

MỘT SỐ KINH NGHIỆM ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN PHỔ THÔNG TRÊN THẾ GIỚI VÀ ĐỊNH HƯỚNG VẬN DỤNG VÀO THỰC TIỄN VIỆT NAM HIỆN NAY

Nhận bài:

16 – 09 – 2017

Chấp nhận đăng:

30 – 12 – 2017

<http://jshe.ued.udn.vn/>

Nguyễn Hữu Duy Viễn

Tóm tắt: Đào tạo giáo viên là một vấn đề then chốt, có ý nghĩa quyết định đến sự thành công của công tác đổi mới giáo dục phổ thông. Trên cơ sở giới thiệu một số mô hình đào tạo giáo viên phổ thông tại các nước có nhiều thành tựu nổi bật về giáo dục như: Singapore, Phần Lan, Đức, Nhật Bản, Hàn Quốc,... và việc phân tích điều kiện thực tiễn tại Việt Nam, bài viết đưa ra một số định hướng vận dụng nhằm hoàn thiện mô hình đào tạo giáo viên phổ thông, đáp ứng nhu cầu dạy học theo định hướng phát triển năng lực ở nước ta hiện nay.

Từ khóa: mô hình; đào tạo giáo viên; thành tựu giáo dục; Việt Nam.

1. Đặt vấn đề

Nghị quyết số 29 của Trung ương Đảng năm 2013 “đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế” đã xác định quan điểm chỉ đạo: “Chuyển mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học”. Bên cạnh chương trình giáo dục thì vấn đề đào tạo và bồi dưỡng đội ngũ giáo viên (GV) có đủ năng lực là một yêu cầu cơ bản quyết định sự thành công của công tác đổi mới giáo dục phổ thông ở nước ta hiện nay. Việc lựa chọn và vận dụng mô hình đào tạo GV phù hợp với thực tiễn nước ta hiện nay đang là một vấn đề thu hút sự quan tâm của xã hội trong thời gian gần đây. Tuy nhiên, các ý kiến vẫn còn trái chiều và chưa tìm được tiếng nói thống nhất. Để có một cách nhìn toàn diện, cần thiết phải làm rõ và tiếp thu kinh nghiệm từ các nước có nền giáo dục tiên tiến để hoàn thiện mô hình đào tạo GV ở nước ta hiện nay.

Bài viết sau đây giới thiệu về một số kinh nghiệm đào tạo GV trên thế giới tập trung theo các vấn đề chính: 1) vị thế của GV trong xã hội; 2) hệ thống cơ sở đào tạo GV; 3) tiêu chuẩn và hình thức tuyển chọn trong

đào tạo GV; 4) phương thức và chương trình đào tạo GV. Trên cơ sở phân tích hiện trạng đào tạo GV tại Việt Nam và so sánh với quốc tế, bài viết đưa ra một số đề nghị mang tính định hướng nhằm nâng cao hiệu quả trong công tác đào tạo GV, đáp ứng yêu cầu đổi mới công tác dạy học phổ thông theo định hướng phát triển năng lực ở Việt Nam hiện nay.

2. Nội dung

2.1. Kinh nghiệm đào tạo GV phổ thông trên thế giới

Bên cạnh các nước có truyền thống về đào tạo GV, trên thế giới còn có nhiều nước tuy có xuất phát điểm thấp, qua đổi mới trong đào tạo GV đem lại nhiều thành công đáng kể. Chẳng hạn như trường hợp Phần Lan, đến những năm 1960, trình độ giáo dục của nước này vẫn còn thấp (chỉ 10% dân số trưởng thành hoàn thành 9 năm giáo dục cơ bản, trình độ đại học rất hạn chế), tuy nhiên sau cải cách về đào tạo GV năm 1971, hiện nay Phần Lan là một trong những nước dẫn đầu thế giới về tỷ lệ biết chữ và các lĩnh vực khoa học [2]. Nội dung sau đây giới thiệu sơ lược về kinh nghiệm và một số điểm đáng chú ý trong đào tạo GV ở Phần Lan, Đức, Nhật Bản, Hàn Quốc và Singapore.

- Vị thế của GV trong xã hội

Vị thế của GV có vai trò quan trọng trong việc thực hiện các mục tiêu giáo dục, là tiền đề cho sự hình thành các mô hình đào tạo GV và xác lập các chế độ, chính

* Liên hệ tác giả

Nguyễn Hữu Duy Viễn

Trường Đại học Quảng Bình

Email: viennhd@qbu.edu.vn

sách đối với nghề GV. Vị thế của GV được hình thành dựa trên 3 yếu tố cơ bản: 1) truyền thống văn hóa; 2) phẩm chất - trình độ - năng lực và 3) chính sách đãi ngộ. Trong đó, sự quyết định là các yêu cầu về phẩm chất - trình độ - năng lực và chính sách đãi ngộ [5]. Tuy nhiên, do sự khác nhau về truyền thống văn hóa giữa các dân tộc nên mỗi nước lại có cách thể hiện khác nhau về vị thế của GV.

Tại Đức, vấn đề đãi ngộ rất được quan tâm, là yếu tố có ý nghĩa quan trọng trong việc hình thành vị thế của GV. Nghề GV ở nước này được trả lương rất cao: 2000 - 5000 EUR/ tháng (cao thứ 3 thế giới), cao hơn lương tại các nước lân cận: Đan Mạch, Anh, Thụy Điển, Pháp từ 30 - 40% dù giá sinh hoạt tại Đức rẻ hơn các nước trên (10 - 20%) [5]. Trong khi đó, ở Phần Lan, vị thế của GV không xuất phát từ các lợi ích vật chất (tiền lương GV tương đương với mức lương trung bình của xã hội) mà chủ yếu xuất phát từ phẩm chất, trình độ và năng lực được thể hiện thông qua sự ngưỡng mộ của xã hội đối với nghề GV và sự tự chủ về chuyên môn của GV trong nhà trường.

