

ĐỔI MỚI MÔ HÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN

Đinh Quang Báo^{1*}

¹Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội

Ngày nhận bài: 29/10/2020; Ngày chỉnh sửa: 25/12/2020; Ngày duyệt đăng: 28/12/2020

Tóm tắt

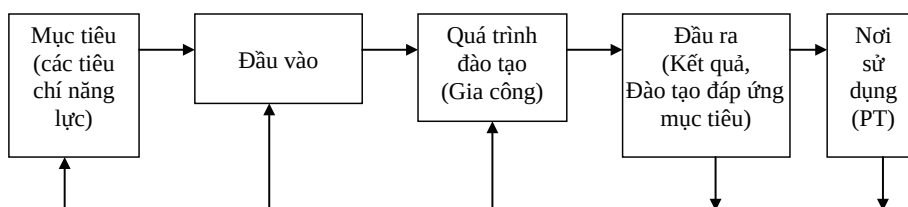
Đổi mới mô hình đào tạo theo hướng hình thành Nhà giáo với tích hợp 3 phẩm chất: Nhà giáo dục, nhà văn hóa, nhà khoa học. Để đạt mục tiêu đó, nội dung đào tạo gồm 3 lĩnh vực: Tri thức đại cương, tri thức chuyên môn và tri thức sư phạm, với phương thức đào tạo tích hợp các lĩnh vực nội dung, các hoạt động đào tạo và tích hợp lý thuyết với thực hành nghề nghiệp trong nhà trường phổ thông bằng tổ chức trải nghiệm thực tiễn (The clinical preparation of teachers).

Từ khóa: Mô hình đào tạo, đào tạo giáo viên.

1. Đặt vấn đề

Đổi mới mô hình đào tạo giáo viên phổ thông (tiểu học, phổ thông trung học) theo hướng thiết kế một hệ thống được cấu trúc bởi các yếu tố để khi vận hành tạo thành một quá trình đào tạo tích hợp chặt chẽ giữa các lĩnh vực nội dung, các hoạt động đào tạo;

giữa đào tạo lý thuyết với thực hành nghề nghiệp trong thực tiễn giáo dục ở nhà trường phổ thông bằng “phương thức trải nghiệm lâm sàng”; giữa đào tạo ban đầu và phát triển nghề nghiệp liên tục (ETEP). Theo tiếp cận đào tạo giáo viên là quá trình điều khiển được thì mô hình đào tạo giáo viên có thể mô tả theo sơ đồ hình 1.



Hình 1. Mô hình đào tạo giáo viên

Theo mô hình này thì các giải pháp sẽ gồm các nhóm tương ứng với các công đoạn cấu trúc trong quá trình đào tạo. Điều quan trọng là thiết kế các giải pháp tạo được tác động qua lại giữa chúng để điều khiển được quá trình đào tạo thông qua quan hệ 2 kênh thông tin xuôi và ngược.

Triển khai mô hình trên theo các tư tưởng chủ đạo sau:

- Dạy học, giáo dục là một nghề có tính chuyên nghiệp, cho nên đào tạo giáo viên là đào tạo nhà giáo dục phải tuân theo quy trình dạy nghề chặt chẽ, có thể điều khiển và tự điều khiển hướng đích được.

- Lấy chuẩn năng lực và logic hoạt động nghề nghiệp làm điểm xuất phát và cơ sở cho việc phát triển chương trình đào tạo bao gồm mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương thức đào tạo.

- Lấy chuẩn và cấu trúc năng lực nghề nghiệp thay cho việc chỉ chú ý đào tạo theo logic môn học.

- Tích hợp giữa các thành phần nội dung trong một môn học, giữa các môn học trong một chuyên ngành, giữa các lĩnh vực kiến thức và các hoạt động đào tạo theo hướng cùng tác động vào người học theo các tiêu chí năng lực nghề nghiệp.

- Tích hợp giữa đào tạo lý thuyết với thực hành nghề nghiệp thông qua phương thức liên kết trách nhiệm giữa cơ sở đào tạo giáo viên với trường phổ thông. Phương thức liên kết đó phải được thiết lập để có thể đào tạo giáo viên trong tư thế tác nghiệp bằng “trải nghiệm lâm sàng” (Clinical Experience), để làm cho nghề giáo dục có bản chất là “nghề thực tiễn trị liệu” (Clinical Practice Profession), khi đó dạy lý thuyết bằng tình huống thực tiễn.

- Đào tạo dựa vào minh chứng đó là nguyên tắc lấy hiệu quả tác động của hành vi nghề nghiệp làm chuyển biến người học để thiết kế, đánh giá chương trình đào tạo, để đánh giá năng lực giáo viên, để thu nhận và sử dụng thông tin phản hồi phục vụ tổ chức quá trình đào tạo ở nhà trường sư phạm.

- Nhà nước trực tiếp quản lý việc sử dụng giáo viên thì cũng cần quản lý trực tiếp ở mức độ nhất định kế hoạch nhân lực và chương trình đào tạo giáo viên trên nguyên tắc bảo đảm quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm của cơ sở đào tạo giáo viên.

