

Đặng Huỳnh Mai

GIÁO TRÌNH

**Nâng Cao Chất Lượng
Đội Ngũ Giáo viên và
Cán Bộ Quản Lí Giáo
Dục Tiểu Học**

Ebook.moet.gov.vn, 2008

Thực hiện công văn số 12411/GDTH ngày 31 tháng 12 năm 2003 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về kế hoạch bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục, giáo viên cấp Tiểu học năm học 2003 - 2004, Dự án Phát triển Giáo viên Tiểu học - Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức biên soạn tài liệu Nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên và đổi mới quản lý giáo dục tiểu học.

Cuốn sách tập hợp các bài viết của lãnh đạo Bộ Giáo dục và Đào tạo cùng các nhà khoa học, các chuyên gia thuộc lĩnh vực đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý và giáo viên tiểu học.

Những thông tin được đề cập trong cuốn sách này (đổi mới quản lý giáo dục ở tiểu học, chuẩn hoá đội ngũ giáo viên tiểu học, xây dựng chương trình đào tạo giáo viên, quản lý nhà trường, xây dựng tiêu chuẩn nghiệp vụ các ngạch giáo viên tiểu học,...) chắc chắn sẽ giúp ích thiết thực cho đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên tiểu học để từ đó vận dụng một cách sáng tạo vào việc thực thi nhiệm vụ của mình, từng bước góp phần đổi mới giáo dục ở cấp Tiểu học.

Tháng 6 - 2004

DỰ ÁN PHÁT TRIỂN GIÁO VIÊN TIỂU
HỌC

Phần một : ĐỔI MỚI QUẢN LÝ GIÁO DỤC Ở TIỂU HỌC

VẬN DỤNG TƯ TƯỞNG HỒ CHÍ MINH TRONG CÔNG TÁC XÂY DỰNG ĐỘI NGŨ NHÀ GIÁO VIỆT NAM THỜI KÌ CÔNG NGHIỆP HOÁ - HIỆN ĐẠI HOÁ ĐẤT NƯỚC

(Giai đoạn 2003 - 2010)

Đặng Huỳnh Mai
Thứ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo

Nghị quyết Hội nghị lần thứ 2 Ban Chấp hành Trung ương Đảng khoá VIII chi rõ : "Giáo viên là nhân tố quyết định chất lượng của giáo dục và được xã hội tôn vinh. Giáo viên phải có đủ đức, đủ tài". Kết luận của Hội nghị lần thứ 6 Ban chấp hành Trung ương Đảng khoá IX yêu cầu : bố trí cán bộ ; xây dựng kế hoạch đào tạo lại đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý (CBQL) giáo dục, đảm bảo đủ số lượng, cơ cấu cân đối, đạt chuẩn, đáp ứng yêu cầu của thời kì đổi mới ; hoàn thiện chế độ chính sách đối với nhà giáo và CBQL.

Xuất phát từ những yêu cầu trên, một trong các nhiệm vụ của ngành Giáo dục và Đào tạo hiện nay là phải xác định mục tiêu, nhiệm vụ và bước đi cụ thể trong công tác đào tạo và bồi dưỡng lực lượng nhà giáo và CBQL sao cho phù hợp với định hướng phát triển của đất nước cũng như xu thế toàn cầu hoá của xã hội đương đại. Đứng trước thực trạng này, chúng ta cần tìm hiểu sâu hơn tư tưởng Hồ Chí Minh về vấn đề giáo dục để xây dựng đội ngũ giáo viên phục vụ quá trình phát triển của đất nước trên một số lĩnh vực sau đây :

I - GIÁO DỤC PHẢI PHỤC VỤ ĐƯỜNG LỐI CHÍNH TRỊ CỦA ĐẢNG VÀ CHÍNH PHỦ

Ngày 31/8/1960, trong thư gửi các cán bộ giáo dục, học sinh, sinh viên các trường và các lớp bổ túc văn hoá, Chủ tịch Hồ Chí Minh nhắc nhở : "Giáo dục phải phục vụ đường lối chính trị của Đảng và Chính phủ, gắn liền với sản xuất và đời sống nhân dân". Nhận thức vấn đề này trong quá trình xây dựng đội ngũ nhà giáo tức là phải chú ý đến các yêu cầu về phẩm chất, đạo đức và nhận thức chính trị, tư tưởng. Công tác giáo dục chỉ có thể phục vụ đường lối chính trị của Đảng và Chính phủ một cách tốt nhất khi cán bộ giáo dục và nhà giáo nhìn nhận một vấn đề chuyên môn thông qua lăng kính của một nhà chính trị. Hay nói cách khác, mỗi nhà giáo là một cán bộ của Đảng và Nhà nước, mỗi cán bộ giáo dục khi giải quyết một vấn đề chuyên môn phải đặt trong bối

cánh chung về kinh tế, chính trị, văn hoá, xã hội ở nơi mà đơn vị giáo dục gắn bó. Đặc biệt, trong giai đoạn mà các địa phương đang từng bước chuyển đổi cơ cấu kinh tế từ nông nghiệp sang công nghiệp và dịch vụ, yêu cầu này càng trở nên cấp thiết. Ngoài ra, hiện nay có nhiều vấn đề mới xuất hiện như làm thế nào để bảo vệ thương hiệu, tính bền vững của chất lượng hàng hoá,... thì sự đòi hỏi một nền giáo dục phục vụ đường lối chính trị của Đảng và Chính phủ, gắn với sản xuất và phục vụ đời sống nhân dân là thật sự cần thiết và quan trọng. Thực hiện được điều này cũng có nghĩa là thực hiện được nguyên tắc quản lý kết hợp giữa ngành và lãnh thổ, nhằm thúc đẩy công tác chuyên môn phát triển dựa trên cơ sở sự phát triển toàn diện của một địa phương và ngược lại. Khi giáo dục góp phần vào sự phát triển sản xuất và đời sống của nhân dân địa phương, kết quả của giáo dục sẽ được nâng lên một bước. Cứ như thế thì mối quan hệ giữa giáo dục và chính quyền địa phương ngày càng chặt chẽ trong sự phát triển bền vững giữa chính trị và kinh tế nói chung, giáo dục nói riêng. Giáo dục chính là nơi sẽ cung cấp các đối tượng để các cấp uỷ địa phương quan tâm đến công tác phát triển Đảng, có thể phát triển thành đảng viên trong quá trình hoạt động.

II - GIÁO DỤC XÂY DỰNG CON NGƯỜI MỚI XÃ HỘI CHỦ NGHĨA

Trong toàn bộ di sản tư tưởng của Chủ tịch Hồ Chí Minh, vấn đề được Bác Hồ đặc biệt quan tâm là đào tạo con người Việt Nam thông qua hoạt động giáo dục gắn chặt với mục tiêu xây dựng đất nước. Người khẳng định : "Muốn xây dựng chủ nghĩa xã hội trước hết cần có con người xã hội chủ nghĩa". Ngành giáo dục phải làm thế nào để có con người xã hội chủ nghĩa. Bác đã chỉ ra các đặc trưng cơ bản của con người xã hội chủ nghĩa, hay nói cách khác, Bác đã giao trách nhiệm cho các nhà giáo dục về yêu cầu sản phẩm của quá trình giáo dục và đào tạo với các tiêu chí cụ thể về con người Việt Nam mới là :

- Có ý thức và tinh thần làm chủ tập thể, có tư tưởng "Mình vì mọi người và mọi người vì mình", có tinh thần dám nghĩ dám làm và không ngừng vươn lên.

- Có đạo đức và lối sống tốt, trung với nước, hiếu với dân, yêu thương con người, cần kiệm liêm chính, chí công vô tư, có tinh thần quốc tế trong sáng, có lối sống lành mạnh và trong sạch.

- Là con người lao động có kế hoạch, có phương pháp, có quyết tâm ; lao động có tổ chức, có kỉ luật ; có năng suất chất lượng và hiệu quả, lao động quên mình không sợ khó sợ khổ ; vì lợi ích của xã hội, của tập thể và của bản thân mình.

- Có năng lực làm chủ bản thân, gia đình và công việc mà mình đảm nhận với tư cách là công dân tham gia làm chủ Nhà nước và xã hội ; không ngừng nâng cao trình độ chính trị, văn hoá, khoa học kĩ thuật, chuyên môn nghiệp vụ để làm chủ.

Như vậy, để có sản phẩm con người Việt Nam mới xã hội chủ nghĩa như Bác Hồ đã chỉ ra và để hoàn thành nhiệm vụ đào tạo cán bộ cho dân tộc thì đội ngũ nhà giáo

Việt Nam còn phải phấn đấu nhiều hơn nữa. Trước hết, bản thân mỗi nhà giáo phải vừa là con người mới xã hội chủ nghĩa với các tiêu chí mà Bác đã nêu, vừa là một người thầy *thực thụ*, người có đủ năng lực và phẩm chất, đạo đức Bác Hồ đã căn dặn : "Các thầy giáo có nhiệm vụ rất nặng nề là đào tạo cán bộ cho dân tộc. Việc giáo dục cần nhằm vào mục đích, thật thà phục vụ nhân dân". Trong các nhiệm vụ chung của giáo dục, có một nhiệm vụ cơ bản là phục vụ thế hệ trẻ. Để làm tốt nhiệm vụ này, Bác Hồ đã từng nhắc nhở : Dạy trẻ phải giữ gìn "toàn vẹn cái tính vui vẻ hoạt bát, tự nhiên, tự động, trẻ trung của chúng, chớ nên làm cho chúng hoá ra những người già sớm". Nghiên cứu về tư tưởng Hồ Chí Minh đối với vấn đề nhiệm vụ và mục đích của giáo dục, chúng ta có thể nói rằng Bác đã giao nhiệm vụ cụ thể cho ngành và đội ngũ giáo viên. Công cuộc đổi mới nền giáo dục hiện nay, mà chúng ta đang thực hiện, phải chăng là sự trở về với bản chất quá trình giảng dạy và giáo dục mà Bác Hồ kính yêu của chúng ta - người thầy vĩ đại của dân tộc đã chỉ ra cách đây rất lâu. Yêu cầu về đội ngũ giáo viên thời kháng chiến cứu quốc đã là như vậy thì yêu cầu về người thầy của thế kỉ XXI, của một đất nước Việt Nam công nghiệp hoá - hiện đại hoá xã hội chủ nghĩa, càng đòi hỏi năng lực chuyên môn và khả năng thích ứng là một sự đòi hỏi phải cao hơn rất nhiều.

III - VỀ MỤC TIÊU GIÁO DỤC TOÀN DIỆN

Khi nói về mục tiêu giáo dục, Bác Hồ đã chỉ rõ : "Bồi dưỡng thế hệ cách mạng cho đời sau là một việc rất quan trọng và cần thiết". Người đã nhiều lần nhắc nhở : "Thanh niên là người chủ tương lai của nước nhà. Nước nhà thịnh hay suy, yếu hay mạnh một phần lớn là do các thanh niên". Như vậy, công tác đào tạo, bồi dưỡng phải đạt cho được mục tiêu giáo dục toàn diện, để lực lượng thanh niên sau đào tạo đủ sức phục vụ nhân dân. Để làm được điều này, phải xác định mục tiêu cụ thể của từng bậc học, từng lĩnh vực như Bác đã căn dặn :

"- Làm mẫu giáo tức là thay mẹ dạy trẻ. Muốn làm được thế, trước hết phải yêu trẻ. Các cháu nhỏ hay quấy, phải bền bỉ chịu khó mới nuôi dạy được các cháu. Dạy trẻ như trồng cây non. Trồng cây non được tốt thì sau này cây sẽ lên tốt. Dạy trẻ nhỏ tốt thì sau này các cháu thành người tốt.

- Tiểu học cần giáo dục các cháu thiếu nhi yêu Tổ quốc, yêu nhân dân, yêu lao động, yêu khoa học, trọng của công. Cách dạy phải nhẹ nhàng và vui vẻ, chớ gò ép vào khuôn khổ của người lớn, phải đặc biệt chú ý giữ gìn sức khoẻ của các cháu.

- Trung học phải đảm bảo cho học trò những tri thức phổ thông chắc chắn, thiết thực, thích hợp với nhu cầu và tiền đề xây dựng nước nhà, bỏ những phần mà không cần thiết cho cuộc sống thực tế.

- Đại học thì phải kết hợp lí luận khoa học với thực hành, ra sức học tập lí luận và khoa học tiên tiến của các nước bạn, kết hợp với thực tiễn của nước ta, để thiết thực giúp ích cho cuộc sống xây dựng nước nhà",

Như vậy, đối chiếu với những yêu cầu hiện nay, chúng ta thấy rằng Bác Hồ đã rất quan tâm đến vấn đề giáo dục toàn diện. Chúng ta không những phải quan tâm đến việc dạy chữ, dạy nghề mà phải hết sức chú ý đến việc dạy người. Trong phương thức đào tạo nguồn nhân lực của Việt Nam cần bảo đảm yêu cầu trang bị về tri thức, thực hành và rèn luyện phẩm chất để lực lượng sản xuất đủ sức gánh vác sự nghiệp xây dựng đất nước thời kì công nghiệp hoá - hiện đại hoá. Làm theo lời Bác dặn, là phải xây dựng chương trình, nội dung phù hợp với từng đối tượng trẻ ở từng bậc học và từng vùng. Điều này cũng đã bao hàm nhiệm vụ đào tạo nhân tài kháng chiến và kiến quốc, "Nước nhà phải kiến thiết, kiến thiết phải có nhân tài". Như vậy, nội dung đào tạo và bồi dưỡng đối với thế hệ trẻ - thế hệ cách mạng cho đời sau - đã được Bác Hồ quan tâm từ những ngày gian khổ của thời kì kháng chiến cứu quốc. Ngày nay, trong điều kiện xây dựng đất nước Việt Nam công nghiệp hoá, hiện đại hoá thì mỗi nhà giáo cần suy nghĩ nhiều hơn và sâu sắc hơn nhiệm vụ của mình trong quá trình đổi mới.

IV - VỀ ĐỘI NGŨ NHÀ GIÁO TRONG SỰ NGHIỆP PHÁT TRIỂN ĐẤT NƯỚC

Bác Hồ đánh giá cao sứ mệnh vinh quang của người thầy giáo. Người nói : "Có gì vẻ vang hơn là đào tạo những thế hệ sau này tích cực góp phần xây dựng chủ nghĩa xã hội và chủ nghĩa cộng sản. Người thầy giáo tốt, người thầy giáo xứng đáng là thầy giáo là người vẻ vang nhất" (Bài nói tại trường Đại học Sư phạm Hà Nội ngày 21/10/1964). Người còn căn dặn : "Thầy giáo phải thật thà yêu nghề của mình". Một câu nói thật bình dị nhưng đòi hỏi mỗi nhà giáo phải có tấm lòng yêu nghề mến trẻ thật sự, dồn tất cả lương tâm nghề nghiệp, trí tuệ, công sức lên mỗi giáo trình, mỗi trang giáo án. Thầy giáo phải vì học sinh của mình mà nghiên cứu, mà đầu tư để chất lượng giảng dạy ngày hôm nay cao hơn ngày hôm qua và lớp trẻ hôm nay hơn hẳn lớp trẻ những năm trước.

Ở một chỗ khác, Bác lại nói : "Nhiệm vụ giáo dục là rất quan trọng và vẻ vang, bởi vì không có thầy giáo thì không có giáo dục". Năm 1964, Người đã nói : "Dạy cũng như học phải chú trọng cả đức lẫn tài để đào tạo thế hệ trẻ thành những người kế thừa xây dựng chủ nghĩa xã hội vừa hồng vừa chuyên". Đối với việc xây dựng đội ngũ nhà giáo, Bác cũng quan tâm đến việc đào tạo về kĩ năng sư phạm. Người nói : "Giáo dục phải theo hoàn cảnh, điều kiện", đây chính là yêu cầu đòi hỏi người thầy giáo phải vận dụng phương pháp giảng dạy phù hợp với điều kiện cụ thể của học sinh từng vùng, từng khu vực và từng nhóm học sinh cụ thể của một lớp học. Về vấn đề thực hành, thực tập Bác cũng đã nêu : "Một chương trình nhỏ mà thực hành được hẳn hơn còn hơn một trăm chương trình lớn mà không làm được". Nếu có dịp nghiên cứu giáo dục ở các nước, chúng ta sẽ thấy các trường đại học, trung học chuyên nghiệp thường đầu tư lớn nhất vào việc xây dựng thư viện và phòng thực hành vì đây là nơi sinh viên làm việc cật lực để hiểu bài, hay nói cách khác là để chuyển tri thức của nhân loại thành kiến thức của bản thân. Thậm chí có quốc gia giao hẳn nhà bảo tàng cho trường đại học quản lí và xem đây là thư viện vừa phục vụ xã hội vừa phục vụ cho sinh viên nghiên cứu đặc biệt là ở lĩnh vực văn hoá nghệ thuật.

Bác cũng rất chú trọng đến mối quan hệ thầy trò. Người nói : "Trong trường cần có dân chủ, đối với mọi vấn đề thầy trò cùng nhau thảo luận, ai có ý kiến gì đều thật thà phát biểu. Điều gì chưa thông thì hỏi, làm cho thông suốt. Dân chủ nhưng trò phải kính thầy, thầy phải quý trò không phải "cá đối bằng đầu". Đây chính là điều mà chúng ta đang phấn đấu thực hiện trong sự nghiệp "đổi mới giáo dục". Ở Trung Quốc, vào các trường đại học, chúng ta sẽ thấy một loạt các khẩu hiệu : "Mỗi vấn đề của học sinh là vấn đề của nhà trường", "Mỗi yêu cầu của học sinh là công việc mà chúng ta phải làm" (tất nhiên yêu cầu ở đây phải chính đáng để học sinh học tốt). Ở Australia, ở Bỉ, chúng tôi cũng thấy những khẩu hiệu tương tự như thế, tuy họ không có khẩu hiệu như ở Trung Quốc nhưng khi có một học sinh yêu cầu về bút, sách hoặc vở,... là giáo viên và hiệu trưởng đáp ứng ngay bằng một tình cảm thật sự, chân thành.

Bác Hồ của chúng ta cũng rất quan tâm đến lực lượng phục vụ trong nhà trường. Người nói : "Thầy và trò cần giúp đỡ anh chị em phục vụ nhà trường, các chị em nên thi đua sao cho cơm lành canh ngọt để cho học sinh ăn no học tốt". Để xây dựng đội ngũ những người thầy giáo thì lực lượng nhân viên phục vụ nhà trường rất quan trọng. Ở các nước, tỉ lệ nhân viên phục vụ được quy định khá rõ ràng, họ giúp cán bộ quản lí (CBQL), giáo viên rất nhiều mặt như hành chính, tài chính, hỗ trợ học sinh. Ở các trường đại học, thư viện là nơi làm việc và học tập chính của học sinh, học sinh có thể học tập muộn đến 9h - 10h đêm. Ở đó luôn có một nhân viên đưa học sinh ra cổng trường đến bến xe buýt để các em về với gia đình an toàn. Thiết nghĩ, lực lượng này mà làm tốt thì công tác tư vấn cho học sinh sẽ tốt hơn, thầy sẽ dành thời gian để làm tốt công tác giảng dạy và giáo dục. Bởi vì để giảng dạy tốt hơn thì thầy phải đầu tư vào việc hướng dẫn cho trẻ chiếm lĩnh tri thức, như Bác đã nhắc nhở : "Tri thức phải dễ hiểu, dễ nhớ, mau học", còn để giáo dục tốt thì thầy giáo phải đặc biệt chú ý "ngoài tri thức phải có đạo đức cách mạng". Công tác giáo dục trẻ không kém phần quan trọng so với việc hình thành tri thức khoa học cho trẻ.

Như vậy, tìm hiểu tư tưởng Hồ Chí Minh về giáo dục là tìm hiểu một di sản tinh thần vô giá, một tư tưởng được hình thành trên nền tảng thế giới quan và phương pháp luận của chủ nghĩa Mác - Lê nin. Vì vậy, việc vận dụng tư tưởng Hồ Chí Minh vào quá trình xây dựng đội ngũ nhà giáo và CBQL là điều quan trọng và cần thiết. Nhận thức đúng tư tưởng Hồ Chí Minh về vấn đề giáo dục, về chăm lo bồi dưỡng thế hệ cách mạng cho đời sau cũng như về công tác xây dựng đội ngũ giáo viên sẽ giúp cho chúng ta có cái nhìn sâu sắc về thực tiễn giáo dục Việt Nam và thế giới, để thấy rằng những điều chúng ta đã làm và sẽ làm là những điều mà Bác Hồ kính yêu, người thầy vĩ đại của chúng ta đã căn dặn và chỉ đạo cách đây rất lâu. Có lẽ, nếu chúng ta làm được như Bác Hồ mong muốn thì chất lượng đội ngũ nhà giáo và CBQL giáo dục sẽ được nâng cao ngang tầm với các nước trong khu vực cũng như trên thế giới, phục vụ nhiệm vụ ngày càng tốt yêu cầu của đất nước, kế thừa, phát huy truyền thống dân tộc. Đảng và Nhà nước đã xác định giáo dục là quốc sách hàng đầu. Điều này có ý nghĩa là ngoài sự quan tâm của Đảng và Nhà nước đối với công tác giáo dục thì bản thân ngành giáo dục,

đội ngũ nhà giáo, CBQL phải vươn lên trong nhận thức và hành động để xứng đáng với tầm vóc mà xã hội mong đợi, như Bác Hồ đã nói : "Dân tộc Việt Nam ta có truyền thống hiếu học và tôn sư trọng đạo. Dân tộc ta vì trọng đạo làm người mà tôn sư và coi trọng giáo dục".

Trước mắt đất nước ta còn nhiều khó khăn thách thức, nhưng chắc chắn rằng, nếu chúng ta có bước đi cụ thể, thích hợp, huy động được các lực lượng tham gia vào các hoạt động xã hội hoá giáo dục, như Bác Hồ đã căn dặn : "Làm phải có kế hoạch, có từng bước, việc gì cũng phải từ nhỏ dần đến to, từ dễ đến khó, từ thấp đến cao", thì tin rằng việc xây dựng đội ngũ nhà giáo và CBQL cũng như sự nghiệp đổi mới giáo dục của đất nước ta sẽ thành công rực rỡ.

Ghi chú :

Tài liệu sử dụng chủ yếu là : *Tài liệu nghiên cứu tư tưởng Hồ Chí Minh (dùng cho cán bộ chủ chốt và báo cáo viên)* xuất bản tháng 6/2003 và *Hồ Chí Minh toàn tập*.

XÃ HỘI HOÁ GIÁO DỤC VỚI QUÁ TRÌNH PHÁT TRIỂN NHÀ TRƯỜNG

Đặng Huỳnh Mai
Thứ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo

I - MỘT SỐ VẤN ĐỀ CHUNG VỀ XÃ HỘI HOÁ GIÁO DỤC

1. Cơ sở lý luận

- Xét về góc độ chính trị, xã hội hoá giáo dục (XHHGD) là "huy động toàn xã hội làm giáo dục, động viên các tầng lớp nhân dân đóng góp công sức xây dựng nền giáo dục quốc dân dưới sự quản lý của Nhà nước".

- Văn kiện Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ VIII đã nêu : "Các vấn đề chính sách xã hội đều giải quyết theo tinh thần xã hội hoá. Nhà nước giữ vai trò nòng cốt, đồng thời động viên mỗi người dân, các doanh nghiệp, các tổ chức xã hội, các cá nhân và các tổ chức nước ngoài cùng tham gia giải quyết".

- Hội nghị lần thứ 2 Ban chấp hành Trung ương Đảng khoá VIII đã khẳng định : "Phát triển giáo dục là sự nghiệp của toàn xã hội, của Nhà nước và của mỗi cộng đồng, của từng gia đình và của mỗi công dân".

- Xuất phát từ vai trò của quần chúng trong lịch sử, Chủ tịch Hồ Chí Minh cũng từng nói : "Giáo dục trong nhà trường chỉ là một phần, còn cần có sự giáo dục ngoài xã hội và trong gia đình. Giáo dục trong nhà trường dù tốt đến mấy nhưng thiếu sự giáo dục trong gia đình và ngoài xã hội thì kết quả cũng không hoàn toàn".

- Điều 11 của Luật Giáo dục đã ghi : "Mọi tổ chức, gia đình và công dân đều có trách nhiệm chăm lo sự nghiệp giáo dục, xây dựng phong trào học tập và môi trường giáo dục lành mạnh, phối hợp với nhà trường thực hiện mục tiêu giáo dục". Như vậy Nhà nước giữ vai trò chủ đạo trong phát triển sự nghiệp giáo dục ; thực hiện đa dạng hoá các loại hình nhà trường và các hình thức giáo dục ; khuyến khích, huy động và tạo điều kiện để các tổ chức, cá nhân tham gia phát triển sự nghiệp giáo dục".

- Chiến lược phát triển giáo dục đào tạo 2001 - 2010 đã đề cập : "Khuyến khích, huy động và tạo điều kiện để toàn xã hội tham gia phát triển giáo dục. Tạo cơ hội cho mọi người ở mọi lứa tuổi, mọi trình độ được học thường xuyên, học suốt đời ; tiến tới một xã hội học tập".

2. Khái niệm

- Từ cơ sở lý luận đã nêu trên, chúng ta có thể hiểu XHHGD là quá trình huy động cộng đồng (HĐCĐ). Hiện nay có rất nhiều cách hiểu XHHGD khác nhau. Một trong những quan niệm về XHH hay HĐCĐ mang tính phổ biến, được nhiều nhà khoa học và công chúng thừa nhận đó là :

- XHHGD hay HĐCĐ là quá trình huy động các cá nhân và tập thể có nhu cầu, nguyện vọng và lợi ích muốn được chia sẻ với giáo dục và vì sự phát triển của sự nghiệp giáo dục đào tạo ở từng cơ sở và từng địa phương, nhằm thực hiện được mục tiêu phát triển giáo dục.

- Xét từ góc độ lợi ích của cộng đồng thì có thể nói bất cứ một gia đình nào sống trên đất nước chúng ta, cho dù là nghèo khó hay khá giả đều có nhu cầu cho con em mình được đến trường, đều có nguyện vọng con em mình được đào tạo tốt. Họ luôn mong đợi sự quan tâm của nhà trường, của giáo viên đến từng học sinh. Còn các nhà quản lí giáo dục khi thực hiện quá trình HĐCĐ cũng đặt lợi ích của quá trình chỉ đạo lên trên hết. Điều này cũng có nghĩa là phải vì lợi ích quốc gia, dân tộc, lợi ích nhà trường và cũng là vì sự phát triển của từng học sinh trong cộng đồng dân cư mà trường đóng trên đó. Nói theo ngôn ngữ triết học thì đây là một quá trình thống nhất và đấu tranh giữa hai mặt đối lập để cùng tồn tại và phát triển.

II - MỘT VẤN ĐỀ QUAN TRỌNG CỦA XÃ HỘI HOÁ GIÁO DỤC : HUY ĐỘNG CỘNG ĐỒNG THAM GIA XÂY DỰNG VÀ PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC

Vấn đề XHHGD được điều 11 - Luật Giáo dục, Mục 5.5 và 5.6 của Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010 nêu rõ ; vấn đề là làm thế nào để biến những quy định đó thành những hoạt động cụ thể, thành tư tưởng chỉ đạo trong quá trình xây dựng và phát triển nhà trường. Để có thể hiện thực được những tư tưởng trên chúng ta cần đi sâu tìm hiểu các thành tố của HĐCĐ tham gia xây dựng và phát triển giáo dục trong nhà trường.

1. Mục đích huy động cộng đồng

Huy động cộng đồng tham gia xây dựng và phát triển trường tiểu học nhằm hai mục đích sau :

- Xây dựng các điều kiện thiết yếu phục vụ cho quá trình giáo dục trẻ ở trường tiểu học như cơ sở vật chất trường lớp, đội ngũ giáo viên,...

- Tạo môi trường giáo dục trẻ tốt nhất trong điều kiện có thể phấn đấu được, thống nhất giữa nhà trường - gia đình - xã hội ; góp phần nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện, thực hiện mục tiêu đào tạo con người Việt Nam ngay từ cấp Tiểu học để phục vụ công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước.

2. Nội dung huy động cộng đồng

Nội dung chính của HĐCĐ là tạo ra các nguồn lực cả vật chất và tinh thần để phục vụ việc xây dựng một môi trường giáo dục tốt nhất, để có điều kiện chăm lo cho việc dạy trẻ cả trên 2 phương diện kiến thức và đào tạo con người.

Huy động nguồn lực là một trong những nhiệm vụ quan trọng của nhà quản lí giáo dục. Khi xây dựng kế hoạch phát triển giáo dục, một yêu cầu chính đáng của nhà quản lí giáo dục là cộng đồng xã hội phải đóng vai trò tích cực trong việc quyết định những

yêu cầu về nguồn lực ngoài ngân sách Nhà nước. Có hai nguồn lực chính cần quan tâm trong quá trình HĐCĐ là :

- Nguồn lực vật chất bao gồm : tài lực, vật lực, nhân lực, đất đai, trường sở, trang thiết bị,... phục vụ giảng dạy và học tập.

- Nguồn lực phi vật chất bao gồm : việc tạo ra môi trường giáo dục thống nhất, các yếu tố tinh thần, sự ủng hộ chủ trương giáo dục, sự tư vấn, trao đổi thông tin, kinh nghiệm. Trong thực tế, các nhà quản lí giáo dục cấp cơ sở chưa tập trung đúng mức để khai thác nguồn lực này cũng như vẫn thường xem nguồn lực phi vật chất là quan trọng hơn nguồn lực vật chất.

Ví dụ : Một cơ sở khoa học có giá trị, một kinh nghiệm thực tiễn hoặc một lời động viên của người lãnh đạo là vô giá.

3. Đối tượng huy động cộng đồng

Có 6 nhóm đối tượng huy động cộng đồng là :

- Lãnh đạo Đảng, chính quyền các cấp : đây là lực lượng quan trọng quyết định sự đầu tư cơ sở vật chất cho nhà trường tiểu học và cũng là lực lượng tạo cơ chế cho việc HĐCĐ ở địa phương, tạo điều kiện cho việc HĐCĐ triển khai thuận lợi.

- Gia đình, cha mẹ học sinh, Hội cha mẹ học sinh : đây là lực lượng có nhu cầu, nguyện vọng, lợi ích trực tiếp cùng chia sẻ với nhà trường, một đối tác trong việc HĐCĐ của nhà trường và cũng là lực lượng quan trọng, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện đối với học sinh.

- Các cơ quan, ban ngành trước hết là các ngành có chức năng, có trách nhiệm đối với trường tiểu học như y tế, công an, bảo vệ, Ủy ban Bảo vệ chăm sóc trẻ em (... các tổ chức đoàn thể như : Mặt trận Tổ quốc, Hội Cựu chiến binh, Hội Khuyến học... và các tổ chức tôn giáo, tổ chức từ thiện. Tất cả các tổ chức này tạo nên một lực lượng đông đảo, đa dạng để nhà trường vận động trong quá trình triển khai các nhiệm vụ giáo dục.

- Các cơ sở SXKD, dịch vụ : đây là một lực lượng hỗ trợ quan trọng, tạo khả năng liên kết trong việc huy động các nguồn lực vật chất.

- Bản thân ngành giáo dục đào tạo cũng là một đối tượng để HĐCĐ.

- Các tổ chức quốc tế, các cá nhân, đặc biệt là cá nhân có uy tín, các "mạnh thường quân"... Kinh nghiệm cho thấy trong nhiều trường hợp đối tượng này tuy ít nhưng lại cho những kết quả bất ngờ trong quá trình HĐCĐ nếu như người CBQLGD biết đột phá vào các bước phát triển quan trọng có thể làm thay đổi chất lượng giáo dục.

4. Chủ thể huy động cộng đồng (người đứng ra làm nhiệm vụ XHHGD)

- Ngành Giáo dục và Đào tạo là lực lượng nòng cốt trong việc triển khai công tác XHHGD trong đó bản thân nhà trường, CBQL giáo dục cùng tập thể sư phạm, đội ngũ giáo viên giữ vai trò quan trọng trong quá trình giảng dạy và giáo dục trẻ. Lời hiệu triệu HĐCĐ của giáo viên có sức thuyết phục mạnh nhất. Mặt khác, mỗi nhà giáo có mối quan hệ xã hội rất rộng bởi vì họ có rất nhiều phụ huynh học sinh.

- Lãnh đạo Đảng và chính quyền địa phương : XHHGD là một cuộc huy động toàn xã hội, phát huy sức mạnh tổng hợp của mọi nhân tố, mọi lực lượng xã hội. Chỉ có Đảng mới có thể lãnh đạo toàn bộ hệ thống chính trị, cơ cấu hành chính làm nên sức mạnh đó. Chính quyền các cấp với chức năng quản lí Nhà nước của mình không chỉ huy động, khuyến khích mà còn tạo cơ sở pháp lí cho việc huy động và tổ chức điều hành sự phối hợp các lực lượng xã hội tham gia xây dựng và phát triển giáo dục (nhà trường). Do vậy, vai trò của các cấp uỷ Đảng, chính quyền địa phương rất quan trọng trong cuộc vận động XHHGD.

- Ban đại diện cha mẹ học sinh cũng là một chủ thể HĐCĐ

Có những lực lượng xã hội có thể vừa giữ vai trò chủ thể HĐCĐ, nhưng đồng thời cũng chính là đối tượng được huy động. Chẳng hạn phụ huynh học sinh, ngành Giáo dục, chính quyền cơ sở (xã - phường, huyện - quận).

III - CÁC NGUYÊN TẮC HUY ĐỘNG CỘNG ĐỒNG THAM GIA XÂY DỰNG GIÁO DỤC

1. Nguyên tắc về lợi ích

Mỗi hoạt động hợp tác, phối hợp đều phải xuất phát từ nhu cầu và lợi ích của cả hai phía : nhà trường và cộng đồng, mỗi bên tham gia đều cần tìm thấy lợi ích chung của cá nhân, tập thể cũng như của cả dân tộc. *Lợi ích hai phía* là nguyên tắc rất quan trọng để HĐCĐ có sức sống và có thể duy trì lâu dài. Nguyên tắc này tạo động lực cho sự tham gia của cộng đồng, đảm bảo cho sự phối hợp trong những hoạt động cụ thể để xây dựng và phát triển giáo dục trên một địa bàn cụ thể. Muốn cho nhà trường là trái tim của cộng đồng và cộng đồng là chỗ dựa vững chắc của giáo dục ở địa phương, cần phải quán triệt nguyên tắc *lợi ích hai chiều* trong việc triển khai các biện pháp cụ thể để hiệu quả của việc HĐCĐ không chỉ mang lại lợi ích cho giáo dục, cho nhà trường mà còn mang lại lợi ích thiết thực cho những người tham gia, cho cộng đồng, cho địa phương.

2. Nguyên tắc về chức năng nhiệm vụ

Nhà trường cũng như các lực lượng xã hội, các tổ chức,... đều có những chức năng và trách nhiệm riêng. Để khai thác, phát huy, khuyến khích họ tham gia vào một hoạt động nào đó thì phải phát hiện và nhằm đúng chức năng, trách nhiệm của đối tác.

Ví dụ : Đối với cấp uỷ và chính quyền địa phương thì nội dung huy động phải là chủ trương, văn bản chỉ đạo, hoặc đất xây dựng,...

3. Nguyên tắc dân chủ

Tập trung dân chủ là một trong những nguyên tắc quản lí. Người quản lí sử dụng nguyên tắc này để vừa thể hiện vai trò dân chủ hoá của cơ sở vừa thể hiện vai trò của thủ trưởng đơn vị. Khi quyết định các vấn đề về quản lí, người lãnh đạo phải dựa trên cơ sở lí luận, tình hình thực tiễn, xu thế phát triển cùng với sự tôn trọng ý kiến cá nhân trong tập thể mà có những quyết định đúng đắn trong quá trình chỉ đạo. Tuy nhiên, đối với việc huy động các lực lượng xã hội tham gia xây dựng và phát triển nhà trường, cần phải quan tâm đến nguyên tắc dân chủ. Người quản lí có thể đưa ra những quyết sách nhưng phải tạo được sự đồng tình ủng hộ của xã hội. Thực hiện nguyên tắc tập trung dân chủ sẽ tạo môi trường công khai, bình đẳng để cộng đồng hiểu đúng về giáo dục và nhà trường hơn, đồng thời góp phần thực hiện nguyên tắc "dân biết, dân bàn, dân làm, dân kiểm tra" các hoạt động XHHGD để mối quan hệ giữa nhà trường, gia đình và xã hội phát triển toàn diện và mang lại hiệu quả thiết thực.

4. Nguyên tắc về luật pháp

XHHGD chỉ phát triển khi quá trình HĐCĐ phải tuân thủ pháp luật Nhà nước, có nghĩa là cần dựa trên cơ sở pháp lí. Ngược lại, các cơ quan đoàn thể, các tổ chức xã hội,... cũng cần có những cơ sở pháp lí để triển khai cũng như để tham gia huy động nguồn lực cho giáo dục.

5. Nguyên tắc phù hợp và thích ứng

Nguyên tắc này đòi hỏi người quản lí phải biết lựa chọn thời gian thích hợp nhất để đưa ra một chủ trương HĐCĐ. Tuy nhiên, để thực hiện nguyên tắc này là phải xây dựng cho được kế hoạch cụ thể và kế hoạch mang tính định hướng, để khi có điều kiện thuận lợi thì tranh thủ sự lãnh đạo của địa phương, phát huy vai trò dân chủ ở cơ sở để nhiệm vụ XHHGD được thực hiện một cách thuận lợi. Đây có thể nói là một nguyên tắc khá quan trọng.

Ví dụ : Phải xây dựng quy hoạch nhà trường đồng thời với quy hoạch của một phường, xã hoặc thị trấn. Hoặc, để chuẩn bị kỉ niệm 40 năm thành lập trường thì đến năm thứ 39, hiệu trưởng phải đưa ra được kế hoạch phác thảo cho việc tổ chức ngày hội truyền thống này, do vậy từ việc khen thưởng đến kinh phí phục vụ cho lễ hội sẽ được sự hỗ trợ của các lực lượng xã hội, kể cả các cựu học sinh, giáo viên nhà trường (thông qua nguyên tắc truyền thống và tình cảm).

6. Nguyên tắc truyền thống, tình cảm

Đó là sự khơi dậy và phát huy truyền thống hiếu học, tôn trọng đạo lí, đề cao sự học, đề cao giá trị của học vấn... của mỗi gia tộc, dòng họ ; niềm tin của cá nhân vào sự nghiệp phát triển chung của giáo dục, của từng nhà trường để có thể huy động nhiều nguồn lực khác nhau chăm lo cho sự nghiệp giáo dục đào tạo.

7. Nguyên tắc kết hợp ngành - lãnh thổ

Chủ trương HĐCĐ và xã hội hoá triển khai trong thực tế cần có sự phối hợp nhịp nhàng giữa địa phương và ngành giáo dục (nguyên tắc này được nói nhiều trong quản lí giáo dục).

8. Nguyên tắc giao tiếp

Có hai con đường giao tiếp đó là con đường chính thức (các văn bản, công văn, đề nghị...) và con đường không chính thức (thông qua nguyên tắc truyền thống và tình cảm). Điều cần nhấn mạnh ở đây là kĩ năng giao tiếp với cộng đồng, sự tâm huyết với sự nghiệp giáo dục của các chủ thể HĐCĐ là điều kiện quan trọng cho việc thực hiện tư tưởng XHHGD và HĐCĐ. Chính những nguyên tắc này cho phép chúng ta sử dụng các mối quan hệ chính thức và không chính thức trong việc phối kết hợp lãnh đạo của địa phương với các lực lượng xã hội, tạo cho hiệu trưởng một hành lang pháp lí trong việc triển khai các biện pháp huy động cộng đồng.

9. Nguyên tắc kế hoạch hoá

Như chúng ta đã biết, kế hoạch hoá là một trong bốn chức năng quản lí và là một chức năng mang tính chủ đạo trong quá trình quản lí của người Hiệu trưởng. Do đó, để HĐCĐ đạt hiệu quả, việc xây dựng kế hoạch cho một hoạt động cụ thể là rất cần thiết. Kế hoạch được xây dựng trên một số yếu tố sau :

- Mục tiêu của việc HĐCĐ
- Xác định đối tượng huy động
- Kết quả dự kiến đối với từng đối tượng
- Thời gian thích hợp nhất
- Nguyên tắc ưu tiên để sử dụng trong quá trình triển khai thực hiện HĐCĐ
- Sự phân công một số thành viên trong chủ thể huy động
- Chi tiết hoá kế hoạch và hệ thống giải pháp cụ thể.

Các nguyên tắc nêu trên chỉ là một sự định hướng quá trình XHHGD để khai thác các tiềm năng cho sự phát triển toàn diện. Tùy từng đối tượng, từng công việc mà vận dụng một cách linh hoạt, sáng tạo, phù hợp với điều kiện và hoàn cảnh cụ thể. (Tham khảo thêm bài tập tình huống ở phần V).

IV - CÁC GIẢI PHÁP HUY ĐỘNG CỘNG ĐỒNG THAM GIA XÂY DỰNG VÀ PHÁT TRIỂN NHÀ TRƯỜNG

Trong thực tiễn triển khai XHHGD ở các địa phương, nhiều nhà trường đã có nhiều sáng tạo ; tuy nhiên có thể nêu ra đây một số giải pháp chủ yếu, cơ bản trong quá trình thực hiện.

1. Tổ chức tốt công tác tuyên truyền cho cộng đồng và bản thân nhà trường

Tuyên truyền là một chủ trương đúng đắn dẫn tới mục đích dành những gì đẹp nhất cho trẻ, cải thiện điều kiện học tập của trẻ, đổi mới cách dạy của thầy và cách học của trò bằng nhiều hình thức tuyên truyền như : thông qua phương tiện thông tin đại chúng, tổ chức hình thức liên hệ giữa lãnh đạo nhà trường và lãnh đạo địa phương, tổ chức các đại hội giáo dục, tuyên dương kịp thời các điển hình tích cực, tiên tiến...

2. Xây dựng kế hoạch để phân phối các nguồn lực

Việc phân phối các nguồn lực để HĐCD là một yêu cầu khá quan trọng trong quá trình thực hiện.

Chẳng hạn, sự phân phối lực lượng giáo viên giỏi, sự phân phối học sinh phù hợp với năng lực giáo viên để có học sinh giỏi, để hạn chế lưu ban là những vấn đề cực kì quan trọng. Vì chính nội lực đó là một yếu tố quan trọng để XHHGD được triển khai có hiệu quả.

3. Tạo lập uy tín, niềm tin đối với phụ huynh, cấp uỷ Đảng, chính quyền và cộng đồng địa phương, thông qua việc khẳng định uy tín, chất lượng của nhà trường

Sự tạo lập uy tín phải bằng chính nội lực của mỗi nhà trường, sự phấn đấu của mỗi một thầy, cô giáo biến quá trình giảng dạy thành quá trình tự học của trẻ. Sử dụng hợp lí và có ích các nguồn thu. Đặc biệt là huy động đủ nguồn lực tinh thần.

4. Phát huy vai trò của giáo viên chủ nhiệm :

Giáo viên chủ nhiệm có vai trò quan trọng trong sự kết hợp giữa phụ huynh học sinh và nhà trường. Vì vậy, việc bố trí giáo viên dạy giỏi, dạy tốt làm công tác chủ nhiệm lớp tạo uy tín đối với phụ huynh học sinh là điều kiện tốt để phụ huynh đóng góp và tham gia xây dựng nhà trường. Cần chú trọng việc thường xuyên liên lạc giữa giáo viên chủ nhiệm và phụ huynh học sinh về việc thông báo kết quả học tập của học sinh bằng nhiều hình thức sáng tạo và phù hợp với từng địa phương và từng người.

5. Tận dụng những kinh nghiệm và tri thức của phụ huynh, vận động họ tham gia vào các hoạt động của nhà trường, tham gia HĐCD (phát huy ở họ không chỉ là vai trò đối tượng huy động mà cả vai trò chủ thể huy động).

6. Làm tốt công tác tham mưu cho lãnh đạo địa phương : Có thể nói chính quyền địa phương là chỗ dựa cho việc triển khai HĐCD, nơi có thể tạo lập môi trường lành mạnh cho giáo dục, vận động toàn dân chăm sóc thế hệ trẻ, gắn kết giữa nhà trường gia đình và xã hội trong công tác giáo dục đào tạo nói chung.

