

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC VINH

CHẾ THỊ HẢI LINH

QUẢN LÝ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC
Ở CÁC TRƯỜNG/KHOA ĐẠI HỌC SƯ PHẠM
THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC

LUẬN ÁN TIẾN SĨ KHOA HỌC GIÁO DỤC

NGHỆ AN - 2019

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC VINH

CHẾ THỊ HẢI LINH

QUẢN LÝ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC
Ở CÁC TRƯỜNG/KHOA ĐẠI HỌC SƯ PHẠM
THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC

Chuyên ngành: Quản lý giáo dục

Mã số: 9.14.01.14

LUẬN ÁN TIẾN SĨ KHOA HỌC GIÁO DỤC

Người hướng dẫn khoa học

GS.TS. THÁI VĂN THÀNH

NGHỆ AN - 2019

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan đây là công trình nghiên cứu của riêng tôi. Các số liệu và kết quả nêu trong luận án này chưa được ai công bố trong bất kì công trình nào.

Tác giả luận án

Chế Thị Hải Linh

MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN	i
MỤC LỤC	ii
DANH MỤC CÁC SƠ ĐỒ	ix
DANH MỤC CÁC BIỂU ĐỒ	ix
MỞ ĐẦU	1
Chương 1. CƠ SỞ LÝ LUẬN CỦA QUẢN LÝ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC Ở CÁC TRƯỜNG/KHOA ĐHSPTHEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC	9
1.1. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VẤN ĐỀ	9
1.1.1. Nghiên cứu về đào tạo và quản lý đào tạo giáo viên theo tiếp cận năng lực.....	9
1.1.2. Nghiên cứu về đào tạo và quản lý đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực	20
1.1.3. Đánh giá chung	21
1.2. CÁC KHÁI NIỆM CƠ BẢN	22
1.2.1. Giáo viên tiểu học	22
1.2.2. Tiếp cận năng lực	23
1.2.3. Đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực	25
1.2.4. Quản lý đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực	28
1.3. HOẠT ĐỘNG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC Ở CÁC TRƯỜNG/KHOA ĐẠI HỌC SƯ PHẠM THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC	29
1.3.1. Mục tiêu đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực	29
1.3.2. Nội dung đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực	31
1.3.3. Phương pháp, hình thức đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực	33
1.3.3.1. Phương pháp đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực.....	33
1.3.4. Kiểm tra, đánh giá kết quả đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực	35
1.4. VẤN ĐỀ QUẢN LÝ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC Ở CÁC TRƯỜNG/KHOA ĐẠI HỌC SƯ PHẠM THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC	36
1.4.1. Sự cần thiết phải quản lý đào tạo giáo viên tiểu học ở các Trường/Khoa ĐHSPTHEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC.....	36

1.4.2. Nội dung quản lý đào tạo giáo viên tiểu học ở các Trường/Khoa ĐHSP theo tiếp cận năng lực	38
1.4.3. Chủ thể quản lý đào tạo giáo viên tiểu học ở các Trường/Khoa ĐHSP theo tiếp cận năng lực	51
1.4.4. Các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý đào tạo giáo viên tiểu học ở các Trường/Khoa ĐHSP theo tiếp cận năng lực	53
1.5. KINH NGHIỆM QUỐC TẾ VỀ ĐÀO TẠO VÀ QUẢN LÝ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC	55
1.5.1. Kinh nghiệm của Hoa Kỳ.....	55
1.5.2. Kinh nghiệm của một số quốc gia châu Âu	56
1.5.3. Kinh nghiệm của một số quốc gia châu Á - Thái Bình Dương	60
KẾT LUẬN CHƯƠNG 1.....	62
Chương 2. THỰC TRẠNG QUẢN LÝ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC Ở TRƯỜNG/KHOA ĐHSP THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC	63
2.1. TÌNH HÌNH PHÁT TRIỂN NGÀNH SƯ PHẠM TIỂU HỌC VÀ CÁC TRƯỜNG/KHOA SƯ PHẠM ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC Ở NƯỚC TA HIỆN NAY.....	63
2.1.1. Về quy mô đào tạo	63
2.1.2. Về mô hình đào tạo	64
2.2. TỔ CHỨC KHẢO SÁT THỰC TRẠNG	69
2.2.1. Mục tiêu khảo sát	69
2.2.2. Nội dung khảo sát.....	69
2.2.3. Đối tượng và địa bàn khảo sát.....	69
2.2.4. Phương pháp khảo sát	70
2.2.5. Đánh giá kết quả khảo sát	71
2.2.6. Cách thức xử lý số liệu.....	71
2.3. THỰC TRẠNG HOẠT ĐỘNG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC Ở CÁC TRƯỜNG/KHOA ĐẠI HỌC SƯ PHẠM THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC	71
2.3.1. Thực trạng nhận thức về hoạt động đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực	71

2.3.2. Thực trạng thực hiện mục tiêu đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực.....	74
2.3.3. Thực trạng nội dung, chương trình đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực	76
2.3.4. Thực trạng phương pháp, hình thức đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực	80
2.3.4.1. Thực trạng phương pháp đào tạo GVTH theo tiếp cận NL	80
2.3.5. Thực trạng kiểm tra, đánh giá kết quả đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực	84
2.3.6. Thực trạng mức độ đáp ứng chuẩn đầu ra ngành học của hoạt động đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực	86
2.4. THỰC TRẠNG QUẢN LÝ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC Ở CÁC TRƯỜNG/KHOA ĐẠI HỌC SƯ PHẠM THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC	87
2.4.1. Thực trạng quản lý mục tiêu đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực	87
2.4.2. Thực trạng quản lý chương trình đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực.....	90
2.4.3. Thực trạng quản lý phương pháp đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực	92
2.4.4. Thực trạng quản lý hoạt động kiểm tra, đánh giá kết quả đào tạo	96
2.4.5. Thực trạng quản lý các điều kiện phục vụ đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực	101
2.5. THỰC TRẠNG CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN QUẢN LÝ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC Ở CÁC TRƯỜNG/KHOA ĐẠI HỌC SƯ PHẠM THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC	102
2.6. ĐÁNH GIÁ CHUNG VỀ THỰC TRẠNG QUẢN LÝ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC Ở CÁC TRƯỜNG/KHOA ĐẠI HỌC SƯ PHẠM THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC	104
2.6.1. Điểm mạnh (S)	106
2.6.2. Điểm yếu (W).....	107

2.6.3. Cơ hội (O)	108
2.6.4. Thách thức (T).....	109
KẾT LUẬN CHƯƠNG 2.....	109
Chương 3. GIẢI PHÁP QUẢN LÝ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC Ở CÁC TRƯỜNG/KHOA ĐHSPTHEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC	111
3.1. NGUYÊN TẮC ĐỀ XUẤT GIẢI PHÁP.....	111
3.1.1. Đảm bảo tính mục tiêu	111
3.1.2. Đảm bảo tính hệ thống	111
3.1.3. Đảm bảo tính khả thi	111
3.1.4. Đảm bảo tính hiệu quả	111
3.2. CÁC GIẢI PHÁP QUẢN LÝ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC Ở CÁC TRƯỜNG/KHOA ĐẠI HỌC SƯ PHẠM THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC	112
3.2.1. Tổ chức nghiên cứu, thảo luận và quán triệt về sự cần thiết phải quản lý đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực cho các đối tượng tham gia đào tạo.....	112
3.2.2. Quản lý xây dựng chuẩn đầu ra ngành đào tạo theo tiếp cận năng lực.....	115
3.2.3. Cải tiến quản lý chương trình đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực	122
3.2.4. Đổi mới quản lý phương thức đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực....	128
3.2.5. Tổ chức bồi dưỡng nâng cao năng lực nghề nghiệp cho đội ngũ giảng viên tham gia đào tạo giáo viên tiểu học trong các Trường/Khoa Đại học sư phạm.....	133
3.2.6. Tăng cường các điều kiện đảm bảo hiệu quả quản lý đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực.....	141
3.3. KHẢO SÁT TÍNH CẤP THIẾT VÀ TÍNH KHẢ THI CỦA CÁC GIẢI PHÁP ĐỀ XUẤT	145
3.3.1. Mục đích khảo sát	145
3.3.2. Nội dung và phương pháp khảo sát.....	146
3.3.3. Đối tượng khảo sát	146
3.3.4. Kết quả khảo sát về sự cấp thiết và tính khả thi của các giải pháp đã đề xuất.....	147
3.4. THỬ NGHIỆM	150
3.4.1. Tổ chức thử nghiệm	150
3.4.2. Phân tích kết quả thử nghiệm.....	154

KẾT LUẬN CHƯƠNG 3.....	163
KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ.....	164
1. KẾT LUẬN.....	164
2. KHUYẾN NGHỊ.....	165
2.1. Đối với Bộ Giáo dục và Đào tạo.....	165
2.2. Đối với các trường/khoa ĐHSP.....	166
2.3. Đối với các trường tiểu học, cơ sở tuyển dụng.....	166
CÁC CÔNG TRÌNH ĐÃ CÔNG BỐ CỦA TÁC GIẢ.....	167
TÀI LIỆU THAM KHẢO.....	168
A. Tài liệu tiếng Việt.....	168
B. Tài liệu tiếng Anh.....	175

DANH MỤC CÁC CHỮ VIẾT TẮT

TT	Viết đầy đủ	Viết tắt
1.	Cán bộ quản lí	CBQL
2.	Chuẩn đầu ra	CĐR
3.	Chương trình đào tạo	CTĐT
4.	Cơ sở đào tạo	CSĐT
5.	Cơ sở thực hành	CSTH
6.	Cơ sở vật chất	CSVC
7.	Đại học	ĐH
8.	Đại học sư phạm	ĐHSP
9.	Đào tạo	ĐT
10.	Đào tạo giáo viên	ĐTGV
11.	Giáo dục và đào tạo	GD-ĐT
12.	Giáo viên, giảng viên	GV
13.	Giáo viên tiểu học	GVTH
14.	Học sinh, Sinh viên	HS, SV
15.	Kế hoạch	KH
16.	Kế hoạch dạy học	KHDH
17.	Kĩ năng	KN
18.	Kiểm tra, đánh giá	KT, ĐG
19.	Kiến thức	KT
20.	Mục tiêu đào tạo	MTĐT
21.	Năng lực	NL
22.	Nội dung đào tạo	NDĐT
23.	Phương pháp	PP
24.	Phương pháp dạy học	PPDH
25.	Quản lí	QL
26.	Quản lí chất lượng	QLCL

27.	Quản lí đào tạo	QLĐT
28.	Quản lí giáo dục	QLGD
29.	Số lượng	SL
30.	Thái độ	TĐ
31.	Tiêu học	TH
32.	Trung bình	TB
33.	Trung cấp chuyên nghiệp	TCCN
34.	Trung học phổ thông	THPT
35.	Tỉ lệ phần trăm	%

DANH MỤC CÁC SƠ ĐỒ

Sơ đồ 1.1. Quá trình đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực.....	28
Sơ đồ 1.2. Quy trình xây dựng các mô đun/môn học từ kết quả phân tích nghề.....	33
Sơ đồ 1.3. Mục tiêu đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực	39
Sơ đồ 1.4. Quy trình xây dựng CTĐT theo tiếp cận NL.....	43
Sơ đồ 1.5. Chủ thể quản lý hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực.....	53
Sơ đồ 3.1. Quy trình xây dựng CDR ngành đào tạo theo tiếp cận NL	119
Sơ đồ 3.2. Quy trình quản lý cải tiến CTĐT theo tiếp cận NL	126
Sơ đồ 3.3. Quy trình quản lý hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận NL	131
Sơ đồ 3.4. Quản lý hoạt động bồi dưỡng GV các trường/khoa ĐHSP	140

DANH MỤC CÁC BIỂU ĐỒ

Biểu đồ 3.1. Biểu đồ phân bố tần suất f_i về kiến thức trước và sau TN.....	159
Biểu đồ 3.2. Biểu đồ tần suất tích lũy $f_i \uparrow$ về kiến thức trước và sau TN.....	159
Biểu đồ 3.3. Biểu đồ so sánh kết quả về trình độ KN của đội ngũ GV trước và sau TN..	161

DANH MỤC CÁC BẢNG

Bảng 1.1. Các mức độ đánh giá về kiến thức.....	40
Bảng 1.2. Các mức độ đánh giá về kỹ năng.....	40
Bảng 1.3. Các mức độ đánh giá về thái độ.....	41
Bảng 2.1. Đào tạo trình độ ĐH, hệ chính quy ngành GDTH, Trường ĐHSP Hà Nội ..	66
Bảng 2.2. Đào tạo trình độ ĐH, hệ chính quy ngành GDTH, Trường ĐHSP Thái Nguyên	67
Bảng 2.3. Đào tạo trình độ ĐH, hệ chính quy ngành GDTH, Trường ĐH Vinh.....	68
Bảng 2.4. Đào tạo trình độ ĐH, hệ chính quy ngành GDTH, Trường ĐHSP TP. Hồ Chí Minh	69
Bảng 2.6. Ý nghĩa của hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận NL	73
Bảng 2.7. Đánh giá về xây dựng mục tiêu đào tạo GVTH theo tiếp cận NL	74
Bảng 2.8. Mức độ đáp ứng MTĐT của SV với NL cần thiết cho người GVTH	75
2.3.3. Thực trạng nội dung, chương trình đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực	76
Bảng 2.9. Kết quả khảo sát khối kiến thức thuộc các CTĐT GVTH.....	77
Bảng 2.10. Đánh giá về nội dung chương trình đào tạo GVTH theo	77
tiếp cận NL	77
Bảng 2.11. Mức độ thực hiện các nội dung, chương trình đào tạo GVTH.....	78
Bảng 2.12. Mức độ sử dụng các PPDH trong đào tạo GVTH theo tiếp cận NL.....	80
Bảng 2.13. Mức độ thực hiện các hình thức đào tạo GVTH theo tiếp cận NL	82
Bảng 2.14. Mức độ thực hiện các hình thức KT, ĐG kết quả đào tạo.....	84
Bảng 2.15. Mức độ đáp ứng của các yếu tố trong đào tạo GVTH theo tiếp cận NL	86
Bảng 2.16. Mức độ quản lý xây dựng mục tiêu đào tạo GVTH theo tiếp cận NL	87
Bảng 2.17. Mức độ quản lý thực hiện mục tiêu đào tạo GVTH theo tiếp cận NL	89
Bảng 2.18. Mức độ quản lý chương trình đào tạo GVTH theo tiếp cận NL	90
Bảng 2.20. Mức độ thực hiện quản lý hoạt động học	95
Bảng 2.21. Mức độ thực hiện các yêu cầu trong KT - ĐG kết quả đào tạo.....	98
Bảng 2.22. Mức độ thực hiện các hoạt động KT, ĐG quá trình đào tạo	99
Bảng 2.23. Mức độ thực hiện các hoạt động xây dựng điều kiện phục vụ đào tạo.....	101

Bảng 2.24. Các yếu tố ảnh hưởng đến quản lí đào tạo GVTH theo tiếp cận NL.....	102
Bảng 3.1. Khung năng lực nghề nghiệp của người giáo viên tiểu học	118
Bảng 3.2. Tổng hợp các đối tượng khảo sát.....	147
Bảng 3.3. Đánh giá tính cấp thiết của các giải pháp	147
Bảng 3.4. Đánh giá tính khả thi của các giải pháp.....	149
Bảng 3.5. Tổng hợp số lượng khách thể TN và ĐC.....	153
Bảng 3.7 Bảng phân phối tần số F về số GV đạt điểm X (đầu vào)	155
Bảng 3.9. Bảng phân phối tần số F về số GV đạt điểm X (sau TN).....	157
Bảng 3.10. Bảng tần suất kết quả kiểm tra sau TN về kiến thức của GV.....	157
Bảng 3.11. Phân bố tần suất f_i và tần suất tích lũy $f_i \uparrow$ về kiến thức của nhóm TN và nhóm ĐC sau TN.....	158
Bảng 3.12. Kết quả về trình độ KN nghề nghiệp của GV sau TN.....	160
Bảng 3.13. So sánh kết quả trình độ KN nghề nghiệp của GV trước và sau TN....	160

MỞ ĐẦU

1. Tính cấp thiết của đề tài

Xu thế toàn cầu hoá và hội nhập quốc tế đã và đang mang lại nhiều cơ hội cho sự phát triển kinh tế - xã hội của mỗi quốc gia, nhưng nó cũng đặt ra nhiều thách thức đối với vấn đề lao động, việc làm và đào tạo nguồn nhân lực trong đó có nguồn nhân lực tiểu học. Trong bối cảnh mới, nhiệm vụ của giáo dục là “chuyên mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất chính trị người học. Học đi đôi với hành; lí luận gắn với thực tiễn” [24]. Bối cảnh đó đặt ra cho GDĐH đặc biệt là cơ sở đào tạo giáo viên tiểu học phải thay đổi phương thức đào tạo để cung cấp cho xã hội nguồn lao động chất lượng cao đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước. Theo yêu cầu của đổi mới, GV không chỉ là người giỏi về chuyên môn dạy học các môn học mà còn phải là người có năng lực sư phạm, là nhà giáo dục giỏi, có khả năng truyền động lực học tập, tu dưỡng đạo đức nhân cách tới mỗi học sinh. Như vậy, đào tạo nguồn nhân lực tiểu học chất lượng cao ở Việt Nam là yêu cầu cấp thiết trong giai đoạn hiện nay, trong đó đào tạo GVTH trình độ đại học theo tiếp cận NL là con đường khoa học đúng đắn để hình thành tri thức và năng lực nghề nghiệp đáp ứng yêu cầu xã hội.

Giáo dục tiểu học là cấp học nền tảng trong hệ thống giáo dục quốc dân, có nhiệm vụ hình thành cơ sở ban đầu của nội dung học vấn phổ thông, góp phần hình thành những yếu tố đầu tiên vô cùng quan trọng của một nhân cách hài hòa, toàn diện. Trong giai đoạn vừa qua, đội ngũ GVTH đã góp phần to lớn vào sự nghiệp phát triển giáo dục tiểu học, trong đó có việc đáp ứng được các yêu cầu về chuyên môn, đảm bảo chất lượng dạy và học. Đội ngũ này ở các nhà trường đã tích cực đổi mới phương pháp dạy và học, phương pháp kiểm tra đánh giá, góp phần quan trọng vào việc nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện ở cấp tiểu học và sự nghiệp phát triển giáo dục của đất nước.

Tuy nhiên, trong những năm gần đây, thế giới đang có những biến đổi sâu sắc về mọi mặt. Cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư ra đời, nền kinh tế tri thức phát triển mạnh mẽ, tạo ra nhiều cơ hội, đồng thời cũng đặt ra những thách thức

không nhỏ đối với mỗi quốc gia, nhất là các quốc gia đang phát triển như Việt Nam. Để bảo đảm phát triển bền vững, chúng ta cần nâng cao chất lượng nguồn nhân lực, trang bị cho các thế hệ tương lai nền tảng văn hoá, tri thức và năng lực thích ứng trước mọi biến động của tự nhiên và xã hội. Bên cạnh đó, triển khai Nghị quyết số 88/2014/QH13 của Quốc hội về đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông, Chương trình giáo dục phổ thông mới được xây dựng theo định hướng phát triển năng lực, phẩm chất người học. Phương pháp dạy học của người giáo viên nói chung, giáo viên tiểu học nói riêng cũng phải được đổi mới theo hướng tạo cơ hội để học sinh phát huy tính chủ động, tích cực, sáng tạo; khuyến khích học sinh tích cực tham gia vào các hoạt động học tập, rèn luyện, phát huy năng lực và các tiềm năng, chủ động trong tự phát hiện vấn đề và chiếm lĩnh tri thức. Các cơ sở đào tạo GVTH do vậy, cần chú trọng đào tạo người GVTH có tầm nhìn hướng ra thế giới, có bản lĩnh và có hoài bão; phải hình thành cho SV sư phạm tiểu học tình cảm, tinh thần yêu nghề, yêu trẻ, tận tụy với công việc, có kỹ năng sư phạm cần thiết để hợp tác, dẫn dắt các hoạt động của người học, khơi dậy niềm đam mê với nghề giáo, tạo cho đội ngũ GVTH có một tâm thế “yên tâm công tác” và dành trọn tâm huyết, trí lực với nhà trường, với học trò cũng như phát huy hết khả năng sáng tạo và truyền thụ kiến thức cho học sinh, nhằm đáp ứng yêu cầu mới của giáo dục, mà trước mắt là chuẩn bị cho những yêu cầu mới của chương trình và sách giáo khoa giáo dục phổ thông.

Tuy có vai trò quan trọng như vậy, nhưng do tiếp cận NL là một phương thức đào tạo khá mới mẻ ở Việt Nam, CĐR, CTĐT chưa được đầu tư xây dựng nên thời gian qua hoạt động đào tạo và quản lý đào tạo GVTH còn hạn chế, bất cập: chương trình đào tạo vẫn nặng về lí thuyết, nhẹ về thực hành; CĐR ngành học chưa được thiết kế theo một quy trình khoa học; chưa xác định đầy đủ các NL nghề nghiệp cần hình thành cho người học; phương pháp KTĐG còn thiên về định tính, chưa phản ánh thực chất NL của người học..., có nhiều nguyên nhân dẫn đến điều này, trong đó nguyên nhân trực tiếp, chủ yếu là do công tác QL đào tạo chưa đáp ứng được yêu cầu đổi mới. Trong khi đó, xu thế tất yếu của quá trình dạy học và giáo dục là dựa trên NL. Các trường/khoa ĐHSP cũng không nằm ngoài xu thế này.

Với những lí do trên, chúng tôi chọn đề tài “*Quản lí đào tạo giáo viên tiểu học ở các trường/khoa đại học sư phạm theo tiếp cận năng lực*” để nghiên cứu.

2. Mục đích nghiên cứu

Trên cơ sở nghiên cứu lí luận và thực tiễn, luận án đề xuất các giải pháp quản lí đào tạo GVTH theo tiếp cận NL, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông.

3. Khách thể và đối tượng nghiên cứu

3.1. Khách thể nghiên cứu:

Hoạt động đào tạo GVTH ở các Trường/Khoa ĐHSP.

3.2. Đối tượng nghiên cứu:

Quản lí đào tạo GVTH ở các Trường/Khoa ĐHSP theo tiếp cận NL.

4. Giả thuyết khoa học

Hoạt động đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP hiện đang có những hạn chế nhất định mà nguyên nhân chính là do QL hoạt động này chưa tốt. Nếu đề xuất và thực hiện đồng bộ các giải pháp dựa trên tiếp cận NL, với những nguyên tắc, quy trình quản lí chuẩn đầu ra, chương trình đào tạo gắn kết quả đào tạo với lợi ích của người học và xã hội thì có thể nâng cao chất lượng đào tạo GVTH đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục.

5. Nhiệm vụ và phạm vi nghiên cứu

5.1. Nhiệm vụ nghiên cứu

5.1.1. Nghiên cứu cơ sở lí luận của vấn đề quản lí đào tạo GVTH ở các Trường/Khoa ĐHSP theo tiếp cận NL.

5.1.2. Nghiên cứu cơ sở thực tiễn của vấn đề quản lí đào tạo GVTH ở các Trường/Khoa ĐHSP theo tiếp cận NL.

5.1.3. Đề xuất các giải pháp quản lí đào tạo GVTH ở các Trường/Khoa ĐHSP theo tiếp cận NL.

5.1.4. Khảo sát sự cấp thiết và tính khả thi của các giải pháp đề xuất; Thử nghiệm một giải pháp quản lí đào tạo GVTH ở các Trường/Khoa ĐHSP theo tiếp cận NL.

5.2. Phạm vi nghiên cứu

5.2.1. Nghiên cứu các giải pháp quản lý đào tạo GVTH trình độ đại học, hệ chính quy ở các Trường/Khoa ĐHSP theo tiếp cận NL.

5.2.2. Khảo sát thực trạng, thăm dò sự cấp thiết và tính khả thi của các giải pháp đề xuất ở một số Trường/Khoa ĐHSP đào tạo GVTH từ năm học 2016 - 2017 đến hết năm học 2017 – 2018.

5.2.3. Thử nghiệm một giải pháp đã đề xuất tại các trường/khoa ĐHSP (ĐHSP Hà Nội, ĐHSP Hà Nội 2, ĐHSP Thái Nguyên, Trường ĐH Vinh, ĐHSP Huế, ĐHSP TP. Hồ Chí Minh).

6. Phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu

6.1. Phương pháp luận

6.1.1. Tiếp cận hệ thống

Đào tạo GVTH gồm các thành tố: mục tiêu, nội dung, phương pháp, kiểm tra - đánh giá. Vận dụng quan điểm hệ thống đòi hỏi khi nghiên cứu thực trạng, đề xuất giải pháp QL đào tạo GVTH ở các Trường/Khoa ĐHSP theo tiếp cận NL phải xem xét đối tượng một cách toàn diện, nhiều mặt, nhiều mối quan hệ, trong trạng thái vận động và phát triển, trong những điều kiện và hoàn cảnh cụ thể để tìm ra bản chất và quy luật vận động của đối tượng.

6.1.2. Tiếp cận thực tiễn

Quan điểm này đòi hỏi trong quá trình nghiên cứu phải bám sát CDR chương trình đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP, đặc biệt là yêu cầu của Chương trình GDPT mới và Chuẩn nghề nghiệp GVTH hiện nay; phát hiện được những mâu thuẫn, những khó khăn của thực tiễn để đề xuất các giải pháp quản lý đào tạo GVTH ở các Trường/Khoa ĐHSP theo tiếp cận NL có cơ sở khoa học và có tính khả thi.

6.1.3. Tiếp cận hoạt động

Đào tạo là hoạt động mang tính phối hợp giữa các chủ thể dạy học, là sự thống nhất hữu cơ giữa hai mặt dạy và học tiến hành trong một cơ sở giáo dục. Quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực đòi hỏi các chủ thể QL phải chủ động nắm bắt các đặc trưng cơ bản của hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận NL trong mối quan hệ biện chứng của các thành tố hoạt động và mối quan hệ với các hoạt động khác của nhà trường; từ đó, có những giải pháp quản lý nhằm thay đổi nhận

thức và cách làm cụ thể trong việc xây dựng CDR ngành học, cải tiến CTĐT, phương thức đào tạo, KTĐG kết quả đào tạo nâng cao chất lượng đào tạo đáp ứng yêu cầu đổi mới GDPT.

6.1.4. Tiếp cận năng lực

Tiếp cận năng lực là quan điểm nghiên cứu và vận dụng tích hợp các kiến thức, kỹ năng và thái độ để hoàn thành một công việc nào đó của nghề đạt chuẩn quy định trong những điều kiện cần thiết. Tiếp cận năng lực trong nghiên cứu đề tài luận án để xác định những năng lực cần có khi thực hành nghề nghiệp của GVTH, xác định các tiêu chuẩn năng lực đối với GVTH để giúp họ có thể thực hiện tốt nhiệm vụ theo yêu cầu. Từ đó chuyển hóa các tiêu chuẩn NL của họ vào hoạt động quản lí đào tạo GVTH ở các Trường/khoa ĐHSP như: xây dựng kế hoạch đào tạo; tổ chức hoạt động đào tạo; chỉ đạo thực hiện kế hoạch đào tạo; kiểm tra, đánh giá hoạt động đào tạo.

6.2. Phương pháp nghiên cứu

Trong quá trình nghiên cứu, chúng tôi sử dụng phối hợp các phương pháp chủ yếu sau:

6.2.1. Nhóm các phương pháp nghiên cứu lí luận

6.2.1.1. Phương pháp phân tích và tổng hợp tài liệu

Phương pháp này được sử dụng để phân tích và tổng hợp tài liệu có liên quan nhằm hiểu biết sâu sắc, đầy đủ hơn bản chất cũng như những dấu hiệu đặc thù của vấn đề nghiên cứu, trên cơ sở đó sắp xếp chúng thành một hệ thống lí thuyết của đề tài.

6.2.1.2. Phương pháp khái quát hóa các nhận định độc lập

Phương pháp này được sử dụng để rút ra những khái quát, nhận định của bản thân về các vấn đề nghiên cứu, từ những quan điểm, quan niệm của các tác giả trong và ngoài nước.

6.2.1.3. Phương pháp mô hình hóa

Phương pháp này được sử dụng để giả định (mô hình lí luận và thực tiễn) về đối tượng nghiên cứu, từ đó tìm ra bản chất vấn đề nghiên cứu.

6.2.2. Nhóm các phương pháp nghiên cứu thực tiễn

6.2.2.1. Phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi

Dùng các phiếu hỏi (ankét) để thu thập ý kiến của CBQL, GV, SV các Trường/Khoa ĐHSP đào tạo GVTH về:

- Thực trạng hoạt động đào tạo GVTH ở các Trường/Khoa ĐHSP theo tiếp cận NL;
- Thực trạng quản lý đào tạo GVTH ở các Trường/Khoa ĐHSP theo tiếp cận NL;
- Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý đào tạo GVTH ở các Trường/Khoa ĐHSP theo tiếp cận NL...
- Khảo sát tính cấp thiết và khả thi của các giải pháp đã đề xuất.

6.2.2.2. Phương pháp trao đổi, phỏng vấn theo chủ đề

Phương pháp này được sử dụng để tìm hiểu sâu các vấn đề về thực trạng hoạt động đào tạo GVTH và quản lý đào tạo GVTH ở các Trường/Khoa ĐHSP theo tiếp cận NL, qua trao đổi trực tiếp với các đối tượng điều tra.

6.2.2.3. Phương pháp lấy ý kiến chuyên gia

Phương pháp này được sử dụng để thu thập, xin ý kiến các chuyên gia, CBQL, GV các trường/khoa đào tạo GVTH chuyên sâu về vấn đề nghiên cứu.

6.2.2.4. Phương pháp tổng kết kinh nghiệm giáo dục

Phương pháp này được sử dụng để thu thập các thông tin thực tế, có ý nghĩa đối với đề tài nghiên cứu.

6.2.2.5. Phương pháp thực nghiệm

Phương pháp này được sử dụng để đánh giá tính hiệu quả của các giải pháp quản lý đào tạo GVTH ở các Trường/Khoa ĐHSP theo tiếp cận NL đã đề xuất.

6.2.3. Phương pháp thống kê toán học

Sử dụng các công thức thống kê để xử lý số liệu thu được, so sánh và đưa ra kết quả nghiên cứu của luận án.

7. Những luận điểm cần bảo vệ

7.1. Quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận NL nhằm nâng cao chất lượng đào tạo GVTH đáp ứng yêu cầu đổi mới GDPT. Phương thức QL này đòi hỏi phải đổi

mới một cách đồng bộ từ việc tổ chức thiết kế CĐR, khung năng lực, mục tiêu đào tạo, cách thức quản lý đào tạo đến đánh giá kết quả đào tạo theo CĐR; đồng thời phải tính đến ảnh hưởng của các yếu tố khách quan, chủ quan đến quá trình quản lý.

7.2. Hoạt động đào tạo GVTH đã được thực hiện và đạt được những kết quả nhất định. Tuy nhiên, trước yêu cầu đổi mới của GD - ĐT, chất lượng đào tạo và QL đào tạo GVTH còn tồn tại những bất cập, hạn chế. Vì vậy, đòi hỏi các trường/khoa ĐHSP phải phát triển chương trình đào tạo, xây dựng CĐR phù hợp với mục tiêu đào tạo gắn với yêu cầu của GDPT và đổi mới quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận NL.

7.3. Hình thành quan điểm đào tạo GVTH theo tiếp cận NL; Cải tiến quản lý chương trình đào tạo; Xây dựng CĐR phù hợp với mục tiêu đào tạo; Đổi mới quản lý hoạt động đào tạo; Tổ chức các điều kiện đảm bảo cho hoạt động đào tạo... là những giải pháp cơ bản để duy trì và nâng cao hiệu quả quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận NL, đáp ứng yêu cầu về chất lượng nguồn nhân lực tiểu học phục vụ sự nghiệp đổi mới căn bản và toàn diện GDPT hiện nay.

8. Đóng góp của luận án

8.1. Hệ thống hoá và làm phong phú thêm những vấn đề lí luận về quản lý đào tạo GVTH ở các Trường/Khoa ĐHSP theo tiếp cận NL.

8.2. Đưa ra bức tranh đầy đủ, khách quan về thực trạng quản lý đào tạo GVTH ở các Trường/Khoa ĐHSP theo tiếp cận NL.

8.3. Đề xuất được 6 giải pháp quản lý đào tạo GVTH ở các Trường/Khoa ĐHSP theo tiếp cận năng lực; đề xuất được quy trình cải tiến CTĐT phù hợp với yêu cầu đổi mới giáo dục và Chương trình bồi dưỡng nâng cao NL cho đội ngũ GV tham gia đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực tiểu học cho hệ thống giáo dục quốc dân.

9. Cấu trúc của luận án

Ngoài phần mở đầu, kết luận, khuyến nghị, danh mục tài liệu tham khảo và các phụ lục, nội dung của luận án được trình bày trong 3 chương:

Chương 1: Cơ sở lí luận của quản lý đào tạo giáo viên tiểu học ở các Trường/Khoa ĐHSP theo tiếp cận năng lực.

Chương 2: Thực trạng quản lí đào tạo giáo viên tiểu học ở các Trường/Khoa ĐHSP theo tiếp cận năng lực.

Chương 3: Giải pháp quản lí đào tạo giáo viên tiểu học ở các Trường/Khoa ĐHSP theo tiếp cận năng lực.

Chương 1

CƠ SỞ LÝ LUẬN CỦA QUẢN LÝ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC Ở CÁC TRƯỜNG/KHOA ĐHSPT THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC

1.1. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VẤN ĐỀ

1.1.1. Nghiên cứu về đào tạo và quản lý đào tạo giáo viên theo tiếp cận năng lực

1.1.1.1. Những nghiên cứu ở nước ngoài

Các nghiên cứu về đào tạo và quản lý đào tạo giáo viên theo tiếp cận năng lực chủ yếu tập trung vào các vấn đề chuẩn đầu ra, nội dung chương trình đào tạo, đảm bảo, nâng cao chất lượng đào tạo, đánh giá các chương trình đào tạo, chính sách đào tạo giáo viên, những điểm mạnh yếu, thời cơ, thách thức...

i) Nghiên cứu về đào tạo và quản lý đào tạo giáo viên

Những nghiên cứu về đào tạo và quản lý đào tạo giáo viên ở nước ngoài tập trung vào một số vấn đề sau đây:

- Nghiên cứu chuẩn đầu ra chương trình đào tạo giáo viên

Các nghiên cứu của Vlatka Domović và Vlasta Vizek Vidović [135] đã đề cập tới phương pháp luận phát triển nội dung chương trình đào tạo giáo viên tại Croatia thông qua: *Phát triển mô hình ĐTGV (2003-2005)* và *Chuẩn đầu ra trong ĐTGV (2008-2009)*.

Nghiên cứu *Phát triển mô hình ĐTGV* bao gồm các cấp độ phân tích khác nhau: lý luận, so sánh và thực nghiệm, sử dụng cả nghiên cứu định tính và định lượng; kết quả được sử dụng làm nền tảng thực nghiệm nhằm đề xuất các thay đổi và phát triển ý nghĩa hơn trong ĐTGV chủ nhiệm và giáo viên các môn học. Kết quả cho thấy phần lớn các giáo viên và học viên đều đề nghị *cần đổi mới các CTĐT giáo viên* ban đầu và đào tạo nâng cao, trong đó *chú trọng tới các khoa học giáo dục*. Nghiên cứu đã đưa ra kết luận về những yếu tố cần quan tâm: các tiêu chuẩn và chính sách quốc gia cho ĐTGV, chương trình học dựa trên năng lực, tiếp cận hướng tới học viên trong dạy và học, đánh giá trong đào tạo, và các lĩnh vực mới.

Nghiên cứu *Chuẩn đầu ra trong ĐTGV* nhằm mục đích phát triển chương trình giảng dạy trong ĐTGV, đã phát triển khung khái niệm và phương pháp luận nhằm xác định, giám sát và đánh giá các chuẩn đầu ra dưới dạng năng lực cho

chương trình đào tạo giáo viên. Các kết quả chính của dự án này gồm:

- (1) Khung chiến lược hỗ trợ lập KH, thiết kế và áp dụng một CTĐT dựa trên NL trong ĐTGV;
- (2) Cẩm nang hướng dẫn cho GV ngành sư phạm: phát triển kỹ năng lập KH cho chương trình dựa trên NL trong ĐTGV;
- (3) Minh họa cho ma trận CDR trong ĐTGV;
- (4) Danh mục các NL chính của GV;
- (5) Dữ liệu nhằm nâng cao chất lượng GD, NL phát triển và áp dụng CTDH theo định hướng CDR;

Snoek [129] chỉ ra rằng các CTĐT giáo viên đã chú trọng vào tính chuyên nghiệp của GV với nền tảng là *chuẩn đầu ra của các CTĐT giáo viên*. Trên cơ sở xem xét các tiếp cận khác nhau, tác giả đã tổng hợp khung các yếu tố đảm bảo tính chuyên nghiệp của người GV bao gồm kiến thức, kỹ năng và thái độ.

- *Nội dung chương trình đào tạo giáo viên*

Nghiên cứu của Rasmussen và Bayer [124] về nội dung các CTĐT giáo viên cho hệ trung học ở Canada, Phần Lan, Singapore và Đan Mạch đã chỉ ra rằng:

- (1) Các kiến thức chuyên môn mang tính triết lý chiếm tỉ trọng lớn trong hệ thống lý thuyết của các CTĐT giáo viên ở Đan Mạch;
- (2) Các CTĐT của Canada và Singapore thường sử dụng các kiến thức lý luận định hướng thực tế và hướng dẫn thực tập, trong khi Đan Mạch và Phần Lan tách riêng các phần này;
- (3) Chỉ riêng CTĐT của Phần Lan (tại trường ĐH Helsinki) có kết hợp tổng quan lý luận trong học phần PP nghiên cứu, thuộc nhóm các kiến thức liên quan đến thực hành khoa học.

Nghiên cứu của Kasesalu, Anneli thuộc trường Haapsalu, ĐH Tallinn [114] ở Estonia nhằm xác định những vấn đề chính đối với giáo viên bắt đầu đứng lớp đã đánh giá được phần nào chất lượng ĐTGV dựa trên đối tượng sử dụng là học viên tốt nghiệp. Nghiên cứu đưa ra khuyến nghị cho cơ sở ĐTGV nên *điều chỉnh nội dung của CTĐT giáo viên* để phù hợp với các nhu cầu đặc biệt và những khác biệt về giới của học viên.

Tương tự, nghiên cứu của Wikman [136] từ 2006 đến 2008 đánh giá mức độ CTĐT đã chuẩn bị về mặt chuyên môn và kỹ năng cho người học vừa tốt nghiệp CTĐT giáo viên. Kết quả đánh giá tích cực nhất dành cho các KT liên quan đến lập *kế hoạch bài giảng, tương tác trong lớp học, phương pháp giảng dạy và tự đánh giá*. Ngoài ra, các tác giả cũng khuyến nghị các CTĐT giáo viên cần phải được xây dựng dựa trên nghiên cứu thực nghiệm.

- *Đảm bảo và nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên*

Báo cáo về đảm bảo chất lượng và các yêu cầu pháp lí trong ĐTGV Ban đầu (ITE) dựa trên nghiên cứu tuyển chọn một số tài liệu quốc tế từ 2002 đến 2006 [98]; tập trung vào mối quan hệ giữa quá trình quản lí, tổ chức và khung ĐTGV ban đầu trong khuôn khổ chất lượng của nó và nhận xét đặc điểm của các quốc gia Hoa Kỳ, Anh Quốc và Úc đã đưa ra nhận định quan trọng: Sự đẩy mạnh và củng cố việc hợp tác hiệu quả giữa các cơ sở đào tạo và các nhà trường (nơi học viên thực tập và làm việc) là trọng tâm trong công tác đảm bảo chất lượng cho CTĐT.

Eurydice [107] đã thực hiện một báo cáo tổng quát về đảm bảo chất lượng trong ĐTGV ở Châu Âu, trong đó tập hợp dữ liệu về cấu trúc tổ chức các quy trình đánh giá các CTĐT GV ban đầu và mở rộng trên 30 quốc gia Châu Âu. Báo cáo phân tích cách tổ chức và các đặc điểm của những quy trình đánh giá ngoài và trong của các chương trình này. Kết quả cho thấy trong hầu hết quốc gia, chỉ những quy định chung cho đảm bảo chất lượng ở GDDH và sau ĐH được áp dụng cho ĐTGV. Một phần trọng yếu của quá trình cải cách này là tái định nghĩa các tiêu chuẩn chứng nhận tốt nghiệp hoặc các *chuẩn năng lực cần thiết mà GV cần phát triển hoặc đạt được khi kết thúc CTĐT GV ban đầu*. Ngoài ra, ở nhiều quốc gia, đảm bảo chất lượng là sự kết hợp giữa các quy trình đánh giá ngoài và đánh giá trong.

Trong *Đảm bảo Chất lượng trong ĐTGV ở Flanders* [134], Van de Velde và Lammens đã mô tả quá trình nhóm phát triển khung đảm bảo chất lượng và sự hợp tác giữa các cơ quan (Hiệp hội Liên ĐH của Flanders và Hiệp hội Cao đẳng của Flanders) và các cơ sở ĐTGV lần đầu tiên ở Flanders, Bỉ. Khung đánh giá của nhóm hướng tới các CTĐT GV, dành cho đối tượng GV trung học phổ thông. Các chủ đề của khung đánh giá bao gồm: (1) Mục đích và mục tiêu của chương trình;

(2) Chương trình học; (3) Cán bộ chương trình; (4) Dịch vụ và (5) Đánh giá chất lượng bên trong. Quy trình đánh giá bao gồm ba pha: (1) Chuẩn bị; (2) Đánh giá tại cơ sở và (3) Báo cáo.

- Đánh giá các chương trình đào tạo giáo viên

Báo cáo rà soát của Hiệp hội Chất lượng Giáo viên Quốc gia Hoa Kỳ (NCTQ) về các CTĐT GV [104] nhận định phần lớn các CTĐT giáo viên không mang lại kết quả tương thích với mức độ đầu tư về thời gian và kinh tế mà họ bỏ ra. Điều này được minh chứng bằng các kết quả sau: Chỉ ít hơn 10% các chương trình đã được chứng nhận đạt ba sao trở lên (theo hệ thống đánh giá 4 sao của Hoa Kỳ). Chỉ 4 chương trình đạt bốn sao và tất cả đều là ĐTGV trung học phổ thông; Xét đầu vào, nhóm tác giả đánh giá quá dễ dàng để được nhận vào một CTĐT giáo viên; Chỉ 7% các chương trình đảm bảo học viên đều có kinh nghiệm thực tập vững vàng (như được thực tập có giám sát bởi các giáo viên có kinh nghiệm được chứng nhận).

Nghiên cứu *Đánh giá ĐTGV ở Phần Lan* của Wilkomirska [dẫn theo Michalak 119], cho thấy hầu hết khách thể là các chuyên gia trong giáo dục và nhà tuyển dụng thường quan tâm nhiều nhất tới hai vấn đề: ĐTGV trong trường ĐH so với đào tạo nghề mang tính thực tiễn hơn (như ở cao đẳng); và dạy các học phần liên quan đến chuyên môn giảng dạy so với dạy các kỹ năng của người giáo viên. ĐTGV được thực hiện ở nhiều dạng cơ sở giáo dục ĐH, bao gồm các viện sư phạm, viện giáo dục thể chất, viện nông nghiệp... cho phép học viên sau khi tốt nghiệp được chuẩn bị sẵn sàng cho hai cơ hội việc làm trên thị trường lao động. Tuy nhiên song song với nó là khả năng giảm chất lượng đào tạo và thiết liên kết với nhu cầu của thị trường. Hầu hết chuyên gia và ban giám hiệu các trường đều đồng tình hơn với việc nên tập trung vào ĐTGV ở trường ĐH vì lí do chất lượng.

Khi bàn về văn hóa chất lượng của ĐTGV, nhấn mạnh vào qui trình đào tạo và các tiêu chí cần có cho GV - người đào tạo các giáo viên tương lai và sự thiếu vắng các chính sách giáo dục về vấn đề này; tác giả cũng đồng thời nói tới những lạc hậu trong chương trình giảng dạy và sự cần thiết cập nhật, hay tích hợp đào tạo kỹ năng trong đào tạo chuyên môn cho các GV tương lai.

- Về chính sách đào tạo giáo viên

Snoek và cộng sự [129], sau khi phân tích các văn bản chính sách về ĐTGV ở Châu Âu đã đưa ra một số kết luận liên quan đến vị thế pháp lí và tính chuyên nghiệp của người ĐTGV. Các tác giả nhận định các văn bản pháp lí hiện thời nhắc đến người ĐTGV và tính chuyên nghiệp của họ một cách rất hạn chế; chủ yếu dưới dạng kì vọng và cần thiết người ĐTGV phải mở rộng tính chuyên nghiệp của họ. Nhiều nghiên cứu cho thấy nhìn chung lĩnh vực này được rất ít sự quan tâm, hoàn toàn không tương xứng với tầm quan trọng mà người ĐTGV đóng góp trong tổng thể chất lượng của CTĐT.

Ở Queensland, Úc, Caldwell và Sutton [103] đã nghiên cứu tổng quan các CTĐT GV và hỗ trợ GV trong năm đầu giảng dạy, đã đánh giá cao chất lượng hệ thống đào tạo so với tầm quốc tế. Tuy nhiên, nhóm tác giả cũng cho rằng cần thiết lập các tiêu chuẩn cao hơn đối với tuyển sinh đầu vào các CTĐT GV ban đầu; đồng thời phải xác lập các mối quan hệ hợp tác bền vững giữa khoa/trường sư phạm đào tạo ĐH và các trường cơ sở thực tập. Điều này tương đương với đề xuất cần có chương trình tập huấn chuyên biệt cho người hướng dẫn học viên thực tập tại các cơ sở đào tạo. Ngoài ra, dựa trên kết quả rà soát, các tác giả cũng đưa ra hàng loạt khuyến nghị đổi mới cấu trúc và nội dung các CTĐT giáo viên dựa trên so sánh với các tiêu chuẩn quốc tế và xét các điều kiện kinh tế - xã hội trong nước.

Ingersoll [111] đã tiến hành nghiên cứu so sánh hệ thống ĐTGV và chứng nhận giáo viên ở 7 quốc gia (Hoa Kỳ, Hàn Quốc, Trung Quốc, Hong Kong, Singapore, Thái Lan, và Nhật Bản), rút ra các kết luận sau:

- *Về QL*: ở hầu hết các quốc gia, việc ra các quyết định và quản lí hệ thống giáo dục, bao gồm cả chính sách giáo dục, đều tập trung ở quyền lực của nhà nước. Như vậy quy trình chứng nhận và xây dựng các tiêu chuẩn cho ngành sư phạm cũng hoàn toàn do nhà nước làm chủ. Khác với Hoa Kỳ, hầu hết các nước Châu Á tồn tại hệ thống phân tầng thống nhất chặt chẽ với nhau ở các cấp độ trường, địa phương, nhà nước, và khu vực; và chính phủ hoàn toàn kiểm soát các quyết định giáo dục, bao gồm các tiêu chuẩn và yêu cầu đối với GV.

- *Yêu cầu về đào tạo chuyên môn*: Toàn bộ các hệ thống giáo dục đều yêu cầu giáo viên phải hoàn thành thời lượng nhất định về đào tạo chuyên môn. Tuy

nhiên, tùy vào các quốc gia, các cấp học mà thời gian đào tạo GV khác nhau. Như Hoa Kỳ yêu cầu GV tối thiểu phải tốt nghiệp cử nhân sư phạm, trong khi ở Trung Quốc, yêu cầu đối với giáo viên THPT buộc phải hoàn thành bốn năm cử nhân.

- *Yêu cầu về đào tạo nghề*: Tất cả các quốc gia đều yêu cầu GV phải có đủ thời gian được đào tạo nghề (thực tiễn) để được xét có đủ điều kiện giảng dạy. Hoặc đào tạo nghề được kết hợp trong quá trình ĐTGV ban đầu (được tính là thời gian thực tập), hoặc đào tạo nghề chỉ được tính sau khi ứng viên đã hoàn thành CTĐT ĐTGV ban đầu. Đào tạo nghề bắt buộc phải bao gồm cả kiến thức/kỹ năng sư phạm và chuyên môn liên quan đến môn học giảng dạy. Một số quốc gia yêu cầu ứng viên phải trải qua các kì sát hạch để được cấp chứng chỉ hành nghề.

- *Khả năng thu hút của ngành sư phạm và chất lượng đầu vào của học viên*: ở hầu hết các nước, vị thế xã hội của người GV không cao.

- *Các tiêu chuẩn để chứng nhận cho GV*: tiêu chuẩn đối với GV không đủ làm cơ sở để đánh giá chất lượng GV ở hầu hết các quốc gia này. Nói cách khác, nhiều GV tự phát triển chuyên môn và lấy các chứng chỉ mà nhà nước không yêu cầu;

Xét trong khu vực Châu Á - Thái Bình Dương, nghiên cứu của IRA, báo cáo cho UNESCO năm 2008, đã thống kê và phân tích thực trạng các cấu trúc, chính sách, quy trình và việc thực hành ĐTGV ở khu vực. Báo cáo đề cập tới các vấn đề, các truyền thống của 25 quốc gia cũng như tầm nhìn trong tương lai. Nhìn chung, các quốc gia trong khu vực có một số điểm đồng nhất như sau: 1) Mỗi nước đều có Bộ giáo dục, tuy quyền hạn và tầm ảnh hưởng khác nhau tùy vào cơ cấu nhà nước, có các cơ sở ĐTGV công và tư, nhưng chất lượng cơ sở vật chất, khoa, nội dung bản chất chương trình có sự chênh lệch; 2) ĐTGV đều là ưu tiên hàng đầu ở tất cả các quốc gia trên, nhưng định nghĩa về chất lượng giáo viên thì lại có sự khác biệt; 3) Các quốc gia đều có CTĐT giáo viên chuyên biệt; ở một số tối thiểu là 4 năm cử nhân, ở một số nhỏ khác là 2 năm sau đào tạo phổ thông. Hầu hết các quốc gia, đào tạo nâng cao cho GV ít được chú trọng hơn; 4) ĐTGV là một quy trình năng động, liên tục đổi mới về cấu trúc và nội dung nhằm đào tạo các kiểu GV phục vụ những nhu cầu mới của xã hội và thích ứng tốt với sự thay đổi của chương trình giáo dục.

ii) *Nghiên cứu về đào tạo và quản lí đào tạo giáo viên theo tiếp cận năng lực*

Đào tạo theo NL được cho rằng xuất phát điểm đầu tiên từ thế kỉ XIX tại nước Nga. Việc nghiên cứu và triển khai đào tạo theo năng lực cũng có từ rất sớm tại các nước công nghiệp phát triển. Dần dần do có những ưu điểm phù hợp yêu cầu thực tế của giáo dục nghề nghiệp nên phương thức đào tạo này được triển khai ở nhiều nước trên thế giới, nhiều công trình nghiên cứu cũng khẳng định tầm quan trọng của đào tạo theo tiếp cận NL.

Từ 1868, Victor Karlovich Della - Vos, Giám đốc Học viện Kỹ thuật Hoàng Gia Matxcova (Nga) đã đề xuất sáng kiến phân tích nghề. Ông chủ trương muốn dạy nghề có hiệu quả thì phải phân tích nghề và dạy nghề “*phải có phương pháp thiết thực*” [126]. Về chương trình học, ông cho rằng phải được thiết kế, xây dựng trên cơ sở của sự phân tích nghề, phải phân tích mỗi nghề thành các động tác cơ bản, xếp đặt những động tác đó theo thứ tự từ dễ đến khó và tổ chức cho người học học theo thứ tự đó. Về phương pháp dạy nghề, Della - Vos khuyến cáo người học thực tập theo mẫu nào thì phải vẽ mẫu đó. Hoàn tất mẫu trước hoàn hảo rồi mới bắt đầu mẫu kế tiếp. Người học chỉ được phép làm việc trong các xưởng sau khi đã hoàn thành các khóa học lí thuyết theo yêu cầu. Kết quả của phương pháp này là người học nắm vững những nguyên tắc thiết yếu, cơ bản của ngành nghề được học. Sáng kiến của Della - Vos đặt nền tảng khoa học về phương pháp dạy nghề và phát triển chương trình đào tạo theo NL.

Cuối thế kỷ XX, đào tạo theo NL đã trở thành một xu thế phổ biến trong giáo dục nghề nghiệp trên thế giới. Người sử dụng lao động không cần quan tâm đến người lao động của mình được đào tạo ở đâu với những nội dung gì và trong bao lâu mà chỉ cần người lao động có đủ NL để hoàn thành được những công việc của nghề tại vị trí lao động, đạt chuẩn chất lượng sản xuất đòi hỏi. Trước những yêu cầu như vậy, buộc các nhà sư phạm, nhà nghiên cứu phải quan tâm nhiều hơn trong công tác ĐTGV.

Năm 1982, William E. Blank đã cho xuất phát tài liệu “*Sổ tay phát triển chương trình đào tạo dựa trên NLTH*” [137] đề cập đến những vấn đề cơ bản của giáo dục và đào tạo dựa trên NL, phân tích nghề và phân tích nhu cầu người học,

xây dựng hồ sơ NL người học, phát triển công cụ đánh giá sự hiểu biết và sự thực hiện, phát triển các gói học tập, cải tiến và quản lí CTĐT. Cuốn sách này được ứng dụng rộng rãi và mang lại kết quả to lớn trong đào tạo nghề ở Mỹ vào những năm 1980.

Năm 1995, các tác giả Roger Harris, Hugh Guthrie, Bary Hobart, David Lundberg [110] đã nghiên cứu khá toàn diện về GD - ĐT dựa trên NL ở Úc, đặc biệt nhấn mạnh đến bối cảnh và lịch sử, tiêu chuẩn NL, phát triển CT, kiểm tra - đánh giá và người học - hoạt động học theo tiêu chuẩn NL. Ở Úc vào cuối thập kỉ 80 thế kỉ XX đã bắt đầu một cuộc cải cách đào tạo, thiết lập một hệ thống đào tạo dựa trên NL, tạo ra phương pháp công nhận các kĩ năng của người nhập cư, thành lập hội đồng quốc gia về đào tạo dựa trên NL để xúc tiến việc xây dựng tiêu chuẩn năng lực ổn định trong toàn quốc.

Đến năm 1997, Shirley Fletcher cho ra đời tài liệu “*Thiết kế đào tạo dựa trên năng lực thực hiện*” [127], trong đó đề cập đến các cơ sở khoa học của việc thiết lập các tiêu chuẩn đào tạo, xây dựng mô đun dạy học và khung chương trình.

Tác giả Thomas Deissinger và Slilke Hellwig [133] đã dựa trên những kinh nghiệm đào tạo mà mình trực tiếp tiến hành để đưa ra quan điểm về cấu trúc và chức năng của CTĐT dựa trên NL. Việc xây dựng cấu trúc và chức năng của CTĐT dựa trên NL cần phải được thảo luận rõ bao gồm cả kế hoạch xây dựng chương trình, phát triển chương trình và kiểm định chương trình trước khi thực thi. Mặt khác cần đối sánh CTĐT với hệ thống giáo dục của các nước tiên tiến thì mới đảm bảo chất lượng đào tạo và được công nhận ở quốc tế.

Tác giả Lessa Wheelahan [117] đã phát triển và mở ra một góc nhìn thực tế khác về đào tạo theo NL. Luận cứ quan trọng mà tác giả đưa ra là sự hiểu biết (kiến thức) của người học phải được đặt vào vị trí trung tâm của CTĐT nhưng đào tạo NL thời điểm đó lại chưa làm được điều này. Bằng việc mô tả lại những yêu cầu của xã hội đối với một hoạt động nghề nghiệp, cách tiếp cận này đặt *sự thực hiện* công việc của người học vào vị trí trung tâm thay cho việc phải bắt đầu từ tiếp nhận hệ thống tri thức khoa học chuyên sâu. Trong khuôn khổ bài viết, tác giả đã chỉ ra hạn chế của phương pháp xây dựng CTĐT theo NL và đề xuất cần phải có những nghiên

cứu sâu hơn trong lí thuyết xây dựng CTĐT...

Qua những nghiên cứu trên, có thể thấy đào tạo và QL đào tạo GV theo NL là xu hướng được nhiều quốc gia, nhiều nhà khoa học quan tâm nghiên cứu ở nhiều góc độ khác nhau và ứng dụng vào quá trình dạy học ở các trường đại học. Lí thuyết về đào tạo theo NL được vận dụng phù hợp tùy theo điều kiện của mỗi quốc gia.

1.1.1.2. Những nghiên cứu ở trong nước

Trong những năm gần đây, vấn đề ĐT và quản lí ĐTGV ở các trường ĐH được quan tâm rất lớn của nhiều nhà giáo dục trong nước do những yêu cầu, đòi hỏi của xã hội về nguồn nhân lực trước bối cảnh hội nhập trong mọi lĩnh vực của đất nước. Một số định hướng nghiên cứu chủ yếu như: đào tạo theo CĐR, QLĐT nguồn nhân lực trong bối cảnh mới, QLCL dạy học, QLĐT theo tiếp cận kết quả, theo tiếp cận quản lí tổng thể... đã được nhiều nghiên cứu quan tâm cả về lí luận và thực tiễn. Bên cạnh đó những nghiên cứu về QL ĐTGV cũng đã được quan tâm.

Trên phương diện lí luận về vấn đề QL, QLGD, QL đào tạo trong trường đại học, QL chất lượng đào tạo, QL theo tiếp cận đảm bảo chất lượng, CĐR... đã có nhiều tác giả nghiên cứu ở nhiều cấp độ khác nhau:

+ Nguyễn Thị Mỹ Lộc; Nguyễn Quốc Chí đề cập những vấn đề cơ bản nhất về khoa học quản lí [54].