Tóm lại, các tư tưởng trên đây được coi là nguyên tắc, cách tiếp cận, giải pháp để xây dựng và triển khai mô hình đào tạo giáo viên theo hướng giáo dục học sinh là một nghề đặc thù, điển hình. Nghề “giáo dục” đó phải được cấu thành bởi các tiêu chí năng lực và tổ chức rèn luyện các năng lực đó trong môi trường diễn ra

quy trình hành nghề theo nguyên tắc phổ thông sẽ là mục tiêu, là nội dung, là phương pháp đào tạo của nhà trường sư phạm.

2. Nội dung nghiên cứu

Dựa vào mô hình tổng quát có tính nguyên tắc trên để xác định các yếu tố cốt lõi của chương trình đào tạo giáo viên gồm:

2.1. Xác định mục tiêu chương trình đào tạo giáo viên

Chương trình đào tạo hướng tới hình thành giáo viên với phẩm chất “3 TRONG 1” (nhà giáo dục, nhà văn hóa, nhà nghiên cứu khoa học) có trình độ tối thiểu cử nhân sư phạm với mục tiêu cụ thể là hình thành và phát triển các năng lực được mô tả trong chuẩn đầu ra được xây dựng trên cơ sở chuẩn nghề nghiệp giáo viên [3].

Cần lưu ý khi phát triển chương trình chi tiết cho các chuyên ngành, các môn học và hoạt động giáo dục - đào tạo phải quán triệt tiếp cận năng lực bằng cách diễn đạt các hành vi nghề nghiệp mong đợi bằng các hoạt động mà sản phẩm của hoạt động đó vừa dễ quan sát, nhận biết, đánh giá được, vừa là những minh chứng về sự chuyển biến ở người học.

2.2. Tuyển sinh đào tạo giáo viên

Tuyển sinh người học sư phạm là một trong tổ hợp các yếu tố đầu vào của quá trình đào tạo giáo viên: Đối tượng đào tạo, cơ sở vật chất, nguồn lực tài chính, nhân sự (giảng viên, nhân viên), thư viện và học liệu, môi trường sư phạm, bối cảnh xã hội, chính sách, v.v... Ở đây chỉ đề cập đến tuyển sinh vì ứng viên vào học sư phạm có ý nghĩa quyết định chất lượng đào tạo giáo viên. Để có đầu vào tốt, chính sách cần thu hút người giỏi và tiêu chí lựa chọn ứng viên. Cần có đột biến về hai yếu tố này vì không thể có sản phẩm đào tạo chất lượng cao với chất lượng tuyển sinh thấp. Chất lượng tuyển sinh thấp sẽ kéo theo những hệ lụy trầm trọng theo phản ứng dây chuyền làm suy giảm chất lượng giáo dục của một quốc gia. Tuyển

sinh người học sư phạm phải theo các tiêu chí đáp ứng đặc thù nghề nghiệp - kỹ sư tâm hồn, để quá trình đào tạo dựa vào đó mà rèn luyện, phát triển, khuếch đại tối đa giá trị ứng với các tiêu chí năng lực nghề nghiệp. Những đặc điểm đó có thể bẩm sinh, phong cách, cá tính... [34].

Các phẩm chất đó có giá trị “tiền định” nhất định vì nó phản ánh thiên hướng, sở trường, năng khiếu. Với những phẩm chất đó, khi được kích thích, khai thác, định hướng, phát triển trong môi trường sư phạm thuận lợi thì sẽ được phát huy, nhân lên, tự tái sinh một cách nhanh chóng, tự giác, sáng tạo bền vững trong quá trình đào tạo và phát triển liên tục nghề nghiệp. Các phẩm chất đặc thù, bản ngã đó có khả năng tạo sức mạnh nội lực cho sinh viên vươn tới đỉnh cao nghề nghiệp không chỉ ở kết quả rèn luyện trong nhà trường sư phạm, mà rất quan trọng cho cả quá trình hoạt động nghề nghiệp trong tương lai. Hạt giống tốt mới hy vọng cây sinh trưởng, phát triển ra hoa, kết trái tốt.

2.3. Xác định nội dung đào tạo

Đào tạo giáo viên theo tiếp cận năng lực, có thể dẫn ra các định nghĩa sau đây về năng lực để thuận tiện cho việc xác định các lĩnh vực nội dung đào tạo:

“Năng lực là một hệ thống gồm kiến thức, kỹ năng và kinh nghiệm cần cho tương lai, được biểu hiện thông qua hoạt động” hay “Năng lực bao gồm kiến thức, kỹ năng, thái độ, giá trị, động lực và niềm tin mà con người cần có để có thể thành công trong công việc”. Năng lực giáo viên được cấu thành từ 3 cấu phần chính tích hợp, tương tác tạo thành cấu trúc năng lực nghề nghiệp giáo viên: Năng lực chuyên môn, năng lực sư phạm và năng lực văn hóa [4]. Để có 3 phần chính cấu thành năng lực đó cần đào tạo cho sinh viên các lĩnh vực tri thức nền tảng nghề nghiệp sau: (1) Tri thức đại cương, (2) Tri thức chuyên môn, và (3) Tri thức sư phạm.