7. Xây dựng các cơ chế liên kết giữa nhà trường, gia đình, lực lượng xã hội. Quan tâm đến nguyên tắc lợi ích trong việc huy động cộng đồng, biết tận dụng thời cơ và biết làm những việc có ích cho cộng đồng dưới các hình thức. Tuy nhiên cần chú ý đến việc nhà trường chủ động tham gia các hoạt động của địa phương, tổ chức các hoạt động phối kết hợp hoặc kết nghĩa với các đơn vị kinh tế, xã hội hoặc huy động các nguồn lực cho nhà trường bằng việc xây dựng các chương trình hay dự án,...

8. Hiệu trưởng thường xuyên bồi dưỡng và tự bồi dưỡng để làm tốt vai trò của mình trong môi trường xã hội địa phương (người hiệu trưởng có uy tín, năng lực là nguồn kích thích sự tham gia của cộng đồng địa phương cho sự phát triển của nhà trường).

Tóm lại, XHHGD là một tư tưởng chiến lược của Đảng ta đã được thể hiện trong nhiều Nghị quyết. Có thể nói XHHGD là một quá trình HĐCĐ để xây dựng một xã hội học tập, một cộng đồng trách nhiệm. Sự đa dạng hoá về loại hình đào tạo cũng như nguồn lực xã hội dành cho giáo dục Việt Nam vẫn chưa được chúng ta khai thác có hiệu quả. Muốn thực hiện có hiệu quả quá trình XHHGD, chúng ta phải nắm vững các hệ thống nguyên tắc cũng như quy trình huy động các lực lượng trong xã hội.

V - TÌNH HUỐNG ĐỂ THẢO LUẬN

Có một nhóm các hiệu trưởng thiết kế một ma trận HĐCĐ phục vụ đợt học chính trị hè cho trường của các đồng chí đó như sau :

TT	Đối tượng HĐ	Nội dung HĐ	Thời gian	Kết quả mong đợi
1	Cấp uỷ và chính quyền địa phương	Xin chủ trương cho giáo viên học chính trị	3 ngày	Đồng ý chủ trương và xin được kinh phí
2	HĐGD địa phương	Nt	Nt	Nt
3	Các cơ quan đoàn thể	Nt	Nt	Nt
4	Hội CMHS	Nt	Nt	Nt
5	Các tổ chức quốc tế	Nt	Nt	Nt
6	Tập thể sư phạm	Đóng góp công sức	Nt	Nâng cao được nhận thức tư tưởng chính trị cho đội ngũ

Đề nghị mỗi cá nhân nêu nhận xét và đưa ra phương án của mình.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Văn kiện Hội nghị lần thứ 2 Ban chấp hành Trung ương Đảng khoá VIII (tr.61).
2. Văn kiện Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ VIII (tr.114).
3. Hội nghị lần thứ 2 Ban chấp hành Trung ương Đảng khoá VIII. NXB Chính trị Quốc gia., H 1998 (tr.4).
4. Hồ Chí Minh, Bài nói tại Hội nghị cán bộ Đảng trong ngành Giáo dục, tháng 6/1957.
5. Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2002. Xuất bản tháng 3/2002.
6. Đề án quy hoạch phát triển xã hội hoá giáo dục giai đoạn 2005 - 2010 của Bộ GD&ĐT.
7. Huy động cộng đồng để xây dựng và phát triển Trường Tiểu học - TS. Đặng Xuân Hải - 2000.

***Phần hai* : CHUẨN HOÁ ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN TIỂU HỌC**

ĐỔI MỚI GIÁO DỤC PHỔ THÔNG CHÚNG TA CẦN GÌ Ở NHÀ GIÁO DẠY TIỂU HỌC ? (Giai đoạn 2003 - 2010)

Đặng Huỳnh Mai
Thứ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo

Người thầy giáo có vai trò quyết định đối với quá trình dạy và học, một lực lượng có "chức năng đặc biệt" chi phối và định hướng cho nguồn nhân lực tương lai của đất nước. Giáo viên, thông qua các hoạt động giảng dạy và giáo dục góp phần cung cấp những kiến thức cơ bản cần thiết cho học sinh. Đồng thời, cũng chính giáo viên là người có ảnh hưởng rất lớn đối với quá trình hình thành nhân cách các công dân trẻ tuổi. Chính vì thế, báo cáo của Bộ chính trị tại Hội nghị lần thứ 6 Ban chấp hành Trung ương Đảng khóa IX đã nêu chủ trương : "đặc biệt quan tâm xây dựng đội ngũ cán bộ quản lí giáo dục đủ sức đủ tài cùng với đội ngũ nhà giáo và toàn xã hội chấn hưng nền giáo dục nước nhà" và "chú trọng việc nâng cao bản lĩnh chính trị, phẩm chất, lối sống của nhà giáo".

Nhìn lại đội ngũ GVTH trong nhiều thập kỉ qua, ngành ta tự hào có rất nhiều nhà giáo tâm huyết với nghề, luôn tận tâm với thế hệ trẻ, miệt mài bên trang giáo án. Dấu chân của họ đã trải dài trên khắp mọi miền của đất nước. Có thể nói rằng, nếu không có lực lượng này tình nguyện về các vùng xa xôi hẻo lánh, vùng núi cao, hải đảo... thì chúng ta chưa có thể có được kết quả phổ cập giáo dục tiểu học trên phạm vi toàn quốc cũng như kết quả huy động trẻ 6 tuổi vào lớp 1 đạt tỉ lệ 97%. Tuy nhiên, phải thừa nhận rằng hiện nay vẫn còn một bộ phận chưa làm tròn trách nhiệm của người giáo viên, khi giảng dạy còn nặng về nhồi nhét, truyền thụ kiến thức theo con đường mòn, chưa phát huy tính sáng tạo của trẻ,...

Muốn phát huy khả năng sáng tạo cũng như giúp trẻ phát triển tư duy trong một môi trường học tập mới thực sự thì cần phải đổi mới nội dung và phương pháp đào tạo giáo viên tiểu học, đổi mới cách đánh giá đối với giáo viên,...

Đất nước đang bước vào giai đoạn hết sức quan trọng có tính quyết định - giai đoạn đổi mới giáo dục phổ thông theo tinh thần Nghị quyết Đại hội Đảng lần thứ IX, Nghị quyết 40 của Quốc hội và Chỉ thị 14 của Thủ tướng Chính phủ. Một vấn đề được

đặt ra : "để thực hiện được mục tiêu giáo dục là đào tạo con người Việt Nam phát triển toàn diện có đạo đức, tri thức, sức khỏe, thẩm mỹ và nghề nghiệp ; trung thành với lý tưởng độc lập dân tộc và chủ nghĩa xã hội, hình thành và bồi dưỡng nhân cách, phẩm chất và năng lực của công dân đáp ứng yêu cầu xây dựng và bảo vệ Tổ quốc" (Luật Giáo dục) thì đất nước, xã hội và ngành giáo dục - đào tạo cần có những nhà giáo như thế nào ? Nói cách khác, những yêu cầu về phẩm chất đạo đức của nhà giáo (trong đó đặc biệt là nhà giáo dạy cấp Tiểu học) là gì ? Đảng, Nhà nước, ngành Giáo dục Đào tạo và nhân dân mong đợi ở nhà giáo nói chung và người GVTH nói riêng, những kiến thức và kỹ năng sư phạm như thế nào trong điều kiện của một dân tộc đã và đang bước vào giai đoạn công nghiệp hoá - hiện đại hoá ? Đã đến lúc cần thể chế hoá những yêu cầu đó thành **chuẩn giáo viên tiểu học** (GVTH) của giai đoạn mới mang tính khách quan khoa học, phù hợp với thực tiễn. Đây là công việc quan trọng phù hợp với chủ trương chuẩn hoá - hiện đại hoá nền giáo dục của Đại hội Đảng lần thứ IX. Do đó công việc này không phải của riêng ngành giáo dục và đào tạo mà là công việc của nhà nước và của toàn xã hội. Chuẩn GVTH sẽ là mẫu hình để từ đó xây dựng một đội ngũ GVTH của thế kỷ XXI, góp phần tạo nên chất lượng ngày càng cao phục vụ đổi mới giáo dục phổ thông nói chung và giáo dục tiểu học nói riêng.

Thu thập thông tin từ các hội thảo về chuẩn GVTH được tổ chức trong mấy năm qua, Bộ Giáo dục và Đào tạo nhận thấy đa số các ý kiến đều cho rằng, chuẩn GVTH cần phải đảm bảo đủ ba yếu tố cơ bản : phẩm chất đạo đức, tư tưởng chính trị ; kiến thức và kỹ năng sư phạm như điều 63 của Luật Giáo dục : "*Nhà giáo có nhiệm vụ không ngừng học tập, rèn luyện để nâng cao đạo đức, phẩm chất, trình độ chuyên môn, nghiệp vụ, nêu gương tốt cho người học*".

Như vậy, ba yếu tố cơ bản để xây dựng chuẩn GVTH là : *phẩm chất đạo đức, tư tưởng chính trị ; kiến thức và kỹ năng sư phạm*. Những chuẩn này sẽ là "*gương soi*" của từng giáo viên, sẽ là bức tranh phản ánh chất lượng thực sự của đội ngũ GVTH hiện nay và tương lai.

Căn cứ sự đánh giá chất lượng đội ngũ giáo viên theo chuẩn GVTH, các cấp quản lý giáo dục sẽ xây dựng quy hoạch đào tạo, bồi dưỡng ngắn hạn, dài hạn đối với đội ngũ giáo viên ở địa phương mình, trường mình cho phù hợp với yêu cầu của xã hội.

Trên cơ sở chuẩn GVTH các trường sư phạm đào tạo GVTH sẽ xây dựng kế hoạch đổi mới nội dung chương trình, giáo trình, đào tạo để sau khi tốt nghiệp, sinh viên sẽ đạt "Chuẩn".

Đồng thời cũng từ *Chuẩn* này, mỗi giáo viên có thể tự xác định mình đang ở mức độ nào, họ tự đề ra kế hoạch học tập rèn luyện để bổ sung những "tiêu chuẩn" còn thiếu hoặc phấn đấu để đạt mức cao hơn đối với các tiêu chuẩn còn ở mức thấp.

Như vậy xây dựng chuẩn GVTH là một yêu cầu khách quan mà ngành giáo dục phải làm, một việc phù hợp với xu thế phát triển của đất nước và của thời đại. Nhiều quốc gia trên thế giới đã xây dựng chuẩn GVTH từ nhiều năm nay. Có thể rút ra từ việc làm của họ nhiều kinh nghiệm quý báu trên bước đường đổi mới.

Để việc xây dựng chuẩn GVTH bảo đảm các yêu cầu trên vừa mang tính kế thừa vừa mang tính phát triển và có hiệu quả thiết thực, Bộ Giáo dục và Đào tạo mong muốn toàn ngành và toàn xã hội sẽ đóng góp ý kiến đối với dự thảo các nội dung cơ bản, cốt lõi thuộc 3 yếu tố (phẩm chất đạo đức, tư tưởng chính trị, kiến thức và kỹ năng sư phạm) trong *Chuẩn*. Bộ Giáo dục và Đào tạo chân thành đón nhận những ý kiến đóng góp của các nhà lãnh đạo, các nhà nghiên cứu, quản lý cùng các nhà giáo đã và đang đứng trên bục giảng, của phụ huynh học sinh và của tất cả những ai quan tâm đến sự phát triển của giáo dục đào tạo trong giai đoạn mới, dựa trên nền tảng hàng nghìn năm văn hiến và trên bảy mươi năm dưới sự lãnh đạo của Đảng Cộng sản Việt Nam vì tương lai của một đất nước Việt Nam công nghiệp hoá - hiện đại hoá để dân tộc ta có thể "sánh vai cùng các cường quốc năm châu" như Bác Hồ kính yêu hằng mong đợi.

GIÁO VIÊN TIỂU HỌC - QUAN NIỆM, QUÁ TRÌNH PHÁT TRIỂN VÀ YÊU CẦU CHUẨN HOÁ

PGS. TS. Nguyễn Trí

GVTH là bộ phận được hình thành sớm nhất trong đội ngũ giáo viên nước ta. Đây là bộ phận giáo viên xuất hiện ngay từ giai đoạn sơ khai của nền giáo dục nước nhà. Ở giai đoạn nào, GVTH cũng là bộ phận đông đảo nhất, gắn bó mật thiết với nhân dân. Trong tâm trí mọi lứa tuổi trong cộng đồng dân cư, hình ảnh người thầy để lại dấu ấn sâu đậm thường là hình ảnh người khai trí con đường học vấn của họ : người GVTH. Có lẽ hình ảnh người thầy được nhân dân nói đến một cách trân trọng trong hai câu ca dao sau trước tiên là hình ảnh người GVTH :

*Muốn sang thì bắc cầu Kiều
Muốn con hay chữ thì yêu mến thầy.*

I - QUAN NIỆM VỀ NGƯỜI GIÁO VIÊN TIỂU HỌC

Để hiểu rõ về người giáo viên tiểu học, phải xác định cho đúng vị trí, vai trò, nhiệm vụ của họ trong nền giáo dục quốc dân. Chúng tôi xin giới thiệu một tài liệu nghiên cứu về vấn đề trên. Tài liệu này được hoàn thành vào đầu thập kỉ 90 của thế kỉ XX. Ngay từ lúc đó, chúng ta đã xác định :

1. GVTH là nhân tố quan trọng trong việc xây dựng cấp Tiểu học trở thành cấp học nền tảng của hệ thống giáo dục quốc dân, tạo điều kiện cơ bản để nâng cao dân trí và trang bị những cơ sở ban đầu hết sức trọng yếu để phát triển toàn diện nhân cách con người Việt Nam tương lai.

2. GVTH là người giữ vai trò chủ yếu trong việc thực hiện phổ cập giáo dục tiểu học.

Do thực hiện phổ cập giáo dục tiểu học, người GVTH trở thành người sâu sát, gần gũi nhất với mọi người và là người thầy đầu tiên đối với mỗi công dân tương lai - dù sau này người ấy giữ trọng trách gì.

3. Đối với vùng khó khăn (vùng cao, vùng sâu, hải đảo), GVTH là trí thức địa phương.

4. Học sinh tiểu học tiềm ẩn nhiều khả năng phát triển song do chưa có kinh nghiệm về cuộc sống nên các em tiếp thu không chọn lọc (cả cái tốt lẫn cái xấu trong xã hội).

GVTH là người có uy tín, là "thần tượng" đối với tuổi nhỏ. Lời thầy là sự thuyết phục, cử chỉ của thầy là mẫu mực, cuộc sống và lao động của thầy là tấm gương đối với các em.

GVTH giữ vai trò quyết định sự phát triển đúng hướng của các em. Ấn tượng về người thầy tiểu học giữ mãi trong kí ức của mỗi người.

5. Phù hợp với đặc điểm tâm lí, sinh lí, mỗi lớp tiểu học chủ yếu có một giáo viên làm chức năng "tổng thể" tương ứng với cả một ê kíp giáo viên bậc học khác.

Do đặc điểm lao động sư phạm ở cấp Tiểu học như vậy, nghề dạy học tiểu học là nghề quan trọng và thầy giáo tiểu học cũng là nhân tố quyết định đối với sự phát triển và về chất lượng giáo dục của mỗi lớp tiểu học, của từng học sinh tiểu học.

Vì vậy, điều 15 của Luật phổ cập giáo dục tiểu học đã quy định "Giáo viên tiểu học phải được tuyển chọn, đào tạo theo tiêu chuẩn đạo đức, tác phong, chuyên môn, nghiệp vụ do Nhà nước quy định".

Mười năm sau đọc lại, chúng tôi thấy những kết luận trên vẫn giữ nguyên giá trị. Một quan niệm như thế về người GVTH, về đội ngũ GVTH là đầy đủ, toàn diện, khoa học.

II - QUÁ TRÌNH PHÁT TRIỂN CỦA ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN TIỂU HỌC

Mấy chục năm vừa qua, quá trình phát triển của đội ngũ GVTH có một số đặc điểm sau :

1. Đội ngũ giáo viên tiểu học phát triển nhanh và có số lượng lớn nhất

Để làm rõ đặc điểm này, hãy so sánh các con số sau : năm học 1992 - 1993 cả nước có 264 808 GVTH. Tới năm học 2002 - 2003 đã có 358 606 người. Như vậy trong mười năm, đội ngũ giáo viên tiểu học tăng lên xấp xỉ 100000 người. Mỗi năm bình quân tăng 10.000 GVTH. Nếu tính cả con số nghỉ hưu, bỏ việc, chuyển nghề,... thì mỗi năm qua đội ngũ này đã được bổ sung khoảng 20 000 giáo viên. Do sự gia tăng nhanh về số lượng, trong mười năm qua ngành giáo dục đã dần dần khắc phục được căn bệnh kinh niên là thiếu GVTH. Nếu năm học 1992 - 1993 chúng ta thiếu nghiêm trọng GVTH, con số tuyệt đối lúc đó là thiếu 60 000 giáo viên thì đến năm học 2002 - 2003, hiện tượng thiếu GVTH chỉ còn ở những vùng khó khăn, ở miền núi, vùng cao, vùng sâu, vùng xa, hải đảo,...

Nếu năm học 1992 - 1993 GVTH chiếm 60% giáo viên ngành học phổ thông thì năm 2002 - 2003, con số này là 50%. Như vậy, dù ở thời kì nào đây cũng là bộ phận đông đảo nhất trong đội ngũ giáo viên.

Đội ngũ GVTH cũng là đội ngũ có số lượng nữ giáo viên lớn nhất. Năm học 1992 - 1993 trên 70% GVTH là nữ. Năm học 2002 - 2003, nữ GVTH vẫn chiếm xấp xỉ 78%.

2. Trình độ đào tạo ban đầu và năng lực chuyên môn của đội ngũ giáo viên tiểu học có sự không đồng đều

Mấy chục năm qua, GVTH chủ yếu được đào tạo ở trình độ thấp, lại gồm nhiều hệ đào tạo hết sức đa dạng. Đa số họ được đào tạo ở trình độ trung học sư phạm (lúc đầu tuyển học sinh có trình độ tốt nghiệp trung học cơ sở, tới đầu những năm 80 mới tuyển học sinh tốt nghiệp trình độ trung học phổ thông để đào tạo ở các trường trung học sư phạm). Do yêu cầu bức bách của sự phát triển quy mô giáo dục tiểu học, do thiếu nguồn tuyển ở địa phương (nhất là ở miền núi, vùng sâu, vùng xa,...), nhiều địa phương đã phải kéo dài việc đào tạo cấp tốc, ngắn hạn. Đó là nguyên nhân xuất hiện các hệ : 5 + 3, 7 + 1, 7 + 2, 9 + 1, 12 + 1,... Cho đến những năm 1998, 1999, những lớp cuối cùng của hệ 5 + 3 mới kết thúc, đồng thời cùng chấm dứt việc đào tạo ngắn hạn, cấp tốc GVTH. Sơ qua vài nét về lịch sử đào tạo để nhận rõ hơn một đặc điểm của đội ngũ GVTH là trình độ đào tạo thấp. Ta không nên đánh giá năng lực một người chỉ căn cứ thuần túy vào trình độ đào tạo ban đầu của họ. Trong thực tế, do khả năng tự học, do ý chí phấn đấu vươn lên về chuyên môn nghiệp vụ, nhiều giáo viên từ xuất phát ban đầu thấp đã vươn lên trình độ cao, trở thành những người dạy giỏi, những nhà khoa học, nhà giáo dục giỏi. Song, cả một đội ngũ lớn đến hơn 300 ngàn người như đội ngũ GVTH mà trình độ đào tạo ban đầu lại thấp thì rõ ràng là một khó khăn cho việc hoàn thành sứ mệnh giáo dục thế hệ trẻ.

Đội ngũ GVTH ở các vùng, miền và ngay cả trong một địa phương (rộng là trong một tỉnh, hẹp là ngay trong một trường) có sự không đồng đều về năng lực chuyên môn. Các giáo viên được đào tạo ở nhiều trình độ khác nhau, năng lực chuyên môn của họ cũng khác nhau.

Đặc điểm này càng bộc lộ rõ khi giáo dục tiểu học hoàn thành phổ cập, bước sang giai đoạn nâng cao chất lượng. Để có mặt bằng chất lượng giáo dục tiểu học ngang bằng với như các nước trong khu vực và trên thế giới thì rõ ràng là cần coi trọng chiến lược nâng cao chất lượng đội ngũ GVTH.

III - YÊU CẦU CHUẨN HOÁ GIÁO VIÊN TIỂU HỌC

Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ IX đã đề ra yêu cầu hiện đại hoá, chuẩn hoá với ngành giáo dục nói chung, với việc xây dựng đội ngũ giáo viên nói riêng. Con đường nâng cao chất lượng đội ngũ GVTH cũng là con đường hiện đại hoá và chuẩn hoá đội ngũ này. Từ trước đến nay khi bàn đến việc chuẩn hoá đội ngũ giáo viên, nhiều người mới chỉ chú trọng đến việc đào tạo và đào tạo lại (bồi dưỡng) đội ngũ giáo viên cho đạt chuẩn đào tạo do Luật giáo dục quy định. Điều đó là đúng nhưng chưa đủ. Việc chuẩn hoá đội ngũ GVTH nói riêng, đội ngũ giáo viên nói chung cần được quan niệm rộng hơn. Đó là quá trình phấn đấu để khắc phục sự không đồng đều của đội ngũ này về mọi mặt, từ phẩm chất đạo đức tới trình độ kiến thức văn hoá, kỹ năng sư phạm. Như vậy

trình độ đào tạo chỉ là một trong nhiều phương diện người giáo viên phải phấn đấu. Đối với những giáo viên đang đứng trên bục giảng, sự phấn đấu không mệt mỏi để cập nhật các kiến thức chuyên môn và kiến thức văn hoá chung ; sự rèn luyện nỗ lực không ngừng để nâng cao nghiệp vụ sư phạm trong việc dạy người, dạy chữ có ý nghĩa quan trọng nếu không nói là quyết định đối với quá trình phát triển của bản thân họ. Quá trình này dựa vào đâu ? Theo kinh nghiệm của nhiều nước, Nhà nước nên đưa ra chuẩn giáo viên, coi đó là tiêu chí mà mỗi giáo viên cần vận dụng để xem xét bản thân và xác định con đường tự phấn đấu, rèn luyện. Quan trọng hơn, đó còn là căn cứ để xây dựng mới chương trình đào tạo, đào tạo lại GVTH của trường sư phạm, là căn cứ để các cấp quản lí giáo dục xây dựng quy hoạch phát triển đội ngũ GVTH.

Từ sự phân tích quá trình phát triển của đội ngũ GVTH, từ bài học rút ra qua kinh nghiệm của các nước, việc chuẩn hoá đội ngũ GVTH dựa trên một chuẩn giáo viên thống nhất trong cả nước đang là một yêu cầu bức thiết.

Tháng 1 năm 2003

CHUẨN GIÁO VIÊN TIỂU HỌC

YÊU CẦU VÀ MỨC ĐỘ CỦA CHUẨN GIÁO VIÊN TIỂU HỌC

Dự án Phát triển Giáo viên Tiểu học

ĐẶT VẤN ĐỀ

1. Chuẩn GVTH là những yêu cầu cơ bản về phẩm chất và năng lực nghề nghiệp đối với GVTH trong công cuộc đổi mới chương trình giáo dục phổ thông nói chung, giáo dục tiểu học nói riêng phục vụ sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước.

2. Chuẩn GVTH thể hiện ở 3 lĩnh vực : phẩm chất đạo đức, tư tưởng chính trị ; kiến thức ; kĩ năng sư phạm. Ở mỗi lĩnh vực có các yêu cầu cơ bản. Mỗi yêu cầu được phân thành 4 mức độ, phản ánh sự khác biệt về năng lực nghề nghiệp giữa các giáo viên.

3. Chuẩn GVTH được dùng để đánh giá năng lực nghề nghiệp của GVTH, trên cơ sở đó, mỗi giáo viên đề ra kế hoạch tự bồi dưỡng để nâng cao năng lực nghề nghiệp ; các cấp quản lí xây dựng quy hoạch, chương trình đào tạo, bồi dưỡng giáo viên và xếp ngạch giáo viên.

I - CÁC YÊU CẦU CƠ BẢN CỦA CHUẨN GIÁO VIÊN TIỂU HỌC

Lĩnh vực 1 : Phẩm chất đạo đức, tư tưởng chính trị

1. Yêu nước, yêu chủ nghĩa xã hội ; chấp hành luật pháp Nhà nước, quy định của ngành ; thực hiện chức năng, nhiệm vụ người giáo viên tiểu học.

2. Yêu nghề, thương yêu, tôn trọng và đối xử công bằng với học sinh.

3. Có tinh thần trách nhiệm ; có đạo đức, lối sống lành mạnh ; có tinh thần hợp tác.

4. Có tinh thần phấn đấu nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ.

Lĩnh vực 2 : Kiến thức

1. Có kiến thức khoa học cơ bản liên quan đến các môn học trong chương trình tiểu học.

2. Có kiến thức về nghiệp vụ sư phạm tiểu học.

3. Có hiểu biết về những chủ trương, chính sách lớn của Đảng và Nhà nước đối với kinh tế, văn hoá, xã hội.

4. Có kiến thức phổ thông về quản lí hành chính nhà nước, về môi trường dân số, an ninh quốc phòng, an toàn giao thông, quyền trẻ em, y tế học đường.

5. Có hiểu biết về tình hình chính trị, kinh tế, văn hoá, xã hội của địa phương trường đóng.

Lĩnh vực 3 : Kỹ năng sư phạm (kỹ năng giáo dục, dạy học, tổ chức)

1. Biết lập kế hoạch bài học.
2. Biết tổ chức giờ học, đảm bảo thực hiện được các mục tiêu của bài học.
3. Biết làm công tác chủ nhiệm lớp ; biết tổ chức các hoạt động giáo dục : sinh hoạt tập thể ; hoạt động ngoài giờ lên lớp ; hoạt động của Đội thiếu niên và Sao nhi đồng.
4. Biết giao tiếp, ứng xử với học sinh, phụ huynh học sinh, đồng nghiệp và cộng đồng.
5. Biết lập hồ sơ, lưu giữ hồ sơ và sử dụng hồ sơ vào việc giảng dạy và giáo dục học sinh.

II - CÁC MỨC ĐỘ CỦA CHUẨN GIÁO VIÊN TIỂU HỌC

Lĩnh vực 1 : Phẩm chất đạo đức, tư tưởng chính trị

Yêu cầu	Các mức độ của yêu cầu			
	A	B	C	D
1	Có ý thức chấp hành luật pháp Nhà nước, quy định của ngành ; nắm được chức năng, nhiệm vụ của người giáo viên và có ý thức thực hiện.	Nghiêm chỉnh chấp hành pháp luật, chính sách của Đảng, Nhà nước, quy định của ngành. Thực hiện đầy đủ các nhiệm vụ của người GVTH.	Gương mẫu chấp hành pháp luật, đường lối chính sách của Đảng, Nhà nước, quy định của ngành ; vận dụng vào giải quyết những vướng mắc trong công tác và đưa vào nội dung bài giảng.	Tác động tích cực đến đồng nghiệp và học sinh, khơi dậy ở họ lòng yêu nước, yêu chủ nghĩa xã hội, ý thức trách nhiệm công dân.
2	Yên tâm với nghề dạy học, làm theo các quy định của nhà trường, không thành kiến, trù dập học sinh, nhưng chưa quan tâm được đến	Tích cực tham gia các hoạt động liên quan đến nghề nghiệp ; quan tâm đến từng học sinh thể hiện trong giảng dạy và trong công tác chủ nhiệm, có	Chủ động cải tiến công tác chuyên môn ; luôn vận dụng các phương pháp giáo dục phù hợp với nhu cầu và hoàn cảnh của từng học sinh ; dân chủ trong	Giúp đỡ đồng nghiệp đổi mới phương pháp dạy học và giáo dục nhằm đáp ứng nhu cầu và phù hợp với hoàn cảnh của từng

Yêu cầu	Các mức độ của yêu cầu			
	A	B	C	D
	từng học sinh.	tính đến hoàn cảnh của từng học sinh để giúp đỡ.	quan hệ thầy trò.	học sinh.
3	Thực hiện công việc được giao theo yêu cầu, chỉ dẫn. Không có hành vi xấu ảnh hưởng đến uy tín nhà giáo. Thân thiện với đồng nghiệp và học sinh.	Thực hiện các nhiệm vụ được giao với tinh thần chủ động. Trung thực, giản dị ; có mối quan hệ tốt với phụ huynh học sinh. Giúp đỡ và chia sẻ kinh nghiệm chuyên môn với đồng nghiệp.	Hoàn thành nhiệm vụ được giao một cách sáng tạo, đúng yêu cầu. Chủ động hợp tác với đồng nghiệp, với cha mẹ học sinh và cộng đồng để làm tốt công tác giáo dục học sinh. Làm gương tốt cho học sinh về hành vi đạo đức.	Luôn luôn khắc phục mọi khó khăn để hoàn thành xuất sắc nhiệm vụ được giao. Bằng lối sống, việc làm lối cuốn, thuyết phục đồng nghiệp thực hiện kỉ cương nề nếp của nhà trường, nâng cao chất lượng giáo dục.
4	Tham dự chương trình bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ theo quy định.	Chủ động lập và thực hiện kế hoạch tự học, tự bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ trên cơ sở tiếp thu ý kiến đóng góp của đồng nghiệp.	Có ý thức đúc rút kinh nghiệm giảng dạy và giáo dục ; vận dụng kinh nghiệm tiên tiến vào công tác. Chủ động đề xuất với nhà trường những nội dung cần được bồi dưỡng và hình thức bồi dưỡng phù hợp.	Là tấm gương về tinh thần và phương pháp tự học, tự bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ. Đi đầu trong việc đúc rút kinh nghiệm giáo dục. Vận dụng và giúp đỡ đồng nghiệp vận dụng kinh nghiệm vào giảng dạy và giáo dục.

Lĩnh vực 2 : Kiến thức

Yêu cầu	Các mức độ của yêu cầu			
	A	B	C	D

Yêu cầu	Các mức độ của yêu cầu			
	A	B	C	D
1	Có kiến thức khoa học cơ bản để dạy được một số môn học hoặc dạy được ở một khối lớp.	Có kiến thức khoa học cơ bản để dạy được các môn học ở tất cả các khối lớp.	Có kiến thức khoa học cơ bản để dạy tốt các môn học ở tất cả các khối lớp, đáp ứng nhu cầu học tập tự chọn của học sinh ; có khả năng bồi dưỡng học sinh giỏi.	Có khả năng giúp đồng nghiệp giải quyết những vướng mắc về kiến thức trong chương trình tiểu học ; giúp đồng nghiệp bồi dưỡng học sinh giỏi.
2	Có khả năng nêu được những kiến thức cơ bản về giáo dục học đại cương, tâm lí học sư phạm lứa tuổi, phương pháp dạy học tiểu học.	Có khả năng giải thích rõ các phương pháp dạy học, các phương pháp kiểm tra đánh giá kết quả học tập, các phương pháp tổ chức hoạt động giáo dục ; các đặc điểm tâm - sinh lí của học sinh tiểu học.	Có khả năng vận dụng các kiến thức về nghiệp vụ sư phạm tiểu học vào công tác giảng dạy và giáo dục, thể hiện ở việc biết lựa chọn phương pháp dạy học - giáo dục, kiểm tra, đánh giá phù hợp với đặc điểm tâm sinh lí của từng đối tượng học sinh.	Có khả năng nhận xét, đánh giá một cách có cơ sở khoa học phương pháp giảng dạy, giáo dục ; kiểm tra, đánh giá kiến thức học sinh mà đồng nghiệp đang sử dụng, đồng thời đưa ra được những gợi ý cải tiến cho đồng nghiệp.
3	Nêu được những chủ trương, chính sách lớn của Đảng và Nhà nước đối với giáo dục.	Có khả năng giải thích được các chủ trương, chính sách lớn của Đảng, Nhà nước đối với giáo dục.	Có khả năng vận dụng hiểu biết về chủ trương, chính sách của Đảng, Nhà nước vào bài giảng và vào việc giáo dục học sinh.	Có khả năng phân tích sự tác động của các chủ trương, chính sách của Đảng, Nhà nước đối với giáo dục ở địa phương và nhà trường ; có khả năng tuyên truyền giải thích trong nhân dân.
4	Nêu được nội dung cơ bản về quản lí hành chính nhà nước, về môi trường, dân số, an ninh quốc phòng,	Có khả năng giải thích được các nội dung cơ bản của quản lí hành chính nhà nước, môi trường, dân số, an	Có khả năng đưa ra được cách thức áp dụng các kiến thức quản lí hành chính nhà nước, môi trường, dân	Có khả năng giải thích cho đồng nghiệp và nhân dân các nội dung cơ bản về quản lí hành chính nhà

Yêu cầu	Các mức độ của yêu cầu			
	A	B	C	D
	an toàn giao thông, quyền trẻ em, y tế học đường.	ninh quốc phòng, an toàn giao thông, quyền trẻ em, y tế học đường.	số, an ninh quốc phòng, an toàn giao thông, quyền trẻ em, y tế học đường vào bài giảng.	nước, môi trường, dân số, an ninh quốc phòng, an toàn giao thông, quyền trẻ em, y tế học đường và giúp đồng nghiệp vận dụng các hiểu biết này vào bài giảng.
5	Nêu được đặc điểm tình hình chính trị, kinh tế, đời sống và phong tục ở địa phương trường đóng.	Xác định được nhu cầu giáo dục của địa phương và những ảnh hưởng của cộng đồng đến việc học tập và rèn luyện đạo đức của học sinh.	Có khả năng đưa các tri thức về địa phương vào giảng dạy và giáo dục ; biết sử dụng ngôn ngữ địa phương.	Có khả năng đưa ra kế hoạch thu hút các lực lượng xã hội của địa phương tham gia vào hoạt động giáo dục của nhà trường ; có khả năng đề xuất phương hướng hoạt động của trường đáp ứng những trọng tâm ưu tiên của địa phương.

Lĩnh vực 3 : Kỹ năng sư phạm (Kỹ năng giáo dục, dạy học, tổ chức)

Yêu cầu	Các mức độ của yêu cầu			
	A	B	C	D
1	Lập kế hoạch bài học hoàn toàn rập khuôn theo hướng dẫn trong sách giáo viên.	Biết lập kế hoạch bài học ở mức độ : có đủ các thành phần cấu trúc, thể hiện được đầy đủ nội dung bài học có chú ý nhấn mạnh kiến thức trọng tâm, liên hệ thực tế, lựa chọn, có điều chỉnh phương pháp dạy học và thiết bị dạy	Biết lập kế hoạch bài học ở mức độ : xác định được mục tiêu bài học một cách cụ thể, xác định đúng kiến thức trọng tâm, lựa chọn phương pháp dạy học và thiết bị dạy học phù hợp với việc phát huy tính tích cực học tập	Biết lập kế hoạch bài học một cách sáng tạo, thể hiện rõ khả năng đổi mới phương pháp dạy học và kiểm tra đánh giá kết quả học tập của học sinh ; khả năng hướng dẫn và khuyến khích học sinh tự học.

Yêu cầu	Các mức độ của yêu cầu			
	A	B	C	D
		học nêu trong sách giáo viên để phù hợp với đặc điểm học sinh và hoàn cảnh thực tế của nhà trường.	của học sinh, phân bố thời gian hợp lí, có tính đến các tình huống có thể xảy ra trong quá trình lên lớp.	
2	Giảng giải nội dung bài học rõ ràng, mạch lạc ; bao quát và làm chủ được lớp học ; thực hiện kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học sinh theo quy định ; trình bày bảng rõ ràng, chữ viết đúng.	Dạy học với nhịp độ thích hợp, theo trình tự hợp lí ; kết hợp trình bày diễn cảm với việc tổ chức hoạt động học tập cho học sinh để duy trì hứng thú học tập ; sử dụng các hình thức kiểm tra, đánh giá phù hợp với đối tượng học sinh ; trình bày bảng hợp lí, chữ viết đẹp.	Biết vận dụng các phương pháp, phương tiện dạy học theo hướng phát huy tính tích cực học tập của học sinh, lôi cuốn cả lớp vào các hoạt động chiếm lĩnh tri thức, rèn luyện kĩ năng ; khuyến khích học sinh mạnh dạn tham gia tranh luận, trình bày ý kiến của mình ; biết kịp thời điều chỉnh hoạt động dạy học.	Vận dụng sáng tạo các phương pháp dạy học nhằm phát huy tính tích cực, chủ động trong học tập của học sinh, thực hiện cá thể hoá, mở rộng kiến thức cho học sinh, dạy học sinh cách tự học. Các mục tiêu của bài học đều đạt được với chất lượng cao.
3	Biết thực hiện các công việc về công tác chủ nhiệm, tổ chức hoạt động giáo dục theo quy định và hướng dẫn.	Chủ động lập và thực hiện kế hoạch công tác chủ nhiệm, xây dựng lớp thành tập thể đoàn kết, thương yêu, giúp đỡ nhau ; thực hiện giáo dục học sinh có hoàn cảnh đặc biệt.	Có sáng tạo trong việc tổ chức các hoạt động giáo dục ; kết hợp chặt chẽ với phụ huynh học sinh để đưa ra kế hoạch học tập, rèn luyện hợp lí cho từng học sinh.	Biết huy động và phối hợp các lực lượng trong và ngoài nhà trường để giáo dục học sinh, tạo ra sự tiến bộ rõ rệt ở mỗi học sinh.
4	Tiếp xúc với học sinh, phụ huynh học sinh, đồng nghiệp, cộng đồng với thái độ thân	Biết lắng nghe và thấu hiểu nguyện vọng, nhu cầu của đối tượng tiếp xúc và đưa ra những	Biết giải thích và thuyết phục đối tượng tiếp xúc ; tạo được niềm tin ở học sinh, đồng	Có phong cách giao tiếp ứng xử mẫu mực ; tranh thủ được sự trợ giúp của chính

Yêu cầu	Các mức độ của yêu cầu			
	A	B	C	D
	thiện, phù hợp với từng đối tượng.	lời khuyên.	nghiệp và cộng đồng.	quyền, đoàn thể và lực lượng xã hội ở địa phương góp phần vào sự phát triển của nhà trường.
5	Lập hồ sơ giảng dạy và các sổ sách theo dõi việc học tập, rèn luyện đạo đức của học sinh theo đúng quy định.	Lưu giữ và thường xuyên bổ sung vào hồ sơ những tài liệu mới phục vụ cho giảng dạy và giáo dục học sinh lâu dài.	Sắp xếp các tài liệu một cách khoa học, thuận lợi cho việc sử dụng ; biết khai thác tư liệu để tăng cường hiệu quả giảng dạy và giáo dục, đánh giá chính xác sự tiến bộ của học sinh và thông báo cho cha mẹ học sinh.	Có sáng tạo và ứng dụng công nghệ thông tin trong việc thu thập tư liệu xây dựng hồ sơ, lưu giữ và sử dụng hồ sơ phục vụ công tác giảng dạy và giáo dục đạt hiệu quả cao.

***Phần ba* : XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN PHỤC VỤ ĐỔI MỚI GIÁO DỤC TIỂU HỌC**

MỘT SỐ ĐỊNH HƯỚNG CƠ BẢN CỦA VIỆC XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC PHỤC VỤ NHIỆM VỤ ĐỔI MỚI GIÁO DỤC PHỔ THÔNG

Đặng Huỳnh Mai
Thứ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo

Đổi mới giáo dục phổ thông, trong đó có đổi mới giáo dục tiểu học (GDTH), hiện đang là một nhiệm vụ quan trọng của ngành giáo dục. Để đáp ứng yêu cầu đổi mới GDTH, cần phải xây dựng chương trình đào tạo giáo viên tiểu học (GVTH) mới cho phù hợp với chuẩn GVTH hiện hành. Thực hiện yêu cầu triển khai nhiệm vụ này, Bộ Giáo dục và Đào tạo giao trách nhiệm cho Dự án Phát triển Giáo viên Tiểu học trình Bộ thành lập Hội đồng chỉ đạo và các tiểu ban xây dựng chương trình đào tạo GVTH. Hội đồng chỉ đạo và các tiểu ban chuyên môn có nhiệm vụ xác định các định hướng và nguyên tắc cho việc đổi mới chương trình, phương pháp đào tạo trong các trường sư phạm và xây dựng chương trình đào tạo GVTH các trình độ Đại học, Cao đẳng và Trung học sư phạm.

Xây dựng chương trình đào tạo GVTH phục vụ quá trình đổi mới giáo dục tiểu học chính là thực hiện nhiệm vụ đào tạo một thế hệ giáo viên tiểu học mới, đáp ứng yêu cầu đào tạo nguồn nhân lực phục vụ quá trình công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước. Chương trình đào tạo mới vừa kế thừa truyền thống, vừa đáp ứng yêu cầu đổi mới mục tiêu, phương pháp giảng dạy và đào tạo con người Việt Nam mới theo tư tưởng Hồ Chí Minh phù hợp với "Chuẩn GVTH", với chương trình tiểu học trong giai đoạn hiện nay. Chuẩn GVTH được xây dựng trên ba lĩnh vực : phẩm chất đạo đức, kiến thức, kĩ năng sư phạm ; là cơ sở quan trọng trong việc xây dựng mục tiêu và nội dung chương trình, nhằm đào tạo đội ngũ GVTH có phẩm chất và năng lực, đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ trong giai đoạn mới.

Để đạt được yêu cầu này, trước tiên, cần xây dựng định hướng đổi mới chương trình khung đào tạo GVTH mà trọng tâm là xây dựng chương trình khung đào tạo

GVTH hệ Cao đẳng sư phạm (CĐSP). Chương trình cần mang tính liên thông để từ hệ đào tạo này, phát triển thành hệ đào tạo Đại học sư phạm (ĐHSP) và tinh giản thành hệ đào tạo Trung học sư phạm (THSP).

Để xây dựng chương trình đào tạo GVTH giai đoạn mới đạt hiệu quả cao, quá trình thực hiện cần quán triệt một số yêu cầu sau :

1. Về mục tiêu đào tạo

Chương trình đào tạo GVTH mới cần được biên soạn theo hướng thực hiện theo yêu cầu chuẩn GVTH. Chương trình này tập trung vào đào tạo loại hình GVTH có thể dạy tất cả các khối lớp và dạy tất cả các môn học.

- Thời gian đào tạo quy định cho chương trình là 3 năm đối với hệ đào tạo CĐSP, 2 năm đối với hệ đào tạo THSP và 4 năm đối với hệ đào tạo ĐHSP.

- Đối tượng tuyển sinh và đào tạo theo các chương trình mới là học sinh tốt nghiệp trung học phổ thông (hoặc bổ túc văn hoá trung học).

- Chương trình đào tạo GVTH mới phải đáp ứng được yêu cầu cơ bản của Chương trình Tiểu học (được ban hành năm 2001). Người tốt nghiệp phải có đủ năng lực, phẩm chất, kỹ năng để giảng dạy, giáo dục trẻ theo mục tiêu đào tạo con người mới xã hội chủ nghĩa (XHCHN). Ngoài ra, chương trình đào tạo cần chú trọng đến kỹ năng dạy lớp ghép, dạy tiếng Việt cho học sinh dân tộc và dạy học sinh khuyết tật.

2. Về kế hoạch đào tạo

Khối kiến thức chung cho kế hoạch đào tạo cần đảm bảo theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo theo chương trình khung giáo dục đại học... Tỷ lệ giữa khối kiến thức khoa học bộ môn (giúp cho giáo viên có cái nhìn sâu hơn về các môn học sẽ giảng dạy) với khối kiến thức nghiệp vụ sư phạm phải được điều chỉnh theo hướng hài hoà, cân đối để người được đào tạo yên tâm, tự tin khi lên lớp. Tỷ lệ giữa lý thuyết và thực hành trong tổng thể chương trình đào tạo là 40/60 theo hướng tập trung vào việc rèn luyện các kỹ năng sư phạm cho giáo sinh. Việc thi cử ngay trong nhà trường sư phạm cũng cần phải đổi mới theo hướng hoà nhập với thế giới để khuyến khích người học tăng cường tự nghiên cứu, tự học, không "học vẹt" và không gây áp lực với người học. Mặt khác, chương trình đào tạo cũng cần chú trọng đến các kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin trong dạy học, sử dụng phương tiện kỹ thuật dạy học hiện đại, sử dụng internet, kỹ thuật kiểm tra, đánh giá...

