

HỘI ĐỒNG QUỐC GIA GIÁO DỤC VÀ PHÁT TRIỂN NHÂN LỰC
TIỂU BAN GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

KỶ YẾU HỘI THẢO KHOA HỌC

MÔ HÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN A + B

VĂN PHÒNG HỘI ĐỒNG QUỐC GIA GIÁO DỤC VÀ PHÁT TRIỂN NHÂN LỰC
NĂM 2020

MỤC LỤC

BÁO CÁO TÓM TẮT KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU, ĐỀ XUẤT PHÁT TRIỂN MÔ HÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN Ở ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội	4
GIÁO DỤC 4.0 VÀ VIỆC ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN KIỂU “TIẾP NỐI” TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐÀ LẠT PGS. TS. Phù Chí Hòa	44
ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN DỰA THEO MÔ HÌNH TIẾP NỐI A+B TRONG BỐI CẢNH ĐỔI MỚI GIÁO DỤC PGS.TS Nguyễn Văn Đệ TS Lương Thanh Tân TS Trần Đại Nghĩa	52
MÔ HÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN - VẤN ĐỀ CỦA SỰ LỰA CHỌN Trường Đại học Sư phạm Hà Nội	63
TÍNH KHẢ THI CHO ĐÀO TẠO SƯ PHẠM NGHỆ THUẬT THEO MÔ HÌNH A+B TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM NGHỆ THUẬT TRUNG ƯƠNG ThS. Lương Minh Tân	68
MÔ HÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN NHÌN TỪ GÓC ĐỘ MÔI TRƯỜNG GIÁO DỤC GS.TS Phạm Hồng Quang	71
XU HƯỚNG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TRÊN THẾ GIỚI VÀ ĐỀ XUẤT VẬN DỤNG Ở VIỆT NAM TS. Trần Bá Tiến TS. Hoàng Vĩnh Phú	78
ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN DẠY HỌC MÔN KHOA HỌC TỰ NHIÊN THEO MÔ HÌNH A+B NHỮNG THUẬN LỢI, KHÓ KHĂN VÀ GIẢI PHÁP PGS.TS. Nguyễn Văn Thụ	87
MÔ HÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN: ĐỒNG THỜI, TIẾP NỐI HAY KẾT HỢP? PGS.TS. Lê Anh Phương PGS.TS. Trần Kiên Minh	91
ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN THEO MÔ HÌNH NỐI TIẾP PHÙ HỢP, ƯU VIỆT TRONG BỐI CẢNH ĐẤT NƯỚC TA HIỆN NAY PGS.TS. Lưu Trang	99

BÁO CÁO TÓM TẮT KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU, ĐỀ XUẤT PHÁT TRIỂN MÔ HÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN Ở ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội

Trường Đại học Giáo dục báo cáo tóm tắt kết quả nghiên cứu, đề xuất phát triển mô hình đào tạo giáo viên (GV) ở Đại học Quốc gia Hà Nội (áp dụng với chương trình đào tạo (ĐT) do Trường Đại học Giáo dục quản lý) như sau:

I. KINH NGHIỆM QUỐC TẾ VỀ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN

Từ nửa cuối thế kỉ XX đến nay, trên thế giới đã hình thành hai mô hình (MH) chủ đạo trong đào tạo giáo viên (ĐTGV) là: MHĐTGV trong các trường đại học (ĐH) tổng hợp (đa ngành, đa lĩnh vực) và MHĐTGV trong các trường đại học sư phạm (SP) hoặc đại học giáo dục (GD). Đặc trưng của trường đại học tổng hợp là đào tạo theo mô hình kế tiếp còn đặc trưng của trường sư phạm là đào tạo theo mô hình truyền thống. Cụ thể:

- MHĐTGV trong các trường đại học tổng hợp xuất hiện sau nhưng đang phổ biến trên thế giới. Những trường đại học tổng hợp như Đại học Oxford, Đại học Cambridge ở Anh, Đại học Harvard, Đại học Stanford ở Mỹ, Đại học Potsdam ở Đức, Đại học Sư phạm ở Pháp (École Normale Supérieure), Đại học Sydney, Đại học New-England ở Australia, Đại học Quốc gia Singapo, Đại học Tokyo ở Nhật Bản, Đại học Seoul ở Hàn Quốc, Đại học Hồng Kông, Đại học Manila, Đại học Quốc gia Hà Nội ở Việt Nam... đều có các trường, các khoa sư phạm nhằm đào tạo GV phổ thông (GVPT). Tuy nhiên, trong mô hình này vẫn duy trì hai loại hình đào tạo GV khác nhau là loại hình đào tạo truyền thống và loại hình đào tạo kế tiếp. MHĐT kế tiếp ngày càng chiếm ưu thế trong các trường đại học tổng hợp với việc chương trình (CT) đào tạo (CTĐT) chia làm hai giai đoạn là đào tạo chuyên môn và đào tạo nghiệp vụ sư phạm. Sinh viên (SV) được tuyển chọn kĩ hơn và thời gian đào tạo cũng dài hơn, giúp các em thực sự vững vàng trước lúc vào nghề.

- MHĐTGV trong các trường sư phạm theo phương thức truyền thống có nguồn gốc từ rất lâu đời. Các quốc gia thuộc cộng đồng Xã hội Chủ nghĩa trước đây, đặc biệt là Liên Xô cũ và Trung Quốc, có hệ thống các trường đại học sư phạm có chức năng đào tạo GVPT. Liên Xô cũ có những đại học sư phạm lớn như Đại học Sư phạm Lenin ở Moskva, Đại học Sư phạm Ghertxen ở Leningrad (Sanint Perterburg

ngày nay) và nhiều đại học sư phạm khác đã đào tạo ra nhiều thế hệ GV cho chế độ Xô viết. Trung Quốc có hệ thống các trường đại học sư phạm có chức năng đào tạo GV phổ thông, tiêu biểu là Đại học Sư phạm Bắc Kinh, Đại học Sư phạm Thượng Hải, Đại học Sư phạm Quảng Tây. Việt Nam cũng có hệ thống các trường sư phạm đào tạo theo phương thức truyền thống như Đại học Sư phạm Hà Nội, Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh. Sinh viên (SV) theo học các trường sư phạm sẽ học đồng thời môn học chuyên ngành và các môn học về nghiệp vụ sư phạm.

Như vậy, cho dù là đào tạo giáo viên trong trường tổng hợp hay đào tạo giáo viên trong trường sư phạm thì phương thức, CTĐT vẫn là căn cứ cốt lõi tạo nên sự khác biệt giữa các MHĐT. Tiếp cận theo yếu tố cốt lõi này, ta có hai mô hình tiêu biểu trong ĐTGV là truyền thống (hay còn gọi là song song hay đồng thời) và kế tiếp (hay còn gọi là nối tiếp).

- *MHĐT truyền thống*: MHĐT truyền thống là việc tuyển học sinh (HS) phổ thông vào thẳng ngành đào tạo sư phạm và đào tạo theo chương trình đại học 4 năm chuyên về sư phạm.

- *MHĐT kế tiếp*: MHĐT kế tiếp là đào tạo chuyên sâu về khoa học kỹ thuật cơ bản trước (4 năm đối với bậc đại học hoặc 6 năm đối với bậc thạc sĩ), sau đó mới tiến hành đào tạo tiếp kiến thức và kỹ năng nghiệp vụ sư phạm.

1) Mô hình ĐTGV tại Mỹ

Tại Mỹ, các mô hình ĐTGV rất phong phú và đa dạng. Cấu trúc của các chương trình ĐTGV này là một đề tài được các nhà nghiên cứu (NC) và làm chính sách tranh luận từ lâu. Cuộc tranh luận xuất phát từ quan điểm khác nhau về tỷ lệ nội dung của các CT ĐTGV và vị trí của các CSĐTGV. Vào giữa thập niên 1980, một nhóm các trường khoa SP chuyên nghiệp đã cùng nhau thảo luận và phân tích một cách có hệ thống vấn đề này. Những người này thường được biết đến với tên gọi nhóm Holmes.

Những kết quả nghiên cứu quan trọng trong báo cáo của nhóm này¹ là tất cả các CT ĐTGV có chất lượng cần phải có: 1) bằng cử nhân của các ngành học có liên quan, tiếp theo là một năm học SP và thực hành dạy học học sinh và 2) các GV không nên được bảo đảm vị trí GV thường xuyên nếu không thể hiện được sự hiểu biết thấu đáo về chuyên môn của mình.

Đề xuất chủ yếu của nhóm này là loại bỏ các môn học xã hội - nhân văn tự do trong giáo dục, những môn mà nhóm này cảm thấy có rất ít kiến thức thực chất và không giúp chuẩn bị cho GV dạy các môn đó với chiều sâu hiểu biết. Nhóm này

¹ Báo cáo Holmes: Người GV của ngày mai (1986), East Lansing, MI: The Holmes Group.

cũng lập luận rằng cách thực hành sư phạm khác nhau giữa các môn học, vì vậy GV đòi hỏi phải được ĐT chuyên sâu về việc truyền thụ nội dung trong các ngành học khác nhau. Ví dụ, việc dạy học các lớp thí nghiệm môn hóa học khác nhiều so với dạy học văn học Anh, nhưng rất ít GV tốt nghiệp với bằng cử nhân về các môn học xã hội - nhân văn tự do có thể có đủ khả năng nắm bắt được hết những cách tiếp cận dạy học khác nhau này. Hơn nữa, hầu hết GV không có đủ kiến thức môn chuyên ngành thậm chí chỉ để cố gắng dạy học theo những cách sâu sắc và có ý nghĩa.

Các SV tại ĐH California - Davis thực hành dạy học trong cả một năm, gấp đôi so với tại ĐH Tiểu bang Iowa. Và các giáo sinh ĐH California - Davis bắt đầu công việc với người GV phối hợp cùng họ trước khi bắt đầu năm học và học cách tổ chức một lớp học, chuẩn bị kế hoạch bài học và giáo án, gặp gỡ học sinh vào ngày đầu tiên của lớp học, có được kinh nghiệm đầu tay với những hoạt động bổ túc tại trường thường diễn ra trước khi bắt đầu năm học. Sau đó các SV của ĐH California - Davis làm việc với người GV phối hợp với họ để kết thúc năm học. Nói cách khác, các SV của ĐH California - Davis có vốn kinh nghiệm rất khác so với các SV của ĐH Tiểu bang Iowa. Điều này được thể hiện đặc biệt rõ ràng bởi vì các SV thuộc ĐH California - Davis trở thành “người nhà” bên trong văn hóa của trường học, chứ không phải là “người ngoài” chỉ đi qua trường trong một thời gian ngắn. Rõ ràng là kinh nghiệm thực hành dạy học kéo dài cả năm đem lại nhiều lợi ích hơn, nhưng thời gian giám sát đối với những giáo sinh này sẽ tăng gấp đôi, và khi đó chi phí cũng tăng lên. Cary J. Trexler (2011) khi nghiên cứu ĐTGV tại Mỹ cũng nhấn mạnh đến việc cấp giấy phép hành nghề cho GV thông qua các tổ chức (ví dụ NCATE) hay các Ủy ban kiểm định chất lượng GV (ví dụ CCTC tại bang California) với các công cụ là các bộ chuẩn chung (bao gồm các chuẩn về Lãnh đạo GD; Nhận xét và đánh giá học phần và CT; Nguồn lực; Đội ngũ cán bộ giảng dạy; Xét nhận; Hướng dẫn và trợ giúp; Kinh nghiệm và thực hành thực tế; Các giám sát viên của địa bàn trường PT; Đánh giá năng lực ứng cử viên).

2) Mô hình ĐTGV tại Đức

- Mô hình ĐTGV ở CHLB Đức trước năm 2000

Cũng như tại Mỹ, ĐTGV ở Đức thuộc trách nhiệm của các bang, vì vậy việc ĐT ở các bang có sự khác nhau. Tuy nhiên, có sự thống nhất khá cao để đảm bảo việc công nhận lẫn nhau trong ĐTGV ở tất cả các bang. Sự thống nhất này được thực hiện thông qua Hội nghị thường xuyên của các bộ trưởng GD và văn hoá.

Có thể tóm tắt những đặc điểm của mô hình ĐTGV ở CHLB Đức trước năm 2000 như sau:

➤ Trước năm 1980, GV được ĐT trong các trường ĐHSP. Từ những năm 1980, các trường ĐH được tích hợp vào các trường ĐH tổng hợp đa ngành. Từ đó đến nay, GV được ĐT trong các trường ĐH đa ngành. Ngoại lệ còn một số ít bang (như Baden - Württemberg) đến nay vẫn tồn tại các trường SP độc lập, nhưng chỉ ĐT các loại hình GV cho các trường tiểu học và trung học cơ sở (THCS);

➤ GV được ĐT theo cấp học và theo loại hình trường. Cũng có loại GV được ĐT cho 2 cấp hoặc cho nhiều loại hình trường ở bậc THCS; GV bậc THCS và trung học phổ thông (THPT) được ĐT cho hai môn học chuyên ngành, trong đó có phân biệt môn thứ nhất và môn thứ hai với tỷ trọng thời gian ĐT khác nhau;

➤ ĐTGV theo mô hình tích hợp giữa khoa học GD và khoa học chuyên ngành. Ngay từ những năm đầu của các khóa ĐTGV, bên cạnh các môn học chuyên ngành, SV được học về các môn khoa học GD và thực tiễn trường học. Thời gian cho việc ĐTGV tiểu học là 7 học kỳ, GV bậc THCS từ 7 đến 9 học kỳ, GV THPT là 9 học kỳ. Thời gian cho việc ĐTGV các môn chuyên ngành của hệ thống GD nghề cũng như các trường trung học chuyên nghiệp là 9 học kỳ. Ngoài ra, có quy định một hoạt động thực hành chuyên môn với thời gian tối thiểu 12 tháng liên quan đến chuyên ngành và phải hoàn thành cho đến trước kỳ thi quốc gia.

➤ Kỳ thi tốt nghiệp ĐH đối với các ngành ĐTGV được gọi là kỳ thi quốc gia thứ nhất, có sự kiểm soát của chính quyền bang về nội dung quy chế thi tốt nghiệp.

➤ Quá trình ĐTGV trong trường ĐH được gọi là giai đoạn 1 của ĐTGV. Sau khi tốt nghiệp các khóa ĐTGV với kỳ thi quốc gia thứ nhất, các GV mới ra trường này cần được tham gia vào giai đoạn ĐTGV tập sự của các bang.

- Mô hình ĐTGV từ sau năm 2000

Sự thay đổi cơ bản về mô hình ĐTGV trong cuộc cải cách từ năm 2000 nhằm thực hiện quá trình Bologna là thực hiện ĐTGV theo hai bậc nối tiếp Bachelor và Master. Quy định khung của quá trình Bologna về thời gian ĐTĐH và tín chỉ theo hệ thống ECTS¹ của hai bậc này như sau:

+ Bậc Bachelor: Thời gian ĐT từ 6-8 học kỳ, tương ứng 180-240 tín chỉ (mỗi học kỳ tương ứng 30 tín chỉ);

+ Bậc Master: từ 2-4 học kỳ, tương đương 60-120 tín chỉ.

Tổng thời gian ĐT cả hai bậc để đạt trình độ Master là 10 học kỳ, tương ứng 300 tín chỉ.

¹ Viết tắt của cụm từ tiếng Anh “European Credits Transfer System”, có nghĩa là Hệ thống chuyển đổi tín chỉ châu Âu.

Dựa trên quy định khung này, hầu hết các bang ở Đức đã chuyển đổi hệ thống ĐTGV sang hệ thống phân bậc hai giai đoạn. Trong đó CT ĐTGV cho trường Gymnasium cấu trúc tương đối thống nhất là bậc Bachelor bao gồm 6 học kỳ (180 tín chỉ) và bậc Master là 4 học kỳ (120 tín chỉ), phù hợp với quy định khung của quá trình Bologna. Tuy nhiên, đối với CT ĐTGV tiểu học và THCS thì có khác nhau giữa các bang, trong đó bậc Bachelor là 6 học kỳ nhưng ở bậc Master thì từ 2 đến 4 học kỳ. Ở đây cần lưu ý rằng theo mô hình ĐT mới này, GV cần có trình độ Master thì mới được đăng ký vào giai đoạn ĐTGV tập sự. Vì vậy, tốt nghiệp bậc Bachelor trong CT ĐTGV chưa được phép trở thành GV. CT ĐT Bachelor là tính đa giá trị của bằng Bachelor, có nghĩa là người tốt nghiệp không bị ràng buộc duy nhất vào hướng học lên bậc Master theo CT ĐTGV mà có thể tìm việc làm ở thị trường lao động theo các hướng khoa học chuyên ngành mà họ đã học. Tuy nhiên, nét đặc thù của mô hình ĐTGV của Đức theo mô hình phân 2 bậc nối tiếp này là ngay trong bậc Bachelor đã có nội dung về khoa học GD và thực tiễn PT.

Thực tập SP

Các kỳ thực tập trong giai đoạn Bachelor: 3 tuần thực tập định hướng; 3 tuần thực tập trong lĩnh vực thực hành SP - tâm lý học; các thực tập hàng ngày về lý luận dạy học chuyên ngành. Các kỳ thực tập trong giai đoạn Master: 1 tuần thực tập chẩn đoán tâm lý; 4 tháng thực tập nhà trường.

ĐTGV tập sự

ĐTGV tập sự được gọi là giai đoạn 2 của ĐTGV sau giai đoạn ĐT ĐH. Sau khi kết thúc giai đoạn ĐT ĐH, những người tốt nghiệp các ngành ĐTGV được tuyển vào cơ sở ĐTGV tập sự theo nhu cầu tuyển dụng GV của bang. Việc ĐTGV tập sự được thực hiện tại các cơ sở ĐTGV tập sự của các bang, ví dụ tại bang Brandenburg là Viện ĐTGV của bang. Cơ sở này trực thuộc Bộ GD và Văn hóa của bang và không thuộc các trường ĐH.

Việc ĐTGV tập sự có mục tiêu hình thành khả năng cho các GV tập sự thực thi nghề GV. Điều đó có nghĩa là GV tập sự tiếp thu khả năng hành động nghề nghiệp của người GV: dạy học, GD, tư vấn, đánh giá, đổi mới, tổ chức và quản lý.

Cũng như tại Mỹ, ĐTGV tại Đức nhấn mạnh sự kiểm định các CSĐTGV thông qua công cụ là các bộ chuẩn.

3) Mô hình ĐTGV tại Úc

Tại Úc có hai loại mô hình ĐTGV trung học là mô hình đồng thời (hay concurrent programs) và mô hình nối tiếp (end-on programs).

CTĐTGV (concurrent programs) là những CT mà nội dung của các môn học được giảng dạy và lý thuyết cũng như thực hành giảng dạy các môn đó được học đồng thời với nhau, hay còn gọi là học cùng lúc. Có hai con đường đi cho CT đồng thời sau đây (trong mỗi trường hợp, chúng đều đòi hỏi phải học tập trung bốn năm hay 32 học phần CT).

+ Một bằng Cử nhân GD (dạy trung học) lồng ghép

CT Cử nhân GD (trung học) đòi hỏi phải hoàn thành một chuyên ngành chính (thường được định nghĩa là $\frac{1}{4}$ khối lượng của một CT trong ĐH ba năm) trong một lĩnh vực giảng dạy và ít nhất một chuyên ngành phụ ($\frac{1}{6}$ khối lượng của CT trong ĐH ba năm) trong một lĩnh vực giảng dạy thứ hai. Những nội dung và môn học này được kết hợp với một môn học chuyên ngành chính về lý thuyết và thực hành GD. Cả hai thành phần này thường được thực hiện trong tất cả bốn năm của CT. Thành phần thứ ba, hoạt động tại trường học hay thực hành giảng dạy, cũng được dàn trải ra suốt bốn năm học, khối lượng tăng dần sau mỗi năm của CT. Khối lượng hoạt động tại trường PT thường khác nhau, nhưng thường nằm trong khoảng từ 80 đến 100 ngày.

Việc cấp bằng Cử nhân GD (dạy Trung học) được thực hiện ở một số trường ĐH của Úc cũng như một số trường ĐH ở Canada và Bắc Ireland.

+ Một bằng kép, như Cử nhân KHXH/Cử nhân giảng dạy (BA/BTch), Cử nhân KHTN/Cử nhân giảng dạy (BSc/BTch), Cử nhân QTKD/Cử nhân giảng dạy (BBus/BTch), hay Cử nhân âm nhạc/Cử nhân giảng dạy (BMus/BTch). Hệ thống bằng kép chỉ tồn tại ở Úc, và được thực hiện thông qua những chỉnh sửa nhỏ đối với những quy định CT dành cho bằng ĐH chuẩn ba năm bằng việc kết hợp bằng bộ môn của một chuyên môn như Cử nhân KHTN (BSc) hay Cử nhân QTKD (BBus) hay Cử nhân Âm nhạc (BMus) với một bằng Cử nhân giảng dạy (BTch) ba năm.

4) Mô hình ĐTGV tại Pháp

Sự phát triển các CSĐTGV của Pháp có thể được xét theo hai giai đoạn chính. Trước đây GD chỉ được dành cho một tầng lớp thiểu số của xã hội và do các nhà tu hành, các gia sư của các gia đình quý tộc và giàu có đảm nhiệm. Cách mạng Pháp nổ ra năm 1789 đã mang đến nhiều sự thay đổi trong xã hội Pháp và một trong thay đổi đó là quyết định thành lập trường đào tạo GV đầu tiên tại Paris. Điều này đã làm thay đổi sâu sắc nền GD thời bấy giờ. Thông báo thành lập trường nêu rõ “Trường SP sẽ được thành lập ở Paris và kêu gọi mọi công dân Pháp có hiểu biết về khoa học đến học tại trường. Các SV của trường sẽ được đào tạo dưới sự giảng dạy

của các giáo sư giỏi nhất trong lĩnh vực, về nghệ thuật dạy học” (theo Hiến pháp - Convention 1794). Trường SP này là tiền thân của trường ĐHSP (ENS) mà ngày nay là bốn trường đào tạo khoa học cơ bản và GD nổi tiếng của Pháp là ENS Paris, ENS Cachan, ENS Lyon và ENS LSH Lyon.

Ở thời điểm thứ hai, có các cột mốc đáng chú ý sau đây.

- 1833: Luật Guizot về việc thành lập trong mỗi đơn vị hành chính cấp xã một tiểu học, và một trường SP đào tạo GV tiểu học cho mỗi đơn vị hành chính cấp tỉnh.
- 1880-1883: Các bộ luật Ferry về việc bắt buộc phổ cập GD từ 6 đến 13 tuổi (1882) và miễn phí GD (1881) theo đó dạy học tôn giáo sẽ bị xóa bỏ và được thay thế bằng dạy học đạo đức và GD công dân (1882). Sự thiết lập các điều kiện thúc đẩy sự phát triển quan trọng các trường đào tạo GV tiểu học theo luật Paul Bert 1879. Chính các bộ luật này đã đặt nền móng cơ bản cho nền GD tại Pháp đến tận ngày nay.
- 1989: Thành lập các Học viện ĐH đào tạo GV (IUFM: Institut Universitaire de formation des maitres) thay thế các trường SP. Trong mỗi đơn vị hành chính GD cấp vùng (académie), IUFM có nhiệm vụ đào tạo GV tiểu học, GV PT (trung học cơ sở; trung học phổ thông: tổng hợp, kĩ thuật hoặc dạy nghề) cũng như đào tạo các cố vấn SP.

Cải cách ĐTGV tại Pháp:

Các nghiên cứu về hệ thống GD Pháp của tổ chức OCDE cho thấy là mặc dù chi phí cho GD không hề thua kém một số nước đang phát triển, nhưng dường như hệ thống GD PT của Pháp đang gặp phải một số vấn đề. Kết quả kì thi PISA (Programs of International Student Assessment) lần đầu tiên (năm 2000) tiến hành nghiên cứu tại 57 nước, trong đó có 30 nước phát triển thuộc tổ chức OCDE cho học sinh lứa tuổi 15, cho thấy kết quả của học sinh Pháp tương đối thấp, đứng thứ 17 cho môn Toán và đứng thứ 19 cho các môn Khoa học. Hơn nữa mô hình LMD thống nhất trong các trường đại học châu Âu yêu cầu sự thay đổi về mô hình đào tạo GV ở Pháp.

Việc cải cách được bắt đầu từ năm 2008 với sự tiến hành hợp tác bởi Bộ GD cùng Bộ Giảng dạy đại học và Nghiên cứu, và có ba mục đích chính sau đây:

- Tăng cường các tri thức nghề nghiệp, SP và kiến thức về hệ thống GD trong đào tạo GV;
- Tích hợp hệ thống đào tạo của các IUFM vào hệ thống LMD (theo hệ thống tín chỉ ECTS);

- Tăng các giá trị của nghề dạy học như chế độ lương, bằng cấp;
- Tối ưu hóa về mặt kinh tế ĐT trong mô hình ĐTGV.

Do đó, dự án cải cách này sẽ liên quan đến việc điều chỉnh lại mối liên quan giữa nội dung đào tạo và kì thi tuyển dụng cũng như sẽ thay đổi một cách sâu sắc sự vận hành của các IUFM vì cách thức tuyển dụng GV và nội dung đào tạo luôn gắn với sứ mạng của các IUFM từ thời điểm thành lập đến nay. Theo dự án cải cách này, các IUFM sẽ sáp nhập vào các trường đại học đa ngành và trở thành các trường thành viên (écoles dans l'université). Vì ở mỗi đơn vị hành chính GD (académie) nơi IUFM chịu trách nhiệm đào tạo GV có thể có nhiều trường đại học nên việc quyết định sáp nhập vào trường đại học nào sẽ được tiến hành dựa trên thỏa thuận của IUFM với các trường đại học đó¹. Các GV muốn trở thành GV chính thức của hệ thống GD Pháp cần phải có bằng Master. Các master này được gọi là “master giảng dạy”. Như vậy hệ thống bằng cấp cho GV sẽ được chuẩn hóa theo hệ thống bằng LMD² của châu Âu. Bộ GD dự định sẽ hai loại master sau đây:

+ Đối với GV tiểu học, cổ vấn GD, các nhà tâm lý học đường...: Master chuyên biệt và đa ngành;

+ Đối với GV PT (trung học cơ sở và trung học phổ thông): Master chuyên ngành và các mô-đun dạy học.

Nội dung đào tạo các Master được kết hợp theo các thành phần là tri thức khoa học (chuyên ngành hay đa ngành), tri thức chuyên ngành, SP và kiến thức về hệ thống GD, chuẩn bị thi tuyển dụng theo hai nội dung lý thuyết và thực hành.

5) Mô hình ĐTGV tại Anh

Tại Anh, các mô hình ĐTGV đặc biệt đa dạng và phong phú, không chỉ có một con đường duy nhất để trở thành GV cho các ứng cử viên tham gia học tập các CT đào tạo GV. Ban đầu, một ứng cử viên tiềm tàng có thể tìm hiểu rõ hơn về người GV thông qua CT trường học mở (Open Schools Programme), trong đó họ có thể dành một ngày và quan sát các lớp học hay “theo dõi” một GV. Hoặc theo cách khác, thí sinh đó có thể liên hệ với các trường học địa phương và yêu cầu được tạo điều kiện một ngày đến thăm để quan sát các lớp học và theo dõi một GV. Ý tưởng ở đây là các ứng cử viên tiềm tàng có thể đưa ra quyết định sớm việc liệu nghề dạy học có

¹ Ví dụ tại thành phố Grenoble tại Tây Nam nước Pháp, có ba trường đại học là Grenoble I Joseph Fourier (thiên về Tự nhiên và Y tế), Grenoble II Pierre Mendès France (thiên về Kinh tế), Grenoble III Stendhal (thiên về Ngôn ngữ). Ban lãnh đạo IUFM của Grenoble đã quyết định sẽ sáp nhập vào đại học Grenoble I.

² Licence - Master - Doctorat. Hệ thống này còn gọi là hệ thống 3 - 5 - 8 (tính theo thời gian học kể từ sau khi có bằng Tốt nghiệp THPT).

phù hợp với họ không. Nếu như họ cần nhiều sự trải nghiệm hơn, họ có thể tiến hành trải nghiệm làm việc với một trường học trong CT hỗ trợ SV (Student Associates Scheme), trong đó các ứng cử viên có cơ hội tăng cường kinh nghiệm thông qua làm việc với một trường học dưới sự giúp đỡ của một GV có kinh nghiệm. Các phương pháp khác là các CT kèm giúp SV, các dự án tình nguyện dựa vào trường học hay làm việc tình nguyện như một người trợ giảng trong lớp học.

Một khi ứng cử viên đã quyết định trở thành một GV đủ tiêu chuẩn, có một số con đường cho họ lựa chọn để đạt được địa vị chứng nhận tiêu chuẩn.

6) Đào tạo GV phổ thông ở Nhật Bản

Ở Nhật Bản, có ba đặc trưng đối với hệ thống đào tạo GV của họ. Thứ nhất, đào tạo GV được tiến hành trong các trường đại học đa ngành. Để trở thành GV, điều đầu tiên là ứng viên phải hoàn thành một chương trình giáo dục đại học. Thứ hai, đào tạo GV được tiến hành trong một hệ thống mở: các cơ sở giáo dục đại học nếu có đủ điều kiện đều được tổ chức các khóa đào tạo phần chuyên môn và nghiệp vụ chuẩn bị cho việc thi lấy chứng chỉ dạy học. Thứ ba, dựa trên hệ thống chứng chỉ: để trở thành GV, sau khi học xong các CTĐT phải tham dự một phần thi lấy chứng chỉ dạy học do Hội đồng Giáo dục tỉnh thành tổ chức.

7) Đào tạo GV phổ thông ở Singapore

Singapore có nền giáo dục phát triển vào loại bậc nhất thế giới. Ở Singapore, Viện Giáo dục Quốc gia là nơi đào tạo GV duy nhất. SV hoàn thành chương trình dự bị đại học (junior college) muốn theo đuổi nghề giáo phải tham gia vào kì thi tuyển gắt gao ở đây, thường chỉ có 10% thí sinh trúng tuyển.

CTĐT GV ở Singapore đặc biệt chú trọng về việc rèn luyện nghiệp vụ sư phạm cho SV. Một điểm rất khác biệt trong đào tạo GV ở Singapore so với đào tạo GV ở các nước khác trên thế giới (ngay cả với Hoa Kỳ và Phần Lan) là xu hướng tích hợp kiến thức chuyên môn luôn gắn liền với năng lực sư phạm được thực hiện thông qua việc một giáo sư phải dạy cả nội dung/chủ đề cụ thể và kĩ năng sư phạm cho SV. Điều này lí giải vì sao họ rất thành công trong việc đào tạo ra những GV vững chắc về tay nghề.

8) Đào tạo GV phổ thông ở Trung Quốc

Trung Quốc đào tạo GV phổ thông vẫn thông qua các trường sư phạm lâu đời, CTĐT có đặc điểm là sự đan xen giữa các khối kiến thức. Việc đào tạo GV chủ yếu tại các trường sư phạm có đặc trưng cơ bản là định hướng nghề nghiệp ngay từ năm thứ nhất khi SV mới được tuyển vào trường.

Việc định hướng sớm nghề nghiệp có ưu điểm là giúp SV có định hướng, rút ngắn thời gian nghiên cứu, ra trường có thể bắt tay vào công việc ngay. Tuy nhiên, việc này cũng ảnh hưởng đến khả năng tìm tòi sáng tạo của SV, trong khi đó là kỹ năng rất cần thiết trong bối cảnh nền giáo dục đang có thay đổi những thay đổi liên tục như hiện nay.

Nhận xét mô hình ĐTGV tại một số nước trên thế giới

Từ việc nghiên cứu MH ĐTGV tại một số nước trên thế giới, có thể đưa ra một số định hướng trong CTĐTGV trên thế giới như sau:

- CTĐTGV được định hướng theo chuẩn (theo các bộ chuẩn đa dạng và phong phú tùy theo các yêu cầu và cấp độ khác nhau) và theo cách tiếp cận năng lực.
- Hệ thống kiểm định chất lượng của các CSĐTGV được chú trọng và phát triển thông qua các bộ công cụ và các tổ chức độc lập. Các hệ thống này cho phép đánh giá, theo dõi GV một cách thường xuyên theo giai đoạn (ví dụ giai đoạn tập sự) và chu kỳ, từ đó công tác hỗ trợ và bồi dưỡng được tiến hành bài bản và khoa học.
- Trong cách tiếp cận coi GV như một nghề có tính chuyên nghiệp, nhiều Quốc gia đã có các tổ chức chịu trách nhiệm việc cấp chứng chỉ (giấy phép) hành nghề GV.
- Công tác TTSP có vị trí quan trọng trong CTĐT. Điều này thể hiện qua: thời lượng ĐT, nội dung ĐT, các hình thức kết nối với trường PT trong ĐT nghề. Một số quốc gia có hệ thống trường thực hành của các cơ sở ĐTGV (ví dụ Anh, Pháp, Thụy Điển) tham gia không chỉ vào quá trình ĐT mà còn vào trong quá trình thiết kế, hoạch định chính sách.

Liên quan đến các vấn đề đặc thù hơn về mô hình ĐTGV:

- Về hai mô hình ĐTGV đồng thời và nối tiếp: Ưu điểm cơ bản của mô hình đồng thời là SV được định hướng sớm vào nghề dạy học và có thời gian để tiếp thu tri thức và rèn luyện năng lực SP. Tuy nhiên mô hình này không phản ứng nhanh với sự thay đổi nhu cầu GV của xã hội. Ngược lại, ưu điểm cơ bản của mô hình nối tiếp là phản ứng nhanh với sự thay đổi nhu cầu GV của xã hội. Tuy SV định hướng muộn về nghề dạy học và khoa học GD, nhưng sự định hướng này “chín chắn” hơn do SV đã có thời gian suy nghĩ và có thể đã được thử nghiệm định hướng nghề của mình trong các ngành nghề khác trước khi lựa chọn nghề GV.
- Cách tiếp cận ĐTGV theo quan niệm “mở”: Các phương thức triển khai đào tạo rất đa dạng và phong phú cho phép người học có nhiều sự lựa chọn tùy theo năng lực, nhu cầu tuyển dụng.

- Tại một số nước (Đức, Pháp), ĐTGV được chuyển từ các trường ĐHSP sang các trường đa ngành. Các trường ĐHSP trở thành các Trung tâm nghiên cứu KH cơ bản đầu ngành của Quốc gia.
- Nhờ phương thức đào tạo tín chỉ, từ những năm đầu của quá trình ĐTGV, bên cạnh các môn học chuyên ngành, dù trong mô hình ĐT nào, SV cũng đã được giới thiệu các môn khoa học GD và thực tiễn trường học.
- Các CTĐT nhấn mạnh đến ĐTGVT tập sự như một pha thứ 2 của quá trình ĐTGV.

