

PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH MÔN HỌC TRONG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN DƯỚI TRÊN VIỆC ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC NGƯỜI HỌC

ĐINH THỊ KIM THOẠI*

Ngày nhận bài: 20/09/2016; ngày sửa chữa: 21/09/2016; ngày duyệt đăng: 21/09/2016.

Abstract: The article refers to the important role of the competence-based curriculum in training teachers. Teacher training curriculum includes formal curriculum and hidden curriculum in which the hidden one consists of the unspoken or implicit academic, social, and cultural messages that are communicated to students while they are in school and strongly affects students' learning outcomes. Applying the "Zone" theory of Vygotsky on proximal development through Guttman diagram, capacity development path of Glaser and the Rash model helps teachers assess learners' competences, see the gap between the content of training programs and educational objectives. On that basis, the teachers adjust the training program, teaching methods and assessment tools, etc.

Keywords: Development, programs, teacher training, competency assessment.

Phát triển chương trình môn học (PTCTMH) là một năng lực (NL) quan trọng của mỗi người giảng viên, đặc biệt đối với các chương trình được xây dựng theo tiếp cận phát triển NL của người học. Là giảng viên của một cơ sở đào tạo (ĐT) giáo viên (GV), mỗi người giảng viên cần phải là một hình mẫu về NL sư phạm nói chung và NL phát triển chương trình nói riêng. Nếu ai cũng dạy bằng chính "tấm gương sáng" của mình thì chất lượng người GV tương lai chắc chắn sẽ tốt hơn rất nhiều. "Gương sáng" của người giảng viên lại không nằm trong chương trình đào tạo (CTĐT) chính thức, nhưng lại quyết định khá lớn đến chất lượng ĐT, nó nằm trong "chương trình ẩn". Hai loại chương trình này có quan hệ mật thiết với nhau. PTCTMH có hiệu quả không, có đáp ứng yêu cầu của thực tiễn hay không, phụ thuộc vào việc từng người giảng viên có nghiêm túc đánh giá quá trình học tập của người học hay không.

1. CTĐT "chính thức", chương trình "hiện thực" và chương trình "ẩn" trong ĐT GV

Chất lượng ĐT GV phụ thuộc vào nhiều yếu tố: chất lượng CTĐT, chất lượng đội ngũ, văn hóa nhà trường, đội ngũ quản lý và lãnh đạo, cơ sở vật chất... và mỗi yếu tố có những ảnh hưởng không nhỏ tới kết quả đầu ra của quá trình ĐT. CTĐT thường được hiểu là sự trình bày có hệ thống một kế hoạch tổng thể các hoạt động ĐT trong một thời gian xác định, trong đó thể hiện các mục tiêu ĐT mà người học cần đạt được, đồng thời xác định rõ phạm vi, mức độ nội dung, các phương tiện, phương pháp, cách thức tổ chức hoạt động và các cách đánh giá kết quả nhằm đạt được mục tiêu đã đề ra.

Như vậy, khái niệm CTĐT không phải là khái niệm tĩnh, nó luôn thay đổi và điều chỉnh theo sự phát triển của nền kinh tế, chính trị, xã hội, sự thay đổi mục tiêu phát triển của mỗi địa phương, cũng như mỗi nhà trường. Đó cũng là lí do vì sao CTĐT luôn được đánh giá, điều chỉnh cho phù hợp với yêu cầu của thực tiễn phát triển xã hội. Khái niệm này diễn đạt cho thuật ngữ chương trình "chính thức" (formal), hay chương trình "dự kiến" (intended). CTĐT "chính thức" trong nhà trường thực tế sẽ chuyển hóa như thế nào đến người học? Có phải tất cả những gì hiển thị trong CTĐT này cũng chuyển hóa thành tri thức, kĩ năng hay NL của người học? Người học còn lĩnh hội được những gì ngoài CTĐT "dự kiến" trong quá trình học tập và rèn nghề? Như chúng ta biết, chương trình "chính thức" là những phần nhìn thấy được như: mục tiêu và chuẩn đầu ra của chương trình; nội dung giáo dục (thông qua chương trình các môn học); phương thức giáo dục (hình thức tổ chức dạy - học, phương pháp, phương tiện, công cụ dạy - học,...); hình thức, phương pháp kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục... và thường được văn bản hóa.