+ Nguyễn Thị Mỹ Lộc; Nguyễn Quốc Chí chỉ ra những xu thế quản lí hiện đại và việc vận dụng vào quản lí giáo dục [55].

+ Bùi Minh Hiền nghiên cứu về các vấn đề lí luận của quản lí và quản lí giáo dục, vận dụng các lí luận này vào thực tiễn QLGD ở Việt Nam [35].

+ Trần Kiểm tiếp tục kế thừa, nghiên cứu những vấn đề cơ bản của khoa học quản lí giáo dục [40].

Các tác giả đã tổng quan các lí thuyết QL hiện đại đang được vận dụng nhằm làm thay đổi hiệu quả QLGD trên thế giới và ở Việt Nam, biến nhà trường thành tổ chức biết học hỏi và luôn đổi mới. Các mô hình QL nguồn lực, QL rủi ro, QL tri thức được các tác giả khuyến cáo là có nhiều giá trị thực tiễn trong ngành giáo dục.

Trong Hội nghị “*Phát triển CTĐT, bồi dưỡng giáo viên THPT theo chuẩn nghề nghiệp giáo viên trung học*” [13], tác giả Vũ Thị Sơn có bài viết “*Phát triển*

chương trình bồi dưỡng giáo viên đáp ứng yêu cầu chuẩn nghề nghiệp giáo viên THPT” đã nêu ra các căn cứ lý luận và thực tiễn để xây dựng đào tạo GV đáp ứng chuẩn nghề nghiệp.

Luận án tiến sĩ chuyên ngành Quản lý giáo dục của My Giang Sơn (2014) “*Quản lý thực tập sư phạm trong đào tạo giáo viên THPT theo định hướng chuẩn nghề nghiệp giáo viên trung học*” đã đề xuất các giải pháp quản lý thực tập sư phạm trong đào tạo giáo viên trung học theo định hướng chuẩn nghề nghiệp giáo viên trung học [69].

Năm 2013, Dự án phát triển giáo viên THPT và TCCN của Vụ Giáo dục đại học - Bộ Giáo dục và Đào tạo đã cho xuất bản tài liệu “*Chuẩn đầu ra trình độ đại học khối ngành sư phạm đào tạo giáo viên THPT*” nhằm giới thiệu đến các cơ sở giáo dục đại học để tham khảo khi xây dựng và công bố chuẩn đầu ra của các ngành sư phạm, cuốn sách này định hướng cho người dạy về mục tiêu, nội dung, thiết kế chương trình và chuẩn đầu ra để người học biết mình phải đạt được những năng lực gì khi tốt nghiệp và làm căn cứ quản lý đào tạo, kiểm định chất lượng chương trình đào tạo [12].

Năm 2015, tại Hội thảo “*Đào tạo và phát triển nguồn nhân lực giáo dục tiểu học*” tác giả Đinh Quang Báo và Lê Ngọc Sơn có bài viết “*Giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên tiểu học trong bối cảnh đổi mới giáo dục và hội nhập quốc tế*” đã khẳng định vấn đề đào tạo giáo viên nói chung, giáo viên tiểu học nói riêng không chỉ về mặt số lượng, mà điều cốt lõi là chất lượng. Từ đó nhóm tác giả đã đề xuất một số giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo GVTH dựa trên việc phân tích các yếu tố cấu thành quá trình đảm bảo chất lượng có tính liên hoàn, hệ thống [3].

Các công trình nghiên cứu về quản lý đào tạo chủ yếu tập trung vào vấn đề phương thức quản lý đào tạo như: *quản lý đào tạo theo nhu cầu xã hội* với các tác giả Hồ Cảnh Hạnh “*Quản lý đào tạo giáo viên đáp ứng nhu cầu giáo dục THCS vùng Đông Nam Bộ*” [30]; Nguyễn Thị Hằng “*Quản lý đào tạo nghề ở các trường dạy nghề theo hướng đáp ứng nhu cầu xã hội*” [32] hay *quản lý đào tạo theo tiếp cận TQM* với các tác giả Bùi Ngọc Kính “*Quản lý đào tạo cử nhân bằng kép tại ĐH Quốc gia Hà Nội theo tiếp cận tổng thể (TQM)*” [31]; Trần Văn Tùng “*Quản lý chất*

lượng đào tạo tại các trường TCCN Thành phố Hồ Chí Minh” [80]. Hầu hết các công trình nghiên cứu này đã hệ thống hóa được những vấn đề lí luận về QL đào tạo, phân tích được thực trạng và đề xuất được các giải pháp nâng cao chất lượng QL đào tạo của nhà trường.

Vấn đề đào tạo và QL ĐTGV theo tiếp cận NL là những hướng nghiên cứu rất được quan tâm trong những năm gần đây ở nước ta. Tuy nhiên các công trình được công bố chưa nhiều.

Năm 1996, tác giả Nguyễn Đức Trí đã chủ trì thực hiện đề tài cấp Bộ về “*Tiếp cận đào tạo nghề dựa trên năng lực thực hiện và xây dựng tiêu chuẩn nghề*” [81]. Đây có thể xem là công trình nghiên cứu tương đối toàn diện về hệ thống đào tạo theo NL ở Việt Nam. Đề tài đã góp phần làm sáng tỏ lí luận của phương thức đào tạo dựa trên NL đặc biệt là các giai đoạn xây dựng chương trình và xây dựng tiêu chuẩn kĩ năng nghề quốc gia.

Một số luận án tiến sĩ có liên quan đến đào tạo theo NL như: luận án của Nguyễn Quang Việt (2006) về “*Kiểm tra đánh giá trong dạy học thực hành theo tiếp cận NLTH*” [91]; luận án của Nguyễn Thanh Hà (2008) về “*Dạy học thực hành trang bị điện theo tiếp cận NLTH trong đào tạo giáo viên nghề hệ cao đẳng*” [22]; luận án của Vũ Xuân Hùng (2011) về “*Rèn luyện năng lực dạy học cho sinh viên đại học sư phạm kĩ thuật trong thực tập sư phạm theo tiếp cận NLTH*” [27]; luận án của Lê Thùy Linh (2013) về “*Dạy học giáo dục học ở đại học sư phạm theo tiếp cận NLTH*” [51]; luận án của Hà Thanh Hương (2016) về “*Quản lí đào tạo giáo viên nghệ thuật trình độ đại học theo tiếp cận năng lực thực hiện trong bối cảnh đổi mới giáo dục Việt Nam hiện nay*” [28]... Những luận án này đề cập đến việc vận dụng phương thức đào tạo theo NL trong dạy học cho SV nghề và sinh viên sư phạm.

Trong bài viết: “*Đổi mới mô hình đào tạo GV trong các trường đại học sư phạm theo hướng tiếp cận năng lực*” (Bùi Minh Đức và cs, 2012) đã nêu ra mô hình đào tạo GV ở các nước có nền giáo dục tiên tiến. Cùng với việc đổi mới chương trình giáo dục phổ thông theo hướng tiếp cận NL, các CTĐT và bồi dưỡng GV cũng được cải tiến, điều chỉnh, thậm chí đổi mới toàn bộ theo chủ trương hình thành và phát triển các NL nghề nghiệp cho GV.

Qua những kết quả nghiên cứu lí luận và thực tiễn, tác giả Phạm Hồng Quang đã hệ thống cơ sở lí luận và thực tiễn về phát triển chương trình giáo dục góp phần nâng cao chất lượng ĐTGV giai đoạn mới. Trên cơ sở đó, bổ sung các nguyên tắc phát triển chương trình ĐTGV theo định hướng mới đáp ứng yêu cầu GDPT giai đoạn sau 2015. Các kết quả khảo sát thực tiễn chương trình khung ĐTGV (khối kiến thức giáo dục) được xem xét theo định hướng đào tạo NL sư phạm (NL chuyên hoá sư phạm tri thức khoa học thành tri thức dạy học (bao gồm nội dung và phương pháp); NL phát triển chương trình (đến cấp độ đề cương bài giảng); NL tiếp cận đối tượng và các NL giáo dục, NL xã hội quan trọng khác.

1.1.2. Nghiên cứu về đào tạo và quản lí đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực

Đi sâu vào nghiên cứu đào tạo và QL đào tạo GVTH theo tiếp cận NL có một số bài viết của các tác giả như:

- Bùi Văn Nghị, Lê Ngọc Sơn (2015) về “*Xây dựng và phát triển chương trình đào tạo GVTH theo hướng phát triển năng lực*” [58] đã khẳng định rằng: 1) Phát triển CTĐT GVTH theo tiếp cận năng lực bắt đầu bằng việc xây dựng khung năng lực, bao gồm kết quả học tập, rèn luyện dưới dạng năng lực mong đợi ở người học khi kết thúc CTĐT; 2) Phát triển CTĐT theo tiếp cận năng lực trong đào tạo GVTH dựa trên nhu cầu của GV khi thực hiện nhiệm vụ đổi mới GD tiểu học, những năng lực cần có của SV khi tốt nghiệp; 3) Phát triển CTĐT GVTH theo tiếp cận năng lực chú trọng năng lực thực hành, áp dụng kiến thức, kĩ năng, thái độ vào việc giải quyết các vấn đề đặt ra của đời sống; 4) Năng lực của GVTH đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục được xác định dựa trên Chuẩn nghề nghiệp giáo viên của Việt Nam được xây dựng trên cơ sở kết hợp mô hình cấu trúc nhân cách với mô hình hoạt động nghề nghiệp, phản ánh những yêu cầu về phẩm chất và năng lực của đội ngũ GVTH.

- Tác giả Trần Đình Thuận (2015) với bài viết “*Đào tạo và bồi dưỡng giáo viên, cán bộ quản lí nhằm phát triển nguồn nhân lực giáo dục tiểu học khi chuyển sang học cả ngày*” [77] đã đánh giá về hoạt động đào tạo, bồi dưỡng giáo viên tiểu học theo chương trình SEQAP và đưa ra những định hướng, kiến nghị về đổi mới

đào tạo GVTH theo tiếp cận NL.

Cũng liên quan tới chủ đề này, còn có các nghiên cứu “*Vấn đề bồi dưỡng GVTH theo định hướng phát triển năng lực và hội nhập quốc tế*” [75]; “*Bồi dưỡng đội ngũ GVTH vùng dân tộc thiểu số và miền núi đáp ứng dạy học theo định hướng phát triển năng lực*” [93]; *Giải pháp nâng cao năng lực quản lí, nghiên cứu và giảng dạy cho nguồn nhân lực giáo dục tiểu học trong thời đại hội nhập quốc tế* [1]...

Qua tổng quan các tài liệu nghiên cứu cho thấy hướng tiếp cận NL trong đào tạo và QL đào tạo GVTH đã được quan tâm và khai thác trong những năm gần đây ở nước ta, tuy nhiên chưa có nghiên cứu cụ thể QL đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP.

Tổng quan nghiên cứu trong nước cho thấy QLĐT GVTH theo tiếp cận NL ở các trường/khoa ĐHSP là một lĩnh vực còn khá mới mẻ và là hướng gợi mở để nghiên cứu.

1.1.3. Đánh giá chung

1.1.3.1. Những vấn đề có thể kế thừa

- Những quan điểm tiếp cận, những phân tích lí luận và các kết quả nghiên cứu thực tiễn của các tác giả trong và ngoài nước ở các thời điểm khác nhau về hoạt động QL đào tạo GV theo tiếp cận NL luôn mang tính thời sự và có giá trị khoa học, cho phép các CSĐT xem xét lại vấn đề nội dung và tổ chức công tác QL hoạt động đào tạo GV nói chung và đào tạo GVTH nói riêng phù hợp với yêu cầu và hoạt động nghề nghiệp trong tương lai.

- Tiếp cận NL trong ĐTGV nói chung và đào tạo GVTH nói riêng là một phương thức để nâng cao chất lượng đào tạo, đóng vai trò quan trọng trong xu thế quốc tế hóa, cạnh tranh và hợp tác toàn cầu của nền GD.

- QL đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP theo tiếp cận NL được xem như một hệ thống, bao gồm nhiều thành tố, trong đó các thành tố mục tiêu, CTĐT, hoạt động dạy - học, kiểm tra - đánh giá có ý nghĩa then chốt nhất.

1.1.3.2. Những vấn đề chưa được đề cập nghiên cứu

Từ tổng quan nghiên cứu vấn đề cho thấy: cần thiết phải đổi mới công tác

QL hoạt động đào tạo GVTH theo hướng tiếp cận hiện đại. Trong đó, công tác tuyển sinh, xây dựng và phát triển CTĐT, quy trình tổ chức thực hiện, hoạt động dạy - học, kiểm tra đánh giá cần được tổ chức lại khoa học và có hiệu quả theo những tiêu chuẩn, tiêu chí nhất định. Vấn đề này, các tài liệu trong và ngoài nước còn chưa được giải quyết thỏa đáng. Tuy nhiên, tổng quan nghiên cứu vấn đề cũng cho thấy nhiều khả năng đề ngỏ trong xu hướng tìm giải pháp cho vấn đề đặt ra.

1.1.3.3. Những vấn đề luận án cần tập trung nghiên cứu giải quyết

QL đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP theo tiếp cận NL là một hướng tiếp cận mới ở GDDH ở nước ta. Mặc dù chưa đề cập một cách tổng thể, toàn diện về hoạt động này nhưng nhìn chung các tác giả trong nước đã có nhiều ý kiến, nhận định xác đáng về một số khía cạnh của QL hoạt động đào tạo như: mục tiêu, nội dung, phương thức tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra, đánh giá... trong các bài báo đăng trên tạp chí khoa học, các tham luận trong hội thảo chuyên đề, hoặc gián tiếp trong các công trình nghiên cứu về vai trò, vị trí, chức năng của người GVTH trong bối cảnh mới. Tuy nhiên, chưa có tác giả nào đi sâu nghiên cứu về QL đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP theo tiếp cận NL. Do đó, luận án tập trung giải quyết các vấn đề chủ yếu sau:

1) Nghiên cứu giải quyết những vấn đề lí luận về QL đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP theo tiếp cận NL.

2) Nghiên cứu đề xuất các giải pháp QL đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP theo tiếp cận NL.

Như vậy, nghiên cứu tìm kiếm giải pháp QL đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP theo tiếp cận NL là vấn đề cấp thiết, góp phần nâng cao chất lượng đội ngũ GVTH đáp ứng yêu cầu đổi mới GDPT và hội nhập quốc tế. Những kết quả nghiên cứu cũng như các vấn đề còn chưa được giải quyết của các nhà khoa học trong và ngoài nước làm chỗ dựa quan trọng để chúng tôi xây dựng cơ sở lí luận cho việc thực hiện đề tài luận án.

1.2. CÁC KHÁI NIỆM CƠ BẢN

1.2.1. Giáo viên tiểu học

1.2.1.1. Giáo viên

Theo Từ điển Tiếng Việt, giáo viên là người dạy học ở bậc học phổ thông hoặc tương đương [90].

Điều 70, Luật Giáo dục 2005, quy định đối với nhà giáo: “Nhà giáo là người làm nhiệm vụ giảng dạy, giáo dục trong các nhà trường, cơ sở giáo dục khác... Nhà giáo giảng dạy ở các cơ sở giáo dục mầm non, giáo dục phổ thông, giáo dục nghề nghiệp gọi là giáo viên” [65].

1.2.1.2. Giáo viên tiểu học

GVTH làm nhiệm vụ giảng dạy, giáo dục học sinh trong trường tiểu học và cơ sở giáo dục khác thực hiện chương trình giáo dục tiểu học [9]. GVTH có vị trí, vai trò, chức năng quan trọng trong nhà trường, là người trực tiếp tổ chức các hoạt động giáo dục, là người quản lí lớp học, chịu trách nhiệm về chất lượng môn học do mình phụ trách, phản ánh tình hình học tập, rèn luyện của học sinh với lãnh đạo nhà trường và cha mẹ học sinh. Trong hoạt động giảng dạy của mình, GVTH là người thiết kế bài giảng, thực hiện các phương pháp giảng dạy hiệu quả nhất để học sinh tích cực, chủ động và sáng tạo trong lĩnh hội kiến thức. Trong vai trò tư vấn, GVTH phải nỗ lực để xác định tầm nhìn và tạo cho học sinh biết làm việc nhóm, đưa ra những lời khuyên kịp thời, có tính xây dựng để học sinh hành động hướng tới đạt được tầm nhìn đó. Là nhà QL quá trình học tập, đánh giá giáo dục, GVTH phải biết thiết kế bài kiểm tra phù hợp với yêu cầu, mục đích và kết quả học tập của học sinh bên cạnh yêu cầu đánh giá học sinh và đồng nghiệp một cách công bằng, chính xác. Trong tất cả các mối quan hệ ở nhà trường tiểu học, GV chính là trung tâm của sự kết nối, hợp tác, chia sẻ của học sinh, đặc biệt là người GV chủ nhiệm.

1.2.2. Tiếp cận năng lực

1.2.2.1. Năng lực

Hiện nay có rất nhiều quan niệm khác nhau về NL.

Nói đến NL (Competency) là nói đến khả năng thực hiện thành công một hoạt động nào đó. NL mang tính cá nhân hóa, có thể được hình thành và phát triển thông qua đào tạo, bồi dưỡng và tự trải nghiệm qua thực tiễn [90]. NL là “khả năng hành động, đạt kết quả và phát triển cho phép thực hiện một cách phù hợp các nhiệm vụ, hoạt động trong cuộc sống nghề nghiệp hay riêng tư và khả năng này dựa

trên một tập hợp tri thức có tổ chức: Kiến thức và kỹ năng đa lĩnh vực, chiến lược, nhận thức và thái độ...” [10]. Sổ tay giảng viên POHE, Dự án giáo dục đại học Việt Nam - Hà Lan định nghĩa: “NL là khả năng sử dụng kiến thức, kỹ năng và thái độ trong một tình huống thực tế theo một cách thức phù hợp. NL thể hiện sự kết hợp giữa KT, KN và TĐ nghề nghiệp. Phát triển NL là một trong những mục tiêu chủ yếu của các CTĐT. NL được chia thành 2 nhóm: năng lực chung và năng lực riêng” [8].

Theo từ điển Giáo dục học, NL là “khả năng được hình thành và được phát triển, cho phép con người đạt thành công trong một hoạt động thể lực, trí lực hoặc nghề nghiệp” [34].

Dưới góc độ tâm lí học, tác giả Nguyễn Quang Uẩn cho rằng, “NL là tổ hợp các thuộc tính độc đáo của cá nhân, phù hợp với những yêu cầu của một hoạt động nhất định, đảm bảo cho hoạt động đó có kết quả tốt” [89]

Tác giả Bùi Hiền lại cho rằng “NL được coi như khả năng của con người khi đối mặt với những vấn đề mới, gọi tìm lại được những tin tức và những kĩ thuật đã được sử dụng trong những thử nghiệm trước đây” [34].

Theo tác giả Nguyễn Đức Trí - Hồ Ngọc Vinh: NL là khả năng vận dụng các KT, KN và TĐ vào thực hiện một công việc có hiệu quả trong những điều kiện nhất định. NL chính là khả năng mỗi cá nhân có sự phù hợp giữa một tổ hợp các thuộc tính tâm lí với yêu cầu của một hoạt động nhất định để hoạt động có kết quả” [83].

Theo hướng nghiên cứu của đề tài, chúng tôi đưa ra khái niệm NL như sau: *NL là hệ thống các kiến thức, kĩ năng, thái độ cần thiết để thực hiện được các nhiệm vụ, công việc cụ thể của một nghề theo tiêu chuẩn đã đặt ra.*

Như vậy, một người được coi là có NL khi cá nhân đó am hiểu về hoạt động, có thái độ tích cực đối với công việc và đặc biệt là phải có những kĩ năng, thao tác hành động thành thực, linh hoạt và sáng tạo theo yêu cầu của công việc. Cấu trúc của NL bao gồm: 1) Khả năng hiểu biết chuyên môn về lĩnh vực công việc (Knowledg) - *Kiến thức* (đủ điều kiện tham gia sản xuất); 2) Khả năng sử dụng các công cụ lao động để tạo ra thành phẩm theo các tiêu chuẩn kĩ thuật quy định (Skill) - *Kĩ năng* (đủ khả năng tạo ra sản phẩm); 3) Ý thức công việc, tinh thần

trách nhiệm, ý thức hợp tác trong sự liên đới xung quanh (Attitude) - *Thái độ* (đạt điều kiện cần thiết để tham gia sản xuất).

1.2.2.2. Tiếp cận năng lực

Tiếp cận có thể được hiểu là từng bước tới gần đối tượng bằng những cách tác động nào đó để phân tích, tìm hiểu một đối tượng [90].

Trong giáo dục, tiếp cận thường được sử dụng để xây dựng, phát triển một chương trình giáo dục. Một trong những cách tiếp cận đó là tiếp cận kết quả đầu ra. Tiếp cận kết quả đầu ra là cách tiếp cận nêu rõ kết quả - những khả năng hoặc kỹ năng mà HS mong muốn đạt được vào cuối mỗi giai đoạn học tập trong nhà trường ở một môn học cụ thể. Nói cách khác, cách tiếp cận này nhằm trả lời câu hỏi: chúng ta muốn HS biết và có thể làm được những gì?

Về bản chất, tiếp cận đầu ra có thể được hiểu là tiếp cận NL, trong đó CDR là hệ thống các NL cần có của người học. Tiếp cận NL là xu hướng giáo dục mới và có nhiều ưu thế vượt trội so với tiếp cận nội dung trong bối cảnh xã hội hiện nay. Chính vì thế xu hướng này đã và đang được nhiều quốc gia áp dụng vào quá trình giáo dục.

Từ những phân tích trên, có thể hiểu *tiếp cận NL trong giáo dục là việc xác định hệ thống chuẩn NL cụ thể tương ứng với CTĐT của người học, từ đó xác định các cách thức, phương pháp phù hợp nhằm hình thành và phát triển hệ thống NL đó cho người học.*

1.2.3. Đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực

1.2.3.1. Đào tạo giáo viên tiểu học

Theo từ điển Tiếng Việt, khái niệm đào tạo nói chung là quá trình tác động đến một con người nhằm làm cho người đó lĩnh hội và nắm vững những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo... một cách có hệ thống để chuẩn bị cho người đó thích nghi với cuộc sống và khả năng nhận sự phân công lao động nhất định, góp phần của mình vào việc phát triển xã hội, duy trì và phát triển nền văn minh con người [90].

Tác giả Nguyễn Minh Đường cho rằng, đào tạo là một quá trình hoạt động có mục đích, có tổ chức nhằm hình thành và phát triển các tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, thái

độ... để hoàn thiện nhân cách cho mọi cá nhân, tạo tiền đề cho họ có thể vào đời hành nghề một cách hiệu quả [25].

Đào tạo cùng với nghiên cứu khoa học và dịch vụ phục vụ cộng đồng là hoạt động đặc trưng của các cơ sở đào tạo. Đó là hoạt động chuyển giao có hệ thống, có phương pháp, những kinh nghiệm, những tri thức, những kỹ năng, kỹ xảo nghề nghiệp chuyên môn, đồng thời bồi dưỡng những phẩm chất đạo đức cần thiết để chuẩn bị cho người học bước vào cuộc sống lao động tự lập và góp phần xây dựng, bảo vệ tổ quốc.

Đào tạo là hoạt động mang tính phối hợp giữa các chủ thể dạy học, là sự thống nhất hữu cơ giữa hai mặt dạy và học tiến hành trong một cơ sở giáo dục. Trong đó, tính chất, phạm vi, cấp độ, cấu trúc và quy trình của hoạt động được quy định chặt chẽ, cụ thể về mục tiêu, chương trình, nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức, cơ sở vật chất, kiểm tra, đánh giá kết quả đào tạo cũng như thời gian, đối tượng đào tạo.

Như vậy, có thể hiểu đào tạo GVTH là hoạt động có mục đích, có tổ chức nhằm hình thành cho cá nhân những năng lực theo những tiêu chuẩn nhất định thông qua các hoạt động giảng dạy và học tập gắn với việc giáo dục đạo đức, nhân cách người học đáp ứng yêu cầu nhân lực của thị trường lao động.

1.2.3.2. Đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực

Qua khái niệm ở trên, có thể thấy đào tạo GVTH là một quá trình tác động có chủ đích của các trường/khoa ĐHSP nhằm phát triển đạo đức, văn hóa nghề nghiệp, nhân cách của người học (sinh viên ngành GDTH), thể hiện trên 3 mặt: kiến thức, kỹ năng và thái độ nghề nghiệp, phù hợp với yêu cầu của thị trường lao động và phát triển nguồn nhân lực quốc gia.

Trong đào tạo GVTH có ba nhóm yếu tố cấu thành: nhóm yếu tố đầu vào, nhóm yếu tố quá trình, nhóm yếu tố đầu ra. Trong phạm vi nghiên cứu của đề tài, chúng tôi lựa chọn nhóm yếu tố quá trình để nghiên cứu. Nhóm yếu tố quá trình đào tạo bao gồm: các yếu tố cấu thành quá trình đào tạo và các yếu tố đảm bảo quá trình đào tạo. Đây là hai nhóm yếu tố quan trọng quyết định đến chất lượng đào tạo GVTH.

i) Nhóm các yếu tố cấu thành quá trình đào tạo (6 yếu tố): là các yếu tố có liên quan trực tiếp đến phát triển nhân cách của người học: (1) Mục tiêu đào tạo; (2) Nội dung đào tạo; (3) Hình thức tổ chức đào tạo; (4) Phương pháp, phương tiện đào tạo; (5) Hoạt động dạy - học; (6) Kết quả đào tạo.

ii) Nhóm các yếu tố đảm bảo quá trình đào tạo (3 yếu tố): là các yếu tố liên quan gián tiếp đến phát triển nhân cách người học: (1) Đảm bảo về môi trường giáo dục; (2) Đảm bảo về cơ chế tổ chức và quản lí; (3) Đảm bảo về nguồn lực.

Đối với đào tạo GVTH theo tiếp cận NL thì hai thành phần chủ yếu của hệ thống đào tạo là dạy - học và đánh giá các NL. Vì vậy nhóm yếu tố cấu thành quá trình đào tạo GVTH đóng vai trò quan trọng quyết định đến chất lượng đào tạo GVTH theo tiếp cận NL.

Khác với đào tạo GVTH truyền thống, đào tạo GVTH theo tiếp cận NL có các đặc điểm sau đây:

- Thứ nhất, quá trình đào tạo có định hướng và chú trọng vào kết quả, đầu ra của sản phẩm đào tạo, quan tâm đến người học có thể thực hiện các hoạt động nghề nghiệp theo tiêu chuẩn đề ra.

- Thứ hai, đào tạo dựa vào các tiêu chuẩn được quy định cho người GVTH. Các NL cần hình thành và phát triển cho người học được xác định dựa trên yêu cầu tại nơi làm việc (các trường tiểu học) và được công bố cho người học trước khoá học.

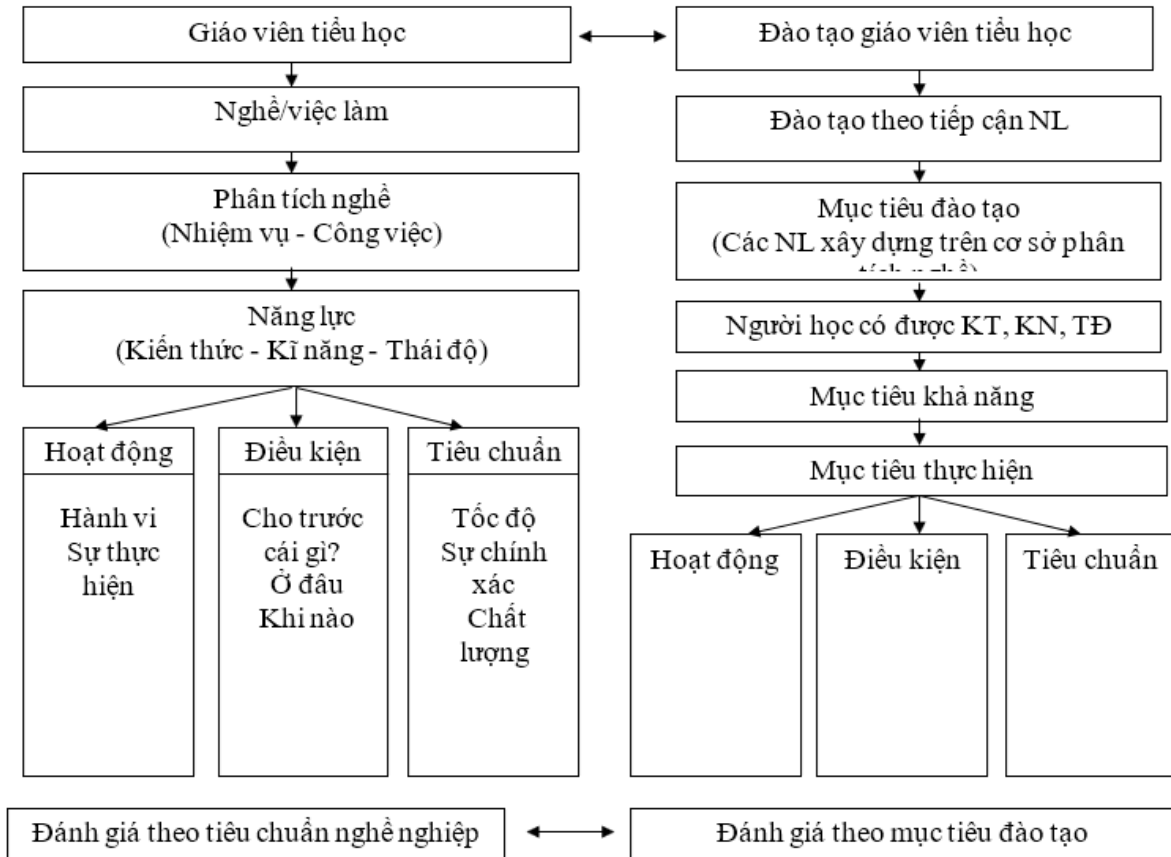
- Thứ ba, dạy học dựa trên nhịp độ học tập của cá nhân, chương trình và tài liệu học tập phải tạo điều kiện để người học hoàn thành chương trình ở mức độ khác nhau.

- Thứ tư, cung cấp thông tin phản hồi kịp thời về sự phát triển cá nhân từ quá trình đánh giá thường xuyên, liên tục.

- Thứ năm, đánh giá kết quả học tập theo tiêu chí, tiêu chuẩn nghề nghiệp.

Từ những đặc điểm nêu trên, có thể khẳng định rằng *đào tạo GVTH theo tiếp cận NL là phương thức đào tạo nhằm hình thành các NL, coi việc hình thành các NL là cốt lõi, vừa là căn cứ để khởi đầu vừa là mục tiêu cuối cùng của quá trình đào tạo.*

Để xác định được các NL, người ta phải tiến hành phân tích nghề và công việc thực tế lao động nghề nghiệp. Hoạt động nghề nghiệp của người GVTH và quá trình đào tạo GVTH phải có mối liên hệ chặt chẽ với nhau. Để đạt được mục đích nghề nghiệp, SV ngành GDTH phải đạt được các mục tiêu của quá trình đào tạo.



Sơ đồ 1.1. Quá trình đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực

1.2.4. Quản lý đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực

1.2.4.1. Quản lý đào tạo

QL đào tạo là QL việc thực hiện mục tiêu, kế hoạch đào tạo, nội dung chương trình đào tạo, kết quả nhân cách nghề nghiệp, tri thức về chuyên môn, kỹ năng nghề nghiệp đồng thời cần phải coi trọng công tác QL cơ sở vật chất, thiết bị giáo dục phục vụ công tác đào tạo.

Theo tác giả Đặng Quốc Bảo, quản lý đào tạo có thể được coi là một hệ thống QL 10 nhân tố tác động đến đào tạo là: mục tiêu đào tạo; nội dung đào tạo; phương pháp đào tạo; lực lượng đào tạo - GV; đối tượng đào tạo - HS; hình thức tổ chức

đào tạo; Điều kiện đào tạo; Môi trường đào tạo; Bộ máy tổ chức đào tạo và quy chế đào tạo. [2]

Như vậy, QL đào tạo là hệ thống các tác động có mục đích, có kế hoạch của chủ thể quản lí đến đối tượng quản lí trong quá trình đào tạo thông qua các chức năng quản lí và bằng những công cụ, phương pháp quản lí phù hợp để đạt được mục tiêu chung của quá trình đào tạo và người học có NL theo chuẩn quy định.

1.2.4.2. Quản lí đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực

QL đào tạo GVTH là hệ thống tác động có mục đích, có tổ chức nhằm hình thành và phát triển những năng lực cho sinh viên ngành giáo dục tiểu học thông qua các hoạt động giảng dạy và học tập gắn với việc giáo dục đạo đức, nhân cách người học đáp ứng yêu cầu nhân lực của thị trường lao động.

QL đào tạo GVTH là một hoạt động đặc thù, CBQL và đối tượng QL phần lớn đều là những người có chuyên môn khá toàn diện trên các lĩnh vực khác nhau. QL đào tạo GVTH cũng giống như các ngành ĐTGV khác, tuy nhiên bởi tính chuyên biệt của cấp tiểu học trong hệ thống GDPT về mục tiêu, CTĐT, dạy - học và hình thức tổ chức dạy học nên quá trình QL cũng có nhiều điểm khác biệt.

QL đào tạo GVTH theo tiếp cận NL là hệ thống tác động có mục đích, có kế hoạch nhằm thực hiện mục tiêu, CDR, kế hoạch đào tạo, nội dung CTĐT, và KTĐG hoạt động đào tạo GVTH để đảm bảo hình thành các NL đáp ứng yêu cầu nghề nghiệp.

1.3. HOẠT ĐỘNG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC Ở CÁC TRƯỜNG/KHOA ĐẠI HỌC SƯ PHẠM THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC

1.3.1. Mục tiêu đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực

Mục tiêu đào tạo GVTH theo tiếp cận NL ở các trường/khoa ĐHSƯ hiện nay được xác định dựa trên CDR ngành đào tạo. Theo chúng tôi, mục tiêu CDR chương trình đào tạo ngành GDTH trình độ đại học có thể xác định:

i) Mục tiêu tổng quát

SV sau khi tốt nghiệp có kiến thức và hiểu biết sâu sắc về khoa học cơ bản và khoa học giáo dục thuộc lĩnh vực giáo dục tiểu học; có năng lực hình thành, thiết kế, thực hiện và đánh giá các hoạt động giáo dục phức hợp trong môi trường giáo

dục tiểu học năng động và hiện đại và là những công dân có ý thức, trách nhiệm đối với xã hội.

ii) Mục tiêu cụ thể

SV tốt nghiệp chương trình giáo dục tiểu học có kiến thức, kỹ năng và thái độ:

1. Về kiến thức:

1.1. Có kiến thức cơ bản về Chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, hiểu biết về chính sách, chủ trương, đường lối của Đảng và pháp luật của Nhà nước về phát triển kinh tế xã hội, giáo dục, văn hoá của đất nước.

1.2. Có kiến thức nền tảng về tâm lý học, giáo dục học, phương pháp dạy học, đánh giá kết quả học tập ở tiểu học; bước đầu biết vận dụng những kiến thức này vào thực tiễn dạy học, giáo dục học sinh tiểu học

1.3. Có hiểu biết về quản lý hành chính nhà nước và quản lý ngành giáo dục; Có kiến thức phổ thông về môi trường, dân số, an ninh - quốc phòng, an toàn giao thông, về quyền trẻ em, y tế học đường để có thể thực hiện giáo dục tích hợp.

1.4. Có hiểu biết về tình hình kinh tế - văn hoá - xã hội, đời sống, phong tục tập quán của địa phương để có thể hoà nhập và góp phần phát triển cộng đồng.

1.5. Có kiến thức chuyên môn bảo đảm dạy tốt các môn học và các hoạt động giáo dục trong chương trình giáo dục tiểu học; được trang bị những thông tin cập nhật về đổi mới GDTH trong nước và quốc tế.

2. Về kỹ năng:

2.1. Kỹ năng lập kế hoạch dạy học và giáo dục theo định hướng đổi mới PPDH, PP kiểm tra, đánh giá ở TH.

2.2. Kỹ năng tổ chức các hoạt động dạy học và giáo dục phù hợp tâm sinh lý của HS và điều kiện cụ thể của địa phương, nhà trường.

2.3. Kỹ năng lập luận, phân tích và giải quyết vấn đề trong thực tiễn GDTH

2.4. Kỹ năng giao tiếp hiệu quả

2.5. Kỹ năng giao tiếp bằng ngoại ngữ

2.6. Kỹ năng làm việc nhóm

2.7. Kỹ năng tự học, tự bồi dưỡng và phát triển nghề nghiệp

3. Về phẩm chất đạo đức

3.1. Yêu nước, yêu chủ nghĩa xã hội, là công dân tốt, chấp hành các chủ trương chính sách của Đảng, pháp luật của Nhà nước và quy phạm của ngành.

3.2. Yêu nghề, thương yêu, tôn trọng, chăm sóc, đối xử công bằng với HS.

3.3. Có tinh thần trách nhiệm trong công việc; có lối sống lành mạnh, trung thực, giản dị, đoàn kết, hợp tác, khiêm tốn học hỏi đồng nghiệp, có quan hệ tốt với gia đình HS và cộng đồng.

3.4. Tự chủ, sáng tạo, có bản lĩnh và hoài bão, chủ động học tập để nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ.

1.3.2. Nội dung đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực

Đào tạo GVTH theo tiếp cận NL tập trung vào những nội dung sau đây:

1.3.2.1. Kiến thức lí thuyết về khoa học cơ bản, khoa học giáo dục về hoạt động nghề nghiệp

Hệ thống KT liên quan đến lĩnh vực nghề được đào tạo, bao gồm:

- Khối KT chung gồm: các môn lí luận chính trị, giáo dục thể chất, giáo dục quốc phòng, ngoại ngữ... nhằm giáo dục phẩm chất, đạo đức, năng lực cơ bản cho người học;

- Khối KT cơ sở ngành gồm các kiến thức về khoa học cơ bản, lí thuyết cơ sở, lí thuyết - kĩ thuật chuyên môn;

- Khối KT chuyên ngành gồm các nội dung thực hành chủ yếu nhằm hình thành NL, đó là hệ thống KT, KN, kĩ xảo chung và riêng; các học phần về nghiệp vụ và thao tác sư phạm, thực tế chuyên môn và thực tập tốt nghiệp, đảm bảo cho sinh viên GDTH gắn với hoạt động giáo dục ngoài thực tế.

1.3.2.2. Kĩ năng chuyên môn nghề nghiệp

- Các KN chung: KN lập KH, tổ chức quá trình dạy học và giáo dục, KN kiểm tra, đánh giá học sinh, KN tư vấn, hỗ trợ học sinh, KN nghiên cứu khoa học...

- Các KN chuyên môn: KN phân tích, giải quyết các vấn đề trong giáo dục tiểu học, KN khám phá tri thức, KN thiết kế các hoạt động giáo dục ở tiểu học...

- Các KN hỗ trợ khác (KN mềm): KN làm việc nhóm, KN giao tiếp, KN tư duy sáng tạo, KN ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học, KN thiết lập và thực

hiện mục tiêu, KN giao tiếp bằng ngoại ngữ, KN tự học, tự bồi dưỡng, KN hoạt động văn hoá nghệ thuật, thể dục thể thao...

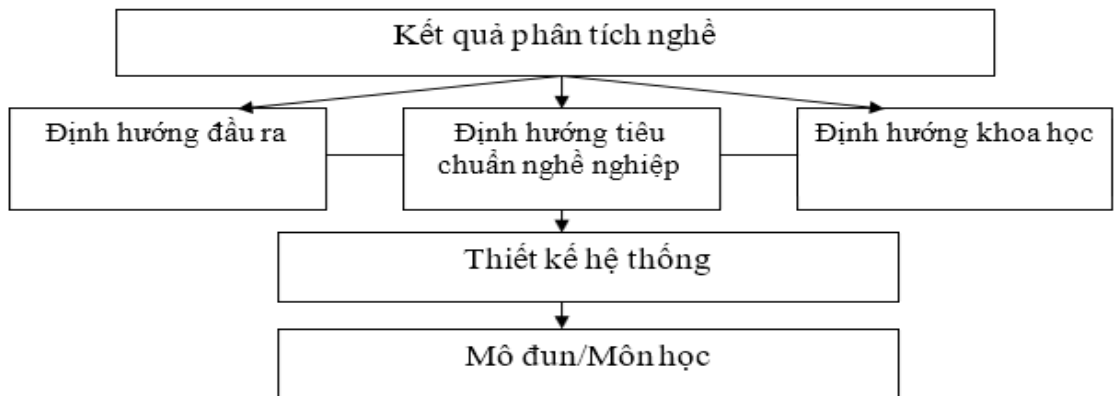
1.3.2.3. Thái độ nghề nghiệp và tác phong sư phạm

- Thái độ nghiêm túc, tích cực và tận tụy với hoạt động nghề nghiệp
- Khả năng nhận biết ưu, nhược điểm của bản thân; chủ động, linh hoạt, sáng tạo và thích ứng cao với yêu cầu đổi mới của môi trường nghề nghiệp.
- Tinh thần trách nhiệm, yêu nghề, thương yêu và đối xử công bằng với học sinh; Có lối sống lành mạnh, trung thực, cầu tiến; tác phong chuyên nghiệp, phấn đấu phát triển nghề nghiệp.

1.3.2.4. Tình hướng sư phạm trong thực tiễn giáo dục tiểu học

- Khả năng phát hiện, phân tích vấn đề nhằm hình thành các biện pháp xử lý; phát hiện được khả năng ứng dụng, liên hệ thực tế trong môi trường nghề nghiệp;
- Thiết kế được KH thực hiện các hoạt động dạy học và giáo dục; Thực hiện được KHDH; Vận dụng được các nguyên tắc, phương pháp và hình thức dạy học phù hợp; Sử dụng được kết quả KTĐG để điều chỉnh hoạt động dạy học và giáo dục...

Tóm lại, các nội dung đào tạo GVTH theo tiếp cận NL gắn liền với NL nghề nghiệp và vị trí việc làm của SV được xác định trong CĐR và được thể hiện trong CTĐT của các trường/khoa ĐHSP. Khác với chương trình đào tạo GVTH truyền thống, chương trình đào tạo GVTH theo tiếp cận NL ở các trường/khoa ĐHSP được xây dựng dựa trên kết quả phân tích nghề một cách nghiêm ngặt, chính xác và đầy đủ bằng phương pháp DACUM (Develop A Curriculum) và được trình bày dưới dạng các công việc thực hành mà người lao động phải thực hiện trong thực tế hoặc/và dưới dạng các hành vi về mặt nhận thức (kiến thức) và về thái độ liên quan đến nghề nghiệp. Với việc áp dụng phương pháp này, các CSĐT có thể trả lời chính xác câu hỏi nên dạy những gì cho người học để đáp ứng được nhu cầu của xã hội (hay người sử dụng lao động).



Sơ đồ 1.2. Quy trình xây dựng các mô đun/môn học từ kết quả phân tích nghề

Bên cạnh việc xây dựng nội dung CTĐT đảm bảo cho người học hoàn thành chương trình học tập sau khi đã thông thạo tất cả các NL, không phụ thuộc vào thời gian (người học có thể học theo khả năng và nhịp độ của riêng mình), trong cấu trúc NĐĐT phải đảm bảo có sự ĐG kết quả học tập liên tục bằng nhiều hình thức và phương pháp khác nhau. Cần có sự kết hợp ĐG của người dạy và tự ĐG của người học.

1.3.3. Phương pháp, hình thức đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực

1.3.3.1. Phương pháp đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực

Phương pháp đào tạo là cách thức tiến hành hoạt động đào tạo. Phương pháp có quan hệ chặt chẽ với mục tiêu và chương trình đào tạo, trong đó mục tiêu, chương trình quyết định phương pháp đào tạo. Việc lựa chọn phương pháp đào tạo phải phù hợp với chương trình đào tạo và phải góp phần tốt nhất cho việc thực hiện mục tiêu đào tạo.

Có thể hiểu phương pháp đào tạo là một hệ thống gồm một hay nhiều quy tắc nhằm hướng dẫn một loại hoạt động cụ thể nào đó để đạt được mục đích đã định. Như vậy, phương pháp đào tạo GVTH là cách thức các trường/khoa ĐHSP nói chung, người dạy và người học nói riêng tác động lẫn nhau để làm chuyển biến người học theo mục tiêu và nội dung đào tạo đã được xác định. Phương pháp đào tạo bao gồm các phương pháp dạy học ở các học phần cụ thể và các phương pháp giáo dục, rèn luyện người học về phẩm chất đạo đức. Phương pháp đào tạo GVTH theo tiếp cận NL không giống với các phương pháp đào tạo truyền thống. Dạy học

tích hợp là phương pháp dạy học sử dụng trong đào tạo GVTH theo tiếp cận NL. Tiếp cận NL là quan điểm dạy học đứng trên góc độ NL để vận dụng các phương pháp dạy học tích cực vào quá trình dạy học để người học nhanh chóng hòa nhập thực tiễn giáo dục, có năng lực đáp ứng các tiêu chuẩn nghề nghiệp, rút ngắn thời gian đào tạo... Trong dạy học theo tiếp cận NL, người học thường xuyên làm việc chủ động, tích cực theo khả năng của cá nhân trong sự hợp tác nhóm. Phương pháp dạy học tích hợp giúp người học hoàn thành nhiệm vụ học tập với sự trợ giúp của giảng viên với vai trò là người hướng dẫn và các phương tiện hỗ trợ quá trình đào tạo. Như vậy, phương pháp dạy học tích hợp có thể hiểu là một hình thức dạy học kết hợp giữa dạy lí thuyết và dạy thực hành trong cùng một không gian, thời gian qua đó người học hình thành những năng lực nào đó (kĩ năng hành nghề) nhằm đáp ứng được mục tiêu của môn học/mô đun.

1.3.3.2. Hình thức đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực

Đặc trưng quan trọng của đào tạo theo tiếp cận NL là định hướng đầu ra. Định hướng đầu ra của người học chính là cơ sở để các trường/khoa ĐHSP lựa chọn hình thức đào tạo thích hợp. Việc lựa chọn hình thức đào tạo là căn cứ để xây dựng KH đào tạo, đồng thời là căn cứ để tính toán hiệu quả kinh tế của hoạt động đào tạo.

Tùy theo yêu cầu và điều kiện của cơ sở đào tạo có thể áp dụng hình thức đào tạo này hay đào tạo khác, cũng có thể kết hợp các hình thức để nâng cao hiệu quả đào tạo.

Các hình thức của đào tạo GVTH theo tiếp cận NL gồm hình thức đào tạo trên lớp và hình thức đào tạo ngoài lớp, ngoài trường.

i) Đào tạo trên lớp: Quá trình đào tạo trên lớp bao gồm các hoạt động dạy - học và các hoạt động giáo dục được tiến hành trên lớp theo các mục tiêu đào tạo, kế hoạch giảng dạy và chương trình các môn học, chuyên đề, mô đun kiến thức đã được các trường/khoa ĐHSP quy định. Hình thức đào tạo này tập trung cung cấp kiến thức cho người học, giúp người học hình thành hệ thống tri thức khoa học, hình thành một số kĩ năng làm nền tảng để phát triển các kĩ năng thực hành và thái độ đúng đắn đối với nghề nghiệp.

ii) Đào tạo ngoài lớp và ngoài nhà trường: gồm các hoạt động dạy, học và các hoạt động giáo dục (theo nghĩa hẹp) có trong kế hoạch, chương trình đào tạo GVTH đáp ứng chuẩn đầu ra và được thực hiện ngoài giờ lên lớp và bên ngoài nhà trường, bao gồm: tự học ngoài giờ lên lớp, sinh hoạt hướng nghiệp, sinh hoạt tập thể, sinh hoạt câu lạc bộ, hoạt động chính trị - xã hội, hoạt động đoàn thể, tham quan, thực tế chuyên môn, kiến tập, rèn luyện nghiệp vụ thường xuyên, thực tập sư phạm tại các trường vệ tinh, cơ sở giáo dục tiểu học...

1.3.4. Kiểm tra, đánh giá kết quả đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực

Việc kiểm tra, đánh giá kết quả đào tạo GVTH theo tiếp cận NL được căn cứ vào chuẩn NL được xây dựng cho người GVTH và được tiến hành trong toàn bộ thời gian đào tạo. Nếu phương thức đào tạo truyền thống trước đây hướng vào đánh giá kết quả thì hoạt động KTĐG theo NL lại hướng vào đánh giá quá trình. Để xác nhận một cách khách quan mức độ đạt được của mỗi tiêu chí cần có các minh chứng (evidence) cụ thể như bài làm, bài thu hoạch, bài tự học, sự chuyên cần, thái độ tích cực trong xây dựng bài, các bài kiểm tra (gọi chung là hồ sơ học tập).

Sự thông thạo các NL của người học được đánh giá và xác nhận theo các quan điểm sau: 1) Người học phải thực hiện các công việc theo cách thức giống như người GVTH làm trong thực tế lao động nghề nghiệp; 2) Đánh giá riêng rẽ từng cá nhân người học khi họ hoàn thành công việc; 3) Kiến thức liên quan và thái độ cần có đều là những bộ phận cấu thành cần được KTĐG; 4) Các tiêu chuẩn dùng trong việc ĐG là những yêu cầu đặt ra ở mức độ tối thiểu để đảm bảo rằng sau khi học xong người học được công nhận các KN hoặc các KT đã được thông thạo trước đó; 5) Các tiêu chí và chỉ số dùng cho đánh giá được công bố cho người học biết trước khi KTĐG.

Các hình thức KTĐG theo tiếp cận NL bao gồm: đánh giá thường xuyên, đánh giá định kì và đánh giá quá trình, trong đó chuẩn NL của người học luôn được coi là cốt lõi xuyên suốt trong quá trình kiểm tra, đánh giá.

- ĐG thường xuyên là đánh giá được thực hiện trong quá trình đào tạo theo KH đã xây dựng bao gồm ĐG mục tiêu, nội dung, phương pháp đào tạo, hoạt động dạy, hoạt động học, kết quả hình thành NL của người học.

- ĐG định kì là ĐG được thực hiện khi kết thúc học kì. Hoạt động ĐG sẽ được tổ chức ít nhất 2 lần/năm sau khi kết thúc mỗi học kì, ĐG sau khi kết thúc khóa học, ĐG sau khi kết thúc một phần NĐĐT.

- ĐG diện rộng là việc đánh giá mang tính quốc gia, trong đào tạo GVTH đánh giá khi kết thúc khóa học được coi là ĐG diện rộng.

Việc KTĐG được căn cứ vào sản phẩm và thao tác công việc cụ thể của người học. Tiêu chí đánh giá NL được xây dựng bao gồm KT (thể hiện qua sự hiểu biết); KN (thể hiện qua sản phẩm, các hoạt động thực hành với các tiêu chuẩn cụ thể); TĐ (thể hiện qua sự nghiêm túc trong công việc, sự cẩn thận và tích cực trong việc thực hiện các hoạt động nghề nghiệp...).

1.4. VẤN ĐỀ QUẢN LÝ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC Ở CÁC TRƯỜNG/KHOA ĐẠI HỌC SƯ PHẠM THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC

1.4.1. Sự cần thiết phải quản lý đào tạo giáo viên tiểu học ở các Trường/Khoa đại học sư phạm theo tiếp cận năng lực

QL đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP theo tiếp cận NL hiện đang là một đòi hỏi cấp thiết, đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản và toàn diện GDĐH Việt Nam; yêu cầu đổi mới GDPT và vai trò của người GVTH trong xã hội hiện đại...

1.4.1.1. Đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục đại học

Nghị quyết 14/2005/NQ-CP của Chính phủ đã chỉ rõ: “Đổi mới cơ bản và toàn diện GDĐH, tạo được chuyển biến cơ bản về chất lượng, hiệu quả và quy mô, đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp CNH, HĐH đất nước, hội nhập kinh tế quốc tế và nhu cầu học tập của nhân dân. Đến năm 2020, GDĐH Việt Nam đạt trình độ tiên tiến trong khu vực và tiếp cận trình độ tiên tiến trên thế giới; có năng lực cạnh tranh cao, thích ứng với cơ chế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa”.

Để thực hiện được mục tiêu trên, GDĐH đặc biệt là các trường/khoa ĐHSP phải không ngừng đổi mới từ mục tiêu, mô hình đào tạo đến nội dung, phương pháp

đào tạo, hiện đại hóa cơ sở vật chất phục vụ cho quá trình đào tạo GV, trong đó cần quan tâm đến đào tạo GVTH.

1.4.1.2. Đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông

Nghị quyết số 29/NQ - TW và chiến lược phát triển giáo dục giai đoạn 2011 -2020 đã xác định cần đổi mới đồng bộ các yếu tố của nền giáo dục, từ mục tiêu “chuyển nền giáo dục chú trọng mục tiêu truyền thụ kiến thức một chiều sang nền giáo dục chú trọng hình thành, phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học; Tập trung phát triển trí tuệ, thể chất, hình thành phẩm chất, năng lực công dân, phát hiện và bồi dưỡng năng khiếu, định hướng nghề nghiệp cho học sinh”; đổi mới chương trình và nội dung GDPT “đảm bảo chuẩn hóa, hiện đại hóa, hội nhập quốc tế, đảm bảo tính hoàn chỉnh, linh hoạt, liên thông, thống nhất trong và giữa các cấp học, tích hợp, phân hóa hợp lí, có hiệu quả, tinh giản, thiết thực, gắn với thực tiễn, phù hợp với lứa tuổi và trình độ nhận thức của học sinh, tăng thực hành, vận dụng kiến thức vào thực tiễn, đề cao yêu cầu hình thành và phát triển phẩm chất NL của học sinh”; đổi mới PP và hình thức tổ chức giáo dục “lựa chọn các phương pháp dạy học theo hướng hiện đại, phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo, bồi dưỡng năng lực tự học, hứng thú học tập, kĩ năng hợp tác, làm việc nhóm và khả năng tư duy độc lập; đa dạng hóa hình thức tổ chức học tập, đồng thời coi trọng cả dạy học trên lớp và hoạt động trải nghiệm sáng tạo. Chú ý đến các hoạt động xã hội tập dượt nghiên cứu khoa học của học sinh” đến đổi mới hình thức và phương pháp thi, kiểm tra, đánh giá chất lượng GD “đánh giá chất lượng giáo dục phải đổi mới căn bản theo hướng hỗ trợ sự phát triển phẩm chất và năng lực học sinh, phản ánh mức độ đạt chuẩn của chương trình (cấp học, bậc học), cung cấp thông tin đúng, khách quan, kịp thời cho việc điều chỉnh hoạt động dạy, hướng dẫn hoạt động học nhằm nâng cao dần NL học sinh”

Những yêu cầu cơ bản trên đặt ra những yêu cầu đổi mới trong công tác đào tạo và QL đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP hiện nay.

1.4.1.3. Đáp ứng yêu cầu thay đổi vai trò của người giáo viên tiểu học trong xã hội hiện đại

Trong bối cảnh của xã hội hiện đại, vai trò của GVTH sẽ có những thay đổi quan trọng.

- GV là người huấn luyện viên

Trong nhà trường mới, GV là người giúp đỡ huấn luyện học sinh thay cho vai trò trước đây là người cung cấp thông tin có sẵn. Với vai trò là người huấn luyện viên, GV sẽ cùng HS tìm ra con đường riêng của mình để đi đến học vấn và sự hiểu biết.

- GV là người cố vấn

Với vai trò của người cố vấn, GV phải luôn luôn theo sát hoạt động nhận thức của HS để kịp thời hỗ trợ, giúp đỡ bằng những định hướng, gợi ý cụ thể.

- GV là người quản lí quá trình học tập

Trong nhà trường mới, cùng một lúc, HS có thể tham gia vào nhiều hoạt động khác nhau. Vì thế, GV phải điều phối công việc, kết nối con người, đồ dùng học tập và HS vào một sự kết hợp có hiệu quả.

Sự thay đổi vai trò của GVTH trong xã hội hiện đại kéo theo sự thay đổi mục tiêu, nội dung và phương pháp đào tạo của các trường/khoa ĐHSP. Nếu trước đây, các trường/khoa ĐHSP hướng nhiều hơn vào đào tạo những *chuyên gia truyền thụ kiến thức* thì ngày nay, mục tiêu hàng đầu của các trường/khoa ĐHSP là *đào tạo những nhà giáo dục*, với nhiều NL đặc trưng phù hợp với yêu cầu của thị trường nguồn nhân lực tiểu học.

Vì thế, GVTH cần được đào tạo và phát triển các NL nghề nghiệp để tham gia có hiệu quả vào đổi mới và đáp ứng chương trình GDPT sau năm 2015.