Như vậy, kinh nghiệm quốc tế cho thấy vấn đề đào tạo cử nhân sư phạm ở một số nước đã có nhiều thay đổi, từ việc sắp xếp lại hệ thống các trường có ĐTGV, trong đó xu hướng đào tạo giáo viên (ĐTGV) trong các trường đại học đa ngành trở thành tất yếu. Từ đó, các nước đã đa dạng hóa các lộ trình đào tạo, từ nguồn tuyển sinh sư phạm, hình thức đào tạo, thời gian đào tạo, phát triển chương trình đào tạo theo hướng học đi đôi với hành, tăng cường thời gian thực hành nghề nghiệp để nâng cao chất lượng ĐTGV. Tổng hợp các mô hình đào tạo giáo viên trên thế giới hiện nay có 2 mô hình ĐTGV chính:

- Mô hình song song hay liên tục (concurrent model - mô hình truyền thống học lấy bằng cử nhân sư phạm - B.Ed, 4-5 năm): là mô hình đào tạo song song hai khối kiến thức khoa học cơ bản cùng nghiệp vụ sư phạm và thực tập sư phạm, nghề nghiệp tại một trường đại học như: Pháp, Anh, Mỹ, Trung Quốc, Australia, Hồng Kông,... Ưu điểm của mô hình này là có tính tích hợp cao giữa hai khối kiến thức khoa học cơ bản và nghiệp vụ sư phạm, nhưng hạn chế của nó là sự cứng nhắc.
- Mô hình nối tiếp (consecutive model, 3,5-5 năm) là mô hình đào tạo khối kiến thức khoa học cơ bản trước tại một trường đại học để lấy bằng cử nhân khoa học/xã hội (B.Sc/B.A.) và đào tạo khối nghiệp vụ sư phạm sau để lấy chứng chỉ nghiệp vụ sư phạm (CE), hoặc chứng chỉ sau đại học về giáo dục (PGCE), hoặc thạc sĩ giáo dục (M.Ed) tại một trường/khoa có chức năng đào tạo nghiệp vụ sư phạm như: Pháp, Anh, Đức, Phần Lan, Mỹ, Hà Lan, Australia, Hồng Kông, Hàn Quốc... 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 sư phạm, nhưng hạn chế của mô hình này là thiếu sự tích hợp giữa hai khối kiến thức khoa học cơ bản và nghiệp vụ sư phạm.

Một điểm chung của các mô hình đào tạo giáo viên của các nước là người học cần có thời gian dài thực tập/trải nghiệm nghề nghiệp như: Hà Lan (tối thiểu 48

tuần, tối đa 72 tuần); ở các nước: Anh (tối thiểu 24 tuần, Australia (tối thiểu 18 tuần), Hoa Kỳ (tối thiểu 18 tuần), Singapore (tối thiểu 10 tuần) và tối đa không có giới hạn cụ thể.

Chúng ta thấy một điều là các nước rất coi trọng kiến thức chuyên môn của người giáo viên. Tiêu chí về kiến thức chuyên môn được đặt lên hàng đầu, vì muốn trở thành giáo viên, trước tiên họ phải tốt nghiệp đại học và có bằng cử nhân một chuyên ngành nào đó (đối với Hoa Kỳ) và phải có bằng thạc sĩ chuyên ngành (ở Pháp và các nước châu Âu), rồi sau đó mới qua khóa ĐTGV để lấy chứng chỉ hành nghề giáo viên. Trong hai tiêu chí về tiêu chuẩn của người giáo viên là kiến thức chuyên môn và kiến thức nghiệp vụ, điều kiện về kiến thức chuyên môn được ưu tiên trước. Điều này cũng hoàn toàn dễ hiểu vì nếu người giáo viên có kiến thức chuyên môn tốt thì ngay chính bản thân họ trong quá trình dạy học cũng có thể tìm và sáng tạo ra các phương pháp truyền đạt của riêng mình cho người học một cách hiệu quả.

II. THỰC TRẠNG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN Ở VIỆT NAM

1) Hệ thống cơ sở đào tạo giáo viên tại Việt Nam

Trước đây, quan niệm về hệ thống các cơ sở đào tạo giáo viên (CSĐTGV) thường chỉ giới hạn trong các trường SP đào tạo GV mầm non và phổ thông. Ngày nay, trong ngành GD&ĐT, khái niệm hệ thống CSĐT GV được mở rộng, tùy thuộc quan niệm phân loại khác nhau như:

a. Theo quy mô của nhà trường/khoa SP

- Trường ĐHSP độc lập như: ĐHSP Hà Nội, ĐHSP Tp. Hồ Chí Minh...
- Trường ĐHSP nằm trong ĐH đa ngành như: ĐHSP Thái Nguyên trong ĐH Thái Nguyên; ĐHSP Huế trong ĐH Huế; ĐHSP Đà Nẵng trong ĐH Đà Nẵng; trường Đại học Giáo dục nằm trong ĐHQG Hà Nội...
- Khoa SP nằm trong các trường ĐH, cao đẳng đa ngành.

b. Theo cấp độ địa bàn, vùng miền có

- CSĐTGV cấp quốc gia (CĐSP Trung ương), trường SP trọng điểm.
- CSSĐTGV vùng, miền: CĐSP Hà Nội, CĐSP Tp. Hồ Chí Minh.

c. Theo đặc điểm đào tạo theo giai đoạn có các mô hình

- Mô hình đào tạo song song/đào tạo đồng thời.
- Mô hình đào tạo kế tiếp.

d. Theo trình độ đào tạo

- Các trường trung cấp sư phạm.
- Các trường cao đẳng, ĐH sư phạm.

e. Theo loại cử nhân được đào tạo cho từng bậc đại học

- Các CSĐTGV mầm non/Khoa GDMN trong ĐHSP, trường ĐH đa ngành.
- Các CSĐTGV phổ thông tiểu học, THCS và THPT gồm các Khoa GD Tiểu học trong ĐHSP hoặc ĐH đa ngành, ĐH SP...).
- Các CSĐTGV dạy nghề: ĐH SP Kỹ thuật.

Hiện nay, các trường SP có xu hướng đa ngành hóa các lĩnh vực đào tạo. Các nguyên nhân chủ yếu của xu hướng đó là tiếp thu kinh nghiệm quốc tế, là tình trạng bão hòa về nhu cầu số lượng GV, là đáp ứng phát triển nhân lực các ngành nghề khác nhau trong khi quy mô tuyển sinh các trường CĐ, ĐH truyền thống không đáp ứng nhu cầu người học. Xu hướng đó là tất yếu, đúng đắn, nhưng nếu không được quản lý với những quy định chặt chẽ thì vừa dễ khiến cho sở trường đào tạo GV bị mai một, vừa làm cho chất lượng đào tạo các ngành khác không đảm bảo.

2) Các mô hình đào tạo GV ở Việt Nam qua các thời kỳ

a) Mô hình đào tạo GV trước cuộc cải cách giáo dục lần thứ hai, năm 1956

Trong thời kỳ 1945-1954, ở vùng tự do, do hoàn cảnh kháng chiến, việc đào tạo thể hệ GV mới (từ 1950-1954) được thực hiện chủ yếu trong trường trung cấp SP tại *Khu học xá* thuộc Quê Lâm - Trung Quốc.

Thời kỳ đó, trong vùng tạm chiếm ở Hà Nội, thực dân Pháp và chính quyền bù nhìn nâng cấp trường SP thời trước cách mạng Tháng 8 năm 1945 thành trường Cao đẳng SP, mô phỏng trường Ecole Normal Supérieure bên Pháp, nhưng chủ yếu đào tạo GV trung học đệ nhất cấp (tương đương trung học cơ sở ngày nay).

Sau khi hòa bình lập lại, năm 1954, Trường ĐH Việt Nam mở cửa tại Hà Nội và đóng vai trò của một trường ĐH tổng hợp, vừa đào tạo cán bộ nghiên cứu vừa đào tạo GV cấp III. Đồng thời, đáp ứng nhu cầu đào tạo GV sau ngày giải phóng miền Bắc, Nhà nước ta thành lập ĐH Nhân dân, chủ yếu đào tạo GV cấp II.

b) Mô hình đào tạo GV từ năm 1956 đến đầu những năm 1990

Năm 1956, trường ĐH Việt Nam được tách thành hai trường: ĐH tổng hợp và ĐHSP. Từ đó đến nay, hệ thống các trường ĐHSP/CSĐTGV ngày càng phát triển:

ĐHSP Hà Nội I, ĐHSP Hà Nội II, ĐHSP Thái Nguyên, ĐHSP Hải Phòng, ĐHSP Vinh, ĐHSP Huế, ĐHSP Quy Nhơn, ĐHSP Tp. Hồ Chí Minh, ĐHSP Đồng Tháp... Các trường ĐHSP có chức năng cơ bản đào tạo GV phổ thông trung học.

Các trường ĐH tổng hợp chủ yếu đào tạo cán bộ nghiên cứu khoa học cơ bản. Tuy vậy, một số đông SV tốt nghiệp ĐH tổng hợp lại đi dạy ở các trường PT cho đến đầu những năm 1990, song đội ngũ GV này hầu như không được trang bị về NVSP. Họ thực hiện nhiệm vụ giảng dạy từ kinh nghiệm của người thầy mà họ đã học và kinh nghiệm tích lũy của bản thân.

c) Mô hình ĐTGV từ những năm 1990 đến nay

Ở Việt Nam, nhà trường SP hiện nay được xem là cỗ máy chủ chốt trong công tác đào tạo GV, và luôn luôn được đề cập đến như một ưu tiên trong công tác GD. Theo Đinh Quang Báo (2011), các trường ĐH và cao đẳng có ba hình thức đào tạo cơ bản:

- Đào tạo dài hạn trình độ cử nhân và trình độ sau ĐH: thạc sĩ và tiến sĩ (vai trò quan trọng nhất). Đây là nhiệm vụ quan trọng bậc nhất của các trường SP trong đào tạo nhân lực cho ngành GD.

- Đào tạo ngắn hạn hay bồi dưỡng nâng cao trình độ nghiệp vụ cho GV, gồm các hình thức đào tạo tại chức, chuyên tu, từ xa. Những hình thức đào tạo có cấp bằng này được quản lý chặt chẽ, theo hệ thống quản lý văn bằng, chứng chỉ của Bộ GD&ĐT. Hình thức này còn thể hiện ở việc đào tạo nghiệp vụ SP cho các hệ cử nhân ngoài SP, cho GV các trường ĐH, Cao đẳng ngoài SP.

- Phổ biến kiến thức cho đông đảo quần chúng nhân dân.

Ngày nay, trước xu thế phát triển của GD trên thế giới, cũng như trước nhu cầu của công cuộc công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước, trước xu thế hội nhập vào đời sống kinh tế, khoa học kỹ thuật và GD của khu vực và trên thế giới, việc đào tạo GV ở nước ta đã có những chuyển biến tích cực theo hướng đào tạo GV có những phẩm chất và năng lực đáp ứng được những yêu cầu mới của nền GD Việt Nam thời hiện đại. Từ đầu những năm 1990 đến nay, xuất hiện xu thế đào tạo GV ở các loại hình trường ĐH sau đây:

- (1) Trường ĐHSP - trong đó có những trường ĐHSP trọng điểm; Trường ĐHSP Kỹ thuật;

- (2) Trường ĐHSP trong Đại học Đa ngành; trường ĐHGĐ trong ĐHQG Hà Nội;

- (3) Các khoa SP trong các trường ĐH kỹ thuật;

- (4) Các khoa SP trong các ĐH đa lĩnh vực như ĐH Cần Thơ.

Tất cả những xu thế này đều hướng tới khắc phục những hạn chế của mô hình đào tạo GV truyền thống. Tuy nhiên, theo nhận định của Trần Bá Hoành (2007), bên cạnh sự đồng bộ về chuẩn thời gian đào tạo (3 năm cao đẳng và 4 năm ĐH) và chuẩn tuyển sinh SP đã được nâng cao so với trước đây, thì SV SP chưa được trang bị đầy đủ NVSP với tỉ lệ thực tập SP chỉ chiếm 3% chương trình đào tạo, chưa kể SV trường CĐSP chỉ được đào tạo 3 năm trong lúc chuẩn tuyển sinh thấp hơn các trường ĐHSP. Chất lượng chuẩn hóa và đào tạo lại số GV được đào tạo ồ ạt trong những thời kỳ trước đây (các hệ SP cấp tốc $9 + 1$; $9 + 2$; $9 + 3$; $12 + 1$; $12 + 2$; ...) còn thấp, mang tính chất đối phó. Tính liên kết giữa các phân môn trong cùng bộ môn, giữa bộ môn khoa học cơ bản với các môn khoa học GD chưa cao. Chưa có sự phối hợp trong đào tạo giữa trường SP và trường PT. Tỷ lệ giảng viên/sinh viên chưa có đủ số lượng cần thiết để đảm bảo việc trực tiếp hướng dẫn thực hành cho SV và cùng SV. Các nghiên cứu khoa học gắn liền với thực tế giảng dạy ở PT chưa được thực hiện và công bố rộng rãi. Hệ thống kiểm định chất lượng đào tạo dựa trên kết quả giảng dạy của GV ở PT vẫn chưa được nghĩ đến. Các tiêu chí đưa ra ở trên cũng là những vấn đề Bộ GD&ĐT và những người có tâm huyết cũng thường xuyên đặt ra.

Trước đây, ở nước ta chỉ có một mô hình duy nhất là đào tạo GV trong các CSDTGV/trường SP. Trong thực tiễn hiện nay đã hình thành quan niệm “trường SP không chỉ đào tạo GV, GV không chỉ được đào tạo trong trường SP”, có nghĩa là GV có thể được đào tạo từ các nguồn khác nhau, ĐH đơn lĩnh vực hoặc trong các trường ĐH đa lĩnh vực. Từ kinh nghiệm của nước ngoài, bên cạnh mô hình truyền thống là *đào tạo đồng thời* về chuyên môn và nghiệp vụ ngay từ năm thứ nhất và trong suốt quá trình đào tạo (đây là loại đào tạo khép kín), còn có *mô hình đào tạo kế tiếp*, tức là đào tạo xong về chuyên môn rồi mới đào tạo nghiệp vụ SP, hay còn gọi là đào tạo mở (sau khi hoàn thành những nội dung học chuyên môn, người học tự quyết định và chọn cho mình hướng đi vào nghề SP thì mới học nghiệp vụ SP).

Mỗi mô hình đào tạo GV nói trên đều có những ưu điểm, nhược điểm và cần có nghiên cứu khảo sát một cách hệ thống và khoa học.

3) Tổng kết ưu, nhược điểm của hai mô hình đào tạo giáo viên ở Việt Nam

Như vậy, cho dù là ở MHĐT nào thì công tác đào tạo GV THPT ở Việt Nam hiện nay đã và đang bộc lộ nhiều bất cập. Thứ nhất, chất lượng tuyển sinh đầu vào ở các trường sư phạm không cao (so với mặt bằng chung của các ngành nghề khác), điều này ảnh hưởng không nhỏ đến chất lượng đào tạo. Thứ hai, vì thời gian đào tạo trong các trường đại học sư phạm là 4 năm, trong khi đó SV phải học cả các kiến thức chuyên ngành và khoa học giáo dục, thực tế, thực tập sư phạm. Với khoảng thời gian đào tạo ngắn như vậy, sẽ rất khó để có thể đào tạo được người GV đáp ứng được yêu

cầu thực tiễn. SV tốt nghiệp xuống trường phổ thông còn gặp nhiều ngỡ ngàng và cần có một quãng thời gian dài làm quen mới có thể hòa nhập tốt với công việc.

MHĐTGV tại các Trường Đại học Sư phạm truyền thống đã đạt được những thành tựu nhất định, giúp SV định hướng sớm nghề nghiệp, có tâm thế bản thân sẽ trở thành GV ngay từ những năm đầu học tập ở trường đại học. Về sự khác biệt trong đào tạo GV theo mô hình 3+1 được triển khai ở Trường ĐHQGĐ so với các Trường Đại học Sư phạm truyền thống, theo chúng tôi, những điểm ưu việt của mô hình 3+1 là:

- Thứ nhất, đây là MHĐT mở, liên thông mạnh, mềm dẻo, dễ điều chỉnh từ đào tạo cử nhân khoa học cơ bản sang đào tạo cử nhân sư phạm và ngược lại;
- Thứ hai, chất lượng đào tạo cao bởi lẽ sử dụng được đội ngũ giảng viên giỏi chuyên môn, giáo sư đầu ngành các ngành khoa học cơ bản tham gia vào đào tạo sư phạm;
- Thứ ba, triết lý đào tạo của mô hình là đào tạo 3 trong 1: nhà khoa học, nhà sư phạm và nhà quản lý giáo dục. Như vậy, ta thấy hiệu quả của MHĐT 3+1 là: phát huy và sử dụng được sức mạnh tổng hợp của các giảng viên, các GV PT, nhà khoa học đầu ngành của các ngành khoa học cơ bản, cũng như kinh nghiệm đào tạo của các đơn vị đào tạo uy tín trong một đại học đa ngành, đa lĩnh vực như ĐHQGHN.

Từ các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước, ta thấy vấn đề nâng cao khả năng có việc làm của sinh viên là rất cần thiết nhằm bảo vệ quyền, lợi ích của người học, thông qua đó nâng cao uy tín, thương hiệu của các trường đại học. Tuy nhiên, tại thời điểm hiện nay, một công trình nghiên cứu công phu, toàn diện các vấn đề liên quan đến nâng cao khả năng có việc làm của sinh viên tốt nghiệp ĐHQGHN giai đoạn hội nhập quốc tế chưa được thực hiện, trong khi đó nền kinh tế thị trường với quy luật cạnh tranh đang đặt ra những yêu cầu cao về tiêu chuẩn tuyển dụng, yêu cầu đối với công việc và tác động lớn đến vấn đề đảm bảo việc làm cho sinh viên tốt nghiệp tại các trường Đại học. Tình trạng thừa thầy thiếu thợ, sinh viên tốt nghiệp đại học nhưng không đáp ứng được yêu cầu của các nhà tuyển dụng, không tìm được việc làm hoặc làm việc trái ngành trái nghề rất phổ biến.

Ở Việt Nam hiện nay có 113 cơ sở ĐTGV, về cơ bản đang thực hiện cả hai mô hình với ưu thế nghiêng về mô hình truyền thống (mô hình song song):

- Mô hình song song hay liên tục tại các trường độc lập lấy bằng cử nhân sư phạm (4 năm) như: trường ĐHSP Hà Nội, ĐHSP Tp. Hồ Chí Minh...; các trường đa ngành (trường ĐHSP nằm trong ĐH đa ngành như: ĐHSP Thái Nguyên trong

ĐH Thái Nguyên; ĐHSP Huế trong ĐH Huế; ĐHSP Đà Nẵng trong ĐH Đà Nẵng); các trường có khoa sư phạm.

- Mô hình nối tiếp (4 năm): chỉ có Trường ĐH Giáo dục - ĐHQGHN theo mô hình a+b (3+1). Giai đoạn a (3 năm) - đào tạo khoa học cơ bản tại các trường thành viên của ĐHQGHN, giai đoạn b (1 năm) - đào tạo nghiệp vụ sư phạm tại Trường ĐHGD. Học viên sau khi tốt nghiệp nhận bằng Cử nhân sư phạm (B.Ed). Một số học viên có bằng Cử nhân Khoa học ở các trường đại học ngành tương ứng, học bổ sung một số chuyên đề về khoa học giáo dục, sau đó học cao học để lấy bằng Thạc sĩ Lý luận và Phương pháp dạy học.

Ngoài các đối tượng trên, mô hình bằng kép đang được triển khai tại Đại học Quốc gia Hà Nội dành cho các đối tượng là sinh viên thuộc các trường thành viên của ĐHQGHN, đang học các ngành khoa học cơ bản, được học song song với ngành sư phạm tương ứng từ năm thứ 2 trở đi. Thời gian tối đa cho mỗi sinh viên là 6 năm và được cấp 2 văn bằng cử nhân khoa học và cử nhân sư phạm sau khi tốt nghiệp.

Trong thời gian qua, Trường Đại học Giáo dục cũng đã thí điểm đào tạo giáo viên theo mô hình 4+1 (có một khóa tốt nghiệp khoảng 20 học viên). Học viên theo học là những người đã có bằng cử nhân khoa học ngành tương ứng, được học thêm 1 năm về nghiệp vụ sư phạm (bao gồm cả kiến tập, thực tập) và đã được cấp bằng cử nhân sư phạm.

Như vậy, tuy có đôi chút khác nhau trong từng giai đoạn, nhưng nói chung MHĐT GV tại Trường ĐHGD vẫn thể hiện rõ nét đặc trưng là đào tạo khối kiến thức KH cơ bản trước, đào tạo khối kiến thức KH giáo dục và đào tạo GV sau theo mô hình 3+1 hoặc a+b. Triết lý của MHĐT là đào tạo cử nhân KH cơ bản trước, đào tạo GV sau, theo đó người GV được đào tạo giỏi về chuyên môn KH cơ bản, tinh thông về nghiệp vụ SP, đồng thời có năng lực quản lý giáo dục tốt.

CTĐT cử nhân SP do Trường ĐHGD xây dựng trên cơ sở CTĐT các ngành KH cơ bản tương ứng của Trường ĐHKHTN và Trường ĐHKHXH & NV với nguyên tắc đảm bảo tính liên thông, khoảng 75% thời lượng của chương trình cử nhân SP và CTĐT cử nhân KH cơ bản tương ứng (100-105/140 tín chỉ) là giống nhau về cả tên học phần và thời lượng của từng học phần. CTĐT là một yếu tố quan trọng, điều kiện tiên quyết để triển khai đào tạo GV theo mô hình 3+1. Với cách thiết kế CTĐT này, SV các ngành SP được đào tạo cùng với SV các ngành KH cơ bản tương ứng với sự giảng dạy của đội ngũ giảng viên mạnh về chuyên môn và giàu kinh nghiệm. Bên cạnh đó, để tăng cường các hoạt động trải nghiệm thực tiễn nghề nghiệp, năm

học 2017-2018, Trường ĐHGD tổ chức cho SV được nhúng vào môi trường thực tiễn là các trường PT ngay từ những năm thứ hai của CTĐT để hình thành những cảm giác và kỹ năng SP, lòng yêu nghề giáo ngay từ những năm đầu tiên là SV của trường. Mặt khác, việc đó cũng tạo ra sự gắn kết giữa các bên tham gia đào tạo cử nhân SP là giảng viên ở trường đại học và các GVPT. Đây là điều kiện thuận lợi, môi trường học tập tốt cho SV cử nhân SP, cũng chính là điểm mạnh của mô hình 3+1 này.

Theo số liệu thống kê từ năm 2013 đến nay, ta thấy tỉ lệ SV Trường ĐHGD ra trường là có việc làm ngay là khá cao (khoảng 53%), hầu hết SV có việc làm đúng ngành nghề đào tạo (khoảng 86%) và số SV làm trái nghề đào tạo rất ít. Điều này góp phần khắc phục được hiện tượng SV ra trường làm trái ngành đào tạo, tránh lãng phí chi phí đào tạo của xã hội, đóng góp cho sự ổn định của thị trường lao động.

Đặc biệt, Trường ĐHGD cũng đã nhận được ý kiến đánh giá cao từ các Sở Giáo dục và Đào tạo các tỉnh, thành phố như: Vĩnh Phúc, Nam Định, Hải Phòng, Hưng Yên..., các nhà tuyển dụng về sản phẩm đào tạo của nhà trường, cả chuyên môn và nghiệp vụ SP, kỹ năng đánh giá kết quả học tập của HS và kỹ năng công nghệ dạy học.

Với mô hình tổ chức và cơ chế hoạt động theo Quy định tổ chức và hoạt động của ĐHQGHN, Trường ĐHGD đã và đang phát huy triệt để tính liên thông, liên kết của một đại học đa ngành, đa lĩnh vực; mạnh về KH cơ bản; đi tiên phong trong việc đổi mới hoạt động đào tạo GV PT, góp phần đào tạo nguồn nhân lực có trình độ cao cho sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước.

MHĐTGV tại các trường ĐHSP truyền thống đã đạt được những thành tựu nhất định, giúp sinh viên định hướng sớm nghề nghiệp, có tâm thế bản thân sẽ trở thành GV ngay từ những năm đầu học tập ở trường đại học.

Về sự khác biệt trong đào tạo GV theo mô hình a+b (3+1) được triển khai ở Trường ĐHGD so với các trường ĐHSP truyền thống, theo chúng tôi, những điểm ưu việt của mô hình 3+1 là:

- Thứ nhất, đây là MHĐT mở, liên thông mạnh, mềm dẻo, dễ điều chỉnh từ đào tạo cử nhân KH cơ bản sang đào tạo cử nhân SP và ngược lại;
- Thứ hai, chất lượng đào tạo cao bởi lẽ sử dụng được đội ngũ giảng viên giỏi chuyên môn, giáo sư đầu ngành các ngành KHCB tham gia vào đào tạo SP;
- Thứ ba, triết lý đào tạo của mô hình là đào tạo 3 trong 1: nhà KH, nhà SP và nhà quản lý giáo dục. Như vậy, ta thấy hiệu quả của MHĐT 3+1 là: phát huy và

sử dụng được sức mạnh tổng hợp của các giảng viên, các GV PT, nhà KH đầu ngành của các ngành KH cơ bản, cũng như kinh nghiệm đào tạo của các đơn vị đào tạo uy tín trong một đại học đa ngành, đa lĩnh vực như ĐHQGHN.

- Thứ tư, mô hình a+b của Đại học Quốc gia Hà Nội là chương trình đào tạo có chuyên môn rất sâu, với số lượng tín chỉ lớn (khoảng 140 tín chỉ, trong đó chuyên môn từ 1001-103 tín chỉ), trong khi các cơ sở đào tạo giáo viên khác mỗi chương trình đào tạo khoảng chỉ 120 tín chỉ.

Tuy nhiên, cho dù là ở MHĐT nào thì công tác đào tạo GV THPT ở Việt Nam hiện nay đã và đang bộc lộ nhiều bất cập. Cụ thể:

- Thứ nhất, chất lượng tuyển sinh đầu vào ở các trường SP là không cao (so với mặt bằng chung của các ngành nghề khác), điều này ảnh hưởng không nhỏ đến chất lượng đào tạo;
- Thứ hai, vì thời gian đào tạo trong các trường ĐHSP là 4 năm, trong khi đó SV phải học cả các kiến thức chuyên ngành và KH giáo dục, thực hành, thực tập SP. Với khoảng thời gian đào tạo ngắn như vậy, sẽ rất khó để có thể đào tạo được người GV đáp ứng được yêu cầu thực tiễn. SV tốt nghiệp xuống trường PT còn gặp nhiều bỡ ngỡ và cần có một quãng thời gian dài làm quen mới có thể hòa nhập tốt với công việc;
- Thứ ba, các nghiên cứu gần đây cho biết tính liên kết giữa các phân môn trong cùng bộ môn, giữa bộ môn KH cơ bản với các môn KHGD chưa cao. Chưa có sự phối hợp trong đào tạo giữa trường SP và trường PT. Tỷ lệ giảng viên/SV chưa có đủ số lượng cần thiết để đảm bảo việc trực tiếp hướng dẫn thực hành cho SV và cùng SV. Các nghiên cứu KH gắn liền với thực tế giảng dạy ở PT chưa được thực hiện và công bố rộng rãi. Hệ thống kiểm định chất lượng đào tạo dựa trên kết quả giảng dạy của GV ở PT vẫn chưa được đề cập.

Chi tiết theo phụ lục 1.

III. CƠ SỞ PHÁP LÝ ĐỂ ĐỔI MỚI MÔ HÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN PHỔ THÔNG

- Luật GD năm 2005 và Luật GD sửa đổi, bổ sung năm 2009, 2019; Luật GDĐH sửa đổi, bổ sung năm 2018; Nghị quyết số 29/NQ-TW, Nghị quyết số 88/NQ-QH, Nghị quyết 144/BGD&ĐT;
- Khung trình độ quốc gia mới ban hành (Quyết định số 1982) cho phép đào tạo cử nhân từ 3-5 năm, đào tạo tạo thạc sĩ từ 1-2 năm.

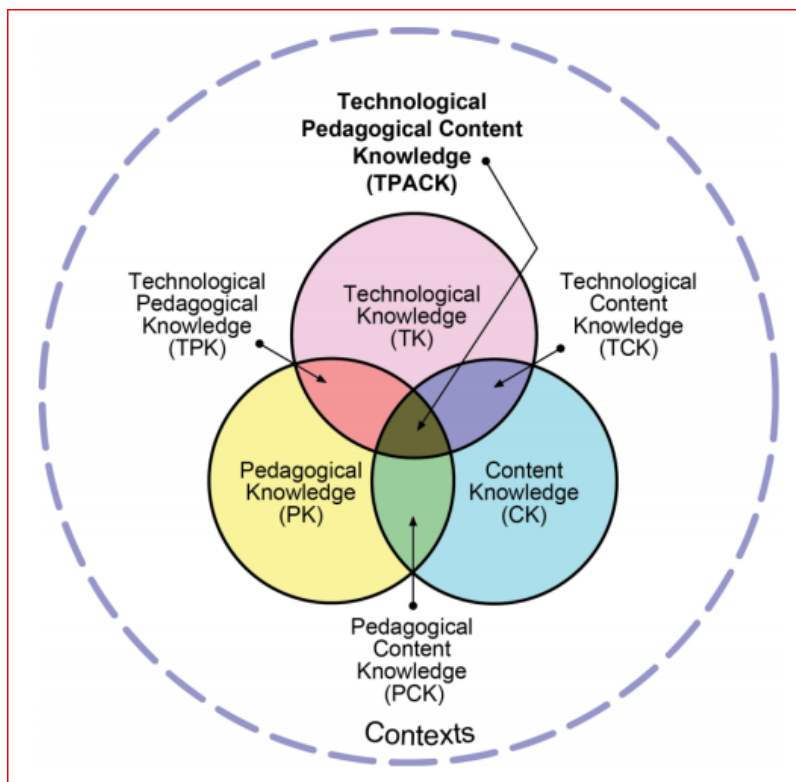
- Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể và chương trình giáo dục môn học ở phổ thông đã được ban hành yêu cầu tăng năng lực của giáo viên.
- Đề án nâng cao chất lượng giáo dục đại học giai đoạn 2019-2025 (Quyết định số 69/2019/QĐ-TTg), trong nhiệm vụ và giải pháp đã xác định: *“Đổi mới và hoàn thiện hệ thống ĐTGV, các tiêu chuẩn giảng viên đại học theo chức danh và trình độ đổi mới chương trình ĐTGV, ưu tiên đầu tư cho một số trường đại học sư phạm trọng điểm”*.
- Chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông đã được ban hành theo Thông tư số 20/2018/BGD&ĐT, đặt ra yêu cầu đối với chuẩn đầu ra chương trình đào tạo giáo viên.
- Quy chế đào tạo đại học ở ĐHQGHN và các quy chế, quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

IV. ĐỀ XUẤT PHÁT TRIỂN MÔ HÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN Ở ĐHQGHN

1) Quan điểm định hướng đào tạo GV phổ thông

- Cập nhật các xu hướng quốc tế trong cải cách giáo dục và đào tạo GV là chuyển từ giáo dục định hướng nội dung sang giáo dục định hướng năng lực. Đào tạo theo hướng tích lũy tín chỉ theo mô hình kế tiếp đối với các đối tượng khác nhau theo nhu cầu;
- Chuẩn nghề nghiệp GV là cơ sở định hướng cho việc đào tạo, bồi dưỡng, đánh giá và phát triển đội ngũ GV. Đào tạo GV theo định hướng chuẩn và năng lực nghề nghiệp GV. Yêu cầu năng lực của GV trong mô hình đào tạo cần phù hợp với hệ thống chuẩn năng lực được quy định trong chuẩn nghề nghiệp GV;
- Đào tạo GV theo định hướng đào tạo nghề trong đó chú trọng thời gian phát triển kỹ năng nghề nghiệp, nhúng vào môi trường thực tiễn; Xây dựng hồ sơ nghề nghiệp;
- Đảm bảo mối quan hệ và tỷ lệ hợp lý giữa KH chuyên ngành, KH giáo dục và thực tiễn PT trong nội dung đào tạo, định hướng vào nghề dạy học;
- Áp dụng công nghệ hiện đại trong xây dựng và tổ chức học liệu theo hướng MOOCs&E-learning và hình thức tổ chức và PPDH hiện đại như Blended learning, Flipped-Classroom, phát huy tính tích cực, tự học và sáng tạo của SV, định hướng hành động, định hướng giải quyết vấn đề và nghiên cứu, gắn với các tình huống thực tiễn giáo dục.

- Áp dụng mô hình TPACK trong dạy và học. Mô hình gồm có 3 thành tố chính đan xen lẫn nhau như sơ đồ dưới đây:



Ba thành tố chính của TPACK được thể hiện bằng 3 vòng tròn, mỗi vòng tròn là một mảng kiến thức quan trọng của GV: kiến thức về lĩnh vực dạy-học (CK-Content Knowledge), kiến thức về phương pháp sư phạm (PK-Pedagogical Knowledge) và kiến thức về CNTT (TK-Technological Knowledge).

Ba mảng kiến thức khi kết hợp lại với nhau sẽ tạo một mô hình tổng hợp về năng lực cần có của GV gọi là TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge). Mô hình TPACK cũng đề cập đến các dạng kiến thức mới hình thành do sự tương tác của 3 mảng kiến thức trên:

1 - Kiến thức phương pháp sư phạm sử dụng trong lĩnh vực dạy-học (PCK - Pedagogical Content Knowledge).

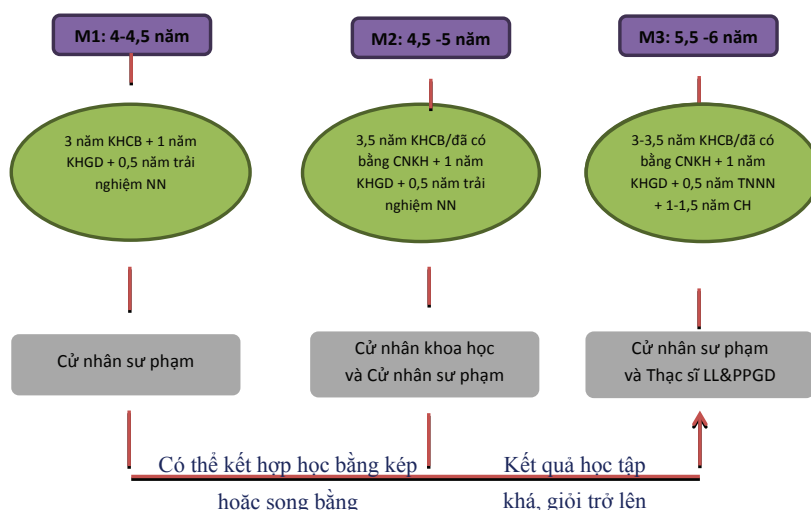
2 - Kiến thức về các công cụ CNTT chuyên dùng trong lĩnh vực dạy-học (TCK - Technological Content Knowledge).