3. Về nội dung các môn học

Nội dung các môn học phải đáp ứng được những yêu cầu mới về mục tiêu, nội dung của chương trình đào tạo GVTH, đảm bảo cho giáo sinh có đủ các kiến thức cơ sở, chuyên ngành liên quan tới nội dung giảng dạy đã được quy định trong chương trình tiểu học mới. Nội dung các môn học cần phải chú trọng kết hợp rèn luyện phẩm

chất đạo đức, năng lực giải quyết các tình huống thực tiễn cho người giáo viên tương lai. Nội dung các môn học cần cập nhật được những thành tựu của giáo dục tiểu học và các kiến thức cần thiết về tình hình phát triển kinh tế - xã hội để đáp ứng những yêu cầu ngày càng cao của thực tiễn giáo dục Việt Nam, để theo kịp với giáo dục tiểu học của các nước trong khu vực và trên thế giới.

4. Về phương thức đào tạo

Phương thức đào tạo kết hợp giữa các hình thức đào tạo chính quy, tại chức, đào tạo từ xa để đảm bảo yêu cầu mở rộng quy mô phục vụ nhu cầu thực tế của các vùng, miền khác nhau. Nhìn chung, trong đào tạo phần đầu thực hiện sự liên thông giữa các trình độ trung học, cao đẳng, đại học để sau khi đã tốt nghiệp ở hệ đào tạo này, giáo viên có thể tiếp tục học lên trình độ cao hơn.

Cần chú trọng đổi mới mạnh mẽ phương pháp đào tạo và PPDH ngay trong các trường sư phạm, chú ý áp dụng rộng rãi công nghệ thông tin vào quá trình đào tạo, vào việc kiểm tra, đánh giá kết quả đào tạo của các trường sư phạm.

CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC TRÌNH ĐỘ CAO ĐẲNG : SỰ KẾ THỪA VÀ ĐỔI MỚI

PGS. TS. Nguyễn Trí

Trong thập niên 90 của thế kỉ XX, có hai chủ trương lớn về đào tạo, bồi dưỡng giáo viên được khẳng định :

- Thực hiện bồi dưỡng thường xuyên theo chu kì cho giáo viên

Đây là một giải pháp nhằm giải quyết hai mâu thuẫn. Trước hết là mâu thuẫn giữa sự tăng nhanh khối lượng tri thức của loài người với trình độ đào tạo ban đầu của người giáo viên. Thứ hai là mâu thuẫn giữa yêu cầu giảng dạy các tri thức khoa học tiên tiến và hiện đại với điều kiện và khả năng cập nhật các kiến thức của bản thân từng giáo viên. Cho đến nay, ngành giáo dục nước ta đã thực hiện được hai chu kì bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên (chu kì 1992 - 1996 và chu kì 1997 - 2000). Hiện nay, chúng ta đang chuẩn bị thực hiện chương trình bồi dưỡng thường xuyên chu kì thứ ba.

- Thực hiện đào tạo giáo viên tiểu học trình độ cao đẳng

Việc đào tạo GVTH trình độ cao đẳng là do một số trường CĐSP Hải Dương, Hải Phòng, Tiền Giang,... đề xuất vào đầu thập kỉ 90 của thế kỉ XX, sau đó được Bộ tán thành và nâng thành chủ trương của ngành. Sự xuất hiện hệ cao đẳng sư phạm tiểu học vào đầu thập niên 90 không đơn giản chỉ là giải pháp tạm thời cho các trường sư phạm tiểu học lúc đó đang bị thu hẹp quy mô đào tạo vì số học sinh tiểu học giảm sút, GVTH thừa, mà còn là giải pháp có tính chiến lược, chứng tỏ tầm nhìn xa của Bộ, nhằm chuẩn bị đón đầu nhu cầu nâng cao chất lượng giáo dục tiểu học, đón trước yêu cầu của giai đoạn công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước đối với đội ngũ GVTH.

Sau ba năm thử nghiệm, chương trình đào tạo GVTH trình độ cao đẳng đã được hoàn thiện và ban hành năm 1995. Đến nay đã có 8 khoá đào tạo theo chương trình cao đẳng sư phạm tiểu học năm 1995 và hàng ngàn GVTH có trình độ cao đẳng đã ra trường. Họ ngày càng phát huy được vai trò nòng cốt của mình. Do đó, hệ CĐSP đào tạo GVTH được khẳng định và đã trở thành hệ đào tạo chủ yếu trong toàn quốc. Nghị quyết 40 của Quốc hội về đổi mới nội dung, phương pháp dạy học ở phổ thông đã tạo ra bước phát triển mới. Chương trình tiểu học mới ban hành năm 2001 đã đặt ra nhiều yêu cầu mới đối với việc đào tạo, bồi dưỡng GVTH. Việc đổi mới chương trình đào tạo GVTH trình độ cao đẳng trở thành nhu cầu cấp thiết và tất yếu. Dự thảo Chương trình đào tạo GVTH trình độ cao đẳng vừa kế thừa, vừa có nhiều điểm đổi mới so với chương trình năm 1995. Bài viết này tập trung phân tích sự kế thừa và đổi mới đó của

dự thảo chương trình khung đào tạo GVTH trình độ cao đẳng (tức là phần bắt buộc của chương trình đào tạo) đang được biên soạn, hoàn chỉnh (phần chương trình chi tiết các môn học theo Luật Giáo dục do các trường CĐSP tự biên soạn).

A - NHỮNG ĐIỂM KẾ THỪA

1. Cả hai chương trình đều có thời gian đào tạo là 3 năm

Mười năm thực hiện chương trình đào tạo CĐSP tiểu học đã khẳng định thời gian đào tạo 3 năm không chỉ phù hợp với quy định của Luật Giáo dục mà còn đảm bảo được chất lượng đào tạo ở bậc cao đẳng đối với GVTH.

2. Cả hai chương trình đều nhằm mục tiêu cơ bản là đào tạo người giáo viên dạy được tất cả các môn học, các lớp học ở cấp Tiểu học

Tuy nhiên cả hai chương trình đều có thêm mục tiêu chuẩn bị điều kiện để người giáo viên khi ra trường có thể tiếp tục tự học, tự phấn đấu để có năng lực chuyên sâu về một hoặc hai môn học.

3. Cấu trúc của cả hai chương trình đều chia thành hai phần

a) Phần đào tạo cơ bản : Phần này chiếm một thời lượng lớn. Nó bao gồm các nội dung đại cương của bậc cao đẳng, các nội dung về tâm lí học, giáo dục học ; các nội dung kiến thức khoa học và phương pháp dạy học của tất cả các môn cần dạy ở tiểu học ; các nội dung thực hành, thực tập sư phạm. Phần này có nhiệm vụ quan trọng là bảo đảm các mục tiêu cơ bản đã nêu trên. Hầu hết các môn học trong phần này của hai chương trình có tên gọi giống nhau (Mĩ thuật và Phương pháp dạy học Mĩ thuật, Toán và Phương pháp dạy học Toán, Tiếng Việt - Văn học và Phương pháp dạy học Tiếng Việt,...). Phần mô tả nội dung các học phần cho thấy dự thảo chương trình đào tạo năm 2003 đã kế thừa tất cả những ưu điểm của chương trình cao đẳng sư phạm tiểu học năm 1995.

b) Phần đào tạo chuyên sâu (hoặc phần đào tạo tự chọn) : Tên gọi phần này của hai chương trình có khác nhau như đã nêu trên, nhưng mục tiêu của chúng lại giống nhau : chuẩn bị điều kiện để người GVTH tương lai có thể phát triển năng lực về một, hai môn học nào đó. Vì thế, chương trình CĐSP tiểu học năm 1995 quy định hai mô hình cho phần này : học chuyên sâu một trong các môn : Toán, Tiếng Việt, Âm nhạc, Mĩ thuật, Thể dục, hoặc học chuyên sâu hai môn trong các môn trên. Còn dự thảo chương trình CĐSP tiểu học năm 2003 quy định sinh viên được tự chọn để học chuyên sâu một trong các môn : Toán, Tiếng Việt, Đạo đức, Mĩ thuật, Âm nhạc, Thể dục, Thủ công, Tự nhiên và Xã hội, Lịch sử và Địa lí, Khoa học.

4. Cả hai chương trình khung đào tạo đều coi trọng việc giáo dục nghiệp vụ sư phạm, coi trọng rèn luyện kỹ năng dạy học và giáo dục

- Là chương trình khung đào tạo nghề dạy học, cả hai chương trình đều coi trọng việc giáo dục nghiệp vụ sư phạm. Chương trình khung bậc cao đẳng bao gồm hai khối kiến thức lớn : khối kiến thức đại cương và khối kiến thức nghiệp vụ. Để thấy rõ hơn vị trí của các môn học, các hoạt động giáo dục nghiệp vụ sư phạm cần xem xét tương quan giữa thời lượng học tập các kiến thức khoa học bộ môn và việc rèn luyện nghiệp vụ sư phạm. Tỷ lệ này ở chương trình khung năm 1995 là 80/195 - chiếm 40%, dự thảo chương trình khung 2003 là 79/168 - chiếm gần 47%. Tỷ lệ thời lượng giữa lý thuyết và thực hành trong toàn bộ chương trình là 40/60.

- Ở cả hai chương trình khung, các hình thức rèn luyện kỹ năng dạy học và giáo dục phong phú, đa dạng. Thực tiễn thực hiện chương trình khung năm 1995 đã khẳng định đây là thế mạnh khi đào tạo GVTH. Các hình thức rèn luyện kỹ năng dạy học và giáo dục bao gồm :

+ Học phần rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên : Học phần này chủ yếu rèn luyện các kỹ năng dạy học, kỹ năng giáo dục. Học phần rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên được thực hiện trong suốt quá trình sinh viên học tập trong trường sư phạm, ngay từ học kỳ đầu, những tháng đầu tiên và chỉ kết thúc vào năm học thứ ba. Học phần này tạo cơ sở để học các học phần thực tập sư phạm.

+ Các học phần thực tập sư phạm 1 và 2 : Các học phần này được thực hiện trong năm học thứ hai và thứ ba. Nếu học phần rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên là quá trình rèn luyện ngay tại trường sư phạm, sử dụng phương pháp chủ yếu là phương pháp vi mô (micro teaching), thì hai học phần này đưa sinh viên đến với môi trường giảng dạy của trường tiểu học.

+ Học phần công tác Đội và học phần thực hành công tác Đội và Sao nhi đồng : Đây là một hoạt động nghiệp vụ rất đặc biệt ở trường tiểu học. Mỗi GVTH là một cán bộ phụ trách Đội hoặc Sao nhi đồng. Vì thế các sinh viên sư phạm tiểu học không thể không học các học phần này.

5. Sự kết hợp ngày càng nhuần nhuyễn các kiến thức khoa học bộ môn và các kỹ năng sư phạm

Sự kết hợp này được tiếp tục kế thừa trong Dự thảo Chương trình khung năm 2003. Đặc điểm này của chương trình đào tạo GVTH biểu hiện trước tiên ở tên gọi các môn học. Trong chương trình đào tạo không có sự tách rời giữa môn Toán và môn Phương pháp dạy học Toán, môn Mĩ thuật và môn Phương pháp dạy học Mĩ thuật... như ở chương trình đào tạo giáo viên các bậc học trên. Do đó, tên gọi các môn học trong chương trình đào tạo GVTH bao giờ cũng là tên ghép : Toán và Phương pháp dạy học Toán, Mĩ thuật và Phương pháp dạy học Mĩ thuật... Sự kết hợp chặt chẽ này không chỉ ở tên gọi mà còn thể hiện ngay trong chương trình môn học, ngay trong cách thức tổ chức phân công giáo viên thực hiện chương trình... Sự kết hợp giữa kiến thức khoa học

bộ môn và phương pháp dạy học đã mang lại một nét đặc thù của chương trình đào tạo GVTH, điều mà chương trình đào tạo giáo viên các bậc học trên đang phấn đấu thực hiện.

B - NHỮNG ĐIỂM ĐỔI MỚI

1. Những điểm mới trong mục tiêu đào tạo của Dự thảo Chương trình khung năm 2003

Dự thảo Chương trình khung đào tạo GVTH năm 2003 được xây dựng trên cơ sở chuẩn GVTH và nhằm đáp ứng các yêu cầu của chương trình tiểu học ban hành năm 2001.

Chuẩn GVTH phản ánh các yêu cầu của GVTH giai đoạn công nghiệp hoá, hiện đại hoá đối với người GVTH. Chuẩn GVTH được xác định trên ba lĩnh vực lớn : phẩm chất, kiến thức và kỹ năng.

Chương trình tiểu học năm 2001 là chương trình ra đời trong giai đoạn phát triển mới của cấp Tiểu học, giai đoạn nâng cao chất lượng theo yêu cầu của sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước.

Dựa vào hai căn cứ trên, mục tiêu đào tạo của Dự thảo Chương trình khung năm 2003 đã có những điểm mới so với mục tiêu đào tạo của chương trình năm 1995 :

Xác định rõ việc chuẩn bị các kiến thức và kỹ năng sâu hơn về một môn để sau này người giáo viên trở thành nòng cốt về môn này ở tiểu học.

Bổ sung vào phần mục tiêu cụ thể (về phẩm chất, năng lực, kỹ năng sư phạm) những nội dung mới theo yêu cầu của chuẩn GVTH và của Chương trình tiểu học năm 2001 (các yêu cầu về mối quan hệ với cộng đồng xã hội nơi trường đóng ; các yêu cầu về dạy học sinh các vùng, miền hoặc các đối tượng học sinh đặc biệt ; các yêu cầu về kiểm tra, đánh giá, lập kế hoạch dạy học theo chương trình từng môn học, kỹ năng thiết kế bài học, kỹ năng sử dụng phương pháp và phương tiện dạy học, kỹ năng tổ chức thực hành các hoạt động ngoài giờ lên lớp, kỹ năng xây dựng hồ sơ giảng dạy và giáo dục,...).

2. Dự thảo Chương trình khung năm 2003 đã điều chỉnh thời lượng học tập từ 195 đơn vị học trình (ĐVHT) xuống 168 ĐVHT và các chứng chỉ về giáo dục thể chất, giáo dục quốc phòng cho phù hợp với các quy định mới của Bộ về chương trình khung bậc cao đẳng. Do đó cơ cấu giữa phần kiến thức giáo dục đại cương và phần kiến thức giáo dục chuyên nghiệp cũng đã được sắp xếp lại theo tỉ lệ mới :

- Kiến thức giáo dục đại cương tối thiểu : 29/168 ĐVHT
- Kiến thức giáo dục chuyên nghiệp tối thiểu : 139/168 ĐVHT
 - + Khối kiến thức cơ sở của ngành : 23 ĐVHT
 - + Khối kiến thức ngành : 97 ĐVHT

+ Khối kiến thức thực tập nghề nghiệp : 19 ĐVHT

3. Chương trình khung đào tạo giáo viên tiểu học hệ Cao đẳng sư phạm được biên soạn trên tinh thần liên thông giữa hệ Cao đẳng với hệ Trung học và Đại học theo đúng các hướng dẫn của Bộ

Sự liên thông giữa chương trình đào tạo GVTH từ Trung học lên Cao đẳng và Đại học nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho GVTH nâng cao trình độ đào tạo.

4. Đổi mới nội dung và phương pháp đào tạo

Dự thảo Chương trình khung năm 2003 một mặt chú ý nâng cao yêu cầu rèn luyện phẩm chất đạo đức nhà giáo cho các sinh viên mặt khác tập trung vào việc đào tạo các năng lực mà người giáo viên cần có. Dự thảo chương trình khung năm 2003 yêu cầu hình thành ở người sinh viên các năng lực cơ bản sau :

Năng lực chẩn đoán nhu cầu và đặc điểm của đối tượng giáo dục.

Năng lực thiết kế kế hoạch giáo dục, năng lực hướng dẫn cho học sinh tự thiết kế kế hoạch học tập phù hợp với nhu cầu, khả năng và hoàn cảnh của mình.

Năng lực tổ chức thực hiện kế hoạch giáo dục, chú ý tích hợp các nội dung giáo dục, phát triển các phương pháp học tập tích cực, giao tiếp, hợp tác với các lực lượng trong và ngoài nhà trường để làm giáo dục.

Năng lực giám sát, đánh giá kết quả hoạt động giáo dục (chú ý : phát triển khả năng tự đánh giá của học sinh).

Năng lực giải quyết những vấn đề nảy sinh trong thực tiễn giáo dục (chú ý học tập, vận dụng, đúc kết kinh nghiệm, không ngừng hoàn thiện).

Năng lực của người giáo viên là khả năng thực hiện các hoạt động giáo dục, dạy học với chất lượng cao. Năng lực được hình thành và bộc lộ trong hoạt động, gắn với một số kĩ năng tương ứng. Vì vậy, Dự thảo Chương trình khung năm 2003 đã sắp xếp lại hợp lí các tỉ lệ tương quan (giữa lí thuyết với thực hành, thực tập sư phạm ; giữa thực hành tại trường sư phạm và thực hành tại trường phổ thông...) như đã phân tích ở phần trên.

Dự thảo Chương trình khung năm 2003 bổ sung yêu cầu "cách dạy phương pháp học" vào chương trình phương pháp dạy học các bộ môn, nhấn mạnh yêu cầu đổi mới các hoạt động thực hành, nâng cao chất lượng tăng cường các bài tập tình huống sư phạm, tổ chức đào tạo theo kiểu mô-đun hoá.

5. Đổi mới nội dung các học phần (có sự kế thừa chương trình đào tạo năm 1995) đồng thời bổ sung một số học phần mới

Các học phần kế thừa chương trình đào tạo năm 1995 đã được đổi mới về nội dung theo hai hướng : phản ánh các tiến bộ của khoa học bộ môn cũng như khoa học sư phạm trong gần một thập niên qua và gắn bó chặt chẽ với chương trình tiểu học mới ban hành năm 2001.

Ngoài ra, Dự thảo Chương trình khung năm 2003 còn bổ sung một số học phần mới :

- Học phần về giáo dục môi trường ở tiểu học : 2 ĐVHT
- Học phần về phương tiện kĩ thuật dạy học và ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học ở tiểu học : 4 ĐVHT
- Học phần về kiểm tra, đánh giá dạy học ở tiểu học : 2 ĐVHT
- Học phần tổ chức các hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp : 2 ĐVHT
- Học phần về phương pháp nghiên cứu Khoa học giáo dục : 2 ĐVHT

Các học phần này nhằm cập nhật công tác đào tạo GVTH với chương trình tiểu học mới ; với sự ứng dụng các thành tựu của khoa học, kĩ thuật thế kỉ XXI vào dạy học ; với các thành tựu mới của công tác đào tạo giáo viên,...

Dự thảo Chương trình khung đào tạo GVTH hệ CDSP đang được biên soạn và trưng cầu ý kiến rộng rãi của các trường sư phạm, các cán bộ quản lí giáo dục tiểu học, các GVTH. Những phân tích trên mang tính khái quát, mong đóng góp một ý kiến nhỏ vào cuộc trưng cầu ý kiến mà các báo và tạp chí đang thực hiện.

GIỚI THIỆU CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO - BỒI DƯỠNG GIÁO VIÊN TIỂU HỌC

Dự án Phát triển Giáo viên Tiểu học

Đổi mới công tác đào tạo GVTH đáp ứng yêu cầu của thời kì đổi mới giáo dục phổ thông nói chung và GDTH nói riêng đang là đòi hỏi bức thiết. Do đó, một trong những nhiệm vụ quan trọng của Dự án PTGVTH là xây dựng các bộ chương trình đào tạo bồi dưỡng GVTH nhằm tạo ra sự chuyển biến cơ bản về chất lượng đào tạo và bồi dưỡng đội ngũ GVTH, cụ thể là :

- Xây dựng các bộ chương trình đào tạo GVTH :

+ Chương trình đào tạo GVTH ở các trình độ : THSP, CĐSP và ĐHSP

+ Chương trình tiếp tục đào tạo GVTH đạt trình độ chuẩn THSP

+ Chương trình đào tạo GVTH trình độ THSP lên CĐSP

- Biên soạn các tài liệu bồi dưỡng GVTH :

+ Các tài liệu bồi dưỡng GVTH phục vụ chương trình, SGK mới ở tiểu học ; tài liệu bồi dưỡng GVTH dạy các lớp 1, 2, 3, 4, 5 ; đổi mới phương pháp dạy học ; quản lí chuyên môn theo yêu cầu của trường tiểu học.

+ Các tài liệu bồi dưỡng GVTH phục vụ phát triển năng lực sư phạm dạy đối tượng chuyên biệt : tài liệu bồi dưỡng GVTH dạy Tiếng Việt cho học sinh dân tộc, phương pháp dạy lớp ghép, dạy học sinh khuyết tật.

Sau đây, xin giới thiệu một số nội dung cơ bản trong việc xây dựng các chương trình đào tạo bồi dưỡng GVTH dưới góc độ của "chuẩn GVTH" :

1. Những điểm mới của các chương trình đào tạo GVTH

Trọng tâm của chương trình nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới của GDTH, nâng cao trình độ cho GVTH và đáp ứng yêu cầu của chương trình, SGK tiểu học ban hành năm 2000.

- Các chương trình đào tạo GVTH được thiết kế thành các học phần tạo sự liên thông với các chương trình đào tạo khác theo hướng giảm bớt một số học phần thành chương trình dạy học GVTH ở trình độ THSP (12+2) và bổ sung một số học phần thành chương trình dạy học GVTH trình độ ĐHSP (12+4). Thiết kế như vậy sẽ thuận lợi cho mỗi GVTH theo học tiếp để nâng cao trình độ từ THSP lên CĐSP hoặc từ trình

độ CĐSP lên ĐHSP, đồng thời tạo thuận lợi để các cơ sở đào tạo chuyển đổi trình độ đào tạo một cách linh hoạt theo nhu cầu phát triển ở mỗi giai đoạn. Chính vì vậy, việc xây dựng chương trình đào tạo GVTH hệ CĐSP phải được xây dựng trước tiên để làm cơ sở xây dựng các chương trình đào tạo khác.

1.1. Đổi mới cách xây dựng chương trình đào tạo GVTH

Sự đổi mới trong cách làm (quy trình xây dựng) "chuẩn GVTH" từ việc xác định mục tiêu, xây dựng khung chuẩn GVTH, xác định nội dung cốt lõi đến thử nghiệm, chỉnh sửa,... đã có tác dụng tích cực đối với quy trình xây dựng các chương trình đào tạo GVTH. Do đó, việc xây dựng các chương trình đào tạo GVTH cũng được thực hiện theo một quy trình mới như : thành lập Hội đồng chỉ đạo và các tiểu ban xây dựng CTĐT GVTH - tổ chức nghiên cứu các văn kiện, văn bản, nghị quyết của Đảng, Nhà nước, Quốc hội, phần liên quan trực tiếp đến GDTH, GVTH, đào tạo GVTH, Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010, chương trình tiểu học ban hành năm 2001. Đặc biệt nghiên cứu kỹ dự thảo "chuẩn GVTH" (đây là một cơ sở quan trọng để xây dựng mục tiêu và nội dung của chương trình đào tạo GVTH) - tổ chức các Hội thảo "Trao đổi kinh nghiệm đào tạo GVTH trong và ngoài nước" (nhằm tăng cường năng lực cho các tác giả biên soạn chương trình đào tạo GVTH) và Hội thảo "Đánh giá chương trình đào tạo GVTH và xác định các yêu cầu mới đối với GVTH". Kết quả của các hội thảo này là một trong những cơ sở quan trọng để xây dựng mục tiêu và nội dung chương trình các môn trong chương trình đào tạo GVTH - xây dựng chương trình khung đào tạo GVTH các hệ đào tạo mà trước hết là xây dựng CTKĐT dành cho GVTH hệ CĐSP (dựa trên văn bản Dự thảo chuẩn GVTH và văn bản Định hướng đổi mới chương trình đào tạo GVTH) tổ chức lấy ý kiến đóng góp cho văn bản dự thảo chương trình khung đào tạo - GVTH hệ CĐSP. Ngoài ra, chương trình khung đào tạo GVTH hệ CĐSP còn được giới thiệu trên báo *Giáo dục thời đại*, *Tạp chí giáo dục*, *Tạp chí Dạy và Học ngày nay* và được đưa lên mạng internet để có thể nhận được các ý kiến đóng góp nhiều hơn nữa của bạn đọc trong cả nước quan tâm đến vấn đề này. Tổ chức chỉnh sửa, hoàn thiện văn bản dự thảo chương trình khung đào tạo GVTH để chuẩn bị cho thẩm định và trình Bộ Giáo dục và Đào tạo phê duyệt và ban hành.

Văn bản Dự thảo Chương trình khung đào tạo GVTH đã được xây dựng theo một quy trình chặt chẽ, đảm bảo đúng các nguyên tắc và tuân thủ theo những quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

Như vậy một trong các khâu của quy trình xây dựng chương trình khung đào tạo GVTH hệ CĐSP là nghiên cứu rất kỹ văn bản dự thảo "chuẩn GVTH". Những nội dung cốt lõi của "chuẩn GVTH" là một căn cứ thiết yếu cho việc xây dựng mục tiêu và nội dung chương trình khung đào tạo GVTH hệ CĐSP.

1.2. Những điểm mới của chương trình đào tạo GVTH hệ CĐSP

1.2.1. Về mục tiêu : Dự thảo Chương trình Khung đào tạo GVTH hệ CĐSP được xây dựng dựa trên cơ sở chuẩn GVTH và nhằm đáp ứng các yêu cầu mới của GDTH và chương trình tiểu học năm 2000. Các chương trình đào tạo GVTH đảm bảo được mục tiêu là xây dựng cho sinh viên những phẩm chất và năng lực chuyên môn cũng như những kỹ năng sư phạm để khi ra trường họ có thể dạy được và tiến tới dạy tốt chương trình, sách giáo khoa (SGK) tiểu học mới. Đồng thời, sinh viên sẽ có tiềm lực đáp ứng những yêu cầu mới sau thời kỳ phổ cập GDTH, chuẩn bị nhân lực phục vụ công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước. Do đó, các chương trình đào tạo GVTH được căn bản đổi mới cả về mục tiêu, nội dung, phương pháp và công tác kiểm tra đánh giá sản phẩm đào tạo.

Dự thảo "chuẩn GVTH" là một trong những căn cứ quan trọng để xây dựng mục tiêu của chương trình đào tạo GVTH hệ CĐSP. Tuy nhiên, xây dựng mục tiêu của chương trình không phải chỉ căn cứ vào một mức độ nào đó của dự thảo "chuẩn GVTH", bởi nếu căn cứ vào mức độ 1 của dự thảo "chuẩn GVTH" (năng lực của một số kiến thức chuyên môn, kỹ năng sư phạm chỉ đạt ở mức độ ban đầu còn hạn chế) thì không phù hợp với mục tiêu đào tạo của chương trình đào tạo GVTH. Hệ CĐSP đáp ứng yêu cầu một lượng GVTH lớn, nâng cao trình độ (trên trình độ đào tạo chuẩn của GVTH - trình độ THSP), đáp ứng với yêu cầu đổi mới của GDTH. Mặt khác, nếu căn cứ vào mức độ cao hơn của chuẩn thì cũng không phù hợp với mục tiêu của chương trình đào tạo, vì ở mức độ cao hơn của "chuẩn" thì có những kiến thức và kỹ năng mà người GVTH phải được bồi dưỡng và rèn luyện nhiều trong quá trình giảng dạy ở trường tiểu học mới đạt được. Do đó, trong quá trình xây dựng mục tiêu, chương trình đã cố gắng kết hợp, chọn lọc một cách hài hoà các nội dung của "chuẩn GVTH" giữa các mức độ và với những yêu cầu đổi mới của GDTH nói chung và chương trình tiểu học mới nói riêng, để đảm bảo đạt được yêu cầu đặt ra cho người sinh viên ra trường là ngoài việc đảm nhiệm được công việc giảng dạy ở tiểu học còn thích ứng với những đổi mới của GDTH trong giai đoạn mới.

1.2.2. Cấu trúc và nội dung của chương trình đào tạo giáo viên tiểu học hệ Cao đẳng sư phạm

- Chương trình đào tạo GVTH vẫn được thực hiện trong thời gian 3 năm nhưng với tổng số 180 ĐVHT theo quy định (chương trình hiện hành ban hành năm 1991 là 195 ĐVHT), gồm khối kiến thức giáo dục đại cương và khối kiến thức giáo dục chuyên nghiệp.

- Cấu trúc chương trình được chia làm 2 phần :

+ Phần đào tạo cơ bản : vẫn gồm các nội dung như chương trình năm 1995 (các nội dung đại cương của bậc học cao đẳng, tâm lý học, giáo dục học ; các nội dung kiến thức khoa học và PPDH cho tất cả các môn cần dạy ở tiểu học ; các nội dung thực hành,

thực tập sư phạm) nhưng nội dung các học phần được xây dựng theo hướng đổi mới cả về mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học đáp ứng yêu cầu đổi mới của GDTH và của chương trình, sách giáo khoa mới ở tiểu học. Riêng học phần Giáo dục sức khỏe không tách riêng mà lồng ghép vào môn Tự nhiên và Xã hội. Khi xây dựng nội dung, chương trình các môn học đã bám sát được nội dung lĩnh vực kiến thức ở mức 1 và 2 mục 2.2 của Dự thảo "chuẩn GVTH" : "Có kiến thức khoa học cơ bản liên quan đến các môn học trong chương trình tiểu học...", "Có kiến thức về tâm lí học sư phạm lứa tuổi, kiến thức giáo dục học, PPDH các môn học ở tiểu học, phương pháp kiểm tra đánh giá kết quả học tập phù hợp với từng đối tượng học sinh...", và mục 2.4 - "Có hiểu biết về quản lí hành chính nhà nước. Có kiến thức phổ thông về môi trường, dân số, an ninh quốc phòng, an toàn giao thông, quyền trẻ em..." vì thế, phần này đã được bổ sung một số kiến thức giáo dục chuyên nghiệp sau đây :

- Học phần *Sinh lí trẻ lứa tuổi tiểu học* (2 ĐVHT) : đây là học phần cơ bản, quan trọng, làm cơ sở cho việc học các môn học khác để giúp sinh viên có thái độ và tạo điều kiện cho học sinh tiểu học tham gia các hoạt động phù hợp với đặc điểm sinh lí lứa tuổi tiểu học.

- Học phần *Giáo dục môi trường ở tiểu học* (2 ĐVHT) : ngoài kiến thức giáo dục môi trường tự nhiên, còn đề cập tới kiến thức giáo dục về môi trường xã hội như : giáo dục dân số, giáo dục giới tính, quyền trẻ em, phòng chống AIDS, ma túy,...

+ Mặt khác, nội dung chương trình đào tạo còn bổ sung thêm một số học phần, nhằm rèn luyện kĩ năng mới cho sinh viên, đáp ứng sự phát triển của khoa học và công nghệ trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo, thể hiện ở việc tiếp thu công nghệ mới trong hoạt động giáo dục/dạy học, như : sử dụng phương tiện kĩ thuật và công nghệ thông tin trong dạy học, sử dụng máy chiếu qua đầu, máy chiếu slight, máy chiếu đa năng, sử dụng máy tính thiết kế bài dạy, soạn biểu mẫu, bản vẽ, sử dụng các phần mềm dạy học đã có vào các bài giảng..., biết truy cập Internet để khai thác các tài liệu phục vụ cho bài giảng... ; đổi mới cách kiểm tra, đánh giá kết quả học tập và giáo dục của học sinh, giúp sinh viên nắm được các kĩ năng xây dựng các loại đề kiểm tra đánh giá, phương pháp thực hiện việc đánh giá kết quả học tập, giáo dục... ; kĩ năng tổ chức các hoạt động giáo dục trong trường tiểu học... Những nội dung đổi mới này tạo điều kiện cho sinh viên khi ra trường được rèn luyện thêm về kĩ năng trong quá trình dạy học, để đạt được các mức độ trong lĩnh vực III của dự thảo "chuẩn GVTH". Cụ thể chương trình đưa thêm vào những học phần sau :

- Học phần về phương tiện kĩ thuật dạy học và ứng dụng công nghệ thông tin (CNTT) trong dạy học ở tiểu học (4 ĐVHT).

- Học phần về kiểm tra đánh giá kết quả học ở tiểu học (2 ĐVHT).

- Học phần thực hành tổ chức các kĩ năng, tổ chức hoạt động ngoài giờ học văn hoá ở trường tiểu học, qua đó tạo những hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp (2 ĐVHT).

Phần đào tạo tự chọn : phần này đã thay đổi nhiều so với chương trình 1995. Nội dung các học phần tự chọn lần này mở rộng cho tất cả các môn trong chương trình cấp Tiểu học và gồm 9 ĐVHT, chuyên sâu một trong các môn : Toán, Tiếng Việt, Âm nhạc, Mĩ thuật, Thể dục, Đạo đức, Thủ công và Kĩ thuật, Tự nhiên và Xã hội. Khối kiến thức tự chọn chiếm 4,44% tổng số khối kiến thức trong chương trình nhằm cá thể hoá trình độ và năng lực của giáo sinh. Một mặt, tạo điều kiện cho giáo sinh có điều kiện rèn luyện năng lực chuyên sâu một số môn học mà họ có nhu cầu cần nâng cao, khi ra trường họ có thể đáp ứng yêu cầu phân công giảng dạy của các nhà trường (dạy tất cả các môn học có trong chương trình tiểu học dạy một số môn học nào đó), hoặc có điều kiện phấn đấu trở thành giáo viên nòng cốt về một môn ở tiểu học. Mặt khác, chuẩn bị cho giáo sinh năng lực dạy học với các đối tượng học sinh đặc biệt như : học sinh người dân tộc, dạy lớp ghép và học sinh khuyết tật..., đáp ứng yêu cầu giảng dạy ở từng vùng, miền. Nội dung phần tự chọn đã đáp ứng được yêu cầu của chuẩn GVTH về việc xây dựng năng lực chuyên môn và kĩ năng sư phạm cho giáo viên tiểu học, có khả năng dạy các đối tượng chuyên biệt, phù hợp với điều kiện giảng dạy theo từng vùng, miền.

Ngoài ra, chương trình còn chú trọng rèn luyện tay nghề cho giáo viên, thể hiện ở việc tăng thời gian thực hành nghề nghiệp và thực hành chuyên môn của sinh viên trong toàn bộ chương trình đào tạo, nhằm rèn luyện những kĩ năng thực hành chuyên môn và kĩ năng sư phạm cho sinh viên, cụ thể :

- Tỷ lệ thời lượng giữa các môn nghiệp vụ sư phạm - tâm lí giáo dục trong toàn bộ chương trình hiện hành là 80/195 chiếm 40%, chương trình năm 2003 là 79/180 ($\approx 44\%$).

- Tỷ lệ thời lượng giữa lí thuyết và thực hành là : 50/50.

1.3. Đổi mới trong tổ chức đào tạo

Chương trình được thực hiện bằng nhiều hình thức tổ chức đào tạo. Các hình thức này đều hướng vào sự phát triển năng lực tự học của sinh viên, tập trung vào việc đào tạo các năng lực sư phạm của giáo viên. Tinh thần này phải được quán triệt trong việc giảng dạy từng môn học và trong rèn luyện nghiệp vụ sư phạm. Nội dung đào tạo sẽ được thiết kế theo các hoạt động học tập, bảo đảm cho sinh viên tập dượt xử lí những tình huống phổ biến sẽ gặp trong thực tiễn giáo dục ở trường tiểu học.

1.4. Đổi mới việc kiểm tra đánh giá sinh viên

Công khai hoá, khách quan hoá trong quá trình kiểm tra đánh giá, chuyển dần từ đánh giá về kiến thức sang đánh giá về năng lực, kết hợp các hình thức kiểm tra đánh giá (tự luận, trắc nghiệm,...), kết hợp tự đánh giá của giảng viên với sự tự đánh giá và đánh giá lẫn nhau của sinh viên. Việc kiểm tra đánh giá chất lượng đào tạo được thực hiện bằng nhiều cách : vấn đáp, tự luận, trắc nghiệm, hoạt động thực hành, hoạt động ngoại khoá,... nhằm đánh giá một cách thường xuyên và toàn diện các sinh viên.

2. Những điểm mới của các tài liệu bồi dưỡng GVTH

Dự thảo "chuẩn GVTH" là những yêu cầu về phẩm chất và năng lực nghề nghiệp đối với GVTH trong giai đoạn công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước và trong công cuộc đổi mới chương trình phổ thông nói chung và GDTH nói riêng. Đội ngũ GVTH ở nước ta hiện nay không đồng đều về trình độ (một lượng không nhỏ giáo viên có trình độ dưới chuẩn, còn lại phần lớn (73%) số lượng GVTH tốt nghiệp chương trình đào tạo GVTH hệ THSP năm 1995, mà chương trình đến nay không còn phù hợp nữa ; một lượng nhỏ (12%) GVTH có trình độ CĐ và ĐH), đời sống khó khăn,... Do đó, việc đội ngũ GVTH phải đổi mới với những thách thức mới của GDTH và những tiêu chí của dự thảo "chuẩn GVTH" là hết sức khó khăn. Người GVTH hiện nay đang một mặt, phải không ngừng nâng cao trình độ để đáp ứng những đòi hỏi mới của GDTH, mặt khác phải tự bồi dưỡng, rèn luyện, cập nhật với những kiến thức và kỹ năng sư phạm để có thể đảm đương được việc dạy được và dạy tốt chương trình, sách giáo khoa tiểu học mới. Chính vì vậy, một trong những nhiệm vụ của Dự án là biên soạn các tài liệu bồi dưỡng GVTH nhằm nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên, giúp họ vừa đảm đương được chương trình, sách giáo khoa tiểu học mới, vừa đáp ứng được yêu cầu của dự thảo "chuẩn GVTH".

Các tài liệu bồi dưỡng GVTH cũng được đổi mới cả về mục tiêu, cấu trúc, nội dung. Tài liệu bồi dưỡng được thiết kế thành các môđun (*môđun* bồi dưỡng được quy định là một tổ hợp các công cụ gồm nhiều phương tiện : các loại văn bản in ấn, băng hình, băng tiếng ; *môđun* bồi dưỡng là các đơn vị kiến thức có thời lượng theo quy định và có khả năng tổ hợp với nhau phục vụ các chương trình học tập). Như vậy, mỗi *môđun* được thiết kế theo một thời lượng và nội dung trọn vẹn của từng lĩnh vực cần bồi dưỡng cho GVTH hoặc cho cán bộ quản lý trường tiểu học.

2.1. Mục tiêu

- Các môđun bồi dưỡng nhằm bồi dưỡng cho GVTH năng lực (kiến thức và kỹ năng sư phạm) dạy học đáp ứng yêu cầu của chương trình và sách giáo khoa tiểu học mới. Khả năng này được cụ thể hoá thành những năng lực sau :

+ Nắm vững nội dung cơ bản của chương trình các môn học và hoạt động, những điểm khó và mới trong sách giáo khoa, sách giáo viên của từng môn học, hoạt động ở các khối, lớp của tiểu học.

+ Nắm và sử dụng được các PPDH ở từng môn học và bước đầu sử dụng có hiệu quả những phương pháp này.

+ Nắm các thiết bị dạy học cần thiết để thay sách giáo khoa ở từng môn học, hoạt động và cách sử dụng các thiết bị đó trong dạy học.

+ Nắm những yêu cầu cơ bản về kiến thức, kỹ năng, thái độ ở từng môn học và biết cách đánh giá kết quả học tập bộ môn của học sinh theo yêu cầu về kiến thức và kỹ năng do chương trình tiểu học đặt ra.

+ Tăng cường năng lực cho GVTH để dạy các đối tượng chuyên biệt ở tiểu học như dạy học sinh khuyết tật, dạy Tiếng Việt cho học sinh dân tộc, dạy lớp ghép,...

Những năng lực mà GVTH được bồi dưỡng trên đây là những năng lực mà GVTH đang cần và còn thiếu để đáp ứng yêu cầu dạy tốt chương trình tiểu học mới. Mặt khác, nếu GVTH được bồi dưỡng thêm những kiến thức và kỹ năng này thì sẽ đáp ứng được yêu cầu cao hơn của "chuẩn GVTH", vì ở những mức độ này GVTH chỉ có thể đạt được trên họ phải rèn luyện và bồi dưỡng trong quá trình giảng dạy ở trường tiểu học.

2.2. Cấu trúc các môđun bồi dưỡng

Các môđun bồi dưỡng đã được thiết kế theo 2 phần tài liệu in và kết hợp với tài liệu nghe nhìn (băng hình, băng tiếng). Các đoạn băng được sử dụng như một nội dung học tập chứ không chỉ đơn thuần là minh họa. Cách viết tài liệu đã được cải tiến chủ yếu thiết kế cho giáo viên tự học, tự nghiên cứu, do đó tài liệu viết dưới dạng thiết kế các hoạt động buộc người học phải tích cực chủ động trong quá trình nắm bắt các kiến thức, kỹ năng. Việc đổi mới cách viết tài liệu bồi dưỡng như trên còn tạo điều kiện thuận lợi cho việc tổ chức học tập theo các tổ, nhóm chuyên môn, giúp giáo viên giải quyết được những khó khăn nảy sinh trong quá trình học tập bồi dưỡng.

2.3. Nội dung các môđun bồi dưỡng

Nội dung môđun bồi dưỡng chủ yếu tập trung vào những kiến thức trọng tâm, khó, mới mà người giáo viên còn gặp rất nhiều khó khăn khi giải quyết trong quá trình giảng dạy ở tiểu học. Mặt khác, nội dung bồi dưỡng tập trung vào rèn luyện cho giáo viên những kỹ năng sư phạm mà chủ yếu là cách sử dụng các PPDH tích cực trong giảng dạy từng môn học ở tiểu học và dạy từng đối tượng học sinh...

Vậy giải quyết được những vấn đề trên là giúp giáo viên rèn luyện được phẩm chất và năng lực giảng dạy để giúp họ đạt được những mức độ trong từng lĩnh vực mà "chuẩn GVTH" đã đặt ra.

Trên đây là một số điểm mới cơ bản, thiết yếu của các chương trình đào tạo bồi dưỡng GVTH mà Dự án xây dựng nhằm góp phần tạo ra sự chuyển biến cơ bản về chất lượng của đội ngũ GVTH đáp ứng với "chuẩn GVTH" trong tương lai.

***Phần bốn :* QUẢN LÝ NHÀ TRƯỜNG VÀ XÂY DỰNG
TIÊU CHUẨN NGHIỆP VỤ CÁC NGẠCH
GIÁO VIÊN TIỂU HỌC**

**PHƯƠNG PHÁP LUẬN VỀ KẾ HOẠCH CHIẾN LƯỢC VÀ VIỆC
VẬN DỤNG VÀO VIỆC XÂY DỰNG KẾ HOẠCH CHIẾN LƯỢC
PHÁT TRIỂN TRƯỜNG TIỂU HỌC**

**PGS. TS. Đặng Quốc Bảo,
Ths. Đỗ Thiết Thạch**

I - KHÁI NIỆM KẾ HOẠCH CHIẾN LƯỢC

Kế hoạch chiến lược (strategic plan) được coi là công cụ mạnh để xác định các ưu tiên và đề ra các quyết định đúng đắn cho một tổ chức, trong một thời kì dài - thường bao quát trong khoảng 10 - 20 năm. Khái niệm này bắt nguồn từ khu vực kinh tế tư nhân. Các doanh nghiệp trong sự cạnh tranh kinh tế - sản xuất phải có tầm nhìn dài hạn cho chiến lược hành động, và chiến lược hành động thường được cụ thể hoá bằng một kế hoạch trong đó xác định "mục tiêu", "sự lựa chọn các siêu ưu tiên" (super priorities), "các tình huống phải đối phó" và "giải quyết".

Công cụ này được những người quản lí chính quyền tiếp nhận và sử dụng ngày càng nhiều để xây dựng kế hoạch chiến lược phát triển cộng đồng, kế hoạch phát triển ngành.

Từ thập niên 80 của thế kỉ trước, vấn đề kế hoạch chiến lược cũng được áp dụng vào việc quản lí ngành giáo dục, quản lí nhà trường.

Giáo dục trong sự nghiệp phát triển kinh tế xã hội, nhà trường trong sự nghiệp góp phần phát triển cộng đồng, ngoài kế hoạch công tác thường niên (kế hoạch năm học) có tính tác nghiệp, muốn tạo ra sự phát triển bền vững đều cần phải có kế hoạch chiến lược.

Ở nước ta, vấn đề này thường được gọi là xây dựng chiến lược giáo dục, xây dựng quy hoạch giáo dục. Ở tầm vĩ mô và trung mô (Bộ, Sở, Phòng) đã có một số công trình về chiến lược học và quy hoạch giáo dục. Tuy nhiên ở cấp cơ sở (nhà trường), vấn đề này chưa được chú ý đúng mức.

