

VỀ YÊU CẦU VÀ GIẢI PHÁP ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN PHỔ THÔNG Ở VIỆT NAM TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

NGUYỄN THỊ HẢO^{□□□}-TRẦN XUÂN HẢI^{□□□□}
 NGUYỄN THỊ THU THỦY^{□□□□□}

TÓM TẮT: Giáo viên đóng vai trò quan trọng trong mọi cuộc cải cách giáo dục của các quốc gia trên thế giới. Do vậy, việc xem xét, đánh giá thực trạng đào tạo giáo viên sẽ giúp nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu phát triển giáo dục quốc gia. Sử dụng phương pháp phân tích và tổng hợp tài liệu, bài viết này tập trung vào xác định yêu cầu mới về năng lực của giáo viên phổ thông, thực trạng đào tạo giáo viên phổ thông và đề xuất các giải pháp đào tạo giáo viên phổ thông ở Việt Nam hiện nay.

Từ khóa: năng lực giáo viên, đào tạo giáo viên phổ thông, đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục.

ABSTRACT: Teachers play the most important role in any education reform around the world. Thus, determining and evaluating teacher education reality will make improvement to Vietnamese teacher quality in the context of high demand for national education system. Using document analysis methods, this paper focuses on specifying teacher competences in the new context, reality of teacher education and solution for teacher education in Vietnam.

Key words: teacher competences, teacher education, fundamental and comprehensive in education and training.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Động lực và lý do của hầu hết các cuộc cải cách giáo dục trên toàn thế giới chính là yếu tố người giáo viên. Ở Việt Nam, trong các văn bản có tính chiến lược của giáo dục, vấn đề giáo viên luôn chiếm vị trí ưu tiên hàng đầu. Có thể lý giải điều này dựa trên luận điểm: năng lực của người thầy đóng vai trò quan trọng trong việc quyết định đến chất lượng giáo dục học sinh. Nhiều nghiên cứu đã được thực hiện và chứng minh có sự ảnh hưởng, tác động của người giáo viên đối với năng lực học tập, sự phát triển toàn diện ở học sinh. Ví dụ, nghiên cứu của Wright và cộng sự (1996), Sanders và Rivers (1996), Rockoff (2004), Rivkin và cộng sự (2005), Aaronson và cộng sự (2007) đã xác

định tác động có ý nghĩa của người giáo viên có năng lực tốt lên kết quả học tập của học sinh ở những cấp học khác nhau. Sự tác động đó không chỉ xảy ra ngay trong quá trình dạy học trong nhà trường mà còn kéo dài cả khi học sinh đã trưởng thành (R.Chetty và cộng sự, 2014). Bên cạnh tác động đến thành quả học tập, sự thành đạt của trò, người thầy có năng lực tốt còn tác động không nhỏ đến sự hình thành và phát triển những phẩm chất nhân cách tốt đẹp của học sinh như trong nghiên cứu của Erwin (2010), Lickona và Davidson (2005), Payton và cộng sự (2008), Scaddan (2009), Thompson (2002), Marzano (2003).

Sự phát triển kinh tế - xã hội đang tạo ra nhiều đòi hỏi ngày càng cao đối với giáo viên,

□□□ Tiến sĩ. Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn – Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.

□□□□ Thạc sĩ. Viện Khoa học và Đổi mới Công nghệ.

□□□□□ Tiến sĩ. Vụ Giáo dục Đại học, Bộ Giáo dục và Đào tạo.

người quyết định chất lượng của nền giáo dục quốc gia. Trước áp lực đó, Nhà nước đã rất quan tâm đến chất lượng đội ngũ giáo viên nhưng trong nhiều năm qua, vấn đề này chưa giải quyết được triệt để. Việc cung cấp và phân bổ các nguồn lực cho đào tạo giáo viên phổ thông trước khi phục vụ không tương xứng với những yêu cầu về năng lực người giáo viên cần phải có. Để nhận diện và đánh giá về thực trạng vừa nêu, bài viết này phân tích một số vấn đề ảnh hưởng tới đào tạo giáo viên phổ thông trước khi phục vụ tại Việt Nam trong thời gian qua.

2. YÊU CẦU MỚI VỀ NĂNG LỰC CHO NGƯỜI GIÁO VIÊN PHỔ THÔNG Ở VIỆT NAM

Chất lượng đội ngũ giáo viên phổ thông trong nhiều thập kỷ qua chưa bao giờ làm hài lòng xã hội. Nhiều dự án phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên đã được thực hiện từ năm 2002 nhưng “so với các yêu cầu đối với người giáo viên sau 10 - 15 năm tới, phẩm chất và năng lực nghề nghiệp của đội ngũ giáo viên hiện nay còn có một khoảng cách đáng kể” (Nguyễn Thị Bình và cộng sự, 2012, tr. 35). Như vậy, để bàn về năng lực người giáo viên, trước hết cần phải chỉ ra được khái niệm năng lực là gì?

