zone indiquée par nos haut-parleurs. Vous serez transportés vers un point de ralliement civil où des soins médicaux, de la nourriture et des abris temporaires vous seront fournis pendant toute la durée de l’opération. Après quoi, vous pourrez rapidement rentrer chez vous. Pour votre propre sécurité, coopérez avec nous s’il vous plaît. Agissez immédiatement, puisque nous allons avancer dans quelques minutes. [...]

Avertissement aux civils [du Nord-Viêt Nam]

Les bombardements ne sont pas dirigés contre vous. Ne risquez pas votre vie. Tenez-vous à l’écart de toutes les cibles militaires comme : les réservoirs d’essence et les autres zones de stockage de pétrole ; les ponts, les voies ferrées et les voies navigables utilisés pour le transport du ravitaillement militaire et des troupes ; les baraquements, les emplacements d’artillerie, toutes les installations militaires, les centrales électriques, les installations portuaires de la marine de guerre.

John Steinbeck, *Dépêches du Vietnam*, trad. Pierre Guglielmina, © Les Belles Lettres, Paris, 2013.

1. Guillaume Le Quintrec, *Histoire I^{re} L/ES/S*, Édition Nathan, 2016, trang 222.

thủy được sử dụng vận chuyển tiếp tế quân sự và quân đội; các doanh trại pháo binh, tất cả thiết bị quân sự, nhà máy điện, cảng quân sự”^[1].

Ngoài ra, phần tài liệu cũng hình thành cho học sinh vốn từ vựng về chất độc màu da cam, bom Napalm.

2.2.3. Hệ thống câu hỏi

Và cuối cùng, sách giáo khoa trình bày hệ thống các câu hỏi được trình bày dưới dạng câu hỏi tự luận, phân tích bảng số liệu, trích đoạn tư liệu và các hình ảnh được đưa vào trong phần tài liệu. Bài học “Chiến tranh Việt Nam (1964-1975)” gồm có ba nhóm câu hỏi chính: Nhóm câu hỏi xác định ý nghĩa của từng tư liệu; nhóm câu hỏi đối chiếu nhiều tư liệu; nhóm câu hỏi tổng hợp và tổ chức thông tin^[2]. Cụ thể:

❖ *Nhóm câu hỏi xác định ý nghĩa của từng tư liệu (Cerner le sens d'un document):*

1) “Tờ áp phích này giới thiệu hành động của Mỹ ở Việt Nam như thế nào?” (Comment cette affiche présente-t-elle l'action des États-Unis au Vietnam?) (tài liệu 1).

2. “Giới thiệu chính xác tác giả của văn bản này (quốc tịch, nghề nghiệp, quê quán) và chỉ ra ý nghĩa làm chứng của tác giả” (Présentez précisément l'auteur de ce texte (nationalité, fonction, localisation) et montrez l'intérêt de son témoignage (tài liệu 2).

3. “Bức ảnh này đã đóng vai trò gì trong chiến tranh Việt Nam?” (Quel rôle cette photographie a-t-elle pu jouer dans la guerre du Vietnam? (tài liệu 3).

4. “Tại sao quân đội Mỹ thả truyền đơn xuống miền Nam và miền Bắc Việt Nam?” (Pourquoi l'armée américaine largue-t-elle des tracts au Sud-Vietnam et au Nord-Vietnam?) (tài liệu 4).

❖ *Nhóm câu hỏi đối chiếu nhiều tư liệu (Confronter plusieurs documents):*

5. “Tại sao thường dân là trung tâm của cuộc xung đột?” (Pourquoi les populations civiles sont-elles au coeur du conflit?) (tài liệu 1,2,4).

6) “Tại sao quân Mỹ lại sử dụng bom Napals?” (Pourquoi les Américaine utilisent-ils des bombes au napalm?) (tài liệu 2,3,5).

❖ *Nhóm câu hỏi tổng hợp và tổ chức thông tin (Synthétiser et organiser les informations):*

7. “Giải thích chiến tranh Việt Nam là gì và tại sao nó đã làm thay đổi hình ảnh của nước Mỹ đối với dư luận” (Expliquez en quoi consiste la guerre du Vietnam et pourquoi elle a altéré l'image des États-Unis dans l'opinion).

Với việc biên soạn bài học, tài liệu bổ trợ cũng như hệ thống câu hỏi như vậy, tất cả đều nhằm mục đích làm sáng rõ về cuộc chiến tranh Việt Nam, hướng tới trả lời câu hỏi: “Cuộc chiến tranh này diễn hình cho những xung đột khu vực trong chiến tranh lạnh như thế nào?” (En quoi cette guerre est-elle exemplaire des “conflits régionaux” de la guerre froide?). Từ đó, góp phần quan trọng trong việc trả lời hai vấn đề chính được đặt ra từ đầu chương Chiến tranh lạnh (1947-1991)^[3].

1. Guillaume Le Quintrec, *Histoire 1^{re} L/ES/S*, Édition Nathan, 2016, trang 223.

2. Bên cạnh đó, các bài học khác trong sách giáo khoa Lịch sử lớp 12 của Pháp còn có các nhóm câu hỏi: Giải thích các bức ảnh; Trích các thông tin trong tài liệu; Đặt mối quan hệ giữa văn bản với bối cảnh lịch sử; Xác định/ nhận dạng văn bản; Đặt tư liệu trong bối cảnh của nó; Bàn về một quan điểm phê phán trên một tài liệu... Xem thêm: Guillaume Le Quintrec, *Histoire 1^{re} L/ES/S*, Édition Nathan, 2016.

3. “Tại sao hai siêu cường tránh chiến tranh ở Berlin hoặc Cuba nhưng lại đối đầu “gián tiếp” tại Việt Nam?” (Pourquoi les deux superpuissances évitent-elles la guerre pour Berlin ou Cuba, mais s'affrontent-elles indirectement au Vietnam?) và “Cuộc đối đầu Đông/Tây kết thúc như thế nào?” (Comment cette confrontation Est/Ouest s'est-elle terminée?). Nguồn: Guillaume Le Quintrec, *Histoire 1^{re} L/ES/S*, Édition Nathan, 2016, trang 204.

2.3. Nhận xét

Từ việc khái quát nội dung bài học nói trên, chúng tôi rút ra một vài nhận xét như sau:

1. Trước hết, chúng tôi thấy, sách giáo khoa Lịch sử phổ thông ở Pháp được thiết kế theo hướng giảm tối đa các sự kiện lịch sử chi tiết, khó nhớ và dễ gây nhầm chán cho học sinh. Tư liệu phục vụ cho bài học gồm kênh chữ và kênh hình được sử dụng phong phú, đa chiều và có chọn lọc. Trong đó, kênh hình chiếm dung lượng khá lớn với những hình ảnh tiêu biểu, gây hứng thú, ấn tượng mạnh cho người học khi tìm hiểu về cuộc chiến tranh này. Còn kênh chữ được trình bày hết sức rất ngắn gọn, súc tích.

2. Thông qua hệ thống các câu hỏi đặt ra (từ câu hỏi nêu vấn đề ở ngay đầu bài học và các câu hỏi ở cuối các đoạn tư liệu, cuối bài học), kết hợp với hệ thống kênh chữ, kênh hình như đã phân tích ở trên, cho chúng ta thấy mục đích của người biên soạn sách giáo khoa ngoài cung cấp kiến thức cơ bản còn hướng vào việc hình thành cho học sinh các năng lực quan trọng như: đọc hiểu văn bản; khai thác thông tin trên tư liệu, hình ảnh; chọn lọc thông tin và phân loại tư liệu theo từng mục đích sử dụng nhằm giải quyết nội dung câu hỏi đặt ra cho phù hợp; phân tích và đánh giá bản chất của sự kiện lịch sử; bảo vệ quan điểm cá nhân; vận dụng và liên hệ vào thực tiễn.

3. Bài học được thiết kế nhằm góp phần minh họa và làm sáng rõ hơn cho một trong ba chủ đề lớn của tập sách^[1]. Qua đó, sẽ hình thành cho học sinh các năng lực khái quát hóa sự kiện lịch sử, xác định được vị trí, vai trò và tác động của các sự kiện lịch sử cụ thể trong mỗi giai đoạn lịch sử và trong từng chủ đề lớn của sách giáo khoa.

4. Nội dung bài học, các số liệu và các hình ảnh minh họa cùng hệ thống câu hỏi rất chú trọng hình thành cho học sinh các từ vựng, khái niệm quan trọng vốn là bản chất của các sự kiện, vấn đề lịch sử.

5. Cuối cùng, sách giáo khoa lịch sử ở Pháp không những được trình bày và thiết kế khoa học, lô gíc mà còn rất chú trọng đến hình thức. Chính hình thức trình bày của từng bài học và của cả cuốn sách góp phần quan trọng trong việc tạo ấn tượng mạnh, hứng thú cho học sinh. Hơn nữa, nó còn giúp cho học sinh thuận lợi trong việc sử dụng, khai thác và liên hệ các hệ thống thông tin trong sách giáo khoa.

3. KẾT LUẬN

Vấn đề đổi mới sách giáo khoa nói chung và sách giáo khoa Lịch sử ở trường phổ thông của Việt Nam hiện nay là một trong những vấn đề thu hút được sự quan tâm không những của các nhà khoa học mà của toàn xã hội. Trong đó, việc đẩy mạnh nghiên cứu, tham khảo phương pháp biên soạn sách giáo khoa Lịch sử ở các nước có nền giáo dục phát triển cao như Cộng hòa Pháp cũng là một trong những biện pháp tích cực nâng cao chất lượng sách giáo khoa Lịch sử ở Việt Nam. Từ nghiên cứu và tham khảo có chọn lọc đó, sẽ góp phần quan trọng trong đổi mới cách biên soạn sách giáo khoa, phương pháp dạy học ở trường phổ thông nhằm hướng đến việc đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục Việt Nam hiện nay theo tinh thần của Nghị quyết 29 “Về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo” của Ban chấp hành Trung ương Đảng khoá XI.

Thực hiện tốt vấn đề đổi mới nội dung, phương pháp biên soạn sách giáo khoa sẽ góp phần quan trọng làm cho môn Lịch sử ở trường phổ thông ở Việt Nam sẽ không còn là môn học khô khan với các con số, sự kiện khó nhớ. Qua đó, giúp cho học sinh dễ dàng nắm được bản chất của các sự kiện lịch sử. Quan trọng hơn là sẽ hình thành và trang bị được những “năng lực” cần thiết cho học sinh để thích ứng với sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa của Việt Nam và sự phát triển như vũ bão của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 trong giai đoạn hiện nay.

1. Guillaume Le Quintrec, *Histoire 1^{re} L/ES/S*, Édition Nathan, 2016, trang 4-7.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục - Đào tạo (2015), *Một số tài liệu dùng cho Ban xây dựng chương trình giáo dục phổ thông tổng thể*, Hà Nội, tháng 11/2015.
2. Bộ Giáo dục - Đào tạo (2018), *Dự thảo Chương trình phổ thông tổng thể*, tháng 7/2018.
3. Bộ Giáo dục - Đào tạo (2018), *Dự thảo Chương trình môn Lịch sử*, tháng 9/2018.
4. *Bulletin officiel spécial N°9 du 30 septembre 2010*. Nguồn: <http://www.education.gouv.fr/cid53319/mene1019675a.html>
5. Guillaume Le Quintrec, *Histoire 1^{re} L/ES/S*, Édition Nathan, 2016.
6. Guillaume Le Quintrec, *Histoire Terminales L/ES*, Édition Nathan, 2012.
7. Guillaume Le Quintrec, *Histoire 2^{de}*, Édition Nathan, 2014.
8. Thierry Bianchi, *Histoire Géo Terminales L/ES: 38 fiches-méthodes pour comprendre le cours*, Édition Ellipses, 2016.

PHẨM CHẤT VÀ NĂNG LỰC CỦA NGƯỜI GIÁO VIÊN NGỮ VĂN TRƯỚC YÊU CẦU THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH MỚI

TS. ĐẶNG LƯU^[1]

Tóm tắt: *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể* cũng như *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn* đã được ban hành. Mục tiêu, nội dung, phương pháp dạy học, cách thức kiểm tra đánh giá... đều hướng vào việc hình thành và phát triển năng lực của học sinh. Điều này đòi hỏi người giáo viên Ngữ văn phải nhận thức một cách thấu đáo bản chất của dạy học phát triển năng lực ở môn Ngữ văn; phải tự trang bị những năng lực thiết yếu để thực hiện chương trình: năng lực thẩm mỹ, năng lực ngôn ngữ, năng lực kích thích khả năng tư duy và khả năng phân biện của học sinh... Năng lực của giáo viên có dồi dào thì mới có thể đánh thức được những khả năng tiềm ẩn ở học sinh.

QUALITY AND CAPACITY OF THE LITERATURE TEACHER WITH REQUIREMENT OF NEW CURRICULUM IMPLEMENTATION

Abstract: *The general education curriculum* and the general education curriculum on literature have been issued. The objectives, contents, teaching methods, assessment methods... are aimed at development student's capacities. Thus, it requires the literature teachers to fully understand the nature of teaching capacity-oriented method of teaching literature. The teachers also must be equipped themselves essential competencies to implement program. Some competencies that should be mentioned here: the aesthetic competency, the linguistic competency, the competency to stimulate student critical thinking skills. The teacher must be competent enough in order to release the full potential of students.

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Năm 2018, *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể* đã được phê duyệt [1], tiếp theo, chương trình các môn học, trong đó có *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn* cũng được biên soạn, hoàn chỉnh và ban hành [2]. Dấu sách giáo khoa môn học mới chỉ ở bước “chạy đà”, nhưng căn cứ vào nội dung chương trình, có thể thấy sự thay đổi lần này căn bản, khác biệt hơn so với những lần thay sách trước đó. Nói rõ hơn, trước đây, dù đã nhiều lần thay sách giáo khoa, nhưng rốt cuộc, những cải biến cũng chỉ diễn ra ở các đơn vị kiến thức trong hệ thống bài học mà thôi. Sự khác nhau về cấu trúc các bộ sách chưa nói lên điều gì. Ngay cả sách Ngữ văn hiện hành được biên soạn theo nguyên tắc tích hợp 3 trong 1, đã sử dụng rộng rãi suốt mười mấy năm nay cũng vẫn nằm trong quỹ đạo đó.

1. Viện SP Xã hội - Trường Đại học Vinh

Lần này, từ chương trình tổng thể, chương trình bộ môn, sách giáo khoa cho đến đơn vị bài học đều phải nhất quán tư tưởng: ***dạy học theo hướng phát triển năng lực***. Mọi thành bại của việc thay đổi “căn bản, toàn diện” phụ thuộc phần lớn vào trình độ nhận thức của cán bộ quản lí, của giáo viên trực tiếp đứng lớp về vấn đề “năng lực” cũng như các phương pháp được áp dụng trong dạy học nhằm thực sự phát triển năng lực người học.

Ở các nền giáo dục tiên tiến, khâu đào tạo sư phạm được ưu tiên hàng đầu, chất lượng giáo viên rất đảm bảo, việc thay đổi chương trình, sách giáo khoa sẽ được tiếp nhận một cách khá tự nhiên, thậm chí nhiều khi xuất phát từ chính đòi hỏi của người trực tiếp dạy học [10, tr. 202 - 276]. Thay đổi được xem là những “sự vụ” thông thường, tất yếu, vì thế, giáo viên rất chủ động trong thực thi. Ở nước ta, tình hình hoàn toàn khác. Những thay đổi bao giờ cũng bắt đầu từ ý chí, chủ trương của cấp trên, giáo viên tiếp nhận một cách thụ động, và hầu hết cảm thấy đó là một áp lực ghê gớm. Gần đây, có dịp làm việc với đội ngũ cốt cán môn Ngữ văn THPT (tổ trưởng và tổ phó) ở một tỉnh, tôi đã thăm dò nhận thức của giáo viên về những điều kiện đảm bảo cho sự đổi mới thành công. Phần lớn người được hỏi đều khẳng định: trình độ giáo viên là yếu tố đáng quan ngại trước tiên trong công cuộc đổi mới này, sau đó mới đến các yếu tố khác như: cách thức quản lí, nhu cầu học tập của học sinh, điều kiện cơ sở vật chất, cách kiểm tra đánh giá... Không thể không đặt ra câu hỏi: với thực trạng đội ngũ giáo viên như hiện nay, liệu có thực hiện được một bước đột phá trong giáo dục như kì vọng của những người xây dựng chương trình? Hiểu như vậy thì mới có thể tìm cách tháo gỡ những ách tắc. Tôi muốn đặt mình vào vị trí của người giáo viên đứng lớp để thảo luận về vấn đề đặt ra.

II. NỘI DUNG

Đứng trước yêu cầu thực hiện chương trình phổ thông môn Ngữ văn mới, người giáo viên cần tự trang bị cho mình những hiểu biết, tri thức, năng lực, kỹ năng gì? Trả lời câu hỏi này, tôi xin đề cập một số điểm cốt lõi sau đây:

1. Giáo viên cần nhận thức một cách thấu đáo về bản chất của dạy học phát triển năng lực ở môn Ngữ văn

Mấy năm gần đây, trong thực hiện chương trình hiện hành, ngành giáo dục đã có những tác động tích cực, tạo nên chuyển biến bước đầu trong giáo viên về dạy học phát triển năng lực. Đã có nhiều cuộc hội thảo, tập huấn chuyên môn, có những tài liệu được biên soạn, những đợt dạy thử nghiệm do các Sở, Phòng Giáo dục, các trường, cụm trường tổ chức... Vấn đề kiểm tra, đánh giá cũng có bước chuyển biến. Qua những đợt sinh hoạt chuyên môn như vậy, giáo viên thấy được tính cấp thiết của việc đổi mới. Tuy nhiên, phần lớn giáo viên vẫn còn lúng túng ở các khâu: thiết kế giáo án, tổ chức dạy học, ra đề kiểm tra... Sự lúng túng đó, theo tôi, trước hết do người dạy chưa nhận thức đầy đủ sự khác biệt về chất giữa dạy học cung cấp tri thức và dạy học phát triển năng lực.

Dạy học truyền thụ tri thức vốn đã có bề dày truyền thống, tồn tại lâu dài, và sự thành công của nhiều thế hệ học sinh trong các lĩnh vực khiến người ta không thể không xác nhận tính hữu lí của nó. Từ đó, dễ xuất hiện một lập luận: tri thức mới là quan trọng, một khi tri thức đã được cung cấp đầy đủ, năng lực tự khắc sẽ nảy sinh.

Đúng là chúng ta đã có những cá nhân xuất sắc, dù họ chỉ thụ hưởng kiểu giáo dục cung cấp tri thức. Đó hiển nhiên là những cá nhân có phẩm chất tư duy rất tốt, có khả năng biến tri thức thành kĩ năng, từ đòi hỏi của thực tế mà tự phát triển những năng lực của bản thân. Tuy nhiên, *trông chờ vào sự nảy sinh năng lực của người học nhờ khả năng vận dụng tri thức vào thực tiễn với phát triển năng lực một cách chủ động, khoa học, trên cơ sở tri thức được kiến tạo, đáp ứng*

yêu cầu của thực tiễn là hai quan niệm giáo dục hoàn toàn khác nhau. Và hiện nay, cách thứ hai đang được các nền giáo dục tiên tiến áp dụng, bởi nó bộc lộ nhiều ưu điểm.

Sự trì nín của quan niệm và cách thức dạy học truyền thống quả là rất nặng nề. Ở môn Ngữ văn, nhiều giáo viên cảm thấy vốn hiểu biết sâu rộng, niềm hứng thú mãnh liệt, khả năng thâm nhập tác phẩm, cách bình giảng, phân tích tinh tế... của bản thân là một vốn quý, không gì có thể thay thế. Vốn quý đó chỉ được phát huy tối đa qua dạy học theo kiểu truyền thụ. Con đường ngắn nhất đồng thời cũng hiệu quả nhất trong dạy học - theo quan niệm khá phổ biến - là từ chỗ *mình biết*, làm cho *người khác biết* (*người khác* ở đây là học sinh). Mà cái “biết” ở văn chương không hề đơn giản. Mỗi tác phẩm đặc sắc là một bí ẩn cần được khám phá, sự khám phá phải sâu sắc và tinh tế mới có thể chạm tới được cái lõi giá trị tác phẩm. Vì khó như thế, cho nên, có những giáo viên tâm huyết, thay vì dẫn dắt học sinh mò mẫm khám phá, tìm tòi, họ chuyển hẳn cho các em “sản phẩm trọn gói”, tức là những gì mà bản thân họ đã cảm nhận, phân tích được qua một quá trình nghiền ngẫm, cảm thụ. Kết quả là, có những bài dạy đọc hiểu của giáo viên, nếu ghi âm rồi chuyển thành văn bản viết, không khác gì một bài bình văn công phu. Trong những giờ dạy học vẫn như thế, không phải không có hoạt động của trò, thậm chí nhiều lúc sôi nổi nữa là khác, nhưng thực chất, hoạt động đó chỉ theo kiểu “nhất hô bá ứng” để xác tín và thụ hưởng một cách hiểu đã sẵn của thầy mà thôi.

Cổ súy, dung dưỡng cho lối dạy học ấy là cách kiểm tra đánh giá như phổ biến bấy lâu nay. Nhiều giáo viên nhận xét: giờ thao giảng thì nỗ lực dạy theo hướng mới, nhưng để học sinh có điểm trong thi, kiểm tra (điểm càng cao càng tốt), thì phải quay lại lối dạy “độc diễn” truyền thống, thậm chí là đọc chép cổ lỗ. Học sinh và phụ huynh vốn rất thực dụng trong học tập và thi cử. Thầy cô đổi mới thì cứ việc, nhưng em chỉ cần “cầm nang” để vượt qua các kì thi. Với cách công bố đề mẫu chung, lại là loại đề bám chằng chằng vào những văn bản trong sách giáo khoa, thì ghi nhớ kiến thức thầy cô truyền thụ để mà làm bài (thậm chí có khi trùng tu) chẳng hiệu quả hơn nhiều so với tự mày mò tìm kiếm hay sao? Chính đề minh họa đã làm triệt tiêu cảm hứng văn chương hồn nhiên của học sinh trong những giờ dạy thú vị. Hằng năm, đến kì nước rút, những gì hay ho bị gác lại, thay vào đó là bao nhiêu đề oái oăm do thầy cô vắt óc nghĩ ra trên cơ sở mô phỏng đề minh họa của Bộ để học sinh ôn luyện càng thuần thục càng tốt.

Với những giáo viên thực tâm muốn đổi mới, vượt qua cản trở của lối dạy thực dụng như thế thật không dễ dàng. Và ngay cả khi hoàn toàn được tự chủ trong giờ dạy trên lớp, họ vẫn rơi vào lúng túng. Chính vì chưa thấu hiểu nội hàm khái niệm *năng lực Ngữ văn*, cho nên giáo viên chưa biết những gì cần phát triển cho học sinh qua từng loại giờ dạy. Chỉ nói riêng ở giờ đọc hiểu, giáo viên còn nhập nhằng giữa hai loại câu hỏi *khai thác văn bản* và *phát triển năng lực đọc văn bản*. Tìm hiểu giáo án của một số giáo viên dạy giỏi, tôi đánh giá rất cao công phu chuẩn bị, cách dẫn dắt vấn đề, lối khai thác nội dung và hình thức nghệ thuật của văn bản..., nhưng cũng rất băn khoăn, ái ngại trước cái kiểu mài miết đi theo mạch khám phá văn bản như vậy. Việc giáo viên tiếc rẻ sau giờ dạy rằng, ý này ý kia hay thế, đã chuẩn bị chu đáo thế mà không còn thời gian trình bày... đã cho thấy sự bất cập của cách làm này. Trong cảm nhận văn chương, biết thế nào là đủ? Không bao giờ có tiếng nói cuối cùng trong thẩm bình giá trị một tác phẩm văn học. Cũng không có cách phân tích nào là duy nhất đúng. Vậy, thay vì tiếc rẻ kiểu đó, giáo viên nên chuyển hướng tư duy để nhận thức sâu sắc rằng: *hướng dẫn cách đọc, tổ chức một chiến lược đọc* để học sinh nắm được cách đọc *kiểu văn bản* mới thực sự là điều cốt yếu trong giờ đọc hiểu. Một khi đã nhận thức được như vậy, cách nêu hệ thống câu hỏi cũng sẽ khác hẳn: thông thoáng hơn, chú ý đến thao tác một cách bài bản hơn. Và dĩ nhiên khái niệm “cháy giáo án” cũng sẽ biến mất trong khâu đánh giá giờ dạy học.

Không chỉ giờ đọc hiểu, mà các loại bài trong chương trình hiện hành cũng nên có sự thay đổi căn bản theo hướng đó. Sách giáo khoa mới xuất hiện trong tương lai gần chắc chắn sẽ có nhiều thay đổi, song những kinh nghiệm rút ra được qua những giờ dạy theo hướng mới đối với các bài trong chương trình hiện hành sẽ vô cùng bổ ích.

2. Giáo viên phải tự trang bị những năng lực thiết yếu để đáp ứng yêu cầu thực hiện chương trình

Bên cạnh những năng lực chung của người làm nghề dạy học, giáo viên Ngữ văn cần có những năng lực gì? Ta bắt gặp nhiều đáp án khác nhau cho câu hỏi này, tùy vào mục đích của người phát biểu ở các tình huống cụ thể.

Trong cuốn *Phương pháp dạy học Văn*, nhóm tác giả Phan Trọng Luận, Trương Đình, Nguyễn Thanh Hùng, Trần Thế Phiệt đã phân biệt vai trò người giáo viên trong cơ chế cũ và người giáo viên trong cơ chế mới. “Một bên là cảm thụ thay rồi truyền thụ, dùng những thủ thuật bên ngoài, còn một bên là tổ chức thiết kế hoạt động bên trong của học sinh để các em cảm thụ, phân tích, chiếm lĩnh tác phẩm, do đó mà có được những bước tự nhận thức, tự phát triển về mọi mặt” [7, tr. 66]. Sự chuyển đổi vai trò như các tác giả đề xuất rõ ràng đòi hỏi ở người giáo viên Ngữ văn những năng lực cụ thể trong hoạt động dạy học.

Hai tác giả Nguyễn Thanh Hùng và Lê Thị Diệu Hoa thậm chí còn kỳ vọng người giáo viên phải tỏa sáng trong kỷ nguyên giáo dục mới. Cuộc cách mạng về người giáo viên được hai tác giả nêu cụ thể ở bốn lĩnh vực: 1) *Tri thức về quản lý điều hành lớp học*; 2) *Tri thức về phương pháp giảng dạy*; 3) *Tri thức về chuyên môn sâu*; 4) *Tri thức về chẩn đoán* [5, tr. 165-169]. Khái niệm *tri thức* được dùng và diễn giải trong tài liệu trên thực chất là những năng lực mà bất cứ người giáo viên có trách nhiệm nào cũng phải tự trang bị. Có điều, đó vẫn là những năng lực chung, chưa có sự phân biệt giữa người giáo viên Ngữ văn với giáo viên đảm nhiệm các môn học khác.

Tại Hội thảo Quốc gia *Về dạy học Ngữ văn trong nhà trường phổ thông Việt Nam* (Huế, tháng 1/2013), ông Đỗ Ngọc Thống có nêu những năng lực chung và năng lực sư phạm của người giáo viên, trong đó, năng lực sư phạm đặc biệt quan trọng. Theo tác giả, “người có năng lực sư phạm là người biết vận dụng một cách thành thạo những kiến thức, kỹ năng, thái độ, tình cảm và những hiểu biết tổng hợp có được không chỉ trong nhà trường mà cả kinh nghiệm từ cuộc sống... để giúp người học đạt kết quả một cách tốt nhất” [8, tr. 1443-1456]. Trên cơ sở hệ thống tiêu chí đánh giá năng lực sư phạm của Thụy Điền, ông cho rằng, người giáo viên cần được trang bị và phát triển các năng lực sư phạm then chốt: năng lực giao tiếp; năng lực ICT (sử dụng công nghệ thông tin); năng lực thích ứng và hợp tác; năng lực tư duy phê phán, giải quyết vấn đề và sáng tạo; năng lực học cách học; năng lực văn hóa chung; năng lực cảm xúc (thẩm mỹ và nhân văn) [8, tr. 1443-1456].

Trong bài *Các năng lực đặc thù của giáo viên Ngữ văn phổ thông*, Phạm Thị Thu Hương viết: “Chuyên hóa từ tri thức sang năng lực..., người giáo viên Ngữ văn phải thực sự là một người đọc, người nói, người viết, người nghe tích cực, chủ động, có khả năng tự nghiên cứu chuyên môn, có hiểu biết, đặc biệt là sự độc lập, sáng tạo, tinh tế, nhạy cảm, có chất văn” [6, tr. 795-805].

Hiện nay, ngành sư phạm ở một số trường đại học đang xây dựng chương trình mới, đón đầu những thay đổi căn bản, toàn diện nền giáo dục. Theo tìm hiểu của chúng tôi, ở các cơ sở có đào tạo ngành Sư phạm Ngữ văn, hướng xây dựng chương trình theo yêu cầu *phát triển năng lực* của người giáo viên Ngữ văn đã được vạch ra. Chuẩn đầu ra, khung năng lực, khung chương trình, đề cương chi tiết môn học... đều hướng vào tiêu điểm này.

Một hệ thống năng lực của giáo viên Ngữ văn làm chuẩn mực cho việc đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ rõ ràng đang trong quá trình xây dựng. Ở đây, các chương trình đào tạo của các trường

đại học tiên tiến trên thế giới cũng như thực tế giảng dạy của các trường đại học trong nước (cả ưu điểm và những bất cập) sẽ là những tham khảo cần thiết. Trong bối cảnh hiện nay, bên cạnh những năng lực chung, theo tôi, người giáo viên Ngữ văn cần bồi đắp một số năng lực chuyên môn sau đây:

2.1. Năng lực cảm thụ thẩm mỹ

Có lẽ không ai nghi ngờ về đòi hỏi về năng lực này ở người giáo viên Ngữ văn. Từ trước đến nay, mọi người đều dễ thống nhất ở quan niệm: dạy văn học là dạy một bộ môn có tính nghệ thuật nhằm đánh thức những rung cảm thẩm mỹ tinh tế, bồi đắp khả năng cảm thụ cái đẹp trong văn học cho học sinh. Chương trình môn học này đã có những thay đổi theo từng thời kỳ, song loại văn bản nghệ thuật (gồm thơ, truyện, ký, kịch) bao giờ cũng chiếm tỉ trọng lớn nhất. Thực tế, ở bậc trung học phổ thông, mỗi học sinh có những thiên hướng nghề nghiệp khác nhau, nhưng dù chọn nghề gì cho tương lai, kể cả những nghề không dính dáng gì tới văn chương, thì những rung cảm thẩm mỹ vẫn là yếu tố không bao giờ vắng bóng trong đời sống thường nhật của mỗi người. Có những giáo viên phổ thông đã ghi được những dấu ấn rất sâu trong tâm hồn học sinh qua những giờ dạy văn chính nhờ điều này.

Muốn bồi đắp niềm say mê cái đẹp cho học sinh, dĩ nhiên người giáo viên cần có năng lực cảm thụ thẩm mỹ dồi dào. Năng lực ấy biểu hiện ở trực giác nghệ thuật bén nhạy, ở những rung cảm sâu sắc, ở khả năng phân tích cái đẹp của hình tượng nghệ thuật và các hình thức biểu hiện của nó. Trước một áng thơ hay, một cuốn truyện hấp dẫn, một vở kịch đặc sắc... nếu người giáo viên hoàn toàn thờ ơ, lãnh đạm, thì làm sao có khả năng đánh thức ở học sinh niềm say mê, hứng thú về cái đẹp của văn chương.

Hơn thế, năng lực thẩm mỹ còn phải được biểu hiện rộng hơn, vượt ra ngoài lãnh địa của văn học. Ở thời hiện đại, khi các thông tin về văn học nghệ thuật trở nên phổ cập, thì khó mà chấp nhận được một giáo viên Ngữ văn hoàn toàn mù về hội họa, điện ảnh, kiến trúc, điếc về âm nhạc... Rất nhiều trường hợp, những tri thức thuộc các ngành nghệ thuật khác có mối liên hệ mật thiết, hỗ trợ rất tích cực cho việc cảm thụ văn học. Không thể đòi hỏi giáo viên phải là người nghệ sĩ, nhưng tâm hồn một giáo viên Ngữ văn thì nhất thiết phải có chất nghệ sĩ.

Mặt khác, cái đẹp trong văn học bao giờ cũng có tính loại hình lịch sử. Những khuôn vàng thước ngọc của thơ trung đại chẳng hạn, không còn phù hợp với thơ lãng mạn 1932 - 1945; những âm điệu du dương của câu văn biền ngẫu khác xa với câu văn gân guốc của văn học hiện thực... Muốn giúp học sinh hiểu được điều đó, giáo viên phải có nhãn quan rộng rãi, có cái nhìn loại hình. Tóm lại, cái đẹp trong văn học phải được cảm nhận bằng tâm hồn và nhận thức bằng lí tính. Có như vậy, người giáo viên mới vượt qua giới hạn của cảm tính, chủ quan để có thể biến năng lực thẩm mỹ thành một thể mạnh trọng tổ chức dạy học các văn bản nghệ thuật.

2.2. Năng lực ngôn ngữ

Ngôn ngữ là công cụ chung của người giáo viên. Tuy nhiên, đối với giáo viên Ngữ văn, tiếng Việt không chỉ là phương tiện dạy học, mà còn là tri thức cần nắm vững và vận dụng linh hoạt, sáng tạo. Điều này không chỉ biểu hiện "lộ thiên" ở các bài Tiếng Việt trong chương trình, mà còn ở những bài Đọc hiểu văn bản và Làm văn. Nó cho thấy, năng lực ngôn ngữ phải là năng lực đặc thù của người giáo viên Ngữ văn. Năng lực này thể hiện ở khả năng đọc hiểu văn bản; khả năng nói và viết; khả năng đối thoại và tổ chức đối thoại.

a) Năng lực đọc hiểu văn bản

Đây cũng là một *năng lực chuyên biệt* của môn Ngữ văn. Dù trong các môn học tiếng nước ngoài, nội dung đọc hiểu luôn được xem là thiết yếu, nhưng đọc hiểu ở đây mang một hàm nghĩa khác và có những đòi hỏi khác. Nói cho cùng, *năng lực đọc hiểu* chứa đựng trong nó hàng loạt

“năng lực bộ phận” như *năng lực nắm bắt cái mã riêng của văn bản, năng lực phát hiện thông tin chính yếu của văn bản, năng lực tư duy hệ thống* (biết nhìn văn bản như một cấu trúc toàn vẹn mà các yếu tố của nó luôn ngầm báo một điều gì đó về cái toàn thể), *năng lực cắt nghĩa - lý giải các tầng bậc ý nghĩa của văn bản, năng lực đối thoại* (với tác giả văn bản, với các vấn đề đặt ra trong văn bản, với sự diễn giải của bao nhiêu người khác về chính văn bản đó)... Để có *khả năng đọc hiểu văn bản*, giáo viên phải có được một *năng lực ngôn ngữ* nhất định, và ngược lại, chính *năng lực đọc hiểu* được phát triển đầy đủ sẽ tạo điều kiện cho *năng lực ngôn ngữ* ngày càng hoàn thiện, nhờ đó, giáo viên có thể hoàn thiện thêm khả năng nói và viết của mình.

Muốn phát triển năng lực đọc hiểu, giáo viên phải tự bồi dưỡng bằng nhiều cách: hướng dẫn học sinh giải quyết những đề đọc hiểu trong các tài liệu khác nhau, tự kiểm tra khả năng giải mã các văn bản nghệ thuật mới mẻ ngoài chương trình (chẳng hạn những bài thơ, những truyện ngắn, tiểu thuyết mới xuất bản...). Nếu tiến hành thường xuyên những “bài tập” kiểu ấy, chắc chắn trình độ cảm thụ thẩm mỹ và năng lực ngôn ngữ của giáo viên sẽ được nâng lên rõ rệt.

b) Năng lực nói, viết

Một trong những “công cụ” chủ yếu của giáo viên là lời nói. Công cụ này có sắc bén thì dạy học mới có hiệu quả, đặc biệt là đối với môn Ngữ văn. Hiện nay, phương pháp đàm thoại, phương pháp đặt vấn đề, phương pháp giao tiếp... đang được đề cao. Nhưng như vậy, không có nghĩa phương pháp diễn giảng đã bị “khai tử”. Trong nhiều trường hợp, các phương pháp trên phải phối hợp với diễn giảng thì chúng mới phát huy được hiệu lực. Dù lấy học sinh làm chủ thể, dù coi trọng tính tích cực, chủ động của học sinh đến đâu cũng không thể hình dung một giờ dạy học lại có thể thiếu sự điều hành của giáo viên thông qua phương tiện ngôn ngữ.