II - BẢN CHẤT "KẾ HOẠCH CHIẾN LƯỢC" VÀ VIỆC ÁP DỤNG VÀO CÔNG TÁC XÂY DỰNG KẾ HOẠCH CHIẾN LƯỢC PHÁT TRIỂN NHÀ TRƯỜNG

1. Kế hoạch chiến lược khác với kế hoạch công tác ở một số điểm sau

a) Chú trọng đến tư duy và hành động thực hiện mục tiêu tổng thể hơn là việc thực hiện công việc cụ thể.

b) Chú ý đến sự phát triển tương lai của tổ chức, xu thế phát triển của tổ chức. Nó cần được phác thảo để làm rõ được một số khía cạnh :

- Tổ chức đang ở đâu ?
- Tổ chức mong muốn đạt được điều gì trong tương lai ?
- Tổ chức có thể đạt được điều gì trong tương lai ?

c) Chú ý một cách toàn diện cả ba vấn đề :

- Sự ổn định mang tính thích ứng của tổ chức với môi trường bên ngoài.
- Sự ổn định mang tính tăng trưởng của tổ chức trước những nhiệm vụ đặt ra trong hiện tại và tương lai.

- Sự ổn định mang tính phát triển của tổ chức để chủ động tiến tới tương lai.

d) Tập trung sự quan tâm vào các nguồn lực để giải quyết các vấn đề gay cấp mà tổ chức phải ứng phó ; các cách phát triển, khai thác, huy động nguồn lực hơn là liệt kê và kiểm kê nguồn lực và nhiệm vụ.

e) Chú trọng vào việc xây dựng quan hệ hợp tác và liên kết. Kế hoạch chiến lược phải thể hiện được sự quan tâm đối với việc hình thành, duy trì và kích thích sự hợp tác giữa các cá nhân và tổ chức có quan hệ với tổ chức của mình (đối tác và đồng minh).

2. Vận dụng những ý tưởng trên trong quản lí ngành giáo dục (hệ thống) và quản lí nhà trường, người ta thường huấn luyện cho Hiệu trưởng và người đứng đầu cơ quan giáo dục có định hướng tư duy như sau để xây dựng kế hoạch chiến lược phát triển nhà trường :

a) Những công việc nào nhà trường đang làm (1) ?

b) Sự phát triển tương lai của nhà trường (sau 5 năm, 10 năm sẽ đạt tới trạng thái nào) ?

c) Các giá trị của nhà trường bao gồm những điểm cơ bản nào ?

- d) Nhà trường có kế hoạch gì ?
- e) Những đồng minh, đối tác của nhà trường là ai ?
- g) Nhà trường phải phục vụ cho đối tượng nào (khách hàng) ?
- Đối tượng nào là lâu dài ?
 - Đối tượng nào là trước mắt ?
- h) Môi trường (xã hội tự nhiên) có tác động gì đến nhà trường ?
- i) Có những thời cơ nào mà nhà trường cần tận dụng và những nguy cơ nào đang tồn tại cần phải đề phòng ?
- k) Những điểm yếu nào cần phải khắc phục ngay ? Những điểm yếu nào cần phải khắc phục trong cả một quá trình ?
- l) Tổ chức sự phạm của nhà trường làm việc đã có hiệu quả chưa ? Cần phải đo hiệu quả này như thế nào ?
- m) Những kinh nghiệm tổ chức quá trình giáo dục gì nhà trường đã đúc rút được ? Những kinh nghiệm nào còn tác động và nhà trường cần phải phát huy ?

III - KHUNG KẾ HOẠCH CHIẾN LƯỢC ĐỐI VỚI NHÀ TRƯỜNG

Thông thường, một nhà trường có khung "Kế hoạch chiến lược" như sau :

1. Xác định sứ mệnh của nhà trường

Sứ mệnh (mission) của nhà trường thường được diễn đạt trong nhiều công trình về quản lý giáo dục mà UNESCO đã ấn hành. Thuật ngữ này cũng phổ biến trong hệ thống các nhà trường khu vực ASEAN, EU (Cộng đồng châu Âu). Nó đã du nhập vào nước ta trong những năm gần đây. Các nhà trường ở nước ta thường được xác định chức năng, nhiệm vụ.

Diễn đạt "sứ mệnh" (chức năng, nhiệm vụ) của nhà trường đòi hỏi phải có những thông điệp ngắn gọn nhưng gây được ấn tượng, đủ sức tạo ra những hành động thực tiễn để mọi người trong nhà trường và có quyền lợi liên quan với nhà trường cùng cam kết thực hiện.

Sau đây là một số yêu cầu cần thực hiện để có một tuyên bố về sứ mệnh thu hút được mọi người :

- Rõ ràng, dễ hiểu đầy đủ, ngắn gọn, dễ nhớ.
- Chỉ rõ những công việc của tổ chức.
- Phản ánh được các khả năng đặc biệt của tổ chức.

- Đủ rộng để mềm dẻo khi thực hiện và đủ hẹp để đi vào trọng tâm.
- Làm kim chỉ nam cho hành động.
- Phản ánh các giá trị, niềm tin và văn hoá của tổ chức.
- Đại diện cho các mục tiêu chung cần đạt.
- Tiếp sinh lực cho tổ chức.
- Không bị hạn chế bởi thời gian.

2. Xác định tầm nhìn của nhà trường

Tầm nhìn (vision) của nhà trường là sự phát triển về trạng thái tương lai có thể xảy ra và mong muốn của tổ chức nhà trường, của cộng đồng gắn bó và nuôi dưỡng nhà trường hi vọng đạt tới. Tầm nhìn chỉ rõ viễn cảnh có thể thực hiện được, tin cậy và hấp dẫn của tương lai. Tầm nhìn chỉ ra cái cần nói từ hiện tại tới tương lai, là kì vọng là mong muốn ở tương lai.

Để diễn đạt tầm nhìn của nhà trường, cần tạo ra thông điệp cô đọng, dễ hiểu, đủ để ghi nhớ.

Một số yêu cầu chi tiết sau đây cần lưu ý :

- Hấp dẫn, thuyết phục và vừa ý.
- Ngắn gọn, sống động, thu hút được tâm trí và tình cảm của người có liên quan.
- Các thách thức được nêu ra và trình bày rõ ràng.
- Thể hiện cam kết, sự đồng thuận của tổ chức đối với việc thực hiện tầm nhìn.
- Thể hiện sự tôn trọng truyền thống.
- Thể hiện sự bảo đảm cả về tinh thần và vật chất cho việc thực hiện cam kết.

3. Xác định hệ giá trị của nhà trường

Hệ giá trị của một nhà trường (còn gọi là văn hoá của nhà trường) là nguyên tắc hướng đạo các hành vi. Thực chất là chúng xác định phong cách làm việc của nhà trường (dạy, học, quản lí, ứng xử). Mỗi nhà trường cần phải xác định được các giá trị cốt lõi. Đó là những giá trị được chia sẻ bởi các thành viên của trường đóng góp cho sự phát triển của trường, làm nền tảng cho sứ mệnh và tầm nhìn của trường. Những giá trị cốt lõi tạo bối cảnh toàn diện để phát triển nhà trường,...

Thông điệp về hệ giá trị của một trường học thường bao gồm các chủ đề sau :

Hệ giá trị công việc

Làm việc (học tập và giảng dạy) phải có năng suất chất lượng, hiệu quả ; chăm lo hoàn thiện nội dung, tích cực cải tiến phương pháp, tạo ra được kết quả đào tạo cao nhất.

Hệ giá trị trong các mối quan hệ nội bộ.

Mọi thành viên trong nhà trường làm việc trên tinh thần Ki cương - Tình thương - Trách nhiệm - Sáng tạo.

(Hành động theo đúng pháp luật và quy chế giáo dục.

Sống thân ái đoàn kết với nhau.

Cộng đồng trách nhiệm có tinh thần đồng đội.

Phát triển tốt nhân cách học sinh).

Hệ giá trị trong việc quản lý môi trường tác động vào nhà trường

Mọi thành viên trong nhà trường có khả năng đề phòng nguy cơ, có ý chí khắc phục đẩy lùi khó khăn.

Mọi thành viên trong nhà trường biết tận dụng các thời cơ phát triển của nhà trường.

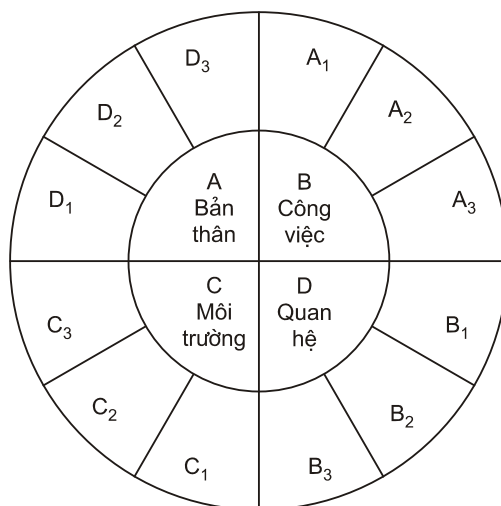
Mọi thành viên trong nhà trường biết thi đua, có ý thức vươn lên theo kịp và vượt các đơn vị tiên tiến.

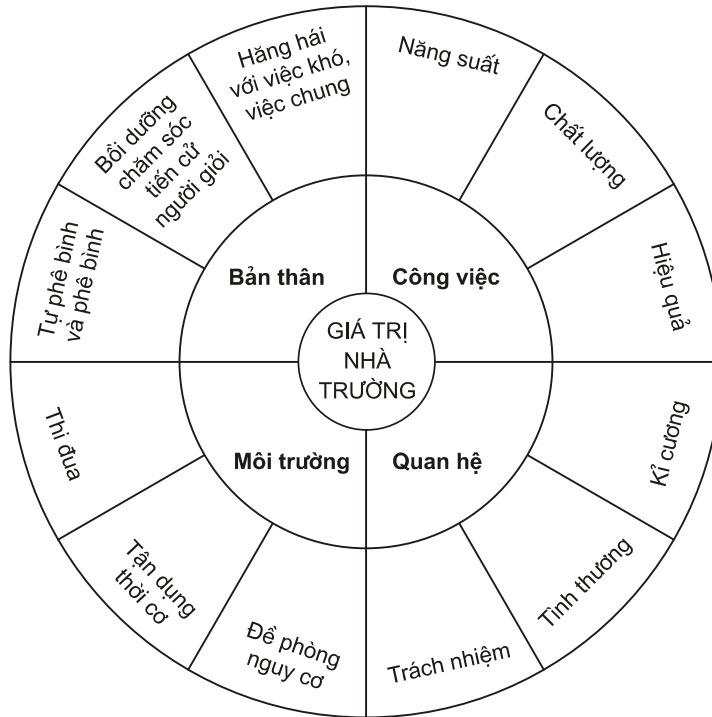
Hệ giá trị trong ứng xử với bản thân

Biết tự phê bình và phê bình.

Biết quý trọng và tiến cử người tài.

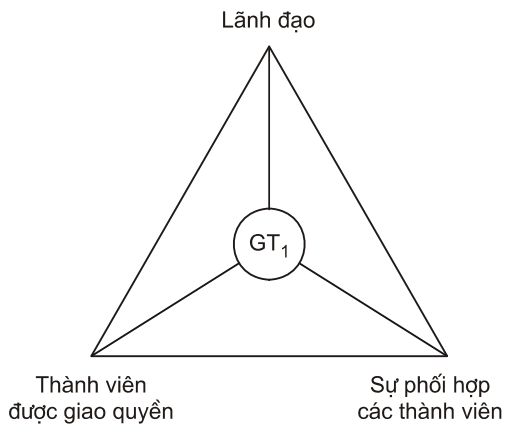
Hăng hái gánh vác các việc khó khăn.





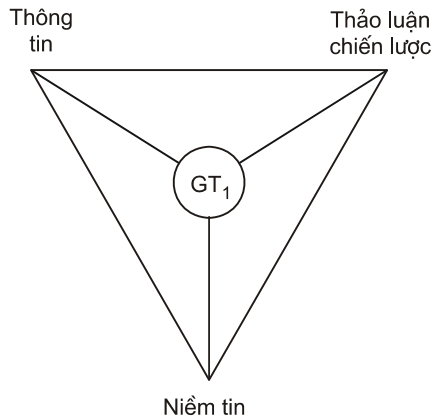
Thông điệp về hệ giá trị của trường học còn có hệ biểu hiện theo một cấu trúc sáu nhân tố xếp thành hai tam giác lồng vào nhau.

Tam giác thứ nhất bao gồm ba nhân tố

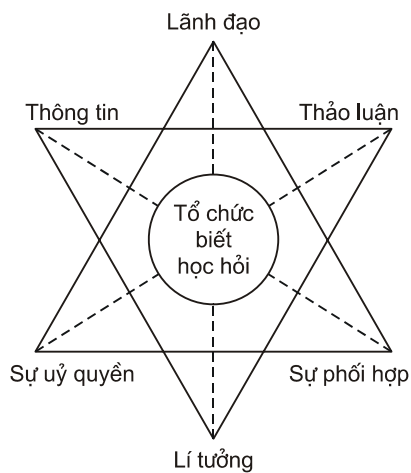


- * Uy tín của người lãnh đạo.
- * Đặc trưng của các thành viên được giao quyền (nhiệm vụ có rõ ràng không).
- * Đặc trưng của các thành viên có sự phối hợp với nhau qua công việc.

Tam giác thứ hai bao gồm ba nhân tố



- * Các thành viên có chung niềm tin, lí tưởng.
- * Các thành viên được chia sẻ thông tin (tính công khai).
- * Các thành viên được thường xuyên thảo luận về chiến lược phát triển của nhà trường.



Mô hình trên thể hiện một nhà trường với tính chất là một tổ chức biết học hỏi, (Learning Organization) được tích hợp từ giá trị 1 (GT₁) và giá trị 2 (GT₂).

4. Phân tích SWOT đối với sự phát triển nhà trường

Phân tích (SWOT Analysis) là một công cụ rất có ích đối với việc quản lí chung và lập kế hoạch chiến lược phát triển nhà trường.

SWOT là chữ viết tắt của cụm từ gốc tiếng Anh.

Strengths (S) : các điểm mạnh (M)

Weakness (W) : các điểm yếu (Y)

Opportunities : các thuận lợi, thời cơ (T)

Threats : các khó khăn nguy cơ (K)

Ghép các chữ cái tiếng Anh trên, ta có thuật ngữ "SWOT" và Việt Nam hoá ta có thuật ngữ "MYTK" (SWOT - MYTK).

Về thực chất, đây là sự phân tích, nhận định chủ quan và khách quan, nội lực và ngoại lực của nhà trường, một việc khá quen thuộc trong công việc của người quản lí nhà trường.

Phân tích "SWOT" được tiến hành theo hai kiểu :

a) Phân tích SWOT tĩnh

Đó là việc kiểm kê, nhận định xem nhà trường có những điểm mạnh, điểm yếu gì về đội ngũ (học sinh, giáo viên, cán bộ quản lí, cơ sở vật chất - sự phạm) ; có những thuận lợi, khó khăn gì trước các tác động của cộng đồng vào đời sống sự phạm của nhà trường (kinh tế, chính trị, an ninh, văn hoá, lối sống, môi trường xã hội, môi trường tự nhiên, v.v...).

Bảng phân tích SWOT tĩnh có dạng một hình vuông, gồm 4 ô :

Ô thứ nhất hàng trên liệt kê điểm Mạnh.

Ô thứ hai hàng trên liệt kê điểm Yếu.

Ô thứ nhất hàng dưới liệt kê Thuận lợi.

Ô thứ hai hàng dưới liệt kê Khó khăn.

Như vậy ô hàng trên phản ánh mặt chủ quan của nhà trường (nội lực của nhà trường), hai ô hàng dưới phản ánh mặt khách quan của nhà trường (ngoại lực của nhà trường).

Tư duy biện chứng của người quản lí cần phải thấy rõ mọi điều không hẳn là cố định hay bất biến.

Các nhân tố chủ quan và khách quan đều có mối liên hệ với nhau (thí dụ nhân tố học sinh là chủ quan của nhà trường - người học, song họ cũng là nhân tố khách quan của nhà trường với tư cách là công dân của cộng đồng).

Các khía cạnh thuận và nghịch cũng thường thường chuyển hoá lẫn nhau. Một đội ngũ thầy giáo có trình độ cao, là nhân tố mạnh của nhà trường nhưng nếu không biết quản lí để họ ganh đua, đố kị nhau thì lại là khó khăn.

Chiều hướng Nhân tố	Các khía cạnh thuận (+)	Các khía cạnh nghịch (-)
Nhân tố chủ quan	Các điểm mạnh M (S)	Các điểm yếu Y (W)
	1	1
	2	2
	.	.
	.	.
	.	.
(n)	(n)	
Nhân tố khách quan	Các thuận lợi T (O)	Các khó khăn K (T)
	1	1
	2	2
	.	.
	.	.
	.	.
(n)	(n)	

b) Phân tích SWOT động

Phân tích SWOT động là sự xem xét trạng thái chung của nhà trường khi tổng hoà các mặt mạnh, yếu, thuận lợi, khó khăn thì nhà trường ở vào xu thế nào. Người ta thực hiện sự phân tích SWOT động như sau :

Kẻ trục OX và OY giao nhau tại O.

Trục OX biểu diễn nội lực của trường (chủ quan), ấn định 2 điểm A,B. Nếu nhà trường nhìn tổng hoà còn yếu về đội ngũ, về cơ sở vật chất - sự phạm về năng lực cán bộ quản lí thì ở vùng OA.

Nếu nhà trường nhìn tổng hoà các mặt trên đã vượt được điểm A sang vùng AB thì rơi vào trạng thái Mạnh.

Trục OY biểu diễn ngoại lực của trường (Khách quan), ấn định hai điểm C, D. Nếu nhà trường nhìn tổng hoà còn khó khăn trước các tác động chung của cộng đồng, *của cấp trên dội vào nhà trường* (thí dụ cộng đồng kinh tế còn nghèo, xã hội thiếu an ninh, văn hoá ít lành mạnh, môi trường bị ô nhiễm, cấp trên thiếu quan tâm) thì ở vùng OC.

Nếu nhà trường nhìn tổng hoà có thuận lợi (cộng đồng có thu nhập tốt, nhân dân hiếu học, an ninh xã hội tốt, ít có tệ nạn xã hội, gần nguồn nước sạch, không khí trong lành, cấp trên quan tâm có nhiều chính sách đầu tư thoả đáng) thì ở vùng CD.

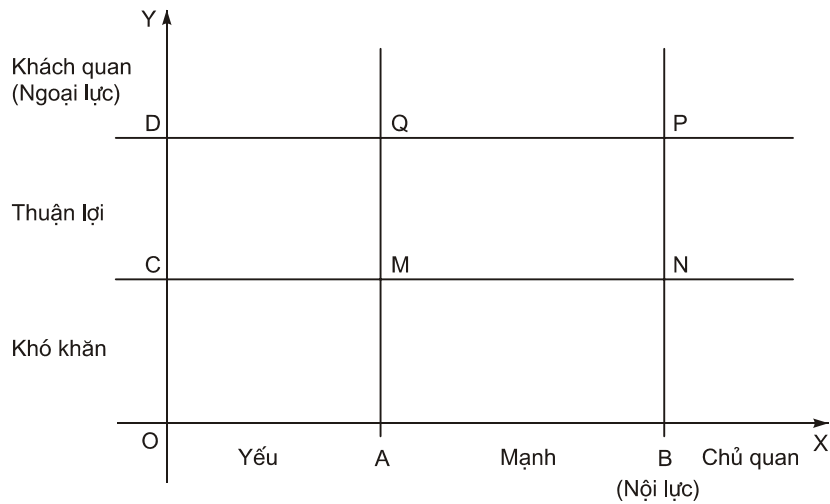
Kẻ các đường song song với trục tung và trục hoành từ A, B, C, D sẽ hình thành 4 vùng.

Vùng OAMC

Vùng ABNM

Vùng CMQD

Vùng MNPQ



Vùng	Trạng thái của trường
OAMC	Yếu về chủ quan, khó khăn về khách quan
ABNM	Mạnh về chủ quan, khó khăn về khách quan
CMQD	Còn yếu về chủ quan, có thuận lợi về khách quan
MNPQ	Mạnh về chủ quan, thuận lợi về khách quan

Qua việc phân tích, SWOT động, hiệu trưởng nhà trường hình dung được mục tiêu chiến lược phát triển nhà trường cũng chính là hạt nhân của kế hoạch chiến lược phát triển nhà trường.

Đại thể, có thể chọn một trong bốn hướng chiến lược như sau :

a) Khi chủ quan (Nội lực) của trường còn yếu nhưng khách quan (Ngoại lực) của trường còn nhiều khó khăn (rơi vào vùng OAMC) thì mục tiêu chiến lược phát triển nhà trường là phải giữ sự *ổn định*.

Hiệu trưởng nhà trường cần tham vấn với những người đứng đầu các tổ chức chính trị - xã hội trong trường (Chi bộ, Công đoàn,...) xin điều chỉnh mục tiêu phát triển số lượng hoặc xin tăng cường điều kiện vật chất, tài chính phục vụ hoạt động giảng dạy, học tập.

b) Khi chủ quan (nội lực) của trường có xu hướng mạnh nhưng khách quan (ngoại lực) của trường vẫn có khó khăn (rơi vào vùng ABNM) thì mục tiêu chiến lược phát triển nhà trường là *ổn định - thích ứng*.

Hiệu trưởng nhà trường có kế hoạch lấy điểm mạnh của trường đẩy lùi các khó khăn khách quan, các nguy cơ làm cho nhà trường thích nghi với những hoàn cảnh ngặt nghèo, tìm ra cơ hội phát triển.

c) Khi chủ quan (nội lực) của trường còn yếu nhưng khách quan (ngoại lực) của trường lại có thuận lợi (rơi vào vùng CMQD) thì mục tiêu chiến lược phát triển nhà trường là *ổn định - tăng trưởng*.

Hiệu trưởng nhà trường có các biện pháp huy động cộng đồng tham gia xây dựng nhà trường tìm cách cải thiện từng bước về đội ngũ giáo viên, về cơ sở vật chất sư phạm, về các nguồn lực cho việc phát triển nhà trường.

d) Khi chủ quan (nội lực) của trường mạnh, lại cộng hưởng với khách quan (ngoại lực) của trường có nhiều thuận lợi (rơi vào vùng MNPQ) thì mục tiêu chiến lược phát triển nhà trường là *phát triển - tăng tốc*.

Hiệu trưởng có các biện pháp làm cho trạng thái nhà trường đi nhanh vào sự "Chuẩn hoá", "Hiện đại hoá".

Trạng thái	Chiến lược ưu tiên của nhà trường
Yếu về chủ quan Khó khăn về khách quan (Vùng OAMC)	<i>ổn định</i>
Mạnh về chủ quan Khó khăn về khách quan (Vùng ABNM)	<i>ổn định - thích ứng</i>

Trạng thái	Chiến lược ưu tiên của nhà trường
Yếu về chủ quan Thuận lợi về khách quan (Vùng CMQD)	<i>ổn định - tăng trưởng</i>
Mạnh về chủ quan Thuận lợi về khách quan (Vùng MNPQ)	<i>phát triển - tăng tốc</i>

Với sự phân tích SWOT động, kế hoạch chiến lược của nhà trường không bất biến, nó được điều chỉnh theo thời gian qua việc nhà trường kịp thời phân tích, nhận biết được các mâu thuẫn, gay gắt, các thách thức trong động thái phát triển, kịp thời điều chỉnh linh hoạt mục tiêu.

5. Các chương trình hành động của kế hoạch chiến lược

Các chương trình hành động của kế hoạch chiến lược phát triển nhà trường bao gồm các mục sau :

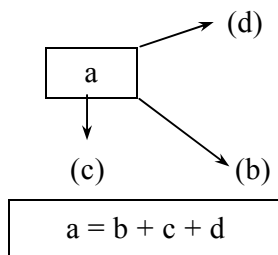
a) Chương trình hành động đối với luồng học sinh

Để có được chương trình hành động này, hiệu trưởng phải có sự liên hệ chặt chẽ với cộng đồng nắm được dân số chung của cộng đồng và dân số trong độ tuổi đi học mà nhà trường phụ trách.

- Tuổi tiểu học nằm trong khung 6 - 10 tuổi.
- Tuổi trung học cơ sở nằm trong khung 11 - 14 tuổi.
- Tuổi trung học phổ thông nằm trong khung 15 - 17 tuổi.

Cần hỏi cố để có một động thái về sự phân luồng học sinh.

- Số học sinh tuyển mới (a).
- Số học sinh lên lớp (b).
- Số học sinh lưu ban (c).
- Số học sinh bỏ học (d).



b) Chương trình hành động đối với đội ngũ giáo viên

- Trong chương trình này phải xác định :
- Số giáo viên có nhu cầu (k).
- Số giáo viên đang có (m).
- Số giáo viên cần bổ sung theo sự thay đổi về nội dung chương trình và công nghệ mới (n).
- Số giáo viên cần thay thế do về hưu, chuyển trường (o).

$$k = m + n - o$$

c) Chương trình xây dựng cơ sở vật chất - sự phạm của nhà trường

- Chương trình này cần xác định số chỗ ngồi tiêu chuẩn.
- Giá thành cho một chỗ ngồi tiêu chuẩn.
- Tổng giá trị tài chính cần cho số chỗ ngồi tiêu chuẩn.
- Tổng giá trị tài chính cho các nhu cầu thay thế/đổi mới.
- Tổng số mét vuông đất cho sân chơi, bãi tập.
- Tổng số mét vuông xây dựng trường lớp.
- Các trang thiết bị cần mua sắm thêm và bổ sung.

d) Chương trình huy động các nguồn vốn tài chính cho phát triển nhà trường

Chương trình này xác định :

- Các nguồn thu của trường.
- + Nguồn thu do học phí.
- + Nguồn thu do khai thác quỹ xã hội.
- + Nguồn thu do nhà trường tự làm ra (qua lao động sản xuất hoặc nghiên cứu khoa học).
- Các nguồn chi của trường.
- + Chi thường xuyên cho giảng dạy, học tập.
- + Chi cho xây dựng trường lớp.
- + Chi cho hiện đại hoá trang thiết bị giảng dạy.
- + Chi cho phát triển công nghệ dạy học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Dự án CIDA - ACIE - NIED
(Người điều phối Đỗ Thiết Thạch)
Lập kế hoạch chiến lược lí thuyết và thực hành
TP. Hồ Chí Minh 28-6 - 28-7-2000
2. Nguyễn Quốc Chí - Nguyễn Mỹ Lộc - Dự án Giáo viên THCS - ADB
Quản lí cơ sở giáo dục đào tạo Hà Nội - 3-2003
3. Đặng Quốc Bảo
Văn hoá quản lí
(Trong Chuyên khảo một số vấn đề lí luận và tiêu chí về tổ chức và quản lí. NXB Thống kê, 1999).

HIỆU QUẢ GIÁO DỤC : QUAN ĐIỂM VÀ MỘT SỐ PHƯƠNG PHÁP TÍNH

PGS. TS. Đặng Quốc Bảo

I - ĐẶT VẤN ĐỀ

Hiệu quả của giáo dục là đối tượng nghiên cứu của kinh tế học giáo dục, một vấn đề thu hút sự quan tâm của các nhà kinh tế và các nhà sư phạm. Người ta cho rằng khi coi giáo dục là ngành kinh tế thì phải điều khiển ngành này vừa trên quan điểm sư phạm vừa trên quan điểm kinh tế, phải tính được giá thành đào tạo đối với mỗi loại hình đào tạo, tính được giá thành của giáo dục trong hoạt động kinh tế xã hội nói chung ; để hoạch định chiến lược đầu tư cho giáo dục một cách có hiệu quả.

II - CÁC QUAN NIỆM

a) Có quan niệm cho rằng hiệu quả của giáo dục là kết quả của hoạt động này trong đời sống sư phạm hay đời sống kinh tế xã hội nói chung. Quan niệm này tiếp cận vấn đề từ phạm trù "effectiveness" - phạm trù hiệu lực. Cần đo được cái mà giáo dục, thông qua những tác động tổng hợp, tạo ra tiến bộ của sự vật trong sự phát triển.

b) Có quan niệm cho rằng hiệu quả của giáo dục là tỉ lệ tương quan giữa chi phí với kết quả của hoạt động giáo dục trong đời sống kinh tế xã hội nói chung. Quan niệm này tiếp cận vấn đề từ phạm trù "efficiency" - phạm trù hiệu suất. Cần tìm ra hai đại lượng trong quá trình phát triển : cái tạo ra và cái chi phí cho việc tạo ra, rồi so sánh tương quan hai đại lượng này.

Gọi Z là tổng chi phí cho giáo dục - đào tạo.

P là sự tăng sản phẩm xã hội do giáo dục - đào tạo mang lại.

E là hiệu quả kinh tế của giáo dục.

Trong trường hợp này, E được biểu thị bằng công thức :

$$E = \frac{P}{Z} \quad (1)$$

Sự sinh lợi của giáo dục được kí hiệu là D, trong trường hợp này, D được tính bằng công thức :

$$D = P - Z \quad (2)$$

Chỉ số sinh lời kí hiệu R được tính theo công thức :

$$R = \frac{D}{Z}$$

Từ (1) và (2), ta có :

$$R = \frac{D}{Z} = \frac{P - Z}{Z} = \frac{P}{Z} - 1 = E - 1$$

Do được các đại lượng theo quan niệm nêu ra trong điểm (b) không phải là việc dễ dàng. Thí dụ chi phí cho giáo dục đào tạo vừa lấy từ ngân sách của Nhà nước, vừa lấy từ ngân sách của xã hội, ngân sách của gia đình. Tính toán được ngân sách của xã hội và của gia đình đòi hỏi rất nhiều công phu. Vì vậy, để tính được mức tăng sản phẩm xã hội do giáo dục đào tạo mang lại, phải tính cả tác động trực tiếp và tác động gián tiếp. Tính tác động gián tiếp của giáo dục vào đời sống kinh tế rất khó khăn.

Vì vậy, các công thức nêu ra ở phần (b) trên đây mang ý nghĩa định hướng phương pháp luận nhiều hơn. Từ quan niệm đến cách tính cụ thể, người ta thường dùng một số phương pháp hoặc có tính tổng hợp hoặc có tính đặc thù, để có thể định lượng được một cách tương đối hiệu quả của giáo dục.

III - VÀI CÁCH TÍNH HIỆU QUẢ CỦA GIÁO DỤC

1. Hiệu quả đào tạo tổng hợp

Xét trên phương diện tổng hợp người ta cố gắng định lượng hiệu quả của giáo dục theo các hướng sau đây :

Tác động của giáo dục vào việc tăng thu nhập quốc dân :

a) Phương pháp Solow - Denison

Áp dụng phương pháp luận của hàm sản xuất. Dạng hàm này do các nhà toán học Cobb Douglass nêu ra và được các nhà kinh tế Robert - Solow, Eduard Denison vận dụng vào kinh tế. Nguyên tắc chung là tính mối tương quan giữa sự tăng lên về đầu ra với sự tăng lên của lao động cùng một số biến số khác.

- Dạng hàm tổng quát :

$$j = f(K, L, R, T)$$

j : Đầu ra hay tổng sản phẩm quốc dân

K : Vốn (tư bản)

L : Số lượng lao động

R : Tài nguyên thiên nhiên, đất trồng trọt

T : Sự gia tăng do kĩ thuật tiên tiến, công nghệ hiện đại, lao động lành nghề, quản lí ; tức là sự tổng hợp đầu vào, ở đây là giáo dục.

- Biến đổi hàm :

Hàm được đưa về dạng : $G_n = T + W_k G_k + W_l G_l + W_t G_t$

G : Tỷ lệ tăng trưởng của các biến số

W : Giá trị cấu thành trong sản phẩm

n : Thu nhập quốc dân

k : dự trữ vốn

l : Lao động

t : Tài nguyên thiên nhiên, đất trồng trọt khai thác thêm

- Thí dụ cụ thể :

Qua số liệu thống kê đo được ở một cộng đồng, ta có :

$G_n = 0,06$ (tỷ lệ tăng trưởng GNP 6% năm)

$G_k = 0,07$ (vốn tăng 7% năm)

$G_L = 0,02$ (lao động tăng 2% năm)

$G_t = 0,01$ (đất trồng trọt tăng 1% năm)

Xác định được rằng (qua phương pháp chuyên gia và phân tích giá thành sản phẩm) trong GNP :

- Phần lao động chiếm 60%, $W_l = 0,6$

- Phần của thiết bị chiếm 30%, $W_k = 0,3$

- Phần của đất chiếm 10%, $W_t = 0,1$

Thay các số liệu vào phương trình thể hiện dạng Robert Solow - Eduard Denison ta có :

$$0,06 = T + (0,3 \times 0,07) + (0,6 \times 0,02) + (0,1 \times 0,01)$$

$$0,06 = T + 0,021 + 0,012 + 0,001$$

$$0,06 = T + 0,034$$

Giải phương trình này ta có : $T = 0,060 - 0,034 = 0,026$

$$T = 0,026$$

Giá trị này cho biết trong sự tăng trưởng GNP một năm 6% thì năng suất lao động chiếm gần xấp xỉ một nửa 2,6% năm, năng suất lao động này tăng lên, công chủ yếu của giáo dục.

b) Phương pháp của Dainopski : tính tác động đầu tư cho giáo dục

Dainopski - nhà kinh tế học Nga - đưa ra phương pháp tính hiệu quả kinh tế giáo dục thông qua các yếu tố :

- Tính tổng chi phí đào tạo cho một người học trong suốt thời gian học.
- Ước lượng giá trị sản phẩm hằng năm do người đó tạo ra cho xã hội.
- Xác định tiền công hằng năm.
- Ước lượng thời gian lao động của người đó.
- Tính sản phẩm thặng dư trong thời gian lao động.
- So sánh chi phí đào tạo với sản phẩm thặng dư.

Thí dụ :

- Tổng chi phí đào tạo để có một lao động kĩ thuật có học vấn trung học phổ thông trong cả cuộc đời học tập của anh ta hết 2200 đơn vị tiền.

- Mỗi năm khi ra đời, người lao động đó có thể tạo ra sản phẩm xã hội ước tính 4400 đơn vị tiền.

- Tiền lương bình quân hằng năm 1800 đơn vị tiền.
- Giá trị mới tạo ra của người lao động đó 2600 đơn vị tiền.
- Giả dụ người lao động đó có thể lao động trong suốt cuộc đời là 42 năm.

Trong 42 năm đó, anh ta có thể đóng góp giá trị mới cho xã hội

$$2600 \times 42 = 109\ 200 \text{ đơn vị tiền}$$

Chi phí đào tạo so với giá trị mới tạo ra trong suốt thời gian lao động :

$$\frac{2200}{109\ 200} = 2\%$$

Điều này có nghĩa là bỏ hai đơn vị đồng vốn vào đào tạo sẽ thu được giá trị mới tạo ra 100 đơn vị, nói cách khác bỏ ra một đơn vị đồng vốn vào loại hình đào tạo này sẽ thu lời gấp 50 lần.

** Tính sự đóng góp của giáo dục trong chỉ số phát triển người.*

Khái niệm và cách đo chỉ số phát triển người HDI (Human Development Indicators) là một thành quả gây ấn tượng trong lí luận kinh tế, lí luận giáo dục của những năm 90 thế kỉ XX.

Chỉ số phát triển người là kết quả tổng hợp của chỉ số về tuổi thọ, chỉ số kinh tế, chỉ số giáo dục.

HDI : Chỉ số phát triển người

K_I : Chỉ số phát triển kinh tế trong HDI

Y_I : Chỉ số tuổi thọ trong HDI

G_I : Chỉ số giáo dục trong HDI

$$HDI = \frac{K_I + Y_I + G_I}{3}$$

Ở đây nói riêng về chỉ số giáo dục trong HDI.

Muốn tính được G_I cần biết :

- Tỷ số (%) người lớn biết chữ, kí hiệu là a

- Tỷ số (%) thanh thiếu niên từ 6 đến 23 tuổi đi học đúng độ tuổi, kí hiệu là b

$$G_I = a \times \frac{2}{3} + b \times \frac{1}{3} = \frac{2a + b}{3}$$

Giả dụ số liệu Việt Nam về HDI do UNDP (cơ quan phát triển của Liên hiệp quốc) công bố năm 1999 có các kết quả sau :

$$HDI = 0,664$$

Số người lớn biết chữ là 91,9%

Số thanh thiếu niên từ 6 đến 23 tuổi đi học đúng độ tuổi là 62%

Chỉ số phát triển giáo dục G_I trong trường hợp này của Việt Nam có kết quả :

$$\frac{91,9}{100} \times \frac{2}{3} + \frac{62}{100} \times \frac{1}{3} = \frac{0,919 \times 2 + 0,62}{3} = 0,82$$

Đóng góp của giáo dục trong HDI được tính bằng công thức :

$$\frac{G_I}{3HDI}$$

Với Việt Nam, ta có kết quả :

$$\frac{0,82}{3 \times 0,664} = \frac{0,82}{1,992} \approx 0,41 = \frac{41}{100}$$

Nói một cách khác, thành quả của giáo dục Việt Nam trong chỉ số phát triển con người chiếm tới 41%.

(Công bố này cũng cho biết chỉ số tuổi thọ của người Việt Nam là 0,71, chỉ số kinh tế là 0,47. Như vậy Y_I trong HDI là 35,5%, K_I trong HDI là 23,5%, G_I là 41%, G_I có giá trị cao nhất. Tác dụng của giáo dục trong phát triển con người là lớn nhất).

Để tính được chỉ số HDI, cơ quan phát triển của Liên hiệp quốc dùng phương pháp sau :

- Xác định giá trị tối đa và tối thiểu cố định đặt ra đối với từng loại chỉ số đạt trong hoàn cảnh hiện nay.

- Tuổi thọ trung bình (giá trị tối thiểu là 25, tối đa là 85).

- Tỷ lệ biết chữ của người lớn 0% đến 100%.

- Tỷ lệ đi học đúng độ tuổi 0% đến 100%.

- Thu nhập quốc nội GDP thực tế sức mua đầu người từ 100 đô la Mỹ đến 40 000 đô la Mỹ.

$$\text{Chỉ số} = \frac{G_i \text{ thực tế} - g_i \text{ tối thiểu}}{G_i \text{ tối đa} - g_i \text{ tối thiểu}}$$

Đối với chỉ số tuổi thọ và chỉ số giáo dục nếu có thống kê tốt thì tính dễ dàng.

Riêng chỉ số kinh tế K_I người ta áp dụng công thức

$$K_I = \frac{\log y - \log y_{\min}}{\log y_{\max} - \log y_{\min}}$$

y : là thu nhập quốc nội theo sức mua thực tế tính ra đô la Mỹ

$$y_{\min} = 100 \text{ đô la Mỹ}, y_{\max} = 40\,000 \text{ đô la Mỹ}$$

Một minh họa về tính HDI qua hai nước Đức và Trung Quốc (số liệu 1997)

Nước	Tuổi thọ bình quân (năm)	Người lớn biết chữ (%)	Đi học đúng tuổi (6-23)	GDP thực tế sức mua đầu người (\$)
Đức	77,2	99	88,1	9120
Trung Quốc	69,8	82,9	68,9	3130

Chỉ số tuổi thọ bình quân :

$$Y_{\text{Đức}} = \frac{77,2 - 25}{85 - 25} = \frac{52,2}{60} = 0,87$$

$$Y_{\text{Trung Quốc}} = \frac{69,8 - 25}{85 - 25} = \frac{44,8}{60} = 0,747$$

Chỉ số giáo dục :

$$G_{\text{Đức}} = \frac{2 \times 0,99 + 0,881}{3} = 0,95$$

$$G_{\text{Trung Quốc}} = \frac{2 \times 0,829 + 0,689}{3} = 0,782$$

Chỉ số thu nhập quốc dân đầu người theo sức mua thực tế - chỉ số kinh tế

$$K_{\text{Đức}} = \frac{\log 9120 - \log 100}{\log 40000 - \log 100} = \frac{3,96 - 2}{4,60 - 2} = \frac{1,96}{2,60} = 0,754$$

$$K_{\text{Trung Quốc}} = \frac{\log 3130 - \log 100}{\log 40000 - \log 100} = \frac{3,49 - 2}{4,60 - 2} = \frac{1,49}{2,60} = 0,573$$

Kết quả tổng hợp :

Nước	Chỉ số tuổi thọ	Chỉ số giáo dục	Chỉ số kinh tế	Tổng ba chỉ số	HDI
Đức	0,870	0,95	0,754	2,574	0,858
Trung Quốc	0,747	0,782	0,573	2,101	0,700

2. Hiệu quả đào tạo trong

Người ta thường đề cập hiệu quả đào tạo trong (*Internal efficiency*) đối với một hệ thống giáo dục hoặc nhà trường và nêu cách tính bằng sơ đồ luồng.

Phương pháp sơ đồ luồng

Phương pháp này cần biết số học sinh :

Đầu vào lúc bắt đầu.

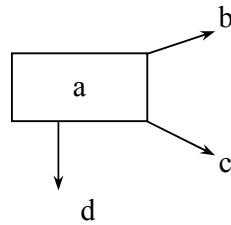
Số bỏ học lần 1, lần 2 (*nếu học sinh được phép bỏ học 2 năm*).

Số lưu ban lần 1, lần 2 (*nếu học sinh được phép lưu ban 2 năm*).

Số tốt nghiệp lần đầu, lần thứ hai và lần cuối cùng.

Lưu ý các kí hiệu :

+ Lần đầu



a : Số học sinh đầu vào

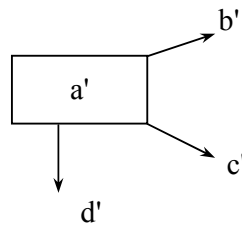
b : Số học sinh bỏ học

c : Số học sinh lên lớp

d : Số học sinh lưu ban

$$a = b + c + d$$

+ Các lần sau



a' : Số học sinh lớp cuối cấp

b' : Số học sinh bỏ học

c' : Số học sinh đỗ tốt nghiệp

d' : Số học sinh không tốt nghiệp lưu ban lại

$$a' = b' + c' + d'$$

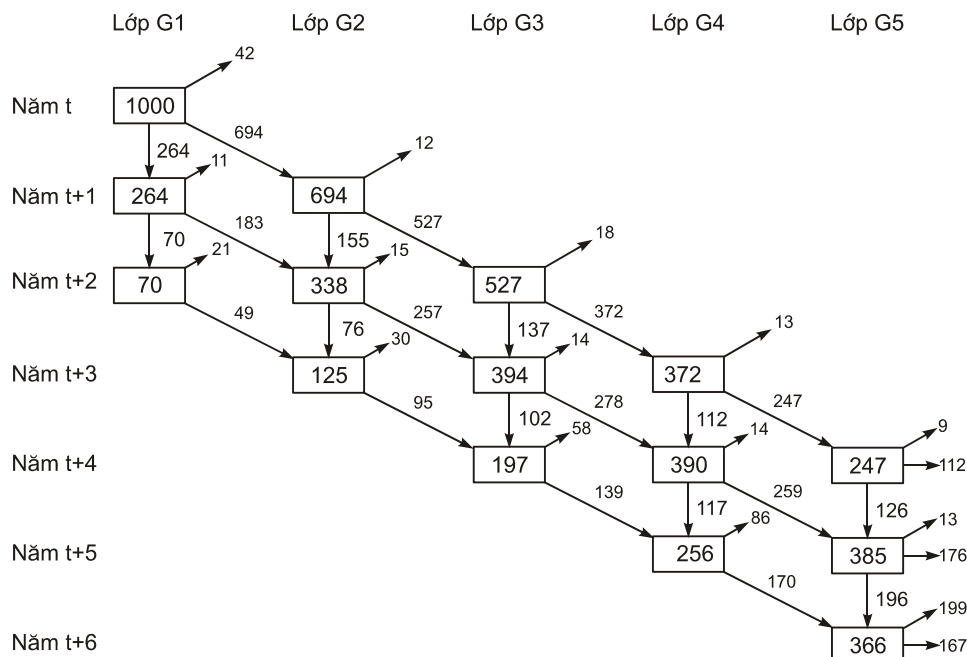
Viện Kế hoạch hoá Giáo dục Quốc tế đã minh hoạ thí dụ sau đây về tính hiệu quả của giáo dục theo phương pháp sơ đồ luồng.

Cho sơ đồ luồng sau đây về tiến trình đào tạo của một trường học từ lớp G1 đến lớp G5 và số tốt nghiệp ra trường trong 7 năm kế tiếp nhau.