Hiện nay có nhiều cách hiểu khác nhau về năng lực tùy theo cách tiếp cận, khó tìm ra một định nghĩa chính xác về năng lực. Năng lực có thể được hiểu là khả năng cá nhân đáp ứng các yêu cầu phức hợp và thực hiện thành công nhiệm vụ trong một bối cảnh cụ thể. Hay theo một cách hiểu khác năng lực là các kỹ năng và khả năng nhận thức vốn có ở cá nhân hay có thể học được để giải quyết các vấn đề đặt ra trong cuộc sống. Năng lực cũng hàm chứa trong nó tính sẵn sàng hành động, ý chí và trách nhiệm xã hội để có thể sử dụng thành công và có trách nhiệm, đưa ra các giải pháp trong những tình huống thay đổi (Nguyễn Thành

Ngọc Bảo, 2014; Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2012). Theo một cách hiểu thông thường nhất, năng lực là sự kết hợp của tư duy, kỹ năng và thái độ sẵn có hoặc ở dạng tiềm năng có thể học hỏi được của một cá nhân để thực hiện thành công nhiệm vụ (Đoàn Thị Cúc, 2015).

Trước bối cảnh và yêu cầu chuyển hóa giáo dục từ chú trọng đến kiến thức sang giáo dục hình thành năng lực người học cũng đặt ra yêu cầu về năng lực của người giáo viên hội đủ các thành tố năng lực chung, năng lực cốt lõi và năng lực chuyên môn. Năng lực chung, năng lực cốt lõi là năng lực cơ bản, cần thiết làm nền tảng để phát triển năng lực chuyên môn. Năng lực chuyên môn gắn liền với đặc trưng yêu cầu về lĩnh vực chuyên môn mà người giáo viên đảm trách (Nguyễn Thị Mỹ Lộc, 2015).

Theo tác giả Đỗ Thị Nga và Huỳnh Văn Chân (2015) xác định các năng lực cần bồi dưỡng cho giáo viên trong giai đoạn đổi mới bao gồm: năng lực nhận thức, năng lực kiên định làm chủ bản thân, năng lực xác định giá trị, năng lực đặt mục tiêu, năng lực ra quyết định, năng lực xử lý khủng hoảng, năng lực giao tiếp sư phạm, năng lực đàm phán, năng lực hợp tác. Theo quan điểm của nhóm tác giả, các năng lực này cần được thường xuyên bồi dưỡng để người giáo viên vững vàng trong vai trò đào tạo và là hình mẫu cho cả thế hệ học trò noi theo.

Tiếp cận theo năng lực hành động, Lê Thị Lành (2015) đề xuất 4 nhóm năng lực thuộc năng lực hành động sư phạm của người giáo viên, bao gồm: năng lực chuyên môn (kiến thức và kỹ năng chuyên môn), năng lực phương pháp (lập kế hoạch làm việc, kế hoạch dạy học, các phương pháp nhận thức chung), năng lực xã hội (làm việc nhóm, ứng xử, tinh thần trách nhiệm, khả năng giải quyết xung đột) và năng lực cá nhân (tự đánh giá điểm mạnh, điểm yếu, thực hiện kế hoạch phát triển bản thân, tự trọng, tuân thủ chuẩn mực đạo đức).

Hướng đến phát triển năng lực lãnh đạo giảng dạy để đổi mới phương pháp giảng dạy theo hướng phát triển năng lực người học một cách hiệu quả, nghiên cứu của Lê Đức Quảng (2015) chỉ ra các yếu tố cần có trong năng lực lãnh đạo giảng dạy của giảng viên ở các trường cao đẳng sư phạm khu vực miền Trung Việt Nam như sau: Xác định tầm nhìn, mục tiêu và nhiệm vụ của việc dạy học; phát triển chương trình và tổ chức dạy học; nâng cao chất lượng của người học; tạo dựng môi trường học tập thuận lợi; nghiên cứu khoa học để phát triển chất lượng dạy học.

Bằng phương pháp phân tích tài liệu, nghiên cứu của nhóm tác giả Vũ Quang Tuyên và Hoàng Mai Khanh (2014) đã định nghĩa và phác thảo mô hình người giáo viên có năng lực tốt (“toàn diện”) trong bối cảnh mới. Theo đó, mô hình này đề cập đến ba yếu tố chủ yếu (i) phẩm chất nhân cách, kỹ năng liên quan đến nhận thức - phát triển bản thân và tương quan với người khác, (ii) khả năng sư phạm vững vàng, và (iii) chuyên môn đủ sâu.