Tuy nhiên, trong thực tế, CTĐT thể hiện qua chương trình các môn học mà người học lĩnh hội không hoàn toàn trùng với chương trình "dự kiến" này. Các nhà phát triển chương trình gọi loại chương trình mà người học thực sự có được là chương trình hiện thực (performance curriculum). Vậy chương trình hiện thực là toàn bộ những gì người học lĩnh hội được trong quá trình ĐT. Nếu so sánh chương trình dự kiến và

* Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội

chương trình hiện thực, ta có thể giả định như sau: chương trình dự kiến là A thì chương trình hiện thực của người học có được sẽ là A'. A' luôn khác A, nó có thể lớn hoặc nhỏ hơn A, hay đơn giản là không trùng A. Vậy điều gì làm nên sự khác biệt này?

Trong chương trình hiện thực có những nội dung nằm trong chương trình dự kiến (tất yếu), và có những nội dung không được văn bản hóa trong chương trình dự kiến. Những gì người học có được không nằm trong chương trình dự kiến, thì nằm trong chương trình được gọi là chương trình ẩn (hidden curriculum). Chính “chương trình ẩn” này tạo nên đầu ra của quá trình ĐT rất khác nhau ngay cả từ cùng một cơ sở ĐT. “Chương trình ẩn” là những yếu tố không nêu tường minh trong văn bản chương trình chính thức, nhưng là cơ sở nền tảng cho việc xây dựng chương trình như các cơ sở triết học, tâm lí học, giáo dục học, xã hội học... của chương trình giáo dục; là mối quan hệ giữa các thành viên trong nhà trường; là môi trường giáo dục của nhà trường, lớp học, là nhân cách, cách ứng xử, hay phong cách của người thầy... Các yếu tố này thấm thía vào toàn bộ quy trình giảng dạy, từ thiết kế, triển khai chương trình giáo dục, dạy - học, kiểm tra, đánh giá kết quả học tập,...

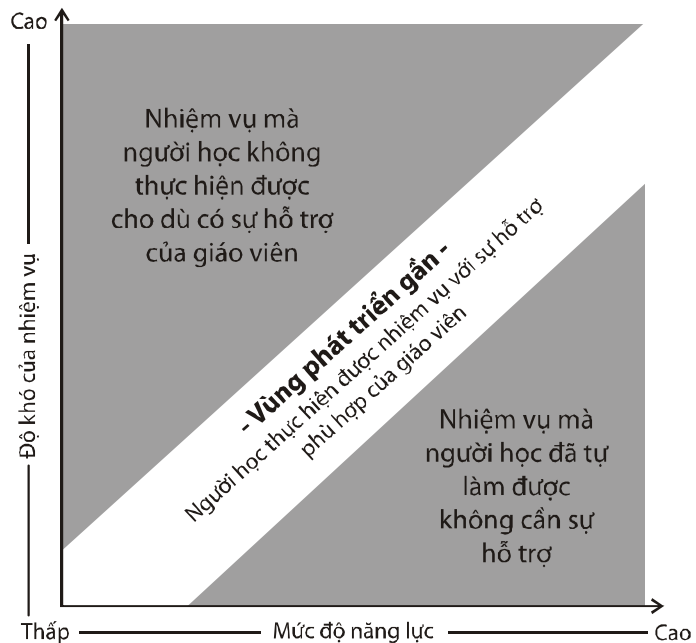
Việc phát triển CTĐT theo tiếp cận NL chính là quá trình điều chỉnh liên tục nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học sao cho phù hợp với từng đối tượng người học để người học đạt được mục tiêu NL là yếu tố vô cùng quan trọng. Sự điều chỉnh hay phát triển chương trình này phụ thuộc rất nhiều vào NL giáo dục của người thầy, vào cách đánh giá của người thầy, vào sự tâm huyết, tấm lòng của người thầy... những yếu tố nằm trong chương trình ẩn. Chính vì vậy, trong quá trình đổi mới, phát triển CTĐT GV, không thể không tính đến “chương trình ẩn”, luôn xác định khoảng cách từ chương trình dự kiến đến chương trình hiện thực để đảm bảo CTĐT có chất lượng và tương đối đồng đều về chất lượng. Trong các cơ sở ĐT GV, chúng ta còn rất ít chú ý đến NL sư phạm của giảng viên đại học, cũng chẳng có những chương trình bồi dưỡng chuyên môn cũng như nghiệp vụ sư phạm cho đội ngũ - những người ảnh hưởng trực tiếp đến sự hình thành kĩ năng sư phạm của giáo sinh.