3 - Kiến thức về các công cụ CNTT hỗ trợ những ý tưởng, phương pháp dạy-học cụ thể (TPK - Technological Pedagogical Knowledge).

Để việc ứng dụng CNTT vào dạy học có hiệu quả, người GV cần có cả 3 mảng kiến thức trên, nhưng việc vận dụng, mức độ tham gia của từng khối kiến thức trong những hoàn cảnh, bài học cụ thể phải linh hoạt.

2) Đề xuất phát triển mô hình đào tạo giáo viên ở ĐHQGHN

Để thống nhất trong đa dạng các nguồn tuyển sinh và phù hợp với xu thế đào tạo giáo viên, đề xuất đồng thời đổi mới theo 3 mô hình sau, trong đó mô hình 1 sẽ giảm dần theo thời gian và tập trung theo mô hình 2 và 3.



Hình 1: Mô hình đào tạo giáo viên theo 3 mô hình

- Mô hình 1: Tăng cường luyện nghề (song song/đồng thời, 4-4,5 năm):

Đào tạo cử nhân SP theo mô hình a+b như hiện hành trong đó phần kiến thức a (tương đương 102-103 tín chỉ) được đào tạo khối kiến thức KH cơ bản tại các trường thành viên của ĐHQGHN, phần kiến thức b (tương đương 36 tín chỉ) được đào tạo khối kiến thức đặc thù SP, kiến thức KH giáo dục, nghiệp vụ SP, thực hành, kiến tập). Bổ sung thêm phần trải nghiệm nghề nghiệp kéo dài trong 6 tháng sau KT-TTSP. Sinh viên tốt nghiệp được nhận bằng cử nhân SP. Trong quá trình học có thể thực hiện các hình thức bằng kép hoặc song bằng.

- **Mô hình 2: Song bằng cử nhân** (FEP, 4,5-5 năm/kế tiếp), CTĐT gồm 3 hợp phần:

+ Hợp phần F: Khối kiến thức chuyên môn nền tảng (Fundamental component) với thời lượng tương đương với CTĐT cử nhân tương ứng của các trường thành viên liên quan (khoảng 120-130 tín chỉ trong 3,5 năm);

+ Hợp phần E: Khối kiến thức nghiệp vụ (Educational science) về KH giáo dục, KHSP, khóa luận/đề án tốt nghiệp (thời lượng 40-45 tín chỉ trong 1 năm và một số học phần xen kẽ (trong 3-3,5 năm đầu), sinh viên chỉ phải làm 1 khóa luận về khoa học cơ bản hoặc khoa học giáo dục;

+ Hợp phần P: Trải nghiệm nghề nghiệp (Professional apprentice) tại các trường PT (6 tháng). Sau khi tích lũy đủ số tín chỉ (trong 4,5-5 năm), SV tốt nghiệp được cấp 2 bằng cử nhân KH và cử nhân SP.

Mô hình này có thể mở rộng với đối tượng đã có bằng cử nhân KH hoặc kỹ sư của trường đại học có uy tín được ĐHQGHN công nhận, học thêm hợp phần E và P sẽ được cấp thêm bằng cử nhân SP (phát triển mô hình 4+1 trước đây).

- Mô hình 3: Phối hợp cử nhân và thạc sĩ (kế tiếp/chuyên tiếp, 5,5-6 năm):

Chương trình đào tạo gồm thời gian học theo mô hình 1 hoặc 2 và học chuyên tiếp các học phần chương trình Thạc sĩ về Lý luận và phương pháp dạy học bộ môn. SV không phải thi đầu vào cao học mà xét tuyển đối với học sinh tốt nghiệp loại khá, giỏi trở lên. Sau khi tích lũy đủ số tín chỉ, SV được cấp bằng cử nhân sư phạm và thạc sĩ theo chuyên ngành đã chọn.

Mô hình này có thể mở rộng với đối tượng đã có bằng cử nhân KH của trường đại học có uy tín được ĐHQGHN công nhận, học thêm hợp phần E và P và chương trình thạc sĩ của Nhà trường sẽ được cấp thêm bằng cử nhân sư phạm và thạc sĩ theo chuyên ngành đã chọn.

V. KẾT QUẢ KHẢO NGHIỆM VỀ CÁC MÔ HÌNH ĐỀ XUẤT

1) Phân tích định lượng

Qua kết quả khảo sát bằng phiếu hỏi đối với 1017 người, bao gồm: 116 cán bộ quản lý (Trường ĐHGD và các trường phổ thông); 160 giảng viên và 100 giáo viên trung học phổ thông, 146 cựu sinh viên sư phạm, 300 sinh viên sư phạm và sinh viên các trường thành viên đang theo học tại ĐHQGHN; 195 học sinh lớp 12 THPT, cho thấy:

- Về đánh giá thực trạng:

Tỷ lệ khá cao đánh giá mô hình đào tạo giáo viên theo mô hình a+b (khảo sát qua 35 tiêu chí) có mức độ đáp ứng tốt yêu cầu về năng lực nghề nghiệp hiện tại nhưng có một số tiêu chí cần phải bổ sung trong tương lai để đáp ứng yêu cầu năng lực

nghề nghiệp theo chương trình giáo dục phổ thông mới như: Năng lực nghiệp vụ sư phạm (nhất là trải nghiệm trong chuyên môn); Năng lực tổ chức và điều phối nhiệm vụ; Năng lực sử dụng ngoại ngữ trong chuyên môn; Năng lực xử lý/giải quyết vấn đề; Năng lực tư vấn học đường và hỗ trợ học sinh,...

- Về tính cấp thiết và khả thi của 3 mô hình đề xuất:

Phần lớn các ý kiến khảo sát đều đánh giá cao sự cần thiết phải đổi mới mô hình đào tạo giáo viên, các ý kiến đánh giá cao đổi mới theo 3 mô hình đề xuất. Kết quả khảo sát đánh giá về ưu nhược điểm của 3 mô hình qua các tiêu chí như sau:

Mô hình 1 có tính đáp ứng nhu cầu của người học cao nhất. Mô hình này trải nghiệm nghề nghiệp kéo dài đến 6 tháng tại trường phổ thông giúp sinh viên có kỹ năng thực tiễn và hội nhập nghề nghiệp tốt hơn khi ra trường. Mô hình này tiết kiệm thời gian và chi phí hơn so với 2 mô hình còn lại.

Mô hình 2 đáp ứng nhu cầu đa dạng của người học cao nhất (73,3%); tạo điều kiện có nhiều cơ hội việc làm khi tốt nghiệp (71%); rèn luyện giúp giáo sinh đáp ứng chuẩn năng lực nghề nghiệp của giáo viên.

Mô hình 3: Mô hình này có lợi nhất cho người học (khi so sánh thời gian đào tạo và bằng cấp được nhận).

Tính khả thi cao khi triển khai của mô hình FEP: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: 72,4%. Mức độ đáp ứng nhu cầu đa dạng của người học của mô hình FEP: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: 73,3%. Mô hình FEP sẽ thu hút nhiều người học từ nhiều ngành phi truyền thống (như địa lý, tin học, công nghệ, kinh tế, luật...): Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: 71%. Mô hình FEP tạo điều kiện cho người học có 2 bằng cử nhân sẽ cung cấp nhiều cơ hội việc làm khi tốt nghiệp: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: 77,1%. Mô hình FEP tạo điều kiện cho những cá nhân xuất sắc có cơ hội học lên cao với thời gian ngắn hơn: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: 80,9%. Người học chấp nhận học với tổng thời gian 5 năm theo mô hình FEP để có được 2 bằng cử nhân: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: 75,3%. Hoàn thành khối kiến thức khoa học chuyên môn nền tảng (F) trong 3,5 năm giúp tiết kiệm thời gian hơn so với học một bằng cử nhân khoa học: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: 80,1%. Hoàn thành khối kiến thức (E) trong 1 năm là khả thi và cung cấp đầy đủ kiến thức nghiệp vụ khoa học giáo dục và khoa học sư phạm cho người học: Tỷ lệ người hỏi trả lời

mức độ cần thiết và rất cần thiết là: 69,1%. Hợp phần (P) trải nghiệm nghề nghiệp kéo dài đến 6 tháng tại trường phổ thông giúp sinh viên có kỹ năng thực tiễn và hội nhập nghề nghiệp tốt hơn khi ra trường: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: 76,6%. Việc sinh viên tự đóng bổ sung kinh phí phần trải nghiệm nghề nghiệp, học chuyên môn và nghiệp vụ là công bằng và chấp nhận được: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: 76,6%. Sinh viên đăng ký và để nhận bằng cử nhân sư phạm sẽ bằng lòng đóng học phí để nhận bằng cử nhân khoa học tương đương với học phí văn bằng 2: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: 71,6%. Những sinh viên có bằng đại học một chuyên ngành khác (Địa lý, Tin học, Công nghệ, Giáo dục công dân, Giáo dục pháp luật) có nhu cầu học thêm 1,5 năm (hợp phần E và P) để nhận thêm bằng cử nhân sư phạm mà không phải làm thêm khóa luận: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: 77,8%.

Kết quả khảo sát theo từng mô hình ở phụ lục 2.

2) Phân tích định tính

a) Những điểm tích cực và thách thức về từng mô hình đề xuất

<i>Nội dung</i>	<i>Mô hình hiện tại</i>	<i>Mô hình 1</i>	<i>Mô hình 2</i>	<i>Mô hình 3</i>
Điểm tích cực	- Mô hình ổn định. - Chỉ tiêu tuyển sinh được xác định từ năm thứ 1.	- Mô hình ổn định. - Chỉ tiêu tuyển sinh được xác định từ năm thứ 1. - Vững vàng về NVSP, kết nối thời gian đào tạo lý thuyết và thực hành vì có thêm 6 tháng trải nghiệm.	- Cơ hội một lúc có 2 bằng đại học: Năng lực về KHCB và KHGD vững vàng. - Tăng cơ hội tìm kiếm việc làm, thêm cơ hội giảng dạy tại trường ĐH, CĐ. - Đa dạng nguồn tuyển sinh.	- Đạt trình độ ThS ngay khi tốt nghiệp: Năng lực về KHCB và KHGD vững vàng. - Tăng cơ hội tìm kiếm việc làm, thêm cơ hội giảng dạy tại trường ĐH, CĐ. - Đa dạng nguồn tuyển sinh.

Thách thức, hạn chế	- Năng lực chuyên môn đặc thù của Ngành chưa sâu. - Năng lực về KHGD còn hạn chế (thời gian dành cho KHGD hạn chế).	- Năng lực chuyên môn về KHCB đặc thù của Ngành chưa sâu. - Thời gian tốt nghiệp không vào dịp tuyển dụng đầu năm học (4,5). - Kinh phí tốn kém hơn so với mô hình hiện tại.	- Nguồn tuyển sinh không ổn định do nhiều SV muốn có bằng sớm để tìm việc. - Thời gian kéo dài và kinh phí đào tạo tốn kém. - Cân đối chỉ tiêu sư phạm.	- Thời gian kéo dài và kinh phí đào tạo tốn kém. - Cân đối chỉ tiêu sư phạm.
----------------------------	--	--	---	---

b) Thuận lợi và khó khăn khi triển khai các mô hình mới được đề xuất

➤ ***Thuận lợi***

- Tăng thời gian luyện nghề, tập sự: đủ thời gian chuyển hóa lý thuyết vào thực hành;
- Mô hình mở tạo cơ hội học suốt đời và các đường đi khác nhau;
- Phù hợp với khung trình độ quốc gia - chuẩn GV mới được ban hành;
- Phù hợp xu thế đào tạo GV trên thế giới (5 năm): hướng tới yêu cầu GV chất lượng cao (thi tuyển giữa giai đoạn; GV phải có bằng thạc sĩ);
- Tạo cơ chế sàng lọc liên tục trong ĐT GV;
- Phù hợp với định hướng đào tạo nhân lực CLC của ĐHQGHN.

➤ ***Khó khăn, thách thức***

- Khó khăn trong tổ chức đào tạo: tuyển sinh đầu vào; tổ chức chuyển tiếp giữa giai đoạn (sau kì thi tuyển năm thứ 3); đồng bộ về chương trình và việc công nhận tín chỉ chưa phổ biến;
- Khó thực hiện rèn nghề thời gian dài do thiếu trường thực hành;
- Vướng mắc trong quy chế (vào thạc sĩ phải tốt nghiệp đại học);
- Yếu tố tâm lý; Số lượng người học có thể giảm;

- Tăng thời gian trải nghiệm nghề nghiệp do đó làm gia tăng kinh phí đào tạo;
- Mức lương khởi điểm giống nhau, dù học dài hơn, hoặc có 2 bằng đại học.

VI. CÁC VẤN ĐỀ THẢO LUẬN

- Lựa chọn mô hình phù hợp cho mỗi cơ sở đào tạo giáo viên
- Luyện nghề 6 tháng (apprenticeship)
- Học hai văn bằng (first and second degree)
- Học phối hợp thăng lên tiến sĩ (combined model)

PHỤ LỤC 1

KHÁI QUÁT VỀ MÔ HÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN Ở VIỆT NAM VÀ MÔ HÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TẠI ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI (A+B)

Trước đây, ở nước ta chỉ có một mô hình duy nhất là đào tạo GV trong các cơ sở ĐTGV/trường SP. Trong thực tiễn hiện nay đã hình thành quan niệm “trường SP không chỉ đào tạo GV, GV không chỉ được đào tạo trong trường SP”, có nghĩa là GV có thể được đào tạo từ các nguồn khác nhau, ĐH đơn lĩnh vực hoặc trong các trường ĐH đa lĩnh vực. Các trường sư phạm độc lập (trường ĐHSP Hà Nội, ĐHSP Tp. Hồ Chí Minh...); các trường đa ngành (trường ĐHSP/khoa SP nằm trong ĐH đa ngành như: ĐHSP Thái Nguyên trong ĐH Thái Nguyên; ĐHSP Huế trong ĐH Huế; ĐHSP Đà Nẵng trong ĐH Đà Nẵng; trường Đại học Giáo dục nằm trong ĐHQG Hà Nội, các trường có khoa đào tạo SP...), tuy nhiên, phần lớn các trường theo Mô hình đào tạo song song/đào tạo đồng thời, chỉ có trường Đại học Giáo dục theo mô hình kế tiếp (3+1).

Các trường SP có xu hướng đa ngành hóa các lĩnh vực đào tạo. Những nguyên nhân chủ yếu của xu hướng đó là tiếp thu kinh nghiệm quốc tế, là tình trạng bão hòa về nhu cầu số lượng GV, là đáp ứng phát triển nhân lực các ngành nghề khác nhau trong khi quy mô tuyển sinh các trường CĐ, ĐH truyền thống không đáp ứng nhu cầu người học. Xu hướng đó là tất yếu, đúng đắn, nhưng nếu không được quản lý với những quy định chặt chẽ để vừa làm cho sở trường đào tạo GV bị mai một, vừa làm cho chất lượng đào tạo các ngành khác không đảm bảo.

MHĐTGV tại các trường đại học SP truyền thống đã đạt được những thành tựu nhất định, giúp sinh viên (SV) định hướng sớm nghề nghiệp, có tâm thế bản thân sẽ trở thành GV ngay từ những năm đầu học tập ở trường đại học.

Về sự khác biệt trong đào tạo GV theo mô hình 3+1 được triển khai ở Trường ĐHGD so với các trường đại học SP truyền thống, theo chúng tôi, những điểm ưu việt của mô hình 3+1 là:

- Thứ nhất, đây là MHĐT mở, liên thông mạnh, mềm dẻo, dễ điều chỉnh từ đào tạo cử nhân KH cơ bản sang đào tạo cử nhân SP và ngược lại;
- Thứ hai, chất lượng đào tạo cao bởi lẽ sử dụng được đội ngũ giảng viên giỏi chuyên môn, giáo sư đầu ngành các ngành KH cơ bản tham gia vào đào tạo SP;

- Thứ ba, triết lý đào tạo của mô hình là đào tạo 3 trong 1: nhà KH, nhà SP và nhà quản lý giáo dục. Như vậy, ta thấy hiệu quả của MHĐT 3+1 là: phát huy và sử dụng được sức mạnh tổng hợp của các giảng viên, các GV PT, nhà KH đầu ngành của các ngành KH cơ bản, cũng như kinh nghiệm đào tạo của các đơn vị đào tạo uy tín trong một đại học đa ngành, đa lĩnh vực như ĐHQGHN.

Như vậy, cho dù là ở MHĐT nào thì công tác đào tạo GV THPT ở Việt Nam hiện nay đã và đang bộc lộ nhiều bất cập:

- Thứ nhất, chất lượng tuyển sinh đầu vào ở các trường SP là không cao (so với mặt bằng chung của các ngành nghề khác), điều này ảnh hưởng không nhỏ đến chất lượng đào tạo;
- Thứ hai, vì thời gian đào tạo trong các trường đại học SP là 4 năm trong khi đó SV phải học cả các kiến thức chuyên ngành và KH giáo dục, thực tế, thực tập SP. Với khoảng thời gian đào tạo ngắn như vậy sẽ rất khó để có thể đào tạo được người GV đáp ứng được yêu cầu thực tiễn. SV tốt nghiệp xuống trường PT còn gặp nhiều ngỡ ngàng và cần có một quãng thời gian dài làm quen mới có thể hòa nhập tốt với công việc;
- Thứ ba, các nghiên cứu gần đây cho biết tính liên kết giữa các phân môn trong cùng bộ môn, giữa bộ môn KH cơ bản với các môn KHGD chưa cao, chưa có sự phối hợp trong đào tạo giữa trường SP và trường PT. Tỷ lệ giảng viên/SV chưa có đủ cần thiết để đảm bảo việc trực tiếp hướng dẫn thực hành cho SV và cùng SV. Các nghiên cứu KH gắn liền với thực tế giảng dạy ở PT chưa được thực hiện và công bố rộng rãi. Hệ thống kiểm định chất lượng đào tạo dựa trên kết quả giảng dạy của GV ở PT vẫn chưa được đề cập.

Những thuận lợi và thách thức trong đào tạo cử nhân SP ở ĐHQGHN trong thời gian qua

Đào tạo GV tại ĐHQGHN thực hiện bởi đơn vị đầu mối là Trường Đại học Giáo dục (ĐHGD) và hai đơn vị phối hợp là Trường Đại học KH Tự nhiên (ĐHKHTN) và Trường Đại học KH Xã hội và Nhân văn (ĐHKHXH & NV). Có 6 ngành cử nhân SP hệ chính quy được triển khai đào tạo.

- Giai đoạn 2000-2005, đào tạo GV được tổ chức theo mô hình kế tiếp - đan xen 3+1, trong đó 3 năm đầu dành chủ yếu cho giảng dạy khối kiến thức chung, khối kiến thức KH cơ bản (tại trường ĐHKHTN và ĐHKHXH & NV), khối kiến thức KH giáo dục - SP được giảng dạy ngay từ năm thứ nhất với thời lượng tăng dần một cách hợp lý. Năm thứ tư dành chủ yếu cho khối kiến thức KH Giáo dục - SP (với thời lượng khoảng 80-85% thời gian);

- Giai đoạn 2006-2012, đào tạo GV được tổ chức theo mô hình kế tiếp 3+1, cụ thể là 3 năm đầu SV SP được quản lý và đào tạo toàn bộ khối kiến thức KH cơ bản cùng với SV của các ngành KH cơ bản tương ứng tại 2 trường đại học thành viên Trường ĐHKHTN và Trường ĐHKHXH & NV; đến năm thứ tư, SV SP cùng kết quả học tập của 3 năm đầu được chuyển về Trường ĐHGĐ và tiếp tục quản lý và đào tạo phần kiến thức đặc thù của đào tạo cử nhân SP, khối kiến thức KH giáo dục, KH SP, thực hành SP, kiến tập, thực tập SP và khóa luận tốt nghiệp;
- Từ năm học 2012-2013 đến nay, việc đào tạo GV tại Trường ĐHGĐ được triển khai thực hiện theo mô hình kết hợp - kế tiếp a+b trên cơ sở Quy định đào tạo đại học nhằm thực hiện chủ trương chuyển đổi phương thức đào tạo sang học chế tín chỉ. Việc tổ chức đào tạo GV tại Trường ĐHGĐ được triển khai trong đó phần kiến thức a (tương đương 102 - 103 tín chỉ), SV SP được đào tạo khối kiến thức KH cơ bản cùng với SV các ngành KH cơ bản tương ứng tại 2 trường đại học thành viên, đó là Trường ĐHKHTN và Trường ĐHKHXH & NV (đơn vị kết hợp đào tạo) và phần kiến thức b (tương đương 36 tín chỉ). SV được đào tạo khối kiến thức đặc thù SP, kiến thức KH giáo dục, nghiệp vụ SP, thực hành, kiến tập, thực tập SP, khóa luận/thi tốt nghiệp do giảng viên của Trường ĐHGĐ đảm nhiệm (đơn vị quản lý CTĐT và cấp bằng tốt nghiệp). Để thực hiện, CTĐT được phân định theo 5 khối kiến thức (M1-M5). Như vậy, với mô hình a+b của Đại học Quốc gia Hà Nội thì đây là chương trình đào tạo có chuyên môn rất sâu, với số lượng tín chỉ lớn (khoảng 140 tín chỉ), trong khi các cơ sở đào tạo giáo viên khác thường chỉ khoảng 120 tín chỉ.

Như vậy, tuy có đôi chút khác nhau trong từng giai đoạn nhưng nói chung MHĐT GV tại Trường ĐHGĐ vẫn thể hiện rõ nét đặc trưng là đào tạo khối kiến thức KH cơ bản trước, đào tạo khối kiến thức KH giáo dục và đào tạo GV sau theo mô hình 3+1 hoặc a+b. Triết lý của MHĐT là đào tạo cử nhân KH cơ bản trước, đào tạo GV sau, theo đó người GV được đào tạo giỏi về chuyên môn KH cơ bản, tinh thông về nghiệp vụ SP, đồng thời có năng lực quản lý giáo dục tốt.

CTĐT cử nhân SP do Trường ĐHGĐ xây dựng trên cơ sở CTĐT các ngành KH cơ bản tương ứng của Trường ĐHKHTN và Trường ĐHKHXH & NV với nguyên tắc đảm bảo tính liên thông, khoảng 75% thời lượng của chương trình cử nhân SP và CTĐT cử nhân KH cơ bản tương ứng (100-105/140 tín chỉ) là giống nhau về cả tên môn học và thời lượng của từng môn học. CTĐT là một yếu tố quan trọng, điều kiện tiên quyết để triển khai đào tạo GV theo mô hình 3+1. Với cách thiết kế CTĐT này, SV cử nhân SP được đào tạo cùng với SV các ngành KH cơ bản tương ứng với sự giảng dạy của đội ngũ giảng viên mạnh về chuyên môn và giàu kinh nghiệm. Bên

cạnh đó, để tăng cường các hoạt động trải nghiệm thực tiễn nghề nghiệp, năm học 2017-2018, Trường ĐHGĐ tổ chức cho SV được nhúng vào môi trường thực tiễn là các trường PT ngay từ những năm thứ hai của CTĐT để hình thành những cảm giác và kỹ năng SP, lòng yêu nghề giáo ngay từ những năm đầu tiên là SV của trường, mặt khác cũng tạo ra sự gắn kết giữa các bên tham gia đào tạo cử nhân SP là giảng viên ở trường đại học và các GVPT. Đây là điều kiện thuận lợi, môi trường học tập tốt cho SV cử nhân SP, cũng chính là điểm mạnh của mô hình 3+1 này.

Theo số liệu thống kê từ năm 2013 đến nay, ta thấy tỉ lệ SV Trường ĐHGĐ ra trường là có việc làm ngay là khá cao (khoảng 53%), hầu hết SV có việc làm đúng ngành nghề đào tạo (khoảng 86%) và số SV làm trái nghề đào tạo là rất ít. Điều này góp phần khắc phục được hiện tượng SV ra trường làm trái ngành đào tạo, tránh lãng phí chi phí đào tạo của xã hội, đóng góp cho sự ổn định của thị trường lao động.

Đặc biệt, Trường ĐHGĐ cũng đã nhận được ý kiến đánh giá cao từ các Sở Giáo dục và Đào tạo các tỉnh, thành phố như Vĩnh Phúc, Nam Định, Hải Phòng, Hưng Yên..., từ các nhà tuyển dụng về sản phẩm đào tạo của nhà trường, cả về chuyên môn và nghiệp vụ SP, kỹ năng đánh giá kết quả học tập của HS và kỹ năng công nghệ dạy học.

Với mô hình tổ chức và cơ chế hoạt động theo Quy định tổ chức và hoạt động của ĐHQGHN, Trường ĐHGĐ đã và đang phát huy triệt để tính liên thông, liên kết của một đại học đa ngành, đa lĩnh vực; mạnh về KH cơ bản; đi tiên phong trong việc đổi mới hoạt động đào tạo GV PT, góp phần đào tạo nguồn nhân lực có trình độ cao cho sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Viên Quốc Chân (2001), *Luận về cải cách giáo dục*, NXB Giáo dục.
2. Trần Bá Hoành (2006), *Vấn đề GV. Những nghiên cứu lý luận và thực tiễn*, NXB ĐHSP, Hà Nội.
3. Đinh Quang Báo (2011), “*Vị trí của nghiên cứu xây dựng các chuẩn giáo dục, chuẩn nghề nghiệp trong hoạt động dự án phát triển giáo viên THPT và TCCN*” trong *Kỷ yếu Hội thảo Hội nghị Toàn quốc các trường Sư Phạm*, Hà Nội 08/2011.

4. Bernd Meier, Nguyễn Văn Cường (2015), Đào tạo giáo viên tại bang Brandenburg, (bài giảng cho khóa học Establishment of centers for pedagogical excellence, under 2929 - VIE (SF) second upper secondary Education development project), university of Potsdam.
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), Báo cáo tại *Hội nghị toàn quốc các trường SP, Hà Nội*, tháng 12/2017.
6. Cameron và Peter Thursby 2011, “Đào tạo giáo viên tại Úc” trong *Mô hình ĐTGVPT tại một số nước và bài học kinh nghiệm*, NXBGD Việt Nam.
7. Nguyễn Đức Chính (2011), Đào tạo giáo viên phổ thông cho thế kỷ 21, Báo cáo nội bộ.
8. Vũ Quốc Chung (chủ biên), (2011), *Giới thiệu Mô hình đào tạo giáo viên trung học phổ thông và trung cấp chuyên nghiệp ở một số quốc gia*, NXBGD Việt Nam.
9. MacGough (2011), “Đào tạo GV tại Anh” trong *Mô hình ĐTGVPT tại một số nước và bài học kinh nghiệm*, NXBGD Việt Nam.
10. Phạm Hồng Quang (2011), “Giải pháp đổi mới cơ sở đào tạo giáo viên” trong *Kỷ yếu Hội thảo Sư phạm trong chiến lược phát triển giáo viên, yếu tố căn bản đổi mới giáo dục Việt Nam*, Viện NCSP, ĐHSB Hà Nội I.
11. Nguyễn Chí Thành (2011), “Tiếp cận năng lực trong chương trình đào tạo giáo viên tại Pháp”, *Xêmina Xây dựng chương trình đào tạo theo mô hình năng lực*, Trường Đại học Giáo dục, 10/2011.
12. Nguyễn Chí Thành (2011), “Mô hình đào tạo Giáo tại Pháp” trong *Kỷ yếu Hội thảo Mô hình đào tạo GV tại một số quốc gia trên thế giới 12/2011*.
13. Trexler (2011), “Đào tạo giáo viên tại Mỹ” trong *Mô hình ĐTGVPT và TCCN tại một số nước và bài học kinh nghiệm*, NXBGD Việt Nam

Tiếng Anh:

1. Tony Townsend & Richard Bates (ed) (2007), “*Handbook of teacher education*”, Springer - Netherlands.
2. Aubrey H. Wang, Ashaki B. Coleman, Richard J. Coley & Richard P. Phelps (2003), “*Preparing Teachers Around the World*”, Policy Information Report. Educational Testing Service (ETS).

3. (2002) “*Professional standards for graduates and guidelines for pre-service teacher education programs*”. Board of Teacher registration, Queensland.
4. Sheila Nataraj Kirby (2004), “*Reforming teacher education*”, RAND Education.
5. Linda Darling-Hammond (1993), “*Teacher Quality and Student Achievement*”, Stanford University- [http:// www.epinet. org.book](http://www.epinet.org/book), 1993.
6. Drake, M. S. (2007) *Creating standards-based integrated curriculum. Aligning curriculum, content, assessment and instruction*. Corwin Press. A SAGE publications company. Thousand Oaks, CA 91320.
7. Warnod, H. (2002) *Integrated curriculum. Designing curriculum in the immersion classroom*. ACIE Newsletter the Bridge; from research to practice. In journal of the modern language teachers’ association of Victoria, Vol. 2, No 3.
8. Hergenbahn B.R. (2003), *Nhập môn lịch sử tâm lý học*. NXB Thống kê, Hà Nội.
9. Gardner Howard (1993), *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligence*, Fontana Press, England.
10. Nash Unsworth & Randall w. Engle (2007), *The Nature of Individual Differences in working memory capacity: Active maintenance in Primary memory and controlled search from secondary memory*, Psychological Review, vol.114, N^o, page 104-132.
11. Stephen M. Kosslyn; Robin S. Rosenberg (2006) - *Psychology in Context*, Edit. Pearson Education Inc. USA.

PHỤ LỤC 2

BÁO CÁO TÓM TẮT KẾT QUẢ KHẢO SÁT MÔ HÌNH MỚI VỀ ĐÀO TẠO CỬ NHÂN SƯ PHẠM Ở ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

Để góp phần nâng cao chất lượng đào tạo cử nhân sư phạm của ĐHQGHN, trường ĐHGĐ đã đề xuất phát triển mô hình đào tạo giáo viên trong đại học đa ngành /đa lĩnh vực tại ĐHQGHN. Sau khi đề xuất mô hình, tổ công tác đã tiến hành khảo sát mức độ khả thi và nhu cầu đáp ứng của mô hình mới về đào tạo cử nhân sư phạm và đã thu được kết quả như sau:

A. Đối tượng khảo sát

- Cán bộ quản lý nhà trường: 116 cán bộ
- Giáo viên trung học phổ thông: 100 giáo viên
- Cựu sinh viên sư phạm: 146 cựu sinh viên
- Sinh viên sư phạm đang theo học tại ĐHQGHN và một số trường ĐHSP khác: 300 sinh viên.
- Học sinh lớp 12 THPT: 195 học sinh

B. Kết quả khảo sát

I. Đối tượng học sinh lớp 12

Tổ công tác đề xuất 3 mô hình đào tạo cử nhân như sau:

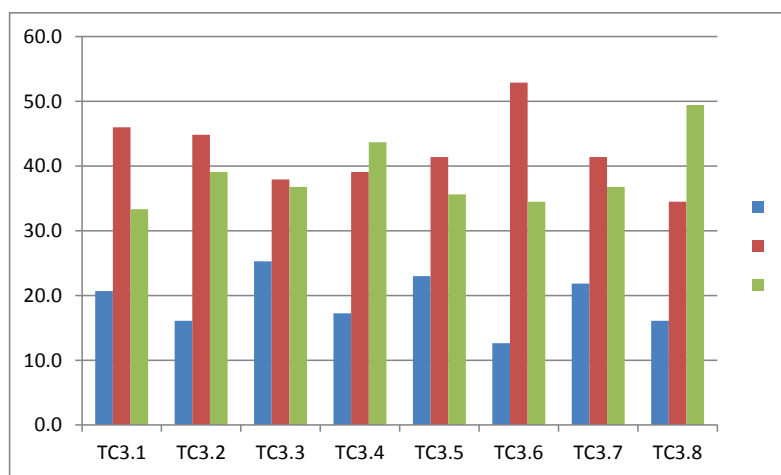
- **Mô hình 1** (hiện hành): Đào tạo cử nhân sư phạm theo mô hình a+b (phần kiến thức a (tương đương 102-103 tín chỉ) được đào tạo khối kiến thức khoa học cơ bản tại các trường thành viên của ĐHQGHN, phần kiến thức b (tương đương 36 tín chỉ) được đào tạo khối kiến thức đặc thù sư phạm, kiến thức khoa học giáo dục, nghiệp vụ sư phạm, thực hành, kiến tập, thực tập sư phạm). **Nhận bằng cử nhân sư phạm sau 4 năm.**
- **Mô hình 2** (FEP): Chương trình đào tạo gồm 3 hợp phần.
 - + *Hợp phần F*: Khối kiến thức chuyên môn nền tảng (Fundamental component) với thời lượng tương đương với chương trình đào tạo cử nhân tương ứng của các trường thành viên liên quan (khoảng 120-130 tín chỉ trong 3,5 năm);

+ *Hợp phần E*: Khởi kiến thức nghiệp vụ (Education science) về khoa học giáo dục, khoa học sư phạm, khóa luận/đồ án tốt nghiệp (thời lượng 40-45 tín chỉ trong 1 năm và một số học phần xen kẽ (trong 3- 3,5 năm đầu);

+ *Hợp phần P*: Trải nghiệm nghề nghiệp (Professional appentice) tại các trường phổ thông (dự kiến khoảng 6 tháng). **Sau khi tích lũy đủ số tín chỉ (trong 4 -5 năm), sinh viên tốt nghiệp được cấp 2 bằng Cử nhân Khoa học và Cử nhân Sư phạm.**

- **Mô hình 3** (chuyên tiếp): Chương trình đào tạo gồm 4 năm như chương trình hiện hành (mô hình 1) và học chuyển tiếp các học phần chương trình Thạc sĩ 2 năm (sinh viên được lựa chọn các ngành học Thạc sĩ về phương pháp giảng dạy bộ môn, Đo lường và đánh giá trong giáo dục, Khoa học Giáo dục, Quản trị trường học, Tham vấn học đường, Tâm lý học lâm sàng). Sinh viên không phải thi đầu vào Thạc sĩ. **Sau khi tích lũy đủ số tín chỉ (trong 3 -5 năm), sinh viên được 2 bằng Cử nhân Khoa học và Cử nhân Sư phạm; Sau khi tích lũy đủ số tín chỉ (trong 5 -6 năm), sinh viên được cấp bằng Thạc sĩ theo chuyên ngành đã chọn.**

Sau khi phát phiếu điều tra cho 195 học sinh lớp 12 THPT, chúng tôi tiến hành phân tích thu được kết quả như sau:



Nhìn vào biểu đồ có thể thấy:

1. Mô hình có tính khả thi cao nhất khi triển khai: **Mô hình 2** (48%).
2. Mô hình đáp ứng nhu cầu đa dạng của người học nhất: **Mô hình 2** (47%).
3. Mô hình sẽ hấp dẫn nhiều người học nhất từ cảm nhận ban đầu: **Mô hình 2** (38%).
4. Mô hình sẽ cung cấp nhiều cơ hội việc làm khi tốt nghiệp nhất: **Mô hình 3** (43%).