- Những phẩm chất và kỹ năng liên quan nhận thức, phát triển bản thân, tương quan với người khác bao gồm: làm chủ bản thân; kiên trì; lãnh đạo; mở mang tâm trí và tìm tòi cái mới; say mê; trách nhiệm và cống hiến cho giáo dục; và phân tích (“siêu nhận thức”).

- Năng lực sư phạm của người giáo viên đề cao các kỹ năng trong quản lý và tổ chức lớp học; thiết kế/hoạch định, tổ chức bài giảng và giảng dạy; quan tâm theo dõi sự tiến triển nơi học trò và những năng lực của trò.

- Năng lực chuyên môn không chỉ liên quan đến tri thức chuyên môn người giáo viên tích lũy mà còn nhấn mạnh đến những kiến thức nền tảng về sư phạm, khoa học giáo dục, tâm lý học giáo dục, tâm lý học phát triển và kiến thức liên ngành.

Như vậy, để đáp ứng những yêu cầu mới về chất lượng giáo dục phổ thông, người giáo

viên phải là nhân tố chính tạo nên chất lượng đó vì “chất lượng của nền giáo dục không thể vượt trên chất lượng đội ngũ giáo viên”. Để thực hiện được sứ mệnh quan trọng này, người giáo viên cần phải được chuẩn bị tốt năng lực để trở thành một người giáo viên có chất lượng. Những năng lực đó liên quan không chỉ về trình độ chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm mà còn cả những yếu tố về phẩm chất nhân cách và kỹ năng mềm khác về nhận thức, cá nhân, xã hội như đã được đề cập.

Việc nâng cao chất lượng đội ngũ phụ thuộc vào cả ba khâu trong quá trình phát triển giáo viên đó là (i) đào tạo ban đầu trong trường đại học, (ii) tuyển đúng người làm nghề giáo và (iii) bồi dưỡng thường xuyên của giáo viên. Phần tiếp theo của bài viết chú trọng trình bày thực trạng của khâu đầu tiên trong quá trình phát triển giáo viên, đó là đánh giá thực trạng đào tạo giáo viên phổ thông ở Việt Nam hiện nay.

3. ĐÁNH GIÁ THỰC TRẠNG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN PHỔ THÔNG Ở VIỆT NAM HIỆN NAY

3.1. Hệ thống các cơ sở đào tạo giáo viên phổ thông

Việt Nam có một hệ thống những trường đào tạo giáo viên mang tính phi tập trung hóa. Theo số liệu thống kê của Bộ Giáo dục và Đào tạo, năm 2013 cả nước có 108 cơ sở đào tạo giáo viên, bao gồm: 9 trường đại học sư phạm; 1 trường đại học giáo dục; 31 khoa, ngành sư phạm trong các trường đại học đa ngành; 35 trường cao đẳng sư phạm; 19 khoa, ngành sư phạm trong các trường cao đẳng đa ngành; 3 trường trung cấp sư phạm và 10 trường trung cấp chuyên nghiệp.

Giáo viên tiểu học được đào tạo ở tất cả các loại cơ sở đào tạo giáo viên nêu trên, nghĩa là được đào tạo trong cả trường trung cấp lẫn trường đại học. Giáo viên trung học cơ sở (THCS) được đào tạo ở các loại cơ sở đào tạo

giáo viên nêu trên trừ trường trung cấp. Giáo viên trung học phổ thông (THPT) chỉ được đào tạo trong các trường đại học thuộc các loại cơ sở đào tạo giáo viên đã liệt kê ở trên.

Dễ dàng nhận thấy cùng một loại giáo viên tiểu học có thể được đào tạo ở các loại cơ sở đào tạo giáo viên để nhận các trình độ khác nhau. Điều này được lý giải là theo Luật Giáo dục, giáo viên tiểu học cần trình độ tối thiểu là trung cấp sư phạm trở lên, do đó, các sinh viên có thể chỉ tốt nghiệp trung cấp cũng có thể trở thành giáo viên tiểu học. Tuy nhiên, một bộ phận sinh viên sư phạm khác theo học các trình độ cao đẳng, đại học cũng trở thành giáo viên tiểu học.

Bức tranh các cơ sở đào tạo giáo viên như vậy cho thấy hệ thống đào tạo giáo viên được tổ chức theo kiểu khép kín, kém hiệu quả, và khó tạo ra sự gắn kết giữa khâu đào tạo ban đầu với quá trình phát triển chuyên môn liên tục của giáo viên. Và nó cũng tạo thành một hệ thống độc lập, không phù hợp với sự phát triển của nền kinh tế theo cơ chế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa, khó thích ứng nhu cầu của nhiều thành phần kinh tế.

Có thể nói rằng, các cơ sở đào tạo giáo viên phổ thông hiện nay ở Việt Nam chưa tạo được sức mạnh cộng hưởng để xác lập tính tích hợp của hệ thống cơ sở đào tạo giáo viên. Nó thuần túy là phép cộng đơn giản các cơ sở đào tạo giáo viên hiện có.