2.3.1. Tri thức đại cương

Tri thức đại cương phải bao gồm những nội dung trang bị cho giáo viên nền tri thức rộng, có tính nguyên lý, đại cương. Tầm quan trọng của

lĩnh vực tri thức này là dựa vào mô hình cấu trúc “3 TRONG 1” nêu trên. Từ trước đến nay, năng lực hiểu biết rộng để tạo nên “phông văn hóa” chưa được quan tâm đúng mức trong chương trình đào tạo giáo viên tương lai. Mặt khác, tri thức khoa học ngày nay là tri thức liên kết theo những tư tưởng cốt lõi có tính nguyên lý mà từ đó phân hóa thành tri thức chuyên ngành. Ngày nay, tri thức giáo dục phát triển bền vững là một cấu phần tạo nên năng lực giáo viên.

Năng lực công nghệ thông tin và truyền thông (ICT) biểu hiện ở việc sử dụng các công cụ và trang thiết bị kỹ thuật để tiếp cận, tìm hiểu, lưu giữ và chuyển giao tri thức.

2.3.2. Tri thức chuyên môn

Tri thức chuyên môn tạo nên năng lực chuyên môn. Để xác định nội dung đào tạo năng lực này cần ra các câu hỏi: “Nhà trường cần dạy cho học sinh cái gì?” hay “Giáo viên dạy cái gì?”. Tri thức chuyên môn đề cập đến nội dung dạy và học của giáo viên và học sinh. Năng lực chuyên môn là yếu tố chính của năng lực giáo viên, gồm kiến thức khoa học chuyên ngành (như toán, văn học, vật lý, hóa học, lịch sử...). Năng lực chuyên môn không chỉ là vốn kiến thức môn học, mà còn là năng lực nghiên cứu (khả năng vận dụng phương pháp, kỹ thuật nghiên cứu những vấn đề thuộc lĩnh vực khoa học chuyên ngành). Năng lực nghiên cứu bảo đảm cho giáo viên nâng cao chuyên môn, phát triển nghề nghiệp, đồng thời hỗ trợ việc đào tạo giáo viên bằng hoạt động nghiên cứu và giúp giáo viên có kỹ năng nghiên cứu để dạy học sinh nghiên cứu trong các phương pháp dạy học tìm tòi, khám phá, dạy học theo dự án.

Không nên cực đoan phiến diện cho rằng giáo viên được đào tạo càng nhiều, càng sâu kiến thức chuyên môn thì càng dạy giỏi môn học đó. Không phủ nhận quan hệ tỷ lệ thuận đó, nhưng lý luận và thực tiễn sư phạm đã chỉ ra rằng giáo viên chỉ dạy học có hiệu quả, đặc biệt dạy học - giáo dục theo tiếp cận phát triển năng lực học sinh thì tri thức chuyên môn có tính sư phạm có vai trò đặc biệt quan trọng. Tri thức chuyên môn có tính sư phạm thực chất

là tri thức của giáo viên về môn học khoa học chuyên ngành (ví dụ: giáo viên có kiến thức toán học) và tri thức về môn học này ở nhà trường phổ thông. Loại tri thức sau có tác giả gọi là “kiến thức môn học trường học”. Kiến thức môn học trường học (Gardner, 1991) là kết quả của sự gia công sư phạm để chuyển đổi vốn kiến thức khoa học chuyên ngành của giáo viên mà thành. Như vậy, cơ sở kiến thức chuyên môn mà giáo viên dạy và học sinh học là giao thoa giữa nội dung kiến thức khoa học chuyên ngành và lý luận giáo dục, dạy học môn học đó. Kiến thức môn học của một giáo viên được gia công sư phạm để hình thành môn học trường học bằng sự tương tác giữa kiến thức môn học khoa học chuyên ngành, trên nền tảng tri thức khoa học giáo dục, tâm lý, lý luận dạy học, kinh nghiệm trải nghiệm của người dạy. Với đặc điểm đó cho thấy nếu chỉ dạy sinh viên có vốn tri thức khoa học chuyên ngành thì họ khó khăn trở thành nhà giáo dục chuyên nghiệp. Đích hướng tới của nhà trường sư phạm là dạy sinh viên kiến thức khoa học chuyên ngành để họ có kiến thức chuyên môn có tính sư phạm. Từ lâu nay các trường sư phạm chưa quán triệt trong nhận thức và trong triển khai quá trình đào tạo theo mục tiêu đó. Đó là lý do gần đây một số nhà sư phạm đã nghiên cứu những vấn đề nhận thức luận đào tạo giáo viên và khuyến cáo cần “từ bỏ mô hình đào tạo giáo viên chỉ tập trung các môn học chuyên ngành”. Khuyến cáo đó không chối bỏ vai trò môn học chuyên ngành mà cần đặc biệt coi trọng việc đào tạo vốn tri thức này theo phương thức tích hợp để sư phạm hóa tri thức chuyên ngành. Sẽ là sai lầm nghiêm trọng nếu đào tạo các môn học chuyên ngành ở trường sư phạm mà không có sự liên hệ nào đến thực tiễn chương trình và sách giáo khoa môn học đó ở phổ thông. Khi đào tạo giáo viên theo tiếp cận năng lực thì nội dung các môn học là phương tiện, nguyên liệu chứ không phải chỉ là mục đích. Do tầm quan trọng của đào tạo sinh viên sư phạm tri thức khoa học chuyên ngành mà hầu hết các nghiên cứu đều khuyến cáo về khối lượng lĩnh vực này trong chương trình đào tạo tối thiểu chiếm 60%. Tỷ lệ này không giống nhau ở chương

trình đào tạo giáo viên mầm non, tiểu học. Thường giáo viên các cấp học này cần quan tâm hơn lĩnh vực tri thức nghiệp vụ giáo dục so với lĩnh vực khoa học chuyên ngành. Dù là tỷ lệ nào thì giáo viên là nhà chuyên nghiệp dạy môn học chứ không phải là nhà chuyên môn (chuyên gia) của môn học đó.