5. Mô hình tạo điều kiện cho những cá nhân xuất sắc có cơ hội học lên cao với thời gian ngắn hơn: **Mô hình 2** (41%).

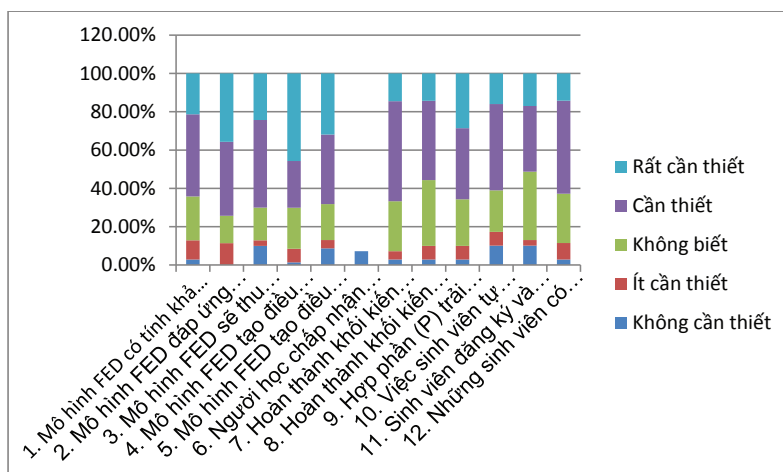
6. Mô hình được người học trong tương lai sẽ chấp nhận nhất: **Mô hình 2** (52%).

7. Mô hình hiệu quả nhất trong việc rèn luyện giúp giáo sinh đáp ứng chuẩn năng lực nghề nghiệp của giáo viên (đã nêu trong câu 1): **Mô hình 2** (41%).

8. Mô hình có lợi nhất cho người học (khi so sánh thời gian đào tạo và bằng cấp được nhận): **Mô hình 3** (49%).

II. Đối với giáo viên THPT

Chúng tôi đã tiến hành khảo sát đối với 100 giáo viên THPT về sự đáp ứng nhu cầu người học với mô hình (FEP), kết quả thu được như sau:



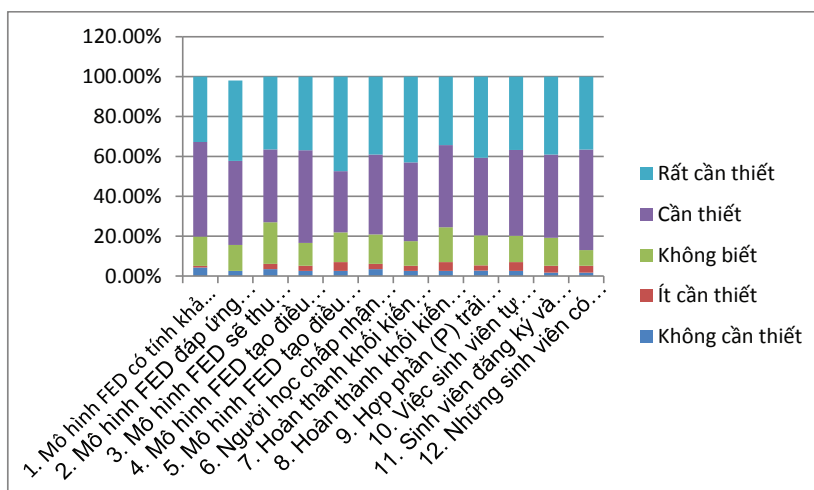
Qua biểu đồ chúng tôi nhận thấy:

1. Tính khả thi cao khi triển khai của mô hình FEP: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **64,2%**.
2. Mức độ đáp ứng nhu cầu đa dạng của người học của mô hình FEP: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **74,3%**.
3. Mô hình FEP sẽ thu hút nhiều người học từ nhiều ngành phi truyền thống (như địa lý, tin học, công nghệ, kinh tế, luật...): Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **70%**.
4. Mô hình FEP tạo điều kiện cho người học có 2 bằng cử nhân sẽ cung cấp nhiều cơ hội việc làm khi tốt nghiệp: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **70,1%**.

5. Mô hình FEP tạo điều kiện cho những cá nhân xuất sắc có cơ hội học lên cao với thời gian ngắn hơn: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **68,2%**.
6. Người học chấp nhận học với tổng thời gian 5 năm theo mô hình FEP để có được 2 bằng cử nhân: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **68,1%**.
7. Hoàn thành khối kiến thức khoa học chuyên môn nền tảng (F) trong 3,5 năm giúp tôi tiết kiệm thời gian hơn so với học một bằng cử nhân khoa học: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **66,7%**.
8. Hoàn thành khối kiến thức (E) trong 1 năm là khả thi và cung cấp đầy đủ kiến thức nghiệp vụ khoa học giáo dục và khoa học sư phạm cho người học: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **55,4%**.
9. Hợp phần (P) trải nghiệm nghề nghiệp kéo dài đến 6 tháng tại trường phổ thông giúp sinh viên có kỹ năng thực tiễn và hội nhập nghề nghiệp tốt hơn khi ra trường: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **65,7%**.
10. Việc sinh viên tự đóng bổ sung kinh phí phần trải nghiệm nghề nghiệp, học chuyên môn và nghiệp vụ là công bằng và chấp nhận được: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **61%**.
11. Sinh viên đăng ký và để nhận bằng cử nhân sư phạm sẽ bằng lòng đóng học phí để nhận bằng cử nhân khoa học tương đương với học phí văn bằng 2: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **51,3%**.
12. Những sinh viên có bằng đại học một chuyên ngành khác (Địa lý, Tin học, Công nghệ, GD&ĐT, Giáo dục pháp luật) có nhu cầu học thêm 1,5 năm (hợp phần E và P) để nhận thêm bằng cử nhân sư phạm mà không phải làm thêm khóa luận: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **62,8%**.

III. Đối với Cán bộ quản lý nhà trường

Chúng tôi đã tiến hành khảo sát đối với 116 cán bộ quản lý nhà trường về sự đáp ứng nhu cầu người học với mô hình (FEP), kết quả thu được như sau:

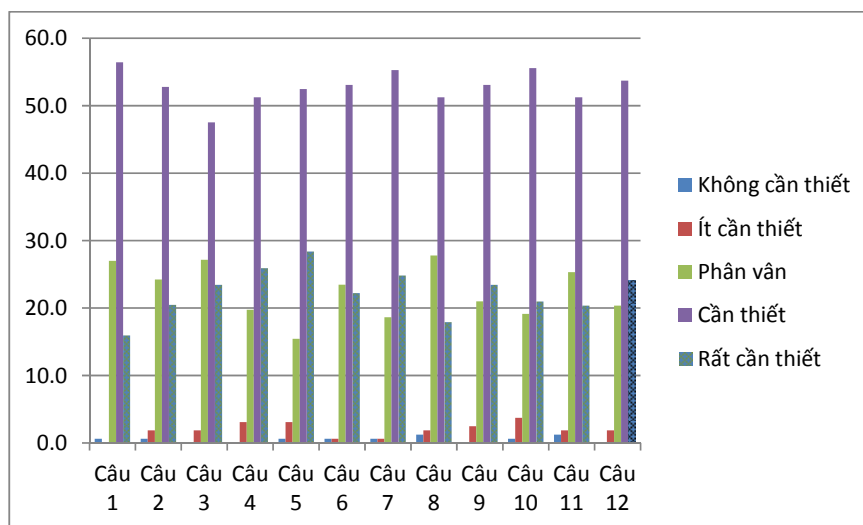


1. Tính khả thi cao khi triển khai của mô hình FEP: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **80,2%**.
2. Mức độ đáp ứng nhu cầu đa dạng của người học của mô hình FEP: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **82,4%**.
3. Mô hình FEP sẽ thu hút nhiều người học từ nhiều ngành phi truyền thống (như Địa lý, Tin học, Công nghệ, Kinh tế, Luật...). Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **73%**.
4. Mô hình FEP tạo điều kiện cho người học có 2 bằng cử nhân sẽ cung cấp nhiều cơ hội việc làm khi tốt nghiệp: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **83,4%**.
5. Mô hình FEP tạo điều kiện cho những cá nhân xuất sắc có cơ hội học lên cao với thời gian ngắn hơn: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **78,1%**.
6. Người học chấp nhận học với tổng thời gian 5 năm theo mô hình FEP để có được 2 bằng cử nhân: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **79,1%**.
7. Hoàn thành khối kiến thức khoa học chuyên môn nền tảng (F) trong 3,5 năm giúp tiết kiệm thời gian hơn so với học một bằng cử nhân khoa học: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **82,5%**.
8. Hoàn thành khối kiến thức (E) trong 1 năm là khả thi và cung cấp đầy đủ kiến thức nghiệp vụ khoa học giáo dục và khoa học sư phạm cho người học: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **75,5%**.

9. Hợp phần (P) trải nghiệm nghề nghiệp kéo dài đến 6 tháng tại trường phổ thông giúp sinh viên có kỹ năng thực tiễn và hội nhập nghề nghiệp tốt hơn khi ra trường: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **79,6%**.
10. Việc sinh viên tự đóng bổ sung kinh phí phần trải nghiệm nghề nghiệp, học chuyên môn và nghiệp vụ là công bằng và chấp nhận được: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **79,8%**.
11. Sinh viên đăng ký và để nhận bằng cử nhân sư phạm sẽ bằng lòng đóng học phí để nhận bằng cử nhân khoa học tương đương với học phí văn bằng 2: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **80,8%**.
12. Những sinh viên có bằng đại học một chuyên ngành khác (Địa lý, Tin học, Công nghệ, GD&ĐT, Giáo dục pháp luật) có nhu cầu học thêm 1,5 năm (hợp phần E và P) để nhận thêm bằng cử nhân sư phạm mà không phải làm thêm khóa luận: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **87%**.

IV. Cựu sinh viên

Chúng tôi đã tiến hành khảo sát đối với 146 cựu sinh viên sư phạm về sự đáp ứng nhu cầu người học với mô hình (FEP), kết quả thu được như sau:



Qua biểu đồ ta thấy kết quả như sau:

1. Tính khả thi cao khi triển khai của mô hình FEP: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **72,4%**.
2. Mức độ đáp ứng nhu cầu đa dạng của người học của mô hình FEP: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **73,3%**.

3. Mô hình FEP sẽ thu hút nhiều người học từ nhiều ngành phi truyền thống (như địa lý, tin học, công nghệ, kinh tế, luật...): Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **71%**.
4. Mô hình FEP tạo điều kiện cho người học có 2 bằng cử nhân sẽ cung cấp nhiều cơ hội việc làm khi tốt nghiệp: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **77,1%**.
5. Mô hình FEP tạo điều kiện cho những cá nhân xuất sắc có cơ hội học lên cao với thời gian ngắn hơn: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **80,9%**.
6. Người học chấp nhận học với tổng thời gian 5 năm theo mô hình FEP để có được 2 bằng cử nhân: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **75,3%**.
7. Hoàn thành khối kiến thức khoa học chuyên môn nền tảng (F) trong 3,5 năm giúp tiết kiệm thời gian hơn so với học một bằng cử nhân khoa học: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **80,1%**.
8. Hoàn thành khối kiến thức (E) trong 1 năm là khả thi và cung cấp đầy đủ kiến thức nghiệp vụ khoa học giáo dục và khoa học sư phạm cho người học: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **69,1%**.
9. Hợp phần (P) trải nghiệm nghề nghiệp kéo dài đến 6 tháng tại trường phổ thông giúp sinh viên có kỹ năng thực tiễn và hội nhập nghề nghiệp tốt hơn khi ra trường: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **76,6%**.
10. Việc sinh viên tự đóng bổ sung kinh phí phần trải nghiệm nghề nghiệp, học chuyên môn và nghiệp vụ là công bằng và chấp nhận được: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **76,6%**.
11. Sinh viên đăng ký và để nhận bằng cử nhân sư phạm sẽ bằng lòng đóng học phí để nhận bằng cử nhân khoa học tương đương với học phí văn bằng 2: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **71,6%**.
12. Những sinh viên có bằng đại học một chuyên ngành khác (Địa lý, Tin học, Công nghệ, GD&ĐT, Giáo dục Pháp luật) có nhu cầu học thêm 1,5 năm (hợp phần E và P) để nhận thêm bằng cử nhân sư phạm mà không phải làm thêm khóa luận: Tỷ lệ người hỏi trả lời mức độ cần thiết và rất cần thiết là: **77,8%**.

Chi tiết kết quả khảo sát theo các số liệu thống kê.

GIÁO DỤC 4.0 VÀ VIỆC ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN KIỂU “TIẾP NỐI” TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐÀ LẠT

PGS. TS. Phù Chí Hòa*

Tóm tắt

Sau mỗi cuộc cách mạng công nghiệp, xã hội biến chuyển sâu sắc, từ xã hội nông nghiệp sang công nghiệp, đến xã hội tri thức và sang xã hội sáng tạo. Trong giáo dục, những mô hình giáo dục và đào tạo ngày càng đa dạng. Công việc đào tạo giáo viên đã trải qua nhiều cuộc cải cách với những kết quả cụ thể. Trong bài báo này, chúng tôi đề cập đến một số mô hình đào tạo giáo viên và bước đầu bàn đến việc đào tạo giáo viên kiểu “tiếp nối” tại trường đại học Đà Lạt.

Từ khóa: cách mạng công nghiệp 4.0 (CMCN 4.0), giáo dục 4.0 (GD 4.0), Đào tạo giáo viên kiểu tiếp nối

I. MỞ ĐẦU

Nhà sáng lập và Chủ tịch điều hành WEF Klaus Schwab khẳng định rằng cách mạng công nghiệp 4.0 sẽ không chỉ ảnh hưởng tới cách sống của con người mà còn định nghĩa lại chúng ta là ai. Cuộc CMCN 4.0 đang diễn ra với tốc độ tăng theo hàm lũy thừa, lan tỏa rộng khắp bằng sự kết hợp nhiều công nghệ dẫn đến những thay đổi chưa có tiền lệ và tác động đến các quốc gia và toàn xã hội. Loài người đang đứng trước thêm một cuộc cách mạng sẽ làm thay đổi căn bản cách suy nghĩ, sống, làm việc của mỗi người.

Nếu thế kỷ 20 được đánh dấu bằng những cuộc cách mạng về hiểu biết và tư duy thì thế kỷ 21 là thế kỷ của ứng dụng. Bước sang thế kỷ 21, thế giới nhanh chóng bị là phẳng bởi số hóa và đa truyền thông không dây, những thành tựu công nghệ xóa nhòa đi ranh giới địa lý, toàn cầu hóa trở thành xu hướng tất yếu. Trong thế kỷ thông tin đầy biến động theo từng đợt sóng cách mạng công nghệ liên tiếp, người ta nhận thấy rằng giáo dục lại đang chậm chân.

Công nghệ tạo ra khả năng kết nối hàng tỷ người thông qua các thiết bị di động với những tính năng chưa từng có trong tốc độ xử lý, dung lượng lưu trữ. Những đột phá công nghệ mới nổi, như trí thông minh nhân tạo, robot, mạng lưới vạn vật kết nối internet, các phương tiện không người lái, công nghệ in 3D, công nghệ nano,

* Trường Đại học Đà Lạt

công nghệ sinh học, khoa học vật liệu, lưu trữ năng lượng và máy tính lượng tử,... Gần đây nhất, mạng 5G đã khởi động tại Việt Nam, đã và sẽ tạo nên những biến đổi sâu sắc trong hệ thống giáo dục, y tế, và tất cả các ngành khoa học kỹ thuật.

Những biến đổi này đang định hình lại các bối cảnh kinh tế, xã hội, mô hình đào tạo trong giáo dục. Nó mang tính lịch sử cả về quy mô, tốc độ và phạm vi ảnh hưởng của nó, thay đổi cách giao tiếp thông tin, cũng như cách con người suy nghĩ và thể hiện mình. Bối cảnh này tạo nên một nguồn tài nguyên giáo dục mở rộng lớn, việc tiếp cận với các tri thức là không giới hạn. Trước yêu cầu đổi mới giáo dục, việc khảo sát đưa ra một mô hình đào tạo giáo viên (GV) thực tiễn, sinh động và hiệu quả là thực sự cần thiết.

Công nghệ giáo dục được hiểu là việc thiết kế, ứng dụng và quản lý các lý thuyết tiếp cận giáo dục hoặc các tài nguyên công nghệ, tiến bộ công nghệ vào việc học tập để việc học diễn ra dễ dàng hơn và đạt hiệu suất cao hơn (Stošić L., 2015). Công nghệ giáo dục đã mang đến những điều kiện rất thuận lợi cho việc dạy và học đại học (ĐH). Trong bài báo, chúng tôi muốn cùng nhau chia sẻ về “*Giáo dục 4.0 và việc đào tạo GV kiểu “tiếp nối” tại Trường Đại học Đà Lạt*”.

Bài viết gồm bốn phần. Phần thứ nhất giới thiệu vai trò của cách mạng công nghiệp và số hóa trong giáo dục. Phần thứ hai giới thiệu về Cuộc CMCN 4.0 và GD 4.0. Phần thứ ba đưa ra những góc nhìn và những phân tích về mô hình đào tạo kiểu “tiếp nối”. Phần thứ tư trình bày về việc đào tạo GV kiểu tiếp nối tại trường đại học Đà Lạt. Một vài suy nghĩ và nhận định trong việc khai thác tiềm năng của việc đào tạo GV kiểu “tiếp nối” được đưa ra trong Phần kết luận.

II. CÁCH MẠNG CÔNG NGHIỆP 4.0 VÀ GIÁO DỤC 4.0

Mỗi một cuộc CMCN là một lần thay đổi căn bản. Cuộc CMCN 1.0 gắn với sự ra đời của động cơ hơi nước và cơ giới hóa giải phóng sức người. Cuộc CMCN 2.0 với sự xuất hiện của điện và sản xuất hàng loạt. Cuộc CMCN 3.0 gắn với công nghệ thông tin và tự động hóa sản xuất. Cuộc CMCN 4.0 là sự lên ngôi của trí thông minh nhân tạo, robot, mạng lưới vạn vật kết nối internet, công nghệ in 3D, công nghệ nano, công nghệ sinh học.

Trong báo cáo “*Leapfrogging to Education 4.0*” (Ernts & Young, 2017), Ernts & Young đã “*gắn chấm*” đối với giáo dục đại học ở phương Tây. Theo đó, GD 1.0 được đánh dấu cùng với CMCN 1.0, dẫn đến lượng người đi học tăng lên, nhà nước chính thức tham gia vào công cuộc giáo dục quốc dân. GD 2.0 đánh dấu số lượng lớn trường đại học ra đời, chủ yếu giảng dạy và nghiên cứu, gắn với việc phát triển vượt bậc của công nghệ in ấn và xuất bản; Trong GD 3.0, lớp học đã đa dạng hóa

công nghệ, giáo dục trở nên phổ cập. Nhiều lớp học không còn bảng phấn, thay vào đó là máy tính cá nhân, phương tiện giảng dạy tương tác. Người học đã chủ động nhiều hơn, tương tác nhiều hơn, hoạt động nhiều hơn. Tuy nhiên, lớp học vẫn theo dạng một thầy nhiều trò và chung một chương trình; GD 4.0 hướng đến cá nhân hóa việc học triệt để hơn. Trí tuệ nhân tạo sẽ giúp thông tin học tập được tổng hợp, phân tích và đưa ra các gợi ý hữu ích cho người học và người dạy. Nhà giáo chuyển từ người thuyết giảng sang nhiệm vụ hỗ trợ và huấn luyện, giúp người học phát triển năng lực hữu ích.

Ở Việt Nam, quá nửa dân số đã có internet. Tác động của CMCN 4.0 và GD 4.0 nhanh và trực tiếp. Các hệ thống học tập số hóa giúp đánh giá, phản hồi về hiệu quả học tập với các gợi ý hữu ích cho các nội dung học tập. Các công nghệ thực tế ảo sẽ giúp người học được trải nghiệm và rèn luyện kỹ năng. Việc lựa chọn thái độ tiếp cận với GD 4.0 của người học sẽ tạo ra sự khác biệt.

Theo UNESCO, tài nguyên giáo dục mở (*Open Educational Resources - OER*) là “*các tư liệu học, dạy và nghiên cứu trong bất kỳ phương tiện nào, dù là số hay không, nằm trong miền công cộng hoặc từng được phát hành theo một giấy phép mở, cho phép những người khác truy cập, sử dụng, tùy biến thích nghi và phân phối lại không mất chi phí, dù có hay không những hạn chế có giới hạn*” (<https://letrungnghia.mangvn.org>).

Tài nguyên giáo dục mở hỗ trợ cho việc đào tạo giáo viên, đặc biệt là các sinh viên trong việc tiếp cận các nguồn tài nguyên nhanh hơn, cập nhật hơn. Người dạy và người học có cơ hội tương tác, trao đổi và tham gia vào quá trình giáo dục hiệu quả hơn.

III. CÁC MÔ HÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN

Nghị quyết số 39-NQ/TW ngày 15/01/2019 của Bộ Chính trị đã xác định: “*Quy hoạch lại mạng lưới các trường đại học, cao đẳng, trường, cơ sở dạy nghề đảm bảo phù hợp yêu cầu phát triển và điều kiện từng vùng, miền trên cả nước*”.

Việc quy hoạch và đào tạo nhân lực ngành sư phạm nhằm đáp ứng nhu cầu xã hội còn nhiều thách thức. Điều này được thể hiện rõ khi không tạo ra được tính ổn định cho nguồn nhân lực sư phạm, và tình trạng thừa thiếu GV luôn được đề cập trong nhiều năm qua.

Muốn vậy, cần có các công cụ và dữ liệu để dự báo số lượng GV và đề ra những chính sách hiệu quả. Điều này liên quan đến mô hình đào tạo GV và điều tiết vĩ mô giúp cho nhân lực ngành sư phạm được ổn định. Vấn đề lựa chọn mô hình đào tạo

cần kèm theo các chính sách vĩ mô như đổi mới tuyển sinh, chương trình đào tạo sư phạm, phân công, tuyển dụng, sử dụng giáo viên, dự báo nhân lực ngành sư phạm, chính sách sát hạch, chính sách thăng tiến để phát triển nghề nghiệp của giáo viên.

UNESCO cho rằng vai trò của người GV thế kỉ 21 có những thay đổi hướng đến hoạt động chuyên biệt trong nghề nghiệp của GV. Thứ nhất, GV là nhà giáo dục với hai nhiệm vụ cốt lõi là giáo dục và giáo dưỡng. Thứ hai, GV là người học, lao động sáng tạo và nghiên cứu giải quyết những vấn đề của thực tiễn giáo dục. Thứ ba, GV là nhà văn hóa - xã hội với đầy đủ tri thức, lương tâm và phẩm hạnh của người thầy.

Để thực hiện các vai trò trên, GV phải có được các giá trị cốt lõi: Tin tưởng vào khả năng có thể thay đổi của mọi học sinh; Tin tưởng về khả năng tác động sư phạm của bản thân; Khát khao xây dựng xã hội văn minh vì con người. Dạy học là một nghề có tính chuyên nghiệp, phải tuân theo quy trình lấy chuẩn năng lực và logic hoạt động nghề nghiệp làm điểm xuất phát và hướng đến các mục tiêu. Từ đó, việc đào tạo ban đầu ở trường sư phạm sẽ tạo ra tiềm lực của người giáo viên, không chỉ đáp ứng yêu cầu công việc khi ra trường, mà còn là nguồn “năng lượng” sáng tạo và tự học suốt đời với nghề dạy học.

Cùng với quá trình hội nhập về kinh tế, giáo dục ĐH cũng tiếp nhận những mô hình đào tạo GV khác nhau:

- Thứ nhất, đào tạo GV theo phương thức truyền thống được thực hiện 4 năm với trình độ cử nhân sư phạm. Đa số trường sư phạm thực hiện theo mô hình này. Việc đào tạo sư phạm theo mô hình khép kín trong bối cảnh hiện nay còn gặp nhiều khó khăn. GV khó có thể chuyển đổi nghề nghiệp dễ dàng nhằm thích ứng với những yêu cầu của xã hội.

- Thứ hai, đào tạo GV theo mô hình “tiếp nối” gồm giai đoạn đào tạo về khoa học cơ bản, chuyên ngành và sau đó là giai đoạn đào tạo nghề sư phạm. Mô hình đào tạo này có thể áp dụng đối với sinh viên theo học ngành sư phạm và đối với sinh viên theo học các ngành khác nhưng có nhu cầu được đào tạo nghề sư phạm. Nhiều nước trên thế giới như Hoa Kỳ, Pháp, Anh, Đức đã lựa chọn mô hình này bởi tính mềm dẻo và hiệu quả.

- Thứ ba, mô hình đào tạo liên thông theo hình thức vừa học vừa làm. Phương thức này góp phần chuẩn hóa trình độ đào tạo của GV nhưng cũng có nhiều bất cập. Năng lực một số GV không tương xứng với trình độ đào tạo sẽ làm ảnh hưởng tới chất lượng giáo dục.

Mô hình đào tạo GV kiểu “tiếp nối” trong các trường ĐH đa ngành ở nước ngoài du nhập vào Việt Nam với tên gọi là “mô hình tiếp nối a+b”. Đặc trưng nổi bật của mô hình này là “vào ngành a, có thể ra ngành b”. Trong các trường ĐH đa ngành, sinh viên được đào tạo ở các khoa sư phạm muốn được cấp bằng cử nhân sư phạm cần phải học và tích lũy đủ tín chỉ ở về các môn toán, khoa học tự nhiên, khoa học xã hội và nhân văn ở các ngành chuyên môn. Đồng thời, cũng có đủ tín chỉ về các khoa học giáo dục và rèn luyện nghiệp vụ sư phạm. Mô hình đào tạo này được thúc đẩy theo hướng học xong cử nhân một ngành, rồi học về khoa học giáo dục. Sinh viên có hiểu biết căn bản về kiến thức chuyên ngành, đồng thời cũng được trang bị các kỹ năng nghiệp vụ phù hợp.

Với mô hình đào tạo kiểu “tiếp nối”, việc tuyển dụng thêm GV có thể nhanh chóng được đáp ứng khi các sinh viên hoàn thành các chứng chỉ nghiệp vụ sư phạm, thực hành nghề sư phạm và được công nhận bởi các cơ quan có thẩm quyền. Các GV có thể chuyển đổi nghề nghiệp do họ đã được trang bị kiến thức nền tảng từ các ngành khoa học khác khi học theo mô hình “tiếp nối”. Theo mô hình này, các trường đại học có thể đào tạo song bằng cử nhân khoa học và cử nhân sư phạm hay phối hợp đào tạo thẳng lên thạc sĩ giáo dục, giải quyết vấn đề nâng chuẩn đào tạo của GV phổ thông trong tương lai. Việc chọn mô hình đào tạo GV theo kiểu “tiếp nối” trong bối cảnh nhân lực ngành sư phạm luôn biến động là cần thiết.

IV. ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN KIỂU “TIẾP NỐI” TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐÀ LẠT

Viện Đại học Đà Lạt được thành lập năm 1957. Trường Đại học Sư phạm thuộc Viện được thành lập đầu tiên, bắt đầu đào tạo cử nhân sư phạm từ năm học 1958-1959.

Ngay từ những năm đầu đào tạo, mô hình kiểu “*tiếp nối*” đã có hình dáng. Cụ thể, trường sư phạm sẽ phụ trách phần chuyên môn nghiệp vụ sư phạm, còn phần kiến thức chuyên ngành sẽ do các trường văn khoa và khoa học đảm nhiệm (Võ Tấn Tú,...2020).

Ngày 27/10/1976, Trường được tái thành lập và đổi tên thành Đại học Đà Lạt, với mục tiêu đáp ứng nhu cầu giáo dục và phát triển kinh tế xã hội cho các tỉnh miền Trung, Nam Tây Nguyên và cho cả nước. Phương thức đào tạo kết hợp giữa cử nhân tổng hợp với cử nhân sư phạm trong một trường đại học đa ngành thể hiện rõ tính linh hoạt và hiệu quả. Mô hình đào tạo GV kiểu “*tiếp nối*” tiếp tục được thực hiện trong Đại học Đà Lạt.

Từ 1994-1995, Trường cũng là cơ sở tiên phong trong việc chuyển đổi mô hình đào tạo từ hệ niên chế (theo học kỳ, năm học) sang mô hình đào tạo theo tín chỉ mang lại những kết quả tích cực. Việc học và hoàn thành các chuyên đề giáo dục và sư phạm

theo quy định để được cấp chứng chỉ nghiệp vụ sư phạm đã tạo điều kiện cho một số GV được tham gia giảng dạy tại các trường PTTH trong thời kỳ còn thiếu giáo viên.

Hiện nay, khoa Sư phạm đang có 9 ngành đào tạo bậc đại học: Sư phạm Toán học, Sư phạm Vật lý, Sư phạm Hóa học, Sư phạm Sinh học, Sư phạm Tin học, Sư phạm Ngữ văn, Sư phạm Lịch sử và Sư phạm Tiếng Anh, Giáo dục tiểu học. Chương trình đào tạo đã được xây dựng theo hướng tiếp cận chuẩn đầu ra CDIO.

Thời gian đào tạo các ngành sư phạm là 4 năm. Do đặc điểm Khoa Sư phạm Đại học Đà Lạt nằm trong trường đại học đa ngành nên sinh viên cần phải tích lũy đủ tín chỉ về chuyên ngành khoa học tự nhiên hoặc khoa học xã hội và nhân văn, đồng thời cũng phải có đủ tín chỉ về các khoa học giáo dục và rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thì mới được cấp bằng cử nhân sư phạm để tham gia giảng dạy. Sinh viên được học tập và rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên, được kiến tập, thực tập sư phạm, được trau dồi thêm các kỹ năng mềm và tiếp cận với công việc thực tế tại nhà trường trung học phổ thông. Vì vậy, sinh viên có hiểu biết rất căn bản về kiến thức chuyên ngành của môn dạy, đồng thời cũng được trang bị các kỹ năng nghiệp vụ sư phạm, từ đó họ có thể phát triển nghề nghiệp và tiếp nhận thêm những kiến thức mới trong hành trình học tập suốt đời.

Trường đại học Đà Lạt là trường đại học đa ngành với 17 khoa, 31 ngành, với đa số giảng viên cơ hữu có chức danh phó giáo sư, tiến sĩ, thạc sĩ. Sinh viên Sư phạm được trang bị kiến thức khoa học về chuyên ngành, về tâm lý học, giáo dục học, nghiệp vụ sư phạm, với trình độ ngoại ngữ cần thiết. Từ đó, SV đủ năng lực giảng dạy, có kỹ năng đánh giá và kỹ năng phát triển chương trình môn học, quản lý hồ sơ và việc dạy học. Sau khi tốt nghiệp, các SV Sư phạm hoàn toàn có đủ khả năng học ở bậc học sau đại học trình độ thạc sĩ, tiến sĩ.

Theo kế hoạch, Trường cho phép sinh viên đăng ký và tích lũy các tín chỉ theo quy định để có được thêm bằng đại học thứ hai (đào tạo song bằng) trong ngành sư phạm hay một ngành học khác. Chủ trương đúng đắn này phù hợp với nhu cầu phát triển đa dạng của cuộc sống.

Tính đến 2020, tổng số cử nhân sư phạm đã tốt nghiệp tại Trường là khoảng 3500. Dấu ấn thành quả đào tạo trong nhiều năm từ các GV tốt nghiệp tại trường. Ví dụ, trong kỳ thi THPT Quốc gia 2017, tỉnh Lâm Đồng xếp thứ 7, nằm trong số 15 trường có điểm tốt nghiệp trung bình cao nhất trên cả nước. Không chỉ xếp thứ hạng cao đối với điểm tốt nghiệp trung bình, Lâm Đồng còn nằm trong 10 tỉnh thành có điểm trung bình môn học cao nhất. (Nguồn: Bộ GD và ĐT). Thành công này không thể không kể đến vai trò của khoa Sư phạm Trường Đại học Đà Lạt trong việc đào tạo giáo viên.

Thư viện nhà trường hiện có nguồn tài nguyên học liệu mở gồm các tài liệu tiếng Anh và tiếng Việt thuộc lĩnh vực khoa học tự nhiên, khoa học xã hội - nhân văn, kinh tế, nghệ thuật. Thư viện hiện có 168344 bản sách, 3272 bản luận án, 3331 bản CD-ROM và DVD, 3 hệ Cơ sở dữ liệu. Hiện nay, thư viện có tổng số 44575 tài liệu điện tử bao gồm: báo; tạp chí; kết quả nghiên cứu khoa học; kỷ yếu hội nghị hội thảo; luận văn, luận án; phần mềm; sách, giáo trình; tài liệu đa phương tiện. Trong đó, có 665 giáo trình điện tử; 18257 sách điện tử; sách trực tuyến với 617 ebook toàn văn của nhà xuất bản Tổng hợp. Cùng với nguồn học liệu mở, Trung tâm Thông tin - Thư viện Trường Đại học Đà Lạt cũng đã ứng dụng phần mềm mã nguồn mở trong hoạt động thư viện. Điều này giúp cho việc đào tạo GV thuận lợi.

V. KẾT LUẬN

Những nền giáo dục có chất lượng hàng đầu như Hoa Kỳ, Israel, Hàn Quốc, Singapo, ... đều dồn tâm sức vào cuộc đua đổi mới với trọng tâm là lấy công nghệ giáo dục làm đòn bẩy. Nền giáo dục Hàn Quốc hướng đến việc tạo ra con người phát triển toàn diện. Phần Lan chọn triết lý đặt con người nhân văn lên trên con người kỹ năng: *“Trái tim con người quan trọng hơn hết thảy. Những tố chất của con người mà máy móc không có được như ham học hỏi, ham hiểu biết, đồng cảm với người khác sẽ là mục tiêu mà giáo dục vun đắp.”* (Olli-Pekka Heinoen, Tổng Vụ trưởng Cơ quan quốc gia về giáo dục).

Việt Nam đang có nhiều đổi mới đáng kể trong giáo dục. Mỗi quốc gia có lựa chọn của mình, nhưng dù là Phần Lan, Hoa Kỳ, Singapo hay Việt Nam thì trong công cuộc đổi mới phải đặt khoa học và công nghệ giáo dục lên hàng đầu. Vai trò của các trường sư phạm trong việc đào tạo GV mang nhiều ý nghĩa.