(Bảng trang 75)

Vấn đề phải giải quyết :

Vấn đề 1 - Tính tỉ lệ đầu vào (số năm đào tạo) so với số đầu ra (số tốt nghiệp) theo trạng thái lí tưởng.



Vấn đề 2 - Tính tỉ lệ đầu vào (số năm đào tạo) so với số đầu ra (số tốt nghiệp) theo thực trạng.

Vấn đề 3 - Tính tỉ lệ thất thoát.

Vấn đề 4 - Tính tỉ lệ học sinh tồn tại từ năm thứ hai đến năm thứ năm so với số học sinh năm thứ nhất.

Vấn đề 5 - Tính thời gian trung bình (theo năm) của khoá học để có một học sinh tốt nghiệp.

Vấn đề 6 - Tính sự thất thoát do bỏ học gây ra (đặc trưng bằng %).

Vấn đề 7 - Tính sự thất thoát do lưu ban gây ra (đặc trưng bằng %).

Giải quyết vấn đề :

$$(1) \text{ Tỉ lệ có tính lí tưởng} = \frac{\text{Số đầu vào}}{\text{Số đầu ra}} = \frac{5 \text{ năm học} \times 1000 \text{ học viên}}{1000 \text{ học viên tốt nghiệp}} = 5$$

(2) *Tỉ lệ thực tế.*

Năm thứ nhất đã đào tạo $1000 + 264 + 70 = 1334$ (học viên)

Năm thứ hai đã đào tạo $694 + 338 + 125 = 1157$ (học viên)

Năm thứ ba đã đào tạo $527 + 394 + 197 = 1118$ (học viên)

Năm thứ tư đã đào tạo $372 + 390 + 366 = 1128$ (học viên)

Năm thứ năm đã đào tạo $247 + 385 + 366 = 998$ (học viên)

Tổng cộng cả khoá học đã đào tạo = 5735 (học viên)

Tổng cộng số tốt nghiệp ngay năm đầu, tốt nghiệp sau lưu ban lần 1 và lưu ban lần 2 : $112 + 176 + 167 = 455$ (học viên)

$$\text{Ti lệ thực tế} = \frac{\text{Số Qũ vµp}}{\text{Số Qũ ra}} = \frac{5735}{445} = 12,89$$

(3)

$$\text{Ti lệ thất thoát} = \frac{\text{TỔ Øthúc tỔ}}{\text{TỔ ØYt- ẽng}}$$

Trong thí dụ này, tỉ lệ thất thoát = $\frac{12,89}{5} = 2,578$

(4) *Ti lệ học viên tồn tại*

Ti lệ học viên tồn tại ở năm thứ hai :

$$\frac{694 + 183 + 49}{1000} = \frac{926}{1000} = 92,6 \%$$

Ti lệ học viên tồn tại ở năm thứ ba :

$$\frac{527 + 257 + 95}{1000} = \frac{879}{1000} = 87,9 \%$$

Ti lệ học viên tồn tại ở năm thứ tư :

$$\frac{372 + 278 + 139}{1000} = \frac{789}{1000} = 78,9 \%$$

Ti lệ học viên tồn tại ở năm thứ năm :

$$\frac{247 + 259 + 170}{1000} = \frac{676}{1000} = 67,6 \%$$

(5) *Độ dài trung bình (theo năm) của khoá học để có một học viên tốt nghiệp.*

Ta có 112 học viên tốt nghiệp sau 5 năm học

176 học viên tốt nghiệp sau 6 năm học

167 học viên tốt nghiệp sau 7 năm học

$$\text{Độ dài trung bình : } \frac{(112 \times 5) + (176 \times 6) + (167 \times 7)}{455} = 6,12 \text{ (năm)}$$

(6) Sự thất thoát do bỏ học :

74 học viên bỏ học ở năm thứ nhất (42 + 11 + 21) gây thất thoát 74 năm học.

47 học viên bỏ học ở năm thứ hai (12 + 5 + 30) gây thất thoát $47 \times 2 = 94$ (năm học).

90 học viên bỏ học ở năm thứ ba (18 + 14 + 58) gây thất thoát $90 \times 3 = 270$ (năm học).

113 học viên bỏ học ở năm thứ tư (13 + 14 + 86) gây thất thoát $113 \times 4 = 452$ (năm học).

221 học viên bỏ học ở năm thứ năm (9 + 13 + 199) gây thất thoát $221 \times 5 = 1105$ (năm học).

Tổng cộng đã thất thoát do bỏ học :

$$74 + 94 + 270 + 452 + 1105 = 1995 \text{ (năm học).}$$

Tổng số năm học thất thoát do cả bỏ học và lưu ban :

$$5635 - (455 \times 5) = 3360 \text{ (năm học).}$$

Tỉ lệ thất thoát do bỏ học :

$$\frac{1995}{3360} \times 100 = 59,3\%$$

(7) Sự thất thoát do lưu ban

Nếu coi tổng thất thoát là 100% thì thất thoát do lưu ban ở trường hợp này là :

$$100\% - 59,6\% = 40,4\%.$$

** Phương pháp tính hiệu quả hoạt động của hệ thống giáo dục khi chỉ theo dõi được kết quả số học viên hiện diện ở các năm học trong hai năm thực hiện kế hoạch kế tiếp nhau.*

Trong thực tế không phải dễ dàng có thông tin quản lí giáo dục một cách đầy đủ như mô hình nêu ra trong phương pháp sơ đồ luồng. Thường có ghi nhận sự hiện diện số học viên ở các năm học trong hai năm thực hiện kế hoạch năm t và năm (t + 1) kế tiếp nhau. Nếu ghi được thống kê này một cách chính xác cũng có thể tính hiệu quả trong của hệ thống giáo dục.

Viện Kế hoạch hoá Giáo dục Quốc tế đưa ra thí dụ sau đây về cách tính hiệu quả.

Ví dụ : Ghi nhận được ở một hệ thống giáo dục từ năm học thứ nhất đến năm học thứ bảy theo hai năm kế hoạch t và t + 1, kết quả như sau :

Năm học Năm thực hiện KHGD	Năm thứ nhất	Năm thứ hai	Năm thứ ba	Năm thứ tư	Năm thứ năm	Năm thứ sáu	Năm thứ bảy
Số học viên hiện diện năm t	194000	106000	90500	78500	65500	58500	50500
Số học viên hiện diện năm t + 1	236000	191000	103000	85500	73500	63500	57000

$$\text{Kết quả từ năm thứ nhất lên năm thứ hai } \frac{191000}{194000} = 98,5\%$$

$$\text{Kết quả từ năm thứ hai lên năm thứ ba } \frac{103000}{106000} = 97,2\%$$

$$\text{Kết quả từ năm thứ ba lên năm thứ tư } \frac{85500}{90500} = 94,5\%$$

$$\text{Kết quả từ năm thứ tư lên năm thứ năm } \frac{73500}{78500} = 93,6\%$$

$$\text{Kết quả từ năm thứ năm lên năm thứ sáu } \frac{63500}{65500} = 96,9\%$$

$$\text{Kết quả từ năm thứ sáu lên năm thứ bảy } \frac{57000}{58500} = 97,4\%$$

Có thể ngoại suy tiếp.

Kết quả từ năm thứ nhất lên đến năm thứ ba :

$$98,5\% \times 97,2\% = \mathbf{95,7\%}$$

Kết quả từ năm thứ nhất lên đến năm thứ tư :

$$98,5\% \times 97,2\% \times 94,5\% = \mathbf{90,5\%}$$

Kết quả từ năm thứ nhất lên đến năm thứ năm :

$$98,5\% \times 97,2\% \times 94,5\% \times 93,6\% = \mathbf{84,7\%}$$

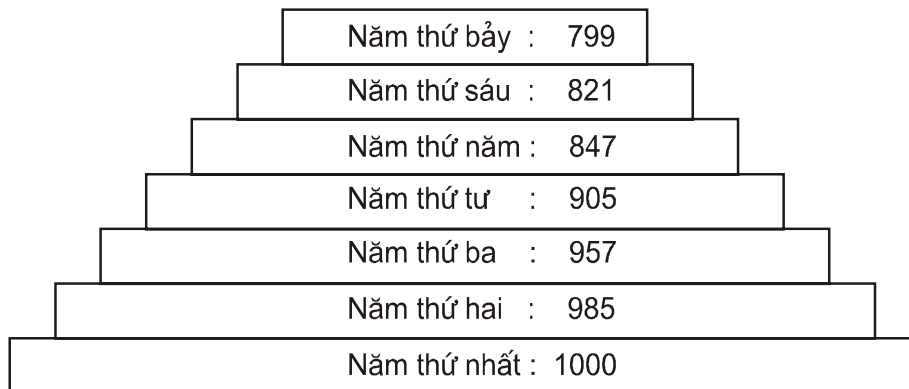
Kết quả từ năm thứ nhất lên đến năm thứ sáu :

$$98,5\% \times 97,2\% \times 94,5\% \times 93,6\% \times 96,9\% = \mathbf{82,1\%}$$

Kết quả từ năm thứ nhất lên đến năm thứ bảy :

$$98,5\% \times 97,2\% \times 94,5\% \times 93,6\% \times 96,9\% \times 97,4\% = \mathbf{79,9\%}$$

Với kết quả từ năm thứ nhất lên đến năm thứ bảy 79,9% có thể coi hiệu quả đào tạo trong của hệ thống giáo dục này (*chưa tính đến số tốt nghiệp*) là cứ đầu vào là 1000 thì đầu ra là 799. Có thể hình dung kết quả này như một hình tháp :



TIÊU CHUẨN NGHIỆP VỤ CÁC NGẠCH GIÁO VIÊN TIỂU HỌC

Dự án Phát triển Giáo viên Tiểu học

A - CẤU TRÚC TIÊU CHUẨN NGHIỆP VỤ GIÁO VIÊN TIỂU HỌC

I - CÁC NGẠCH

Theo quyết định số 43/2000/ NĐ-CP ngày 30/8/2000 của Chính phủ, giáo viên tiểu học có 3 ngạch :

1. Giáo viên tiểu học ;
2. Giáo viên tiểu học chính ;
3. Giáo viên tiểu học cao cấp.

II - KẾT CẤU TIÊU CHUẨN NGHIỆP VỤ CÁC NGẠCH

Trong tiêu chuẩn nghiệp vụ các ngạch công chức nói chung ở Việt Nam, kết cấu trong ngạch có 3 phần :

1. Chức trách

a) Điều này thể hiện anh là ai, làm gì và ở đâu ?

b) Nhiệm vụ cụ thể : tức là những yêu cầu về công việc cụ thể người công chức phải làm được. Nội dung này thể hiện các công việc người giáo viên phải làm và mức độ phức tạp trong công việc mà người giáo viên phải đảm nhận.

2. Hiểu biết

Đây là những yêu cầu về tri thức, tức là vốn hiểu biết mà người giáo viên cần phải có để có thể làm được những yêu cầu nội dung công việc ở phần trên.

Yêu cầu hiểu biết thường thể hiện ở những nội dung :

- Hiểu về pháp luật, chủ trương, chính sách của Nhà nước có liên quan đến ngành, nghề của công chức.

- Hiểu về tình hình kinh tế, chính trị, xã hội, đời sống của địa phương, trong nước...

- Hiểu về tâm sinh lí lao động, về tổ chức lao động khoa học, về khoa học trong công tác quản lí...

- Tinh thần tập thể, tinh thần hợp tác với đồng nghiệp.
- Khả năng thể hiện các văn bản...

3. Yêu cầu trình độ

Đây là yêu cầu về kiến thức, tức là những yêu cầu về văn bằng, chứng chỉ được đào tạo, bồi dưỡng cần thiết khi người công chức muốn lên các ngạch cao.

B - TIÊU CHUẨN NGHIỆP VỤ CÁC NGẠCH GIÁO VIÊN TIỂU HỌC

I - GIÁO VIÊN TIỂU HỌC

1. Chức trách

Giáo viên tiểu học là viên chức chuyên môn nghiệp vụ chịu trách nhiệm giảng dạy, tạo điều kiện để phát huy tính tích cực, sáng tạo của học sinh trong việc tiếp thu kiến thức các môn học và thực hiện công tác giáo dục toàn diện đối với học sinh ở bậc tiểu học theo đúng chương trình, kế hoạch của cơ quan quản lý giáo dục các cấp quy định.

Nhiệm vụ cụ thể là :

1.1. Thực hiện công tác giảng dạy và giáo dục học sinh tiểu học, bao gồm :

1.1.1. Giảng dạy các môn học hoặc môn học chuyên biệt tại lớp được Hiệu trưởng phân công phụ trách ở tất cả các khâu ;

1.1.2. Thực hiện và tham gia các hoạt động của nhà trường để đánh giá chất lượng học tập, rèn luyện của học sinh ; coi thi, chấm thi, làm sổ điểm, ghi học bạ theo đúng quy chế ;

1.1.3. Suu tầm, tích lũy các tư liệu, sử dụng, bảo quản và làm đồ dùng dạy học phục vụ cho công tác giảng dạy và học tập ;

1.1.4. Thực hiện đầy đủ nhiệm vụ của giáo viên chủ nhiệm lớp ;

1.1.5. Giáo dục, rèn luyện học sinh để hình thành những thói quen đạo đức tốt theo 5 điều Bác Hồ dạy thiếu niên, nhi đồng ;

1.1.6. Phối hợp với phụ huynh học sinh trong công tác quản lý, rèn luyện thói quen kĩ năng học tập tốt và giáo dục, củng cố các hành vi đạo đức cho học sinh.

1.2. Tham gia học tập, bồi dưỡng và sinh hoạt các chuyên đề nhằm không ngừng nâng cao năng lực, trình độ chuyên môn nghiệp vụ ; phấn đấu, rèn luyện để đạt chuẩn giáo viên tiểu học, đáp ứng được yêu cầu về chất lượng giảng dạy và giáo dục

1.2.1. Tham gia đầy đủ các buổi sinh hoạt chuyên môn, chuyên đề để trao đổi, đúc rút kinh nghiệm, phục vụ cho công tác giảng dạy và giáo dục ;

1.2.2. Thực hiện chương trình học tập, bồi dưỡng theo kế hoạch của nhà trường và của các cấp quản lý ngành Giáo dục và Đào tạo ;

1.2.3. Tự học tập, bồi dưỡng, nghiên cứu để nâng cao kiến thức chuyên môn, nghiệp vụ giảng dạy, giáo dục và kiến thức thực tế ở địa phương.

1.2.4. Phân đầu, rèn luyện để đạt chuẩn giáo viên tiểu học.

1.3. Tham gia công tác xã hội như : công tác tuyên truyền đường lối, chủ trương, chính sách của Đảng, Nhà nước ở địa phương ; tham gia công tác phổ cập giáo dục và xoá mù chữ.

2. Hiểu biết

2.1. Nắm được nội dung cơ bản của luật, pháp lệnh và các văn bản quy phạm pháp luật về các quy định trong giáo dục, đào tạo và các quy định liên quan đến giáo viên tiểu học ;

2.2. Nắm được mục tiêu, nội dung chương trình, phương pháp giảng dạy ở bậc tiểu học và các quy định của Bộ, Sở, Phòng Giáo dục và Đào tạo về công tác giáo dục trong trường tiểu học ;

2.3. Nắm được những nội dung cơ bản các yêu cầu về kiến thức và kỹ năng của các môn học ở cấp Tiểu học ; những kiến thức cơ bản về tâm lý lứa tuổi, phương pháp giảng dạy mới các môn học mà mình đảm nhận để giảng dạy đối với học sinh tiểu học ;

2.4. Nắm được mục đích, yêu cầu về phương tiện dạy học, trang thiết bị, đồ dùng dạy học và biết sử dụng hợp lý, có hiệu quả các phương tiện, trang thiết bị đồ dùng dạy học ;

2.5. Nắm được thực trạng chất lượng học sinh thuộc lớp được phân công phụ trách ;

2.6. Nắm được tình hình kinh tế, xã hội ở địa phương để phục vụ công tác giảng dạy và giáo dục lòng yêu quê hương, yêu Tổ quốc cho học sinh ;

2.7. Nắm vững chức trách, nhiệm vụ và phương pháp tổ chức hoạt động của giáo viên chủ nhiệm lớp ;

2.8. Biết phối hợp với đồng nghiệp, với phụ huynh học sinh, Tổng phụ trách Đội và Sao nhi đồng để tổ chức các hoạt động ngoài giờ lên lớp và đánh giá được sự rèn luyện, học tập, tiến bộ của từng học sinh.

3. Yêu cầu trình độ

Tốt nghiệp THSP tiểu học trở lên. (Nếu tốt nghiệp trường Trung học chuyên nghiệp, Cao đẳng, Đại học mà chưa qua đào tạo sư phạm thì phải được đào tạo, bồi dưỡng để có chứng chỉ về nghiệp vụ sư phạm tiểu học tại các trường, khoa sư phạm tiểu học).

II - GIÁO VIÊN TIỂU HỌC CHÍNH

1. Chức trách

Giáo viên tiểu học chính là viên chức giữ vai trò cốt cán về chuyên môn nghiệp vụ, chịu trách nhiệm giảng dạy, tạo điều kiện để phát huy tính tích cực, sáng tạo của học sinh trong việc tiếp thu kiến thức các môn học và thực hiện công tác giáo dục toàn diện đối với học sinh ở cấp Tiểu học ; là người chủ động đề xuất, tổ chức các hoạt động chuyên môn nghiệp vụ và giáo dục cho các đối tượng học sinh tiểu học.

Ngoài việc hoàn thành tốt chức trách của giáo viên tiểu học, giáo viên tiểu học chính còn phải thực hiện được các nhiệm vụ cụ thể sau :

1.1. Đảm nhận việc giảng dạy và giáo dục đối với các tập thể có nhiều học sinh chậm tiến, học sinh có hoàn cảnh đặc biệt, những lớp ghép ; có khả năng thuyết phục các đối tượng học sinh tiểu học, được học sinh và phụ huynh học sinh tin tưởng, yêu mến ;

1.2. Đề xuất việc tổng kết, soạn thảo các báo cáo kinh nghiệm giảng dạy, giáo dục và thực hiện tốt các yêu cầu đổi mới giáo dục tiểu học trong nhà trường ; đề ra các sáng kiến, kinh nghiệm và đưa vào áp dụng thành công trong lớp, trong nhà trường ;

1.3. Chủ trì tổ chức và thực hiện các hoạt động ngoại khoá, hoạt động ngoài nhà trường để giáo dục học sinh, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện ;

1.4. Chủ trì đề xuất nội dung và tham gia học tập, bồi dưỡng, sinh hoạt chuyên đề nhằm nâng cao năng lực, trình độ của bản thân ;

1.5. Tham gia tốt công tác phổ cập giáo dục, xoá mù chữ và các hoạt động xã hội ở địa phương ;

1.6. Hướng dẫn và đánh giá kết quả của giáo sinh kiến tập, thực tập sư phạm và giáo viên thử việc để trở thành giáo viên tiểu học (khi được phân công) ;

1.7. Chủ trì tổ chức đúc rút kinh nghiệm và đề xuất các biện pháp phối hợp với phụ huynh học sinh trong công tác quản lí, rèn luyện thói quen kĩ năng học tập tốt, giáo dục củng cố các hành vi đạo đức đối với học sinh tiểu học, phổ biến cho giáo viên nhà trường thực hiện ;

1.8. Có khả năng làm tổ trưởng tổ chuyên môn, tổ trưởng tổ chủ nhiệm ;

1.9. Tham gia công tác thanh tra, kiểm tra chuyên môn nghiệp vụ để đánh giá kết quả giảng dạy, giáo dục của giáo viên đối với học sinh ở cấp tiểu học ;

1.10. Phần đầu, rèn luyện để đạt mức 2 của chuẩn giáo viên tiểu học.

2. Hiểu biết

2.1. Nắm chắc đường lối, chủ trương, chính sách của Đảng và Nhà nước, nội dung cơ bản của luật, pháp lệnh và các văn bản quy phạm pháp luật về các quy định trong giáo dục, đào tạo, các quy định liên quan đến giáo dục tiểu học ;

2.2. Nắm chắc mục tiêu, nội dung, chương trình, phương pháp giảng dạy tiểu học và các quy chế của Bộ Giáo dục và Đào tạo liên quan tới công tác quản lí, giảng dạy và học tập trong nhà trường ;

2.3. Am hiểu sâu kiến thức cơ bản và những kiến thức mới của các môn học ở cấp Tiểu học, thực hiện đổi mới phương pháp giảng dạy để phát huy tính tích cực của học sinh nhằm nâng cao hiệu quả chất lượng dạy và học ;

2.4. Biết sử dụng hợp lí các phương tiện nghe nhìn, phương tiện kĩ thuật khác thực hiện trong giờ lên lớp ; biết sử dụng một số phần mềm tin học để phục vụ công tác giảng dạy, học tập ;

2.5. Nắm chắc những diễn biến tâm lí cũng như tình hình học tập và hoàn cảnh gia đình của học sinh, nhất là đối với học sinh chậm tiến, học sinh có hoàn cảnh đặc biệt ; đề xuất các giải pháp trong công tác giảng dạy và giáo dục học sinh có hiệu quả ;

2.6. Am hiểu tình hình kinh tế, sản xuất, đời sống, xã hội ở địa phương, các kinh nghiệm điển hình giáo dục tiên tiến để vận dụng vào công tác giảng dạy, giáo dục phù hợp thực tế của trường ;

2.7. Biết tổ chức phối hợp tốt với phụ huynh học sinh, với đồng nghiệp, Tổng phụ trách Đội và Sao nhi đồng trong công tác giảng dạy và giáo dục học sinh để đạt hiệu quả cao.

3. Yêu cầu trình độ

3.1. Tốt nghiệp Cao đẳng Sư phạm tiểu học trở lên và có thâm niên công tác ở ngạch giáo viên tiểu học tối thiểu là 6 năm ;

3.2. Ngoại ngữ trình độ A. Nếu giáo viên dạy ở vùng dân tộc thiểu số mà biết sử dụng tốt tiếng dân tộc để phục vụ giảng dạy thì không yêu cầu về ngoại ngữ ;

3.3. Có chứng chỉ bồi dưỡng quản lí giáo dục theo nội dung và chương trình do Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định, hoặc chứng chỉ quản lí hành chính nhà nước (QLHCNN) trình độ cán sự hoặc có bằng (hoặc chứng chỉ) lí luận chính trị trung cấp ;

3.4. Được công nhận là giáo viên tiểu học giỏi cấp huyện trở lên.

III - GIÁO VIÊN TIỂU HỌC CAO CẤP

1. Chức trách

Giáo viên tiểu học cao cấp là viên chức chuyên môn nghiệp vụ có trình độ cao về giảng dạy và giáo dục ở cấp Tiểu học ; giữ vai trò chủ đạo trong việc nâng cao chất lượng giảng dạy, giáo dục tiểu học của tỉnh ; là người giảng dạy, giáo dục vững vàng, sáng tạo có hiệu quả cao ở cấp Tiểu học.

Ngoài việc hoàn thành tốt chức trách, nhiệm vụ cụ thể của giáo viên tiểu học chính, giáo viên tiểu học cao cấp còn phải thực hiện được các nhiệm vụ sau :

1.1. Giảng dạy, giáo dục học sinh, thực hiện tốt phương pháp giảng dạy mới trong nhà trường, gây được hứng thú, hấp dẫn đối với học sinh, mang lại hiệu quả cao trong các giờ học ; là người trực tiếp dạy mẫu, giảng thử nghiệm nội dung ở các lớp bồi dưỡng giáo viên tiểu học ;

1.2. Trực tiếp bồi dưỡng, hướng dẫn đồng nghiệp trở thành giáo viên giỏi ;

1.3. Chủ trì, đề xuất, nghiên cứu, tổng kết kinh nghiệm về công tác giảng dạy, giáo dục ở cấp Tiểu học ; biên soạn tài liệu để tham gia các lớp bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ của giáo viên tiểu học ;

1.4. Tham gia công tác thanh tra chuyên môn, nghiệp vụ đối với đối tượng là giáo viên tiểu học chính để đánh giá kết quả giảng dạy, giáo dục học sinh cấp Tiểu học ;

1.5. Trực tiếp tham gia hướng dẫn, bồi dưỡng đội ngũ GVTH về nội dung đổi mới chương trình, sách giáo khoa của cấp Tiểu học ;

1.6. Tổ chức việc sơ kết, tổng kết, đúc rút kinh nghiệm hoặc chỉ đạo, tổ chức phối hợp có hiệu quả về công tác chủ nhiệm trong nhà trường ;

1.7. Tham gia chấm thi giáo viên dạy giỏi, giáo viên chủ nhiệm giỏi ; thi làm và sử dụng thiết bị, đồ dùng dạy học ở cấp Tiểu học từ cấp huyện trở lên ;

1.8. Phân đấu, rèn luyện để đạt mức 3 của chuẩn giáo viên tiểu học.

2. Hiểu biết

2.1. Nắm vững đường lối, chủ trương, chính sách của Đảng và Nhà nước về công tác giáo dục. Am hiểu sâu các nội dung quy định của luật, pháp lệnh và các văn bản quy phạm của Nhà nước có liên quan đến viên chức của ngành Giáo dục và Đào tạo ;

2.2. Nắm chắc mục tiêu, nội dung, chương trình, sách giáo khoa, sách giáo viên phục vụ cho giảng dạy tiểu học và các quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo về giảng dạy, giáo dục trong trường phổ thông ;

2.3. Nắm chắc kiến thức cơ bản các môn học ở cấp Tiểu học, biết vận dụng sáng tạo các kiến thức về tâm lí, giáo dục vào công tác giảng dạy, giáo dục ;

2.4. Am hiểu tình hình kinh tế, đời sống, xã hội của đất nước, của địa phương để chủ động đề xuất và tổ chức các hình thức hoạt động nội, ngoại khoá, hoạt động ngoài trời sinh động, sáng tạo ; làm cho học sinh hiểu và yêu quý thiên nhiên, con người, bảo vệ môi trường, hình thành lòng yêu quê hương, yêu Tổ quốc, yêu đồng bào ;

2.5. Nắm chắc diễn biến tâm lí cũng như tình hình chất lượng của học sinh trong nhà trường, am hiểu sâu thông tin mới về phương pháp dạy học và giáo dục tiểu học ở trong nước và nước ngoài để có thể vận dụng sáng tạo trong quá trình giảng dạy và giáo dục ;

2.6. Am hiểu công tác quản lí giáo dục ;

2.7. Sử dụng thành thạo vi tính để phục vụ cho giảng dạy, học tập.

3. Yêu cầu trình độ

3.1. Tốt nghiệp Đại học Sư phạm hệ đào tạo giáo viên tiểu học trở lên, có thời gian công tác giảng dạy ở ngạch giáo viên tiểu học chính tối thiểu là 4 năm ;

3.2. Biết một ngoại ngữ ở trình độ B. Nếu giáo viên công tác ở vùng dân tộc thiểu số đã sử dụng thành thạo tiếng dân tộc để dạy học sinh và bồi dưỡng giáo viên thì yêu cầu trình độ ngoại ngữ ở trình độ A ;

3.3. Được công nhận là giáo viên tiểu học **giỏi** cấp tỉnh, thành phố trực thuộc Trung ương trở lên ;

3.4. Có chứng chỉ bồi dưỡng quản lí chuyên ngành giáo dục theo nội dung chương trình do Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định, ở trình độ tương đương chứng chỉ QLHCNN ở ngạch chuyên viên hoặc có chứng chỉ bồi dưỡng QLHCNN ở ngạch chuyên viên hoặc có bằng (hoặc chứng chỉ) lí luận chính trị trung cấp.

Phần năm : TÀI LIỆU THAM KHẢO

NHỮNG THÀNH TỰU HIỆN ĐẠI CỦA KHOA HỌC VỀ ĐO LƯỜNG TRONG GIÁO DỤC VÀ ỨNG DỤNG CỦA CHÚNG

GS. TSKH. Lâm Quang Thiệp
Đại học Quốc gia Hà Nội

I - MỘT SỐ KHÁI NIỆM CỦA LÍ THUYẾT CỐ ĐIỂN VỀ KHOA HỌC ĐO LƯỜNG TRONG TÂM LÍ VÀ GIÁO DỤC

1. Về lượng giá, đo lường và trắc nghiệm trong giáo dục

Khoa học về đo lường trong giáo dục ở nước ta phát triển sau các nước phương Tây nên chúng ta phải dùng nhiều thuật ngữ chuyên từ tiếng Anh cho khoa học này. Một khái niệm liên quan hay dùng là *assessment* (tạm dịch là *lượng giá*), bao gồm các việc phân xét thí sinh theo các hệ thống quy tắc hoặc tiêu chuẩn nào đó. Lượng giá có thể thực hiện vào đầu quá trình giảng dạy để giúp tìm hiểu và *chẩn đoán* (*diagnostic*) về đối tượng giảng dạy, có thể triển khai trong *tiến trình* (*formative*) giảng dạy để tạo những thông tin phản hồi giúp cho việc điều chỉnh quá trình dạy và học, cũng có thể thực hiện lúc *kết thúc* (*summative*) để tổng kết. Trong giảng dạy ở nhà trường, các lượng giá trong tiến trình thường gắn chặt với người dạy, tuy nhiên các lượng giá kết thúc thường bám sát vào mục tiêu dạy học đã được đề ra và có thể tách khỏi người dạy. Khái niệm quan trọng tiếp theo là *measurement* (*đo lường*), đó là một cách lượng giá, với mục đích gán các con số hoặc thứ bậc cho đối tượng nghiên cứu dựa theo một hệ thống quy tắc nào đó. *Test* (*trắc nghiệm*) là khái niệm được sử dụng trong giáo dục để nói về các phép thử để thu nhận phản hồi nhằm lượng giá.

2. Phân loại các phương pháp trắc nghiệm

Có nhiều cách phân chia khái niệm trắc nghiệm, tùy theo cách phân chia ấy dựa trên các yếu tố nào.

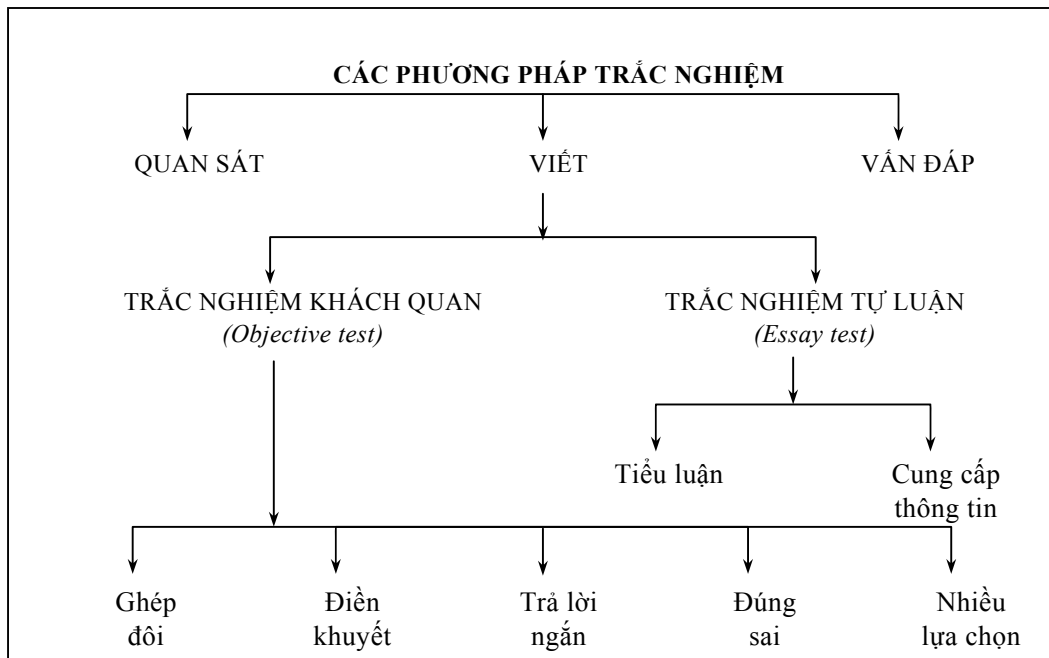
* Nếu dựa trên *hình thức thực hiện trắc nghiệm*, người ta có thể phân chia trắc nghiệm ra làm ba loại lớn : loại quan sát, loại vấn đáp và loại viết (xem sơ đồ Hình 1).

- Loại *quan sát* giúp đánh giá các thao tác, các hành vi, các phản ứng vô thức, các kỹ năng thực hành và một số kỹ năng về nhận thức, chẳng hạn cách giải quyết vấn đề trong một tình huống đang được nghiên cứu.

- Loại *vấn đáp* có tác dụng tốt để đánh giá khả năng đáp ứng các câu hỏi được nêu một cách tự phát trong một tình huống cần kiểm tra. Đây cũng là một phương pháp quan trọng thường được sử dụng khi tương tác giữa người hỏi và người đối thoại, chẳng hạn để xác định thái độ người đối thoại...

- Loại *viết* thường được sử dụng nhiều nhất vì nó có các ưu điểm sau :

- + Cho phép kiểm tra nhiều thí sinh cùng một lúc ;
- + Cho phép thí sinh cân nhắc nhiều hơn khi trả lời ;
- + Có thể đánh giá một vài loại tư duy ở mức độ cao ;
- + Cung cấp các bản ghi trả lời của thí sinh để nghiên cứu kỹ khi chấm ;
- + Dễ quản lý vì người chấm không tham gia trực tiếp vào bối cảnh kiểm tra.



Hình 1. Phân loại các phương pháp trắc nghiệm

Trắc nghiệm viết lại được chia thành hai nhóm chính :

Nhóm *tự luận (TL - essay test)* : Các câu hỏi buộc phải trả lời thì thí sinh phải tự trình bày ý kiến trong một bài viết để giải quyết vấn đề mà câu hỏi đặt ra.

- Nhóm *trắc nghiệm khách quan (TNKQ - objective test)* : Một đề thi gồm rất nhiều câu hỏi, mỗi câu nêu lên vấn đề và những thông tin cần thiết để thí sinh *test* từng câu hỏi một cách ngắn gọn.

* Nếu dựa trên *mức độ công phu trong việc chuẩn bị đề trắc nghiệm*, nên chia trắc nghiệm ra loại *trắc nghiệm tiêu chuẩn hoá* và *trắc nghiệm dùng ở lớp*.

- *Trắc nghiệm tiêu chuẩn hoá* thường do các chuyên gia trắc nghiệm thử nghiệm, tu chỉnh, do đó mỗi câu trắc nghiệm được gắn với chỉ số định tính và chất lượng của nó (độ khó, độ phân biệt, phản ánh nội dung và mức độ nào), mỗi đề thi trắc nghiệm có gắn với một độ tin cậy xác định, ngoài ra còn chỉ dẫn cụ thể về cách triển khai trắc nghiệm và giải thích kết quả trắc nghiệm.

- *Trắc nghiệm dùng ở lớp học* (hoặc trắc nghiệm do giáo viên soạn) là do giáo viên tự viết để sử dụng trong quá trình giảng dạy, có thể chưa được thử nghiệm và tu chỉnh công phu, thường chỉ sử dụng trong các kì kiểm tra với số lượng học sinh lớn và không thật quan trọng.

* Nếu dựa trên *phương hướng sử dụng kết quả trắc nghiệm*, có thể phân chia *trắc nghiệm theo chuẩn (norm - referred test)* và *trắc nghiệm theo tiêu chí (referred test)* :

- *Trắc nghiệm theo chuẩn* : là trắc nghiệm được sử dụng để xác định kết quả đạt được của một cá nhân nào đó so với các cá nhân khác cùng làm trắc nghiệm.

- *Trắc nghiệm theo tiêu chí* : là trắc nghiệm được sử dụng để xác định một cá nhân nào đó so với một tiêu chí xác định nào đó cho trước.

3. So sánh các phương pháp trắc nghiệm khách quan và tự luận

Trắc nghiệm tự luận cho phép có một sự tự do tương đối nào đó để trả lời một câu hỏi được đặt ra, nhưng đồng thời lại đòi hỏi học sinh phải nhớ lại hơn là nhận biết thông tin và phải biết sắp xếp, diễn đạt ý kiến một cách chính xác, sáng sủa. Bài trắc nghiệm tự luận thường được chấm điểm một cách chủ quan, các điểm cho bởi những người chấm khác nhau và có thể không thống nhất. Thông thường một bài trắc nghiệm tự luận gồm ít câu hỏi hơn là một bài trắc nghiệm khách quan (TNKQ) vì phải cần nhiều thời gian để trả lời cho mỗi câu hỏi.

Trong TNKQ thường có nhiều phương án trả lời được cung cấp cho mỗi câu hỏi của bài trắc nghiệm, nhưng chỉ có một phương án là đúng hoặc đúng nhất, phù hợp nhất. Bài trắc nghiệm được chấm điểm bằng cách đếm số lần mà người làm trắc nghiệm đã

chọn được phương án trả lời đúng trong số những phương án trả lời đã được cung cấp. Bài trắc nghiệm được gọi là khách quan vì việc cho điểm là khách quan chứ không chủ quan như đối với bài trắc nghiệm tự luận. Có thể nói, kết quả chấm điểm một bài TNKQ sẽ như nhau, không phụ thuộc vào việc ai chấm bài đó. Thông thường bài TNKQ gồm có nhiều câu hỏi hơn bài trắc nghiệm tự luận và mỗi câu hỏi thường có thể trả lời bằng cách đánh dấu đơn giản.

Vấn đề	Ưu thế thuộc về phương pháp	
	Trắc nghiệm khách quan	Tự luận
Ít tốn công ra đề thi		×
Đánh giá được khả năng diễn đạt, đặc biệt là diễn đạt tư duy hình tượng		×
Đề thi phủ kín nội dung môn học	×	
Ít may rủi do trúng tủ, trật tử	×	
Ít tốn công chấm thi	×	
Khách quan trong chấm thi	×	
Áp dụng được công nghệ mới trong việc nâng cao chất lượng kì thi, hạn chế quay cốp khi thi, hạn chế tiêu cực trong chấm thi và giúp phân tích kết quả thi.	×	

Có một câu hỏi thường nảy sinh : Trong hai phương pháp TNKQ và tự luận, phương pháp nào tốt hơn ? Cần phải khẳng định ngay rằng không thể nói phương pháp nào hoàn toàn tốt hơn ; mỗi phương pháp có các ưu điểm và nhược điểm nhất định. Bảng so sánh nêu trên cho thấy tùy theo từng vấn đề, ưu thế thuộc về phương pháp nào.

Trước hết một đề thi TNKQ bao gồm rất nhiều câu hỏi, mà việc tạo nên mỗi câu hỏi đòi hỏi rất nhiều công sức và sự khéo léo, do đó để ra một đề thi TNKQ, cần nhiều thời gian hơn so với ra một đề thi tự luận chỉ với một vài câu hỏi. Đề thi TNKQ cũng không đánh giá được khả năng diễn đạt của thí sinh như đề tự luận, vì để làm đề thi TNKQ, thí sinh chỉ cần đánh dấu khi lựa chọn phương án trả lời hoặc chỉ điền một vài từ cần thiết. Đề thi TNKQ cũng không đánh giá được tư duy hình tượng của thí sinh như qua các áng văn, bài thơ.

TNKQ cho phép soạn thảo các đề thi bao gồm năm, bảy chục, thậm chí hàng trăm câu hỏi, mỗi câu có thể trả lời trong thời gian một vài phút và trong vòng một tiếng

đồng hồ, thí sinh có thể trả lời xong một đề thi khá dài. Một đề thi như vậy có khả năng phủ kín tất cả nội dung của môn học hoặc một chương trình học. Ngược lại, một đề thi tự luận được làm trong một vài tiếng đồng hồ chỉ có thể liên quan đến một vài chủ đề của môn học hoặc chương trình học. Chính vì nguyên nhân trên mà kiểu thi bằng đề TNKQ, thí sinh không thể học tủ như kiểu thi bằng đề tự luận.

Chúng ta hãy bàn về sự may rủi. Với kiểu đánh dấu có vẻ đơn giản khi làm đề thi TNKQ, một số người tưởng rằng một thí sinh không có chút kiến thức nào cũng có thể làm tốt bài thi nếu "số đỏ" giúp anh ta đánh dấu đúng vào những chỗ cần thiết. Từ suy nghĩ đó, một số người thường hay nhầm tưởng rằng đề thi TNKQ tạo nên độ may, rủi nhiều hơn đề thi tự luận. Hoàn toàn ngược lại ! Với một đề thi trả lời, thí sinh rất dễ gặp may, rủi do trúng tủ, trật tủ, còn với đề thi TNKQ, sự may rủi hầu như hoàn toàn không xảy ra, bởi vì đề thi TNKQ bao gồm hàng trăm câu hỏi nhỏ phủ kín chương trình học, nếu thí sinh nắm chắc nội dung môn học thì sẽ làm đúng phần lớn các câu trắc nghiệm. Trong trường hợp thí sinh không nắm vững một vài chi tiết của môn học thì số ít câu không làm được cũng không ảnh hưởng lớn đến kết quả của bài thi. Ngược lại, đề thi tự luận thường chỉ liên quan đến một vài chủ đề của môn học, do đó ngoài các thí sinh học chắc thật sự, những thí sinh "trúng tủ" cũng sẽ đạt kết quả cao, còn thí sinh "trật tủ" sẽ bị đánh hỏng, bất kể kiến thức của anh ta về phần lớn nội dung còn lại của môn học như thế nào. Thế nhưng "số đỏ" có bao giờ đến ! Câu trả lời là *không bao giờ* ! Giả sử một đề thi trắc nghiệm có 100 câu hỏi, với 5 phương án trả lời, nếu thí sinh đánh dấu hú hoạ vào các phương án nào đó, xác suất để làm đúng chỉ là 20%. Với số câu hỏi lớn, sao cho thoả mãn luật số lớn trong lí thuyết xác suất, tần suất làm đúng sẽ gần với xác suất, tức là bằng cách đánh dấu hú hoạ, số câu "làm đúng" chỉ chiếm khoảng trên dưới 20 trong 100 câu hỏi. Và theo cách chấm điểm TNKQ thông thường, nếu chỉ làm đúng 20 câu của một bài trắc nghiệm 100 câu hỏi thì điểm đạt được sẽ gần với điểm 0.

Nếu TNKQ rất tốn công làm đề thi thì bù lại, việc chấm bài thi TNKQ khi đã có đáp án là hết sức nhanh chóng. Người ta có thể chấm bài bằng cách sử dụng phiếu đục lỗ để đếm số phương án trả lời đúng, dùng các phần mềm đọc bài thi nhờ máy tính hoặc nhờ các máy quét dấu hiệu ngang dọc (*optical mark reader* - OMR) có thể quét hàng chục nghìn bài thi trong một giờ.

Sự khác nhau quan trọng nhất giữa phương pháp TNKQ và tự luận là ở tính khách quan. Đối với đề tự luận, kết quả chấm thi phụ thuộc rất nhiều vào chủ quan của người chấm, do đó rất khó công bằng, chính xác. Để hạn chế mức độ chủ quan đó, người ta cải tiến việc chấm bài tự luận bằng cách ra đề có cấu trúc quy định và đưa ra các đáp án có thang điểm rất chi tiết. Tuy vậy, nhiều thử nghiệm cho thấy sự thiên lệch của việc chấm bài tự luận thường rất lớn.

Với loại đề TNKQ, khi đã có sẵn đáp án việc chấm bài là hoàn toàn khách quan, chính xác, không phụ thuộc người chấm, nhất là khi bài được chấm bằng máy. Đây là

một ưu điểm lớn nhất của phương pháp TNKQ. Chính vì thế người ta thường gọi phương pháp này là trắc nghiệm *khách quan*. Tuy nhiên, cũng không thể nói phương pháp làm đề thi nào là tuyệt đối khách quan, vì việc soạn thảo các câu hỏi và định điểm cho các câu hỏi có phần tùy thuộc vào người soạn.

Ở các phần sau sẽ cho thấy rõ cùng với những thành tựu của "Lí thuyết ứng đáp câu hỏi" (*Item Response Theory*) và tin học, công nghệ hỗ trợ cho phương pháp TNKQ phát triển rất mạnh và đạt được những thành tựu quan trọng. Những thành tựu đó giúp tạo nên các phương tiện để đánh giá từng câu hỏi và đề thi TNKQ, giúp chọn các mẫu thử nghiệm hợp lí để nâng cao chất lượng và độ tin cậy của đề thi TNKQ, vừa tạo điều kiện cho phép nhiều người có thể đóng góp trong một thời gian dài để chuẩn bị cho một đề thi TNKQ có chất lượng cao, vừa giữ an toàn và bí mật cho đề thi. TNKQ cũng hạn chế nạn quay cốp, gian lận trong quá trình thi. Với phạm vi bao quát rộng của đề thi, thí sinh khó có thể chuẩn bị tài liệu để quay cốp. Vậy họ có nhìn bài nhau để cốp được không? Đã có các biện pháp để hạn chế tối đa hiện tượng này, chẳng hạn: Công nghệ mới giúp dễ dàng soạn các đề thi tương đương có cùng nội dung bằng cách xáo trộn thứ tự các câu trắc nghiệm và các phương án trả lời, thí sinh ngồi gần nhau sẽ nhận được các đề thi hoàn toàn khác biệt nhau về hình thức, họ sẽ phải đánh dấu vào phiếu trả lời theo những cách hoàn toàn khác nhau, do đó rất khó quay cốp bài của nhau.