3.2. Mô hình đào tạo

Đào tạo giáo viên ở Việt Nam được thực hiện theo các mô hình sau (Bùi Văn Quân, 2012):

(i) Đào tạo giáo viên tại các trường sư phạm theo phương thức truyền thống: vừa đào tạo khoa học cơ bản/chuyên ngành vừa đào tạo sư phạm. Hầu hết các trường sư phạm đều thực hiện theo mô hình này.

(ii) Đào tạo giáo viên theo 2 giai đoạn (mô hình nối tiếp): đào tạo về khoa học cơ bản/

chuyên ngành sau đó đào tạo nghề sư phạm. Mô hình này được thực hiện với hai hình thức: có định hướng (mô hình 3+1: áp dụng với thí sinh đăng ký dự thi ngành sư phạm và trúng tuyển tại cơ sở đào tạo đại học) và không định hướng (mô hình 4+1: áp dụng với sinh viên đã tốt nghiệp ở các ngành khác, có nhu cầu được đào tạo nghề sư phạm). Hiện nay mô hình này mới được triển khai ở Đại học Giáo dục – Đại học Quốc gia Hà Nội.

(iii) Đào tạo liên thông (từ trung học sư phạm lên cao đẳng sư phạm; từ cao đẳng sư phạm lên đại học sư phạm). Mô hình này thường được thực hiện theo phương thức vừa làm vừa học, góp phần chuẩn hóa hoặc nâng cao trình độ đào tạo của giáo viên.

Ngoài ba mô hình trên còn có một nguồn khác cũng đóng góp không nhỏ vào việc tạo nguồn giáo viên. Trước tháng 3 năm 2014, Bộ Giáo dục và Đào tạo cho phép các cơ sở đào tạo giáo viên được phép tổ chức chương trình đào tạo ngắn hạn (4 - 4,5 tháng) và cấp chứng chỉ nghiệp vụ sư phạm cho những đối tượng có bằng đại học, cao đẳng, trung cấp của một chuyên ngành để họ có thể trở thành giáo viên ở các trường phổ thông.

Tại sao hệ thống đào tạo giáo viên phổ thông của Việt Nam lại tồn tại cùng lúc nhiều mô hình như vậy? Phải chăng đó là sự cần thiết đáp ứng nhu cầu đào tạo giáo viên ở tình trạng thừa, thiếu cục bộ hoặc thừa, thiếu trong các thời điểm hay giai đoạn khác nhau theo sự phát triển kinh tế - xã hội trong những năm qua. Thực tế này đã diễn ra, nhiều thời điểm hoặc giai đoạn đào tạo thừa giáo viên thì không thể giải tán các cơ sở đào tạo giáo viên; nhưng nhiều thời điểm hoặc giai đoạn đào tạo thiếu giáo viên thì cũng không thể mở ngay trường mới, mà sử dụng các cách thức, mô hình như đã trình bày ở trên trong các thời kỳ hay giai đoạn đó để đào tạo giáo viên. Có quá nhiều mô hình đào tạo giáo viên và nguồn cung cấp giáo

viên dẫn đến chất lượng đội ngũ giáo viên không đồng đều, một bộ phận không được trang bị những kiến thức và kỹ năng cần thiết cho hoạt động dạy học/hành nghề của người giáo viên ở trường phổ thông.

Câu hỏi đặt ra là mô hình nào đáp ứng nhu cầu đào tạo giáo viên hội tụ được những đòi hỏi của đổi mới giáo dục hiện nay? Một mô hình thích hợp được xem là mô hình đảm bảo đào tạo có chất lượng, hiệu quả. Yếu tố chất lượng thể hiện ở khía cạnh sinh viên ra trường đảm đương được nhiệm vụ dạy học theo yêu cầu của đổi mới giáo dục mà vấn đề này nhiều năm qua chưa giải quyết được triệt để.

Theo quy định của nhà nước, sinh viên sư phạm không phải đóng học phí. Nghĩa là căn cứ số sinh viên theo học các ngành sư phạm mà các cơ sở đào tạo giáo viên được Nhà nước cấp kinh phí. Tuy nhiên, sinh viên ra trường được tự do xin việc mà không phải chịu sự phân công của nhà nước. Yếu tố này thể hiện tính chưa hiệu quả của các mô hình đào tạo giáo viên bởi đào tạo theo kiểu đặt hàng của nhà nước (nhà nước cấp kinh phí đào tạo sư phạm) nhưng không có địa chỉ sử dụng. Sinh viên sư phạm ra trường tự xin việc làm, nên một bộ phận sinh viên không xin được việc làm trong ngành giáo dục khó thích ứng hoặc rất tốn kém khi phải học lại hoặc học thêm để chuyển đổi các ngành nghề khác. Cùng với đó là vấn đề thiếu giáo viên ở những vùng sâu, vùng xa, vùng khó khăn vẫn tồn tại.