2.3.3. Tri thức nghiệp vụ sư phạm

Nghệ vụ là công việc chuyên môn của một nghề nhất định. Nghiệp vụ sư phạm là hoạt động dạy học và giáo dục của giáo viên (là công việc dạy, công việc giáo dục của nghề sư phạm). Để xác định tri thức nghề nghiệp, dựa vào: Hoạt động giáo dục, dạy học ở nhà trường phổ thông; Logic nghề nghiệp thay vì logic môn học; Chuẩn nghề nghiệp làm khung năng lực; Tích hợp hữu cơ giữa các môn học, các lĩnh vực nội dung, giữa lý thuyết và thực hành nghề nghiệp, giữa sư phạm và phổ thông.

Dựa vào cách tiếp cận đó thì khó tách bạch đâu là tri thức chuyên môn, tri thức nghiệp vụ sư phạm, vì năng lực là “dung dịch hòa tan” của 3 nhóm “cơ chất”: tri thức đại cương, tri thức chuyên ngành, và tri thức nghiệp vụ sư phạm. Tuy nhiên, phân ra 3 lĩnh vực là để thuận lợi cho việc mô tả, đánh giá, thiết kế văn bản chương trình, lập kế hoạch đào tạo, phân công nhân sự đảm nhiệm đào tạo từng môn học, từng hoạt động đào tạo. Tri thức nghiệp vụ sư phạm phân biệt một cách tương đối với 2 lĩnh vực còn lại giữa một bên là “cái dạy” với một bên là “cái học” hay đó là quan hệ “cái và cách”. Theo đó, tri thức nghiệp vụ sư phạm dựa vào chuẩn nghề nghiệp giáo viên, gồm các nội dung chính sau:

- Tri thức về người học:

Tri thức về người học cấu thành năng lực hiểu học sinh với các kiến thức và kỹ năng sau: phân tích các đặc điểm cơ bản về trí tuệ, hiểu biết xã hội, xúc cảm, phát triển tâm - sinh lý, thể chất của học sinh. Xác định các đặc điểm cơ bản của các nhóm học sinh đa dạng về tâm lý, vốn hiểu biết, tính cách, văn hóa truyền thống, hoàn cảnh, môi trường sống... để có thể tạo các cơ hội dạy học, giáo dục với các phương pháp dạy học và giáo dục phù hợp.

- Tri thức về bối cảnh giáo dục, dạy học:

Tri thức này giúp hình thành năng lực phân tích bối cảnh, tìm hiểu môi trường sư phạm của quá trình giáo dục, dạy học với các kiến thức và kỹ năng chính như: phân tích được những vấn đề cơ bản về vai trò của môi trường giáo dục, tác động của từng yếu tố môi trường đến hoạt động giáo dục, dạy học; nêu được các phương pháp thu thập, xử lý thông tin về môi trường, sử dụng kết quả tìm hiểu môi trường vào quá trình giáo dục, dạy học.

- Tri thức về tổ chức quá trình dạy học, giáo dục:

Đây là lĩnh vực tri thức làm nền tảng cho việc đào tạo năng lực dạy học, giáo dục. Dạy học và giáo dục là các năng lực cốt lõi của người giáo viên, là năng lực được hình thành bởi các tri thức và kỹ năng như: giáo dục qua dạy học bộ môn, tổ chức và phát triển tập thể lớp, tổ chức các hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp; giải quyết các tình huống giáo dục; giáo dục học sinh có hành vi không mong đợi; đánh giá kết quả giáo dục; tư vấn, tham vấn học đường; phối hợp các lực lượng trong và ngoài nhà trường để tổ chức giáo dục học sinh... Năng lực dạy học được biểu hiện ở vốn tri thức môn học; phát triển chương trình môn học; vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học bộ môn; dạy học thích hợp, dạy học phân hóa, quản lý lớp học, lập và thực hiện kế hoạch dạy học, đánh giá kết quả học tập của học sinh...

- Tri thức về phát triển chương trình dạy học, giáo dục:

Kiến thức và kỹ năng phát triển chương trình được đào tạo để hình thành năng lực phát triển chương trình giáo dục, dạy học. Xây dựng và phát triển chương trình là năng lực cốt lõi của người giáo viên hiện đại, vì nhờ đó giáo viên phát triển chuyên môn, nghiệp vụ của nghề giáo.

Năng lực phát triển chương trình giúp giáo viên xây dựng, triển khai chương trình ở cả cấp độ vĩ mô và vi mô.

Để có năng lực này chương trình đào tạo giáo viên cần có nội dung lý thuyết, kỹ năng phát triển chương trình, chương trình, các yếu tố cấu trúc chương trình, các mô hình, phương pháp phát triển chương trình, quy trình phát triển chương trình, tổ chức nghiên cứu để phát triển chương trình. Năng lực phát triển chương trình là một phẩm chất nghề nghiệp hướng tới tạo ra giáo viên dạy học hiệu quả. Năng lực phát triển chương trình của giáo viên bao gồm năng lực phát triển chương trình và năng lực thực hiện chương trình trong thực tiễn giáo dục, dạy học.