1.4.2. Nội dung quản lí đào tạo giáo viên tiểu học ở các Trường/Khoa đại học sư phạm theo tiếp cận năng lực

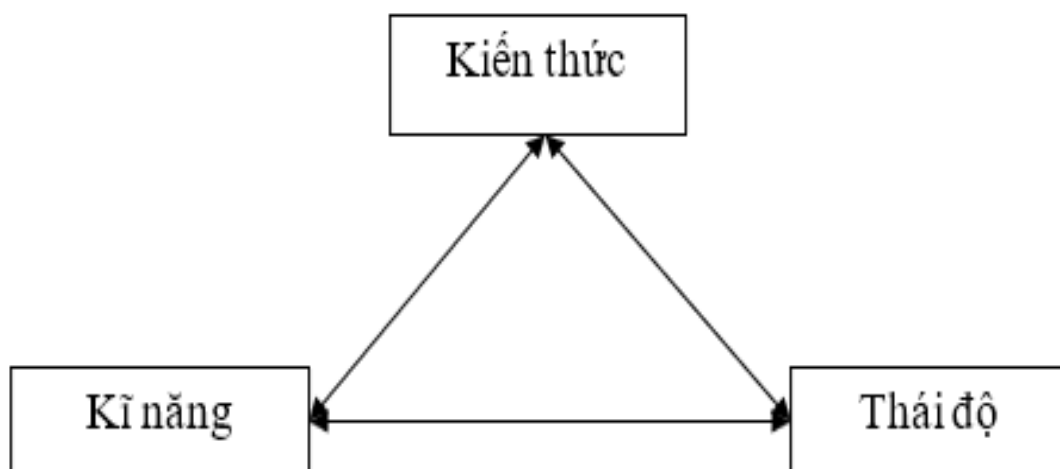
QL đào tạo GVTH theo tiếp cận NL là toàn bộ các hoạt động mà trường/khoa ĐHSP triển khai để duy trì, cải thiện và nâng cao chất lượng đào tạo ngành GDTH. Từ đó, nội dung QL đào tạo GVTH theo tiếp cận NL của các trường/khoa ĐHSP bao gồm những vấn đề sau đây:

1.4.2.1. Quản lí mục tiêu đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực

Đào tạo GVTH theo tiếp cận NL là nhằm rèn luyện cho người học có được những NL nghề nghiệp đáp ứng yêu cầu công việc. Mục tiêu đào tạo được xây dựng theo định hướng CDR, tức là lấy tiêu chuẩn NL nghề nghiệp của người GVTH làm MTĐT cho người học.

QL mục tiêu đào tạo GVTH theo tiếp cận NL bao gồm hai nội dung: Xây dựng mục tiêu đào tạo và tổ chức thực hiện mục tiêu đào tạo GVTH theo tiếp cận NL.

- QL xây dựng MTĐT: Trong hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận NL thì việc xây dựng MTĐT phải tập trung vào việc hình thành NL cho người học gồm KT, KN và TĐ nghề nghiệp. Đây cũng chính là các tiêu chí để đánh giá kết quả đầu ra của sản phẩm đào tạo. Các NL nghề nghiệp của người học (kiến thức, kỹ năng, thái độ) có mối quan hệ chặt chẽ và tác động qua lại lẫn nhau. Mối quan hệ này được thể hiện tại sơ đồ sau:



Sơ đồ 1.3. Mục tiêu đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực

Hiện nay, ở các Trường/Khoa ĐHSP việc QL xây dựng MTĐT bao gồm việc thực hiện các hoạt động sau: Xây dựng hệ thống tiêu chí đầu ra; Xây dựng các yêu cầu về KT; Xây dựng các yêu cầu về KN; Xây dựng các yêu cầu về TĐ.

Mục tiêu về KT thường được xây dựng theo thang đánh giá như sau:

Bảng 1.1. Các mức độ đánh giá về kiến thức

Mức độ	Các biểu hiện cụ thể
Biết	Mô tả, nhắc lại được sự kiện, sự việc, nội dung
Hiểu	Trình bày, giải thích được nội dung sự việc, tính chất của sự việc, sự kiện
Vận dụng	Vận dụng được một số kiến thức để hiểu kiến thức phức tạp hơn, vận dụng trường hợp chung vào trường hợp riêng...
Phân tích, tổng hợp	Vận dụng các quy luật, nguyên lí chung để lí giải, nhận thức các sự vật, sự việc; Khái quát được các trường hợp riêng lẻ để nêu lên một kết luận chung
Đánh giá	Vận dụng các nguyên lí, nguyên tắc đã học để phân tích, so sánh được một giải pháp (phương án, cơ cấu...) với các giải pháp đã biết.
Sáng tạo	Vận dụng được những kiến thức đã có để sáng tạo ra cái mới

Mục tiêu về KN được xây dựng theo thang đánh giá sau:

Bảng 1.2. Các mức độ đánh giá về kĩ năng

Mức độ	Các biểu hiện cụ thể
Bắt chước được	Quan sát và làm theo được
Làm được (bước đầu hình thành KN)	Tự hoàn thành được công việc với sai sót nhỏ
Làm được chính xác (có kĩ năng)	Hoàn thành được công việc đạt chuẩn quy trình, yêu cầu
Làm được thuần thục (có kĩ xảo)	Hoàn thành được công việc đạt chuẩn, thuần thục
Biến hóa được (có sáng tạo)	Hoàn thành được công việc vượt chuẩn, có cải tiến

Mục tiêu về TĐ được xây dựng theo thang đánh giá sau:

Bảng 1.3. Các mức độ đánh giá về thái độ

Mức độ	Các biểu hiện cụ thể
Chấp nhận	Thừa nhận một cách thụ động nhưng không phản kháng, chống đối
Có phản ứng	Thừa nhận một cách tích cực, có quan tâm đến vấn đề
Có ý kiến đánh giá	Đã nhập cuộc, có nhận xét về vấn đề được đặt ra
Cam kết thực hiện	Thực hiện một cách chủ động, tự nguyện
Thành thói quen	Đã trở thành tác phong, lối sống của bản thân

Trên cơ sở yêu cầu của CDR, các Trường/Khoa ĐHSP sẽ tiến hành xây dựng MTĐT cụ thể. Ngoài những mục tiêu chung như hình thành thế giới quan khoa học, lí tưởng nghề nghiệp và những phẩm chất đạo đức, tác phong của người GVTH tương lai, để đào tạo theo tiếp cận NL thì các CSĐT phải xây dựng các yêu cầu riêng về hệ thống KT, KN, TĐ nghề nghiệp gắn với đặc điểm thực tiễn xã hội, địa phương và vùng miền.

- QL thực hiện MTĐT: Mục tiêu đào tạo GVTH theo tiếp cận NL được coi là kim chỉ nam để tiến hành các hoạt động đào tạo, nó phải được thường xuyên rà soát, bổ sung, điều chỉnh và so sánh với kết quả học tập, chỉ ra mặt mạnh, mặt yếu và có biện pháp nâng cao chất lượng đào tạo.

QL thực hiện MTĐT bao gồm các hoạt động: Xây dựng chương trình chi tiết; Lập KH đào tạo; Lựa chọn hình thức đào tạo; Lựa chọn PP đào tạo; Tổ chức KT - ĐG mục tiêu.

1.4.2.2. Quản lí chương trình đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực

Chương trình đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP bao gồm: 1) Chương trình khung do Bộ Giáo dục và Đào tạo trực tiếp quản lí, xây dựng và ban hành. Các cơ sở đào tạo dựa trên chương trình khung đã ban hành để xây dựng chương trình cụ thể cho trường mình; 2) Khung chương trình là danh sách các môn học, mô đun và giới hạn thời lượng, được thiết kế bao quát cho ngành GDTH; 3) CTĐT chi tiết chính là chương trình khung đã được triển khai thành các phần chi tiết đến từng bài học và phân bổ cho từng học kì. Chương trình chi tiết tùy thuộc vào hoàn cảnh thực tế, tùy thuộc vào đặc thù của ngành đào tạo, cơ sở đào tạo có thể được thiết kế với

tính linh hoạt cao. Các trường/khoa ĐHSP xây dựng và thiết kế chương trình chi tiết phù hợp với mục tiêu và điều kiện thực tế của nhà trường.

CTĐT GVTH ở các trường/khoa ĐHSP quy định hệ thống KT, KN, TĐ tương ứng gắn liền với nghề nghiệp tương lai của người học. Quản lý CTĐT theo tiếp cận NL tức là các trường/khoa ĐHSP phải cụ thể hóa MTĐT thể hiện qua các KH đào tạo và các chương trình môn học cụ thể. Chương trình môn học chính là bản thiết kế nhân cách SV trong đó không chỉ bao gồm tri thức, văn hóa, khoa học công nghệ mà còn là sự kết tinh trong hình thành nhân cách nhằm hình thành nhân cách mới, đáp ứng yêu cầu của xã hội. Vì vậy, QL CTĐT đòi hỏi phải quán triệt mục tiêu cụ thể của các môn học trên cơ sở nắm vững chương trình, mối liên hệ giữa tri thức và ranh giới môn học, sự phân bổ CTĐT. Ngoài ra, cần tuân thủ sự quản lý của Nhà nước và quán triệt các quan điểm chỉ đạo đó vào việc xây dựng CTĐT cụ thể.

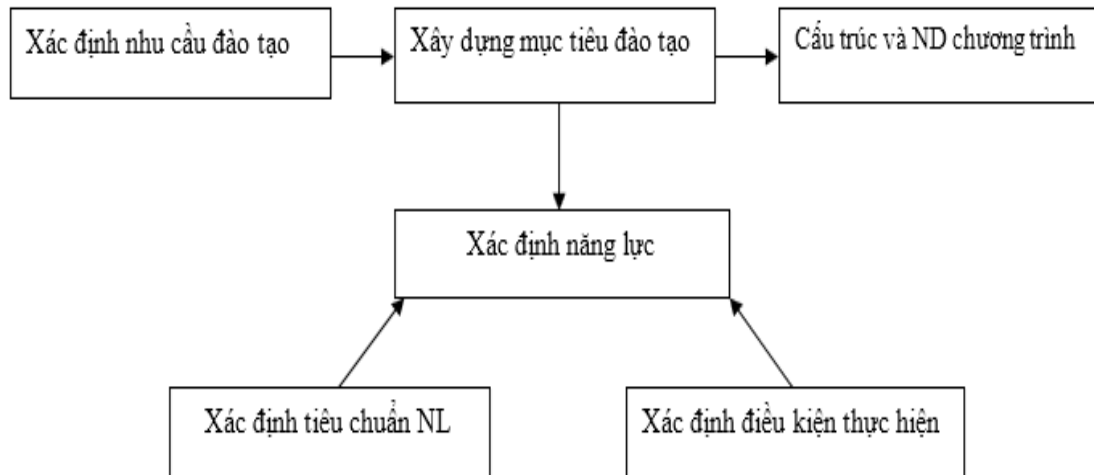
QL nội dung, chương trình đào tạo GVTH theo tiếp cận NL bao gồm: QL xây dựng chương trình, QL thực hiện chương trình và QL phát triển CTĐT.

- QL xây dựng CTĐT GVTH trên cơ sở chương trình khung do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành gồm:

- + Phân tích nghề (GVTH);
- + Xây dựng các tiêu chuẩn NL theo định hướng đầu ra;
- + Xác định các tiêu chí nghề nghiệp;
- + Xác định các yêu cầu kiến thức;
- + Xác định các yêu cầu NL;
- + Thiết kế hệ thống tri thức gồm các NLTH;
- + Cụ thể hóa các NL trong các môn học/mô đun

Như vậy, đối với QL xây dựng CTĐT theo tiếp cận NL thì việc xây dựng chương trình chi tiết môn học/mô đun theo hướng đáp ứng yêu cầu về NL cho người học là hoạt động trọng tâm nhất. Để thực hiện được điều này, các trường/khoa ĐHSP phải căn cứ vào kết quả phân tích nghề. Kết quả này sẽ làm cơ sở cho việc thiết kế nội dung chương trình đào tạo dựa trên 2 nội dung cơ bản là những nhiệm vụ (duties) và những công việc (tasks). Phương pháp phân tích nghề

được cụ thể hoá thành quy trình xây dựng CTĐT (Sơ đồ 1.4) thể hiện tính ưu việt, giúp các trường/khoa ĐHSP xác định chính xác mục tiêu đào tạo, các môn học/mô đun, khối lượng kiến thức, kỹ năng cần đạt trong từng phần và toàn bộ chương trình, tổng thời gian đào tạo, phân bổ lí thuyết và thực hành, các điều kiện phục vụ hoạt động đào tạo, đặc biệt gắn yêu cầu của thị trường lao động với trách nhiệm của nhà trường.



Sơ đồ 1.4. Quy trình xây dựng CTĐT theo tiếp cận NL

- QL thực hiện CTĐT chính là việc tổ chức kế hoạch đào tạo, đảm bảo thực hiện mục tiêu đào tạo. Có thể nói việc triển khai các môn học/mô đun là sự cụ thể hóa kế hoạch đào tạo của các trường/khoa ĐHSP. Môn học/mô đun là thành tố cấu thành CTĐT. Trong CTĐT của ngành học, khóa học nói chung và trong từng khối kiến thức của CT nói riêng, mỗi môn học/mô đun có vị trí, vai trò, ý nghĩa và đặc thù riêng, có nhiệm vụ cung cấp những kiến thức theo từng lĩnh vực cho người học và thông qua việc truyền tải kiến thức, các kỹ năng khác nhau cũng được hình thành và rèn luyện. Do đó, QL chương trình môn học theo NL phải bắt đầu từ khâu xây dựng đề cương chi tiết môn học, thực thi nội dung và kiểm soát theo đúng KH và MTĐT.

- QL phát triển CTĐT hướng đến mục tiêu đảm bảo các chương trình được thiết kế và thực hiện trọn vẹn với chất lượng và hiệu quả cao nhất đáp ứng chuẩn đầu ra phù hợp với điều kiện của cơ sở đào tạo. Khi tổ chức xây dựng và phát triển CTĐT phải có sự tham gia của các giảng viên, CBQL, đại diện các tổ chức, hội

ngành nghiệp và các nhà tuyển dụng để có thể lựa chọn, bổ sung và hoàn thiện chương trình phù hợp với yêu cầu của cơ sở đào tạo và của xã hội.

Để QL được nội dung, chương trình đào tạo GVTH theo tiếp cận NL đòi hỏi các trường/khoa ĐHSP, các CBQL phải nắm chắc nguyên lí cấu tạo chương trình, mối liên hệ của KT, KN, TĐ, phân phối, xây dựng KH thực hiện chương trình. Ngoài ra, nhà QL cần phải nắm được các quan điểm chỉ đạo của Đảng và Nhà nước, chiến lược phát triển nguồn nhân lực, chiến lược phát triển giáo dục, những đổi mới trong GD - ĐT để thực hiện định hướng đào tạo thích hợp. Chủ thể QL nội dung, chương trình đào tạo GVTH là Hiệu trưởng - Chủ tịch Hội đồng khoa học và đào tạo, Trưởng phòng đào tạo và Trưởng khoa sư phạm GDTH.

1.4.2.3. Quản lí phương thức đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực

Phương thức đào tạo là cách thức thực hiện để tiến hành phương pháp. Phương pháp đào tạo có quan hệ chặt chẽ với mục tiêu đào tạo và chương trình đào tạo. Việc lựa chọn phương pháp đào tạo phải phù hợp với chương trình và góp phần tốt nhất cho việc thực hiện mục tiêu đào tạo.

Quản lí phương pháp đào tạo bao gồm: Xác định phương pháp đào tạo phù hợp với mục tiêu và chương trình đào tạo; tổ chức triển khai phương pháp đào tạo được lựa chọn; kiểm tra, đánh giá kết quả thực hiện.

Vì hoạt động dạy - học là nội dung trọng tâm của quá trình đào tạo nên quản lí phương pháp đào tạo được thể hiện tập trung ở quản lí phương pháp dạy (thông qua quản lí hoạt động dạy của GV), quản lí phương pháp học (thông qua hoạt động học tập của SV). Trong phạm vi nghiên cứu của đề tài, chúng tôi tập trung vào quản lí hoạt động dạy của GV và hoạt động học tập của SV để làm rõ hoạt động quản lí phương pháp đào tạo GVTH theo tiếp cận NL.

i) Quản lí hoạt động dạy của giảng viên

QL quá trình dạy học là QL thực hiện mục tiêu, các tiêu chí cần đạt của người học sau khi hoạt động này kết thúc. Mục tiêu của quá trình dạy học là mục tiêu từ bài học, môn học và cả chương trình học, là yếu tố tạo nên CDR của chương trình đào tạo GVTH thông qua việc hình thành kiến thức, kĩ năng, thái độ hay nói cách khác là các NL của người GVTH tương lai. QL hoạt động dạy học có nhiều

khâu từ xây dựng kế hoạch giảng dạy, tổ chức thực hiện KH dạy học; tổ chức thực hiện mục tiêu, nội dung dạy học; QL đổi mới PP, phương tiện; KT, ĐG chất lượng dạy học...

- QL xây dựng và thực hiện KH dạy học: Việc xây dựng KH dạy học phải căn cứ vào chương trình, nội dung dạy học trong đào tạo GVTH, dựa vào trình độ, kỹ năng sư phạm của GV, khả năng của SV, kết quả học tập của những năm trước và điều kiện cụ thể của nhà trường đảm bảo cho việc dạy học theo KH cá nhân, KH tổ bộ môn. QL xây dựng và thực hiện KH dạy học trong đào tạo GVTH thực chất là QL việc xây dựng và thực thi KH toàn khóa của ngành đào tạo, cụ thể là thiết kế chương trình chi tiết, quy trình bài giảng, giám sát tiến trình giảng dạy và thực hiện CTĐT. Hoạt động này tập trung vào các khâu: QL phân công giờ dạy, QL chuẩn bị bài lên lớp và QL giờ lên lớp của GV.

+ QL phân công giờ dạy cho GV ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng giảng dạy trong đào tạo GVTH theo tiếp cận NL. GV có trình độ ngang nhau (về mặt bằng cấp) nhưng năng lực, sở trường, điều kiện, hoàn cảnh, sức khỏe khác nhau. Việc phân công đúng người đúng việc sẽ phát huy vai trò cá nhân trong tập thể, tạo điều kiện để GV có thể tự khẳng định mình, tự tin, yêu nghề, hoàn thành nhiệm vụ với hiệu quả cao. Trong xu hướng phân cấp QL, đề cao tính tự chủ của cá nhân, bộ phận, việc phân công lao động của GV được căn cứ vào đề xuất phân công của tổ chuyên môn. Tổ trưởng chuyên môn trên cơ sở xây dựng và QL kế hoạch cá nhân của tổ viên theo KHDH, phân phối chương trình và các hoạt động giáo dục khác có thể chủ động xây dựng KHDH phù hợp với từng GV của bộ môn.

+ QL chuẩn bị bài lên lớp của GV bao gồm các nội dung: chuẩn bị từng giờ dạy/bài giảng, theo học kì và năm học trên cơ sở xây dựng “kịch bản” lên lớp. Để QL tốt việc chuẩn bị bài lên lớp theo quan điểm dạy học tích hợp, chủ thể QL đào tạo GVTH cần tập trung vào các công việc sau: 1) Chỉ đạo tổ chuyên môn thống nhất kế hoạch chuẩn bị bài lên lớp từ khâu phân tích nhu cầu, hứng thú của người học với môn học. Việc điều tra sẽ giúp GV nắm được động cơ học tập môn học từ đó có chiến lược dạy học phù hợp; 2) Hướng dẫn việc soạn bài, thống nhất nội dung và hình thức, bám sát chương trình môn học nhưng không rập khuôn, máy móc.

Mục tiêu bài học phải thể hiện rõ các mức độ nhận thức (theo thang đánh giá của Bloom).

+ QL giờ lên lớp của GV quyết định chất lượng dạy học. Để QL tốt giờ lên lớp cần tập trung vào các vấn đề sau: 1) Xây dựng tiêu chuẩn giờ lên lớp dựa trên những quy định chung của ngành đào tạo và điều kiện cụ thể của nhà trường, xây dựng tiêu chuẩn đánh giá giờ lên lớp linh hoạt, tạo được sự phấn đấu dạy học đảm bảo yêu cầu phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo và khả năng tự học của SV; 2) Bình thường hóa công tác kiểm tra, dự giờ, thăm lớp. Khi việc dự giờ đã trở thành nề nếp sẽ tạo ra bầu không khí thân thiện, giảm áp lực cho GV và SV. Người QL sử dụng chuẩn giờ lên lớp để KT, ĐG từng bước nâng cao chất lượng dạy học; 3) Thường xuyên thu thập thông tin từ SV và đồng nghiệp thông qua phiếu hỏi đánh giá công tác giảng dạy của GV; 4) Chỉ đạo đổi mới PPDH theo hướng GV được lựa chọn nội dung và tích hợp PPDH cũng như tăng cường sử dụng trang thiết bị dạy học, ứng dụng công nghệ thông tin vào dạy học; 5) Tổ chức tập huấn, bồi dưỡng đội ngũ GV về PPDH tích cực, phù hợp với điều kiện của nhà trường, của địa phương; 6) Tiến hành các buổi thao giảng cấp bộ môn, cấp khoa, cấp trường, tổ chức rút kinh nghiệm về tiết dạy và nhân rộng các giờ dạy hay trong toàn trường.

- QL nội dung dạy học: Nội dung dạy học là khối lượng kiến thức SV ngành GDTH cần tích lũy nhằm đạt được mục tiêu của môn học. Trong quá trình dạy học, GV là người chuyển hóa khối lượng kiến thức, xác định rõ mục tiêu, nội dung cốt lõi của môn học để hướng dẫn người học chiếm lĩnh tri thức. QL nội dung dạy học là QL các cấp độ nội dung phải biết, nên biết và có thể biết. Việc xác định những nội dung này có thể là cho một môn học/mô đun hay cả một khóa học. Điều này giúp GV và SV xác định được các nội dung cốt lõi (phần cứng) và nội dung hỗ trợ (phần mềm). Phần cứng là các học phần bắt buộc, phần mềm là các học phần tự chọn. Đối với một giờ dạy, điều này giúp cho GV phân bổ thời gian hợp lý cũng như đặt trọng tâm cho KHDH hay lựa chọn hình thức tổ chức dạy học, PPDH phù hợp.

- QL phương pháp, phương tiện dạy học: Trong đào tạo, lựa chọn PPDH phù hợp là khâu quan trọng quyết định đến chất lượng bài học. Đổi mới PPDH theo định hướng NL nhằm hình thành cho người học NL tự học, tự nghiên cứu, biến quá trình

đào tạo thành quá trình tự đào tạo. Do đó, chủ thể QL đào tạo GVTH phải thường xuyên khuyến khích người dạy sáng tạo trong áp dụng các PPDH tích hợp có sự tham gia của phương tiện dạy học để hướng đến các mục tiêu: phát huy tính tích cực, tự giác của người học; tạo môi trường học tập năng động, giàu tính nhân văn và các quan hệ sư phạm có tính dân chủ; tuân thủ các quy trình công nghệ, thao tác mẫu để hình thành kỹ năng nghề nghiệp cho người học; tạo nhiều cơ hội thực hành để người học trải nghiệm và phát huy sở trường cá nhân. QL phương tiện dạy học là thực hiện các biện pháp nhằm phát huy tác dụng hỗ trợ giảng dạy của phương tiện giúp nâng cao hiệu quả giáo dục như khuyến khích người dạy và người học tự làm dụng cụ dạy và học, xây dựng cơ chế sử dụng phương tiện dạy học, nâng cao khả năng sử dụng, khai thác thiết bị, phương tiện dạy học, sửa chữa, bảo dưỡng phương tiện dạy học...

ii) Quản lý hoạt động học tập của sinh viên

Đối với QL hoạt động học tập của người học theo hướng tiếp cận NL thì việc nâng cao ý thức tự học cho người học là điều vô cùng cần thiết. Việc tổ chức, điều chỉnh thái độ học tập của người học nhằm đạt được các yêu cầu về kiến thức, kỹ năng và thái độ để hình thành và rèn luyện các NL nghề nghiệp bao gồm các hoạt động: tổ chức tư vấn cho SV về động cơ, thái độ học tập, các tiêu chuẩn đầu ra sau khi tốt nghiệp, các NL cần có để đáp ứng vị trí nghề nghiệp; tổ chức hoạt động học tập tại lớp cho cá nhân theo đúng tiêu chuẩn NL cho từng khối kiến thức, từng môn học/mô đun; tổ chức KT, ĐG theo đúng quy định của pháp luật và theo đúng các tiêu chí đánh giá NL được thiết kế cho từng khối kiến thức, môn học/mô đun.

QL hoạt động học của SV ngành GDTH theo tiếp cận NL bao gồm: QL hoạt động học trên lớp và QL hoạt động tự học.

- QL hoạt động học trên lớp: đây là một trong những hoạt động quan trọng của quá trình đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực. Vì vai trò quan trọng của nó nên trong đánh giá điểm học tập của mỗi học phần đều có trọng số điểm chuyên cần (đánh giá về ý thức học tập trên lớp) chiếm ít nhất 10%. Ngoài ra, các quy định về công tác sinh viên cũng đã nêu rất cụ thể yêu cầu về sự có mặt của SV trên lớp. Để QL tốt việc học trên lớp của SV, chủ thể QL cần: 1) Nâng cao nhận thức cho SV về

quyền hạn, nhiệm vụ và trách nhiệm của bản thân để phát huy được khả năng của chính mình, tôn trọng sự khác biệt và nhu cầu cá nhân, giao nhiệm vụ học tập dựa trên kiến thức cơ bản, sự hiểu biết và kỹ năng mà bài học yêu cầu, tổ chức làm việc theo nhiều dạng nhóm khác nhau và biết làm việc độc lập...; 2) Giáo dục và hình thành cho SV động cơ, thái độ học tập đúng đắn, ý thức học tập chuyên cần, chăm chỉ, có ý chí vươn lên, làm cho SV hiểu được đi học là quyền lợi và nghĩa vụ của mỗi công dân, học để biết, học để làm, học để chung sống và học để tự khẳng định mình; 3) Hình thành phương pháp học tập cho SV theo tinh thần đổi mới PPDH, lấy người học làm trung tâm, dạy SV tự học; 4) Chỉ đạo phối hợp với GV bộ môn, các tổ chức Đoàn, Hội SV trong QL hoạt động học tập của SV.

- QL hoạt động tự học: tự học là yếu tố không thể thiếu trong đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực, đặc biệt là trong tổ chức đào tạo theo hệ thống tín chỉ QL hoạt động tự học giúp SV có thể tổ chức hoạt động học tập hợp lý, khoa học, có chất lượng phù hợp với NL của cá nhân. Tự học là trách nhiệm của người học, của giảng viên và là yếu tố góp phần nâng cao chất lượng học tập, NCKH của SV cũng như chất lượng đào tạo GVTH theo tiếp cận NL. Đối với SV được đào tạo trở thành GVTH, khả năng tự học và tự rèn luyện là vô cùng quan trọng. Hoạt động tự học của SV ngành GDTH ban đầu thường có nhiều khó khăn về cách học, sự kiên trì, tự chủ... nhưng chính những khó khăn đó sẽ giúp SV có sự kiên nhẫn, hình thành nhiều ý tưởng và chiếm lĩnh được tri thức cần thiết và là cầu nối cho SV đến với hoạt động NCKH. Đây đều là những NL cần thiết cho người GVTH trong tương lai. Do đó, để QL tự học, trước hết GV với tư cách là người tổ chức, điều khiển sẽ hướng dẫn cho SV kỹ thuật tự học, tự nghiên cứu. Việc này được bắt đầu từ xác định năng lực tiếp thu kiến thức, phong cách học của từng SV để có hướng dẫn phù hợp, hiệu quả đối với từng đối tượng. Thực tế, mỗi SV trong đào tạo GVTH theo tiếp cận NL đều có đan xen các phong cách học khác nhau như: tiếp thu qua ngôn ngữ nói, cử chỉ, tiếp thu qua thị giác hoặc tiếp thu bằng cả thị giác và thính giác... GV cần biết điều này để lựa chọn phương pháp hướng dẫn tự học đạt hiệu quả cao, phát huy sở trường và rèn luyện, khắc phục những NL chưa tốt. Bên cạnh đó, GV phải cung cấp các công cụ tự học cho SV như phiếu bài tập, yêu cầu SV đọc trước

tài liệu, lập bản đồ tư duy sau mỗi phần kiến thức theo cách hiểu của mình, hướng dẫn SV ghi chép, tích lũy tư liệu trên lớp và sách tham khảo liên kết với việc học trên lớp và tự học ở nhà. Ngoài ra, các trường/khoa ĐHSP cần tạo không gian, thời gian và cơ sở vật chất để SV có thể nghiên cứu tài liệu, tự học tại thư viện, giảng đường trong không gian đẹp, yên tĩnh và nếu cần thiết có thể có sự giám sát trước khi đi vào nề nếp.

Tự học có ý nghĩa quan trọng đối với bản thân SV ngành GDTH để hoàn thành nhiệm vụ học tập trong quá trình đào tạo của trường/khoa ĐHSP. Tự học thể hiện đầy đủ nhất vai trò chủ thể trong hoạt động nhận thức của SV. Trong quá trình đó, người học hoàn toàn chủ động và độc lập, tự lực tìm tòi, khám phá để lĩnh hội tri thức dưới sự chỉ đạo, điều khiển của GV. Nhà trường QL hoạt động tự học của SV cần có sự tham gia của GV, phòng quản lí HS - SV, các tổ chức Đoàn, Hội. Thường xuyên tổ chức tọa đàm, giao lưu, các hoạt động đoàn thể để phát huy tính tích cực chủ động sáng tạo của SV, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo GVTH theo tiếp cận NL.

1.4.2.4. Quản lí hoạt động kiểm tra, đánh giá kết quả đào tạo theo tiếp cận năng lực

QL hoạt động KT - ĐG kết quả đào tạo là quá trình thu thập thông tin định tính và định lượng về kết quả học tập của SV ngành GDTH đối chiếu với mục tiêu môn học, mục tiêu đào tạo làm cơ sở cho việc xếp hạng SV và ra các quyết định quản lí khác. KT - ĐG là bộ phận cấu thành của mọi PPDH và rèn luyện các KT và KN mà GV mong muốn SV phải đạt được theo NL.

Mục tiêu của KT, ĐG kết quả đào tạo dựa trên cơ sở những gì SV ngành GDTH sẽ đạt được sau khi hoàn thành xong bài học, môn học/mô đun hay cả chương trình đào tạo. Trong đề cương môn học, mục tiêu chung và mục tiêu cụ thể đã được xác định tương ứng với các nội dung dạy học với các hình thức khác nhau (lí thuyết, thảo luận, làm bài tập, thực hành, tự học, tự nghiên cứu...). Để đạt được mục tiêu này, GV cần nêu rõ yêu cầu nội dung, điều kiện, phương pháp và mức độ thực hiện tối thiểu đối với các hoạt động liên quan đến nội dung dạy học. Đối với đào tạo GVTH, quá trình KT, ĐG có nhiều hình thức tuy nhiên để nắm bắt được các

NL của SV trong từng bài học, môn học hay từng giai đoạn đào tạo, các trường/khoa ĐHSP sử dụng hai hình thức cơ bản: KT- ĐG thường xuyên và KT- ĐG định kì.

QL hoạt động KT, ĐG các NL của SV ngành GDTH gồm các nội dung: 1) Tổ chức xây dựng quy trình và giám sát quá trình đánh giá căn cứ vào các tiêu chí đánh giá; 2) Chỉ đạo xây dựng hệ thống tiêu chí ĐG trong đó có đánh giá KT, KN, TĐ của người học dựa theo các bài học, môn học/mô đun cụ thể; 3) Xây dựng KH thực hiện việc đánh giá kết quả đào tạo theo tiếp cận NL; 4) Tổ chức chỉ đạo quá trình KT- ĐG năng lực của người học sau khi kết thúc khóa học.

Chủ thể của hoạt động này là Hiệu trưởng/Phó hiệu trưởng, Trưởng/phó phòng Đào tạo, Giám đốc/Phó Giám đốc Trung tâm khảo thí và đảm bảo chất lượng, Trưởng/Phó các khoa chuyên môn, Bộ môn và GV giảng dạy các học phần đào tạo GVTH.

1.4.2.5. Quản lí các điều kiện phục vụ hoạt động đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực

Xây dựng các điều kiện phục vụ hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận NL chính là việc các chủ thể QL (nhà trường, khoa đào tạo) thiết lập, tạo dựng, duy trì và phát triển các điều kiện về vật chất (đội ngũ, CSVC, TBDH, tài chính) và phi vật chất (cơ chế, chính sách, văn hóa tổ chức, hệ thống thông tin...), mối quan hệ với các trường vệ tinh, cơ sở thực tập đảm bảo cho hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực diễn ra thuận lợi, đạt được mục tiêu đề ra.

Nội dung QL các điều kiện đảm bảo thực hiện hoạt động đào tạo theo tiếp cận NL bao gồm: Xây dựng hệ thống CSVC hỗ trợ quá trình tổ chức đào tạo; Thiết lập cơ chế làm việc hiệu quả, mối liên kết mật thiết giữa các thành viên trong và ngoài cơ sở đào tạo; Xây dựng bầu không khí tập thể lành mạnh, dân chủ tạo điều kiện để mỗi thành viên hướng tới việc hoàn thiện quá trình đào tạo; Xây dựng hệ thống thông tin và cơ chế phản hồi có hiệu quả; Kiến tạo các giá trị văn hóa trong tổ chức, tạo tiền đề cho SV tự tin học tập và hoàn thành CTĐT.

1.4.3. Chủ thể quản lý đào tạo giáo viên tiểu học ở các Trường/Khoa ĐHSP theo tiếp cận năng lực

Hoạt động QL đào tạo GVTH của các trường/khoa ĐHSP do nhiều cấp thực hiện. Trong xu thế đổi mới công tác QLGD hiện nay, các trường ĐH được giao quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm nhiều hơn về QL nhân sự, tài chính, chất lượng đào tạo... Từ đó, tham gia vào QL hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận NL của các trường/khoa ĐHSP có nhiều chủ thể QL, với vai trò và trách nhiệm khác nhau.

1.4.3.1. Hiệu trưởng nhà trường

Hiệu trưởng nhà trường với vai trò là người đứng đầu, người lãnh đạo, chủ thể có vai trò quyết định đến chất lượng đào tạo của nhà trường sẽ có những trách nhiệm sau đây:

- Xây dựng kế hoạch chiến lược của nhà trường (trong đó có kế hoạch chiến lược về đào tạo); Ban hành các quy định, chính sách về đào tạo và QL đào tạo GVTH; thành lập BCD hoạt động đào tạo; Tổ chức thực hiện công tác KTĐG, tổng kết, rút kinh nghiệm;

- Chỉ đạo xây dựng chuẩn đầu ra ngành đào tạo; Chỉ đạo công tác bồi dưỡng về đào tạo và QL đào tạo cho CBQL, GV và các thành viên khác của nhà trường; Đảm bảo các điều kiện cho hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận NL; Xây dựng mạng lưới các trường vệ tinh, cơ sở thực hành, thực tập cho SV ngành GDTH...

1.4.3.2. Trưởng khoa/ngành SP/ trưởng bộ môn/giảng viên

- Xây dựng khung năng lực, CDR ngành học, môn học, khung chương trình, đề cương chi tiết môn học theo CDR.

- Xây dựng KH chiến lược của khoa/ngành (trong đó có KH chiến lược về đào tạo GVTH);

- Tổ chức thực hiện các quy định, chính sách đào tạo ngành GDTH; Tổ chức xây dựng CDR ngành GDTH; Tổ chức hoạt động tự đánh giá ngành GDTH;

- Tổ chức bồi dưỡng KT, KN đào tạo và QL đào tạo cho GV của khoa/ngành; Trực tiếp tham gia chỉ đạo, giảng dạy SV ngành GDTH; Phối hợp với các phòng ban chức năng để hoàn thiện và nâng cao chất lượng đào tạo GVTH theo tiếp cận NL;

- Tổ chức cho SV ngành GDTH đánh giá hoạt động đào tạo của khoa/ngành...

1.4.3.3. Trưởng các phòng ban chức năng

- Tham mưu và giúp Hiệu trưởng xây dựng KH chiến lược phát triển nhà trường (trong đó có KH chiến lược về hoạt động đào tạo);

- Tham mưu và giúp Hiệu trưởng ban hành các quy định, chính sách về hoạt động đào tạo;

- Tham mưu và giúp Hiệu trưởng xây dựng CDR ngành đào tạo (trong đó có ngành GDTH); Tham mưu và giúp Hiệu trưởng tổ chức hoạt động đào tạo và QL đào tạo GVTH;

- Tham mưu và giúp Hiệu trưởng tổ chức ĐG và tự ĐG hoạt động đào tạo GVTH; Tham mưu và giúp Hiệu trưởng trong việc đào tạo bồi dưỡng nâng cao NL cho đội ngũ CBQL, GV, CV trong quá trình đào tạo GVTH;

1.4.3.4. Đơn vị phối hợp đào tạo (Các trường vệ tinh, cơ sở thực hành - thực tập)

- Thành lập BCD, tổ chức triển khai hoạt động đào tạo theo tiếp cận NL; Trực tiếp hướng dẫn, đánh giá, sơ kết, tổng kết thực hành - thực tập của SV tại cơ sở; Đảm bảo các điều kiện CSVC, môi trường cho hoạt động rèn luyện NVSP, thực hành, thực tập của SV ngành GDTH;

- Tham mưu cho các trường/khoa ĐHSP trong việc xây dựng các CDR, khung năng lực; Tham mưu và giúp các trường/khoa ĐHSP trong việc bồi dưỡng kiến thức và năng lực cho GV hướng dẫn về hoạt động đào tạo theo tiếp cận NL;

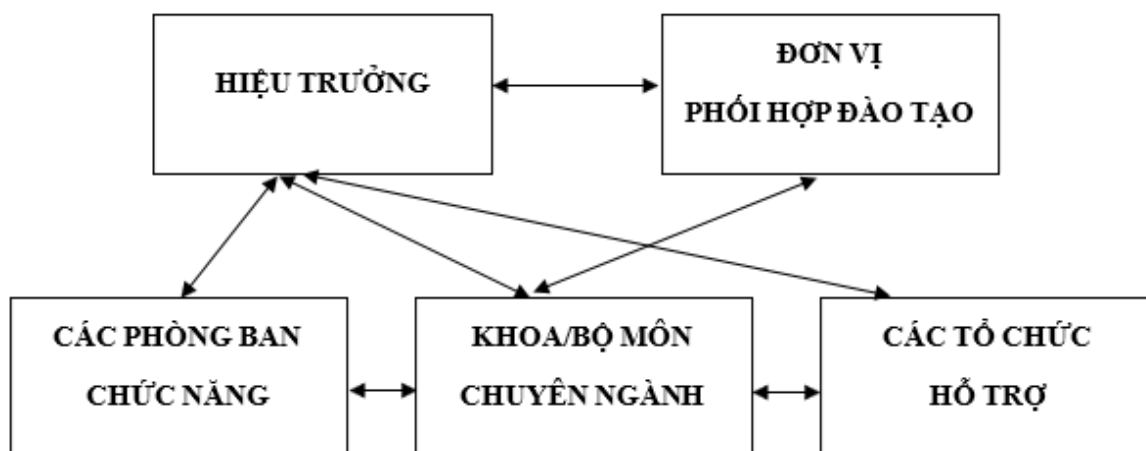
- Tham gia xây dựng cơ chế phối hợp giữa các trường/khoa ĐHSP và các trường vệ tinh, cơ sở thực hành trong tổ chức các hoạt động đào tạo cho SV...

1.4.3.5. Các tổ chức hỗ trợ khác (Đoàn, Hội sinh viên...)

- Tham mưu và hỗ trợ cho trường/khoa ĐHSP trong việc triển khai hoạt động đào tạo; Tổ chức các câu lạc bộ học thuật, các hội thi nghiệp vụ, các hoạt động xã hội khác hỗ trợ việc rèn luyện và phát triển các NLTH cho SV ngành GDTH;

- Tham mưu và giúp Khoa đào tạo/bộ môn chuyên ngành trong việc đánh giá quá trình rèn luyện của SV (ý thức, thái độ rèn luyện NLTH)...

Có thể mô hình hóa mối quan hệ giữa các CTQL hoạt động đào tạo GVTH theo năng lực thực hiện như sau:



Sơ đồ 1.5. Chủ thể quản lý hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực

1.4.4. Các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý đào tạo giáo viên tiểu học ở các Trường/Khoa đại học sư phạm theo tiếp cận năng lực

Hoạt động QL đào tạo GVTH theo tiếp cận NL chịu ảnh hưởng của rất nhiều yếu tố. Các yếu tố này tác động đa chiều đến hoạt động QL đào tạo GVTH của các trường/khoa ĐHSP.

1.4.4.1. Các yếu tố khách quan

i) Các văn bản, quy chế quy định về đào tạo và quản lý đào tạo GV

Các văn bản, quy chế hướng dẫn của các cơ quan QL nhà nước về hoạt động đào tạo GVTH là tiền đề, căn cứ hành lang pháp lý để các trường/khoa ĐHSP tổ chức quá trình đào tạo. Vì vậy, hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận NL phải xuất phát từ các quan điểm chỉ đạo của Đảng, chính sách của Nhà nước tạo ra sự nhất quán, đồng bộ trong công tác quản lý; làm cơ sở cho quá trình đào tạo GVTH, đảm bảo chất lượng đào tạo nguồn nhân lực tiểu học đáp ứng yêu cầu đổi mới GDPT.

ii) Xu thế hội nhập quốc tế trong đào tạo giáo viên

Hiện nay, GD Việt Nam đang ngày càng hội nhập sâu với GD thế giới trên tất cả các lĩnh vực. Vì vậy, hoạt động đào tạo GV của các trường/khoa ĐHSP cũng không nằm ngoài xu thế đó.

Xuất phát từ vai trò của người GVTH, các quốc gia trên thế giới rất quan tâm đến các cơ sở đào tạo GV bằng việc tập trung các nguồn lực để đầu tư cho các yếu

tổ phục vụ quá trình đào tạo: từ mục tiêu, nội dung, phương pháp... Để hội nhập quốc tế, các trường/khoa ĐHSP cần đẩy mạnh các hoạt động trao đổi CTĐT, mô hình và phương thức đào tạo, kinh nghiệm đào tạo GVTH với các nước trong khu vực và trên thế giới.

iii) Các điều kiện về cơ sở vật chất kỹ thuật, tài chính phục vụ hoạt động đào tạo

Không thể tiến hành hoạt động đào tạo nếu thiếu các điều kiện như phòng học, phòng thực hành, kinh phí, giáo trình, tài liệu tham khảo, cơ sở thực hành... Đối với hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận NL, yêu cầu về tài chính, CSVC càng cao. Vì vậy, để đáp ứng đòi hỏi của hoạt động đào tạo GVTH, các trường/khoa ĐHSP cần có sự quan tâm đầu tư, sử dụng có hiệu quả các điều kiện phục vụ cho hoạt động này, thúc đẩy quá trình đào tạo GVTH theo tiếp cận NL vận hành nhằm đạt được mục tiêu quản lí.

iv) Sự phối hợp giữa cơ sở đào tạo với hệ thống trường vệ tinh, cơ sở thực hành nghiệp vụ sư phạm

Các trường vệ tinh, cơ sở thực hành - thực tập không chỉ là nơi SV rèn luyện và thực hành nghề nghiệp mà còn tham gia vào quá trình QL hoạt động này, tạo ảnh hưởng không nhỏ vào sự hình thành và phát triển các NLTH, cảm xúc nghề nghiệp cho SV. Mỗi quan hệ, phối hợp có hiệu quả không dừng lại ở nhận thức mà phải được thể chế hóa thành quy chế/quy định nhằm ràng buộc có tính pháp lí, quy định quyền lợi và trách nhiệm của mỗi bên trong công tác đào tạo GVTH theo tiếp cận NL.

1.4.4.2. Các yếu tố chủ quan

i) Chương trình đào tạo

Chương trình đào tạo GVTH theo tiếp cận NL là một yếu tố quyết định đến chất lượng đào tạo. Thực hiện Nghị quyết số 88/2014/QH13 về đổi mới chương trình sách giáo khoa phổ thông của Quốc hội nước CHXHCN Việt Nam trong đó có nêu rõ yêu cầu đổi mới nội dung chương trình “Kế thừa và phát triển những ưu điểm của chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông hiện hành, phát huy những giá trị truyền thống tốt đẹp của nền văn hóa Việt Nam và phù hợp với xu thế quốc tế...” “tập trung phát triển trí tuệ, thể chất, hình thành phẩm chất, NL công dân,

phát hiện và bồi dưỡng năng khiếu, định hướng nghề nghiệp cho học sinh”. Như vậy, chương trình đào tạo GVTH phải đổi mới nhằm phát triển NL, phẩm chất cho người học phù hợp với NL giảng dạy ở cấp tiểu học. Đổi mới theo hướng hiện đại, thiết thực, theo hướng tích hợp kiến thức, kĩ năng, tác phong làm việc chuyên nghiệp để hình thành năng lực nghề nghiệp cho người học.

ii) Phương pháp, hình thức đào tạo và cách thức đánh giá kết quả đào tạo

Phương pháp, hình thức đào tạo và cách thức ĐG kết quả đào tạo GVTH theo tiếp cận NL có vai trò hỗ trợ, thúc đẩy quá trình đào tạo diễn ra đúng kế hoạch và đạt hiệu quả. Do đó, khi triển khai hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận NL, các yếu tố này cần được đảm bảo tính khoa học, sự linh hoạt, vừa sức với mục tiêu đào tạo, đồng thời phải khơi dậy động lực học tập, kích thích tư duy, sự say mê, năng động sáng tạo trong hoạt động rèn luyện các NL nghề cho GVTH.

iii) Đội ngũ cán bộ quản lí, giảng viên, sinh viên (nhận thức, trình độ, phẩm chất, năng lực...)

Đội ngũ CBQL, GV, SV là lực lượng chính tham gia vào quá trình chỉ đạo, tổ chức, thực hiện hoạt động đào tạo. Nhận thức, trình độ, tâm sinh lí của lực lượng này tác động đến quá trình, chất lượng, hiệu quả của hoạt động đào tạo theo hai hướng: nhận thức, trình độ, tâm sinh lí tích cực, phù hợp với quá trình đào tạo, tạo ra động lực thúc đẩy quá trình này đạt được mục tiêu; ngược lại các yếu tố cản trở, tác động tiêu cực đến hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận NL khi không thích ứng. Do đó, trong khi tổ chức hoạt động đào tạo, chủ thể QL cần chú ý đến các yếu tố này, đặc biệt có những giải pháp tạo ra cơ cấu phù hợp, tâm lí sẵn sàng tham gia cho các lực lượng chính để thực hiện mục tiêu đào tạo theo tiếp cận NL.

1.5. KINH NGHIỆM QUỐC TẾ VỀ ĐÀO TẠO VÀ QUẢN LÝ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC

1.5.1. Kinh nghiệm của Hoa Kỳ

Mô hình ĐTGV phổ thông ở Hoa Kỳ có thời gian 4 hoặc 5 năm theo mô hình đào tạo song song. Việc thực hành giảng dạy ở chương trình đào tạo 5 năm được đánh giá nhiều và tốt hơn.

QL chất lượng đào tạo (về khả năng chuyên môn của GV) được kiểm định qua một bài kiểm tra cụ thể hoặc học qua CTĐT được Ủy ban kiểm định chất lượng GV duyệt để tham dự kì thi cấp phép giảng dạy cho GV.

Cục thống kê lao động Liên bang (BLS) dự báo biến động thị trường lao động trong 10 năm bằng hệ thống các tiêu chí, chỉ số, các bộ công cụ để thu thập thông tin về đào tạo và thị trường lao động, quan trắc thị trường lao động, xây dựng cơ sở dữ liệu, thường xuyên cập nhật, phân tích và dự báo. Thông thường việc dự báo về nhu cầu tổng thể trên quy mô toàn quốc, cho tất cả các ngành, lĩnh vực hoặc thông qua khảo sát trực tiếp, nghiên cứu điểm, quan trắc thị trường lao động của các lĩnh vực khi có nhu cầu.

Một số trường cao đẳng ĐTGV có liên kết với các trường CĐ, ĐH khác để hợp tác trong đào tạo. SV phải trải nghiệm hoạt động giảng dạy thực tế ở trường phổ thông từ 10 đến 14 tuần, thậm chí 23 tuần. Do đó, họ chú trọng đến việc tạo lập mối liên hệ mật thiết giữa trường sư phạm và trường phổ thông trên cơ sở hai bên cùng có lợi và tôn trọng lẫn nhau. Một số trường sư phạm thuê GV phổ thông giảng dạy một số học phần trong chương trình ĐTGV, tham gia vào các hoạt động đào tạo khác như tuyển sinh, hướng dẫn sinh viên thực tập cũng như tham gia trực tiếp vào chương trình đánh giá và đổi mới chương trình đào tạo của nhà trường. Khái niệm “giáo viên nội trú - teacher in resident” là ví dụ cho mô hình này.

Từ kinh nghiệm đào tạo và quản lí đào tạo giáo viên ở Mỹ, ta có thể vận dụng một số điểm sau vào quá trình đào tạo và QL đào tạo GVTH theo tiếp cận NL: CTĐT cần xây dựng theo hướng tăng thêm thời gian và khối lượng của các học phần thực hành, đặc biệt là kéo dài thời gian kiến tập và thực tập sư phạm; thiết lập mối quan hệ chặt chẽ giữa trường sư phạm với các trường phổ thông; kiểm định, chứng nhận và cấp giấy phép hành nghề trên cơ sở bộ chuẩn nghề nghiệp giáo viên.

1.5.2. Kinh nghiệm của một số quốc gia châu Âu

i) Đào tạo giáo viên ở Cộng hòa Liên bang Đức

Tại Cộng hòa Liên bang Đức, có rất nhiều công trình nghiên cứu về đào tạo giáo viên qua các thời kì và giai đoạn khác nhau. Tuy nhiên có thể chia thành hai giai đoạn: trước năm 2000 và sau năm 2000.

* Đào tạo giáo viên ở CHLB Đức trước năm 2000

Tổng hợp một số công trình nghiên cứu trong đó công trình nghiên cứu về Chuyên nghiệp hóa và sự đa dạng trong đào tạo giáo viên của tác giả Jorn Schutzenmeister đã khái quát rất rõ ràng công tác đào tạo giáo viên trong giai đoạn này [113]. ĐTGV ở Đức thuộc trách nhiệm của các bang vì vậy có sự khác nhau. Tuy nhiên, Hội nghị thường xuyên của các Bộ trưởng giáo dục và văn hóa đã giúp cho có một sự thống nhất khá cao để đảm bảo việc công nhận bằng cấp lẫn nhau trong ĐTGV ở tất cả các bang.

ĐTGV ở CHLB Đức trước năm 1980 được đào tạo trong các trường đại học sư phạm. Từ năm 1980, các trường ĐH được tích hợp vào các trường ĐH tổng hợp đa ngành. Từ đó đến nay, GV được đào tạo trong các trường ĐH đa ngành. Ngoại lệ, còn một số ít bang (như Baden - Wuttemberg) đến nay vẫn tồn tại các trường sư phạm độc lập nhưng chỉ đào tạo loại hình giáo viên cho các trường tiểu học và trung học cơ sở.

GV được đào tạo theo cấp học và theo loại hình trường. Có hình thức đào tạo GV cho 2 cấp hoặc cho nhiều loại hình trường ở bậc THCS. GV bậc THCS và THPT được đào tạo cho hai môn học chuyên ngành, trong đó có phân biệt môn thứ nhất và môn thứ hai với tỷ trọng thời gian đào tạo khác nhau. ĐTGV theo mô hình tích hợp giữa khoa học giáo dục và khoa học chuyên ngành. Ngay từ những năm đầu của các khóa, bên cạnh các môn học chuyên ngành, SV được học về các môn khoa học giáo dục và thực tiễn trường học.

Thời gian đào tạo GVTH là 7 học kỳ, GV bậc THCS từ 7 đến 9 học kỳ, GV bậc THPT là 9 học kỳ. Thời gian cho việc ĐTGV các môn chuyên ngành của hệ thống giáo dục 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 kì thi quốc gia (kì thi tốt nghiệp).

Kì thi tốt nghiệp đại học đối với các ngành ĐTGV được gọi là kì 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 đại học được gọi là giai đoạn 1. Sau khi tốt nghiệp

các khóa ĐTGV với kì thi quốc gia thứ nhất, các GV mới ra trường này cần được tham gia vào giai đoạn đào tạo GV tập sự của các bang.

**Đào tạo giáo viên tại CHLB Đức từ năm 2000*

Tác giả Anett Griebel trong công trình nghiên cứu *Các mô hình của đào tạo giáo viên giai đoạn hai của Đức: Các vị trí của các hiệp hội giáo viên trường dạy nghề, Công đoàn Giáo dục, Khoa học và giáo dục, Dạy nghề và Đào tạo* đã nêu rõ 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 cơ bản của quá trình Bologna về thời gian đào tạo đại học và tín chỉ theo hệ thống ECTS (European Credits Transfer System), có nghĩa là hệ thống chuyển đổi tín chỉ Châu Âu của hai bậc này là: Bậc cử nhân (Bachelor), thời gian đào tạo từ 6-8 học kỳ, tương ứng 180 - 240 tín chỉ (mỗi học kỳ tương ứng 30 tín chỉ). Bậc thạc sĩ (Master): từ 2 - 4 học kỳ, tương đương 60 - 120 tín chỉ. Tổng thời gian đào tạo cả hai bậc để đạt trình độ thạc sĩ là 10 học kỳ, tương ứng 300 tín chỉ.

Dựa trên quy định cơ bản này hầu hết các bang ở Đức đã chuyển đổi hệ thống ĐTGV sang hệ thống phân bậc hai giai đoạn. Tuy nhiên, đối với chương trình đào tạo GVTH và THCS thì có khác nhau giữa các bang, trong đó bậc Bachelor là 6 học kỳ nhưng ở bậc thạc sĩ thì từ 2 - 4 học kỳ. Theo mô hình đào tạo mới này, giáo viên cần có trình độ thạc sĩ thì mới được đăng ký vào giai đoạn ĐTGV tập sự. Vì vậy tốt nghiệp bậc cử nhân trong chương trình ĐTGV chưa được phép trở thành GV. CTĐT cử nhân là tính đa giá trị của bằng cử nhân, có nghĩa là người tốt nghiệp không bị ràng buộc duy nhất vào hướng học lên bậc thạc sĩ theo chương trình ĐTGV có thể tìm việc làm ở thị trường lao động theo các hướng khoa học chuyên ngành mà họ đã học.

Tại Đức có các loại hình GV sau đây: 1) GV trường tiểu học cũng như bậc tiểu học; 2) GVTH và tất cả hay từng loại trường riêng của bậc THCS; 3) GV đối với tất cả hay từng loại trường riêng của bậc trung học cơ sở; 4) GV của bậc THPT (các môn phổ thông) hay đối với trường Gymnasium; và 5) GV sư phạm đặc biệt.

Các giai đoạn trong ĐTGV: 1) *Thực tập sư phạm*; 2) *Đào tạo GV tập sự*. Cũng như tại Mỹ, ĐTGV tại Đức nhấn mạnh sự kiểm định các CSĐT GV thông qua công cụ là các bộ chuẩn.

Qua nghiên cứu, tìm hiểu quá trình ĐTGV và QL đào tạo GV ở Đức, có thể vận dụng phát triển mô hình và chương trình ĐTGV định hướng chuẩn và NL nghề nghiệp; mô đun hóa CTĐT; chú trọng bồi dưỡng và đào tạo nâng chuẩn GV... vào quá trình đào tạo và QL đào tạo GVTH.

ii) Quản lí đào tạo giáo viên tại Vương quốc Anh

Trong “Báo cáo về công tác đào tạo giáo viên” của Ủy ban vấn đề trẻ em, nhà trường và gia đình của Quốc hội Vương quốc Anh đã đề cập đến các mô hình ĐTGV ở Vương quốc Anh là đặc biệt đa dạng và phong phú. Có nhiều con đường để trở thành GV, các ứng cử viên có thể tham gia học tập các chương trình ĐTGV khác theo các hình thức khác nhau [108].

Hiện nay, ở Vương quốc Anh có những mô hình ĐTGV như sau:

- ĐTGV khi chưa tốt nghiệp đại học (mô hình song song): đào tạo GV cho những đối tượng người học đang hoàn tất một CTĐT cấp bằng: cử nhân giáo dục (Bachelor of education); cử nhân khoa học xã hội hay khoa học tự nhiên với danh hiệu giáo viên đủ chuẩn (Bachelor of arts, Bachelor of science).

- ĐTGV sau khi tốt nghiệp đại học (mô hình nối tiếp) dành cho những người đã có một bằng đại học, đào tạo trở thành một GV trong 1 hoặc 2 năm. Sau đó, họ sẽ đạt chứng chỉ đại học về giáo dục (PGGE - Post Graduate Certificate of Education).

- ĐTGV dựa theo chuẩn tuyển dụng: đào tạo và chứng nhận tiêu chuẩn một GV trong khi đang làm việc tại một trường phổ thông: chương trình ĐTGV cấp đại học (GTP) và chương trình đăng kí giáo viên (PTP).

- ĐTGV dựa vào ĐG: nếu người học có kinh nghiệm giảng dạy đáng kể nhưng không phải chức danh GV đạt chuẩn (QTS) ở Anh thì có thể xem xét theo hình thức đào tạo dựa vào ĐG.

Như vậy, đối với quá trình đào tạo GVTH ở Việt Nam có thể học tập việc “cải thiện tiền lương, có những khoản thanh toán khuyến khích những người tốt nghiệp tham gia ĐTGV, phát triển những lối đi dựa vào việc làm để đi tới nghề dạy học và giảm khối lượng công việc thông qua cải cách xây dựng lại mô hình lực

lượng lao động” (Alan Smithers 2007), hay nói cách khác là *đào tạo giáo viên tuân theo quy trình đánh giá, theo dõi và khen thưởng*. Ngoài ra, việc phát triển những phương án lựa chọn đào tạo tại chức vừa đảm bảo chất lượng, vừa tạo điều kiện cho người học cũng là một ưu điểm có thể vận dụng trong đào tạo GVTH theo tiếp cận NL.

iii) Quản lí đào tạo giáo viên tại Pháp

Tại Pháp, mỗi học khu (không tương đương với khu hành chính) có ít nhất một học viện đại học ĐTGV (IUFM), có nhiệm vụ đào tạo bước đầu cho tất cả các GV cấp tiểu học và trung học của các trường công lập, tư thục. Các viện này thay thế cho các trường sư phạm ĐTGV, các trường sư phạm quốc gia tu nghiệp (UNNA) và các trung tâm sư phạm của địa khu. Tất cả các GV đều tuyển theo bằng tú tài +3. Riêng các trường cao đẳng sư phạm (ENS) đòi hỏi cao hơn, nhận sinh viên qua thi tuyển, sau khi vào học, thời gian học kéo dài từ 2 đến 5 năm.