Hoạt ngôn không phải là thuộc tính chung của mọi giáo viên. Có người nói hay, có người nói không hấp dẫn. Sinh viên, giáo viên Ngữ văn cũng có tình trạng phân lập năng lực nói như thế. Người giáo viên cần ý thức được khả năng nói của mình để có hướng tự học tập, bồi dưỡng. Làm một diễn giả trước công chúng là chuyện khó, song để trở thành một giáo viên ăn nói thuần thục trước học sinh là điều có thể tập luyện được. Âm lượng, nhịp điệu lời nói phải thế nào để phù hợp với từng kiểu bài học, làm sao để lời nói có sức thu hút, giàu tính biểu cảm mà không “sến”, làm sao khắc phục tình trạng dùng đặc tả âm (mà không ít giáo viên ở một số vùng miền rất “nặng nề”) để đáp ứng những chuẩn mực của ngôn ngữ văn hóa trong dạy học... Tất cả đều đòi hỏi một quá trình luyện rèn không mệt mỏi.

Bên cạnh việc sử dụng ngôn ngữ dạng nói, giáo viên cần có ý thức thường xuyên tự nâng cao năng lực viết của mình.

Trong môn Ngữ văn hiện nay, *viết* là một trong bốn kỹ năng cơ bản cần tập trung rèn luyện cho học sinh theo hướng tạo lập văn bản thuộc những phong cách chức năng khác nhau. Muốn phát triển năng lực viết cho học sinh thì dĩ nhiên người giáo viên phải mạnh ở mặt này. Lô gic là vậy, nhưng thực tế, số ở đông giáo viên, khả năng viết còn hạn chế. Nhiều người cảm thấy hết sức khó khăn khi cuối mỗi năm học phải viết một bản sáng kiến kinh nghiệm. Khoan hãy nói chuyện giá trị khoa học ở những bản sáng kiến kinh nghiệm kia, chỉ xét về mặt diễn đạt, thể hiện qua dùng từ, tạo câu, dựng đoạn, ta cũng có thể thấy bao nhiêu vấn đề. Hạn chế về năng lực viết cũng bộc lộ trong nhiều luận văn, luận án mà tác giả của chúng vốn là thầy cô giáo dạy Ngữ văn ở các trường trung học.

Đối với giáo viên Ngữ văn, luyện viết có nhiều cách. Luyện qua mỗi lần soạn giáo án, thể hiện sự suy nghĩ, tìm tòi độc lập, không quá lệ thuộc vào tài liệu. Luyện cách làm bài trước các đề thi, đề kiểm tra dành cho học sinh. Luyện bằng các bài bình, bài phân tích những tác phẩm tâm đắc. Công việc này dĩ nhiên là khó khăn, phiền toái, đòi hỏi ở người giáo viên sự kiên nhẫn,

niềm đam mê và ý thức cầu tiến. Nhưng nếu vượt qua những rào cản tâm lý, bỏ thói quen trì trệ, dể dãi, thì hiệu quả thu được qua luyện viết là rất đáng kể. Sẽ hạn chế được loại đề thi không khác gì những “câu hỏi của nhân sư” đánh đố học sinh. Mỗi bài dạy sẽ là một dịp giáo viên được cùng học sinh khám phá bao điều thú vị ẩn chứa trong từng văn bản tưởng quen mà lạ. Và hơn hết, khi việc viết đã thuần thục, giáo viên sẽ tự tin và có thể công bố bài viết của mình trên các báo, tạp chí, ở các cuộc hội thảo.

Có những tấm gương rèn luyện kỹ năng viết rất đáng học tập. Nói đến niềm say mê viết, không thể không nhắc đến các thầy giáo như Đỗ Kim Hồi, Vũ Dương Quỹ, Lê Đình Mai (Hà Nội), Đặng Thiêm (Hà Tây cũ), Trần Đồng Minh (Thành phố Hồ Chí Minh), Trương Tham (Bình Định)... Gần đây, ở Hà Tĩnh, cô giáo Phan Thị Thanh Thủy đã viết hẳn cả một cuốn sách thể hiện những góc nhìn mới về *Truyện Kiều* với nhan đề *Truyện Kiều - chưa xong điều nghĩ* (Nxb Hội nhà văn, 2016). Đến thời điểm này, viết được một bài về bất cứ vấn đề gì của *Truyện Kiều* đã khó, đây lại là cả một cuốn sách hơn 250 trang. Với một giáo viên Ngữ văn trung học cơ sở, đó quả thực là một thành tích đáng khâm phục.

Tác dụng tích cực của thói quen viết lách là điều không thể phủ nhận. Những sáng kiến hay, những tìm tòi thú vị về cách thức dạy học có thể bắt nguồn từ các bài viết.

c) Năng lực đối thoại và tổ chức đối thoại

Dạy học tích cực đang là một xu hướng có nhiều ưu việt, bởi sự năng động, linh hoạt trong tư duy của học sinh được kích thích và phát huy cao độ. Về vấn đề này, trong tương quan với các môn học khác, môn Ngữ văn có rất nhiều ưu thế, bởi trước những vấn đề xã hội cũng như những vấn đề hàm chứa trong các tác phẩm văn học, không có cái gọi là chân lý hiển nhiên. Đối thoại và tổ chức đối thoại, vì thế, cũng là một năng lực cơ bản của người giáo viên Ngữ văn.

Muốn có thái độ đối thoại và cách thức tổ chức đối thoại tích cực, cần tạo không khí dân chủ thật sự trong hoạt động dạy học. Dù hơn hẳn học sinh về vốn tri thức và khả năng nhận thức, nhưng giáo viên cần đóng vai trò “là người tham dự - chia sẻ” [2] trong lớp học, tạo quan hệ bình đẳng với học sinh trên con đường đi tìm chân lý khoa học cũng như chân lý đời sống.

Có một thực tế, hiện nay, sức ỳ của học sinh trong học tập môn Ngữ văn là rất lớn. Phần lớn các em chỉ học theo kiểu thụ động, đối phó, niềm say mê và sự yêu thích văn học nghệ thuật như một nhu cầu tự thân là điều hết sức hiếm hoi. Nhiều người mới ra trường, tiếp xúc với học sinh, dễ thất vọng khi thấy thực tế khác rất xa với sự hình dung trước đây (trong quá trình đào tạo ở đại học) về nghề nghiệp, về đối tượng giáo dục. Chính vì thế, nêu vấn đề để thu hút sự quan tâm của học sinh, khơi lên ở các em niềm hứng thú trong trao đổi, tranh luận, trình bày chủ kiến là điều không dễ. Với những đòi hỏi bức bách về đổi mới phương pháp, người giáo viên phải nâng cao trình độ và bản lĩnh. Truyền thụ tri thức, rèn luyện kỹ năng đã khó, hướng dẫn cách cảm thụ cũng như cách nghĩ riêng cho học sinh về một vấn đề nào đó còn khó bội phần. Sự cập nhật tri thức phải luôn đi đôi với việc nâng cao trình độ sư phạm. Một khi đã quán triệt tinh thần coi học sinh là chủ thể tiếp nhận, tất yếu giáo viên sẽ phải đối diện với sự đa dạng, phức tạp trong tư duy, trong cách phát ngôn của các em. Tinh thần “nhất nguyên” sẽ được thay thế bằng tình trạng phân lập trình độ cảm thụ, sự xung đột giữa các luồng ý kiến. Đó là điều kiện để tạo nên những cuộc đối thoại cần thiết trong dạy học Ngữ văn.

Đối thoại và tổ chức đối thoại là biểu hiện rõ rệt năng lực ngôn ngữ của giáo viên. Ở đây, những quan hệ liên nhân, thái độ, tình cảm trong nói năng, cách thức sử dụng các yếu tố ngôn ngữ... là những vấn đề cần đặc biệt quan tâm. Những năng lực này không định hình ngay một lúc, mà phải được phát triển, hoàn thiện dần dần qua quá trình dạy học.

2.3. Năng lực kích thích khả năng tư duy và khả năng phản biện của học sinh

Trong hệ thống các môn khoa học xã hội, môn Ngữ văn đặc biệt thuận lợi cho việc trình bày những ý kiến riêng của học sinh. Do đó, một khi giáo viên chú trọng hoạt động đối thoại trong dạy học, một khi mọi tìm tòi dù đúng hay sai đều được tôn trọng, thì lúc ấy khả năng phản biện của người học sẽ được kích thích.

Tinh thần phản biện của học sinh thể hiện rất đa dạng. Có khi là sự nghi ngờ về một nhận định; có khi là niềm khao khát được phát triển đầy đặn một nội dung bài học; lại có khi các em muốn phát biểu ý kiến trái ngược với sách vở, với bài dạy của thầy. Nếu phản biện là sự thể hiện rõ rệt năng lực tư duy của học sinh, thì kích thích khả năng phản biện lại là một năng lực sư phạm quan trọng của giáo viên Ngữ văn. Trong thời đại ngày nay, không ai là người độc quyền, ban phát chân lý. Mọi quan niệm đều phải được soi xét kỹ lưỡng bởi lý trí, dưới ánh sáng khoa học.

Trong chương trình Ngữ văn trung học hiện hành, những vấn đề văn học và đời sống đều gợi mở nhiều cách cảm nhận, đánh giá khác nhau. Học sinh có thể tiếp cận nhiều luồng thông tin, nhiều nguồn tri thức. Vì thế, kích thích khả năng phản biện phải đi đôi với sự định hướng tư duy và nhận thức. Những gì các em tiếp thu hôm nay trong nhà trường sẽ được kiểm chứng gắt gao và rất nhanh ở đời sống xã hội cũng như ở bậc học kế tiếp. Đây là những thử thách không nhỏ đối với trình độ và bản lĩnh của người giáo viên Ngữ văn.

III. KẾT LUẬN

Tại thời điểm này, đối mặt với những thách thức khi thực hiện chương trình mới là một thực tế nhãn tiền đối với mọi giáo viên. Có những Sở Giáo dục và Đào tạo đã khá chủ động trong kế hoạch, bằng cách tổ chức các đợt tập huấn về chương trình phổ thông tổng thể cũng như chương trình bộ môn. Đó là bước “bê ghi” cần thiết để giáo viên tránh những bỡ ngỡ khi thay đổi. Nhưng trên hết vẫn phải là sự thay đổi trong ý thức, nhận thức của mỗi người.

Những năng lực của người giáo viên Ngữ văn được phân tích trên đây thực chất là đòi hỏi rất cụ thể về chất lượng của đội ngũ, là một khâu quan trọng trong việc đổi mới căn bản, toàn diện nền giáo dục nước nhà. Những năng lực đó không tồn tại biệt lập, đơn lẻ, mà thống nhất, hài hòa trong nhân cách của người giáo viên.

Trong điều kiện hiện nay, những đòi hỏi như vậy có phải là hơi cao? Đúng thế! Nhưng muốn đổi mới thực chất và có hiệu quả, muốn không tụt hậu so với các nền giáo dục trong khu vực, không thể hạ chuẩn. Trước bài toán nan giải này, tất cả các khâu: chất lượng đầu vào ngành sư phạm, chương trình đào tạo, tương lai nghề nghiệp của người học, chế độ lương bổng, điều kiện làm việc, cung cách quản lý... phải có sự đồng bộ. Bỏ qua một trong những mắt xích ấy, đổi mới mãi mãi chỉ là những ước vọng cao vời.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể*.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn*.
3. Trần Thị Ngọc Diễm (2014), “Đề xuất giải pháp nâng cao chất lượng giáo dục theo hướng vận dụng đổi mới sinh viên Ngữ văn”, *Kỷ yếu Hội thảo quốc gia Dạy học Ngữ văn trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục phổ thông*, Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, tr. 764-773.
4. Phan Huy Dũng (2007), “Về vai trò người tham dự - chia sẻ của giáo viên trong giờ dạy học Văn”, *Kỷ yếu Hội thảo khoa học Dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông theo chương trình và sách giáo khoa mới*, Nxb Nghệ An, tr. 103-106.

5. Nguyễn Thanh Hùng (chủ biên), Lê Thị Diệu Hoa (2007), *Phương pháp dạy học Ngữ văn Trung học phổ thông những vấn đề cập nhật*, Nxb Đại học Sư phạm.
6. Phạm Thị Thu Hương (2014), “Các năng lực đặc thù của giáo viên Ngữ văn phổ thông”, *Kỷ yếu Hội thảo quốc gia Dạy học Ngữ văn trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục phổ thông*, Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, tr. 795-805.
7. Phan Trọng Luận (chủ biên), Trương Đình, Nguyễn Thanh Hùng, Trần Thế Phiệt (1999), *Phương pháp dạy học Văn*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
8. Đỗ Ngọc Thống (2013), “Các năng lực then chốt và năng lực sư phạm trong đào tạo giáo viên”, *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, Nxb Đại học Sư phạm, tr. 1443-1456.
9. Đoàn Thị Thu Vân (2014), “Từ mục tiêu phát triển năng lực học sinh, nghĩ về chương trình học, thi môn Ngữ văn và vị trí của người thầy”, *Kỷ yếu Hội thảo quốc gia Dạy học Ngữ văn trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục phổ thông*, Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, tr. 153-160.
10. Pasi Sahlberg, *Bài học Phần Lan*, Nxb Thế giới, 2016.

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC DẠY HỌC CHO SINH VIÊN SƯ PHẠM VỚI SỰ HỖ TRỢ CỦA CÔNG NGHỆ THÔNG TIN

NCS. PHAN ANH HÙNG^[1]; TS. NGUYỄN THANH MỸ^[2]

Tóm tắt: Thế kỉ XX, thế giới đang thay đổi nhanh chóng do tốc độ của những đột phá trong khoa học, công nghệ thông tin (CNTT). Sự phát triển của CNTT chưa từng có tiền lệ trong lịch sử và có tác động mạnh mẽ đến mọi lĩnh vực của đời sống xã hội. Đặc biệt trong lĩnh vực giáo dục (GD), ứng dụng CNTT vào giảng dạy, GD là thiết yếu đối với người giáo viên (GV). CNTT góp phần thay đổi và thúc đẩy đổi mới phương pháp dạy học (PPDH), góp phần hình thành và phát triển năng lực (NL) cho người học thông qua các hoạt động tương tác, kết nối,... Bài viết nêu lên thực trạng vận dụng CNTT vào việc hình thành và phát triển năng lực dạy học (NLDH) cho sinh viên sư phạm (SVSP) ở các cơ sở đào tạo (ĐT) giáo viên trong bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 hiện nay và đề xuất một số biện pháp cơ bản trong việc phát triển NLDH cho SVSP với sự hỗ trợ CNTT theo định hướng phát triển NL nghề nghiệp đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông (GDPT).

Từ khóa: *Phát triển năng lực dạy học, sinh viên sư phạm, ứng dụng CNTT, phát triển năng lực nghề nghiệp.*

DEVELOPING TEACHING CAPACITY FOR PEDAGOGICAL STUDENTS WITH THE SUPPORT OF INFORMATION TECHNOLOGY

Abstract: In the 20th century, the world is changing rapidly due to the breakthroughs in science and information technology. The speed of current breakthroughs has no historical precedent and has such a profound impact on all areas of human life. Especially in the field of education, the integration of information technology in pedagogical practices is essential for teachers. Information technology helps in promoting methods of teaching, and developing the capacity of learners through interactive activities. This paper explores the current situation of the use of information technology on the formation and development of the teaching capacity for pedagogical students in teacher training facilities in the context of the 4th Industrial Revolution; and states some certain recommendations in building the teaching capacity for pedagogical students with the support of information technology in accordance with the professional competence development to meet the requirements of the renovation of General Education.

Key words: *Develop teaching capacity, pedagogical students, the use of information technology, professional competence development.*

1. Trường Đại học Vinh

2. Trường Đại học Vinh

1. Đặt vấn đề

Thế kỷ XIX, là thời đại của CNTT, nó đã trở thành một trong những nhân tố chính định hình nền kinh tế toàn cầu, nền kinh tế tri thức. Đối với GD và ĐT, các ứng dụng của CNTT đã làm thay đổi bản chất của quá trình DH, các hoạt động GD, làm thay đổi vai trò của người dạy và người học.

Nhận thức được tầm quan trọng của CNTT đối với GD, từ năm 2005, Thủ tướng Chính phủ đã ra Nghị quyết số 14/2005/NQ-CP về đổi mới cơ bản và toàn diện GDĐH Việt Nam giai đoạn 2006 - 2020, trong đó có nhiệm vụ và giải pháp đổi mới là: Triển khai đổi mới phương pháp ĐT theo 3 tiêu chí: trang bị cách học; phát huy tính chủ động của người học; sử dụng CNTT và truyền thông trong hoạt động dạy và học, khai thác các nguồn tư liệu GD mở và nguồn tư liệu trên mạng Internet. Trong Chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở GDPT (ban hành kèm theo Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT ngày 22/8/2018 của Bộ Trưởng Bộ GD và ĐT) tại Điều 5 đã quy định GV các cơ sở GDPT phải ứng dụng CNTT, khai thác và sử dụng thiết bị công nghệ trong DH, GD. [1]

Thực tế cho thấy ứng dụng CNTT vào DH đang diễn ra thường xuyên và, phổ biến ở các môn học, các cấp, bậc học khác nhau. Nhờ CNTT mà bài giảng trực quan, sinh động hơn, việc tổ chức hoạt động DH được phong phú và đa dạng hơn, sự nhàm chán và đơn điệu được cải thiện, người học hứng thú, say mê học tập hơn và chất lượng và hiệu quả DH được nâng lên một cách rõ rệt.

Để người GV trang bị được các kiến thức và kỹ năng (KN) ứng dụng CNTT trong DH và GD, vai trò của các cơ sở ĐT GV là hết sức quan trọng.

Tuy nhiên, thực tế hiện nay, trong chương trình đào tạo (CTĐT) GV của các trường sư phạm, thời lượng kiến thức, KN ứng dụng CNTT trong DH và GD đang còn chiếm 1 tỷ lệ khá thấp (thường là 2 tín chỉ), hoặc chỉ được lồng ghép vào các môn học PPDH bộ môn với thời lượng còn hạn chế. Dẫn tới, việc cung cấp kiến thức và rèn luyện KN khai thác, ứng dụng CNTT vào DH cho SVSP chưa đáp ứng được yêu cầu đề ra.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Năng lực dạy học của SVSP

NLDH gồm các NL thành phần cơ bản sau đây: *NL chuẩn bị*, *NL thực hiện kế hoạch DH*, *NL sử dụng ngôn ngữ*, *NL sử dụng các thiết bị và phương tiện DH*, *NL hoạt động xã hội trong và ngoài trường*, *NL đánh giá*.

Như vậy, NLDH gồm tổng hợp của nhiều NL và là NL quan trọng trong NL sư phạm. Với phương pháp tiếp cận theo quy trình DH, cấu trúc của NLDH gồm các nhóm NL như: NL thiết kế DH; NL tiến hành DH; NL kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của người học và NL quản lý quá trình dạy. Trong mỗi nhóm NL lại có nhiều NL thành phần. Chẳng hạn như trong *NL chuẩn bị DH* sẽ có NL thiết kế bài học, NL chuẩn bị đồ dùng, phương tiện DH, NL chuẩn bị thiết bị, nguyên nhiên, vật liệu thực hành...

2.2. Vai trò của CNTT trong phát triển NLDH cho SVSP

Ở hầu hết các nước phát triển và một số nước đang phát triển, việc sử dụng CNTT diễn ra rộng khắp và nó bao gồm nhiều hoạt động mà người dạy phải tham gia. Các hoạt động có thể kể đến là quản lý như cập nhật hồ sơ người học và báo cáo tình hình học tập; thông tin liên lạc với nhiều chủ thể bao gồm cả phụ huynh và đồng nghiệp; thiết kế chương trình, làm giáo án, tổ chức ngoại khóa, tăng cường tính chủ động của người học, đánh giá người học và bồi dưỡng chuyên môn cho người dạy.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Theo UNESCO (2008), khả năng tích hợp các ứng dụng CNTT theo chủ đề với các phương pháp giảng dạy lấy học sinh làm trung tâm như các dự án, DH hợp tác hỗ trợ SV hiểu sâu sắc về các kiến thức chính của môn học và ứng dụng để giải quyết các vấn đề phức tạp, trong thế giới thực. Giảng viên (GgV) có thể sử dụng tài nguyên mạng để giúp SV hợp tác, truy cập thông tin và liên lạc với các chuyên gia, GgV, cố vấn học tập để phân tích và giải quyết lựa chọn các vấn đề. Hơn nữa, GgV có thể sử dụng CNTT để giám sát từng cá nhân và kế hoạch dự án nhóm SV, cũng như hợp tác với các GgV và chuyên gia khác trong việc hỗ trợ từng SV phát triển chuyên môn.

Ứng dụng CNTT hỗ trợ phát triển NLDH cho SV sự phạm được thực hiện trên nhiều phương diện, trong đó có vai trò:

- *Hỗ trợ quá trình tự học, tự nghiên cứu ở nhà của SV về nội dung, chương trình DH ở trường phổ thông (hỗ trợ tìm kiếm thông tin dưới dạng đa phương tiện):* Thông qua việc sử dụng tài liệu kỹ thuật số, hình ảnh, video, cung cấp tình huống học tập, các hiện tượng vật lý, các chủ đề để SV nghiên cứu và thảo luận. SV khai thác nguồn tài nguyên (các phần mềm thí nghiệm ảo, các Video quay các bài giảng mẫu.v.v), giúp SV nghiên cứu sâu cả về kiến thức và về PPDH ở trường phổ thông.

- *Hỗ trợ tự thực hành DH ở trường phổ thông (hỗ trợ thực hiện qui trình):* Thực hành sự phạm là một phần quan trọng trong CTĐT vì nó đem đến cho SV môi trường học tập thực sự, vận dụng kiến thức lý thuyết vào thực tiễn, SV được thực hành các KN nghề nghiệp trên đối tượng thực. Việc khai thác, sử dụng CNTT vào thực hành sự phạm giúp SV tổ chức quá trình DH linh hoạt và đa dạng hơn, bài giảng hấp dẫn, thu hút được sự quan tâm học tập của học sinh hơn.

2.3. Thực trạng ứng dụng CNTT để phát triển NLDH cho SVSP của các trường sư phạm

2.3.1. Thực trạng về CTĐT

Chúng tôi đã tiến hành tìm hiểu CTĐT GV của một số trường đại học có môn học về ứng dụng CNTT vào DH, kết quả ở bảng 1:

Bảng 1. Thống kê số lượng CTĐT GV của một số trường đại học có môn học ứng dụng nghệ thuật thông tin vào DH

TT	Tên trường đại học	Số CTĐT GV (*)	Số chương trình có môn học ứng dụng CNTT vào DH	Tỷ lệ %	Ghi chú
1	ĐHSP Hà Nội	20	5	25,0%	
2	ĐHSP Hà Nội 2	15	5	33,3%	
3	ĐHSP Thái Nguyên	20	14	70,0%	
4	ĐH Vinh	14	11	78,6%	
5	ĐHSP Huế	18	3	16,7%	
6	ĐHSP Đà Nẵng	16	1 (+8)	6,25% (56,25%)	8 ngành tự chọn
7	ĐHSP TP Hồ Chí Minh	19	15	78,9%	
8	ĐH Hồng Đức	9	5	55,5%	

(*) Không tính các chương trình chất lượng cao và CTĐT bằng tiếng Anh.

Nhận xét:

1. Qua khảo sát và số liệu ở bảng 1 cho thấy có 3 trường đại học (ĐHSP TP Hồ Chí Minh, Đại học Vinh và ĐHSP Thái Nguyên) có tỷ lệ CTĐT có môn học về ứng dụng CNTT vào DH

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

chiếm tỷ lệ cao (từ 70,0 - 78,9%), các trường đại học còn lại có ĐT GV tỷ lệ CTĐT có môn học về ứng dụng CNTT vào DH chiếm tỷ lệ tương đối thấp (từ 16,7 - 55,5%). Nhiều ngành môn học này được bố trí ở khối kiến thức tự chọn (ví dụ như Trường Đại học Sư phạm Đà Nẵng có 8/9 ngành môn học này thuộc khối kiến thức tự chọn).

2. Thời lượng môn học về ứng dụng CNTT vào DH thường được phân bổ là 2 tín chỉ, một số chương trình chỉ có 1 tín chỉ, thậm chí thấp hơn do bố trí lồng ghép với các nội dung khác (ví dụ như môn học Hệ thống các PPDH Lịch sử và ứng dụng CNTT trong DH lịch sử, bản đồ GK lịch sử (2tc) của Trường ĐHSP Hà Nội; môn học Phương tiện kỹ thuật DH và ứng dụng CNTT trong DH Toán ở Tiểu học (2tc) của Trường Đại học Hồng Đức,...).

3. Ứng dụng CNTT vào DH cũng được một số ngành ĐT của các trường lồng ghép vào các môn học PPDH và thực hành PPDH, nhưng chỉ chiếm một tỷ lệ thấp và chưa có hệ thống.

2.3.2. Thực trạng ứng dụng CNTT trong phát triển NLDH của SVSP ở trường đại học

Để biết được thực trạng ứng dụng CNTT trong phát triển NLDH của SVSP ở trường đại học, chúng tôi đã tiến hành khảo sát thăm dò ý kiến 35 GV sư phạm và 297 SVSP của các trường đại học sau đây:

Bảng 2. Danh sách các trường đại học lựa chọn khảo sát

TT	Tên trường	Số GgV	Số SV
1	ĐHSP - Đại học Thái Nguyên	5	48
2	ĐHSP Hà Nội 2	4	35
3	Đại học Tây Nguyên	4	47
4	Đại học Đồng Tháp	5	48
5	Đại học Hồng Đức	6	43
6	Đại học Vinh	6	40
7	Đại học Hà Tĩnh	6	36
	Tổng số:	35	297

Nội dung khảo sát trên cơ sở các câu hỏi nghiên cứu có liên quan đến:

- Khả năng tiếp cận thiết bị CNTT trong DH của GgV và SV.
- Mức độ sử dụng các thiết bị CNTT trong phát triển NLDH cho SV.
- Mức độ sử dụng các Website DH của GgV và SV.

Kết quả thu được như sau:

* Đối với GgV các trường sư phạm:

- *Khảo sát về khả năng tiếp cận, sử dụng thiết bị công nghệ trong DH của GgV chúng tôi thu được kết quả ở bảng 3:*

Bảng 3. Khả năng tiếp cận, sử dụng các phương tiện công nghệ tại trường đại học

TT	Các thiết bị công nghệ	Khả năng tiếp cận (tỷ lệ %)			
		1	2	3	Tổng
1	Sử dụng phòng máy tính của nhà trường	0	5 (14,28)	30 (85,72)	35
2	Truy cập hệ quản lý bài giảng của trường	0	0	35 (100)	35

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

3	Sử dụng các thiết bị âm thanh của trường	0	0	35 (100)	35
4	Sử dụng camera, máy quay	0	5 (14,28)	30 (85,72)	35
5	Sử dụng máy chiếu	0	0	35 (100)	35
6	Truy cập Internet miễn phí	0	0	35 (100)	35
7	Sử dụng bảng thông minh	20 (57,14)	10 (28,57)	5 (14,28)	35

(Mức độ tiếp cận: 1. Không được sử dụng, 2. Sử dụng hạn chế, 3. Sử dụng miễn phí)

Số liệu về khả năng tiếp cận, sử dụng các thiết bị công nghệ trong DH tại trường đại học của GgV ở bảng trên cho thấy: Đa số các thiết bị công nghệ phục vụ DH các trường đại học đã trang bị thì GgV đều được sử dụng miễn phí, như: hệ quản lý bài giảng, các thiết bị âm thanh, máy chiếu, Internet đều được sử dụng miễn phí 100%. Chỉ có bảng thông minh có 57,14% không được sử dụng là do một số trường không trang bị thiết bị này. Như vậy, có thể khẳng định các thiết bị công nghệ khi được các nhà trường trang bị là giúp GgV cải tiến hoạt động DH tốt hơn.

- Số liệu khảo sát về mức độ sử dụng các thiết bị CNTT trong DH của GgV sư phạm được thể hiện ở bảng 4:

Bảng 4. Mức độ sử dụng các thiết bị CNTT trong DH của GgV sư phạm

TT	Thiết bị sử dụng	Mức độ sử dụng (tỷ lệ %)					Tổng
		1	2	3	4	5	
1	Máy tính cá nhân	0	0	3 (8,57)	25 (71,43)	7 (20,00)	35
2	Hệ quản lý học tập (LMS)	0	3 (8,57)	32 (91,43)	0	0	35
3	Thiết bị ghi âm	7 (20,0)	8 (22,86)	20 (57,14)	0	0	35
4	Camera	20 (57,14)	15 (42,86)	0	0	0	35
5	Mobile Phones	0	0	3 (8,57)	2 (5,71)	30 (85,72)	35
6	Máy chiếu	0	0	4 (11,42)	22 (62,86)	9 (25,72)	35
7	Bảng tương tác	20 (57,14)	10 (28,57)	5 (14,29)	0	0	35

(Mức độ sử dụng: 1: Không bao giờ, 2: Hiếm khi, 3: thỉnh thoảng, 4: Thường xuyên, 5: Rất thường xuyên).

Qua số liệu bảng 3 cho thấy: Các phương tiện máy tính cá nhân, Mobile Phones và máy chiếu hầu hết GgV tham gia khảo sát đều sử dụng thường xuyên và rất thường xuyên với tỷ lệ rất cao (tỷ lệ GgV sử dụng máy tính cá nhân thường xuyên và rất thường xuyên chiếm 91,43%, Mobile Phones là 91,43% và máy chiếu là 88,58%), trong khi đó hệ thống quản lý học tập, thiết bị ghi âm, Camera và bảng tương tác, hầu như GgV ít sử dụng, không có GgV nào thường xuyên hoặc rất thường xuyên sử dụng.

- Kết quả khảo sát về mức độ sử dụng các Website DH của GgV sư phạm được thống kê ở bảng 5:

Bảng 5. Mức độ sử dụng các Website của GgV sư phạm trong DH

TT	Website hỗ trợ DH	Mức độ sử dụng (tỷ lệ %)					Tổng
		1	2	3	4	5	

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

1	Sử dụng Google để tìm kiếm tài liệu	0	0	0	30 (85,72)	5 (14,29)	35
2	Sử dụng wikis	0	8 (22,86)	27 (77,14)	0	0	35
3	Sử dụng weblogs	23 (65,71)	7 (20,00)	5 (14,29)	0	0	35
4	Sử dụng mạng xã hội (facebook, zalo,...)	0	0	6 (17,14)	18 (51,43)	11 (31,43)	35
5	Sử dụng email	0	0	2 (5,71)	23 (65,72)	10 (28,57)	35
6	Sử dụng Chat, Forum	5 (14,28)	22 (62,86)	8 (22,86)	0	0	35

(Mức độ sử dụng: 1: Không bao giờ, 2: Hiếm khi, 3: thỉnh thoảng, 4: Thường xuyên, 5: Rất thường xuyên).

Từ số liệu bảng 5 cho thấy: sử dụng Google để tìm kiếm tài liệu, mạng xã hội và email được các GgV sử dụng nhiều nhất trong DH. 100% GgV thường xuyên hoặc rất thường xuyên sử dụng Google, 82,86% GgV thường xuyên hoặc rất thường xuyên sử dụng mạng xã hội, 94,29% GgV thường xuyên hoặc rất thường xuyên sử dụng email trong DH.

- Khảo sát về KN và cơ hội sử dụng CNTT trong DH của GgV sư phạm, kết quả thu được ở bảng 6:

Bảng 6. Kỹ năng và cơ hội sử dụng CNTT trong DH của GgV sư phạm

TT	Kỹ năng sử dụng CNTT trong DH	Mức độ đánh giá (tỷ lệ %)				
		1	2	3	4	Cộng
1	Có thể dễ dàng sử dụng các thiết bị, phần mềm DH	0	12 (34,29)	18 (51,43)	5 (14,28)	35
2	Có thể học cách sử dụng các phần mềm dễ dàng	0	15 (42,86)	14 (40,00)	6 (17,14)	35
3	KN sử dụng các thiết bị, phần mềm cần thiết trong DH	0	15 (42,86)	15 (42,86)	5 (14,28)	35
4	Cơ hội sử dụng các thiết bị, phần mềm hỗ trợ DH	0	16 (45,71)	12 (34,29)	7 (20,0)	35

(Mức độ đánh giá: 1: Kém, 2: Trung bình, 3: Khá, 4: Tốt).

Từ số liệu bảng 6 cho thấy: 100% GgV đánh giá khả năng sử dụng CNTT trong DH từ trung bình trở lên, không có GgV nào đánh giá mình sử dụng kém, mức độ sử dụng tốt chiếm tỷ lệ không cao (14,28%). Bên cạnh đó, các GgV cũng đánh giá rằng, cơ hội tốt để các GgV sử dụng các thiết bị, phần mềm hỗ trợ DH chiếm tỷ lệ không cao, chỉ chiếm 20,0%.

* Kết quả khảo sát điều tra SV các trường sư phạm:

- Để khảo sát SV sử dụng thiết bị CNTT trong học tập, chúng tôi sử dụng câu hỏi “Trong các thiết bị CNTT sau đây bạn thường sử dụng thiết bị nào phục vụ học tập?”. Kết quả được thống kê ở bảng 7:

Bảng 7. Mức độ sử dụng thiết bị CNTT trong học tập của SV

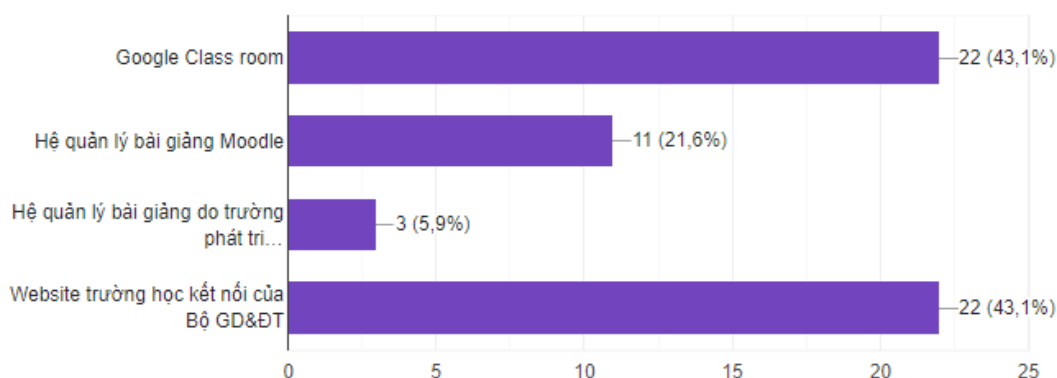
TT	Thiết bị	Số lượng SV	Số SV sử dụng thiết bị trong học tập	Tỷ lệ %
1	Điện thoại thông minh	297	78	26%

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

2	Máy tính xách tay	297	162	55%
3	Máy tính để bàn	297	30	10%
4	Máy tính bảng	297	27	9%

Từ bảng 7 cho thấy tỷ lệ SV sử dụng máy tính xách tay trong học tập chiếm tỷ lệ khá cao (55%), trong khi đó tỷ lệ SV sử dụng điện thoại thông minh thấp hơn (26%), mặc dù hầu hết SV có điện thoại thông minh, điều này cho thấy SV vẫn có thói quen sử dụng máy tính xách tay trong học tập nhiều hơn, một phần là do màn hình máy tính lớn hơn, dễ sử dụng hơn và tính năng của máy tính nhiều hơn.

- Kết quả phân tích về sử dụng các hệ LMS của SV sư phạm được chỉ ra ở biểu đồ hình 1.



Hình 1. Tình hình sử dụng các hệ LMS

Trên biểu đồ cho thấy 43% SV sử dụng Google Class room trong học tập và Website trường học kết nối của Bộ GD&ĐT, chỉ có gần 6% SV có sử dụng hoặc trường có hệ quản lý bài giảng riêng.