Có thể khẳng định rằng sự tồn tại đồng thời nhiều mô hình đào tạo giáo viên nêu trên là sự đáp ứng nhu cầu đào tạo giáo viên trong thời gian qua. Tuy nhiên, yếu tố chất lượng, hiệu quả của các mô hình này cần được xem xét, giải quyết để việc đào tạo giáo viên đảm bảo chất lượng và phải được duy trì ổn định. Đất nước đã qua thời kỳ thiếu giáo viên ở các cấp học phổ thông, nên cần lựa chọn mô hình đào tạo phù hợp để đáp ứng nhu cầu về đội ngũ

giáo viên có năng lực phù hợp với định hướng phát triển giáo dục của quốc gia.

3.3. Chương trình đào tạo

Chương trình đào tạo giáo viên phổ thông của các cơ sở đào tạo giáo viên khác nhau có sự không thống nhất về những chuẩn mực chung tối thiểu cho diện mạo nghề nghiệp của người giáo viên phổ thông. Các chương trình đào tạo giáo viên chưa có sự liên thông về kiến thức. Việc phân bổ các khối kiến thức trong các chương trình khác nhau trong mỗi loại mô hình đào tạo giáo viên nêu trên cũng mang lại nhiều sự khác biệt. Ví dụ như khối lượng kiến thức về nghiệp vụ sư phạm không được nhất quán trong các chương trình đào tạo giáo viên phổ thông.

Khi đặt câu hỏi “Sinh viên sư phạm có thể làm được gì khi họ tốt nghiệp?”, chúng tôi đã tiến hành nghiên cứu chuẩn đầu ra (learning outcomes) của một số chương trình đào tạo ngành sư phạm tiểu học của một số cơ sở đào tạo giáo viên. Kết quả nghiên cứu ban đầu cho thấy chuẩn đầu ra chưa có sự tương thích so với các quy định về chuẩn nghề nghiệp đối với giáo viên tiểu học; chưa thể hiện rõ những năng lực mà giáo viên cần có để thực hiện nghề sư phạm. Điều đáng chú ý là chưa thấy có sự gắn kết giữa chuẩn đầu ra với phương pháp giảng dạy, tổ chức đào tạo, kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của người học và chưa gắn với yêu cầu cơ bản của nghề dạy học cũng như yêu cầu phát triển giáo dục của các địa phương, của đất nước và vấn đề phát triển nghề nghiệp liên tục của họ khi trở thành giáo viên.

Các chương trình đào tạo giáo viên ở trình độ trung cấp, cao đẳng có thời lượng ít hơn so với các chương trình đào tạo giáo viên ở trình độ đại học. Điều này dẫn tới các chương trình đào tạo giáo viên ở trình độ trung cấp hay cao đẳng có thể không đủ thời lượng để thiết kế đầy đủ các nội dung kiến thức về chuyên môn, nghiệp vụ như ở trình độ đại học. Tuy nhiên, những sinh viên sư phạm tốt nghiệp ở trình độ

trung cấp hay cao đẳng vẫn có thể trở thành giáo viên tiểu học. Điều đó cho thấy năng lực không đồng đều của những sinh viên sư phạm tốt nghiệp các loại trình độ khác nhau khi họ tham gia giảng dạy cùng một cấp học như nhau.

Vấn đề khác cũng đáng được lưu ý là trọng tâm trong các trường đào tạo giáo viên đặt ở lý luận nhiều hơn là nghiệp vụ, ít chú trọng hình thành năng lực nghiên cứu cho người học. Theo đó, người giáo viên tương lai chỉ có thể tái hiện lại kiến thức học được trước đó vào bài giảng của mình chứ không có khả năng tự nghiên cứu, cập nhật và phát triển chuyên môn. Vấn đề thực tế, kiến tập, thực tập sư phạm chưa được coi trọng đúng mức. Thời điểm tổ chức các hoạt động này quá trễ và thời lượng quá ngắn. Điển hình, với bậc đào tạo cử nhân sư phạm, giáo sinh chỉ thực sự được tiếp xúc với trường phổ thông hai năm cuối với thời gian chưa đến hai học kỳ. Trong vài lĩnh vực, ví dụ như trong các môn khoa học, thiếu thiết bị và không đáp ứng các yêu cầu của thực nghiệm. Bên cạnh đó, có một số hạn chế nữa như phương pháp giảng dạy nhấn mạnh ghi nhớ hơn là phát huy tính sáng tạo cá nhân của người học.