2. Đánh giá sự phát triển NL người học - cơ sở PTCTMH

Để PTCTMH phù hợp với đối tượng người học,

mỗi người GV cần hiểu cách tiếp cận phát triển trong dạy học và đánh giá. Đánh giá theo tiếp cận này, suy cho cùng là giúp người học từng bước hoàn thiện kiến thức, kĩ năng và NL. Cách tiếp cận này tập trung vào việc xác định tính sẵn sàng đối với việc học và xác định khung nhận thức dựa trên vùng phát triển hiện tại. Cách tiếp cận này đi ngược với cách đánh giá chỉ tập trung vào mô tả sau đó cố gắng khắc phục những điều người học không thể làm được. Luận này xuất phát từ sự kết hợp 3 lí thuyết nền tảng của Lev Vygotsky, Robert Glaser, and Georg Rasch.

2.1. Vận dụng lí thuyết “vùng phát triển” của Vygotsky trong đánh giá và PTCTMH. Theo L. S. Vygotsky, trong suốt quá trình phát triển, tâm lí của người học diễn ra ở 2 mức độ: vùng phát triển hiện tại và vùng phát triển gần nhất (xem hình 1).



Hình 1. Mô hình Vùng phát triển gần của Vygotsky

- **Vùng phát triển hiện tại** (màu xanh): là trình độ mà ở đó các chức năng tâm lí đã đạt đến độ chín muồi, tức là người học đã tự thực hiện được nhiệm vụ, tự giải quyết vấn đề mà không cần sự hỗ trợ của người dạy. Nói cách khác, đó là mức phát triển mà người học có thể tiếp thu, có thể tự mình giải quyết các vấn đề (xác định bởi khả năng giải quyết vấn đề một mình).

- **Vùng phát triển gần nhất**: Mức độ phát triển gần nhất là vùng của khả năng phát triển gần đạt tới (vùng màu trắng - nằm giữa tương lai gần và hiện thực). Ở mức độ này, người học chưa tự mình thực hiện được nhiệm vụ mà chỉ thực hiện được khi có sự hợp tác, giúp đỡ của người khác và sau đó sẽ tự mình thực hiện

được những nhiệm vụ tương ứng (xác định bởi khả năng giải quyết vấn đề khi có sự giúp đỡ, hướng dẫn của những người có NL hơn).

- Vùng màu vàng: là vùng phát triển xa, vùng mà người học không thể thực hiện được nhiệm vụ cho dù có sự hỗ trợ của người dạy (kiến thức quá khó, yêu cầu nhiệm vụ quá cao đối với người học).

Vygotsky đã chỉ ra rằng người học khác nhau không chỉ ở giai đoạn phát triển hiện tại của họ mà còn khác nhau trong vùng phát triển gần. Để nâng cao chất lượng việc dạy và học, cần tập trung vào những điều mà người học bắt đầu có thể làm được, hiểu được, và rèn luyện để phát triển kỹ năng và NL, chứ không phải là tập trung vào các kỹ năng và khả năng mà người học đã đạt được. Việc tương tác và đánh giá thường xuyên người học sẽ giúp người dạy xác định được các vùng phát triển gần của cá nhân hay nhóm người học, từ đó để có thể xác định nội dung chương trình phù hợp cho từng đối tượng hay nhóm đối tượng.

Ví dụ về sơ đồ Guttman (xem hình 2), minh họa cho việc vận dụng lý thuyết Vygotsky trong phân tích sự thực hiện của người học thông qua bài kiểm tra về NL ngôn ngữ.

Bài kiểm tra này có 27 câu dạng trắc nghiệm khách quan, mỗi câu đo lường một chỉ số hành vi (nêu tiêu chí cụ thể theo cột dọc của ma trận ở hình 2) và được chấm điểm nhị phân (1 cho câu trả lời đúng và 0 cho câu trả lời sai). Điểm số mỗi câu của các người học được nêu theo hàng ngang, với thấp nhất là 6 và cao nhất là 26 điểm. Hàng ngang cuối cùng là tổng điểm của từng câu hỏi, với thấp nhất là 0, cao nhất là 20 điểm và các câu hỏi đã được sắp xếp từ cao đến thấp

theo tổng điểm của chúng. Với việc phân tích các item với các điểm số 1 và 0 cho thấy, người học thể hiện ở các mức độ khá khác nhau, chỉ rõ những kỹ năng nào người học đã được hình thành tốt. Sơ đồ Guttman còn chỉ ra điểm cắt mà ở đó người học có 50/50 cơ hội thực hiện thành công một kỹ năng cụ thể - đó chính là vùng phát triển gần của người học.