2.4. Đề xuất một số giải pháp để phát triển NLDH cho SVSP với sự hỗ trợ của CNTT

2.4.1. Định hướng đề xuất các biện pháp

- Các biện pháp phải đáp ứng chuẩn đầu ra của các cơ sở DT và Chuẩn nghề nghiệp GV Trung học phổ thông. Phù hợp với định hướng đổi mới chương trình và sách giáo khoa mới đã được ban hành năm 2018, đồng thời khai thác có hiệu quả môi trường CNTT trong bối cảnh cách mạng công nghiệp 4.0 đang diễn ra ở các lĩnh vực của GD và khoa học, công nghệ. Trong DT ở trường đại học, cần có biện pháp với mục tiêu kép là dạy nội dung "Ứng dụng CNTT trong DH" cần hướng dẫn cho SV làm quen với sử dụng các phần mềm DH động để phục vụ DH ở trường phổ thông.

- Các biện pháp phải đảm bảo tính khả thi, các biện pháp phải được xây dựng có tính hệ thống và có quan hệ biện chứng với nhau, hỗ trợ lẫn nhau trong một chỉnh thể hoàn chỉnh và thống nhất; vừa củng cố, phát triển các NLDH của SV, vừa tạo tiềm năng để SV có thể tự rèn luyện và thích ứng với môi trường sư phạm ở phổ thông sau khi tốt nghiệp ra trường. Đặc biệt các biện pháp sư phạm phải tương ứng với thực tiễn DH và ứng dụng CNTT trong DH ở trường phổ thông để SV làm quen với môi trường DH trong tương lai.

- Các biện pháp đảm bảo phân bậc hoạt động trong phát triển NLDH phù hợp đối với SV, GgV nâng dần yêu cầu rèn luyện NLDH với sự hỗ trợ của CNTT trong DH cho SV sư phạm từ khâu quan sát, bắt chước, làm theo hướng dẫn, tự làm (theo các tình huống đã gặp), tự phát hiện và ứng dụng trong các tình huống mới.

- *Chú trọng việc rèn luyện NLDH cho SV trong môi trường CNTT thông qua các tình huống thực tiễn DH ở trường phổ thông.* Tăng cường tạo môi trường ảo để cho SV tham gia vào các tình huống thực, để giúp SV phân tích các tình huống DH, đưa ra phương án ứng dụng CNTT hỗ trợ các hoạt động DH, thông qua các hoạt động này, KN DH, KN ứng dụng CNTT trong DH của SV sẽ được phát triển hoàn thiện.

2.2. Các biện pháp phát triển NLDH cho SVSP với sự hỗ trợ của CNTT

2.2.1. Biện pháp 1: Phát triển nội dung chương trình môn học ứng dụng CNTT trong DH phù hợp với yêu cầu chuẩn nghề nghiệp GV phổ thông và theo chuẩn NL tin học quốc gia, đáp ứng chương trình phổ thông mới.

CTĐT có vai trò hết sức quan trọng trong việc đảm bảo chất lượng ĐT. Phát triển nội dung chương trình môn học Ứng dụng CNTT trong DH là cơ sở để ĐT ra những sản phẩm có chất lượng, nâng cao NL ứng dụng CNTT cho SVSP trong DH. Việc phát triển đổi mới CTĐT môn học Ứng dụng CNTT trong DH các bộ môn cần thỏa mãn một số yêu cầu sau đây:

1. Chương trình môn học **Ứng dụng CNTT trong DH** phải xây dựng dựa trên mục tiêu, khung NL và chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở GDPT, là cơ sở đánh giá chất lượng SV tốt nghiệp.

2. Chuẩn đầu ra của chương trình môn học **Ứng dụng CNTT trong DH** theo tiêu chuẩn kiến thức, NL thực hành, KN mềm trong môi trường DH phổ thông.

3. Cần có sự tham gia của cơ sở GDPT, các chuyên gia CNTT, các chuyên gia môn học nhằm cung cấp đủ kiến thức, KN ứng dụng CNTT vào DH cho SVSP, đảm bảo sự cân đối về tỷ lệ lý thuyết, thực hành và ứng dụng.

2.2.2. Biện pháp 2: Xây dựng hệ thống học tập trực tuyến e-learning "Phát triển NLDH cho SVSP"

Biện pháp này nhằm mục tiêu kép trong ĐT cho SVSP ở trường đại học là vừa DH nội dung "Ứng dụng CNTT trong DH" cho SV, đồng thời bằng trải nghiệm thực tiễn các hoạt động ứng dụng CNTT ngay trong quá trình SV học tập các nội dung môn học để phát triển thành tố NL "sử dụng CNTT" trong khung NLDH cần bồi dưỡng cho SV sư phạm.

Biện pháp tập trung xây dựng cấu trúc, nội dung khóa trực tuyến cho SVSP, tạo môi trường trao đổi và tương tác giữa SV với các GgV, GV và SV khác trong cả nước; hệ thống e-learning chứa đựng các học liệu điện tử để rèn luyện và phát triển NLDH cho SVSP ở trường đại học. Đồng thời tạo môi trường ảo để thực hành các nội dung DH ở trường phổ thông, tiếp cận với yêu cầu sư phạm theo chương trình phổ thông được ban hành năm 2018.

Mô hình E-learning tổng thể để phát triển NLDH cho SVSP bao gồm các tầng: Cơ sở dữ liệu, quản lý nội dung, đối tượng, quản lý học tập, giao diện sử dụng (Hình 1) có những chức năng chính là: Quản lý học tập, hợp tác, quản lý thi, đánh giá SV, hội thảo trực tuyến, phòng học ảo, hệ thống quản lý GgV và SV.

Các hoạt động học tập chia thành 3 hình thức: hoạt động tự học, hoạt động học theo chủ đề, hoạt động nhóm. Các khóa ĐT trực tuyến có thể thực hiện theo các kênh như sau (Hình 2):

- Cung cấp nội dung học tập gồm: bài giảng, bài tập, tài liệu tham khảo, kế hoạch lên lớp, tiêu chuẩn đánh giá, kế hoạch thi và kiểm tra.

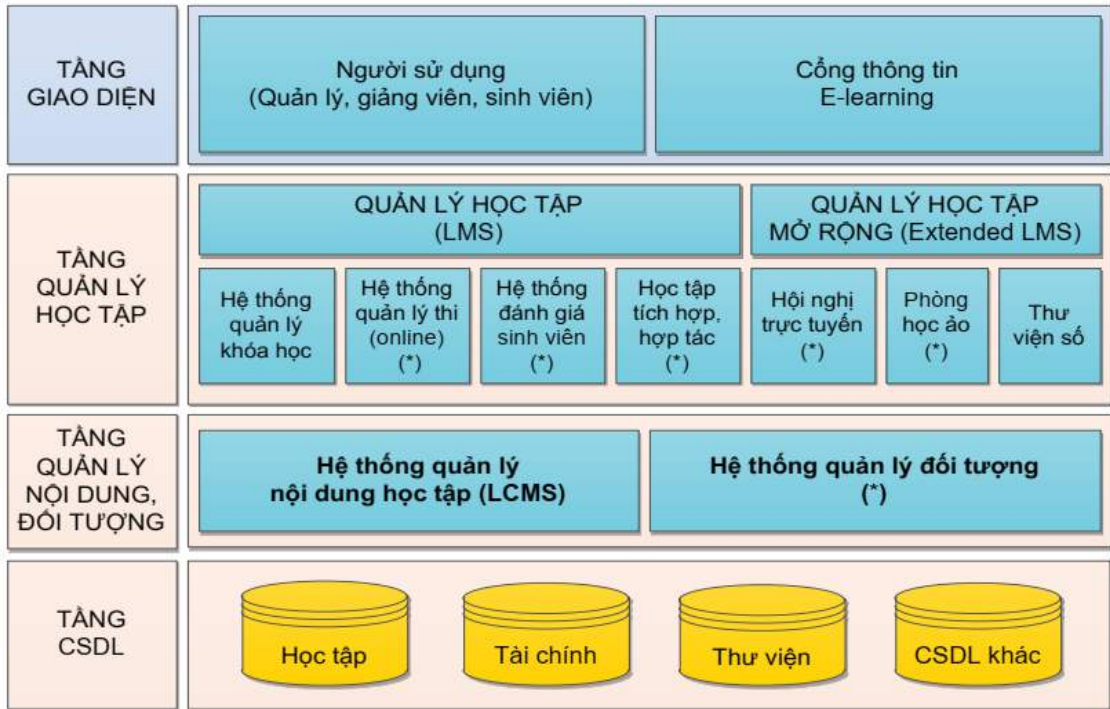
- Trao đổi, thảo luận giữa GgV, SV như: trao đổi (chat text/video) với GgV hoặc với học viên khác.

- Quản lý hoạt động học tập: theo dõi sự chuyên cần bằng tính năng kiểm soát hoạt động của người dùng của hệ thống.

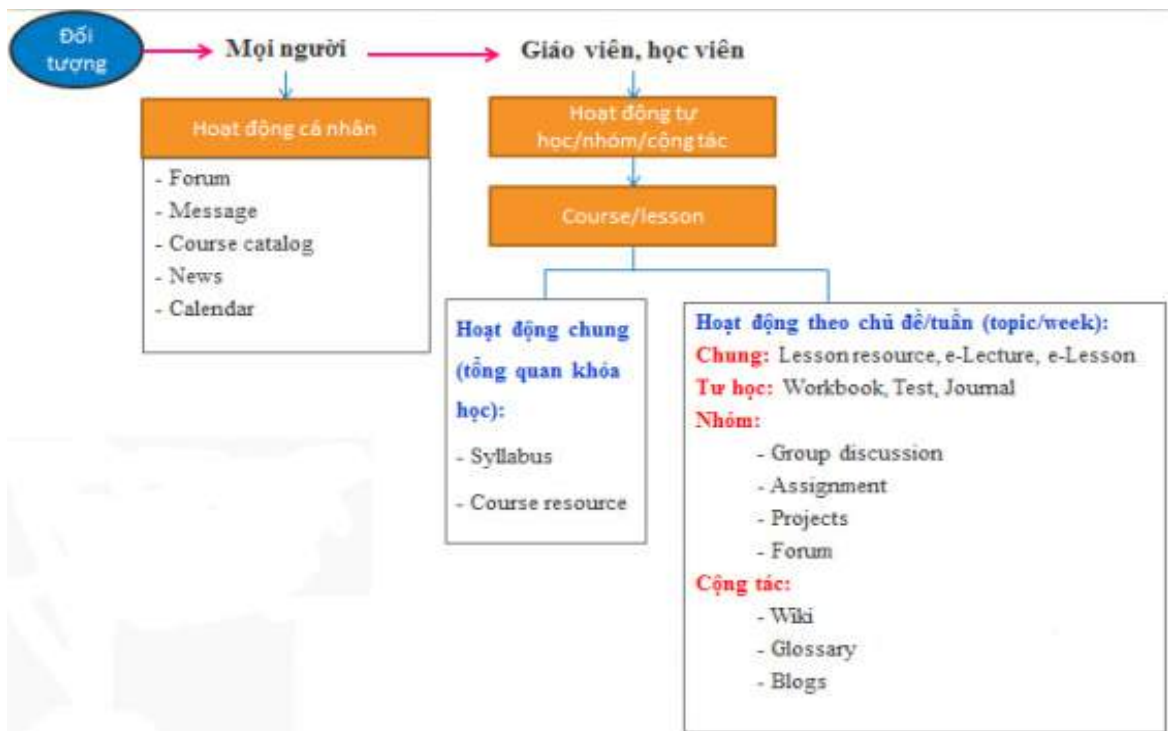
- Kiểm tra, đánh giá: Thông qua hệ thống câu hỏi kiểm tra dưới nhiều hình thức như trắc

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

nghiệm khách quan, trắc nghiệm tự luận hoặc các bài tiểu luận dưới hình thức upload file, các bài tập nhóm bằng Wilki...



Hình 1. Mô hình tổng thể hệ thống e-learning cho SVSP



Hình 2. Cấu trúc khóa học e-learning

2.2.3. *Biện pháp 3: Tổ chức các hoạt động học tập của SVSP theo mô hình học tập hỗn hợp (Blended learning) tạo cơ hội thực hành sử dụng CNTT hỗ trợ một số khâu tổ chức hoạt động nhận thức cho HS trong DH.*

Biện pháp này tập trung phát triển các thành tố trong khung NLDH cần phát triển cho SV sư phạm ở trường đại học thông qua thiết kế hoạt động DH các môn học trong CTĐT GV nhằm phát triển NLDH cho SV theo mô hình học tập hỗn hợp (Blended learning) để khai thác hiệu quả, phù hợp và phát huy những ưu điểm của DH truyền thống trên giảng đường và DH trực tuyến thông qua hệ thống e-learning. Đồng thời đề xuất phương án huy động sự tham gia của GV ở trường phổ thông vào quá trình phát triển NLDH cho SVSP ở trường đại học thông qua các hoạt động trực tuyến và giáp mặt trong mô hình B-learning. GgV tạo cơ hội cho SV thực hành sử dụng CNTT hỗ trợ một số khâu tổ chức hoạt động nhận thức cho HS trong DH như:

- Sử dụng mô hình ảo nhờ khai thác các phần mềm DH để tổ chức cho HS khám phá kiến thức, phát hiện kiến thức mới.

- Sử dụng mô hình ảo để củng cố kiến thức DH (cho HS thực hiện hoạt động nhận dạng, thể hiện).

- Vận dụng kiến thức vào thực tiễn (tìm mô hình thực tiễn, mô hình hóa bằng phần mềm).

Mô hình DH kết hợp (Blended learning hoặc Hybrid learning) là sự phối hợp giữa DH “giáp mặt trực tiếp” với các mô hình DH “trực tuyến”. Các hoạt động học tập của người học được kết hợp giữa học tập trên lớp và trải nghiệm dựa trên Web, có thể trong và/hoặc ngoài giờ học. DH kết hợp còn là sự kết hợp giữa các hình thức và PPDH. DH kết hợp hoàn toàn không phải là sự bổ sung “cơ học”, bù đắp cho các nhược điểm của DH trực tuyến hay DH giáp mặt truyền thống mà là tạo ra một sự pha trộn thực sự của các môi trường học tập để người học không cảm nhận quá trình học tập là một tập hợp các hoạt động, các bài học, công cụ điện tử và tài nguyên điện tử rời rạc.

Mô hình tổ chức theo không gian truyền thống được triển khai phổ biến trong thực tiễn DH kết hợp theo các phương thức sau:

- *Giáp mặt/trực tiếp là chủ đạo*: quá trình DH được diễn ra trên lớp học, có sự tích hợp các yếu tố của DH điện tử, các bài giảng trực tuyến;

- *Xoay vòng*: sự kết hợp giữa DH trên lớp và các nội dung DH ngoài giờ lên lớp trên nền tảng công nghệ;

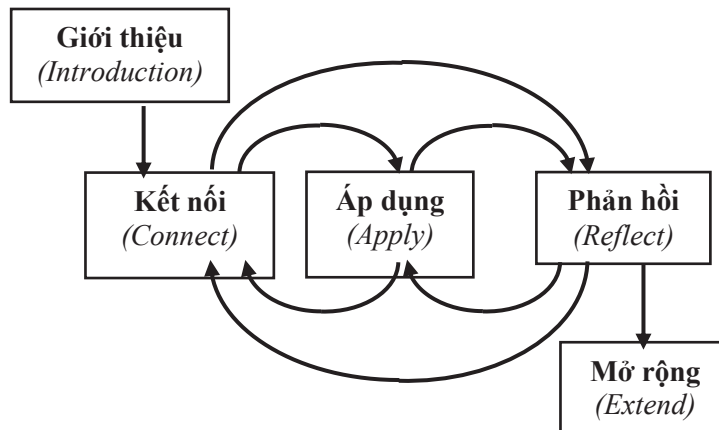
- *Linh hoạt*: nền tảng là các khóa học trực tuyến kết hợp với hướng dẫn trực tiếp của GV trên lớp (Lớp học đảo ngược; MOOCs; SPOCs).

- *Đặc thù*: hoạt động DH được triển khai theo môn/chủ đề/nội dung/phương pháp đặc thù trong phòng máy tính, lab chuyên biệt;

- *Tự do*: người học tự lựa chọn các khóa học trực tuyến với mục đích mở rộng, nâng cao trình độ, kiến thức;

- *Giáp mặt/Trực tuyến là chủ đạo*: hoạt động DH được thiết kế và triển khai dựa trên các nền tảng công nghệ trực tuyến.

Dựa trên những nguyên tắc sư phạm về tổ chức hoạt động DH, phát triển NL người học, Anagnostopoulo (2002) đề xuất mô hình DH ICARE (Introduction - Connect - Apply - Reflect - Extend). Mô hình này tập trung nhấn mạnh đến quá trình học tập và kết quả đầu ra ở người học. Theo đó, việc học tập được thực hiện theo các bước: Giới thiệu - Kết nối - Áp dụng - Phản hồi - Mở rộng



Hình 3. Mô hình DH ICARE.

- Giới thiệu: Định hướng, hướng dẫn, tạo động lực.
- Kết nối: Tiếp cận các nội dung, học liệu.
- Áp dụng: Bài tập, Thực hành, bài tự kiểm tra - đánh giá.
- Phản hồi: Báo cáo, thảo luận.
- Mở rộng: Phát triển, bổ sung mở rộng kiến thức.

Như vậy, có thể nhận định rằng DH kết hợp không chỉ là một cách thiết kế quá trình DH, mà còn là việc tái cấu trúc lại mô hình DH, cần được nhìn nhận như một cách tiếp cận tổng thể cả về nguyên tắc sư phạm và không gian vật lí tổ chức DH.

2.2.4. *Biện pháp 4: Vận dụng phương pháp vi mô phát triển NLDH cho SVSP với sự hỗ trợ của phần mềm phân tích video gắn với tổ chức seminar khai thác một số khâu về tổ chức DH có sử dụng phần mềm.*

Biện pháp này nhằm phát triển các thành tố trong khung NLDH cần phát triển cho SVSP, trong đó tập trung cho các NL phân tích nội dung, chương trình và lập kế hoạch DH ở trường phổ thông.

Biện pháp sẽ tăng cường thực hiện hoạt động DH cho SVSP ở trường đại học và khả năng tích hợp công nghệ, sư phạm và nội dung thông qua một số hoạt động thực hành DH và sử dụng phần mềm phân tích video để hỗ trợ nghiên cứu bài học bằng phương pháp vi mô, gắn với tổ chức các seminar cho SV về nội dung sử dụng phần mềm DH, trong đó tập trung thảo luận về khai thác một số khâu về tổ chức DH có sử dụng phần mềm thích hợp.

Dạy học vi mô hay còn gọi là “dạy học trích đoạn” nghĩa là có thể chia một tiết học bình thường thành những tiết học nhỏ, ngắn. DHVM thể hiện rõ nhất bản chất ở giai đoạn tập giảng, GgV cần chia nhỏ các hoạt động. Mỗi SV chỉ nên thực hành tập giảng một đến hai hoạt động (ví dụ hoạt động: kiểm tra bài cũ và giới thiệu bài mới;...). Mỗi SV có thể chọn từng đoạn ngắn từ 15-20 phút trong các bài học - với dụng ý rèn luyện cho SV một KN, NL xác định trong hệ thống các NL sư phạm của CTĐT. Bài học ngắn được ghi hình, phát lại trên màn hình với số lần cần thiết để từng nhóm SV, dưới sự hướng dẫn của GgV, tập dượt quan sát sâu sắc, phân tích tỉ mỉ, thảo luận rút kinh nghiệm, đề xuất cải tiến theo hướng vận dụng những kiến thức lí luận đã học, qua đó SV thấy được mình trên màn hình, tự đánh giá mức độ đạt được ưu khuyết điểm và mức độ các KN sư phạm của chính bản thân từ đó thảo luận rút kinh nghiệm, đề xuất cải tiến theo hướng vận dụng những kiến thức lí luận đã học.

3. Kết luận

Ứng dụng CNTT vào phát triển năng lực DH cho SVSP đã và đang mang lại những hiệu quả thiết thực. Nó không những góp phần đáp ứng yêu cầu chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông, chuẩn kỹ năng sử dụng CNTT, đảm bảo chuẩn đầu ra về tin học của các trường sư phạm, mà còn là một yêu cầu tất yếu của trình độ nhân lực chất lượng cao trong thời kỳ hội nhập, kỷ nguyên của cách mạng 4.0. Các biện pháp đề xuất là cơ sở để các trường đại học sư phạm xây dựng chiến lược phát triển CTĐT sư phạm, đào tạo giáo viên phổ thông đáp ứng các yêu cầu của kỷ nguyên mới. Các biện pháp được đề xuất có mối liên quan chặt chẽ với nhau, tác động qua lại lẫn nhau, tạo thành hệ thống biện pháp nhằm nâng cao hiệu quả ứng dụng CNTT trong đổi mới PPDH theo định hướng phát triển NL nghề nghiệp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT về việc Ban hành Chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở GDPT*, ngày 22 tháng 8 năm 2018.
- [2]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015), *Chương trình GDPT tổng thể Những nội dung chính - trong chương trình GDPT mới*, Hà Nội, tháng 5 - 2015.
- [3]. Vũ Thanh Dung (2018), Một số biện pháp ứng dụng CNTT trong DH ở trường phổ thông đáp ứng yêu cầu của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, *Tạp chí Giáo dục*, Số đặc biệt tháng 8/2018, tr 247-250.
- [4]. Nguyễn Sỹ Đức (2002), *Thiết kế và sử dụng phần mềm dạy học toán cho học sinh tiểu học*. Luận án tiến sĩ Giáo dục học, Trường ĐHSP Hà Nội.
- [5]. Trịnh Thanh Hải (2006), *Ứng dụng CNTT&TT trong DH môn Toán*, NXB Hà Nội.
- [6]. Nguyễn Văn Hiền (2009), *Hình thành cho SV kỹ năng sử dụng CNTT để tổ chức bài dạy sinh học*. Luận án tiến sĩ Giáo dục học, Trường ĐHSP Hà Nội.
- [7]. Phó Đức Hòa, Ngô Quang Sơn (2008), *Ứng dụng CNTT trong DH tích cực*, Nxb Giáo dục.
- [8]. Trần Bá Hoàn (2007), *Đổi mới PPDH, chương trình và sách giáo khoa*, Nxb Đại học sư phạm.
- [9]. Lê Huy Hoàng, Lê Xuân Quang (2011), *E-Learning và ứng dụng trong DH*, *Nguồn Internet*.
- [10]. Trần Khánh (2007), “Tổng quan về ứng dụng CNTT - truyền thông trong giáo dục”, *Tạp chí giáo dục*, (161), tr.14-15 và 10.
- [11]. Đào Thái Lai (2006), *Ứng dụng CNTT trong DH ở các trường phổ thông Việt Nam*, Đề tài trọng điểm cấp Bộ, Mã số B2003-49-42TĐ, Viện Chiến lược và chương trình giáo dục.

DAY HỌC BÀI:
“CUỘC ĐẤU TRANH GIÀNH QUYỀN TỰ CHỦ CỦA HỌ KHÚC, HỌ DƯƠNG”
TRONG CHƯƠNG TRÌNH LỊCH SỬ LỚP 6
THEO HƯỚNG TIẾP CẬN, PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC CHO HỌC SINH

TS. NGUYỄN QUANG HỒNG^[1]

Tóm tắt: Trên cơ sở nêu khái quát thực trạng dạy - học môn Lịch sử trong thời gian qua, bài viết nêu ra một số, tồn tại, bất cập trong việc dạy học môn Lịch sử theo phương thức truyền thống và chỉ rõ yêu cầu cấp thiết phải đổi mới việc dạy - học môn Lịch sử ở các trường Trung học cơ sở, Trung học phổ thông theo hướng tiếp cận, phát triển năng lực cho học sinh. Tác giả chọn bài 26 trong sách Giáo khoa Lịch sử lớp 6: “Cuộc đấu tranh giành quyền tự chủ của họ Khúc, họ Dương” để thiết kế bài giảng theo xu hướng mới với mong muốn nhận được từ các chuyên gia, những người biên soạn chương trình Sách giáo khoa Lịch sử mới và đồng đạo giáo viên đang giảng dạy môn Lịch sử ở các trường Trung học phổ thông góp ý, trao đổi trên tinh thần khoa học nhằm góp phần nâng cao chất lượng dạy - học môn Lịch sử trước mắt cũng như lâu dài.

Abstract: Based on the general outline of the current situation of Teaching - Studying History in recent years, the article highlights some, existing and inadequacies in teaching History in the traditional way and specifies urgent requirements. must renew the Teaching - Studying History subjects at the middle schools, high schools with the approach, developing capacity for students. The author chooses lesson 26 in the 6th grade history textbook: “ The struggle for autonomy of the Khuc and the Duong “to design lectures in a new trend with the desire to receive from experts, editors of the new History Textbook program and a large number of teachers Teaching History at High Schools for suggestions and discussions on the spirit science to contribute to improving the quality of Teaching - Studying History in the short term as well as in the long run.

I. Đặt vấn đề

Thực trạng dạy - học môn Lịch sử ở các trường THCS và THPT cũng như điểm thi tốt nghiệp hoặc thi khối C hay thi tốt nghiệp lấy điểm xét tuyển vào các trường Đại học, Cao đẳng trong suốt hơn hai thập kỷ qua đã/đang tiếp tục gây nhiều ý kiến trái chiều trong đời sống xã hội của đông đảo các tầng lớp nhân dân, nhất là các bậc phụ huynh học sinh và những người yêu thích Lịch sử dân tộc. Dù đã có nhiều cách lý giải khác nhau và các cấp ngành liên quan, nhất là các thầy cô, nhà trường đã rất cố gắng để có thể từng bước khắc phục thực trạng cứ 100

1. Trường Đại học Vinh

em đăng ký dự thi môn Lịch sử thì có tới 50-60 em thậm chí có năm lên tới 70 - 80 em có điểm môn Lịch sử dưới 5 và số em bị điểm liệt nhiều nhất trong các môn thi, nhưng kết quả thi xét tốt nghiệp THPT và lấy điểm xét tuyển vào các trường Đại học, Cao đẳng trong ba năm(2017, 2018, 2019) cũng chẳng khả quan là bao, nếu không nói là tiếp tục gây dư luận không tốt trong đời sống xã hội. Việc dạy - học môn Lịch sử ở lớp 6 - lớp đầu cấp của bậc học THCS và vương triều họ Khúc (905-930) nói riêng, lâu nay cũng nằm trong tình trạng chung đó. Đây có thể là một trong những nguyên nhân sâu xa dẫn đến sự chùng chành, thiếu ổn định trong dạy - học lịch sử ở các lớp tiếp theo trong chương trình THCS cũng như THPT một khi nền móng của nó thiếu đi sự bền vững cần thiết.

Cho dù kết cấu chương trình, nội dung, phương pháp, thời lượng, thời gian,... Dạy - học Lịch sử ở các trường THCS và THPT sắp tới sẽ có nhiều đổi khác so với khung chương trình, nội dung, phương pháp, thời gian, thời lượng,... Dạy - học lịch sử hiện nay, nhưng chưa ai dám chắc những đổi mới sắp tới sẽ làm thay đổi toàn bộ bức tranh dạy - học Lịch sử ở tất cả các cấp học, bậc học trên phạm vi cả nước đã và đang tồn tại trong nhiều năm qua.

Trong khuôn khổ bài viết này, trên cơ sở đưa ra một cách thiết kế, tổ chức bài dạy/học theo hướng tiếp cận, phát triển năng lực học sinh khi dạy bài 26, môn Lịch sử lớp 6: “*Cuộc đấu tranh giành quyền tự chủ của họ Khúc, họ Dương*”, mà chúng tôi cùng một số đồng nghiệp thực hiện thí điểm ở một số trường THCS trên địa bàn các tỉnh Thanh Hóa, Nghệ An, Hà Tĩnh, Quảng Bình triển khai trong hai năm qua đạt được một số dấu hiệu khả quan. Từ thực tế còn hết sức khiêm tốn đó, chúng tôi hy vọng sẽ nhận được từ phía các chuyên gia phương pháp giảng dạy môn lịch sử, những người tham gia biên soạn SGK nhất là các đồng nghiệp đã/đang trực tiếp giảng dạy cho các thế hệ học trò ở các trường THCS trên phạm vi cả nước những góp ý, trao đổi thẳng thắn trên tinh thần khoa học để có thể thực hiện tốt hơn việc dạy - học về một giai đoạn lịch sử dân tộc nói chung cũng như đánh giá, nhìn nhận đúng đắn, khách quan về vương triều họ Khúc và những nhân vật lịch sử gây dựng, bảo vệ vương triều ấy trong suốt ¼ thế kỷ(905 -930). Vấn đề này càng trở nên cấp thiết hơn khi công cuộc cải cách giáo dục toàn diện nói chung, kết cấu chương trình, nội dung, phương pháp dạy - học môn lịch sử nói riêng đã/ đang được triển khai trên phạm vi cả nước.

II. NỘI DUNG

Bài 26: CUỘC ĐẤU TRANH GIÀNH QUYỀN TỰ CHỦ CỦA HỌ KHÚC, HỌ DƯƠNG **MỤC TIÊU**

Sau khi học xong bài này học sinh cần:

*** Về kiến thức**

-Trình bày được một số nét khái quát về bối cảnh lịch sử, nguyên nhân Khúc Thừa Dụ tập hợp nhân dân nổi dậy giành lại độc lập tự chủ cho dân tộc năm 905.

-Nắm được thời gian và những chủ trương, biện pháp Khúc Thừa Dụ, Khúc Hạo thực thi nhằm củng cố, phát triển đất nước đem lại cuộc sống an lạc, yên vui cho muôn dân.

- Chỉ ra nguyên nhân thất bại của Khúc Thừa Mỹ trong công cuộc chống ngoại xâm, bảo vệ nền tự chủ trước cuộc chiến tranh xâm lược của Nam Hán năm 930.

- Đánh giá đúng vai trò của Dương Đình Nghệ trong công cuộc lãnh đạo nhân dân quét sạch ngoại xâm, giành lại nền tự chủ, xây dựng đất nước (931-937).

***Về năng lực**

- Có năng lực mô tả, trình bày những nét khái quát về công cuộc giành lại nền tự chủ, những chủ trương, biện pháp họ Khúc tiến hành để xây dựng, phát triển đất nước (905-930),

chỉ ra được nguyên nhân thất bại của Khúc Thừa Mỹ cũng như đánh giá đúng vai trò to lớn của Dương Đình Nghệ trong giải phóng dân tộc, xây dựng đất nước.

- Biết cách khai thác các tư liệu lịch sử, khai thác lược đồ để trình bày sự kiện lịch sử, đánh giá, nhận xét về các nhân vật lịch sử, rèn luyện kỹ năng làm việc nhóm, thuyết trình, có tư duy phân biện lịch sử.

- Có ý thức tự hào về truyền thống yêu nước, khát vọng độc lập tự chủ của Khúc Thừa Dụ, Khúc Hạo, Dương Đình Nghệ nói riêng và dân tộc nói chung.

A. DẪN DẮT VÀO BÀI MỚI

1. Mục tiêu

Hoạt động này nhằm giúp học sinh kết nối kiến thức lịch sử dân tộc đã học ở các chương trước, tạo hứng thú học tập để giúp học sinh tò mò, lý thú muốn tìm hiểu nội dung của bài học mới thông qua các hoạt động ở trên lớp.

2. Phương thức

GV chia lớp thành hai nhóm, hướng dẫn các em thực hiện các nội dung sau:

* *Nhóm 1:* Yêu cầu học sinh đọc SGK mục 1: *Khúc Thừa Dụ dựng nền tự chủ trong hoàn cảnh nào?* Sau đó, điền các thông tin phù hợp với logic của đoạn văn sau:

Từ cuối.... ở.....nhiều cuộc..... đã nổ ra. Nhà.....yếu. Lợi dụng thời cơ đó,..... nổi dậy.

Khúc Thừa Dụ.....

Giữa năm.... giáng chức. Khúc Thừa Dụ..... đã đánh chiếm.... tự xưng... xây dựng....

Khúc Hạo quyết định.... Ông đã làm được nhiều việc lớn....

* *Nhóm 2:* Yêu cầu học sinh nhóm 2 đọc mục 2 trong SGK: *Dương Đình Nghệ chống quân xâm lược Nam Hán (930 - 931)*, sau đó, trả lời bằng cách đánh dấu các phương án trả lời đúng các câu hỏi nhỏ dưới đây:

1. *Vì sao Khúc Hạo gửi Khúc Thừa Mỹ sang làm con tin?*

- Nhận thấy Nam Hán có ý đồ xâm lược nước ta
- Tăng cường quan hệ ngoại giao với Nam Hán
- Khúc Hạo muốn thay đổi chính sách ngoại giao
- Tất cả các phương án trên.

2. *Khúc Thừa Mỹ lên thay Khúc Hạo năm nào dưới đây?*

- 905
- 906
- 917
- 930.

3. *Nhân vật nào dưới đây lãnh đạo nhân dân ta chống quân xâm lược Nam Hán (930 -931)*

- Khúc Thừa Dụ
- Khúc Hạo
- Dương Đình Nghệ
- Khúc Thừa Mỹ

3. Gợi ý sản phẩm

- GV cho học sinh làm việc theo nhóm, sau đó yêu cầu đại diện các nhóm báo cáo kết quả của từng nhóm

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Nhóm 1: Giáo viên căn cứ vào kết quả các em báo cáo để chuẩn chỉnh, bổ sung, nhận xét về tinh thần, thái độ làm việc của nhóm và kết quả đạt được.

Nhóm 2: Tùy thuộc vào kết quả trả lời của nhóm 2, giáo viên có thể đưa ra nhận xét về tinh thần, thái độ làm việc và kết quả đạt được của nhóm 2.

Sau đó, thầy/ cô nêu câu hỏi chung cho cả hai lớp suy nghĩ

- Theo em vì sao Dương Đình Nghệ đánh bại được quân Nam Hán?

Từ kết quả học sinh đã làm được, tùy thuộc vào năng lực của học sinh, giáo viên dẫn dắt những vấn đề sẽ tìm hiểu trong bài học mới.

B. TỔ CHỨC DẠY HỌC

1. Khúc Thừa Dụ dựng quyền tự chủ trong hoàn cảnh nào?

1.1. Mục tiêu

- Trình bày được bối cảnh lịch sử, nguyên nhân Khúc Thừa Dụ lãnh đạo nhân dân nổi dậy giành nền tự chủ cũng như thành phần xuất thân của Khúc Thừa Dụ

- Hiểu rõ những biện pháp, việc làm cụ thể của Khúc Thừa Dụ, Khúc Hạo nhằm củng cố, xây dựng, phát triển đất nước

1.2 Phương thức

Giáo viên giao nhiệm vụ cụ thể cho một đại diện học sinh nhóm 1 đọc thông tin trong mục 1, *Từ cuối thế kỷ IX... đến An Nam đô hộ* ở trang 71, sau đó cả nhóm 1 trả lời các câu hỏi nhỏ sau:

- Khúc Thừa Dụ tập hợp nhân dân nổi dậy khởi nghĩa trong bối cảnh lịch sử như thế nào?

- Năm 905, đánh chiếm thành Tống Bình và xưng: Đế, Vương hay Tiết độ sứ?

Sau khi đại diện nhóm 1 trả lời, giáo viên để các em nhóm 2 nhận xét phần trả lời của nhóm 1, sau đó mới có ý kiến về phần trả lời của cả 2 nhóm.

Sau đó, giáo viên cho cả hai nhóm thảo luận và trả lời câu hỏi:

- Nêu những việc làm của Khúc Hạo đối với đất nước(907 -917)

- Những việc làm của Khúc Hạo nhằm mục đích gì?

* **Lưu ý:** Nếu giảng dạy cho học sinh ở các thành phố, đô thị, trường có thiết bị máy chiếu, GV có thể chuẩn bị bài giảng bằng powoint với các slide ngắn, thú vị có các nội dung như: Thời gian Khúc Thừa Dụ lãnh đạo nhân dân nổi dậy, quê hương của Khúc Thừa Dụ (phần này có thể giới thiệu luôn cả đền thờ, bản đồ hành chính vùng đất Hồng Châu Ninh Giang, Hải Dương, các tuyến đường bộ, sắt, hàng không, khoảng cách từ thành phố/ thị xã các em đang ở đi đến vùng đất đó,...), những việc làm của Khúc Hạo nhằm củng cố, phát triển đất nước,...