Bên cạnh đó, ở đây còn có trung tâm tư liệu sư phạm cấp tỉnh thực hiện chức năng thông tin và cung cấp tư liệu cho GV, cha mẹ học sinh và dân biểu địa phương. Tất cả các bậc học chuyển CTĐT dựa vào kiến thức sang CTĐT kĩ năng. Do đó, vấn đề đào tạo kĩ năng được đặt ra cùng với việc triển khai nghiên cứu, lĩnh hội các kiến thức cơ bản, lí luận và PPDH; đào tạo kĩ năng theo phương thức xen kẽ thông qua phân tích thực hành nghề nghiệp. Đây là ưu điểm mà quá trình đào tạo và QL đào tạo GVTH cần kết thừa và phát triển.

1.5.3. Kinh nghiệm của một số quốc gia châu Á - Thái Bình Dương

- Theo James Cameron [39], hệ thống giáo dục của Úc gần giống với hệ thống giáo dục của các nước thuộc Vương quốc Anh. Có 2 loại cấu trúc hệ thống giáo dục cùng tồn tại ở Úc là 6-4-2 và 7-3-2. Đào tạo GV ở Úc thay đổi qua nhiều thời kì và các chương trình ĐTGV đa dạng, linh hoạt theo nhu cầu đào tạo và chú trọng nghiên cứu, đổi mới các phương pháp giáo dục và học tập. Đào tạo GVPT theo cả hai mô hình song song và nối tiếp.

Chương trình ĐTGV do các trường xây dựng theo hướng dẫn, chuẩn đào tạo GV của quốc gia và bang. Các chương trình được xây dựng phải có luận chứng để trình duyệt, thẩm định theo quy định. Cấu trúc chương trình bao gồm kiến thức chuyên ngành, phương pháp giáo dục, kiến thức, kĩ năng sư phạm, thực hành giảng dạy chuyên ngành. Các khoa là đơn vị quản lí cơ bản để xây dựng, thực hiện và đánh giá các chương trình học thuật do Khoa kiểm soát.

Để lượng hóa nhu cầu của xã hội, nhà tuyển dụng, Bộ quan hệ về giáo dục, việc làm, nơi làm việc tiến hành khảo sát việc tuyển dụng của các chủ sử dụng lao động theo vùng và theo ngành; một tổ chức khác là Trung tâm nghiên cứu thị trường lao động dự báo ngắn hạn nhu cầu học đại học theo bang, ngành. Trên cơ sở đó xây dựng mô hình định lượng về nhu cầu đào tạo.

- Về kinh nghiệm quản lý đào tạo GV ở Nhật Bản, chuyên gia quốc tế Norio Kato [39] cho biết, việc mở khóa đào tạo sư phạm phải có sự chấp nhận của Bộ Giáo dục thông qua kiểm định đào tạo. Ở Nhật, GV được coi là nghề cao quý, chuyên nghiệp, được xã hội tôn vinh với mức lương cao hơn công chức 30%. GV phổ thông ở Nhật Bản đều có bằng cử nhân thông qua học chương trình đào tạo đại học gồm các tín chỉ về đại cương, chuyên ngành, sư phạm. SV tốt nghiệp phải trải qua kì kiểm tra của Hội đồng cấp Tỉnh để được cấp chứng chỉ giáo viên: giấy chứng nhận lớp hạng 2, giấy chứng nhận lớp hạng 1 và chứng chỉ chuyên ngành. Mô hình đào tạo GVPT tại các trường ĐH ở Nhật là mô hình song song với 4 năm học gồm: Giáo dục chung, chuyên môn, sư phạm, thực tập SP, thực tập tốt nghiệp và chương trình chứng nhận giáo viên.

- Đối với Trung Quốc, theo Bùi Đức Thiệp [39], đào tạo GV chủ yếu là trong những trường chuyên đào tạo GV, nhưng cũng có cả CTĐT giáo viên ở ĐHSPT và các trường ĐH thông thường khác. Trong lĩnh vực QLĐT giáo viên, Trung Quốc đã có một số cải cách như: 1) Đổi mới quan điểm cải cách và phát triển công tác ĐTGV như ưu tiên phát triển sự nghiệp GD; có hệ thống đào tạo mở và linh hoạt; hiện đại hóa và tin học hóa quá trình đào tạo; 2) Thay đổi chức năng QL của chính quyền như thẩm định trường SP, quy hoạch mang tính chỉ đạo trường SP, điều tiết quan hệ cung - cầu GV; 3) Hoàn thiện chế độ chứng nhận tư cách GV, giải quyết tốt mối quan hệ giữa trung ương, địa phương và trường học; 4) Cải cách CTĐT giáo viên như điều chỉnh cấu trúc CT, cải tiến nội dung, đổi mới việc biên soạn tài liệu, giáo trình.

Bài học kinh nghiệm cho Việt Nam là muốn đào tạo GV tốt, ngoài việc xác định vai trò chủ thể và trách nhiệm của Nhà nước, phải có các giải pháp đồng bộ từ cơ chế quản lý hệ thống các trường/khoa ĐHSPT, chế độ đào tạo, bồi dưỡng GV, quản lý CT, nội dung ĐT, hình thức KT - ĐG, chế độ đãi ngộ... trong đó đặc biệt coi trọng tính tự chủ, phát huy vai trò chủ thể pháp nhân của các trường/khoa ĐHSPT.

KẾT LUẬN CHƯƠNG 1

1.1. Đào tạo GVTH là hoạt động có mục đích, có tổ chức nhằm hình thành cho người học những NL theo những tiêu chuẩn nhất định thông qua các hoạt động giảng dạy và học tập gắn liền với việc giáo dục đạo đức, nhân cách người học đáp ứng yêu cầu nguồn nhân lực tiêu học của thị trường lao động. Tuy nhiên, đào tạo GVTH theo tiếp cận NL là việc làm khá mới trong GDĐH Việt Nam, hoạt động đào tạo và quản lý đào tạo GVTH chưa được đầu tư phát triển; do đó chưa có nhiều công trình nghiên cứu vấn đề này, đặc biệt là quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận NL.

1.2. Hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận NL được xem là hoạt động có chủ đích của các trường/khoa ĐHSP nhằm phát triển đạo đức, văn hóa nghề nghiệp, nhân cách của người học (sinh viên ngành GDTH), thể hiện trên 3 mặt: KT, KN và TĐ nghề nghiệp, phù hợp với yêu cầu của thị trường lao động và phát triển nguồn nhân lực quốc gia. Nói cách khác, các NL (được thể hiện ở kiến thức, kỹ năng, thái độ) của SV đóng vai trò quan trọng nhất đối với hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận NL.

1.3. Quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận NL là hệ thống các tác động có mục đích, có kế hoạch nhằm thực hiện mục tiêu, kế hoạch đào tạo, nội dung CTĐT, và KTĐG hoạt động đào tạo GVTH để đảm bảo hình thành các NL đáp ứng yêu cầu nghề nghiệp; Tham gia quản lý hoạt động có nhiều chủ thể với vai trò, trách nhiệm khác nhau; Chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố khách quan và chủ quan. Khi đề xuất các giải pháp quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận NL cần quan tâm đến các yếu tố này.

1.4. Nội dung QL đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP theo tiếp cận NL bao gồm: QL mục tiêu đào tạo; QL công tác tuyển sinh; QL nội dung, chương trình đào tạo; QL hoạt động dạy - học; QL hoạt động KTĐG kết quả đào tạo; QL các điều kiện phục vụ hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận NL.

Chương 2

THỰC TRẠNG QUẢN LÝ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC Ở TRƯỜNG/KHOA ĐHSP THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC

2.1. TÌNH HÌNH PHÁT TRIỂN NGÀNH SƯ PHẠM TIỂU HỌC VÀ CÁC TRƯỜNG/KHOA SƯ PHẠM ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC Ở NƯỚC TA HIỆN NAY

Giáo dục tiểu học thuộc cấp học nền tảng, bắt buộc của giáo dục phổ thông và là bộ phận không thể thiếu của hệ thống giáo dục quốc dân nhằm hình thành cơ sở ban đầu cho sự phát triển đúng đắn và lâu dài về đạo đức, trí tuệ, thể chất, thẩm mỹ và các kỹ năng cơ bản để học sinh tiếp tục học trung học cơ sở. Đây cũng là những tiền đề cơ bản của quá trình hình thành nhân cách, phẩm chất và năng lực cần thiết cho người công dân tương lai, đồng thời, tạo tiền đề cho quá trình phát triển kinh tế - xã hội. Vì vậy, yêu cầu xây dựng đội ngũ cán bộ, giáo viên tiểu học phục vụ công cuộc đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục là cần thiết, góp phần nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo đáp ứng yêu cầu và đòi hỏi của GDPT hiện nay.

2.1.1. Về quy mô đào tạo

Theo Bộ GD&ĐT, tính đến năm 2017, cả nước có 155 cơ sở đào tạo GV gồm: 58 trường ĐH, 57 trường cao đẳng, 40 trường trung cấp có ngành đào tạo GV, trong số đó có 14 trường ĐH sư phạm, 33 trường cao đẳng sư phạm và 02 trường trung cấp sư phạm. Mặc dù vẫn còn 49 trường sư phạm nhưng trong thực tiễn gần như tất cả 155 cơ sở đào tạo GV ở nước ta ngoài đào tạo GV còn đào tạo cả các ngành khác ngoài đào tạo GV.

Kể từ khi ngành Sư phạm được thành lập, các cơ sở đào tạo GV đã đào tạo cho đất nước hơn 2 triệu GV, trong số đó hiện có hơn 1 triệu GV đang công tác. Quy mô đào tạo GV có thay đổi trong từng thời kì, nhưng theo xu hướng ngày càng mở rộng. Tại thời điểm năm học 2013 - 2014, tổng quy mô SV các ngành Sư phạm (bao gồm SV cao đẳng và ĐH) gần 430.100 SV, trong đó đào tạo hệ chính quy là 232.900 SV (54,2%), đào tạo hệ vừa làm vừa học là 149.050 SV (34,6%) và hệ đào tạo từ xa là 48.150 SV (11,2%). Xét quy mô ĐTGV ở các cấp, bậc học, cho thấy quy mô đào tạo GV THPT chiếm 40,2%; GV THCS chiếm 24,2%; GVTH chiếm 13,4% và GV mầm

non chiếm 22,2%. Đào tạo sau ĐH khoảng 9.341 học viên (bằng khoảng 2,2% quy mô SV ĐH và cao đẳng) với 8.811 học viên cao học và 530 nghiên cứu sinh [64].

Tuy phát triển mạnh về quy mô đào tạo, có nhiều cơ sở đào tạo, phân bố cơ sở đào tạo trên phạm vi rộng nhưng quy mô đào tạo của nhiều cơ sở đào tạo nhỏ dẫn đến tình trạng đầu tư manh mún và dàn trải. Việc phát triển quy mô và mạng lưới cơ sở đào tạo GV trong thời gian qua cũng chưa thực sự xuất phát từ nhu cầu nguồn nhân lực GV trong cả nước. Nhiều trường sư phạm phát triển trong tình trạng thiếu ổn định, năng lực và quy mô đào tạo vượt quá nhu cầu về số lượng GV ở một số ngành học, bậc học. Do đó, quy mô đào tạo GV đang lớn hơn nhu cầu thực tế, dẫn đến tình trạng dư thừa GV được đào tạo. Theo tác giả Bùi Văn Quân, dự báo đến năm 2018, số GV mới tốt nghiệp ra trường mỗi năm sẽ khoảng 90.000 người, trong đó: GV mầm non là 29.600; GV tiểu học là 19.200; GV THCS là 18.700 và GV THPT là 23.030. Theo khảo sát của Bộ GD&ĐT về nhu cầu GV phổ thông để thực hiện chương trình GDPT mới, bắt đầu từ năm học 2019-2020 cho thấy nhu cầu về GV tiểu học cơ bản không có sự biến động tăng/giảm nhiều so với số GV hiện có, bình quân một năm có 2% GV nghỉ hưu, tương đương với 7940 GV. Như vậy, số cần được tuyển mới bổ sung thay thế GVTH nghỉ hưu hàng năm sẽ khoảng 3970 GV, cộng với mỗi năm tuyển mới khoảng 3900 GV do tăng quy mô, trung bình mỗi năm sẽ tuyển mới khoảng hơn 7000 nghìn GV. Như vậy, thời gian tới ngành giáo dục cần rà soát, sắp xếp, điều tiết GVTH hợp lí giữa các trường trên cùng địa bàn để bảo đảm hợp lí về số lượng GVTH và cơ cấu môn học cho từng cơ sở GD theo số lượng hiện có. Đặc biệt, các trường/khoa ĐHSP cũng phải có KH đào tạo phù hợp với yêu cầu của xã hội và thị trường lao động.

2.1.2. Về mô hình đào tạo

Công tác đào tạo GVTH ở nước ta hiện nay đang được thực hiện theo hai mô hình là mô hình song song (concurrent education model) và mô hình tiếp nối (consecutive education model). Trên thực tế, mỗi mô hình này đều có những ưu thế và những hạn chế nhất định. Việc công nhận và duy trì hai mô hình này sẽ tạo nên sự đa dạng trong phương thức đào tạo, hỗ trợ GVTH phát triển năng lực nghề

nghiệp và chuyên môn sư phạm, tăng thêm sự lựa chọn cho người học muốn trở thành giáo viên và theo kịp xu thế chung của giáo dục đại học trên thế giới.

Mô hình song song hiện nay được áp dụng phổ biến trong các trường/khoa chuyên đào tạo giáo viên. Với mô hình này, quá trình đào tạo GVTH 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 (ng nghiệp vụ) sẽ được tiến hành đồng thời. Mô hình này có ưu thế là người học sớm xác định được được mục tiêu học tập là trở thành giáo viên và mục tiêu này liên tục được củng cố trong một môi trường sư phạm, tạo điều kiện thuận lợi để hình thành NL, lòng yêu nghề và nhân cách cho người học. Nhưng nhược điểm của mô hình này là chậm chuyển đổi chương trình để thích ứng với thực tiễn.

Mô hình kế tiếp (3+1) hiện nay đang được thực hiện tại một số CSĐT, trong đó 3 năm đầu sinh viên được đào tạo khối kiến thức khoa học cơ bản ở các trường thành viên, 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 trường ĐH qua sự kết hợp khoa học cơ bản và khoa học giáo dục. Mô hình nối tiếp có những ưu thế trong việc đào tạo giáo viên có kiến thức chuyên môn vững vàng, bởi những năm đầu được đào tạo như một cử nhân các chuyên ngành của khoa học cơ bản. Tuy nhiên, 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. Điều này sẽ dẫn đến thực tế kỹ năng sư phạm của người học hạn chế, sinh viên sau khi ra trường sẽ cần thêm thời gian để hoàn thiện kỹ năng giáo dục, dạy học để vững vàng ở vị trí giáo viên.

Trong phạm vi khảo sát thực trạng, luận án trình bày khái quát về hoạt động đào tạo trình độ ĐH, hệ chính quy ngành GDTH của 04 cơ sở sau:

* Hoạt động đào tạo GVTH trình độ đại học, hệ chính quy, Trường ĐHSP Hà Nội

Ngày 18 tháng 3 năm 1983, Bộ trưởng Bộ Giáo dục (nay là Bộ Giáo dục và Đào tạo) đã ký quyết định mở thí điểm hệ đào tạo giáo viên cấp I trình độ đại học đặt tại trường Đại học Sư phạm Hà Nội 1 (nay là trường Đại học Sư phạm Hà Nội).

Đây là một sự kiện hết sức quan trọng không chỉ đối với trường Đại học Sư phạm Hà Nội, mà còn là một dấu mốc son đối với ngành giáo dục Việt Nam, bởi vì trước đó ở Việt Nam chưa có trường sư phạm nào đào tạo giáo viên tiểu học có trình độ đại học, cũng tức là chưa có một giáo viên tiểu học nào có trình độ đại học sư phạm tiểu học. Theo quyết định này, khối Chuyên tu đào tạo giáo viên cấp I - tiền thân của Khoa Giáo dục Tiểu học ngày nay - được thành lập nhằm đáp ứng yêu cầu cải cách giáo dục ở nước ta. Với quyết định quan trọng này của Bộ trưởng Bộ Giáo dục, cơ hội tiếp tục học tập của các thầy cô giáo cấp I được rộng mở, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục tiểu học.

Sau hơn 30 năm xây dựng và phát triển, Khoa Giáo dục tiểu học đã trở thành đơn vị đi đầu trong việc đào tạo giáo viên tiểu học trong cả nước.

**Bảng 2.1. Đào tạo trình độ ĐH, hệ chính quy ngành GDTH,
Trường ĐHSP Hà Nội**

TT	Khóa (năm vào trường)	Số lượng SV
1	64 (2014)	53
2	65 (2015)	66
3	66 (2016)	72
4	67 (2017)	90
Σ		291

Hiện nay, chương trình đào tạo trình độ ĐH, hệ chính quy ngành GDTH của Trường theo học chế tín chỉ có tổng 130 tín chỉ, trong đó: khối kiến thức chung 52 tín chỉ; khối kiến thức chuyên ngành 78 tín chỉ.

Về đội ngũ, tính đến nay Khoa có 33 cán bộ, trong đó có 01 GS, 07 PGS, 17 TS, 14 ThS; một số giảng viên đang hoàn thành chương trình nghiên cứu sinh.

* Hoạt động đào tạo trình độ ĐH, hệ chính quy ngành GDTH, Khoa Giáo dục tiểu học, Trường ĐHSP- ĐH Thái Nguyên

Khoa Đào tạo giáo viên tiểu học (nay là Khoa Giáo dục Tiểu học) - Trường Đại học Sư phạm Thái Nguyên được thành lập năm 1997 theo Quyết định số 48/QĐ

- TCCB của Giám đốc Đại học Thái Nguyên. Những ngày đầu mới thành lập, đội ngũ của Khoa chỉ gồm 10 giảng viên với 2 tổ bộ môn: tổ Toán và tổ Văn. Tháng 9 năm 1997 Khoa đón 116 sinh viên khóa đầu tiên (1997 - 2001). Từ đó đến nay, Khoa đã không ngừng phát triển cả về đội ngũ giảng viên mà còn ở quy mô sinh viên.

**Bảng 2.2. Đào tạo trình độ ĐH, hệ chính quy ngành GDTH,
Trường ĐHSP Thái Nguyên**

TT	Khóa (năm vào trường)	Số lượng SV
1	(2014)	159
2	(2015)	172
3	(2016)	191
4	(2017)	202
Σ		724

Chương trình đào tạo trình độ ĐH, hệ chính quy ngành GDTH của trường theo học chế tín chỉ có tổng số 130 tín chỉ, trong đó: khối kiến thức chung 24 tín chỉ (bắt buộc 22 tín chỉ, tự chọn 02 tín chỉ); khối kiến thức giáo dục chuyên nghiệp 42 tín chỉ (bắt buộc 38 tín chỉ, tự chọn 4 tín chỉ); khối kiến thức nghiệp vụ sư phạm 57 tín chỉ (bắt buộc 53 tín chỉ, tự chọn 4 tín chỉ); khóa luận tốt nghiệp và các học phần thay thế 07 tín chỉ. Hiện nay Khoa có 15 cán bộ, giảng viên cơ hữu và 3 giảng viên kiêm nhiệm, trong đó có 10 TS, 04 ThS, 01 CN.

* Hoạt động đào tạo trình độ ĐH, hệ chính quy ngành GDTH, Khoa Giáo dục, Trường ĐH Vinh

Ngày 24 tháng 5 năm 1995, Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ký quyết định số 1849/GD-ĐT về việc thành lập Khoa Giáo dục Tiểu học, thuộc trường Đại học Vinh.

Ngày 29 tháng 10 năm 2010, Hiệu trưởng Trường Đại học Vinh ký quyết định số 2682/QĐ-ĐHV-TCCB về việc thành lập Khoa Giáo dục trên cơ sở Khoa Giáo dục Tiểu học.

Trong hơn 20 năm qua, ngành GDTH - Khoa Giáo dục đã đào tạo hàng ngàn cử nhân GDTH hệ chính quy, cung cấp nguồn nhân lực và nâng cao chất lượng nguồn nhân lực giáo dục tiểu học cho các tỉnh Bắc Trung Bộ và trên cả nước.

Chương trình đào tạo trình độ ĐH, hệ chính quy ngành GDTH của Trường ĐH Vinh theo học chế tín chỉ tiếp cận CDIO có 125 tín chỉ, trong đó: khối kiến thức chung 30 tín chỉ; khối kiến thức cơ sở ngành 49 tín chỉ (bắt buộc 45 tín chỉ, tự chọn 4 tín chỉ); khối kiến thức chuyên ngành 46 tín chỉ (bắt buộc 42 tín chỉ, tự chọn 4 tín chỉ). Tính đến năm 2018, số lượng CB, GV của Khoa là 39 người, trong đó có 5 PGS, 15 TS, 16 ThS và 03 CN.

**Bảng 2.3. Đào tạo trình độ ĐH, hệ chính quy ngành GDTH,
Trường ĐH Vinh**

TT	Khóa (năm vào trường)	Số lượng SV
1	55 (2014)	78
2	56 (2015)	118
3	57 (2016)	286
4	58 (2017)	129
Σ		611

* Hoạt động đào tạo trình độ ĐH, hệ chính quy ngành GDTH, Khoa Giáo dục, Trường ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh

Khoa Giáo dục Tiểu học - Trường ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh được thành lập tháng 6 năm 1995 theo Quyết định số 2197/GD-ĐT của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo. Với mục tiêu là đào tạo sinh viên, học viên có trình độ cử nhân, trình độ thạc sĩ chuyên ngành Giáo dục tiểu học, có phẩm chất chính trị vững vàng, có đạo đức nghề nghiệp trong sáng, có sức khỏe và năng lực giải quyết tốt các công việc thuộc lĩnh vực giáo dục tiểu học, phục vụ cho sự nghiệp phát triển giáo dục và đào tạo, đáp ứng nguồn nhân lực cho sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước trong thời kỳ hội nhập và phát triển.

**Bảng 2.4. Đào tạo trình độ ĐH, hệ chính quy ngành GDTH,
Trường ĐHSP TP. Hồ Chí Minh**

TT	Khóa (năm vào trường)	Số lượng SV
1	(2014)	72
2	(2015)	65
3	(2016)	70
4	(2017)	83
Σ		290

Chương trình đào tạo trình độ ĐH, hệ chính quy ngành GDTH của Trường theo học chế tín chỉ có tổng số 135 tín chỉ bao gồm các học phần bắt buộc và học phần tự chọn (chưa kể các nội dung về giáo dục thể chất và giáo dục quốc phòng), trong đó: học phần chung 27 tín chỉ; học phần chuyên môn 33 tín chỉ (học phần bắt buộc 27 tín chỉ, tự chọn 6 tín chỉ); học phần nghề nghiệp 69 tín chỉ (học phần bắt buộc 51 tín chỉ trong đó: học phần cơ sở chung 9 tín chỉ, học phần nghề nghiệp chuyên ngành 32 tín chỉ, thực hành nghề nghiệp 10 tín chỉ, học phần tự chọn 10 tín chỉ); khóa luận tốt nghiệp 6 tín chỉ. Hiện nay, số lượng CB, GV của Khoa là 36 người, trong đó có 10 PGS, 17 TS, 08 ThS, 01 CN.

2.2. TỔ CHỨC KHẢO SÁT THỰC TRẠNG

2.2.1. Mục tiêu khảo sát

Mục đích khảo sát là nhằm đánh giá đúng đắn, khách quan thực trạng quản lý hoạt động đào tạo GVTH để xác lập cơ sở thực tiễn của đề tài.

2.2.2. Nội dung khảo sát

Nội dung khảo sát thực trạng tập trung vào các vấn đề chính:

- Khảo sát thực trạng hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận NL
- Khảo sát thực trạng quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận NL
- Khảo sát thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả QL đào tạo GVTH

theo tiếp cận NL

2.2.3. Đối tượng và địa bàn khảo sát

2.2.3.1. Đối tượng khảo sát

- CBQL, GV của các cơ sở đào tạo (ĐHSP Hà Nội; ĐHSP Thái Nguyên; Trường ĐH Vinh; Trường ĐHSP TP. Hồ Chí Minh): 200 người.

- CBQL, GV tại các trường tiểu học: 250 người

- Sinh viên ngành GDTH: 150 người

Tổng cộng: 600 phiếu (Số phiếu thu về: 528 phiếu, gồm: 192 CBQL, GV; 232 CBQL, GVTH; 104 SV)

2.2.3.2. Địa bàn khảo sát

Cơ sở đào tạo trình độ đại học, hệ chính quy ngành sư phạm GDTH như đã nêu cùng các cơ sở thực hành, đơn vị tuyển dụng (các trường tiểu học).

2.2.4. Phương pháp khảo sát

- Lập phiếu điều tra ý kiến của CBQL, giảng viên, giáo viên và SV

Việc triển khai phiếu điều tra được tiến hành theo các bước sau đây:

+ Bước 1: Trao đổi với các đối tượng khảo sát và chuyên gia để hình thành phiếu điều tra lần thứ nhất.

+ Bước 2: Soạn phiếu điều tra, điều tra thử trên mẫu nhỏ, chỉnh sửa bộ phiếu và biên soạn bộ phiếu chính thức.

+ Bước 3: Chọn mẫu và tổ chức khảo sát chính ở 04 CSĐT trình độ ĐH, hệ chính quy ngành SP GDTH.

+ Bước 4: Tổ chức lấy ý kiến về những vấn đề cần nghiên cứu nhưng chưa được đề cập trong bảng hỏi thông qua các phương tiện thông tin liên lạc (điện thoại, email, website...).

+ Bước 5: Xử lý thông tin từ các phiếu điều tra theo phương pháp thống kê toán học.

- Trao đổi, phỏng vấn theo chủ đề

Nội dung các chủ đề trao đổi tập trung vào các vấn đề sau đây:

+ Thực trạng hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực hiện nay;

+ Thực trạng quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực hiện nay;

+ Những thuận lợi và khó khăn, những hoạt động đã thực hiện trong quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực

+ Đánh giá về thực trạng quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực

- Nghiên cứu các sản phẩm hoạt động của CBQL, giảng viên, GV và SV

Các sản phẩm hoạt động của SV bao gồm: kết quả học tập, rèn luyện; của CBQL, GV: kế hoạch đào tạo, chương trình đào tạo, báo cáo kết quả đào tạo, phiếu đánh giá... liên quan đến nội dung khảo sát thực trạng của đề tài.

2.2.5. Đánh giá kết quả khảo sát

Các phiếu điều tra, ý kiến của CBQL, giảng viên, giáo viên, SV, các chuyên gia và tài liệu liên quan được tập hợp lại theo phương pháp thống kê. Việc đánh giá các nội dung khảo sát như sau:

+) Về nhận thức theo 4 mức độ: Rất cần thiết; Cần thiết; Ít cần thiết; Không cần thiết (Rất phù hợp; Phù hợp; Ít phù hợp; Không phù hợp)...

+) Về thực hiện các nội dung trong quản lý đào tạo GVTH theo 4 mức độ: Tốt; Khá; Trung Bình; Yếu.

Ở từng mức độ có tiêu chí/chỉ báo đánh giá cụ thể.

2.2.6. Cách thức xử lý số liệu

Sau khi thu thập số liệu từ các phiếu thô theo các mức độ khác nhau của từng tiêu chí, sử dụng phương pháp thống kê toán học và phần mềm Microsoft Excel để tính trị số trung bình hoặc xếp thứ bậc, từ đó phân tích và rút ra các kết luận về thực trạng. Tất cả các ý kiến, phiếu điều tra được gửi tới đối tượng khảo sát từ tháng 5/2017 đến tháng 9/2017 và thu hồi các ý kiến, phiếu điều tra trong tháng 12/2017.

2.3. THỰC TRẠNG HOẠT ĐỘNG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC Ở CÁC TRƯỜNG/KHOA ĐẠI HỌC SƯ PHẠM THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC

2.3.1. Thực trạng nhận thức về hoạt động đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực

Tiến hành khảo sát nhận thức của các đối tượng về hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận NL, kết quả được thể hiện ở bảng 2.5.

Bảng 2.5 Nhận thức về sự cần thiết của hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận NL

Sự cần thiết của hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực		Đối tượng khảo sát			
		SV	CBQL, GV	CBQL, GVTH	\bar{X}
Rất cần thiết	SL	66	155	191	412
	%	63,5	80,7	82,3	78
Cần thiết	SL	23	37	39	99
	%	22,1	19,3	16,8	18,8
Chưa cần thiết	SL	10	0	02	12
	%	9,6	0	0,9	2,3
Không cần thiết	SL	5	0	0	5
	%	4,8	0	0	0,9

Kết quả từ bảng 2.5 cho thấy:

- Tính trung bình chung các đối tượng khảo sát đều đề cao sự cần thiết của hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận NL, khẳng định hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận NL là “*Rất cần thiết*” và “*Cần thiết*” trong việc nâng cao chất lượng đội ngũ GVTH đáp ứng nhu cầu xã hội (chiếm 78% rất cần thiết và 18,8% cần thiết trong tổng số đối tượng khảo sát).

- Tuy nhiên, còn 3,4% đối tượng khảo sát xem hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực là “*Chưa cần thiết*” và “*Không cần thiết*”, đặc biệt là SV (14,4%). Hiện nay SV vẫn chưa nhận thức đầy đủ về vị trí, vai trò của hoạt động đào tạo theo tiếp cận năng lực. Đa số vẫn coi hoạt động đào tạo truyền thống đơn giản, đỡ áp lực hơn. Đây là một khó khăn trong triển khai hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận NL, đặc biệt là khâu định hướng mục tiêu học tập và rèn luyện các NL nghề nghiệp cho sinh viên ngành GDTH.

Bảng 2.6. Ý nghĩa của hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận NL

Ý nghĩa của hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực		Đối tượng khảo sát			
		SV	CBQL, GV	CBQL, GVTH	\bar{X}
Đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông	SL	66	155	191	412
	%	63,5	80,7	82,3	78
Đáp ứng yêu cầu phát triển ngành sư phạm và các trường sư phạm từ năm 2011 đến năm 2020	SL	23	37	39	99
	%	22,1	19,3	16,8	18,8
Nâng cao chất lượng đào tạo GVTH của các trường/khoa ĐHSP	SL	10	0	02	12
	%	9,6	0	0,9	2,3

Kết quả từ bảng 2.6 cho thấy:

- Tính trung bình chung các đối tượng được hỏi đều đánh giá cao nhất ý nghĩa: “*Đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông*” (78%).

Đa số SV đã nhận thức đúng ý nghĩa của hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận NL, 63,5 % SV cho rằng hoạt động đào tạo theo tiếp cận NL giúp họ cải thiện kiến thức, kỹ năng và thái độ đối với nghề nghiệp, từ đó đáp ứng được yêu cầu đổi mới căn bản và toàn diện GDPT. Tuy nhiên, còn một số ít SV sau quá trình đào tạo chưa định hình được hệ thống các NL nghề nghiệp hoặc phát hiện ra năng lực của bản thân không đáp ứng được yêu cầu của ngành nghề nên chất lượng đào tạo thật sự chưa đem lại hiệu quả. Nguyên nhân của thực trạng này là do mục tiêu đào tạo GVTH của các trường/khoa ĐHSP được xây dựng chung chung, các yêu cầu và tiêu chuẩn còn chưa rõ ràng, chưa thể hiện được các mức độ NL cần đạt dẫn đến khó khăn trong việc định hướng học tập. Bên cạnh đó, chất lượng đầu vào của SV ngành GDTH vẫn chưa được đảm bảo do quá trình tư vấn, hướng nghiệp và tuyển sinh chưa có hiệu quả.

- Ý nghĩa “*Nâng cao chất lượng đào tạo GVTH của các trường/khoa ĐHSP*” không được các đối tượng khảo sát đánh giá cao khi chỉ 2,3 % số người

được hỏi lựa chọn. Sở dĩ như vậy là do các CSĐT và đơn vị tuyển dụng đều cho rằng, vì nhiều lí do chủ quan, khách quan nên kết quả đào tạo hiện nay chưa phản ánh đúng trình độ NL nghề nghiệp thực chất của SV, chưa thật sự giúp các trường/khoa ĐHSP trong việc nâng cao chất lượng sản phẩm đào tạo.

2.3.2. Thực trạng xây dựng và thực hiện mục tiêu đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực

Trao đổi thông tin với các CBQL, GV, CBQL và GVTH về mục tiêu đào tạo GVTH theo tiếp cận NL ở các trường/khoa ĐHSP, kết quả được thể hiện ở bảng sau:

Kết quả từ bảng 2.7 cho thấy:

- Có 85,4% đối tượng khảo sát cho rằng cơ sở xây dựng mục tiêu đào tạo GVTH theo tiếp cận NL ở các trường/khoa ĐHSP hiện nay là dựa trên “*chương trình hiện hành*”. Chỉ có 10,1% mục tiêu đào tạo được xây dựng “*xuất phát từ nhu cầu xã hội*” và 4,5% được xây dựng trên cơ sở “*mô tả cụ thể năng lực của người học*”. Điều này dẫn đến “*sự trừu tượng, khó hiểu và yêu cầu cao*” đối với người học trong quá trình đào tạo (89,2%). Bên cạnh đó, việc mô tả một cách chung chung các NL nghề nghiệp của người GVTH gây khó khăn cho quá trình xây dựng CDR chương trình đào tạo và kiểm tra, đánh giá kết quả đào tạo. Bên cạnh đó, việc định hướng giảng dạy và học tập cả GV và SV cũng chịu ảnh hưởng từ khâu xây dựng mục tiêu đào tạo.

Bảng 2.7. Đánh giá về xây dựng mục tiêu đào tạo GVTH theo tiếp cận NL

Yếu tố	Cơ sở xây dựng mục tiêu đào tạo			Mức độ xây dựng mục tiêu		
	Trên cơ sở CT hiện hành	Xuất phát từ nhu cầu xã hội	Mô tả cụ thể năng lực của người học	Cụ thể, rõ ràng, dễ hiểu, có tính khả thi	Trừu tượng, khó hiểu, yêu cầu cao	Không quan tâm
SL	362	43	19	46	378	00
%	85,4	10,1	4,5	10,8	89,2	00

Theo PGS.TS Bùi Minh Hiền (Trường ĐHSP Hà Nội), mục tiêu đào tạo GVTH theo tiếp cận NL do nhà trường xây dựng có những tiêu chí còn chung chung, chưa cụ thể, chưa sát với năng lực của người GVTH, chưa thực sự đáp ứng được yêu cầu của vị trí việc làm. Chính điều này đã làm cho mức độ đáp ứng mục tiêu đào tạo của SV với NL cần thiết cho người GVTH chưa cao (Bảng 2.8), từ đó tạo ra những yếu tố khó khăn ảnh hưởng đến hoạt động đào tạo của nhà trường. Những hạn chế này đòi hỏi các chủ thể quản lý cần có những điều chỉnh kịp thời trong việc xây dựng và thiết kế mục tiêu đào tạo phù hợp với ngành đào tạo, đảm bảo nâng cao chất lượng nguồn nhân lực giáo dục tiểu học.

Bảng 2.8. Mức độ đáp ứng MTĐT của SV với NL cần thiết cho người GVTH

Các chủ đề năng lực		Mức độ đánh giá			
		Tốt	Khá	TB	Yếu
Năng lực chung (Nghiên cứu khám phá tri thức, giao tiếp, làm việc nhóm, tự học...)	SL	70	190	118	26
	%	16,5	44,8	32,5	6,2
Năng lực nghề nghiệp (Nhận thức bối cảnh, hình thành ý tưởng, lập KH, thiết kế, tổ chức, kiểm tra HDDH và giáo dục ở TH...)	SL	37	151	201	35
	%	8,7	35,6	47,4	8,3
Năng lực hành vi (Tư duy hệ thống, ứng xử linh hoạt trong các THSP, tự tin, độc lập trong MT nghề nghiệp...)	SL	35	69	105	215
	%	8,3	16,3	24,7	50,7
\bar{X}		11,2	33,8	34,9	21,7

Kết quả từ bảng 2.8 cho thấy:

- Các đối tượng khảo sát đều cho rằng mức độ đáp ứng “Tốt” các năng lực nghề nghiệp của SV là thấp (trung bình 11,2%), mức độ “Trung bình” chiếm tỉ lệ cao nhất (34,9%).

- Nhóm năng lực chung được đánh giá có mức độ đáp ứng phù hợp với vị trí nghề nghiệp. Mức độ đáp ứng “Tốt” chiếm tỉ lệ 16,5%. Điều này phù hợp với quá trình đào tạo GVTH tại các trường/khoa ĐHSP hiện nay: chú trọng hình thành và

phát triển các năng lực cơ bản cho người học thông qua hình thức đào tạo trên lớp, nặng về lí thuyết, nhẹ về thực hành.

- *Nhóm năng lực nghề nghiệp và năng lực hành vi* chưa được các đối tượng đánh giá cao với tỉ lệ “*Trung bình*” chiếm 72,1% và “*Yếu*” chiếm 59%. Đây được xem là khó khăn trong quá trình đào tạo của nhà trường. Đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực là việc làm khá mới, nhiều trường/khoa ĐHSP bắt đầu xây dựng lại chuẩn đầu ra và khung năng lực. Quá trình này chưa thực sự có sự tham gia của các bên liên quan, đặc biệt là đơn vị tuyển dụng. Điều này dẫn đến sự “*chênh vênh*” giữa sản phẩm đào tạo và yêu cầu tuyển dụng. Bên cạnh đó, thực tiễn cũng cho thấy năng lực của đội ngũ GV sư phạm chưa đáp ứng được yêu cầu của quy trình đào tạo mới. Do đó, các trường/khoa ĐHSP cần quan tâm có giải pháp phù hợp để nâng cao năng lực cho đội ngũ GV tham gia đào tạo GVTH theo tiếp cận NL, góp phần nâng cao chất lượng sản phẩm của nhà trường.

2.3.3. Thực trạng nội dung, chương trình đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực

Trong những năm qua, các trường/khoa ĐHSP đã có nhiều đóng góp trong đào tạo nguồn nhân lực, nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ cho đội ngũ GV. Nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới, CTĐT của các trường/khoa ĐHSP thời gian gần đây cũng đã có nhiều điểm đổi mới theo hướng phát huy NL người học, qua đó góp phần thúc đẩy phát triển GDPT cũng như GD - ĐT nói chung ở Việt Nam. Mặc dù vậy, CTĐT GVTH hiện nay nhìn chung vẫn mang nặng tính lí thuyết, ít chú ý tới bồi dưỡng NL thực tiễn dạy học, giáo dục và phát triển bản thân, cộng đồng của người học.

Qua nghiên cứu sơ bộ một số CTĐT GVTH ở một số trường/khoa ĐHSP, chúng tôi nhận thấy: CTĐT GVTH trình độ đại học ở các cơ sở giáo dục đại học có uy tín trong nước đều thực hiện CTĐT có khối lượng kiến thức từ 130 - 135 tín chỉ và được cấu trúc các khối kiến thức như sau: khối kiến thức giáo dục đại cương chiếm 14,8% - 20%; khối kiến thức giáo dục chuyên nghiệp chiếm 80% - 85,2%, trong đó kiến thức cơ sở ngành và liên ngành là 31,1% - 39,6% và kiến thức nghiệp vụ sư phạm là 42,2 - 53,8% (Bảng 2.9).

Bảng 2.9. Kết quả khảo sát khối kiến thức thuộc các CTĐT GVTH

Cơ sở đào tạo giáo viên	Khối lượng kiến thức toàn khoá (TC)	Khối kiến thức GD chung (TC)	Khối kiến thức giáo dục chuyên nghiệp (TC)			
			Tổng số	KT Cơ sở ngành và liên ngành	KT Nghiệp vụ sư phạm	Khoá luận TN/HP thay thế
ĐHSP Hà Nội	135	20	115	52	57	6
	100%	14.8%	85.2%	38.5%	42.2%	4.4%
ĐHSP Thái Nguyên	130	24	106	42	57	7
	100%	18.5%	81.5%	39.6%	53.8%	6.6%
ĐHSP TPHCM	135	27	108	42	60	6
	100%	20%	80%	31.1%	44.4%	4.4%
ĐH Vinh	132	22	110	51	59	0
	100%	16.7%	83.3%	38.6%	44.7%	0%

Trao đổi thêm thông tin với CBQL, GV và SV ở các trường/khoa ĐHSP về tỉ trọng lí thuyết và thực hành trong CTĐT GVTH, kết quả thu được như sau:

Bảng 2.10. Đánh giá về nội dung chương trình đào tạo GVTH theo tiếp cận NL

Đối tượng khảo sát	Nội dung đánh giá	Mức độ đánh giá					
		Ít		Phù hợp		Nhiều	
		SL	%	SL	%	SL	%
CBQL	Về tỉ trọng lí thuyết	0	0	40	50	40	50
	Về tỉ trọng thực hành	26	32,5	41	51,3	13	16,2
Giảng viên	Về tỉ trọng lí thuyết	16	14,3	20	17,8	76	67,9
	Về tỉ trọng thực hành	71	63,4	33	29,4	8	7,2
Sinh viên	Về tỉ trọng lí thuyết	9	8,6	32	30,8	63	60,6
	Về tỉ trọng thực hành	62	59,6	29	27,9	13	12,5

Kết quả từ bảng 2.10 cho thấy:

- Về tỉ trọng lí thuyết trong chương trình đào tạo: 03 đối tượng khảo sát đều cho rằng tỉ trọng lí thuyết hiện nay là khá nhiều (từ 50% trở lên).

- Về tỉ trọng thực hành: chỉ có đối tượng CBQL cho rằng tỉ trọng thực hành trong chương trình hiện nay là “*Phù hợp*”; 02 đối tượng: 63,4% GV và 59,6% SV cho rằng tỉ trọng này “*Ít*”.

Như vậy, nhìn chung các CTĐT GVTH hiện nay cũng tương tự như các chương trình ĐTGV khác, có khối kiến thức giáo dục đại cương còn xơ cứng, ít đổi mới. Nhiều CTĐT GVTH được xây dựng theo hướng tiếp cận dựa vào nội dung hoặc chủ đề. CTĐT được phát triển không đảm bảo chặt chẽ, khoa học trong đầy đủ các bước của quy trình phát triển một CTĐT, hạn chế thường gặp là: việc phát triển CTĐT thiếu hoặc không có đầy đủ sự tham gia của tất cả các bên liên quan; phân tích bối cảnh cho phát triển CTĐT chưa thực sự được quan tâm; CDR CTĐT được phát biểu thiếu căn cứ khoa học, chưa khách quan; vai trò của CDR trong thiết kế CTĐT chưa rõ ràng, nhiều môn học trong CTĐT chưa được phân nhiệm tương ứng với CDR, vì vậy vẫn còn tình trạng môn học “thừa”, tín chỉ “thừa” nằm trong CTĐT. Đây là lí do giải thích vì sao nội dung này được đánh giá mức độ thực hiện “Yếu” với tỉ lệ cao và cũng là bài toán đặt ra cho các trường/khoa ĐHSP trong việc cải tiến, đổi mới CTĐT đảm bảo quá trình đào tạo đạt hiệu quả trong thời gian tới.

Bảng 2.11. Mức độ thực hiện các nội dung, chương trình đào tạo GVTH

Nội dung đánh giá		Mức độ thực hiện			
		Tốt	Khá	TB	Yếu
Mục tiêu của chương trình đào tạo rõ ràng, chuẩn xác, hợp lí và khái quát	SL	32	120	234	142
	%	6,1	22,7	44,3	26,9
Chương trình đào tạo được xây dựng theo hướng mở, dễ bổ sung và điều chỉnh	SL	43	184	252	49
	%	8,1	34,8	47,7	9,2
Cấu trúc chương trình mềm dẻo, đảm bảo tính tự hợp lí và gắn kết giữa các học phần	SL	45	201	244	38
	%	8,5	38,1	46,2	7,2

Nội dung đánh giá		Mức độ thực hiện			
		Tốt	Khá	TB	Yếu
Chương trình có sự cân đối giữa kiến thức đại cương, kiến thức giáo dục chuyên nghiệp và kiến thức nghiệp vụ sư phạm	SL	40	191	243	54
	%	7,6	36,2	46,0	10,2
Chương trình đào tạo tập trung hình thành phẩm chất và năng lực đặc trưng của người GVTH	SL	36	98	227	167
	%	6,8	18,6	43,0	31,6
Tiếp cận được với CTĐT giáo viên của các nước tiên tiến trong khu vực	SL	45	91	275	117
	%	8,5	17,2	52,1	22,2
\bar{X}		7,6	27,9	46,6	17,9

Kết quả từ bảng 2.11 cho thấy:

- Các đối tượng khảo sát đều có sự thống nhất trong đánh giá việc thực hiện nội dung, chương trình đào tạo ở mức trung bình khá (“Khá” 27,9% , “Trung bình” 46,6%).

- 02 nội dung được đánh giá mức độ thực hiện tốt nhất là “Chương trình được xây dựng theo hướng mở, dễ bổ sung và điều chỉnh” và “Chương trình mềm dẻo, đảm bảo tính tự hợp lý và gắn kết giữa các học phần”, (Tỉ lệ đánh giá “Tốt” và “Khá” cao nhất). Kết quả khảo sát này hoàn toàn phù hợp với việc thực hiện CTĐT ở các trường/khoa ĐHSP hiện nay. Sở dĩ đạt được thành công này là do các cơ sở đào tạo đã chủ động thay đổi chương trình phù hợp với yêu cầu của bối cảnh mới. Nguyên tắc xây dựng CTĐT là đảm bảo các nội dung cốt lõi, tăng tỉ lệ các học phần tự chọn để tăng tính mềm dẻo của chương trình. Ví dụ ở trường ĐH Vinh, CTĐT được triển khai xây dựng theo nhóm ngành, do đó, quá trình đào tạo sẽ được tiến hành theo hai giai đoạn: ở giai đoạn 1 SV sẽ được học các học phần chung của nhóm ngành, các học phần chuyên ngành học ở giai đoạn 2. Điều này đảm bảo tính hợp lý trong trình tự hình thành và rèn luyện kiến thức, kỹ năng và thái độ cho người học.

- 02 nội dung “Mục tiêu của chương trình rõ ràng, chuẩn xác, hợp lý và khái quát” và “Chương trình đào tạo tập trung hình thành phẩm chất và năng lực đặc

trung của người GVTH” được đánh giá ở mức độ thực hiện “Trung bình” (44,3% và 43%), trong đó có 26,9% và 31,6% đánh giá “Yếu”. Kết quả này cho thấy, thực tiễn xây dựng mục tiêu đào tạo còn nhiều hạn chế, bất cập. Nguyên nhân của điều này xuất phát từ việc các trường/khoa ĐHSP chưa xây dựng hoặc xây dựng CDR chưa cụ thể. CDR ngành đào tạo là cơ sở quan trọng để xây dựng CTĐT phù hợp để từ đó hình thành những năng lực nghề nghiệp phù hợp cho SV ngành GDTH. Thực tế này đặt ra cho các CSĐT phải tiến hành xây dựng CDR làm căn cứ cho việc xây dựng CTĐT đáp ứng yêu cầu của quá trình đào tạo theo tiếp cận NL.

2.3.4. Thực trạng phương pháp, hình thức đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực

2.3.4.1. Thực trạng phương pháp đào tạo GVTH theo tiếp cận NL

Tiến hành khảo sát các đối tượng về thực trạng phương pháp đào tạo thông qua sự đánh giá về mức độ sử dụng các PPDH của GV trong quá trình đào tạo được thể hiện ở bảng 2.12.

Bảng 2.12. Mức độ sử dụng các PPDH trong đào tạo GVTH theo tiếp cận NL

Phương pháp dạy học		Mức độ đánh giá			
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Hiếm khi	Chưa thực hiện
Thuyết trình	SL	392	136	00	00
	%	74,2	25,8	00	00
Đàm thoại	SL	231	201	82	14
	%	43,8	38	15,5	2,7
Nêu vấn đề	SL	131	172	195	30
	%	24,8	32,6	36,9	5,7
Làm việc theo nhóm	SL	32	98	294	104
	%	6,0	18,6	55,7	19,7
Tự nghiên cứu theo hướng dẫn của GV	SL	15	125	265	123
	%	2,8	23,7	50,2	23,3
Dạy học tích hợp theo năng lực thực hành	SL	15	123	125	265
	%	2,8	23,3	23,7	50,2

Kết quả ở bảng 2.12 cho thấy:

- Hiện nay GV các trường/khoa ĐHSP đang cố gắng vận dụng các PPDH tích cực kết hợp với PPDH truyền thống để thực hiện hoạt động dạy học, song thực tế GV vẫn đang áp dụng các PPDH truyền thống là chính như PP thuyết trình và PP đàm thoại (Mức độ “Thường xuyên” là 74,2% và 43,8%), đặc biệt khi giảng dạy nội dung mới, xuất phát từ tâm lí ngại SV không hiểu bài khiến GV phải nói nhiều, giảng nhiều, thậm chí lạm dụng PP này.

- Đáng lưu ý là một số phương pháp tích cực vốn được coi là PP chủ đạo trong hoạt động đào tạo thì GV lại có tỉ lệ áp dụng thường xuyên chưa cao như: nêu vấn đề với mức độ “Thường xuyên” là 24,8%; làm việc theo nhóm chỉ chiếm 6%; tự nghiên cứu theo hướng dẫn của GV chiếm 2,8%... Dường như, PPDH tích hợp vẫn còn vấp phải nhiều trở ngại và nguyên nhân xuất phát từ hạn chế về CSVC, trang thiết bị, phòng học...

Nhìn chung, về cơ bản GV đã áp dụng hầu hết các PPDH cần thiết trong CTĐT, tuy nhiên, các PP giảng dạy mới như nêu vấn đề, làm việc nhóm chỉ được áp dụng rời rạc, chưa thành hệ thống. Các PP khác đòi hỏi nhiều về sự chuẩn bị của GV như phim ảnh, video chưa được chú trọng, do cần đầu tư thời gian rất công phu và khá tốn kém nên người học ít được thường xuyên liên hệ giữa lí thuyết và thực hành.

Qua trao đổi với một số GV, trở ngại lớn nhất để đổi mới PPDH theo tiếp cận năng lực là đầu tư công nghệ và bồi dưỡng thêm về “công nghệ dạy học”. Một số GV có tuổi việc tiếp cận máy tính, hệ thống phương tiện kĩ thuật hiện đại là khá khó khăn. Ngoài ra PPDH làm việc nhóm cũng ít được sử dụng do lớp đông, nên người học cũng không có điều kiện rèn luyện KN này trong quá trình học tập. Đó cũng là điểm yếu của SV hiện nay cần được khắc phục.

2.3.4.2. Thực trạng hình thức đào tạo GVTH theo tiếp cận NL

Tiến hành khảo sát đối tượng CBQL, GV ở các trường/khoa ĐHSP về thực trạng thực hiện các hình thức đào tạo GVTH. Kết quả được thể hiện ở bảng 2.13.

Bảng 2.13. Mức độ thực hiện các hình thức đào tạo GVTH theo tiếp cận NL

Hình thức đào tạo		Mức độ đánh giá			
		Tốt	Khá	TB	Yếu
Đào tạo trên lớp học	SL	16	78	95	03
	%	8,3	40,6	49,5	1,6
Đào tạo thông qua kiến tập, thực tập, thực hành nghiệp vụ sư phạm	SL	40	116	34	02
	%	20,8	60,4	17,7	1,1
Đào tạo thông qua các hoạt động khác (Đoàn thể, văn nghệ, thể dục, NCKH...)	SL	35	110	43	04
	%	18,2	57,3	22,4	2,1

Kết quả ở bảng 2.13 cho thấy:

- Đào tạo trên lớp tức là hình thức đào tạo chủ yếu bằng việc dạy học các học phần lí thuyết thì mức độ tiếp thu được của SV sau khi GV đánh giá “Tốt” không nhiều chỉ đạt 8,3%, mức độ “Khá” và “Trung bình” chiếm tỷ lệ cao 40,6 % và 49,5%. Như vậy, với hình thức này thì hiệu quả đào tạo cho SV chưa cao. Theo phản hồi của SV, đây là hình thức đào tạo phổ biến ở các CSĐT hiện nay. Hình thức này dễ tổ chức, ít phức tạp và ít gây khó khăn cho cả GV và SV trong quá trình dạy - học. Tuy nhiên, bên cạnh việc hình thành các kiến thức khá cao thì hiệu quả rèn luyện các kĩ năng chưa cao. Nguyên nhân là do GV chủ yếu truyền đạt các kiến thức “suông” mà chưa có sự gắn kết với thực tiễn thông qua hoạt động thực hành. Việc lồng ghép ví dụ minh hoạ cũng chưa thực sự đem lại hiệu quả. Qua điều tra, phỏng vấn GV - những người trực tiếp thực hiện hoạt động giảng dạy trên lớp thì họ đều khẳng định rằng: Trong quá trình dạy học, nếu cán bộ giảng dạy hướng dẫn SV sử dụng được những tri thức khoa học vào giải quyết những vấn đề của thực tiễn, chỉ ra cho họ mối quan hệ giữa tri thức được trang bị với sự vận dụng chúng ở nhà trường tiểu học, với những năng lực nào thì hiệu quả của việc lĩnh hội chúng đối với sự hình thành năng lực nghề nghiệp nghề sẽ cao hơn. Do đó, đối với hình thức này cần tăng thêm tính thực tế trong việc giảng dạy thông qua việc lồng ghép các bài tập thực hành, các tình huống sư phạm trong thực tiễn hay đưa các ví dụ thực tiễn để SV giải quyết trong quá trình học tập nhằm nâng cao tính thực hành, từ đó phát triển KN cho người học.

- Với hình thức đào tạo thông qua kiến tập, thực tập, thực hành nghiệp vụ sư phạm tại các trường thực hành, trường vệ tinh thì kết quả có sự cải thiện hơn. Cụ thể, số SV đạt tỉ lệ “*Tốt*” chiếm 20,8%, tỉ lệ “*Khá*” chiếm 60,4% và tỉ lệ “*Trung bình*” chỉ còn chiếm 17,7%. Tuy nhiên, kết quả có tốt hơn nhưng vẫn chưa đáp ứng được như mong đợi. Đào tạo thông qua thực tập, thực tế phải được diễn ra thường xuyên hơn và chiếm tỉ trọng nhiều hơn trong khung chương trình đào tạo ngành GDTH thì hiệu quả của việc hình thành và rèn luyện NL nghề nghiệp cho SV mới được nâng cao. Bên cạnh đó, GV và SV cũng kiến nghị các trường vệ tinh, các CSTH cần phân công cán bộ hướng dẫn có kinh nghiệm, đồng thời phải xây dựng quy trình kiến tập, thực hành, thực tế cụ thể và rõ ràng hơn giúp SV định hướng hoạt động học tập, rèn luyện đảm bảo có hiệu quả.

- Hình thức đào tạo thông qua các hoạt động khác được các đối tượng đánh giá ở mức độ trung bình khá (“*Khá*” 57,3%, “*TB*” 22,4%). Như vậy, hiệu quả của hình thức đào tạo này trong thực tiễn chưa cao. Qua trao đổi trực tiếp với các đối tượng, đa số đều cho rằng trường đại học là môi trường năng động, đa dạng với nhiều hoạt động đoàn thể: hoạt động Đoàn và phong trào thanh niên, hoạt động văn hoá, văn nghệ, thể dục thể thao, câu lạc bộ đội, nhóm... là cơ hội để SV có thể rèn luyện các kỹ năng mềm như: KN giao tiếp, KN làm việc nhóm, KN thuyết trình, KN đàm phán... Tuy nhiên, tỉ lệ SV tham gia vào các hoạt động này chưa nhiều, xuất phát từ tâm lí coi việc hoàn thành các học phần sẽ đạt được kết quả đào tạo cao nên đa số SV chưa coi trọng hình thức này. Điều này dẫn đến hệ quả SV tốt nghiệp đảm bảo về kỹ năng chuyên môn nhưng yếu về kỹ năng hỗ trợ, không đáp ứng được yêu cầu của đơn vị tuyển dụng. Do đó, trong thời gian tới, các trường/khoa ĐHSP cần tăng cường công tác tuyên truyền nâng cao nhận thức của SV về tầm quan trọng của việc tham gia các hoạt động đoàn thể, cộng đồng, đồng thời đa dạng hoá các hoạt động này tạo cơ hội để SV tham gia tích cực, chủ động nhằm hình thành và phát triển toàn diện NL cho người học.

Ngoài ra, để nâng cao hiệu quả đào tạo, tổ bộ môn và các trường/khoa ĐHSP cần tăng cường một số hoạt động cụ thể như:

- Tổ bộ môn chủ động tổ chức sinh hoạt chuyên môn, chuyên đề trao đổi về kinh nghiệm hình thành và phát triển năng lực cho SV.

- Định hướng cho GV có ý thức sưu tầm tài liệu hướng dẫn về tổ chức đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực cho SV. Bằng cách làm này, nhà trường sẽ có nhiều tài liệu hay, dễ sử dụng phục vụ cho công tác giảng dạy của GV cũng như hoạt động học tập của SV.

- Thường xuyên tổ chức các hội thi cho ngành GDTH, các hoạt động tập thể, hoạt động ngoại khóa... tạo cơ hội cho SV hình thành các năng lực như: giao tiếp, làm việc nhóm, thiết lập các mối quan hệ... góp phần hình thành và rèn luyện nhóm NL nghề nghiệp cho SV.

