

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC GIÁO DỤC

PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC
(TẬP BÀI GIẢNG DÀNH CHO HỌC VIÊN
KHÓA ĐÀO TẠO CHUYÊN NGÀNH QUẢN LÝ GIÁO DỤC)

TS. TRẦN HỮU HOAN

Hà Nội - 2011

MỤC LỤC

Nội dung	Trang
Chương 1: Khái niệm cơ bản về chương trình giáo dục	5
1.1 Chương trình	5
1.2 Chương trình giáo dục đại học	9
1.3 Chương trình môn học	11
1.3.1 Khái niệm môn học	11
1.3.2 Nguyên tắc xây dựng chương trình môn học	14
1.3.3 Môn học và chương trình đào tạo	16
1.3.4 Thực tiễn quản lý chương trình môn học	18
Chương 2: Cơ sở khoa học và thực tiễn của việc xây dựng chương trình giáo dục và chương trình môn học	20
2.1 Cơ sở triết học của xây dựng chương trình	20
2.1.1 Ý nghĩa của cơ sở triết học trong xây dựng chương trình	20
2.1.2 Một số triết lý giáo dục cơ bản	25
2.2 Cơ sở xã hội của việc xây dựng chương trình	33
2.3 Cơ sở tâm lý học	35
2.4 Cơ sở lý luận dạy học hiện đại	37
Chương 3: Phát triển chương trình giáo dục	42
3.1 Các tiếp cận trong xây dựng chương trình giáo dục	42
3.1.1 Cách tiếp cận nội dung	42
3.1.2 Cách tiếp cận theo mục tiêu	44
3.1.3 Cách tiếp cận phát triển	46
3.2 Các nguyên tắc phát triển chương trình	47
3.2.1 Đảm bảo thực hiện mục tiêu đào tạo	47
3.2.2 Đảm bảo phân định đúng trình độ văn bằng, cấu trúc và khối lượng kiến thức theo bậc học	49
3.2.3 Đảm bảo có sự phân định nội dung theo các khối kiến thức và trình độ kiến thức	51
3.2.4 Đảm bảo có sự phân định theo năng lực nhận thức, năng lực tư duy và năng lực vận hành	54
3.2.5 Đảm bảo chất lượng đào tạo	56
3.2.6 Đảm bảo hiệu quả và hiệu suất đào tạo	57
3.2.7 Đảm bảo tính sư phạm của chương trình đào tạo	58
3.3 Các mô hình xây dựng chương trình đào tạo	59
3.3.1 Mô hình Ralph W. Tyler	59
3.3.2 Mô hình của Saylor, Alexander và Lewis	62
3.3.3 Mô hình của Taba	63
3.3.4 Mô hình xây dựng chương trình của Peter F. Oliva	64
3.4 Quy trình phát triển chương trình	68
3.4.1 Quy trình phát triển chương trình giáo dục/đào tạo	68
3.4.2 Quy trình tổ chức xây dựng chương trình môn học	73

3.4.2.1	<i>Đề xuất cấu trúc chương trình môn học</i>	73
3.4.2.2	<i>Quy trình tổ chức xây dựng chương trình môn học</i>	84
3.4.3	<i>Quản lý quy trình xây dựng chương trình môn học</i>	87
3.4.4	<i>Phân cấp quản lý quy trình xây dựng chương trình môn học</i>	90
	Chương 4: Đánh giá chương trình giáo dục	93
4.1	Khái niệm đánh giá chương trình	93
4.1.1	<i>Khái niệm</i>	93
4.1.2	<i>Các kiểu (loại) đánh giá chương trình</i>	94
4.2	Các tiêu chuẩn thẩm định chương trình giáo dục	96
4.3	Các tiêu chí đánh giá chương trình môn học	99
4.3.1.	<i>Nguyên tắc xây dựng các tiêu chí</i>	99
4.3.2	<i>Các tiêu chí đánh giá chương trình môn học</i>	101
4.3.3	<i>Hướng dẫn quy trình thực hiện đánh giá chương trình môn học</i>	107
	Tài liệu tham khảo	112
	Phụ lục 1: Đề cương môn học (mẫu)	113
	Phụ lục 2: Hướng dẫn lập kế hoạch dạy học	117

MỤC TIÊU MÔN HỌC

PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC

Học xong môn học, học viên đạt được:

+ *Về kiến thức*: Hiểu các khái niệm cơ bản về chương trình giáo dục, phân biệt được các khái niệm về chương trình giáo dục, chương trình môn học, chương trình giảng dạy, thu nhận được kiến thức cốt lõi về khoa học phát triển chương trình giáo dục (xây dựng, thực thi và đánh giá chương trình)

- *Về kỹ năng*: Vận dụng kiến thức cốt lõi về khoa học phát triển chương trình giáo dục có thể tham gia hoặc tổ chức xây dựng chương trình giáo dục/đào tạo /bồi dưỡng một cách khoa học, hiện đại và khả thi trong các điều kiện cụ thể.

- *Về thái độ*: Cung cấp cho người đọc các tài liệu tham khảo để có khả năng thể hiện quan điểm, tiếp nhận các ý kiến khác biệt (nếu có) để hoàn thiện biên soạn một chương trình giáo dục/đào tạo, chương trình bồi dưỡng

- *Về năng lực*: Có năng lực tham gia các hội đồng biên soạn, hội đồng đánh giá thẩm định, tư vấn biên soạn chương trình giáo dục/đào tạo cho các bậc học, chương trình môn học, kế hoạch giảng dạy môn học ở bậc học đại học và các bậc học khác.

Chương 1: KHÁI NIỆM CƠ BẢN VỀ CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC

Trong Chương 1 này, tác giả sẽ đề cập đến hai khái niệm cơ bản: **chương trình giáo dục và chương trình môn học**. Trong lý luận cũng như trong thực tế, các khái niệm về **chương trình** được hiểu theo nhiều cách khác nhau, dẫn đến việc xây dựng (thiết kế) và thực thi các chương trình cũng được triển khai theo các cách khác nhau. Chính vì vậy, việc phân biệt và làm sáng tỏ các khái niệm là rất cần thiết.

1.1. Chương trình

Thuật ngữ *Curriculum* trong tiếng Anh đã được nhiều tác giả, nhà khoa học giáo dục chuyển dịch sang tiếng Việt là *chương trình đào tạo, chương trình giáo dục, chương trình học, chương trình dạy học* v.v... hoặc đôi khi chỉ gọi là *chương trình*. Thuật ngữ này trong các tài liệu tiếng Anh về giáo dục, chương trình giáo dục trong nhà trường cũng được định nghĩa và giải thích theo nhiều cách khác nhau.

Đưa ra định nghĩa về *chương trình* hoàn toàn không phải là việc dễ dàng. Có lẽ định nghĩa thông dụng nhất cho thuật ngữ này xuất phát từ một từ gốc La tinh có nghĩa là “trường đua” (race course). Thực ra, đối với người học thì chương trình học trong nhà trường cũng là một cuộc đua mà họ phải tham gia “chạy” và phải vượt qua hàng loạt các vật cản và rào chắn - đó là các môn học. Từ thế kỷ thứ 4 trước Công nguyên, trường học trong nền văn minh Tây Âu với sự ảnh hưởng tư tưởng triết học của Plato và Aristotle, từ *chương trình* (curriculum) được sử dụng để miêu tả các môn học được giảng dạy trong thời kỳ cổ điển của nền văn minh Hy Lạp. Theo thời gian, tùy thuộc vào quan điểm triết học, quan điểm về giáo dục trong nhà trường của mỗi người mà cách hiểu và giải thích về *chương trình* của họ sẽ khác nhau, chẳng hạn họ hiểu và giải thích *chương trình* (curriculum) là: 1) Những gì được giảng dạy trong nhà trường; 2) Tập hợp các môn học; 3) Tất cả những gì diễn ra trong nhà trường, bao gồm việc dạy, những hoạt động trong giờ, ngoài giờ học, và các mối quan hệ giữa các cá nhân với nhau; 4) Những gì được dạy trong và ngoài trường do nhà trường định hướng; 5) Những hoạt động, kinh nghiệm mà người học trải qua trong trường, và những gì người học thu nhận được qua quá trình học của chính mình trong trường; 6) Là

những môn học hữu ích nhất cho cuộc sống xã hội hiện tại; 7) Là toàn bộ các hoạt động, kinh nghiệm học tập mà nhà trường tổ chức cho người học để họ có thể đạt được những kỹ năng, kiến thức chung ở các môi trường học khác nhau; v.v... và 8) Là tất cả những kiến thức mà người học thu nhận được trong trường đời (the course of living). Theo những cách giải thích và quan niệm trên đây, thì *chương trình* được hiểu theo nghĩa hẹp là những môn học, hoặc theo nghĩa rộng hơn là tất cả những hoạt động, kinh nghiệm của người học ở cả trong và ngoài nhà trường.

Đến thế kỷ XX, ý nghĩa của thuật ngữ *chương trình* được mở rộng hơn. Tùy theo quan điểm về cách tiếp cận xây dựng chương trình, quan điểm về phương thức tổ chức triển khai các hoạt động trong chương trình, căn cứ vào nhu cầu thực tế của sự phát triển kinh tế - xã hội trong từng giai đoạn, các chuyên gia giáo dục, các nhà xây dựng chương trình (curriculum developer) đã đưa ra các định nghĩa về chương trình một cách khái quát, đầy đủ và khác biệt hơn.

Theo Phenix (1962), chương trình bao gồm toàn bộ những kiến thức do các môn học cung cấp.

Hilda Taba (1962) định nghĩa chương trình học là *một bản kế hoạch học tập*. Khi định nghĩa về chương trình, Hilda Taba chỉ ra các yếu tố của chương trình gồm 4 yếu tố sau: 1) *Tuyên bố mục đích và mục tiêu cụ thể*; 2) *Lựa chọn và cấu trúc nội dung chương trình*; 3) *Các chiến lược giảng dạy, cách học phù hợp*; và 4) *Hệ thống đánh giá kết quả học tập*.

Trong *Từ điển giáo dục* của Carter V. Good (1973) chương trình được miêu tả là “*một nhóm có hệ thống và trình tự các môn học cần phải có để được tốt nghiệp hoặc được chứng nhận hoàn thành một ngành học, lĩnh vực học*”.

Theo Tanner (1975) chương trình là *các kinh nghiệm (experiences) học tập được hướng dẫn, và kế hoạch hoá, với các kết quả học tập được xác định trước và hình thành thông qua việc thiết lập kiến thức và kinh nghiệm một cách có hệ thống dưới sự hướng dẫn của nhà trường nhằm tạo ra cho người học sự phát triển liên tục về năng lực xã hội – cá nhân*.

Albert, I. Oliver cho rằng chương trình bao gồm 4 yếu tố cơ bản: *các môn học; các hoạt động, kinh nghiệm học tập; các dịch vụ; và các hoạt động “ẩn”*. Các môn học, hoạt động, kinh nghiệm học và các dịch vụ là những phần hiển nhiên của chương trình, còn khái niệm các hoạt động “ẩn” có thể là những giá trị văn hoá tổ chức của nhà trường, xã hội v.v....

Chương trình được nhìn nhận với góc độ qui mô rộng hơn, nhấn mạnh đến sự phát triển kỹ năng và các giá trị khác mà người học đạt được trong trường học. Điều này được thể hiện qua quan điểm của tác giả Ronald C. Doll (1996) về chương trình: *“Chương trình học của nhà trường là nội dung giáo dục và các hoạt động chính thức và không chính thức; quá trình triển khai nội dung hoạt động, thông qua đó người học thu nhận được kiến thức và sự hiểu biết, phát triển các kỹ năng, thái độ, tình cảm và các giá trị đạo đức dưới sự tổ chức của nhà trường”*.

Một số chuyên gia giáo dục khác nhìn nhận chương trình với một cách tổng thể từ góc độ người quản lý, người thiết kế, thực hiện chương trình, và chính vì vậy họ quan tâm nhiều hơn đến mục đích, mục tiêu, các phương pháp thực hiện để đạt được mục đích, mục tiêu đó.

White (1995) cho rằng: *Chương trình là một kế hoạch đào tạo phản ánh các mục tiêu giáo dục, đào tạo mà nhà trường theo đuổi. Bản kế hoạch đó cho biết nội dung và phương pháp dạy và học cần thiết để đạt được mục tiêu đề ra*. Tim Wentling (1993) định nghĩa: *“Chương trình là bản thiết kế tổng thể cho một hoạt động đào tạo. Hoạt động đó có thể chỉ là một khoá học trong thời gian vài giờ, một ngày, một tuần hoặc vài năm. Bản thiết kế tổng thể đó cho ta biết nội dung cần đào tạo, chỉ rõ những gì có thể kỳ vọng ở người học sau khi kết thúc khoá học, nó phác hoạ qui trình thực hiện nội dung đào tạo, nó cũng cho ta biết các phương pháp đào tạo và cách thức kiểm tra – đánh giá kết quả học tập, và toàn bộ các vấn đề của bản thiết kế này được sắp xếp theo một thời gian biểu chặt chẽ”*.

Có cùng quan điểm về chương trình, Raph Tyler cho rằng chương trình phải bao gồm 4 yếu tố cơ bản sau: 1) *Mục tiêu đào tạo*; 2) *Nội dung đào tạo*; 3) *Phương pháp hay qui trình đào tạo*; và 4) *Đánh giá kết quả đào tạo*. Và tương tự, bất luận định nghĩa thế nào về chương trình, tác giả Kelly cho rằng

chương trình giáo dục cũng cần có 4 yếu tố cấu thành: 1) *Ý định của người xây dựng chương trình*; 2) *Quy trình thực hiện ý định đó*; 3) *Kinh nghiệm, kiến thức mà người dạy cung cấp cho người học trong khi thực hiện ý định của người thiết kế chương trình*; và 4) *Một sản phẩm phụ của chương trình giáo dục được thể hiện qua khả năng học tập “ẩn” (hidden) của người học*.

Nhiều tác giả đưa ra định nghĩa về *chương trình* (curriculum) của riêng họ với sự nhấn mạnh các ý nghĩa của từ này ở mức khác nhau. Theo Portelli (1987), hơn 120 định nghĩa về thuật ngữ này đã xuất hiện trong các tài liệu chuyên ngành về chương trình giáo dục. Việc quan niệm thế nào về chương trình giáo dục không phải đơn thuần là vấn đề định nghĩa về chương trình mà nó thể hiện rõ quan điểm của mỗi người về giáo dục.

Nghiên cứu các quan niệm, định nghĩa về chương trình giáo dục của nhiều tác giả, chuyên gia giáo dục, chuyên gia chương trình giáo dục; với sự hiểu biết và kinh nghiệm công tác trong quản lý đào tạo, xây dựng chương trình giáo dục đại học, chương trình môn học; có quan điểm đồng thuận với quan niệm của các tác giả Tim Wentling, Raph Tyler và Kelly về chương trình giáo dục, tác giả luận án có thể bày tỏ ý kiến về chương trình như sau: “Chương trình giáo dục là bản thiết kế tổng thể được trình bày một cách có hệ thống cho một hoạt động giáo dục, đào tạo của một khoá học trong một khoảng thời gian xác định, và thể hiện 4 yếu tố sau: 1) *Mục tiêu đào tạo thể hiện rõ kết quả đào tạo (Learning outcomes)*; 2) *Nội dung cần đào tạo (các môn học) và thời lượng của chương trình và mỗi môn học*; 3) *Quy trình và các phương pháp triển khai thực hiện nội dung đào tạo đã được qui định trong chương trình để đạt được mục tiêu đào tạo*; và 4) *Phương thức kiểm tra – đánh giá kết quả đào tạo*”, ngoài ra cần có hướng dẫn thực hiện chương trình”.

Có thể nói rằng chương trình trong lĩnh vực giáo dục là một khái niệm động, quan niệm về chương trình giáo dục được phát triển, mở rộng theo trình độ phát triển kinh tế - xã hội, của khoa học, kỹ thuật và công nghệ thông tin. Với mục đích góp phần tạo ra nguồn lực đáp ứng yêu cầu thị trường lao động ở các giai đoạn phát triển khác nhau của xã hội, chương

trình giáo dục cũng phải phát triển, cập nhật không ngừng để thực hiện được chức năng của mình.

1.2. Chương trình giáo dục đại học

Theo Luật Giáo dục Việt Nam (2005), chương trình giáo dục đại học thể hiện mục tiêu GD đại học; qui định chuẩn kiến thức, kỹ năng, phạm vi và cấu trúc nội dung GD đại học, phương pháp và hình thức đào tạo, cách thức đánh giá kết quả đào tạo đối với mỗi môn học, ngành học, bậc đào tạo của GD đại học; bảo đảm yêu cầu liên thông với các chương trình giáo dục khác.

Bộ Giáo dục và Đào tạo qui định chương trình khung cho từng ngành đào tạo trình độ đại học bao gồm cơ cấu nội dung các môn học, thời gian đào tạo, tỷ lệ phân bố thời gian đào tạo giữa các môn học, giữa lý thuyết với thực hành, thực tập. Căn cứ vào chương trình khung, trường đại học xác định chương trình giáo dục của trường mình.

Quan điểm coi giáo dục – đào tạo là quốc sách hàng đầu được khẳng định trong các văn kiện của Đảng, Nhà nước và Chính phủ, thể hiện vai trò đặc biệt quan trọng của giáo dục trong quá trình phát triển kinh tế - xã hội của đất nước. Giáo dục đào tạo cùng với khoa học và công nghệ là nhân tố quyết định tăng trưởng kinh tế và phát triển xã hội. Giáo dục đại học là bộ phận chủ yếu tạo ra nguồn nhân lực trình độ cao cho sự nghiệp CNH-HĐH đất nước. Thực hiện nhiệm vụ trên, chương trình giáo dục đại học phải đáp ứng các yêu cầu cơ bản sau:

1.2.1. Yêu cầu của Luật giáo dục

- *Yêu cầu về mục tiêu:* Mục tiêu giáo dục đại học được ghi tại Điều 39 của Luật Giáo dục 2005: “Đào tạo người học có phẩm chất chính trị, đạo đức, có ý thức phục vụ nhân dân, có ý thức và năng lực thực hành nghề nghiệp tương xứng với trình độ đào tạo, có sức khỏe, đáp ứng yêu cầu xây dựng và bảo vệ Tổ quốc. Đào tạo trình độ đại học giúp sinh viên nắm vững kiến thức chuyên môn và có kỹ năng thực hành thành thạo, có khả năng làm việc độc lập, sáng tạo và giải quyết những vấn đề thuộc chuyên ngành được đào tạo”.

- *Yêu cầu về nội dung:* Để đạt được mục tiêu trên, nội dung chương trình giáo dục đại học phải có tính hiện đại và phát triển, bảo đảm cơ cấu hợp lý giữa kiến thức khoa học cơ bản, ngoại ngữ và công nghệ thông tin với kiến

thức chuyên môn và các bộ môn khoa học Mác – Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh; kế thừa và phát huy truyền thống tốt đẹp, bản sắc văn hoá dân tộc; tương ứng với trình độ chung của khu vực và thế giới. Đào tạo trình độ đại học phải đảm bảo cho sinh viên có những kiến thức khoa học cơ bản và kiến thức chuyên môn tương đối hoàn chỉnh, có phương pháp làm việc khoa học, có năng lực vận dụng lý thuyết vào công tác chuyên môn.

1.2.2. Yêu cầu của thực tiễn

Thực tế, chương trình giáo dục đại học bao gồm 2 khối kiến thức: *kiến thức giáo dục đại cương và khối kiến thức giáo dục chuyên nghiệp.*

- Khối kiến thức giáo dục đại cương bao gồm các môn học, học phần (bắt buộc và tự chọn) thuộc lĩnh vực lý luận chính trị, khoa học xã hội, nhân văn, toán và khoa học tự nhiên, ngoại ngữ, tin học cơ sở, giáo dục thể chất, và giáo dục quốc phòng. Không tính các học phần về giáo dục thể chất và giáo dục quốc phòng, khối kiến thức này có thời lượng 50 – 55 đơn vị học trình (tương đương 30 – 32 tín chỉ), chiếm khoảng 40 – 45% tổng thời lượng chương trình giáo dục đại học.
- Khối kiến thức giáo dục chuyên nghiệp bao gồm các môn học thuộc phần kiến thức cơ sở của khối ngành và của ngành, phần kiến thức chuyên ngành, kiến thức nghiệp vụ ngành, kiến thức thực hành, thực tập, khoá luận (hoặc thi tốt nghiệp), ngoài ra có thể có các môn học thuộc phần kiến thức bổ trợ, chuyên biệt của ngành. Khối kiến thức giáo dục chuyên nghiệp có thời lượng từ 155 – 160 đơn vị học trình (tương đương 110 – 115 tín chỉ), chiếm khoảng 60 – 65% tổng thời lượng của chương trình.

Bảng 1.1. Cấu trúc chương trình giáo dục đại học

TT	Khối kiến thức	Thời lượng (đvht)	Thời lượng (tín chỉ)
1.	Kiến thức giáo dục đại cương	50 - 55	30 – 32
2.	Kiến thức giáo dục chuyên nghiệp - Kiến thức cơ sở ngành, khối ngành - Kiến thức chuyên ngành - Kiến thức bổ trợ/chuyên biệt ngành - Kiến thức nghiệp vụ của chuyên ngành - Khoá luận (hoặc thi tốt nghiệp)	155 - 160	110 – 112

- Một yêu cầu thực tiễn đối với chương trình giáo dục đại học là đào tạo và bồi dưỡng nguồn nhân lực đáp ứng với nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội, đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động, đồng thời thích ứng với các biến đổi trong đời sống và xã hội tương lai. Như vậy, các chương trình giáo dục đại học cần đảm bảo 3 yêu cầu sau đây: 1) *Tri thức khoa học*; 2) *Tinh sáng tạo*; và 3) *Tinh toàn diện*.

1.3. Chương trình môn học

1.3.1. Khái niệm môn học

Theo Đại từ điển tiếng Việt, môn học là “*Bộ phận gồm những tri thức về một khóa học, trong chương trình học tập nào đó*”.

Môn học là “*Khối kiến thức và kỹ năng của một phần chương trình bộ môn cần dạy - học trong một học kỳ ở bậc đại học*”.

Theo Từ điển Bách khoa Việt Nam (2002), môn học là “*Hệ thống (hoặc bộ phận tri thức) về một lĩnh vực khoa học được sắp xếp theo yêu cầu sư phạm để truyền thụ cho người học, mang các đặc điểm: a) Phản ánh các sự kiện, tri thức, qui luật của khoa học tương ứng phù hợp với mục đích, nhiệm vụ dạy học và khả năng nhận thức của học sinh; b) Các câu hỏi, bài tập v.v... giúp học sinh tự kiểm tra luyện tập kỹ năng, kỹ xảo. Môn học còn có những yêu cầu phát triển năng lực hoạt động trí tuệ và giáo dục, lô gíc của môn học không rập khuôn theo lô gíc khoa học tương ứng mà là sự thống nhất giữa lô gíc khoa học và lô gíc nhận thức chung của học sinh*”.

Trong tiếng Anh thuật ngữ ***course syllabus*** dùng để chỉ một chương trình cụ thể với các bố cục chi tiết về kế hoạch giảng dạy, và qui định nội dung kiến thức, kỹ năng môn học trong chương trình học (curriculum). Song, trong thực tế hoạt động giáo dục đào tạo các trường đại học, giảng viên, cán bộ quản lý đào tạo hiểu về thuật ngữ này và có những cách gọi khác nhau: *chương trình môn học, chương trình môn chi tiết học, đề cương môn học, đề cương chi tiết môn học*. Trong khuôn khổ tài liệu học tập này, tác giả sử dụng thuật ngữ *chương trình môn học (CTMH)*, còn *mức độ cụ thể và chi tiết của văn bản chương trình* phụ thuộc vào các yếu tố khác như *phương thức đào tạo yêu cầu*.

Trong Đại từ điển tiếng Việt, chương trình môn học được giải thích là *“Nội dung kiến thức và kỹ năng về một môn học ấn định cho từng lớp, cấp học trong từng năm học”*. Trong từ điển Giáo dục học, chương trình môn học là: *“Văn bản Nhà nước qui định với từng môn học về mục tiêu, yêu cầu, nội dung, khối lượng kiến thức và kỹ năng, kế hoạch phân bổ, thời lượng cần thiết, phương pháp thích hợp, phương tiện tương ứng theo từng lớp học, bậc học. Chương trình bộ môn của mỗi lớp (năm) học được trình bày theo trình tự chương, mục, chủ đề, vấn đề song song với bảng phân bổ thời lượng tương ứng”*.

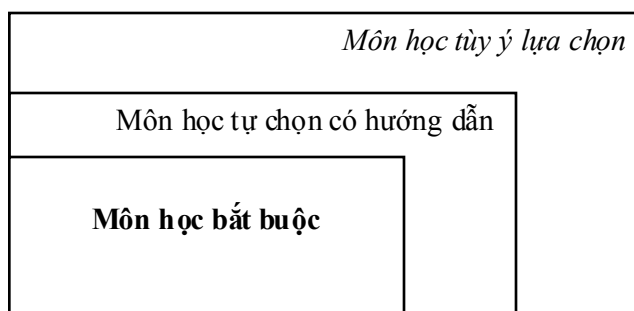
Chương trình môn học là văn bản qui định mục tiêu, nội dung dạy học, phương pháp dạy và học, hình thức và phương pháp kiểm tra - đánh giá kết quả học tập cho một môn học hay một học phần.

Qua các khái niệm về môn học nêu trên, môn học được định nghĩa như sau: *Môn học là khối lượng kiến thức tương đối trọn vẹn, thuận tiện cho người học tích lũy trong quá trình học tập. Môn học thường có thời lượng từ 2 - 4 tín chỉ, được bố trí giảng dạy trọn vẹn và phân phối đều trong một học kỳ. Kiến thức trong mỗi môn học phải gắn với một mức trình độ của người học theo năm học thiết kế. Dựa vào chế độ tích lũy, môn học gồm 3 loại:*

- *Môn học bắt buộc* là môn học có chứa đựng những nội dung kiến thức chính yếu của của ngành hoặc chuyên ngành đào tạo, các môn học này là cơ sở để tiếp thu và phát triển các kiến thức của các môn học kế tiếp có trong chương trình, và bắt buộc người học phải tích lũy để được công nhận văn bằng.

- *Môn học tự chọn* (lựa chọn có hướng dẫn) là môn học chứa đựng những nội dung kiến thức cần thiết nhưng người học được tự chọn theo hướng dẫn của cố vấn học tập, của nhà trường. Những môn học tự chọn có hướng dẫn là cơ sở định hướng hay mở rộng kiến thức cho chuyên ngành đào tạo.

- *Môn học chọn tùy ý* là môn học có trong chương trình đào tạo do người học chọn theo sở thích, nhu cầu riêng của các nhân người học, chỉ có giá trị mở rộng kiến thức của ngành hoặc chuyên ngành đào tạo và để tích lũy đủ số tín chỉ quy định của chương trình.



Hình 1.1: Phân loại các môn học trong chương trình đào tạo

Dựa vào hình thức và tính chất nội dung, môn học gồm 3 loại sau:

- *Môn học lý thuyết* là môn học giảng viên và sinh viên làm việc trên lớp, bao gồm thuyết trình, chữa bài tập, thảo luận (xêmina), làm việc theo nhóm có thầy hướng dẫn. Để triển khai thực hiện môn học lý thuyết, giảng viên cần lựa chọn trong nội dung dạy - học vấn đề cốt lõi và tìm các phương pháp phù hợp truyền đạt kiến thức cho sinh viên, các vấn đề còn lại giảng viên hướng dẫn cho sinh viên tự học, tự nghiên cứu, đồng thời hướng dẫn các hình thức KT – ĐG đối với nội dung của môn học. Nói đến môn học lý thuyết, nhiều người nghĩ rằng chỉ có những giờ học lý thuyết với việc thuyết trình của giảng viên và sự lắng nghe của sinh viên. Trong đào tạo theo tín chỉ, điều này lại càng không hẳn vậy. Sau các giờ lý thuyết, giảng viên cần tổ chức các xêmina, giờ thảo luận nhóm, yêu cầu sinh viên trình bày các vấn đề mà trong giờ lý thuyết giảng viên đã giao cho sinh viên tự học, tự nghiên cứu, hoặc các vấn đề lý thuyết cần được mở rộng, hoặc làm sâu thêm và vận dụng vào thực tiễn. Trong các giờ xêmina giảng viên đóng vai trò quan trọng trong hướng dẫn, định hướng, đánh giá và tổng kết. Để chuẩn bị các hoạt động cho giờ thảo luận nhóm, xêmina, giảng viên phải chuẩn bị các vấn đề mang tính sáng tạo và ứng dụng thực tiễn cao.

- *Môn học thực hành* là môn học sinh viên phải làm thực hành, thí nghiệm, khảo sát thực địa, làm việc trong phòng thí nghiệm, v.v.... Trong các môn học này, sinh viên phải làm việc tương đối độc lập, phát huy tính sáng tạo để vận dụng những kiến thức tiếp thu được trong môn học lý thuyết vào thực hành, thực nghiệm, giảng viên chỉ đóng vai trò chỉ đạo và hướng dẫn sinh viên trong quá trình thực hành, áp dụng các kiến thức lý thuyết của môn học vào tình huống gần thực tế hoặc thực tế.

- *Môn học kết hợp lý thuyết và thực hành* là môn học có một phần giảng lý thuyết hoặc thuyết trình của giảng viên về vấn đề cốt lõi, cơ bản của môn học mà sau đó sinh viên sẽ phải tiến hành làm thí nghiệm hoặc thực hành những kiến thức, kỹ năng của môn học trong phòng thí nghiệm, khảo sát thực địa, điền dã.

1.3.2. Nguyên tắc xây dựng chương trình môn học

Trong khi thiết kế xây dựng chương trình môn học (CTMH), cần tập trung trả lời hai câu hỏi chính sau đây: ***Dạy cái gì? Nội dung dạy theo trình tự như thế nào?*** Hay chính là hai vấn đề: Lựa chọn những nội dung nào để đưa vào chương trình; và những nội dung đó được sắp xếp dạy theo trình tự nào. Hai vấn đề này không có gì mới đối với người xây dựng chương trình và người truyền tải chương trình tới người học, nhưng cần có sự thống nhất rõ ràng trong khi xây dựng và thực hiện chương trình.

Để lựa chọn được nội dung cho chương trình môn học thực sự đáp ứng nhu cầu của người học, của chuyên ngành đào tạo, và sắp xếp nội dung đó theo trình tự hợp lý, phù hợp với điều kiện, xem xét một số nguyên tắc sau:

- *Đảm bảo mục tiêu của môn học*: Tham khảo một số chương trình môn học của một số ngành đào tạo tại các cơ sở khác nhau, tác giả nhận thấy một nhược điểm khá rõ nét và phổ biến là đa số phần mục tiêu môn học được viết còn rất chung chung, chưa xác định cụ thể các yêu cầu về kiến thức, kỹ năng (đặc biệt về kỹ năng mềm chưa thấy xuất hiện trong phần mục tiêu môn học), về thái độ của sinh viên sau khi học xong môn học. Song có thể nói, mục tiêu là cơ sở quan trọng đầu tiên cần được xem xét rất kỹ lưỡng. Xác định mục tiêu chung môn học trước hết phải dựa trên cơ sở mục tiêu đào tạo của ngành, chuyên ngành đào tạo đó (chuẩn đầu ra của ngành đào tạo). Từ mục tiêu chung của môn học, cần xác định mục tiêu cụ thể của từng phần nội dung (chương, mục), xác định mục tiêu cụ thể thuộc từng lĩnh vực nhận thức, kỹ năng, và thái độ, thậm chí cần xác định mục tiêu cụ thể thuộc thứ bậc nào. *Phải dạy những nội dung kiến thức gì để đạt được những mục tiêu cụ thể đó?*
- *Tính hiện thực và khả thi*: Cần xem xét đến những vấn đề đưa vào chương trình dạy có thực sự phù hợp với mục tiêu đã đề ra chưa? Và

trong điều kiện về nhân lực, học liệu, trang thiết bị dạy học của cơ sở đào tạo, khoa thì các nội dung đó có khả năng thực hiện được hay không? Các nội dung chương trình đã bao trùm các mục tiêu môn học đã đề ra hay chưa. Nội dung được lựa chọn để dạy không có khả năng thực hiện trong điều kiện cụ thể thì coi như mục tiêu đề ra chưa đạt được.

- *Tính hiện đại (cập nhật) và hữu ích*: Đây là một trong những yêu cầu quan trọng để xây dựng, bổ sung chỉnh sửa chương trình môn học hằng năm hoặc định kỳ đối với cơ sở đào tạo. Nội dung kiến thức lạc hậu cần được loại bỏ và bổ sung các nội dung kiến thức mới để theo kịp với sự phát triển của khoa học, kỹ thuật và công nghệ và biến đổi mạnh mẽ của cuộc sống xã hội. Song đây là vấn đề không hề dễ, và luôn được tranh luận và cần có những chứng minh thuyết phục. Mặt khác, những nội dung chúng ta muốn cung cấp cho sinh viên đã thực sự hữu ích cho công việc của họ sau khi ra trường, và tạo tiềm năng cho sự phát triển kiến thức và phát huy năng lực của họ sau này hay chưa? Thực sự đây là câu hỏi không dễ để tìm ra câu trả lời. Làm được việc này, cần có sự phân tích tình hình, khảo sát nhu cầu và tham khảo ý kiến của người học.
- *Mối quan hệ với các môn học khác trong chương trình*: Để tránh sự trùng lặp về nội dung kiến thức, việc xem xét chương trình môn học đang được xây dựng hay chỉnh sửa bổ sung trong mối quan hệ với các môn học khác trong chương trình đào tạo là rất cần thiết. Điều này đòi hỏi người xây dựng chương trình môn học phải có cái nhìn xem xét tổng thể toàn bộ chương trình đào tạo của ngành, chuyên ngành. Việc xem xét mối quan hệ giữa các môn học trong chương trình đào tạo chung của ngành sẽ giúp người xây dựng chương trình môn học không chỉ tránh được sự trùng lặp, mà còn chỉ ra được môn học tiên quyết, đồng thời đảm bảo được tính hệ thống, trình tự và logic của toàn bộ chương trình đào tạo.

Sau khi đã lựa chọn được môn học để đưa vào chương trình đào tạo nói chung, lựa chọn được nội dung cần dạy trong chương trình môn học cụ thể, việc tiếp theo là cần sắp xếp nội dung dạy theo trình tự hợp lý và đảm bảo tính sư phạm của chương trình. Theo Tim Wentling (1993) và một số nhà

giáo dục khác cho rằng cần phải tuân theo một số nguyên tắc cơ bản sau đây khi bố trí nội dung đào tạo thành bài giảng cụ thể:

- *Từ đơn giản đến phức tạp*: Do nhận thức của con người thường bắt đầu nhận thức từ cái đơn giản, dễ hiểu trước, sau đó dần lên những vấn đề phức tạp hơn, do vậy việc sắp xếp các nội dung dạy cần phải phù hợp với mức độ tư duy, nhận thức của người học. Mặt khác, cái phức tạp được cấu thành từ nhiều vấn đề đơn giản hơn, do vậy việc bố trí trình tự các nội dung dạy trong chương trình từ đơn giản đến phức tạp, từ cái dễ hiểu đến cái khó là hợp lý và logic.
- *Từ cái chung đến cái riêng*: Trình bày nội dung kiến thức theo trình tự từ cái chung đến cái riêng, từ tổng quát đến cái cụ thể sẽ giúp cho sinh viên tiếp nhận được kiến thức dễ dàng, tự nhiên và có tính hệ thống hơn. Trường hợp ngược lại, bố trí từ cái riêng đến cái chung, cái tổng quát sẽ dễ dẫn đến sự lộn xộn và mất tính hệ thống. Chẳng hạn, trong khi thuyết trình bài giảng, nếu người dạy cung cấp cho sinh viên một bức tranh tổng quát về nội dung bài dạy thì sẽ định hướng được cho sinh viên sẽ tiếp thu được nội dung gì trong bài dạy và sẽ thu hút được sự chú ý của sinh viên. Trên cơ sở đó người dạy sẽ dễ khai thác, phân tích từng phần của nội dung và sẽ không bỏ sót phần nội dung hoặc ý nội dung.

Việc sắp xếp nội dung chương trình còn có thể dựa trên cơ sở *từ quan sát đến lý luận, đảm bảo tính tích hợp, và tính thống nhất*.

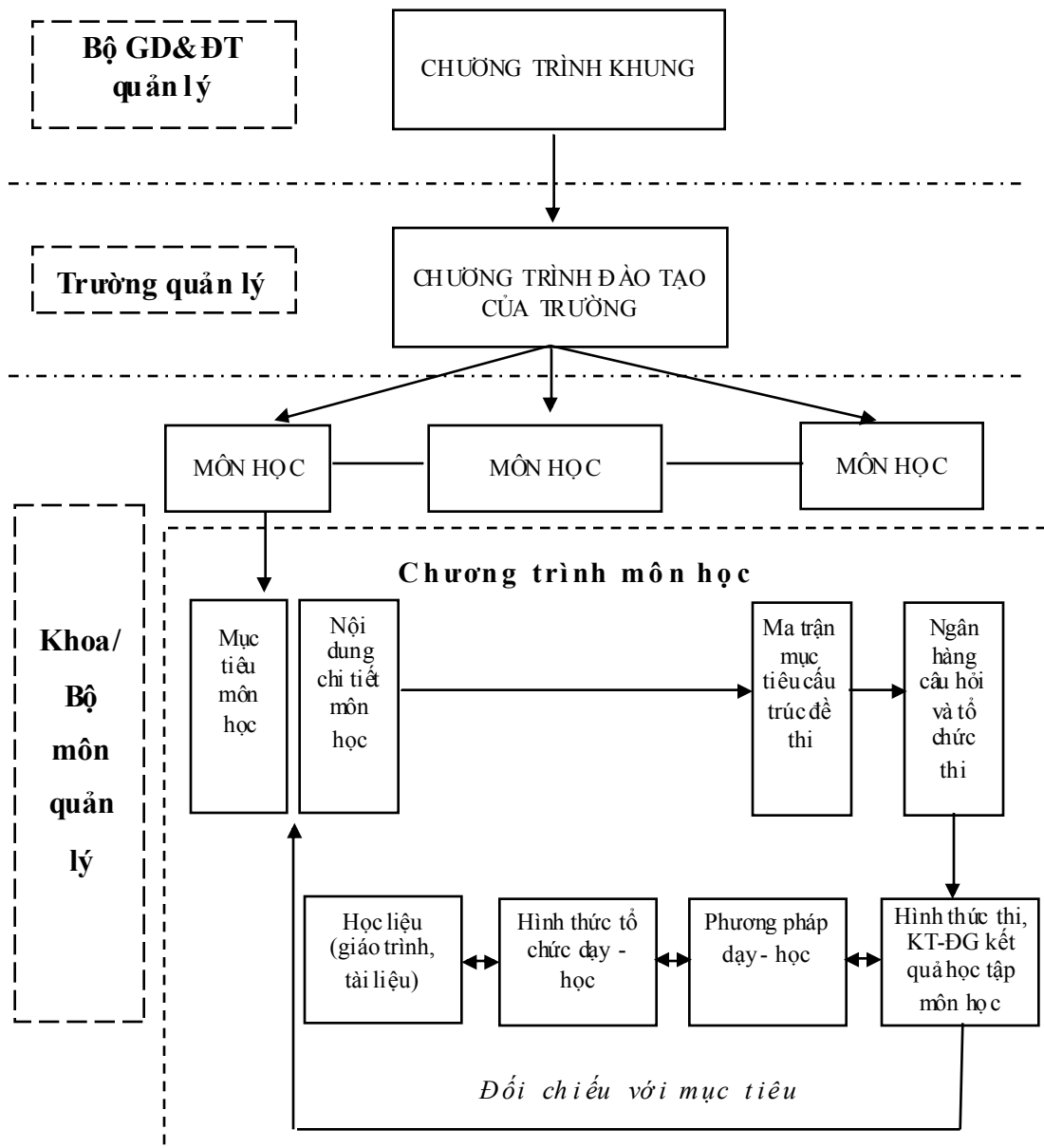
1.3.3. Môn học và chương trình đào tạo

Môn học là thành tố cấu thành nên chương trình đào tạo, có thể so sánh môn học như những viên gạch, chương trình đào tạo như bức tường của ngôi nhà. Để xây dựng nên bức tường của ngôi nhà vững chắc cần những viên gạch đảm bảo tiêu chuẩn kỹ thuật. Trong chương trình đào tạo của ngành học, khoá học nói chung và trong từng khối kiến thức của chương trình nói riêng, mỗi môn học có vị trí, ý nghĩa vai trò và đặc thù riêng, cung cấp những kiến thức nhất định cho người học, và thông qua việc truyền tải kiến thức của mỗi môn học các kỹ năng khác được rèn luyện.