Giáo viên cũng có thể chia lớp thành 3 nhóm và giao nhiệm vụ cụ thể cho từng nhóm như sau: Nhóm 1 làm rõ về thời gian, bối cảnh lịch sử Khúc Thừa Dụ lãnh đạo nhân dân nổi dậy. Nhóm 2 trình bày về quê hương Hồng Châu và vùng đất Hải Dương. Nhóm 3 trình bày về những việc làm của Khúc Hạo đối với đất nước. Mỗi nhóm sẽ tự đặt một câu hỏi trong phần nội dung của mình. Sau đó, GV cho các em trả lời câu hỏi, trao đổi, thảo luận, bổ sung phần chuẩn bị của từng nhóm, v.v... Trên cơ sở trả lời của các em, GV có nhận xét về kết quả làm việc của từng nhóm, chốt lại những kiến thức chính để các em dễ nhớ, dễ học.

2. Dương Đình Nghệ chống quân xâm lược Nam Hán(930 -931)

2.1. Mục tiêu

- Hiểu được bối cảnh lịch sử, nguyên nhân Khúc Thừa Mỹ và cả dân tộc thất bại trong công cuộc chống ngoại xâm bảo vệ nền tự chủ năm 930.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

- Mô tả được những nét khái quát về quá trình tổ chức, lãnh đạo nhân dân quét sạch ngoại xâm giành lại tự chủ của Dương Đình Nghệ (930 - 931) và những việc làm cụ thể để bảo vệ, phát triển đất nước của ông.

2.2. Phương thức

Để giúp học sinh nắm rõ bối cảnh lịch sử, nguyên nhân Khúc Thừa Mỹ và cả dân tộc thất bại trong cuộc kháng chiến chống ngoại xâm năm 930 cũng như nguyên nhân sâu xa và nguyên nhân trực tiếp Dương Đình Nghệ tập hợp lực lượng bao vây, tấn công thành Tống Bình, giáo viên kết hợp sử dụng phương pháp dạy học nêu vấn đề, đàm thoại, hướng dẫn học sinh tập trung trả lời các câu hỏi nhỏ sau:

- *Khúc Thừa Mỹ được vua nước nào dưới đây phong chức Tiết độ sứ?*

- a) Nam Hán
- b) Vua Đường
- c) Hậu Lương
- d) Tất cả các vua trên

- *Khúc Thừa Mỹ, thay Khúc Hạo nắm quyền điều hành đất nước từ năm nào đến năm nào dưới đây?*

- a) 905 - 906
- b) 907 - 917
- c) 930 - 931
- d) 917 - 930

Sau khi học sinh trả lời các câu hỏi trên, thầy/cô chia lớp thành hai nhóm và yêu cầu các em thảo luận để trả lời câu hỏi sau:

- *Theo em, vì sao Khúc Thừa Mỹ và cả dân tộc thất bại trước cuộc tiến công xâm lược của Nam Hán năm 930?*

Sau đó, thầy/cô cho đại diện hai nhóm trình bày kết quả thảo luận và có thể bổ sung, ý kiến nhưng theo chúng tôi nên đưa câu hỏi này thành một bài tập về nhà để các em tự suy nghĩ và có câu trả lời sau khi đã học kỹ bài.

Phần nội dung Dương Đình Nghệ tổ chức lãnh đạo nhân dân bao vây thành Tống Bình, đập tan quân cứu viện, giành lại độc lập tự chủ và chăm lo xây dựng, phát triển đất nước (931 - 937), theo ý chủ quan của bản thân thầy/ cô có thể tổ chức lớp học theo hai cách dưới đây:

* *Cách thứ nhất:* Chia lớp thành hai nhóm, sau đó, cho 01 học sinh đọc SGK từ Năm 931... đến đầu *lấy họ Dương*, thầy/ cô chọn 1 trong hai nhóm hướng dẫn học sinh thảo luận để điền chính xác vào các dấu chấm dưới đây:

- Dương Đình Nghệ quê ở làng.....
- Là.....
- Nuôi....
- Dương Đình Nghệ đưa quân bao vây, tấn công thành Tống Bình năm...

Nhóm còn lại sẽ thảo luận và trả lời các câu hỏi sau:

- *Khi bị quân của Dương Đình Nghệ bao vây, tấn công quân Nam Hán đã làm gì?*

- a) Chống trả quyết liệt
- b) Cho người về nước cứu viện

- c) Dâng thành đầu hàng
- d) Tất cả các ý trên

- Sau khi đánh tan quân Nam Hán Dương Đình Nghệ đã xưng:

- a) Đế
- b) Vương
- c) Tiết độ sứ
- d) Tất cả ý trên đều đúng.

Sau khi học sinh trả lời các câu hỏi trên, thầy/ cô để cho đại diện các nhóm nhận xét chéo về kết quả trả lời của từng nhóm sau đó mới có nhận xét về kết quả cụ thể của từng nhóm trước khi chốt lại kiến thức.

** Cách thứ hai*

Giáo viên muốn sử dụng lược đồ hình 54: *Lược đồ: Kháng chiến chống quân Nam Hán năm 930 - 931* trang 72 trong SGK để làm rõ nội dung về Dương Đình Nghệ chống quân xâm lược Nam Hán (930-931), có thể dùng máy tính, máy chiếu (với điều kiện Nhà trường có), nếu không có thể vẽ lại lược đồ này vào tờ bia khổ to, sau đó treo lên bảng.

Thầy cô, chia lớp thành hai nhóm, cho một hoặc hai em học sinh đại diện của nhóm lên trình bày diễn biến cuộc kháng chiến chống quân Nam Hán trên lược đồ. Sau đó cho các em nhận xét về phần trình bày của bạn. Thầy/cô có thể bổ sung, góp ý phần trình bày của các em, trước khi trình bày lại một lược nội dung chính yếu. Sau đó, căn cứ vào thực tiễn học sinh nơi công tác, thầy cô có thể nêu một vài câu hỏi để các em trả lời và nắm được nội dung chính của phần này.

Lưu ý câu hỏi phải ở hai cấp độ: Nắm kiến thức và phát huy năng lực của học sinh.

Ví dụ:

- Dương Đình Nghệ đánh bại quân tiếp viện của Nam Hán trước hay sau khi chiếm Tống Bình?
- Cho biết nguyên nhân Dương Đình Nghệ nhanh chóng quét sạch quân Nam Hán, giành lại nền tự chủ cho dân tộc?

2.3. Gợi ý sản phẩm

- + Nguyên nhân nhà Nam Hán phát động chiến tranh xâm lược nước ta:
- Nhà Nam Hán muốn thôn tính và áp đặt nền thống trị lâu dài trên toàn bộ lãnh thổ nước ta.
- Nguyên nhân trực tiếp là Khúc Thừa Mỹ thần phục nhà Hậu Lương
- + Nguyên nhân Khúc Thừa Mỹ cùng toàn thể dân tộc thất bại trước cuộc chiến tranh xâm lược của quân Nam Hán
- Khúc Thừa Mỹ chưa có sự chuẩn bị đầy đủ về binh lực, lương thảo,... thiếu sự ủng hộ của mọi tầng lớp nhân dân
- Quân Nam Hán đông, mạnh, có nhiều kinh nghiệm trong chiến tranh xâm lược

Với những nội dung đó, mục tiêu đặt ra là thầy/ cô phải cho các em tìm hiểu và nắm rõ được những nội dung cơ bản đó. Tùy thuộc vào thực tiễn lớp/ trường nơi thầy/ cô công tác để thiết kế cách thực triển khai dạy - học phù hợp, tránh rập khuôn, máy móc, bởi chính thầy/ cô mới là nhân tố quyết định cho việc tổ chức giờ dạy - học đạt kết quả cao. Lưu ý đây không phải là trọng tâm chính của mục 2 nên theo tôi, thời lượng, thời gian dành cho phần này vừa phải để tập trung cho nội dung sau.

- + Giới thiệu về người tổ chức, lãnh đạo nhân dân chống quân Nam Hán năm 930-931

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

+ Diễn biến và ý nghĩa của cuộc kháng chiến chống quân Nam Hán

+ Nhận xét, đánh giá về công lao của Dương Đình Nghệ đối với lịch sử dân tộc

Đây là những nội dung chính yếu của mục 2: *Dương Đình Nghệ chống quân xâm lược Nam Hán*, do đó thầy/ cô có thể lựa chọn những gợi ý của chúng tôi về phương thức tổ chức bài giảng đã nêu ở trên để thực hiện. Ở đây chúng tôi chỉ xin lưu ý về Ý nghĩa của cuộc kháng chiến chống quân xâm lược Nam Hán do Dương Đình Nghệ tổ chức, lãnh đạo năm 930 - 931 là:

- Nêu cao tinh thần đoàn kết, ý chí chống giặc ngoại xâm của mọi tầng lớp, giai cấp trong xã hội thời bấy giờ.

- Quét sạch ngoại xâm, giành lại độc lập tự chủ, mở đường cho sự phát triển của đất nước

- Thể hiện sự ngoan cường, sáng tạo của cha ông và vai trò to lớn của Dương Đình Nghệ trong kháng chiến chống ngoại xâm, để lại nhiều bài học cho sự nghiệp xây dựng, bảo vệ đất nước ngày nay.

C. Củng cố, Luyện tập

1. Mục tiêu

Nhằm củng cố, hệ thống hóa, hoàn thiện những nội dung, phương pháp mà học sinh lĩnh hội, tiếp thu sau khi học xong bài 26: *"Cuộc đấu tranh giành quyền tự chủ của họ Khúc, họ Dương"*.

2. Phương thức

Giáo viên thiết kế một số câu hỏi trắc nghiệm khách quan, câu hỏi ở dạng ghép thông tin hoặc câu hỏi tự luận có nội dung liên quan trực tiếp đến bài giảng để củng cố kiến thức cho học sinh.

Vi dụ 1: Quê hương của Khúc Thừa Dụ thuộc địa phương nào dưới đây:

- a) Làng Ràng, Thiệu Dương, Thiệu Hóa, Thanh Hóa
- b) Hồng Châu, Ninh Giang, Hải Dương
- c) Tống Bình
- d) Không thuộc các địa phương trên

Vi dụ 2:

Dương Đình Nghệ đập tan cuộc chiến tranh xâm lược của:

- a) Nhà Đường
- b) Hậu Lương
- c) Nam Hán
- d) Nhà Tống

Vi dụ 3

Thắng lợi của nhân dân ta trong cuộc kháng chiến chống quân xâm lược Nam Hán năm 930 - 931 có ý nghĩa:

a) Nêu cao tinh thần đoàn kết, ý chí chống giặc ngoại xâm của mọi tầng lớp, giai cấp trong xã hội thời bấy giờ.

b) Quét sạch ngoại xâm, giành lại độc lập tự chủ, mở đường cho sự phát triển của đất nước

c) Thể hiện sự ngoan cường, sáng tạo của cha ông và vai trò to lớn của Dương Đình Nghệ trong kháng chiến chống ngoại xâm, để lại nhiều bài học cho sự nghiệp xây dựng, bảo vệ đất nước ngày nay.

d) Tất cả các ý trên

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Thầy/ cô có thể nêu câu hỏi tự luận để củng cố bài: *Căn cứ vào nội dung trong bài học, em hãy chỉ rõ các dẫn chứng để chứng minh tính nhân dân của cuộc kháng chiến chống quân xâm lược Nam Hán năm 930 - 931.*

3. Gợi ý sản phẩm

1: b; 2: c; 3: d

Phần câu hỏi tự luận: Thầy/ cô để học sinh tự xây chuỗi kiến thức trong phần 2 sau đó trả lời đúng yêu cầu đặt ra, sau đó GV nhấn mạnh thêm vai trò của nhân dân trong sự nghiệp đấu tranh chống ngoại xâm bảo vệ độc lập dân tộc và giải phóng dân tộc nhiều thế kỷ qua.

D. VẬN DỤNG

1. Mục tiêu

Nhằm vận dụng những kiến thức mới mà các em học sinh đã tiếp thu để chủ động, sáng tạo giải quyết những vấn đề mới trong học tập cũng như trong cuộc sống thường nhật. Từ đó, giúp các em nâng cao năng lực, ước muốn tìm hiểu những nội dung có liên quan đến bài học nói riêng, môn lịch sử nói chung, rèn luyện kỹ năng trình bày sự kiện, nhân vật lịch sử, sử dụng lược đồ, sưu tầm tư liệu, v.v...

2. Phương thức

Thầy/ cô có thể hướng dẫn học sinh vận dụng các kiến thức đã học trong bài 26 để tìm hiểu những vấn đề liên quan trong cuộc sống mà các em từng gặp như:

- Kể tên các tuyến đường, trường học mang tên Khúc Thừa Dụ, Khúc Hạo, Dương Đình Nghệ ở thành phố thuộc địa phương em hoặc ở tỉnh khác.

- Cho biết ý kiến của bản thân về cuộc kháng chiến chống quân Nam Hán do Dương Đình Nghệ tổ chức năm 930-931 thông qua việc viết một đoạn văn ngắn khoảng 200 - 300 từ,...

3. Gợi ý sản phẩm

Học sinh có thể tìm hiểu qua sách báo, các phương tiện thông tin đại chúng về vương triều họ Khúc (905 - 930) hay thống kê các ngôi trường, tuyến đường ở thành phố: Hà Nội, Sài Gòn, Hải Phòng, Đà Nẵng, Vinh... mang tên các nhân vật như Khúc Thừa Dụ, Khúc Hạo, Dương Đình Nghệ, hoặc thể tìm hiểu về quê hương của các nhân vật kể trên, khuyến khích các em tham quan Bảo tàng Lịch sử để hiểu thêm về những nội dung đã học, v.v...

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ giáo dục và đào tạo: *Lịch sử 6*, Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam, 2018.

2. Nghiêm Đình Vĩ (Tổng chủ biên): *Day học phát triển năng lực môn lịch sử Trung học cơ sở*, Nhà xuất bản Đại học Sư phạm, 2018.

3. Bộ Giáo dục và Đào tạo: *Chương trình giáo dục phổ thông môn Lịch sử*, Nhà xuất bản Giáo dục Hà Nội, 2006.

4. Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam: *Xu thế phát triển chương trình giáo dục phổ thông trên thế giới*, Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội, 2016.

DAY HỌC NGỮ VĂN Ở NGÀNH SƯ PHẠM ĐÁP ỨNG YÊU CẦU ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TRONG BỐI CẢNH MỚI

TS. ĐẶNG LƯU^[1]; TS. LÊ HỒ QUANG^[2]

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Chất lượng đào tạo giáo viên ở các trường/khoa Sư phạm ở nước ta hiện nay đang là vấn đề đáng quan tâm. Không thể lãng tránh một thực tế: số đông sinh viên tốt nghiệp đại học, nếu được tuyển dụng vào làm giáo viên ở trường trung học, chưa thực sự đáp ứng yêu cầu của công việc. Sinh viên ngành sư phạm Ngữ văn cũng không phải là ngoại lệ. Có thể chỉ ra nhiều nguyên nhân dẫn đến tình trạng đó, chẳng hạn: chất lượng đầu vào thấp; chương trình đào tạo còn rất hàn lâm, thiếu tính thực tế; khâu rèn nghề cho sinh viên chưa được chú trọng đúng mức; sinh viên thiếu động cơ học tập do không được đảm bảo một tương lai chắc chắn về nghề nghiệp... Trên các diễn đàn, người ta đã phân tích từng khâu khá kỹ. Theo chúng tôi, bên cạnh những gì vừa nêu, cũng cần thấy thêm một nguyên nhân không kém phần quan trọng: cách dạy học các bộ môn chuyên ngành thuộc sư phạm Ngữ văn dường như chưa theo kịp những yêu cầu về đào tạo giáo viên trong thời đại mới. Điều này là hệ quả của một quan niệm dạy học ở đại học đã hình thành từ lâu, duy trì bền vững qua nhiều thế hệ giảng viên, ít chịu áp lực thay đổi so với môi trường phổ thông. Trong bối cảnh hiện nay, một quan niệm dạy học nào đó nếu đã trở nên bất cập thì rất cần phải xem xét lại thật nghiêm túc để có hướng khắc phục.

II. NỘI DUNG

1. Về quan niệm về dạy học Ngữ văn ở ngành sư phạm thời gian qua

Đối với các học phần khoa học cơ bản như Văn học Việt Nam, Văn học nước ngoài, Lý luận văn học, Ngôn ngữ học, ở các trường đại học sư phạm có bề dày lịch sử, chúng ta có một đội ngũ các nhà khoa học hùng hậu. Các công trình nghiên cứu của họ thực sự là những thành tựu khoa học chuyên ngành đáng trân trọng. Không ít nhà nghiên cứu đầu ngành đồng thời là giảng viên đại học sư phạm. Các thế hệ học trò của họ đã lần lượt trưởng thành, khẳng định vị trí trên nhiều lĩnh vực, trong số đó, nhiều người tiếp nối con đường thầy mình đã đi: trở thành những nhà sư phạm đứng trên bục giảng trường đại học.

Trong quan niệm từ trước đến nay, dạy đại học là truyền thụ những tri thức bậc cao, hướng tới tinh thần nghiên cứu. Theo GS. Trần Đình Sử: “Môn văn ở đại học là bộ môn dạy nghiên cứu văn học. Thầy không phải là người công bố kết quả, mà là người bày ra trạng thái chưa giải quyết của vấn đề, dẫn dụ học sinh vào đây để họ tham gia giải quyết. Trình bày các cách hiểu và đánh giá, những ưu và khuyết của các cách hiểu ấy, hướng tới một cách giải quyết hoàn thiện hơn, hợp lý hơn. Dạy văn học ở đại học về căn bản là dạy nghiên cứu văn học, chỉ ra những vấn

1. Trường Đại học Vinh

2. Trường Đại học Vinh

đề chưa giải quyết, những chỗ khó chưa thể vượt qua, giống như dạy toán là dạy các bài toán chưa giải được” [8]. Dù GS. Trần Đình Sử chỉ đề cập đến việc dạy Văn (trong phạm vi Văn học Việt Nam, Văn học nước ngoài), nhưng ta hiểu, các bộ môn khác (chẳng hạn Ngôn ngữ học) cũng phải được giảng dạy theo tinh thần ấy.

Do đặt yêu cầu cao vấn đề nghiên cứu, cho nên, trong quan niệm vừa nêu, ta không thấy có sự phân biệt dạy Văn ở đại học sư phạm với dạy Văn ở những ngành khác, chẳng hạn ngành Cử nhân trường Khoa học xã hội và nhân văn. Có một thực tế, lâu nay, khoa Ngữ văn ở các trường sư phạm cũng phấn đấu nâng cao chất lượng dạy học theo hướng đó. Giảng viên nỗ lực nghiên cứu, và dù giảng đường không phải là nơi công bố kết quả, nhưng nội dung bài học chủ yếu vẫn theo hướng nghiên cứu của thầy. Xin hãy đọc lại những giáo trình lưu hành trong các trường sư phạm, cả các bộ môn văn học và ngôn ngữ, ta sẽ thấy đại bộ phận đều theo hướng nghiên cứu cơ bản. Nếu đối sánh giáo trình Văn học hoặc ngôn ngữ của trường sư phạm với những trường đào tạo cử nhân, nếu có khác nhau chỉ là ở quan niệm của người nghiên cứu về các vấn đề được đề cập chứ không phải ở tính hướng nghiệp. Do vậy, trong đào tạo giáo viên, nhiều trường vẫn sử dụng cả giáo trình của các giáo sư ngoài ngành sư phạm làm học liệu cho sinh viên. Người ta không thấy có bất cập gì ở đây, vì tất cả đều nhắm tới mục đích hình thành tri thức chuyên sâu và định hướng nghiên cứu cho sinh viên. Nhiều lúc sinh viên được dẫn dụ vào những vấn đề rất hóc búa, chẳng hạn: những quan niệm khác nhau về cách phân kỳ lịch sử văn học Việt Nam; những đánh giá trái ngược nhau về tư tưởng, sự nghiệp sáng tác của một tác gia nào đó; những tranh cãi bất tận về chuyện có hiện tượng hình vị tiếng Việt nhỏ hơn hoặc lớn hơn âm tiết hay không; các quan điểm không thống nhất về từ, về câu tiếng Việt... Những vấn đề đòi hỏi tiếng nói của các chuyên gia như thế đều đã có mặt trong bài giảng của giảng viên đại học sư phạm. Các khoa sư phạm Ngữ văn xem những tri thức có tính hàn lâm như vậy là tri thức cơ sở ngành mà mỗi giáo viên phổ thông tương lai cần được trang bị.

Thời gian vừa qua một số khoa Ngữ văn không chỉ đào tạo ngành sư phạm mà còn có cả ngành cử nhân. Khung chương trình của hai ngành này có một số học phần trùng nhau (những học phần cung cấp tri thức cơ sở ngành). Đối với những học phần giao thoa giữa hai chương trình như thế, người ta không ngần ngại cho sinh viên sư phạm và sinh viên cử nhân được đăng ký học chung lớp. Như vậy, việc định hướng nghề nghiệp không hề được đặt ra trong dạy học. Người dạy chỉ có nhiệm vụ truyền thụ tri thức, kích thích tinh thần nghiên cứu văn học và ngôn ngữ. Thành công của giờ dạy được “đo” ở mức độ hứng thú của sinh viên, độ sâu sắc, uyên bác của tri thức, còn khả năng người học vận dụng những tri thức ấy như thế nào trong nghề nghiệp tương lai thì chưa được giảng viên tính đến. Do chưa phân biệt thật rạch ròi giữa đào tạo khoa học cơ bản với đào tạo khoa học ứng dụng, cho nên dù kiến thức mà giảng viên truyền dạy cho sinh viên có mới mẻ đến đâu, tính thiết thực của nó vẫn rất hạn chế. Rõ ràng đó là những bất cập.

Trên thế giới, có một số nước đào tạo sư phạm theo hình thức tiếp nối, có nghĩa sinh viên phải tốt nghiệp một trường đại học mới được dự tuyển vào trường sư phạm, đào tạo bậc cao học, lấy bằng thạc sĩ giáo dục để được tuyển dụng làm giáo viên. Ở giai đoạn đại học, các trường rất rộng đường trong việc trang bị tri thức khoa học cơ bản cho sinh viên. Khả năng nghiên cứu chuyên ngành của sinh viên được hình thành và phát triển ở bậc học này. Đến bậc cao học, học viên được định hướng nghiên cứu chuyên sâu khoa học giáo dục, với thời gian thực tập nghề chiếm một tỉ lệ rất lớn trong chương trình (ở Phần Lan là 40 tín chỉ, khoảng một phần ba chương trình học [7]). Ngược lại, các trường/khoa sư phạm ở nước ta vẫn đào tạo giáo viên theo hình thức đồng thời. Cụ thể, trong 4 năm học sư phạm Ngữ văn, sinh viên vừa học các học phần chung, vừa học các học phần cơ sở ngành và tri thức ngành. Vì đào tạo đồng thời, cho nên thời gian dành cho việc rèn nghề của sinh viên rất eo hẹp. Với một thời lượng eo hẹp như thế, nếu

giảng viên nhất mực đề cao yêu cầu nghiên cứu chuyên sâu về văn học và ngôn ngữ, thì người học rất khó đáp ứng. Và dù có đáp ứng được, khi ra trường, sinh viên cũng không có “đất dụng võ”, vì môi trường phổ thông đòi hỏi gặt gao những năng lực của nghề dạy học chứ không phải khả năng nghiên cứu.

Trước đây có một thời đã từng tồn tại khái niệm “giáo học pháp chương mục” trong trường đại học sư phạm. Bản chất của vấn đề là: khi dạy bất cứ một môn nào thuộc khoa học Ngữ văn, giảng viên phải quan tâm những nội dung có liên quan đến các bài học ở phổ thông. Không những thế, giảng viên còn hướng dẫn sinh viên cách dạy những bài học cụ thể. Một chuyên gia văn học trung đại chẳng hạn, có thể nêu cách dạy *Bình Ngô đại cáo*, *Truyện Kiều*,... một nhà nghiên cứu Việt ngữ thì hướng dẫn cách dạy những bài về từ, về câu, về tu từ, phong cách học... Dù sự hướng dẫn của giảng viên chủ yếu liên quan đến nội dung các bài trong sách giáo khoa, chưa phải là phương pháp dạy học đúng nghĩa, nhưng dấu sao cách làm đó của “giáo học pháp chương mục” vẫn có ích nhất định trong việc rèn luyện nghiệp vụ cho sinh viên. Tiếc rằng, chút quan hệ ít ỏi đó giữa dạy Ngữ văn ở đại học sư phạm với dạy phổ thông đã không còn được duy trì.

Không chỉ ở phần kiến thức cơ sở ngành, mà cả phần kiến thức ngành, tức là các học phần phương pháp dạy học Ngữ văn hiện nay cũng bộc lộ những bất cập. Thời lượng dành cho phần phương pháp dạy học còn quá ít đã đành, nhưng điều đáng bàn ở đây là cách dạy của giảng viên. Dạy phương pháp mà chủ yếu truyền thụ lý thuyết trên lớp, thực hành chỉ vồn vện mấy tiết tập giảng, thì sinh viên khó mà thuần thục các kỹ năng sư phạm. Từng theo dõi không ít tiết thi giảng của sinh viên năm cuối trước khi các em được đến trường phổ thông thực tập, chúng tôi nhận thấy, phần lớn chỉ quan tâm đến nội dung bài học, còn phương pháp dạy học thì chưa được chú ý đúng mức. Cách lên lớp vẫn rất cũ xưa, thiếu sự tìm tòi, đột phá.

Sự bất cập còn lộ rõ ở một phương diện khác: các giáo trình phương pháp hiện nay, phần lớn được soạn đã khá lâu, không theo kịp những thay đổi của chương trình, sách giáo khoa phổ thông. Xin lấy ví dụ: trước đây ở bậc trung học, có giờ Giảng văn, giờ Phân tích văn học, thì nay được gọi là giờ Đọc hiểu. Đây không chỉ là sự thay đổi tên gọi, mà quan trọng hơn là một bước hiện đại hóa quan niệm dạy học. Nếu Giảng văn đề cao vai trò của thầy, thì Đọc hiểu lại trao quyền chủ động, tích cực cho trò. Thế nhưng, trừ bài giảng do giảng viên tự soạn (mức độ cập nhật thế nào chỉ có người soạn biết), các giáo trình về đọc hiểu rất hiếm hoi. Một ví dụ khác: chương trình, sách giáo khoa phổ thông hiện hành được biên soạn theo quan điểm tích hợp, nhưng giáo trình đại học đào tạo cách dạy tích hợp Tiếng Việt - Đọc hiểu - Làm văn thì vẫn còn vắng bóng. Tình trạng “tuổi thọ” của giáo trình đại học dài hơn rất nhiều so với “vòng đời” của chương trình và sách giáo khoa phổ thông đã gây nên sự “lệch pha”, và kết quả đào tạo giáo viên luôn “hụt hơi” so với đòi hỏi của thực tế.

2. Áp lực thay đổi quan niệm về dạy học Ngữ văn trong bối cảnh hiện nay

Có lẽ chưa bao giờ, chất lượng đào tạo sư phạm thu hút sự quan tâm sâu sắc của xã hội như lúc này. Với các trường đại học, đây là chuyện sống còn, bởi không thể lấy bất cứ lý do gì để biện minh cho việc đào tạo không đảm bảo chất lượng. Hiện nay, mỗi trường tự biết mình đứng ở vị trí nào trong bức tranh chung của đại học cả nước. Muốn khẳng định và phát triển, trong rất nhiều khâu cần giải quyết, các trường nhất thiết phải thay đổi chương trình đào tạo. Chương trình theo hướng tiếp cận nội dung tồn tại đã khá lâu, nay bộc lộ rõ ràng sự bất cập, đòi hỏi phải được thay thế bằng chương trình theo hướng tiếp cận năng lực.

Sự thay đổi ấy trước hết gây áp lực rất lớn đối với giảng viên đại học sư phạm. Vấn đề trình độ ấy, tri thức ấy, nhưng không thể dạy như cũ. Nếu trước đây, thầy dạy những gì mình có, càng uyên bác, sâu sắc càng tốt, thì nay, phải điều chỉnh theo hướng tập trung dạy những gì thực sự

cần thiết cho nghề giáo viên. Nói cách khác, thầy phải biết đào tạo nghề dạy học, để sinh viên ra trường có khả năng đáp ứng những yêu cầu cao của ngành và thích ứng với thị trường lao động khắc nghiệt. Muốn đáp ứng được những yêu cầu ấy, nội dung dạy học tất yếu phải thay đổi, kéo theo sự thay đổi về quan niệm dạy học.

Bên cạnh đó, sự thay đổi về chương trình và sách giáo khoa ở phổ thông cũng tạo nên một áp lực không nhỏ. Lần đầu tiên, giáo dục phổ thông ở Việt Nam có một chương trình tổng thể, xuyên suốt cả ba cấp học. Điều quan trọng nhất, chương trình đó cũng lấy việc hình thành và phát triển phẩm chất, năng lực của học sinh làm mục tiêu. Vì điều này, giáo viên phổ thông hiện nay đang đứng trước những đòi hỏi rất cao, những thách thức rất lớn. Có một lô gic đơn giản: muốn phát triển năng lực học sinh thì người dạy phải thực sự có năng lực. Năng lực ấy không tự nhiên có được, mà phải là kết quả của một quá trình đào tạo bài bản, khoa học. Nhưng thế nào là bài bản, khoa học? Cách dạy như bấy lâu nay đã ổn chưa? Nếu chưa ổn, thì phải thay đổi như thế nào? Làm sao để đào tạo được những giáo viên có chất lượng, đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục nước nhà như nhiệm vụ được nêu trong Nghị quyết 29 của Trung ương? Trước những câu hỏi bức thiết đó, giảng viên đại học sư phạm không thể không suy nghĩ.

3. Đề xuất hướng thay đổi quan niệm dạy học Ngữ văn ở các ngành sư phạm nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới đào tạo giáo viên

Từ những gì đã phân tích ở trên, rõ ràng việc thay đổi về quan niệm cách thức dạy học ở ngành Ngữ văn các khoa/trường sư phạm hiện nay là câu chuyện không thể né tránh. Tuy nhiên, thay đổi như thế nào thì không phải mọi người đều nhận thức giống nhau. Theo chúng tôi, những bất cập đã nêu là một “âm bản”, qua đó, phần “dương bản” (những giải pháp) sẽ được nhận diện. Từ góc nhìn của mình, chúng tôi xin nêu mấy luận điểm sau đây:

3.1. Cần đặt ngành sư phạm Ngữ văn trong chuyển động chung của đào tạo đại học theo yêu cầu mới

Trong bối cảnh mở cửa, hội nhập thị trường, việc giáo dục đại học chuyển từ giáo dục tinh hoa sang giáo dục đại chúng đã tạo nên những thay đổi căn bản trong triết lý, quan niệm giáo dục, cơ cấu tổ chức và vận hành hoạt động của các cơ sở đào tạo đại học. Giáo dục đại học giờ đây không chỉ là cơ sở đào tạo nguồn nhân lực “tinh hoa”, mà phải đào tạo ra nguồn lực lao động có trình độ, năng lực nghề nghiệp cho xã hội. Đầu ra của đào tạo đại học không còn được bao cấp, sinh viên phải cạnh tranh khốc liệt trong thị trường lao động để có việc làm và thu nhập. Giáo dục đại học gắn liền với việc đáp ứng thị trường lao động, chịu sự “giám sát”, “đòi hỏi” ngặt nghèo của cơ sở tuyển dụng nhân lực, do đó, có những thay đổi rất cơ bản trong triết lý giáo dục và cơ cấu đào tạo, có tính ứng dụng thực tiễn cao. Đại học Sư phạm cũng không nằm ngoài xu thế giáo dục đại học nói chung đó.

Trong dạy học Ngữ văn ở trường/khoa Sư phạm, do đó, bên cạnh việc hình thành và rèn luyện các tri thức khoa học cơ bản, cần chú trọng việc rèn luyện các kỹ năng nghề nghiệp. Dĩ nhiên, chú trọng việc rèn nghề không có nghĩa chỉ tập trung vào các thao tác thuần túy kỹ thuật. Cần chú ý cung cấp và hình thành các tri thức phương pháp luận - nguồn tri thức được hình thành từ nhiều bộ môn khoa học cơ bản. Có điều các tri thức lý thuyết này cũng phải được thực hành hóa, phương pháp hóa, biến thành các tri thức công nghệ, tri thức phương pháp, để các giáo viên sư phạm tương lai có thể vận dụng nhuần nhuyễn trong dạy học môn Ngữ văn ở nhà trường phổ thông. Điều này cũng còn dẫn đến những thay đổi rất căn bản trong quan niệm về người dạy và người học ở trường đại học Sư phạm. Giảng viên giờ đây đóng vai trò người hướng dẫn, cố vấn, gợi mở, trọng tài chứ không phải người độc quyền chân lý. Còn người học phải là người chủ động, tích cực trong việc kiến tạo tri thức. Đây là điều đã được nói tới rất nhiều trên phương

diện lý thuyết. Sự thật thì giảng viên ở trường đại học chưa được trao quyền tự chủ nhiều như vậy. Và cũng trên thực tế, sự chủ động, tích cực của sinh viên trong hoạt động học tập, khám phá ở một số cơ sở đào tạo Sư phạm cũng còn khá là hạn chế.

3.2. Thay đổi quan niệm về mục tiêu, đối tượng, nội dung đào tạo giáo viên Ngữ văn ở trường đại học sư phạm

Việc đổi mới mục tiêu giáo dục từ cung cấp tri thức sang hình thành và phát triển năng lực, phẩm chất người học cũng dẫn đến yêu cầu thay đổi căn bản trong quan niệm dạy học Ngữ văn ở ngành sư phạm hiện nay. Dạy học Ngữ văn, như vậy, thay vì chỉ là việc cung cấp những nội dung tri thức lý thuyết của chuyên ngành đào tạo (tri thức về văn học Việt Nam, văn học thế giới, ngôn ngữ, tri thức về phương pháp dạy học...) mà còn phải hướng tới việc tổ chức vận dụng những tri thức đó vào những tình huống học tập thực tiễn để hình thành và phát triển các kỹ năng nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm. Điều này đòi hỏi một sự thay đổi mang tính tổng thể, trên nhiều phương diện của cơ sở đào tạo sư phạm: thay đổi trong quan niệm về mục tiêu đào tạo, đối tượng (sản phẩm) đào tạo, chương trình dạy học, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học, các hình thức kiểm tra, đánh giá...

Về mục tiêu đào tạo, phải có sự thiết kế nhất quán, đồng bộ từ mục tiêu tổng thể của chương trình đến mục tiêu cụ thể của các học phần, và phải bám sát theo định hướng hình thành và phát triển năng lực cho sinh viên sư phạm ngành Ngữ văn. Muốn vậy, đương nhiên, chương trình đào tạo ở trường đại học Sư phạm phải được thiết kế, xây dựng trên cơ sở xác định rõ đặc trưng, triết lý và nội dung và phương pháp giảng dạy môn học này ở cấp phổ thông. Chương trình đào tạo nhất thiết phải thay đổi theo hướng gắn với thực tiễn dạy học ở trường phổ thông. Chỉ trong sự gắn kết chặt chẽ này, chương trình đào tạo ở trường đại học Sư phạm mới có thể vận hành một cách hiệu quả, sản phẩm đào tạo (là các sinh viên ngành sư phạm) mới có chất lượng, mới đủ tri thức và năng lực để thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới. Căn cứ trên các năng lực chung, năng lực đặc thù và năng lực cốt lõi của môn Ngữ văn, việc thiết kế và xây dựng chương trình đào tạo giáo viên ở các học phần văn học, ngôn ngữ, phương pháp dạy học đều phải được xây dựng theo chuẩn đầu ra, với cái đích hình thành những tri thức và năng lực sư phạm cần thiết cho các giáo viên tương lai. Trường đại học Sư phạm cũng cần phân công giảng viên (không chỉ các giảng viên của chuyên ngành Phương pháp dạy học) đi thực tế phổ thông. Mục đích của công việc này là để giảng viên cập nhật tình hình giảng dạy, chương trình, nội dung, phương pháp, nắm bắt những điểm “nghẽn” mà giáo viên phổ thông thường gặp để giúp sinh viên có hướng giải quyết sau này... Trong quá trình đi thực tế, giảng viên điều tra, khảo sát ý kiến các đơn vị tuyển dụng giáo viên về chất lượng và chuẩn đầu ra của sinh viên sư phạm. Hoạt động này cần được chuẩn bị theo kế hoạch và nên được tiến hành thường xuyên, với những hình thức, phương pháp điều tra, khảo sát chính xác, khách quan.