Chất lượng đội ngũ giảng dạy tại các trường sư phạm còn cũng là một vấn đề cần lưu tâm. Để đào tạo được giáo viên có chất lượng, yêu cầu giảng viên sư phạm cần hội đủ phẩm chất và năng lực cần thiết. Ngoài yêu cầu về đạo đức nhà giáo (phẩm chất chính trị, đạo đức nghề nghiệp, lối sống, tác phong, giữ gìn, bảo vệ truyền thống đạo đức nhà giáo thì người giảng viên sư phạm còn phải đáp ứng yêu cầu về năng lực chuyên môn và năng lực giáo dục; năng lực phát triển chương trình đào tạo; năng lực tổ chức giảng dạy theo tiếp cận năng lực; năng lực đánh giá kết quả học tập của sinh viên theo tiếp cận năng lực; năng lực tư vấn, hướng dẫn đồng nghiệp và người học; năng lực nghiên

cứu khoa học giáo dục và chuyển giao kết quả đổi mới giáo dục; năng lực thiết lập quan hệ với giữa giảng viên và trường sư phạm; năng lực ngoại ngữ, tin học; năng lực hoạt động thực tiễn, hoạt động chính trị - xã hội; năng lực phát triển nghề nghiệp, phát triển bản thân. Thực tiễn hiện nay cho thấy “Một bộ phận giảng viên và cán bộ quản lý các trường sư phạm ít gắn bó với trường phổ thông, có xu hướng xem nhẹ các môn lý luận và phương pháp dạy học, thiếu tính “nêu gương” trong đổi mới phương pháp dạy học. Tình trạng giảng viên không đáp ứng yêu cầu nghề nghiệp ở các trường sư phạm vẫn còn phổ biến, nhất là ở các trường, khoa sư phạm mới thành lập, đã gây hạn chế không ít đến chất lượng đào tạo giáo viên phổ thông” (Ngô Minh Oanh, 2015, tr.153). Bên cạnh đó, tại mỗi cơ sở đào tạo giáo viên và so sánh giữa các cơ sở đào tạo giáo viên đã chỉ ra năng lực của giảng viên không đồng đều. Theo đánh giá của Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015) đội ngũ giảng viên còn đang rất yếu về năng lực xây dựng và phát triển chương trình đào tạo, năng lực đánh giá kết quả học tập của sinh viên theo tiếp cận năng lực.

Chất lượng đầu vào các ngành sư phạm ngày càng giảm. Với chính sách miễn học phí cũng không đủ mạnh để hấp dẫn những học sinh phổ thông có năng lực tốt vào các ngành sư phạm. Phương thức tuyển sinh vào các ngành sư phạm hiện nay vẫn chưa hợp lý, trừ một số ngành liên quan thể thao và nghệ thuật, năng khiếu có thi tuyển trực tiếp, các ngành còn lại chỉ dựa vào điểm số các bài thi văn hóa để tuyển. Với phương thức tuyển sinh này khó đảm bảo tuyển đúng người với đặc điểm về phẩm chất, ngoại hình, tính cách phù hợp với nghề giáo.

Theo nhận định của nhiều chuyên gia, trong tương quan với các chương trình đào tạo ngành khác, chương trình đào tạo giáo viên chậm đổi mới. Một trong những nguyên nhân

chính được dẫn ra chính là đào tạo sư phạm là “đặc quyền” của các trường công lập. Do vậy sức cạnh tranh và sức ép phải đổi mới chương trình không lớn. Và đến thời điểm hiện tại chưa có chương trình đào tạo sư phạm nào được kiểm định chất lượng.

Những phân tích về chương trình đào tạo giáo viên phổ thông như vậy lý giải thêm tại sao vấn đề chất lượng giáo viên chưa được giải quyết triệt để trong nhiều năm qua. Việc đào tạo giáo viên theo lối trở thành “thợ dạy” chứ không phải chuẩn bị họ trở thành một nhà giáo dục đúng nghĩa với những năng lực cần có vẫn sẽ là rào cản cho đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo ở Việt Nam.

4. GIẢI PHÁP ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN PHỔ THÔNG Ở VIỆT NAM HIỆN NAY

Trên cơ sở phân tích những năng lực cần có của người giáo viên để đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và thực trạng đào tạo giáo viên phổ thông hiện nay ở Việt Nam, chúng tôi đưa ra một số đề xuất. Những đề xuất này được xem là cần thiết để tạo cơ chế phù hợp cho hệ thống đào tạo giáo viên vận hành có chất lượng, hiệu quả:

(1) Quy hoạch lại hệ thống các cơ sở đào tạo giáo viên trong đó đảm bảo các loại nhân lực để: (i) phát triển khoa học giáo dục theo hướng ứng dụng và nghiên cứu; (ii) tạo cơ cấu giáo viên phổ thông đồng bộ trong các cấp học, đồng bộ về cơ cấu vùng miền. Theo đó, quy hoạch có thể sắp xếp thành các nhóm: (i) nhóm