Chương trình đào tạo đại học thường gồm 4 - 5 khối kiến thức: 1) *Khối kiến thức chung (đại cương)*; 2) *Khối kiến thức cơ bản chung của nhóm ngành*; 3) *Khối kiến thức cơ sở ngành*; 4) *Khối kiến thức chuyên ngành*; và 5) *Khối kiến thức nghiệp vụ*. Mỗi khối kiến thức và các môn học thuộc khối kiến thức đó có vai trò của mình trong việc đạt chuẩn đầu ra của một ngành đào tạo, cũng như hình thành một cử nhân khoa học bậc đại học, đồng thời có mối quan hệ qua lại, tương tác với nhau trong quá trình đào tạo một giáo viên, kỹ sư v.v... đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động đang đòi hỏi ngày càng cao. Cán bộ quản lý chương trình cũng như giảng viên phải xác định được vị trí của môn học, vai trò của nó trong quá trình đào tạo và mối quan hệ của nó với các môn học khác.

Trong CTMH cần xác định vị trí của môn học trong chương trình đào tạo của ngành học, chỉ rõ loại môn học, môn học tiên quyết và môn học kế tiếp của môn học đó, đồng thời cũng cần nêu được cấu trúc môn học, thời lượng (số tín chỉ). Điều quan trọng và không thể thiếu được đó là xác định mục tiêu môn học, mục tiêu từng nội dung của môn học về kiến thức, kỹ năng, thái độ. Việc xác định mục tiêu cụ thể của từng phần, từng nội dung là rất cần thiết, bởi lẽ mục tiêu này được xem như là chuẩn kiến thức, chuẩn kỹ năng của môn học, làm cái mốc cho người dạy và người học cùng hướng tới, và làm cơ sở cho quản lý việc kiểm tra - đánh giá kết quả môn học. Trên cơ sở mục tiêu cụ thể của môn học, phần nội dung môn học, cần chỉ rõ các tài liệu học tập cho môn học, tài liệu học tập cho từng nội dung của môn học. Cũng trên cơ sở mục tiêu môn học, căn cứ số lượng và trình độ của sinh viên, điều kiện về cơ sở, trang thiết bị phục vụ dạy học, giảng viên lựa chọn và kết hợp hài hòa các hình thức tổ chức và phương pháp dạy học phù hợp. **Đây chính là sự khác biệt của chương trình môn học trong học chế tín chỉ so với chương trình môn học trong niên chế truyền thống.**

Để đảm bảo chất lượng môn học trong chương trình đào tạo, việc xác định và phân cấp quản lý các phần cấu trúc nội dung môn học là rất cần thiết. Việc phân cấp quản lý cấu trúc nội dung môn học được thể hiện trong hình 1.2 dưới đây:



Hình 1.2. Chương trình đào tạo và CTMH

1.3.3. Thực tiễn quản lý chương trình môn học

+ **Quản lý chương trình môn học:** Thực tế hiện nay việc quản lý chương trình môn học thuộc chương trình GDĐH cũng được phân định khác nhau.

Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức xây dựng và quản lý chương trình các môn học thuộc khối kiến thức lý luận chính trị, giáo dục thể chất, quốc phòng (quản lý về nội dung và thời lượng các môn học này). Chương trình các môn học khác trong chương trình đào tạo do các trường đại học, cơ sở giáo dục đại học tổ chức xây dựng và quản lý. Tùy theo cơ cấu tổ chức và

qui định của từng trường, chương trình các môn học lại được phân cấp quản lý cũng khác nhau, do bộ môn trực thuộc trường hoặc khoa thuộc trường quản lý. Việc phân cấp quản lý chương trình môn học được thể hiện như trong bảng sau:

Bảng 2. Phân cấp quản lý chương trình môn học trong chương trìnhĐT

TT	Chương trình môn học	Đơn vị quản lý
1	Các môn Lý luận chính trị (Những nguyên lý cơ bản của Chủ nghĩa Mác - Lênin; Tư tưởng Hồ Chí Minh; Đường lối cách mạng của Đảng Cộng sản VN)	Bộ Giáo dục và Đào tạo
2	Các môn học thuộc khối kiến thức cơ sở, chuyên ngành, nghiệp vụ v.v...	Các Đại học, các trường đại học.

1.3.4. Thực tiễn quản lý chương trình giáo dục và chương trình môn học các bậc học

Phần này dành cho học viên trình bày và thảo luận.

Chương 2. CƠ SỞ KHOA HỌC VÀ THỰC TIỄN CỦA VIỆC XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC VÀ CHƯƠNG TRÌNH MÔN HỌC

Thông thường các cơ sở lý luận nền tảng (*Foundations*) của xây dựng chương trình giáo dục cần được xem xét đến bao gồm:

- 1) *Cơ sở triết học;*
- 2) *Cơ sở về lịch sử;*
- 3) *Cơ sở tâm lý học;*
- 4) *Cơ sở lý luận dạy học hiện đại;*
- 5) *Cơ sở xã hội.*

Ngoài ra, cơ sở kiến thức về văn hoá, chính trị và kinh tế cũng được xem là cơ sở quan trọng cho việc xây dựng chương trình. Nhiều nhà khoa học cho rằng các cơ sở của việc xây dựng chương trình là tạo ra **ranh giới ngoài của kiến thức** (*external boundaries of knowledge of curriculum*) về chương trình giáo dục, và xác định những nguồn thông tin giá trị lý luận cũng như các nguyên tắc, ý tưởng để giúp các nhà thiết kế chương trình và là cơ sở nền cho các lĩnh vực bên trong của chương trình (*internal domains of curriculum*) như: thiết kế, phát triển, thực thi, đánh giá, cải tiến chương trình và chính sách về chương trình.

Khi xây dựng chương trình cần tính đến các cơ sở trên và mối quan hệ giữa chúng. Việc phân tích, tổng hợp các cơ sở lý luận để làm nền tảng (*foundation*) cho việc thiết kế, thực thi chương trình là rất cần thiết.

2.1. Cơ sở triết học của xây dựng chương trình

2.1.1. Ý nghĩa của cơ sở triết học trong việc xây dựng chương trình

Cơ sở triết học được cho là kiến thức trọng tâm cho việc thiết kế xây dựng chương trình giáo dục vì cơ sở triết học phản ánh ý tưởng, trường phái riêng của các nhà thiết kế chương trình giáo dục, và ảnh hưởng trực tiếp đến mục đích, mục tiêu cụ thể và nội dung cũng như cách thức tổ chức các hoạt động của chương trình giáo dục. Nghiên cứu cơ sở lý luận triết học không chỉ giúp chúng ta hiểu rõ hơn mục đích chung của nhà trường và chương trình giáo dục mà trường đang triển khai, mà nó còn giúp chúng ta nhận ra

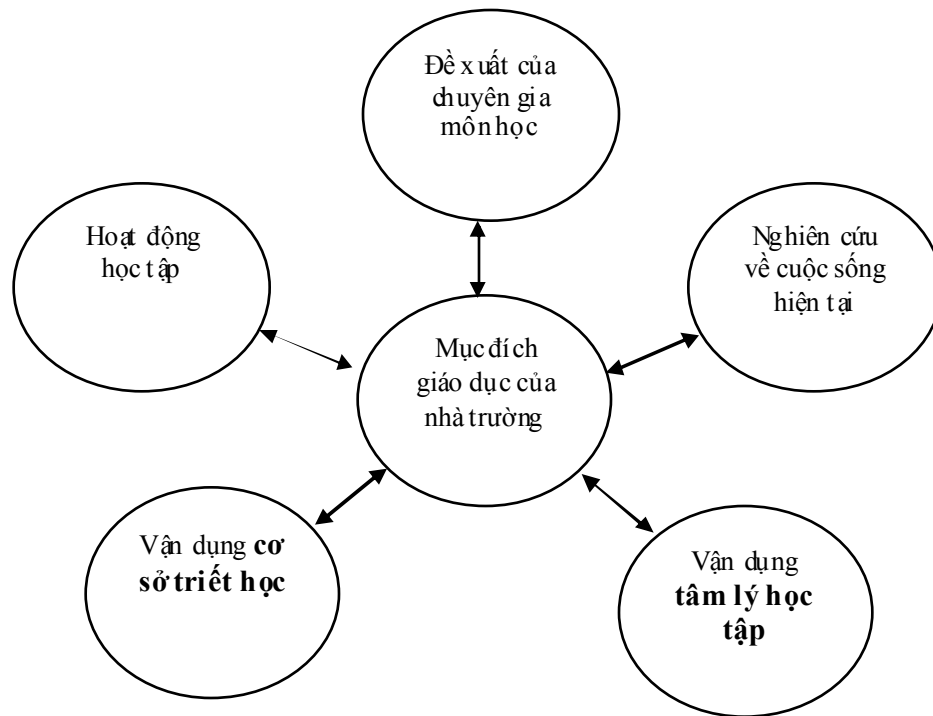
được mối quan hệ giữa các cá nhân, niềm tin, giá trị cuộc sống và cách chúng ta cảm nhận thế giới xung quanh.

Trong lĩnh vực giáo dục, cơ sở lý luận triết học cung cấp cho các nhà giáo dục, đặc biệt các nhà thiết kế chương trình giáo dục hệ thống các nguyên lý, cũng như tư tưởng chính trong việc tổ chức nhà trường, quá trình giáo dục trong nhà trường đồng thời giúp họ xác định rõ nhà trường tồn tại nhằm mục đích gì, giá trị của nội dung chương trình, người học tiếp nhận nội dung đó như thế nào, và phương pháp dạy học cũng như nguồn học liệu nào cần được sử dụng để triển khai nội dung chương trình. Cơ sở triết học còn cung cấp cho họ hệ thống các chính sách, nhiệm vụ cần thực hiện như xác định mục đích giáo dục, nội dung chương trình giáo dục, phương pháp triển khai nội dung chương trình, cũng như quá trình dạy học. Cơ sở triết học còn là cơ sở nền tảng cho chúng ta thực hiện các nhiệm vụ cụ thể trong hoạt động của nhà trường, trong việc đưa ra các quyết định cụ thể, ví dụ như: nguồn học liệu nào cần phải sử dụng và sử dụng nó như thế nào, những hoạt động nhận thức, phi nhận thức nào cần được triển khai, đánh giá người học thế nào, sử dụng kết quả đánh giá đó ra sao, những môn học nào cần được chú trọng hơn v.v.... Thomas Hopkins đã khẳng định ý nghĩa quan trọng của cơ sở triết học trong việc xác định và đưa ra những quyết định trong quá trình xây dựng chương trình: *“Cơ sở triết học đã đi sâu vào từng quyết định quan trọng trong việc xây dựng chương trình giáo dục và giảng dạy trong nhà trường và sẽ mãi mãi là cơ sở vững chắc cho các quyết định được đưa ra trong khi xây dựng chương trình giáo dục, v.v... hầu như tất cả các thành tố của chương trình đều dựa trên cơ sở triết học”*.

Tác giả John Goodlad cũng chỉ rõ rằng cơ sở triết học được cho là *“khởi điểm”* (begining point) cho việc đưa ra quyết định về chương trình và cũng là cơ sở cho tất cả các quyết định tiếp theo liên quan đến chương trình. Cơ sở lý luận triết học còn là tiêu chuẩn (criterion) để xác định mục đích, các thành tố và đích cuối cùng của chương trình giáo dục. John Dewey, nhà giáo dục nổi tiếng của Hoa Kỳ, quan niệm rằng cơ sở triết học là một lý thuyết chung về giáo dục, đưa ra một khung (framework) qui định mục đích và phương pháp giáo dục cho nhà trường. Theo quan điểm của ông thì cơ sở triết học không chỉ là *“điểm khởi đầu”* (starting point) của nhà trường mà còn mang tính

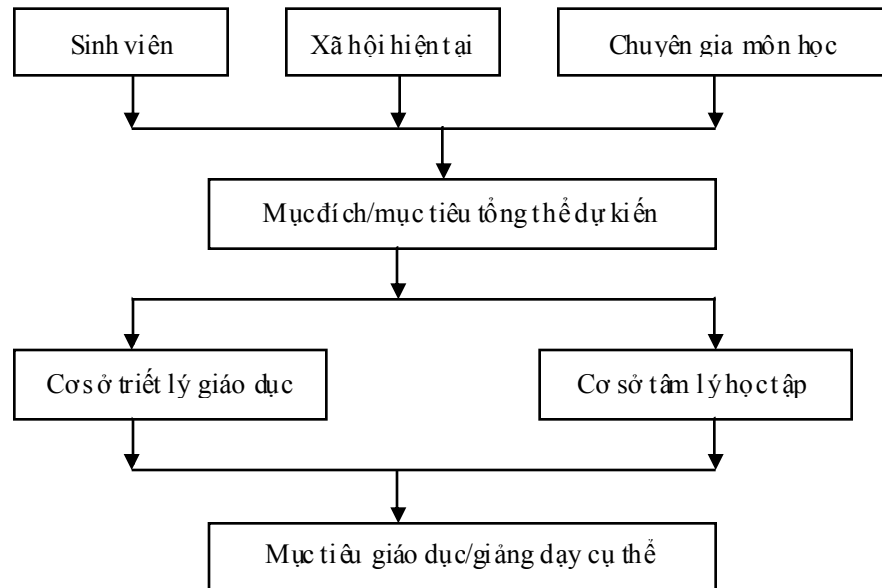
quyết định cho toàn bộ các hoạt động của chương trình giáo dục trong nhà trường, và *“hoạt động giáo dục được ví như phòng thí nghiệm ở đó các triết lý giáo dục được kiểm nghiệm và được hiện thực hoá”*.

Ralph Tyler chuyên gia đầu ngành về chương trình giáo dục, trong gần suốt thế kỷ 20 đã nghiên cứu về chương trình, cho rằng cơ sở triết học là một trong 5 tiêu chuẩn (criteria) làm cơ sở cho việc xác định mục đích giáo dục của nhà trường. Mối quan hệ giữa cơ sở triết học và 4 yếu tố khác: *nghiên cứu người học; cơ sở cuộc sống hiện tại; các đề xuất của các chuyên gia môn học; và cơ sở tâm lý người học*. Khác với quan điểm của John Dewey, cơ sở triết học không được cho là “điểm khởi đầu”, mà cơ sở triết học được xếp ngang trong mối tương tác với 4 yếu tố trên trong mô hình chương trình giáo dục.



Hình 2.1. Vị trí cơ sở triết học trong mối quan hệ với mục đích nhà trường theo quan điểm của Ralph Tyler

Trong việc xác định mục tiêu giảng dạy cụ thể, trong mô hình của Ralph Tyler, cùng với yếu tố tâm lý người học, triết lý giáo dục được so sánh như “màn lọc” (*philosophy filter*) trong việc lựa chọn các mục tiêu giảng dạy cụ thể”. Vị trí của hai yếu tố quan trọng được cho là màn lọc để xác định mục tiêu cụ thể của chương trình được thể hiện trong hình 2.2 dưới đây:



Hình 2.2. Mô hình chương trình của Tyler

Như vậy, triết lý giáo dục có ý nghĩa quan trọng trong việc xây dựng chương trình giáo dục, được coi là phương pháp luận giúp các nhà giáo dục nói chung, các nhà xây dựng chương trình nói riêng xác định rõ:

- Các mục đích nhà trường, mục đích trong giáo dục,
- Mục tiêu giảng dạy và các hoạt động trong nhà trường,
- Vai trò của cá nhân trong nhà trường, trong hoạt động giáo dục, mối quan hệ giữa cá nhân với hoạt động tổ chức và triển khai chương trình.
- Việc lựa chọn các chiến lược, phương pháp dạy học trong nhà trường và trong lớp học.

Việc xác định một triết lý giáo dục để làm điểm tựa cho việc thiết kế và triển khai chương trình giáo dục là một điều kiện không thể thiếu, đặc biệt quan trọng hơn khi sự thay đổi trong giáo dục ngày càng trở nên mạnh mẽ hơn trong những thập niên cuối của thế kỷ 20 và đầu thế kỷ 21 cùng với sự thay đổi của xã hội, của người học, những thay đổi về tri thức trong kỷ nguyên phát triển của công nghệ thông tin và Internet.

2.1.2. Một số triết lý giáo dục cơ bản

Các triết lý chính về cuộc sống nói chung và về giáo dục nói riêng theo nhận thức chung thường được xác định bằng ba yếu tố cơ bản, đó là: Cái gì tốt (*tính giá trị*)? Cái gì đúng (*tính chân lý*)? Cái gì thực (*bản chất*)? Trong môi trường giáo dục, trong nhà trường, các câu hỏi về “cái tốt”, “cái đúng” và “cái thực” **hướng sự quan tâm** của những vấn đề được dạy trong chương trình giáo dục của nhà trường, các phương tiện truyền đạt, phương pháp tìm ra chân lý và bản chất của việc dạy học cũng như nội dung dạy học, nội dung giáo dục trong nhà trường. Như vậy, những câu hỏi luôn được đặt ra và cần có câu trả lời trước khi tiến hành hoạch định chương trình giáo dục, hoạt động dạy học trong nhà trường, đó là: *Nhà trường để cho ai? (What is school for?) Phải dạy cái gì? Vai trò của giáo viên và học sinh ra sao? Nhà trường phải ứng thế với sự thay đổi như thế nào?*

Đến nay, đã tồn tại nhiều các triết lý về giáo dục, mỗi triết lý đại diện cho một tư tưởng về nhà trường, về chương trình giáo dục. Các nhà giáo dục theo các triết lý khác nhau, có những quan điểm khác nhau về giáo dục, nhà trường và chương trình giáo dục. Bốn triết lý được phân tích sau đây được cho là các thuyết cơ bản được áp dụng cho giáo dục: 1) *Triết lý duy tâm (Idealism)*; 2) *Triết lý hiện thực (Realism)*; 3) *Triết lý thực dụng (Pragmatism)*; và 4) *Triết lý hiện sinh (Existentialism)*. Triết lý duy tâm và triết lý hiện thực được cho là các thuyết truyền thống, hai triết lý còn lại được coi là thuyết hiện đại.

1) *Triết lý duy tâm*: Thuyết này cho rằng tư duy là điều duy nhất có thực hoặc qua đó chúng ta có thể hiểu được mọi sự vật. Triết lý này coi trọng yếu tố tinh thần, đạo đức và cho đó là sự giải thích cơ bản về thế giới xung quanh. Những người theo thuyết này cho rằng niềm tin và các giá trị là tuyệt đối và vĩnh cửu, thế giới nhận thức và ý tưởng là vĩnh cửu. Theo triết lý duy tâm, người dạy phải là mẫu mực của những hành vi lý tưởng, chỉ có nhiệm vụ cung cấp cho người học những kiến thức tiềm ẩn sẵn có, được coi là người dẫn dắt về tinh thần, đạo đức và việc học chỉ là nhắc lại, nhớ lại những ý tưởng, tri thức đã tồn tại và hoàn toàn bị động trong quá trình giáo dục trong nhà trường. Như vậy, giáo dục đích thực chỉ quan tâm các vấn đề hệ thống khái niệm. Những nhà giáo dục theo thuyết

duy tâm rất coi trọng tính trật tự và hình mẫu nội dung chương trình liên quan đến ý tưởng, các khái niệm và mối quan hệ giữa các khái niệm đó. Chương trình giáo dục trong nhà trường có tính hệ thống, lấy kiến thức môn học làm cơ sở và có nhiệm vụ truyền tải kho tàng kiến thức văn hoá của nhân loại. Đối với các nhà giáo dục theo thuyết duy tâm, nhà trường có chức năng giới thiệu sự thông thái của các thời đại, những mô hình mẫu mực và giúp cho quá trình phát triển trí tuệ của người học thêm sâu sắc hơn.

2) *Triết lý hiện thực (Realism)*: (Thuyết duy thực). Lý thuyết này cho rằng vật chất có cuộc sống thực độc lập với nhận thức của chúng ta .

Những người theo thuyết hiện thực nhìn nhận thế giới dưới dạng sự vật và vấn đề, cho rằng con người có thể hiểu thế giới xung quanh nhờ cảm giác và quan sát. Cái tốt, đối với các nhà hiện thực, được tìm thấy trong các qui luật tự nhiên và trong trật tự của thế giới tự nhiên. Các nhà hiện thực cho rằng tất cả mọi sự vật đều bắt nguồn từ tự nhiên và phải tuân theo qui luật của tự nhiên. Hành vi của con người là có lý trí khi thì tuân theo các qui luật tự nhiên, khi thì bị kiểm soát bởi qui luật xã hội.

Theo các nhà hiện thực, chương trình của nhà trường bao gồm các môn học về thế giới. Người dạy truyền đạt cho người học kiến thức về thực tế của thế giới, người học tiếp nhận một cách thụ động. Các thay đổi trong trường học được xem như sự tiến triển đến một trật tự hoàn hảo hơn.

Giống như những người theo thuyết duy tâm, các nhà hiện thực cũng nhấn mạnh chương trình bao gồm các môn học, nội dung và kiến thức riêng biệt nhưng được tổ chức theo một trật tự. Các nhà xây dựng chương trình theo thuyết này cũng lấy nội dung, kiến thức môn học làm cơ sở (*knowledge based and subject based*), và rất chú trọng đến trật tự các môn học trong một hệ thống, những môn học chung cung cấp kiến thức trù tượng được ưu tiên xếp lên trên so với các môn học đặc thù.

Trong khi những người theo thuyết duy tâm cho rằng nội dung môn học là kinh điển, cố định vì chương trình giáo dục không thay đổi theo thời gian, thì các nhà theo thuyết hiện thực xem các chuyên gia môn học là người có đặc quyền, uy tín cao về chuyên môn. Đối với các nhà duy tâm, kiến thức có được qua nghiên cứu các ý tưởng từ bên ngoài và chân lý được tìm thấy

trong nghệ thuật, nhưng các nhà hiện thực lại cho rằng hiện thực và chân lý được bắt nguồn từ cả khoa học và nghệ thuật.

3) *Triết lý thực dụng (Pragmatism)* Thuyết này cho rằng chân lý hoặc giá trị của một lý thuyết chỉ có thể được đánh giá trên những kết quả thực tế của lý thuyết đó.

Khác hẳn với hai triết lý duy tâm và hiện thực được cho là các triết lý có tính truyền thống, thuyết thực dụng đề cập đến tính thực nghiệm và dựa vào sự thay đổi, quá trình và tính tương đối. Bản chất của thuyết thực dụng là sự tác động qua lại giữa các cá nhân và môi trường, và mọi sự vật luôn thay đổi. Trong khi thuyết duy tâm và duy thực tập trung nhấn mạnh vào các vấn đề cần giáo dục, các môn học, nội dung, ý tưởng các môn học trong chương trình, thì các nhà theo thuyết thực dụng có cách lý giải khác, đó là kiến thức như một quá trình chuyển biến liên tục của thực tế, việc học là quá trình tham gia của người học vào giải quyết vấn đề trong các tình huống thực và các môn học khác nhau. Người học được tư vấn giúp đỡ và chủ động tham gia trong quá trình học. Sự nhận thức của người học có được nhờ sự tác động qua lại giữa người học và môi trường học, và cơ sở của mối tương tác này chính là quan điểm về sự thay đổi (*notion of change*). Thực tế cả người học và môi trường học luôn có sự thay đổi, do vậy sự tác động qua lại và trao đổi kinh nghiệm giữa người học và môi trường học cũng thay đổi theo.

Bản chất của thuyết thực dụng là sự tác động qua lại giữa người học và môi trường học và sự thay đổi liên tục của mối tác động qua lại đó, do vậy, quan điểm của các nhà xây dựng chương trình giáo dục là không có kiến thức cũng như môn học nào là cố định mà chỉ là tương đối, luôn biến đổi và được cập nhật. Sự thay đổi, cập nhật về kiến thức, môn học làm cho cá nhân người học thay đổi phù hợp với môi trường thực tế và mềm dẻo hơn trong việc giải quyết các vấn đề môn học cũng như nhiệm vụ học tập của chính mình. Người học cũng cần có phương pháp học phù hợp để ứng xử với sự thay đổi của môi trường học và của khoa học. Đối với các nhà theo thuyết thực dụng, phương pháp dạy lý tưởng của thầy quan tâm không quá nhiều việc dạy người học suy nghĩ gì, mà quan tâm hơn là dạy cho họ cách suy nghĩ có phê phán. Việc dạy học được coi là quá trình khám phá, phát hiện hơn là giải thích, giảng giải, do vậy, ở đây phương pháp dạy và phương pháp

học được coi trọng hơn là nội dung vấn đề môn học. Cái cần ở đây là phương pháp ứng xử với sự thay đổi và khảo sát khoa học mang tính trí tuệ.

John Dewey, nhà giáo dục nổi tiếng theo thuyết thực dụng, cho rằng giáo dục là quá trình hoạt động nhằm cải tiến cho điều kiện sống tốt hơn, và trường học là một môi trường đặc biệt và đồng nhất với môi trường xã hội, giữa nhà trường và xã hội là không có ranh giới nào. Chương trình giáo dục được xây dựng trên cơ sở các hoạt động và sở thích của người học, hướng vào việc chuẩn bị cho họ thích ứng các công việc trong thực tế và trong tương lai. Nội dung của chương trình gồm các môn học mang tính liên ngành chứ không phải là một nhóm môn học mang tính đơn ngành. Điểm đáng chú ý là cách giải quyết vấn đề chứ không phải là nắm vững vấn đề và sử dụng các phương pháp khoa học để giải quyết vấn đề chứ không hẳn là nắm được các sự kiện và quan niệm.

Các nhà khoa học theo thuyết thực dụng cho rằng việc dạy và học phải là quá trình hoạt động nhằm tái tạo, xây dựng lại kiến thức thông qua việc sử dụng các phương pháp khoa học phù hợp. Việc học thực sự được bắt đầu khi người học, từng cá nhân hay từng nhóm tham gia tích cực vào giải quyết vấn đề nội dung môn học, qua đó sẽ làm cuộc sống, xã hội và thế giới xung quanh biến đổi theo chiều hướng tốt hơn.

4) *Triết lý hiện sinh (Existentialism)*. Lý thuyết hiện sinh cho rằng con người là một cá thể duy nhất và đơn độc trong một thế giới vô nghĩa, phải tự chịu trách nhiệm về các hành động của mình.

Những người theo thuyết hiện sinh nhìn thế giới theo sự chủ quan cá nhân. Cái tốt, chân lý và hiện thực là do cá nhân xác định. Nét đặc trưng của thuyết hiện sinh là mang tính chủ quan, tự do cá nhân và dựa trên cơ sở nhận thức của cá nhân. Đối với các nhà hiện sinh, nhà trường là nơi giúp người học hiểu chính bản thân mình, hiểu được chỗ đứng của họ trong xã hội. Các nhà hiện sinh cho rằng người học được quyền lựa chọn cái gì để học và cũng xác định nội dung nào là cần học và những tiêu chuẩn để xác định các nội dung cần học đó. Như vậy, chương trình học cần tránh những khối kiến thức mang tính hệ thống cố định và những môn học, vấn đề học được cấu trúc một cách sơ cứng, mà người học cần được tự do lựa chọn những nội dung,

chủ đề, những kiến thức mà họ mong muốn có được. Chương trình học cần bao gồm các môn học, những kiến thức hỗ trợ sự lựa chọn của người học. Chương trình cần tập trung vào các hoạt động, thực hành và các phương pháp, nhờ đó người học thể hiện được năng lực cũng như tình cảm, và thể hiện được chính mình. Sự tương tác giữa người thầy và người học tập trung xung quanh việc giúp đỡ người học phát huy năng lực, chia sẻ tình cảm và sự lựa chọn của cá nhân. Sự thay đổi trong nhà trường, chương trình học được xem như những hiện tượng tự nhiên và cần thiết.

Trên đây là 4 triết lý giáo dục cơ bản, được cho là có ảnh hưởng đến giáo dục nói chung, đến các nhà hoạch định, xây dựng chương trình giáo dục nói riêng. Nhìn một cách tổng quát các triết lý trên với các nét đặc trưng như trong **Bảng 2.1**, trang sau.

5) Quan điểm triết học Mác-Lênin đối với việc xây dựng chương trình giáo dục

Cơ sở triết học của một hoạt động khoa học nói chung, đối với việc xây dựng chương trình giáo dục nói riêng, được cho là vấn đề phương pháp luận, quan điểm tiếp cận để thực hiện công việc đảm bảo tính khoa học và hiệu quả. Lý luận triết học Mác-Lênin đã khẳng định mọi sự vật, hiện tượng của thế giới khách quan không nằm bất động, bất biến tách rời nhau, mà trong mối quan hệ hữu cơ, tác động qua lại theo những qui luật nhất định, luôn vận động trong hệ thống xác định và không ngừng biến đổi và phát triển. Do đó, với quan điểm này, việc xây dựng chương trình học phải dựa trên cơ sở tiếp cận hệ thống và tiếp cận phát triển. Những yêu cầu của thực tế cuộc sống xã hội luôn biến đổi theo chiều hướng tốt lên, đáp ứng yêu cầu phát triển của cá nhân, của thị trường nhân lực lao động. Để đáp ứng các yêu cầu đó, chương trình giáo dục được xây dựng mềm dẻo, không sơ cứng, cần phải bổ sung, cập nhật khi cần thiết. Các **vấn đề nội dung, các môn học** của chương trình phải được sắp xếp theo hệ thống, hợp lý, đảm bảo tính kế tiếp, kế thừa, nhưng vẫn đảm bảo tính độc lập tương đối của mỗi môn học, nhóm môn học.

Bảng 2.1. Tổng quát bốn triết lý giáo dục

Triết lý	Hiện thực/ Bản chất (Reality)	Kiến thức (Knowledge)	Nguyên lý (Values)	Vai trò của người thầy (Teacher's Role)	Ý nghĩa việc học (Learning)	Ý nghĩa của chương trình (Curriculum)
Duy tâm (Idealism)	Dựa vào tinh thần, đạo đức, trí tuệ, không thay đổi.	Cân nhắc lại các tư tưởng tiềm ẩn.	Tuyệt đối và vĩnh cửu.	Cung cấp kiến thức, tiềm tàng ý tưởng Người thủ lĩnh tinh thần, đạo đức.	Nhớ lại kiến thức và ý tưởng, khái quát suy nghĩ	Dựa trên cơ sở kiến thức, dựa vào môn học, thứ tự các môn học là quan trọng.
Hiện thực (Realism)	Dựa vào qui luật tự nhiên, chủ quan	Cảm thụ kiến thức thông qua cảm giác và trừu tượng.	Tuyệt đối, tiềm ẩn; dựa vào qui luật tự nhiên.	Trau dồi kiến thức hợp lý, truyền đạt kiến thức, quyền lực về kiến thức.	Rèn luyện trí tuệ và cách suy nghĩ logic và trừu tượng.	Dựa vào kiến thức, dựa vào môn học, trình tự các môn học. Chú trọng các môn học có tính khoa học và nhân văn
Thực dụng (Pragmatism)	Mối tương tác giữa cá nhân và	Dựa vào kinh nghiệm; sử	Tình huống và quan hệ;	Rèn luyện cách suy nghĩ có	Phương pháp ứng xử với sự	Không có kiến thức cũng như các môn học cố định, thay đổi

Triết lý	Hiện thực/ Bản chất (Reality)	Kiến thức (Knowledge)	Nguyên lý (Values)	Vai trò của người thầy (Teacher's Role)	Ý nghĩa việc học (Learning)	Ý nghĩa của chương trình (Curriculum)
	môi trường học; luôn có sự thay đổi.	dùng các phương pháp khoa học.	sự thay đổi là cần thiết.	đánh giá, phê phán.	thay đổi của môi trường học và các quá trình khoa học.	phù hợp. Các hoạt động chuyên giao văn hoá, giúp cá nhân người học thích nghi với sự thay đổi, giải quyết vấn đề.
Hiện sinh (Existentialism)	Thế giới hiện hữu, thuộc cá nhân, lựa chọn chủ quan.	Kiến thức do cá nhân người học lựa chọn	Tự do lựa chọn nội dung dựa vào nhu cầu của cá nhân	Giúp cá nhân lựa chọn vấn đề học, và khẳng định mình.	Kiến thức, giúp người học tự biết mình và vị trí của họ trong xã hội.	Lựa chọn vấn đề, nội dung; các môn học chọn lựa; sự thay đổi chương trình là cần thiết.

Một giá trị khác của cơ sở triết học Mác Lênin là **tính thực tiễn**. Chương trình giáo dục phải được xây dựng trên cơ sở thực tiễn cuộc sống xã hội. Như vậy, theo quan điểm triết học Mác – Lênin, chương trình giáo dục của bất cứ bậc học nào cần đảm bảo các yêu cầu cơ bản sau:

- *Phải có tính hệ thống, có sự liên hệ, hỗ trợ, bổ sung cho nhau.*
- *Đảm bảo tính kế thừa, mềm dẻo và phát triển.*
- *Trên nền tảng thực tiễn cuộc sống, gắn liền với yêu cầu thực của người học, thực tiễn cuộc sống, thực tiễn phát triển kinh tế - xã hội.*

2.2. Cơ sở xã hội của xây dựng chương trình

Hội nghị thế giới “Giáo dục đại học vào thế kỷ 21 - Tầm nhìn và Hành động” năm 1998 đã đưa ra Tuyên ngôn thế giới về giáo dục đại học: *Sự phù hợp của giáo dục đại học được đánh giá qua sự ăn khớp giữa những gì mà xã hội kỳ vọng và những gì mà nó đang làm.* Để tạo ra sự phù hợp đó, các trường và các hệ thống, đặc biệt trong mối quan hệ chặt chẽ giữa nhà trường với thế giới việc làm, cần dựa trên sự định hướng lâu dài về mục tiêu và nhu cầu xã hội, bao gồm các mối quan tâm về văn hoá, môi trường. Phát triển các kỹ năng và sáng kiến tạo nghiệp cần phải là mối quan tâm chính của GDĐH. Cần chú trọng đặc biệt đến vai trò phục vụ của GDĐH đối với xã hội, đặc biệt là các hoạt động hướng tới việc làm giảm sự đói nghèo, thiếu khoan dung, bạo lực, huỷ hoại môi trường v.v... và các hoạt động nhằm củng cố hoà bình v.v.... Sứ mạng truyền thống của nền GDĐH với nhiệm vụ giáo dục, đào tạo, nghiên cứu và đặc biệt là đóng góp vào việc phát triển và tiến bộ bền vững của toàn xã hội, luôn được củng cố và tiếp tục phát triển, cụ thể là đào tạo những người tốt nghiệp có chất lượng cao, những công dân có trách nhiệm và cung cấp cơ hội học tập đại học và học tập suốt đời. Ngoài ra, GDĐH có một nhiệm vụ chưa từng có trong xã hội ngày nay là đóng góp cho sự phát triển văn hoá, xã hội, kinh tế và chính trị và làm trụ cột cho việc xây dựng tiềm lực nội sinh, củng cố quyền con người trong xã hội hiện đại.

Với sứ mạng và nhiệm vụ trên, việc xây dựng chương trình giáo dục đã đặt ra nhiệm vụ đáp ứng các nhu cầu của cá nhân người học, và nhu cầu xã hội, hai yếu tố này được coi là mối quan tâm hàng đầu của các nhà thiết kế chương trình. Các nhu cầu cá nhân người học chủ yếu cần được xem xét đến

nhu: *nhu cầu về thể chất, nhu cầu tâm lý xã hội, nhu cầu được giáo dục và nhu cầu phát triển*. Còn các nhu cầu xã hội có ý nghĩa và ảnh hưởng đến chương trình học của nhà trường như: *chính trị, kinh tế, giáo dục, môi trường và văn hoá*. Các nhu cầu giáo dục của người học thay đổi khi xã hội thay đổi và hơn thế nhu cầu này cũng thay đổi theo khía cạnh thể chất và tâm lý xã hội của sự trưởng thành và phát triển của người học. Nhà trường tìm cách đáp ứng các nhu cầu giáo dục của người học thông qua chương trình giáo dục của trường. Chẳng hạn, ở nước ta khi nền kinh tế từ cơ chế kế hoạch hoá tập trung, mang nặng tính bao cấp, chuyển sang cơ chế thị trường, đòi hỏi giáo dục đại học phải đổi mới căn bản trong cách tiếp cận đào tạo; đổi mới nội dung, chương trình, phương pháp đào tạo và công tác quản lý đào tạo, quản lý cơ sở giáo dục; cần tính đến mối tương quan giữa lợi ích và nghĩa vụ của nhà nước, của xã hội, của nhà đầu tư, của cơ sở giáo dục - đào tạo và của người học. Phát triển nền kinh tế thị trường dựa trên tri thức đòi hỏi ở sản phẩm của giáo dục đại học, những sinh viên tốt nghiệp, nhiều năng lực mới.