3.3. Thay đổi quan niệm về phương pháp, hình thức tổ chức dạy học và kiểm tra, đánh giá

Đổi mới phương pháp dạy học là một yêu cầu bức thiết trong giáo dục đại học hiện nay. Nhìn chung, các phương pháp dạy học hiện đại đều xuất phát từ mục tiêu hình thành năng lực của người học. Trong quan niệm dạy học truyền thống, người thầy được hình dung như người có quyền uy tối thượng trong việc ban phát chân lý, điều này dẫn đến phương pháp giảng dạy chủ đạo là thuyết giảng. Trong mối quan hệ với người thầy, người học chỉ thụ động tiếp thu tri thức được thầy cung cấp và thao tác chiếm lĩnh tri thức chủ yếu là ghi nhớ và tái hiện. Tuy nhiên, trong quan niệm giáo dục hiện đại, người thầy chỉ là người hướng dẫn, cố vấn, gợi ý, tham dự, còn người học phải chủ động kiến tạo tri thức và hình thành kỹ năng cá nhân trong quá trình học tập. Như vậy, việc của người thầy là phải tổ chức, thiết kế những tình huống hoạt động học tập phù hợp, tích cực để học sinh có thể hình thành và phát triển tối đa năng lực của mình.

Để đảm bảo mục tiêu đào tạo theo hướng hình thành và phát triển năng lực người học trong giáo dục hiện nay, giảng viên đại học cần có những thay đổi căn bản trong quan niệm về mục tiêu, đối tượng, nhiệm vụ và phương pháp dạy học. Trước hết, cần phải thấy rằng, việc đổi mới mục tiêu giáo dục theo hướng hình thành và phát triển năng lực hoàn toàn không phải là việc riêng của các giảng viên bộ môn Phương pháp giảng dạy mà là nhiệm vụ chung của tất cả các giảng viên đại học Sư phạm. Do đó, việc đổi mới hình thức, phương pháp dạy học phải được tiến hành ở tất cả các bộ môn. Tri thức phương pháp giảng dạy cũng cần phải được tích hợp trong tất cả các bộ môn khoa học cơ bản. Hoạt động rèn nghề cho sinh viên không thể phó mặc cho giảng viên dạy các học phần nghiệp vụ sư phạm như trước đây, mà mỗi giảng viên, dù dạy bất cứ mảng kiến thức cơ bản nào đều phải đồng thời là một nhà giáo học pháp. Phải luôn đặt ra câu hỏi: những tri thức trong học phần này liên quan thế nào đến chương trình phổ thông? Với học phần này, những kỹ năng, năng lực nào cần phát triển cho sinh viên để họ biết cách xử lý trong giờ dạy ở phổ thông sau này? Muốn trả lời những câu hỏi đó, giảng viên dạy khoa học cơ bản ở ngành sư phạm cần bớt lý thuyết, bớt hàn lâm. Phải nghiên cứu kỹ chương trình phổ thông, thâm nhập thực tế phổ thông bằng mọi cách mới thấy được những chỗ nan giải của giáo viên khi dạy những nội dung liên quan đến học phần mà mình đảm trách. Giảng viên đại học nhất thiết phải thường xuyên theo dõi những thay đổi về chương trình, sách giáo khoa, về phương pháp dạy học ở phổ thông để có hướng điều chỉnh cách dạy của mình cho thiết thực.

Cũng cần phải thay đổi hình thức kiểm tra, đánh giá. Việc kiểm tra, đánh giá theo hướng hình thành và phát triển năng lực người học cũng phải được tiến hành đồng bộ trên cơ sở các thang chuẩn năng lực đã được xác định trong quá trình đào tạo. Sản phẩm để đánh giá không nhất thiết phải là một bài kiểm tra lý thuyết theo bộ đề như lâu nay, mà có thể là một tiểu luận do sinh viên nghiên cứu về chương trình, SGK, giáo án giảng dạy, hoặc một hoạt động trải nghiệm dạy học qua thâm nhập thực tế...

3.4. Gia tăng mối quan hệ giữa trường đại học sư phạm với trường phổ thông để thay đổi cách thức dạy học

Việc gắn kết giữa trường/khoa đại học sư phạm với trường phổ thông cần phải được tiến hành thường xuyên trong mọi công đoạn của quá trình đào tạo chứ không chỉ có tính mùa vụ (các đợt kiến tập, thực tập) như hiện nay. Không những thế, mối quan hệ này phải được quán triệt đối với giảng viên dạy tất cả các bộ môn. Giảng viên phải luôn đặt ra câu hỏi: những tri thức trong học phần này liên quan thế nào đến chương trình phổ thông? Với học phần này, những kỹ năng, năng lực nào cần phát triển cho sinh viên để họ biết cách xử lý trong giờ dạy ở phổ thông sau này? Muốn trả lời những câu hỏi đó, giảng viên dạy khoa học cơ bản ở ngành sư phạm cần bớt lý thuyết, bớt hàn lâm. Phải nghiên cứu kỹ chương trình phổ thông, thâm nhập thực tế phổ thông bằng mọi cách mới thấy được những chỗ nan giải, vướng mắc khi giáo viên dạy những nội dung liên quan đến kiến thức trong học phần của mình. Giảng viên đại học nhất thiết phải thường xuyên theo dõi những thay đổi về chương trình, sách giáo khoa, về phương pháp dạy học ở phổ thông để có hướng điều chỉnh cách dạy của mình cho thiết thực.

Đối với giảng viên đảm trách các học phần phương pháp dạy học, việc gắn kết với phổ thông đòi hỏi ở mức độ cao hơn. Nội dung và cách thức tổ chức dạy học cần luôn bám sát những yêu cầu đào tạo giáo viên trong bối cảnh mới. Tính hiệu quả của những phương pháp dạy học mà giảng viên đề xuất phải được kiểm nghiệm không chỉ qua thực hành trên giảng đường, mà còn qua kết quả thực tập của sinh viên ở trường phổ thông. Những thông tin về năng lực thực tế của sinh viên trong các đợt thực tập phải được nhà giáo học pháp đón nhận và xử lý. Đó chính là một kênh thông tin hết sức quan trọng giúp giảng viên tự soát xét lại cách đào tạo của mình. Hơn thế nữa, giảng viên phương pháp phải thường xuyên có mặt tại địa điểm thực tập, không chỉ

giúp đỡ sinh viên về chuyên môn, mà còn phối hợp với trường sở tại trong việc đánh giá. Một cách làm rất đáng học tập từ Phần Lan: mọi giai đoạn trong quá trình thực tập của sinh viên, “tất cả đều phải qua đánh giá của giáo viên hướng dẫn cùng giáo sư và giảng viên của khoa đào tạo giáo viên” [7, tr. 238].

Phát huy lợi thế từ trường phổ thông thực hành, giảng viên phương pháp có thể mạnh dạn thay đổi hình thức dạy học. Bên cạnh những giờ dạy trên giảng đường, cần có những giờ cùng sinh viên thâm nhập thực tế. Các tiết dạy ở trường thực hành mà thầy trò cùng được tham dự là những “tư liệu sống” vô cùng quý giá, qua đó, giảng viên nêu lên nhiều vấn đề cho sinh viên phân tích, thảo luận, tìm kiếm cách thức dạy học phù hợp với các kiểu bài cụ thể. Chỗ này, ngành sư phạm có thể tiếp thu những kinh nghiệm quý báu của các trường đại học Y khoa. Ở nhiều trường Y, buổi sáng sinh viên học trên lớp, buổi chiều thực tập tại bệnh viện. Hoạt động kiểu này diễn ra thường xuyên. Cao hơn, giảng viên dạy trên lớp có thể đồng thời là bác sĩ điều trị ở một khoa. Sinh viên được chỉ dẫn thực hành thăm khám, lập bệnh án cho những bệnh nhân mà thầy mình đang điều trị, sau đó chứng kiến cách khám bệnh, hội chẩn, điều trị của thầy. Từ cách làm của thầy, sinh viên nhận ra những non nớt, thiếu hụt của bản thân để có cách tu tập, rèn luyện nghề nghiệp. Vận dụng cách đào tạo của ngành Y, giảng viên phương pháp sư phạm cần bước qua những rào cản tâm lý, tránh giữ kẽ không cần thiết, sẵn sàng dạy mẫu một số tiết ở trường thực hành để sinh viên dự giờ, học tập. Một nhà phương pháp có bản lĩnh thì không sợ bị phân tích, mổ xẻ cách dạy của mình. Ở phương diện là “tư liệu sống”, những bất cập trong giờ dạy của thầy cũng hữu ích không kém sự thành công.

Cuối cùng, công việc rèn nghề cho sinh viên sư phạm không nên chỉ tập trung vào học kỳ cuối khóa mà cần được tiến hành sớm hơn, song song với hoạt động học tập các môn lý thuyết. Theo PGS.TS Nguyễn Kim Hồng - Hiệu trưởng trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh, nên cho sinh viên thực hành ngay từ năm thứ nhất và thực tập từ năm thứ ba [2]. Chúng tôi tán đồng đề xuất này. Không những thế, phải điều chỉnh chương trình, tăng thời lượng cũng như cách tổ chức hoạt động thực tập. Cần tập huấn cho sinh viên trước khi đi TTSP với sự tham gia của các giáo viên phổ thông có kinh nghiệm. Việc xây dựng và hoàn thiện Hồ sơ thực tập với bộ công cụ đánh giá kết quả kiến tập/ thực tập sư phạm của sinh viên nên có sự tham gia của cả trường đại học và trường phổ thông (giáo viên, giảng viên hướng dẫn, giáo sinh...). Mặt khác, trường đại học cần tăng cường việc kiểm tra, đánh giá hoạt động thực tập sư phạm của sinh viên. Việc đi kiểm tra không chỉ nhằm mục đích đôn đốc, nhắc nhở sinh viên về nề nếp, ý thức kỷ luật, trách nhiệm công việc... mà quan trọng hơn là để thu thập, sử dụng những thông tin phản hồi đó vào việc đào tạo sư phạm trong trường đại học một cách kịp thời, hiệu quả

III. KẾT LUẬN

Khác với phổ thông, ở đại học, tính tự chủ của giảng viên - nhà khoa học - trong lĩnh vực chuyên môn luôn được đề cao. Mỗi giảng viên phải là một người có khả năng làm việc độc lập, đảm nhiệm mọi công đoạn từ tham gia xây dựng chương trình, soạn đề cương chi tiết, viết bài giảng, giáo trình, nghiên cứu khoa học chuyên sâu, đánh giá sinh viên. Mọi hoạt động chuyên môn của giảng viên được kiểm định chính xác nhất qua các sản phẩm. Sản phẩm đó là các giáo trình, bài báo, các đề tài khoa học công nghệ... Và quan trọng nhất là sản phẩm đào tạo. Mục tiêu hướng tới là phải cung cấp cho xã hội nguồn nhân lực có chất lượng, đáp ứng những yêu cầu khắt khe của thị trường lao động trong bối cảnh hội nhập. Ở các ngành kinh tế, kỹ thuật - công nghệ, cuộc cách mạng khoa học 4.0 đang đặt ra những thách thức rất gay gắt. Đối với các trường/ khoa sư phạm, nhiệm vụ đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản toàn diện nền giáo dục Việt Nam cũng không kém nặng nề. Vì thế, sự thay đổi đồng bộ từ tầm nhìn chiến lược cho đến chương trình đào tạo, và nhất là thay đổi quan niệm “làm chuyên môn” của nhà sư

phạm đóng vai trò quyết định. Sản phẩm đào tạo đang liên tục cho “ra lò”, bài toán chất lượng và nhu cầu thực tế của nền giáo dục đang hiện diện hàng ngày, đang “treo trước mắt” như một sự thách đố. Ý thức được sứ mệnh và trách nhiệm, mỗi nhà sư phạm không thể không tự thay đổi bản thân, từ cách tư duy, nhận thức, quan niệm về chuyên môn ngành sư phạm cho đến thực tế giảng dạy. Mỗi giảng viên, dù dạy bất cứ bộ môn nào ở trường/khoa đại học sư phạm phải là *một nhà giáo học pháp hiện đại* trong lĩnh vực chuyên môn của mình. Nếu được như vậy, chất lượng đào tạo giáo viên chắc chắn sẽ được nâng lên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Lê A, Nguyễn Quang Ninh, Bùi Minh Toán (2009), *Phương pháp dạy học tiếng Việt*, tái bản lần thứ 12, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

[2] “Gắn kết trường sư phạm và cơ sở sử dụng giáo viên”, (2014), Giáo dục và Đào tạo.

[3] Nguyễn Thanh Hùng, Lê Thị Diệu Hoa (2006), *Phương pháp dạy học Ngữ văn trung học phổ thông - những vấn đề cập nhật*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

[4] Phan Trọng Luận chủ biên, Trương Đình, Nguyễn Thanh Hùng, Trần Thế Phiệt (1999), *Phương pháp giảng dạy học văn*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

[5] Nguyễn Huy Phòng (2017), “Những thách thức trong đào tạo bồi dưỡng giáo viên ở nước ta hiện nay”, in trong *Phát triển đội ngũ nhà giáo đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và đào tạo*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia kỷ niệm 60 năm thành lập trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế, Nxb Thông tin và truyền thông, tr. 373 - 379.

[6] Lê Anh Phương, Trần Kiên Minh (2017), “Một số mô hình đào tạo giáo viên trên thế giới và giải pháp đổi mới đào tạo giáo viên ở Việt Nam”, in trong *Phát triển đội ngũ nhà giáo đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và đào tạo*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia kỷ niệm 60 năm thành lập trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế, Nxb Thông tin và truyền thông, tr. 380 - 389.

[7] Pasi Sahlberg (2016), *Bài học Phần Lan 2.0*, Nxb Thế giới.

[8] Trần Đình Sử (2017), *Môn Văn dạy gì?* Trần Đình Sử blog.

XÂY DỰNG VÀ SỬ DỤNG RUBRIC TRONG ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC MÔ HÌNH HÓA TOÁN HỌC CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

PHẠM XUÂN CHUNG^[1], BÙI HẢI VÂN^[2]

Tóm tắt: Năng lực mô hình hóa toán học là một trong năm năng lực thành phần cốt lõi của năng lực toán học trong chương trình giáo dục phổ thông môn Toán 2018. Trong nghiên cứu này, dựa trên phân tích quá trình mô hình hóa và biểu hiện của năng lực mô hình hóa toán học, chúng tôi xây dựng Rubric về năng lực mô hình hóa toán học và sử dụng để xác định minh chứng năng lực mô hình hóa toán học của học sinh trung học phổ thông khi thực hiện các tình huống học tập.

Từ khóa: *Rubric, năng lực mô hình hóa toán học, học sinh trung học phổ thông.*

BUILDING AND USING RUBRIC IN EVALUATING MATHEMATICAL MODELLING COMPETENCY OF HIGH STUDENTS

Abstract: The mathematic modelling competency is one of the five core competencies of mathematical competency in Maths general education Curriculum 2018. In this research, based on analysis of the modelling process and the expression of modelling competency, we build and use Rubric on this competency to determine the demonstration of mathematic modelling competency of high students when they solve learning situations.

Keywords: *Rubric, modelling competency, high students.*

1. Mở đầu

Trong quá trình đổi mới và nâng cao chất lượng giáo dục, bên cạnh việc đổi mới phương pháp dạy học tích cực, chủ động thì đổi mới về đánh giá kết quả giáo dục cũng là vô cùng cần thiết. Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể môn Toán (2018) đã chỉ ra mục tiêu đánh giá kết quả giáo dục môn Toán là cung cấp thông tin chính xác, kịp thời, có giá trị về sự phát triển năng lực và sự tiến bộ của học sinh trên cơ sở yêu cầu cần đạt ở mỗi lớp học, cấp học. Theo đó, đánh giá quá trình được chú trọng và đi liền với hoạt động học của học sinh, tránh tình trạng tách rời giữa quá trình dạy học và quá trình đánh giá, bảo đảm mục tiêu đánh giá sự tiến bộ trong học tập của học sinh.

Để thực hiện được quá trình đánh giá thường xuyên này một cách hiệu quả, giáo viên cần phải làm gì? Giáo viên và học sinh cần đánh giá ở những năng lực cốt lõi nào ở học sinh để đạt

1. Đại học Vinh

2. CH25 - Chuyên ngành LL và PP dạy học bộ môn Toán - Đại học Vinh

được hiệu quả và mục tiêu của giáo dục môn Toán đã đề ra? Nhận ra tầm quan trọng của năng lực mô hình hóa, chúng tôi đã lựa chọn đây là đối tượng nghiên cứu. Trong bài viết này, chúng tôi dựa trên những cơ sở lý thuyết về năng lực mô hình hóa và đánh giá để xây dựng Rubric của năng lực mô hình hóa toán học. Sử dụng Rubric sẽ hỗ trợ cho giáo viên và học sinh trong đánh giá năng lực mô hình hóa thông qua các tình huống học tập mà giáo viên đưa ra trong quá trình dạy học.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Đánh giá, đánh giá năng lực mô hình hóa toán học

Khái niệm đánh giá trong giáo dục có thể được hiểu là việc thu thập thông tin một cách hệ thống để rút ra được kết luận về đặc điểm của con người, chương trình giáo dục, cơ sở giáo dục,... theo một mục đích nhất định. Theo định nghĩa trên, có 3 quy mô đánh giá chủ yếu là đánh giá theo quy mô nhỏ (lớp học) để thu thập thông tin về sự tiến bộ của học sinh, đánh giá quy mô trung bình (trường học) về chất lượng giáo dục của nhà trường, đánh giá diện rộng (quốc gia) để đánh giá mục tiêu giáo dục và chính sách giáo dục quốc gia [2].

Trong nghiên cứu này, chúng tôi chỉ xét việc đánh giá theo quy mô lớp học và đối tượng người học chủ yếu là học sinh THPT. Theo quan điểm truyền thống, đánh giá người học là quá trình xác định vị trí của người học sinh trong nhóm và xác định việc đạt mục tiêu giáo dục. Hiện nay, trong công cuộc đổi mới giáo dục trong đó có việc đổi mới đánh giá thì đánh giá là quá trình người dạy quan sát việc học tập của người học, mô tả, thu thập, ghi chép và giải thích việc học của học sinh để từ đó có những biện pháp cải thiện việc dạy. Không những thế, đánh giá còn thể hiện qua việc học sinh quan sát, suy nghĩ về việc học của chính mình dựa theo mục tiêu giáo dục để có những điều chỉnh phù hợp nâng cao chất lượng học tập. Như vậy, đánh giá vừa là hoạt động của giáo viên vừa là hoạt động của học sinh, nên chúng tôi đồng ý với khái niệm đánh giá học sinh của nhóm tác giả Nguyễn Lộc, Nguyễn Thị Lan Phương đã đưa ra như sau: *“Đánh giá năng lực người học là quá trình thu thập thông tin; phân tích, xử lý và giải thích những chứng cứ về sự phát triển năng lực người học; xác định nguyên nhân, đưa ra những biện pháp cải thiện việc dạy và học để học sinh tiến bộ theo hướng mục tiêu giáo dục”* [2].

Để phù hợp với quy mô cũng như mục đích đánh giá, chúng tôi lựa chọn loại hình đánh giá theo tiêu chí, nghĩa là người học được đánh giá dựa trên các tiêu chí đã được xác định rõ ràng về thành tích đạt được so với chuẩn đầu ra hay mục tiêu đã đề ra. Cụ thể hơn, chúng tôi đề cập đến việc sử dụng các tình huống học tập hỗ trợ đánh giá năng lực mô hình hóa của học sinh trong phạm vi lớp học thì việc lựa chọn loại hình đánh giá dựa theo tiêu chí sẽ là phù hợp. Đánh giá cũng như phát triển năng lực mô hình hóa có thể được tổ chức trong quá trình học tập môn Toán như sau: đưa ra những tình huống giả định mang tính thực tiễn để học sinh tóm tắt thông tin đã cho; lựa chọn những mô hình toán học phù hợp để chuyển bài toán từ thực tế thành bài toán trong nội bộ toán học và giải quyết nó; đưa lời giải trở lại giải quyết tình huống thực tiễn để đánh giá và cải tiến mô hình nếu cần thiết. Nghĩa là các tình huống học tập được thiết kế để học sinh thông qua đó có thể bộc lộ những hành vi, biểu hiện từ đó là cơ sở để đánh giá mỗi cá nhân theo một bảng tiêu chí được xây dựng sẵn. Qua những minh chứng thu thập được và đối chiếu với những tiêu chí, giáo viên và học sinh có thể cùng xem xét được năng lực của học sinh đạt đến mức độ nào và cần có những tác động gì để học sinh có thể đạt đến mục tiêu đề ra. Tuy nhiên, năng lực mô hình hóa toán học của học sinh được hình thành và phát triển qua các giai đoạn giáo dục liên tiếp. Do vậy, đánh giá năng lực này cần thu thập chứng cứ trong một thời gian đủ dài, đặt học sinh trong một chuỗi tình huống hoặc hệ thống tình huống có mối liên hệ chặt chẽ, chỉ rõ sự tiến bộ trong từng cá nhân người học chứ không thể đánh giá người học qua một vài tình huống đơn lẻ. Trong suốt quá trình học tập của học sinh, giáo viên luôn phải chú

trọng trong việc đặt học sinh vào những tình huống học tập, từ đó tạo điều kiện cho học sinh bộc lộ những biểu hiện dựa theo các tiêu chuẩn và tiêu chí nhất định của năng lực mô hình hóa.

2.2 Xây dựng Rubric trong đánh giá năng lực mô hình hóa toán học của học sinh trung học phổ thông

Chương trình Giáo dục phổ thông môn Toán (2018) đã đưa ra những thành phần của năng lực mô hình hóa toán học [1]:

- Xác định được mô hình toán học (gồm công thức, phương trình, bảng biểu, đồ thị,...) cho tình huống xuất hiện trong bài toán thực tiễn.

- Giải quyết được những vấn đề toán học trong mô hình đã thiết lập;

- Thể hiện và đánh giá được lời giải trong ngữ cảnh thực tế và cải tiến được mô hình nếu cách giải quyết không phù hợp.

Tương ứng với ba thành phần nêu trên thì chương trình cũng đã xác định những biểu hiện cụ thể đối với học sinh trung học phổ thông:

- Thiết lập được mô hình toán học (gồm công thức, phương trình, sơ đồ, hình vẽ, bảng biểu, đồ thị,...) để mô tả tình huống đặt ra trong một số bài toán thực tiễn;

- Giải quyết những vấn đề toán học trong mô hình được thiết lập;

- Lý giải được tính đúng đắn của lời giải (những kết luận thu được từ các tính toán là có ý nghĩa, phù hợp với thực tiễn hay không). Đặc biệt nhận biết được cách đơn giản hóa, cách điều chỉnh những yêu cầu thực tiễn (xấp xỉ, bổ sung thêm giả thiết, tổng quát hóa,...) để đi đến những bài toán giải được.

Dựa trên cơ sở lý thuyết về đánh giá năng lực, sự phân tích về quy trình mô hình hóa toán học và những biểu hiện của năng lực mô hình hóa của học sinh bậc THPT đã được nêu ra trong Chương trình giáo dục phổ thông môn Toán 2018 [1], chúng tôi đề xuất Rubric (phiếu hướng dẫn đánh giá theo tiêu chí) đánh giá năng lực mô hình hóa toán học của học sinh:

Bảng 2.1. Rubric năng lực mô hình hóa toán học

Thành tố	Chỉ số hành vi	Các mức độ				
		Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4	Mức 5
Xác định mô hình toán học cho tình huống thực tế	<i>Thể hiện sự hiểu vấn đề thực tiễn</i>	Liệt kê được những thông tin có trong tình huống thực tiễn	Tóm tắt được thông tin cần thiết cho việc giải quyết vấn đề		Phát biểu được tình huống thực tiễn một cách logic bằng ngôn ngữ của bản thân	
	<i>Phân tích thông tin trong tình huống</i>		Phân loại được thông tin có ảnh hưởng hoặc không ảnh hưởng đến việc thiết lập mô hình toán học	Giải thích chính xác những thông tin quan trọng, những đại lượng ảnh hưởng đến mô hình toán học	Nhận ra được mối liên hệ giữa các đại lượng xuất hiện trong tình huống	

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

	<i>Lựa chọn và thiết lập mô hình phù hợp với tình huống</i>		Đơn giản hóa được tình huống bằng cách loại bỏ những thông tin không mang tính bản chất	Liên kết được tình huống với mô hình toán học đã biết, đã từng gặp trước đó		Kết nối được những thông tin và mối liên hệ giữa các đại lượng để tạo ra mô hình toán học phù hợp với tình huống đặt ra
Giải quyết vấn đề toán học trong mô hình vừa mới thiết lập	<i>Kết nối được các kiến thức để giải quyết vấn đề toán học</i>	Kết nối được kiến thức đã học có thể giải quyết được vấn đề toán học trong mô hình đơn giản		Kết nối, biến đổi linh hoạt kiến thức toán học sẵn có để giải quyết vấn đề toán học trong mô hình phức tạp có nhiều bước	Tự đặt câu hỏi để tìm ra kiến thức nào có thể giải quyết vấn đề toán học	
	<i>Thiết lập mối quan hệ với các vấn đề tương tự</i>		So sánh được các vấn đề tương tự, quen thuộc đã từng gặp trước đó	Giải thích được những kết nối với vấn đề tương tự để tìm giải pháp		Khái quát được một lớp bài toán có cùng đặc tính để đưa ra quy trình giải quyết chung
Thể hiện giải pháp đã lựa chọn trong tình huống thực tế	<i>Trình bày và giải thích lời giải trong hoàn cảnh thực tế</i>			Chuyển đổi được lời giải bài toán trong toán học thành giải pháp trong thực tế	Giải thích được sự tương ứng, mối liên hệ giữa các đại lượng toán học và thực tế trong hoàn cảnh nhất định	
	<i>Khái quát hóa cho vấn đề tương tự</i>			Phân tích được từng thành phần và xem xét các mối quan hệ để tìm ra điểm đặc trưng của tình huống	Tổng hợp để khái quát được một cấu trúc, tổng thể mới	Vận dụng linh hoạt kiến thức và kinh nghiệm để giải quyết các bài toán tương tự

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Đánh giá và cải tiến mô hình nếu cách giải quyết không phù hợp	<i>Kiểm tra và đánh giá tính khả thi của giải pháp trong thực tế</i>		Đối chiếu, so sánh được điều kiện trong lời giải với điều kiện thực tế	Đưa ra được những nhận xét, phân tích được ưu nhược điểm của giải pháp đã lựa chọn trên một số tiêu chí nhất định		Đối chiếu, so sánh được nhiều hướng giải quyết khác nhau
	<i>Điều chỉnh mô hình nếu cách giải quyết không phù hợp</i>		Phát hiện được những điểm chưa thỏa mãn trong giải pháp đưa ra	Cải tiến được mô hình toán học phù hợp tình huống đặt ra	Phân tích và lựa chọn được giải pháp tốt nhất trong các giải pháp khả thi	Khái quát hóa được giải pháp cho một loạt vấn đề tương tự
Mô tả mức độ	Nhận biết được thông tin trong tình huống, giải quyết được một số bài toán đơn giản, chưa có định hướng rõ ràng trong việc mô hình hóa đề đưa ra giải pháp.	Am hiểu tình huống trong thực tế, xác định được thông tin quan trọng hoặc không quan trọng, giải quyết được các bài toán đơn giản, đánh giá được tính đúng sai trong giải pháp.	Thu thập, phân tích, kết nối được các thông tin hữu ích trong tình huống có tính mới, có khả năng chuyển đổi ngôn ngữ từ thực tế sang toán học, có khả năng giải quyết các bài toán phức tạp nhiều bước, đánh giá được giải pháp dựa trên các tiêu chí có sẵn.	Xác định rõ ràng vai trò của các thông tin được cung cấp trong tình huống, giải thích được về mối quan hệ giữa các đại lượng, có khả năng giải quyết và tổng quát bài toán trong mô hình toán học, phân tích và có những thay đổi giải pháp cho phù hợp với thực tế.	Hiểu sâu sắc thông tin tường minh và ẩn tàng trong tình huống thực tế, biến đổi, kết nối thông tin đa dạng, chuyển đổi linh hoạt giữa ngôn ngữ toán học và ngôn ngữ đời thường, chủ động trong giải quyết các tình huống phức tạp, so sánh nhiều giải pháp để tổng quát và chọn ra giải pháp tối ưu nhất.	

2.3 Sử dụng Rubric trong đánh giá năng lực mô hình hóa toán học của học sinh trung học phổ thông

Theo tài liệu tập huấn đánh giá kết quả học tập môn Toán theo định hướng phát triển năng lực của học sinh bậc THPT của Bộ giáo dục ban hành thì tiến trình đánh giá kết quả học tập trên lớp thường bao gồm những bước cơ bản sau: Xác định mục tiêu đánh giá → Lựa chọn, thiết kế công cụ thu thông tin → Thực hiện thu thông tin đánh giá → Phân tích thông tin → Lưu trữ, thông báo kết quả đánh giá.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Chương trình giáo dục phổ thông môn Toán (12/2018) cũng đã đưa ra tiến trình đánh giá gồm các bước cơ bản như sau: Xác định mục đích đánh giá → Xác định bằng chứng cần thiết → Lựa chọn các phương pháp, công cụ đánh giá thích hợp → Thu thập bằng chứng → Giải thích bằng chứng và đưa ra nhận xét. Tiến trình này quan tâm đánh giá năng lực người học thông qua các bằng chứng, biểu hiện thu thập được người học khi tham gia vào các hoạt động, các tình huống học tập.

Như vậy, sau khi đã xây dựng được một Rubric của năng lực mô hình hóa, chúng ta sẽ sử dụng nó như thế nào trong quá trình đánh giá năng lực này? Tiếp thu và kế thừa những nhận định trên về quy trình đánh giá năng lực, trước hết chúng tôi xin đưa ra quy trình đánh giá năng lực mô hình hóa toán học của học sinh bằng các tình huống học tập theo sơ đồ dưới đây:



Sơ đồ 2.1: Quy trình sử dụng tình huống học tập hỗ trợ DG NL mô hình hóa

a. Xác định mục tiêu đánh giá: trong bước này, GV cần trả lời câu hỏi đánh giá để làm gì? Đánh giá những thành tố nào?

b. Xác định các minh chứng cần thu thập: dựa vào mục tiêu đã xác định, cần tìm ra các minh chứng, biểu hiện mà người đánh giá tham chiếu vào đó để lựa chọn đúng phương pháp, công cụ đánh giá ở bước tiếp theo.

c. Lựa chọn phương pháp, công cụ đánh giá: phương pháp chủ yếu được sử dụng trong quá trình này đó là quan sát, ghi chép, thu thập những hành vi, biểu hiện của học sinh thông qua các hoạt động, công cụ đánh giá là tình huống học tập và phiếu đánh giá.

d. Tổ chức các hoạt động cho học sinh tham gia và thu thập minh chứng: Sau khi lựa chọn hoặc thiết kế được các hoạt động, tình huống học tập thích hợp, giáo viên sẽ tiến hành tổ chức các hoạt động đó để học sinh có cơ hội bộc lộ rõ các biểu hiện khi tham gia vào những hoạt động này. Giáo viên thu lại những minh chứng của học sinh khi trải qua hoạt động như bài làm, giấy nháp hoặc có thể quay video chụp ảnh để thấy rõ được những biểu hiện của học sinh.

e. Xác định mức độ năng lực của học sinh: Sau khi quan sát và thu thập được các thông tin, biểu hiện của học sinh, giáo viên đối chiếu vào các mức độ đạt được trên mỗi thành tố của năng lực trên công cụ đánh giá đã lựa chọn trong mỗi thành tố của năng lực (có thể là cho điểm hoặc sử dụng phiếu đánh giá). Như đã nêu ở mục 2.1, chúng tôi đã trình bày Rubric của năng lực mô hình hóa, các hành vi, biểu hiện ở các mức độ khác nhau của các thành tố của năng lực.

Giáo viên dựa vào các minh chứng thu thập được và sự quan sát sau đó đối chiếu với các mức độ của hành vi trong bảng để xác định đúng nhất mức độ của năng lực mô hình hóa của học sinh.

f. Giải thích sự tiến bộ năng lực mô hình hóa toán học của học sinh và thẩm định công cụ đánh giá: những minh chứng năng lực của học sinh cần được giải thích theo một hoặc nhiều khung tham chiếu như tham chiếu chuẩn mực, tham chiếu theo chiều chỉ, tham chiếu theo chuẩn chương trình,... Chúng tôi giải thích sự tiến bộ của cá nhân thông qua phiếu hướng dẫn các tiêu chí đánh giá năng lực mô hình hóa, nghĩa là học sinh thực hiện các nhiệm vụ, qua đó nhận định sự tiến bộ và cố gắng vượt qua khó khăn trong hoạt động mô hình hóa toán học. Bên cạnh đó, việc xem xét lại công cụ đánh giá cũng cần thiết để nâng cao hiệu quả trong quá trình đánh giá.

Như vậy, trong bước xác định mức độ năng lực mô hình hóa toán học của học sinh, giáo viên sẽ sử dụng Rubric năng lực đã xây dựng cùng với những minh chứng thu thập được để biết được mức độ năng lực của học sinh. Từ đó, giáo viên và học sinh thấy rõ được sự tiến bộ của học sinh và có những điều chỉnh phù hợp trong quá trình dạy học nhằm phát triển năng lực học sinh.

3. Kết luận

Trong quá trình đánh giá, việc xây dựng và sử dụng Rubric cần được phối hợp với nhau để cho hiệu quả đánh giá cao nhất. Dựa trên cơ sở về thành tố cả năng lực và đánh giá, chúng tôi xây dựng Rubric của năng lực mô hình hóa toán học hỗ trợ đánh giá trong quá trình dạy học của giáo viên. Sau khi thiết kế được các tình huống học tập thích hợp, giáo viên tổ chức các hoạt động cho học sinh tham gia để thu thập được các minh chứng, đó cũng chính là cơ sở cho việc đánh giá năng lực của học sinh theo tiêu chí đã xây dựng ở Rubric.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Toán*.
- [2] Nguyễn Lộc, Nguyễn Thị Lan Phương, Đặng Xuân Cương, Trịnh Thị Anh Hoa, Nguyễn Thị Hồng Vân (2016), *Phương pháp, kỹ thuật xây dựng chuẩn đánh giá năng lực đọc hiểu và năng lực giải quyết vấn đề*, Nxb Giáo dục Việt Nam.
- [3] Nguyễn Thị Lan Phương, Dương Văn Hưng, Nguyễn Đức Minh, Nguyễn Lê Thạch (2011), *Đánh giá kết quả học tập của học sinh phổ thông - Một số vấn đề lý luận và thực tiễn*, Nxb Giáo dục Việt Nam.
- [4] Katja Maaß (2006), *What are modelling competencies?*, Freiburg University of Education, ZDM Vol 38 (2), 113-142.
- [5] Matthias Ludwig · Binyan Xu (2009), *A Comparative Study of Modelling Competencies Among Chinese and German Students*, Journal für Mathematik-Didaktik, 31, 77-97.

SỬ DỤNG CÂU HỎI THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TRONG GIẢNG DẠY CHO SINH VIÊN NGÀNH SƯ PHẠM LỊCH SỬ

TS. MAI PHƯƠNG NGỌC^[1] - SV. NGUYỄN THÁI THẮNG^[2]

Tóm tắt: Việc xây dựng hệ thống câu hỏi và sử dụng các câu hỏi dành cho sinh viên là khâu hết sức quan trọng trong quá trình dạy học nói chung và dạy học môn Lịch sử nói riêng ở bậc đại học. Đặc biệt, đối với sinh viên Sư phạm được đào tạo để đáp ứng Chương trình Phổ thông tổng thể 2018, yêu cầu về việc sử dụng các câu hỏi theo định hướng phát triển năng lực là vấn đề quan trọng và mang tính cấp thiết. Trên cơ sở đó, bài viết tập trung đề xuất một số dạng câu hỏi cụ thể trong giảng dạy bộ môn Lịch sử cho sinh viên ngành Sư phạm theo định hướng tiếp cận năng lực.

Từ khóa: sử dụng câu hỏi, tiếp cận năng lực, lịch sử, phương pháp giảng dạy.

USING QUESTIONS IN THE ORIENTATION OF DEVELOPING TEACHING COMPETENCE FOR PEDAGOGICAL STUDENTS MAJORING IN HISTORY TEACHING

Abstract: Building a question system and using these questions for students is a very important step in the process of teaching in general and teaching History in particular at the university level. In particular, for pedagogical students who are trained to implement the 2018 General Education Program, the requirement for the use of ability development-oriented questions is an important and urgent issue. On that basis, the article focuses on proposing some specific types of questions in teaching History for pedagogical students with a competency-oriented approach.