Ở các nước Đông Á như Nhật Bản, Hàn Quốc, vị thế của người GV không chỉ được xác lập thông qua chính sách đãi ngộ về lương mà còn thông qua việc coi trọng yếu tố truyền thống văn hóa. Hình tượng GV Nhật Bản hiện nay được hình thành dựa trên sự kết hợp của 3 hình tượng: “giáo viên là nghề cao quý” (xuất phát từ truyền thống văn hóa của dân tộc), “giáo viên là người lao động” (xuất phát từ các yêu cầu, tiêu chuẩn đối với nghề GV) và “giáo viên là nhà chuyên nghiệp” (xuất phát từ yêu cầu phát triển của xã hội). Còn ở Hàn Quốc, do ảnh hưởng từ di sản Khổng giáo và văn hóa thực dân thời Nhật Bản chiếm đóng nên đến nay, việc trở thành GV vẫn được xem là phương cách để vươn lên tầng lớp trên trong xã hội. Vị thế của GV trong xã hội rất được coi trọng được thể hiện thông qua các chính sách để nâng cao năng lực và đạo đức nghề nghiệp; chính sách đãi ngộ phù hợp nên đã thu hút được nhiều học sinh xuất sắc vào nghề GV.

- Hệ thống cơ sở đào tạo GV

Qua các trường hợp khảo sát, cho thấy việc đào tạo GV chủ yếu được thực hiện theo hệ thống “đóng” (các cơ sở do Nhà nước lập ra) như: Phần Lan, Đức, Singapore, ... Tuy nhiên, tùy thuộc vào tình hình thực

tiễn ở mỗi nước, hệ thống cơ sở đào tạo GV cũng có những đặc thù riêng. Ở Singapore, hiện nay, việc đào tạo GV chủ yếu được thực hiện ở Viện Giáo dục Quốc gia (NIE) thuộc Đại học Công nghệ Nanyang. Đây là một viện có tính tự chủ cao, nhận ngân sách hỗ trợ trực tiếp từ Bộ Giáo dục [4]. Trong khi đó, còn lại một số nước lại thực hiện đào tạo GV theo hệ thống “mở”, ngoài các trường quốc lập, công lập còn chấp nhận để các trường tư thục tham gia đào tạo GV: Ở Nhật Bản, tất cả các trường đại học kể cả quốc lập, công lập lẫn tư thục nếu đáp ứng đủ các yêu cầu của Chính phủ đều có thể tổ chức khóa đào tạo chuyên môn và nghiệp vụ chuẩn bị cho việc thi lấy chứng chỉ dạy học [3].

Việc đào tạo GV tại các trường sư phạm chuyên biệt có xu hướng giảm, đồng thời thay vào đó là việc đào tạo GV được thực hiện ở các đại học đa ngành, đa lĩnh vực. Ở Phần Lan, từ năm 1971, việc đào tạo GV chuyển về các đại học đa ngành (trong đó, khoa Giáo dục đào tạo GV tiểu học và giảng dạy khối kiến thức sư phạm chung cho các GV Trung học cơ sở (THCS) và Trung học phổ thông (THPT); các khoa chuyên ngành thực hiện đào tạo khối kiến thức chuyên môn cho GV THCS và THPT). Hay như trường hợp Đức, trước đây, việc đào tạo GV chủ yếu do các trường đại học sư phạm của các bang đảm nhiệm. Tuy nhiên, từ những năm 1980, đa số các trường đại học sư phạm này được nhập vào các đại học đa lĩnh vực. Hiện nay, ở Đức chỉ có 4 bang đào tạo GV tiểu học tại các trường đại học sư phạm [8].

Tuy có sự khác nhau về cách thức tổ chức, nhưng ở các nước được khảo sát, Chính phủ đều quản lý chặt chẽ việc đào tạo GV. Chẳng hạn như ở Đức, do việc quản lý đào tạo GV thuộc thẩm quyền của các bang nên để tạo sự thống nhất và công nhận lẫn nhau giữa các cơ sở đào tạo GV trong toàn liên bang, các bộ trưởng Giáo dục, Văn hóa và Thể thao của các bang thực hiện việc kí kết thỏa thuận và có sự rà soát điều chỉnh định kì cho phù hợp với thực tiễn. Hoặc ở Nhật Bản, tuy được triển khai theo hệ thống mở nhưng Nhà nước lại kiểm soát chất lượng thông qua việc cấp phép đào tạo và Hội đồng giáo dục tỉnh/ thành phố tổ chức kì thi cấp chứng chỉ cho ứng viên có nguyện vọng trở thành GV [3], [8].