Trong việc thiết kế và xây dựng chương trình học không những cần xem xét các nhu cầu của người học trong mối liên hệ đối với xã hội, mà còn xem xét đến các nhu cầu xã hội trong mối liên hệ với người học. Hai cấp độ nhu cầu này đôi khi đồng qui hoặc thay đổi khác nhau, hoặc phản chiếu lẫn nhau. Nhiều những nhu cầu của xã hội cũng là nhu cầu của cá nhân, và phần lớn các nhu cầu cá nhân là có nguồn gốc từ xã hội. Người xây dựng chương trình học phải luôn nhận rõ hơn các nhu cầu của cá nhân người học, của xã hội, và sự thay đổi của các nhu cầu đó do có tác động từ nền kinh tế, thị trường nhân lực lao động và sự hội nhập của đất nước.

Như vậy, người tham gia xây dựng chương trình học cần phải chú trọng đến *các nhu cầu người học và xã hội, phân tích các nhu cầu xã hội và nhu cầu cá nhân người học*. Việc phân tích cả hai nguồn này sẽ là đầu mối dẫn đến việc tổ chức xây dựng và tổ chức thực hiện chương trình. Là yếu tố có ảnh hưởng lớn đến chương trình học, cơ sở xã hội yêu cầu các nhà xây dựng chương trình cần phải:

- *Phân tích rõ nhu cầu xã hội hiện tại và nhu cầu của thị trường lao động, yêu cầu của nhà sử dụng lao động.*
- *Phân tích nhu cầu của cá nhân người học, năng lực người học cần có để đáp ứng yêu cầu của xã hội và thị trường lao động.*
- *Chương trình đảm bảo tính thực tế, phản ánh được các nhu cầu xã hội.*
- *Tham gia thiết kế và xây dựng chương trình học gồm các nhà khoa học sư phạm, xã hội học, tâm lý học, nhà sử dụng lao động, cựu sinh viên.*

2.3. Cơ sở tâm lý học

Yếu tố tâm lý học luôn có ý nghĩa và vai trò lớn trong cuộc sống của mỗi con người nói chung, đặc biệt trong lĩnh vực giáo dục, cụ thể là xây dựng chương trình giáo dục và giảng dạy.

Tâm lý học hoạt động, một trường phái tâm lý học hiện đại, xác định vai trò to lớn của hoạt động trong việc hình thành và phát triển tâm lý, ý thức, phát triển trí tuệ, phát triển kỹ năng, kỹ xảo, cũng như các phẩm chất nhân cách như tư duy sáng tạo, tính chủ động, năng động, tự chủ v.v... của cá nhân. Hoạt động từ chỗ được hiểu là môi trường biểu hiện tâm lý người, đã trở thành nguồn gốc, phương thức của những biểu hiện đó, là phương tiện, điều kiện thể hiện, phát triển tâm lý người. Từ luận điểm này của tâm lý học hoạt động cho thấy việc xây dựng chương trình và truyền tải chương trình theo quan điểm vì người học phải đảm bảo cho người học phải được hoạt động thường xuyên, có cơ hội thể hiện tính chủ động, năng động, tạo được động cơ học tập cho người học. Như vậy, trong xây dựng chương trình học, cũng như thực thi chương trình phải luôn đảm bảo được phần thực hành phù hợp với nhu cầu người học, tránh lý thuyết, lý luận thuần túy. Theo quan điểm của tâm lý học hiện đại, việc tiếp thu, lĩnh hội tri thức, kiến thức mới của người học phải dựa trên nền của những cái đã có trong đầu của người học, không thể nhồi nhét đầy vào đầu người học trong một lúc, mà phải được rèn luyện dần dần trong những điều kiện phù hợp, khả thi. Việc chuyển biến các kiến thức, tri thức thành kỹ năng, kỹ xảo, việc rèn luyện kỹ năng, kỹ xảo cũng thông qua hoạt động, thực hành của người học.

Cùng quan điểm này, các nhà tâm lý học suy luận cho rằng học là một quá trình hoạt động năng động, việc học phải được truyền đạt cho người học theo những cách có ý nghĩa, các kỹ năng cơ bản phải được học và rèn luyện qua các tình huống thực chứ không tập trung vào từng kỹ năng một cách rời rạc. Với quan điểm của tâm lý học hiện đại và tâm lý học suy luận, trong việc xây dựng chương trình học, chương trình môn học, việc sắp xếp các nội dung, môn học trong chương trình cần phải đảm bảo tính hệ thống, tính kế thừa, hỗ trợ, bổ sung cho nhau. Nội dung chương trình cần đảm bảo được yêu cầu về lượng kiến thức, phân phối thời gian hợp lý, tránh sự quá tải, căng thẳng và đặc biệt chú trọng tính thực hành của nội dung học.

Một yếu tố rất quan trọng trong tâm lý học hiện đại cần được nhấn mạnh, đó là vai trò của động cơ hoạt động. Cấu trúc của hoạt động là cấu trúc chức năng, bao gồm 6 đơn vị: *hoạt động, động cơ, hành động, mục đích, thao tác và phương thức (phương tiện)*. Các đơn vị này có quan hệ chặt chẽ với nhau theo từng cặp: hoạt động - động cơ; hành động - mục đích; thao tác – phương thức (phương tiện). Có thể nói rằng, động cơ chính là những đặc điểm của đối tượng hoạt động, được chủ thể nhận thức và chính nó thúc đẩy hoạt động để chiếm lĩnh đối tượng. Trong giáo dục, cụ thể trong xây dựng và thực thi chương trình học, đối tượng chính là phần nội dung, môn học và chương trình giáo dục, mà cơ sở quan trọng của các nội dung, môn học này là những yêu cầu thực đáp ứng được sự đa dạng ngành nghề trong xã hội. Do vậy, việc xây dựng chương trình giáo dục nói chung, chương trình môn học nói riêng, cần phải tính đến và ưu tiên động cơ của người học, phát huy, duy trì động cơ trong suốt quá trình học. Để có được điều đó, chương trình học phải được thiết kế sát với nguyện vọng, đáp ứng được yêu cầu người học, xã hội, và phải thoả mãn được đối tượng người học.

Như vậy, dựa trên cơ sở tâm lý học hiện đại, việc xây dựng chương trình học theo quan điểm lấy người học làm trung tâm cần phải đảm bảo một số yêu cầu sau:

- *Đảm bảo khối lượng kiến thức, phù hợp với yêu cầu người học và xã hội, nội dung học phải được sắp xếp theo hệ thống, đảm bảo tính logic.*

- *Việc rèn luyện kỹ năng, kỹ xảo phải dựa trên nguyên tắc thực hành hợp lý và đảm bảo tính hoạt động của người học.*
- *Phát huy được tính tích cực, chủ động của người học, duy trì được động cơ học tập của người học.*

2.4. Cơ sở lý luận dạy học hiện đại

Xây dựng chương trình và tổ chức thực hiện chương trình là không tách rời, mà là lồng ghép vào nhau. Đề cập đến thực thi chương trình đào tạo là chính đề cập đến quá trình dạy học. Hơn nữa, xây dựng và phát triển chương trình đào tạo là một nội dung quan trọng thuộc phạm trù lý luận về nội dung dạy học của chuyên ngành khoa học Lý luận dạy học. Chính vì vậy, trong việc xây dựng và phát triển chương trình đào tạo, việc xác định cơ sở lý luận dạy học phải xuất phát từ việc phân tích các vấn đề lý luận, quan hệ giữa các khái niệm lý luận dạy học và nội hàm các khái niệm sau đây:

- Quan niệm khoa học về bản chất của quá trình dạy học, cấu trúc quá trình dạy học;
- Các quy luật và nguyên tắc dạy học;
- Lý luận về nội dung dạy học;
- Lý luận về phương pháp dạy học, cũng như hình thức tổ chức dạy học.

Theo Nguyễn Ngọc Quang, quá trình dạy học là hệ thống vẹn toàn, bao gồm hai thành tố cơ bản, quyết định, luôn tương tác với nhau một cách riêng biệt, đó là dạy và học. Sự tương tác hợp qui luật của dạy và học tạo ra sự thống nhất biện chứng của quá trình này. Dạy và học xen kẽ, thâm nhập và qui định lẫn nhau, cái nọ tồn tại không thể thiếu cái kia. Tác giả khẳng định bản chất của quá trình dạy và học là: sự thống nhất của dạy và học; xây dựng công nghệ dạy học xuất phát từ lô gíc của khái niệm khoa học; tổ chức tối ưu hoạt động cộng đồng và hợp tác của dạy và học; thực hiện tốt chức năng kép của dạy và học; và để cuối cùng làm cho người học tự giác, tích cực tự lực chiếm lĩnh khái niệm khoa học, phát triển nhân cách toàn diện.

Trong lý luận dạy học hiện đại, bản chất của quá trình dạy học được nhiều nhà nghiên cứu thống nhất ở hai luận điểm sau: 1) Hoạt động dạy và hoạt động học có mối quan hệ thống nhất biện chứng, đây là tính hai mặt của

quá trình dạy học. Mỗi quan hệ này cũng chính là quy luật cơ bản của quá trình dạy học; và 2) Hoạt động học là hoạt động trung tâm và có bản chất là quá trình nhận thức. Luận điểm này chỉ ra sự khác biệt về chất so với quan niệm truyền thống vốn coi “hoạt động dạy là trung tâm” và hoạt động học là đối tượng và coi bản chất của hoạt động học là hoạt động tiếp nhận, tích lũy kiến thức (dựa chủ yếu và trí nhớ).

Lý luận dạy học cũng khẳng định cấu trúc hệ thống của quá trình dạy học gồm 6 thành tố cơ bản: *nhiệm vụ, mục tiêu dạy học, nội dung dạy học, phương pháp, phương tiện dạy học, kết quả dạy học* và *việc kiểm tra - đánh giá kết quả dạy học* và ngoài ra yếu tố môi trường dạy học được coi như thành tố thứ bảy của quá trình này. Trong đó, nội dung dạy học là thành tố cơ bản của quá trình dạy học: nội dung của hoạt động học (học cái gì) và nội dung của hoạt động dạy (dạy cái gì). Nội dung dạy học được chứa đựng 3 thành tố cơ bản: *chương trình dạy học; kế hoạch dạy học và tài liệu học tập*.

Xuất phát từ bản chất và cấu trúc của quá trình dạy học, trong khi tổ chức xây dựng và phát triển chương trình giáo dục, cũng như chương trình môn học, đặc biệt trong khâu tổ chức thực hiện chương trình cần phải xem xét đầy đủ các yếu tố sau:

- Mỗi quan hệ thống nhất biện chứng giữa nội dung hoạt động dạy và hoạt động học, trong đó cần xác định nội dung hoạt động học là trung tâm để làm căn cứ xác định hệ mục tiêu học tập về kiến thức, kỹ năng thái độ, năng lực cần trang bị cho người học. Tiếp theo đó là lựa chọn và sắp xếp nội dung kiến thức cần đưa vào chương trình môn học, và chương trình đào tạo.

- Các quy luật tâm lý và đặc điểm nhận thức của người học, chứ không chỉ quan tâm đến nội dung tri thức cần trang bị cho người học. Bởi lẽ, quá trình dạy học thực chất chính là quá trình thiết kế, tổ chức, điều khiển nhằm tích cực hoá hoạt động nhận thức của người học, nhờ đó người học nắm vững tri thức, kỹ năng và đạt được mục tiêu dạy học.

Trong thực tế trước đây và ngay cả hiện nay, do quan niệm không đúng về bản chất của quá trình dạy học, việc xây dựng chương trình thường theo cách ngược lại, đó là *xuất phát từ người dạy để chọn nội dung kiến thức, kỹ năng đưa vào chương trình đào tạo và chương trình môn học*. Do đó, việc

tiếp nhận và lĩnh hội tri thức của người học thường mang tính áp đặt, người học chưa được đặt vào trung tâm của quá trình dạy học. Mặt khác, việc xây dựng chương trình thường tách rời nội dung dạy học khỏi mục tiêu dạy học, phương pháp, phương tiện dạy học. Do đó, chất lượng chương trình đào tạo, chất lượng môn học không cao, người học khó tiếp cận, khó lĩnh hội kiến thức, dẫn đến việc làm giảm hiệu quả đào tạo.

Việc nắm vững các quy luật của quá trình dạy học, cũng như nguyên tắc dạy học và vận dụng vào việc xây dựng và phát triển chương trình đào tạo, chương trình môn học là rất quan trọng, đảm bảo cho việc xây dựng chương trình đúng hướng và phù hợp với người học.

Quá trình dạy học là một quá trình luôn luôn vận động và phát triển không ngừng. Sự vận động và phát triển đó mang tính quy luật, phản ánh các mối liên hệ tất yếu, chủ yếu và bền vững giữa các thành tố cấu trúc cơ bản của quá trình dạy học cũng như giữa quá trình dạy học và các môi trường dạy học. Nhiều tác giả nghiên cứu lý luận dạy học đã khẳng định mối quan hệ có tính quy luật trong dạy học như: 1) *Tính quy định của các điều kiện kinh tế - xã hội đối với quá trình dạy học*; 2) *Tính thống nhất biện chứng giữa dạy học và giáo dục phát triển trí tuệ và phát triển nhân cách*; 3) *Tính thống nhất biện chứng giữa hoạt động dạy và hoạt động học trong một quá trình dạy học*; và 4) *Tính quy định của mục đích dạy học đối với nội dung dạy học và phương pháp, phương tiện dạy học và các hình thức tổ chức dạy học*. Trong bốn quy luật trên, quy luật về tính thống nhất biện chứng giữa hoạt động dạy của thầy và hoạt động học của trò là quy luật cơ bản của quá trình dạy học, đây chính là mối liên hệ tất yếu, bền vững giữa hai thành tố trung tâm đặc trưng cho tính hai mặt của quá trình dạy học. Chính vì vậy, quy luật này chi phối và bao trùm các quy luật khác của quá trình dạy học.

Nguyên tắc dạy học là những luận điểm cơ bản có tính quy luật của lý luận dạy học, chỉ đạo toàn bộ tiến trình dạy học và nhằm thực hiện tốt mục đích, nhiệm vụ dạy học. Các nguyên tắc này là các luận điểm được khái quát hoá từ thực tiễn dạy học, phản ánh tác động của các quy luật dạy học. Do đó mỗi nguyên tắc dạy học như là một yêu cầu có tính nguyên tắc trong dạy học. Thực hiện đúng các nguyên tắc dạy học sẽ đảm bảo việc thực hiện quá

trình dạy học đúng quy luật và đảm bảo lựa chọn phù hợp nội dung dạy học, phương pháp dạy học, hình thức dạy học và đánh giá được kết quả và hiệu quả của quá trình dạy học. Trên cơ sở phân tích mục đích, nhiệm vụ dạy học, dựa vào quy luật của quá trình dạy học, nhiều nhà nghiên cứu giáo dục đã thống nhất một số nguyên tắc dạy học như sau:

- Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa *tính khoa học* và *tính giáo dục*;
- Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa *lý thuyết* và *thực hành, lý luận* và *thực tiễn nghề nghiệp*;
- Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa *tính trực quan* và *sự phát triển tư duy trừu tượng*, (*giữa cái cụ thể và cái trừu tượng trong dạy học*);
- Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa *tính vững chắc của tri thức* và *tính mềm dẻo, linh hoạt của tư duy*;
- Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa *tính vừa sức chung* và *vừa sức riêng trong quá trình dạy học* (*tính phân hoá và tính cá biệt*);
- Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa *vai trò chủ thể tích cực của người học* và *vai trò chủ đạo của người dạy*;
- Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa *cá nhân* và *tập thể trong quá trình dạy học*.

Để đạt được chất lượng và hiệu quả dạy học, hoạt động dạy học phải tuân theo các nguyên tắc chỉ đạo trên đây. Bởi lẽ, các nguyên tắc dạy học chỉ đạo việc lựa chọn và vận dụng phối hợp nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức dạy học, nghĩa là chỉ đạo toàn bộ tiến trình dạy và học, đảm bảo cho quá trình dạy học vận động và phát triển hợp với quy luật nhằm đạt được mục đích và thực hiện được nhiệm vụ dạy học.

Lý luận dạy học hiện đại cũng chỉ ra sự thống nhất giữa nội dung dạy học và hình thức đào tạo. Mỗi quan hệ giữa nội dung dạy học với phương pháp, phương tiện dạy học và hình thức dạy học không chỉ với tư cách là mối liên hệ giữa các thành tố cơ bản của quá trình dạy học, mà còn thể hiện ở mối liên hệ đặc biệt của hai phạm trù nội dung và hình thức. F. Heghen đã có một nhận định nổi tiếng “*Phương pháp là ý thức về hình thức tự vận động bên trong của nội dung*”. Theo đó, cần hiểu rõ rằng phương pháp, phương tiện,

và hình thức dạy học chính là sự phản ánh lô gíc của nội dung dạy học. Bởi vậy trong việc xây dựng, thiết kế và thực thi chương trình đào tạo, chương trình môn học, cần đặc biệt chú ý xem xét và vận dụng yêu cầu về mối quan hệ giữa nội dung chương trình (từ hệ mục tiêu, kiến thức cơ bản, và kỹ năng nghề nghiệp v.v...) với các phương pháp dạy học phù hợp để truyền tải các nội dung chương trình đến người học. Như vậy, mối quan hệ giữa mục đích, mục tiêu dạy học, nội dung dạy học và phương pháp dạy học trong tổ chức dạy học và quán triệt vận dụng mối quan hệ này trong xây dựng và thực thi chương trình đào tạo nói chung và chương trình môn học nói riêng.

Một điểm nữa của lý luận dạy học hiện đại, cũng như lý luận dạy học đại học được đề cập đến là khối lượng kiến thức và các kỹ năng của chương trình phù hợp với cấp học, bậc học và quan trọng hơn là cần xác định được chuẩn kiến thức, chuẩn kỹ năng cho một chương trình giáo dục cũng như là chương trình môn học. Xét ở điểm này của lý luận dạy học, chương trình giáo dục nói chung, chương trình môn học nói riêng phải được xây dựng đảm bảo chuẩn đầu ra về kiến thức, kỹ năng của chương trình, của ngành học, của môn học.

Tóm lại, dựa trên cơ sở lý luận dạy học hiện đại, khi xây dựng và phát triển chương trình đào tạo, cũng như chương trình môn học cần chú ý các yêu cầu sau:

- *Đảm bảo chuẩn kiến thức bậc học, chuẩn kiến thức ngành đào tạo, và chuẩn kiến thức môn học;*
- *Đảm bảo tính cập nhật, hiện đại về nội dung chương trình;*
- *Đảm bảo các nguyên tắc, quy luật của quá trình dạy học.*

Chương 3: PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC

3.1. Cách tiếp cận trong xây dựng chương trình giáo dục và chương trình môn học

Cách tiếp cận trong thiết kế và xây dựng chương trình giáo dục nói chung, chương trình môn học nói riêng là sự thể hiện quan điểm của người thiết kế chương trình nhìn nhận về hiện tượng, thực tế và giá trị chương trình, về khối lượng kiến thức, thời lượng của chương trình. Cách tiếp cận xây dựng chương trình phản ánh quan điểm tổng quát bao gồm các cơ sở của một chương trình: *cơ sở triết học, lịch sử, tâm lý học, lý luận dạy học và cơ sở xã hội học* cũng như các nguyên lý về lý thuyết, thực hành của nội dung chương trình giáo dục. Cách tiếp cận cũng thể hiện quan điểm của người thiết kế xây dựng chương trình về vai trò người dạy, người học, mục đích, mục tiêu của chương trình. Trong quá trình phát triển chương trình giáo dục từ trước tới nay, các chuyên gia xây dựng chương trình thường dựa theo 4 cách tiếp cận sau đây:

- 1) Cách tiếp cận nội dung (*The content approach*);
- 2) Cách tiếp cận theo mục tiêu (*The objective approach*);
- 3) Cách tiếp cận quá trình (*The process approach*) hay cách tiếp cận phát triển (*The development approach*);
- 4) Cách tiếp cận theo quan điểm CDIO (*Conceive- Design- Implement – Operate; Khảo sát, hình thành ý tưởng - Thiết kế - Triển khai - Vận hành*).

Mỗi cách tiếp cận trên đều thể hiện ưu điểm và đồng thời cũng bộc lộ những yếu điểm.

3.1.1. Cách tiếp cận nội dung

Những người xây dựng chương trình theo cách tiếp cận nội dung cho rằng giáo dục chỉ là quá trình truyền thụ kiến thức của người dạy cho người học. Theo quan điểm này thì chương trình giáo dục nói chung, chương trình môn học nói riêng được cho là một bản phác thảo về nội dung kiến thức cần cho

người dạy và người học và mục tiêu của chương trình chính là nội dung và khối lượng kiến thức cần được dạy và truyền thụ cho người học. Chẳng hạn, chương trình một môn học là bản trình bày nội dung môn học, dựa theo đó người dạy sẽ biết họ *phải dạy cái gì, người học cần biết mình phải học gì*, tiếp nhận nội dung kiến thức gì. Như vậy, chương trình môn học được thiết kế xây dựng theo quan điểm cách tiếp cận này đơn thuần chỉ là mục lục của một cuốn sách hay giáo trình để dạy môn học đó, ngoài ra không đề cập đến chiến lược, phương pháp dạy học. Hệ quả là để truyền thụ nội dung kiến thức của chương trình, người dạy cũng chỉ cần tìm các phương pháp phù hợp để truyền đạt được nội dung kiến thức đó một cách nhiều nhất, vô hình chung đẩy người học vào thế thụ động tiếp nhận tiếp kiến thức. Đây là cách tiếp cận truyền thống trong việc xây dựng chương trình. Mặc dù hiện nay các cơ sở giáo dục đại học trên thế giới hầu như không xây dựng chương trình học theo cách tiếp cận này, song ở nhiều cơ sở giáo dục đại học Việt Nam hiện đang sử dụng cách tiếp cận nội dung trong thiết kế xây dựng chương trình vẫn là chủ đạo.

Theo cách tiếp cận này, chúng ta thừa nhận vai trò quan trọng của khối nội dung kiến thức người dạy và người học cùng phải đạt được, nhưng quá trình đào tạo không chỉ đơn giản như vậy. Cùng với sự bùng nổ thông tin với những tiến bộ của khoa học kỹ thuật và công nghệ, đặc biệt là công nghệ thông tin viễn thông, ước tính rằng cứ 5 – 7 năm, khối lượng thông tin toàn cầu lại tăng gấp đôi, sự gia tăng về kiến thức là tất yếu. Như vậy, nếu giáo dục chỉ đơn thuần là quá trình truyền thụ kiến thức, trong khi thời gian đào tạo trong cơ sở giáo dục đại học là cố định (thậm chí còn giảm đi, từ 5 năm xuống còn có 4 năm), thì người dạy cũng không đủ khả năng để truyền thụ những khối kiến thức khổng lồ do thông tin mang lại, và người học sẽ bị lâm vào tình trạng quá tải vì bị nhồi nhét kiến thức, hơn nữa dù người học có tiếp thu được khối kiến thức tối đa đi chăng nữa thì nó cũng nhanh chóng bị lạc hậu, lỗi thời và không có tác dụng gì đối với thực tiễn. Với những phân tích trên, cách tiếp cận theo nội dung trong thiết kế xây dựng chương trình tỏ ra còn nhiều điểm yếu như:

- Khó xác định được mục tiêu cụ thể của chương trình, môn học định hướng để người dạy và người học cùng nhau đạt tới, do vậy cũng khó có

thể xác định được chuẩn để thực hiện kiểm tra – đánh giá thành quả giảng dạy – học tập của giáo viên và sinh viên.

- Khó có thể đánh giá được mức độ hoàn thành chương trình dạy của giảng viên, thậm chí còn dẫn đến việc tùy tiện trong việc biên soạn chương trình giảng dạy, đề cương bài giảng.
- Không khuyến khích được người dạy có trách nhiệm gì với người học, những người tiếp thu nội dung kiến thức và là đối tượng của quá trình truyền thụ kiến thức và cũng không có trách nhiệm gì về sự tác động của nội dung kiến thức đến người học.
- Người học luôn bị động và phụ thuộc vào thầy trong quá trình lĩnh hội kiến thức và không biết sẽ phải thi như thế nào v.v...

Như phân tích ở trên, theo cách tiếp cận này, nội dung kiến thức là vấn đề cốt lõi của chương trình giáo dục hay chương trình môn học. Song nếu khi xây dựng chương trình chỉ chú trọng đến nội dung kiến thức mà bỏ qua hoặc không đề cập đến các yếu tố khác như mục tiêu, qui trình đào tạo, phương pháp dạy học và hình thức đánh giá kết quả học tập, thì chương trình đó khó có thể phù hợp với yêu cầu xã hội và nhu cầu của người học.

3.1.2. Cách tiếp cận theo mục tiêu

Khác với cách tiếp cận theo nội dung, xuất phát điểm của việc xây dựng chương trình đào tạo trước hết phải xác định được mục đích, mục tiêu của chương trình, của khoá đào tạo, của ngành đào tạo. Mục tiêu đào tạo của chương trình cần được xác định rõ ràng, tường minh và chi tiết cả về nội dung kiến thức, kỹ năng cần được rèn luyện cho người học, năng lực của người học cần được đào tạo, phương pháp đào tạo, cũng như phương pháp kiểm tra đánh giá kết quả của đào tạo v.v.... Theo cách tiếp cận này, nội dung kiến thức, kỹ năng vẫn được chú trọng, song chỉ những loại kiến thức, kỹ năng nhằm giúp người học đạt tới những mục tiêu đào tạo đã được xác định từ trước. Dựa trên cơ sở mục tiêu đã được xác định, những nhà thiết kế xây dựng chương trình học đưa ra quyết định trong việc lựa chọn nội dung kiến thức, phương pháp, chiến lược dạy học và hình thức kiểm tra đánh giá phù hợp. Mục tiêu đào tạo là cơ sở lựa chọn nội dung đào tạo và đồng thời là tiêu chuẩn để đánh giá xem việc học tập có đạt được mục tiêu đề ra trong

chương trình hay không. Mục tiêu đào tạo ở đây cũng là mục tiêu đầu ra (*learning outcomes*) của quá trình đào tạo thể hiện qua những thay đổi về năng lực hành động, về hành vi của người học từ lúc vào trường tới lúc ra trường và tham gia vào thị trường lao động.

Chương trình đào tạo được thiết kế trên cơ sở mục tiêu đào tạo tạo ra một “khuôn mẫu chuẩn” được hình thành qua các giai đoạn khác nhau của quy trình đào tạo, của một khoá học. Chương trình đó cũng giúp xác định mục tiêu riêng biệt cho từng cho từng nhóm môn học, cho từng môn học cụ thể cấu thành nên chương trình, thậm chí mục tiêu cho từng chương, phần trong mỗi môn học. Căn cứ vào mục tiêu cụ thể đó, người dạy, người học có thể lựa chọn nội dung kiến thức, phương pháp, chiến lược dạy - học tương ứng, các phương tiện dạy - học phù hợp nhằm đạt được mục tiêu. Một khi “chuẩn” đã được xác định, các phương tiện đạt chuẩn cũng đã hình thành, thì việc đánh giá mức độ đạt chuẩn cũng sẽ được tiến hành một cách chính xác, khoa học. Kiểm tra – đánh giá kết quả đào tạo thực chất là sự đối chiếu kết quả đào tạo với hệ mục tiêu của quy trình đào tạo đã được xác định.

Bên cạnh những ưu điểm như phân tích ở trên, xây dựng chương trình theo cách tiếp cận mục tiêu cũng còn một số những nhược điểm sau:

- Giáo dục không đơn thuần là công cụ để rèn đúc tạo ra những sản phẩm theo một “khuôn mẫu” giống nhau như một dây chuyền công nghệ sản xuất trong đó các sản phẩm phải đạt chuẩn đã xác định từ trước. Trong khi đó, giáo dục với đối tượng là con người có đặc điểm là không ai giống ai về mọi phương diện thì việc áp dụng một quy trình công nghệ đào tạo trên cơ sở mục tiêu xác định cứng nhắc là khó có thể duy trì lâu.
- Giáo dục không chỉ là quá trình truyền thụ kiến thức, không chỉ là việc rèn luyện người học theo những mục tiêu xác định, giáo dục còn là quá trình phát triển con người, giúp người học phát huy tối đa kinh nghiệm, tiềm năng sẵn có của bản thân giúp họ tự hoàn thiện, tự khẳng định mình và sẵn sàng thích nghi với cuộc sống luôn biến động. Song, theo cách tiếp cận này, thì khả năng tiềm ẩn của cá nhân người học không được quan tâm phát huy, nhu cầu và sở thích riêng của họ cũng khó có thể được đáp ứng.

Nhiều chuyên gia chương trình giáo dục đều nhận thấy rằng cách tiếp cận theo mục tiêu tạo ra quy trình đào tạo chặt chẽ, dễ kiểm tra – đánh giá, song còn cứng nhắc, khuôn mẫu, đồng nhất trong quá trình đào tạo, chưa chú ý đến sự đa dạng, khác biệt của nhân tố người học, môi trường, xã hội trong quá trình giáo dục.

3.1.3. Cách tiếp cận phát triển

Cách tiếp cận phát triển hay còn gọi là cách tiếp cận quá trình cho giáo dục là sự phát triển, chương trình giáo dục được xem là quá trình (*Curriculum as process and education as development*). Giáo dục là sự phát triển với nghĩa là phát triển con người, phát triển mọi tiềm năng, kinh nghiệm của con người để giúp họ có thể làm chủ được bản thân, khẳng định được chính mình trong thực tế, đương đầu với mọi thử thách một cách chủ động, sáng tạo. Xây dựng chương trình theo cách tiếp cận phát triển chú trọng đến sự phát triển khả năng hiểu biết, tiếp thu ở người học hơn là truyền thụ khối lượng nội dung kiến thức đã được xác định từ trước. Xây dựng chương trình theo cách tiếp cận phát triển, các chuyên gia chương trình cho rằng người học không thể học tất cả những gì có trong quá trình đào tạo của nhà trường. Vì vậy, chương trình cần phải được xây dựng làm sao để đào tạo ra những sản phẩm có thể đương đầu với những đòi hỏi của nghề nghiệp không ngừng thay đổi trong bối cảnh cuộc sống xã hội luôn có những biến đổi theo thời gian. Chương trình theo cách tiếp cận này sẽ giúp người học phát triển được tối đa các tố chất sẵn có, phát huy được năng lực tiềm ẩn của họ, đây là sự khác biệt với quan điểm tiếp cận theo mục tiêu với nét đặc trưng là cứng nhắc, khuôn mẫu.

Theo cách tiếp cận này với quan điểm là giáo dục là phát triển, còn chương trình đào tạo là quá trình, thì các nhà thiết kế xây dựng chương trình chú trọng nhiều đến khía cạnh nhân văn của chương trình đào tạo, của đối tượng đào tạo với nhu cầu, sở thích hứng thú riêng, và đây cũng được xem là xuất phát điểm của việc xây dựng chương trình. Chương trình đào tạo của nhà trường cung cấp các khối kiến thức cần thiết phải học để đạt được văn bằng nhất định, còn người học căn cứ vào nhu cầu, hứng thú và nền kiến

thức, kinh nghiệm của họ đã tích lũy được, với sự tư vấn của người dạy, chủ động xây dựng chương trình riêng thoả mãn mục tiêu của họ.

Xây dựng chương trình theo cách tiếp cận phát triển tạo ra lý thuyết về phương pháp dạy - học chủ động “*lấy người học làm trung tâm*”. Trong đó, vai trò người thầy chuyển thành người hướng dẫn (instructor), người học được rèn luyện cách tự học, tự phát hiện và giải quyết vấn đề, tự điều chỉnh quá trình đào tạo của mình với sự giúp đỡ của người thầy.

Nhiều chuyên gia giáo dục cho rằng cách tiếp cận này có nhiều ưu điểm hơn so với cách tiếp cận theo nội dung và mục tiêu vì chương trình xây dựng theo cách tiếp cận phát triển giúp hình thành ở người học tính chủ động, và chú trọng đến sự phát triển nhân cách, tính sáng tạo, năng lực giải quyết vấn đề trong tình huống thực của cuộc sống của người học.

3.2. Các nguyên tắc phát triển chương trình giáo dục

3.2.1. Đảm bảo thực hiện mục tiêu đào tạo

+ Về mục tiêu đào tạo theo Điều 39 của Luật giáo dục 2005:

“Mục tiêu của giáo dục đại học là đào tạo người học có phẩm chất chính trị, đạo đức, có ý thức phục vụ nhân dân, có kiến thức và năng lực thực hành nghề nghiệp tương xứng với trình độ được đào tạo, có sức khoẻ, đáp ứng yêu cầu xây dựng và bảo vệ tổ quốc.

Đào tạo trình độ cao đẳng giúp sinh viên có kiến thức chuyên môn và kỹ năng thực hành cơ bản để giải quyết những vấn đề thông thường thuộc chuyên ngành được đào tạo.

Đào tạo trình độ đại học giúp sinh viên nắm vững kiến thức chuyên môn và có kỹ năng thực hành có khả năng làm việc độc lập, sáng tạo và giải quyết những vấn đề thuộc chuyên ngành được đào tạo.

Đào tạo trình độ thạc sĩ giúp học viên nắm vững lý thuyết, có trình độ cao về thực hành, có khả năng làm việc độc lập, sáng tạo và có năng lực phát hiện, giải quyết những vấn đề thuộc chuyên ngành được đào tạo.

Đào tạo trình độ tiến sĩ giúp nghiên cứu sinh có trình độ cao về lý thuyết và thực hành, có năng lực nghiên cứu độc lập, sáng tạo, phát hiện và

giải quyết những vấn đề mới về khoa học-công nghệ, hướng dẫn nghiên cứu khoa học và hoạt động chuyên môn.”

+ Về nội dung đào tạo theo Điều 40 của Luật giáo dục 2005

*“**Nội dung đào tạo đại học** phải có tính hiện đại và phát triển, bảo đảm cơ cấu hợp lý giữa kiến thức khoa học cơ bản, ngoại ngữ và công nghệ thông tin với kiến thức chuyên môn và các bộ môn khoa học Max-Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh; kế thừa và phát huy truyền thống tốt đẹp, bản sắc văn hoá dân tộc; tương ứng với trình độ chung của khu vực và thế giới.*

***Đào tạo trình độ cao đẳng** phải bảo đảm cho sinh viên có những kiến thức khoa học cơ bản và kiến thức chuyên môn cần thiết, chú trọng rèn luyện kỹ năng cơ bản và năng lực thực hiện công tác chuyên môn.*

***Đào tạo trình độ đại học** phải đảm bảo cho sinh viên có những kiến thức khoa học cơ bản và chuyên môn tương đối hoàn chỉnh; có phương pháp làm việc khoa học; có năng lực vận dụng lý thuyết vào công tác chuyên môn.*

***Đào tạo trình độ thạc sĩ** phải đảm bảo cho học viên được bổ sung và nâng cao những kiến thức đã học ở trình độ đại học; tăng cường kiến thức liên ngành; có đủ năng lực thực hiện công tác chuyên môn và nghiên cứu khoa học trong chuyên ngành của mình.*

***Đào tạo trình độ tiến sĩ** phải bảo đảm cho nghiên cứu sinh nâng cao và hoàn chỉnh kiến thức cơ bản; có hiểu biết sâu về kiến thức chuyên ngành; có đủ năng lực tiến hành độc lập công tác nghiên cứu khoa học và sáng tạo trong công tác chuyên môn.”*

Một trong các yêu cầu nhận thức quan trọng khi phát triển chương trình là việc phân định văn bằng, bậc học trong giáo dục nói chung và trong giáo dục đại học nói riêng.

Hiện nay, trong thực tế, khi thiết kế một chương trình giáo dục đào tạo, chúng ta luôn luôn phải xây dựng mục tiêu của chương trình giáo dục đào tạo. Xác định mục tiêu, đó là yêu cầu tiên quyết của bất kỳ một việc làm nào. Thông thường mục tiêu giáo dục - đào tạo của một chương trình (curriculum) gồm 3 nội dung sau: 1) *Chuyên môn*; 2) *Nghịệp vụ*; và 3) *Năng lực sau tốt nghiệp*. Tùy theo bậc học Trung học (trung cấp), Đại học (cao

đẳng, đại học), Sau đại học (thạc sỹ, tiến sỹ) và tùy theo ngành học mà thiết kế các mục tiêu giáo dục - đào tạo khác nhau.

Thông thường, mục tiêu chuyên môn bao gồm bốn loại: *các kiến thức cơ bản, kiến thức cơ sở ngành, kiến thức chuyên ngành và kiến thức chuyên sâu*; mục tiêu này nhằm trả lời cho các câu hỏi: chương trình trang bị cho người học những kiến thức gì? Khối lượng và trình độ kiến thức ấy ra sao?. Mục tiêu nghiệp vụ bao gồm hai loại: *nghiệp vụ vận hành và nghiệp vụ vận dụng*; mục tiêu này nhằm trả lời cho các câu hỏi sau: chương trình đào tạo rèn luyện cho người học những kỹ năng kỹ xảo nào? Khả năng vận hành và vận dụng các kiến thức học được đến mức nào?. Mục tiêu năng lực sau tốt nghiệp bao gồm hai loại: *năng lực thực hiện và năng lực đảm nhiệm công việc, nghề nghiệp*; mục tiêu này nhằm trả lời cho các câu hỏi: tốt nghiệp chương trình đào tạo người học có thể làm được những nghề nghiệp gì? ở những cơ sở sử dụng nguồn nhân lực nào? và có thể đảm nhiệm được vai trò gì ở cơ sở tuyển dụng ấy?.

3.2.2. Đảm bảo phân định đúng trình độ văn bằng, cấu trúc và khối lượng kiến thức theo bậc học

+ Đảm bảo phân định đúng trình độ văn bằng

Sự phân định trình độ và chất lượng đào tạo chính là thông qua các mục tiêu/nội dung này, xin giới thiệu để tham khảo về “*Cấu trúc và chuẩn giáo dục các cấp học của Liên bang Nga*” để minh họa điều này:

Bảng 3.1. Cấu trúc và chuẩn giáo dục các cấp học ở Liên bang Nga

Cấp	Bậc đào tạo	Loại trình độ nghề nghiệp	Mục tiêu đào tạo
8	Tiến sỹ khoa học	Nhà khoa học	Phát hiện các quy luật tự nhiên/ xã hội → rút ra được quy luật mới, nhiều sáng tạo
7	Tiến sỹ chuyên ngành	Nhà khoa học	Nghiên cứu một cách hệ thống vật chất/ tinh thần → khái quát hoá, hệ thống hóa và có sáng tạo mới
6	Thạc sỹ Đại học hoàn chỉnh	Nhà quản lý Kỹ sư sáng chế Kỹ sư điều hành	Chế tạo các đối tượng mới, các tác phẩm nghệ thuật, các sản phẩm vật chất mới; Quản lý/điều hành một hệ thống kinh tế/ văn hóa/ xã hội

Cấp	Bậc đào tạo	Loại trình độ nghề nghiệp	Mục tiêu đào tạo
5	Đại học cộng đồng 4 năm	Kỹ sư thực hành	Nắm bắt một cách hệ thống/quản lý, điều hành một dây chuyền sản xuất.
4	Đại học không hoàn chỉnh 2 năm	Cán bộ công nghệ	Nắm bắt các công nghệ và giám sát việc sản xuất
3	Trung học hoàn chỉnh và trung học nghề 3 năm	Nhân viên thừa hành (công nhân)	Thừa hành công việc/ tham gia cải biến/sản xuất các sản phẩm (Có sự hướng nghiệp)
2	Trung học không hoàn chỉnh 5 năm	Công dân	Ứng xử trong họ tộc và xã hội (Giáo dục làm người: văn hóa, đời sống...) (cấp phổ cập)
1	Tiểu học 3-4 năm	Công dân	Ứng xử trong phạm vi gia đình và họ tộc (Giáo dục làm người: tiếng mẹ đẻ, văn hoá dân tộc...) (cấp phổ cập)

Nghiên cứu kỹ bảng trên, chúng ta thấy việc phân định qua 8 bậc học năng lực đảm nhiệm các công việc thông qua mục tiêu giáo dục/đào tạo rất rõ ràng, rành mạch.

