

Phát triển nghiệp vụ cho giáo viên Việt Nam dựa trên nhu cầu và chuẩn năng lực
-vai trò của Bộ GD-ĐT-

Tóm tắt

Trong nhiều thập kỷ, việc đào tạo và phát triển chuyên môn nghiệp vụ cho giáo viên Việt Nam không theo chuẩn năng lực cụ thể, chủ yếu tập trung học theo cách tiếp cận truyền thống: lấy chương trình và giáo viên là trung tâm. Báo cáo tập trung đề xuất nguyên tắc, qui trình, nội dung và các nhân tố bảo đảm thành công cho phương thức tổ chức phát triển nghiệp vụ cho giáo viên theo nhu cầu và chuẩn năng lực. Khi đào tạo, bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ được theo chuẩn năng lực nghề nghiệp và nhu cầu thì việc đánh giá giảng viên và lập kế hoạch phát triển nguồn nhân sự cho nhà trường sẽ chính xác, công bằng và bảo đảm chất lượng thực trong phát triển nhà trường. Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam cần nhanh chóng xây dựng hoàn thiện bộ chuẩn năng lực nghề cụ thể cho giáo viên ở các cấp học theo cấp độ phát triển nghề, cơ sở pháp lý và các chính sách hỗ trợ để tạo ra sự thay đổi này.

Abstract

Needs and Competence-Based Professional Development for Teachers of Viet Nam
- Role of Ministry of Education and Training-

For several decades, teacher training and professional development for teachers in Viet Nam mainly use curriculum-based and teacher-centered approaches, not focused on job-competences. The author suggested the process of developing knowledge and skills for teachers based on their needs and job-competence levels that they plan to reach in their career, including principals, contents, planning and implementing process, as well as some conditions that can impact on the effectiveness of the process. Evaluating teachers and planning for staff development of educational institutions will certainly be more precise, fair and can ensure true quality of schools as well if schools' leaders take this process into account. Ministry of Education and Training (MOET), Viet Nam urgently needs to complete in details a set of job-competences for teachers at different levels and different career expectations, as well as to issue legal-base and appropriate policies to make this crucial change.

I. Đặt vấn đề

Trong tiêu chí xếp hạng các trường đại học đẳng cấp thế giới, Jamil Salmi (2009) đã khẳng định: nhân tố quyết định đầu tiên và có lẽ là quan trọng nhất của sự xuất sắc trong tất cả các cơ sở giáo dục là sự hiện diện của một số lượng lớn những giảng viên/giáo viên danh tiếng và những sinh viên/học sinh ưu tú. Trong nhiều thập kỷ qua, chính phủ Việt nam rất chú trọng đến đội ngũ giảng viên/giáo viên và phát triển chất lượng cho đội ngũ này nhưng để thực sự có một số chính sách tập trung hỗ trợ và ph-ong thúc phát triển một đội ngũ chuyên nghiệp và danh tiếng cho các trường thì chưa. Mọi cuộc cải cách hay “đổi mới” giáo dục từ nhiều khía cạnh đều có ý nghĩa tích cực nhất định nhưng nếu không giải quyết được vấn đề từ “nguồn” thì các “đột phá” trong phát triển chất lượng giáo dục sẽ luôn là thách thức.

Từ khi thành lập hệ thống giáo dục của nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam, đào tạo giáo viên (chủ yếu là giáo viên các cấp bậc phổ thông) của Việt Nam theo mô hình “trường cao đẳng và đại học sư phạm truyền thống” (2 hay 4 năm chuyên sâu dạy chuyên môn và nghiệp vụ cho một môn cụ thể của một cấp học). Mặc dù “làm thầy” được tôn vinh trong văn hoá Việt Nam nhưng trong nhiều thập kỷ, đặc biệt trước những năm 90, thực tiễn và cơ chế lại tạo ra những rào cản cho việc khẳng định một đầu vào và đầu ra có chất l-ợng nh- mong đợi trong đào tạo giáo viên: điểm vào thấp, thậm chí thi tr-ợt vào các đại học khác có thể chuyển vào học s- phạm; đào tạo “đại trà” theo chỉ tiêu và việc khó tìm việc hoặc từ chối nhận việc giảng dạy ở các vùng xa thành phố, các vùng khó khăn và miền núi đã là một trong những nguyên nhân cơ bản tạo nên tình trạng vừa thừa vừa thiếu giáo viên của Việt Nam. Bên cạnh đó, các ch-ong trình đào tạo giáo viên 7+3, 9+2, 10+2, 10+3 cho các cấp học thấp trong các thập kỷ tr-ớc những năm 80 bên cạnh số ít các đại học s- phạm cũng tạo ra những bất cập trong chất l-ợng giáo viên trong nhiều năm.