- Tiêu chuẩn và hình thức tuyển chọn trong đào tạo GV

Qua các nước được khảo sát, cho thấy tiêu chuẩn đầu vào đều được siết chặt nhằm đảm bảo chất lượng của đội ngũ GV. Việc xác định chỉ tiêu dựa trên nhu cầu

của xã hội về GV trong từng thời điểm. Trong khi đó, ở Nhật Bản, do đào tạo theo hệ thống mở nên các SV đang học ở các trường đại học đều có thể theo học chương trình đào tạo GV. Tuy nhiên, để trở thành GV thì ứng viên cần đạt được các yêu cầu nhất định: đã hoàn thành một chương trình đào tạo (Thạc sĩ/ Đại học/ Cao đẳng) đạt chứng chỉ dạy học sau khi trải qua kì thi lấy chứng chỉ dạy học do Hội đồng Giáo dục tỉnh/ thành tổ chức [1], [3].

Hình thức tuyển chọn GV có thể tiến hành theo nhiều phương thức khác nhau: phần lớn các nước đòi hỏi các ứng viên là GV tương lai phải trải qua một kì thi cấp quốc gia ở môn sẽ theo học, hoặc có thể có thêm kiểm tra và phỏng vấn của cơ sở đào tạo GV và chỉ nhận các ứng viên có điểm cao nhất trong các kì thi này. Ở Phần Lan, đối với ứng viên đã tốt nghiệp THPT, việc tuyển chọn dựa trên các tiêu chí: điểm tốt nghiệp THPT, bài thi viết, bài thi kiểm tra năng khiếu và động cơ, phỏng vấn cá nhân, xử lý tình huống trong lớp học thực tế,... trong đó, chú trọng tuyển chọn sinh viên có năng khiếu và đam mê nghề dạy học. Đối với ứng viên đã có bằng Thạc sĩ chuyên ngành, việc tuyển chọn dựa vào kết quả đào tạo mà ứng viên đã có [6], [8]. Ở Singapore, trong chương trình đào tạo Cử nhân dành cho ứng viên đã có chứng chỉ dự bị đại học (A Level), các ứng viên phải đăng kí và trải qua vòng sàng lọc của Viện Giáo dục Quốc gia để chọn lọc ra số chỉ tiêu tuyển sinh tương đương với lượng GV thiếu trong ngành. Trong khi đó, chương trình chứng chỉ PGDE (dành cho ứng viên đã có bằng Cử nhân) thì lại đặt ra yêu cầu về điểm của những môn học ở đại học liên quan đến chuyên ngành ứng viên có nguyện vọng làm GV [4]. Ở Hàn Quốc, GV là một trong những nghề được yêu thích nhất nên để vào trường sư phạm, ngoài yêu cầu về điểm trung bình các năm học THPT, ứng viên phải vượt qua kì thi tuyển sinh quốc gia (tương tự tuyển sinh đại học nói chung) để kiểm tra năng lực học thuật, tính cách và năng khiếu thích hợp với nghề dạy học, phỏng vấn. Ứng viên vào học đại học sư phạm tiểu học thuộc vào nhóm 5% số học sinh phổ thông giỏi nhất [9].

- Phương thức và chương trình đào tạo GV

Về phương thức đào tạo, trên thế giới hiện nay, có sự tồn tại đồng thời của hai phương thức: đào tạo song song (đồng thời) và đào tạo nối tiếp. Việc lựa chọn áp dụng phương thức đào tạo căn cứ vào đặc điểm cụ thể của đối tượng đào tạo. Phương thức song song thường được áp dụng trong đào tạo GV Tiểu học, trong khi đó, phương thức nối tiếp thường được áp dụng phổ biến hơn trong đào tạo GV THCS và THPT tại Đức, Nhật Bản, Hàn Quốc. Tuy nhiên cũng có nước áp dụng cả hai phương thức trong đào tạo GV THCS và THPT (Phần Lan) [6].

Để đáp ứng nhu cầu xã hội, các chương trình đào tạo GV tiểu học và GV trung học tại các nước trên thế giới hiện nay cũng có sự phân hóa đa dạng. Ở Đức, chương trình đào tạo GV còn có sự khác biệt theo cấp học và theo loại hình trường phổ thông. Bên cạnh đó, có cả chương trình đào tạo GV cho 2 cấp hoặc cho nhiều loại hình trường ở THCS hoặc đào tạo GV THCS và THPT để dạy 2 môn (môn thứ nhất và môn thứ hai với tỉ trọng thời gian đào tạo khác nhau) [8].

Thực hiện tiến trình Bologna nhằm xây dựng không gian đại học châu Âu, việc đào tạo GV tại Đức và Phần Lan được tiến hành theo hai giai đoạn nối tiếp: Cử nhân (3 năm) và Thạc sĩ (2 năm). Người đã bằng Cử nhân có thể tìm việc làm ngoài sư phạm theo các hướng khoa học chuyên ngành mà họ đã học, hoặc nộp hồ sơ xét tuyển để được vào chương trình đào tạo Thạc sĩ Giáo dục học để thành GV. Những đối tượng đã có Bằng Thạc sĩ tương đương cũng có thể ứng tuyển vào khóa đào tạo nghiệp vụ sư phạm (1 năm) để trở thành GV. Điểm đáng chú ý trong chương trình đào tạo GV của Phần Lan là vấn đề coi trọng việc nghiên cứu khoa học giáo dục. Chương trình đào tạo GV được thiết kế một cách có hệ thống, giúp SV phát triển sự hiểu biết về tính hệ thống, tính liên ngành của thực hành giáo dục. SV cũng được tìm hiểu các kĩ năng để thiết kế, thực hiện và trình bày nghiên cứu ban đầu về các khía cạnh thực hành hay lí thuyết giáo dục [2], [8]. Đây là cơ sở quan trọng để hình thành khả năng tự chủ của GV sau khi tốt nghiệp. Trong khi đó ở Đức, công tác thực tập nghề trong đào tạo GV rất được coi trọng trong cả hai giai đoạn Cử nhân và Thạc sĩ (Bảng 1):