Nhìn vào mô hình ta thấy, xác định 4 nhóm người học nằm trong vùng phát triển gần với các điểm cắt khác nhau. Vì là 50/50, nên trong một vài trường hợp, người học nằm trong vùng phát triển gần có thể thể hiện tốt kỹ năng của nhóm đó, kiểm tra thường xuyên sẽ xác định rõ hơn vùng này đối với mỗi cá nhân. Và theo như sơ đồ, 4 nhóm trên cần phát triển những kỹ năng sau:

Nhóm 1 (từ cột 7-14). Những người học được đánh dấu bằng hình chữ nhật cần phát triển kỹ năng đọc thông tin trong bài khóa trong quá trình viết luận. Nhóm này cũng cần phát triển phong cách ngôn ngữ.

Nhóm 2 (từ cột 15-20). Những người học được đánh dấu bằng hình chữ nhật tương ứng, cần chú ý kỹ năng phân tích, liên hệ từ bài khóa và sử dụng ngôn ngữ hình tượng khi viết.

Nhóm 3 (từ cột 20-24). Những người học được đánh dấu bằng hình chữ nhật tương ứng cần chú ý đến kỹ năng thể hiện cảm xúc khi viết, cần biết mô tả chi tiết và liên hệ với cảm xúc của nhân vật khi viết.

Nhóm 4 (từ cột 25-27). Những người học được đánh dấu bằng hình chữ nhật tương ứng cần chú ý việc học cách sử dụng ngữ pháp sáng tạo hơn để phát triển tính cách và ý nghĩa, củng cố kỹ năng ngôn ngữ tượng hình. Nhóm này có thể đòi hỏi mở rộng thêm nhiệm vụ cao hơn.

STUDENT	1.1 Writes in first person	4.1 Uses grammar conventions	5.1 Identifies an event from the text	6.1 Provides ideas using a paragraph	2.1 Uses names of characters within writing	5.2 Describes an event from the text	3.1 Uses the name of the town to indicate setting within writing	6.2 Identifies a new idea in each paragraph	1.2 Distinguishes words and phrases from the text that reflect the voice of the character	4.2 Uses grammar conventions to clarify meaning	2.2 Uses brief information from the text to inform character development within writing	2.3 Uses brief information from the text to indicate time and place within writing	6.3 Explains ideas using evidence	5.3 Contextualizes an event in the text	1.3 Identifies a language choice of character not explicitly found in text	3.2 Infers information from the text to inform character development within writing	3.3 Infers a language choice of character not explicitly found in text	5.4 Infers emotions related to the chosen event from the text	6.4 Explains ideas using evidence to enhance emotion felt by the character	4.3 Provides detail on grammar conventions to enhance meaning	TOTAL
student 1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	26
student 2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	26
student 3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	26
student 4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
student 5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
student 6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	23
student 7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	23
student 8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22
student 9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
student 10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19
student 11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19
student 12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
student 13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
student 14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17
student 15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16
student 16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
student 17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
student 18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
student 19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8
student 20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8