Hơn nữa, việc đào tạo và phát triển chuyên môn nghiệp vụ cho giáo viên không theo chuẩn kỹ năng và nghiệp vụ cụ thể, chủ yếu tập trung học về kiến thức các môn sẽ dạy, nghiệp vụ SP tập trung chủ yếu vào các lý thuyết hơn là thực hành nghề; ph-ong pháp đào tạo chủ yếu là thuyết trình—“dạy” kiến thức và lý thuyết nghiệp vụ theo cách tiếp cận truyền thống: lấy ch-ong trình và giáo viên là trung tâm (curriculum based teaching and learning and teacher-centered approaches). Vì cách đào tạo và phát triển này nên cách đánh giá và “nâng bậc” cho giảng viên ở Việt Nam chủ yếu cũng chung chung và giống nh- đánh giá công chức. Một số nghiên cứu về trình độ chuẩn của giáo

viên Việt Nam do Ngân hàng Thế giới và Bộ GD-ĐT (của dự án SEQAP) đã giúp phát hiện rõ thêm đ- ọc sự bất cập này khi so sánh giữa kết quả điều tra và thực tiễn.

Xuất phát từ quan điểm đội ngũ giảng viên/giáo viên ở tất cả các cấp là lực lượng quyết định đến việc đào tạo nguồn nhân lực cho xã hội, báo cáo tập trung vào đề xuất ph- ơng thức phát triển nghiệp vụ theo nhu cầu và chuẩn năng lực. Bài viết chủ yếu trao đổi kinh nghiệm phát triển nghiệp vụ cho giáo viên phổ thông.

II. Tổ chức phát triển nghiệp vụ cho giáo viên theo nhu cầu và chuẩn năng lực nghề nghiệp

Nh- nhiều nghiên cứu về giáo dục đã khẳng định: trọng tâm của cải cách giáo dục là cải cách việc học tập của sinh viên và giáo viên đóng vai trò đặc biệt quan trọng trong sự phát triển chất l- ượng của ng- ời học. Bởi vậy phải làm thế nào để phát triển khả năng cải cách qui trình học tập cho sinh viên của từng giáo viên là vấn đề trọng yếu. Xây dựng một qui trình và ch- ơng trình hiệu quả để phát triển nghiệp vụ cho các giáo viên nói chung và giáo viên mới nói riêng là một nhu cầu cấp thiết trong phát triển giáo viên của Việt Nam. Làm tốt điều này sẽ góp phần giảm vấn đề “thiếu hệ thống và tính chuyên nghiệp trong phát triển nghề” của các giáo viên. Bên cạnh việc đồng bộ nâng cao chất l- ượng các giáo viên đang đứng lớp, th- ờng xuyên có kế hoạch phát triển kỹ năng nghề cho chính các giáo viên của các cơ sở đào tạo giáo viên cũng là một giải pháp thiết yếu.