Keywords: using questions, competency-oriented approach, history, teaching methods

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Việc xây dựng hệ thống câu hỏi và sử dụng các câu hỏi dành cho sinh viên là khâu hết sức quan trọng trong quá trình dạy học nói chung và dạy học môn Lịch sử nói riêng ở bậc đại học. N.M Lacôlep trong cuốn *Phương pháp và kỹ thuật lên lớp* đã khẳng định: “Mỗi câu hỏi phải là một bậc thang dẫn thẳng đến những khái quát được đưa ra chứ nhất quyết không được rẽ sang hướng khác”^[3]. Gilbert Hight cũng nêu lên rằng, việc sử dụng câu hỏi chính là “nghệ thuật khơi dậy trí thông minh có sẵn trong tâm não của người học sinh... người học sinh không

1. Trường Đại học Vinh

2. Trường Đại học Vinh

3. N.M Lacôlep (1973), *Phương pháp và kỹ thuật lên lớp*, Nguyễn Hữu Chương dịch, Nxb Giáo dục, Hà Nội, tr. 174.

cảm thấy kiến thức của mình có được là của ai cho mà chỉ nhận thức rằng mình đã lớn khôn, đã trưởng thành”^[1].

Trong thời đại cách mạng 4.0, chỉ với một cái nhấp chuột đã có rất nhiều các thông tin cần tìm kiếm, do vậy, không khó để người học có được những hiểu biết cơ bản về các sự kiện lịch sử. Vấn đề quan trọng chính là ở chỗ, làm sao để khơi dậy động lực học tập, khát vọng chinh phục tri thức, tìm kiếm thông tin của mỗi sinh viên. Việc đặt ra hệ thống câu hỏi theo định hướng phát triển năng lực sẽ góp phần giúp giảng viên giải quyết được yêu cầu này của dạy học trong bối cảnh mới.

Hơn nữa, điều cốt yếu nhất mà học Lịch sử mang lại là nhìn về quá khứ để hiểu biết hơn thực tại và tương lai - “ôn cố tri ân”. Việc sử dụng hệ thống câu hỏi phát triển năng lực vận dụng chính là chìa khóa đảm bảo tốt nguyên tắc này trong dạy học Lịch sử.

Đào tạo sinh viên chuyên ngành Sư phạm Lịch sử là đào tạo những thầy cô giáo dạy Lịch sử tương lai, vì thế bên cạnh trang bị những kiến thức chuyên môn thì cần phải trang bị cho các bạn sinh viên phương pháp dạy học mà trong đó, cách thức xây dựng câu hỏi và đặt câu hỏi là một bộ phận cấu thành hết sức quan trọng. Khi hệ thống câu hỏi được sử dụng khoa học, linh hoạt thì môn Lịch sử không còn khô khan, nặng nề mà trở nên hấp dẫn và thú vị đối với các em học sinh.

Xuất phát từ những lí do trên, với các trải nghiệm thực tế qua các môn học, chúng tôi mong muốn thông qua bài viết này sẽ góp phần làm sáng rõ hơn về vai trò của việc sử dụng các câu hỏi và đề xuất các dạng câu hỏi cụ thể trong dạy học nhằm phát huy năng lực của các sinh viên chuyên ngành Sư phạm lịch sử.

2. GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ

2.1. Phân loại câu hỏi trong dạy học lịch sử

Câu hỏi trong dạy học nói chung, dạy học lịch sử nói riêng rất phong phú và đa dạng. Dựa trên các tiêu chí khác nhau có thể phân chia thành các loại câu hỏi khác nhau. Ví dụ:

* Dựa vào thời điểm sử dụng, câu hỏi được chia thành các loại:

- Câu hỏi nêu vấn đề: thường được dùng trong đầu giờ học, đầu các mục nhằm đặt ra nhiệm vụ nhận thức cho sinh viên, có tác dụng định hướng nội dung cho toàn bộ hoạt động dạy học tiếp theo.

- Câu hỏi gợi mở: sử dụng trong quá trình diễn tiến của giờ học, giúp sinh viên tìm hiểu và chinh phục các nội dung của bài học.

- Câu hỏi củng cố, kiểm tra nhận thức của học sinh: loại câu hỏi này được sử dụng trong cuối mỗi mục hoặc bài học, hoặc sử dụng trong bài ôn tập, tổng kết.

* Dựa vào nội dung của sự kiện, hiện tượng lịch sử có các loại câu hỏi như sau:

- Câu hỏi về nguyên nhân, hoàn cảnh dẫn tới sự kiện, hiện tượng lịch sử đó.

- Câu hỏi về diễn biến của sự kiện.

- Câu hỏi về kết quả, ý nghĩa của sự kiện.

* Dựa vào mức độ sáng tạo trong hoạt động nhận thức của người học, câu hỏi được chia thành các loại:

- Câu hỏi tái hiện: nghĩa là yêu cầu người học ghi nhớ, tái hiện lại các vấn đề đã học.

1. Gilbert Hight (1991), *Nghệ thuật giáo dục*, Nguyễn Công Tâm dịch, Nxb Trẻ, tr.60.

- Câu hỏi phát hiện (còn gọi là câu hỏi tìm kiếm từng bộ phận, câu hỏi phát kiến oristic). Loại câu hỏi này thường được sử dụng trong quá trình tìm hiểu các kiến thức mới trên các giáo trình, tài liệu tham khảo.

- Câu hỏi phát triển: loại câu hỏi này yêu cầu người học phải độc lập suy nghĩ và có tính sáng tạo. Loại câu hỏi này đòi hỏi người học phải biết so sánh, tổng hợp, khái quát vấn đề.

Ngoài ra, dựa vào hình thức câu hỏi, có thể chia thành các loại như: câu hỏi tự luận, câu hỏi trắc nghiệm khách quan hoặc câu hỏi lý thuyết, câu hỏi thực hành bộ môn v.v.. Tất nhiên, các cách phân loại câu hỏi chỉ có tính chất tương đối, tùy vào mục đích sử dụng để giảng viên có thể lựa chọn các loại câu hỏi phù hợp.

2.2. Đề xuất một số dạng câu hỏi cụ thể trong dạy học theo định hướng phát triển năng lực cho sinh viên Sư phạm Lịch sử

Mục tiêu của đào tạo sinh viên Sư phạm là tạo nên những người giáo viên tương lai vững vàng trên bục giảng. Điều đó đòi hỏi đào tạo các sinh viên sư phạm phải theo sát chương trình phổ thông. Trong chương trình môn Lịch sử bậc Trung học Phổ thông theo chương trình tổng thể mới năm 2018, bên cạnh các yêu cầu cần đạt về năng lực chung, chương trình môn Lịch sử còn góp phần hình thành và phát triển cho học sinh năng lực đặc thù - đó chính là năng lực lịch sử, thành phần của năng lực khoa học. Biểu hiện của năng lực lịch sử như sau:

* Năng lực nhận diện và sử dụng tư liệu lịch sử:

- Phân biệt được các loại hình tư liệu lịch sử, hiểu được nội dung, khai thác và sử dụng được tư liệu lịch sử trong quá trình học tập.

- Tái hiện và trình bày lịch sử: mô tả, trình bày (nói hoặc viết) diễn trình của các sự kiện, nhân vật, quá trình lịch sử từ đơn giản đến phức tạp; xác định được các sự kiện lịch sử trong không gian và thời gian cụ thể.

* Năng lực nhận thức và tư duy lịch sử:

- Giải thích được nguồn gốc, sự vận động của các sự kiện lịch sử từ đơn giản đến phức tạp; chỉ ra được quá trình phát triển của lịch sử theo lịch đại và đồng đại; so sánh sự tương đồng và khác biệt giữa các sự kiện lịch sử, lý giải được mối quan hệ nhân quả trong tiến trình lịch sử.

- Đưa ra những ý kiến nhận xét, đánh giá của cá nhân về các sự kiện, nhân vật, quá trình lịch sử trên cơ sở nhận thức và tư duy lịch sử; hiểu được sự tiếp nối và thay đổi của lịch sử; biết suy nghĩ theo những chiều hướng khác nhau khi xem xét, đánh giá, hay đi tìm câu trả lời về một sự kiện, nhân vật, quá trình lịch sử.

* Năng lực vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học: Thể hiện qua khả năng kết nối quá khứ với hiện tại, vận dụng kiến thức lịch sử để lý giải những vấn đề của thực tiễn cuộc sống. Trên nền tảng đó, học sinh có khả năng tự tìm hiểu những vấn đề lịch sử, phát triển năng lực sáng tạo, có khả năng tiếp cận và xử lý thông tin từ những nguồn khác nhau, có ý thức và năng lực tự học lịch sử suốt đời^[1].

Những biểu hiện của năng lực lịch sử được đưa ra như trên tương đối phù hợp với Thang đo năng lực nhận thức Bloom^[2], dù đã ra đời cách đây mấy thập kỉ nhưng hiện vẫn là công cụ hữu hiệu trong việc đánh giá năng lực của người học. Theo Thang đo Bloom, năng lực người học được đánh giá qua 6 cấp độ: Nhớ (biết), Hiểu, Vận dụng, Phân tích, Đánh giá, Sáng tạo.

1. Xem thêm: Trường Sư phạm Hà Nội (2018), *Tài liệu tìm hiểu chương trình môn Lịch sử (trong chương trình Giáo dục Phổ thông 2018)*, Hà Nội, tr.10-11.

2. Thang đo về cấp độ tư duy được Benjamin Bloom, một giáo sư của trường Đại học Chicago đưa ra vào năm 1956.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Nhớ (biết): là khả năng ghi nhớ và nhận diện thông tin. Nhớ là cần thiết cho tất cả các mức độ tư duy. Nhớ ở đây được hiểu là ghi nhớ lại một cách máy móc và nhắc lại.

Hiểu: là khả năng hiểu, diễn dịch, giải thích hoặc suy diễn. Hiểu ở đây không đơn thuần là nhớ lại mà phải nhắc lại theo ý của mình.

Vận dụng: Là khả năng vận dụng thông tin và chuyển đổi từ dạng này sang dạng khác (tức là vận dụng kiến thức đã học vào một hoàn cảnh khác). Đây là bước đầu tiên của tư duy sáng tạo.

Phân tích: Là khả năng nhận biết chi tiết, phát hiện và phân biệt các bộ phận cấu thành nên thông tin, tình huống (trong lịch sử là các sự kiện).

Đánh giá: Là khả năng phán xét giá trị hoặc sử dụng thông tin theo tiêu chí thích hợp. Để sử dụng đúng mức độ này, sinh viên phải có khả năng giải thích tại sao và sử dụng những lập luận giá trị để bảo vệ quan điểm.

Sáng tạo: Đạt được cấp độ nhận thức cao nhất này, người học có khả năng tạo ra cái mới, xác lập thông tin, sự vật mới trên cơ sở những thông tin, sự vật đã có.

Từ các yêu cầu, biểu hiện của năng lực lịch sử và Thang đo năng lực nhận thức Bloom, thông qua kinh nghiệm giảng dạy thực tiễn, chúng tôi đưa ra một vài gợi ý về các dạng câu hỏi cụ thể áp dụng cho dạy học bộ môn Lịch sử dành cho sinh viên ngành Sư phạm. Tuy nhiên, mức độ nhận diện và sử dụng tư liệu lịch sử (nhớ, hiểu) là các yêu cầu khá cơ bản, đơn giản nên trong bài viết, chúng tôi chỉ tập trung đề xuất một vài dạng câu hỏi phù hợp yêu cầu năng lực nhận thức và tư duy lịch sử, năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học (mức độ vận dụng, phân tích, đánh giá, sáng tạo) nhằm phát huy được tính tích cực chủ động của sinh viên. Tất nhiên, dưới đây chỉ là vài dạng tiêu biểu, còn rất nhiều cách thức đặt câu hỏi, tùy thuộc vào sự sáng tạo của mỗi giảng viên.

Thứ nhất: Dạng câu hỏi “Vì sao...”

Đây là dạng câu hỏi yêu cầu sinh viên tìm ra nguyên nhân của một sự kiện, hiện tượng lịch sử. Thông qua dạng câu hỏi “vì sao”, người học có khả năng xuyên chuỗi các vấn đề, hình thành kỹ năng xử lý nhiều nguồn tư liệu, tạo nền tảng để có cách nhìn khách quan, khoa học.

Ví dụ: Khi đặt câu hỏi: Vì sao Trung Quốc thất bại trong âm mưu đồng hóa người Việt trong suốt thời kỳ 1000 năm Bắc thuộc? Để trả lời câu hỏi này, sinh viên cần phân tích nhiều nguồn thông tin để có thể chỉ ra nhiều nguyên nhân khác nhau trong đó có cả nguyên nhân khách quan và chủ quan như: một số hạn chế trong chính sách cai trị và đồng hóa của chính quyền phong kiến phương Bắc, tinh thần đấu tranh kiên cường của người Việt, sức mạnh của nền văn minh bản địa - văn minh sông Hồng...

Đây là dạng câu hỏi đã được đông đảo các giảng viên lựa chọn và áp dụng tương đối phổ biến. Chúng tôi thiết nghĩ, vẫn cần đẩy mạnh hơn nữa sử dụng dạng câu hỏi “vì sao” trong dạy học để kích thích tư duy của sinh viên.

Thứ hai: Câu hỏi đánh giá, nhận xét, bày tỏ thái độ trước một vấn đề, một nhân vật lịch sử

Đánh giá, nhận xét hay bày tỏ thái độ trước một vấn đề lịch sử là dạng câu hỏi yêu cầu sinh viên không những phải nắm vững được kiến thức cơ bản mà còn phải trình bày những quan điểm của mình trước các vấn đề lịch sử. Dạng câu hỏi này giúp sinh viên phát huy khả năng tư duy độc lập, cách nhìn nhận đa chiều, kỹ năng phân tích tổng hợp.

Ví dụ: Khi giảng viên nêu câu sinh viên đánh giá về nhân vật Trần Thủ Độ, sinh viên có thể đứng trên các phương diện khác nhau để có đánh giá toàn diện về như đối với vương triều Lý, đối với vương triều Trần, đối với dân tộc...

Tương tự, những đánh giá của sinh viên về các nhân vật như: Phan Thanh Giản, Ngô Đình Diệm... sẽ là những câu hỏi yêu cầu sinh viên tìm kiếm nhiều nguồn tư liệu, đưa ra các nhận định, đánh giá của bản thân.

Với dạng câu hỏi này, những nhân vật, sự kiện lịch sử còn có những đánh giá trái chiều sẽ là đối tượng giúp sinh viên bộc lộ ý kiến cá nhân. Như vậy, để sử dụng được dạng câu hỏi này, yêu cầu đặt ra cho các giảng viên là cần lựa chọn các sự kiện, nhân vật còn nhiều tranh luận để huy động năng lực tư duy của sinh viên cũng như yêu cầu các sinh viên tìm kiếm tư liệu để trả lời.

Thứ ba, dạng câu hỏi chứng minh một vấn đề, sự kiện lịch sử

Đây là dạng câu hỏi mà người học dựa vào các nguồn sử liệu, dựa vào những dẫn chứng cụ thể, khả năng lập luận để chứng minh, bảo vệ một quan điểm lịch sử. Các dẫn chứng nêu ra phải có sự chặt chẽ, logic, có tính thuyết phục.

Ví dụ: Để chứng minh cuộc Cách mạng tư sản Pháp cuối thế kỉ XVIII là một cuộc cách mạng triệt để thì sinh viên cần xem xét trên tất cả các phương diện chính trị, kinh tế, tư tưởng... Dạng câu hỏi này có thể áp dụng cho sinh viên thực hành khi làm bài tập nhóm, thảo luận sẽ đưa lại hiệu quả cao.

Thứ tư, dạng câu hỏi xây dựng các giả thiết lịch sử

Chúng tôi vẫn hiểu sự kiện lịch sử luôn có tính khách quan và bất biến. Một số ý kiến vẫn cho rằng: không thể có những chữ “giả như”, “nếu như” trong nghiên cứu, giảng dạy lịch sử. Tuy nhiên, việc xây dựng các giả thiết lịch sử sẽ góp phần giúp người học phân tích hoàn cảnh lịch sử khác nhau, đề xuất các cách giải quyết tình huống, từ đó đưa ra các nhận định khách quan và khoa học.

Ví dụ: Khi giảng dạy Lịch sử Việt Nam cận đại, giảng viên đưa câu hỏi: Sau khi thất bại trong kế sách đánh nhanh thắng nhanh tại Đà Nẵng thực dân Pháp đã quyết định rút vào Nam Kì. Vậy, ở thời điểm này, thực dân Pháp có thể có những con đường lựa chọn nào khác?

Thực tế qua quá trình học tập, chúng tôi nhận thấy sinh viên đã phân tích dựa trên các tình huống như:

Thực dân Pháp có thể tiến đánh vào Huế nhưng trường trường hợp này không khả dĩ bởi triều đình Huế lúc này đang tập trung quân binh lớn và Pháp đang ở vào thế khó.

Pháp có thể cố thủ để tăng cường viện binh. Tuy nhiên nước Pháp bấy giờ đang đối phó với hàng loạt mưu mô của các nước phong kiến châu Âu và cả thực dân Anh nên việc điều động nhiều binh lực lúc này là không hợp lí.

Thực dân Pháp có thể rút lui và đợi thời cơ vào lúc khác. Điều này cũng đi ngược lại với tham vọng và mục đích của thực dân Pháp: độc chiếm nhanh Đông Dương.

Thực dân Pháp có thể tiến quân ra Bắc. Tuy nhiên nếu tiến quân ra Bắc thực dân Pháp lo sợ vấp phải lực lượng của triều đình Mãn Thanh.

Từ đó, cùng với việc phân tích những lí do Pháp lựa chọn vùng đất Nam kì, sinh viên có thể đi đến kết luận: trong những lựa chọn trên thì con đường tiến vào Nam kì của thực dân Pháp là hợp lí nhất.

Thứ năm, dạng câu hỏi phản biện một quan điểm lịch sử

Nếu như dạng câu hỏi chứng minh người học dựa vào nguồn sử liệu, khả năng lập luận để làm sáng rõ một mệnh đề được yêu cầu, thì với dạng câu hỏi này yêu cầu người học phải có tư duy phản biện, không chỉ suy nghĩ theo một chiều hướng đã có mà có thể ngược lại với quan điểm được đưa ra. Đây là năng lực tư duy vô cùng quan trọng trong xã hội hiện đại.

Ví dụ: Giảng viên cho mệnh đề: Chế độ phong kiến ở nước ta từ thế kỉ XVI đến thế kỉ XVIII bước vào thời kì khủng hoảng trầm trọng. Sinh viên cần phải dựa trên các kiến thức về

thời kì này: từ tình hình chính trị, quá trình xác lập chủ quyền, sự phát triển đặc biệt về kinh tế thương nghiệp, tình hình văn hóa... để có thể phân biện lại quan điểm trên.

Thứ sáu, dạng câu hỏi vận dụng, liên hệ

Đây là dạng câu hỏi thể hiện rõ nguyên lí của học tập Lịch sử là học cái xưa để biết cái nay. Dạng câu hỏi này yêu cầu người học có sự liên hệ giữa những sự kiện đã xảy ra trong quá khứ với bối cảnh hiện tại.

Ví dụ, giảng viên có thể đặt các câu hỏi dạng như: Sự sụp đổ của Liên xô và các nước xã hội chủ nghĩa ở Đông Âu để lại những bài học gì cho công cuộc xây dựng chế độ xã hội chủ nghĩa ở nước ta hiện nay? Hoặc: Xem xét quan hệ ngoại giao giữa nước ta với Trung Quốc trong thời kì trung đại, anh (chị) rút ra bài học gì về đối sách ngoại giao giữa nước ta với Trung Quốc trong thời kì hiện nay, đặc biệt là vấn đề biển Đông?

Từ dạng câu hỏi này, điều quan trọng chúng tôi muốn hướng đến trong dạy học Lịch sử chính là giúp người học nhận thức đúng đắn về vai trò, sứ mệnh quan trọng của Lịch sử đối với xã hội hiện đại. Nhìn nhận quá khứ sẽ giúp chúng ta có những quyết sách đúng đắn cho hiện tại và tương lai.

3. MỘT VÀI KẾT LUẬN

Thứ nhất, trong giảng dạy Lịch sử theo định hướng phát huy năng lực, sử dụng hệ thống câu hỏi là một trong những kĩ năng quan trọng. Kĩ năng này giúp sinh viên tăng cường khả năng tìm kiếm, xử lí tư liệu, phát triển tư duy, kích thích sự hứng thú, sáng tạo của người học.

Thứ hai, để sử dụng tốt hệ thống câu hỏi theo định hướng phát triển năng lực, yêu cầu đặt ra cho giảng viên là tạo ra những câu hỏi “có vấn đề”. Bên cạnh đó, giảng viên cần hướng dẫn sinh viên cách thức tìm kiếm tư liệu. Ở đây, vai trò của giảng viên trong việc hỗ trợ, quản lí học tập của sinh viên là hết sức quan trọng

Thứ ba, để có thể trả lời các câu hỏi theo định hướng phát triển năng lực, sinh viên cần có sự chuẩn bị bài học, tham khảo nhiều nguồn tư liệu khác nhau. Điều này đặc biệt đòi hỏi các sinh viên cần có kĩ năng tự học, tự giác và chủ động trong học tập.

Có thể nói, để dạy học môn Lịch sử theo định hướng phát triển năng lực đòi hỏi nhiều yếu tố cấu thành, mà việc tăng cường sử dụng những câu hỏi phù hợp là chìa khóa quan trọng truyền cảm hứng, đưa đến những tiết dạy - học thành công. Để đạt được điều đó đòi hỏi sự nỗ lực không chỉ của các giảng viên, mà cả sự cố gắng, say mê từ phía các sinh viên ngành Sư phạm Lịch sử.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Phan Ngọc Liên, Trần Văn Trị (chủ biên), *Phương pháp dạy học Lịch sử*, Nxb Giáo dục, Hà Nội, 1992.
2. Phan Ngọc Liên (chủ biên), Trịnh Đình Tùng, Nguyễn Thị Côi, *Phương pháp dạy học lịch sử* (tập 1,2), Nhà xuất bản Đại học sư phạm, Hà Nội, 2010.
3. Phan Ngọc Liên, *Lịch sử và giáo dục lịch sử*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, 2003.
4. Gilbert Hight (1991), *Nghệ thuật giáo dục*, Nguyễn Công Tâm dịch, Nxb Trẻ.
5. N.M Lacôlep (1973), *Phương pháp và kĩ thuật lên lớp*, Nguyễn Hữu Chương dịch, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
6. Trường Sư phạm Hà Nội (2018), *Tài liệu tìm hiểu chương trình môn Lịch sử (trong chương trình Giáo dục Phổ thông 2018)*, Hà Nội.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH
**PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC THIẾT KẾ TÀI LIỆU DẠY HỌC
THEO HƯỚNG TIẾP CẬN NĂNG LỰC TRONG BỒI DƯỠNG THƯỜNG XUYÊN
CHO GIẢNG VIÊN CÁC TRƯỜNG CAO ĐẲNG, ĐẠI HỌC**

HOÀNG THẾ HẢI^[1] - LÊ THỊ PHƯƠNG DUNG^[2]

Tóm tắt: Trong nhiều năng lực dạy học, thiết kế tài liệu dạy học là năng lực quan trọng của người giảng viên. Vì vậy, để nâng cao năng lực sư phạm cho giảng viên bên cạnh bồi dưỡng cho họ các phương pháp dạy học đáp ứng yêu cầu phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của sinh viên; kỹ năng giáo dục, kỹ năng tổ chức các hoạt động giáo dục, nghiên cứu khoa học... thì cần phải bồi dưỡng để hình thành cho giảng viên năng lực thiết kế tài liệu dạy học theo năng lực thực hiện. Bản thiết kế tài liệu dạy học thể hiện rõ mục tiêu bài học, phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học và tất cả những công việc của thầy và trò phải thực hiện cho buổi dạy học. Bản thiết kế tài liệu dạy học đòi hỏi phải được thiết kế một cách công phu, khoa học, thể hiện trình độ và nghệ thuật sư phạm của người thầy nhằm đạt mục tiêu dạy học.

Keyword: phát triển; năng lực; thiết kế tài liệu dạy học; giảng viên.

**DEVELOPMENT OF TEACHING MATERIAL CAPACITY
IN ACCORDANCE WITH CAPACITY IN REGULAR TRAINING
FOR TEACHERS OF COLLEGES AND UNIVERSITIES**

Abstract: In many teaching capacities, designing teaching materials is an important capacity of lecturers. Therefore, to improve the pedagogical capacity for teachers besides fostering them with teaching methods to meet the requirements of promoting students' activeness, initiative and creativity; Education skills, skills of organizing educational and scientific research activities... need to be fostered to form teachers with the capacity to design teaching materials according to implementation capacity. The design of teaching materials clearly shows the lesson objectives, methods, means, forms of teaching organization and all the tasks of teachers and students must be done for the teaching session. The design of teaching materials requires an elaborate and scientific design, demonstrating teachers' qualifications and pedagogical arts to achieve teaching goals.

Key words: development; capacity; designing teaching materials; lecturers.

1. Đặt vấn đề

Hoạt động sư phạm là một dạng hoạt động phức tạp. Để thực hiện thành công hoạt động sư phạm đòi hỏi người giảng viên không chỉ có phẩm chất nghề nghiệp, có lý tưởng đào tạo thế hệ trẻ mà còn phải có tri thức và năng lực nghề nghiệp (năng lực dạy học, năng lực giáo dục...). Trong nhiều năng lực dạy học, thiết kế tài liệu dạy học là năng lực quan trọng của người giảng viên. Năng lực này thể hiện ở sự thành thạo các công việc chuẩn bị cho dạy học. Năng lực này đòi hỏi giáo viên phải biết nghiên cứu, chương trình, kế hoạch, giáo trình, tài liệu tham khảo, xác định được mục tiêu và các kiến thức, kỹ năng cơ bản, lựa chọn được phương pháp giảng

1. Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng

2. Trường Cao đẳng Sư phạm Nghệ An

dạy, các bước hướng dẫn để hình thành kỹ năng cho người học, chuẩn bị phương tiện, thiết bị dạy nghề phù hợp với từng bài tập.... có như vậy, việc tiến hành dạy học mới đạt được mục tiêu như mong muốn.

Năng lực thiết kế tài liệu dạy học của giảng viên được hình thành bởi nhiều hoạt động, nhiều môn học, trong đó vai trò chủ đạo thuộc về các môn học Khoa học giáo dục, đặc biệt là Giáo dục học thông qua các hoạt động tập huấn, bồi dưỡng thường xuyên cho giảng viên. Vì vậy, để nâng cao năng lực thiết kế tài liệu dạy học cho giảng viên, bên cạnh tập huấn cho họ các phương pháp dạy học đáp ứng yêu cầu phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của sinh viên; kỹ năng giáo dục, kỹ năng tổ chức các hoạt động giáo dục, nghiên cứu khoa học... thì cần phải tập huấn để hình thành cho giảng viên kỹ năng thiết kế tài liệu dạy học theo năng lực thực hiện. Bản thiết kế tài liệu dạy học môn học có phần hướng dẫn sơ phạm, tất cả những công việc cho buổi dạy học phải được thể hiện trong bản thiết kế tài liệu dạy học. Bản thiết kế tài liệu dạy học đòi hỏi phải được thiết kế một cách công phu, khoa học, thể hiện trình độ và nghệ thuật sư phạm của người thầy nhằm đạt mục tiêu dạy học. Tuy nhiên trong thực tế, do nhiều nguyên nhân, việc thiết kế tài liệu dạy học có hướng dẫn sơ phạm của thầy còn nhiều hạn chế, nếu không muốn nói là không có, hầu hết các tài liệu hiện hành chủ yếu thể hiện nội dung dạy học mà chưa thể hiện các phương pháp và hình thức tổ chức dạy học để tổ chức thực hiện trong quá trình dạy học. Tiếp cận năng lực thực hiện là cách giải quyết triệt để, để có một bản thiết kế dạy học hiệu quả, hài hòa trên nhiều phương diện, hướng tới sự thực hiện thành thạo của người học trong thực tiễn.

2. Thiết kế tài liệu dạy học theo hướng tiếp cận năng lực

2.1. Cơ sở thiết kế tài liệu dạy học theo hướng tiếp cận năng lực trong đào tạo nghề ở các trường cao đẳng, đại học.

Tài liệu dạy học theo hướng tiếp cận năng lực dựa có mấy đặc trưng cơ bản sau: (1) Dạy và học tích cực phải là lấy hoạt động học làm trung tâm; (2) Mục tiêu dạy học chính là những kiến thức, kỹ năng, thái độ mới được hình thành ở người học, thể hiện tập trung ở những hành động mà mọi người học phải thực hiện được; (3) Tài liệu dạy học phải thể hiện được công việc các hoạt động của thầy và trò, kết hợp với kế hoạch khai thác các phương tiện, tài liệu học tập của người học; (4) Hệ thống hoạt động dạy và hoạt động học và sự phối hợp giữa chúng thể hiện phương pháp dạy học đã được xác định; (5) Khi mang ý nghĩa là một tài liệu hướng dẫn dạy học, từng hoạt động trong bản thiết kế tài liệu dạy học phải đạt đến một yêu cầu chất lượng cụ thể có thể đo đếm, quan sát được, làm cơ sở để quyết định chuyển sang bước kế tiếp.

2.2. Thiết kế tài liệu dạy học theo hướng tiếp cận năng lực trong bồi dưỡng thường xuyên cho giảng viên

Thiết kế tài liệu dạy học là một quá trình có tính hệ thống để biến các nguyên tắc dạy học thành kế hoạch hoạt động dạy, hoạt động học và sử dụng, khai thác phương tiện, tài liệu học tập. Có nhiều cách tiếp cận khác nhau về thiết kế tài liệu dạy học như tiếp cận hệ thống, tiếp cận nội dung, tiếp cận mục tiêu.v.v..., nhưng có thể quy về hai dạng cơ bản là: *Tiếp cận theo truyền thống (tiếp cận nội dung)* và *tiếp cận theo hiện đại (tiếp cận năng lực)*. Mỗi cách tiếp cận đều có những ưu việt riêng, song để thực hiện thành công cuộc đổi mới căn bản toàn diện giáo dục theo hướng hình thành và phát triển năng lực, phẩm chất cho người học, thì tiếp cận hiện đại - tiếp cận năng lực thể hiện rõ nhiều điểm nội trội.

Theo tiếp cận năng lực, thiết kế tài liệu dạy học là xác định được mục tiêu dạy học theo sát yêu cầu từ thực tiễn- xuất phát từ chuẩn đầu ra; là lựa chọn những nội dung sao cho phù hợp (nội dung cần biết, nên biết hay có thể biết), thể hiện sự tích hợp cao giữa lý thuyết và thực hành;

là lựa chọn phương pháp, phương tiện dạy học phát huy tính tích cực có sự tham gia tối đa của người học, giúp người học sau bài học thực hiện được nhiệm vụ, công việc của nghề nghiệp.

Khi thiết kế tài liệu dạy học phải lưu ý đến những câu hỏi sau: Đạt được những gì, ở mức độ nào? (mục tiêu)? Ai thực hiện (giảng viên và sinh viên)? Cái gì (nội dung)? Như thế nào (phương pháp và hình thức tổ chức)? Những điều kiện phương tiện, học cụ hỗ trợ gì? Ở đâu (địa điểm thực hành, thực tập)? Khi nào (thời điểm)? Bao lâu (thời gian)? Kết quả mong đợi?...

2.3. Thực trạng về thiết kế tài liệu dạy học theo hướng tiếp cận năng lực thực hiện của giảng viên các trường cao đẳng, đại học ở Việt Nam hiện nay

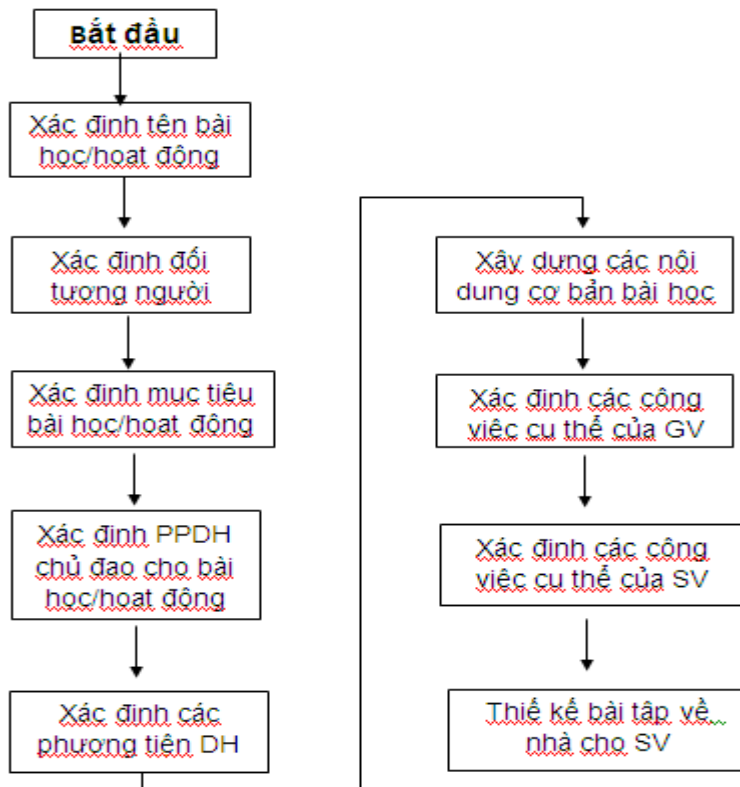
Trong những năm gần đây việc tập huấn và bồi dưỡng thường xuyên cho giảng viên các trường cao đẳng, đại học ở nước ta được quan tâm và tổ chức thường xuyên, song ở hầu hết các trường chủ yếu tập trung bồi dưỡng về kỹ năng dạy học và giáo dục, nghiên cứu khoa học... mà ít chú ý bồi dưỡng việc thiết kế tài liệu dạy học, đặc biệt là theo hướng tiếp cận năng lực nên kỹ năng thiết kế tài liệu dạy học theo hướng tiếp cận năng lực của đội ngũ giảng viên còn nhiều hạn chế, bất cập.

Qua nghiên cứu các giáo trình, đề cương bài giảng và giáo án của giảng viên ở các trường cao đẳng, đại học cho thấy: hầu hết chỉ thể hiện nội dung dạy học mà không thể hiện được rõ mục tiêu dạy học, hoạt động của giảng viên và sinh viên trong bài học, các phương tiện cần thiết để tổ chức dạy học, thời gian, địa điểm,... Việc thiết kế tài liệu dạy học (soạn giáo án) thiếu tính khoa học, thuần túy dựa trên nội dung dạy học. Tài liệu dạy học hoặc giáo án chỉ là một tài liệu liệt kê lại dàn bài và nội dung chính, kèm theo tên phương pháp giảng dạy mà giảng viên chọn hoặc cảm thấy nên chọn, không thể hiện được hoạt động học và các tiêu chí phải đạt được của hoạt động học. Sự phân bố nội dung, thời gian chưa hợp lý nhất là trong phần hướng dẫn tự học của sinh viên; Một số giảng viên xác định không đúng mục tiêu dạy học, nhầm lẫn giữa mục tiêu và yêu cầu hoặc xác định mục tiêu không thể quan sát, đo lường, kiểm chứng được; nhiều giảng viên thiết kế tài liệu dạy học chỉ tập trung vào hoạt động dạy của giảng viên; phương pháp dạy học chủ yếu là nhóm phương pháp thuyết trình, ít sử dụng các phương pháp và kỹ thuật dạy học tích cực có sự tham gia của người học, hoặc nếu có thì chỉ mang tính liệt kê mà không rõ cách thức tổ chức; phương tiện dạy học chỉ là sự liệt kê trong tài liệu dạy học, không có ý đồ sử dụng, ý đồ sử dụng.

Thực trạng trên cho thấy thiết kế dạy học theo tiếp cận truyền thống đã không còn phù hợp với quá trình đào tạo giảng viên nay, nhất là trong bối cảnh có nhiều sự đổi mới mạnh mẽ trong giáo dục và đào tạo. Tiếp cận năng lực trong hoạt động sư phạm nói chung, thiết kế tài liệu dạy học nói riêng là hướng đi mang lại nhiều hiệu quả.