Bảng 1. Các kì thực tập trong đào tạo GV ở Đức

TT	Nội dung thực tập	Thời gian tổ chức	Mục đích
----	-------------------	-------------------	----------

1	Thực tập định hướng	Rải đều học kỳ 1 và 2, 1 buổi /tuần	Giúp sinh viên làm quen với hoạt động nghiệp vụ sư phạm của giáo viên
2	Thực tập trong các lĩnh vực hành động sư phạm - tâm lí học	Học kì 3 đến kỳ 5, kéo dài 3 tuần	Giúp sinh viên biết tổ chức và chịu trách nhiệm về tổ chức hoạt động sư phạm
3	Thực tập về lí luận dạy học chuyên ngành	Học kì 3 đến kỳ 5, kéo dài 10 tuần, 1 ngày/tuần	Hình thành cho sinh viên về năng lực dạy học, còn hướng đến trang bị thêm kĩ năng chuẩn bị, thực hiện và biết phân tích và đánh giá một giờ dạy
4	Thực tập chẩn đoán tâm lí	Năm 1 giai đoạn Thạc sĩ, kéo dài 1 tuần	Vận dụng các phương pháp chuẩn đoán tâm lí
5	Thực tập giảng dạy tại trường phổ thông	Năm 2 giai đoạn Thạc sĩ, kéo dài 14 tuần	Hoàn thiện một cách phức hợp các năng lực: dạy học; giáo dục; tư vấn; đánh giá; đổi mới

Điều đặc biệt trong đào tạo GV ở Đức là từ năm thứ hai bậc Thạc sĩ, học viên sẽ trở thành GV tập sự và phải dạy một lớp về bộ môn của mình (được Nhà nước trả lương). Điều này vừa tăng thêm tính hấp dẫn của các cơ sở đào tạo GV đồng thời giảm bớt khoảng cách cung - cầu trong đào tạo nhân lực ngành giáo dục. GV tập sự năm hai chỉ chính thức thành GV khi kết quả đánh giá thực tập đạt yêu cầu [5].

Ở Hàn Quốc, các GV tiểu học được đào tạo trong thời gian 4 năm tại khoa Tiểu học của các trường cao đẳng và đại học giáo dục (sư phạm), trong khi đó, GV THCS và THPT cũng được đào tạo 4 năm nhưng qua hai giai đoạn: giai đoạn cơ bản ban đầu và giai đoạn trang bị nghiệp vụ sư phạm. Sau khi hoàn thành chương trình đào tạo, để được cấp bằng GV, cần phải tiến hành thủ tục xin cấp phép (chứng nhận hành nghề) [9].

Tại Nhật Bản, khi được Chính phủ cho phép, các cơ sở đào tạo được tham gia/ tổ chức chương trình đào tạo Chứng chỉ dạy học (TCP). Sau khi hoàn thành khóa đào tạo chứng chỉ dạy học, ứng viên tham dự kì thi do Hội đồng giáo dục các tỉnh/ thành phố tổ chức, gồm 3 loại: phổ thông, đặc biệt và tạm thời. Trong đó, chứng chỉ phổ thông là loại thông dụng nhất (chia làm 3 hạng: chuyên môn, hạng nhất và hạng hai) tùy theo trình độ được đào tạo của ứng viên. Chứng chỉ này có giá trị trong 10 năm và có thể được gia hạn thông qua việc tham dự một khóa đào tạo gia hạn chứng chỉ dạy học tại trường đại học [7].

Ở Singapore, hiện nay việc đào tạo GV được thực hiện chủ yếu dưới hai chương trình: Cử nhân: thời

lượng 4 năm, đào tạo cả về kiến thức chuyên môn lẫn nghiệp vụ sư phạm, dành cho đối tượng dự bị đại học (có bằng A Level) và chứng chỉ bách nghệ; Chứng chỉ giáo dục Sau đại học (PGDE): thời lượng 1 năm, chỉ tập trung về nghiệp vụ sư phạm dành cho đối tượng có bằng đại học ngành ngoài sư phạm. Đối với chương trình đào tạo GV Tiểu học còn có chương trình Chứng chỉ giáo dục với thời lượng 2 năm dành cho đối tượng dự bị đại học (có bằng A Level) và chứng chỉ bách nghệ. Điểm đáng chú ý đối với chương trình đào tạo GV hiện hành của Singapore thể hiện ở sự cân bằng giữa lí thuyết và thực hành và việc dành nhiều thời lượng cho thực tập, trải nghiệm thực tế phổ thông. Trong chương trình cử nhân, thời lượng thực tập, trải nghiệm được bố trí với thời lượng và mức độ thâm nhập tăng dần trong 4 năm học: 2 tuần trải nghiệm thực tế ở trường phổ thông (năm 1); 5 tuần trợ lý dạy học ở trường phổ thông (năm 2); 5 tuần thực hành dạy học ở trường phổ thông (năm 3); 10 tuần thực hành dạy học ở phổ thông (năm 4). Vai trò của mô hình đối tác Đại học - Phổ thông trong hướng dẫn thực tập, kiến tập tại các trường phổ thông có ý nghĩa quan trọng trong việc đào tạo GV [4].