Việt Nam hiện nay cũng giống nh- nhiều n- ớc khác trong quá khứ, các ch- ơng trình phát triển nghiệp vụ cho các giáo viên đang giảng dạy th- ờng đ- ọc các tổ chức giáo dục ngoài nhà tr- ờng tổ chức, ví dụ nh- các Sở giáo dục hoặc của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Các khoá tập huấn th- ờng đ- ọc tổ chức ở các hội tr- ờng lớn hay khách sạn của các thành phố. Các giáo viên hay cán bộ phụ trách chuyên môn phải tập trung trong một số ngày nhất định, xa tr- ờng lớp và khá tốn kém. Hầu hết các buổi tập huấn sử dụng thuyết trình hơn là thực hành trực tiếp vì đã không còn các hoàn cảnh thực của lớp dạy nữa. Loại bồi dưỡng này chỉ giải quyết một vấn đề nào đó khá có tính “đại trà”, nhất thời, và không liên tục. Vì vậy, điều cần thay đổi tr- ớc hết ở các cơ sở giáo dục là chọn một cách mới để bồi d- ỡng và phát triển nghiệp vụ cho giáo viên một cách hiệu quả và bền vững: đó chính là các nhà tr- ờng nên trực tiếp tiến hành (tiếng Anh có thể gọi là “School-Based Training” hay “School-Based in- Service Training”). Đây chính là cách thực tiễn nhất. Sau đây là một số gợi ý cụ thể về định h- ớng có tính nguyên

tác, các nhân tố tác động cơ bản, qui trình và nội dung thực hiện chương trình bồi trợ nghiệp vụ tại trường cho các giáo viên Việt Nam.

2.1. Các định hướng có tính nguyên tắc của chương trình bồi trợ tại trường

2.1.1. Chương trình này thực chất là một qui trình phát triển dựa trên hoàn cảnh và nhu cầu thực tiễn của chính nhà trường và các giáo viên. Mục tiêu cơ bản nhất của chương trình là tăng cường khả năng tổ chức qui trình dạy- học hiệu quả cho các giáo viên và phát triển khả năng của sinh viên/học sinh.

2.1.2. Chương trình được thực hiện ngay tại trường hoặc một địa điểm trong khu vực có trường và nhà trường chịu trách nhiệm tổ chức chương trình.

2.1.3. Cán bộ tập huấn chính là các giáo viên hoặc nhóm giáo viên--những người được coi là “các lãnh đạo của phong trào cải cách học tập” giỏi chuyên môn nghiệp vụ và giàu kinh nghiệm.

2.1.4. Tham gia bồi dưỡng là tình nguyện nhưng dựa trên những yêu cầu có tính “pháp chế về phẩm chất” nghề nghiệp.

2.1.5. Cả chuyên gia tập huấn và các giáo viên được tập huấn cùng hợp tác trong việc xác định mục tiêu và xây dựng kế hoạch thực hiện chương trình bồi dưỡng.

2.1.6. Chương trình tập huấn phải bao gồm các thực hành thực, ứng dụng các phương pháp dạy và học khác nhau, cung cấp các tài liệu bồi dưỡng, các phương tiện và các hoạt động hoàn toàn có thể áp dụng cho các điều kiện thực của các lớp học.

2.1.7. Chương trình chú trọng tính hệ thống và sự phát triển liên tục, đa dạng về phương pháp, hoạt động/ hợp nhóm và tương tác trực tiếp các cá nhân với mục đích cùng tìm các giải pháp giải quyết các vấn đề trong dạy học và tăng cường khả năng của sinh viên/học sinh.

2.1.8. Chương trình phải được thiết kế và thực hiện theo đúng qui trình phát triển liên tục: hoạch định chương trình bồi dưỡng và kế hoạch thực hiện, thực hiện, đánh giá hiệu quả theo mục tiêu, sự phản hồi của giáo viên được bồi dưỡng và thành tựu của chính các sinh viên/học sinh của các giáo viên tham gia tập huấn. Các phương pháp đánh giá khác nhau được sử dụng trước, trong khi và sau khi thực hiện chương trình để đánh giá hiệu quả phát triển và lại tiếp tục phát triển chương trình bồi dưỡng.

2.1.9. Chương trình cần được xem nhận là một nhiệm vụ thường xuyên của các giáo viên với mục tiêu cơ bản nhất là nâng cao chất lượng và chuẩn giảng dạy chuyên nghiệp cũng như khả năng của sinh viên.