Hình 2. Sơ đồ Guttman

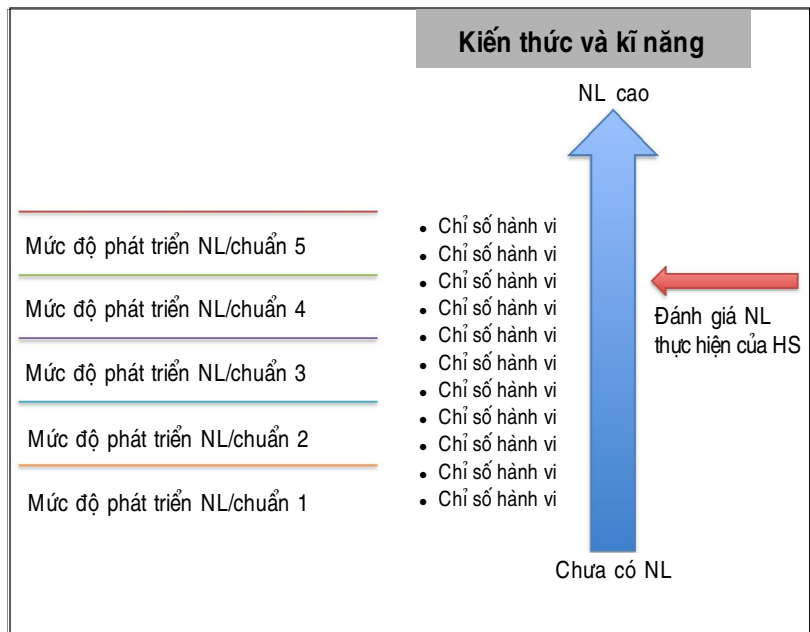
Như vậy, qua sơ đồ của Guttman, chúng ta xác định được vùng phát triển gần khác nhau của từng nhóm học sinh và có căn cứ để phát triển chương trình sao cho phù hợp. Sự điều chỉnh này không hiển thị trong CTĐT chính thức, nó nằm trong chương trình ẩn mà mỗi GV chỉ bằng lòng yêu thương và trách nhiệm với người học mới có thể làm tốt được. Chất lượng đầu ra của CTĐT phụ thuộc khá nhiều vào chương trình ẩn này.

2.2. Xác định đường phát triển NL của Glaser - cơ sở thiết kế chương trình môn học. Robert Glaser là một nhà tâm lý học Hoa Kỳ, nghiên cứu nhiều về sự khác biệt cá nhân trong thái độ, vai trò của kiểm tra và công nghệ trong giáo dục, và giới thiệu những ý tưởng về dạy học phân hóa. Tiến sĩ Glaser đã đề cập “lí thuyết thống nhất về học tập” nhằm khuyến khích sự phát triển người học và các nhà nghiên cứu khác - và lí thuyết này cho rằng cần đánh giá đồng bộ về sinh viên, GV và chương trình giáo dục, sau đó sử dụng các kết quả đánh giá này để điều chỉnh yếu tố người dạy, người học và chương trình cho tốt hơn.

Theo Glaser, đánh giá là quá trình đo lường những các kết quả học tập trong quá trình và kết thúc việc dạy. Sự thể hiện của người học ở thời điểm nào đó trong quá trình bao giờ cũng thấp hơn khi thể hiện ở cuối quá trình học. Đánh giá sự thực hiện bao gồm trắc nghiệm và quan sát được sử dụng để xác định người học đã đạt được những mục tiêu dạy học như thế nào. Nếu đánh giá sự thực hiện cho thấy kết quả người học đạt được thấp hơn so với chuẩn thì một hoặc tất cả các thành phần trước của mô hình dạy học có thể yêu cầu điều chỉnh. Các vòng phản hồi cho thấy làm thế nào các thông tin đánh giá cung cấp dữ liệu để điều chỉnh được từng thành phần của chương trình.

Đánh giá dựa trên tiêu chí và đường phát triển NL được Glaser mô tả bằng khung diễn giải đánh giá và khung này được gọi là “diễn giải tiêu chí” về sự phát triển của kiến thức, kĩ năng từ thấp đến cao. Khi đánh giá sự thực hiện của người học, mức độ NL được xác định nằm ở mức nào của tiêu chí hành vi trong quá trình phát triển. Đánh giá dựa trên tiêu chí khác với

đánh giá dựa trên tiêu chuẩn (norm). Nếu đánh giá dựa trên tiêu chí nhằm xác định vị trí của cá nhân trên đường phát triển NL, thì đánh giá dựa trên tiêu chuẩn nhằm chỉ ra vị trí của một cá nhân so với các cá nhân khác; mức trung bình, dưới trung bình hay trên trung bình. Ví dụ, trong trắc nghiệm trí tuệ - một loại đánh giá dựa trên tiêu chuẩn, điểm số của một cá nhân cho biết cá nhân đó ở bao xa so với mức điểm trung bình và so với các cá nhân khác ở cùng một độ tuổi. Diễn giải dựa trên tiêu chí chính là sự diễn giải điểm số đánh giá dựa trên chuẩn (standard). Trong trường hợp này, điểm đánh giá được giải thích bằng một hệ thống thứ bậc các tiêu chí hoặc các chuẩn, chuẩn chỉ ra mức độ của đường phát triển NL. So với đánh giá dựa trên tiêu chuẩn (norm), đánh giá dựa trên chuẩn (standard) không chú ý tới NL của người học theo độ tuổi, mà nó chỉ ra mức độ phát triển NL đạt được nói chung (xem hình 3).