3. Quy trình thiết kế tài liệu dạy học theo hướng tiếp cận năng lực

Theo tiếp cận năng lực, bài giảng trong đào tạo nghề ở các trường cao đẳng, đại học không còn thuần túy là bài giảng lý thuyết hoặc thực hành mà là bài giảng tích hợp. Sự tích hợp cả nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học, các phương tiện dạy học, thời gian, địa điểm... Điều này dẫn đến cần phải có sự thay đổi trong thiết kế tài liệu dạy học truyền thống. Tiếp cận năng lực trong thiết kế tài liệu dạy học đưa ra một quy trình chung gồm các bước cơ bản theo sơ đồ sau [2]:



Sơ đồ quy trình thiết kế tài liệu dạy học theo hướng tiếp cận năng lực

3.1. Xác định tên bài học

Tên bài học/hoạt động có thể được quy định cụ thể trong chương trình, hoặc có thể chỉ là một nội dung trong chương trình. Theo tiếp cận năng lực thực hiện, tên bài học không phải là một mệnh đề chung chung được mà phải bắt đầu bằng động từ hành động mà hành vi có thể quan sát được, thể hiện tên công việc đó trong thực tiễn nghề nghiệp. Ví dụ: *Những công việc cụ thể của người giáo viên khi lựa chọn nội dung dạy học cho một bài học, Những công việc cụ thể của thầy và trò trong quá trình dạy học....*

3.2. Xác định đối tượng người học

Dạy học theo hướng tiếp cận năng lực luôn xác định người học là chủ thể của quá trình nhận thức, là trung tâm của quá trình dạy học. Trong giai đoạn này cần phải xác định được: Các kiến thức, kỹ năng, thái độ đã có ở người học; các nhu cầu, mong muốn, động cơ, thái độ của người học; phân tích đặc điểm hoạt động của lớp học để có phương án tổ chức lớp; phân tích các điều kiện thực hành hiện có để chuẩn bị phương án tổ chức lớp học hợp lý; xác định những hạt nhân cho mỗi nhóm và cách tổ chức nhóm (nếu có thảo luận hoặc làm việc nhóm).

3.3. Xác định mục tiêu dạy học

a. Khái niệm:

Mục tiêu bài học là lời văn mô tả dự định kết quả (kiến thức, kỹ năng, thái độ) sẽ đạt được của người học khi kết thúc bài học. Mục tiêu dạy học phải là sự cụ thể hóa từ tiêu chuẩn kỹ năng của nghề, từ công việc trong thực tiễn, nhấn mạnh kết quả cuối cùng của bài dạy là ở phía các sinh viên chứ không phải ở phía giảng viên. Trong một bài học có thể có nhiều mục tiêu, nhưng không nên có quá nhiều mục tiêu.

b. Vai trò của mục tiêu bài học

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

- Giúp người dạy lựa chọn nội dung dạy học, phương pháp và thiết bị dạy học khoa học và hợp lý, đảm bảo đạt được mục tiêu.

- Mục tiêu dạy học thường được đưa cho người học ngay ở phần mở đầu bài dạy và giúp họ xác định rõ ràng kết quả cần đạt được, tập trung vào những vấn đề trọng tâm trong quá trình học.

- Giúp cho việc kiểm tra đánh giá kết quả học tập được chính xác (thường đánh giá định lượng được).

c. Các loại mục tiêu bài học

Mục tiêu bài học theo tiếp cận năng lực có 3 mục tiêu chính, bao gồm mục tiêu về kiến thức, mục tiêu kỹ năng và mục tiêu thái độ.

1. Mục tiêu kiến thức

Theo tiếp cận truyền thống, giảng viên thường xác định mục tiêu chung, khó quan sát hay kiểm chứng, chẳng hạn: *Sau khi học xong phần này, sinh viên phải nắm vững.....* Tiếp cận năng lực cần phải xác định cụ thể theo các mức độ nhận thức của Bloom như sau [1],[3]:

TT	Mục tiêu	Các tiêu chí
1	Biết	Xác định, trình bày, liệt kê, miêu tả, nêu tên, đọc thuộc lòng, báo cáo, mô tả, nhắc lại...
2	Hiểu	Tóm tắt lại, sắp xếp, giải thích, thuyết minh, nhận biết, lý giải, cho ví dụ
3	Vận dụng	Thiết lập, ứng dụng, thực hiện, tạo dựng, mô phỏng, dự đoán, tính toán, kiểm tra...
4	Phân tích	So sánh/đối chiếu, phân chia, phân biệt, lựa chọn, phân tách
5	Tổng hợp	Phân loại, khái quát hoá, tái cấu trúc
6	Đánh giá	Đánh giá, phê bình, phán đoán, chứng minh, tranh luận, biện hộ, suy luận,..

2. Mục tiêu kỹ năng

Mục tiêu kỹ năng chính là làm được, thực hiện được một hành động, hoạt động, công việc cụ thể. Nó thường được diễn đạt bằng một động từ và một bổ ngữ. Động từ thể hiện sự thực hiện phải là động từ hành động mà hành vi có thể quan sát được.

Ví dụ: Sau bài học này người học có năng lực: *soạn được một kế hoạch dạy học, hoặc tổ chức được các phương pháp dạy học đúng quy trình...*

Lĩnh vực kỹ năng được chia thành các mức độ hành vi từ đơn giản đến phức tạp nhất như sau (theo R.H. Dave) [3]:

TT	Mức độ	Tiêu chí
1	Bắt trước thụ động	Làm theo hành vi của một người khác một cách thụ động
2	Thao tác theo	Thực hiện được các thao tác theo một sự hướng dẫn từng bước quy trình
3	Tự làm đúng	Thực hiện được một nhiệm vụ với sai sót nhỏ và dần chính xác hơn mà không có nguồn hướng dẫn
4	Liên kết được	Sắp xếp được một chuỗi thao tác bằng cách kết hợp hai hay nhiều kỹ năng, có thể cải tiến thao tác cho phù hợp để giải quyết một vấn đề gì đó
5	Tự động hóa	Không cần có sự tham gia nhiều của ý thức mà hành động vẫn có kết quả, dễ dàng và ít mất thời gian

3. Mục tiêu thái độ

Về lĩnh vực thái độ được phân chia thành các mức độ từ thấp đến cao (theo D.R. Krathwohl, B.S. bloom, B.B. Masia) [3]:

TT	Mức độ	Tiêu chí
1	Tiếp thu	Chú tâm vào học tập khi nhận được sự khuyến khích; biết lắng nghe người khác khi họ thể hiện quan điểm của họ...
2	Đáp ứng	Tích cực, chủ động tham gia giải quyết các nhiệm vụ học tập được giao
3	Hình thành giá trị	Tin tưởng vào phương pháp đã lựa chọn với lập luận chi tiết, cụ thể; thể hiện thái độ mong muốn có môi trường học tập tích cực
4	Tổ chức	Thể hiện sự liên kết các giá trị cá nhân như: cần cù, kiên trì, chủ động, vượt khó...; kiểm soát được các hành vi thể hiện thái độ bản thân
5	Đặc trưng hóa giá trị	Thể hiện và minh họa bằng hành vi cái nhìn tích cực đối với cuộc sống

Trong một bài học có thể có nhiều mục tiêu, nhưng không nên có quá nhiều mục tiêu. Nếu có nhiều mục tiêu thì cũng chỉ là sự cụ thể hóa mục tiêu chính của bài học.

3.4. Xác định các điều kiện dạy học

Các điều kiện dạy học quyết định sự thành công của bài giảng tích hợp, do vậy, trong thiết kế phải xác định tất cả các điều kiện này bao gồm: Giáo trình, tài liệu có liên quan, các công cụ cho việc thiết kế điện tử; đồ dùng, phương tiện dạy học; trang thiết bị luyện tập, thực hành...

3.5. Xác lập các nội dung dạy học

Nội dung dạy học được quy định trong chương trình, tuy nhiên, nội dung này cần được gia công về mặt sư phạm để trở thành các tình huống hay vấn đề học tập, trở thành nhu cầu cần phải tìm hiểu, cần phải làm được của người học.

Nội dung của bài học theo tiếp cận năng lực thực hiện là nội dung tích hợp giữa *lý thuyết* và *thực hành*, kiến thức lý thuyết vừa đủ, không thừa, không thiếu làm cơ sở cho việc thực hành, luyện tập để hình thành kỹ năng, thái độ.

Nội dung dạy học cần xác định rõ nội dung nào là cần phải biết, nội dung nào nên biết và nội dung nào có thể biết để làm cơ sở xác định các phương pháp, hình thức và thời gian tổ chức dạy học.

3.6. Xác định hoạt động dạy học của thầy và trò

Thiết kế tài liệu dạy học theo tiếp cận năng lực ngoài sự thể hiện tích hợp về nội dung (lý thuyết, thực hành) mà còn cả sự tích hợp hoạt động của hai chủ thể: Thầy - Trò trong dạy học, là sự phối hợp giữa hoạt động tư duy và các thao tác lao động. Hoạt động dạy và học thống nhất với nhau trong cùng một quá trình.

Hay nói khác, thiết kế tài liệu dạy học theo tiếp cận năng lực cần thể hiện rõ sự hướng dẫn sư phạm hoạt động, công việc cụ thể của thầy và trò trong quá trình dạy học, hướng dẫn tự học, tự đánh giá cho sinh viên.

3.7. Phân bố thời gian cho từng bài học/hoạt động

Tùy theo nội dung và các hoạt động trong bài học để phân bố thời gian cho phù hợp (thời gian hoạt động chung cả lớp, cá nhân, nhóm; thời gian thực hành, luyện tập.....)

3.8. *Thiết kế hệ thống bài tập thực hành, bài tập về nhà*

Tùy thuộc vào nội dung bài học và các điều kiện hiện có để thiết kế hệ thống bài tập thực hành, luyện tập trong bài học. Bài tập thực hành, luyện tập phải đảm bảo hình thành kỹ năng cần có cho người học theo mục tiêu đặt ra.

Như vậy, có thể thấy tiếp cận năng lực trong thiết kế tài liệu dạy học dẫn đến nhiều sự thay đổi cả về nội dung, hình thức tổ chức dạy học. Tiếp cận năng lực làm cho việc dạy học không còn xa vời với thực tiễn, hướng tới sự chuẩn bị một cách hiệu quả nhất, đảm bảo cho quá trình tổ chức dạy học mang lại nhiều thành công, giúp người học có được năng lực thực hiện nhanh chóng, bền vững và vận dụng linh hoạt, thực hiện tốt các công việc trong thực tiễn nghề nghiệp.

**BÀI MẪU THIẾT KẾ TÀI LIỆU DẠY HỌC THEO HƯỚNG TIẾP CẬN NĂNG LỰC
MÔN HỌC: GIÁO DỤC GIỚI TÍNH VÀ PHƯƠNG PHÁP GIÁO DỤC GIỚI TÍNH
BÀI 2: THAY ĐỔI CƠ THỂ TUỔI DẬY THÌ [4]**

Giống những cây non đang lớn, trải qua những giai đoạn khác nhau cho đến khi trưởng thành và con người cũng vậy. Hôm nay, chúng ta khám phá cơ thể mình thay đổi và có thêm thông tin về những thay đổi thể chất ở nam nữ trong tuổi dậy thì. Bạn nghĩ gì khi nhìn vào gương? Cơ thể bạn, làn da bạn và hình dáng bạn, tất cả đều thay đổi ở tuổi dậy thì. Mỗi người trong chúng ta thay đổi ở nhịp độ khác nhau và theo mỗi cách riêng biệt. Bạn phản ứng ra sao? Bạn có hài lòng với những thay đổi của mình và tự hào khi trở thành người lớn không? Những thay đổi này xảy ra quá nhanh hay quá chậm với bạn? Bạn có biết cần mong đợi điều gì không?

Hãy nghiên cứu thể giới của những thay đổi cơ thể!

Mục tiêu:

Kiến thức:

1. Nắm được những thay đổi đặc biệt ở tuổi dậy thì ở cả con trai và con gái.
2. Biết được những loại thức ăn cần thiết cho tuổi dậy thì và những biện pháp giữ gìn cơ thể khỏe mạnh.

Kỹ năng:

1. Biết chia sẻ những lo lắng với bạn bè và người lớn.
2. Kỹ năng chơi một số trò chơi sử dụng phần mềm flash.

Thái độ:

1. Hiểu và chấp nhận sự khác biệt về những thay đổi cơ thể ở mỗi người.
2. Có ý thức giữ gìn vệ sinh cơ thể, tập thể dục và ăn uống đầy đủ.

Nội dung:

1. Những thay đổi cơ thể ở tuổi dậy thì của con trai và con gái.
2. Giữ gìn cơ thể khỏe mạnh (dinh dưỡng và các biện pháp giữ gìn cơ thể khỏe mạnh).

Tiến trình bài học:

1. Sự thay đổi cơ thể (35 phút)
2. Tìm hiểu cơ quan sinh dục và sinh sản nam-nữ (30 phút)
3. Chăm sóc sức khỏe (25 phút)

Hoạt động 1: Sự thay đổi cơ thể (35 phút)

Mục tiêu:

- Trình bày được ít nhất 4 thay đổi đặc biệt ở tuổi dậy thì của nam và nữ.
- Giải thích được sự khác biệt về những thay đổi này giữa con trai và con gái.
- Chấp nhận sự khác biệt về những thay đổi cơ thể ở mỗi người.

Phương pháp thực hiện: trò chơi, thảo luận

Học cụ: bóng nhựa, bóng tennis, cà rốt, len, băng dính, giấy A0, máy tính, máy chiếu...

Bước 1: Trò chơi “trò chơi thay đổi cơ thể”

HS ngồi thành từng cặp hai người và bắt đầu trò chơi thay đổi cơ thể trên máy tính. Trò chơi gồm các miếng ghép tượng trưng cho những bộ phận trên cơ thể nam và nữ tuổi dậy thì và HS có nhiệm vụ là lắp chúng vào đúng vị trí trên cơ thể.

☆ *Gợi ý: Khi giới thiệu trò chơi, GV có thể nói rằng hãy thoải mái cười nhưng sau đó cần nghiêm túc trở lại. Không nên ngăn HS cười vì cười làm giảm bớt sự căng thẳng, xấu hổ và làm không khí trở nên cởi mở.*

Lựa chọn: Có thể thay thế bằng trò chơi “ghép mô hình thay đổi cơ thể tuổi dậy thì”.

GV hướng dẫn HS dựa trên các nguyên liệu đã được chuẩn bị, xây dựng mô hình cơ thể tuổi dậy thì, sau đó cho HS trình bày.

Bước 2: Thảo luận nhóm, chia lớp thành 4 nhóm.

GV cho HS xem 3 slide cuối của trò chơi thay đổi cơ thể. Sau đó thảo luận theo các câu hỏi sau:

Câu hỏi thảo luận:

1. Em hãy liệt kê được 4 thay đổi ở cơ thể nữ và 4 thay đổi ở cơ thể nam
2. Em hãy nhận xét sự thay đổi cơ thể của mỗi người.

☆ *Gợi ý:*

- *HS trao đổi, chia sẻ những thắc mắc và những khó khăn có thể gặp phải cùng với những thay đổi này.*
- *GV gọi đại diện nhóm lên trình bày kết quả thảo luận, các nhóm khác bổ sung.*
- *GV phân tích thêm những kiến thức về sự thay đổi cơ thể như: Vóc dáng, các thay đổi khác,...*

Bước 3: Kết luận

• Con trai bắt đầu dậy thì khoảng 13-17 tuổi. Con gái bắt đầu dậy thì sớm hơn con trai 1-2 năm. Thời điểm dậy thì của mỗi người bắt đầu sớm muộn khác nhau, và mỗi người có một tốc độ phát triển riêng.

• Đặc điểm cơ thể mỗi người mỗi khác:

- *Đối với các bạn nam:*

Có bạn mọc râu, lông nách, lông ngực, mộng tinh, vỡ giọng, sung ngực, nhưng không phải bạn nào cũng có.

Dương vật và tinh hoàn của mỗi người cũng có hình dáng, màu sắc, kích cỡ khác nhau.

- *Đối với các bạn nữ:*

Vú của mỗi người có kích cỡ, hình dạng khác nhau. Kích cỡ và màu sắc của núm vú của mỗi người cũng khác nhau.

Âm hộ của mỗi người có kích cỡ khác nhau và lông mu thì có người nhiều, người ít.

HOẠT ĐỘNG 2: Tìm hiểu cơ quan sinh dục và sinh sản nam, nữ (30 phút)

Mục tiêu: HS hiểu biết hơn về các cấu tạo, chức năng của cơ quan sinh dục và sinh sản nam, nữ.

Phương pháp thực hiện: Làm việc cặp đôi

Học cụ: Máy tính, máy chiếu, tranh ảnh, slide

Phương án 1:

Bước 1: GV chia HS ngồi từng thành cặp hai người với máy tính và xem các đoạn clip về cấu tạo cơ quan sinh dục nam và cơ quan sinh dục nữ trên chương trình flash.

Bước 2: GV gọi 2 học sinh 1 nam, 1 nữ lên ghép hình và trình bày chức năng của từng bộ phận.

Phương án 2: GV có thể cung cấp những kiến thức về cơ quan sinh dục nam và nữ thông qua Tài liệu tham khảo 3 và cấu tạo cơ quan sinh dục nam, nữ.

GV cung cấp cho HS hình vẽ cơ quan sinh dục nam, nữ và các ô thông tin về tên gọi và chức năng của từng bộ phận. Yêu cầu các nhóm HS nối các ô thông tin này với vị trí đúng trên hình vẽ.

Kết luận:

Ở tuổi dậy thì, cơ quan sinh dục của nam và nữ đều đang hoàn thiện

HOẠT ĐỘNG 3: Chăm sóc sức khỏe (25 phút)

Mục tiêu:

- Liệt kê được những loại thức ăn cần thiết cho tuổi dậy thì và những biện pháp giữ gìn cơ thể khỏe mạnh.

- Có ý thức giữ gìn vệ sinh cơ thể, tập thể dục và ăn uống đầy đủ.

Phương pháp thực hiện: Vấn đáp

Học cụ: Máy tính, máy chiếu, slide

HS xem các slide trình bày về việc giữ gìn sức khỏe:

1. Vệ sinh cơ thể.
2. Các thực phẩm tốt cho cơ thể.
3. Phương pháp luyện tập tốt cho cơ thể.

Lựa chọn: Có thể thay thế bằng phương pháp đặt câu hỏi.

☆ *Gợi ý: GV có thể đặt những câu hỏi như:*

- *Thế nào là vệ sinh đúng cách trong những ngày hành kinh?*
- *Quần áo lót thế nào là phù hợp?*
- *Ăn gì trong những ngày hành kinh?*
- *Có nên hay không hoạt động mạnh những ngày hành kinh?*

Kết luận:

Ở tuổi dậy thì cần có chế độ dinh dưỡng và tập luyện phù hợp để cơ thể phát triển toàn diện

Kết luận và bài tập về nhà (10 phút)

Tuổi dậy thì có những thay đổi cơ thể đặc biệt, vì vậy cần phải có chế độ dinh dưỡng, vệ sinh, tập luyện phù hợp để cơ thể khỏe mạnh.

Tổng kết buổi học, yêu cầu HS tóm tắt bài học hôm nay và nói về chủ đề của bài học tới.

Học liệu:

1. Cấu tạo cơ quan sinh sản nam và cơ quan sinh sản nữ.
2. Trò chơi thay đổi cơ thể.
4. Bài trình bày: Giữ gìn cơ thể khỏe mạnh.
5. Tháp cân đối dinh dưỡng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Vũ Quốc Chung (2012), *Tài liệu hướng dẫn Tăng cường năng lực sư phạm cho giảng viên các trường đào tạo giáo viên Trung học phổ thông và trung cấp chuyên nghiệp*, NXB Giáo dục Việt Nam.

[2] Vũ Xuân Hùng (2012), *Tiếp cận năng lực thực hiện trong thiết kế dạy học của giáo viên dạy nghề*, Kỷ yếu Hội giảng giáo viên dạy nghề - Tổng cục dạy nghề.

[3] Lâm Quang Thiệp (2012), *Đo lường và đánh giá hoạt động học tập trong nhà trường*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.

[4] Lê Quang Sơn, Bùi Văn Vân (2012), *Thế giới tuổi hoa*, NXB Đà Nẵng.

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC DẠY HỌC CHO SINH VIÊN NGÀNH SƯ PHẠM SINH HỌC ĐÁP ỨNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG MỚI THÔNG QUA MÔ HÌNH TRƯỜNG THỰC HÀNH SƯ PHẠM TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC VINH

TS. TRẦN THỊ GÁI^[1], TS. NGUYỄN THANH MỸ^[2]

Tóm tắt: Mục tiêu của chương trình giáo dục phổ thông mới hướng đến sự phát triển phẩm chất và năng lực (NL) học sinh (HS) cho thấy sự tiếp cận của chương trình với xu hướng đổi mới dạy học trên thế giới. Trong đó, giáo viên (GV) được xem là yếu tố then chốt của cải cách, đổi mới giáo dục. Vì vậy, các trường sư phạm cần phải có những đổi mới mạnh mẽ cả về chương trình và phương thức đào tạo sinh viên nhằm đáp ứng được yêu cầu của đổi mới chương trình giáo dục phổ thông. Đào tạo giáo viên gắn với thực tiễn chính là gắn giữa lý thuyết và thực hành; là yêu cầu thực sự cần thiết nhằm nâng cao chất lượng đầu ra của khối ngành sư phạm. Bài báo đề cập đến năng lực dạy học của sinh viên, mô hình trường thực hành sư phạm và biện pháp phát triển năng lực dạy học cho sinh viên ngành sư phạm thông qua mô hình trường thực hành sư phạm ở trường Đại học Vinh.

Từ khóa: *năng lực, năng lực dạy học, lý thuyết và thực hành, thực hành sư phạm.*

DEVELOPING TEACHING COMPETENCIES FOR PRE-SERVICE BIOLOGY TEACHERS TO MEET THE REQUIREMENTS OF EDUCATION REFORM THROUGH THE MODEL OF SCHOOL FOR PEDAGOGICAL PRACTICES AT VINH UNIVERSITY

Abstract: The goal of the new general education curriculum is to improve the quality and competency of students, which show the program's approach to the worldwide teaching innovation, in which teachers are considered as a key element of education reform. Therefore, educational training institutions need to have strong innovations in both the curriculum and training methods for students to meet the requirements of renovating the general education curriculum. Training teachers in practice is associated with theory and practice; This is a really necessary requirement to improve the quality of pedagogy. This paper show the teaching competencies of pre-service teachers, the model of of School for pedagogical practices and measures to develop teaching competencies for pre-service biology teachers through the model of School for pedagogical practices at Vinh University.

Keywords: *competency, teaching competency, theory and practice, pedagogical practices*

1. Trường Đại học Vinh

2. Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng

1. Đặt vấn đề

Việt Nam đang trong tiến trình đổi mới giáo dục theo hướng phát triển năng lực người học nhằm đáp ứng nhu cầu đào tạo nhân lực trình độ cao trong thời kỳ cách mạng công nghiệp 4.0. Học sinh tự khám phá tri thức và vận dụng được kiến thức vào giải quyết vấn đề thực tiễn.

Trường sư phạm là nơi đào tạo và bồi dưỡng giáo viên, là đơn vị nòng cốt tham gia vào đổi mới giáo dục hiện nay. Vì vậy nâng cao chất lượng đào tạo là ưu tiên hàng đầu của trường sư phạm. Sinh viên sư phạm cần được “hòa” vào trong môi trường thực tiễn phổ thông để rèn luyện nghề, đặc biệt là phát triển năng lực dạy học. Hiện nay nhiều trường sư phạm đã mở mô hình trường thực hành sư phạm nhằm phối hợp giữa nghiên cứu, đào tạo gắn với phổ thông. Mô hình có nhiều thuận lợi trong việc rèn luyện năng lực cho sinh viên, đặc biệt là năng lực dạy học. Tuy nhiên để phát huy được hiệu quả của mô hình thì cần có sự tham gia gắn kết giữa giảng viên sư phạm, sinh viên và giáo viên trường thực hành.

Môn Sinh học là môn khoa học sự sống nên đặc thù môn học là có các trải nghiệm liên quan đến các thí nghiệm, khám phá thiên nhiên. Đào tạo sinh viên sư phạm Sinh học cũng có đặc thù riêng trong việc tổ chức dạy học. Một trong những biện pháp được chúng tôi nghiên cứu và tổ chức hiệu quả là mô hình nghiên cứu bài học theo hình thức sinh hoạt tổ nhóm chuyên môn. Mô hình trường thực hành trong trường sư phạm là một trong những giải pháp hiệu quả trong việc nâng cao năng lực dạy học cho sinh viên ngành Sư phạm Sinh học tại trường Đại học Vinh hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Năng lực dạy học

2.1.1. Khái niệm năng lực dạy học

Theo chuẩn nghề nghiệp giáo viên THPT, *NLDH là một trong những tiêu chuẩn của người giáo viên, NLDH là một năng lực tổng hợp của nhiều năng lực và là năng lực quan trọng cần thiết của người giáo viên, là một thành tố của năng lực sư phạm bao gồm: Xây dựng kế hoạch dạy học, đảm bảo kiến thức môn học, đảm bảo chương trình môn học, vận dụng các phương pháp dạy học, sử dụng các phương tiện dạy học, xây dựng môi trường học tập, quản lý hồ sơ dạy học, kiểm tra - đánh giá kết quả học tập của học sinh* [1].

Vũ Xuân Hùng (2011), *NLDH là kiến thức, kỹ năng, thái độ cần thiết được kết hợp nhuần nhuyễn, không tách rời để thực hiện được các nhiệm vụ, công việc dạy học cụ thể theo chuẩn đặt ra, trong những điều kiện nhất định* [2].

Theo chúng tôi “*Năng lực dạy học là khả năng kết hợp nhuần nhuyễn kiến thức, kỹ năng, thái độ để thực hiện hiệu quả các nhiệm vụ dạy học*”.

2.1.2. Cấu trúc năng lực dạy học

Chuẩn nghề nghiệp Giáo viên THPT đưa ra cấu trúc NLDH gồm 8 tiêu chí: 1) Xây dựng kế hoạch dạy học, 2) Đảm bảo kiến thức môn học, 3) Đảm bảo chương trình môn học, 4) Vận dụng các phương pháp dạy học, 5) Sử dụng các phương tiện dạy học, 6) Xây dựng môi trường học tập, 7) Quản lý hồ sơ dạy học, 8) Kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học sinh [1].

Chuẩn đầu ra trình độ đại học khối ngành sư phạm thuộc Dự án phát triển giáo viên THPT và TCCN - Vụ Giáo dục Đại học (2013) đưa ra 9 tiêu chí của NLDH gồm: 1) Kiến thức các khoa học liên môn, bổ trợ, nền tảng; 2) Kiến thức kỹ năng môn học; 3) Năng lực phát triển chương trình môn học; 4) Năng lực vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học bộ môn; 5) Năng lực dạy học phân hóa; 6) Năng lực dạy học tích hợp; 7) Năng lực lập và thực hiện kế hoạch dạy học; 8) Năng lực đánh giá kết quả học tập của học sinh; 9) Năng lực xây dựng và quản lý hồ sơ dạy học [3].

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Để thuận lợi cho quá trình rèn luyện sinh viên, chúng tôi phân chia NLDH gồm 4 năng lực thành phần: (1) Năng lực xây dựng kế hoạch dạy học; (2) Năng lực tổ chức dạy học; (3) Năng lực kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của HS; (4) Năng lực quản lý hồ sơ dạy học.

(1) Năng lực xây dựng kế hoạch dạy học

- NL tìm hiểu đối tượng học sinh, tìm hiểu môi trường dạy học gắn với quá trình lập kế hoạch dạy học tại trường phổ thông.

- NL thiết kế các thành tố của quá trình dạy học: mục tiêu, phương tiện dạy học, phương pháp dạy học, hoạt động học tập của HS.

(2) Năng lực tổ chức dạy học

- Vận dụng phương pháp dạy học.

- Sử dụng phương tiện dạy học.

- Tổ chức hoạt động học tập của HS.

(3) Năng lực kiểm tra đánh giá kết quả học tập của học sinh

- Lập kế hoạch kiểm tra đánh giá.

- Xây dựng công cụ đánh giá.

- Thu thập minh chứng đánh giá.

(4) Năng lực xây dựng và quản lý hồ sơ dạy học

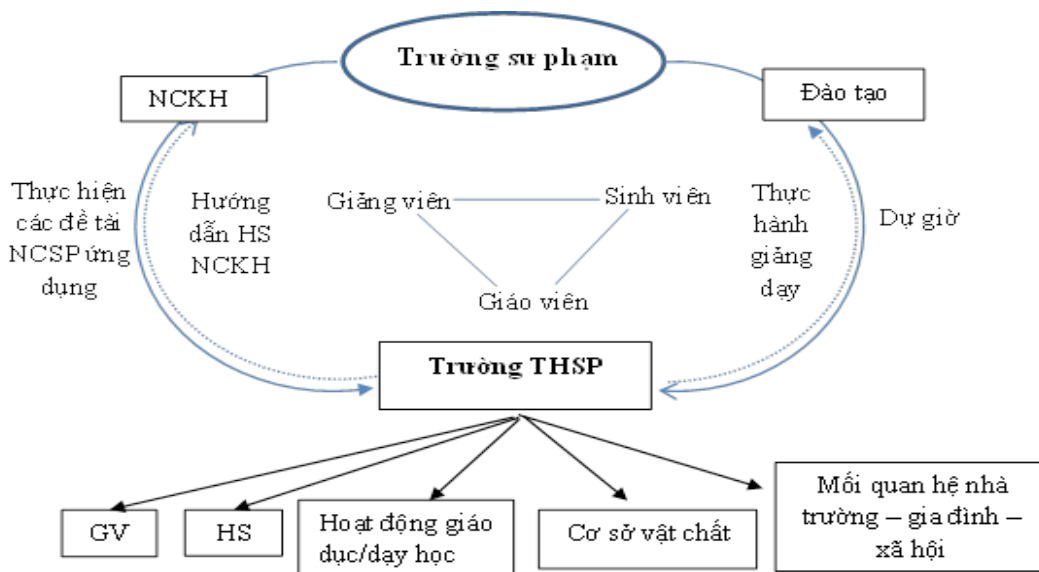
- Xây dựng các thành phần của hồ sơ dạy học.

- Quản lý và khai thác hồ sơ dạy học.

2.2. Mô hình trường thực hành sư phạm với công tác đào tạo giáo viên của Trường Đại học Vinh

Trường Thực hành Sư phạm, Đại học Vinh được thành lập năm 2009 là cơ sở giáo dục thuộc hệ thống giáo dục quốc dân, do trường Đại học Vinh tự đảm bảo kinh phí đầu tư xây dựng cơ sở vật chất và hoạt động bằng nguồn thu tự chủ của nhà trường; được UBND tỉnh Nghệ An thành lập và Sở Giáo dục và Đào tạo cấp phép hoạt động giáo dục;

Trường ngoài chức năng chính là tổ chức dạy học cho học sinh thì còn là cơ sở thực hành rèn luyện nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên, thực hành bộ môn của các khoa sư phạm, là nơi tiến hành nghiên cứu, thử nghiệm, ứng dụng kết quả các đề tài nghiên cứu khoa học của giảng viên, sinh viên, học viên cao học và nghiên cứu sinh trường Đại học Vinh.



2.3. Biện pháp phát triển năng lực dạy học cho sinh viên ngành sư phạm Sinh học thông qua mô hình trường thực hành sư phạm tại Đại học Vinh

Phát triển năng lực dạy học cho sinh viên sư phạm được chúng tôi thực hiện theo hình thức sinh hoạt chuyên môn thông qua nghiên cứu bài học (NCBH). NCBH có nguồn gốc từ Nhật Bản là sự lựa chọn hợp lý nhằm giúp sinh viên gắn lí thuyết với thực hành, nâng cao chất lượng đào tạo ở trường sư phạm (Rock, 2003; Sim, 2009) [4], [5]. NCBH là quá trình nghiên cứu cải tiến các hoạt động dạy học ở từng bài cụ thể với mục đích cải tiến và làm cho việc giảng dạy ngày càng có hiệu quả hơn. Trong mô hình này có sự tham gia của giảng viên sư phạm, giáo viên giảng dạy tại trường thực hành sư phạm và sinh viên sư phạm.

Theo Manabu Sato và Masaaki Sato 2015 [6], NCBH là một chu trình gồm 4 giai đoạn: (1) Thảo luận không chính thức, họp thiết kế bài học; (2) Tiến hành bài học công khai; (3) Suy ngẫm chung, thảo luận về bài học; (4) Điều chỉnh chương trình và lưu trữ. Dựa trên quy trình này, chúng tôi thiết kế quy trình vận dụng phương thức NCBH để rèn luyện năng lực dạy học cho SV ở trường thực hành sư phạm gồm 2 giai đoạn như sau:

Giai đoạn 1: Lập kế hoạch

- Xác định mục tiêu, nội dung của quá trình rèn luyện của sinh viên tại trường THSP.
- Thành lập nhóm nghiên cứu tại trường THSP: giảng viên, giáo viên và các sinh viên.
- Xây dựng kế hoạch của nhóm và kế hoạch cá nhân của mỗi sinh viên.
- Trình kế hoạch với lãnh đạo trường sư phạm và trường THSP để tổ chức thực hiện việc rèn luyện cho sinh viên tại trường THSP.

Giai đoạn 2: Thực hiện kế hoạch

Bước 1: Thiết kế bài học

Giảng viên trường sư phạm, giáo viên trường THSP và các sinh viên cùng thảo luận nhóm để thực hiện các nhiệm vụ sau:

- * Chọn bài học nghiên cứu và lớp dạy thực nghiệm.
 - Chọn bài học nghiên cứu là các bài có tính chất khám phá, có ứng dụng hoặc liên hệ thực tế.
 - Lớp dạy thực nghiệm cần được chia thành 02 lớp nhỏ với đối tượng đồng đều như nhau để tiến hành 02 lần dạy thực nghiệm (lần 2 thực hiện sau khi đã thảo luận, rút kinh nghiệm ở lần 1).
- * Giao nhiệm vụ cho các thành viên trong nhóm
 - Giao nhiệm vụ cho các thành viên trong nhóm xây dựng mục tiêu bài học phù hợp với đối tượng.
 - Đề xuất những ý tưởng thực hiện nội dung bài (nên ghi chi tiết các ý tưởng và mục tiêu bài dạy ra giấy để nộp và mang theo khi họp nhóm).
- * Họp nhóm nghiên cứu lần 1
 - Thống nhất mục tiêu bài học;
 - Thống nhất ý tưởng và tiến hành phác thảo tiến trình bài học;
 - Xây dựng những hoạt động chính trong bài học.
 - Giao nhiệm vụ cho các thành viên cùng về tiến hành soạn giáo án chi tiết.
- * Họp nhóm nghiên cứu lần 2
 - Cử một người trong nhóm trình bày nội dung giáo án chi tiết của mình (thường là người dự kiến dạy thực nghiệm).
 - Các thành viên khác nghe và đóng góp ý kiến.
 - Thống nhất chỉnh sửa giáo án chi tiết.
 - Giao cho GV dạy thực nghiệm về hoàn thành lại giáo án chi tiết

- Ấn định thời gian dạy thực nghiệm trên lớp thực nghiệm 1, mời thêm GV quan sát.

Bước 2: Dạy học và quan sát

Một thành viên trong nhóm tiến hành dạy thực nghiệm, các thành viên khác tiến hành dự giờ và quan sát. Để việc quan sát đạt được hiệu quả cao, cần có sự phân công cụ thể cho các thành viên.

- GV dự giờ quan sát, suy ngẫm, phán đoán nhanh và ghi chép vào sổ. Các quan sát tập trung chủ yếu vào hoạt động của HS trong lớp học.

Bước 3: Suy nghĩ, thảo luận về bài học

Suy ngẫm và chia sẻ ý kiến của các nhóm nghiên cứu về bài học sau khi dự giờ là khâu quan trọng trong sinh hoạt chuyên môn. Các thành viên thảo luận và chia sẻ ý kiến, các thành viên đưa ra những phán đoán về những thực tế vừa xảy ra trong giờ dạy và đã từng xảy ra với bản thân người dự giờ. Qua hoạt động này, sinh viên sẽ được học cách tư duy và rút kinh nghiệm về quá trình tổ chức dạy học.