Bổ trợ nghiệp vụ cho các giáo viên mới là rất cần thiết và cũng phải hoạch định thật tốt, hiệu quả và thực tế để tránh được các “trượt dốc” quá đà ngay từ những ngày đầu hoặc rơi vào tình trạng “tồn tại” một cách thụ động và đối phó.

2.2. Những nhân tố ảnh hưởng tới thành công của chương trình bồi dưỡng nghiệp vụ

Để có được một chương trình phát triển nghiệp vụ hiệu quả, 10 nhân tố sau cần được chú ý:

2.2.1. Các hiệu trưởng/các lãnh đạo trường: các nhà quản lý và lãnh đạo này phải khích lệ và cung cấp những hỗ trợ cần thiết cũng như điều phối chương trình để đạt được mục tiêu đề ra. Họ cần xác định các kế hoạch phát triển giáo viên là một phần cơ bản của kế hoạch hoạt động trường năm của trường. Họ cũng cần trợ giúp trong việc tìm thêm các nguồn cho cải cách chung của toàn trường.

2.2.2. Các nhà tổ chức chương trình: họ là nhóm các giáo viên thực sự đánh giá cao nhu cầu đào tạo giáo viên và nhận thức rất rõ những khó khăn đa dạng của dạy học. Họ hợp tác xây dựng chương trình bồi dưỡng qua việc xác định mục tiêu chung và cụ thể dựa trên các điều kiện thực và nhu cầu của giáo viên và nhà trường. Đôi khi họ cũng tham gia với tư cách là những người huấn luyện (trainers).

2.2.3. Những người huấn luyện (trainers): là các giáo viên đã được khẳng định là các chuyên gia có kiến thức và khả năng xuất sắc trong phương pháp dạy học theo định hướng người học là trung tâm theo yêu cầu của cải cách giáo dục. Họ được công nhận và dành được sự kính trọng của các đồng nghiệp về kiến thức và sự sáng tạo trong phát triển giáo viên và phát triển nghề.

2.2.4. Những người được huấn luyện (trainees): là các giáo viên thực sự quan tâm đến cải tiến phương pháp và tình nguyện tham gia.

2.2.5. Thời gian tập huấn: theo định hướng của các nhà tổ chức và các chuyên gia huấn luyện. Chương trình nên dài hạn và có tính liên tục cho đến khi đạt được mục tiêu mong muốn. Lịch tập huấn nên linh hoạt và hoạt động có thể được tổ chức theo giờ hoặc ngày phù hợp với cả người huấn luyện và người được huấn luyện.

2.2.6. Nội dung tập huấn: tùy theo nhu cầu của trường và của giáo viên muốn được bồi dưỡng. Tuy nhiên, chương trình nên đáp ứng yêu cầu đổi mới của chính phủ, Bộ, Sở và Luật Giáo dục, và đặc biệt cần chú trọng vào đổi mới việc học tập của sinh viên/học sinh.

2.2.7. Địa điểm tập huấn: chủ yếu ở trường và thậm chí ở ngay trong lớp học vì sẽ có điều kiện và hoàn cảnh thực (authentic situations).

2.2.8. Ngân sách: được tính vào kế hoạch trường năm của trường. Tuy nhiên, các giáo viên có nhu cầu cũng phải đóng góp cho chính sự phát triển của mình.

2.2.9. Đánh giá: trước, trong khi và sau khi thực hiện chương trình. Phải có các hình thức đánh giá đa dạng.

2.2.10. Mô hình bồi dưỡng: mô hình mở theo qui trình: lập kế hoạch, tổ chức bồi dưỡng, kiểm tra, và hành động; cung cấp định hướng hoặc tư vấn dựa trên sự hiểu biết lẫn nhau và nhu cầu cải cách qui trình học. Trong mô hình này cần nhấn mạnh 4 nhân tố sau:

- Sự ủng hộ và đánh giá cao về nhu cầu phát triển: các giáo viên ủng hộ dẫn chương trình phải xuất sắc và thực sự được đồng nghiệp tôn trọng.
- Qui trình tham gia hoặc hợp tác: cả người huấn luyện và người được huấn luyện phải làm việc hợp tác và gắn bó nhau cùng một đội. Cả hai phía đều luôn giao tiếp trao đổi qua lại về mọi vấn đề.
- Gắn bó: các giáo viên tham gia bồi dưỡng đều hết lòng và sẵn lòng sửa chữa những điểm yếu và tích cực tham gia học hỏi hướng tới một chất lượng dạy học tốt hơn.
- Cởi mở: bắt nguồn từ mục đích tự phát triển, chương trình bồi dưỡng phải được tiến hành trong không khí thân thiện, trao đổi và chia sẻ một cách bình đẳng.