+ *Đảm bảo cấu trúc và khối lượng kiến thức của bậc học theo qui định*

Theo hướng dẫn của Bộ giáo dục và Đào tạo về việc xây dựng chương trình khung giáo dục đại học, dự thảo cấu trúc và khối lượng tối thiểu các khối kiến thức như sau:

Bảng 3.2. Về cấu trúc và khối lượng kiến thức tối thiểu cho chương trình giáo dục trình độ đại học (Tính bằng đvht)

Chương trình giáo dục	Khối lượng kiến thức toàn khoá	Kiến thức giáo dục đại học đại cương	Kiến thức giáo dục đại học chuyên nghiệp			
			Toàn bộ	Kiến thức ngành chính	Kiến thức ngành phụ (nếu có)	Đồ án, khoá luận tốt nghiệp (nếu có)
Đại học 4 năm	210	90	120	45	25	10
Đại học 5 năm	260	90	170	45	25	15
Đại học 6 năm	310	90	220	45	25	20
Đại học sư phạm	210	90	120	45	25	10

Ghi chú:

1) Một đvht = 15 tiết giảng lý thuyết hoặc thảo luận = 30 hoặc 45 giờ thực hành thí nghiệm = 45 đến 90 giờ thực tập tại cơ sở = 45 giờ chuẩn bị đồ án hoặc khoá luận tốt nghiệp.

2) Một phần kiến thức của ngành chính và ngành phụ có thể được đưa vào khối kiến thức giáo dục đại học đại cương.

Kiến thức giáo dục đại học đại cương, bao gồm các học phần thuộc 6 lĩnh vực: Khoa học Xã hội, Nhân văn, Toán và Khoa học Tự nhiên, Ngoại ngữ, Giáo dục Thể chất và Giáo dục Quốc phòng, nhằm giúp cho người học có tầm nhìn rộng, có thể giới quan khoa học và nhân sinh quan đúng đắn; hiểu biết về tự nhiên, xã hội và con người (trong đó có bản thân); nắm vững phương pháp tư duy khoa học, biết trân trọng các di sản văn hoá của dân tộc và nhân loại; có đạo đức, nhận thức trách nhiệm công dân; yêu Tổ quốc và có năng lực tham gia bảo vệ Tổ quốc, trung thành với lý tưởng Xã hội Chủ nghĩa.

Kiến thức giáo dục đại học chuyên nghiệp, gồm 3 nhóm học phần: *nhóm học phần cốt lõi* (kiến thức cơ sở của ngành hoặc liên ngành, bao gồm cả các học phần khoa học cơ bản phục vụ cho chuyên ngành, ngoại ngữ chuyên ngành và khoa học quân sự chuyên ngành), *nhóm học phần chuyên môn chính* và *nhóm học phần chuyên môn phụ* (nhóm sau không nhất thiết phải có), nhằm cung cấp cho người học những kiến thức và kỹ năng nghề nghiệp ban đầu ... tên ngành đào tạo được xác định theo nhóm kiến thức chuyên môn chính.

Chương trình đào tạo ở cấp đại học do phải đảm bảo cho người học có tiềm năng vững chắc nên cần khối lượng kiến thức về giáo dục đại học đại cương đủ lớn, còn kiến thức giáo dục đại học chuyên nghiệp cần định hướng ưu tiên về lý luận, đặc biệt là các kiến thức và kỹ năng cơ sở của ngành và liên ngành. Điều cần lưu ý là phần kiến thức giáo dục đại học đại cương ở cấp này không nhất thiết phải gắn chặt với định hướng nghề nghiệp tương lai của người học.

3.2.3. Đảm bảo có sự phân định nội dung theo các khối kiến thức và trình độ kiến thức

1) Đảm bảo có sự phân định nội dung theo các khối kiến thức

Việc phân định nội dung kiến thức, tùy thuộc vào mục tiêu thiết kế một chương trình đào tạo (curriculum), một chương trình môn học (syllabus) hay viết một giáo trình (textbook) mà có những cách phân định khác nhau, phổ biến nhất là các cách phân định sau đây:

+ *Kiến thức cơ bản*: là những kiến thức nền tảng để tiếp thu và phát triển kiến thức của một ngành khoa học. Thí dụ, các kiến thức Toán học, Vật lý và Hoá học là các kiến thức cơ bản cho các ngành khoa học tự nhiên. Các kiến thức Triết học, Kinh tế học và Ngôn ngữ học là những kiến thức cơ bản cho các ngành khoa học Xã hội/Nhân văn. Những người nắm vững khối kiến thức cơ bản là những người có trình độ *Cử nhân cao đẳng* (đại học đại cương) (Diplom).

+ *Kiến thức cơ sở*: là những kiến thức nền tảng của một ngành khoa học. Những người nắm vững khối kiến thức cơ bản và cơ sở của một ngành khoa học, đó là những người có trình độ *Cử nhân đại học* (Bachelor) ngành đó.

+ *Kiến thức chuyên ngành*: là những kiến thức về một phân ngành của một ngành khoa học. Những người nắm vững kiến thức một chuyên ngành khoa học là những người có trình độ *Thạc sỹ* (Master) chuyên ngành đó.

+ *Kiến thức chuyên sâu*: là những kiến thức đầy đủ, chi tiết và cập nhật của một nhánh trong một chuyên ngành khoa học. Những người nắm vững kiến thức chuyên sâu đến mức có thể sáng tạo thêm kiến thức cho chuyên ngành đó là những người có trình độ *Tiến sỹ* (Doctor)

Cùng với sự phát triển của tất cả các lĩnh vực khoa học, khối kiến thức cơ bản cũng tăng lên. Ví dụ như Tin học, ngày nay đã trở thành kiến thức cơ bản của tất cả các ngành khoa học; Toán học cũng đã trở thành kiến thức cơ bản của các ngành khoa học Xã hội-Nhân văn. Việc phân chia các kiến thức cơ bản hay cơ sở chỉ là tương đối. Ví dụ kiến thức “Cơ học lượng tử” là kiến thức cơ bản của ngành Hoá học, nhưng là kiến thức cơ sở của ngành Vật lý.

Trong thực tế, khi thiết kế chương trình đào tạo, người ta còn phân định nội dung qua các khối kiến thức đại cương (tổng quát), kiến thức chuyên môn và kiến thức nghiệp vụ:

+ *Kiến thức đại cương/tổng quát/nền tảng*: bao gồm các kiến thức cơ bản và một phần kiến thức cơ sở ngành. Với mục tiêu đào tạo “thầy”, người có tiềm năng tiếp tục phát triển, thì tỷ lệ kiến thức cơ bản với kiến thức cơ sở ngành chiếm khoảng 3/4 ; với mục tiêu đào tạo “thợ”, người làm được việc ngay, nhưng kém năng lực phát triển, tỷ lệ này khoảng 1/2 .

+ *Kiến thức chuyên môn*: bao gồm kiến thức cơ sở ngành và kiến thức chuyên ngành của một ngành khoa học. Ở bậc đại học tỷ lệ của khối này thường là 3/4, ở bậc cao học tỷ lệ này thường là 1/3.

+ *Kiến thức nghiệp vụ*: là khối kiến thức mang tính vận hành, kỹ năng- kỹ xảo, triển khai, thực hiện các hoạt động thuộc ngành khoa học. Khối kiến thức này đôi khi được tích hợp trong từng môn học, trong từng bài giảng của chương trình đào tạo từng ngành.

2) Đảm bảo có sự phân định nội dung theo trình độ kiến thức:

Trong khoa học phát triển chương trình (Curriculum Development), phần lớn người ta phân định nội dung theo trình độ từ 100 đến 700 cho các học phần, cụ thể:

+ *Trình độ 100*: để tiếp thu trình độ 100 chỉ đòi hỏi các kiến thức đã học ở phổ thông trung học.

+ *Trình độ 200*: để tiếp thu trình độ 200 đòi hỏi phải có các kiến thức đã học ở phổ thông trung học và những kiến thức liên quan đã học ở trình độ 100. Kiến thức 100 và 200 chủ yếu là các kiến thức nền tảng (kiến thức cơ bản) của lĩnh vực

+ *Trình độ 300*: để tiếp thu trình độ 300 đòi hỏi phải có các kiến thức liên quan đã học ở các trình độ 100 và 200. Kiến thức 300 chủ yếu dành cho các kiến thức cơ sở của ngành.

+ *Trình độ 400*: để tiếp thu trình độ 400 đòi hỏi phải có các kiến thức liên quan đã học ở các trình độ 100, 200, và 300. Kiến thức 400 chủ yếu là các kiến thức nhập môn chuyên ngành.

+ *Trình độ 500*: ký hiệu cho các kiến thức thuộc trình độ đại học (100,200 và 300) được nâng cao. Đây là kiến thức dành cho bậc cao học.

+ *Trình độ 600*: ký hiệu cho các kiến thức chuyên ngành (400) nâng cao. Đây là kiến thức dành cho bậc cao học.

+ *Trình độ 700*: ký hiệu cho các kiến thức chuyên sâu. Đây là kiến thức dành cho bậc tiến sĩ.

Căn cứ vào sự phân định này, các cơ sở đào tạo thiết kế chương trình và xây dựng kế hoạch đào tạo. Trong kế hoạch đào tạo theo niên chế, phần lớn các học phần được xếp theo trình độ tương ứng với năm học. Trong kế hoạch đào tạo theo tín chỉ, người học phải tự xây dựng kế hoạch đào tạo của mình theo logic trình độ môn học đã công bố và phải bao gồm đầy đủ các loại trình độ theo tỷ lệ thích hợp mới được xét tốt nghiệp.

3.2.4. Đảm bảo có sự phân định theo năng lực nhận thức, năng lực tư duy và năng lực vận hành (kỹ năng, kỹ xảo)

Trong khoa học tâm lý giáo dục, ở một góc độ nào đó, người ta cũng có thể phân định nội dung kiến thức theo năng lực nhận thức, năng lực tư duy và năng lực vận hành (kỹ năng kỹ xảo). Cụ thể:

1) Phân định theo năng lực nhận thức: được phân thành 8 cấp độ như sau:

- + *Biết*: ghi nhớ các sự kiện, thuật ngữ và các nguyên lý dưới hình thức mà sinh viên đã được học.
- + *Hiểu*: hiểu các tư liệu đã được học, sinh viên phải có khả năng diễn giải, mô tả tóm tắt thông tin thu nhận được.
- + *Áp dụng*: áp dụng được các thông tin, kiến thức vào tình huống khác với tình huống đã học.
- + *Phân tích*: biết tách từ tổng thể thành bộ phận và biết rõ sự liên hệ giữa các thành phần đó đối với nhau theo cấu trúc của chúng.
- + *Tổng hợp*: biết kết hợp các bộ phận thành một tổng thể mới từ tổng thể ban đầu.
- + *Đánh giá*: biết so sánh, phê phán, chọn lọc, quyết định và đánh giá trên cơ sở các tiêu chí xác định.
- + *Chuyển giao*: có khả năng diễn giải và truyền thụ kiến thức đã tiếp thu được cho đối tượng khác.
- + *Sáng tạo*: sáng tạo ra những giá trị mới trên cơ sở các kiến thức đã tiếp thu được.

2) Phân định theo năng lực tư duy: tối thiểu có thể chia thành 4 cấp độ:

- + *Tư duy trừu tượng*: suy luận một cách khái quát hoá, tổng quát hoá ngoài khuôn khổ có sẵn.
- + *Tư duy hệ thống*: suy luận theo một cách toàn diện, hệ thống trước một sự kiện, một hiện tượng.
- + *Tư duy phê phán*: suy luận một cách có nhận xét, có phê phán.
- + *Tư duy sáng tạo*: suy luận các vấn đề một cách mở rộng và ngoài các khuôn khổ định sẵn, tạo ra những cái mới.

3) *Phân định nội dung kiến thức về năng lực vận hành (kỹ năng kỹ xảo)* thành 5 cấp độ từ thấp đến cao:

- + *Bắt chước*: quan sát và cố gắng lặp lại một kỹ năng nào đó.
- + *Thao tác*: hoàn thành một kỹ năng nào đó theo chỉ dẫn không còn là bắt chước máy móc.
- + *Chuẩn hoá*: lặp lại kỹ năng nào đó một cách chính xác, nhịp nhàng, đúng đắn, thường thực hiện một cách độc lập, không phải hướng dẫn.
- + *Phối hợp*: kết hợp được nhiều kỹ năng theo thứ tự xác định một cách nhịp nhàng và ổn định.
- + *Tự động hoá*: hoàn thành một hay nhiều kỹ năng một cách dễ dàng và trở thành tự nhiên, không đòi hỏi một sự gắng sức về thể lực và trí tuệ.

Việc phân định nội dung kiến thức theo năng lực nhận thức và năng lực tư duy hay theo năng lực vận hành là cơ sở khoa học để xây dựng mục tiêu đào tạo, nội dung dạy và học, yêu cầu kiểm tra đánh giá tiếp thu môn học với chất lượng mong muốn cho từng chương trình đào tạo, từng đề cương môn học và triển khai đào tạo.

Trên đây là các cách phân định nội dung kiến thức. Tùy thuộc vào mục tiêu sử dụng, vào tầm nhìn và góc độ khác nhau mà người ta vận dụng cách phân định này hay phân định khác. Tuy nhiên các cách phân định nói trên đều cùng chung mục đích là đảm bảo chất lượng trong thiết kế chương trình đào tạo, đề cương môn học hay hoạch định nội dung giáo trình.

Để đảm bảo mục tiêu đào tạo như trên cho mỗi bậc học, rõ ràng là chương trình và nội dung đào tạo, phương pháp giảng dạy và phương pháp học tập cho mỗi bậc học phải là yếu tố quyết định.

Đối với bậc đại học, chương trình đào tạo bao gồm hai khối kiến thức: *giáo dục đại học đại cương* (giáo dục tổng quát, giáo dục nền tảng) và *giáo dục đại học chuyên nghiệp*. Thời lượng khối kiến thức giáo dục đại cương có tỷ lệ khoảng 25 - 30% ở Nhật, Mỹ và một số nước Châu Âu, ở nước ta khoảng 43% (tính theo kiến thức tối thiểu 90 đvht/ 210 đvht). Như vậy là tương đương, vì chúng ta phải thêm 10% ngoại ngữ, giáo dục thể chất và giáo dục quốc phòng. Nếu thay đổi tỷ lệ này, chương trình sẽ không đảm bảo được mục tiêu đào tạo của bậc cử nhân như Luật Giáo dục đề ra. Cũng phải nói thêm rằng, chính khối kiến thức giáo dục đại học đại cương là khối kiến thức quyết định đảm bảo cho mục tiêu đào tạo bậc cử nhân là *có kiến thức hiện đại và phát triển* (về xã hội, nhân văn, khoa học tự nhiên và toán) và khối kiến thức giáo dục đại học chuyên nghiệp phải được xây dựng như thế nào để đảm bảo *ngoài kiến thức chuyên môn rộng, còn nắm vững kiến thức và kỹ năng một chuyên môn sâu*.

3.2.5. Đảm bảo chất lượng đào tạo

Để đảm bảo chất lượng đào tạo, chương trình cần được xây dựng theo các nguyên tắc sau đây:

a) Đảm bảo đào tạo được ở những bậc cao các *năng lực nhận thức, năng lực thực hành, năng lực tư duy và phẩm chất nhân văn* cho sinh viên.

Muốn đào tạo bậc cử nhân có chất lượng cao, thì *ngay từ khi xây dựng chương trình đào tạo đã phải chọn lọc các kiến thức để có thể dạy và học các kiến thức đó ở các bậc năng lực cao* cho mỗi khối kiến thức, cho mỗi môn học trong một thời lượng giới hạn cho trước.

Việc chọn lọc các kiến thức để đưa vào chương trình do cách tiếp cận khác nhau trong quá trình xây dựng. Trước đây, một thời người ta *tiếp cận theo nội dung*, nghĩa là có bao nhiêu nội dung của khối kiến thức, của môn học đó đều đưa vào chương trình. Sau rồi kiến thức tích lũy ngày càng nhiều, thời lượng có hạn, người ta phải *tiếp cận theo mục tiêu*, tức là chọn lọc các

kiến thức cốt lõi để đưa vào chương trình theo mục tiêu đào tạo đã định. Nhưng ngày nay, ngay cả chọn lọc các kiến thức cốt lõi cũng không suôn sẻ nữa vì kiến thức phát triển đã đến giai đoạn theo cấp số nhân, vì vậy phải chuyển sang cách *tiếp cận quá trình*, đó là cách tiếp cận coi giáo dục trong nhà trường, đặc biệt là trường đại học là *giáo dục ban đầu*, sinh viên còn phải học thường xuyên và học suốt đời.

Vì vậy theo cách tiếp cận này, trường đại học là nơi dạy phương pháp tiếp thu kiến thức, tức là đào tạo *năng lực nhận thức, kỹ năng thực hành cơ bản, năng lực tư duy và phẩm chất nhân văn* ở trình độ đại học cho sinh viên, khi đó thời lượng của chương trình dành một phần cho kiến thức cốt lõi và kiến thức rộng, còn phần lớn dành cho phương pháp nhận thức. Phương pháp nhận thức có thể được đưa vào chương trình của từng môn học hay được tách ra thành các môn học riêng tùy theo từng ngành khoa học và mục tiêu đào tạo của chương trình.

b) Một nguyên tắc khác để đảm bảo chất lượng đào tạo là phải đảm bảo *tính khoa học, tính cập nhật và tính khả thi* của chương trình đào tạo.

3.2.6. Đảm bảo hiệu quả và hiệu suất đào tạo

1) Đảm bảo hiệu quả đào tạo

Để đảm bảo hiệu quả của đào tạo đòi hỏi chương trình phải được xây dựng thỏa mãn một số yêu cầu sau đây:

a) Chương trình xây dựng phải bao gồm một số học phần có tính kế thừa cao: chương trình (hoặc học phần) bậc đào tạo sau, kế thừa chương trình (hoặc học phần) bậc đào tạo trước, *tránh trùng lặp hoặc phải dạy lại*.

b) Những môn học để tạo kiến thức rộng cần được biên soạn *có độ nén cao, mang tính tích hợp mạnh, học một biết mười*.

c) Các môn khó tự học cần đưa vào chương trình hoặc tăng thời lượng, những môn có khả năng tự học nhờ các kiến thức cơ bản, cơ sở đã trang bị, thì bỏ qua hoặc giảm thời lượng, như vậy sẽ tăng được hiệu quả đào tạo.

d) Chương trình xây dựng bao gồm các môn bắt buộc, tự chọn có hướng dẫn và tùy ý. Các loại hình môn học như vậy làm mềm hoá quá trình đào tạo và làm tăng hiệu quả đào tạo, do sinh viên có thể lựa chọn ngành học

và các môn học tích lũy theo năng lực hoặc sở trường của mình cũng như nhanh chóng thay đổi hướng đào tạo để đáp ứng nhu cầu thị trường nhân lực của nền kinh tế xã hội.

2) Đảm bảo hiệu suất đào tạo

Hiệu suất đào tạo đòi hỏi chương trình đào tạo phải được xây dựng qua các yêu cầu cụ thể sau đây:

a) Chương trình phải được modul hóa triệt để thành các học phần, để có thể lắp ghép xây dựng thành các chương trình đào tạo khác nhau, nhờ đó tổ chức đào tạo có hiệu suất cao.

b) Chương trình đào tạo nên modul hóa đến cả khối kiến thức. Việc tổ chức đào tạo theo khối kiến thức giáo dục đại học đại cương rồi đến khối kiến thức giáo dục đại học chuyên nghiệp làm tăng đáng kể hiệu suất đào tạo, đặc biệt là ở trong các trường đại học đa ngành, đa lĩnh vực.

3.2.7. Đảm bảo tính sư phạm của chương trình đào tạo

Tính sư phạm của chương trình được thể hiện qua các yêu cầu sau đây:

a) Chương trình đào tạo phải mang tính khả thi cao về mặt thời lượng cũng như nội dung.

b) Chương trình đào tạo phải bao gồm các môn học cơ bản, cơ sở của một ngành học để có thể dễ dàng nâng dần trình độ và năng lực của sinh viên trong quá trình đào tạo.

Các nguyên tắc chính nêu trên, phải được cân nhắc và được chọn làm nguyên tắc chính yếu hay thứ yếu, tùy theo chương trình đào tạo mà ta xây dựng. Đối với chương trình giáo dục đại học đại cương, rõ ràng mục tiêu kiến thức rộng là chính, nên việc xác định tỷ lệ các khối kiến thức (xã hội/nhân văn/khoa học tự nhiên và toán/ngoại ngữ) lại tùy theo các nhóm ngành mà Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ấn định là có phần hợp lí. Sự thay đổi tỷ lệ, để nâng kiến thức cơ bản cho chính ngành, thậm chí kéo cả kiến thức cơ sở của chính ngành cho vào chương trình giáo dục đại học đại cương sẽ không đảm bảo mục tiêu đào tạo. Việc xây dựng chương trình cho mỗi môn khoa học có số đvht lớn trên 10 đvht sẽ phá vỡ mục tiêu và chất lượng đào tạo. Đặc biệt là việc chỉ chú ý đến nội dung mà không chú ý đến chất lượng

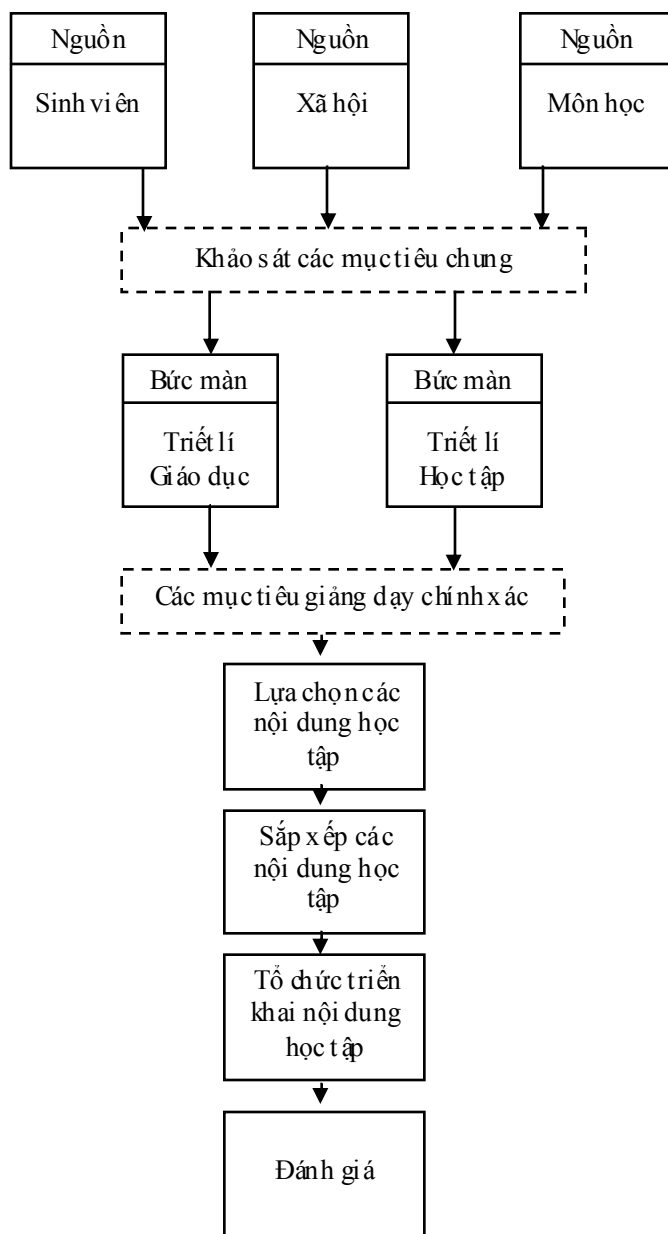
kiến thức, đến tính sư phạm của chương trình thì sẽ không đảm bảo chất lượng đào tạo. Ngoài ra, khối kiến thức giáo dục đại học đại cương của chương trình giáo dục đại học còn đòi hỏi phải có những môn học tích hợp và phải có nhiều học phần tự chọn có hướng dẫn để tăng hiệu quả đào tạo.

3.3. Các mô hình xây dựng chương trình giáo dục

Xây dựng chương trình học được xem là một quá trình đưa ra các quyết định chương trình và chỉnh sửa, hoàn thiện các sản phẩm của quá trình quyết định đó trên cơ sở đánh giá liên tục tiếp theo. Mô hình có thể đưa ra một thứ tự của quá trình, được xem như một quy trình xây dựng sản phẩm. Việc xem xét bốn mô hình xây dựng chương trình sau đây được các chuyên gia giáo dục nổi tiếng đề xuất là hết sức cần thiết, sẽ thấy được tính đa dạng của các mô hình.

3.3.1. Mô hình Ralph W. Tyler

Mô hình xây dựng chương trình do Ralph W. Tyler đề xuất được nhiều chuyên gia giáo dục cho là một trong những mô hình nổi tiếng và toàn diện nhất. Theo Tyler, qui trình xây dựng chương trình học nói chung gồm 6 bước: 1) *Phân tích nhu cầu*; 2) *Xác định mục tiêu giảng dạy*; 3) *Lựa chọn nội dung giảng dạy*; 4) *Sắp xếp nội dung*; 5) *Thực hiện nội dung*; và 6) *Đánh giá*. Mô hình 6 bước này được thể hiện qua hình dưới đây:



Hình 3.1. Mô hình xây dựng chương trình học của Ralph Tyler (mở rộng)

Quan sát hình trên, có thể nhận thấy mô hình của Tyler được cho là khá toàn diện cho việc xây dựng chương trình học. Mô hình được bắt đầu từ khâu phân tích nhu cầu, Tyler cho rằng đây là khâu quan trọng giúp những người xây dựng chương trình xác định được mục đích chương trình, cũng như mục tiêu giảng dạy một cách sát thực, rõ ràng. Trước hết, để xác định mục tiêu tổng quát của môn học, mục tiêu giảng dạy cần phân tích nhu cầu

dựa trên nguồn thông tin của 3 đối tượng: *sinh viên, xã hội và các vấn đề môn học*.

Theo quan điểm của Tyler, người học là một nguồn dữ liệu quan trọng, công việc cần làm đầu tiên trước khi bắt đầu xây dựng chương trình là khảo sát tình hình và phân tích nhu cầu của người học. Các mối quan tâm của người học như nhu cầu được đào tạo, giáo dục, nghề nghiệp, thể chất, tâm lý v.v... cần được nghiên cứu thông qua các hình thức điều tra khảo sát bằng phiếu hỏi, phỏng vấn trực tiếp. Chính bằng cách xem xét nhu cầu sở thích, các mối quan tâm của người học, người xây dựng chương trình có thể tập hợp được các *mục tiêu có tính tiềm năng của người học*. Bước tiếp theo trong quá trình hình thành các mục tiêu chung là khảo sát phân tích tình hình, điều kiện cuộc sống hiện tại, xã hội trong các khía cạnh khác nhau như sức khỏe, gia đình, nghề nghiệp, nhu cầu thị trường nhân lực lao động, đặc thù xã hội, thể chế xã hội v.v..., qua phân tích các khía cạnh này của cuộc sống xã hội hiện tại giúp người xây dựng chương trình xác định được *các mục tiêu giáo dục tiềm tàng*. Để có thêm nguồn dữ liệu xác định mục tiêu giáo dục, người làm chương trình, với tư cách của chuyên gia môn học, cần tìm hiểu môn học, vị trí môn học trong chương trình ngành học, đặc thù của môn học.

Từ việc phân tích thông tin 3 nguồn dữ liệu trên, người làm chương trình rút ra được các mục tiêu tổng quát, các mục tiêu này có thể phù hợp với ngành học, môn học hoặc có thể chưa thật phù hợp. Sau khi tập hợp được các mục tiêu tổng quát, cần thiết phải có khâu sàng lọc nhằm loại bỏ các mục tiêu trùng nhau, không quan trọng, không khả thi hoặc mâu thuẫn với nhau. Theo Tyler, màn lọc đầu tiên của các mục tiêu tổng quát là sử dụng triết lý giáo dục của nhà trường, chính là mục tiêu giáo dục mà nhà trường đã tuyên bố. Người làm chương trình đối chiếu danh mục mục tiêu tổng quát và triết lý giáo dục nhà trường và loại bỏ những mục tiêu không phù hợp, không khả thi trong điều kiện nhà trường. Sau việc sàng lọc này, người làm chương trình có được danh mục các mục tiêu đã cô đọng hơn. Bước kế tiếp trong việc xác định các mục tiêu là cần sử dụng màn lọc tâm lý học tập. Để áp dụng màn lọc này, người làm chương trình, với vai trò của giảng viên, chuyên gia sư phạm, cần phải hiểu rõ các nguyên tắc học tập, tâm lý học tập

của người học, phong cách học tập của lứa tuổi người học, và cần nắm vững tầm quan trọng của yếu tố tâm lý, qui luật phát triển tâm lý, sự thay đổi tâm lý của người học. Sau khi áp dụng màn lọc thứ hai - màn lọc tâm lý học tập, danh mục các mục tiêu chung sẽ được rút ngắn lại chỉ gồm những mục tiêu quan trọng, và khả thi nhất. Trên cơ sở này, người làm chương trình có thể xác định được các mục tiêu cụ thể cho ngành học, môn học và mục tiêu giảng dạy.

Các bước tiếp theo trong mô hình xây dựng chương trình của Tyler là lựa chọn các nội dung học tập cho phù hợp với các mục tiêu cụ thể, sắp xếp các nội dung, kinh nghiệm học tập, thực hiện triển khai các nội dung học tập, lựa chọn các phương pháp dạy học để truyền tải các nội dung đó tới người học và cuối cùng là đánh giá hiệu quả của các hoạt động dạy học.

3.3.2. Mô hình của Saylor, Alexander và Lewis

Theo quan điểm của Saylor J. Galen, Alexander M. William và Arthur Lewis, xây dựng chương trình học được khái quát hoá trong một quá trình gồm 4 bước: 1) *Xác định mục đích, mục tiêu*; 2) *Thiết kế chương trình*; 3) *Thực hiện chương trình (tổ chức giảng dạy)*; và 4) *Đánh giá chương trình*.

Mô hình này cho thấy các nhà xây dựng chương trình bắt đầu bằng việc xác định mục đích giáo dục chính và các mục tiêu cụ thể mà chương trình cần đạt được. Xác định các mục đích, mục tiêu cho chương trình theo 4 lĩnh vực: năng lực phát triển cá nhân; năng lực xã hội; năng lực học tập suốt đời; và sự chuyên môn hoá. Một khi các mục đích, mục tiêu đã được xác định, người xây dựng chương trình chuyển sang quá trình thiết kế chương trình. Sau khi chương trình đã được thiết kế, câu hỏi được đặt ra là làm thế nào để thực thi chương trình, truyền tải chương trình tới người học một cách hiệu quả nhất. Trách nhiệm của giảng viên là xây dựng các kế hoạch giảng dạy chi tiết cho từng nội dung của chương trình, của môn học, công việc này lại được bắt đầu bằng xác định mục tiêu giảng dạy, mục tiêu từng bài dạy, từng nội dung dạy. Trên cơ sở mục tiêu giảng dạy đã được xác định, người dạy lựa chọn các chiến lược, phương pháp dạy học phù hợp đối tượng người học và khả thi trong điều kiện thực tế của cơ sở đào tạo. Cuối cùng, các nhà xây dựng chương trình, người thực thi chương trình, các giảng viên, đều tham gia

vào việc đánh giá chương trình thông qua kỹ thuật đánh giá khác nhau. Việc đánh giá nhằm xác định sự tiến bộ, sự tăng trưởng của người học, đồng thời xác định mức độ đạt được của các mục đích giáo dục chung của nhà trường và mục tiêu giảng dạy. Các dữ liệu đánh giá sẽ là những cơ sở cho việc đưa ra quyết định trong hoạch định chương trình tiếp theo.

3.3.3. Mô hình của Taba

Khác với mô hình xây dựng chương trình học do Ralph W. Tyler đề xuất theo phép suy diễn, được tiến hành từ cái tổng quát là xem xét nhu cầu đến cái cụ thể là xác định mục tiêu giảng dạy, Taba đưa ra mô hình xây dựng chương trình theo phép quy nạp, được bắt đầu bằng việc triển khai mang tính thử nghiệm một chương trình học đã có và dẫn đến một thiết kế chung. Chương trình học nên được người dạy thiết kế, chính họ là người tạo ra các đơn vị dạy học cụ thể, chứ không nên áp đặt từ cấp trên xuống. Theo Taba, xây dựng chương trình học theo trình tự 5 bước sau: 1) *Đưa ra chương trình thử nghiệm*; 2) *Kiểm tra các chương trình thử nghiệm, các đơn vị thực nghiệm*; 3) *Sửa chữa và hoàn thiện chương trình thử nghiệm*; 4) *Phát triển khuôn khổ*; và 5) *Áp dụng và phổ biến chương trình cho các đơn vị mới*.

Theo quan điểm của Taba, cần đưa ra các chương trình tiêu biểu cho ngành học, môn học để thử nghiệm. Taba đề nghị trình tự 8 bước sau đây cho những người làm chương trình trước khi đưa ra các đơn vị thử nghiệm: 1) *Chẩn đoán nhu cầu*; 2) *Hình thành các mục tiêu*; 3) *Lựa chọn nội dung*; 4) *Sắp xếp nội dung*; 5) *Lựa chọn các phương pháp, chiến lược dạy học*; 6) *Sắp xếp các hoạt động học tập*; 7) *Xác định các yếu tố cần đánh giá*; và 8) *Kiểm tra sự cân đối và trình tự* (về các nội dung dạy học và các hoạt động học tập).

Bước tiếp theo là khâu kiểm tra các chương trình thử nghiệm nhằm để xác định tính hiệu lực và tính khả thi có thể áp dụng vào giảng dạy của các chương trình thử nghiệm, xem có đáp ứng yêu cầu của bậc học, ngành học, môn học và các điều kiện môi trường thử nghiệm khác hay không.

Tiên cơ sở kết quả của khâu kiểm tra này, các chương trình thử nghiệm cần được chỉnh sửa và bổ sung cho phù hợp với nhu cầu, khả năng của người học, khả thi với các nguồn lực và các phương pháp giảng dạy khác

nhau. Cũng trên cơ sở đó, các người làm chương trình nêu ra những nguyên tắc và đưa ra các kiến nghị về việc lựa chọn nội dung, tổ chức các hoạt động dạy học và các điều kiện cần thiết để triển khai chương trình.

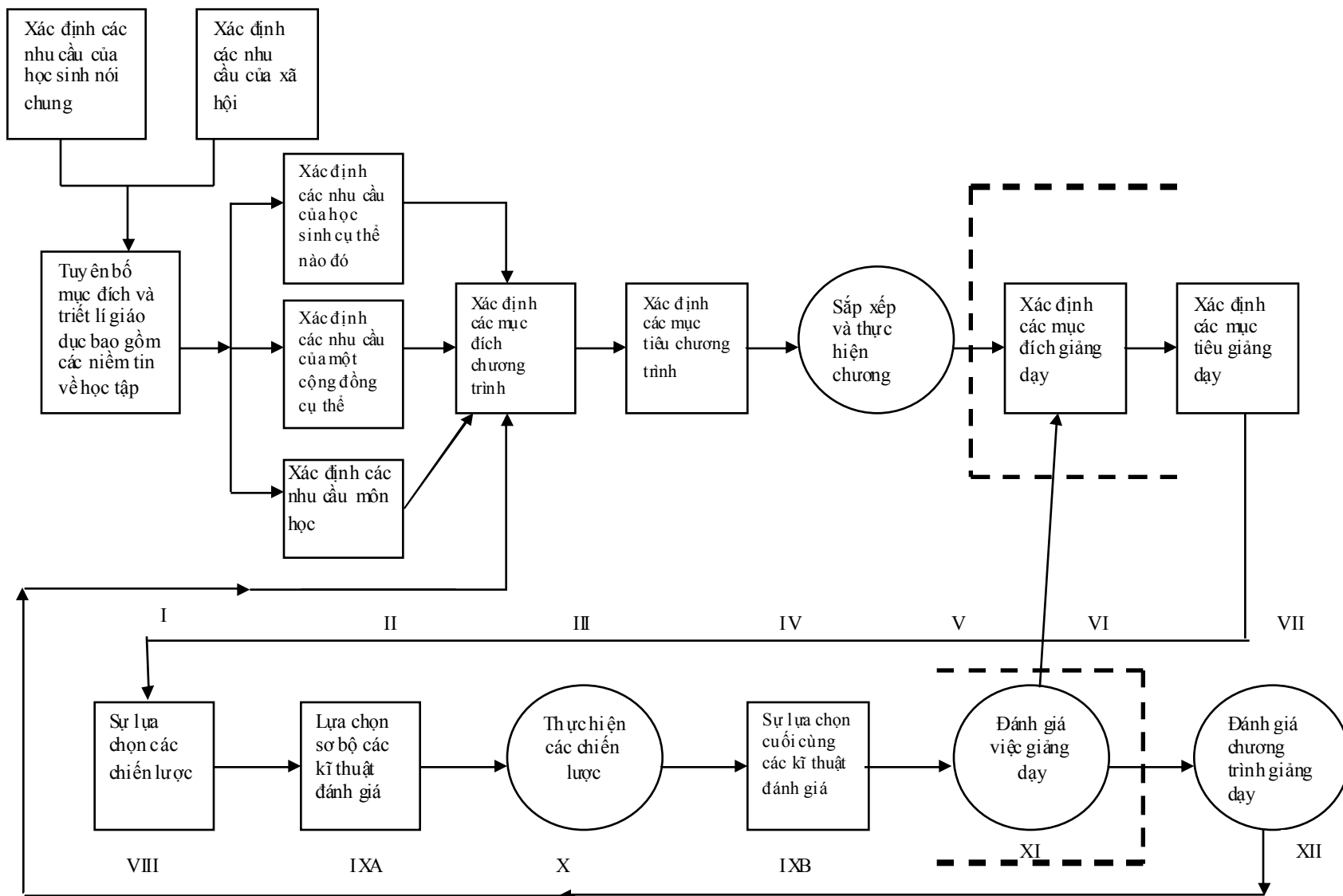
Sau khi chỉnh sửa, bổ sung hoàn thiện chương trình thử nghiệm, các chương trình có thể đưa vào áp dụng và phổ biến rộng đến các đơn vị mới.