- Tri thức đánh giá kết quả của giáo dục, dạy học:

Năng lực đánh giá trong giáo dục được hình thành trên cơ sở đào tạo các kiến thức và kỹ năng về đo lường và đánh giá trong giáo dục về chất lượng giáo dục, về quy trình, phương pháp, hình thức, mục tiêu đánh giá, công cụ đánh giá, thiết kế cuộc đánh giá, soạn công cụ đánh giá; thu thập và xử lý thông tin và sử dụng kết quả thu được từ kiểm tra, đánh giá.

Đào tạo nội dung kiến thức, kỹ năng đánh giá kết quả giáo dục có giá trị như là một yếu tố đổi mới đào tạo giáo viên chỉ khi quán triệt tư tưởng kiểm tra - đánh giá là phương thức thu nhận thông tin phản hồi để người dạy và người học tiếp cận đến mục tiêu đã xác định. Như vậy, kiểm tra - đánh giá phải tích hợp ở đó nội dung, mục tiêu, phương pháp, động lực của quá trình dạy học. Theo đó, đánh giá quá trình (đánh giá phát triển), đánh giá tổng kết (đánh giá kết quả đầu ra) phải được kết hợp chặt chẽ.

- Đào tạo năng lực phát triển nghề nghiệp:

Phát triển nghề nghiệp thường xuyên, liên tục là yêu cầu có tính đặc thù của nghề giáo dục vì cùng với sự phát triển khoa học - công nghệ (với gia tốc hiện nay khoảng 4 năm một chu kỳ, tri thức của nhân loại tăng gấp đôi), là sự phát triển kinh tế - xã hội của quốc gia, tất yếu mục tiêu giáo dục, đào tạo phải biến đổi cùng pha. Đào tạo giáo viên là một quá trình động được kết nối từ đào tạo ban đầu đến bồi dưỡng liên tục trong cả cuộc đời tác nghiệp của

người giáo viên. Trong hai giai đoạn đó, đào tạo ban đầu là cơ sở, đặt nền móng bền vững cho giai đoạn sau. Muốn vậy giai đoạn đầu các trường sư phạm phải hình thành được năng lực tự học. Tự học trong quá trình hành nghề chủ yếu phải bằng học trải nghiệm bao gồm quá trình phát triển, nhận ra những điều bản thân cần cho nghề nghiệp và kế đến là chọn và áp dụng được phương pháp học thích hợp. Vai trò chính của giáo viên là chuyển giao những thay đổi vào hệ thống giáo dục nên họ cần và luôn phải đổi mới với những thay đổi đó một cách hiệu quả. Tương lai khác xa quá khứ và hiện tại, do vậy đội ngũ giáo viên cần được trang bị những năng lực mới để đương đầu với những thay đổi đó. Dạy cách học cho sinh viên là nội dung cần được tích hợp trong quá trình dạy các môn học. Cách học vừa là công cụ cho sinh viên học hiệu quả, vừa là mục tiêu đào tạo giáo viên [27].

Tóm lại dạy sinh viên tự đánh giá, cách tự học, biết nghiên cứu khoa học là những lĩnh vực cấu thành năng lực phát triển nghề nghiệp suốt đời của giáo viên.

- Tri thức tư vấn, tham vấn học đường:

Tham vấn học đường đã trở thành một năng lực nghề nghiệp của người giáo viên nhà trường hiện đại. Khi chuyển từ dạy học truyền thụ tri thức một chiều sang tổ chức học sinh tự học, khi dạy học phân hóa yêu cầu tác động sư phạm phù hợp với từng cá nhân học sinh... thì chức năng tư vấn, tham vấn của người giáo viên càng quan trọng và cần thiết. Để giáo viên có năng lực đó, cần đào tạo sinh viên để họ trình bày được mục tiêu, nguyên tắc, phương pháp tham vấn, tư vấn cho học sinh ứng với từng lĩnh vực, xây dựng được quan hệ tin cậy với học sinh, biết làm cho học sinh biết tự ra quyết định và giải quyết vấn đề một cách tích cực, tự giác, tự tin... Ở đây rèn luyện cho sinh viên năng lực cảm xúc có vai trò quan trọng đặc biệt. Năng lực cảm xúc giúp nâng cao hiệu quả học tập, giúp giáo viên giám sát quá trình học của học sinh một cách hiệu quả. Học tập đòi hỏi phải có sự hỗ trợ cảm xúc để có thể tạo

ra cảm giác tích cực cho quá trình dạy - học. Dạy học, giáo dục học sinh có hành vi không mong đợi chỉ thành công khi giáo viên có năng lực xúc cảm.

2.4. Xác định phương thức đào tạo

Phương thức có bản chất là một hệ phương pháp cụ thể: phương thức có tính chất phản ánh một nguyên tắc hay nguyên lý tổ chức quá trình đào tạo giáo viên.