2.3.5. Thực trạng kiểm tra, đánh giá kết quả đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực

Khảo sát các đối tượng về hình thức kiểm tra, đánh giá kết quả đào tạo, kết quả được thể hiện ở bảng 2.14.

Bảng 2.14. Mức độ thực hiện các hình thức KT, ĐG kết quả đào tạo

Các hình thức KT- ĐG		Mức độ thực hiện			
		Tốt	Khá	TB	Yếu
KT, ĐG thường xuyên	SL	249	136	81	62
	%	47,2	25,8	15,3	11,7
KT, ĐG định kì	SL	82	231	201	14
	%	15,5	43,8	38	2,7
KT, ĐG quá trình	SL	15	125	265	123
	%	2,8	23,7	50,2	23,3

Kết quả từ bảng 2.14 cho thấy:

- Hình thức “KT, ĐG thường xuyên” được các đối tượng khảo sát đánh giá là thực hiện “Tốt” với tỉ lệ cao (47,2%), điều này cho thấy đây là hình thức KT, ĐG được sử dụng nhiều và liên tục trong quá trình đào tạo. Trong quá trình dạy học nó được thể hiện qua việc đánh giá sự chuyên cần, thái độ và sự tích cực trong xây dựng bài của SV.

- Hình thức “KT, ĐG định kì” được các đối tượng khảo sát đánh giá là thực hiện khá tốt với tỉ lệ “Tốt” 15,5% và “Khá” 43,8%. Tuy nhiên vẫn còn 38% người được hỏi cho rằng hình thức này chỉ thực hiện ở mức trung bình. Nguyên nhân là do hình thức này đa số được nhà trường chủ trì tổ chức, hình thức chủ yếu là trắc

nghiệm khách quan, do đó tính toàn diện của hình thức này chưa được đảm bảo do nặng về đánh giá KT, chưa đánh giá được KN và thái độ của người học.

- Hình thức “*KT, ĐG quá trình*” được các đối tượng đánh giá với mức độ thực hiện “Trung bình” với tỉ lệ cao (50,2%). Sở dĩ như vậy vì đây là hình thức kết hợp giữa ĐG thường xuyên và đánh giá định kì. Trong dạy học hình thức này được thể hiện qua việc kết hợp giữa đánh giá chuyên cần, thái độ, hồ sơ học tập, điểm giữa kì và kết quả thi cuối kì hoặc bài tiểu luận/đồ án. Đây là hình thức KTĐG mới, có tính phức tạp. Do đó trong thực tiễn triển khai còn mang tính hình thức, chưa thực sự có hiệu quả do nhiều yếu tố tác động: nội dung, cách thức tiến hành...

Kết quả khảo sát cho thấy công tác KT, ĐG ở các trường/khoa ĐHSP đã được thực hiện khá tốt. Điều này cho thấy các CSĐT đã thực hiện đúng theo quy chế đào tạo, thực sự có được sự đánh giá tương đối khách quan, nên có tác dụng giáo dục thái độ cho SV phấn đấu vươn lên học tập. Nội dung đánh giá đã có sự phù hợp, vừa sức với đối tượng người học. Tuy nhiên, tiến hành phỏng vấn sâu GV, SV về hoạt động KT, ĐG hoạt động đào tạo, đa số ý kiến cho rằng hoạt động KT, ĐG của nhà trường chủ yếu tập trung vào lí thuyết là chính, do đó chưa đánh giá toàn diện được khả năng của SV đặc biệt là về kĩ năng thực hành và tính sáng tạo, hay nội dung đánh giá nặng về tính khoa học nhưng xem nhẹ tính giáo dục. Đặc biệt quá trình đánh giá kết quả đào tạo chưa có sự tham gia của đơn vị tuyển dụng lao động. Điều này dẫn đến việc SV tốt nghiệp đạt loại khá, giỏi nhưng chưa thoả mãn yêu cầu của đơn vị sử dụng lao động và ngược lại.

Kiểm tra, đánh giá là khâu cuối cùng của quá trình đào tạo nhưng đồng thời cũng là khởi đầu cho một chu trình đào tạo mới với yêu cầu mới, đòi hỏi mức độ hoàn thiện và chất lượng cao hơn nhằm hình thành phẩm chất và NL đáp ứng yêu cầu CDR cho người học. Đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực đòi hỏi phải đổi mới mạnh mẽ quá trình đánh giá kết quả học tập của người học. Hoạt động KT, ĐG theo tiếp cận năng lực phải chú trọng vào đánh giá quá trình. Những vấn đề còn hạn chế trong công tác KTĐG kết quả đào tạo đặt ra cho chủ thể QL ở các trường/khoa ĐHSP phải có biện pháp xây dựng, thiết kế công cụ đánh giá phù hợp dựa vào CDR của ngành đào tạo, kết hợp các hình thức đánh giá (thường xuyên, định kì, đột

xuất...) nhằm nâng cao hiệu quả KTĐG, nâng cao nhận thức cho các thành viên tham gia về trách nhiệm cá nhân đối với sản phẩm đào tạo của nhà trường.

2.3.6. Thực trạng mức độ đáp ứng chuẩn đầu ra ngành học của hoạt động đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực

Tiến hành khảo sát đối tượng CBQL, GV, GVTH về mức độ đáp ứng của các hoạt động trong đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực ở các Trường/ Khoa ĐHSP hiện nay, kết quả thu được như sau:

Bảng 2.15. Mức độ đáp ứng của các yếu tố trong đào tạo GVTH theo tiếp cận NL

Các yếu tố		Mức độ đáp ứng				
		Tốt	Khá	TB	Yếu	
Mục tiêu đào tạo	SL	62	77	202	83	
	%	14,6	18,2	47,6	19,6	
Chương trình đào tạo	SL	48	65	194	117	
	%	11,3	15,3	45,8	27,6	
Phương pháp đào tạo	SL	72	98	160	94	
	%	17,0	23,1	37,7	22,2	
Kiểm tra, đánh giá hoạt động đào tạo	SL	69	95	173	87	
	%	16,3	22,4	40,8	20,5	
\bar{X}			14,8	19,8	43,0	22,4

Kết quả ở bảng 2.15 cho thấy:

- Mức độ đáp ứng yêu cầu đào tạo theo tiếp cận năng lực của các yếu tố còn thấp, tỉ lệ đánh giá mức độ “Yếu” cao (trung bình 22,4%).

- Yếu tố “mục tiêu đào tạo” được đánh giá thực hiện với tỉ lệ “Khá” và “TB” cao hơn các yếu tố còn lại. Điều này phản ánh đúng thực trạng về mục tiêu đào tạo GVTH của các trường/khoa ĐHSP hiện nay. Các cơ sở đào tạo đã bước đầu xác định được các kiến thức, kỹ năng và thái độ cần hình thành và rèn luyện cho SV; sau khi được xây dựng các mục tiêu này được công khai đến tất cả các thành viên của nhà trường, đặc biệt là SV thông qua nhiều kênh thông tin; mục tiêu đào tạo cũng huy động được sự tham gia của một số bên liên quan góp phần nâng cao tính phù

hợp giữa sản phẩm đào tạo với yêu cầu của xã hội. Tuy nhiên, bên cạnh những thành tựu đã đạt được, việc thực hiện yếu tố này còn tồn tại một số hạn chế như: việc xây dựng mục tiêu chưa thực sự xuất phát từ yêu cầu đổi mới chương trình GDPT mới cũng như chuẩn nghề nghiệp của người GVTH; các KT, KN và TĐ ít được cập nhật, chậm đổi mới; các NL còn chung chung, chưa cụ thể, khó định hướng cho quá trình giảng dạy và học tập..

- 03 yếu tố có tỉ lệ lựa chọn “Yếu” cao nhất là: “Chương trình đào tạo” (27,6%), “Phương pháp, hình thức đào tạo” (22,2%), “Kiểm tra, đánh giá hoạt động đào tạo” (20,5%).

Kết quả này phù hợp với thực trạng khảo sát các yếu tố của quá trình đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP. Hoạt động đào tạo theo tiếp cận năng lực hiện nay ở các nhà trường được thực hiện theo chủ quan của mỗi trường/khoa ĐHSP và chưa theo một chuẩn mực chung nhất định, chưa có sự thống nhất giữa các trường trong việc tổ chức thực hiện chương trình, phương pháp đào tạo và kiểm tra, đánh giá. Nâng cao nhận thức cho các thành viên có liên quan và kết hợp cải tiến nội dung, phương pháp đào tạo là giải pháp có thể nâng cao hiệu quả đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực đáp ứng nhu cầu xã hội và đổi mới GDPT.

2.4. THỰC TRẠNG QUẢN LÝ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC Ở CÁC TRƯỜNG/KHOA ĐẠI HỌC SƯ PHẠM THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC

2.4.1. Thực trạng quản lý mục tiêu đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực

Khảo sát đối tượng CBQL, GV, GVTH về mức độ QL xây dựng mục tiêu đào tạo GVTH theo tiếp cận NL, kết quả thu được như sau:

Bảng 2.16. Mức độ quản lý xây dựng mục tiêu đào tạo GVTH theo tiếp cận NL

Nội dung đánh giá		Mức độ thực hiện				\bar{X}
		Tốt	Khá	TB	Yếu	
Tổ chức xây dựng hệ thống tiêu chí đầu ra	SL	67	114	197	46	2.46
	%	15,8	26,9	46,5	10,8	
Phân tích nghề (xác định các NL nghề nghiệp)	SL	65	121	180	58	2.45
	%	15,3	28,5	42,5	13,7	

Nội dung đánh giá		Mức độ thực hiện				\bar{X}
		Tốt	Khá	TB	Yếu	
Xây dựng các yêu cầu về kiến thức	SL	112	165	116	31	2.84
	%	26,4	38,9	27,4	7,3	
Xây dựng các yêu cầu về kỹ năng	SL	65	103	189	67	2.39
	%	15,3	24,3	44,6	15,8	
Xây dựng các yêu cầu về thái độ	SL	120	158	104	42	2.83
	%	28,3	37,3	24,5	9,9	

Kết quả ở bảng 2.16 cho thấy:

- Tính trung bình trên tổng số 424 đối tượng tham gia khảo sát, tỉ lệ đánh giá các hoạt động QL mục tiêu đào tạo theo tiếp cận NL được thực hiện ở mức độ trung bình khá, điểm TB từ 2.39 đến 2.84. Điểm số này cho thấy việc quản lý xây dựng mục tiêu ở các trường/khoa ĐHSP hiện nay đạt mức độ trung bình khá.

- 03 hoạt động “*Tổ chức xây dựng tiêu chí đầu ra*”, “*Phân tích nghề*” và “*Xây dựng các yêu cầu về kỹ năng*” chưa được thực hiện tốt, tỉ lệ đánh giá mức độ thực hiện “*Yếu*” cao (từ 10,2 đến 15,8%). Điểm TB từ 2.39 đến 2.46. Dưới góc độ lí luận và thực tiễn đào tạo theo tiếp cận năng lực, việc “*Tổ chức xây dựng tiêu chí đầu ra*” và “*Phân tích nghề*” là hai hoạt động cốt lõi của quá trình này. Tuy vậy, kết quả khảo sát thực trạng cho thấy, việc thực hiện còn hạn chế. Các trường/khoa ĐHSP khi xây dựng các tiêu chí đầu ra còn chung chung, chưa định hướng rõ ràng các năng lực đặc trưng của người GVTH, chỉ tập trung thiết lập mục tiêu riêng lẻ cho từng học phần. Từ đó, việc xác định các yêu cầu về kiến thức và thái độ thực hiện khá tốt nhưng việc xác định yêu cầu về kỹ năng còn chưa cao. Trong khi đó, để đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục người GVTH phải có năng lực nghề nghiệp toàn diện. Một trong những nguyên nhân dẫn tới điều này là do trong quá trình tổ chức xây dựng mục tiêu chưa có sự tham gia đầy đủ của các bên liên quan, đặc biệt là sự tham gia của các đơn vị tuyển dụng (các trường tiểu học). Sự gắn kết giữa các trường/khoa ĐHSP và các trường tiểu học mới chỉ dừng lại ở sự phối hợp trong tổ chức thực hành, thực tập sư phạm, chưa có sự tham gia, đánh giá sản phẩm lao động

làm cơ sở điều chỉnh mục tiêu của nhà trường. Việc xây dựng tiêu chí đầu ra cụ thể và xác định các năng lực nghề nghiệp là cơ sở để đánh giá mức độ đáp ứng yêu cầu đào tạo theo tiếp cận NL. Do đó, để nâng cao chất lượng sản phẩm đào tạo trong thời gian tới các trường/khoa ĐHSP cần đẩy mạnh quá trình liên kết và hợp tác với các trường vệ tinh, các CSTH và đơn vị tuyển dụng trong khâu xây dựng mục tiêu đào tạo, đảm bảo đáp ứng yêu cầu của XH về nguồn nhân lực tiểu học.

Bảng 2.17. Mức độ quản lý thực hiện mục tiêu đào tạo GVTH theo tiếp cận NL

Nội dung đánh giá		Mức độ thực hiện				\bar{X}
		Tốt	Khá	TB	Yếu	
Lập kế hoạch thực hiện mục tiêu theo tiếp cận NL	SL	95	182	116	31	2.8
	%	22,4	42,9	27,4	7,3	
Tổ chức thực hiện mục tiêu đào tạo theo tiếp cận NL	SL	52	147	171	54	2.46
	%	12,3	34,7	40,3	12,7	
Chỉ đạo thực hiện mục tiêu đào tạo theo tiếp cận NL	SL	52	145	171	56	2.45
	%	12,3	34,2	40,3	13,2	
Kiểm tra, đánh giá mục tiêu đào tạo theo tiếp cận NL	SL	47	142	174	61	2.41
	%	11,1	33,5	41,0	14,4	

Kết quả ở bảng 2.17 cho thấy:

- Tính trung bình chung, sự đánh giá của các đối tượng khảo sát về mức độ quản lý thực hiện mục tiêu đào tạo có sự thống nhất, các ý kiến đều đánh giá mức độ đạt được là trung bình khá: từ 2.41 đến 2.8.

- Khâu “*Lập kế hoạch thực hiện mục tiêu đào tạo*” được đánh giá thực hiện ở mức “Tốt” với tỉ lệ cao (22,4%). Các khâu “*Tổ chức thực hiện mục tiêu*”, “*Chỉ đạo thực hiện mục tiêu*” và “*Kiểm tra, đánh giá mục tiêu đào tạo*” có tỉ lệ lựa chọn “Yếu” cao (từ 12,7 % đến 14,4%).

Tiến hành phỏng vấn sâu các đối tượng về vấn đề này, hầu hết ý kiến cho rằng việc “*Lập kế hoạch thực hiện mục tiêu đào tạo theo tiếp cận NL*” được các trường/khoa ĐHSP thực hiện khá tốt. Kế hoạch có tính rõ ràng, cụ thể, có tính khả thi và được thông báo kịp thời đến các thành viên có liên quan. Tuy nhiên, khâu

“*Tổ chức thực hiện mục tiêu*” mặc dù đã được tiến hành đúng tiến độ song việc phân công, bố trí các nguồn lực còn chưa kịp thời và hợp lí. Đặc biệt là việc huy động CB, GV và hệ thống các trường vệ tinh tham gia vào quá trình đào tạo. Điều này dẫn đến việc huy động các điều kiện phục vụ quá trình đào tạo chưa hiệu quả. Khâu “*Chỉ đạo thực hiện mục tiêu đào tạo*” đã có sự giám sát thường xuyên của cả nhà trường và xã hội nhưng tính khuyến khích và động viên chưa cao. Điều này thể hiện rằng các chế độ, chính sách đãi ngộ cho CBQL, GV và SV chưa thỏa đáng. Hoạt động “*Kiểm tra, đánh giá*” vẫn là khâu ít được quan tâm nhất. Đây là quá trình xem xét và đánh giá thực trạng thực hiện mục tiêu, kịp thời phát hiện những thiếu sót để uốn nắn và điều chỉnh. Quá trình đào tạo GVTH theo tiếp cận NL có thực hiện thành công hay không phụ thuộc rất nhiều vào khâu này. Do đó, các trường/khoa ĐHSP cần có giải pháp tăng cường hiệu quả công tác này trong thời gian tới.

2.4.2. Thực trạng quản lý chương trình đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực

Về QL xây dựng chương trình: Hiện nay các cơ sở đào tạo xây dựng, điều chỉnh và phát triển chương trình đào tạo GVTH theo cách là thành lập Hội đồng độc lập do Ban Giám hiệu chủ trì, trên cơ sở GV đề xuất trực tiếp từng môn học và trình Ban Giám hiệu ra quyết định thay thế từng học phần, khối kiến thức theo mỗi kì giảng dạy. Chu kì điều chỉnh chương trình đào tạo được thực hiện theo thời gian và cách thức khác nhau.

Bảng 2.18. Mức độ quản lý chương trình đào tạo GVTH theo tiếp cận NL

Nội dung đánh giá		Mức độ thực hiện				\bar{X}
		Tốt	Khá	TB	Yếu	
Phân tích NL nghề nghiệp làm căn cứ xây dựng chương trình theo chuẩn đầu ra	SL	27	125	179	93	2.2
	%	6,4	29,5	42,2	21,9	
Xây dựng các mục tiêu NL theo định hướng CDR	SL	25	121	175	103	2.16
	%	5,9	28,5	41,3	24,3	
Xây dựng khung CT, xác định các học	SL	32	131	170	91	2.24

Nội dung đánh giá		Mức độ thực hiện				\bar{X}
		Tốt	Khá	TB	Yếu	
phần theo các NL	%	7,5	30,9	40,1	21,5	
Xây dựng mục tiêu, đề cương, cụ thể hóa NL trong đề cương môn học	SL	52	156	159	57	2.47
	%	12,3	36,8	37,5	13,4	
Hội thảo lấy ý kiến chuyên gia, nhà tuyển dụng	SL	48	135	166	75	2.36
	%	11,3	31,8	39,2	17,7	
Tổ chức đánh giá CTĐT thường xuyên để cập nhật NL mới	SL	22	123	167	112	2.12
	%	5,2	29,0	39,4	26,4	

Kết quả ở bảng 2.18 cho thấy:

- Các đối tượng tham gia khảo sát đều cho rằng việc QL xây dựng chương trình đào tạo được thực hiện ở mức độ trung bình, điểm TBC từ 2.12 đến 2.47. Điều này cho thấy các trường/khoa ĐHSP đã có sự quan tâm và bước đầu triển khai thực hiện quản lý chương trình đào tạo theo hướng tiếp cận năng lực. Tuy nhiên, việc xây dựng CTĐT hiện nay chủ yếu dựa vào các điều kiện sẵn có của nhà trường, chưa căn cứ vào sự tiến bộ của khoa học và công nghệ cũng như bối cảnh đổi mới giáo dục và đào tạo hiện nay. Việc “*Phân tích NL nghề nghiệp làm căn cứ xây dựng CTĐT theo CDR*” chưa thực sự đem lại hiệu quả (Mức độ “TB” 42,2%, “Yếu” 21,9%). Điều này chứng tỏ rằng các trường/khoa ĐHSP chưa áp dụng “*sơ đồ ngược*” trong thiết kế chương trình. Do chưa chú trọng vào phân tích đặc thù nghề nghiệp thực tế, sự thay đổi và nhu cầu của các trường tiểu học, nên CDR, mục tiêu CTĐT thường chung chung, mang tính kì vọng hơn khả thi, khó lượng chuẩn nên phần nào gây khó khăn cho người học trong việc xác định các công việc cụ thể của người GVTH. Mục tiêu và CTĐT còn nặng về kiến thức chuyên môn, có phần coi nhẹ KN thực hành... dẫn tới chưa đáp ứng được CDR và yêu cầu nghề nghiệp của GVTH trong thực tiễn... Đây cũng chính là nguyên nhân dẫn đến khó khăn trong “*Xây dựng các mục tiêu NL theo định hướng CDR*” (Mức độ “Yếu” chiếm tỉ lệ cao 24,3%). Qua trao đổi trực tiếp, các đối tượng cho biết hiện nay quá trình xây dựng CTĐT đã có sự tham gia của CBQL, GV, các chuyên gia. Tuy nhiên, sự tham gia của SV, cựu SV và nhà tuyển dụng chưa nhiều. Đây là khó khăn lớn cho công tác

quản lý xây dựng chương trình đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực, đòi hỏi các trường/khoa ĐHSP phải có giải pháp nhằm tạo cơ hội thuận lợi nhất cho việc tham gia của các bên liên quan được tốt hơn, đảm bảo CTĐT đáp ứng yêu cầu của thế giới nghề nghiệp và bối cảnh mới.

Kết quả khảo sát cũng cho thấy thực trạng nhiều trường/khoa ĐHSP chưa tuân thủ các bước xây dựng CTĐT theo hướng tiếp cận NL, nhiều khâu trong quy trình chưa được quan tâm đúng mức. Đặc biệt là khâu “*Tổ chức đánh giá CTĐT thường xuyên để cập nhật các NL mới*” chưa được chú trọng (Tỉ lệ “TB” chiếm 39,4%, “Yếu” là 26,4%). Tìm hiểu thực tế ở các trường/khoa ĐHSP cho thấy việc tổ chức đánh giá để điều chỉnh CTĐT được thực hiện sớm nhất là 2 năm/lần, thường điều chỉnh theo nhu cầu hoặc khi có ngành nghề mới. Các Khoa, bộ môn liên quan được giao nhiệm vụ thực hiện việc đánh giá, điều chỉnh, phòng đào tạo chủ trì và Hiệu trưởng quyết định. Như vậy, quá trình đánh giá CTĐT chưa có sự tham gia của nhà tuyển dụng. Đây cũng là một trong những nguyên nhân ảnh hưởng đến sản phẩm đào tạo chưa đáp ứng tốt so với yêu cầu về CDR hay yêu cầu của trường tiểu học trong xu thế mới. Do đó, việc cải tiến CTĐT có kế hoạch và lộ trình là giải pháp cần thiết cho các trường/khoa ĐHSP nhằm phát triển và nâng cao chất lượng CTĐT đáp ứng yêu cầu của bối cảnh mới.

Như vậy, đào tạo GVTH theo tiếp cận NL có chất lượng và hiệu quả khi các trường/khoa ĐHSP xây dựng, điều chỉnh và phát triển chương trình phù hợp với NL nghề nghiệp trong thực tiễn. Các cơ sở đào tạo phải tiến hành cải tiến và điều chỉnh chương trình đào tạo theo lộ trình cụ thể, có quy trình khoa học và có sự tham gia, liên kết với các cơ sở tuyển dụng, đảm bảo sản phẩm đào tạo đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động.

2.4.3. Thực trạng quản lý phương pháp đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực

2.4.3.1. Thực trạng quản lý hoạt động dạy của GV

Khảo sát 192 CBQL, GV về thực trạng quản lý hoạt động dạy học ở các trường/khoa ĐHSP, kết quả được thể hiện ở bảng 2.18.

Bảng 2.19. Mức độ thực hiện quản lý hoạt động dạy của GV

Hoạt động		Mức độ đánh giá				\bar{X}
		Tốt	Khá	TB	Yếu	
Lập KH và thực hiện KH dạy học	SL	28	92	55	17	2.68
	%	14,6	47,9	28,6	8,9	
Phân công giờ dạy cho GV	SL	44	104	37	07	2.96
	%	22,9	54,2	19,3	3,6	
Quản lý giờ lên lớp	SL	41	109	35	07	2.95
	%	21,4	56,8	18,2	3,6	
Quản lý thực hiện nội dung dạy học	SL	32	97	44	19	2.73
	%	16,7	50,5	22,9	9,9	
Quản lý PP, phương tiện dạy học	SL	38	97	35	22	2.78
	%	19,8	50,5	18,2	11,5	

Kết quả từ bảng 2.18 cho thấy:

- Tính trung bình trên tổng số 192 đối tượng khảo sát, tỉ lệ đánh giá quản lý hoạt động dạy học được thực hiện ở mức độ “*Khá*” từ 2.68 đến 2.96.

- 02 hoạt động được đánh giá mức độ thực hiện cao nhất là “*Phân công giờ dạy cho GV*” và “*Quản lý giờ lên lớp*” với điểm TB là 2.9 trở lên. Sở dĩ các đối tượng đánh giá cao nội dung này vì cho rằng cách thức tiến hành ít phức tạp, ít chịu ảnh hưởng của các yếu tố chủ quan. Việc phân công giờ dạy cho GV được phòng đào tạo chủ trì thực hiện dựa trên đề xuất của khoa, bộ môn. Căn cứ để phân công dựa vào năng lực chuyên môn cũng như điều kiện cụ thể của GV, do đó, cơ bản đảm bảo được tính thống nhất, hài hoà trong khâu tổ chức dạy học.

- 03 hoạt động được đánh giá thấp hơn là “*Lập KH và thực hiện KH dạy học*”, “*Quản lý thực hiện nội dung dạy học*” và “*Quản lý PP, phương tiện dạy học*” với điểm TB là 2.68 đến 2.78. Thực tế cho thấy rằng: việc triển khai hoạt động giảng dạy của GV chủ yếu vẫn dựa vào điều kiện sẵn có của nhà trường, chưa theo một kế hoạch cụ thể; thời gian đào tạo chủ yếu ở trong nhà trường; việc thực hiện nội dung dạy học chưa đảm bảo; mức độ sử dụng PPDH và phương tiện chưa

thường xuyên và có hiệu quả. Tiến hành nghiên cứu định tính, phỏng vấn sâu CBQL ở các trường khoa ĐHSP cho thấy: việc tổ chức các học phần trong chương trình đào tạo được thực hiện riêng biệt phần lí thuyết và thực hành, nội dung chưa được dạy tích hợp theo hướng tiếp cận năng lực. Lí do có thể thấy một phần do NL của GV, một phần khác là khó khăn về cơ sở vật chất phục vụ cho công tác đào tạo. Đây cũng là nguyên nhân dẫn đến hiệu quả của khâu quản lí nội dung dạy học chưa cao. Bên cạnh đó, đa số SV đều đánh giá rằng các việc dạy các nội dung thực hành chưa cao, điều này đặt ra yêu cầu GV phải biên soạn lại phần lí thuyết và thực hành sao cho gắn với thực tiễn trường tiểu học, đồng thời điều chỉnh tăng thời lượng thực hành (chiếm khoảng 2/3 thời gian học tập của học phần/CTĐT), có như vậy SV mới có điều kiện rèn luyện và phát triển kĩ năng nghiệp vụ sư phạm.

- Nội dung “Quản lí PP, phương tiện dạy học” cũng được các đối tượng đánh giá chưa cao. Thực tế cho thấy hoạt động này được phân cấp cho các Khoa, Bộ môn chịu trách nhiệm, tuy nhiên, chưa đảm bảo thống nhất theo một quy trình chung mà chủ yếu do các Khoa, Bộ môn tự lựa chọn hình thức đánh giá trước khi thực hiện. Điều này dẫn đến tình trạng GV chủ yếu ưu tiên sử dụng các PPDH truyền thống, việc áp dụng các PPDH tích cực còn hạn chế, chưa tận dụng được sự hỗ trợ của phương tiện dạy học hiện đại. Nguyên nhân chính là do GV còn yếu về nghiệp vụ sư phạm và chưa thường xuyên xâm nhập vào thực tế dạy học ở trường tiểu học, bên cạnh đó cách học của SV cũng thụ động, ít có cơ hội tham gia tích cực vào quá trình dạy học. Theo PGS.TS Nguyễn Thị Thanh Huyền (Trường ĐHSP Thái Nguyên) hiện nay GV ở các trường/khoa ĐHSP vẫn còn tồn tại một số hạn chế như: chậm cập nhật thông tin và sự tiến bộ của khoa học công nghệ; NL xây dựng, phát triển chương trình theo tiếp cận NL chưa cao và năng lực dạy học tích hợp yếu; chưa phân loại được SV trong quá trình dạy học. Như vậy, từ phương pháp dạy học đến một số năng lực còn nhiều điểm yếu, điều này đặt ra cho các trường/khoa ĐHSP về vấn đề bồi dưỡng NL chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm cho đội ngũ GV nhà trường nhằm nâng cao chất lượng đào tạo GV theo tiếp cận năng lực đáp ứng yêu cầu của bối cảnh mới.

2.4.3.2. Thực trạng quản lí hoạt động học tập của SV

Khảo sát 296 CBQL, GV và SV ở các trường/khoa ĐHSP về thực trạng quản lí hoạt động học, kết quả thu được ở bảng sau:

Bảng 2.20. Mức độ thực hiện quản lí hoạt động học của SV

Hoạt động		Mức độ đánh giá				\bar{X}
		Tốt	Khá	TB	Yếu	
Hoạt động học tập, rèn luyện trong giờ lên lớp	SL	233	35	20	08	3.66
	%	78,7	11,8	6,8	2,7	
Hoạt động học tập, rèn luyện trong thực hành, rèn luyện NVSP thường xuyên, thực tế, thực tập	SL	212	47	27	10	3.55
	%	71,6	15,9	9,1	3,4	
Hoạt động học tập, rèn luyện ngoại khóa, đoàn thể... trong và ngoài nhà trường	SL	105	141	38	12	3.14
	%	35,5	47,6	12,8	4,1	
Hoạt động tự học, tự rèn luyện	SL	13	138	96	49	2.38
	%	4,4	46,6	32,4	16,6	

Kết quả ở bảng 2.20 cho thấy:

- Tính trung bình chung, tỉ lệ các đối tượng khảo sát đánh giá thực trạng quản lí hoạt động học của SV ở mức độ “*Khá*” từ 2.38 đến 3.66.

- Các hoạt động quản lí: “*Học tập, rèn luyện trong giờ lên lớp*”, “*Học tập, rèn luyện trong thực hành, rèn luyện NVSP thường xuyên, thực tế, thực tập*” được đánh giá thực hiện tốt (với tỉ lệ đánh giá “*Tốt*” cao từ 71,6 đến 78,7%). Đây là hai hoạt động quen thuộc và thường xuyên tại các trường/khoa ĐHSP từ trước đến nay. Kế thừa những thành tựu và ưu điểm đã đạt được từ các hình thức đào tạo trước, các trường/khoa ĐHSP đã có sự điều chỉnh và phát huy để nâng cao chất lượng học tập của SV theo tiếp cận năng lực.

- Hoạt động quản lí “*Học tập, rèn luyện ngoại khóa, đoàn thể... trong và ngoài nhà trường*” được đánh giá thực hiện khá tốt với tỉ lệ “*Khá*” 47,6% đến “*Tốt*” 35,5%. Kết quả khảo sát phù hợp với thực tế triển khai hoạt động. Do nhận

thức được vai trò của hoạt động văn hóa, văn nghệ, thể dục thể thao và các hoạt động đoàn thể khác đóng vai trò rất quan trọng trong việc hình thành các kỹ năng mềm cho bản thân, từ đó hình thành các năng lực làm việc thích ứng với môi trường xã hội nên bản thân các trường/khoa ĐHSP đã tăng cường tổ chức các hoạt động ngoài giờ và khuyến khích SV tham gia. Kết quả của các hoạt động này được các trường/khoa ĐHSP đưa vào các tiêu chí đánh giá về thái độ, đạo đức nghề nghiệp của SV. Tuy nhiên, hoạt động này cũng gặp phải khó khăn là khó đánh giá định lượng, thiên về định tính nên vẫn còn 12,8% đối tượng đánh giá mức “*Trung bình*” và 4,1% “*Yếu*”.

- Hoạt động quản lý “*tự học, tự rèn luyện*” được đánh giá có mức độ thực hiện yếu nhất (tỉ lệ “*Yếu*” cao nhất với 16,6% và tỉ lệ “*Tốt*” thấp nhất với 4,4%). Điều này phần nào phản ánh thực tế: cả CBQL, GV và SV đều nhận thấy, hoạt động này chưa mang lại hiệu quả. Hoạt động tự học có ý nghĩa quan trọng đối với bản thân SV ngành GDTH để hoàn thành nhiệm vụ học tập trong quá trình đào tạo ở các trường/khoa ĐHSP. Tự học thể hiện đầy đủ nhất vai trò chủ thể trong hoạt động nhận thức của SV. Thực tế, mỗi SV trong đào tạo theo tiếp cận năng lực đều có đan xen các phong cách học khác nhau. Tuy nhiên, hiện nay CBQL, GV vẫn áp dụng cách hướng dẫn chung cho toàn thể SV mà chưa dựa vào khả năng tiếp thu của người học. Do đó, người học chưa thực sự phát huy được sở trường và khắc phục những năng lực chưa tốt. Bên cạnh đó, SV cũng cho biết GV hiện nay chưa cung cấp đầy đủ các công cụ tự học như phiếu bài tập, sách tham khảo liên kết với việc học trên lớp... Ngoài ra, việc tạo không gian, thời gian và cơ sở vật chất để SV tự học, tự nghiên cứu cũng chưa được các trường/khoa ĐHSP chú trọng. Thiết kế không gian đẹp, yên tĩnh và nếu cần thiết có thể có sự giám sát trước khi đi vào nề nếp là biện pháp các trường/khoa ĐHSP phải quan tâm trong thời gian tới để nâng cao chất lượng hoạt động tự học, tự rèn luyện cho SV ngành GDTH.

2.4.4. Thực trạng quản lý hoạt động kiểm tra, đánh giá kết quả đào tạo

Tiến hành khảo sát 296 CBQL, GV và SV về mức độ thực hiện các yêu cầu trong kiểm tra, đánh giá kết quả đào tạo, kết quả được thể hiện ở bảng 2.21.

Bảng 2.21. Mức độ thực hiện các yêu cầu trong KT - ĐG kết quả đào tạo

Yêu cầu trong kiểm tra, đánh giá		Mức độ thực hiện				\bar{X}
		Tốt	Khá	TB	Yếu	
Đảm bảo tính khách quan, công khai, khoa học	SL	18	22	163	93	1.88
	%	6,1	7,4	55,1	31,4	
Thực hiện đánh giá đầy đủ các nội dung đào tạo	SL	19	23	162	92	2.1
	%	6,4	7,8	54,7	31,1	
Kết quả đánh giá đảm bảo sự chính xác, công bằng, phản ánh đúng trình độ năng lực của SV	SL	16	22	155	103	1.83
	%	5,4	7,4	52,4	34,8	

Kết quả từ bảng 2.21 cho thấy:

- Tính trung bình chung, tỉ lệ các đối tượng khảo sát đánh giá mức độ thực hiện các yêu cầu trong kiểm tra, đánh giá kết quả đào tạo ở mức độ “*Trung bình*” từ 1.83 đến 2.1.

- Hai yêu cầu “*Đảm bảo tính khách quan, công khai, khoa học*” và “*Thực hiện đánh giá đầy đủ các nội dung đào tạo*” được thực hiện trong thực tiễn thông qua việc công khai các tiêu chuẩn, tiêu chí KTĐG đến người học; Cách thức và thời điểm đánh giá được cụ thể hoá trong KH đào tạo. Tuy nhiên trong khi triển khai thực hiện vẫn còn nhiều bất cập dẫn đến hiệu quả chưa cao.

- Đa số các đối tượng khảo sát được hỏi đánh giá “*Yếu*” ở các lựa chọn, trong đó yêu cầu “*Kết quả đánh giá đảm bảo sự chính xác, công bằng, phản ánh đúng trình độ năng lực của SV*” có tỉ lệ cao hơn (34,8%). Lựa chọn này phản ánh đúng thực tế, kết quả đào tạo của SV thường có mức cao hoặc thấp do các tiêu chí kiểm tra, đánh giá chưa cụ thể, rõ ràng, còn mang tính chất định tính, chưa thực sự định lượng được năng lực của SV trong quá trình đào tạo. Việc đánh giá còn phụ thuộc nhiều vào kinh nghiệm, cảm tính của người đánh giá. Như vậy, kết quả khảo sát phản ánh việc thực hiện các yêu cầu KT, ĐG trong đào tạo GVTH theo tiếp cận

NL còn có những vấn đề, bất cập mà các chủ thể quản lí trường/khoa ĐHSP cần quan tâm giải quyết.

Khảo sát các đối tượng CBQL, GV và GVTH về mức độ thực hiện các hoạt động KT, ĐG quá trình đào tạo, kết quả tổng hợp được thể hiện ở bảng 2.22.

Bảng 2.22. Mức độ thực hiện các hoạt động KT, ĐG quá trình đào tạo

Hoạt động		Mức độ thực hiện				\bar{X}
		Tốt	Khá	TB	Yếu	
KT việc XD và thực hiện MTĐT	SL	32	131	170	91	2.24
	%	7,5	30,9	40,1	21,5	
KT việc lập KH thực hiện NĐĐT	SL	27	125	179	93	2.2
	%	6,4	29,5	42,2	21,9	
KT việc xây dựng cơ cấu tổ chức và quy định chức năng, nhiệm vụ	SL	52	159	156	57	2.48
	%	12,3	37,5	36,8	13,4	
Xây dựng hệ thống tiêu chuẩn, tiêu chí KT, ĐG HĐĐT	SL	25	121	175	103	2.16
	%	5,9	28,5	41,3	24,3	
KT việc tổ chức, chỉ đạo quá trình ĐT	SL	26	135	163	100	2.2
	%	6,1	31,8	38,5	23,6	
KT hoạt động sơ kết, tổng kết, rút kinh nghiệm thực hiện các nhiệm vụ ĐT	SL	48	135	166	75	2.36
	%	11,3	31,8	39,2	17,7	
Phát hiện, điều chỉnh các sai lệch trong ĐT	SL	57	156	159	52	2.51
	%	13,4	36,8	37,5	12,3	
Xác định vai trò của các bên liên quan trong việc đánh giá NL nghề nghiệp của SV	SL	22	123	167	112	2.12
	%	5,2	29,0	39,4	26,4	

Kết quả ở bảng 2.22 cho thấy:

- Tính trung bình chung, tỉ lệ các đối tượng khảo sát đánh giá việc thực hiện các hoạt động KT, ĐG quá trình đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực ở mức độ trung bình khá từ 2.12 đến 2.51.

- Hoạt động “*Xây dựng các tiêu chuẩn, tiêu chí KT, ĐG HĐĐT*” và “*Xác định vai trò của các bên liên quan trong việc đánh giá năng lực nghề nghiệp của SV*” không được đánh giá cao khi có 24,3 - 26,4% đối tượng được hỏi lựa chọn mức độ thực hiện “*Yếu*”, tỉ lệ lựa chọn mức độ “*Tốt*” thấp (từ 5,2 - 5,9%). Kết quả khảo sát phù hợp với thực tế hiện nay. Quy chế đào tạo của Bộ GD - ĐT và các quy chế/quy định về đào tạo hiện nay của các trường/khoa ĐHSP đang thực hiện cho thấy hoạt động KT, ĐG còn chung chung, định tính và chưa đánh giá được các đặc trưng trong đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực. Chẳng hạn đánh giá kết quả học tập của SV là hoạt động có ý nghĩa quan trọng nhằm đo lường chất lượng đào tạo nhưng nhìn chung các tiêu chí các trường/khoa ĐHSP đưa ra chưa cụ thể, rõ ràng, thường là các tiêu chí rộng, không bao quát và gắn liền với mục tiêu, nội dung đào tạo, vì vậy gây khó khăn cho người đánh giá và cơ sở tuyển dụng trong việc xác định chất lượng đào tạo. TS. Nguyễn Quốc Trị, trường ĐHSP Hà Nội cho rằng: hiện nay, vai trò của các bên liên quan chưa được phát huy. Các trường/khoa ĐHSP chủ yếu tự chủ về xây dựng mục tiêu, nội dung, phương pháp đào tạo. Các trường vệ tinh, các cơ sở thực hành và cơ sở tuyển dụng chưa được tham gia vào quá trình này, do đó, để đánh giá đúng kết quả đào tạo, các trường/khoa ĐHSP cần tăng cường vai trò trực tiếp của các bên liên quan trong việc xác định và đánh giá các năng lực cần thiết cho người GVTH nhằm tạo ra sự ăn khớp trong quá trình đào tạo, đáp ứng yêu cầu đổi mới GDPT hiện nay”.

- Các hoạt động: “*KT việc xây dựng và thực hiện MTĐT*”, “*KT việc xây dựng và lập KH thực hiện NDĐT*”, “*KT việc xây dựng cơ cấu tổ chức và quy định chức năng, nhiệm vụ*”, “*KT hoạt động sơ kết, tổng kết, rút kinh nghiệm*” và “*Phát hiện, điều chỉnh các sai lệch trong quá trình ĐT*” được đánh giá đạt yêu cầu với tỉ lệ đánh giá ở mức “*Trung bình*” đến “*Tốt*” trên 70%. Các hoạt động kiểm tra này nằm trong khâu chuẩn bị của quá trình đào tạo ở các trường/khoa ĐHSP nên diễn ra thường xuyên, thuận lợi có sự giám sát của các chủ thể quản lí.

Để hoạt động KT, ĐG quá trình đào tạo GVTH theo tiếp cận NL mang lại hiệu quả cao, lãnh đạo các trường/khoa ĐHSP, khoa đào tạo, bộ môn chuyên ngành cần xây dựng chế độ giám sát hiệu quả, kết hợp khuyến khích, động viên, thực hiện chế độ báo cáo để kịp thời phát hiện và điều chỉnh các sai lệch trong quá trình đào tạo.

2.4.5. Thực trạng quản lý các điều kiện phục vụ đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực

Khảo sát 192 đối tượng CBQL, GV về các điều kiện phục vụ đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực, kết quả thu được ở bảng 2.23.

Bảng 2.23. Mức độ thực hiện các hoạt động xây dựng điều kiện phục vụ đào tạo

Các hoạt động		Mức độ thực hiện				\bar{X}
		Tốt	Khá	TB	Yếu	
Xây dựng và hoàn thiện quy chế, quy định về hoạt động đào tạo	SL	26	91	52	23	2.63
	%	13,5	47,4	27,1	12,0	
Chuẩn bị CSVC phục vụ hoạt động đào tạo	SL	35	110	34	13	2.86
	%	18,2	57,3	17,7	6,8	
Phối hợp với các trường vệ tinh, CSTH, TT trong việc hỗ trợ các điều kiện phục vụ HĐĐT	SL	23	47	91	31	2.32
	%	12,0	24,5	47,4	16,1	
Chuẩn bị nguồn lực tài chính cho hoạt động đào tạo	SL	24	64	77	27	2.44
	%	12,5	33,3	40,1	14,1	
Xây dựng hệ thống thông tin phản hồi giữa nhà trường, CSTH và đơn vị tuyển dụng	SL	20	44	94	34	2.26
	%	10,4	22,9	49,0	17,7	

Kết quả từ bảng 2.23 cho thấy:

- Tính trung bình chung, tỉ lệ các đối tượng khảo sát đánh giá việc xây dựng các điều kiện đảm bảo hoạt động đào tạo GVTH ở mức độ trung bình khá, từ 2.26 - 2.86.

- Các hoạt động: “*Xây dựng và hoàn thiện quy chế, quy định về hoạt động đào tạo*”, “*Chuẩn bị CSVC phục vụ hoạt động đào tạo*” được đánh giá ở mức độ thực hiện khá tốt với tỉ lệ từ 60,9 - 75,5%.

- Các hoạt động: “*Phối hợp với các trường vệ tinh, cơ sở TH, TT trong việc hỗ trợ các điều kiện phục vụ HĐĐT*”, “*Xây dựng hệ thống thông tin phản hồi giữa nhà trường, CSTH và đơn vị tuyển dụng*” được đánh giá mức độ thực hiện chưa cao với hơn 60% lựa chọn “*Trung bình*” và “*Yếu*”.

- Công tác “*Chuẩn bị nguồn lực tài chính cho hoạt động đào tạo*” được đưa vào kế hoạch từ đầu năm học nên được thực hiện thuận lợi, chủ động. Trong khi đó, cơ chế phối hợp, mối liên hệ giữa nhà trường, CSTH và đơn vị tuyển dụng còn nhiều vướng mắc và mang tính thủ tục. Để hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận NL mang lại hiệu quả, các trường/khoa ĐHSPT cần quan tâm xây dựng mạng lưới thông tin phản hồi và mối quan hệ bền vững với các CSTH và đơn vị tuyển dụng theo quy trình phù hợp với chức năng, nhiệm vụ của từng đơn vị. Đồng thời tạo điều kiện cho các CSTH, đơn vị sử dụng lao động tham gia nhiều hơn vào quá trình đào tạo, đánh giá sản phẩm đào tạo nhằm tạo sự gắn kết và phù hợp giữa sản phẩm đào tạo của nhà trường với yêu cầu của nhà tuyển dụng và xã hội.

2.5. THỰC TRẠNG CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN QUẢN LÝ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC Ở CÁC TRƯỜNG/KHOA ĐẠI HỌC SƯ PHẠM THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC

Khảo sát 424 đối tượng CBQL, GV và GVTH về mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến thực trạng QL đào tạo GVTH theo tiếp cận NL, kết quả khảo sát tổng hợp được thể hiện ở bảng 2.24.

Bảng 2.24. Các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận NL

Các yếu tố		Mức độ ảnh hưởng				Thứ bậc
		Ảnh hưởng lớn	Có ảnh hưởng	Ít ảnh hưởng	Không ảnh hưởng	
Các văn bản, quy chế về ĐT và QLĐT	SL	245	170	09	00	6
	%	57,8	40,1	2,1	0,0	
Xu thế hội nhập trong ĐTGV	SL	256	148	20	00	6
	%	60,4	34,9	4,7	0,0	

Các yếu tố		Mức độ ảnh hưởng				Thứ bậc
		Ảnh hưởng lớn	Có ảnh hưởng	Ít ảnh hưởng	Không ảnh hưởng	
Các điều kiện về CSVC, tài chính phục vụ đào tạo	SL	285	114	25	00	3
	%	67,2	26,9	5,9	0,0	
Sự phối hợp giữa CSĐT với hệ thống trường vệ tinh, đơn vị tuyển dụng	SL	266	129	29	00	5
	%	62,7	30,4	6,9	0,0	
Chương trình đào tạo	SL	358	66	00	00	1
	%	84,4	15,6	0,0	0,0	
Phương pháp, hình thức đào tạo và cách thức đánh giá kết quả ĐT	SL	331	93	00	00	2
	%	78,1	21,9	0,0	0,0	
Đội ngũ CBQL, GV, SV (nhận thức, trình độ, phẩm chất, NL...)	SL	265	137	22	00	4
	%	62,5	32,3	5,2	0,0	
\bar{X}		68,1	28,2	3,5	0,0	

Từ số liệu thu được ở bảng 2.24 có thể rút ra những nhận xét sau:

- Các yếu tố được đưa ra khảo sát đều được cho là có ảnh hưởng đến quản lý hoạt động đào tạo GVTH (*ảnh hưởng lớn*: 68,1%; *có ảnh hưởng*: 28,2 %; *ít ảnh hưởng*: 3,5 %), không có ý kiến nào cho là *không ảnh hưởng*.

- Các yếu tố được đánh giá là ảnh hưởng lớn nhất đến quản lý đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP thuộc nhóm yếu tố chủ quan, bao gồm: “*Chương trình đào tạo*”, “*Phương pháp, hình thức đào tạo và cách thức đánh giá kết quả đào tạo*” (Tỉ lệ đánh giá từ 78,1% - 84,4%) trong đó yếu tố “*Chương trình đào tạo*” có tỉ lệ lựa chọn cao nhất.

- 03 yếu tố được đánh giá là ảnh hưởng hoặc ảnh hưởng ít hơn đến quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực thuộc nhóm các yếu tố khách quan, bao gồm: “*Các văn bản, quy chế quy định về đào tạo và quản lý đào tạo*”, “*Sự phối hợp giữa*

CSDT với hệ thống trường vệ tinh, đơn vị tuyển dụng”, “*Xu thế hội nhập trong đào tạo giáo viên*” và 01 yếu tố chủ quan: “*Đội ngũ CBQL, GV, SV (nhận thức, trình độ, phẩm chất, năng lực)*”, trong đó yếu tố được cho là ảnh hưởng ít nhất là “*Các văn bản, quy chế quy định về đào tạo và quản lí đào tạo*” (57,8%).

Qua bảng số liệu thu được cho thấy: Nhóm các yếu tố chủ quan ảnh hưởng lớn đến quản lí hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực, trong đó yếu tố chương trình đào tạo và nhận thức của các chủ thể tham gia vào quá trình đào tạo có ảnh hưởng lớn nhất. Vì vậy, để nâng cao hiệu quả quản lí đào tạo GVTH theo tiếp cận NL cần chú ý tác động đến nhận thức của các bên liên quan để các thành viên tham gia nhận thức đúng về vai trò, vị trí và nhiệm vụ của mình trong thực hiện quá trình đào tạo GVTH. Các yếu tố khách quan cũng tác động không nhỏ đến quản lí đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực, trong đó các điều kiện về cơ sở vật chất, tài chính được đánh giá là có ảnh hưởng lớn nhất đến hoạt động này.

Trên cơ sở phân tích sự ảnh hưởng của các yếu tố đến quá trình đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực, khi đề xuất các giải pháp nâng cao hiệu quả quản lí quá trình này cần phải quan tâm đến các yếu tố có ảnh hưởng lớn, đồng thời cần chú ý đến một số yếu tố khác ngoài các yếu tố chủ quan, khách quan đã được khảo sát.

2.6. ĐÁNH GIÁ CHUNG VỀ THỰC TRẠNG QUẢN Lí ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC Ở CÁC TRƯỜNG/KHOA ĐẠI HỌC SƯ PHẠM THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC

Để kiểm tra độ tin cậy của các kết quả khảo sát về mức độ thực hiện các nội dung QL đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực làm căn cứ đánh giá chung về thực trạng và đề xuất giải pháp ở chương 3, luận án tiến hành khảo sát 192 CBQL, GV ở các trường/khoa ĐHSPT về các yếu tố thành công và hạn chế trong QL đào tạo GVTH hiện nay. Kết quả tổng hợp được thể hiện ở bảng 2.25.

Bảng 2.25. Yếu tố thành công, hạn chế trong quản lý đào tạo GVTH

Các yếu tố		Các lựa chọn	
		Thành công	Hạn chế
Xây dựng mục tiêu đào tạo cụ thể, rõ ràng	SL	82	110
	%	42,7	57,3
Thiết kế CTĐT phù hợp với CDR và yêu cầu NL nghề nghiệp	SL	79	115
	%	41,1	58,9
Lựa chọn phương pháp đào tạo phù hợp với MTĐT, CTĐT	SL	86	106
	%	44,8	55,2
Kiểm tra, đánh giá trong đào tạo (tiêu chuẩn, tiêu chí, chỉ số...)	SL	76	116
	%	39,6	60,4
Kết quả đào tạo	SL	70	125
	%	36,5	63,5
Cập nhật, đổi mới trong QLĐT	SL	58	134
	%	30,2	69,8
\bar{X}		39,2	60,8

Kết quả ở bảng 2.25 cho thấy: Các yếu tố được các đối tượng đánh giá trung bình ở mức hạn chế (60,8%) nhiều hơn thành công (39,2%). Nghĩa là, các hoạt động quản lý đào tạo GVTH chưa đáp ứng với yêu cầu, mong muốn của các bên liên quan. Điều này phù hợp với thực tế: Phần lớn các kết quả khảo sát ở các bảng trên đều phản ánh chất lượng và hiệu quả của công tác quản lý chưa cao, các nội dung quản lý mới chỉ thực hiện ở mức độ “*Trung bình*”, đạt yêu cầu là chủ yếu, mức độ “*Khá*” và “*Tốt*” còn thấp, có những nội dung chưa đạt yêu cầu, tỉ lệ đánh giá mức độ thực hiện “*Yếu*” còn chiếm tỉ lệ cao.

Như vậy, kết quả khảo sát các yếu tố thành công và hạn chế phù hợp, nhất quán với những nhận định, đánh giá từ kết quả khảo sát hoạt động đào tạo GVTH (mục 2.3) và thực trạng QL đào tạo GVTH (mục 2.4). Các nội dung quản lý đào tạo GVTH chưa đạt hiệu quả cao; sự cập nhật đổi mới trong công tác quản lý còn chậm, chưa rõ nét; chất lượng đào tạo chưa cao, chưa đáp ứng được CDR ngành đào tạo

cũng như yêu cầu của đơn vị tuyển dụng. Đổi mới QL đào tạo GVTH theo tiếp cận NL là vấn đề cấp thiết, xuất phát từ những hạn chế trong thực tiễn hoạt động và các yêu cầu của thị trường lao động hiện nay.

Để đánh giá khách quan thực trạng quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực thực hiện; làm cơ sở đề xuất các giải pháp ở chương 3, chúng tôi sử dụng mô hình SWOT để phân tích trong đó chỉ ra: Điểm mạnh (Strength - S), Điểm yếu (Weakness - W), Cơ hội (Opportunities - O), Thách thức (Threats - T) của vấn đề nghiên cứu.

2.6.1. Điểm mạnh (S)

Qua khảo sát thực trạng, chúng tôi nhận thấy các trường/khoa ĐHSP đã có sự đầu tư cho hoạt động đào tạo GVTH: Xây dựng mục tiêu đào tạo tương đối cụ thể, đảm bảo nội dung chương trình, tạo điều kiện tốt nhất cho SV trong quá trình đào tạo; Tăng cường các hoạt động cải tiến chương trình, đổi mới phương thức đào tạo, KTĐG và nâng cao chất lượng đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực. Vì thế, công tác quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực đã có những chuyển biến tích cực, bước đầu tạo được sự gắn kết giữa CSĐT và nhu cầu xã hội, nhu cầu của đơn vị tuyển dụng.

Có được những thành công bước đầu như vậy, theo chúng tôi xuất phát từ những nguyên nhân sau:

- Các trường/khoa ĐHSP đã có nhiều biện pháp nâng cao nhận thức, tạo sự đồng thuận trong thực hiện hoạt động đào tạo GVTH cho các thành viên tham gia vào quá trình này.

- Ban Giám hiệu và các thành viên quan tâm, phối hợp chặt chẽ trong việc xây dựng kế hoạch và triển khai thực hiện hoạt động đào tạo, đặc biệt là sự giám sát và chỉ đạo sát sao của khoa đào tạo/bộ môn chuyên ngành.

- Xây dựng và triển khai đào tạo GV theo tiếp cận năng lực đang trở thành mục tiêu hàng đầu của các trường/khoa ĐHSP.

- Nhiều mô hình đào tạo GV theo tiếp cận năng lực của các nước trong khu vực và trên thế giới đã được các trường/khoa ĐHSP vận dụng, thử nghiệm.

- Đội ngũ GV giảng dạy chuyên ngành đạt trình độ chuẩn và trên chuẩn, có tinh thần trách nhiệm đối với nhiệm vụ được phân công.

- Các trường/khoa ĐHSP đã có sự đầu tư cơ sở vật chất, tài chính cho hoạt động đào tạo GV theo tiếp cận năng lực.

- SV ngành GDTH nhận thức đúng về ý nghĩa và vai trò của hoạt động đào tạo theo tiếp cận năng lực, từ đó có sự chuẩn bị sẵn sàng về tâm thế cho quá trình học tập của bản thân.

- Các đơn vị tuyển dụng và xã hội bước đầu giành sự quan tâm cho hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực...

2.6.2. Điểm yếu (W)

Tuy nhận được sự quan tâm từ các lực lượng tham gia đào tạo nhưng việc tổ chức triển khai và thực hiện hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực ở các trường/khoa ĐHSP hiện nay còn nhiều hạn chế, chưa theo kịp sự phát triển của kinh tế - xã hội, chưa đáp ứng được yêu cầu của ngành giáo dục về mô hình người GVTH trong bối cảnh mới.

- Nhận thức của các thành viên tham gia và các bên liên quan về hoạt động đào tạo và quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực chưa đầy đủ và đồng đều.

- Xây dựng mục tiêu đào tạo còn chung chung, chưa mô tả được những năng lực đặc trưng của người GVTH; nội dung đào tạo còn nặng lí thuyết, thiếu sự linh hoạt và chậm đổi mới; Phương thức đào tạo còn cứng nhắc, thiếu sự đa dạng... chưa đáp ứng được xu thế coi trọng thực hành trong đào tạo GV.

- Việc xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực chưa được các cấp quản lí quan tâm chỉ đạo thường xuyên.

- Các hoạt động cải tiến và nâng cao chất lượng ĐT chủ yếu tập trung vào hoạt động giảng dạy của GV nhiều hơn so với hoạt động học tập của SV.

- Việc học tập, vận dụng các mô hình đào tạo GV của nước ngoài vẫn đang là thách thức lớn đối với các trường/khoa ĐHSP.

- Hoạt động kiểm tra, đánh giá kết quả ĐT còn chủ quan, chung chung, định tính, độ tin cậy chưa cao; Hình thức đánh giá còn cứng nhắc, chủ yếu dựa vào các

sản phẩm lí thuyết, tính phân loại không cao, chưa đánh giá được năng lực của người học.

Những hạn chế trên xuất phát từ các nguyên nhân sau:

- Đội ngũ CBQL, GV tham gia vào quá trình đào tạo và quản lí đào tạo còn thiếu về số lượng và chưa đồng bộ về cơ cấu, chất lượng.

- Đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực là vấn đề mới, nhiều trường/khoa ĐHSP còn lúng túng trong việc xây dựng mục tiêu, chương trình, đánh giá kết quả đào tạo.

- SV ngành GDTH còn bộc lộ một số điểm yếu trong quá trình đào tạo: ý thức chủ động học tập và rèn luyện chưa cao; thiếu kinh nghiệm thực tiễn giáo dục và yếu kĩ năng nghề nghiệp; trình độ ngoại ngữ và tin học chưa đáp ứng được yêu cầu của quá trình học tập; thiếu và yếu các kĩ năng mềm như làm việc nhóm, giải quyết tình huống sư phạm, giao tiếp công sở...

- CSVC, trang thiết bị và tài chính phục vụ cho hoạt động đào tạo GV theo tiếp cận năng lực còn hạn chế...