Việc đưa ra và lựa chọn mô hình đào tạo GV đúng đắn ở tầm vĩ mô sẽ góp phần nâng cao chất lượng và hiệu quả giáo dục, đủ sức chinh phục những mục tiêu mà bốn trụ cột của giáo dục thế kỷ XXI đã đề cập: *Học để biết, Học để làm, Học để cùng chung sống, Học để tự khẳng định mình* (Unesco, 1996).

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Klaus Schwab, *The Fourth Industrial Revolution* (Cuộc Cách mạng Công nghiệp lần thứ tư), World Economic Forum. (<https://youtu.be/SCGV1tNBoeU>)
2. Peter Norvig, *“Teach Yourself Programming in Ten Years”* (<http://norvig.com/21-days.html>)

3. Ernts & Young (11/2017), *Leapfrogging to Education 4.0: Student at the core*. (<https://tinyurl.com/y48aszrz>)
4. Stošić L (2015). *The importance of educational technology in teaching*, 113-114, (IJCRSEE) International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education.7. 8. 9.
5. Phù Chí Hòa,... (2020), “*Công nghệ giáo dục và đổi mới giáo dục trong các trường sư phạm*”, Kỷ yếu Hội thảo Khoa học Quốc gia Nâng cao năng lực sư phạm cho đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông, NXB Đại Học Huế.
6. Võ Tấn Tú (chủ biên) (2020), *Sơ thảo lịch sử Trường đại học Đà Lạt*.
7. Hiếu Nguyễn (10/07/2019), *Hướng nào cho đổi mới mô hình đào tạo giáo viên?*, Báo GD & TĐ.
8. <https://letrungnghia.mangvn.org>
9. Bari, Moncef, Hoa Phu Chi (2017), *IT skills of Dalat university prospective teachers*, International Journal of Information and Education Technology (IJJET), ISSN: 2010-3689, DOI: 10.18178/IJJET
10. Ủy Ban Quốc tế về Giáo dục thế kỷ XXI thuộc tổ chức Unesco (1996), “*Học tập: Cửa Cải Nội Sinh*”, Paris.
11. Thùy Linh (22/08/2019), “*Mô hình đào tạo kiểu nối tiếp sẽ giải quyết được bài toán thừa thiếu giáo viên*”, Báo GD VN.
12. Dương Trọng Tấn (7/9/2015) “*Cuộc tiến công của công nghệ giáo dục*”, Tạp chí Tia sáng.

ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN DỰA THEO MÔ HÌNH TIẾP NỐI A+B TRONG BỐI CẢNH ĐỔI MỚI GIÁO DỤC

PGS.TS Nguyễn Văn Đệ*

TS Lương Thanh Tân**

TS Trần Đại Nghĩa***

Tóm tắt

Vấn đề đào tạo, thu hút, phát triển chất lượng đội ngũ giáo viên luôn được quan tâm bàn luận, nghiên cứu. Thực tiễn cho thấy rất nhiều quốc gia trên thế giới luôn khẳng định công tác đào tạo giáo viên là một ưu tiên hàng đầu cho chính sách công mỗi năm càng nhiều hơn [6]. Trong đó đào tạo, phát triển chất lượng giáo viên là trung tâm của sự cải tiến giáo dục. Nhiều nghiên cứu cũng chỉ ra rằng chất lượng giáo viên là biến số quan trọng nhất ảnh hưởng đến thành tích của học sinh.

Cùng với sự phát triển nhanh chóng như vũ bão của khoa học và công nghệ, toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế thì mối liên hệ giữa chất lượng giáo viên và kết quả hoạt động của học sinh ngày càng rõ ràng, nhà nước đã đầu tư đáng kể cho ngành giáo dục để đào tạo, tuyển dụng nguồn nhân lực giáo dục chất lượng cao. Nhưng thực tế thì tình trạng thừa - thiếu giáo viên hiện nay vẫn diễn ra đã phần nào làm giảm sút chất lượng giáo dục. Trong khi đó, nhiều trường đại học đào tạo giáo viên và các nhà hoạch định chính sách giáo dục, những nhà lãnh đạo địa phương đang tiếp tục thảo luận về vấn đề nguồn nhân lực giáo dục. Thực tiễn cho thấy nhiều nguyên nhân và đặc điểm của tình trạng dẫn đến vấn đề này, trong đó việc lựa chọn mô hình đào tạo giáo viên như thế nào ở các cơ sở đào tạo giáo viên để giải quyết tình trạng thừa - thiếu giáo viên cục bộ, nhưng vẫn đảm bảo chất lượng nguồn nhân lực giáo viên luôn là thách thức được đặt ra.

1) Đặt vấn đề

Sự xuất hiện vai trò mới của người giáo viên là vấn đề khách quan xuất phát từ sự thay đổi của nhà trường trong bối cảnh đổi mới giáo dục và hội nhập quốc tế ở Việt Nam. Nhà trường là một thiết chế hiện thực hóa sứ mệnh của nền giáo dục trong

* Chủ tịch Hội đồng Khoa học - Trường Đại học Đồng Tháp

** Quyền Hiệu trưởng Trường Đại học Đồng Tháp

*** Giảng viên trường Đại học Đồng Tháp

đời sống kinh tế - xã hội, và giáo viên trong nhà trường chính là người thực hiện sứ mệnh đó thông qua hoạt động giáo dục của bản thân. Những thay đổi về chủ trương, chính sách giáo dục của quốc gia sẽ dẫn đến sự thay đổi sứ mệnh, chức năng, nhiệm vụ của nhà trường và vai trò của người giáo viên; nghĩa là, người giáo viên nếu không thích ứng và thay đổi thì không phát triển được. Hiện nay, chủ trương đổi mới giáo dục phổ thông, quốc tế hóa hoạt động đào tạo đã tác động vào vai trò, chức năng của nhà trường và giáo viên trên các phương diện từ nhu cầu nâng cao chất lượng giáo dục đến đổi mới quy trình đào tạo như: chương trình giáo dục phổ thông tổng thể, đào tạo theo tín chỉ, CDIO (Conceive - Design - Implement - Operate), POHE (Profession - Oriented Higher Education), VNEN (Viet Nam Escuela Nueva)... Từ đó, các nhà trường và giáo viên đang phải đối mặt với những thay đổi có tính thời sự:

- (i) Thực hiện quá trình đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng;
- (ii) Thực hiện các chủ trương đổi mới quy trình đào tạo và các phong trào do ngành giáo dục khởi xướng trong giai đoạn gần đây;
- (iii) Tăng cường xã hội hóa và đa dạng hóa nguồn đầu tư, đổi mới quản trị nhà trường gắn với hiệu quả. Theo khuyến cáo 21 điểm về giáo dục của UNESCO: *“Thầy giáo phải được đào tạo để trở thành những nhà giáo dục nhiều hơn là những chuyên gia truyền đạt kiến thức; phải làm chủ được môi trường công nghệ thông tin - truyền thông mới, và phải chuẩn bị về mặt tâm lý cho một sự thay đổi cơ bản về vai trò của họ”*; điều đó đồng nghĩa với việc giáo viên trong nhà trường hiện đại phải đảm nhận nhiều vai trò hơn trong quá trình dạy học.

Như chúng ta đã biết, có nhiều quan điểm, tranh luận đang diễn ra trong bối cảnh đổi mới giáo dục đã phần nào làm sáng tỏ một số vấn đề về chất lượng giáo dục nói chung và chất lượng đào tạo giáo viên ở các trường sư phạm nói riêng; cũng như các vấn đề về thừa - thiếu giáo viên, tiền lương giáo viên..., luôn được quan tâm thảo luận.

Nghiên cứu của tác giả Calderhead, J. (1991) trong công tác đào tạo, phát triển giáo viên đã phản ánh tầm quan trọng của chất lượng đào tạo [2]; tác giả Darling-Hammond, L. (2000), qua nghiên cứu của mình cũng chỉ ra rằng công tác đào tạo giáo viên hiệu quả sẽ có tác động đến chất lượng học sinh thông qua các chính sách của nhà nước cho giáo dục [4]; tổ chức OECD cũng cho rằng chất lượng giáo dục phụ thuộc vào việc thu hút đào tạo giáo viên [6]; qua nghiên cứu của mình, tác giả Schmidt, W.H, Cogan, L., & Houang, R. (2011) cũng chỉ ra vai trò và cơ hội của giáo viên trong bối cảnh hội nhập quốc tế [7]; trong khi đó, tác giả Shulman, L.S. (năm 1987) cho rằng kiến thức và phương pháp dạy học là hai vấn đề quan trọng

đề đào tạo giáo viên có chất lượng [8]; tác giả Slavin, R.E. (năm 1984) đưa ra quan điểm trong công tác đào tạo giáo viên để có chất lượng là sự phù hợp, khuyến khích và thời gian, qua nghiên cứu tác giả đã đưa ra một mô hình hiệu quả [9]. Như vậy, chúng ta thấy rằng có rất nhiều nghiên cứu trong nước và quốc tế bàn về công tác đào tạo giáo viên như thế nào cho hiệu quả và đáp ứng được bối cảnh của xã hội. Mặc dù những nỗ lực hiện tại có thể chưa đáp ứng được yêu cầu thực tiễn giáo dục Việt Nam, nhưng rõ ràng cần phải có những bước quyết liệt hơn để tránh tình trạng thừa - thiếu giáo viên ảnh hưởng đến chất lượng giáo dục đất nước. Với thực tiễn đó, chúng tôi nhận thấy rằng, công tác đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên trong bối cảnh mới cần được xem xét đánh giá cụ thể và có trách nhiệm giải trình thỏa đáng của các bên liên quan để nâng cao chất lượng giáo dục đào tạo nước nhà.

Cùng với sự phát triển của xã hội, ngành giáo dục phải thay đổi gắn liền với đó là phải đổi mới công tác đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên. Mỗi quan hệ ở trường đào tạo giáo viên và các địa phương tuyển dụng giáo viên cần có sự kết nối, hỗ trợ vì sự đổi mới và phát triển. Các yêu cầu đổi mới giáo dục đòi hỏi rất cấp thiết đối với các trường đào tạo giáo viên phải thay đổi chương trình đào tạo, bồi dưỡng giáo viên. Trong đó, vấn đề thừa thiếu giáo viên hiện nay vẫn đang diễn ra và tiếp tục diễn ra. Để giải quyết vấn đề này cần đặt ra các câu hỏi?

- (1) Vì sao thiếu giáo viên? Nguyên nhân và các giải pháp nào để khắc phục tình trạng này?
- (2) Vì sao thừa giáo viên? Nguyên nhân và các giải pháp nào để khắc phục tình trạng này?
- (3) Trách nhiệm của các cơ sở đào tạo giáo viên khi lựa chọn mô hình đào tạo giáo viên như thế nào để giải quyết tình trạng thừa - thiếu giáo viên nhưng vẫn đảm bảo chất lượng giáo dục?
- (4) Trách nhiệm của chính quyền địa phương về việc tuyển dụng, dự báo cung cầu đào tạo, bồi dưỡng giáo viên như thế nào?
- (5) Trách nhiệm của các nhà hoạch định chính sách đối với công tác giáo dục đào tạo ra sao?

2) Vai trò của người giáo viên trước tác động của hội nhập quốc tế

Dưới tác động của đổi mới giáo dục và hội nhập quốc tế, chúng tôi cho rằng, người GV cần nhận thức đầy đủ về những vai trò của mình, cụ thể:

a) Là trọng tài chuyên môn: Người giáo viên phải thường xuyên tự học, cập nhật kiến thức, bồi dưỡng chuyên môn để cung cấp lượng kiến thức khoa học, chính

xác, đầy đủ cho người học và là trọng tài trong các hoạt động thuộc về lĩnh vực kiến thức ở các giờ dạy (thuyết trình, thảo luận, thực hành, xêmina...); gợi mở, hướng dẫn, tổ chức các hoạt động tìm hiểu, tranh luận của người học, hướng dẫn giúp đỡ người học đến với tri thức khoa học bằng con đường đi tốt nhất, ngắn nhất và trên con đường đó luôn có sự đổi mới về phương pháp của người giáo viên.

b) Là huấn luyện viên: Người giáo viên phải biết cách “kích thích” những hiểu biết của người học, gợi mở cho người học suy nghĩ và dẫn dắt người học hiểu biết để có thể vượt qua được những khó khăn, thử thách trong học tập; tạo cơ hội cho người học có đủ điều kiện để tự suy nghĩ, tìm hiểu và có khả năng tự quyết định trong các vấn đề nảy sinh. Có thể nhiều khái niệm, công thức... được học sẽ bị quên đi và không được sử dụng, nhưng cách tư duy, phương pháp học, kỹ năng ứng xử, chiến lược triển khai công việc sẽ được củng cố và phát triển trong quãng đời sau của người học [5].

c) Là người cố vấn học tập: Với vai trò là người cố vấn, mỗi giáo viên phải luôn theo sát hoạt động nhận thức của học sinh “suy ngẫm về các phương pháp dạy học hay nhất của bản thân và hiểu thấu đáo vì sao các phương pháp đó là hiệu quả hoặc chỉ hiệu quả với trò này mà không hiệu quả với trò kia” [5] để khi người học gặp khó khăn thì kịp thời hỗ trợ, giúp đỡ bằng những định hướng phù hợp, gợi ý cụ thể; phải nỗ lực để xác định “tầm nhìn” và phải cố gắng tạo cho nhóm người học có tinh thần đồng đội; tìm cách cổ vũ người học, đưa ra những lời khuyên kịp thời có tính xây dựng để người học hành động hướng tới tầm nhìn đó; đưa lời nhận xét phản hồi ý nghĩa để nâng cao thành tích học tập của học sinh.

d) Là người quản lý quá trình học tập, đánh giá giáo dục: Trong nhà trường hiện đại, cùng một lúc người học có thể tham gia vào nhiều hoạt động khác nhau. Vì thế, người giáo viên phải điều phối công việc, kết nối con người, đồ dùng học tập, phương tiện giảng dạy và người học có tính hệ thống, hiệu quả; phải thiết kế các bài kiểm tra phù hợp với yêu cầu, mục đích và kết quả học tập của người học bên cạnh yêu cầu đánh giá người học công bằng, chính xác, lên kế hoạch và áp dụng những phương pháp kiểm tra hiệu quả (đánh giá chính thức hoặc không chính thức và đánh giá trong suốt quá trình học tập với đánh giá cuối khóa) [5]; khuyến khích học sinh tự kiểm tra quá trình học tập cũng như sự tiến bộ của mình, cẩn thận chọn lọc những nguồn thông tin để đánh giá nhu cầu và kết quả học tập của học sinh [5].

e) Là nhà khoa học: Mỗi nhà giáo phải cố gắng để trở thành một chuyên gia trong lĩnh vực chuyên môn của mình, có khả năng nghiên cứu khoa học, giải thích và dự báo các vấn đề khoa học, chính trị, xã hội, chuyển giao các quy trình ứng dụng khoa học công nghệ vào đời sống; là một người điều phối, thiết kế chương trình đào

tạo và nội dung môn học... [5]. Giáo viên - nhà khoa học thực hiện vai trò đó theo hai xu hướng phổ biến hiện nay: nghiên cứu cơ bản và nghiên cứu ứng dụng. Kết quả nghiên cứu được công bố trên các tạp chí chuyên ngành, hoặc được đưa vào sử dụng sẽ là thước đo chất lượng, và đánh giá hiệu quả làm việc của giáo viên.

g) Là nhà tâm lý học đường: Trong môi trường giáo dục, người giáo viên được học sinh tin yêu có lúc sẽ trở thành chuyên gia tư vấn tâm lý trong rất nhiều tình huống như: lựa chọn ngành nghề, chọn bạn, mâu thuẫn nhóm, xung đột trong gia đình, tình yêu học đường... Vì vậy, trong nhà trường phổ thông hiện đại, giáo viên cũng là nhà tâm lý. Lúc này, nhiệm vụ của nhà tư vấn tâm lý là phải biết lắng nghe thân chủ, làm chủ các cuộc trò chuyện trong các cuộc gặp gỡ, tư vấn; thể hiện sự thông cảm, thấu hiểu với thân chủ, “thể hiện với học sinh rằng họ không chỉ quan tâm đến những gì diễn ra trong lớp học mà quan tâm đến cả đời sống học sinh nói chung” [5] để tìm ra hướng giải quyết tốt nhất cho vấn đề học sinh gặp phải; quan tâm đến học sinh trước hết là con người, sau mới là người học, tôn trọng mỗi học sinh như một con người đặc biệt; làm việc *với* học sinh chứ không phải làm các việc *vì* học sinh hay *cho* học sinh; không phân biệt sắc tộc, giới tính, địa vị, nền tảng văn hóa, đối xử công bằng với mọi học sinh. Mỗi giáo viên cần có ý thức tự trau dồi, trang bị những kiến thức chuyên ngành Tâm lý học, có kỹ năng thực hành nghề tâm lý để có thể làm tốt nhiệm vụ giáo dục [5].

h) Là nhà hoạt động xã hội: Người giáo viên trong nhà trường hiện đại không chỉ hoạt động trong phạm vi hẹp (lớp học) mà có tầm ảnh hưởng cả trong và ngoài nhà trường với vai trò là nhà hoạt động xã hội tích cực. Trong nhà trường hiện đại, giáo viên phải trở thành chuyên gia đánh giá, nhà ghi chép thông minh, nhạy bén về các điểm mạnh, hạn chế và ham thích của mỗi học sinh (bằng nhiều cách: quan sát, ý kiến đánh giá không chính thức, các phương tiện đa năng...). Sau đó, chuyên gia này sẽ cung cấp cho phụ huynh, các giáo viên khác, ban quản trị nhà trường, các tổ chức xã hội và cả học sinh bản kê khai các thiên hướng và năng khiếu nổi trội của mỗi học sinh, kết nối các học sinh, giáo viên dạy các môn học khác nhau, phụ huynh, các tổ chức xã hội (các câu lạc bộ học thuật, trung tâm nghệ thuật...) vào một cộng đồng cùng sở thích, hứng thú, đam mê, biến nhà trường thành một “cộng đồng học tập - văn hóa” [5]; Ở cộng đồng, giáo viên phải trở thành chuyên gia phụ trách hoạt động xã hội của nhà trường, hình ảnh đại diện cho nhà trường trong việc xây dựng các mối quan hệ tốt đẹp với cộng đồng. Chuyên gia này phải là cầu nối giữa nhà trường - học sinh với nguồn nhân lực sẵn có trong cộng đồng lớn, có kỹ năng, chủ động nắm bắt được các thông tin về các loại tổ chức, cơ sở học việc (tập sự), các cá nhân và cơ quan đỡ đầu, nhà tài trợ, các học trình của cộng đồng và mọi tiềm năng học tập khác sẵn có trên địa bàn trường đóng, sau đó cố gắng ghép các sở thích, năng khiếu, khả năng của học sinh

với các tiềm năng, cơ hội sẵn có bên ngoài (ví dụ: định hướng, tìm kiếm một nghệ sĩ chơi đàn piano để hướng dẫn một học sinh chớm có sở thích học loại đàn đó) [5].

3) Đào tạo giáo viên trong bối cảnh đổi mới giáo dục dựa theo mô hình tiếp nối a+b

Chúng ta biết rằng với sự phát triển của xã hội, ngành giáo dục phải đổi mới gắn liền với đó là phải đổi mới công tác đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên. Môi quan hệ ở trường đào tạo giáo viên và các địa phương tuyển dụng giáo viên cần có sự kết nối, hỗ trợ vì sự đổi mới và phát triển. Các yêu cầu đổi mới giáo dục đòi hỏi cấp thiết đối với các trường đào tạo giáo viên phải thay đổi chương trình đào tạo, bồi dưỡng giáo viên. Tuy vậy, vấn đề thừa thiếu giáo viên hiện nay vẫn đang diễn ra trên đất nước chúng ta. Do đó, việc lựa chọn mô hình tiếp nối a+b trong đào tạo giáo viên là cần thiết nghiên cứu thực hiện để đáp ứng với xu thế bối cảnh mới. Mô hình này sẽ đảm bảo tính cơ học khi giáo viên thiếu, việc tuyển dụng giáo viên có thể nhanh chóng được đáp ứng bởi những người khác ngoài ngành sư phạm có thể học thêm phần kiến thức về nghề sư phạm trong chương trình đào tạo giáo viên, thực hành nghề sư phạm đủ thời gian quy định để có thể trở thành giáo viên. Mặt khác, mô hình tiếp nối a+b sẽ tạo điều kiện khi nhu cầu giáo viên giảm, những người đang theo học các chương trình giáo viên hoặc những người đã trở thành giáo viên cũng có thể dễ dàng chuyển đổi nghề nghiệp nhanh chóng bởi họ đã được trang bị kiến thức nền tảng từ các ngành khoa học khác khi họ học theo mô hình nối tiếp a+b. Bên cạnh đó, việc vận dụng mô hình đào tạo tiếp nối a+b các trường đại học dễ dàng điều tiết giảng viên có năng lực giảng dạy, nghiên cứu có thể tham gia đào tạo các ngành khác mà không nhất thiết phải tuyển dụng mới, điều này sẽ giúp cho nguồn nhân lực các trường đại học ổn định sẽ phải thích ứng, không ngừng học tập nghiên cứu, rèn luyện để có thể giảng dạy các chuyên ngành ngoài sư phạm. Đặc điểm nổi bật của mô hình a+b là có thể linh hoạt trong đào tạo “vào ngành a, ra ngành b” và ngược lại “vào ngành b, ra ngành a”. Mô hình này sẽ thuận lợi ở các trường đại học đa ngành trong đó có đào tạo ngành sư phạm. Ví dụ ở trường Đại học Đồng Tháp, hiện nay đang đào tạo đa ngành, trong đó các ngành sư phạm là nòng cốt. Do đó, trong quá trình tuyển sinh và đào tạo sinh viên các ngành khoa học xã hội nhân văn, khoa học tự nhiên, các em có thể học thêm bổ sung các tín chỉ về tâm lý học, giáo dục học, rèn luyện nghiệp vụ sư phạm..., để đáp ứng đủ yêu cầu chuẩn muốn được cấp bằng cử nhân sư phạm, khi ra trường các em có thể đi dạy, ngược lại có những em tuyển sinh đầu vào ngành sư phạm, nhưng trong quá trình học và tình hình bối cảnh của xã hội các em không được tuyển dụng đi dạy thì các em có thể học bổ sung các tín chỉ bổ sung để đáp ứng được việc làm phù hợp với công việc sau khi ra trường. Ví dụ khi thi đầu vào các em học ngành sư phạm lịch sử, các em có

thể học bổ sung thêm các tín chỉ về ngành văn hóa du lịch để có thể sau khi ra trường nếu không xin được việc làm trong ngành giáo dục, các em có thể làm hướng dẫn viên du lịch, làm ở các viện bảo tàng...

Đào tạo giáo viên theo mô hình tiếp nối a+b đòi hỏi cao hơn, yêu cầu nhiều hơn về năng lực, kỹ năng tự học suốt đời của sinh viên, rèn luyện nghề thêm thời gian, kiến thức chuyên môn nghiệp vụ.

Rõ ràng, trong bối cảnh xu thế đổi mới giáo dục, toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế thì việc lựa chọn đào tạo giáo viên dựa theo mô hình tiếp nối a+b đem lại nhiều ưu điểm. Tuy vậy, nếu các nhà hoạch định chính sách, các nhà quản lý giáo dục và các cơ sở đào tạo nguồn nhân lực giáo dục, các nhà tuyển dụng không có cơ chế quản lý chặt chẽ thì sẽ tạo ra những kẻ hở làm ảnh hưởng đến chất lượng của giáo dục chung của nước nhà. Do vậy, để giải quyết vấn đề này, cần đặt ra và giải quyết các câu hỏi sau:

- (1) Quan điểm lãnh đạo và quản lý của các trường đại học có đào tạo nguồn nhân lực giáo dục dựa theo mô hình a+b như thế nào?
- (2) Chất lượng đội ngũ giảng viên các trường đại học có đào tạo nguồn nhân lực giáo dục ra sao?
- (3) Cơ sở vật chất, thiết bị, tài chính ở các trường đại học có đào tạo nguồn nhân lực giáo dục có đáp ứng được yêu cầu đào tạo giáo viên theo mô hình tiếp nối a+b?
- (4) Công tác đảm bảo chất lượng đào tạo giáo viên theo mô hình tiếp nối a+b từ đầu vào, quá trình, đầu ra như thế nào? Dựa trên tiêu chí nào để đánh giá chất lượng?
- (5) Trách nhiệm giải trình, minh bạch về chất lượng đội ngũ giảng viên; cơ sở vật chất, thiết bị, tài chính; thời gian, chương trình đào tạo; kiểm định chất lượng giáo dục đầu vào, quá trình, đầu ra như thế nào? (Số sản phẩm khoa học công nghệ, tiến bộ kỹ thuật, công nghệ mới được áp dụng, số bài báo thuộc hệ thống ISI/ Scopus, số lượng giải thưởng quốc gia, quốc tế về khoa học công nghệ, số lượt giảng viên tham gia các hội thảo khoa học quốc gia và quốc tế, tỷ lệ kinh phí hoạt động khoa học công nghệ, số phát minh sáng chế, số hợp đồng hợp tác với doanh nghiệp, với địa phương; chất lượng đào tạo như tỷ lệ giảng viên/người học, tỷ lệ giảng viên có học vị tiến sĩ, tỷ lệ giảng viên có chức danh giáo sư; phó giáo sư, số chương trình đào tạo được kiểm định, kinh phí đầu tư/đầu sinh viên, mức độ hài lòng của nhà tuyển dụng, tỷ lệ sinh viên có việc làm sau 6 tháng, sau 12 tháng tốt nghiệp, lương

khởi điểm của sinh viên sau khi ra trường; tỷ lệ chuyên gia người nước ngoài làm việc tại đại học đào tạo nhân lực giáo dục dựa theo mô hình tiếp nối a+b; tỷ lệ giảng viên được mời giảng dạy ở nước ngoài, số bài báo công bố chung với người nước ngoài, số giảng viên, nghiên cứu sinh được đào tạo, tập huấn ở nước ngoài, số sinh viên quốc tế, số hội thảo quốc tế, số chương trình đào tạo giảng dạy bằng tiếng Anh; kinh phí đầu tư thiết bị nghiên cứu và giảng dạy, số phòng nghiên cứu, phòng thí nghiệm, số phòng thí nghiệm đạt tiêu chuẩn ISO, kinh phí đầu tư cho trung tâm học liệu, v.v...).

Để giải quyết những câu hỏi đó, phải đánh giá đúng bối cảnh và bám sát vào các văn bản pháp lý, quan điểm chỉ đạo của Đảng, của Nhà nước về giáo dục đào tạo như: 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; Luật Giáo dục số: 43/2019/QH14, ngày 14 tháng 6 năm 2019; Luật số 34/2018/QH14 sửa đổi bổ sung một số điều của Luật Giáo dục Đại học, ngày 19 tháng 11 năm 2018; Thông tư Số: 32/2018/TT-BGDĐT, ngày 26 tháng 12 năm 2018, ban hành chương trình giáo dục phổ thông; Quyết định số 436/QĐ-TTg, ngày 30 tháng 3 năm 2020 về khung trình độ quốc gia đối với các trình độ giáo dục đại học giai đoạn 2020 -2025; Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT, ngày 22 tháng 8 năm 2018 về việc ban hành quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông. Trên cơ sở đó thực hiện theo quy trình như sau:

- Thứ nhất, cần thảo luận, phân tích những thuận lợi, khó khăn, cơ hội và thách thức khi thực hiện đào tạo giáo viên dựa theo mô hình tiếp nối a+b, từ đó thống nhất quan điểm lãnh đạo và quản lý của các trường đại học có đào tạo nguồn nhân lực giáo dục để lựa chọn đào tạo dựa theo mô hình tiếp nối a+b hay không;
- Thứ hai, nếu tổ chức đào tạo giáo viên theo mô hình tiếp nối a+b, cần phải rà soát, kiểm tra năng lực, chất lượng và có kế hoạch tổ chức đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên liên tục để đáp ứng cho sự thay đổi. Bởi lẽ, chất lượng đội ngũ sẽ là yếu tố rất quan trọng cho việc áp dụng thành công mô hình tiếp nối a+b;
- Thứ ba, tăng cường đầu tư cơ sở vật chất, thiết bị, tài chính ở các trường đại học có đào tạo nguồn nhân lực giáo dục có đáp ứng được yêu cầu đào tạo giáo viên theo mô hình tiếp nối a+b;
- Thứ tư, cần phải thảo luận kỹ để xây dựng khung chương trình và kiểm định chương trình đào tạo giáo viên dựa theo mô hình tiếp nối a+b. Khung chương trình cần phải cập nhật, đánh giá hằng năm để đáp ứng yêu cầu chung của xã hội và của ngành giáo dục; khung chương trình cần đảm bảo chất lượng đầu

vào, quá trình, đầu ra. Đồng thời có các tiêu chí, tiêu chuẩn cụ thể để đánh giá chất lượng sinh viên khi học bổ sung kiến thức; chuyển đổi tiếp nối từ ngành a sang ngành b và ngược lại; ví dụ ngành cử nhân ngôn ngữ Anh để học bổ sung thêm các tín chỉ ngành sư phạm tiếng Anh cần phải có kết quả tổng điểm ngành ngôn ngữ Anh xếp loại khá trở lên mới có thể cho các em đăng ký học tiếp nối. Tùy theo nội dung kiến thức trong khung chương trình tiếp nối a+b phải quy định số tín chỉ bổ sung, thời gian học tối thiểu từ 6 tháng đến 1 năm, đồng thời phải phối hợp với các trường phổ thông để các em rèn luyện nghề sư phạm. Mô hình tiếp nối có thể là 4 + 1 (4 năm học khoa học cơ bản, lấy bằng cử nhân + 1 năm học bổ sung các tín chỉ kiến thức khoa học giáo dục và thực tập rèn nghề làm giáo viên ở trường phổ thông).

- Thứ năm, phối hợp với các địa phương, nắm rõ số liệu dự báo nguồn nhân lực giáo dục cho từng giai đoạn để thu thập được thông tin phản hồi chính xác về số lượng, cơ cấu đội ngũ dẫn đến việc thừa thiếu cục bộ; rồi phân cấp tại địa phương trong công tác tuyển dụng, sử dụng đội ngũ nhà giáo, từ đó thay đổi, điều chỉnh hợp lý trong công tác đào tạo theo mô hình tiếp nối a+b. Mặt khác, các trường đại học có đào tạo giáo viên cần có kế hoạch tư vấn hướng nghiệp trong công tác tuyển sinh cụ thể, dễ hiểu để học sinh và cha mẹ học sinh thấy được lợi ích của đào tạo giáo viên theo mô hình tiếp nối a+b để học sinh biết đăng ký thi tuyển;
- Thứ sáu, công tác quản lý sự thay đổi công tác đào tạo giáo viên dựa theo mô hình tiếp nối a+b là rất cần thiết. Mặc dù đào tạo giáo viên dựa theo mô hình tiếp nối a+b là quan trọng trong bối cảnh hiện nay, nhưng các trường đại học có đào tạo giáo viên cần phải cân nhắc kỹ lưỡng hơn về thời điểm và sự đổi mới này đã có kết quả thuận lợi như thế nào; với việc tiếp cận đào tạo theo mô hình a+b cho thấy sự gián đoạn, tốn thêm thời gian và tài chính, cũng như tình yêu nghề sư phạm của sinh viên không được xây dựng từ năm học thứ nhất, làm cho một số em không tập trung và phân tâm trong việc lựa chọn nghề nghiệp. Vì thế, khi thực hiện đào tạo giáo viên theo mô hình a+b cần phải linh hoạt và thay đổi phù hợp với bối cảnh, đồng thời các nhà hoạch định chính sách giáo dục phải quy hoạch lại các trường đại học có đào tạo giáo viên, xây dựng được hệ thống dữ liệu dự báo cung cầu giáo viên cho từng vùng miền chính xác. Quản lý tốt sự thay đổi sẽ giúp các cơ sở đào tạo giáo viên giảm thiểu các rủi ro, lãng phí nguồn nhân lực, tài chính, thời gian, cũng như có kế hoạch đào tạo giáo viên hợp lý, đảm bảo chất lượng và nhu cầu của xã hội.

4) Kết luận

Giáo dục nắm giữ chìa khóa cho một thế kỷ 21 hòa bình hơn và thịnh vượng hơn. Do đó, để phát triển bền vững thì công tác đào tạo giáo viên là trung tâm của tầm nhìn này. Xã hội càng phát triển, yêu cầu của giáo viên ngày càng cao hơn, những giáo viên cần có chất lượng tốt hơn. Trước hết, giảng viên ở các trường đại học phải là công dân toàn cầu, là người tích cực học, thực hành và nhà nghiên cứu suốt đời, đồng thời là người điều hành lớp học, cộng tác viên, người tổ chức chương trình và là nhà giáo dục chứ không phải là người truyền kiến thức, để từ đó mới có thể đào tạo ra những giáo viên chất lượng cho đất nước biết tự học, tự nghiên cứu, biết thích nghi với sự thay đổi của sự phát triển xã hội, để thực hiện các phương pháp tiếp cận giáo dục mới. Điều này khẳng định tính chuyên nghiệp của nhà giáo dục.

Chất lượng đội ngũ giáo viên được quyết định bởi nhiều yếu tố, trong đó có công tác đào tạo, bồi dưỡng liên tục suốt đời. Đào tạo ban đầu ở các trường sư phạm vừa phải đào tạo được năng lực, phẩm chất, vừa phải đáp ứng được năng lực tự suốt đời của người giáo viên.

Do đó, việc lựa chọn đào tạo giáo viên theo mô hình tiếp nối được xem là mô hình ưu việt trong bối cảnh nhân lực ngành sư phạm luôn biến động theo các giai đoạn phát triển khác nhau của đất nước. Mô hình tiếp nối a+b sẽ giúp giải bài toán đào tạo thừa hay thiếu giáo viên cho các địa phương ở các cơ sở đào tạo giáo viên hiệu quả, mang tính ổn định và bền vững.