Cũng có ý kiến lo lắng rằng phương pháp trắc nghiệm không đánh giá được những khả năng tư duy ở mức độ cao. Thật ra, thực tế chứng tỏ rằng có thể viết các câu hỏi TNKQ để đánh giá tất cả 6 cấp độ nhận thức đã nêu trước đây, tuy rằng việc viết được những câu hỏi trắc nghiệm để đánh giá mức độ tư duy cao thường là khó khăn, đòi hỏi sự thuần thục trong kĩ năng viết câu hỏi. Và cũng phải thừa nhận rằng, để đánh giá những năng lực tư duy ở cấp độ rất cao thì phương pháp tự luận có nhiều thuận lợi hơn phương pháp TNKQ, vì việc trả lời các câu hỏi TNKQ dù khó đến đâu cũng vẫn được thực hiện trong các khuôn khổ cho sẵn.

Qua nghiên cứu, có thể thấy rằng cả hai phương pháp - TNKQ và tự luận đều là những phương pháp hữu hiệu để đánh giá kết quả học tập. Cần nắm vững bản chất từng phương pháp và công nghệ triển khai cụ thể để có thể sử dụng mỗi phương pháp đúng lúc, đúng chỗ.

Các chuyên gia về đánh giá cho rằng phương pháp tự luận nên dùng trong các trường hợp sau:

- 1) Khi thí sinh không quá đông;
- 2) Khi muốn khuyến khích và đánh giá cách diễn đạt;
- 3) Khi muốn tìm hiểu ý tưởng của thí sinh hơn là khảo sát thành quả học tập;
- 4) Khi có thể tin tưởng khả năng chấm bài tự luận của giáo viên là chính xác;
- 5) Khi không có thời gian soạn đề nhưng có đủ thời gian để chấm bài.

Phương pháp TNKQ nên dùng trong những trường hợp sau :

- 1) Khi số thí sinh rất đông ;
- 2) Khi muốn chấm bài nhanh ;
- 3) Khi muốn có điểm số đáng tin cậy, không phụ thuộc vào người chấm bài ;
- 4) Khi phải coi trọng yếu tố công bằng, vô tư, chính xác và muốn ngăn chặn sự gian lận trong thi cử ;
- 5) Khi muốn kiểm tra một phạm vi hiểu biết rộng, muốn ngăn ngừa nạn học tủ, học vẹt và giảm thiểu sự may rủi.

4. Về chất lượng của các câu hỏi trắc nghiệm và đề thi trắc nghiệm

4.1. Mục tiêu giảng dạy là cơ sở quan trọng để xây dựng các đề thi trắc nghiệm

Để một đề trắc nghiệm đo được mức độ đạt các mục tiêu giảng dạy, thể hiện ở năng lực hay hành vi cần phát triển của người học qua quá trình giảng dạy, để viết một bài trắc nghiệm tốt cho một môn học cần dựa vào các mục tiêu đã đề ra trong môn học.

Trong thực tế, các mục tiêu giảng dạy môn học không phải bao giờ cũng có sẵn những chi tiết để có thể soạn thảo một bài trắc nghiệm. Trong trường hợp đó cần xây dựng lại chi tiết danh mục các mục tiêu. Việc xây dựng các mục tiêu thường được triển khai trong nhóm những người cùng giảng dạy môn học đó phối hợp với một chuyên gia hiểu biết cách viết các câu hỏi trắc nghiệm. Trước hết, cần liệt kê các mục tiêu cụ thể liên quan đến năng lực cần đo lường đối với từng phần của môn học, sau đó tùy thuộc vào mức độ quan trọng của từng mục tiêu ứng với từng phần của môn học mà quyết định là cần bao nhiêu câu hỏi. Một công cụ thuận lợi để thiết kế các thành phần của một đề trắc nghiệm là bảng mục tiêu giảng dạy. Bạn đọc có thể tham khảo cách xây dựng cấu trúc của đề thi trắc nghiệm qua các tài liệu tham khảo^{1,2,5,6}.

Việc xác định được chi tiết các mục tiêu cụ thể của môn học và thiết kế đề trắc nghiệm bám sát các mục tiêu đó là một đảm bảo để phép đo bằng đề trắc nghiệm có độ giá trị cần thiết.

4.2. Độ khó và độ phân biệt của các câu trắc nghiệm

Để đánh giá chất lượng của từng câu trắc nghiệm hoặc của toàn bộ một đề thi trắc nghiệm, người ta thường dùng một số đại lượng đặc trưng. Chúng ta sẽ lần lượt giới thiệu các đại lượng đặc trưng quan trọng nhất của một câu hoặc một bài trắc nghiệm, trước hết về *độ khó* và *độ phân biệt*.

1,2,5,6 Tài liệu tham khảo số 1, 2, 5, 6.

Độ khó :

Khái niệm đầu tiên có thể lưu ý đến là *độ khó* của *câu trắc nghiệm*. Khi nói đến độ khó, hiển nhiên phải xem câu trắc nghiệm là khó đối với đối tượng nào. Nhờ việc thử nghiệm trên các đối tượng thí sinh phù hợp, người ta có thể đo *độ khó bằng tỉ số % thí sinh làm đúng câu trắc nghiệm đó trên tổng số thí sinh dự thi :*

$$\text{Độ khó } P \text{ của câu trắc nghiệm} = \frac{\text{Tổng số thí sinh trả lời đúng câu hỏi}}{\text{Tổng số thí sinh trả lời câu hỏi}} \times 100\%$$

Khi soạn thảo xong một câu hỏi hoặc một bài trắc nghiệm, người soạn chỉ có thể ước lượng độ khó hoặc độ phân biệt của nó bằng cảm tính. Độ lớn của các đại lượng đó chỉ có thể tính được cụ thể bằng phương pháp thống kê sau lần trắc nghiệm thử, dựa vào kết quả thu được từ các câu và các bài trắc nghiệm của thí sinh.

Việc sử dụng chỉ số P để đo độ khó là rất có ý nghĩa. Nó dùng cách đếm số người làm đúng câu hỏi để thay thế cách xác định độ khó theo các đặc tính nội tại của câu trắc nghiệm. Ngoài ra, cách định nghĩa này cũng đã cho một đại lượng chung phản ánh độ khó, dễ của các bài trắc nghiệm thuộc các lĩnh vực khoa học khác nhau.

Các câu hỏi của một bài trắc nghiệm thường phải có các độ khó khác nhau. Theo công thức tính độ khó như trên, rõ ràng giá trị P càng bé thì câu hỏi càng khó và ngược lại.

Độ phân biệt :

Khi ra một câu hoặc một bài trắc nghiệm cho một nhóm thí sinh nào đó, người ta thường muốn phân biệt trong nhóm ấy những người có năng lực khác nhau : giỏi, trung bình, kém... và *khả năng của câu trắc nghiệm thực hiện được sự phân biệt ấy được gọi là độ phân biệt*. Muốn cho câu hỏi có sự phân biệt phản ứng của nhóm thí sinh giỏi và nhóm thí sinh kém thì câu đó hiển nhiên phải khác nhau. Người ta thường thống kê các phản ứng khác nhau đó để tính độ phân biệt.

Độ phân biệt của một câu hoặc một bài trắc nghiệm liên quan đến độ khó dễ, vậy nếu một bài trắc nghiệm dễ đến mức mọi thí sinh đều làm tốt, các điểm số đạt được ở phần điểm cao, thì độ phân biệt của nó rất kém, vì mọi thí sinh đều có phản ứng như nhau đối với bài trắc nghiệm đó. Và nếu một bài trắc nghiệm khó đến mức mọi thí sinh không làm được, các điểm số đạt được ở phần điểm thấp, thì độ phân biệt của nó cũng rất kém. Từ các trường hợp giới hạn nói trên, có thể suy ra rằng *muốn có độ phân tích tốt thì bài trắc nghiệm phải có độ khó ở mức trung bình*. Khi ấy điểm số thu được của nhóm thí sinh sẽ có phổ trải rộng.

4.3. Độ tin cậy, độ giá trị của một bài trắc nghiệm

Có hai đại lượng đặc trưng khác gắn với cả một bài trắc nghiệm chứ không phải chỉ với từng câu hỏi, rất quan trọng để đánh giá chất lượng của bài trắc nghiệm : *độ tin cậy, độ giá trị* của bài trắc nghiệm.

Độ tin cậy :

Trắc nghiệm là một phép đo : dùng thước đo là bài trắc nghiệm để đo một năng lực nào đó của thí sinh. Độ tin cậy của bài trắc nghiệm chính là đại lượng biểu thị một độ chính xác của phép đo nhờ bài trắc nghiệm.

Khoa học thống kê có nhiều phương pháp để tính độ tin cậy của một bài trắc nghiệm, có thể tìm hiểu về các phương pháp này trong các sách chuyên khảo.^{1,2,5,6}

Độ giá trị :

Yêu cầu quan trọng nhất của bài trắc nghiệm với tư cách là một phép đo lường trong giáo dục là phép đo *đầy đủ được cái cần đo*. Nói cách khác, phép đo *đầy đủ* cần phải đạt được mục tiêu đề ra cho nó. Chẳng hạn, mục tiêu đề ra cho tuyển sinh đại học là kiểm tra xem thí sinh có nắm chắc những kiến thức và kỹ năng cơ bản được trang bị qua chương trình phổ thông trung học hay không, trên cơ sở đó tuyển chọn vào đại học. Phép đo bởi bài trắc nghiệm đạt được mục tiêu đó là *phép đo có giá trị*. Có nghĩa là, *độ giá trị của bài trắc nghiệm là đại lượng biểu thị mức độ đạt được mục tiêu đề ra cho phép đo nhờ bài trắc nghiệm*.

Qua định nghĩa về độ phân biệt và độ giá trị, chúng ta có thể thấy rõ mối tương quan giữa chúng. Khi bài trắc nghiệm không có độ tin cậy, tức là phép đo nhờ bài trắc nghiệm rất kém chính xác, thì chúng ta không thể nói đến độ giá trị của nó. Nói cách khác, *khi bài trắc nghiệm không có độ tin cậy thì nó cũng không thể có giá trị*.

Vậy, một bài trắc nghiệm có độ tin cậy cao nhất thiết có độ giá trị cao hay không ? Câu trả lời là *không nhất thiết*. Đôi khi phép đo nhờ bài trắc nghiệm *có thể đo chính xác, nhưng nó đo một cái gì khác chứ không phải cái nó cần đo*, trong trường hợp đó thì bài trắc nghiệm có độ tin cậy cao nhưng độ giá trị thấp.

Ví dụ : Một khẩu súng chuẩn xác được người bắn nhắm vào mục tiêu là tấm bia ngắm, các viên đạn bắn ra đều trúng chum lân cận tâm điểm của bia ngắm. Khẩu súng như vậy là có độ tin cậy cao, và người bắn nhắm đúng mục tiêu nên kết quả bắn cũng đạt độ giá trị cao. Tuy nhiên, cũng khẩu súng đó nếu rơi vào tay một người ngắm nhầm mục tiêu, kết quả là các viên đạn vẫn chum nhưng nằm lân cận một mục tiêu khác chứ không đúng mục tiêu đặt ra, trong trường hợp này độ tin cậy của việc bắn súng vẫn cao nhưng độ giá trị thấp.

Ví dụ về kì thi tuyển sinh đại học : Mục tiêu của chúng ta là đo năng lực của học sinh thu nhận được qua quá trình học chương trình trung học phổ thông, để lựa chọn những học sinh vào học tốt chương trình đại học. Tuy nhiên, cách tổ chức thi, đặc biệt

cách ra đề thi không thích hợp sẽ không đảm bảo cho kì thi đạt được mục tiêu đó. Chẳng hạn, nếu trong đề thi có bài tập rất khó, nhiều mẹo luật mà một học sinh phổ thông trung học, dù nắm vững kiến thức phổ thông, cũng không thể làm kịp trong một thời gian ngắn, chỉ những thí sinh đã qua nhiều lớp luyện thi được huấn luyện để có kĩ năng thành thạo làm các dạng bài tập đó mới làm kịp, thì chỉ loại thí sinh vừa nêu có khả năng đạt điểm cao và được lựa chọn. Kết quả, chúng ta sẽ chọn được những người thợ làm bài tập giỏi chứ không phải những học sinh có năng lực nắm vững chương trình phổ thông trung học, đặc biệt là những học sinh ở nông thôn không có điều kiện luyện thi (phần lớn loại học sinh này bị rơi). Và kĩ năng làm bài tập của những người "thợ làm bài tập" chưa chắc đã cần cho quá trình học đại học. Như vậy, có thể kì thi của chúng ta đo chính xác, nhưng đo một kĩ năng khác chứ không phải năng lực mà chúng ta cần đo. Trong trường hợp này, kì thi có thể có độ tin cậy cao nhưng có độ giá trị thấp. Để đánh giá khách quan độ tin cậy của kì thi tuyển sinh đại học, chúng ta có thể khảo sát xem kết quả học đại học của sinh viên có tương ứng với kết quả thi tuyển sinh hay không.

4.4. Phân tích và đánh giá một bài trắc nghiệm

Để hoàn thiện các bài trắc nghiệm, người ta phải triển khai các trắc nghiệm thử. Trắc nghiệm là một phép đo kép ; dùng bài trắc nghiệm để đo năng lực các thí sinh, đồng thời sử dụng thí sinh để đo chất lượng các câu trắc nghiệm và bài trắc nghiệm. Phép đo kép này có thể thực hiện được nhờ hiệu lực kì diệu của các quy luật thống kê.

Lẽ ra để đo được năng lực thí sinh thì thước đo - bài trắc nghiệm phải được định cỡ (*calibration*) tỉ mỉ, tức là phải biết được các độ khó, độ phân biệt của các câu, độ tin cậy và độ giá trị của bài trắc nghiệm. Tuy chưa được định cỡ như vậy, qua nhiều bước soạn thảo ngân hàng câu hỏi theo một quy trình xác định, bài trắc nghiệm cũng đã tương đối đảm bảo chất lượng để có thể phân loại được thí sinh. Những thí sinh nào làm đúng nhiều câu hỏi tất thuộc nhóm giỏi, những thí sinh làm đúng ít câu hỏi tất thuộc nhóm kém. Như vậy, nhờ vào điểm số của toàn bài trắc nghiệm, chúng ta có thể phân biệt được trình độ của các thí sinh trong lớp, tức là đã biến đổi tương tác trắc nghiệm thành một thước đo để định cỡ các câu hỏi và bài trắc nghiệm.

Cần lưu ý một điều là khi dùng từ "trắc nghiệm thử" thì chữ *thử* chỉ có ý nghĩa về chuyên môn trong thiết kế và định cỡ trắc nghiệm, còn trong cuộc sống phải tạo hình huống để mọi thí sinh đều coi lần trắc nghiệm đó là thật, vì có như vậy thì họ mới làm nghiêm túc, hết sức và phép thử mới đạt yêu cầu.

Dựa vào kết quả trắc nghiệm thử, người ta có thể tự tính toán để phân tích các câu và bài trắc nghiệm, cũng có thể nhờ các phần mềm tin học giúp tính rất nhanh chóng các đại lượng cần thiết nhờ các phép tính thống kê tương quan cổ điển, hoặc các phần mềm được xây dựng theo các mô hình toán học về đo lường giáo dục (chẳng hạn các phần mềm tính toán dựa vào lí thuyết ứng đáp câu hỏi mà ta sẽ làm quen trong các phần sau).

Hai đại lượng quan trọng thường được xem là căn cứ để đánh giá một bài trắc nghiệm là *độ tin cậy* và *độ giá trị*. Khi đánh giá độ tin cậy, phải xem xét các hệ số tin cậy và sai số chuẩn của phép đo. Còn khi đánh giá độ giá trị, phải coi trọng sự phân tích nội dung hơn là các số liệu thống kê. Cũng cần lưu ý rằng đây là các đại lượng có tính tổng hợp, chẳng những gắn liền với chất lượng đề trắc nghiệm, mà còn với toàn bộ quá trình tổ chức kì thi, chấm thi...

Như đã nói ở chương trước, bài trắc nghiệm muốn có độ giá trị tốt yếu phải có độ tin cậy, tuy nhiên bài trắc nghiệm có độ tin cậy chưa hẳn đã có độ giá trị. Có thể làm tăng độ tin cậy của bài trắc nghiệm khi tăng mức độ thuần nhất về nội dung của nó, nhưng để tăng mức độ thuần nhất, chẳng hạn tước bỏ bớt các câu hỏi khó, đôi khi phải hi sinh độ giá trị. Trong những trường hợp đó, nên coi trọng độ giá trị hơn là độ tin cậy.

5. Quy trình chuẩn bị và triển khai một kì thi trắc nghiệm khách quan tiêu chuẩn hoá

Người ta có thể áp dụng phương pháp trắc nghiệm để tổ chức kì thi, kiểm tra các lớp học thông thường với số thí sinh không đông lắm, cũng có thể áp dụng ở các kì thi quy mô lớn hàng nghìn, hàng vạn thí sinh. Trong trường hợp sau, bất kì một sơ suất nhỏ nào cũng có thể dẫn đến những hậu quả xấu và dẫn đến những phản ứng xã hội bất lợi. Do đó, để triển khai một kì thi quy mô lớn, người ta phải chuẩn bị hết sức cẩn thận về đề thi, quy trình thi, thể thức chấm điểm, cách công bố kết quả... Quá trình chuẩn bị hết sức công phu như vậy được gọi là kì thi *tiêu chuẩn hoá*. Đặc biệt, các câu hỏi trong một đề thi tiêu chuẩn hoá là các câu đã được thử nghiệm, phân tích, gọt giũa, trau chuốt và định cỡ (tức là xác định được độ khó, độ phân biệt của từng câu và độ tin cậy, độ giá trị của cả bài).

Quy trình tổ chức một kì thi trắc nghiệm tiêu chuẩn hoá rất phức tạp. Có thể mô tả tóm tắt các bước của quy trình đó như sau :

1) Xác định các môn thi và các nội dung tổng quát cần kiểm tra đối với từng môn. Đồng thời, định ra yêu cầu về các trình độ tư duy (chẳng hạn : nhớ, hiểu, biết, vận dụng, phân tích, tổng hợp...). Để thực hiện bước này, người ta thường lập một ma trận hai chiều : các dòng phân theo các phần nội dung, các cột phân theo trình độ tư duy, trong mỗi ô ghi số câu hỏi cần thiết (hoặc tỉ lệ phần trăm) của phần nội dung và trình độ tư duy tương ứng.

2) Phân công cho các giáo viên, mỗi người viết một số câu trắc nghiệm theo các yêu cầu cụ thể về nội dung và trình độ tư duy đã xác định.

3) Trao đổi trong nhóm đồng nghiệp. Kinh nghiệm cho thấy quá trình trao đổi này rất quan trọng, giúp tác giả phát hiện và sửa chữa được nhiều sai sót mà bản thân không nhận thấy.

4) Biên tập và đưa các câu trắc nghiệm vào "ngân hàng" lưu trong máy tính. Phụ trách biên tập phải là người am hiểu cả về chuyên môn lẫn kĩ thuật viết trắc nghiệm. Ngân hàng câu hỏi được quản lí bằng một phần mềm tin học chuyên dụng.

5) Lập đề thi và tổ chức thi thử trên một số nhóm thí sinh ; các nhóm này là "mẫu" đại diện cho đối tượng thí sinh chung của bài trắc nghiệm.

6) Chấm thi và phân tích, thống kê các kết quả thi thử. Phương pháp thống kê cho phép xác định các đặc trưng của mỗi câu trắc nghiệm, như *độ khó*, *độ phân biệt*, qua đó có thể đánh giá *độ tin cậy* của bài trắc nghiệm, phân loại chất lượng các câu trắc nghiệm.

7) Gia công các câu hỏi kém chất lượng và thay các câu đã được đưa vào ngân hàng.

8) Ra đề thi chính thức : căn cứ vào bảng đặc trưng hai chiều (phân bố câu theo nội dung và trình độ tư duy tương ứng với bảng đặc trưng hai chiều), nhờ phần mềm tin học để chọn một cách ngẫu nhiên từ ngân hàng số câu hỏi cần thiết với các đặc trưng xác định (*độ khó*, *độ phân cách*, *trình độ tư duy*) để lập nên một đề thi. Phần mềm tin học có thể tạo ra các đề thi tương đương có cùng nội dung nhưng khác nhau về hình thức bằng cách đảo lộn thứ tự các câu hỏi (khi có thể đảo lộn) và các phương án trả lời A, B, C, D,...

9) In đề thi và tổ chức thi : đề thi được in sẵn, phát cho từng thí sinh trong phòng thi.

10) Chấm và phân tích thống kê các kết quả thi. Ngày nay, người ta có thể chấm bài trắc nghiệm trên các hệ thống tự động gồm một máy quét ngang dọc và một máy tính có phần mềm tin học hỗ trợ việc chấm thi. Cũng có phần mềm tin học cho phép thực hiện các phép phân tích thật tỉ mỉ về chất lượng các câu trắc nghiệm và nhiều yếu tố liên quan đến bài làm của thí sinh.

11) Công bố kết quả thi.

Trong toàn bộ quy trình, các bước từ 2 đến 7 phải lặp lại nhiều lần để hoàn thiện dần và tăng số lượng các câu trắc nghiệm trong ngân hàng. Qua đó có thể thấy rằng ngân hàng các câu trắc nghiệm không phải là kho lưu trữ bất động mà như một cơ thể sống, luôn được bổ sung, loại bỏ, hoàn thiện và phát triển.

Cần phải nhấn mạnh rằng các câu trắc nghiệm tiêu chuẩn hoá trong ngân hàng và đề thi trắc nghiệm phải được bảo mật trước khi đem ra sử dụng. Những đề thi và những câu hỏi đã được dùng chính thức thường được công bố ở các tài liệu dùng cho tham khảo hoặc luyện thi.

Một tác dụng hết sức quan trọng của các kì thi đại trà bằng trắc nghiệm tiêu chuẩn hoá là : những thông tin thu được qua việc phân tích thống kê toàn bộ bài làm của thí sinh qua các kì thi là những số liệu hết sức quý báu để đánh giá định lượng về tình hình giáo dục của từng khu vực, từng cộng đồng, từng nhóm thí sinh và đánh giá xu thế phát triển của chất lượng giáo dục theo thời gian.

II - SỰ PHÁT TRIỂN VÀ NHỮNG THÀNH TỰU HIỆN ĐẠI CỦA KHOA HỌC VỀ ĐO LƯỜNG TRONG TÂM LÝ VÀ GIÁO DỤC

1. Yêu cầu về tính khách quan của phép đo dùng bài trắc nghiệm

Trắc nghiệm là một phép đo. Cũng như mọi phép đo khác trong khoa học và đời sống, ở phép đo bằng trắc nghiệm ta cũng có một thước đo và một đối tượng đo : thước đo là bài trắc nghiệm và đối tượng là khả năng nào đó của các cá thể trong một nhóm thí sinh. Phép đo bằng trắc nghiệm phải có độ giá trị, độ tin cậy trong một giới hạn sai số nào đó có thể chấp nhận được.

Cũng như những phép đo khác, phép đo bằng trắc nghiệm cũng phải thoả mãn một số yêu cầu nào đó thì nó mới đảm bảo được độ giá trị, độ tin cậy. Từ đầu thế kỉ XX, một số nhà nghiên cứu về đo lường trong giáo dục đã phát biểu yêu cầu của phép đo trong giáo dục. Trong quá trình đo, *đối tượng đo không được làm biến đổi thước đo và ngược lại, thước đo không được làm biến đổi kết quả đo được*. Khi định cỡ các câu hỏi trắc nghiệm, mẫu thử không được ảnh hưởng lên các giá trị định cỡ, và khi sử dụng các bài trắc nghiệm khác nhau được xây dựng từ một ngân hàng câu hỏi để đo năng lực của thí sinh, kết quả đo được không phụ thuộc vào bài trắc nghiệm.

2. Lý thuyết ứng đáp câu hỏi

Trong thế kỉ XX, nhiều nhà nghiên cứu về đo lường trong tâm lý và giáo dục đã nghiên cứu mô hình hoá việc ứng đáp câu hỏi trắc nghiệm để có thể tính toán, định lượng các quá trình này.

Trước hết, có thể xem việc một người có năng lực nào đó trả lời đúng hay sai một câu hỏi trắc nghiệm - là một điều ngẫu nhiên, không thể nói trước một cách chắc chắn. Do đó, lý thuyết đáp ứng câu hỏi (*Iem Response Theory - IRT*) phải xây dựng trên cơ sở khoa học về xác suất và thống kê. Các công trình quan trọng của lý thuyết này ra đời vào ba thập niên cuối của thế kỉ XX, được áp dụng phổ biến trong thực tiễn và đã đạt được nhiều thành tựu đáng kể.

3. Các mối quan hệ nguyên tố trong một phép đo lường giáo dục và mô hình Rasch

Giả sử ra một bài trắc nghiệm gồm 100 câu hỏi cho một kì thi có 500 thí sinh tham gia để xác định năng lực của thí sinh về một lĩnh vực nào đó, mỗi thí sinh có một mức năng lực β_v nào đó về lĩnh vực được đo, và mỗi câu hỏi trắc nghiệm có một độ khó δ_i nào đó. Thí sinh thứ v có năng lực β_v đứng trước câu hỏi thứ i có độ khó δ_i sẽ ứng đáp câu hỏi đó như thế nào ? Trong thí dụ rõ ràng có 50 000 mối quan hệ nguyên tố như vậy.

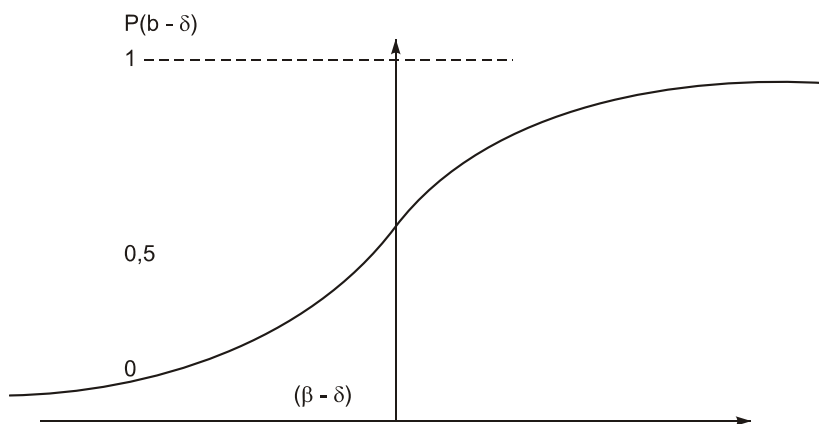
Nhà toán học Đan Mạch Georg Rasch, đã đưa ra một mô hình "ứng đáp câu hỏi" để mô tả mối tương tác nguyên tố giữa một thí sinh với một câu hỏi của bài trắc nghiệm, và dùng mô hình đó để phân tích các dữ liệu thật của bài trắc nghiệm.

Rasch nói : "Một thí sinh có khả năng hơn thí sinh khác phải có một xác suất lớn hơn để trả lời đúng một câu hỏi bất kì. Cũng tương tự như vậy, một câu hỏi khó hơn một câu hỏi khác có nghĩa là đối với bất kì thí sinh nào xác suất để trả lời đúng câu hỏi sau là lớn hơn so với câu hỏi trước"⁹.

Dựa trên giả thiết đó, Rasch đã xây dựng hàm ứng đáp câu hỏi và đường cong ứng đáp câu hỏi tương ứng. Để biểu diễn các mối quan hệ này Rasch phải sử dụng các thủ thuật để có thể biểu diễn được năng lực và độ khó trên cùng một thang đo : biểu diễn năng lực dưới dạng tỉ đối và sử dụng hàm \log để biến thương số thành hiệu số. Rasch đã biểu diễn hàm ứng đáp câu hỏi dưới dạng hàm mũ.^{11,12}

$$P_i(\beta_v - \delta_i) = \frac{e^{(\beta_v - \delta_i)}}{[1 + e^{(\beta_v - \delta_i)}]}$$

trong đó $P_i(\beta_v - \delta_i)$ là xác suất trả lời đúng câu hỏi, e là cơ số logarit tự nhiên.



Hình 2. Biểu diễn đường cong ứng đáp câu hỏi theo mô hình Rasch.

Mô hình Rasch ứng với hàm ứng đáp câu hỏi dạng đơn giản nhất, chỉ chứa một tham số độ khó. Nhiều nhà nghiên cứu cũng đưa ra nhiều dạng hàm ứng đáp câu hỏi có dạng phức tạp hơn, hàm chứa hai tham số phản ánh cả độ phân biệt của câu hỏi, và hàm chứa ba tham số phản ánh cả kết quả đoán mò khi trả lời câu hỏi.

4. Áp dụng lí thuyết ứng đáp câu hỏi

Từ thập niên 70 của thế kỉ XX, lí thuyết ứng đáp câu hỏi được áp dụng ngày càng rộng rãi để tính toán các kết quả đo đặc năng lực bằng các bài trắc nghiệm và định cỡ các câu hỏi trắc nghiệm (tức là tính toán độ khó, độ phân biệt của câu trắc nghiệm). Trong các mô hình ứng đáp câu hỏi, mô hình Rasch được sử dụng nhiều nhất vì nó mô tả quá trình ứng đáp câu hỏi tương đối đơn giản nhưng kết quả tính toán khá phù hợp với thực tế. Việc tính toán theo mô hình Rasch thường được tiến hành như sau : người

ta lấy số liệu thực nghiệm từ kết quả của các câu hỏi của một bài trắc nghiệm trên một nhóm mẫu nào đó của thí sinh, từ đó phỏng tính số đo năng lực của mỗi thí sinh và độ khó của từng câu hỏi. Từ các số đo phỏng tính này, người tính toán các đường cong ứng đáp câu hỏi so sánh với các đường cong được dựng từ thực nghiệm và xem xét độ phù hợp giữa chúng theo một tiêu chuẩn nào đó. Nếu độ phù hợp chưa đạt mức chính xác quy định, quá trình tính toán được lặp lại cho đến khi có được sự phù hợp mong muốn. Các phép tính lặp được thực hiện nhanh chóng như được tính điện tử.

Thực tế áp dụng lí thuyết ứng đáp câu hỏi chứng tỏ lí thuyết này cho phép tạo các phép đo lường trong giáo dục thoả mãn hai yêu cầu được đặt ra với một sai số có thể chấp nhận trong thực tế. Đó là yêu cầu : các đặc trưng của câu hỏi trắc nghiệm xác định qua phép định cỡ không phụ thuộc vào mẫu thí sinh (*sample free*) và mức năng lực xác định được không phụ thuộc vào bài trắc nghiệm (*item free*). Đó là *tính bất biến* quan trọng được đề ra đối với phép đo lường mà mô hình Rasch cho phép thoả mãn^{11,12}.

Với việc áp dụng lí thuyết ứng đáp câu hỏi và mô hình Rasch, người ta có thể dựng các ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm chứa các câu hỏi được định cỡ chính xác, từ đó lập ra đề trắc nghiệm có khả năng đo lường năng lực với độ chính xác cao. Nhờ các thành tựu này người ta có thể thiết kế các trắc nghiệm thích nghi nhờ máy tính (computer adapting test - CAT) cho phép đo lường chính xác năng lực. Với một số lượng không lớn các câu hỏi trắc nghiệm không những có thể đo được chính xác năng lực của thí sinh, mà còn có thể áp dụng để nâng cao sự chính xác của các điều tra tâm lí, dự báo xã hội, do đó nó trở thành một công cụ để thiết kế các phép đo lường quan trọng của khoa học xã hội nói chung. Có thể nói : *Lí thuyết ứng đáp câu hỏi tạo một cuộc cách mạng thật sự trong phép đo lường trong tâm lí và giáo dục.*

Người ta đã soạn thảo nhiều phần mềm máy tính để tính toán các phép đo lường trong giáo dục dựa vào các mô hình được xây dựng bởi lí thuyết ứng đáp câu hỏi. Các phần mềm được sử dụng phổ biến trên thế giới : BIGSTEP, PASCAL, LOGIST, NOHARM (Mĩ), QUEST, CONQUEST (Úc)^{12,13,15}. Riêng phần mềm QUEST do trung tâm ACER (Australian Center for Educational Research) sản xuất đã được sử dụng nhiều ở Việt Nam trong mấy năm qua.

III - VIỆC ÁP DỤNG KHOA HỌC ĐO LƯỜNG TRONG GIÁO DỤC Ở NƯỚC NGOÀI

1. Vài nét về lịch sử

Trên thế giới, việc học và thi diễn ra hàng nghìn năm trước đây (ở Trung Quốc ở những năm 2000 TCN), nhưng một khoa học đo lường trong giáo dục thật sự có thể xem như bắt đầu cách đây chỉ khoảng một thế kỉ (Thorndike, 1904)⁸. Ở Châu Âu và đặc biệt là Mĩ, lĩnh vực khoa học này phát triển mạnh vào thời kì trước và sau thế chiến thứ hai, với những dấu mốc quan trọng như : trắc nghiệm trí tuệ (*Stanford - Binet* xuất bản năm 1916), bộ trắc nghiệm thành quả học tập tổng hợp đầu tiên (*Stanford Achievement Test*) ra đời năm 1923. Ở Liên Xô (cũ) các nhà giáo dục bắt đầu ứng dụng

TNKQ từ năm 1926 nhưng phạm một số thiếu sót ấu trĩ, năm 1936 Đảng cộng sản Liên Xô chính thức phê phán, từ đó khoa học này phát triển rất chậm³. Gần đây, Liên bang Nga chú ý nhiều hơn khoa học này và từ năm 2003 ở Nga có tổ chức kì thi tuyển đại học chung bằng đề thi chủ yếu dùng trắc nghiệm. Ở Mĩ, với việc đưa vào chấm trắc nghiệm bằng máy của IBM năm 1935, việc thành lập *National Council on Measurement in Education* (NCME) vào thập niên 1950 và ra đời *Educational Testing Services (ETS)* năm 1947, một ngành công nghiệp trắc nghiệm đã hình thành. Từ đó đến nay, khoa học về đo lường trong tâm lí và giáo dục đã phát triển liên tục, những phê bình chỉ trích đối với khoa học này cũng xuất hiện thường xuyên, nhưng chúng không đánh đổ được nó mà chỉ làm cho nó tự điều chỉnh và phát triển mạnh mẽ hơn. Hiện nay ở Mĩ ước tính mỗi năm số lượt trắc nghiệm tiêu chuẩn hoá cỡ 1/4 tỉ và trắc nghiệm do giáo viên soạn lên đến con số 5 tỉ¹⁴. Tương ứng với ngành công nghiệp trắc nghiệm đồ sộ và sự phát triển của công nghệ thông tin, lí thuyết về đo lường trong tâm lí giáo dục cũng phát triển nhanh. Có thể nói, IRT đã đạt những thành tựu quan trọng trong việc nâng cao độ chính xác của trắc nghiệm, và trên cơ sở IRT công nghệ trắc nghiệm thích ứng nhờ máy tính (*Computer Adaptive Test - CAT*) ra đời. Ngoài ra, trên cơ sở những thành tựu của IRT và ngôn ngữ học máy tính, công nghệ E-RATE chấm tự động các bài tự luận tiếng Anh nhờ máy tính của ETS đã được triển khai qua mạng Internet trong mấy năm qua.

2. Một số ví dụ về hoạt động đánh giá trong giáo dục trên thế giới

Có thể điểm qua một số các hoạt động về đo lường, đánh giá hiện nay liên quan đến bậc đại học ở Mĩ và một vài nước khác.

- **Đề tuyển sinh đại học** : Ở Mĩ, các trường đại học không tổ chức thi tuyển mà dựa vào kết quả của các kì thi do các công ty ngoài nước tổ chức để xét tuyển. Có các dịch vụ thi đáp ứng công việc này, đó là SAT (*Scholastic Assessment Test*) do công ty EST tổ chức, và ACT do chương trình ACT (*American College Testing Program*) triển khai. SAT cho thi 2 môn, Anh ngữ và Toán, còn ACT cho thi 4 môn, ngoài Anh ngữ và Toán còn thi thêm môn đọc hiểu và suy luận khoa học. Cả AST và ACT thường tổ chức thi mỗi năm 4 lần, cho các học sinh ở những năm cuối bậc phổ thông trung học. Hiện nay, hằng năm có khoảng 1,8 triệu thí sinh thi SAT và 1,6 triệu thí sinh thi ACT. Học sinh Mĩ thường gửi đơn dự tuyển đến 5 - 6 trường đại học, các trường căn cứ trên điểm SAT hoặc ACT, điểm trung bình học tập ở phổ thông trung học (GPA) và một số nhân tố khác liên quan đến từng cá nhân (phong vấn, hoạt động xã hội, thư đề nghị...) để xét tuyển.

Ở Nhật Bản, "Trung tâm quốc gia về tuyển sinh đại học" được thành lập năm 1977, tổ chức kì thi tuyển chung cho hầu hết các trường đại học công và tư của Nhật Bản hằng năm. Năm 1998, gần 600 nghìn thí sinh dự thi. Đề thi được soạn cho 31 môn cụ thể, mỗi thí sinh có thể lựa chọn thi 5 môn của 5 nhóm nào đó tùy theo quy định của trường đại học mà thí sinh dự định dự tuyển. Để tổ chức mỗi năm một kì thi, trung tâm này chi tiêu hằng năm cỡ 100 triệu USD.

Ở Thái Lan kì thi tuyển sinh đại học liên kết được tổ chức chung cho hầu hết các trường đại học công và tư từ hơn 30 năm nay. Với kết quả kì thi, thí sinh có thể xin dự tuyển vào 5 ngành khác nhau của các trường đại học. Từ năm 1998 Thái Lan bắt đầu cải tiến kì thi liên kết bằng cách xét thêm điểm trung bình học ở phổ thông (với trọng số 10%) và cho thi mỗi năm 2 lần.

Ở Trung Quốc từ năm 1989, việc tổ chức kì thi tốt nghiệp phổ thông trung học được giao cho các địa phương, còn kì thi tuyển đại học được tổ chức thống nhất trên cả lục địa Trung Quốc vào đầu tháng 7 hằng năm.

Đề thi cho các kì thi tuyển đại học hoặc toàn bộ (Mĩ, Nhật, Thái Lan) hoặc chủ yếu (Trung Quốc) bằng phương pháp TNKQ.

Ở Nga trong những năm gần đây khoa học về đo lường trong giáo dục cũng được lưu ý nhiều hơn. Gần đây nhất, từ năm 2003, trên toàn Liên bang Nga lần đầu tiên tổ chức kì thi quốc gia hợp nhất tốt nghiệp phổ thông và thi tuyển đại học bằng TNKQ, khoảng 60% số học sinh trong toàn Liên bang tham gia.

- **Đề thi tuyển sinh sau đại học :** Ở Mĩ, công ty EST tổ chức các kì thi Graduate Record Examination (GRE). GRE gồm trắc nghiệm tổng quát (*General Test* - GRE GT) về Anh ngữ, Toán, và khả năng phân tích. Ngoài ra, còn các trắc nghiệm môn học (*Subject Test* - GRE ST) cho 16 môn khác nhau, mỗi môn học có liên quan với lĩnh vực đào tạo của chương trình sau đại học. Ngoài các GRE, đối với chương trình cao học quản trị kinh doanh (MBA) ETS còn tổ chức riêng Chương trình trắc nghiệm Tuyển sinh đại học về Quản lí (*Graduate Management Admission Test* - GMAT).

Phải nói là các kì thi trắc nghiệm tiêu chuẩn hoá ở Mĩ được chuẩn bị rất công phu và khoa học, do đó tính chính xác và khách quan của chúng khá cao. Tuy nhiên, vẫn có các hoạt động luyện thi, thậm chí các hoạt động này cũng được tổ chức rất công phu và khoa học. Hoạt động "craking" (bẻ gãy) các trắc nghiệm tiêu chuẩn hoá của Công nghệ "Princeton Review" là một ví dụ. Princeton Review tuyên bố đảm bảo là việc hướng dẫn của họ sẽ giúp thí sinh nâng cao điểm của mình. Tuy nhiên, họ cho rằng việc luyện thi của thí sinh còn có ý nghĩa ở chỗ : khả năng của thí sinh làm tốt bài trắc nghiệm cũng có ý nghĩa quan trọng trong cuộc đời của họ.

IV - KHẢ NĂNG ỨNG DỤNG NHỮNG THÀNH TỰU HIỆN ĐẠI CỦA KHOA HỌC VỀ ĐO LƯỜNG TRONG GIÁO DỤC Ở NƯỚC TA

1. Vài nét về sự phát triển của khoa học về đo lường trong giáo dục ở nước ta

Ở nước ta, khoa học về đo lường trong giáo dục ở trong tình trạng khá lạc hậu và phát triển chậm. Trước 1975, ở miền Nam có một vài người được đào tạo về môn khoa học này từ các nước phương Tây, trong đó có cả Giáo sư Dương Thiệu Tống. Vào năm 1974 một hoạt động đáng lưu ý là kì thi tú tài lần đầu tiên được tổ chức ở miền Nam bằng phương pháp TNKQ¹.

Ở miền Bắc trước đây, khoa học này ít được lưu ý vì trong hệ thống các nước xã hội chủ nghĩa cũ, kể cả Liên Xô, khoa học này rất kém phát triển. Vào những năm sau 1975, ở phía Bắc có một số người có nghiên cứu về khoa học đo lường trong tâm lí. Chỉ đến năm 1993, Bộ Giáo dục và Đào tạo mới mời một số chuyên gia nước ngoài vào nước ta phổ biến về khoa học này, cũng như cử một số cán bộ ra nước ngoài học tập^{4,5}. Từ đó một số trường Đại học có tổ chức các nhóm nghiên cứu áp dụng các phương pháp đo lường trong giáo dục để thiết kế các công cụ đánh giá, soạn thảo các phần mềm hỗ trợ, mua máy quét quang học chuyên dụng (OMR) để chấm thi. Một điểm mốc đáng ghi nhận là kì thi tuyển đại học (TTĐH) thí điểm tại trường Đại học Đà Lạt vào tháng 7/1996 bằng phương pháp trắc nghiệm khách quan mà sự thành công tốt đẹp của nó được Hội nghị rút kinh nghiệm của Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức vào tháng 9 năm đó khẳng định (Kì thi có 7200 thí sinh dự tuyển, 2 loại đề trắc nghiệm và tự luận được sử dụng để thí sinh tự chọn. Có khoảng 70% lượt thí sinh chọn đề trắc nghiệm, chấm thi bằng máy OpSCAN - 7, trong khoảng 60 trường hợp vi phạm kĩ thuật thi do quay cốp thì chỉ có 4 thí sinh từ nhóm làm trắc nghiệm)⁷.

Từ năm 1997 đến nay, các hoạt động đổi mới phương pháp đo lường và đánh giá trong giáo dục ở các trường Đại học lắng xuống. Cho đến mùa thi năm 2002, Bộ Giáo dục và Đào tạo mới tổ chức kì thi tuyển đại học "3 chung". Về kì thi "3 chung", nhiều người hoan nghênh về chủ trương thi chung, về việc ra đề thi dựa vào các kiến thức cơ bản của phổ thông trung học, tránh các đề lắt léo chỉ có lợi cho những thí sinh đã qua các lò luyện thi. Tuy nhiên, việc kết quả phân bố điểm thi quá lệch về phía điểm thấp (cực đại về tần suất ở 3 điểm, số thí sinh dưới trung bình cỡ 87%) lặp lại gần y hệt trong cả hai kì thi 2002 - 2003 gây nhiều ý kiến phê phán¹⁶.

Vào cuối tháng 9 năm 2003, Bộ Giáo dục và Đào tạo thành lập "Cục khảo thí và Kiểm định chất lượng" để cải tiến việc thi cử và đánh giá chất lượng các trường Đại học, đồng thời tiến tới sẽ dùng phương pháp trắc nghiệm khách quan để làm đề TTĐH. Đây là cơ hội phát triển của khoa học về đo lường trong giáo dục ở nước ta trong thời gian sắp tới. Sự kiện đó thực sự là một tin vui, vì vậy kì thi điểm cải tiến thi tuyển đại học tại Đà Lạt năm 1996 sẽ không còn là vô ích, được tiếp tục phát triển sau gần một thập niên.