Bước 4: Điều chỉnh bài học (Thống nhất nội dung cần chỉnh sửa để dạy lại lần 2)

- Thống nhất bổ sung, chỉnh sửa giáo án theo các ý kiến đóng góp và tiến hành dạy lại lần 2 ở lớp thực nghiệm 2.

- Phân công GV dạy lần 2 ở lớp thực nghiệm 2.

- Sau dạy lần 2 quay về bước 3 và kết thúc bài nghiên cứu.

Giai đoạn 3: Tổng kết, rút kinh nghiệm

- Sinh viên tự đánh giá năng lực dạy học của mình thông qua hệ thống phiếu đánh giá do giảng viên cung cấp.

- Giảng viên nhận xét về ưu điểm, nhược điểm của sinh viên trong quá trình rèn luyện và đánh giá mức độ phát triển năng lực dạy học qua quan sát, các phiếu đánh giá. Rút kinh nghiệm cho các chu trình nghiên cứu bài học lần sau.

3. Kết luận

Thực tiễn đào tạo sinh viên ngành sư phạm Sinh học đã cho thấy mô hình trường thực hành trong trường sư phạm đã phát huy hiệu quả trong việc phát triển năng lực dạy học cho sinh viên, đào tạo nghề gắn liền với thực tiễn phổ thông. Để mô hình thực sự phát huy được hiệu quả cần có sự phối hợp chặt chẽ giữa các ngành/khoa đào tạo sư phạm và trường THSP. Đặc biệt là tăng cường mối liên hệ giữa giảng viên sư phạm, giáo viên trường THSP trong quá trình đào tạo. Sinh viên được tham gia dự giờ, thực hành giảng dạy thường xuyên ngay tại trường THSP trong thời gian học tập sẽ góp phần nâng cao chất lượng đào tạo đáp ứng được xu hướng đổi mới trong giáo dục phổ thông theo định hướng phát triển năng lực.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1]. Chuẩn nghề nghiệp giáo viên trung học. Thông tư 30/2019/TT-BGDĐT.

[2]. Vũ Xuân Hùng (2011), *Rèn luyện năng lực dạy học cho sinh viên Đại học Sư phạm kỹ thuật trong thực tập sư phạm theo tiếp cận năng lực thực hiện*, Luận án tiến sĩ Giáo dục học, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.

[3]. Dự án phát triển giáo viên THPT & TCCN - Vụ Giáo dục và đào tạo (2013), *Chuẩn đầu ra trình độ đại học khối ngành sư phạm đào tạo giáo viên THPT*. Nhà xuất bản Văn hóa - Thông tin.

[4]. Fernandez & Yoshida, *A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Routledge, 2004.

[5]. Rock, T. C., (2003). *A lesson study model for preservice teacher education*. *Journal of Research in Education*, 13 (1), 31-38.

ĐỀ XUẤT QUY TRÌNH BỒI DƯỠNG GIÁO VIÊN GẮN VỚI VAI TRÒ CỦA CÁC TRƯỜNG SƯ PHẠM ĐỊA PHƯƠNG

TRỊNH THỊ QUỲNH^[1], LÊ VĂN THẮNG^[2]

Tóm tắt: Trong quá trình xây dựng, trưởng thành và phát triển, các trường sư phạm địa phương nói chung đã thực hiện tốt sứ mệnh là “máy cái” đào tạo đội ngũ giáo viên mầm non, tiểu học và trung học cơ sở cho các địa phương. Đến nay, khi ngành giáo dục đang bước vào giai đoạn đổi mới căn bản và toàn diện thì việc đổi mới và nâng cao chất lượng công tác bồi dưỡng giáo viên là một trong những nhiệm vụ quan trọng và cấp thiết. Vai trò của các trường sư phạm địa phương sẽ đứng ở đâu trong công cuộc đổi mới đó? Từ thực tiễn khảo sát thực trạng công tác bồi dưỡng giáo viên trên địa bàn tỉnh Nam Định, bài viết đề xuất quy trình bồi dưỡng giáo viên gắn với vai trò của các trường sư phạm địa phương.

Từ khóa: đổi mới; bồi dưỡng giáo viên; trường sư phạm địa phương

RECOMMENDING THE PROCESS OF RETRAINING TEACHERS ASSOCIATED WITH THE ROLE OF THE LOCAL PEDAGOGICAL INSTITUTIONS

Abstract: In the process of building and developing, local pedagogical institutions in general have performed the mission to train preschool, primary and secondary teachers efficiently for localities. At the present time, when the education sector is entering a fundamental and comprehensive renewal stage, the renovation and improvement of the quality of teacher training and fostering is one of the important and urgent tasks. Where will the role of local pedagogical schools stand in that innovation? Based on the results of a survey on the status of fostering teacher in NamDinh province, the paper proposes a procedure of fostering teachers associated with the role of local pedagogical institutions.

Keywords: innovation; teacher fostering; local pedagogical institution

A. ĐẶT VẤN ĐỀ

Ngành Giáo dục đang thực hiện đổi mới căn bản và toàn diện, trong đó, đổi mới và nâng cao chất lượng công tác bồi dưỡng giáo viên là một trong những nhiệm vụ quan trọng và cấp thiết. Ngày 23/5/2017, trong Quy định về điều kiện để các cơ sở giáo dục được tổ chức bồi dưỡng và cấp chứng chỉ bồi dưỡng tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp viên chức giảng dạy trong các cơ sở giáo dục công lập, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã chính thức giao nhiệm vụ cho các cơ sở giáo dục, đào tạo: “Cơ sở giáo dục đại học, các trường cao đẳng sư phạm và các cơ sở giáo dục

1. Trường Cao đẳng Sư phạm Nam Định

2. Trường Cao đẳng Sư phạm Nam Định

được giao nhiệm vụ bồi dưỡng nhà giáo”[1]. Trước yêu cầu, nhiệm vụ mới này, các nhà trường sư phạm cần phải có kế hoạch và biện pháp phù hợp để triển khai hiệu quả công tác bồi dưỡng giáo viên (BDGV). Một trong những giải pháp quan trọng là khảo sát thực tiễn, xác định nhu cầu và xây dựng kế hoạch, quy trình triển khai phù hợp với từng địa phương. Xuất phát từ vai trò của các trường cao đẳng sư phạm địa phương, qua khảo sát công tác BDGV trên địa bàn tỉnh Nam Định, báo cáo đề xuất quy trình BDGV hướng đến mục tiêu nâng cao chất lượng và hiệu quả đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và đào tạo.

B. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

1. Công tác bồi dưỡng giáo viên với vai trò, nhiệm vụ của các trường sư phạm địa phương

1.1. Công tác bồi dưỡng giáo viên

“BDGV là việc nâng cao, hoàn thiện trình độ chính trị, chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm cho các giáo viên đang dạy học” [2].

Luật Viên chức và Nghị định số 101/2017/NĐ-CP quy định 4 hình thức bồi dưỡng đối với viên chức, bao gồm: bồi dưỡng tập sự; bồi dưỡng theo tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp (CDNN); bồi dưỡng trước khi bổ nhiệm chức vụ lãnh đạo, quản lý; bồi dưỡng theo yêu cầu của vị trí việc làm, bồi dưỡng kiến thức, kỹ năng chuyên ngành bắt buộc hàng năm. Như vậy, với đại đa số giáo viên đã qua thời gian tập sự nói chung, có hai hình thức bồi dưỡng bắt buộc là bồi dưỡng theo tiêu chuẩn CDNN và bồi dưỡng kiến thức, kỹ năng chuyên ngành hàng năm. Ngoài hai hình thức nói trên, qua thực tế triển khai còn xuất hiện hình thức bồi dưỡng theo nhu cầu của các nhà trường và địa phương.

Bồi dưỡng là nhiệm vụ bắt buộc của giáo viên để cập nhật kiến thức về chính trị, kinh tế - xã hội, bồi dưỡng phẩm chất chính trị, đạo đức nghề nghiệp, phát triển năng lực dạy học, năng lực giáo dục và những năng lực khác theo yêu cầu của chuẩn nghề nghiệp giáo viên, yêu cầu nhiệm vụ năm học, cấp học, yêu cầu phát triển giáo dục của địa phương, yêu cầu đổi mới và nâng cao chất lượng giáo dục” [3].

1.2. Vai trò của các trường cao đẳng sư phạm địa phương trong công tác BDGV

Năm 1978, theo quyết định số 164-TTg của Thủ tướng Chính phủ, 16 trường 10+3 được công nhận chính thức là trường cao đẳng sư phạm (bao gồm: Trường Sư phạm 10 + 3 Hà Nội, Trường Sư phạm 10 + 3 Hải Phòng, Trường Sư phạm 10 + 3 Hà Nam Ninh, Trường Sư phạm 10 + 3 Thái Bình, Trường Sư phạm 10 + 3 Hải Hưng, Trường sư phạm 10 + 3 Hà Sơn Bình, Trường Sư phạm 10 + 3 Vĩnh Phú, Trường Sư phạm 10 + 3 Việt Bắc, Trường Sư phạm 10 + 3 Thanh Hóa, Trường Sư phạm 10 + 3 Nghệ Tĩnh, Trường Sư phạm 10 + 3 Bình Trị Thiên, Cơ sở Cao đẳng sư phạm Quảng Nam - Đà Nẵng, Trường Cao đẳng Sư phạm Quy Nhơn, Trường Cao đẳng Sư phạm Nha Trang, Trường Cao đẳng Sư phạm Ban Mê Thuột, Trường Cao đẳng Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh). Quyết định cho thấy sự phân cấp trong quản lý, đào tạo. Theo đó, trường cao đẳng sư phạm địa phương có nhiệm vụ đào tạo và bồi dưỡng giáo viên cấp II (nay là THCS) có trình độ đại học cho địa phương còn trường Đại học có nhiệm vụ đào tạo giáo viên cấp III (nay là THPT). Trải qua quá trình phát triển, gắn với nhu cầu xã hội và thực tiễn chia tách, sáp nhập tỉnh của cả địa phương, đến nay, một số trường đã thành trường đại học, một số trường trở thành trường cao đẳng đa ngành. Hệ thống các trường cao đẳng sư phạm cũng được kết nạp thêm những thành viên mới và được mở rộng quy mô đào tạo, bồi dưỡng giáo viên Tiểu học và Mầm non. Với lịch sử trên dưới 40 năm (chưa kể giai đoạn tiền thân trên dưới 20 năm đào tạo trình độ Trung cấp sư phạm và 10 +3), các trường sư phạm địa phương đã đào tạo, bồi dưỡng lớp lớp thế hệ giáo viên cấp Mầm non, Tiểu học và THCS, đủ về số lượng, đảm bảo về chất

lượng cho các địa phương. Bên cạnh đó, các trường sư phạm địa phương cũng được giao nhiều nhiệm vụ quan trọng trong ngành giáo dục nói chung như phát triển chương trình, biên soạn sách giáo khoa các cấp, bồi dưỡng thường xuyên giáo viên các bậc học... Nhìn chung, theo quá trình lịch sử, bồi dưỡng và đào tạo luôn là hai nhiệm vụ song hành của các nhà trường sư phạm.

Thực hiện Nghị quyết số 29 của Chính phủ về Đổi mới căn bản giáo dục và đào tạo, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành nhiều Chỉ thị gắn với các chương trình hành động cụ thể. Trong đó có nhấn mạnh: “Tăng cường gắn kết giữa các cơ sở đào tạo sư phạm với các địa phương trong việc đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục; chú trọng bồi dưỡng thường xuyên ngay tại nhà trường cho đội ngũ giáo viên thông qua sinh hoạt tổ/nhóm chuyên môn, trao đổi, tự học” [4] và “Cơ sở giáo dục đại học, các trường cao đẳng sư phạm và các cơ sở giáo dục được giao nhiệm vụ bồi dưỡng nhà giáo” [5]. Điều đó cho thấy các trường cao đẳng sư phạm hoàn toàn không đứng ngoài nhiệm vụ BDGV.

2. Thực trạng công tác BDGV trên địa bàn tỉnh Nam Định

Là một trong số 16 trường CĐSP đầu tiên của cả nước, với mong muốn được đồng hành và thực hiện tốt công tác BDGV đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục đào tạo, năm 2016-2017, trường CĐSP Nam Định đã thực hiện đề tài “Nghiên cứu biện pháp triển khai đào tạo, bồi dưỡng giáo viên đáp ứng yêu cầu dạy học phát triển năng lực và phẩm chất người học”. Trong đó, đề tài đã tiến hành khảo sát thực trạng và nhu cầu BDGV trên địa bàn tỉnh Nam Định. Kết quả khảo sát của đề tài chính là cơ sở để chúng tôi đề xuất quy trình BDGV gắn với những vai trò nhiệm vụ cụ thể của các trường CĐSP địa phương.

Để thực hiện đề tài, chúng tôi đã xây dựng phiếu điều tra về hoạt động BDGV trên địa bàn tỉnh Nam Định và tiến hành lấy ý kiến GV THCS và Tiểu học. Số phiếu phát ra 125, số phiếu thu về 100. Kết quả nghiên cứu như sau:

2.1. Nhận thức của GV về mục đích, tầm quan trọng của hoạt động BDGV

Về tầm quan trọng của hoạt động BDGV, 31% GV nhận thức ở mức độ 4 (rất cần thiết), 64% GV nhận thức ở mức độ 3 (cần thiết), 4 GV cho rằng ít cần thiết (mức độ 2) và chỉ có 1 GV cho rằng không cần thiết (mức độ 1). Điểm trung bình đánh giá là 3,25 cho thấy hầu hết giáo viên đều nhận thức đúng về tầm quan trọng của hoạt động BDGV, điều đó cũng có nghĩa là nhu cầu được bồi dưỡng của GV hiện nay là rất lớn. Trước yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện về GD & ĐT, để đáp ứng với những biến đổi của chương trình giáo dục phổ thông, người GV cần phải được bồi dưỡng và BDTX để nâng cao năng lực chuyên môn, nghiệp vụ và cập nhật những kiến thức và PPDH tiên tiến.

Về mục đích của hoạt động BDGV: 85/100 ý kiến đánh giá đã nhận thức đúng mục đích chính của hoạt động BDGV là: “Củng cố, mở rộng, nâng cao kiến thức chuyên môn, nghiệp vụ và năng lực sư phạm cho người GV”. Các mục tiêu khác của hoạt động BDGV cũng được GV quan tâm như: “Nâng cao ý thức, khả năng tự học, tự bồi dưỡng của GV” (34/100 ý kiến) và “Giúp giáo viên đáp ứng chuẩn nghề nghiệp” (22/100 ý kiến). Tuy nhiên, một số mục tiêu khác của hoạt động BDGV như: nâng cao thái độ đúng đắn đối với nghề sư phạm, nâng cao trình độ trên chuẩn chưa được GV coi trọng. Nhận thức này xuất phát từ thực tiễn vì quan niệm chuẩn những năm trước đây chỉ được xem xét, đánh giá ở góc độ trình độ chuyên môn được đào tạo (đại học, cao đẳng hay trung cấp) mà chưa quan tâm đầy đủ đến các yêu cầu khác như quy định về trình độ ngoại ngữ, tin học, các yêu cầu về năng lực nghề nghiệp... đáp ứng chuẩn nghề nghiệp GV các bậc học như Bộ GD & ĐT đã ban hành.

2.2. Đánh giá về nội dung của hoạt động BDGV

Bảng 2.2. Đánh giá về sự tiếp cận và mức độ cần thiết của các nội dung bồi dưỡng

TT	Nội dung bồi dưỡng	SL Được BD	Mức độ cần thiết				ĐTB
			4	3	2	1	
1	Cập nhật các quan điểm, đường lối của Đảng, Bộ, ngành về đổi mới căn bản, toàn diện GD&ĐT	91	34	55	2	0	3,4
2	Lựa chọn và vận dụng các PPDH tích cực	95	42	47	6	0	3,4
3	Đổi mới phương pháp kiểm tra, đánh giá	93	37	53	3	0	3,4
4	Ứng dụng CNTT trong dạy học môn học	93	38	47	8	0	3,3
5	Bồi dưỡng kiến thức tâm lý, giáo dục	83	26	47	8	2	3,2
6	Kỹ năng tham vấn học đường	84	15	50	17	2	2,9
7	Nội dung và phương pháp công tác chủ nhiệm	83	28	42	12	1	3,2
8	Thiết kế, tổ chức hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp	81	28	49	3	1	3,3
9	Giao tiếp, ứng xử sư phạm	84	37	40	6	1	3,3
10	Phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục	69	9	24	31	5	2,5

(Nguồn: Tổng hợp kết quả điều tra của nhóm nghiên cứu)

Bảng 2.2 được tổng hợp, khái quát từ các Modun BDGV các cấp THCS (41 modun) và Tiểu học (45 modun). Qua kết quả khảo sát có thể thấy đa số GV trên địa bàn tỉnh Nam Định đã được tiếp cận đầy đủ các nội dung BDGV, tỉ lệ đạt từ 80% trở lên, trừ nội dung BD phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục (có tỉ lệ 69%).

Qua phỏng vấn giáo viên, chúng tôi thấy, tuy được BDTX về các nội dung trên, song đa số GV vẫn mong muốn được cập nhật, vận dụng và thực hành các phương pháp dạy học và kiểm tra đánh giá hiện đại. Nhiều chuyên đề bồi dưỡng dù đã được tập huấn nhưng GV vẫn muốn được hướng dẫn lại theo hướng ứng dụng thực tiễn tại nhà trường, được nghe, nhìn thực hiện trên lớp học.

2.3. Đánh giá về hình thức BDGV

Xác định được tầm quan trọng của chất lượng đội ngũ GV đối với việc thực hiện công cuộc đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, trong thời gian qua, Bộ GD & ĐT đã chỉ đạo các địa phương tăng cường công tác BDGV dưới nhiều hình thức đa dạng, phong phú. Tuy nhiên, qua khảo sát việc tổ chức các hình thức bồi dưỡng cũng như tham khảo các kiến của CBQL và GV về mức độ phù hợp của các hình thức đã triển khai, nhiều ý kiến cho rằng một số hình thức BD vẫn chưa phù hợp với đại đa số GV.

Bảng 2.3. Đánh giá về các hình thức BDGV

TT	Hình thức bồi dưỡng	SL Được BD	Mức độ phù hợp			ĐTB
			3	2	1	
1	Bồi dưỡng tập trung theo kế hoạch của Bộ GD&ĐT	23	6	5	12	1,7
2	Bồi dưỡng theo chuyên đề tập trung ở cụm trường theo kế hoạch của Sở GD&ĐT	90	40	34	16	2,3
3	Trường tự tổ chức các hoạt động BDTX	91	34	57	0	2,4
4	GV tự bồi dưỡng theo chương trình quy định (thông qua giáo trình, tài liệu được cung cấp)	80	33	47	0	2,4
5	Bồi dưỡng trực tuyến qua mạng Internet	78	33	26	19	2,2

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Từ bảng 2.3 cho thấy trong các hình thức bồi dưỡng thì hình thức bồi dưỡng tập trung theo kế hoạch của Bộ GD&ĐT có số lượng người được bồi dưỡng ít (23/100 GV). Điều này xuất phát từ thực tế với số lượng GV đông, Bộ GD & ĐT chỉ có thể tập trung bồi dưỡng cho GV cốt cán, số lượng GV này sau đợt bồi dưỡng lại trở thành báo cáo viên cho các lớp bồi dưỡng cốt cán ở địa phương (cấp Sở), đội ngũ cốt cán cấp sở lại tiếp tục về bồi dưỡng cho đội ngũ GV tại các phòng GD & ĐT. Qua quá trình bồi dưỡng theo hình thức bậc thang này, nội dung kiến thức và phương pháp đến GV đại trà sẽ ít nhiều bị rơi rụng đi. Do vậy, hình thức bồi dưỡng này không được đánh giá cao. Ngay cả chính đội ngũ GV cốt cán cũng băn khoăn về tính hiệu quả của hình thức này. Trong số 23 GV được bồi dưỡng, chỉ có 11/23 GV đánh giá mức độ phù hợp hoặc rất phù hợp, số còn lại, 12/23 ý kiến cho rằng chưa phù hợp. Điểm trung bình đánh giá ở hình thức này, do vậy chỉ đạt 1,7 điểm.

Hình thức bồi dưỡng theo chuyên đề tập trung ở cụm trường theo kế hoạch của Sở GD&ĐT và hình thức bồi dưỡng tại chỗ theo kế hoạch của nhà trường bố trí được đại đa số GV đánh giá cao (90-91%). Tuy nhiên, qua phỏng vấn trực tiếp với 1 số GV chúng tôi được biết nguyên nhân chính lựa chọn là do áp lực công việc quá nhiều, GV thường ngại đi xa, ngại di chuyển. Việc BDTX ngay tại địa phương sẽ tiết kiệm được thời gian và kinh phí đi lại, lưu trú của GV. Tuy nhiên, hiệu quả của hình thức bồi dưỡng này còn phụ thuộc vào cách tổ chức, nguồn tài liệu và chất lượng báo cáo viên.

Hình thức tự bồi dưỡng qua tài liệu được cung cấp và bồi dưỡng trực tuyến qua mạng Internet cũng được đánh giá cao (78-80%) cho thấy ý thức tự học tự bồi dưỡng của GV rất cao. Tuy nhiên, hình thức này cũng không hiệu quả đối với bộ phận GV có tuổi, trình độ CNTT kém hoặc số GV thiếu ý thức tự giác trong học tập, nghiên cứu.

2.4. Đánh giá về phương pháp BDGV

PPDH, PPBD là một trong những yếu tố quan trọng quyết định chất lượng BDGV. Trong thời gian qua, đội ngũ báo cáo viên tham gia tập huấn, bồi dưỡng GV đã cố gắng áp dụng nhiều PP khác nhau trong quá trình BDGV.

Bảng 2.4. Đánh giá mức độ thực hiện và hiệu quả các phương pháp bồi dưỡng

TT	Phương pháp bồi dưỡng	SL Được BD	Mức độ hiệu quả				ĐTB
			4	3	2	1	
1	Thuyết trình	90	7	28	22	33	2,1
2	Thuyết trình kết hợp với minh họa bằng hình ảnh	90	22	45	22	1	3
3	Thuyết trình kết hợp luyện tập, thực hành	85	21	47	17	0	3
4	Nêu vấn đề, thảo luận theo nhóm	88	13	48	26	1	2,8
5	Nêu tình huống, tổ chức giải quyết theo nhóm	84	12	49	22	1	2,9
6	Nêu vấn đề, cá nhân nghiên cứu tài liệu, trình bày báo cáo	71	13	21	33	4	2,6
7	Tọa đàm, trao đổi	70	10	40	17	3	2,8
8	Phối hợp các phương pháp	64	15	39	4	6	3

(Nguồn: Tổng hợp kết quả điều tra của nhóm nghiên cứu)

Kết quả khảo sát ở bảng 2.4. cho thấy các báo cáo viên sử dụng khá thường xuyên các phương pháp như thuyết trình, nêu vấn đề, nêu tình huống và tổ chức thảo luận nhóm (từ 84-

90% GV được tiếp cận qua bồi dưỡng). Tuy nhiên, về mức độ hiệu quả của các phương pháp thì chỉ có phương pháp thuyết trình kết hợp với trình chiếu, minh họa; phương pháp thuyết trình kết hợp với luyện tập, thực hành và việc báo cáo viên phối hợp các phương pháp là được đánh giá cao. Điều đó cho thấy người học (GV phổ thông) rất nghiêm túc trong quá trình bồi dưỡng, họ mong muốn học để biết, để làm, để ứng dụng trong công việc chứ không phải đến để nghe cho hoàn thành nhiệm vụ như trước đây. Nhu cầu đó đòi hỏi các báo cáo viên cũng cần chuẩn bị rất chu đáo cả về kiến thức và phương pháp cho mỗi chuyên đề bồi dưỡng.

Kết quả khảo sát cho thấy các cơ sở đào tạo và BDGV đã góp phần nâng cao chuyên môn nghiệp vụ cho GV. Tuy nhiên, BDGV vẫn mang tính lí thuyết, tính ứng dụng thực hành chưa cao. Nội dung bồi dưỡng mang tính đồng loạt, chỉ xuất phát từ nhu cầu của công tác quản lý, nhiều nội dung chưa xuất phát từ nhu cầu của học viên nên chưa phát huy được hứng thú, tích cực của học viên.

Hình thức bồi dưỡng chủ yếu là bồi dưỡng tập trung, theo thang bậc (Giảng viên bồi dưỡng cho cán bộ cốt cán cấp tỉnh, cốt cán tỉnh bồi dưỡng cho cốt cán huyện và cốt cán huyện bồi dưỡng đại trà cho giáo viên...). Hình thức bồi dưỡng qua nhiều tầng bậc dẫn đến nội dung bồi dưỡng bị rơi rụng, “tam sao thất bản”. Việc tập trung số lượng lớn người học tại một địa điểm với lượng thời gian nhất định nên khó đảm bảo chất lượng, nhiều khi còn mang tính hình thức.

Phương pháp bồi dưỡng chưa khuyến khích tính tích cực, tự giác của học viên. Việc động viên, khen thưởng học viên có kết quả cao chưa được quan tâm đúng mức dẫn đến tâm lý ỷ lại, thụ động, tiếp thu nội dung bồi dưỡng một chiều.

3. Đề xuất một số biện pháp và quy trình bồi dưỡng phù hợp gắn với vai trò, nhiệm vụ của các trường sư phạm địa phương

Như đã phân tích ở trên, các trường cao đẳng sư phạm là “máy cái” trực tiếp đào tạo, bồi dưỡng giáo viên THCS, Tiểu học và Mầm non cho các trường phổ thông trên địa bàn hoạt động. Hơn bao giờ hết, các trường biết rõ sản phẩm đào tạo của mình, từ chương trình đào tạo đến nhu cầu, nguyện vọng và những vướng mắc của GV. Do vậy, trong bối cảnh đổi mới Giáo dục và Đào tạo hiện nay, với kinh nghiệm và sự gắn kết, các trường địa phương có ưu thế hơn trong công tác BDGV với đối tượng GV do chính họ đào tạo. Muốn vậy, cần xác định đối tượng, nội dung, hình thức, nhiệm vụ bồi dưỡng, trên cơ sở đó phân cấp, phân luồng quản lý và thực hiện đối với các cơ sở đào tạo.

3.1. Về một số biện pháp bồi dưỡng

- Xác định 3 nhóm nội dung bồi dưỡng giáo viên phổ thông: bồi dưỡng theo Chuẩn chức danh nghề nghiệp; bồi dưỡng kiến thức, kĩ năng theo những yêu cầu và nhiệm vụ mới của giáo dục phổ thông; bồi dưỡng theo nhu cầu.

- Phân loại đối tượng giáo viên theo chuyên môn đào tạo và cần có chương trình bồi dưỡng dành riêng cho giáo viên từng ngành học sau khi ra trường với các mốc 5 năm, 10 năm... Điều này hết sức quan trọng vì hiện tại, đội ngũ GV phổ thông, nhất là GV THCS tại các địa phương rất phong phú về chủng loại, được đào tạo từ các nguồn với các trình độ và chương trình đào tạo khác nhau.

- Việc khảo sát nhu cầu bồi dưỡng và bồi dưỡng trực tiếp thông qua thực hành trên đối tượng học sinh là một biện pháp thiết thực, trong đó, GV tại các trường CĐSP địa phương sẽ là những “người thợ” “gỡ rối” và đào tạo trực tiếp tay nghề cho GV.

- Cần tăng cường thiết bị phục vụ cho việc dạy và học, đặc biệt đầu tư máy móc, trang thiết bị hiện đại (máy vi tính nối mạng, máy chiếu đa năng, ti vi...) tạo điều kiện thuận lợi cho giáo viên truy cập tài liệu, thông tin và áp dụng PPDH tích cực có sự hỗ trợ của công nghệ thông tin.

3.2. Về quy trình bồi dưỡng giáo viên

Bước 1: Xác định nhu cầu bồi dưỡng

Địa phương (UBND tỉnh, Sở GD&ĐT) giao các trường sư phạm địa phương khảo sát nhu cầu bồi dưỡng dựa trên số lượng GV (đối với các nội dung bồi dưỡng bắt buộc) và phiếu điều tra (đối với những nội dung bồi dưỡng theo nhu cầu) để xác định nhu cầu BDGV.

Bước 2: Lập kế hoạch bồi dưỡng

a) Xác định mục tiêu bồi dưỡng

Căn cứ vào nhu cầu bồi dưỡng của giáo viên phổ thông, các trường sư phạm phân loại các mục tiêu bồi dưỡng: Bồi dưỡng nâng cao năng lực đáp ứng chuẩn nghề nghiệp giáo viên (1); Bồi dưỡng theo nhiệm vụ và yêu cầu mới đổi mới giáo dục phổ thông (2) và bồi dưỡng theo nhu cầu thiết thực của GV (3).

b) Xây dựng chương trình bồi dưỡng

Đối với đối tượng bồi dưỡng (1), thực hiện theo chương trình bồi dưỡng hiện hành của Bộ GD & ĐT.

Đối với nội dung (2) thực hiện theo sự chỉ đạo của Bộ GD & ĐT.

Đối với nội dung (3), trường sư phạm địa phương căn cứ nhu cầu của GV để xây dựng chương trình phù hợp.

c) Chuẩn bị tài liệu, học liệu phục vụ công tác bồi dưỡng

Lựa chọn chuyên gia, tổ chức biên soạn tài liệu, học liệu đáp ứng nhu cầu tự học, tự bồi dưỡng của đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên. Tài liệu cần đa dạng: tài liệu bản in, bài giảng bản word, bài giảng Power Point, Vidie clip. Đĩa DVD, cầm nang hỏi đáp, giáo trình điện tử...

d) Dự kiến đội ngũ giảng viên tham gia bồi dưỡng

Căn cứ vào mục tiêu, thời gian và địa điểm mở lớp bồi dưỡng, các trường sư phạm địa phương kết hợp với Sở GD & ĐT xây dựng kế hoạch dự kiến đội ngũ GV phù hợp. Người tham gia bồi dưỡng phải bảo đảm các tiêu chuẩn theo quy định của Bộ GD&ĐT đối với các nội dung bồi dưỡng chuẩn chức danh nghề nghiệp. Người tham gia bồi dưỡng có thể từ các cơ quan quản lý giáo dục, các cơ sở giáo dục mầm non, phổ thông và các chuyên gia giáo dục, các nhà nghiên cứu khoa học giáo dục. Hướng đề xuất như sau:

Với đối tượng (1), đội ngũ GV các trường sư phạm địa phương thực hiện nhiệm vụ BDGV THCS, Tiểu học, Mầm non. GV các trường Đại học BDGV các trường THPT.

Với đối tượng (2) thực hiện sự phân công, lựa chọn và điều động của Bộ GD &ĐT.

Với đối tượng (3) đội ngũ GV các trường sư phạm địa phương thực hiện nhiệm vụ

Bước 3. Tổ chức triển khai

Các trường sư phạm địa phương kết hợp với cơ quan quản lý GD của tỉnh, các trường ĐH, chuyên viên cấp Bộ tổ chức học tập theo chương trình và kế hoạch đã được phê duyệt.

Bước 4 Kiểm tra, đánh giá và cấp chứng chỉ

- Trường sư phạm địa phương, trường Đại học hoặc cơ quan quản lý giáo dục được giao nhiệm vụ BDGV tổ chức kiểm tra đánh giá và cấp chứng chỉ theo thẩm quyền được phân công.

C. KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

Công cuộc đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đòi hỏi nhà trường, giảng viên sư phạm phải đồng hành cùng các nhà trường phổ thông ngay từ bây giờ bằng các nội dung bồi dưỡng phù hợp, thiết thực, hiệu quả. Với vị thế và truyền thống đào tạo giáo viên, các trường

su phạm địa phương sẽ có vai trò không nhỏ trong công tác bồi dưỡng giáo viên nhằm đáp ứng công cuộc đổi mới giáo dục và đào tạo. Việc giảng viên các trường địa phương tham gia bồi dưỡng nối tiếp sẽ khắc phục được tình trạng truyền tải không đầy đủ những nội dung bồi dưỡng của mạng lưới giáo viên cốt cán hoặc không thiếu nhân lực tham gia bồi dưỡng vốn chỉ tập trung vào một số đại học sư phạm. Trên thực tế cho thấy, năng lực nghiên cứu và phát triển chương trình giáo dục của giáo viên phổ thông không cao, nên nếu các giáo viên cốt cán lại tham gia bồi dưỡng nội dung này thì không khả thi và kém hiệu quả. Về phương thức và nội dung bồi dưỡng cần được tổ chức phù hợp và xây dựng theo định hướng việc bổ sung kịp thời những hạn chế của các chương trình đào tạo trước đây cũng như đáp ứng tiêu chuẩn hạng giáo viên và phải có sự phân cấp, phân loại đối tượng và xây dựng quy trình bồi dưỡng hợp lí.

Các đơn vị quản lý cấp trên như Bộ Giáo dục và Đào tạo, UBND tỉnh Sở Giáo dục và Đào tạo cần có định hướng đồng bộ giữa việc đào tạo, bồi dưỡng giáo viên của trường sư phạm và sử dụng giáo viên cũng như nâng cao năng lực đội ngũ giáo viên. Các giải pháp quản lý đảm bảo sự đồng bộ trên có ý nghĩa cực kỳ quan trọng, bởi nó gắn được đào tạo, bồi dưỡng với sử dụng giáo viên thành một hệ thống thống nhất. Trong tình hình đào tạo sư phạm còn nhiều bất cập như hiện nay, giải pháp trên ảnh hưởng trực tiếp đến tồn tại và phát triển của hệ thống trường sư phạm.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017). Thông tư số 13/2017/TT-BGDĐT ngày 23/5/2017 *Quy định về điều kiện để các cơ sở giáo dục được tổ chức bồi dưỡng và cấp chứng chỉ bồi dưỡng tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp viên chức giảng dạy trong các cơ sở giáo dục công lập*
- [2]. Trần Bá Hoàn (2002). *Bồi dưỡng tại chỗ và bồi dưỡng thường xuyên*, Tạp chí giáo dục, tháng 11.
- [3]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012). Thông tư số 26 /2012/TT-BGDĐT ngày 10/7/2012 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về “*Quy chế BDTX giáo viên mầm non, phổ thông và giáo dục thường xuyên*”.
- [4]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2016). Chỉ thị số 3031/CT - BGDĐT, ngày 28/6/2016 của Bộ trưởng bộ Giáo dục và Đào tạo về *nhiệm vụ chủ yếu của năm học 2016 - 2017 và những năm tiếp theo của ngành giáo dục*
- [5]. Sở Giáo dục và Đào tạo Nam Định (2015), *Báo cáo kết quả 3 năm triển khai Quy chế bồi dưỡng thường xuyên*.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

Địa chỉ: 182 Lê Duẩn, TP. Vinh, Nghệ An

Điện thoại: 0238. 3551345 (Máy lẻ: 312) - Fax: 0238.3855 269

Email: nxbdhv@vinhuni.edu.vn

KỸ YẾU HỘI THẢO KHOA HỌC
PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH, TỔ CHỨC ĐÀO TẠO
VÀ BỒI DƯỠNG THƯỜNG XUYÊN GIÁO VIÊN, CÁN BỘ QUẢN LÝ GIÁO DỤC
THEO HƯỚNG TIẾP CẬN NĂNG LỰC

Chịu trách nhiệm xuất bản:

P. Giám đốc

PGS.TS. NGUYỄN HỒNG QUẢNG

Chịu trách nhiệm nội dung:

Tổng biên tập

TS. NGUYỄN THỊ THANH HIẾU

Chịu trách nhiệm nội dung khoa học:

BAN TỔ CHỨC VÀ BAN CHƯƠNG TRÌNH CỦA HỘI THẢO

Biên tập:

CAO THỊ ANH TÚ

Bìa, trình bày:

PHAN QUỐC TRƯỜNG

Sửa bản in:

HỒ XUÂN THỦY

ISBN 978-604-923-526-9

In 200 cuốn, khổ 19 x 27 cm

Tại Công ty TNHH In Hòa Nhon - Số 6/6 Lê Khôi, TP Vinh, Nghệ An

Đăng ký kế hoạch xuất bản số: 1305-2020/CXBIPH/8-03/DHV

Quyết định xuất bản số: 04-2020/QĐXB-NXB ngày 10 tháng 5 năm 2020

In xong và nộp lưu chiểu năm 2020

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC VINH

ISBN 978-604-923-526-9



9 786049 235269

SÁCH KHÔNG BÁN