Tuy nhiên, việc lựa chọn mô hình này cũng cần có nhiều hội thảo ở các trường đại học đa ngành có đào tạo giáo viên, từ đó có quan điểm thống nhất chung về chương trình đào tạo giáo viên theo mô hình tiếp nối a+b [1], cơ chế quản lý, kiểm tra giám sát chặt chẽ, trách nhiệm giải trình của các bên liên quan cụ thể, rõ ràng từ những thay đổi đối với chính sách như: đổi mới tuyển sinh, chương trình đào tạo sư phạm, phân công, phân cấp, phân quyền tuyển dụng giáo viên, sử dụng giáo viên, cũng như công tác dự báo nguồn nhân lực ngành sư phạm, cơ chế tiền lương, chính sách sát hạch để trở thành giáo viên chính thức, chính sách ưu tiên phát triển nghề nghiệp của giáo viên theo chủ trương giáo dục là quốc sách hàng đầu của đất nước.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Alter, J & Coggshall, J.G. (2009), *Teaching as a clinical practice profession: Implications for teacher preparation and state policy*. New York: New York Comprehensive Center for Teacher Quality.

2. Calderhead, J. (1991), *The nature and growth of knowledge in student teaching*. Teaching and Teacher Education, 7(5/6), 531-535.
3. Carroll, J. (1963), *A model for school learning*. Teachers College Record, 64, 723-733.
4. Darling-Hammond, L. (2000), *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Education Policy Analysis Archives, 8(1), 1-44.
5. Nguyen Van De, Nguyen Thi Thu Hang. (2019). *The role of the high school teachers in VietNam in the context of international integration*. Social pedagogy with the care for a human being.
6. OECD. (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
7. Schmidt, W.H, Cogan, L., & Houang, R. (2011), *The role of opportunity to learn in teacher preparation: An international context*. Journal of Teacher Education, 62(2), 138-153.
8. Shulman, L.S. (1987), *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57(1), 1-22.
9. Slavin, R.E. (1984), *Quality, appropriateness, incentive, and time: A model of instructional effectiveness*.

MÔ HÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN - VẤN ĐỀ CỦA SỰ LỰA CHỌN

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Đào tạo giáo viên nên theo mô hình nào trong các mô hình hay được đề cập đến dưới đây: tiếp nối (consecutive model), đồng thời (concurrent model) hay tích hợp (intergrated)? Đây là câu hỏi không thể có đáp án duy nhất đúng và không có đáp án tối ưu nếu chỉ trả lời trong ngữ cảnh chung chung và trừu tượng. Câu hỏi này có lẽ cần được đặt ra một cách khác đi để phản ánh đúng bản chất của vấn đề: mỗi trường đại học nên căn cứ vào những yếu tố nào và cần làm gì để chọn lựa một mô hình đào tạo phù hợp với điều kiện và lịch sử của mình, theo đó có thể phát huy tốt nhất các lợi thế và khắc phục tối đa các hạn chế. Bởi lẽ, mục tiêu cuối cùng của đào tạo giáo viên chính là năng lực nghề - chuẩn đầu ra của người giáo viên mà chỉ riêng yếu tố mô hình không đủ đảm bảo cho chuẩn đầu ra đó. Do vậy, bài tham luận này không hướng tới trả lời câu hỏi mô hình nào tốt hơn hay nên chọn mô hình nào mà trả lời câu hỏi: căn cứ vào những yếu tố nào để cân nhắc lựa chọn mô hình?

II. CÁC CĂN CỨ ĐỂ LỰA CHỌN MÔ HÌNH

1) Về bản chất của đào tạo giáo viên

Đào tạo giáo viên là đào tạo “kép”, bao gồm đào tạo chuyên môn về khoa học chuyên ngành và khoa học nghiệp vụ sư phạm, trên nền của các định hướng giá trị và phẩm chất nghề nghiệp, nhưng 2 khối nội dung này phải được chuyển hóa và “nhất thể hóa” thành năng lực nghề của người giáo viên chứ không phải là ghép lại một cách cơ học. Do vậy, dù mô hình đào tạo nào đi nữa, nếu không tạo ra sự “nhất thể hóa” của các khối kiến thức để trở thành năng lực nghề nghiệp của người giáo viên thì cũng không thể coi là mô hình tốt.

2) Về mô hình đào tạo giáo viên

Từ nhiều mô hình đào tạo giáo viên, có thể nhóm thành 2 nhóm:

Nhóm 1 - Mô hình đào tạo với tư cách là mô hình tổ chức đào tạo. Trong đó bao gồm 2 mô hình hay được nhắc đến: “đồng thời” và “tiếp nối”. Các mô hình này chủ yếu tập trung vào việc sắp xếp các khối nội dung và quy trình thực hiện các nội dung. Điều này chưa cho thấy được sự chuyển hóa, “nhất thể hóa” các nội dung như đã nêu trong bản chất của đào tạo giáo viên.

- Mô hình đào tạo nối tiếp và mô hình đào tạo đồng thời (consecutive/ concurrent model);
- Mô hình đào tạo dành cho sinh viên (structural models for undergraduate);
- Mô hình đào tạo giáo viên cho những người đã tốt nghiệp đại học (structural models for graduate);
- Mô hình đào tạo tích hợp (integrated model);
- Mô hình thay thế (alternative structural models of teacher education);
- Mô hình 3 năm, 4 hoặc 5 năm v.v... [Buchberger và đồng nghiệp 2000].

Nhóm 2 - Các mô hình đào tạo giáo viên được quan tâm từ góc độ phương thức đào tạo để có được năng lực nghề.

- Mô hình theo định hướng đầu ra (outcome-based teacher education);
- Mô hình đào tạo dựa trên năng lực thực hiện (competency-based teacher education, performance-based teacher education);
- Mô hình đào tạo theo hồi cứu (reflective model);
- Mô hình đào tạo dựa trên nghiên cứu tác động (researche-based teacher education, action research-based teacher education);
- Mô hình đào tạo tại thực địa, “lâm sàng” (clinical model);
- Mô hình đào tạo đào tạo gắn với trường phổ thông phát triển nghề (professional development school - PDS).

3) Các xu hướng biến đổi trong mô hình đào tạo giáo viên

Các mô hình đào tạo giáo viên ở các nước khá đa dạng và chịu ảnh hưởng của truyền thống và triết lý giáo dục của nước đó. Có thể nhận ra một số xu hướng chuyển biến trong mô hình đào tạo giáo viên của các nước hiện nay:

- Xu hướng chuyên nghiệp hóa nghề nghiệp của giáo viên, dẫn đến chuyên nghiệp hóa trong đào tạo giáo viên.

- Xu hướng tăng thời gian và trình độ đào tạo từ cao đẳng, đại học lên trình độ thạc sỹ (5 năm) và linh hoạt hóa mô hình tổ chức đào tạo: đồng thời, nối tiếp, kết hợp và các loại hình chứng chỉ. Tuy nhiên, hiện tại, đào tạo chính quy, đồng thời vẫn đang là xu thế phổ biến.

- Xu hướng chuyển đào tạo giáo viên từ cơ sở chuyên ngành (trường đại học sư phạm độc lập) thành trường đại học sư phạm (cơ sở đào tạo giáo viên) trong trường đại học đa ngành.

- Chuyển đổi mạnh mẽ từ tập trung đào tạo năng lực chuyên môn giảng dạy sang chú ý đào tạo cả năng lực giáo dục.

- Trong xu thế đào tạo theo năng lực nghề dạy học, vai trò của nhà trường phổ thông trong đào tạo giáo viên được nhấn mạnh hơn. Giáo sinh sẽ tiếp cận với lớp học sớm hơn, có những trải nghiệm thực tế trong một khoảng thời gian dài hơn và nhận được sự trợ giúp đầy đủ hơn từ đồng nghiệp giàu kinh nghiệm. Ở nhiều hệ thống giáo dục, đang phát triển mạnh mẽ hình thức “đỡ đầu” hay “cố vấn” (mentoring) của những giáo viên giàu kinh nghiệm dành cho các giáo sinh trong suốt quá trình đào tạo chứ không phải chỉ ở giai đoạn cuối, giai đoạn thực tập nghề nghiệp. Để làm được việc này, đòi hỏi sự tham gia nhiệt tình và sự nỗ lực của đội ngũ giáo viên đang hành nghề, mối quan hệ gắn bó chặt chẽ giữa cơ sở đào tạo giáo viên và các trường phổ thông. *Xu hướng chung trong đào tạo giáo viên của tất cả các nước được tham chiếu là ngày càng kết hợp chặt chẽ giữa đào tạo ở cơ sở đào tạo giáo viên với đào tạo tại cơ sở giáo dục phổ thông.*

4) Các yếu tố thuộc về bối cảnh xã hội

Mô hình đào tạo giáo viên có tính độc lập tương đối xét theo chức năng đào tạo đơn thuần nhưng sẽ ít ý nghĩa nếu không đặt nó trong bối cảnh xã hội rộng lớn hơn. Bối cảnh xã hội là môi trường hoạt động thực tế của mô hình. Do vậy, không tính đến bối cảnh xã hội thì khó có thể chọn được mô hình phù hợp. Có thể liệt kê các yếu tố cụ thể sau:

- Cơ chế quản lý về giáo dục và đào tạo: tập trung hóa hay phi tập trung hóa trong giáo dục và đào tạo nói chung và đào tạo giáo viên nói riêng.
- Cạnh tranh tự do trong “thị trường lao động - giáo viên” hay kế hoạch hóa.
- Cơ hội cho sự chuyển đổi nghề nghiệp: vào - ra ngành sư phạm.
- Tính ổn định của hệ thống giáo dục.

III. BÀN LUẬN

1. Tồn tại nhiều mô hình đào tạo giáo viên. Mỗi mô hình có ưu thế và hạn chế nhất định. Do vậy, lựa chọn mô hình không có nghĩa là chỉ theo 1 mô hình thuần nhất mà không có sự điều chỉnh, bổ sung hay tích hợp.

2. Việc lựa chọn mô hình nào cần căn cứ trước hết vào đặc điểm, điều kiện của cơ sở đào tạo giáo viên.

4. Xu hướng chung trong đào tạo giáo viên của tất cả các nước được tham chiếu là ngày càng kết hợp chặt chẽ giữa đào tạo ở cơ sở đào tạo giáo viên với đào tạo tại cơ sở giáo dục phổ thông. Do vậy, dù mô hình nào được lựa chọn thì cũng nên tạo được sự gắn kết này.

5. Việc lựa chọn mô hình đào tạo giáo viên được đặt lên vai chính các cơ sở đào tạo. Cơ quan quản lý nhà nước xác lập các yêu cầu về chuẩn đào tạo và các điều kiện về thể chế cho việc tự chủ tổ chức đào tạo của các trường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Đinh Quang Báo, *Nâng cao NL của hệ thống cơ sở đào tạo giáo viên, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục Việt Nam*, Đề tài NCKHGD cấp Bộ B2008-17-118TĐ.
2. Nguyễn Thị Bình, *Nghiên cứu đề xuất các giải pháp cải cách công tác đào tạo, bồi dưỡng giáo viên phổ thông*, Đề tài KHGD cấp Nhà nước.
3. Nguyễn Văn Cường (2009), *Mô hình đào tạo giáo viên ở Cộng hòa Liên bang Đức*, Hội thảo đào tạo giáo viên, Dự án Phát triển giáo viên THPT và THCS - Bộ GD&ĐT.
4. Nguyễn Thanh Hoàn (2006), *QTĐT GV ở một số nước và khả năng áp dụng vào Việt Nam*, Đề tài NCKHGD cấp Bộ. Mã số B.2006-17-02.
5. Phạm Thị Ly (biên dịch, 2009), *Đào tạo giáo viên ở các nước Đông Á*.
6. Nguyễn Chí Thành (2009), *Mô hình đào tạo giáo viên của Cộng hòa Pháp*. Hội thảo đào tạo giáo viên, Dự án Phát triển giáo viên THPT và THCS - Bộ GD&ĐT.
7. James Cameron (2009), Peter Thurby. *Mô hình đào tạo giáo viên ở Úc*. Hội thảo đào tạo giáo viên. Dự án Phát triển giáo viên THPT và THCS - Bộ GD&ĐT.
8. Luccile Gregorio (2009), *Mô hình đào tạo giáo viên ở Phillipin*. Hội thảo đào tạo giáo viên. Dự án Phát triển giáo viên THPT và THCS - Bộ GD&ĐT.
9. Sean MacGough (2009), *Mô hình đào tạo giáo viên ở Anh. Mô hình đào tạo giáo viên ở Úc*. Hội thảo đào tạo giáo viên. Dự án Phát triển giáo viên THPT và THCS - Bộ GD&ĐT.

Tiếng Anh

1. Collins (12/2003), *C. Beyond standards and apprenticeships: professional teacher education for 21 century*. The Australian Curriculum Studies Association.
2. Sullivan, R. (9/1995), *The Competency-Based Approach to Training*. JHPIEGO Strategy Paper.
3. NIE (National Institute of Education) (2009), *A teacher education model for 21st century*. A report by the National institute of education, Singapore.
4. UNESCO (2003), *Teacher professional development*. An international review of literature. Paris.
5. Buchberger, F., Campos, B.D., Kallos, D., Stephens, J.(2000), *Green Paper on Teacher Education in Europe*, Sweden: Thematic Network on Teacher Education in Europe.
6. Commission of the European Communities. (2007), *Improving the quality of teacher education: Impact Assessment*, COM (2007)392, SEC(2007)933.

TÍNH KHẢ THI CHO ĐÀO TẠO SƯ PHẠM NGHỆ THUẬT THEO MÔ HÌNH A+B TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM NGHỆ THUẬT TRUNG ƯƠNG

ThS. Lương Minh Tân*

Trường Đại học Sư phạm Nghệ thuật Trung ương tiền thân là Trường Sư phạm Thể dục - Nhạc - Họa Trung ương đã trải qua 50 năm xây dựng và phát triển. Hiện nay Trường đang giữ vị trí hàng đầu về đào tạo giáo viên nghệ thuật cho đất nước. Trước bối cảnh của cách mạng 4.0 và đổi mới toàn diện trong giáo dục, việc nhìn lại, đánh giá về mô hình đào tạo là điều cần thiết.

1) Thực trạng mô hình đào tạo hiện nay ở Trường ĐHSP Nghệ thuật TW

Trong những năm trước 2013, Trường ĐHSP Nghệ thuật TW đào tạo theo niên chế. Mỗi chương trình đào tạo có đặc điểm riêng, không có sự liên kết hoặc tích hợp liên ngành. Từ năm học 2013-2014, nhà trường đã chuyển hình thức đào tạo sang tín chỉ, điều này đã giúp cho việc quản lý và thực hiện các chương trình đào tạo khoa học hơn, sinh viên có điều kiện học song ngành mà không mất quá nhiều thời gian học lại các phần kiến thức đã được học như trước đây.

Cũng như nhiều trường sư phạm trên cả nước, Trường ĐHSP Nghệ thuật TW đào tạo theo mô hình tích hợp, trong mỗi chương trình đào tạo nói chung đều có khối kiến thức chung và các khối kiến thức ngành. Đối với ngành sư phạm, có thêm khối kiến thức về nghiệp vụ sư phạm và phương pháp dạy học chuyên ngành. Với khối kiến thức chung, đề cương các môn học được xây dựng sao cho có thể sử dụng cho tất cả các ngành đào tạo trong trường, bao gồm cả các ngành ngoài sư phạm như Quản lý văn hóa, Thiết kế thời trang, Thiết kế đồ họa, Piano, Thanh nhạc.

Với hai ngành truyền thống của nhà trường là Sư phạm Âm nhạc và Sư phạm Mỹ thuật, cấu trúc chương trình được xây dựng tương đương như nhau về khối lượng kiến thức là 134 tín chỉ. Trong đó, khối kiến thức chung (M1) là 22 tín chỉ, đây cũng là khối kiến thức chung cho các ngành đào tạo khác. Như vậy, ở một góc độ nào đó, đây cũng là mô hình kết nối kiến thức theo kiểu a+b mặc dù chưa đúng bản chất thực của nó.

* Phó Trưởng phòng Đào tạo - Trường Đại học Sư phạm Nghệ thuật Trung ương

Với riêng từng nhóm ngành như Âm nhạc hoặc Mỹ thuật, mô hình kết nối được thể hiện rõ hơn khi có chung cả khối kiến thức cơ bản chung của nhóm ngành (M2). Khối lượng kiến thức trùng lặp tăng lên thêm khoảng 10-15 tín chỉ. Bên cạnh đó, ngành học Thanh nhạc và Piano còn có khối kiến thức cơ sở ngành học chung với ngành Sư phạm Âm nhạc, do đó khối lượng kiến thức trùng khá lớn.

Cụ thể, chương trình đào tạo đang thực hiện của các ngành Sư phạm Âm nhạc, Thanh nhạc và Piano có khối lượng kiến thức trùng lặp như sau:

- Chương trình đào tạo Thanh nhạc (127TC) có 73TC trùng với Chương trình đào tạo Sư phạm Âm nhạc (134TC);

- Chương trình đào tạo Piano (127TC) có 59TC trùng với Chương trình đào tạo Sư phạm Âm nhạc (134TC).

Ở nhóm ngành mỹ thuật, gồm các ngành Sư phạm Mỹ thuật, Hội họa, Thiết kế thời trang, Thiết kế đồ họa cũng có phần trùng lặp đáng kể của các môn cơ sở ngành. Cụ thể:

- Chương trình đào tạo ngành Hội họa (151TC) có 89TC trùng với Chương trình đào tạo ngành Sư phạm Mỹ thuật (134TC);

- Chương trình đào tạo ngành Thiết kế Thời trang (127TC) có 43TC trùng với Chương trình đào tạo ngành Sư phạm Mỹ thuật (134TC);

- Chương trình đào tạo ngành Thiết kế Đồ họa (151TC) có 43TC trùng với Chương trình đào tạo ngành Sư phạm Mỹ thuật (134TC);

Như vậy, qua những thống kê ở trên, có thể thấy với nhóm ngành âm nhạc ít nhất có 59TC trùng lặp ở cả 3 ngành học, chiếm tỉ lệ hơn 40%; Với nhóm ngành mỹ thuật có ít nhất 43TC trùng lặp ở 4 ngành học, chiếm tỉ lệ gần 30%.

Việc trùng lặp các khối lượng kiến thức giữa các chương trình đào tạo là cơ sở để xây dựng các chương trình đào tạo song ngành hoặc văn bằng 2. Tuy nhiên, hiện nay Trường ĐHSP Nghệ thuật TW mới chỉ cho sinh viên được chuyển điểm giữa các ngành đào tạo gần khi học 2 ngành mà chưa ban hành chương trình riêng cho các hình thức đào tạo khác.

2) Tính khả thi của mô hình đào tạo a+b cho các chương trình đào tạo sư phạm nghệ thuật

Qua các phân tích về thực trạng mô hình đào tạo hiện nay tại Trường ĐHSP Nghệ thuật TW kết hợp với nghiên cứu về đặc điểm, bản chất của mô hình đào tạo a+b và thực tế của một số trường có thực hiện mô hình này, chúng tôi có một vài ý kiến như sau:

- Mô hình đào tạo a+b phù hợp với việc tạo sự phạm cho các chuyên ngành đặc thù mang tính chuyên sâu. Với mô hình này, người học sau khi tham gia các chương trình đào tạo cơ bản về chuyên ngành (có thể đã có bằng tốt nghiệp hoặc hoàn thành khối lượng kiến thức cần thiết) có thể học thêm các phần kiến thức về giáo dục học, nghiệp vụ sư phạm và phương pháp dạy học chuyên ngành để được cấp bằng sư phạm chuyên ngành. Ví dụ: Người học sau khi có bằng cử nhân Piano, Thanh nhạc có thể học thêm khối kiến thức sư phạm để được cấp bằng cử nhân Sư phạm Âm nhạc hoặc sư phạm chuyên ngành.

- Để thực hiện được mô hình đào tạo a+b, cơ sở đào tạo phải có các ngành đào tạo gần, có những khối lượng kiến thức trùng lặp, có thể sử dụng chung để khi thực hiện liên thông sẽ không bị chồng chéo, gây trở ngại cho người học. Trong trường hợp cơ sở đào tạo không có các ngành học gần, cần có thỏa thuận hợp tác với các trường cùng nhóm ngành để có thể công nhận những phần kiến thức chung để người học có thể tham gia hoàn thiện chương trình bằng cách bổ sung các học phần thuộc khối sư phạm. Chẳng hạn, người học có thể sử dụng kết quả học tập đại học của một số trường nghệ thuật khác, học thêm khối kiến thức sư phạm tại Trường ĐHSP Nghệ thuật TW để được cấp bằng cử nhân Sư phạm Âm nhạc hoặc Sư phạm Mỹ thuật.

- Việc triển khai thực hiện mô hình đào tạo a+b tại các trường sư phạm sẽ cung cấp cho xã hội những giáo viên, nhà giáo dục có trình độ chuyên môn chuyên sâu, có thể đáp ứng yêu cầu của chương trình giáo dục tổng thể hiện nay. Việc giáo dục hướng nghiệp cho học sinh THPT đòi hỏi cần có những giáo viên có trình độ cao về chuyên ngành, đặc biệt với các môn như nghệ thuật, thể thao, tin học...

Tóm lại, mô hình đào tạo a+b tại các trường sư phạm mang lại nhiều lợi ích cho việc quản lý và thực hiện chương trình đào tạo. Việc triển khai thực hiện mô hình đào tạo này sẽ giúp người học có thể tham gia học tập để được cấp bằng chính quy cho chuyên ngành mình yêu thích, đồng thời có thể trở thành nhà sư phạm thực thụ khi tham gia tiếp phần kiến thức về giáo dục và kỹ năng sư phạm. Mặc dù đây không phải là mô hình mới nhưng cũng là điều mà các trường sư phạm nên quan tâm trong bối cảnh hiện nay, giảm bớt sự chồng chéo không đáng có cho các chương trình đào tạo sư phạm đang thực hiện đồng thời nâng cao được khả năng chuyên ngành cho người học khi được cấp bằng.

MÔ HÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN NHÌN TỪ GÓC ĐỘ MÔI TRƯỜNG GIÁO DỤC

GS.TS. Phạm Hồng Quang*

1) Đặt vấn đề

Nghiên cứu các giải pháp đổi mới đào tạo giáo viên cần xuất phát từ mô hình đào tạo truyền thống 4 năm tại trường sư phạm hoặc mô hình nối tiếp. Việc lựa chọn 2 mô hình là quyền của cơ sở đào tạo và việc đánh giá chất lượng của 2 mô hình cần xác định đúng ưu điểm hạn chế và các giải pháp khắc phục. Vấn đề đặt ra là căn cứ khoa học nào của việc lựa chọn mô hình đào tạo giáo viên phù hợp với tình hình hiện nay? Để có thêm căn cứ khoa học và thực tiễn, cần nghiên cứu sâu thêm về môi trường giáo dục đại học, một trong bốn thành tố tham gia quá trình hình thành nhân cách chuyên gia.

2) Xây dựng và hoàn thiện môi trường giáo dục đại học - yếu tố cơ bản nâng cao chất lượng đào tạo

Các quan điểm về xây dựng môi trường giáo dục đại học hiện đại:

a) Mô hình trường đại học hiện đại phải đảm bảo 9 yêu cầu cơ bản sau đây:

- 1) Là trung tâm đào tạo chất lượng cao;
- 2) Là trung tâm tập hợp gồm những sinh viên có năng lực trí tuệ phát triển ở mức độ cao;
- 3) Là cộng đồng toàn tâm toàn ý sáng tạo trong nghiên cứu khoa học;
- 4) Là trung tâm bồi dưỡng cập nhật văn hóa và hoàn thiện tri thức;
- 5) Có liên thông hợp tác đào tạo, nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ;
- 6) Là trung tâm giải quyết các vấn đề khoa học của địa phương và đất nước, khu vực và thế giới;
- 7) Là trung tâm tư vấn về khoa học công nghệ cho các cấp quản lý để từ đó có quyết định đúng đắn dựa trên cơ sở lý luận và thực tiễn;
- 8) Là một cộng đồng gồm các thành viên tích cực tham gia xây dựng nền văn hóa hoà bình;

* Giám đốc Đại học Thái Nguyên

- 9) Phải luôn thích ứng với nhịp sống hiện đại, phù hợp với đặc điểm yêu cầu của mỗi quốc gia và phù hợp với xu thế phát triển của thời đại. Một quan niệm về giáo dục rất đáng chú ý: *“Giáo dục là một thứ quyền và là một đặc quyền mà người nhận phải bỏ công sức ra để được hưởng, chứ không phải là một món hàng được bán ra bởi các nhà quản lý và các giảng viên”*. Nghiên cứu thực tế ở Đại học LongBeach và Columbia University of Education (Hoa Kỳ, 2010) đã cho thấy các trường xác định tầm nhìn như sau: *Chuyển tải kiến thức và hiểu biết bền vững, khơi nguồn cảm hứng cho toàn cầu; với giá trị: suy nghĩ phía trước, hợp tác, cam kết chất lượng là tâm điểm cho các hoạt động; truyền cảm hứng cho mọi thành viên, tạo ra một môi trường gồm các giảng viên cùng nhau nghiên cứu đưa ra các chương trình, nội dung, lĩnh vực cần đổi mới...* Đây có thể được coi là các nhân tố cơ bản tạo lập môi trường tốt nhất cho các cơ hội học tập và nghiên cứu sáng tạo - điều kiện đảm bảo cho một trường đại học có được chỉ số hấp dẫn cao.

Ở Việt Nam trong xu thế hội nhập quốc tế và giao lưu văn hóa, kinh tế khu vực và thế giới đang đòi hỏi giáo dục đại học phải theo kịp những biến đổi to lớn của xã hội. Nghị quyết 29 của Đảng đã xác định quan điểm đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục. Do vậy, giáo dục đại học phải đổi mới theo các phương án sau đây: Đào tạo gắn với nhu cầu xã hội về nhân lực gồm những yêu cầu mới; đào tạo theo chuẩn, đảm bảo chất lượng; phát triển giáo dục tôn trọng các quy luật của kinh tế thị trường, hệ thống giáo dục cần phải thích ứng với yêu cầu mới của thời đại. Trường đại học ở Việt Nam đang phải giải quyết các mâu thuẫn cơ bản: Giữa tính chất và xu hướng của thị trường hóa chi phối các hoạt động giáo dục đào tạo với chức năng của trường đại học là phát triển văn hóa, khoa học và tăng cường hiểu biết cho dân chúng. Mục tiêu giáo dục đại học nhằm đào tạo ra những con người năng động sáng tạo, tự chủ, có óc phê phán, có năng lực giải quyết vấn đề mới nảy sinh, có năng lực tạo nghiệp, tiến thân, lập nghiệp trong “thị trường sức lao động”. Mục tiêu đào tạo chuyên gia đã xác định trình độ và tính chất chuyên nghiệp ở mức độ cao. Người có trình độ đại học phải có năng lực tự học và sáng tạo, biết tổ chức nghiên cứu và triển khai các ý tưởng khoa học và phát triển những năng lực và phẩm chất tốt đẹp của một chuyên gia trong lĩnh vực chuyên môn và lĩnh vực xã hội khác.

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

Thành tựu của Tâm lý học đã xác định quy luật cơ bản trong quá trình nhận thức chính là quá trình “*chuyển vào trong*” các yêu cầu khách quan thành cái chủ quan của con người. Đối với giáo dục, có thể hiểu quá trình giáo dục với mục tiêu là *chuyển vào trong* các nội dung học vấn biến nó thành niềm tin và hành động. Cơ sở

lí luận giáo dục đã xác định vai trò của các nhân tố đối với sự hình thành và phát triển nhân cách, đó là: Yếu tố sinh học - di truyền làm nền tảng, *yếu tố môi trường là quyết định*, yếu tố giáo dục giữ vai trò *chủ đạo*, nhưng *yếu tố tự hoạt động của cá nhân* là yếu tố quyết định trực tiếp [1]. Trong quá trình hoạt động của cá nhân, sự tiếp nhận các ảnh hưởng chính là sự lựa chọn từ 2 yếu tố tác động:

- 1) *Yếu tố bên trong của môi trường giáo dục nhà trường*. Đó là: chương trình - nội dung bao gồm: mức độ mới của kiến thức, sự cần thiết của tri thức - học vấn đối với người học ở mức độ và liều lượng phù hợp; yếu tố phương pháp dạy của giảng viên; cách đánh giá của cơ quan quản lí giáo dục; các mức độ khuyến khích (khen thưởng); môi trường vật chất và các điều kiện học tập. Trong yếu tố bên nội lực, việc chủ thể duy trì tâm trạng hào hứng trong môi trường giao tiếp thân thiện, tích cực là nhân tố cực kì quan trọng;
- 2) *Yếu tố bên ngoài*. Đó là sự thừa nhận của người sử dụng nhân lực về văn bằng và kết quả học tập. Kết quả khảo sát thực tiễn đã cho thấy: vẫn tồn tại hiện tượng tuyển dụng thông qua các quan hệ cá nhân, đánh giá thiếu khách quan do vậy người yếu kém vẫn có thể có cơ hội tốt hơn người giỏi. Điều này có tác động ngược trở lại trường đại học, ảnh hưởng xấu đến sinh viên có kết quả học tập tốt trong quá trình học tập ở trường đại học. Do vậy, có thể xuất hiện xu hướng là nhà tuyển dụng theo tiêu chí trình độ bằng cấp nào thì trường đại học sẽ tạo ra những sinh viên có những tiêu chí đó. Cần có sự cộng hưởng giữa hai yếu tố trên (gồm những nhân tố tích cực) bên trong và bên ngoài trường học mới có thể tạo động lực tốt cho người học, mới có thể đảm bảo chất lượng thực của giáo dục đại học.

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

hưởng xấu đến người giảng viên khi thực hiện nhiệm vụ chuyển hóa các yêu cầu khách quan (bên ngoài) thành cái chủ quan (bên trong) của người học làm cho họ tự ý thức được các nhiệm vụ học tập; tổ chức các hình thức học tập theo dạng: dạy học giải quyết vấn đề, dạy học theo cách xử lý tình huống, dạy học thảo luận nhóm... nhằm giải quyết mâu thuẫn của nội dung dạy học.

c) Giải pháp phát triển môi trường giáo dục đại học

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

- Hoàn thiện tiêu chí môi trường giảng dạy ở phạm vi cấp trường gồm các thành phần: *i) Cơ sở vật chất* gồm diện tích phòng học đủ chuẩn (cải tiến trang trí lớp học), bàn ghế thiết kế đơn, có thể sắp đặt linh hoạt; có máy chiếu, máy tính, mạng Internet...; có tài liệu và công cụ hỗ trợ giảng dạy (bảng thông minh, bảng từ, các học liệu đơn giản, máy photo); *ii) Học liệu cứng*, gồm: giáo trình, đề cương bài giảng, đề cương môn học, tài liệu tham khảo chính, kết quả nghiên cứu (công trình, bài báo khoa học); địa chỉ các Website học tập; *iii) Quan hệ giữa giảng viên và sinh viên* (đây là thành tố cơ bản) gồm 3 môi trường hoạt động: *Trên lớp* gồm giao tiếp được định lượng bởi các vấn đề được nêu ra, thảo luận, các câu hỏi, các phương án, số lần sinh viên tích cực trả lời; xử lý đúng các ý kiến phản hồi từ sinh viên; các quan hệ xung quanh nội dung dạy học là quan hệ lõi. *Ngoài giờ lên lớp* gồm các hoạt động giúp đỡ riêng, chữa bài tập; hướng dẫn đọc tài liệu; chỉ dẫn hoặc hướng dẫn đi thăm quan thực tế. *Hội nghị khoa học* gồm cấp ngành (do giảng viên giới thiệu, sinh viên tham gia), cấp trường (sinh viên được huy động tham gia), cấp khoa/bộ môn (sinh viên chủ động tham gia), hoặc do sinh viên tự tổ chức. *iv) Quan hệ giữa sinh viên*

với cộng đồng: chủ yếu đánh giá khả năng lan tỏa khi sinh viên triển khai các hoạt động: khoa học, văn hóa, từ thiện với cộng đồng; coi trọng khả năng vận động tuyên truyền về khuyến học, triển khai các vấn đề xã hội... Tóm lại, những tiêu chí trên đây bao gồm các điều kiện cơ sở vật chất và các quan hệ tập trung hướng vào mục tiêu giảng dạy, học tập.

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

+ *Hoạt động khoa học - công nghệ của cán bộ và sinh viên*. Có 3 dạng hoạt động:

i) *Quan hệ hàng dọc* từ đội ngũ GS, PGS, TS tác động đến người học (NCS, cao học, sinh viên) gồm sự chỉ dẫn, phân công, yêu cầu... trong qua hệ chuyên môn, về cơ bản đây là quan hệ điều hành - chấp thuận, ít có xung đột chuyên môn. Ảnh hưởng tích cực bởi sức lan tỏa của nhà khoa học có uy tín đến thế hệ kế tiếp, người học được tiếp thu những ý tưởng mới, phong cách khoa học có tính chất trường phái khoa học. Tuy nhiên, ảnh hưởng từ quan hệ này không phải hoàn toàn tích cực bởi sẽ xuất hiện *sự nấp bóng* hoặc *cây cao bóng cả* bao trùm thế hệ trẻ, do vậy hạn chế sức bật của thế hệ trẻ. Khắc phục hiện tượng này, ở đại học Mỹ, người ta hạn chế giữ lại sinh viên đã học ở trường bởi họ tôn trọng sự đa dạng và phong cách mới từ những giảng viên đến từ cơ sở đào tạo khác; ii) *Quan hệ hàng ngang* gồm: các đồng nghiệp với nhóm cộng tác hoạt động tương tác trong chuyên môn, ví dụ cùng chủ trì viết sách, giáo trình, đề tài, các hoạt động chung; cùng tham gia các hội nghị theo nhóm hoặc cộng tác viết bài; iii) *Quan hệ tổng hợp* gồm: mối quan hệ giữa chủ nhiệm đề tài, dự án (gồm 2 dạng hoạt động ở trên) với các cơ quan quản lý trong trường (khoa/bộ môn) với cơ quan ngoài trường (cơ sở ứng dụng kết quả nghiên cứu hoặc các tổ chức khác). Cơ chế của các quan hệ trên đây dựa trên các văn bản pháp quy, tuy nhiên để tăng cường chất lượng hợp tác khoa học cần giải quyết các vấn đề lợi ích (vật chất, tinh thần) trong các khâu: đề xuất, triển khai và đánh giá. Chính sách của cơ sở giáo dục đại học chính là yếu tố thúc đẩy, tạo sức hút với người tham gia khoa học dù ở trong trường hay ở ngoài nhà trường.