3.3.4. Mô hình xây dựng chương trình của Peter F. Oliva

Theo quan điểm của Peter F. Oliva về thiết kế mô hình xây dựng chương trình học, mô hình cần đảm bảo một số tiêu chí sau: 1) Đơn giản, dễ hiểu; 2) Toàn diện, đủ các thành phần; 3) Mọi quan hệ giữa các thành phần phải rõ ràng, đảm bảo tính lô gíc và hệ thống; 4) Mọi quan hệ giữa chương trình và việc giảng dạy, truyền tải chương trình. Trên cơ sở các tiêu chí này, Oliva đã đề xuất mô hình xây dựng chương trình học gồm 12 thành phần được thể hiện theo 17 bước sau:

1. Xác định nhu cầu chung của người học;
2. Xác định nhu cầu của xã hội;
3. Trình bày triết lý và mục đích giáo dục (trên cơ sở phân tích nhu cầu);
4. Xác định nhu cầu của đối tượng người học cụ thể (của ngành học);
5. Xác định nhu cầu xã hội của cộng đồng, người sử dụng nguồn nhân lực cụ thể (về ngành đào tạo, về môn học);
6. Xác định nhu cầu của môn học;
7. Xác định mục tiêu chung của chương trình ngành đào tạo/môn học;
8. Xác định mục tiêu cụ thể của chương trình môn học;
9. Sắp xếp và thực hiện chương trình kế hoạch giảng dạy;
10. Xác định các mục đích giảng dạy;
11. Xác định các mục tiêu giảng dạy cụ thể;
12. Lựa chọn các chiến lược giảng dạy;
13. Đề xuất các kỹ thuật đánh giá;
14. Thực hiện các chiến lược giảng dạy;
15. Lựa chọn các kỹ thuật đánh giá sau cùng;
16. Đánh giá việc giảng dạy và cải tiến các thành phần giảng dạy;
17. Đánh giá chương trình và cải tiến chương trình.

Các thành phần của mô hình Oliva được thể hiện qua **Hình 3.2** trang sau:



Hình 3.2. Mô hình xây dựng chương trình của P.F.Oliva

Theo **hình 3.2** trên, mô hình xây dựng chương trình của Oliva thể hiện một quá trình toàn diện, từng bước mà người tham gia vào quá trình xây dựng chương trình cần phải tiến hành từ các nguồn dữ liệu là cơ sở để xác định mục đích của chương trình đến khâu cuối cùng là đánh giá chương trình giảng dạy. Một điểm khác biệt giữa mô hình Oliva với các mô hình xây dựng chương trình khác thể hiện ở chỗ là mô hình của Oliva thể hiện **sự lồng ghép, kết hợp được 2 quá trình**: *các thành phần của quá trình xây dựng chương trình (biểu hiện bằng các hình vuông) và các thành phần hoạt động triển khai truyền tải chương trình tới người học – đó là quá trình giảng dạy (biểu hiện bằng các hình tròn)*. Hai quá trình này không thể tách rời nhau, mà luôn phải gắn kết, kết hợp với nhau. Thực tế chương trình tách rời khỏi các hoạt động giảng dạy thì không có ý nghĩa gì, mối quan hệ giữa hai quá trình này sẽ được đề cập ở phần sau.

Mô hình được bắt đầu bằng phần (I): tuyên bố mục đích chung và nguyên tắc triết lý giáo dục mang tính tổng quát cho bậc học, cấp học trên cơ sở phân tích các nhu cầu của người học và nhu cầu của xã hội nói chung. Đây là khâu quan trọng trong qui trình xây dựng chương trình có tính định hướng, chủ đạo cho các khâu tiếp theo. Các khâu tiếp theo sẽ ra sao khi định hướng bị lệch lạc?

Để thực hiện được yêu cầu của thành phần (III) và (IV) là xác định các mục đích và mục tiêu của chương trình học cũng như chương trình môn học cụ thể, đòi hỏi phải làm tốt yêu cầu của thành phần (II) - khảo sát và phân tích nhu cầu của xã hội, thị trường lao động (người sử dụng sản phẩm tốt nghiệp) đối với ngành đào tạo, nhu cầu của sinh viên về ngành đào tạo, về môn học cụ thể, và tất nhiên cả nhu cầu cần thiết, quan trọng của môn học sẽ được đưa vào giảng dạy trong chương trình đào tạo. Thực hiện khảo sát phân tích nhu cầu này nhờ việc điều tra xã hội học, thông qua phiếu hỏi ý kiến hoặc phỏng vấn trực tiếp các bên liên quan đó là người học, người sử dụng lao động và nhà đầu tư cho giáo dục. Việc phân tích nhu cầu giúp người làm chương trình lựa chọn được những nội dung giảng dạy phù hợp với yêu cầu thực tiễn xã hội và sát thực với cuộc sống, nhờ đó sản phẩm tốt nghiệp sẽ đáp ứng được nhu cầu xã hội, làm tăng hiệu quả đào tạo. Rõ ràng đây là khâu rất quan trọng

trong qui trình xây dựng chương trình học nói chung, chương trình môn học nói riêng.

Khi mục đích và mục tiêu chương trình đã được xác định, nhiệm vụ của thành phần tiếp theo (V) là lựa chọn nội dung, sắp xếp nội dung đã lựa chọn cho chương trình và thực hiện chương trình giảng dạy, xây dựng cấu trúc chương trình giảng dạy. Để thực hiện chương trình giảng dạy hiệu quả, trước hết phải xác định mục đích và mục tiêu cụ thể ở cấp độ môn học, và từng nội dung dạy của môn học đó. Ở thành phần (VI) và (VII), cần xác định mục tiêu giảng dạy cụ thể của môn học, từng nội dung môn học, phân loại mục tiêu theo bậc có thể dựa theo thang nhận thức của Bloom. Việc chỉ rõ mục tiêu bậc 1, 2, 3 (Nhớ, Hiểu - Vận dụng, Phân tích - Tổng hợp - Đánh giá) sẽ giúp cho việc giảng dạy và học tập, việc kiểm tra – đánh giá kết quả học tập của sinh viên hiệu quả hơn và việc giảng dạy của giảng viên được sát thực.

Trên cơ sở các mục tiêu giảng dạy, ở thành phần tiếp theo của mô hình (VIII) và (IX) người làm chương trình cần đề xuất sơ bộ bước đầu các chiến lược, phương pháp giảng dạy phù hợp khả thi để áp dụng với đối tượng người học và điều kiện dạy học để truyền tải nội dung cụ thể đồng thời dự kiến hình thức, phương pháp kiểm tra - đánh giá.

Thành phần giai đoạn thực hiện giảng dạy (X), những người thực thi chương trình chọn lọc, bổ sung và hoàn tất việc lựa chọn các phương pháp dạy, cũng như hình thức, phương pháp kiểm tra - đánh giá thành quả học tập của sinh viên và đánh giá hiệu quả giảng dạy của giảng viên.

Thành phần (XI) là giai đoạn đánh giá hoạt động giảng dạy và thành phần (XII) hoàn tất qui trình bằng việc đánh giá chương trình học đã được thực thi. Điểm quan trọng của mô hình là: 1) *Tuyển phản hồi quay trở lại từ thành phần XII, đánh giá toàn bộ chương trình đến thành phần III - mục đích, mục tiêu của chương trình*; và 2) *Tuyển phản hồi trở lại từ thành phần XI, đánh giá việc giảng dạy đến thành phần VI - mục đích, mục tiêu giảng dạy*. Các tuyển phản hồi này thực ra là đối chiếu giữa kết quả với mục đích, mục tiêu đã xác định để thấy được hiệu quả của chương trình và kết quả của hoạt động giảng dạy đã đạt được đến mức nào. Trên cơ sở đó, cần thiết phải có sự chỉnh sửa, bổ sung, cập nhật chương trình cũng như hoàn thiện các khâu trong hoạt động giảng dạy.

Mô hình mười hai thành phần thể hiện mười hai giai đoạn thống nhất của một mô hình tổng quát, toàn diện về bản chất, bao gồm việc xây dựng chương trình và hoạt động giảng dạy, thực thi chương trình: các thành phần I đến V và VII tạo thành một mô hình xây dựng chương trình, các thành phần VI đến XI tạo thành mô hình hoạt động giảng dạy.

3.4. Quy trình phát triển chương trình

3.4.1. Quy trình phát triển chương trình giáo dục/đào tạo

Thuật ngữ “phát triển chương trình đào tạo” mà chúng ta đề cập ở đây tương đương với thuật ngữ tiếng Anh là “curriculum development”. Phát triển chương trình được xem xét như một quá trình liên tục phát triển và hoàn thiện hơn là một trạng thái hay một giai đoạn cô lập, tách rời.

Thiết kế chương trình đào tạo hay xây dựng chương trình đào tạo chỉ đơn thuần là khâu biên soạn *chương trình giáo dục/đào tạo* hay soạn thảo *chương trình môn học*. Sau khi chúng ta soạn thảo xong một chương trình môn học và được các cấp có thẩm quyền phê duyệt thì coi như công việc xây dựng chương trình đã hoàn tất.

Đối với quan niệm về phát triển chương trình đào tạo, mặc dầu người ta dễ dàng nhất trí với nhau về việc xem nó như một quá trình liên tục phát triển và hoàn thiện của quá trình đào tạo như về mặt kỹ thuật, việc xếp nó như là một giai đoạn không thể tách rời với các giai đoạn khác của quá trình đào tạo hay xem nó như là một quá trình hoà quyện vào toàn bộ quá trình đào tạo trong mọi khâu, mọi lúc, mọi nơi lại còn là vấn đề chưa thống nhất. Ta hãy xem xét cụ thể hai quan niệm này.

Quá trình phát triển chương trình đào tạo này cần phải được hiểu như là một quá trình liên tục và khép kín tuần hoàn. Tất cả 5 bước nêu trên không phải được sắp xếp một cách thẳng hàng bước nọ kế tiếp bước kia mà chúng được sắp xếp trong một vòng tròn khép kín như hình 3.3.

Cách sắp xếp như vậy nhằm thể hiện đây là một quá trình liên tục hoàn thiện và không ngừng phát triển chương trình đào tạo, khâu này ảnh hưởng trực tiếp đến khâu kia. Chúng ta không thể tách rời một khâu mà không xem xét đến sự tác động hữu cơ của các khâu khác. Chẳng hạn khi ta bắt đầu vào việc xây dựng chương trình đào tạo nào đó, chúng ta thường phải đánh giá

chương trình đào tạo hiện hành xem nó có ưu nhược điểm gì, nó còn thích hợp với tình hình mới hay không (khâu V, đánh giá chương trình). Tiếp theo, kết hợp với việc phân tích tình hình cụ thể - các điều kiện dạy và học trong và ngoài trường, nhu cầu đào tạo của sinh viên và của xã hội v.v. . .

Khâu I, phân tích tình hình để xây dựng nên mục tiêu đào tạo của khóa học (khâu II, xác định mục tiêu đào tạo). Sau đó, trên cơ sở của mục tiêu đào tạo ta mới xác định nội dung đào tạo, lựa chọn các phương pháp giảng dạy thích hợp, lựa chọn hoặc tạo ra các phương tiện hỗ trợ đào tạo, lựa chọn các phương pháp kiểm tra thi cử thích hợp để đánh giá kết quả học tập của sinh viên. Tiếp đến ta sẽ tiến hành kiểm nghiệm chương trình ở qui mô nhỏ xem nó có thực sự đạt yêu cầu hay cần phải điều chỉnh gì thêm nữa. Toàn bộ công đoạn trên được xem như giai đoạn thiết kế chương trình đào tạo (khâu III, thiết kế chương trình đào tạo).

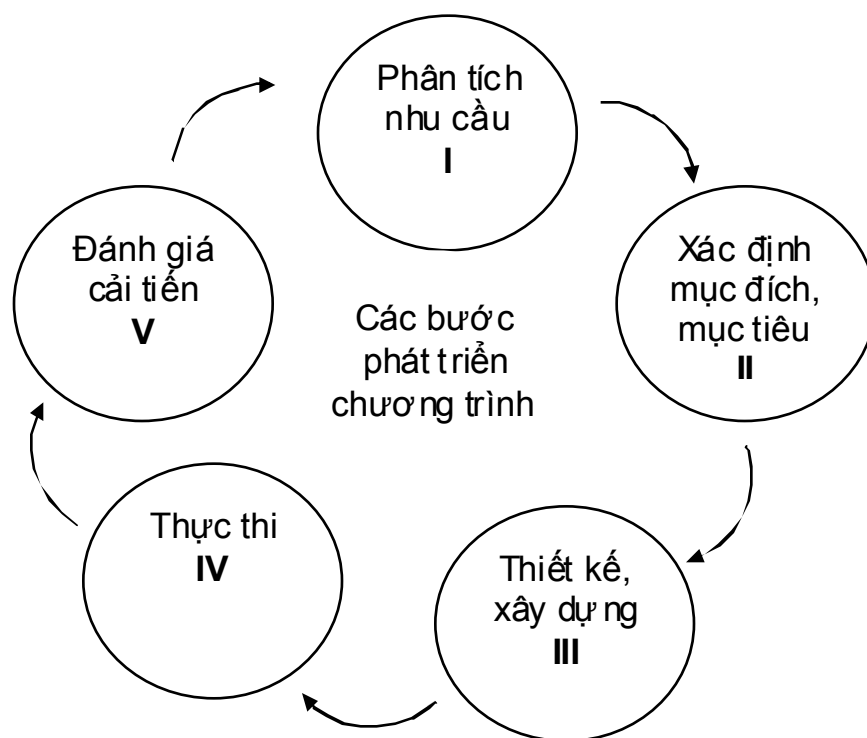
Kết quả của giai đoạn thiết kế chương trình sẽ là một bản chương trình đào tạo cụ thể. Nó cho ta biết mục tiêu đào tạo, nội dung đào tạo, phương pháp giảng dạy, các điều kiện và phương tiện hỗ trợ đào tạo, phương pháp kiểm tra đánh giá kết quả học tập cũng như việc phân phối thời gian đào tạo.

Sau khi thiết kế xong chương trình chúng ta đưa vào thực thi (khâu IV), tiếp đó là khâu V đánh giá chương trình đào tạo. Tuy nhiên việc đánh giá chương trình đào tạo không phải chờ đợi đến giai đoạn cuối cùng mà việc đánh giá phải thực hiện trong mọi khâu. Thí dụ, ngay cả trong khi thực thi có thể chương trình sẽ tự bộc lộ những nhược điểm của nó hay qua ý kiến đóng góp của sinh viên và giảng viên chúng ta sẽ biết phải tự hoàn thiện nó như thế nào. Sau đó khi khoá đào tạo kết thúc (chương trình được thực thi xong một chu kỳ đào tạo) thì việc đánh giá tổng kết cả một chu kỳ này cũng phải đặt ra.

Người giảng viên, người xây dựng và quản lý chương trình đào tạo thường phải luôn tự đánh giá chương trình đào tạo ở mọi khâu qua mỗi buổi học, mỗi năm, mỗi khóa học để rồi vào năm học mới kết hợp với khâu phân tích tình hình, điều kiện mới ta sẽ lại hoàn thiện hoặc xây dựng lại mục tiêu đào tạo. Rồi dựa trên mục tiêu đào tạo mới, tình hình mới lại thiết kế lại hoặc hoàn chỉnh hơn chương trình đào tạo. Cứ như vậy chương trình đào tạo sẽ liên tục được hoàn thiện và phát triển không ngừng cùng với quá trình đào tạo.

Như vậy theo Wentling (1993) thì *phát triển chương trình đào tạo* là quá trình thiết kế chương trình đào tạo. Sản phẩm của quá trình này là một bản kế hoạch mô tả chương trình đào tạo với đầy đủ mục tiêu, nội dung, phương pháp, các phương tiện hỗ trợ đào tạo và cách đánh giá kết quả học tập của học viên. Tuy nhiên, chương trình đào tạo sau khi được đưa vào thực thi, được đánh giá thì những thông tin phản hồi đó luôn được sử dụng ngay trong các giai đoạn của quá trình đào tạo để hoàn thiện chương trình. Đến khi kết thúc một chu trình đào tạo thì việc đánh giá toàn bộ chương trình cũng sẽ cung cấp thông tin để cải tiến chương trình hoặc xây dựng lại chương trình cho chu kỳ sau cùng với việc phân tích các nhu cầu mới về đào tạo. Cứ thế chương trình đào tạo cũng sẽ được hoàn thiện và không ngừng phát triển cùng với quá trình đào tạo. Phát triển chương trình đào tạo vì vậy cũng vẫn là một quá trình liên tục khép kín, khâu nọ tác động đến khâu kia và nó được hoàn thiện, phát triển liên tục. Theo Wentling, đó là một quá trình định hướng hoạt động và hành động. Nó cũng là quá trình làm cho công việc đào tạo bất luận là lớn hay nhỏ cũng trở nên có tính hệ thống hơn là phương tiện giúp thiết kế và thực thi các hoạt động đào tạo được hiệu quả hơn. Phát triển chương trình đào tạo là một hoạt động hết sức cần thiết cho bất kỳ một hoạt động đào tạo nào dù là lớn hay nhỏ.

Việc đưa ra khái niệm “phát triển chương trình đào tạo” có lợi ở chỗ nó xem việc xây dựng chương trình là một quá trình chứ không phải là một trạng thái, một giai đoạn tách biệt với các giai đoạn khác của quá trình đào tạo. Ưu điểm của cách nhìn nhận này là ta luôn phải tìm kiếm các thông tin phản hồi ở tất cả các khâu về chương trình đào tạo và như vậy ta có thể kịp thời điều chỉnh từng khâu của quá trình xây dựng và hoàn thiện chương trình nhằm đáp ứng tốt hơn yêu cầu ngày càng cao về chất lượng đào tạo của xã hội. Khi nhìn nhận việc xây dựng chương trình dưới quan điểm của phát triển chương trình đào tạo thì chương trình phải được soạn thảo một cách mềm dẻo.



Hình 3.3. Quy trình phát triển chương trình

Quan điểm phát triển chương trình giáo dục này có thể liên quan và áp dụng cho hai đối tượng:

- **Phát triển chương trình đào tạo của một ngành học**
- **Phát triển chương trình môn học**

+ *Phân tích tình hình*

Bước đầu tiên trong quá trình phát triển chương trình đào tạo là phân tích tình hình. *Phân tích tình hình* là xem xét tất cả các yếu tố có thể ảnh hưởng đến việc đưa ra các quyết định về mục tiêu, cấu trúc và nội dung của chương trình đào tạo. Phân tích tình hình là xác định và phân tích mọi điều kiện, mọi yếu tố có thể ảnh hưởng đến quá trình đào tạo, qua đó giúp cho những người xây dựng chương trình xác định được những cái cần đưa vào chương trình đào tạo. Đó là các yêu cầu đào tạo, các đặc điểm của học viên và môi trường đào tạo, nội dung kiến thức, mục tiêu đào tạo và mọi khía cạnh khác cần thiết cho việc xây dựng và thực thi chương trình đào tạo.

Thông thường, trước khi xây dựng một chương trình đào tạo người ta cần phải thu thập thông tin liên quan đến nguồn nhân lực tham gia vào quá

trình dạy và học cũng như các điều kiện vật lực và môi trường đào tạo. Về sinh viên, người xây dựng chương trình cần thu thập các thông tin liên quan đến họ qua các lĩnh vực như: trình độ sinh viên, nhu cầu đào tạo, động cơ và thái độ học tập, cách thức học, các điều kiện học tập.v.v... Tương tự như vậy các nhà xây dựng chính sách hoặc chương trình đào tạo các cấp cũng phải quan tâm đến người dạy, những người trực tiếp quyết định đến sự thành bại của chương trình, đặc biệt trong khâu thực hiện. Ngoài ra, các điều kiện về cơ sở vật chất phục vụ chương trình đào tạo cũng cần được quan tâm xem xét khi tiến hành xây dựng chương trình đào tạo các cấp. Tất cả những thông tin như vậy nếu được tập hợp một cách đầy đủ, được cân nhắc và tính đến khi xây dựng chương trình sẽ góp phần đảm bảo tính hiệu quả và tính khả thi của các công đoạn trong quá trình đào tạo.

Chúng ta sẽ tiến hành phân tích cụ thể một số loại nhân tố nói trên và cách thức thu nhận các thông tin có liên quan.

Về nhu cầu đào tạo: Nhu cầu đào tạo ở đây được hiểu theo nghĩa rộng thể hiện qua các mặt sau. Sinh viên thực sự có nhu cầu về loại kiến thức kỹ năng mà chương trình dự định trang bị cho họ hay không? Kiến thức hoặc kỹ năng đó có thể họ đã nắm được qua các môn học trước, hoặc sau môn học của mình? Kiến thức đó có phù hợp và sát thực với các công việc mà sinh viên sẽ phải đương đầu trong các công việc sắp tới của họ hay không? Kiến thức mà chương trình đào tạo cung cấp có giúp ích gì để làm tăng cơ hội tìm kiếm hoặc tự tạo công ăn việc làm hay không v.v... . Những công việc trong tương lai sẽ đòi hỏi ở sinh viên những kỹ năng, thái độ tình cảm gì?

Về cơ sở vật chất: Khi xây dựng chương trình chúng ta cũng cần xác định các điều kiện phục vụ công tác dạy và học sắp tới để có thể lựa chọn các phương pháp giảng dạy, các phương tiện nghe nhìn, tư liệu, dự trù kinh phí dành cho các hoạt động đào tạo. Hiện nay không thiếu gì trường hợp các chương trình được xây dựng và cải tiến tốt nhưng các điều kiện cơ sở vật chất, tổ chức thực hiện không tốt nên không đem lại hiệu quả. Thí dụ, sách giáo khoa hay tài liệu tham khảo không đủ, điều kiện lớp học chật chội, thiếu các phương tiện nghe nhìn hoặc các trang thiết bị cần thiết cho thực hành thì khó có thể áp dụng các phương pháp giảng dạy khác nhau hoặc các phương pháp dạy và học tiên tiến theo cách tiếp cận quá trình được.

+Xác định mục tiêu đào tạo

Mục tiêu đào tạo : Là các **tiêu chí** sản phẩm đào tạo phải đạt được. Nói một cách khác, mục tiêu đào tạo là sự diễn đạt cụ thể những cái mà sinh viên có khả năng thực hiện được sau khi hoàn tất một môn học hay khóa học.

Tùy theo cách tiếp cận trong xây dựng chương trình đào tạo và cách xây dựng mục tiêu đào tạo cũng sẽ khác nhau. Trong tiếp cận mục tiêu thì mục tiêu đào tạo được xây dựng theo kiểu mục tiêu hành vi hay mục tiêu đầu ra. Trong tiếp cận quá trình thì mục tiêu được coi như các nguyên tắc chỉ đạo quá trình đào tạo. Theo cách tiếp cận quá trình thì người lập chương trình đào tạo ngay từ đầu đã phải xây dựng được một bộ các nguyên tắc chỉ đạo toàn bộ quá trình đào tạo. Dựa trên các nguyên tắc đó lựa chọn nội dung đào tạo, phương pháp giảng dạy, phương tiện phục vụ đào tạo cũng như cách thức kiểm tra đánh giá kết quả dạy và học. Các nguyên tắc này không chỉ cần thiết cho người xây dựng chương trình đào tạo các cấp mà cho cả mọi người tham gia vào quá trình đào tạo như những người quản lý, giảng viên và cả học viên trong các hoạt động đào tạo.

3.4.2. Quy trình tổ chức xây dựng chương trình môn học

Chương trình môn học là một văn bản quan trọng do giảng viên hoặc nhóm giảng viên biên soạn, được bộ môn, khoa, trường thẩm định, xác nhận làm cơ sở cho hoạt động dạy - học, kiểm tra - đánh giá kết quả học tập, nghiên cứu môn học, được cho là kim chỉ nam cho hoạt động dạy và học, là công cụ hữu hiệu đối với người quản lý của cơ sở đào tạo. Không có chương trình môn học, sẽ không có cơ sở nào để triển khai các việc tiếp theo trong tổ chức giảng dạy môn học. Vậy, chương trình môn học cần được xây dựng với cấu trúc nội dung như thế nào và quản lý quy trình tổ chức xây dựng CTMH đó ra sao?

3.4.2.1. Đề xuất cấu trúc chương trình môn học

1) Cấu trúc nội dung chương trình môn học

Trên cơ sở nghiên cứu các mô hình phát triển chương trình, đặc biệt theo mô hình xây dựng chương trình 12 bước (tích hợp chương trình và thực thi giảng dạy) của Peter F. Oliva được trình bày ở Chương 2; kết hợp việc nghiên

cứu CTMH của một số trường đại học trong và ngoài nước; nghiên cứu các nét đặc thù, các yêu cầu của học chế tín chỉ đối với chương trình môn học, tác giả đề xuất cấu trúc chương trình môn học (mẫu cấu trúc) thuộc chương trình giáo dục đại học (có thể bậc áp dụng cho bậc học phổ thông) đáp ứng được yêu cầu của đào tạo (theo học chế tín chỉ) chỉ gồm các 8 nội dung sau:

1. Thông tin về giảng viên môn học

- Giảng viên phụ trách môn học
- Giảng viên trợ giảng

2. Thông tin về môn học

- Tên môn học, mã môn học, thời lượng
- Loại môn học (*bắt buộc, tự chọn*)
- Vị trí môn học, chỉ rõ môn học tiên quyết, môn học kế tiếp
- Yêu cầu đối với môn học
- Phân bổ giờ tín chỉ cho từng hình thức dạy học

3. Mục tiêu môn học

- Mục tiêu chung
- Mục tiêu cụ thể
- Ma trận tổng hợp mục tiêu của môn học

4. Nội dung môn học

- Tóm tắt nội dung môn học
- Nội dung chi tiết của môn học

5. Tổ chức dạy học môn học

- Lịch trình chung cho việc tổ chức dạy học môn học
- Lịch trình chi tiết (cụ thể) cho từng nội dung của môn học theo tuần.

6. Kiểm tra - đánh giá kết quả học tập môn học

- Yêu cầu, loại hình kiểm tra - đánh giá kết quả học tập môn học
- Mục đích, tính chất của nội dung bài kiểm tra, bài thi
- Tiêu chí đánh giá của từng loại bài kiểm tra, thi
- Thời gian tổ chức các bài kiểm tra
- Trọng số (%) của từng bài kiểm tra, thi, cách tổng hợp điểm đánh giá môn học

7. Học liệu

- Tài liệu bắt buộc

- Tài liệu tham khảo
- Các loại học liệu khác (bảng hình, đĩa hình, trang website ...)

8. Chính sách môn học

- Yêu cầu về chuyên cần, ý thức tham gia học tập trên lớp
- Yêu cầu về việc tự học, tự nghiên cứu
- Qui định về KT - ĐG, hình thức, nội dung bài KT, tiểu luận
- Chính sách về đạo văn trong thực hiện bài tập, tiểu luận, thi v.v..

2) Hướng dẫn trình bày nội dung chương trình môn học

Để có được một CTMH đảm bảo chất lượng, đáp ứng các yêu cầu đào tạo theo học chế tín chỉ, đồng thời để thống nhất một mẫu viết CTMH cho tất cả các môn học trong một cơ sở giáo dục, cần có hướng dẫn chung về cung cấp thông tin và cách trình bày của từng mục nội dung trong CTMH và theo đó các cấp quản lý chỉ đạo cho thống nhất trong việc tổ chức xây dựng CTMH. Dưới đây là một số gợi ý mang tính hướng dẫn kỹ thuật trình bày nội dung các mục trong mẫu cấu trúc CTMH được đề xuất ở mục trên.

Mục 1: Thông tin về giảng viên môn học

+ *Mục đích, ý nghĩa:* Thông tin về giảng viên môn học là rất cần thiết và có ý nghĩa đối với sinh viên, đặc biệt trong đào tạo theo học chế tín chỉ, sinh viên được quyền lựa chọn giảng viên để đăng ký học môn học, cũng như trao đổi thông tin, đàm luận với giảng viên trong quá trình học môn học và sinh viên có thể liên lạc và gặp trao đổi trực tiếp giảng viên để được tư vấn về môn học, chia sẻ kinh nghiệm và phương pháp học.

+ *Yêu cầu:* Nhận thức được mục đích, ý nghĩa của việc này, trong khi xây dựng CTMH người quản lý yêu cầu giảng viên/trợ giảng cung cấp đầy đủ thông tin cơ bản về bản thân, như họ tên, học hàm, học vị, thâm niên công tác, hướng nghiên cứu chính của giảng viên, và các công trình nghiên cứu chính; địa chỉ liên hệ (cơ quan, email, điện thoại v.v...), thời gian làm việc cụ thể tại trường.

Mục 2: Thông tin về môn học

+ *Mục đích ý nghĩa:* cung cấp cho đồng nghiệp và sinh viên những thông tin cơ bản (những điều cần biết) về môn học (loại môn học, vị trí môn học) để lựa chọn, cũng như chuẩn bị tâm thế trước khi bắt đầu môn học.

+ *Yêu cầu*: Chỉ đạo những người xây dựng chương trình môn học cần thực hiện những việc sau:

- Nêu rõ tên môn học, mã môn học, thời lượng môn học (số tín chỉ) theo chương trình đào tạo, đồng thời chỉ rõ loại môn học thuộc khối kiến thức nào: là môn học bắt buộc hay tự chọn.

- Chỉ rõ vị trí của môn học thuộc khối kiến thức nào trong chương trình đào tạo, các môn học tiên quyết và môn học kế tiếp. Các môn học tiên quyết là các môn học cung cấp kiến thức nền cho môn học này và phải được dạy trước (song không nhất thiết là các môn học dạy trước là môn học tiên quyết đối với môn này).

- Phân bố số giờ tín chỉ cho từng hình thức dạy học (các hoạt động dạy học): số giờ lý thuyết, thảo luận, thực hành, tự học cho môn học và từng nội dung môn học.

- Yêu cầu về trang thiết bị, đồ dùng dạy học, và các cơ sở vật chất khác phục vụ cho giảng dạy, học tập và kiểm tra đánh giá môn học để chuẩn bị trước khi bắt đầu môn học.

Mục 3: Mục tiêu môn học

+ *Mục đích, ý nghĩa*: Việc trình bày mục tiêu chung và mục tiêu (nhận thức) chi tiết của môn học giúp người dạy và người học định hướng cho hoạt động dạy và học. Mục tiêu nhận thức chi tiết chính là chuẩn về kiến thức và kỹ năng của môn học, chỉ rõ cái đích mong muốn đạt được sau khi học các nội dung của môn học trong từng tuần để sinh viên có thể nhận diện yêu cầu của môn học, định hướng cho việc học và tạo lập động cơ học môn học.

+ *Yêu cầu*: Quản lý mục tiêu môn học trên cơ sở bám sát chuẩn đầu ra của ngành đào tạo, cụ thể:

- Phần mục tiêu chung về kiến thức, kỹ năng và thái độ cần được viết một cách rõ ràng, tường minh, dễ hiểu. Phần mục tiêu của môn học chính là thể hiện chuẩn đầu ra về kiến thức và kỹ năng của môn học. Mục tiêu về kiến thức, kỹ năng và thái độ phải phù hợp và gắn với nội dung, yêu cầu của môn học và mục tiêu chung của chương trình ngành đào tạo. Do vậy, phần viết mục tiêu chung về kiến thức, kỹ năng, thái độ của môn học cần phải dựa vào chuẩn đầu ra của ngành đào tạo, cụ thể dựa vào ma trận tương ứng giữa chuẩn

đầu ra và nội dung môn học. Bởi lẽ ma trận tương ứng chuẩn đầu ra ngành đào tạo và nội dung môn học đã xác định rõ kiến thức gì, kỹ năng thái độ nào cần được đào tạo và tập trung rèn luyện trong môn học này.

- Phần mục tiêu chi tiết của môn học là phần rất quan trọng do giảng viên hoặc nhóm giảng viên tham gia biên soạn chương trình tự xác định đối với môn học của mình. Mục tiêu nhận thức chi tiết là những chuẩn kiến thức, kỹ năng mà giảng viên đòi hỏi sinh viên phải đạt được sau khi học xong từng bài học hay từng đơn vị/nội dung kiến thức của môn học.

Mục tiêu nhận thức chi tiết của môn học được thiết kế thành 3 bậc ứng với 6 bậc (*Nhớ, hiểu, áp dụng, phân tích, tổng hợp, đánh giá*) trong thang nhận thức của Bloom.

- Bậc 1: Biết (knowledge)
- Bậc 2: Hiểu, vận dụng (comprehension, application)
- Bậc 3: Phân tích, tổng hợp, đánh giá (analysis, synthesis, evaluation), sáng tạo

Mục tiêu nhận thức chi tiết của môn học được xác định phải đáp ứng 3 yêu cầu tương ứng sau:

- Người học phải làm được gì?
- Người học phải làm việc đó như thế nào?
- Người học phải làm việc đó đến mức nào là chấp nhận được (mức độ tối thiểu)?

Để tránh việc viết mục tiêu chung chung, không tường minh, nên dùng một số động từ chỉ hành vi cụ thể dưới đây để gọi tên các hành động mà người học phải thực hiện để chứng tỏ việc đạt mục tiêu.

<i>Mục tiêu</i>	<i>Động từ cần sử dụng</i>
Nhớ	Phát biểu, gọi tên, liệt kê, nhắc lại, viết ra, vẽ ra v.v...
Hiểu	Miêu tả, giải thích, vẽ ra, tóm tắt, sắp xếp lại, dịch ra v.v...
Áp dụng	Áp dụng, tính toán, chứng minh, kết luận, giải quyết v.v...
Phân tích	Phân tích, phân loại, dự đoán, phân biệt, lập biểu đồ v.v...
Tổng hợp	Xây dựng, sáng tạo, thiết kế, lập kế hoạch, tổ chức lại v.v...

Đánh giá	Đánh giá, so sánh, quyết định, lập luận, phán xét, xếp loại v.v...
----------	--

Sau khi xác định được mục tiêu nhận thức chi tiết của môn học ứng với 3 bậc (bậc 1, 2 và 3) và các mục tiêu khác, giảng viên lập bảng tổng hợp các mục tiêu làm cơ sở cho việc lựa chọn phương pháp dạy học phù hợp cho từng nội dung của môn học, cũng như hình thức kiểm tra - đánh giá kết quả học tập môn học. Ma trận mục tiêu cung cấp cho người dạy bức tranh tổng quát nội dung của toàn môn học, cũng như của từng nội dung môn học (*số mục tiêu bậc 1, số mục tiêu bậc 2 và bậc 3 của toàn môn học và của từng nội dung cụ thể*), và giúp giảng viên trong việc cấu trúc một bài kiểm tra đánh giá, một đề thi cho phù hợp, có thể bao trùm được đầy đủ các nội dung của môn học.

Mục 4: Nội dung môn học

+ *Mục đích, ý nghĩa*: Mục này là cung cấp thông tin tổng quan về môn học để sinh viên có thể nhận diện “bức tranh khái quát” về môn học, định hướng cho việc học, tạo lập tâm thế học môn học và chuẩn bị tài liệu cần thiết cho dạy - học môn học.

+ *Yêu cầu*: Quản lý việc lựa chọn nội dung cho môn học trên các tiêu chí đã xác định trước phù hợp với mục tiêu môn học. Trong CTMH cần trình bày rõ 2 phần: Tóm tắt nội dung môn học (trong khoảng 200 từ); và nội dung chi tiết môn học :

- *Tóm tắt nội dung môn học*: Phần tóm tắt nội dung môn học nhằm giúp cho người dạy và người học có được cái nhìn tổng quát về môn học, nội dung chính của môn học. Phần tóm tắt được viết ngắn gọn trong khoảng 200 đến 300 từ, bao gồm các khái niệm (concepts), lý thuyết phạm trù, nét chính của nội dung môn học, các công nghệ, phương pháp nghiên cứu, thành tựu và triển vọng của môn học đó.

- *Nội dung chi tiết môn học*: Phần này cụ thể hoá, chi tiết hoá toàn bộ nội dung của môn học, giúp người dạy biết cần dạy gì và người học phải học gì trong môn học này. Nếu chương trình môn học được biên soạn ở dạng vấn đề (phần), chương, tiểu mục, nội dung chi tiết môn học cần được trình bày tên phần, chương mục, tiểu mục (chi tiết đến 3 chữ số 1, 1.1, 1.1.1, v.v...). Nếu nội dung môn học được tổ chức theo môđun, thì ghi tên các môđun, các vấn đề của từng môđun.

Mục 5: Tổ chức dạy học môn học

+ *Mục đích, ý nghĩa*: Đây là mục quan trọng nhất của CTMH trong học chế tín chỉ, cung cấp thông tin quan trọng đối với giảng viên, sinh viên và người quản lý đào tạo. Trong mục này cần cung cấp thông tin về lịch trình chung cho việc tổ chức dạy học môn học và lịch trình chi tiết cho từng nội dung của môn học, chỉ rõ cho người dạy và người học hình thức tổ chức dạy học, phương pháp dạy học, hình thức KT - ĐG của từng nội dung, và nội dung dạy học cho từng tuần.

+ *Yêu cầu*: Tổ chức dạy học môn học chính là khâu thực thi chương trình, truyền tải nội dung môn học đến sinh viên.

- *Hình thức tổ chức dạy học*: Do đặc thù của hình thức tổ chức dạy học theo học chế tín chỉ, mỗi chương, mục hoặc môđun kiến thức đều được tổ chức dạy học dưới 3 hình thức chủ yếu: 1) *Lý thuyết - thảo luận, xêmina (trên lớp)*; 2) *Thực hành – thực tập*; và 3) *Tự học, tự nghiên cứu*. Do vậy, đối với mỗi chương mục/môđun, giảng viên/nhóm giảng viên biên soạn chương trình môn học phải xác định được số giờ tín chỉ sẽ thực hiện ở từng hình thức trên và ứng với mỗi nội dung môn học. Hình thức tổ chức dạy học bố trí như sau:

Nội dung	Hình thức tổ chức dạy học môn học					Tổng
	Lên lớp			Thực hành, thí nghiệm, điền dã, ...	Tự học, tự nghiên cứu, tư vấn..	
	Lý thuyết	Bài tập	Thảo luận			
Nội dung 1						
Nội dung 2						
.....

- *Lịch trình tổ chức dạy học cụ thể*: Căn cứ lịch trình chung của môn học giảng viên/nhóm giảng viên biên soạn chương trình cần xây dựng lịch trình cụ thể để tổ chức dạy - học từng nội dung/môđun của môn học, ở đây cần chỉ rõ về thời gian (số giờ tín chỉ cho từng nội dung, từng hình thức dạy, địa điểm (tại lớp, điền dã v.v...) tiến hành các hình thức dạy học, nội dung chính của hoạt động đó, công việc sinh viên cần chuẩn bị trước khi đến lớp (chuẩn bị đọc trước tài liệu nào, trang bao nhiêu v.v...).