Bảng tóm tắt các bước cơ bản của qui trình bồi dưỡng

Qui trình	Phương pháp	Người tham gia
1. Lập kế hoạch	- Họp để lập kế hoạch bồi dưỡng giáo viên tại trường	Hiệu trưởng/cán bộ đào tạo/cán bộ tổ chức tập huấn/giảng viên hướng dẫn tập huấn
	- Xác định các vấn đề/nhu cầu bồi dưỡng qua bảng hỏi/phỏng vấn các giáo viên	Giảng viên tập huấn/các giáo viên của trường
	- Chuẩn bị kế hoạch tập huấn	Giảng viên tập huấn/các giáo viên của trường
2. Tổ chức tập huấn	- Tổ chức tập huấn nhằm cung cấp các kiến thức và sự hiểu biết về nội dung đã được thoả thuận dựa trên việc sử dụng đa dạng các mô hình và phương pháp đào tạo, đặc biệt nhấn mạnh đến tính thực hành và cung cấp đủ tài liệu dạy-học phù hợp với mục tiêu và nội dung bồi dưỡng	- Giảng viên tập huấn/các giáo viên của trường
	- Áp dụng kiến thức và các nội dung tập huấn vào những hoàn cảnh thực của lớp học. Dạy “demo” và thực hành.	- Giảng viên tập huấn/các giáo viên của trường
3. Kiểm tra	- Theo dõi/quan sát những thay đổi trong lớp học, ghi chép lại các vấn đề hoặc những trở ngại mới nảy sinh	- Các giáo viên được tập huấn
	- Quan sát định kỳ hành vi của giáo viên được tập huấn và sinh viên tham gia chương trình tập huấn; tóm tắt các quan sát	- Giảng viên tập huấn
	- Hợp tác phân tích kết quả quan sát và những vấn đề được xác định	- Giảng viên tập huấn/các giáo viên được tập huấn
	- Trả vấn cho từng cá nhân giáo viên được tập huấn và trường xuyên cung cấp các lời khuyên/ gợi ý để tăng cường hoạt động dạy-học hiệu quả	- Giảng viên tập huấn/các giáo viên được tập huấn

<p>4. Đánh giá chung và tiếp tục hành động</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Họp tổng kết/tổ chức trao đổi chung về hiệu quả học tập để lấy ý kiến đóng góp và đánh giá về chương trình tập huấn - Phân tích đánh giá và có kết luận; xác định vấn đề và những nhược điểm. - Họp để tổng kết và lập kế hoạch phát triển chương trình bồi dưỡng tiếp theo 	<ul style="list-style-type: none"> - Hiệu trưởng/cán bộ đào tạo/cán bộ tổ chức tập huấn/giảng viên hướng dẫn tập huấn/ các giáo viên được tập huấn - Hiệu trưởng/cán bộ đào tạo/cán bộ tổ chức tập huấn/giảng viên hướng dẫn tập huấn/ các giáo viên được tập huấn
---	---	--