Tuy vậy, khó khăn trên con đường đổi mới giáo dục nói chung, phát triển khoa học về đo lường trong giáo dục nói riêng vẫn còn nhiều. Chúng ta cần làm gì để thúc đẩy sự phát triển đó ?

Chúng tôi xin đề xuất những phương hướng sau đây :

- Cần tổ chức bồi dưỡng những hiểu biết sơ đẳng về khoa học đo lường trong giáo dục cho mọi nhà giáo.

- Cần đưa vào chương trình đào tạo ở mọi trường đại học và cao đẳng môn học các phương pháp đo lường và đánh giá trong giáo dục.

- Các trường đại học và viện nghiên cứu chuyên về giáo dục cần đẩy mạnh việc nghiên cứu về khoa học đo lường trong giáo dục để thấu hiểu nó, từ đó phối hợp với Cục Khảo thí và Kiểm định chất lượng giáo dục hướng dẫn áp dụng trong toàn hệ thống giáo dục từ mẫu giáo đến sau đại học.

- Triển khai áp dụng khoa học đo lường trong giáo dục ra mọi hoạt động xã hội bên ngoài hệ thống giáo dục, vì trong tương lai, với sự phát triển của kinh tế xã hội, tất yếu việc áp dụng đó sẽ trở thành một công nghiệp lớn.

2. Khả năng ứng dụng những thành tựu hiện đại về khoa học đo lường trong giáo dục để triển khai các kì thi quốc gia

Với việc ra đời cục Khảo thí và Kiểm định chất lượng giáo dục, có thể tin tưởng rằng hoạt động đánh giá trong giáo dục sẽ được triển khai bài bản hơn, và khoa học về đo lường trong giáo dục sẽ có điều kiện phát triển ở nước ta.

Chúng ta đã có một số cố gắng trong việc xây dựng lực lượng và thúc đẩy hoạt động theo phương hướng này, đặc biệt là triển khai thành công kì thi tuyển đại học thí điểm bằng phương pháp TNKQ tại trường Đại học Đà Lạt năm 1996. Tuy nhiên, cho đến nay, việc cải tiến thi tuyển đại học đã diễn ra hết sức chậm chạp. Nguyên nhân, theo tôi, gồm : một là, khoa học về đo lường và đánh giá ngay trong những điều cơ bản nhất của khoa học này ; hai là, có một số người trong các bộ phận quản lí giáo dục đại học từ Bộ cho đến các trường đại học, một bộ phận của những người luyện thi, những người mà nhiều lợi ích riêng gắn với kì TTĐH theo cách tổ chức lạc hậu và kém khoa học như hiện nay, không muốn thay đổi.

Hiện nay, Bộ Giáo dục và Đào tạo đang có kế hoạch đổi mới các kì thi quốc gia ở nước ta, trước hết là kì TTĐH. Tuy nhiên, để tạo nên sự nhất trí về chủ trương và bước đi, cần xây dựng những quan niệm đúng đắn về cách ứng xử đối với khoa học này. Theo chúng tôi, nên lưu ý các khía cạnh sau đây :

1) Có một khoa học về đo lường trong giáo dục. Những người có liên quan cần có hiểu biết về khoa học này để sử dụng đúng các sản phẩm của nó, chứ không thể đòi hỏi ai trở thành chuyên gia.

Cách đây vài năm Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức trưng cầu ý kiến rộng rãi trong giáo chức và nhân dân về việc nên tổ chức TTĐH bằng cách nào, có nên sử dụng phương pháp TNKQ hay không ? Tôi hơi ngạc nhiên về chủ trương này.

Theo tôi nghĩ, đối với người quản lí giáo dục, những người được ra quyết định, trước một chủ trương lớn cần có sự nhất trí cao để thống nhất trong chỉ đạo, trong hướng dẫn dư luận. Do đó những hội nghị, hội thảo, trao đổi trên các phương tiện truyền thông đại chúng về một chủ trương mới là hết sức cần thiết. Khi ấy trách nhiệm của những người quản lí là phải tìm hiểu thực chất của phương pháp mới, công nghệ mới liên quan để hiểu được chủ trương mới.

Tuy nhiên đối với đông đảo giáo chức và nhân dân, phần lớn chưa có những hiểu biết tối thiểu về khoa học này, thì việc trưng cầu ý kiến rộng rãi về cách làm để dựa vào đó mà ra quyết định là một điều phi lí. Đối với đông đảo quần chúng chỉ nên nêu mục tiêu của việc đổi mới, và thuyết phục họ tin rằng các cơ quan chuyên môn sẽ triển khai công việc với đầy đủ tính khoa học để đạt được mục tiêu đó. Còn *làm như thế nào*, đó là vấn đề của các chuyên gia, của các nhà khoa học có đủ hiểu biết về lĩnh vực này. Đối với các vấn đề khoa học không thể biểu quyết theo đa số.

Có thể nêu vài ví dụ. Đưa các giống lúa mới vào nông nghiệp cho nông dân sử dụng là một việc hết sức cần thiết để nâng cao năng suất trồng lúa và chất lượng gạo thu hoạch. Tuy nhiên, không thể và không nên trưng cầu ý kiến rộng rãi trong nông dân về việc nên dùng biện pháp sinh học nào để lai tạo hoặc chọn giống mới trong các phòng thí nghiệm sinh học, vì đó là vấn đề của nhà chuyên môn. Cũng như vậy, trong giai đoạn mới của sự phát triển kinh tế thị trường, nước ta cần mở thị trường chứng khoán. Thật là khôi hài nếu đặt vấn đề trưng cầu ý kiến rộng rãi trong nhân dân là có nên mở thị trường chứng khoán hay không, vì phần lớn dân ta chưa hiểu thị trường chứng khoán là gì, kể cả một số chuyên gia kinh tế làm việc trong điều kiện trước đây mà không chịu học tập để cập nhật những kiến thức và khái niệm mới trong kinh tế thị trường.

Khi nói đến việc trưng cầu ý kiến về phương pháp TTDH, tôi muốn lưu ý rằng "đo lường trong giáo dục" là một khoa học thật sự, để hiểu sâu các khía cạnh tinh tế của nó cần có sự đầu tư học tập, nghiên cứu nhất định. Khi tôi tiếp xúc với một số chuyên gia giáo dục nước ta để tham khảo ý kiến về các vấn đề liên quan thì một số người khiêm tốn trả lời rằng về lĩnh vực này họ chưa biết gì. Đó là điều không có gì đáng ngạc nhiên, ai cũng vậy, khi chưa có thời gian tìm hiểu về lĩnh vực này. Thái độ khiêm tốn của các chuyên gia giáo dục tự cho là "chưa biết gì" là hết sức cần thiết. Thế nhưng cũng không phải không có những chuyên gia giáo dục, đôi khi là "cây đa, cây đề", khi phát biểu về những vấn đề liên quan lại đưa ra những khẳng định hết sức thận trọng, mà ý kiến của họ thường được những người lãnh đạo lắng nghe và quần chúng tin tưởng, vì họ là "cây đa, cây đề".

Tóm lại, chúng tôi nghĩ phương pháp cụ thể để TTDH là một vấn đề khoa học thực sự, là một vấn đề chuyên môn của chuyên gia liên quan, đặc biệt là chuyên gia về lĩnh vực "đo lường trong giáo dục". Làm cho xã hội hiểu mục tiêu của việc đổi mới TTDH là rất cần thiết, nhưng không nên tầm thường hoá khoa học giáo dục đến mức cho rằng những điều tinh tế trong khoa học này đều phải giải thích cho mọi người bình thường có thể hiểu tường tận.

2) Tự luận và trắc nghiệm khách quan đánh giá được năng lực nhận thức nào của thí sinh.

Gần đây trên báo chí có một số ý kiến của các chuyên gia giáo dục đóng góp về cách TTDH. Có ý kiến cho rằng TNKQ không đánh giá được khả năng tư duy của thí

sinh, chỉ đánh giá khả năng ghi nhớ, do đó áp dụng TNKQ cho TTĐH sẽ rất nguy hiểm cho toàn bộ hệ thống giáo dục.

Như đã nêu trên đây, mỗi phương pháp (TL hay TNKQ) đều có mặt mạnh mặt yếu. Tuy nhiên nói rằng TNKQ không đánh giá được khả năng tư duy là hoàn toàn sai lầm. Không phải là quá khó khăn để nêu ra rất nhiều thí dụ cụ thể về những đề thi TNKQ đánh giá được những khả năng tư duy rất cao, phủ kín mọi thang bậc về năng lực nhận thức mà B.Bloom đã đề ra (nhớ, hiểu, áp dụng, phân tích, tổng hợp, đánh giá). Cũng dễ dàng đưa ví dụ về những đề thi TL chỉ cho phép đánh giá những khả năng nhận thức rất thấp (nhớ, hiểu). Và hiển nhiên cũng có thể nêu những dẫn chứng ngược lại. Cho nên, vấn đề ở đây không phải là dùng phương pháp nào để xây dựng đề thi, TL hay TNKQ, mà ở chỗ *chất lượng đề thi như thế nào*. Về mặt này chúng tôi cho rằng nếu áp dụng quy trình xây dựng đề thi TNKQ đúng bài bản, có sự tham gia của đồng đảo chuyên gia và giáo chức có kinh nghiệm trong một thời gian dài sẽ đảm bảo thu được các đề trắc nghiệm tốt, có chất lượng cao hơn so với quy trình làm các đề thi TL chỉ trông cậy vào một số rất ít chuyên gia trong một thời hạn rất ngắn.

Cũng cần nói thêm rằng, cho đến nay rất nhiều nước sử dụng hoặc toàn bộ, hoặc chủ yếu các đề TNKQ để TTĐH : Mĩ (chủ yếu), Nhật Bản (toàn bộ), Trung Quốc (chủ yếu), Thái Lan (toàn bộ),... Các chuyên gia giáo dục của các nước này có lẽ đã cân nhắc rất nhiều để thấy mặt lợi, mặt hại của việc chọn sử dụng phương pháp nào. Chúng ta không nên nghĩ rằng sự lựa chọn của họ là việc ngu dốt.

3) Chúng ta hoàn toàn có đủ khả năng và lực lượng để sử dụng các thành tựu hiện đại của khoa học về đo lường trong giáo dục nhằm cải cách các kì thi tuyển quốc gia.

Chúng tôi được biết một số người trong ngành Giáo dục còn rất dè dặt trong việc áp dụng những thành tựu hiện đại của khoa học về đo lường trong việc cải cách các kì thi quốc gia, vì cho rằng chúng ta chưa chuẩn bị đủ lực lượng. Thật ra nên hiểu đúng về lực lượng cần thiết để triển khai hoạt động này, đó là một số không lớn chuyên gia tinh nhuệ có đủ hiểu biết để áp dụng được khoa học về đo lường vào thực tiễn, ngoài ra, đối với phần lớn giáo viên và học sinh chỉ cần cung cấp một số hiểu biết tối thiểu để có thể thực hiện trên cương vị của mình. Với cách hiểu như vậy, hiện nay chúng ta đã chuẩn bị được gì ?

- *Về nhân lực* : ngoài một số ít chuyên gia về đo lường giáo dục đã được đào tạo ở Mĩ trước đây, trong 8 năm qua chúng ta đã gửi đi đào tạo ở các nước tiên tiến (Mĩ, Úc, Canada) và cho đến nay có hàng chục chuyên gia có bằng thạc sĩ, tiến sĩ về lĩnh vực này đã về nước, sẵn sàng đóng góp cho quá trình đổi mới. Lực lượng tinh nhuệ ở điểm xuất phát như thế là tạm đủ, chỉ cần tập hợp lại.

Nếu cần chuyên gia nước ngoài giúp đỡ trong giai đoạn đầu, chúng ta có thể dễ dàng mời chuyên gia từ Úc, Mĩ,... Chúng tôi đã xây dựng được các mối quan hệ với các công ty nổi tiếng ETS, ACT (Mĩ), ACER (Úc) để có thể làm việc này. Chúng tôi được

biết từ cách đây mười mấy năm đã có những chuyên gia Mỹ giúp Trung Quốc tổ chức cải cách TTDH.

- *Về công nghệ* : Trong 8 năm qua, chúng ta đã kịp nhận và sử dụng thành thạo các phần mềm hiện đại của Mỹ, Úc để phân tích, đánh giá các câu hỏi, soạn đề thi, chấm thi TNKQ cũng đã được xây dựng ở một công ty công nghệ giáo dục (ví dụ như EDTCH) và một số trường Đại học.

Trong các trường Đại học nước ta hiện nay có khoảng 10 máy chấm thi với tốc độ chấm cỡ 4000 bài/giờ. Việc sử dụng các máy chấm thi này đã thành nền nếp ở một số trường Đại học. Hơn nữa, việc triển khai cải cách TTDH hiện nay thuận lợi hơn trước đây rất nhiều nhờ công nghệ thông tin và truyền thông, công nghệ in siêu tốc.

3. Việc cải tiến các kì thi quốc gia có thể trở thành một nút bấm đột phá để đổi mới giáo dục

Trong nhiều năm qua "quốc nạn" về dạy thêm học thêm tràn lan bị lên án ở mọi nơi, mọi lúc, Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng đã đưa ra nhiều quy định có tính chất hành chính để "dọn dẹp", nhưng phần lớn không thành công. Những tiêu cực và yếu kém trong giáo dục lan tràn, phổ biến đến mức nhiều nhà lãnh đạo giáo dục không biết bắt đầu từ đâu để thiết lập lại kỉ cương và tiến lên chấn hưng giáo dục.

Chúng tôi không muốn đi sâu phân tích nguyên nhân của những yếu kém về giáo dục, vì chúng bắt nguồn sâu xa từ sự hạn hẹp về điều kiện so với nhu cầu phát triển giáo dục, từ chế độ tiền lương của giáo viên, từ những quan niệm không tương minh về giáo dục trong cơ chế thị trường... Tuy nhiên nếu đòi hỏi tìm một khâu nào đó để không phải đầu tư quá tốn kém mà tác động vào đó có thể tạo sự thay đổi tích cực đáng kể về giáo dục, thì chúng tôi tin rằng đó là khâu nâng cao chất lượng các kì thi quốc gia, dùng việc thi để điều chỉnh việc dạy và học, vì như người ta vẫn thường nói "thi thế nào học thế nấy". Mà để nâng cao chất lượng các kì thi không có cách nào khác là tổ chức các kì thi thật sự có chất lượng bằng cách ứng dụng các thành tựu hiện đại nhất của khoa học về đo lường trong giáo dục.

Hà Nội, tháng 12-2003

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Dương Thiệu Tống - "*Trắc nghiệm và đo lường thành quả học tập (Tập 1)*", Trường ĐHTH TP. HCM, 1995.
2. Dương Thiệu Tống - "*Trắc nghiệm và đo lường thành quả học tập (Tập 2 : Trắc nghiệm tiêu chí)*", Trường ĐHTH TP. HCM, 1998.
3. Trần Trọng Thủy - "*Khoa học Chẩn đoán tâm lí*", NXBGD, Hà Nội, 1992.
4. *Cơ sở của Kỹ thuật trắc nghiệm* - Trích các bài giảng của P.Griffin - Vụ Đại học, 1994.
5. Quentin Stodola, Kalmer Stordahl - "*Trắc nghiệm và Đo lường cơ bản trong Giáo dục*", Vụ Đại học, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội, 1996.
6. Nguyễn Phụng Hoàng và Võ Ngọc Lan - "*Phương pháp trắc nghiệm trong kiểm tra và đánh giá thành quả học tập*", NXBGD, Hà Nội, 1996.
7. Quang An - "*Trắc nghiệm khách quan và tuyển sinh Đại học*", Hà Nội - TP. HCM, 1997.
8. Thorndike E.L - "*Introduction to the Theory of Mental and Social Measurements*". New York Teacher College. Columbia University, 1904.
9. Rasch G. "*Probabilistic models for some intelligence and attainment test*". Copenhagen.
10. Benjamin D. Wright, Mark H. Stone - "*Best Test Design*" - Smesa Pressa. Chicago, 1979.
11. David Andrich - "*Rasch models for measurement*" -SAGE Publication, 1988.
12. Ronald K. Hambleton, H. Swaminathan, H. Jane Rogers - "*Fundamentals of Item Response Theory*" - SAGE Publication, 1991.
13. Raymond J. Adams, Siek - Toon Khoo - QUEST - "*The Interactive Test Analysis System*" - ACER, Australia, 1993.
14. Blaine R. Worthen, Walter R. Borg, Karl R. White - "*Measurement and Evaluation in the Schools*", Longman, 1993.
15. Margaret L. Wu, Raymond J. Adams, Mark R. Wilson - ACER CONQUEST - "*Generalised Item Response Modelling Software*" - ACER Press, 1998.
16. *Báo Tuổi trẻ*, ngày 4/9/2003.

NHỮNG ĐỔI MỚI TRONG ĐÀO TẠO, BỒI DƯỠNG VÀ SỬ DỤNG GIÁO VIÊN TIỂU HỌC Ở MỘT SỐ NƯỚC

GS. Trần Bá Hoàn

I - MẤY VẤN ĐỀ CHUNG

Bước vào thập niên 90 của thế kỉ XX, thế giới có hơn 19 triệu giáo viên tiểu học (GVTH) được đào tạo ở những trình độ khác nhau, dạy học trong những điều kiện rất khác nhau. Ở các nước phát triển, học sinh tiểu học (HSTH) được học 900 giờ trong một năm, lớp học từ 20 đến 25 học sinh, chi phí thường xuyên cho dạy và học bình quân 67 USD cho mỗi học sinh, GVTH có trình độ đại học. Ở các nước đang phát triển, HSTH chỉ được học 500 giờ/năm, lớp học từ 50 đến hơn 60 học sinh, chi phí thường xuyên cho dạy và học chỉ 0,5 USD/HS, GVTH chỉ có trình độ trung học hoặc thấp hơn. Bên cạnh đó, những nước này còn đang chịu sức ép của sự gia tăng dân số, việc đào tạo GVTH phải được tiến hành trên quy mô lớn đối phó với nhu cầu số lượng, không có điều kiện nâng cao chất lượng. Thêm vào đó, nhu cầu phổ cập tiểu học để nâng cao dân trí và tạo nguồn nhân lực cho sự phát triển xã hội cũng đòi hỏi đội ngũ GVTH phải thường xuyên tăng nhanh về số lượng.

Nhìn chung, trong các thập niên 60, 70, 80, giáo dục tiểu học (GDTH) trên thế giới hướng vào mục tiêu chủ yếu là tạo cơ hội học tập cho mọi trẻ em trong độ tuổi. Sang thập niên cuối cùng của thế kỉ XX, GDTH quan tâm nhiều hơn đến chất lượng, phần đầu để ngày càng có nhiều trẻ em được hưởng một nền GDTH có chất lượng cao, chuẩn bị nguồn lực con người cho thế kỉ XXI, thế kỉ của đỉnh cao trí tuệ. Giáo viên (GV) là yếu tố quyết định chất lượng giáo dục (GD), bảo đảm sự thành công của mọi chủ trương đổi mới GD, vì vậy trong xu thế trên, ngày càng có nhiều nỗ lực cải tiến công tác đào tạo bồi dưỡng GVTH, tập trung vào mấy hướng chính sau đây :

1. Nâng cao trình độ học vấn của GVTH

Yếu tố đầu tiên quyết định trình độ của người GV là trình độ học vấn. Song ở các nước đang phát triển, trong nhiều thập niên qua người ta đã buộc phải đào tạo GVTH ở trình độ trung cấp, tuyển sinh sau tốt nghiệp bậc sơ - trung hoặc tiểu học. Các nước này đang phấn đấu để dần dần toàn bộ GVTH được đào tạo ở trình độ đại học, tuyển sinh từ sau tốt nghiệp cao trung như ở các nước phát triển.

2. Nâng cao năng lực sư phạm của GVTH

Đặc điểm tâm - sinh lí của học sinh ở lứa tuổi này đòi hỏi GVTH phải được đào tạo cẩn thận về tri thức và kĩ năng sư phạm mới đảm bảo kết quả dạy học. Hơn nữa, trong thời đại ngày nay, việc phát triển năng lực tư duy và năng lực hành động của trẻ, việc dạy phương pháp học tập phải được quan tâm ngay từ cấp tiểu học, cho nên việc đào tạo năng lực sư phạm cho GVTH có thêm những yêu cầu mới, nội dung mới.

3. Nâng cao động lực dạy học của GVTH

Do lương thấp, phụ cấp và thu nhập ngoài lương ít ỏi so với các ngành khác, điều kiện lao động thiếu thốn, nhiều GV phải dạy ở những vùng sâu, vùng xa có rất nhiều khó khăn... là những nguyên nhân làm cho nhiều GVTH phải bỏ nghề, bỏ lớp. Nhiều nước đang cố gắng tạo động lực vật chất, tinh thần để tập trung lao động của GV vào hoạt động dạy học - giáo dục trẻ em, làm cho họ gắn bó với nghề nghiệp bằng những chính sách phù hợp về đãi ngộ, quản lí, sử dụng. Điều này không đơn giản vì GVTH chiếm số lượng đông nhất trong đội ngũ GV, trình độ lại không đồng đều, điều kiện lao động và sinh hoạt không giống nhau.

Việc đổi mới công tác đào tạo, bồi dưỡng, sử dụng GV sẽ không thể mang lại hiệu quả lớn nếu chỉ được giải quyết bằng những chủ trương, giải pháp cục bộ, tạm thời. Phải xây dựng những chiến lược toàn diện và lâu dài của quốc gia mới mong tạo được sự chuyển biến rõ rệt trong đội ngũ GV. Xin giới thiệu hai ví dụ gần đây về sự nỗ lực theo hướng này.

- Thái Lan (1993) công bố kế hoạch quốc gia về giáo dục, với chính sách cải tiến việc đào tạo, bồi dưỡng, phát triển đội ngũ GV nhằm mục tiêu "nâng cao lòng tin của nhân dân đối với nghề dạy học, phát huy lương tâm thầy giáo, nâng cao trình độ nghiên cứu, trình độ chuyên môn của GV, cải thiện vị thế của nghề dạy học". Cùng với hệ thống giải pháp cải tiến tuyển sinh sư phạm, nâng cao trình độ GV sư phạm, cải cách quá trình đào tạo, bồi dưỡng GV, còn có chủ trương thành lập Viện Hàn lâm Sư phạm Hoàng gia với mục đích "giữ gìn danh dự và uy tín của nghề dạy học, bảo vệ quyền lợi chính đáng, danh dự và uy tín của người GV". Viện Hàn lâm Sư phạm - như một tổ chức độc lập và hợp pháp - có trách nhiệm xây dựng tiêu chuẩn hàn lâm cho nghề dạy học, đưa ra những nguyên tắc chỉ đạo việc đào tạo, bồi dưỡng, phát triển đội ngũ GV.

- Anh quốc (1997) phát động chiến lược mới về đào tạo và tuyển dụng GV nhằm phát triển số lượng, nâng cao chất lượng GVTH, công bố các chủ trương mới về tuyển sinh sư phạm, tiêu chuẩn quốc gia cho GV và cán bộ quản lí GD, lập quỹ tín dụng hỗ trợ việc bồi dưỡng nâng cao trình độ GV, khuyến khích nghiên cứu cải tiến dạy và học ở cơ sở lớp học...

II - ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC

1. Trình độ đào tạo

Cấp Tiểu học ở các nước kéo dài từ 4 đến 7 năm, phổ biến nhất là từ 5 đến 6 năm, vì vậy yêu cầu về trình độ đào tạo của GVTH cũng khác nhau và còn tùy thuộc điều kiện của mỗi nước trong từng thời kì.

Nhìn chung, ở các nước phát triển, từ lâu GVTH đã được đào tạo ở trình độ đại học, tuyển học sinh tốt nghiệp phổ thông trung học rồi cho đào tạo từ 2 đến 4 năm. Ở khu vực các nước đang phát triển, nhiều nước đang phải chấp nhận tuyển sinh tốt nghiệp sơ trung. Ví dụ Trung Quốc (1994) có 829 trường trung học sư phạm với 80 vạn giáo sinh, tuyển học sinh tốt nghiệp sơ trung 9 năm, đào tạo trong 3 hoặc 4 năm, đáp ứng nhu cầu phổ cập GD sơ đẳng cho vùng nông thôn rộng lớn. Từ thập niên 70, một số nước đang phát triển đã phấn đấu nâng dần trình độ đào tạo GVTH lên trình độ cao đẳng và đại học.

- Malaysia, từ năm 1961 đến năm 1981, đào tạo GVTH ở trình độ trung học, trong 2 năm, đến năm 1981 nâng lên trình độ cao đẳng 3 năm. Nhưng từ năm 1986, lại phải rút xuống 2,5 năm để đáp ứng nhu cầu số lượng GV tăng lên 80%, thêm vào đó do thực hiện chỉ tiêu mới là 1,5 GV/lớp, thay cho chỉ tiêu trước đó là 1,2 GV/lớp.

- Hàn Quốc từ năm 1961 không còn trường sư phạm trung cấp. Đến năm 1982, GVTH được đào tạo ở CĐSP 2 năm và ĐHSP 4 năm. Những sinh viên tốt nghiệp 4 năm được nhận bằng cử nhân và chứng chỉ dạy tiểu học.

- Niu Dilân (1992) GVTH được đào tạo trong 3 năm ở trường Đại học Giáo dục, tiếp theo là 2 năm tập sự tại một trường công lập. Những người đã có bằng tốt nghiệp đại học, những người đã qua 2 năm dạy học thì dự khoá đào tạo rút ngắn xuống còn 2 năm.

Trong quá trình được đào tạo ở trường Đại học Giáo dục, các giáo sinh được khuyến khích theo học các giáo trình liên quan ở Đại học Tổng hợp.

- Ở Nhật Bản (1994) muốn có chứng chỉ GVTH hạng nhì phải hoàn thành 10 tín chỉ về chuyên môn, 27 tín chỉ nghiệp vụ sư phạm (2 năm sau trung học). Muốn có chứng chỉ GVTH hạng nhất phải hoàn thành 18 tín chỉ về chuyên môn, 41 tín chỉ về nghiệp vụ tại một trường Đại học hoặc một cơ sở đào tạo được Bộ trưởng công nhận. Đến năm 1992, số GVTH có trình độ đại học của Nhật Bản đã đạt 79% ; còn lại là 20% có trình độ cao đẳng và 1% có trình độ trung học.

Theo một nghiên cứu chuẩn bị cho phòng quốc tế về giáo dục UNESCO (Graham Orpwood, Ingvar Werdelin, 1987) thì vào cuối thập niên 80 còn nhiều nước phải đào tạo GVTH từ những học sinh tốt nghiệp sơ trung (tương đương 9 năm học), học thêm từ 1 đến 3 năm.

1 năm : Pakistan

2 năm : Tanzania, Bănglăđet, Mađagatxca,...

2 năm : Giamaica, Nicaragoa, Xâysen,...

Những nước có điều kiện tuyển sinh học sinh tốt nghiệp cao trung (12 năm) cũng đào tạo GVTH với số năm khác nhau :

12 + 1 : Etiôpi.

12 + 2 : Thổ Nhĩ Kỳ, Uganda, Ả Rập thống nhất, Angiêri, Sri Lanca.

12 + 3 : Úc, Sip, Ailen, Lucxămbua, Ghinê,...

12 + 4 : Achentina, Ả Rập Xêút, Mêhicô, Anh, Đức,...

Theo tập "Danh mục các trường đào tạo GV trên toàn cầu" do Hội đồng quốc tế về giáo dục để dạy học (ICET) hợp tác với UNESCO xuất bản năm 1992, cung cấp thông tin về khoảng 5000 cơ sở đào tạo GV ở 130 nước, thì :

- Ở các nước phát triển tại Bắc Mỹ và Tây Âu, GVTH được đào tạo ở trình độ đại học theo hai phương thức chính :

+ Tốt nghiệp phổ thông trung học 12 hoặc 13 năm rồi học thêm từ 3 đến 4 năm để có bằng cử nhân giáo dục.

+ Đã tốt nghiệp đại học, có bằng cử nhân khoa học hoặc văn chương, học thêm từ 1 đến 2 năm để có bằng cao học giáo dục.

Hoa kì, Canada, Anh thực hiện song song 2 phương thức trên.

CHLB Đức đào tạo GVTH theo phương thức thứ nhất.

- Ở Liên Xô (cũ) và các nước Đông Âu :

Tại Nga, GVTH được đào tạo trong 4 - 5 năm để có bằng cử nhân khoa học, cử nhân văn chương hoặc cử nhân GD, còn GV trung học được đào tạo trong 5 năm để có bằng cử nhân GD hoặc có bằng cử nhân cộng thêm 2 năm cao học GD.

Tại Ucraina cũng tương tự như vậy. Ở Séc và Xlôvakia, thời gian đào tạo GVTH không thống nhất : 3 - 4 hoặc 5 năm, Anbani : 4 năm, Hunggari : 4 năm, Ba Lan : đa số là 3 năm.

- Ở Đông Nam Á :

+ Singapo : cử nhân 4 năm + SP 1 - 2 năm

+ Thái Lan : cử nhân GD 4 năm

+ Philipin : cử nhân GD hoặc cử nhân GD tiểu học 4 năm

+ Indônêxia : 12 + 2 hoặc 12 + 4 năm

+ Malaysia : 12 + 2,5 năm.

Nhìn chung, GV trước tiểu học (mẫu giáo) và GV tiểu học được đào tạo ở cùng một trình độ và thường thấp thua GV trung học. Tuy nhiên, xu hướng chung là nâng việc đào tạo GVTH lên trình độ đại học.

Trong quá trình chuyển từ đào tạo ở trình độ trung học lên đại học, tại mỗi nước thường song song tồn tại những hệ đào tạo khác nhau, đòi hỏi trình độ tuyển vào khác nhau hoặc thời gian đào tạo khác nhau. Vì vậy, người ta quan tâm đến việc xây dựng những tiêu chuẩn để xét công nhận GV đạt chuẩn quốc gia ; căn cứ vào đó, các trường đào tạo phải đảm bảo đảm trình độ ban đầu cho mỗi GV mới, đồng thời, giúp cho GV trong quá trình hành nghề thường xuyên nỗ lực hoàn thiện trình độ của mình.

2. Nội dung đào tạo

Nội dung đào tạo thường gồm các nhóm môn : cơ bản, chuyên môn và phương pháp dạy ở TH, thực hành thực tập SP. Đáng lưu ý là gần đây người ta chú trọng các hoạt động ngoài môn học để phát triển năng lực tổ chức các hoạt động giáo dục ngoại khoá vui chơi cho GVTH và môn học nâng cao hoặc chuyên sâu để tạo tiềm lực phát triển tiếp tục cho GVTH.

* Trung Quốc (1994) :

- Các môn bắt buộc : Chính trị - Ngữ văn và Phương pháp dạy Ngữ văn ở TH, Toán và Phương pháp dạy Toán ở TH, Lí, Hoá, Sinh, Sử, Địa, Tâm lí học, Giáo dục học tiểu học, khẩu ngữ GV, giảng dạy với các thiết bị nghe nhìn.

- Môn lựa chọn : căn cứ vào nhu cầu của học sinh để xây dựng các giáo trình mở rộng kiến thức, phát triển hứng thú, sở trường của họ, hoặc xây dựng các giáo trình kĩ thuật, nghề nghiệp thích hợp với sự phát triển kinh tế của khu vực.

- Thực hành giáo dục : tham quan, kiến tập, thực tập giáo dục và giảng dạy.

- Hoạt động ngoại khoá : toạ đàm, diễn đàn, điều tra xã hội học... để tiến hành GD các mặt khoa học kĩ thuật, nghệ thuật.

* Malaysia (1990) : Chương trình 5 học kì (2,5 năm).

Malaysia thành lập một uỷ ban xây dựng chương trình Sư phạm, có trách nhiệm định hướng xây dựng, giám sát, đánh giá việc thực hiện các chương trình đào tạo, bồi dưỡng giáo viên.

Môn chung : 860 giờ (cơ sở GD học, tiếng Malaysia, tiếng Anh, Lịch sử phát triển của dân tộc, văn minh Islam...).

1) Môn chuyên môn : 230 giờ.

2) Môn dạy ở tiểu học : 693 giờ (Toán, GD lao động, Con người và môi trường, Giáo dục thể chất và sức khoẻ, Nhạc, Hoạ, Kinh tế gia đình).

3) Môn tự nâng cao : 97 giờ

4) Thực hành giáo dục : 17 tuần

5) Hoạt động ngoài môn học : 210 giờ

Cộng	: 2090 giờ
6) Phụ đạo, kèm cặp	: 430 giờ
7) Chương trình mềm	: 1 tuần
Tổng cộng	: 2520 giờ

* Hàn Quốc (1983) : Từ năm 1981, Hàn Quốc thực hiện đào tạo GVTH ở trình độ đại học 4 năm - Chương trình cử nhân GD tiểu học 4 năm (ĐHSP quốc gia tại Sor-un) có cấu trúc như sau :

- Tiếng Anh	4	- Lịch sử giáo dục	3
- Ngoại ngữ 2	2	- Nguyên lí giáo dục	3
- Văn minh thế giới	3	- Giáo dục TT	3
- Lịch sử Triều Tiên (TT)	3	- Xã hội học giáo dục	3
- Đạo đức học dân tộc	4	- Tâm lí học sư phạm	3
- Nhập môn tiếng TT	3	- Lí luận dạy học	3
- Ngữ pháp TT	3	- Quản lí nhà trường và lớp học	3
- Ngữ nghĩa học TT	3	- Chương trình dạy học và đánh giá GD	3
- Nhập môn văn học TT	3	- Giáo dục thể chất	6
- Lịch sử văn học TT	3	- Giáo dục mầm non (nữ)	4
- Xêmina Văn học TT	3	- Giáo dục quân sự (nam)	4
- Chuyên đề tiếng và Văn học TT	3		
- Toán	4		
- Khoa học tự nhiên	5		
- Nghiên cứu SGK Văn học và phương pháp (PP) dạy	3	- Kiến tập sư phạm	1
- Nghiên cứu SGK và PP dạy số học	4	- Thực hành dạy học	2
- Nghiên cứu SGK và PP dạy KHTN	4	- Thực tập sư phạm	3
- Nghiên cứu SGK và PP dạy Thể dục	4		
- Nghiên cứu SGK và PP dạy môn Xã hội	4	- Tổng số tín chỉ toàn khoá : 125	
- Nghiên cứu SGK và PP dạy Đạo đức	4		
- Phương pháp dạy Mĩ thuật	2		

- Phương pháp dạy Âm nhạc	2	
---------------------------	---	--

* Úc (1997) : Cử nhân GD tiểu học 4 năm (ĐH James Cook)

1 - Nhập môn GD - Cấu trúc việc học và dạy - Ngôn ngữ trong GD - Tự chọn - Công nghệ thông tin trong giáo dục - Giáo dục và đa dạng văn hoá - Hoàn cảnh giáo dục	- 32 học phần về Giáo dục học
2 - Dạy Toán ở tiểu học - Dạy Tiếng và Văn ở TH - Chương trình TH và dạy TH - Nâng cao việc dạy Văn và Toán ở TH	- 32 học phần
3 - Các học phần về 1 hoặc 2 môn chuyên ngành.	- 32 học phần

Tổng cộng 96 học phần, mỗi năm 24 học phần.

* Anh quốc (1998) :

Anh quốc áp dụng chương trình CCGD từ năm 1998 theo 4 bậc trình độ, ứng với các giai đoạn tuổi sau :

- Bậc 1 : Cho học sinh 5 - 7 tuổi
- Bậc 2 : 7 - 11 tuổi
- Bậc 3 : 11 - 14 tuổi
- Bậc 4 : 14 - 16 tuổi

Các môn học bắt buộc cho học sinh từ 5 đến 14 tuổi, gồm :

Tiếng Anh (hoặc tiếng Welsh cho xứ Wales), Toán, Khoa học, Lịch sử, Địa lí, Mỹ thuật, Nhạc, Thiết kế và kĩ thuật, Công nghệ thông tin, Giáo dục thể chất.

Ưu tiên hàng đầu cho việc dạy kĩ năng đọc, viết, tính toán. Đã ban hành một chương trình mới về tiếng Anh (phát âm, ngữ pháp, đọc hiểu), về Toán (chú trọng tính nhẩm và đáp ứng chiến lược quốc gia về Toán học). Đang chuẩn bị một chương trình mới về khoa học.

Để áp dụng chương trình CCGD Tiểu học, thí sinh được tuyển vào SP Tiểu học phải qua kì kiểm tra về tiếng Anh và số học. Từ năm 1998, trường SP phải trang bị cho giáo sinh ít nhất một chuyên môn sâu để họ có thể phát triển tiếp tục và đáp ứng chương trình cho lứa tuổi từ 7 đến 11. Môn chuyên sâu có thể là Anh, Ngữ văn, Toán, Khoa học với trình độ nâng cao.

Ở Anh quốc, tất cả chương trình đào tạo GV đều phải được chấp nhận bởi một Hội đồng quốc gia xét duyệt việc đào tạo GV do Bộ Giáo dục và Khoa học uỷ nhiệm.

* Thuy Điển : Đại học Giáo dục Malmo (1998)

GV tiểu học (dạy từ lớp 1 đến lớp 7) được đào tạo trong 3,5 năm (7 học kì), với sự phân hoá chuyên môn theo ba hướng :

Tiếng Thụy Điển và Khoa học xã hội.

Tiếng Thụy Điển và tiếng Thụy Điển như một ngoại ngữ thứ hai.

Toán và Khoa học tự nhiên.

Kế hoạch đào tạo được phân bổ như sau :

Học kì	HƯỚNG CHUYÊN SÂU					
	- TTĐ - KHXH		- TTĐ - TTĐ như ngoại ngữ thứ 2		- T - KHTN	
I	Nghịệp vụ sư phạm					
	KHXH		TTĐ ; TTĐ ₂		KHTN	
	NCST		NCST		NCST	
II	T	TTĐ	T		T	TTĐ
	NCST		NCST		NCST	
	TC ₁		TTĐ, TTĐ ₂		TC ₁	
III	Nghịệp vụ sư phạm					
IV	TC ₁		KHXH	TTĐ, TTĐ ₂	TC ₁	T
	TTĐ					
	TC ₁				TC ₁	
V	KHXH		TTĐ, TTĐ ₂		KHTN	
VI	Nghịệp vụ sư phạm					
VII	TC ₂ ôn thi		TC ₂ ôn thi		TC ₂ ôn thi	

Chú thích : TTĐ : Tiếng Thụy Điển

TTĐ₂ : Tiếng Thụy Điển như là ngoại ngữ thứ 2

T : Toán

KHTN : Khoa học tự nhiên

KHXX : Khoa học xã hội

NCST : Nghiên cứu sáng tạo

NVSP : Nghiệp vụ sư phạm (Giáo dục học, Tâm lí học,
Phương pháp dạy học, Thực hành thực tập sư phạm)

TC₁ : Tự chọn (Nhạc, Hoạ, Thể dục, Tiếng Anh)

TC₂ : Môn tự chọn trong trường phổ thông, rộng hơn TC₁

3. Phương pháp đào tạo

- Hướng nỗ lực chung là tăng cường rèn luyện năng lực thực hành vận dụng, tập dượt cho giáo sinh giải quyết những tình huống thường gặp trong thực tiễn nghề nghiệp, gắn việc đào tạo ban đầu ở trường SP với thực tế các trường PT ở các vùng khác nhau để giáo sinh sớm thích ứng với nhà trường PT sau khi tốt nghiệp.

Tổ chức cho giáo sinh sớm tham gia các hoạt động dạy học, giáo dục một cách có kế hoạch để nâng cao dần về trình độ, đồng thời cải tiến hệ thống đánh giá, thi cử là cách tốt nhất để nâng cao chất lượng và hiệu quả đào tạo.

Thái Lan hiện nay đang thay đổi cách đánh giá kết quả đào tạo, nhấn mạnh việc đánh giá các năng lực hơn là chỉ trắc nghiệm trình độ kiến thức, khuyến khích tính năng động của các nhóm học tập, tạo điều kiện cho giáo sinh thâm nhập cộng đồng.

Việc sử dụng các phương tiện nghe, nhìn, ghi hình các tiết dạy mẫu và các tiết tập dạy để giáo sinh thảo luận, phân tích và rút kinh nghiệm đang được phát triển và tỏ ra có hiệu quả cao. Mô hình vi giảng dạy (*micro teaching*) - tức là tổ chức các bài học ngắn trong một lớp nhỏ rồi phân tích đánh giá - đang ngày càng được sử dụng thường xuyên hơn trong đào tạo về nghiệp vụ.

Phương pháp giáo dục và dạy học các trẻ em có năng khiếu, trẻ em khuyết tật, trẻ em thiệt thòi ngày càng được quan tâm nhiều hơn. Những đối tượng này đòi hỏi GV phải được đào tạo kĩ càng về một số năng lực đặc biệt.

Trong phương pháp đào tạo, chưa thấy các nước công bố những sáng kiến gì đặc biệt.

4. Tuyển sinh sư phạm

Một số nước có những nỗ lực nhằm thu hút và nâng cao chất lượng "đầu vào" cho các trường SP đào tạo GVTH.

* Thái Lan (1992) :

- Chương trình "Những người kế nhiệm các GV" tuyển sinh vào SP với chỉ tiêu 50% số GV về hưu hàng năm, chọn trong số 1/4 các học sinh đỗ cao trong kì thi tốt nghiệp PT, được cấp học bổng 25000 baht/năm cho đến khi tốt nghiệp.

- Một chương trình rộng hơn, tuyển khoảng 1/3 số học sinh tốt nghiệp PTTH được cấp số học bổng tương ứng với 25% số GV về hưu hàng năm, cấp cho những giáo sinh khó khăn.

Việc tuyển sinh SP theo hai chương trình trên căn cứ vào khả năng, thái độ, năng khiếu của thí sinh.

- Ngoài ra, những sinh viên đã tốt nghiệp cử nhân hay cao học về các ngành học có thể theo học lớp huấn luyện 1 năm để được cấp chứng chỉ dạy học. Những người này khi được bổ nhiệm làm GV sẽ được nâng 1 bậc lương, và nếu theo học những ngành đang thiếu GV, sẽ được học bổng 30 000 baht trong năm đào tạo SP.

* Hàn Quốc :

Giáo sinh thi tuyển vào CĐSP 2 năm được ăn ở miễn phí trong kí túc xá nhưng khi tốt nghiệp phải dạy học ít nhất 2 năm theo sự phân công. Giáo sinh theo hệ ĐHSP 4 năm, khi tốt nghiệp được nhận bằng cử nhân và chứng chỉ dạy tiểu học, được cấp học bổng và nơi ăn ở trong quá trình đào tạo nhưng sau khi ra trường, phải dạy học ít nhất 4 năm theo sự phân công.

* Malaysia : Áp dụng phỏng vấn, trắc nghiệm năng lực SP trong tuyển sinh.

III - BỒI DƯỠNG GIÁO VIÊN TIỂU HỌC

Việc bồi dưỡng đào tạo ban đầu đối với GVTH đã được tất cả các nước quan tâm, vì nói chung do phải đối phó với nhu cầu tăng nhanh về số lượng, nhiều GVTH phải qua đào tạo dưới chuẩn, không theo kịp yêu cầu. Gần đây, người ta chú trọng bồi dưỡng GV tập sự và GV cốt cán.

1. Trung Quốc : Trong 10 năm qua, việc bồi dưỡng GVTH tập trung vào nhiệm vụ nâng cao trình độ chính trị, văn hoá chuyên môn và gần đây là năng lực giáo dục, dạy học. Năm 1995, cả nước có hơn 2000 trường bồi dưỡng GV ở cấp tỉnh và chủ yếu là ở cấp huyện. Trường bồi dưỡng cấp huyện làm nhiệm vụ bồi dưỡng GVTH. Các trường SP cũng tham gia bồi dưỡng GVTH. Ngoài ra, còn có các chương trình bồi dưỡng GV phát trên đài truyền thanh và truyền hình. Việc bồi dưỡng GV kiên trì dựa vào hình thức tự học tại chức, kết hợp với các đợt tập trung ngắn hạn, quan tâm tới hiệu quả.