Song, cần lưu ý một môn học với thời lượng 3 tín chỉ ứng với 45 giờ tín chỉ được tổ chức dạy trong một học kì (tương ứng khoảng 15 tuần). Thí dụ,

môn học này có 15 giờ tín chỉ lí thuyết, tức là 1 giờ/tuần/ 15 tuần, và 15 giờ tín chỉ thực hành, xêmina, thí nghiệm, tức là 2 giờ /tuần/15 tuần, số giờ này được bố trí theo thời khoá biểu, và 15 giờ tín chỉ tự học, tự nghiên cứu, tức là 3 giờ/tuần/15 tuần do sinh viên tự bố trí.

Mục 6: Kiểm tra - đánh giá kết quả học tập môn học

+ *Mục đích ý nghĩa*: Kiểm tra - đánh giá là khâu quan trọng nhất trong quá trình dạy học, bởi lẽ thực hiện KT - ĐG một cách khoa học, nghiêm túc không chỉ cho chúng ta biết qui trình đào tạo có đạt được mục tiêu hay không và đạt ở mức nào, mà còn cung cấp thông tin phản hồi giúp giảng viên điều chỉnh cách dạy, và giúp sinh viên rèn luyện kỹ năng tự đánh giá và chủ động trong việc tổ chức hoạt động học tập của mình để đạt mục tiêu một cách hiệu quả nhất. Với vai trò quan trọng, đồng thời để đáp ứng yêu cầu của đào tạo theo tín chỉ, trong CTMH cần phải có hướng dẫn chi tiết để thống nhất về kế hoạch, phương pháp, hình thức đánh giá, tiêu chí đánh giá cho từng loại bài tập, trọng số điểm cho từng loại bài tập, bài kiểm tra. Tất cả thông tin này cần được công khai cho sinh viên trong CTMH.

+ *Yêu cầu*: Với đặc thù của đào tạo theo tín chỉ, nên áp dụng 2 hình thức kiểm tra - đánh giá chủ yếu: 1) *Kiểm tra - đánh giá thường xuyên*; 2) *Kiểm tra - đánh giá định kì*.

- *Kiểm tra - đánh giá thường xuyên*: Kiểm tra - đánh giá được tiến hành trong suốt thời gian dạy - học môn học, trong giờ lí thuyết, trong giờ thực hành, xêmina v.v..., kể cả ngoài giờ học, trong giờ tư vấn cho sinh viên bằng nhiều hình thức, kỹ thuật phong phú, đa dạng, tạo động lực, hứng thú cho sinh viên học tập, nghiên cứu môn học và cũng giúp giảng viên có những thông tin phản hồi để điều chỉnh hoạt động giảng dạy của mình. Kiểm tra - đánh giá thường xuyên phải được kết hợp trong các giờ học hàng tuần, để định hướng và tạo động lực cho hoạt động tự học, tự nghiên cứu của sinh viên một cách thường xuyên trong suốt quá trình học môn học (13-15 tuần).

Hình thức KT - ĐG thường xuyên thường dùng để kiểm tra việc đạt mục tiêu nhận thức bậc 1 (nhớ), bậc 2 (hiểu, áp dụng), một số các kỹ năng cần được rèn luyện.

+ *Kiểm tra - đánh giá định kỳ*: KT - ĐG định kỳ nhằm kiểm tra việc đạt mục tiêu bậc 2, bậc 3. Để triển khai KT - ĐG định kỳ phù hợp với nguyên tắc của học chế tín chỉ, thông thường cần áp dụng một số hình thức KT - ĐG giá như sau: 1) *Bài tập cá nhân tuần*; 2) *Bài tập nhóm tháng*; 3) *Bài tập lớn học kỳ*; 4) *Kiểm tra - đánh giá giữa kỳ*; và 5) *Kiểm tra - đánh giá cuối kỳ*.

1) *Bài tập cá nhân tuần* với trọng số 10% điểm môn học. Mục đích của bài tập cá nhân tuần là định hướng để sinh viên chuẩn bị cho các giờ lý thuyết, nghiên cứu sâu những vấn đề giảng viên đã hướng dẫn trên lớp. Bài tập cá nhân tuần ứng với nhiệm vụ chuẩn bị cho các bài giảng lý thuyết trên lớp hoặc cho các giờ thực hành, xêmina, làm việc tại phòng thí nghiệm, thảo luận nhóm v.v.... Có thể áp dụng loại bài tập này hằng tuần hoặc 2 tuần một lần.

Loại bài tập này có thể dùng để kiểm tra đối với các mục tiêu nhận thức bậc 2, 3. Ngoài ra cũng có thể kiểm tra được các mục tiêu rèn luyện kỹ năng phân tích, tổng hợp và các kỹ năng giao tiếp, đọc hiểu, viết v.v....

2) *Bài tập nhóm tháng* với trọng số 10% điểm môn học. Loại bài tập này ứng với nhiệm vụ thực tập, làm thí nghiệm, đi khảo sát thực tế, hoặc có thể về một vấn đề lý thuyết khó, cần có sự đóng góp ý kiến của nhiều người. Bài tập nhóm có thể dùng để kiểm tra các kỹ năng nhận thức bậc 3 (*Phân tích, tổng hợp, đánh giá*), thông qua bài tập nhóm tháng các kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng quản lý, lãnh đạo, sử dụng thời gian, giải quyết vấn đề v.v... và các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết cũng được củng cố và rèn luyện. Hình thức bài tập nhóm tháng có thể thực hiện dưới dạng dự án, báo cáo tổng kết, viết luận tổng quan, bài thu hoạch.

3) *Bài tập lớn học kỳ* với trọng số 10% điểm môn học. Mục đích của bài tập lớn học kỳ là nhằm kiểm tra việc tự học, tự nghiên cứu của sinh viên. Những vấn đề giao cho sinh viên thực hiện trong bài tập lớn học kỳ thường là những vấn đề lý thuyết chưa được giảng trên lớp mà chỉ hướng dẫn để sinh viên tự tìm tòi nghiên cứu.

Loại bài tập này không chỉ nhằm kiểm tra việc tự học, tự nghiên cứu của sinh viên, mà còn tập trung rèn luyện các kỹ năng phát triển tư duy lập luận, ý thức làm việc độc lập, sáng tạo, để đạt được các mục tiêu nhận thức

bậc 3. Các kĩ năng khác như giải quyết vấn đề, tư duy phê phán, tư duy sáng tạo, cũng như các kĩ năng đọc, viết cũng được củng cố. Hình thức đánh giá có thể thực hiện dưới dạng tiểu luận, dự án v.v....

- 4) *Bài kiểm tra - đánh giá giữa kì* với trọng số 20% điểm môn học. Mục đích của bài kiểm tra giữa kỳ nhằm giúp giảng viên và sinh viên sơ kết các kiến thức, kỹ năng đã đạt được sau nửa học kỳ, trên cơ sở đó cải tiến, điều chỉnh cách dạy và cách học trong nửa học kỳ sau. Đối với các môn học có số tín chỉ lớn hơn hoặc bằng 3 có thể áp dụng hình thức kiểm tra - đánh giá giữa kỳ nhằm đánh giá tổng hợp các mục tiêu nhận thức và các kĩ năng khác ở giai đoạn giữa môn học. Hình thức kiểm tra - đánh giá giữa kỳ có thể là bài viết hoặc vấn đáp.
- 5) *Bài kiểm tra - đánh giá cuối kì* (đánh giá tổng kết) với trọng số 40% điểm môn học. Đây là bài kiểm tra quan trọng nhất của môn học nhằm đánh giá toàn diện các mục tiêu nhận thức chủ yếu ở bậc 3 (phân tích, tổng hợp, đánh giá) và các kỹ năng viết, phân tích, đánh giá vấn đề. Đây là phần kiểm tra - đánh giá bắt buộc phải thực hiện đối với các môn học. Hình thức thi cuối kỳ có thể là vấn đáp, thi viết 120 - 150 phút, hoặc tiểu luận môn học, dự án, đồ án.

Đối với mỗi hình thức kiểm tra - đánh giá trên, căn cứ vào đặc thù của từng môn học, nhóm biên soạn chương trình cần thống nhất tiêu chí đánh giá cho từng loại hình KT - ĐG và kế hoạch thời gian tổ chức KT - ĐG (cần chỉ rõ tuần nào và hình thức KT - ĐG nào) và cả tiêu chí, kế hoạch thời gian cần được ghi rõ trong CTMH để sinh viên được biết trước.

Trọng số cho các hình thức KT - ĐG được đề xuất ở trên chỉ mang tính gợi ý, tùy theo từng môn học và những hình thức KT - ĐG nào được áp dụng cho môn học, nhóm giảng viên phụ trách môn học có thể thay đổi tỷ lệ số điểm của từng loại hình, cũng có thể dành 10% điểm môn học cho việc đánh giá chuyên cần và ý thức tham gia các hoạt động của môn học.

Mục 7: Học liệu

+ *Mục đích, ý nghĩa*: Mục này cần chỉ rõ các tài liệu bắt buộc, tham khảo bắt buộc, tham khảo tùy ý ứng với các loại nội dung của môn học (N1, N2 và N3). Đặc biệt, tài liệu bắt buộc phải nghiên cứu mới có thể hoàn thành được

nhiệm vụ môn học giúp sinh viên có thể chuẩn bị, định hướng cho việc học và tạo điều kiện cho việc tự học môn học.

+ *Yêu cầu*: Để phát huy tính tự học, tự nghiên cứu của sinh viên trong đào tạo theo học chế tín chỉ, việc chỉ ra cho sinh viên nguồn học liệu, loại học liệu của môn học là rất quan trọng. Thông thường trong Mục 7 này, cần chỉ rõ 3 loại học liệu:

- Học liệu bắt buộc: ghi tên tác giả, tên sách, nhà xuất bản, năm xuất bản, nơi xuất bản. Tối thiểu cần có 3 học liệu bắt buộc.
- Học liệu tham khảo bắt buộc.
- Học liệu tham khảo lựa chọn.

Các học liệu trên cần xếp theo thứ tự ưu tiên. Đối với các tài liệu tham khảo có thể ghi rõ chương, mục kèm theo số trang quan trọng để giúp cho sinh viên thuận tiện hơn trong việc tra cứu tài liệu.

Ngoài ra, cần chỉ rõ các loại học liệu khác cần cho môn học như: trang web, các loại băng hình, băng tiếng v.v....

Mục 8: Chính sách môn học

+ *Mục đích, ý nghĩa*: Mục này chỉ rõ những quy định chung của các cấp quản lý đào tạo, quy định riêng của giảng viên đối với sinh viên về môn học nhằm nâng cao ý thức, tinh thần trách nhiệm của sinh viên đối với việc học tập môn học và đồng thời cũng tạo điều kiện cho giảng viên “tự chủ, tự chịu trách nhiệm” trong việc tổ chức triển khai môn học của mình theo CTMH đã được phê duyệt.

+ *Yêu cầu*: Chỉ rõ các quy định, yêu cầu (vừa theo quy định của các cấp quản lý của nhà trường, vừa là quy định riêng của giảng viên gắn với đặc thù môn học) đối với sinh viên trong quá trình học môn học. Chẳng hạn, yêu cầu về chuyên cần, ý thức tham gia trên lớp các hoạt động của môn học, hạn nộp bài tập, tiểu luận, vấn đề đạo văn v.v... và quy định về mức đánh giá điểm của môn học, cần có quy định cụ thể, chẳng hạn:

- Về chuyên cần: tham dự đầy đủ giờ giảng và các hoạt động khác của môn học. Nếu vắng mặt 20% số giờ lên lớp của môn học sẽ không được dự thi cuối kỳ.

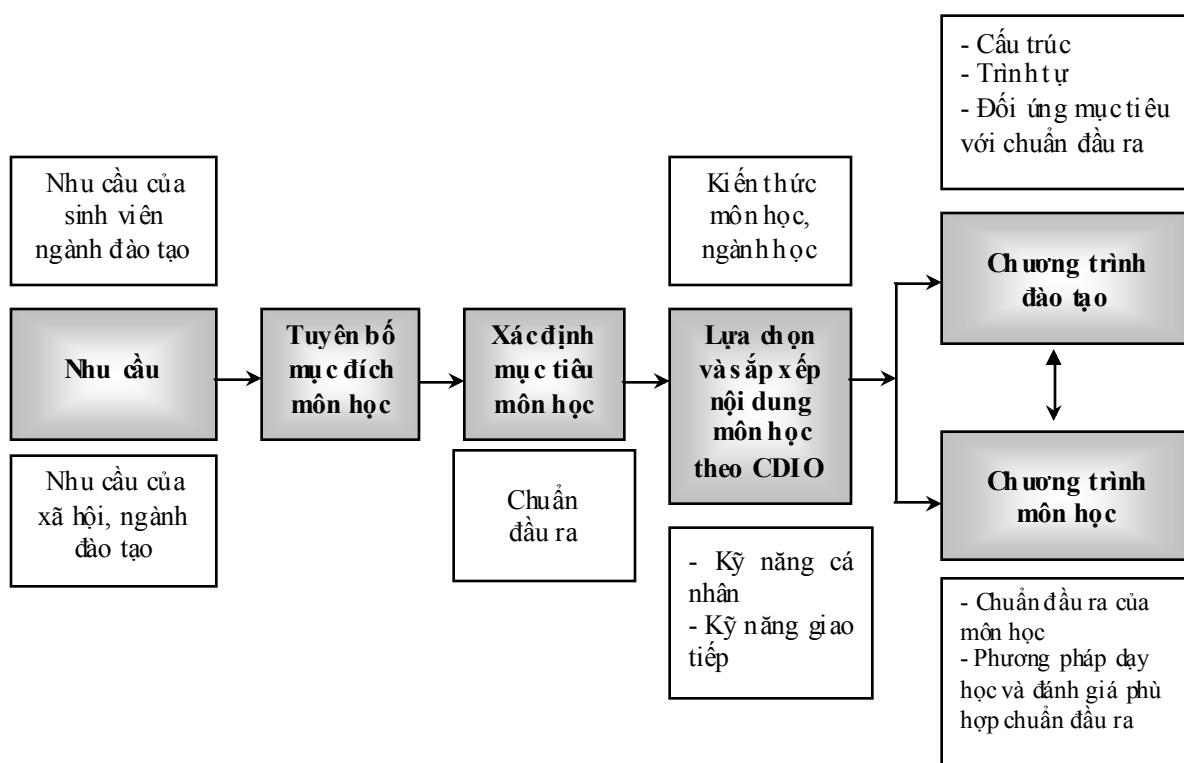
- Ý thức chuẩn bị bài trước khi đến lớp, ý thức tham gia thảo luận, làm việc nhóm trên lớp v.v....
- Về KT – ĐG: có đầy đủ các bài kiểm tra, bài tập theo qui định trong CTMH. Thiếu một điểm thành phần sẽ không đạt điểm môn học.
- Hạn nộp bài: nếu nộp bài tập, tiểu luận v.v... sau thời hạn cho phép phải viết giấy xin phép và được sự đồng ý của giảng viên môn học cho phép gia hạn. Nộp bài muộn sau thời hạn qui định thì sẽ không được chấp nhận. Các qui định khác về hình thức, nội dung của bài tập, bài kiểm tra v.v....
- Về vấn đề đạo văn: Đây là vấn đề chưa được thật sự chú trọng trong thời gian qua ở các trường đại học nói chung. Cần qui định cụ thể mức độ xử phạt (từ mức trừ điểm, không chấp nhận chấm và yêu cầu làm lại bài, đến việc không công nhận điểm toàn môn học và phải học lại môn học v.v...).

3.4.2.2. *Qui trình tổ chức xây dựng chương trình môn học*

Việc tổ chức xây dựng chương trình môn học cần xem xét và cân nhắc 2 vấn đề sau: 1) *Đề xuất mô hình xây dựng chương trình*; và 2) *Quản lý qui trình tổ chức xây dựng chương trình môn học*.

1) *Đề xuất mô hình quản lý xây dựng chương trình môn học*

Căn cứ vào các nguyên tắc xây dựng chương trình và các mô hình phát triển chương trình đã được phân tích và trình bày ở phần trên, theo cách tiếp cận CDIO trong việc xây dựng chương trình tích hợp (*Intergrated Curriculum*), đề xuất mô hình xây dựng chương trình môn học gồm 5 thành phần sau: 1) *Phân tích nhu cầu về môn học*; 2) *Tuyên bố mục đích*; 3) *Xác định mục tiêu môn học*; 4) *Lựa chọn và sắp xếp nội dung chương trình CDIO*; và 5) *Thiết kế và xây dựng chương trình môn học*. Các thành phần cấu thành mô hình được thể hiện ở hình sau:



Hình 3.4. Mô hình xây dựng chương trình môn học tích hợp theo tiếp cận CDIO

1) *Phân tích nhu cầu về môn học*: Phân tích nhu cầu về môn học là quá trình phân tích các yếu tố tác động đến việc xác định mục tiêu, cấu trúc và nội dung của chương trình môn học. Mục đích để nắm được thông tin của các bên liên quan (giảng viên, sinh viên, cựu sinh viên, nhà sử dụng lao động) về mức độ cần thiết, ý nghĩa, vai trò môn học trong chương trình đào tạo của ngành. Môn học này còn cần thiết cho ngành đào tạo? Môn học này hữu ích cho sinh viên và giúp cho sinh viên trong công việc tương lai? Hình thức thu thập thông tin thông qua phiếu hỏi ý kiến, trao đổi trực tiếp, ý kiến chuyên gia. Đối tượng được điều tra khảo sát là các chuyên gia ngành học, giảng viên môn học, sinh viên (năm thứ nhất và năm cuối), cựu sinh viên (đã tốt nghiệp 5 năm, 15 năm, những người đã đủ chín chắn để có thể nhớ lại chi tiết quá trình đào tạo của họ, và cũng đủ thâm niên để có thể phản ánh quá trình đào tạo của họ trước đây với một quan điểm rõ ràng và có ý nghĩa), nhà sử dụng lao động. Việc phân tích nhu cầu về môn học dựa trên cơ sở xử lý thông tin phản hồi từ các nguồn trên để có thể xác định những kiến thức, kỹ năng cần được trang bị cho sinh viên và cần phải bổ sung thêm kiến thức, kỹ năng gì. Kết quả phân tích

nhu cầu sẽ là cơ sở để tuyên bố mục đích môn học và xác định mục tiêu môn học ở bước tiếp theo.

2) *Tuyên bố mục đích môn học*: Căn cứ vào kết quả phân tích nhu cầu về môn học, tuyên bố mục đích chung của môn học, định hướng cho việc xác định mục tiêu của môn học ở bước tiếp theo.

3) *Xác định mục tiêu môn học*: Dựa vào mục đích của môn học đã được tuyên bố, xác định mục tiêu của môn học. Mục tiêu môn học chính là chuẩn đầu ra của môn học (Learning outcomes). Do vậy, để xác định được mục tiêu cụ thể của môn học, cần phải dựa vào ma trận đối ứng giữa chuẩn đầu ra của ngành đào tạo và nội dung môn học, ma trận đó đã được xác lập từ trước chung cho tất cả các môn học trong chương trình ngành đào tạo. Ví dụ, nội dung môn học này đối ứng với 5 - 7 chuẩn đầu ra về năng lực nhận thức và kỹ năng cá nhân và giao tiếp v.v..., tức là các kỹ năng này cần được viết vào mục tiêu môn học và phải được đào tạo và rèn luyện trong quá trình dạy môn học. Hay nói cách khác, các mục tiêu môn học phải nhất quán với chuẩn đầu ra của ngành và của môn học.

4) *Lựa chọn và tổ chức nội dung môn học*: Việc lựa chọn nội dung cho môn học căn cứ vào mục tiêu môn học và các điều kiện thực thi của cơ sở đào tạo. Lựa chọn nội dung cho môn học cần đảm bảo tính tích hợp kiến thức chuyên môn, kỹ năng cá nhân, kỹ năng giao tiếp và phù hợp với chuẩn đầu ra của môn học.

5) *Thiết kế môn học*: Khi đã có được nội dung của môn học và xác định chuẩn đầu ra của môn học phù hợp với mục tiêu của chương trình, thì các vấn đề quan trọng tiếp theo cần lưu ý của việc thiết kế chương trình môn học là cấu trúc, trình tự và đối ứng các nội dung với chuẩn đầu ra cho hợp lý. Cấu trúc của chương trình môn học là đề cập đến cách tổ chức các nội dung đã lựa chọn cho môn học và các hoạt động học tập. Trình tự tổ chức các nội dung và triển khai các hoạt động môn học phù hợp với trình tự phát triển các chuẩn đầu ra về kiến thức chuyên môn, kỹ năng cá nhân. Đối ứng là sự phân nhiệm các chuẩn đầu ra của môn học cho từng nội dung của môn học và các hoạt động trải nghiệm học tập cụ thể. Sự phối hợp các chuẩn đầu ra và các hoạt động học tập là cần thiết cho việc đạt được tiến trình học tập thích hợp và sử dụng các nguồn lực, thời gian một cách hiệu quả.

3.4.3. Quản lý qui trình tổ chức xây dựng chương trình môn học

Nghiên cứu mô hình xây dựng chương trình môn học đã phân tích trình bày ở trên, tác giả đề xuất qui trình tổ chức xây dựng chương trình môn học và quản lý thực thi các nội dung của qui trình gồm 8 bước sau:

Bước 1: Thành lập nhóm biên soạn chương trình

+ *Thành lập nhóm biên soạn chương trình*: Việc thành lập nhóm biên soạn chương trình cho các môn học thuộc chương trình giáo dục đại học do chính cấp quản lý môn học cụ thể ra quyết định. Chẳng hạn, chương trình các môn học thuộc khối kiến thức chung như Nguyên lý chủ nghĩa Mác Lênin, Đường lối cách mạng của Đảng Cộng sản Việt Nam v.v... do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành, hoặc Đại học Quốc gia ban hành chương trình cho các môn học này để áp dụng cho các trường thành viên trong Đại học Quốc gia. Việc thành lập nhóm biên soạn chương trình cho các môn học thuộc khối kiến thức cơ bản, cơ sở và chuyên ngành do cấp trường ra quyết định trực tiếp hoặc trên cơ sở đề xuất của các khoa.

+ *Thành phần nhóm biên soạn chương trình môn học gồm*: chuyên gia đầu ngành về lĩnh vực của môn học, trưởng môn học, giảng viên, cựu sinh viên, sinh viên năm cuối của ngành đào tạo, đại diện cho nhà sử dụng sản phẩm của ngành đào tạo (các sở, ban ngành, các cơ sở giáo dục v.v...), ngoài ra có thể mời thêm các chuyên gia sư phạm, lý luận dạy học và nhà tâm lý.

+ *Nhiệm vụ của nhóm biên soạn*: Trước hết, nhóm biên soạn đề xuất dự thảo chương trình môn học. Để thành công trong việc này, nhóm biên soạn cần: 1) *Triển khai phân tích nhu cầu môn học* (thiết kế phiếu hỏi, xác định đối tượng khảo sát, triển khai khảo sát, xử lý kết quả khảo sát); 2) *Nghiên cứu kỹ chuẩn đầu ra của ngành đào tạo, ma trận đối ứng chuẩn đầu ra với môn học*; 3) *Tham khảo chương trình môn học của một số trường trong nước và nước ngoài*; 4) *Trao đổi ý kiến chuyên gia*; và 5) *Lập kế hoạch tổng thể triển khai xây dựng chương trình*.

Bước 2: Tổ chức hội thảo lần 1

Trưởng nhóm biên soạn chương trình tổ chức hội thảo lấy ý kiến đóng góp của các chuyên gia môn học, giảng viên, sinh viên nhằm thống nhất về mục đích, mục tiêu, nội dung môn học, cấu trúc chương trình môn học, kế hoạch

thời gian, cách thức triển khai, các điều kiện cần thiết để triển khai thực hiện, và giao nhiệm vụ cụ thể cho các thành viên nhóm biên soạn.

Bước 3: Đề xuất dự thảo chương trình môn học

Trên cơ sở ý kiến đóng góp của hội thảo lần 1, các thành viên nhóm soạn thảo triển khai công việc đã được phân công, trưởng nhóm tổng hợp các kết quả công việc của các thành viên, dự thảo bản CTMH.

Bước 4: Tổ chức khảo sát ý kiến về bản dự thảo

Trưởng nhóm biên soạn chương trình chỉ đạo việc triển khai khảo sát ý kiến cho bản dự thảo chương trình thông qua các nhóm đối tượng: chuyên gia về ngành đào tạo, chuyên gia về lĩnh vực môn học, giảng viên môn học, sinh viên (cựu sinh viên, sinh viên năm thứ nhất, sinh viên năm cuối) và đại diện nhà sử dụng sản phẩm của ngành đào tạo. Phiếu khảo sát cần được thiết kế kỹ lưỡng, bám sát các mục cấu trúc chương trình, nội dung chương trình, học liệu, kiểm tra - đánh giá. Nhóm biên soạn tổng hợp ý kiến khảo sát, chỉnh sửa bổ sung cho bản dự thảo chương trình, đưa ra bản dự thảo lần 2.

Bước 5: Tổ chức hội thảo lần 2

Trưởng nhóm biên soạn chương trình tổ chức hội thảo lần 2 với qui mô rộng hơn lấy ý kiến đóng góp của các chuyên gia môn học, giảng viên, sinh viên, cán bộ quản lý đào tạo, chuyên gia ngành đào tạo về bản dự thảo chương trình lần 2. Thảo luận thống nhất ý kiến về mục tiêu, chuẩn đầu ra của môn học, nội dung, thời lượng cho từng hình thức tổ chức dạy học, hình thức kiểm tra – đánh giá v.v..., học liệu cần thiết cho môn học.

Bước 6: Hoàn thiện chương trình môn học

Tiếp thu ý kiến đóng góp của hội thảo, nhóm biên soạn chương trình đối chiếu chuẩn đầu ra của môn học, rà soát lại toàn bộ chương trình, chỉnh sửa bổ sung, hoàn thiện. Nhóm biên soạn chương trình hoàn tất bản chính thức chương trình môn học, cùng các hồ sơ liên quan cần thiết trình cấp có thẩm quyền thẩm định phê duyệt.

Bước 7: Thẩm định và ban hành chương trình

Chủ nhiệm khoa (hoặc Trưởng bộ môn trực thuộc) đề nghị chương trình môn học đã được hoàn chỉnh lên cấp trường để thẩm định và Hiệu trưởng ra

quyết định ban hành. Là tài liệu hướng dẫn học tập và giảng dạy rất cần thiết của thầy và trò, CTMH cần được đăng tải trên trang web của trường để phổ biến rộng rãi và cần được in ấn để cung cấp cho sinh viên để nghiên cứu kỹ lưỡng trước khi bắt đầu môn học.

Bước 8: Thực thi chương trình

Sau khi chương trình được ban hành, việc triển khai thực thi chương trình, truyền tải chương trình tới người học là công việc của các giảng viên môn học. Một chương trình môn học dù có được thiết kế xây dựng một cách hoàn hảo đi chăng nữa nhưng cũng sẽ không mang lại kết quả đào tạo theo ý muốn nếu không chỉ trọng đến khâu thực thi chương trình giảng dạy. Trong đó có điều kiện dạy và học, vai trò của giảng viên. Không có hoài nghi gì, giảng viên trực tiếp giảng dạy môn học có vai trò quyết định đến sự thành bại của chương trình học. Khi thực thi một chương trình môn học, người thực thi chương trình cũng như những người quản lý chương trình, quản lý hoạt động đào tạo phải lường trước được những khó khăn sẽ gặp phải trong khâu giảng dạy.

Để thực thi chương trình có hiệu quả, ngoài việc giảng viên cần phải nghiên cứu kỹ chương trình môn học, chuẩn bị các điều kiện để triển khai chương trình, thống nhất giữa các giảng viên dạy môn học cách thức, phương pháp triển khai chương trình, thì những người quản lý đào tạo, quản lý giảng dạy cũng cần phải thường xuyên giám sát theo dõi việc giảng dạy môn học đã bám sát chương trình môn học chưa. Cả giảng viên và cán bộ quản lý cần nhận thức và quán triệt “**chương trình là pháp lệnh**”, do vậy việc giảng dạy môn học phải tuân thủ theo nội dung và yêu cầu về KT – ĐG môn học, các chính sách môn học, tránh tình trạng chương trình và giảng dạy là tách biệt nhau. Phần thực thi chương trình sẽ được phân tích kỹ hơn ở phần sau của luận án.

Chương trình môn học cần được thường xuyên rà soát, điều chỉnh bổ sung và cập nhật để đáp ứng nhu cầu của người học thay đổi theo sự phát triển của xã hội nói chung, yêu cầu của nhà tuyển dụng lao động nói riêng và đồng thời đảm bảo cam kết của nhà trường về chất lượng sản phẩm đào tạo theo yêu cầu xã hội.

3.4.4. Phân cấp quản lý qui trình tổ chức xây dựng CTMH

Việc làm rõ nội dung qui trình tổ chức quản lý xây dựng CTMH là cần thiết và hữu ích đối với cán bộ quản lý các cấp trong cơ sở giáo dục đại học, cũng như những người làm công tác xây dựng chương trình, và triển khai thực hiện chương trình trong cơ sở giáo dục đại học. Để có sự thống nhất trong quản lý đồng thời tránh được sự chồng chéo trong quản lý công tác tổ chức xây dựng CTMH, để công việc này đạt được hiệu quả như mong muốn, tác giả đề xuất việc phân nhiệm quản lý quy trình tổ chức xây dựng CTMH trong bảng sau:

Bước triển khai	Nội dung thực hiện	Chủ thể quản lý	Phối hợp thực hiện
1. Thành lập nhóm biên soạn CT	- Thành lập nhóm xây dựng chương trình.	- Hiệu trưởng quyết định thành lập.	- CN Khoa/bộ môn trực thuộc đề xuất nhân sự.
	- Triển khai phân tích nhu cầu môn học (thiết kế phiếu điều tra, tổ chức thực hiện, xử lý kết quả, phân tích kết quả), v.v... - Lập kế hoạch tổ chức triển khai.	- Cấp trường phê duyệt, chỉ đạo, giám sát quá trình.	- Trưởng nhóm đề xuất đối tượng, phạm vi, kế hoạch triển khai v.v... - Các thành viên thực hiện.
2. Tổ chức hội thảo (xêmina)	- Tổ chức lấy ý kiến về dự kiến nội dung chương trình, tích hợp chuẩn đầu ra xác định mục đích, mục tiêu, kế hoạch triển khai.	- Trưởng nhóm, quản lý cấp khoa/bộ môn trực thuộc.	- Trưởng nhóm, các thành viên theo QĐ, chuyên gia khác.
3. Đề xuất dự thảo CTMH lần 1	- Thiết kế đề cương bản thảo. - Tổ chức xây dựng bản thảo CTMH. - Phân công nhiệm vụ cho các thành viên.	- Trưởng nhóm, quản lý cấp khoa/bộ môn trực thuộc.	Trưởng nhóm giám sát việc thực hiện của các thành viên, các thành viên theo QĐ thực hiện nhiệm vụ
4. Tổ chức khảo sát ý kiến về bản dự thảo	- Thiết kế phiếu khảo sát (phiếu hỏi). - Tổ chức khảo sát (đối tượng, phạm vi, kế hoạch triển khai). - Phân công nhiệm vụ triển khai. - Xử lý kết quả khảo sát.	- Trưởng nhóm, quản lý cấp khoa/bộ môn trực thuộc. - Quản lý cấp khoa/bộ môn giám sát xử lý kết quả khảo sát.	- Trưởng nhóm giám sát việc thực hiện của các thành viên. - Báo cáo cấp quản lý có thẩm quyền về kết quả khảo sát.
5. Tổ chức hội thảo lần 2	- Tổ chức lấy ý kiến về bản thảo CTMH (mục đích, mục tiêu, cấu trúc, nội dung chương trình v.v...).	- Trưởng nhóm, quản lý cấp khoa/bộ môn trực thuộc.	- Trưởng nhóm, các thành viên theo QĐ, chuyên gia khác.

Bước triển khai	Nội dung thực hiện	Chủ thể quản lý	Phối hợp thực hiện
6. Hoàn thiện văn bản CTMH	<ul style="list-style-type: none"> - Chính sửa, bổ sung CTMH theo ý kiến đóng góp (về hình thức cấu trúc, nội dung..) - Hoàn thiện văn bản CTMH. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trưởng nhóm, quản lý cấp khoa. - Quản lý cấp trường giám sát 	<ul style="list-style-type: none"> - Trưởng nhóm, các thành viên của nhóm.
7. Thẩm định và ban hành	<ul style="list-style-type: none"> - Quyết định thành lập Hội đồng (HĐ) đánh giá thẩm định. - Đánh giá CTMH theo tiêu chí. - Chuẩn bị hồ sơ đánh giá (biên bản, phiếu đánh giá v.v...). 	<ul style="list-style-type: none"> - Hiệu trưởng quyết định thành lập HĐ. - Cấp trường (Phòng chức năng)/cấp khoa tổ chức HĐ. - Hiệu trưởng quyết định phê duyệt và ban hành. 	<ul style="list-style-type: none"> - Chủ nhiệm khoa/trưởng bộ môn đề xuất nhân sự cho HĐ. - Phòng chức năng Khoa/bộ môn trực thuộc.
8. Thực thi chương trình	<ul style="list-style-type: none"> - Tổ chức thực thi CTMH. - Quản lý việc thực thi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cấp trường (Phòng chức năng). Cần phân cấp rõ ràng để quản lý thực thi CTMH - Quản lý cấp khoa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Giảng viên các khoa/bộ môn. - Các khoa đào tạo/ bộ môn trực thuộc. - Phòng chức năng. - Bộ phận giáo vụ khoa/bộ môn trực thuộc.

Chương 4: ĐÁNH GIÁ CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC

4.1. Khái niệm đánh giá chương trình

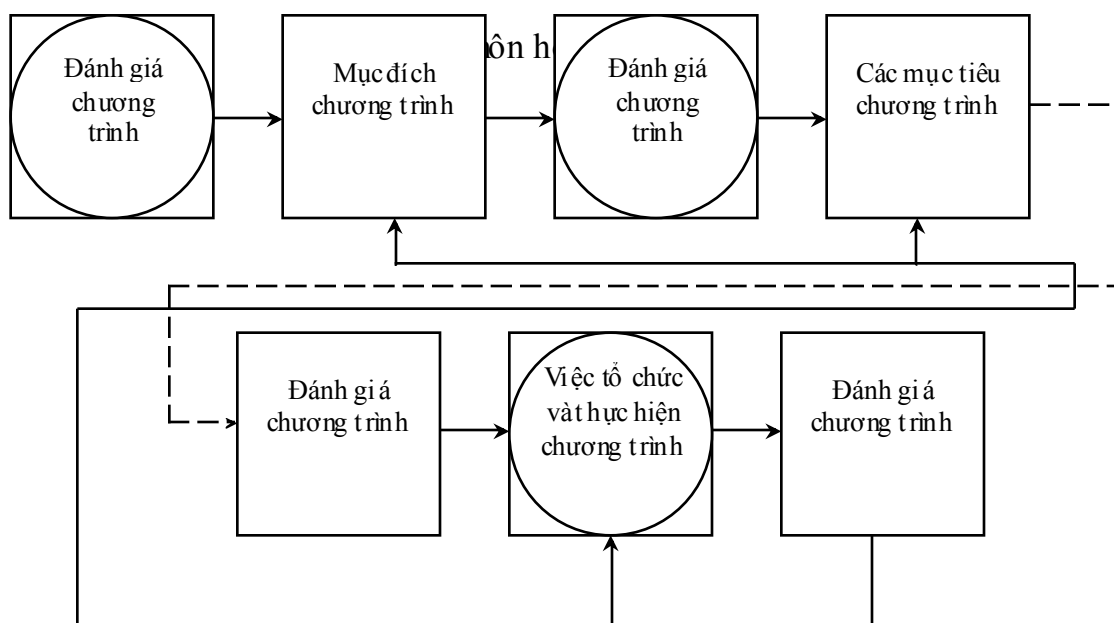
4.1.1. Khái niệm

Đánh giá chương trình học là một phần của tiến trình xây dựng chương trình học nói chung, chương trình môn học nói riêng, và nhằm đối chiếu kết quả cần đạt được của chương trình và của môn học với mục tiêu đã đề ra của chương trình học và của môn học. Người xây dựng chương trình đào tạo hay chương trình môn học luôn quan tâm đến vấn đề khi nào và làm thế nào để có thể cải tiến chương trình để đáp ứng nhu cầu của xã hội, yêu cầu của ngành đào tạo và người học, cũng như xem xét tác động của chương trình đối với người học.

Tuỳ theo cách tiếp cận trong xây dựng chương trình học, cũng như quan điểm giáo dục mà người ta quyết định sẽ *đánh giá cái gì, đánh giá như thế nào?* Những người theo cách tiếp cận nội dung thì quan tâm đến việc nội dung kiến thức đã được sinh viên tiếp nhận ở mức độ nào. Người theo cách tiếp cận mục tiêu lại muốn đánh giá xem sản phẩm đào tạo có đạt được mục tiêu của chương trình đã đề ra hay không. Người theo quan điểm phát triển lại quan tâm đến việc chương trình học có giúp phát triển được những tiềm năng của sinh viên. Tuy vậy, mỗi quan điểm sẽ có cách đánh giá khác nhau nhưng **bất luận theo quan điểm nào thì đánh giá phải trả lời hai câu hỏi sau đây:** 1) *Chương trình đào tạo hay chương trình môn học có đem lại kết quả như mong muốn hay không (có đạt được mục tiêu đã xác định hay không)?*; 2) *Cần cải tiến chương trình đào tạo hay chương trình môn học theo hướng nào?*

Theo A.C. Orstein và F.D. Hunkins (1998) đánh giá chương trình được xác định như sau: “*Đánh giá chương trình đào tạo là một quá trình thu thập và xử lý thông tin để đưa ra quyết định chấp thuận, sửa đổi hay loại bỏ chương trình đào tạo đó*”. Thực chất đánh giá chương trình đào tạo hay chương trình môn học là nhằm phát hiện xem chương trình được thiết kế, phát triển và thực thi có tạo ra hay có thể tạo ra sản phẩm đào tạo như mong muốn hay không? Chương trình có thực sự có giá trị hay không? Đánh giá chương trình nhằm xác định điểm mạnh, điểm yếu của chương trình đó trước khi đưa vào thực thi (*đánh giá thẩm định*) hoặc xác định hiệu quả của chương trình khi đã triển khai thực thi sau một thời gian nhất định (*đánh giá cải tiến*).