2. 3. Nội dung cơ bản cần bồi dưỡng phát triển

Phần này tóm tắt định hướng xây dựng chuẩn năng lực trong đào tạo giáo viên. Định hướng này đúc kết từ các nghiên cứu của Trung tâm Khảo thí Cambridge, Anh; Khoa Giáo dục của Đại học New England, Úc; Trung tâm đánh giá và kiểm định chất lượng của Đại học Melbourne, Úc; Hội đồng phát triển chuẩn chuyên nghiệp Georgia (Georgia Professional Standards Commission), Mỹ; Khoa Giáo dục, Đại học Chulalongkorn, Thái Lan và Học viện Giáo dục Nayang, Singapore. Định hướng này nhằm giúp xây dựng chương trình đào tạo và hỗ trợ nghiệp vụ cho các giáo viên (bồi dưỡng những phần của từng khối vấn đề và kỹ năng dạy theo yêu cầu). Giáo sinh và giáo viên cũng có thể dựa vào định hướng chuẩn này để tự lập kế hoạch phát triển nghề và các nhà quản lý có thể dựa vào để hỗ trợ và đánh giá giáo viên theo đúng chuẩn năng lực nghề. 7 gợi ý chuẩn cơ bản sau có thể được phát triển theo 4 cấp độ chuẩn (1, 2, 3, 4) phát triển nghề của giáo viên: giáo viên mới ra trường (new teacher), giáo viên có kinh nghiệm (mastery teacher), giáo viên giỏi (excellent teacher) và giáo viên xuất sắc—có thể làm chuyên gia hay cố vấn huấn luyện (super teacher)—ngành có ảnh hưởng rất lớn trong cộng đồng giáo viên. Theo từng cấp độ các yêu cầu của tiêu chí chuẩn năng lực sẽ được phát triển chi tiết.

LĨNH VỰC CẦN PHÁT TRIỂN (THEO 7 CHUẨN GỢI Ý)	CÁC GIAI ĐOẠN PHÁT TRIỂN CƠ BẢN			
	GIÁO VIÊN MỚI	GIÁO VIÊN GIỎI/GIÀU KINH NGHIỆM	GIÁO VIÊN XUẤT SẮC	CHUYÊN GIA/CỐ VẤN HUẤN LUYỆN
	GIÁO VIÊN VỪA TỐT NGHIỆP CÓ THỂ HOÀN THÀNH NHIỆM VỤ GIẢNG DẠY THEO NHỮNG GÌ Đ- ỢC ĐÀO TẠO	GIÁO VIÊN CÓ KINH NGHIỆM GIẢNG DẠY TỪ 3 NĂM TRỞ LÊN VÀ KHẢNG ĐỊNH KHẢ NĂNG CHUYÊN MÔN NGHIỆP VỤ VỮNG	GIÁO VIÊN GIẢNG DẠY HIỆU QUẢ- ĐẢ CỐ VÀ KHẢNG ĐỊNH Đ- ỢC THÀNH TỰU CHUYÊN MÔN	GIÁO VIÊN CÓ KHẢ NĂNG KHẢ LÃNH ĐẠO CHUYÊN MÔN VÀ CÓ ẢNH H- ỒNG TỐT TRONG CỘNG ĐỒNG GIÁO VIÊN
	(1)	(2)	(3)	(4)

Sau đây là gợi ý 7 chuẩn cơ bản về năng lực nghề nghiệp giáo viên cần có và phát triển qua các giai đoạn:

Chuẩn 1: Giáo viên hiểu nội dung môn học và ph- ơng pháp truyền đạt nội dung phù hợp tới ng- ời học

Chuẩn 2: Giáo viên hiểu cuộc sống và phong cách học tập của ng- ời học

Chuẩn 3: Giáo viên biết lập kế hoạch bài giảng đánh giá và báo cáo/điều chỉnh hiệu quả về việc học tập của ng- ời học

Chuẩn 4: Giáo viên có kỹ năng giao tiếp có hiệu quả với ng- ời học

Chuẩn 5: Giáo viên biết duy trì và sáng tạo trong xây dựng môi tr- ờng học tập mang tính thách thức cao và an toàn, dân chủ thông qua việc sử dụng tốt kỹ năng quản lý lớp học.