Hình 3. Diễn giải chuẩn đánh giá và đường phát triển NL thực hiện

2.3. Xác định vị trí NL người học theo mô hình Rasch - cơ sở điều chỉnh chương trình môn học.

Trong các mô hình về lí thuyết ứng đáp câu hỏi, mô hình đơn giản và hiệu quả nhất đối với ứng dụng này là mô hình Rasch (hoặc mô hình một tham số). George Rasch là một nhà toán học người Đan Mạch, nổi tiếng với những đóng góp của mình trong trắc nghiệm tâm lí - một lĩnh vực nghiên cứu có liên quan với các lí thuyết và kĩ thuật đo lường tâm lí, bao gồm các kĩ thuật đo về kiến thức, kĩ năng và thái độ. Bằng việc sử

dụng lí thuyết nhân cách ẩn và mô hình toán học, Rasch đã có thể chính thức xác định vị trí của người học trong mối tương quan với các câu hỏi của bài kiểm tra trên một mô hình chung. Sử dụng mô hình Rasch cho ta minh chứng về cả độ giá trị và độ tin cậy của bài trắc nghiệm hoặc thang đo.

Sử dụng các chương trình phần mềm chuyên ngành để phân tích dữ liệu về thành tích học tập của người học, chúng ta có thể biết khả năng của người học với tương quan về độ khó của nhiệm vụ.

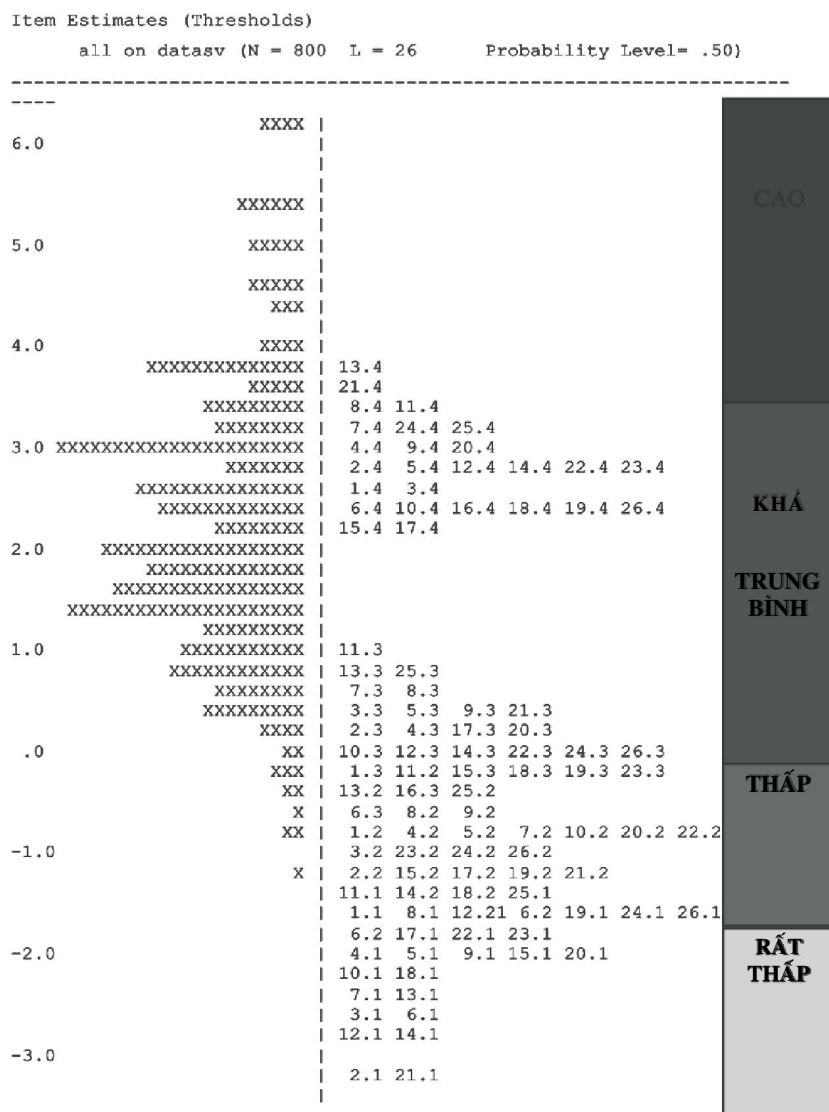
Mỗi x trên bên trái của sơ đồ thể hiện trong hình dưới cho biết vị trí của người học khác nhau có cùng một khả năng hoặc ở các mức độ khả năng khác nhau, tạo thành đường phát triển từ mức thấp đến mức cao. Mỗi số ở bên phải của sơ đồ (ví dụ ở hình 4)