Như vậy, theo chúng tôi nguyên nhân chủ yếu của những hạn chế, tồn tại trên là do hoạt động đào tạo và quản lí đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực là một hoạt động khá mới, nhiều trường/khoa ĐHSP quản lí đào tạo thiếu cơ sở khoa học, chủ yếu dựa vào trình độ và kinh nghiệm của mỗi trường, các biện pháp quản lí được thực hiện mang tính chủ quan, thăm dò và vừa rút kinh nghiệm; SV ngành GDTH chưa thực sự năng động, chủ động trong nhiều khâu từ nhận thức đến tham gia hoạt động học tập và rèn luyện nghề nghiệp...

2.6.3. Cơ hội (O)

- Quá trình toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế mở ra cơ hội cho các trường/khoa ĐHSP tiếp cận với nhiều nền giáo dục tiên tiến, nhiều mô hình đào tạo GV ưu việt ở nước ngoài và việc làm cho nguồn nhân lực chất lượng cao trong đó có GVTH.

- Ngành GD đang được đổi mới căn bản và toàn diện và nhận được sự quan tâm, đầu tư của cả nhà nước và nhân dân với mục tiêu “xây dựng nền giáo dục mở,

thực học, thực nghiệp, dạy tốt, học tốt, quản lí tốt; có cơ cấu và phương thức giáo dục hợp lí, gắn với xây dựng xã hội học tập”.

- Nhận thức của xã hội về vị trí và vai trò của người GVTH có sự chuyển biến tích cực và được đón nhận với vai trò là người thầy xây dựng những nền tảng đầu tiên quan trọng trong quá trình hình thành và phát triển nhân cách cho người học.

2.6.4. Thách thức (T)

- Toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế mở ra cơ hội việc làm đa dạng đồng thời cũng yêu cầu cao về chất lượng nguồn nhân lực của đơn vị sử dụng trong bối cảnh cạnh tranh gay gắt hiện nay. Đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực ở Việt Nam là việc làm khá mới, tác động đến chất lượng đào tạo GV nói riêng và sự nghiệp đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục nói chung về năng lực nghề nghiệp của đội ngũ nhà giáo đáp ứng yêu cầu giáo dục mới.

- Kinh nghiệm đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực của nhiều trường/khoa ĐHSP còn hạn chế, thiếu các chuyên gia trong lĩnh vực đào tạo.

- Yêu cầu về đảm bảo và công khai chất lượng đào tạo GV, tính tự chủ, trách nhiệm và cam kết của CSĐT trước các cơ quan quản lí, người học và xã hội ngày càng cao.

KẾT LUẬN CHƯƠNG 2

Từ kết quả nghiên cứu ở chương 2, chúng tôi rút ra các kết luận sau:

1. Quản lí hoạt động đào tạo GVTH là quản lí hoạt động đào tạo có tính đặc thù so với các ngành đào tạo GV khác trong trường/khoa ĐHSP. Nhận thức được ý nghĩa, tầm quan trọng của hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực, các CSĐT bước đầu đã dành sự quan tâm cho hoạt động này. Do vậy, mặc dù là đào tạo theo tiếp cận mới, hoạt động này trong các trường/khoa ĐHSP diễn ra tương đối nề nếp, ổn định và được tổ chức thực hiện khá chặt chẽ và nghiêm túc.

2. Trong những năm gần đây, các trường/khoa ĐHSP đã triển khai nhiều hoạt động, biện pháp để nâng cao chất lượng quản lí đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực. Tuy nhiên, đứng trước yêu cầu đổi mới căn bản và toàn diện GDPT, vấn đề nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo trong bối cảnh mới, quản lí hoạt động đào

tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP hiện nay còn nhiều khó khăn, hạn chế: từ nhận thức của các thành viên tham gia đến các khâu lập kế hoạch, xây dựng mục tiêu, chương trình đào tạo; tổ chức, chỉ đạo thực hiện kế hoạch đào tạo; kiểm tra, đánh giá chất lượng đào tạo; cơ chế phối hợp giữa CSĐT và trường thực hành, đơn vị tuyển dụng; các điều kiện phục vụ đào tạo... cần được khắc phục bằng những giải pháp quản lý có cơ sở khoa học và khả thi.

3. Quản lý hoạt động đào tạo GVTH là quản lý quá trình hình thành và phát triển kỹ năng nghề nghiệp đặc thù cho SV liên quan đến nhiều cấp quản lý, các bộ phận, cá nhân trong và ngoài nhà trường; vì vậy, quá trình này chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố. Trong quá trình triển khai các giải pháp quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực, các chủ thể quản lý cần lưu ý đến tác động của các yếu tố này.

4. Đánh giá hoạt động đào tạo và quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực dựa trên mô hình SWOT đã chỉ ra những điểm mạnh, điểm yếu, cơ hội, thách thức và nguyên nhân của thực trạng. Đây là cơ sở để đề xuất các giải pháp nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực ở các trường/khoa ĐHSP ở chương 3.

Chương 3

GIẢI PHÁP QUẢN LÝ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC Ở CÁC TRƯỜNG/KHOA ĐHSP THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC

3.1. NGUYÊN TẮC ĐỀ XUẤT GIẢI PHÁP

Việc đề xuất giải pháp quản lý đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP theo tiếp cận NL cần dựa trên các nguyên tắc sau:

3.1.1. Đảm bảo tính mục tiêu

Nguyên tắc này đòi hỏi các giải pháp được đề xuất phải hướng vào việc QL đào tạo GVTH theo đúng bản chất của tiếp cận NL; góp phần nâng cao hiệu quả đào tạo cho SV ngành GDTH, đáp ứng yêu cầu về nguồn nhân lực GDTH chất lượng cao trong bối cảnh mới.

3.1.2. Đảm bảo tính hệ thống

Nguyên tắc này đòi hỏi việc đề xuất các giải pháp phải tính đến yếu tố đồng bộ và tác động đồng thời đến các khâu trong QL đào tạo GVTH theo tiếp cận NL; các giải pháp có mối liên hệ mật thiết với nhau, hỗ trợ lẫn nhau tạo ra sự thống nhất và hiệu quả cho quá trình QL.

3.1.3. Đảm bảo tính khả thi

Nguyên tắc này đòi hỏi các giải pháp được đề xuất phải xuất phát từ yêu cầu của thực tiễn (chủ trương, chính sách của Đảng, pháp luật của Nhà nước, của ngành Giáo dục và Đào tạo); có tính khoa học (dựa trên cơ sở lý luận và thực trạng QL đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP); có khả năng áp dụng một cách thuận lợi, nhanh chóng vào việc nâng cao hiệu quả QL hoạt động đào tạo GVTH phù hợp với đặc thù của các trường/khoa ĐHSP.

3.1.4. Đảm bảo tính hiệu quả

Nguyên tắc này đòi hỏi các giải pháp được đề xuất phải đem lại hiệu quả cao trong QL đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP theo tiếp cận NL; góp phần nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực giáo dục tiểu học theo hướng chuẩn hóa, đáp ứng yêu cầu đổi mới GDPT.

3.2. CÁC GIẢI PHÁP QUẢN LÝ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC Ở CÁC TRƯỜNG/KHOA ĐẠI HỌC SƯ PHẠM THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC

3.2.1. Tổ chức quán triệt nâng cao nhận thức về sự cần thiết phải quản lý đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực cho các đối tượng tham gia đào tạo

3.2.1.1. Mục tiêu của giải pháp

Mục tiêu của giải pháp là nhằm nâng cao nhận thức cho CBQL, GV và SV về vị trí, vai trò của hoạt động đào tạo theo tiếp cận NL, sự cần thiết phải QL đào tạo theo tiếp cận NL để hoạt động này đạt hiệu quả mong muốn.

3.2.1.2. Ý nghĩa của giải pháp

- Thứ nhất, giải quyết vấn đề tư tưởng, giúp các thành viên của các trường/khoa ĐHSP thấy rõ vị trí, vai trò của hoạt động đào tạo theo tiếp cận NL và sự cần thiết phải QL hoạt động này trong bối cảnh mới, cùng nâng cao trách nhiệm, nhiệt tình, chủ động tham gia vào việc thực hiện hoạt động theo kế hoạch đào tạo.

- Thứ hai, giải pháp có giá trị tiền đề quan trọng, quyết định làm thay đổi cách nhìn nhận của CBQL, GV, SV và nhà tuyển dụng về hoạt động đào tạo GVTH theo hướng tích cực; tạo điều kiện, động lực để các trường/khoa ĐHSP thực hiện thành công những đổi mới về hoạt động đào tạo, làm cho hoạt động này đi vào nề nếp, nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực tiểu học cho xã hội.

3.2.1.3. Nội dung và cách thức thực hiện giải pháp

i) Đa dạng hóa các hoạt động tuyên truyền, giáo dục cho CBQL, GV và SV về vai trò, trách nhiệm, nghĩa vụ của mình đối với hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận NL

- Xem hoạt động đào tạo GVTH vừa là nhiệm vụ chính trị của các đơn vị, phòng ban chức năng, vừa là nhiệm vụ chuyên môn của các khoa đào tạo/bộ môn chuyên ngành. Khi xem hoạt động đào tạo nói chung và hoạt động đào tạo GVTH nói riêng là nhiệm vụ chính trị, đòi hỏi toàn bộ hệ thống trường/khoa ĐHSP phải vào cuộc, mỗi đơn vị, tổ chức đoàn thể trong nhà trường sẵn sàng tham gia vào hoạt động theo chức năng, nhiệm vụ được phân công; Khoa đào tạo/bộ môn chuyên ngành là đơn vị chuyên trách của trường có chức năng trực tiếp thực hiện công tác

đào tạo, nghiên cứu khoa học, rèn luyện và giáo dục SV. Khi xem QL hoạt động đào tạo là nhiệm vụ chuyên môn đòi hỏi mỗi CBQL, GV của khoa/bộ môn phải thường xuyên trau dồi chuyên môn, PPDH, đổi mới và nâng cao hiệu quả hoạt động đào tạo trong từng công việc được giao.

- Các trường/khoa ĐHSP thường xuyên phối hợp với hệ thống các trường vệ tinh mở các lớp tập huấn, bồi dưỡng, hội nghị, hội thảo khoa học cập nhật, bổ sung kiến thức cho CBQL, GV và GVHD tại các CSTH về ngành đào tạo, các mô hình đào tạo GV theo tiếp cận NL, các biện pháp tăng cường sự chủ động của các thành viên tham gia quá trình đào tạo nguồn nhân lực GDTH.

- Định kì tổng kết công tác tổ chức đào tạo GVTH nghiêm túc, sát thực trạng; phân cấp QL rõ ràng, cụ thể từ đó lập kế hoạch chỉ đạo QL phù hợp với nhà trường, tạo động lực, niềm tin cho CBQL, GV, SV trong trường và các CSTH, trường vệ tinh về ngành đào tạo.

- Lãnh đạo nhà trường phải xác định đội ngũ GV là yếu tố then chốt, quyết định chất lượng đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực. Phát triển đội ngũ GV nhằm tạo ra năng lực chuyên biệt là nội dung trọng tâm trong tổ chức triển khai hoạt động đào tạo theo tiếp cận NL; Xây dựng cơ chế, chính sách khuyến khích GV tham gia, tích lũy kinh nghiệm thực tiễn tại các CSTH và trường vệ tinh, làm phong phú nội dung dạy học theo tiếp cận NL.

- Khắc phục những nhận thức chưa đúng, chưa đầy đủ về vị trí, vai trò của đào tạo GV theo tiếp cận NL, từ đó, nâng cao trách nhiệm của mỗi cá nhân trong việc nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường.

ii) Khuyến khích SV tích cực học tập và rèn luyện năng lực nghề nghiệp gắn với chuẩn đầu ra ngành học và yêu cầu của đơn vị tuyển dụng

Các trường/khoa ĐHSP phối hợp với các CSTH và các trường vệ tinh giúp đỡ SV trong việc thay đổi tư duy, nhận thức đối với quá trình đào tạo, tạo điều kiện để SV rèn luyện các NL theo CĐR, khung năng lực, nâng cao hiệu quả và sự phù hợp với yêu cầu về mô hình người GVTH trong bối cảnh mới.

iii) Nâng cao nhận thức, định hướng nghề nghiệp cho SV ngành GDTH

Nhận thức về hoạt động đào tạo theo tiếp cận NL được hiểu đơn giản là những hiểu biết của sinh viên về các vấn đề liên quan bao gồm: hiểu biết về vị trí, vai trò, mục tiêu, nội dung, phương pháp đào tạo theo tiếp cận NL, các hình thức và các yêu cầu của đào tạo theo tiếp cận NL. Nhận thức đầy đủ và đúng đắn về các vấn đề liên quan đến hoạt động đào tạo theo tiếp cận NL là nội dung đầu tiên và cũng là nội dung quan trọng để giúp SV nâng cao chất lượng hiệu quả đào tạo. Bởi chỉ khi có nhận thức đúng đắn và đầy đủ về các vấn đề liên quan mới hình thành ở SV thái độ tích cực đối với việc tự học, tự rèn luyện các năng lực nghề nghiệp cho bản thân đáp ứng yêu cầu của xã hội. Bên cạnh đó, để hoạt động đào tạo GVTH đạt hiệu quả, trước hết các trường/khoa ĐHSP phải hình thành ở SV ngành GDTH ba tố chất quan trọng của người học trong bối cảnh mới: động cơ học tập, trách nhiệm học tập và chủ động trong quá trình học từ năm học đầu tiên. Muốn vậy, các trường/khoa ĐHSP phải thực hiện các hoạt động sau:

- Tổ chức các buổi tiếp xúc, gặp mặt “chào tân sinh viên”, giới thiệu mục tiêu, nội dung chương trình đào tạo giúp SV hiểu rõ về ngành học, chuẩn đầu ra và vị trí, cơ hội việc làm để SV nhận thức rõ quyền và nhiệm vụ học tập của bản thân, bồi dưỡng động cơ tự học, tự rèn luyện, sự say mê nghề nghiệp, tích cực, chủ động trau dồi phẩm chất và NL nghề nghiệp đáp ứng yêu cầu xã hội.

- Đẩy mạnh công tác giáo dục, tuyên truyền trong SV nói chung và SV ngành GDTH nói riêng phối hợp với các tổ chức, đoàn thể trong nhà trường có trách nhiệm cùng nhau thực hiện mục tiêu đào tạo đã đề ra.

- Thường xuyên tổ chức các hoạt động giao lưu, tọa đàm lồng ghép các NĐĐT cho SV ngành GDTH nhằm nâng cao nhận thức về nghề cho SV, gạt bỏ các tư tưởng tiêu cực hiện nay của đa số SV về nghề sư phạm nói chung và nghề GVTH nói riêng... tạo động lực học tập và rèn luyện, làm cho SV thấy được việc hình thành và rèn luyện các NL nghề nghiệp phù hợp là yếu tố giúp bản thân thành công trong công việc sau này.

3.2.1.4. Điều kiện thực hiện giải pháp

Chủ thể QL thực hiện giải pháp này là Hiệu trưởng các cơ sở đào tạo. Hiệu trưởng các trường/khoa ĐHSP cần triển khai các hoạt động chỉ đạo sau:

- Xây dựng, ban hành các văn bản pháp lí, cụ thể hóa các quy chế, quy định về triển khai ĐTGV theo tiếp cận năng lực đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản toàn diện GD - ĐT nói chung và đổi mới GDPT nói riêng.

- Chỉ đạo QL xây dựng kế hoạch bồi dưỡng nâng cao nhận thức cho các thành viên có liên quan về sự cần thiết, tầm quan trọng của hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận NL; đồng thời phải kiểm tra, giám sát hoạt động này đảm bảo đạt hiệu quả cao.

- Bên cạnh trách nhiệm chung của toàn trường, cần giao nhiệm vụ cho một Ban phụ trách/chuyên trách tuyên truyền qua nhiều kênh thông tin khác nhau để nâng cao nhận thức cho tất cả các thành viên tham gia về ý nghĩa và tầm quan trọng của QL đào tạo GVTH theo tiếp cận NL.

3.2.2. Quản lí xây dựng chuẩn đầu ra ngành đào tạo theo tiếp cận năng lực

3.2.2.1. Mục tiêu của giải pháp

Mục tiêu của giải pháp là nhằm xây dựng, hoàn thiện CDR chi tiết, cụ thể phù hợp với mục tiêu đào tạo GVTH trong bối cảnh mới.

3.2.2.2. Ý nghĩa của giải pháp

- Thứ nhất, định hướng trong đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP, đảm bảo chuẩn đầu ra cho ngành học phù hợp với yêu cầu của xã hội về những vai trò của người GVTH trong xã hội hiện đại, hoàn thiện quá trình quản lí đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực.

- Thứ hai, tạo tiền đề để nhà trường giới thiệu với xã hội năng lực nghề nghiệp của SV, tạo được niềm tin cho người học, phụ huynh và đơn vị sử dụng lao động. Thực hiện những cam kết của nhà trường với xã hội về chất lượng đào tạo để cán bộ quản lí, giảng viên và người học nỗ lực vươn lên trong giảng dạy và học tập... tăng cường khả năng hợp tác giữa nhà trường và xã hội, là cầu nối giữa người học và đơn vị sử dụng lao động, mở ra nhiều cơ hội hợp tác trong các lĩnh vực khác nhau.

- Thứ ba, CDR là cơ sở để thiết kế nội dung, lựa chọn phương pháp, hình thức dạy học phù hợp, lượng hoá rõ ràng về các tiêu chí đánh giá kết quả học tập của SV, tăng cường tính tích cực trong dạy học tiếp cận năng lực; là động lực, yếu tố ràng buộc, tạo áp lực thúc đẩy SV xác định rõ các yêu cầu đối với bản thân, nỗ lực hoàn thành tốt nhiệm vụ, từ đó không ngừng học tập và rèn luyện các NL đầu ra, đáp ứng yêu cầu của nhà trường và xã hội.

3.2.2.3. Nội dung và cách thức thực hiện giải pháp

i) Thành lập Ban chỉ đạo và các nhóm chuyên gia nghiên cứu, xác định hệ thống năng lực cần thiết cho người GVTH gắn liền với yêu cầu đổi mới căn bản và toàn diện GDPT.

Đây là nội dung có ý nghĩa quan trọng trong việc xây dựng CDR CTĐT GVTH phù hợp với bối cảnh mới. Các năng lực này được các trường/khoa ĐHSP hình thành và phát triển cho SV ngành GDTH trong quá trình đào tạo; được rèn luyện từ cơ bản đến nâng cao dần trong suốt quá trình thống nhất, từ năm thứ nhất đến năm cuối ở trường đại học. Việc chỉ rõ các năng lực này giúp cho người học nhận thức điểm mạnh, điểm yếu, những năng lực còn thiếu hụt của bản thân, từ đó xây dựng kế hoạch học tập, trau dồi năng lực phục vụ cho nghề nghiệp trong tương lai.

Hiệu trưởng thành lập Ban chỉ đạo xây dựng và công bố chuẩn đầu ra của trường. Thành phần gồm: Hiệu trưởng, Phó Hiệu trưởng phụ trách đào tạo, Trưởng phòng Kế hoạch Tài chính, Trưởng phòng Đào tạo, Trưởng phòng Khoa học, Trưởng các Khoa, Trưởng các bộ môn, các chuyên gia thuộc bộ môn hoặc đại diện các khoa khác đối với một số ngành đào tạo mang tính liên ngành, đại diện các nhà tuyển dụng (sử dụng lao động).

(Đối với các đại học, việc xây dựng và công bố chuẩn đầu ra ngành đào tạo do các trường thành viên thực hiện).

ii) Tổ chức hội thảo khoa học khối ngành sư phạm, đặc biệt là các trường/khoa ĐHSP có vai trò nòng cốt trong đào tạo GVTH trình độ đại học, lấy ý kiến góp ý và hoàn thiện CDR.

Các hội thảo được tổ chức phải có được sự tham gia và đóng góp ý kiến của đội ngũ các nhà khoa học, CBQL giáo dục có kinh nghiệm về công tác nhân sự ở

trường tiểu học. Từ thực tiễn công việc và các nhiệm vụ người GVTH đảm nhiệm, các nhà QL và các nhà khoa học sẽ cùng bàn bạc và thống nhất hệ thống các NL cần hình thành cho SV trong quá trình đào tạo. Điều này cũng sẽ giúp cho các trường/khoa ĐHSP có sự thống nhất cao trong việc xác định CDR và MTĐT đáp ứng yêu cầu của bối cảnh mới.

iii) Đề xuất khung năng lực GVTH làm cơ sở xây dựng CDR GVTH theo tiếp cận năng lực

CDR được xây dựng, hoàn thiện phải đáp ứng sứ mệnh, tầm nhìn và mục tiêu đào tạo của nhà trường; Nhu cầu các bên liên quan, bao gồm: GV, SV năm cuối, cựu SV, đại diện các tổ chức sử dụng lao động và đáp ứng khung năng lực quốc gia, chuẩn nghề nghiệp, chuẩn kiểm định (nếu có). Từ đây, có thể nhận thấy việc đề xuất khung năng lực nghề nghiệp của người GVTH trong bối cảnh mới là căn cứ quan trọng để xây dựng CDR theo tiếp cận NL ở các trường/khoa ĐHSP.

Các căn cứ để xây dựng khung năng lực của người GVTH bao gồm:

- Chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông (Ban hành kèm theo Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT ngày 22 tháng 8 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo) quy định 5 tiêu chuẩn và 15 tiêu chí bao gồm: Phẩm chất nhà giáo (2 tiêu chí); Phát triển chuyên môn, nghiệp vụ (5 tiêu chí); Xây dựng môi trường giáo dục (3 tiêu chí); Phát triển mối quan hệ nhà trường, gia đình và xã hội (3 tiêu chí); Sử dụng ngoại ngữ hoặc tiếng dân tộc, ứng dụng công nghệ thông tin, khai thác và sử dụng thiết bị công nghệ trong dạy học và giáo dục (2 tiêu chí). Đây là những tiêu chuẩn mà người GVTH cần có để đáp ứng yêu cầu của vị trí nghề nghiệp, do đó nó cần được hình thành và rèn luyện ở “môi trường giả định” để có thể thực hiện ở “môi trường thực”.

- Chương trình giáo dục phổ thông mới (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo) cũng xác định 10 NL cần hình thành và phát triển cho học sinh phổ thông (bao gồm học sinh tiểu học) như sau: 3 NL chung (NL tự chủ và tự học, NL giao tiếp và hợp tác, NL giải quyết vấn đề và sáng tạo); 7 NL đặc thù (NL ngôn ngữ, NL tính toán, NL khoa học, NL công nghệ, NL tin học, NL thẩm mỹ và NL thể chất).

Như vậy, muốn hình thành và phát triển những NL trên cho học sinh tiểu học thì bản thân người GVTH cũng cần phải có những NL này.

Dựa vào những căn cứ trên, chúng tôi đề xuất khung năng lực của người GVTH như sau:

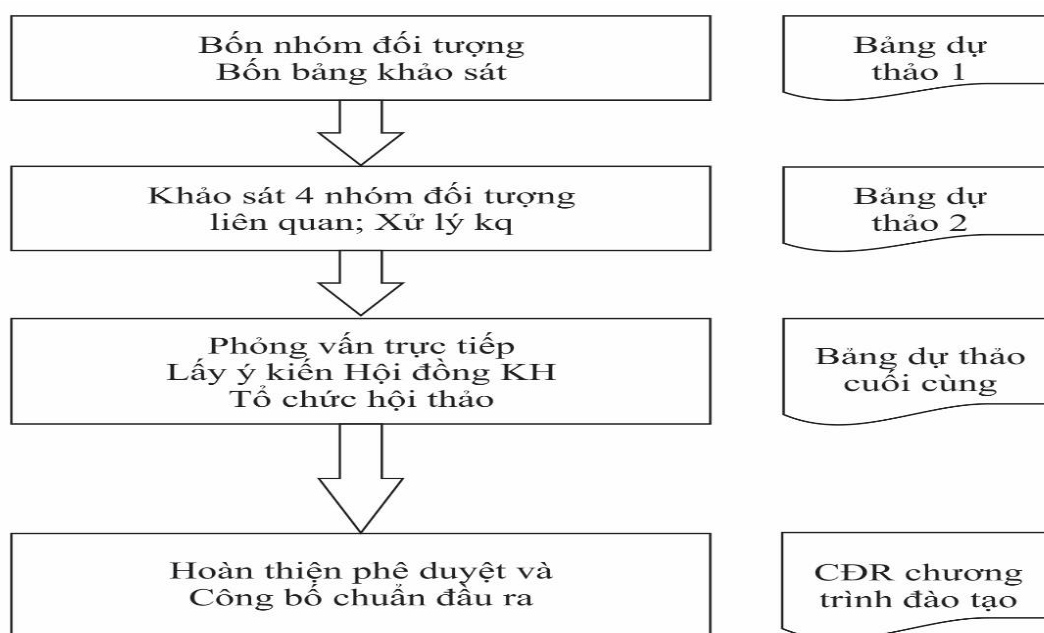
Bảng 3.1. Khung năng lực nghề nghiệp của người giáo viên tiểu học

TT	Chủ đề năng lực
1	Năng lực chung
1.1	Phẩm chất chính trị, đạo đức nghề nghiệp
1.2	Khả năng giao tiếp
1.3	Khả năng làm việc nhóm
1.4	Khả năng tự học
1.5	Khả năng nghiên cứu và khám phá kiến thức khoa học
1.6	Khả năng phát hiện, giải quyết vấn đề
1.7	Khả năng tư duy hệ thống và dự báo
1.8	Khả năng khai thác, sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông
1.9	Khả năng sử dụng ngoại ngữ
1.10	Khả năng thích ứng với hoàn cảnh thực tế
1.11	Khả năng đánh giá, phản biện xã hội
2	Năng lực chuyên môn
2.1	Áp dụng kiến thức đại cương, cơ sở ngành và chuyên ngành vào quá trình dạy học và giáo dục ở TH
2.2	Áp dụng kiến thức cơ sở ngành vào quá trình dạy học và giáo dục ở TH
2.3	Áp dụng kiến thức chuyên ngành vào quá trình dạy học và giáo dục ở TH
2.4	Nhận biết được bối cảnh bên ngoài xã hội và môi trường nghề nghiệp
2.5	Năng lực nhận biết được bối cảnh nhà trường tiểu học và công việc
2.6	Hình thành ý tưởng cho hoạt động giáo dục và dạy học ở TH
2.7	Lập KH cho các hoạt động giáo dục và dạy học ở TH
2.8	Thiết kế các hoạt động giáo dục và dạy học ở TH
2.9	Tổ chức và thực hiện các hoạt động giáo dục và dạy học ở TH

2.10	Kiểm tra, đánh giá các hoạt động giáo dục và dạy học ở TH
2.11	Phát triển nghề nghiệp GDTH
3	Năng lực hành vi
3.1	Khả năng độc lập, tự tin trong môi trường nghề nghiệp
3.2	Tự đánh giá bản thân
3.3	Chủ động, sáng tạo, thích ứng với yêu cầu và môi trường nghề nghiệp
3.4	Ứng xử linh hoạt trong các tình huống sư phạm
3.5	Nắm vững các nguyên tắc và tiêu chuẩn đạo đức người GVTH
3.6	Khả năng làm việc hiệu quả trong nhà trường và các nền văn hóa khác nhau

iv) Tổ chức xây dựng chuẩn đầu ra ngành học theo tiếp cận năng lực

Xây dựng CĐR đòi hỏi phải có sự thảo luận giữa các bên liên quan, nghiên cứu tài liệu, điều tra, tổ chức hội thảo và thu thập và xử lý kết quả. Dựa vào MTĐT và khung năng lực của người GVTH trong bối cảnh mới, luận án đề xuất quy trình tổ chức xây dựng CĐR ngành học theo sơ đồ sau:



Sơ đồ 3.1. Quy trình xây dựng CĐR ngành đào tạo theo tiếp cận NL

Bước 1: Thành lập Ban xây dựng CĐR

Trưởng khoa thành lập Ban xây dựng CĐR gồm Trưởng ban, các Phó trưởng ban, các uỷ viên và Thư kí là những CBQL, GV có kinh nghiệm của khoa; ngoài ra

có thể mời các chuyên gia trong nước từ các trường ĐH và học viện có liên quan đến ngành đào tạo, các đại diện của cơ sở tuyển dụng, cựu SV...

Bước 2: Xây dựng kế hoạch thực hiện

Trưởng ban xây dựng CĐR tổ chức thảo luận và thống nhất về mục tiêu, nội dung, cấu trúc, cách thức triển khai, các nguồn lực và giao nhiệm vụ cho các cá nhân và tập thể chịu trách nhiệm chính trong việc xây dựng CĐR.

Bước 3: Xây dựng dự thảo CĐR

Ban xây dựng triển khai thực hiện các nội dung sau:

- Nghiên cứu các CTĐT hiện hành của ngành, tham khảo chuyên gia, đề xuất các KN, KN, phẩm chất đạo đức và năng lực tương ứng với ngành đào tạo để có danh mục CĐR của ngành (*Dự thảo CĐR lần thứ nhất*) hướng tới sản phẩm đào tạo cụ thể theo định hướng nghề nghiệp.

- Thiết kế phiếu khảo sát các bên liên quan về các năng lực người học cần đạt (Cần tiến hành điều tra thử để điều chỉnh phiếu điều tra cho phù hợp).

- Lập kế hoạch, xác định các đối tượng, dự toán kinh phí khảo sát, tổ chức thảo luận, xin ý kiến chuyên gia về các công việc cần làm để thu thập thông tin nhằm hoàn thiện CĐR.

Bước 4: Triển khai khảo sát lấy ý kiến các bên liên quan

- Ban xây dựng CĐR tập huấn cho cán bộ, GV và những người thực hiện khảo sát;

- Tổ chức khảo sát các bên liên quan;

- Thu thập, tổng hợp và xử lý số liệu khảo sát

Bước 5: Hoàn thiện CĐR lần thứ 1

Dựa vào kết quả phân tích số liệu khảo sát các bên liên quan, Ban xây dựng CĐR tổ chức hội thảo *hoàn thiện CĐR lần thứ nhất (Dự thảo CĐR lần thứ hai)*.

Bước 6: Tổ chức Hội thảo lấy ý kiến từ đại diện các nhà quản lý (Sở/Phòng GD, cán bộ phòng đào tạo, trung tâm kiểm định chất lượng các cơ sở giáo dục ĐH), nhà khoa học, chuyên gia, GV, SV và cựu SV...; Đối chiếu CĐR với các tiêu chí kiểm định của nhà trường và quốc tế của ngành đào tạo và *hoàn thiện CĐR* dựa vào định vị nghề nghiệp của sản phẩm đào tạo (GVTH); Đối chiếu, rà soát sự phù hợp

của các khối KT, KN và phẩm chất đạo đức đã được trang bị theo dự thảo CĐR lần thứ hai với yêu cầu vị trí công việc; Tóm tắt CĐR theo hệ thống để xây dựng khung chương trình đào tạo và chương trình môn học tương ứng.

Bước 7: Hoàn thiện, phê duyệt và công bố CĐR và xây dựng KH triển khai xây dựng CĐR các môn học.

Hội đồng khoa học và đào tạo của nhà trường thẩm định CĐR; Hiệu trưởng kí ban hành và CĐR được công bố trên website của nhà trường, trong sổ tay SV, sổ tay GV, tờ rơi quảng bá tuyển sinh; công bố cho xã hội thông qua báo chí và gửi văn bản báo cáo các cấp quản lí.

Hằng năm, nhà trường rà soát, điều chỉnh CĐR cho phù hợp với yêu cầu thực tiễn, sự phát triển của khoa học, công nghệ và đặc biệt là đáp ứng nhu cầu xã hội, yêu cầu của các nhà tuyển dụng theo từng thời kỳ.

v) Thiết lập mối quan hệ giữa trường/khoa ĐHSP với các trường vệ tinh, các CSTH và đơn vị sử dụng lao động để hoàn thiện CĐR của nhà trường

Tổ chức xây dựng, triển khai thực hiện CĐR chương trình đào tạo GVTH theo quy trình mới chỉ có thể mang lại hiệu quả khi được thực hiện gắn với CSTH, với nhu cầu của đơn vị tuyển dụng. Để xây dựng mối quan hệ có tính lâu dài và bền vững đáp ứng nhu cầu đào tạo GVTH, các trường/khoa ĐHSP cần thực hiện: Thiết lập mạng lưới trường vệ tinh có chất lượng và phong phú về loại hình (công lập, tư thực); xây dựng quy chế phối hợp, khắc phục hiện trạng manh mún, phân tán của mạng lưới trường vệ tinh, CSTH hiện nay; quy định rõ trách nhiệm, nghĩa vụ và quyền lợi của các CSTH nhằm huy động tốt nhất sự tham gia của các bên liên quan vào quá trình khảo sát, xây dựng và thực hiện CĐR theo tiếp cận NL phù hợp với bối cảnh mới.

3.2.2.4. Điều kiện thực hiện giải pháp

- Hiệu trưởng trường/khoa ĐHSP cần tăng cường công tác tuyên truyền cho các lực lượng tham gia, đặc biệt là người GVTH về ý nghĩa và tầm quan trọng của việc xây dựng CĐR ngành học trong bối cảnh mới.

- Các cấp lãnh đạo phải cụ thể hóa khung năng lực thành các văn bản có tính pháp lí để đảm bảo hiệu lực trong quá trình thực hiện.

- Trên cơ sở CDR đã được công bố công khai, các trường/khoa ĐHSP cần tập trung củng cố và tăng cường các điều kiện đảm bảo chất lượng để thực hiện đúng cam kết theo CDR, cụ thể là đảm bảo các chuẩn về: chương trình đào tạo, thư viện giáo trình, cơ sở vật chất thiết bị, thí nghiệm, thực hành, thực tập, đội ngũ GV, PP giảng dạy, thi KT - ĐG, liên kết giữa nhà trường với các bên liên quan và các hoạt động xã hội nghề nghiệp khác.

3.2.3. Tổ chức xây dựng quy trình phát triển chương trình đào tạo đáp ứng chuẩn đầu ra và khung năng lực cần hình thành cho giáo viên tiểu học

3.2.3.1. Mục tiêu của giải pháp:

Mục tiêu của giải pháp là hướng tới đào tạo GVTH đáp ứng Chuẩn nghề nghiệp, đảm bảo CDR và CTĐT đáp ứng khung năng lực, phù hợp với yêu cầu đổi mới GDPT.

3.2.3.2. Ý nghĩa của giải pháp

Thứ nhất, nâng cao chất lượng đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực thông qua việc thiết kế nội dung CTĐT phù hợp với các yêu cầu năng lực mới của người GVTH.

Từ đó, khẳng định cam kết về chất lượng đào tạo của các trường/khoa ĐHSP đối với nhà tuyển dụng, với xã hội đồng thời tạo căn cứ cho công tác tự đánh giá, kiểm định chất lượng của CSĐT.

Thứ hai, thể hiện vai trò tiên phong của các trường SP trong đổi mới chương trình đào tạo.

Trước đây, việc xây dựng và đổi mới chương trình cứ hai năm diễn ra một lần nhưng hầu như chưa có sự thay đổi, vẫn theo kiểu nhà trường có gì thì dạy cái đó, không gắn với lợi ích của SV. Trong bối cảnh khó khăn không có đủ nguồn lực về tài chính, nhân lực, vật lực...nhưng các trường/khoa ĐHSP cần có sự động viên và cho tất cả các thành viên thấy việc đổi mới CTĐT là yêu cầu sống còn của chính bản thân CBQL, GV và SV của nhà trường.

Thứ ba, tạo ra sự chuyển biến về đổi mới nội dung, phương pháp đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP, đưa chương trình ĐTGV tiếp cận với CTĐT GV tiên tiến trên thế giới.

CTĐT là thành tố cốt lõi của quá trình đào tạo, là đòn bẩy thúc đẩy các thành tố khác của quá trình đào tạo phát triển. Vì vậy, đổi mới CTĐT theo tiếp cận NL sẽ kéo theo sự thay đổi về vai trò của người thầy, người học, các điều kiện và môi trường giáo dục, từ đó xác định được các NL nghề nghiệp tương ứng của người GV trong bối cảnh mới.

3.2.3.3. Nội dung và cách thức thực hiện giải pháp

i) Nâng cao nhận thức của đội ngũ CBQL, GV và các bên liên quan về ý nghĩa của việc phát triển CTĐT theo tiếp cận NL

Trong các trường/khoa ĐHSP hiện nay vẫn tồn tại những nhận thức chưa đầy đủ về hoạt động cải tiến, phát triển CTĐT, PPĐT giáo viên theo tiếp cận NL, một số thành viên chỉ xem đây là khâu mang tính thủ tục, không cần thiết. Bên cạnh đó, việc phát triển CTĐT thiếu hoặc không có đầy đủ sự tham gia của tất cả các bên liên quan, phân tích bối cảnh cho cải tiến chương trình chưa thực sự được quan tâm dẫn đến chuẩn đầu ra CTĐT được xây dựng thiếu căn cứ khoa học. Để hoạt động này thật sự đem lại hiệu quả, các trường/khoa ĐHSP cần tổ chức tuyên truyền làm rõ tầm quan trọng của nó đối với sự tồn tại của nhà trường, trở thành yêu cầu bắt buộc, thường xuyên của khoa, bộ môn và bản thân GV, từ đó, khẳng định chất lượng đào tạo của nhà trường với xã hội.

ii) Tổ chức định kỳ rà soát, điều chỉnh, bổ sung, cập nhật CTĐT gắn liền với mục tiêu đào tạo

Các học phần/modul trong CTĐT cần được xây dựng để hình thành và phát triển các NL nghề nghiệp cho SV theo hướng chú trọng vào kết quả và đầu ra của quá trình đào tạo, điều đó có nghĩa là: người học có thể hoàn thành được công việc (ở các mức độ nhất định) theo tiêu chuẩn đề ra. Vì vậy, cải tiến CTĐT theo tiếp cận NL là biện pháp cơ bản, có ảnh hưởng lớn đến hiệu quả đào tạo GVTH phù hợp với sự phát triển nghề nghiệp trong bối cảnh đổi mới.

Đây cũng là hoạt động có ý nghĩa quan trọng giúp cho các trường/khoa ĐHSP kịp thời phát hiện những hạn chế, sai lệch trong nội dung đào tạo.

iii) Tổ chức cải tiến, phát triển CTĐT bám sát đặc trưng của đào tạo GVTH theo tiếp cận NL

Trên cơ sở CDR chương trình đào tạo GVTH được xây dựng, khảo sát các bên liên quan, CTĐT hiện hành được phân tích một cách toàn diện, khách quan. Từ đó, ngoài việc đảm bảo một “phần chung” nhất định thì CTĐT phải chỉ rõ được đặc trưng nghề nghiệp của người GVTH là “người thầy toàn diện”. Các môn học trong CTĐT phải được phân nhiệm tương ứng với chuẩn đầu ra, tránh tình trạng môn học “thừa”, tén chi “thừa”. Bên cạnh đó, cần lưu ý tính liên thông của CTĐT. Với tính linh hoạt, mềm dẻo người học có thể chuyển đổi chuyên ngành hoặc học lên bậc học cao hơn, mở rộng khả năng phát triển nghề nghiệp cho người học.

Xây dựng và phát triển CTĐT theo hướng tiếp cận NL tạo điều kiện thuận lợi cho việc phát triển kiến thức, kỹ năng và thái độ nhằm phát triển các NL cần thiết cho SV ngành GDTH giúp họ tự tin, năng động và dễ dàng thích ứng với nghề nghiệp sau khi ra trường.

Việc xây dựng và phát triển CTĐT theo tiếp cận NL phải đảm bảo các yêu cầu: Mục tiêu trọng tâm là hình thành NL (SV làm trung tâm); Chỉ học những vấn đề cốt lõi; Học tích hợp (học liên môn); Đa dạng hoá môi trường học tập; Đa dạng hoá cách thức kiểm tra, đánh giá người học.

iv) Đề xuất quy trình phát triển CTĐT GVTH theo tiếp cận năng lực

* Yêu cầu của quy trình:

- Phát triển CTĐT theo tiếp cận năng lực là một quá trình liên tục nhằm hoàn thiện chương trình đào tạo gắn với CDR ngành học: cần tích hợp các kiến thức, kỹ năng, thái độ để hình thành những năng lực cần thiết cho người học; xây dựng kế hoạch, tổ chức thực hiện và kiểm tra, đánh giá thường xuyên, liên tục và có kết quả cụ thể cho từng giai đoạn.

- CBQL, GV và nhà tuyển dụng là chủ thể của quá trình cải tiến, phát triển chương trình dựa trên ý thức nghề nghiệp, trách nhiệm xã hội. Hoạt động này là hoạt động tự thân của các trường/khoa ĐHSPT và CTĐT là sản phẩm của thời đại.

Do đó, hoạt động này phải do các trường/khoa ĐHSP chủ trì và có sự tham gia của các bên liên quan.

- CTĐT GVTH theo tiếp cận NL phải được triển khai thực hiện trong môi trường đáp ứng gắn liền với các trường vệ tinh, các CSTH, là sự kết hợp hài hòa giữa các yếu tố: môi trường giả định và môi trường thực, thực hành thường xuyên và thực hành không thường xuyên, lí thuyết kết hợp với thực hành, hoạt động cá nhân và hoạt động đoàn thể...

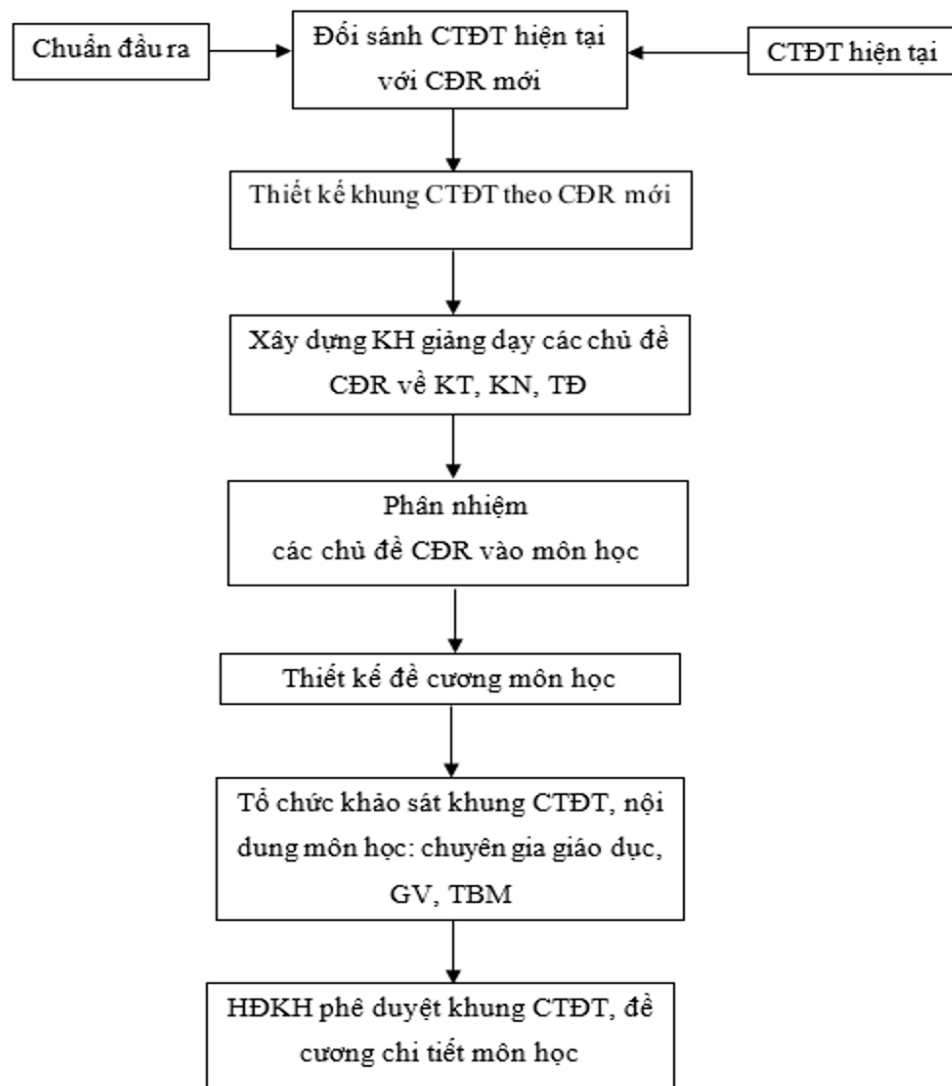
* Đề xuất quy trình:

Có nhiều cách xây dựng CTĐT theo tiếp cận NL như: tiếp cận theo nội dung, tiếp cận phát triển, tiếp cận theo CDR, tiếp cận theo Modul, tiếp cận tích hợp... trong đó, chúng tôi cho rằng hướng tiếp cận xây dựng CTĐT theo CDIO là một cách tiếp cận khoa học và phù hợp với xu thế phát triển của khu vực và thế giới khi mà thế giới đang đi vào kỷ nguyên nền công nghiệp 4.0.

Dựa trên hướng tiếp cận xây dựng CTĐT theo CDIO đang được triển khai tại Trường ĐH Vinh kết hợp với các đặc trưng của ngành đào tạo GVTH, luận án đề xuất quy trình cải tiến, phát triển CTĐT theo 7 bước:

Bước 1: Đối sánh CTĐT hiện tại với CDR mới. CDR là cơ sở cho việc thiết kế CTĐT mới.

Bước 2: Thiết kế khung CTĐT. Cấu trúc lại CTĐT theo CDR mới. CTĐT GVTH theo tiếp cận năng lực sẽ được thiết kế theo nguyên tắc CTĐT tích hợp. Sử dụng cấu trúc tích hợp cho phép tận dụng kép quỹ thời gian và tạo điều kiện để SV phát triển cả về kiến thức chuyên môn lẫn kĩ năng, thái độ cần thiết. Như vậy, CTĐT được tổ chức theo các môn học và đan xen là các bài tập lớn, đồ án để SV rèn luyện KN, TĐ. Nội dung các môn học cũng cần được xem xét sao cho có sự liên thông, hỗ trợ lẫn nhau. Kết quả của bước này là khung CTĐT mới.



Sơ đồ 3.2. Quy trình quản lý cải tiến CTĐT theo tiếp cận NL

Bước 3: Xây dựng kế hoạch giảng dạy các chủ đề CDR về kiến thức, kỹ năng, thái độ. Trình tự giảng dạy các chủ đề CDR qua các môn học được thiết lập một cách khoa học, hợp lý thì việc học tập sẽ phát triển theo một chu trình mà trong đó mỗi KT, KN và TĐ sẽ được hình thành và củng cố trên cơ sở nền tảng những KT, KN, TĐ đã học trước đó. Sản phẩm của bước này là bản KH giảng dạy các chủ đề CDR trong CTĐT.

Bước 4: Phân nhiệm các chủ đề CDR vào môn học. Quá trình này cho thấy các KT, KN, TĐ được đan xen vào các môn học như thế nào. Kết quả của việc phân nhiệm CDR là ma trận các môn học, trong đó một trục liệt kê các môn học, trục còn lại liệt kê các chủ đề CDR.

Bước 5: Thiết kế đề cương các môn học. Sau khi đã thống nhất phân nhiệm các chủ đề CDR vào môn học, mỗi GV có thể thiết kế đề cương môn học theo các CDR đã được phân bổ cho môn học của mình. Quá trình thiết kế có thể được lặp lại nhiều lần để đảm bảo sự chính xác và tối ưu cho việc hình thành các năng lực cần thiết cho người học.

Bước 6: Tổ chức khảo sát khung chương trình, nội dung môn học

Sau khi xác định các nội dung chính của đề cương chi tiết theo CTĐT mới, các khoa tiến hành lấy ý kiến góp ý để hoàn thiện các môn học; Tiến hành lập mẫu phiếu điều tra; Tiến hành điều tra, lấy ý kiến của GV, TBM các trường/khoa ĐHSP, các chuyên gia giáo dục, đơn vị sử dụng lao động (các trường tiểu học); Tổ chức lấy phiếu và tổng hợp phiếu; Phân tích, tổng hợp kết quả điều tra, xử lý và báo cáo kết quả thu được trong quá trình điều tra.

Bước 7: Hội đồng khoa học Khoa tiến hành họp điều chỉnh và hoàn thiện đề cương chi tiết. Khoa trình Hội đồng khoa học Trường phê duyệt và ban hành.

* Điều kiện thực hiện quy trình

- Các cấp quản lý cần xây dựng và hoàn thiện các văn bản quy định về nội dung, phương pháp đào tạo và những vấn đề liên quan đến vai trò, trách nhiệm và quyền lợi của các thành viên liên quan; đặc biệt quan tâm đến việc bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ cho đội ngũ GV; trang bị đầy đủ các phương tiện, các CSVC, tài chính phục vụ cho hoạt động đào tạo.

- Bám sát các Nghị quyết, kế hoạch có liên quan, các yếu tố đổi mới giáo dục phổ thông tác động tới quản lý đào tạo GVTH; quy hoạch phát triển nguồn nhân lực của ngành, địa phương; khung năng lực của GVTH để có căn cứ phù hợp cho việc điều chỉnh và phát triển chương trình.

- Việc thành lập Hội đồng thẩm định CTĐT cần có sự tham gia của các chuyên gia có uy tín trong lĩnh vực xây dựng chương trình đào tạo GVTH, đảm bảo cho CDR và CTĐT phù hợp với các yêu cầu đổi mới của GDPT.

- Xây dựng chính sách về tài chính để phối hợp hoạt động quản lý đào tạo giữa các trường/khoa ĐHSP và cơ sở tuyển dụng. Nếu không mang lại lợi ích về kinh tế, nhà trường và nhà tuyển dụng cần có sự phối hợp, hỗ trợ qua lại trong các

hoạt động thực hành, thực tập, khảo sát chuẩn đầu ra, khung năng lực..., có biên bản ghi nhớ các nội dung hỗ trợ cụ thể để hai bên cùng thấy rõ những lợi ích ngoài giá trị kinh tế.

- Thiết lập hệ thống thông tin phản hồi về đầu ra, tỉ lệ SV có việc làm, có việc làm đúng ngành đào tạo, hiệu quả và những khó khăn bất cập trong thực tiễn công việc... để có biện pháp điều chỉnh CTĐT kịp thời.

3.2.3.4. Điều kiện thực hiện giải pháp

- Để thực hiện có hiệu quả giải pháp này, Hiệu trưởng các trường/khoa ĐHSP cần chỉ đạo xây dựng kế hoạch cải tiến, phát triển CTĐT theo chủ trương đề ra cùng sự quyết tâm vào cuộc của cả hệ thống với tư duy và tầm nhìn chiến lược trong đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực đáp ứng yêu cầu của xã hội và đơn vị sử dụng nhân lực.

- Tăng cường công tác đào tạo, bồi dưỡng nâng cao năng lực chuyên môn cho đội ngũ GV của nhà trường, đặc biệt chú trọng bồi dưỡng năng lực xây dựng và phát triển CTGD; Lôi cuốn sự tham gia của các thành viên, CBQL, GV và tạo sự đồng thuận vào quá trình cải tiến chương trình của nhà trường.

- Mời các chuyên gia để tư vấn, giám sát trong quá trình xây dựng và triển khai CTĐT; Tổ chức các hội thảo, hội nghị để cung cấp thông tin, trang bị kiến thức cho giảng viên. Hỗ trợ, tập huấn GV cách xây dựng chương trình và triển khai thực hiện CTĐT.

- Tăng cường các nguồn lực về CSVC, tài chính và sự tham gia của Ban Giám hiệu để điều phối các hoạt động liên quan đến các đơn vị trong nhà trường, đảm bảo sự phối hợp nhịp nhàng trong các khâu của quy trình đổi mới.

3.2.4. Đổi mới quản lý phương thức đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực

3.2.4.1. Mục tiêu của giải pháp

Mục tiêu của giải pháp này tổ chức hoạt động đào tạo GVTH (QL công tác tuyển sinh, QL hoạt động dạy - học, KTĐG kết quả đào tạo...) đáp ứng các CĐR liên quan xuất phát từ bản chất tiếp cận NL.

3.2.4.2. Ý nghĩa của giải pháp

Thứ nhất, giúp CBQL và các thành viên tham gia xác định rõ vị trí, vai trò của mình trong quá trình đào tạo

Đổi mới QL hoạt động đào tạo sẽ là điều kiện cần thiết để mỗi thành viên xác định rõ vị trí, vai trò của mình, tham gia vào hoạt động trên với tinh thần tự giác, chủ động; làm sáng tỏ mối liên kết, phối hợp lẫn nhau giữa các bộ phận và cá nhân trong chuỗi hệ thống; làm cho hoạt động đào tạo GVTH mang tính thống nhất, hướng đích và đạt hiệu quả.

Thứ hai, khắc phục những hạn chế, tồn tại của quản lí hoạt động đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP

Đồng thời, tổ chức quá trình này theo đúng tinh thần của đào tạo theo tiếp cận năng lực, xuyên suốt từ khâu tuyển sinh, dạy học, KT - ĐG, tư vấn hỗ trợ việc làm đến QL các tác động của môi trường nhằm đảm bảo quá trình đào tạo mang lại hiệu quả, đáp ứng mục tiêu và CĐR ngành đào tạo.

Thứ ba, tạo ra căn cứ quan trọng để quản lí kết quả đào tạo theo CĐR. Quá trình đào tạo đảm bảo theo đúng yêu cầu của đào tạo theo tiếp cận NL thì các hoạt động KT, ĐG sẽ dễ dàng tiếp cận theo các yêu cầu này.

Thứ tư, tận dụng được các điều kiện, phương tiện, môi trường sẵn có ở trường ĐH tập trung vào mục tiêu đào tạo và CĐR cho người học

Con đường hình thành NL nghề nghiệp của SV ở trường ĐH diễn ra theo một quá trình liên tục, có sự tác động, bổ trợ lẫn nhau của các yếu tố trong môi trường đáp ứng (CSĐT, CSTH). Vì vậy, triển khai hoạt động đào tạo GVTH với các cách thức, biện pháp cụ thể theo quy trình xác định sẽ giúp nhà QL tận dụng tối đa các nguồn lực sẵn có phục vụ cho hoạt động đào tạo của nhà trường.

3.2.4.3. Nội dung và cách thức thực hiện giải pháp

i) Tổ chức tuyển sinh theo hình thức đánh giá năng lực

Trong các nhân tố ảnh hưởng tới chất lượng đào tạo GVTH, bên cạnh năng lực QL và tổ chức đào tạo, NL của đội ngũ GV, chất lượng CTĐT và các yếu tố liên quan đảm bảo cho quá trình đào tạo, thì chất lượng đầu vào của SV sư phạm cũng được xem là một trong những nhân tố quan trọng ảnh hưởng đến chất lượng sản phẩm đào tạo. Thực tế hiện nay, các ngành sư phạm không còn thu hút được nhiều SV giỏi vào học, điểm đầu vào của hầu hết các ngành sư phạm chưa cao; nhiều SV

đã vào học ngành sư phạm cũng không thực sự tâm huyết với nghề nghiệp, chưa ý thức được đúng đắn giá trị của nghề nghiệp sư phạm mà mình đang theo đuổi, không ít SV lựa chọn vào học sư phạm sau khi không đỗ các ngành khác. Điều này đã chi phối đến thái độ, hành vi của họ trong quá trình học tập, rèn luyện nghề nghiệp; ảnh hưởng đến chất lượng ĐTGV, trong đó có đào tạo GVTH. Việc cần làm hiện nay của các trường/khoa ĐHSP là phải tổ chức tốt công tác tuyển sinh nhằm tuyển đủ số lượng và chất lượng tuyển sinh đầu vào phù hợp với NL của cá nhân người học, NL đào tạo của trường/khoa ĐHSP và đáp ứng yêu cầu sử dụng với SV tốt nghiệp của các trường TH. Dựa vào CĐR, trường/khoa ĐHSP phối hợp với các bên liên quan để lập KH và chỉ đạo thực hiện công tác tư vấn, hướng nghiệp và tuyển sinh.

Thực tế, để đảm bảo chất lượng QL tuyển sinh dựa vào CĐR về năng lực, đòi hỏi cần có sự phối hợp giữa các trường THPT và trường ĐHSP tổ chức triển khai theo các bước sau:

Bước 1: Xây dựng đề án tuyển sinh, thực hiện chính sách tuyển sinh phù hợp với ngành đào tạo.

Bước 2: Công bố CĐR theo vị trí việc làm sau khi tốt nghiệp của GVTH để người học có cơ hội tìm hiểu về ngành nghề dự tuyển và lựa chọn phù hợp.

Bước 3: Phối hợp với các trường THPT tổ chức khảo sát năng lực của HS để định hướng nghề phù hợp trước thời điểm đăng kí dự thi ĐH.

Bước 4: Thường xuyên thông tin về các khoá tuyển sinh trên phương tiện thông tin để người học có nhiều thông tin lựa chọn thời điểm học tập phù hợp với khả năng, nguyện vọng của bản thân.

Bước 5: Tổ chức tạo nguồn tại các trường THPT, giúp HS có khả năng rèn luyện các năng lực nghề nghiệp phù hợp với vị trí công việc trong tương lai. Từ nội dung này, đề xuất lộ trình nâng cao chỉ tiêu tuyển sinh đào tạo GVTH.

Bước 6: Xây dựng cơ chế phối hợp giữa trường/khoa ĐHSP và các cơ quan quản lý tổ chức tư vấn hướng nghiệp. Xây dựng “KH phối hợp với nhà tuyển dụng trong tổ chức và quản lý tuyển sinh” mở đường cho đơn vị tuyển dụng tham gia vào hoạt động cung cấp đầu ra của CSĐT.

ii) *Triển khai tổ chức đào tạo theo tiếp cận năng lực*

Thực chất của quá trình này là QL hoạt động dạy của GV và hoạt động học tập của SV. Từ MTĐT, các trường/khoa ĐHSP phải lập KH chi tiết theo năm học để tổ chức quá trình dạy học theo môn học và nhóm NL thông qua việc phân nhiệm các CDR; tiến hành dạy học bám sát vào khả năng hoàn thành các NL theo chuẩn đã quy định; kiểm tra, giám sát công tác ĐG kết quả đào tạo khách quan, chính xác.