Chuẩn 6: Giáo viên không ngừng học tập và nghiên cứu nâng cao kiến thức và kinh nghiệm thực tế chuyên môn

Chuẩn 7: Giáo viên phải là các thành viên tích cực tham gia vào các hoạt động chuyên môn và phục vụ cộng đồng rộng lớn khác

(Có thể tham khảo bảng Dự thảo chuẩn chi tiết ở kết quả đề tài nghiên cứu của tác giả năm 2004, Khoa S□ phạm, ĐHQGHN và tài liệu dự án của Khoa S□ phạm, ĐHQGHN, nay là Đại học Giáo dục, “Xây dựng qui trình phát triển kỹ năng nghề nghiệp cho giáo viên THPT chuyên tiếp cận chuẩn quốc tế”).

Các lĩnh vực cơ bản cần bồi d- ỡng là kiến thức nội dung, **kỹ năng** dạy học hiệu quả theo định h- ớng ng- ời học là trung tâm, trong đó các kỹ năng thiết kế bài dạy, hiểu cách học của sinh viên, ứng dụng linh hoạt và hiệu quả các ph- ơng pháp dạy phù

hợp với mục tiêu và phong cách học của ng-ời học, chú ý dạy phát triển t- duy, phát triển năng lực tự học tự nghiên cứu cho ng-ời học; quản lý lớp học tốt và đánh giá hiệu quả dạy học để điều chỉnh là những vấn đề nổi bật. Tuy nhiên, thiết kế ch-ơng trình bồi d-ỡng theo nhu cầu cụ thể của các giáo viên và các nhà tr-ờng cụ thể là vấn đề cần đặc biệt l-ưu ý vì những lợi thế đã nêu ở phần trên.

III. Kết luận

Báo cáo nghiên cứu đã trình bày một số vấn đề cơ bản về phát triển chuyên môn nghiệp vụ cho giáo viên Việt Nam. Tôi hy vọng các quan điểm và thông tin cung cấp trong báo cáo sẽ đ-ợc sử dụng theo những mục đích nhất định h-ớng tới việc đổi mới thực sự toàn diện và hiệu quả ph-ơng pháp học của ng-ời học. Các giáo viên mới th-ờng bắt đầu sự nghiệp giảng dạy của họ theo những gì họ học đ-ợc từ các thầy của họ. Bởi vậy, việc trang bị kịp thời và hệ thống cho họ nền tảng kiến thức và kỹ năng nghề chuyên nghiệp sớm chính là đã giúp họ có bản lĩnh và sáng tạo để sớm trở thành các giáo viên chuyên nghiệp, góp phần đào tạo ra nguồn nhân lực cho xã hội có bản lĩnh và sáng tạo trong học tập, nghiên cứu giỏi, làm việc hiệu quả và tự phát triển liên tục để thích ứng. Có một vấn đề đặc biệt quan trọng cần chốt lại ở phần kết luận này là: bao trùm lên tất cả các vấn đề đã trình bày ở trên là yêu cầu các giảng viên của chính các cơ sở đào tạo giáo viên phải đ-ợc bồi d-ỡng phát triển chuyên môn nghiệp vụ thường xuyên để làm “mẫu” thực sự cho các giáo viên mới.

Trên tất cả 10 nhân tố đã trình bày ở phần 3 là vấn đề phát triển chính sách và kế hoạch đào tạo, phát triển chuyên môn nghiệp vụ cho giáo viên của Bộ và Sở Giáo dục và Đào tạo Việt Nam. Bộ GD-ĐT, Sở/Phòng Giáo dục và Đào tạo và cần có kế hoạch chiến l-ợc phát triển giáo viên, đặc biệt chú ý đến việc trao quyền trực tiếp tổ chức các ch-ơng trình bồi d-ỡng tại chính các tr-ờng qua chính sách hỗ trợ và hợp tác cụ thể (ví dụ: có thể có các dự án đào tạo các chuyên gia tập huấn: lựa chọn các giáo viên dạy giỏi các phương pháp tiếp cận người học là trung tâm để đào tạo nhân rộng “nguồn chuyên gia tập huấn PPDH”; dự án nghiên cứu phát triển các phương pháp đổi mới PPDH (chú ý cả đặc thù của từng bộ môn), dự án nghiên cứu và phát triển các mô hình bồi d-ỡng giáo viên tại các tr-ờng để rút kinh nghiệm và phát triển rộng mô hình, và dự án ủng hộ bồi d-ỡng giáo viên tại các tr-ờng: xây dựng chính sách và kế hoạch bồi d-ỡng phát triển giáo viên đang đứng lớp để tăng c-ờng cải cách/đổi mới PPDH, đặc biệt chú trọng về chất l-ợng thực của nội dung tập huấn, tính khả thi của thời gian cho các giáo viên khi họ đăng ký đ-ợc tập huấn hoặc khi họ có quyền lợi đ-ợc bồi d-ỡng