chỉ ra vị trí của các mức điểm cho câu hỏi kiểm tra trên đường phát triển từ thấp đến cao. Thông qua mô hình Rasch, GV nhận biết các câu hỏi bất kì không phù hợp với mô hình (do đó làm giảm cả độ tin cậy và độ giá trị của bài trắc nghiệm), và người học nào có điểm số không ở mức độ phù hợp với mô hình. Trong trường hợp này, GV có thể nhận biết người học nào đã lo lắng khi làm bài thi hoặc đã không được đánh giá một cách công bằng. GV cũng có thể nhận biết các câu hỏi có độ khó lớn hơn các câu hỏi khác, do đó cho phép họ có thể điều chỉnh việc dạy học để cải thiện NL của người học.

Kết hợp những hiểu biết của ba lí thuyết trên có thể giúp chúng ta hiểu điểm số đánh giá về tiêu chuẩn

hiệu suất mà tập trung ở một giai đoạn phát triển NL. Ngược lại, nếu chúng được giải thích một cách giống như Rasch, họ có thể chỉ ra một điểm can thiệp vào việc học tập của người học, đó có thể là “khung can thiệp” cho cá nhân hoặc nhóm người học. Chúng ta có thể liên kết các vị trí tương đối của một người học và một nhiệm vụ trên đường phát triển và giải thích về những gì người học có thể học và ở đâu là khả năng thành công là 50:50. Tức là, các bài tập mà người học có thể được dự kiến sẽ thực hiện thành công trên 50%. Tương tự như vậy, đối với các câu hỏi mà người học đã làm được thì chúng ta có thể sử dụng thông tin này để mô tả các giai đoạn về trình độ người học có khả năng chứng minh nhất.

Sử dụng cách giải thích của Rasch, ta có thể chỉ ra điểm nghẽn trong học tập (gọi là “scaffolded”) cho một người học hoặc nhóm người học - đó là điểm ngang bằng giữa NL tiềm ẩn của người học và NL cần có. Sử dụng cách gọi của Vygotsky, ta có thể xác



Hình 4. Ví dụ về mô hình RASCH về NL thí sinh và độ khó nhiệm vụ

(Xem tiếp trang 16)

huyết, triển khai đồng bộ tất cả các ngành đào tạo. Tổ chức các hội thảo, hội nghị để cung cấp thông tin, trang bị kiến thức cho các giảng viên. Hỗ trợ, huấn luyện các giảng viên áp dụng phương pháp giảng dạy mới; - Cần chuẩn bị Đề án tốt và một bộ phận tiếp thị kinh nghiệm; - Dự trù các khoản kinh phí để chi trả, thuê các nhân sự chuyên trách triển khai Đề án; - Các cán bộ tham gia phải có hợp đồng trách nhiệm rõ ràng, với những quyền lợi và chế tài tài chính, cùng với các chế tài về hành chính. Thời gian tham gia của cán bộ này phải được đơn vị đảm bảo; - Cần có sự tham gia của Ban Giám hiệu để điều phối các hoạt động liên quan đến nhiều Khoa, bộ phận khác nhau trong Nhà trường.