2.2. Một số định hướng vận dụng kinh nghiệm thế giới vào Việt Nam hiện nay

Mỗi nước có đặc thù về truyền thống và văn hóa khác nhau. Một mô hình được áp dụng thành công ở nước này lại có thể không phù hợp đối với nước khác. Do đó, vấn đề quan trọng nhất vẫn là việc lựa chọn mô hình đào tạo phù hợp cho thực tiễn Việt Nam. Trong khuôn khổ bài viết này, từ thực trạng đào tạo GV ở Việt Nam hiện nay, chúng tôi đề xuất một số vấn đề cải tiến trong đào tạo GV như sau:

- Nâng cao vị thế của đội ngũ GV trong xã hội Việt Nam hiện đại thông qua chế độ đãi ngộ và yêu cầu về phẩm chất - trình độ - năng lực

Kinh nghiệm tại Đức, Phần Lan, Nhật Bản, Hàn Quốc cho thấy vị thế của GV được hình thành dựa trên 3 yếu tố cơ bản: truyền thống văn hóa, phẩm chất - trình độ - năng lực và chính sách đãi ngộ. Xuất phát từ yêu cầu đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao phục vụ phát triển kinh tế - xã hội và hội nhập quốc tế, bên cạnh việc nắm vững các tri thức khái quát, đội ngũ GV hiện đại cũng cần có sự chuyên sâu ở một mức độ nhất định theo các lĩnh vực chuyên môn. Điều này đã làm cho vị thế của GV trong xã hội hiện đại cũng bị thay đổi. Nước ta có truyền thống “tôn sư trọng đạo” từ lâu đời, đây là một thế mạnh trong việc hình thành và củng cố vị thế của GV. Tuy nhiên, do chế độ lương cho GV còn chưa hợp lý (việc xác định lương chủ yếu dựa theo bằng cấp và thâm niên mà chưa chú ý đến vị trí việc làm) và các yêu cầu về phẩm chất - trình độ - năng lực của GV còn thấp nên vị thế của GV ở nước ta hiện nay còn rất hạn chế. Để nâng cao vị thế của GV tại Việt Nam, có chính sách đãi ngộ hợp lý, đặc biệt là về chế độ lương bổng và môi trường làm việc để GV có động lực phấn đấu và gắn bó với nghề, đồng thời, tương ứng với các đãi ngộ đó cần có sự tăng cường các yêu cầu về phẩm chất - trình độ - năng lực đối với đội ngũ GV.

Về việc nâng cao các yêu cầu phẩm chất - trình độ - năng lực của đội ngũ GV, cần được thể hiện qua các tiêu chuẩn tuyển chọn trong đào tạo GV, công tác tuyển dụng GV mới cũng như các yêu cầu đặt ra trong công tác bồi dưỡng đội ngũ GV tại chức. Trong đó, vấn đề xác định các tiêu chuẩn tuyển sinh trong đào tạo GV cần được quan tâm đúng mức bởi vì đây là yếu tố quyết định đến chất lượng đầu ra của công tác đào tạo GV. Kinh nghiệm trên thế giới cho thấy, việc đào tạo GV có thể được thực hiện theo cơ chế đóng (Phần Lan, Đức, Singapore) hoặc cơ chế mở (Nhật Bản). Dù là cơ chế “mở” hay “đóng” thì vấn đề quan trọng vẫn là vai trò kiểm soát của Nhà nước về chất lượng đào tạo GV. Trong cơ chế “đóng”, vấn đề kiểm soát đầu vào có ý nghĩa rất quan trọng, trong khi đó, theo cơ chế “mở” thì vấn đề kiểm soát đầu ra cần phải được thắt chặt. Việt Nam hiện đang sử dụng cơ chế “đóng” tuy nhiên vấn đề kiểm soát đầu vào vẫn chưa được quan tâm đúng mức. Thực trạng đội ngũ GV Việt Nam hiện nay nổi lên là

vấn đề thừa về số lượng song lại thiếu về chất lượng. Điều này là do khâu tuyển sinh ồ ạt và thiếu kiểm soát chất lượng. Việc xác định chỉ tiêu tuyển sinh trong thời gian qua dựa trên khả năng của cơ sở đào tạo GV mà không dựa vào nhu cầu xã hội đã dẫn đến tình trạng số lượng tuyển sinh vượt quá nhu cầu. Trong các đợt tuyển sinh đại học gần đây, nhiều trường cao đẳng - đại học có đào tạo sư phạm còn hạ thấp điểm đầu vào để tuyển đủ số lượng. Do đó, để đảm bảo chất lượng đào tạo GV, các tiêu chuẩn tuyển sinh đào tạo GV cần được xác định tách riêng với tuyển sinh các ngành ngoài sư phạm và cần được thực hiện theo một quy định thống nhất trong cả nước. Số lượng chỉ tiêu đào tạo GV theo từng cấp học và bộ môn cần được xác định dựa trên nhu cầu xã hội từ đó tiến hành phân bổ về các cơ sở đào tạo GV.