Các phương thức đào tạo giáo viên có tính nguyên lý là:

2.4.1. Đào tạo bằng tổ chức người học trải nghiệm thực hành các hoạt động nghề nghiệp trong thực tiễn phổ thông

Đào tạo giáo viên có chất lượng cao tại thực tiễn phổ thông (The Clinical Preparation of Teachers). Theo đó, giảng dạy được khẳng định là nghề “thực tiễn trị liệu - nghề thực tiễn cao” (Clinical Practice Profession) giống với phương thức đào tạo nội trú của ngành y, trường phổ thông là “bệnh xá của trường sư phạm”. Trải nghiệm “lâm sàng” (Clinical Experience) được vận dụng vào đào tạo giáo viên là một phương thức tạo đột biến về chất lượng giáo viên [22].

2.4.2. Phương thức nền tảng thứ 2 là đào tạo tích hợp các lĩnh vực nội dung đào tạo hướng vào năng lực nghề nghiệp

Đó là quá trình đào tạo tích hợp giữa các lĩnh vực tri thức, giữa các môn học, giữa lý thuyết và thực hành nghề nghiệp. Bản chất của phương thức này là: đào tạo không chỉ được thiết kế theo logic nội dung từng lĩnh vực, từng môn học mà thiết kế theo trục logic năng lực nghề nghiệp. Vốn tri thức nghề nghiệp của giáo viên không đơn giản là tổng các đơn vị nội dung kiến thức mà phải là “dung dịch hòa tan” từ các nguyên liệu cơ chất: kiến thức chuyên ngành, kiến thức nghiệp vụ sư phạm. Tích hợp làm cho chương trình đào tạo không phải là tổng hợp các yếu tố nội dung khác nhau, mà là một “bản hợp xướng” mà khi trình diễn mọi nhạc cụ, ca sĩ đều hướng theo hành động của

nhạc trưởng, trong đào tạo giáo viên đó là cấu trúc năng lực giáo viên [16].

Phương thức tích hợp cũng gọi cho chúng ta nghiên cứu các mô hình đào tạo đồng thời và mô hình đào tạo nối tiếp hai lĩnh vực kiến thức khoa học chuyên ngành và khoa học sư phạm. Tuy đã có những nghiên cứu trên thế giới so sánh hiệu quả 2 mô hình này, nhưng người ta cũng không cực đoan mô hình nào hiệu quả hơn. Hiệu quả cũng có thể bị chi phối bởi logic thời gian đào tạo 2 lĩnh vực đó, nhưng yếu tố ảnh hưởng không hẳn là thứ tự trước sau, mà cơ bản là cách đào tạo có tích hợp được 2 lĩnh vực đó để phát triển năng lực nghề nghiệp hay không. Mức độ thuận lợi tích hợp sẽ khác nhau theo thứ tự giảm dần trong các trường hợp sau đây:

- + Đào tạo đồng thời 2 lĩnh vực khoa học chuyên ngành và nghiệp vụ sư phạm.
- + Đào tạo nối tiếp khoa học chuyên ngành rồi nghiệp vụ sư phạm, trong đó giai đoạn đầu đã định hướng đào tạo giáo viên.
- + Đào tạo nối tiếp nhưng giai đoạn đầu cả người học và cơ sở đào tạo chưa định hướng sư phạm.

Sự khác nhau giữa 2 mô hình đầu không nhiều theo nghiên cứu của Jordan (2006). Về nguyên tắc, 2 mô hình đó có những thuận lợi nổi trội khác nhau về đảm bảo chất lượng nói chung, và khả năng tích hợp năng lực nghề nghiệp trong các hoạt động đào tạo. Điểm mấu chốt vẫn là ở phương thức đào tạo, có quán triệt tích hợp năng lực dạy học, giáo dục dựa trên cơ sở trải nghiệm lâm sàng đã nêu ở phần trước hay không.

Mô hình thứ 3 có nhược điểm là giai đoạn đầu (thường là người vào học sư phạm đã có bằng cử nhân về một ngành chuyên môn) nên hầu như chưa nếm trải các tình huống liên quan đến giáo dục các cấp học. Tuy vậy, mô hình này có ưu điểm nổi trội là khi đào tạo ở sư phạm (thường là một năm) có điều kiện tập trung thời gian đưa sinh viên về học nghề tại trường phổ thông cả về kiến thức lý luận lẫn thực hành trải nghiệm nghề.

Tóm lại, đào tạo giáo viên phổ thông trung học có thể tuyển sinh đầu vào các đối tượng từ các nguồn đa dạng để căn cứ vào vốn tri thức của từng đối tượng xác định phương thức đào tạo thích hợp. Đối với giáo viên mầm non, tiểu học chỉ nên đào tạo theo mô hình đồng thời (trong đó giáo viên một số môn học chuyên biệt có thể theo các mô hình khác).

2.4.3. Phương thức đào tạo dựa trên nghiên cứu

Các nhà nghiên cứu đó thừa nhận rằng dạy học không coi là nghệ thuật nữa, mà ngày nay đã trở thành khoa học dạy học và xem đó là một tư tưởng thay đổi then chốt. Tập đoàn Carnegie (Hoa Kỳ) đã hỗ trợ tổ chức nghiên cứu đổi mới căn bản công tác đào tạo giáo viên với mục đích nâng cao chất lượng giáo dục mẫu giáo, phổ thông. Có 11 cơ sở đào tạo giáo viên tham gia nghiên cứu này [15]. Kết quả nghiên cứu đã chỉ ra 3 nguyên tắc cơ bản đào tạo giáo viên cho thế kỷ mới là:

+ Nguyên tắc 1: Mọi quyết định phải được xây dựng dựa trên cơ sở bằng chứng. Muốn vậy, mọi thay đổi trong chương trình đào tạo giáo viên phải dựa trên kết quả nghiên cứu khoa học. Tính hiệu quả của chương trình đào tạo giáo viên cũng phải được chứng minh thông qua việc đánh giá, đo lường kết quả học tập của học sinh do các giáo viên được đào tạo theo chương trình đó dạy.