1 gồm một số các cơ sở đào tạo theo định hướng nghiên cứu, là các trung tâm nghiên cứu khoa học giáo dục hàng đầu của Việt Nam, tập trung đào tạo các nhà nghiên cứu khoa học giáo dục; (ii) nhóm 2 gồm các cơ sở đào tạo theo định hướng nghề nghiệp ứng dụng để đào tạo giáo viên cho các địa phương; (iii) nhóm 3 gồm hệ thống các trường còn lại chuyển thành mô hình trường cao đẳng, đại học cộng đồng phục vụ đào tạo nhân lực theo nhu cầu của địa

phương. Nhóm các trường đào tạo giáo viên cho địa phương có thể kết hợp nhiệm vụ bồi dưỡng phát triển chuyên môn liên tục cho giáo viên các cấp theo định kỳ. Tuy nhiên, đề xuất quy hoạch này cũng cần xem xét xu hướng đại học hóa trình độ của giáo viên theo tinh thần nghị quyết Hội nghị Trung ương XI về đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo.

(2) Nếu việc đào tạo giáo viên đặt trong bối cảnh nền kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa thì các cơ sở đào tạo giáo viên cần có sự kết hợp mềm dẻo giữa các mô hình đào tạo giáo viên sao cho sinh viên sư phạm được đào tạo ra có thể chuyển đổi nghề nghiệp một cách dễ dàng khi họ không có khả năng trở thành giáo viên. Mô hình đào tạo giáo viên cũng cần được xem xét tính đặc thù đối với mỗi loại giáo viên cần đào tạo. Trong phạm vi các nước thuộc OECD, mô hình song song được sử dụng phổ biến hơn để đào tạo giáo viên bậc tiểu học, còn mô hình chuyển tiếp thì phổ biến hơn để đào tạo giáo viên ở những bậc học cao hơn [Vũ Thị Phương Anh, 2014]. Điều này có thể phù hợp trong bối cảnh của Việt Nam nếu giao nhiệm vụ chính cho các trường địa phương là đào tạo giáo viên ở các bậc học thấp.

(3) Chương trình đào tạo, bồi dưỡng giáo viên cần được cập nhật, điều chỉnh trong đó cần có sự đảm bảo về khối lượng, nội dung kiến thức ở mức độ tối thiểu giữa các lĩnh vực tương ứng với từng loại nhân lực ngành giáo dục. Chương trình đào tạo, bồi dưỡng nên phát triển theo hướng mềm dẻo, thích ứng với nhu cầu đổi mới, phát triển của ngành giáo dục nói chung, đáp ứng nhu cầu tuyển dụng giáo viên của các địa phương. Đặc biệt, việc xây dựng chương trình cần phải dựa trên yêu cầu về năng lực và phẩm chất của người giáo viên trong thời đại mới.

(4) Cải thiện năng lực và phẩm chất của đội ngũ giảng viên sư phạm để họ thực sự làm

tốt vai trò “nhân cách dạy nhân cách, năng lực đào tạo năng lực”.

(5) Thay đổi phương thức tuyển sinh các ngành sư phạm để bảo đảm tuyển đúng người “làm thầy” trong tương lai.

(6) Xây dựng các quy định về chế độ, chính sách và đãi ngộ đối với giáo viên nhằm thu hút sinh viên giỏi vào nghề giáo đồng thời tạo động lực cho họ trong quá trình nghề nghiệp theo các quy định tương ứng với hệ thống vị trí việc làm do Luật Viên chức đã quy định. Trên cơ sở đó, phân loại, sắp xếp lại giáo viên theo các vị trí việc làm tương ứng với định hướng đổi mới chương trình, sách giáo khoa

sau năm 2017 để có chính sách đào tạo, bồi dưỡng phù hợp.

(7) Tiến hành kiểm định các chương trình đào tạo giáo viên, công bố cho toàn xã hội biết và giám sát.