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

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

3) Kết luận và kiến nghị

a) Sử dụng mô hình đào tạo giáo viên 4 năm hoặc tiếp nối, trước hết cần nhận thức đúng về phương pháp tiếp cận một vấn đề rất phức tạp, đó là quá trình giáo dục con người - đối tượng nghiên cứu của giáo dục học đại học. Bản chất, cốt lõi của vấn đề giáo dục đại học chính là hình thành những phẩm chất, năng lực nhân cách chuyên gia sáng tạo; nội dung học vấn nền tảng, thiết thực; phương thức giáo dục phù hợp; cách đánh giá chất lượng phù hợp với mục tiêu. Cách tiếp cận hệ thống, xem xét vấn đề giáo dục sự phạm trong các mối quan hệ với kinh tế - xã hội, văn hóa - lịch sử, quốc gia - quốc tế..., trong đó động lực của con người trong môi trường cụ thể là quyết định. Sự phát triển cá nhân gắn liền với bối cảnh xã hội với một hệ thống các quan hệ phức tạp và chính quy luật này đã quy định cách tiếp cận nó - cách tiếp cận hệ thống.

b) Cần có đánh giá toàn diện chất lượng chuyên gia giáo dục từ mô hình đào tạo giáo viên 4 năm và mô hình tiếp nối tại Đại học Giáo dục và các khoa sư phạm trong đại học đa ngành. Trên cơ sở đó, đề xuất phương án đào tạo giáo viên phù hợp với từng vùng. Trước hết cần đánh giá toàn diện các điều kiện đảm bảo chất lượng (theo tiêu chuẩn kiểm định chất lượng giáo dục đại học) tại các trường sư phạm, các khoa đào tạo giáo viên và các cơ sở khác.

c) Khẩn trương quy hoạch mạng lưới các trường sư phạm theo hướng tinh gọn hiệu quả, đảm bảo chất lượng trong đào tạo, bồi dưỡng giáo viên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO VÀ TRÍCH DẪN

1. Hà Thế Ngữ - Đặng Vũ Hoạt (1987), *Giáo dục học*, NXB Giáo dục, tập 1.
2. Đặng Vũ Hoạt - Hà Thị Đức (2005), *Lí luận dạy học hiện đại*, NXB ĐH Quốc gia, Hà Nội.
3. Phạm Hồng Quang (2006), *Môi trường giáo dục*, NXB Giáo dục.
4. Phạm Hồng Quang (2011-2012), *Môi trường giáo dục và động lực giảng dạy của giảng viên*, Đề tài nghiên cứu cơ bản (Quỹ NAFOSTED tài trợ).
5. Ian Macpherson và Christine Ludwig (dịch) (2005), *Khoá tập huấn về Phát triển chương trình*, Dự án Phát triển giáo dục THPT, Australia.
6. GS David Dapice, *Những mối đe dọa và triển vọng: vấn đề chuyển đổi giáo dục đại học Việt Nam*, Dẫn theo: *Tuyển tập các bài nghiên cứu về giáo dục quốc tế*. TT nghiên cứu và giao lưu văn hóa giáo dục quốc tế, Viện NCGD - Trường ĐHSP Tp. Hồ Chí Minh in ấn, phát hành, Phạm Thị Ly dịch, trang 314.

XU HƯỚNG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TRÊN THẾ GIỚI VÀ ĐỀ XUẤT VẬN DỤNG Ở VIỆT NAM

Trần Bá Tiến*

Hoàng Vĩnh Phú**

1) Đặt vấn đề

Đội ngũ giáo viên đóng vai trò then chốt đối với chất lượng giáo dục. Ở Việt Nam hiện nay, việc đào tạo giáo viên chủ yếu được thực hiện ở các trường sư phạm theo mô hình song song, trong đó khép kín đầu vào và đầu ra. Sinh viên ít có cơ hội chuyển đổi nghề nghiệp để đáp ứng nhu cầu thay đổi nhanh chóng của thế giới việc làm và nguyện vọng của sinh viên trong quá trình đào tạo. Đứng trước sự biến động về số lượng và chuyên môn của đội ngũ giáo viên, về sự chuyển đổi nghề, thì quá trình đào tạo giáo viên cần đa dạng và linh hoạt hơn. Bên cạnh việc thường xuyên cải tiến chương trình đào tạo cần phải tính đến tính mềm dẻo của mô hình đào tạo. Hiện nay, trên thế giới có nhiều mô hình đào tạo giáo viên. Mỗi mô hình đều có những ưu điểm riêng và được xây dựng trên những điều kiện cụ thể của mỗi quốc gia. Nghiên cứu, tìm hiểu mô hình đào tạo giáo viên của các nước có nền giáo dục tiên tiến để vận dụng vào đào tạo giáo viên ở nước ta là một việc cần thiết. Bài viết này giới thiệu một số mô hình đào tạo giáo viên tiên tiến trên thế giới, từ đó đưa ra những đề xuất vận dụng ở Việt Nam trong bối cảnh đổi mới căn bản và toàn diện nền giáo dục nước nhà đáp ứng quá trình hội nhập quốc tế và cách mạng công nghiệp 4.0 hiện nay.

2) Mô hình đào tạo giáo viên của một số nước trên thế giới

Ở các quốc gia châu Á, chương trình đào tạo luôn là một vấn đề trọng yếu của việc đào tạo giáo viên mà mọi thể hệ các nhà giáo dục đều phải đối mặt. Hai vấn đề cụ thể nổi bật trong các quốc gia châu Á gần đây là sự cân đối giữa các bộ môn chuyên ngành với các môn giáo dục học như lý thuyết giáo dục, giáo học pháp, phương pháp giảng dạy.

Ở Nhật Bản, sau chiến tranh Thế giới thứ Hai, đào tạo giáo viên được thực hiện trong các trường đại học đa ngành, theo mô hình đào tạo mở, trên cơ sở cấp chứng chỉ dạy học, sinh viên các ngành có thể đăng ký theo học chương trình lấy chứng chỉ dạy học đồng thời với việc theo học chương trình chính thức họ đang theo học. Thậm chí, sinh viên có thể theo học lấy đồng thời ba chứng chỉ dạy ở ba cấp học của giáo dục phổ thông trong thời gian 4 năm học như tại Đại học Chiba. Mô hình

* Phó Hiệu trưởng Trường Đại học Vinh

** Trưởng phòng Đào tạo - Trường Đại học Vinh

đào tạo như vậy ở Nhật Bản vừa cung cấp một đội ngũ giáo viên đông đảo để các trường phổ thông lựa chọn, vừa tăng cường năng lực và cơ hội tìm kiếm việc làm cho sinh viên.

Hiện nay, đối với phần lớn các nước Đông Á như Trung Quốc, Hồng Kông, Đài Loan, và Hàn Quốc, cả hai mô hình đào tạo giáo viên là mô hình song song (*concurrent*) và mô hình nối tiếp (*consecutive*) cùng tồn tại. Việc đào tạo giáo viên ở các nước này cũng có hai hệ thống trường cùng đảm nhiệm là hệ thống các trường chuyên đào tạo giáo viên (trường sư phạm) và hệ thống các trường đào tạo đa ngành. Trong khu vực, ngoài Trung Quốc đào tạo giáo viên chủ yếu là trong các trường sư phạm, các nước còn lại trong khu vực Đông Á, việc đào tạo giáo viên trung học chủ yếu được thực hiện ở các trường đào tạo đa ngành còn giáo viên tiểu học thường được đào tạo ở các trường sư phạm.

Ở nhiều quốc gia châu Âu, việc thực hiện tiến trình Bologna (Bologna Process) đã có những thay đổi đáng kể trong việc đào tạo giáo viên. Hiện nay, có gần 90% các nước thành viên EU và 70% cơ sở giáo dục đại học ở các nước này đã triển khai đào tạo giáo viên theo hai bậc nối tiếp cử nhân (Bachelor) và thạc sĩ (Master). Việc đào tạo giáo viên ở tất cả các bậc chủ yếu được thực hiện ở các trường đại học đa ngành (University), với các chương trình đào tạo được phát triển theo định hướng phát triển năng lực, đáp ứng chuẩn ở mỗi quốc gia và cộng đồng Châu Âu.

Ở Iceland, từ 2011, chính phủ đã yêu cầu giáo viên các bậc học phải có trình độ thạc sĩ thay vì có trình độ cử nhân như trước đây. Việc đào tạo giáo viên được thực hiện theo mô hình nối tiếp, với 3 năm đầu để lấy bằng cử nhân và 2 năm tiếp theo để lấy bằng thạc sĩ ở các đại học đa ngành có đào tạo giáo viên. Ở những cơ sở giáo dục này, người học sẽ được học tập ở các khoa sư phạm (College of teacher education) thuộc các trường đại học tổng hợp. Chương trình đào tạo giáo viên ở Iceland gần đây được xây dựng theo định hướng phát triển năng lực người học với các yêu cầu người học có được các năng lực sau đây trong quá trình đào tạo:

+ Có kiến thức về phương pháp luận nghiên cứu khoa học giáo dục; kiến thức lý thuyết hiện đại về dạy học và giáo dục nhà trường; vận dụng được các lý thuyết, có tư duy phê phán và đối mặt được với những thách thức cấp bách trong giáo dục hiện đại.

+ Có năng lực vận dụng kiến thức, các kết quả nghiên cứu, các phương pháp làm việc và sự sáng tạo vào việc phát triển các ý tưởng chuyên môn, ra quyết định, xử lý, đánh giá và diễn giải các dữ liệu thu thập được liên quan đến giáo dục và giáo dục nhà trường.

+ Có năng lực làm việc nhóm trong các vấn đề dạy học và phát triển dự án nghiên cứu giáo dục ở xã hội đương đại.

Tại Cộng hòa Liên bang Đức trước năm 2000, mô hình đào tạo giáo viên có những đặc điểm cơ bản sau đây: giáo viên được đào tạo trong trường đại học sư phạm (ĐHSP); Sau những năm 1980, các trường đại học (ĐH) đơn ngành được sáp nhập vào các trường ĐH tổng hợp đa ngành. Từ đó đến nay, giáo viên được đào tạo trong các trường ĐH đa ngành. Giáo viên được đào tạo theo cấp học và theo loại hình trường. Giáo viên cấp THCS và THPT được đào tạo cho hai môn học, trong đó có phân biệt môn thứ nhất và môn thứ hai với tỷ trọng thời gian đào tạo khác nhau. Nội dung đào tạo có sự tích hợp cao giữa khoa học giáo dục và khoa học chuyên ngành. Thời gian dành cho đào tạo giáo viên tiểu học là 7 học kỳ, giáo viên THCS từ 7-9 học kỳ, giáo viên THPT là 9 học kỳ. Sau khi kết thúc đào tạo ở trường ĐH và thi tốt nghiệp, giáo viên mới ra trường còn phải tham gia vào giai đoạn đào tạo giáo viên tập sự của các bang, trước khi được đứng lớp chính thức. Phương thức đào tạo được thực hiện theo hai bậc nối tiếp: Bậc ĐH với thời gian đào tạo từ 6-8 học kỳ, bậc thạc sĩ với thời gian đào tạo từ 2-4 học kỳ. Tổng thời gian đào tạo cả hai bậc để đạt trình độ thạc sĩ là 10 học kỳ. Kiểm định chất lượng (kiểm định ngành đào tạo, kiểm định trường ĐH) là yêu cầu bắt buộc trong đào tạo giáo viên của CHLB Đức...

Mô hình đào tạo giáo viên của các nước Bắc Âu phải kể đến Phần Lan với những đặc điểm sau đây: Giáo viên được đào tạo trong các trường ĐH đa ngành. Gần 40 năm qua, Phần Lan không còn trường SP độc lập. Điều kiện tuyển chọn sinh viên vào học ngành sư phạm: 1) Sinh viên tốt nghiệp xuất sắc (hoặc giỏi) một ngành học nào đó, tương ứng với môn học ở trường phổ thông; 2) Có nguyện vọng trở thành giáo viên. Giáo viên được đào tạo theo hai giai đoạn: giai đoạn đào tạo đại học và giai đoạn đào tạo thạc sĩ. Trong giai đoạn đào tạo đại học, sinh viên học các ngành học bình thường, chưa có nội dung về khoa học giáo dục và thực tiễn phổ thông như của CHLB Đức. Sang giai đoạn đào tạo thạc sĩ, sinh viên được đào tạo nghiệp vụ sư phạm 2 năm (1 năm ở trường ĐH và 1 năm ở trường phổ thông) theo 2 loại hình: Thạc sĩ giáo dục để dạy từ lớp 1-6 và Thạc sĩ khoa học để dạy từ lớp 7-12. Nhờ đào tạo theo mô hình này mà Phần Lan có được một đội ngũ giáo viên thuộc nhóm tốt nhất thế giới, làm nên “*cú sốc PISA*”.

So với phần còn lại của châu Âu, mô hình đào tạo giáo viên của Vương quốc Anh đa dạng hơn cả. Trước năm 1960, tồn tại hai hệ thống cơ sở đào tạo giáo viên: đơn ngành và đa ngành. Trước những thay đổi của thực tiễn, đến những năm 1970 hầu hết các trường đại học sư phạm đã sáp nhập vào các trường đại học đa ngành hoặc phải đóng cửa. Ở Vương quốc Anh có các mô hình đào tạo giáo viên sau đây:

- Đào tạo giáo viên khi chưa tốt nghiệp đại học (ĐH): Đào tạo trở thành một giáo viên khi đang học để lấy văn bằng Cử nhân giáo dục (Bed); Cử nhân khoa học xã hội hay khoa học tự nhiên với Danh hiệu giáo viên đủ chuẩn (QTS) (BA hay BSc).
- Đào tạo giáo viên sau ĐH: Dành cho những người đã có một bằng ĐH, đào tạo để trở thành giáo viên trong 1 hoặc 2 năm.
- Đào tạo giáo viên dựa theo nhu cầu tuyển dụng: Đào tạo và chứng nhận tiêu chuẩn một giáo viên trong khi đang làm việc tại một trường phổ thông.
- Đào tạo giáo viên dựa vào đánh giá: Dựa vào đánh giá để công nhận địa vị giáo viên cho những người đủ tiêu chuẩn.

Diễn hình khu vực Bắc Mỹ là mô hình đào tạo giáo viên của Hoa Kỳ. Các cơ sở đào tạo giáo viên hiện nay tại Hoa Kỳ chủ yếu theo mô hình trực thuộc trường đại học đa ngành. Mô hình này được phát triển từ hai xu hướng: trường sư phạm phát triển thành trường đại học đa ngành hoặc trường sư phạm sáp nhập vào trường đại học đa ngành. Hệ thống trường sư phạm (Normal school) ở Hoa Kỳ hình thành khoảng giữa thế kỷ 19. Vào nửa đầu thế kỷ 20, với sự cạnh tranh khốc liệt của các trường đại học ngoài sư phạm đào tạo sinh viên có kỹ năng đa dạng hơn, các trường sư phạm buộc phải thay đổi chương trình đào tạo linh hoạt để thu hút của sinh viên và dần biến đổi sang trường đại học khai phóng (Liberal Arts College). Từ những năm 1920 đến 1950, các trường bắt đầu bỏ tên “sư phạm” khỏi tên trường và đổi tên thành trường đại học tiểu bang (state college: có chương trình đào tạo cử nhân 4 năm nhưng không có chương trình sau đại học). Đến những năm 1970, hầu hết các trường đại học tiểu bang phát triển thành trường đại học tổng hợp đa ngành (university) bao gồm chương trình bậc đại học và sau đại học.

Mô hình phát triển thứ hai là trường sư phạm trực thuộc trường đại học đa ngành phát triển từ đầu nhưng ít phổ biến hơn tại Hoa Kỳ. Vào cuối thế kỷ 19, một số trường đại học tổng hợp (university) công lập và tư thục bắt đầu thành lập các khoa sư phạm và phát triển dần thành mô hình trường trực thuộc (ví dụ: Trường Đại học Columbia, Chicago, Standford, Harvard, v.v...). Các trường phát triển theo mô hình này thuộc “top” trên của hệ thống giáo dục đại học Hoa Kỳ. Đến những năm 1960, mô hình cơ sở đào tạo giáo viên trực thuộc trường đại học đa ngành đã ổn định như hiện nay.

Về tổ chức đào tạo, do các bang có quyền tự chủ cao trong phân bổ ngân sách, cấp giấy phép hành nghề giáo viên, kiểm định chất lượng cơ sở đào tạo giáo viên, thiết lập chuẩn giáo dục, lựa chọn chương trình giáo dục, sử dụng sách giáo khoa...

Do vậy, tồn tại cả hai xu hướng đào tạo *song song*: đồng thời dạy kiến thức chuyên ngành và nghiệp vụ sư phạm) và *nối tiếp*: các năm đầu đào tạo kiến thức chuyên ngành và năm cuối đào tạo nghiệp vụ sư phạm).

Đại diện khu vực châu Đại Dương là mô hình đào tạo giáo viên của Australia. Giáo viên của Australia được đào tạo trong các trường ĐHSP và ĐH đa ngành và thực hiện theo hai giai đoạn: (1) *Giai đoạn ĐH đại cương* (thường là 03 năm) về ít nhất 2 bộ môn nằm trong chương trình giảng dạy của nhà trường phổ thông, ví dụ như Khoa học tự nhiên và Toán học; Vật lý và Hóa học; Lịch sử và Địa lý; Tiếng Anh (tiếng mẹ đẻ) hay một ngôn ngữ khác; (2) *Giai đoạn chính thức đào tạo giáo viên* (thường là 1 năm) với các môn nghiên cứu về: Chuyên ngành được giảng dạy; phương pháp giảng dạy phù hợp với chuyên ngành; các môn sư phạm; thực hành giảng dạy. Khi hoàn thành việc học tập cả 2 giai đoạn này, sinh viên mới được cấp bằng ĐH và đủ điều kiện để trở thành giáo viên.

Ở khu vực Đông Nam Á, mô hình đào tạo giáo viên của Malaysia có giá trị tham khảo đối với Việt Nam vì sự tương đồng về kinh tế - xã hội. Malaysia có hai hệ thống trường đào tạo giáo viên: viện sư phạm (đào tạo giáo viên tiểu học) và khoa/trường sư phạm trực thuộc trường đại học đa ngành (đào tạo giáo viên Mầm non, THCS và THPT); Có 3 chương trình đào tạo giáo viên: Chương trình cử nhân sư phạm (4 năm) được thực hiện theo mô hình song song tại trường đại học; Chương trình sau đại học một năm toàn thời gian (bao gồm cả thực tập), trang bị cho giáo viên bằng cấp để đi dạy tại trường tiểu học và THCS; Chương trình liên kết giữa các cơ sở đào tạo giáo viên phối hợp với các trường phổ thông (school-based on job training) tạo điều kiện trang bị chứng nhận giảng dạy cho những giáo viên không có bằng nghiệp vụ sư phạm đang giảng dạy tại các địa phương, đặc biệt là vùng sâu, vùng xa.

Tóm lại, trong các mô hình đào tạo giáo viên của một số nước trên thế giới thảo luận ở trên, tuy có những điểm khác nhau nhất định nhưng có những điểm chung sau đây: 1) Giáo viên chủ yếu được đào tạo trong các trường ĐH đa ngành; 2) Được thực hiện theo hai kiểu song song và nối tiếp; 3) Hoạt động rèn nghề ở trường phổ thông được đặc biệt quan tâm; 4) Công tác kiểm định chất lượng giáo dục luôn luôn đảm bảo để các cơ sở đào tạo giáo viên tồn tại và đào tạo ra được những GV có chất lượng cao.

3) Đề xuất vận dụng ở Việt Nam

Từ việc nghiên cứu mô hình đào tạo giáo viên của các nước trên thế giới, chúng tôi có một số đề xuất vận dụng ở Việt Nam như sau:

a) Cần thấy rõ ưu thế của mô hình đào tạo giáo viên trong trường đại học đa ngành

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

b) Lựa chọn mô hình đào tạo giáo viên ở Việt Nam

Đào tạo giáo viên ở nước ta hiện nay đang được thực hiện theo hai mô hình: mô hình song song (hầu hết các trường có ngành đào tạo sư phạm) và mô hình nối tiếp (2 giai đoạn). Mỗi mô hình đều có những ưu thế và những hạn chế nhất định trong đào tạo giáo viên. Việc công nhận và duy trì hai mô hình này sẽ tạo nên sự đa dạng trong phương thức đào tạo, tăng thêm sự lựa chọn cho người học muốn trở thành giáo viên và phù hợp với xu thế chung trong đào tạo GV của thế giới.

Trong 2 mô hình nói trên, mô hình song song hiện đang được áp dụng phổ biến trong các cơ sở đào tạo giáo viên của nước ta. Với mô hình này, quá trình đào tạo giáo viên được thực hiện trong 4 năm (cử nhân đại học) hoặc 3 năm (cử nhân cao đẳng), trong đó việc đào tạo khoa học cơ bản và đào tạo sư phạm (nghệ vụ) sẽ được tiến hành đồng thời. Ưu thế của mô hình song song là người học sớm xác định được mục tiêu học tập trở thành giáo viên và mục tiêu này được xuyên suốt quá trình đào tạo, thuận lợi cho hình thành phẩm chất và năng lực của người giáo viên tương lai. Nhưng nhược điểm của mô hình này là thu hẹp đầu vào của ngành sư phạm; chậm chuyển đổi chương trình để thích ứng với thực tiễn giáo dục phổ thông đang có nhiều đổi mới.

Mô hình nối tiếp (3+1) hiện nay đang được thực hiện tại Trường ĐH Giáo dục (ĐHQG Hà Nội). Trong đó, 3 năm đầu sinh viên được đào tạo khối kiến thức khoa học cơ bản, năm cuối học kiến thức khoa học giáo dục và thực tập làm giáo viên ở

trường phổ thông. Mô hình này đã phát huy được tối đa sức mạnh của các đơn vị thành viên trong ĐHQG Hà Nội qua sự kết hợp khoa học cơ bản và khoa học giáo dục. Ưu thế nổi trội của mô hình nổi tiếp là trang bị cho giáo viên kiến thức chuyên môn vững vàng, khi trong những năm đầu được đào tạo như một cử nhân các chuyên ngành của khoa học cơ bản; mở rộng đầu vào vào của ngành sư phạm. Hạn chế của mô hình này là thời lượng phân bổ cho các học phần về khoa học giáo dục, kiến tập và thực tập sư phạm chưa nhiều, sinh viên chưa có đủ thời gian để rèn luyện các kỹ năng sư phạm cần thiết.

Mô hình nổi tiếp sẽ hiệu quả hơn ở các trường đa ngành. Trong quá trình đào tạo giai đoạn khoa học cơ bản, sinh viên có thể có nhiều lựa chọn ngành phù hợp chứ không nhất thiết chỉ làm giáo viên. Trong bối cảnh xã hội hiện nay, nhu cầu nhân lực thường xuyên thay đổi. Việc tạo điều kiện cho sinh viên rẽ hướng đi trong quá trình đào tạo sẽ tạo điều kiện cho họ tìm việc làm thuận lợi hơn. Nếu áp dụng mô hình nổi tiếp ở các trường sư phạm chuyên biệt thì sinh viên chỉ đóng khung trong môi trường đào tạo giáo viên.

4) Một số kiến nghị

- Cần quy hoạch lại mạng lưới các trường ĐH đào tạo giáo viên ở nước ta, bao gồm trường ĐHSPT và trường ĐH đa ngành có đào tạo giáo viên. Kinh nghiệm và xu thế phát triển của các trường đại học sư phạm trên thế giới là căn cứ để quy hoạch mô hình.

- Đa dạng hóa mô hình đào tạo song song và nổi tiếp: hướng tới nổi tiếp chương trình cử nhân khoa học và 1,5-2 năm học thạc sỹ về PPGD, giáo dục học, đo lường và đánh giá trong giáo dục, v.v...

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

- Tiếp tục nghiên cứu, hoàn thiện và triển khai có hiệu quả Bộ tiêu chuẩn TEIDI đánh giá các cơ sở đào tạo giáo viên. Đây là một trong những căn cứ làm bộ tiêu chuẩn quy hoạch cơ sở đào tạo giáo viên. Những cơ sở đào tạo giáo viên nào không đáp ứng cần phải đình chỉ hoạt động.

- Đào tạo giáo viên phải nhằm mục tiêu đáp ứng *Chuẩn đầu ra*, đó là những năng lực và phẩm chất cần thiết để giáo viên 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 nghề nghiệp. Mục tiêu đào tạo

giáo viên còn phải chú trọng đến khả năng thích ứng cao đối với yêu cầu đổi mới và phát triển giáo dục; sự thay đổi vai trò của người Đào tạo giáo viên trong xã hội hiện đại. Có thể nói, mục tiêu đào tạo giáo viên vừa phải ổn định ở những giá trị cốt lõi của nghề dạy học, vừa trong trạng thái động để phát triển những phẩm chất, năng lực mới mang tính thời đại của người giáo viên.

- Cần tăng cường sự gắn kết quá trình đào tạo với thực tiễn phổ thông. Do vậy, Bộ Giáo dục và Đào tạo cần có quy định trách nhiệm cho trường phổ thông trong việc phối hợp hướng dẫn thực hành, thực tập của sinh viên sư phạm. Tăng cường thời lượng sinh viên sư phạm tiếp xúc với trường phổ thông và giáo viên phổ thông hướng dẫn, kèm cặp giáo sinh. Tạo môi trường thuận lợi để rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên cho sinh viên như mô hình đào tạo khối ngành y tế. Hiệu quả rèn luyện nghiệp vụ sư phạm của sinh viên phụ thuộc rất nhiều vào môi trường: “*môi trường giả định*” (ở trường sư phạm) và “*môi trường thực*” (ở trường phổ thông). Trong môi trường giả định, sinh viên rèn luyện các kỹ năng sư phạm trên những “*đôi tượng giả định*”. Nhưng kết quả rèn luyện ở môi trường này lại có ảnh hưởng lớn đến kết quả rèn luyện trong môi trường thực. Do đó, cần tạo điều kiện cho sinh viên có thể rèn luyện hệ thống kỹ năng sư phạm bằng các hoạt động nội khóa, ngoại khóa, các hoạt động tập thể, hoạt động xã hội... Tuy nhiên, phải thấy rõ ý nghĩa quan trọng của việc rèn luyện nghiệp vụ sư phạm trong “*môi trường thực*”, không chỉ giới hạn ở các đợt kiến tập, thực tập sư phạm. Sinh viên cần được rèn luyện trong môi trường thực càng sớm càng tốt. Yêu cầu này đòi hỏi phải xây dựng được các trường thực hành (trực thuộc trường sư phạm) và xem đầu tư cho trường thực hành như đầu tư cho các phòng thí nghiệm hiện đại của các khoa/viện thực nghiệm.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. (2018), *Chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông ban hành kèm theo Thông tư quy định Chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông*, Bộ Giáo dục và Đào tạo,
2. Vũ Quốc Chung và cộng sự (2012), *Giới thiệu mô hình đào tạo giáo viên trung học phổ thông và trung cấp chuyên nghiệp ở một số quốc gia và bài học kinh nghiệm*, NXB Giáo dục Việt Nam.
3. Department for Education (5/2017), *2017/18 Teacher supply model methodological Annex*.
4. Department for Education, *Initial teacher training census for the academic year 2016 to 2017*, England.
5. Department for Education (2013), *Teachers' standards: guidance for school leaders, school staff and governing bodies*.

6. *Education at a Glance 2014*: OECD Indicators.
7. Francis Ries, Cristina Yanes Cabrera, Ricardo González Carriedo, *A study of teacher training in the United States and Europe*, The European Journal of Social and Behavioural Sciences - Volume XVII, 2016.
8. Frederick K.S.Leung (12/2003), *Issues Concerning Teacher Education in the East Asian Region*, Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development, Vol.6, No 2, pp 5-21.
9. Ingvarson, L et. al. (2013), *An Analysis of Teacher Education Context, Structure, and Quality- Assurance Arrangements in TEDS-M Countries*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
10. Jeong, Y (2009), *Teacher policy in England: An historical study of responses to changing ideological and socio-economic contexts*, unpublished doctoral thesis.
11. (2017), *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế: Kinh nghiệm của Malaysia và Singapore về đào tạo - bồi dưỡng giáo viên phổ thông, cán bộ quản lý các cơ sở giáo dục phổ thông và giảng viên sư phạm*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
12. Labaree, D. (2017), *Handbook of research on teacher education: Enduring issues in changing contexts (3rd ed.)*. Washington, DC. Association of Teacher Educators.
13. Machin, S. & Vignoles, A (2006), *Education policy in the UK*. London school of economics, London.
14. Mai Quang Huy, *Những thay đổi trong đào tạo giáo viên tại Nhật Bản*, Tạp chí Khoa học ĐHQGHN, Nghiên cứu Giáo dục, Tập 30, Số 1 (2014) 43-51.
15. (2013), *Malaysia education policy review*, UNESCO Report.
16. Martin, A. và cộng sự (2017), *CDIO in the design of a Non-engineering program*, Proceedings of the 13th International CDIO Conference, University of Calgary, Calgary, Canada, June 18-22, 2017.
17. Ries, F. et. al. (2016), *A Study of Teacher Training in the United States and Europe*, *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, EJSBS Volume XVI.
18. Roberts. N & Foster. D. (2017). Initial teacher training in England, *Briefing paper No. 6710*, 13/7/2017.
19. Sellen, P. (2016). *Teacher workload and professional development in England's secondary schools: insights from TALIS*, Education policy institute.
20. Lê Quang Sơn (2010), “*Đào tạo giáo viên - kinh nghiệm CHLB Đức*», Tạp chí Khoa học và Công nghệ, Đại học Đà Nẵng, số 5 (40).Ingvarsonrso.

ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN DẠY HỌC MÔN KHOA HỌC TỰ NHIÊN THEO MÔ HÌNH A+B NHỮNG THUẬN LỢI, KHÓ KHĂN VÀ GIẢI PHÁP

PGS.TS. Nguyễn Văn Thụ*

I. MỞ ĐẦU

Ngày 26 tháng 12 năm 2018, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành chính thức Chương trình giáo dục phổ thông mới. Theo đó, môn Khoa học tự nhiên được đưa vào giảng dạy trong chương trình cấp Trung học cơ sở. Đây là một môn học mới, được xây dựng và phát triển trên nền tảng các khoa học Vật lý, Hóa học, Sinh học và Khoa học Trái Đất. Sự thay đổi này đã đặt ra những yêu cầu cấp bách trong công tác đào tạo giáo viên của các trường Đại học Sư phạm nhằm đáp ứng nhu cầu về đội ngũ giáo viên có năng lực dạy học tích hợp trong quá trình thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới.

Ngành Sư phạm Khoa học tự nhiên (The Degree of Bachelor in Natural Science Education) là ngành đào tạo giáo viên giảng dạy lĩnh vực/môn Khoa học tự nhiên (Vật lý, Hóa học, Sinh học) tại các trường Trung học cơ sở. Đây là một ngành học còn khá mới ở nước ta và hiện nay chỉ có một vài trường đại học đã và đang đào tạo ngành học này. Tuy nhiên, với những yêu cầu của thực tiễn giáo dục đặt ra hiện nay thì việc đào tạo giáo viên ngành Sư phạm Khoa học tự nhiên là một trong những xu thế tất yếu trong công tác đào tạo giáo viên của các trường Đại học Sư phạm. Bài viết này đề cập đến những thuận lợi, khó khăn trong công tác đào tạo giáo viên dạy học môn Khoa học tự nhiên, trên cơ sở đó đề xuất một số biện pháp nhằm nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên dạy học môn Khoa học tự nhiên (KHTN) ở trường trung học cơ sở.

Đào tạo giáo viên dạy môn KHTN là ngành đào tạo có thể áp dụng mô hình tiếp nối a+b.

II. NỘI DUNG

1) Những thuận lợi, khó khăn trong công tác đào tạo giáo viên dạy học môn Khoa học tự nhiên

a) Những thuận lợi

- Môn Khoa học tự nhiên là môn học được viết tích hợp dựa trên kiến thức nền tảng của các khoa học Vật lý, Hóa học, Sinh học và Khoa học Trái Đất. Với thực tế

** Trưởng phòng Đào tạo - Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2*

trong công tác đào tạo giáo viên của các trường Đại học Sư phạm hiện nay đều đã đào tạo giáo viên dạy học các đơn môn như Hóa học, Vật lý, Sinh học,... đây là một trong những yếu tố thuận lợi về đội ngũ giảng viên tham gia giảng dạy và điều kiện về cơ sở vật chất để đáp ứng yêu cầu trong công tác đào tạo giáo viên dạy học môn Khoa học tự nhiên (môn học tích hợp) ở trường Trung học cơ sở;

- Các cơ sở đào tạo giáo viên được tăng cường về đội ngũ và cơ sở vật chất. Đội ngũ các giảng viên có lòng yêu nghề, có phẩm chất đạo đức nghề nghiệp, có tinh thần trách nhiệm trong công việc, tích cực học tập, bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ, đáp ứng tốt được các yêu cầu, nhiệm vụ đặt ra;

- Việc tổ chức các hoạt động đào tạo của các cơ sở đào tạo giáo viên bước đầu thay đổi theo yêu cầu của đào tạo theo học chế tín chỉ. Công tác nghiên cứu khoa học và hợp tác quốc tế (trong đào tạo giảng viên và nghiên cứu khoa học) của các cơ sở đào tạo giáo viên gia tăng, góp phần nâng cao chất lượng giảng viên, chất lượng đào tạo;

- Công tác quản lý các trường sư phạm đã có những tiến bộ nhất định cùng với quá trình đổi mới quản lý giáo dục đại học.

b) Những khó khăn

Bên cạnh những thuận lợi đã nêu trên, trong công tác đào tạo giáo viên dạy học môn Khoa học tự nhiên ở trường Trung học cơ sở còn gặp một số khó khăn sau đây:

- Với thực tế đào tạo giáo viên của nhiều trường Đại học Sư phạm hiện nay là đào tạo giáo viên dạy học đơn môn, thì việc đào tạo giáo viên dạy học tích hợp là một bước chuyển đổi mà để đạt được hiệu quả tốt cần có sự liên kết phối hợp chặt chẽ giữa các khoa (Vật lý, Hóa học, Sinh học,...) trong trường Sư phạm. Bên cạnh đó, các giảng viên tham gia giảng dạy cần phải am hiểu về chương trình đào tạo, về dạy học tích hợp và chương trình môn Khoa học tự nhiên ở Trường Trung học cơ sở. Đây là vấn đề mà một số giảng viên tham gia giảng dạy vẫn còn gặp nhiều khó khăn.

- Việc quy hoạch đội ngũ giáo viên các cấp (trên phạm vi cả nước và từng địa phương) làm cơ sở cho công tác đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên đã được Bộ Giáo dục và Đào tạo thực hiện nhưng vẫn còn những hạn chế nhất định.

- Tính đặc thù của các trường/khoa sư phạm chưa được quan tâm thỏa đáng trong công tác quản lý giáo dục đại học của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

- Các trường/khoa sư phạm có vai trò rất quan trọng trong chiến lược phát triển nguồn nhân lực nhưng chưa được ưu tiên trong quản lý và tạo điều kiện thuận lợi.

- Chế độ chính sách cho đội ngũ giảng viên vẫn còn thấp, cơ sở vật chất của các khoa/trường sư phạm còn nhiều hạn chế.