Để nâng cao hiệu quả QL quá trình đào tạo, luận án đề xuất quy trình như sau:

Bước	Trình tự thực hiện	Chủ thể thực hiện
1	Lập KHĐT theo nhóm NL	Phòng đào tạo căn cứ KH toàn khoá lập danh mục các NL cần hình thành và rèn luyện ở từng học kì
2	Phân công giảng dạy	
3	Kiểm tra	Các tổ bộ môn kiểm tra danh sách các học phần sẽ mở theo KH
4	Lập danh sách các lớp sẽ mở trên Web	Phòng Đào tạo dựa theo nhu cầu học tập, quy định, phòng học... lập danh sách các lớp học phần sẽ mở
5	Đăng ký học	Tổ chức đăng kí học cho SV
6	Kiểm tra	Phòng đào tạo kiểm tra kiểm tra quá trình đăng kí học cho SV, xử lí các tình huống có liên quan
7	Danh mục lớp học phần chính thức	Phòng đào tạo lập danh mục các lớp học phần chính thức
8	Dạy và học theo thời khoá biểu	GV, SV và các đơn vị liên quan triển khai dạy và học theo quy trình DH
9	Đánh giá giảng dạy	GV tổ chức đánh giá quá trình DH theo các tiêu chuẩn KT, ĐG

Sơ đồ 3.3. Quy trình quản lí phương thức đào tạo GVTH theo tiếp cận NL

iii) Đẩy mạnh việc tìm tòi, đổi mới PPDH trong đội ngũ GV tham gia giảng dạy, nâng cao chất lượng đào tạo

Các cấp QL cần xây dựng môi trường hỗ trợ thực hiện đổi mới PPDH, trong đó chú trọng các chính sách, biện pháp khuyến khích đội ngũ GV chủ động, tích cực vận dụng các PPDH tích cực vào quá trình DH, đặc biệt là PPDH tích hợp - một trong những PPDH trọng tâm trong đào tạo theo tiếp cận NL. Đưa việc đổi mới PPDH thành tiêu chí thi đua hàng năm sẽ huy động được nguồn nhân lực có trình độ, tâm huyết tham gia, trở thành phong trào ở bộ môn/khoa đào tạo.

iv) Khuyến khích SV tích cực học tập, rèn luyện NL gắn với CĐR CTĐT, với nhu cầu của đơn vị sử dụng nguồn nhân lực

Hoạt động đào tạo sẽ mang lại hiệu quả cao hơn nếu tính tích cực, chủ động của SV tăng lên. Các NL nghề nghiệp sẽ được hình thành và phát triển khi SV tự nguyện, tự giác tiếp nhận các KT, KN và TĐ cần thiết cho vị trí việc làm trong tương lai. Tự học là phương pháp học tập không thể thiếu trong đào tạo GVTH theo tiếp cận NL. Do đó, để QL tự học, trước hết GV với tư cách là người tổ chức, điều khiển sẽ hướng dẫn cho SV kỹ thuật tự học, tự nghiên cứu. Ngoài ra, các trường/khoa ĐHSP cần tạo không gian, thời gian và CSVC để SV có thể học tập tại thư viện, giảng đường trong không gian đẹp, yên tĩnh và nếu cần thiết có thể có sự giám sát trước khi đi vào nề nếp.

v) Kiểm tra, đánh giá kết quả học tập theo tiếp cận năng lực

KT, ĐG kết quả học tập là khâu cuối cùng của quá trình dạy học nhưng đồng thời cũng là khởi đầu cho một chu trình dạy học mới với yêu cầu mới, đòi hỏi mức độ hoàn thiện và chất lượng cao hơn nhằm hình thành phẩm chất và NL đáp ứng yêu cầu CĐR cho người học. Đào tạo GVTH theo tiếp cận NL đòi hỏi phải đổi mới mạnh mẽ quá trình đánh giá kết quả học tập của người học. Đánh giá kết quả học tập trong đào tạo GVTH cần: căn cứ CĐR CTĐT, CĐR các học phần để thiết kế, xây dựng bộ công cụ đánh giá và lựa chọn hình thức đánh giá phù hợp; Thực hiện ĐG quá trình, phối hợp đánh giá thường xuyên và đánh giá định kì, giữa đánh giá của GV và tự đánh giá của SV, giữa đánh giá của CSĐT và đánh giá của trường

TH, CSTH; sử dụng đa dạng các hình thức ĐG như bài kiểm tra tự luận, trắc nghiệm khách quan, viết báo cáo, tiểu luận, làm đồ án...

vi) Quản lý việc tư vấn và giới thiệu việc làm cho SV tốt nghiệp

Xét theo tiêu chí của tổ chức lao động quốc tế ILO, hiệu quả ngoài của ĐTGV của trường/khoa ĐHSP được tính thông qua số lượng SV có việc làm đúng nghề trong vòng 6 tháng sau khi tốt nghiệp. Vì vậy, quản lý tư vấn và giới thiệu việc làm cho SV tốt nghiệp là hoạt động cần thiết để nâng cao chất lượng đào tạo GVTH theo tiếp cận NL. Để làm tốt công tác này, các trường/khoa ĐHSP phải thường xuyên cung cấp thông tin cho các đơn vị tuyển dụng về nhu cầu và khả năng cung ứng nhân lực tiểu học; cung cấp thông tin về SV sắp tốt nghiệp; huy động đội ngũ GV giàu kinh nghiệm của các trường tiểu học tham gia tư vấn và tuyển dụng SV tốt nghiệp; Xây dựng cơ chế phối hợp giữa nhà trường và đơn vị tuyển dụng thông qua các biên bản ghi nhớ, biên bản hợp tác đào tạo và sử dụng sản phẩm đào tạo theo nhu cầu của đơn vị sử dụng lao động...

3.2.4.4. Điều kiện thực hiện giải pháp

Để giải pháp này thực hiện đạt kết quả tốt, Hiệu trưởng nhà trường chỉ đạo xây dựng kế hoạch đào tạo theo chủ trương đề ra và quyết tâm thực hiện quy trình mới; bộ môn chuyên ngành, khoa đào tạo làm tốt công tác tham mưu, tuyên truyền về hiệu quả của quy trình, lôi cuốn sự tham gia của các thành viên, đặc biệt là sự chủ động tham gia trực tiếp của GV và SV; chú trọng việc bồi dưỡng nâng cao chất lượng đội ngũ GV, chuyên viên của các phòng, ban chức năng để phối hợp thực hiện đổi mới quản lý hoạt động đào tạo hiệu quả.

3.2.5. Tổ chức bồi dưỡng nâng cao năng lực nghề nghiệp cho đội ngũ giảng viên tham gia đào tạo giáo viên tiểu học trong các Trường/Khoa Đại học sư phạm

3.2.5.1. Mục tiêu của giải pháp

Đào tạo, bồi dưỡng và phát triển đội ngũ giảng viên có đủ đức, đủ tài, đủ phẩm chất năng lực và đạo đức nghề nghiệp phục vụ đắc lực cho công tác đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực.

3.2.5.2. Ý nghĩa của giải pháp

Thứ nhất: Củng cố, nâng cao phẩm chất, kiến thức, kỹ năng nghề nghiệp dựa trên nền tảng đã có sẵn, đảm bảo cho đội ngũ GV đáp ứng các yêu cầu của quá trình dạy học theo tiếp cận năng lực.

Có thể hiểu, bồi dưỡng năng lực cho đội ngũ GV tham gia đào tạo GVTH chính là quá trình cập nhật, bổ sung thường xuyên những phẩm chất, kiến thức, kỹ năng theo yêu cầu chuẩn nghề nghiệp và phù hợp với những thay đổi trong đào tạo GVTH hiện nay. Hoạt động này nhằm nâng cao khả năng làm việc của đội ngũ GV, đồng thời tạo dựng môi trường và cơ hội để GV tiếp tục phát triển khả năng nghề nghiệp trong tương lai.

Thứ hai: Đảm bảo phát triển kiến thức chuyên môn và kỹ năng nghề nghiệp cho đội ngũ GV

KT chuyên môn của đội ngũ GV được hình thành thông qua nhiều con đường khác nhau, trong đó bồi dưỡng là một trong những con đường cơ bản và quan trọng tạo điều kiện cho GV trải nghiệm và hoàn thiện, từng bước đào sâu hiểu biết chuyên môn, đáp ứng yêu cầu giảng dạy.

KN nghề nghiệp là khả năng GV vận dụng những kiến thức và kinh nghiệm vào hoạt động dạy học và giáo dục. Công tác bồi dưỡng góp phần hỗ trợ GV rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp, chia sẻ và trải nghiệm kinh nghiệm thực tiễn nhằm vận dụng linh hoạt và có hiệu quả vào công tác giảng dạy.

Thứ ba: Tạo điều kiện để đội ngũ GV có cơ hội hợp tác, giao lưu, trao đổi kiến thức, kinh nghiệm nghề nghiệp. Bên cạnh đó còn có cơ hội tiếp xúc, học hỏi kinh nghiệm đào tạo tiên tiến trên thế giới.

Trong hoạt động đào tạo GV theo tiếp cận năng lực, trên thế giới đã có nhiều mô hình đào tạo mà các trường/khoa ĐHSP có thể tham khảo và học tập. Tuy nhiên, để làm được điều đó đội ngũ GV phải được bồi dưỡng một cách đầy đủ, nhất là về trình độ ngoại ngữ để có tiềm lực và điều kiện cần thiết cho sự hợp tác và hội nhập quốc tế.

3.2.5.3. Nội dung và cách thức thực hiện giải pháp

i) Xây dựng kế hoạch bồi dưỡng NL nghề nghiệp cho đội ngũ GV các trường/khoa ĐHSP phù hợp với yêu cầu giảng dạy hiện nay

Việc đào tạo, bồi dưỡng cần được tiến hành linh hoạt với các biện pháp đồng bộ, khoa học như động viên, khuyến khích GV học tập nâng cao trình độ; xây dựng quy chế về tiêu chuẩn bồi dưỡng; chế độ bồi dưỡng học tập, hỗ trợ kinh phí đi học,... Đồng thời phải quản lý tốt thời gian và chất lượng học tập của GV, thực hiện khảo sát, phân tích nhu cầu thực tế về bồi dưỡng, về các nội dung cần bồi dưỡng cho GV đáp ứng nhiệm vụ mới. Thực hiện kiểm tra, đánh giá kết quả công tác bồi dưỡng sau mỗi đợt học, mỗi năm học.

ii) Đổi mới xây dựng mục tiêu, nội dung chương trình bồi dưỡng GV các trường/khoa DHSP theo tiếp cận NL

Đổi mới nội dung, chương trình bồi dưỡng theo hướng hiện đại, bồi dưỡng những gì đang thiếu hụt, những gì cần thiết cho chính bản thân người GV. Đổi mới nội dung bồi dưỡng theo chuẩn nghề nghiệp, nâng cao KN nghề, KN nghiệp vụ sư phạm tiếp cận PP giảng dạy mới. Tăng cường xây dựng chương trình bồi dưỡng thường xuyên, đa dạng hóa các PP bồi dưỡng nhằm tăng hứng thú và hiệu quả bồi dưỡng.

iii) Đa dạng hóa hình thức tổ chức, phương pháp bồi dưỡng NL nghề nghiệp cho đội ngũ GV

Tổ chức nhiều hình thức bồi dưỡng như: bồi dưỡng tại chỗ, bồi dưỡng thường xuyên, bồi dưỡng thông qua sinh hoạt chuyên môn, hội giảng, hội thi GV giỏi cấp khoa, cấp trường...; Tổ chức các lớp, chương trình bồi dưỡng ngắn hạn theo nhu cầu của GV để nâng cao trình độ chính trị, đạo đức, chuyên môn nghiệp vụ; Phối hợp với các trường tiểu học trên địa bàn tổ chức tập huấn, trao đổi kinh nghiệm giảng dạy, tìm hiểu kiến thức, kỹ năng cần thiết của người GVTH từ đó định hướng cho quá trình giảng dạy sau này. Linh hoạt về thời gian tổ chức các lớp bồi dưỡng. Lựa chọn nội dung phù hợp với từng thời điểm, đối tượng, đảm bảo tính khả thi trong quá trình thực hiện cho các lớp bồi dưỡng.

iv) Tổ chức bồi dưỡng nâng cao năng lực nghề nghiệp cho GV các trường/khoa DHSP theo quy trình khoa học

Hiệu quả đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực phụ thuộc vào nhiều yếu tố nhưng yếu tố quan trọng nhất vẫn là năng lực của đội ngũ GV trực tiếp tham gia

giảng dạy. Theo chúng tôi việc bồi dưỡng nâng cao NL cho đội ngũ GV có ý nghĩa then chốt, đảm bảo sự tồn tại và chất lượng đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực.

Kết quả nghiên cứu thực trạng của chương 2 cũng chỉ ra rằng, quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực ở các trường/khoa ĐHSP hiện nay vẫn còn nhiều hạn chế. Nguyên nhân chủ yếu của những hạn chế này một phần xuất phát từ việc đội ngũ GV chưa được bồi dưỡng đầy đủ, nhất là về năng lực nghề nghiệp. Vì vậy, việc nâng cao NL cho GV góp phần quan trọng trong việc phát triển và hoàn thiện đội ngũ đặc biệt là đội ngũ GV chuyên ngành GDTH. Từ đó, chúng tôi xác định quy trình tổ chức bồi dưỡng năng lực cho đội ngũ GV do yêu cầu đổi mới quản lý hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực như sau:

Bước 1: Khảo sát thực trạng chất lượng đội ngũ GV, dự báo nhu cầu bồi dưỡng

Tiến hành khảo sát, đánh giá thực trạng đội ngũ GV tham gia giảng dạy các học phần trong CTĐT GVTH, tập trung vào các mặt: số lượng, cơ cấu trình độ, giới tính, độ tuổi, phẩm chất chính trị, đạo đức, lối sống, trình độ chuyên môn, kỹ năng nghề nghiệp.

Đánh giá thực trạng quản lý công tác bồi dưỡng GV, cần quan tâm đến các mặt: tổ chức bộ máy, phân bổ nguồn lực, chính sách bồi dưỡng, chế độ khuyến khích, động viên và môi trường bồi dưỡng.

Dự báo nhu cầu bồi dưỡng GV thông qua các hoạt động: nghiên cứu tình hình phát triển nhà trường, tìm hiểu sự đổi mới về chương trình, nội dung, phương pháp dạy học; đánh giá xu hướng phát triển nghề nghiệp và đòi hỏi nâng cao chất lượng dạy học đáp ứng yêu cầu giảng dạy của các trường/khoa ĐHSP.

Bước 2: Xác định tầm nhìn, mục tiêu bồi dưỡng

Mục tiêu bồi dưỡng nâng cao năng lực cho đội ngũ GV là nhằm giúp cho đội ngũ này có phẩm chất chính trị, đạo đức, kiến thức và kỹ năng đáp ứng yêu cầu công việc. Trên cơ sở phân tích môi trường, thực trạng chất lượng đội ngũ GV các trường/khoa ĐHSP cần xác định rõ tầm nhìn, mục tiêu bồi dưỡng phù hợp với yêu cầu đổi mới.

Đào tạo, bồi dưỡng nâng cao trình độ, năng lực đã và đang trở thành nhu cầu của GV nói chung, GV ngành GDTH nói riêng. Hiện nay, nhiều trường/khoa ĐHSP còn thiếu GV có trình độ thạc sĩ, tiến sĩ đúng chuyên ngành. Đào tạo nguồn GV chuyên ngành GDTH thông qua các nội dung: đào tạo phát triển nguồn GV cho các cơ sở GDĐH gắn với quy hoạch phát triển đội ngũ của các trường/khoa ĐHSP và địa phương; Thực hiện đề án đào tạo 20.000 tiến sĩ cho ngành giáo dục từ nay đến năm 2020; Hợp tác đào tạo nguồn GV GDTH nhằm nâng cao năng lực nghề nghiệp cho đội ngũ GV đáp ứng yêu cầu đổi mới đào tạo và quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực.

Bước 3: Xây dựng chương trình bồi dưỡng đáp ứng yêu cầu nâng cao năng lực cho đội ngũ GV

Nội dung bồi dưỡng năng lực nghề nghiệp cho đội ngũ GV các trường/khoa ĐHSP phải đảm bảo tính toàn diện, đa dạng phong phú và đáp ứng các mục tiêu đã xác định ở trên. Ngoài ra, nội dung BD phải xuất phát từ nhu cầu của đội ngũ GV và điều kiện thực tế của các trường/khoa ĐHSP. Trên cơ sở đó chúng tôi đề xuất Chương trình bồi dưỡng nâng cao năng lực nghề nghiệp cho đội ngũ GV các trường/khoa ĐHSP (Phụ lục 6). Chương trình này tập trung vào một số nội dung chủ yếu sau:

- Bồi dưỡng phẩm chất chính trị, đạo đức, thái độ nghề nghiệp

Bao gồm các vấn đề: vai trò của GV; Đặc trưng LĐSP của GV tham gia đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực; Các yêu cầu về phẩm chất và năng lực đối với GV; Lối sống, tác phong sư phạm của người làm công tác giáo dục; Hoài bão, tâm huyết với nghề nghiệp, lòng say mê khoa học, ý thức bảo vệ đạo đức nhà giáo; Tinh thần tự học, tự bồi dưỡng, thích ứng với sự tiến bộ của xã hội; Ứng xử đúng mực với đồng nghiệp, người học.

- Bồi dưỡng năng lực chuyên môn và năng lực sư phạm

Nội dung bồi dưỡng năng lực chuyên môn và năng lực sư phạm bao gồm:

+ Kiến thức chung về chính trị, kinh tế, văn hóa, xã hội, về quan điểm, đường lối của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước và quy định, quy chế của ngành GD - ĐT...

+ Kiến thức tâm lí học, giáo dục học và lí luận dạy học đại học; về kiểm tra, đánh giá kết quả học tập, rèn luyện của người học; Các kiến thức về chương trình, chương trình đào tạo, chương trình khung, khung chương trình và đề cương môn học, phát triển CTĐT ĐH, phân cấp quản lí chương trình, tổ chức quá trình ĐTGV ở các trường/khoa ĐHSP...

+ Kiến thức về đổi mới PPDH ở trường ĐH theo hướng sư phạm tích cực với các nội dung: mục tiêu đổi mới, nội dung đổi mới, các PPDH tích cực ở ĐH, các sử dụng các PPDH tích cực ở ĐH; kiến thức về ứng dụng công nghệ thông tin và sử dụng các phương tiện kĩ thuật và công nghệ trong dạy học ĐH; tìm hiểu khai thác nguồn dữ liệu phục vụ DH...

- Bồi dưỡng năng lực nghiên cứu KHGD

Bao gồm các vấn đề: Sự cần thiết phải đẩy mạnh nghiên cứu KHGD ở các trường/khoa ĐHSP; Các nội dung nghiên cứu trọng tâm trong các trường/khoa ĐHSP; Tổ chức nghiên cứu KHGD; Ứng dụng, chuyển giao và công bố kết quả nghiên cứu KHGD; Hướng dẫn SV NCKH; Tổ chức hội nghị, hội thảo khoa học...

- Bồi dưỡng năng lực hoạt động xã hội và năng lực cá nhân

Bao gồm các vấn đề: Sự cần thiết phải phối hợp các trường/khoa ĐHSP với hệ thống trường vệ tinh, CSTH trong đào tạo GVTH; Mục đích, yêu cầu, nội dung, mô hình phối hợp; các năng lực cá nhân như: năng lực hợp tác, năng lực kết nối cộng đồng, khả năng hỗ trợ tư vấn hướng nghiệp; năng lực định hướng mục tiêu phát triển nghề nghiệp cho SV; năng lực tự học, tự bồi dưỡng và học tập suốt đời...

Bước 4: Xác định phương pháp, hình thức bồi dưỡng đa dạng, hiệu quả

Bồi dưỡng năng lực nghề nghiệp cho đội ngũ GV các trường/khoa ĐHSP là một quá trình lâu dài và chịu sự chi phối của nhiều yếu tố. Để hạn chế sự nhàm chán, trùng lặp trong quá trình bồi dưỡng cần phải triển khai bằng nhiều hình thức linh hoạt, sáng tạo đáp ứng nhu cầu của đội ngũ GV.

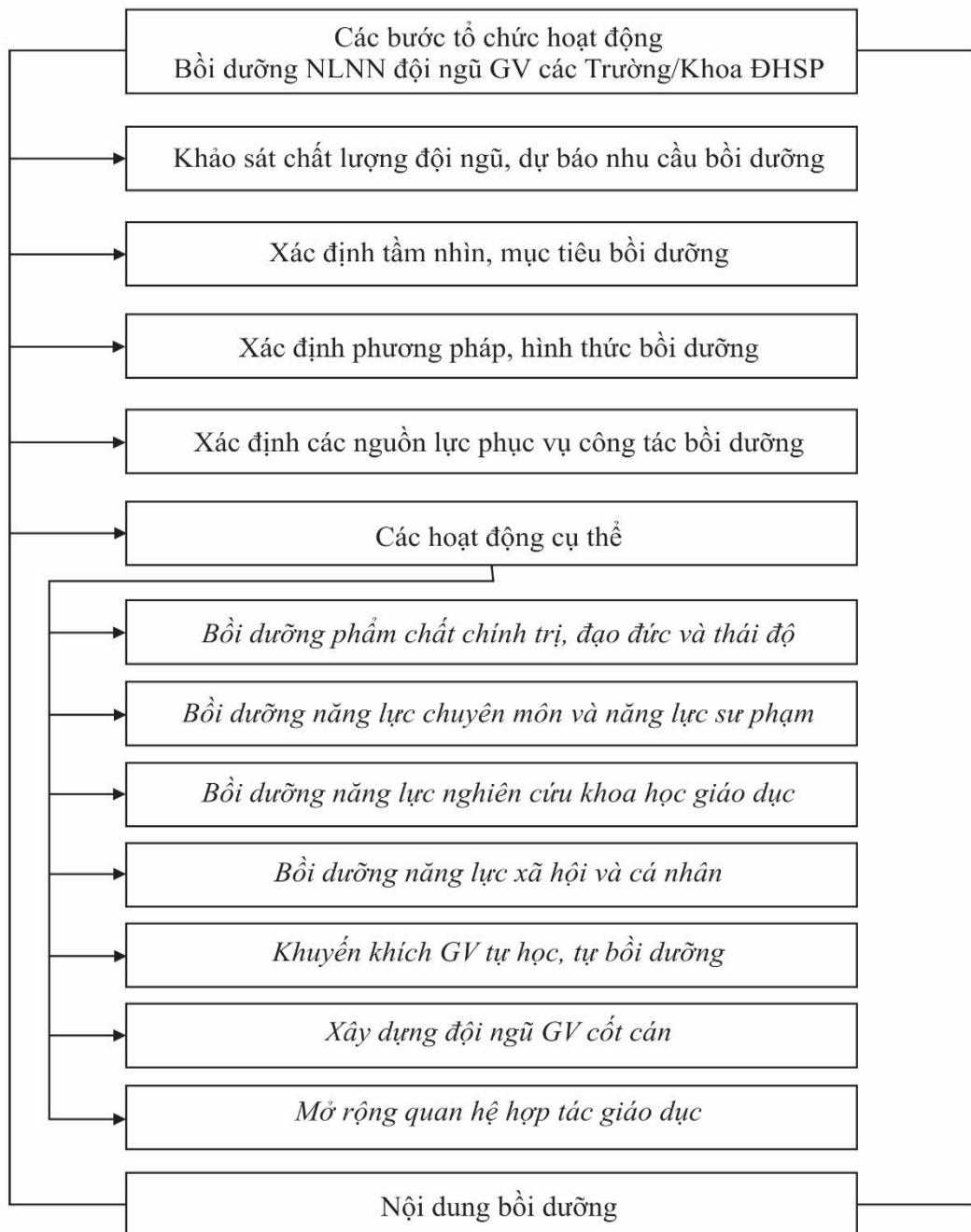
Bước 5: Xác định các nguồn lực phục vụ cho công tác bồi dưỡng

Chuẩn bị các điều kiện, nguồn lực cần thiết để tổ chuyên môn, khoa và nhà trường triển khai xây dựng và thực hiện tốt kế hoạch bồi dưỡng; Đảm bảo nguồn lực tài chính cho công tác BD; Chuẩn bị các phương án, dự kiến triển tổ chức bồi dưỡng GV theo tiếp cận năng lực; Dự kiến, xác định các lực lượng phối hợp, các đoàn thể, cộng đồng tham gia công tác BD; Khuyến khích, hướng dẫn tổ chuyên môn, khoa đào tạo xây dựng kế hoạch bồi dưỡng cá nhân có hiệu quả; Theo dõi, giám sát, chỉ đạo sâu sát việc thực hiện kế hoạch đảm bảo đúng hướng, đúng tiến độ và đảm bảo mục tiêu BD đã đề ra; Xây dựng hệ thống thông tin phản hồi làm căn cứ cho việc điều chỉnh, cải tiến và hoàn thiện chương trình BD phù hợp với yêu cầu đổi mới.

Bước 6: Kiểm tra, đánh giá kết quả bồi dưỡng

Kiểm tra, đánh giá là khâu cuối cùng trong quá trình quản lý nhằm đảm bảo chất lượng bồi dưỡng GV các trường/khoa ĐHSP. Thực hiện việc kiểm tra một cách chính xác, khách quan, công bằng theo hướng chú trọng tự đánh giá của Khoa/Bộ môn và GV, đồng thời động viên, khen thưởng kịp thời những cá nhân đạt thành tích cao trong quá trình thực hiện; Tăng cường thực hiện quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm của GV và bộ môn; Xây dựng tiêu chí đánh giá phù hợp; Đánh giá kết quả bồi dưỡng kết hợp với đánh giá thái độ, sự quan tâm, ý thức tham gia của GV; Huy động sự tham gia của các thành viên có liên quan trong quá trình KT, ĐG.

Tóm lại, nội dung nâng cao năng lực nghề nghiệp cho đội ngũ GV các trường/khoa ĐHSP phải được tiến hành thường xuyên, đặt trong mối quan hệ tác động và hỗ trợ lẫn nhau của nhiều yếu tố trong hệ thống. Toàn bộ chu trình đó, chúng tôi mô hình hóa theo sơ đồ sau:



Sơ đồ 3.4. Quản lý hoạt động bồi dưỡng GV các trường/khoa ĐHSP

3.2.5.4. Điều kiện thực hiện giải pháp

Để thực hiện giải pháp này, đòi hỏi Hiệu trưởng các trường/khoa ĐHSP phải xây dựng được kế hoạch, nội dung, chương trình BD phù hợp và khả thi. Đồng thời, cần có các nguồn lực cần thiết đảm bảo cho công tác BD đội ngũ GV đạt hiệu quả cao. Bên cạnh đó, việc triển khai thực hiện hoạt động BD cần có sự đồng thuận, quyết tâm của các cấp quản lý và bản thân GV các trường/khoa ĐHSP.

3.2.6. Tăng cường các điều kiện đảm bảo hiệu quả quản lý đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực

3.2.6.1. Mục tiêu của giải pháp

Mục tiêu của giải pháp là nhằm xác định và đảm bảo các điều kiện nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP theo tiếp cận năng lực.

3.2.6.2. Ý nghĩa của giải pháp

- *Thứ nhất: Là yếu tố thúc đẩy hoạt động đào tạo GVTH đạt được các tiêu chuẩn năng lực nghề nghiệp của người GVTH tương lai.*

Đảm bảo các điều kiện về quy chế, chương trình đào tạo, CSVC, tài chính, hệ thống trường vệ tinh, trang thiết bị dạy học... sẽ tạo ra động lực, hứng thú, tính chủ động và tích cực đến các thành viên tham gia đối với quá trình đào tạo theo các năng lực thực hiện đã xác định cho người GVTH tương lai, giúp các trường/khoa ĐHSP nâng cao chất lượng đào tạo và đáp ứng nhu cầu xã hội.

- *Thứ hai: Đảm bảo cho việc tổ chức thực hiện hoạt động đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP theo tiếp cận năng lực đúng kế hoạch.*

Các yếu tố về trang thiết bị, CSVC, tài chính... là yếu tố vật chất hỗ trợ xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch đào tạo theo tiếp cận năng lực hiệu quả; là tiền đề cho việc đổi mới, nâng cao chất lượng đào tạo GVTH theo quy trình tiếp cận năng lực.

3.2.6.3. Nội dung và cách thức thực hiện giải pháp

i) Xây dựng, bổ sung, hoàn thiện và ban hành quy chế, quy định hoạt động đào tạo theo tiếp cận năng lực

- Quy định rõ trách nhiệm và quyền hạn của CBQL các cấp của nhà trường trong việc chỉ đạo hoạt động đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP.

- Quy định về trách nhiệm và quyền hạn của GV trong việc xây dựng, tổ chức thực hiện quá trình đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP.

- Quy định trách nhiệm và quyền lợi của người học trong việc thực hiện và hoàn thành quá trình đào tạo, đáp ứng chuẩn đầu ra ngành học.

ii) Xây dựng chương trình đào tạo theo chuẩn đầu ra ngành học và khung năng lực của người GVTH

Chương trình đào tạo phải thường xuyên được cập nhật, kịp thời đáp ứng yêu cầu chuẩn đầu ra của ngành học trong từng giai đoạn, đặc biệt đối với các học phần liên quan đến việc hình thành và phát triển các NLTH. Cần tập trung xây dựng chuẩn đầu ra môn học theo từng mô đun, trang bị cho SV kiến thức và kỹ năng hoàn chỉnh về từng mảng công việc của người GVTH; phương pháp tiếp cận hiện đại (xây dựng chương trình tiên tiến, tiếp cận chương trình đào tạo của các nước phát triển, từ nhu cầu đến kiến thức, kỹ năng, thái độ, những năng lực thực hiện đảm bảo khả năng hành nghề của SV); phương pháp đánh giá linh hoạt theo đặc thù môn học, áp dụng nhiều tình huống thực tế vào giảng dạy; tăng cường quan tâm đến đào tạo nghiệp vụ sư phạm (chính lý khối kiến thức thực hành- thực tập sư phạm sát với yêu cầu của NLTH, cân đối giữa các học phần lý thuyết và thực hành)...

ii) Đa dạng hóa các phương pháp, hình thức kiểm tra, đánh giá kết quả đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực

Hoạt động KT, ĐG được tiến hành trên cả ba hình thức: kiểm tra sơ bộ là nội dung kiểm tra được tiến hành trước khi bắt đầu quá trình đào tạo hoặc môn học để xem xét sự chuẩn bị các nguồn lực cho hoạt động đào tạo/dạy học. Tiến hành kiểm tra sơ bộ yêu cầu nhà trường phải phối hợp với các phòng ban chức năng, khoa đào tạo, bộ môn chuyên ngành và GV trực tiếp đào tạo để kiểm tra chất lượng các nguồn lực được đưa vào sử dụng nhằm kịp thời bổ sung, điều chỉnh các sai lệch, ngăn ngừa mọi thất bại trong quản lý kết quả đào tạo theo tiếp cận năng lực. Kiểm tra định kỳ là phương pháp kiểm soát chất lượng đào tạo thông qua các hoạt động được lên kế hoạch trước. Các hoạt động này nhằm đảm bảo rằng các năng lực nghề nghiệp của SV đang được hình thành, phát triển đúng hướng, ứng dụng cao trong thực tiễn. Kiểm tra tổng kết là hoạt động mang tính định hướng cho các trường/khoa ĐHSP trong đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực, do đó, phải tiến hành ở phạm vi rộng trên cả kiến thức, kỹ năng, thái độ của SV cũng như hoạt động đào tạo của nhà trường, đồng thời phải đảm bảo tính phù hợp với điều kiện, tính đặc thù của ngành đào tạo.

Tăng cường sử dụng công nghệ thông tin vào quá trình KT, ĐG kết quả đào tạo. Có thể ứng dụng công nghệ thông tin vào tất cả các khâu của quá trình KT: chuẩn bị KT, thu thập minh chứng, phân tích và đo lường, lưu trữ kết quả KT, hoạt động tự đánh giá...

iv) Đảm bảo các điều kiện về trang thiết bị, cơ sở vật chất, tài chính hỗ trợ hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực

Các trường/khoa ĐHSP cần ưu tiên các hoạt động tăng cường các nguồn lực về CSVC, tài chính hỗ trợ cho hoạt động đào tạo; Xây dựng kế hoạch bổ sung, bảo quản và sử dụng có hiệu quả các trang thiết bị, phương tiện hỗ trợ hoạt động đào tạo GVTH (phòng học, phòng thực hành, thiết bị giáo dục...); Phối hợp với trung tâm thư viện của nhà trường thường xuyên cập nhật giáo trình, tài liệu phù hợp với ngành học...

v) Xây dựng môi trường văn hóa sư phạm thân thiện, tích cực phù hợp với điều kiện của cơ sở đào tạo, khuyến khích các thành viên tham gia tổ chức và thực hiện có trách nhiệm hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực

Đảm bảo sự công bằng, chính xác, khách quan trong KTĐG, tạo động lực cho GV, SV hoàn thiện nội dung đào tạo, tiến tới hình thành các phẩm chất và năng lực nghề nghiệp theo chuẩn đầu ra và khung năng lực đã xác định của ngành học; xây dựng cơ chế chính sách khuyến khích GV, SV dạy và học, tạo động lực cho đội ngũ GV không ngừng học tập, nâng cao trình độ chuyên môn và trách nhiệm đối với xã hội trong việc đào tạo nguồn nhân lực tiêu học chất lượng cao.

vi) Phối hợp với các trường vệ tinh, các cơ sở thực hành đảm bảo các điều kiện phục vụ cho hoạt động rèn luyện NVSP, kiến tập, thực tập của SV ngành GDTH

Các trường/khoa ĐHSP có thể phối hợp với các trường vệ tinh, các CSTH trong việc hỗ trợ về cơ sở vật chất, trang thiết bị cho SV trong quá trình rèn luyện kỹ năng nghề; xây dựng và hoàn thiện cơ chế thi đua khen thưởng (bằng khen, giấy khen, chế độ đặc cách tuyển dụng...) đối với những SV tiêu biểu, có thành tích nổi bật, tạo động lực học tập, rèn luyện cho SV...

Để nâng cao hiệu quả phối hợp nhằm tạo ra sự nhất quán, đồng bộ trong suốt quá trình đào tạo, chúng tôi đề xuất quy trình triển khai các hoạt động phối hợp giữa trường/khoa ĐHSP và các trường vệ tinh, CSTH như sau:

Bước 1: Xây dựng kế hoạch phối hợp

Kế hoạch phối hợp được xây dựng trên cơ sở thỏa thuận giữa hai bên. Các trường/khoa ĐHSP phải nắm được thế mạnh của cơ sở liên kết, từ đó đưa ra được các tiêu chí hợp tác phù hợp; Xây dựng kế hoạch phối hợp triển khai đào tạo và đánh giá kết quả đào tạo đáp ứng nhu cầu tuyển dụng trong bối cảnh mới; Xác định các hình thức liên kết, phối hợp có hiệu quả.

Bước 2: Xác định cơ chế phối hợp

Các trường/khoa ĐHSP cùng các trường vệ tinh, CSTH cần xác định phối hợp trong đào tạo GVTH là nhiệm vụ ưu tiên hàng đầu góp phần đáp ứng yêu cầu phát triển, hội nhập theo tinh thần đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục; Tuân thủ nguyên tắc tự nguyện, bình đẳng, cùng có lợi, hợp pháp, tạo điều kiện thuận lợi và phát huy thế mạnh của các bên trong quá trình đào tạo GVTH theo tiếp cận NL.

Bước 3: Xây dựng nội dung phối hợp

Tùy vào từng giai đoạn phát triển, quy mô đào tạo của các trường/khoa ĐHSP và nhu cầu của trường vệ tinh, CSTH, nhà tuyển dụng để xác định các nội dung phù hợp, khả thi. Cụ thể như sau:

- Đối với các trường/khoa ĐHSP: Xây dựng hệ thống thông tin để nhận thông tin phản hồi về chất lượng cũng như mong muốn của đơn vị tuyển dụng đối với sản phẩm đào tạo của nhà trường; Xây dựng CTĐT trình độ ĐH ngành GDTH phù hợp với nhu cầu xã hội; Bố trí đội ngũ GV tiếp cận, nắm bắt tình hình hoạt động thực hành, thực tập của SV ở CSTH; Tăng cường các hoạt động tiếp xúc, giao lưu, đối thoại với các trường vệ tinh, CSTH nhằm chuẩn bị tốt cho công việc sau này; Giới thiệu SV tốt nghiệp có tiêu chí phù hợp với đơn vị tuyển dụng; Phối hợp xây dựng chương trình đào tạo, nghiên cứu khoa học có tính ứng dụng cao...

- Đối với các trường vệ tinh, CSTH, đơn vị tuyển dụng: Cung cấp thông tin, kế hoạch, quy hoạch về nhu cầu tuyển dụng GV cho nhà trường; Tham gia góp ý về CTĐT, chuẩn đầu ra, khung năng lực; Tạo điều kiện thuận lợi cho SV đến tham

quan, học tập, tìm hiểu, thực hành, thực tập; Đặt hàng cho các trường/khoa ĐHSP theo các tiêu chuẩn, tiêu chí rõ ràng, cụ thể; Ưu tiên tuyển dụng SV của các trường/khoa ĐHSP có liên kết, phối hợp với đơn vị...

Bước 4: Tổ chức thực hiện

Các bên tham gia cam kết thực hiện có hiệu quả các nội dung liên kết trong đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực; Thành lập Ban điều hành hoạt động phối hợp; Duy trì sự phối hợp thường xuyên, định kì giữa các bên tham gia; Tổ chức định kì kiểm tra, đánh giá kết quả thực hiện phối hợp dựa trên nguyên tắc khách quan, công bằng nhằm thúc đẩy tiến độ, tăng tính bền vững và hiệu quả của quá trình liên kết, phối hợp đào tạo GVTH đáp ứng yêu cầu mới của GD - ĐT.

Để hoạt động hợp tác, liên kết mang lại hiệu quả cao, các trường/khoa ĐHSP cần tiếp tục duy trì những quan hệ hợp tác đã có với các trường vệ tinh, các CSTH và đơn vị tuyển dụng, đồng thời tạo cơ chế và điều kiện thuận lợi trong việc xây dựng những quan hệ mới với các trường ĐH, các trường tiểu học cùng các tổ chức quốc tế nhằm nâng cao chất lượng DTGV nói chung và đào tạo GVTH nói riêng.

Tóm lại, để quản lí đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực đảm bảo tính mục tiêu, tính hệ thống, tính khả thi và tính hiệu quả, chúng tôi đã đề xuất 6 giải pháp. Các giải pháp có mối quan hệ biện chứng, mật thiết với nhau, hỗ trợ, thúc đẩy lẫn nhau thành một hệ thống giải pháp đồng bộ thống nhất.

Tuy nhiên, để đảm bảo hiệu quả thực hiện các giải pháp, chủ thể quản lí có vai trò rất quan trọng, đặc biệt người Hiệu trưởng trường ĐHSP với tư cách là chủ thể quản lí cao nhất có tính quyết định trong việc tổ chức, chỉ đạo thực hiện các giải pháp quản lí đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực.

3.3. KHẢO SÁT TÍNH CẤP THIẾT VÀ TÍNH KHẢ THI CỦA CÁC GIẢI PHÁP ĐỀ XUẤT

3.3.1. Mục đích khảo sát

Mục đích của việc khảo sát là nhằm thu thập thông tin đánh giá về tính cấp thiết và tính khả thi của các giải pháp quản lí đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP theo tiếp cận năng lực đã được đề xuất, trên cơ sở đó điều chỉnh các giải

pháp chưa phù hợp, khẳng định thêm độ tin cậy của các giải pháp được nhiều người đánh giá cao.

3.3.2. Nội dung và phương pháp khảo sát

3.3.2.1. Nội dung khảo sát

Nội dung khảo sát tập trung vào hai vấn đề chính:

Thứ nhất: Các giải pháp được đề xuất có thực sự cấp thiết đối với hoạt động quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực ở các trường/khoa ĐHSP hiện nay không?

Thứ hai: Trong điều kiện hiện tại, các giải pháp được đề xuất có khả thi đối với việc quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực ở các trường/khoa ĐHSP hiện nay không?

3.3.2.2. Phương pháp khảo sát

Trao đổi bằng bảng hỏi với 4 mức độ đánh giá, chúng tôi quy ước sử dụng điểm số để đánh giá các mức độ và xếp thứ bậc như sau:

- +) Mức độ rất cấp thiết, rất khả thi: 4 điểm
- +) Mức độ cấp thiết, khả thi: 3 điểm
- +) Mức độ ít cấp thiết, ít khả thi: 2 điểm
- +) Mức độ không cấp thiết, không khả thi: 1 điểm

Sau khi thu thập dữ liệu từ các phiếu thô, được quy ra điểm ở các mức độ khác nhau của từng tiêu chí, sử dụng phương pháp thống kê toán học và phần mềm Microsoft Office Excel để tính trị số trung bình và xếp thứ bậc từng tiêu chí, từ đó phân tích và rút ra các kết luận về tính cấp thiết và tính khả thi của các giải pháp đề xuất. Công thức tính trị số trung bình (xem ở mục 3.4.1.6)

3.3.3. Đối tượng khảo sát

Để tìm hiểu tính cấp thiết và tính khả thi của các giải pháp đề xuất, chúng tôi đã khảo sát ý kiến của các nhà khoa học, chuyên gia về QLGD, CBQL (trường, khoa, phòng/ban, bộ môn), GV của CSĐT và CBQL, GV trường tiểu học, cụ thể ở bảng sau:

Bảng 3.2. Tổng hợp các đối tượng khảo sát

Đối tượng	Số lượng
Các nhà khoa học, chuyên gia về QLGD	10
Ban giám hiệu các CSĐT GVTH	20
Trưởng phòng/ban chức năng các CSĐT GVTH	40
Trưởng/Phó (Khoa, bộ môn) GDTH	20
GV của các CSĐT GVTH	68
CBQL, GV các trường tiểu học	68
Σ	226

3.3.4. Kết quả khảo sát về sự cấp thiết và tính khả thi của các giải pháp đã đề xuất

3.3.4.1. Tính cấp thiết của các giải pháp đã đề xuất

Kết quả thống kê ý kiến đánh giá của 226 đối tượng được khảo sát về mức độ cấp thiết của các giải pháp quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực được thể hiện ở bảng 3.3.

Bảng 3.3. Đánh giá tính cấp thiết của các giải pháp (n=226)

Biện pháp		Rất cấp thiết	Cấp thiết	Ít cấp thiết	Không cấp thiết	\bar{X}	Thứ bậc
Tổ chức nghiên cứu, thảo luận và quán triệt sự cần thiết phải quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận NL cho các đối tượng tham gia ĐT	SL	81	110	35	00	3,2	6
	%	35,8	48,7	15,5	0,0		
Quản lý xây dựng CĐR ngành đào tạo GVTH theo tiếp cận NL	SL	95	106	25	00	3,3	2
	%	42,0	46,9	11,1	0,0		
Tổ chức xây dựng quy trình phát triển chương trình đào tạo đáp ứng	SL	116	96	14	00	3,45	1
	%	51,3	42,5	6,2	0,0		

Biện pháp		Rất cấp thiết	Cấp thiết	Ít cấp thiết	Không cấp thiết	\bar{X}	Thứ bậc
chuẩn đầu ra và khung năng lực cần hình thành cho giáo viên tiểu học.							
Đổi mới quản lí phương thức đào tạo GVTH theo tiếp cận NL	SL	92	107	27	00	3,28	3
	%	40,7	47,3	12,0	0,0		
Tổ chức bồi dưỡng nâng cao NL nghề nghiệp cho ĐNGV tham gia đào tạo GVTH các trường/khoa ĐHSP	SL	88	109	29	00	3,26	4
	%	39,0	48,2	12,8	0,0		
Tăng cường các điều kiện phục vụ đào tạo GVTH theo tiếp cận NL	SL	83	110	33	00	3,22	5
	%	36,7	48,7	14,6	0,0		

Kết quả khảo sát cho thấy các đối tượng được hỏi đều đánh giá cao về tính cấp thiết của các giải pháp đề xuất. Trong đó số ý kiến đánh giá là “*Rất cấp thiết*” và “*Cấp thiết*” chiếm tỉ lệ cao (88%). Không có ý kiến nào đánh giá là không cấp thiết. Điểm đánh giá mức độ cấp thiết của các giải pháp lớn hơn điểm cấp thiết trung bình (> 452 điểm). Kết quả đánh giá này chứng tỏ các giải pháp được đề xuất là cấp thiết cho hoạt động quản lí đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP hiện nay.

Những giải pháp có tỉ lệ đánh giá cao về sự cấp thiết là: “*Tổ chức xây dựng quy trình phát triển chương trình đào tạo đáp ứng chuẩn đầu ra và khung năng lực cần hình thành cho giáo viên tiểu học.*”; “*Quản lí xây dựng CDR ngành đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực*”, “*Đổi mới quản lí hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực*” và “*Bồi dưỡng nâng cao năng lực nghề nghiệp cho ĐNGV tham gia đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP*”.

Những giải pháp có tỉ lệ đánh giá thấp hơn về tính cấp thiết là “*Tổ chức nghiên cứu, thảo luận và quán triệt sự cần thiết phải quản lí đào tạo GVTH theo*

tiếp cận NL cho các đối tượng tham gia ĐT” và “Tăng cường các điều kiện phục vụ đào tạo GVTH theo tiếp cận NL”.

Như vậy, sự đánh giá của các đối tượng về mức độ cấp thiết của các giải pháp đã được đề xuất về cơ bản là thống nhất.

3.3.4.2. Tính khả thi của các giải pháp

Kết quả thống kê ý kiến đánh giá của 226 đối tượng được khảo sát về tính khả thi của các giải pháp quản lý hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực được thể hiện ở bảng 3.

Bảng 3.4. Đánh giá tính khả thi của các giải pháp (n=226)

Biện pháp		Rất khả thi	Khả thi	Ít khả thi	Không khả thi	\bar{X}	Thứ bậc
Tổ chức nghiên cứu, thảo luận và quán triệt sự cần thiết phải quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận NL cho các đối tượng tham gia ĐT	SL	80	101	45	00	3,15	4
	%	35,4	44,7	19,9	0,0		
Quản lý xây dựng CDR ngành đào tạo GVTH theo tiếp cận NL	SL	77	102	47	00	3,13	5
	%	34,1	45,1	20,8	0,0		
Tổ chức xây dựng quy trình phát triển chương trình đào tạo đáp ứng chuẩn đầu ra và khung năng lực cần hình thành cho GVTH	SL	89	100	37	00	3,23	1
	%	39,4	44,2	16,4	0,0		
Đổi mới quản lý phương thức đào tạo GVTH theo tiếp cận NL	SL	76	103	47	00	3,12	6
	%	33,6	45,6	20,8	0,0		
Tổ chức bồi dưỡng nâng cao NL nghề nghiệp cho ĐNGV tham gia đào tạo GVTH các trường/khoa ĐHSP	SL	87	100	39	00	3,21	2
	%	38,5	44,2	17,3	0,0		
Tăng cường các điều kiện phục vụ	SL	86	99	41	00	3,19	3

đào tạo GVTH theo tiếp cận NL	%	38,1	43,8	18,1	0,0		
-------------------------------	---	------	------	------	-----	--	--

Kết quả ở bảng 3.4 cho thấy:

So với đánh giá về tính cấp thiết, đánh giá về tính khả thi của các giải pháp đề xuất có tỉ lệ thấp hơn. Số ý kiến đánh giá ở mức độ “Rất khả thi” và “Khả thi” chỉ chiếm tỉ lệ 81,1% (đánh giá về tính cần thiết là 88%). Điểm đánh giá mức khả thi của các giải pháp đều lớn hơn điểm khả thi trung bình (> 452 điểm). Điều này chứng tỏ các giải pháp được đề xuất đều có tính khả thi cao.

Xét thứ bậc về điểm số trung bình khả thi của các giải pháp được đề xuất, có thể thấy giải pháp “*Tổ chức xây dựng quy trình phát triển chương trình đào tạo đáp ứng chuẩn đầu ra và khung năng lực cần hình thành cho GVTH*” là giải pháp có tính khả thi cao nhất (Điểm TB 3,23). Tiếp đến là các giải pháp “*Bồi dưỡng nâng cao NL nghề nghiệp cho ĐNGV tham gia đào tạo GVTH các trường/khoa ĐHSP*”; “*Tăng cường các điều kiện phục vụ đào tạo GVTH theo tiếp cận NL*”.

Các giải pháp “*Tổ chức nghiên cứu, thảo luận và quán triệt sự cần thiết phải quản lí đào tạo GVTH theo tiếp cận NL cho các đối tượng tham gia ĐT*”; “*Quản lí xây dựng CDR ngành đào tạo GVTH theo tiếp cận NL*”, “*Đổi mới quản lí hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận NL*” có điểm trung bình khả thi thấp hơn so với các giải pháp được đề xuất. Điều này qua phỏng vấn các đối tượng cho rằng nội dung, cách thức thực hiện của các giải pháp này khó thực hiện hơn các giải pháp khác. Tuy nhiên, xét về mặt thống kê, sự khác biệt giữa các giải pháp này là không có ý nghĩa. Vì vậy, về cơ bản các giải pháp là tương đương nhau và có thể triển khai trong thực tiễn QL đào tạo GVTH theo tiếp cận NL ở các trường/khoa ĐHSP.

3.4. THỬ NGHIỆM

3.4.1. Tổ chức thử nghiệm

3.4.1.1. Mục đích thử nghiệm

Mục đích thử nghiệm là nhằm xác định hiệu quả, tính khả thi và điều kiện cần thiết để triển khai một trong các giải pháp đã đề xuất.

3.4.1.2. Giả thuyết thử nghiệm

Có thể nâng cao KT, KN cho đội ngũ GV, góp phần cải thiện chất lượng đào tạo nếu áp dụng giải pháp “*Tổ chức bồi dưỡng nâng cao năng lực nghề nghiệp cho đội ngũ GV tham gia đào tạo GVTH trong các trường/khoa ĐHSP*” do chúng tôi đề xuất.

3.4.1.3. Nội dung và cách thức thử nghiệm

i) Nội dung thử nghiệm

Sở dĩ chúng tôi chọn giải pháp này để TN vì đây là một trong những giải pháp có ý nghĩa then chốt trong các giải pháp đã đề xuất. Thực hiện tốt giải pháp này là cơ sở để thực hiện các giải pháp khác. Hơn nữa, việc TN giải pháp này còn đáp ứng đầy đủ các yêu cầu đối với một TN.

Chủ thể thực hiện giải pháp này là các chuyên gia phương pháp giáo dục, Trưởng, Phó khoa đào tạo/bộ môn có trình độ từ tiến sĩ trở lên (đặc biệt ưu tiên các chuyên gia của các bộ môn PPGD) dưới sự chỉ đạo của Hiệu trưởng các trường ĐHSP.

ii) Cách thức thử nghiệm

Thử nghiệm được tiến hành một lần, theo hình thức song song, trong đó tương ứng với các nhóm TN có các nhóm ĐC. Nhóm TN là nhóm thực hiện hoạt động bồi dưỡng nâng cao năng lực nghề nghiệp theo nội dung và quy trình do chúng tôi đề xuất, còn nhóm ĐC không thực hiện việc BD theo nội dung và quy trình này.

3.4.1.4. Tiêu chuẩn và thang đánh giá thử nghiệm

Kết quả TN được đánh giá dựa trên sự phát triển về năng lực nghề nghiệp của đội ngũ GV sau khi tiến hành hoạt động bồi dưỡng. Trong khi đó, năng lực nghề nghiệp của GV tham gia đào tạo GVTH được thể hiện rõ nhất ở kiến thức và kỹ năng giảng dạy, nghiên cứu KHGD, các hoạt động đoàn thể, xã hội và nghề nghiệp... Vì thế, kết quả TN được đánh giá dựa trên hai tiêu chí này.

i) Đánh giá kiến thức của đội ngũ giảng viên

Đánh giá mức độ nắm vững kiến thức về các nội dung được bồi dưỡng của khách thể TN thông qua việc trả lời các câu hỏi trắc nghiệm trong *Phiếu đánh giá*

kiến thức (Phụ lục 7). Mỗi câu trả lời đúng được 1,0 điểm. Kết quả đánh giá được xếp thành 4 loại như sau:

- a. Loại tốt: Trả lời đúng từ 9 - 10 câu
- b. Loại khá: Trả lời đúng từ 7 - 8 câu
- c. Loại trung bình: Trả lời đúng từ 5 - 6 câu
- d. Loại yếu: Trả lời đúng từ 4 câu trở xuống

ii) Đánh giá kỹ năng của đội ngũ GV

Trong TN, chúng tôi đánh giá các kỹ năng sau đây của đội ngũ GV tham gia đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực:

- 1) KN tham gia xây dựng và phát triển CTĐT, bồi dưỡng GVTH
- 2) KN triển khai nghiên cứu đề tài KHGD
- 3) KN hướng dẫn SV NCKH
- 4) KN lựa chọn, sử dụng các PPDH tích cực
- 5) KN tự học, tự bồi dưỡng và phát triển nghề nghiệp
- 6) KN khai thác, sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông vào DH và GD
- 7) KN xây dựng và quản lý môi trường GD
- 8) KN phát hiện, phân tích, đánh giá các vấn đề nảy sinh trong thực tiễn DH
- 9) KN chuyên hóa các lý thuyết nghề thành các năng lực cụ thể
- 10) KN tiếp cận các chương trình tiên tiến, dự án hợp tác với nước ngoài

trong đào tạo GVTH.

Trong từng KN, chúng tôi đều xây dựng chuẩn và thang đánh giá theo 3 mức độ: *Khá, trung bình, yếu* (Phụ lục 8).

3.4.1.5. Địa bàn, thời gian và mẫu khách thể thử nghiệm

i) Địa bàn thử nghiệm

Các trường/khoa ĐHSP: ĐHSP Hà Nội, ĐHSP Hà Nội 2, ĐHSP Thái Nguyên, ĐH Vinh, ĐHSP Huế và ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh.

ii) Thời gian thử nghiệm

Năm học 2017 - 2018: Khảo sát đầu vào (Học kì 1) và triển khai TN (Học kì 2).

iii) *Mẫu khách thể thử nghiệm*

Mẫu khách thể TN là 205 GV khoa/bộ môn GDTH, GV khoa/bộ môn Tâm lí học, Giáo dục học ở các trường/khoa ĐHSP.

Khách thể TN giữa nhóm ĐC và TN tương đương nhau về số lượng, loại hình. Các thông số khác như độ tuổi, trình độ đào tạo, chức danh giảng dạy cơ bản cũng tương đương nhau.

Bảng 3.5. Tổng hợp số lượng khách thể TN và ĐC

Nhóm	Trường	Số lượng GV			Σ
		Tâm lí học	Giáo dục học	GDTH	
ĐC (103)	ĐHSP Hà Nội	13	20	26	59
	ĐHSP Hà Nội 2	09	05	06	20
	ĐHSP TP. Hồ Chí Minh	06	05	13	24
TN (102)	ĐHSP Thái Nguyên	08	13	17	38
	ĐH Vinh	06	09	09	24
	ĐHSP Huế	12	10	18	40

3.4.1.6. *Xử lí kết quả thử nghiệm*

Đối với trình độ kiến thức của đội ngũ GV các trường/khoa ĐHSP, số liệu TN được tính theo tỉ lệ % và theo các tham số sau:

+) Điểm trung bình cộng:
$$\bar{X} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^n x_i n_i$$

+) Phương sai:
$$\delta^2 = \frac{1}{N-1} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{X})^2 F_i$$

+) Độ lệch chuẩn:
$$\delta = \sqrt{\delta^2}$$

+) Hệ số biến thiên:
$$CV\% = \frac{\delta}{\bar{X}} \cdot 100$$

+) Các tham số t và F

Với: $f_i = \frac{F_i}{N}$ là tần suất

N là cán bộ, chuyên viên được đánh giá

F_i, X_i - Số bài đánh giá đạt điểm tương ứng là X_i ; $0 \leq X \leq 10$.

Đối với trình độ KN nghề nghiệp của đội ngũ GV các trường/khoa ĐHSP, chúng tôi tính tỉ lệ % số người đạt các loại *khá, trung bình, yếu* ở từng mức độ của mỗi KN, sau đó quy ra điểm số tương ứng: *Khá* (3 điểm); *Trung bình* (2 điểm); *Yếu* (1 điểm).

3.4.2. Phân tích kết quả thử nghiệm

3.4.2.1. Phân tích kết quả đầu vào

i) *Kết quả khảo sát trình độ đầu vào về kiến thức của nhóm TN và nhóm ĐC*

Kết quả khảo sát trình độ ban đầu về kiến thức của nhóm TN và nhóm ĐC được thể hiện ở bảng 3.6.