2. Thái Lan : Chiến lược cải cách SP (1992) chủ trương xác định tỉ lệ phần trăm kinh phí bồi dưỡng so với kinh phí đào tạo, tạo điều kiện cho GV tự bồi dưỡng nâng cao trình độ, tổ chức các hội thảo, các đợt tập huấn định kì, chú ý trước hết các GV đầu đàn, tạo điều kiện cho họ đạt trình độ đại học, sau đại học, kể cả đi học tập ở nước

ngoài, dựa vào họ để xây dựng mạng lưới bồi dưỡng, phát huy tác dụng đối với toàn đội ngũ.

Chính phủ chủ trương dành một phần kinh phí để hỗ trợ cho các hội khoa học chuyên ngành (Toán, Văn, Khoa học, Nhạc, Hoạ) để họ tổ chức bồi dưỡng chuyên môn cho các hội viên là GV.

GV phải tham gia các khoá bồi dưỡng ít nhất 5 năm 1 lần hoặc tùy theo thảo luận. Thành tích tham gia các đợt bồi dưỡng là một tiêu chuẩn để xét đề bạt GV.

Có 3 phương pháp bồi dưỡng :

- Lấy chuyên gia làm trung tâm : Chuyên gia cung cấp kiến thức và kinh nghiệm, GV tiếp thu và vận dụng.

- Lấy phương tiện làm trung tâm : Sử dụng các phương tiện thông tin để chuyển tải nội dung huấn luyện đến GV.

- Lấy học viên làm trung tâm : Nhấn mạnh việc GV tự lực thực hiện chương trình bồi dưỡng với sự giúp đỡ của các hướng dẫn viên.

3. Malaysia

Có 3 hình thức bồi dưỡng GV :

- Lớp bồi dưỡng tập trung trong hè về nghiệp vụ do Vụ Giáo dục giáo viên hoặc do cơ quan thanh tra trường học tổ chức.

- Khoá bồi dưỡng từ 6 tháng đến 1 năm cho những GV đã dạy 5 năm, được lựa chọn, để trở thành cốt cán.

- Chương trình bồi dưỡng từ xa qua kênh truyền thông, có sự giúp đỡ của GV cốt cán ở địa phương, kết hợp với những buổi thuyết trình ở trường đại học. Hình thức này dành cho những GV tốt nghiệp cao đẳng muốn nâng lên trình độ đại học.

4. Nhật Bản

Bộ Giáo dục tổ chức các lớp tập huấn ở trung ương để bồi dưỡng cho Hiệu trưởng, Hiệu phó, GV tư vấn các bộ môn ; hằng năm gửi 5000 GV ra nước ngoài để học mở rộng tầm nhìn, nâng cao ý thức nghề nghiệp. Bộ cung cấp kinh phí bồi dưỡng GV cấp tỉnh.

Ban Giáo dục tỉnh lên kế hoạch và thúc đẩy việc bồi dưỡng ở các trường công lập trong tỉnh. Các Trung tâm Giáo dục tỉnh với đầy đủ tiện nghi sinh hoạt, trang thiết bị GD và đội ngũ chuyên môn, có trách nhiệm tổ chức bồi dưỡng GVTH.

Từ năm 1989, Nhật Bản quan tâm đặc biệt việc bồi dưỡng GV tập sự mới được bổ nhiệm trong các trường quốc lập, kể cả trường trẻ em khuyết tật. Chương trình huấn luyện tập sự được rải ra trong một năm học, với tổng số ít nhất 90 ngày, trong đó 60

ngày là thời gian ở trường để GV tập sự, các GV tư vấn chỉ dẫn về giảng dạy và không ít hơn 30 ngày tham dự các buổi giảng bài, hội thảo, thực hành, bao gồm cả 5 ngày tập huấn ở các Trung tâm Giáo dục hoặc các cơ sở giáo dục khác ngoài nhà trường. Ban Giáo dục các tỉnh, thành xây dựng kế hoạch cụ thể các đợt tập huấn. Để tăng cường giao lưu giữa GV của các tỉnh, các loại trường khác nhau, Bộ tổ chức chuyên đi trên biển 11 ngày với sự hợp tác của Ban Giáo dục các tỉnh.

Ban Giáo dục tỉnh cũng chỉ đạo các lớp bồi dưỡng theo chu kỳ cho GV sau 5 năm, 10 năm, 20 năm công tác. Một loại hình bồi dưỡng khác nữa là các lớp học trực tiếp đáp ứng nhu cầu học tập của GV ở những cương vị khác nhau như Hiệu trưởng, Hiệu phó, GV tư vấn.

IV - SỬ DỤNG GIÁO VIÊN TIỂU HỌC

Cải thiện chế độ lương và phụ cấp cho GV là một điều quan trọng nhưng chưa hẳn là biện pháp tốt nhất để nâng cao nhiệt tình nghề nghiệp của GV. Cần quan tâm xây dựng chế độ sử dụng GV hợp lý và cải thiện điều kiện làm việc của họ, tạo điều kiện cho họ không ngừng nâng cao trình độ, phát triển năng lực chuyên môn, nghiệp vụ.

1. Nước Anh : Xuất bản cuốn sách "Chân dung nhập môn nghề dạy học" (1997) hướng dẫn cho GV mới phát triển năng lực nghề nghiệp theo những tiêu chuẩn Nhà nước quy định, đồng thời giúp cho cán bộ quản lý biết cách hướng dẫn các GV mới. Từ năm 1998, tất cả các GV đều được trang bị cuốn sách này.

Bộ Giáo dục đã xác định những yêu cầu về kiến thức và kỹ năng, thái độ mà GV phải có trước khi nhận lớp. Mỗi GV tập sự được vay tín dụng 500 bảng để chi cho nhu cầu đào tạo tiếp tục trong thời kỳ tập sự. Từ năm 1997 đã xây dựng quỹ cho GV vay vốn để tiến hành những đề tài nghiên cứu gắn với lớp học, làm cho nghiên cứu khoa học là một điều kiện nâng cao chất lượng hiệu quả Giáo dục. Quỹ này cũng hỗ trợ các hợp tác nghiên cứu giữa các trường Đại học với cán bộ quản lý giáo dục địa phương và GV ở trường PT.

2. Hàn Quốc : Chứng chỉ GV tiểu học (và trung học) được phân thành 5 loại :

Phụ giáo, GV hạng nhì, GV hạng nhất, Phó Hiệu trưởng, Hiệu trưởng.

Phụ giáo là những GV chưa hoàn thành đào tạo ban đầu về nghiệp vụ SP theo chương trình 2 năm hoặc 4 năm ở trường Đại học hoặc Cao đẳng.

Những GV đã qua đào tạo ban đầu tại trường Cao đẳng hay Đại học được nhận chứng chỉ GV hạng nhì khi tốt nghiệp, kèm với bằng cử nhân. Chứng chỉ GV hạng nhất được cấp cho GV đã qua 3 năm dạy học cộng thêm 240 giờ bồi dưỡng nghiệp vụ tại chức. Chứng chỉ Hiệu phó được cấp cho GV hạng nhất được thanh tra GD chọn cử đi đào tạo tại chức (qua thi tuyển). Chứng chỉ Hiệu trưởng được cấp cho các Hiệu phó

được thanh tra GD tiến cử và dự kì thi tuyển của Hội đồng GD cấp tỉnh, thành phố, sau đó được chuyển lên Bộ GD và được Tổng thống phê chuẩn bổ nhiệm. Việc tuyển chọn Hiệu trưởng tư thục được tiến hành dựa trên sự tiến cử của ông Chủ tịch Hội đồng quản trị trường lên thanh tra của Hội đồng GD tỉnh, thành phố.

Trong các trường Tiểu học có thể bổ nhiệm các GV Thạc sĩ ; số GV Thạc sĩ được giới hạn theo số học sinh. Những trường lớn có thể có 8 GV Thạc sĩ, mỗi môn có một người.

3. Nhật Bản : Những GV hưởng lương Nhà nước được luật pháp công nhận là viên chức Nhà nước. Những người làm cho chính quyền tỉnh, thành phố gọi là viên chức địa phương. Năm 1992 có 99,3 % GVTH dạy tại các trường quốc lập. GV các trường do địa phương thành lập thì theo Ban Giáo dục tỉnh - thành trả lương. Số lượng GV bổ nhiệm cho các trường quốc lập do luật định. Số lượng GV các trường do địa phương lập quy định theo luật lệ địa phương, dựa vào đề nghị của Ban Giáo dục tỉnh, thành. GV các trường này phải qua kì sát hạch bổ nhiệm, bao gồm trắc nghiệm viết về giảng dạy các môn đại cương và chuyên ngành, bài phỏng vấn, bài thực hành...

Có 4 bảng lương cho GV quốc lập :

- GV Cao đẳng - Đại học
- GV Cao đẳng kĩ thuật
- GV Trung học phổ thông
- GV Trung học cơ sở, Tiểu học, Mẫu giáo.

Mức lương được xác định chủ yếu dựa trên trình độ đào tạo ban đầu và số năm công tác.

Bảng lương GVTH có 4 thang :

Thang 1 cho trợ giáo, có 32 bậc từ 132 000 yên đến 302 000 yên

Thang 2 cho GV, có 38 bậc, từ 154000 yên đến 430 000 yên

Thang 3 cho Hiệu phó, có 28 bậc từ 249 000 yên đến 462 000 yên

Thang 4 cho Hiệu trưởng, có 15 bậc từ 380 000 đến 489 000 yên (bảng lương tháng 4/1992). Thời gian tăng bậc là 1 năm

Số giờ dạy bình quân mỗi tuần của GVTH Nhật Bản đã giảm từ 31,5 giờ năm 1965 xuống 18,0 giờ năm 1992. Năm 1995, số học sinh/lớp là 28,4, số học sinh/giáo viên là 19,4 ở cấp Tiểu học.

GV được hưởng các khoản phụ cấp sau :

Phụ cấp gia đình (cho GV có người ăn theo).

Phụ cấp đi làm bằng vé tháng (cho GV phải đi vé tháng).

Phụ cấp tiền nhà (cho GV phải thuê nhà trên 12000 yên/tháng, hoặc đã có nhà riêng),
Phụ cấp cho GV không có gia đình đi cùng.
Phụ cấp khu vực điều chỉnh (GV ở nơi có giá sinh hoạt cao).
Phụ cấp quản lí (cho GV ở cương vị quản lí, giám sát).
Phụ cấp phục vụ đặc biệt (cho GV phục vụ công tác đặc biệt).
Phụ cấp cho cốt cán phục vụ bồi dưỡng GV.
Phụ cấp GV dạy lớp ghép.
Phụ cấp cho GV phối hợp và GV cố vấn.
Phụ cấp cho GV trường phổ cập và GVSP.
Phụ cấp giáo dục dạy nghề (cho GV PTTH kiêm dạy kĩ thuật)
Phụ cấp cho GV dạy tại chức, hàm thụ.
Tiền thưởng (cho mọi GV).

V - GIÁO VIÊN CÁC TRƯỜNG SƯ PHẠM

Muốn đẩy mạnh sự nghiệp đào tạo GV các cấp học thì phải coi trọng việc đào tạo GV các trường Sư phạm. Ngay từ khi hình thành chương trình châu Á canh tân giáo dục vì sự phát triển (APEID) năm 1972, UNESCO khu vực đã thành lập một Trung tâm đào tạo GVSP đặt tại Philíppin. Thế nhưng theo đánh giá của UNESCO khu vực (1992) thì có lẽ vì ở đa số các nước GVSP đã có trình độ tương đối khá và vì họ có số lượng ít nên thường không được quan tâm bằng đội ngũ GV phổ thông, thường họ phải tự học, tự nâng cao trình độ. Trong khi đó thì GV các trường Sư phạm đào tạo GVTH đều tốt nghiệp từ trường Đại học, ít am hiểu nghề dạy học ở tiểu học là cấp đòi hỏi phải được đào tạo cẩn thận về phương pháp dạy học và giáo dục trẻ em.

Một số nước đã có những biện pháp giúp GVSP nâng cao trình độ như thành lập các trung tâm bổ túc chuyên môn nghiệp vụ cho GVSP, mở những khoá đào tạo GVSP, đặc biệt GVSP tiểu học, đẩy mạnh các nghiên cứu trong lĩnh vực đào tạo bồi dưỡng, phối hợp lực lượng giữa các trường ĐHSP, với các trường ĐH Tổng hợp để bồi dưỡng GVSP.

Nhìn chung, những nỗ lực trong lĩnh vực đào tạo, bồi dưỡng GVSP chưa tương xứng với tầm quan trọng của nó như đã được đúc kết về các mối quan hệ sau :

- Đào tạo GVSP → Xây dựng đội ngũ GV các cấp học → Phát triển nghề dạy học.
- Đào tạo GV → Phát triển giáo dục → Phát triển quốc gia.

1. Malaysia : Thông thường GVSP tiểu học được chọn từ những GVTH có trình độ, đã qua giảng dạy ít nhất 3 năm đối với GV tốt nghiệp ĐH, 5 năm đối với GV chưa có trình độ ĐH.

Nhiều trường Sư phạm khắc phục tình trạng thiếu GV bằng cách mời GV các trường khác dạy những môn thiếu người theo chế độ một phần thời gian, hoặc theo hợp đồng liên kết giữa các trường. Việc sử dụng chung cán bộ được áp dụng không chỉ cho khâu lên lớp mà cả khâu thực tập SP, tổ chức các hoạt động ngoài trường, phối hợp nghiên cứu... GVSP được trả lương hoặc nửa lương, hoặc không lương để đi học nâng cao trình độ ở trong nước và nước ngoài với các học bổng từ các nước hoặc từ các trung tâm ASEAN.

Những cán bộ giảng dạy SP mới được lựa chọn tham dự các khoá huấn luyện nghiệp vụ ban đầu do Vụ GV và các trường SP phối hợp tổ chức. Nhiều cơ hội được tạo ra để GVSP tham gia các hội thảo quốc gia, khu vực, quốc tế có liên quan đến chuyên môn của họ.

2. Trung Quốc : Đã có những nỗ lực tập trung vào biên soạn hệ thống giáo trình SP, tạo thuận lợi cho việc học tập của giáo sinh, giảng dạy của GVSP, nâng cao trình độ chuyên môn của họ, đồng thời giúp cho việc bồi dưỡng GV phổ thông. Trong 10 năm, Ủy ban Giáo dục quốc gia trực tiếp tổ chức biên soạn và xuất bản hơn 300 giáo trình SP. Các địa phương cũng xuất bản hàng loạt giáo trình SP. Một số giáo trình SP đã được nhận giải thưởng quốc gia.

VI - ĐÔI ĐIỀU SUY NGHĨ VỀ GIÁO VIÊN TIỂU HỌC NƯỚC TA

Những thông tin trên đây gợi ra một số liên tưởng tới GVTH nước ta.

1. Những thành tựu phổ cập GDTH ở các địa phương và công tác dân số - kế hoạch hoá gia đình đang tạo điều kiện để GDTH dần dần đi vào thế ổn định về quy mô số lượng, tập trung ngày càng nhiều hơn cho chất lượng, điều mà nhiều nước đã đi trước chúng ta mấy thập niên.

2. Trong việc nâng cao chất lượng giáo dục thì trình độ đào tạo của GV có ý nghĩa then chốt, vì vậy các nước đều nỗ lực nâng dần trình độ đào tạo của GVTH từ trung cấp lên cao đẳng, rồi đại học. Quá trình này đòi hỏi vài ba chục năm vì GVTH chiếm số đông trong đội ngũ và thường được đào tạo ở trình độ không đều.

Chúng ta đang phải chấp nhận chuẩn trình độ đào tạo của GVTH hiện nay là trung cấp 12+2, tuy đã có những hệ đào tạo GVTH ở trình độ cao đẳng và đại học. Cái khó không nằm ở chỗ đào tạo lớp GV mới mà là ở chỗ bồi dưỡng hơn 30 vạn GV đang tại chức. Phải có một kế hoạch triển khai nhanh nhưng bảo đảm thực chất các GV được nâng chuẩn, tránh hình thức. GV thì nhận bằng cấp cao hơn nhưng chất lượng giáo dục cấp học thì không được nâng lên.

3. Việc đào tạo ở trình độ cao đẳng và đại học đòi hỏi GV tốt nghiệp phải chuyên sâu ở một mặt nào đó để có tiềm lực phát triển, không thể dàn trải trên diện chuyên môn rộng như ở trung cấp. Tuy nhiên người GV tốt nghiệp cao đẳng, đại học vẫn phải dạy tốt tất cả các môn trong chương trình Tiểu học. Đây là một thách thức so với việc đào tạo GV trung học chỉ dạy một vài môn học, cần phải được tính toán kĩ để việc đào tạo GV mới cũng như việc bồi dưỡng nâng chuẩn cho GV tại chức, đáp ứng được yêu cầu nâng cao chất lượng GDTH. Việc giảng dạy một số môn như Âm nhạc, Mĩ thuật, Thể dục, Ngoại ngữ ở tiểu học, việc giáo dục trẻ em khuyết tật và trẻ em năng khiếu cũng đang ngày càng được quan tâm hơn, đòi hỏi có sự chuẩn bị chu đáo về kế hoạch đào tạo và chính sách sử dụng GV.

4. Trên con đường nâng cao chuẩn đào tạo GVTH lên trình độ cao đẳng, đại học có một vấn đề nữa đặt ra là nên chọn phương án "đồng thời" (đào tạo song song chuyên môn và nghiệp vụ từ năm đầu tới năm cuối khoá) hay "kế tiếp" (đào tạo xong về chuyên môn rồi mới đào tạo tiếp về nghiệp vụ). Mỗi phương án đều có ưu điểm và nhược điểm. Nhiều nước cho rằng GVTH cần được đào tạo cẩn thận về tay nghề, vì vậy nên chọn phương án "đồng thời".

Nước ta còn lâu mới có điều kiện tạo dựng toàn bộ GVTH từ những sinh viên có bằng cử nhân rồi đào tạo tiếp từ 1 đến 2 năm nghiệp vụ sư phạm như ở các nước phát triển. Ngay cả những nước phát triển cũng chỉ áp dụng phương án "kế tiếp" trong đào tạo GV trung học, còn đối với GVTH thường áp dụng phương án "đồng thời". Chúng ta đang phấn đấu "cao đẳng hoá" GV tiểu học bằng hệ 10+3 với phương án thích hợp là "đồng thời", nhưng cũng nên tính toán sự liên thông giữa cao đẳng và đại học trong chương trình đào tạo và bồi dưỡng, để khi có điều kiện "đại học hoá" thì đỡ tốn công sức, thời gian và tiền của cho GV và cho nhà nước.

5. Nâng chuẩn trình độ đào tạo GV là vấn đề lâu dài. Trước mắt là nhiệm vụ cải tiến nội dung chương trình các hệ đào tạo đang được áp dụng, đặc biệt là hệ đào tạo chuẩn hiện nay, cùng với nó là chương trình bồi dưỡng chuẩn hoá, để đảm bảo đội ngũ GVTH đáp ứng tốt chương trình Tiểu học mới sẽ được áp dụng thống nhất trong cả nước từ năm 2000. Đổi mới phương pháp đào tạo và bồi dưỡng theo hướng phát huy tính tích cực chủ động sáng tạo của giáo sinh (giáo viên) cũng đang là một trọng tâm, nhằm tạo ra sự đổi mới căn bản phương pháp dạy học ở tiểu học. Các nước đều xem đây là điều quan trọng có ý nghĩa chiến lược trong việc chuẩn bị nguồn lực cho thế kỉ sau phải được quan tâm ngay từ cấp Tiểu học.

6. Nhu cầu phát triển đòi hỏi phải phấn đấu nâng cao nhanh chóng trình độ GVTH nhưng thực tế buộc phải chấp nhận sự song song tồn tại những lớp GV có trình độ đào tạo khác nhau trong một thời gian khá dài, đủ để thực hiện kế hoạch bồi dưỡng. Bởi vậy, cần có một chính sách thích hợp để khuyến khích GV sớm thực hiện nâng chuẩn trình độ đào tạo và có kế hoạch bố trí tập thể sư phạm trường nào cũng sớm có một số GV có trình độ cao hơn chuẩn chung hiện thời để họ làm nòng cốt tiếp thu những đổi

mới, đưa tập thể GV trong trường vươn lên đáp ứng những yêu cầu ngày càng cao của GVTH.

*
* *

Người ta thường nói "Tiểu học là nền, lớp 1 là móng". Móng chắc, nền vững là cơ sở bảo đảm cho việc xây dựng ngôi nhà học vấn phổ thông - Nơi đây, từ vòng tay ấm áp của bố mẹ, đưa trẻ ngõ ngang bước vào một môi trường mới, bắt đầu thực hiện quá trình xã hội hoá cá nhân. Mầm xanh mới nhú này đòi hỏi sự chăm chút chu đáo với tình thương, trách nhiệm, tay nghề tinh xảo của các thầy, cô giáo tiểu học. Bằng trải nghiệm bản thân, mỗi chúng ta đều biết rõ rằng rất nhiều hiểu biết, kĩ năng và thói quen tốt đẹp đã được hình thành từ bậc học này và đã theo ta đi suốt cuộc đời. Các thầy, cô giáo mẫu mực và tâm huyết đã để lại dấu ấn trong học sinh của mình từ nét chữ, cách xưng hô, ứng xử trong giao tiếp đến cách giữ gìn sách vở, ăn mặc gọn gàng sạch sẽ.

Toàn xã hội, ngành Giáo dục, các bậc cha mẹ đều đặt niềm tin, hi vọng vào các thầy, cô giáo tiểu học trong việc dạy dỗ con em mình, đào tạo những bước quan trọng đầu tiên cho thế hệ trẻ, chủ nhân tương lai của đất nước. Có thể nói không quá rằng : đầu tư bao nhiêu vào sự chăm sóc đào tạo bồi dưỡng giáo viên tiểu học cũng chưa xứng với vị trí, vai trò của đội ngũ này trong sự nghiệp giáo dục và phát triển quốc gia. Thế nhưng trong thực tế, đội ngũ này có lẽ vì đông nhất trong GV các cấp học và luôn luôn gia tăng nhanh về số lượng nên chưa được chăm sóc chu đáo đúng mức.

Qua việc giới thiệu một số đội mới gần đây trong đào tạo bồi dưỡng GVTH ở một số nước phát triển và đang phát triển, chúng tôi hi vọng các bạn đọc quan tâm có thể tham gia chọn lọc những sáng kiến kinh nghiệm hay, phù hợp với hoàn cảnh và điều kiện của đất nước để vận dụng, góp phần nâng cao chất lượng đội ngũ GVTH nước ta.

Do thiếu nguồn tư liệu tham khảo, bài viết này chưa thể phản ánh nhiều sáng kiến kinh nghiệm phong phú của những nước khác, chúng tôi mong sẽ có dịp bổ sung.

Kèm theo bài tổng hợp này có một tập tài liệu tham khảo gồm 10 bài (120 trang) mà chúng tôi đã tổ chức dịch từ các tư liệu nước ngoài bằng các thứ tiếng : Anh, Pháp, Trung Quốc để phục vụ các bạn đọc có nhu cầu tìm hiểu cụ thể hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. *Danh mục các trường đào tạo giáo viên trên toàn cầu* (tiếng Anh, Pháp, Tây Ban Nha) - ICET, UNESCO, 1992.
2. *Giáo dục ở Nhật Bản* (tiếng Anh) - Bộ Giáo dục, Khoa học và Nhân văn Nhật Bản, 1994.
3. *Nghiên cứu hệ thống giáo dục của Hàn Quốc* (tiếng Anh) - Philip J. Gannon, 1985.
4. *Các nguyên tắc và giải pháp cải cách đào tạo và phát triển đội ngũ giáo viên và cán bộ giáo dục* (tiếng Anh) - Văn phòng Hội đồng quốc gia Giáo dục - Văn phòng Thủ tướng Chính phủ Thái Lan, 1993.
5. *Canh tân và sáng kiến trong giáo dục giáo viên ở Châu Á - Thái Bình Dương* (tiếng Anh) - Văn phòng UNESCO khu vực- Bangkok, 1990.
6. *Giáo dục giáo viên ở Trung Quốc* (tiếng Trung) - Bắc Kinh, 1995.
7. *Tài liệu hội nghị quốc tế "Công tác phát triển đội ngũ giáo viên vì một Châu Á mới"* (tiếng Anh) - Bangkok, 1995.
8. *Tạp chí định kì hằng năm của Vụ Giáo viên Anh Quốc* (tiếng Anh) - Luân Đôn, 1997.
9. *Các mặt chất lượng của giáo dục tiểu học* (tiếng Anh) - Báo cáo đặc biệt số 18, Văn phòng UNESCO khu vực, Bangkok, 1990.
10. *Khoa học và kỹ thuật trong giáo dục tiểu học tương lai* (tiếng Pháp) Graham Orpwood, Ingvar Werdeli - UNESCO - 1987.
11. *Chất lượng của giáo dục cơ sở Sự phát triển năng lực* (tiếng Anh) - Joan Freeman. UNESCO, 1992.
12. *Chương trình đào tạo giáo viên tiểu học ở Đại học Melbourne* - Đại học James Cook - Australia 1998, Đại học Giáo dục Malmo - Thụy Điển, 1997.

GIỚI THIỆU CHUẨN GIÁO VIÊN TIỂU HỌC CỦA BỈ

TS. Tô Thị Thu Hương
Trường Đại học Ngoại ngữ
Đại học quốc gia Hà Nội

Bỉ đã xác định rằng trong thập niên vừa qua, vai trò của người giáo viên đã thay đổi rất nhiều. Sự thay đổi đó thể hiện qua việc đòi hỏi giáo viên phải :

- Tiến bộ hơn các nhà kĩ thuật giỏi, người có thể tiến hành công việc theo sự hướng dẫn của người khác.
- Tiến bộ hơn người hướng dẫn, người có thể truyền đạt lại cho người khác những gì đã được vạch ra theo tài liệu chuyên môn.

Ngày nay, nhiệm vụ của người giáo viên ngày càng phức tạp hơn, rộng mở hơn và trở nên khó khăn hơn do có những tiến bộ xã hội, những thay đổi về khoa học, kĩ thuật. Người giáo viên còn là những nhà chuyên môn thực sự. Điều đó có nghĩa là nhà giáo :

- Là những nhà thực hành có đầu óc phê phán và chín chắn.
- Có khả năng tự quyết định.

Để đạt được chuẩn chuyên môn này, giáo viên cần phát triển nhiều năng lực. Vậy những loại năng lực nào là cần thiết cho giáo viên tiểu học ?

Năm 1998, sau khi đã trưng cầu ý kiến về những loại năng lực cần thiết cho giáo viên tiểu học, Chính phủ Bỉ đã nêu trong luật mười lĩnh vực nhiệm vụ để trở thành một nhà chuyên môn thực thụ đối với giáo viên tiểu học. Mười lĩnh vực này bao gồm trách nhiệm của giáo viên đối với học sinh, đối với cộng đồng nhà trường và toàn xã hội. Cụ thể là :

Trách nhiệm đối với học sinh :

Người giáo viên là :

1. Người hướng dẫn các quá trình học tập và phát triển.
2. Nhà giáo dục.
3. Chuyên gia về môn học.
4. Người tổ chức.
5. Nhà nghiên cứu.
6. Nhà sáng tạo.

Trách nhiệm đối với cộng đồng :

Người giáo viên là :

7. Người cộng sự.

8. Người cộng tác của phụ huynh học sinh.

9. Người cộng tác của những bên liên quan trong và ngoài cộng đồng nhà trường.

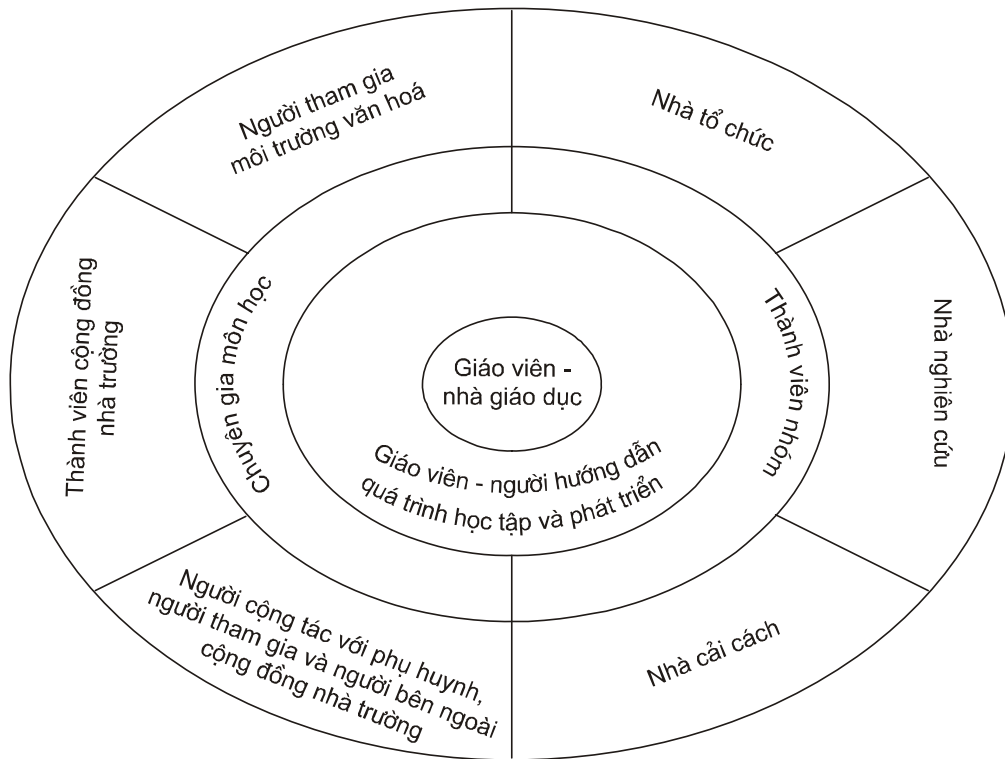
Trách nhiệm với xã hội :

Người giáo viên là :

10. Người tham gia vào môi trường văn hoá xã hội.

Mặc dù bảng tổng kết trên không bao gồm sự phân cấp bậc hay chỉ số về tầm quan trọng, mỗi cơ sở đào tạo giáo viên tiểu học có quyền thực hiện các trách nhiệm này của mỗi giáo viên theo một cách thức nhất định.

Nhìn chung, các ưu tiên về năng lực cơ bản của giáo viên tiểu học có thể được xếp theo thứ tự như trong hình vẽ sau :



LÀM SAO EM VẮNG MẶT ĐƯỢC VÌ EM LÀ GIÁO VIÊN !

Hanoch Mc Carty

*Bạn không thể dạy người ta bất cứ điều gì. Bạn chỉ có thể giúp họ phát hiện ra điều gì đó ở ngay trong chính con người họ.
(Galileo)*

Vào đầu thập niên 60 của thế kỉ XX, ở thành phố New York, tôi phụ đạo cho một nhóm học sinh lớp 8 và 9 nhưng chúng chỉ mới biết đọc ở trình độ từ lớp 2 đến lớp 3. Tôi cảm thấy khó mà không nản lòng khi làm việc với chúng, cố gắng phụ đạo cho những đứa trẻ về cơ bản đã không muốn đi học. Chúng có mặt ở lớp không đều là may mắn lắm rồi. Tôi tin rằng nhiều em đến trường chỉ vì đây là nơi mà đa số bạn của các em đến vào ngày hôm đó, hơn là vì các em nghĩ rằng các em đến để có thể học được cái gì đó.

Về mặt thái độ, các em này là một thảm họa. Bực tức, hoài nghi, mĩa mai và tin chắc mình sẽ bị thi rớt, sẽ bị chế nhạo hoặc bị mất mặt, đó là chiều hướng chung và là nội dung các cuộc chuyện trò giữa các em. Tôi cố gắng phụ đạo cho các em theo từng nhóm nhỏ và từng em một, và tôi phải thú nhận rằng kết quả đối với phần lớn các em không khích lệ lắm. Ô, có vài em đôi khi tỏ vẻ như đáp ứng một cách tích cực hơn, nhưng ta không thể nói khi nào thì thái độ tích cực không đáng kể đó biến đi, để thay thế bằng thái độ ủ rũ hoặc có những cơn giận khó hiểu.

Một trong những khó khăn khác của tôi là, vào thời đó, hầu như không có tài liệu tập đọc nào phù hợp với lứa tuổi dành cho học sinh cấp 2 chậm hiểu ở một trình độ thấp như thế. Các em đó muốn đọc về các mối quan hệ, hẹn hò, thể thao và xe hơi, chứ không phải những tài liệu như " Chạy, phát hiện, chạy ! Nhìn bóng, nó đang nảy lên". Bọn trẻ này coi những tài liệu tôi có là quá trẻ con và ở trình độ thấp hơn trình độ của chúng. Thật không may, những tài liệu thú vị hơn lại quá khó đối với trình độ đọc của chúng để chúng có thể đọc được mà không bị nản lòng. Một số em liên tục than phiền về tài liệu đọc này. Joe, một cậu bé cao, mảnh khảnh gặp khó khăn nhiều trong cách phát âm, thể hiện thực chất của vấn đề khi em nói : "Ồ này, thưa thầy, tài liệu này chán ngắt. Và lại ngu ngốc nữa ! Tại sao chúng ta phải đọc cái thứ tạp nham này, hờ thầy ?".

Một tia sáng cho một ý tưởng loé lên trong trí tôi. Tôi tìm sự giúp đỡ của ông Trưởng bộ môn về cách viết một đề nghị xin gây quỹ cho một dự án phụ đạo nhỏ. Chúng tôi không nhận được một số tiền lớn, nhưng đủ cho một chương trình thí điểm trong 6 tháng cuối của năm học. Chương trình này đơn giản và có hiệu quả.

Tôi "thuê" các học sinh của tôi làm phụ đạo về tập đọc. Tôi nói với các em rằng trường tiểu học gần bên có những học sinh ở các lớp 1, 2, 3 cần được giúp đỡ đọc. Tôi có một ít tiền và tôi có thể trả cho bất cứ ai muốn giúp tôi làm việc với các em này. Các học sinh của tôi hỏi công việc đó sẽ làm trong giờ học hay sau giờ học". Thật vậy, việc làm đó sẽ thay cho tiết học ở trong lớp của chúng ta. Chúng ta sẽ chỉ việc đi bộ đến đó mỗi ngày và làm việc với bọn trẻ.

"Các em phải biết rằng, nếu các em không lên lớp, các em không có tiền. Và các em cũng phải hiểu rằng một đứa bé sẽ rất thất vọng nếu người phụ đạo cho nó không làm việc nghiêm túc. Với đứa trẻ thì các em sẽ có một trách nhiệm rất lớn".

Tất cả, trừ một đứa trong số mười một học sinh của tôi, nắm lấy cơ hội tham gia chương trình này. Đứa duy nhất đứng ngoài cuộc đã đổi ý trong vài tuần sau đó khi nó nghe những đứa kia nói chúng thấy thú vị nhiều như thế nào khi làm việc với các em nhỏ.

Các em bé ở cấp Tiểu học biết ơn về sự giúp đỡ này, thậm chí chúng còn cảm ơn hơn nữa vì được sự quan tâm của các em lớn tuổi hơn chúng và chính là láng giềng của chúng. Ta có thể thấy rõ trong mắt chúng sự tôn sùng người hùng học sinh của tôi, được phân công kèm cho 2 hoặc 3 em nhỏ tuổi hơn. Và chúng viết, đọc cho các em nghe và cũng để cho các em nhỏ đọc to lên nữa.

Mục đích của tôi là tìm cách hợp pháp hoá cho những đứa trẻ học lớp 8, lớp 9 đọc các tài liệu của lớp nhỏ hơn. Tôi đã nghĩ rằng, nếu tôi có thể cho chúng đọc được các tài liệu đó và đọc thường xuyên thì chắc chắn khả năng đọc của chúng sẽ được cải thiện. Kết quả đem lại cho thấy tôi đúng. Vào cuối năm đó, thi kiểm tra cho thấy hầu hết các em này đã tiến bộ về tập đọc ở các lớp 1, 2 hoặc thậm chí ở lớp 3 !

Nhưng những thay đổi ngoạn mục nhất là thái độ và cách cư xử của các học sinh của tôi. Tôi đã không ngờ rằng các em bắt đầu ăn mặc chỉnh tề hơn, chăm sóc kĩ hơn và gọn gàng hơn. Cũng như tôi đã không ngờ rằng số những vụ đánh nhau giảm hơn trong khi sự có mặt ở trong lớp của chúng gia tăng đáng kể.

Một buổi sáng kia, khi tôi đang từ bãi đậu xe đi vào trường, tôi trông thấy Joe đi về phía cửa. Trông nó có vẻ đang bị ốm. Tôi hỏi : "Em làm sao vậy, Joe ? Trông em như đang bị sốt". Đây là một học sinh hay vắng mặt đứng hàng thứ hai trong nhóm.

Em trả lời : "Ồ, em đoán có lẽ em bị ốm sao đó, thưa thầy Mc Carty".

Tôi hỏi : "Vậy sao em lại đến đây hôm nay ? Sao em không nghỉ ở nhà đi ?"

Câu trả lời của em làm tôi bối rối : "Ồ, thưa thầy, em không thể vắng mặt hôm nay được, em là một giáo viên mà ! Các em học sinh của em chắc sẽ nhớ em, phải không ạ ?". Em toét miệng cười và đi vào toà nhà.

Ngọc Diệp (dịch)

BÀI TẬP Ở NHÀ

Jerilyn Watson

Học sinh thường hay phàn nàn là giáo viên ra nhiều bài tập về nhà. Hiện tại có hai nghiên cứu của hai tổ chức chứng minh rằng ở Mỹ điều này là không đúng.

Viện Brookings Institution ở bang Washington D.C đã làm nghiên cứu, trong đó chỉ ra rằng bình quân mỗi sinh viên chỉ dành dưới một giờ vào buổi tối để làm bài tập ở nhà. Tập đoàn Rand ở California làm một nghiên cứu khác trong đó có nêu lên chỉ một phần mười học sinh trung học phổ thông dành hơn hai giờ buổi tối để làm bài tập về nhà.

Những phát hiện này dựa trên các thông tin từ Cục nghiên cứu giáo dục và quốc tế Mỹ. Đồng thời, các tổ chức nghiên cứu trên còn dựa vào kết quả nghiên cứu của Đại học Michigan, Đại học California ở Los Angeles và các đại học khác.

Trong nghiên cứu của mình Brookings Institution đã lưu ý một nghiên cứu về môn Toán và môn Khoa học từ những năm 1995 trong đó Mỹ gần như đứng cuối cùng trong số hai mươi nước về vấn đề bài tập ở nhà. Các học sinh Pháp, Ý, Nga và ở Nam Phi phải dành thời gian gấp hơn hai lần để làm bài tập về nhà.

Bản nghiên cứu của Rand đã xem xét mức độ bài tập ở nhà tại Mỹ trong giai đoạn nửa cuối thế kỉ XX. Ông Brian Grill nhà nghiên cứu đã tham gia viết báo cáo trong đó chỉ ra bài tập ở nhà tăng lên đột biến chỉ có một lần vào những năm 1960, khi đó người Mỹ đã rất bất bình về việc Liên Xô trở thành nước đầu tiên đi vào vũ trụ. Vào lúc đó người ta đã rất quan tâm đến việc tăng cường giáo dục.

Các nhà chính khách, nhà giáo và phụ huynh đã kêu gọi đẩy mạnh học tập, nhất là môn Toán và môn Khoa học. Tuy vậy, vào thời kì đó, chỉ khoảng 25% học sinh phổ thông trung học phải dành hơn hai giờ hằng ngày để hoàn thành bài tập về nhà.

Không chỉ riêng trẻ em chống bài tập về nhà. Một số phụ huynh bận rộn nói rằng công việc chỉ cho phép họ rất ít thời gian để giúp con em. Một số khác muốn con em họ dành thời gian cho thể thao, âm nhạc và các hoạt động khác sau thời gian học tập ở trường. Mặt khác, một số nhà giáo dục cho rằng nhà trường cần cho thêm nhiều bài tập hay cho học sinh.

Harris Cooper là một chuyên gia về bài tập về nhà. Ông là giáo sư đại học Duke University ở Bắc Carolina. Giáo sư Cooper gợi ý cứ thêm mỗi lớp học sinh nên có thêm mười phút làm bài tập ở nhà, tức là đối với học sinh năm cuối ở trung học phổ thông nên dành khoảng hai giờ trong mỗi tối cho bài tập về nhà.

Lê Phước Minh (*dịch*)

NHÀ GIÁO TRONG NĂM

Jerilyn Watson

Nữ nhà giáo ở bang Alabarna, Hoa Kỳ sẽ trở thành Đại sứ Quốc tế về giáo viên trong năm tới. Đó là bà Besty Roger, người vừa được bầu là "Nhà giáo trong năm của Hợp chủng quốc Hoa Kỳ." Tuần trước, Tổng thống Mĩ đã tuyên dương bà tại Nhà Trắng. Với tư cách là "Nhà giáo trong năm", bà Betsy Roger sẽ đi khắp nơi để khuyến khích công tác bồi dưỡng đội ngũ giáo viên cho tốt hơn.

Bà Roger đã dạy học 22 năm. Bà dạy học sinh lớp 1 và lớp 2 ở một ngôi trường nhỏ có tên là Leed Elementary, gần Bermingham, Alabarna. Phần lớn học sinh ở độ tuổi từ 5 đến 7 và chúng rất nghèo. Năng lực giáo dục của Betsy Roger là vô tận, bà khuyến khích các giáo viên khác không nên kết luận một cách đơn giản rằng : học sinh không có khả năng học tập. Ngược lại, luôn yêu cầu các giáo viên cố gắng tìm phương pháp mới để dạy trẻ.

Bà Roger cho rằng vấn đề khó khăn chủ yếu hiện nay của nhà trường là làm thế nào để phục vụ những đối tượng không đủ khả năng về kinh tế. Bà mong ngày càng có nhiều giáo viên tham gia dạy trẻ em nghèo. Bà cùng với chồng mình đã chuyển tới một trang trại gần trường Leed Elementary từ đầu năm 1980. Họ muốn hai con trai của mình hiểu rõ và cảm thông với những trẻ nghèo cũng như các dân tộc thiểu số khác. Họ đã tham gia giảng dạy tại trường Leed Elementary kể từ đó.

Trong các nội dung giảng dạy hằng ngày của bà Roger có một phần về nghệ thuật âm nhạc và nấu ăn. Bà Roger yêu cầu các trường áp dụng chương trình giảng dạy trong đó giáo viên sẽ theo học sinh từ lớp 1 lên lớp 2. Với cách này, giáo viên có thể biết được sự tiến bộ của trẻ trong học tập. Phương pháp này được gọi là phương pháp "looping". Các trường học khác ở bang Alabarna hiện nay cũng đang áp dụng phương pháp này.

Bà Roger cũng rất quan tâm đến cuộc sống của trẻ. Bà thường tham gia các buổi liên hoan và các hoạt động thể thao của trẻ. Bà có thể gửi thư điện tử cho các bậc phụ huynh nếu muốn liên lạc với gia đình học sinh.

Bà Roger được tôn vinh danh hiệu cấp Quốc gia "Nhà giáo trong năm" của 50 bang ở Mĩ và do Hội đồng Viên chức giáo dục hàng đầu các bang tổ chức lựa chọn. Bà Roger tốt nghiệp Đại học Samford ở Bermingham, Alabarna năm 1974. Năm năm qua, bà đã hoàn thành 3 chương trình học nâng cao và hiện nay bà đã lấy bằng Tiến sĩ giáo dục.

Chịu trách nhiệm xuất bản :
Chủ tịch HĐQT kiêm Tổng Giám đốc NGÔ TRẦN ÁI
Phó Tổng Giám đốc kiêm Tổng biên tập NGUYỄN QUÝ THAO

Biên tập lần đầu :
TRẦN THỊ PHÚ BÌNH
VŨ MAI HƯƠNG

Biên tập tái bản :
TRỊNH ĐÌNH DŨNG

Biên tập kỹ thuật :
TRẦN THU HƯƠNG

Trình bày bìa :
BÙI QUANG TUẤN

Sửa bản in :
TRẦN THỊ PHÚ BÌNH
VŨ MAI HƯƠNG

Chế bản :
PHÒNG CHẾ BẢN (NXB GIÁO DỤC)

**NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN và
ĐỔI MỚI QUẢN LÝ GIÁO DỤC TIỂU HỌC**

(Tài liệu bồi dưỡng cán bộ quản lý và giáo viên tiểu học)

MÃ SỐ : PGK66b6

In..... cuốn, khổ 20,5 × 29cm, tại.....

Số in :..... ; Số xuất bản

In xong và nộp lưu chiểu tháng.... năm 2006.