- Rà soát và sắp xếp lại hệ thống tổ chức đào tạo GV, sử dụng hiệu quả lợi thế của đại học đa ngành và mô hình trường phổ thông trực thuộc cơ sở đào tạo GV

Trên thế giới, có hai hệ thống đào tạo GV đang tồn tại: hệ thống “đóng” đào tạo GV thông qua các cơ sở do Nhà nước thành lập và hệ thống “mở” cho phép cả các trường dân lập tham gia đào tạo GV. Trong đó, hệ thống “đóng” có nhiều thuận lợi trong việc kiểm soát của Nhà nước nên được phổ biến rộng rãi hơn hệ thống “mở”. Hiện nay, nước ta đang áp dụng hệ thống “đóng” với 114 cơ sở đào tạo GV, trong đó gồm 9 trường đại học sư phạm (ĐHSP), 5 trường đại học sư phạm kỹ thuật (ĐHSPKT), 1 trường đại học giáo dục, 33 trường cao đẳng sư phạm (CĐSP), 2 trường trung cấp sư phạm (TCSP) và 64 trường đại học, cao đẳng đa ngành có khoa/ ngành sư phạm¹. Tuy nhiên, cơ chế quản lý đối với các cơ sở đào tạo GV này do nhiều cơ quan khác nhau từ trung ương đến địa phương quản lý như: Bộ Giáo dục và Đào tạo, Đại học Quốc gia Hà Nội, Ủy ban nhân dân tỉnh/ TP trực thuộc Trung ương. Việc có nhiều loại hình cơ sở đào tạo GV trực thuộc các đơn vị chủ quản khác

¹Thông kê của Cục Nhà giáo và Cán bộ quản lý cơ sở giáo dục - Bộ Giáo dục và Đào tạo (01/2017).

nhau đã tạo ra sự phức tạp về phân cấp quản lý. Từ đó nảy sinh sự phân tán về đội ngũ giảng viên, không đồng đều về tiêu chuẩn tuyển sinh trong đào tạo GV cũng như và chuẩn đầu ra của GV giữa các cơ sở đào tạo khác nhau. Để thuận lợi cho công tác quản lý, phân bổ nguồn

lực và sử dụng hiệu quả đội ngũ giảng viên nhằm nâng cao chất lượng trong đào tạo GV, cần cơ cấu, sắp xếp lại các cơ sở đào tạo GV này về một đầu mối chủ quản thống nhất (Bộ Giáo dục và Đào tạo).

Các cơ sở đào tạo GV có nguồn gốc từ các trường TCSP đào tạo GV mầm non và GV tiểu học, CĐSP đào tạo GV THCS và ĐHSP đào tạo GV THPT. Cùng với sự đổi mới về kinh tế đất nước dưới tác động của cơ chế thị trường, bên cạnh các ngành đào tạo đặc thù, các cơ sở này đã mở rộng việc đào tạo đối với khối ngành ngoài sư phạm (có thể vẫn giữ nguyên tên cũ hoặc chuyển đổi tên), hoặc nâng cấp từ CĐSP thành đại học đa ngành/ lĩnh vực, hoặc sáp nhập và chuyển thành một khoa của đại học đa ngành/ lĩnh vực. Do đó, hiện nay các cơ sở đào tạo GV đa số đã là các ĐH đa ngành/ đa lĩnh vực đào tạo cả GV lẫn nhân lực ngoài sư phạm [10]. Điều này phù hợp với xu hướng phát triển của thế giới, góp phần đem lại nguồn thu bền vững cho các cơ sở đào tạo trong bối cảnh định hướng tự chủ như hiện nay. Việc xây dựng, phát triển đội ngũ theo bề sâu để phục vụ cho việc đào tạo khối ngoài sư phạm là nền tảng, lợi thế rất lớn cho việc nâng cao năng lực chuyên môn trong đào tạo GV. Một số đại học có đào tạo GV trong thời gian qua cũng đã phát triển mô hình trường phổ thông trực thuộc và đã đem lại hiệu quả tốt trong việc hỗ trợ đào tạo GV. Đây là địa chỉ thực hành cho SV sau thời gian lên lớp tương tự như mô hình bệnh viện trong các đại học ngành y tế. Điều này giúp khắc phục điểm yếu về thời lượng và tính ngắt quãng của khâu kiến tập, thực tập trong đào tạo GV như hiện nay. Do đó, trong thời gian tới, cần tiếp tục khuyến khích việc đào tạo đa ngành/ lĩnh vực và mở rộng loại hình trường phổ thông, trường thực hành, trường năng khiếu, ... trong các cơ sở đào tạo GV. Đây là các điều kiện tích cực, có khả năng hỗ trợ tốt cho việc nâng cao chất lượng đào tạo chuyên môn và hiệu quả rèn luyện nghiệp vụ sư phạm trong đào tạo GV.

- Vận dụng linh hoạt các phương thức đào tạo GV

Hiện nay, chỉ trừ Trường Đại học Giáo dục (Đại học Quốc gia Hà Nội) áp dụng phương thức nối tiếp, còn lại đa số các cơ sở đào tạo GV ở Việt Nam đều thực hiện đào tạo theo phương thức song song. Việc áp dụng mô hình này phát huy hiệu quả khi số lượng đào tạo GV phù hợp với nhu cầu tuyển dụng. Tuy nhiên, trong mô hình song song, nghề GV được xác định ngay từ khi trúng tuyển vào trường, nghĩa là SV phải đi theo suốt

khóa học và không có hướng rẽ nếu trong quá trình học mà SV nhận thấy không còn phù hợp với nghề GV nữa. Chính điều này là rào cản trong việc chuyển đổi nghề của người học.