Bảng 3.6. Kết quả khảo sát trình độ đầu vào về kiến thức của nhóm TN và ĐC

Nhóm	Trường/khoa	Mức độ (%)			
		Tốt	Khá	TB	Yếu
ĐC (103)	ĐHSP Hà Nội	16.9 (10)	25.4 (15)	47.5 (28)	10.2 (6)
	ĐHSP Hà Nội 2	15.0 (3)	30.0 (6)	40.0 (8)	15.0 (3)
	ĐHSP TP. Hồ Chí Minh	16.7 (4)	25.0 (6)	45.8 (11)	12.5 (3)
	\bar{X}	16.2	26.8	44.4	12.5
TN (102)	ĐHSP Thái Nguyên	18.4 (7)	26.3 (10)	42.1 (16)	13.2 (5)
	ĐH Vinh	16.7 (4)	25.0 (6)	45.8 (11)	12.5 (3)
	ĐHSP Huế	15.0	25.0	42.5	17.5

Nhóm	Trường/khoa	Mức độ (%)			
		Tốt	Khá	TB	Yếu
		(6)	(10)	(17)	(7)
	\bar{X}	16.7	25.4	43.5	14.4

Bảng 3.6 cho thấy trình độ kiến thức của đội ngũ GV ở nhóm ĐC và TN tương đương nhau: Số người được xếp loại *Tốt* ở nhóm ĐC và TN nằm trong khoảng 16.2% đến 16.7%; xếp loại *Khá* từ 25.4% đến 26.8%; xếp loại *Trung bình* từ 43.5% đến 44.4%; xếp loại *Yếu* từ 12.5% đến 14.4%.

Cũng dựa vào kết quả khảo sát trình độ đầu vào về kiến thức của đội ngũ GV, có thể lập được bảng 3.7.

Bảng 3.7 Bảng phân phối tần số F về số GV đạt điểm X (đầu vào)

Nhóm	Trường	SL	Điểm								\bar{X}
			3	4	5	6	7	8	9	10	
ĐC	ĐHSP Hà Nội	59	0	5	15	15	5	13	5	1	6.46
	ĐHSP Hà Nội 2	20	0	2	5	5	1	4	2	1	6.50
	ĐHSP TP. Hồ Chí Minh	24	0	2	6	6	3	4	3	0	6.42
TN	ĐHSP Thái Nguyên	38	0	4	7	8	5	10	3	1	6.61
	ĐH Vinh	24	0	3	5	6	3	4	2	1	6.42
	ĐHSP Huế	40	0	5	8	8	5	9	4	1	6.53

ii) *Kết quả khảo sát trình độ ban đầu về KN nghề nghiệp của nhóm TN và nhóm ĐC*

Chúng tôi tiến hành khảo sát trình độ ban đầu về các KN cần hình thành ở GV các trường/khoa ĐHSP. Kết quả thu được thể hiện ở bảng 3.6.

Bảng 3.8. Kết quả khảo sát trình độ ban đầu về KN nghề nghiệp của nhóm TN và nhóm ĐC

Nhóm	MĐ	Các kĩ năng (%)										\bar{X}
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
ĐC (103)	Khá	24.3	22.3	27.2	22.3	24.3	27.2	22.3	24.3	19.4	20.4	23.4
	TB	52.4	56.3	50.5	56.3	52.4	50.5	56.3	52.4	54.4	55.3	53.6
	Yếu	23.3	21.4	22.3	21.4	23.3	22.3	21.4	23.3	26.2	24.3	22.9
TN (102)	Khá	24.5	23.5	28.4	23.5	24.5	28.4	23.5	24.5	16.7	18.6	23.6
	TB	52.0	52.0	46.1	52.0	50.0	46.1	52.0	50.0	51.0	53.0	50.4
	Yếu	23.5	24.5	25.5	24.5	25.5	25.5	24.5	25.5	32.4	28.4	25.9

Kết quả ở bảng 3.8 cho thấy:

- Trình độ ban đầu về các KN nghề nghiệp của nhóm ĐC và nhóm TN tương đương nhau:

+) Ở mức Khá nhóm ĐC chiếm tỉ lệ 23.4%, còn nhóm TN là 23.6%;

+) Ở mức TB nhóm ĐC chiếm tỉ lệ 53.6%, còn nhóm TN là 50.4%;

+) Ở mức Yếu nhóm ĐC chiếm tỉ lệ 22.9%, còn nhóm TN là 25.9%

- Ở từng KN cụ thể cũng có sự tương đương giữa nhóm ĐC và TN

Ví dụ, ở KN tham gia xây dựng và phát triển CTĐT, bồi dưỡng GVTH:

+) Số người được xếp ở mức độ *Khá* của nhóm ĐC và nhóm TN nằm trong khoảng từ 24.3% đến 24.5%;

+) Số người được xếp ở mức độ *Trung bình* của nhóm ĐC và nhóm TN có tỉ lệ từ 52% đến 52.4%;

+) Số người xếp ở mức độ *Yếu* của nhóm ĐC và TN có tỉ lệ từ 23.3% đến 23.5%.

- Trong các KN khảo sát, hai KN là “*Chuyển hóa các lí thuyết nghề thành các năng lực cụ thể*” và “*Tiếp cận các chương trình tiên tiến, dự án hợp tác với nước ngoài trong đào tạo GVTH*” đạt kết quả thấp nhất.

Ví dụ, ở KN *Chuyển hóa các lí thuyết nghề thành các năng lực cụ thể*, số người được xếp loại *Khá* chỉ chiếm tỉ lệ từ 16.7 đến 19.4%. Trong khi đó, số người xếp loại *Yếu* chiếm tỉ lệ khá cao từ 26.2% đến 32.4%.

Nhận xét chung: Qua khảo sát trình độ ban đầu về kiến thức và KN của đội ngũ GV các trường/khoa ĐHSP, có thể thấy:

- Trình độ ban đầu về kiến thức và KN của đội ngũ GV được khảo sát còn thấp. Để có thể phát huy tốt vai trò và đáp ứng yêu cầu của hoạt động đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực, họ cần được bồi dưỡng đầy đủ về kiến thức và KN nghề nghiệp.

- Giữa nhóm ĐC và nhóm TN đều có trình độ ban đầu về kiến thức và KN nghề nghiệp tương đương nhau.

3.4.2.2. Phân tích kết quả thử nghiệm về mặt định lượng

i) Kết quả TN về trình độ kiến thức của đội ngũ GV

Kết quả TN về trình độ kiến thức của đội ngũ GV được thể hiện ở bảng 3.9.

Bảng 3.9. Bảng phân phối tần số F về số GV đạt điểm X (sau TN)

Nhóm	Trường	SL	Điểm								\bar{X}
			3	4	5	6	7	8	9	10	
ĐC	ĐHSP Hà Nội	59	0	5	15	15	5	13	5	1	6.46
	ĐHSP Hà Nội 2	20	0	2	5	5	1	4	2	1	6.50
	ĐHSP TP. Hồ Chí Minh	24	0	2	6	6	3	4	3	0	6.42
TN	ĐHSP Thái Nguyên	38	0	0	2	4	8	11	11	2	7.82
	ĐH Vinh	24	0	0	0	1	7	7	6	3	8.13
	ĐHSP Huế	40	0	0	1	4	10	13	10	2	7.83

Từ kết quả ở bảng 3.9, chúng tôi lập được bảng 3.10.

Bảng 3.10. Bảng tần suất kết quả kiểm tra sau TN về kiến thức của GV

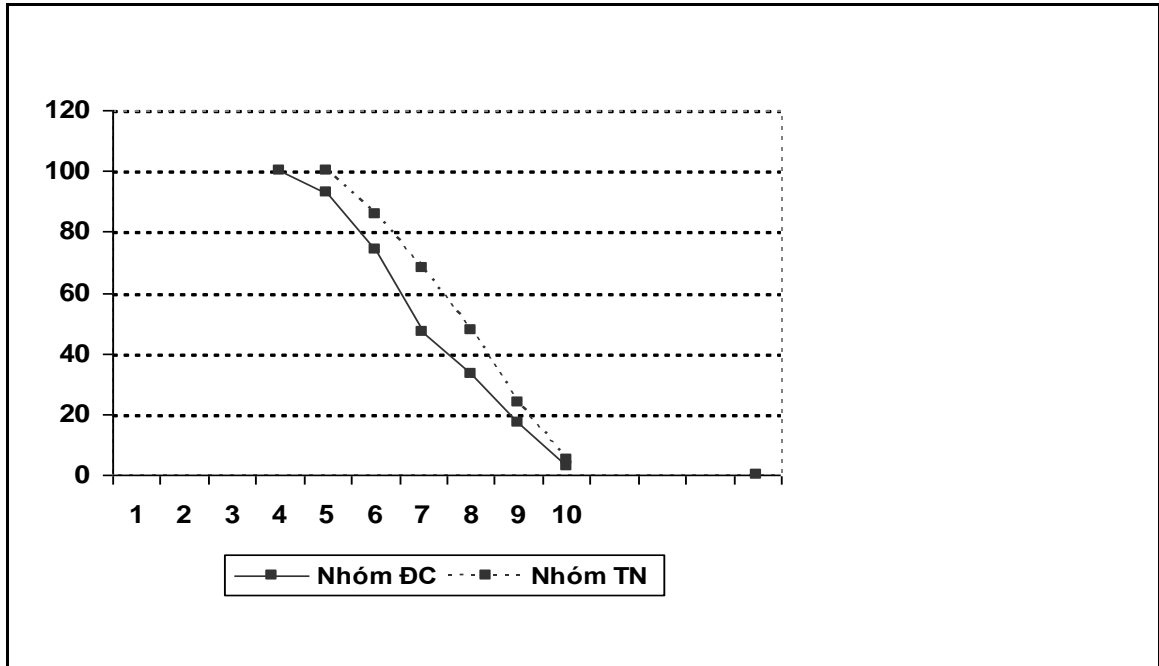
Nhóm	Trường	SL	Các thông số			
			\bar{X}	Phương sai	Độ lệch	Hệ số biến thiên

					chuẩn	
ĐC	ĐHSP Hà Nội	59	6.46	2.46	1.57	24.39
	ĐHSP Hà Nội 2	20	6.50	3.11	1.76	27.11
	ĐHSP TP. Hồ Chí Minh	24	6.42	2.43	1.56	24.28
		\bar{X}	6.46	2.66	1.63	25.26
TN	ĐHSP Thái Nguyên	38	7.82	1.61	1.27	16.25
	ĐH Vinh	24	8.13	1.24	1.12	13.73
	ĐHSP Huế	40	7.83	1.33	1.15	14.72
		\bar{X}	7.92	1.40	1.18	14.90

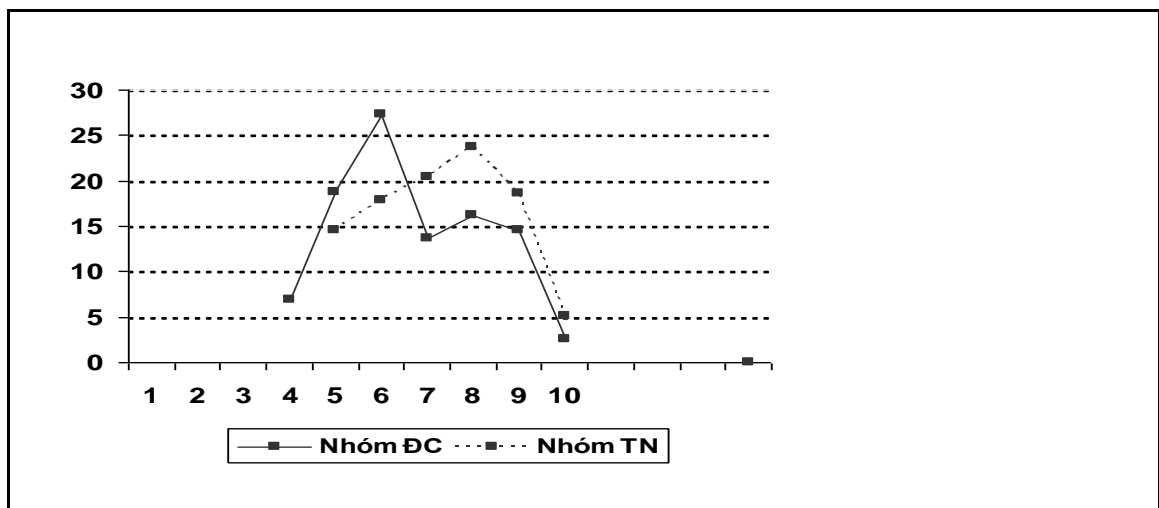
Từ kết quả ở bảng 3.10 có thể lập được bảng phân bố tần suất f_i , tần suất tích lũy $f_i \uparrow$ và vẽ được các đường biểu diễn tần suất tích lũy $f_i \uparrow$, biểu đồ phân bố tần suất f_i

Bảng 3.11. Phân bố tần suất f_i và tần suất tích lũy $f_i \uparrow$ về kiến thức của nhóm TN và nhóm ĐC sau TN

Xi	ĐC (n=103)			TN (n=102)		
	Fi	f_i	$f_i \uparrow$	Fi	f_i	$f_i \uparrow$
4	9	8.73	100	0	-	-
5	26	25.24	91.27	3	2.94	100
6	26	25.24	66.03	9	8.82	97.06
7	9	8.73	40.79	25	24.50	88.24
8	21	20.38	32.06	31	30.39	63.74
9	10	9.70	11.68	27	26.47	33.35
10	2	1.94	1.98	7	6.86	6.88
Σ	103	100		102	100	



Biểu đồ 3.1. Biểu đồ phân bố tần suất f_i về kiến thức trước và sau TN



Biểu đồ 3.2. Biểu đồ tần suất tích lũy $f_i \uparrow$ về kiến thức trước và sau TN

Từ các kết quả trên, có thể rút ra những nhận xét sau đây:

- +) Điểm trung bình cộng của nhóm TN đều cao hơn nhóm ĐC: $7.92 > 6.46$
- +) Hệ số biến thiên (CV%) của nhóm TN theo từng nhóm/trường cũng như điểm trung bình cộng tổng hợp sau TN theo từng nhóm/trường đều nhỏ hơn hệ số biến thiên của nhóm ĐC:
- +) Đường biểu diễn tần suất và tần suất tích lũy của nhóm TN về kiến thức đều thấy cao hơn và dịch chuyển về bên phải so với nhóm ĐC.

Với các kết quả trên, có thể thấy trình độ kiến thức của nhóm TN cao hơn nhóm ĐC.

ii) *Kết quả thực nghiệm về kỹ năng nghề nghiệp của GV*

Kết quả TN về trình độ KN nghề nghiệp của GV được thể hiện ở bảng 3.12.

Bảng 3.12. Kết quả về trình độ KN nghề nghiệp của GV sau TN

Nhóm	MĐ	Các kỹ năng (%)										\bar{X}
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
ĐC (103)	Khá	26.2	25.2	27.2	25.2	27.2	27.2	25.2	27.2	24.3	25.2	26.0
	TB	55.3	60.2	56.3	60.2	57.3	56.3	60.2	57.3	55.3	55.3	57.4
	Yếu	15.5	14.6	16.5	14.6	15.5	16.5	14.6	15.5	20.4	17.5	16.1
TN (102)	Khá	41.2	38.2	40.2	38.2	38.2	40.2	38.2	38.2	30.4	33.3	37.6
	TB	48.0	51.0	50.0	53.0	52.0	52.0	50.0	52.0	56.9	53.9	51.9
	Yếu	10.8	10.8	9.8	8.8	9.8	7.8	11.8	9.8	12.7	14.7	10.7

Bảng 3.12 cho thấy kết quả về trình độ KN nghề nghiệp của nhóm TN cao hơn so với nhóm ĐC và cao hơn trước khi TN. Cụ thể là:

+) Số người được xếp ở mức độ *Khá* của nhóm TN cao hơn nhóm ĐC: $37.6\% > 26.0\%$;

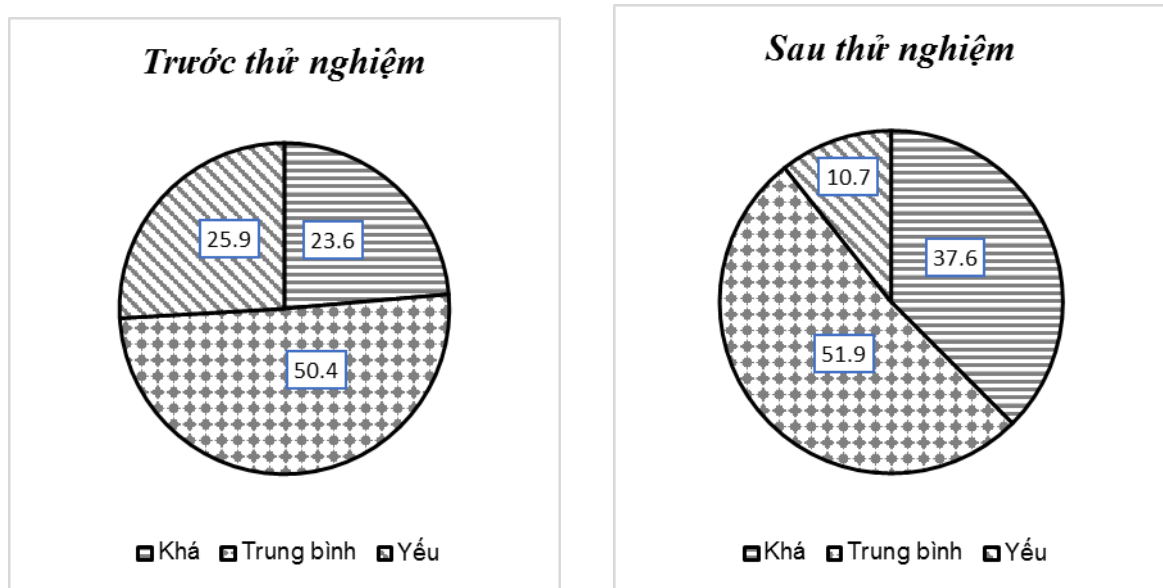
+) Số người xếp ở mức độ *Yếu* của nhóm TN nhỏ hơn nhóm ĐC: $10.7\% < 16.1\%$

Từ bảng 3.8 và bảng 3.12, có thể lập bảng 3.13 để so sánh kết quả về trình độ KN nghề nghiệp của đội ngũ GV các trường/khoa ĐHSP trước và sau TN.

Bảng 3.13. So sánh kết quả trình độ KN nghề nghiệp của GV trước và sau TN

Nhóm	MĐ	Các kỹ năng (%)										\bar{X}
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Trước	Khá	24.5	23.5	28.4	23.5	24.5	28.4	23.5	24.5	16.7	18.6	23.6
TN (102)	TB	52.0	52.0	46.1	52.0	50.0	46.1	52.0	50.0	51.0	53.0	50.4
	Yếu	23.5	24.5	25.5	24.5	25.5	25.5	24.5	25.5	32.4	28.4	25.9
Sau TN (102)	Khá	41.2	38.2	40.2	38.2	38.2	40.2	38.2	38.2	30.4	33.3	37.6
	TB	48.0	51.0	50.0	53.0	52.0	52.0	50.0	52.0	56.9	53.9	51.9
	Yếu	10.8	10.8	9.8	8.8	9.8	7.8	11.8	9.8	12.7	14.7	10.7

Để có cái nhìn trực quan đối với kết quả về trình độ KN nghề nghiệp của đội ngũ GV các trường/khoa ĐHSP ở trước và sau TN, chúng tôi sử dụng biểu đồ dưới đây:



Biểu đồ 3.3. Biểu đồ so sánh kết quả về trình độ KN của đội ngũ GV trước và sau TN

3.4.2.3. Phân tích kết quả thử nghiệm về mặt định tính

Thông qua tìm hiểu thực tế ở các trường/khoa ĐHSP, chúng tôi có thể đưa ra những đánh giá khái quát sau đây:

- Việc xây dựng chương trình bồi dưỡng NL nghề nghiệp cho đội ngũ GV tham gia đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP được đề xuất đã góp phần nâng cao chất lượng của đội ngũ này.

- Đội ngũ GV các trường/khoa ĐHSP được bồi dưỡng đã có hiểu biết đúng đắn về những vấn đề cơ bản của hoạt động ĐTGV theo tiếp cận năng lực; cách thức triển khai, thực hiện hoạt động đào tạo; những yêu cầu về phẩm chất và năng lực nghề nghiệp của người GV đáp ứng yêu cầu giảng dạy trong bối cảnh mới... từ đó tạo nên sự thống nhất trong quy trình đào tạo, góp phần nâng cao hiệu quả quản lý đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP.

- Cùng với việc bồi dưỡng kiến thức, GV còn được bồi dưỡng các KN nghề nghiệp như: KN tham gia xây dựng và phát triển CTĐT, bồi dưỡng GVTH; KN triển khai nghiên cứu đề tài KHGD; KN hướng dẫn SV NCKH; KN lựa chọn, sử dụng các PPDH tích cực; KN tiếp cận các chương trình tiên tiến, dự án hợp tác với nước ngoài trong đào tạo GVTH; KN khai thác, sử dụng công nghệ thông tin và

truyền thông vào DH và GD; KN xây dựng và quản lí môi trường GD; KN phát hiện, phân tích, đánh giá các vấn đề nảy sinh trong thực tiễn DH; KN chuyên hóa các lí thuyết nghề thành các năng lực cụ thể; KN tự học, tự bồi dưỡng và phát triển nghề nghiệp...

- Việc nâng cao NL nghề nghiệp cho đội ngũ GV đã có ảnh hưởng lớn đến chất lượng giảng dạy các học phần trong CTĐT GVTH và hiệu quả QL đào tạo GVTH theo tiếp cận NL. Các nội dung QL đào tạo đều được tổ chức một cách bài bản, khoa học, đảm bảo tính sư phạm và mềm dẻo, linh hoạt.

KẾT LUẬN CHƯƠNG 3

1. Trong xu thế hội nhập và đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, chuẩn bị triển khai thực hiện chương trình và sách giáo khoa GDPT mới; trước thực trạng công tác đào tạo GVTH ở nước ta hiện nay, nâng cao chất lượng đào tạo đội ngũ này đáp ứng yêu cầu mới là hết sức cần thiết. Theo đó, việc nâng cao chất lượng đào tạo GVTH ở các CSĐT GV phải gắn bó hữu cơ với công cuộc đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo trong một tổng thể thống nhất mà trước mắt là phục vụ cho đổi mới chương trình và sách giáo khoa GDPT mới. Để nâng cao hiệu quả QL đào tạo GVTH theo tiếp cận NL cần thực hiện đồng bộ các giải pháp đã đề xuất. Các giải pháp này là:

- Tổ chức nghiên cứu, thảo luận và quán triệt sự cần thiết phải QL đào tạo GVTH theo tiếp cận NL cho các đối tượng tham gia ĐT;
- QL xây dựng CDR ngành đào tạo GVTH theo tiếp cận NL;
- Tổ chức xây dựng quy trình phát triển chương trình đào tạo đáp ứng chuẩn đầu ra và khung năng lực cần hình thành cho GVTH;
- Đổi mới QL phương thức đào tạo GVTH theo tiếp cận NL;
- Tổ chức bồi dưỡng nâng cao NL nghề nghiệp cho ĐNGV tham gia đào tạo GVTH các trường/khoa ĐHSP;
- Tăng cường các điều kiện phục vụ đào tạo GVTH theo tiếp cận NL.

2. Tất cả các giải pháp đã được đề xuất qua thăm dò đều được cho là rất cấp thiết và có tính khả thi cao, có thể triển khai trong thực tiễn QL đào tạo GVTH theo tiếp cận NL ở các trường/khoa ĐHSP.

3. Qua tổ chức TN giải pháp đã khẳng định được hiệu quả của nó đối với việc cải thiện trình độ kiến thức và kỹ năng cho đội ngũ GV và có tác động tích cực đến hoạt động QL đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP theo tiếp cận NL.

KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

1. KẾT LUẬN

1.1. Đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP là hoạt động có vai trò quan trọng trong việc nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tiểu học đáp ứng nhu cầu xã hội. Tham gia vào hoạt động đào tạo GVTH có nhiều chủ thể với các vai trò, chức năng và nhiệm vụ khác nhau. Có nhiều cách tiếp cận để nâng cao hiệu quả QL đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP trong đó tiếp cận NL đang là xu thế tất yếu của quá trình dạy học - giáo dục hiện đại và mang lại hiệu quả cao, đang được các cơ sở đào tạo giáo viên lựa chọn và vận dụng.

Kết quả nghiên cứu của luận án đã góp phần bổ sung và phát triển cơ sở lí luận của vấn đề QL đào tạo GVTH theo tiếp cận NL như xây dựng một hệ thống các khái niệm công cụ, đặc biệt là khái niệm QL đào tạo GV theo tiếp cận NL; đồng thời chỉ rõ QL đào tạo GVTH theo tiếp cận NL vừa là cơ hội để nâng cao chất lượng đào tạo, khẳng định thương hiệu của các trường/khoa ĐHSP, vừa là thách thức đối với các thành viên tham gia vào hoạt động này. Cách tiếp cận NL được vận dụng xuyên suốt để nghiên cứu những nội dung của đề tài luận án.

1.2. Luận án đã khảo sát, phân tích một cách toàn diện thực trạng hoạt động đào tạo, quản lí đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP theo tiếp cận NL và mức độ ảnh hưởng của các yếu tố chủ quan và khách quan đến quá trình này. Trên cơ sở đó chỉ rõ những điểm mạnh, điểm yếu, nguyên nhân của hạn chế, cơ hội, thách thức làm căn cứ thực tiễn để đề xuất các giải pháp QL đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP theo tiếp cận NL ở chương 3.

1.3. Trên cơ sở kết quả nghiên cứu lí luận và thực tiễn, quán triệt tinh thần của các nguyên tắc đảm bảo về tính mục tiêu, tính hệ thống, tính khả thi, tính hiệu quả luận án đã đề xuất được 6 giải pháp để QL hoạt động đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP theo tiếp cận NL. Đó là các giải pháp:

- Tổ chức nghiên cứu, thảo luận và quán triệt sự cần thiết phải quản lí đào tạo GVTH theo tiếp cận NL cho các đối tượng tham gia ĐT;
- QL xây dựng CDR ngành đào tạo GVTH theo tiếp cận NL;

- Tổ chức xây dựng quy trình phát triển chương trình đào tạo đáp ứng chuẩn đầu ra và khung năng lực cần hình thành cho GVTH;
- Đổi mới QL phương thức đào tạo GVTH theo tiếp cận NL;
- Tổ chức bồi dưỡng nâng cao NL nghề nghiệp cho ĐNGV tham gia đào tạo GVTH các trường/khoa ĐHSP;
- Tăng cường các điều kiện phục vụ đào tạo GVTH theo tiếp cận NL.

Qua tổ chức thăm dò ý kiến, các giải pháp đều được đánh giá là rất cấp thiết và có tính khả thi, có thể triển khai trong thực tiễn QL đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP theo tiếp cận NL, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo nhân lực giáo dục tiểu học cho hệ thống giáo dục quốc dân. Điều đó lại được tiếp tục khẳng định qua kết quả TN giải pháp “Bồi dưỡng nâng cao NL nghề nghiệp cho ĐNGV tham gia đào tạo GVTH các trường/khoa ĐHSP”

2. KHUYẾN NGHỊ

2.1. Đối với Bộ Giáo dục và Đào tạo

2.1.1. Tiếp tục bổ sung và hoàn thiện hệ thống văn bản về chuẩn hóa đội ngũ GVTH để khẳng định vai trò, vị thế của người GVTH trong bối cảnh đổi mới GD nói chung và GDPT nói riêng.

2.1.2. Xây dựng và ban hành văn bản hướng dẫn, chỉ đạo nhằm tăng cường quyền chủ động cho các trường/khoa ĐHSP trong công tác quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực. Có chính sách ưu đãi thỏa đáng đối với các cơ sở đào tạo tiên phong đi đầu trong đào tạo giáo viên theo tiếp cận năng lực.

2.1.3. Trao quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm và khuyến khích các trường/khoa ĐHSP chủ động tăng cường hợp tác quốc tế, tranh thủ nguồn viện trợ, trao đổi quốc tế về phát triển giáo dục tiểu học và quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực.

2.1.4. Tăng cường đầu tư có trọng điểm cho các trường/khoa ĐHSP tạo điều kiện cho các cơ sở đào tạo đổi mới và phát triển để có thể hoàn thành được sứ mệnh của mình trước yêu cầu đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và có đủ năng lực cạnh tranh trong tiến trình hội nhập quốc tế.

2.2. Đối với các trường/khoa ĐHSP

2.2.1. Nâng cao năng lực quản lý và đổi mới tư duy của lãnh đạo nhà trường để đảm bảo chất lượng đào tạo và hiệu quả quản lý ĐTGV theo tiếp cận năng lực.

2.2.2. Rà soát tổng thể quy trình quản lý đào tạo, hệ thống văn bản quy định có liên quan đến đào tạo GVTH ở các trường/khoa ĐHSP để điều chỉnh, thống nhất và hoàn thiện nhằm tạo ra cơ sở pháp lý cho việc tổ chức và quản lý đào tạo GVTH theo tiếp cận năng lực đáp ứng yêu cầu đổi mới GDPT hiện nay.

2.2.3. Triển khai đồng bộ các giải pháp đã được đề xuất trong luận án để từng bước nâng cao chất lượng đào tạo và hiệu quả quản lý của các trường/khoa ĐHSP. Từ đó, áp dụng cho giải pháp thực hiện cho các ngành nghề khác.

2.2.4. Xây dựng cơ chế và chính sách phối hợp với các trường vệ tinh, các CSTH và đơn vị tuyển dụng nhằm đảm bảo đôi bên cùng có lợi về mặt tài chính hoặc hỗ trợ đào tạo nhằm nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tiểu học.

2.2.5. Tiếp tục xây dựng, bồi dưỡng đội ngũ GV cốt cán có năng lực về chuyên môn, có phẩm chất nghề nghiệp tốt đáp ứng vai trò và nhiệm vụ đào tạo GV trong bối cảnh mới.

2.3. Đối với các trường tiểu học, cơ sở tuyển dụng

2.3.1. Chủ động, tích cực triển khai thực hiện chủ trương, chính sách của cấp trên vào hoạt động quản lý của nhà trường, chủ động tiếp nhận giáo sinh đến kiến tập và thực tập. Tạo mọi điều kiện thuận lợi để giáo sinh hoàn thành tốt nhiệm vụ học tập và rèn luyện tại nhà trường.

2.3.2. Nghiên cứu vận dụng các giải pháp quản lý, đặc biệt là khung năng lực nghề nghiệp của người GVTH trong bối cảnh mới. Bên cạnh đó, cần vận dụng một cách linh hoạt, sáng tạo phù hợp với thực tiễn của đơn vị mình. Phối hợp với các trường/khoa ĐHSP xây dựng hồ sơ nghề nghiệp của người GVTH phù hợp với yêu cầu của xã hội.

CÁC CÔNG TRÌNH ĐÃ CÔNG BỐ CỦA TÁC GIẢ

1. Chê Thị Hải Linh (2017), *Đổi mới quản lí đào tạo giáo viên tiểu học ở các trường đại học sư phạm theo tiếp cận năng lực*, Tạp chí Khoa học giáo dục, (142).
2. Chê Thị Hải Linh (2017), *Khung năng lực nghề nghiệp của giáo viên tiểu học trong bối cảnh mới*, Tạp chí Giáo dục, (412).
3. Chê Thị Hải Linh, Phạm Thị Hương (2017), *Building rubric for evaluating the competence of preparing for lesson plans of pedagogical student*, World Journal of Chemical Education, 5(5), 175-179, DOI: 10.12691.
4. Chê Thị Hải Linh (2017), *Xây dựng chuẩn đầu ra ngành giáo dục tiểu học trình độ đại học theo tiếp cận năng lực ở trường Đại học Vinh*, Kỉ yếu Hội thảo khoa học quốc tế “Đào tạo, bồi dưỡng giáo viên phổ thông, cán bộ quản lí cơ sở giáo dục phổ thông và giảng viên sư phạm.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

A. Tài liệu tiếng Việt

1. Nguyễn Thị Châu Anh và cộng sự (2015), *Giải pháp nâng cao năng lực quản lí, nghiên cứu và giảng dạy cho nguồn nhân lực giáo dục tiểu học trong thời đại hội nhập quốc tế*, Kỉ yếu Hội thảo Đào tạo và phát triển nguồn nhân lực giáo dục tiểu học, NXB ĐHSP Hà Nội 2.
2. Đặng Quốc Bảo (2006), *Vấn đề quản lí nhà trường nhận diện qua các sơ đồ*, Tạp chí Thông tin quản lí giáo dục số 2/2006.
3. Đinh Quang Báo, Lê Ngọc Sơn (2015), *Giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên tiểu học trong bối cảnh đổi mới giáo dục và hội nhập quốc tế*, Kỉ yếu Hội thảo Đào tạo và phát triển nguồn nhân lực giáo dục tiểu học, NXB ĐHSP Hà Nội 2.
4. Ngô Xuân Bình (2017), *Quản lí chất lượng đào tạo ngành công nghệ thông tin trong các trường cao đẳng tại thành phố Hồ Chí Minh theo tiếp cận TQM*, Luận án Tiến sĩ khoa học giáo dục, Viện Khoa học giáo dục Việt Nam.
5. Bộ GD - ĐT (2005), *Đề án đổi mới giáo dục đại học Việt Nam, giai đoạn 2006 - 2020*, tháng 11, H.
6. Bộ GD-ĐT (2006), Quy chế đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính quy ban hành theo Quyết định số 25/QĐ-BGD&ĐT ngày 26/6/2006.
7. Bộ GD-ĐT (2007), Quy chế đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ ban hành theo Quyết định số 43/QĐ-BGD&ĐT ngày 15/8/2007.
8. Bộ GD-ĐT (2009), *Sổ tay giảng viên POHE*, Dự án Giáo dục đại học Việt Nam - Hà Lan.
9. Bộ GD-ĐT (2010, 2012), *Điều lệ trường tiểu học*, ban hành kèm theo Thông tư số 41/2010/TT-BGDĐT và *Thông tư số 50/2012/TT-BGDĐT*, ban hành Thông tư về việc sửa đổi, bổ sung Điều 40; bổ sung Điều 40a của Thông tư số 41/2010/TT-BGDĐT, H.
10. Bộ GD-ĐT (2012), *Hướng dẫn tổ chức Giáo dục nghề nghiệp*, NXB Giáo dục Việt Nam.

11. Bộ GD-ĐT (2013), *Nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên trung học phổ thông đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục Việt Nam* (Tài liệu tập huấn), tháng 8, H.
12. Bộ GD-ĐT (2013), Dự án phát triển giáo viên THPT và TCCN “Chuẩn đầu ra trình độ đại học khối ngành sư phạm đào tạo giáo viên THPT”, NXB Văn hóa thông tin, H.
13. Bộ GD-ĐT (2013), Tài liệu Hội thảo tập huấn phát triển chương trình đào tạo, bồi dưỡng giáo viên THPT theo chuẩn nghề nghiệp giáo viên trung học, H.
14. Bộ GD-ĐT (2018), Chương trình giáo dục phổ thông, ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo.
15. Budarnj. A.A. (M.N. Xcatkin chủ biên), (1982), *Các hình thức tổ chức dạy học*, NXB Giáo dục. H.
16. Castillo, D.E (2004), “Khuyến khích sinh viên thực tập tích cực làm việc”, *Tạp chí Business Mexico*, tháng 3, ABI/INFORM Global.
17. Nguyễn Hữu Châu (chủ biên) (2008), *Chất lượng giáo dục, những vấn đề lý luận và thực tiễn*, NXB Giáo dục, H.
18. Nguyễn Đình Chính (Chuyên đề), *Tâm lý học của việc hình thành các kỹ năng lao động học tập của học sinh phổ thông và việc kiểm tra, đánh giá nó*.
19. Nguyễn Đình Chính (dịch) (1980), *Chuẩn bị cho sinh viên làm công tác giáo dục ở trường phổ thông (Tuyển bài báo, Minsk)*, NXB Giáo dục, H.
20. Trần Hữu Cát - Đoàn Minh Duệ (1999), *Đại cương về khoa học quản lý*, Trường Đại học Vinh.
21. Vũ Văn Dụ (1992), “Một số đổi mới về công tác đào tạo, bồi dưỡng giáo viên phổ thông”, *Tạp chí Nghiên cứu giáo dục*.
22. Ngô Doãn Đãi (2008), *Kiểm định chương trình đào tạo ở Việt Nam*, Báo cáo tại Hội thảo “Kiểm định, đánh giá và quản lý chất lượng đào tạo đại học”, Trường ĐHKHXH&NV, tháng 8.
23. Nguyễn Văn Đạm (1999), *Từ điển tường giải và liên tưởng tiếng Việt*, NXB Đà Nẵng.

24. Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), *Văn kiện Nghị quyết Hội nghị lần thứ 8, Ban Chấp hành Trung ương khóa XI*, Văn phòng Trung ương Đảng, Hà Nội.
25. Nguyễn Văn Đệ (2012), *Đào tạo bồi dưỡng giảng viên trẻ ở các trường đại học vùng Đồng bằng sông Cửu Long*, NXB Chính trị quốc gia.
26. Nguyễn Minh Đường (1996), *Bồi dưỡng và đào tạo lại đội ngũ nhân lực trong điều kiện mới*, Chương trình KX- 07- 14.
27. Nguyễn Minh Đường (2004), *Đào tạo theo năng lực thực hiện*, Tài liệu bồi dưỡng giáo viên, H.
28. Gonobolin. F.N. (1971), *Những phẩm chất tâm lý của người giáo viên*, tập I, NXB Giáo dục, H.
29. Nguyễn Thanh Hà (2008), *Dạy học thực hành trang bị điện theo tiếp cận năng lực thực hiện trong đào tạo giáo viên nghề hệ cao đẳng*, Luận án Tiến sĩ giáo dục học, Đại học Giáo dục.
30. Hồ Cảnh Hạnh (2013), *Quản lý đào tạo giáo viên đáp ứng nhu cầu giáo dục THCS vùng Đông Nam Bộ*, Luận án Tiến sĩ khoa học giáo dục, Viện Khoa học giáo dục Việt Nam.
31. Harold Koontz, Cyril ODonnell, Heinz Weihrich (1998), *Những vấn đề cốt yếu của quản lý*, NXB Khoa học và Kỹ thuật, H.
32. Nguyễn Thị Hằng (2014), *Quản lý đào tạo nghề ở các trường dạy nghề theo hướng đáp ứng nhu cầu xã hội*, Luận án Tiến sĩ Quản lý giáo dục, Trường ĐH Giáo dục, ĐHQGHN, H.
33. Nguyễn Thị Thu Hằng (2017), *Quản lý hoạt động thực hành – thực tập của sinh viên ngành Quản lý giáo dục theo tiếp cận CDR*, Luận án Tiến sĩ khoa học giáo dục, Trường ĐH Vinh.
34. Bùi Hiền và cộng sự (2001), *Từ điển Giáo dục học*, NXB Từ điển Bách khoa, H.
35. Bùi Minh Hiền (chủ biên) - Vũ Ngọc Hải - Đặng Quốc Bảo (2006), *Quản lý giáo dục*, NXB ĐHSPT, H.

36. Vũ Xuân Hùng (2011), *Rèn luyện năng lực dạy học cho sinh viên ĐH SPKT trong thực tập sư phạm theo tiếp cận NLTH*, Luận án Tiến sĩ Lí luận và lịch sử giáo dục, Viện Khoa học giáo dục Việt Nam.
37. Đặng Thành Hưng (1993), *Các lí thuyết và mô hình giáo dục hướng vào người học ở phương Tây*, Viện Khoa học giáo dục Việt Nam, H.
38. Hà Thanh Hương (2016), *Quản lí đào tạo giáo viên nghệ thuật trình độ đại học theo tiếp cận năng lực thực hiện trong bối cảnh đổi mới giáo dục Việt Nam hiện nay*, Luận án Tiến sĩ Quản lí giáo dục, Trường Đại học Giáo dục.
39. Nguyễn Văn Khải - Võ Quốc Chung- Cary J. Trxler- James Cameron - John Timothy Denny- Nguyễn Văn Cường - Lucille Gergorio - Norio Kato - Peter Thursby - Lê Đông Phương - Sean McGough - Ryui Sugiyama - Nguyễn Chí Thành - Bùi Đức Thiệp (2011), *Giới thiệu mô hình đào tạo giáo viên THPT và TCCN ở một số quốc gia và bài học kinh nghiệm*, NXB Giáo dục Việt Nam.
40. Trần Kiểm (2011), *Những vấn đề cơ bản của khoa học quản lí giáo dục*, NXB ĐHSP, H.
41. Trần Kiểm (2013), *Giáo trình Tiếp cận hiện đại trong Quản lí giáo dục*, NXB ĐHSP, H.
42. Bùi Ngọc Kính (2015), *Quản lí đào tạo cử nhân bằng kép tại đại học quốc gia Hà Nội theo tiếp cận quản lí chất lượng tổng thể (TQM)*, Luận án Tiến sĩ Quản lí giáo dục, Đại học Giáo dục, ĐHQGHN.
43. Kixegof. X.I (1973), *Hình thành các kĩ năng và kĩ xảo sư phạm cho sinh viên trong điều kiện của nền giáo dục đại học* (Vũ Năng Tĩnh dịch), LGU Leningrat.
44. Nguyễn Văn Khôi (2013), *Phát triển chương trình giáo dục*, NXB ĐHSP, H.
45. Nguyễn Văn Khôi (2013), *Lí luận dạy học thực hành kĩ thuật*, NXB ĐHSP, H.
46. Kozlova O.V và Kuznetsov I.N (1976), *Những cơ sở khoa học của quản lí sản xuất*, NXB Khoa học xã hội, H.
47. Đặng Bá Lâm (2014), “Phát triển năng lực quản lí giáo dục”, *Tạp chí Quản lí giáo dục*, (67), tháng 12.

48. Đặng Bá Lãm (2015), “Đào tạo, bồi dưỡng nhân lực quản lí giáo dục trong bối cảnh đổi mới giáo dục”, Kỉ yếu Hội thảo khoa học “Đào tạo cán bộ quản lí giáo dục trong bối cảnh đổi mới giáo dục”, NXB ĐHSP, H.
49. Phạm Văn Lập (1998), *Phát triển chương trình đào tạo - Một số vấn đề lí luận và thực tiễn*, NXB Giáo dục, H.
50. Phan Quốc Lâm (Chủ nhiệm đề tài) (2007), Xây dựng nội dung, quy trình hình thành kĩ năng sư phạm theo chuẩn nghề nghiệp cho sinh viên ngành Giáo dục tiểu học qua hoạt động rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên, Đề tài NCKH và CN trọng điểm cấp Bộ, Mã số: B 2006-27-19-TĐ.
51. Lê Thùy Linh (2013), *Dạy học Giáo dục học ở ĐHSP theo tiếp cận năng lực thực hiện*, Luận án Tiến sĩ Lí luận và Lịch sử giáo dục, Đại học Thái Nguyên.
52. Đặng Ngọc Long (1985), *Danh ngôn* (suru tầm), NXB Thanh niên, H.
53. Nguyễn Lộc (2010), *Lí luận về quản lí*, NXB ĐHSP, H.
54. Nguyễn Thị Mỹ Lộc, Nguyễn Quốc Chí (2000), *Lí luận đại cương về quản lí*, H.
55. Nguyễn Thị Mỹ Lộc, Nguyễn Quốc Chí (2005), *Những xu thế quản lí hiện đại và việc vận dụng vào quản lí giáo dục*, Đại học QGHN, H.
56. Hồ Chí Minh (1971), *Về vấn đề học tập*, NXB Sự thật, H.
57. Lưu Xuân Mới (2002), “Đổi mới nội dung, chương trình và phương pháp tổ chức đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lí giáo dục”, *Thông tin Khoa học giáo dục*, (4).
58. Bùi Văn Nghị - Lê Ngọc Sơn (2015), *Xây dựng và phát triển CTĐT giáo viên tiểu học theo hướng phát triển năng lực*, Kỉ yếu Hội thảo Đào tạo và phát triển nguồn nhân lực giáo dục tiểu học, NXB ĐHSP HN 2, H.
59. Phạm Thành Nghị (2001), *Quản lí chất lượng giáo dục đại học*, NXB Đại học Quốc gia, H.
60. Hồ Tấn Nhựt - Đoàn Thị Minh Trinh (Biên dịch) (2010), *Cải cách và xây dựng chương trình đào tạo kĩ thuật theo phương pháp tiếp cận CDIO*, NXB Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.
61. Nguyễn Văn Phú (1997), “Về phương thức gửi thẳng sinh viên thực tập sư phạm” ở các trường THPT”, *Tap chí Nghiên cứu giáo dục*, (9).

62. Nguyễn Ngọc Quang (1989), *Những khái niệm cơ bản về lí luận quản lí giáo dục*, Trường Cán bộ quản lí giáo dục Trung ương I, H.
63. Nguyễn Quang - Minh Trí (2013), *Từ điển tiếng Việt*, NXB Hồng Đức.
64. Bùi Văn Quân (2016), *Đào tạo, bồi dưỡng giáo viên, thực trạng và quan điểm đổi mới*, Trường Đại học Thủ Đô - Kỷ yếu Hội thảo Khoa học Quốc gia - Đào tạo giáo viên tại các trường đại học đa ngành đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay.
65. Quốc hội nước Cộng hoà XHCN Việt Nam (2005), *Luật Giáo dục*, NXB Chính trị Quốc gia, H.
66. Roberts, C (2009), “Những ý tưởng đối với hoạt động thực tập”, *Tạp chí Fleet Equipment*, tháng 9, ABI/INFORM Global, trang 7.
67. Sharma. G.D (1994), *Diễn giảng* (Lê Khánh Bằng dịch), Tư liệu Roneo, NXB Giáo dục, H.
68. Nguyễn Văn Sơn (2011), “Ảnh hưởng của nội dung, phương pháp dạy học đại học đến việc hình thành động cơ nghề nghiệp ở sinh viên”, *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, (71), tháng 8.
69. My Giang Sơn (2014), *Quản lí thực tập sư phạm trong đào tạo giáo viên THPT theo định hướng chuẩn nghề nghiệp giáo viên trung học*, Luận án tiến sĩ, ĐHSP Hà Nội.
70. Vũ Văn Tảo (1995), “Yêu cầu mới đối với mục tiêu, nội dung và phương pháp giáo dục: xu thế và hiện thực”, Kỷ yếu Hội thảo “Đổi mới giảng dạy, nghiên cứu Tâm lí học và Giáo dục học”, ĐHSP I, H.
71. Talbott, J, Bukovinsky, D, Sprohge, D.H (2006), “Khuyến khích sinh viên thực tập - nâng cao lợi ích của doanh nghiệp”, *Tạp chí Quản lí CMA*, tháng 8 - 9, ABI/INFORM Global, trang 15.
72. Toffler . A (1992), *Làn sóng thứ ba*, NXB Thông tin và lí luận, H.
73. Nguyễn Thủy Tiên (2015), “Triết lí giáo dục của John Dewey: Nhu cầu tất yếu cho sự đổi mới giáo dục toàn diện ở Việt Nam”, *Tạp chí Giáo dục*, (35 – kì 1), tháng 2.

74. Lưu Kiếm Thanh (Chủ biên) (2003), *Hành chính văn phòng trong cơ quan nhà nước*, NXB Lao động - Xã hội.
75. Trịnh Xuân Thắng (2015), *Vấn đề bồi dưỡng GVTH theo định hướng phát triển năng lực và hội nhập quốc tế*, Kỉ yếu Hội thảo Đào tạo và phát triển nguồn nhân lực giáo dục tiểu học, NXB ĐHSP HN 2, H.
76. Đặng Lộc Thọ (2012), “Quản lí hoạt động đánh giá kết quả thực tập sư phạm của sinh viên theo yêu cầu đổi mới giáo dục”, *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, (82).
77. Trần Đình Thuận (2015), *Đào tạo và bồi dưỡng giáo viên, cán bộ quản lí nhằm phát triển nguồn nhân lực GDTH khi chuyển sang dạy học cả ngày*, Kỉ yếu hội thảo Kỉ yếu Hội thảo Đào tạo và phát triển nguồn nhân lực giáo dục tiểu học, NXB ĐHSP HN 2, H.
78. Hồ Ngọc Tiến (2015), “Đào tạo nghề theo định hướng chuẩn đầu ra”, *Tạp chí Giáo dục*, (số đặc biệt), tháng 3.
79. Trần Anh Tuấn (1996), *Xây dựng quy trình tập luyện các kĩ năng giảng dạy cơ bản*, Luận án tiến sĩ, Thư viện quốc gia, H.
80. Trần Văn Tùng, Quản lí chất lượng đào tạo tại các trường TCCN Thành phố Hồ Chí Minh, Luận án Tiến sĩ.
81. Nguyễn Đức Trí (chủ nhiệm) (1996), *Tiếp cận đào tạo nghề dựa trên năng lực thực hiện và việc xây dựng tiêu chuẩn nghề* (Đề tài cấp Bộ B93 - 38 - 24).
82. Nguyễn Đức Trí (2011), *Giáo trình giáo dục học nghề nghiệp*, NXB Giáo dục Việt Nam.
83. Nguyễn Đức Trí- Hồ Ngọc Vinh (2013), *Phương pháp giảng dạy trong đào tạo nghề*, NXB Giáo dục Việt Nam.
84. Phạm Thành Trung (2007), *Thực tập sư phạm (năm thứ II)*, NXB ĐHSP, H.
85. Trường ĐHSP HN (2011), Quy chế thực tập sư phạm (Ban hành kèm theo Quyết định số 99/QĐ-ĐHSPHN-ĐT ngày 6/1/2011 của Hiệu trưởng Trường ĐHSP HN).
86. Trường ĐHSP HN (2009), Chuẩn đầu ra chương trình đào tạo cử nhân chính quy ngành GDTH.

87. Trường Đại học Vinh (2011), Quy định của Hiệu trưởng Trường Đại học Vinh cụ thể hóa một số điều của quy chế đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ ban hành kèm theo Quyết định số 2989/QĐ-ĐHV ngày 01/11/2011.
88. Trường ĐH Vinh (2016), Chuẩn đầu ra chương trình đào tạo cử nhân chính quy ngành GDTH.
89. Nguyễn Quang Uẩn (chủ biên) (2006), *Giáo trình Tâm lý học đại cương*, NXB ĐHSP, H.
90. Viện ngôn ngữ (2007), *Từ điển tiếng Việt*, NXB Từ điển bách khoa.
91. Nguyễn Quang Việt (2006) *Kiểm tra đánh giá trong dạy học thực hành theo tiếp cận năng lực thực hiện*, Luận án Tiến sĩ Lí luận và Lịch sử giáo dục, ĐHSPHN.
92. Nguyễn Như Ý (1998), *Đại từ điển Tiếng Việt*, NXB Văn hóa thông tin, H.
93. Trần Thị Yên (2015), *Bồi dưỡng đội ngũ GVTH vùng dân tộc thiểu số và miền núi đáp ứng dạy học theo định hướng phát triển năng lực*, Kỉ yếu Hội thảo Đào tạo và phát triển nguồn nhân lực giáo dục tiểu học, NXB ĐHSP HN 2.

B. Tài liệu tiếng Anh

94. Andrew Smith (1998), *Traning and Development in Australia*, Butterworth, New South Wales, Sydney, Australia.
95. Aubrey H. Wang, Ashaki B. Coleman, Richard J. Coley & Richard P. Phelps, “Preparing Teachers Around the World” (2003), *Policy Information Report*, Education Testing Service (ETS).
96. Bankel, J., Berggren, K.- F., Bloom, K., Crawley, E. F. Wiklund, I., anhd Ostlund, S. (2003), “*The CDIO Syllabus - A Comparative Study of Expected Student Proficiency*”, *Euro Journal of Engineering Eduacation*, Vol. 28, No.3, pp. 297-315.
97. Barry. K, King. L. (1997), *Begining teaching*, 2th ED “Socail science press” Australia.

98. Bill & al (2008), *International perspectives on quality in initial teacher education. An exploratory review of selected international documentation on statutory requirements and quality assurance*, EPPI-Centre report.
99. Bloom, B. S., Englehatt, M. D., Furst, E.J., Hill, W H., and Krathwohl, D. R (1956), *Taxonomy of Education Objectives: Handbook I - Cognitive Domian*, McKay, New York.
100. Boyatzis, R.E, Cowen, S.S, Kolb, D.A (1995), *Innovation in professionnal education: Steps on a journey from teaching to learning*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
101. Boyatzis, R.E (1982), *The Competent Manager*, John Wiley and Sons, New York, NY.
102. Buttram, JL, Kershner, KM, Rioux, S., & Dusewicz, RA (1985), *Evaluation of competency based vocational education, Final report* (BBB-12,921) Harrisburg, PA: PA State Department of Ed. Department of Voc & Tech. Ed (Eric document reproduction service No. ED 262 177)
103. Caldwell, B., and D. Sutton (2010). *"Review of teacher education and school induction."* Retrieved May 16 (2010): 2014. From: <http://flyingstart.qld.gov.au/SiteCollectionDocuments/review-teacher-education-school-induction-first-full-report.pdf>.
104. Carnergie Foundation (2001), *Teachers of a new Era*, New York, America.
105. David m. Kaplan (2000), *Skills in the job*, Miblih by the Ameerican job Assoc
106. Edward Carawley, Johan Malmqvist, Soren Ostlund, Doris Broder (2007), *Rethinking Engineering Education: The CDIO Approach*.
107. Eurydice (2006), *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*, Network on Education Systems and Policies in Europe.
108. Great Britain. Parliament. House of Commons. Children, Schools and Families Committee and Barry Sheerman (2010), *Training of teacher: fourth report of session 2009- 10. Report, together with formal minutes*, The Station Office Republic.

109. Greenberg, Julie, Arthur McKee, and Kate Walsh. *"Teacher prep review: A review of the nation's teacher preparation programs."* Available at SSRN 2353894 (2013).
110. Harris, R., Guthrie, H., Hobart, B., & Lundberg, D. (1995), *Competency-based Education and Training: Between a Rock and a Whirlpool*. South Melbourne: Macmillan Education Australia.
111. Ingersoll, Richard (2007). *"A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations."*
112. James - C. Hansen (1998), *How to be successful in the job*, Allyn - Bacon inc.
113. Jorn Schutzenmeister (2002), *Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerbildung*, Tectum Verlag DE republic.
114. Kasesalu, Anneli, et al (2011). *"Does Initial Teacher Education Meet the Real Needs?"* Developing quality cultures in teacher education: Expanding Horizons in Relation to Quality Assurance.
115. Kolb, D.A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.
116. Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., and Masia, B. B. (1964), *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook II - Affective Domain*, McKay, New York.
117. Leesa Wheelahan (2012), "The problem with competency – based training, Educating for the knowledge economy: critical perspectives?" edited by Hugh Lauder, Michael Young, Harry Daniels, Maria Balarin and John Lowe, Published: London, England: Routledge, Taylor and Francis, pp.152- 165.
118. McLagan, P.A (1996), *Great ideas revisited*, Training and Development.
119. Michalak, J. (2011). *Teacher Education in the Context of Improving Quality in Higher Education in Poland*. In Löffström, Erika, and Eve Eisenschmidt (2011). *"Developing Quality Cultures in Teacher Education: Expanding Horizons in Relation to Quality Assurance"*
120. Norton RE (1987), *Competency- Based Education and Training: A humanistic and Realistic Approach to Technical and Vocational Instruction*. Paper

- presented at the Regional Workshop on Technical/Vocational Teacher Training in Chiba City, Japan. ERIC: ED 279910.
121. OECD: The Organisation for Economic Co-operation and Development. EC: European Commission. ATEE: *The Association for Teacher Education in Europe*. ETUCE: The European Trade Union Committee for Education.
 122. Overtoom (2000), *Employability skills: An update*, Eric Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education, Eric Digest No.220.
 123. Paprock, K.E (1996), *Conceptual structure to develop adaptive competencies in professional*, IPN Ciencia, Arte: Cultura, Nueva Epoca.
 124. Rasmussen và Bayer (2014), *Comparative study of teaching content in teacher education programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore.* *Journal of Curriculum Studies* 46.6
 125. Robert E. Quinn and others, *Becoming a Master Manager-a Competency Framework*, John Wiley & Sons, Inc.
 126. Schenk, John P. (2013), *The Life and Time of Victor Karlovich Della- Vos*, Retrieved 31 December 2013.
 127. Shirley Fletcher (1997), *Designing Competency- based Training, 2nd edition*, Kogan Page Ltd.
 128. Slam (1971), *Performance Based Teacher Education: What is the State of the Art?* American Association of Colleges of Teacher Education, Washington, DC.
 129. Snoek (2011), *Raising the professionalism of teachers? Content elements for post-initial Master's level programs*. In Lofstom, Erika, and Eve Eisenschmidt. "Developing Quality Cultures in Teacher Education: Expanding Horizons in Relation to Quality Assurance.
 130. Snoek, Marco, Anja Swennen, and Marcel Van der Klink (2011). *"The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators."* *Professional Development in Education* 37.5 (2011): 651-664
 131. Stenhouse L. (1975), *Introduction to Research and Program*, London.

132. F. W. Taylor (1911), *The principles of Scientific Management*, Shop Management.
133. Thomas D., Slilke H. (2011), *Structures and functions of competency- based education and training (CBET): a comparative perspective*, <http://star-www.inwent.org/dokumente/bib-2012/giz2012-0004en-competency-based-education-training.pdf>, date 12/12/2012.
134. Van de Velde, Pieter-Jan. (2013), "*Working together for quality teacher education in Flanders.*" Quality of HE » 2013 8th EQAF, From: eurashe.eu
135. Vlatka Domović, Vlasta Vizek Vidović (2010), "*Developing a quality culture in initial teacher education in Croatia1.*" Advancing quality cultures for teacher education in Europe: Tensions and Opportunities.
136. Wikman, Tom (2010), "*Preparing subject matter teachers for work.*" Advancing Quality Cultures for Teacher Education in Europe: Tensions and Opportunities.
137. William E. Blank (1982), *Handbook for Developing Competency- Based Training Program*, Prentice- Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 07632.
138. Wragg, T. (1997), *Cubic Curriculum*, London.
139. Whetten, D.A and Cameron, K.S (1995), *Developing Management Skills*, 3rd ed, Harper Collins, New York, NY.
140. World Bank (2002), *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*.