Đánh giá chương trình học là dạng đánh giá nhu cầu, đây là một quá trình mà dựa vào kết quả của quá trình đánh giá có thể xác định được các “**lỗ hổng**” của chương trình học. Như vậy, việc đánh giá chương trình không phải là chỉ đánh giá những gì làm được ở giai đoạn cuối của việc thực thi chương trình, mà là một hoạt động diễn ra trước, trong và cuối của quá trình thực hiện chương trình. Bản chất của quá trình đánh giá chương trình là liên tục trong suốt các khâu của quá trình: xác định mục đích, mục tiêu chương trình, thiết kế, xây dựng, tổ chức thực hiện chương trình; và đánh giá toàn diện các mặt của từng khâu, từng giai đoạn. Theo Oliva bản chất liên tục của đánh giá chương trình được thể hiện trong hình sau:



Hình 4.1. Bản chất liên tục của qui trình đánh giá chương trình

4.1.2. Các kiểu (loại) đánh giá chương trình

Đánh giá chương trình ở các thời điểm khác nhau trong quá trình xây dựng và thực thi chương trình thì mục đích đánh giá được đặt ra cũng sẽ khác nhau. Chẳng hạn, đánh giá được tiến hành vào thời điểm chương trình mới hoàn thiện xây dựng xong, trước khi đưa vào sử dụng thì đây là đánh giá với mục đích thẩm định để ban hành. Với cơ sở lập luận như vậy, có bốn loại đánh giá chính: 1) *Đánh giá nghiệm thu/ thẩm định*; 2) *Đánh giá quá trình*; 3) *Đánh giá tổng kết*; và 4) *Đánh giá hiệu quả*.

- *Đánh giá nghiệm thu*: Là loại đánh giá được thực hiện ngay sau khi chương trình đào tạo hoặc chương trình môn học xây dựng xong, trước khi ban hành chính thức để đưa vào sử dụng. Hoạt động đánh giá này chủ yếu nhằm xem xét, rà soát toàn bộ qui trình xây dựng, mục tiêu, nội dung chương trình và qui cách trình bày có phù hợp với qui định, các hướng dẫn và các yêu cầu về mục tiêu đã phù hợp chuẩn đầu ra của chương trình, hay của môn học chưa và đảm bảo chất lượng chương trình đã đề ra hay không.

- *Đánh giá quá trình*: là loại đánh giá được thực hiện ngay trong khi thực thi chương trình, trong quá trình giảng dạy. Việc đánh giá này liên quan tới từng phần của chương trình với mục đích thu nhận các ý kiến phản hồi từ các nguồn thông tin để chỉnh sửa, cập nhật và cải tiến hoàn thiện chương trình. Phát triển chương trình đào tạo là một quá trình liên tục, nên việc đánh giá quá trình đặc biệt cần thiết và hữu ích để cải tiến và hoàn thiện chương trình học.

Nguồn thông tin từ sinh viên, giảng viên trực tiếp giảng dạy chương trình. Đánh giá này phải được thực hiện định kỳ, chẳng hạn đối với chương trình chi tiết môn học phải được đánh giá định kỳ hằng năm để chỉnh sửa cập nhật nội dung cũng như phương pháp dạy cho ngày càng phù hợp hơn.

- *Đánh giá tổng kết*: Hình thức đánh giá này được thực hiện sau khi kết thúc khoá học đối với chương trình đào tạo, hoặc sau khi kết thúc môn học đối với chương trình môn học. Mục tiêu của loại đánh giá này là thu thập và xử lý thông tin về toàn bộ chương trình xem chương trình đó có giá trị hay không, các mục tiêu đề ra cho chương trình có phù hợp và đạt được không, đạt được ở mức nào, đánh giá hiệu quả chương trình. Đánh giá tổng kết giúp chúng ta có được “*bức tranh toàn cảnh*” về chất lượng của chương trình đào tạo hay chương trình môn học đã được thực thi và thường được tiến hành sau khi chương trình đào tạo, hay chương trình môn học đã được thiết kế xây dựng hoàn chỉnh và được triển khai thực thi xong trong một cơ sở đào tạo. Đánh giá tổng kết xác nhận hiệu quả của toàn bộ chương trình và cho phép các nhà quản lý chương trình, quản lý đào tạo rút ra kết luận về mức độ đạt mục tiêu của chương trình.

- *Đánh giá hiệu quả*: Đánh giá hiệu quả chương trình đào tạo hay chương c thực hiện khi chương trình giảng dạy đã được hoàn tất sau một thời gian nhất định để tìm hiểu, thăm dò xem chương trình có thực sự hữu ích và giúp họ nhiều trong công việc hay không.

Nguồn thông tin cần thu thập cho việc đánh giá hiệu quả là từ các đối tượng người học đã tốt nghiệp chương trình đang công tác có kinh nghiệm về ngành đào tạo, những đối tượng đã trưởng thành với kinh nghiệm nghề nghiệp và có đủ suy nghĩ chín chắn về những gì mình học được ở chương trình đào tạo và môn học cụ thể, và các nhà sử dụng sản phẩm của chương trình đào tạo.

Hình thức thu thập thông tin được triển khai thông qua phiếu hỏi ý kiến, trao đổi trực tiếp giữa người làm chương trình, giảng viên và cán bộ quản lý đào tạo với cựu sinh viên hoặc có thể thông qua hội nghị với cựu sinh viên và các nhà sử dụng sản phẩm giáo dục. Thông qua loại đánh giá này giảng viên và những người có liên quan xác định được hiệu quả mong đợi của chương trình đào tạo, đồng thời còn ghi nhận và đánh giá được cả những hiệu quả không mong muốn về chương trình.

4.2. Các tiêu chuẩn đánh giá thẩm định chương trình

Đánh giá thẩm định chương trình bao gồm **4 tiêu chuẩn**: *Mục tiêu của chương trình*, *Nội dung của chương trình*, *Thời lượng của chương trình*, *Các điều kiện thực hiện chương trình*. Trong mỗi tiêu chuẩn có các tiêu chí. Tổng số các **tiêu chí là 16**, cụ thể như sau:

4.2.1. Tiêu chuẩn 1 - Mục tiêu của chương trình: Mục tiêu đào tạo phù hợp với sứ mạng, mục tiêu giáo dục và chức năng, nhiệm vụ của nhà trường, đồng thời gắn với nhu cầu học tập của người học, nhu cầu nguồn nhân lực của thị trường lao động, phù hợp với trình độ đào tạo và hệ đào tạo, theo đúng mục tiêu đào tạo đại học của Luật Giáo dục nhằm đáp ứng yêu cầu nguồn nhân lực phát triển kinh tế – xã hội, sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước.

+ **Tiêu chí 1.1 - Mục tiêu về kiến thức**: Nêu tóm tắt trình độ cần đạt được của các loại kiến thức trang bị cho người học ở từng khối kiến thức giáo dục đại cương và giáo dục chuyên nghiệp.

+ **Tiêu chí 1.2 - Mục tiêu về kỹ năng**: Nêu đầy đủ và rõ ràng các kỹ năng cần trang bị cho người học bao gồm kỹ năng cơ bản và các kỹ năng chuyên môn cụ thể của ngành đào tạo. Ví dụ về kỹ năng cơ bản như các kỹ năng sử dụng tin học, ngoại ngữ, giao tiếp, v.v...

+ **Tiêu chí 1.3 - Mục tiêu về thái độ**: Nêu đầy đủ các phẩm chất đạo đức sinh viên cần rèn luyện: thái độ của người học đối với xã hội; tinh thần trách nhiệm và đạo đức nghề nghiệp.

+ **Tiêu chí 1.4 - Mục tiêu về khả năng làm việc:** Nêu đầy đủ các khả năng làm việc của người học và mức độ cần đạt được của các khả năng đó. Trình bày rõ các vị trí công tác người học có thể đảm nhận và năng lực phát triển tiếp của người học sau khi tốt nghiệp.

4.2.2. Tiêu chuẩn 2 - Nội dung của chương trình: Chương trình gồm một hệ thống các môn học nhằm trang bị cho người học những kiến thức, kỹ năng và thái độ đáp ứng yêu cầu của cơ sở sử dụng nguồn nhân lực, đáp ứng mục tiêu của chương trình theo các văn bản pháp quy của Bộ GD&ĐT. Chương trình phù hợp với tâm lý và mong muốn của người học, sức mạnh của nhà trường, mục tiêu của sự phát triển kinh tế - xã hội của đất nước và xu thế toàn cầu hoá.

+ **Tiêu chí 2.1 - Đảm bảo tính khoa học và hệ thống:** Chương trình được xây dựng theo cách tiếp cận phát triển. Chương trình có bố cục chặt chẽ, bao gồm hệ thống các kiến thức cốt lõi và cần thiết nhất của ngành đào tạo. Chương trình được chia thành 2 mảng kiến thức GD đại cương và GD chuyên ngành. Từ hai mảng kiến thức đó, phân thành khối kiến thức cơ bản, cơ sở và chuyên ngành v.v... theo chương trình khung của Bộ GD&ĐT. Mỗi môn học mang nội dung kiến thức khoa học cốt lõi nhất, không trùng lặp nội dung với những môn học khác. Các kiến thức có nội dung và thời lượng lớn (ví dụ kiến thức ngoại ngữ) được chia thành các môn học sao cho mỗi môn học được giảng dạy trọn vẹn trong một học kỳ.

+ **Tiêu chí 2.2 - Đảm bảo tính cập nhật:** Chương trình bao gồm những môn học cập nhật của ngành nghề đào tạo, những kiến thức và kỹ năng mới được phát triển trong những năm gần đây, tạo điều kiện cho người học tiếp cận với tri thức hiện đại của khu vực và thế giới.

+ **Tiêu chí 2.3 - Đảm bảo tính khả thi:** Nội dung chương trình cần phù hợp với trình độ và quỹ thời gian của người học, phù hợp với điều kiện về cơ sở vật chất và trang thiết bị, đội ngũ giảng viên, cán bộ quản lý v.v... của cơ sở đào tạo.

+ **Tiêu chí 2.4 - Đảm bảo tính kế thừa:** Chương trình bao gồm các môn học có nội dung kế thừa, không trùng lặp để phát triển các kiến thức học được từ trình độ trước và các môn học được học trước trong chương trình.

+ **Tiêu chí 2.5 - Đảm bảo tính tích hợp:** Chương trình cần có các môn học tích hợp kiến thức nhằm phát triển tính liên ngành, tăng hiệu quả đào tạo và đảm bảo số lượng môn học mỗi sinh viên phải tích lũy không quá nhiều.

+ **Tiêu chí 2.6 - Đảm bảo tính liên thông:** Chương trình được thiết kế bao gồm các môđun kiến thức theo hướng liên thông hợp lý giữa các trình độ, các phương thức tổ chức đào tạo, giữa các ngành trong và ngoài cơ sở đào tạo. Nội dung các môn học kế thừa kiến thức đã được học từ các cấp học và trình độ trước, không trùng lặp với nội dung kiến thức của trình độ sau đại học. Chương trình có các môn học dùng chung cho một số ngành đào tạo đại học, tạo điều kiện cho sinh viên dễ dàng thay đổi ngành nghề, có thể học thêm một số môn học để lấy bằng thứ hai mà không phải học lại các môn học đã học ở ngành thứ nhất.

+ **Tiêu chí 2.7 - Đảm bảo tính mềm dẻo và tính mở:** Ngoài các môn học bắt buộc, Chương trình còn có nhiều môn học tự chọn, giúp người học có thể chọn các môn học phù hợp với định hướng nghề nghiệp, sở thích và khả năng của mỗi cá nhân. Chương trình quy định rõ các loại môn học là bắt buộc, tự chọn theo định hướng hay tự chọn theo năng khiếu. Chương trình tạo điều kiện để người học có thể phát triển theo năng lực của mỗi cá nhân.

+ **Tiêu chí 2.8 - Đảm bảo tính thực tiễn:** Chương trình cung cấp các kiến thức đáp ứng yêu cầu của người sử dụng nguồn nhân lực và đáp ứng thực tiễn hiện nay.

4.2.3. Tiêu chuẩn 3 - Thời lượng của chương trình: Thời lượng của Chương trình phân bổ cho các khối kiến thức hợp lý, cân đối đảm bảo hiệu quả đào tạo.

+ **Tiêu chí 3.1 - Đảm bảo tính cân đối và hợp lý:** Tổng thời lượng của Chương trình phù hợp với danh hiệu tốt nghiệp của người học (bác sĩ, kỹ sư, cử nhân v.v...) và mục tiêu đào tạo. Thời lượng của từng khối kiến thức trong Chương trình phù hợp với ngành đào tạo và chương trình khung của Bộ GD&ĐT. Tỷ lệ thời lượng giữa các khối kiến thức về tự nhiên và xã hội; lý thuyết và thực hành; kiến thức GD đại cương và GD chuyên nghiệp cần phân bổ hợp lý theo mục tiêu của Chương trình.

+ **Tiêu chí 3.2 - Đảm bảo hiệu quả:** Thời lượng của từng môn học phù hợp với mục tiêu đào tạo. Những môn học người học khó tự học cần tăng cường số tiết dạy học trên lớp, giảm số giờ tự học. Những môn học người học có thể tự học cần giảm số tiết dạy học trên lớp, tăng cường tiết tự học có kiểm tra - đánh giá. Không có môn học có thời lượng nhỏ (1 đơn vị học trình hay 1 tín chỉ), không quá nhiều môn học có thời lượng 2 hoặc 3 đơn vị học trình, 2 tín chỉ để đảm bảo nội dung của mỗi loại kiến thức đủ rộng và sâu.

4.2.4. Tiêu chuẩn 4 - Các điều kiện thực hiện chương trình: Để thực hiện chương trình có chất lượng và hiệu quả, cần đảm bảo đủ số lượng giảng viên có trình độ và năng lực triển khai đào tạo theo nhiệm vụ và yêu cầu được giao, đủ cán bộ quản lý và chuyên viên đạt trình độ và có kinh nghiệm thực hiện các nhiệm vụ, đủ kỹ thuật viên và nhân viên thành thạo các yêu cầu về nghiệp vụ tham gia thực hiện chương trình. Điều kiện về cơ sở vật chất và các trang thiết bị phục vụ chương trình cần đáp ứng mục tiêu, nội dung và thời lượng đào tạo.

+ **Tiêu chí 4.1 - Giảng viên, cán bộ quản lý, kỹ thuật viên và nhân viên thực hiện chương trình :** Đảm bảo đủ số lượng giảng viên có trình độ và năng lực triển khai đào tạo theo nhiệm vụ được giao, đủ cán bộ quản lý và chuyên viên đạt trình độ, có kinh nghiệm thực hiện các nhiệm vụ, đủ kỹ thuật viên và nhân viên thành thạo các yêu cầu về nghiệp vụ tham gia thực hiện chương trình.

+ **Tiêu chí 4.2 - Cơ sở vật chất và các trang thiết bị phục vụ chương trình :** Điều kiện về cơ sở vật chất và các trang thiết bị phục vụ chương trình cần đáp ứng mục tiêu, nội dung và thời lượng đào tạo đảm bảo thực hiện chương trình có chất lượng cao.

4.3. Tiêu chí đánh giá chương trình môn học

Trên cơ sở lý luận về xây dựng chương trình học, chương trình môn học đã được phân tích ở Chương 2, các mô hình đánh giá chương trình trong giáo dục được trình bày ở phần trên, trong phần này tập trung giải quyết các nội dung sau: 1) Đề xuất các tiêu chí đánh giá chương trình môn học; 2) Hướng dẫn sử dụng các tiêu chí để thực hiện đánh giá chương trình môn học; 3) Đề xuất qui trình thực hiện đánh giá;

4.3.1. Nguyên tắc xây dựng các tiêu chí

Nhận thức rằng đánh giá chương trình là hoạt động quan trọng, không thể thiếu trong quá trình xây dựng chương trình, theo Peter F. Oliva (2005) cho rằng: “*Không có đánh giá, sẽ không có sửa đổi nào được xem xét và do vậy, sẽ có rất ít cơ hội để cải tiến chương trình*”. Việc đánh giá được quan tâm thực hiện ngay từ đầu và đánh giá từng bước, từng khâu trong quá trình xây dựng như: mục tiêu, lựa chọn nội dung, thực thi chương trình (chiến lược và phương pháp dạy - học, điều kiện thực hiện, kiểm tra đánh giá v.v...). Để có được kết quả đánh giá khách quan, hữu ích đối với cán bộ quản lý, cán bộ chương trình,

người thực hiện chương trình, việc xây dựng các tiêu chí đánh giá từng khâu, toàn diện các mặt của một chương trình cần dựa trên các nguyên tắc nào ?

Trước hết, có thể khẳng định rằng dựa trên cơ sở nguyên tắc xây dựng chương trình đã phân tích ở chương 3, các nguyên tắc xây dựng tiêu chí đánh giá là: 1) *Đảm bảo mục tiêu đào tạo*; 2) *Đảm bảo chất lượng đào tạo*; 3) *Đảm bảo hiệu quả và hiệu xuất đào tạo*; và 4) *Đảm bảo tính sư phạm của chương trình*. Ngoài việc đảm bảo các nguyên tắc này, với mục đích đánh giá khách quan, xác thực, toàn diện từng khâu, từng mặt của một chương trình, việc xây dựng các tiêu chí đánh giá chương trình môn học cần tuân thủ các một số nguyên tắc như: 1) *Đảm bảo tính khoa học*; 2) *Đảm bảo tính toàn diện*; 3) *Đảm bảo tính chính xác*; và 4) *Đảm bảo tính khả thi*.

+ ***Nguyên tắc đảm bảo tính khoa học***: Nội dung đánh giá một chương trình môn học bao gồm nhiều vấn đề liên quan tới từng khâu, từng giai đoạn, từng mặt nội dung chương trình. Các tiêu chí đánh giá được xác định trên cơ sở lý luận về xây dựng chương trình đào tạo, chương trình môn học. Mỗi tiêu chí phản ánh được một hoặc một số thành tố liên quan đến cả quá trình xây dựng chương trình. Việc xác định mức độ đánh giá của từng tiêu chí phải hợp lý rõ ràng, tránh trường hợp phân chia mức độ đánh giá quá nhiều, dẫn đến độ chênh lệch không đáng kể, không rõ ràng của từng mức đánh giá. Đối với mỗi tiêu chí cần chỉ rõ các chỉ số thực hiện (*Performance Indicators*), làm thế nào để có thể kết hợp được cả hai hình thức đánh giá định lượng và định tính, song tránh sự trùng lặp, hoặc sự tương tự về các chỉ số thực hiện.

+ ***Nguyên tắc đảm bảo tính toàn diện***: Các tiêu chí, cũng như các chỉ số thực hiện của từng tiêu chí phải phản ánh được từng thành tố trong quá trình xây dựng, tổ chức thực thi chương trình, giảng dạy môn học về cả hình thức, cấu trúc, mục tiêu, nội dung, và hình thức tổ chức thực thi chương trình. Nói cách khác, các tiêu chí phải bao quát được toàn bộ, và đảm bảo mọi thành tố cấu thành chương trình môn học đều được xem xét và đánh giá.

+ ***Nguyên tắc đảm bảo tính chính xác***: Để đảm bảo tính chính xác của các minh chứng, thông tin thu thập để triển khai đánh giá, các tiêu chí cũng như các chỉ số của từng tiêu chí cần được viết rõ ràng, cụ thể, ngôn ngữ sử dụng tường minh chính xác, dễ hiểu, không trùng lặp, tránh dùng các từ đa nghĩa. Các mức độ đánh giá của từng tiêu chí phải gắn với từng công việc cụ thể của quá trình xây

dựng và tổ chức thực hiện chương trình. Các mức đánh giá của từng tiêu chí phải được trình bày rõ ràng, và phân biệt về độ chênh lệch giữa các mức đánh giá.

+ ***Nguyên tắc đảm bảo tính khả thi***: Để đảm bảo tính khả thi, dễ sử dụng trong việc đánh giá, việc xây dựng các tiêu chí cần cân nhắc đến vấn đề đối tượng được đánh giá: chuyên gia chương trình, cán bộ quản lý chương trình, giảng viên, sinh viên, cựu sinh viên và nhà tuyển dụng v.v.... Các thông tin cần thu thập để đánh giá dựa theo các tiêu chí không quá phức tạp và khó khăn cho những đánh giá viên thu thập minh chứng và xử lý thông tin. Ngoài ra, chương trình đánh giá phải phù hợp với điều kiện thực hiện của cơ sở như thời gian, nhân lực và tài chính v.v....

Các tiêu chí đánh giá không trái với các văn bản pháp qui về đào tạo, quản lý chương trình đào tạo của trường, và của các cấp có thẩm quyền liên quan.

4.3.2. Các tiêu chí đánh giá chương trình môn học

Trên cơ sở phân tích các vấn đề của một quá trình xây dựng chương trình môn học được trình bày trong Chương 2, và các nguyên tắc xây dựng tiêu chí được phân tích ở trên, đề xuất 7 tiêu chí đánh giá chương trình môn học như sau.

1. Tiêu chí 1: Tính phù hợp (*relevanvce*)

+ ***Ý nghĩa và nội dung của tiêu chí***: Sự phù hợp là một tiêu chí đánh giá mang tính bao trùm nhất, đề cập đến sự thích hợp, đầy đủ về mặt cấu trúc, hình thức của một chương trình môn học, sự phù hợp của mục đích, mục tiêu, nội dung, hình thức tổ chức triển khai thực hiện nội dung chương trình môn học. Tính phù hợp thể hiện sự hữu ích của nội dung chương trình đối với người học. Nội dung bao gồm kiến thức chuyên ngành và các kỹ năng cần được đào tạo trong quá trình thực thi giảng dạy môn học. Theo tiêu chí này, tại thời điểm đánh giá, cần chỉ ra được mục tiêu nào, phần nội dung nào của chương trình môn học tỏ ra không còn phù hợp với mục tiêu đào tạo, không phù hợp với chuẩn đầu ra của môn học cũng như chuẩn đầu ra của ngành đào tạo. Trên cơ sở đó, kết quả đánh giá cần đề xuất: phần nội dung môn học cần loại bỏ, thay thế, và bổ sung ở giai đoạn sau đánh giá.

+ ***Các chỉ số thực hiện (gợi ý)***:

- Phù hợp với chủ trương và chính sách của nhà nước;
- Phù hợp với sứ mệnh, mục đích giáo dục đào tạo của nhà trường;

- Phù hợp với mục đích của ngành đào tạo;
- Phù hợp với cấp học, bậc đào tạo và hệ đào tạo;
- Phù hợp với chuẩn đầu ra (kiến thức và kỹ năng) của ngành đào tạo,
- Phù hợp với chuẩn đầu ra (kiến thức và kỹ năng) của môn học;
- Sự phù hợp giữa nội dung chương trình với các điều kiện về thời gian, các nguồn lực (nhân lực giảng dạy, học liệu, trang thiết bị phục vụ dạy và học) để triển khai giảng dạy môn học của cơ sở đào tạo;
- Sự phù hợp giữa nội dung môn học với các hình thức tổ chức triển khai thực hiện chương trình (hình thức tổ chức giảng dạy môn học);
- Sự phù hợp giữa nội dung, hình thức, phương pháp kiểm tra – đánh giá với nội dung môn học và hình thức tổ chức giảng dạy môn học.

2. Tiêu chí 2: Tính trình tự (*sequence*)

+ *Ý nghĩa của tiêu chí*: Tính trình tự đề cập đến thứ tự trình bày các mục trong cấu trúc của một CTMH, thứ tự, logic của việc trình bày các phần nội dung của chương trình môn học và tiến triển tích hợp các chuẩn đầu ra của môn học trong quá trình giảng dạy môn học. Trình tự là vấn đề “*khi nào*”, là sự sắp xếp các đơn vị nội dung môn học đảm bảo đến yếu tố tiên quyết và kế tiếp của kiến thức. Trên cơ sở mục tiêu môn học, cũng như chuẩn đầu ra của môn học đã được xác định, nội dung môn học đã được lựa chọn, thì tính trình tự là nguyên tắc đầu tiên cần tuân thủ khi sắp xếp nội dung môn học. Tiêu chí về tính trình tự nhằm đảm bảo các nguyên tắc trong dạy học: từ cái chưa biết đến cái biết; từ đơn giản đến phức tạp; từ cái chung đến cái riêng; từ cụ thể đến trừu tượng; từ cụ thể đến khái quát. Đánh giá chương trình môn học theo tiêu chí này sẽ phát hiện được những sai sót, phi logic trong quá trình sắp xếp nội dung môn học.

Một trình tự nội dung không hợp lý, không rõ ràng sẽ ảnh hưởng đến sự tiếp thu kiến thức, rèn luyện kỹ năng của sinh viên, việc tổ chức hoạt động dạy của người thầy và tất nhiên ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo của môn học nói chung.

+ *Các chỉ số thực hiện (gợi ý)*:

- Xác định vị trí môn học trong toàn bộ chương trình đào tạo của ngành;
- Xác định rõ môn học tiên quyết và kế tiếp của môn học này;
- Trình bày các phần nội dung của CTMH đảm bảo theo cấu trúc qui định;
- Trình bày nội dung môn học theo trình tự logic;

- Trình bày nội dung môn học theo trình tự đơn giản đến phức tạp, từ cụ thể đến khái quát, từ cụ thể đến trừu tượng;
- Tiến trình tích hợp các kỹ năng cần được đào tạo trong môn học theo yêu cầu của chuẩn đầu ra của môn học;
- Các hình thức tổ chức triển khai môn học (lý thuyết, thực hành, điền dã v.v...) phù hợp sự bố trí các phần nội dung môn học.

3. Tiêu chí 3: Tính tích hợp (*Intergration*)

+ *Ý nghĩa của tiêu chí*: Tiêu chí này quan tâm đến vấn đề tích hợp các chủ đề, các nội dung môn học, và việc tích hợp đào tạo các kỹ năng trong quá trình thực thi chương trình. Đảm bảo được tính tích hợp trong chương trình sẽ giúp giảm bớt hoặc loại bỏ ranh giới giữa các môn học trong chương trình ngành đào tạo, hợp nhất được các môn học lại với nhau thành các chủ đề hoặc các đề tài lớn. Thực hiện được việc này sẽ giúp cho việc cấu trúc lại chương trình theo kiểu môđun, như vậy kiến thức của một ngành đào tạo sẽ không bị xé nhỏ. Hilda Taba nhận định: “ ... *Việc học tập sẽ có hiệu quả hơn khi các sự kiện, kiến thức và nguyên tắc của lĩnh vực này có thể liên hệ với lĩnh vực khác, đặc biệt là khi ứng dụng kiến thức đó*”.

+ *Các chỉ số thực hiện (gợi ý)*:

- Tích hợp các chủ đề, nội dung trong chương trình môn học;
- Tích hợp chuẩn đầu ra của ngành đào tạo trong thực thi chương trình;
- Tích hợp đào tạo kiến thức môn học và đào tạo các kỹ năng mềm, giáo dục giá trị sống;
- Cần kết hợp các hình thức tổ chức, phương pháp, kỹ thuật dạy học trong triển khai các nội dung môn học;

4. Tiêu chí 4: Tính cân bằng, cân đối (*Balance*)

+ *Ý nghĩa của tiêu chí*: Đối với chương trình giáo dục đại học, tính cân đối, cân bằng được xem là một vấn đề đáng được quan tâm chú ý; tính cân đối, cân bằng xác định tỷ lệ giữa các khối kiến thức tự nhiên và xã hội nhân văn, giữa các khối kiến thức đại cương (kiến thức chung), kiến thức cơ sở, khối kiến thức chuyên môn và nghiệp vụ của một chương trình. Nhưng để có được quan điểm chung và chính xác về sự cân bằng, cân đối của một chương trình là không đơn giản chút nào. Chẳng hạn, Ronald C. Doll (1996) xem xét sự cân bằng trên quan điểm của người học cho rằng: “*Chương trình được xem là cân bằng đối với người học*”.

trong thời điểm nhất định cần phải hoàn toàn phù hợp với người học đó về các nhu cầu giáo dục của họ tại thời điểm đó”. Song, một số quan điểm khác lại nhấn mạnh sự cân bằng giữa *chương trình lấy người học làm trung tâm* và *chương trình lấy môn học làm trung tâm*, hoặc chương trình cần đạt được sự cân bằng giữa *việc đáp ứng nhu cầu xã hội và nhu cầu cá nhân*, điều này muốn nói một chương trình không nên chỉ hướng về nhu cầu xã hội và nếu chỉ như vậy là không đủ, mà còn phải hướng đến nhu cầu của cá nhân hay nhóm các cá nhân.

Đối với chương trình môn học, tính cân bằng, cân đối được xem là một trong tiêu chí quan trọng trong quá trình xây dựng, thực thi và đánh giá chương trình một môn học. Tính cân bằng, cân đối trong chương trình môn học thể hiện sự cân bằng trong ba lĩnh vực: *nhận thức (kiến thức), kỹ năng và thái độ (tình cảm)*, khi chương trình môn học tập trung quá nhiều vào lĩnh vực kiến thức và lãng quên về mặt giáo dục tình cảm, thái độ, thì được coi là không cân bằng; sự cân bằng giữa mục tiêu và nội dung; và sự cân bằng giữa nội dung lý thuyết và thực hành v.v... Theo ý đó, nếu mục tiêu môn học trong giai đoạn đánh giá cần phải thay đổi thì sự cân đối giữa các phần nội dung của môn học cũng cần phải thay đổi cho phù hợp.

Tuy nhiên, khi nói đến sự cân bằng, cân đối, chúng ta thường nghĩ đến sự cân bằng năm mươi – năm mươi, song khi nói về chương trình giáo dục, chương trình môn học, thì không nên nghĩ đến tỷ lệ cân bằng năm mươi - năm mươi, mà nên nghĩ đến một sự “cân bằng” tương đối.

+ *Các chỉ số thực hiện(gợi ý):*

- Cân bằng về nội dung môn học này với môn học khác trong cùng khối kiến thức;
- Cân bằng về thời lượng thời gian của môn học này với môn học khác trong cùng khối kiến thức;
- Cân bằng về mức độ rộng và sâu của kiến thức chuyên môn của môn học;
- Cân bằng giữa mục tiêu hay chuẩn đầu ra và nội dung của môn học;
- Cân bằng về cấu trúc nội dung các phần nội dung của môn học;
- Cân đối về tỷ lệ giữa nội dung lý thuyết và thực hành của môn học;
- Cân đối về bố trí thời lượng thời gian cho các phần nội dung của môn học;
- Cân đối về hình thức tổ chức các hoạt động giảng dạy môn học.

5. Tiêu chí 5: Tính gắn kết (*Coherence*)

+ *Ý nghĩa của tiêu chí*: Tính gắn kết của một chương trình giáo dục được cho là vấn đề có ý nghĩa quan trọng, có hàm ý về một chương trình được thiết kế xây dựng theo hình xoắn ốc. Sự gắn kết cũng liên quan đến tính liên tục, sự tiếp nối, kế thừa của phần kiến thức được dạy và học trước đó. Tính liên tục có kế thừa chính là sự lặp lại, giới thiệu lại có kế hoạch, có chủ định các nội dung ở mức độ tiếp theo với mức độ phức tạp, độ khó của vấn đề ngày càng tăng lên.

Tiêu chí tính gắn kết của chương trình môn học có liên quan đến tính trình tự, sự tiếp nối và tính liên tục, ba yếu tố này bổ sung cho nhau. Các môn học trong chương trình giáo dục nói chung, cũng như các phần nội dung của một môn học phải được sắp xếp theo trình tự thích hợp, logic, sự tiếp nối cần phải được tuân theo nhằm đảm bảo rằng không có lỗ hổng trong trình tự của chương trình, tính liên tục của nội dung chương trình giúp người học đạt được mức độ sâu hơn, toàn diện hơn của môn học.

+ *Các chỉ số thực hiện (gợi ý)*:

- Sự gắn kết giữa môn học này với môn học trước (tiền quyết) và môn học kế tiếp trong chương trình đào tạo;
- Sự gắn kết giữa các phần nội dung trong môn học: nội dung trước là cơ sở để dạy học nội dung tiếp theo;
- Sự gắn kết giữa nội dung chương trình và hình thức tổ chức, phương pháp truyền tải chương trình;
- Sự gắn kết giữa nội dung chương trình và hình thức, phương pháp kiểm tra - đánh giá;
- Sự gắn kết giữa hình thức tổ chức, phương pháp thực thi chương trình và phương pháp kiểm tra – đánh giá.

6. Tiêu chí 6: Tính cập nhật (*Currence*)

+ *Ý nghĩa của tiêu chí*: Tính cập nhật là một trong những tiêu chí quan trọng trong đánh giá chương trình giáo dục nói chung, và đánh giá chương trình môn học nói riêng. Để phù hợp và đáp ứng kịp thời với tình hình phát triển của kinh tế - xã hội, sự thay đổi yêu cầu của thị trường lao động, sự phát triển nhanh chóng của xã hội thông tin, trước hết cần có sự điều chỉnh mục đích, mục tiêu đào tạo, sau đến việc rà soát, bổ sung và chỉnh sửa chuẩn đầu ra của chương trình giáo dục, chuẩn đầu ra của từng môn học trong chương trình giáo dục đó.

Trên cơ sở mục tiêu, chuẩn đầu ra của ngành đào tạo, của môn học đã được điều chỉnh, trong quá trình đánh giá chương trình cần xem xét từng khối kiến thức, môn học, xác định môn học nào tỏ ra không phù hợp, không cần thiết, cần được loại bỏ và thay thế hoặc bổ sung bằng môn học mới. Đối với môn học cần rà soát chương trình, và cụ thể từng phần nội dung để kịp thời bổ sung, cập nhật.

+ *Các chỉ số thực hiện (gợi ý):*

- Cập nhật về mục đích, mục tiêu môn học để đáp ứng sự thay đổi của nhu cầu ngành đào tạo, nhu cầu xã hội;
- Cập nhật về nội dung môn học để phù hợp với mục tiêu, chuẩn đầu ra của ngành đào tạo và của môn học
- Cập nhật về nội dung môn học để phù hợp với nhu cầu thị trường lao động về ngành đào tạo, và sự phát triển xã hội thông tin;
- Cập nhật về hình thức tổ chức, phương pháp dạy học;
- Cập nhật về hình thức tổ chức, phương pháp kiểm tra – đánh giá môn học;
- Cập nhật về nguồn học liệu bao gồm giáo trình, tài liệu tham khảo.

7. Tiêu chí 7: Tính hiệu quả (*Effectiveness*)

+ *Ý nghĩa của tiêu chí:* Tính hiệu quả được xem là tiêu chí quan trọng nhất, bao gồm các tiêu chí trước, nếu các tiêu chí trước đó không được đáp ứng đầy đủ, thì không thể đạt được hiệu quả đào tạo của môn học. Tính hiệu quả của chương trình môn học đạt được khi sinh viên học được những gì mà người dạy muốn họ đạt được dựa trên các cơ sở: Truyền thống của môn học; kỳ vọng của ngành đào tạo, nhà trường và xã hội; phù hợp với mong muốn của người học. Tính hiệu quả của một môn học còn được thể hiện ở điểm khác là môn học phải có tính kế thừa cao, môn học của bậc đào tạo đại học là cơ sở để phát triển kiến thức cho môn học có liên quan ở bậc đào tạo cao hơn, đồng thời phải đảm bảo sự liên thông với chương trình đào tạo các ngành trong cùng nhóm ngành đào tạo.

+ *Các chỉ số thực hiện (gợi ý):*

- Nội dung môn học đảm bảo được tính truyền thống, đặc trưng của ngành đào tạo;
- Nội dung, tính chất môn học đáp ứng được kỳ vọng của xã hội và của người sử dụng sản phẩm tốt nghiệp ngành đào tạo;

- Nội dung môn học, các hoạt động triển khai môn học làm thỏa mãn mong đợi của sinh viên;
- Nội dung môn học có đảm bảo tính kế thừa về mặt kiến thức cho cùng ngành học ở bậc học cao hơn;
- Nội dung môn học bao hàm lượng kiến thức rộng, có độ nén cao và mang tính tích hợp;
- Kiến thức, kỹ năng được đào tạo và rèn luyện trong môn học dễ chuyển đổi, ứng dụng trong thực tế đời sống xã hội;
- Chương trình môn học được *định kỳ* cập nhật thông tin mới.

Như vậy, bộ tiêu chí để đánh giá chương trình môn học thuộc chương trình giáo dục, gồm 7 tiêu chí, 46 chỉ số thực hiện, bao quát một cách tương đối toàn diện quá trình xây dựng chương trình môn học (ý tưởng, thiết kế, thực thi và đánh giá). Bộ tiêu chí được trình bày tóm tắt qua bảng sau đây:

Bảng 4.1. Bộ tiêu chí đánh giá chương trình môn học

TT	Tiêu chí	Chỉ số thực hiện
01	Tính phù hợp (<i>relevance</i>)	9 chỉ số
02	Tính trình tự (<i>sequence</i>)	7 chỉ số
03	Tính tích hợp (<i>Intergration</i>)	4 chỉ số
04	Tính cân bằng, cân đối (<i>balance</i>)	8 chỉ số
05	Tính gắn kết (<i>coherence</i>)	5 chỉ số
06	Tính cập nhật (<i>currence</i>)	6 chỉ số
07	Tính hiệu quả (<i>effectiveness</i>)	7 chỉ số

4.3.3. Hướng dẫn qui trình thực hiện đánh giá chương trình môn học

Như đã trình bày và phân tích ở trên, việc đánh giá chương trình không phải chỉ đánh giá những gì làm được ở giai đoạn cuối của việc thực thi chương trình, mà là hoạt động diễn ra **trước, trong và cuối** của quá trình thực hiện chương trình. Bản chất của quá trình đánh giá chương trình là liên tục trong suốt các khâu của quá trình: xác định mục đích, mục tiêu chương trình, thiết kế, xây dựng, tổ chức thực hiện chương trình; và đánh giá toàn diện các mặt của từng khâu, từng giai đoạn. Tùy theo mục đích đánh giá chương trình: đánh giá nghiệm thu, đánh giá quá trình, đánh giá tổng kết, hay đánh giá hiệu quả, lãnh đạo khoa, trường xác định kế hoạch thực hiện đánh giá cho phù hợp.

Trên cơ sở các tiêu chí (7 tiêu chí gồm 46 chỉ số thực hiện) đề xuất ở trên, để hoạt động đánh giá chương trình môn học đảm bảo đúng mục đích, khách quan và có hiệu quả thực sự, thì việc đánh giá cần phải được tiến hành theo một qui trình chặt chẽ, logic và khoa học gồm các bước, các khâu thực hiện cụ thể và phù hợp, khả thi với điều kiện thực tế của cơ sở đào tạo. Các bước thực hiện của qui trình cần chỉ rõ các công việc, nội dung công việc cụ thể cần phải làm và kèm theo đó là hướng dẫn cách thức triển khai. Qui trình đánh giá chương trình môn học đề xuất gồm 5 bước sau: 1) Chuẩn bị cho đánh giá; 2) Tiến hành thực hiện đánh giá; 3) Xử lý và phân tích dữ liệu các nguồn liệu đánh giá; 4) Tổng hợp kết quả đã được xử lý và phân tích; và 5) Viết báo cáo đánh giá.