Mỗi phương thức đều có những ưu điểm và hạn chế riêng. Do đó, việc lựa chọn cần có sự linh hoạt. Tính linh hoạt trong việc vận dụng tùy thuộc vào các đối tượng đào tạo khác nhau. Xuất phát từ đặc điểm sinh lý lứa tuổi của học sinh mà các yêu cầu về tính nghiệp vụ và kiến thức, kỹ năng chuyên môn có sự khác nhau về mức độ. Việc đào tạo GV mầm non và tiểu học vì vậy cần nhấn mạnh đến tính nghiệp vụ hơn nên việc lựa chọn mô hình song song có thể giúp đem lại hiệu quả hơn. Trong khi đó, đào tạo GV THCS, THPT lại chú trọng tính chuyên sâu, sự phân hóa hướng đến phát triển năng lực chuyên sâu của người học thì việc lựa chọn mô hình nối tiếp sẽ có ưu thế hơn.

Trong đào tạo GV THCS và THPT, để tận dụng ưu thế giữa hai phương thức đào tạo, theo chúng tôi, cần có nhận thức “mở” với sự linh hoạt và đan xen giữa hai phương thức trong quá trình vận dụng. Theo đó, có thể áp dụng phương thức đào tạo GV THCS và THPT dựa trên nền tảng của phương thức nối tiếp (2 + 2), trong đó giai đoạn đầu đào tạo kiến thức cơ sở và ngành. Kết thúc 2 năm đầu sẽ tiến hành chọn lọc SV giỏi (đạt các yêu cầu quy định) vào hệ sư phạm, các trường hợp còn lại sẽ học tiếp chương trình cử nhân khoa học. Như vậy, việc xác định hướng đi sư phạm chỉ được xác định sau khi kết thúc 2 năm đầu. Trong giai đoạn sau, SV sẽ học xen kẽ kiến thức nghiệp vụ sư phạm và một số kiến thức chuyên ngành cần thiết. Để tạo động lực, thu hút SV giỏi, có thể thực hiện chính sách ưu đãi về học bổng và ưu tiên tuyển dụng sau khi tốt nghiệp. Điều này sẽ tạo ra tính chọn lọc để có được các GV có chất lượng, đồng thời giải quyết được bài toán chuyển đổi nghề cho các SV không đủ điều kiện vào ngành Sư phạm. Tuy nhiên, để áp dụng mô hình này, cần sửa đổi quy định về tuyển sinh để tránh sự “bó buộc” theo mã ngành như hiện tại.

- Tăng cường thực tập sư phạm và gắn kết hoạt động đào tạo với nghiên cứu khoa học, đa dạng hóa các chương trình đào tạo GV

Chương trình đào tạo GV ở nước ta hiện nay vẫn còn nặng về lý thuyết, chưa có sự cân đối giữa lý thuyết và thực hành, thực tế, trải nghiệm sáng tạo. Thời lượng kiến tập - thực tập tại trường phổ thông ngắn (khoảng

10 - 12 tuần, tương đương 10 tín chỉ), lại không liên tục và rải đều trong suốt thời gian đào tạo (một số trường ghép kiến tập và thực tập sư phạm thành một đợt, một số trường lại chia làm hai đợt: kiến tập sư phạm/ thực tế ở kì 3 hoặc kì 4; thực tập sư phạm ở kì 8) nên người học chủ yếu mới chỉ khai thác được kinh nghiệm của các GV biết cách giảng dạy tốt nhưng chưa thể tự phân tích và chứng minh sự đúng đắn của các lựa chọn sư phạm của mình [5]. Công tác nghiên cứu học trong sinh viên sư phạm cũng chưa được đẩy mạnh, việc nghiên cứu khoa học tập trung vào một bộ phận SV chứ chưa mang tính đại trà và phổ biến. Điều này, một phần là do các cơ sở đào tạo GV chưa thật sự gắn kết công tác nghiên cứu khoa học với quá trình đào tạo SV nên chưa tạo được động lực để thu hút SV tham gia nghiên cứu khoa học.

Việc đổi mới chương trình đào tạo GV đã được các cơ sở quan tâm thực hiện trong thời gian qua. Tuy nhiên, điều này vẫn chưa được thực hiện một cách triệt để. Tiếp thu kinh nghiệm của Singapore và Phần Lan, trong thời gian tới, cần chú trọng đến tính cân bằng cả về thời lượng và thời gian bố trí trong quá trình đào tạo giữa khối kiến thức lí thuyết, trải nghiệm - thực hành sư phạm tại trường phổ thông. Trong đó, vấn đề trải nghiệm - thực hành sư phạm cần được thiết kế lại để tạo tính thường xuyên và tần suất tăng dần trong tiến trình đào tạo sư phạm. Ở các cơ sở đào tạo GV nếu chưa tổ chức được mô hình trường phổ thông trực thuộc để SV sư phạm có thể thực hành tại chỗ thì cần tăng cường hơn nữa trong việc thiết lập mối quan hệ với các trường phổ thông để SV sư phạm có thể tham gia thực hành, rèn luyện nghề một cách thường xuyên hơn. Thời lượng đủ dài và tính liên tục của khâu thực tập là điều kiện để SV sư phạm có thể tự rút ra được các kết luận sư phạm qua quá trình thực tiễn tại trường phổ thông, chứ không phải là quá trình học theo kinh nghiệm của các GV đi trước như hiện tại.

Nghiên cứu khoa học đối với SV sư phạm có ý nghĩa rất quan trọng nhằm giúp SV có khả năng phát triển chương trình và hình thành năng lực tự chủ trong công việc sau khi tốt nghiệp. Để đẩy mạnh công tác này, các cơ sở đào tạo GV cần có sự thay đổi về các hình thức kiểm tra - đánh giá theo hướng tăng cường giao bài tập, tiểu luận, đồng thời có thể áp dụng hình thức thực

hiện khóa luận tốt nghiệp đối với toàn bộ SV sư phạm. Chính sự gắn kết giữa nghiên cứu khoa học với công tác đào tạo sẽ giúp SV sư phạm có thái độ tốt hơn đối với vấn đề nghiên cứu khoa học. Đồng thời, cần tăng cường hoạt động tư vấn, hỗ trợ học tập và phát triển năng lực nghiên cứu khoa học cho SV thông qua mô hình các câu lạc bộ Nghiên cứu khoa học.