phát triển hàng năm (ví dụ có thể có qui định về thời gian không phải dạy để đ- ọc tập trung nghiên cứu, viết sách và đào tạo bồi d- ỡng), tránh việc bồi dưỡng theo “nhiệm vụ của nhà trường” và để “giải ngân” quỹ bồi dưỡng chuyên môn. Khi đào tạo, bồi d- ỡng chuyên môn nghiệp vụ đ- ọc theo chuẩn năng lực nghề nghiệp và nhu cầu thì việc đánh giá giảng viên và lập kế hoạch phát triển nguồn nhân sự cho nhà tr- ờng sẽ chính xác, công bằng và bảo đảm chất l- ợng thực trong phát triển nhà tr- ờng.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

Ban Liên Lạc Các Tr- ờng Đại Học và Cao Đẳng VN. 2002. Kỷ Yếu-Nâng Cao Chất L- ợng Đào Tạo (toàn quốc lần III). Đại Học Quốc Gia Hà Nội.

Carl Rogers (Cao Đình Quát dịch và giới thiệu). 2001. Ph- ơng pháp Dạy và Học hiệu quả. NXB trẻ. Đại học Quốc gia Hà Nội. 2001. Các chiến l- ợc để dạy học hiệu quả (dịch và l- u hành nội).

Nhà xuất bản Giáo dục (1998), biên dịch sách của Michel Develay (1998) về một số vấn đề đào tạo giáo viên.

Trần Bá Hoàn. 2001. “Suy nghĩ về một số định hướng đổi mới chương trình đào tạo giáo viên trung học cơ sở”. Nghiên cứu Giáo dục số 4, 5/2001.

Viện Phát triển giáo dục Quốc gia (NIED). 1999. Điều tra toàn quốc về đào tạo giáo viên từ tiểu học đến đại học.

Viện Phát triển giáo dục Quốc gia (NIED). 2000. Chiến l- ợc phát triển giáo dục Việt Nam 2001-2010. NXB Giáo dục.

Nguyễn Thị Ngọc Bích. 2004. Đề tài: “Nghiên cứu cơ sở lý luận và thực tiễn để phát triển chương trình nghiệp vụ bổ trợ cho các giáo viên mới”. Khoa S- phạm. ĐHQGHN. **Khoa S¶ phạm, ĐHQGHN. 2008. Tài liệu của dự án “Xây dựng qui trình phát triển kỹ năng nghề nghiệp cho giáo viên THPT chuyên tiếp cận chuẩn quốc tế”.**

Tiếng Anh

Harry K. Wong & Rosemary T. Woong. 2001. How to Be an Effective Teacher- The First Days of School. Harry K. Woong Publications, Inc.

Lorin W. Anderson & David R. Krathwohl (editors). 2001. ATaxonomy for Learning, Teaching and Assessing. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

McKinnon, K.R, Walker, S.H., & David, D. 2000. Benchmarking-A Manual for Australian Universities. Department of Education, Training and Youth Affairs, Aus.

Ministry of Education (Singapore). 2000. Ability-Driven Education: Making it happen. Ministry of Education planning document: Work plans for 2001-2010. Singapore.

Myint Swe Knine, A. Lourdasamy, Quek Choon Lang, Angela F.L.Wong (editors). 2004. Teaching and Classroom Management-An Asian Perspective. Pearson: Prentice Hall.

Southeast Asian Ministers of Education Organization (SEAMEO)- Regional Center for Higher Education and Development (RIHED). 2002. Teachers and Teacher Education in Southeast Asian Countries. SEAMEO-RIHED.