+ Nguyên tắc 2: Giảng viên các môn khoa học phải là những người nắm vững quá trình đào tạo giáo viên để có thể không chỉ dạy tốt môn học đảm nhiệm trong logic cấu trúc năng lực nghề nghiệp giáo viên tương lai, mà còn hiệp đồng nghiên cứu các giải pháp cho quá trình đó. Giảng viên không chỉ nắm vững nội dung môn học khoa học mà còn phải hiểu tổng thể về môn học đó và có vốn hiểu biết rộng.

+ Nguyên tắc 3: Chương trình đào tạo giáo viên phải thiết lập được quan hệ chức năng chặt chẽ với các trường phổ thông để các trường đó đóng vai trò như “bệnh xá thực hành” cho sinh viên ngành y.

2.4.4. Phương thức liên kết trách nhiệm giữa cơ sở đào tạo giáo viên và trường phổ thông trong đào tạo giáo viên

Đào tạo theo phương thức tổ chức sinh viên học trải nghiệm tại thực địa chỉ thực hiện hiệu quả nhất khi tổ chức trường phổ thông là “bệnh xá của trường sư phạm”.

Liên kết Sư phạm - Phổ thông là sự kết hợp công tác được ràng buộc trách nhiệm hoàn thành những công việc được giao cho mỗi bên để đào tạo giáo viên có chất lượng đáp ứng yêu cầu giáo dục cấp học [11]. Các hoạt động của mô hình liên kết Sư phạm - Phổ thông gồm: Liên kết đào tạo và bồi dưỡng giáo viên; Liên kết trong nghiên cứu cải tiến thực tiễn giáo dục và đào tạo; Liên kết bảo đảm hiệu quả và chất lượng giáo dục, đào tạo.

Tóm lại, sự cộng tác trách nhiệm Sư phạm - Phổ thông phải trở thành một thiết chế trong quản lý đào tạo, sử dụng giáo viên của nước ta.

3. Kết luận

Từ việc xác định mô hình năng lực giáo viên, logic quá trình đào tạo, nội dung bài báo phân tích các lĩnh vực đào tạo và định hướng phương thức đào tạo tích hợp các lĩnh vực nội dung, tích hợp lý thuyết với thực tiễn tác nghiệp trong nhà trường mầm non, phổ thông.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Thông tư 20/2018/TT-BGDĐT chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2013). Chuẩn đầu ra trình độ đại học khối ngành Sư phạm đào tạo giáo viên trung học phổ thông.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2009). Phát triển chương trình đào tạo giáo viên THPT đáp ứng chuẩn nghề nghiệp giáo viên Trung học. Tài liệu hội thảo - tập huấn: Phát triển chương trình đào tạo, bồi dưỡng giáo viên THPT theo chuẩn nghề nghiệp giáo viên Trung học, tháng 9/2013.
- [4] Đinh Quang Báo (2008). Nâng cao năng lực của hệ thống cơ sở đào tạo giáo viên, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục Việt Nam. Báo cáo đề tài Nghiên cứu Khoa học Giáo dục cấp Bộ Giáo dục và Đào tạo.

- [5] Nguyễn Thị Bình (2012). Nghiên cứu đề xuất các giải pháp cải cách công tác đào tạo, bồi dưỡng giáo viên phổ thông. Báo cáo đề tài khoa học Giáo dục cấp Nhà nước.
- [6] Nguyễn Văn Cường (2009). Mô hình đào tạo giáo viên ở Cộng hòa Liên bang Đức. Hội thảo đào tạo giáo viên thuộc Dự án Phát triển giáo viên Trung học phổ thông và Trung học chuyên nghiệp - Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [7] Nguyễn Thị Kim Dung (2011). Xác định những yêu cầu sư phạm đối với sinh viên tốt nghiệp nhằm đáp ứng chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông hiện nay ở nước ta. Báo cáo đề tài Nghiên cứu Khoa học Giáo dục cấp Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [8] Nguyễn Thanh Hoàn (2006). Quy trình đào tạo giáo viên ở một số nước và khả năng áp dụng vào Việt Nam. Báo cáo đề tài Nghiên cứu Khoa học Giáo dục cấp Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [9] Phan Trọng Ngọ (2001). Nghiên cứu cơ sở lý luận và thực tiễn của việc đổi mới đào tạo giáo viên, đáp ứng yêu cầu giáo dục phổ thông trong thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế. Báo cáo đề tài Nghiên cứu Khoa học Giáo dục cấp Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [10] Vũ Thị Sơn (2011). Nghiên cứu mô hình đào tạo giáo viên trình độ đại học theo tiếp cận NL thực hiện ở sinh viên sư phạm. Báo cáo đề tài Nghiên cứu Khoa học Giáo dục cấp Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [11] Vũ Thị Sơn (2009). Mô hình liên kết trách nhiệm giữa trường phổ thông và trường sư phạm trong tổ chức thực tập sư phạm cho sinh viên. Báo cáo đề tài Nghiên cứu Khoa học Giáo dục cấp Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [12] Vũ Thị Sơn (2018). Xác định chuẩn ngoại ngữ đối với sinh viên tốt nghiệp Đại học Sư phạm Hà Nội (hệ Sư phạm). Báo cáo đề tài Nghiên cứu Khoa học Giáo dục cấp Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [13] Nguyễn Chí Thành (2009). Mô hình đào tạo giáo viên của Cộng hòa Pháp. Hội thảo đào tạo giáo viên thuộc Dự án Phát triển giáo viên Trung học phổ thông và Trung học chuyên nghiệp - Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [14] Bùi Đức Thiệp (2009). Mô hình đào tạo giáo viên của Cộng hòa Nhân dân Trung hoa. Hội thảo đào tạo giáo viên thuộc Dự án Phát triển giáo viên Trung học phổ thông và Trung học chuyên nghiệp - Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [15] Cary J. Trexler (2017). Đào tạo giáo viên tại Hợp chủng quốc Hoa Kỳ và các mối liên kết với đăng ký giáo viên và kiểm định các trường đại học: Khả năng ứng dụng cho các hệ thống mới trong đào tạo giáo viên tại Việt Nam, Trường Đại học California - Davis, Mỹ.
- [16] Kaito (2009). Mô hình đào tạo giáo viên của Nhật Bản. Hội thảo đào tạo giáo viên thuộc Dự án Phát