Một vấn đề cũng cần lưu ý đó là vấn đề đa dạng chương trình đào tạo theo các loại hình GV chuyên biệt (trường phổ thông dân tộc nội trú/ bán trú, trường chuyên/ năng khiếu, trường dành cho người tàn tật, khuyết tật, trường giáo dưỡng), chương trình đào tạo GV dạy hai môn, GV dạy nhiều cấp vẫn chưa được quan tâm nhiều ở nước ta. Bên cạnh đó, chương trình đào tạo GV THCS mới chỉ có trình độ cao đẳng mà chưa có trình độ đại học nên vấn đề liên thông từ cao đẳng (giảng dạy THCS) lên trình độ đại học (giảng dạy THPT) hiện nay của các GV THCS là không phù hợp với mục tiêu nâng cao trình độ để tiếp tục giảng dạy ở các trường THCS. Do đó, các vấn đề này cần được tiếp tục nghiên cứu để hoàn thiện trong thời gian tới.

3. Kết luận

Hoàn thiện mô hình đào tạo GV phù hợp với thực tiễn là cơ sở quan trọng để tiến hành đổi mới giáo dục phổ thông. Thực trạng đào tạo GV ở Việt Nam hiện nay vẫn còn tồn tại nhiều bất cập. Dựa trên việc tiếp thu kinh nghiệm quốc tế, để cải tiến công tác đào tạo GV trong bối cảnh hiện nay, nước ta cần nâng cao vị thế của đội ngũ GV trong xã hội Việt Nam hiện đại (thông qua chế độ đãi ngộ và yêu cầu về phẩm chất - trình độ - năng lực); rà soát và sắp xếp lại hệ thống tổ chức đào tạo, sử dụng hiệu quả lợi thế của đại học đa ngành và mô hình trường phổ thông trực thuộc; vận dụng linh hoạt các phương thức đào tạo GV tăng cường thực tập sư phạm, gắn kết hoạt động đào tạo với nghiên cứu khoa học đồng thời đa dạng hóa các chương trình đào tạo GV để đáp ứng tốt hơn nhu cầu về nguồn lực GV trong giai đoạn mới.

Tài liệu tham khảo

- [1] Iwata Y. Recent Trends on Teacher Education in Japan (2004). *Presented at Capital Normal*

- University. Beijing, China. [http://www.ugakugei.ac.jp/~curriect/about/gakugei.ac.jp/~curriect/about/iwata.info/20041023 beijing.pdf](http://www.ugakugei.ac.jp/~curriect/about/gakugei.ac.jp/~curriect/about/iwata.info/20041023%20beijing.pdf).
- [2] Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (Eds.) (2006). *Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators*. Finnish Educational Research Association, 25.
- [3] Japan Association of Universities of Education, Teacher Training in Japan (1986). *Dai-ichi Hoki Publishing*.
- [4] Kaur, B., Lee, K.P. & Few, Y.S (2007). *Initial Mathematics Teacher Training in Singapore*. Centre for British Teachers, UK.
- [5] Nguyễn Quang Kính (2016). Kinh nghiệm đào tạo GV ở một số nước. *Tuyển tập Hội thảo 70 năm Sự phạm Việt Nam đổi mới và phát triển, Hội Cựu Giáo chức Việt Nam*.
- [6] Musset, P (2010). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects. *OECD Education Working Papers*, 48.
- [7] Numano T. Teacher Training and Certificate System (2010). http://www.nier.go.jp/English/EducationInJapan/Education_in_Japan/Education_in_Japan_file.
- [8] Plumelle, B., Latour, M. La formation initiale et continue des enseignants: Allemagne, Angleterre, Finlande (2012). *Centre de ressources et d'ingénierie documentaires*.
- [9] SangHoon, B., YoungChul, K., SangJin, B., KyungChul, H., YoungHyun, L., Byung-Gil, S., KyungChul, H., Eegyeong, K., Jung, N., SoongHee H. & Chang-hwan K. (2011). *Brief Understanding of Korean Educational Policy*. Korean Educational Development Institute, Korea.
- [10] Nguyễn Hữu Duy Viễn (2017). Hoàn thiện mô hình đào tạo GV tại Việt Nam đáp ứng nhu cầu xã hội. *Kỷ yếu Hội thảo Phát triển đội ngũ nhà giáo đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và đào tạo*, 555-561, NXB Thông tin và Truyền thông.

SOME EXPERIENCE IN TRAINING GENERAL EDUCATION TEACHERS IN THE WORLD AND ORIENTATION FOR APPLICATION IN THE CURRENT SITUATION OF VIETNAM

Abstract: Teacher training is a key issue that plays a decisive role in the success of general education renovation. Based on an overview of some models for training general education teachers in some countries with outstanding achievements in education such as Singapore, Finland, Germany, Japan, South Korea, etc. and an analysis of the current situation in Vietnam, the article puts forward some solutions for application to improve the general education teacher training model which is aimed at meeting the country's requirements of teaching and learning with an orientation toward competence development.

Key words: models; teacher training; educational achievements; Vietnam.