+ Bước 1 - Chuẩn bị cho đánh giá

Bước chuẩn bị cho đợt đánh giá chương trình được cho là đặc biệt quan trọng cho cả qui trình đánh giá, quyết định sự thành bại của qui trình đánh giá. Trước hết, lãnh đạo trường ra quyết định thành lập Hội đồng đánh giá (hoặc Nhóm chuyên gia đánh giá) trên cơ sở đề xuất của Chủ nhiệm khoa hoặc chủ nhiệm bộ môn trực thuộc. Hội đồng đánh giá gồm các chuyên gia môn học, đại diện lãnh đạo trường, khoa, giảng viên, cựu sinh viên (có thể đại diện cho nhà tuyển dụng) hoặc sinh viên năm cuối, và đại diện phòng quản lý đào tạo. Để chuẩn bị cho qui trình đánh giá, Hội đồng đánh giá tổ chức họp bàn về triển khai các công việc cụ thể sau đây:

1) *Xác định rõ mục đích của đợt đánh giá, loại hình đánh giá*: Đây là khâu quan trọng, xác định được mục đích đánh giá và loại hình đánh giá giúp Hội đồng đánh giá đề ra các nhiệm vụ, công việc triển khai tiếp theo một cách hợp lý và khả thi.

2) *Lập kế hoạch cho đợt đánh giá*: trong kế hoạch cần chỉ rõ đối tượng đánh giá, nhiệm vụ đánh giá, phân công nhiệm vụ cho từng thành viên, yêu cầu của từng công việc, thời gian thực hiện công việc, thời hạn nộp sản phẩm của công việc được giao và đề xuất hướng dẫn, cách thức thực hiện của từng công việc. Hội đồng đánh giá cần thảo luận kỹ về kế hoạch đánh giá, sau đó tổ chức xêmina với qui mô rộng hơn để lấy ý kiến đóng góp hoàn thiện kế hoạch. Kế hoạch chi tiết cho đợt đánh giá phải được thể hiện bằng văn bản, chuyển tới lãnh đạo trường, khoa và từng thành viên của Hội đồng để theo dõi thực hiện.

+ Bước 2 - Tiến hành thực hiện đánh giá

Trên cơ sở kế hoạch của đợt đánh giá đã được Hội đồng thông qua, việc tiến hành đánh giá cần thực hiện các công việc sau:

1) Chuẩn bị phương tiện, công cụ đánh giá: Chuẩn bị công cụ đánh giá gồm:

+ Thiết kế phiếu đánh giá: Đây là một công cụ quan trọng để thu thập dữ liệu cho hoạt động đánh giá. Để phiếu đánh giá thu được thông tin cần thiết, sát thực với yêu cầu, mục đích đánh giá, người thiết kế cần phải nghiên cứu các tài liệu liên quan: *1) Chương trình môn học được đánh giá (các phiên bản khác nhau sau các lần chỉnh sửa, bổ sung); 2) Văn bản chuẩn đầu ra của ngành đào tạo, của môn học; 3) Các tiêu chí đánh giá chương trình môn học; và 4) Các văn bản pháp quy hiện hành về đào tạo của các cấp và của trường.*

Phiếu đánh giá được thiết kế dưới dạng phiếu hỏi và cần đáp ứng các yêu cầu cơ bản sau đây:

- Phần giới thiệu của phiếu cần nói rõ mục đích của phiếu hỏi, nhiệm vụ của người thực hiện phiếu hỏi;
- Phần nội dung phiếu hỏi, kết hợp xây dựng hai loại câu hỏi: câu hỏi trả lời có/ không, mức độ đồng ý, và loại câu hỏi khác yêu cầu người trả lời phải trình bày ý kiến, quan điểm của mình về vấn đề được hỏi. Nội dung câu hỏi cần bám sát các tiêu chí đánh giá, các chỉ số thực hiện, chuẩn đầu ra của môn học và bao trùm toàn bộ quá trình xây dựng, thực thi (giảng dạy) và đánh giá chương trình. Tuy nhiên, Hội đồng đánh giá có thể bổ sung thêm các ý tưởng khác để xây dựng câu hỏi cho phù hợp với điều kiện của đoàn đánh giá, cũng như điều kiện của cơ sở đào tạo. Câu hỏi cần viết rõ ràng, tường minh, tránh câu hỏi chung chung, về vấn đề quá lớn, hoặc ghép ý để hỏi. Một điều quan trọng là mức độ hỏi ý kiến trả lời cần có độ phân biệt rõ ràng.

+ Phiếu phỏng vấn (nếu cần): Mục đích của phỏng vấn là có thêm các thông tin, dữ liệu làm rõ thêm cho những vấn đề đã được hỏi trong phiếu hỏi. Có thể vấn đề phỏng vấn giống như các câu hỏi đã đề cập trong phiếu hỏi, song các ý kiến trả lời phỏng vấn trực tiếp hoặc gián tiếp sẽ có độ tin cậy cao, sâu hơn giúp cho việc đánh giá chính xác, thuyết phục hơn.

+ Tập huấn cho các thành viên Hội đồng đánh giá về xây dựng phiếu hỏi, phiếu phỏng vấn, yêu cầu và cách thức thực hiện, phạm vi và đối tượng tham gia đánh giá.

+ Ngoài ra, Hội đồng đánh giá cần đề nghị cung cấp thêm các công cụ, phương tiện khác về mặt kỹ thuật, nhân sự và tài chính.v.v. để phục vụ cho đợt đánh giá.

+ Các điều kiện, phương tiện, công cụ (phiếu hỏi, phiếu phỏng vấn) phải được Hội đồng đánh giá thông qua trước khi triển khai thực hiện.

2) *Triển khai đánh giá*: Trong khâu này cần thực hiện 3 công việc chính sau đây: Tổ chức lấy ý kiến của các đối tượng được chọn để đánh giá; tổ chức phỏng vấn; và tập hợp các phiếu đánh giá, dữ liệu phỏng vấn.

- Tổ chức lấy thông tin đánh giá qua phiếu hỏi ý kiến: Sau khi thiết kế xong phiếu đánh giá, xác định các đối tượng tham gia đánh giá, cần tổ chức lấy ý kiến theo từng nhóm đối tượng như: giảng viên, sinh viên, cán bộ quản lý đào tạo, người sử dụng lao động có liên quan. Để có được các thông tin chính xác, có độ tin cậy từ các đối tượng được tham gia đánh giá, trước khi phát phiếu hỏi thành viên Hội đồng đánh giá cần nói rõ mục đích của việc đánh giá, yêu cầu về việc trả lời phiếu và hướng dẫn cách trả lời các câu hỏi trong phiếu. Đồng thời cán bộ đánh giá giải đáp các thắc mắc, làm rõ các ý kiến do các đối tượng tham gia đánh giá nêu ra. Nên cho đối tượng tham gia đánh giá một khoảng thời gian nhất định, ước chừng đủ suy nghĩ để trả lời các câu hỏi trong phiếu, tránh việc trả lời qua loa, đại khái cho xong việc.
- Tổ chức phỏng vấn: Trước khi thực hiện phỏng vấn, cần nêu rõ mục đích phỏng vấn, việc sử dụng kết quả phỏng vấn cho người được phỏng vấn yên tâm và có tâm thế tốt để thực hiện phỏng vấn. Trong quá trình phỏng vấn, cán bộ đánh giá cần ghi chép cụ thể, có điều gì chưa rõ cần yêu cầu người được phỏng vấn làm rõ ngay.
- Tập hợp các phiếu đánh giá và tổng hợp các ý kiến phỏng vấn theo từng vấn đề, từng loại phiếu hỏi của từng đối tượng được tham gia đánh giá.

+ Bước 3 - Xử lý và phân tích dữ liệu các nguồn đánh giá

Trước khi tiến hành xử lý số liệu, thành viên Hội đồng đánh giá cần phải “làm sạch” dữ liệu bằng cách xem kỹ các phiếu đánh giá thu được, loại bỏ những phiếu không hợp lệ: đó là các phiếu không trả lời hết các câu hỏi, các phiếu trả lời không có độ tin cậy hoặc có mâu thuẫn giữa các câu trả lời. Việc làm sạch dữ liệu có thể tiến hành trong khi xử lý dữ liệu, nếu phiếu nào không có độ tin cậy (quá khác với đại đa số các phiếu còn lại).

Tiếp theo, Hội đồng đánh giá cần nêu rõ yêu cầu phân tích dữ liệu đã xử lý. Để việc viết báo cáo đánh giá được thuận tiện, việc xác định rõ các yêu cầu cần phân tích dữ liệu đánh giá là rất quan trọng, định hướng cho việc viết báo cáo phân tích số liệu đánh giá. Một điều cơ bản là phải phân tích dữ liệu theo từng vấn đề cần đánh giá và theo các mức độ đánh giá trong phiếu hỏi ý kiến.

Trên cơ sở các yêu cầu phân tích dữ liệu đánh giá, có thể lựa chọn cách thức, phần mềm phù hợp để xử lý số liệu. Đối với việc xử lý số liệu của việc đánh giá chương trình giáo dục, một lĩnh vực thuộc khoa học xã hội, nên sử dụng phần mềm SPSS là phù hợp.

+ Bước 4 - Tổng hợp kết quả đã phân tích

Sau khi đã xử lý dữ liệu phiếu đánh giá, kết quả của phỏng vấn, cán bộ Hội đồng đánh giá phải tổng hợp các ý kiến đánh giá từ các nguồn đánh giá khác nhau theo từng tiêu chí, từng vấn đề, câu hỏi. Những vấn đề có cùng nội dung trong phiếu hỏi và trong phiếu phỏng vấn, cần đối chiếu thông tin và tổng hợp các thông tin giống và khác nhau. Về cùng một vấn đề, nếu các thông tin trái ngược nhau, cần xem xét kỹ và cân nhắc độ tin cậy để đưa ra quyết định thông tin nào chấp nhận được và thông tin nào nên loại bỏ.

Tổng hợp các kết quả đã phân tích được trình chủ tịch Hội đồng đánh giá, chủ tịch Hội đồng đánh giá tổ chức họp thảo luận về kết quả phân tích, và đề xuất các yêu cầu viết bản báo cáo đánh giá. Các yêu cầu viết bản báo cáo đánh giá cần bám sát mục đích của đợt đánh giá đã xác định từ đầu.

+ Bước 5 - Viết báo cáo đánh giá

Viết báo cáo là công việc cuối cùng của quá trình đánh giá. Báo cáo đánh giá phải gồm các nội dung: 1) Thành phần đoàn đánh giá được thành lập theo quyết định của hiệu trưởng; 2) Kế hoạch thực hiện đánh giá; 3) Phần mô tả các công việc thực hiện của từng thành viên, tiến độ thực hiện công việc; 4) Nội dung đánh giá, phương thức triển khai các nội dung đánh giá; 5) Kết quả xử lý dữ liệu đánh giá thu thập từ các nguồn đánh giá và phân tích theo từng tiêu chí; và 6) Ý kiến đánh giá của Hội đồng chỉ rõ điểm đạt và chưa đạt của chương trình theo từng tiêu chí đánh giá.

Sau khi có được bản thảo báo cáo đánh giá, chủ tịch Hội đồng tổ chức họp thảo luận để thống nhất nội dung của bản báo cáo, đưa ra kết luận chính thức về chương trình môn học được đánh giá, và đề nghị bổ sung, chỉnh sửa chương

trình. Các kết luận và kiến nghị trong báo cáo cần bám theo từng tiêu chí đánh giá.

Sau khi đã thống nhất toàn bộ nội dung bản báo cáo đánh giá, chủ tịch Hội đồng trình báo cáo Hiệu trưởng xem xét và có quyết định thông báo kết quả cho khoa/tổ bộ môn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. **Nguyễn Đức Chính (2011)**, *Phát triển chương trình đào tạo, Tài liệu giảng dạy*, Trường Đại học Giáo dục, Hà Nội.
2. **Trần Hữu Hoan (2009)**, “*Đề cương môn học (Syllabus) trong học chế tín chỉ*”, Tạp chí Khoa học ĐHQGHN, Khoa học Xã hội và Nhân văn tập 25, Số 1S, 2009, tr. 55-58.
3. **Trần Hữu Hoan (2010)**, “*Xây dựng chương trình giáo dục đào tạo theo cách tiếp cận CDIO*”, Tạp chí Quản lý giáo dục, Học viện QLGD - Bộ GD và ĐT, số 11. tháng 4 năm 2010, tr. 8-12, và số 12 tháng 5 năm 2010, tr. 17-21.
4. **Lê Đức Ngọc (1999)**, *Xây dựng chương trình đào tạo và giảng dạy*, Tài liệu giảng dạy, Hà Nội.
5. **Lê Đức Ngọc, Trần Hữu Hoan (2010)**, “*Phát triển chương trình đào tạo giáo viên trung học phổ thông theo tiếp cận của CDIO*”, Giáo dục đại học: Đảm bảo, đánh giá và kiểm định chất lượng do Nguyễn Phương Nga và Nguyễn Quý Thanh đồng chủ biên, Nxb ĐHQG Hà Nội.
6. **Allan C. Ornstein and Francis P. Hunkins (1998)**, *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*, Allyn and Bacon.
7. **Hilda Taba (1962)**, *Curriculum Development: Theory and Practice*, Harcourt, Brace & World, Inc, New York, Chicago, San Francisco, Atlanta.
8. **Kelly A.V. (1977)**, *The Curriculum: Theory and Practice*.. Paul Chapman Publishing Ltd.,
9. **Robert M. Diamond (1997)**, *Designing and Assessing Courses and Curricula*, John – Bass Publishers, San Francisco

PHẦN PHỤ LỤC (THAM KHẢO)

PHỤ LỤC 1:

ĐỀ CƯƠNG MÔN HỌC

TRƯỜNG

BỘ MÔN

Khoa đào tạo:

Tên môn học:

Số tín chỉ (số tiết):

Mã môn học (nếu có):

Học kỳ:

Môn học: *(Ghi bắt buộc hay tự chọn)*

1. Thông tin về giảng viên (giáo viên):

1.1. Giảng viên:

- Họ và tên:
- Chức danh, học hàm, học vị:
- Thời gian, địa điểm làm việc:
- Địa chỉ liên hệ:
- Điện thoại, email:

1.2. Trợ giảng:

- Họ và tên:
- Chức danh, học hàm, học vị:
- Thời gian, địa điểm làm việc:
- Địa chỉ liên hệ:
- Điện thoại, email:

2. Các môn học tiên quyết

-

3. Các môn học kế tiếp

-

4. Mục tiêu môn học

4.1. Mục tiêu chung

Học xong môn này, sinh viên đạt được:

- **Kiến thức**
 -
- **Kỹ năng**
 -

- **Thái độ**

-

4.2. Mục tiêu khác

-

6. Mục tiêu chi tiết môn học

Mục tiêu Nội dung	Bậc 1	Bậc 2	Bậc 3
Nội dung 1	I.A.1..... I.A.2.....	I.B.1.....	I.C.1.
Nội dung 2			
.....			

Chú giải:

- Bậc 1: Nhớ (A)
- Bậc 2: Hiểu, áp dụng (B)
- Bậc 3: Phân tích, tổng hợp, đánh giá (C)
- Mã mục tiêu: *số la mã: chỉ nội dung (chương, phần); A, B, C: loại mục tiêu; và 1, 2... là số thứ tự mục tiêu.*

7. Bảng tổng hợp mục tiêu môn học

Mục tiêu Nội dung	Bậc 1	Bậc 2	Bậc 3	Tổng
Nội dung 1				
Nội dung 2				
.....				
.....				
Tổng				

8. Tóm tắt nội dung môn học

..... (Khoảng 300 - 500 từ)

9. Nội dung chi tiết môn học

Chương 1:

1.1.

1.2.

Chương 2:

2.1.

Chương 3:

3.1.

10. Tài liệu

10.1. Tài liệu chính

1.

2.

10.2. Tài liệu tham khảo

1.

2.

11. Hình thức tổ chức dạy học (kế hoạch dạy học)

11.1. Lịch trình chung

Tu ần	Nội dung	Hình thức tổ chức dạy học						Tổng
		Lý thuyết	Nhóm/ xêmina	Thực hành	Khác	Tự N/C	KTĐ G	
1	Nội dung 1							
2	Nội dung 2							
3							
4							

11.2. Lịch trình cụ thể cho từng nội dung

Tuần 1: (Nội dung 0)

Hình thức tổ chức dạy học	Thời gian, địa điểm	Nội dung chính	Yêu cầu sinh viên chuẩn bị	Ghi chú
Lý thuyết	Thứ /ngày Giảng đường			
Tự học, Tự n/c				
KT-ĐG				
Tư vấn				

Tuần 2: (Nội dung 1)

Hình thức tổ chức dạy học	Thời gian, địa điểm	Nội dung chính	Yêu cầu sinh viên chuẩn bị	Ghi chú
Lý thuyết				

Xemina/Nhóm			
KT- ĐG			
Tư vấn			

..... (Tiếp tục cho hết các tuần)

12. Chính sách đối với môn học

-

13. Phương pháp, hình thức kiểm tra - đánh giá kết quả học tập môn học.

+ Mục đích và trọng số kiểm tra

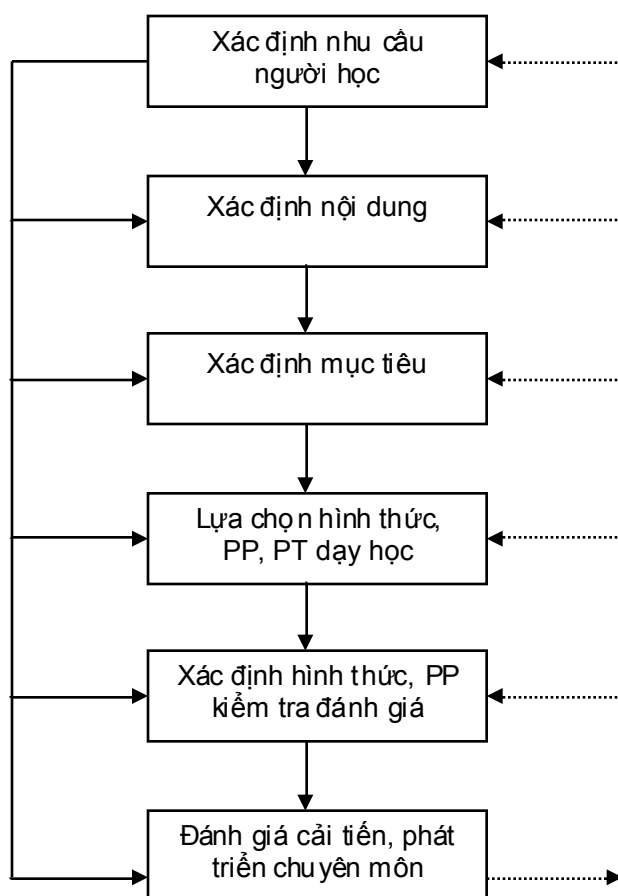
Hình thức	Tính chất của nội dung kiểm tra	Mục đích kiểm tra	Trọng số
Đánh giá thường xuyên			0%
Bài tập cá nhân			10%
Bài tập nhóm			10%
Bài tập lớn			20%
Bài kiểm tra giữa kì			20%
Bài thi hết môn			40%

PHỤ LỤC 2: HƯỚNG DẪN LẬP KẾ HOẠCH DẠY HỌC

Trong đào tạo giáo viên truyền thống vấn đề lập kế hoạch dạy học thường chỉ tập trung nhằm đến các kỹ thuật soạn bài được cụ thể hóa bằng việc thiết kế giáo án dựa trên các yêu cầu của chương trình (được ban hành bởi các cấp quản lí). Lập kế hoạch dạy học cần được hiểu là một tổ hợp phức tạp các thủ tục và qui trình sư phạm nhằm cung cấp một bức tranh vừa tổng thể vừa chi tiết cho tất cả các bên liên quan: giáo viên, học sinh và nhà quản lí.

Xây dựng kế hoạch dạy học (tổng thể và chi tiết: cho cả năm học, từng học kỳ, từng bài dạy) giúp người giáo viên tư duy một cách hệ thống về các thành tố hiện hữu trong quá trình dạy học, chủ động trong thực thi và có được những đánh giá hữu ích trong phát triển chuyên môn.

Tóm tắt qui trình lập kế hoạch dạy học



1. Xác định nhu cầu, phong cách học của học sinh

Người giáo viên muốn biết những gì (và bằng cách nào) về học sinh?

Môn học được triển khai bắt đầu từ việc tìm hiểu và nhận diện được nhu cầu và phong cách học tập của học sinh. Các thông tin đầy đủ về nhu cầu, kỳ vọng và phong cách học tập của học sinh sẽ giúp giáo viên phác họa được kế hoạch tổ chức triển khai và quản lý hiệu quả việc dạy học, thúc đẩy các quá trình tìm kiếm cơ hội hỗ trợ cho học sinh trong suốt quá trình dạy học.

Các thông tin liên quan đến học sinh bao gồm:

- *Trình độ kiến thức, năng lực hiện tại;*
- *Sở thích, hứng thú, động cơ, ý chí học tập;*
- *Điều kiện, hoàn cảnh học tập;*
- *Những mong muốn: về kết quả, thành tích sẽ đạt được; về sự hỗ trợ của giáo viên; về các kiểu tổ chức hoạt động của môn học; về cách kiểm tra đánh giá...*
- *Kỳ vọng: về sự phát triển của chính cá nhân học sinh...*

1.1. Các phương pháp tìm hiểu học sinh

Giáo viên có thể áp dụng nhiều phương pháp để thu thập thông tin về học sinh. Các phương pháp cần đảm bảo tính tích hợp, đa chiều, mở và đơn giản (bằng các con đường tự nhiên nhất). Có thể thu thập thông tin về học sinh bằng 2 cách: chính thức và không chính thức.

Chính thức:

- Bảng hỏi
- Phỏng vấn (học sinh, giáo viên đã từng làm việc với lớp từ năm trước, cha mẹ học sinh...)
- Hồ sơ (học bạ), bảng điểm, thành tích hoạt động năm trước (kỳ trước), của học sinh
- Những ghi chép khác...

Không chính thức:

- Trao đổi, trò chuyện: trực tiếp (có thể lồng ghép trong các buổi sinh hoạt) và gián tiếp (qua e-mail) với các đối tượng liên quan (học sinh, đồng nghiệp, cha mẹ học sinh, cán bộ Đoàn...)
- Thu thập thông tin từ các forum, blog, chat... của học sinh
- Quan sát hoạt động của học sinh...

1.2. Bài tập thực hành

- Hãy lập danh sách các vấn đề trọng tâm cần tìm hiểu về học sinh trong lớp.

- Thiết kế bộ câu hỏi tìm hiểu học sinh cho buổi họp phụ huynh học sinh đầu năm

1.3. Một số câu hỏi tìm hiểu học sinh

1. Đặc điểm chung nhất của lớp học sinh này là gì?
2. Mặt bằng kiến thức và hiểu biết hiện tại của họ đến đâu?
3. Sự chênh lệch (về kiến thức, kỹ năng) trong học tập giữa các nhóm học sinh được thể hiện như thế nào?
4. Học sinh trong lớp thích được học như thế nào?
5. Học sinh trong lớp đã có những thành tích gì trong học tập và hoạt động xã hội (ở từng môn, từng lĩnh vực nhận thức, hoạt động) trong năm (học kỳ) vừa qua?
6. Điều gì khiến họ đạt được những thành công đó?
7. Học sinh trong lớp đã có được những kỹ năng học tập nào? Họ cảm thấy tự tin nhất ở kỹ năng nào?
8. Họ mong muốn điều gì nhất ở môn học này?
9. Điều kiện học tập của họ ra sao?
10. Sự phân hóa trong lớp học sinh được thể hiện rõ nhất ở khía cạnh nào?

2. Xây dựng hệ thống mục tiêu dạy học

Người học sẽ phải làm được những gì sau khi kết thúc bài học này?

Xây dựng hệ thống mục tiêu dạy học được coi là khâu trọng tâm cho việc lập kế hoạch dạy học và kiểm tra đánh giá sau này.

Mục tiêu dạy học được xây dựng nhằm thực hiện 2 chức năng chính:

- Định hướng trong dạy và học.
- Căn cứ để kiểm tra đánh giá kết quả tiến bộ của học sinh.

Dựa trên mục tiêu yêu cầu của phân phối chương trình, giáo viên cần cụ thể hóa các mục tiêu đáp ứng các chỉ số về các tiêu chí hành vi (làm được gì?), tiêu chí thực hiện (làm được bao nhiêu là đủ) và tiêu chí điều kiện (làm được trong điều kiện nào?).

Hệ thống mục tiêu dạy học cần đảm bảo các yêu cầu:

- Quan sát được
- Lượng hóa được
- Khả thi
- Định hướng được cách dạy và học

+ Tham khảo tiêu chí SMART trong xây dựng mục tiêu

S (specific): cụ thể, chi tiết, rõ ràng, dễ hiểu

M (measurable): quan sát được, đo đếm được

A (achievable): khả thi, vừa sức

R (realistic): thực tế

T (time-scale): có giới hạn về thời gian

+ Một số lỗi thường gặp khi xây dựng mục tiêu

- Mục tiêu không rõ ràng, cụ thể (sử dụng các từ khó xác định, khó lượng hóa như “năm”, “nhận thức”, “tư duy”, “kiến thức cơ bản”, “kiến thức trọng tâm”, “một số”, “vài”, “những” v.v.)
- Mục tiêu diễn đạt khó hiểu/mục tiêu quá vụn vặt
- Mục tiêu quá cao
- Mục tiêu không gợi ý cho học sinh về cách mà họ có thể sử dụng để đạt được mục tiêu
- Mục tiêu không được công bố trước cho học sinh

+ Gợi ý xây dựng mục tiêu

- Xác định mục tiêu chuẩn (trung bình) cần phải đạt
- Bắt đầu bằng tuyên bố: “sau bài học này (phần này, chương này...) người học sẽ/có thể/phải: ”
- Sử dụng các động từ chỉ hành vi, có thể quan sát, lượng hóa được
- Sử dụng 6 thang bậc tư duy nhận thức của B.J.Bloom để phân cấp mức mục tiêu:
 - + Tái hiện (trình bày, liệt kê, mô tả...): bậc 1
 - + Tái tạo (so sánh, chứng minh, lập luận...): bậc 2
 - + Sáng tạo (đưa ra nhận xét, ý kiến, dự báo, phản biện...): bậc 3
- Gộp nhóm các mục tiêu cùng cấp
- Hệ thống hóa các mục tiêu theo ma trận

Nội dung	Mục tiêu		
	Bậc 1	Bậc 2	Bậc 3
Nội dung 1			
Nội dung 2			
Nội dung 3			
Nội dung N			

- Chia sẻ ý kiến đồng nghiệp

+ Bài tập thực hành

- Chọn 1 nội dung dạy học bất kỳ trong chương trình mình đang thực hiện, xây dựng các mục tiêu dạy học theo 3 bậc: *Nhớ – hiểu, vận dụng -- phân tích, tổng hợp, đánh giá*

3. Xác định nội dung bài dạy học

Người học cần phải biết, nên biết và có thể biết những gì từ bài học này?

Trong các tài liệu hướng dẫn phân phối, triển khai chương trình dạy học của các cấp quản lý đã vạch ra khá rõ các nội dung trọng tâm cần đạt của từng chương trình,

chương học và bài học. Tuy nhiên trong thực tế triển khai nội dung dạy học thường bất gặp mâu thuẫn giữa *yêu cầu nội dung, thời gian và hình thức thực hiện*.

Có 2 khái niệm gần nhau về nội dung dạy học, đó là: *nội dung chương trình* (ND₁) và *nội dung dạy học cụ thể trên lớp* (ND₂).

- ND₁: là toàn bộ nội dung kiến thức được thiết kế mang tính *tổng thể, chung* cho một cấp học, chương trình học, được trình bày theo một trật tự logic khoa học, được qui định và thể chế hóa (chương trình sách giáo khoa)
- ND₂: là những nội dung dạy học theo chương trình nhưng đã *được cấu trúc lại* nhưng vẫn đảm bảo tính hệ thống, logic khoa học, được trình bày trong các hình thức dạy học khác nhau mang *dấu ấn cá nhân* của giáo viên (trong từng trường hợp dạy học cụ thể)

Như vậy, để đảm bảo thực hiện đúng, đủ các yêu cầu về nội dung dạy học của chương trình đề ra, đảm bảo mục tiêu dạy học đồng thời dung hòa được những áp lực về thời gian, không gian, đối tượng... bất kỳ giáo viên nào cũng cần phải thực hiện quá trình “cấu trúc hóa” lại nội dung cho phù hợp với điều kiện dạy học cụ thể.

Việc cấu trúc lại nội dung chương trình dạy học giúp cho giáo viên:

- Tăng khả năng áp dụng đa dạng các phương pháp và hình thức tổ chức dạy học (trong và ngoài giờ lên lớp)
- Phân bổ thời gian triển khai một cách hợp lý (có thể coi là một trong những giải pháp “giảm tải” hiện nay)
- Tăng cơ hội dạy học phân hóa (cho toàn lớp/ nhóm/ cá nhân)
- Tăng cơ hội học tập tích cực cho học sinh
- Kích thích tính chủ động của học sinh
- Thiết kế đa dạng các bài tập thực hành, tình huống có vấn đề, bài tập nghiên cứu...

Ví dụ:

$$ND_1 = N_1 + N_2 + \dots + N_{10}$$

Trong đó: $N_1 \dots N_{10}$ là các nội dung theo yêu cầu của chương trình

N_1, N_3, N_7 là những nội dung *cốt lõi* (ND₂CL)

N_2, N_5, N_4, N_9 là những nội dung *cơ bản* (ND₂CB)

N_6, N_8, N_{10} là những nội dung *bổ trợ* (ND₂BT)

Như vậy chẳng hạn đối với ND₂CL (gồm N_1, N_3, N_7) giáo viên có thể sẽ sử dụng nhiều thời gian hơn để giảng bài trên lớp, cho học sinh làm bài luyện tập, tăng cường hơn các phương pháp tích cực... nhằm giúp học sinh lĩnh hội kiến thức một cách chắc chắn.

Nhưng đối với các nội dung *bổ trợ* ND₂BT (gồm N_6, N_8, N_{10}), giáo viên có thể không dạy trực tiếp trên lớp mà tích hợp vào các bài tập nghiên cứu, tình huống... để giao cho học sinh về nhà làm (có hướng dẫn và tiêu chí kiểm tra đánh giá).

+ Bài tập thực hành

- Xác định các nội dung cốt lõi, cơ bản và bổ trợ trong nội dung của 1 bài bất kỳ trong chương trình sách giáo khoa của môn học thầy /cô đang giảng dạy.
- Viết các mục tiêu (có thể có) của nội dung cốt lõi đã xác định ở trên.

4. Lựa chọn phương pháp, phương tiện, môi trường dạy học

Cần phải làm việc như thế nào và bằng công cụ nào với người học?

Việc lựa chọn các hình thức tổ chức và phương pháp dạy học, phương tiện và môi trường dạy học đóng vai trò quyết định đến tính hiệu quả và hiệu suất của quá trình dạy học. Đây là bước khó khăn nhất trong quá trình lập kế hoạch bài dạy, đòi hỏi sự sáng tạo của giáo viên, năng lực sư phạm (và đương nhiên cả năng lực chuyên môn), khả năng dự báo các tình huống khó khăn cũng như hiểu biết thấu đáo về đối tượng học sinh trong lớp. Việc triển khai, tổ chức các hình thức và phương pháp dạy học cần bám sát vào mục tiêu, nội dung và đối tượng người học (đặc biệt lưu ý với trường chuyên, lớp chuyên, môn chuyên).

Yêu cầu của việc lựa chọn hình thức tổ chức dạy học:

- Đa dạng, tạo cơ hội đáp ứng phong cách học của học sinh
- Khả thi
- Thúc đẩy hứng thú, tích cực của học sinh

Yêu cầu của việc lựa chọn phương pháp dạy học:

- Khoa học và hiệu quả (phù hợp với mục tiêu, nội dung dạy học...)
- Khả thi (phù hợp năng lực, điều kiện khách quan, chủ quan, thời gian...)
- Hỗ trợ học tập tích cực (tạo cơ hội để dạy học phân hóa, tương tác...)

Yêu cầu của việc lựa chọn phương tiện dạy học:

- Tính sư phạm
- Tính kinh tế
- Tính khả thi

Yêu cầu tạo dựng môi trường học tập

- An toàn (môi trường bên ngoài và bên trong học sinh)
- Thân thiện
- Công bằng

Các hoạt động của giáo viên và học sinh cần được tính toán, cân nhắc, triển khai thử nghiệm và rút kinh nghiệm, cải tiến thường xuyên. Việc áp dụng các phương pháp dạy học tích cực, cải tiến, khắc phục những nhược điểm của từng phương pháp cần được tiến hành thường xuyên song song với việc lấy ý kiến phản hồi từ học sinh và đồng nghiệp.

Mặt khác, việc lựa chọn phương pháp, phương tiện và môi trường dạy học còn bị chi phối bởi triết lý giảng dạy và sự nhận thức của chính giáo viên về vai trò của bản thân và học sinh.

Một số vai trò mới của người giáo viên theo quan điểm lí luận dạy học hiện đại:

- Người định hướng
- Người chỉ dẫn
- Người hỗ trợ
- Chuyên gia
- ...

+ Tài liệu học tập

Một khía cạnh không kém phần quan trọng hỗ trợ cho quá trình dạy học hiệu quả là vấn đề xây dựng nguồn học liệu hỗ trợ dạy học.

Nguồn học liệu này bao gồm:

- Học liệu hỗ trợ dạy học trên lớp
- Học liệu hỗ trợ học sinh tự học ở nhà
- Học liệu hỗ trợ kiểm tra đánh giá
- Học liệu phát triển chuyên môn (dành cho giáo viên)

5. Xây dựng kế hoạch kiểm tra đánh giá, tích hợp KTĐG trong dạy học

Thông tin về sự tiến bộ của người học được thu thập bằng cách nào?

Theo quan điểm lí luận dạy học hiện đại, việc kiểm tra đánh giá cần phải được tiến hành thường xuyên, liên tục, định kỳ, vì sự tiến bộ của người học. Nói cách khác, kiểm tra đánh giá là quá trình thu thập các thông tin và minh chứng về sự tiến bộ của người học, giúp người học định hướng rõ ràng nhất về cách đạt được những mục tiêu dạy học.

Kiểm tra đánh giá cần phải được coi là một thành phần bắt buộc trong kế hoạch dạy học. Trong quá trình lập kế hoạch kiểm tra đánh giá kết quả học tập của học sinh để tích hợp vào trong suốt quá trình dạy học, cần lưu ý đến những công đoạn sau:

- Thiết kế ý tưởng về các hình thức kiểm tra đánh giá trước, trong và sau môn học (chương học, bài học)
- Xây dựng các cách kiểm tra đánh giá: chính thức/không chính thức, cho điểm/không cho điểm
- Thiết kế ý tưởng về sự cùng tham gia trong đánh giá của cá nhân học sinh và các học sinh khác trong lớp học
- Xây dựng các công cụ đánh giá đa dạng

- Xây dựng các công cụ lưu giữ các thông tin kiểm tra đánh giá, thành tích học tập, sự tiến bộ của học sinh
- Lập kế hoạch làm việc với học sinh về vấn đề kiểm tra đánh giá
- Thiết kế ý tưởng sử dụng các thông tin về kiểm tra đánh giá

+ Mô tả nhiệm vụ và kế hoạch đánh giá

Lịch trình đánh giá		
Trước khi thực hiện nhiệm vụ	Trong khi thực hiện nhiệm vụ	Kết thúc nhiệm vụ
<ul style="list-style-type: none"> - Xác định vấn đề - Lập kế hoạch - Xây dựng giả thuyết - Thu thập tài liệu... 	<ul style="list-style-type: none"> - Năng lực giải quyết vấn đề - Tinh thần, thái độ tham gia - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Kết quả giải quyết vấn đề - Tính sáng tạo - Năng lực báo cáo, trình bày - ...

+ Bài tập thực hành

1. Điền các nội dung chi tiết vào bảng sau:

TT	Nội dung dạy học	Mục tiêu	Các khả năng áp dụng KTĐG

2. Đề xuất ý tưởng tích hợp kiểm tra đánh giá thường xuyên (không chính thức/không cho điểm) trong dạy học

6. Xây dựng kế hoạch đánh giá cải tiến, phát triển nghề nghiệp

Quá trình dạy học tiếp theo sẽ diễn ra như thế nào?

Một trong những năng lực quan trọng của người giáo viên hiện nay là đánh giá và tự đánh giá. Các thông tin liên quan đến toàn bộ quá trình dạy học cần được ghi chép đầy đủ, có hệ thống làm căn cứ cho kế hoạch nâng cao năng lực chuyên môn và phát triển kỹ năng nghề. Do đó, quá trình đánh giá cải tiến (đánh giá phát triển) được coi như công đoạn cuối cùng của quy trình vòng xoáy liên tục cho bước lập kế hoạch dạy học tiếp theo.

Trong quá trình lập kế hoạch đánh giá cải tiến cần lưu ý đến những công đoạn:

- Xây dựng kế hoạch phát triển chuyên môn (trong năm, học kỳ)
- Xác định những vấn đề chính cần phải thực hiện đánh giá cải tiến

- Xây dựng kế hoạch thu thập các thông tin đánh giá (tự bản thân, từ học sinh)
- Xây dựng kế hoạch dự giờ, chia sẻ kinh nghiệm với đồng nghiệp
- Xây dựng công cụ lưu giữ thông tin đánh giá cải tiến.

+ Bài tập thực hành

Điền các nội dung chi tiết vào bảng sau:

TT	Vấn đề cần rút kinh nghiệm	Nguồn thông tin, minh chứng	Kế hoạch cải tiến	Các nguồn lực hỗ trợ

+ Một số lưu ý cho việc lập kế hoạch dạy học

1. Việc xây dựng các nội dung cho bản kế hoạch dạy học cần được thực hiện chi tiết, mạch lạc và có hệ thống (có “kế hoạch” cho việc lập kế hoạch dạy học)
2. Chú ý đến tính mục đích, mục tiêu và tính khả thi khi xây dựng các nội dung thành phần của bản kế hoạch. Trong từng nội dung cần chú ý đến các điều kiện, nguồn lực thực hiện.
3. Các nội dung thành phần có thể được thiết kế riêng rẽ để tập hợp thành một bản kế hoạch dạy học hoàn chỉnh; lưu giữ dưới dạng hồ sơ, cơ sở dữ liệu để tiện sử dụng trong các khâu tiếp theo
4. Chú ý đến tính linh hoạt, điều chỉnh và cập nhật của kế hoạch dạy học (trong thực tế không phải việc triển khai nào cũng phù hợp tuyệt đối đúng với kế hoạch đã lập, cần tính toán các phương án triển khai dự phòng)
5. Chia sẻ kinh nghiệm, lấy ý kiến đồng nghiệp về kế hoạch dạy học