- triển giáo viên Trung học phổ thông và Trung học chuyên nghiệp - Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [17] James Cameron & Peter Thurby (2009). Mô hình đào tạo giáo viên ở Úc. Hội thảo đào tạo giáo viên thuộc Dự án Phát triển giáo viên Trung học phổ thông và Trung học chuyên nghiệp - Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [18] Luccile Gregorio (2009). Mô hình đào tạo giáo viên ở Phillippin. Hội thảo đào tạo giáo viên thuộc Dự án Phát triển giáo viên Trung học phổ thông và Trung học chuyên nghiệp - Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [19] Sean MacGough (2009). Mô hình đào tạo giáo viên ở Anh. Hội thảo đào tạo giáo viên thuộc Dự án Phát triển giáo viên Trung học phổ thông và Trung học chuyên nghiệp - Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- Tiếng nước ngoài**
- [20] Brady L. (2002). School university partnerships - what do the schools want. *Australian Journal of teacher education*, 27(1), 1-8.
- [21] Darling-Hammond L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57, 300.
- [22] Lampert M. (2010). Learning teaching in, from, and for practice: what do we mean? *Journal of Teacher Education*, 61, 21.
- [23] Leung F. K. S. (2003). Issues Concerning Teacher Education in the East Asian Region. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 6(2), 5-21.
- [24] Collins C. (2003). Beyond standards and apprenticeships: professional teacher education for 21 century. *The Australian Curriculum Studies Association*, 12, 2003.
- [25] Darling-Hammon L. (2006). Constructing 21st-Century teacher education. *Journal of teacher education*, 57, 300.
- [26] Gandhe S. K. (2010). Teacher professional development in India. Paper to be presented at PCF 6, Kochi, India, November 2010. Theme: Formal Education. Sub-theme: Revamping Teacher Education.
- [27] Guskey R. T. (2002). Professional development and teacher change. *Teacher and Teaching Theory and Practice*, 8(3), 381- 391.
- [28] Selvi K. (2010). Teacher's competencies. *International Journal of Philosophy of culture and Axiology*, 7(1), 167-175.
- [29] Razdevšek (2006). Partnership in teacher education: Are we speaking the same language? 31st Annual ATEE (Association of Teacher Education in Europe) Conference.
- [30] Sullivan R. (1995). The competency-based approach to training. *JHPIEGO Strategy Paper*, September 1995.
- [31] Volk K. (2010). Action research as a sustainable endeavor for teachers: Does initial training lead to further action? *Action Research*, 8(3), 315-322.
- [32] Zeichner K. (2010). Rethinking the connections between Campus courses and field experiences in College and University-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.
- [33] NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education) (2001). Standards for professional development schools.
- [34] NIE (National Institute of Education) (2009). A teacher education model for 21st century. A report by the National Institute of Education, Singapore.
- [35] TDA (Training and Development Agency for schools) (2007). Professional standards for teachers. Why sit still in your career?
- [36] UNESCO (2003). Teacher professional development. An international review of literature. Paris.
- [37] UNESCO Bangkok (2009). Towards providing quality secondary education: Training and retaining quality teachers in Malaysia. Asia and Pacific Regional Bureau for Education. Bangkok, Thailand.

THE INNOVATION OF TEACHER TRAINING MODEL

Đinh Quang Báo¹

¹Hanoi National University of Education, Hanoi

Abstract

The model innovation to train a teacher directs 3 qualities as an educator, a culturist and a scientist. To achieve that goal, the content includes general knowledge, professional knowledge and pedagogical knowledge with the training method not only integrating knowledge and training activities but also integrating theories and professional practice at school under the clinical preparation of teachers.

Keywords: *Training model, teacher training.*