CĐR và CTĐT đóng vai trò rất quan trọng trong việc đảm bảo chất lượng GD. Để xây dựng CTĐT có chất lượng, cần xuất phát từ cách tiếp cận năng lực kết hợp với nhu cầu của người sử dụng lao động, của xã hội. CTĐT GV cần phải thường xuyên được cập nhật, nhằm đáp ứng được yêu cầu ngày càng cao của xã hội. Khi thực hiện phát triển CTĐT cần lưu ý đảm bảo tính mềm dẻo. Tính mềm dẻo thể hiện ở việc thực thi chương trình, trong đó cán bộ quản lý và GV có quyền được chủ động đề xuất điều chỉnh chương trình trong phạm vi nhất định cho phù hợp với hoàn cảnh cụ thể nhằm đạt được mục tiêu đề ra. Mặt khác, tính mềm dẻo còn tạo cơ hội cho người học lựa chọn các môn học phù hợp với định hướng nghề nghiệp, năng lực và sở thích của bản thân. Việc vận dụng tiếp cận CDIO trong xây dựng CĐR, CTĐT GV giúp định hướng đào tạo các năng lực cốt lõi cho SV, giúp họ chủ động và thích ứng với bối cảnh thay đổi của khoa học - kỹ thuật - công nghệ và đổi mới GD phổ thông hiện nay. Bên cạnh đó tiếp cận CDIO trong phát triển chương trình giúp định hướng đào tạo các năng lực cốt lõi cho người GV trong hình thành ý tưởng, thiết kế, triển khai và vận hành CTĐT tích hợp, góp phần thực hiện thành công sự nghiệp đổi mới căn bản, toàn diện GD-ĐT. □

Tài liệu tham khảo

- [1] Đoàn Thị Minh Trinh - Nguyễn Quốc Chính - Nguyễn Hữu Lộc - Phạm Công Bằng - Peter J. Gray - Hồ Tấn Nhựt (2012). *Thiết kế và phát triển chương trình đào tạo đáp ứng chuẩn đầu ra*. NXB Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh.
[2] Edward F. Crawley - Johan Malmqvist - William A. Lucas - Doris R. Brodeur (2011). *The CDIO Syllabus*

v2.0: *An Updated Statement of Goals for Engineering Education*. The 7th Intl. "CDIO" Conf., Copenhagen, Denmark.

- [3] Võ Văn Thắng (2012). *Tiếp cận CDIO để nâng cao chất lượng đào tạo đại học, cao đẳng ở Việt Nam*. Tài liệu Hội nghị CDIO toàn quốc 2012, Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh.
[4] Hồ Tấn Nhựt - Đoàn Thị Minh Trinh (2010). *Cải cách và xây dựng chương trình đào tạo kỹ thuật theo phương pháp tiếp cận "CDIO"*. NXB Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh.
[5] Trần Thị Tuyết Oanh (2006). *Dạy học hướng vào phát huy khả năng sáng tạo của sinh viên đại học*. Tạp chí Giáo dục, số 151, tr 13-16.

Phát triển chương trình môn học...

(Tiếp theo trang 33)

định được vùng phát triển gần của người học hoặc nhóm người học - đó là vùng xung quanh điểm ghế scaffolded. Còn sử dụng cách hiểu của Glaser, cho phép chuyển từ việc giải thích điểm thi như là một phần của đánh giá tổng kết, hay như một phương tiện so sánh người học với nhau, sang giải thích nó là điểm khởi đầu cho kế hoạch dạy và học tiếp theo. Đánh giá kết quả học tập của người học dựa trên 3 mô hình này giúp cho các GV có thể điều chỉnh và phát triển chương trình trong quá trình giảng dạy. Nhiều NL của người học nhận được từ cách đánh giá này khó mà có thể quy định thành văn bản trong chương trình chính thức, nó là một trong những nội dung quan trọng nằm trong chương trình ẩn. □

Tài liệu tham khảo

- [1] Đặng Quốc Bảo - Đinh Thị Kim Thoa (2007). *Nâng cao năng lực và phẩm chất đội ngũ giáo viên*. NXB Lí luận chính trị.
[2] Griffin, P (2007). *The comfort of competence and the uncertainty of assessment*. Studies in Educational Evaluation, 33, 87 - 99.
[3] Patrick Griffin - Kerry Woods - Roz Mountain - Claire Scoular (2015). *Module 1: Using a developmental model to assess student learning*, SBN: 978-94-017-9394-0 (Print) 978-94-017-9395-7 (Online).
[4] V.K.Maheshwari - Basic Teaching Model- Robert Glaser's Model of School Learning <http://www.vkmaheshwari.com>.
[5] Nguyễn Sỹ Thư - Đinh Thị Kim Thoa (2013). *Phát triển năng lực giáo dục học sinh*. NXB Giáo dục Việt Nam.
[6] Đinh Thị Kim Thoa (2008). *Đánh giá trong giáo dục mầm non*. NXB Giáo dục.