Trong bối cảnh toàn ngành giáo dục đang thực hiện đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo theo tinh thần Nghị quyết Trung ương 8 khóa XI, bằng việc phân tích một số vấn đề liên quan công tác đào tạo giáo viên trong những năm vừa qua, chúng tôi hy vọng rằng những đề xuất này có thể giúp giải bài toán đào tạo giáo viên trong tương lai, đảm bảo chất lượng, hiệu quả, mang tính ổn định và bền vững.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ban Chấp hành Trung ương khóa XI, *Nghị quyết Hội nghị lần thứ 8* (Nghị quyết số 29-NQ/TW) về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.
2. Bùi Văn Quân (2012). *Đào tạo giáo viên ở Việt Nam – Vấn đề thực tiễn và so sánh quốc tế*.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012). *Công văn số 2196/BGDĐT-GDDH về việc hướng dẫn và công bố chuẩn đầu ra ngành đào tạo*.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015). *Đổi mới công tác đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý và giáo viên phổ thông của các cơ sở đào tạo giáo viên* (tài liệu lưu hành nội bộ).
5. Đoàn Thị Cúc (2015). Một số vấn đề lý luận về đổi mới phương pháp dạy học theo hướng tiếp cận năng lực trong các trường đại học. Kỷ yếu hội thảo *Đổi mới phương pháp giảng dạy trong các trường sư phạm theo hướng phát triển năng lực người học*. Nxb. Đại học Sư phạm Tp.HCM.
6. Đỗ Thị Nga và Huỳnh Văn Chấn (2015). Những năng lực cần bồi dưỡng cho giáo viên trong giai đoạn đổi mới. Kỷ yếu hội thảo *Đổi mới phương pháp giảng dạy trong các trường sư phạm theo hướng phát triển năng lực người học*. Nxb. Đại học Sư phạm Tp.HCM.
7. Lê Đức Quảng (2015). Mô hình phát triển năng lực lãnh đạo giảng dạy của giảng viên ở các trường cao đẳng sư phạm khu vực miền Trung – Việt Nam. Kỷ yếu hội thảo *Đổi mới phương pháp giảng dạy trong các trường sư phạm theo hướng phát triển năng lực người học*. Nxb. Đại học Sư phạm Tp.HCM.
8. Lê Thị Lành (2015). Phương pháp xây dựng mô hình tổ chức seminar định hướng phát triển năng lực trong đào tạo giáo viên địa lí bậc đại học. Kỷ yếu hội thảo *Đổi mới phương pháp giảng dạy trong các trường sư phạm theo hướng phát triển năng lực người học*. Nxb. Đại học Sư phạm Tp.HCM
9. Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2015). Dạy học phát triển năng lực. *Tạp chí quản lý giáo dục*.
10. Ngô Minh Oanh (2015). Đào tạo giáo viên hiện nay: Những bất cập và đề xuất đổi mới. Kỷ yếu hội thảo *Đổi mới phương pháp giảng dạy trong các trường sư phạm theo hướng phát triển*

năng lực người học. NXB Đại học Sư phạm Tp.HCM.

11. Nguyễn Thành Ngọc Bảo (2014). Bước đầu tìm hiểu khái niệm “Đánh giá theo năng lực” và đề xuất một số hình thức đánh giá theo năng lực ngữ văn của học sinh. *Tạp chí khoa học Đại học Sư phạm Tp.HCM*, số 56.

12. Vũ Quang Tuyên, Hoàng Mai Khanh (2014). Đào tạo người thầy “toàn diện”. Kỷ yếu hội thảo *Đổi mới đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu phát triển giáo dục Việt Nam*. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Tp.HCM.

13. Vũ Thị Phương Anh (2014). *Đổi mới mô hình đào tạo giáo viên: Những lựa chọn và bổ sung cần thiết*. Truy cập từ http://www.academia.edu/6376057/%C4%90%E1%BB%95i_m%E1%BB%9Bi_m%C3%B4_h%C3%ACnh_%C4%91%C3%A0o_t%E1%BA%A1o_gi%C3%A1o_vi%C3%AAn_Nh%E1%BB%AFng_l%E1%BB%B1a_ch%E1%BB%8Dn_v%C3%A0_b%E1%BB%95_sung_c%E1%BA%A7n_thi%E1%BA%BFt, ngày 8/10/2016.

14. Aaronson, D., Barrow L., & Sander. W. (2007). Teachers and student achievement in Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, 24(1), 95-135.

15. Chetty, R., J. N. Friedman, and J. E. Rocko (2014). Measuring the impacts of teachers ii: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American Economic Review*, 104(9).

16. Erwin, J. C. (2010). *Inspiring the best in students*. Alexandria, VA: ASCD.

17. Lickona, T., & Davidson, M. (2005). *Smart & good high schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond*. Cortland, NY, and Washington, DC: Center for the 4th and 5th Rs and Character Education Partnership.

18. Marzano, R. J., (2003). *Classroom management that works: research - based strategies for every Teacher*. Alexandria, VA: ASCD.

19. Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth - grade students: Findings from three scientific studies*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).

20. Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.

21. Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252.

22. Sanders, W. L. & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

23. Scaddan, M. A. (2009). *40 engaging brain - based tools for the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

24. Thompson, W. G. (2002). *The effects of character education on student behavior*. Luận án tiến sĩ đại học East Tennessee State.

25. Wright, P., Horn, S., & Sanders, W. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.

Ngày nhận bài: 7/2/2017. Ngày biên tập xong: 20/5/2017. Duyệt đăng: 25/5/2017