2) Một số giải pháp và kiến nghị

Từ những thuận lợi và khó khăn trong công tác đào tạo giáo viên dạy học môn Khoa học tự nhiên ở trên, chúng tôi xin đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên dạy học môn học này, cụ thể như sau:

- a) Tăng cường đào tạo giáo viên dạy học môn Khoa học tự nhiên tại các trường ĐHSP. Cần có chính sách thu hút học sinh giỏi vào học mã ngành này.
- b) Đẩy mạnh và thực hiện có hiệu quả việc xây dựng quy hoạch đội ngũ giáo viên các cấp (trên phạm vi cả nước và từng địa phương) làm cơ sở cho công tác đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên nói chung và giáo viên dạy học môn Khoa học tự nhiên nói riêng trong công tác đào tạo của các trường Sư phạm. Trên cơ sở đó, tiến hành bồi dưỡng, tập huấn giáo viên các môn Vật lý, Hóa học, Sinh học để họ có thể giảng dạy môn KHTN.
- c) Tiếp tục đổi mới nội dung, chương trình và phương pháp đào tạo giáo viên các cấp, trong đó đặc biệt chú trọng đến công tác rèn luyện nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên, tăng cường hợp tác giữa trường ĐHSP và trường phổ thông. Có quy định cứng về đi thực tế phổ thông đối với giảng viên các trường/khoa sư phạm (nhất là giảng viên bộ môn Phương pháp giảng dạy).
- d) Cần có thử nghiệm một số mô hình mới trong đào tạo giáo viên với mục tiêu đào tạo không chỉ đơn thuần là một nhà giáo mà còn là một nhà giáo dục, một nhà nghiên cứu độc lập về giáo dục nên việc trang bị cho người học những kiến thức về khoa học giáo dục, trong đó có kiến thức về phương pháp dạy học được đặc biệt quan tâm.
- e) Trang bị thêm cơ sở vật chất cần thiết để nâng cao chất lượng đào tạo. Quan tâm hơn tới chế độ chính sách cho giảng viên.
- g) Bộ Giáo dục và Đào tạo sớm cấp phép đào tạo giáo viên KHTN cho một số trường ĐHSP đã hoàn thiện hồ sơ.
- h) Kết hợp việc đào tạo mới giáo viên dạy môn KHTN với việc bồi dưỡng đội ngũ giáo viên hiện có ở các môn Vật lý, Hóa học, Sinh học để họ có thể đảm nhận việc giảng dạy môn KHTN.

III. KẾT LUẬN

Đào tạo giáo viên dạy học môn Khoa học tự nhiên ở trường Trung học cơ sở là một trong những ngành có thể áp dụng tốt mô hình a+b. Để công tác đào tạo đạt hiệu quả tốt cần có sự phối hợp chặt chẽ giữa các cấp quản lý, Bộ Giáo dục và Đào tạo và các trường đào tạo giáo viên. Đặc biệt các cơ sở đào tạo cần có sự phối hợp để phân định các giai đoạn đào tạo A và B. Các cơ sở đào tạo giáo viên cần nhận thức rõ được những thuận lợi và khó khăn, từ đó xây dựng chiến lược phù hợp trong công tác đào tạo giáo viên nói chung đào tạo giáo viên dạy học môn Khoa học tự nhiên nói riêng nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2011), *Kỷ yếu hội nghị toàn quốc các trường sư phạm*, Hà Nội.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Chương trình Phát triển ngành sư phạm và các trường sư phạm từ năm 2011 đến năm 2020* (Ban hành theo Quyết định số 6290/QĐ-BGDĐT, ngày 13/12/2011 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).

MÔ HÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN: ĐỒNG THỜI, TIẾP NỐI HAY KẾT HỢP?

PGS.TS. Lê Anh Phương*
PGS.TS. Trần Kiên Minh**

1) Mở đầu

Đào tạo giáo viên là một trong những vấn đề cơ bản và có ảnh hưởng lớn đến hệ thống giáo dục phổ thông của bất kỳ quốc gia nào. Vấn đề này rất quan trọng vì nó ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng giáo viên, và nghiên cứu đã cho thấy chất lượng giáo viên có ảnh hưởng lớn đến thành tích học tập của học sinh (OECD, 2005). Vì vậy, một trong những cách để nâng cao chất lượng giáo dục phổ thông là thay đổi cách thức đào tạo (ban đầu) và tuyển dụng giáo viên. Nhiều nước đã nỗ lực để nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên bằng cách nâng cao chất lượng tuyển sinh, đổi mới mô hình đào tạo sư phạm để cung cấp những chương trình đào tạo giáo viên và bồi dưỡng nghề nghiệp thường xuyên có chất lượng (Zuzovsky & Donitsa-Schmidt, 2017).

Hai mô hình đào tạo (ban đầu) giáo viên phổ biến ở nhiều quốc gia là mô hình đồng thời (concurrent model) và mô hình tiếp nối (consecutive model). Ở mỗi quốc gia, mô hình đào tạo giáo viên nào là chủ đạo phụ thuộc nhiều vào đặc điểm lịch sử, xã hội, truyền thống của quốc gia đó. Nhiều nghiên cứu xem xét tính hiệu quả của hai mô hình đào tạo giáo viên này đã chưa đi đến một kết luận thuyết phục liệu mô hình nào là hiệu quả hơn. Nghiên cứu cũng chưa xác định được liệu các kiểu chương trình đào tạo giáo viên khác thay thế có hiệu quả hơn hai mô hình chủ đạo hay không (Heilig & Jez, 2010; Weinberger & Donitsa-Schmidt, 2016).

Một số nghiên cứu khác quan tâm đến các đặc trưng cấu trúc của các chương trình đào tạo giáo viên, không phân biệt thuộc mô hình đào tạo nào (Boyd et al. 2009; Humphrey, Wechsler, & Hough, 2008; Kee, 2012; Tatto, Lerman, & Novotna 2010). Những đặc trưng cấu trúc của chương trình đào tạo bao gồm thời gian đào tạo (ngắn, dài), đối tượng tuyển sinh, địa điểm đào tạo chủ đạo (trường đại học hay trường phổ thông), nội dung kiến thức (kiến thức chuyên ngành, kiến thức giáo dục chung, kiến thức sư phạm, thực hành, phương pháp nghiên cứu giáo dục), cấp độ tích hợp. Các nhà nghiên cứu (Tatto, Lerman, & Novotna, 2010) đã thấy rằng có một sự khác nhau lớn về đặc trưng cấu trúc giữa chương trình đào tạo giáo viên ở các

* Hiệu trưởng Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế

** Trưởng khoa Toán học - Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế

nước. Tuy vậy, về tổng thể, những sự khác nhau đó đều thuộc phạm vi của hai mô hình đào tạo chủ đạo là đồng thời và tiếp nối.

Mục tiêu của bài viết này là phân tích rõ sự khác nhau của mô hình đào tạo giáo viên đồng thời và mô hình đào tạo giáo viên tiếp nối. Sau đó, chúng tôi đề xuất mô hình đào tạo giáo viên đồng thời kiểu mới. Mô hình mới này hướng đến tính linh hoạt và mở trong đào tạo giáo viên, hạn chế những khuyết điểm của hai mô hình trên và đáp ứng yêu cầu của thực tế đào tạo giáo viên hiện nay.

2) Mô hình đào tạo đồng thời (mô hình ab)

Mô hình đào tạo giáo viên đồng thời được hiểu một cách tổng quát là mô hình đào tạo trong đó việc lựa chọn nghề dạy học được quyết định ngay sau khi tốt nghiệp trung học phổ thông và việc đào tạo kiến thức môn chuyên ngành được tiến hành song song với việc đào tạo kiến thức nghiệp vụ sư phạm. Đặc trưng cụ thể của mô hình đào tạo giáo viên đồng thời được mô tả như dưới đây:

Bảng 1. Mô hình đào tạo đồng thời

Mô hình đào tạo đồng thời	
Đầu vào	Tuyển sinh ngay sau khi người học tốt nghiệp trung học phổ thông
Cơ sở đào tạo	Trường Đại học Sư phạm (chủ yếu), khoa sư phạm trong trường đại học
Quá trình đào tạo	Đan xen giữa khối kiến thức chuyên ngành và khối kiến thức nghiệp vụ sư phạm trong suốt quá trình đào tạo; các khối kiến thức có tính tích hợp cao.
Khoá luận tốt nghiệp	Theo hướng khoa học chuyên ngành hoặc hướng khoa học giáo dục chuyên ngành
Tổng thời gian đào tạo	4 năm (chủ yếu)
Bằng/Chứng chỉ	Bằng cử nhân sư phạm

Ưu điểm:

- Người học xác định ngay từ đầu (sau khi tốt nghiệp trung học phổ thông) việc lựa chọn nghề nghiệp của mình. Điều này là một thuận lợi đối với những người học đã có định hướng nghề nghiệp sớm.
- Có sự tích hợp và đan xen giữa việc giảng dạy khối kiến thức chuyên ngành môn học với khối kiến thức nghiệp vụ sư phạm. Việc giảng dạy tích hợp và đan xen như vậy là phù hợp với định hướng đào tạo giáo viên đã xác định trước. Khi đó, việc dạy học các học phần chuyên ngành phải có liên kết với các học phần nghiệp vụ sư phạm môn học tương ứng. Điều này tạo thuận lợi cho người học

khi không bị ngắt quãng về kiến thức chuyên ngành và kiến thức nghiệp vụ sư phạm chuyên ngành.

- Quá trình nghề nghiệp hóa được phát triển liên tục trong khoảng thời gian dài (OECD, 2005).

Hạn chế:

- Không linh hoạt đối với việc lựa chọn nghề nghiệp. Đối với những học sinh chưa có định hướng nghề nghiệp tốt ở bậc phổ thông, họ có ít cơ hội và gặp khó khăn khi muốn lựa chọn lại nghề giáo viên.
- Cấu trúc chương trình đào tạo nhìn chung còn cứng nhắc, ít tính linh hoạt trong đào tạo.

3) Mô hình đào tạo tiếp nối (mô hình a+b)

Trong mô hình đào tạo tiếp nối, khối kiến thức về nghiệp vụ sư phạm được dạy sau khi người học đã có một bằng cử nhân khoa học về một môn học cụ thể liên quan đến các môn học hay hoạt động giáo dục ở trường phổ thông. Cụ thể hơn, đối tượng tuyển sinh theo mô hình này là những người đã có bằng cử nhân khoa học về một môn học cụ thể nào đó. Nội dung của quá trình đào tạo theo mô hình tiếp nối chủ yếu tập trung vào các học phần nghiệp vụ sư phạm chung, nghiệp vụ sư phạm môn học và thực hành nghề nghiệp. Đặc trưng cụ thể của mô hình đào tạo giáo viên tiếp nối được thể hiện qua bảng dưới đây:

Bảng 2. Mô hình đào tạo nối tiếp

Mô hình đào tạo nối tiếp	
Đầu vào	Tuyển sinh những người đã có bằng đại học khoa học chuyên ngành
Cơ sở đào tạo	Khoa sư phạm trong trường đại học
Quá trình đào tạo	Chủ yếu tập trung vào khối kiến thức nghiệp vụ sư phạm chung, nghiệp vụ sư phạm chuyên ngành và thực hành nghề nghiệp
Khóa luận tốt nghiệp	Theo hướng khoa học giáo dục chuyên ngành
Tổng thời gian đào tạo	1,5 đến 2 năm
Bằng/Chứng chỉ	Chứng chỉ (phổ biến)

Ưu điểm:

- Người học là những người đã có bằng cấp cử nhân, đã có trải nghiệm thực tế, và thường có đam mê, sở thích, năng lực đối với nghề dạy học.

- Có tính linh hoạt trong đào tạo và dễ thích ứng với tính biến đổi của thị trường lao động.

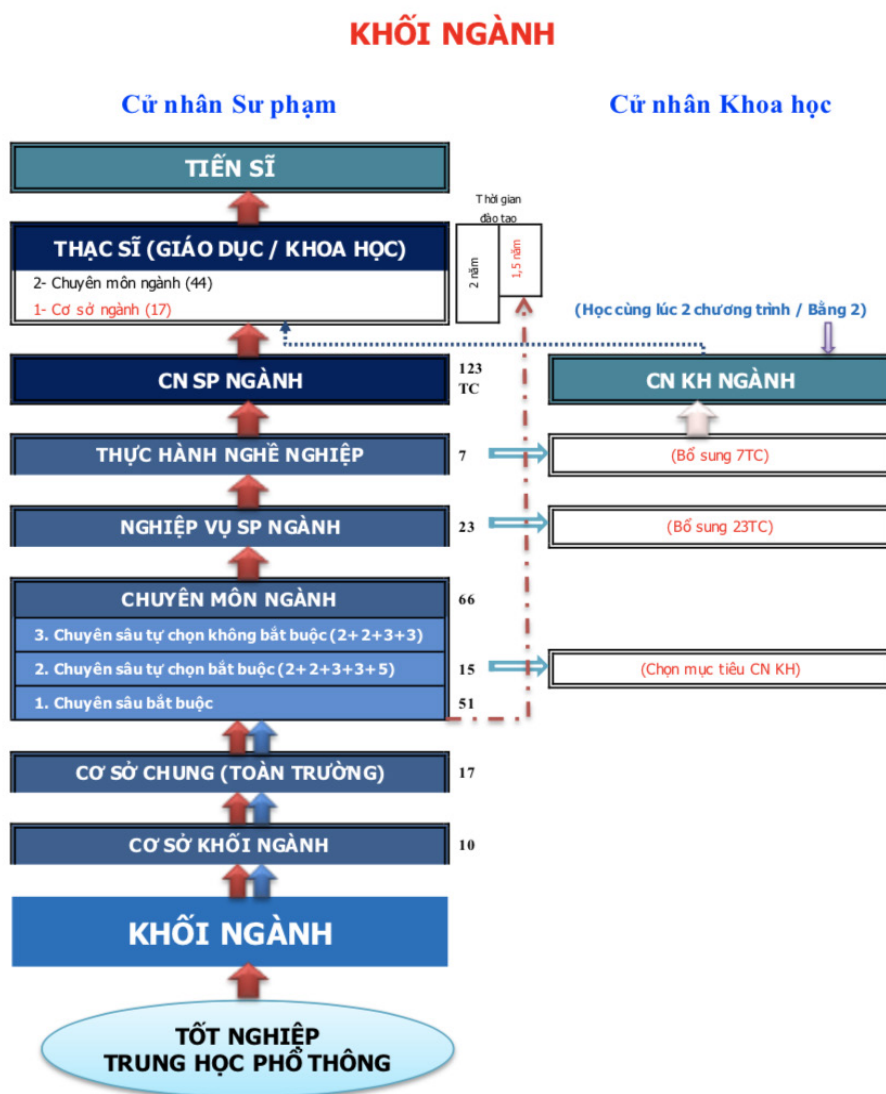
Hạn chế:

- Chương trình đào tạo ít có tính tích hợp, đặc biệt là giữa kiến thức chuyên ngành và kiến thức nghiệp vụ sư phạm.
- Có sự ngắt quãng giữa kiến thức chuyên ngành môn học và kiến thức sư phạm môn học.
- Nội dung kiến thức chuyên ngành của người học (đã học ở chương trình cử nhân khoa học) có thể rất khác nhau về phạm vi và mức độ. Điều này có ảnh hưởng đến hiệu quả của việc đào tạo nghiệp vụ sư phạm.
- Quá trình nghề nghiệp hóa diễn ra trong thời gian ngắn (OECD, 2005).

Hiện nay, ở nhiều nước đều tồn tại đồng thời hai mô hình trên trong đào tạo giáo viên (Musset, 2010; Zuzovsky & Donitsa-Schmidt, 2017). Tuy nhiên, mô hình tiếp nối không được đánh giá cao, vì sự ngắt quãng trong đào tạo giữa hai khối kiến thức có mối quan hệ gắn kết với nhau là kiến thức nội dung chuyên ngành và kiến thức nghiệp vụ sư phạm. Do vậy, đào tạo theo mô hình đồng thời tích hợp trong các trường Đại học vẫn đang là mô hình chủ đạo ở nhiều nước trên thế giới hiện nay, trong đó có Phần Lan, Singapore, Australia (Lê Anh Phương & Trần Kiêm Minh, 2017).

4) Mô hình hình đào tạo đồng thời mới ở Việt Nam: trường hợp đào tạo giáo viên tại Trường Đại học Sư phạm Huế

Trường Đại học Sư phạm Huế là trường đào tạo giáo viên có truyền thống hơn 60 năm ở miền Trung. Mô hình đào tạo giáo viên ở đây là mô hình đào tạo đồng thời truyền thống phổ biến ở Việt Nam. Ngày nay, sự phát triển của khoa học và công nghệ đòi hỏi mô hình và chương trình đào tạo giáo viên cũng phải được đổi mới không ngừng, theo hướng ngày càng chất lượng hơn, nhưng vẫn đảm bảo tính linh hoạt và tính mở của mô hình và chương trình đào tạo.



Hình 1. Mô hình đào tạo giáo viên đồng thời tại Trường Đại học Sư phạm Huế

Gần đây, Trường Đại học Sư phạm Huế đã tiến hành đổi mới mô hình đào tạo giáo viên đồng thời, theo hướng thúc đẩy tính linh hoạt và tính mở của mô hình và quá trình đào tạo. Mô hình đào tạo mới này được thể hiện qua Hình 1 ở trên. Về tổng thể, đây vẫn là mô hình đào tạo giáo viên kiểu đồng thời. Tuy nhiên, so với mô hình đồng thời truyền thống, mô hình đào tạo giáo viên mới này có những ưu điểm sau:

- Tính linh hoạt và liên thông: Sau khi tốt nghiệp trung học phổ thông, người học được học các học phần thuộc khối ngành gần. Nếu theo hướng trở thành giáo viên, người học theo học như mô hình truyền thống, nhưng có thể học liên thông lên Thạc sĩ và rút ngắn thời gian học (liên thông học). Nếu không muốn trở thành

giáo viên (hoặc muốn học cùng lúc hai bằng), người học có thể chuyển sang học chương trình cử nhân khoa học các chuyên ngành trong khối ngành, bằng cách học các khối kiến thức tương ứng (liên thông ngang).

- **Tính mở:** Mô hình này hiện được áp dụng đối với người học tốt nghiệp trung học phổ thông. Nhưng mô hình này cũng có thể linh hoạt áp dụng đối với người học đã có bằng cử nhân khoa học về một môn học nào đó. Nếu người đó muốn có bằng cử nhân sư phạm, họ có thể chỉ học thêm các khối kiến thức nghiệp vụ sư phạm còn thiếu.
- **Tính thực tiễn:** Mô hình này hiện đáp ứng được thực tế hiện nay về tuyển sinh đại học. Một số ngành đào tạo sư phạm tuyển sinh ít có thể vẫn được thực hiện đào tạo theo khối ngành. Người học có thể chuyển sang ngành khác nếu sau một thời gian học và không muốn tiếp tục học sư phạm. Điều này góp phần khắc phục hạn chế của mô hình đào tạo đồng thời truyền thống.

5) Kết luận

Có thể thấy rằng việc đào tạo giáo viên là một vấn đề rất quan trọng trong cải cách giáo dục ở các nước trên thế giới. Nhiều nước đã tiến hành cải cách trong đào tạo giáo viên và đã đạt được thành công như Phần Lan, Singapore, Australia... Sự thành công của giáo dục trung học ở Phần Lan là một minh chứng rõ nhất về ảnh hưởng và tầm quan trọng đặc biệt của vấn đề đào tạo giáo viên đến chất lượng giáo dục phổ thông một nước.

Đào tạo giáo viên ở nước ta đang trong quá trình đổi mới, hội nhập và vẫn còn nhiều hạn chế. Lựa chọn một mô hình đào tạo giáo viên phù hợp nhất là vấn đề cần được trao đổi sâu hơn. Mô hình đào tạo giáo viên đồng thời kiểu mới chúng tôi đề xuất có thể là một mô hình tham khảo tốt, khắc phục được những hạn chế của mô hình truyền thống, có tính linh hoạt và mở, đáp ứng yêu cầu của xã hội hiện nay.

Nghiên cứu về tính hiệu quả của mỗi mô hình đào tạo giáo viên cần có thêm bằng chứng. Trước mắt, chúng ta có thể có những giải pháp cụ thể để nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên hiện hành, góp phần nâng cao chất lượng hệ thống giáo dục phổ thông. Trong ngữ cảnh Việt Nam, chúng tôi đề xuất một số giải pháp như sau :

- Quy hoạch lại mạng lưới các cơ sở đào tạo giáo viên theo hướng giảm số lượng cơ sở được phép đào tạo, tập trung vào một số cơ sở đào tạo mạnh, đáp ứng được yêu cầu chất lượng. Cả nước nên có chỉ có tối đa khoảng 10 cơ sở đào tạo giáo viên. Xóa bỏ đào tạo giáo viên trong các trường cao đẳng sư phạm và trung cấp.

Tất cả các trường cao đẳng sư phạm nên chuyển đổi qua mô hình trường cao đẳng cộng đồng, cao đẳng nghề (không đào tạo giáo viên).

- Đại học hóa yêu cầu về trình độ giáo viên: tất cả giáo viên từ bậc Mầm non đến bậc Trung học Phổ thông phải có bằng cử nhân sư phạm (ít nhất là 4 năm nếu là đào tạo ban đầu).
- Trong bối cảnh Việt Nam, đào tạo giáo viên nên tập trung vào mô hình đồng thời là chủ đạo, với hai loại hình cơ sở đào tạo: trường đại học sư phạm (đào tạo ban đầu 4 năm) và khoa sư phạm trong trường đại học (đào tạo ban đầu 4 năm).
- Chú trọng đến tính cân bằng giữa lý thuyết (ở trường đại học) và thực hành (ở trường phổ thông) trong quá trình đào tạo.
- Tạo ra mô hình đối tác trường đại học - trường phổ thông trong đào tạo giáo viên, đặc biệt là việc hướng dẫn kiến tập, thực tập.
- Tăng thời lượng trải nghiệm thực tế phổ thông bao gồm kiến tập, trợ lý dạy học và thực hành dạy học. Các nội dung này phải được phân bố đều trong các năm học từ năm thứ hai đến năm thứ tư.
- Chú trọng vấn đề nghiên cứu khoa học giáo dục trong đào tạo giáo viên: các lý thuyết học tập, phương pháp dạy học, thực hành dạy học... phải được dựa trên chứng cứ khoa học đã được công nhận là tốt để áp dụng vào đào tạo giáo viên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Boyd, D. J., Grossman, P, Lankford, H., Loeb, S., &Wyckoff, J. (2009), “*Teacher Preparation and Student Achievement*”. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 31 (4): 416-440.
2. Heilig, J. V., &Jez, S. J. (2010), “*Teach For America: A Review of the Evidence*”. *Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit*.
3. Humphrey, D. C., Wechsler, M. E &Hough, H. J. (2008), “*Characteristics of Effective Alternative Teacher Certification Programs*”. *Teacher College Record* 110(1): 1-63.
4. Kee, A. N. (2012), “*Feelings of Preparedness Among Alternatively Certified Teachers: What is the Role of Program Features?*” *Journal of Teacher Education* 63(1): 23-28.

5. 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*”. Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc gia “*Phát triển đội ngũ nhà giáo đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và đào tạo*”, Trường ĐHSP Huế.
6. Musset, P. (2010), “*Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*”, *OECD Education Working Papers*, No. 48, OECD Publishing.
7. OECD. (2005), *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
8. Zuzovsky, R., & Donitsa-Schmidt, S. (2017), Comparing the effectiveness of two models of initial teacher education programmes in Israel: concurrent vs. consecutive. *European Journal of Teacher Education*, 40(3): 413-431.
9. Tatto, M. T., Lerman, S., & Novotna, J. (2010), The Organization of the Mathematics Preparation and Development of Teachers: A Report from the ICMI Study 15. *Journal of Mathematics Teacher Education* 13(4): 313-324.
10. Weinberger, Y., & Donitsa-Schmidt, S. (2016), A Longitudinal Comparative Study of Alternative and Traditional Teacher Education Programs in Israel: Initial Training, Induction Period, School Placement, and Retention Rates. *Educational Studies* 52(6): 552-572.

ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN THEO MÔ HÌNH NỐI TIẾP PHÙ HỢP, ƯU VIỆT TRONG BỐI CẢNH ĐẤT NƯỚC TA HIỆN NAY

PGS.TS. Lưu Trang*

Trong bối cảnh hiện nay đất nước đang đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa, hợp tác và hội nhập ngày càng sâu rộng với khu vực và toàn cầu, thì việc đào tạo nguồn nhân lực, trong đó đào tạo đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu của đất nước và thời đại cần được quan tâm chú ý. Đào tạo giáo viên theo mô hình nối tiếp (A+B) là vấn đề đã được đưa ra bàn thảo gần hai thập niên qua ở nước ta. Trường Đại học Sư phạm - ĐHQĐN là cơ sở giáo dục đa ngành, đa cấp, có nhiệm vụ đào tạo giáo viên là nòng cốt, đã thực hiện đa mô hình đào tạo giáo viên trong những năm qua.

1) Yêu cầu và thực trạng nhu cầu đào tạo đội ngũ giáo viên của đất nước hiện nay

Với mục tiêu nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài phục vụ sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa, hợp tác và hội nhập quốc tế của đất nước, năm 1993, Đảng đã xác định *Giáo dục và đào tạo là quốc sách hàng đầu*. Đến năm 2013, BCH TƯ Đảng đã ban hành Nghị quyết 29-NQ/TW “*Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*”, với quan điểm chỉ đạo là: “*Đổi mới hệ thống giáo dục theo hướng mở, linh hoạt, liên thông giữa các bậc học, trình độ và giữa các phương thức giáo dục, đào tạo. Chuẩn hóa, hiện đại hóa giáo dục và đào tạo*”, “*Tiến tới tất cả các giáo viên tiểu học, trung học cơ sở, giáo viên, giảng viên các cơ sở giáo dục nghề nghiệp phải có trình độ từ đại học trở lên, có năng lực sư phạm*” nhằm khắc phục thực trạng về đội ngũ giáo viên hiện nay “*bất cập về chất lượng, số lượng và cơ cấu; một bộ phận chưa theo kịp yêu cầu đổi mới và phát triển giáo dục*”.

Với tinh thần trên, năm 2019, Quốc hội đã thông qua và ban hành Luật Giáo dục mới có hiệu lực từ ngày 1/7/2020, bắt buộc tất cả giáo viên phổ thông từ cấp I đến cấp II phải có trình độ đại học, giáo viên Mầm non có trình độ cao đẳng.

Với chủ trương, đường lối đó, cả nước cần nâng chuẩn cho 239000 giáo viên Mầm non, Tiểu học và THCS; đồng thời theo thống kê của Cục Nhà giáo - cán bộ quản lý các cơ sở giáo dục, tháng 10 năm 2019, cả nước cần bổ sung thêm hơn 84000 giáo viên các cấp (Mầm non: 45000, Tiểu học 18000, THCS: 11000 và THPT:

* Hiệu trưởng Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng

10000) đang thiếu do nghỉ hưu, chuyển công tác, hoặc do số học sinh tăng thêm... Đó là chưa kể việc ban hành Chương trình giáo dục phổ thông năm 2018 đã đưa vào một số môn học mới như: Lịch sử - Địa lí, Khoa học Tự nhiên, Giáo dục công dân, Giáo dục Quốc phòng và An ninh... thì cần phải đào tạo đội ngũ giáo viên này phục vụ cho Chương trình giáo dục phổ thông mới.

2) Các mô hình đào tạo giáo viên của Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng

Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng đã được xây dựng và phát triển hơn 45 năm qua, là trường đào tạo đa ngành, chủ yếu là đào tạo giáo viên, cử nhân khoa học và một số ngành nghề khác. Với phạm vi đào tạo đa ngành, cùng với điều kiện là thành viên của Đại học Đà Nẵng - Đại học vùng đa lĩnh vực, ngành nghề đã tạo thuận lợi cho Trường thực hiện đào tạo giáo viên nhiều mô hình nhằm đáp ứng nhu cầu đội ngũ giáo viên có chất lượng cho các địa phương. Cụ thể Trường tổ chức đào tạo theo các mô hình sau:

Thứ nhất, duy trì đào tạo giáo viên khép kín truyền thống. Mô hình này sinh viên ngay từ khi vào trường đã xác định theo ngành sư phạm. Chỉ tiêu đào tạo sinh viên sư phạm theo mô hình này được xác định theo năng lực của Trường và được sự cho phép của Bộ GD&ĐT theo từng năm. Thời gian học tập của sinh viên sư phạm ít nhất là 3,5 năm, nhiều nhất là 6 năm (theo học chế tín chỉ); với số tích lũy tín chỉ phải đạt tối thiểu 130 tín chỉ mới được xét tốt nghiệp cấp bằng. Trong 130 tín chỉ toàn khóa học đó, sinh viên học kiến thức đại cương và chuyên ngành từ 90-95 tín chỉ, còn 35-40 tín chỉ học về nghiệp vụ sư phạm (bao gồm cả kiến tập và thực tập).

Thứ hai, song song với đào tạo khép kín, Trường còn tổ chức đào tạo giáo viên theo mô hình nối tiếp, bằng hình thức văn bằng 2, học cùng lúc 2 chương trình, hay bằng hình thức khác... Với loại hình đào tạo bằng 2 người học đã tốt nghiệp 1 văn bằng mới được đăng kí học, với thời lượng tối đa tích lũy văn bằng 2 là 65 tín chỉ, tùy theo ngành nghề văn bằng 1 phù hợp như thế nào với chương trình học văn bằng 2.

Đối với những học viên đã tốt nghiệp cử nhân khoa học trùng ngành với ngành đào tạo giáo viên muốn học bằng 2, chỉ cần học 35-40 tín chỉ nghiệp vụ sư phạm thì được cấp bằng cử nhân sư phạm. Những học viên đã học ngành gần với ngành đào tạo giáo viên muốn học thì thời lượng học từ 50 đến 65 tín chỉ (bao gồm những tín chỉ bổ sung kiến thức chuyên ngành và nghiệp vụ sư phạm) sẽ hoàn thành chương trình. Những học viên tốt nghiệp một bằng đại học bất kì thì hội đồng

Khoa học và Đào tạo của khoa chuyên môn xác định số học phần đã học ở bằng đại học đó để công nhận hoặc xét tương đương những học phần nào đó trong chương trình đào tạo giáo viên. Và học viên sẽ được miễn học những học phần được xét công nhận đó. Tuy vậy, những học viên này có thể sẽ học nhiều hơn 65 tín chỉ mới được cấp văn bằng 2.

Học 2 chương trình là mô hình tuy yêu cầu sinh viên phải học được ít nhất là 1 học kì năm thứ nhất, đạt kết quả khá giỏi mới được đăng kí học, nhưng mô hình này rất có sức hút sinh viên của Trường và sinh viên các trường thành viên Đại học Đà Nẵng đăng kí học. Mỗi năm có khoảng 300-400 sinh viên đăng kí học. Các ngành đào tạo giáo viên sinh viên đăng kí học bằng 2 nhiều nhất là Tiểu học, Toán, Ngữ văn, Mầm non...

Ngoài 2 hình thức nối tiếp đào tạo giáo viên nêu trên, Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng còn thiết kế và tổ chức các lớp học đào tạo giáo viên theo hình thức nối tiếp đặc thù theo yêu cầu của các địa phương. Ví dụ như đào tạo cấp giấy chứng nhận đủ năng lực giảng dạy bậc Tiểu học cho gần 500 học viên tốt nghiệp sư phạm các ngành Toán, Văn, Lí, Hóa... nhằm bổ sung đội ngũ giáo viên Tiểu học thiếu trầm trọng ở thành phố Đà Nẵng trong những năm qua.

3) Tính phù hợp, ưu việt của mô hình nối tiếp đào tạo giáo viên

Như trình bày ở trên, Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng, nhờ những điều kiện thuận lợi là cơ sở giáo dục đại học đa ngành và là thành viên của Đại học Đà Nẵng, đào tạo giáo viên của Trường được thực hiện đa mô hình, bên cạnh đào tạo song song truyền thống, đào tạo nối tiếp đa dạng, mở rộng. Điều này khẳng định đào tạo giáo viên theo mô hình nối tiếp với nhiều hình thức khác nhau là phù hợp, ưu việt hơn mô hình khép kín truyền thống.

Sở dĩ khẳng định mô hình nối tiếp đào tạo giáo viên là phù hợp và ưu việt với nước ta hiện nay là do nhu cầu cần đào tạo nhanh đội ngũ giáo viên đang thiếu hụt trầm trọng như đã nêu trên; người học còn có thể thay đổi nghề nghiệp dễ dàng do sự thay đổi không ngừng của xã hội; cơ sở đào tạo giáo viên hoàn toàn có thể thích ứng được với sự thay đổi và phát triển của xã hội, đồng thời có thể chủ động thu hút được người giỏi vào học; sinh viên sư phạm cũng có khả năng thích ứng cao với nhu cầu xã hội, đáp ứng được yêu cầu của các đơn vị tuyển dụng hay sử dụng nhân lực ngành sư phạm. Với thế giới thì phù hợp, bởi nhiều nước tiên tiến như Anh, Pháp, Đức, Úc, Mỹ, Canada... đều áp dụng mô hình nối tiếp này để đào tạo giáo viên.

Tuy mô hình nối tiếp đào tạo giáo viên phù hợp và ưu việt, nhưng để thực hiện đồng loạt ngay trong toàn hệ thống đào tạo giáo viên thì chưa thích hợp. Bởi sự hấp

dẫn của nghề giáo viên trong xã hội hiện nay thấp; nguồn tuyển sinh vào học nối tiếp giáo viên hạn chế, do chủ yếu từ nguồn sinh viên các trường đại học khoa học (hiện nhiều trường đại học khoa học đang rất khó tuyển sinh). Do đó, giai đoạn này chỉ có thể thực hiện đào tạo nối tiếp giáo viên ở những những cơ sở giáo dục đa ngành có quy mô lớn như đại học vùng hay đại học quốc gia, hay ở những đô thị lớn có nhiều trường đại học hợp tác công nhận sản phẩm đào tạo lẫn nhau.

Và để phát triển mô hình nối tiếp đào tạo giáo viên một cách có hiệu quả thì Chính phủ và ngành GD&ĐT cần có chính sách để cụ thể hóa Nghị quyết 29 của BCHTU là *giáo dục theo hướng mở, linh hoạt, liên thông giữa các bậc học, trình độ và giữa các phương thức giáo dục, đào tạo* bằng các nghị định, thông tư, quy chế, quy định... về đào tạo giáo viên, trong đó chú trọng đặc biệt đến nâng cao đời sống của giáo viên.

